



**OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖZ YETERLİK ALGILARI İLE ÇATIŞMA YÖNETİM STİLLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Gökhan Said MAMAK

Kütahya, 2023

T.C.
KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖZ YETERLİK ALGILARI İLE
ÇATIŞMA YÖNETİM STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

Danışman:
Dr. Öğr. Üyesi Evrim EROL

Hazırlayan:
Gökhan Said MAMAK

Kütahya – 2023

Kabul ve Onay

KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalında, 201981411002 öğrenci numaralı, Gökhan Said MAMAK'ın hazırlamış olduğu “OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖZ YETERLİK ALGILARI İLE ÇATIŞMA YÖNETİM STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ” başlıklı yüksek lisans tez çalışması ile ilgili tez savunma sınavı jüri tarafından yapılmış ve adayın tezinin OY BİRLİĞİ ile kabul edilmesine karar verilmiştir.

06/06/2023

Tez Jürisi	İmza	
	Kabul	Red
Dr. Öğr. Üyesi Evrim EROL (Danışman)		
Doç. Dr. İlknur ŞENTÜRK		
Dr. Öğr. Üyesi Müyesser CEYLAN		

Doç. Dr. Arif KOLAY

Enstitü Müdürü

Bilimsel Etik Bildirimi

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “*Okul Müdürlerinin Öz Yeterlik Algıları İle Çatışma Yönetim Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

16/04/2023

Gökhan Said MAMAK

ÖZGEÇMİŞ

İlk, orta ve lise eğitimlerini Gediz’de tamamlamış, Lisans eğitimini ise 2011 yılında Eskişehir Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümünde yapmıştır. Yüksek Lisans eğitimlerini ise 2021 yılında Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Yabancılar Türkçe Öğretimi Bölümü Tezsiz Yüksek Lisans, 2023 yılında da aynı üniversitede Eğitim Yönetimi, Teftişi ve Planlaması Bölümü Tezli Yüksek Lisans şeklinde tamamlamıştır.

2014 yılında Kütahya/Hisarcık Anadolu İmam Hatip Lisesine İngilizce Öğretmeni olarak atanmıştır. 2016-2019 yılları arası bu okulda Müdür Yardımcısı olarak görev yapmıştır.

2019 Ekim ayında Gediz Gölcük Ortaokulunda okul müdürü olarak göreve başlamış olup 2023 yılında hala görevine devam etmektedir.

ÖZET

OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖZ YETERLİK ALGILARI İLE ÇATIŞMA YÖNETİM STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

MAMAK, Gökhan Said

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Evrim EROL

Nisan, 2023, 132 Sayfa

Bu araştırmada okul müdürlerinin kurumlarında ortaya çıkan çatışmayı yönetme tarzları ve bu konuda öz yeterlikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma anketi Kütahya ve Uşak il merkezi ve ilçelerindeki İlkokul, Ortaokul ve Lise seviyesindeki okulların müdürlerine uygulanmış olup 343 okul müdürü ankete katılım göstermiştir. Okul müdürlerinin çatışma yönetim stillerinin problem çözme, uzlaşma, hükmetme, kaçınma ve uyma boyutları ile öz yeterlik algılarının öğretimsel, yönetsel ve etik boyutları arasındaki ilişki bu çalışmanın araştırma konusu olmuştur. Bunu yaparken yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, örgütsel kıdem ve branş değişkenleri kullanılmıştır. Çalışma korelasyonel tarama modelinde desenlenmiş olup, orijinali Tschannen-Moran ve Gareis (2004) tarafından geliştirilen, Türkçe uyarlaması ise Baltacı (2019) tarafından yapılan Okul Müdürü Öz Yeterlik Algısı Ölçeği ve orijinali De Dreu, Carsten K. W. ve Van Vianen, A. E. M. (2001) tarafından geliştirilip Polat ve Metin (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Çatışma Yönetim Stilleri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeklerin yapı geçerliği açıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analiziyle (DFA) test edilmiştir.

Yapılan analiz sonucunda öz yeterliğin öğretimsel, yönetsel ve etik boyutları ile çatışma yönetim türlerinin bütünleştirme (problem çözme), uzlaşma, hükmetme, uyma ve kaçınma boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, örgütsel kıdem ve branş değişkenlerine göre öz yeterlik ile çatışma yönetim boyutlarının aralarındaki ilişki miktarı değişkenlik göstermiştir. Genel anlamda bulgulara bakıldığında, katılımcıların genel öz yeterlik inançları arttıkça problem çözme, uzlaşma ve hükmetme boyutlarına yöneldikleri gözlemlenmiştir. Öz yeterliği yüksek okul müdürlerinin çatışma yönetim stillerinden birini kullanarak ortamdaki sorunun üstesinden geldiği görülmüştür. Dolayısıyla bir okul müdürü çatışmadan korkmamalıdır çünkü çatışma kaçınılmazdır. Çatışma sürecini iyi yönetebilmeli ve bunu yapabilmek için öz yeterliği yüksek olmalı, ortam ve kişilerin durumuna göre doğru

stratejiyi kullanmalıdır. Doğru yönetilen çatışma sonucu ortamda verimlilik artacak, hareketlilik oluşacaktır.

Anahtar Kelimeler: Çatışma yönetimi, Öz yeterlik, Okul müdürü



ABSTRACT**THE INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL PRINCIPALS' SELF EFFICIENCY PERCEPTIONS AND CONFLICT MANAGEMENT STYLES****MAMAK, Gökhan Said****Master Thesis, Department of Educational Sciences****Supervisor: Assist. Prof. Dr. Evrim EROL****April, 2023, 132 pages**

In this study, the relationship between school principals' styles of managing conflict in their institutions and their self-efficacy in this regard was examined. The research questionnaire was applied to the principals of various types of schools at the primary, secondary and high school levels in the city center and districts of Kütahya and Uşak, and 343 school principals participated in the questionnaire. The relationship between the problem solving, compromise, domination, avoidance and compliance dimensions of school principals' conflict management styles and the instructional, administrative and ethical dimensions of their self-efficacy perceptions has been the research subject of this study. While doing this, age, gender, professional seniority, organizational seniority and branch variables were used. The study was designed in the correlational survey model and in this study, the School Principal Self-Efficacy Scale, which was originally made by Tschannen-Moran and Gareis (2004) and adapted into Turkish by Baltacı (2019), and Conflict Management Styles Scale, which was originally developed by De Dreu, Carsten K. W. and Van Vianen, A. E. M. (2001) and adapted into Turkish by Polat and Metin (2012), were used. The construct validity of the scales was tested with exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA).

As a result of the analysis, statistically significant relationships were found between the instructional, managerial and ethical dimensions of self-efficacy and the integration (problem solving), compromise, domination, compliance and avoidance dimensions of conflict management types. The amount of relationship between self-efficacy and conflict management dimensions varied according to age, gender, Professional seniority and branch variables. Looking at the findings in general, it was observed that as the general self-efficacy beliefs of the participants increased, they tended towards problem solving, reconciliation and domination dimensions. It has been observed that school principals with high self efficacy overcome the problem in the environment by using one of the conflict management styles. Therefore, a school

principal should not be afraid of conflict because conflict is inevitable. He/she should be able to manage the conflict process well, and in order to do this, he/she should have high self-efficacy and use the right strategy according to the situation and people. As a result of properly managed conflict, productivity will increase and mobility will occur in the environment.

Keywords: Conflict management, Self efficacy, School principle



ÖNSÖZ

İnsanın varoluşundan bugüne dek birçok topluluk oluşmuş ve yok olmuştur. Birden fazla insanın bir araya geldiği bir ortamda ortaya çıkması kaçınılmaz olan çatışma da bu toplumların yok olma sebeplerinden belki de en büyüğüdür. Bu çalışmada okul ortamında yine ortaya çıkması kaçınılmaz olan çatışma ve bu çatışmayı okul müdürlerinin yönetim metotları üzerinde durulmuştur. Ayrıca okul müdürlerinin kullanmış olduğu çatışma yönetim stilleriyle öz yeterlik algıları arasındaki ilişki de bu çalışmanın inceleme konusu kapsamına girmiştir.

Çalışmanın her aşamasında yardımlarını benden esirgemeyen, bana yol göstererek bu projenin bitmesinde büyük katkı sağlayan ve bana bu alanda çok şey kazandıran değerli danışmanım sayın Dr. Öğr. Üyesi Evrim EROL'a çok teşekkür ederim.

Araştırmanın en başından itibaren sevgisiyle, sabrıyla ve katkılarıyla hep yanımda olan, çoğu kez çalışmalarımın dolaylı ihmal edip yanlarında olamadığım sevgili eşim ve canım çocuklarımdan özür diliyor, desteklerinden dolayı da teşekkürlerimi sunuyorum.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vii
TABLolar LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR.....	xiv

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Giriş.....	2
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	3
1.3. ARAŞTIRMANIN ALT AMAÇLARI	3
1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	3
1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	4

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. ÖRGÜT VE ÖRGÜTSEL DAVRANIŞ.....	6
2.2. ÇATIŞMA.....	7
2.3. ÖRGÜTSEL ÇATIŞMA.....	8
2.4. ÇATIŞMA KAVRAMINA İLİŞKİN YAKLAŞIMLAR	9
2.4.1. Geleneksel/Klasik Yaklaşım.....	9
2.4.2. Neo-Klasik/İnsan İlişkileri Yaklaşımı.....	10
2.4.3. Etkileşimci/Modern Yaklaşım	11
2.5. ÇATIŞMA TÜRLERİ	12
2.5.1. Taraflarına Göre Çatışmalar	12
2.5.1.1. İç Çatışma:	12
2.5.1.2. Kişiler Arası Çatışma:.....	13
2.5.1.3. Gruplar/Örgütler Arası Çatışma:	13
2.5.1.4. Örgüt İçi Çatışma.....	14
2.5.2. Ortaya Çıkış Nedenlerine Göre Çatışmalar:	14
2.5.2.1. Potansiyel Çatışma.....	14
2.5.2.2. Algılanan Çatışma	14
2.5.2.3. Hissedilen Çatışma	15
2.5.2.4. Açık Çatışma	15
2.5.3. Niteliğine Göre Çatışmalar	15
2.5.3.1. Fonksiyonel Çatışma.....	15
2.5.3.2. Fonksiyonel Olmayan Çatışma	16
2.6. ÇATIŞMANIN SONUÇLARI, YANILGILAR VE GERÇEKLER	16
2.6.1. Çatışmanın Olumsuz Sonuçları	16

2.6.2. Çatışmanın Olumlu Sonuçları.....	17
2.6.3. Çatışma İfadesiyle İlgili Yanılgı ve Gerçekler:	18
2.7. ÇATIŞMANIN SEBEPLERİ	19
2.7.1. Kaynakların Yetersizliği.....	20
2.7.2. Değişim.....	20
2.7.3. Belirsizlik.....	20
2.7.4. Rekabet ve Ödüllendirme Sistemi.....	21
2.7.5. Örgütte Ortak Bir Kültürün Oluşamaması	21
2.7.6. Yetki Karmaşası.....	21
2.7.7. Örgütün Genişliği.....	21
2.7.8. Bürokratik Özellikler.....	22
2.7.9. Yöneticilik Tarzlarındaki Farklılık	22
2.7.10. Bilgi ve İletişim Yetersizliği.....	23
2.7.11. Amaç ve Çıkarlar	23
2.7.12. Bireysel İnanç ve Değerler	23
2.7.13. Önyargı.....	24
2.7.14. Kişilik Farklılıkları - Uyumsuzluğu.....	24
2.7.15. Örgütsel Adaletsizlik.....	24
2.8. ÇATIŞMA YÖNETİMİ VE ÇATIŞMANIN ÇÖZÜM YÖNTEMLERİ	25
2.8.1. Eğitim Örgütlerinde Çatışma Yönetimi	27
2.8.2. Çatışma Çözüm Yöntemleri	29
2.8.2.1. Uyma.....	29
2.8.2.2. Zorlama/Baskı/Hükmetme	29
2.8.2.3. Kaçınma	30
2.8.2.4. Uzlaşma.....	30
2.8.2.5. Problem Çözme	31
2.9. ÖZ YETERLİK KAVRAMI	31
2.10. ÖZ-YETERLİK BOYUTLARI.....	32
2.11. ÖZ YETERLİK ALGISI VE ÖNEMİ:	33
2.12. ÖZ-YETERLİK ALGILARI YÜKSEK VE DÜŞÜK OLAN KİŞİLERİN ÖZELLİKLERİ	37
2.13. ÖZ YETERLİĞİ YÜKSEK OLAN OKUL MÜDÜRLERİNİN OKUL İKLİMİNE VE	38
DİSİPLİNİNE KATKISI.....	38
2.14. ÖZ YETERLİĞİN KAYNAKLARI.....	39
2.14.1. Aynı Davranışı İlk Elden Deneyimleme (Kişisel Deneyimler)	40
2.14.2. Başkalarının Aynı Tarzdaki Davranışlarını İzleme (Sosyal Modeller / Dolaylı Öğrenme)	40
2.14.3. Bir Üst Otorite Tarafından İlandırılma (Sözel İkna)	40
2.14.4. Kişinin Kendi Fiziksel ve Duygusal Durumlarını Fark Etmesi (Fizyolojik ve Duygusal Durumlar).....	41
2.15. ÇATIŞMA ÜZERİNE YAPILAN DİĞER ÇALIŞMALAR:	42
2.15.1. Yurtiçinde yapılan çalışmalar	42
2.15.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	52
2.16. ÖZ YETERLİK İLE İLGİLİ YAPILAN DİĞER ÇALIŞMALAR.....	53

2.16.1. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	53
2.16.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	64

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	73
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	73
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	75
3.3.1. Okul Müdürü Öz Yeterlik Algısı Ölçeği	75
3.3.2. Çatışma Yönetim Stilleri Ölçeği	75
3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ VE ANALİZİ	76

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. BAĞIMLI VE BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE İLİŞKİN BETİMSSEL VE KORELASYONEL ANALİZ SONUÇLARI.....	79
4.2. REGRESYON ANALİZİ SONUÇLARI (ÖZ YETERLİK BAĞIMSIZ-ÇATIŞMA YÖNETİM STİLİ BAĞIMLI)	80
4.3. DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE GÖRE ANOVE VE T TESTİ SONUÇLARI	83

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ	93
5.2. TARTIŞMA	93
5.3. ÖNERİLER	100
EKLER	103
KAYNAKÇA.....	106
DİZİN.....	132

TABLolar LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2.1: Çatışma Tanımları	7
Tablo 2.2: Çatışma İfadesiyle İlgili Yanılgı ve Gerçekler	18
Tablo 3.1: Demografik Özellikler.....	74
Tablo 4.1: Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlere İlişkin Betimsel ve Korelasyonel Analiz Sonuçları	79
Tablo 4.2: Regresyon Analizi Sonuçları (Öz Yeterlik Bağımsız-Çatışma Yönetim Stili Bağımlı).....	80
Tablo 4.3: Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	83
Tablo 4.4: Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	84
Tablo 4.5: Okul Türü Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	86
Tablo 4.6: Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	87
Tablo 4.7: Örgütsel Kıdem Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	89
Tablo 4.8: Branş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları	90

KISALTMALAR

AFA	: Açıklayıcı Faktör Analizi
CFA	: Confirmatory Factor Analysis (Doğrusal Faktör Analizi)
CFI	: Comparative Fit Index (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi)
DFA	: Doğrusal faktör analizi
EFA	: Exploratory Factor Analysis (Açıklayıcı Faktör Analizi)
IFI	: Incremental Fit Index (Marjinal Artış Uyum İndeksi)
KOBİ	: Küçük ve Orta Büyüklükteki İşletmeler
MYO	: Meslek Yüksekokulu
NFI	: Normed Fit Index (Normlaştırılmış Uyum İndeksi)
NNFI	: Non-Normed Fit Index (Normlaştırılmış Olmayan Uyum İndeksi)
Ort.	: Ortalama
RMSEA	: Root Mean Square Error of Approximation (Yaklaşım Hatasının Kareli Ortalamasının Karekökü)
ROC	: Receiver Operatin Characteristic (Alıcı İşlem Karakteristikleri)
sd	: Standart Deviation (Standart Sapma)
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler için İstatistik Programı)
vb.	: Ve Benzeri
vd.	: Ve Diğerleri
χ^2	: Ki Kare



TEZ METNİ



BİRİNCİ BÖLÜM
GİRİŞ

1.1. Giriş

İletişim, hayatımızda büyük önem taşıyan bir süreçtir (Tosun, 2006). Örgütlerdeki birimler arasında günlük bilgi ve verilerin alışverişi olan iletişimdeki sıkıntılar çatışmanın sebebidir. İletişim sekmeye uğradığında bilgi yerine değer yargıları ön plana çıkacak, çeşitli değer yargıları da örgüt içerisinde çatışmaya neden olacaktır (Ertürk, 2004). Bu yüzden iletişimin doğru kurulması önem arz etmektedir ki çatışma ortamına zemin oluşturulmamalıdır.

Çatışma konusundaki birçok araştırma yönetimlerin %20'lik zamanını çatışmaları çözmekle geçirdiklerini ortaya koymaktadır (Topaloğlu, 2011). İnsanların kişisel özellikleri ve bakış açılarındaki farklılıklar hem kişi hem de gruplar arası çatışmaları kaçınılmaz hale getirmektedir (Özdevecioğlu ve Çelik, 2009). Yönetimin esas hedeflerinden biri, örgütteki bu tür davranış çeşitliliklerini minimuma indirerek, davranışlarda tek düzeliği sağlamak ve güvenilir davranış tarzları oluşturmaktır (Can, 2005).

Okul içindeki çatışma süreçleri sistemin doğru ve düzgün işleyebilmesi için önemli bir yer tutmaktadır bu süreçte öz yeterliğin de rolü oldukça büyüktür çünkü okul müdürlerinin öz yeterlik seviyeleri bu süreci etkileyen en önemli etkenlerden biridir. Türkiye’de eğitim merkezli öz-yeterlik konusunda yapılan çalışmaların çoğunluğu, farklı alanlardaki öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının incelenmesi üzerinedir (Akbulut, 2006; Berkant ve Ekici, 2007). Ancak bu çalışmada öğretmenlerden çok okul müdürlerinin öz yeterliği ve çatışma yönetim stilleri üzerinde durulmuştur. Köybaşı (2016) öz yeterlik konusunda şöyle ifade etmiştir; okul müdürünün öz-yeterliği, okulun var olma hedefini devam ettirmek ve okulu her açıdan geliştirebilmek amacıyla yöneticide var olması gereken bilgi ve kapasite ile yükümlülüklerini yerine getirebileceğine yönelik taşıdığı inançları içerir. Okul müdürünün kendi bilgi ve kabiliyetiyle birlikte, okul çevresiyle diyalogu süresince edindiği deneyimler de yöneticilikteki öz-yeterliğinin önemli bir göstergedir. Okul yöneticisi olan kişinin okulun hedeflerini gerçekleştirebilmesi için yönetici olarak kendisinde var olan yeterliğe dair inancı zayıf olursa bu durum okulu istendik düzeydeki hedeflerine ulaştırmaz. Öz-yeterlik inançları yüksek olan okul yöneticilerinin ise çalıştıkları kurumda eğitim dönemini daha verimli ve kaliteli hale getirmeleri ümit edilir. Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere öz yeterliği yüksek olmayan bir müdür okul ve çevresini olumsuz etkileyeceği için çatışmanın kaynağı bizzat kendisi olacaktır.

Sonuç itibariyle örgütlerde kişiler arası iletişimsizlikten, kişisel farklılıklardan veya farklı değer yargılardan dolayı çatışmaların oluşması gayet doğaldır. Bu durum yönetim için büyük bir sorun olması nedeniyle bir şekilde bertaraf edilmesi oldukça önemlidir. Bu çalışmada tüm örgütlerde olduğu gibi çatışmanın kaçınılmaz olduğu yerlerden biri olan okullardaki okul müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir ve çatışma yönetimi ile öz yeterlik arasında bir ilişkinin olup olmadığı araştırılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı:

Bu araştırmanın amacı okul müdürlerinin öz yeterlik algıları ile çatışma yönetim stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

1.3. Araştırmanın Alt Amaçları:

Bu amaç doğrultusunda şu araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- Okul müdürlerinin öz yeterlik algıları ile çatışma yönetim stilleri arasında herhangi bir korelasyon var mıdır?
- Okul müdürlerinin öz yeterlik algıları onların çatışma yönetim stillerini açıklamakta mıdır?
- Okul müdürlerinin öz yeterlik algıları ile çatışma yönetim stilleri yaş, cinsiyet, çalıştığı okul türü, mesleki ve örgütsel kıdemi ve branş değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi:

Alanyazında çatışma üzerine çok fazla araştırma yapılmıştır ancak çatışma yönetiminin okul müdürlerinin öz yeterliklerine etkisi, dolayısıyla okul iklimine etkisi üzerine çalışmalar çok sınırlıdır. Ayrıca eğitim sisteminde büyük değişimler olmuş ve imkânı olan okullarda yapılan faaliyetler ve kazanılan başarılar nedeniyle okul, dolayısıyla okul müdürü başarılı olarak nitelendirilmektedir, ya da tam tersi olmaktadır. Okulun başarısı sadece akademik başarıyla ölçülmemelidir. Okul idaresi ve öğretmenler arasında kurum kültürünün oluşabilmesi, öğretmenlerin öğrencilerle iyi bir iletişim kurabilmesi, velilerin ve okul çevresinin okul ile iş birliği içerisinde olması, yerel ve ulusal sosyal aktivite ve yarışmalara katılım sağlanması ve buna benzer eğitime ve sosyal ilişkilere katkısı bulunan her durum okul başarısının ölçülmesinde etkili olmalıdır.

Bunların oluşabilmesi için en başta okul müdürleri tarafından ortam ve imkanların sağlanması ve oluşabilecek aksilik ya da çatışmaların iyi bir şekilde yönetilebilmesi ve bu konuda okul müdürlerinin yeterli ve öz yeterliklerinin yüksek olup çevresine pozitif enerji vermesi oldukça önemlidir. Bu yüzden okul müdürleri üzerinde bu çalışma yapılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları:

- Bu araştırma 2022/2023 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Araştırma Kütahya ve Uşak ili ve ilçelerinde görev yapan okul müdürleri ile sınırlıdır.
- Araştırmada elde edilen bilgiler sadece ölçekte kullanılan sorular ile sınırlıdır.



İKİNCİ BÖLÜM
KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Örgüt ve Örgütsel Davranış

Bir örgüt, bir veya birkaç ortak hedefi gerçekleştirebilmek için iki veya daha fazla kişi tarafından kurulan oluşumlardır (Gibson, Ivancevic, Donnelly ve Konopaske, 2002). Örgüt, insanların planlamış olduğu, iş paylaşımı ve görevlendirmeyi içeren, insanların düzen içinde çalıştığı bir yapıdır (Öztekin, 2002). Çelik (2007) örgütü; “Birden fazla insanın ortak hedeflerine varabilmek adına, kendi eksikliklerini tamamlayacak bir şekilde belirli bir tür ve iş bölümü içinde, sahiplenilen kurallar içerisinde oluşturdukları birliktelik” şeklinde tarif etmiştir.

Kişi, çalıştığı ortamdaki kişi, olay ve örgüt atmosferinden etkilenmekte, çeşitli davranışlarda bulunmaktadır. Bu sebeple, örgüt personelinin yöneticilerine yönelik algıları, örgüte olan güven, örgütsel adalet, örgüte olan bağlılık, örgütsel çatışma yönetimi vb. yöneticiliği etkileyen önemli etkenlerdir (Eren, 2006). Çalışan ile yönetici arasında çatışmaya sebep olabilecek durumlardan biri adaletin olmamasıdır. Nam (2008), yaptığı araştırmada örgütsel adaletin güven kazanmada önemli bir etken olduğu sonucuna varmıştır. Örgüt içerisinde adalet varsa, iş görenler yöneticilerin davranışlarına adil, ahlaki ve gerçekçi karşılık verirler (Hubbell ve Chory-Assad, 2005). İş görenlerin örgütsel adalet algısı yüksek olduğunda örgütsel bağlılık ve güven algıları da oldukça güçlü olacaktır (Polat, 2007). Örgütsel davranışın diğer önemli bir değişkeni de güvendir. Örgütsel güven, prestij üzerine kurulan ve ikili ilişkiler kişiler arasında yaşanan bir düşüncedir (Yılmaz, 2006). Yine Yılmaz’a (2005) göre örgütsel güven, yöneticilerin dürüst olacaklarına, verdikleri sözleri yerine getireceklerine, tutarlı olacaklarına olan inançtır. Eğitim konusunda iyileştirmeyi hedefleyen ve okullarda yapılan değişimlerin gerçekleşebilmesi için okulda özgüven seviyesinin yükseltilmesi ve örgütsel güvenin oluşturulması zorunluluktur. Açıkalın, Şişman ve Turan (2007) bu konuda güven üzerine kurulmayan okulun başarılı olamayacağını belirtmiştir.

