

160213

**T.C. YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI**

**OKUL MÜDÜRLERİNİN ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİ İLE
OKUL KÜLTÜRÜ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**T.C. YÖKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ**

**Mürüvvet Abacıoğlu
Tez Yöneticisi: Prof.Dr.Ali İlker Gümüşeli**

**İstanbul
Ocak, 2005**



ÖNSÖZ

Örgütsel açıdan çatışma yönetimi, örgüt yaşamında ortaya çıkan anlaşmazlık, uzlaşmazlık bir başka ifadeyle çatışmaların örgütsel amaçlara ve bireysel beklentilere katkıda bulunabilecek biçimde sonuçlandırılması sürecidir. Diğer örgütlerde olduğu gibi, okul örgütlerinde de örgütsel çatışmaların yönetilmesinde en büyük sorumluluk okul yöneticisidir. Okul yöneticisi bu sorumluluğunu her bir çatışma durumuna en uygun çatışma yönetimi stilini seçerek ve uygulayarak yerine getirir. Çatışma yönetimi stili, bir bireyin herhangi bir çatışma durumu ile karşı karşıya kaldığında düzenli olarak gösterme eğiliminde olduğu davranışlar bütünü olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla okul yöneticisinin çatışma seçmiş olduğu çatışma yönetimi stili aynı zamanda onun çatışma durumundaki motivasyonel uyarlanmasının bir ifadesi olarak ortaya çıkar.

Bu çalışma 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 koymak için yapılmıştır.

Çalışma dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümü oluşturan giriş bölümünde araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturacak bilgiler verildikten sonra, araştırmanın problemi amacı, alt amaçları, önemi, sayıtları ve sınırlılıkları açıklanmıştır. İkinci bölüm araştırmanın yöntemine ayrılmıştır. Üçüncü bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulguların açıklanması ve yorumlanması yapılmıştır. Dördüncü ve son bölümde ise araştırma sonuçları ve öneriler verilmiştir.

Araştırmanın gerçekleşmesinde birçok kişinin önemli destek ve katkıları olmuştur. Bunun için çalışmamın başından sonuna kadar yapıcı eleştirileri ve önerileriyle bana yol gösteren danışman öğretim üyesi Prof.Dr. Ali İlker Gümüşeli olmak üzere, katkısı olan tüm değerli akademisyen ve eğitimcilere teşekkür ediyorum.

Ayrıca eğitimim süresince bana anlayış gösteren ve her türlü moral desteği sağlayan eşim Erdil Çolakoğlu ile, anneme, babama ve kardeşime şükranlarımı sunuyorum.

İstanbul, Ocak, 2005

Mürüvvet Abacıoğlu (Çolakoğlu)

ÖZET

Okulların amaçlarına ulaşma derecesi ile yöneticilerin liderlik yeterlikleri arasında ilişki vardır. Etkili okul liderliği, uygun liderlik davranışları sergileyerek, okulda başarıya odaklı bir kültür oluşturmakla gerçekleşebilir. Yöneticilerin liderlik stillerine ilişkin göstergelerinden birisi de okulda ortaya çıkan çatışmalar karşısında gösterdikleri tutumla ilgilidir. Bu nedenle başarılı bir okul yaratmak isteyen lider yöneticilerin dikkat etmesi gereken önemli noktalardan birisi de, çatışmaları okul örgütünün niteliğine uygun bir biçimde yöneterek, işbirlikçi bir okul kültürünün oluşmasına katkıda bulunmak olmalıdır.

Bu araştırmanın genel amacı; 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 koymaktır.

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada veri toplamak için iki farklı anketten yararlanılmıştır. Müdürlerin çatışma yönetimi stillerine ilişkin verileri toplamak için kısa adı ROCI II olan anket formu; okul kültürüne ilişkin verileri toplamak için de School Culture Survey adlı anket formu kullanılmıştır. Anket formları yazarların izniyle Türkçe'ye uyarlanmış ve toplam 308 okul müdürüne uygulanmıştır. Anketlerden elde edilen veriler aritmetik ortalama, standart sapma, Anova, LSD testi ve Pearson Korelasyon Katsayısı gibi teknikler kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda okul müdürleri çatışmaları yönetmede tümleştirme stilini “her zaman”, uzlaşma stilini “çoğunlukla, ödün verme ve kaçınma stillerini “ara sıra”, hükmetme stilini ise “az” kullandıklarını algılamışlardır. Yine okul kültürü boyutlarından “İşbirlikçi Liderlik’in” “her zaman”, Amaç Birliği, Öğrenme, Mesleki Yardımlaşma, Mesleki Gelişim ve Öğretmen İşbirliği boyutlarının ise “çoğunlukla” gerçekleştiğini algılamışlardır.

Araştırmada Okul türü, cinsiyet, okul müdürünün mezun olduğu okul ve okul müdürünün deneyim süresi değişkenlerine göre müdürlerin çatışma yönetimi stillerini kullanma dereceleri arasında .05 düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Okul büyüklüğü ve yaş değişkenine göre ortalamalar arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Diğer yandan okul türü, yaş, ve deneyim süresi değişkenlerine göre okul kültürünün

gerçekleşme dereceleri arasında .05 düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Okul büyüklüğü, cinsiyet ve okul müdürünün mezun olduğu okul değişkenine göre arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Araştırmada ayrıca çatışma yönetimi stillerinden Tümlleştirme ve uzlaşma stilleri ile işbirlikçi okul kültürünün tüm boyutları arasında orta ve düşük derecelerde, istatistiksel bakımdan .01 düzeyinde olumlu bir ilişki bulunmuştur. Ödün verme stili ile “öğrenme ortaklığı” hariç diğer tüm boyutları arasında düşük derecelerde, istatistiksel bakımdan .01 düzeyinde olumlu bir ilişki bulunmuştur. Buna karşın hükmetme stili ile “işbirlikçi liderlik” arasında düşük derecelerde, istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde olumsuz bir ilişki ortaya çıkmıştır. Kaçınma stili ile okul kültürü boyutlarından hiçbirisi ile anlamlı bir ilişki ortaya çıkmamıştır.



ABSTRACT

There is a relationship between the degree to which schools accomplish their goals and the leadership competencies of school principals. Effective school leadership can be achieved by building a culture necessary to foster student achievement through exemplification of appropriate patterns of leadership behaviour. An indicator of a school principal's leadership style is the way he/she manages conflict at school. Thus, to promote a successful school, the principal should mainly focus on contributing to building a collaborative school culture through effective conflict management.

The purpose of this study is to investigate the conflict management styles of school principals and the extent to which school culture is built related to individual demographic variables and to find out whether there is a relationship between school principals' choice of conflict management styles and the six factors found in school culture.

The survey-type was used in this study. Two survey instruments, Rahim Organizational Conflict Inventory-II(ROCI II) (1992) and the School Culture Survey by Valentine and Gruenert (1998) were used to collect quantitative data for analysis. The survey instruments were adapted and administered under the permission of the researchers. A total of 308 school principals comprised the population of this study. Data from the two surveys were aggregated and analyzed using arithmetic means, standard deviation, ANOVA, LSD test and Pearson product-moment correlations.

From the principals' perceptions, the data revealed that "integration" was the most frequently used conflict management style which was followed by the "compromising" style. Conflict management styles of "obliging" and "avoidance" were perceived to be less frequently used and "dominating" style appeared to be the most infrequently used. The study also revealed that the school culture factor of "Collaborative Leadership" was perceived to be frequently applied whereas school culture factors of "Unity of Purpose, Teacher Collaboration, Collegial Support and Professional Development" were perceived to be applied less in schools.

Analysis of correlations between principals' use of conflict management styles and the demographic variables of school type, gender, the school from which the principal graduated and the year of experience as a principal revealed statistical

significance. No statistical significance was found between principals' conflict management styles related to school size and age variables. On the other hand, statistical significance was found between the degree to which school culture is built related to school type, age and experience variables. No statistical significance was found related to the school from which the principal graduated, school size and gender variables.

The principals' self-perceptions, while not significant, revealed a positive relationship between the conflict management styles of integration and compromising and the factors of school culture. According to the data, significance was determined between dominating style and the five factors of school culture except "learning partnership." The data also revealed that there is a negative relationship between "dominating" style and "collaborative leadership" found in school culture. There is no statistically significant relationship between the conflict management style of avoidance and the six factors of school culture.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
TABLolar LİSTESİ.....	ix
I. GİRİŞ.....	1
Problem.....	25
Amaç.....	28
Önem.....	28
Sayıtlılar.....	29
Sınırlılıklar.....	29
II. YÖNTEM.....	31
Araştırma Modeli.....	31
Evren ve Örneklem.....	31
Veriler ve Toplanması.....	33
Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	34
III. BULGULAR VE YORUM.....	36
Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetimi Stillerini Kullanma Derecelerine İlişkin Bulgular.....	36
Demografik Değişkenlere Göre Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetimi Stillerini Kullanma Derecelerine İlişkin.....	37
Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular.....	38
Okul Büyüklüğü Değişkenine İlişkin Bulgular.....	41
Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular.....	44
Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular.....	46
Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular.....	48
Deneyim Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular.....	53
Okullarda Örgüt Kültürünün Gerçekleşme Derecesine İlişkin Bulgular.....	58
Demografik değişkenlere Göre Okullarda Örgüt Kültürünün Gerçekleşme Derecesine İlişkin Bulgular.....	58
Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular.....	59
Okul Büyüklüğü Değişkenine İlişkin Bulgular.....	63

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular.....	65
Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular.....	67
Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular.....	72
Deneyim Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular.....	74
Okul Müdürlerinin Kullandıkları Çatışma Yönetimi Stilleri İle Okul Kültürünün Alt Boyutların Gerçekleşme Düzeyleri arasındaki İlişki.....	80
IV. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	84
Sonuçlar.....	84
Öneriler.....	88
EKLER.....	90
KAYNAKÇA.....	97



TABLÖLAR LİSTESİ

TABLO NO:		SAYFA
1-	ANKET UYGULANAN OKUL MÜDÜRLERİNİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERE GÖRE DAĞILIMLARI.....	32
2-	OKUL MÜDÜRLERİNİN ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİNİ KULLANMA DECELERİNE İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ	36
3-	OKUL TÜRÜNE GÖRE OKUL MÜDÜRLERİNİN ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİNİ KULLANMA DECELERİNE İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ	38
4-	OKUL MÜDÜRLERİNİN KULLANDIKLARI ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİNE İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMALARININ OKUL TÜRÜNE GÖRE TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI.....	40
5-	OKUL MÜDÜRLERİNİN OKUL TÜRÜNE GÖRE UZLAŞMA STİLİNİ KULLANMA DECELERİNE İLİŞKİN ORTALAMALAR ARASINDAKİ FARKIN KAYNAĞINI GÖSTERİR LSD TESTİ SONUÇLARI.....	41
6-	OKUL BÜYÜKLÜĞÜNE GÖRE OKUL MÜDÜRLERİNİN ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİNİ KULLANMA DECELERİNE İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ	42
7-	OKUL MÜDÜRLERİNİN KULLANDIKLARI ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİNE İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMALARININ OKUL BÜYÜKLÜĞÜNE GÖRE TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI.....	44
8-	CİNSİYETE GÖRE OKUL MÜDÜRLERİNİN ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİNİ KULLANMA DECELERİNE İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ İLE T-TESTİ SONUÇLARI.....	45
9-	YAŞA GÖRE OKUL MÜDÜRLERİNİN ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİNİ KULLANMA DECELERİNE İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ	47
10-	OKUL MÜDÜRLERİNİN KULLANDIKLARI ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİNE İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMALARININ YAŞA GÖRE TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI.....	48
11-	MEZUN OLUNAN OKUL TÜRÜ GÖRE OKUL MÜDÜRLERİNİN ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİNİ KULLANMA DECELERİNE İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ.	49
12-	OKUL MÜDÜRLERİNİN KULLANDIKLARI ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİNE İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMALARININ MEZUN OLDUKLARI OKUL TÜRÜNE GÖRE TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI.....	51

13-	OKUL MÜDÜRLERİNİN MEZUN OLDUĞU OKUL TÜRÜNE GÖRE ÖDÜN VERME STİLİNİ KULLANMA DERECELERİNE İLİŞKİN ORTALAMALAR ARASINDAKİ FARKIN KAYNAĞINI GÖSTERİRLSD TESTİ SONUÇLARI.....	52
14-	OKUL MÜDÜRLERİNİN MEZUN OLDUĞU OKUL TÜRÜNE GÖRE KAÇINMA STİLİNİ KULLANMA DERECELERİNE İLİŞKİN ORTALAMALAR ARASINDAKİ FARKIN KAYNAĞINI GÖSTERİR LSD TESTİ SONUÇLARI.....	53
15-	DENEYİME GÖRE OKUL MÜDÜRLERİNİN ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİNİ KULLANMA DERECELERİNE İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ	54
16-	OKUL MÜDÜRLERİNİN KULLANDIKLARI ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİNE İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMALARININ DENEYİM SÜRESİNE GÖRE TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI.....	56
17-	OKUL MÜDÜRLERİNİN DENEYİM SÜRESİNE GÖRE KAÇINMA STİLİNİ KULLANMA DERECELERİNE İLİŞKİN ORTALAMALAR ARASINDAKİ FARKIN KAYNAĞINI GÖSTERİR LSD TESTİ SONUÇLARI.....	57
18-	OKUL KÜLTÜRÜ BOYUTLARININ GERÇEKLEŞME DERECESİNE İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ.....	58
19-	OKUL TÜRÜNE GÖRE OKUL KÜLTÜRÜ BOYUTLARININ GERÇEKLEŞME DERECESİNE İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ.....	59
20-	OKUL KÜLTÜRÜ ALT BOYUTLARINA İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMALARIN OKUL TÜRÜNE GÖRE TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI.....	62
21-	OKUL TÜRÜNE GÖRE ÖĞRETMEN İŞBİRLİĞİNİN GERÇEKLEŞME DÜZEYİNE İLİŞKİN ORTALAMALAR ARASINDAKİ FARKIN KAYNAĞINI GÖSTERİR LSD TESTİ SONUÇLARI.....	62
22-	OKUL BÜYÜKLÜĞÜ'NE GÖRE OKUL KÜLTÜRÜ BOYUTLARININ GERÇEKLEŞME DERECESİNE İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ.....	63
23-	OKUL KÜLTÜRÜ BOYUTLARINA İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMALARIN OKUL BÜYÜKLÜĞÜNE GÖRE TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI.....	65
24-	CİNSİYETE GÖRE OKUL KÜLTÜRÜ BOYUTLARININ GERÇEKLEŞME DERECESİNE İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ İLE T-TESTİ SONUÇLARI.....	66
25-	YAŞA GÖRE OKUL KÜLTÜRÜ BOYUTLARININ GERÇEKLEŞME DERECESİNE İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ.....	67
26-	OKUL KÜLTÜRÜ BOYUTLARINA İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMALARIN OKUL MÜDÜRÜNÜN YAŞ GRUBUNA GÖRE TEK	

	YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI.....	69
27-	YAŞ GRUBUNA GÖRE AMAÇ BİRLİĞİNİN GERÇEKLEŞME DÜZEYİNE İLİŞKİN ORTALAMALAR ARASINDAKİ FARKIN KAYNAĞINI GÖSTERİR LSD TESTİ SONUÇLARI.....	69
28-	YAŞ GRUBUNA GÖRE İŞBİRLİKÇİ LİDERLİĞİN GERÇEKLEŞME DÜZEYİNE İLİŞKİN ORTALAMALAR ARASINDAKİ FARKIN KAYNAĞINI GÖSTERİR LSD TESTİ SONUÇLARI.....	70
29-	YAŞ GRUBUNA GÖRE MESLEKİ GELİŞİMİN GERÇEKLEŞME DÜZEYİNE İLİŞKİN ORTALAMALAR ARASINDAKİ FARKIN KAYNAĞINI GÖSTERİR LSD TESTİ SONUÇLARI.....	70
30-	YAŞ GRUBUNA GÖRE MESLEKİ YARDIMLAŞMANIN GERÇEKLEŞME DÜZEYİNE İLİŞKİN ORTALAMALAR ARASINDAKİ FARKIN KAYNAĞINI GÖSTERİR LSD TESTİ SONUÇLARI.....	70
31-	YAŞ GRUBUNA GÖRE ÖĞRETMEN İŞBİRLİĞİNİN GERÇEKLEŞME DÜZEYİNE İLİŞKİN ORTALAMALAR ARASINDAKİ FARKIN KAYNAĞINI GÖSTERİR LSD TESTİ SONUÇLARI.....	71
32-	YAŞ GRUBUNA GÖRE ÖĞRENME ORTAKLIĞININ GERÇEKLEŞME DÜZEYİNE İLİŞKİN ORTALAMALAR ARASINDAKİ FARKIN KAYNAĞINI GÖSTERİR LSD TESTİ SONUÇLARI.....	71
33-	MEZUN OLUNAN OKULA GÖRE OKUL KÜLTÜRÜ BOYUTLARININ GERÇEKLEŞME DERECEİNE İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ.....	72
34-	OKUL KÜLTÜRÜ BOYUTLARINA İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMALARININ OKUL MÜDÜRÜNÜN MEZUN OLDUĞU OKUL TÜRÜNE GÖRE TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI.....	74
35-	DENEYİM SÜRESİNE GÖRE OKUL KÜLTÜRÜ BOYUTLARININ GERÇEKLEŞME DERECEİNE İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ.....	35
36-	OKUL KÜLTÜRÜ BOYUTLARINA İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMALARIN OKUL MÜDÜRÜNÜN DENEYİM SÜRESİNE GÖRE TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI.....	77
37-	OKUL MÜDÜRLERİNİN DENEYİM SÜRESİNE GÖRE AMAÇ BİRLİĞİNİN GERÇEKLEŞME DÜZEYİNE İLİŞKİN ORTALAMALAR ARASINDAKİ FARKIN KAYNAĞINI GÖSTERİR LSD TESTİ SONUÇLARI	78
38-	OKUL MÜDÜRLERİNİN DENEYİM SÜRESİNE GÖRE ÖĞRENME ORTAKLIĞININ GERÇEKLEŞME DÜZEYİNE İLİŞKİN ORTALAMALAR ARASINDAKİ FARKIN KAYNAĞINI GÖSTERİR LSD TESTİ SONUÇLARI	79
39-	MÜDÜRLERİN KULLANDIKLARI ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİ İLE OKUL KÜLTÜRÜNÜN ALT BOYUTLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLERE İLİŞKİN KORELASYON DEĞERLERİ.....	81

BÖLÜM I

GİRİŞ

Diğer örgütler gibi eğitim örgütlerinin de etkili olmasında okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile buna bağlı olarak oluşturdukları örgütsel kültürlerin önemli bir payı vardır. Etkili okulların aynı zamanda güçlü bir örgütsel kültüre sahip olduğunun kanıtlanması ile beraber son yirmi yıldan bu yana okul kültürüne yönelik ilgide önemli bir artış olmuştur.

Okul kültürü okulun değer, inanç ve hikayeleri olarak tanımlanabilir. Kültür; okulun örf ve adetlerini, tarihsel geçmişini, alışkanlıklarını, normlarını, değerlerini, beklentilerini; ortak anlamlarını ve paylaşılan temel varsayımlarını içerir. Bir okulun kültürü ne denli anlaşılır ve tutarlı olursa, çalışanlar tarafından ne denli kabul görürse hedeflediği amaçlara ve ulaşmak istediği ideallere yönelmesi o kadar kolay olur (Sergiovanni, 1995'den akt. Turner ve Crang, 1996, s.1). Okul kültürünün kabul edilir ve anlaşılır olması ise büyük ölçüde okul çalışanları ve okul çevresinin ihtiyaç ve beklentilerine cevap verecek nitelikte, yani işbirlikçi olmasına bağlıdır.

İşgörenlerin çalışma yaşamında karşılaştıkları sorunlara çözüm ararken, zorluklara göğüs gererken yararlandıkları normlar, değerler, gelenekler, inançlar ve ritüeller bütünü bir örgütün kültürünü oluşturur (Deal ve Peterson, 1998, s.28). Dolayısıyla örgüt kültürü bir bakıma, grup üyeleri tarafından benimsenen inanç, değer ve uygulamaları içeren grup dinamikleri olarak da tanımlanabilir (Norris, 1994, s.1). Bu inanç ve beklentiler diğer örgütlerde olduğu gibi okulda çalışan bireylerin de birbirleriyle ve okul çevresiyle ilişkilerinde yol gösterici bir etki yaratır (Fullan ve Hargreaves, 1996'dan akt. Blackburn, s.39). Grubun dış ve iç çevreye uyumunu sağlarken karşılaştığı sorunları çözmede paylaştığı ve geçerli sayılacak derecede işe yarayan ve bu yüzden de yeni grup üyelerinin de bu problemlere ilişkin doğru algılama, düşünme ve hissetmelerini sağlamaları için benimsemeleri gereken varsayımlar bütünü olarak hizmet eder (Schein, 1992'den akt. Blackburn, s.38). Kısaca örgüt kültürü, örgütsel davranışın oluştuğu ortamdır. Değerleri ve düzgüleriyle, iş görenlerin davranışları

Çatışma örgütsel ve bireysel açılardan da ayrı ayrı ele alınabilir. Birey ihtiyaçlarını karşılamak istediğinde bir engelleme ile karşılaştığında, aynı ya da karşıt iki durumdan birini seçmek zorunda kalır. Bu da bireyde sıkıntı, kararsızlık ve gerginlik meydana getirir (Başaran, 1998, s. 220).Bireyin gerek fizyolojik, gerekse sosyo-psikolojik ihtiyaçlarını doyurmada engel olan durumlar bireyde çatışmaya neden olur (Eren, 2000, s.543). Örgütsel çatışma ise, örgütteki bireyler ve grupların bir arada çalışmasından ve etkileşiminden kaynaklanan sosyal bir süreçtir. Kısaca örgüt üyelerinin birbirine karşıt davranışları (Thompson, 1960, s.390) , bir başka ifadeyle, örgütlerde birbirleriyle karşıtlık içinde olan üyelerin gösterdiği davranışlardır (Kolasa, 1979, s.568). Yukarıdaki faktörlerin ve süreçlerin tümünü dikkate alarak bir tanım yapmak gerekirse, çatışmayı birey ya da grupların içlerinde ve aralarında çeşitli nedenlerden kaynaklanan anlaşmazlık, zıtlasma, uyumsuzluk, birbirine ters düşme biçiminde ortaya çıkan ve iyi yönetilmediği durumda örgüte ve bireylere zararı olabilen dinamik bir etkileşim durumu olarak tanımlamak olanaklıdır (Gümüşeli,1994, s.28).

Çatışma gruplar içi etkileşimin bir sonucudur. Bu nedenle, çatışma örgütsel ve sosyal yaşamda kaçınılmazı olanaklı olmayan bir olgudur (Griffin and Moorhead, 1986,s.335). Amaç farklılıkları, kişilik farklılıkları, iletişim hataları, kıt kaynaklar, birbirine bağlı görevlerde çalışmak, statü farklılıkları, belirsizlik, örgütün büyüklüğü, yetki ve sorumluluk dengesizliği vb. birçok faktör örgütsel ve bireysel yaşamda her an çatışma ile iç içe olmamızı zorunlu duruma getirmektedir. Çatışmadan kaçınmak mümkün olmadığına göre, yapılması gereken şey, çatışmaları örgütsel kültüre ve bireysel doyuma katkı sağlayacak biçimde yönetmektir. Çatışma kavramında olduğu gibi çatışma yönetimi kavramının tanımında da bir birlikteliğin olduğunu söylemek güçtür. Bununla birlikte çatışma yönetiminin amacından hareketle bu kavramı; çatışmanın olumsuz etkisini en aza indirmek, olumlu etkilerini en üst düzeye çıkarmak için gerekli yöntem ve teknikleri seçme ve uygulama süreci olarak tanımlayabiliriz (Gümüşeli,2004, s.31).

Çatışma Nedenleri

Çatışmanın nedenleri, çatışmanın ortaya çıktığı ortama göre ve farklı yaklaşımlara göre değişmektedir. Mayo, çatışmayı bir kötülük, toplumsal becerilerin yokluğunun bir belirtisi olarak değerlendirirken (Baritz,1960,s.203) March ve Simon çatışmayı örgütün karar mekanizmasında bir çöküntü, sistemin işleyişindeki bozukluğun bir sonucu olarak

görmektedir (March, Simon, 1958, s.112). Greenberg ve Baron da (1996, s.382) çatışma nedenlerini örgütsel ve bireysel nedenler olarak iki gruba ayırmaktadırlar. Örgütsel nedenler arasında güç farklılıkları, iş birimleri arasındaki etkileşim, farklılaşma, sınırlı kaynaklar için rekabet, rekabetçi ödül sistemleri, sorumluluklardaki belirsizlik yer almaktadır. Bireysel nedenler arasında ise yanlış tanımlamalar, uygun olmayan eleştiri, hatalı iletişim, güvensizlik, kendini izleme ve kişilik özellikleri gibi faktörler yer almaktadır. Bu gruplandırmalara değişik yazarlar tarafından yapılan birçok gruplandırmayı daha eklemek olanaklıdır. Ancak Aydın'ın (2000, s.293-313) yapmış olduğu gruplandırma diğerlerine göre çatışma nedenlerini ortaya koyan en detaylı gruplandırmalardan birisini oluşturmaktadır. Aydın'a göre örgütlerde çatışmalara kaynaklık yapan nedenler şunlardır:

- İş Bölümü
- Ortak Karar Vermek
- Kaynakların Sınırlılığı
- Yeni Uzmanlıklar
- İletişim Sistemi
- Örgütün Büyüklüğü
- Bürokratik Nitelikler
- Personelin Farklılığı
- Denetim Biçimi
- Bireysel Davranış Etkenleri

Çatışma Yönetimi Süreci

Örgütsel çatışmaları yönetme birbirini izleyen basamaklardan oluşan bir dizi çalışma ile gerçekleşir. Aslında bir bakıma problem çözmenin soruna uygulanması sürecidir. Çeşitli kaynaklarda farklı basamaklandırmalar yapılmakla birlikte, genel olarak çatışmaları örgüt amaçlarına katkıda bulunabilecek biçimde yönetmeyi düşünen bir yöneticinin aşağıda yer alan dört basamağı yerine getirmesinin gerekli olduğu söylenebilir (Herbert,T.'den akt. Koçel, 2001, s.541).

1. Var olan çatışmanın teşhis edilmesi.
2. Bu çatışmaların nedenlerinin ve köklerinin araştırılması.
3. Çatışmayı yönetecek alternatiflerin belirlenmesi ve birisinin uygulanması.

4. Sonucun izlenmesi (çatışmanın ve nedenlerinin gerçekten ortadan kalkıp kalkmadığının gözlemlenmesi).

Örgütte ortaya çıkan bir çatışmanın örgütsel kültüre ve dolayısıyla bireysel beklentilere uygun bir biçimde yönetilebilmesi için yukarıdaki basamakların tümünün eksiksiz bir biçimde ele alınması önemlidir. Bununla birlikte daha sonraki basamakların doğru uygulanması büyük ölçüde ilk basamağı oluşturan tanılama basamağının doğru olarak gerçekleştirilmesine bağlıdır. Çünkü bu basamakta çatışmaya konulacak yanlış bir tanı, soruna uygulanacak çözüm stilinin seçiminin de yanlış olmasına yol açacaktır. Bu da çatışma yönetimi sürecini tümüyle olumsuz etkileyecektir.

Ancak unutulmaması gereken bir nokta çatışma yönetim sürecinde her zaman çatışmanın çözülmesi ve bir şekilde uzlaşma sağlanarak sonuçlandırılmasının gerekli olmadığıdır. Çünkü çatışma yönetimi, örgütsel etkililik için belirli düzeyde çatışmanın varlığını ve çatışmanın farklı durumlarda uygun stratejilerle yönetilmesini de gerekli kılan bir süreçtir (Karip, 1999, s.53).

Çatışma Yönetimi Stilleri

Çatışma ile ilgili olarak buraya kadar yapılan açıklamalardan da anlaşılacağı gibi bu kavrama yönelik değişik tanımlama ve gruplama biçimleri bulunmaktadır. Çatışma ve çatışma yönetimi konusuna bakış açısındaki farklılıktan kaynaklanan bu durum çatışma yönetimi stilleri konusunda da kendini göstermektedir. Değişik boyutlarda ele alınan çatışma olgusunu yönetmek için farklı bilim adamları tarafından birbirine benzer ve farklı biçimde çok sayıda çatışma yönetimi stili ileri sürülmüştür (Gümüşeli, 1994, s. 67). Bu bilim adamlarından birisi de Rahim'dir. Rahim (1985, s.81)'e göre bireyler arası çatışmaları yönetmede etkili olarak kullanılacak beş çatışma yönetimi stili şunlardır:

- 1) Tümüleştirme
- 2) Ödün verme
- 3) Hükmetme
- 4) Kaçınma
- 5) Uzlaşma

Tümüleştirme Stili.- Çeşitli kaynaklarda problem çözme stili ya da işbirliği stili olarak da geçen bu stil çatışma durumunda bireyin hem kendisine hem de başkalarına yüksek ilgisini temsil eden bir stildir. Çatışma içinde bulunan her iki tarafın da kabul

edeceği ve üst düzeyde doyum sağlayacağı bir çözüme ulaşmak için, bilgilerin değiş tokuşu ve farklılıkların incelenmesini içerir (Rahim, 1985, s.84).

Tümleştirme stili her iki tarafın ihtiyacını bütünleştiren bir anlaşmaya ulaşmak için oluşturulan bir çabadır. Çatışma konusu olan soruna her iki tarafça da kabul edilebilecek en etkili çözümü bularak tarafların ilgilerinin doyumunu en üst düzeye çıkarmayı amaçlar (Psenicka ve Rahim, 1989, s.35). Bu stil kullanıldığında çatışma konusu “iki taraflı bir sorun” olarak tanımlanır. Böylece tarafların her iki taraf için de doyurucu olacak bir çözüm yolu ya da yolları üretmek için işbirliği yapmaları kolaylaşır.

Bu stili uygulamanın ilk adımı çatışmayı açıkça ortaya koymak, tanımak ve tartışmaktır. Böylece tarafların ilgi, istek ve ihtiyaçları açığa çıkmış ve yeniden değerlendirilmiş olur. Ancak bu aşamada görünürdeki değil gerçek nedenlerin ortaya çıkarılmasına dikkat edilmesi gerekir. İkinci adım, tarafların dileklerini oluşturan öğeleri ortaya çıkarmaktır. Bu çalışma bir bakıma sorunun açıklanmasında kullanılan dilin, sembollerin incelenmesini içerir. Son olarak çatışmayı çözecek yanıtın hazırlanması ve yolun kararlaştırılması yapılır. Bu yanıtın yalnız karşı tarafı değil kendimizi de ilgilendirdiğini, çünkü yalnız karşı tarafla değil kendimizle de ilgilenmek zorunda olduğumuzu unutmamamız gerekir (Bursalıoğlu, 1994, s. 159; Thomas, 1976, s.904; Tjosvold, 1989, s. 43). Çatışmayı yönetme sürecinde bu yolu izlemek bireylerin ilişkilerini güçlendirerek, gelecekte ortaya çıkacak çatışmaların etkili bir biçimde yönetilmesine olanak sağladığı gibi okul ortamını işbirlikçi bir ortam haline getirmeye de katkı sağlar.

Ödün verme stili.- Kişinin kendisine ve başkalarına düşük ilgisini temsil eden; kaybet- kaybet yaklaşımını içeren bir stildir. Bu stilde çatışanlar, çatışmayı yaratan gereksinmelerinin bir kesiminden vazgeçmeyi, karşıtının isteğinin bir kesimini yerine getirmeyi göze alırlar (Başaran, 1998, s.207). Böyle bir stilin uygulanmasında, bir taraf ilişkilerinin hatırı için cömert olabilir ya da fedakâr olabilir. Blake ve arkadaşları bu yöntemi ‘uysal birliktelik’ olarak adlandırmışlardır (Gümüşeli, 1994, s.92).

Bu stil genellikle ‘durumu kurtarmak’ için bir seçenek olarak görülebilir. Bu stili benimseyen tarafın kendi isteklerinden vazgeçmenin karşılığı olarak diğer taraftan gelecekte bir beklentisinin olması ya da diğer taraf lehine ciddi bir güç dengesizliğinin olması durumunda böyle bir stili benimsemesi olasıdır (Karip, 1999, s.68). Ödün verme

stili kısa dönemli çıkar hesapları yerine uzun dönemli işbirliği ihtiyacını ve bunun taraflara sağlayacağı yararları vurgulamaktadır. Bu yöntem de kaçınma stili gibi geçici etkiye sahiptir (Can, 1999, s.312).

Hükmetme Stili.- Bu stil bireyin kendi ilgi ve ihtiyaçlarını karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarına üstün tutma ve kazanma arzusuna dayanan bir stildir. Yani taraflardan birinin kendi hedeflerine diğer tarafın isteklerini dikkate almadan ulaşmasıdır. Dolayısıyla bu stilin uygulanması sonucunda bir kaybeden bir de kazanan vardır.

Çatışan, karşıtının zararına da olsa, onun üzerinde egemenlik kurarak, kendi gereksinmelerini doyurmaya çalışır. Egemen olma tartışmayı, yetke kullanmayı, kimi kez bedensel güç kullanmayı içerebilir (Başaran, 1998, s.207).

