



**ÖĞRETMEN ADAYLARININ KİŞİLİK
ÖZELLİKLERİ İLE
ÇATIŞMA YÖNETİM YAKLAŞIMLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Yüksek Lisans Tezi

Yasemin KALAYCI

Eskişehir, 2016

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ İLE
ÇATIŞMA YÖNETİM YAKLAŞIMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Yasemin KALAYCI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması

ve Ekonomisi Programı

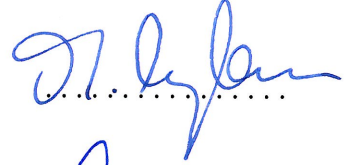
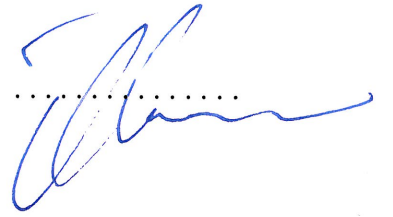
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Yard. Doç. Dr. Müyesser CEYLAN

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Haziran, 2016**

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Yasemin KALAYCI'nın "Öğretmen Adaylarının Kişilik Özellikleri ile Çatışma Yönetim Yaklaşımları Arasındaki İlişki" başlıklı tezi 06.06.2016 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı) : Yard.Doç. Müyesser CEYLAN	
Üye : Prof.Dr. Coşkun BAYRAK	
Üye : Yard.Doç.Dr. İlknur ŞENTÜRK	



Prof.Dr. Esra CEYHAN

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

ÖZET

ÖĞRETMEN ADAYLARININ KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ İLE ÇATIŞMA YÖNETİM YAKLAŞIMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yasemin KALAYCI

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Yüksek Lisans Programı

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Haziran, 2016

Danışman: Yard. Doç. Dr. Müyesser CEYLAN

Çatışma yönetim yaklaşımları, bireylerin çatışmaların çözülmesi sürecinde sergiledikleri davranışlarla ilgilidir. Bireylerin çatışma yönetim yaklaşımlarını farklı değişkenler etkilemektedir. Kişilik özellikleri çatışma yönetim yaklaşımlarına etki eden önemli değişkenlerden birisidir. Bu çalışmada, öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin çatışma yönetim yaklaşımları ile ilişkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Nicel boyutta araştırma, ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın nicel verileri “Rahim Örgütsel Çatışma Envanteri” ve “Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeği” kullanılarak, nitel verileri ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Araştırmanın örneklemini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören 348 öğretmen adayı, çalışma grubunu ise 24 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunda örnekleme yöntemlerinden çok aşamalı örnekleme kullanılmıştır.

Araştırmada veri toplama araçları ile elde edilen bilgilerin çözülmesinde nitel veri analiz paket programı ve nicel veri analiz paket programı kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde betimleyici istatistikler, bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi ve pearson momentler çarpımı korelasyon analizi uygulanmıştır. Varyans analizi sonucunda bağımsız değişkenler arasındaki farklılıkların kaynağını belirlemek için Tukey ve LSD çoklu karşılaştırma testleri kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise kod ve temalardan yararlanılarak çözümleme yapılmıştır. Nitel veri analiz programında modeller oluşturulmuş ve amaçlar doğrultusunda yorumlarda bulunulmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre: Öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ile çatışma yönetimi yaklaşımları arasındaki ilişki çoğunlukla düşük düzeyde bulunmuştur. Çatışma yönetim yaklaşımlarından hükmetme stilini, erkek öğretmen adayları daha fazla tercih etmektedirler. Ayrıca kişilik özelliklerinin duygusal denge boyutunda yaş ve sınıf değişkenine göre farklılıklar olduğu saptanmıştır. Öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler sonucunda bir öğretmenin en çok dışadönüklük, sonra sorumluluk ve açıklık kişilik özelliklerine sahip olması gerektiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca çatışma yönetim yaklaşımları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiye bağlı olarak öğretmen adaylarının en çok hükmetme yaklaşımı ile kişilik özelliklerine ilişkin görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Araştırmada; öğretmen adaylarının olumsuz bireysel tutumlar konusunda yaşadıkları çatışmaları azaltabilmek için öğretmen adaylarına ve çatışma yaşadıkları karşı taraflara eğitim fakültelerinde empati, iletişim, çatışma çözme ve çatışma yönetimi becerilerini geliştirmeye yönelik bilgi ve beceriler kazandırıcı eğitim programları düzenlenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Beş faktör kişilik özellikleri; Çatışma yönetimi yaklaşımları, Öğretmen adayları

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN PERSONALITY CHARACTERISTICS OF PROSPECTIVE TEACHERS WITH CONFLICT MANAGEMENT STYLES

Yasemin KALAYCI

Graduate School Of Educational Sciences

Educational Management, Inspections, Planning, Economics

Department of Educational Sciences

Anadolu University, Institute Of Educational Sciences, June, 2016

Supervisor: Yard. Doç. Dr. Müyesser CEYLAN

Conflict management styles are related to the behaviours the individuals show dealing with conflicts. There are different factors effecting individuals' conflict management styles. Personality traits are one of these main factors. This study aims at determining the effect of personality traits of prospective teachers' on their conflict management styles. For this aim, mixed research methodology is applied. This is a quantitative research, and designed with correlational survey method. Data collection devices are "The Rahim Organizational Conflict Inventory II- ROCI II" and "Five-Factor Personality Traits Inventory" . Qualitative datas are collected with semi-structured interview technique. The sample of the research is 348 prospective teachers studying in Eskişehir Anadolu University in 2015-2016 education year. Qualitative datas are collected from interviews with 24 prospective teachers. In the quantitative part of the research multi-stage sampling is implemented.

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

qualitative data analysis program models were also created and interpretation was made in accordance with purpose.

According to the results of analysis: The relationship between prospective teachers' personality traits and conflict management styles is generally low. Male participants prefer dominating style in conflict management styles more. Additionally, Neuroticism dimension among the personality traits varies according to age and grade. As a result of the interviews carried out with the preservice teachers, it was revealed that a teacher should have extraversion personality characteristic the most and then conscientiousness and openness. Besides, it was also stated that the preservice teachers mostly expressed opinion related to dominating style and personality characteristics depending on the conflict management styles and personality characteristics.

The research advises: to decrease the conflicts the prospective teachers experience due to the personal attitudes, some educational programs about developing the skills of empathy building, communication, conflict resolution and management should be organized for prospective teachers and the parties they experience conflicts in education faculties.

Keywords: Five factor personality traits; Conflict management styles, Prospective teachers

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Yasemin KALAYCI

ÖNSÖZ

Lisansüstü eğitimimde tezi yazmaya başladığımdan itibaren bana rehberlik eden, akademik anlamda olduğu kadar kendi özdenetimimi sağlamada bana destek olan tezle ilgili sorunlarımda yanımda olan değerli danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Müyesser Ceylan'a tüm emeği ve yardımları için teşekkürü bir borç bilirim. Hem akademik hem de manevi olarak yanımda hissettiğim çok değerli hocalarım Prof. Dr. Coşkun Bayrak ve Prof. Dr. Esmahan Ağaoğlu hocalarıma da sonsuz teşekkür ediyorum. Alana ilişkin sahip olduğum bilgi, beceri ve tecrübeleri edinmemi sağlayan, akademik bilgi donanımımı edindiğim değerli hocalarım Doç. Dr. Adnan Boyacı, Yrd. Doç. Dr. Çetin Terzi, Yrd. Doç. Dr. Yücel Şimşek, Yrd. Doç. Dr. Turan Akman Erkılıç, Yrd. Doç. Dr. Eren Kesim, Yrd. Doç. Dr. Esra Turhan' a emekleri için teşekkür ediyorum.

Tez sürecinde ihtiyaç duyduğum desteği benden esirgemeyen sevgili arkadaşlarım Arş. Gör. Yakup Öz, Arş. Gör. F. Dilek Tel, Arş. Gör. Betül Baldan, Arş. Gör. Yusuf KARA ve Arş. Gör. Canan Çolak, Arş. Gör. Ayşegül Pehlivan ve Arş. Gör. Yaprak Alagöz' e teşekkür ediyorum. Karşılaştığım sorunlarda eksiklerimi görmem ve kendimi geliştirmem konusunda yardımcı olmaya çalışan değerli ofis arkadaşım Arş. Gör. Ceyhun Kavrayıcı' ya da bu süreçte bana tahammül ettiği için teşekkür ediyorum.

Ölçekleri analiz ederken sorularımı içtenlikle cevaplayan Doç. Dr. Yavuz Akbulut hocama da teşekkür ediyorum. Ayrıca ölçekleri uyguladığım üniversitedeki öğrenci arkadaşlara ayrı ayrı buradan bir kez daha teşekkür ediyorum. Çalışma sürecinde her türlü yardımı benden esirgemeyen fakültemiz çalışanlarına da teşekkür ediyorum.

Benden maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen, verdiğim her türlü kararda beni destekleyen, üzüntümde de sevincimde de her zaman yanımda olan babam Mustafa Kalaycı'ya ve annem Safiye Kalaycı'ya; tebessüm sebeplerim olan kız kardeşlerim Mehtap KALAYCI, Neşe KALAYCI ve Sinem SARSILMAZ' a bir kez de buradan teşekkür ediyorum.

Yasemin KALAYCI

Haziran, 2016

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vii
ÖNSÖZ	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xvi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Sorun	1
1.2. Amaç.....	4
1.3. Önem	5
1.4. Sınırlıklar	7
1.5. Tanımlar	7
2. ALANYAZIN.....	8
2.1. Kişilik ve Kişilik Yaklaşımları Hakkında Kuramsal Bilgiler	8
2.1.1. Kişilik Kavramı ve tanımlanması.....	8
2.1.2. Kişiliğin Özellikleri	10
2.1.3. Kişiliği oluşturan etkenler	11
2.1.3.1.Kalıtım ve bedensel yapı etkenleri	11
2.1.3.2. Sosyo-kültürel etkenler	12
2.1.3.3. Aile etkeni	13
2.1.3.4. Sosyal yapı ve sosyal sınıf etkenleri	13

2.1.3.5. Coğrafi ve fiziki etkenler	14
2.1.3.6. Diğer etkenler	14
2.1.4. Kişiliğin üç yönü: karakter, mizaç, yetenek	14
2.1.4.1.Karakter	15
2.1.4.2.Mizaç (Huy)	15
2.1.4.3.Yetenek	16
2.1.5. Kişilik Yaklaşımları	16
2.1.5.1. Psikanalitik yaklaşım	17
2.1.5.2. Biyolojik yaklaşım	18
2.1.5.3. İnsancıl yaklaşım	19
2.1.5.4. Davranışsal/Sosyal Öğrenme yaklaşımı	21
2.1.5.5. Bilişsel yaklaşım	21
2.1.5.6. Ayırıcı Özellik yaklaşımı	22
2.1.5.6.1. Faktör Analizi ve kişilik yapısı	23
2.1.6. Beş Faktör Kişilik Modeli (FFM / büyük beşli) ve Beş Faktör Kişilik Özellikleri	24
2.1.6.1. Nevrotiklik/duygusal denge/duygusal tutarsızlık	26
2.1.6.2. Dışadönüklük-içe dönüklük	27
2.1.6.3. Açıklık	28
2.1.6.4. Uyumluluk.....	28
2.1.6.5. Özdisiplin/özdenetim/sorumluluk	29
2.2. Çatışma Hakkındaki Kuramsal Bilgiler.....	29
2.2.1. Çatışma kavramı.....	31
2.2.2. Örgütsel çatışma ve örgüt kuramları açısından çatışma	33
2.2.3. Çatışma türleri ve çatışma tarafları	34

2.2.3.1. Yıkıcı ve yapıcı çatışmalar	34
2.2.3.2. Ortaya çıkış şekillerine göre çatışma	34
2.2.3.2.1. Gelişmemiş-potansiyel çatışma	34
2.2.3.2.2. Algılanan çatışma	34
2.2.3.2.3. Hissedilen çatışma	34
2.2.3.2.4. Açık çatışma	34
2.2.3.2.5. Son durum	35
2.2.3.3. Çatışmanın örgüt içindeki yerine göre sınıflanması	35
2.2.3.4. Çatışmaya taraf olacaklarla ilgili sınıflama	35
2.2.3.4.1. Kişi içi	35
2.2.3.4.2. Kişiler arası.....	36
2.2.3.4.3. Birey-grup, grup içi	36
2.2.3.4.4. Gruplar arası	37
2.2.3.4.5. Örgütler arası	37
2.2.4. Çatışmanın Kaynakları	37
2.2.4.1. Sınırlı kaynaklar	39
2.2.4.2. Birbirine bağlı çalışma faaliyetleri	39
2.2.4.3. Faaliyetlerin farklılığı	39
2.2.4.4. İletişim problemleri	39
2.2.4.5. Algılama farklılıkları	40
2.2.4.6. Yönetim alanı ile ilgili belirsizlik.....	40
2.2.4.7. Ödüllendirme sistemleri	41
2.2.4.8. Değişim ve gelişim	41
2.2.4.9. Diğer kaynaklar	42

2.2.5. Çatışma süreci.....	43
2.2.5.1. Potansiyel Zıtlasma ve uyumsuzluk evresi.....	44
2.2.5.2. Kavrama ve kişiselleştirme evresi	45
2.2.5.3. Çatışma yönetim yaklaşımını belirleme evresi.....	45
2.2.5.4. Davranış evresi.....	45
2.2.5.5. Sonuç evresi.....	45
2.2.6. Çatışma yönetimi ve çatışma yönetimi yaklaşımları	46
2.2.6.1. Tümleştirme/Bütünleştirme yaklaşımı.....	51
2.2.6.2. Ödün verme yaklaşımı.....	52
2.2.6.3. Hükmetme yaklaşımı	52
2.2.6.4. Kaçınma yaklaşımı.....	53
2.2.6.5. Uzlaşma yaklaşımı	54
2.2.7. Çatışma yönetiminde uygun yaklaşımın seçimi.....	54
2.2.8. Çatışmanın sonuçları	56
2.2.8.1. Çatışmanın olumlu sonuçları.....	56
2.2.8.2. Çatışmanın olumsuz sonuçları	57
2.3. Çatışma Yönetim Yaklaşımları ve Kişilik.....	60
2.4. Beş Faktör Kişilik Özellikleri ve Çatışma Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	60
2.4.1. Beş faktör kişilik özelliklerine ilişkin yapılan araştırmalar	61
2.4.2. Çatışma yönetimi yaklaşımlarına ilişkin yapılan araştırmalar.....	64
2.4.3. Beş faktör kişilik özelliklerine ve çatışma yönetimi yaklaşımlarına ilişkin yapılan araştırmalar	74
3. YÖNTEM.....	81
3.1. Araştırma Modeli.....	81

3.2. Evren ve Örneklem	82
3.3. Veri Toplama Araçları.....	90
3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	94
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	99
4.1. Öğretmen Adaylarının Kişilik Özelliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar .	99
4.1.1. Öğretmen adaylarının beş faktör kişilik özellikleri ölçeğinin boyut ve maddelerine ilişkin bulgular ve yorumlar.....	99
4.1.1.1. Öğretmen adaylarına uygulanan beş faktör kişilik özellikleri ölçeğinin boyutlarına ilişkin bulgular ve yorumlar	99
4.1.1.2. Öğretmen adaylarına uygulanan beş faktör kişilik özellikleri ölçeğinin boyutlarını oluşturan maddelerin incelenmesi.....	100
4.1.1.2.1. Dışadönük kişilik özelliği.....	100
4.1.1.2.2. Uyumluluk kişilik özelliği.....	102
4.1.1.2.3. Sorumluluk kişilik özelliği.....	103
4.1.1.2.4. Duygusal denge kişilik özelliği	104
4.1.1.2.5. Açıklık kişilik özelliği	105
4.1.2. Öğretmen adaylarının kişisel bilgilerine göre beş faktör kişilik özelliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi	106
4.1.2.1. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre beş faktör kişilik özelliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesine ilişkin bulgular ve yorumlar	107
4.1.2.2. Öğretmen adaylarının çalışma durumlarına göre beş faktör kişilik özelliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesine ilişkin bulgular ve yorumlar	107
4.1.2.3. Öğretmen adaylarının yaşlarına göre beş faktör kişilik özelliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesine ilişkin bulgular ve yorumlar	108

4.1.2.4. Öğretmen adaylarının sınıf değişkenine göre beş faktör kişilik özelliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesine ilişkin bulgular ve yorumlar.....	112
4.1.2.5. Öğretmen adaylarının program değişkenine göre beş faktör kişilik özelliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesine ilişkin bulgular ve yorumlar	115
4.1.3. Beş faktör Kişilik Özelliklerine İlişkin Öğretmen Adayları ile Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar	122
4.1.3.1. Öğretmen adaylarının meslek hayatlarını kolaylaştıracığını düşündükleri kişilik özellikleri	129
4.1.3.2. Öğretmen adaylarının meslek hayatlarını kolaylaştıracığını düşündükleri kişilik özellikleri	131
4.2. Öğretmen Adaylarının Çatışma Yönetim Yaklaşımlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	133
4.2.1. Öğretmen adaylarının çatışma yönetim yaklaşımları ölçeğinin boyut ve maddelerine ilişkin bulgular ve yorumlar	133
4.2.1.1. Öğretmen adaylarına uygulanan çatışma yönetimi yaklaşımları ölçeğinin boyutlarına ilişkin bulgular ve yorumlar	133
4.2.1.2. Öğretmen adaylarına uygulanan çatışma yönetimi yaklaşımları ölçeğinin boyutlarını oluşturan maddelerin incelenmesi.....	135
4.2.1.2.1. Bütünleştirme/Tümleştirme yaklaşımı	135
4.2.1.2.2. Ödün verme yaklaşımı	136
4.2.1.2.3. Hükmetme yaklaşımı.....	138
4.2.1.2.4. Kaçınma yaklaşımı	139
4.2.1.2.5. Uzlaşma yaklaşımı	140
4.2.2. Öğretmen adaylarının Kişisel bilgilerine göre çatışma yönetimi yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi.....	141

4.2.2.1. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre çatışma yönetimi yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesine ilişkin bulgular ve yorumlar	141
4.2.2.2. Öğretmen adaylarının çalışma durumlarına göre çatışma yönetimi yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesine ilişkin bulgular ve yorumlar	143
4.2.2.3. Öğretmen adaylarının yaşlarına göre çatışma yönetimi yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesine ilişkin bulgular ve yorumlar	144
4.2.2.4. Öğretmen adaylarının sınıf değişkenine göre çatışma yönetimi yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesine ilişkin bulgular ve yorumlar.....	147
4.2.2.5. Öğretmen adaylarının program değişkenine göre çatışma yönetimi yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesine ilişkin bulgular ve yorumlar	150
4.3. Öğretmen Adaylarının Beş Faktör Kişilik Özellikleri ve Çatışma Yönetimi Yaklaşımları Arasında Bir İlişki Bulunup Bulunmadığına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	154
4.3.1. Çatışma yönetim yaklaşımlarına ve kişilik özelliklerine ilişkin öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular ve yorumlar	159
4.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	165
5.1. Sonuç	165
5.2. Tartışma	170
5.3. Öneriler	179
5.3.1. Öğretmen adaylarına ilişkin öneriler	179
5.3.2. Uygulayıcılara ilişkin öneriler	180
5.3.3. Araştırmacılara öneriler.....	180
5.3.4. Eğitime İlişkin Politikarı Geliştirenlere Öneriler	181

KAYNAKÇA.....182

EKLER.....195

ÖZGEÇMİŞ.....201



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Beş Faktör Kişilik Modeli	26
Tablo 2.2. Örgütsel Çatışma Konusunda Geleneksel ve Modern Yaklaşımlar.....	33
Tablo 2.3. Çatışma Türlerine Göre Çatışma Kaynakları	43
Tablo 2.4. Çatışma Yönetimi Yaklaşımlarını Sınıflandıran Modeller ve Modellerde Yer alan Çatışma Yönetim Yaklaşımları.....	47
Tablo 2.5. Çatışma Yönetim Stratejilerini Kullanmanın Uygun Olduğu ve Olmadığı Durumlar	55
Tablo 2.6. Beş Faktör Kişilik Özelliklerine İlişkin Yapılan Araştırmalar	61
Tablo 2.7. Çatışma Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Yapılan Araştırmalar.....	64
Tablo 2.8. Beş Faktör Kişilik Özelliklerine ve Çatışma Yönetim Yaklaşımlarına İlişkin Yapılan Araştırmalar	75
Tablo 3.1. Araştırmanın Çalışma Evreni-Örneklemi.....	84
Tablo 3.2. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine göre Dağılımları.....	85
Tablo 3.3. Öğretmen Adaylarının Çalışma Durumlarına göre Dağılımları	86
Tablo 3.4. Öğretmen Adaylarının Yaşlarına göre Dağılımları.....	86
Tablo 3.5. Öğretmen Adaylarının Sınıflarına göre Dağılımları.....	87
Tablo 3.6. Öğretmen Adaylarının Programlarına göre Dağılımları	87
Tablo 3.7. Görüşmeye Katılan Öğretmen Adaylarına İlişkin Genel Bilgiler	89
Tablo 3.8. Araştırmada Kullanılan Ölçeklere Güvenirlilik Analizi Sonuçları.....	91

Tablo 3.9. Rahim Örgütsel Çatışma Envanterinin Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Analizi Sonuçları	92
Tablo 3.10. Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Analizi Sonuçları	93
Tablo 3.11. Veri Toplama Araçları ve Boyutlarına Göre Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları.....	95
Tablo 4.1. Öğretmen Adaylarının Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeğinin Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değeri.....	99
Tablo 4.2. Dışadönük Kişilik Özelliği Boyutunu Oluşturan Maddelerin Betimsel İstatistik Değerleri	101
Tablo 4.3. Uyumluluk Kişilik Özelliği Boyutunu Oluşturan Maddelerin Betimsel İstatistik Değerleri	102
Tablo 4.4. Sorumluluk Boyutunu Oluşturan Maddelerin Betimsel İstatistik Değerleri	103
Tablo 4.5. Duygusal denge Boyutunu Oluşturan Maddelerin Betimsel İstatistik Değerleri	104
Tablo 4.6. Açıklık Boyutunu Oluşturan Maddelerin Betimsel İstatistik Değerleri.....	105
Tablo 4.7. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Beş Faktör Kişilik Özellikleri Puanları Arasındaki Farklara İlişkin bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları .	107
Tablo 4.8. Öğretmen Adaylarının Çalışma Durumlarına Göre Beş Faktör Kişilik Özellikleri Puanları Arasındaki Farklara İlişkin bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	108
Tablo 4.9. Öğretmen Adaylarının Yaşlarına Göre Beş Faktör Kişilik Özelliklerine İlişkin Puanlarının Betimsel İstatistik Değerleri	109
Tablo 4.10. Öğretmen Adaylarının Yaşlarına Göre Beş Faktör Kişilik Özellikleri Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	111

Tablo 4.11. Öğretmen Adaylarının Yaşlarına Göre Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin Duygusal Denge Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Çoklu Karşılaştırması	112
Tablo 4.12. Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre Beş Faktör Kişilik Özelliklerine İlişkin Puanlarının Betimsel İstatistik Değerleri	113
Tablo 4.13. Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre Beş Faktör Kişilik Özellikleri Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	114
Tablo 4.14. Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin Duygusal Denge Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Çoklu Karşılaştırması	115
Tablo 4.15. Öğretmen Adaylarının Program Değişkenine Göre Beş Faktör Kişilik Özelliklerine İlişkin Puanlarının Betimsel İstatistik Değerleri	116
Tablo 4.16. Öğretmen Adaylarının Program Değişkenine Göre Beş Faktör Kişilik Özellikleri Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	118
Tablo 4.17. Öğretmen Adaylarının Program Değişkenine Göre Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin Açıklık Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Çoklu Karşılaştırması	120
Tablo 4.18. Öğretmen Adaylarının Program Değişkenine Göre Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin Açıklık Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Çoklu Karşılaştırması	121
Tablo 4.19. Öğretmen Adaylarının Çatışma Yönetimi Stilleri Ölçeğinin Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri	134
Tablo 4.20. Bütünleştirme/Tümleştirme Boyutunu Oluşturan Maddelerin Betimsel İstatistik Değerleri.....	135
Tablo 4.21. Ödün verme Boyutunu Oluşturan Maddelerin Betimsel İstatistik Değerleri	137

Tablo 4.22. Hükmetme Boyutunu Oluşturan Maddelerin Betimsel İstatistik Değerleri.....	138
Tablo 4.23. Kaçınma Boyutunu Oluşturan Maddelerin Betimsel İstatistik Değerleri .	139
Tablo 4.24. Uzlaşma Boyutunu Oluşturan Maddelerin Betimsel İstatistik Değerleri ..	140
Tablo 4.25. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Çatışma Yönetimi Yaklaşımları Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	142
Tablo 4.26. Öğretmen Adaylarının Çalışma Durumlarına Göre Çatışma Yönetimi Yaklaşımları Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	143
Tablo 4.27. Öğretmen Adaylarının Yaşlarına Göre Çatışma Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Puanlarının Betimsel İstatistik Değerleri.....	144
Tablo 4.28. Öğretmen Adaylarının Yaşlarına Göre Çatışma Yönetimi Yaklaşımları Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	146
Tablo 4.29. Öğretmen Adaylarının Yaşlarına Göre Çatışma Yönetimi Yaklaşımlarının Ödün verme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Çoklu Karşılaştırması.....	147
Tablo 4.30. Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre Çatışma Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Puanlarının Betimsel İstatistik Değerleri	148
Tablo 4.31. Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre Çatışma Yönetimi Yaklaşımları Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	149
Tablo 4.32. Öğretmen Adaylarının Program Değişkenine Göre Çatışma Yönetimi Yaklaşımları İlişkin Puanlarının Betimsel İstatistik Değerleri	150
Tablo 4.33. Öğretmen Adaylarının Program Değişkenine Göre Çatışma Yönetimi Yaklaşımları Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	153

Tablo 4.34. Öğretmen Adaylarının Beş Faktör Kişilik Özellikleri İle Çatışma Yönetimi Yaklaşımları Arasındaki İlişkileri Gösteren Korelasyon Analizi Sonuçları	155
--	-----



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Çatışma Sürecinin Aşamaları	44
Şekil 2.2. Blake Ve Mouton'un Çatışma Yönetimi Yaklaşımlarının İki Boyutlu Modeli	48
Şekil 2.3. Çatışma Yönetimi Yaklaşımlarının İki Boyutlu Modeli	49
Şekil 2.4. Çatışma Yönetim Tarzları	50
Şekil 2.5. Çatışma Düzeyi İle Örgütsel Performans Düzeyi Arasındaki İlişki.....	59
Şekil 2.6. Nitel Veri Analiz Paket Programı Analiz Sayfası	98
Şekil 4.1. Öğretmenin Sahip Olması Gereken Kişilik Özellikleri.....	123
Şekil 4.2. Öğretmen Adaylarının Kişilik Özellikleri	127
Şekil 4.3. Öğretmen Adaylarının Görüşmelere Verdikleri Yanıtlara Göre Çatışma Yönetim Yaklaşımlarını Etkileyen Kişilik Özellikleri.....	160

1.GİRİŞ

1.1. Sorun

Örgütler amaçlarına giden yolda farklı süreçlerden geçerler. Bu süreçler içerisinde çatışmalarla karşılaşabilmektedirler. Öğretmenler de öğretmen-öğretmen, öğretmen-öğrenci, öğretmen-veli ve öğretmen- yönetici gibi okul ortamında çeşitli çatışmalar yaşayabilmektedir. Bundan dolayı, okullarda yaşanabilecek olumsuzlukları azaltmak ve ortaya çıkabilecek çatışmaların etkilerini en aza indirebilmek için (Rahim, 2001, s.14) çatışmaların doğası, kaynakları, olumlu-olumsuz sonuçları, çatışmaların çözülmesine ve yönetimine ilişkin yollar hakkında bilgi sahibi olmak yararlı olacaktır.

Toplumdaki örgütlerin varlıklarını sürdürmelerine katkı sağlayan ve bu örgütlerin gereksinim duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştiren yapının, eğitim örgütleri olduğunu söylemek mümkündür. Örgütler amaçlarını alt sistemleri aracılığıyla gerçekleştirmektedirler. Eğitim örgütleri ise alt sistemi olan okullar vasıtasıyla toplumun eğitim gereksinimini karşılamaktadırlar. Ayrıca ekonominin gereksinim duyduğu nitelikli bireyleri yetiştirme sorumluluğunu da okullar yerine getirmektedir (Taymaz, 2011, s.21-22).

Çatışma durumları her örgütte ve her ortamda olduğu gibi eğitim ortamlarında da kaçınılmaz bir durumdur. Bu durumlar, davranışı yapana, karşısındaki kişiye, eğitim ortamının çevresel ve kültürel özelliklerine, sınıfa, zamana ve durumun kendisine göre farklılık göstermektedir. Örneğin; bazen ders sırasında öğretmenin gürültünün önüne geçip geçemeyeceği kendi stratejilerinden veya kişisel özelliklerinden kaynaklanabileceği gibi bazen de öğrencinin öğretmene olan tutumu da eğitim ortamında çatışmaya sebep olabilmektedir (Kıran, 2014, s.271). Bu çatışmalar insanların toplum içinde birbirleriyle etkileşimlerini bazen olumlu, bazen de olumsuz etkileyebilmektedir. Bu konuda Kahn, Wolfe, Quinn ve Snoek (1964) çatışmalara karşı oluşan genel tepkilerin ve bu tepkiler sonucu oluşan gerilimlerin toplumsal bir sistem olan örgütler için genellikle olumsuz olduğu görüşündedirler (Kahn vd., 1964, s. 65). Buna karşın “Yaşamda çatışmadan kaçınılabilme olanağı yoktur; bu yüzden ondan korkmak yerine, yararlanmak gerekir” diyen Bursalıoğlu (1974, s.148), çatışmanın kaçınılmazlığını ve ondan

yararlanılması gereken bir olgu olması gerektiği görüşünü ileri sürmektedir. Benzer olarak Kahn vd., (1964, s.387-389) karmaşık örgütlerde rol çatışması ve belirsizliğin kaçınılmaz olduğu görüşünü paylaşp, temel sorunun örgütsel yaşamda çatışma ve belirsizliklerin yok edilmesi olmayıp, bu sorunların kontrol edilmesi gerekliliğini vurgulamışlardır. Bu bağlamda çatışmalarda meydana gelen olumsuzlukları en aza indirebilmek ve çatışmaların sonucunda oluşan olumlu durumları artırabilmek için etkili bir çatışma yönetimi gerekmektedir (Rahim, 2001, s.12; Şahin, 2007, s.54).

Eğitim ortamlarında yaşanan çatışma durumları birtakım farklı sonuçlara sebep olabilmektedir. Çatışmanın sık rastlandığı okullarda ve sınıflarda devamsızlık ve ilgisizlik daha fazla olmakta, öğretimi aksatma, öğretmeni ve öğrenmeyi engelleme türünden davranışlar daha sık yaşanmakta ve dolayısıyla bu etmenler olumsuz bir sınıf ortamının oluşmasına neden olmaktadır. Bu tür ortamlarda öğretmenler, öğretim için ayıracakları zamanı, ortaya çıkan çatışmaların nedenlerini bulma, çatışmayı çözme veya yönetme için harcamaktadırlar (Ataman, 2000, s.171). Öğretmenin bu durumda öğrenci davranışlarını başarıyla yönetebilmesi için öncelikle insan ve davranışları konusunu iyi bilmesi gerekmektedir (Güleç and Alkış, 2004, s.247). Ayrıca öğretmen tarafından eğitim örgütlerinde ortaya çıkan çatışmaların, örgütlerin birer parçası olduğu kabullenilmelidir. Dolayısıyla çatışma durumlarının görmezden gelinmesi yerine eğitim öğretimin kalitesinin artırılması yönünde çatışmaların doğasını anlamak ve nedenlerinin belirlenmesi yarar sağlayacaktır. Çatışmalar olumsuz sonuçlarından dolayı istenmeyen bir süreç olup yok sayma yoluna gidilmektedir. Ancak çatışmalar etkili bir biçimde yönetilirse sınıf ortamında kargaşa çıkmayacak ve öğrenci için daha güvenilir bir ortam olacaktır. Bu nedenle çatışmaların sınıf ortamında şiddete dönüşmeden çözülmesi ve yönetilmesi önemlidir (Kıran, 2014, s. 273).

Eğitim ortamında ortaya çıkabilecek çatışmaların yönetilmesi ve çözüme ulaştırılmasında etkili olan kişiler yöneticiler ve öğretmenlerdir. Bu nedenle, eğitim ortamlarının daha verimli ve etkili olabilmesi için yöneticilerin, öğretmenlerin ve çalışanların çatışma sürecinin yönetilmesine ilişkin yetenek ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Sınıf ortamında öğrencilerle birebir diyalog halinde bulunan kişi yöneticilerden ziyade öğretmenler olduğundan özellikle öğretmenlerin sorunu çözebilecek, sorunun altında yatan nedenleri anlayabilecek mesleki ve sosyal yeterliliğe sahip olması gerekmektedir (Kıran, 2014, s.275). Buna karşın, öğretmenlerin sınıf ortamına girdiklerinde sıkıntı yaşamaması ve karşılaştıkları çatışmaları başarıyla

yönetebilmesi için öncelikle öğretmen eğitimi sürecinde bireylerin bu mesleki, kişisel ve sosyal yeterliliğe sahip olmanın bilincinde olması ve bu konuda kendini geliştirmesi gerekmektedir. Bu nedenle, özellikle eğitim fakültelerinde şu anda öğrenci olan öğretmen adaylarının mezun olduktan sonra bir sınıfta öğretmenlik yapacağı ve öğrenci davranışlarını istendik yönde değiştirebilecek ilk elden sorumlu kişiler olacağı göz önünde bulundurulduğunda, kendi kişilik özelliklerinin çatışmalı durumlarda ve/veya ortamlarında çatışma yönetimi anlayışlarını etkileyip etkilemeyeceğinin bilinmesinin iyi olacağı düşünülmektedir.

Eğitim ortamları içinde bulunduğu toplumdan etkilenebildiği gibi toplumun kültürünü de aynı şekilde etkileyebilmektedir. Toplumun politik ve ekonomik insan gücünü yetiştirecek olan öğretmen adaylarının çatışma yönetim yaklaşımlarının incelenmesi, bu çatışma durumlarının çözümü ve yönetilmesi ile ilgili çalışmaların yapılması, öğretmen adaylarının çatışma durumlarında etkili çatışma çözme ve yönetme becerileri kazanması, insanı ve onun davranışlarına yön veren kişilik özellikleri konusunda farkındalık kazanmaları yaşanan çatışmaların yönetilmesi hususunda bakış açısı sunabilecektir.

Okulda öğretmenlerin çatışmaları başarıyla yönetebilmeleri, öğretmenlerin kendi kişilik özellikleriyle ilişkilidir. Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin bilinmesi bir çatışma durumunda hangi çatışma yönetim yaklaşımını kullanma eğilimleri olduğunun belirlenmesi açısından faydalı olacaktır. Kişilik özelliklerinin çatışmayı artırdığını gösteren araştırmalar da bulunmaktadır. Özellikle deneysel araştırmalar, otoriter kişilik, dogmatiklik ve düşük öz değer gibi özelliklerin çatışma kaynağı olduğunu göstermektedir (Robbins, 1974, s.51). Bu bağlamda farklı kişilik özelliklerine sahip öğretmen adaylarının çatışmayı nasıl yönettiklerinin tespit edilmesi, hangi yaklaşımları benimsediklerinin belirlenmesi ve çatışma yönetiminde kendilerini eksik hissettikleri konularda öneriler geliştirilebilmesi önem taşımaktadır. Öğretmen adaylarının kendi kişilik özelliklerinin, çatışma yönetim süreçlerini nasıl etkilediğini, tercih ettikleri çatışma yönetimi yaklaşımları üzerinde nasıl bir etkisinin olduğunu, her bir çatışma yönetim yaklaşımı için gerekli olan davranışların neler olduğunu ve çatışmaların sonuçlarını nasıl etkilediğini öğretmen adaylarının daha iyi anlamalarına yardımcı olacaktır. Çatışma yönetimi ve kişilik arasındaki ilişkinin farkına varan öğretmen adayları her bir çatışma yönetim yaklaşımı için gerekli olan davranış kalıpları hakkında farkındalık kazanacak ve çatışma durumunda bu bilinçle hareket etmeyi öğreneceklerdir. Ayrıca Türkiye’de öğretmen

yetiştirme sistemi, bireyleri kişilik özelliklerini dikkate alarak seçmemektedir. Ancak her bireyde öğretmen olma niteliği bulunmayabilir. Çağlar'ın (1987) da ifade ettiği gibi, öğretmenlik programları için başvuranlara kişilik ölçekleri uygulanmalı, öğretmenlik için gereken temel kişilik özelliklerine sahip olanlar öğrenci olarak alınmalıdır (Işık, Çiltaş ve Baş, 2010, s.58). Oysaki öğretmen yetiştiren okulları seçenlerin büyük çoğunluğunun iş garantisi dolayısıyla bu okulları seçtikleri görülmektedir. Bu doğrultuda nitelik sorunu doğacağı için öğretmenlik mesleği cazip bir meslek olmaktan çıkmıştır. (Boz, 2003, s.41). Ancak öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine uyum sağlamaları, toplumsal ilişki düzeylerini geliştirmeleri ve öğrenim süresince kazandıkları öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarını kullanabilme yeterliliği kazanmaları, eğitim fakültelerinde empati, iletişim, çatışma çözme ve çatışma yönetimi becerilerini geliştirmeye yönelik bilgi ve beceriler kazanmaları için eğitim-öğretim ortamlarının oluşturulmasında da kişilik özelliklerinin bilinmesi sisteme katkı sağlayarak, mesleğin saygınlığını yeniden artırabilecektir.

Belirtilen nedenlerden dolayı yapılan bu araştırmanın, öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin çatışma yönetim yaklaşımlarına etkisinin belirlenmesi ve bu amaç doğrultusunda, kişilik özellikleri ile çatışma yönetim yaklaşımları arasında bir ilişki olup olmadığının, ilişki varsa ne yönde bir ilişki olduğunun ve bu ilişkinin bazı kişisel özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığının ortaya konulmasının, öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin eğitim ortamlarında, sınıflarda ortaya çıkabilecek çatışma durumlarının yönetiminde ne gibi bir rol üstleneceği konusunda bir fikir vermesi açısından etkili olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının çatışma yönetim yaklaşımları ile öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin ilişkisini belirlemeyi amaçlayan araştırmanın genel amacı, önemi, sınırlılıkları, tanımlar ile kuramsal kısmı izleyen başlıklarda ele alınmıştır.

1.2. Amaç

Bu araştırma ile öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ile çatışma yönetim yaklaşımları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmış ve bu amaç doğrultusunda önce nicel sonra nitel boyutlar altında aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının beş faktör kişilik özellikleri;
 - Cinsiyet,
 - Yaş,
 - Program,

- Sınıf,
 - Çalışma durumu değişkenlerine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmen adaylarının, çatışma yönetim yaklaşımları;
- Cinsiyet,
 - Yaş,
 - Program,
 - Sınıf,
 - Çalışma durumu değişkenlerine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının beş faktör kişilik özellikleri ile çatışma yönetim yaklaşımları arasında bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmen adaylarına göre öğretmenin sahip olması gereken kişilik özellikleri nelerdir?
5. Öğretmen adaylarının gelecekte meslek hayatlarını zorlaştıracak / kolaylaştıracak kişilik özellikleri nelerdir?
6. Öğretmen adaylarının çatışma yönetim yaklaşımlarını etkileyen kişilik özellikleri nelerdir?
7. Öğretmen adaylarının çatışma yönetiminde kendilerini yetersiz hissettiği durumlar nelerdir?

1.3. Önem

Örgütlerde çatışma durumu, farklı ideolojilerin benimsenmesi, kişisel inançlardan kaynaklanan ayrımlar, farklı bakış açıları, bireylerin kişilik özellikleri ve bireyler arası uyumsuzluklar gibi birçok nedene bağlı olarak ortaya çıkabilir. Bu çatışmaların eğitim örgütleri açısından olumsuz sonuçları olabileceği gibi olumlu sonuçları da olabilmektedir. Eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin, çatışmanın örgütler için istenen bir durum olduğunu, değişim ve gelişimin öncüllerinden olduğunu fark etmeleri beklenmektedir. Bu açıdan kaçınılmaz bir olgu olan çatışmanın engellenmeyip etkili bir şekilde yönetilmesi ve çatışmaya taraf olan birey ve grupları uzlaştırmaları önem kazanmaktadır.

Örgütlerde olduğu gibi eğitim ortamları olan okullarda da çatışmalarla karşılaşılmaktadır (Cornille, Pestle ve Vanwy, 1999, s.69). Eğitim ortamları içerisinde yer alan çalışanların, örgüt içerisinde karar verme süreçlerinde işbirliği yapamamasına, dolayısıyla kendi içlerinde çatışmaların yaşanmasına sebep olabilmektedir (Henkin vd.,

2000, s.142). Öğretmen adayları da bu sistemin bir parçasıdır. Geleceğin öğretmenleri olarak mesleklerini yerine getirecek olan öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin belirlenmesi ve kişilik özelliklerinin çatışma yönetim yaklaşımları ile ilişkinin ortaya konulması bir farkındalık oluşturulabilmesi açısından önemlidir.

Araştırma, öğretmen adaylarının çatışma yönetim yaklaşımlarının bilinmesi ve öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ile çatışma yönetim yaklaşımları arasındaki ilişkinin belirlenmesi öğretmen yetiştiren kurumlara öğretmenlik mesleğinde kişiliğin öneminin farkındalığının artırılmasına dair ve öğretmen adaylarının çatışma yönetiminde karşı tarafın kişilik özelliklerinin farkında olmaları durumunda nasıl bir çözümlemeye gitmeleri gerektiğine dair önerilerin getirilmesi açısından önem taşımaktadır.

Öğretmenlerin çatışma durumlarını etkili bir şekilde yönetebilmesi, sınıf içi-dışı eğitim-öğretim faaliyetlerinin olumsuz etkilenmesinin önüne geçebilmesini sağlayacaktır. Bu şekilde eğitim-öğretim faaliyetlerine gelebilecek zarar, en az düzeye indirgenebilecektir. Ayrıca çatışmaların etkili bir şekilde yönetilmesi, o çatışmalardan olumlu, istendik bir takım sonuçlar elde edilmesine olanak da sağlayabilecektir. Bu yüzden öğretmenlerin sınıf ortamına girdiklerinde sıkıntı yaşamaması ve karşılaştıkları çatışmaları başarıyla yönetebilmeleri için öncelikle öğretmen eğitimi sürecinde kendilerini mesleki, kişisel ve sosyal yönlerden geliştirmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda eğitim fakültelerinde şu anda öğrenci olan öğretmen adaylarının mezun olduktan sonra öğretmen olacakları ve öğrenci davranışlarını istendik yönde değiştirebilecek ilk elden sorumlu kişiler olacağı düşünülürse; onların kişilik özelliklerinin çatışma yönetim yaklaşımlarına etkilerinin belirlenmesi dönüt sağlaması açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Alanyazında öğretmen adaylarının çatışma yönetim yaklaşımlarını etkileyen etkenlerden biri olarak kabul edilen kişilik özelliklerinin öğretmen adaylarının çatışma yönetim yaklaşımları ile ilişkisini ortaya koymaya yönelik bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu bağlamda yurt içinde yapılan çalışmalarda öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ile çatışma yönetim yaklaşımları arasındaki ilişkileri inceleyen bir çalışmaya ulaşılamamasından dolayı, alanyazındaki bu konuya dikkat çekmesi bakımından ilk olma özelliği taşımaktadır. Ayrıca araştırmanın sonuçları kapsamında öğretmen yetiştirme politikalarına öneriler geliştirilmesi, öğretmenlikte kişiliğin öneminin vurgulanması hatta üniversitelere girişte kullanılan öğrenci seçme ve

değerlendirme ölçütlerine ilişkin önerilerin geliştirilmesi açısından çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ile çatışma yönetim yaklaşımları arasındaki ilişkinin belirlenmesi kapsamında gerçekleştirilecek olan araştırmanın verileri Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretmen adayları ile sınırlıdır.

2. Anadolu Üniversitesi bünyesindeki hazırlık sınıfı öğrencileri bu araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur.

3. Araştırma, “Rahim Örgütsel Çatışma Envanteri” ve “Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeği” ile elde edilen bulgularla sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Öğretmen Adayı: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğretmenlik üzerine öğrenim gören öğrencilerdir.

Çatışma: Duygu, düşünce, görüş, amaç, çıkar ve statü gibi farklılıklardan kaynaklanan bir anlaşmazlık, uyuşmazlık, sürtüşme veya zıtlık durumudur.

Çatışma Yönetimi: Örgütlerin amaçları doğrultusunda uzlaşmazlığı ve çatışma durumunu belirli bir yönde sonuca yöneltebilmek için çatışmaya taraf olanların çatışmaları etkili bir şekilde yönetmesi durumudur.

Kişilik: Bireyin bütün özellikleri ile ilgili olup, bireylerin iç ve dış çevreleriyle kurduğu, bireyi diğer insanlardan ayıran, tutarlı bir ilişki şekli ve kendi iç süreçlerinin birleşimi olarak tanımlanabilmektedir.

Çatışma Yönetimi Yaklaşımları: Örgütte yaşanan çatışmalar karşısında bireylerin izledikleri yol veya ortaya koydukları tepki ve davranış kalıplarıdır. Bu yaklaşımlar; bütünleştirme/tümleştirme yaklaşımı, Ödün verme yaklaşımı, hükmetme yaklaşımı, kaçınma yaklaşımı ve uzlaşma yaklaşımıdır.

Beş Faktör Kişilik Özellikleri: Beş faktör kişilik özellikleri ölçeğinde belirlenen kişilik özellikleridir. Bu kişilik özellikleri; dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk, duygusal denge ve açıklık özellikleridir.

2. ALANYAZIN

Eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan ğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin, iletişim becerilerinin ve insan ilişkilerinin gelecekte mesleki yaşamlarını etkileyeceği söylenebilir. Dolayısıyla eğitim ortamlarında yaşanan çatışma durumlarında da bu özelliklerin etkili olacağını söylemek olanaklıdır. Bu bağlamda araştırma kapsamında incelenen ğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin çatışma yönetim yaklaşımları ile ilişkisinin belirlenmesinin önemli olacağı düşünülmektedir. Bu bakımdan aşağıda sırasıyla kişilik kavramı ve yaklaşımları ile çatışma kavramı ve yaklaşımları ele alınmıştır.

2.1. Kişilik ve Kişilik Yaklaşımları Hakkında Kuramsal Bilgiler

Kişilik psikoloji bilim alanı içerisinde yer alan ve üzerinde birçok çalışma yapılan bir konudur (McCrae and Costa, 1986; McCrae, Costa ve Busch 1986; Costa and McCrae, 1988). Kişilik kavramı Latince’den gelen bir kavram olup “persona” kelimesinden türetilmiştir. Persona, ilk olarak eski Roma döneminde tiyatro oyuncularının kullandığı “maskeler” anlamına gelmekteydi. Tiyatro oyuncularının bu maskeleri kullanmalarının altında ise belli bir kişiliği yansıtmaktır (Aytaç, 2000, s.153). Ancak kişilik çok yönlü ve karmaşık bir kavramdır. Bu nedenle kişilikle ilgili çok farklı tanımlar yapılmıştır. Allport’un (1937) bir çalışmasında kişilikle ilgili farklı tanımlamalar yapıldıktan sonra “Bir insan bütün insanlara benzer, hiçbir insan diğer insanlara benzemez” (Allport, 1937’den aktaran Lindzey and Hall, 1959, s.8) ifadesini kullanarak tanımın zorluğuna her insanın kişilik yapısına göre tek olduğuna ve onun uyum ve organizasyon sağlayan bir bütün olduğuna dikkat çekmektedir. Dolayısıyla bu bölümde kişilik kavramının tanımı, kişiliğin özellikleri ve kişiliği etkileyen unsurlar ile kişiliğin üç boyutu olan karakter, mizaç ve yetenek açıklandıktan sonra, kişilik yaklaşımları ve bu yaklaşımlara temel oluşturan kişilik kuramcılarının görüşlerine yer verilmiştir.

2.1.1. Kişilik kavramı ve tanımlanması

Her insan kendine özgü ve eşsizdir (Kuzgun and Deryakulu, 2006, s.201). Bireyler farklı durumlarda farklı yöntemler ve olayların yarattığı farklı duygusal tepkiler gösterebilmektedirler. Yakından bakıldıka insanların birbirlerinden farklı oldukları ve

pek çok kendine özgü farklılıklara sahip oldukları görülmektedir. İşte bu kendine özgü farklılıklar kişilik denilen kavramın bir parçasıdır. Gordon Allport da, “İnsanın en ayırt edici özelliği onun bireyselliğidir. Onun gibi bir kişi dünyaya asla gelmemiştir ve bir daha da gelmeyecektir (Allport, 1937’den aktaran Burger, 2006, s.21)” sözü ile her bireyin kendine özgü olduğunu, eşi ve benzerinin olmadığını açıklamaya çalışmıştır. Ayrıca en çok kullanılan kişilik tanımı yine Allport tarafından yapılmıştır. Allport, kişiliği; çevresine uyum sağlamada kendine özgü düzenlemeleri ortaya koyan psikofiziksel sistemlere sahip olan kişinin içindeki aktif organizasyon olarak ifade etmiştir (Robbins and Judge, 2012, s. 135). Bireyin dış çevresini oluşturan unsurların tamamı, belirli bir zaman dilimi ve belirli bir davranış düzlemi içerisinde benzer özellikler taşımasına rağmen aynı ortamlarda bulunan kişilerin tek tip çevreden etkilenmeleri durumunda bu çevredeki uyaranlara karşı tepkileri değişik olabilmektedir (Güney, 2001, s.411). Bu bağlamda kişilik psikologları da insanları birbirlerinden ayıran farklılıkların neler olduğu ile ilgilenirler (Burger, 2006, s.27). Bu farklılıkların çok çeşitli olmasından dolayı psikologların üzerinde odaklaştıkları bir tek kişilik tanımı yoktur. Kişilik, bireyin doğumundan ölümüne kadar devam eden bir süreç olup bireyin bütün özelliklerini yansıtmaktadır. Bu bakımdan yaşayan herkesin bir kişiliği vardır (Güney, 2001, s.411-412). Kişilik, bireyin bütün özellikleri ile ilgili olup, bireylerin iç ve dış çevreleriyle kurduğu, diğer insanlardan ayıran, tutarlı ve yapılaşmış bir ilişki biçimi olarak tanımlanabilmektedir (Cüceloğlu, 1991, s.404). Benzer olarak Köknel’e göre de kişilik, “bir insanı başkalarından ayıran bedensel, zihinsel ve ruhsal özelliklerin bütünü olarak ifade edilmektedir (Köknel, 1985, s.19)”. Baymur (2004, s. 273) kişiliği; bir insanın bütün bilgilerinin, tutumlarının yeteneklerinin, konuşma tarzının, dış görünüşünün ve çevresine uyum şeklinin özelliklerini içeren bir kavram olarak tanımlamıştır. Benzer olarak Eysenck (1970) kişiliği, insanın çevreye kendine özgü bir biçimde uyum sağlamasını belirleyen karakterinin, duygusal, bilişsel ve fiziksel yapısının nispeten kararlı ve durağan bir biçimde örgütlenmesi olarak tanımlamıştır (Kuzgun and Deryakulu, 2006, s.201). Buna ek olarak kişilik, bireyin kendisinden kaynaklanan tutarlı davranış şekilleri ve kendi iç süreçleri olarak ifade edilmektedir (Burger, 2006, s.27).

McShane and Glinow (2005, s.84)’a göre ise bireyin kişiliği, hem kalıtsal özelliklerin hem de çevrenin etkisiyle şekillenir ve bireyin davranışsal eğilimlerini gösteren tutarlı iç yapısını ifade etmekte olup kişiliği açıklamada iç ve dış özelliklerinin varlığından bahsetmişlerdir. Dış özellikler kişilerin gözlenebilen ve dolayısıyla güvenilir

davranışları iken, iç özellikler, gözlenebilen davranışlardan anlaşılan fikir, değer ve genetik karakteristikleri belirtir.

Kişilik kavramına ilişkin tanımlar bireyin kendi açısından incelenerek belirlenmiştir. Oysaki kişilik bireyin kendi açısından değerlendirildiğinde, fizyolojik, zihinsel ve ruhsal özellikleri hakkındaki bilgi veriyorken; başkaları açısından değerlendirildiğinde ise kişinin toplum içinde belirli özelliklere ve rollere sahip olması şeklinde açıklanabilir (Eren, 1989, s.49). Genel olarak ise; kişilik, bireyin karakterini oluşturan bir bütünü gösterir (Guillaume, 1970, s.228). Temelde kişilik; “doğal ve sosyal bir ortamda yaşayan kişilerin doğuştan getirdiği, kalıtsal nitelikte olan psikolojik, biyolojik, fizik yapısının gerektirdiği tepki şekillerinin çevre etkilerine göre geliştirilmiş ahenkli ve organik bir bütündür.” (Öztabağ, 1983, s.174). Ancak kişilik psikologları kişilik tanımına ve kişilik alt dalında hangi konuların yer alacağına ilişkin sürekli tartışma halindedirler. Bu yüzden farklı farklı tanımlamalara gitmişlerdir. Çünkü kişilik devamlı olarak içten ve dıştan gelen uyarıcıların etkisi altındadır. Kişilik tanımlarında kişiliğin sürekli bir değişim süreci içerisinde olduğu vurgulanmaya başlanmıştır. Kişilik bitmiş durgun bir ürün olmayıp, doğuştan yaşamın sonuna kadar bir oluşum süreci içindedir (Baymur, 2004, s.275). Kişilik kavramı ile ilgili alanyazında yer alan özellikler izleyen başlık altında sunulmuştur.

2.1.2. Kişiliğin özellikleri

Kişilik ile ilgili bilgiler ışığında kişilik kavramının taşıdığı bazı özellikler aşağıdaki gibi ifade edilebilir (Eren, 1989, s.51):

- 1) Kişilik doğuştan var olan ve sonradan edinilen eğilimlerin tamamından meydana gelir.
- 2) Kişilik kazanılan bu eğilimlerin düzenlenmesidir.
- 3) Herkesin kişisel özelliğini diğerlerinden ayıran birtakım farklılıklar vardır.
- 4) Kişilik, bireylerin eğilimlerini çevreye uydurur. Birey farklı çevrelerde farklı davranışlar sergileyebilir.
- 5) Her kişiliğin doğuştan kazanılmış bir tek karakteri vardır ve karakter kişiliğin vazgeçilmez bir ögesidir.
- 6) Kişilik, davranışları yönlendirir. Amaçların kişilere göre anlamları farklılık gösterir.

- 7) Kişilik, bireyin normal zihinsel dengesinin sonucudur. Kişi ne ölçüde zihinsel dengeye sahipse, o ölçüde normal bir kişilik sergileyecektir.

2.1.3. Kişiliği Oluşturan Etkenler

Kişilik bireyin yaşam süreci içindeki alışkanlık ve özelliklerinin davranışlarına yansıyan gözlenebilir yönü olarak ifade edilebilir (Güney, 2001, s.412). Dolayısıyla süreç içinde bireylerin davranışlarını etkileyen birçok etkenin olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Köknel (1985, s.24) kişiliği bir bütün olarak açıklamakta, kişiliğin birbirini tamamlayan çeşitli farklı katmanlardan oluştuğunu ifade etmiştir. Bu katmanlar aşağıda sunulmuştur (Köknel, 1985, s.24):

- Bedensel özellikler,
- Bedensel yapıya biçim ve renk veren iç salgı bezlerinin işlevi,
- Kişiliğin oluşup geliştiği ruhsal yapının temelini oluşturan "zeka",
- Yaşam gereksinimlerini karşılamaya yönelik içgüdü ve dürtülerden oluşan güdüler,
- Güdülerden kaynaklanan duygulanım ve coşku alanı,
- Kişiliğin benliği,
- Kişiliğin dışarıya yansıyan, başkaları tarafından algılanan, değerlendirilen duyguları, düşünceleri, tutumları, davranışları ve hareketleri,
- Kişiliğin dışarıya yansıyan özelliklerinin toplum değerleri, kuralları ve ahlak açısından değerlendirilmesi sonucu ortaya çıkan karakter,
- Bireyin kendini olduğu ya da olmak istediği biçimde kabullenmesi ya da kabul ettirmesi, kişiliğinin gerçekliğini kanıtlaması, kendi varlığını ispatlaması için başvurduğu yöntemler, yollar, bu amaç uğruna harcadığı çaba ve ortaya çıkardığı ürünler,
- Birey, kişiliğini oluşturan diğer katmanların bilincinde olarak akıp giden zaman içinde evrendeki yerini ve değerini saptar.

Kişiliği oluşturan etkenleri ayrıntılı olarak; kalıtım ve bedensel yapı etkenleri, sosyo-kültürel etkenler, aile etkeni, sosyal yapı ve sosyal sınıf etkeni, coğrafi ve fiziki etkenler ile diğer etkenler olmak üzere altı başlık altında incelemek olanaklıdır.

2.1.3.1. Kalıtım ve bedensel yapı etkenleri

Kişiliğin oluşumunda kalıtsal etkenlerin önemli bir yeri vardır. Bireyin bedensel yapısıyla ilgili iskelet, boy, ağırlık, saç-göz-ten rengi, heyecanlılık, duygusallık, karşı

koyma, direnme ve dayanıklılık gibi çoğu bedensel, kısmen de zihinsel ve duygusal özelliklerde kalıtımın payının fazla olduğu belirtilmektedir (Güney, 2001, s.412). Ayrıca Cloninger' e (2004, s.7) göre kalıtsal-biyolojik yapının etkisi hem çevresel koşullara göre ortaya çıkabilmekte, hem de bu kalıtsal yapı farklı çevresel koşullarda farklı kişilik yapılarının oluşmasına sebep olmaktadır. Bireyin vücut yapısının ve kişisel hareketliliğinin, diğer insanlar üzerinde ne etkisi olduğu, kişinin kendi fiziki görünümünü hakkında neler hissettiği, nasıl bir tutum sergilediği, kendi bedeniyle barışık olup olmaması da kişiliği etkiler. Giyim ve kuşamı, sağlıklı görünüp görünmediği, boyu, saçı, gözü, beden güzelliği ya da fiziksel özürü bireyi diğerlerinden ayırır (Aytaç, 2000, s.166). Dolayısıyla tüm bu etkenler kişiliği yapılandırır.

Buna ek olarak, bireylerin kişiliklerini oluşturan zekâ, mizaç gibi kavramlar geniş ölçüde kalıtsaldır. İnsan davranışlarının iç salgı bezlerinin etkisi altında kalması demek olan mizaç (huy) ve mizacın oluşmasında etkili olan hormonlar soyaçekimle yakından ilgilidir. İnsan, kanındaki hormon seviyesine göre davranışlar gösterir. Asabi-uyusal, dik ve hoşgörüsüz, ya da, ılımlı ve yumuşak gibi tutumlar gösterebilmektedir (Öztabağ, 1983, s. 188).

2.1.3.2. Sosyo-kültürel etkenler

Çevre şartları içerisinde kişileri en çok etkileyen etkenlerden biri, kişilerin içinde yaşadıkları toplumun sosyo-kültürel özellikleridir. İnsanın doğup büyüdüğü çevre ve kültür, kişiliğinin oluşmasında oldukça büyük bir etkiye sahiptir. İnsanlar toplumsal bir varlık olup belirli bir kültürel yapı içinde yaşar ve bu yapıdan yaşamı süresince etkilenirler. Ayrıca içinde yaşadığı toplumu hem etkiler hem de yaşadığı toplumdan etkilenirler. Bu nedenle bulundukları toplumun yaşam biçimini, kültürel değerlerini benimsemeleri de kaçınılmazdır denilebilir. Yapılan araştırmalarda farklı kültürlerdeki insanların farklı kişilik özellikleri gösterdiği görülmüştür (Cloninger, 2004, s.6). Çünkü bireylerin farklı kültürlerde farklı deneyimler yaşamaları kişiliklerinin gelişiminde rol oynamıştır. Triandis (1989, s.2009) kültürler arası araştırmalarda en önemli ayrımın bireyci ve kolektif kültürler olduğunu belirtmiştir (Triandis, 1989, s.2009'dan aktaran Burger, 2006, s.32). Bireyci kültürler, bireysel gereksinim ve başarıya önem verir ve insanlar kendilerini bağımsız, eşsiz olarak görürler. Kolektif kültürlerde ise insanlar aile, kabile ya da ulus gibi daha büyük bir gruba ait olma isteğinde olup bu insanlar rekabetten çok işbirliğine önem verirler (Burger, 2006, s.33). Bireyin ilgi, tutum ve davranışları içinde bulunduğu bu kültürel ortamlarda şekillenir. Bu ilgi, tutum ve davranışlar kişiliğin

oluşumunda önemli bir unsurdur. Kişiler, bulunduğu kültürel yapı içinde öğrendikleri ile bazı yeni özellikler kazanarak kişiliğini şekillendirirler (Güney, 2001, s.412-413). Dolayısıyla bireyin öğrenmelerine hizmet eden ne varsa çevreden ve toplumdan gelmektedir (Öztabağ, 1983, s. 189). Bu açıdan kişilik psikologlarının incelediği kavramlar, kültürler farklılaştıkça farklı anlamlar ifade edecektir. Ayrıca kişilik araştırmalarında incelenen davranış türleri de kültürlere bağlı olarak farklı anlamlar kazanacaktır. Örneğin bir kültürde aşırı bulunan bağımlılık ya da abartılı görülebilecek bencillik davranışı, bir diğerinde olağan karşılanabilecektir (Burger, 2006, s.33). Ayrıca toplum içinde yaşayan bireylerin üyesi oldukları alt gruplar vardır. Bu alt gruplar herhangi bir din, parti, cinsiyet, vakıflar ve dernekler vs. olabilir. Bu grupların, bireylerin kişiliğinin yapılanmasında oldukça etkili olduğunu söylemek olanaklıdır (Doğan, 1995, s.140).

2.1.3.3. Aile etkeni

İnsan kişiliğinin oluşmasında en önemli ve etkili çevresel etken ailedir. Aile, istisnalar dışında insanların karşılaştığı ilk sosyal gruptur. Bu açıdan kişilerin sosyo-kültürel değerleri ilk öğrenmeye başladıkları yer aile ortamı iken, toplumsallaşmanın ilk kaynağı ve ilk örnekleri anne-babalardır. Çocuklar, her türlü değer ve tutumu, özel bazı davranış biçimlerini anne-babayı model alarak öğrenir (Güney, 2001, s.414).

Anne babalar toplumsal kültürü aktarmakla kalmayıp, edindikleri bilgi, beceri ve deneyimlerini gelecek kuşağa aktarmaktadırlar. Ailelerin aktardıkları ve bireyin kişiliğinde önemli yer tutan değerlerin, toplum içinde edindikleri değerlerden daha etkili olacağını söylemek olanaklıdır (Hökelekli, 2008'den aktaran Kağıtçıbaşı, 1998, s.202). Bu açıdan kişilerin içinde doğup büyüdüğü aile ve ev ortamının kişiliğe etkisi önemli olmaktadır.

2.1.3.4. Sosyal yapı ve sosyal sınıf etkenleri

Kişilerin içinde bulundukları sosyal sınıf ve sosyal yapı onların kişiliklerinin oluşmasında etkili olan etkenlerden bir diğeridir. Kişilerin içinde doğup büyüdüğü bir çevre ve zamanla dâhil olduğu sosyal gruplar veya sınıflar vardır. Bu sosyal sınıfların içinde farklı olanaklar ya da sınırlılıklar da kişilerin yaşama biçimini, eğitim olanaklarını, düşünce, davranış ve eğilimlerini, tüketim davranışlarını ve çok çeşitli kişisel özelliklerini etkileyebilmektedir (Güney, 2001, s.414). Kişilerin mahalle, okul, oyun, takım ve çalışma arkadaşlıkları gibi sosyal grupların oluşumu büyük ölçüde sosyal sınıf etkeninin etkisi altında kalabilmektedir. Farklı alanlarda ve gruplarda bulunmak, sosyalleşme çabaları

içinde olmak kişilerin yaşamlarında önemli olabilmektedir. Bu bakımdan bireylerin kişiliklerini anlamada, onun geçmişte ve şimdiki zamanda içinde bulunduğu sosyal grup veya sınıfların özelliklerini bilmek-anlamak çok önemlidir (Uysal, 2010, s.27).

2.1.3.5. Coğrafi ve fiziki etkenler

Kişilerin içinde doğup büyüdüğüleri coğrafi çevrenin de kişiliğin oluşmasında etkili olan etkenlerden biridir. Coğrafi çevre içerisindeki iklim, tabiat ve yaşanan bölgenin fiziki şartlarının bireylerin kişilik özellikleri üzerinde önemli etkileri vardır. Coğrafi ve fiziki çevrenin doğrudan etkileri yanında en fazla dolaylı etkileri mevcuttur. Çünkü kişilerin, kişilik oluşumlarında etkili faktörler üzerinde, özellikle toplum kültürü ve antropolojik yapı gibi faktörler üzerinde, coğrafyanın etkileri ihmal edilemez bir husustur (Güney, 2001, s.415).

2.1.3.5. Diğer etkenler

Yukarıda sayılan temel etkenlerin dışında kitle iletişim araçları, endokrin sistem ve doğum sırası gibi etkenlerin de kişilik oluşumunda etkisinin varlığından bahsetmek mümkündür.

Kitle iletişim araçlarını etkin olarak kullanan bireylerle, kullanmayan bireyler arasında kişilik farklılıkları olacaktır. Kitaplar, dergiler, televizyon gibi kitle iletişim araçlarının, çocukların yetişmesinde ve gençlerin yeni davranış kalıpları kazanmalarında etkisi büyüktür (Güney, 2001, s.415).

Endokrin salgılar hem bedensel hem de ruhsal yaşamı etkileyebilmektedir. Endokrin sistemin çalışmasındaki aksamalar bedensel dengeyi bozmanın yanı sıra ruhsal dengeyi de etkilemekte ve bozukluklar meydana getirebilmektedir. Örneğin bireyde adrenalinin fazla salgılanması kişinin atak, heyecanlı olmasına sebep olduğu bilinmektedir (Kesen, 2014, s.54).

Alfred Adler'e (1937) göre, insanların doğum sırasının da kişilik üzerinde etkileri vardır. Adler'in araştırmasına göre, doğumdaki sıra, bireyin zekâ ve yetenek düzeyini etkilemektedir. Bu yaklaşıma göre, ilk doğan çocuk daha zeki ve yeteneklidir, ayrıca sosyal ilişkileri daha iyidir (Adler, 1937'den aktaran Güney, 2001, s.415).

2.1.4. Kişiliğin üç yönü: karakter, mizaç, yetenek

Kişiliği tek bir olgu olarak düşünmek yerine birçok olgunun özel bir şekilde bütünleşmesi olarak düşünülmesi gereklidir. Bu olguları üç ana başlık altında toplamak mümkündür. Bunlar; karakter, mizaç ve yetenektir.