Bağlılık da örgütsel davranışın diğer temel bir değişkenidir. Çalışan alınan kararları eşit olarak kabullendiklerinde örgütlerine daha da bağlanırlar (Fischer, 2004). Yapılan araştırmalarda (Yalçın ve İplik, 2005) genellikle örgüte bağlılığı üst düzey personelin kuruma daha fazla katkıda bulunduğu gözlemlenmiştir.

Bir örgütün devamlılığı için adalet, güven, bağlılık gibi kavramların kaybolmaması oldukça önemlidir.

2.2. Çatışma

Çatışmanın ne olduğuyla ilgili birçok tanım vardır. İngilizce manasıyla çatışma “Conflict” sözcüğü Latin dilindeki “Conflictus” kelime kökünden gelir. Bu kelime çarpışmak, zıtlaşmak anlamına gelir (Pekkaya, 1994).

Dünyadaki tüm canlı organizmalar yaşamları boyunca gereksinimlerini gidermek için hareket ederler. Bu gereksinimlerini gidermek konusunda bir engelle karşılaştığında, ortamdaki gerilime bağlı olarak çatışma oluşmaktadır. İnsanlar açısından da çatışma hem fizyolojik hem de sosyo-psikolojik gereksinimlerin giderilmesine engel olan problemlerin oluşturduğu direnme durumudur (Tekkanat, 2009).

Declue (2013) çatışmanın faydalı olduğunu ancak fazlasının sorun teşkil ettiğini, ayrıca bir örgütte çatışma için belirlenmiş kesin bir uygun seviyenin olmadığını ifade etmiştir. Çatışmanın toplumsal kaçınılmazlık olduğunu ifade eden Karip (2000), insanoğlunun olduğu her yerde çatışmanın mümkün olduğunu dile getirmektedir. Wilmot ve Hocker (2011) ise, kıt kaynaklara ve uyuşmayan amaçlara sahip, birbiriyle ilişkili en az iki kesim arasındaki anlaşmazlık olarak çatışmayı betimlemektedir. Çatışmanın öncü isimlerinden Rahim (2001) çatışmadan, ‘Kişileri ya da grupları gerginliğe ve anlaşmazlığa sevk eden bir süreç’ şeklinde bahsetmektedir.

Birçok çatışma tanımında var olan; çatışmanın bir zamana yayılması, pozitif ve negatif iki boyutunun olması, farklı fikir ve yanlış anlaşılmalardan doğan zıtlaşmaların olması vs. gibi ifadeler bu tanımların benzerliklerindendir (Boz, 2012).

Çatışmayla ilgili alanyazında oldukça fazla tanım bulunmaktadır. Buraya kadar olan ayrıntılı tanımlamaların yanısıra çatışmaya karşı farklı bakış açılarını birarada görebilmek adına, bazı kişilerin çatışma konusundaki odak noktalarının neler olduğu Tablo 2.1.’de gösterilmiştir.

Tablo 2.1: Çatışma Tanımları

Yazar/Yıl	Çatışma Tanımının Odak Noktası
Bell ve Song (2005)	Kişiler arasında düşünce, inanç, duygularda uyumsuzluk, karşılıklı bağımlı olan kişiler arası ilişkiler
De Dreu ve Carsten K. W. (1997)	Olumsuz etkilenme, çatışma süreci
Dijkstra vd. (2005)	Kişiler arasında inanç, değer, gerçeklik algılarında uyumsuzluk, çatışma süreci

Tablo 2.1 (Devamı): Çatışma Tanımları

Yazar/Yıl	Çatışma Tanımının Odak Noktası
Jameson (1999)	Kişiler arasında inanç, değer ve hedeflerde farklılık algıları
Marquis ve Huston (2000)	Kişiler arasında hedeflerde uyumsuzluklar, müdahale etme, karşılıklı bağımlı olan kişiler arası ilişkiler
Putnam ve Poole (1987)	Müdahale algıları, karşılıklı bağımlılık, mücadele etme
Rahim (2002)	Etkileşim, uyumsuzluk hem faaliyetlerde hem de tercih ve hedeflerdeki uyumsuzluklar
Roloff (1987)	İletişim ve kişiler arasında uyumsuzluklar
Thomas (1992)	Kişi çıkarlarının blokelenmesi ve bloke algıları, çatışma süreci (Blokelenme, çatışmanın başı şeklinde betimlenmiştir)
Tjosvold (2008)	Hem uyumsuzluk ve rekabet hem de olumlu çıktılar için birlikte iş yapma, karşılıklı bağımlılık
Tosi, Carroll ve Rizzo (1994)	Anlaşmazlık, gerilim, zorluk, engelleme, müdahale algıları

Kaynak: Tunç, 2011

Anlaşamama, zıtlasma, uyumsuzluk, ters düşmeler çatışmanın esas etkenleridir (Koçel, 2010). Tablo 2.1’de görüldüğü üzere bu esas etkenler çatışmanın ortak noktasıdır ancak Thomas, Tosi, De Dreu ve Carsten, vb. kişiler çatışmanın olumsuz yönlerine odaklanırken, ki Klasik yöntemdeki çatışmanın tamamen kaçınılması gerektiği düşüncesinde olduğu gibi; Tjosvold çatışmanın olumlu bir yönünden de bahsetmektedir.

Çatışmanın olumlu ya da olumsuz sonuçlarının olması bir yana, örgütün hatta birden fazla birey bulunduğu bir ortamda çatışmanın olacağı da bir gerçektir. Bu yüzden çatışmayı örgütsel açıdan incelemek de gerekmektedir.

2.3. Örgütsel Çatışma

Kişiler tek başlarına ulaşamayacakları amaçlara hem örgütlere katılarak hem de yeni örgütler kurarak varabilmek için uğraşırlar. Etkili bir örgüt olabilme savaşı veren örgüt liderleri birçok sıkıntıyla karşılaşır. Yöneticilerin örgütsel etkililiği oluşturmaya çalışırken yüzleştikleri en belirgin zorluklardan birinin örgütsel çatışma olduğu ifade edilebilir (Aksu, 2003). Çeşitli kaynaklarda birbirleriyle benzer tanımları olan örgütsel çatışma, kişiler veya grupların amaçları üzerine kısıtlamalar şeklinde tanımlanmıştır.

Örgütsel çatışma, kişinin hedefine varma yolunda başkaları tarafından engellendiğini anlaması ile başlayan bir zamanlama şeklinde tanımlanmaktadır (Robbins, 2005).

Çatışma organizmanın doğasında olan bir durumdur ve asırlardır tüm canlıların hayatında çatışmanın yeri mutlaklıdır. Özellikle de insanoğlunun hayatının her evresinde görülen çatışma birçok düşünürün de ilgi odağı olmuştur ve bu konuda farklı teoriler öne sürülmüştür.

2.4. Çatışma Kavramına İlişkin Yaklaşımlar

Örgütsel çatışma kavramının ilk ortaya çıkışını ve gelişim sürecini incelediğimizde, kaynaklarda çok farklı görüşlerin kendilerini yer buldukları müşahade edilmektedir. Bu görüş ve düşüncelerin ilkinin teşkil eden Geleneksel görüştür. Çatışmaların örgütsel işleyişte sorunlar yaratması ve örgütsel faaliyetler üzerinde olumsuz bir etkiye neden olması, bu görüşün temelini oluşturmaktadır. Bu durum örgüt faaliyetlerinde olumsuz bir etkiye neden olmaktadır. Diğer bir görüş olan davranışsal görüşe göre ise, ortaya çıkma ihtimali kesin olan çatışmaların her zaman olumsuz etkileri olmaz. Geçerliliği halen var olan etkileşimci görüşe göre de örgüt içinde çatışmalar uygun ve faydalı bir şekilde değerlendirilmektedir. (Robbins, 1991; aktaran Bolat, 2018).

2.4.1. Geleneksel/Klasik Yaklaşım

Yönetim üzerine çalışmalar yapan ve bu konuda yöntemleri kuramsallaştırıp Bilimsel Yönetim Yaklaşımını gündeme getiren Frederick Taylor yönetim biliminin kurucusu olarak adlandırılır. Yaptığı çalışmalarla Klasik Dönemi başlatmıştır. Kendisine yöneltilen eleştiriler sonucunda da Neo-Klasik Yönetim Akımının ilham kaynağı olmuştur (Özer, 2015). Klasik yönetim anlayışı, insan faktörünü örgütte göz önünde bulundurmaz. Bu anlayışa göre, örgütteki gereksiz çatışmalar ve bu çatışmaların vuku bulması örgütün bozulmasının göstergesidir (Koçel, 2003; Sarpkaya, 2002). Tümevarımsal akıl yürütmeye dayalı olan bu görüş, faydacı ve deneyci bir yaklaşımı benimsemiş ve "herhangi bir görevi yerine getirmenin en iyi yolu olduğu" ilkesini benimsemiştir (Hodgkinson, 2008). Köroğlu'na (2012) göre, geleneksel yaklaşımda çatışma örgütsel süreçlerin işleyişini bozmakta ve verimliliğin düşmesine yol açmaktadır.

Budak ve Budak (2004)'a göre, geleneksel yöntem, insan ögesini umursamayıp tek odak noktası olarak biçimsel örgüt yapısını araştırmıştır.

Geleneksel (klasik) görüşün hüküm sürdüğü 1930'lar ve 1940'lar, çatışmaların örgütleri nasıl etkilediğine dair araştırmaların yapıldığı geleneksel (klasik) yıllardı. Hawthorne'un araştırması, bu görüşün temeli olarak örnek bir çalışma olarak gösterildi. Çalışma sonucunda iletişim eksikliği, güvensizlik, liderlerin çalışanlara ilgisizliği gibi nedenlerle çatışmaların ortaya çıktığı ve hepsinin organizasyon üzerinde olumsuz bir etkisi olduğu gözlemlenmiştir. (Robbins, 1991; aktaran Bolat, 2018).

2.4.2. Neo-Klasik/İnsan İlişkileri Yaklaşımı

Efil'e (2007) göre, klasik yönetim düşüncesi ve örgüt teorisi 1930'larda zirveye ulaştı. "Bilimsel Yönetim" nedeniyle işletmelerdeki boşlukların artması ve çeşitli örgütsel sorunların sonucunda, örgütün olgusuna farklı yaklaşan bir insan ilişkileri teorisi geliştirilmiştir. Hawthorne, araştırmada bu yeni eğilimin ortaya çıkmasında önemli bir rol oynamıştır. Yeniçeri'ye (2009) göre, 1940'larda örgütlerde Neo-klasik yönetim kavramı ve davranış psikolojisi yaklaşımı hüküm sürdüğünden, geleneksel görüşlerin aksine, ikiden fazla kişinin bulunduğu bir ortamda ve çalışanlar arasında çatışma doğal ve beklenen bir fenomendi. 'Çatışma önlenemez ve doğal bir olgudur' düşüncesi kabul edilmiştir.

Gül'e (2011) göre, ifade edilen bu yaklaşım klasik kurama karşı tepkisel bir şekilde belirmiştir. Klasik yöntem, insan unsurunu ikinci plana koymuş ve etkinliği ve maddesel meseleleri göz önüne sermiştir.

Kara'ya (2011) göre, 1927-1932'de Western Electric Circus Hawthorne atölyelerinde Neo-Klasik Yönetim Kuramı üzerine araştırmalar yapıldı. E. Mayo tarafından yürütülen çalışmanın ilk amacı, örgütsel değişiklikleri ve fiziksel koşulların çalışan verimliliği üzerindeki etkisini incelemektir.

Michigan Üniversitesi'nde Rencis Likert tarafından yapılan bir çalışmada; işin yoğun ilgi gördüğü, performansın yakından izlendiği, resmi ödül ve cezaların verildiği iş merkezli yönetim anlayışı ile çalışan memnuniyetine ve mutluluğuna değer veren, iş birliğine odaklanan insan merkezli yöneticiler konuları çalışılmıştır. Bu çalışmanın sonuçları şöyle değerlendirilmiştir;

- İnsan merkezli yönetim daha etkilidir.
- Baskı altında çalışanlar daha başarılıdır.
- Birimler sıkı denetlendiğinde üretim azdır.

- Yüksek verimliliğe sahip sağlayıcıların hataları anlaşılır ve yardım edilir.
- Yüksek verimlilik ile motivasyon arasında paralellik vardır.
- Verimliliği yüksek olan kişiler, liyakata karşı daha olumlu tutuma sahiptir.
- Çalışmada esneklik ve özgürlük verilen işgörenlerin devamsızlık süreleri azalır (Gürüz ve Özdemir, 2007).

2.4.3. Etkileşimci/Modern Yaklaşım

Birçok kaynakta Etkileşimci yaklaşım 2020'lerde kullanılan en yaygın yaklaşım olarak ifade edilmiş olup, Modern Yaklaşım olarak da adlandırılmıştır. Örgütsel çatışma, birçok şirkette yüksek başarı için gerekli görülmekte ve hatta teşvik edilmektedir. Çatışmaların olumsuz sonuçları olduğu kabul edilmekle birlikte, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde olumlu etkilerinin olması da muhtemeldir. Modern görüş olarak da tanımlanan bu yaklaşım, örgütsel çatışmaların iyi yönetilmesi sonucunda ortaya çıkabilecek başarıya odaklanmaktadır (Vecchio, 1995). Yeniçeri'ye (2009) göre, modern yaklaşım açısından bakıldığında, çatışmanın iyi ya da kötü olarak nitelendirilmesi gerekmez, bazen pozitif olabileceği düşüncesi kabul edilir ve çatışma esnasında örgütteki insanlar iletişim, liderlik, motivasyon ve takım çalışması gibi konulara odaklanmaya teşvik edilir.

Etkileşimci/Modern yaklaşımda örgüt içinde çatışmanın oluşması mutlaktır. Bu yöntem çatışmayı spontane şeklinde görür (Şahin, Emni ve Ünsal, 2006). Tikici'ye (2005) göre etkileşimci akım, çatışmanın pozitif bir güç olduğunu ve grupların etkin bir şekilde işleyebilmesi için çatışmanın mutlak olduğunu belirtir.

Etkileşimci yaklaşıma göre çevresiyle sürekli iletişim ve etkileşim halinde olan insanlar, okul yönetiminde iletişimi her şeyden önce görmelidir. Bu iletişim ve etkileşim, ortak payda bulma ve birbirini anlamada kilit bir faktördür (Turan, 2010). Etkileşimci akım, çatışma düzeyinin belirli bir düzeyde olmasının önemini savunur, çatışmanın yaşanmadığı örgütlerde kararları uygulamada yavaş kalındığını ve başarının azaldığını vurgular, etkinliğin bir süre sonra sona ereceğini belirtir. Kısacası örgütsel çatışma uygun bir düzeyde öngörülmelidir (Koçel, 2003).

Çatışmanın oluşumunda birçok etken bulunur ve farklı durum ve ortamlarda birçok türde çatışmalar oluşacaktır. Çatışmanın türünü, nereden geldiğini veya hangi durum ve ortamlarda çatışmanın oluşabileceğini bilmek veya tahmin edebilmek okul

müdürünün kurumundaki hakimiyetini artıracaktır çünkü bu konuda tedbir alabilmesi için vakti olacaktır. Çatışma taraflarına, ortaya çıkış nedenlerine ve niteliğine göre çatışmalar olmak üzere üç ana başlık altında ele alınabilir.

2.5. Çatışma Türleri

Eren'e (2008) göre örgüt içi çatışma insanların doğasında vardır, ancak örgüt yapıları sadece bireylerden oluşmaz. Kişilerin oluşturduğu grup ve departmanların yanı sıra bağımsız kuruluşlar da diğer kuruluşlarla çatışabilmektedir. Çatışmaların insanoğlunun yaratıldığından beri var olduğu doğrudur, çünkü çatışmalar insanlar arasındaki ilişkilerden doğar ve zamanla değişen ve gelişen yönetim yaklaşımları, organizasyonları da hakimiyeti altına alır (Haydar, 2009; Türkel, 2000). Çatışma yönetim metotları çeşitli şekillerde ele alınmıştır. Bu metotlar:

2.5.1. Taraflarına Göre Çatışmalar:

2.5.1.1. İç Çatışma:

Kişinin dışarıdan biriyle kurduğu iletişim kendi içerisinde başlar. Kişiler arası iletişimde kişi hem kaynak hem de alıcı olur, hedef ise kişi bilgiyi üretirken bilginin yorumlayıcısı olur. Her iki durumda da iç iletişim gerçekleşir (Dökmen, 2005). Aşan, Aydın ve Can'a (2006) göre iç çatışma insanın hangi işi yapması gerektiği konusunda kararsız kaldığı ve rol belirsizliği yaşadığı durumlardır. Araştırmacılar, insanların bu durumda yaşadıklarıyla ilgili üç farklı çatışmadan bahsetmektedirler.

Yaklaşma-yaklaşma çatışması: Arada kalınan iki seçeneğin var olma durumudur. Cüceloğlu'na (2012) göre bu çatışma, kişinin istediklerinin ikisi de olumludur ve her iki amaca aynı anda ulaşmak mümkün olmadığından, birini ya da diğerini seçmek zorunda kalır.

Kaçınma-kaçınma çatışması: İnsanlarında var olan iki durumu da isteyip bu durumlardan birini seçmek zorunda kaldığında oluşan çatışmadır. Cüceloğlu (2012) bu çatışmayı bir misalle ele alır: Remzi, ortaokula gitmek zorunda kaldığı için artık okumak istemediğini babasına açıklar. Babası: "Nasıl istersen oğlum" der. Babası hiç okumadığını ve şimdi kunduracı olduğunu söyler. "Okumadığım zamanlarda çıraklık yapıyorum ya da amcamın terzi çırağı olarak çalışıyorum" der. Remzi çırak olmak ya da okula gitmek

istememez. Remzi için sadece iki seçeneğin olduğu durumlar, kaçınma-kaçınma çatışmalarına bir örnektir.

Yaklaşma-kaçınma çatışması: Ulaşılabacak bir hedefin hem iyi hem de kötü taraflarının olduğu ve bir yandan bu hedefe yaklaşmak, diğer yandan uzaklaşmak istediğiniz bir durum. Cüceloğlu (2012) bu tür bir çatışmayı şöyle belirtmektedir: Bir hedef hem istendik hem de istenmedik durumları içerebilir. Bireyler kendilerini bu durumda bulduklarında hem amaçlarına ulaşmak hem de bundan kaçmak isterler. Kişisel düzeydeki çatışma, bireylerin karar vermede, eylem biçimlerini seçmede veya eylemleri kendi başlarına gerçekleştirmede zorluk yaşadıklarında oluşan durumları ifade eder. Her bireyin çevresindeki diğer birey ve gruplardan beklentileri olduğu gibi, kendi içinde de yarışan birçok ihtiyaç ve rol vardır (Tikici, 2005). Yeniçeri'ye (2009) göre, kişilerde iç çatışmaya yol açan ve esasta birbiriyle bağlantılı olan durumlar, kişinin engellenmesinden, hayal kırıklığına uğramasından, örgüt içindeki amaç ve rollere ilişkin kararsızlığından meydana gelen çatışma olaylarıdır.

2.5.1.2. Kişiler Arası Çatışma:

Genç'e (2007) göre kişilerarası çatışma, insanların çeşitli nedenlerle fikir ayrılığına düşmeleridir. İki veya daha fazla kişinin neden fikir ayrılığına düştüğünü anlamak için, bireylerin kullandıkları yöntemleri, amaçlarını, değerlerini, bireylerin farklı bilgi düzeylerine sahip olduklarını ve bir örgüt içindeki rollerini dikkate almak mümkündür (Akat, Budak ve Budak, 2002).

Yeniçeri'ye (2009) göre kişilerarası çatışma, kişilerin beraber çalıştığı diğer kişilerle bilgi, inanç, kanaat ve algılarında farklılıklar olduğunda ortaya çıkar. Yılmaz ve Eroğlu'na (2010) göre var olan çatışma, kişiler arasında fikir, duygu ve görüşler konusunda yaşanan anlaşmazlıktır.

2.5.1.3. Gruplar/Örgütler Arası Çatışma:

Örgütler içinde birimlere, görevlere veya sosyal ilişkilere dayalı olarak farklı gruplar oluşur. Örgütte farklı gruplar arasında çatışmalar ortaya çıkabilir. Grup bağlılığı, dayanışma, iş birliği, grup sadakati, işe yönelim ve otoriter liderliği kabullenmenin çatışmalı grup üyeleri arasında arttığı gözlemlenmiştir (Stroh, Northcraft ve Neale, 2004).

Birim ilişkileri, bir birimin başka bir birimin ihtiyaçlarını karşılayabilme derecesidir ve birimler arasındaki uygun bilgi alışverişi veya çalışanların birbirlerine karşı tutumları ile şekillenir. Sonuç olarak, departmanlar arasındaki çatışmalar genellikle saygıdan çok müdahale ve çarpıtılmış ve sansürlenmiş bilgi izlenimi verir. Bunun sonucunda birimler arasındaki huzursuzluk ve güvensizlik görünür hale gelir (Walton, Dutton ve Cafferty, 1969; aktaran Şahin, 2016).

2.5.1.4. Örgüt İçi Çatışma:

Çeşitli araştırmalar, bu grupların gruplar arası çatışmalar sonucunda kendi içyapılarında ve aralarındaki ilişkilerde bazı değişikliklere neden olduğunu göstermiştir. Diğer gruplarla çatışma durumunda, farklılıklarından uzaklaşarak başka gruplarla çatışma karşısında "dayanışmayı güçlendirmek", gruptaki demokratik liderlikten "otoriter liderliğe" geçmek ve kurallara uyararak, "bağlılığı vurgulamak" gruptaki değişimler olarak betimlenir. Gruplar arasındaki ilişkilerdeki değişiklikler şunları içerir: Karşılıklı değişen grup algıları ya da birbirini dinlemek istemeyen tarafların iletişimini azaltan ve birbirini olumsuz yapan "bilişsel sapmalar" olarak sayılabilir. (Koçel, 1998; aktaran Depe, 2016).

2.5.2. Ortaya Çıkış Nedenlerine Göre Çatışmalar:

Ortaya çıkış nedenlerine göre çatışmalar potansiyel, algılanan, hissedilen ve açık çatışma olarak 4 grupta incelenebilir.

2.5.2.1. Potansiyel Çatışma

Olası çatışma nedenlerini ifade etme amaçlıdır. Örgüt içinde örneğin bir örgütteki grupların amaçlarının farklı olması, kıt kaynakların örgüt alt birimlerine dağıtılması ve dağıtım yöntemleri çatışmaya açık durumda olmasıdır (Türkel, 2000). Şendur'a (2006) göre, bir örgüt içinde farklı amaçlar, kaynak çatışmaları, fonksiyonel bağımlılıklar, gruplar ve bireyler arasında yetersiz bilgi paylaşımı gibi durumlar potansiyel çatışmalara zemin hazırlar.

2.5.2.2. Algılanan Çatışma

Bu tür uyuşmazlık, çatışmaya katılan kişilerin olay ve durumları algılamasıyla ilgilidir. Algılanan bir anlaşmazlıkta, tarafların tümü veya bir kısmı, anlaşmazlığın gizli koşullarının varlığından haberdardır. Bireyin 'baskı' ve 'konsantrasyon' gibi savunma

mekanizmaları yoluyla tehdit edici bir durumu geçiştirmeye çalışması, algılanan çatışmanın var olduğunu ortaya koyar (Türkel, 2000). Torlak'a (2008) göre, alt gruplar hedeflere ulaşmanın önündeki engelleri görür, çatışmanın nedenlerini ve sorunların nedenlerini bulmaya çalışır ve sorunları tanımlayan senaryolar oluşturmaya çalışır. Geçmez'e (2009) göre çatışma algılayan taraflar, farklı fikirler, çelişen hedefler vb. faktörleri fark ederler ve bir sürtüşme olduğunu fark ederler. İki grup da çatışmanın sebeplerini araştırır ve çatışmanın nedenleri için senaryolar yazar.