Bu yolu izleyen yönetici “burada amir benim, bu iş şu şekilde olacaktır” demektedir. Yöneticinin verdiği karar taraflardan birisi lehine olabilir. Karar taraflar arasında anlaşma sağlamayabilir, fakat genellikle her iki tarafça da kabul edilecektir (Koçel, 2000, s.543). Çatışmayı gidermede yetkinin kullanılmasına çok dikkat etmek gerekir. Personel arasındaki çatışmayı gidermek amacıyla kullanılan yetki hedef olan bireyler ya da gruplar tarafından onaylanacak biçimde kullanılmalıdır (Aydın, 2000, s.321). Hükmetme stilini benimseyenler karşıtlarına açık fikirli olmayanlar olarak bakarlar. Onların ileri sürdüğü görüşlerde ve delillerde eksiklik ve zayıflık bulmaya çalışarak kendi kararlarında ısrar ederler (Tjosvold,1989’dan akt. Gümüşeli, 1994, s.93). Yukarıdaki kısa açıklamalardan da anlaşılacağı gibi, güç kullanma esasına dayalı olarak işletilen bu stil, yaratıcılığın ve karşılıklı etkileşimin esas olduğu eğitim örgütleri için çok uygun değildir. Çünkü bu yöntemin çok fazla kullanılması kullananlara karşı gücenmeyi ve düşmanlığı artırır. Bu yöntemi kullanacak yöneticinin bunun etkisinin kısa dönemli olduğunun, çatışmaların bir kısmının çözülmeden devam edeceğinin farkında olması gerekir. Hükmetme stilinin kullanılması sonunda çatışma kaynakları olduğu gibi kalır. Bunun sonucunda çözülmemiş gizli çatışmalar sık sık değişik şekillerde (iş yavaşlatma, dikkatsizlikten doğan hatalar, önergelerin yanlış yorumlanması gibi) ortaya çıkabilir. İşbirliğinin niteliği düşer, üretim verimliliği azalabilir (Blake ve Mouton, 1964’dan akt.Gümüşeli, 1994, s.97-98). Özellikle de çatışan taraflar içerisinde tek bir tarafın ve özellikle de gücü elinde bulunduran tarafın kazanması, örgüt ortamında işbirliği ve dayanışmayı olumsuz etkileyebilir. Bu yönüyle

işbirlikçi bir örgüt kültürü geliştirmeye çalışan bir okul yöneticisinin bu stili olanaklı olduğu ölçüde az kullanmasında yarar vardır.

Kaçınma Stili.- Kaçınma stili bireyin kendisi ve başkaları için düşük ilgisini simgeler (Gümüşeli,1994,s.99). Bu stil çekilme, sorumluluğu üzerinden atma, sorumluluktan kaçma veya ‘duymadım, görmedim, konuşmadım’ gibi durumları içerir . Bir başka deyişle bu tutum ve davranış çatışmayı görmezlikten gelme ile ilgilidir. Bu stili benimseyen bir yönetici açık olarak taraf almaz ve çatışmaya direkt olarak müdahale etmek istemez (Koçel, 2001, s.543).

Kaçınma, özellikle tarafların rollerini yerine getirmede karşılıklı bağımlı olmadığı durumlarda etkili bir yöntem olarak kullanılabilir (Türkel, 2000, s.117).

Kaçınma stilinin uygulanması değişik biçimlerde yapılabilir. “Kayıtsızlık” bu uygulamalardan birisidir. Kayıtsızlık içerisinde olan yönetici çatışmayı tamamen yok saymaktadır. Çatışmayla hiç ilgilenmeyerek zamanla kendiliğinden çözülmesini ümit etmektedir. Ancak bu uygulama ile çatışmanın kaynağı belirlenmediği için çatışmanın devam etmesi ya da zamanla daha da kötüye gitmesi olağandır (Wallage and Szilagy, 1982, s.132). Diğer bir uygulama “çekilmedir”. Çekilme kaçınmanın en sık görülen biçimidir (Türkel, 2000, s.118). Bu yöntem bir örgüt içinde bireyler ya da gruplar arasında görüş ayrılığı olduğu durumlarda sık sık sergilenen bir davranıştır. Görüş ayrılığının açıkça sergilenmesini istemeyen tarafların her biri fiziksel uzaklığı yeğler ve karşı taraftan uzak durur. Üstleri ile görüş birliği sağlayamayan görevliler, bu yolu bir çözüm olarak görür ve denerler (Aydın, 2000, s.320). Bu yöntemin en büyük sakıncası grupların birbirine karşılıklı bağımlı olması durumunda çekilmenin sadece o gruplar için değil örgütün verimliliği için de olumsuz etkileri olmasıdır . “Sınırlı Etkileşim” ise çatışma taraflarına sınırlı düzeyde etkileşim imkanı vermeyi hedefleyen bir uygulamadır. Etkileşime sadece resmi ortamlarda; örneğin toplantılarda, çok sıkı bir kontrol altında izin verilir. Bu yöntemin de örgüte yararından fazla zararı söz konusudur. Çünkü çatışmaya yol açan faktörler hala ortadadır, eğer gruplar birbirine bağımlı çalışıyorsa ciddi sorunlara yol açabilir ve genel olarak örgütün geleceği için de fonksiyonel olmayan sonuçlar doğurabilir (Wallace and Szilagy,1982, s.132). Kaçınma stilinin uygulanmasına yönelik bir başka davranış biçimi de ‘baskı altına almadır’. Örgütsel ortamda, aralarında görüş ayrılığı olan ve birbirinden kaçınmalarının olanaksızlığını anlayan, üst ve ast durumundaki görevlilerin, duygu ve düşüncelerini

dışarıya yansıtmamaları, durumu baskı altına alma yolu ile çatışmadan kaçmaya örnektir (Robbins, 1974'den akt.Aydın, 2000, s.320). Kaçınmaya yönelik en tipik uygulama şekli ise soyutlamadır. Bu yöntemde, ilişkilerin azalması ve adeta karşı tarafa bağımlılığı gereksiz hale getiren duvarların örülmesi söz konusudur. Burada her taraf, kendi sorununu kendine göre tanımlayıp inceler ve karşı tarafı dikkate almaz. Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi kaçınma stilini uygulamaya yönelik tüm yöntemler iletişimi azaltması ve kesmesi, güvensizlik yaratması ve karşılıklı yardımlaşma ortamının kaybolmasına yol açması gibi nedenlerden dolayı, çatışmayı azaltmak bir yana uzun dönemde çatışmayı daha da kuvvetlendirici etki yapabilmektedirler (Türkel, 2000, s.118). Bununla birlikte bu stili özellikle çatışmalara bir süre ara vermek istendiğinde ya da çatışmalara müdahalenin maliyetinin yüksek olduğu durumlarda kullanmak olanaklıdır (Thomas, 1977'den akt.Gordon,1991,s.484).

Uzlaşma Stili.- Uzlaşma çatışma sürecindeki tarafların karşılıklı olarak bir kısım ilgi ve isteklerinden fedakarlık etme yoluyla orta noktada buluşmaları olarak tanımlanabilir. Bu yöntemi uygulayan taraflar, bir konuda üstünlük elde etmek için başka bir konuda fedakarlık etmeyi göze alırlar.

Uzlaşma yaklaşımı temelde bireyin kendisine ve karşısına orta derecede ilgisini ifade eden bir yaklaşımdır. Yönetmel açıdan işe ve bireye orta derecede ilgiyi temsil eder. Bu stil aynı zamanda, her iki tarafın karşılıklı olarak kabul edilebilir bir karar almak için elbirliği ile bazı şeylerden vazgeçmesini içerir (Rahim, 1979, s.1327). Bu özelliği itibariyle de her iki boyutun kesişme noktasında yer alır. Bu nokta aynı zamanda tarafların çatışmanın yönetimi sonucunda ilgilerini orta düzeyde doyurmayı kabul ettikleri bir yerdir (Psenicka ve Rahim, 1989; Başaran, 1998'den akt. Gümüşeli, 1994, s. 104).

Uzlaşma stili tümleştirme ya da bir başka adıyla problem çözme stiline en yakın stildir. Çoğu kez tümleştirme stilinin etkili olmadığı ya da uygulama olanağının bulunmadığı durumlarda, alternatif olarak uygulanabilen bir yaklaşımdır.

Çok sık kullanılması ve birçok çatışma durumunda etkili olmasına rağmen, bu yöntemle çatışmaları tamamen sonuçlandırmak olanaklı değildir. Çünkü bu yöntemi uygulayan tarafların gösterdikleri özveri belirli bir süre sonra tarafları rahatsız ederek, yeni çatışmaların çıkmasına zemin hazırlayabilir (Bursalıoğlu, 1994,s 158). Bu nedenle uzlaşma stilini geçici bir çatışma yönetimi stili olarak kullanmak çoğu durumlarda daha

yararlı olabilir (Koçel, 2001, s. 343) Ancak diğerlerine göre uzlaşma stilinin okul ortamında görüş ve düşünceleri paylaşmaya, işbirliği içerisinde çalışmaya olanak sağlayan bir stil olduğunu göz ardı etmemek gerekir.

Sonuç olarak, diğer örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütleri olan okullarda da çıkan çatışmaları da çeşitli stillerle yönetmek olanaklıdır. Aslında çoğu insanın tercih ettiği bir çatışma yönetim stili vardır. Bir kişinin çatışma yönetimi becerisi duruma uygun stili kullanmasına bağlıdır (Mcshane ve Glinow, 2000, s.410). Çünkü stillerin her birisinin etkili olduğu yer, ortam, zaman, kişi durum vb. birbirinden farklıdır. Bu nedenle yöneticilerin bu stillerin her birinin özelliklerini bilmeleri ve onları doğru yer ve zamanda, doğru kişilere karşı kullanmaları büyük önem taşır. Çünkü çatışma yönetimi stillerinin bilinçli bir şekilde kullanılması okul çalışanlarının etkililiğine katkıda bulunacağı gibi, aynı zamanda okullarda yerleştirilmek istenen değerlerin, düzgülerin, normların, yaptırımların kısacası örgütsel kültürün oluşmasına da katkıda bulunabilir.

Okul Kültürü

Her örgüt ne olduğunu tanımlamaya yönelik belirli değerler, amaçlar, ilkeler, prosedürler ve uygulamalar bütününe göre yönetilir. Bütün bu müşterek özelliklerin diğer bir adı da kültürdür. Farklı kuramcılarının fikirlerini sentezleyen Smircich'e göre "Kültür örgütü bir arada tutan sosyal ya da kuralcı yapışkandır." Brighton ve Sayeed'e göre kültür "örgütleri iten (ya da başaramayan) sosyal enerjidir ve bu da örgütün dış çevrede ayakta kalmasını iç çevreyi de yönetmesini sağlar" (Snowden and Gorton, 1998, s.113). İşgörenlerin çalışma yaşamında karşılaştıkları sorunlara çözüm ararken, zorluklara göğüs gererken yararlandıkları normlar,değerler, gelenekler, inançlar ve ritüeller bütünü bir örgütün kültürünü oluşturur (Deal ve Peterson,1998,s.28).

Örgüt kültürünün gerçekleştirdiği bir kaç önemli işlevi şu şekilde özetlemek olanaklıdır (Robbins 1991'den akt. Hoy ve Miskel, 2002, s.182).

- Kültürün, sınır belirleyici işlevi vardır; örgütler arasında ayırım yaratır.
- Örgüte bir kimlik duygusu kazandırır.
- Gruba bağlılığı artırır.
- Sosyal sistem içerisinde istikrarı destekler.
- Kültür, örgütü bir araya bağlayan sosyal bir yapıştırıcıdır, davranışlar için uygun standartları sunar.

Örgüt kültürüne yönelik açıklamalardan da anlaşılacağı gibi, örgütsel kültür belirli bir zaman içerisinde ve birçok faktöre bağlı olarak gelişen bir sürecin sonucudur. Bu süreçte başta örgütün amaçları ve buna bağlı olarak kullandığı teknoloji olmak üzere, örgüt çevresindeki alt kültürler, çalışanların nitelik ve özellikleri ile örgüt liderinin yönetim felsefesi önemli bir rol oynar.

Bu faktörlerden her birisi kültürün şekillenmesine etkiye bulunmakla birlikte, bunlar içerisinde liderin liderlik davranışlarının en önemli faktörü oluşturduğu kuşku götürmez bir gerçektir. Çünkü bu süreçte liderin gösterdiği liderlik tarzı ve bu bağlamda anlaşmazlığa düştüğü örgüt üyelerine karşı göstermiş olduğu davranış biçimleri, kültürün oluşturulması ve sürdürülmesi üzerinde etkili olmaktadır.

Literatüre bakılığında kültürün farklı yazarlar tarafından yapılan tanımlarına rastlanmaktadır. William Ouchi (1941, s.41) kültürü, “örgütün belirgin değerlerini ve inançlarını çalışanlara ileten semboller, törenler ve mitler” olarak tanımlamaktadır. Diğer taraftan Jay Lorsch (1985, s.84), kültürü “bir şirketteki üst düzey yöneticilerin, kendilerini ve diğer çalışanları nasıl yönetecekleri ve işlerini nasıl idare edecekleri konusundaki düşünceleri” şeklinde tanımlamaktadır. Henry Mintzberg (1989, s.98), kültürden, örgüt ideolojisi, veya bir örgütü diğer örgütlerden ayırdeden ve yapısının temeline belli bir yaşam aşıl原因 gelenek ve inançlar şeklinde bahsetmektedir. Alan Wilkins ve Kerry Patterson (1985, s.265), “bir örgütün kültürünün büyük ölçüde, insanların, neyin iyi işleyip işlemediği konusundaki düşüncelerinden oluştuğunu” ileri sürmektedir. Joanne Martin (1985, s.95), kültürün, “insanların en büyük ihtiyaçlarının bir ifadesi olduğunu, deneyimlerine bir anlam yüklemek için bir araç” olduğunu söylemektedir. Stephen Robbins (1998 s.595), örgüt kültürünü, üyeler tarafından paylaşılan ve örgütü diğerlerinden farklı kılan ortak fikirler sistemi olarak tanımlamaktadır. Jerald Greenberg, ve Robert Baron (1997 s.471), örgütsel kültürü, “tavırlar, değerler, davranış normlar ve örgüt üyelerinin ortak beklentilerden oluşan bilişsel bir yapı” olarak tanımlamaktadır. Edgar Schein (1999), kültürün, örgüt başarılı olmaya devam ettikçe, paylaşılan ve kabul edilen “daha derin temel kanılar, değerler ve düşünceler” olarak alınması gerektiğini söylemektedir (Hoy and Miskel, 2002, s. 176).

Örgüt Kültürünün Temel Özellikleri

Örgütler zaman içerisinde geliştirdikleri kültürlerle aynı zamanda kendi kişiliklerini de oluştururlar. Okullar çevre koşullarına ayak uydurmaya çalışırken, bazı

davranışlar kalıplaşır, beklenti ve normlara dönüşür (Deal ve Peterson,1999'dan akt. Gruenert,2000,s.14). Liderler bu normların yerleştirilmesi için örgütsel ceza ve ödül araçları geliştirirler. Örgütsel kültürün oluşması sürecinde en güçlü normlar beraberinde gelenek ve kuralları da getirirler. Örgüt üyeleri bu normlara uymak için diğer üyeler tarafından ve örgüt lideri tarafından eğitilirler. Zamanla bu bilinçli eğitim kendiliğinden eğitime dönüşür. Bu kendiliğinden eğitim aşaması örgütsel kültürün de oluştuğu, yerleştiğinin bir göstergesi olur. Ancak kültür oluşturma süreci birden bire gerçekleşecek bir olay değil yıllar içerisinde yavaş yavaş oluşacak bir olaydır (Gruenert,2000,s.14).

Goldring (2002, s.33) etkili okulun örgüt kültürünün altı temel özelliğini ortak vizyon, gelenekler, işbirliği, ortak karar alma, yenilik ve iletişim şeklinde belirtmiştir.

Purkey ve Smith (1985'den akt. Miles,2002,s.73) ise, daha farklı biçimde, sağlıklı bir okul kültürünün özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

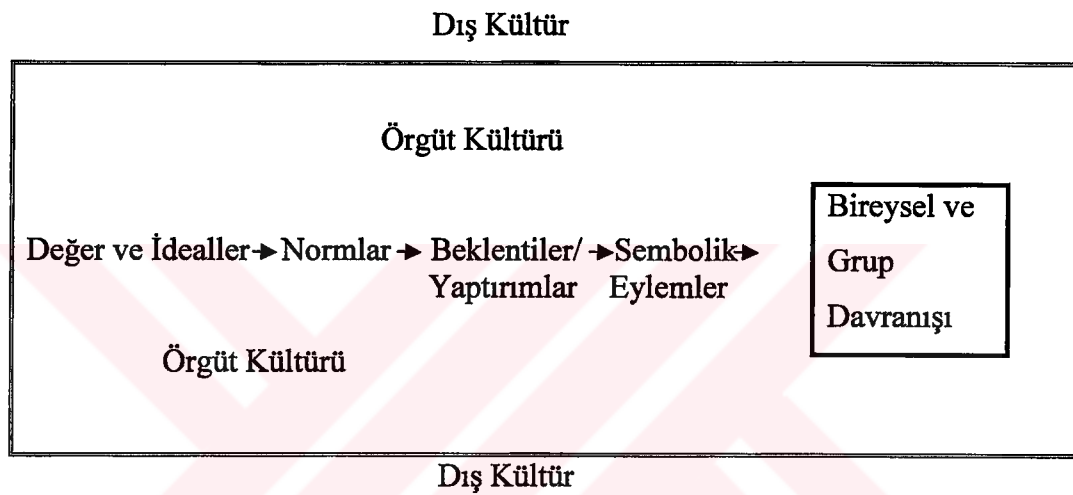
- Öğretim elemanlarına akademik performansı artırma sorumluluğu verilmektedir.
- Öğretim elemanları, demokratik karar alma sürecine dahil edilmektedir.
- İşbirlikçi ilişkiler ve toplum anlayışı, öğretim elemanlarının karar verme sürecine katılımını teşvik etmektedir.
- Okullarda okul gelişim çabalarını başlatmak ve devam ettirmek için güçlü bir liderlik vardır. Öğrenciler vakitlerinin büyük bir kısmını açıkça ifade edilmiş ve düzenlenmiş bir müfredatla ilgili aktif öğrenme faaliyetlerine katılarak geçirmektedirler.
- Öğretim kadrosu öğrencilerin belli örgütsel ve eğitimsel ihtiyaçlarına hitap edebilmek için sürekli gelişim içindedir.
- Veliler okul etkinliklerine aktif bir biçimde katılım göstermektedirler.
- Akademik mükemmeliyete ulaşan öğrencilerin okul çapında takdir edilmesi sağlanmaktadır. Üst yönetim, çalışanlar, öğretim kadrosu ve yönetimin çabalarını desteklemektedir.

Ancak okulların çoğunun, ortak bir kültürden yoksun olduğunu ve bu yüzden de etkili çalışmadıklarını söylemek yanlış olmaz. Bu okullar, öğretmen soyutlanması, iletişim eksikliği, yetersiz özendiricilik, ve okulun karar verme sürecine katılımda eksiklik gibi unsurlarla tanımlanmaktadır. Ortak bir kültürde, okul paydaşlarının ortak

amaçları vardır, paydaşlar uzmanlığı paylaşarak problemleri analiz edip çözmede metodlar kullanmaktadırlar. Dahası, okul paydaşları değerlendirme için gelişmiş performans standartları kullanmakta ortak bir teknik dilde iletişim kurmaktadırlar (Glickman, 2001'den akt. Miles, 2002, s. 76). Bu da okulun başarısını artırmaktadır.

Okul Kültürünün Öğeleri

Her okul farklı örgütsel kültürlere sahip olsa da kavramsal olarak her örgütsel kültür aşağıdaki şekilde yer alan öğelerden oluşur (Snowden and Gorton, 2002, s.114).



Şekil:1 Örgütsel Kültürün temel öğeleri

Snowden and Gorton, 2002, s.114'deki alıntı

Değer ve İdealler.- Soyut bir terim olarak kültür, paylaşılan değerler şeklinde tanımlanmaktadır. Değerler, neyin istendiği konusunda fikirlerdir. Kültürün esasını oluşturan varsayımların yansımalarıdır. Değerler, genellikle üyelerin örgüt içerisinde başarılı olmak için ne yapmaları gerektiğini belirlerler. Kişilerden neden o şekilde davrandıklarını açıklamalarını istediğimizde örgütün temel değerlerini keşfedebiliriz. Paylaşılan değerler örgütün temel karakterini belirleyerek ona bir kimlik kazandırır. Eğer üyeler örgütlerinin neyi temsil ettiğini ve hangi standartları tutturmaları gerektiğini bilirlerse, bu standartları destekleyecek kararlar almaları daha kolaydır. Ayrıca, kendilerini örgütün bir parçası gibi hissetmeleri ve örgütsel hayatın önemli bir anlamı olduğunu anlamaları daha olasıdır (Hoy and Miskel, 2002, s. 178).

Bu nedenle Şekil 1’ de de görüldüğü gibi yöneticinin örgüt kültürünü analizi okulun temsil ettiği değer ve idealleri doğru anlamasıyla başlamalıdır. Bunun için sorulması gereken temel soru “ Bu okulda ne tür davranışlara değer verilir ve okul ne olmaya çalışmaktadır? Ancak yanılgıya düşmemek için gerçek değer ve ideallerle sahte ideal ve değerlerin iyi ayırt edilmesi gerekir (Snowden and Gorton, 1998, s.114).

Normlar.- Normlar genellikle yazılı olmayan ve deneyimin yüzeyinde görülen informal beklentilerdir. Normlar davranışı direkt etkilemektedir. Değerlerden ve üstü kapalı varsayımlardan daha aşikarlardır. Sonuç olarak, insanlara örgütsel hayatın kültürel yönünü anlamada yardım etmek için bir araç rolü oynarlar. Bu nedenle, örgütsel davranışı değiştirebilmek için örgütsel kültürün normlarını bilmek ve anlamak önemlidir. Normlar, örgüt üyelerine hikayeler ve törenler aracılığıyla, örgütün ne ifade ettiği konusunda gözle görülür, güçlü örnekler sunmaktadır. Bazen örgütün temel normlarını kuvvetlendirmek için kişilerle ilgili hikayeler yaratılmaktadır. Normlar kişilerin giyinişlerini, konuşmalarını, katılımcıların otoriteye, çatışmaya ve baskıya karşı tepkilerini , kendi çıkarlarıyla örgütsel çıkarları nasıl dengeleyeceklerini belirlemektedir. Normlara uyan kişiler ödüllendirilip desteklenirken, grubun kültürel normlarını ihlal eden kişiler ise cezalandırılmaktadır. Kısacası, çalışma grubunun normları örgüt kültürünün önemli bir dilimini belirlemektedir (Hoy and Miskel, 2002, s. 177).

Beklentiler.-Beklentiler örgütsel kültürün normlarının belirli bir duruma uygulanması anlamını taşır. Örneğin “ Deneyimli 6. sınıf öğretmeni deneyimsiz 6. sınıf öğretmeni ile tecrübelerini paylaşmaya istekli olmalıdır.” ifadesi “Öğretmenler öğretimi iyileştirmeye yönelik fikirlerini paylaşmalıdır” normunun spesifik ifadesidir. Yöneticinin okul kültürünü anlaması bakımından diğerlerinin beklentilerinin farkında olması önemlidir. Ancak yönetici bu beklentileri gerçekleştirmeden önce beklentilerin temellerini iyi değerlendirmelidir (Snowden and Gorton, 2002, s.114).

Yaptırımlar.-Yaptırımlar bir örgüt ya da grubun beklentilerle uyumlu olmasını sağlayan araçlardır. Eğer beklentilerin okulla ilgisi olan kişilerin davranışlarını şekillendirmesi bekleniyorsa, bunlar mutlaka belirli yaptırımları içermelidir.Bu yaptırımlar olumlu ya da olumsuz olabilir, formal ya da informal şekilde uygulanabilir. Yaptırımlar cezadan kişisel tanınma ya da ödüle kadar farklılıklar gösterebilir. Bir örgüt

ya da grubun anlamlı yaptırımlara ne derece sahip olduğu üyelerinin davranış birliğinin ne derecede olacağını belirler (Snowden and Gorton, 2002, s.114).

Semboller.- Okulun ya da okulla ilişkisi olan grupların beklenti ve yaptırımları ya doğrudan ya da dolaylı olarak ifade edilir. Morgan ve arkadaşlarının belirttiği gibi “Bir çok örgüt bilinçli olarak karmaşık sembol sistemleri oluşturur ki bunların amacı rasyonel, yararlı ve pragmatik eylem kalıplarının yerleşmesini sağlamaktır. Semboller mükemmeliyet, başarı, girişkenlik, rekabet ve örgüt amaçlarına derin bağlılık arayışını destekler. Smircich’e göre bir örgütün sembolik eylemleri geçmişte yaşanan olayların hikaye edilmesi; grup ritüelleri; ya da örgütsel sloganlar biçiminde iletilebilir (Snowden and Gorton, 2002, s.115). Örgütsel ritüeller ve hikayeler örgütsel kültürün oluşturulması ve korunmasında anahtar rol oynarlar .Örneğin örgüte yeni atanan bir kişi için yapılan tören, yemekli toplantı, konuşma vb. örgüt kültürü üzerinde etkili olur (Vecchio,1995, s.618).

Bir örgütün kültürü “rasyonel” ve “görüntüsel” olmak üzere çeşitli araçlarla ifade edilir.Rasyonel araçların başında işletme amaç ve hedefleri, kullanılan teknoloji, organizasyon yapısı, politika ve prosedürler, planlama ve kontrol sistemleri, ödül, ceza, terfi sistemleri, iletişim ve raporlama sistemleri gelir.

Görüntüsel araçların başında ise, kullanılan dil, değer verilen davranış kalıpları, sembol ve simgeler, estetik, fiziksel ortam ve düzenlemeler, organizasyon içi merasimler, geçmiş başarılarla dönük hikayeler, sloganlar ve ders çıkarılan tecrübeler, giyim kuşam gösterilebilir (Koçel,2001,s.26).

Okul Kültürü Türleri ve İşbirlikçi Okul Kültürü

Araştırmacıların yaptığı çalışmalar sonucunda değişik tipte örgüt kültürü sınıflamaları yapılmıştır. Bunlardan Greert Hofstete (1993) örgüt kültürünü (1) Güç mesafesi, (2) Bireysellecilik, (3) Erkeksi-kadınsı eğilimler, (4) belirsizlikten kaçınma (5) kısa dönem-uzun dönem eğilimler olmak üzere 5 türe ayırmıştır. Diğer yandan Roger Harrison (1972) örgüt kültürüne göre örgütleri sınıflandırmış ve bu sınıflandırmaya göre dört tür örgütten bahsetmiştir. Bunlar (1) Güç eğilimli örgütler, (2) Rol eğilimli örgütler, (3)Görev eğilimli örgütler ve (4) birey eğilimli örgütlerdir. Diana Phersey’in (1993) sınıflandırması ise şu şekilde olmuştur: (1) Rol kültürü, (2) Başarı Kültürü, (3) Güç kültürü ve (4) Destek kültürü (Balcı, 2001, s. 178). Cameron ve Quinn (1999)

tarafından geliştirilen iki boyutlu modele göre de dört tip örgüt kültüründen bahsedilmektedir. Bunlar; (1) Hiyerarşi kültürü, (2) Piyasa kültürü, (3) Klan kültürü, (4) Özel yönetim kültürüdür. Eğitim örgütleri için de kullanım alanı olan bu kültür sınıflandırması türlerini aşağıdaki gibi açıklamak olanaklıdır (Hoy and Miskel, 2001, s. 182).

Hiyerarşi kültürü, istikrar, kontrol, bütünleşmeye verilen önem ve içe odaklanma şeklinde tanımlanmaktadır. Bu kültürün egemen olduğu örgütün hedefi Weber'in klasik bürokratik model geleneğinde verimli mal ve hizmet üretmektir. Verimlilik, istikrar, tahmin edilebilirlik, ve uyum temel değerlerdir. Liderler, yumuşak ve verimli bir biçimde işleyen örgütlerle övünmektedirler.

Piyasa kültürü, istikrar, kontrol, farklılaştırma ve dışa odaklanma şeklinde tanımlanmaktadır. Bu tür kültürlerin etkili olduğu örgütlerin hedefi çevredeki değişimlere çabuk cevap vererek rekabet avantajını korumaktır. Temel değerleri, rekabet, etkililik, hedefe ulaşmak, ve kazanmaktır. Bu tür örgütlerde örgütü hedefine doğru sürükleyen liderler sayesinde, liderlik zorlu ve rekabetçidir.

Klan kültürü, esneklik, hoşgörü, bütünleşmeye verilen önem ve içe odaklanma şeklinde tanımlanmaktadır. Bu çeşit kültürün egemen olduğu bir örgüt bir takım, veya aile gibi bir örgüt, insana verilen önemin tepe noktada olduğu bir çalışma yeridir. Temel değerleri, işbirliği, bağlılık, ve sadakattir. Liderlik informal ve insan odaklıdır.

Özel yönetim kültürü ise esneklik, hoşgörü, farklılaştırma, ve dışa odaklanma şeklinde tanımlanmaktadır. Bu kültür tipinin hüküm sürdüğü bir örgütün hedefi yeni ve yenilikçi ürünler ve hizmetler üretmektir. Temel değerleri, yaratıcılık, risk alma, değişim ve büyümedir. Liderlik, ileriye görebilen ve yenilikçi niteliktedir.

Hargreaves (2000, s.240-244) okul kültürlerini etkili okul ve okul gelişimi bağlamında ele alarak ilk kültür tipolojileri, ikinci kültür tipolojileri olarak iki temel gruba ayırmıştır.

Okul kültürünün ilk tipolojisinde sosyal kontrol ve sosyal bağlılık olmak üzere iki eksen üzerinde beş okul kültürü türü tanımlanmıştır. Bunlar; (1)resmi okul kültürü, (2)refahçı okul kültürü, (3)sera tipi okul kültürü, (4) hayatta kalmacı okul kültürü ve (5) ideal tip okul kültürüdür.

Okul kültürünün ikinci tipolojisinde ise geleneksel okul ve mesleki paylaşımcı okullar olmak üzere iki okul türü ve bu okul türlerinde etkili olan (1) politik,(2)

mikropolitik, (3) korumacı, (4) gelişmeci ve (5) hizmet yapıları olmak üzere beş tür kültürü tanımlanmıştır.

Yukarıdaki bu klasik tanımlamanın yanında son yıllarda özellikle eğitim örgütlerine yönelik olarak yapılan çalışmalarda ön plana çıkan bir kültür tanımlamasından bahsedilmektedir. İşbirlikçi kültür adı da verilen bu kültür tanımlaması birçok yazar tarafından örgütsel gelişim için bir araç olarak kabul edilmektedir (Edmonson ve diğerleri, 2002, s. 9). Yapılan bir çok çalışma sağlıklı ve işbirlikçi okul kültürleri ile artan öğrenci başarısı, öğretmen verimliliği ve iş doyumu arasında olumlu ilişkiler bulmuştur (Stolp, 1994,s. 2). İşbirlikçi okul kültürü ile ilgili bu bulgular kuşkusuz örgütsel gelişim için de önem taşımaktadır.

İşbirlikçi kültür, öğretmen gelişiminin karşılıklı dayanışma ile gerçekleştirildiği durumlarda ortaya çıkmaktadır. Bu kültürde öğretmenlerin çoğunluğu eğitimsel değerler üzerinde fikir birliği içerisinde oldukları gibi değişim ve gelişime de açıktırlar. Öğretmenler birbirlerine yardım etmekte, güvenmekte ve birbirlerini desteklemektedirler. Öğretme ve öğrenme konusunda oldukça meraklıdırlar. Öğretmenler arasındaki konuşmalar okul gelişimi üzerine odaklanmaktadır. Öğretmenler sık sık diğer öğretmenleri sınıflarında gözlemlerler. Bu gözlemin sonucunda öğretmenler öğretim uygulamalarının eleştirel bir analizine katılımda bulunurlar. Okul liderleri bir yandan etkili olmayan öğretim uygulamaları için önlem alırken diğer yandan öğretmenlerin profesyonel gelişimini desteklemektedirler (Fullan ve Hargreaves, 1996'dan akt. Miles, s.77).

İşbirlikçi okul kültürünün birçok yararı vardır. Bunlar arasında en çok bahsedilenler yüksek moral, öğretime yüksek düzeyde bağlılık ve mesleki ilerlemedir. Başarılı örgütler ortak hedeflerin katılımı ile belirlendiği ve herkesin liderlik rolü üstlendiği uygulamalara odaklanan örgütlerdir (Edmonson ve diğerleri, 2002,s. 9). Örgütte işbirlikçi ilişkilere önem verme yoluyla aynı zamanda bireylerin kendine saygı, bağlılık, iş başarısı yaratılabilir. Bu da çalışanların üst düzeyde başarılı olduğu bir iş ortamının kurulmasına yardımcı olur (Tyrell ve Stine, 1997, s.34).

İşbirlikçi okul kültürleri, okul gelişim süreçlerinin başarısı ve okulların etkinliğine önemli bir katkı sağlamaktadır. Araştırmalar, okul gelişimi ve büyümesini teşvik etmede en aranan ve en yapıcı olan unsurun işbirlikçi kültürler olduğunu göstermektedir. İşbirlikçi okullar, öğretmenlerin birbirleriyle ve müdürle birlikte çalışmalarını teşvik

eden bir atmosfer ve yapı sağlamaktadırlar. Bu da okul gelişimi ve mesleki büyümeyi destekleyerek okul topluluğunun tüm üyelerinin beklentilerinin gerçekleşmesine katkıda bulunmaktadır

İşbirlikçi okul kültürü aşağıdaki altı boyuttan oluşur (Gruenert, 2000, s.16).

1. Amaç Birliği
2. İşbirlikçi Liderlik
3. Mesleki Gelişim
4. Mesleki Yardımlaşma
5. Öğretmen İşbirliği
6. Öğrenme Ortaklığı

Amaç birliği.- Bu boyut öğretmenlerin okulun ortak amaçları için ne derecede işbirliği içerisinde olduğunu tanımlayan bir boyuttur. Amaç birliğinin geliştiği bir okul kültüründe öğretmenler okul misyonunu anlar ve destekler; okul misyonu ile uyumlu bir öğretim şekli benimserler. Öğretmenler okulun misyonunu gerçekleştirmek için en iyi öğretim tekniklerini bilir ve uygularlar.

İşbirlikçi liderlik.- İşbirlikçi liderlik boyutu okul liderinin okuldaki personelle işbirlikçi ilişkiler kurabilme ve yürütebilme derecesini gösterir. İşbirlikçi lider, öğretmenlerin fikirlerine değer verir, onlardan girdi bekler, onları karar verme sürecine katar ve mesleki yargılarına güvenir. Risk almayı, yeniliği, fikir ve uygulamaların paylaşımını destekler ve ödüllendirir (Gruenert,1998;Quinn,Gruenert,& Valentine,1999'dan akt. Miles 2002,s.18).

Mesleki gelişim.- Mesleki gelişim boyutu öğretmenlerin sürekli mesleki gelişime ve okul çapında gelişime ne derece değer verdiğini gösterir. İşbirlikçi bir kültürde öğretmenler alanında özellikle de öğrenim uygulamalarında en güncel gelişmeleri öğrenmek için seminerlerden, meslektaşlarından, örgütlerden ve diğer mesleki kaynaklardan bilgi edinmeye çalışırlar.