2.1.4.1. Karakter

Kişilik kavramıyla birlikte sıklıkla anılan kavramlardan birisi olan karakter kavramı kişiliğin sosyal ve ahlaki özelliklerini ifade etmektedir. (Güney, 2001, s.416). Kişilerin ilk yaşlarından itibaren sosyal yaşantılar geçirerek birtakım değer yargıları benimsemesiyle karakterleri de gelişir. Benimsenen değerler kişiliğin de bir parçasını oluşturduğu için kişilik ile karakter arasında ilişkinin varlığından söz etmek mümkündür. Kişilik kavramı, karakter kavramını da içeren ve kişilerin kendilerine özgü fiziksel ve ruhsal bütün niteliklerini içeren daha kapsamlı bir kavramdır (Baymur, 2004, s.272). Benzer şekilde Eren (1989, s.50) karakteri; çoğu kez insanın kişiliğinde bulunan, doğuştan gelen ve çevrenin etkisiyle kuvvetli olarak ortaya çıkan eğilimlerin tümü olarak tanımlamıştır. Bir başka tanıma göre karakter; bireyin zihinsel gücünü oluşturan ve şekillendiren genel özelliklerin toplamıdır (Erdoğan, 1991, s.244).

2.1.4.2. Mizaç (Huy)

Mizaç, bireye ait bazı temel ve ayırt edici özellikleri ifade eden bir kavramdır (Güney, 2001, s.416). Huy, günlük yaşantı içinde bireylere özgü oldukça sınırlı belirli duygusal tepkilerin nicelik veya niteliksel olarak değişmesidir. Çabuk kızmak, sıkılmak, öfkelenmek, sinirlenmek, neşelenmek gibi özellikler bireylere göre değişen mizaç ya da huydur (Köknel, 1985, s.19). Ayrıca mizacı, duygusal denge durumunun özellikleri olarak da tanımlamak mümkündür (Baymur, 2004, s.272). Kişilerin mizacı; iç salgı bezlerinin ve otonom sinir sisteminin insan davranışlarını etkisi altında bulundurması olarak kabul edilmektedir (Öztabağ, 1983, s.175). Ayrıca bireyin zihinsel gücünü oluşturan ve şekillendiren genetik özelliklerin tamamı olarak tanımlanabilmektedir. Mizaç kavramını psikologlar kalıtım temelli açıklamaktadırlar (Aytaç, 2000, s.156). Mizacın kişiliğin iskeleti olduğunu, doğumla başlayıp kendini gösterdiğini, değişmez ve sürekli olduğunu söylemek olanaklıdır.

Mizaç bireyin duygusallık yönünü temsil ettiğine göre, bu konudaki özelliklerin bir kısmı kalıtım yoluyla önceki nesillerden geçerken, bir kısmı da sonradan alışma ve öğrenme yoluyla kazanılır. M.Ö. 4. Yüzyılda beden kimyasının mizaç üzerinde önemli etkileri olduğunu belirten Hipokrat, mizacı bedende bulunan sıvıya göre dört grupta incelemiştir (Baymur, 2004, s. 273; Güney, 2001, s.417):1.Neşeli (Hafif Kanlı- Sanguine) Mizaç: Bu gruptaki bireyler hareketli, canlı ve neşelidir. 2. Soğukkanlı (Ağır Kanlı- Phlegmatic) Mizaç: Az hareketli olan, fazla neşeli olmayan, soğukkanlı ve kuvvetli kişiliği tanımlar. 3. Kızgın (Choleric) Mizaç: Çabuk kızan, hareketli, heyecanlı, kuvvetli,

ateşli ve sert bir mizaç şeklidir. 4. Sevdalı (Melankolik) Mizaç: Bu gruptaki kişilerin mizacı; sıkılgan, üzgün, hareketsiz ve zayıf kişiliği yansıtan mizaç biçimidir.

2.1.4.3. Yetenek

Kişiliğin oluşmasında diğer önemli etken ise yetenektir. Yetenek sadece kişiliği oluşturan bir etken değil, kişiliğin biçimlenmesinde etkili olan bir etkidir. Örneğin, üstün zeka, bir yöneticinin, çatışma ortamına daha çabuk ve daha iyi uyum sağlamasını kolaylaştırır (Güney, 2001, s.417). Bireyin anlayışlı, müzik sever, şakacı, hoş sohbet oluşu, bir konuda hızlı düşünüp anlama, kavrama gibi özellikleri ile espri özelliği entelektüel yetenekler olarak ifade edilmektedir. Bu yetenekler, bireyin belli yönde gelişip şekillenmesinde etkili olmaktadır (Öztabağ, 1983, s.176).

Yetenek, bireyin sahip olduğu zihinsel ve bedensel yetenekler olmak üzere iki gruba ayrılır. Zihinsel yetenek, bireyin belirli ilişkileri kavrayabilme, analiz edebilme, çözümleyebilme ve sonuca ulaşabilme gibi zihinsel özelliklerin tamamıdır. Bedensel yetenek ise, bireylerin duyu organları aracılığıyla bazı olguları gerçekleştirebilmeleri biçimindeki bedensel özelliklerin tamamıdır (Güney, 2001, s.417).

2.1.5. Kişilik yaklaşımları

Kişilik yaklaşımları, kişilik yapısını bir düzen ve tertip içinde açıklamaya çalışan çabalardır (Öztabağ, 1983, s.177). Bireylerin davranış kalıplarının ve davranışlarını gerçekleştirme süreçlerinin kaynaklarını anlamlandırabilmek adına ortaya atılmış birbirinden farklı altı genel kişilik yaklaşımı vardır. Bunlar:

- Psikanalitik yaklaşım
- Ayırıcı özellik yaklaşımı
- Biyolojik yaklaşım
- İnsancıl yaklaşım
- Davranışsal/sosyal öğrenme yaklaşımı
- Bilişsel yaklaşımdır.

Kişiliği anlamak için oluşturulan bu yaklaşımların hepsi bir kuramla başlamaktadır. Kuramlar ise bireylerin kişiliklerinin altında yatan mekanizmaların bireye özgü davranışların ortaya çıkmasından nasıl sorumlu olduğunu açıklamaktadır. Her kuram kişiliğin değişik bir boyutunu sorgular. Buna karşın kuramı yorumlayanlar kişiliğin doğasını açıklarken farklı farklı meselelerle uğraşmak zorunda kalırlar. Örneğin; kalıtsal

ya da çevresel etkileri, davranışın bilinçli veya bilinçaltındaki nedenlerden mi kaynaklandığı, davranışların özgür irade ile yapılıp yapılmaması, kişilik kuramlarının uygulanması ve kişiliğin değerlendirilmesinde ne gibi etkenlerin dikkate alınması gerektiği gibi konular her kuramda farklı ele alınmaktadır (Burger, 2006, s.35,36).

2.1.5.1. Psikanalitik yaklaşım

Kişiliğin doğası üzerine uzun yıllar fikir yürütülmüş olup bilinen ilk kişilik kuramcısı 1800’lü yıllarda ortaya çıkmıştır. Bir nörolog olan Sigmund Freud, küçük çocuklarda cinsel isteğin varlığından ve anlaşılması zor fiziksel rahatsızlıkların bilinçaltı nedenleri olabileceği gibi birçok kavramdan söz etmiştir. Ayrıca rüya yorumunu kapsamlı bir psikolojik kuramla bütünleştiren ilk kişi yine Freud’dur (Burger, 2006, s.71-72). Bu yaklaşımda Freud, kişiliğin gelişimini bireyin bebeklik ve çocukluk yıllarına bağlamaktadır. Dünyaya yeni gelmiş bir bebeğin dahi yaygın bir cinsel güdüye sahip olduğu noktasından yaklaşımı açıklamaya başlar. Bu cinsel güdüye “libido” denir. Bireyin olgunlaşması ile libidonun geçirdiği üç ana basamak oral basamak, anal basamak ve genital basamak olarak ifade edilmiştir. Oral basamak; çocuğun doğumundan itibaren 1,5 yaşına kadar devam eden emme, yutma, ısırma gibi yollarla libidosunu doyurmaya çalıştığı evredir. Anal basamakta ise; libido boşalım organlarına yayılmaya başlamıştır ve çocuk biyolojik temizlikle beraber psikososyal duygularda değişiklikler yaşamaya başlamıştır. Bu basamakta sorun yaşamayan gelecekte dışadönük, cömert ve düzenli kişilik özellikleri geliştirebilirler. Son basamak olan genital basamakta ise; libidonun cinsel organlara geçtiği görülmektedir. İlk iki basamağı sorunsuz geçiren çocuklar bu basamağa uyum sağlayacaklardır. (Öztabağ, 1983, s.186)

Bu yaklaşımı anlayabilmek için Freud’un Topografik ve Yapısal Modellerini anlamak gerekir. Topografik modelde Freud’çu anlayışı anlamak için Freud’un insan kişiliğini üç bölümde ele aldığı bilinmelidir. Freud kişiliği bilinç, bilinç öncesi ve bilinçaltı olmak üzere üçe ayırmıştır. Bilinç; farkında olunan düşünceleri içerir. Bu düşünceler, yeni düşünceler geldikçe değişir ve eskiler bilinçten kaybolur. Ancak bu düşüncelerin ulaşılabilir ama eski düşünceler olması bilinçöncesi oluşturur. Psikanalitik bakış açısına göre düşüncelerin büyük bir bölümü bilinçaltında bulunur. Her istenildiğinde ulaşılabilen düşünceler bilinçaltını oluşturur. Günlük davranışların çoğunun altında bilinçaltı malzeme yatmaktadır (Burger, 2006, s.77).

Yapısal modelde ise Freud, Topografik Model'in bireylerin kişiliğini açıklamada sınırlı kalması üzerine, kişiliği benlik (ego), alt- benlik (id), ve üst benlik (süper ego) olarak üçe ayırmıştır (Eren, 2007, s.86). O, insanların doğduklarında tek bir kişilik yapısının, alt- benliğin var olduğunu belirtmiştir. Alt-benlik kişiliğin bencil kısmıdır, kişisel istekleri tatmin etmeye çalışır. Yine alt-benlik haz ilkesine göre çalışmaktadır. Alt benlikte bireyin hiçbir baskı ve etki altına alınmamış istek ve arzuları yani biyolojik eğilimlerinin oluşturduğu doğası vardır. Benlik (ego) ise çevreleriyle etkileşime geçen 2 yaş ve altı çocuklarda gelişmeye başlar ve gerçeklik ilkesine göre hareket eder. Yani benlik; alt benliğin dürtülerini tatmin eder ama bunu yaparken içinde bulunulan durumun gerçeklerini dikkate alır. Daha çok toplumsal gelenekler ve yasalar doğrultusunda ortaya çıkan, insanı topluma uydurmakta ve faaliyetlerin toplum tarafından kabul edilmesine katkı sağlayan kişilik kısmıdır. Birey beş yaşına geldiğinde kişilik yapısının üçüncü bölümü olan üst benlik (süperego) gelişmeye başlar. Üst benlik, toplumun, anne-babaların değer yargılarını ve standartlarını temsil etmektedir. Ahlaki sorumluluklara bağlılık, mükemmeliyetçi beklenti üst benliğin kişilere yansımalarıdır (Burger, 2006, s.79-80; Eren, 2007, s.86). Bu üç sistemin bir zıtlık veya dengesizlik içerisinde olmaları durumunda, bireyin kişiliğinde bozulmalar ve uyuşmazlıklar meydana gelir, kişi mutsuz olur ve verimliliği düşer (Hall, 1999, s.29).

2.1.5.2. Biyolojik yaklaşım

Bu yaklaşım ile biyolojik kalıtımın ve biyolojik etmenlerin kişilik üzerinde etkili olduğu görüşü ortaya atılmıştır. Psikologlar kişiliği açıklamada üç biyolojik kavramdan söz etmektedirler. Bunlardan birincisi; Hans Eysenck'in (1982) kişilik tanımı içerisinde yer alan bireysel farklılıkların üçte ikisinin biyolojik etmenlerden kaynaklanacağı görüşüdür (Burger, 2006, s.350). İkincisi; mizaç denilen genel eğilimlerdeki farklılıklardır. Üçüncü olarak ise; evrimsel kişilik psikolojisinde doğal ayıklanma kavramıdır (Burger, 2006, s.343). Ayrıca Eysenck'in kişilik kuramı (1982) biyolojik faktörlerin yanında toplumsal faktörlerin de kişilik oluşumunda etkili olduğunu belirtmektedir (Arkonaç, 1993, s.370).

Eysenck (1982) , bütün özelliklerin üç temel kişilik boyutunda ele alınabileceğini belirtmiştir. Bu üç boyut, dışa dönüklük-içe dönüklük, nevrozizm ve psikotiklik. Eysenck (1982) bu boyutları, belirli davranışları içeren belirli tepki düzeylerine göre ortaya koymuştur. (Burger, 2006, s.344). Yanbastı (1990, s.235) ise insan kişiliğinde

bilişsel (zekâ), değerlendirici(karakter), duygusal boyut (mizaç), somatik boyut (yapı) olmak üzere dört boyutun olduğunu belirtmiştir.

İnsanlar belirli davranış türlerine karşı geniş eğilimlerle dünyaya gelmektedirler. Psikologlar bu genel davranışsal eğilimlere mizaç adını vermektedirler. Mizaç, değişik şekillerde ifade edilebilen ve kişinin yaşam deneyimlerine bağlı olarak farklı kişilik özelliklerine dönüşebilen, genel davranış ve duygu durum kalıpları olarak da tanımlanabilmektedir (Burger, 2006, s.352). Allport (1961, s.34) ise mizacı, “bireyin kendine özgü duygusal doğaya sahip olma olgusu” olarak tanımlamıştır.

Evrimsel kişilik psikolojisi evrim kuramına dayanmaktadır. Evrim kuramına göre, türlerin içinde yaşadıkları çevrenin zorluklarına karşı gelmelerine ve türlerinin devamını sağlamalarına yardımcı olan fiziksel özellikler evrim göstermektedir. Bu süreçte en önemli rolü doğal ayıklanma oynamaktadır. Türlerin aşırı iklim koşulları, avcı hayvanlar, kıtlık gibi doğal çevreden gelecek tehditlere karşı hayatta kalmalarını sağlayacak, onlara özgü bazı özellikler ortaya çıkmıştır. Bunun sonucunda hayatta kalabilen türler gelişir, bunu yapamayanların ise soyu tükenir. Evrimsel kişilik kuramına göre doğal ayıklanma süreci insanlarda ise; bazı fiziksel özelliklerin ortaya çıkmasını sağladığı gibi, bazı psikolojik mekanizmaların ortaya çıkmasından da sorumlu olabilmektedir (Burger, 2006, s.363).

2.1.5.3. İnsancıl yaklaşım

İnsancıl yaklaşım, zihinsel açıdan kişinin kendisini bütünüyle gerçekleştirme anlamına gelmektedir (Cloninger, 2004, s. 193). Rogers (1959), Maslow (1970) ve diğer insancıl psikologlar, kişilik üzerine çok sayıda karmaşık kavramlar ve hipotezler geliştirmişlerdir. Bu yaklaşıma göre, yaşamını doyumluluğa ulaştırma yönünde sürekli seçim yapan kişi kendi kaderi üzerinde karar verme gücüne sahiptir. İyiye gitme, gelişme ve mutluluğa ulaşma yönünde kararlar verir (Cüceloğlu, 1991, s.428).

Hümanistik Teoriler bütüncüldür, çünkü bireylerin eylemlerini tüm kişilik özelliklerine dayanarak açıklarlar. Kişiliği, bireylerin her bir davranışının toplamı olarak görmeyip yaradılışsaldır. Çünkü kişiliğin doğuştan gelen özelliklerle açıklarlar. Ayrıca hümanistik yaklaşımı benimseyenler bireyin kendi potansiyelini tam olarak gerçekleştirme üzerinde dururlar (Gerrig ve Zimbardo, 2012, s.425’den aktaran Kesen, 2014, s.60).

İnsancıl anlayışın öncülerinden biri olan Carl Rogers, insanın doğası gereği iyi olduğunu, insanı güdüleyen temel gücün gerçekleştirme eğilimi olduğunu savunmuştur.

Rogers kişilik ile ilgili kavramlardan olan benlik ile ilgili açıklamalarda bulunmuştur. Carl Rogers (1959) kişiliği, bireylerin kendi benlik kavramlarıyla ilişkili olarak her deneyimlerini değerlendirmek olarak ifade eder (Atkinson vd., 1999, s.209). İnsancıl yaklaşım ile ilgili yapılan araştırmalarda ise kendini açığa vurma, yalnızlık, özsaygı, tek başınalık üzerine araştırmalar göze çarpmaktadır (Burger, 2006, s.462).

Kendini açığa vurma kuramına ve yapılan araştırmalara göre, iki insan özel bilgilerini paylaştığında benzer deneyimler yaşar. Kendileriyle ilgili gizli bir bilgiyi bir başkasına açıklayan insanlar kendilerini açığa vurmuş olurlar. Rogers (1981) kişinin güvenilir bir ilişki içinde kendini açığa vurmasının, kendini anlama yönünde önemli bir adım olduğunu söyleyerek konunun önemine vurgu yapmıştır (Burger, 2006, s.463, 464).

Yapılan araştırmalarda psikologlar, yalnızlık konusuyla da ilgilenmişlerdir. İnsancıl terapistler danışanlarına genellikle yalnızlığı aşmak için anlamlı ilişkiler geliştirmelerini önermişlerdir. Yalnızlığı, kişinin toplumsal ilişkilerinden duyduğu kişisel doyum ile açıklamak, bazı insanların neden tamamen çevresinden soyutlanmış olduğunu ve kendi yalnızlığını eğlenceli bulduğunu, bazı bireylerin ise çok fazla arkadaşı olmasına rağmen kendilerini yalnız hissettiklerini anlamaya yardımcı olabilmektedir. Buna karşın yalnızlık duygusu azalıp artabilen bir duygudur. Yine de araştırmacılar yalnızlığın oldukça sabit bir kişilik özelliği olduğunu düşünmüşler ve insanların yalnız hissetmeleri konusunda bireysel farklılıkları değerlendirmek üzere bazı kişilik anketleri geliştirilmiştir (Cramer, Ofosu ve Barry, 2000; Rubenstein ve Shaver, 1980; Russell, Peplau ve Cutrona, 1980; Schmidt ve Sermat, 1983'ten aktaran; Burger, 2006, s.479).

İnsancıl psikologların üzerinde durduğu bir diğer önemli konu da insanların kendileri hakkında ne düşündüğüdür. Rogers'cı psikoterapinin hedefi insanların kendilerini olduğu gibi kabul edip sevmeleridir. Yine Maslow da kendine saygı duyma gereksinimi üzerine görüşler bildirmiştir. Yani insancıl psikologlar bireyin kendine duyduğu özsaygıyla ilgilenmiştir (Burger, 2006, s.486). Ayrıca Maslow (1970), Rogers (1959), Jung (1966), Goldstein (1944), Frankl (1985), Shostrom (1968) ve Yıldız (2004) gibi birçok akademisyen, temel ihtiyaçları (fiziksel ihtiyaçları) karşılamanın insan için yeterli olmadığı, insanın temel ihtiyaçlarının dışında da sosyolojik ve psikolojik ihtiyaçları olduğu şeklinde ortak görüş bildirmişlerdir. Bu bağlamda Maslow (1970) tarafından geliştirilen ihtiyaçlar hiyerarşisinde “insanın kendini gerçekleştirme” üst düzey bir ihtiyaç olarak belirtilmiştir (Boran and Şan, 2013, s.153).

Abraham Maslow'un psikolojik açıdan sağlıklı insanları incelediğinde; kendini gerçekleştirmiş insanların kendilerine yakın arkadaşlar edinecek kadar cana yakın olsalar da, vakitlerinin çoğunu tek başına geçirmeyi tercih ettiklerini gözlemlemiştir (Burger, 2006, s.501). İnsancıl psikologların tek başınalık konusu üzerinde de çalıştıklarını göstermektedir.

2.1.5.4. Davranışsal / Sosyal öğrenme yaklaşımı

Bu yaklaşım psikoanalitik yaklaşımın tersine, davranışın çevresel ya da durumsal belirleyicilerinin önemine vurgu yapmaktadır (Kesen, 2014, s.59). Davranışçılık 1920'lerde John B. Watson tarafından geliştirilmiştir. Bu kişilik yaklaşımı yıllar içinde insanların ve hayvanların nasıl öğrendiğini anlamaya çalışarak yavaş ama tutarlı bir gelişme göstermiştir. İlk davranışçılar gözlemlenebilen davranışlar üzerine odaklanmışlardır. Sonraları sosyal öğrenme kuramcıları gözlemlenebilen davranışların üzerine bilişsel ve sosyal özellikleri de eklemişlerdir (Burger, 2006, s.510). Yani bu yaklaşımın temel varsayımı, kişiliği oluşturan birçok davranışın sonradan öğrenildiğidir (Oğuz, 2007, s.37).

Bu yaklaşımla ilgili araştırma yapanlardan birisi de Albert Bandura'dır. Bandura, kişiliği başkalarının davranışlarını taklit ve gözlem yoluyla öğrenilmiş davranışlar organizasyonu olduğunu ve kişiliğin öğrenme tarihçesini yansıtan davranış alışkanlıklarından oluştuğunu ifade etmektedir (Cüceloğlu, 1991, s.404, 423). Bandura'ya (1969) göre bireyin, kişiliğin oluşumunda içinde doğup büyüdüğü, yaşadığı çevre ve içinde bulunduğu durumların çok önemlidir. Ayrıca Bandura (1969) bir davranışı anlayabilmek için bireyin özellikleri ile durumların özelliklerinin nasıl bir etkileşim içinde olduklarının bilinmesi gerekliliğini vurgulamıştır (Atkinson vd., 1999, s.209).

Davranışçılar davranışların gelişimini ve sürdürülmesini klasik ve edimsel koşullanmalarla açıklamaktadırlar. Davranışçılara göre kişilik, bir insanın geçmişte yaşadığı koşullanmaların toplam bir sonucu olarak görülmektedir (Burger, 2006, s.556). Skinner'e (1953) göre öğrenmenin büyük çoğunluğu davranışların sonucuyla alakalıdır. Davranış sonucundan etkilenecek biçimlenir ve devam eder. Bu davranış örüntüsü operant (edimsel) koşullanma olarak adlandırılmaktadır (Ewen, 2003, s.315-321)

2.1.5.5. Bilişsel yaklaşım

Bilişsel kişilik kuramı, George Kelly tarafından geliştirilmiştir. 1955 tarihli *Psikoloji ve Kişisel Yorumlar* kitabı bilişsel kişilik yaklaşımının çıkış noktası olmuştur.

George Kelly kişisel yapı kuramıyla bu yaklaşımın öncülerindendir. Buna karşın Kurt Lewin'in (1938) davranış alan kuramı bu yaklaşımın öncüsü sayılabilmektedir. Bu yaklaşım, kişilik farklılıklarını insanların bilgi işleme süreçlerindeki farklılıklara bağlamaktadır (Burger, 2006, s.606). Kişilik psikologları bireysel farklılıkları ve kişisel süreçleri açıklamak için bazı bilişsel yapılar belirlemişlerdir. Bu bilişsel yapılardan biri de şemalardır. Şemalar insanların bilgiyi algılamalarını, düzenlemelerini ve saklamalarını sağlayan bilişsel yapılardır (Burger, 2006, s.639). Kelly'nin (1955) ortaya koyduğu Kişisel Yapılar Kuramı'na göre, bilişsel süreçler kişilerin işleminde merkezi bir görev üstlenmiştir. Ona göre, kişilerin kendilerini ve sosyal dünyalarını yorumlamak, anlayabilmek için tercih ettikleri boyutların neler olduğunu bulmak gerekir (Atkinson vd., 1999, s. 209-212).

Bireyin herhangi bir davranışı öğrenmesi için bir başkasını belirli davranışları yaparken gözlemlemesi gerektiği düşüncesine sahip Bandura (1977) da, sosyal ortama ve gözlemlemeye önem vererek, insan algılamasını yani bilişsel süreçleri ön planda tutar (Cüceloğlu, 1991. s.426-427).

2.1.5.6. Ayırıcı özellik yaklaşımı

Burger (2006)'a göre ayırıcı özellik kuramı, alanyazında geçen diğer adlarıyla özellikler kuramı veya treyd kuramı, bir insanın belirli bir kişilik özelliğini ne derece gösterdiğine göre kişiyi sınıflandıran bir kişilik yaklaşımıdır. Bu yaklaşımı benimseyenler yetişkin kişiliklerinin birbirinden nasıl ayrıldığını, nerelerde farklılaştığını anlamaya yoğunlaşmış olduklarından kendilerini ayırıcı kişilik kuramcıları olarak tanımlarlar (Kesen, 2014, s.61). Ayırıcı özellik yaklaşımının üzerinde durduğu iki varsayım vardır: Birincisi, bu yaklaşımın psikologlarının, kişilik özelliklerinin zaman içinde değişmez olduğunu kabul etmesidir. İnsanların davranışları uzun vadede gözlemlendiğinde kararlılık göstermesi gerekliliği üzerinde durmuşlardır. İkincisi ise, kişilik özelliklerinin durumlara göre de kararlılık gösterdiğidir. Örneğin, saldırgan insanlar futbol oynarken de aile içi tartışmalarda da normalden fazla saldırganlık göstermelidir (Burger, 2006, s.235).

Ayırıcı özellikler üzerine bilinen ilk çalışmayı 1921'de Gordon Allport yapmıştır. Allport' a göre kişilik, kişinin çevreyle eşsiz uyumunu belirleyen psiko-fiziksel sistemlerin dinamik bir organizasyonudur (Cloninger, 2004, s. 195). O davranışın çeşitli çevresel etkenler tarafından şekillendiğini ve ayırıcı özellikler ile bireyin ne yapacağını

kestirilemeyeceğini kabul etmiştir. Ayrıca sinir sistemindeki fiziksel öğelerin ayırıcı özellikleri belirlediğini öne sürmüştür (Burger, 2006, s.239).

Allport'a (1921) göre kişiliğin temel birimi özelliklerdir. Özellikler zamanla ve tecrübelerle değişse de kişilerin özelliklerinin listelenmesi, insanların kişiliklerinin tanımlanmasına katkı sağlayacaktır. Allport (1921), özellikleri kişiye has olan bireysel özellikler ile herkeste farklı derecelerde bulunan genel özellikler olarak iki grupta incelemiştir. Yapmış olduğu tanımlamalarla araştırmacılara özellik türü açısından farklı bakış açıları sunmuştur (Allport, 1921'den aktaran Cloninger, 2004, s.198-199).

Özellik kuramına göre, kişiliğin ortaya çıkması kişilik özelliklerinin bilinmesine bağlıdır. Kişilik özellikleri zıt sıfatlarla ifade edilebilir; zararlı-yararlı, etkin-sessiz, girişken-ürkek, emin- kuşkucu, sinirli-sakin gibi. Bu sıfatların birbirleri ile etkileşimlerinin değerlendirilmesi ile davranış ölçülür (Aydın, 2000, s.80). Benzer şekilde Morgan(1999, s.312) de kişinin temel özellikleri bilinirse kişiliğinin öğrenilebilir olduğunu belirtmiştir. Morgan'a (1999,s.312) göre özellikler kuramında kişilik kavramı; bireyin sahip olduğu özellikler tarafından belirlenen bir yapı olarak açıklanmaktadır. Bu kuramın varsayımı bazı kişilik özelliklerinin kişilik testleriyle ölçülebileceğidir. Yapılması gereken şey amaca uygun "en doğru" özelliklerin seçimidir.

2.1.5.6.1. Faktör analizi ve kişilik yapısı

Ayırıcı özellik yaklaşımında öne çıkan isimlerden biri olan Raymond Cattell, insan kişiliğini oluşturan öğelerle ilgili kavramlar geliştirmemiş, başka bilim dallarında kullanılan yaklaşımları benimsemiştir. Kişiliğin nasıl olması gerektiğine dair sezgilerin kullanılması yerine bu soruya yanıt vermek için araştırmacıların deneysel yöntemler kullanmalarını önermiştir (Burger, 2006, s.248). Raymond Cattell'in araştırmacılara bu açıdan en önemli katkısı, kişiliği sistematik olarak tanımlamasıdır (Cloninger, 2004, s.226).

Cattell'in çalışmalarını yönlendiren ana hedef, kaç tane temel kişilik özelliğinin bulunduğunu keşfetmek olmuştur. Cattell, araştırmacıların belirlediği özelliklerin birbiriyle ilişkili olanların gruplandırılarak ve birbirinden bağımsız olanların ayrılarak kişiliğin temel yapısının belirlenebileceğini belirtmiştir. Bu doğrultuda Cattell (1965), kişiliğin temel bileşenlerinin çeşitli davranış değişkenleri arasındaki bağların ve bağımlılıkların ölçüldüğü faktör analizi adlı bir istatistikî teknik ile tanımlanabileceğini savunmuştur (Ewen, 2003, s. 285). Ayrıca değişik kaynaklardan kişilikle ilgili bilgileri

inceler, değerlendirme kayıtlarını ve kişilik anketlerinden alınan sonuçları değerlendirir. Ve bu üçüne L-verisi, T-verisi ve Q- verisi adını verir. Bu araştırmaların sonucunda 16 temel kişilik bulur ve 1949 yılında On Altı Faktörlü Kişilik Testi'nin (16 PF) ilk halini yayınlar (Burger, 2006, s.249). Bu on altı kişilik boyutu aşağıdaki gibidir (İbrahimoglu, 2008, s.98):

1. Çekingen, İhtiyatlı- Sokulgan
2. Duygularından Etkilenen- Düzenli
3. Ciddi-neşeli
4. Uysal-maceracı
5. Güvenilir-şüpheli
6. Doğru, açık-içten pazarlıklı
7. Tutucu-Deneysel
8. Kontrolsüz-Kontrollü
9. Az zeki-çok zeki
10. Çekinik- Baskın
11. Kestirmeci-Bilinçli ve Tedbirli
12. Dikbaşı-duygusal
13. Pratik-Hayalci
14. Kendine güvenen, Endişeli-vesveseli
15. Gruba bağlı-Kendine güvenli
16. Rahat-Gergin

Cattell'in bu özellik yaklaşımı, Beş Faktör Modeli'nin temelini oluşturmuştur. Beş faktör kişilik modelini, beş boyutlu kullanım şekliyle ortaya çıkaran Warren Norman'dır. Norman, 1963 yılında yaptığı çalışmada 20 özellikli bir dereceleme ölçeğine faktör analizi uygulayarak 5 faktör elde etmiştir. Bu faktörler dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk, duygusal denge, yeniliklere açık olmadır (Morgan, 1999, s.51). 1980'lerin sonlarına doğru, psikologlar kişilik alanyazınındaki bulgulardaki çeşitliliğin azaltılması ve bulguların düzenlenmesi için anlamlı ve kullanışlı bir sınıflandırma sağlayabilen "Beş Faktör Modeli" üzerinde anlaşmaya varmışlardır (Goldberg, 1990, s.1216,).

2.1.6.Beş faktör kişilik modeli (FFM / büyük beşli) ve beş faktör kişilik özellikleri

Araştırmacılar tarafından kişilik özelliklerinin belirlenmesine yönelik farklı modeller ortaya konmuştur. Kişilik özelliklerinin tanımlanmasına yönelik bu

modellerden biri ise beş faktör kişilik modelidir. Kişiliğin yapısı ile temel boyutlarını belirleme ve tanımlama çabalarına dönük olarak farklı araştırmacılar farklı kişilik verilerini kullanarak kişiliğin beş boyutuna dönük kanıtlar bulmuştur (Bu araştırmalar; Costa and McCrae, 1988; Digman, 1990; Goldberg, 1990; McCrae and Costa, 1986, 1987; McCrae, Costa and Busch, 1986; Noller, Law ve Comrey, 1987; Peabody and Goldberg, 1989'dur). Buna karşın kişiliğin temel boyutlarını belirleme çalışmalarının ulaşılan kaynaklar doğrultusunda, Allport (1937) ile başladığı, Cattell ve Eysenck'le devam ettiği görülmektedir. Eysenck (1947;1967) Üç Faktör Kişilik Teorisinde, Cattell'in (1949) çalışmasından farklı olarak kişiliğin temel özelliklerini belirlemeye çalışırken faktör analizinde fazlaca özellik yerine, kişiliğin üç temel özelliğini kullanmasıdır. Bu özellikler; içedönüklük-dışadönüklük, nevrotik-normal ve psikoz özelliklerdir (Ewen, 2003, s.300). Kişiliğin temel boyutlarını belirleme çabaları Eysenck'ten (1947, 1967) sonra 1980'lerin başında Robert McCrea ve Paul Costa'nın çalışmaları ile devam etmiştir. Faktör analizi tekniğini kullanarak kişiliğin sürekliliğini ve yapısını incelemeye çalışan bu iki araştırmacı öncelikle "dışadönüklülük" ve "duygusal tutarsızlık" boyutlarına odaklanmışlardır. Kısa bir süre sonra ise "gelişime açıklık" adını verdikleri yeni bir boyut keşfetmişlerdir. Belli bir süre üç faktörlü bir kişilik modelini savunan McCrea ve Costa, 1983-1985 yılları arasındaki yaptığı çalışmalar sonucunda kişiliğin beş boyutlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Beş faktör kişilik modelinde, kişiliğin beş temel boyuttan oluştuğu öne sürülmektedir. Faktör analizi sonuçlarında dışadönüklük, sorumluluk, uyumluluk, duygusal denge ve yeniliğe açıklık özelliklerinin devamlı çıktığı görülmüş ve bu beş özelliğin, kişiliğin büyük oranda tutarlı olan yönünü gösterdiği ileri sürülmüştür (Ewen, 2003, s. 302). Yine farklı araştırmacılar farklı isimler kullanmış olsalar da bu boyutlar için en sık kullanılan kavramlar Nevrotiklik, Dışa dönüklük, Açıklık, Uyumluluk ve Özdisiplindir. McCrea ve Costa'nın nevrotizm ve dışadönüklük tanımları Eysenck'in (1947) tanımlarıyla örtüşmektedir (İnanç and Yerlikaya, 2008, s.285). Kişilikle ilgili kavramların temelini oluşturacak yapının beş büyük faktör altında toplanabileceğine ilişkin araştırmalar ortaya konulmuştur. Farklı kişilik özelliklerini kapsayacak şekilde tasarlanan ve bireysel farklılıkları açıklayabilen bu modelin temel boyutları şunlardır (McShane and Von Glinow, 2005, s.58-59; Somer, 1998, s.35-62);

1. Sorumluluk / Özdenetim(conscientiousness),
2. Uyumluluk / Yumuşak başlılık / Geçimlilik (agreeableness),
3. Duygusal denge / Nevrotiklik (emotional stability),

4. Açıklık / Gelişime Açıklık (openness),
5. Dışadönüklük (extroversion) (McCrae-John, 1990, s.175-215).

Tablo 2.1. Beş Faktör Kişilik Modeli

Faktör	Özellikler
Nevrotiklik	Kaygılı ya da sakin Güvensiz ya da güvenli Kendine acıma ya da kendinden memnuniyet
Dışa dönüklük	Sosyal ya da çekingen Eğlenceyi seven ya da ciddi Şefkatli ya da mesafeli
Açıklık	Hayalci ya da gerçekçi Çeşitlilik ya da sıradanlık Bağımsız ya da uysal
Uyumluluk	Yumuşak kalpli ya da katı Güvenen ya da şüphe duyan Yardımcı ya da işbirliği yapmayan
Özdisiplin	Düzenli ya da düzensiz Dikkatli ya da dikkatsiz Kendini disipline edebilen ya da zayıf iradeli

Kaynak. McCrae and Costa (1986, s.3-4); Cloninger (2004, s.242)'dan uyarlanmıştır.

Tablo 2.1'de beş faktör kişilik modelinin boyutları ve olumlu olumsuz yansımaları gösterilmiştir. Modelin kişiliği çift kutuplu olarak incelemesi sebebiyle psikologlar, kişilik özelliklerinin değerlendirilmesinde görüş birliği sağlayarak Beş Faktör Kişilik Modeli (FFM)'nin kişilik özelliklerinin belirlenmesinde yeterli gelebileceği sonucuna ulaşmışlardır (Digman, 1990, s.417; Goldberg, 1993, s.26).

2.1.6.1. Nevrotiklik /duygusal denge/ duygusal tutarsızlık

Bu boyutta insanlar duygusal kararlılık ve kişisel uyum sürekliliği üzerinde bir noktaya yerleştirilmektedir. Duygusal sıkıntı yaşayan ve duyguları aşırı değişiklik gösteren insanlar, Nevrotiklik boyutunda yüksek bir puan alacaktır. Nevrotiklik düzeyi düşük bireyler sakin, iyi uyum gösteren, aşırı ve uyumsuz duygusal tepkilere yatkın olmayan kişilerdir (Burger, 2006, s.254). McCrea and Costa (2003, S.4)'a göre ise nevrozizm boyutunda yüksek puan alan bireyler kaygılı, güvensiz, duygusal ve kendine acıyan kimseler iken, düşük puan alan bireyler aşırı ve uyumsuz tepkilere yatkın olmayan, rahat, iyi uyum sağlayan, sakin kimseler olarak değerlendirilmektedir.

2.1.6.2. Dışa dönüklük-içe dönüklük

McCrea and Costa'nın sınıflamasındaki ikinci boyut dışadönüklüktür. Bu boyutun iki ucu vardır. Bir ucunda aşırı dışa dönükler, diğer ucunda ise içe dönükler bulunmaktadır. Dışadönüklük boyutu, dış dünyaya açık olma ile ilgilidir. Dışa dönük kişiler, insanlarla bir arada olmayı seven, enerji dolu ve her zaman iyi düşünen, heyecan için fırsatlara 'evet' diyebilen, istekli ve hareketli, grup içinde konuşmayı seven, kendilerini ifade edebilen, başkalarına karşı sıcak ve sevecen olan, kalabalık ortamları ve toplantıları seven kişiler olarak değerlendirilmektedir (McCrae, Costa, 2000, s.5). İçe dönükler, asosyal ve enerjik olmayan kişiler olabilecekleri gibi çekingen, bağımsız ve ağır adımlı kişiler olabilmektedir (Mc Crea and Costa, 2003, s.4; Burger, 2006, s.254). Yine Jung'a göre dışadönük kişiler sempatik, cana yakın, samimi, içten, belirli durumlara kolayca uyum sağlayabilen, sevilen, korkmadan biraz da dikkatsizce tehlikeli girişimlerde bulunan, bilinmeyen ortamlardan ve tehlikelerden kaçınmayan kişilerdir. İçe dönükler ise tereddütlü, ikircikli, kararsız, düşünceli, utangaç, sıkılğan, kendilerini gizleyen, pek itiraz etmeyen, muhalefet etmeleri gerektiğinde bile çekingen kalabilen, her zaman savunmada kalan, genellikle kuşkulu ve dikkatli bir görüntünün arkasına sığınmayı tercih eden kişilerdir (Jung, 1964'den aktaran Kuzgun and Deryakulu, 2006, s.202). Johnson ve Ostendorf (1993, s.570) ise, beş faktör kişilik modeline ilişkin yaptıkları çalışmalarında dışa dönüklük boyutuyla olumlu duyguların arasında anlamlı ve olumlu yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu modelde sıcakkanlı olmak ve olumlu duyguların varlığı dışa dönüklük kişilik özelliğinin boyutlarıdır. Morris, içe dönük bireylerin özelliklerini şöyle sıralamaktadır (Morris, 1994'den aktaran Kuzgun and Deryakulu, 2006, s.204):

- Yemeklerini yalnız başlarına yemekten hoşlanırlar.
- Birilerinin görüşüne katıldıklarında, bunu yüksek sesle konuşarak belirtmek yerine sadece başlarını sallayarak onaylarlar.
- Diğerlerinin eğlenip mutlu olduğu kalabalık partilerde rahatsız olur ve gerilirler.
- Her defasında sadece tek bir kişiyle konuşmayı tercih ederler.
- Yalnız kaldıklarında rahat davranırlar.
- Kalabalık bir mekânda bulunan kişilerle uzun süre etkileşime girmeleri gerektiğinde rahatsız olurlar.

- Kalabalık bir mekânda diğerleriyle etkileşime girme zorunluluğu olmadığına ise yalnız kalmayı tercih ederler.

2.1.6.3. Açıklık

Bu boyutta kastedilen kişiler arası ilişkilere açık olmaktan öte, deneyimlere açık olmaktır. Açıklık boyutunda insanlar deneyimlere açık olma ve alışkanlıklara bağlı olma sürekliliği üzerinde bir noktaya yerleştirilir (İnanç and Yerlikaya, 2008, s.286). Bu boyutun özellikleri içerisinde güçlü bir hayal gücü, yeni görüşleri kabul etme isteği, çok yönlü düşünme ve zihinsel merak gibi özellikler bulunmaktadır. Açıklık boyutunda yüksek puan alan kişiler, gelenek dışı ve bağımsız düşüncelere sahip kişiler olarak değerlendirilmektedir. Düşük puan alanlar ise daha geleneksel, yeniliklere açık olmayıp bilinenle yetinen kişiler olarak görülmektedir (Burger, 2006, s.254). Ayrıca açıklık boyutunda yüksek puan alan kişiler hayal gücü yüksek, yaratıcı, değişiklikleri tercih eden, meraklı, açık fikirli kişiler iken, düşük puan alanlar ise daha gerçekçi, hayal kurmayan, yaratıcı olmayan, geleneksel, alışkanlıklarına bağlı, meraksız, tutucu kişilerdir (McCrea and Costa, 2003, s.4).

2.1.6.4. Uyumluluk

Dördüncü faktör olan uyumluluk boyutu insanları uysallık ve acımasızlık sürekliliği üzerinde bir noktaya yerleştirmektedir (İnanç and Yerlikaya, 2008, s.286). Bu boyutta yüksek puan alan kişiler yardımsever, güvenilir ve şefkatli olmak gibi özellikler gösterirken düşük puan kişiler düşmanca ve kuşkulu olmak gibi özellikler taşımaktadır. Uyumlu insanlar rekabetten ziyade işbirliğini tercih ederler. Uyumlu olmayan kişiler ise çıkarları ve inançları için kavgayı göze alırlar (Burger, 2006, s.254). Yine McCrea and Costa (2003, s.4)'a göre bu boyutun yüksek olduğu insanlar, merhametli, güvenilir, cömert, uysal, hoşgörülü, iyi huylu iken düşük olduğu insanlar; merhametsiz, acımasız, kuşkulu, düşmanca, ciddi, eleştirel, sinirli kişilik özellikleri göstermektedirler. Johnson and Ostendorf (1993, s.570) ise bu boyuta ilişkin uyum sağlama anlamına gelen kavramlardan yalnızca uysallık kavramının yumuşak başlılık faktöründen, faktör yükü aldığını belirtmiştir. Ayrıca Mac Donald (1992) uyumluluk kişilik özelliğinin çocuklukta belirgin bir özellik olarak ortaya çıkmadığını ancak erken aile-çocuk ilişkilerindeki sıcaklık ve şefkatin güvenli bağlanmada ortaya çıkan bireysel farklılıklarla ilişkili olduğunu ve bu boyutun ileriki yaşlardaki özelliklerle kavramsal olarak bağlantılı olduğunu ifade etmiştir. (Mac Donald, 1992'den aktaran Mac Donald, 1995, s.546).

Araştırmacılar uyumluluk boyutunun kadın cinsiyetiyle de büyük ölçüde ilişkili olduğunu savunmuştur (Mac Donald, 1995, s.548). Kadınların daha güçlü bir şekilde yakın ilişkiler geliştirebildiğine ilişkin ve cinsel ilişkilerde de aşk ve kişisel mahremiyet konularına daha çok vurgu yaptıkları belirtilmiştir. Ayrıca kadınların daha empatik ve ilişkilerde daha sıcak olması, her iki cinsin de kadınlarla arkadaşlığının daha yakın, daha zengin, daha empatik ve daha terapötik olacağı ifade edilmiştir. (Mac Donald, 1995, s.548). Ayrıca Mac Donald (1995, s.549) bu görüşe ek olarak genelde yakın ilişkilere eğilimli insanların saldırganlık ve düşmanlığa yatkınlık göstermedikleri ancak bunun da bir zorunluluk olmadığı görüşüne de dikkat çekmektedir.

2.1.6.5. Özdisiplin / özdenetim / sorumluluk

Bu boyut insanların ne kadar kontrollü ve disiplin sahibi olduklarını gösterir. Özdisiplin boyutunda yüksek puan kişiler düzenli, sorumluluk sahibi, plan doğrultusunda hareket eden, kararlı kişilerdir. Düşük puan alanlar ise dikkatsiz, dikkati kolay dağılan ve güvenilmez kişilerdir (Burger, 2006, s.255). McCrea and Costa'a (2003, s.4) göre ise; bu boyutun yüksek olduğu bireyler; çalışkan, dakik, iyi organize olmuş, hırslı ve azimli iken düşük olduğu insanlar; dikkatsiz, dağınık, amaçsız, ihmalkâr ve işten kaçan kişilik özellikleri göstermektedirler.

Johnson and Ostendorf (1993, s. 571) ise bu boyuta ilişkin düzenli, tedbirli, titiz, kendini kontrol etme ve bir amaca yönelik olma gibi özelliklerin özdenetim faktörünün pozitif yönüne girerken; düşüncesizlik, tepkisellik ve dikkatsizlik gibi özellikleri ise bu faktörün negatif yönüne girdiğini ifade etmişlerdir. Mac Donald (1995, s. 534)'a göre ise sorumluluk boyutu; hazzı erteleme yeteneği, hoş olmayan işlerde sebat, detaylara yakın ilgi gösterebilme, sorumlu ve güvenilir bir şekilde davranabilme gibi varyasyonlardan oluşmaktadır.

Araştırmanın buraya kadar olan bölümünde kişilik ve kişilik yaklaşımları hakkındaki kuramsal bilgiler ayrıntılı olarak sunulmuştur. Kişilik, bir çatışmada çatışmanın nasıl yönetileceğini ya da çatışma durumunun çözümlenip çözümlenemeyeceğini belirleyen etkenlerden birisidir. Dolayısıyla araştırmanın diğer bir ayağı olan çatışma hakkındaki kuramsal bilgiler ise aşağıda sunulmuştur.

2.2. Çatışma Hakkındaki Kuramsal Bilgiler

Bu bölümde öncelikle çatışma kavramına yönelik tanımlar ele alınmıştır. Örgüt kuramları açısından çatışmaya bakılarak, çatışma türleri, çatışmanın kaynakları, çatışma

süreci, çatışma çözme ve çatışma yönetimi yaklaşımlarına yer verilerek çatışmanın kişilik özellikleri ile ilişkisi incelenmiştir.

2.2.1. Çatışma kavramı

Çatışma, herkesin üzerinde uzlaştığı evrensel bir tanımı olmayan bir kavramdır. Çünkü çatışma çok değişik şekillerde, alanlarda ve seviyelerde ortaya çıkan bir olgudur (Koçel, 2005, s.459). İnsanların etkileşimde bulunduğu her ortamda çatışma kaçınılmaz bir olgudur (Karip, 1999, s.1). Etkileşim süreci içerisinde iki taraf arasındaki ilişkilerde ve faaliyetlerde uyumsuzluk ya da tutarsızlık olması durumunda çatışma durumu oluşur (Rahim, 1992). Bu uyumsuzluk durumu tarafların az olan bir kaynağı elde etmeye çalışması, yine tarafların farklı değer ve inançlara sahip olması, bir durum olduğunda farklı davranış tercihleri sonucunda oluşabilmektedir (Karip, 1999, s.1). Can (2005, s.377) ise çatışmayı, bireyin ya da bir grubun birden fazla seçenek arasından birini seçme aşamasında anlaşma sağlayamamasından dolayı örgütün karar alma/verme süreçlerinde bozulma yaşaması olarak tanımlamaktadır. Çatışmalar, herkesi tatmin edecek bir seçenek üzerinde uzlaşma sağlanamadığında ortaya çıkar. Buradan hareketle çatışma kavramı; iki veya daha fazla sayıdaki birey veya grup arasında herhangi bir konuda yaşanan anlaşmazlık, uyumsuzluk veya uyumsuzluk durumlarını içeren etkileşimli bir süreç olarak ifade edilebilir (Koçel, 2005, s.664; Rahim, 2002, s.207). Çatışmayı, taraflar arasında yaşanan anlaşmazlık durumu olarak tanımlamak olasıdır (Dinçer and Fidan, 1996; s.358; Olaleye and Arogundade, 2013, s.96).

Çatışma kavramı birey açısından değerlendirildiğinde, kişinin iç dünyasında meydana gelen farklı istek ya da arzuların aynı anda ortaya çıkması ve birbirleriyle karşı karşıya gelmesidir. Kişiyi aynı zamanda zıt davranışlara güdüleyen, kişinin bunlardan hangisine karar vereceğini kestiremediği ve sıkıntılı bir hale düştüğü duruma çatışma denir (Hökelekli, 2008, s.210). Törnükü (2007, s.130)'ye göre ise, aynı ortamı zorunlu olarak paylaşan öğretmen ve öğrencilerin farklı niteliklere sahip kültürel arka planları, biyolojik, zihinsel ve duygusal gelişmişlik seviyeleri, algılama, anlama ve kavrama becerileri, değer, gereksinim, inanç ve tutumları doğal olarak kişiler arasında çatışmaya ve anlaşmazlıklara yol açabilmektedir. Eğitim örgütleri için de örgütlerde olduğu gibi çatışmalar kaçınılmaz bir olgudur. Eğitim örgütlerinin içerisinde yer alan okullar toplumun birer parçasıdır. Okullarda çatışmaları en doğru şekilde çözümlemek, okulun etkili ve verimli olmasına katkıda bulunur. Bu bakımdan örgütlerde olduğu gibi eğitim

örgütlerinin alt örgütü olan okul içinde yaşanan çatışmaların bilinmesi çatışmaları çözümleyebilmek için önemlidir.

Okulların örgüt olma özelliklerinden birisi değerlere sahip olması ve bu değerlerin çatışmasıdır. Okulun temel görevi ise hem içerde hem de dışarda oluşan veya oluşabilecek çatışmaları, sosyal, politik ve ekonomik değerleri dengelemektir. Bu nedenle okulu yalnızca bir öğretim kurumu olarak, öğretmeni ise bir öğretim aracı olarak görmek, değerler arasında oluşabilecek çatışma durumlarını artıracaktır (Bursalıoğlu, 2002, s.34).

İpek (2000, s.221)'e göre ise çatışma kavramı ile ilgili olarak yapılmış tanımların bazı ortak özellikleri vardır. Bunlar:

- Çatışma bir süreçtir.
- Çatışmanın bireyler tarafından algılanması gerekmektedir.
- Çatışma, olumlu ve olumsuz taraflarıyla iki boyutludur.
- Çatışma durumu, seçenekler arasında tercih yapma güçlüğü taşıyan bir olgudur.
- Çatışmanın duygu, düşünce, görüş, amaç, çıkar ve statü gibi farklılıklardan kaynaklanan bir anlaşmazlık, uyuşmazlık, sürtüşme ve zıtlık olduğu kabul edilmektedir.

2.2.2. Örgütsel çatışma ve örgüt kuramları açısından çatışma

Örgüt kavramı genel olarak Barnard (1938, s.79)'ın ifade ettiği şekliyle “iki veya daha fazla kişinin bilinçli olarak eşgüdümlemiş etkinliklerinin yer aldığı bir sistem”dir. İki veya daha fazla kişinin bilinçli olarak eşgüdümlemesi, belirlenen ve istenen bir amacın varlığını göstermektedir. Bir amacı gerçekleştirmek için kurulan bir örgütün ise bu amacı gerçekleştirdiği sürece varlığını sürdüreceği doğal bir sonuçtur. Örgütlerin amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için rol beklentilerinin amaçla uyumlu ve tutarlı olması gerekmektedir. Ayrıca bu amaçların gerçekleştirilmesi, sürecin işlenip değerlendirilmesi insan aracılığı ile gerçekleştirildiğinden insan faktörü amaçların gerçekleştirilmesinde başat rol oynamaktadır (Aydın, 2014, 310).

Örgütler amaçlarını gerçekleştirirken bazı sorunlarla da karşılaşır. Bu sorunlardan birisi de “çatışma”dır. Birbirinden çok farklı amaçları olan örgütlerin amaçlarını gerçekleştirirken genellikle işlevsel bağımlılıktan, örgütsel etkinlikler konusunda alt birimlerin ortaklaşa karar verme zorunluluğundan, roller arasındaki çelişkiden, yasal yetkinin dağılım şeklinden, örgütün kaynakları için yaşanan gruplar arası-birimler-bireyler arası yarıştan, ödül sisteminden, ilerişim yetersizliğinden ve

örgütlerde görevli olan bireyler arasındaki ilişkilerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu bağlamda belli amaçla yola çıkan örgütlerin bazı sorunlarla karşı karşıya kalması kaçınılmazdır. Örgütlerin bu sorunları çözme ve etkili yönetebilme yeteneğine sahip olmaları, amaçlarını gerçekleştirebilmeleri açısından yararlı olacaktır (Aydın, 2014, 312).

Örgüt kuramları geleneksel, davranışsal ve çağdaş bakış açıları ile incelenebilir. Geleneksel görüşe göre; örgütlerde görülen bütün çatışmalar yıkıcıdır ve yönetimin bir görevi de örgütü çatışmalardan korumaktır. Bu yaklaşıma göre; örgüt sağlığı açısından çatışmalardan uzak olunması gerekliliğine inanıldığı için bu yaklaşımı savunanlar, örgütlerde ortaya çıkan çatışma belirtilerini var olan bir rahatsızlığın açık bir belirtisi sayıp, bu çatışma durumlarından kaçınılması ya da ortadan kaldırılması gerektiği üzerinde durmuştur (Güney, 2001, s.89).

Geleneksel görüşün tersine davranışsal görüş, çatışmanın örgütsel yaşamın bir gerçeği olarak kabul etmiş, çatışmaların her zaman yıkıcı olmayıp, gruplar arasındaki çatışmaların olumlu sosyal işlevleri olabileceğini öne sürmüştür (Ertekin, 1982, s.474; Robbins, 1974, s.11). Üstelik bu görüş yine de geleneksel görüş gibi örgütlerde çatışmayı kaçınılması ya da ortadan kaldırılması gerekli bir olgu olarak görme eğilimi göstermiştir (Güney, 2001, s.90).

Çağdaş bakış açılarından etkileşimci görüşe göre ise; örgütler nasıl bir yapılandırma ve işleyişe sahip olurlarsa olsunlar ortaya çıkan çatışmaların kaçınılmaz bir olgu olduğu ve bu çatışma durumlarının bazen gerekli oluşumlar olarak ele alınması en iyi yoldur (Güney, 2001, s.90). Hiç çatışmanın olmadığı örgütlerde yenilik, değişim, yaratıcılık ve performans olumsuz etkilenebileceği gibi, sürekli ve yüksek düzeyde çatışmaların olduğu örgütlerde de kararların gecikmesi, ortak bir payda bulunamaması, tavizlerin sorunu çözmeye yetmemesi gibi nedenlerle örgüt performansı yine olumsuz etkilenecek, hatta örgütlerin yaşamlarını tehlikeye düşürecektir (Gibson, Ivancevich ve Donnelly, 1988, s. 163). Robbins' e göre de çatışma olmayan bir örgütte yalnızca ilgisizlik ve durağanlık görülür, yeni gelişmeler çok az olur (Robbins, 1974, s.13).

Çatışmayla ilgili olarak Stoneer ve Freeman ilk iki yaklaşımı (Klasik ve Neoklasik) geleneksel ve son yaklaşımı da modern yaklaşım olarak sınıflandırarak aralarındaki farklılıkları aşağıdaki gibi ortaya koymaktadır (Güney, 2001, s.90).

Tablo 2.2. Örgütsel Çatışma Konusunda Geleneksel ve Modern Yaklaşımlar

GELENEKSEL YAKLAŞIM (Klasik ve Neoklasik)	MODERN YAKLAŞIM (Etkileşim Modeli)
1.Çatışmadan kaçınılabılır.	1.Çatışma kaçınılmazdır.
2. Çatışma, yönetimin örgüt yapısını oluşturmada ve onu yönetmesindeki hatalarından ve sorun yaratıcılar tarafından ortaya çıkarılır.	2.Çatışma, örgütsel yapı, amaçlardaki kaçınılmaz farklılıklar, hat ve kurmay elemanlarının algı, değer ve sorunlara bakış açılarındaki farklılıklar vb. Nedenlerden kaynaklanır.
3.Çatışma örgütün düzenli biçimde işlemlerini kesintiye uğratar ve optimal iş başarımı engeller.	3.Çatışma değişik derecelerde örgütsel başarıya katkıda bulunabileceği gibi onda azalmaya da neden olabilir.
4.Yönetimin temel görevi çatışmayı ortadan kaldırmaktır.	4. Yönetimin görevi çatışmanın çözümünü optimal örgütsel başarıya hizmet edecek şekilde yönetmektir.
5.Optimal örgütsel iş başarımı örgütsel çatışmanın ortadan kaldırılmasını gerektirir.	5. Optimal örgütsel iş başarımı makul düzeyde bir örgütsel çatışmanın varlığını gerekli kılar.

Örgüt kuramlarına tarihsel gelişim süreci içerisinde bakıldığında; çatışma ile ilgili yaklaşımlar tarafından çatışma ilk olarak önlenemeyen bir durum olarak görülmüş, sonrasında çatışma örgütün kaçınılmaz bir gerçeği olarak değerlendirilmiştir. Son olarak çatışmanın örgüt için olumlu sonuçlar yaratabilen bir durum olarak algılanmasına kadar değişen bir süreçten geçtiği görülmektedir (Kreitner and Kinicki, 2004, s.485-489; Tosi vd., 2000, s.279).

2.2.3. Çatışma türleri ve çatışma tarafları

Örgütlerde çatışmalar kaçınılmazdır, hatta çatışmalar örgütlerin yaşam güçlerini artırmakta ve örgütler için bir değer taşımaktadır. Buna karşın her tür çatışmanın örgüt için istenilir olmamaktadır. Bu bağlamda çatışmalar işlevsel ve işlevsiz olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

İşlevsel” çatışmalar, örgütün hedeflerinin daha iyi gerçekleştirilmesine katkıda bulunucu ve örgütün işleyişini geliştirici niteliktedir. Örgütün hedeflerini koruyucu nitelikteki sorunları ortaya koyarak, örgütün yaşam gücünü artırır. “İşlevsiz” çatışmalar ise, örgütün işleyişini köstekleyen ve örgütsel hedeflere erişilmesini engelleyen nitelikteki sürtüşmeler, savaşımlardır (Robbins, 1974, s.18-23).

Çatışma türleri konusunda çok çeşitli sınıflandırmalarda bulunulmuştur. Çatışmalar, yıkıcı ve yapıcı olmalarına göre, ortaya çıkış şekillerine göre, örgüt içindeki yerine göre ve çatışmaya taraf olacaklara göre sınıflandırılmaktadır.

2.2.3.1. Yıkıcı ve yapıcı çatışmalar

Yıkıcı çatışmalar, organizasyonları amaçlarına ulaşmaktan alıkoyan ya da amaçlarına ulaşmayı geciktiren, amaçları gerçekleştirmeye katkıda bulunmayan çatışmalardır. Yapıcı çatışmalar ise; organizasyonun amaçlarına katkıda bulunan çatışmalar olup bu tip çatışmalar örgütlerdeki yeniliklerin ve değişimlerin oluşabilmesi için ortam oluşmasına katkı sağlamaktadır (Güney, 2001, s.88).

2.2.3.2. Ortaya çıkış şekillerine göre çatışma

Çatışma türleri konusunda yapılan sınıflandırmalarda çatışmaların ortaya çıkış biçimini ölçüt alan Bobbit ve arkadaşlarının yaptığı bir sınıflandırmadır (Can, 2005, s.378).

2.2.3.2.1. Gelişmemiş- potansiyel çatışma

Potansiyel çatışma, çatışmayı ortaya çıkarabilecek nedenleri belirtmektedir. Örneğin; bir örgüt içinde amaç konusundaki farklılıklar, kıt kaynaklar vb. etkenler çatışmaya neden olabilecek potansiyel durumlardır (Güney, 2001, s.88).

2.2.3.2.2. Algılanan çatışma

Çatışmanın içindeki tarafların olay ya da durumları algılama şekliyle ilgili çatışma türüdür. En sık karşılaşılan türü ise rol çatışmasıdır (Güney, 2001, s.88). Çatışma yaşayan taraflar, amaçlarının başka kişi veya gruplar tarafından engellendiğini algılamaktadırlar (Jones, 1995, s.507)

2.2.3.2.3. Hissedilen çatışma

Çatışmaya dâhil olan tarafların olay veya durumların karşısında ne hissettikleriyle ilgili çatışma türüdür. Kaygı, kızgınlık, endişe, kırgınlık gibi çeşitli gerilim belirtileri hissedilen çatışma göstergeleridir (Güney, 2001, s.88; Kılınç, 1996; s.302).

2.2.3.2.4. Açık çatışma

Tarafların çatışmayı oluşturabilecek fiili davranışları ile ilgili çatışma türüdür. Örneğin; karşılıklı tartışma, birbirlerine ağır sözler kullanma, fiziksel güç kullanımı gibi ortaya çıkan çatışmalar bu türden çatışmalardandır (Güney, 2001, s.88). Bu tip çatışmalara daha çok kişi veya gruplar arasında açık bir saldırı şeklinde veya aktif olmayıp karşı tarafın amaçlarını engelleme şeklinde kendini gösterebilmektedir (John, 1999, s. 507).

2.2.3.2.5. Son durum

Son durumda çatışma, yönetilerek bir çözüme kavuşturulur. Çözüme ulaşılmazsa, bu durumda yeni çatışmalar için ortam oluşur (Gordon, 1999, s.278).

2.2.3.3. Çatışmanın örgüt içindeki yerine göre sınıflanması

Çatışmaların örgüt içindeki yerleri de çatışmanın sınıflandırılması için bir diğer ölçüttür. Çatışmanın organizasyon içindeki yerine göre çatışmalar; dikey çatışma, yatay çatışma ve komuta-kurmay çatışmalarıdır (Güney, 2001, s.88).

Dikey çatışma; bir örgütteki ast-üst durumundaki kişi veya kademeler arasında ortaya çıkan çatışmalar iken yatay çatışma; aynı düzeydeki kişi veya kademeler arasında ortaya çıkan bir çatışma türü olarak ifade edilebilmektedir (Daft, 1983, s.422-424). Ayrıca bu kapsamda yer alan emir-komuta ve kurmay personel arasında görülen komuta-kurmay çatışması da bir diğer çatışma türüdür (Güney, 2001, s.89).

2.2.3.4. Çatışmaya taraf olacaklarla ilgili sınıflama

Bir diğer sınıflandırma şekli de Stones'un yaptığı beşli sınıflandırmadır. Buna göre çatışmalar (Can, 2005, s.378):

- Kişilerin kendi içlerindeki çatışmalar,
- Kişiler arası çatışmalar,
- Kişiler ve gruplar arası çatışmalar,
- Grup-içi ve gruplar arası çatışmalar,
- Örgütler arası çatışmalar diye sınıflandırılır.

2.2.3.4.1. Kişi içi

Kişi içi çatışmalar kişinin kendi içinde yaşadığı çatışmalardır (Ertürk, 2009, s. 129). Bireyin hangi işi yapmasının daha yararlı olacağını bilememesi ve belirsizlikler olduğu durumlarda ya da işin bazı gerekleri diğerleriyle çeliştiğinde veya yapabileceğinden daha fazlası istenildiğinde ortaya çıkan çatışma durumudur (Güney, 2001, s.89). Bireylerin kendi içlerinde yaşadıkları bu çatışmanın birçok çeşidi vardır. Bunlardan en yaygın olanı rol çatışmasıdır. Bireyin iş beklentileriyle ilgili taleplerin çatışmasından meydana gelir (Mescon, Albert, Khedouri, 1985, s.525; Ertürk, 2009, s.129). Bu çatışma türünü dört grupta incelemek mümkündür:

- **Benimseme-Benimseme Çatışması:** Kişinin iki eşit olumlu ve çekici davranış arasından birini tercih etmesi durumunda oluşan çatışma durumudur (Ertürk,

2009, s. 130).Örneğin yalnızca birine kadar yetecek parası olan bir bireyin hem kazak hem de bluz almak istemesi yavaşma- yavaşma türü çatışmalardandır (Can, 2005, s.379).

- **Kaçınma- Kaçınma Çatışması:** Kişinin eşit iticilikte ve arzu etmediği iki olay arasından birini seçmek durumunda kaldığı çatışma durumudur (Ertürk, 2009, s. 130). Kişi istenmeyen, kaçınılması ve ortadan kaldırılması gereken iki veya daha fazla seçenekten birini seçmek zorunda kaldığında seçim yapmakta kararsızlığa düşebilir (Başaran, 1991, s.189). Böyle bir durumda yaptığı işten memnun olmayan bir birey ne işi yapmak ister ne de işsiz kalmak ister. Böylece her iki durumdan da kaçınma durumu ortaya çıkacaktır. Bir bireyin sevmediği bir işte çatışması ya da bunun sağladığı geliri yitirmek tehlikesi kaçınma-kaçınma çatışmalarına örnek gösterilebilir (Can, 2005, s.379).
- **Benimseme- Kaçınma Çatışması:** Kişinin istediği bir şeyi elde etmeye çalışırken, öte yandan da elde etmek istediği neticeden istemediği etkiler nedeniyle kaçınmaya çalışması durumudur (Ertürk, 2009, s. 130). Örneğin şeker hastası olan bireyin tatlıyı aşırı sevmesi bu tür çatışmalardandır (Can, 2005, s.379).
- **Çoklu Benimseme- Kaçınma Çatışması:** Kişinin yaklaşma-kaçınma çatışmalarının birçok birleşimidir (Ertürk, 2009, s. 130).

2.2.3.4.2. *Kişiler arası*

Bireylerin birbirleri ile çeşitli fikir, duygu ve görüş ayrılıklarına düştüklerinde bu gibi çatışmalar oluşabilmektedir. En sık rastlanan kişiler arası çatışmalar ast-üst çatışmaları ile kurmay-komuta yöneticileri arasındaki anlaşmazlıklardan kaynaklanmaktadır (Eren, 1989, s.459). Ek olarak, aynı örgüt içerisinde ve aynı düzeyde bireysel farklılıklardan kaynaklanan çatışmalar da bu çatışmalara örnek gösterilebilir. Çalışanlar arasındaki geçimsizlikler, müdür, personel, şef arasındaki fikir, görüş ve çıkar anlaşmazlıkları kişiler arası çatışma biçimine girmektedir (Eren, 1989, s.459; Gordon, 1999, s.275).

2.2.3.4.3. *Birey- grup, grup içi*

Kişinin içinde bulunduğu grup ile çatışmaya düşmesidir (Güney, 2001, s.89). Ayrıca kişilerin grup tarafından belirli kuralları kabul etmeleri ve uymaları konusunda zorlanmaları ile ortaya çıkmaktadır. Grubun amaçlarını, normlarını ve izledikleri yolu benimseyen kişiler grup ile çatışmayacaktır. Buna karşın tam tersi bir durumda çatışma

meydana gelecektir. Çatışmayı yaşayan kişiler grubun birer üyesi ise bu halde grupların kendi içindeki çatışmadan bahsedilebilmektedir (Koçel, 2007, s.509).