2.5.2.3. Hissedilen Çatışma

Hissedilen çatışmanın doğası, karşı tarafın olayla ilgili duygularının yanı sıra çekingenlik, korku, gerginlik, öfke, küskünlük, endişe, kaygı gibi belirtilerle çatışmanın yaşandığı gerçeğini ifade eder. (Türkel, 2000). Geçmez'e (2009) göre hissedilen çatışma, tarafların çatışma sırasında olaylara karşı hissettikleri duyguları bildirir ve bu bölümde kişiler birbirlerine negatif duygular beslemeye başlarlar. Çatışma bireyselleştikçe “biz ve onlar” yaklaşımı gelişir ve birbirlerini suçlamaya başlarlar. Öfke, korku ve gerginlik, algılanan çatışmanın spesifik işaretleridir ve bunlar çoğaldıkça iş birliği ve organizasyonel etkinlik azalır.

2.5.2.4. Açık Çatışma

En açık muhakeme şekli fiziksel tecavüzdür, ancak bu sosyal ve resmi yollarla yasaklanması sebebiyle çoğunlukla bir kişinin grubun başka bir üyesinin çalışmasına kasıtlı olarak müdahale etmek için argümanlar, kaba dil veya ifadeler veya belirli bilgileri bildirmemesi, hatta fiziki şiddet kullanması şeklinde olabilmektedir (Türkel, 2000). Geçmez'e (2009) göre açık çatışma, bir uyuşmazlık sırasında tartışma yaşayan tarafların eylemlerini ifade eder. Çatışmayı istemeyen taraflar bile bu durumu net bir şekilde algılayabilir.

2.5.3. Niteliğine Göre Çatışmalar:

2.5.3.1. Fonksiyonel Çatışma

Tüm çabalara rağmen örgüt içi çatışmaları önlemek zordur. Bir örgütün bazı kişilerarası çatışmaları mutlaklıdır. Bunun sebebi kişisel bilgi ve deneyim, ilgi ve yetenekler çok farklıdır (Eren, 2004). Bu tür çatışmalar, yöneticiye yönelik belirli bir

bölümün karmaşasını yönetime getirerek, tüm organizasyonu oluşturan dokuya dinamizm ve yaratıcılık kazandırmaktadır. Bir örgüte getirilen dinamizm, yeniliği ve değişimin uygulanmasını teşvik eder (Türkel, 2000).

2.5.3.2. Fonksiyonel Olmayan Çatışma

Bu tür çatışma, bir organizasyonun amaçlarına ulaşmasını engelleyen ve amaçlarına ulaşmasına katkı sağlamayan bir çatışma olarak kendini gösterebilir. Klasik ile neo-klasik metotlar, her tür çatışmayı işlevsiz çatışma şeklinde niteler. Bu yaklaşımlar da savunulsa da bir örgüt içinde baştan beri ortaya çıkan tüm çatışmaları ve önyargılı değer yargılarını işlevsiz çatışmalar olarak kabul etmek ve yok etmeye çalışmak yanlış bir tutumdur. Çünkü çatışmanın işe yarayıp yaramaması tamamen yöneticinin bakış açısına ve nasıl ele alınacağına bağlıdır. Modern yaklaşımlara göre de çatışmalar işlevsel olmayabilir, ancak her tür çatışma kötü sonuçlu olarak nitelendirilemez (Türkel, 2000).

2.6. Çatışmanın Sonuçları, Yanılgılar ve Gerçekler

Birçok alanyazında da ifade edildiği gibi çatışma elbette kaçınılmaz bir durumdur. Asıl önemli olan şu soru; ‘Fırtınadan sonra bahçedeki düzen mi bozuldu, yoksa düzen zaten sabitlenmişti de etraftaki çöpler mi uçup gitti?’ Eğer çatışma ortamından önce birçok şey hesaba katılıp tedbirler alındıysa ve sabit bir ortam oluşturulabildiyse burada oluşabilecek çatışma sorunları yok edecektir. Aksi halde farklı sorunlar oluşturacaktır. Bu konuda çatışmanın olumlu ve olumsuz sonuçları hakkında bazı görüşler şu şekildedir:

2.6.1. Çatışmanın Olumsuz Sonuçları

Genç (2005), çatışma ortamlarında moralin azaldığını, çalışma ortamındaki enerjinin, çalışanlar arasında uyum ve motivasyonun bozulduğunu, kutuplaşmanın olduğunu, iş birliğinin ve iş verimliliğinin azaldığını belirtmektedir. Bir örgüt içindeki çatışma durumları, örgüt içindeki insanların moralini ve iş motivasyonunu olumsuz etkiler (Karip, 2000). Çatışma yaşayan insanlar tansiyon, sinirlilik, öfke ve stres gibi olumsuz duygular yaşarlar. Ayrıca kişi bunalıma girerek huysuzlaşır ve düşmanca bir tavır sergiler. Bunun doğal sonuçları, daha düşük örgütsel çalışan motivasyonu ve tatmini, daha düşük verimlilik ve örgütsel bağlılık ve artan personel devamsızlığıdır (Şimşek ve Çelik, 2008). Turan (2014), çatışmanın grup amaçları için rekabet yaratarak, karşılıklı bağımlılığı ve iş birliğini azaltarak ve durgunluğu artırarak örgüt yapıları üzerindeki

olumsuz etkilerinden bahseder. Kişilerde oluşan stres nedeniyle davranışsal bozukluklar ve ciddi sağlık sorunları oluşabilir,

2.6.2. Çatışmanın Olumlu Sonuçları

Aslen çatışmanın özünde uyuşmazlık, zıtlasma, uyumsuzluk, vb. kavramlar bulunur ancak çatışma bir örgütte farklı türdeki düşünceleri bünyesinde barındırarak yenilik ve yaratıcılığa sebebiyet verir (Eren, 2001). Rainey (2014), şiddetli çatışmanın beklendiğini ve hatta arzu edildiğini savunur. Bir kuruluştaki en önemli görevlerden biri, çalışanlar ya da organizasyonlar arasındaki (resmi ya da gayri resmi) çatışmaları, kuruluşun hedeflerini olumlu etkileyecek bir şekilde çözmek, yönlendirmek ve yönetmektir. Yöneticiler bunu dört aşamada şu şekilde yapabilir:

1. Mevcut çatışmaların tanınması,
2. Bu çatışmaların sebep ve köklerinin araştırılması,
3. Çatışmayı yönlendirecek (ya da çözecek) farklı yolların belirlenip bir tanesinin uyulması,
4. Çıktının izlenmesi (çatışmanın sebeplerinin tamamen yok olup olmadığının izlenmesi) aşamalarından oluşmaktadır (Koçel, 2010).

Çatışma iyi yönetildiğinde ve olumlu bir hal aldığında şu kazanımlar elde edilir; bir konuyu farklı açılardan bakma, önemsenmeyen şeyleri göz önüne serme, yaratıcılığı ve işleyişi arttırma, üyeler arasındaki ilişki ve iletişimi artırma, çalışanların motivasyon seviyelerinde artma, organizasyonel verimliliğin artması (Gedikli ve Balcı, 2005). Ayrıca bu durumda modern organizasyonların sürdürülmesi adına bazı uzmanlık alanlarının çoğalmasına da fayda sağlayacaktır (Asunakutlu ve Safran, 2005). Karip'e (2000) göre çatışma, çağın gerektirdiği yeniliklere ayak uyduramayan kurumların kendilerini yenilemesine olanak tanır. Karşıt fikirleri tartışmaya açarak ortaya çıkan farklı bakış açılarının değerlendirilmesine imkân verir. Monotonluğu yok ederek çalışma ortamında canlılık ve hareketlilik sağlayarak çalışanları motive eder. Aynı zamanda çatışma ortamlarında bulunan kişilerin duygu ve düşüncelerini net bir şekilde ifade edebildikleri için başkalarıyla iletişim kurmalarını kolaylaştırır. Bu sayede insanlar eleştiriye açık olmayı öğrenir, kendi eksikliklerinin farkına varmak için fırsatlar bulur ve kendi eksikliklerini gidermeye yönelir. Öte yandan Genç (2005) çatışmanın, gizli kalmış konuların keşfedilmesini ve tartışılmasını sağlaması, örgüt içinde özgün fikirlerin üretilmesini sağlaması ve örgüt içi iletişimin gelişmesine katkı sağlaması gibi olumlu

etkilerine dikkat çekmiştir. Bununla birlikte Yıldırım'a (2005) göre örgüt içi çatışmalar doğru yönetildiğinde örgüt içi ilişkiler sağlam temellere oturtulmakta, psikolojik olgunluk sağlanmakta ve örgüt içi ilişkiler iyi bir durumda, uyumlu ve etkili çözümler öğreten bir hal almaktadır. Aynı şekilde Gülşen ve Gökyer (2012) de çatışmanın avantajlarına bakmaktadır. Çatışmayı yaratıcı düşünmeyi artırmak, araştırma eğilimlerini artırmak, herkesin aklındaki açıkça söylemesini sağlamak ve motivasyonu artırmak olarak tanımlamaktadırlar.

Buraya kadar olumlu ve olumsuz çıktıları anlatılan çatışmanın negatif etkilerinin indirgenip pozitif etkilerinin çoğaltılması için okul örgütündeki bütün işleyişten öncelikli sorumlu olan okul idarecilerinin çatışma ile başa çıkabilecek yöntemleri iyi algılamaları ve çatışmaları yönetebilmeleri gayet önemlidir.

2.6.3. Çatışma İfadesiyle İlgili Yanılgı ve Gerçekler:

Çatışma kaynağı ve çıktısı bakımından pozitif veya negatif olabilir. Nasıl sonuçlanacağına anlaşılması ve yönetilmesi önem arz etmektedir. Çoğunlukla olumsuz olarak anlaşılmasının nedeni, çatışma ifadesine yalnız kötü mana verilmesinden ve yetersiz bilgilerden oluşur. Bilgi yetersizliği yanlış hareketlere neden olur. Çatışmayla ilgili yanlış harekete neden olan yanılgılar şu şekilde sıralanabilir:

Tablo 2.2: Çatışma İfadesiyle İlgili Yanılgı ve Gerçekler

<u>YANILGILAR</u>	<u>GERÇEKLER</u>
Çatışmaya kötü yönetim sebep olur.	Başarılı yönetici çatışmayı öngörür ve çıkınca çatışmayı yönetebilir. Esas olan, çatışma anında yöneticinin ne yaptığıdır.
Çatışmalar örgüte önem verilmediğini gösterir.	İnsanlar önemsediklerini korumak isterler. Çatışmanın olduğu yerde önemseme de vardır.
Çatışma, olumsuz ve yıkıcıdır.	Kızgınlık duygusu olumlu veya olumsuz diye nitelendirilemez. Olumlu davranmak için enerji gerekir.
Sorunlar umursanmadığında çatışma biter.	Umursanmadığında çatışma sonuçlanabilir ancak yıkıcı olabilir.
Çatışma kesinlikle çözümlenmelidir.	Acil çözümler (Geçici çözüm stratejileri), yöneticilerin bakış açılarını daraltabilir.

Kaynak: Karip, 1999

2.7. Çatışmanın Sebepleri

Buraya kadar çatışmanın ne olduğu, nereden geldiği, hangi kollara ayrıldığı, vb. durumlar üzerine durulmuştur. Hatta çatışmanın öneminden ve gerekliliğinden bahsedilmiştir ama cevap verilmesi gereken diğer bir soru da şudur ki; ‘Çatışma gerçekten gerekli mi, bütün örgütlerde var olan bu çatışma neden ortaya çıkmaktadır ve ne yapılarak üstesinden gelinir?’

Açık hedeflere ulaşmak amacıyla ortaya koyulmuş bir sosyal yapı olan örgütler, çatışma kavramıyla da bir bütün halindedir. Çatışma kavramının kökenine indiğimizde zıtlık, uyumsuzluk ve anlaşmazlık kavramları karşımıza çıkmaktadır. Duygusal, toplumsal değerleri yani yaşam felsefesi bir diğerinden tamamen farklı olan bireyler istemsizce örgüt dâhilinde çatışmalar meydana getirir. Bu doğrultuda örgütte var olan çatışmalara dur demek mümkün değildir. Örgüte dâhil bireylerin tamamının her konuda benzer düşüncelere sahip olmasını, aynı davranışları göstermesini veya aynı duygularla davranmasını ummak doğru olmayacaktır. Organizasyonel çatışmalar muhakkak yaşanacağına göre, çatışmayı en uygun seviyede tutarak örgütsel verimliliği yükseltmenin yöntemi aranmalıdır. Çatışmadan fayda elde etmenin yöntemlerinden birisi de çatışma sebeplerini iyi belirlemekle olacaktır. Bu noktada tek yönlü değil, çift yönlü bir belirleme gereklidir. Asıl hedef yönetim ve işgörenler arasında çatışma sebepleri üzerine fikir ortaklığının oluşması olmalıdır (Şahin ve Örselli, 2010).

Cafoğlu’na (2007) göre, çatışmaya sebep olan unsurlar olarak fikir ayrılığı ve bu fikirler arasındaki ayrışmalar ele alınmıştır. Aytürk (2007)’e göre, organizasyonlarda yönetim çatışmalardan uzak kalamaz ve problemi ortadan kaldırmak için vardır. Üstler astlarını ‘işlerini yapmayan’, astlar da üstlerini ‘onları kollamayan ve eşit davranmayan insanların var olduğunu’ öne sürerek eleştirirler. Demirel (2010) etkin bir eğitimcinin özelliklerini ‘coşku, samimilik, güvenilirlik, başarı hedefli olma, destekleme, iş bilirliği, esneklik ve bilgililik’ olarak sekiz kategoride bir araya getirilmiştir. Dolayısıyla bu özellikleri olmayan eğitimcilerin çatışmaya neden olduklarını belirtmektedir.

Stres duygusunu ortaya çıkaran unsurlar olduğu müddetçe beyin farklı hormonlar salgılar ve beklenmeyen farklılıklara sebep olur. Stres ve baskıları azaltıp ortadan kaldıracak çareler aranmalı ve süreç ötelenmeden müdahale edilmelidir. Yetkin okul yöneticileri çevrede meydana gelenlerin bilincindedirler ve stres ve korkuya sebep olan durumlarda müdahale edip ilham ve umut aşılarlar ve çalışanın çalışma azminin

kırılmaması ve azalmaması için bütün yöntemleri uyguladılar (Reason, 2011). Alanyazın gözden geçirildiğinde örgütün büyük olması, kaynakların az ve kıymetli olması, çalışanın çeşitliliği, fonksiyonel bağımlılık, iş bölümü, statü ve rollerin çeşitliliği, bürokratik özellikler, yönetim ile ilgili müphemlikler, yönetim biçimindeki değişiklikler, ödül ve ceza verme sistemleri çatışmaya neden olan örgütsel sebepler arasındadır. Çatışmaya neden olan kişisel sebepler ise algılama farklılıkları, iletişim engelleri, ortak değer ve düşüncelerin olmaması ve kişisel farklılıklar olarak söylenebilir (Ada ve Küçükali, 2009).

Söz konusu örgütsel çatışma sebeplerinden bu çalışmaya ışık tutacak olan birkaçı aşağıda kısaca özetlenmiştir;

2.7.1. Kaynakların Yetersizliği

Kurumsal kaynaklar kısıtlı olduğunda ve sürekli olarak sağlanamadığında, kaynağa bağımlılık artar. Kısıtlı kaynakların paylaşılması da örgüt içinde bireyler ve gruplar arasında çatışmalara neden olabilir (Ertürk, 1995). Çünkü çalışanlar genellikle örgütün kaynaklarını artırmak ve toplumsal prestijini yükseltmek hedefiyle hareket ederler.

2.7.2. Değişim

Örgütsel yaşamdaki değişimler çatışmaların en önemli kaynaklarından biridir ve yetersiz değişim yönetimi bu çatışmaların başlamasına veya kötüleşmesine neden olabilir (Kırel, 2008). Kişilerin örgüt yaşamında kaçınılmaz olan bu değişime direnme sebepleri; işsiz kalma endişesi, teknik bilgi azlığı, çalışma koşullarını değiştirme endişesi, başarısız olma endişesi, yeni bir şey öğrenmede zorluk, ilgi kaybı, kontrolden kaçınma, değişimi uygulayan liderlere güvensizlik, var olan sosyal ilişkilerden vazgeçme şeklinde sıralanabilir. Nedeni ne olursa olsun bu karşıtlıklar örgütte ciddi olumsuzluklara, çatışmalara neden olabilir veya mevcut çatışmaları artırabilmektedir (Özdemir, 2008).

2.7.3. Belirsizlik

Örgütlerde çatışma yaratan diğer bir faktör, iyi tanımlanmamış veya öngörülebilir olmayan görev alanlarından kaynaklanan rol ve görevlerde oluşan çatışmalardır. Örgütlerdeki çalışanların daima çatışma olasılığı vardır ve kişiler ne için ne zaman, nerede, nasıl ve kiminle işlerini yürüttükleri sorularına tatmin edici cevap bulmalıdır. Aksi halde belirsizlik ve çatışma olacaktır (Dursun, 2008).

2.7.4. Rekabet ve Ödüllendirme Sistemi

Çoğu çatışma, insanların başarılarına göre ödüllendirilmediği gerçeğine dayanır. Yönetim birimlerinin genel performansından ziyade insanların bireysel performansına dayalı değerlendirme ve ödül verme sistemleri çatışma ihtimalini çoğaltır. Örgütsel ücret sistemleri iki departmandaki çalışanları karşı karşıya getirebilmektedir (Koçel, 1998).

2.7.5. Örgütte Ortak Bir Kültürün Oluşamaması

Kültür, aynı toplum içinde yaşayan kişileri birbirine bağlayan, bireylerin dünya görüşünü ve vizyonunu belirleyen bir unsurdur. Her örgütün karakteristik özellikleri değişiktir ve bu değişikliğin temel sebeplerinden biri de örgüt kültürüdür. Örgütte var olan ortak kültür vasıtasıyla örgüt üyeleri kendileri ve örgütleri için neyin iyi ya da kötü olduğunu, neyin yapılacağını veya yapılamayacağını farkına varırlar (Karcıoğlu ve Alioğulları, 2012; Şahin, 2010). Çeşitli kültürlerden bireyler genellikle organizasyonlarda birlikte çalışırlar. Böyle bir durum her zaman farklı kültürel gruplardan tarafları kültürel çatışmaya itebilir. Liderler bir örgütteki tüm bireyler için bir üst kültür oluşturduğunda, örgütteki kişiler kendi kültürlerinden uzaklaşırlar (Robbins ve DeNisi, 1994).

2.7.6. Yetki Karmaşası

Otorite, başka kişilerin hareketlerini etkileme ve yönlendirme yeteneğini belirginleştiren bir kavram, yasal güç ve haktır (Türk, 2009). Örgütlerde her idari birimin bir lideri vardır ve idari otorite sayesinde; organizasyonun yönetimi için gerekli her türlü önlemleri alma veya talep etme yetkisine sahiptir. Görev, yetki ve sorumluluklar net bir şekilde tanımlanmadığında veya üstlerin çok daha astlarına emrettiğinde çatışma oluşacaktır (Uslu, 2011).

2.7.7. Örgütün Genişliği

Örgütün genişliği ve büyüklüğü ile çatışma arasında bir uyum vardır ve organizasyonlar genişledikçe iletişim ve koordinasyon sorunları ortaya çıkar. Küçük örgütlerde ise, insanlar hedeflere ulaşmakta problem oluşmaz, ilişkiler daha açıktır (Özdemir, 2008).

2.7.8. Bürokratik Özellikler

Sağlam ve güçlü yönetim hedeflerine götüren iyi bir örgüt yapısı oluşturmak için gerekli olan bürokrasi, kişilerin teftiş risklerinden korunmak için kullandıkları bir yöntemdir ve çatışmayla yakından ilgili olan bir durumdur. İşlerin sıradan olduğu, zor olmadığı organizasyonlarda çatışma seviyesi yüksek, basit ve sıradan olduğu organizasyonlarda ise azdır (Ada, 2013). Özellikle kamu kurum ve kuruluşlarında görev yapan kişiler, hizmetlerin etkin bir şekilde uygulanmasına göre değil, işlemlerin kurallara uygun yapılıp yapılmadığına göre değerlendirilmektedir. Böyle bir durum, bireylerin daha katı ve kişisel olmayan kurallarla çatışmasını, işlerini tamamlamamasını, yavaş çalışmasını, işi başkalarına devretmesini, çelişkili prosedür ve talimatları, gereksiz tekrarlanan işleri ve kaynak israfını ortaya koymaktadır (Gödek 2006).

2.7.9. Yöneticilik Tarzlarındaki Farklılık

Yöneticiler, örgütlerde analitik ve yaratıcı yöntemleri birlikte kullanarak ve sorunları çözerek kararlar alırlar (Barutçugil, 2006). Patron ve çalışanlar arasında bu konularda ciddi fikir ayrılıkları olursa çatışmaya yol açabilir (Eryılmaz, 2002).

Yönetici davranışları; yönetilen örgütün kültürünü, değerlerini ve üretkenliğini etkiler ve sakin ve üretken bir çalışma ortamını teşvik eder. Bu etki çoğunlukla olumlu olabilir de bazen tam tersi bir durum yaratarak işe sadece bedenlerini getirip beyinlerini, kısacası ruhlarını bırakan bir işçi topluluğu yaratabilir. Yöneticilerin kendilerine has liderlik tarzları vardır. Bu durum her lider için farklıdır. Her yönetici, olaylar ve durumlar öncesinde karar vermekten zamanı en iyi şekilde kullanmaya kadar farklı yollar deneyebilir ve farklı öncelikler taşıyabilir. Bazı liderlik tarzları örgütlerde olumlu bir yansıma yaratırken, bazı liderlik tarzları ise tam tersine çatışmaya neden olmaktadır. Bir liderin çatışmaları yönetmek için kullandığı çatışma yönetimi stilleri çok önemlidir. Çünkü liderin tutumu çatışmanın gerilimini artırabileceği gibi çatışmanın oluşmasını da engelleyebilmektedir. Tüm bunları yapabilmek için liderin sunduğu liderlik tarzı çok önemlidir. Aynı örgütte farklı yöneticiler olabilir ve her yönetici farklı bir değere sahip olabilir ancak her yöneticinin aldığı kararlar birbiriyle tutarlı olmalıdır. Aksi takdirde örgütte idareciler ile çalışanlar arasında ortaya çıkabilecek farklılıklar çatışmaya sebebiyet verebilir (Koçel, 2007).

Genel anlamda iyi bir lider; tarafsız, minnettar, örnek, ölçülü, sempatik, sabırlı, arkadaş canlısı, koruyucu, iyimser, özverili, ikna edici, etkileyici, saçma sapan,

kendinden emin, açık, teşvik edici, metodik, dürüst, teşvik edici, adil, güçlü iradeli, güven verici, vicdanlı, kararlarına güvenen, coşkulu, uyumlu, duyarlı, çevresi ile barışık, güler yüzlü, insanlara değer veren, şeffaf, paylaşımcı, ilgili vb. olmalıdır (Sarioğlu, 2014).

2.7.10. Bilgi ve İletişim Yetersizliği

Organizasyonlarda çatışmaların esas sebeplerinden biri olan iletişim, Latin dilinde "communis" ifadesinden gelmektedir ve Avrupa dillerinde genellikle "iletişim" olarak kullanılır (Türk, 2009). Bir kuruluştaki taraflar, belirli olayları ve eğilimleri farklı biçimlerde gördüklerinde, iletişim kopukluğu bir çatışma ortamı yaratır ve performansın düşmesine neden olur (Doğan, 2012; Koçel, 2007).

2.7.11. Amaç ve Çıkarlar

Örgütlerin başarısı için ortak hedefler gerekli olmakla birlikte, örgütlerde bireyler ve gruplar arasındaki amaç farklılıkları normaldir (Kayalar, 2002; Özalp, 1989; aktaran Sendur, 2006).

Bazen her birim, diğer birimlerin örgütün amacına ulaşmasındaki katkısını göz ardı ederek, kuruluşun başarısını kendi biriminin amacına ulaşma olarak görür. Bazen farklı birimlerin hedefleri birbiriyle çatışabilir. Örneğin; finans departmanı kaynak maliyetlerini düşürmeye çalışırken, pazarlama departmanı satışları artırmak için termin süresini uzatmak isteyebilir. Öte yandan hedeflerin net olarak tanımlanmamış olması da örgütte çatışmalara neden olabilmektedir (Seval, 2006).

Dolayısıyla kişisel ve örgütsel çıkarlar insanların bazen değerlerini ve inançlarını bile değiştirebilecek kadar etkili olduğu görülebilmekte ve birçok çatışmaya zemin hazırlamaktadır.