Mesleki yardımlaşma.- Mesleki yardımlaşma öğretmenlerin birbirleriyle ne derece işbirliği içerisinde çalıştığını gösteren bir boyuttur. Üst düzeyde yardımlaşma duygusunun geliştiği bir okulda öğretmenler birbirine güvenir, birbirlerinin fikirlerine değer verir ve okul içerisinde yapılması gereken işlerde birbirlerine yardımcı olurlar.

Öğretmen işbirliği.- Bu boyut öğretmenlerin,okulun öğretim vizyonunu daha da geliştirmek adına yapıcı ilişkilerde bulunma derecesini gösterir. Okuldaki öğretmenler

işbirliği içerisinde planlama yapar, farklı öğrenim uygulamalarını tartışır ve gözlemler, okul programlarını değerlendirirler. Öğretmenler diğer öğretmenlerin yaptıklarıyla ilgili bilgi sahibidir.

Öğrenme ortaklığı.- Öğrenme ortaklığı boyutu ise bir okulda öğretmen, öğrenci ve ailelerin, öğrencini başarısı için ne derece işbirliği içerisinde olduklarını gösterir. Bu konuda yeterli olan okullarda öğretmen ve velilerin öğrenciden ortak beklentileri vardır ve öğrenci performansı hakkında sürekli iletişim içerisinde. Aileler öğretmenlere güvenir. Öğrenciler kendi öğrenimleriyle ilgili sorumluluk üstlenirler (Gruenert,1998; Quinn ve arkadaşları,1999'dan akt. Miles,2002,s.20).

Çatışma Yönetimi ve Örgüt Kültürü arasındaki İlişki

Örgütsel kültürün oluşum sürecine baktığımızda çatışma yönetim stillerinin bu süreçte rol oynayan faktörlerden birisini oluşturduğunu kolaylıkla görebiliriz Çünkü bir okulda örgütsel kültürün oluşumu okulda çalışanların birlikte okul politikaları, müfredat programları, okul etkinliklerine katılm, çatışmaların etkili yönetilmesi vb. konularda ürettikleri çözümlerle başlar ve bu çözümlerin uygulamaya aktarılmasıyla ve kurumsallaşmasıyla yerleşir. Bu durum çatışmaları yönetmede benimsenecek stillerin okul kültürünün oluşumuna temel teşkil ettiğini ortaya koymaktadır (Goldring,2002, s.33).

Konuyla İlgili Araştırmalar

Okul kültürü konusunda yurt içinde ve dışında yapılan araştırmalarla ilgili özet bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Araştırmanın problem bölümünde de belirtildiği gibi, yurt içinde sayıları çok olmasa da, okul müdürlerinin çatışma yönetimi stileri ile okul kültürünü ayrı ayrı inceleyen araştırmalara rastlanmaktadır. Bununla birlikte, YÖK'ün tez kataloglarında ve Üniversite kütüphanelerinde yapılan taramalarda okul müdürlerinin çatışma yönetimi stilleri ile okul kültürünü birlikte ele alan araştırmalara rastlanamamıştır. Türkiye'de çatışma yönetimi ve okul kültürü konusunda yapılmış olan ve konuyla yakın ilgisi görülen araştırmalardan bazılarının özetleri aşağıda verilmiştir.

Eğitim örgütlerinde çatışma konusunda yapılan araştırmalardan ilki Aydın (1979) tarafından yapılmıştır. “Örgütlerde Çatışma Nedenleri ve Çözüm Yolları” başlığını taşıyan bu araştırmada değişik makamlarda bulunan yöneticilerin görevsel doyumluluk ve görevsel ilişkiden kaynaklanan sorunlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma velileri Milli Eğitim Bakanlığı yöneticilerinden 441 kişiye uygulanan anket yardımıyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda farklılaşma, emirler arasındaki tutarsızlık ve belirsizlik gibi faktörlerin Milli Eğitim Bakanlığı’ndaki temel çatışma kaynaklarını oluşturduğu ortaya çıkmıştır (Aydın, 1979’dan akt.Gümüşeli, 1994, s. 110).

Çatışma konusunda bir başka araştırma da Gümüşeli (1994) tarafından yapılmıştır. Bu araştırma’da İzmir İli ortaöğretim okulu müdürlerinin öğretmenler ile aralarında çıkan çatışmaları yönetmede çatışma yönetimi stillerini hangi derecede kullandıkları ve bu stilleri tercihlerinde örgütsel ve bireysel demografik değişkenlerden etkilenip etkilenmediklerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma İzmir İli’ndeki ortaöğretim kurumlarında çalışan 87 okul müdürü ile 249 öğretmenden oluşan 336 kişilik bir gruba anket uygulanarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin en fazla kullandıkları çatışma yönetimi stillerinin tümleştirme ve uzlaşma, en az kullandıkları çatışma yönetimi stiline ise hükmetme olduğu belirlenmiştir. Ayrıca okul türü, okulun bulunduğu çevre, okulun büyüklüğü, okul müdürünün mezun olduğu okul, cinsiyeti, yaşı, mesleki kıdemi gibi faktörlerle okul müdürlerinin kullandıkları çatışma yönetimi arasında istatistiksel bakımdan anlamlı fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte okul müdürlerinin yönetim konusunda almış oldukları hizmet içi eğitim sayısının onların tümleştirme stilini kullanma sıklığı üzerinde .05 düzeyinde olumlu etkiye sahip olduğu anlaşılmıştır.

Çatışma konusunda bir diğer araştırma da Özmen (1997) tarafından “Fırat ve İnönü Üniversitelerinde Örgütsel Çatışmalar ve Çatışma Yönetimi Yaklaşımları” başlığı ile yapılmıştır. Araştırmada Fırat ve İnönü üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanlarının, yaşadıkları örgütsel çatışmaların ve bu çatışmaların yönetiminde başvurdukları yaklaşımların düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular yaşanan çatışmaların ve başvuru çatışma yönetimi yaklaşımlarının düzeyi bakımından denek grupları arasında olduğu kadar eğitim örgütleri dışındaki örgütlerle

ilgili olarak yapılmış diğer bazı araştırma sonuçlarına göre birtakım farklılıkların olduğunu ortaya koymuştur.

Karip ise (2000) okullarda yaşanan çatışmaların nedenleri ve sonuçlarını inceleyen bir araştırma yapmıştır. Sözkonusu araştırma Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Gazi Üniversitesi'nde 1999 yılında uygulanan yönetici yetiştirme programına katılan 249 yöneticiye anket uygulanarak yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda çatışma konuları içerisinde bilgisizlik, eğitim ve kültür farklılıkları, kendini kanıtlama çabası iletişim yetersizliği ve taraflı davranma gibi beş konunun ilk beş sırayı aldığı ve çatışmaların bireylerde moral bozukluğu, iş veriminin düşmesi, iletişimin bozulmasına yol açtığı belirlenmiştir.

Kültür konusunda yapılan araştırmalardan birisi Pehlivanoglu (1999) 'na aittir. Pehlivanoglu "Özel orta öğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgüt kültürü oluşturmaya yönelik yeterlik algılamalarının düzeyinin belirlenmesi ve karşılaştırılması" başlığını taşıyan araştırmada özel öğretim kurumlarında görev yapan branş öğretmenleri ve yöneticilerin, bulundukları kurumda, örgüt kültürü oluşturmada kendilerini ve diğer öğretmen veya yöneticileri nasıl algıladıklarına yönelik görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Bu amaca yönelik olarak altı alt problem oluşturulmuştur. Araştırma verileri 1997-98 eğitim-öğretim yılında İstanbul Avrupa yakasında bulunan Bahçelievler, Bakırköy ve Güngören İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı 17 özel orta öğretim kurumunda görev yapan 30 yönetici ve 150 öğretmenden oluşan iki gruba anket uygulama yoluyla elde edilmiştir. Araştırmada özetle özel öğretim okullarındaki eğitim – öğretim etkinliklerinin düzenlenmesinde ve başarılı olunmasında, okulda oluşturulan veya geçmişte varolan okul kültürünün etkili olduğu; öğretmen ve yöneticilerin genellikle hem kendilerini, hem de diğer çalışanları okul kültürünün oluşturulmasında olumlu ve yeterli gördükleri; hem kültürel liderlik, hem de örgütsel değer boyutları açısından yöneticilerin değerlendirilmesinde, öğretmenlerle yöneticiler arasında yeterlik algılamalarında, örgütsel değer boyutlarının çoğunda anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.

Okul kültürü hakkında yapılan araştırmalardan bir diğeri de Yücel Şimşek'(2003)e aittir. Bu araştırma ile öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına yönelik genel orta öğretim okullarında görev yapan öğretmen görüşlerinin belirlenmesi ve böyle

bir ilişki olması durumunda bu ilişkinin öğretmenlerin cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve bulundukları okuldaki görev sürelerine göre farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amaçlanmıştır. Korelasyon türü ilişkisel tarama modelinde desenlenen araştırma, 2002-2003 eğitim-öğretim güz döneminde Eskişehir merkez ilçedeki 17 resmi genel ortaöğretim kurumunda görev yapan 706 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiş olup, evrenin %57.25'nden kullanılabilir veri elde edilmiştir. Araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Okulların %19'nun üst düzeyde güçlü kültüre, %75'nin güçlü fakat geliştirilmesi gereken kültüre ve %6'sının vasat kültüre sahip oldukları;
2. Okul müdürlerinin %25'nin üst düzeyde etili iletişim becerilerine ve %75'nin ise etkili fakat geliştirilmesi gereken iletişim becerilerine sahip oldukları belirlenmiştir.
3. Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı fakat eğitim düzeyi, öğretmenlik kıdemi, bulundukları okullardaki görev sürelerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Oktaylar (2003) ise, araştırmasında resmi liselerde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin görüşlerinin neler olduğunu ve bu görüşlerinde mesleki kıdeme göre fark olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma 2001-2002 eğitim-öğretim yılı Bahar Döneminde Eskişehir ili merkezindeki 13 genel lisede görev yapan 285 öğretmen ve 37 yönetici üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, öğretmen ve yöneticilerin öğrenen örgüt kültürünün genel özellikleri ile öğrenen örgüt kültürünün alt boyutlarından; birey sorumluluğuna, okul vizyonuna, bilgi edinimi, paylaşımı ve bilgi teknolojilerinin kullanımına ilişkin özelliklere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen ve yöneticilerin görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre farklı olmadığı saptanmıştır.

Toprak (2003) tarafından yapılan bir araştırmada da ilköğretim okullarının sahip oldukları örgütsel kültür özelliklerinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi ve öğretmenlerin okul kültürü öğelerinden Değerler, Dil ve Semboller, Tören ve Toplantılar ile Normlara ilişkin özelliklerin ilköğretim okullarında hangi düzeyde gerçekleştiğine ilişkin görüşlerinin kişisel özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amaçlanmıştır. Tarama modelinde yapılan araştırma, 2003-

2004 Eğitim-Öğretim yılı güz döneminde Eskişehir merkez ilçedeki 24 ilköğretim okulunda görev yapan 289 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Verilerin çözümlenmesi sonucunda öğretmenlerin okul kültürü öğelerinden Değerler ile Tören ve Toplantıların özelliklerini belirleyen maddelerin tümünün okullarında “çok” gerçekleştiğini algıladıkları ortaya çıkmıştır.

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurt dışında gerek çatışma yönetimi ve gerekse okul kültürü konusunda birçok araştırma yapılmıştır. Ancak tarama sonuçlarında bu araştırmaların sadece bir tanesinin çatışma yönetimi ve okul kültürü ilişkisini ele aldığı belirlenebilmiştir. Bu nedenle de yurt dışında yapılan araştırmalardan sadece okul kültürü konusunda bu araştırma ile yakın ilgisi olan dört tanesi ile her iki konuyu ilişkili olarak ele alan bir araştırmanın özetine yer verilecektir.

Bu araştırmalar içerisinde Campo (1993) işbirlikçi okul kültürünün oluşturulmasında müdürlerin oynadığı rollere ilişkin yaptığı bir araştırmada, müdürün izleyeceği bazı stratejilerin (öğretmen katılımı, ortak planlama, öğretmen izlemesi ve mesleki yardımlaşma) öğretmen işbirliğini sağlayıp sağlamadığı dolayısıyla işbirlikçi kültür oluşumuna katkıda bulunup bulunmadığı incelenmiştir.

Bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenler ve müdürler okullarındaki işbirliğinin ne derece gerçekleştiğini düşünmektedir?
2. İşbirlikçi okul kültürü oluşturmada müdürler hangi stratejileri sıklıkla uygulamaktadır?
3. Müdürlerin kullandığı stratejiler işbirliğine ne derece katkıda bulunmaktadır ve bütün stratejiler eşit öneme mi sahiptir?
4. Müdürün stratejileri kullanma şekli işbirliği derecesini etkilemekte midir?

Araştırma sonucunda İngiliz Kolombiyası öğretmenlerinin bu çalışmada kendilerini son derece işbirlikçi olarak gördükleri ortaya çıkarmıştır. Hepsi öğretmen katılımı ve ortak planlamada yer aldıklarını bildirmişlerdir. Ancak ortak planlama uygulaması, okullar arasında ve hatta okulların içerisinde çeşitlilik göstermiştir. Bazı okullarda, öğretmenlerin sadece alt grupları informal olarak yapılan ortak planlama faaliyetlerine katıldıkları görülmüştür. Bu çalışmada ayrıca öğretmenlerin işbirliğini önemli ve gerekli

gördüğü anlaşılmıştır. Müdürün rolüyle ilgili bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, işbirliğini arttırmak için belirtilen stratejilerin bütün müdürler tarafından kullanıldığını göstermiştir. Bir diğer sonuç ise öğretmen motivasyonu ve bağlılık düzeyi, stratejilerin kullanımı ve okul gelişiminin sonuçları arasında bir ilişki olduğudur. Stratejilerin doğrudan veya dolaylı olarak kullanılmasının gerekip gerekmediği, öğretmenlerin motivasyon ve bağlılıklarına dayandığı belirlenmiştir.

2004 yılında Kristin A. Denbow tarafından yapılan bir araştırma ile de okul kültürünün “Kişilik eğitim programındaki” rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma verileri St. Louis’de “Kişilik Programını” uygulayan 10 ilköğretim okulundan seçilen 204 okul personelinde elde edilmiştir. Araştırmada okul kültürünün 6 boyutuyla (işbirlikçi liderlik, öğretmen işbirliği, mesleki gelişim, amaç birliği, mesleki yardımlaşma, ve öğrenim ortaklığı) Karakter Eğitim Uygulamasının 10 boyutu (üye katılımı, karakter eğitimi politikaları, belirlenen özellikler, entegre müfredat, deneysel öğrenme, değerlendirme, yetişkin rol modelleri, öğretim kadrosunun gelişimi, öğrenci liderliği ve programın sürdürülmesi) arasındaki ilişki incelenmiştir. En güçlü ilişki Öğrenme Ortaklığı, Amaç Birliği ve İşbirlikçi liderlik ile kişilik eğitim uygulamasının boyutları arasında bulunmuştur. Çalışmada ayrıca okul paydaşları ile kurulan sıkı ilişkilerin, ortak bir vizyon ve misyonun kişilik eğitim programının uygulanmasına katkı sağlayacağı sonucuna varılmıştır.

Bir başka araştırma Brenda Carol Adams (2003) tarafından yapılmıştır, Florida’da öğrenim gören ilköğretim öğrencilerinin okuma dersindeki başarıları ile kültürün üç boyutu (mesleki dayanışma, işbirliği ve mesleki gelişim) arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışmada, çalışma evrenini 2002-2003 öğretim yılında Orange County devlet okulları Orlando Florida’da görev yapan tüm öğretmenler oluşturmuştur. Araştırma sonuçları öğrenci başarıları ile mesleki dayanışma ve mesleki gelişim arasında ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

2004 yılında Cheng-Bau Liu tarafından yapılan bir diğer araştırma “Okul Kültür” anketinde belirlenen 6 kültür boyutuyla öğrencilerin Matematik, Okuma ve Yazma derslerindeki başarıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma verileri Arizona bölgesindeki devlet ilköğretim okullarından seçilen 56 tanesinden 1120 öğretmene uygulanan anket yoluyla elde edilmiştir. Verilerin analizinden elde edilen sonuçta okul kültürü boyutlarından “öğrenme ortaklığının” yukarıda belirtilen

derslerden alınan notlarla anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu görülmüştür. Bu araştırmanın ikincil amacını ise yukarıda belirtilen okul kültür boyutlarıyla müdür kıdemi, cinsiyeti, yönetici sayısı, öğretmen sayısı, yüksek lisans yapan öğretmen sayısı, okul büyüklüğü, okul düzeyi ve sosyo- ekonomik düzey gibi demografik değişkenlerle anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi oluşturmıştır. Öğrenme Ortaklığı ile müdür kıdemi ve sosyo ekonomik düzey arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Okul kültürü ile çatışma stillerini birlikte inceleme konusu yapan araştırma Blackburn (2002) tarafından yapılmıştır. “Cinsiyetin müdürlerin çatışma yönetim stillerine etkisi ve bu etkinin okul kültürüyle ilişkisi” adlı çalışmanın amacı cinsiyet değişkenine göre müdürlerin seçtikleri çatışma yönetim stilleri ve okul kültür boyutlarından ikisi olan “mesleki gelişim” ve “öğretmen işbirliği” arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemektir. Araştırma verileri Missouri’de orta öğretim kurumunda görev yapan 30 müdür ve 150 öğretmenden oluşan iki gruba anket uygulama yoluyla elde edilmiştir. Bu araştırma sonucunda okul kültürü boyutlarından “mesleki gelişim” ve “öğretmen işbirliği”nin gerçekleşmesi için uygun çatışma stiline seçilmesinde bayan müdürlerin erkek müdürlere göre daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır.

Problem

Örgüt kültürüne yönelik açıklamalardan da anlaşılacağı gibi, örgütsel kültür belirli bir zaman içerisinde ve birçok faktöre bağlı olarak gelişen bir sürecin sonucudur. Bu süreçte başta örgütün amaçları ve buna bağlı olarak kullandığı teknoloji olmak üzere, örgüt çevresindeki alt kültürler, çalışanların nitelik ve özellikleri ile örgüt liderinin yönetim felsefesi önemli bir rol oynar. Bu faktörlerden her birisi kültürün şekillenmesine etkide bulunmakla birlikte, bunlar içerisinde liderin liderlik davranışlarının en önemli faktörü oluşturduğu kuşku götürmez bir gerçektir. Çünkü bu süreçte liderin gösterdiği liderlik tarzı ve bu bağlamda anlaşmazlığa düştüğü örgüt üyelerine karşı göstermiş olduğu davranış biçimleri, kültürün oluşturulması ve sürdürülmesi üzerinde etkili olmaktadır.

Okul yöneticisi uyguladığı liderlik stili ile bir okulda kültürü oluşturup yönetebildiği gibi, var olan kültürü olumsuz yönde etkileyebilir hatta yok edebilir de. Nitekim liderlik ve yöneticilik alanında yapılan çok sayıda araştırma okullardaki yöneticilerin göstermiş oldukları liderlik ve yöneticilik davranışının aynı zamanda okul

kültürünü de yakından etkilediğini ortaya çıkmıştır (Schein,1992'den akt. Blackburn,2002,s.7).

İşbirlikçi kültürün oluşması ve bu kültürün gerektirdiği yaklaşım, tutum ve davranışların yerleşebilmesi için, okul müdürünün uygun davranış stratejilerini benimsemesi gerekir. Bu davranış stratejilerini belirlerken müdürün tutumunu etkileyen faktörlerden birisi de seçtiği çatışma yönetimi stilidir (Alkire,1995;akt.Blackburn,2002,s.7). Bu nedenle bir okul müdürünün, okuldaki çatışmaları ve sorunları yönetirken, etkili ve işbirliği esasına dayalı bir okul kültürü oluşturmayı ve korumayı destekleyecek liderlik davranışları göstermesi kaçınılmazdır. Okul müdürünün bunu başarabilmesinin yollarından birisi, okul ortamında meydana gelen çatışmaları bilimsel yollarla analiz etmesi ve duruma uygun çatışma stilini seçerek uygulayabilmesidir. Çünkü çatışmalar karşısında göstereceği her davranışın oluşturmaya çalışacağı okul kültürüne olumlu ya da olumsuz katkıda bulunacağı, gözden uzak tutmaması gereken önemli bir konu olmalıdır. Örgütsel kültür yoluyla insanları birbirine ve işlerine bağlamak isteyen müdürün ihtiyaç duyulan yaklaşım, tavır ve davranışların yaratılmasına yönelik stratejiler uygulaması gerekir (Alkire,1995; akt. Blackburn,2002,s.8). Müdürün bu davranışların yaratma süreci seçtiği çatışma yönetim stilinden etkilenir. Hükmetme ya da uzlaşma stilini seçmesi, örgüt etkililiğinin belirleyici ögesi olur ya da örgütte kopukluğa yol açar (Schein,1992; akt. Blackburn,2002,s.8). Bir okulda çalışanların çatışmayı nasıl gördükleri ve yönettikleri okul kültürünün önemli unsurlarıdır. Öğretim lideri olarak müdür, uygun bir çatışma yönetimi ile örgütsel öğrenmeyi ve okul etkinliğini destekleyebilir. Ancak böyle bir desteğin oluşması deneme, risk alma, açıklık, farklı görüş açıları, sürekli sorgulama, bilginin paylaşılmasını destekleyen kültürün varlığıyla olabilir (Rahim,2002;akt.Blackburn,2002,s.38). Bu da çatışmaları demokratik yaklaşımlara olanak veren stillerle ele alma ve yönetmeyle olanaklıdır.

Okul kültürünü daha detaylı analiz eden okul müdürleri, istikrarlı ve verimli bir öğrenim ortamının yaratılmasında gerekli olan değer, inanç ve davranışların yerleşmesini daha kolay gerçekleştirirler (Stolp,1994,s.1). Deal ve Peterson (1998,s.30) okul kültürünü oluşturmada büyük rolü olan müdürün bu süreçte izlemesi gereken yolun aşağıdaki adımlardan oluşması gerektiğini savunmaktadırlar:

1. Temel değerleri eylem ve sözleriyle iletirler.

2. Öğrencilerin öğrenmesine ve okulun amacına uygun çalışanları tanır ve onurlandırır.
3. Okulun ruhunu destekleyen ritüel ve gelenekleri gözlemler.
4. Okul tarihindeki kahramanları ve başarılarını tanır.
5. Okulun derininde yatan misyonunu açıkça ifade eder.
6. Öğretim kadrosunun, öğrencilerin ve okul toplumunun başarılarını takdir eder.
7. Başarı hikayelerini tekrarlayarak öğrenciler üzerinde odaklanmayı sürdürür.

Deal ve Peterson (1990,s.123) ayrıca müdürlerin diğer sorumluluklarının da nitelikli eğitim kadrosu oluşturmak ve çatışmadan kaçınmak yerine yönetmeye çalışmak olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Sonuç olarak ürettikleri hizmetin niteliği ve işgörenlerinin özellikleri dikkate alındığında, okulların diğer örgütlere göre daha fazla çatışma potansiyeli taşıdığını söylemek doğru olur (Blumberg, 1985, 112). Bu durumun farkında olan bilim adamları yakın geçmişte yaptıkları çeşitli çalışmalarla, okul müdürlerinin çatışma yönetimi davranışları konusunda önemli bulgular elde etmişlerdir. Türkiye’de eğitim örgütlerine yönelik ilk araştırma Aydın tarafından 1979 yılında yapılmıştır. Okul müdürlerinin çatışma yönetimi stillerine ilişkin çalışmalar ise özellikle 1990’lı yıllardan itibaren Türkiye’deki araştırmacıların ilgi alanına girmiştir. Diğer yandan özellikle Japon yönetim tarzını inceleyen çalışmalardan sonra, örgütsel kültür konusu da yönetim literatürü içerisinde önemli bir yer kazanmaya başlamıştır. Özellikle 1990’lı yıllardan sonra eğitim yönetimi alanında yapılan çalışmaların büyük bir kısmında örgüt kültürü ve bu kültürün oluşturulmasında lider davranışları araştırma konusu yapılmıştır. Ancak, gerek okul kültürü gerekse çatışma yönetimine ilişkin yurt dışında yapılmış çok sayıda araştırma olmasına rağmen, okul müdürlerinin kullandıkları çatışma yönetimi stilleri ile okulun kültürel faktörleri arasındaki ilişkiyi doğrudan konu alan araştırma sayısı yok denecek kadar azdır. Türkiye’de ise her iki konunun da yeterince ele alındığını söylemek olanaklı değildir.

Nitekim bu araştırma öncesinde yapılan kütüphane taramaları sonucunda Türkiye’de okul müdürlerinin kullandıkları çatışma yönetimi stilleri ile okulların kültürü arasındaki ilişkiyi konu alan araştırmaya rastlanamamıştır. Bu nedenle okul müdürlerinin kullandıkları çatışma yönetimi stillerinin işbirlikçi okul kültürünün çeşitli

boyutları arasındaki ilişkinin belirlenmesi bu araştırmanın temel problemini oluşturmuştur.

Amaç

Bu araştırmanın genel amacı; 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 koymaktır. Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Okul müdürleri çatışmaları yönetmede tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma stillerinden her birini ne derecede kullanmaktadırlar?
2. Okulun türü, büyüklüğü ile okul müdürünün cinsiyeti, yaşı, mezun olduğu okul ve deneyim süresi gibi demografik değişkenlere göre bir analiz yapıldığında; okul müdürlerinin tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma stillerinden her birini kullanma dereceleri bakımından aralarında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Okullarda okul kültürü boyutlarından mesleki gelişim, işbirlikçi liderlik, öğretmen işbirliği, karşılıklı yardımlaşma, amaç birliği ve öğrenme ortaklığı ne derecede gerçekleşmektedir?
4. Okulun türü, büyüklüğü ile okul müdürünün cinsiyeti, yaşı, mezun olduğu okul ve deneyim süresi gibi demografik değişkenlere göre bir analiz yapıldığında; okul kültürü boyutlarından her birinin gerçekleşme derecesi bakımından okullar arasında anlamlı farklılık var mıdır?
5. Okul müdürlerinin kullandıkları çatışma yönetimi stillerinin her biri ile okul kültürünü oluşturan boyutların gerçekleşme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Önem

Okul kültürü ve çatışma yönetimi konusu son yıllarda eğitim yönetimi literatüründe geniş yer tutan konular arasında yer almaktadır. Araştırmacıların bu iki konuya ilgisini artıran en önemli neden gerek çatışma yönetimi ve gerekse okul kültürünün örgütsel etkililik üzerinde oynadığı roldür. Bununla birlikte yapılan çalışmalar genellikle bireysel çatışma stillerinin betimlenmesi ya da örgütsel kültürün

etkililiğinin saptanması amacına yönelik olmuştur. Halbuki örgütsel çatışma yönetimi ile örgütsel kültür birbiriyle ilişkili iki faktördür. Bu da okul etkililiğini sağlamada bu iki faktörün birbiri ile ilişkili olarak ele alınmasının önemini artırmaktadır.

Bu nedenle yapılacak bu çalışmanın öncelikle okul müdürlerinin çatışmaları yönetmede kullandıkları stiller ile bu stillerin okul kültürü oluşturmadaki etkilerine dikkati çekmesi beklenmektedir.

Yine bu araştırma çatışma yönetimi ve örgüt kültürü ilişkisine yönelik Türkiye’de var olan araştırma boşluğunun doldurulmasına ve okul müdürleri ile öğretmenlerin bu konuya ilgi duymalarına katkı sağlaması bakımından önem taşımaktadır.

Ayrıca bu çalışma sonucunda yazılacak araştırma raporunun uygulamacılar ve eğitim yönetimi alanında akademik çalışma yapanlar için bilimsel bir kaynak işlevi görmesi beklenmektedir.

Sayıtlar

Araştırmada aşağıdaki sayıtlardan hareket edilmiştir.

1. Müdürlere uygulanan çatışma yönetimi stilleri ile okul kültürünün gerçekleşme düzeyleri bu alanda geliştirilmiş anketler aracılığı ile belirlenebilir.
2. Müdürlerin anketlere verdikleri cevaplar onların gerçek algılarını yansıtmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Araştırma İstanbul İli Anadolu yakasındaki merkez ilçelerde bulunan 308 okulla sınırlıdır.
2. Araştırmada incelenen okul kültürü boyutları Gruenert(1998)’in çalışması sonucunda oluşturulan işbirlikçi liderlik, öğretmen işbirliği, mesleki gelişim, karşılıklı yardımlaşma, amaç birliği ve öğrenme ortaklığı ile; çatışma yönetimi stilleri ise Rahim(1983) tarafından geliştirilen ölçekte yer alan tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma stilleri ile sınırlıdır.

3. Araştırmada yapılan yorum ve değerlendirmeler orijinal adları ROCI II ve School Culture Survey olan anket formlarına cevap veren okul m¼d¼rlerinin algılarıyla sınırlıdır.



BÖLÜM II

YÖNTEM

Araştırmanın modeli, çalışma evreni ile verilerin toplanma ve işlenmesine ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada okul müdürlerinin kullandıkları çatışma yönetimi stilleri ile okul kültürünün gerçekleşme düzeylerini betimleme amaçlandığından, bu amaca uygun olan genel tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evreni İstanbul ili Anadolu yakasındaki okullardır. Bu okullar içerisinde her hangi bir seçim yapılmaksızın, 28-29-30 Ocak 2004 tarihlerinde İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından düzenlenen bilgilendirme toplantısına katılan okul müdürlerinden, Anadolu Yakasındaki okullarda görevli olup, araştırmaya katılmayı kabul edenlerin tümü (336 okul müdürü) araştırma kapsamına alınmıştır. Bunlar içerisinde anket cevaplandıran okul müdürlerinden 308 okul müdürünün anketi değerlendirmeye alınmıştır.

Anketleri değerlendirmeye alınan okul müdürleri ile ilgili demografik bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tabloda yer alan rakamlardan da anlaşılacağı gibi çalışma evrenini oluşturan okul müdürlerinin demografik özellikler bakımından dağılımları şu şekilde olmuştur:

- 1- Müdürlerin görev yaptıkları okul türü açısından toplam 308 müdürden %77.4’ü (223 kişi) İlköğretim Okulunda, %11.4’ü (35 kişi) Genel ve Süper Liselerde, %2.9’u (9 kişi) Anadolu Liselerinde, % 1.9’u (6 kişi) Endüstri Meslek Liselerinde, % 4.5’i (14 kişi) Ticaret Liselerinde ve % 6.8’i ise (21 kişi) Diğer okullarda görev yapanlardan oluşmuştur.

- 2- Müdürlerin görev yaptıkları okul büyüklüğü bakımından % 15.6'sı (48 kişi) 10-500 öğrenci kapasiteli, %31.2'si (48 kişi) 501- 1000 öğrenci kapasiteli, % 27.9'u (86 kişi) 1001-1500 öğrenci kapasiteli, % 11.7'si (18 kişi) 1501-2000 öğrenci kapasiteli, %7.79'u (36 kişi) 2500 ve daha fazla öğrenciye sahip, % 7.79'u ise 2500 ve daha fazla sayıda öğrencinin bulunduğu okullarda görev yapanlardan oluşmuştur.

TABLO: 1

**ANKET UYGULANAN OKUL MÜDÜRLERİNİN
DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERE GÖRE DAĞILIMLARI**

DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER (DEĞİŞKENLER)											
Okul Türü		Okul Büyüklüğü		Deneyim Süresi		Mezun Olduğu Okul		Yaş		Cinsiyet	
Okul İsmi	N-%	Öğrenci Sayısı	N-%	Yıl	N-%	Okul İsmi	N-%	Yaş	N-%	Cinsiyet	N-%
İ.Ö.O	N :223	10-500	N :48	1-5	N :123	E.F	N :78	25-35	N :38	Erkek	N :271
	%:77.4		%:15.6		%:39.9		%:25.3		%:12.3		%:87.9
G.S.L	N :35	501-1000	N :96	6-10	N :76	F.E.F	N :34	36-45	N :131	Bayan	N :37
	%:11.4		%:31.2		%:24.7		%:11.0		%:42.5		%:12.1
A.L	N :9	1001-1500	N :86	11-15	N :53	E.E	N :102	46 ve Yukarı	N :139		N :
	%:2.9		%:27.9		%:17.2		%:33.1		%:45.1		%:
E.M.L	N :6	1501-2000	N :36	16-20	N :35	A.Ö.F	N :46		N :		N :
	%:1.9		%:11.7		%:11.4		%:14.9		%:		%:
T.L	N :14	2001-2500	N :18	21 ve Yukarı	N :21	D.O	N :48		N :		N :
	%:4.5		%:5.8		%:6.8		%:15.6		%:		%:
D.O	N :21	2500 ve +	N :24		N :		N :		N :		N :
	%:6.8		%:7.79		%:		%:		%:		%:

- 3- Müdürlerin deneyim süresi göz önüne alındığında toplam 308 müdürden %39.9'unun (123 kişi) 1-5 yıl deneyime sahip, %24.7'sinin (76 kişi) 6-10 yıl deneyime sahip, % 17.2'sinin (53 kişi) 11-15 yıl deneyime sahip, %11.4'ünün (35 kişi) 16-20 yıl deneyime sahip, %6.8'inin(21 kişi) ise 21 yıl ve daha fazla deneyime sahip oldukları belirlenmiştir.
- 4- Müdürlerin mezun oldukları okullar açısından toplam 308 müdürden % 33.1'i (102 kişi) Eğitim Enstitüsü, %25.3'ü (78 kişi) Edebiyat Fakültesi, %15.6'sı (48

- kişi) diğer okullardan, %14.9'u (46 kişi) Açık Öğretim Fakültesi , %11'i (34 kişi) ise Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarından oluşmuştur.
- 5- Müdürlerin yaşları açısından %45.1'i(139 kişi) 46 yaş ve üstü, %42.5'i(131 kişi) 36-45, %12.3'ü (38 kişi) ise 25-35 yaş grubundan oluşmuştur.
- 6- Çalışma evrenini oluşturan 308 okul müdüründen %87.9 (271 kişi) erkek, %12.1'i (37 kişi) kadınlardan olmuştur.