2.2.3.4.4. Gruplar arası

Gruplar arası çatışmalar, aynı bölüm yöneticisine bağlı grupların birbirleri ile mücadele etmelerinden kaynaklanabilmektedir. Aynı bölümde çalışanlar aynı zevk, görüş ve duyguları paylaştıkları ölçüde küçük gruplar oluşturabilirler. Aynı örgüt içinde bulunan satış personeli ile üretim personeli arasındaki çatışma, bir yöneticiye bağlı informal ve formel grupların çatışması bu gruptaki çatışmalara girmektedir (Eren, 1989, s.459; Güney, 2001, s.89). Güç farklılıkları ve grubun kendi kimliğini koruma çabaları da gruplara arası çatışmalara sebep olabilmektedir (Gordon, 1999, s.275; Kılınç, 1996, s.301). Bu tür çatışmaların yönetimi, yönetici için de zordur, çünkü bazen yönetici de bir grup mensubu olarak çatışan grubuna dâhil olabilir (Koçel, 2007, s.509).

Can (2005, s.381)'a göre de gruplar arasında oluşan rekabet çatışmaya neden olabilmektedir. Örgütlerde rekabet bir dereceye kadar başarıyı artırmaktadır. Üstelik bu rekabette örgütün amacı unutulup, kısa dönemli grubun amaçları üstün tutulursa, gruplar arasında çatışma ortaya çıkacaktır.

2.2.3.4.5. Örgütler arası

Aynı alanda faaliyet gösteren örgütlerin çatışması olarak tanımlanabilmektedir (Eren, 1989, s.460; Güney, 2001, s.89).Örgütler arası çatışma, örgütün diğer örgütlerle olan uyuşmazlıklarını kapsayan bir çatışma biçimidir. Aynı örgüt içinde bir arada bulunan görev, yetki ve yükümlülükleri farklı örgütsel bölümlerin arasında, örgütler arası çatışmalar ortaya çıkmaktadır (Kaya, 2003, s.27) Üretici örgütler ile bayiler arasındaki çatışma, örgüt ile sendika arasındaki çatışmalar ve rakip örgütler arasındaki çatışmalar bu tür örgütlere örnek gösterilebilmektedir (Koçel, 2007, s.509).

2.2.4. Çatışmanın kaynakları

Örgütlerde tarafların amaçları aynı olsa, amaca giden yolda izlenen stratejilerin, bu amaca ulaşmada kullanılacak araç ve gereçlerin farklı olması, görüş ve tutumlarda anlaşmazlıklara sebep olarak çatışmaları ortaya çıkarabilmektedir. Karip (1999, s.1)'e göre çatışmalar örgütlerdeki sınırlı kaynaklardan, ortaklaşa yapılması gereken işlerde kişilerin farklı tutum ve davranış sergilemelerinden, kişilerin farklı değer sistemlerinden, farklı duygu ve inançlara sahip olmaları gibi çeşitli etmenlerden dolayı ortaya çıkmaktadır. Buna karşın örgütlerde çatışmaların kaynakları konusunda alanyazında

birbirlerinden farklı ve çok fazla sınıflandırma mevcuttur. Ayrıca bu kaynaklar farklı kuramlara göre de farklı şekillerde açıklanabilmektedir. Örneğin; toplumsal yapısal çatışma kuramına göre çatışmalar rekabet halinde olan grupların amaçlarından kaynaklanırken, psiko-kültürel kurama göre ise çatışma bireyin kendisi, diğerleri ve davranışlara ilişkin inançlarını biçimlendiren psikolojik ve kültürel güçlerden kaynaklanmaktadır (Karip, 1999, s.12).

Özkalp ve Kirel (2011, s.344-346), çatışmaya neden olan kaynakları iletişim, kişisel değişkenler ve örgüt yapısı olmak üzere üç boyutta ele almıştır. Yine Sökmen ve Yazıcıoğlu'na (2005, s.2) göre örgütsel çatışmalar; tarafların özelliklerinden, tarafların çatışma öncesi ilişkilerinden, çatışmayı izleyen taraflardan, çatışmanın ortaya çıktığı sosyal çevreden, çatışmayı oluşturan konulardan, çatışma durumunda izlenen yol ve taktiklerden doğmaktadır. Bu nedenlere benzer olarak Balcı (1995, s. 146) da çatışmanın yanlış anlama ve anlaşılmadan, duyarsız ve desteksiz ilişkilerden, güvensiz ve net olmayan iletişim şeklinden veya rekabet gibi nedenlere bağlı olarak ortaya çıkabileceğini ifade etmiştir.

Aydın (2014, s.314)'a göre ise örgütsel çatışmalara kaynaklık yapan çatışma nedenleri şunlardır:

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

Örgütlerde yaşanan çatışmalarla ilgili farklı birçok sınıflandırmanın mevcut olduğu görülmektedir. Ancak bu tezde sınırlı kaynaklar, birbirine bağlı çalışma faaliyetleri, faaliyetlerin farklılığı, iletişim problemleri, algılama farklılıkları, yönetim alanı ile ilgili belirsizlik, ödüllendirme sistemleri, değişim ve gelişim ile diğer kaynaklar başlıkları altında incelenmiştir. Bu unsurlar aşağıda açıklanmıştır.

2.2.4.1. Sınırlı kaynaklar

Örgütlerde çatışmaya neden olabilecek durumlardan birisi, örgüt içinde kaynakların sınırlı olmasıdır. Örgütlerde kıt kaynaklara ulaşabilmek için yapılan yarışın çatışmanın bir türü olduğunu belirten Pondy, örgütteki bireylerin kaynaklara ilişkin isteklerinin, örgütün sahip olduğu kaynakların toplamını aşması halinde çatışmanın oluşabileceğini de ifade etmiştir (Pondy, 1967, s.299-300).

2.2.4.2. Birbirine bağlı çalışma faaliyetleri

Bir örgütte çok çeşitli işler ve bunları yapan kişi veya gruplar arasında birbirine bağlı belirli çalışma faaliyetleri vardır (Koçel, 2007, s.510). Belirli bağlılık içinde bulunan gruplara yapabileceklerinden fazla iş veya görev verilmesi halinde çatışma ortaya çıkabilmektedir. Yani bu işlerin yönetilme biçimine bağlı olarak çatışma için yüksek veya düşük olarak oluşabilmektedir (Şimşek, 1999, s.285).

2.2.4.3. Faaliyetlerin farklılığı

Örgütlerde bireyler veya gruplar kendi statülerinin başkalarından farklı ve daha saygın olan bir statü olarak görebilmektedir. Statü anlayışındaki bu tür farklılıklar algı ve haberleşmeyi etkileyerek bir çatışma nedeni olabilir (Güney, 2001, s.93)

2.2.4.4. İletişim problemleri

Örgütlerde bireyler ve gruplar arasında görülen bir çatışma kaynağı da iletişim problemleridir. Örgüt içinde etkili bir eşgüdümün sağlanabilmesi, örgütün çeşitli birim ve üyelerinin birbirinden, örgütün amaçlarından ve örgütte olup bitenden haberdar olmaları etkili bir iletişim ağını gerekli kılmaktadır (Dicle, 1974, s. 49). Yine Schelling (1966, s.109), bir örgüt ortamında bireylerin veya grupların birbirlerinin görüşlerini bilmelerinin, aralarındaki eşgüdümü etkileyeceğini belirtmektedir. Örgütlerin amaçlarına ulaşması amaçların örgüt üyeleri tarafından doğru anlaşılmasına bağlıdır. Doğru anlaşılan amaçlar örgüt içerisindeki çeşitli görev, eylem ve işlemler arasında etkili bir eşgüdüm sağlayacaktır. Doğru anlaşılamayan iletiler, örgüt içinde gruplaşmalara ortam oluşturarak çatışmalara neden olacaktır (Thompson, 1961, s.76).

Örgütlerde iletişim sürecinde; kaynaktan, mesajın kendisinden, mesaj dilinden, kanaldan ve mesajı alan, yorumlayan kişiden kaynaklanan çatışma durumu ortaya çıkabilir. İletişim sürecinde yaşanan çatışma durumları, mesajın farklı anlaşılmasına ve yorumlanmasına sebep olmaktadır. Bu durum ise iletişim engellerini ortaya

çıkarmaktadır. İletişim engellerinden bazıları; dil ve anlatım güçlükleri, dinleme ve algılama yetersizliği, bilgi eksikliği, hatalı tamamlama vb. dir (Özdemir, 2012, s.32; Şahan, 2006, s.23). İletişim kanallarının, örgütlerde oluşan çatışmaların boyutunu önemli oranda etkilediğini belirten Robbins de, ayrıca iletişim süreci içerisinde “dönüt” ün anahtar bir kavram olabileceğini de ifade etmiştir. Dönütün kullanılması örgüt içindeki iletişim sürecini geliştirir, iletiyi aktaran kişi ile iletiyi alan kişi arasında anlam farklılıkları oluşmasını engelleyerek çatışmaların önüne geçer (Robbins, 1947, s.36). Öte yandan, iletişimin eksiksiz olmasının da çatışmaları artırdığına ilişkin gözlemler vardır. Walton and Dutton (1969, s.77) örgütteki birey, grup ya da birimlerin birbirlerinin faaliyetlerine ilişkin fazla bilgiye sahip oldukları zaman çatışmaların arttığını gözlemişlerdir.

2.2.4.5. Algılama farklılıkları

Çatışma durumları iletişimdeki algılama farklılıklarından dolayı da kaynaklanabilmektedir. İletilen mesajda kullanılan sözcüklere farklı anlamlar yüklenmesi bir diğer çatışma sebebidir (Tutar, 2003, s. 92). Kişi veya grupların belirli olay ve gelişmeleri farklı şekillerde algılamaları, muhtemel bir çatışmaya neden olabilecektir. Algılama ve davranış arasındaki yakın ilişki bilinmektedir (Koçel, 2007, s. 511). Kişilerin davranışları sadece çevresel etkilere değil, aynı zamanda bunların nasıl algılandıklarına da bağlıdır. Algılama farklılıklarından kaynaklanan çatışmanın çözüm süreci ise alınan mesajın aktarılan mesaj olup olmadığını inceleme sürecidir (Güney, 2001, s.94). Çeşitli kaynaklardan doğan algı farklılıkları kişileri veya grupları birbirleri ile zıt duruma düşürebilecektir. Bu çeşitli kaynaklar arasında, amaç farklılıkları, değer yargısı farklılıkları, dikkate alınan zaman süresindeki farklılıklar, veri ve bilgi farklılıkları sayılabilir (Koçel, 2007, s. 511).

2.2.4.6. Yönetim alanı ile ilgili belirsizlik

Örgütlerde çatışmanın kaynaklarından biri de görev alanlarının çok iyi belirlenmemiş olmasıdır. Böyle bir durumda yöneticiler görev ve sorumluluklarının nerede başlayıp nerede biteceğini bilemeyebilirler. Bunun sonucu olarak iki tür durum ortaya çıkabilir. Birincisi bazı görevler farklı kişiler tarafından sahiplenilir ve aralarında çatışma çıkabilir. İkincisi de hiç kimsenin görevleri benimsememesi, işlerin aksaması sonucu herkesin başkalarını sorumlu tutması ile çatışmanın ortaya çıkmasıdır (Genç, 2004, s.256).

Yöneticilik tarzları arasındaki farklılıklar da yönetim alanı ile ilgili çatışmanın kaynakları arasında gösterilmektedir. Her yöneticinin kendine özgü bir yönetim tarzı vardır. Karar verme sürecinden zamanın etkili kullanılmasına kadar olan süreçte her yönetici değişik yollar izleyebilir ve değişik önceliklere sahip olabilir. Eğer yönetici ile astları arasında bu konularda önemli farklılıklar varsa bunlar birer çatışma sebebi olabilmektedir (Koçel, 2007, s.512).

2.2.4.7. Ödüllendirme sistemleri

Örgütlerde bireyler veya gruplar arasında çatışmanın oluşumunda rol oynayan başlıca etkenlerden biri de “ödüllendirme sistemleri”dir. Örgütlerde farklı konumlarda bulunan bireylerin farklı biçimlerde ödüllendirilmeleri, örgütsel hiyerarşinin çok katı olduğu durumlarda gruplar arasında çatışmaya yol açacaktır. Örgüt birimlerinin ve bireylerin performanslarının değerlendirilmesinde kullanılan ölçütler, bireylerin rol performanslarına ilişkin beklentiler ile görev ve sorumlulukların belirsizliği, örgüt içinde taraflar arasında sorun yaratıcı ve rahatsız edici olarak algılanmaktadır (Kahn vd., 1964, s. 99).

Örgütte farklı ödül sistemi uygulaması ve gruplardan birinin kazanmasının, diğerlerinin kaybına bağlı olması gruplar arasında çatışmaya neden olabilmektedir. Ödül sisteminin var olan gizli ya da açık olan bir çatışma durumunu azaltabileceğinin yanı sıra artırabileceği düşünülmektedir. Walton ve Dutton, bir örgütte üst yönetimin, değerlendirmede ve ödüllendirmede grupların ortak performansı yerine, bireysel performansına ağırlık verdiği ölçüde çatışmanın arttığını saptamışlardır (Walton and Dutton, 1969, s.73-84). Ayrıca ödüllerin gösterilecek başarıya bağlanması, var olan imkânların bu başarılar doğrultusunda dağıtılması bireyleri yarışma içine sokmakta, bu yarışma havası ise bireyleri duygusal açıdan düşmanca bir tutum takınmalarına neden olarak örgüt içinde çatışmalara neden olabilmektedir (Güney, 2001, s. 95).

2.2.4.8. Değişim ve gelişim

Teknolojik gelişmeler, örgütteki etkinliklerin farklılaşmasına sebep olurken, farklılaşmış etkinlikleri yürüten bireyler arasındaki iletişim ve etkileşimi de etkileyerek biçimlendirir. Farklılaşma kendi başına çatışmaya neden olmayabilir. Buna karşın farklı grupların üyeleri arasındaki etkileşim, üyelerin kendi durumlarını diğer üyelerin durumları ile karşılaştırmalarına fırsat ve olanak sağlar, bu da çatışmaya neden olabilmektedir (Aydın, 2014, s.315).

2.2.4.9. Diğer kaynaklar

Örgütün büyüklüğü çatışmayı artıran nedenlerden biridir. Selznick, büyük örgütlerde çatışma ihtimalinin daha fazla olduğunu saptamıştır. Örgütsel amaçların ve bu amaçların gerçekleştirilmesinde kullanılan araç ve yöntemlerin büyük örgütlere kıyasla daha az karmaşık, belirgin ve açık olması küçük örgütlerde çatışmanın az olmasının bir göstergesi olarak açıklanabilmektedir (Selznick, 1953, s.256). Ayrıca çatışmaya neden olan unsurlar incelendiğinde çatışmaların; kişilerden, iletişimden ve örgütsel yapıdan kaynaklandığı ileri sürülebilir (Özdemir, 2012, s.23).

Örgütlerde kişilik çekişmeleri sık görülen çatışma kaynaklarından bir diğeridir. Bireylerin kişilik özelliklerinden kaynaklanan çatışmalarda; farklı kültürel yapılardan gelmeleri; duygu ve değerlerinin farklı olması ve bu nedenle olaylara farklı açılardan bakıp farklı tepkiler vermeleri, kişilerin farklı amaç, tutum, yetenek ve özelliklerde olmaları kişilik çekişmelerinin, dolayısıyla çatışmaların önemli bir nedenidir (Güney, 2001, s.95; Kozan, 1997, s.356). Ayrıca daha önceden çözümlenmemiş çatışmaların sayısının artması çatışmaların büyümesine neden oluşturur (Güney, 2001, s.95). İletişim açısından bakıldığında yine bireyin sahip olduğu kültürel özelliklerin bireyin mesajı algılama ve yorumlamasından kaynaklanan anlaşmazlıklara sebep olacağını söylemek mümkündür (Börü, 2007, s.430; Özdemir, 2012, s.32; Şahan, 2006, s.23; Tutar, 2003, s.96). Ayrıca örgütsel yapıdan kaynaklanan çatışmalarda ise o yapının kendine has özelliklerinden dolayı çatışma yaşanabildiğini söylemek mümkündür. Ayrıca İpek (2000, s.225) de örgütlerde çalışanların kişilik yapıları, bulundukları rollerdeki doyum-doyumsuzlukları, statüleri ve sosyal etkileşimleri ile çatışma arasında ilişki olduğunu ifade etmektedir. O'na göre otoriter kişiliğe sahip, rolünün gerekleri hususunda doyum-suzluk yaşayan, bulunduğu statü ile algıladığı statü arasında fark olan çalışanların bulunduğu bir örgütte çatışma yaşanması olasıdır.

Çatışmaların türlerine göre çatışma kaynaklarının bir sınıflamasını yapmak da olanaklıdır. Tablo 2.3' te çatışma türlerine göre çatışma kaynakları gösterilmektedir. Tablo 2.3'e göre çatışmanın kaynakları ilişkilerde, verilerde/bilgide, çıkarlarda, yapısal özelliklerde ve değerlerde farklılıklardır (Karip, 1999, s.15).

Tablo 2.3. Çatışma Türlerine Göre Çatışma Kaynakları

Çatışma Biçimi	Çatışma Kaynakları
İlişki Çatışması	• Aşırı duygusallık • Yanlış algılama, önyargı ve kalıp yargılar • İletişim bozukluğu/zayıflığı • Negatif davranışların sürekliliği
Veri Çatışması	• Bilgi yetersizliği ve yanlış bilgi • Verilerin farklı yorumlanması • Değerlendirme süreçlerinin farklılığı • Nelerin ilgili olduğuna ilişkin görüş farklılığı
Çıkar Çatışması	• Çıkarlar üzerinde algılanan ya da gerçekten var olan rekabet • İşlemsel çıkar farklılıkları • Psikolojik çıkar farklılıkları
Yapısal Çatışma	• Yapıcı olmayan davranış veya etkileşim biçimi • Kaynakların dağılımında, sahipliğinde ve kontrolünde eşitsizlikler • Yetki ve güç dengesizlikleri • İşbirliğini engelleyici çevresel, fiziksel ya da coğrafi etkenler • Zaman sınırlılıkları
Değer Çatışması	• Düşünce ve davranışları değerlendirmede ölçüt farklılıkları • Manevi değeri olan amaç ayrılıkları • Yaşam biçimi, ideoloji ya da din farklılığı

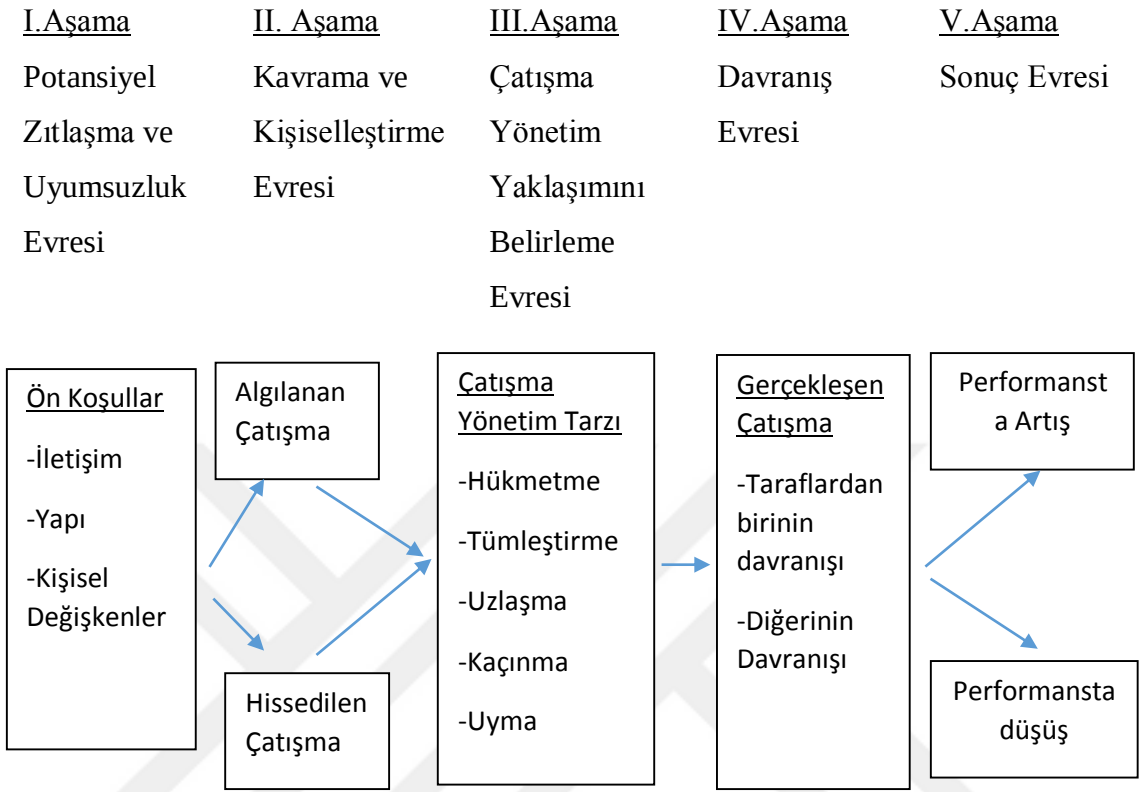
Kaynak. Moore, C. W. (2014). *The mediation process: Practical strategies for resolving conflict*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Çatışmanın doğru olarak tanımlanabilmesi ve yıkıcı etkilerinin ortadan kaldırılabilmesi için çatışmanın kaynağının doğru tanımlanması gerekmektedir. Çünkü çatışmanın kaynaklarını ortadan kaldırmak mümkün olmamaktadır (Karip, 1999, s.17).

2.2.5. Çatışma süreci

Robbins (2000, s.385) çatışma sürecinin beş aşamadan oluştuğunu belirtmektedir. Bu aşamalar; “potansiyel zıtlaşma ve uyumsuzluk evresi”, “kavrama ve kişiselleştirme evresi”, “çatışma yönetim yaklaşımını belirleme evresi”, “davranış evresi” ve “sonuç

evresi” olarak sıralanmaktadır. Şekil 2.1’de Robbins’in çatışma süreci aşamaları gösterilmiştir.



Şekil 2. 1. Çatışma Sürecinin Aşamaları

Kaynak. Robbins, S. P. (2000, s.386). *Organizational behavior: Concepts, controversies, and applications*. Prentice Hall.

2.2.5.1. Potansiyel zıtlasma ve uyumsuzluk evresi

Potansiyel zıtlasma, çatışmanın olması için fırsat yaratan koşulların varlığıdır. Bu koşullar doğrudan çatışmaya yol açmayabilir. Ancak çatışmanın çıkması için ön koşullardan birinin olması gerekir. Bu koşullar iletişim, yapı ve kişisel etmenler gibi çatışma kaynaklarını kapsamaktadır (Özgan, 2006, s.20).

İletişim: Kullanılan iletişim kanalı, gürültü, yetersiz bilgi alışverişi, jargon kullanımı gibi iletişim engelleri ile eğitimde ve algıda seçicilik gibi anlamsal sorunlar çatışmaların başlatıcısı olabilir (Robbins, 2000, s.386). Bireyler arasındaki iletişim sürecinde ortaya çıkan anlaşmazlıklar, mesaj kanallarının doğru olmayışı, iletişim girdilerinin azalması, kişilerin birbirlerine yardım etmelerini geciktirerek çatışmaları doğurabilmektedir (Özkalp and Kirel, 2011, s.345).

Yapı: Örgütlerde amaçların ve görevlerin belirsizliği, amaç ve görevlerin farklılığı, bir örgütün büyüklüğü, gruptakilerin yaşça küçük olmaları, çalışanların tükenmişlik

düzeylerinin yüksek olması, kişileri ödüllendirme sistemleri örgüt içinde çatışmalara sebep olabilir (Robbins, 2000, s.387).

Kişisel Değişkenler: Bu değişkenler kişilerin değer sistemlerinde yatmaktadır (Can, 2005, s.382). Kişilerin fikir ve görüşlerindeki ayrılıklar, önyargıları, kişilerin grup içinde taraf tutma davranışını göstermeleri gibi kişisel değişkenler ile kişisel değerler çatışmaları ortaya çıkarabilir (Robbins, 2000, s.387-388). Örneğin yapılan araştırmalar otoriter ve dogmatik kişilerin potansiyel çatışmaya daha yatkın olduğunu göstermiştir (Can, 2005, s.382).

2.2.5.2. Kavrama ve kişiselleştirme evresi

Çatışma sürecindeki ikinci aşama, ilk aşama olan potansiyel nedenlerin anlaşılması ve benimsenmesi anlamında olan kavrama ve kişiselleştirme aşamasıdır. Bu aşama çatışmanın tanımlanması için önemlidir.

Birinci aşamada ortaya çıkan koşullar olumsuz ise potansiyel uyuşmazlık gerçek olarak ortaya çıkabilir (Can, 2005, s.382). Gün yüzüne çıkan çatışma hakkındaki kararı taraflar bu evrede vermektedirler (Robbins, 2000, s.388).

2.2.5.3. Çatışma yönetim yaklaşımını belirleme evresi

Çatışma sürecindeki üçüncü aşama, çatışma yönetim yaklaşımını belirlemedir. Bu aşamada çatışma yönetiminde izlenecek yollar belirlenmektedir. Çatışma yönetim yaklaşımları; hükmetme, bütünleştirme, kaçınma, uyma ve uzlaşma olarak sıralanmaktadır (Rahim, 2001, s. 33; Robbins, 2000, s.389; Sweeney and McFarlin, 2002, s.246-249).

2.2.5.4. Davranış evresi

Çatışma sürecindeki dördüncü aşama, davranış evresidir. Çatışmalar bu aşamada görünür hale gelmektedir. Davranışlar, çatışan tarafların hareketlerini, sözlü ifadelerini ve tepkilerini içermektedir. Bu çatışma davranışlarının uygulamaya konulması, tarafların niyetleriyle ilgili fikir verebilir. Bu bakımdan davranış aşaması dinamik bir etkileşim süreci olarak düşünülmesi gerekmektedir (Robbins, 2000, s.391).

2.2.5.5. Sonuç evresi

Son evre çatışmanın sonuçlarıyla ilgili aşamadır. Örgüt içinde taraflar arasında meydana gelen etki-tepki süreci, grubun performansını olumlu veya olumsuz yönde etkileyen sonuçlar doğurabilmektedir (Can, 2005, s.382; Robbins, 2000, s.392).

2.2.6. Çatışma yönetimi ve çatışma yönetimi yaklaşımları

Örgütlerde ortaya çıkan çatışmanın bir anlaşmazlık durumu olduğunu ifade etmek olanaklıdır. Bu çatışmaların etkili bir biçimde yönetilememeleri, örgütte çatışmaları yoğunlaştırıcı bir iklimin oluşmasına yol açabilmektedir (Aydın, 2014, s. 335).

Örgüt ve yönetim kuramları, örgütlerde ortaya çıkan bu çatışma durumlarının yönetimi ile ilgili farklı stratejiler ortaya koymaktadır. Geleneksel kuramlarda çatışma çözümü ve yönetimi otoriter eğilimlidir. Yönetimsel kuramlar ise çatışma durumunda yetki kullanma veya pazarlık yoluyla anlaşmaya çalışma vardır. Davranışsal kuramlar, çatışma durumundaki tarafları yüz yüze getirerek soruna çözüm bulmaya çalışırken, sistem kuramı çatışan tarafları karşılıklı konuşturarak çatışanlar arasında ortak değerler oluşturarak çatışmanın çözülebileceğini ortaya atmaktadırlar (İpek, 2000, s.234).

Örgütlerde ortaya çıkan çatışmalarda hangi stratejinin kullanılacağını belirleyebilmek için öncelikli olarak, yöneticilerin çatışma belirtilerini tanıması ve çatışmanın yıkıcı etkilerini tahmin ederek harekete geçmeleri gerekmektedir. Karip (1999, s.49)'e göre çatışmanın habercisi olan belirtiler şunlardır:

- İletişim sürecinde isteksizlik,
- Moral bozukluğu,
- Nedensiz yere kızmak,
- Verimliliğin devamlı olarak düşmesi,
- Hastalık gerekçesiyle işe gelmeme, rapor alma gibi olaylarda artış gözlenmesi,
- Görüş ayrılıklarında bağırıp çağırmaya başlamak, kapıyı çarpmak gibi davranışlar göstermek,

Yukarıdaki belirtileri dikkatli bir şekilde inceleyen bir yönetici çatışmayı daha erken evrelerde anlayabilir ve gerekli önlemleri alabilir. Yöneticiler çatışmalardan üç şekilde haberdar olabilir. Bunlar; yöneticinin taraflar arasında çatışmanın belirtilerini gözlemlemesi, taraflardan birinin yöneticiye şikâyetle bulunması ya da taraflardan birinin yöneticiye şikâyetle bulunması şeklindedir (Karip, 1999, s.49).

Çatışmalar iyi yönetilmediğinde, bireyler ya da gruplar arasında anlaşmazlıklara, kaosa, zıtlara, uyumsuzluklara ve ters düşmelere neden olabilir. Bu nedenle çatışmaların örgütsel amaçlar doğrultusunda çözümlenmesi ve yönetilmesi örgütler için önemlidir. Bu öneminden dolayı, alanyazında çatışma çözümlemeye ve yönetimine ilişkin farklı farklı birçok sınıflandırmanın mevcut olduğu görülmektedir. Çatışma

yönetimi yaklaşımlarına yönelik yapılan çalışmalar ve sınıflandırmalar Tablo 2.4’te gösterilmiştir.

Tablo 2. 4. *Çatışma Yönetimi Yaklaşımlarını Sınıflandıran Modeller ve Modellerde Yer Alan Çatışma Yönetimi Yaklaşımları*

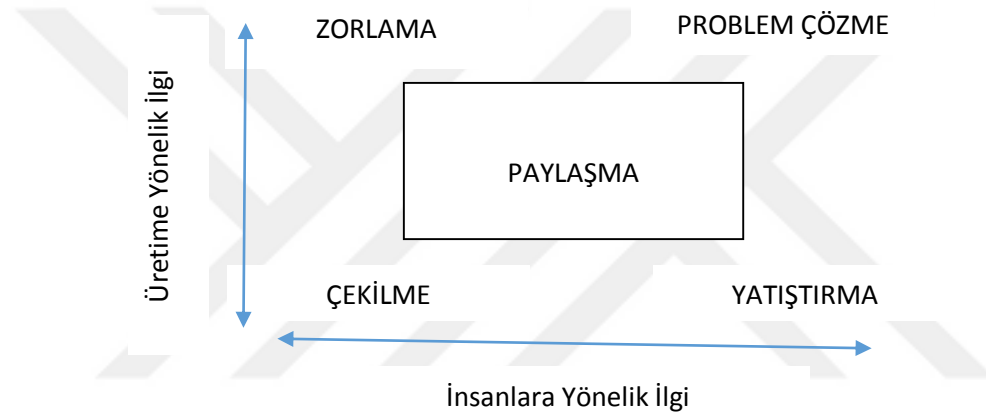
Modeller	Yaklaşımlar				
	1	2	3	4	5
<u>İki stilli modeller</u> Deutsch (1990) Knudson, Sommers & Goldin (1980)	İşbirliği Bağıllık		Kaçınma	Rekabet	
<u>Üç stilli modeller</u> Putnam & Wilson (1982), Lawrance ve Lorch (1967), Rands, Levinger & Mellinger (1981)	Çözüm odaklılık Yüz yüze gelme	Sakinleştirme	Çatışmadan uzak durma Kaçınma	Kontrol Zorlama Saldırı	Uzlaşma
<u>Dört stilli modeller</u> Pruitt (1983), Kurdek (1994)	Problem çözme Problem çözme	Uysallık Uyma	Hareketsizlik Geri çekilme	Çekişme Çarpışma	
<u>Beş Stilli Modeller</u> Follett (1940), Blake & Mouton (1964), Thomas (1976), Rahim (1983)	Bütünleşme Yüz yüze gelme İşbirliği Bütünleştirme	Bastırma Yumuşatma Uyma Ödün Verme	Kaçınma Kaçınma Kaçınma Kaçınma	Baskı kurma Zorlama Rekabet Baskı kurma	Uzlaşma Uzlaşma Uzlaşma Uzlaşma

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

Tablo 2.4’te Rahim (2001, s.25)’in “*Managing conflict in organizations*” kitabında alanyazında yer alan sınıflandırmaları bir araya toparlayarak düzenlediği modeller ve bu modellerde yer alan çatışma yönetimi yaklaşımları gösterilmiştir. Tablo 2.4’e göre alanyazında yer alan modeller tablonun sol tarafında yer almaktadır. Bu modeller incelendiğinde alanyazında; “İki Stilli Modeller”, “Üç Stilli Modeller”, “Dört Stilli Modeller” ve “Beş Stilli Modeller” olmak üzere dört model olduğu görülmektedir.

Tablonun sağ tarafında ise modelleri oluşturan yaklaşımlara yer verilmiştir. Aşağıda alanyazında yer alan bu modeller ve yaklaşımlardan sıklıkla karşılaşılan sınıflandırma biçimleri açıklanmaya çalışılmıştır.

Çatışmaların çözümlenmesi için ilk olarak Blake ve Mouton (1964), yöneticilerin tutumunu dikkate alarak “ürüne ilgi” ve “insana ilgi” olmak üzere iki boyutlu “yönetimsel ağ” adını verdikleri bir çatışma yönetimi modeli geliştirmişlerdir. Ayrıca Blake ve Mouton, bu iki boyutlu yapıdan faydalananarak, kişiler arası çatışmaları yönetme biçimlerini “zorlama”, “geri çekilme”, “yatıştırma”, “paylaşma” ve “problem çözme” olarak sınıflandırmıştır (Niederauer, 2006, s.30’dan aktaran Kaya, 2008, s.30). Şekil 2.2’de Blake ve Mouton (1964)’un iki boyutlu çatışma yönetimi modeli gösterilmiştir:

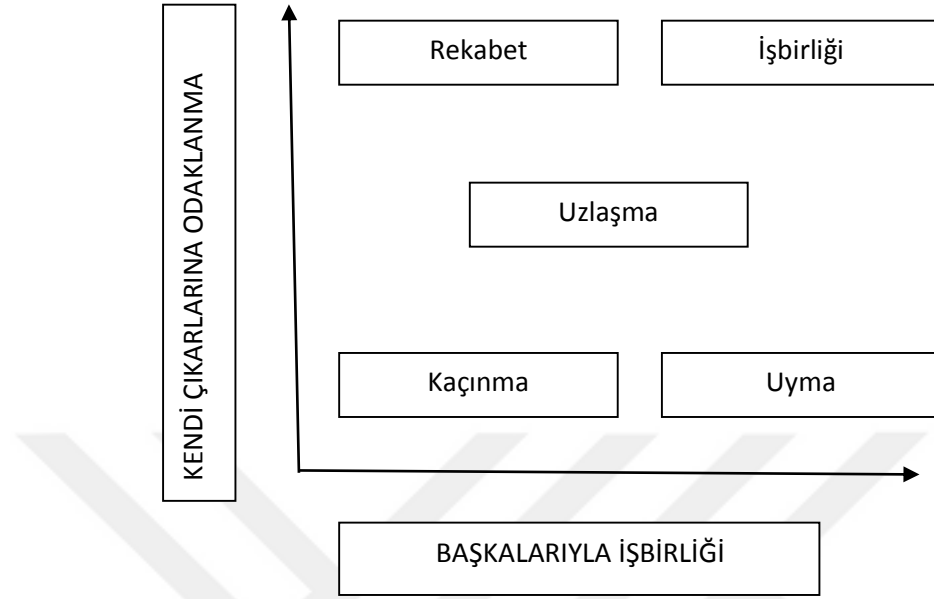


Şekil 2.2. Blake ve Mouton'un Çatışma Yönetimi Stillerinin İki Boyutlu Modeli

Kaynak. (Niederauer, 2006, s.30’dan aktaran Kaya, 2008, s.30)

Birçok araştırmacı tarafından Blake ve Mouton (1964)’un yaptığı çalışma esas alınarak farklı modellerin geliştirildiği görülmektedir. Çatışmalarla başa çıkmada en çok kullanılan sınıflandırmalardan birisi de Kenneth Thomas tarafından önerilmiştir. Thomas (1976, s.168), Blake ve Mouton tarafından geliştirilen modeli yeniden yorumlamış ve genişletmiştir. Buna göre Thomas (1992, s.266) tarafından, bireylerin çatışma esnasında ya kendi amaç ve çıkarlarını düşünerek davrandıklarını yani rekabetçi davranış sergilediklerini, ya da karşısındaki bireyin beklentilerini ve kazançlarını düşünerek işbirliği davranışı sergiledikleri belirtilmiştir. Bu modelde yaklaşımlar iki boyutta incelenmektedir. Bunlar; kişilerin kendi çıkarlarına odaklanmaları ve çatışmanın yönetilmesinde başkalarıyla işbirliği yapma olarak ifade edilebilmektedir. Thomas (1992, s.266) bu iki temel boyut üzerinde rekabet, işbirliği, uzlaşma, yardım sever ve geri çekilen

(kaçınma) olmak üzere beş adet çatışma yönetim yaklaşımından söz etmektedir. Thomas (1992, s.266)'ın çatışma yönetim yaklaşımları Şekil 2.3'de verilmiştir.



Şekil 2.3. Çatışma Yönetimi Yaklaşımlarının İki Boyutlu Modeli

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

Şekil 2.3'te Thomas (1992, s.266)'ın "Çatışma Yönetimi Yaklaşımlarının İki Boyutlu Modelinde" çatışma yönetimi yaklaşımlarının iki boyutta nasıl değiştiği, hangi boyutta hangi düzeyde yer aldığı gösterilmiştir. Uyma yaklaşımında başkalarıyla işbirliği yapma durumu yüksek iken, kendi çıkarlarına göre hareket etme düşük seviyededir. Kaçınma yaklaşımında her iki boyut düşükken, işbirliğinde ise her iki boyutta yüksek seviyededir. Yine rekabet yaklaşımında kendi çıkarlarına göre hareket etme en üst düzeyde iken, başkalarıyla işbirliği düşük düzeydedir. Uzlaşma yaklaşımında ise hem kendi çıkarlarına odaklanma hem de başkalarıyla işbirliği orta düzeydedir (Thomas, 1992, s.266).

Rahim and Bonoma (1979, s.1323-1344) tarafından da yapılan, yukarıda belirtilen iki temel boyut üzerinde ve beş çatışma yönetim yaklaşımını içeren sınıflandırmanın da alanyazında sık kullanılan sınıflandırma şekli olduğunu söylemek olanaklıdır. Bu sınıflandırma biçiminde belirlenen temel boyutlardan birisi "kendine ilgi", diğeri ise başkalarına ilgidir. Birinci boyut, bir kişinin kendi ilgilerini doyurma çabalarının derecesini (yüksek veya alçak) gösterirken, ikinci boyut ise bir kişinin başkalarının ilgilerini doyurma isteklerinin derecesini gösterir. Ayrıca bu boyutlar kişilerin çatışma

sürecinde motivasyonel yönelimini ifade etmektedir. Bu iki boyutun birleşimi tümleştirme (bütünleştirme), ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma olmak üzere kişiler arasındaki beş çatışma yönetim yaklaşımını oluşturmaktadır (Gümüseli, 1994, s.84-85; Moberg, 1998; s.258-259). Rahim (2001, s.33)’in çalışmasında bu çatışma yönetim yaklaşımları; birleştirici, yardımsever, baskıcı veya hâkim, kaçınan ve uzlaşan olarak yer almaktadır. (Rahim, 2001, s.33).

Kişiler arasında meydana gelen anlaşmazlık, kaos, uzlaşmazlık ve uyumsuzluk gibi durumlarda, bireyler beş şekilde davranış sergilemektedirler. “Çatışma Yönetim Yaklaşımları” şeklinde ifade edilen bu davranış biçimleri Şekil 2.4’te gösterilmektedir.



Şekil 2.4. Çatışma Yönetim Yaklaşımları

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

Şekil 2.4’te ödün verme, işbirlikçi, uzlaşma, geri çekilme ve rekabet çatışma yönetim yaklaşımlarının, “Kendine İlgi Düzeyi” ve “Diğerlerine İlgi Düzeyi” boyutlarına göre yerleşimi gösterilmiştir. Lewicki vd., (2004, s.17)’ye göre şekilde de gösterildiği üzere aşağıdaki açıklamaları yapmak mümkündür.

- İşbirlikçi (bütünleştirme): Hem kendi beklentilerine ve hem de karşı tarafın beklentilerine yüksek düzeyde ilgi göstermektedir.
- Rekabetçi (hükmeden, zorlama): Kendi beklentilerine yüksek düzeyde ilgi duyarken, karşı tarafın beklentilerine düşük düzeyde ilgilidir.
- Uzlaşmacı: Kendi beklentilerine ve karşı tarafın beklentilerine orta düzeyde ilgi göstermektedir.
- Yardımsever (uyma, ödün verme): Kendi beklentilerine düşük ilgi gösterirken, karşı tarafın beklentilerine yüksek ilgi göstermektedir.
- Geri çekilen (kaçınan): Kendi ve karşı tarafın beklentilerine düşük düzeyde ilgi göstermektedir.

Bu açıklamalardan bireyin kendisine ilgisinin, çatışma sonucunda kendi ilgi ve beklentilerini yerine getirme isteği olarak ve başkalarına ilgisi ise çatışma sonucunda başkalarının ilgi ve beklentilerini yerine getirme isteği olduğu ifade edilebilir (Himmetoğlu, 2014, s.32). Yukarıda belirtilen çatışma yönetim yaklaşımlarının her biri ayrıntılı bir biçimde aşağıda açıklanmıştır.

2.2.6.1. Tümüleştirme/Bütünleştirme yaklaşımı

Kişi çatışma durumunda hem kendisi hem de karşı taraf için yüksek düzeyde endişeleniyorsa tümleştirme /bütünleştirme yoluyla çatışma durumunu çözümlmeye çalışır. Bu yaklaşım bireyin çatışmanın çözümünde her iki taraf için de etkili çözümlere ulaşmak için çabalamasını, farklı yollar araştırmasını ve bulmasını içeren bir yaklaşımdır (Yürür, 2009, s.38). Tarafların her birinin endişelerini yok etmeye çalışarak ortak bir çözüm yolu bulabilmeleri taraflar arasında bir işbirliği yapılmasına bağlıdır. Bu stratejinin temel özellikleri taraflar arasındaki açıklık, bilgi alışverişi ve farklılıkların araştırılmasıdır (Ünver, 2002, s.64). Ayrıca bu yaklaşımda tarafların çatışmayı doğal bir süreç olarak gördükleri, karşı tarafa dürüst oldukları, tarafların birbirlerine açık ve net oldukları görülmektedir (Gordon, 1999, s.282).

Bu yöntemde çatışan tarafların birbirleriyle olan ilişkilerinin çok önemli olduğu vurgulanır. Taraflar arasındaki açık iletişimin farklılıkları ve çatışmaları ortadan kaldıracığına inanılır. Tümüleştirme yaklaşımında sorunla doğrudan yüzleşilmektedir. Doğrudan yüzleşilmesinin amacı ise; çatışma durumu ve ona taraf olanların incelenip değerlendirilmesini sağlamaktır. Yalnızca bu şekilde çatışmaya neden olacak unsurlar incelenip değerlendirilebilir (Gümüseli, 1994, s.86; Gibson vd., 1988, s.316). Buna rağmen farklı değer yargılarına sahip kişi veya grupların yaşadıkları kargaşa ve

çatışmaların çözümünde bu yaklaşımın başarısının düşük olacağı söylenebilir (Gibson vd., 1988).

2.2.6.2. Ödün verme yaklaşımı

Toplum içinde olmayı seven, iddialı ve arkadaş canlısı kişilerin çatışmanın çözülmesi için fedakârlık etmek yoluyla ödün verme veya uyma davranışını benimsemesi yaklaşımıdır (Yürür, 2009: 38). Bu yaklaşımda kişi, çatışma durumunda karşısındaki kişi için yüksek, kendisi için düşük düzeyde endişeleniyorsa çatışmayı uyma yoluyla çözümlemeye çalışır. Bu strateji aynı zamanda kazan-kaybet olarak da ifade edilebilmektedir. Bu stratejinin altında yatan neden; karşı tarafın endişelerini tatmin edebilmek ve çatışmayı ortadan kaldırmak için, bir tarafın yardıma hazır davranışlar sergilemesidir (Ünver, 2002, s.68). Ancak ödün verme davranışı, çatışmanın sonunda elde edilen imkanların adil olması durumunda etkili olabilecektir (Gibson vd., 1988, s.317). Eğer her iki taraf da karşılıklı olarak ödün vermişse ve bu şekilde bir anlaşmaya varmışlarsa, taraflardan hiçbiri kazanan veya kaybeden olmayacaktır. Her iki tarafta halinden hoşnut olacaktır (Eren, 2007, s.567).

Daha çok üstlerle astlar arasında oluşan çatışmalarda astlar, durumu kurtarmak amacıyla bu yaklaşımı kullanma yoluna giderler (Kozan, 1994'den aktaran Karip, 1999, s. 62). Özellikle Türkiye'de geleneksel bürokratik yapıya sahip ve güç mesafesi fazla olan kurumlarda, ilişkilerin sürdürülmesine önem veriliyorsa taraflardan biri, genellikle ast, uyum sağlama, boyun eğme veya ödün verme davranışını göstermektedir (Karip, 1999, s. 63).

2.2.6.3. Hükmetme yaklaşımı

Çatışma yönetiminde hükmetme yaklaşımı; bireyin kazanmak için zorlayıcı davranışta bulunmasını ve güç kullanmasını gerektirecek yaklaşımdır (Yürür, 2009, s.38). Kişi, çatışma durumunda karşısındaki kişi için düşük, kendisi için yüksek düzeyde endişeleniyorsa çatışmayı hükmetme yoluyla çözümlemeye çalışır. Bu strateji aynı zamanda kazan-kaybet olarak da ifade edilebilmektedir. Kazanma yolunda karşı tarafın duygu, düşünce ve beklentileri dikkate alınmaz ve kendi amaçlarına ulaşmanın karşı taraf üzerindeki etkisi önemsizdir (Ünver, 2002, s.67).

Bu strateji taraflardan birinin kendi ilgi ve gereksinimlerini, karşı tarafın ilgi ve gereksinimlerinden önde tutması durumunda kullanılır. Ayrıca stratejiye alan yazında rekabet isminde de karşılaşılmaktadır. Hükmetme stratejisinde karşı tarafa güç kullanarak

kendi görüşlerini empoze etmesi söz konusudur (Karip, 1999, s.64). Hükmetme yaklaşımını kullanan yöneticiler, çatışmayı kolayca çözebilmektedirler. Çünkü genelde astlar, yöneticinin kararlarını kabul etse de etmese de kabul etmektedirler. Diğer çatışma yönetimi yaklaşımlarından farklı olarak bu yaklaşım, çatışmanın nedenine değil sonucuna bakar (Gibson vd., 1988, s.318). Sonuçta hükmedilen taraf memnuniyetsizdir, çözümünden çok zorlanma hissetmektedir. Bu nedenle hükmetme yaklaşımı, kısa dönemde astlarla üstler arasında çatışmaların çözülmesinde etkili gibi görünse de uzun dönemde örgütsel etkililik üzerinde olumsuz etkileri olabilmektedir (Karip, 1999, s.64).

2.2.6.4. Kaçınma yaklaşımı

Kaçınma veya bilmezlikten gelme, birçok kişi tarafından kullanılan bir yöntemdir. Yöneticiler örgüt içinde çalışanlar arasındaki çatışmayı bilmezlikten gelirler. Zaman içinde çalışanların kendi problemlerini kendilerinin çözeceği düşünülür. Ayrıca çatışmaya taraf olan kişiler birbirlerinden uzak durarak, birbirleriyle bir araya gelmeyerek çatışmanın büyümesini engellemeye çalışırlar. Bazen de yöneticiler örgütlerde karar vermenin çatışmayı artıracağını düşünmekte ve karar vermek ya da işleri yapmak yerine kararları uygulamadan kaçınırlar. Böyle bir davranışın, kısa vadede çatışmayı önlediği düşünülse de uzun vadede çatışmayı içinden çıkılmaz bir hale getirir ve yararlı bir uygulama olamaz (Eren, 2007, s.565; Koçel, 2007, s.515).

Çatışmalı durumlar için geliştirilen en eski tepkinin kaçınma olduğunu söylemek olanaklıdır. Taraflar çatışmanın çözümlenebilmesi için çaba sarf etmezler. Çatışmanın kendiliğinden çözümleneceğine inanırlar. Bu yüzden kazanmak için taraflarla rekabet içine girmezler veya çözüm için karşı tarafla işbirliğine gitmezler. Örgütte kişiler ve yöneticiler sıklıkla bu yola başvururlar (Ünver, 2002, s.69). Bu tarz çatışmada kişilerin sahip oldukları görüş çoğunlukla şöyledir; "İş arkadaşlarımla anlaşmazlığa düşeceğime susmayı tercih ederim" (Uysal, 2004: 36). Ancak kaçınma davranışı zamanla karşı tarafta ciddiye alınmadığı veya kendisine önem verilmediği izlenimi oluşturarak kışkırtıcı bir etki de gösterebilir (Karip, 1999, s.65).

Bu yaklaşımın kullanılmasının etkili olacağı düşünülen durumlar ise; özellikle taraflar arasında gerilimin sağlıklı bir iletişimin gerçekleşemeyeceği kadar yüksek olduğu durumlardır. Böyle bir durumda çatışma tarafların sağlıklı bir şekilde düşünebilecekleri zamana kadar ertelenebilir (Karip, 1999, s. 64).

2.2.6.5. Uzlaşma yaklaşımı

Çatışma yaklaşımında sıklıkla başvurulanan bir diğer strateji de uzlaşma yaklaşımıdır. Bu yöntemde çatışmaya taraf olan kişiler kendilerince önemli olan bazı konularda karşılıklı olarak taviz vererek fedakârlıkta bulunurlar. Bu yöntemde kazanan veya kaybeden taraf yoktur. Çatışmaya geçici bir çözüm getirir. Bu nedenle zaman içinde taraflar yeniden çatışmaya girebilirler. Çatışma tarafları birçok kez uzlaşma yönteminden yararlanabilir (Koçel, 2007, s.515). Uzlaşma yaklaşımında tarafların hem kendisine hem de karşı tarafın ilgisine karşı orta düzeyde bir gerçekleştirme isteği içinde olmaları, her iki taraf için de tam bir doyum sağlamamaktadır (Gordon, 1999, s.282).

Kişinin hem kendisi hem de karşı taraf için endişelendiği durumlarda seçtiği yöntem uzlaşma sağlamaktır. Her iki taraf da karşılıklı olarak kabul edilebilir bir düşünce oluşturabilmek için fedakârlıklar yaparak verip-almayı ve paylaşmayı kabul etmektedir (Ünver, 2002, s.71).

Çatışma tarafları bu yaklaşıma hızlı ve geçici bir çözüm bulunması gerektiği durumlarda zaman baskısının arttığı ve karşılıklı bir kazancın mümkün olmadığı durumlarda başvurabilmektedirler (Gordon, 1999, s.282). Ayrıca bu yaklaşımda taraflar kabul edilebilir ortak amaçlar oluşturarak ortak bir hedefe yönelmektedirler (Gibson vd., 1988, s.317).

2.2.7. Çatışma yönetiminde uygun yaklaşımın seçimi

Çatışma yönetiminde yaklaşımlardan hangisinin tercih edileceğini ya da hangisinin en uygun olduğunu belirlemede üç temel ölçüt vardır (Rahim, 1992'den aktaran Karip, 1999, s.66):

1. Toplumsal gereksinimlerin tatmin edilmesi,
2. Stratejinin örgütsel etkililiğe katkısı,
3. Örgüt üyelerinin etik ve moral gereksinimlerinin karşılanması.

Çatışma yönetiminin etkililiği bu ölçütlerin karşılanıp karşılanmama derecesine bağlıdır (Karip, 1999, s.66). Yöneticilerin çatışmaları, yalnızca örgütsel düzeyde uygun stratejiler belirleyerek ve uygulayarak yönetmeleri yeterli olmayıp, bunların yanı sıra, çatışmaya dâhil olan kişilerin çatışmaya yaklaşımlarını ve çatışma yönetim yaklaşımlarını da bilmesi gerekmektedir (Moberg, 2001, s.48). Bu bakımdan çatışma yönetiminde uygun yaklaşımın seçiminin ve nerelerde kullanılması gerektiğinin bilinmesinin önemli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda Tablo 2.5'te Çatışma Yönetim Stratejilerini Kullanmanın Uygun Olduğu ve Olmadığı Durumlar gösterilmiştir.

Tablo 2.5. Çatışma Yönetim Stratejilerini Kullanmanın Uygun Olduğu ve Olmadığı Durumlar (Rahim, 2002, s.219; Karip, 1999, s.67; Özgan, 2006, s.56)

Uygun Olduğu Durumlar	Uygun Olmadığı Durumlar
<u>Bütünleştirme (İşbirliği)</u> 1.Konu karmaşık 2. Çözüm için görüşlerin sentezi gerekli 3. Çözüm için karşı tarafın katkısına gereksinim var 4. Problemi çözmek için yeterli zaman var 5. Bir taraf problemi tek başına çözemez 6. Ortak bir problemi çözmek için tarafların sahip olduğu kaynaklara gereksinim var.	1. İş/problem basit 2.Acilen karar verilmesi gerekli 3.Diğer taraf sonuçla pek ilgilenmiyor 4. Diğer taraf problem çözme becerilerine sahip değil
<u>Uyma (İtaat Etme)</u> 1.Taraflardan biri kendisinin yanlış yapmış olabileceğini düşünüyor 2. Konu diğer taraf için daha önemli 3.Taraflardan biri, diğer taraftan gelecekte elde edeceği bir şeyler karşılığı bazı şeylerden vazgeçmeye razı 4.Taraflardan biri diğerine göre daha zayıf 5.İlişkinin devamlılığı daha önemli	1.Konu sizin için çok önemli 2.Haklı olduğunuza inanıyorsunuz 3.Diğer taraf yanlış ya da haksız
<u>Hükmetme</u> 1.Konu basit 2. Hızlı karar verilmesi gerekli 3. Hoşa gitmeyecek bir karar uygulanacak 4.Astlarla baş edebilmek için zorunlu 5.Diğer tarafın alacağı hoşa gitmeyecek bir kararın size maliyeti çok yüksek 6. Astlar karar için gerekli yeterliliklere sahip değil 7. Konu sizin için önemli	1. Konu karmaşık 2.Konu sizin için önemli değil 3. Her iki taraf eşit güce sahip 4.Acil karara gereksinim yok 5.Astlar yüksek düzeyde yeterliğe sahip
<u>Kaçınma</u> 1.Konu basit/önemsiz 2.Diğer tarafla karşı karşıya gelmenin potansiyel olumsuz etkileri çözümün sağlayacağı yararlardan daha fazla 3.Durulma süresine gereksinim var	1.Konu sizin için önemli 2.Karar almak sizin sorumluluğunuzda 3.Taraflar geri adım atmaya isteksiz ve çözüm gerekli 4.İvedikle çözüm gerekli

[**Tablo 2.6.** (Devam) *Çatışma Yönetim Stratejilerini Kullanmanın Uygun Olduğu ve Olmadığı Durumlar*]

<u>Uzlaşma</u> 1.Tarafların amaçları birbirini dışlıyor 2.Taraflar eşit güce sahip 3.Görüş birliğine varılamıyor 4.Bütünleştirme ve hükmetme stratejileri başarısız 5.Karmaşık problemde geçici bir çözüme gereksinim var	1.Bir taraf diğerinden daha güçlü 2.Problem çözüm getiremeyecek kadar karmaşık
--	---

2.2.8. Çatışmanın sonuçları

Çatışmanın kendisi olumlu ya da olumsuz değildir (olumlu ya da olumsuz olan çatışma durumunda ortaya çıkan tepkilerdir) (Özgan, 2006, s.14). Bu bakımdan çatışmalara verilen tepkilerin yapıcı ya da yıkıcı sonuçlarının olduğu söylenebilir.

Pondy, örgütsel çatışmanın “işlevsel” (functional) ya da “işlevsiz” (disfunctional) olabileceği ve çatışmaların sonuçlarının belli ölçütler sistemine göre değerlendirilmesi gerekliliğini belirtmektedir. Ona göre çatışmaların işlevsel veya işlevsiz olması, örgütlerde verimlilik, etkililik, uyarlanabilirlik ve kararlılık gibi değerler açısından incelenecek olunursa; çatışmanın örgütsel verimlilik, kararlılık veya uyarlanabilirlik üzerine yararlı ya da zararlı etkileri olabilmektedir. Bu nedenle bir çatışma olayı, hem işlevsel hem de işlevsiz olabilir (Pondy, 1967, s. 299).

2.2.8.1. Çatışmanın olumlu sonuçları

Uygun bir şekilde yönetilen çatışma örgüte önemli katkılar sağlar (Karip, 1999,s.21). Bursalıoğlu (1974, s.148), çatışmanın kaçınılmaz olduğunu ve ondan yararlanabilmek için üzerine gidilmesi gerektiğini belirtmiştir. Yine Coser (1956, s.151-157), grupların içinde oluşan çatışmaların grup içinde işbirliği ve dayanışma oluşturduğunu, bu ortaklıkların da farklı görüşlerin dile getirilebilmesi için ortam oluşturduğunu belirterek çatışmanın gruplar için bir denge ve kararlılık kaynağı olabileceğini ileri sürmüştür.

Yukarıdakilerden hareketle çatışmanın birey ve örgüt için sağlayacağı yararların şu şekilde olduğu ifade edilebilir (Karip,1999,s.22):

- Daha iyi ilişkilerin oluşturulması: İnsanların, gerçek düşüncelerini ve duygularını açıklamada kendilerini rahat hissetmesi onların daha iyi ilişkiler kurmasını sağlar. Çatışmanın azalması, bireylerin daha az stresli olmasına katkı sağlamaktadır.
- Psikolojik olgunluk: Çatışma, bireylerin karşılarındaki insanları dinleme, bakış açılarını anlama ve daha az benmerkezci olmalarına yardım eder. Çatışma sürecinde güçlüklerin üstesinden gelebilen kişi, kendine güvenir.
- Bireyin kendine saygısının geliştirilmesi: İnsanlar eleştirileri kendilerine ve kişiliğine yönelik algılamamayı öğrenir ve kendisi ile ilgili olumlu düşünceler geliştirir.
- Bireysel gelişim. Birey çatışmayı önleme ve çatışma çözme konusunda daha girişken davranabilir.
- Etkililiğin ve verimliliğin geliştirilmesi: Kişiler çalışmalarını daha iyi sonuç alabilecekleri alanlara yoğunlaştırarak işlerini daha etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirebilirler.
- Problemlerin farkına varmak ve problemleri tanımak: Kaygıların, korkuların, beklentilerin ve önerilerin tartışılması; haksızlık, eşitsizlik gibi örgütlerde etkililiğe engel öğelerin belirlenmesine yardımcı olur.

2.2.8.2. Çatışmanın olumsuz sonuçları

Örgütlerde ortaya çıkan çatışmaların, örgütün amaçlarını gerçekleştirme üzerinde yıkıcı sonuçları olduğunu da söylemek mümkündür. Kahn ve arkadaşları örgütlerde oluşan çatışmaların, çatışmalara gösterilen tepkilerin ve çatışmalardan doğan gerilimlerin genellikle işlevsiz ve bireyler için uzun sürede olumsuz olduğu görüşündedirler (Kahn vd., 1964, s.65).

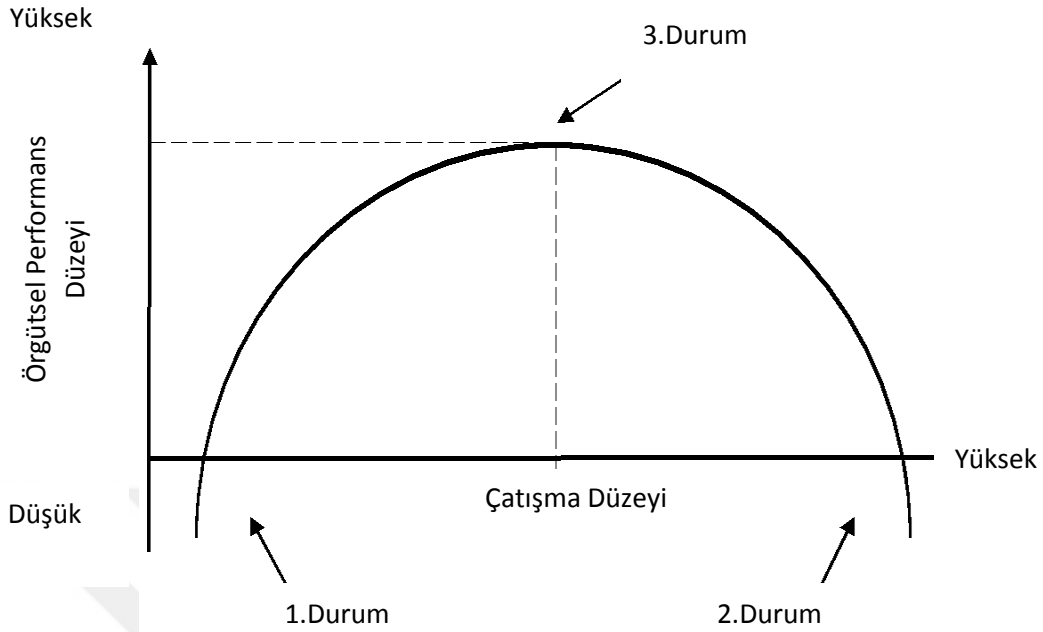
Gümüseli (1994, s.64) ve Başaran (1992, s.266)'a göre çatışmanın olumsuz tarafları şu şekilde açıklanmaktadır:

- Çalışanların ruh sağlıkları bakımından örgüt içinde tehlikeli bir ortam oluşabilir.
- Emek, zaman ve para savurganlığına sebep olabilir.
- Örgütsel amaçlarda sapma meydana gelebilir.
- Verimliliği olumsuz yönde etkileyebilir.

Gibson vd., (1988, s.314-315) tarafından da çatışmanın olumsuz sonuçları şu şekilde ortaya atılmıştır:

- Çatışma ortamında yaşanan aşırı çatışmalar dolayısıyla ortamda demokratik liderlik tavrı daha az istenir olacaktır. Taraflar daha güçlü liderlik tarzları isteyecek ve bu durumda kişileri otoriter olmaya itecektir.
- Çatışma sürecinde çatışma taraflarının algılama şekli değişir ve her taraf kendi görüşlerinin güçlü olduğu düşüncesinde olur.
- Çatışma durumunda gruplar arasında iletişim bozulur, hatta iletişim yok olur, haset ve saldırgan tavırlar artar.

Görüldüğü üzere örgütlerde çatışmanın farklı etkileri olabilmektedir. Belirli bir düzeyde çatışmanın örgütlerde uygun bir performans için gerekli olduğunu söylemek doğru olacaktır (Gibson vd., 1988, s 251; Harris and Hartman, 2002, s.373). Örgütlerde çatışma olmadığı durumlarda durağanlık oluşabilir, etkililik ve verimlilik düşebilir. Bu bakımdan çatışmaların az yaşanması da çok yaşanması da örgütleri olumsuz yönde etkileyecektir (Rahim, 2001, s.12). Buna benzer olarak; Hampton vd., (1982, s.634); örgüt içinde yaşanan çatışmaların düşük düzeyde olmasının, örgütün sabit-değişmez olduğunun, yeniliklere uyum sağlayamadığının, değişim, gelişim ve ilerlemenin sağlanamadığının göstergesi olduğunu ifade etmiştir. Böyle bir örgütün varlığını sürdürmesi tehlikeye girmektedir. Ayrıca Hampton vd., (1982, s.634) göre örgüt içinde yaşanan çatışmaların çok yüksek düzeyde olması, karmaşıklığı ifade etmektedir. Bu durum da örgütlerin yaşamlarını tehlikeye sokmaktadır. Nitekim etkili bir çatışma yönetimi için çatışmaların olumsuz etkileri en aza indirilerek, çatışma durumlarından fayda sağlanabilmesi için çatışmanın işlevsel etkilerinin artırılması gerekliliği söz konusudur (Şahin, 2007, s.54).



Şekil 2.5. Çatışma Düzeyi ile Örgütsel Performans Düzeyi Arasındaki İlişki

Kaynak. Gibson J.L., Ivancevich J.M., Donnelly Jr., J.H., Konopaske, R. (1988). *Organizations: Behavior, structure, processes*. (11th Edition). Boston, USA: Irwin McGraw-Hill, s.252

Şekil 2.5’ te çatışma düzeyi ve örgütsel performans düzeyi gibi iki boyut bulunmakta ve bu boyutlara bağlı olarak üç farklı durum gösterilmektedir. 1. Durumda hem örgütsel performansın hem de örgüt içindeki çatışma düzeyinin düşük olduğu söylenebilir. Böyle bir durumda örgüt içinde çok az bir değişim yaşanmakta, örgütün çevresine uyumu güç olmakta ve örgüt durağan bir hal almaktadır. 2. Durumda örgüt denge halindedir. Orta düzeyde yaşanan çatışmaların örgütsel performansı en yüksek düzeyde etkileyeceği ifade edilebilir. 2. Durumun örgütler için yenilik ve değişimler için teşvik edici olduğu ve olumlu sonuçlar ortaya çıkardığı söylenebilir. Örgütte durgunluğu önleyecek, yeniliğe ve değişime teşvik edecek, stresli durumlardan kurtulmayı sağlayacak düzeydeki çatışmalar örgüt için ideal çatışma düzeyini göstermektedir (Dinçer and Fidan, 1996, s.360). Buradan hareketle 2. Durum ideal bir çatışma durumudur denilebilir. Son olarak 3. Durumda örgütlerde yaşanan en yüksek düzeydeki çatışma durumunun, örgütsel performansı en düşük seviyeye getirdiği gösterilmektedir. Yani bu şekle bakılarak; belirli bir düzeye kadar çatışma durumu arttıkça örgütsel performansın da arttığı, nitekim çatışma düzeyinin belirli bir düzeyi geçtikten sonra örgütsel

performansı olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılabilir. Bu sonuca bağlı olarak yüksek düzeydeki çatışmaların örgütte kargaşa oluşturabileceği ve olumsuz sonuçlar doğurabileceği söylenebilir (Şahin, 2007, s.54)

2.3. Çatışma Yönetim Yaklaşımları ve Kişilik

Örgütler iyi yönetilmedikleri takdirde, örgütsel amaçlarını gerçekleştirirken engel teşkil eden ve bu amaçlara ulaşılması için yapılması gerekli iş ve eylemlerin önüne set oluşturabilecek çatışma durumlarının nasıl yönetilmesi gerektiğinin önemli bir yönetsel ve örgütsel sorun olduğu söylenebilir (Vickers, 1968'den aktaran Rahim, 2011, s.13).