2.7.12. Bireysel İnanç ve Değerler

Örgüt üyeleri çeşitli sosyal ve kültürel geçmişlerden geldikleri için, aralarında eğitim, cinsiyet, yaş, din, kültür, milliyet ve bu çevrelerin örgüt üzerindeki etkisi olması çatışmaya sebep olabilmektedir (Koçak, 2012; Özdemir, 2008).

2.7.13. Önyargı

Çatışmaya, tarafların önyargıları veya standart yargılar da sebep olabilir. Çünkü tarafların verileri değerlendirmek ve yorumlamak için farklı yöntemler kullanması veya farklı anlamlar taşıması nedeniyle çatışmalar ortaya çıkabilmektedir. Bir yargıç olaylara başkalarının gözünden bakmaz. Olaylara sadece kendi bakış açısından yaklaşır. İnsanlara bu tür davranışlarla yaklaşan bir kişinin oluşturduğu iletişimin çatışmalara neden olması mümkündür (Karip 2000).

2.7.14. Kişilik Farklılıkları - Uyumsuzluğu

Kişi, hayatı boyunca pek çok kişiyle etkileşim halinde olan sosyal bir varlıktır ve kişilik ifadesi, bireyler arasındaki çeşitlilikler üzerine inşa edilen ve insanların diğerleriyle ilişkilerinde önemli rol oynayan bir esastır (Arslan, 2005; Öztaş, 2005). İnsanların davranışları, değerleri ve kişilikleri arasında yakın bir ilişki vardır. Bu nedenle bazı insanlar mantıklı davranırken diğerleri duygusal hareket eder. Yine bazı bireyler olay karşısında tarafsız dururken diğerleri saldırgan olabilir. İnsanların farklı amaçlara, değerlere, tutumlara, becerilere ve özelliklere sahip olması çatışmanın temel nedenlerinden biridir (Yeniçeri, 2009).

2.7.15. Örgütsel Adaletsizlik

İslam'da "din, dil, kültür, bilgi, değer ve statü gözetmeksizin insanlara eşit muamele edilmesi" şeklinde belirtilen adalet ifadesi, sosyologlarca Platon ve Aristo'dan beri psikolojik literatürde erken dönemlerde kullanılmaya başlanan ve insanlar tarafından da önemsenen bir kavramdır (Meydan, Basım ve Çetin, 2011). Adalet ifadesi, bir ödülün kişiler için anlamını belirleyen en önemli kriterlerden biridir ve ödül ve cezaların nasıl uygulandığı ve dağıtıldığına ilişkin kural ve sosyal değerlerdir (Argon ve Eren 2004; aktaran Yıldırım, 2007). Örgütlerde bazen çeşitli nedenlerden dolayı bireylerin yaptığı işler ile alınan ödül veya cezalar eşit değildir. Bu durum, bir örgütte çalışan performansını gösteren iki mühim faktör olan örgütsel bağlılığı ve iş tatminini negatif yönde etkileyerek iç çatışmaya neden olabilir (Ada, 2013; Karadal, Ay ve Çuhadar, 2008; Yücel ve Kalaycı 2009).

Burada çatışmaya neden olan onlarca nedenden onbeş tanesi ele alınıp açıklanmıştır. Sebepleri bilmek çatışmanın ne zaman ve hangi koşulda oluşabileceğini tahmin etmeyi kolaylaştıracaktır. Bu evreden sonra ise okul müdürünün çatışma sürecini

yönetip sorunları çözmesi gerekmektedir ki okul ortamında istikrar ve huzur olsun. Çatışma yönetimi ve çözüm yollarıyla ilgili çatışma üzerine yapılan bazı araştırmalarda şu şekildedir;

2.8. Çatışma Yönetimi ve Çatışmanın Çözüm Yöntemleri

Örgütlerin kendi içlerinde ve bunların yönetimi ve çözümü sırasında ortaya çıkan farklı düzeylerdeki çatışmalar (sürtüşmeler, çatışmalar, anlaşmazlıklar) yöneticilerin çok zaman ve enerji harcadıkları bir konudur (Koçel, 2010). İyi yönetilirse üretime götüren bir güçtür (Demirkaya, 2003). Çatışmaları yönetemeyen, korkudan bastırmaya ve örgütün amaçlarına yönlendirmeye çalışan yöneticiler başarısızlığa mahkumdurlar (Türkel, 2000). Yılmaz ve Eroğlu'nun (2010) ifadelerine göre çatışma yönetimi şöyle değerlendirilmektedir; 'Lider çatışmayı yok etmek yerine, işgörenlerin çatışma esnasında enerjilerini azaltmamalarını sağlar. Özar'a (2013) göre okul idarecilerinin rolü şöyle sunulmaktadır; 'Eğitim yönetimi ön plandadır ve yöneticilerin görevlerinin başında öğretmenlerin mesleki gelişimi gelmektedir. Bu, yöneticinin okul işleyişiyle ilgili bürokrasiyi azalttığı, öğretmenlere öğrenme süresince önemli hususlarda karar verme gücü verdiği, yeni öğretim uygulamalarını denediği ve gerektiğinde risk almayı teşvik ettiği anlamına gelecektir.

Uygun çatışma yönetimi; iş gücüne doğru enerjiyi dağıtmak, iletişim hatalarını önlemek ve fırsatlardan yararlanmak gibi örgütsel faydaların elde edilmesini sağlar (Madalina, 2016).

Genç'e (2007) göre, örgütsel gelişime yönelik sistematik bir yaklaşım, kişisel çatışmaları en aza indirmenin yanı sıra, örgütsel ihtiyaçlar ile bireysel ihtiyaçlar arasındaki mevcut veya potansiyel çatışmayı azaltabilir. Çatışmanın kaçınılmazlığına odaklanmak yerine, bireysel çabaları örgütsel başarıya yönlendirerek, bireylerin hedeflerine ulaşmasını ve örgütsel sadakati sürdürmesini sağlayarak örgütsel çatışma azaltılabilir. Yönetimin karşılaştığı en önemli sorunlardan biri örgütsel çatışmadır. Her çatışmanın önüne geçilebilir, çözümü için çeşitli metotlar kullanılabilir fakat esas olan hangi çatışmada nasıl bir çözüm sürecinin kullanıldığıdır. Bunun için, insanların tutum ve davranışlarını anlayan, sabırlı, sosyal bilimler alanında uzman kişiler tarafından çatışmanın doğru analiz edilmesi ve doğru teşhis edilmesi gerekir. Bu analiz, çatışmayı yaşayan insanları, çatışmanın nedenlerini, çatışmanın nasıl geliştiğini ve çatışmanın gizli nedenlerinin neler olduğunu bulmaya çalışır. İş kendileri yapan kişiler sadece kendi

çıkarlarını düşünmek zorundadır. Ancak yönetici olduklarında, çatışan çıkarları dengelemeleri gerekir. Bir liderin güçlü olması önemli olduğu gibi kişilere de açık olması gerekir.

Örgütlerin gücü olan ve performansa ulaşmak adına gereken çatışma, işgörenlerin kendilerini yargılamalarına, değiştirmelerine ve yenilenmelerine yardım eder. Ek olarak, aşırı tolerans da rahatsız edici olabilir. Çatışmaların performans üzerindeki etkisi iyi ya da kötü olarak değerlendirilmemelidir. Çok izole ve başkalarına muhtaç çalışanlar, aniden çok sessizleşen çalışanlar, büyük yaşam değişimlerinden geçen çalışanlar, bunların hepsi sorunlara işaret edebilir. Ani bir davranış değişikliği fark ederseniz, onları, ilişkilerini ve kalıplarını yakından gözlemleyin (Eller ve Eller, 2011).

Modern organizasyonlarda çatışma çözümüne değil, çatışma yönetimine ihtiyacımız vardır. Çatışmayı yönetmek, mutlaka çatışmayı önlemek, azaltmak veya sona erdirmek anlamına gelmez. Bu, çatışma bozulmasını en aza indirmek ve örgütsel öğrenme ve performansı iyileştirmek için çatışma oluşturma faaliyetlerini iyileştirmek için etkili makro düzeyde stratejiler geliştirmeyi içerir (Argysis ve Schon, 1996).

Tjosvold (2008), literatürü çatışma türlerini ve sonuçlarını tanımlamaya ve sınıflandırmaya aşırı ilgi göstermekle eleştirir ve çatışma yönetimine dikkat çekmeye çalışır. De Dreu ve Carsten K.W. (2008) ve Tjosvold (2008) tarafından yapılan tartışma, çatışmaların kuruluşlara sunduğu kavramsal zorluk hakkında bilgi sağlar. De Dreu ve Carsten K.W. (2008) kişilerarası ve küçük grup çatışmalarına ilişkin önceki çalışmalara dayanarak, çatışmanın olumsuz sonuçlarının olumluya dönüşebildiği sonucuna varmaktadır ancak çatışmanın olumlu etkileri yalnızca "çok sınırlı koşullarda" kendini gösterir. Tjosvold (2008) ise çatışmaların gerçekliği konusunda daha iyimserdir: "Ekip üyeleri benzer geçmişlere sahipken ve aynı şekilde düşünürken bir ekip oluşturmak neden gereklidir? Örgütün mantığı, farklı insanların enerjilerini, fikirlerini ve bilgilerini birleştirmektir." şeklinde ifade eder. Rahim'e (2002) göre etkili bir çatışma yönetimi stratejisi üç şekilde olmalıdır;

- 1) Farklı düzeylerdeki duygusal çatışmaları en aza indirin.
- 2) Orta derecede önemli bir çatışma elde edin ve sürdürün.
- 3) Uygun çatışma yönetimi stratejilerini seçin ve kullanın.

Çatışma ortamına her örgütte olduğu gibi bu araştırmanın da konusu olan eğitim kurumlarında da rastlamak mümkündür. Eğitim kurumlarında çatışma yönetimi hakkında alanyazında bulunan açıklama ve düşünceler şu şekildedir;

2.8.1. Eğitim Örgütlerinde Çatışma Yönetimi

Kişisel ve örgütsel hedeflere ulaşmak, diğer bireylerle etkileşime girmeyi içerir ve kişilerarası iletişimi içeren her durumda çatışmalar kaçınılmazdır (Rahim, 2001). Farklı değerlere sahip bireylerin yoğun etkileşimi nedeniyle eğitim örgütlerinde diğer örgütlere göre daha fazla çatışma ortaya çıkmaktadır. Okullarda her yaştan, farklı zekâ ve kültüre, farklı sosyo-ekonomik geçmişe, farklı duygusal olgunluğa, farklı ilgi ve yeteneklere sahip insanlar bir arada yaşarlar (Özgan ve Gedikoğlu, 2008). Okuldaki çatışmalar, görev dağılımı, mali kaynaklar, öğrenme etkinlikleri, ders dışı etkinlikler, ödüller, cezalar, değerlendirme, güç ve yetki kullanımı, geç kalma, tatiller, siyasi sorunlar, sigara içme, olumsuz bireysel tutumlar, not ve geçme notu mevzuat gereği öğrencilerin davranışları, kılık-kıyafetleri, görev ve kaynak dağılımı gibi konulardan kaynaklanır (Karip, 2010). Okul yöneticilerinin okuldaki tüm uygulamaları öğretmenleri olumlu ya da olumsuz etkilemektedir. Okul yöneticileri; öğretmenler arasında eşit mesafe, tarafsız saygı, öğretmenler arasında fırsatların veya sorunların eşit paylaşımı konusunda dikkat etmeli; öğretmenleri değerlendirmek ve eğitimin kalitesini yükseltmek için uğraşmalı; dini, siyasi, ırksal, siyasi veya cinsiyet ayrımı yapmamalıdır. Okul yöneticilerinin yönetimde etik davranması en azından okulla ilgili sorunları azaltmakta ve öğretmenlerin çalışmalarında iş doyumunu artırmaktadır (Çetin ve Özcan, 2004). Bir okul yöneticisinin işi yalnız yasal çerçevede okulları idare etmek değildir. Okul idarecilerinin görevlerinden bir tanesi de okulun örgütsel atmosferini pozitifleştirmektir. Bunu başarmak için, okul çalışanları arasında güçlü iş birliği sunarak ve kişilerarası olumlu ilişkilere dayalı bir iletişim yöntemi kullanarak olumlu bir çalışma ortamı yaratmak mümkündür. Okul yönetimi, öğretmenlerle diğer işgörenler arasındaki farklılıkları görüp bu çatışmaları olması gereken stratejilerle yönetebildiği düzeyde okulu amaçlarına yönlendirebilmektedir (Arslantaş ve Özkan, 2012). Çatışmalar bütün sorunların kaynağı olarak görülür çünkü çatışmanın zararlı etkilerinin ağır bastığı okullarda korku, güvensizlik, huzursuzluk ve savunuculuk yoğun bir şekilde yaşanır. Öte yandan, çatışmadan yararlanan okullarda okul yönetimi, çatışmayı okulun kaçınılmaz ve değerli bir parçası olarak kabul etmekte ve bunu örgütün sağlığının bir göstergesi olarak

yorumlamaktadır. Bu liderlere göre çatışma bir sorun olarak değil, çözümün önemli bir boyutu şeklinde görülmektedir (Johnson ve Johnson, 1995; aktaran Koçak, 2012).

Çatışmaların eğitim kurumlarına fayda sağlama veya zarar verme olasılığı, çatışmanın kaynağına bağlıdır. Çoğu durumda, çatışmalar taraflara ve onların iç sistemlerine zarar verir. Yöneticilerin karşı karşıya kalabilecekleri en önemli sorunlardan biri, sistemleri için çatışmayı optimum düzeyde tutabilmektir (Bursalıoğlu, 2002). Çatışma yönetiminde en sık yapılan hata, uzun vadeli ve kalıcı çözümler üreten müdahaleler uygun olduğunda hızlı başa çıkma yöntemlerini kullanma eğilimidir. Bu tür eğilimlerin bir sonucu olarak, bastırılan çatışmalar, gelecekte çok daha zararlı ve şiddetli bir şekilde patlak verecektir (Süküt, 2008). Sistemi oturmuş ve işleyen bir okulda müdür çatışmalardan korkmamalıdır. Çünkü böyle bir okul zaten çatışmaların yapıcı olarak kullanılabileceği bir yapıya ve atmosfere sahiptir. Çalışanlar iletişim ve dayanışma konusunda iyidir. Güvenlik, sadakat ve iş birliği gibi örgütün hedeflerine ulaşmasını teşvik eden koşullar yaratır. Üst düzey yöneticiler, çatışma ile karşı karşıya kaldıklarında önemli değerlere ve davranışsal yükümlülöklere sahiptir. Bu görevlerini yerine getirebilmeleri için bazı gerçekleri görmeleri ve kabul etmeleri gerekmektedir (Bursalıoğlu, 2002). Okul müdürlerinin liderliği ve öğretim liderliği üzerine yapılan araştırmalar, eğitim liderliği özelliklerine sahip müdürlerin okul ve öğretmen performansını önemli ölçüde etkilediğini göstermiştir (Buluç, 2009; Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009).

Yöneticinin çatışmaları dikkatli bir şekilde çözmesi gerekmektedir. Potansiyel olarak zararlı bir çatışma durumu varsa, yönetici çatışmayı çözmeye çalışmalıdır. Çatışmalar bir örgütte büyük aksamalara, zaman ve emek kaybına neden olduğunda, bunları çözme zamanı gelmiştir (Çağlayan, 2006). Özdemir Yaylacı'ya (2006) göre taraflar için çatışmayı önlemenin yolları şunlardır; kaçınma, gizleme, suçluluk uyandırma, konuyu değiştirme, eleştirme, zihin okuma, cezbetme, telkin etme, müdahale etme, yaralara dokunma, değişime izin vermeme ve yardımı esirgeme.

Çatışma yönetimi, çatışmaları tanımayı ve bunlara yanıt vermeyi içerir. Ancak müdahalede bulunmadan önce uyuşmazlığı teşhis etmek ve uyuşmazlığın niteliğini ve ciddiyetini, uyuşmazlığın taraflarının içinde bulunduğu durumları ve uyuşmazlıkta kullanılan teknikleri belirlemek gerekir. Çatışmanın boyutu, tarafların çatışmayı yönetme tarzları ve çatışmanın birey, grup ve örgütsel verimlilik üzerindeki etkisi değerlendirilerek elde edilen bilgilerin analiz edilmesi bu nedenle sorunun doğru

tanımlanmasını sağlar (Rahim, 2002). Taştan (2004)'a göre, çatışmaların pozitif bir şekilde çözüldüğü okullarda hem öğrenci ve öğretmen hem de yönetici grupları çatışmaları çözmek için birlikte çalışır ve hepsi aynı çözüm yöntemini izler.

Çatışmanın çözümünde hangi yöntemlerin kullanılacağını ve hangilerinin en etkili olduğunu belirlemek için çatışma durumunun doğru bir şekilde analiz edilmesi gerekir (Baykal ve Kovancı, 2008). Yapılan literatür taraması sonucunda çatışma çözüm yöntemleri aşağıdaki gibi belirtilmiş olup oluşabilecek bir çatışmayı çözerken yöneticiler buradaki yöntemlerden seçmeleri tavsiye edilmektedir. Ayrıca bu araştırmada üzerinde çalışılan Çatışma Yönetim Stillerinin boyutları aşağıda belirtilen beş adet çatışma çözüm yöntemidir.

2.8.2. Çatışma Çözüm Yöntemleri

2.8.2.1. Uyuma:

Örgütte çatışmalarının çözümlenmesinde yapılacak diğer bir metot olan uyuma-itaat etme yöntemi gücün bulunduğu çalışma merkezlerinde astlar ile üstler arasında, işgörenlerin amirlerinin taleplerine uyarak arada gerginliğin olmamasını hedefledikleri bir yöntemdir (Üngüren, 2008). Uyum stratejisi, uyuşmazlık yönetimi sürecindeki bir tarafın kendi çıkarlarını ve ihtiyaçlarını ön plana koyarak diğer tarafın çıkarlarını ve ihtiyaçlarını ön planda tuttuğu bir stratejidir. Eğer anlaşmazlık devam edip karşı tarafla ilişki zedeleniyorsa bir çözüm müzakere edilmeli, karşı tarafın taleplerini kabul etmek ve diğerini tatmin edecek bir çözüm üzerinde anlaşmak önemlidir. Uygun bir seçenek taraflarca kabul edilebilir (Karip, 2003).

2.8.2.2. Zorlama/Baskı/Hükmetme:

Çatışma durumlarında, kişi kendini çok, diğer kişiyi ise çok az önemseydiğinde, çatışmayı zorlama yoluyla çözmeye çalışır. Bu geçiş aynı zamanda kazan-kaybet olarak da adlandırılır. Zorla çatışma çözmeyi seçen bireyler her halde kazanmayı hedeflerler (Rahim, Nace ve Shapiro, 2000). Bu yöntem, çatışma konularının çatışanlardan biri için mühim bulunduğu veya kişilerden birisinin aldığı kötü bir kararın diğer kişi için zararlı olduğu vaziyetlerde görülür. Çatışmaların konuları alışılmış, sıradan problemlerse, sıkıntılara karşı acil karar almak önemliyse baskılayıcı, iddiacı veya teknik hususlarda karar mekanizması olabilecek uzmanlığı olmayan astlarla başa çıkabilmek için bazen

hükmetme yöntemi uygulanabilir. Fakat çatışma konularının karışık olduğu ve güzel kararlara bağlanabilecek kadar zamanın var olduğu durumlarda bu yöntemin uygulanmasının problem oluşturabileceği belirtilebilir (Rahim, 2002).

2.8.2.3. Kaçınma:

Kaçınma stratejilerinde liderler, çatışmayı görmezden gelen, bir tarafı açıkça desteklemeyen ve çatışmaya doğrudan müdahale etmek istemeyen tutum ve davranışlar sergilerler, etkinliği azaltırlar. Ancak bazı durumlarda, örneğin çatışmanın anlamsız olduğu ve gereksiz yere zaman ve enerji harcandığı durumlarda yöntem faydalı olabilir (Koçel, 2010). Yıldırım'a (2005) göre bu strateji; 'kenarda durma, ilgisiz olma, olumsuz durumlarla karşılaşmak istememe gibi tutumlar' şeklinde değerlendirilir ve bu stratejinin amacı, çatışma durumunu ileri bir tarihe ertelemek veya bir taraf için zaman kazanmaktır. Turan (2014) bu stratejiyi, çatışma esnasında yöneticilerin çatışmaya müdahale etmediğini, sadece görmezden geldiğini ve zamanla çözülmesini beklediğini belirtmektedir. Bununla birlikte, kaçınma stratejileri kısa vadede yararlı olsa da uzun vadeli faaliyetler için pek işe yaramaz. Kaçınma stratejileri bazı durumlarda faydalı olsa da çatışmanın tırmanmasına yol açabilmektedir (Turan, 2014). Kaçınma stratejisinde tartışmayı minimum hale getirme, problemden uzaklaşma, çekinme, göz ardı etme ve korkup kaçma gibi çatışma çözüm yöntemlerini uygulayan lider, çatışmaya taraf olmaktan, direkt müdahalelerden, faal rol almaktan kaçır ve bu tutumu sebebiyle tüm kişileri mutsuz eder. Dolayısıyla çatışmanın çözümüyle ilgili kararlar sekteye uğrar ve kişiler devamlı bir mutsuzluk içinde kalır, çatışmaya sebebiyet verir (Koçel, 2001; Lulofs ve Cahn 2000).

2.8.2.4. Uzlaşma:

Bir örgüt içindeki çatışmaları çözmek için kullanılabilecek bir başka yöntem de uzlaşmadır. Yıldırım'a (2005) göre uzlaşma, karşılıklı kabul veya ortak zeminin hızlı bir şekilde keşfedilmesi anlamına gelir ve çatışma ortamlarında uzlaşmak önemlidir. Bu stratejinin başarılı bir şekilde uygulanması, çatışmanın her iki tarafının da iş birliği yapma konusunda iyi niyetli olması durumunda mümkündür (Karip, 2003). Hükmetme stratejisiyle kıyaslandığında; hükmetme stratejisinin kullanılması, örgütler arasındaki gerilimi artırır ve saldırgan davranışlara yol açabilir (Ungüren, 2008). Hükmetme stratejisi, kısmen tarafların isteklerine cevap veren, bazen de tarafların isteklerinin aksi

yönde olan bir stratejidir. Birinin tatmini, diğerinin arzusunun tamamen ortadan kaldırılması anlamına gelebilir. Bu gibi durumlarda, her iki tarafın taleplerinin bir kısmının karşılanması, ancak bazı taleplerinden feragat edilmesi gerektiği bir uzlaşma stratejisi benimsenebilir. Ancak uzlaşma stratejisi, insanların taleplerini tam olarak karşılayamasa da tarafların karşılıklı anlaşmasına dayandığı için insan doğasına uygun bir çözümdür (Akın, 2008).

2.8.2.5. Problem Çözme:

Problem çözme stratejileri, çatışmanın kaynağını bulmayı ve tamamen ortadan kaldırmayı amaçlar. Bu amaçla, taraflar, çatışma konusunu görüşmek üzere yüz yüze görüşürler. Tarafların üzerinde anlaşabilecekleri ortak noktalara daha fazla vurgu yapılır (Ertürk, 1994). Bu yöntem, karşı tarafların sorunları tanımlamasına, anlaşmazlık nedenlerini düşünmesine ve alternatifler önermesine olanak tanır. Bu nedenle, anlaşmazlıkları kalıcı olarak çözmenin en iyi yollarından biri olarak kabul edilir (Türkel, 2000).

Bu çalışmada üzerinde çalışılan konulardan biri çatışma yönetim stilleri, diğeri ise öz yeterlik algılarıdır. Bu iki kavramın kıyaslanabilmesi için öz yeterlik kavramının da bilinmesi önem arz etmektedir.

2.9. Öz Yeterlik Kavramı

Öz-yeterlik ifadesi ilk defa Bandura'nın (1977; aktaran Tschannen-Moran ve Gareis, 2004) "Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change (Öz-yeterlik: Birleştirici Davranış Değişikliği Metoduna Doğru)" adlı makalesinde belirtmiştir. Bandura'ya (1977; aktaran Malinen, Savolainen ve Xu, 2012) göre öz yeterlik, kişinin belirli bir performans türünü gerçekleştirme yeteneğinin bir yargısıdır ve sosyal bilişsel teoriye dayanır. Bu bakış açısından, insanlar kendi kendini organize eden, proaktif, kendi kendini düzenleyen ve kendi kendini düşünen kişilerdir.