Veriler ve Toplanması

Araştırmanın verileri literatür taraması ve örnekleme giren okul müdürlerine anket uygulama yoluyla elde edilmiştir. Verilerin toplanması için iki anketten yararlanılmıştır. Bunlardan birisi Rahim tarafından geliştirilen ve Gümüşeli (1994) tarafından Türkçe'ye uyarlanan anket formudur. Kısa adı ROCI II olan bu anket formu 28 sorudan oluşmuştur. Diğeri ise 35 sorudan oluşan ve Missouri Üniversitesi Orta Kademe Liderlik Merkezi'nde Steve Gruenert ve Jerry Valentine tarafından geliştirilen ve 35 sorudan oluşan "School Culture Survey" adlı ankettir.

ROCI II formu daha önce Gümüşeli tarafından bir başka araştırmada kullanıldığı için, adı geçen izinle bu formun Türkçe'ye çevrilmiş örneğinden yararlanılmıştır. School Culture Survey ise Türkçe'ye uyarlanarak kullanılmıştır. Bunun için önce İngilizce olan anket Türkçe'ye çevrilmiştir. Alan uzmanlarının görüşü alındıktan sonra Türkçe'ye uyarlanan anket tekrar İngilizce'ye çevrilerek orijinal anket ile tutarlılığı kontrol edilmiştir. Daha sonra her iki anket formu da alan uzmanlarından bir grup ile iki okul müdürüne verilerek uzman görüşü alınmıştır. Bundan sonra anket formları güvenirlik hesaplamaları yapılmak üzere ön deneme için çoğaltılmıştır. Çoğaltılan anketler Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde eğitim yönetimi ve denetimi yüksek lisans eğitimi yapan ve çoğunluğu okul yöneticisi olan 45 kişilik gruba 14 Aralık-29 Aralık 2003 tarihlerinde iki hafta ara ile uygulanmıştır. Test-tekrar test yöntemi ile yapılan uygulamadan sonra elde edilen veriler bilgisayara girilerek SPSS 12.0 paket programı yardımıyla anketlerin güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamalardan sonra her iki anket formu için güvenirlik katsayıları aşağıdaki gibi bulunmuştur.

Çatışma Yönetimi Stilleri Anketi İçin Bulunan Değerler :

Uygulamalar arası korelasyon = ,7052

Spearman-Brown = ,8271
Guttman Split-half = ,8263
Alpha = ,7580

Stillerin Her Biri İçin Alpha Değerleri:

Tümleştirme = ,8471
Ödünverme = ,8417
Hükmetme = ,8471
Kaçınma = ,8408
Uzlaşma = ,8439

Okul Kültürü Anketi İçin Bulunan Değerler :

Uygulamalar arası korelasyon = ,8282

Spearman-Brown = ,9061
Guttman Split-half = ,9060
Alpha = ,9251

Okul Kültürü Alt Boyutlarının Her Biri İçin Alpha Değerleri

Amaç Birliği = 9602
İşbirlikçi Liderlik = ,9606
Mesleki Gelişme = ,9600
Mesleki Yardımlaşma = 9603
Öğretmen İşbirliği = ,9600
Öğrenme Ortaklığı = ,9605

Yukarıdaki rakamlar anketlerin güvenilirliği için yeterli bulunmuş ve anketler katılımcılara uygulanmak üzere çoğaltılmıştır. Çoğaltılan anketler 29 ve 30 Ocak 2004 tarihlerinde kursa katılan okul müdürlerine araştırmacı tarafından uygulanmış ve aynı gün toplanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Müdürlere uygulanarak geriye alınan toplanan 336 anket, kodlama işlemine başlamadan önce teker teker gözden geçirilmiştir. Yapılan incelemede anketlerden 14'ünde anket formunun ikinci sayfasının boş bırakıldığı, 9'unda tüm maddelerde en yüksek seçeneğin işaretlendiği, 5'inin ise milli eğitim şube müdürü, rehberlik merkezi müdürü vb. idari görevlerde bulunanlar tarafından doldurulduğu görülmüştür. Bu nedenle hatalı ve amaca uygun olmayan bu 28 anket değerlendirme dışı bırakılmış, kalan 308 anket üzerinde işlem yapılması kararlaştırılmıştır. Ayıklama işlemini takiben veri giriş planı yapılmış, bu plan doğrultusunda, SPSS 12.0 paket programı kullanılarak her iki anket maddelerine verilen cevaplar araştırmacı tarafından bilgisayara kodlanmıştır.

Veri giriş işleminden sonra anketi cevaplayan okul müdürlerinin demografik özelliklere göre yüzde olarak dağılımları belirlenmiştir. Anketlere verilen cevapların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanarak, okul müdürlerinin çatışma

yönetimi algıları ile okul kültürüne ilişkin algılarının dağılımları belirlenmiştir. Bu hesaplamalarda müdürlerin kullandığı çatışma yönetimi stillerine ilişkin değerleri bulmak için her stile ilişkin sorulara verilen cevapların grup ağırlıklı ortalamaları ve standart sapmaları belirlenmiştir. Aynı işlem okul kültürünü oluşturan boyutlardan her birine ilişkin olarak da ayrı ayrı yapılmıştır.

Okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerini kullanma dereceleri ile, okul kültürünün gerçekleşme derecelerinin belirlenmesi, açıklanması ve yorumlanmasında, ankette kullanılan beşli dereceleme ölçeğine uygun olarak 4.20 -5.00 (her zaman), 4.19-3.40 (çoğunlukla), 3.39-2.60 (arasıra), 2.59-1.80 (az), 1.79-1.00 (çokaz) puan aralıkları kullanılmıştır. Ayrıca her bir derece aralığındaki aritmetik ortalama büyüklüklerine göre her bir stilin ve kültürel boyutun kullanılma ya da gerçekleşme öncelikleri açıklanmış ve yorumlanmıştır.

Daha sonra demografik değişkenlere yönelik grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için; cinsiyet değişkenine yönelik bağımsız örneklemeler için “t” testi, diğer değişkenler için de bağımsız örneklemeler için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Varyans analizi sonucunda gruplar arasında ortaya çıkan farkın kaynağını bulmak için LSD testi yapılmıştır. Müdürlerin kullandıkları çatışma yönetimi stilleri ile okul kültürünü oluşturan boyutlar arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için de pearson correlation (r) katsayısı tekniğinden yararlanılmıştır. İstatistiksel işlemlerden sonra elde edilen bulgular araştırmanın amaçları doğrultusunda tablolastırılmış, açıklanmış ve yorumlanmıştır.

Tablolardaki verilerin açıklanmasında anlaşılabilirlik sağlamak amacıyla aynı derece aralığında düşen stil ve boyutlarla ilgili açıklamalarda, bu stil ve boyutlarla ilgili aritmetik ortalamalardan en yüksek ve en düşük olanları verilmiştir.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde okul müdürlerinden anketler aracılığı ile toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Araştırmada elde edilen bulgular araştırmanın amacına ve alt amaçlarına uygun bir biçimde ve sırada verilmiştir.

Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetimi Stillerini Kullanma Derecelerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı, okul müdürlerinin çatışmaları yönetmede tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma stillerinden her birini ne derecede kullandıklarını belirlemeye yönelik olarak geliştirilmiştir. Bu amacı gerçekleştirmek üzere okul müdürlerinden toplanan verilere dayalı olarak hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapmalar tablo 2’de verilmiştir.

TABLO 2
OKUL MÜDÜRLERİNİN ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİNİ KULLANMA
DECELERİNE İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART
SAPMA DEĞERLERİ

ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİ									
Tümleştirme		Ödün Verme		Hükmetme		Kaçınma		Uzlaşma	
$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
4,4827	,5483	3,3773	,64034	2,3747	,72714	3,0222	,79661	3,8285	,51125

Tablodan anlaşılacağı gibi, okul müdürleri çatışmaları yönetmede tümleştirme stilini ($\bar{X} = 4,4827$) “her zaman”, uzlaşma stilini ($\bar{X} = 3,8285$) “çoğunlukla”, ödün verme ($\bar{X} = 3,773$) ve kaçınma ($\bar{X} = 3,0222$) stillerini “ara sıra”, hükmetme stilini ($\bar{X} = 2,3747$) ise “az” kullandıklarını belirtmişlerdir.

Diğer yandan stillerin kullanılma sıklığına bakıldığında en sık kullanılan stilin tümleştirme olduğu, bunu sırasıyla uzlaşma, ödün verme, kaçınma ve hükmetme stillerinin izlediği anlaşılmaktadır.

Yukarıdaki bulguları yorumlamak gerekirse ilk olarak tüm okul müdürlerinin çatışma yönetimi stillerini kullanma sıralaması ve derecesi bakımından kendilerini çok ideal algıladıklarını söylemek olanaklıdır. Çünkü tümleştirme stili özelliği itibarıyla en demokratik ve katılımcı stildir. Bu özelliği dolayısıyla da okullarda öğretmen müdür arasında çıkan çatışmalarda öncelikle kullanılması gereken bir stildir. Uzlaşma stili ise tümleştirmenin alternatifi olarak düşünülen bir stil olup, tümleştirmenin sağlanamadığı durumlarda en sık başvurulanan stillerden birisidir. Uzman niteliğindeki öğretmenlerin görev yaptığı okullarda bu iki stilden sonra ödün verme stilinin kullanılması da yine hem okul örgütünün özelliğine hem de çatışma stilinin niteliğine uygun bir durumdur. Kaçınma ve özellikle de hükmetme stilleri ise karşılıklı etkileşimi ve fikirleri paylaşmayı engellediği için, okul örgütlerinin yapı ve işleyişine hiç uymayan iki stil olarak bilinmektedir. Dolayısıyla bu bulgular, okul müdürlerinin kendilerini değerlendirirken her bir çatışma yönetimi stilinin özelliklerinin bilincinde olarak bir değerlendirme yaptıklarını ve kendilerini okul örgütünün özelliğine en uygun çatışma yönetimi stillerini kullanma yeteneğine sahip olarak gördüklerini ortaya koymaktadır.

Demografik Değişkenlere Göre Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetimi Stillerini Kullanma Derecelerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı; okulun türü, büyüklüğü, okul müdürünün cinsiyeti, yaşı, mezun olduğu okul ve deneyim süresi gibi demografik değişkenlere göre bir analiz yapıldığında; okul müdürlerinin tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma stillerinden her birini kullanma dereceleri bakımından aralarında anlamlı farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Bu amaca ulaşmak üzere toplanan verilere dayalı olarak yapılan analizlerden elde edilen bulgular, aşağıda demografik değişkenlerle ilgili alt başlıklar altında yer alan tablolarda verilmiştir.

Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul türü değişkenine göre müdürlerin her bir çatışma yönetimi stilini ne derecede kullandıklarını gösteren aritmetik ortalamalar Tablo 3’de yer almaktadır.

TABLO 3
OKUL TÜRÜNE GÖRE OKUL MÜDÜRLERİNİN ÇATIŞMA YÖNETİMİ
STİLLERİNİ KULLANMA DERECELERİNE İLİŞKİN ARİTMETİK
ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ

OKUL TÜRÜ	ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİ									
	Tümleştirme		Ödün Verme		Hükmetme		Kaçınma		Uzlaşma	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
1- İlköğretim Okulu (N=223)	4,4738	,52341	3,3928	,63582	2,3767	,69580	3,0650	,80095	3,7990	,51534
2- Genel-Super Lise (N=35)	4,3143	,78774	3,3429	,70556	2,2857	,88688	3,0429	,69233	3,7810	,53592
3- Anadolu Lisesi (N=9)	4,7593	,29001	3,4667	,42426	2,4222	,73786	2,7222	1,03749	4,0185	,43656
4-End. Meslek Lisesi (N=6)	4,4444	,17213	2,9333	,27325	2,3667	,74207	2,9167	,54518	3,5000	,33333
5- Ticaret Lisesi (N= 14)	4,5833	,50107	3,1857	,62494	2,6143	,83928	2,8452	,97285	3,9643	,45375
6- Diğer (N=21)	4,6825	,42461	3,4857	,71434	2,3238	,73069	2,8095	,74215	4,1429	,39891

Tablo 3’deki aritmetik ortalamalara bakıldığında, genel olarak tüm okul müdürlerinin görevleri sırasında yaşadıkları çatışmalarda en fazla tümleştirme stilini kullandıkları, bunu ikinci sırada uzlaşma, üçüncü sırada ödün verme, dördüncü sırada kaçınma ve en son sırada da hükmetme stiline izlediği anlaşılmaktadır.

Her bir stilin kullanım derecesi itibariyle bakıldığında da, genel sıralama bakımından ilk sırada yer alan tümleştirme stiline tüm okul müdürleri tarafından ($\bar{X}$ = 4,7593 – 4,3143) “her zaman”; ikinci sırada yer alan uzlaşma stiline ise ($\bar{X}$ = 4,1429 - 3,5000) “çoğunlukla” kullanıldığı ortaya çıkmaktadır. Yine, genel sıralama bakımından üçüncü sırada yer alan ödün verme stili’nin Anadolu Lisesi ($\bar{X}$ = 3,4667) ve Diğer grubunda yer alan okul müdürleri tarafından ($\bar{X}$ = 3,4857) “çoğunlukla”; bunların dışındaki okul müdürleri tarafından ($\bar{X}$ = 3,3928 – 2,9333) “ara sıra” kullanıldığı görülmektedir. Genel sıralama itibariyle dördüncü sırada yer alan kaçınma stiline de tüm okulların müdürleri tarafından ($\bar{X}$ = 3,0650–2,7222) “ara sıra” başvurulduğu gözlenmektedir. Buna karşın, genel sıralamada en son sırada yer alan hükmetme stiline ticaret lisesi müdürleri hariç, diğer tüm okullarda görevli müdürler tarafından ($\bar{X}$ =

2,4222 – 2,2857) "az" kullanıldığı belirtilmiştir. Ticaret lisesi müdürleri ise diğer okullarda görev yapan meslektaşlarından az bir farkla okulda çıkan çatışmalarda hükmetmeyi ($\bar{X} = 2,6143$) "ara sıra" da olsa kullandıklarını işaretlemişlerdir.

Yine aynı tablodaki bulgular her bir çatışma yönetimi stiline okul türüne göre kullanılma düzeyi açısından incelendiğinde; tümleştirme stiline en fazla ($\bar{X} = 4,7593$) Anadolu Lisesi, en az ($\bar{X} = 4,3143$) Genel ve Süper Lise müdürleri tarafından; ödün verme stili'nin en fazla ($\bar{X} = 3,4857$) İmam Hatip Lisesi - Kız Meslek Lisesi vb. gibi Diğer okul grubundaki müdürler, en az ($\bar{X} = 2,9333$) Endüstri Meslek Lisesi müdürleri tarafından; hükmetme stiline en fazla ($\bar{X} = 2,6143$) Ticaret Lisesi, en az ($\bar{X} = 2,2857$) Genel ve Süper Lise müdürleri tarafından; kaçınma stiline en fazla ($\bar{X} = 3,0650$) İlköğretim Okulu, en az ($\bar{X} = 2,7222$) Anadolu Lisesi müdürleri tarafından; uzlaşma stiline ise en fazla ($\bar{X} = 4,1429$) İmam Hatip Lisesi - Kız Meslek Lisesi vb. gibi Diğer okul grubundaki müdürler, en az da ($\bar{X} = 3,5000$) Endüstri Meslek Lisesi müdürleri tarafından tercih edildiği ortaya çıkmaktadır.

Yukarıdaki bulguları yorumlamak gerekirse ilk olarak okul türüne bakılmaksızın tüm okul müdürlerinin çatışma yönetimi stillerini kullanma sıralaması ve derecesi bakımından kendilerini çok ideal algıladıklarını söylemek olanaklıdır. Diğer yandan bu sıralamanın bir önceki alt problemle ilgili bulgularla tutarlılık içinde olduğunu görülmektedir. Bu nedenle daha önce yapılan yorumları bu bulgular için de tekrarlamak olanaklıdır.

Buna ek olarak ayrıca yine tablo 2'de yer alan bulgulardan stiller bazında tümleştirme stiline en fazla Anadolu Lisesi müdürleri tarafından kullanılmasının bu okulların özellikleri açısından anlamlı olduğunu söylemek olanaklıdır. Çünkü bu okullar misyonları itibarıyla Türkiye'de üniversiteye en fazla öğrenci gönderen okullar niteliğinde olduklarından, yönetici ve öğretmen kadrolarının seçilip atanmasında da diğer okullara göre biraz daha özen gösterilmektedir. Bu durum okul içerisinde çalışmaların yürütülmesi sırasında ortaya çıkan sorun ve anlaşmazlıkların yönetilmesinde işbirliği esasına dayanan tümleştirme stiline öncelikli olarak kullanılmasını kolaylaştırıcı bir rol oynayabilir. Dolayısıyla araştırmada elde edilen bu bulgunun Anadolu Liselerinin misyonu ve kadrosunun özellikleriyle tutarlı bir sonuç olduğunu söylemek olanaklıdır. Hükmetme stiline en fazla Ticaret Liselerinde

kullanılıyor olmasını da bu okulların müdürlerinin yönetim ve denetim konusundaki anlayışlarından kaynaklandığını ifade etmek olanaklıdır. Kaçınma stiline en fazla ilköğretim okullarının müdürleri tarafından kullanılıyor olmasını ise, kalabalık sınıflar, kaynak yetersizliği, öğretmen yetersizliği, yöneticilik bilgisi yetersizliği vb. birçok nedenden dolayı ilköğretim okulu müdürlerinin okulda çıkan sorunlarla yüzleşmeye zaman ayıramamalarına ya da cesaret edememelerine bağlamak olanaklıdır.

Bu alt problem kapsamında okul müdürlerinin her bir çatışma yönetimi stilini kullanma sıklığı bakımından okul türüne göre aralarında anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi tekniği ile hesaplanmış ve bu hesaplamalarla ilgili bulgular tablo 4’de verilmiştir.

TABLO 4
OKUL MÜDÜRLERİNİN KULLANDIKLARI ÇATIŞMA YÖNETİMİ
STİLLERİNE İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMALARININ OKUL
TÜRÜNE GÖRE TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI

Çatışma Yönetimi Stili	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
TÜMLEŞTİRME	Gruplararası	2,688	5	,538	1,812	,110
	Gruplarıçi	89,609	302	,297		
	Toplam	92,297	307			
ÖDÜNVERME	Gruplararası	2,110	5	,422	1,030	,400
	Gruplarıçi	123,770	302	,410		
	Toplam	125,881	307			
HÜKMETME	Gruplararası	1,157	5	,231	,434	,825
	Gruplarıçi	161,166	302	,534		
	Toplam	162,322	307			
KAÇINMA	Gruplararası	2,689	5	,538	,845	,518
	Gruplarıçi	192,132	302	,636		
	Toplam	194,821	307			
UZLAŞMA	Gruplararası	3,580	5	,716	2,820	,017*
	Gruplarıçi	76,663	302	,254		
	Toplam	80,243	307			

*P<.05

Tablo 4’deki “p” değerlerinden de görüleceği gibi, aritmetik ortalama sonuçları farklı da olsa, uzlaşma stili hariç, diğer çatışma yönetimi stillerini kullanma sıklığı bakımından okul türüne göre müdür algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu bulgu okul türü değişkeninin çatışma yönetimi stillerinden tümleştirme, ödün verme, hükmetme ve kaçınma stillerinin kullanım sıklığı üzerinde istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık yaratmadığını ortaya koymaktadır.

Okul müdürlerinin uzlaşma stilini kullanma bakımından aralarında ortaya çıkan farkın kaynağını bulmak için LSD testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5’deki bulgulardan anlaşılacağı gibi, uzlaşma stilinin kullanımına ilişkin .05 düzeyindeki farkın İmam Hatip Lisesi - Kız Meslek Lisesi vb. gibi Diğer okul grubundaki müdürler ile İlköğretim Okulu, Genel - Süper Lise ve Endüstri Meslek Lisesi Müdürleri’nden kaynaklandığı ortaya çıkmıştır.

TABLO 5

OKUL MÜDÜRLERİNİN OKUL TÜRÜNE GÖRE UZLAŞMA STİLİNİ KULLANMA DERECELERİNE İLİŞKİN ORTALAMALAR ARASINDAKİ FARKIN KAYNAĞINI GÖSTERİR LSD TESTİ SONUÇLARI

$\bar{X}$	OKUL TÜRÜNE GÖRE ORTALAMA FARKLARI					
	İlköğr. Ok.	Gnl-Spr. Ls.	Andl. Ls.	Ed. Mslk Ls.	Tic. Ls.	Diğer
İlköğr. Ok. $\bar{X} = 3,7990$	-	,01800	-,21956	,29895	-,16533	-,34390(*)
Gnl-Spr. Ls. $\bar{X} = 3,7810$	-	-	-,23757	,28095	-,18333	-,36190(*)
Andl. Ls. $\bar{X} = 4,0185$	-	-	-	,51852	,05423	-,12434
Ed. Mslk Ls. $\bar{X} = 3,5000$	-	-	-	-	-,46429	-,64286(*)
Tic. Ls. $\bar{X} = 3,9643$	-	-	-	-	-	-,17857
Diğer $\bar{X} = 4,1429$	-	-	-	-	-	-

*P<.05

Bu bulgu Diğer kategorisinde yer alan İmam Hatip Lisesi, Kız Meslek Lisesi ve Okul Öncesi Eğitim Kurumu müdürlerinin uzlaşma stilini; İlköğretim Okulu, Genel - Süper Lise ve Endüstri Meslek Lisesi’nde görev yapan meslektaşlarına göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir biçimde daha sık kullandıklarını ortaya koymaktadır.

Okul Büyüklüğü Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul büyüklüğü değişkenine göre müdürlerin her bir çatışma yönetimi stilini ne derecede kullandıklarını gösteren aritmetik ortalamalar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6’daki aritmetik ortalama büyüklüklerine bakıldığında, yine bir önceki alt probleme ilişkin bulgularla aynı biçimde, genel olarak tüm okul müdürlerinin okulda yaşadıkları çatışmalarda en fazla tümleştirme stilini kullandıklarını, bunu ikinci sırada uzlaşma, üçüncü sırada ödün verme, dördüncü sırada kaçınma ve en son sırada da hükmetme stilinin izlediğini algıladıkları anlaşılmaktadır.

TABLO 6
OKUL BÜYÜKLÜĞÜNE GÖRE OKUL MÜDÜRLERİNİN ÇATIŞMA YÖNETİMİ
STİLLERİNİ KULLANMA DERECELERİNE İLİŞKİN ARİTMETİK
ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ

OKUL BÜYÜKLÜĞÜ	ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİ									
	Tümleştirme		Ödün Verme		Hükmetme		Kaçınma		Uzlaşma	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
1- 10-500 Öğrenci (N=48)	4,6215	,41930	3,4042	,62500	2,3167	,69262	2,9931	,67893	3,8021	,50722
2- 501-1000 Öğrenci (N=96)	4,5156	,58942	3,3729	,59657	2,5042	,77323	3,0000	,89997	3,8993	,48815
3- 1001-1500 Öğrenci (N=86)	4,4244	,46418	3,3907	,59163	2,3767	,69310	3,0407	,75188	3,8023	,47107
4- 1501-2000 Öğrenci (N=36)	4,4259	,74795	3,3333	,78267	2,3722	,71419	3,0787	,83332	3,7269	,64507
5- 2001-2500 Öğrenci (N=18)	4,3889	,67881	3,3889	,70117	2,1889	,73716	3,1611	,60025	3,7778	,55129
6- 2500den fazla Öğrenci (N=24)	4,4375	,39871	3,3500	,78075	2,1083	,69025	3,1389	,85220	3,8819	,50476

Diğer yandan bu tablodaki bulgular her bir stilin kullanım derecesi itibariyle ele alındığında, genel sıralama bakımından yine ilk sırada yer alan tümleştirme stilin tüm okul türlerinde ($\bar{X} = 4,6215 - 4,3889$) “her zaman”; ikinci sıradaki uzlaşma stilin ise ($\bar{X} = 3,8993 - 3,7269$) “çoğunlukla” kullanıldığı ortaya çıkmaktadır. Ayrıca genel sıralama bakımından üçüncü sırada yer alan ödün verme stili’nin 10-500 öğrenciye sahip küçük okulların dışındaki gruplarında yer alan okul müdürleri tarafından ara sıra ($\bar{X} = 3,3907 - 3,3333$), öğrenci sayısı itibariyle en küçük okul müdürleri tarafından ise ($\bar{X} = 3,4042$) “çoğunlukla” kullanıldığı görülmektedir. Genel sıralama itibariyle dördüncü sırada yer alan kaçınma stiline tüm gruplardaki okulların müdürlerinin ($\bar{X} = 3,1389 - 2,8611$) “ara sıra”, genel sıralamada en son sırada yer alan hükmetme stiline ise ($\bar{X} = 2,5042 - 2,1083$) “az” başvurdıkları belirlenmiştir.

Tablo 6’daki bulgular, her bir çatışma yönetimi stilin okul büyüklüğüne göre kullanılma düzeyi açısından incelendiğinde; tümleştirme stilin en fazla ($\bar{X} = 4,6215$) 10 – 500 öğrenciye sahip en küçük okul müdürleri, en az ($\bar{X} = 4,3889$) 2001 – 2500 öğrenciye sahip büyük okul müdürleri; ödün verme stili’nin yine en fazla ($\bar{X} = 3,4042$) 10 – 500 öğrenciye sahip en küçük okul müdürleri, en az ($\bar{X} = 3,3333$) 1500 – 2000 öğrenciye sahip orta büyüklükteki okul müdürleri; hükmetme stilin en fazla ($\bar{X} =$

2,5042) 501 – 1000 öğrenciye sahip orta küçüklükteki okul müdürleri, en az ($\bar{X}=2,1083$) 2500 ve daha fazla öğrenciye sahip en büyük okul müdürleri; kaçınma stiline en fazla ($\bar{X}=3,1389$) 2500 ve daha fazla öğrenciye sahip en büyük okul müdürleri, en az ($\bar{X}=2,9931$) 10 – 500 öğrenciye sahip en küçük okul müdürleri; uzlaşma stiline ise en fazla ($\bar{X}=3,8993$) 501 – 1000 öğrenciye sahip orta küçüklükteki okul müdürleri, en az da ($\bar{X}=3,7269$) 1500 – 2000 öğrenciye sahip orta büyüklükteki okul müdürleri tarafından kullanıldığı ortaya çıkmaktadır.

Okul büyüklüğü değişkenine yönelik olarak elde edilen bulgularla ilgili olarak iki önemli hususa değinmenin yararlı olacağı söylenebilir. Bunlardan birisi küçük okullarda tümleştirme ve ödün verme stiline kullanımının büyük okullara göre daha fazla olmasıdır. Bu bulguyu küçük okullarda birebir ilişkilerin ve dostlukların kurulmasının büyük okullara göre daha kolay olmasına, bu durumun sorunların paylaşım, işbirliği ve dolayısıyla tümleştirme yoluyla yönetilmesine elverişli ortam yaratmasına bağlamak olanaklıdır. Yine bir önceki ile ilişkili sayılabilecek bir diğer dikkate değer bulgu da kaçınma stiline en fazla en büyük okul müdürleri tarafından kullanılmasıdır. Bu bulgu büyük örgütün karmaşılaşan sorunlarına yöneticilik konusundaki niteliksizlikleri dolayısıyla etkili çözümler bulamayan okul yöneticilerinin tipik bir davranışı olarak görülebilir. Çünkü büyük okullarda ortaya çıkan birçok çatışmayla baş etmek için yeterli yönetsel bilgiye, beceriye sahip olmak gerekir. Böyle bir bilgi ve beceriye sahip olmayan okul yöneticileri için en çıkar yol sorunları görmezden gelme ya da sorunlarla yüzleşmekten kaçınma olacaktır. Dolayısıyla araştırmada elde edilen bu bulgunun Türkiye’deki özellikle büyük okul müdürlerinin yönetsel nitelikleri ile tutarlı bir bulgu olduğu söylenebilir.

Yukarıdaki bulgulara ek olarak, bu alt problem kapsamında, okul müdürlerinin her bir çatışma yönetimi stilini kullanma sıklığı bakımından okul büyüklüğüne göre aralarında anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi tekniği ile hesaplanmış ve bu hesaplamalarla ilgili bulgular tablo 7’de verilmiştir.

Bir sonraki sayfada yer alan Tablo 7’deki “p” değerlerinden de anlaşılacağı gibi; aritmetik ortalama sonuçları farklı olmakla birlikte, okul büyüklüğüne göre çatışma yönetimi stillerini kullanma sıklığı bakımından müdür algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Bu bulguya göre; okul büyüklüğü değişkeninin araştırma kapsamındaki çatışma yönetimi stillerinin kullanılma sıklığı üzerinde istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını söylemek olanaklıdır. Bir başka ifadeyle okul büyüklüğüne ilişkin olarak hesaplanmış olan aritmetik ortalamalar arasındaki farkın çeşitli nedenlerle oluşan tesadüfi bir fark olduğu söylenebilir.

TABLO 7
OKUL MÜDÜRLERİNİN KULLANDIKLARI ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİNE
İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMALARININ OKUL BÜYÜKLÜĞÜNE GÖRE
TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI

Çatışma Yönetimi Stili	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
TÜMLEŞTİRME	Gruplararası	1,645	5	,329	1,096	,363
	Gruplarıçi	90,652	302	,300		
	Toplam	92,297	307			
ÖDÜNVERME	Gruplararası	,142	5	,028	,068	,997
	Gruplarıçi	125,739	302	,416		
	Toplam	125,881	307			
HÜKMETME	Gruplararası	4,096	5	,819	1,563	,170
	Gruplarıçi	158,227	302	,524		
	Toplam	162,322	307			
KAÇINMA	Gruplararası	1,026	5	,205	,320	,901
	Gruplarıçi	193,794	302	,642		
	Toplam	194,821	307			
UZLAŞMA	Gruplararası	1,061	5	,212	,809	,544
	Gruplarıçi	79,182	302	,262		
	Toplam	80,243	307			

*P<.05

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Cinsiyet değişkenine göre okul müdürlerin her bir çatışma yönetimi stilini ne derecede kullandıklarını gösteren aritmetik ortalamalar Tablo 8’de verilmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre okul müdürlerinin çatışma yönetimi stillerinin her birini hangi sırada kullandıklarına ilişkin aritmetik ortalamalardan, gerek kadın ve gerekse erkek okul müdürlerinin okulda çıkan çatışmaları yönetmede ilk olarak tümleştirme stilini devreye soktukları, bu stilden sonra sırasıyla uzlaşma, ödün verme, kaçınma ve hükmetmeyi denedikleri anlaşılmaktadır. Bu bulgu daha önce analiz edilen okul türü ve büyüklüğü değişkenlerindeki benzer biçimde, cinsiyet değişkeninde de genel olarak stil kullanımındaki sıralamanın değişmediğini göstermektedir.

TABLO 8
CİNSİYETE GÖRE OKUL MÜDÜRLERİNİN ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİNİ
KULLANMA DERECELERİNE İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMA VE
STANDART SAPMA DEĞERLERİ İLE T-TESTİ SONUÇLARI

Çatışma Yönetimi Stilleri	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
TÜMLEŞTİRME	Erkek	271	4,4613	,56313	304	1,846	,066
	Kadın	37	4,6429	,40653			
ÖDÜNVERME	Erkek	271	3,3491	,63659	304	2,239	,026*
	Kadın	37	3,6057	,64986			
HÜKMETME	Erkek	271	2,3808	,74888	304	,595	,552
	Kadın	37	2,3029	,54959			
KAÇINMA	Erkek	271	3,0529	,81364	304	1,638	,102
	Kadın	37	2,8190	,62540			
UZLAŞMA	Erkek	271	3,8057	,51555	304	2,281	,023*
	Kadın	37	4,0143	,45621			

*P<.05

Tablo 8’de yer alan bulgular kadın ve erkek okul müdürlerinin her bir stili hangi sıklık derecesinde kullandıklarını sorgulama bakımından ele alındığında; ödün verme stili hariç, her iki grupta yer alan okul müdürlerinin tümleştirme stilini ($\bar{X}$ = 4,6429 – 4,4613) “her zaman”, hükmetme stilini ($\bar{X}$ = 2,3808 – 2,3029) “az”, kaçınma stilini ($\bar{X}$ = 3,0529 – 2,8190) “ara sıra”, uzlaşma stilini de ($\bar{X}$ = 3,8057 – 4,0143) “çoğunlukla” kullandıkları ortaya çıkmaktadır. Ödün verme stilinde ise kadın müdürlerin ($\bar{X}$ = 3,6057) “çoğunlukla” bu stili algıladıklarını işaretlemelerine karşın, erkek meslektaşlarının ($\bar{X}$ = 3,3491) “ara sıra” ödün verme yoluna gittikleri anlaşılmaktadır.

Yine aynı tablodan tümleştirme ($\bar{X}$ = 4,6429), ödün verme ($\bar{X}$ = 3,6057), kaçınma ($\bar{X}$ = 2,8190) ve uzlaşma ($\bar{X}$ = 4,0143) stillerinin erkeklere göre kadın müdürler tarafından daha fazla; hükmetme stilinin ise ($\bar{X}$ = 2,3808) kadın müdürlere göre erkek müdürler tarafından daha fazla kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Ayrıca Tablo 8’de, üçüncü alt problem kapsamında, okul müdürlerinin her bir çatışma yönetimi stilini kullanma sıklığı bakımından cinsiyete göre aralarında anlamlı bir fark olup olmadığı “t” testi ile hesaplanmış ve bu hesaplamalarla ilgili bulgular tablonun son iki sütununda verilmiştir. Bu sütunlardaki rakamlardan da görüleceği gibi, tümleştirme, hükmetme ve kaçınma stilleri ile ilgili olarak erkek ve kadın algıları

arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunamamasına karşın; ödün verme ve uzlaşma stillerine ilişkin algılar arasında istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bu farklılık cinsiyet faktörünün ödün verme ve uzlaşma stillerinin kullanım sıklığı üzerinde etkili olduğunu; bir başka ifadeyle kadınların erkeklere göre ödün verme ve uzlaşma stillerini kullanım sıklığı açısından erkek meslektaşlarına göre istatistiksel bakımdan anlamlı olarak daha önde olduklarını kanıtlar niteliktedir.