Bireylerin çatışma esnasında sergiledikleri davranışlara, yani “çatışma yönetim yaklaşımlarına” kişinin kendisi, mevcut durum, çatışma konusu, karşılıklı ilişkilerin düzeyi gibi farklı ve çok sayıda değişken etki edebilmektedir (JensenCampbell and Graziano, 2005, s. 167; Bono vd., 2002, s.317).

Eğitim ortamları içinde ise eğitim sisteminin alt sistemi olan sınıfların iyi yönetilmesi, eğitimde başarılı olmak için ilk adım olarak kabul edilmektedir. Buradan hareketle sınıf yönetiminde başarılı olanların genellikle iyi öğretmen özellikleri taşıdığını söylemek olanaklıdır (Demirel, 2000, s.202). Sınıf yönetiminin temelinde öğretmenin becerisi yatmaktadır. Daha iyi bir eğitim için öğretmenlerin eğitcilik özelliği kadar yöneticilik özelliklerinin de geliştirilmesi önem kazanmaktadır (Kıran, 2014, s.10). Ayrıca Türkiye’de okul yöneticiliği yapabilmek için öğretmen olmak gerekliliği vardır. Dolayısıyla yöneticilikte aslolan öğretmenliktir. Bu açıdan geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin belirlenmesi, eğitim ortamlarında karşılaşılan çatışma durumlarının nasıl çözümleneceğinin ve yönetileceğinin saptanmasında önemlidir. Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin içerisine dâhil edilen öğretmen adayları KPSS gibi çoktan seçmeli bir sınavla belirlenmektedir. Ancak bu sınav tamamen bilişsel düzeyi ölçmektedir. Bu bağlamda kişilik özellikleri dikkate alınarak mesleğin gerekleriyle bireyin özellikleri eşleştirilerek seçme yapılmasına olanak sağlayan yeni bir model veya sistem geliştirilmesi uygun olacağı düşünülmektedir.

2.4. Beş Faktör Kişilik Özellikleri ve Çatışma Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Alanyazın incelendiğinde beş faktör kişilik özellikleri ve çatışma yönetimi yaklaşımlarına ilişkin çok sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir. Bu bölümde ilk

olarak, beş faktör kişilik özelliklerine ilişkin yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir. İkinci olarak, çatışma yönetimi yaklaşımlarına ilişkin yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Son olarak hem beş faktör kişilik özellikleri hem de çatışma yönetimi yaklaşımlarının birlikte yer aldığı araştırmalara yer verilmiştir.

2.4.1.Beş faktör kişilik özelliklerine ilişkin yapılan araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde ilk olarak, beş faktör kişilik özelliklerine ilişkin çalışmalar sunulmuştur. Bu çalışmalar Tablo 2.6.’da gösterilmiş olup açıklamalarına da tablo 2.6.’nın altında yer verilmiştir.

Tablo 2.6. *Beş faktör kişilik özelliklerine ilişkin yapılan araştırmalar*

Araştırmalar	Örnekleme Dâhil Edilen Grup
Doğan (2013)	Kişiler
Somer, Korkmaz ve Tatar (2002)	
Demirci (2003)	Öğretmenler
Kahveci (2001)	Üniversite öğrencileri
Tortop, Çalışkan ve Dinçer (2012)	Öğretmen adayları
Tomrukçu (2008)	Çalışanlar

Kahveci’nin (2001) yapmış olduğu “Yardım Arama Davranışları İle Fatalistik Düşünce ve Beş Faktör Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin Araştırılması” isimli yüksek lisans tezinde ise fatalistik düşünce ve beş faktör kişilik özellikleri ile yardım arama tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında Beş Faktör Kişilik Testi, Yardım Arama Tutumları Ölçeği, Kader Bilgisi Ölçeği, Fatalistik Düşünce Ölçeği ile demografik özelliklerin yer aldığı bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma yardım arama tutumları olan kişiler arası duyarlılık, zorlama, danışmaya olan inanç, gereksinim hissetme ve sosyal kabul üzerinde beş faktör kişilik özelliklerinin alt boyutları ile fatalistik düşüncenin yordayıcı etkisini belirlemeye yönelik olduğu için bunlara ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Araştırmada yardım arama tutumlarından kişiler arası duyarlılık tutumlarının yordanmasında kader bilgisi, fatalistik düşünce ve demografik özelliklerin etkili olmadığı görülmüştür. Buna karşın kişilik özelliklerinden dışadönüklük, yumuşak başlılık ve gelişime açıklık kişilik özelliklerinin yordayıcı özellik gösterdiği görülmüştür. Zorlanma türü yardım arama tutumunu ise cinsiyet ve dışadönüklük kişilik özelliğinin yordadığı ortaya konulmuştur. Danışmaya olan inanç yardım arama tutumunda ise kişilik özellikleri, kader bilgisi, fatalistik düşünce ve demografik bilgilerin hiçbirinin yordamaya etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır. İhtiyaç hissetme tutumunda kader bilgisi ve fatalistik düşüncenin; sosyal kabulde ise erkeklerde, duygusal dengeyi sağlayan insanlarda ve fatalistik düşünceleri az olanlarda yordayıcı olduğu görülmüştür.

Somer, Korkmaz ve Tatar (2002) “Beş Faktör Kişilik Envanteri’nin Geliştirilmesi-I: Ölçek ve Alt Ölçeklerin Oluşturulması” isimli çalışmalarında beş faktör kişilik modeli altında alt boyutlar içeren, normal kişilik özelliklerini ölçmeye yarayan bir envanter geliştirmişlerdir. Çalışmayı 790 kişi üzerinde yürütmüşlerdir. IPIP (International Personality Item Pool) Uluslararası kişilik madde havuzundan seçtikleri maddelerle, beş temel faktör altında toplanan 15 alt boyut oluşturmayı başarmışlardır. Böylece 15 spesifik boyut oluşturulması, faktörlerin daha net bir biçimde kavramlaştırılmasını sağlamaya yardımcı olmuştur.

Demirci (2003), “Öğretmenlerde Beş Faktör Kişilik Özellikleri ile İş Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde beş faktör kişilik modeli ile iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Kişilik özellikleri ile iş doyumunu arasındaki ilişki ile hangi kişilik özelliklerinin iş doyumunu belirlemeye dönük olacak şekilde katkı sağladığı araştırılmıştır. Ayrıca içedönüklük, yumuşak başlılık, nörotiklik ve gelişime açıklık kişilik özelliklerinin öğretmenlerin iş doyumuna etkisi, öğretmenlerin cinsiyetlerinin, yaş, branş ve sayısal-sözel branş farkı gibi demografik bazı özelliklerin öğretmenlerin iş doyumlarına etkisi de incelenmiştir. Araştırma da anket, nedensel karşılaştırma ve korelasyonel yöntem kullanılmıştır. Araştırma grubunu sınıf öğretmenliği, sözel, sayısal ve rehberlik branşlarında görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Somer, Tatar ve Korkmaz (2001) tarafından geliştirilen Beş Faktör Kişilik Ölçeği, İş doyumunu Ölçeği ve araştırmacının geliştirdiği bilgi toplama aracı kullanılmıştır. Dışadönüklük, yumuşak başlılık ve özdenetim kişilik boyutları ile iş doyumunu düzeyi arasında anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Dışadönüklük, yumuşak başlılık ve özdenetim kişilik sergileyenlerin düzeyi düşük ise iş doyumunu düzeyi

de daha düşüktür. Buna karşın duygusal tutarsızlık boyutunda ise duygusal tutarsızlık düzeyi arttıkça iş doyumunu düzeyi düşük olduğu bulgulanmıştır. Gelişime açıklık boyutu ile iş doyumunu arasında ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Sonuç olarak ise farklı branştaki öğretmenlerin iş doyumları arasında belli düzeyde bir ilişkinin varlığı ortaya konulmuştur.

Tomrukçu (2008), “Beş Faktör Kişilik Özellikleri İle İş Değerleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir İnceleme” isimli yüksek lisans tezinde beş faktör kişilik özellikleri ile iş değerleri arasındaki ilişkiyi özel sektördeki mavi yakalı çalışanlar üzerinde incelemeye çalışmıştır. Ayrıca şirket tecrübesi, iş tecrübesi ve demografik özellikler gibi değişkenlerin etkisini de incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, beş faktör kişilik özellikleri ile iş değerleri arasında ilişki olduğunu görülmüştür. Değişkenlere göre bakılacak olunursa; iş tecrübesi bakımından; 2 yıldan az çalışanlar ile 6-10 yıl arası çalışanlar arasında farklılık olduğu saptanmıştır. Araştırmanın sonucunda ise kişilik özelliklerinin boyutları ile iş değerleri arasındaki ilişki tartışılmış, buna bağlı olarak bazı öneriler getirilmiştir.

Tortop, Çalışkan ve Dinçer (2012), “Öğretmen Adaylarının Kişilikleri İle Düşünme Stilleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi” isimli çalışmalarında öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ile kullandıkları düşünme stili arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Verilerin toplanması Bülent Ecevit Üniversitesi’nde öğrenim gören 120 öğrenci ile gerçekleştirilmiş olup, Düşünme Stilleri Ölçeği ve 5 faktörlü Kişilik Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda düşünme stilleri ile kişilik alt boyutlarının cinsiyet, yaş ve öğrenim gördükleri bölüme göre değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Buna karşın düşünme stilleri ile kişilik alt boyutlarından bazılarında ilişki belirlenmiştir.

Doğan (2013), “Beş Faktör Kişilik Özellikleri ve Öznel İyi Oluş” isimli araştırmada dışadönüklük, nevrotiklik, yumuşak başlılık, sorumluluk ve deneyime açıklık kişilik özellikleri ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkileri incelemiştir. İlişkisel tarama modeline dayalı olarak gerçekleştirdiği araştırmasında veri toplama araçları olarak Oxford Mutluluk Ölçeği-kısa formu ve beş faktör kişilik ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre nevrotik kişilik özelliği ile öznel iyi oluş arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Dışadönüklük, sorumluluk, yumuşak başlılık ve deneyime açıklık kişilik özellikleriyle öznel iyi oluş arasında ise pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca dışadönüklük kişilik özelliğinin öznel iyi oluşu pozitif yönde;

nevrotik kişilik özelliğinin ise öznel iyi oluşu negatif yönde anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.4.2. Çatışma yönetimi yaklaşımlarına ilişkin yapılan araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde ikinci olarak, çatışma yönetimi yaklaşımlarına ilişkin çalışmalar sunulmuştur. Bu çalışmalar Tablo 2.7.'de gösterilmiş olup açıklamalarına da tablo 2.7.'nin altında yer verilmiştir.

Tablo 2.7. Çatışma yönetimi yaklaşımlarına ilişkin yapılan araştırmalar

Araştırmalar	Örnekleme Dâhil Edilen Grup
Özgan (2006)	Öğretmenler
Kaya (2008)	
Himmetoğlu (2014)	
Fırat (2010)	
Tanrıverdi (2008)	
Tekkanat (2009)	
Uysal (2012)	
Cornille, Pestle ve Vanwy (1999)	
Johnson (1991)	
Gümüşeli (1994)	Öğretmenler Okul yöneticileri
Kırçan (2009)	
Görün (2009)	
Türnüklü (2007)	Öğrenciler (Lise) Öğretmenler Okul yöneticileri
Özkalp vd., (2009)	Türk yöneticiler
Karcioğlu and Alioğlu (2012)	Çalışanlar (Kamu ve Özel Bankalarda)

Tablo 2.7'de çatışma yönetimi yaklaşımlarına ilişkin yapılan araştırmalar örnekleme dâhil edilen gruplar açısından sınıflandırılmıştır. Öğretmenler ile yapılan çalışmalar ve bu çalışmaların ayrıntıları şu şekildedir:

Johnson'ın (1991) “*The effects of conflict management training upon the conflict management styles of teachers*” (Çatışma Yönetimi Eğitiminin Öğretmenlerin Çatışma Yönetim Stilleri Üzerindeki Etkileri) adlı çalışmasında, öğretmenlerin çatışma yönetimi

stilleri ile ilgili eğitim almalarının, çatışma yönetimi stilleri üzerinde herhangi bir etkisinin olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Çalışmada, çatışma kavramı ve nedenleri, çatışma yönetimi stilleri ve taktikleri, kişiler arası iletişim becerileri ile ilgili örneklem içerisinde yer alan öğretmenlere eğitim verilmiştir. Çalışmanın sonucunda çatışma yönetimi ile ilgili verilen eğitimin, öğretmenlerin çatışma yönetimi stillerini etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin meslektaş ve yöneticileri ile kaynaşmaları- işbirliğinde olumlu yönde bir değişme, öğretmenlerin yöneticilerle daha fazla uzlaşma halinde oldukları ve meslektaş ve öğrencilerine karşı baskı yapmalarında azalma belirlenmiştir. Yine öğretmenler aldıkları eğitim programında kazandıkları bilgi ve becerilerin okul ortamında da uygulanabileceği ve okuldaki çatışmaların yönetimine katkı sağlayacağı görüşünü bildirmişlerdir.

Cornille, Pestle ve Vanwy (1999) ise çalışmalarında öğretmenlerin iş arkadaşları ve öğrenci velileri ile aralarında oluşan çatışmaları yönetme stillerini belirlemeye ve açıklamaya çalışmışlardır. 156 katılımcıya Rahim'in Örgütsel Çatışma Ölçeği (ROCI II) uygulayarak verileri toplamışlardır. Araştırmanın sonucunda merkezdeki okullarda görev yapan öğretmenlerle kırsal kesimde yer alan okullarda görev yapan öğretmenler arasında çatışma yönetim stilleri açısından farklılık olduğu görülmüştür. Şehir merkezindeki öğretmenlerin hükmetme çatışma yönetim stilini kırsalda yer alan okuldaki öğretmenlere göre daha çok kullandığı ortaya çıkmıştır.

Bu konuda yapılmış önemli bir çalışma Özgan'ın (2006) yapmış olduğu doktora tezidir. "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi (Gaziantep Örneği)" isimli bu çalışmada ise; ilköğretim okulu öğretmenlerinin çatışmaya dâhil oldukları durumları ve kullandıkları çatışma yönetim stratejilerini belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışma olup araştırmanın evreninde ise 2005-2006 yılı eğitim-öğretim döneminde Gaziantep il merkezindeki ilköğretim okulu öğretmenleri yer almaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Öğretmenlerin Okuldaki Yaşadıkları Çatışmalara İlişkin Anket" ve "Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizi sonucunda; ilköğretim okulu öğretmenlerinin kıdem durumu, cinsiyeti, eğitim durumu, yası, çalıştıkları okullardaki görev süreleri, çalıştıkları okullardaki öğretmen sayıları, çalıştıkları ilköğretim kademesi ve branş değişkenleri ile çatışma yaşadıkları karşı taraflar, çatışma konuları ve nedenleri arasında ve kişisel değişkenler ile çatışma yönetimi stratejileri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. İlköğretim okulu

öğretmenleri en fazla çatışmayı müdür ve velilerle yaşarken en az çatışmayı ise hizmetli ve öğrencilerle yaşamaktadır. İlköğretim okulu öğretmenlerinin çoğunluğu bütünleştirme stratejisini, çok az bir kısmı kaçınma stratejisini kullanmaktadır. Ayrıca çalışma da çatışma durumlarında erkeklerin hükmetme ve uyma stratejilerini bayanlara göre daha çok kullandığı gibi bulgular ortaya konulmuştur.

Kaya (2008), “Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetim Yöntemlerini Kullanma Sıklıkları ve Bu Yöntemlerin Etkililiğine İlişkin Öğretmen Algıları” isimli yüksek lisans tezinde İzmir ili metropollerde yer alan genel lise müdürlerinin çatışma yönetim yöntemlerini kullanma sıklıkları ve bu yöntemlerin etkililiğine ilişkin öğretmen algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma 2007–2008 eğitim öğretim yılında İzmir ili 8 büyük ilçedeki genel liselerde görev yapan öğretmenlere, Rahim (1983) tarafından geliştirilen “Örgütsel Çatışma Anketi II” uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre ise öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin, öğretmenlerle aralarında çıkan çatışmalarda en fazla “türleştirme” yöntemini; daha sonra sırasıyla “uzlaşma”, “kaçınma”, “hükmetme” ve en az da “ödün verme” yöntemini tercih ettikleri; öğretmenlerin, müdürlerin çatışma yönetim yöntemlerine ilişkin algıları arasında cinsiyet, eğitim durumu ve bitirilen fakülte türü değişkenlerine göre anlamlı bir fark olmadığı; öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları çatışma yönetim yöntemlerinden en etkili olanı “türleştirme” yöntemi; daha sonra sırasıyla “uzlaşma”, “kaçınma”, “ödün verme” ve en az etkili olan yöntem de “hükmetme” yöntemi olduğu ve öğretmenlerin, müdürlerin çatışma yönetim yöntemlerinin etkililiğine ilişkin algıları arasında cinsiyet, bitirilen fakülte türü ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir fark olmadığı gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Müdür ve öğretmenlerin, aralarındaki anlaşmazlıkları en aza indirmek için sık sık bir araya gelerek iletişimlerini güçlendirmeleri gerekliliği ve öğretmenlerin fikirlerini açıkça ifade etmelerini sağlayacak iletişim yollarının kullanılması gerekliliği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okul müdürlerinin, fikirlerini kabul ettirmek için yetkilerini kullanması ve baskı yapması, öğretmenler tarafından hoş karşılanmadığından bahsedilmiş olup, bunun yerine, herkesin fikirlerini özgürce ifade edebileceği demokratik bir ortamın sağlanması gerekliliği önerilmiştir.

Tanrıverdi’nin (2008) “Ortaöğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Çatışma Yönetimi Stilleri İle Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları Arasındaki İlişki (Bursa İli Örneği)” isimli yüksek lisans tezinde ise ortaöğretim okulu yöneticilerinin

öğretmenler tarafından algılanan çatışma yönetimi stilleri ile öğretmenlerin okul iklimi algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde olup 23 ortaöğretim kurumundan 370 öğretmene uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak Rahim'in (1989) ROCI-II Çatışma Envanteri ile Halpin ve Croft tarafından geliştirilen Örgütsel İklimi Betimleme Anketi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; ortaöğretim okulu yöneticilerinin çatışma yönetme stillerinden tümleştirme, uzlaşma ve ödün verme stilleri ile örgüt ikliminin boyutları olan moral, samimiyet, yakından kontrol, işe dönüklük ve anlayış gösterme arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken; çözülme, engellenme ve yüksekte bakma ile aralarında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Benzer şekilde hükmetme stili ile çözülme, engellenme, yüksekte bakma arasında pozitif yönde bir ilişki; moral, işe dönüklük, samimiyet, anlayış gösterme arasında ise negatif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Yine kaçınma stili ile anlayış gösterme, moral ve işe dönüklük arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca araştırmada yöneticilerin çatışma yönetim stillerinin yanı sıra öğretmen, öğrenci ve veliler arasında ortaya çıkan çatışmalarda her bir grubun çatışma yönetme stillerinin nasıl olduğu konusunda araştırmalar yapılması yönünde önerilerde bulunulmuştur.

Tekkanat (2009), "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Çatışma Yönetiminde Kullandıkları İletişim Tarzlarına İlişkin Öğretmen Algıları" adındaki yüksek lisans tezinde ilköğretim okul yöneticilerinin iletişim tarzları ile tercih ettikleri çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi öğretmen algılarına göre belirlemeye çalışmıştır. Ayrıca bu ilişkiyi ortaya koyarken öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları, eğitim durumu, branşları ve çatışma yönetimi ile iletişim tarzlarına yönelik hizmet içi eğitim alıp almaması gibi demografik değişkenler dikkate alınmıştır. Araştırmada veriler İletişim Tarzları Ölçeği ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre ise; ilköğretim okul yöneticilerinin iletişim tarzları ile tercih ettikleri çatışma yönetimi stratejileri arasında öğretmen algıları bakımından anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. İlköğretim okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerinden en çok uyma-uzlaşma stratejisini kullandığı, iletişim tarzlarından bilgi sağlayıcı-değerlendirici iletişim tarzını daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca araştırmanın sonunda öğretmen ve yöneticilere "iletişim tarzları ve çatışma yönetimi stratejileri" ile ilgili hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmesi ve ilköğretim okul yöneticilerinin çatışma yönetimi

stratejilerini uygulaması konusunda daha fazla bilgiye ulaşılması ve araştırılması konusunda önerilerde bulunulmuştur.

“Öğretmen Algılarına Göre Ortaöğretim Okul Müdürlerinin Kullandıkları Çatışma Yönetimi Stratejilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” isimli Fırat’ın (2010) yüksek lisans tezinde öğretmen algılarına göre ortaöğretim okul müdürlerinin kullandıkları çatışma yönetimi stratejilerinin kişisel-mesleki değişkenlere ve okul müdürlerinin iletişim becerileri ve örgüt iklimi yönetici davranışları açısından farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Tarama modelinde olan bu araştırmanın örneklemi 2009-2010 öğretim yılında İzmir İlinin 2 büyük ilçesi olan Bornova ve Buca’daki Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı resmi ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Veri toplama araçları olarak Ahmet Şahin (2007) tarafından geliştirilen “Okul Müdürlerinin Çatışma Stratejileri Ölçeği” ve “Okul Müdürlerinin Kişiler arası İletişim Ölçeği”, Halpin ve Croft tarafından geliştirilen Yalçinkaya (2000) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Örgüt İklimi Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları çatışma yönetimi stratejileri alt boyutlarına ilişkin bulgular incelendiğinde problem çözme stratejisi alt boyutuna ilişkin algıların yüksek düzeyde; ‘kaçınma stratejisi ve hükmetme stratejisi alt boyutlarına ilişkin algıların daha düşük olduğu; uzlaşma stratejisi alt boyutunun ise en düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin okul müdürlerinin çatışma yönetimi stratejileri alt boyutlarına ilişkin algılarının kaçınma stratejisi, hükmetme stratejisi, uzlaşma stratejisi alt boyutlarında çalıştıkları ortaöğretim kurum türüne göre ve cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Problem çözme stratejisinde anlamlı bir fark bulunmuş olup fen liselerinde çalışan öğretmenlerin algıları lehinedir. Eğitim seviyesine göre ise stratejiler arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Araştırma bulguları okul müdürleri bulundukları kurumda uzun süre çalışan öğretmenlerle aralarındaki çatışmaları yönetirken kaçınma ve hükmetme stratejilerini kullandıklarını göstermektedir. Okul müdürlerinin kullandıkları çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin öğretmen algılarının problem çözme alt boyutu ile okul müdürlerinin kişiler arası iletişim becerileri empatik dinleme, etkililik, geri bildirim, güven verme alt boyutları arasında yüksek düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki saptanmıştır. Araştırmanın sonucunda Okul müdürleri için çatışma çözüm stratejilerini, iletişim becerilerini ve okul iklimini geliştirmeye yönelik uygulamalı hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmesi konusunda bir öneri verilmiştir.

Uysal (2012) “Resmi ve Özel İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi (İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği)” isimli yüksek lisans tezinde 2011-2012 eğitim öğretim yılında resmi ve özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin yaşadıkları çatışmalar ve çatışma yönetimi stratejilerini incelemiştir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada “Kişisel Bilgi Formu”, “Çatışma Durumlarına İlişkin Anket” ve “Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği” kullanılarak veri toplamaya gidilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları, branşları, kıdemlerine, mezuniyet durumlarına, çatışma yönetimi ile ilgili kurs alıp almama durumları, öğretmenlerin kademeleri, okulda görev yapan öğretmen sayısı ve öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki görev sürelerine göre çatışma yönetimi stratejilerine yaklaşımlarında farklılıklar oluşmuştur. Araştırmanın bulgularına göre; öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerinden en çok bütünleştirme stratejisinin kullanıldığı görülmektedir. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin kaçınma, hükmetme stratejilerinin daha fazla kullandıkları ortaya konulmuştur. Araştırma sonunda okullarda verimliliğin artması, parlak fikirlerin ortaya çıkması öğretmenlerin öğretmenlerle, velilerle, öğrencilerle ve hizmetlilerle aralarında çıkan çatışmaları olumlu yönde kullanmaları için öğretmenlere hizmet içi seminerler düzenleyerek etkili çatışma yönetimi dersleri verilmesi yönünde öneriler getirilmiştir.

Himmetoğlu (2014), “İlkokullardaki Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Kültürü İle Yöneticilerin Çatışma Yönetimi Stilleri Arasındaki İlişkilerin Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tezinde okul yöneticisinin kullandığı çatışma yönetimi stili ile okul kültürü arasında bir ilişki olup olmadığını, varsa bu ilişkinin yönünü ve düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Ayrıca öğretmenlerin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, çalıştıkları okuldaki görev yapma süresi ve branş gibi kişisel özellikleri ile okul kültürüne ve okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerine ilişkin görüşleri arasında farklılıklar olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin, okul kültürüne yönelik görüşlerinde yaşlarına, öğrenim durumlarına ve kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamış; cinsiyetlerine, çalıştıkları okuldaki görev sürelerine ve branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin okul kültürü ölçeğinin tamamından ve alt boyutlarından aldıkları puanlar ile ilkokul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerinden otoriter/ilgisiz stil arasında olumsuz yönde düşük veya orta düzeylerde ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin okul kültürü ölçeğinin tamamından ve alt

boyutlarından aldıkları puanlar ile ilköğretim yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerinden demokratik/uzlaşmacı stil arasında olumlu yönde orta ve yüksek düzeylerde ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenler ve okul yöneticileri ile yapılan çalışmaların ayrıntıları da aşağıdaki gibidir:

Gümüşeli (1994), “İzmir Ortaöğretim Okulları Yöneticilerinin Öğretmenler ile Aralarındaki Çatışmaları Yönetme Biçimleri” isimli doktora tezi çatışma yönetimi stilleri konusunda Türkiye’de eğitim yöneticileri üzerinde yapılan ilk araştırma olması açısından önem taşımaktadır. Araştırmada İzmir ili ortaöğretim okulu müdürlerinin öğretmenleri ile aralarında çıkan çatışmaları yönetmede hangi çatışma yönetimi stillerini ne derecede kullandıklarını belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca bu çatışma yönetim stillerini örgütsel ve bireysel demografik değişkenlerden etkilenip etkilenmediği de analiz edilmiştir. Araştırma tarama modelinde olup, araştırma da veri toplama aracı olarak “Rahim Örgütsel Çatışma Anketi” kullanılmıştır. Öğretmenlerden ve müdürlerden toplanan verilerin analizi sonucunda, her iki grup için de en çok kullanılan çatışma yönetim stillerinin tümleştirme ve uzlaşma olduğu, en az kullanılan ise hükmetme stili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca hem öğretmenler hem de okul müdürleri, okulun türü, bulunduğu çevre, büyüklüğü, okul müdürünün mezun olduğu okul türü, cinsiyet, yaş, meslek kıdemi, okuldaki kıdemi gibi demografik değişkenlerin müdürün çatışma yönetim stili tercihinin etkilemediği görüşündedir. Nitekim okul müdürünün hizmet içi eğitimlere katılmasının çatışma yönetim stili tercihinin etkilediği bulgulanmıştır. Araştırmanın bu tez için de önemli bir yeri vardır. Çünkü uygulamaya ilişkin önerilerde “Okullardaki çatışmaların daha verimli ve etkili olarak yönetilebilmesi için üniversitelerin eğitim yöneticisi ve hatta öğretmen yetiştirmeye yönelik lisans programlarında çatışma ve çatışma yönetimi konusuna gereken yer ve ağırlık verilmelidir.” İfadesi yer almış, bu tez kapsamında da öğretmen adaylarına yönelik çatışma yönetimi stilleri konusu ele alınan konulardan biri olmuştur.

Kırçan (2009), “İlköğretim Okulları Yöneticilerinin Çatışmayı Yönetmede Kullandıkları Çatışma Yönetimi Stratejileri” isimli yüksek lisans tezinde okul yöneticilerinin kullandığı çatışma yönetim stillerinin neler olduğu ve görev yapılan çevrenin özelliklerine ve ankete katılan kişilerin demografik özelliklerine göre farklılıklar gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma İstanbul ili farklı sosyo-ekonomik

özelliklere sahip üç ilçesinde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre ise okul yöneticilerinin kullandığı çatışma yönetim stilleri onların görev yaptıkları sosyo- ekonomik çevreye göre değişiklik gösterdiği görülmektedir. Düşük sosyo-ekonomik çevrede görev yapan öğretmenler okul yöneticilerinin, orta ve yüksek sosyo-ekonomik çevrede görev yapanlara göre hükmetme-üstünlük kurma, kaçınma stratejisini daha fazla kullanırken, bütünleştirme ve uzlaşma-karşılıklı ödün verme stratejilerini ise daha az kullandıklarını düşünmektedirler. Bütünleştirme stratejisini en fazla kullanan okul yöneticileri Fatih ilçesinde iken en az kullanan yöneticiler Gaziosmanpaşa ilçesindedir. Kaçınma stratejisini kullanan okul yöneticilerinin çoğunluğu ise Gaziosmanpaşa'dadır. Araştırmada okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin demografik özelliklerine göre de sonuçlarda farklılıklar olduğu görülmektedir. İlköğretim öğretmenlerinin cinsiyetine göre; bayan öğretmenler, baylara göre kendi okul yöneticilerinin hükmetme-üstünlük kurma, kaçınma stratejisini daha fazla kullandıklarını düşünmektedirler. Ancak ilköğretim yöneticileri ise cinsiyet farkı gözetmeksizin bütün stratejileri eşit oranlarda kullandıklarını ifade etmektedirler. Araştırmada okul yöneticilerinin çatışmayı yönetme stratejilerini farklı algıladıkları ifade edilmektedir (Kırçan, 2009, s.100). Buna dair algılamadaki farkın ortadan kaldırılması için yapılması gereken hizmet içi eğitimlerin sadece yönetici adaylarını değil, her an sorunlarla karşı karşıya kalan öğretmenleri de kapsamaya gerektiği konusunda öneriler getirilmiştir.

Görün'ün (2009) "Düzce ve Bolu İlleri Merkez Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Yaklaşımları ve Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Bu Konuya İlişkin Algıları" isimli yüksek lisans tezinde Bolu ve Düzce illeri merkezlerinde yer alan ilköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan okul idarecilerinin çatışma yönetimi stillerini ve beden eğitimi öğretmenlerinin çatışma yönetimine ilişkin algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak anket tekniğinden yararlanılmıştır. Veri toplamak için Ural (1997) tarafından geliştirilen çatışma anketi kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları sonucunda yöneticilerin çatışma yönetim stillerinden sırasıyla problem çözme, uzlaşma, ödün verme, kaçınma ve hükmetme stillerini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Kişisel özellikler dikkate alındığında yaş, kıdem yılı değişkenlerinde istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu, kadro durumu ve okuldaki idari pozisyonu değişkenlerinde ise anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Beden eğitimi öğretmenlerinin yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerine ilişkin algılarına bakıldığında

ise sırasıyla problem çözme, uzlaşma, ödün verme, kaçınma ve hükmetme stilini kullandıklarını algıladıkları ortaya çıkmıştır. Kişisel özellikler dikkate alındığında kıdem yılı değişkeninde istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu, yaş, kadro durumu ve cinsiyet değişkenlerinde ise anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenciler, öğretmenler ve okul yöneticileri ile yapılan çalışmaların ayrıntıları ise şu şekildedir:

Türnüklü (2007) “Liselerde Öğrenci Çatışmaları, Nedenleri, Çözüm Stratejileri ve Taktikleri” adlı çalışmada ise lise öğrencileri arasında yaşanan kişiler arası çatışmaların doğasını ve çözüm stratejilerini öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin bakış açılarından incelemektedir. Araştırma 359 öğrenci, 75 öğretmen ve 21 okul yöneticisi seçilerek yapılmıştır. Verilerin toplanmasında tarama metodu ve yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; öğrencilerin ve öğretmenlerin çatışma kavramına ilişkin çağrışımları, alt incelendiğinde, öğrenci ve öğretmen çağrışımlarının farklı kategorilerde yoğunluk gösterdiği saptanmıştır. Öğretmen ve öğrenci görüşlerine paralel olarak, okul yöneticilerine çatışma kavramının kendilerine neyi çağrıştırdığı sorulduğunda, belirtmiş oldukları ifadelerin özellikle entelektüel öğeler ve iletişim öğelerine ilişkin olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kendi aralarında yaşadıkları çatışmaların türlerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre çatışma türleri 7 tema altında toplanmış olduğu belirtilmiştir. Bunların; fiziksel şiddet, sözel şiddet, kişisel özellikler, kişiler arası çatışmalar, ahlaki öğeler, entelektüel çatışmalar ve okulla ilgili çatışmalar olduğu görülmektedir. Hem öğretmen hem de yönetici görüşlerine göre ise fiziksel şiddet ve sözel şiddet ifadeleri vurgulanmıştır. Öğrenci çatışmalarının nedenlerine ilişkin bulgulara göre; öğrenci ve öğretmen görüşleri 11 ana kategoride toplanmıştır. Bunlar fiziksel şiddet, sözel şiddet, yetersiz iletişim, kişilik özellikleri, olumsuz duygular, ahlaki nedenler, akran ilişkileri, aile, okulla ilgili nedenler, entelektüel çatışmalar ve diğer kategorisi içerisinde yer alan alt kategorilerdir. Öğrencilerin yaşadıkları çatışmaları yönetmek için kullandıkları çatışma çözüm strateji ve taktiklerine ilişkin bulgulara göre ise öğrenciler iş birlikli, yapıcı, bütünleştirici stratejileri, özellikle de “karşılıklı konuşma, anlaşma, uzlaşma ve “karşılıklı özür dileme taktiklerini kullandıkları belirtilmiştir. Buradan hareketle öğrenciler kendi aralarındaki çatışmaları, oldukça yapıcı strateji ve taktiklerle çözdüklerini düşünmektedirler (Türnüklü, 2007, s.150). Cinsiyet değişkenine göre çatışmaları yönetmek için

kullandıkları çatışma çözüm strateji ve taktiklerine bakılacak olunursa hem kız hem de erkek öğrencilerin kullandıkları çatışma çözüm strateji ve taktiklerinin oranları arasında istatistiki anlamda fark olmadığı görülmektedir. Ayrıca araştırmada lise öğrencilerine, öğretmenlerine ve okul yöneticilerine uygun kişiler arası çatışmaların ve anlaşmazlıkların yapıcı ve barışçıl çözümüne ilişkin “müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk” eğitim programı geliştirip öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin davranışları üzerindeki etkisinin test edilmesi yönünde araştırmacılara önerilerde de bulunulmuştur.

Türk Yöneticiler ile yapılan çalışmaların ayrıntıları da aşağıdaki gibidir:

Özkalp vd., (2009) yaptıkları “Conflict Management Styles of Turkish Managers” isimli çalışmalarında farklı sektörlerde çalışan Türk yöneticilerin çatışma yönetimi stillerini belirlemeyi amaçlamışlardır. 130 yönetici ile Rahim’in (1983) “Örgütsel Çatışma Ölçeği-ROCI-II” uygulanarak veriler toplanıp değerlendirilmiştir. Araştırmada çatışma yönetim stillerinin yöneticilerin cinsiyetlerine, kendi statülerine ve çatışma yaşadıkları tarafın statüsüne bağlı olarak çatışma yönetim stillerinin farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre Türk yöneticilerin en çok bütünleştirme-tümleştirme çatışma yönetim stilini, en az ise kaçınma ve uyma yönetim stillerini tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca cinsiyete göre Uzlaşma yönetim stilini tercihleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüş ve kadınların, erkeklere göre daha fazla uzlaşma stilini kullandıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Statülerine göre, orta ve üst düzey yöneticilerin hükmetme stilini tercihleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu ve üst düzey yöneticilerin orta düzey yöneticilere göre daha fazla hükmetme stilini tercih ettikleri belirlenmiştir. Son olarak çatışmaya taraf olanların, karşı tarafın statüsüne bağlı olarak ise karşı tarafın statüsünün yüksek olmasına bağlı olarak çatışma yönetim stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuş olup, yöneticilerin bu durumda uyma- yardımsever çatışma yönetim stilini tercih ettikleri belirlenmiştir. Karşı tarafın statüsünün kendi statüsü ile düşük veya eşit olması arasında ise anlamlı bir fark olmadığı ortaya konulmuştur.

Çalışanlar ile yapılan çalışmaların ayrıntıları ise aşağıdaki gösterilmiştir:

Karcioğlu and Alioğlu (2012), “Çatışmanın Nedenleri Ve Çatışma Yönetim Tarzları İlişkisi” isimli çalışmalarında Erzurum’daki kamu ve özel bankalarda çatışma

konusunu araştırmışlar ve çatışma yönetim tarzları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Verilerin toplanmasında “çatışmanın nedenleri” ve “çatışma yönetim tarzları” adında iki ölçekten oluşan bir anket kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; çalışanların demografik özellikleri ile onların tercih ettikleri çatışma yönetim tarzları arasında pozitif bir ilişki olduğu, personelin iş arkadaşlarıyla aralarındaki çatışmanın nedenleri ile çatışma yönetim tarzları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca iş arkadaşlarıyla en fazla çatışma yaşayan statünün yöneticiler olduğu, en az çatışma yaşayanların ise güvenlik görevlileri olduğu da bulgular içerisinde yer almıştır. Cinsiyet ve yaş gruplarının; işin yapılmasından, yönetimden ve kişisel farklılıklardan kaynaklanan çatışma nedenleri arasında yapılan karşılaştırmalarda anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Araştırmanın sonucunda çatışmanın nedenleri ve çatışma yönetim tarzı arasındaki ilişkilerin belirlenmesinin gelecekteki araştırmalara yön verebilmesi açısından önemli olduğu belirtilmiştir.

2.4.3. Beş faktör kişilik özelliklerine ve çatışma yönetimi stillerine ilişkin yapılan araştırmalar

Yurt içi ve yurtdışında yapılan alanyazın taramasında beş faktör kişilik özellikleri ile çatışma yönetim tarzları arasındaki ilişkileri inceleyen önemli araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Ancak bu araştırmalar incelendiğinde, genellikle işletme yöneticilerine, okul yöneticilerine ilişkin çalışmalar olduğu göze çarpmaktadır. Eğitimde öğretmen adaylarına ilişkin ise pek fazla çalışmanın olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın iki değişkenine ilişkin alanyazında yapılan ilgili araştırmalara yer verilen bu bölümde son olarak bu araştırmanın genel amacına uygun olarak öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ile çatışma yönetimi yaklaşımları arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalar sunulmuştur. Bu çalışmalar araştırmacıların okuyabilmesinde ve çalışmalara ulaşmalarında kolaylık olması açısından tabloda gösterilmiş olup açıklamalarına da tablonun aşağısında yer verilmiştir.

Tablo 2.8. *Beş faktör kişilik özelliklerine ve çatışma yönetimi yaklaşımlarına ilişkin yapılan araştırmalar*

Araştırmalar	Örnekleme Dâhil Edilen Grup
Yıldızoğlu and Burgaz (2014)	Okul Müdürleri
Oğuz (2007)	
Tozkoparan (2013)	Yöneticiler
Yürür (2009)	
Moberg (1998)	
Moberg (2001)	
Erkuş and Tabak (2009)	Çalışanlar
Tekin, Turan, Özmen, Turhan,	
Kökçü (2012)	
Basım vd., (2009)	Üniversite öğrencileri
Park and Antonioni (2007)	
Sandy and Diğerleri (2000)	
Ma (2005)	
Antonioni (1998)	Üniversite öğrencileri ve Yöneticiler

Tablo 2.8’de beş faktör kişilik özelliklerine ve çatışma yönetimi yaklaşımlarına ilişkin yapılan araştırmalar örnekleme dâhil edilen gruplar açısından sınıflandırılmıştır. Okul Müdürleri ile yapılan çalışmalar Yıldızoğlu and Burgaz (2014) ile Oğuz’un (2007) çalışmalarıdır. Bu çalışmaların ayrıntıları şu şekildedir:

Oğuz (2007) “Okul Müdürlerinin Demografik Değişkenler ve Kişilik Özellikleri İle Çatışma Yönetimi Stili Tercihleri Arasındaki Farklılıklar ve İlişkiler” isimli tezinde, ilköğretim okulu müdürlerine Rahim Örgütsel Çatışma Envanteri (ROCI II) ile 16 PF Kişilik Envanteri uygulanmış olup, bireylerin çatışma yönetimi stili tercihleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin demografik özelliklerle nasıl değiştiğini incelemiştir. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Verilerin toplanması 44 okul seçilerek ve bu okullardaki ilköğretim müdürlerine anket uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Okul müdürlerinin çatışma yönetim stillerini ne derece kullandıkları; görev yaptıkları okulun büyüklüğüne, yaşlarına, cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, görev yaptıkları okuldaki yöneticilik sürelerine göre çatışma yönetim stillerini kullanmaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı, okul müdürlerinin hangi kişilik

özelliklerini sergiledikleri ve müdürlerin çatışma yönetimi stili tercihleri ile kişilik özellikleri arasında ilişki olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda ise okul müdürlerinin çatışma yönetimi stillerini kullanma dereceleri arasında okul büyüklüğü, mezun olunan okul türü, yaş, mesleki kıdem ve yöneticilik kıdemi değişkenleri açısından anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Yıldızoğlu and Burgaz (2014) ise, “Okul Yöneticilerinin Beş Faktör Kişilik Özellikleriyle Çatışma Yönetimi Stili Tercihleri Arasındaki İlişki” isimli çalışmalarında Rahim’in Örgütsel Çatışma Ölçeği (ROCI II) ve Somer, Korkmaz ve Tatar (2002) tarafından geliştirilen Beş Faktör Kişilik Envanteri (5FKE)’ni kullanarak okul yöneticilerinin beş faktör kişilik özellikleri ile çatışma yönetimi stili tercihleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 5FKE VE ROCI II Kastamonu devlet okullarında çalışan okul müdürü ve müdür yardımcılarında uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; yöneticilerin en çok tümleştirme stilini, bundan sonra da en çok uzlaşma stilini tercih ettikleri, en az ise hükmetme stilini tercih ettikleri görülmektedir. Kişilik özelliklerine ilişkin bulgulara bakılacak olunursa; yöneticilerin en yüksek puanı yumuşak başlılık/geçimlilik boyutundan aldığı, en düşük puanı ise duygusal tutarsızlık boyutundan aldığı görülmektedir. Yöneticilerin beş faktör kişilik özellikleriyle çatışma yönetimi stilleri tercihleri arasındaki ilişkiye ilişkin bulgulara göre; araştırmanın sonucunda okul yöneticilerinin beş faktör kişilik özellikleri ile çatışma yönetimi stili tercihleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir. Okul yöneticilerinin gelişime açıklık kişilik özelliğinden aldıkları puan arttıkça tümleştirme stilini kullanma puanlarının da artması araştırmanın en dikkat çekici bulgusu olduğu araştırmacılar tarafından belirtilmiştir (Yıldızoğlu and Burgaz, 2014, s.304).

Yöneticiler ile yapılan çalışmaların ayrıntıları da aşağıdaki gibidir:

Moberg (1998) “Predicting Conflict Strategy with Personality Traits: Incremental Validity and the Five-Factor Model” adındaki çalışmada yöneticilerin kişilik özelliklerinin çatışma yönetim tarzlarına etkilerini incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre; açıklık ile bütünleştirme arasında pozitif ve anlamlı, düşük duygusal denge ile negatif ve anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Hükmetme tarzı ile uyumluluk kişilik özelliği arasında negatif ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Uzlaşma tarzı ile uyumluluk arasında

pozitif ve anlamlı ilişkiler tespit etmiştir. Açıklık ile pozitif ve anlamlı, duygusal denge ile arasında negatif ve anlamlı bir ilişki tespit etmiştir.

Moberg (2001, s. 61-62) yöneticiler üzerinde yaptığı “Linking Conflict Strategy to the Five-Factor Model: Theoretical and Empirical Foundations” isimli araştırmasında ise, kendilerini dışa dönüklük ve sorumluluk özellikleri açısından düşük düzeyde, duygusal tutarsızlık özelliği açısından ise yüksek düzeyde değerlendiren yöneticilerin, çatışmadan uzak durmak ya da çatışmayı en aza indirmek için kaçınma tarzını tercih ettiklerini bulgulamıştır. Ayrıca, yeniliklere kapalı olan diğer bir deyişle düşük düzeyde gelişime açıklık özelliğine sahip bireyler de kaçınma tarzını tercih etmektedir.

Yürür (2009), çatışma yönetim tarzları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi kamu ve özel sektör yöneticileri üzerinde yaptığı araştırma ile incelemiştir. Veriler anket yoluyla toplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, yöneticilerin kişilik özellikleri ile tercih ettikleri çatışma yönetim tarzı arasında ilişki mevcuttur. Dışa dönüklük, açıklık ve sorumluluk kişilik özellikleri ile tümleştirme çatışma yönetim tarzı arasında pozitif bir ilişki vardır. Duygusal dengesizlik ve geçimlilik ile kaçınma tarzı arasında pozitif bir ilişki varken, açıklık ile negatif ilişki vardır. Sonuçlara göre açıklık ve geçimlilik özelliklerine sahip yöneticiler hükmetme tarzını tercih etmemektedirler.

Tozkoparan (2013), “ Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin Çatışma Yönetim Tarzlarına Etkisi: Yöneticiler Üzerinde Bir Araştırma” isimli çalışmasında da kişilik özellikleri ile yöneticilerin çatışma yönetim tarzları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla, özel sektörde çalışan yöneticiler üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçlarında beş faktör kişilik özellikleri ile yöneticilerin çatışma yönetim tarzları arasında ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Araştırmada katılımcıların büyük oranda gelişime açıklık kişilik özelliğine sahip olduğu görülmüştür. Yöneticilerde en az görülen kişilik özelliği ise duygusal tutarsızlık özelliğidir. Araştırmaya dâhil olan yöneticilerin hem üstleri hem astları hem de çalışma arkadaşları ile yaşadıkları çatışmada en fazla bütünleştirme ve uzlaşma, en az ise kaçınma tarzını kullandıkları tespit edilmiştir. Örneklem kapsamında yer alan yöneticilerin çatışma yönetiminde sırasıyla en fazla bütünleştirme, uzlaşma ve hükmetme tarzını kullandıkları belirlenmiştir. Uyuma tarzında, yöneticinin astının, üstünün ve çalışma arkadaşının düşüncelerine önem verip dikkate aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın demografik özelliklerine göre incelenen bulgularına bakılacak olunursa; yöneticilerin çatışma yönetim tarzlarının astlarla yaşanan çatışmada uyuma tarzının, çalışma arkadaşlarıyla yaşanan çatışmada ise uzlaşma tarzının

cinsiyet değişkenine göre anlamlı ölçüde farklılaştığı tespit edilmiştir. Kadın yöneticiler, kendinden alt seviyedekilerle daha yardımsever ve uyumlu, aynı seviyedeki kişilerle de daha paylaşımcı bir tarzı tercih etmektedir.

Çalışanlar ile yapılan çalışmaların ayrıntıları ise şu şekildedir:

Erkuş and Tabak (2009) beş faktör kişilik özelliklerinin çalışanların çatışma yönetim tarzlarına etkisini inceleyen araştırmalarında, aynı zamanda yaş ve cinsiyet değişkenlerinin de çatışmayı yönetme tarzı üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. “Beş faktör Kişilik Özelliklerinin Çalışanların Çatışma Yönetim Tarzlarına Etkisi: Savunma Sanayisinde Bir Araştırma” isimli çalışmalarında kişilik özelliklerinin çalışanların çatışma yönetim tarzlarına etkisini belirlemek amacıyla savunma sanayi işletmelerinde çalışan 304 bireyle alan araştırması yapmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, beş faktör kişilik özellikleri ile bireylerin çatışma yönetim tarzları arasında önemli ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Özellikle, uyumluluk kişilik özelliği ile işbirlikçi, uzlaşmacı, yardımsever ve geri çekilen çatışma yönetim tarzları arasındaki anlamlı ve pozitif ilişkiler dikkat çekmektedir.

Tekin, Turan, Özmen, Turhan ve Kökçü (2012)’nın beş faktör kişilik özellikleri ve çatışma yönetimiyle ilgili “Beş Faktör Kişilik Özellikleri ve Örgütsel Çatışma Yönetimi Arasındaki İlişkiler: Ankara’daki Beş Yıldızlı Otel İşletmeleri Üzerine Bir Uygulama” isimli çalışmalarında Ankara’daki beş yıldızlı otel çalışanlarının beş faktör kişilik özellikleri ile çatışma yönetim stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın amacını gerçekleştirmek için beş faktör kişilik özellikleri ve çatışma yönetim stilleri; çalışanların sektördeki deneyim süresi, şu an çalışmakta oldukları işletmedeki deneyim süreleri, öğrenim durumları, aylık gelirleri, çalışmakta oldukları departmana, yaş ve cinsiyet gibi demografik özellikleri dikkate alınarak bulgular ortaya konulmuştur. Yapılan analizler sonucunda dışadönüklük kişilik özelliği ile kaçınma stili arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu, çalışanların en büyük oranda açıklık kişilik özelliğine sahip olduğu, yine çalışanların çoğunun tercih ettikleri stillerin uyma ve kaçınma stilleri olduğu bulunmuştur. Araştırma sonunda uygulamanın yalnız şehir otelciliği konseptinde hizmet veren otellerde gerçekleştirilmiş olması dolayısıyla, araştırmanın resort otellerde de uygulanması yönünde öneriler getirilmiştir.

Üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmaların ayrıntıları da aşağıdaki gibidir:

Üniversite öğrencileri üzerine gerçekleştirilen çalışmalardan birisi de Sandy vd., (2000) tarafından yapılan çalışmadır. Örneklem 165 üniversite öğrencisi dâhil edilmiştir. Çalışmada üniversite öğrencilerinin üç ay içinde karşılaştıkları çatışma durumlarını çözümü ve yönetme konusunda ne gibi bir yaklaşım izlediği belirlenmiş ve bu üç ay içerisindeki kişilik özelliklerinin kıyaslaması yapılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre işbirlikçi çatışma yönetim stiline sahip kişilerin daha fazla dışadönük özellikler taşıdığı ve daha fazla sorumluluk aldıkları belirlenmiştir. Rekabetçi çatışma yönetim stilini tercih eden üniversite öğrencilerinin açıklık, sorumluluk ve uyumluluk kişilik özelliklerine daha az sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca geri çekilen çatışma yönetim stilini tercih eden üniversite öğrencilerinin düşük düzeyde duygusal denge kişilik özelliğine sahip olduğu, yüksek düzeyde uyumluluk gösterdiği ve düşük düzeyde sorumluluk aldığı saptanmıştır.

Ma (2005) “Exploring the Relationships Between the Big Five Personality Factors, Conflict Styles, and Bargaining Behaviors” isimli bir diğer çalışmada ise kişilik ve müzakere davranışları arasındaki ilişkiler araştırılırken, beş faktör kişilik özellikleriyle çatışma yönetim tarzları arasında ilişkiler de gözlemlenmiştir. Çalışmanın örnekleme 138 işletme bölümü lisans öğrencisi dâhil edilmiştir. Goldberg (1999) tarafından geliştirilen Uluslararası Kişilik Envanteri (IPI) ve Rahim and Magner’in (1995) çalışmasına dayalı bir ölçek ile çalışma kapsamında verilere ulaşılmıştır. Uyma tarzı ile beş faktör kişilik özellikleri arasında herhangi bir ilişki tespit edememiştir. Hükmetme tarzı ile dışa dönüklük arasında pozitif ve anlamlı ilişki tespit etmiştir. Hükmetme tarzı ile uyumluluk kişilik özelliği arasında negatif ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Kaçınma tarzı ile dışa dönüklük arasında negatif ve anlamlı ilişki bulmuştur. Uzlaşma tarzı ile uyumluluk arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler tespit etmiştir.

Mevcut araştırmalardan farklı olarak Park ve Antonioni (2007) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada ise, öğrenciler karşılıklı olarak birbirlerinin çatışma yönetim tarzları ile beş faktör kişilik özelliklerini değerlendirmişlerdir. Analizler de bu değerlendirmeler doğrultusunda yapılmıştır. Gelişime açık kişilerin, işbirliğine yatkın, duyarlı, yardımsever, analitik düşünen, esnek, uyumlu, duygulara ve fikirlere açık, başkasının gözüyle bakabilen ve yeni çözüm alternatifleri geliştirebilen daha az rekabetçi kişiler olarak ifade edilmiştir (Park and Antonioni, 2007, s.110).

Basım vd., (2009) tarafından yapılan araştırma üniversite öğrencileri üzerine yapılmıştır. “Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin Kişilerarası Çatışma Çözme

Yaklaşımlarıyla İlişkisi” isimli çalışmada Ankara’da öğrenim gören üniversite öğrencilerine Kişilerarası Çatışma Çözme Yaklaşımları Ölçeği ve Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda kişilerarası çatışma çözme süreçlerinde, kişilik özelliklerinin önemli rol oynadığını göstermektedir.

Üniversite öğrencileri ve okul yöneticileri ile yapılan çalışmaların ayrıntıları aşağıda verilmiştir:

Bu konudaki en kapsamlı araştırmalardan birisi Antonioni (1998) tarafından yapılmıştır. Üniversite öğrencileri ve yöneticiler olmak üzere iki farklı örneklem üzerinde yapılan bu çalışmada, çatışma yönetim tarzları ile beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler ayrıntılı olarak ele alınmıştır. “Relationship Between the Big Five Personality Factors and Conflict Management Styles” isimli çalışmada yöneticilerin uyumluluk özelliği ile kaçınma tarzı arasında pozitif bir ilişki, dışa dönüklük, duygusal tutarsızlık ve açıklık arasında ise negatif ilişkiler tespit edilmiştir (Antonioni, 1998, s. 349). Hükmetme tarzı ile uyumluluk kişilik özelliği arasında negatif ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Uyma tarzı ile uyumluluk arasında pozitif ve anlamlı, duygusal denge ile negatif ve anlamlı bir ilişki belirlemiştir. Uzlaşma tarzı ile uyumluluk arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler tespit etmiştir. Antonioni’nin araştırmasında ayrıca yöneticilerin sorumluluk kişilik özelliği ile bütünleştirme tarzı arasında önemli ölçüde pozitif ilişki tespit edilmiştir (1998: 343-344).

Alanyazında yapılmış yurtiçi ve yurtdışı çalışmalara değinilmesinin ardından araştırmanın yöntem bölümü izleyen bölümde sunulmuştur.

3. YÖNTEM

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

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, veri toplama tekniği olarak hem nicel hem nitel boyutları içeren karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntemden ise tek başına nitel veya nicel araştırma yöntemlerinin cevaplayamadığı araştırma sorularına cevap aranırken yararlanılır (Fırat, Kabakçı Yurdakul ve Ersoy, 2014, s.69). Araştırma, nicel veriler ile nitel verilerin birlikte toplanmasıyla gerçekleştirilmiştir. Creswell'e (2011, s.535) göre karma yöntem araştırmalarının temel varsayımı, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte veya harmanlanarak kullanılmasının araştırma problem ve sorularının bu yöntemlerin ayrı kullanılmasından daha iyi anlaşılmasını sağlamaktır. Araştırmada karma yöntem desenlerinden, nitel ya da nicel yöntemlerden birinin diğerine oranla daha fazla ön plana çıkması durumunda kullanılan gömülü (içeyerleşik) desen tercih edilmiştir. Örneğin bir anketin temel veri toplama aracı olarak yer aldığı bir araştırmada görüşmeler yapılarak, anket verilerinin açılması, açıklanması ve örneklendirilmesi olanaklıdır (Yıldırım and Şimşek, 2013, s.356).

Araştırmanın nicel boyutu öğretmen adaylarının beş faktör kişilik özellikleri ile çatışma yönetimi yaklaşımları arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik olduğundan, ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Gall vd., 1999, s. 178; Gay, 1987, s.251; Huck, 2012, s.45; Karasar, 1999, s. 81; Pallant, 2010b, s.121).

Araştırmanın nitel boyutu ise; nitel araştırma yöntemine dayalı olgubilim deseni olarak belirtilen bir durumun derinlemesine incelendiği nitel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılarak yapılandırılmıştır. Olgubilim deseni farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır. Olgular ile, yaşanan dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşı karşıya kalılabilmektedir. Tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamı kavranılamayan olguları araştırmayı amaçlayan

alışmalar için olgubilim uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım and Şimşek, 2011, s.72).

Creswell (2013, s. 64) nitel araştırmayı, varsayımlar ile başlayan bir araştırma yaklaşımı ve bir sosyal veya beşeri sorun olarak atfedilen bir problemde bireylerin veya grupların amaçlarını keşfetmeye yönelik araştırma sorularının çalışılması olarak ifade etmektedir. Nitel araştırmalarda veriler teker teker okunur, kodlanır ve kategorize edilir. Elde edilen kodlara ve kategorilere dayalı olarak araştırma sorularına yanıtlar ortaya konulur (Merriam, 1998, s.170). Olgubilim desenine dayalı olarak yarı yapılandırılmış beş sorudan oluşan görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırma, nicel boyutta örnekleminde yer alan Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 348 öğretmen adayı ile gerçekleştirilecektir. Nitel boyutta ise çalışma grubunda 24 öğretmen adayı ile görüşmeler yapılacaktır. Ayrıca araştırmada, nitel verilerin analizinde; görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin derinlemesine irdelendiğı içerik analiz tekniğı kullanılacaktır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 3679 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma nicel boyut ve nitel boyut olmak üzere iki boyutlu gerçekleştirildiğı için bu başlık altında da iki boyutlu olarak evren ve örneklem sunulmuştur.

Nicel Boyut: Bu boyut kapsamında araştırmada verilerin toplanması, birincil veri toplama yöntemlerinden ölçek ile sağlanmıştır. Ana kütleden %95 güvenilirlik sınırları içerisinde %5'lik bir hata payı dikkate alınarak örneklem büyüklüğü 348 olarak hesap edilmiştir. Örneklem sayısı olan 348 sayısının hesaplanmasında; Bartlett, Kotrlık ve Higgins (2001, s.47) tarafından önerilen kategorisel gruplar için belirlenen örneklem büyüklüğü hesaplama tekniğı kullanılmıştır. Ayrıca Büyüköztürk vd., (2010, s.94) tarafından da verilen aşağıdaki formül kullanılarak 348 sayısına ulaşılmıştır.

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}} \quad n_0 = \left(\frac{tS}{d} \right)^2$$

Büyüköztürk vd., (2010, s.95)'a göre örneklem büyüklüğü aşağıdaki adımlar izlenerek hesaplanmıştır:

N evren büyüklüğü, t güven düzeyine karşılık gelen tablo değerini, S evren için tahmin edilen standart sapmayı gösterir. Sapma miktarı olan d, araştırmada tolere edilebilecek doğruluk miktarını tanımlar. Ayrıca öğretmen adaylarının yanıtları için beşli likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. 100'lük puan sisteminde ± 5.0 puanlık tolere edilebilirse hoşgörü miktarı (d) 0.05 ve standart sapma 0.5 puan olarak tahmin edilmiş ve güven düzeyi (1- α)=0.95 alınmıştır. Araştırma durumu için gerçek puan 3.00 kabul edilip 100 örneklemin 95'inde " 3 ± 0.05 " sınırları içinde ve 5'inin de sınırlar dışında kalabileceği kabul edilmiş olur. Bu koşullar altında güven düzeyine karşılık gelen t değeri 1.96'dır.

$n_0 = (t \times S/d)^2$ formülünde değerleri yerine yerleştirildiğinde;

$n_0 = (1.96 \times 0.5/0.05)^2 = 384.16$ olur.

$n = n_0 / (1 + (n_0 / N))$ formülünde n_0 ve N değerlerini yerine yerleştirdiğimizde;

$n = 384.16 / (1 + (384.16 / 3679)) = 347,838$ olur. Buna göre örneklem büyüklüğü 348 alınabilir. Daha sonra evreni temsil edebilecek alt gruplar oluşturulur. Her bir grup bir tabaka olarak kabul edilir. Her bir tabaka için belirlenen örneklem büyüklüğü kadar birim seçilir. Bu aşamada her bir tabaka için basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada birinci aşamada tabakalı örnekleme, ikinci aşamada ise basit seçkisiz örnekleme yapıldığı için başvuru olan örnekleme yöntemi çok aşamalı örnekleme (multi-stage sampling) yöntemidir. Örneklem için evrenden birim çekme işlemi tek aşamada olmayıp, iki veya daha fazla aşamada tamamlanıyorsa çok aşamalı örnekleme ismini alır (Erdoğan, 1988, s.89). İlk aşamada tabakalı örneklem seçme yönteminin seçilme nedeni, alt grupların örnekleme temsiliyetini garanti altına almak, grupların tabakalara ayrılarak ve her bir tabakadan ağırlıkları oranında örneklem alınması, daha az örneklem hatası sağlanması açısından diğer örneklem türlerinden daha etkilidir (McMillan and Schumacher, 2010, s.134).

Bu kapsamda ölçme araçlarında sıkıntılar olabileceği düşünülerek tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen 400 kişiye ölçme araçları uygulanmıştır. Ancak 348 verinin yeterli olacağı hesaplandığından 52 kişi değerlendirme dışı bırakılmıştır. Araştırma evreni ve örnekleme ile ilgili tabakalı örnekleme süreci için sayısal veriler Tablo 3.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırmanın Çalışma Evreni- Örneklemi

Alan/sınıf	1.sınıf	Örneklem sayıları	2.sınıf	Örneklem sayıları	3.sınıf	Örneklem sayıları	4.sınıf	Örneklem sayıları
Okul öncesi	56	5	49	5	77	7	78	7
öğretmenliği								
Sınıf öğretmeni	99	9	90	9	109	10	102	10
İlköğretim	80	8	80	8	87	8	79	7
Matematik								
öğretmeni								
Sosyal Bilgiler	58	5	54	5	68	6	63	6
öğretmeni								
İngilizce	167	16	160	15	203	19	277	26
öğretmeni								
Almanca	49	5	57	5	49	5	61	6
öğretmeni								
Fransızca	44	4	22	2	24	2	17	2
öğretmeni								
Resim İş öğretmeni	51	5	58	5	53	5	63	6
Psikolojik Danışman	41	4	39	4	42	4	45	4
ve Rehber								
öğretmeni(PDR)								
İşitme Engelliler	71	7	71	7	91	9	96	9
öğretmeni								
Zihinsel Engelliler	69	7	62	6	79	7	105	10
öğretmeni								
Bilgisayar Öğretimi	63	6	61	6	70	7	90	9
ve teknolojileri								
Eğitimi(BÖTE)								

Her bir program ve sınıf için gruplara ayrılmış tabakalar adına örneklem sayısını hesaplayabilmek için; örneklemdeki her bir tabakadan ağırlığı oranında evrenden örneklem çekilecektir. Bunun için her bir tabaka için basit bir doğru orantı kurulacak olursa; “Evrendeki 3679 kişiden %95 düzeyinde 348 kişi ise 56 okul öncesi öğretmenliği 1. Sınıf öğrencisinden kaç kişi örneklemde yer almalıdır?” sorusuna yanıt aranmalı ve; $348 \times 56 / 3679 = 5$ kişi o tabaka için örneklem sayısıdır.

Araştırmanın Örneklemi Oluşturan Öğretmen Adaylarının Kişisel Bilgileri

Bu alt bölümde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının daha yakından tanınabilmesi amacıyla incelenen kişisel bilgilerine yer verilmektedir. Kişisel bilgiler,

araştırmanın alt amaçlarına ilişkin soruların yanıtlanmasında kullanılacağı için önemli görülmektedir. Kişisel bilgilere yönelik sorulardan bazıları, kullanıcılar tarafından yanıtlanmadığı için oluşan kayıplar analize dâhil edilmemiştir. Tablolar oluşturulurken geçerli veri miktarı üzerinden yüzde ve frekanslar hesaplanmıştır. Ayrıca SPSS’te ölçeklere veri girişi yapılırken id numarası verilmiştir. Analizler yapıldıktan sonra analizleri farklı boyutlarda çok etkilediği düşünülen uç değerler (outliers) verilerden çıkarılarak tekrar analiz yapılmıştır. Verilerden ölçeğe çok yüksek puan veren öğretmen adaylarının id numarası 20, 156, 231, 277, 285 numaralı olanlar ve ölçeğe çok düşük puan veren öğretmen adaylarının id numarası 84, 101, 113, 167, 210 numaralı olanlar outliers kapsamında çıkarılmıştır.

Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 3.2.’de verilmiştir.

Tablo 3.2. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	n	%
Kadın	174	50,9
Erkek	168	49,1
Toplam	342	100

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunluğu kadınlardan oluşmaktadır. 342 katılımcının 174’ünün (% 50,9) kadın, 168’inin (% 49,1) erkek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Çalışma Durumlarına Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, çalışma durumlarına göre dağılımları Tablo 3.3’te verilmiştir.

Tablo 3.3. Öğretmen Adaylarının Çalışma Durumlarına Göre Dağılımları

Çalışma Durumu	n	%
Çalışıyor	16	4,7
Çalışmıyor	326	95,3
Toplam	342	100

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunluğu herhangi bir işte çalışmayan öğretmen adaylarından oluşmaktadır. 342 katılımcının 16'sının çalıştığı (% 4,7), 326'sının çalışmadığı (% 95,3) olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Yaşlarına Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, yaşlarına göre dağılımları Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4. Öğretmen Adaylarının Yaşlarına Göre Dağılımları

Yaş	n	%
18 yaşında	24	7,0
19 yaşında	69	20,2
20 yaşında	65	19,0
21 yaşında	91	26,6
22 ve üzeri	93	27,2
Toplam	342	100,0

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunluğunu 22 yaş ve üzeri öğretmen adayları oluşturmaktadır. 342 katılımcının 24'ünün 18 yaş grubu (% 7,0), 69'unun 19 yaş grubu (% 20,2), 65'inin 20 yaş grubu (% 19,0), 91'inin 21 yaş grubu (% 26,6) ve 93'ünün 22 yaş ve üzeri grubu (% 27,2) olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Sınıflarına Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, sınıflarına göre dağılımları Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.5. Öğretmen Adaylarının Sınıflarına Göre Dağılımları

Sınıf	n	%
1.sınıf	81	23,7
2.sınıf	77	22,5
3.sınıf	85	24,9
4.sınıf	99	28,9
Toplam	342	100,0

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunluğunu 4.sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. 342 katılımcının 81'inin 1.sınıf grubu (% 23,7), 77'sinin 2.sınıf grubu (% 22,5), 85'inin 3.sınıf grubu (% 24,9) ve 99'unun 4.sınıf grubu (% 28,9) olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Programlarına Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, programlarına göre dağılımları Tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.6. Öğretmen Adaylarının Programlarına Göre Dağılımları

Program	n	%
Almanca Öğretmenliği	20	5,8
BÖTE	28	8,2
Fransızca Öğretmenliği	12	3,5
İngilizce Öğretmenliği	73	21,3
İşitme Engelliler Öğretmenliği	30	8,8
Matematik Öğretmenliği	32	9,4
Zihin Engelliler Öğretmenliği	28	8,2
Okul Öncesi Öğretmenliği	24	7,0
Rehberlik ve Psikolojik	16	4,7
Danışmanlık Öğrt.		