Psikologlar ve filozoflar "öz" ve "benlik" kavramlarını eşanlamlı olarak ele alırlar (Baloğlu, 2020). Öz kavramı sosyal, insani ve evrimsel psikolojinin önemli bir parçasıdır. Bunun nedeni, bir kişinin başkalarıyla nasıl etkileşime girdiğini anladığı ve kendisini diğerlerinden ayrı, benzersiz bir kişi olarak gördüğü temel yapıyı temsil etmesidir (Al-Ali, 2003). Louis Denois, yeterliği "bir rolün, işlevin veya etkinliğin etkili bir şekilde yerine getirilmesini sağlayan bir dizi sosyal, duygusal, psikolojik, duyuşsal ve

motor davranış" olarak tanımlamıştır (Shenkama, 2013). Fransız Endüstriyel Standartlar Derneği, yetkinliği “bir iş veya aktivitede en iyi performansı elde etmek için profesyonel bağlamlarda becerilerin kullanılması” olarak tanımlar (Abdulaziz, 2020). Cherer (1992; aktaran Al Badi, 2014), öz yeterliliği, bireylerin yeni durumlarda başarı beklentilerini etkileyen geçmiş deneyimlere dayanan bir dizi yaygın beklenti olarak tanımlar. Luszczyńska ve Schwarzer’e (2005; aktaran Çetin, 2011) göre öz-yeterlik, bireyin zor ve belirsiz görevleri yerine getirebilme ve bireysel ihtiyaçlarını karşılamada karşılaştıkları zorluklarla baş edebilme yeteneğine olan inancı olarak ifade edilmektedir.

Yeterlik, bireyin bir görevi veya bir rolü yapabilmek adına sahip olması gereken bilgi ve becerilerdir (Sağlam, 2008). Öz-yeterlik ise bireyin belirlenen amaçları gerçekleştirme sürecinde gereken eylemleri planlama ve yürütme becerisine olan bireysel inancıdır (Bandura, 1997; aktaran Sakız, 2013). Öğretmenlerin yeterlikleri, öğrencilerde öğrenme hevesi oluşturabilme, beklenen davranışları değiştirebilme, performanslarını yükseltebilme inancı olarak ifade edilmektedir (Kurbanoğlu, 2004). Bu tanımlamalarda da belirtildiği üzere öz-yeterlik kişinin sahip olduğu yeteneklerin bir sonucu değil; kişinin bizzat kendi işlerini düzenlemek suretiyle, becerilerini kullanarak ve inisiyatif alarak yapabildiklerine dair elde ettiği yargılarının bir sonucudur (Zararsız, 2012).

2.10. Öz-Yeterlik Boyutları

Öz yeterliğin ne olduğuyla ilgili literatürde oldukça fazla tanımlamalar bulunmaktadır. Bu araştırmada üzerinde çalışılan iki temel konudan biri okul müdürlerinin çatışma yönetim stilleriyken diğeri öz yeterlik algılarıdır ve öz yeterliğin yönetsel, öğretimsel ve etik boyutları analiz edilmiştir. Bu yüzden öncelikle öz yeterliğin bu üç boyutunu incelemek gerekir. Öz yeterlik kavramını değerlendirip Bandura’nın iki faktörlü kategorileştirmesinin geliştirilmesinde öncülük yapan Tschannen-Moran ve Gareis (2004) yönetsel, öğretimsel ve etik öz yeterlik olmak üzere üç faktörlü bir model öne sürmüşlerdir. Yönetsel öz yeterlik, okuldaki sıradan yönetim işleriyle alakalı bilgi ve beceriye sahip olduğunun bilincinde olma durumudur. Öğretimsel öz yeterlik, okuldaki eğitim ve öğretim faaliyetlerini yönlendirme, öğrenci ve öğretmenlere akademik açıdan yol gösterme, öğrencileri eğitimin amaçları doğrultusunda güdüleme gibi bazı durumların bilincinde olma durumudur. Etik öz yeterlik, ortamda oluşan çatışmaların giderilmesi, öğretmen ve öğrencilerde olumlu yöndeki kişilik özelliklerinin desteklenmesi, sağlıklı bir okul ortamının oluşturulması gibi durumlara ait bilgi ve becerilerin bilincinde olma

durumudur (Lunenbur ve Ornstein, 2013; Tschannen-Moran ve Gareis, 2004; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2007; aktaran Baltacı, 2020).

Ayrıca Bandura araştırma bulgularında öz-yeterliğin farklı üç boyutundan da bahsetmektedir ve bu üç boyutu da incelemenin bu araştırmaya katkısı olacağı düşünülmektedir:

Öz-Yeterlik Kapasitesi ve Kapsamı: Bir kişinin bir görevi tamamlarken üstesinden gelinebileceğine inandığı zorluk seviyesini gösterir. Öz yeterlik kapasitesi, durumun zorluğuna, çabaya veya görev organizasyonuna ve kişinin kendi etkinliğine ilişkin değişen beklentilere göre değişir. Bireyler performans ve yetenek düzeylerini görevin zorluğuna göre belirlemektedir (Al-Sharaa, 2019).

Öz-Yeterliğin Genellenebilirliği: Kişinin gerçekleştirdiği çeşitli faaliyetlerde yaptığı işi genelleme durumudur. Öz-yeterlik beklentilerini bir öncekine benzeyen durumlara aktarır ama genellik seviyesinin bir kişiden diğerine farklılık göstermesi, böylece bireyin kendi öz-yeterliğine genel bir güven duyması, ancak güven seviyesinin artması ve diğerinde azalma durumu olmasıdır (Al Badi, 2014).

Öz-Yeterlik Gücü: Bir göreve atanan kişinin o görevi tamamlamada gösterdiği kararlılık derecesini temsil eder. Karşılaşılan durumlarda gösterilen güç ve bu durumlar için sahip olunan zindelik düzeyi, kişinin performans beklentilerinden etkilenir. Yüksek öz-yeterliğe sahip kişiler, düşük performans karşısında sebat ederken, düşük öz-yeterliğe sahip kişiler bunu yapamazlar (Youssef, vd. 2016).

2.11. Öz Yeterlik Algısı ve Önemi:

Öz-yeterlik literatüründe ilk akla gelen isimlerden biri Bandura'dır. Bandura'ya (1989; aktaran Ciminli, 2022) göre bireylerin duygularını, düşüncelerini, motivasyonlarını ve eylemlerini kontrol etmelerini sağlayan bir 'ego' sistemi vardır. Bu sistem, bireylere davranışlarını algılamak, düzenlemek ve değerlendirmek için bir tür öz düzenleme mekanizması sağlar. Kişinin eylemlerinin sonuçları, başarıları ve çevresel etkileri hakkındaki bireysel yargıları, sonraki eylemleri üzerinde bir etkiye sahiptir. Öz-yeterlik inancı üç boyutlu bir psikolojik yapıdır. İlk olarak, bir bireyin yeteneklerine olan inanç düzeyidir. İkincisi, bireyin yeterlik hakkındaki inançlarını diğer davranış ve durumlara genelleme yeteneğidir. Bu, birçok düzeyde değişir. Üçüncüsü, insanların

problemler karşısında harekete geçebileceklerine olan inançlarını açıklayan dayanıklılıktır (Maddux, 1995; aktaran Kahraman, 2022).

Öz yeterlik algısı, edilgen ve hareketsiz değil, aktif bir durumdur (Bandura, 1989; aktaran Ciminli, 2022). Kişisel hayatın bilişsel süreçlerine etki eden öz yeterlik inancı, dört esas kaynağa dayanır: Kişinin, şahsi edinimleri (temel yaşantılar), diğerlerinin edinimlerine göre gözlemleri (dolaylı yaşantılar), diğerlerinin anlatımlarının etkisi ve ikna kabiliyetleri, son olarak da fiziksel ve duygusal durumunu fark etmesidir. Öz-yeterlik algısı, yaşamın stresli durumlarıyla başa çıkma, sorunların üstesinden gelme, sağlıklı bir yaşam tarzı sürdürme, sosyal uyumu geliştirme ve başarıyı artırma üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Bandura, 1997; aktaran Durak, 2022). Tüm insanlar hayatlarının bazı dönemlerinde farklı zorluklarla karşılaşır. Bazıları karşılaştıkları bu sıkıntıları farklı çözüm yöntemleriyle aşmayı başarmaktadır; bazıları ise baş edememekte ve toplumsal yaşamının birçok alanında da bu sebepten kaynaklı problem yaşamaktadır. Kişilere hayat boyu karşılaştıkları zorluklarla farklı tercihlerde bulunarak baş etme yollarını öğreten ve bu sorunların üstesinden gelmelerine yardımcı olan farklı yaklaşımların varlığı bilinmektedir. Bu yaklaşımlardan biri olarak bilinen öz-yeterlik algısı, kişinin bizzat kendi eylem ve davranışlarını düzenlemek ve kendi kendine inisiyatif kullanmak yoluyla kendilerini ve aynı zamanda da yaşantılarını şekillendirmelerine imkân vermektedir (Coulibaly ve Karsenti, 2013).

Kişiler kendilerini yetkin ve kendilerinden emin hissettikleri işlerle uğraşırlar ve bunu yapamadıkları işlerden kaçınırlar. Bu öz değerlendirmeler öz-yeterlik algılarını yani “kişinin olabilecek sıkıntıları yönetmek için gereken işlem yollarını organize etme ve yürütme yeteneklerine olan inançlarını” oluşturmaktadır (Pajares, 1996; aktaran Toptaş, 2022). İnsanlar ya yetersiz oldukları için bir işi gerçekleştiremezler ya da yetenekli oldukları halde o işi yapmak için düşük öz yeterliliğe sahip oldukları için yapamazlar (Bandura, 1993, aktaran Toptaş, 2022). Aslında yüksek ve düşük öz yeterliliği ayırt eden en önemli özellik, yüksek öz yeterliliği olan kişilerin başarısızlık karşısında pes etmemeleridir (Yıldırım ve İlhan, 2010).

Öz yeterlik, kişisel ve örgütsel durumların yanı sıra diğer birçok alanı da etkiler. Bilgi ve becerilere sahip olmak ile bunları zor durumda kullanmak arasında belirgin bir fark vardır. Kişisel başarı, yalnızca becerileri değil, aynı zamanda bu becerileri kullanmadaki etkinliğine olan inancını da gerektirir (Bandura, 1993; aktaran Ciminli, 2022). Yüksek öz yeterlik, insanları daha çok çalışmaya ve aksiliklere direnmeye teşvik

eder. Birçok büyük yenilikçinin ve politikacının tekrarlanan engeller, alaylar ve yetersiz teşviklerle cesaretlerinin kırılmadığı da bunun bir göstergesidir (Heslin ve Klehe, 2006).

Örgütlerin olası kayıp ve sorunları en aza indirmek için çalışanların öz-yeterlik algılarını artırıcı eğitim ve motivasyon faaliyetleri gerçekleştirmeleri faydalı olacaktır (Basım, Korkmazyürek ve Tokat, 2008). Woolfolk (2010) geçmiş performansın benzer durumlarda bireylerin daha yüksek öz-yeterlik inançlarına sahip olmalarını sağladığını bulmuştur. Öz-yeterliği yüksek olan kişiler, hayattaki başarılı senaryoları kolayca hayal edebilir ve olası problem durumlarına uygun çözümler üretebilir. Yine, öz-yeterlik farkındalığı, bireylerin çeşitli durumlarda en uygun seçimleri yapmalarını, engeller karşısında sebat etmelerini ve duygusal tepkiler veya kehanetler yerine üretken olmalarını sağlar (Bandura, 1986; aktaran Ciminli, 2022). Kendilerini yetkin görmeyen insanlar, başarısızlık senaryoları yaratma ve işlerinin kötüye gitmesinden endişe etme eğilimindedir. Yetersiz olduklarını düşünmek motivasyonu azaltabilir ve olumsuz davranışlara, çatışmaya ve sorunlu durumlardan kaçınmaya yol açabilir. Okul yöneticilerinden çatışmalardan kaçınmak yerine, çatışmaları etkili bir şekilde yöneterek okulun amaçlarına daha etkin bir şekilde ulaşmaya çalışmaları beklenmektedir. Ancak bazı okul yöneticilerinin çatışma olgusuna farklı bakış açıları nedeniyle bu beklenti bazen karşılanmamaktadır. Bu tür müdürler okullarda çatışma durumlarını tehlikeli görüp çatışmadan kaçınmaya çalışırken, bazıları da tam aksine gerektiğinde müdürlerin çatışmayı başlatması gerektiğini savunurlar (Stanley ve Algert, 2007).

Güçlü öz-yeterliğe sahip öğretmenler ve idareciler, etkileşimde bulundukları öğrencilerle daha iyi ve daha anlamlı ilişkiler kurdukları ve öğrenciden kaçınmak veya onu uzaklaştırmak yerine çeşitli yöntem ve teknikleri etkili bir şekilde kullandıkları için öğrenci başarısını artırma konusunda daha hoşgörülü, istekli ve kendinden emin oldukları görülmektedir. Öğrenci başarısızlıklarının sorumluluğunu üstlenirler ve yeniliklere açıktırlar. Ayrıca materyal ve stratejiler geliştirdikleri ve bunları eğitim sürecinde veya kurs öncesinde uyguladıkları ve problemler karşısında heveslerini kaybetmeden daha fazla çalışma konusunda ısrar ettikleri görülmektedir (Arsal, 2014).

Bandura (2009), okul idarecilerinin öz yeterlik algılarının işe karşı tutumlarını değiştirdiğini; okulun başarısı için çalışmaya karşı olumlu tutumun önemli olduğu, okulun başarısı için uğraşan müdürün başka işgörenlerce desteklendiği belirtmiştir. Öz-yeterlik perspektifi yüksek bir müdürün öğretmenleri daha kolay motive edebileceğini, bunun da okul içinde gönüllü olan öğretmen sayısını ve dolayısıyla öğretim kalitesini

artırdığını öne süren araştırmalar da bulunmaktadır (Audia, Locke ve Smith, 2000; Gençtürk ve Memiş, 2010). Düşük öz yeterlilik, düşük özgüvene yol açar (Ajzen, 2002). Katı kurallar ile öğretmenleri devamlı stres altında denetleyen, az öz-yeterliği olan okul idarecilerinin, meslekleri ile alakalı karamsar duygular içinde bulundukları ve mesleğe dair algılarının da negatif olduğu görülmüştür (Darmody ve Smith, 2016). Düşük öz-yeterliğe sahip müdürlerin iş doyumları düşüktür (Lunenburg ve Ornstein, 2013) ve okul personelinin motivasyonu açısından genellikle dışsal ödül ve cezaları kullanırlar (Bandura, 1977; aktaran Karagözoğlu, 2022). Öz-yeterlik perspektifi yüksek olan müdürlerin, yüksek özgüvene ve iş doyumuna sahip oldukları, meslekleri konusunda iyimser oldukları, demokratik bir liderlik modelini benimsedikleri ve eğitimcilerin motivasyonu adına içsel ödülleri seçtikleri bulunmuştur (Tschannen-Moran ve Gareis, 2004).

Örgütsel etkililiğin oluşması adına yöneticilerden beklenenleri ifade eden idareci yeterlikleri; teknoloji kullanım yeterliği, iletişim ve liderlik yeterliği gibi oldukça geniş bir açıda incelenmelidir (Ağaoğlu, vd., 2012).

Töremen ve Kolay (2003; aktaran Sağlam, 2008) idarecilerde bulunması lazım gelen yetkinlikleri teknik, insani ve kavramsal yetkinlikler olarak üç gruba ayırarak açıklamışlardır:

-Teknik Yeterlikler: Bireyin çalışma alanına göre somut bir şekilde yapabileceği, uzmanlık bilgi ve becerisine bağlı bilgi ve yeteneklerdir.

-İnsancıl Yeterlikler: Kişi ve grupları algılama ve güdüleme yetenekleri, verimli çalışma, ortak çaba oluşturabilme, diğerleri ile ilgili varsayım, inanç ve tutumları, bunların kullanılış teknik ve sınırlarını görebilme, kişisel farklılıkları gözetme, insan ilişkileriyle ilgili özelliklerdir.

-Kavramsal Yeterlikler: Okul idarecisinin okulu toplumda, eğitim sisteminde ve universal ölçülerde görebilme; okulu bütünleyen elementleri karşılıklı etkileşim halinde görebilme, eğitimde karşılaşılan kuramsal gelişmeleri görebilme, anlayabilme ve karşılaştığı örgün eğitim olaylarını bu kuramsal ve kavramsal görüş açısıyla değerlendirme kabiliyetidir.

Buraya kadar öz yeterliğin ne olduğundan ve ne kadar önemli olduğundan bahsedilmiştir. Özellikle de okul müdürlerinin öz yeterliklerinin yüksek olmasının önemi vurgulanmıştır. Bir okul müdürünün öz yeterliğinin düşük ya da yüksek olduğuyla ilgili

davranışlarında, okul yönetiminde ve insanlarla olan iletişimde birçok gösterge bulunmaktadır. Öte yandan okul müdürleri öz yeterliğini ne yaparsa artırabileceğiyle ilgili bulgular aşağıda belirtilmiştir:

2.12. Öz-yeterlik Algıları Yüksek ve Düşük Olan Kişilerin Özellikleri

Öz yeterliği yüksek veya düşük olan kişilerin özelliklerini tespit etmek için bazı çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar ışığında öz-yeterlik algısı yüksek olan kişilerin özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Denizoğlu, 2008):

- Öz-yeterlik algısı yüksek insanlar, zor görevlerden kaçmaz; hatta bu görevleri en iyi bir şekilde gerçekleştirebilmek adına tamamen olaya odaklanırlar ve bunun için uğraş verirler.
- Bilgi sahibi olmaya ve iyi olmaya daha duyarlıdırlar; sorunlarla daha sabırla uğraşırlar ve süreçte daha başarılı olurlar.
- İşinde başarıya inanır, karmaşık ve zor durumları kolaylıkla çözebilirler.
- Görev ve sorumluluklarının kolay mı, zor mu olduğunu umursamazlar.
- Amaçlarına ulaşmak için güçlü ve ısrarlı bir istek gösterirler.
- İşin zorluğu ne olursa olsun, işlerini tamamlamaktan kendilerini sorumlu hissederler.
- Asıl amaç öğrenmektir, motivasyonları daha yüksektir ve daha fazlasını öğrenmeye çalışırlar.
- Başarılarını kabiliyetlerine ve gözlemlerine; başarısızlıklarını ise etkisiz ve uyumsuz yöntem kullanımına bağlarlar.
- Öğrenme ortamlarına katılmaya daha isteklidirler ve daha yüksek öğrenme hedeflerine sahiptirler.
- Sorunlarla karşılaştıklarında daha sakin ve soğukkanlı olurlar, başarısız olduklarında kendilerini ve durumu toparlanmaları daha çabuk olur.

Öz-yeterliği düşük olan kişilerin özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Bandura, 1989; aktaran Duman, 2007):

- Öz-yeterliği düşük olan kişiler, tehdit ve tehlike olarak algıladıkları görevlerden ve zor görevlerden kaçınırlar.
- Beklentileri düşüktür ve hedeflerinden emin değildirlir.

- Her zaman olumsuzluklarla karşı karşıya kaldıklarına, zor durumlar ve başarısızlıklar karşısında yetersiz kaldıklarına inanırlar.
- Olumsuz bir durumla karşılaştıklarında bu durumdan kurtulamayacaklarını düşünerek çabalarını yavaşlatır ve mücadeleyi bırakırlar.
- Başarısızlık ve yenilgi durumunda şiddetli stres ve depresyon hissederler.
- Başarılı olmak için yaptıklarından çok kendilerini test etmeye odaklanırlar.
- Kendilerine güvenmezler ve kendilerinden şüphe duymaya eğilimlidirler.
- Düşük hedef ve amaçları vardır ve başarmaya çalıştıkları şeyde umutları zayıftır.
- Sorunlar ve olumsuzluklar karşısında mutsuzluk ve umutsuzluk hissederler.
- Herhangi bir koşulda başarısız olursa yeniden denemelerden kaçınırlar; emeklerinin sonuca pek bir katkısı olmayacağını düşünürler.

2.13. Öz Yeterliği Yüksek Olan Okul Müdürlerinin Okul İklimine ve Disiplinine Katkısı

Eğitim kurumlarının amaçlarına ulaşabilmeleri için işlevlerini sürdürmelerinin ve gelişmelerinin sağlanması önemlidir. Öte yandan eğitimde yenilik sağlamak esastır (Demirtaş ve Güneş, 2002). Kurumların başarısı ve devamlılığı için yenilikler çok önemlidir. Gelişimin seyri, eğitim sistemini ve eğitim sisteminin kurumlarını değiştirmeye zorlamaktadır (Erdoğan, 2012). Talim ve Terbiye Kurulunun temel amacı, eğitim sektöründeki tüm kuruluşların devletin ve eğitim politikasının belirlediği amaçlara göre faaliyet göstermesidir (Bursalıoğlu, 2014). Söz konusu hedeflerin gerçekleştirilmesinde tüm kaynakların etkin ve verimli kullanılması ve eğitim ile ilgili unsurların iyi koordine edilmesi gerekmektedir. Öğretimde yönetim ilkeleri kullanıldığı için eğitim yönetimi de genel yönetimin bir alt dalı olarak kabul edilmektedir (Başaran, 1994; aktaran Dağ, 2022).

Okul iklimi, okul yaşamının niteliğini ve özünü ifade eden bir terimdir. Okulda çalışan çocukların, ebeveynlerin ve personelin deneyimlerine dayanmaktadır. Ayrıca normları, hedefleri, değerleri, öğretme ve öğrenme uygulamalarını, kişilerarası ilişkileri ve örgütsel yapıları yansıtan okul iklimi, çocukların, öğretmenlerin ve eğitim liderlerinin her gün okulda nasıl bir yaşam sürdükleriyle ilgili bir kavramdır (Tableman, 2004). Başka bir tanımla ifade edildiğinde, okul yaşamının nitelik ve özelliklerini ifade eden okul iklimi, okulun öğrenme ortamı ve koşullarına ilişkin öznel bir görüşü yansıtan bir ifadedir

(Cohen, 2006). Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin endişelerini gidermek, onları yeni fikirleri denemeye teşvik etmek, çocukların ihtiyaçlarına cevap vermek ve olumlu bir okul ortamı yaratmak eğitim sürecinin rahatlamasını sağlar. Olumlu ve açık bir okul iklimi, iş birliği yapan öğretmenlerin öz-yeterliğini etkileyebilir (Bandura, 1997; aktaran Köksal, 2022). Eğitimciler hem çocuklarla hem de diğer okul çalışanlarıyla ilişkilerinde her durumda sabırlı ve uzun soluklu bir tutum izlemeli ve bu ilişki güvene dayalı olmalıdır (Ası ve Karabay, 2017).

Disiplin, istenmeyen davranışların belirli normlar dâhilinde kabul edilebilir davranışlara uyarlanması olarak tanımlanmaktadır. Akademik dönemde okuldaki uygunsuz davranışlardaki kayıplar etkinliklere katılımı ve başarıyı olumsuz etkiler (DeJarnette ve Sudeck, 2015). Öğretmen, sınıftaki tüm istenmeyen davranışların nedenleri veya koşulları olduğunu anlamalıdır. Çocuğun okula gelmeden önce zor bir sabah geçirmiş veya arkadaşlarıyla sorun yaşamış olması mümkündür. Ancak kötü yönetilen bir sınıf, sıkıcı öğretim, uygun olmayan çalışma ortamı, sınıfın fiziksel olarak etkinlikler için uygun olmayan düzenlenmesi ve beklentilerin ifade edilememesi gibi nedenler çocuğun istenmeyen davranışlarının nedenidir (Saphier vd., 2008). Mitchell ve Bradshaw (2013) araştırmalarında, çocuklara karşı çoğunlukla olumlu davranışlarda bulunmanın ve adil bir tutum benimsemenin, çocuğun öğretmenle ilişkisinde olumlu sonuçlar getirdiğini bulmuşlardır.

Disiplin sadece sert duruş ve cezalandırma olmadığı bir gerçektir. Ortamın düzene konulması ve sorunların yok edilmesi de disiplini sağlamak olduğu bu ifadelerden anlaşılmaktadır. Öğretmenler ile öğrenciler arasında olan bu disiplin süreci okul müdürü ile öğretmenler arasındaki ilişki için de uygulanabilmelidir.