Sonuç olarak bu değişkenle ilgili bulguların da yine beklentiye uygun olduğunu söylemek olanaklıdır. Çünkü kadınların cinsiyet ve buna bağlı olarak duygusal özellikler bakımından erkeklerden farklı oldukları bir gerçektir. Dolayısıyla kadın yöneticilerin erkek yöneticilere göre daha işbirlikçi ve uzlaşmacı, buna karşın daha az baskıcı olmaları; gerektiğinde ısrardan vazgeçip ödün verme yaklaşımını uygulamalarının onların cinsiyet özellikleri ve toplumsal beklentilerin doğal bir sonucu olduğunu söylemek olanaklıdır. Aynı şekilde erkeklerin de kadınlara göre daha fazla hükmetme stili uygulamalarının erkek özellikleri ile birlikte; erkek egemen bir toplum ve buna paralel olarak erkek egemen yönetim anlayışının bir sonucu olduğu ileri sürülebilir.

Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Yaş değişkenine göre müdürlerin her bir çatışma yönetimi stilini ne derecede kullandıklarını gösteren aritmetik ortalamalar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9’daki aritmetik ortalamalara bakıldığında, bundan önceki diğer değişkenlerde olduğu gibi, genel olarak tüm okul müdürlerinin okulda yaşadıkları çatışmalarda en fazla tümleştirme stilini kullandıklarını, bunu ikinci sırada uzlaşma, üçüncü sırada ödün verme, dördüncü sırada kaçınma ve en son sırada da hükmetme stilinin izlediğini algıladıkları anlaşılmaktadır.

Tablodaki bulgular her bir stilin kullanım derecesi itibarıyla ele alındığında, genel sıralama bakımından yine ilk sırada yer alan tümleştirme stilinin tüm yaş gruplarında ($\bar{X} = 4,5072 - 4,3904$) “her zaman”; ikinci sıradaki uzlaşma stilinin ($\bar{X} = 3,8501 - 3,8295$) “çoğunlukla” kullanıldığı ortaya çıkmaktadır.

TABLO 9
YAŞA GÖRE OKUL MÜDÜRLERİNİN ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİNİ
KULLANMA DERECELERİNE İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMA VE
STANDART SAPMA DEĞERLERİ

YAŞ GRUBU	ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİ									
	Tümleştirme		Ödün Verme		Hükmetme		Kaçınma		Uzlaşma	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
1- 25-35 yaş (N=38)	4,3904	,55788	3,2474	,46367	2,2263	,59579	2,8947	,73052	3,7456	,47732
2- 36-45 yaş (N=131)	4,4835	,54414	3,3252	,67952	2,3908	,71247	2,9873	,76979	3,8295	,54946
3- 46- ve yukarı yaş (N=139)	4,5072	,55090	3,4619	,63650	2,4000	,77197	3,0899	,83677	3,8501	,48334

Ayrıca genel sıralama bakımından üçüncü sırada yer alan ödün verme stili'nin 46 ve daha yukarı yaş grubu dışındaki yaş gruplarında yer alan okul müdürleri tarafından “ara sıra” ($\bar{X} = 3,3252- 3,2475$), 46 ve daha yukarı yaş grubunda yer alan okul müdürleri tarafından ise ($\bar{X} = 3,4619$) “çoğunlukla” kullanıldığı görülmektedir. Genel sıralama itibariyle dördüncü sırada yer alan kaçınma stiline tüm yaş gruplarıdaki okulların müdürlerinin ($\bar{X} = 3,0899 - 2,8947$) “ara sıra” , genel sıralamada en son sırada yer alan hükmetme stiline ise ($\bar{X} = 2,400 - 2,2263$) ”az” başvurdıkları belirlenmiştir.

Yine tablo 9'daki bulgular, her bir çatışma yönetimi stilinin okul müdürünün yaş grubuna göre kullanılma düzeyi açısından incelendiğinde; tümleştirme ($\bar{X} = 4,5072$), ödün verme ($\bar{X} = 2,4619$), hükmetme ($\bar{X} = 2,4000$) ve kaçınma ($\bar{X} = 3,0899$) stillerinin en fazla 46 ve daha yukarı yaş grubunda yer alan ileri yaştaki okul müdürleri tarafından, en az da ($\bar{X} = 4,3904 - 3,2474 - 2,2263 - 2,8947$) 25-35 yaş grubunda yer alan genç okul müdürleri tarafından tercih edildiği görülmektedir. Bunların dışında kalan uzlaşma stilinin ise yine en fazla ($\bar{X} = 3,8501$) 46 ve daha yukarı yaş grubunda yer alan ileri yaştaki okul müdürleri tarafından kullanıldığı, buna karşın, en az 36-45 yaş grubunda orta yaştaki müdürler tarafından kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Okul müdürünün yaşı değişkenine yönelik olarak elde edilen bulgular yaşla birlikte tümleştirme, ödün verme, hükmetme ve kaçınma stillerinin kullanımında

düzenli bir yükselmenin olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu yaşla birlikte deneyim artışına paralel olarak, çatışma yönetimi stillerinin kullanımında bir düzen ve dengenin ortaya çıktığı biçiminde yorumlanabilir.

Yukarıdaki bulgulara ek olarak, dördüncü alt problem kapsamında, okul müdürlerinin her bir çatışma yönetimi stilini kullanma sıklığı bakımından yaş grubuna göre aralarında anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi tekniği ile hesaplanmış ve bu hesaplamalarla ilgili bulgular tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10'da yer alan "p" değerlerinden de anlaşılabacağı gibi, aritmetik ortalama sonuçları farklı olmakla birlikte, yaş grubu değişkenine göre çatışma yönetimi stillerini kullanma sıklığı bakımından müdür algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Tablodaki bu bulguya göre; yaş değişkeninin araştırma kapsamındaki çatışma yönetimi stillerinden hiçbirisinin kullanılma sıklığı üzerinde istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını söylemek olanaklıdır.

TABLO 10
OKUL MÜDÜRLERİNİN KULLANDIKLARI ÇATIŞMA YÖNETİMİ
STİLLERİNE İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMALARININ YAŞA GÖRE
TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI

Çatışma Yönetimi Stili	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
TÜMLEŞTİRME	Gruplarasası	,408	2	,204	,676	,509
	Gruplarıçı	91,889	305	,301		
	Toplam	92,297	307			
ÖDÜNVERME	Gruplarasası	1,991	2	,996	2,451	,088
	Gruplarıçı	123,890	305	,406		
	Toplam	125,881	307			
HÜKMETME	Gruplarasası	,960	2	,480	,907	,405
	Gruplarıçı	161,363	305	,529		
	Toplam	162,322	307			
KAÇINMA	Gruplarasası	1,415	2	,707	1,116	,329
	Gruplarıçı	193,406	305	,634		
	Toplam	194,821	307			
UZLAŞMA	Gruplarasası	,326	2	,163	,622	,537
	Gruplarıçı	79,917	305	,262		
	Toplam	80,243	307			

*P<.05

Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Mezun olunan okul türü değişkenine göre müdürlerin her bir çatışma yönetimi stilini ne derecede kullandıklarını gösteren aritmetik ortalamalar Tablo 11'de verilmiştir.

TABLO 11
MEZUN OLUNAN OKUL TÜRÜ GÖRE OKUL MÜDÜRLERİNİN ÇATIŞMA
YÖNETİMİ STİLLERİNİ KULLANMA DERECELERİNE İLİŞKİN ARİTMETİK
ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ

MEZUN OLDUĞU OKUL	ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİ									
	Tümleştirme		Ödün Verme		Hükmetme		Kaçınma		Uzlaşma	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
1-Eğitim Fak. (N: 78)	4,4316	,67657	3,3923	,60254	2,3795	,66963	3,0299	,74135	3,8611	,52802
2-Fen Ed. Fak. (N: 34)	4,4608	,57305	3,2588	,57951	2,3882	,74336	3,1520	,77020	3,8431	,51890
3-Eğt Enst- YO. (N: 102)	4,4641	,52946	3,3353	,64680	2,3824	,72800	3,1144	,83481	3,7876	,54154
4-A.Ö Fak. (N: 46)	4,5471	,36795	3,6522	,60580	2,4000	,79777	3,0833	,80488	3,8478	,42138
5-Diğer (N:48)	4,5590	,48560	3,2625	,70398	2,3167	,76055	2,6632	,73778	3,8333	,50529

Tablo 11'deki bulgulardan mezun olunan okul türü değişkenine göre, yine her bir çatışma yönetimi stilini kullanma sıralamasında bir değişikliğin olmadığı görülmektedir. Daha açık bir ifadeyle, mezun oldukları okulun türü ne olursa olsun tüm okul müdürlerinin, okullarda yaşadıkları çatışmalarda en fazla tümleştirme stilini kullandıkları, bu stilden sonra sırasıyla uzlaşma, ödün verme, kaçınma ve hükmetmeyi tercih ettikleri anlaşılmaktadır.

Yine aynı tablodaki bulgular, mezun olunan okul değişkenine göre okul müdürlerinin her bir stili hangi sıklık derecesinde kullandıklarını belirleme bakımından ele alındığında; ödün verme stili hariç; tüm gruplarda yer alan okul müdürlerinin de tümleştirme stilini ($\bar{X} = 4,5590 - 4,4316$) "her zaman", hükmetme stilini ($\bar{X} = 2,4000 - 2,3167$) "az", kaçınma stilini ($\bar{X} = 3,1520 - 2,6632$) "ara sıra", uzlaşma stilini de ($\bar{X} = 3,8611 - 3,7876$) "çoğunlukla" kullandıkları ortaya çıkmaktadır. Ödün verme stilinde ise, Açık Öğretim Fakültesi mezunu okul müdürlerinin bu stili ($\bar{X} = 3,6522$) "çoğunlukla" kullandıklarını belirtmelerine karşın, diğer gruplarda yer alan meslektaşlarının ($\bar{X} = 3,3923 - 3,2588$) "ara sıra" tercih ettikleri ortaya çıkmaktadır.

Ayrıca tablo 11'deki bulgular, her bir çatışma yönetimi stilinin okul müdürünün mezun olduğu okul türüne göre kullanılma düzeyi açısından incelendiğinde; tümleştirme stilinin en fazla ($\bar{X} = 4,5590$) Diğer kategorisinde yer alan okul müdürleri,

en az ($\bar{X} = 4,4316$) Eğitim Fakültesinden mezun olan okul müdürleri; ödün verme stili'nin en fazla ($\bar{X} = 3,6522$) Açık Öğretim Fakültesi'nden Mezun olan okul müdürleri, en az ($\bar{X} = 3,2598$) Fen Edebiyat Fakültesi'nden mezun olan okul müdürleri; hükmetme stiline en fazla ($\bar{X} = 2,4000$) Açık Öğretim Fakültesi'nden Mezun olan okul müdürleri, en az ($\bar{X} = 2,3167$) Diğer kategorisinde yer alan okul müdürleri; kaçınma stiline en fazla ($\bar{X} = 3,1520$) Fen Edebiyat Fakültesi'nden mezun olan okul müdürleri, en az ($\bar{X} = 2,6232$) Diğer kategorisinde yer alan okul müdürleri; uzlaşma stiline ise en fazla ($\bar{X} = 3,8611$) Eğitim Fakültesinden mezun olan okul müdürleri, en az da ($\bar{X} = 3,7876$) Eğitim Enstitüsü ve Eğitim Yüksek okullarından mezun olan okul müdürleri tarafından kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Yukarıda yer alan bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; okul müdürlerinin her bir çatışma yönetimi stilini kullanma sıralaması ve derecesi bakımından, daha önceki bulgularla tutarlı bir yaklaşım sergiledikleri söylenebilir. Bununla birlikte her bir stilin en çok ve en az kullanıldığı yerler itibariyle, diğer değişkenlere göre daha fazla bir dağınıklığın ortaya çıktığı da dikkati çeken bir durum olmuştur. Bir başka ifadeyle okul müdürlerinin mezun oldukları okul türlerine göre en fazla ve en az kullanılan değişkenler bakımından farklılıklar göze çarpmaktadır. Bu farklılıklar içerisinde dikkate değer olanlardan birisi Açık Öğretim Fakültesinden mezun olan okul müdürlerinin hem ödün verme hem de hükmetme stillerini diğer okullardan mezun olan meslektaşlarına göre daha fazla kullanıyor olmalarıdır. Hem birbirinin zıddı olan hem de okul örgütleri bakımından en sonlarda tercih edilmesi gereken bu iki stilin en çok kullanılan stiller olarak işaretlenmesini, bir bakıma bu okul müdürlerinin yeterli düzeyleri ve kendilerine güven düzeyleri ile ilişkili görmek olanaklıdır. Uzlaşma stiline eğitim fakültesi mezunları tarafından en fazla , buna karşın tümleştirme stiline en az kullanılıyor olmasını da, bu okul mezunlarının biraz daha bilinçli bir tercih yapmalarına bağlayabiliriz. Çünkü yapılan birçok çalışmada tümleştirme stiline kullanılmadığı durumlarda, onun alternatifi olarak uzlaşma stiline kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Eğitim fakültesi mezunlarının da çatışmalarda tümleştirme stiline her zaman kullanılmasının olanaklı olmadığı bilinciyle, bir orta yol arayışına gittikleri ve bunun için de uzlaşma stilini en fazla tercih ettiklerini söyleyebiliriz.

Yukarıdaki bulgulara ek olarak, yine bu alt problem kapsamında, okul müdürlerinin her bir çatışma yönetimi stilini kullanma sıklığı bakımından mezun

olunan okul türüne göre aralarında anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi tekniği ile hesaplanmış ve bu hesaplamalarla ilgili bulgular tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12’deki “p” değerlerinden de görüleceği gibi, tümleştirme, hükmetme ve uzlaşma stilleri ile ilgili olarak müdür algıları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunamamasına karşın; ödün verme ve kaçınma stillerine ilişkin algılar arasında istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

Bu farklılık mezun olunan okul değişkeninin ödün verme ve kaçınma stillerinin kullanım sıklığı üzerinde etkili olduğunu açıklığa kavuşturmuştur. Bir başka ifadeyle okul müdürlerinin mezun olduğu okul türünün onların çatışmalarda ödün verme ve kaçınma stillerini kullanma derecelerine ilişkin algılarında anlamlı biçimde değişiklik yarattığı ortaya çıkmıştır.

TABLO 12
OKUL MÜDÜRLERİNİN KULLANDIKLARI ÇATIŞMA YÖNETİMİ
STİLLERİNE İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMALARININ MEZUN
OLDUKLARI OKUL TÜRÜNE GÖRE TEK YÖNLÜ VARYANS
ANALİZİ SONUÇLARI

Çatışma Yönetimi Stili	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
TÜMLEŞTİRME	Gruplararası	,726	4	,181	,600	,663
	Gruplarıçi	91,571	303	,302		
	Toplam	92,297	307			
ÖDÜNVERME	Gruplararası	4,783	4	1,196	2,992	,019*
	Gruplarıçi	121,098	303	,400		
	Toplam	125,881	307			
HÜKMETME	Gruplararası	,205	4	,051	,096	,984
	Gruplarıçi	162,117	303	,535		
	Toplam	162,322	307			
KAÇINMA	Gruplararası	7,802	4	1,951	3,160	,014*
	Gruplarıçi	187,018	303	,617		
	Toplam	194,821	307			
UZLAŞMA	Gruplararası	,279	4	,070	,265	,901
	Gruplarıçi	79,963	303	,264		
	Toplam	80,243	307			

*P<.05

Ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek için de LSD testi kullanılmış ve bu test sonucunda elde edilen bulgular tablo 13 ve 14’de verilmiştir.

Tablo 13’deki bulgular gruplar arasındaki farkın kaynağını Açık Öğretim Fakültesinden mezun olan okul müdürlerinin oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgulara göre Açık Öğretim programından mezun olan okul müdürlerinin, diğer

okullardan mezun olan meslektaşlarına göre ödün verme stilini .05 düzeyinde anlamlı olarak daha fazla kullandıklarını açıklığa kavuşturmuştur.

TABLO 13
OKUL MÜDÜRLERİNİN MEZUN OLDUĞU OKUL TÜRÜNE GÖRE
ÖDÜN VERME STİLİNİ KULLANMA DERECELERİNE İLİŞKİN
ORTALAMALAR ARASINDAKİ FARKIN KAYNAĞINI
GÖSTERİR LSD TESTİ SONUÇLARI

$\bar{X}$	MEZUN OLDUĞU OKUL TÜRÜNE GÖRE ORTALAMA FARKLARI				
	Eğt. Fak.	Fen Ed. Fak	Eğt Enst-YO.	A.Ö Fak.	Diğer
Eğt. Fak. $\bar{X} = 3,3923$	-	,13348	,05701	-,25987(*)	,12981
Fen Ed. Fak. $\bar{X} = 3,2588$	-	-	-,07647	-,39335(*)	-,00368
Eğt Enst-YO. $\bar{X} = 3,3353$	-	-	-	-,31688(*)	,07279
A.Ö Fak. $\bar{X} = 3,6522$	-	-	-	-	,38967(*)
Diğer $\bar{X} = 3,2625$	-	-	-	-	-

*P<.05

Bilindiği gibi açık öğretim mezunu olan okul müdürleri ya ilköğretmen okulu ya eğitim yüksek okulu ya da eğitim enstitüsü mezunu olup, daha sonra kendilerine tanınan bir hakla Açık Öğretim fakültesinde lisans ya da ön lisans eğitimini tamamlamış olan okul öğretmenlerinden oluşmaktadır. Bilindiği gibi eğitim enstitüleri ve eğitim yüksek okulları 2547 sayılı YÖK Yasası'ndan önce Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak görev yaptıkları dönemlerde mektupla öğretim, hızlandırılmış öğretim vb. normal dışı uygulamalarla birçok mezun vermişlerdir. Bu mezunların önemli bir kısmı Türk Eğitim sisteminde öğretmen olarak görev yapmaktadır. Bu durum doğal olarak öğretmenlerin nitelikleri ve buna bağlı olarak da kendilerine güvenleri üzerinde olumsuz etki yaratmış olabilir. Bundan dolayı açık öğretim programlarından mezun olan okul müdürlerinin en azından bir kısmının, kendilerini değerlendirmeleri sonucunda diğer okullardan mezun olan meslektaşlarına göre çatışmalarda ödün verme yolunu tercih ettiklerini söyleyebiliriz.

Tablo 14'deki bulgular ise kaçınma stiline yönelik farkın kaynağını, Diğer kategorisinde yer alan İlahiyat Fakültesi, Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu,

İlköğretmen okulu vb. okullardan mezun olan müdürlerin oluşturduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre de diğer kategorisindeki okullardan mezun olan okul müdürlerinin, bu kategori kapsamı dışındaki okullardan mezun olan meslektaşlarına göre kaçınma stilini istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı olarak daha az kullandıklarını söyleyebiliriz. Elde edilen bu farkın diğer kategorisinde yer alan okulların özelliklerinden kaynaklandığı ileri sürülebilir.

TABLO 14

OKUL MÜDÜRLERİNİN MEZUN OLDUĞU OKUL TÜRÜNE GÖRE KAÇINMA STİLİNİ KULLANMA DERECELERİNE İLİŞKİN ORTALAMALAR ARASINDAKİ FARKIN KAYNAĞINI GÖSTERİRLSD TESTİ SONUÇLARI

$\bar{X}$	MEZUN OLDUĞU OKUL TÜRÜNE GÖRE ORTALAMA FARKLAR				
	Eğt.. Fak.	Fen Ed. Fak	Eğt Enst-YO.	A.Ö Fak.	Diğer
Eğt.. Fak. $\bar{X} = 3,0299$	-	-,12205	-,08446	-,05342	,36672(*)
Fen Ed. Fak. $\bar{X} = 3,1520$	-	-	,03758	,06863	,48877(*)
Eğt Enst-YO. $\bar{X} = 3,1144$	-	-	-	,03105	,45118(*)
A.Ö Fak. $\bar{X} = 3,0833$	-	-	-	-	,42014(*)
Diğer $\bar{X} = 2,6632$	-	-	-	-	-

*P<.05

Deneyim Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular

Deneyim süresine göre müdürlerin her bir çatışma yönetimi stilini ne derecede kullandıklarını gösteren aritmetik ortalamalar Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15’de yer alan aritmetik ortalamalar incelendiğinde, daha önceki tablolardakine benzer bir biçimde, genel olarak tüm okul müdürlerinin görevleri sırasında yaşadıkları çatışmalarda en fazla tümleştirme stilini kullandıkları, bunu ikinci sırada uzlaşma, üçüncü sırada ödün verme, dördüncü sırada kaçınma ve en son sırada da hükmetme stilinin izlediği görüşünde oldukları ortaya çıkmaktadır.

TABLO 15
DENEYİME GÖRE OKUL MÜDÜRLERİNİN ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİNİ
KULLANMA DERECELERİNE İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMA VE
STANDART SAPMA DEĞERLERİ

DENEYİM SÜRESİ	ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİ									
	Tümleştirme		Ödün Verme		Hükmetme		Kaçınma		Uzlaşma	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
1- 1-5 Yıl (N=123)	4,5325	,43767	3,3252	,53922	2,3919	,60131	2,9417	,75807	3,8957	,47544
2- 6-10 yıl (N=76)	4,4868	,53456	3,3711	,60549	2,3026	,77114	2,9079	,72490	3,7785	,47484
3- 11-15 yıl (N=53)	4,4119	,50384	3,4264	,67486	2,3736	,79715	3,1824	,80944	3,7579	,48982
4- 16-20 yıl (N=35)	4,4714	,65365	3,4057	,81527	2,5143	,86403	3,0524	,84673	3,8143	,69636
5- 21 yıl ve yukarı (N=21)	4,3730	,97312	3,5333	,88393	2,3048	,83575	3,4524	,99463	3,8175	,53724

Tablo 15’de yer alan aritmetik ortalamalar incelendiğinde, daha önceki tablolardakine benzer bir biçimde, genel olarak tüm okul müdürlerinin görevleri sırasında yaşadıkları çatışmalarda en fazla tümleştirme stilini kullandıkları, bunu ikinci sırada uzlaşma, üçüncü sırada ödün verme, dördüncü sırada kaçınma ve en son sırada da hükmetme stiline izlediği görüşünde oldukları ortaya çıkmaktadır.

Her bir stilin kullanım derecesi itibariyle bakıldığında ise, genel sıralama bakımından ilk sırada yer alan tümleştirme stiline tüm okul müdürleri tarafından ($\bar{X}$ = 4,5325 – 4,3730) “her zaman”; ikinci sırada yer alan uzlaşma stiline de ($\bar{X}$ = 3,8957 - 3,7579) “çoğunlukla” kullanıldığı ortaya çıkmaktadır. Yine, genel sıralama bakımından üçüncü sırada yer alan ödün verme stili’nin 1-5 yıla kadar deneyime sahip okul müdürleri ($\bar{X}$ = 3,3252) ile 6-10 arası deneyime sahip okul müdürleri tarafından ($\bar{X}$ = 3,3711) “ara sıra”; bunlardan daha yukarı deneyime sahip okul müdürleri tarafından ($\bar{X}$ = 3,4264 – 3,4057 – 3,5333) “çoğunlukla” kullanıldığı görülmektedir. Genel sıralama itibariyle dördüncü sırada yer alan kaçınma stiline 21 yıl ve daha deneyimli grup tarafından ($\bar{X}$ = 3,4524) “çoğunlukla”; bu gruba göre daha az deneyimli gruplardaki müdürler tarafından ($\bar{X}$ = 3,1824 – 2,9079) “ara sıra” başvurulduğu gözlenmektedir. Genel sıralamada en son sırada yer alan hükmetme stiline ise deneyim farkı olmaksızın tüm müdürler tarafından ($\bar{X}$ = 2,3026 – 2,5143) “az” kullanıldığı görülmektedir.

Ayrıca tablo 15'deki bulgular çatışma yönetimi stillerinden her biri deneyime göre kullanılma düzeyi açısından incelendiğinde; tümleştirme stiline en fazla ($\bar{X} = 4,5325$) 1-5 yıl, en az ($\bar{X} = 4,3730$) 21 yıl ve daha fazla deneyime sahip okul müdürleri tarafından; buna karşın ödün verme stili'nin en fazla ($\bar{X} = 3,5333$) 21 yıl ve daha fazla deneyime sahip okul müdürleri tarafından, en az ($\bar{X} = 3,3252$) 1-5 yıl deneyime sahip okul müdürleri tarafından; hükmetme stiline en fazla ($\bar{X} = 2,5143$) 16-20 yıl, en az ($\bar{X} = 2,3026$) 6-10 yıl deneyime sahip okul müdürleri tarafından; kaçınma stiline en fazla ($\bar{X} = 3,4524$) 21 yıl ve daha fazla deneyime sahip okul müdürleri, en az ($\bar{X} = 2,9079$) 6-10 yıl deneyime sahip okul müdürleri tarafından; uzlaşma stiline ise en fazla ($\bar{X} = 3,8957$) 1-5 yıl, en az da ($\bar{X} = 3,7579$) 11-15 yıl arası deneyime sahip okul müdürleri tarafından tercih edildiği anlaşılmaktadır.

Tablo 15'deki bulguları yorumlamak gerekirse ilk olarak değişken farkı olmaksızın tüm okul müdürlerinin çatışma yönetimi stillerini kullanma sıralaması ve derecesi bakımından kendilerini bilinçli birer çatışma yöneticisi olarak algıladıklarını söylemek olanaklıdır.

Konuya deneyim değişkeni açısından yaklaşıldığında ise, deneyim süresindeki artış ile demokratik ya da bir başka ifadeyle katılımcı stilleri kullanma arasında ters yönde bir ilişkinin varlığı en fazla dikkati çeken bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir başka ifadeyle okul müdürlerinin deneyim süresi yükseldikçe, daha aktif olmayı gerektiren stiller yerine daha pasif kalmaya olanak sağlayan kaçınma ve ödün verme stillerinin tercih edildiği gözlenmektedir. Bunun birden çok nedeni olabilir. Deneyimle beraber olaylara bakış açısındaki değişikliği bu farklılığın bir nedeni olarak görmek olanaklıdır. Diğer yandan deneyimsiz olan okul müdürlerinin deneyimlilere göre çatışmalarda daha aktif ve yapıcı rol almayı gerektiren stilleri daha fazla tercih etmelerinin nedenini, göreve atanmadan önce aldıkları eğitimlere bağlamak da olanaklıdır. Çünkü yöneticilik eğitimlerinde doğrudan çatışma konusu işlenmese bile, yönetimde sorun çözme, çağdaş yönetim teknikleri, etkili iletişim vb. gibi alanlarda yetişen okul yöneticilerinin bu konularda yeterli bilgiye sahip olmayan meslektaşlarına göre tümleştirme ve uzlaşma gibi okul için daha etkili stilleri tercih etmeleri daha kolay olacaktır. Ayrıca bir yöneticinin paylaşma ve katılmayı esas alan çatışma yönetimi stillerini tercih etmesi, aynı zamanda onun kendine güveninin bir göstergesi olarak da

düşünülebilir. Bu güvenin temel kaynağı olarak da deneyim bakımından genç olan müdürlerin almış oldukları yöneticilik eğitimi gösterilebilir.

Yine bu alt problem kapsamında okul müdürlerinin her bir çatışma yönetimi stilini kullanma sıklığı bakımından deneyim süresine göre aralarında anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi tekniği ile hesaplanmış ve bu hesaplamalarla ilgili bulgular tablo 16’da verilmiştir.

TABLO 16
OKUL MÜDÜRLERİNİN KULLANDIKLARI ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİNE
İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMALARININ DENEYİM SÜRESİNE
GÖRE TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI

Çatışma Yönetimi Stili	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
TÜMLEŞTİRME	Gruplarasası	,829	4	,207	,687	,602
	Gruplarıçı	91,468	303	,302		
	Toplam	92,297	307			
ÖDÜNVERME	Gruplarasası	1,004	4	,251	,609	,656
	Gruplarıçı	124,877	303	,412		
	Toplam	125,881	307			
HÜKMETME	Gruplarasası	1,216	4	,304	,572	,683
	Gruplarıçı	161,107	303	,532		
	Toplam	162,322	307			
KAÇINMA	Gruplarasası	7,067	4	1,767	2,851	,024*
	Gruplarıçı	187,753	303	,620		
	Toplam	194,821	307			
UZLAŞMA	Gruplarasası	1,019	4	,255	,974	,422
	Gruplarıçı	79,224	303	,261		
	Toplam	80,243	307			

*P<.05

Tablo 16’da yer alan yer alan “p” değerlerinden de anlaşılacağı gibi; deneyim süresi değişkeninin kaçınma stili hariç, araştırma kapsamında ele alınan diğer dört çatışma yönetimi stiline kullanılma sıklığı üzerinde istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı ortaya çıkmıştır.

Kaçınma stiline yönelik ortaya çıkan farklılığın kaynağını belirlemek üzere LSD testi yapılmış ve bu teste ilişkin sonuçlar tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17’deki bulgulardan da anlaşılacağı gibi, kaçınma stiline yönelik farkın kaynağını deneyim süresi bakımından 21 yıl ve daha yukarı deneyim süresine sahip okul müdürleri oluşturmaktadır. Elde edilen bulgulara göre, deneyim süresi itibariyle en deneyimli grubu oluşturan okul müdürleri deneyim süresi itibariyle en deneyimsiz ilk iki grubu oluşturan 1-5 yıl ve 6-10 yıl arasında deneyime sahip olan meslektaşlarına

göre, istatistiksel bakımdan anlamlı bir biçimde daha fazla kaçınma stilini kullandıklarını algılamaktadırlar.

TABLO 17

OKUL MÜDÜRLERİNİN DENEYİM SÜRESİNE GÖRE KAÇINMA STİLİNİ KULLANMA DERECELERİNE İLİŞKİN ORTALAMALAR ARASINDAKİ FARKIN KAYNAĞINI GÖSTERİR LSD TESTİ SONUÇLARI

$\bar{X}$	DENEYİM SÜRESİNE GÖRE ORTALAMA FARKLARI				
	1-5 Yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21 yıl ve yukarı
1-5 Yıl $\bar{X} = 2,9417$	-	,03384	-,24066	-,11065	-,51065(*)
6-10 yıl $\bar{X} = 2,9079$	-	-	-,27450	-,14449	-,54449(*)
11-15 yıl $\bar{X} = 3,1824$	-	-	-	,13001	-,26999
16-20 yıl $\bar{X} = 3,0524$	-	-	-	-	-,40000
21 yıl ve yukarı $\bar{X} = 3,4524$	-	-	-	-	-

*P<.05

Bu bulgu aynı zamanda deneyim süresi ile paralel olarak okul müdürlerinin çatışma yönetiminde kaçınma stilini kullanma düzeylerinin de arttığını, bir başka ifadeyle deneyim süresinin kaçınma stiline kullanım sıklığı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Bu durumu çeşitli nedenlere bağlamak olanaklıdır. Elde edilen bu bulgu deneyim süresi arttıkça, okul yöneticilerinin hoşgörü düzeyinin de yükseldiğinin bir göstergesi olarak yorumlanabileceği gibi, aynı zamanda deneyim süresi ve buna bağlı olarak yaş düzeyi ilerledikçe bireylerin mücadele güçlerinin de zayıfladığı biçiminde yorumlamak olanaklıdır. Yine bu bulguyu, daha az deneyime sahip okul müdürlerinin büyük bir çoğunluğunun müdürlük makamına atanmadan önce yöneticilik eğitiminden geçmiş olmalarına ve bu eğitimlerde eğitim örgütlerinde kaçınma stiline olumlu sonuçlar vermeyeceğini öğrenmiş olmalarına bağlamak da olanaklıdır.

Okullarda Örgüt Kültürünün Gerçekleşme Derecesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı, araştırma kapsamındaki okullarda okul kültürü boyutlarından mesleki gelişim, işbirlikçi liderlik, öğretmen işbirliği, karşılıklı yardımlaşma, amaç birliği ve öğrenme ortaklığı boyutlarından her birinin ne derecede gerçekleştiğini belirlemeye yönelik olarak belirlenmiştir. Bu amaca dayalı olarak elde edilen verilerden hesaplanan aritmetik ortalamalar aşağıdaki tablo 18’de verilmiştir.

TABLO 18
OKUL KÜLTÜRÜ BOYUTLARININ GERÇEKLEŞME DERECEĞİNE İLİŞKİN
ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ

OKUL KÜLTÜRÜ BOYUTLARI											
Amaç Birliği		İşbirlikçi Liderlik		Mesleki Gelişim		Mesleki Yardımlaşma		Öğretmen İşbirliği		Öğrenme Ortaklığı	
$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
4,1422	,61143	4,3064	,51410	3,8000	,73338	3,9326	,67207	3,7879	,65053	4,0000	,61569

Tablo 18’deki bulgulardan görüleceği gibi, okul müdürleri okul kültürünün alt boyutlarından İşbirlikçi Liderlik’in ($\bar{X} = 4,3064$) "her zaman", Amaç Birliği ($\bar{X} = 4,1422$), Öğrenme Ortaklığı ($\bar{X} = 4,000$), Mesleki Yardımlaşma ($\bar{X} = 3,9326$), Mesleki Gelişim ($\bar{X} = 3,8000$) ve Öğretmen İşbirliği ($\bar{X} = 3,7879$) boyutlarının ise "çoğunlukla, gerçekleştiğini algılamışlardır.

Bu bulgulara göre okul kültürü boyutlarından en fazla gerçekleşen boyutun İşbirlikçi Liderlik olduğu, bunu sırasıyla Amaç Birliği, Öğrenme Ortaklığı, Mesleki Yardımlaşma, Mesleki Gelişim ve Öğretmen İşbirliği’nin izlediği anlaşılmaktadır.

Elde edilen bulgulara göre bir yorum yapıldığında İstanbul İlindeki okul müdürlerine göre okullarda okul kültürünün tüm alt boyutlarının yeterince gerçekleştiğini söylemek olanaklıdır.

Demografik Değişkenlere Göre Okullarda Örgüt Kültürünün Gerçekleşme Derecesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacı "okulun türü, büyüklüğü, okul müdürünün cinsiyeti, yaşı, mezun olduğu okul ve deneyim süresi gibi demografik değişkenlere göre bir analiz yapıldığında; okul kültürü boyutlarından her birinin gerçekleşme derecesi

bakımından okullar arasında anlamlı farklılık var mıdır?” biçiminde belirlenmişti. Bu amacı gerçekleştirmek üzere, anketlerden elde edilen veriler analiz edilmiş ve bu analiz sonuçları aşağıda demografik değişkenlerle ilgili alt başlıklar altında yer alan tablolarda gösterilmiştir.

Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul türüne göre okul kültürü boyutlarından her birinin gerçekleşme derecesine ilişkin aritmetik ortalamalar tablo 19’da yer almaktadır.

TABLO 19
OKUL TÜRÜNE GÖRE OKUL KÜLTÜRÜ BOYUTLARININ GERÇEKLEŞME
DERECESİNE İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART
SAPMA DEĞERLERİ

OKUL TÜRÜ	OKUL KÜLTÜRÜ BOYUTLARI											
	Amaç Birliği		İşbirlikçi Liderlik		Mesleki Gelişim		Mesleki Yardımlaşma		Öğretmen İşbirliği		Öğrenme Ortaklığı	
	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s
1- İlköğretim Okulu (N=223)	4,1130	,59802	4,2972	,49364	3,7776	,74061	3,8991	,66688	3,7668	,61852	3,9966	,59298
2- Genel-Süper Lise (N=35)	4,0514	,63864	4,2416	,46613	3,7029	,59877	3,9429	,59744	3,6810	,63577	3,8857	,56667
3- Anadolu Lisesi (N=9)	4,5333	,34641	4,6263	,22009	4,3111	,30185	4,3056	,32543	4,4630	,34134	4,3611	,28260
4-End. Meslek Lisesi (N=6)	4,3000	,43359	4,3030	,70574	3,9667	,83347	4,3750	,41079	3,7778	,77220	4,4167	,56273
5- Ticaret Lisesi (N= 14)	4,3429	,42556	4,3117	,49884	3,7857	,49901	3,9464	,59790	3,8095	,62654	4,1607	,46624
6- Diğer (N=21)	4,2571	,84886	4,3723	,78620	3,9429	1,0083	3,9762	,96794	3,8889	,93294	3,8452	,96978

Tablo19’daki aritmetik ortalamalar okul bazında okul kültürü boyutlarının gerçekleşme düzeyleri bakımından incelendiğinde; İlköğretim okulları ile Genel-Süper Liselerde “İşbirlikçi Liderlik” ($\bar{X}$ = 4,2972), ($\bar{X}$ = 4,2416) boyutunun her zaman, “diğer tüm boyutların” ($\bar{X}$ = 4,1130- 3,7668), ($\bar{X}$ = 4,0514- 3,6810) çoğunlukla gerçekleştiği görülmektedir. Anadolu Liselerinde ise başta İşbirlikçi Liderlik olmak üzere “tüm boyutların” ($\bar{X}$ = 4,6263- 4,3056) her zaman gerçekleştiği görülmektedir. Endüstri Meslek Liselerinde “Amaç Birliği” ($\bar{X}$ = 4,3000) , “İşbirlikçi Liderlik” ($\bar{X}$ = 4,3030), “Mesleki Yardımlaşma” ($\bar{X}$ = 4,3750) ve “Öğrenme Ortaklığı” ($\bar{X}$ = 4,4167) olmak üzere dört boyutun her zaman, “Mesleki Gelişim” ($\bar{X}$ = 3,9667) ile “Öğretmen

işbirliği”nin ($\bar{X} = 3,7778$) çoğunlukla gerçekleştiği görülmektedir. Ticaret Liselerinde “Amaç Birliği” ($\bar{X} = 4,3429$) ile “İşbirlikçi Liderlik”in ($\bar{X} = 4,3117$) her zaman, “Mesleki Gelişim” ($\bar{X} = 3,7857$) , “Mesleki Yardımlaşma” ($\bar{X} = 3,9464$), “Öğretmen işbirliği” ($\bar{X} = 3,8095$) ve “Öğrenme Ortaklığı” ($\bar{X} = 4,1607$) olmak üzere dört boyutun çoğunlukla gerçekleştiği görülmektedir. Tablonun son sırasındaki Diğer Okullar kategorisinde yer alan okullarda ise, yine Ticaret Liselerine benzer bir şekilde, “Amaç Birliği” ($\bar{X} = 4,2571$) ile “İşbirlikçi Liderlik”in ($\bar{X} = 4,3723$) her zaman, “Mesleki Gelişim” ($\bar{X} = 3,9429$) , “Mesleki Yardımlaşma” ($\bar{X} = 3,9762$), “Öğretmen işbirliği” ($\bar{X} = 3,8889$) ve “Öğrenme Ortaklığı” ($\bar{X} = 4,8452$) olmak üzere dört boyutun çoğunlukla gerçekleştiği görülmektedir.

Yine Tablo 19’deki aritmetik ortalamalara, okul kültürü boyutlarından her birinin hangi okul türünde ne derecede gerçekleştiği açısından bakıldığında; “Amaç Birliği”nin İlköğretim Okulları ($\bar{X} = 4,1130$) ile Genel ve Süper Lise’lerde ($\bar{X} = 4,0514$) çoğunlukla; Anadolu Liseleri ($\bar{X} = 4,5333$), Endüstri Meslek Liseleri ($\bar{X} = 4,300$), Ticaret Liseleri ($\bar{X} = 4,3429$) ve Diğer Grupta yer alan okullarda ($\bar{X} = 4,2571$) her zaman gerçekleştiği anlaşılmaktadır. “İşbirlikçi Liderlik”in tüm okul gruplarında ($\bar{X} = 4,6263- 4,2416$) her zaman gerçekleştiği anlaşılmaktadır. “Mesleki Gelişim”in Anadolu Liseleri’nde ($\bar{X} = 4,3111$) her zaman, bunun dışındaki tüm okullarda ($\bar{X} = 3,9667- 3,7029$) çoğunlukla gerçekleştiği anlaşılmaktadır. “Mesleki Yardımlaşma”nın Anadolu Liseleri ($\bar{X} = 4,3056$) ile Endüstri Meslek Liseleri’nde ($\bar{X} = 4,3750$) her zaman, geriye kalan diğer okul türlerinde ($\bar{X} = 3,9762- 3,8991$) çoğunlukla gerçekleştiği anlaşılmaktadır. “Öğretmen işbirliği”nin Anadolu Liseleri’nde ($\bar{X} = 4,4630$) her zaman, bunun dışındaki tüm okul gruplarında ($\bar{X} = 3,8889- 3,6810$) çoğunlukla gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Okul kültürüne ilişkin son boyut olan “Öğrenme Ortaklığı”nın ise Anadolu Liseleri ($\bar{X} = 4,3661$) ve Endüstri Meslek Liselerinde ($\bar{X} = 4,4167$) her zaman; bunların dışındaki tüm okullarda ($\bar{X} = 4,1607- 3,8452$) çoğunlukla gerçekleştiği anlaşılmaktadır.

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi, elde edilen bu bulgular okul kültürünün tüm boyutlarıyla en fazla gerçekleştiği okul türünün Anadolu Liseleri olduğu, bunu ikinci sırada Endüstri Meslek Liselerinin izlediği ortaya çıkmaktadır.

Okul kültürünün tüm boyutlarıyla en az gerçekleştiği okul türleri ise İlköğretim Okulları ile Genel-Süper Liseler olduğunu gözler önüne sermektedir.

Elde edilen bu bulguların okulların nitelikleri, çalışma ortam ve koşulları ile tutarlı olduğunu söylemek olanaklıdır. Daha açık bir ifadeyle okul kültürünün tüm boyutlarının Anadolu liselerinde her zaman gerçekleşmesi bu okulların özellikleri açısından beklentiye uygun bir bulgudur. Çünkü Anadolu Liseleri gerek öğrencilerinin niteliği gerek öğretim kadrosunun yeterliği ve gerekse velilerinin beklenti ve nitelikleri itibarıyla diğer okullardan farklılaşmaktadır. Öğrenci, öğretmen, yönetim ve veli işbirliğine dayalı olarak yürütülen eğitim hizmetleri, aynı zamanda bu okullarda işbirlikçi bir kültürün oluşturulması ve sürdürülmesine katkıda bulunmaktadır. Yine Anadolu liseleri kadar olmasa da benzer yorumları Endüstri Meslek liseleri için de söylemek olanaklıdır. İlköğretim Okulları ile Genel Liselerin okul kültürünün gerçekleşmesi bakımından son sıralarda yer alması ise bu okullardaki beklentilerin düşüklüğüne ve okul koşullarının olumsuzluğuna bağlamak olanaklıdır. Yukarıdaki tabloda dikkati çeken bir başka nokta da, okul kültürü alt boyutlarından “işbirlikçi liderlik” boyutunun diğer boyutlar içerisinde tüm okullarda en fazla ve her zaman gerçekleşen tek boyut olarak algılanması olmuştur. Elde edilen bu bulguyu, son yıllarda uygulamaya konulan toplam kalite yaklaşımı kapsamında yapılan eğitimler ve bilgilendirmelerde, katılımcı liderliğe verilen önemin bir yansıması olarak yorumlamak olanaklıdır.

Ayrıca bu alt problem kapsamında okul kültürü alt boyutlarının gerçekleşme derecesi bakımından okul türleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile hesaplanmış ve bu hesaplamalarla ilgili bulgular tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20’deki “p” değerlerinden anlaşılabacağı gibi, aritmetik ortalama sonuçları farklı da olsa, “Öğretmen İşbirliği” boyutu dışında, okul kültürünün diğer boyutlarının gerçekleşme düzeyi bakımından okul türüne göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu bulgu okul türü değişkeninin okul kültürü boyutlarından Amaç Birliği, İşbirlikçi Liderlik, Mesleki Gelişim, Mesleki Yardımlaşma ve Öğrenme Ortaklığı’nın gerçekleşme düzeyi üzerinde istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık yaratmadığını ortaya koymaktadır.

TABLO 20
OKUL KÜLTÜRÜ ALT BOYUTLARINA İLİŞKİN ARİTMETİK
ORTALAMALARIN OKUL TÜRÜNE GÖRE TEK YÖNLÜ
VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI

Okul Kültürü Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
AMAÇ BİRLİĞİ	Gruplararası	2,846	5	,569	1,536	,178
	Gruplarıçi	111,925	302	,371		
	Toplam	114,771	307			
İŞBİRLİKÇİ LİDERLİK	Gruplararası	1,179	5	,236	,890	,488
	Gruplarıçi	79,960	302	,265		
	Toplam	81,139	307			
MESLEKİ GELİŞİM	Gruplararası	3,392	5	,678	1,267	,278
	Gruplarıçi	161,728	302	,536		
	Toplam	165,120	307			
MESLEKİ YARDIMLAŞMA	Gruplararası	2,723	5	,545	1,210	,304
	Gruplarıçi	135,942	302	,450		
	Toplam	138,665	307			
ÖĞRETMEN İŞBİRLİĞİ	Gruplararası	4,822	5	,964	2,328	,043*
	Gruplarıçi	125,097	302	,414		
	Toplam	129,919	307			
ÖĞRENME ORTAKLIĞI	Gruplararası	3,540	5	,708	1,895	,095
	Gruplarıçi	112,835	302	,374		
	Toplam	116,375	307			

*P<.05

Diğer yandan öğretmen işbirliği boyutunda ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemeye yönelik olarak LSD testi yapılmış ve bu teste ilişkin sonuçlar tablo 21’de verilmiştir.

TABLO 21
OKUL TÜRÜNE GÖRE ÖĞRETMEN İŞBİRLİĞİNİN GERÇEKLEŞME DÜZEYİNE
İLİŞKİN ORTALAMALAR ARASINDAKİ FARKIN KAYNAĞINI GÖSTERİR LSD
TESTİ SONUÇLARI

$\bar{X}$	OKUL TÜRÜNE GÖRE ORTALAMA FARKLAR					
	İlköğr. Ok.	Gnl-Spr. Ls.	Andl. Ls.	Ed. Mslk Ls.	Tic. Ls.	Diğer
İlköğr. Ok. $\bar{X} = 3,7668$	-	,08586	-,69615(*)	-,01096	-,04271	-,12207
Gnl-Spr. Ls. $\bar{X} = 3,6810$	-	-	-,78201(*)	-,09683	-,12857	-,20794
Andl. Ls. $\bar{X} = 4,4630$	-	-	-	,68519(*)	,65344(*)	,57407(*)
Ed. Mslk Ls. $\bar{X} = 3,7778$	-	-	-	-	-,03175	-,11111
Tic. Ls. $\bar{X} = 3,8095$	-	-	-	-	-	-,07937
Diğer $\bar{X} = 3,8889$	-	-	-	-	-	-

*P<.05

Bu tablodan da görüleceği gibi LSD testi sonucunda ortalamalar arasındaki .05 düzeyindeki anlamlı farkın Anadolu Liseleri'nden kaynaklandığı ortaya çıkmıştır. Bu bulgu Anadolu Liselerinde “Öğretmen İşbirliği”nin gerçekleşme düzeyinin diğer okul türlerine göre .05 düzeyinde anlamlı olarak daha fazla gerçekleştiğine açıklık kazandırmıştır. Daha öncede belirtildiği gibi, diğer okul türlerinden farklı olarak öğrencilerini seçerek alan bu okullar toplumun kendilerinden beklediği başarı düzeyini yakalayabilmek için işbirliğine yönelik bir çalışma düzeni kurmak zorundadırlar. Dolayısıyla elde edilen bu bulgunun Anadolu Liselerinin özellikleri ve üstlenmiş olduğu misyonun niteliği ile tutarlı olduğunu söyleyebiliriz.

Okul Büyüklüğü Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul büyüklüğüne göre okul kültürü boyutlarından her birinin gerçekleşme derecelerine ilişkin aritmetik ortalamalar tablo 22’de yer almaktadır.

TABLO 22
OKUL BÜYÜKLÜĞÜ’NE GÖRE OKUL KÜLTÜRÜ BOYUTLARININ
GERÇEKLEŞME DERECESİNE İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMA VE
STANDART SAPMA DEĞERLERİ

OKUL BÜYÜKLÜĞÜ	OKUL KÜLTÜRÜ BOYUTLARI											
	Amaç Birliği		İşbirlikçi Liderlik		Mesleki Gelişim		Mesleki Yardımlaşma		Öğretmen İşbirliği		Öğrenme Ortaklığı	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
1- 10-500 Öğrenci (N=48)	4,2667	,56769	4,4299	,44129	3,8583	,81888	4,0938	,62659	3,8507	,61717	4,1510	,60084
2- 501-1000 Öğrenci (N=96)	4,1604	,60288	4,3314	,50521	3,8896	,63170	3,9401	,67253	3,8368	,66622	4,0234	,59502
3- 1001-1500 Öğrenci (N=86)	4,0651	,64018	4,2632	,52660	3,8093	,80112	3,9651	,62681	3,7655	,64847	3,9128	,64371
4- 1501-2000 Öğrenci (N=36)	4,0722	,69636	4,1490	,68313	3,5667	,70993	3,6528	,82001	3,6343	,71915	3,9306	,68559
5- 2001-2500 Öğrenci (N=18)	4,1556	,55965	4,3586	,34788	3,6333	,59508	3,8889	,60160	3,7685	,40479	4,0139	,38798
6- 2500den fazla (N=24)	4,1917	,52908	4,3106	,41088	3,7667	,78167	3,9167	,65801	3,7917	,71938	4,0104	,64471

Tablo 22’deki aritmetik ortalamalar okul bazında okul kültürü boyutlarının gerçekleşme düzeyleri bakımından ele alındığında; 10-500 öğrenciye sahip en küçük okullarda “Amaç Birliği” ($\bar{X}$ = 4,2667) ile “İşbirlikçi Liderlik” ($\bar{X}$ = 4,4299) boyutunun her zaman, “diğer tüm boyutların” ($\bar{X}$ = 4,1510- 3,8507), çoğunlukla gerçekleştiği görülmektedir. Küçük okullar sıralamasında ikinci sırada olan 501-1000 öğrenciye sahip okullarda “İşbirlikçi Liderlik”in ($\bar{X}$ = 4,3314) her zaman, bunun

dışındaki boyutların ($\bar{X} = 4,1604- 3,8368$) çoğunlukla gerçekleştiği görülmektedir. Öğrenci sayısı bakımından üçüncü sırada olan 1001-1500 öğrenciye sahip okullarda, yine bir önceki okul grubuna benzer şekilde, “İşbirlikçi Liderlik”in ($\bar{X} = 4,2632$) her zaman, bunun dışındaki boyutların ($\bar{X} = 4,0651- 3,7655$) çoğunlukla gerçekleştiği görülmektedir. Tablonun dördüncü sırasındaki 15001-2000 öğrencili okullarda okul kültürünün tüm boyutlarının ($\bar{X} = 4,1490- 3,5667$) çoğunlukla gerçekleştiği görülmektedir. Tablonun son iki sırasındaki 2001- 2500 öğrenciye sahip okullarla 2500’ den fazla öğrenciye sahip en büyük okullarda ise İşbirlikçi Liderlik” ($\bar{X} = 4,3586$), ($\bar{X} = 4,3106$) boyutunun her zaman, “diğer tüm boyutların” ($\bar{X} = 4,1556- 3,6333$), ($\bar{X} = 4,1917- 3,7667$) çoğunlukla gerçekleştiği görülmektedir.

Ayrıca Tablo 22’deki aritmetik ortalamalara, okul kültürü boyutlarından her birinin hangi okul büyüklüğünde ne derecede gerçekleştiği açısından bakıldığında; “Amaç Birliği”nin 10-500 öğrenciye sahip en küçük okullarda ($\bar{X} = 4,2667$) her zaman, bu okullardan daha büyük okulların tümünde ($\bar{X} = 4,1917- 4,0651$) çoğunlukla gerçekleştiği anlaşılmaktadır. “İşbirlikçi Liderlik”in 1501-2000 öğrenciye sahip orta büyüklükteki okullarda ($\bar{X} = 4,1490$) çoğunlukla, bunun dışında kalan diğer okullarda tüm okul gruplarında ($\bar{X} = 4,4299- 4,2632$) her zaman gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Bu iki boyut dışındaki “Mesleki Gelişim” ($\bar{X} = 3,8896- 3,5667$), “Mesleki Yardımlaşma” ($\bar{X} = 4,0938- 3,6528$), “Öğretmen işbirliği” ($\bar{X} = 3,8507- 3,6343$) ve “Öğrenme Ortaklığı”nın ($\bar{X} = 4,1510- 3,9128$) ise tüm okul büyüklüklerinde çoğunlukla gerçekleştiği anlaşılmaktadır.

Tablo 22’de yer alan bulgulardan da görüleceği gibi, okul kültürünün tüm boyutlarıyla en fazla gerçekleştiği okulların öğrenci sayısı itibariyle 10-500 öğrenciye sahip en küçük okullar olduğu, bunu ikinci sırada 501-1000 öğrenciye sahip okulların izlediği ortaya çıkmaktadır. Okul kültürünün tüm boyutlarıyla en az gerçekleştiği okulların ise öğrenci sayısı itibariyle 1501-2000 öğrenciye sahip orta büyüklükteki okullar olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu küçük okulların eğitim ve öğretim koşulları bakımından büyük okullara göre daha olumlu ortamlara sahip olmalarına bağlanabilir. Yine küçük okulların çalışanlar arasında birebir ilişki kurma olanaklarına sahip olma, toplumsal alt kültürler bakımından daha homojen bir yapıda olma vb. açılardan büyük okullara göre daha avantajlı olduklarını ve bu avantajları dolayısıyla okul kültürü

oluşturmada daha başarılı olduklarını söylemek olanaklıdır. Diğer yandan tablodaki bulgulardan okul kültürü boyutlarından “İşbirlikçi Liderlik” boyutunun yine en fazla gerçekleştirilen boyut olma özelliğini bu değişkenle ilgili olarak da koruduğu anlaşılmaktadır.

Okul kültürü alt boyutlarının gerçekleşme derecesi bakımından çeşitli büyüklükteki okullar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile hesaplanmış ve bu hesaplamalarla ilgili bulgular tablo 23’de verilmiştir.

TABLO 23
OKUL KÜLTÜRÜ BOYUTLARINA İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMALARIN
OKUL BÜYÜKLÜĞÜNE GÖRE TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI

Okul Kültürü Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
AMAÇ BİRLİĞİ	Gruplararası	1,525	5	,305	,813	,541
	Gruplarıçi	113,247	302	,375		
	Toplam	114,771	307			
İŞBİRLİKÇİ LİDERLİK	Gruplararası	1,894	5	,379	1,444	,208
	Gruplarıçi	79,244	302	,262		
	Toplam	81,139	307			
MESLEKİ GELİŞİM	Gruplararası	3,428	5	,686	1,280	,272
	Gruplarıçi	161,692	302	,535		
	Toplam	165,120	307			
MESLEKİ YARDIMLAŞMA	Gruplararası	4,202	5	,840	1,888	,096
	Gruplarıçi	134,462	302	,445		
	Toplam	138,665	307			
ÖĞRETMEN İŞBİRLİĞİ	Gruplararası	1,319	5	,264	,619	,685
	Gruplarıçi	128,600	302	,426		
	Toplam	129,919	307			
ÖĞRENME ORTAKLIĞI	Gruplararası	1,982	5	,396	1,046	,391
	Gruplarıçi	114,393	302	,379		
	Toplam	116,375	307			

*P<.05

Tablo 23’deki “p” değerlerinden de görüleceği gibi, aritmetik ortalama sonuçları farklı olmakla birlikte, okul büyüklüğü değişkenine göre okul kültürünün alt boyutlarının her birinin gerçekleşme derecesi bakımından okullar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu bulguya göre; okul büyüklüğü değişkeninin araştırma kapsamındaki okul kültürü alt boyutlarının gerçekleşme derecesi üzerinde istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını söylemek olanaklıdır.

Cinsiyete Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul müdürünün cinsiyetine göre okul kültürü boyutlarından her birinin gerçekleşme derecelerine ilişkin aritmetik ortalamalar tablo 24’de yer almaktadır.

TABLO 24
CİNSİYETE GÖRE OKUL KÜLTÜRÜ BOYUTLARININ GERÇEKLEŞME
DERECESİNE İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA
DEĞERLERİ İLE T-TESTİ SONUÇLARI

Okul Kültürü Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
AMAÇ BİRLİĞİ	Erkek	271	4,1439	,60329	304	,042	,966
	Kadın	37	4,1486	,69170			
İŞBİRLİKÇİ LİDERLİK	Erkek	271	4,2955	,51944	304	1,101	,272
	Kadın	37	4,3974	,47856			
MESLEKİ GELİŞİM	Erkek	271	3,7845	,71981	304	1,069	,286
	Kadın	37	3,9257	,84726			
MESLEKİ YARDIMLAŞMA	Erkek	271	3,9262	,65905	304	491	,624
	Kadın	37	3,9857	,79044			
ÖĞRETMEN İŞBİRLİĞİ	Erkek	271	3,7706	,64451	304	1,309	,192
	Kadın	37	3,9238	,70750			
ÖĞRENME ORTAKLIĞI	Erkek	271	4,0018	,60858	304	275	,783
	Kadın	37	3,9714	,66634			

*P<.05

Tablo 24'deki aritmetik ortalamalar okul müdürlerinin cinsiyetine göre okul kültürü boyutlarının gerçekleşme düzeyleri bakımından incelendiğinde; gerek erkek gerekse kadın okul müdürlerinin görev yaptığı okullarda “İşbirlikçi Liderlik boyutunun ($\bar{X}$ = 4,2955-43974) her zaman, bunun dışında kalan “Amaç Birliği” ($\bar{X}$ = 4,1439-41486), “Mesleki Gelişim” ($\bar{X}$ = 3,7845- 3,9257), “Mesleki Yardımlaşma” ($\bar{X}$ = 3,9262- 3,9857), “Öğretmen işbirliği” ($\bar{X}$ = 3,7706- 3,9238) ve “Öğrenme Ortaklığı”nın ($\bar{X}$ = 4,0018- 3,9714) ise tüm okul büyüklüklerinde çoğunlukla gerçekleştiği anlaşılmaktadır.

Diğer yandan yine Tablo 24'deki aritmetik ortalamalar, okul kültürü boyutlarından her birinin hangi cinsiyet değişkenine göre ne derecede gerçekleştiği açısından ele alındığında; yukarıdaki değerlendirme ile aynı sonuca varmak olanaklıdır. Daha açık bir anlatımla “İşbirlikçi Liderlik” boyutu hariç, okul kültürünün diğer tüm boyutlarının hem erkek hem de kadın okul müdürlerinin bulunduğu okullarda çoğunlukla gerçekleştiği görülmektedir. “İşbirlikçi Liderlik” boyutunun ise yine her iki cinse ait okullarda her zaman gerçekleştiği anlaşılmaktadır.

Cinsiyet değişkenine ilişkin tablodaki bulgular aritmetik ortalama büyüklüklerine göre değerlendirildiğinde, “Öğrenme Ortaklığı” hariç, diğer tüm boyutlarda kadın müdürlerin bulunduğu okullardaki aritmetik ortalamaların daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Bu durum kadın müdürlerin bulunduğu okullarda

“Öğrenme Ortaklığı” boyutu dışında okul kültürünün az da olsa daha fazla gerçekleştiği olduğu izlenimini yaratmaktadır.

Bununla birlikte yine aynı tablodaki “t” testi sonuçlarına bakıldığında, bu ortalama farklılıklardan hiçbirisinin istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu bulgu cinsiyet değişkeninin okul kültürünün gerçekleşme düzeyi üzerinde istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık yaratmadığını, bir başka ifadeyle kadın ve erkek okul müdürlerinin ortalamaları arasındaki farkın tesadüfi olduğunu açıklığa kavuşturmaktadır.

Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul müdürünün yaş grubuna göre okul kültürü boyutlarından her birinin gerçekleşme derecelerine ilişkin aritmetik ortalamalar tablo 25’de yer almaktadır.

TABLO 25
YAŞA GÖRE OKUL KÜLTÜRÜ BOYUTLARININ GERÇEKLEŞME
DERECESİNE İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA
DEĞERLERİ

YAŞ GRUBU	OKUL KÜLTÜRÜ BOYUTLARI											
	Amaç Birliği		İşbirlikçi Liderlik		Mesleki Gelişim		Mesleki Yardımlaşma		Öğretmen İşbirliği		Öğrenme Ortaklığı	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
1- 25-35 yaş (N=38)	3,7842	,66638	4,0957	,56118	3,3421	,82122	3,6184	,61165	3,3860	,76042	3,6250	,69688
2- 36-45 yaş (N=131)	4,1634	,57045	4,3414	,43351	3,8427	,70165	3,9313	,70918	3,8193	,55471	4,0458	,57496
3- 46- ve yukarı yaş (N=139)	4,2201	,60351	4,3309	,55901	3,8849	,69657	4,0198	,62920	3,8681	,66681	4,0594	,59784

Tablo 25’deki aritmetik ortalamalar, okul müdürünün yaş grubuna göre, okul kültürü boyutlarının gerçekleşme düzeyleri bakımından ele alındığında; en genç grubu oluşturan 25-35 yaş grubundaki okul müdürlerinin görev yaptıkları okullarda okul kültürünün tüm boyutlarının ($\bar{X}$ = 4,0957- 3,3860) çoğunlukla gerçekleştiği görülmektedir. Yaş grubu itibariyle orta yaş grubundaki okul müdürlerinin görev yaptıkları okullarda “İşbirlikçi Liderlik” boyutunun ($\bar{X}$ = 4,3414) her zaman, diğer boyutların ($\bar{X}$ = 4,1634- 3,8193) çoğunlukla gerçekleştiği görülmektedir. Yaş grubu

itibariyle 46 ve yukarı yaş grubundaki okul müdürlerinin görev yaptığı okullarda ise “Amaç Birliği” ($\bar{X} = 4,2201$) ile “İşbirlikçi Liderlik” ($\bar{X} = 4,3309$) boyutunun her zaman, “diğer tüm boyutların” ($\bar{X} = 4,0594- 3,8681$), çoğunlukla gerçekleştiği anlaşılmaktadır.

Yine Tablo 25’deki aritmetik ortalamalara, okul kültürü boyutlarından her birinin hangi yaş grubunda ne derecede gerçekleştiği açısından bakıldığında; “Amaç Birliği”nin 46 ve daha yukarı yaş grubundaki müdürlerin bulunduğu okullarda ($\bar{X} = 4,2201$) her zaman, diğer yaş grubundaki müdürlerin bulunduğu okullarda ($\bar{X} = 4,1634- 3,7842$) çoğunlukla gerçekleştiği anlaşılmaktadır. “İşbirlikçi Liderlik”in 36-45 yaş grubundaki müdürlerin bulunduğu okullar ($\bar{X} = 4,3414$) ile 46 ve daha yukarı yaş grubundaki müdürlerin bulunduğu okullarda ($\bar{X} = 4,3309$) her zaman, 25-35 yaş grubundaki okul müdürlerinin görev yaptıkları okullarda ise ($\bar{X} = 4,0957$) çoğunlukla gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Bunların dışında kalan “Mesleki Gelişim” ($\bar{X} = 3,8849- 3,3421$), “Mesleki Yardımlaşma” ($\bar{X} = 4,0198- 3,6184$), “Öğretmen işbirliği” ($\bar{X} = 3,8681- 3,3860$) ve “Öğrenme Ortaklığı”nın ($\bar{X} = 4,0594- 3,6250$) ise yaş gruplarında çoğunlukla gerçekleştiği anlaşılmaktadır.

Yaş değişkenine ilişkin yukarıda yer alan tablodan da anlaşılabacağı gibi, okul kültürünün tüm boyutlarıyla en fazla gerçekleştiği okulların yaş itibariyle 46 ve yukarı yaş grubundaki okul müdürlerinin görev yaptığı okullar olduğu bunları, 36-45 yaş grubundaki müdürlerin bulunduğu okulların izlediği ortaya çıkmaktadır. Okul kültürünün tüm boyutlarıyla en az gerçekleştiği okulların ise 25-35 yaş grubundaki okul müdürlerinin görev yaptıkları okullar olduğu anlaşılmaktadır. Yine diğer değişkenlerde olduğu gibi, “İşbirlikçi Liderlik” boyutunun en fazla gerçekleştirilen boyut olduğuna ilişkin algının bu değişkende de değişmediği ortaya çıkmaktadır.

Ayrıca, okul kültürü alt boyutlarının gerçekleşme derecesi bakımından okul müdürlerinin yaş grubuna göre aralarında anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile hesaplanmış ve sonuçlar tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26’deki “p” değerlerinden de anlaşılabacağı gibi, yaş değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda okul kültürünün tüm alt boyutlarına ilişkin grupların aritmetik ortalamaları arasında .05 düzeyinde istatistiksel bakımdan anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.

TABLO 26
OKUL KÜLTÜRÜ BOYUTLARINA İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMALARIN
OKUL MÜDÜRÜNÜN YAŞ GRUBUNA GÖRE TEK YÖNLÜ VARYANS
ANALİZİ SONUÇLARI

Okul Kültürü Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
AMAÇ BİRLİĞİ	Gruplararası Gruplarıçi Toplam	5,773 108,998 114,771	2 305 307	2,887 ,357	8,077	,000*
İŞBİRLİKÇİ LİDERLİK	Gruplararası Gruplarıçi Toplam	1,932 79,207 81,139	2 305 307	,966 ,260	3,719	,025*
MESLEKİ GELİŞİM	Gruplararası Gruplarıçi Toplam	9,208 155,912 165,120	2 305 307	4,604 ,511	9,007	,000*
MESLEKİ YARDIMLAŞMA	Gruplararası Gruplarıçi Toplam	4,808 133,857 138,665	2 305 307	2,404 ,439	5,477	,005*
ÖĞRETMEN İŞBİRLİĞİ	Gruplararası Gruplarıçi Toplam	7,163 122,757 129,919	2 305 307	3,581 ,402	8,898	,000*
ÖĞRENME ORTAKLIĞI	Gruplararası Gruplarıçi Toplam	6,108 110,267 116,375	2 305 307	3,054 ,362	8,448	,000*

*P<.05

Bu farklılıkların hangi yaş gruplarından kaynaklandığını belirlemeye ilişkin olarak her bir boyutla ilgili olarak LSD testi yapılmıştır. Yapılan LSD testi sonuçları tablo 27, 28, 29, 30, 31 ve 32’de verilmiştir.