[**Tablo 3.6.** (Devam) *Öğretmen Adaylarının Programlarına Göre Dağılımları*]

Resim-iş Öğretmenliği	19	5,6
Sınıf Öğretmenliği	38	11,1
Sosyal Bilgiler Öğrt.	22	6,4
Toplam	342	100,0

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunluğunu İngilizce Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. 342 katılımcının 20'sinin Almanca öğretmenliğinde okuyan öğretmen adayları, 28'inin Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliğinde okuyan öğretmen adayları, 12'sinin Fransızca öğretmenliğinde okuyan öğretmen adayları, 73'ünün İngilizce öğretmenliğinde okuyan öğretmen adayları, 30'unun işitme engelliler öğretmenliğinde okuyan öğretmen adayları, 32'sinin matematik öğretmenliğinde okuyan öğretmen adayları, 28'inin zihin engelliler öğretmenliğinde okuyan öğretmen adayları, 24'ünün okul öncesi öğretmenliğinde okuyan öğretmen adayları, 16'sinin rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenliğinde okuyan öğretmen adayları, 19'unun resim-iş öğretmenliğinde okuyan öğretmen adayları, 38'inin sınıf öğretmenliğinde okuyan öğretmen adayları, 22'sinin sosyal bilgiler öğretmenliğinde okuyan öğretmen adayları olduğu belirlenmiştir.

Nitel Boyut: Bu boyut açısından verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Tablo 3.7'de görüşmelere katılan öğretmen adaylarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3.7. Görüşmeye Katılan Öğretmen Adaylarına İlişkin Genel Bilgiler

Öğretmen Adayları	Bölüm	Program	Cinsiyet	Sınıf
DENİZ	İlköğretim Bölümü	Okulöncesi	Kadın	4. sınıf
EREN		Öğretmenliği P. Sınıf	Erkek	2. sınıf
METİN		Öğretmenliği P. İlköğretim	Erkek	3. sınıf
MEHMET		Matematik Öğretmenliği P. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği P.	Erkek	1. sınıf
Toplam	4 Öğretmen Adayı			
ALİ	Yabancı Diller Eğitimi Bölümü	İngilizce Öğretmenliği P.	Erkek	4. sınıf
AYŞE		İngilizce Öğretmenliği P.	Kadın	3. sınıf
OĞUZ		Almanca Öğretmenliği P.	Erkek	2. sınıf
BETÜL		Fransızca Öğretmenliği P.	Kadın	1. sınıf
Toplam	4 Öğretmen Adayı			
YAĞMUR	Eğitim Bilimleri Bölümü	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenliği P.	Kadın	1. sınıf
BÜŞRA		Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenliği P.	Kadın	2. sınıf
MERT		Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenliği P.	Erkek	3. sınıf
MERVE		Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenliği P.	Kadın	4. sınıf
Toplam	4 Öğretmen Adayı			
EBRU	Özel Eğitim Bölümü	İşitme Engelliler Öğretmenliği P.	Kadın	1. sınıf
ELİF		İşitme Engelliler Öğretmenliği P.	Kadın	2. sınıf
BURCU		Zihin Engelliler Öğretmenliği P.	Kadın	3. sınıf
NEŞE		Zihin Engelliler Öğretmenliği P.	Kadın	4. sınıf
Toplam	4 Öğretmen Adayı			

[**Tablo 3.7.** (Devam) *Görüşmeye Katılan Öğretmen Adaylarına İlişkin Genel Bilgiler*]

MEHTAP	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği P.	Kadın	1. sınıf
SİNEM		Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği P.	Kadın	2. sınıf
MELTEM		Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği P.	Kadın	3. sınıf
FATMA		Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği P.	Kadın	4. sınıf
Toplam		4 Öğretmen Adayı		
BURAK	Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü	Resim-iş Öğretmenliği P.	Erkek	1. sınıf
YASEMİN		Resim-iş Öğretmenliği P.	Kadın	2. sınıf
CANSU		Resim-iş Öğretmenliği P.	Kadın	4. sınıf
MUSTAFA		Resim-iş Öğretmenliği P.	Erkek	3. sınıf
Toplam		4 Öğretmen Adayı		
Genel Toplam		24 Öğretmen Adayı		

Tablo 3.7’de öğretmen adaylarına ilişkin bilgiler incelendiğinde toplamda her bölümden 4’er öğretmen adayı olmak üzere genel toplamda 24 öğretmen adayı yapılandırılmış görüşmelere katılmıştır. Öğretmen adaylarının 16’sı kadın, 8’i erkektir. 6 kişi 1. Sınıf, 6 kişi 2. Sınıf, 6 kişi 3.sınıf ve 6 kişi 4. sınıf olmak üzere sınıflar bağlamında eşit öğretmen adayına ulaşılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri EK 1’de belirtilen likert tipi veri toplama araçları, kişisel bilgi formu ve görüşme soruları aracılığı ile elde edilmiştir. Verilerin toplanmasında 3 bölümden oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama aracının ilk bölümü, araştırmanın alt amaçlarına yönelik olarak öğretmen adaylarının kişisel bilgilerini belirlemek için hazırlanan sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölümü “Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeği”nden, üçüncü bölümü “Rahim Örgütsel Çatışma Envanteri”nden oluşmaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının kişilik ve çatışma yönetimi ile ilgili

görüşlerini ölçmek için beş sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan bu formlara ilişkin her iki ölçek için de yapılan güvenirlik analizinin sonucunda Tablo 3.8’deki sonuçlar elde edilmiştir.

Tablo 3.8. Araştırmada Kullanılan Ölçeklere İlişkin Güvenirlik Analizi Sonuçları

Ölçek	Cronbach’s Alpha Katsayısı
Rahim Örgütsel Çatışma Envanteri	,866
Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeği	,745

Tablo 3.8. incelendiğinde güvenirlik çalışması sonucunda veri toplama araçlarından Rahim Örgütsel Çatışma Envanteri’nin iç tutarlılık anlamındaki toplam güvenirlik düzeyi $\alpha = ,866$ ve Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeği’nin iç tutarlılık anlamındaki toplam güvenirlik düzeyi $\alpha = ,745$ olarak bulunmuştur. “Cronbach Alpha” değerinin ölçek çalışmalarında en az $\alpha = ,70$ ve üzeri olması gerektiği genel kabul görmektedir (Seçer, 2013, s.179). Dolayısıyla bu çalışmada kullanılan ölçeklerden elde edilen sonuçların güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

Çatışma Yönetim Yaklaşımları: Bu araştırma kapsamında öğretmen adaylarının çatışma yönetim yaklaşımlarının ölçülmesinde Rahim tarafından geliştirilen “Rahim Örgütsel Çatışma Envanteri” (Rahim Organizational Conflict Inventory-ROCI-II) kullanılmıştır. Daha önce yapılan çalışmalarda envanterin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olup bu çalışmaların sonucunda çatışma yönetimine ilişkin birbirinden farklı beş çatışma yönetim yaklaşımı elde edilmiştir (Rahim, 1983; Rahim and Magner, 1995). Ayrıca ölçeğin batı ülkeleri dışında yapılan çalışmalarda da geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğu belirtilmiştir (Van de Vliert and Kabanoff, 1990, s.202; Ting-Toomey vd., 1991, s.283). Türkiye’de de Türkçe’ye Kozan ve İlder tarafından çevrilen ROCI II envanteri birçok farklı çalışmada kullanılmıştır. Ayrıca farklı örneklemelerde yapılan çalışmalarda ölçeğin faktör yapısının ve yapı geçerliliğinin destek bulduğu belirtilmiştir (Kozan ve İlder, 1994; Kozan, 2002; Gümüşeli, 2001). Örneğin Gümüşeli’nin (2001) çalışmasında, Eğitim Bilimleri alanında yüksek lisans yapan 43 öğretmenden toplanan verilerin analizi sonucunda alpha değeri 0,81 olarak hesap edilmiştir. ROCI II ile yapılan bu çalışmada çatışma yönetim yaklaşımlarının boyutlarının Cronbach Alfa güvenirlik değerleri .74 ile .92 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçekte

“bütünleştirme” “kaçınma” ve “uzlaşma” faktörleri 6’şar madde, “ödün verme” ve “hükmetme” faktörleri 5’er madde ile ölçülmektedir. Ölçeğin Tümüleştirme yaklaşımını, 1., 5., 12., 22., 23., 28. sorular; ödün verme yaklaşımını, 2., 11., 13., 19., 24. sorular; hükmetme yaklaşımını, 8., 9., 18., 21., 25. sorular; kaçınma yaklaşımını 3., 6., 16., 17., 26., 27. sorular; uzlaşma yaklaşımını ise 4., 7., 10., 14., 15., 20. sorular oluşturmaktadır. Cevaplar 5’li likert ölçeği ile alınacaktır (1=Kesinlikle katılmıyorum, 5=Kesinlikle katılıyorum).

Rahim Örgütsel Çatışma Envanterinin alt boyutlarının güvenirlik seviyelerini tespit etmeye yönelik analizler yapıldığında Tablo 3.9’daki sonuçlar elde edilmiştir.

Tablo 3.9. *Rahim Örgütsel Çatışma Envanterinin Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Analizi Sonuçları*

Çatışma Yönetim Yaklaşımları Boyutları	Cronbach’s Alpha Katsayısı
Bütünleştirme	,843
Ödün Verme	,849
Hükmetme	,841
Kaçınma	,815
Uzlaşma	,839

Tablo 3.9’da güvenirlik çalışmasında veri toplama araçlarından Rahim Örgütsel Çatışma Envanteri’nin alt boyutlarından bütünleştirme boyutunun içtutarlılık güvenirlik düzeyi $\alpha = ,843$, ödün verme boyutunun iç tutarlılık güvenirlik düzeyi $\alpha = ,849$, hükmetme boyutunun iç tutarlılık güvenirlik düzeyi $\alpha = ,841$, kaçınma boyutunun iç tutarlılık güvenirlik düzeyi $\alpha = ,815$ ve uzlaşma boyutunun iç tutarlılık güvenirlik düzeyi $\alpha = ,839$ olarak bulunmuştur. “Cronbach Alpha” değerinin ölçek çalışmalarında en az $\alpha = ,70$ ve üzeri olması gerektiği genel kabul görmektedir (Seçer, 2013, s.179). Dolayısıyla bu çalışmada kullanılan ölçeklerin alt boyutlarından elde edilen sonuçların güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeği: Araştırmada kullanılan Beş faktör kişilik ölçeği ilk olarak Benet-Martinez ve John (1998) tarafından “Beş Faktör Envanteri” (The Big Five Inventory) adıyla geliştirilmiştir. 44 madde içeren bu ölçek kişilik özelliklerinden “dışadönüklük”, “uyumluluk” ve “sorumluluk/özdisiplin”, “duygusal denge/nörotiklik” ve “gelişime açıklık” boyutlarını ölçmektedir. Ölçekte “nörotiklik” ve “dışadönüklük” faktörleri 8’er madde, “uyumluluk” ve “özdisiplin” faktörleri 9’ar

madde, “gelişime açıklık” faktörü ise 10 madde ile ölçülmektedir. Beş faktör kişilik ölçeği beş farklı kişilik özelliğini ölçecek nitelikte geliştirilmiş olup ölçeğin, dışadönüklük özelliği, 1., 6., 11., 16., 27., 32., 40., 43. sorularla; uyumluluk özelliği, 2., 7., 13., 22., 24., 28., 33., 37., 41. sorularla; Sorumluluk/Özdisiplin özelliği, 3., 8., 14., 18., 21., 25., 29., 34., 42. sorularla; nörotiklik/duygusal denge özelliği, 4., 9., 15., 19., 26., 30., 35., 38. sorularla; Açıklık özelliği, 5., 10., 12., 17., 20., 23., 31., 36., 39., 44. sorularla ölçülmektedir. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlaması Sümer ve Sümer (2005) tarafından yapılmıştır. Sümer ve Sümer (2005) ise 56 ülkede yapılan ve bireylerin kendilerini nasıl tanımladıklarına dair örüntüleri belirlemeye çalışan bir araştırmadan (Schmitt vd., 2007) yararlanmıştır. Beş faktör kişilik ölçeğinin bu çalışmada seçilmesinin nedeni, ölçeğin uluslararası bağlamda yapılan çalışmada geçerlik ve güvenilirliğinin gösterilmiş olmasıdır. Anılan çalışmada beş faktör kişilik ölçeğinin Cronbach Alfa güvenilirlik değerleri .79, .77, .76, .70 ve .78 olarak sırasıyla “nörotiklik”, “dışadönüklük”, “gelişime açıklık”, “uyumluluk” ve “özdisiplin” faktörlerini gösterdiği ortaya konmaktadır (Schmitt ve diğerleri., 2007, s.174, 184). Aynı ölçekle yapılan bir çalışmada ise, beş faktör kişilik özelliklerinin boyutlarının Cronbach Alfa güvenilirlik değerleri .64 ile .77 arasında (Sümer, Lajunen ve Özkan, 2005, s.219) değiştiği görülmektedir.

Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeğinin alt boyutlarının güvenilirlik seviyelerini tespit etmeye yönelik analizler yapıldığında Tablo 3.10’daki sonuçlar elde edilmiştir.

Tablo 3.10. *Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Analizi Sonuçları*

BFKÖ Boyutları	Cronbach’s Alpha Katsayısı
Dışadönüklük	,673
Uyumluluk	,746
Sorumluluk	,713
Duygusal Denge	,707
Açıklık	,647

Tablo 3.10’da gösterilen güvenilirlik çalışması sonuçlarında veri toplama araçlarından Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeğinin alt boyutlarından dışadönüklük boyutunun içtutarlılık güvenilirlik düzeyi $\alpha = ,843$, uyumluluk boyutunun iç tutarlılık güvenilirlik düzeyi $\alpha = ,849$, sorumluluk boyutunun iç tutarlılık güvenilirlik düzeyi $\alpha = ,841$, duygusal denge boyutunun iç tutarlılık güvenilirlik düzeyi $\alpha = ,815$ ve açıklık

boyutunun iç tutarlılık güvenilirlik düzeyi $\alpha = ,839$ olarak bulunmuştur. Uyumluluk, sorumluluk ve duygusal denge boyutlarının güvenilir olduğunu söylemek mümkündür. Dışadönüklük ve açıklık boyutlarının güvenilirliği ise düşük çıkmıştır. Ancak bu ölçeğin alanyazında da güvenilirlik düzeyi $\alpha = ,64$ ile $\alpha = ,77$ arasında olduğu duruma rastlanmıştır (Sümer, Lajunen ve Özkan, 2005, s.219).

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmada nicel boyutta yapılan ölçeklerden elde edilen verilere destek veri seti oluşturabilmek için yarı yapılandırılmış görüşme formuna başvurulmuştur. Her bir öğretmen adayı ile yapılan görüşmeler yaklaşık olarak 20-30 dakika arasında sürmüştür. Görüşmelerde araştırmanın kod ve temalarının oluşturulmasında biri alan uzmanı diğer üçü farklı alan uzmanı olmak üzere 4 uzman tarafından incelenmiştir. Görüş birliği ve görüş ayrılığı yaşanan kodlamalar düzenlenerek yeniden kodlamalar yapılmıştır. Kod ve temalar netleştikten sonra, araştırmanın amaçları doğrultusunda veriler yorumlanmış ve sunulmuştur.

3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen verilerin analizinde nitel ve nicel boyutlarda çözümleme yoluna gidilmiştir.

Nicel Boyut: Araştırmada ölçeklerden elde edilen nicel veriler araştırmacı tarafından kodlanıp nicel veri analiz paket programına aktararak çözümlenmiştir. İstatistiksel hesaplamaların anlamlı olduğu düzey için “,05” değeri kabul edilmiştir. Verilerin dağılımının incelenmesi ve uç değerlerin belirlenmesi için çarpıklık, basıklık katsayıları, ve histogram grafiklerinden yararlanılmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinden önce, veri çözümünde kullanılacak analizlerin parametrik mi yoksa non-parametrik mi olacağına karar verilmesi gerektiğinden verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla belirlenen çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 3.11’de verilmiştir.

Tablo 3.11. Veri Toplama Araçları ve Boyutlarına Göre Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

Veri toplama aracı	Boyutlar	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı
Öğretmen Adaylarının Çatışma Yönetim Yaklaşımları Ölçeği	Bütünleştirme	-,170	,183
	Ödün verme	-,063	,582
	Hükmetme	-,057	,281
	Kaçınma	-,416	,178
	Uzlaşma	-,108	,637
	Toplam	-,067	,753
Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeği	Dışadönüklük	,289	-,216
	Uyumluluk	-,051	-,093
	Sorumluluk	,146	-,459
	Duygusal Denge	-,011	-,258
	Açıklık	,144	-,088
	Toplam	,348	-,001

Tablo 3.11’de çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde her iki veri toplama aracının boyutlarında normal dağılım şartlarının sağlandığı görülmektedir. Ayrıca ölçeklerin toplamda ve boyutlarında çarpıklık ve basıklık katsayıları Huck (2012, s.27) ve Büyüköztürk (2009, s.40) tarafından önerilen +1 ile -1 arasında değerler aldığı görülmektedir. Parametrik testlerin analizlerde kullanılabilmesi için verilerin homojen olması ve normal dağılması gerekmektedir (Akbulut, 2010, s.20). Çarpıklık ve basıklık değerlerinde herhangi bir sorun yaşanmadığı için non-parametrik testlere başvurulmayıp, parametrik testlerle evrene genelleme yapılması gerekmektedir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının kişisel bilgi formunda yer alan bilgilerini düzenlemek amacıyla cinsiyet, yaş, sınıf, program, çalışma

durumu değişkenlerinden elde edilen veriler frekans (n) ve yüzdelere (%) şeklinde hesaplanmıştır.

Araştırmanın 1. alt amacı “Öğretmen adaylarının, beş faktör kişilik özellikleri; cinsiyet, yaş, program, sınıf, çalışma durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaca ilişkin bulgulara ulaşmak için öğretmen adaylarının “Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeği” ne vermiş oldukları yanıtlar doğrultusunda hesaplama yapılmıştır. Değerlendirme yapılırken de bu değerler dikkate alınarak öğretmen adaylarının çatışma yönetimi yaklaşımlarının her bir alt boyutuna ilişkin istatistik değerler göz önünde bulundurulmuş ve yorum yapılmıştır. Bu alt amacın bulgularına ulaşmak için de 2. alt amaçtaki yöntem izlenmiştir. Benzer şekilde cinsiyet ve çalışma durumu değişkenleri için bağımsız örneklem t testi (Independent Sample t Testi) kullanılmıştır. Yaş, sınıf ve program değişkenleri için ise tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) tekniği kullanılmıştır. Bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü ANOVA yapılmadan önce Levene istatistiğine bakılarak varyansların homojen olup olmadığı incelenmiştir.

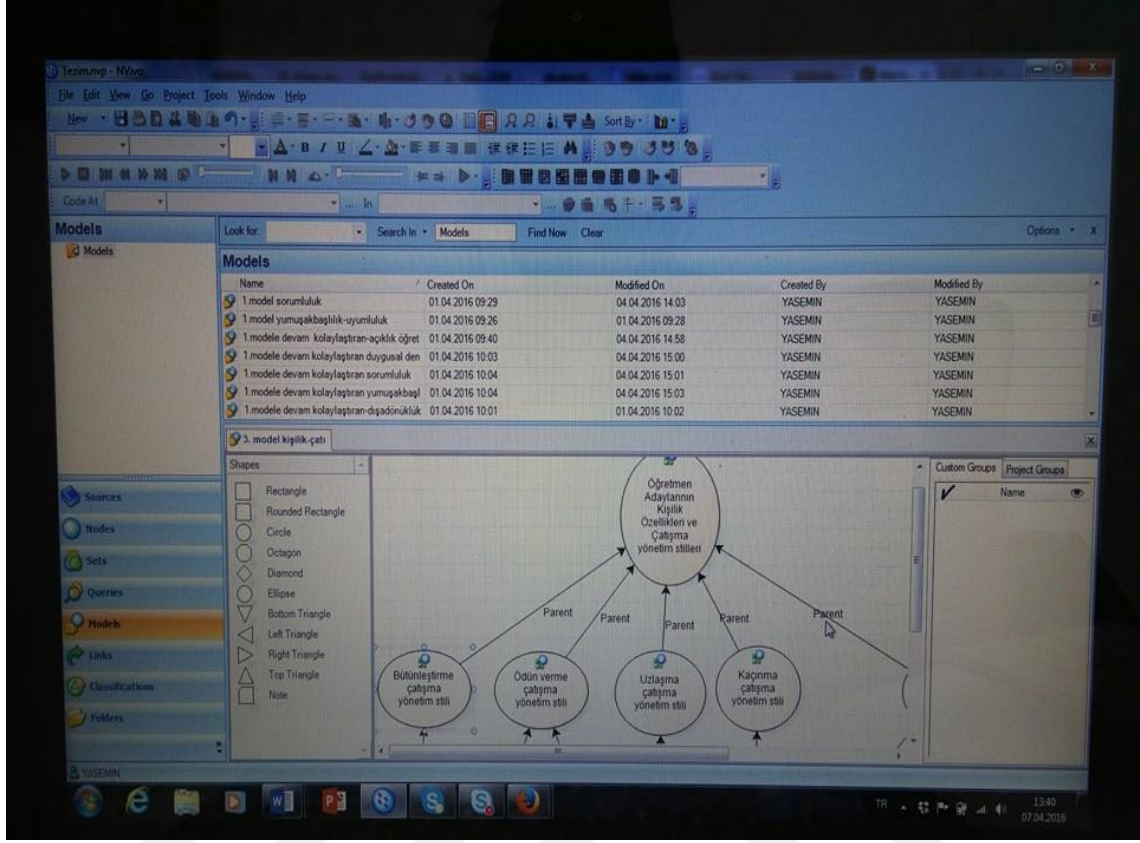
Araştırmanın 2. alt amacı ” Öğretmen adaylarının, çatışma yönetim yaklaşımları; cinsiyet, yaş, program, sınıf, çalışma durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaca ilişkin bulgulara ulaşmak için öğretmen adaylarının “Rahim Örgütsel Çatışma Envanteri”ne vermiş oldukları yanıtlar doğrultusunda hesaplama yapılmıştır. Değerlendirme yapılırken de bu değerler esas alınarak öğretmen adaylarının çatışma yönetimi yaklaşımlarının her bir alt boyutuna ilişkin istatistik değerler göz önünde bulundurulmuş ve bu şekilde yorumlanmıştır. Bu alt amaç doğrultusunda cinsiyet ve çalışma durumu değişkenleri için bağımsız örneklem t testi (Independent Sample t Testi); yaş, sınıf ve program değişkenleri için ise tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) tekniği kullanılmıştır. Bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü ANOVA yapılmadan önce Levene istatistiği incelenerek varyansların homojenliği kontrol edilmiştir.

Araştırmanın 3. alt amacı “Öğretmen adaylarının beş faktör kişilik özellikleri ile çatışma yönetim yaklaşımları arasında bir ilişki var mıdır? şeklindedir. Bu alt amacın bulgularına ulaşmak için Basit korelasyon olan Pearson korelasyon katsayısı çözümleme tekniği kullanılmıştır. Korelasyon katsayısı +1 ile -1 arasında değerler almaktadır. +1 ve -1 düzeyinde korelasyon, değişkenler arasında mükemmel bir ilişki olduğunu göstermektedir (Pallant, 2010a, s.123). Korelasyonun 0 düzeyinde olması, değişkenler

arasında herhangi bir ilişki olmadığı anlamına gelmektedir. Korelasyon değerinin 0 ile +1 arasında olması, değişkenler arasındaki ilişkinin olumlu olduğu; 0 ile -1 arasında olması ise ilişkinin olumsuz veya ters yönde olduğu anlamına gelmektedir. Korelasyon katsayısı +1 ve -1'e yaklaştıkça güçlü bir ilişki olduğu, 0'a yaklaştıkça zayıf ve 0 ile -1 arasında veya 0 ile +1 arasında olduğunda ise orta derecede bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanır (Huck, 2012, s.49). Büyüköztürk (2009, s.32)'e göre de korelasyon katsayısının 1.00 olması, mükemmel pozitif bir ilişkiyi; -1.00 olması mükemmel negatif bir ilişkiyi; 0.00 olması, ilişkinin olmadığını gösterir.

Nitel Boyut: Öğretmen adaylarından alınan görüşler doğrultusunda elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amacın, elde edilen verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmak olduğunu belirten Yıldırım and Şimşek (2013, s.259), içerik analiziyle birlikte toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre de temaların tespit edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu yolla nitel araştırma verileri (1) verilerin kodlanması, (2) temaların bulunması, (3) kod ve temaların bulunması ve (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere dört aşamada analiz edilir (Yıldırım and Şimşek, 2013, s. 60).

Araştırmada görüşmelerden elde edilen nitel veriler araştırmacı tarafından kodlanıp nitel veri analiz paket programına aktararak çözümlenmiştir. Görüşmelerin dökülmesinde, nitel verilerin analizinde ve verilerin raporlaştırılması sürecinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının isimleri gizli tutulmuş, tüm veri analiz sürecinde ve analizlerde kod isimler kullanılmıştır (Deniz, Eren, Metin, Mehmet, Ali, Ayşe, Oğuz, Betül, Yağmur, Büşra, Mert, Merve, Ebru, Elif, Burcu, Neşe, Mehtap, Sinem, Meltem, Fatma, Burak, Yasemin, Cansu, Mustafa). Bu kod isimler kişilerin nesnelleştirilmesinden kaçınılması adına kendi isimlerinin gizliliği dikkate alınarak varolan kişi isimleri ile yapılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarından elde edilen verilerin tanımlanması ve yorumlanması aşamasında; kod ve temalara göre verilerin betimlenmesi, alıntılara yer verilmesi, örneklendirilmesi, açıklanması, yorumlanması ve görsel hale getirilmesi sağlanmıştır. Nitel araştırmalarda inandırıcılığın önemli bir unsur olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda da araştırmacı inandırıcılığı sağlamak ve verileri daha açık yorumlayabilmek için bu programdan yararlanarak verileri çözümleme yoluna gitmiştir (Yıldırım and Şimşek, 2013, s.299). Şekil 2.6.'da nitel veri analiz paket programında veri girişi ve modellemesi yapılan bir görüntü gösterilmektedir.



Şekil 2. 6. Nitel Veri Analiz Paket Programı Analiz Sayfası

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın alt amaçlarına yönelik olarak öğretmen adaylarına uygulanan veri toplama araçları üzerinde yapılan çözümlemelere, bu çözümlemeler sonucu elde edilen bulgulara ve bulgularla ilişkili yorumlara bu bölümde yer verilmiştir.

4.1. Öğretmen Adaylarının Kişilik Özelliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ile ilişkili analizler ve bulgular sunulmuştur.

4.1.1. Öğretmen adaylarına uygulanan beş faktör kişilik özellikleri ölçeğinin boyut ve maddelerine ilişkin bulgular ve yorumlar

Bu alt bölümde araştırmanın 1. alt amacı olan, öğretmen adaylarının beş faktör kişilik özelliklerinin belirlenmesine yönelik betimsel analizlere yer verilmiştir. Analizler hem ölçeği oluşturan boyutlara hem de maddelere yönelik ayrı ayrı rapor edilmiştir. Analizlerde ölçeklerin her ikisinde de her bir madde için verilen yanıtlarda; “1- Hiç katılmıyorum, 2-Biraz katılmıyorum, 3- Ne katılıyorum ne de katılmıyorum (kararsızım), 4-Biraz katılıyorum, 5-Tamamen katılıyorum” olarak değerlendirilmiştir.

4.1.1.1. Öğretmen adaylarına uygulanan beş faktör kişilik özellikleri ölçeğinin boyutlarına ilişkin bulgular ve yorumlar

Öğretmen adaylarının çatışma yönetimi yaklaşımları ölçeğinin her iki boyutunu da oluşturan maddelere verilen yanıtlarının bir araya getirilmesi ile elde edilen ortalamalar, en düşük ve en yüksek puanlar ve standart sapma değerleri Tablo 4.1’de özetlenmiştir.

Tablo 4.1. Öğretmen Adaylarının Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeğinin Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Boyut	n	Madde Sayısı	En düşük Puan	En yüksek puan	$\bar{X}$	$\bar{X}/$ Madde sayısı	ss	ss/ Madde sayısı
Dışadönüklük	338	8	21,00	38,00	28,66	3,58	3,22	,403
Uyumluluk	339	9	21,00	41,00	30,66	3,40	3,47	,386
Sorumluluk	336	9	21,00	77,00	29,64	3,29	3,62	,402

[**Tablo 4.1.** (Devam) *Öğretmen Adaylarının Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeğinin Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri*]

Duygusal	340	8	18,00	36,00	27,03	3,38	3,59	,449
Denge								
Açıklık	339	10	23,00	49,00	34,53	3,45	4,63	,463
Toplam	326	44	122,00	190,00	150,48	3,42	13,18	,300

Tablo 4.1’de boyutlardaki maddelere verilen yanıtların bir araya getirilmesi ile oluşan ortalama değerlere bakıldığında (Dışadönüklük $\bar{X}$ /madde sayısı=3,58; Uyumluluk $\bar{X}$ /madde sayısı=3,40; Sorumluluk $\bar{X}$ /madde sayısı=3,29; Duygusal Denge $\bar{X}$ /madde sayısı=3,38; Açıklık $\bar{X}$ /madde sayısı=3,45) beş faktör kişilik özelliklerinin her biri için öğretmen adaylarının “Ne katılıyorum ne de katılmıyorum (kararsızım)” düzeyinde kararsız görüş bildirdiği görülmektedir.

Tablo 4.1’de öğretmen adayları dışa dönüklük ($\bar{X}$ /madde sayısı=3,58) kişilik özelliğini, uyumluluk ($\bar{X}$ /madde sayısı=3,40), sorumluluk ($\bar{X}$ /madde sayısı=3,29), duygusal denge ($\bar{X}$ /madde sayısı=3,38), açıklık ($\bar{X}$ /madde sayısı=3,45) özelliklerine göre daha fazla kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarında sırasıyla dışadönüklük kişilik özelliği, sonra sırasıyla açıklık, uyumluluk, duygusal denge ve sorumluluk kişilik özelliklerine rastlanmıştır.

4.1.1.2. Öğretmen adaylarına uygulanan beş faktör kişilik özellikleri ölçeğinin boyutlarını oluşturan maddelerin incelenmesi

Öğretmen adaylarına uygulanan Beş Faktör Kişilik Özellikleri ölçeğinin maddelerine ilişkin betimsel istatistikler aşağıda verilmiştir.

4.1.1.2.1. Dışadönük kişilik özelliği

Tablo 4.2’de dışadönük kişilik özelliği boyutundaki maddelere verilen yanıtlara ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ile çarpıklık ve basıklık değerleri verilmiştir.

Tablo 4.2. *Dışadönük Kişilik Özelliği Boyutunu Oluşturan Maddelerin Betimsel İstatistik Değerleri*

Madde No	n	$\bar{X}$	ss	Çarpıklık	Basıklık
1	338	3,92	1,03	-,834	,196
6	338	2,31	1,28	,582	-,687
11	338	4,08	1,02	-1,056	-,590
16	338	4,01	,90	-,761	,236
27	338	3,05	1,30	,002	-1,101
32	338	4,33	,81	-1,052	,402
40	338	4,09	1,00	-1,118	,883
43	338	2,88	1,30	,057	-1,028

(Maddelerin açıklamaları şu şekildedir: 1. Konuşkan, 6. Ketum/vakur, 11. Enerji dolu, 16. Heyecan yaratabilen, 27. Soğuk ve mesafeli olabilen, 32. Hemen hemen herkese karşı saygılı ve nazik olan, 40. Düşünmeyi seven, fikirler geliştirebilen, 43. Kolaylıkla dikkati dağılan.)

Dışadönük kişilik özelliğinde verilen yanıtların ortalamaları Tablo 4.2. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının verdikleri yanıtların “Biraz katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmekte ve öğretmen adaylarının beş faktör kişilik özelliklerinden dışa dönük kişilik özelliğini gösterdikleri sonucuna varılmaktadır. Tablo 4.2’deki basıklık ve çarpıklık değerlerine bakıldığında ise; 11., 27., 32. ve 40. madde haricinde diğer maddelerin -1 ile +1 arasında bir değere sahip olduğu ve bu maddelerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin normal dağılıma işaret ettiği görülmektedir. 11., 32. ve 40. maddenin basıklık değeri -1 ile +1 arasında olmasına rağmen çarpıklık değerinin -1 den çok hafif saptığı ve değerlerinin sırasıyla -1,056, -1,052, -1,118 olduğu görülmüştür. 27. maddenin ise çarpıklık değeri -1 ile +1 arasında 0’a çok yakınken, basıklık değeri -1, 101 olarak tespit edilmiştir. Ancak bu boyutların toplam basıklık ve çarpıklık değerini etkilememesi, analizlerin boyutlar düzeyinde yapılması ve değerlerin sınır değerlerinin çok az üzerinde olması sebebiyle dağılımın normal olduğu (Şencan, 2005, s.19) söylenebilir. Dolayısıyla parametrik analizler yapılması konusunda herhangi bir sorun olmadığı düşünülmektedir.

Tablo 4.2’deki maddelerin ortalamaları incelendiğinde en düşük ortalamaya sahip maddenin $\bar{X} = 2,31$ ortalamaya sahip olan 6. madde olduğu görülmektedir. En yüksek ortalamaya sahip maddenin $\bar{X} = 4,33$ ortalamaya sahip olan 32. madde olduğu görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının dışadönüklük kişilik özelliği için en az “Ketum/vakur” görüşüne; en çok ise “Hemen hemen herkese

karşı saygılı ve nazik olan” görüşüne katıldıkları görülmektedir.

4.1.1.2.2. Uyumluluk kişilik özelliği

Tablo 4.3’te uyumluluk boyutundaki maddelere verilen yanıtlara ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ile çarpıklık ve basıklık değerleri verilmiştir.

Tablo 4.3. *Uyumluluk Kişilik Özelliği Boyutunu Oluşturan Maddelerin Betimsel İstatistik Değerleri*

Madde No	n	$\bar{X}$	ss	Çarpıklık	Basıklık
2	339	2,02	1,08	,737	-,546
7	339	4,41	,88	-1,861	3,780
13	339	4,45	,81	-1,762	3,352
22	339	3,31	1,30	-,375	-,928
24	339	3,42	1,26	-,428	-,824
28	339	3,96	,96	-,765	,234
33	339	4,31	,76	-,906	,589
37	339	2,60	1,22	,285	-,978
41	339	2,17	1,28	,768	-,584

(Maddeler şu şekildedir: 2. Başkalarında hata arayan, 7. Yardımsever ve çıkarıcı olmayan, 13. Güvenilir bir çalışan, 22. Genellikle başkalarına güvenen, 24. Duygusal olarak dengeli, kolayca keyfi kaçmayan, 28. Görevi tamamlanıncaya kadar sebat edebilen, 33. İşleri verimli yapan, 37. Bazen başkalarına kaba davranabilen, 41. Sanata ilgisi çok az olan.)

Uyumluluk kişilik özelliğinde verilen yanıtların ortalamaları Tablo 4.3’te belirtildiği gibi araştırmaya katılan öğretmen adaylarının verdikleri yanıtların “Biraz katılmıyorum”, “Ne katılıyorum ne de katılmıyorum (Kararsızım)”, “Biraz katılıyorum” seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmekte ve öğretmen adaylarının beş faktör kişilik özelliklerinden uyumluluk kişilik özelliğine ilişkin yanıtlarına göre büyük oranda uyumluluk kişilik özelliğini gösterdiği sonucuna varılamamaktadır. Tablo 3’teki basıklık ve çarpıklık değerlerine bakıldığında ise; 7. ve 13. madde haricinde diğer maddelerin -1 ile +1 arasında bir değere sahip olduğu ve bu maddelerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin normal dağılıma işaret ettiği görülmektedir. 7. ve 13. maddenin basıklık değeri de çarpıklık değeri de -1 ile +1 arasında yer almamaktadır. Bu maddelerin (7. ve 13.) çarpıklık değerleri sırasıyla -1,861; -1,762 ve basıklık değerleri sırasıyla 3,780; 3,352 olduğu görülmüştür. Ancak bu maddelerin toplam basıklık ve çarpıklık değerini etkilememesi, analizlerin boyut düzeyinde yapılacak olması ve sınır değerlerinin çok

hafif üzerinde olması (Şencan, 2005, s.19) dolayısıyla dağılımın normal olduğu söylenebilir. Dolayısıyla parametrik analizler yapılması konusunda herhangi bir sorun olmadığı düşünülmektedir.

Tablo 4.3'teki maddelerin ortalamaları incelendiğinde en düşük ortalamaya sahip maddenin $\bar{X} = 2,02$ ortalamaya sahip olan 2. madde olduğu görülmektedir. En yüksek ortalamaya sahip maddenin $\bar{X} = 4,45$ ortalamaya sahip olan 13. madde olduğu görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının uyumluluk kişilik özelliği için en az “Başkalarında hata arayan” görüşüne; en çok ise “Güvenilir bir çalışan” görüşüne katıldıkları görülmektedir.

4.1.1.2.3. Sorumluluk kişilik özelliği

Tablo 4.4'te sorumluluk boyutundaki maddelere verilen yanıtlara ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ile çarpıklık ve basıklık değerleri verilmiştir.

Tablo 4.4. Sorumluluk Boyutunu Oluşturan Maddelerin Betimsel İstatistik Değerleri

Madde No	n	$\bar{X}$	ss	Çarpıklık	Basıklık
3	336	4,14	,90	-1,102	1,210
8	336	2,97	1,33	-,069	-1,096
14	336	3,32	1,18	-,333	-,694
18	336	2,82	1,45	,155	-1,330
21	336	2,79	1,30	,118	-1,097
25	336	3,51	1,17	-,399	-,620
29	336	2,45	3,00	13,607	224,335
34	336	3,76	1,12	-,700	-,161
42	336	3,87	1,09	-,849	,082

(Maddeler şu şekildedir: 3. İşini tam yapan, 8. Biraz umursamaz, 14. Gergin olabilen, 18. Dağınık olma eğiliminde, 21. Sessiz bir yapıda, 25. Keşfeden, icat eden, 29. Dakikası dakikasına uymayan, 34. Gergin ortamlarda sakin kalabilen, 42. Başkalarıyla işbirliği yapmayı seven.)

Sorumluluk kişilik özelliğinde verilen yanıtların ortalamalarının gösterildiği Tablo 4.4'te araştırmaya katılan öğretmen adaylarının verdikleri yanıtların “Biraz katılmıyorum” ve “Ne katılıyorum ne de katılmıyorum (Kararsızım)” seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmekte ve öğretmen adaylarının beş faktör kişilik özelliklerinden sorumluluk kişilik özelliğini göstermedikleri sonucuna varılmaktadır. Tablo 4'teki basıklık ve çarpıklık değerlerine bakıldığında ise; 3., 8., 18., 21. ve 29. madde haricinde diğer maddelerin -1 ile +1 arasında bir değere sahip olduğu ve bu maddelerin basıklık ve

çarpıklık değerlerinin normal dağılıma işaret ettiği görülmektedir. 3., 8., 18., 21. maddelerin boyutların toplam basıklık ve çarpıklık değerini etkilememesi, analizlerin kişilik özelliklerinin boyutları düzeyinde yapılması ve sınır değerlerinin çok az üzerinde olması sebebiyle dağılımın normal olduğu (Şencan, 2005, s.19) söylenebilir. Ancak 29. madde normal değerlerden çok fazla sapmış olup analizlerin boyutlar düzeyinde yapılacak olduğundan etkilemeyeceği düşünülerek ihmal edilecektir. Dolayısıyla parametrik testlere başvurulmasında sakınca olmayacağı düşünülmektedir.

Tablo 4.4'teki maddelerin ortalamaları incelendiğinde en düşük ortalamaya sahip maddenin $\bar{X} = 2,45$ ortalamaya sahip olan 29. madde olduğu görülmektedir. En yüksek ortalamaya sahip maddenin $\bar{X} = 4,14$ ortalamaya sahip olan 3. madde olduğu görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sorumluluk kişilik özelliği için en az “Dakikası dakikasına uymayan” görüşüne; en çok ise “İşini tam yapan” görüşüne katıldıkları görülmektedir.

4.1.1.2.4. Duygusal denge kişilik özelliği

Tablo 4.5'te duygusal denge boyutundaki maddelere verilen yanıtlara ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ile çarpıklık ve basıklık değerleri verilmiştir.

Tablo 4.5. *Duygusal Denge Boyutunu Oluşturan Maddelerin Betimsel İstatistik Değerleri*

Madde No	n	$\bar{X}$	ss	Çarpıklık	Basıklık
4	340	2,24	1,29	,631	-,789
9	340	3,36	1,33	-,324	-1,051
15	340	4,13	,94	-,886	,252
19	340	2,94	1,32	,016	-1,159
26	340	3,68	1,15	-,564	-,512
30	340	3,93	1,13	-,850	-,116
35	340	3,09	1,23	-,102	-,860
38	340	3,66	1,24	-,679	-,525

(Maddeler şu şekildedir: 4. Bunalımlı, melankolik, 9. Rahat, stresle kolay baş eden, 15. Maharetli, derin düşünen, 19. Çok endişelenen, 26. Atılgan bir kişiliğe sahip, 30. Sanata ve estetik değerlere önem veren, 35. Rutin işleri yapmayı tercih eden, 38. Planlar yapan ve bunları takip eden.)

Duygusal Denge kişilik özelliğinde verilen yanıtların ortalamaları Tablo 4.5. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının verdikleri yanıtların “Ne katılıyorum ne de katılmıyorum (Kararsızım)” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmekte ve

öğretmen adaylarının beş faktör kişilik özelliklerinden duygusal denge kişilik özelliğine ilişkin yanıtlarına göre büyük oranda kararsız oldukları sonucuna varılmaktadır. Tablo 5'teki basıklık ve çarpıklık değerlerine bakıldığında ise; 9. ve 19. madde haricinde diğer tüm maddelerin -1 ile +1 arasında bir değere sahip olduğu ve bu maddelerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin normal dağılıma işaret ettiği görülmektedir. 9. ve 19. Maddenin çarpıklık değeri -1 ile +1 arasında yer almasına rağmen basıklık değeri -1 ile +1 arasında yer almamaktadır. Bu maddelerin (9. ve 19.) basıklık değerleri sırasıyla -1,051; -1,159 olduğu tespit edilmiştir. Ancak bu boyutların toplam basıklık ve çarpıklık değerini etkilememesi, analizlerin boyut düzeyinde yapılacak olması ve sınır değerlerinin çok az üzerinde olması sebepleriyle dağılımın normal olduğu söylenebilir (Şencan, 2005, s.19). Dolayısıyla parametrik analizler yapılması konusunda herhangi bir sorun olmadığı düşünülmektedir.

Tablo 4.5'teki maddelerin ortalamaları incelendiğinde en düşük ortalamaya sahip maddenin $\bar{X} = 2,24$ ortalamaya sahip olan 4. madde olduğu görülmektedir. En yüksek ortalamaya sahip maddenin $\bar{X} = 4,13$ ortalamaya sahip olan 15. madde olduğu görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının duygusal denge kişilik özelliği için en az “Bunalımlı, melankolik” görüşüne; en çok ise “Maharetli, derin düşünen” görüşüne katıldıkları görülmektedir.

4.1.1.2.5. Açıklık kişilik özelliği

Tablo 4.6'da açıklık boyutundaki maddelere verilen yanıtlara ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ile çarpıklık ve basıklık değerleri verilmiştir.

Tablo 4.6. Açıklık Boyutunu Oluşturan Maddelerin Betimsel İstatistik Değerleri

Madde No	n	$\bar{X}$	ss	Çarpıklık	Basıklık
5	339	4,01	,94	-,659	-,275
10	339	4,18	1,00	-,1038	,160
12	339	1,97	1,20	-1,097	,156
17	339	4,25	,97	-1,351	1,424
20	339	4,05	1,06	-,980	,279
23	339	2,41	1,34	,502	-1,012
31	339	3,46	1,26	-,446	-,822
36	339	3,86	1,09	-,739	-,190
39	339	2,85	1,36	,083	-1,237
44	339	3,48	1,25	-371	-,876

(Maddelerin açıklamaları şu şekildedir: 5. Orijinal, yeni görüşler ortaya koyan, 10. Çok değişik konuları merak eden, 12. Başkalarıyla sürekli didişen, 17. Affedici bir yapıya

sahip, 20. Hayal gücü yüksek, 23. Tembel olma eğiliminde olan, 31. Bazen utangaç, çekingen olan, 36. Sosyal, girişken, 39. Kolayca sinirlenen, 44. Sanat, müzik ve edebiyatta çok bilgili.)

Açıklık kişilik özelliğinde verilen yanıtların ortalamaları Tablo 4.6. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının verdikleri yanıtların “Biraz katılıyorum”, “Ne katılıyorum ne de katılmıyorum (Kararsızım)” seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmekte ve öğretmen adaylarının beş faktör kişilik özelliklerinden açıklık kişilik özelliğine ilişkin yanıtlarına göre büyük oranda açıklık kişilik özelliğini gösterdiği sonucuna varılmaktadır. Tablo 4.6’daki basıklık ve çarpıklık değerlerine bakıldığında ise; 10., 12., 17., 23., ve 39. madde haricinde diğer maddelerin -1 ile +1 arasında bir değere sahip olduğu ve bu maddelerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin normal dağılıma işaret ettiği görülmektedir. 10., 12., ve 17. maddenin çarpıklık değeri -1 ile +1 arasında yer almamaktadır. Bu maddelerin (10., 12. ve 17.) çarpıklık değerleri sırasıyla -1,038; -1,097; -1,351 olduğu görülmektedir. 23. ve 29. maddelerin ise basıklık katsayısı -1 ile +1 arasında değildir. Ancak bu maddelerin toplamda basıklık ve çarpıklık değerini etkilememesi, analizlerin boyutlar düzeyinde yapılacak olması ve sınır değerlerinin çok az üzerinde olması dolayısıyla dağılımın normal olduğu söylenebilir (Şencan, 2005, s.19). Dolayısıyla parametrik analizler yapılması konusunda herhangi bir sorun olmadığı düşünülmektedir.

Tablo 4.6’daki maddelerin ortalamaları incelendiğinde en düşük ortalamaya sahip maddenin $\bar{X} = 1,97$ ortalamaya sahip olan 12. madde olduğu görülmektedir. En yüksek ortalamaya sahip maddenin $\bar{X} = 4,25$ ortalamaya sahip olan 17. madde olduğu görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının açıklık kişilik özelliği için en az “Başkalarıyla sürekli didişen” görüşüne; en çok ise “Affedici bir yapıya sahip” görüşüne katıldıkları görülmektedir.

4.1.2. Öğretmen adaylarının kişisel bilgilerine göre beş faktör kişilik özelliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi

Bu alt bölümde araştırmanın 1. alt amacı olan öğretmen adaylarının, beş faktör kişilik özelliklerine ilişkin görüşlerinin; cinsiyet, yaş, program, sınıf, çalışma durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçları ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1.2.1. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre beş faktör kişilik özelliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesine ilişkin bulgular ve yorumlar

Öğretmen adaylarının beş faktör kişilik özelliklerinin beş boyutunda cinsiyete göre karşılaştırma yapabilmek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Yapılan t testine ilişkin sonuçlar Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Beş Faktör Kişilik Özellikleri Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Boyut	Grup	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Dışadönüklük	Kadın	171	28,49	3,23	-1,014	336	,311
	Erkek	167	28,85	3,28			
Uyumluluk	Kadın	174	30,51	3,35	-,858	337	,391
	Erkek	165	30,83	3,61			
Sorumluluk	Kadın	172	29,30	3,69	-1,494	334	,136
	Erkek	164	30,02	5,09			
Duygusal Denge	Kadın	173	26,87	3,45	-,874	338	,383
	Erkek	167	27,21	3,78			
Açıklık	Kadın	172	34,43	4,48	-,403	337	,687
	Erkek	167	34,63	4,85			
Toplam	Kadın	166	149,69	12,02	-1,106	324	,270
	Erkek	160	151,31	14,26			

Tablo 4.7’de öğretmen adaylarının, beş faktör kişilik özelliklerine yönelik görüşleri arasında cinsiyetlerine göre; dışa dönüklük ($t_{,05:336} = -1,014$, $p > ,05$), uyumluluk ($t_{,05:337} = -,858$, $p > ,05$), sorumluluk ($t_{,05:334} = -1,494$, $p > ,05$), duygusal denge ($t_{,05:338} = -,874$, $p > ,05$) ve açıklık ($t_{,05:337} = -,403$, $p > ,05$) kişilik özellikleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

4.1.2.2. Öğretmen adaylarının çalışma durumlarına göre beş faktör kişilik özelliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesine ilişkin bulgular ve yorumlar

Öğretmen adaylarının beş faktör kişilik özelliklerinin beş boyutunda çalışma durumlarına göre karşılaştırma yapabilmek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır.

Yapılan t testine ilişkin sonuçlar Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. *Öğretmen Adaylarının Çalışma Durumlarına Göre Beş Faktör Kişilik Özellikleri Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları*

Boyut	Grup	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Dışadönüklük	Evet	15	28,38	3,74	,408	336	,684
	Hayır	323	28,68	3,24			
Uyumluluk	Evet	16	29,38	4,62	-1,521	337	,129
	Hayır	323	30,72	3,41			
Sorumluluk	Evet	16	29,31	3,89	-,311	334	,756
	Hayır	320	29,67	4,46			
Duygusal Denge	Evet	16	25,94	4,12	-1,247	338	,213
	Hayır	324	27,09	3,58			
Açıklık	Evet	16	34,06	4,06	-,411	337	,681
	Hayır	323	34,55	4,69			
Toplam	Evet	15	147,80	16,48	-,808	324	,420
	Hayır	311	150,61	13,01			

Tablo 4.8’de öğretmen adaylarının, beş faktör kişilik özelliklerine yönelik görüşleri arasında çalışma durumlarına göre; dışa dönüklük ($t_{0,05}: 336 = ,408, p > ,05$), uyumluluk ($t_{0,05}: 337, = -1,521, p > ,05$), sorumluluk ($t_{0,05}: 334, = -,311, p > ,05$), duygusal denge ($t_{0,05}: 338 = -1,247, p > ,05$) ve açıklık ($t_{0,05}: 337 = -,411, p > ,05$) kişilik özellikleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

4.1.2.3. Öğretmen adaylarının yaşlarına göre beş faktör kişilik özelliklerine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasına ilişkin bulgular ve yorumlar

Yaş değişkenine göre, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, beş faktör kişilik özelliklerine yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü ANOVA yapılmıştır. Öğretmen adaylarının yaşlarına göre beş faktör kişilik özelliklerine ilişkin puan ortalamaları Tablo 4.9’da sunulmuştur. Öğretmen adaylarının puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup

olmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü ANOVA sonuçları ise Tablo 4.10’da gösterilmiştir.

Tablo 4.9. Öğretmen Adaylarının Yaşlarına Göre Beş Faktör Kişilik Özelliklerine İlişkin Puanlarının Betimsel İstatistik Değerleri

Boyut	Yaş	n	$\bar{X}$	ss
Dışadönüklük	18	24	28,38	3,39
	19	67	28,46	3,21
	20	64	28,25	2,73
	21	90	28,89	3,40
	22 ve üzeri	93	28,97	3,46
	Toplam	338	28,67	3,25
Uyumluluk	18	23	30,13	3,85
	19	69	30,58	3,60
	20	64	30,38	3,66
	21	90	31,27	3,52
	22 ve üzeri	93	30,47	3,10
	Toplam	339	30,66	3,48
Sorumluluk	18	23	31,74	10,58
	19	67	29,36	3,63
	20	64	29,11	3,50
	21	90	29,96	3,49
	22 ve üzeri	92	29,41	3,71
	Toplam	336	29,65	4,43

[**Tablo 4.9.** (Devam) *Öğretmen Adaylarının Yaşlarına Göre Beş Faktör Kişilik Özelliklerine İlişkin Puanlarının Betimsel İstatistik Değerleri*]

Duygusal Denge	18	24	27,25	4,06
	19	69	25,91	3,19
	20	65	26,95	3,09
	21	90	27,91	3,81
	22 ve üzeri	92	27,02	3,76
	Toplam	340	27,04	3,61
Açıklık	18	24	34,92	5,87
	19	67	33,79	4,57
	20	65	34,45	3,73
	21	90	35,20	4,92
	22 ve üzeri	93	34,38	4,71
	Toplam	339	34,53	4,66

Tablo 4.9’da dışadönük kişilik özelliğinde en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=28,97$) sahip yaş 22 yaş ve üzeri yaş grubu, en düşük ortalamaya ($\bar{X}=28,25$) sahip yaş grubu 20 yaş grubu olduğu belirtilmiştir. Uyumluluk kişilik özelliğinde en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=31,27$) sahip yaş 21 yaş grubu, en düşük ortalamaya ($\bar{X}=30,13$) sahip yaş grubu 18 yaştır. Sorumluluk kişilik özelliğinde en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=31,74$) sahip yaş 18 yaş grubu, en düşük ortalamaya ($\bar{X}=29,11$) sahip yaş grubu 20 yaştır. Duygusal denge kişilik özelliğinde en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=27,91$) sahip yaş 21 yaş grubu, en düşük ortalamaya ($\bar{X}=25,91$) sahip yaş grubu 19 yaştır. Açıklık kişilik özelliğinde ise en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=35,20$) sahip yaş 21 yaş grubu, en düşük ortalamaya ($\bar{X}=33,79$) sahip yaş grubu 19 yaştır.

Tablo 4.10. Öğretmen Adaylarının Yaşlarına Göre Beş Faktör Kişilik Özellikleri Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	f	p
Dışadönüklük	Gruplar Arası	28,814	4	7,203	,678	,608
	Gruplar İçi	3540,074	333	10,631		
	Toplam	3568,888	337			
Uyumluluk	Gruplar Arası	48,461	4	12,115	1,001	,407
	Gruplar İçi	4041,203	334	12,099		
	Toplam	4089,664	338			
Sorumluluk	Gruplar Arası	138,361	4	34,590	1,776	,133
	Gruplar İçi	6446,199	331	19,475		
	Toplam	6584,560	335			
Duygusal Denge	Gruplar Arası	157,491	4	39,373	3,093	,016
	Gruplar İçi	4264,085	335	12,729		
	Toplam	4421,576	339			
Açıklık	Gruplar Arası	83,227	4	20,807	,956	,432
	Gruplar İçi	7267,197	334	21,758		
	Toplam	7350,425	338			
Toplam	Gruplar Arası	1374,498	4	343,624	2,005	,094
	Gruplar İçi	55008,925	321	171,367		
	Toplam	56383,423	325			

Tablo 4.10’da öğretmen adaylarının yaşlarına (18 yaş, 19 yaş, 20yaş, 21 yaş, 22 yaş ve üzeri) göre beş faktör kişilik özelliklerine ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlarda; öğretmen adaylarının yaşlarına göre; beş faktör kişilik özelliklerine (dışadönüklük $F_{4-333} = ,678$, $p > .05$; uyumluluk $F_{4-334} = 1,001$, $p > .05$; sorumluluk $F_{4-331} = 1,776$, $p > .05$; açıklık $F_{4-334} = ,956$, $p > .05$) ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ancak duygusal denge ($F_{4-335} = 3,093$, $p < .05$) boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerine başvurulmuştur. Kullanılacak çoklu karşılaştırma testine karar verebilmek için Levene testi sonuçları incelenmiştir. Levene testi sonucunda varyansların homojen olduğu belirlendiğinden, çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey

kullanılmıştır. Tukey testinin sonuçları Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Öğretmen Adaylarının Yaşlarına Göre Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin Duygusal Denge Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Çoklu Karşılaştırması

Boyut	Grup	18 yaş	19 yaş	20 yaş	21 yaş	22 yaş ve üzeri
Duygusal denge	18 yaş		,510	,997	,928	,999
	19 yaş			,443	,005*	,292
	20 yaş				,468	1,000
	21 yaş					,447
	22 yaş ve üzeri					

*p = ,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.11’de, çoklu karşılaştırma testi sonucunda; ödün verme boyutunda 19 yaşındaki öğretmen adayları ile 21 yaşındaki öğretmen adaylarının görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ($p = ,040 < ,05$) olduğu gösterilmektedir. Bu iki grubun ortalamalarına bakıldığında yaşları 21 olan öğretmen adaylarının ($\bar{X} = 27,91$) 19 yaşındaki öğretmen adaylarına ($\bar{X} = 25,91$) göre daha olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir.

4.1.2.4. Öğretmen adaylarının sınıf değişkenine göre beş faktör kişilik özelliklerine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasına ilişkin bulgular ve yorumlar

Sınıf değişkenine göre, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, beş faktör kişilik özelliklerine yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü ANOVA yapılmıştır.

Öğretmen adaylarının sınıf değişkenine göre beş faktör kişilik özelliklerine ilişkin puan ortalamaları Tablo 4.12’de sunulmuştur. Öğretmen adaylarının puan ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü ANOVA sonuçları ise Tablo 4.13’te gösterilmiştir.

Tablo 4.12. Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre Beş Faktör Kişilik Özelliklerine İlişkin Puanlarının Betimsel İstatistik Değerleri

Boyut	Sınıf	n	$\bar{X}$	ss
Dışadönüklük	1.Sınıf	78	28,42	2,845
	2.Sınıf	76	28,05	3,024
	3. Sınıf	85	28,75	3,280
	4. Sınıf	99	29,26	3,624
	Toplam	338	28,69	3,254
Uyumluluk	1.Sınıf	80	30,08	3,641
	2.Sınıf	76	30,55	3,272
	3. Sınıf	84	31,02	3,742
	4. Sınıf	99	30,92	3,244
	Toplam	339	30,66	3,478
Sorumluluk	1.Sınıf	79	29,87	6,398
	2.Sınıf	75	29,57	3,610
	3. Sınıf	84	29,21	3,614
	4. Sınıf	98	29,90	3,685
	Toplam	336	29,65	4,433
Duygusal Denge	1.Sınıf	81	26,35	3,450
	2.Sınıf	77	26,44	3,046
	3. Sınıf	84	27,24	3,980
	4. Sınıf	98	27,90	3,670
	Toplam	340	27,04	3,611
Açıklık	1.Sınıf	80	34,19	4,655
	2.Sınıf	76	33,74	4,281
	3. Sınıf	84	34,94	4,598
	4. Sınıf	99	35,07	4,957
	Toplam	339	34,53	4,663

Tablo 4.12’de dışadönük kişilik özelliğinde en yüksek ortalamaya ($\bar{X}$ =29,26) sahip 4. sınıf grubu, en düşük ortalamaya ($\bar{X}$ =28,05) sahip 2. sınıf grubu olduğu gösterilmektedir. Uyumluluk kişilik özelliğinde en yüksek ortalamaya ($\bar{X}$ =31,02) sahip 3. sınıf grubu, en düşük ortalamaya ($\bar{X}$ =30,08) sahip 1.sınıf grubudur. Sorumluluk kişilik özelliğinde en yüksek ortalamaya ($\bar{X}$ =29,90) sahip 4. sınıf grubu, en düşük ortalamaya ($\bar{X}$ =29,21) sahip 3.sınıf grubudur. Duygusal denge kişilik özelliğinde en yüksek

ortalamaya ($\bar{X}=27,90$) sahip 4.sınıf grubu, en düşük ortalamaya ($\bar{X}=26,35$) sahip 1.sınıf grubudur. Açıklık kişilik özelliğinde ise en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=35,07$) sahip 4.sınıf grubu, en düşük ortalamaya ($\bar{X}=33,74$) sahip 2. sınıf grubudur.

Tablo 4.13. Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre Beş Faktör Kişilik Özellikleri Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Dışadönüklük	Gruplar Arası	69,076	3	23,025	2,197	,088
	Gruplar İçi	3499,811	334	10,478		
	Toplam	3568,888	337			
Uyumluluk	Gruplar Arası	46,018	3	15,339	1,271	,284
	Gruplar İçi	4043,645	335	12,071		
	Toplam	4089,664	338			
Sorumluluk	Gruplar Arası	26,356	3	8,785	,445	,721
	Gruplar İçi	6558,203	332	19,754		
	Toplam	6584,560	335			
Duygusal Denge	Gruplar Arası	142,051	3	47,350	3,718	,012
	Gruplar İçi	4279,051	336	12,737		
	Toplam	4421,576	339			
Açıklık	Gruplar Arası	100,293	3	33,431	1,545	,203
	Gruplar İçi	7250,132	335	21,642		
	Toplam	7350,425	338			
Toplam	Gruplar Arası	1545,139	3	515,046	3,024	,030
	Gruplar İçi	54838,284	322	170,305		
	Toplam	56383,423	325			

Tablo 4.13'te öğretmen adaylarının sınıf değişkenine (1.sınıf, 2. sınıf, 3.sınıf, 4.sınıf) göre beş faktör kişilik özelliklerine ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlarda; öğretmen adaylarının sınıf değişkenine göre; beş faktör kişilik özelliklerine (dışadönüklük $F_{3-334} = 2,197$, $p > .05$; uyumluluk $F_{3-335} = 1,271$, $p > .05$; sorumluluk $F_{3-332} = ,445$, $p > .05$; açıklık $F_{3-335} = 1,545$, $p > .05$) ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Duygusal denge ($F_{3-336} = 3,718$, $p < .05$) kişilik özelliği boyutunda ise gruplar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerine başvurulmuştur. Kullanılacak çoklu karşılaştırma testine karar verebilmek için Levene testi sonuçları incelenmiştir. Levene testi sonucunda

varyansların homojen olduğu belirlendiğinden, çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey kullanılmıştır. Tukey testinin sonuçları Tablo 4.14'te sunulmuştur.

Tablo 4.14. *Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin Duygusal Denge Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Çoklu Karşılaştırması*

Boyut	Grup	1.sınıf	2.sınıf	3.sınıf	4.sınıf
Duygusal Denge	1.sınıf		,998	,377	,021*
	2.sınıf			,491	,039*
	3.sınıf				,600
	4.sınıf				

*p = ,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.14'te gösterilen çoklu karşılaştırma testi sonucunda; duygusal denge boyutunda 1.sınıftaki öğretmen adayları ile 4.sınıfta okuyan öğretmen adaylarının görüşleri arasında ($p = ,021 < ,05$) ve 2.sınıftaki öğretmen adayları ile 4.sınıfta okuyan öğretmen adaylarının görüşleri arasında ($p = ,039 < ,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu grupların ortalamalarına bakıldığında 4.sınıf öğretmen adaylarının ($\bar{X} = 27,90$) 1.sınıf öğretmen adaylarına ($\bar{X} = 26,35$) göre; 4.sınıf öğretmen adaylarının ($\bar{X} = 27,90$) ise 2.sınıf öğretmen adaylarına ($\bar{X} = 26,44$) göre daha olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir.

4.2.2.5. Öğretmen adaylarının program değişkenine göre beş faktör kişilik özelliklerine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasına ilişkin bulgular ve yorumlar

Program değişkenine göre, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, beş faktör kişilik özelliklerine yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü ANOVA yapılmıştır.

Öğretmen adaylarının program değişkenine göre beş faktör kişilik özelliklerine ilişkin puan ortalamaları Tablo 4.15'te sunulmuştur. Öğretmen adaylarının puan ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü ANOVA sonuçları ise Tablo 4.16'da gösterilmiştir.

Tablo 4.15. Öğretmen Adaylarının Program Değişkenine Göre Beş Faktör Kişilik Özelliklerine İlişkin Puanlarının Betimsel İstatistik Değerleri

Boyut	Program	n	$\bar{X}$	ss
Dışadönüklük	Almanca Ö.	20	28,90	3,259
	BÖTE	27	28,63	3,364
	Fransızca Ö.	12	27,67	3,229
	İngilizce	71	29,41	2,935
	İşitme E.Ö	29	29,66	3,677
	İ.Matematik Ö	32	27,44	2,382
	Zihin E.Ö.	28	27,57	3,957
	Okul Öncesi Ö.	24	28,29	3,432
	RPD	16	28,63	3,008
	Resim İş Ö.	19	28,42	3,097
	Sınıf Ö.	38	28,32	3,402
	Sosyal B.Ö	22	29,82	2,839
	Toplam	338	28,67	3,254
Uyumluluk	Almanca Ö.	19	28,89	2,378
	BÖTE	28	31,25	3,513
	Fransızca Ö.	12	29,33	3,025
	İngilizce	72	30,96	3,252
	İşitme E.Ö	30	31,73	3,216
	İ.Matematik Ö	32	30,97	4,099
	Zihin E.Ö.	27	30,67	3,659
	Okul Öncesi Ö.	24	31,00	3,978
	RPD	16	30,56	3,285
	Resim İş Ö.	19	30,63	3,515
	Sınıf Ö.	38	29,71	3,400
	Sosyal B.Ö	22	30,68	3,695
	Toplam	339	30,66	3,478
Sorumluluk	Almanca Ö.	19	28,53	3,422
	BÖTE	26	29,12	3,756
	Fransızca Ö.	11	28,45	3,588
	İngilizce	72	30,36	3,238
	İşitme E.Ö	29	29,45	4,289
	İ.Matematik Ö	32	28,81	3,187
	Zihin E.Ö.	28	32,07	9,622

[**Tablo 4.15.** (Devam) *Öğretmen Adaylarının Program Değişkenine Göre Beş Faktör Kişilik Özelliklerine İlişkin Puanlarının Betimsel İstatistik Değerleri*]

	Okul Öncesi Ö.	24	29,67	3,571
	RPD	16	29,44	4,412
	Resim İş Ö.	19	29,58	3,469
	Sınıf Ö.	38	28,42	3,500
	Sosyal B.Ö	22	30,23	2,280
	Toplam	336	29,65	4,433
Duygusal Denge	Almanca Ö.	19	27,74	3,347
	BÖTE	28	26,54	3,911
	Fransızca Ö.	11	27,73	2,936
	İngilizce	73	27,15	3,282
	İşitme E.Ö	30	28,07	3,483
	İ. Matematik Ö.	32	25,72	3,522
	Zihin E.Ö.	28	25,75	4,385
	Okul Öncesi Ö.	24	26,88	3,083
	RPD	16	26,88	4,470
	Resim İş Ö.	19	28,95	2,934
	Sınıf Ö.	38	26,66	3,715
	Sosyal B.Ö	22	27,77	3,531
	Toplam	340	27,04	3,612
Açıklık	Almanca Ö.	19	34,53	3,373
	BÖTE	28	34,93	5,113
	Fransızca Ö.	12	33,08	3,942
	İngilizce	72	35,40	4,698
	İşitme E.Ö	29	35,17	4,158
	İ. Matematik Ö	32	32,53	4,919
	Zihin E.Ö.	28	33,21	4,184
	Okul Öncesi Ö.	24	34,17	5,010
	RPD	16	34,63	5,714
	Resim İş Ö.	19	36,32	4,097
	Sınıf Ö.	38	33,58	4,446
	Sosyal B.Ö	22	36,14	4,714
	Toplam	339	34,53	4,663

Tablo 4.15’te dışadönük kişilik özelliğinde en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=29,82$) sahip sosyal bilgiler öğretmenliği grubu, en düşük ortalamaya ($\bar{X}=27,44$) sahip ilköğretim matematik öğretmenliği grubu olduğu belirtilmiştir. Uyumluluk kişilik özelliğinde en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=31,73$) sahip işitme engelliler öğretmenliği grubu, en düşük ortalamaya ($\bar{X}=28,89$) sahip almanca öğretmenliği grubudur. Sorumluluk kişilik özelliğinde en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=32,07$) sahip zihin engelliler öğretmenliği grubu, en düşük ortalamaya ($\bar{X}=28,42$) sahip sınıf öğretmenliği grubudur. Duygusal denge kişilik özelliğinde en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=28,95$) sahip resim-iş öğretmenliği grubu, en düşük ortalamaya ($\bar{X}=25,72$) sahip ilköğretim matematik öğretmenliği grubudur. Açıklık kişilik özelliğinde ise en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=36,32$) sahip resim-iş öğretmenliği grubu, en düşük ortalamaya ($\bar{X}=32,53$) sahip ilköğretim matematik öğretmenliği grubudur.