Okul müdürlerinin öz yeterliğinin ne kadar önemli olduğu ve hangi özelliklere sahip kişilerin bu yeterliğinin olabileceği belirtilmiş olup okul müdürlerinin öz yeterliklerini aşağıdaki kaynaklardan aldıkları bulgulanmaktadır:

2.14. Öz Yeterliğin Kaynakları

Bandura (1977; aktaran Aslan, 2022), bir bireyin davranışıyla oldukça ilgili olan öz-yeterlik algılarının dört kaynağını kişisel deneyimler, sosyal modeller, sözel ikna ve fizyolojik ve duygusal durumlar şeklinde belirtmektedir. Bu dört kaynak şu şekilde açıklanmaktadır;

2.14.1. Aynı Davranışı İlk Elden Deneyimleme (Kişisel Deneyimler)

Bazı kaynaklara göre ustalık deneyimi olarak da belirtilmektedir. Ustalık tecrübesi; insanların geçmişteki tecrübelerinden kazanmış olduğu birikimler şeklinde ifade edilebilir. Bu kazanımlar toplumsal hayatta veya çalışma ortamında sağlanmış olabilir. Ayrıca ustalık deneyimi, öz yeterlikte gelişim sağlanması bakımından en etkileyicisidir (Çalık, 2016). Öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını belirleyen davranışlar, öğretmenlerin kendi kişisel deneyimlerine bağlıdır ve geçmiş deneyimler belirleyici görünmektedir. Tecrübe, başarılar için beklentileri yükseltir ancak tekrarlanan başarısızlıklar yapılacak işin başlarında ortaya çıktığında beklentileri düşürür. Ara sıra meydana gelen başarısızlıkların olumsuz etkisi, güçlü bir performans gösterildiğinde ve tekrarlanan başarılar arttığında muhtemelen azalacaktır (Bandura, 1977; aktaran Aslan, 2022). Haverback'e (2020) göre de kişisel deneyimler öz-yeterliliğin en güçlü kaynaklarıdır ve başarıya karşı inanç, bir kişi gerçekten bir görevi yerine getirdiğinde oluşur.

2.14.2. Başkalarının Aynı Tarzdaki Davranışlarını İzleme (Sosyal Modeller / Dolaylı Öğrenme)

Bir diğer önemli bilgi kaynağı olan örtük öğrenme, insanların bireysel etkinlikleri zorlanmadan gerçekleştirebilmeleri anlamına gelir ve gözlemleyici için önemli bir öz yeterlilik kaynağı olabilir. Gözlemci modeli ne kadar iyi görür ve anlarsa, performans üzerindeki etki o kadar güçlü olur. Model iyi performans gösteriyorsa, gözlemcinin performans beklentisi de iyileşir. Modelin kötü performans gösterdiği durumlarda gözlemcinin performans beklentisi de düşmektedir (Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy, 1998; aktaran Aslan, 2022). Haverback'a (2020) göre dolaylı deneyimler, bir kişi başka bir kişinin bir görevi yerine getirdiğini gözlemlediğinde ortaya çıkar. Oyuncu başarılı olduğunda, gözlemci kendi etkinliği hakkındaki inançlarını arttırır.

2.14.3. Bir Üst Otorite Tarafından İandırılma (Sözel İkna)

Her insanın davranışlarını uyarmak veya kontrol etmek için aradığı görüş, öneri ve sözlü öneriler olabilir. Bu durumda sözel ikna önemli rol oynar. Bu doğrultuda cesaretlendirme, motive etme ve yorum yapma gibi bazı durumlar söz konusu olur. Sözel ikna; bireyin diğer insanlarla tartışmalarından kaynaklanan öz-yeterlik inançlarındaki artıştır (Bandura, 1989; aktaran Ciminli, 2002). Başka bir tanımda, bireyin yakın çevresi

tarafından değerlendirildiği şekilde davranma becerisini ifade eder (Usher ve Pajares, 2009). Gerekçeli ve inandırıcı olumlu ifadeler kişinin motivasyonunu artırırken, olumlu olmayanlar motivasyon düşüklüğüne, moral bozukluğuna ve sonuç olarak kişinin işin tamamlanamayacağı endişesine neden olur. Olumsuz koşullar bile kişinin hiç çalışmamasına neden olabilir. Bu nedenle öz-yeterlik duygusunu geliştirmek için dışsal motivasyonlar olumlu ancak bir o kadar da gerçekçi olmalıdır (Tarakcı, 2009).

Liderlerden, akranlardan, ebeveynlerden ve topluluk üyelerinden kişilerarası destek olarak tanımlanan sözel ikna, deneyimli öğretmenler üzerinde çok az etkiye sahip olarak yeni öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarındaki farklılıkları önemli ölçüde açıklar (Tschannen-Moran ve Johnson, 2011). Bununla birlikte sözel ikna yoluyla kişiler normal zamanlarda kolayca çözebileceklerini düşündükleri bir sorunla karşılaştıklarında gereğinden fazla çaba harcayarak sorunu çözebilirler. Sonuç olarak, insanlar sözel ikna yoluyla ellerinden gelenin en iyisini yapmaya çalıştıklarından, bu kaynak öz yeterliliği geliştirmek için en önemli araçlardan biridir. İnsanlar sözel ikna yoluyla başaramayacaklarına inandıkları bir eylemi gerçekleştirdiklerinde bile, ellerinden gelenin en iyisini yaparak sonucu başarılı bir şekilde çıkarabilirler. Bu durumda, riskli ve uzak durulması gereken şeyse, kişi başaramayacağı bir işe karşı yapabilir şeklinde ikna edilirse ve sonuçta başarısız olursa; bu kişinin öz yeterlik inancının daha da azalmasına sebep olabilir (Oğuz, 2008).

2.14.4. Kişinin Kendi Fiziksel ve Duygusal Durumlarını Fark Etmesi (Fizyolojik ve Duygusal Durumlar)

Son kaynak olan fiziksel ve duygusal çevre ele alınmaktadır. Bu bağlamda, istenmeyen bir ortamın öz-yeterlik inancını olumsuz etkilediği söylenmektedir. Bu kaynakların mobing, değersizleşme, gevşeme ve sembolik duyarlılaştırmayı içerdiği belirtilmektedir. Tekrarlanan başarısızlıklar öz yeterlik inançlarının azalmasına ve motivasyonun düşmesine yol açar (Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy, 1998; aktaran Aslan, 2022).

Davranışsal, bilişsel, duygusal ve biyolojik süreçler gibi içsel etmenlerden ve çevresel etmenlerden etkilenen öz-yeterlik algısı bir işe ne kadar gayret, sebat ve direnç gösterileceğinin belirlenmesine sebep olabilir ve yeterlik hissi ne kadar yüksekse gayret, sebat ve esneklik de o derece büyük olur (Goddard, Hoy ve Hoy, 2000).

Kişinin bedenlen güçlü görünmesi, dinlenmiş olması vb. özelliklerin davranışın yapıp yapılamayacağına dair ipuçlarını verdiği kabul edilir. Ancak yeterlik algılarının oluşmasında fiziksel özelliklerle beraber bireyin duygusal durumu da gayet önemlidir. Kişinin içinde bulunduğu ruh hali, başına gelen travmalar, kaygılar vb. durumlar kişinin bir davranışı gerçekleştirirken etkisi altında kaldığı psikolojik durumlara örnek olarak gösterilebilir (Bandura, 1993; aktaran Ciminli, 2022). Kişinin pozitif psikolojik yapısının olması öz-yeterlik inançları üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Woolfolk, 2010). Araştırmalar, yüksek öz-yeterliğe sahip bireylerin zor görevlere girme, bu görevlerde daha uzun süre ısrar etme ve süreçte daha fazla çaba gösterme olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermiştir (Pajares, 1996; aktaran Aslan, 2022).

2.15. Çatışma Üzerine Yapılan Diğer Çalışmalar:

2.15.1. Yurtiçinde yapılan çalışmalar

-Arslan (2016) tarafından yapılan “KOBİ’lerde Çatışma ve KOBİ İdarecilerinin Çatışmanın Yönetiminde Uydıkları Yöntemler” adlı araştırmanın esas amacı, KOBİ’lerde idareci konumunda olan bireylerin çatışmaya doğru görüşlerini belirlemek ve çatışma yöntemlerinde istedikleri yöntemleri belirlemektir. Bulgular, İstanbul Ticaret Odası’na tescilli 115 KOBİ’nin idarecileri ile yüz yüze görüşme tekniği kullanılarak alınmıştır. Araştırma sonucunda, KOBİ idarecilerinin çatışma yönetimine yaklaşımlarının modern çatışma tekniği yaklaşımı ile paralellik gösterdiği sonucuna varılmıştır.

-Arslantaş ve Özkan (2012) ‘İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Fikirlerine Göre Okul İdarecilerinin Çatışma Yönetim Metotlarının Araştırılması’ adlı çalışmalarında ilköğretim kurumlarında çalışan okul idarecilerinin, okullarında olan herhangi bir zıtlasma ve çatışmada çatışma yönetim metotlarından hangilerini ne aralıkla uyguladıklarını öğretmen algılarına göre değerlendirmek hedeflenmiştir. Betimsel nitelikte olan bu çalışmada 142 öğretmene 28 maddelik "Çatışma Yönetim türleri" anketi uygulanmış ve anket verileri sonucunda idarecilerin "tümleştirme " tarzını daha çok benimsedikleri; cinsiyet, medeni durum değişkenlerine kıyasla öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı, idarecilik değişkenine göre ise "hükmetme" tarzında öğretmen algıları arasında anlamlı bir fark var olduğu yargısına varılmıştır. Tarzların kullanma sıklıkları verilerine bakıldığında en çok uygulanan teknik "tümleştirme" olduğu

bu yöntemi sırayla "uzlaşma", "ödün verme", "kaçınma", ve "hükmetme" metotları izlemektedir.

-Atay (2014) öğretmenlerle yaptığı araştırmasında öğretmenlerin algılarına kıyasen erkeklerin kadınlara kıyasla, okul idarecilerinin çatışma yönetim tarzlarından bütünleştirmeyi daha çok benimsediğini bulmuştur.

Erkek öğretmenlere kıyasla kadınlarsa, okul idarecilerinin hükmetme ve çatışma yönetimini çok daha fazla uyguladığı belirlenmiştir. Kadınlar erkeklere kıyasla okul idarecilerinin uyguladığı tüm çatışma yönetim türlerinin kendilerine daha çok baskı uyguladıklarını beyan etmektedirler.

-Baykal ve Kovancı (2008) yaptığı incelemede işletmelerde en fazla karşılaşılan çatışma tiplerinin tarafın kendi kendine çatışması, daha sonra grup içi ve gruplar arası çatışmaların varlığı gözlemlenmiştir. İşletmelerde idarecilerin uygulamayı en çok yöneldikleri çatışma yönetim metodu olarak ilk başta bütünleştirme, daha sonra sırasıyla uzlaşma, uyma, hükmetme ve kaçınmanın bulunduğu gözlemlenmiştir. Çalışmanın başka bir bulgusu, çatışmaların çözülmesinde katılım, çalışma ortamı, astlarla idare arasındaki iletişim sorunları ve ücret durumunun işgörenler bakımından önemli olduğudur.

-Boz (2012) bankacılık üzerine yaptığı araştırmasında; idarecilerin çatışma yönetim metotlarından kaçınma haricinde diğer metotların işgörenlerin role dayalı iş gücüne pozitif etkisinin varlığı bulunmuştur. Çatışma yönetim metotlarından bütünleştirme, uzlaşma ve hükmetme örgütsel destek anlayışını pozitif etkilerken, kaçınma ile uymanın etkisi görülmemiştir. Çalışmaya göre bütünleştirme ve uzlaşma, işgörenlerin örgütsel destek anlayışını ve role dayalı iş boyutlarını direkt olarak etkilemektedir.

-Buğa (2010) öğretmenlere uyguladığı araştırmasında; öğretmenlerin çatışma yönetim metotları ile duygusal zekâ seviyeleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Araştırma sonuçlarıncı; duygusal zekâ seviyesi yüksek olan öğretmenler çatışma yönetim yöntemlerinden bütünleştirme, uyma ve uzlaşmayı daha çok fazla kullanmaktadır ve duygusal zekâ seviyesi kaçınma ve hükme türlerine göre farklılık bildirmemektedir.

-Çatakdere (2014) öğretmen algıları üzerinde ilkökul ve ortaokul idarecilerinin çatışma yönetim metotları ve örgüt iklimi arasındaki ilişki konusunda çalışmıştır.

Çalışma bulgularına bakıldığında çatışma yönetim tarzları ile örgüt iklimi arasında mantıklı bir ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte demografik değişkenler bakımından yalnız kıdem değişkeninde değişiklik fark edilmiş olup; çatışma yönetim yöntemlerinden hükmetmenin kıdem çoğaldıkça idarecilerce daha çok benimsendiği gözlemlenmiştir.

-Demir (2010) tarafından uygulanan “Örgütsel Çatışma Metodunda Duygusal Zekânın Etkisi: Konaklama İşletmelerinde Çalışanların Algılamaları Üzerine Bir Çalışma” adlı çalışmanın esas amacı, konaklama işletmelerinde çatışmanın yönetim süreçlerine göre idarecilerin duygusal zekâ yeteneklerini kullanmalarına dair ve bu kullanımın işgörenlerce ne biçiminde anlaşıldığına dair değerlendirme yapmaktır. Esas amaç doğrultusunda, işgörenlerin çatışma süreçlerinin yönetimine yönelik idarecilerini değerlendirmeleri umulmuş ve değerlendirme anket kapsamında yapılmıştır. Üç faktör (öz bilinç, özdenetim empati), kapsamında yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular şu şekildedir; Yönetim seviyesindeki insanların duygusal zekâ yeterliliklerinin çatışmaya dair etkileri kapsamında öz bilinç etkeni anlamlı seviyede etkin bir nedendir. Öz bilinç düzeyi çok olan idarecilerin duygu ve düşünceleri anlama konusunda başka idarecilere kıyasla daha başarılı oldukları ve çatışma süreçlerinde daha ılımlı bir yaklaşım uyguladıkları gözlemlenmiştir. Öz denetim bileşeni diğer bileşenlere kıyasla daha çok olan idarecilerin çatışma çözümlerinde daha rasyonel oldukları gözlemlenmiştir. Empati esası diğer idarecilere kıyasla daha çok olan idarecilerin çatışma sürecindeki olaylara işgören cihetiyle bakabildiği ve değerlendirme süreçlerinde mühim avantajları olduğu görülmüştür. Empati faktörü yüksek olan idarecilerin çatışma durumunun hissedilmesi hususunda da diğer idarecilerden daha ileride olduğu görülmüştür.

-Demiralp (2018) belirlenen bir tekstil firmasındaki çalışmada; çatışma yönetme tarzları ile liderlik arasındaki ilişkiyi bulmaya uğraşmıştır. Araştırma çıktılarına göre çatışma yönetme tarzları ile liderlik arasında mantıklı bir ilişki bulunduğu ortaya çıkmıştır. Çatışma yönetme tarzlarının orta seviyede ve algılanan liderliğin büyük seviyede bulunduğu ve algılanan liderlik seviyesinin çatışma yönetme tarzlarının bir belirleyicisi olduğu bulunmuştur.

-Demirkaya (2012) “Okul İdarecilerinin Çatışma Yönetim Metotları ve İletişim Şekline Yönelik Öğretmen Algıları” isimli araştırmasında okul idarecilerinin çatışma yönetim metotları ve iletişim tarzına yönelik öğretmen anlayışlarında cinsiyet, hizmet yılı, yaş, branş ve okul idaresiyle çalıştığı yıl değişkeni bakımından ne kadar değiştiği ve

okul idarecilerinin çatışma yönetim metotları ile iletişim türlerine yönelik öğretmen algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Çalışmanın türü betimsel taramadır. Örneklemi 2011-2012 yılında Antalya'nın Alanya ilçesindeki ilköğretim okullarındaki 332 öğretmenden oluşur. Araştırmanın bulguları "Kişisel Bilgi Formu", "İletişim Türleri Ölçeği", "Çatışma Yönetim Metotları Ölçeği" ile derlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kişisel çeşitliliklere "cinsiyet, hizmet yılı, branş, okul idarecisi ile çalıştıkları müddet"e göre hükmetme, kaçınma, uyma, uzlaşma algı puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık yoktur. Öğretmenlerin cinsiyetlerine, okul idaresi ile çalıştıklarında, branşlarına göre bilgi verici, değerlendirici, eğitici ve etkileyici algı puan ortalamaları anlamlı farklılık yoktur. Fakat öğretmenlerin hizmet yılına göre eğitici, etkileyici algısı anlamlı bir farklılık yokken bilgi verici ve değerlendirici algısı anlamlı bir şekilde değişiktir. Çalışmada okul idarecilerinin çatışma yönetim metodu ve iletişim türleri ile öğretmen algıları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

-Eskici (2005) çalışanlar ve yöneticiler arasında bir anket yapmış ve yöneticilerin çatışma yönetimi stillerine ait pekiştirme, baskınlık ve kaçınma metotlarına yöneldikleri yargısına varmıştır. Eğitim düzeyi, yaş, hizmet süresi ve çatışma yönetimi değişkenlerinde anlamlı farklılıklar olduğu, ancak bağlılık ve cinsiyet değişkenlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

-Fırat (2010) Öğretmen Algılarına Kıyasla Ortaöğretim Kurum İdarecilerinin Uyguladıkları Çatışma Yönetim Metotlarından Kimi Değişkenlere Göre Araştırılması adındaki çalışmanın hedefi İzmir'in 2 merkez ilçesinde ortaöğretim kurumlarında çalışan okul idarecilerinin çatışma yönetim metotlarından kimi değişkenlere göre araştırılması ve öneriler bulunmasıdır. Çalışmanın örneklemi İzmir'in Bornova ve Buca ilçesinde çalışan 519 öğretmen oluşturur. Çalışmada bulunan verilere göre; öğretmen algılarına kıyasla okul idarecilerinin en çok problem çözme tekniklerini sonra sırasıyla kaçınma, hükmetme ve uzlaşma metotlarını uygulamaktadırlar.

-Karcioğlu ve Alioğulları (2012) bankacılık üzerine yaptığı araştırmada; iş yerinde çatışma yükseldikçe, bu çatışmaların üstesinden gelmekte çatışma yönetim metotlarından bütünleştirmenin kullanımı eksilirken, kaçınma ve hükmetmenin uygulanmasının çoğaldığı görülmektedir. Şahsi farklılıklardan oluşan çatışmaları çözmek için en çok çatışma yönetim metotlarından kaçınmanın sonrasında hükmetme, uzlaşma ve uymanın uygulandığı ve işin uygulanma şeklinde doğan çatışmaları çözmek içinse en çok çatışma yönetme yöntemlerinden uzlaşmanın uygulandığı bilinmektedir.

-Karcioğlu, Govez ve Kâhya (2011) sağlık üzerine araştırmasında; çalışan ve idarecilerce genelde bütünleştirmenin kullanıldığı fark edilmiştir. İdarecilerin uyguladığı çatışma yönetim metodu olan bütünleştirme ile çalışanların, idarecilerinin iletişim şeklini algılama yolu ile arasında istatistiksel bir biçimde anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

-Kaya (2008) "Devlet İlköğretim Kurumlarında Öğretmen Çatışmaları ve Çatışma Çeşitleri" konulu yüksek lisans tez çalışmasında, devlet ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin çatışma biçimlerine ilişkin görüşler alınmakta, gerekli öneriler ve yorumlar yapılmaktadır. Tarama modeli kullanılarak bir çalışma yapılmıştır. Çalışmanın evrenini İstanbul'un Zeytinburnu İlçesi'ndeki ilköğretim kurumlarında çalışan ilkokul ve ortaokul öğretmenleri oluşturmuştur. Bu doğrultuda anket örneklemini Zeytinburnu ilçesinde görev yapan 300 ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem seçimi için basit rastgele yöntem kullanıldı. Ölçekler araştırmacılar tarafından veri toplamak için geliştirilmiştir. Veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edildi. Bu analizin sonuçlarına göre, bireysel iç çatışma, işlevsel ve işlevsiz bireysel iç çatışma evrensel olarak ilkokulda zaman zaman yaşanmaktadır. Hedefler ve roller arasındaki çatışmalar genellikle yöneticiler ve profesyoneller arasında, gruplar içinde, gruplar arasında, bireyler arasında ve kuruluşlar arasında üstü kapalı, dikey, yatay, açık olarak yaşanır. Sosyal çatışma her zaman ve genellikle yaşanır, ancak asla çatışma olarak algılanmaz. Kurumsallaşmış çatışmaların her zaman meydana geldiği iddia edilmektedir.

-Koçak (2012), "Öğretmen-Öğretmen Çatışmaları ve Müdür-Öğretmen Çatışmalarında Uygulanan Metotların Etkililik Seviyelerinin Kıyaslanması (Uşak Örneği)" başlıklı çalışmasında ortaöğretim okullarında çatışma yönetimi biçimleri ve çatışma çözüm yollarını araştırmış, uygulanacak müdürün düzeyi tartışılmıştır. Okul liderliğinin çatışma yönetimi stilleri bütünleştirme, uzlaşma, boyun eğme, kaçınma ve hükmetme stilleri çerçevesinde ele alınmaktadır. Çalışmanın evrenini Uşak'ın 19 merkez orta öğretim kurumunda görev yapan 751 öğretmen oluşturmaktadır. Tabakalı örnekleme tekniği ile belirlenen 255 öğretmen çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Bulgular, öğretmen bütünleştirme ve uyum stillerinin yönetici-öğretmen çatışmalarında, kaçınma ve baskınlık stillerinin ise öğretmen-öğretmen çatışmalarında kullanılma olasılığının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Genel anlamda Uzlaşma tarzı her çatışma durumunda üst seviyede uygulanır ve yüksek seviyede sonuç verir.

-Konak (2014) araştırmasında öğretmenlerin düşüncelerine göre ilkokul idarecilerinin çatışma yönetim metotlarıyla etik liderlik davranışları arasında var olan

ilişkileri bulmayı hedeflemiştir. Öğretmen bakış açılarına göre okul idarecileri, öğretmenlerle aralarında oluşan çatışmalarda çatışma yönetim metotlarından en çok bütünleştirmeyi uyguladıkları sonunca varılmıştır. Cinsiyet değişkeni bakımından çatışma yönetim metotlarında mantıklı bir değişiklikliliğin bulunmadığı; fakat erkek öğretmenler idarecilerin çatışma yönetim metotlarından hükmetmeyi daha çok uyguladıkları bulunmuştur.

-Mert (2015) duygusal zekâ ile çatışma yönetim tekniklerinin çalışıldığı araştırmasında; duygusal zekâyla çatışma yönetim metotları arasında mantıklı bir ilişki bulunmuştur. Duygusal zekâ bakımından iyimserlikle çatışma yönetim metotlarından uyma, hükmetme ve uzlaşma duygusal zekânın türleri olan hislerin çalışılması ile çatışma yönetim metotlarından bütünleştirme arasında mantıklı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur.

-Mirzeoğlu (2005) Örgütsel Çatışma ve Yönetimi: Spor Eğitimi Veren Yükseköğretim Kurumlarında Bir Araştırma isimli çalışmasında spor eğitimi veren yükseköğretim kurumlarında çalışan idarecilerin işgörenler arasında çatışma olduğunda uyguladıkları çatışma yönetim metotlarını belirlemek ve idareci, öğretim elemanı algılarını karşılamak hedeflenmiştir. Çalışmada tarama modeli ile uygulanmıştır. Çalışma verilerine göre spor eğitimi veren yükseköğretim kurumlarında idarecilerin çatışma yönetiminde sırasıyla problem çözme, uzlaşma, ödün verme, kaçınma, hükmetme yöntemlerini uyguladıkları, "problem çözme ve uzlaşma" yöntemleri hakkında öğretim elemanlarının görüşleri ile idarecilerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu, aynı tarzlar bakımından idareci ve öğretim elemanlarının unvan durumlarına göre gruplar arasında anlamlı farklar olduğu bulunmuştur.