TABLO 27
YAŞ GRUBUNA GÖRE AMAÇ BİRLİĞİNİN GERÇEKLEŞME DÜZEYİNE
İLİŞKİN ORTALAMALAR ARASINDAKİ FARKIN KAYNAĞINI
GÖSTERİR LSD TESTİ SONUÇLARI

$\bar{X}$	YAŞ GRUBUNA GÖRE ORTALAMA FARKLAR		
	25-35 yaş	36-45 yaş	46- ve yukarı
25-35 yaş $\bar{X} = 3,7842$	-	-,37915(*)	-,43593(*)
36-45 yaş $\bar{X} = 4,1634$	-		-,05679
46- ve yukarı $\bar{X} = 4,2201$	-	-	-

*P<.05

TABLO 28
YAŞ GRUBUNA GÖRE İŞBİRLİKÇİ LİDERLİĞİN GERÇEKLEŞME DÜZEYİNE
İLİŞKİN ORTALAMALAR ARASINDAKİ FARKIN KAYNAĞINI
GÖSTERİR LSD TESTİ SONUÇLARI

$\bar{X}$	YAŞ GRUBUNA GÖRE ORTALAMA FARKLAR		
	25-35 yaş	36-45 yaş	46- ve yukarı
25-35 yaş $\bar{X} = 4,0957$	-	-,24574(*)	-,23524(*)
36-45 yaş $\bar{X} = 4,3414$	-		,01049
46- ve yukarı $\bar{X} = 4,3309$	-	-	-

*P<.05

TABLO 29
YAŞ GRUBUNA GÖRE MESLEKİ GELİŞİMİN GERÇEKLEŞME DÜZEYİNE
İLİŞKİN ORTALAMALAR ARASINDAKİ FARKIN KAYNAĞINI
GÖSTERİR LSD TESTİ SONUÇLARI

$\bar{X}$	YAŞ GRUBUNA GÖRE ORTALAMA FARKLAR		
	25-35 yaş	36-45 yaş	46- ve yukarı
25-35 yaş $\bar{X} = 3,3421$	-	-,50064(*)	-,54279(*)
36-45 yaş $\bar{X} = 3,8427$	-	-	-,04214
46- ve yukarı $\bar{X} = 3,8849$	-	-	-

*P<.05

TABLO 30
YAŞ GRUBUNA GÖRE MESLEKİ YARDIMLAŞMANIN GERÇEKLEŞME
DÜZEYİNE İLİŞKİN ORTALAMALAR ARASINDAKİ FARKIN
KAYNAĞINI GÖSTERİR LSD TESTİ SONUÇLARI

$\bar{X}$	YAŞ GRUBUNA GÖRE ORTALAMA FARKLAR		
	25-35 yaş	36-45 yaş	46- ve yukarı
25-35 yaş $\bar{X} = 3,6184$	-	-,31288(*)	-,40136(*)
36-45 yaş $\bar{X} = 3,9313$	-	-	-,08849
46- ve yukarı $\bar{X} = 4,0198$	-	-	-

*P<.05

TABLO 31

YAŞ GRUBUNA GÖRE ÖĞRETMEN İŞBİRLİĞİNİN GERÇEKLEŞME DÜZEYİNE İLİŞKİN ORTALAMALAR ARASINDAKİ FARKIN KAYNAĞINI GÖSTERİR LSD TESTİ SONUÇLARI

$\bar{X}$	YAŞ GRUBUNA GÖRE ORTALAMA FARKLAR		
	25-35 yaş	36-45 yaş	46- ve yukarı
25-35 yaş $\bar{X} = 3,3860$	-	-,43337(*)	-,48214(*)
36-45 yaş $\bar{X} = 3,8193$	-	-	-,04877
46- ve yukarı $\bar{X} = 3,8681$	-	-	-

*P<.05

TABLO 32

YAŞ GRUBUNA GÖRE ÖĞRENME ORTAKLIĞININ GERÇEKLEŞME DÜZEYİNE İLİŞKİN ORTALAMALAR ARASINDAKİ FARKIN KAYNAĞINI GÖSTERİR LSD TESTİ SONUÇLARI

$\bar{X}$	YAŞ GRUBUNA GÖRE ORTALAMA FARKLAR		
	25-35 yaş	36-45 yaş	46- ve yukarı
25-35 yaş $\bar{X} = 3,6250$	-	-,42080(*)	-,43435(*)
36-45 yaş $\bar{X} = 4,0458$	-	-	-,01355
46- ve yukarı $\bar{X} = 4,0594$	-	-	-

*P<.05

Yukarıda yer alan altı tablodaki değerlerden, okul kültürü alt boyutlarının tümüne ilişkin farklılıkların 25-35 yaş grubundaki okul müdürlerinden kaynaklandığı ortaya çıkmaktadır. Bu bulgular 25-35 yaş grubundaki okul müdürlerinin, 36-45 yaş ve 46 ve daha yukarı yaş grubundaki meslektaşlarına göre okul kültürünün tüm boyutlarının istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı olarak daha az gerçekleştiği görüşünde olduklarını açıklığa kavuşturmuştur.

Bu bulgu aynı zamanda yaş faktörünün okul kültürü oluşturma ya da okul kültürünü algılama bakımından okul müdürleri üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğunu açıklığa kavuşturmaktadır. Yaş değişkenine ilişkin olarak elde edilen bu sonucu, yaşla birlikte okul kültürünü değerlendirmeye yönelik algılardaki iyimserliğin artmasına bağlamak olanaklıdır. Ayrıca bu bulguları yaşla birlikte okul kültürü oluşturmaya ve uygulamaya ilişkin yeterliklerin arttığı biçiminde de yorumlamak olanaklıdır. Bir başka anlatımla bu bulguya göre 25-35 yaş grubunda yer alan genç okul müdürlerinin, kendilerinden daha yaşlı olan meslektaşlarına göre okul kültürü yaratmada daha az başarılı oldukları ya da daha az iyimser olduklarını söylemek olanaklıdır.

Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul müdürünün mezun olduğu okul türüne göre okul kültürü boyutlarından her birinin gerçekleşme derecelerine ilişkin aritmetik ortalamalar tablo 33’de yer almaktadır.

TABLO 33
MEZUN OLUNAN OKULA GÖRE OKUL KÜLTÜRÜ BOYUTLARININ
GERÇEKLEŞME DERECESİNE İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMA VE
STANDART SAPMA DEĞERLERİ

MEZUN OLDUĞU OKUL	OKUL KÜLTÜRÜ BOYUTLARI											
	Amaç Birliği		İşbirlikçi Liderlik		Mesleki Gelişim		Mesleki Yardımlaşma		Öğretmen İşbirliği		Öğrenme Ortaklığı	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
1-Eğitim Fak. (N: 78)	4,0923	,66191	4,2646	,51846	3,7590	,81566	3,8782	,71139	3,7286	,75550	3,9263	,59504
2-Fen Ed. Fak. (N: 34)	3,9412	,57531	4,2567	,46218	3,6882	,64421	3,8603	,67754	3,6961	,60228	3,7941	,61690
3-Eğt Enst- YO. (N: 102)	4,1941	,57503	4,3280	,49433	3,9078	,62215	3,9412	,64021	3,8431	,56959	4,0515	,56654
4-A.Ö Fak. (N: 46)	4,2087	,46372	4,3676	,42118	3,7391	,76230	3,9837	,66542	3,8007	,60819	4,1033	,61368
5-Diğer (N:48)	4,1917	,72752	4,3049	,65703	3,7750	,83806	4,0052	,69092	3,8194	,70947	4,0573	,72059

Tablo 33’deki aritmetik ortalamalar, okul müdürünün mezun olduğu okul türüne göre, okul kültürü boyutlarının gerçekleşme düzeyleri bakımından ele alındığında; Eğitim Fakültesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Eğitim Enstitüsü-Eğitim Yüksekokulu ve

Diğer kategorisinde yer alan okullardan mezun olan okul müdürlerinin görev yaptıkları okullarda “İşbirlikçi Liderlik” boyutunun ($\bar{X} = 4,2646$), ($\bar{X} = 4,2567$), ($\bar{X} = 4,3280$), ($\bar{X} = 4,3049$) her zaman; diğer tüm boyutların ($\bar{X} = 4,0923$ - $3,7286$), ($\bar{X} = 3,9412$ - $3,6882$), ($\bar{X} = 4,1941$ - $3,8431$), ($\bar{X} = 4,1917$ - $3,7750$) çoğunlukla gerçekleştiği görülmektedir. Fen Edebiyat Fakültesi Mezunu okul müdürlerinin görev yaptığı okullarda okul kültürünün tüm boyutlarının ($\bar{X} = 4,0957$ - $3,3860$) çoğunlukla gerçekleştiği görülmektedir. Açık Öğretim Fakültesi’nden mezun olan okul müdürlerinin görev yaptığı okullarda ise okul kültürü boyutlarından “Amaç Birliği” ($\bar{X} = 4,2087$) ile “İşbirlikçi Liderlik” ($\bar{X} = 4,3676$) boyutunun her zaman; “diğer tüm boyutların” ($\bar{X} = 4,1033$ - $3,7391$), çoğunlukla gerçekleştiği görülmektedir.

Ayrıca Tablo 33’deki aritmetik ortalamalara, okul kültürü boyutlarından her birinin mezun olunan okul türüne göre ne derecede gerçekleştiği açısından bakıldığında; “Amaç Birliği”nin Açık Öğretim Fakültesi’nden mezun olan okul müdürlerinin görev yaptığı okullarda ($\bar{X} = 4,2087$) her zaman, diğer okullardan mezun müdürlerin bulunduğu okullarda ($\bar{X} = 4,1941$ - $3,9412$) çoğunlukla gerçekleştiği anlaşılmaktadır. “İşbirlikçi Liderlik”in tüm okul türlerine göre ($\bar{X} = 4,3676$ - $3,2567$) her zaman gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Bunların dışında kalan “Mesleki Gelişim” ($\bar{X} = 3,9078$ - $3,6882$), “Mesleki Yardımlaşma” ($\bar{X} = 4,0052$ - $3,8603$), “Öğretmen işbirliği” ($\bar{X} = 3,8431$ - $3,6961$) ve “Öğrenme Ortaklığı”nın ($\bar{X} = 4,1033$ - $3,7941$) ise tüm okul türleri açısından çoğunlukla gerçekleştiği anlaşılmaktadır.

Tablo 33’deki rakamlardan göze çarpan en önemli özellik okul kültürünün alt boyutlarının gerçekleşme düzeyi açısından okul müdürünün mezun olduğu okul türüne göre düzensiz bir dağılımın ortaya çıkmasıdır. Bu bulgu okul kültürüne ilişkin alt boyutlardan her birinin farklı okullarda değişik düzeylerde ön plana çıktığını göstermektedir.

Diğer yandan en fazla gerçekleşen alt boyut açısından mezun olunan okul değişkenine göre de bir değişiklik ortaya çıkmamıştır. Bir başka ifadeyle işbirlikçi liderlik boyutu okul müdürünün mezun olduğu okul türüne bakılmaksızın en fazla ve her zaman gerçekleştirilen boyut olma özelliğini bu değişkende de sürdürmüştür. Bu nedenle diğer değişkenlerle ilgili olarak yukarıda yapılan yorumu bu değişkenle ilgili olarak da tekrarlamak olanaklıdır.

Bu değişkenle ilgili olarak, okul kültürü alt boyutlarının gerçekleşme derecesi bakımından okul müdürlerinin mezun oldukları okul türlerine göre anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile hesaplanmıştır. Bu hesaplamalara ilişkin bulgular tablo 34’de verilmiştir.

TABLO 34
OKUL KÜLTÜRÜ BOYUTLARINA İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMALARININ
OKUL MÜDÜRÜNÜN MEZUN OLDUĞU OKUL TÜRÜNE GÖRE TEK YÖNLÜ
VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI

Okul Kültürü Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
AMAÇ BİRLİĞİ	Gruplararası	2,164	4	,541	1,456	,216
	Gruplarıçi	112,607	303	,372		
	Toplam	114,771	307			
İŞBİRLİKÇİ LİDERLİK	Gruplararası	,440	4	,110	,413	,799
	Gruplarıçi	80,699	303	,266		
	Toplam	81,139	307			
MESLEKİ GELİŞİM	Gruplararası	1,943	4	,486	,902	,463
	Gruplarıçi	163,177	303	,539		
	Toplam	165,120	307			
MESLEKİ YARDIMLAŞMA	Gruplararası	,789	4	,197	,434	,784
	Gruplarıçi	137,875	303	,455		
	Toplam	138,665	307			
ÖĞRETMEN İŞBİRLİĞİ	Gruplararası	,927	4	,232	,544	,703
	Gruplarıçi	128,992	303	,426		
	Toplam	129,919	307			
ÖĞRENME ORTAKLIĞI	Gruplararası	2,783	4	,696	1,856	,118
	Gruplarıçi	113,592	303	,375		
	Toplam	116,375	307			

*P<.05

Tablo 34’deki “p” değerlerinden de anlaşılacağı gibi, aritmetik ortalama sonuçları farklı olmakla birlikte, okul müdürünün mezun olduğu okul türü değişkenine göre okul kültürünün alt boyutlarının her birinin gerçekleşme düzeyi bakımından okullar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu bulguya göre; müdürün mezun olduğu okul türü’nün okul kültürü alt boyutlarının gerçekleşme düzeyi üzerinde istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını söylemek olanaklıdır.

Deneyim Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul müdürünün deneyim süresine göre okul kültürü boyutlarından her birinin gerçekleşme derecelerine ilişkin aritmetik ortalamalar tablo 35’de yer almaktadır.

Tablo 35'deki aritmetik ortalamalar, okul müdürünün deneyim süresine göre, okul kültürü boyutlarının gerçekleşme düzeyleri bakımından ele alındığında; 1-5 yıl deneyime sahip müdürlerin görev yaptığı okullarda “İşbirlikçi Liderlik”in ($\bar{X}$ = 4,2373) her zaman, diğer tüm boyutların ($\bar{X}$ = 3,9902- 3,6764) çoğunlukla gerçekleştiği görülmektedir. Deneyimi 6-10 yıl arasında olan okul müdürlerinin görev yaptığı okullarda “Amaç Birliği” ($\bar{X}$ = 4,2789) ve “İşbirlikçi Liderlik” ($\bar{X}$ = 4,4019) her zaman, diğer tüm boyutların ($\bar{X}$ = 4,0493- 3,8316), çoğunlukla gerçekleştiği görülmektedir. Deneyimi 11-15 yıl arasında olan okul müdürlerinin görev yaptığı okullarda, yine bir öncekinde olduğu gibi, “Amaç Birliği” ($\bar{X}$ = 4,2377) ve “İşbirlikçi Liderlik”in ($\bar{X}$ = 4,3413) her zaman, diğer tüm boyutların ($\bar{X}$ = 4,1321- 3,8994) çoğunlukla gerçekleştiği görülmektedir. Deneyimi 16-20 yıl arasında olan okul müdürlerinin görev yaptığı okullarda “İşbirlikçi Liderlik”in ($\bar{X}$ = 4,2416) her zaman, diğer tüm boyutların ($\bar{X}$ = 4,1314- 3,7048), çoğunlukla gerçekleştiği görülmektedir. En deneyimli grubu oluşturan 21 yıl ve daha deneyimlilerin görev yaptığı okullarda ise; “Amaç Birliği” ($\bar{X}$ = 4,3143) ve “İşbirlikçi Liderlik”e ($\bar{X}$ = 4,3853) ek olarak “Öğrenme Ortaklığı” ($\bar{X}$ = 4,2738) boyutunun her zaman, diğer boyutların ($\bar{X}$ = 4,0952- 3,8810), çoğunlukla gerçekleştiği görülmektedir

TABLO 35
DENEYİM SÜRESİNE GÖRE OKUL KÜLTÜRÜ BOYUTLARININ
GERÇEKLEŞME DERECEİNE İLİŞKİN ARİTMETİK
ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ

DENEYİM SÜRESİ	OKULKÜLTÜRÜ BOYUTLARI											
	Amaç Birliği		İşbirlikçi Liderlik		Mesleki Gelişim		Mesleki Yardımlaşma		Öğretmen İşbirliği		Öğrenme Ortaklığı	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
1- 1-5 Yıl (N=123)	3,9902	,64926	4,2373	,53853	3,6764	,77609	3,8537	,67518	3,7087	,67265	3,8923	,67378
2- 6-10 yıl (N=76)	4,2789	,51648	4,4019	,48088	3,8316	,79669	4,0066	,69279	3,8509	,61978	4,0493	,58455
3- 11-15 yıl (N=53)	4,2377	,55060	4,3413	,39502	3,9962	,50152	3,9858	,57264	3,8994	,46495	4,1321	,53620
4- 16-20 yıl (N=35)	4,1314	,72265	4,2416	,65553	3,8000	,71784	3,8714	,74105	3,7048	,77973	3,9071	,61263
5- 21 yıl ve yukarı (N=21)	4,3143	,47147	4,3853	,45081	3,9143	,67697	4,0952	,68226	3,8810	,76946	4,2738	,40237

Yine Tablo 35'deki aritmetik ortalamalara, okul kültürü boyutlarından her birinin okul müdürünün deneyimine göre ne derecede gerçekleştiği açısından bakıldığında; "Amaç Birliği"nin 6-10 yıl ($\bar{X} = 4,2789$), 11-15 yıl ($\bar{X} = 4,2377$) ile 21 yıl ve daha yukarı ($\bar{X} = 4,3143$) deneyime sahip olan okul müdürlerinin görev yaptığı okullarda her zaman, diğer deneyim grubundaki müdürlerin bulunduğu okullarda ($\bar{X} = 4,1314- 3,9902$) çoğunlukla gerçekleştiği anlaşılmaktadır. "İşbirlikçi Liderlik" in tüm deneyim gruplarında ($\bar{X} = 4,4019- 4,2373$) her zaman gerçekleştiği anlaşılmaktadır. "Mesleki Gelişim" ($\bar{X} = 3,9962- 3,6764$), "Mesleki Yardımlaşma" ($\bar{X} = 4,0952- 3,8537$) ve "Öğretmen işbirliği" nin ($\bar{X} = 3,8994- 3,7048$) tüm deneyim gruplarında çoğunlukla gerçekleştiği anlaşılmaktadır. "Öğrenme Ortaklığı" boyutunun ise 21 ve daha yukarı deneyime sahip okul müdürlerinin bulunduğu okullarda ($\bar{X} = 4,2738$) her zaman, diğer deneyim gruplarında yer alan müdürlerin bulunduğu okullarda ($\bar{X} = 4,1321- 3,8923$) çoğunlukla gerçekleştiği anlaşılmaktadır.

Diğer yandan Tablo 35'den anlaşılabileceği gibi, okul kültürünün alt boyutlarının gerçekleşme düzeyi açısından, buraya kadar olan diğer değişkenlere benzer bir biçimde en fazla ve her zaman gerçekleşen boyutun "İşbirlikçi Liderlik" olduğu bunu bazı gruplarda ikinci sırada "Amaç Birliği" boyutunun izlediği ortaya çıkmaktadır.

Hemen tüm değişkenlerde İşbirlikçi Liderlik boyutunun en fazla gerçekleştirilen boyut olarak ortaya çıkması ve bunu bazı değişkenlerde en fazla gerçekleştirilen ikinci boyut olarak "Amaç Birliği"nin izlemesini; okulların özellikleri ve son yıllarda eğitim yönetimi anlayışında yapılmaya çalışılan değişimlerin bir sonucu olarak görmek olanaklıdır. Çünkü yukarıda da değinildiği gibi, 2000 yılından bu yana okullarda yürütülen toplam kalite yönetimi çalışmalarında işbirlikçi yönetimin önemi vurgulanarak, okul yöneticilerinin takım çalışması ile katılımı sağlamalarına yönelik çeşitli etkinlikler gerçekleştirmeleri istenmektedir. Bunun sonucu olarak da okul yöneticilerinin işbirlikçi liderliğin okullar açısından önemli olduğunun farkında olduklarını ve dolayısıyla okulları ve kendileri ile ilgili bir değerlendirme yaparken bu konuda kendilerini daha olumlu algıladıklarını söyleyebiliriz. "Amaç Birliği"nin en çok gerçekleştirilen ikinci boyut olarak görülmesini de, okul müdürlerinin bilgi boyutunda da olsa bile, okulların misyon ve amaçlarını belirleme ve bunları tüm çalışanlarla paylaşmanın okulların etkili çalışması bakımından önemli olduğunun farkında olmalarına bağlayabiliriz. Bununla birlikte "Mesleki Gelişim", "Mesleki Yardımlaşma"

“Öğretmen işbirliği” ve “Öğrenme Ortaklığı” boyutlarının hemen hemen tüm değişken gruplarında ilk iki boyut gibi her zaman değil de çoğunlukla gerçekleştiğinin algılanması, okul müdürlerinin bu boyutlara diğerleri kadar çok fazla önem vermedikleri izlenimi yaratmaktadır. Halbuki etkili bir okul kültürünün yaratılabilmesi için işbirlikçi liderlik ve amaçların paylaşılması kadar, çalışanların sürekli mesleki gelişiminin sağlanması; çalışanlar arasında mesleki dayanışma ve işbirliği ruhunun yaratılması; öğrenci başarısını gerçekleştirmeye yönelik olarak öğretmen, yönetici ve velilerin işbirliği içerisinde çalışabilecekleri ortamların yaratılması da büyük önem taşır.

Ayrıca deneyim süresi değişkenine ilişkin bulguların yaş değişkenine ilişkin bulgularla birçok bakımdan paralellik gösterdiği görülmektedir. Bunun yaşla deneyimin birbiri ile ilişkili iki değişken olmasından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle yaş değişkenine yönelik yorumların bu değişken içinde geçerli olacağını söyleyebiliriz.

Yukarıdaki bulgulara ek olarak okul kültürü alt boyutlarının gerçekleşme derecesi bakımından okul müdürlerinin deneyim sürelerine göre anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile hesaplanmıştır. Bu hesaplamalara ilişkin bulgular tablo 36’de verilmiştir.

TABLO 36
OKUL KÜLTÜRÜ BOYUTLARINA İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMALARIN
OKUL MÜDÜRÜNÜN DENEYİM SÜRESİNE GÖRE TEK YÖNLÜ
VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI

Okul Kültürü Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
AMAÇ BİRLİĞİ	Gruplararası	5,371	4	1,343	3,719	,006*
	Gruplarıçi	109,400	303	,361		
	Toplam	114,771	307			
İŞBİRLİKÇİ LİDERLİK	Gruplararası	1,624	4	,406	1,547	,188
	Gruplarıçi	79,515	303	,262		
	Toplam	81,139	307			
MESLEKİ GELİŞİM	Gruplararası	4,269	4	1,067	2,011	,093
	Gruplarıçi	160,851	303	,531		
	Toplam	165,120	307			
MESLEKİ YARDIMLAŞMA	Gruplararası	2,019	4	,505	1,119	,347
	Gruplarıçi	136,645	303	,451		
	Toplam	138,665	307			
ÖĞRETMEN İŞBİRLİĞİ	Gruplararası	2,156	4	,539	1,278	,279
	Gruplarıçi	127,763	303	,422		
	Toplam	129,919	307			
ÖĞRENME ORTAKLIĞI	Gruplararası	4,413	4	1,103	2,986	,019*
	Gruplarıçi	111,962	303	,370		
	Toplam	116,375	307			

*P<.05

Tablo 36'deki "p" değerlerinden de anlaşılacağı gibi, yapılan varyans analizi sonucunda, "Amaç Birliği" ile "Öğrenme Ortaklığı" boyutlarına ilişkin grup ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Gruplar arasında ortaya çıkan bu farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere LSD testi yapılmış ve bu test sonucunda elde edilen değerler Tablo 37 ve 38'de verilmiştir.

Tablo 37'de yer alan değerlerden, gruplar arasındaki .05 düzeyindeki anlamlı farkın 1-5 yıl deneyime sahip okul müdürlerinden kaynaklandığı ortaya çıkmaktadır. Aritmetik ortalama farklarından da anlaşılacağı gibi LSD testi sonucunda 1-5 yıl deneyime sahip okul müdürlerinin 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 21 ve daha fazla deneyime sahip meslektaşlarından farklı olarak "Amaç Birliği" boyutunun okullarda daha az gerçekleştiğini algıladıkları belirlenmiştir.

TABLO 37
OKUL MÜDÜRLERİNİN DENEYİM SÜRESİNE GÖRE AMAÇ BİRLİĞİNİN
GERÇEKLEŞME DÜZEYİNE İLİŞKİN ORTALAMALAR ARASINDAKİ
FARKIN KAYNAĞINI GÖSTERİR LSD TESTİ SONUÇLARI

$\bar{X}$	DENEYİM SÜRESİNE GÖRE ORTALAMA FARKLAR				
	1-5 Yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21 yıl ve yukarı
1-5 Yıl $\bar{X} = 3,9902$	-	-,28870(*)	-,24749(*)	-,14118	-,32404(*)
6-10 yıl $\bar{X} = 4,2789$	-	-	,04121	,14752	-,03534
11-15 yıl $\bar{X} = 4,2377$	-	-	-	,10631	-,07655
16-20 yıl $\bar{X} = 4,1314$	-	-	-	-	-,18286
21 yıl ve yukarı $\bar{X} = 4,3143$	-	-	-	-	-

*P<.05

Ayrıca deneyim süresindeki artışa paralel olarak Amaç Birliği boyutuna ilişkin hesaplanmış olan ortalamaların da düzenli olarak yükselmesi, deneyim süresinin bu

boyutun gerçekleştirilmesi üzerinde olumlu bir rol oynadığını açıklığa kavuşturmaktadır.

Tablo 38'deki değerlerden de "Öğrenme Ortaklığı"na ilişkin .05 düzeyindeki anlamlı farklılığın 1-5 yıl arasında deneyime sahip okul müdürleri ile 11-15 ,21 ve daha yukarı deneyime sahip okul müdürlerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Bu boyutla ilgili ikinci bir farklılık da 16-20 yıl arasında deneyime sahip olan okul müdürleri ile 21 ve daha fazla deneyime sahip okul müdürlerinin algıları arasında da ortaya çıkmıştır. Bu bulgular 1-5 yıl arasında deneyime sahip okul müdürlerinin 11-15 yıl ve 21 yıl ve daha fazla deneyime sahip olan okul müdürlerine göre; 16-20 yıl arasında deneyime sahip okul müdürleri ise de 21 yıl ve daha fazla deneyime sahip okul müdürlerine göre "Öğrenme Ortaklığı"nın okullarda daha az gerçekleştiğini algıladıklarını göstermektedir.

TABLO 38
OKUL MÜDÜRLERİNİN DENEYİM SÜRESİNE GÖRE ÖĞRENME
ORTAKLIĞININ GERÇEKLEŞME DÜZEYİNE İLİŞKİN
ORTALAMALAR ARASINDAKİ FARKIN KAYNAĞINI
GÖSTERİR LSD TESTİ SONUÇLARI

$\bar{X}$	DENEYİM SÜRESİNE GÖRE ORTALAMA FARKLAR				
	1-5 Yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21 yıl ve yukarı
1-5 Yıl $\bar{X} = 3,8923$	-	-,15707	-,23980(*)	-,01487	-,38153(*)
6-10 yıl $\bar{X} = 4,0493$	-	-	-,08273	,14220	-,22447
11-15 yıl $\bar{X} = 4,1321$	-	-	-	,22493	-,14173
16-20 yıl $\bar{X} = 3,9071$	-	-	-	-	-,36667(*)
21 yıl ve yukarı $\bar{X} = 4,2738$	-	-	-	-	-

*P<.05

Diğer yandan Tablo 37 ve 38'de yer alan bulgular aynı zamanda, okul müdürünün deneyim süresinin, okul kültürünün "Amaç Birliği" ile "Öğrenme Ortaklığı"na ilişkin müdür algıları üzerinde istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık yarattığını açıklığa kavuşturmaktadır.

Okul Müdürlerinin Kullandıkları Çatışma Yönetimi Stilleri İle Okul Kültürünün Alt Boyutlarının Gerçekleşme Düzeyleri Arasındaki İlişki

Araştırmanın son alt amacı okul müdürlerinin kullandıkları çatışma yönetimi stilleri ile okul kültürünün alt boyutlarının her birinin gerçekleşme düzeyleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amacı gerçekleştirmek için yapılan analizle ilgili bulgular tablo 39'da yer almaktadır.

Tablodaki bulgulardan okul müdürlerinin çatışmalarda kullandıkları tümleştirme ve uzlaşma stilleri ile okul kültürünün tüm boyutları arasında, az da olsa 0.1 düzeyinde anlamlı ve olumlu bir ilişkinin olduğu göze çarpmaktadır.

Daha açık bir anlatımla Tümleştirme stili ile “İşbirlikçi Liderlik” $r=.440$, “Amaç Birliği” $r=.407$ ve “Öğretmen İşbirliği” $r=.349$ arasında orta derecede; “Mesleki Gelişim” $r=.237$, “Mesleki Yardımlaşma” $r=.232$ ve “Öğrenme Ortaklığı” $r=.208$ arasında ise düşük derecede ve istatistiksel bakımdan .01 düzeyinde olumlu bir ilişki ortaya çıkmıştır.

Tümleştirme stilineki kadar yüksek olmasa da, yine benzer olarak uzlaşma stili ile “Amaç Birliği” $r=.344$ ve “İşbirlikçi Liderlik” $r=.302$ arasında orta derecede; “Öğretmen İşbirliği” $r=.283$, “Mesleki Gelişim” $r=.246$, “Öğrenme Ortaklığı” $r=.202$ ve “Mesleki Yardımlaşma” $r=.201$ arasında ise düşük derecede ve istatistiksel bakımdan .01 düzeyinde olumlu bir ilişki ortaya çıkmıştır.

Okul kültürü alt boyutları ile anlamlı ilişki bulunan üçüncü stil ise ödün verme stili olmuştur. Ödün verme stili ile “Amaç Birliği” $r=.165$, “Mesleki Gelişim” $r=.166$, ve “Öğretmen İşbirliği” $r=.152$ arasında düşük derecede ve .01 düzeyinde olumlu; “İşbirlikçi Liderlik” $r=.133$, “Öğrenme Ortaklığı” $r=.202$ ve “Mesleki Yardımlaşma” $r=.201$ arasında ise yine düşük derecede fakat .05 düzeyinde olumlu bir ilişki ortaya çıkmıştır.

Hükmetme stili ile de okul kültürü boyutlarından “İşbirlikçi Liderlik” $r=.117$ boyutu arasında düşük derecede ve istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde olumsuz bir ilişki bulunmuştur. Diğer boyutlarla istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki bulunmasa da, hükmetme stili okul kültürü boyutları ile olumsuz ilişki bakımından dikkat çekici bir stil olarak ortaya çıkmıştır.

TABLO 39
MÜDÜRLERİN KULLANDIKLARI ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİ İLE OKUL KÜLTÜRÜNÜN ALT BOYUTLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLERE İLİŞKİN KORELASYON DEĞERLERİ

ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİ	r , P ve N Değerleri	OKUL KÜLTÜRÜ BOYUTLARI					
		AMAÇ BİRLİĞİ	İŞBİRLİKÇİ LİDERLİK	MESLEKİ GELİŞİM	MESLEKİ YARDIMLAŞMA	ÖĞRETMEN İŞBİRLİĞİ	ÖĞRENME ORTAKLIĞI
	r	,407(**)	,440(**)	,237(**)	,232(**)	,349(**)	,208(**)
TÜMLEŞTİRME	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	308	308	308	308	308	308
	r	,165(**)	,133(*)	,166(**)	,113(*)	,152(**)	,067
ÖDÜN VERME	p	,004	,020	,003	,047	,008	,245
	N	308	308	308	308	308	308
	r	-,085	-,117(*)	,024	-,046	-,044	-,042
HÜKMETME	p	,138	,040	,669	,416	,444	,461
	N	308	308	308	308	308	308
	r	,024	-,011	,052	,012	-,023	,041
KAÇINMA	p	,671	,851	,364	,831	,685	,477
	N	308	308	308	308	308	308
	r	,344(**)	,302(**)	,246(**)	,201(**)	,283(**)	,202(**)
UZLAŞMA	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	308	308	308	308	308	308

** Korelasyon (r) 0.01 düzeyinde anlamlı (2-yönlü).

* Korelasyon (r) 0.05 düzeyinde anlamlı (2-yönlü).

Araştırmada inceleme konusu yapılan kaçınma stili ile okul kültürü alt boyutları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Bu bulguları değişik açılardan ele almak ve yorumlamak olanaklıdır. Bu sonucu ilk olarak çatışma yönetimi stillerinin özellikleri ile okul örgütünün özellikleri açısından değerlendirmekte yarar vardır.

Okulu diğer örgütlerden ayıran en önemli özellik, işlediği ham maddenin insan, işleme sürecinde kullandığı en önemli aracın ise iletişim olmasıdır. Okulun bu örgütsel özelliği okullardaki ilişki boyutunu yapı boyutunun önüne geçirmektedir. Okul ürettiği hizmetin niteliği ve üretimde görevlendirdiği insanların özellikleri bakımından da diğer örgütlerden ayrılmaktadır. Okuldaki eğitim-öğretim hizmetleri bireysel çabalarla ve kararlarla yürütülecek nitelikte rutin hizmetler değildir. Bu hizmetlerin çoğu işbirlikçi liderliği ve yaratıcılığı gerektirdiği gibi aynı zamanda da takım çalışmasını da zorunlu kılan hizmetlerdir. Okuldaki işgörenler ise kendi alanlarında yetişmiş uzman bireylerdir. Öğretmenlerin bu özelliği onların hizmetin yürütülmesinde, sorunların çözümünde, çatışmaların yönetilmesinde aktif katılımını gerektirmektedir. Bu gerçekleri dikkate aldığımızda, okullarda yaşanan çatışmaların yönetilmesinde açık ve sürekli iletişime ve katılıma önem veren çatışma yönetimi stil ya da stillerinin daha sık olarak kullanılmasının işbirlikçi kültürün gelişimine olumlu katkıda bulunabileceği açıklık kazanmaktadır. Araştırmada esas alınan beş çatışma yönetimi stiline her birinin özelliği ve içerdiği davranışlara bakıldığında, okulların özelliklerine en uygun stilin öncelikle tümleştirme, tümleştirmenin etkili olmadığı durumda da uzlaşma olduğu ortaya çıkmaktadır. Çünkü tümleştirme ya da problem çözme çalışanların en üst düzeyde doyuma ulaşmasını amaçlayan, sorunları işbirliği içerisinde ele almaya olanak sağlayan, açık iletişim ve karşılıklı güvene dayanan bir stildir. Uzlaşma da karşılıklı olarak yararların bir kısmından vazgeçerek ortak noktada birleşmeyi amaçlayan bir stildir. Genellikle tümleştirme stiline kullanılmasının olanaklı olmadığı durumlarda ona alternatif olarak kullanılır. Dolayısıyla okul müdürlerinin çatışmaları yönetmede kullandıkları tümleştirme ve uzlaşma stilleri ile okul kültürünün başta işbirlikçi liderlik ve amaç birliği olmak üzere tüm boyutları arasında anlamlı ve olumlu bir ilişkinin ortaya çıkmasını, çatışma yönetimi stillerinin özellikleri ile tutarlı bir bulgu olarak yorumlayabiliriz.

Tümleştirme ve uzlaşma stillerinin aksine, hükmetme stili işbirliğinden çok bireysel kazancı esas alan ve çeşitli yollarla baskı uygulamayı araç olarak kullanan yöneticilerin tercih ettiği bir stildir. Hükmetme stilinin paylaşımından uzak, tek taraflı doyumu esas alan olumsuz özellikleri göz önüne alınırsa, bu stil ile etkili bir okul kültürünü oluşturan başta işbirlikçi liderlik olmak üzere diğer örgüt kültürü boyutları arasında olumsuz bir ilişkinin olmasının kaçınılmaz olduğu ortaya çıkacaktır. Bu nedenle araştırmanın bu alt problemine yönelik olarak ortaya çıkan bulguların, çatışma yönetimi stillerinin özellikleri ve oku kültürünün alt boyutlarının gerçekleşmesi için gerekli olan koşullarla uyum içinde olduğunu söylemek olanaklıdır.



BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Okulların amaçlarına ulaşması etkili biçimde yönetilmelerine bağlıdır. Okulların etkili bir biçimde yönetilmesi ise öncelikle okul yöneticisinin çağdaş yönetim uygulamaları ve kavramlarından haberdar olması ve onları bulunduğu örgüte uygulaması ile ilişkilidir. Örgüt ve yönetim konusunda son yıllarda üzerinde en çok durulan iki konudan birisi çatışma yönetimi diğeri de okul kültürüdür. Bu iki konu birbirinden farklı konular olmakla birlikte, aynı zamanda birbiri ile de ilişkilidir.