Tablo 4.16. Öğretmen Adaylarının Program Değişkenine Göre Beş Faktör Kişilik Özellikleri Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	f	p
Dışadönüklük	Gruplar Arası	200,863	11	18,260	1,767	,059
	Gruplar İçi	3368,025	326	10,331		
	Toplam	3568,888	337			
Uyumluluk	Gruplar Arası	171,300	11	15,573	1,300	,223
	Gruplar İçi	3918,364	327	11,983		
	Toplam	4089,664	338			
Sorumluluk	Gruplar Arası	336,897	11	30,627	1,588	,101
	Gruplar İçi	6247,663	324	19,283		
	Toplam	6584,560	335			
Duygusal Denge	Gruplar Arası	244,080	11	22,189	1,742	,063
	Gruplar İçi	41177,497	328	12,736		
	Toplam	4421,576	339			
Açıklık	Gruplar Arası	427,731	11	38,885	1,837	,047
	Gruplar İçi	6922,694	327	21,170		
	Toplam	7350,425	338			
Toplam	Gruplar Arası	3451,518	11	313,774	1,861	,044
	Gruplar İçi	52931,906	314	168,573		
	Toplam	56383,423	325			

Tablo 4.16’da öğretmen adaylarının program değişkenine (Almanca öğretmenliği, Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi, Fransızca öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği, İşitme engelliler öğretmenliği, ilköğretim matematik öğretmenliği, Zihin

engelliler öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenliği, resim-iş öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği) göre beş faktör kişilik özelliklerine ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlarda; öğretmen adaylarının program değişkenine göre; beş faktör kişilik özelliklerine (dışadönüklük $F_{11-326} = 1,767$, $p > .05$; uyumluluk $F_{11-327} = 1,300$, $p > .05$; sorumluluk $F_{11-324} = 1,588$, $p > .05$; duygusal denge $F_{11-328} = 1,742$, $p > .05$) ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Açıklık ($F_{11-327} = 1,837$, $p < .05$) kişilik özelliği boyutunda ise gruplar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerine başvurulmuştur. Kullanılacak çoklu karşılaştırma testine karar verebilmek için Levene testi sonuçları incelenmiştir. Levene testi sonucunda varyansların homojen olduğu belirlendiğinden, çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey kullanılmıştır. Tukey testinin sonuçları Tablo 4.32’de sunulmuştur.

Tablo 4.17’de çoklu karşılaştırma testi sonucunda; açıklık boyutunda program değişkenine göre toplamda programlar arasında anlamlı bir farklılık var iken programların kendi aralarında Tukey testine göre belirgin bir fark görülememiştir. Ancak anlamlı farklılığın kaynağına LSD testi ile ulaşılmış olup Tablo 4.18’de bu farklılıklar gösterilmiştir.

Tablo 4.17. Öğretmen Adaylarının Program Değişkenine Göre Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin Açıklık Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Çoklu Karşılaştırması (Tukey Testi)

Boyut	Grup	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
Açıklık	1.Almanca Ö.	1,000	,999	1,000	1,000	,941	,998	1,000	1,000	,989	1,000	,994	
	2.BÖTE			,991	1,000	1,000	,684	,964	1,000	1,000	,997	,990	,999
	3.Fransızca Ö.				,902	,976	1,000	1,000	1,000	,999	,755	1,000	,789
	4.İngilizce					1,000	,133	,598	,993	1,000	1,000	,709	1,000
	5.İşitme E.Ö						,523	,906	1,000	1,000	1,000	,962	1,000
	6.İ. Matematik Ö.							1,000	,977	,944	,168	,999	,173
	7.Zihin E.Ö.								1,000	,998	,502	1,000	,530
	8.Okul Öncesi Ö.									1,000	,934	1,000	,952
	9.RPD										,995	1,000	,998
	10.Resim İş Ö.											,611	1,00
	11.Sınıf Ö.												,641
	12.Sosyal B.Ö												

*p = ,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.18. Öğretmen Adaylarının Program Değişkenine Göre Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin Açıklık Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Çoklu Karşılaştırması (LSD Testi)

Boyut	Grup	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
Açıklık	1.Almanca Ö.	,769	,396	,461	,635	,135	,338	,799	,950	,231	,464	,265	
	2.BÖTE			,246	,644	,842	,045*	,164	,552	,833	,311	,240	,358
	3.Fransızca Ö.				,107	,187	,723	,934	,506	,381	,058	,745	,065
	4.İngilizce					,820	,004*	,033*	,255	,541	,442	,049*	,513
	5.İşitme E.Ö						,026*	,109	,429	,703	,400	,161	,459
	6.İ. Matematik Ö.							,567	,189	,138	,005*	,343	,005*
	7.Zihin E.Ö.								,457	,329	,024*	,751	,026*
	8.Okul Öncesi Ö.									,758	,129	,625	,148
	9.RPD										,280	,446	,318
	10.Resim İş Ö.											,035*	,901
	11.Sınıf Ö.												,039*
	12.Sosyal B.Ö												

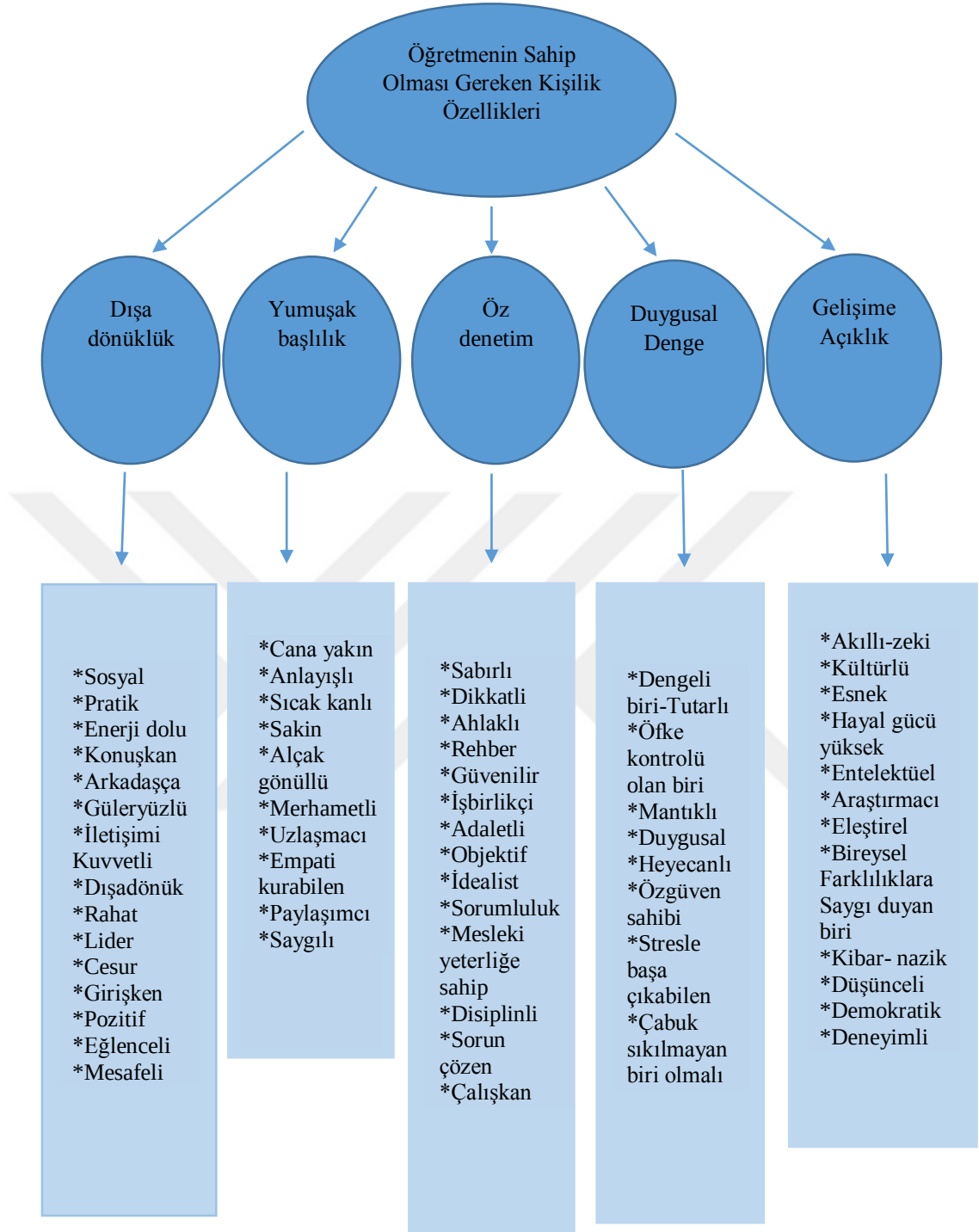
*p = ,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.18’te, LSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda ise ilköğretim matematik öğretmenliği ile BÖTE arasında ($p = ,045 < ,05$), İngilizce öğretmenliği arasında ($p = ,004 < ,05$), işitme engelliler öğretmenliği arasında ($p = ,026 < ,05$), resim-iş öğretmenliği arasında ($p = ,005 < ,05$), sosyal bilgiler öğretmenliği arasında ($p = ,005 < ,05$); İngilizce öğretmenliği ile sınıf öğretmenliği arasında ($p = ,049 < ,05$); sosyal bilgiler öğretmenliği ile sınıf öğretmenliği arasında ($p = ,039 < ,05$); resim-iş öğretmenliği ile sınıf öğretmenliği arasında ($p = ,035 < ,05$) ve zihin engelliler öğretmenliği arasında ($p = ,024 < ,05$); zihin engelliler öğretmenliği ile sosyal bilgiler öğretmenliği arasında ($p = ,026 < ,05$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Genel anlamda ilköğretim matematik öğretmenliği ile diğer programlar arasında açıklık boyutu kapsamında anlamlı farklılıktan bahsedilebilir. Ancak dikkate değer bir farklılık olduğunu söylemek mümkün olamamaktadır.

4.1.3. Beş Faktör Kişilik Özelliklerine İlişkin Öğretmen Adayları ile Yapılan Görüşmelerden Elde edilen Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın 4.alt amacı için, yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen nitel veriler değerlendirilmiştir. Görüşme formu aracılığı ile toplanan verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgular öğretmen adaylarının söylediklerinden doğrudan alıntılar yapılarak desteklenmiştir.

Araştırma kapsamında görüşmelerde ilk olarak “Öğretmen adaylarına göre öğretmenin sahip olması gereken kişilik özellikleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. 4. alt amaç olan bu amaçla yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla öğretmen adayları ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen verilerin sınıflandırılması Şekil 4.1’de gösterilmiştir.



Şekil 4.1. Öğretmenin Sahip Olması Gereken Kişilik Özellikleri

Şekil 4.1’de öğretmen adaylarının cevaplarına göre öğretmenin sahip olması gereken kişilik özellikleri, Beş Faktör Kişilik Özellikleri bağlamında ele alınıp sınıflandırılmıştır. Öğretmen adayları kişilik özelliklerini dile getirirken en çok dışadönüklük, sonra sorumluluk ve açıklık kişilik özellikleri konularında yoğunlaşmışlardır.

Öğretmen adaylarının, öğretmenin sahip olması gereken temel kişilik özelliklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; beş faktör kişilik özelliklerinin dışı dönüklük boyutuna dair Cansu'nun görüşü şu şekildedir:

...“...Bir öğretmen girişken, sosyal, yenilikçi ve çağa ayak uydurabilen bir eğitimci olmalıdır. Çünkü gelen her yeni nesil daha bilgili, teknolojiye daha yakın bireyler olarak gelecektir. Öğretmenler de bu çağa ayak uydurabilmeyi bilmelidir.”

Buna benzer olarak Büşra da şu şekilde bir görüş bildirmiştir:

...“... Karşısındaki bireyin kişilik özelliklerini, gelişim düzeyini, çevresinin ona getirdiği koşulları bilen ve bireye bunlara dikkat ederek yaklaşan, uzlaşmacı, nazik, gerektiğinde otoritesini uzlaşmacı bir yolla ortaya koyan biri olmalıdır. Çünkü öğretmen karşısındaki bireyin içinde bulunduğu koşulları bildiğinde ona karşı yargılayıcı davranmaz ve öğrencinin kendini ortaya koyabilmesi için uygun koşullar sağlamış olur.”

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre öğretmenin sahip olması gereken temel kişilik özelliklerine dair; Ali'in yumuşak başlılık /uyumluluk boyutuna ilişkin görüşü şu şekildedir:

...“...Sevgi dolu, şefkatli, sabırlı, affedici, azimli olmalıdır. Çünkü çocuklar her zaman öğrenmeleri gerektiği için okula geldiklerini unutup, her şeye oyun gözüyle bakıyor. Bu durumda öğretmenin söylediğim özellikleri taşıması gerekir.

Benzer şekilde öğretmen adayları öğretmenin anlayışlı olması yönünde de görüş bildirmişlerdir:

...“...Öğretmen anlayışlı ve yapıcı olmalıdır. Çünkü öğrencilerle sorun yaşandığı zaman onlara anlayışlı yaklaşılmalı, yaşanan sorunlar büyümeden çözülmeli ve sağlıklı bir öğrenme ortamı oluşturulmalıdır.”(Ayşe).

Öğretmen adayları sorumluluk kişilik özelliği boyutunda ise öğretmenin en çok sabırlı olması yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu görüşlerden iki örnek aşağıda sunulmuştur:

...“... Sabırlı, hoşgörülü ve uyumlu olmalıdır. Öğretmenler çok fazla sorunla ve öğrenciyle aynı anda baş etmek durumunda kalabiliyorlar. Bu yüzden sabırlı olmalıdır. Ayrıca farklı davranan, sorun çıkaran öğrencilere ya da kişilere karşı hoşgörülü olmalıdır. Uyumlu diye de söylememin nedeni de okul içinde yönetim, aile gibi işbirlikçileriyle birlikte hareket etmek zorunda olduğu için...” (Merve).

...“...Öğretmenin sabırlı, sevgi dolu, adaletli ve merhametli olması gerekir Hiçbir öğretmen sabretmeden başarıyı göremez Öğretmen olmak sevgi dolu olmayı gerektirir. Hiç kimse sevmeden öğretmenlik yapamaz. Merhameti olmadan öğrencilerle ilgilenemez. Adil olmadan öğretmen olamaz. Öğrencilerini soğutur kendinden.” (Elif).

Öğretmen adayları sorumluluk kişilik özelliği boyutunda yine öğretmenin sorumluluk sahibi olması yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu görüşlerden iki örnek aşağıda alıntılanmıştır:

...“... Öğretmen sorumluluk sahibi, dakik, güvenilir, güler yüzlü, samimi (içten), düzenli ve gerektiğinde otoritesini ortaya koyan biri olmalıdır.”(Ebru).

...“...Öğretmen samimi, planlı, samimi, sorumluluk sahibi, yenilikçi, vizyon sahibi, topluma bağlı, fedakar, hümanist olmalıdır. Çünkü ancak bu özelliklerle başöğretmen Mustafa Kemal Atatürk’ün izinden gidebilir.” (Fatma).

Benzer şekilde öğretmen adayları sorumluluk başlığı altında planlı ve çalışkan olması yönünde de sıkça görüş bildirmişlerdir. Örneğin Yağmur’un görüşü aşağıda sunulmuştur:

...“...Doğru, dürüst, çalışkan ve kişisel gelişime açık olması gerekir. Çünkü öğrenciler ebeveynlerinden sonra öğretmenlerini örnek alır. Gelişen dünyaya ve teknolojiye ayak uyduramayan bir öğretmen hem cahil hem de gülünç duruma düşer.” (Yağmur).

Sorumluluk başlığı altında aynı şekilde öğretmenin sahip olması gereken kişilik özellikleri arasında güvenilir olması, disiplinli olması ve otoriter olması da ön plana çıkan kişilik özellikleridir. Örnek verilirse; Yasemin’in görüşü aşağıda sunulmuştur:

...“...Güvenilir, disiplinli, özgüvene sahip, üretken, cana yakın, heyecan yaratabilen, kendi alanında bilgisi tam olan biri olmalıdır. Çünkü öğrencilerin güvendiği bir öğretmen olursa öğrenciler o öğretmeni daha çok ciddiye alırlar. Disiplinli, üretken ve verici olması da öğrencinin çalışmaya daha kontrollü ve istekli başlamasını sağlayacaktır.” (Yasemin).

Öğretmen adayları duygusal denge kişilik özelliği boyutunda ise öğretmenin en çok dengeli ve tutarlı olması yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu görüşlerden örneklerle aşağıda yer verilmiştir:

...“... Tutarlı, hoşgörülü ve yeni fikirlere açık olmalıdır. Bu üç özellik bence en başta gelmelidir. Tutarlı olmalıdır çünkü günü gününe uymayan bir öğretmene öğrenciler ayak uyduramaz...” (MERT).

...“...Mantıklı ve dengeli olan, güvenli, yaratıcı olan, sevecen ve şefkatli olan, dürüst, sabırlı, saygılı, idealist, güler yüzlü vb. olmalıdır. Öğretmenlerin işlerinde daha başarılı olmaları ve öğrencileri geleceğe iyi şekilde hazırlamak için bunlara sahip olması gerekir.”(Eren).

Öğretmen adayları açıklık kişilik özelliği boyutunda ise öğretmenin en çok yeniliklere açık olması yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu görüşlerden örneklerle aşağıda yer verilmiştir:

...“...Öğretmenin empati kurabilen, sabırlı, araştırmacı, yeni fikirlere açık ve bu yeni fikirleri öğrencilerine yansıtabilen, öğrencilerinin gelişimlerini düşünen özellikte olması gerekir. Çünkü bir nesil yetiştirir öğretmenler. İleride daha iyi bir toplum olabilmemiz için bu özellikler gerekir.”(Mustafa).

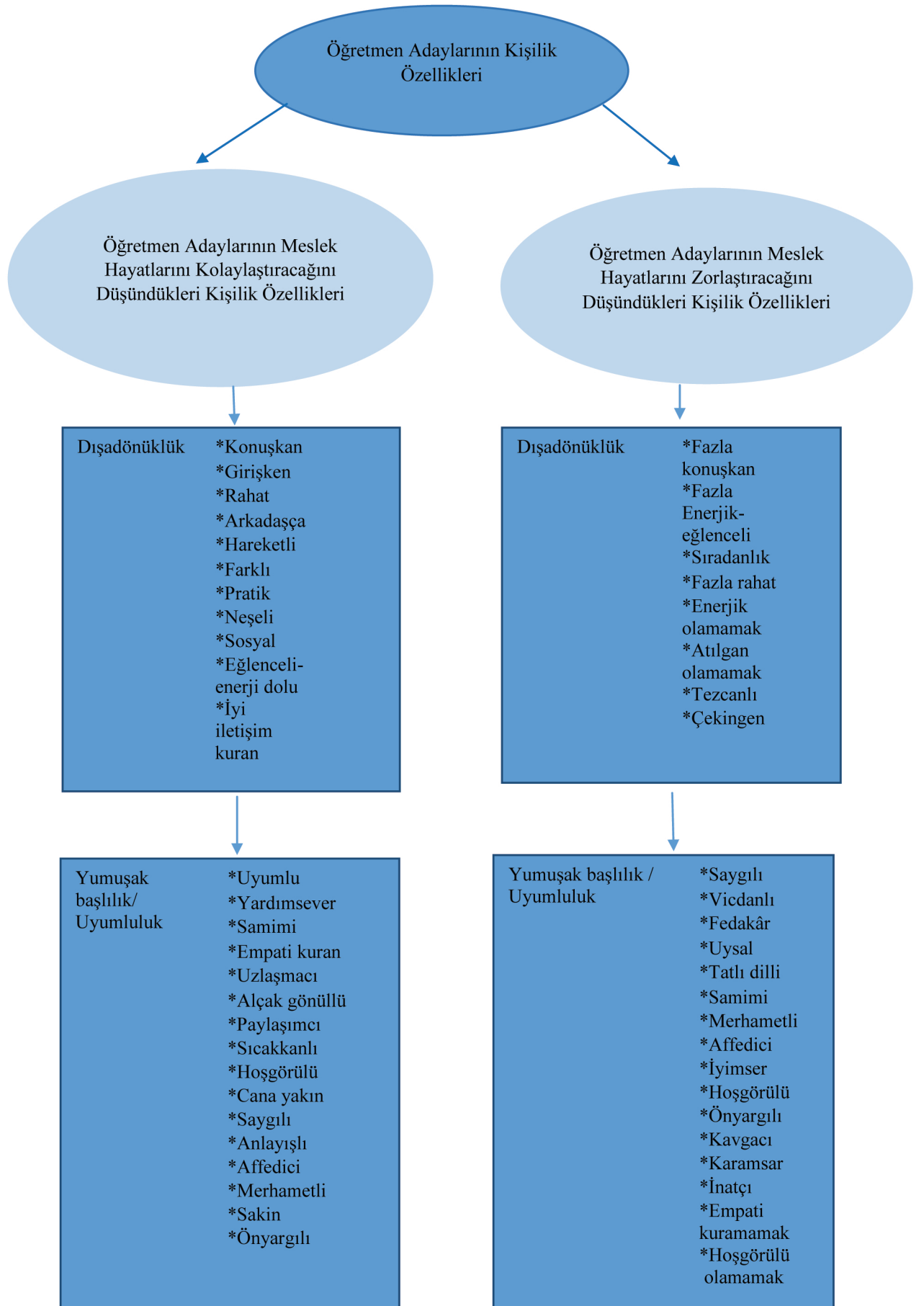
Öğretmenin yeniliklere açık olması ve bunu öğrenciler ile paylaşılması gerekliliğini düşünen öğretmen adayları ayrıca öğretmenin yeni fikirler üretebilen özellik göstermesi yönünde de görüş bildirmişlerdir:

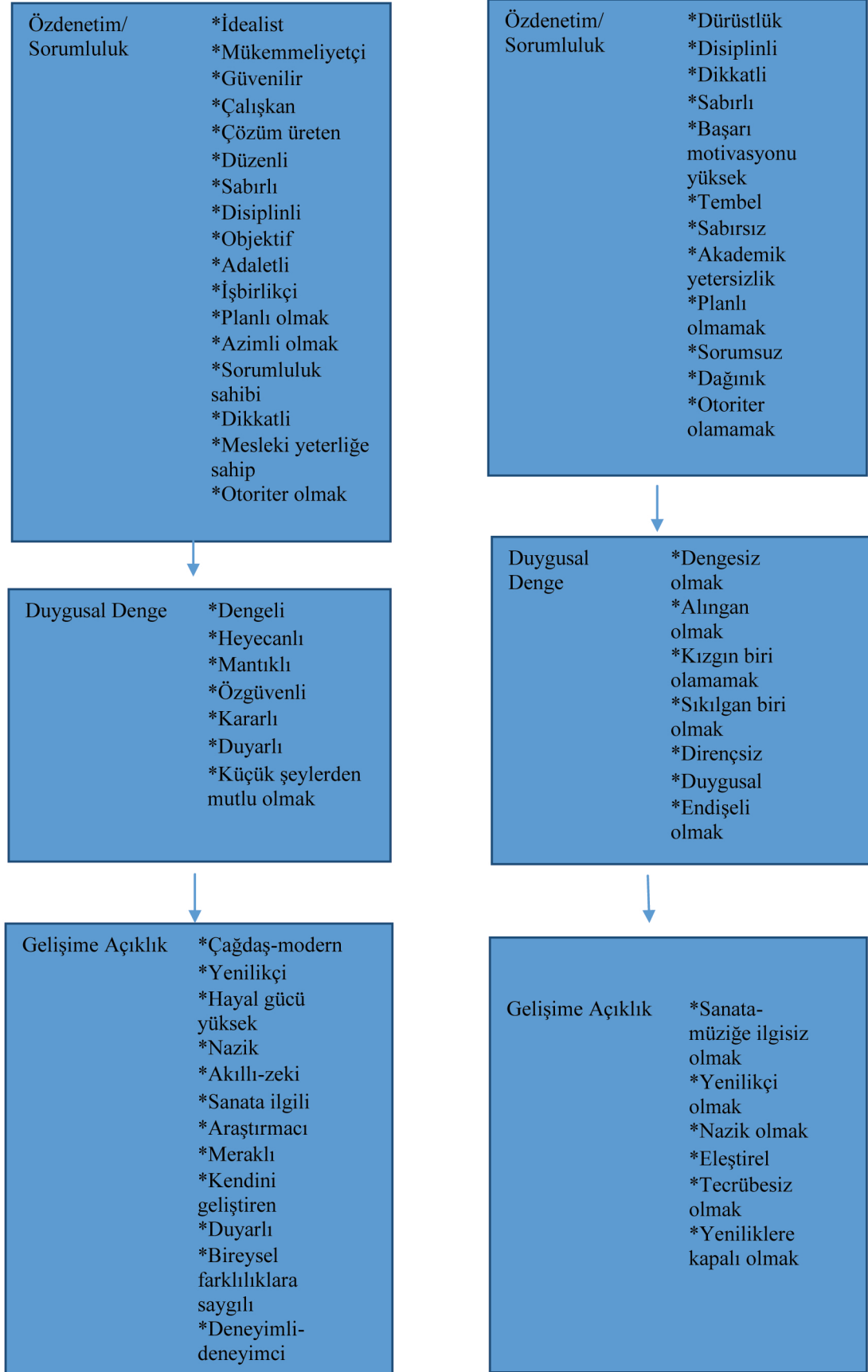
...“...Öğretmen genel kültür açısından ve kendi mesleği açısından bilgili olması gerekir. Enerji dolu, soğukkanlı ve yeni fikirler üretebilen bunları öğrencilerini desteklemek için kullanan bir kişi olmalıdır.”(Burak).

Açıklık kişilik boyutunda bireysel farklılıklara saygı kişilik özelliğinin üzerinde de çokça durulmuştur. Özellikle özel eğitim programlarında öğrenimlerini sürdüren öğretmen adayları bireysel farklılıkların dikkate alınması ile ilgili görüşleri daha çok belirtmişlerdir:

...“...Bizim bölümde en önemli şey bireysel farklılıklara önem vermek ve bu farklılıklara saygı duymaktır. Bir öğretmenin bunu çok iyi yapıyor olması gerekir.” (Burcu).

Araştırma kapsamında görüşmelerde ikinci olarak “Öğretmen adaylarının gelecekte meslek hayatlarını zorlaştıracak/kolaylaştıracak kişilik özellikleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. 5. alt amaç olan bu amaçla yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla öğretmen adayları ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen verilerin sınıflandırılması Şekil 4.2’de gösterilmiştir.





Şekil. 4.2.Öğretmen Adaylarının Kişilik Özellikleri

Şekil 4.2.'de Öğretmen adaylarının kişilik özellikleri; meslek hayatlarını kolaylaştıracağını düşündükleri kişilik özellikleri ve meslek hayatlarını zorlaştıracağını düşündükleri kişilik özellikleri olarak iki başlık altında incelenmiştir. Ayrıca kişilik özellikleri bu iki başlık altında beş faktör kişilik özellikleri boyutları kapsamında sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma incelenirse öğretmen adaylarının meslek hayatlarını zorlaştıran/kolaylaştıran kişilik özelliklerinin her ikisinin de beş faktör kişilik özellikleri boyutlarında incelenebildiğini söylemek olanaklıdır.

4.1.3.1. Öğretmen adaylarının meslek hayatlarını kolaylaştıracağını düşündükleri kişilik özellikleri

Şekil 4.2.'de öğretmen adaylarının meslek hayatlarını kolaylaştıracağını düşündükleri kişilik özelliklerinin, beş faktör kişilik özelliklerinin boyutları kapsamında incelenmesi gösterilmiştir. Öğretmen adayları gelecekte meslek hayatlarını kolaylaştıracağını düşündükleri kişilik özelliklerinde en çok sorumluluk ve yumuşak başlılık /uyumluluk boyutlarında farklı görüşler bildirmişlerdir. En az ise duygusal denge boyutu altında görüş bildirmişlerdir.

Öğretmen adaylarının meslek hayatlarını kolaylaştıracağını düşündükleri kişilik özelliklerinden beş faktör kişilik özelliklerinin dışa dönüklük boyutuna ilişkin Merve'nin görüşü şu şekildedir:

...“...Aktif, sevecen ve konuşkan olmam. Öğretmenlik sosyal bir meslek olduğu için bu özelliklerimin meslek yaşamımı kolaylaştıracağını düşünüyorum.”

Benzer şekilde Neşe'nin görüşü de şu şekildedir:

...“...Konuşkan olmam, sosyal ilişkilerimin iyi olması diyebilirim. Ailelerle konuşurken onlarla iyi bir diyalog kurabileceğimi düşünüyorum. Aynı zamanda öğrencilerimle de iyi bir atmosfer oluşturacağımı düşünüyorum.”

Öğretmen adayları eğlenceli, enerjik olmalarına yönelik de görüş bildirmişlerdir. Bunlardan birisi de Ali'nin görüşüdür:

...“...Mizaha yatkınlığının kolaylaştıracağını düşünüyorum. Çünkü böyle olduğum için, çocuklar için stresli bir şey olmaktan çıkıyor dersler. Daha rahat ve girişken oluyorlar.”

Benzer şekilde Sinem de eğlenceli olmanın meslek hayatını kolaylaştıracağı yönünde görüş bildirmiştir:

...“...Enerjik ve hayat dolu oluşum öğretmenlik hayatımda bana yardımcı olacaktır. Bu özelliğimi derse ve etkinliklere yansıtırsam sıkıcı bir ders ortamından kurtulur daha dinamik ders işlerim.”

Öğretmen adaylarının meslek hayatlarını kolaylaştıracağını düşündükleri kişilik özelliklerinden beş faktör kişilik özelliklerinin yumuşak başlılık/uyumluluk boyutuna ilişkin Büşra'nın görüşü şu şekildedir:

...“... Uzlaşmacı ve nazik olmam olabilir. Çünkü karşılaştığım bir problemde karşı tarafın da görüşlerini almaya özen gösteririm ve ortak bir çözüm yolu için birlikte çalışmaya özen gösteririm. Karşımdaki bireyi kırmamam, onun benden çekinmesini engelleyeceğinden işimi kolaylaştırabilir”

Bu boyut altında Mustafa'nın görüşü de aşağıdaki gibidir:

...“...Empati kurma özelliğim. Öğrenci ve öğretmen arkadaşlarımı kolaylıkla anlayabilirim ve sorunları rahatlıkla çözebilirim.”

Öğretmen adaylarının meslek hayatlarını kolaylaştıracağını düşündükleri kişilik özelliklerinden beş faktör kişilik özelliklerinin özenetim/sorumluluk boyutuna ilişkin Cansu'nun görüşü şu şekildedir:

...“...Dakik, samimi ve güvenilir olmam. Ayrıca düzenli ve yaptığım işte titizim. Bütün bu özelliklerim bana daha iyi bir çalışma ortamı sağlar.”

Benzer şekilde Fatma'de sorumluluk boyutuna ilişkin görüşte bulunmuştur:

...“...Planlı ve sorumluluk sahibi olmam kolaylaştırır. Derse hazır gittiğim için zamanı etkili kullanır, verimli ders işlerim.”

Aynı şekilde bu boyut altında yardımlaşma ile ilgili görüş bildiren öğretmen adayları da olmuştur. Bu bağlamda Mert'in görüşü şu şekildedir:

...“...Yardımsaver biriyim. Benden destek istemeyen ama zor durumda olan birine bile yardım etme eğiliminde biriyim. Yardım isteyenlere de elimden gelenin fazlasını yapmaya hazırım. Bu yüzden ileriki meslek hayatımda insanlarla sorun yaşamayacağımı düşünüyorum.”

Öğretmen adaylarının meslek hayatlarını kolaylaştıracağını düşündükleri kişilik özelliklerinden beş faktör kişilik özelliklerinin duygusal denge boyutuna ilişkin Burcu'nun görüşü şu şekildedir:

...“... Küçük şeylerden mutlu olmayı başarabilen biriyim. Sabırlıyım. 2 senedir bu işi yapıyorum. Sabrımın çok geliştiğini düşünüyorum. Özel öğrencilere karşı daha duyarlı davranabiliyorum. Duygusal yaklaşmamayı, duygularımı kontrol edebilmeyi öğrendim diyebilirim.”

Benzer şekilde Burak da duygusal anlamda dengeli olduğunu ifade etmiş ve şu görüşünü dile getirmiştir:

...“... Duygusal olarak dengeli, kolayca keyfi kaçmayan biriyim. Öyle birden sinirlenip birden sönme gibi bir huyum yoktur. Böyle olunca haliyle öğrencilere karşı daha sabırlı davranabiliyorum. Onların dikkatlerini sağlamak için, dersten kopmamaları için agresif olmamak gerekiyor. Bu yüzden kolaylaştırabilir diye düşünüyorum açıkçası.”

Öğretmen adaylarının meslek hayatlarını kolaylaştıracağını düşündükleri kişilik özelliklerinden beş faktör kişilik özelliklerinin açıklık boyutuna ilişkin Eren'in görüşü şu şekildedir:

...“...Yaratıcı bir öğretmen her soruna çözüm bulabilir. Elindeki imkânlarla çocuklara ihtiyacı olan şeyleri sağlayabilir. Yeni fikirleri sunan öğretmenleri gören öğrenciler ileride bunu kullanır. Gelecekte her soruna pratik çözüm bulan öğrenciler yetişir.”

Yine açıklık boyutunda Yasemin:

...“...Her şeyi denemeye hazır olmam, bütün sanat dallarına ilgimin olması meslek hayatımı kolaylaştırabilir. Çünkü öğrencilere seçenekler sunabilirim, onlarla her şeyi deneyebiliriz. Ve birçok sanat dalıyla uğraşmam onlarla birçok konuda iletişim kurmamı sağlayabilir.” şeklinde görüş bildirmiştir.

4.1.3.2. Öğretmen adaylarının meslek hayatlarını zorlaştıracağını düşündükleri kişilik özellikleri

Şekil 4.2’de belirtildiği gibi öğretmen adaylarının meslek hayatlarını zorlaştıracağını düşündükleri kişilik özellikleri beş faktör kişilik özelliklerinin boyutları kapsamında incelenmiştir. Öğretmen adayları gelecekte meslek hayatlarını zorlaştıracağını düşündükleri kişilik özelliklerinde en çok yumuşak başlılık /uyumluluk ve sorumluluk boyutlarında farklı görüşler bildirmişlerdir. En az ise duygusal denge boyutu altında görüş bildirmişlerdir.

Öğretmen adaylarının meslek hayatlarını zorlaştıracağını düşündükleri kişilik özelliklerinden beş faktör kişilik özelliklerinin dışa dönüklük boyutuna ilişkin Betül’ün görüşü şu şekildedir:

...“... Çekingenlik, çekingen olmam etkileyebilir diye düşünüyorum. Kolayca iletişim kuramayıp bilgileri aktaramamaktan korkuyorum”

Betül’ün görüşüne benzer olarak Yağmur’da çekingen ve sessiz olmasından dolayı iletişimde sorun yaşamasının meslek hayatını olumsuz yönde etkileyeceği yönünde görüş bildirmiştir. Aynı şekilde Büşra’nın da görüşü şu şekildedir.

...“... Çekingen yapıda olmam ve atılgan olmamam olabilir. Daha enerji dolu olsam öğrencilerimle aramın daha iyi olacağını düşünüyorum. Çünkü genelde öğrenciler kendilerine bu yönden yakın olan öğretmenleri daha çok sevme eğilimindedirler.”

Öğretmen adaylarının meslek hayatlarını zorlaştıracağını düşündükleri kişilik özelliklerinden beş faktör kişilik özelliklerinin yumuşak başlılık/ uyumluluk boyutuna ilişkin Neşe’nin görüşü şu şekildedir:

...“... Sert olamam ve hayır diyememem zorlaştırır diye düşünüyorum. Bazı durumlarda gerek öğrencilere gerekse aileye hoşlanmadığım şeyleri dile getirmem gerekecektir. Dolayısıyla bu özelliğimi değiştirmem gerekiyor galiba.”

Benzer şekilde Mehtap şu şekilde görüş bildirmiştir:

...“... Öğretmen olmanın en gerekli özelliklerinden biri sabırlı ve anlayışlı olmaktır. Öğretmen öğrenciye dersten, bilgiden ziyade hayatı öğreten olmalıdır. Bunu yaparken de her bireyin farklılıklarını göz önüne almalı ve derslerde öğrenciye karşı sert mizaçlı ve kaba olmamalıdır. Ancak sabırsız ve de anlayışsız olabiliyorum. Bundan dolayı zorlanabilirim.”

Öğretmen adaylarının meslek hayatlarını zorlaştıracaklarını düşündükleri kişilik özelliklerinden beş faktör kişilik özelliklerinin özdenetim/sorumluluk boyutuna ilişkin Deniz’in görüşü şu şekildedir:

...“...Mükemmeliyetçi biri olmam. Ya her şey çok mükemmel olsun diye çok çabalarım ya da meslekte uzun yıllarını verdikten sonra körelen öğretmenler gibi olurum.”

Araştırmaya katılan Mehmet’in görüşü şu şekildedir:

...“...Otorite kurmada zorluk çekmem ve özgüven eksikliğimdir. Yapı itibari ile duygusal ve merhametli birisiyim. Bu yüzden istismar etmeye çalışan kişiler olabilir.”

Araştırmaya katılan Sinem’in görüşü şu şekildedir:

...“...Dakik olamamam öğretmenlik hayatımda zorluk çıkarabilir. Genelde gitmem gereken yerlere gecikirim. Çünkü sorumsuz olarak algılanabilirim diye korkuyorum.

Araştırmaya katılan Yasemin’in görüşü de bu boyut altında şu şekildedir:

...“...Disiplinli olmam meslek hayatımı zorlaştırabilir. Her şeyin tam olmasını bir aksaklık olmamasını isterim. Fakat öğretmenlik hayatında her öğrencinin disiplinli olamayacağını düşünüyorum. Bu duruma biraz sinirlenebilirim. Ama doğal bir durum olduğu için alışmam gerekir.

Öğretmen adaylarının meslek hayatlarını zorlaştıracaklarını düşündükleri kişilik özelliklerinden beş faktör kişilik özelliklerinin duygusal denge boyutuna ilişkin Metin’in görüşü şu şekildedir:

...“... Kolay sinirlenebilirim bazen. Öğrencilerime gereksiz yere sinirlenip kızmaktan, kendime soğutmaktan korkarım. Kolay sinirlenip yanlış kararlar vermekten korkarım.”

Benzer olarak öğretmen adayları sinirli ve gergin olmalarının öğretmenlik meslek hayatlarını olumsuz etkileyebileceğini belirtmişlerdir:

...“...Bazen gergin olabiliyorum ve bu beni mesleğimde etkileyebilir. Çünkü bu benim karşımda öğrencilerime verimli olmamı engelleyebilir.” (Burak).

Öğretmen adayları duygusal denge boyutunda ayrıca hemen her şeyden çabuk sıkılmalarının meslek hayatlarında kendilerini olumsuz etkileyecekleri görüşünde de bulunmuşlardır:

...“... Çabuk sıkılan biri olmam, rutin işleri sevmemem, evrak işlerini sevmeme özelliğim zorlaştırabilir. Çünkü bir sürü yapmak zorunda olacağım gereksiz işler, evraklar olacağını düşünüyorum.” (Merve).

Öğretmen adaylarının meslek hayatlarını zorlaştıracaklarını düşündükleri kişilik özelliklerinden beş faktör kişilik özelliklerinin açıklık boyutuna ilişkin Cansu'nun görüşü şu şekildedir:

...“... Yenilikçi bir kişi olmam ve dersi eğlenceli bir şekilde işliyor olmam meslek hayatımı bir yönden zorlaştırabilir. Okullar pek yeniliğe açık olmuyorlar çünkü. Biraz da çekingen yapımdan dolayı zorluk yaşayabilirim...”

4.2. Öğretmen Adaylarının Çatışma Yönetim Yaklaşımlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın çatışma yönetim yaklaşımları ile ilişkili analizleri ve bulguları aşağıda sunulmuştur.

4.2.1. Öğretmen adaylarının çatışma yönetimi yaklaşımları ölçeğinin boyut ve maddelerine ilişkin bulgular ve yorumlar

Bu alt bölümde araştırmanın 2. alt amacı olan, öğretmen adaylarının çatışma yönetimi yaklaşımlarının belirlenmesine yönelik betimsel çözümlemeler yer almaktadır. Analizler hem ölçeği oluşturan boyutlarla ilişkili hem de maddelerle ilişkili olarak raporlaştırılmış ve gösterilmiştir.

4.2.1.1. Öğretmen adaylarına uygulanan çatışma yönetimi yaklaşımları ölçeğinin boyutlarına ilişkin bulgular ve yorumlar

Öğretmen adaylarının çatışma yönetimi yaklaşımları ölçeğinin her iki boyutunu da oluşturan maddelere verilen yanıtlardan elde edilen ortalamalar, en düşük ve en yüksek puanlar ve standart sapma değerleri Tablo 4.19’da gösterilmiştir.

Tablo 4.19. Öğretmen Adaylarının Çatışma Yönetimi Yaklaşımları Ölçeğinin Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Boyut	n	Madde Sayısı	En düşük Puan	En yüksek puan	$\bar{X}$	$\bar{X}/$ Madde sayısı	ss	ss/ Madde sayısı
Bütünleştirme	34	6	10,00	30,00	21,64	3,61	3,64	,607
Ödün verme	33	5	5,00	25,00	15,27	3,05	3,24	,648
Hükmetme	33	5	9,00	25,00	16,85	3,37	2,78	,556
Kaçınma	33	6	10,00	30,00	20,79	3,47	3,53	,588
Uzlaşma	33	6	8,00	30,00	20,75	3,46	3,39	,565
Toplam	32	28	54,00	140,00	95,31	3,40	13,45	,480

Tablo 4.19’da boyutlardaki maddelere verilen yanıtların bir araya getirilmesi ile oluşan ortalama değerlere bakıldığında (Bütünleştirme $\bar{X}/$ madde sayısı=3,61; Ödün verme $\bar{X}/$ madde sayısı=3,05; Hükmetme $\bar{X}/$ madde sayısı=3,37; Kaçınma $\bar{X}/$ madde sayısı=3,47; Uzlaşma $\bar{X}/$ madde sayısı=3,46) çatışma yönetim yaklaşımlarının her biri için öğretmen adaylarının “Ne katılıyorum ne de katılmıyorum (kararsızım)” düzeyinde kararsız görüş bildirdiği görülmektedir.

Tablo 4.19’a göre öğretmen adayları bütünleştirme ($\bar{X}/$ madde sayısı=3,61) çatışma yönetim yaklaşımını, ödün verme ($\bar{X}/$ madde sayısı=3,05), hükmetme ($\bar{X}/$ madde sayısı=3,37), kaçınma ($\bar{X}/$ madde sayısı=3,47), uzlaşma ($\bar{X}/$ madde sayısı=3,46) yaklaşımlarına göre daha fazla kullandıklarını belirtmişlerdir. Sırasıyla ise bütünleştirme, kaçınma, uzlaşma, hükmetme, ödün verme çatışma yönetim stillerini kullandıkları görülmektedir.

4.2.1.2. Öğretmen adaylarına uygulanan çatışma yönetimi yaklaşımları ölçeğinin boyutlarını oluşturan maddelerin incelenmesi

Öğretmen adaylarına uygulanan çatışma yönetimi yaklaşımları ölçeğinin maddelerine ilişkin betimsel istatistikler aşağıda sunulmuştur.

4.2.1.2.1. Bütünleştirme/Tümleştirme yaklaşımı

Tablo 4.20’de bütünleştirme/tümleştirme boyutundaki maddelere verilen yanıtlara ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ile çarpıklık ve basıklık değerleri verilmiştir.

Tablo 4.20. *Bütünleştirme/Tümleştirme Boyutunu Oluşturan Maddelerin Betimsel İstatistik Değerleri*

Madde No	n	$\bar{X}$	ss	Çarpıklık	Basıklık
1	341	4,28	,86	-1,361	2,108
5	341	3,45	1,25	-,499	-,730
12	341	4,12	,92	-1,149	1,307
22	341	3,51	1,07	-,508	-,335
23	341	3,32	1,06	-,280	-,555
28	341	2,92	1,37	,005	-1,160

(Maddeler şu şekildedir: 1. Her iki taraf tarafından kabul edilebilecek bir çözüm bulabilmek için sorunu karşımdaki kişiyle birlikte inceledim., 5. Söz konusu kişiyle ters düşmekten kaçınıp, anlaşmazlığa düşmemeye çalıştım., 12. Karşımdaki kişiyle birlikte her ikimizin de beklentilerini karşılayacak bir çözüm için çalıştım., 22. Kendi görüşlerimin kabulü için kararlı davrandım., 23. Karşımdaki kişinin beklentilerine uymaya çalıştım., 28. Zor bir duruma düşmemek için söz konusu kişiyle olan anlaşmazlık konusunda herhangi bir girişimde bulunmamayı tercih ettim.)

Bütünleştirme / Tümleştirme yaklaşımında verilen yanıtların ortalamaları Tablo 4.20. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının verdikleri yanıtların “Ne katılıyorum ne de katılmıyorum (Kararsızım)” veya “Biraz Katılıyorum” seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmekte ve öğretmen adaylarının çatışma yönetimi yaklaşımlarını bütünleştirme/ tümleştirme yaklaşımı olarak değerlendirdikleri sonucuna varılmaktadır. Tablo 20’deki basıklık ve çarpıklık değerlerine bakıldığında ise; 1., 12.,28 madde haricinde diğer maddelerin -1 ile +1 arasında bir değere sahip olduğu ve bu maddelerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin çarpıklık katsayısının -1 ile +1 sınırları içinde ise, puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilmesi

açısından (Büyüköztürk, 2009, s.40) normal dağılıma işaret ettiği görülmektedir. Ancak 1., 12., ve 28. maddelerin toplam basıklık ve çarpıklık değerini etkilememesi, analizlerin boyutlar düzeyinde yapılacak olması ve sınır değerlerinin çok az üzerindeki değerlerin normal kabul edilebilmesi (Şencan, 2005, s.19) nedenleriyle parametrik analizler yapılması konusunda herhangi bir sorun olmadığı düşünülmektedir. Yine Huck (2008) tarafından belirtilen çarpıklık değerlerinin +1 ile -1 arasında ve basıklık değerlerinin de +2 ile -1 arasında olması gerektiği belirtilmektedir (Seçer, 2013, s.22). Dolayısıyla tablodaki değerlerin normal dağılıma uygun olarak alınmasında bir sakınca olmadığı düşünülmektedir.

Tablo 4.20'deki maddelerin ortalamaları incelendiğinde en düşük ortalamaya sahip maddenin $\bar{X} = 2,92$ ortalamaya sahip olan 28. madde olduğu görülmektedir. En yüksek ortalamaya sahip maddenin $\bar{X} = 4,28$ ortalamaya sahip olan 1. madde olduğu görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bütünleştirme/tümleştirme yaklaşımı için en az “Zor bir duruma düşmemek için söz konusu kişiyle olan anlaşmazlık konusunda herhangi bir girişimde bulunmamayı tercih ettim.” görüşüne; en çok ise “Her ikimizce kabul edilebilecek bir çözüm bulabilmek için sorunu karşımdaki kişiyle birlikte inceledim.” görüşüne katıldıkları görülmektedir.

Öğretmen adaylarına göre en az sergiledikleri davranış şeklinin, anlaşmazlık konusunda bir girişimde bulunulmaması, çatışmadan kaçınılması eğitim örgütlerinin alt sistemi olan okullar için olumlu bir sonuç olarak yorumlanabilir. Çünkü çok sayıda bireyin bir arada bulunduğu okullarda, çatışmaların sıklıkla yaşanması olası bir durumdur. Ancak ne var ki ortaya çıkan bu çatışmalarda herhangi bir girişimde bulunulmaması, görmezden gelinmesi problemlerin büyümesi, kaosun artması ve iletişim sürecinin de zarar görmesine sebep olabilir. Aynı zamanda bu herhangi bir girişimde bulunmama durumu okullarda yaşanan çatışmaların, ülkenin eğitilmiş insan gücünün, öğrencilerden yöneticilere performanslarının düşmesine yol açabilir. Bu nedenle öğretmen adaylarının bu maddeyi en az belirtmiş olmaları olumlu bir durum olarak ifade edilebilir. Ayrıca bu boyut altında öğretmen adaylarının sorunun çözümünde karşı tarafın düşüncelerine de saygı göstermeleri ve birlikte sorunu incelemeleri okulda olumlu bir iklim yaratacaktır. Öğrenciler için de öğretmenlerinden çekinmeyecekleri olumlu öğrenme ortamı oluşması açısından yararlı olacağını söylemek mümkündür.

4.2.1.2.2. Ödün verme yaklaşımı

Tablo 4.21'de ödün verme boyutundaki maddelere verilen yanıtlara ilişkin

aritmetik ortalama, standart sapma ile çarpıklık ve basıklık değerleri verilmiştir.

Tablo 4.21. *Ödün verme Boyutunu Oluşturan Maddelerin Betimsel İstatistik Değerleri*

Madde No	n	$\bar{X}$	ss	Çarpıklık	Basıklık
2	336	3,31	1,23	-,478	-,651
11	336	2,96	1,17	-,043	-,788
13	336	3,96	1,11	-1,077	,545
19	336	2,51	1,12	,395	-,522
24	336	2,54	1,21	,305	-,842

(Maddeler şu şekildedir: 2. Bir uzlaşma sağlanması için karşımdaki kişi ile pazarlık ettim., 11. Karşımdaki kişi ile anlaşmazlığı konu edecek bir karşılaşmadan kaçındım., 13. Karşımdaki kişi ile karşılıklı tatsız sözler sarfedilmesinden kaçındım., 19. Karşımdaki kişinin isteklerine razı oldum., 24. Mücadeleyi kazanmak için otoritemi kullandım.)

Ödün verme yaklaşımında verilen yanıtların ortalamaları Tablo 4.21’de araştırmaya katılan öğretmen adaylarının verdikleri yanıtların “Biraz Katılmıyorum” veya “Ne katılıyorum ne Katılmıyorum (Kararsızım)” seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmekte ve öğretmen adaylarının çatışma yönetimi yaklaşımlarını ödün verme yaklaşımı olarak değerlendirmedikleri sonucuna varılmaktadır. Tablo 4.21’deki basıklık ve çarpıklık değerlerine bakıldığında ise; 13. madde haricinde diğer tüm maddelerin -1 ile +1 arasında bir değere sahip olduğu ve bu maddelerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin normal dağılıma işaret ettiği görülmektedir. 13. maddenin basıklık değeri -1 ile +1 arasında olmasına rağmen çarpıklık değeri -1,077 olarak hesaplanmıştır. Ancak boyutun toplam basıklık ve çarpıklık değerini etkilememesi, analizlerin boyut düzeyinde yapılacak olması ve sınır değerlerinin çok az üzerinde olması sebebiyle dağılımın normal olduğu sonucuna varılabilir (Şencan, 2005, s.19). Dolayısıyla parametrik analizler yapılması konusunda herhangi bir sorun olmadığı düşünülmektedir.

Tablo 4.21’deki maddelerin ortalamaları incelendiğinde en düşük ortalama sahip maddenin $\bar{X} = 2,51$ ortalama sahip olan 19. madde olduğu görülmektedir. En yüksek ortalama sahip maddenin $\bar{X} = 3,96$ ortalama sahip olan 13. madde olduğu görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ödün verme yaklaşımı için en az “Karşımdaki kişinin isteklerine razı oldum.” görüşüne; en çok ise “Karşımdaki kişi ile karşılıklı tatsız sözler sarf edilmesinden kaçındım.” görüşüne katıldıkları görülmektedir.

4.2.1.2.3. Hükmetme yaklaşımı

Tablo 4.22’de hükmetme boyutundaki maddelere verilen yanıtlara ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ile çarpıklık ve basıklık değerleri verilmiştir.

Tablo 4.22. *Hükmetme Boyutunu Oluşturan Maddelerin Betimsel İstatistik Değerleri*

Madde No	n	$\bar{X}$	ss	Çarpıklık	Basıklık
8	335	3,13	1,015	-,128	-,336
9	335	2,34	1,270	,519	-,886
18	335	3,99	,979	-1,106	1,117
21	335	3,30	1,108	-,319	-,443
25	335	4,04	,915	-,897	,778

(Maddeler şu şekildedir: 8. Karşımdaki kişinin isteklerini yerine getirdim., 9. Karşımdaki kişiyle aramızdaki anlaşmazlıkların açıkça konuşulmasından kaçındım., 18. Birlikte bir karara varabilmek için düşüncelerimi karşımdaki kişinin düşünceleri ile birleştirmeye çalıştım., 21. İstedğim bir karara varılması için uzmanlığımdan yararlandım., 25. Bir gerilimi önlemek için orta yol bulmaya çalıştım.)

Hükmetme yaklaşımında verilen yanıtların ortalamaları Tablo 4.22’de araştırmaya katılan öğretmen adaylarının verdikleri yanıtların “Ne katılıyorum ne Katılmıyorum (Kararsızım)” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmekte ve öğretmen adaylarının çatışma yönetimi yaklaşımlarından hükmetme yaklaşımına ilişkin maddelere ilişkin yaklaşımları hakkında kararsız kaldıkları sonucuna varılmaktadır. Tablo 4.22’deki basıklık ve çarpıklık değerlerine bakıldığında ise; 18. madde haricinde diğer tüm maddelerin -1 ile +1 arasında bir değere sahip olduğu ve bu maddelerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin normal dağılıma işaret ettiği görülmektedir. 18. maddenin basıklık değeri -1 ile +2 arasında olmasına rağmen çarpıklık değeri -1,106 olarak hesaplanmıştır. Huck (2008) tarafından belirtilen çarpıklık değerlerinin +1 ile – 1 arasında ve basıklık değerlerinin de +2 ile -1 arasında olması gerektiğinden (Seçer, 2013, s.22) bu değerlerden çarpıklık değerinin değerler dışında yer aldığı görülmektedir. Ancak boyutun toplam basıklık ve çarpıklık değerini etkilememesi, analizlerin boyut düzeyinde yapılacak olması ve sınır değerlerinin çok az üzerinde olması dolayısıyla parametrik analizler yapılması konusunda herhangi bir sorun olmadığı (Şencan, 2005, s.19) düşünülmektedir.

Tablo 4.22’deki maddelerin ortalamaları incelendiğinde en düşük ortalamaya sahip maddenin $\bar{X} = 2,34$ ortalamaya sahip olan 9. madde olduğu görülmektedir. En yüksek

ortalamaya sahip maddenin $\bar{X} = 4,04$ ortalamaya sahip olan 25. madde olduğu görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının hükmetme yaklaşımı için en az “Karşımdaki kişiyle aramızdaki anlaşmazlıkların açıkça konuşulmasından kaçındım.” görüşüne; en çok ise “Bir gerilimi önlemek için orta yol bulmaya çalıştım.” görüşüne katıldıkları görülmektedir.

4.2.1.2.4. Kaçınma yaklaşımı

Tablo 4.23’te kaçınma boyutundaki maddelere verilen yanıtlara ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ile çarpıklık ve basıklık değerleri verilmiştir.

Tablo 4.23. *Kaçınma Boyutunu Oluşturan Maddelerin Betimsel İstatistik Değerleri*

Madde No	n	$\bar{X}$	ss	Çarpıklık	Basıklık
3	339	3,29	1,28	-,317	-,966
6	339	3,99	1,08	-1,013	,642
16	339	3,45	1,03	-,559	-,230
17	339	2,64	1,25	,213	-,928
26	339	3,48	1,06	-,386	-,325
27	339	4,05	,85	-,821	,861

(Maddeler şu şekildedir: 3. Tatsızlık çıkmasını önleyebilmek için karşımdaki kişi ile olan anlaşmazlığı ortaya çıkarmadım., 6. İkimizin de kabul edeceği bir karara varmak için bu kişiyle işbirliği yaptım., 16. Karşımdaki kişinin önerilerine uyduğum., 17. İstedğim bir karara varılması için otoritemi kullandım., 26. Karşımdaki kişinin ihtiyaçlarını karşılamaya çalıştım., 27. Çıkmazların çözümü için bir orta yol bulmaya çalıştım.)

Kaçınma yaklaşımında verilen yanıtların ortalamaları Tablo 4.23’te araştırmaya katılan öğretmen adaylarının verdikleri yanıtların da hükmetme yaklaşımında olduğu gibi “Ne katılıyorum ne Katılmıyorum (Kararsızım)” seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmekte ve öğretmen adaylarının çatışma yönetimi yaklaşımlarından kaçınma yaklaşımını tercih etmede kararsız kaldıkları sonucuna varılmaktadır. Tablo 4.23’teki basıklık ve çarpıklık değerlerine bakıldığında ise; 6. madde haricinde diğer tüm maddelerin -1 ile +1 arasında bir değere sahip olduğu ve bu maddelerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin normal dağılıma işaret ettiği görülmektedir. 6. maddenin basıklık değeri -1 ile +1 arasında olmasına rağmen çarpıklık değerinin -1 den çok az saptığı ve değerinin -1,013 olduğu görülmüştür. Ancak boyutun toplam basıklık ve çarpıklık değerini etkilememesi, analizlerin boyut düzeyinde yapılacak olması ve sınır değerlerinin çok hafif üzerinde olması (Şencan, 2005, s.19) nedenleriyle dağılımın normal olduğu söylenebilir.

Dolayısıyla parametrik analizler yapılması konusunda herhangi bir sorun olmadığı düşünülmektedir.

Tablo 4.23'teki maddelerin ortalamaları incelendiğinde en düşük ortalamaya sahip maddenin $\bar{X} = 2,64$ ortalamaya sahip olan 17. madde olduğu görülmektedir. En yüksek ortalamaya sahip maddenin $\bar{X} = 4,05$ ortalamaya sahip olan 27. madde olduğu görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kaçınma yaklaşımı için en az “İstediğim bir karara varılması için otoritemi kullandım.” görüşüne; en çok ise “Çıkmazların çözümü için bir orta yol bulmaya çalıştım.” görüşüne katıldıkları görülmektedir.

4.2.1.2.5. Uzlaşma yaklaşımı

Tablo 4.24'da uzlaşma boyutundaki maddelere verilen yanıtlara ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ile çarpıklık ve basıklık değerleri verilmiştir.

Tablo 4.24. *Uzlaşma Boyutunu Oluşturan Maddelerin Betimsel İstatistik Değerleri*

Madde No	n	$\bar{X}$	ss	Çarpıklık	Basıklık
4	338	4,18	,96	-1,181	,999
7	338	4,20	,85	-1,098	1,224
10	338	2,67	1,18	,152	-,856
14	338	2,43	1,23	,404	-,817
15	338	3,16	1,20	-,359	-,694
20	338	4,08	,92	-,788	,022

(Maddeler şu şekildedir: 4. Problemi birlikte çözebilmek için söz konusu kişi ile açık bir şekilde bilgi alışverişinde bulundum., 7.Karşımdaki kişiyle birlikte sorunun doğru anlaşılabilmesi için çalıştım., 10. Söz konusu tarafa tavizler verdim., 14. Kendi fikirlerimin kabulü için nüfuzumu kullandım., 15. Bir uzlaşma sağlanması için karşılıklı tavizler önerdim., 20. Sorunun en iyi bir şekilde çözümlenebilmesi için her ikimizin de isteklerinin açıkça ortaya konmasına çalıştım.)

Uzlaşma yaklaşımında verilen yanıtların ortalamaları Tablo 4.24. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının verdikleri yanıtların “Biraz Katılıyorum” veya “Biraz katılmıyorum” seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmekte ve öğretmen adaylarının çatışma yönetimi yaklaşımlarının uzlaşma yaklaşımına yakın olduğu söylenebilir. Tablo 4.24'teki basıklık ve çarpıklık değerlerine bakıldığında ise; 4. ve 7. madde haricinde diğer tüm maddelerin -1 ile +1 arasında bir değere sahip olduğu ve bu maddelerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin normal dağılıma uygun olduğu görülmektedir. 4. maddenin

basıklık değeri -1 ile +1 arasında olmasına karşın çarpıklık değeri -1,181 olarak hesaplanmıştır. 7. maddenin basıklık değeri -1 ile +2 arasında olmasına rağmen çarpıklık değeri -1,098 olarak hesaplanmıştır. Ancak her iki maddenin de boyutlarının toplam basıklık ve çarpıklık değerini etkilememesi, analizlerin çatışma yönetim yaklaşımlarının boyutları düzeyinde yapılması ve sınır değerlerinin çok az üzerinde olması dolayısıyla dağılımın normal olduğu (Şencan, 2005, s.19) sonucuna varılabilir. Dolayısıyla parametrik analizler yapılması konusunda herhangi bir sorun olmadığı düşünülmektedir.

Tablo 4.24'teki maddelerin ortalamaları incelendiğinde en düşük ortalamaya sahip maddenin $\bar{X} = 2,67$ ortalamaya sahip olan 10. madde olduğu görülmektedir. En yüksek ortalamaya sahip maddenin $\bar{X} = 4,20$ ortalamaya sahip olan 7. madde olduğu görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının uzlaşma yaklaşımı için en az "Söz konusu tarafa tavizler verdim." görüşüne; en çok ise "Karşımdaki kişiyle birlikte sorunun doğru anlaşılabilmesi için çalıştım." görüşüne katıldıkları görülmektedir.

4.2.2. Öğretmen adaylarının kişisel bilgilerine göre çatışma yönetimi yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi

Bu alt bölümde araştırmanın 2. alt amacı olan öğretmen adaylarının, çatışma yönetimi yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin; cinsiyet, çalışma durumu, yaş, sınıf ve program değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçları ve yorumlara yer verilmiştir.

4.2.2.1. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre çatışma yönetimi yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesine ilişkin bulgular ve yorumlar

Öğretmen adaylarının çatışma yönetimi yaklaşımlarının beş boyutunda cinsiyetlerine göre karşılaştırma yapabilmek için grupların normalliğine bakıldıktan sonra bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Yapılan t testine ilişkin sonuçlar Tablo 4.25'te verilmiştir.

Tablo 4.25. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Çatışma Yönetimi Yaklaşımları Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Boyut	Grup	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Bütünleştirme	Kadın	173	21,61	3,58	,090	339	,929
	Erkek	168	21,57	3,73			
Ödün verme	Kadın	174	15,17	3,16	-,663	334	,508
	Erkek	162	15,40	3,32			
Hükmetme	Kadın	170	16,44	2,69	-2,391	333	,017
	Erkek	165	17,16	2,83			
Kaçınma	Kadın	173	20,60	3,63	-1,019	337	,309
	Erkek	166	20,99	3,35			
Uzlaşma	Kadın	172	20,62	3,51	-,584	336	,560
	Erkek	166	20,83	3,24			
Toplam	Kadın	168	94,39	13,55	-1,279	324	,202
	Erkek	158	96,29	13,21			

Tablo 4.25'te öğretmen adaylarının, çatışma yönetimi yaklaşımlarına yönelik görüşleri arasında cinsiyetlerine göre; hükmetme ($t_{0,5:333} = -2,391$, $p < ,05$) stili açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bütünleştirme ($t_{0,5:339} = ,090$, $p > ,05$), ödün verme ($t_{0,5:334} = -,663$, $p > ,05$), kaçınma ($t_{0,5:337} = -1,019$, $p > ,05$) ve uzlaşma ($t_{0,5:336} = -,584$, $p > ,05$) yaklaşımları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenememiştir. Hükmetme yaklaşımı için erkek ve kadınların ortalamalarına bakıldığında (Kadın = 16,44; Erkek = 17,16) erkek öğretmen adaylarının çatışma yönetiminde hükmetme yaklaşımını kullandıkları görüşüne kadınlardan daha fazla katıldıkları söylenebilir. Toplamda çatışma yönetim yaklaşımı puanlarına bakıldığında (Kadın = 94,39; Erkek = 96,29), kadın öğretmen adaylarının çatışma yönetim yaklaşımları ile erkek öğretmen adaylarının çatışma yönetimi yaklaşımları arasında anlamlı bir farklılık söz konusu olmasa bile kadın öğretmen adaylarının çatışma yönetimi yaklaşımı puanlarının erkek öğretmen adaylarının çatışma yönetimi yaklaşımı puanlarından yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu Tozkoparan'ın (2013) çalışmasındaki kadın yöneticilerin çatışma tarzı puanlarının erkek yöneticilerin çatışma tarzı puanlarından yüksek olması bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca Özgan'ın (2006) çalışmasındaki erkek ilköğretmenlerinin kadınlara göre daha çok hükmetme

stratejilerini kullandıkları bulgusuyla da örtüşmektedir. Ayrıca Oğuz'un (2007, s.62) erkek katılımcıların hükmetme tarzını ara sıra kullanmaları, kadınların ise daha az kullanmalarını tespit ettiği çalışmasındaki bulgu ile de tutarlıdır. Ancak bu araştırmanın bulgusu Altuntaş (2008)'in çalışmasındaki erkek katılımcıların kadın katılımcılara oranla uyma stilini daha fazla kullandığı bulgusuyla ise çelişmektedir. Ayrıca Korkmaz'ın (2013) çalışmasındaki işbirliği stiline ilişkin ortalamalarının kadınlar lehine olması, uyma stiline ilişkin ortalamalarının yine kadınlar lehine olması araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Bulguların bu şekilde örtüşmemesi örneklemelerin farklılaşmasından veya örneklem büyüklüğünden kaynaklanıyor olabilir.

4.2.2.2. Öğretmen adaylarının çalışma durumlarına göre çatışma yönetimi yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesine ilişkin bulgular ve yorumlar

Öğretmen adaylarının çatışma yönetimi yaklaşımlarının beş boyutunda çalışma durumlarına göre karşılaştırma yapabilmek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Yapılan t testine ilişkin sonuçlar Tablo 4.26'da verilmiştir.