-Munzur 'un (2012) araştırmasına göre eğitim durumu değişkeniyle çatışma yönetim metotlarından bütünleştirme, hükmetme ve uzlaşma etkenleri arasında anlamlı bir ilişkinin varlığı bulunmuştur. Yaş ile ilgili sonuçlara bakıldığında, çatışma yönetim metotlarından uyma ve uzlaşma metotları arasında ve hizmet yılı bakımındansa yalnız çatışma yönetim metotlarından uyma arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

-Orhan (2008) "Köy ve Şehir İlköğretim Kurumlarında Örgütsel İletişimden Doğan Çatışmalar ve Çatışma Yönetim Metotları" isimli çalışmasında ilköğretim kurumlarındaki lider ve öğretmen fikirleri üzerine iletişimden doğan çatışmaların düzey ve çeşidini tespit ederek bu çatışmaların yönetiminde hangi tarzların uygulandığını belirlemek ve bulunan veriler ışığında öneriler getirmek hedeflemiştir. Çalışmanın

evrenini 2007-2008 yılında Elazığ'da çalışan 2400 öğretmen ve idarecinin 350' si ve Elâzığ köylerde çalışan 344 müstakil okul öğretmen ve idarecisinin 300'ü küme örneklem metoduyla belirlenerek çalışma örneklemini oluşturmuştur. Çalışmada bulunan verilere göre; idareci ve öğretmenlerin iletişimden doğan çatışma sebepleri sosyo kültürel faktörleri etkili buldukları, erkek ve kadınların şahsi nedenleri önemli bir sebep şeklinde değerlendirdikleri, kadın ve erkeklerin iletişimden doğan çatışmalarda yönetim bakımından dinleme ve bütünleştirici yönteminin pek uygulanmadığı gözlemlenmiştir.

-Otrar ve Ozun (2007), öğretmen algıları üzerinden okul idarecilerinin uyguladığı çatışma yönetim metotlarını bilmek ve öğretmenler üzerine kurduğu baskıyı ölçebilmek adına 2005-2006 yılında Gebze'de 15 değişik okulda görev yapan 214 öğretmene "Rahim Organizasyonel Saptama Envanteri (ROC-II)" yapmışlardır. Bazı sonuçlar şu şekilde sıralanmaktadır: Okul yönetimi ile bir çatışma yaşandığında, öğretmenlerin genel olarak bütünleştirme tarzını benimsediklerini, daha sonra, uzlaşma, tazminat ve hiç olmazsa egemenlik kurdukları gözlenmektedir. Okul yönetiminin çatışmaların yönetim şekline ortaya çıkan stres düzeyi kapsamı artırıldığında; strese neden olan, stresin en yüksek olduğu telafi ve daha olmazsa birinin entegrasyon tarzı olduğu gözlemlenmektedir. Okul yönetiminde uygulanan çatışma yönetim tarzları ile bu türün neden olduğu öğretmenlerin stres düzeyi arasında mantıklı bir korelasyon bulunduğu belirlenmiştir.

-Özdemir (2003) Emniyet Müdürlüğü personeline yaptığı bir çalışmada kişisel, grup içi ve gruplar arası seviyede çatışmaların oluştuğu, polis idarecilerinin ise çatışmalar durumunda çatışma yönetim metotlarından bütünleştirmeyi uyguladıkları belirlenmiştir. Demografik değişkenler bakımından ise ön lisans mezunlarının hükmetme tekniğini daha çok uyguladıkları ve cinsiyet, medeni durum, yaş ve kıdemi arasında anlamlı bir ilişkinin yokluğu anlaşılmıştır.

- Özdemir (2008), çatışma yönetiminin iş doyumu ve çatışma çözme üzerindeki etkisini ticari ve teknik liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenler arasında incelemeyi amaçlayan "İç Çatışmaların Yönetimi ve Eğitim Kurumlarında Çatışma Yönetiminin İş Doyumuna Etkisi" araştırma makalesidir. Anket, anket yöntemiyle 2007-2008 eğitim öğretim yılında İstanbul Anadolu yakasında bulunan 7 ticari meslekî ve teknik lisede görev yapan 160 öğretmen ve yöneticiye uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, kaçınma ile iş doyumu, zorlama ile iş doyumu ve problem çözme ile iş doyumu arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

-Özdemir ve Özdemir (2007) tarafından akademik ve idari çalışanlarla yaptığı bu çalışmaya göre; çatışma yönetim metotları ve duygusal zekâ arasındaki ilişkinin görülmesi hedeflenmiştir. Çalışmanın bulgularına göre; çatışma yönetim metotlarından bütünleştirme, hükmetme ve uzlaşma arasında duygusal zekanın kendini motive etme yönü arasında; hükmetme ve uzlaşma tarzları ile empati yönü arasında ve bütünleştirme ve uzlaşma tarzları ile sosyal beceriler yönü arasında anlamlı ve orta seviyede ilişki gözlemlenmiştir.

-Polat (2007) öğretmenlerle yaptığı araştırmada; ortaöğretim okulu idarelerince uygulanan çatışma yönetim metotlarının öğretmenlerde yaptığı baskı seviyesini araştırmayı hedeflemiştir. Çalışma bulgularına göre; öğretmenler idarecilerle aralarında gelişen çatışmayı yönetmede en çok çatışma yönetim metotlarından bütünleştirmeyi daha sonra kaçınma, uzlaşma, uyma ve hükmetmeyi uyguladıkları görülmüştür. Cinsiyet yönünden ise erkek öğretmenler okul idarecilerinden hükmetme tarzını daha çok uyguladıkları bulunmuştur. Öğretmenlerde okul idarecilerinin uyguladığı çatışma yönetim metotlarının oluşturduğu stres seviyeleri ele alındığında ise en az stres oluşturan çatışma yönetim metodunun kaçınma ve en çok stres yapan metodun uyma ve hükmetme metodu olduğu görülmüştür.

-Sungur (2008) Eskişehir'in Yenikent Eğitim Bölgesi İlköğretim Kurumlarında Görev Alan Öğretmenlerin Çatışma Yönetim Metotları isimli çalışmasında ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çatışma yönetim metotlarına göre algıları ve bu algıların bireysel niteliklerine göre ne seviyede değişiklik gösterdiğinin bulunması hedeflenmiştir. Bu çalışmada Tarama Modeli uygulanmıştır. Bu araştırma 2007-2008 yılında Eskişehir'in Yenikent eğitim bölgesindeki 12 okulda çalışan 282 öğretmen örneklem belirlenmiştir. Çalışmada öğretmenlerin en çok bütünleştirme şeklini uyguladıkları ve bunu sırasıyla uzlaşma, kaçınma, uyma, hükmetme metotlarının izlediği gözlemlenmiştir.

-Şahin (2016) çalışmasına göre sosyal zekâ seviyesi çok olan idarecilerin ve öğretmenlerin çatışma yönetme metotlarından uyma, hükmetme ve kaçınma dereceleri, sosyal zekâsı az olan idarecilere ve öğretmenlere göre mantıklı derecede yüksek bulunmuştur. Erkek idarecilerin ve öğretmenlerin uyma ve hükmetme tekniği seviyeleri kadınlara kıyasla mantıklı seviyede daha yüksek olduğu görülmüştür. İdarecilerin ve öğretmenlerin kıdemi alt seviyeye indikçe uyma tarzı da mantıklı seviyede azalmaktadır.

Medeni duruma göre idarecilerin ve öğretmenlerin çatışma yönetme türleri arasında mantıklı bir farklılık bulunmamıştır.

-Şirin (2008) 'Beden Eğitimi ve Spor MYO İdarecilerinin Liderlik Tarzları ve Çatışma Yönetim Metotlarının Araştırılması' adlı doktora tezinde Beden Eğitimi ve Spor MYO idarecilerinin liderlik türleri ve çatışma yönetim metotları uygulama seviyelerini akademisyenlerin algılarına bakarak bulmak, idarecilerin dönüştürücü ve etkileşimli liderlik teknikleri ile çatışma yönetimi arasındaki ilişkiyi belirlemek ve kişisel niteliklerin liderlik çeşitleri ile çatışma yönetim tarzları üzerindeki etkisini keşfetmek hedeflenmiştir. Çalışmanın evrenini 2007-2008'de Türkiye'de bulunan 38 beden eğitimi ve spor MYO, 2 spor bilimleri ve teknoloji yüksek okullarında görev yapan 89 MYO yöneticisi ile 521 akademisyen oluşturmuştur. Çalışma çıktılarına göre; okul idarecilerinin çatışma yönetim metotlarını kullanma kademeleri idareci ve akademisyenlerin algılarına göre kaçınılmaz olarak anlamlı farklılık bulunmazken, bütünleştirme, ödün verme, hükmetme ve uzlaşma türlerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Çalışma verilerine göre okul idarecilerinin çatışma yönetim tekniklerini uygulama kademeleri akademisyenlerin mesleki kıdem, cinsiyet, bölüm grupları algılarına kıyasla yöntemlerin bütününde anlamlı farklılık bulunmadığı fakat akademisyenlerin çatışma yönetim metotlarını uygulama seviyeleri yaş gruplarında; ödün verme ve uzlaşma unvan gruplarında ise hükmetme tekniğinde anlamlı farklılık bulunmaktadır. Okul idarecilerinin liderlik tarzı ve uyguladıkları çatışma yönetim metotları arasında idareci ve akademisyenlerin algılarında anlamlı bir ilişki görülmüştür.

-Toytok ve Açıkgöz (2013) Öğretmen Algılarına Göre Okul İdarecilerinin Çatışma Yönetim Metotları ile Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişki adlı araştırmalarında ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, okul idarecilerinin uyguladıkları çatışma yönetim metotları ve örgütsel adalet algılama seviyeleri üzerine görüşlerin belirlenmek ve çatışma yönetim metotları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algısı arasındaki bağları belirlemektir. Çalışma betimsel tarama türündedir. Çalışmanın evrenini Düzce'deki 53 resmi ilköğretim kurumundaki 1281 öğretmen oluşturmuştur. Çalışmada örneklem yoktur. Bulgular ışığında okul idarecilerinin öğretmenlerle aralarında çıkan çatışmalarda en çok tümleştirme tarzı uygulanırken; en çok işlemsel adaleti minimum etkileşim adaleti uygulamışlardır. Okul idarecilerinin çatışmaları yönetim şekli ile öğretmenlerin örgütsel adalet algısı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

-Uçar (2018) değişik iki şirkette işgörenler üstündeki çalışmasında; bilgi paylaşımıyla çatışma yönetme tarzları arasında var olan ilişkinin gösterilmesini hedeflemiştir. Araştırma bulgularına göre; çatışma yönetim türleri ve bilgi paylaşımı arasında mantıklı bir ilişki görülmüştür. Çatışma yönetme türlerinin bilgi paylaşımını etkilediği ve çatışma yönetme tarzlarından bütünleştirmeye alakalı paylaşımının yönlerinden biri olan açık bilgi paylaşımı arasında mantıklı bir ilişki bulunduğu ortaya çıkmıştır.

-Üngüren (2009) araştırmasında iş tatmin seviyeleri bakımından çatışma yönetim metotlarının değişip değişmediği üzerine çalışmıştır. Olumlu çatışma yönetim metodunu uygulayanların iş tatmininin çok ve yok edici çatışma yönetim metodunu uygulayanlarınsa az olduğu bulunmuştur. Halkla ilişkiler, muhasebe ve ön büro bölümleri işgörenleri çatışma yönetim metotlarından bütünleştirme ve uymayı uyguladıkları araştırmanın çıktılarında bulunur.

-Yaşlıoğlu ve Toplu'nun (2013) yaptığı "Duygusal Zekâ ve Çatışma Yönetim Metotları Arasındaki İlişki ve Bu İlişkide Lider Üye Etkileşimin Rolü" adlı çalışmanın esas amacı; iş görenlerin sahip oldukları zekâ düzeyleri ile bu iş görenlerin idarecileri ile olan çatışmalarında uyguladıkları çatışma yönetim metotları arasındaki ilişkinin araştırılması ve bu ilişki sürecindeki ast-üst etkileşiminin rolünün görülmesidir. Yapılan çalışmada örneklem grubu İstanbul Üniversitesi'nin İşletme İktisadı Enstitüsü'nde öğrenim gören öğrencilerden toplanmıştır. Toplam 338 bireyden oluşan örneklem grubundan veriler anket metodu ile bulunmuştur. Anket ile alınan verilerin analizi sürecinde örgütsel çatışma ve duygusal zekâ ile ilişkili olarak, duygusal zekâ ile çatışma yönetim metotları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

-Yıldızoğlu'nun (2013) araştırmasında okul idarecilerinin beş faktör kişilik nitelikleri ve çatışma yönetim metotları arasındaki ilişkiler araştırılıp aralarında mantıklı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmaya göre çatışmaları yönetirken okul idarecileri en çok bütünleştirme tekniğini uygulamaktadır. Bütünleştirme tarzını uzlaşma, ödün verme, kaçınma ve hükmetme teknikleri takip etmektedir. Okul idarecilerinin çatışma yönetim metotları seçimleri idarecilerin cinsiyetine göre anlamlı bir değişiklik yokken, okul idarecilerinin idarecilik unvanları ve okul kademesi bakımından anlamlı bir değişiklik görülmüştür.

-Yiğit (2015) idareciler üzerinde çalıştığı araştırmasında; idarecilerin en çoktan en az yönünde uyguladıkları çatışma yönetme tarzları bütünleştirme, uzlaşma, uyma, kaçınma ve hükmetme şeklinde sıralanmıştır. Cinsiyet değişkeni bakımından çatışma yönetme metotlarından hükmetmenin erkeklerce daha çok benimsendiği, yaşa kıyasla ise çatışma yönetme tarzlarından biri olan kaçınmanın 51 yaş ve üstü olarak ve kıdem açısından ise kaçınma tarzının 21 yıl ve üstü şeklinde üst seviyede çeşitlilik gösterdiği belirlenmiştir.

-Yurdunkulu (2016) öğretmenler üzerindeki çalışmasında kadınlar tarafından çatışma yönetim metotlarından bütünleştirmenin, erkekler tarafından uymanın daha büyük seviyede kullanıldığı belirlenmiştir. Çatışma yönetim tarzlarının medeni durumla ilişkisinin olmadığı ve lisans mezunu öğretmenlerin bütünleştirme tarzını, ön lisans mezunu olanlarınsa kaçınma tarzını benimsedikleri gözlemlenmiştir. Aynı yerde 1-4 yıl asında çalışan öğretmenlerin daha çok hizmet yılı olanlara kıyasla kaçınma tarzını daha çok benimsedikleri bulunmuştur.

2.15.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

-Dillard ve Shen (2005; aktaran Kaya, 2008) kadın ve erkek idarecilerle yaptığı çalışmada; cinsiyet etkeni ile kullanılan çatışma yönetim metotları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma çıktısı olarak, kadın ve erkek idarecilerin yöneldikleri çatışma yönetim metotları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Katılımcıların büyük bir kısmının çatışma yönetim metotlarından en çok bütünleştirmeyi en az ise kaçınmayı uyguladıkları görülmektedir. Bununla birlikte çatışma yönetim metotlarından bütünleştirmenin hem diğerlerinin hem de kişilerin mutluluğu için en güzel yöntem olduğu görülmüştür. Diğer çatışma yönetim metotlarından hükmetme ve kaçınmanın ise fonksiyonsuz olduğu bulunmuştur.

-Holt ve Devore (2005; aktaran Yurdunkulu, 2016) meta-analiz kullanarak yaptığı araştırmalarında çatışma yönetim metotları, cinsiyet ve kültür arasındaki ilişkileri araştırmışlardır. Meta-analiz çıktılarına göre; kültür ve çatışma yönetim metotları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sosyal topluluklarda çatışma yönetim metotlarından hükmetme metoduna daha az yönelindiği ve kişi ağırlıklı toplumlarda ise çatışma yönetim metotlarından uzlaşma, bütünleştirme ve kaçınmanın daha az yönelindiği görülmüştür. Kültürün ne olduğu önemsenmeksizin kadınların çoğunlukla

yöneldiği çatışma yönetim metodunun uzlaşma, erkeklerinse hükmetme olduğu görülmüştür.

-Hoover (1990; aktaran Kaya, 2008) eğitimcilerle yaptığı araştırmada; örgütsel iklim ve idarecilerin çatışma yönetim metotları arasındaki ilişkileri görünür etmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın çıktılarına göre; örgütsel iklim ile çatışma yönetim metotlarından bütünleştirme, uyma ve uyuşma arasında pozitif olarak anlamlı bir ilişkinin bulunduğu ve hükmetme, kaçınma ile arasında ise negatif olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

-Johnson, Johnson ve Smith (1991; aktaran Özgan, 2006) eğitimcilere yapılan çatışma yönetme seminerini eğitimcilerin çatışma yönetim metotları üzerindeki yetkisinin ne denli olduğunu çalıştığı araştırmada; çatışma yönetimi konusunda eğitimin, çatışma yönetim metotlarını etkilediğini ve alınan bilgi ve becerilerin okuldaki çatışmaların yönetimine katkı yapacağını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin idarecilere ve arkadaşlarına karşı uyguladıkları çatışma yönetim metodu olan bütünleştirmenin uygulanmasında fazlalaşmanın olduğu, idarecilerin ise işgörenlerin ve arkadaşlarına karşı çatışma yönetim metotlarından hükmetmeyi uygulamalarında eksilme olduğu bulunmuştur.

-Rahim (2002; aktaran Yurdunkulu, 2016) tarafından duygusal zekâ ile çatışma yönetim metotları arasındaki ilişkilerin araştırıldığı çalışmada; idarecilerin duygusal zekâları ile işgörenlerin çatışma yönetim metotları arasındaki ilişkisinin teşhir edilmesi amaçlanmıştır. Çalışma çıktılarına göre duygusal zekâ ile çatışma yönetim metotları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Duygusal zekâ ile çatışma yönetim metotlarından bütünleştirme arasında olumlu bir ilişki varken, çatışma yönetim metotlarından uzlaşma ile arasında olumsuz bir ilişki bulunmuştur.

2.16. Öz Yeterlik İle İlgili Yapılan Diğer Çalışmalar

Bu bölümde “Öz Yeterlik” üzerine yurt içinde ve dışında yapılan eğitim örgütleri ile ilgili çalışmalardan bahsedilmiştir.

2.16.1. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

-Ağırman (2016), 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinde görev yapan 312 sınıf öğretmeni ile araştırma yapmıştır. Araştırması, farklı değişkenlerle

öğretmenlerin öz-yeterlik ve liderlik rollerine baktı. Araştırmaya katılan öğretmenlerin liderlik düzeyleri yüksek ancak özyeterlikleri orta düzeydedir.

-Alev (2018), tanımlayıcı ve ilişkisel modele dayalı bir çalışmada öğretmenlerin genel öz-yeterlik görüşleri, izlenim yönetimi taktiklerinin kullanımı ve duygusal çalışma davranışı arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin genel öz yeterlik algıları, izlenim yönetimi taktiklerini ve duygusal çalışma davranışını önemli ölçüde tahmin ettiği bulunmuştur.

-Aslan ve Kalkan (2018), öğretmen öz yeterliğini ölçmek için Tschannen Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan öğretmen öz yeterlik ölçeğini kullanmışlardır. Bu çalışmada, lise öğretmenlerinin betimsel bir analizini kullanmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin oldukça yeterli bir öz-yeterlik algısına sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Cinsiyet ve branş arasında fark bulunmamakla birlikte kurum türü, hizmet süresi ve mezun olunan okul türü arasında anlamlı fark bulunmuştur.

-Avcı (2020) araştırmasında öğretmenlerin öz-yeterliği ile iş doyumu arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Araştırmada ilişkisel araştırma modelini kullanan Avcı, ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan 387 öğretmenle çalışmıştır. Verilerin toplanmasında kişisel anket, “Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği” ve “Minnesota İş Doyumu Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre genel, akademik ve zihinsel performanslarında farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Mesleki öz yeterliliğin medeni durum değişkenine göre farklılık gösterdiği, yaş değişkenine göre ise zihinsel, genel, akademik, sosyal ve mesleki öz yeterlikte farklılıklar olduğu görülmüştür. Ayrıca, eğitim düzeyi değişkeninin entelektüel ve akademik öz-yeterliğini önemli ölçüde farklılaştırdığını bulmuştur.

-Ayık, Savaş ve Yücel (2015), öz yeterlik algısı ile örgütsel bağlılık arasında pozitif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

-Bars ve Oral (2017), eğitici adaylarının üstbilişsel farkındalık, öğretmenlikte öz-yeterlik ve sorun çözme konularına ilişkin algılarını incelemiştir. Çalışma ilişkisel araştırma deseni ile yapılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu 2014/2015 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında pedagojik eğitim programına katılanlar arasından rastgele seçilen Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi öğretmen adayı ve lise öğrencilerinden oluşan 1.475 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar

tarafından hazırlanan kişisel veri formu, Üstbilişsel Farkındalık Envanteri, Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği ve Problem Çözme Anketi tercih edilmiştir. Eğitimci adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının öğretmenliğe yönelik öz-yeterlik algılarında önemli bir faktör olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların üstbilişsel farkındalıklarının, algılanan problem çözme becerileri düzeylerini önemli ölçüde yordadığı bulunmuştur. Bununla birlikte eğitimci adaylarının sorun çözme becerilerine ilişkin algılarının öğretmenliğe ilişkin algılarını anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur.

-Benzer (2011), ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarını belirlemek ve analiz etmek için bir çalışma yapmıştır. Elde edilen verilerden öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin öğretim stratejileri boyutunda daha etkili olmalarına rağmen öğrencilerle iletişim kurma öz yeterliklerinin düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin cinsiyeti, öğrenim durumu, öğrenci sayısı, tamamlanan okul, ceza ve haftalık ders saati arasında fark bulunmamıştır. Yaş, branş, medeni durum, kıdem, okulda geçirilen süre, okul türü, ödül durumu, veli toplantılarına katılım, kurs ve seminerlerine katılım ve bu etkinliklerin sayısına göre anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır.

-Bilgiç (2011) yaptığı izleme çalışmasında öğretmenlik özyeterliliğini incelemiş ve özyeterlik inançlarının cinsiyete, eğitim düzeyine, deneyime ve işyerine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymuştur. Psikolojik danışmanların öz-yeterlik düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı, öz-yeterlik algısının eğitim düzeyi yüksek olanlarda lisans mezunu olanlara göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu ve danışmanlığın anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin deneyimlerinden yola çıkarak, yirmi yıldan fazla deneyime sahip kişilerin öz-yeterliklerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

- Bozbaş (2015) “Öğretmen Görüşü Ölçeği” ve “Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği”ni kullandığı bir çalışmada ölçeklerden alınan puanlar arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Aynı zamanda demografik yapının özellikleri de analiz edilmiştir. Elde edilen verilerde yaş grubu ile kıdem arasında sınıf yönetiminde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Sınıf mevcudu değişkeni için öz-yeterlik inançlarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

-Çankır (2017) çalışmasında öz yeterlik ve değişime direncin girişimcilik üzerindeki etkisi ele alınmıştır. Araştırmalar, insanların kariyerlerinde inisiyatif almadan

önce girişimci olarak ne kadar hazır olduklarını etkileyen değişkenlerin yanı sıra bu anlamda öz yeterlik, belirsizlik ve değişime direncin rolünü belirlemiştir. Araştırmanın örneklemini 306 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda öz-yeterlik ve belirsizliğe karşı direncin girişimcilik düzeyini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

-Çelik ve Konan (2021), güçlendirici liderlik ile öğretmen öz yeterliliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Yapısal eşitlik modeli çalışmasının sonuçları, okul müdürlerinin güçlendirici liderliğinin öğretmenlerin öz-yeterlik ve örgütsel vatandaşlık davranışlarını gösterdiğini, öğretmenlerin öz-yeterliklerinin örgütsel vatandaşlık davranışını önemli ölçüde olumlu yönde yordadığını belirtmiştir.

-Derbedek (2008) bir sonraki çalışmasında ilköğretim okulu müdürünün eğitsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin özyeterliklerine etkisini ele almıştır. Bu çalışmada 2007-2008 eğitim ve öğretim yılında Bursa merkezde bulunan örgün ilköğretim okullarında çalışan 372 öğretmenden veri toplanmıştır. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin eğitim liderliği niteliklerinin orta düzeyde, öğretmen öz yeterliğinin ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler açısından bakıldığında, çalışma, okul müdürlerinin eğitim liderliği özelliklerinin öğretmenlerin öz-yeterliğini yordayabileceği sonucuna varmıştır. Öğretmenlerin öz-yeterliklerinde cinsiyet farkı bulunmadı ve lisansüstü öğretmenlerin öz-yeterlik algıları lisans öğretmenlerinden daha yüksekti. 21 yıl üstü öğretmenlerin, okul müdürlerinin eğitim liderliği özelliklerine ilişkin algılarının ve öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 1 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler, okul müdürlerinin eğitim liderliği özelliklerini ve öz yeterliklerini 31- 0 yıl arası öğretmenlere göre daha iyi anlamaktadır.