Okul kültürü bir okulun örf ve adetlerini, tarihsel geçmişini, alışkanlıklarını, normlarını, değerlerini, beklentilerini; ortak anlamlarını ve paylaşılan temel varsayımlarını içerir. Bu yönüyle okul kültürü belirli bir zaman içerisinde ve birçok faktöre bağlı olarak gelişen bir sürecin sonucudur. Bu süreçte başta örgütün amaçları ve buna bağlı olarak kullandığı teknoloji olmak üzere, örgüt çevresindeki alt kültürler, çalışanların nitelik ve özellikleri ile birlikte örgüt liderinin yönetim felsefesi de önemli bir rol oynar. Bu faktörlerden her birisi kültürün şekillenmesine etkide bulunmakla birlikte, bunlar içerisinde liderin liderlik davranışlarının en önemli faktörü oluşturduğu kuşku götürmez bir gerçektir. Çünkü bu süreçte liderin gösterdiği liderlik tarzı ve bu bağlamda anlaşmazlığa düştüğü örgüt üyelerine karşı göstermiş olduğu davranış biçimleri, kültürün oluşturulması ve sürdürülmesi üzerinde etkili olmaktadır. Bu durum bir ölçüde örgüt yöneticilerinin çatışma yönetimi stilleri ile örgütlerin kültürel özellikleri arasında bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle özellikle yabancı ülkelerde bu iki konu üzerinde çok sayıda araştırma yapılmıştır. Türkiye’de de son yıllarda okullarda çatışma yönetimi ve okul kültürüne yönelik araştırmalara karşı ilginin arttığı görülmektedir. Bununla birlikte örgütsel davranış bakımından birbiriyle yakından ilgili olan bu iki konuyu birlikte ele alan araştırmaların sayısı sınırlıdır.

Bu araştırmada okul müdürlerinin kullandıkları çatışma yönetim stilleri ile okul kültürünü oluşturan boyutların gerçekleşme derecesinin, demografik değişkenler bakımından belirlenmesi ve çatışma yönetim stilleri ile okul kültürünü oluşturan

boyutlar arasında bir ilişki olup olmadığının ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaçla İstanbul İli Anadolu Yakası'ndaki okullarda görev yapan 308 okul müdürüne anket uygulanarak veri toplanmıştır. Anketlerden elde edilen verilerin analizi sonucunda özetle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Çatışma yönetimi stillerinden tümleştirme, ödün verme, hükmetme ve kaçınma stillerini kullanma bakımından okul türleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı farklılık yoktur. Uzlaşma stilinin kullanılması bakımından İmam Hatip Lisesi - Kız Meslek Lisesi vb. gibi Diğer okul grubundaki müdürler ile İlköğretim Okulu, Genel - Süper Lise ve Endüstri Meslek Lisesi Müdürleri arasında istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Diğer kategorisinde yer alan İmam Hatip Lisesi, Kız Meslek Lisesi ve Okul Öncesi Eğitim Kurumu müdürleri uzlaşma stilini; İlköğretim Okulu, Genel - Süper Lise ve Endüstri Meslek Lisesi'nde görev yapan meslektaşlarına göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir biçimde daha fazla kullanmaktadırlar.
2. Okul büyüklüğüne göre çatışma yönetimi stillerini kullanma sıklığı bakımından müdürler arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık yoktur.
3. Cinsiyet değişkenine göre tümleştirme, hükmetme ve kaçınma stillerini kullanma derecesine ilişkin erkek ve kadınlar arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark yoktur. Bununla birlikte kadın müdürler erkek meslektaşlarına göre ödün verme ve uzlaşma stillerini istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı olarak daha fazla kullanmaktadırlar.
4. Yaş grubu değişkenine göre çatışma yönetimi stillerini kullanma sıklığı bakımından müdürler arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık yoktur.
5. Okul müdürünün mezun olduğu okul değişkenine göre tümleştirme, hükmetme ve uzlaşma stillerini kullanma bakımından aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Bununla birlikte ödün verme ve kaçınma stillerini kullanmaya ilişkin algılar arasında istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı bir fark vardır. Buna göre Açık Öğretim programından mezun olan okul müdürlerinin, diğer okullardan mezun olan meslektaşlarına göre ödün verme stilini daha fazla kullanmakta iken; Diğer kategorisindeki okullardan mezun olan okul müdürleri, bu kategori kapsamı dışındaki okullardan mezun olan meslektaşlarına göre kaçınma stilini daha az kullanmaktadırlar.

6. Okul müdürünün deneyim süresi değişkenine göre, kaçınma stili hariç, araştırma kapsamında ele alınan diğer dört çatışma yönetimi stiline kullanıma derecesi bakımından okul müdürleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık yoktur. Bununla birlikte deneyim süresi itibariyle en deneyimli grubu oluşturan 21 yıl ve daha fazla deneyime sahip okul müdürleri, deneyim süresi itibariyle en deneyimsiz ilk iki grubu oluşturan 1-5 yıl ve 6-10 yıl arasında deneyime sahip olan meslektaşlarına göre, kaçınma stilini istatistiksel bakımdan anlamlı bir biçimde daha fazla kullanmaktadırlar. Deneyim süresine paralel olarak okul müdürlerinin çatışma yönetiminde kaçınma stilini kullanma düzeylerinde bir artış olmaktadır.
7. Okul müdürleri okul kültürünün alt boyutlarından İşbirlikçi Liderlik'in" her zaman"; Amaç Birliği, Öğrenme Ortaklığı, Mesleki Yardımlaşma , Mesleki Gelişim ve Öğretmen İşbirliği boyutlarının ise "çoğunlukla" gerçekleştiğini algılamışlardır. Okul kültürü boyutlarından en fazla gerçekleşen boyut İşbirlikçi Liderlik boyutudur. Bunu sırasıyla Amaç Birliği, Öğrenme Ortaklığı, Mesleki Yardımlaşma, Mesleki Gelişim ve Öğretmen İşbirliği boyutları izlemektedir. Bu durum İstanbul İlindeki okullarda okul kültürünün tüm alt boyutlarının yeterince gerçekleştiği izlenimini yaratmaktadır.
8. Okul kültürünün İşbirlikçi Liderlik, Amaç Birliği, Öğrenme Ortaklığı, Mesleki Yardımlaşma ve Mesleki Gelişim boyutlarının gerçekleşme derecesi bakımından okul türleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı farklılık yoktur. "Öğretmen İşbirliği" boyutunun gerçekleşmesi bakımından ise Anadolu Liseleri ile diğer okul türleri arasında istatistiksel bakımdan .05 düzeyinden anlamlı farklılık vardır. Anadolu Liselerinde "Öğretmen İşbirliği" diğer okul türlerine göre .05 düzeyinde anlamlı olarak daha fazla gerçekleşmektedir.
9. Okul büyüklüğü değişkenine göre okul kültürünün alt boyutlarının her birinin gerçekleşme derecesi bakımından okullar arasında istatistiksel bakımdan anlamlı farklılık yoktur.
10. Cinsiyet değişkenine göre okul kültürünün alt boyutlarının her birinin gerçekleşme derecesi bakımından okullar arasında istatistiksel bakımdan anlamlı farklılık yoktur.

11. Yaş değişkenine göre okul kültürünün tüm alt boyutlarının gerçekleşme derecesine ilişkin grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Yaş grubu bakımından 25-35 yaş grubundaki okul müdürleri, 36-45 yaş ve 46 ve daha yukarı yaş grubundaki meslektaşlarına göre okul kültürünün tüm boyutlarının istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı olarak daha az gerçekleştiğini algılamışlardır. Buna göre yaş değişkeni okul kültürü oluşturma ya da okul kültürünü algılama bakımından okul müdürleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir.
12. Okul müdürünün mezun olduğu okul türü değişkenine göre okul kültürünün alt boyutlarının her birinin gerçekleşme derecesi bakımından okullar arasında istatistiksel bakımdan anlamlı farklılık yoktur.
13. Okul müdürünün deneyim süresi değişkenine göre okul kültürünün İşbirlikçi Liderlik, Mesleki Yardımlaşma, Mesleki Gelişim ve Öğretmen İşbirliği boyutlarının gerçekleşme derecesi bakımından okullar arasında istatistiksel bakımdan anlamlı farklılık yoktur. Bununla birlikte Amaç Birliği ile Öğrenme Ortaklığı boyutlarına ilişkin grup ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı bir fark vardır. Deneyim süresi bakımından 1-5 yıl deneyime sahip okul müdürleri 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 21 ve daha fazla deneyime sahip meslektaşlarına göre Amaç Birliği'nin okullarda daha az gerçekleştiğini algılamışlardır. Diğer yandan 1-5 yıl arasında deneyime sahip okul müdürleri 11-15 yıl ve 21 yıl ve daha fazla deneyime sahip olan okul müdürlerine göre; 16-20 yıl arasında deneyime sahip okul müdürleri ise de 21 yıl ve daha fazla deneyime sahip okul müdürlerine göre "Öğrenme Ortaklığı"nın okullarda daha az gerçekleştiğini algılamışlardır.
14. Okul müdürlerinin çatışmalarda Tümlleştirme Stilini kullanmaları ile okul kültürünün İşbirlikçi Liderlik, Amaç Birliği ve Öğretmen İşbirliği boyutlarının gerçekleşmesi arasında orta derecede; Mesleki Gelişim, Mesleki Yardımlaşma, ve Öğrenme Ortaklığı boyutlarının gerçekleşmesi arasında ise düşük derecede ve istatistiksel bakımdan .01 düzeyinde olumlu bir ilişki vardır. Yine benzer olarak uzlaşma stilinin kullanılması ile Amaç Birliği ve İşbirlikçi Liderlik'in gerçekleşmesi arasında orta derecede; Öğretmen İşbirliği, Mesleki Gelişim, Öğrenme Ortaklığı ve Mesleki Yardımlaşma'nın gerçekleşmesi arasında ise

düşük derecede ve istatistiksel bakımdan .01 düzeyinde olumlu bir ilişki vardır. Ödün verme stilinin kullanılması ile de Amaç Birliği, Mesleki Gelişim ve Öğretmen İşbirliği'nin gerçekleşmesi arasında düşük derecede ve .01 düzeyinde olumlu; İşbirlikçi Liderlik, Öğrenme Ortaklığı ve Mesleki Yardımlaşma'nın gerçekleşmesi arasında ise yine düşük derecede fakat.05 düzeyinde olumlu bir ilişki vardır. Hükmetme stilinin kullanılması ile de okul kültürü boyutlarından İşbirlikçi Liderlik'in gerçekleşmesi arasında düşük derecede ve istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde olumsuz bir ilişki vardır. Her ne kadar istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki bulunmasa da, hükmetme stili okul kültürü boyutlarının tümünün gerçekleşmesi ile olumsuz ilişkiye sahiptir. Kaçınma stilinin kullanılması ile okul kültürünün alt boyutlarından hiçbirisinin gerçekleşme derecesi arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki yoktur. Bir başka ifadeyle kaçınma stilinin okul kültürünün oluşturulmasına istatistiksel bakımdan anlamlı bir biçimde olumlu ya da olumsuz herhangi bir etkisi yoktur.

Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak uygulamacılar ve araştırmacılara aşağıdaki öneriler yapılabilir.

Uygulamacılara Yönelik Öneriler

1. Araştırma sonuçları okul müdürlerinin çatışma yönetimi stillerinin her birini okulların örgütsel özellikleri ile tutarlı bir biçimde kullandıklarını göstermektedir. Bununla birlikte okullarda işbirlikçi kültürün oluşturulmasına katkıda bulunan boyutlar konusunda aynı tutarlılığın olduğunu söylemek olanaklı değildir. Bu durum okul yöneticilerinin okul kültürünü oluşturan boyutları bir bütün olarak kavrayamadıkları izlenimini uyandırmaktadır. Bu nedenle okul müdürlerine okul kültürü oluşturan boyutların bir sistem bütünlüğü içerisinde uygulanmasına yönelik eğitimlerin düzenlenmesi yararlı olabilir.
2. Yaş bakımından genç ve buna bağlı olarak az deneyimli olan okul müdürlerinin okul kültürü oluşturmaya yönelik olarak eğitimlerle desteklenmesi yararlı olabilir. Bu eğitimlerde özellikle okullarda amaç birliğinin sağlanması ve

öğrenme ortaklığının oluşturulması konularına daha fazla yer verilmesi uygun olabilir.

Araştırmacılara Yönelik öneriler

1. Bu araştırma okul müdürlerinin kendilerini algılamalarıyla sınırlıdır. Dolayısıyla elde edilen veriler gerek okul müdürlerinin kullandıkları çatışma yönetimi stilleri ve gerekse okullar da örgüt kültürünün gerçekleşme düzeyleri hakkında yargıya varmak için tam anlamıyla yeterli olmayabilir. Bu nedenle araştırmada incelenen bu iki konunun öğrenciler, öğretmenler ve hatta velileri de içerecek biçimde değişik araştırmalarla incelenmesi ve bu araştırma sonuçlarının birleştirilmesi yararlı olabilir.
2. Okul müdürlerinin kullandıklarını algıladıkları çatışma yönetimi stillerinin okul ortamında uygulanma biçimi ve sıklığı ile okul kültürünün alt boyutlarının her birinin uygulamada nasıl gerçekleştiğini ortaya çıkarabilecek niteliksel araştırmaların yapılması yararlı olabilir.



EKLER

EK-1**Anket Formları**

Sayın Okul Müdürü

Ekte yer alan anket formları ile İstanbul İli'ndeki okullarda var olan okul kültürü ile, okullarda çıkan çatışmalarda sizlerin kullanmış olduğunuz çatışma yönetimi stillerini belirlemek ve her ikisi arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla planlanmış olan bir araştırmaya veri toplanacaktır.

Araştırmanın amacına ulaşabilmesi için anket maddelerinden her birine vereceğiniz cevapların objektif olması, yani olması gerekeni değil var olan durumu yansıtması büyük önem taşımaktadır. Ayrıca anketlerin değerlendirmeye alınabilmesi için, her iki anket formunda yer alan tüm maddelere eksiksiz olarak cevap verilmesi gerekmektedir.

Anket formlarına vereceğiniz cevaplar araştırma amacı dışında kullanılmayacak, başka bir kişi, kuruluş ya da makama kesinlikle verilmeyecektir. Anketlerdeki veriler araştırmacı tarafından bilgisayara kodlanacak araştırma amaçları doğrultusunda gerekli istatistiksel teknikler yardımı ile işlenerek tablolara dönüştürülecektir. Elde edilen bulgular bölge,ilçe, okul türü, okul büyüklüğü vb. değişkenler açısından değerlendirileceğinden, anketlere isim ya da belirleyici herhangi bir ibare yazmaya gerek yoktur.

Katkılarınız için teşekkür ediyorum, işlerinizde başarılar diliyorum.

Mürüvvet Abacıoğlu (Çolakoğlu)

Bahçeşehir Üniversitesi Yabancı
Diller Yüksek Okulu Öğretim Görevlisi

FORM-1

Okul Kültürünü Belirleme Anketi

Sayın yönetici;

Aşağıda, çalıştığınız okulun kültürünü yansıtan 35 tanımlama (Madde) yer almaktadır. Anketi cevaplandırmak için, her bir tanım ifadesini dikkatlice inceledikten sonra, bu ifadelere okulunuzla ilgili olarak hangi ölçüde katıldığınızı, ilgili ifadenin karşısındaki kutucuklardan, size göre en uygun dereceyi oluşturan birisinin içine "x" işareti koyunuz.

Şu anda görev yaptığınız okulda;	5 Kesinlikle Katılıyorum	4 Katılıyorum	3 Kararsızım	2 Az Katılıyorum	1 Kesinlikle Katılmam
1. Öğretmenler öğretim konusunda bilgi ve becerilerini geliştirmek için mesleki yayınlardan ve internetten yararlanırlar.....	5□	4□	3□	2□	1□
2. Okul yöneticileri öğretmenlerin görüşlerine değer verir.....	5□	4□	3□	2□	1□
3. Değişik sınıfları okutan öğretmenler birbirleri ile işbirliği içerisinde ortaklaşa planlama yapma olanaklarına sahiptirler.....	5□	4□	3□	2□	1□
4. Öğretmenler birbirine güvenir.....	5□	4□	3□	2□	1□
5. Öğretmenler okulun misyonunu destek olur.....	5□	4□	3□	2□	1□
6. Öğretmen ve veliler öğrencilerin performansı konusunda ortak beklentilere sahiptir.....	5□	4□	3□	2□	1□
7. Yöneticiler öğretmenlerin mesleki yeterliklerine güvenir.....	5□	4□	3□	2□	1□
8. Öğretmenler önemli bir zaman dilimini birlikte planlama yapmaya ayırır.....	5□	4□	3□	2□	1□
9. Öğretmenler kendilerini geliştirmek için düzenli olarak meslektaşlarının bilgilerinden, seminerlerden ve konferanslardan faydalanırlar.....	5□	4□	3□	2□	1□
10. Öğretmenler bir sorun çıktığında yardım etmeye isteklidir.....	5□	4□	3□	2□	1□
11. Yöneticiler iyi performans gösteren öğretmenleri kutlamak için zaman ayırır.....	5□	4□	3□	2□	1□
12. Okulun misyonu öğretmene yol gösterici niteliktedir.....	5□	4□	3□	2□	1□
13. Veliler öğretmenlerin mesleki yargılarına güvenir.....	5□	4□	3□	2□	1□
14. Öğretmenler karar verme sürecine katılır.....	5□	4□	3□	2□	1□
15. Öğretmenler diğer öğretmenlerin çalışmalarını gözlemlemek için zaman ayırır.....	5□	4□	3□	2□	1□
16. Öğretmenler mesleki gelişime değer verir.....	5□	4□	3□	2□	1□
17. Öğretmenler birbirlerinin fikirlerine değer verir.....	5□	4□	3□	2□	1□
18. Yöneticiler öğretmenlerin işbirliği içinde çalışmasına olanak sağlar.....	5□	4□	3□	2□	1□
19. Öğretmenler okulun misyonunu bilir.....	5□	4□	3□	2□	1□

OKUL KÜLTÜRÜNÜ BELİRLEME ANKETİ-Devam					
	5 Kesinlikle Katılım	4 Katılım	3 Kararsızım	2 Az Katılım	1 Kesinlikle Katılmam
Şu anda görev yaptığım okulda;					
20. Öğretmenler okulda gelişen olaylarla ilgili bilgilendirilir.....	5□	4□	3□	2□	1□
21. Öğretmenler ve veliler öğrenci performansı hakkında iletişim halindedir.....	5□	4□	3□	2□	1□
22. Okul politikaların oluşturulmasında ve kararların verilmesinde öğretmenlerin katılımı sağlanır.....	5□	4□	3□	2□	1□
23. Öğretmenler diğer öğretmenlerin ne öğrettiği hakkında genelde fikir sahibidir.....	5□	4□	3□	2□	1□
24. Öğretmenler öğrenme süreci ile ilgili en son gelişmeler hakkında bilgi sahibidir.....	5□	4□	3□	2□	1□
25. Öğretmenler grup içinde işbirliği halinde çalışır.....	5□	4□	3□	2□	1□
26. Öğretmenler yeni yöntemler, teknikler ve fikirleri uyguladıklarında ödüllendirilir.....	5□	4□	3□	2□	1□
27. Okul misyonu toplumun değerlerini yansıtır.....	5□	4□	3□	2□	1□
28. Yöneticiler öğretimde risk almayı ve yeniliği destekler.....	5□	4□	3□	2□	1□
29. Öğretmenler program ve projeleri değerlendirmek için işbirliği yapar.....	5□	4□	3□	2□	1□
30. Öğretmenler okul gelişimine değer verir.....	5□	4□	3□	2□	1□
31. Öğretim performansı okulun misyonunu yansıtır.....	5□	4□	3□	2□	1□
32. Yöneticiler öğretim için ayrılan zamanı korur.....	5□	4□	3□	2□	1□
33. Öğretim uygulamalarındaki anlaşmazlıklar açıkça dile getirilir ve tartışılır.....	5□	4□	3□	2□	1□
34. Öğretmenler fikirlerini paylaşmak için cesaretlendirilir.....	5□	4□	3□	2□	1□
35. Öğrenciler kendi eğitimleriyle ilgili sorumluluk üstlenirler; örneğin, sınıfta derse katılır ve ödevlerini yaparlar.....	5□	4□	3□	2□	1□

ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİ ANKETİ İÇİN LÜTFEN DİĞER SAYFAYA GEÇİNİZ

FORM-2

Çatışma Yönetimi Stillerini Belirleme Anketi

Açıklama: Aşağıda çalışanlar arasında çıkan bir anlaşmazlık/çatışma durumunda gösterilebilecek çeşitli davranış biçimlerine ilişkin 28 ifade (madde) verilmiştir. Her bir ifadeyi dikkatlice inceledikten sonra, okulunuzda öğretmenlerle ya da çalışanlarınızla aranızda çıkan herhangi bir anlaşmazlık/çatışma durumunda bu davranışlardan her birini hangi sıklıkta gösterdiğinizi ilgili ifadenin karşısındaki kutucuklardan, size göre en uygun dereceyi oluşturan birisinin içine "x" işareti koyarak yapınız. Kararınızı vermeden önce geçmişte işyerindekilerle yaşamış olduğunuz mümkün olduğunca çok sayıdaki çatışmayı ve bu çatışmalar karşısında gösterdiğiniz davranışları anımsamaya çalışınız.

Herhangi bir nedenle çalışma öğretmenlerle/çalışanlarla aramda bir farklılık, uyuşmazlık, sorun, anlaşmazlık veya başka bir ifadeyle çatışma çıkması durumunda genellikle;	5 Her Zaman	4 Çoğunlukla	3 Ara sıra	2 Az	1 Çok Az
1. Her ikimizce de kabul edilebilir bir çözüm bulmak için sorunu onlarla birlikte incelemeye çalışırım.....	5□	4□	3□	2□	1□
2. Onların sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılamaya çaba gösteririm.....	5□	4□	3□	2□	1□
3. Kötü duruma düşmekten kaçınmak için onlarla olan anlaşmazlıklarımı açığa vurmamaya çalışırım.....	5□	4□	3□	2□	1□
4. Ortak bir karara ulaşabilmek için onlarla fikir birliği sağlamaya çalışırım.....	5□	4□	3□	2□	1□
5. Soruna hepimizin beklentilerini karşılayacak nitelikte çözümler bulmak için onlarla işbirliği içinde çalışmaya çaba gösteririm.....	5□	4□	3□	2□	1□
6. Onlarla olan görüş ayrılıklarımı açıkça tartışmaktan kaçınırım.....	5□	4□	3□	2□	1□
7. Bir çıkmaza girildiğinde orta yol bulmaya çalışırım.....	5□	4□	3□	2□	1□
8. Fikirlerimi kabul ettirmek onlara için baskı yaparım.....	5□	4□	3□	2□	1□
9. Kendi lehime karar çıkarmak için yetkimi kullanırım.....	5□	4□	3□	2□	1□
10. Onların isteklerini dikkate alırım.....	5□	4□	3□	2□	1□
11. Onların isteklerini koşulsuz benimserim.....	5□	4□	3□	2□	1□
12. Sorunu ortaklaşa çözmemiz için onlarla tam bir bilgi alış-verişi yaparım.....	5□	4□	3□	2□	1□
13. Onlara ödün veririm.....	5□	4□	3□	2□	1□
14. Anlaşmazlıklarda tıkanmayı gidermek için orta bir yol öneririm.....	5□	4□	3□	2□	1□
15. Bir uzlaşma sağlanabilmesi için onlarla görüşürüm.....	5□	4□	3□	2□	1□
16. Onlarla anlaşmazlığa düşmekten kaçınırım.....	5□	4□	3□	2□	1□
17. Onlarla karşı karşıya gelmekten kaçınırım.....	5□	4□	3□	2□	1□
18. Kendi lehime karar çıkarmak için bilgi ve becerilerimi kullanırım.....	5□	4□	3□	2□	1□

ÇATIŞMA YÖNETİMİ ANKETİ- Devam					
<i>Herhangi bir nedenle çalışma öğretmenlerle/çalışanlarla aramda bir farklılık, uyumsuzluk, sorun, anlaşmazlık veya başka bir ifadeyle çatışma çıkması durumunda genellikle;</i>	5 Her Zaman	4 Çoğunlukl	3 Ara sıra	2 Az	1 Çok Az
19. Onların önerilerine uyarım.....	5□	4□	3□	2□	1□
20. Uzlaşma sağlamak için onlarla pazarlık yaparım.....	5□	4□	3□	2□	1□
21. Sorunun beni ilgilendiren yönünü çok sıkı takip ederim.....	5□	4□	3□	2□	1□
22.Sorunun en iyi şekilde çözülebilmesi için onların tüm endişelerini dile getirmelerine fırsat ve olanak sağlarım.....	5□	4□	3□	2□	1□
23. Ortak kararlara ulaşabilmek için onlarla işbirliği yaparım.....	5□	4□	3□	2□	1□
24. Onların beklentilerini karşılamaya çaba gösteririm.....	5□	4□	3□	2□	1□
25. Bazen yarışmayı gerektiren bir durumda kazanmak için yetkimi kullanırım.....	5□	4□	3□	2□	1□
26. Olumsuz duyguları önlemek için onlarla olan görüş ayrılıklarımı gizlerim.....	5□	4□	3□	2□	1□
27. Onlarla nahoş tartışmalardan kaçınırım.....	5□	4□	3□	2□	1□
28. Bir sorunun doğru anlaşılabilmesi için onlarla birlikte çalışmaya çaba gösteririm.....	5□	4□	3□	2□	1□

Sabrınız ve verdiğiniz cevaplar için çok teşekkür ederim.

EK – 2
ANKET KULLANIM İZİN YAZISI

Dear Mr. Valentine,

I'm currently doing my M.A. on Educational Administration at Yildiz Technical University, in Turkey. I'm also a full-time English instructor at the Preparatoy Program of a private university. I would like to ask for your permission to use School Culture Survey for the purpose of my dissertation research about "The relationship between school culture and the conflict management styles of Secondary School Principals"

If you're interested, upon completion of my dissertation, I will be more than happy to share the findings with you. Thank you in advance.

Sincerely,

Muruvvet Abacioglu

Dear Abacioglu,

Wednesday, January 26, 2005 5:12 AM

You have permission to translate the SCS and use it for your dissertation. I would appreciate two things. First, please send to me a translated copy for my files. Second, please send me a copy of your final chapter that presents your findings and conclusions. Good luck with your study.

Jerry Valentine

KAYNAKÇA

- Aydın, Mustafa. **Eğitim Yönetimi**. Altıncı Baskı. Ankara: Hatipoğlu Basım ve Yayım San.Tic.Ltd. Şti, 2000.
- Balcı, Ali. **Etkili Okul ve Okul Geliştirme: Kuram, Uygulama ve Araştırma**. Geliştirilmiş İkinci Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2001.
- Baritz, Loren. **The Servants of Power: A History of The Use of Social Science in American Industry**. Middletown, CT: Wesleyan University Press, 1960.
- Başaran, İ.Ethem. **Yönetimde İnsan İlişkileri: Yönetimsel Davranış**. Ankara: Gül Yayınevi, 1998.
- Blackburn, Chris H. "Administrator Gender Differences in Conflict Management Style and the Relationship to School Culture." Unpublished Doctoral Dissertation. University of Missouri, 2002.
- Blumberg, Arthur. **The School Superintendent**. New York: Teacher College Press, 1985.
- Bursalıoğlu, Ziya. **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. Genişletilmiş Dokuzuncu Baskı. Ankara: PEGEM Yayınevi, 1994.
- Campo, Charlotte, "Collaborative School Cultures: How Principals Make a Difference," **School Organisation**. 11,3 (1993).
- Can, Halil. **Organizasyon ve Yönetim**. Ankara: Siyasal Kitabevi, 1999.
- Cunningham, Brenda C. "A Study of the Relationship Between School Culture and Student Achievement." Unpublished Doctoral Dissertation. University of Central Florida, 2003.
- Çelik, Vehbi. **Eğitimsel Liderlik**. Ankara: Pegem Yayıncılık, 2000.
- Deal, Terrence.E. and Kent D. Peterson, "How Leaders Influence the Culture of Schools," **Educational Leadership**. 56,1 (1998).
- , "The Principal's Role in Shaping the School Culture," **Washington, D.C.: Office of Educational Research and Improvement**, ED325914 (1990).
- Denbow, Kristin. A. "The Role of School Culture in the Implementation of a Character Education Program." Unpublished Doctoral Dissertation University of Missouri, 2004.
- Edmonson, Stacey, Genevieve Brown, Beverly Irby and Fred Lunenburg, "Creating a Collaborative Culture," **Catalyst for Change**. 31,3 (2002).

- Eren, Erol. **Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi**. İstanbul: Beta Yayınevi, 2000.
- Goldring, Leslie M, "The Power of School Culture," **Leadership**, 31,2 (2002).
- Gordon, Thomas. **Etkili Liderlik Eğitimi**. İngilizceden çeviren: Emel Aksay. İstanbul: Sistem Yayıncılık, 1999.
- Greenberg, Jerald and Robert A. Baron. **Behaviour in Organizations: Understanding And Managing The Human Side Of Work**. New Jersey: Prentice Hall, 1997.
- Griffin, Ricky W. and Gregory Moorhead. **Organizational Behavior**. Boston: Houghton Mifflin Company, 1986.
- Gruenert, Steve, "Shaping a New School Culture," **Contemporary Education.**, 71,2 (2000).
- Gümüşeli, A. İlker. "İzmir Ortaöğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenlerle Aralarındaki Çatışmaları Yönetme Biçimleri." Yayınlanmamış Doktora Tezi. A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1994.
- "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Çatışma Yönetimi Stilleri İle Öğretmenlerin İş Doyumları Arasındaki İlişki," **Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1,1 (2004).
- Hargreaves, David H. "School Culture, School Effectiveness and School Improvement Practice," **Organizational Effectiveness and Improvement in Education**. Editör: Alma Harris, Nigel Bennett and Margaret Preedy. Buckingham: Open University Press, 2000.
- Hoy, Wayne K. and Cecil G. Miskel. **Educational Administration: Theory, Research and Practice**. Sixth Edition. Boston: Mc Graw Hill Company, 2002.
- Karip, Emin. **Çatışma Yönetimi**. Ankara: Pegem, 2000.
- Koçel, Tamer. **İşletme Yöneticiliği**. İstanbul: Beta, 2001.
- Kolasa, Blair, J. **İşletmeler İçin Davranış Bilimine Giriş**. İngilizceden çeviren: Kemal Tosun. İstanbul: İ.Ü. Yayınevi, 1979.
- Korkmaz, Mehmet. "Örgütlerde Çatışma Nedenleri." Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1994.

- Liu, Cheng-Bau. "The Relationship Between School Culture and Student Achievement in Arizona Elementary Public Schools." Unpublished Doctoral Dissertation. University of Arizona, 2004.
- March, James and Herbert. A Simon. **Organizations**. New York: Wiley, 1958.
- McShane, Steven L. and Mary Ann Von Glinow. **Organizational Behavior**. Boston: Mc Graw Hill Company, 2000.
- Miles, Mark. T. "The Relative Impact of Principal Instructional and Transformational Leadership on School Culture." Unpublished Doctoral Dissertation. Faculty of the Graduate School University of Missouri, 2002.
- Norris, Joye H, "What Leaders Need to Know About School Culture," **Journal of Development**. 15,2 (1994).
- Oktaylar, Alper. "Öğretmen ve Yöneticilerin Örgüt Kültürüne İlişkin Görüşleri." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2003.
- Özmen, Fatma. "Fırat ve İnönü Üniversitelerinde Örgütsel Çatışmalar ve Çatışma Yönetimi Yaklaşımları." Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1997.
- Pehlivanoglu, Kemal. "Özel Orta Öğretim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Oluşturmaya Yönelik Yeterlik Algılamalarının Düzeyinin Belirlenmesi ve Karşılaştırılması." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1999.
- Psenicka, Clement and M.Afzalur Rahim, "Integrative and Distributive Dimensions of Styles of Handling Interpersonal Conflict and Bargaining Outcome," Editör: M.A. Rahim. **Managing Conflict: An Interdisciplinary Approach**. New York :Preager, 1989.
- Rahim, M.Afzalur. and Thomas V. Bonoma. "Managing Organizational Conflict: A Model For Diagnosis and Intervention," *Psychological Reports*. 44, 1979.
- Rahim, M.Afzalur, "A Strategy For Managing Conflict in Complex Organizations," **Human Relations**. 38, 1985.
- Snowden, Petra E. and Richard A. Gorton. **School Leadership and Administration: Important Concepts, Case Studies&Simulations**. Sixth Edition. Boston: Mc Graw Hill Company, 2002
- Wallace, Marc J. and Andrew Szilagyi. **Managing Behavior in Organizations**. USA: Scott Foresman and Company, 1982.

Stolp, Stephen, "Leadership for School Culture," **OSSC Bulletin**. Eugene: Oregon School Study Council. ED91 (1994).

Şimşek, Yücel. "Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki." Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2003.

Thomas, Kenneth.W. "Conflict and Conflict Management," **Handbook of Industrial and Organizational Psychology**. Editör: M.D. Dunnette. Chicago: Rand McNally.1976.

Thompson, John D. "Organizational Management of Conflict," **Administrative Science Quarterly**. 4 (1960).

Tjosvold, Dean. "Interdependence Approach to Conflict Management in Organizations," **Managing Conflict: An Interdisciplinary Approach**. Editör: M.A.Rahim New York: Preager. 1989.

Toprak, Havva. "İlköğretim Okullarının Sahip Oldukları Örgütsel Kültür Özelliklerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2003.

Turner, Jane and Carolyn C. "Exploring School Culture," A paper submitted to the Center for Leadership in Learning, University of Calgary, 1996.

Türkel, Uluçınar A. **Toplam Kalite Bağlamında Grup Dinamiği ve Çatışma Yönetimi**. İstanbul: Türkmen Kitabevi, 2000.

Tyrell, Frances and D.O. Stine. "Transformational leaders or new organizations," **Thrust for Educational Leadership**. 27 (1997).

Ünal, Ayhan. "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenlerle Aralarında Çıkan Çatışmaları Yönetme Yöntemleri." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 1997.

Vecchio, Robert P. **Organizational Behavior**. Third Edition. Orlando: Harcourt Brace & Company, 1995.

**T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DEKÜMANTASYON MERKEZİ**