Tablo 4.26. Öğretmen Adaylarının Çalışma Durumlarına Göre Çatışma Yönetimi Yaklaşımları Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Boyut	Grup	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Bütünleştirme	Evet	16	21,50	4,66	-,100	339	,920
	Hayır	325	21,59	3,60			
Ödün verme	Evet	16	15,94	3,62	,832	334	,406
	Hayır	320	15,25	3,22			
Hükmetme	Evet	15	17,53	2,88	1,048	333	,295
	Hayır	320	16,76	2,78			
Kaçınma	Evet	16	20,63	4,63	-,194	337	,846
	Hayır	323	20,80	3,43			
Uzlaşma	Evet	15	20,20	4,63	-,611	336	,542
	Hayır	323	20,74	3,31			
Toplam	Evet	15	96,53	18,67	,361	324	,719
	Hayır	311	96,25	13,14			

Tablo 4.26'da öğretmen adaylarının, çatışma yönetimi yaklaşımlarına yönelik görüşleri arasında çalışma durumlarına göre; bütünleştirme ($t_{0,5: 339} = -,100$, $p > ,05$),

ödün verme ($t_{,05: 334} = ,832$ $p > ,05$), hükmetme ($t_{,05: 333} = 1,048$, $p > ,05$), kaçınma ($t_{,05: 337} = -,194$, $p > ,05$) ve uzlaşma ($t_{,05: 336} = -,611$, $p > ,05$) stilleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenememiştir.

4.2.2.3. Öğretmen adaylarının yaşlarına göre çatışma yönetimi yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasına ilişkin bulgular ve yorumlar

Yaş değişkenine göre, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, çatışma yönetimi yaklaşımlarına yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü ANOVA yapılmıştır. Öğretmen adaylarının yaşlarına göre çatışma yönetimi yaklaşımlarına ilişkin puan ortalamaları Tablo 4.27’de sunulmuştur. Öğretmen adaylarının puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü ANOVA sonuçları ise Tablo 4.28’de gösterilmiştir.

Tablo 4.27. Öğretmen Adaylarının Yaşlarına Göre Çatışma Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Puanlarının Betimsel İstatistik Değerleri

Boyut	Yaş	n	$\bar{X}$	ss
Bütünleştirme /				
Tümleştirme	18	24	21,29	3,22
	19	69	22,00	4,13
	20	64	21,84	4,00
	21	91	21,64	3,79
	22 ve üzeri	93	21,44	3,32
	Toplam	341	21,59	3,65
Ödün verme	18	24	15,88	2,47
	19	68	15,53	3,20
	20	64	14,44	3,24
	21	89	15,92	3,43
	22 ve üzeri	91	14,90	3,13
	Toplam	336	15,28	3,24

[**Tablo 4.27.** (Devam) *Öğretmen Adaylarının Yaşlarına Göre Çatışma Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Puanlarının Betimsel İstatistik Değerleri*]

Hükmetme	18	24	16,46	3,06
	19	68	16,57	2,76
	20	62	17,06	2,32
	21	89	17,07	3,19
	22 ve üzeri	92	16,61	2,61
	Toplam	335	17,00	2,78
Kaçınma	18	24	19,92	4,88
	19	69	20,72	3,26
	20	63	20,87	3,25
	21	91	20,87	3,68
	22 ve üzeri	92	20,93	3,26
	Toplam	339	20,79	3,49
Uzlaşma	18	24	20,38	4,00
	19	67	20,78	3,25
	20	61	20,27	3,19
	21	86	21,08	3,54
	22 ve üzeri	88	20,74	3,30
	Toplam	326	20,72	3,38

Tablo 4.27’de bütünleştirme çatışma yönetim yaklaşımında en yüksek ortalama ($\bar{X}=22,00$) sahip yaş 19 yaş grubu, en düşük ortalama ($\bar{X}=21,29$) sahip yaş grubu 18 yaş grubu olduğu gösterilmiştir. Ödün verme çatışma yönetim yaklaşımında en yüksek ortalama ($\bar{X}=15,92$) sahip yaş 21 yaş grubu, en düşük ortalama ($\bar{X}=14,44$) sahip yaş grubu 20 yaştır. Hükmetme çatışma yönetim yaklaşımında en yüksek ortalama ($\bar{X}=17,07$) sahip yaş 21 yaş grubu, en düşük ortalama ($\bar{X}=16,46$) sahip yaş grubu 18

yaştır. Kaçınma çatışma yönetim yaklaşımında en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=20,93$) sahip yaş 22 yaş ve üzeri yaş grubu, en düşük ortalamaya ($\bar{X}=19,92$) sahip yaş grubu 18 yaştır. Uzlaşma çatışma yönetim yaklaşımında ise en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=21,08$) sahip yaş 21 yaş grubu, en düşük ortalamaya ($\bar{X}=20,27$) sahip yaş grubu 20 yaştır. Bu bulgulara göre öğretmen adaylarının yaşları ilerledikçe tahammül düzeyleri azaldığı için kaçınma yaklaşımında bulunduğu söylenebilir. Ayrıca benzer olarak yine tahammül düzeyleri azaldığı için ya da orta yolu bulmak adına her iki tarafı da memnun edecek sonuçlara ulaşmak için yaş ilerledikçe uzlaşma yaklaşımını tercih ettikleri söylenebilir.

Tablo 4.28. Öğretmen Adaylarının Yaşlarına Göre Çatışma Yönetim Yaklaşımları Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Bütünleştirme	Gruplar Arası	8,531	4	2,133	,158	,959
	Gruplar İçi	4523,991	336	13,464		
	Toplam	4532,522	340			
Ödün verme	Gruplar Arası	107,827	4	26,957	2,620	,035
	Gruplar İçi	3405,876	331	10,290		
	Toplam	3513,702	335			
Hükmetme	Gruplar Arası	20,356	4	5,089	,653	,625
	Gruplar İçi	2569,841	330	7,787		
	Toplam	2590,197	334			
Kaçınma	Gruplar Arası	21,518	4	5,379	,438	,781
	Gruplar İçi	4106,612	334	12,295		
	Toplam	4128,130	338			
Uzlaşma	Gruplar Arası	27,821	4	6,955	,605	,659
	Gruplar İçi	3826,037	333	11,490		
	Toplam	3853,858	337			
Toplam	Gruplar Arası	390,394	4	97,599	,540	,706
	Gruplar İçi	58001,692	321	180,691		
	Toplam	58392,086	326			

Tablo 4.28’de öğretmen adaylarının yaşlarına (18 yaş, 19 yaş, 20 yaş, 21 yaş, 22 yaş ve üzeri) göre çatışma yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlarda; öğretmen adaylarının yaşlarına göre; bütünleştirme ($F_{4-336} = ,158, p > .05$), hükmetme ($F_{4-330} = 653, p > .05$) kaçınma ($F_{4-334} = ,438, p > .05$), uzlaşma ($F_{4-333} = ,605, p > .05$) çatışma yönetim yaklaşımlarına

ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ancak ödün verme ($F_{4-331} = 2,620$, $p > .05$) çatışma yönetim yaklaşımına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerine başvurulmuştur. Kullanılacak çoklu karşılaştırma testine karar verebilmek için Levene testi sonuçları incelenmiştir. Levene testi sonucunda varyansların homojen olduğu belirlendiğinden, çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey kullanılmıştır. Tukey testinin sonuçları Tablo 4.29’da sunulmuştur.

Tablo 4.29. *Öğretmen Adaylarının Yaşlarına Göre Çatışma Yönetim Yaklaşımlarının Ödün Verme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Çoklu Karşılaştırması*

Boyut	Grup	18 yaş	19 yaş	20 yaş	21 yaş	22 yaş ve üzeri
Ödün verme	18 yaş		,991	,334	1,000	,677
	19 yaş			,291	,942	,739
	20 yaş				,040*	,902
	21 yaş					,208
	22 yaş ve üzeri					

* $p = ,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.29’da, çoklu karşılaştırma testi sonucunda; ödün verme boyutunda 20 yaşındaki öğretmen adayları ile 21 yaşındaki öğretmen adaylarının görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ($p = ,040 < ,05$) olduğu belirtilmektedir. Bu iki grubun ortalamalarına bakıldığında yaşları 21 olan öğretmen adaylarının ($\bar{X} = 15,92$) 20 yaşındaki öğretmen adaylarına ($\bar{X} = 14,44$) göre daha olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir.

4.2.2.4. Öğretmen adaylarının sınıf değişkenine göre çatışma yönetimi yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasına ilişkin bulgular ve yorumlar

Sınıf değişkenine göre, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, çatışma yönetimi yaklaşımlarına yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü ANOVA yapılmıştır.

Öğretmen adaylarının sınıf değişkenine göre çatışma yönetimi yaklaşımlarına ilişkin puan ortalamaları Tablo 4.30’da sunulmuştur. Öğretmen adaylarının puan

ortalamları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü ANOVA sonuçları ise Tablo 4.31’de gösterilmiştir.

Tablo 4.30. Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre Çatışma Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Puanlarının Betimsel İstatistik Değerleri

Boyut	Sınıf	n	$\bar{X}$	ss
Bütünleştirme	1.Sınıf	81	21,47	4,105
	2.Sınıf	77	21,94	3,350
	3. Sınıf	84	21,36	3,623
	4. Sınıf	99	21,62	3,539
	Toplam	341	21,59	3,651
Ödün Verme	1.Sınıf	80	15,29	3,334
	2.Sınıf	75	15,07	2,782
	3. Sınıf	84	14,93	3,112
	4. Sınıf	97	15,74	3,572
	Toplam	336	15,28	3,239
Hükmetme	1.Sınıf	79	16,58	2,863
	2.Sınıf	75	16,73	2,647
	3. Sınıf	83	16,59	2,967
	4. Sınıf	98	17,19	2,662
	Toplam	335	16,80	2,785
Kaçınma	1.Sınıf	81	20,63	4,057
	2.Sınıf	76	20,75	3,069
	3. Sınıf	83	20,53	3,318
	4. Sınıf	99	21,17	3,470
	Toplam	339	20,79	3,495
Uzlaşma	1.Sınıf	80	20,79	3,252
	2.Sınıf	76	20,42	3,125
	3. Sınıf	83	20,47	3,791
	4. Sınıf	99	21,11	3,319
	Toplam	338	20,72	3,382

Tablo 4.30’da bütünleştirme çatışma yönetim yaklaşımında en yüksek ortalamaya ($\bar{X}$ =21,94) sahip 2. sınıf grubu, en düşük ortalamaya ($\bar{X}$ =21,36) sahip 3. sınıf grubu olduğu gösterilmiştir. Ödün verme çatışma yönetim yaklaşımında en yüksek ortalamaya

($\bar{X}=15,74$) sahip 4.sınıf grubu, en düşük ortalamaya ($\bar{X}=14,93$) sahip 3. sınıf grubudur. Hükmetme çatışma yönetim yaklaşımında en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=17,19$) sahip 4.sınıf grubu, en düşük ortalamaya ($\bar{X}=16,58$) sahip 1. Sınıf grubudur. Kaçınma çatışma yönetim stilinde en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=21,17$) sahip 4. sınıf grubu, en düşük ortalamaya ($\bar{X}=20,53$) sahip 3. sınıf grubudur. Uzlaşma çatışma yönetim yaklaşımında ise en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=21,11$) sahip 4. sınıf grubu, en düşük ortalamaya ($\bar{X}=20,42$) sahip 2. sınıf grubudur.

Tablo 4.31. Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre Çatışma Yönetimi Yaklaşımları Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Bütünleştirme	Gruplar Arası	14,974	3	4,991	,372	,773
	Gruplar İçi	4517,548	337	13,405		
	Toplam	4532,522	340			
Ödün verme	Gruplar Arası	34,520	3	11,567	1,098	,350
	Gruplar İçi	3479,182	332	10,479		
	Toplam	3513,702	335			
Hükmetme	Gruplar Arası	22,927	3	7,642	,985	,400
	Gruplar İçi	2567,270	331	7,756		
	Toplam	2590,197	334			
Kaçınma	Gruplar Arası	22,235	3	7,412	,605	,612
	Gruplar İçi	4105,894	335	12,256		
	Toplam	4128,130	338			
Uzlaşma	Gruplar Arası	27,492	3	9,164	,800	,495
	Gruplar İçi	3826,366	334	11,456		
	Toplam	3853,858	337			
Toplam	Gruplar Arası	375,447	3	125,149	,695	,556
	Gruplar İçi	58016,639	322	180,176		
	Toplam	58392,086	325			

Tablo 4.31’de öğretmen adaylarının sınıf değişkenine (1. sınıf, 2. sınıf, 3. sınıf, 4. sınıf) göre çatışma yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlarda; öğretmen adaylarının sınıf değişkenine göre; çatışma yönetim yaklaşımlarına (bütünleştirme $F_{3-337} = ,372$, $p > .05$; ödün verme $F_{3-332} = 1,098$, $p > .05$; hükmetme $F_{3-331} = ,985$, $p > .05$; kaçınma $F_{3-335} = ,605$, $p > .05$; uzlaşma $F_{3-334} = ,800$, $p > .05$) ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir

farklılığa rastlanmamıştır.

4.2.2.5. Öğretmen adaylarının program değişkenine göre çatışma yönetimi yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasına ilişkin bulgular ve yorumlar

Program değişkenine göre, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, çatışma yönetimi yaklaşımlarına yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü ANOVA yapılmıştır.

Öğretmen adaylarının program değişkenine göre çatışma yönetimi yaklaşımlarına ilişkin puan ortalamaları Tablo 4.32’de sunulmuştur. Öğretmen adaylarının puan ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü ANOVA sonuçları ise Tablo 4.33’te gösterilmiştir.

Tablo 4.32. Öğretmen Adaylarının Program Değişkenine Göre Çatışma Yönetim Yaklaşımlarına İlişkin Puanlarının Betimsel İstatistik Değerleri

Boyut	Program	n	$\bar{X}$	ss
Bütünleştirme	Almanca Ö.	20	20,80	4,697
	BÖTE	28	21,79	3,178
	Fransızca Ö.	12	22,33	2,146
	İngilizce	72	21,92	3,676
	İşitme E.Ö	30	20,97	4,303
	İ.Matematik Ö	32	21,84	3,028
	Zihin E.Ö.	28	21,64	3,519
	Okul Öncesi Ö.	24	21,42	3,670
	RPD	16	20,19	3,037
	Resim İş Ö.	19	22,68	4,347
	Sınıf Ö.	38	22,21	3,481
	Sosyal B.Ö	22	20,18	3,673
	Toplam	341	21,59	3,651
Ödün Verme	Almanca Ö.	18	15,17	2,121
	BÖTE	27	15,26	2,611
	Fransızca Ö.	11	15,55	2,505
	İngilizce	72	15,69	3,637
	İşitme E.Ö	30	15,47	3,998
	İ.Matematik Ö	32	15,50	2,840
	Zihin E.Ö.	28	15,32	2,881
	Okul Öncesi Ö.	24	15,17	3,422

[**Tablo 4.32.** (Devam) *Öğretmen Adaylarının Program Değişkenine Göre Çatışma Yönetim Yaklaşımlarına İlişkin Puanlarının Betimsel İstatistik Değerleri*]

	RPD	16	13,88	2,500
	Resim İş Ö.	19	15,68	3,606
	Sınıf Ö.	37	14,95	3,274
	Sosyal B.Ö	22	14,64	3,606
	Toplam	336	15,28	3,239
Hükmetme	Almanca Ö.	18	15,61	2,638
	BÖTE	28	17,21	2,500
	Fransızca Ö.	12	17,33	3,172
	İngilizce	68	16,66	2,940
	İşitme E.Ö	30	17,17	3,270
	İ.Matematik Ö	32	16,78	2,268
	Zihin E.Ö.	28	16,57	2,410
	Okul Öncesi Ö.	24	17,13	2,659
	RPD	16	15,75	2,696
	Resim İş Ö.	19	18,16	2,651
	Sınıf Ö.	38	16,42	2,928
	Sosyal B.Ö	22	17,05	2,836
	Toplam	335	16,80	2,785
Kaçınma	Almanca Ö.	19	20,58	2,912
	BÖTE	28	21,68	3,539
	Fransızca Ö.	12	21,75	3,745
	İngilizce	71	20,83	3,476
	İşitme E.Ö	30	20,37	3,709
	İ.Matematik Ö	32	20,97	2,845
	Zihin E.Ö.	28	20,36	3,509
	Okul Öncesi Ö.	24	21,17	3,726
	RPD	16	19,44	4,066
	Resim İş Ö.	19	21,53	4,671
	Sınıf Ö.	38	20,76	3,259
	Sosyal B.Ö	22	20,05	3,093
	Toplam	339	20,79	3,495
Uzlaşma	Almanca Ö.	19	20,42	2,589
	BÖTE	28	21,04	3,574

[**Tablo 4.32.** (Devam) *Öğretmen Adaylarının Program Değişkenine Göre Çatışma Yönetim Yaklaşımlarına İlişkin Puanlarının Betimsel İstatistik Değerleri*]

Fransızca Ö.	12	21,83	3,215
İngilizce	70	20,84	3,682
İşitme E.Ö	30	20,30	3,593
İ.Matematik Ö.	32	20,88	3,260
Zihin E.Ö.	28	19,89	3,775
Okul Öncesi Ö.	24	21,33	3,749
RPD	16	20,94	3,021
Resim İş Ö.	19	21,21	2,594
Sınıf Ö.	38	20,37	3,404
Sosyal B.Ö	22	20,36	2,871
Toplam	338	20,72	3,382

Tablo 4.32’de bütünleştirme çatışma yönetim yaklaşımında en yüksek ortalama ($\bar{X}=22,68$) sahip resim-iş öğretmenliği grubu, en düşük ortalama ($\bar{X}=20,18$) sahip sosyal bilgiler öğretmenliği grubu olduğu gösterilmiştir. Ödün verme çatışma yönetim yaklaşımında en yüksek ortalama ($\bar{X}=15,69$) sahip İngilizce öğretmenliği grubu, en düşük ortalama ($\bar{X}=13,88$) sahip rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenliği grubudur. Hükmetme çatışma yönetim yaklaşımında en yüksek ortalama ($\bar{X}=18,16$) sahip resim-iş öğretmenliği grubu, en düşük ortalama ($\bar{X}=15,61$) sahip Almanca öğretmenliği grubudur. Kaçınma çatışma yönetim yaklaşımında en yüksek ortalama ($\bar{X}=21,75$) sahip Fransızca öğretmenliği grubu, en düşük ortalama ($\bar{X}=19,44$) sahip rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenliği grubudur. Uzlaşma çatışma yönetim yaklaşımında ise en yüksek ortalama ($\bar{X}=21,83$) sahip Fransızca öğretmenliği grubu, en düşük ortalama ($\bar{X}=19,89$) sahip zihin engelliler öğretmenliği grubudur.

Tablo 4.33. Öğretmen Adaylarının Program Değişkenine Göre Çatışma Yönetim Yaklaşımları Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Bütünleştirme	Gruplar Arası	154,862	11	14,078	1,058	,395
	Gruplar İçi	4377,660	329	13,306		
	Toplam	4532,522	340			
Ödün Verme	Gruplar Arası	64,267	11	5,842	,549	,869
	Gruplar İçi	3449,435	324	10,646		
	Toplam	3513,702	335			
Hükmetme	Gruplar Arası	102,456	11	9,314	1,209	,279
	Gruplar İçi	2487,741	323	7,702		
	Toplam	2590,197	334			
Kaçınma	Gruplar Arası	100,975	11	9,180	,745	,694
	Gruplar İçi	4027,155	327	12,315		
	Toplam	4128,130	338			
Uzlaşma	Gruplar Arası	67,484	11	6,135	,528	,884
	Gruplar İçi	3786,374	326	11,615		
	Toplam	3853,858	337			
Toplam	Gruplar Arası	1285,682	11	116,880	,643	,792
	Gruplar İçi	57106,404	314	181,868		
	Toplam	58392,086	325			

Tablo 4.33'te öğretmen adaylarının program değişkenine (Almanca öğretmenliği, Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi, Fransızca öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği, İşitme engelliler öğretmenliği, ilköğretim matematik öğretmenliği, Zihin engelliler öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenliği, resim-iş öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği) göre çatışma yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlarda; öğretmen adaylarının program değişkenine göre; çatışma yönetim yaklaşımlarına (bütünleştirme $F_{11-329} = 1,058$, $p > .05$; ödün verme $F_{11-324} = ,549$, $p > .05$; hükmetme $F_{11-323} = 1,209$, $p > .05$; kaçınma $F_{11-327} = ,745$, $p > .05$; uzlaşma $F_{11-326} = ,528$, $p > .05$) ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

4.3. Öğretmen Adaylarının Beş Faktör Kişilik Özellikleri ve Çatışma Yönetimi Yaklaşımları Arasında Bir İlişki Bulunup Bulunmadığına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu alt bölümde araştırmanın 3. alt amacı olan öğretmen adaylarının beş faktör kişilik özellikleri ile çatışma yönetimi yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda ölçekler arasında bir korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizinden elde edilen bulgular verilirken ise, değişkenler arasında ilişki olup olmadığına dair yorumlar şu şekilde yapılmıştır: Korelasyon katsayısı, 30'dan küçük ise zayıf, ,30 ile,70 arasında ise orta,70'ten büyükse yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğunu, eğer 0.00 ise ilişkinin olmadığını, 0.00 ile -1 arasında yer alıyorsa negatif bir ilişki olduğunu (Büyüköztürk, 2009, s.32) söylemek mümkündür. Yapılan korelasyon analizinin sonuçları Tablo 4.34'te sunulmuştur.

Tablo 4.34. Öğretmen Adaylarının Beş Faktör Kişilik Özellikleri ile Çatışma Yönetim Yaklaşımları Arasındaki İlişkileri Gösteren Korelasyon Analizi Sonuçları

		A	B	Bdış	Buyum	Bsorum	Bduygu	Baçıklık	Abüt	Aödün	Ahük	Akaç	Auz
		total	total	total	total	total	total	total	total	total	total	total	total
Atotal	Pearson Correlation	1											
	p												
Btotal	Pearson Correlation	,396**	1										
	p	,000											
Bdıştotal	Pearson Correlation	,303**	,746**	1									
	p	,000	,000										
Buyumtotal	Pearson Correlation	,208**	,590**	,329**	1								
	p	,000	,000	,000									
Bsorumtotal	Pearson Correlation	,209**	,671**	,263**	,204**	1							
	p	,000	,000	,000	,000								
Bduygutotal	Pearson Correlation	,335**	,684**	,460**	,231**	,187**	1						
	p	,000	,000	,000	,000	,001							
Baçıklıktotal	Pearson Correlation	,288**	,824**	,540**	,355**	,343**	,442**	1					
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000						
Abüttotal	Pearson Correlation	,806**	,257**	,216**	,115*	,174**	,267**	,166**	1				
	p	,000	,000	,000	,034	,001	,000	,002					

[**Tablo 4.34.** (Devam) *Öğretmen Adaylarının Beş Faktör Kişilik Özellikleri ile Çatışma Yönetim Yaklaşımları Arasındaki İlişkileri Gösteren Korelasyon Analizi Sonuçları*]

Aödüntotal	Pearson Correlation	,774**	,314**	,208**	,195**	,150**	,252**	,261**	,521**	1			
	p	,000	,000	,000	,000	,006	,000	,000	,000				
Ahüktotal	Pearson Correlation	,789**	,273**	,208**	,160**	,096	,241**	,216**	,526**	,517**	1		
	p	,000	,000	,000	,003	,082	,000	,000	,000	,000			
Akaçtotal	Pearson Correlation	,868**	,337**	,251**	,198**	,219**	,262**	,238**	,607**	,573**	,651**	1	
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		
Auztotal	Pearson Correlation	,807**	,380**	,326**	,188**	,188**	,287**	,271**	,531**	,509**	,558**	,640**	1
	p	,000	,000	,000	,001	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	

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

* Korelasyon 0,05 düzeyinde anlamlıdır (2-tailed).

*A: Çatışma yönetim yaklaşımları, B: Beş Faktör Kişilik Özellikleri

(*Abüt: Bütünleştirme çatışma yönetim yaklaşımı, Aödün: Ödün verme çatışma yönetim yaklaşımı, Ahük: Hükmetme çatışma yönetim yaklaşımı, Akaç: Kaçınma çatışma yönetim yaklaşımı, Auz: Uzlaşma çatışma yönetim yaklaşımı.)

(* Bdış: Dışadönüklük kişilik özelliği, Buyum: Uyumluluk kişilik özelliği, Bsorun: Sorumluluk kişilik özelliği, Bduygu: Duygusal denge kişilik özelliği, Baçıklık: Açıklık kişilik özelliği)

Tablo 4.34'te, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüşlerine göre öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ile çatışma yönetimi yaklaşımlarının arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılmış olan Pearson Momentler Katsayıları Çözümleme Tekniği analizi sonuçları verilmiştir. Tablo 4.34'te öğretmen adaylarının beş faktör kişilik özelliklerine ilişkin görüşleri ile çatışma yönetimi yaklaşımları arasında toplamda ($r = ,396 > p = 0,01$) orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ancak ikisi arasındaki ilişki incelenmeden önce beş faktör kişilik özellikleri ve çatışma yönetim yaklaşımlarının kendi aralarındaki ilişkiye bakılmıştır.

Öğretmen adaylarının beş faktör kişilik özelliklerinin kendi aralarındaki ilişkiye yönelik görüşleri incelendiğinde boyutların birbirleri ile olan ilişkilerine bakıldığında dışadönük kişilik özelliği uyumluluk kişilik özelliği arasında ($r = ,329 > p = 0,01$) orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Yine sorumluluk kişilik özelliği ile dışadönüklük kişilik özelliği arasında ($r = ,263 > p = 0,01$) ve uyumluluk kişilik özelliği arasında ($r = ,204 > p = 0,01$) düşük düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki görülmüştür. Duygusal denge kişilik özelliği ile dışadönüklük kişilik özelliği arasında ($r = ,460 > p = 0,01$) orta düzeyde, olumlu bir ilişki; uyumluluk kişilik özelliği ile arasında ($r = ,231 > p = 0,01$) ve sorumluluk kişilik özelliği ile arasında ($r = ,187 > p = 0,01$) düşük düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Açıklık kişilik özelliği ile dışadönüklük kişilik özelliği arasında ($r = ,540 > p = 0,01$); uyumluluk kişilik özelliği ile arasında ($r = ,355 > p = 0,01$); sorumluluk kişilik özelliği ile arasında ($r = ,343 > p = 0,01$) ve duygusal denge kişilik özelliği ile arasında ($r = ,442 > p = 0,01$) orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Bu bilgilerden hareketle en yüksek ilişkinin açıklık kişilik özelliği ile dışadönüklük kişilik özelliği ($r = ,540 > p = 0,01$) arasında yer aldığını söylemek olanaklıdır.

Öğretmen adaylarının çatışma yönetimi yaklaşımlarının kendi aralarındaki ilişkiye yönelik görüşleri incelendiğinde boyutların birbirleri ile olan ilişkilerine bakıldığında ödün verme çatışma yönetimi yaklaşımı ile bütünleştirme çatışma yönetimi yaklaşımı arasında ($r = ,521 > p = 0,01$) orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Yine hükmetme çatışma yönetimi yaklaşımı ile bütünleştirme çatışma yönetimi yaklaşımı arasında ($r = ,526 > p = 0,01$) ve ödün verme çatışma yönetimi yaklaşımı arasında ($r = ,517 > p = 0,01$) orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki görülmüştür. Kaçınma çatışma yönetimi stili ile bütünleştirme çatışma yönetimi yaklaşımı arasında ($r = ,607 > p = 0,01$); ödün verme çatışma yönetimi yaklaşımı ile arasında ($r = ,573 > p = 0,01$) ve hükmetme

çatışma yönetimi yaklaşımı ile arasında ($r = ,651 > p = 0,01$) orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Uzlaşma çatışma yönetimi stili ile bütünleştirme çatışma yönetimi yaklaşımı arasında ($r = ,531 > p = 0,01$); ödün verme çatışma yönetimi yaklaşımı ile arasında ($r = ,509 > p = 0,01$); hükmetme çatışma yönetimi yaklaşımı ile arasında ($r = ,558 > p = 0,01$) ve kaçınma çatışma yönetim yaklaşımı ile arasında ($r = ,640 > p = 0,01$) orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Bu bilgilerden hareketle en yüksek korelasyonun kaçınma çatışma yönetim yaklaşımı ile hükmetme çatışma yönetim yaklaşımı ($r = ,651 > p = 0,01$) arasında yer aldığını söylemek olanaklıdır.

Çatışma yönetim yaklaşımlarının her biri için kişilik özellikleri ile ilişkisine bakılacak olunursa; öğretmen adaylarının bütünleştirme/ tümleştirme çatışma yönetimi yaklaşımına ilişkin görüşleri ile dışadönük kişilik özelliği arasında ise ($r = ,216 > p = 0,01$) olumlu yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Bütünleştirme çatışma yönetim yaklaşımına ilişkin görüşleri ile uyumluluk kişilik özelliğine ilişkin görüşleri arasındaki ilişkide ise 0,05 düzeyinde bir anlamlılığa rastlanmış olup bu ilişki ($r = ,115 > p = 0,05$) olumlu yönde düşük bir ilişkidir. Yine öğretmen adaylarının bütünleştirme çatışma yönetimi yaklaşımına ilişkin görüşleri ile sorumluluk kişilik özelliği arasında ($r = ,174 > p = 0,01$); duygusal denge kişilik özelliği ile arasında ($r = ,267 > p = 0,01$) ve açıklık kişilik özelliği ile arasında ($r = ,166 > p = 0,01$) düşük düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişki vardır.

Öğretmen adaylarının ödün verme çatışma yönetimi yaklaşımına ilişkin görüşleri ile dışadönük kişilik özelliği arasında ($r = ,208 > p = 0,01$), uyumluluk kişilik özelliği ile arasında ($r = ,195 > p = 0,01$); sorumluluk kişilik özelliği ile arasında ($r = ,150 > p = 0,01$); duygusal denge kişilik özelliği ile arasında ($r = ,252 > p = 0,01$) ve açıklık kişilik özelliği ile arasında ($r = ,261 > p = 0,01$) düşük düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının hükmetme çatışma yönetimi yaklaşımına ilişkin görüşleri ile dışadönük kişilik özelliği arasında ($r = ,208 > p = 0,01$), uyumluluk kişilik özelliği ile arasında ($r = ,160 > p = 0,01$); duygusal denge kişilik özelliği ile arasında ($r = ,241 > p = 0,01$) ve açıklık kişilik özelliği ile arasında ($r = ,216 > p = 0,01$) düşük düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Sorumluluk kişilik özelliği ile arasında ise ($r = ,096 > p = 0,01$) anlamlı bir ilişkiye rastlanamamıştır.

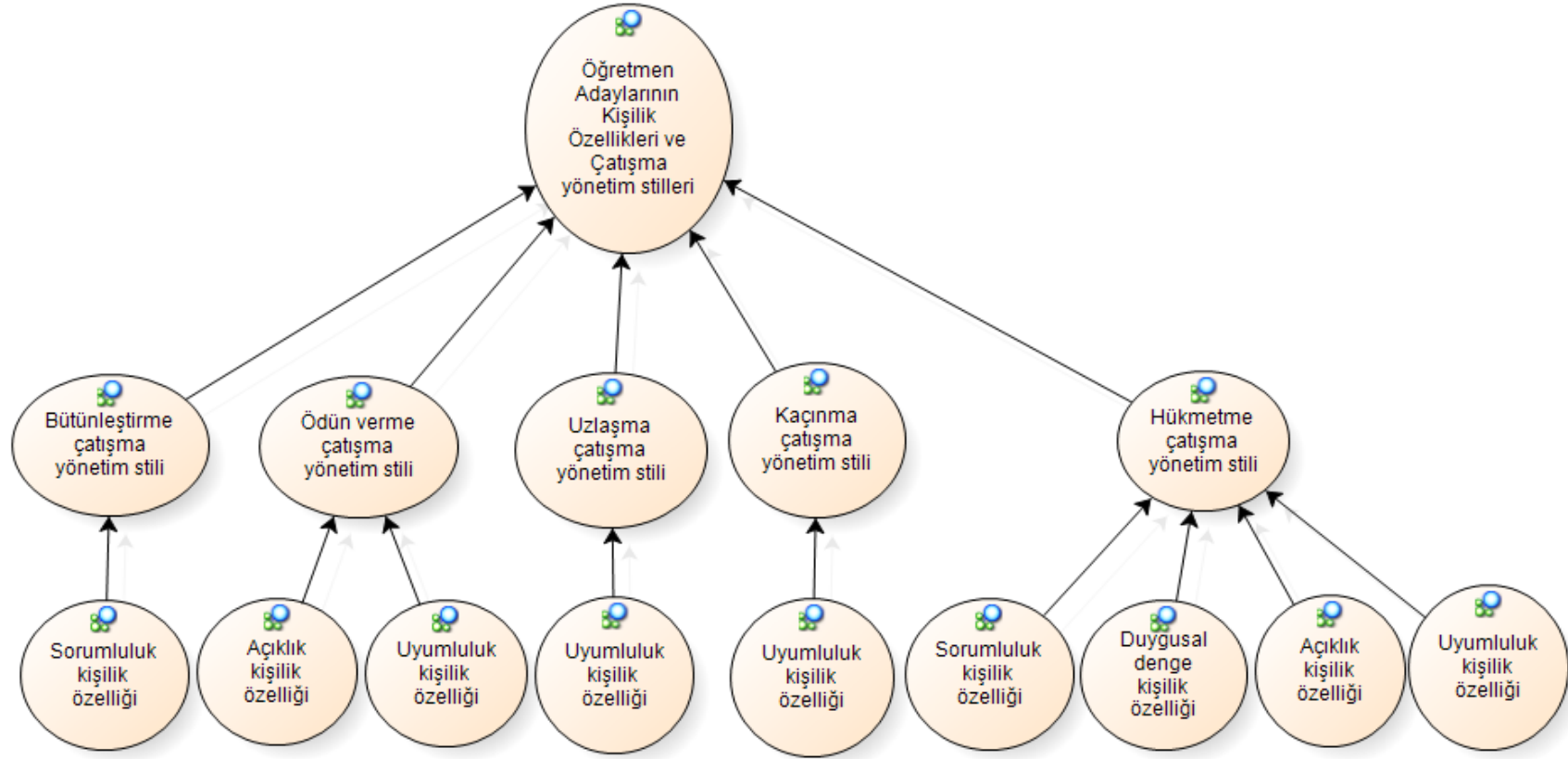
Öğretmen adaylarının kaçınma çatışma yönetimi yaklaşımına ilişkin görüşleri ile

dışadönük kişilik özelliği arasında ($r = ,251 > p = 0,01$), uyumluluk kişilik özelliği ile arasında ($r = ,198 > p = 0,01$); sorumluluk kişilik özelliği ile arasında ($r = ,219 > p = 0,01$); duygusal denge kişilik özelliği ile arasında ($r = ,262 > p = 0,01$) ve açıklık kişilik özelliği ile arasında ($r = ,238 > p = 0,01$) düşük düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının uzlaşma çatışma yönetimi yaklaşımına ilişkin görüşleri ile dışadönük kişilik özelliği arasında ($r = ,326 > p = 0,01$) orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Yine uzlaşma çatışma yönetim yaklaşımı ile uyumluluk kişilik özelliği ile arasında ($r = ,188 > p = 0,01$); sorumluluk kişilik özelliği ile arasında ($r = ,188 > p = 0,01$); duygusal denge kişilik özelliği ile arasında ($r = ,287 > p = 0,01$) ve açıklık kişilik özelliği ile arasında ($r = ,271 > p = 0,01$) düşük düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

4.3.1. Çatışma Yönetim Yaklaşımları ve Kişilik Özelliklerine İlişkin Öğretmen Adayları ile Yapılan Görüşmelerden Elde edilen Bulgular ve Yorumlar

Araştırma kapsamında görüşmelerde üçüncü olarak 6. ve 7. alt amaç için nitel verilerin analizi gerçekleştirilerek “Öğretmen adaylarının çatışma yönetim yaklaşımlarını etkileyen kişilik özellikleri nelerdir?” ve “Öğretmen adaylarının çatışma yönetiminde kendilerini yetersiz hissettiği durumlar nelerdir?” sorularına yanıt aranmıştır. Şekil 4.3’te bu amaçlar doğrultusunda öğretmen adaylarının çatışma yönetim yaklaşımlarını etkileyen kişilik özelliklerinin belirlenmesi ve çatışma durumlarında kendilerini yetersiz hissettikleri durumlara dair nitel verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.



Şekil 4.3. Öğretmen Adaylarının Görüşmelere Verdikleri Yanıtlara Göre Çatışma Yönetim Yaklaşımlarını Etkileyen Kişilik Özellikleri

Öğretmen adaylarının cevaplarına göre incelenen nitel veriler sonucunda çatışma yönetim yaklaşımlarını etkileyen kişilik özellikleri Şekil 4.3' teki gibi belirlenmiştir. Verilen cevaplara göre çatışma yönetim yaklaşımları ile kişilik özellikleri ilişkilendirilmiştir. Öğretmen adaylarının çatışma yönetim yaklaşımlarını etkileyen kişilik özellikleri incelendiğinde, öğretmen adaylarının en çok hükmetme çatışma yönetim yaklaşımı ile kişilik özelliklerinin ilişkisine yönelik görüş bildirdikleri, ikinci olarak ise ödün verme yaklaşımı ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiye yönelik görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda çatışma yönetim yaklaşımlarından bütünleştirme yaklaşımı altında özdenetim/sorumluluk kişilik özelliğine ilişkin görüşlere rastlanmıştır. Özdenetim/sorumluluk boyutuna ilişkin Elif'in görüşü şu şekildedir:

...“...Sorunun çözülmesinden veya kavgadan ziyade çatışmalarda konuşmamayı tercih eden biriyim Sorunu çözmek istemem kimi zaman. Bu açıdan yetersizim. Önce sakinleşmeyi beklerim. Çünkü sinirle olaya dâhil olunca daha da kötüleşiyor. Bu da benim için zor bir durum.” (Elif).

Öğretmen adaylarının cevaplarına göre ödün verme çatışma yönetim yaklaşımını etkileyen kişilik özellikleri, açıklık ve uyumluluk kişilik özellikleri olduğu belirlenmiştir. Ödün verme çatışma yönetimi yaklaşımı altında uyumluluk kişilik özelliğine ilişkin yetersizlik hissettiği durumlara ilişkin verilen cevaplardan örnekler aşağıda sunulmuştur:

...“... Fazla taviz veriyorum. Kendimden çok karşımdakini önemişiyorum. Bu da benim yıpranmama sebep oluyor.” (Ayşe).

...“...Genelde alttan alan ve sessiz kalan oluyorum ve eziliyorum. Karşımdakini fazla düşünüyorum. Ancak onun beni düşünmemesi durumunda saf konumuna düşünüyorum kendimi çok yetersiz hissediyorum.”(Burcu)

...“...Çatışmada uysal olamıyorum. Bu konuda kendimi bencil hissediyorum. Çatışma esnasında empati kuramıyorum.”(Sinem).

...“... Hemen vazgeçebilirim. Çünkü karşımdaki insanın düşüncelerine saygı duyarım. Benim kendi düşüncelerimi ona kabul ettirmeye çalışmam. Çünkü her insanın düşünceleri, savları farklı olabilir. Benimkini kabul etmesi için onu zorlamam.” (Yasemin).

...“...Çok fazla üstüme gelinirse sakin kalamam. Karşımdakinin düşüncelerine her zaman saygılıyım ama onun da öyle düşünmesi gerekir. O benim düşüncelerime saygı duymazsa ben de sinirlenirim.” (Mustafa).

Ödün verme çatışma yönetimi yaklaşımı altında açıklık kişilik özelliğine ilişkin yetersizlik hissettiği durumlara ilişkin duyarlı olma kişilik özelliğinin öğretmen adaylarının kendilerinden ödünler vermesine sebep olduğuna dair bir örnek ise şu şekildedir:

...“...Çatışma durumunda yanlış anlaşılıp, kırıcı olmaktan korkuyorum. Fazla duyarlı oluşumun suiistimal edileceğini düşünüyorum. Bu yüzden düşündüğüm şeyde ısrarcı olmayı bırakıyorum.” (Betül).

Öğretmen adaylarının cevaplarına göre uzlaşma çatışma yönetim yaklaşımını etkileyen kişilik özelliğinin uyumluluk kişilik özelliği olduğu görülmektedir. Uzlaşma çatışma yönetimi yaklaşımı altında uyumluluk kişilik özelliğine ilişkin yetersizlik hissettiği durumlara ilişkin örnekler şu şekildedir:

...“... Genelde çatışma yapma olasılığım düşüktür. Çünkü insanlara karşı sessiz ve anlayışlı olmaya çalışırım. Karşı tarafı dinlemeye ve ona uyum sağlamaya çalışırım. Biriyle çatışmaktansa konuşup anlaşmayı tercih ederim. Yetersiz hissettiğim bir durum varsa da zaman geçtikçe umursamaz davranmam olabilir. Ama sorunu çözmek için elimden geleni yeterince yaparım.” (Burak).

...“...Daha çok çatışmayı sonlandırmak için kendimden tavizler veriyorum. Bu konuda yetersizim. Çünkü bu durum beni çok üzüyor.”(Meltem).

Benzer şekilde öğretmen adaylarının cevaplarına göre kaçınma çatışma yönetim yaklaşımını etkileyen kişilik özelliğinin uyumluluk kişilik özelliği olduğu tespit edilmiştir. Kaçınma çatışma yönetim yaklaşımı altında uyumluluk kişilik özelliğine ilişkin yetersizlik hissettiği durumlara ilişkin örnekler şu şekildedir:

...“... Karşımdakiyle çatışmaya girmekten kaçınan bir yapıya sahibim. Bunun böyle olmaması gerektiğini bilsem de karşımdakinin eleştiri alma düzeyi benim çatışma sorununu ona söyleyememe sebep olabiliyor. Fakat her zaman iki tarafın da görüşlerini ortaya koymaları ve uzlaşmacı ve yapıcı eleştiride bulunmaları taraftarıyım.” (Büşra).

...“...Sorunlardan kaçıyorum, sorun çıkmasın diye susuyorum. Anlaşma yoluna gidiyorum.”(Ebru).

Öğretmen adaylarının cevaplarına göre hükmetme çatışma yönetim yaklaşımını etkileyen kişilik özelliklerinin ise sorumluluk, duygusal denge, açıklık, uyumluluk kişilik özellikleri olduğu belirlenmiştir. Hükmetme çatışma yönetim yaklaşımı altında uyumluluk kişilik özelliğine ilişkin yetersizlik hissedilen durumlara ilişkin bir örnek aşağıdaki gibidir:

...“...Çok fazla üstüme gelirse sakın kalamam. Karşımdaki kişiye karşı hatalarını dile getirememem ve kendimi savunamam. Haklı olduğum halde ikna edememek, karşı tarafın üstünlük kurması yetersizlik hissettirir” (Neşe).

Öğretmen adaylarının hükmetme çatışma yönetimi yaklaşımını etkileyen sorumluluk kişilik özelliğine ilişkin yetersizlik hissedilen durumlara ilişkin bir örnek de şu şekildedir:

...“... Küçük öğrencilerle çalışırken otorite sağlamakta ve iletişim kurmakta sıkıntılı olduğumu düşünüyorum. Çünkü pek laftan anlamıyorlar ve çok hareketli, kıpır kıpırlar. Kriz anlarında onları sakinleştirmek, onları yatıştırmak zor olabilir diye düşünüyorum.” (Ali).

...“...Karşı tarafın inatçı olması ve otoriter bir tutum sergilemesi karşısında benim sönük kalmam olabilir. Çünkü karşı tarafı ikna etmek daha doğrusu farklı bir bakış açısı kazandırmak zor. Karşı tarafı inadından vazgeçirmekte yetersiz olduğumu düşünüyorum.”(Mehtap)

Hükmetme çatışma yönetimi yaklaşımı altında duygusal denge kişilik özelliğine ilişkin yetersizlik hissedilen durumlara ilişkin ise örnekler aşağıdaki gibidir:

...“... Çok çabuk sinirleniyorum. Dolayısıyla ses seviyeme hâkim olamıyorum. Çatışma, tartışmaya dönüşüyor. Tartışmaya dönüşünce de fikirlerimi açıkça dile getiremiyorum (Yağmur).

...“... Sinirlerime bazen hâkim olamıyorum, kırıcı olabiliyorum. Çünkü bazen insanlar üzerime fazla gelebiliyor ve her dediklerini yaptırmak için çaba sarf ediyorlar .” (Ayşe).

...“... Sinirlerime hâkim olamıyorum ve kendimi haklı bulduğum durumlarda karşımdakinin ne söylediği önemli olmaz.” (Deniz).

Hükmetme çatışma yönetimi yaklaşımı altında açıklık kişilik özelliğine ilişkin öğretmen adaylarının yetersizlik hissettiği durumlara ilişkin ise farklı fikirleri kabul edememekten kaynaklanan bir yetersizlikten söz edilebilir. Bu görüşü destekleyen örnekler şu şekildedir:

...“...Ortak bir karara varmaya çalışırken karşımdaki insan beni dinlemiyorsa, sürekli kendini savunan cümleler kuruyorsa ona kendi düşünceleri aktarırken zorlanıyorum. Benden farklı fikirleri kabul etmek zor oluyor benim için .” (Eren).

...“...Çatışmayı kontrol edememe yetersizlik hissettirir. Çünkü kendi söylediğimin doğru olduğunu biliyorken fikir daha iyi olmadıkça kabullenmekte zorlanıyorum.” (Oğuz).

Ayrıca öğretmen adayları çatışma yönetiminde kişilik özellikleri açısından sorun yaşamayacakları ve çatışma durumunda yetersizlik duydukları bir durumun olmadığı görüşünde de bulunmuşlardır. Bu görüşü destekleyen görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

...“...Yetersiz hissetmiyorum, açıkçası böyle bir durumla çok iyi baş edebileceğimi düşünüyorum. Çocukluğumdan beri bu tarz durumlar içerisinde çok yer aldığım için talimliyim diyebilirim.”(Cansu).

...“...Çatışma yönetiminde kendimi yetersiz hissetmiyorum çünkü insanlarla dengeli ilişkiler yürütmeye çalışıyorum. Hatta ilişkilerde baskın taraf olduğum için yönetimim oldukça yeterli oluyor.”(Merve).

Öğretmen adaylarına eklemek istedikleri başka bir şey olup olmadığı sorulduğunda 5 öğretmen adayı görüş bildirmiştir. Bu öğretmen adaylarından ikisi (Mehmet ve Oğuz) iyi bir öğretmenin nasıl olması gerektiğine dair tekrar görüşlerini belirtmişlerdir. Diğer üçünün ise görüşleri aşağıda sunulmuştur:

...“...Öncelikle teşekkür ediyoruz. Bizlere tekrardan öğretmenin ne gibi kişilik özelliklere sahip olması gerektiğini hatırlattığınız, anımsamamıza yardımcı olduğunuz için. Bu konuda söyleyebileceğim tek şey; öğretmenin sahip olması gereken temel kişilik özellikleriyle ilgili bol bol seminerlerin yapılması gerekiyor.”(Mehtap).

...“...Etkili iletişim kesinlikle ders kapsamında öğretilmelidir. Çünkü hayatımız boyunca sürekli yaptığımız iletişim ve etkileşim her gün yapmamız gereken şeylerin en önemlilerinden biridir.”(Neşe).

...“...Öğretmenliğin insanlarla en çok etkileşime giren meslek olduğunu düşünüyorum. Ülkemizdeki değerini gördükçe ironik bir hal alıyor bu durum. Kaliteli bir eğitim için iyi bir düşünce sisteminin ve eğitim ortamlarının olmadığını düşünüyorum. Eğitim ortamlarında bir iyileştirmeye gidilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (Burcu).



5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

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

5.1. Sonuç

Eğitim fakültelerindeki öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ve çatışma yönetimi yaklaşımları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan ve Eskişehir Anadolu Üniversitesi'ne bağlı eğitim fakültesinde yürütülen bu çalışmadan elde edilen sonuçlar aşağıda özetlenmiştir.

Araştırmanın 1. alt amacı olan, öğretmen adaylarının beş faktör kişilik özelliklerinin (dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk, duygusal denge, açıklık) belirlenmesine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik analizlerden elde edilen sonuçlar şunlardır:

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, beş faktör kişilik özelliklerine yönelik verdikleri cevapların ortalamaları incelendiğinde; dışadönüklük kişilik özelliğine ilişkin ortalamanın $\bar{X} = 3,58$; uyumluluk kişilik özelliğine ilişkin ortalamanın $\bar{X} = 3,40$; sorumluluk kişilik özelliğine ilişkin ortalamanın $\bar{X} = 3,29$; duygusal denge kişilik özelliğine ilişkin ortalamanın $\bar{X} = 3,38$; açıklık kişilik özelliğine ilişkin ortalamanın $\bar{X} = 3,45$ olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmen adayları en fazla dışadönük kişilik özelliğini, en az ise sorumluluk kişilik özelliğini gösterdikleri görüşünü bildirmişlerdir. Öğretmen adayları sırasıyla en fazladan en aza dışadönüklük, açıklık, uyumluluk, duygusal denge ve sorumluluk kişilik özelliklerini kullandıkları görüşünü belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, dışadönüklük kişilik özelliğine ait maddelere verdikleri cevaplara göre en yüksek ortalama sahip madde “Hemen hemen herkese karşı saygılı ve nazik olan” maddesi olmuştur. En düşük ortalama sahip madde ise “Ketum/vakur” maddesi olmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, uyumluluk kişilik özelliğine ait maddelere verdikleri cevaplara göre en yüksek ortalama sahip madde “Güvenilir bir çalışan” maddesi olmuştur. En düşük ortalama sahip madde ise “Başkalarında hata arayan” maddesi olmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, sorumluluk kişilik özelliğine ait maddelere verdikleri cevaplara göre en yüksek ortalama sahip madde “İşini tam yapan”

maddesi olmuştur. En düşük ortalamaya sahip madde ise “Dakikası dakikasına uymayan” maddesi olmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, duygusal denge kişilik özelliğine ait maddelere verdikleri cevaplara göre en yüksek ortalamaya sahip madde “Maharetli, derin düşünen” maddesi olmuştur. En düşük ortalamaya sahip madde ise “Bunalımlı, melankolik” maddesi olmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, açıklık kişilik özelliğine ait maddelere verdikleri cevaplara göre en yüksek ortalamaya sahip madde “Affedici bir yapıya sahip” maddesi olmuştur. En düşük ortalamaya sahip madde ise “Başkalarıyla sürekli didişen” maddesi olmuştur.

Araştırmanın 1. alt amacı altında yer alan öğretmen adaylarının, beş faktör kişilik özelliklerine ilişkin görüşlerinin; cinsiyet, çalışma durumu, yaş, sınıf ve program değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik analizlerden elde edilen sonuçlar şunlardır:

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre, beş faktör kişilik özelliklerine yönelik görüşlerinde dışadönüklük boyutu, uyumluluk boyutu, sorumluluk boyutu, duygusal denge ve açıklık boyutları açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çalışma durumlarına göre de, beş faktör kişilik özelliklerine yönelik görüşlerinde dışadönüklük boyutu, uyumluluk boyutu, sorumluluk boyutu, duygusal denge ve açıklık boyutları açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaşlarına göre, beş faktör kişilik özelliklerine yönelik görüşlerinde dışadönüklük boyutu, uyumluluk, sorumluluk boyutu ve açıklık boyutu açısından anlamlı bir farklılık belirlenememiştir. Duygusal denge boyutu açısından ise anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Bu farklılığın 21 yaş grubu öğretmen adaylarının lehine olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sınıf değişkenine göre, beş faktör kişilik özelliklerine yönelik görüşlerinde dışadönüklük boyutu, uyumluluk boyutu, sorumluluk ve açıklık boyutları açısından anlamlı bir farklılık belirlenememiştir. Duygusal denge boyutu açısından ise anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılığın 4. sınıf öğretmen adaylarının lehine olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının program değişkenine göre, beş faktör

kişilik özelliklerine yönelik görüşlerinde dışadönüklük boyutu, uyumluluk boyutu, sorumluluk ve duygusal denge boyutları açısından anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Açıklık boyutu açısından ise anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılığın (Almanca öğretmenliği $\bar{X} = 34,53$; bilgisayar öğretimi ve teknolojileri eğitimi $\bar{X} = 34,93$; Fransızca öğretmenliği $\bar{X} = 33,08$; İngilizce öğretmenliği $\bar{X} = 35,40$; işitme engelliler öğretmenliği $\bar{X} = 35,17$; ilköğretim matematik öğretmenliği $\bar{X} = 32,53$; zihin engelliler öğretmenliği $\bar{X} = 33,21$; okul öncesi öğretmenliği $\bar{X} = 34,17$; rehberlik ve psikolojik danışmanlık eğitimi $\bar{X} = 34,63$; resim-iş öğretmenliği $\bar{X} = 36,32$; sınıf öğretmenliği $\bar{X} = 33,58$; sosyal bilgiler öğretmenliği $\bar{X} = 36,14$), ortalaması en yüksek grubun resim-iş öğretmenliği grubu olduğu görüldüğünden, resim-iş öğretmenliği grubunda yer alan öğretmen adaylarının lehine olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın 2. alt amacı olan, öğretmen adaylarının çatışma yönetimi yaklaşımlarının (bütünleştirme/tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma, uzlaşma) belirlenmesine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik analizlerden elde edilen sonuçlar şunlardır:

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, çatışma yönetimi yaklaşımlarına yönelik verdikleri cevapların ortalamaları incelendiğinde; bütünleştirme yaklaşımına ilişkin ortalamanın $\bar{X} = 3,61$; ödün verme yaklaşımına ilişkin ortalamanın $\bar{X} = 3,05$; hükmetme yaklaşımına ilişkin ortalamanın $\bar{X} = 3,37$; kaçınma yaklaşımına ilişkin ortalamanın $\bar{X} = 3,47$; uzlaşma yaklaşımına ilişkin ortalamanın $\bar{X} = 3,46$ olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmen adayları en fazla bütünleştirme çatışma yönetimi yaklaşımını tercih ettikleri, en az ise ödün verme çatışma yönetim yaklaşımını tercih ettikleri görüşünü bildirmişlerdir. Öğretmen adayları sırasıyla en fazladan en aza bütünleştirme, kaçınma, uzlaşma, hükmetme ve ödün verme çatışma yönetim yaklaşımlarını kullandıkları görüşünü belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, bütünleştirme/tümleştirme yaklaşımına ait maddelere verdikleri cevaplara göre en yüksek ortalamaya sahip madde “Her ikimizce kabul edilebilecek bir çözüm bulabilmek için sorunu karşımdaki kişiyle birlikte inceledim.” maddesi olmuştur. En düşük ortalamaya sahip madde ise “Zor bir duruma düşmemek için söz konusu kişiyle olan anlaşmazlık konusunda herhangi bir girişimde bulunmamayı tercih ettim.” maddesi olmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, ödün verme yaklaşımına ait maddelere verdikleri cevaplara göre en yüksek ortalamaya sahip madde “Karşımdaki kişi ile

karşılıklı tatsız sözler sarf edilmesinden kaçınırım.” maddesi olmuştur. En düşük ortalamaya sahip madde ise “Karşımdaki kişinin isteklerine razı oldum.” maddesi olmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, hükmetme yaklaşımına ait maddelere verdikleri cevaplara göre en yüksek ortalamaya sahip madde “Bir gerilimi önlemek için orta yol bulmaya çalıştım.” maddesi olmuştur. En düşük ortalamaya sahip madde ise “Karşımdaki kişiyle aramızdaki anlaşmazlıkların açıkça konuşulmasından kaçındım.” maddesi olmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, kaçınma yaklaşımına ait maddelere verdikleri cevaplara göre en yüksek ortalamaya sahip madde “Çıkmazların çözümü için bir orta yol bulmaya çalıştım.” maddesi olmuştur. En düşük ortalamaya sahip madde ise “İstedğim bir karara varılması için otoritemi kullandım.” maddesi olmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, uzlaşma yaklaşımına ait maddelere verdikleri cevaplara göre en yüksek ortalamaya sahip madde “Karşımdaki kişiyle birlikte sorunun doğru anlaşılabilmesi için çalıştım.” maddesi olmuştur. En düşük ortalamaya sahip madde ise “Söz konusu tarafa tavizler verdim.” maddesi olmuştur.

Araştırmanın 2. alt amacı altında yer alan öğretmen adaylarının, çatışma yönetimi yaklaşımına ilişkin görüşlerinin; cinsiyet, çalışma durumu, yaş, sınıf ve program değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik analizlerden elde edilen sonuçlar şunlardır:

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre, çatışma yönetimi yaklaşımlarına yönelik görüşlerinde hükmetme boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın kadın öğretmen adaylarının lehine olduğu belirlenmiştir. Bütünleştirme boyutu, ödün verme boyutu, kaçınma boyutu, uzlaşma boyutu açısından cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çalışma durumlarına göre, çatışma yönetimi yaklaşımlarına yönelik görüşlerinde bütünleştirme boyutu, ödün verme boyutu, hükmetme, kaçınma boyutu ve uzlaşma boyutu açısından anlamlı bir farklılık belirlenememiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaşlarına göre, çatışma yönetimi yaklaşımlarına yönelik görüşlerinde bütünleştirme boyutu, hükmetme, kaçınma boyutu ve uzlaşma boyutu açısından anlamlı bir farklılık belirlenememiştir. Ödün verme boyutu açısından ise anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Bu farklılığın 21 yaş grubu öğretmen

adaylarının lehine olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sınıf değişkenine göre, çatışma yönetimi yaklaşımlarına yönelik görüşlerinde bütünleştirme boyutu, ödün verme, hükmetme, kaçınma boyutu ve uzlaşma boyutu açısından anlamlı bir farklılık belirlenememiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının program değişkenine göre de, çatışma yönetimi yaklaşımlarına yönelik görüşlerinde bütünleştirme boyutu, ödün verme, hükmetme, kaçınma boyutu ve uzlaşma boyutu açısından anlamlı bir farklılık belirlenememiştir.

Araştırmanın 3. alt amacı olan öğretmen adaylarının görüşlerine göre çatışma yönetim yaklaşımları ile beş faktör kişilik özellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemeye yönelik bulgulardan elde edilen sonuçlar şunlardır:

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre; bütünleştirme çatışma yönetim yaklaşımı ile dışadönüklük, sorumluluk, duygusal denge ve açıklık kişilik özellikleri arasında 0, 01 düzeyinde olumlu, düşük ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Uyumluluk kişilik özelliği ile arasında ise 0,05 düzeyinde olumlu, düşük ve anlamlı bir ilişki görülmüştür.

Ödün verme çatışma yönetim yaklaşımı ile dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk, duygusal denge ve açıklık kişilik özellikleri arasında olumlu, düşük ve anlamlı bir ilişki görülmüştür.

Hükmetme çatışma yönetim yaklaşımı ile dışadönüklük, uyumluluk, duygusal denge ve açıklık kişilik özellikleri arasında olumlu, düşük ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Sorumluluk kişilik özelliği ile hükmetme çatışma yönetim yaklaşımı arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Kaçınma çatışma yönetim yaklaşımı ile dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk, duygusal denge ve açıklık kişilik özellikleri arasında olumlu, düşük ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Yine uzlaşma çatışma yönetim yaklaşımı ile uyumluluk, sorumluluk, duygusal denge ve açıklık kişilik özellikleri arasında olumlu, düşük ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Dışadönüklük kişilik özelliği ile arasında ise orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Bu sonuçlardan hareketle öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ile çatışma yönetim yaklaşımları arasında bir ilişkinin varlığından söz edilebilir. Örgütlerde olduğu gibi eğitim ortamlarında da çatışmanın ne şekilde ele alındığı bilindiğinde, tarafların konuya yaklaşımları daha bilinçli ve çözüm odaklı olabilir. Bu bağlamda, bireyselliğe

ve kişisel farklılıklara saygı gösterilen ve farklılıkları koruyacak çatışma yönetim tarzlarının tercih edilmesi, çatışmadan korkmak yerine çatışmayı fırsata dönüştürecek bir anlayışın yerleşmesine yardım edebilir. Dolayısıyla eğitim ortamlarında çatışmanın iyi yönetilebilmesi için çatışmayı yaşamın doğal bir süreci olarak kabul etmek, çatışmanın işlevsel sonuçları ön plana çıkarabilmek birey, grup ve örgüt düzeyinde sağlanacak yararları artırabilir

Öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerden 4.alt amaç altında elde edilen bulgular sonucunda öğretmen adayları öğretmenin sahip olması gereken kişilik özelliklerini dile getirirken en çok dışadönüklük, sonra sorumluluk ve açıklık kişilik özellikleri konularında yoğunlaşmışlardır.

Araştırmanın 5.alt amacı için yapılan nitel analizler sonucunda öğretmen adayları gelecekte meslek hayatlarını kolaylaştıracağını düşündükleri kişilik özelliklerinde en çok sorumluluk ve yumuşak başlılık /uyumluluk boyutlarında farklı görüşler bildirmişlerdir. En az ise duygusal denge boyutu altında görüş bildirmişlerdir. Öğretmen adayları gelecekte meslek hayatlarını zorlaştıracığını düşündükleri kişilik özelliklerinde ise en çok yumuşak başlılık /uyumluluk ve sorumluluk boyutlarında farklı görüşler bildirmişlerdir. En az ise duygusal denge boyutu altında görüş bildirmişlerdir.

Araştırmada 6. ve 7. alt amaç için gerçekleştirilen nitel verilerin analizi sonucunda öğretmen adaylarının çatışma yönetim yaklaşımlarını etkileyen kişilik özellikleri ve çatışma yönetiminde yetersiz oldukları durumlar incelendiğinde, öğretmen adaylarının en çok hükmetme çatışma yönetim yaklaşımı ile kişilik özelliklerinin ilişkisine yönelik, ikinci olarak ise ödün verme yaklaşımı ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiye yönelik görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır. Son olarak ise eklemek istedikleri bir şey olup olmadığı sorulduğunda ise öğretmen adayları iletişimin, insan ilişkilerinin önemi üzerinde durmuş ve seminerler yapılmasının yararlı olacağı görüşünü bildirmişlerdir.

5.2. Tartışma

Kişilik ve çatışma arasındaki ilişki, alanyazında belirtildiği gibi pek çok araştırmacı tarafından incelenmiştir. Birçok çalışmada, hangi kişilik özelliklerinin çatışma olgusunu artıracığı veya azaltacağı araştırılmıştır. Ayrıca konuyla ilgili olarak yapılan araştırmaların çoğu, kişilik özellikleri ile çatışma yönetim yaklaşımları arasındaki ilişkilerin beş faktör kişilik modeli esas alınarak incelenmesi üzerinedir (Tupes and Christal, 1961; Goldberg, 1990; Costa and McCrae, 1992; Moberg, 1998). Öğretmen

adaylarının kişilik özellikleri ile çatışma yönetim yaklaşımlarının ilişkisine bakıldığı bu araştırmada da beş faktör kişilik özellikleri esas alınmıştır. Bu doğrultuda tartışma bölümü altında araştırmanın bulgu ve sonuçları tartışılmıştır.

Öğretmen adaylarının beş faktör kişilik özellikleri boyutları açısından incelendiğinde sırasıyla dışadönüklük kişilik özelliği, sonra sırasıyla açıklık, uyumluluk, duygusal denge ve sorumluluk kişilik özelliklerine rastlanmıştır. Dolayısıyla en düşük ortalama sorumluluk kişilik özelliğine aittir. Bu bulgu Sıgır and Gürbüz (2011)'ün çalışmasında yer alan kişilik faktörleri ortalamasında en düşük ortalamanın açıklık faktörüne ait olması ile örtüşmemektedir. Yine Yıldızoğlu and Burgaz (2014)'ün çalışmalarında okul yöneticilerinin en fazla duygusal tutarsızlık, en az ise gelişime açıklık kişilik özelliklerini göstermeleri bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermemesi açısından örtüşmemektedir.

Araştırmada öğretmen adaylarının en fazla dışa dönüklük kişilik özelliğini göstermelerinin eğitim ortamları için istenen bir durum olduğu söylenebilir. Dışadönük kişiler enerjik, sıcakkanlı, heyecanlı, coşkulu, sosyal olma gibi olumlu özellikler gösterirler. Bu durum da çatışma durumlarında kişilerin girişken davranarak daha hızlı bir çözüme ulaşmalarına yardımcı olabilecektir.

Öğretmen adaylarının yüksek puan aldıkları ikinci kişilik boyutu açıklık kişilik özelliğidir. Bu bulguya göre öğretmen adaylarının yeni fikirlere açık, hoşgörülü ve hayal güçlerinin geniş olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının gelişime açık olması eğitim ortamları için çok önemlidir. Çünkü gelişime açık bir kişi, gelişimin getireceği yeniliklere kolay uyum sağlar. Bilgi çağında teknolojinin hızla geliştiği, eğitim sisteminin devamlı olarak değişikliğe uğradığı, eğitimden ve öğrenciden beklenenlerin sürekli olarak farklılaştığı bir zamanda kolay uyum sağlayan kişiler, yenilikleri ve gelişmeleri takip ederek onu eğitim ortamına uyarlamayı başarabilir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının üçüncü sırada yüksek puan verdikleri kişilik boyutu uyumluluk boyutudur. Öğretmen adaylarının uyumlu kişilik özellikleri göstermeleri, gelecekte mesleki hayatlarında yaşayacakları çatışma durumlarında başkalarıyla uyumlu ve işbirliği içinde çalışmalarına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının dışadönüklük, açıklık ve uyumluluk boyutlarına göre daha düşük puan verdikleri kişilik boyutu duygusal denge boyutudur. Bu bulgunun öğretmen adaylarının daha tutarlı ve dengeli olduklarını gösterdiği söylenebilir. Bu boyutta kişilerin düşük puan almasının eğitim örgütleri için olumlu

olacağını söylemek de mümkündür. Çünkü duygusal denge boyutundan yüksek puan alan kişiler karamsar, telaşlı ve huzursuz olduklarından çatışma ile başa çıkmada zorlanabilirler.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının en düşük puan verdikleri kişilik boyutu sorumluluk boyutudur. Bu bulguya dayanarak öğretmen adaylarının diğer kişilik özelliklerine göre daha az sorumluluk bilincinde olduğunu söylemek mümkündür. Bu boyutta öğretmen adaylarının düşük puan alması eğitim ortamları için istenmeyen bir durumdur. Çünkü bu boyuttan yüksek puan alan kişiler disiplinlidirler (Yıldızoğlu and Burgaz, 2014, s.298). Disiplin olmadığında ise takım çalışmalarındaki görevler aksar, işler plansız yürür. Bu da eğitim ortamlarında veya okullarda çatışmalara sebep olabilir.

Öğretmen adaylarının beş faktör kişilik özelliklerinin kendi aralarındaki ilişkiye yönelik görüşleri incelendiğinde boyutların birbirleri ile olan ilişkileri incelendiğinde; en yüksek ilişkinin açıklık kişilik özelliği ile dışadönüklük arasında olduğu görülmektedir. Ancak bu bulgu Sıgı and Gürbüz (2011)'ün çalışmasındaki en yüksek ilişkinin dışadönüklük ve sorumluluk kişilik özellikleri arasında bulunduğu bulgusu ile örtüşmemektedir.

Öğretmen adaylarının çatışma yönetimi yaklaşımlarına bakıldığında ise; bütünleştirme çatışma yönetim yaklaşımını, ödün verme, hükmetme, kaçınma, uzlaşma yaklaşımlarına göre daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir. Bu bulguya göre öğretmen adaylarının çatışma durumlarında çatışan taraflarla bir araya geldiğini, çatışmaya neden olan durumu ayrıntılı bir şekilde tartışmayı seçtiklerini, karşı tarafla işbirliği yaptığını, iletişime açık olduklarını söylemek mümkündür. Çatışma sürecinde tüm tarafların sürece dâhil edilmesi ve tarafların hepsinin görüşlerinin alınması hem sorunların temeline inilmesinde hem de ulaşılan çözümün kalıcı olmasında çok önemli bir rol oynayacaktır (Yıldızoğlu and Burgaz, 2014, s.301). Okullarda Fırat (2010) ve Kırçan (2009) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kaçınma yaklaşımını uzlaşma yaklaşımından daha fazla kullandıkları ve okul yöneticilerinin en fazla kullandığı çatışma yönetimi yaklaşımının bütünleştirme yaklaşımı olduğu görüşünü bildirdikleri belirlenmiştir. Bu bulgunun araştırmanın bulgularıyla uyumlu olduğu görülmektedir. Yine Dağlı and Sıgı (2014)'nın çalışmasında da kişilerin çatışmaları çözerken genel olarak tümleştiren ve uzlaşan yönetim tarzını diğer tarzlardan daha fazla tercih ettikleri bulgusu ve öğretmenlerin hükmeden tarzdan kaçındıkları ve az tercih ettikleri bulgusu ile araştırmanın bulguları kısmen uyuşmaktadır. Türkiye'de yapılan bazı araştırmalarda da

en az tercih edilen çatışma yönetimi tarzının hükmeden tarz olduğu belirtilmiştir (Özmen, 1997; Karataş, 2007). Ayrıca Özgan (2006), Özmen (1997), Gümüşeli (1994), Günbayı and Karahan (2006), Yıldızoğlu and Burgaz (2014) çalışmalarındaki çatışmaları yönetmede en çok kullanılan yaklaşımın bütünleştirme yaklaşımı olması bulgusuyla bu araştırmanın bulguları örtüşmektedir. Bu araştırmanın bulgularıyla örtüşen Altuntaş'ın (2008) çalışmasında da ortaöğretim öğretmenlerinin çatışmayı çözerken sık sık bütünleştirme ve uzlaşma, bazen kaçınma, hükmetme ve uyma stratejilerini uyguladıkları görülmüştür. Ancak Korkmaz'ın (2013) çalışmasında, öğretmenlerin okuldaki meslektaşlarıyla çatışma yaşama durumlarında kullandıkları çatışma yönetim stratejileri ortalamalarının en yüksekten en aza uzlaşma, işbirliği, kaçınma, uyma ve hükmetme yaklaşımı şeklindeki bulgusu bu araştırmanın bulgusuyla örtüşmemektedir. Bu durumun ise örneklemelerin farklılığından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bütünleştirme/tümleştirme yaklaşımından sonra en çok tercih ettikleri çatışma yönetimi yaklaşımı kaçınmadır. Öğretmen adaylarının çatışma durumlarında kaçınma yaklaşımına başvurmaları; çatışmanın çözümünde kayıtsız kaldıklarını ve çatışmayı umursamadıklarını göstermektedir.

Üçüncü olarak uzlaşma yaklaşımını kullanan öğretmen adaylarının çatışma durumlarında sorunların büyümeden çözüme ulaştırmak için bu yaklaşımı kullanıyor olabilirler. Genelde kişiler için çatışan tarafların tamamını mutlu edecek bir çözüm yolu bulmak zor olacağı için, karşılıklı olarak tarafların fedakârlık etmesi, uzlaşma yoluna gidilmesi kişileri memnun edebilir. Eğitim ortamlarında da bu şekilde fedakârlıklar yapılması gerekliliği ile karşılaşılmaktadır. Çünkü okullarda sürekli çatışma durumlarıyla karşılaşmakta ve sorunların büyümeden çözülmesi gerekmektedir.

Öğretmen adaylarının az tercih ettikleri çatışma yönetimi yaklaşımı olan hükmetme yaklaşımının çok fazla kullanılması eğitim ortamlarında motivasyonu, örgüt iklimini, grup etkileşimini, olumlu öğrenme ortamını, olumlu çalışma ortamını etkileyecektir. Bu yaklaşımın öğretmen adaylarının az kullanılması gelecekte mesleki hayatlarında sorunlarla ve çatışma durumlarında korku kültürü oluşmasının önüne geçebilecektir. Dolayısıyla korkunun olmadığı bir eğitim örgütü daha verimli olabilecektir. Yıldızoğlu and Burgaz (2014) da bu durumu destekler nitelikte hükmetme yaklaşımının fazla kullanılmasının okullardaki öğretmen ve çalışanların moralini, güdülenme düzeylerini ve özverisini azaltacağına yönelik görüş bildirmişlerdir.

Öğretmen adaylarının en az kullandığı çatışma yönetim yaklaşımı ise ödün verme yaklaşımıdır. Eğitim ortamlarında karşılıklı ilişkilerin korunması ve sürdürülebilmesi için tarafların bazı durumlarda kendilerinden ödünler vermeleri gerekebilmektedir. Kişilerin çatışmaları sürdürme yanlısı olmaları örgütlere zarar vereceğinden, karşı taraf çatışmaların çözümü için fedakârlık yapmaktan kaçırıorsa, kişinin kendisinin birtakım ödünler vermesi gerekmektedir. Dolayısıyla kişi kendisi de ödün vermezse örgütte yeniden çatışma kaçınılmaz olacaktır. Bu araştırmanın bulgularına göre de öğretmen adaylarının ödün verme yaklaşımını en az tercih etmelerinin eğitim ortamlarında çatışmaya zemin hazırlayacağı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının çatışma yönetimi yaklaşımlarının kendi aralarındaki ilişkiye yönelik görüşleri incelendiğinde boyutların birbirleri ile olan ilişkileri incelendiğinde ise; en yüksek ilişkinin kaçınma çatışma yönetim yaklaşımı ile hükmetme çatışma yönetim yaklaşımı arasında olduğu görülmektedir. Kişilerin durumları erteleme veya kaçma isteğı duymaları durumunda kendi gücünü veya otoritesini kullanmaya istekli hale gelmelerinin bu pozitif ilişkiyi açıkladığı söylenebilir.

Çatışma yönetim yaklaşımlarının her biri için kişilik özellikleri ile ilişkisine ilişkin sonuçlar incelenirse; bütünleştirme yaklaşımı ile kişilik özelliklerinin her biri ile olumlu ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu Tozkoparan'ın (2013) çalışmasındaki katılımcıların astlarla yaşanan çatışmalar boyutunda bütünleştirme çatışma yönetim yaklaşımı ile sorumluluk kişilik özelliğı arasında düşük düzeyde ve olumlu bir ilişkinin varlığı bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Yine Yürür (2009) yapmış olduğu araştırmada da, dışa dönüklük, gelişime açıklık ve sorumluluk özellikleri ile bütünleştirme tarzı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu görülmüş bu araştırmanın bulgularıyla tutarlı sonuçlara ulaşılmıştır. Benzer olarak tutarlı sonuç gösteren bir çalışma olan Antonioni'nin (1998) çalışmasında ise geçimlilik (uyumluluk) özelliğıne sahip kişilerin bütünleştirme tarzını tercih ettikleri yönünde bulgular elde edilmiştir (Antonioni, 1998, s.348). Ayrıca Moberg (2001) ise bütünleştirme yaklaşımına ilişkin, duygusal dengesizlik özelliğıne sahip bireylerin, bütünleştirme yaklaşımını uygulamadıklarını tespit etmiştir (Moberg, 2001, s.57). Moberg (2001)'in bu görüşünün araştırmanın bulgusu ile çeliştiğı görülmektedir. Rahim vd. (1999)'e göre bütünleştirme/tümleştirme yaklaşımı taraflar arasında işbirliğı yapılarak çatışmanın yönetilmesi ile ilgilidir (Rahim vd., 1999, s.158). Dolayısıyla bazı araştırmalarda dışa dönüklük özelliğıne sahip kişiler, karşı tarafla işbirliğı yapabilmek için ve sosyalleşebilmek için bütünleştirme yaklaşımını

uygulamayı tercih ettikleri ortaya konulmuştur (Moberg, 2001; Antonioni, 1998, Park-Antonioni, 2007). Ayrıca Antonioni (1998) yaptığı araştırmada hem öğrenci hem de yönetici örneklerinde bütünleştirme yaklaşımı ile sorumluluk özelliği arasında önemli ölçüde pozitif ilişki tespit edilmiştir. Yine açıklık özelliğine sahip kişilerin bütünleştirme yaklaşımını uyguladıkları görülmektedir (Moberg, 2001; Antonioni, 1998). Bu ilişkilerin araştırmanın bulguları ile örtüştüğü görülmektedir.

Öğretmen adaylarının ödün verme çatışma yönetimi yaklaşımına ilişkin görüşlerine dair sonuçlar incelendiğinde de ödün verme yaklaşımı ile kişilik özelliklerinin her biri ile olumlu ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu Tozkoparan'ın (2013) çalışmasındaki katılımcıların astlarla yaşanan çatışmalar boyutunda uyma/ödün verme çatışma yönetim yaklaşımı ile dışadönüklük ve duygusal denge kişilik özellikleri arasında düşük düzeyde ve olumlu bir ilişkinin varlığı bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Yine Antonioni'in (1998) çalışmasındaki ödün verme/uyma tarzı ile uyumluluk arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunması bu araştırmanın bulgularıyla tutarlıyken, ödün verme tarzı ile duygusal denge arasında negatif ve anlamlı bir ilişki bulunması bulgusuyla ise örtüşmemektedir. Yürür'e (2009) göre yüksek düzeyde geçimlilik/uyumluluk özelliğine sahip kişilerin ödün verme yaklaşımını tercih etmesinin bekleneceği ifade edilmiştir. Ödün veren kişiler, tarafları tatmin etmek için kendi isteklerinden vazgeçebilen, yok sayabilen kişilerdir. Bu da, geçimlilik özelliği ile uyumluluk gösteren bir davranıştır (Yürür, 2009, s.30). Yine duygusal denge boyutu yüksek olan kişiler, rahatlıkla karşı tarafın ihtiyacını ön plana çıkararak, ödün verme tarzı ile olumsuz duygulardan kurtulmaya çalışabilecektir (Antonioni, 1998, s. 343). Yapılan başka bir araştırmada da Bono vd., (2002, s. 328) yüksek düzeyde duygusal dengesizlik özelliği gösteren kişilerin daha fazla çatışma algısına sahip olduklarını ifade etmektedir. Dolayısıyla bu duygusal dengesizlik durumu çatışma durumunda insanlara rahatsızlık veren duygular olduğu için kişiler ödün verme yolunu seçebileceklerdir. Bütünleştirme yaklaşımı ile sorumluluk duygusunun da pozitif etkileşim içinde olması beklenmektedir. Çünkü sorumluluk bireylere disiplin sağlarken, rekabeti artırmakta, bu da verimi daha da artırmaktadır (Park-Antonioni, 2007, s.110). Ancak yüksek sorumluluk kişilik özelliğine sahip bireyler, bütünleştirme yaklaşımını tercih etseler bile, kendi amaçlarına önem verdiklerinde de rekabetçi (hükmedici) yaklaşım gösterme olasılıkları artabilir (Erkuş and Tabak, 2009, s. 221). Ayrıca Ma (2005) uyma/ ödün verme yaklaşımı ile beş faktör kişilik özellikleri

arasında herhangi bir ilişki tespit edememiştir. Bu bulgu ile araştırmanın bulguları ile örtüşmemektedir.

Öğretmen adaylarının hükmetme çatışma yönetimi yaklaşımına ilişkin görüşlerine dair sonuçlar incelendiğinde ise; hükmetme yaklaşımı ile sorumluluk kişilik özelliği hariç kişilik özelliklerinin her biri ile olumlu ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu Tozkoparan'ın (2013) çalışmasındaki katılımcıların astlarla yaşanan çatışmalar boyutunda kaçınma çatışma yönetim yaklaşımı ile dışadönüklük ve duygusal denge kişilik özellikleri arasında düşük düzeyde ve olumlu bir ilişkinin varlığı bulgusu ile benzerlik gösterirken uyumluluk özelliği ile arasında ise düşük düzeyde ve olumsuz bir ilişkinin varlığı bulgusu ile benzeşmemektedir. Ayrıca hükmetme tarzı ile uyumluluk kişilik özelliği arasındaki ilişki, Antonioni (1998), Ma (2005) ve Moberg (1998)'in sonuçlarındaki negatif ve anlamlı ilişki bulgusu ile tutarlı değildir. Ma (2005) hükmetme tarzı ile dışa dönüklük arasında ise pozitif ve anlamlı ilişki tespit etmiştir. Dolayısıyla bu bulgu, araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Yürür (2009)' e göre de araştırmanın bulgularına benzer olarak; hükmetme yaklaşımını uygulayabilmek için yüksek düzeyde duygusal tutarlılık gerekmektedir. Çünkü kişinin çatışmayı sonuçlandırmak için güç kullanırken stresle yaşaması söz konusu olacağından kişilerin serinkanlı, duygusal olarak tutarlı ve mantıklı kalmaları gerekecektir (Yürür, 2009, s.30). Dolayısıyla duygusal dengesizlik özelliğine sahip kişiler hükmetme yaklaşımını tercih etmeyeceklerdir (Antonioni, 1998, s.342,349). Yapılan araştırmaların bazılarında da yüksek düzeyde geçimlilik/uyumluluk özelliğine sahip kişilerin hükmetme yaklaşımına sahip olmadıkları görülmüştür (Moberg, 2001, s.57; Antonioni, 1998, s.349). Ancak alanyazına bakıldığında yüksek düzeyde uyumluluk özelliğine sahip bireylerin hükmetme yaklaşımına sahip olmadıkları tespit edilmesine karşın araştırmanın bulgularıyla alanyazın örtüşmemektedir.

Öğretmen adaylarının kaçınma çatışma yönetimi yaklaşımına ilişkin görüşlerine dair sonuçlar incelendiğinde ise; kaçınma yaklaşımı ile de kişilik özelliklerinin her biri ile düşük düzeyde ve olumlu ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu Tozkoparan (2013)'ın çalışmasındaki katılımcıların astlarla yaşanan çatışmalar boyutunda kaçınma çatışma yönetimi yaklaşımı ile uyumluluk kişilik özelliği arasında düşük düzeyde ve olumlu bir ilişkinin varlığı bulgusu ile benzerlik gösterirken gelişime açıklık özelliği ile arasında ise düşük düzeyde ve olumsuz bir ilişkinin varlığı bulgusu ile örtüşmemektedir. Ayrıca yapılan araştırmalarda dışadönük kişilerin sosyal oldukları, girişken ve istekli

kişilik özellikleri gösterdiklerinden dışadönüklüğün, kaçınma ile negatif yönlü bir ilişkide olduğu ortaya koyulmaktadır (Antonioni, 1998; Ma, 2005; Moberg, 2001; Park and Antonioni, 2007). Bu bakımdan öğretmen adaylarından daha fazla dışadönük olmalarını ve kaçınma gibi sosyal etkileşimi azaltabilecek çatışma yönetim tarzlarını daha az tercih etmeleri beklenir. Dolayısıyla araştırmanın bulgusu alanyazındaki bu bulgular ile benzeşmemektedir. Ancak Tekin vd., (2012)'nin çalışmalarındaki katılımcıların dışadönüklük kişilik özelliği ile kaçınma stratejisi arasında pozitif yönlü düşük bir korelasyon olduğu bulgusu ile bu araştırmanın kaçınma boyutu için örtüştüğü görülmektedir. Moberg (2001) ise yöneticiler üzerinde yaptığı çalışmada, bu araştırmanın bulgularına benzer olarak; kendilerini dışa dönüklük ve sorumluluk özellikleri açısından düşük düzeyde değerlendiren yöneticilerin, çatışma ve problem durumlarından uzak durmak ya da sorunları en aza indirmek için kaçınma tarzını tercih ettiklerini bulgulamıştır. Ayrıca, yine Moberg' e göre düşük düzeyde gelişime açıklık özelliğine sahip bireyler de kaçınma tarzını tercih etmektedir (Moberg 1998, s.279; Moberg, 2001, s. 61-62). Benzer olarak Antonioni (1998), geçimlilik/uyumluluk ile kaçınma tarzı arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit etmiştir (Antonioni, 1998, s.349). Yürür (2009) ise araştırmasında, duygusal tutarsızlık ve uyumluluk özellikleri ile kaçınma tarzı arasında pozitif bir ilişki tespit etmiş ve araştırmanın bulguları ile tutarlı sonuçlara ulaşılmıştır; buna karşın gelişime açıklık özelliği ve kaçınma tarzı arasında ise negatif bir ilişki tespit edilmiş olması ise bu araştırmanın bulguları ile örtüşmemektedir. Yine alanyazında yüksek duygusal tutarsızlığa sahip kişilerin çatışmadan kaçınacağına dair bulgular da vardır (Moberg, 2001, s. 49-50; Bono vd., 2002, s. 319-320). Çünkü aşırı kaygılı, duygusal bireyler için ortada bir sorunun olması, birileriyle çatışması tehdit edici unsurlar olarak algılanabilir.

Öğretmen adaylarının uzlaşma çatışma yönetimi yaklaşımına ilişkin görüşlerine dair sonuçlar incelendiğinde ise; uzlaşma yaklaşımı ile de dışadönüklük kişilik özelliği hariç (orta düzeyde-olumlu) kişilik özelliklerinin her biri ile düşük düzeyde ve olumlu ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu Tozkoparan'ın (2013) çalışmasındaki katılımcıların astlarla yaşanan çatışmalar boyutunda uzlaşma çatışma yönetim yaklaşımı ile sorumluluk kişilik özelliği arasında düşük düzeyde ve olumlu bir ilişkinin varlığı bulgusu ile örtüştüğü görülmektedir. Ayrıca yapılan araştırmalardan Antonioni (1998), Moberg (1998), Moberg (2001) ve Ma (2005)'nin yaptıkları çalışmalarda uzlaşma tarzı ile uyumluluk arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulmaları ile de tutarlı sonuçlar

göstermektedir. Çünkü geçimli/uyumlu kişilik özelliği gösteren bireylerin daha anlayışlı, sempatik ve işbirlikçi olmaları nedeniyle uzlaşma yaklaşımı bu kişilikteki bireyler için uygun görülmektedir (Yürür, 2009, s.30). Dolayısıyla araştırmanın bulguları Moberg'in (1998) çalışmasında uzlaşma yaklaşımı ile açıklık arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunması (Moberg, 1998, s.280; Moberg, 2001, s.57) ile örtüşmekte iken, duygusal denge ile arasında negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmasıyla ise örtüşmemektedir. Açıklık boyutu yüksek kişilerin çoğunlukla uzlaşma çatışma yönetim yaklaşımını tercih etmeleri beklenmektedir (Moberg, 2001, s.49-50). Ayrıca düşük düzeyde sorumluluk özelliğine sahip kişilerin ise; çatışmanın kazan-kazan yaklaşımına göre çözülmesi için yeteri kadar istekli ve disiplinli olmayabileceklerinden uzlaşma yaklaşımını tercih etmeleri beklenmektedir (Antonioni, 1998, s.344). Bu araştırmanın bulgularına göre de öğretmen adayları sorumluluk kişilik özelliği ile uzlaşma yaklaşımı arasında düşük bir ilişki çıkmış olup, öğretmen adaylarının gelecekteki meslek hayatlarına ilişkin yüksek sorumluluk bilinciyle hareket edecekleri düşünülecek olunursa, uzlaşma yaklaşımını daha az kullanacaklarını söylemek mümkün olabilir.

Ayrıca görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre ise; öğretmen adayları bir öğretmenin sahip olması gereken özelliklerin dışadönüklük, sorumluluk ve gelişime açıklık kişilik özellikleri olması gerektiği görüşü üzerinde durmuşlardır. Öğretmenin girişken, insan ilişkileri iyi, yalnız olmaktansa insanlarla iç içe olmayı seven, sorumluluk sahibi ve etrafındaki gelişmelere ayak uydurabilen kişiler olduklarında mesleklerini yürütürken daha etkili oldukları görülmektedir. Bu durum ise öğretmen adaylarının dışadönüklük, sorumluluk ve açıklık kişilik özelliklerini taşıması gerekliliğini açıklamaktadır. Ancak öğretmen adaylarının yanıtları doğrultusunda gelecekte meslek hayatlarını hem kolaylaştıracak hem de zorlaştırabilecek özelliklerinin yumuşakbaşlılık/uyumluluk ve sorumluluk kişilik özellikleri olduğu sonucu da ortaya çıkmıştır. Bu boyutlardan yumuşakbaşlılık altında mesleki hayatlarını kolaylaştıracağını düşünenlerin işbirlikçi, nazik, anlayışlı olmalarının öğrencilerle ve çalışanlarla daha iyi ilişkiler kurabilecekleri düşüncesiyle bu boyutu söyledikleri, zorlaştıracağını düşünenlerin ise hoşgörü sınırlarının geniş olmasının öğrenci ve çalışanlarca suistimal edilmesi düşüncesiyle bu boyutla ilgili görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır. Bu görüşü destekler nitelikte Yıldızoğlu and Burgaz (2014) da uyumluluk kişilik özelliğinden yüksek puan alan bireylerin, öğrencilerini iyi motive edeceği, onların ihtiyaçlarını gidermeye yönelik çalışacağı ve iyi iletişim kuracağından söz etmektedir. Benzer şekilde

sorumluluk özelliği altında mesleki hayatlarını kolaylaştıracağını düşünen öğretmen adaylarının işlerini dikkatli ve planlı yapan, disiplinli kişiler olduklarından işlerini kolaylıkla yapabildikleri için bu boyutta görüş bildirdikleri, zorlaştıracağını düşünenlerin ise öğrencileri fazla disiplinli ve sorumluluk sahibi kişiler olarak yetiştirmek istediğinden öğrencilerin bunalmasından dolayı bu görüşü bildirmiş olabilirler.

Öğretmen adaylarının beş faktör kişilik özellikleriyle çatışma yönetimi yaklaşımı tercihleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan bu araştırmada; öğretmen adaylarının beş faktör kişilik özellikleri ile çatışma yönetimi yaklaşımı tercihleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin çatışma yönetimi yaklaşımı tercihleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının çatışma yönetimi yaklaşımı tercihlerinin kişilik özelliklerinden ayrı düşünmek doğru olmamaktadır. Öğretmen adaylarının gelecekte meslek hayatlarını ilgilendiren çatışma yönetim yaklaşımlarına bağlı olarak çatışmaları nasıl yöneteceği ve başarılı bir çatışma yönetimi sağlamaları, onların kişilik özellikleriyle ilişkilidir. Nitekim çatışmalar etkili bir şekilde yönetilemediğinde, amaçlara hizmet etmekten çok örgütlere zarar vermektedir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının mesleğe adım atmadan okullarında karşılaştıkları çatışmaları daha etkili ve verimli bir şekilde çözümleyebilmeleri için kendi kişilik özelliklerinin farkına varmaları ve sonra da kendi kişilik özelliklerini kullanarak duruma uygun düşecek çatışma yönetim yaklaşımını kullanmayı öğrenmeleri gerekmektedir. Çatışma yönetimi ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin farkına varan öğretmen adayları da bu bilinçle hareket edebilecektir.

5.3. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak öğretmen adaylarına ilişkin uygulayıcılara ve araştırmacılara ilişkin önerilere yer verilmektedir. Ancak öneriler sunulurken öncelikle araştırmanın amaçları doğrultusunda sunulmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca öneriler dikkate alınırken araştırmanın sınırlılıkları göz ardı edilmemelidir.

5.3.1. Öğretmen adaylarına ilişkin öneriler

1.Öğretmen adayları çatışma yaşadığı karşı taraflar, konu ve nedenler hakkında bilgilendirilmelidir.

2.Öğretmen adaylarının olumsuz bireysel tutumlar konusunda yaşadıkları çatışmaları azaltabilmek için öğretmen adaylarına ve çatışma yaşadıkları karşı taraflara eğitim fakültelerinde empati, iletişim, çatışma çözme ve çatışma yönetimi becerilerini

geliştirmeye yönelik bilgi ve beceriler kazandırıcı eğitim-öğretim programları düzenlenmelidir.

3. Öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin, herhangi bir çatışma durumunda ne gibi bir önemi olacağına ilişkin öğretmen adaylarına bir farkındalık sağlanması açısından seminerler, söyleşi vb. düzenlenebilir.

5.3.2. Uygulayıcılara ilişkin öneriler

1. Öğretmen adaylarının, mesleki yaşama hazırlanma süreçlerinde veya hizmet içi eğitimlerinde çatışma yönetimi yaklaşımlarına yönelik eğitimler de yer almalıdır. Bu eğitimler, öğretmen adaylarının teorik bilgilerini kullanabilecekleri uygulamalar veya drama türü çalışmalar şeklinde gerçekleştirilebilir.

2. Fakültelerde, ders saatleri içinde öğretmen adaylarının birlikte zaman geçirebilecekleri, iletişim kurabilecekleri, birlikte paylaşımlar yapabilecekleri, işbirliği içinde sorunlara çözüm bulabilecekleri belirli zaman dilimleri oluşturulabilir. Çatışma yönetimi veya çatışma çözme ile ilgili dersler programlara eklenebilir. Bu sayede öğretmen adaylarının gelecekte mesleklerini yürütürken karşılaşılabilecekleri her türlü problem veya çatışma durumundaki davranışlarının etkili bir hale getirilebileceği söylenebilir.

5.3.3. Araştırmacılara öneriler

1. Bu çalışma eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adayları üzerinde yapılmıştır. Benzer bir çalışma farklı illerde ve daha geniş örneklemelerde yapılabilir.

2. Bu çalışmada öğretmen adaylarının çatışma yönetimi yaklaşımları, karma yöntem kullanılarak belirlenmiştir. Ancak öğretmen adaylarının çatışma yönetimi yaklaşımlarına ilişkin daha derinlemesine bilgi elde edilebilmesi için görüşme dışındaki çeşitli nitel yöntem ve tekniklerle de veri toplanması önerilebilir.

3. Öğretmen adaylarının çatışma yönetimine ilişkin görüşleri ile demografik özelliklerine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığı konusunda; bu araştırma ile çatışma yönetimini inceleyen diğer araştırmalar arasında çelişkiler olduğu görülmüştür. Buna göre; farklı ve geniş örneklemeler üzerinde benzer çalışmalar yapılarak konuya tutarlılık getirilmesi önerilebilir.

4. Yapılacak araştırmalarla öğretmen adaylarının tercih ettiği çatışma yönetimi yaklaşımlarının, hiyerarşik regresyona başvurularak beş faktör kişilik özellikleri ve alt boyutlarının, yordayıcısı olup olmadığı incelenebilir. Çatışma yönetimi yaklaşımları ile

beş faktör kişilik özelliklerinin birbiri üzerindeki etkisine bakılabilir.

5.Öğretmenlerle öğrenciler arasında çıkan çatışmaların nedenleri, çözüm yolları ve çatışma yönetimi ile ilgili araştırmalar yapılabilir. Bu doğrultuda öğretmen eğitimi lisans programlarına dönüt sağlanabilir.

6. Gelecekte yapılacak araştırmalarda beş faktör kişilik ölçeğinin 220 soruluk uzun formunun kullanılması araştırmacılara öğretmen adaylarının kişilik özellikleri hakkında daha ayrıntılı bilgi verecektir. Çünkü beş faktör kişilik özellikleri ölçeğinin kısa formu araştırmacılara yalnızca kişiliğin beş temel boyutu hakkında bilgi verirken uzun form alt kişilik boyutları hakkında da bilgi vermektedir.

7. Türkiye’de öğretmenlerin mesleki hayatlarına başlaması KPSS gibi bir sınava dayalı olarak yapılmaktadır. Bu sınavda öğretmenlerin başarıları üzerinde etkisi olabilecek kişilik gibi değişkenler dikkate alınmamaktadır. Bu nedenle gelecekte mesleki hayatlarına başlamadan önce öğretmen adaylarının seçiminde ve hizmet içinde yetiştirilmelerinde beş faktör kişilik ölçeğinden yararlanılması ile olumlu kişilik özelliklerine sahip bireylerin öğretmen olarak göreve başlamaları sağlanabilecektir.

8.Öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin gelecekte yaşayabilecekleri çatışma durumlarına karşı çatışma çözme becerileri ile ilişkisi araştırılabilir. Bununla ilgili eğitim fakültelerine önerilmek üzere çatışma çözme programları araştırılıp ortaya konulabilir.

5.3.4. Eğitime İlişkin Politikaları Geliştirenlere Öneriler

Okullar yeniliklere ve gelişime açık toplumsal kurumlardır. Okulların bu yeniliklere uyum sağlayabilmeleri ve toplum içerisinde varlıklarını sürdürebilmeleri için öğretmenlerin sabırlı, istekli, öğrencileri motive edebilen, insanlarla iletişimi güçlü ve insan ilişkileri iyi vb. özelliklere sahip olması gerekir. Dolayısıyla öğretmen olacak bireylerin eğitim fakültelerine kabulünün bilişsel düzeyde gerçekleşen sınavların yanı sıra psikolojik testler, kişilik testleri, beceri, duyarlılık, yetenek, sosyal uyum v.b. ölçekler kullanılarak yapılmasında yarar görülmektedir. Bu bağlamda araştırma verilerinden elde edilen sonuçların; eğitim politikalarını uygulayanlara yol gösterebileceği/rehberlik yapabileceği umulmaktadır.

KAYNAKÇA

- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları: Sık kullanılan istatistiksel analizler ve açıklamalı SPSS çözümleri*. İstanbul: İdeal Kültür ve Yayıncılık.
- Allport, G.W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Altuntaş, M. (2008). *Resmi kurum ortaöğretim öğretmenlerinin çatışma yönetimi stillerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Antonioni D. (1998), "Relationship Between The Big Five Personality Factors and Conflict Management Styles", *International Journal of Conflict Management*, 9, 4, ss. 336-355.
- Arkonaç, S. A. (1993). *Grup ilişkileri*. Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Ataman, A. (2000). Sınıf içinde karşılaşılan davranış problemleri ve bunlara karşı geliştirilen önlemler. L. Küçükahmet (ed.), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar* içinde (s. 171-191). Ankara: Nobel Yayınları.
- Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith,E.E., Bem, D. J., ve Hoeksema, S.N..(1999). *Psikolojiye Giriş*. (Çev: Yavuz Alogan), Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Aydın, A. (2000). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Aydın, M. (2014). *Eğitim yönetimi (kavramlar, kuramlar, süreçler, ilişkiler)*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aytaç, S. (2000). *İnsanı anlama çabası*. Bursa: Ezgi Kitapevi Yayınları.
- Balcı, A.(1995). *Örgütsel Gelişme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Barnard, C.L.(1938).*The functions of the Executieve*. Cambridge.Massachusetts: Harvard Uni.Press.Bartlett II, J. E., Kotrlık, J. W., Higgins, C. C. (2001). Organizational research: Determining appropriate sample size in survey research. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*. Vol.19, No.1, s. 43-50.
- Basım, H. N., Çetin, F. ve Tabak, A. (2009). Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin Kişilerarası Çatışma Çözme Yaklaşımlarıyla İlişkisi", *Türk Psikoloji Dergisi*, 24(63), 20-34.
- Başaran. E.(1991). *Örgütsel davranış: insanın üretme gücü*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran. İ.E. (1992). *Yönetimde insan ilişkileri: yönetsel davranış*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Baymur, F.B. (2004). *Genel psikoloji*. (16. Baskı). İstanbul: İnkılap Kitabevi.

- Benet-Martinez, V. ve John, O. P. (1998). Los Cinco Grandes Across Cultures and Ethnic groups: Multitrait Multimethod Analyses of the Big Five in Spanish and English. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(3), 729-750.
- Blake, R. B., Mouton, J. S. (1961). Reactions to intergroup competition under win-lose conditions. *Management Science*. Vol.7, No.4, s.420-435.
- Boran, A. İ., Şan, İ. (2013). Üstün Öğrencilerin Kendilerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Algıları (Malatya İli Örneği). *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (UYAD)*, 1(3).
- Bono, J.E., Boles, T.L., Judge, T.A., Lauver, K.J. (2002), “The Role of Personality in Task and Relationship Conflict”, *Journal of Personality*, 70:3.
- Boz, İ. (2003). *Sınıf yönetme sanatı*. Zambak.
- Börü, D. (2007). İletişim ve kültür. Ramazan Erdem ve Cem Şafak Çukur. (ed.), *Kültürel Bağlamda Yönetmel-Örgütsel Davranış*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, s.387-426.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Bursalioğlu, Z. (1974). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: A.Ü.E.F. Yayın.
- Bursalioğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. (12. Basım). Ankara: PegemA Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, (6. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, H.(2001). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cloninger, S. C. (2004). *Theories of personality understanding persons*. Fourth Edition. New Jersey: Person Prentice Hall.
- Coser, L.A.(1956). *The functions of social conflict*. New york: Free Press.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1986). Personality stability and its implications for clinical psychology. *Clinical Psychology Review*, 6(5), 407-423.
- Costa Jr, P. T., Busch, C. M., Zonderman, A. B., & McCrae, R. R. (1986). Correlations of MMPI factor scales with measures of the five factor model of personality. *Journal of Personality Assessment*, 50(4), 640-650.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1988). Personality in adulthood: a six-year longitudinal study of self-reports and spouse ratings on the NEO Personality Inventory.

- Journal of personality and social psychology*, 54(5), 853.
- Costa, P. T., Jr., ve McCrae, R. R.(1992). Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) And NEO Five-Factor (NEO-FFI) Inventory Professional Manual. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Cornille, T. A., Pestle, R. E., Vanwy, R. W. (1999). Teacher's conflict management styles with peers and students' parents. *International Journal of Conflict Management*. Vol.10, No.1, s.69-79.
- Creswell, J. W. (2011). Controversies in mixed methods research. *The Sage handbook of qualitative research*, 4, 269-284.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve davranış*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Daft, R.L.(1983). *Organization Theory and design*. Minnesota: New Publishing Comp.
- Dagli, B., Sigri, U. (2014). The leaders role in conflict management as mediator. *Research Journal of Business and Management*, 1(2), 87-102.
- Demirci, S. (2003). *Öğretmenlerde beş faktör kişilik özellikleri ile iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (2000). *Plandan uygulamaya öğretme sanatı*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Dicle, Ü. (1974). *Bir yönetim aracı olarak örgütsel haberleşme*. Ankara: M.P.M.Yayını.
- Digman, J. M. (1990). Personality structure: an emergence of the five-factor model. *The Annual Review of Psychology*, Vol. 41. 417-440.
- Dinçer, Ö., Fidan, Y.(1996). *İşletme yönetimi*. (1. Baskı). İstanbul: Beta Yayınevi.
- Doğan, O. (1995). *Sağlık alanında davranış bilimleri*. Sivas: Dilek Ofset Matbaacılık.
- Doğan, T.(2013). Beş faktör kişilik özellikleri ve öznel iyi oluş. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 14(1). 56-64.
- Erdoğan, İ.(1991). *İşletmelerde davranış*. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayın No:242. İstanbul.
- Eren, E. (1989). *Yönetim psikolojisi*. (3. Baskı). İstanbul Üniversitesi İşletme İktisadi Enstitüsü, Yayın No:105. İstanbul.
- Eren, E.(2007). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. (10.Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

- Erkuş, A. ve Tabak, A.,(2009). Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin Çalışanların çatışma Yönetim Tarzlarına Etkisi: Savunma Sanayiinde Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. 23(2), 213-242.
- Ertekin, Y.(1982). “Örgütsel Çatışma”. T. Ergün (ed.). *Yönetim Psikolojisi II*. Ankara: TODAİE Yayınlar.No:201.
- Ertürk, M. (2009). *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Ewen, R. B.(2003). *An introduction to theories of personality*. Sixth Edition. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Fırat, S. (2010). *Öğretmen Algılarına göre ortaöğretim okul müdürlerinin kullandıkları çatışma yönetimi stratejilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fırat, M., Yurdakul, I. K., ve Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(1).
- Gall, J. P., Gall, M. D., & Borg, W. R. (1999). *Applying educational research: A practical guide*. Longman Publishing Group.
- Gay, L.R. (1987). *Educational Research: Competencies for Analysis and Application*, New York: Macmillan Publishing Company.
- Genç, N.(2004). *Meslek yüksekokulları için yönetim ve organizasyon*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gibson, J. L., Ivancevich, J.M., Donnelly Jr, J.H. (1988). *Organizations. behaviour, structure, process*. (Sixth Edition). Business Publications, Inc.Plano.
- Goldberg, L. R. (1990). An alternative "description of personality": the big-five factor structure. *Journal of personality and social psychology*, 59(6), 1216-1229.
- Goldberg, L.R. (1993). “The structure of phenotypic personality traits”, *American Psychologist*, Vol. 48. 26-34.
- Gordon, J. R.(1999) *Organizational behaviour a diagnostic approach*. Sixth Edition. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Görün, L. (2009). *Düzce ve Bolu illeri merkez okullarında görev yapan okul yöneticilerinin çatışma yönetim yaklaşımları ve beden eğitimi öğretmenlerinin bu konuya ilişkin algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

- Guillaume, P. (1970). *Psikoloji*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları No:1567. İstanbul.
- Güleç, S. ve Alkış, S. (2004). Öğretmenlerin sınıf ortamında kullandıkları davranış değiştirme stratejileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(17), 247-266.
- Günbayı, İ., & Karahan, İ. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kurum İçi Çatışmaları Yönetim Biçemleri.
- Güney, S. (2001). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gümüşeli, A.İ. (1994). İzmir Ortaöğretim Okulları Yöneticilerinin Öğretmenleri İle Aralarındaki Çatışmaları Yönetme Biçimleri, Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Hall, C. S. (1999). *Freudyan psikolojiye giriş* (Çev: Ersan Devrim). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Hampton, D., Summer, C., ve Webber, R. (1982), *Organizational behavior and the practice of management*, Scott Foresman Company, Illinois.
- Harris, O. J., Hartman, S. J. (2002). *Organizational behavior*. New York: Best Business Books.
- Henkin, A. B., Cistone, P. C., Dee, J. R. (2000). Conflict management strategies of principals in site-based managed schools. *Journal of Educational Administration*. Vol.38, No.2, s.142-158.
- Himmetoğlu, B.(2014). *İlkokullardaki öğretmen görüşlerine göre okul kültürü ile yöneticilerin çatışma yönetimi stilleri arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hökelekli, H. (2008). *Psikolojiye giriş*. İstanbul: Düşünce Kitabevi Yayınları.
- Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research*. (6th Edition). Boston: Pearson Education Inc.
- Işık, A., Çiltaş, A., Baş, F. (2010). Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmenlik Mesleği/Teacher Training and Teaching Profession. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1).
- İbrahimoğlu, N. (2008). *Kişilik özellikleri açısından örgüt-kariyer bağlılık düzeyini artırmada sosyalizasyon ve mentor etkisi: bir örgüt geliştirme modeli*. Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İnanç, B. Y. ve Yerlikaya, E. E. (2008). *Kişilik kuramları*, Ankara: Pegem Akademi.

- İpek, C. (2000). *Örgütsel Çatışma ve Çatışma Yönetiminde Uygulanabilecek Örgüt Geliştirme Araçları*, (Ed.) C. Elma; K. Demir. Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Jensen-Campbell, L., Graziano W.G. (2005), “Methodologies for Studying Personality Processes in Interpersonal Conflict”, *International Negotiation*, 10(1). ss.165-182.
- Johnson, L. W. (1991). *The effects of conflict management training upon the conflict management styles of teachers*. Uluslararası Yayımlanmamış Tez Özeti.52(7).
- Johnson, J. A., ve Ostendorf, F. ,(1993). ClariWcation of the Five-factor-model with the abridged big Five dimensional circumplex. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 563–576.
- Jones, G. R.(1995). *Organizational theory*. Text And Cases. Massachusetts: Addison Wesley Company, Inc.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1998). *Kültürel Psikoloji*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Kahn, R.L.,Wolfe, D.M., Quinn R.P., Snoek, J.D. (1964). *Organizational stress: studies in role conflict and ambiguity*. New York: John Wiley-Sons., Inc. e-book (http://www.jstor.org/stable/2391654?seq=1#page_scan_tab_contents (Erişim Tarihi: 29.11.2015).
- Kahveci, H.(2001). *Yardım arama davranışları ile fatalistik düşünce ve beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Trabzon. Karadeniz Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (1999) *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, S.(2007) Afyonkarahisar İli Merkez İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Ve Branş Öğretmenlerinin Kurum İçi Çatışmaları Yönetim Biçimine İlişkin Görüşleri. *Bilim Eğitim Düşünce Dergisi*, 7 (2).
- Karcioğlu, F., ve Alioğulları, E.D.(2012). Çatışmanın nedenleri ve çatışma yönetim tarzları ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. 26(3-4). 215-237.
- Karip, E. (1999). *Çatışma yönetimi*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Kaya, O. (1998). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerle Aralarında Çıkan Çatışmaları Yönetme Biçimleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kaya, İ.(2003), *Çatışma yönetimi stratejileri ve bir uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaya, T. (2008). *Okul müdürlerinin çatışma yönetim yöntemlerini kullanma sıklıkları ve bu yöntemlerin etkililiğine ilişkin öğretmen algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kesen, N.F. (2014). *Üniversite öğrencilerinin duygu stillerinin beş faktör kişilik özellikleri depresyon, anksiyete ve strese göre incelenmesi*. Doktora Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılınç, T.(1996). *İşletmeler için davranış bilimleri*. (2. Basım). İstanbul: Avcıol Basım Yayın. 289-335.
- Kırçan, E. (2009). *İlköğretim okulları yöneticilerinin çatışmayı yönetmede kullandıkları çatışma yönetimi stratejileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Koçel, T. (2005). *İşletme yöneticiliği*. (10. Basım). İstanbul: Arıkan Yayınevi.
- Koçel, T. (2007). *İşletme yöneticiliği. Yönetim ve organizasyon-Organizasyonlarda davranış-klasik-modern-çağdaş yaklaşımlar*, İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Korkmaz, A. (2013). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin çatışma yönetimi stratejileri ve iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi. İstanbul: Okan Üniversitesi.
- Kozan, M. K., Ilter, S. S. (1994). Third party roles played by Turkish managers in subordinates' conflicts. *Journal of Organizational Behavior*, 15(5), 453-466.
- Kozan, M. K. (1997). Culture and conflict management: A theoretical framework. *The International Journal of Conflict Management*. Vol.8, No.4, s.338-360.
- Kozan, M.K. (2002) "Subcultures and Conflict Management Style", *Management International Review*, First Quarter, 42, 1, ss. 89-105.
- Köknel, Ö. (1985). *Kaygıdan mutluluğa kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (2006). *Eğitimde bireysel farklılıklar [Individual Differences in Education]*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lewicki, R.J., Saunders, D.M., Minton, J.W., (2004), *Essentials of Negotiation*, McGraw-Hill Irwin, New York.
- Lindzey, G., Hall, C. S., & Manosevitz, M. (1959). *Theories of personality*. John Wiley & Sons, Incorporated.

- Ma, Z. (2005) "Exploring the Relationships Between the Big Five Personality Factors, Conflict Styles, and Bargaining Behaviors", *IACM 18th Annual Conference*, Canada.
- Macdonald, K. (1995). Evolution, the Five-Factor Model and Levels of Personality. *Journal of Personality*, Nr. 63. pp.525-567.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of personality and social psychology*, 52(1), 81.
- McCrae, R. R. Ve Costa, P.T. (1999). A five-factor theory personality, (Ed. L.A Pervin ve O.P. John), *Handbook of personality: Theory and research*, Newyork: Guilford Press.
- McCrae, R. R. Ve Costa, P.T. (2003). *Personality in adulthood*, Newyork: Guilford Press.
- McMillan, J.H., Schumacher, S. (2010). *Research in Education- Evidence-Based Inquiry*(7th Edition). New Jersey: Pearson Education.
- McShane, S.L., Von Glinow, M.A. (2005), *Organizational behavior: emerging realites for the workplace revolution*, McGraw Hill Companies, Inc., New York.
- Merriam, Ş. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. revised and expanded from "Case Study Research in Education"*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mescon, M. H., Albert, M., Khedouri, F.(1985). *Management*. Harper and Row, Publishers,Inc. New York.
- Moberg, P.J. (1998). Predicting Conflict Strategy with Personality Traits: Incremental Validity and the Five-Factor Model, *International Journal of Conflict Management*, 9 (3), 258-285.
- Moberg P.J. (2001), Linking Conflict Strategy to the Five-Factor Model: Theoretical and Empirical Foundations, *International Journal of Conflict Management*, 12, 1, ss. 47-68.
- Morgan, C.T. (1999). *Psikolojiye giriş*. Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları. 13. Baskı, Yayın No:1.
- Morris, C.G.(1991). *Understanding psychology*. New Jersey: Prentice-Hall.

- Niederauer, S. (2006). Üniversite Üst Düzey Yöneticilerinin Kişilik Tipleri Ve Örgütsel Çatışma Çözme Stilleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Noller, P., Law, H., ve Comrey, A.L.(1987). Cattell, Comrey, and Eysenck personality factors compared: More evidence fort he five robust factors? *Journal of Personality and Social Psychology*, 53,775-782.
- Olaleye, F.O., Arogundade, B.B. (2013). Conflict management strategies of university administrators in South-West Nigeria. *Kuwait Chapter of Journal of Business and Management Review*. Vol.2, No.6, s.96-104.
- Oğuz, Y. (2007). *Okul müdürlerinin demografik değişkenler ve kişilik özellikleri ile çatışma yönetimi stili tercihleri arasındaki farklılıklar ve ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Özdemir, A. A. (2012). Çatışmanın doğası: Tanımı, türleri ve süreci. Esra Ceyhan. (ed.). *Çatışma ve Stres Yönetimi I*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF Yayını, No:1517, s.2-22.
- Özmen, F. (1997). *Fırat ve İnönü üniversitelerinde örgütsel çatışmalar ve çatışma yönetimi yaklaşımları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özgan, H. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin çatışma yönetimi stratejilerinin incelenmesi (Gaziantep örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi,
- Özkalp, E., ve Kirel, Ç. (2011). *Örgütsel davranış*. (5. Baskı). Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Özkalp, E., Sungur Z. ve Özdemir A.A. (2009). Conflict management styles of turkish managers. *Journal of European Industrial Training*, 33 (5), 419-438.
- Öztabağ, L. (1983). *Psikolojide ilk adım*. İstanbul: İnkılap ve Aka Kitabevleri.
- Pallant, J. (2010a). *SPSS survival manual* (4th ed).New York: Allen & Unwin..
- Pallant, J. (2010b). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS*. (4th Edition). Österrike: Allen & Unwin.
- Park H., Antonioni D. (2007), “Personality, Reciprocity, and Strength of Conflict Resolution Strategy”, *Journal of Research in Personality*, 41, ss. 110–125.

- Peabody, D., ve Goldberg, L.R. (1989). Some determinants of factor structures from personality-trait descriptors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 552-567.
- Pondy, R.L.(1967). Organizational conflict, concepts and models. *Administrative Science Quarterly*.12 (2).
- Rahim, M. A. (1983). A measure of styles of handling interpersonal conflict. *The Academy of Management Journal*. Vol.26, No.2, s.369-376.
- Rahim, M.A.(1992). *Managing conflict in organizations*. Praeger, Westport. Connecticut.
- Rahim, A. M. (2001). *Managing conflict in organizations*. (Third Edition). London: Quorum Books.
- Rahim, M.A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 13 (3), 206-235.
- Rahim, M.A., Magner, N. (1995), “Confirmatory Factor Analysis of the Styles of Handling Interpersonal Conflict: First-Order Factor Model and Its Invariance Across Groups”, *Journal of Applied Psychology*, 80, ss. 122- 132.
- Rahim, M. A., Buntzman, G. F., & White, D. (1999). An empirical study of the stages of moral development and conflict management styles. *International Journal of Conflict Management*. Vol.10, Issue.2, 154–171.
- Robbins, R.(1974). *Managing organizational conflict*. New Jersey: Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs.
- Robbins, S.P. ve Judge T.A. (2012). *Örgütsel davranış*, 14. Basımdan Çeviri, (Çev: Prof.Dr .İnci Erdem), İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Rubenstein, C.V., ve Shaver, P. (1980).Loneliness in two northern cities. In J. Hartog, J.R. Andy, ve Y.A. Cohen (Eds.), *The anatomy of loneliness* (s.319-337). New York: International Universities Press.
- Russell, D., Peplau, L.A., ve Cutrona, C.E. (1980). The revised UCLA Loneliness Scale: Concurrent and discriminant validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39,472-480.
- Sandy, S.V., Boardman, S.K., Deutsch, M., (2000), “Personality and Conflict”,der. Morton Deutsch, Pter T. Coleman, *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Schelling, T.C.(1966). *The strategy of conflict*. Cambridge: Harvard Uni. Press.

- Schmidt, N ve Semat, V. (1983). Measuring Loneliness in Different Relationships. *Journal of Pesonality and Social Psychology*, 44, 1038-1047.
- Schmitt, D.P., Allık, J., Mccrae, R. R., and et al.(2007). The geographic distribution of big five personality traits: Patterns and profiles of human self-description across 56 nations. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38 (2), 173-212.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Selznick, P.(1953). *TVA and the grass roots*. Berkeley: University of Çal. Press.
- Sıgır, Ü., & Gürbüz, S. (2011). Akademik Başarı ve Kişilik İlişkisi: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 10(1), 30-48.
- Somer, O. (1998). Türkçe’de kişilik özelliğini tanımlayan sıfatların yapısı ve beş faktör modeli. *Türk Psikoloji Dergisi*, 13(42). 17-32.
- Somer, O., Tatar, A., Korkmaz, M. (2001). Çok Boyutlu Kişilik Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Ege Üniversitesi Rektörlüğü Araştırma Projesi Raporu*, 98.
- Somer, O., Korkmaz, M., Tatar, A. (2002). Beş Faktör Kişilik Envanteri’nin Geliştirilmesi I: Ölçek ve Alt Ölçeklerin Oluşturulması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(49), 21-33.
- Sümer, N., Lajunen, T., & Özkan, T. (2005). Big five personality traits as the distal predictors of road accident involvement. (Ed. G. Underwood) Ch. 18, *Traffic and Transport Psychology*. Elsevier Ltd.
- Sökmen, A., Yazıcıoğlu, İ. (2005). Thomas modeli kapsamında yöneticilerin çatışma yönetimi stilleri ve tekstil işletmelerinde bir alan araştırması. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı, 1, s.1-19.
- Stoneer, J.E., ve Freeman R.E. (1984). *Management*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, s.391.
- Sümer, N., Sümer, H.C. (2005) Beş faktör kişilik özellikleri ölçeği (Yayınlanmamış çalışma).
- Şahan, İ. (2006). *Okul müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ve bunun öğretmen stres düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi,
- Şahin, A. (2007). *İlköğretim okulu yöneticilerinin kişiler arası iletişim becerileri ve çatışma yönetim stratejileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi,

- Şahin, C. (2007). Kişilik, Ahlak, Sosyal ve Duygusal Gelişim. *Eğitim psikolojisi* (Ed. Akbaba, S. ve Anlak, Ş.), İstanbul: Lisans Yayınları.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tanrıverdi M. (2008). *Ortaöğretim yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan çatışma yönetim stilleri ile öğretmenlerin okul iklimi algıları arasındaki ilişki (Bursa ili örneği)*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Taymaz, H. (2011). *Okul yönetimi*. (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tekin, Ö.A., Turan, S.N., Özmen, M., Turhan, A.A., ve Kökçü, A.(2012). Beş faktör kişilik özellikleri ve örgütsel çatışma yönetimi arasındaki ilişkiler: Ankara'daki beş yıldızlı otel işletmeleri üzerine bir uygulama. *Journal of Yaşar University*. 27(7). 4611-4641.
- Tekkanat, D.(2009).*İlköğretim okulu yöneticilerinin çatışma yönetiminde kullandıkları iletişim tarzlarına ilişkin öğretmen algıları (Edirne İli örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Thomas, K. W. (1992). Conflict and conflict management: Reflections and update. *Journal of Organizational Behavior*. 13 (3), s.256-274.
- Ting-Toomey, S. Gao, G., Trubisky, P., Yang Z., Kim H.S., Lin, S.L., Nishida, (1991), "Culture, Face Maintenance, and Styles of Handling Interpersonal Conflict: A Study of Five Cultures", *The International Journal of Conflict Management*, 2(4), ss. 275-296.
- Tomrukçu, B.(2008). *Beş faktör kişilik özellikleri ile iş değerleri arasındaki ilişki üzerine bir inceleme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tortop, H. S., Çalışkan, G., Dinçer, M. (2012). Determination Of The Relation Ship Between Candidate Teachers' Thinking Styles And Personalities. Öğretmen Adaylarının Kişilikleri İle Düşünme Stilleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19).
- Tosi, H., Rizzo, J., ve Carroll, S.(2000). *Managing organizational behavior*. Marshfield, Mass: Pitman Publishing Co.Fourth Edition.
- Tozkoparan, G.(2013).Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin Çatışma Yönetim Tarzlarına Etkisi: Yöneticiler Üzerinde Bir Araştırma. Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar

- Dergisi, 9(2), 9:189-231. Tupes, E. C., & Christal, R. E. (1961). *Recurrent personality factors based on trait ratings* (No. ASD-TR-61-97). Personnel Research Lab Lackland AFB TX.
- Tutar, H. (2003). *Örgütsel iletişim*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Türnüklü, A. (2007): “Liselerde Öğrenci Çatışmaları, Nedenleri, Çözüm Stratejileri ve Taktikleri,” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (49), 129-166.
- Uysal, M. (2010). Hemşirelerin Kişilik Özellikleri ile Karar Stratejilerinin İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi. Haliç Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Uysal, C.T. (2012). *Resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin çatışma yönetimi stratejilerinin incelenmesi “İstanbul İli Anadolu Yakası örneği”*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Ünver, S. (2002), *Örgütsel Çatışma ve Çatışma Çözümleme Yaklaşımlarının İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yanbastı, G. (1990). *Kişilik kuramları*. İzmir: Ege Üniversitesi Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldızoğlu, H. ve Burgaz. B. (2014). Okul Yöneticilerinin Beş Faktör Kişilik Özellikleri ile Çatışma Yönetim Stili Tercihleri Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29(2), 295-310.
- Yürür, S. (2009) “Yöneticilerin Çatışma Yönetim Tarzları ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin Analizine Yönelik Bir Araştırma”, *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 10 (1), 23-42.
- Van de Vliert, E., Kabanof, B. (1990), “Toward A Theory-Based Measures of Conflict Management”, *Academy of Management Journal*. 33, ss.199- 209.
- Walton, R.E. ve Dutton, J.M.(1969). The management of interdepartmental Conflict; A model and Review. *Administrative Science Quarterly*.(14).

EK-1. Veri Toplama Araçları

Değerli Öğretmen Adayı,

Bu ölçme aracı ile Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ile çatışma yönetimi yaklaşımlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Ölçme aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilerinizi belirlemeyi amaçlayan sorular yer almaktadır. İkinci bölümde “öğretmen adaylarının çatışma yönetim yaklaşımlarını” ortaya koymayı amaçlayan maddeler yer almaktadır. Üçüncü bölümde ise “öğretmen adaylarının kişilik özelliklerini” belirlemeye yönelik maddeler yer almaktadır. Sizden istenen sorulara ilişkin görüşlerinizi gerçekçi bir biçimde yansıtmanızdır. Yanıtlarınızın doğru ya da yanlış olması söz konusu değildir.

Ayırdığınız zaman, gösterdiğiniz ilgi ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Arş. Gör. Yasemin Kalaycı

İletişim: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü C Blok 204 no 'lu oda. E-mail: yaseminkalayci@anadolu.edu.tr

Bölüm I. Kişisel Bilgiler

Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

Okuduğunuz Bölüm:

- | | |
|---|----------------------------------|
| () Almanca Öğretmenliği | () Okulöncesi Öğretmenliği |
| () Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Danışmanlık | () Rehberlik ve Psikolojik |
| () Fransızca Öğretmenliği | () Resim iş Öğretmenliği |
| () İngilizce Öğretmenliği | () Sınıf Öğretmenliği |
| () İşitme Engelliler Öğretmenliği | () Sosyal Bilgiler Öğretmenliği |
| () Matematik Öğretmenliği | () Diğer (.....) |

Yaşınız:

Sınıfınız: () 1. Sınıf () 2. Sınıf () 3. Sınıf () 4. Sınıf

Herhangi bir kurum/kuruluştaki çalışıyor musunuz? () Evet () Hayır

Evet ise, haftada kaç saat çalışıyorsunuz? _____ saat

Bölüm II. Öğretmen Adaylarının Çatışma Yönetimi Yaklaşımları Ölçeği

Lütfen 1 ve 5 arası puan içinden birini işaretleyiniz.

- 1- Hiç katılmıyorum
- 2- Biraz katılmıyorum
- 3- Ne katılıyorum ne de katılmıyorum (kararsızım)
- 4- Biraz katılıyorum
- 5- Tamamen katılıyorum

Maddeler		Öğretmen Adayı				
1.		1	2	3	4	5
2.	Bir uzlaşma sağlanması için karşımdaki kişi ile pazarlık ettim.	1	2	3	4	5
3.		1	2	3	4	5
4.	Problemi birlikte çözebilmek için söz konusu kişi ile açık bir şekilde bilgi alışverişinde bulundum.	1	2	3	4	5
5.	Söz konusu kişiyle ters düşmekten kaçınıp, anlaşmazlığa düşmemeye çalıştım.	1	2	3	4	5
6.		1	2	3	4	5
7.		1	2	3	4	5
8.	Karşımdaki kişinin isteklerini yerine getirdim	1	2	3	4	5
9.	Karşımdaki kişiyle aramızdaki anlaşmazlıkların açıkça konuşulmasından kaçındım.	1	2	3	4	5
10.		1	2	3	4	5
11.	Bu kişi ile anlaşmazlığı konu edecek bir karşılaşmadan kaçındım.	1	2	3	4	5
12.		1	2	3	4	5
13.	Karşımdaki kişi ile karşılıklı tatsız sözler sarf edilmesinden kaçındım.	1	2	3	4	5
14.		1	2	3	4	5
15.	Bir uzlaşma sağlanması için karşılıklı tavizler önerdim.	1	2	3	4	5
16.		1	2	3	4	5
17.		1	2	3	4	5
18.	Birlikte bir karara varabilmek için düşüncelerimi karşımdaki kişinin düşünceleri ile birleştirmeye çalıştım.	1	2	3	4	5
19.	Karşımdaki kişinin isteklerine razı oldum.	1	2	3	4	5
20.		1	2	3	4	5
21.		1	2	3	4	5
22.	Kendi görüşlerimin kabulü için kararlı davrandım.	1	2	3	4	5
23.	Karşımdaki kişinin beklentilerine uymaya çalıştım.	1	2	3	4	5
24.		1	2	3	4	5
25.	Bir gerilimi önlemek için orta yol bulmaya çalıştım.	1	2	3	4	5
26.	Karşımdaki kişinin ihtiyaçlarını karşılamaya çalıştım.	1	2	3	4	5
27.		1	2	3	4	5
28.		1	2	3	4	5

Bölüm III. Öğretmen Adaylarının Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeği
Lütfen 1 ve 5 arası puan içinden birini işaretleyiniz.

1 = Hiç katılmıyorum

2 = Biraz katılmıyorum

3 = Ne katılıyorum ne de katılmıyorum (kararsızım)

4 = Biraz katılıyorum

5 = Tamamen katılıyorum

Kendimi biri olarak görüyorum.

Maddeler	Öğretmen Adayı				
1. Konuşkan	1	2	3	4	5
2. [Redacted]	1	2	3	4	5
3. İşini tam yapan	1	2	3	4	5
4. Bunalımlı, melankolik	1	2	3	4	5
5. [Redacted]	1	2	3	4	5
6. Ketum/vakur	1	2	3	4	5
7. [Redacted]	1	2	3	4	5
8. Biraz umursamaz	1	2	3	4	5
9. Rahat, stresle kolay baş eden	1	2	3	4	5
10. [Redacted]	1	2	3	4	5
11. Enerji dolu	1	2	3	4	5
12. Başkalarıyla sürekli didişen	1	2	3	4	5
13. [Redacted]	1	2	3	4	5
14. Gergin olabilen	1	2	3	4	5
15. Maharetli, derin düşünen	1	2	3	4	5
16. [Redacted]	1	2	3	4	5
17. Affedici bir yapıya sahip	1	2	3	4	5
18. [Redacted]	1	2	3	4	5
19. Çok endişelenen	1	2	3	4	5
20. Hayal gücü yüksek	1	2	3	4	5
21. Sessiz bir yapıda	1	2	3	4	5
22. [Redacted]	1	2	3	4	5
23. Tembel olma eğiliminde olan	1	2	3	4	5
24. [Redacted]	1	2	3	4	5
25. Keşfeden, icat eden	1	2	3	4	5
26. [Redacted]	1	2	3	4	5
27. Soğuk ve mesafeli olabilen	1	2	3	4	5
28. [Redacted]	1	2	3	4	5
29. Dakikası dakikasına uymayan	1	2	3	4	5
30. [Redacted]	1	2	3	4	5
31. Bazen utangaç, çekingen olan	1	2	3	4	5
32. [Redacted]	1	2	3	4	5
33. [Redacted]	1	2	3	4	5
34. Gergin ortamlarda sakin kalabilen	1	2	3	4	5
35. [Redacted]	1	2	3	4	5
36. Sosyal, girişken	1	2	3	4	5
37. [Redacted]	1	2	3	4	5
38. [Redacted]	1	2	3	4	5
39. Kolayca sinirlenen	1	2	3	4	5
40. [Redacted]	1	2	3	4	5
41. [Redacted]	1	2	3	4	5
42. Başkalarıyla işbirliği yapmayı seven	1	2	3	4	5
43. [Redacted]	1	2	3	4	5
44. Sanat, müzik ve edebiyatta çok bilgili	1	2	3	4	5

EK-2. Araştırmada Kullanılan Görüşme Formu

Merhaba, Bu görüşmede Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ile çatışma yönetimi yaklaşımları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Görüşmelerde verilen bilgiler, sadece bu araştırmada kullanılacak, kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. Görüşmeye katılıp katılmama sizin isteğimize bağlıdır. Görüşmenin yaklaşık olarak 20 dakika kadar süreceğini tahmin ediyorum. Başlamadan önce sormak istediğiniz bir soru varsa, önce bunu yanıtlamak isterim. Görüşmeyi izin verirsiniz kaydetmek istiyorum. Bunun sizin için bir sakıncası var mı? İzin verirsiniz sorulara başlamak istiyorum.

1. Öğretmenin sahip olması gereken temel kişilik özellikler sizce nelerdir? Neden?
2. Sizce en çok hangi kişilik özelliğiniz gelecekte öğretmenlik meslek hayatınızı zorlaştırır? Neden?
3. En çok hangi kişilik özelliğiniz gelecekte öğretmenlik meslek hayatınızı kolaylaştırır? Neden?
4. Çatışma yönetiminde hangi durumlarda kendinizi yetersiz hissediyorsunuz? Neden?
5. Varsa başka düşünceleriniz lütfen belirtiniz.

EK -3. Veri Toplama Araçları Kullanım İzin Belgesi

27.06.2016

Re: Kişilik Özellikleri Ölçeği

Yanıtla Tümünü Yanıtla İlet

Re: Kişilik Özellikleri Ölçeği

Nebi Sümer [nsumer@metu.edu.tr]

Kime: Yasemin KALAYCI

23 Mart 2015 Pazartesi 18:16

Tabi ki bir sonraki mesajda ölçeği ve ilgil makaleleri yönlendiriyorum.. Çalışmanızda başarılar..
NS

Prof. Dr. Nebi Sümer,
Orta Doğu Teknik Üniversitesi / Middle East Technical University
Psikoloji Bölümü / Department of Psychology
06800 Ankara / Turkey

<http://www.metu.edu.tr/~nsumer/>

23 Mar 2015 tarihinde 17:32 saatinde, Yasemin KALAYCI <yaseminkalayci@anadolu.edu.tr> şunları yazdı:

27.06.2016

RE: çatışma yönetim stilleri ölçeği ile ilgili

Yanıtla Tümünü Yanıtla İlet

RE: çatışma yönetim stilleri ölçeği ile ilgili

Canan Ergin [canan.ergin@ozyegin.edu.tr]

Kime: Yasemin KALAYCI

Ekler: Rahim-ölçek-düzeltilmiş.doc (26 KB) [Web Sayfası Olarak Aç]

07 Nisan 2015 Salı 13:53

Merhaba,

Sanırım istediğiniz ölçek bu.

Kolay gelsin

Canan Ergin

From: Yasemin KALAYCI [mailto:yaseminkalayci@anadolu.edu.tr]

Sent: Monday, April 06, 2015 7:26 PM

To: canan.ergin@ozyegin.edu.tr

Subject: çatışma yönetim stilleri ölçeği ile ilgili

EK-4. Etik Kurul Karar Örneği

Kayıt Tarihi: 14.01.2016

Protokol No: 3757



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ETİK KURULU KARARI

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Öğretmen Adaylarının Kişilik Özelliklerinin Çatışma Yönetim Stilleri ile İlişkisinin Belirlenmesi: Anadolu Üniversitesi Örneği
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Yrd. Doç. Dr. Müyesser CEYLAN
TEZ YAZARI:	Yasemin KALAYCI
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	–
KARAR:	Olumlu

ETİK KURUL ÜYELERİ

Prof. Dr. Aydın AYBAR
Rektör Yardımcısı / Etik Kurul Başkanı

Prof. Dr. Hayrettin TÜRK
Fen Bil. (Fen Fak.)

Prof. Dr. Yusuf ÖZTÜRK
Sağlık Bil. (Ecz. Fak.)

Prof. Dr. Esra CEYHAN
Eğitim Bil. (Eğitim Bil. Ens.)

Prof. Dr. Kemal YILDIRIM
Sos. Bil. (İkt. ve İd. Bil. Fak.)

Doç. Dr. Münevver ÇAKI
Güz. San. (Güz. San. Fak.)

İMZA/ TARİH

29.01.2016

(Handwritten signatures of Prof. Dr. Aydın Aybar, Prof. Dr. Hayrettin Türk, and Prof. Dr. Yusuf Öztürk)

(Handwritten signature of Prof. Dr. Esra Ceyhan)

(Handwritten signature of Prof. Dr. Kemal Yıldırım)

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı : Yasemin KALAYCI
Yabancı Dil : İngilizce
Doğum Yeri ve Yılı : Yenice-KARABÜK /1989
E-Posta : yaseminkalayci@anadolu.edu.tr

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- 2011, Atatürk Üniversitesi, İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü
- 2013, Araştırma Görevlisi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Zonguldak