-Diru (2005), fen bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları araştırmasında fen bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları; sınıf yönetimi, öğrenciyi tanımak ve öğretim stratejisinde kendini nasıl gördüğünü bilmektir. 93 fen bilimleri öğretmenin yer aldığı çalışma ayrıca cinsiyet, hizmet süresi, yaş, sınıf, tercih edilen öğretmenlik mesleği ve iş gibi faktörlerin öz yeterliliği nasıl etkilediğini de ortaya çıkarmıştır. Araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliği ve öğrenciyi tanıma yeterliğinden daha yüksek puan alırken, öğretim stratejisi yeterliğinden daha düşük puan aldıkları bulunmuştur. Fen bilimleri öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ve erkek öğretmenler kendilerini daha yeterli

görmektedirler. Fen bilimleri öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile mesleki kıdemleri arasında doğrudan bir ilişki olduğu gösterilmiştir. Fen bilimleri öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile yaş arasında, öz-yeterlik inançlarının yaş arttıkça ve ayrıca mesleki yaş arttıkça arttığı ve bu artışın 50 yaş üstü öğretmenler için anlamlı bir farklılığa neden olmadığı gösterilmiştir. Fen bilimleri öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile lisansüstü öğretim üyeleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadı. Mesleğini isteyerek seçen fen bilgisi öğretmenlerinin fen bilgisi öğretmenliği öz-yeterlik inançlarının yüksek olduğu bulunmuştur.

-Erdem ve Kınkır (2022) yerli ve yabancı dergilerin eğitimlerinde yaptıkları çalışmaları inceleyerek öğretmenlerin eğitime yönelik öz yeterliklerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Çalışmalarını bir derleme olarak tasarlayan Erdem ve Kınkır, öğretmenlerin öğretim öz-yeterliği ile cinsiyet, kıdem, öğrenci yatırımı ve başarısı, strateji seçimi ve uygulaması, sınıfta karar verme, teknolojiyi etkin kullanma, problem çözme becerilerinin etkili olduğu sonucuna varmışlardır. Liderlik tarzları, iş doyumu faktörleri karşılıklı olarak belirlenmiştir. Derlemelerden elde edilen bir diğer sonuç da öğretmenlerin öğretme öz yeterliklerini desteklediğidir.

-Erden (2007) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının öğrencilerin fene karşı tutumları ve akademik başarıları üzerindeki etkisini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmasında hem öğrencilerden hem de öğretmenlerden bilgi toplamıştır. Bu konuda öğretmenlerden “Fen Öğretimi Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği” ve öğrencilerden “Fen Bilgisi Tutum Ölçeği” ile veriler elde edilmiştir. Öğrencilerle ölçeklerden elde edilen sonuçlara göre belirlenen yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Erden, 238 öğretmen ve 185 öğrenci üzerinde yaptığı bir çalışmada, sınıf öğretmenlerinin fen öğretimi öz-yeterliğine ilişkin inançlarını belirli demografik değişkenlere göre alarak sonuçların öğrenci tutumları ve başarısı üzerindeki etkisini belirlemiştir. Çalışmanın sonunda öğretmenlerin fen öğretimine yönelik yüksek öz-yeterlik inançlarının öğrenci performansı ve tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Tersine, fen öğretiminde öğretmenlerin düşük öz yeterliliği, öğrenci performansı ve tutumları üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir. Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu da öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki imkanların öğretmenlerin öz yeterlik inançlarına etkisidir. Bu sonuç, daha iyi okullardaki öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının yüksek olduğunu, yetersiz hizmet verilen okullarda ise öz-yeterlik inançlarının düşük olduğunu göstermektedir. Öz-yeterlik

inançları üzerinde etkisi olmadığı saptanan bir değişken de öğretmenlerin mezun oldukları okuldur.

-Gençtürk (2008) tarafından yapılan bir çalışmada rastgele örneklem kullanılarak Zonguldak ilinde çalışan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları, amaç, sınıf yönetiminde öğretim stratejilerinin, öğrenci katılımının ve öğretmen öz yeterliliğinin büyüklüğünü belirlemektir. Araştırmaya Zonguldak ilinde bulunan 373 ilköğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının hem öğretim stratejileri hem öğrenci katılımı hem de sınıf yönetimi açısından yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada öğretmenlerin öz-yeterlik görüşleri, tamamlanan okul, ileri eğitim ve cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermezken; ancak farkın okul türü ve faaliyet alanına göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır.

-Karademir (2012) "Öğretmenlerin öğrenme konularına ilişkin öz yeterlik algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi" çalışmasında farklı değişkenlere göre öğretmenlerin öğrenme konularına ilişkin öz yeterlik algılarını incelemiştir. Araştırmada nicel bir araştırma olan betimsel model kullanılmıştır. Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını ölçmek için çalışma sırasında bir öğrenme konusu öz-yeterlik algısı ölçeği geliştirilmiştir. 18 puanlık bir öğrenme maddesi öz-yeterlik gözlem ölçeği oluşturulmuştur. Araştırmaya 2008-2011 yılları arasında Türkiye'de çevrimiçi içerik geliştirme konusunda sürekli eğitim alan 308 öğretmen katılmıştır. Tek faktörlü varyans analizi ve araştırma sorularının t-testi sonuçlarına göre öğretmenlerin öz- öğrenme hedefine ilişkin yeterlik algıları cinsiyete, çalışma yaşına, yaşa ve bransa göre farklılık göstermemiştir.

-Karahan ve Balat (2011), özel okullarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini ve öz-yeterlik algılarını incelemek için 263 öğretmenle çalışmışlardır. Araştırma sonucunda öz-yeterlik algılarının cinsiyete, çalışma yaşına ve eğitim durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca algılanan öz yeterlik ile duyarsızlaşma ve duygusal tükenme arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

-Kaşçı (2021), yüksek lisans tezinde sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerini ve öz yeterlik inançlarını ele almıştır. 1.127 sınıf öğretmeniyle yapılan bir araştırma, tabakalı bir örnekleme yöntemi önerdi. Öz yeterlik inançları ile teknoloji pedagojik içerik bilgisi arasındaki ilişkiyi incelemek için bir Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının düzeyi yüksek,

teknolojik pedagojik alan bilgileri de yüksektir. İkisi arasında yüksek bir pozitif korelasyon gözlenmiştir. Ayrıca demografik özelliklerin incelendiği çalışmada, öz-yeterlik inançlarının çalışma yaşı, eğitim düzeyi, mobil teknolojiler ve bilgi teknolojilerinde geçirilen süreye göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür.

-Kesgin (2006), okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik seviyeleri ile problem çözme yöntemlerini kullanma seviyeleri arasındaki ilişkiyi farklı değişkenler ile yaptığı yüksek lisans tezinde tartışmıştır. Veriler, Denizli ilindeki devlet okullarında görev yapan 18 öğretmen adayından toplanmıştır. Verilerin analizinde "t-testi", "tek yönlü varyans analizi", "korelasyon analizi" kullanılmıştır. Sonuçlardan, okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme yöntemlerini kullanmalarının ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Diğer bir sonuç ise okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterliklerinin ve problem çözme yöntemlerini kullanmalarının demografik değişkenler arasında anlamlı bir farklılık göstermemesidir.

-Kıbııcı (2022), müzik öğretmenleri üzerine yaptığı araştırmasında öğretmenlerin genel öz yeterliğini ve müzik öğretiminin öz yeterliliğini incelemiştir. Araştırmaya İç Anadolu bölgesinde yedi farklı ilde görev yapan 225 müzik öğretmeni katılmıştır. İki farklı ölçeğin kullanıldığı bir araştırma, genel olarak öğretme öz yeterliliğinin orta, müzik öğretimi öz yeterliliğinin ise yüksek olduğunu bulmuştur. Ancak müzik öğretmenlerinin genel öğretme özyeterlikleri ile müzik öğretimi özyeterliklerinde yaş ve cinsiyete göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

-Okutan ve Kahveci (2012), ilkökul müdürlerinin genel öz-yeterlik inançlarının belirtilen değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya çalışmışlardır. Bu amaçla Rize ilinde görev yapan 72 okul müdürüne genel öz-yeterlik ölçeği uygulanmıştır. Sonuçlar sonucunda okul müdürlerinin genel öz-yeterlik inançlarının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca mesleki kıdem değişkenine göre öz-yeterlik inançlarında farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

-Özata'nın (2007) araştırmasında, İstanbul ili Ümraniye ilçesindeki ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin öz yeterlik algıları; olumsuz tahminler, genel öz-yeterlik, sınıf öğretimi, çaba öz-yeterliği ve öğretim öz-yeterliği. Araştırmaya 43 ilköğretim okulundan 718 sınıf ve sınıf öğretmeni gönüllü olarak katılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin özyeterliğe ilişkin görüşlerinin cinsiyete, olumsuz yordamalara, öğretme özyeterliğine ve genel özyeterlik ölçütlerine göre farklılaştığı bulunmuştur.

Ancak öğretmenlerin öz-yeterlik görüşlerinin okuldaki çalışma süresine bağlı olarak genel öz-yeterlik boyutundan farklılaştığı sonucuna varılmıştır.

-Özkul (2021) tez araştırmasında öğretmenlerin öz-yeterlik algıları, sınıf yönetimi korkusu ve öğrencilerin kontrol ideolojileri arasındaki ilişkileri incelemiştir. 599 öğretmenin dâhil olduğu çalışmada ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmacı, bu değişkenlerin doğrudan ve dolaylı etkilerini tahmin eden bir model oluşturmuştur. Model uyumunu belirlemek için yapısal eşitlik modellemesi kullanıldı. Öz-yeterliğin zaman yönetimi kaygısı, motivasyon kaygısı ve iletişim kaygısı üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin kontrol ideolojilerinin de olumsuz etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Önemli bir sonuç, öz-yeterlik inancı öğrencilerin kontrol ideolojilerini doğrudan etkilemekle birlikte zaman yönetimi kaygısı, motivasyon kaygısı ve iletişim kaygısı aracılığıyla öğrencilerin kontrol ideolojilerini de etkilemesidir.

-Özkurt ve Keçici (2017), Van İli Erciş İlçesinde görev yapan 312 sınıf öğretmeni ile araştırma yapmıştır. Araştırmalarında betimsel tarama yöntemini kullanmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin özyeterlik görüşlerinin iyi düzeyde tanımlanmasına rağmen özyeterlik görüşlerinin cinsiyet ve kıdeme göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

-Pehlivan (2022) ileri araştırmasında fen bilgisi öğretmenlerinin özyeterlik algılarının kaynakları ve sonuçları arasındaki ilişkiyi bulmaya çalışmıştır. Araştırmaya 192 fen bilimleri öğretmeni katılmış ve veri toplama aracı olarak özbildirim ölçekleri kullanılmıştır. Aynı zamanda öz-yeterliğe bağlı olarak öğrenci merkezli veya öğretmen merkezli bir yöntem kullanıp kullanmadıklarını araştırmak için fen eğitimi tasarım testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öz-yeterlik görüşlerini yordamada en büyük etkiye doğrudan deneyimlerin sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, öğretmenlerin keşfedici bir öğretim stiline sahip oldukları ve öğretim stratejileri ve öğrenci katılımı konusunda anlamlı bir öz-yeterliğe sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

-Saraçoğlu, Karasakaloğlu ve Gencel (2010) bu çalışmada Aydın ilinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin betimsel bir analizini yapmışlardır. Türk öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları, görev süreleri, çalıştıkları okulun sosyoekonomik durumu, cinsiyeti, devam eden eğitim durumu, görev süresi, mezuniyet ve ders saatlerine göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğretmenlerinin katılımını sağlama alt boyutunun ve

ölçek toplam puanının devam eden eğitim ve mesleki yaşlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği ancak anlamlı olmadığı görülmüştür.

-Şahin (2019) Türkçe öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarını cinsiyet, çalışma yaşı ve eğitim durumuna göre incelemeye çalışmıştır. Bu çalışmada Türkçe öğretmeni adayları ve Türkçe öğretmenleri birlikte incelenmiştir. Bu çalışma, Türkçe öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarında mesleki yaşa göre anlamlı farklılıklar olduğunu bulmuştur. Öğretmenlerin eğitiminde cinsiyete ve bransa göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

-Şeref ve Çinpolat (2021) Türkçe öğretmenlerinin yöntem ve teknikleri kullanma becerilerini ve öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarını çalışmalarında tartışmışlardır. Araştırmaya, kartopu örnekleme yöntemi kullanılarak farklı illerde görev yapan 145 Türkçe öğretmeni katılmıştır. Gerekli bilgiler kişisel veri formu “Türkçe Öğrenme Yöntem ve Teknikleri Kullanım Ölçeği” ve “Öğretmen Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği”nden elde edilmiştir. Demografik özelliklere göre farklılık göstermeyen bir çalışmada, metodolojik teknikleri kullanma becerileri ile öğretmen özyeterlikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

-Tunca ve Şahin (2014), okul öncesi öğretmenlerinin üstbilişsel öğrenme stratejileri ile akademik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışma yapmışlardır. Araştırmada üstbilişsel öğrenme stratejileri ve akademik öz-yeterlik inançları kavramları farklı değişkenlere göre incelenmiştir. Bu değişkenler cinsiyet, sınıf, üniversite ve akademik başarı olarak gösterilmiştir. Araştırmaya 2010/2011 eğitim-öğretim yılında Anadolu Üniversitesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi'nde öğrenim gören 79 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma tarama modeline göre yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak “Üstbilişsel Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ve “Akademik Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde Pearson Çarpım Momentleri korelasyon katsayısı, t-testi, ANOVA ve Kruskal Wallis H-testi kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları, eğitimci adaylarının üstbilişsel öğrenme yöntemleri ile akademik öz-yeterlik inançları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Üstbilişsel öğrenme stratejilerinin cinsiyete, akademik performansa ve üniversiteye göre farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Akademik öz-yeterlik inançlarının sınıf, akademik başarı ve üniversiteye göre değiştiği bulunmuştur.

-Tunçer (2014), hem nitel hem de nicel yöntemleri kullandığı çalışmasında, İngilizce öğretmeni adaylarının teknoloji pedagojik alan bilgilerini ve öğretme öz-yeterlik algılarını araştırmıştır. Tunçer, araştırmasında bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Teknolojik pedagojik alan bilgisinin tüm uzmanlık alanlarında etkili olduğunu belirtmiştir. Nitel verilerin nicel verileri de desteklediğini belirtmiştir.

-Tuzcu (2019) yüksek lisans tezinde beden eğitimi öğretmenlerinin özyeterlik görüşleri ile farklı alanlardaki öğretmenlerin özyeterlik görüşlerini karşılaştırmıştır. Adıyaman ilinde gerçekleştirilen araştırmaya 240 öğretmen katılmıştır. Öz-yeterlik gözlem ölçeği kullanan bir çalışma, beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi boyutunu alandaki diğer öğretmenlerden daha olumlu algıladıkları sonucuna varmıştır.

-Türk (2008), 207 sınıf öğretmenin özyeterlik ve iş doyumlarının farklı demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinde cinsiyet, yaş, medeni durum, çalışma yılı, bitirilen okul ve okutulan sınıfa göre farklılık görülmezken, öğretmen adaylarına göre farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan cinsiyet, çalışma yılı, yaş, okul, öğretmenlik ve öğretmenlik yıllarına göre iş doyumu düzeylerinde farklılıklar bulunurken, medeni duruma göre farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

-Ünver (2004), Anadolu Üniversitesi'nde görev yapan İngilizce öğretmenleri ile bir araştırma yapmıştır. Yabancı dil okullarındaki öğretmenlerle yaptığı araştırmada öğretmenlerin öz-yeterlik ve öz-belirleme çerçevesinde öz-kavramlarını ele almıştır. Çalışma ayrıca bu iki değişken arasındaki ilişkiyi de belirlemiştir. Çalışmada, bir anket yoluyla veri toplayan 9 İngilizce öğretmeni içermektedir. Araştırma materyali toplandıktan sonra on öğretmenle görüşülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, yaptıkları işte bir kalite olarak kurumun özyeterliliğini ve öz-belirlemesini deneyimledikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenler ders kitaplarının seçiminde, ilgili materyalin kullanımında ve yazılı sınavların yapılmasında kendilerini karar verici olarak görmekte, öte yandan ilgi düzeyi düşük ve iş yükü yüksek olan öğrencilerin öğretmenleri motive etmede etkili olduğu görülmüştür. Ancak bu sonuçların öğretmenler ve okul yöneticileri arasındaki ilişkilerin özelliklerinden etkilendiği görülmüştür. Bunlara ek olarak, çalışma çoğu öğretmenin yüksek genel öğretme öz yeterliliğine ve kişisel öğretmen öz yeterliliğine sahip olduğunu vurgulamış ve çalışma ortamının kendi kaderini tayin etme konusundaki desteğini vurgulamıştır.

-Üstünbaş (2020), İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile üstbilişsel farkındalık arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmaya İngilizce öğretmenliği okuyan 96 dördüncü sınıf öğrencisi ve üniversitenin yabancı diller yüksekokulunda görev yapan 53 öğretim görevlisi katılmıştır. Çalışmanın sonuçları hem öğrencilerin hem de öğretim elemanlarının yüksek öz-yeterlik ve üstbilişsel farkındalığa sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca öz-yeterlik ile üstbilişsel farkındalık arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Verilerin analizi sonucunda, öğretmenlik deneyimi, akademik başarı ve cinsiyet değişkenlerinin öz-yeterlik ve üstbilişsel farkındalığı etkilemediği görülmüştür. Araştırmadan elde edilen nitel veriler incelendiğinde, öğretmenlik deneyiminin ve lisans eğitiminin öğretmen adaylarının öz-yeterlik ve üstbilişsel farkındalıklarının yanı sıra öğrencilerin motivasyon düşüklüğünü etkilediği ortaya çıkmıştır.

-Yavuz ve Memiş (2010), okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ve üstbilişsel farkındalıklarını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 781 öğretmen adayı oluşturmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik görüşlerini belirlemek için öğretmen öz-yeterlik ölçeği, üstbilişsel farkındalığı belirlemek için üstbilişsel farkındalık haritalaması kullanılmıştır. Eğitimci adaylarının öğretmenliği seçme sebeplerini ortaya çıkarmak için açık uçlu sorular incelenmiştir. Araştırmaya katılan eğitimci adaylarının yeterli öz-yeterlik inançlarına sahip oldukları sonucuna varılmakla birlikte üstbilişsel farkındalıklarının da yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

-Yıldız (2012), üstbilis stratejilerinin okul öncesi öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalıkları ve öz-yeterlikleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmada nicel ve nitel veri toplama yöntemleri uygulanmıştır. Araştırmanın nicel kısmında kontrol grubu için ön test ve son test yapıldıktan sonra deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan 87 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere üstbilişsel farkındalık haritalaması, fen öğretimi özyeterlik inanç ölçeği ve öğretmen özyeterliği ölçeği ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Nicel veri analizi için t-testi, Kruskal Wallis h-testi ve Wilcoxon testleri önerildi. Yapılan görüşmeler sonucunda deney grubundaki öğrencilerin üstbilişsel beceriler olan planlama, izleme ve değerlendirme becerilerine sahip oldukları ancak kendilerini yönetme becerilerine sahip olmadıkları görülmüştür. Bu çalışma sonucunda üstbilişsel stratejilerden soru sorma ve günlük tutmanın öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarına ve mesleki öz-yeterlik anlayışlarına olumlu etkisi olduğu anlaşılmıştır.

-Yılmaz (2019) tarafından yapılan bir araştırma, özel ve devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik ve kariyer gelişimi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu öğretmenler, müdür yardımcıları ve okul müdürleri oluşturmaktadır. Ayrıca okul müdürleri ve müdür yardımcılarının öz yeterlik görüşlerinin yüksek ve ortalamanın üzerinde olduğu, öğretmenlerin öz yeterlik görüşlerinin ise ortalamanın altında olduğu ortaya çıkmıştır. Pedagogların öz-yeterlik gözlem düzeyleri ile kariyer basamakları arasında cinsiyet, çalışma yaşı, okul mezuniyeti, kariyer hedefi ve yaş değişkenlerine göre anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu, medeni durum değişkeninde anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır.

-Üztemur (2013) tarafından yapılan bu araştırmanın amacı, Manisa il merkezindeki devlet liselerinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz-yeterlik konusundaki yanlış anlamalarını ve inançlarını ortaya çıkarmaktır. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı araştırmaya Manisa merkezde görev yapan 122 sosyal bilgiler öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz yeterlik algı düzeylerinin ölçme ve değerlendirme boyutuna göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin algıladıkları öz yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı, erkek öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin kadınlara kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin öz-yeterlik görüşlerinin mezun oldukları okul türüne, okulda ölçme ve değerlendirme derslerini tamamlayıp tamamlamadığına, mesleki yaşına ve devam eden eğitime göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

2.16.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

-Abu-Tineh, Khasawneh ve Khalaileh (2011), Ürdünlü öğretmenlerin sınıf içi uygulama düzeylerini, sınıflarındaki yönetim stillerini ve öğretmen öz-yeterlik düzeylerini belirleyerek sınıf yönetimi stilleri ile öğretmen öz yeterliliği arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Bu çalışmada nitel bir çalışma olan anket kullanılmıştır. Moment korelasyon katsayısı, ortalamalar ve standart sapmalar, Pearson verilerini analiz etmek için kullanılan ana istatistiksel yöntemler olarak kullanılmıştır. Çalışma sonucunda Ürdünlü öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha yönlendirici bir sınıf yönetimi stili uyguladıkları ortaya çıkmıştır. Ürdünlü öğretmenler ayrıca genel öğretmen yeterliliğinden daha yüksek kişisel öğretmen yeterliliğine sahiptir. Ayrıca, en yüksek ve en anlamlı ilişki, her bir öğretmenin etkililiği, sınıf yönetim stilleri ve sınıf

yönetim stilleri ile bulunmuştur. Bununla birlikte, genel öğretmen etkililiğinin her bir sınıf yönetimi stili ve genel olarak sınıf yönetimi stili ile önemsiz bir şekilde ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır.

-Al-Khalayleh (2011) tarafından yürütülen bir araştırma, Zarqa ilindeki öğretmenlerin öz yeterliklerini cinsiyet, okul düzeyi ve öğretmenlik deneyimi değişkenlerine göre incelemeye çalıştı. Araştırmanın örneklemini Ürdün'ün Zarqa ilçesindeki ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapan 401 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin kendilerini yüksek öz-yeterliğe sahip olarak tanımladıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca okul düzeyine, cinsiyet ve okul düzeyi arasındaki etkileşime, cinsiyet ve öğretmen deneyimine ilişkin öz-yeterlik algılarında öğretmenler arasında farklılıklar gözlenmiştir.

-Al-Shara (2019) tarafından yürütülen bir araştırma, Ürdün'ün Ramtha eyaletindeki okullardaki ortaokul matematik öğretmenlerinin öz-yeterliği ile öğrencilerin problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi bulmaya çalıştı. Araştırmanın örneklemini Ramtha Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapan 82 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler “Öğrenci Problem Çözme Becerileri Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, matematik öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin ve öğrencilerin problem çözme düzeylerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Matematik öğretmenlerinin özyeterlikleri ile öğrencilerin problem çözme becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir.

-Barham ve Talfaha (2019) tarafından yürütülen bir araştırma, Ürdünlü ortaokul Arapça öğretmenlerinin öz yeterlikleri ile öğrencilerin sorunlarını çözme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçladı. Araştırmanın örneklemini Zarka'daki devlet okullarında görev yapan 133 Arapça öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler “Öğrenci Problem Çözme Becerileri Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, Arapça öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin yüksek ve öğrencilerinin problem çözme düzeylerinin orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Sonuçlar aynı zamanda öz yeterlik ile öğrencilerin problem çözme becerileri arasında pozitif bir ilişkinin varlığını göstermiştir.

- Brígido, vd. (2013), öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ile fen bilgisi (biyoloji ve jeoloji) ve zorunlu bilim içeriği öğretiminde deneyimlemeyi bekledikleri duygular arasındaki ilişkiyi incelemeye çalıştı. Araştırmanın örneklemini 2009/2010 eğitim-öğretim yılında Extremadura Üniversitesi'nde öğrenim gören 188 ilköğretim

öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Veriler “Fen Öğretiminde Duygular Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, sınıf öğretmeni adaylarının fen bilimleri hakkında çoğunlukla olumlu, fen bilimleri hakkında olumsuz duygulara sahip olduklarını göstermiştir. Ayrıca sonuçlar, öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının fen öğretimi hakkındaki duygularını etkilemediğini göstermiştir. Bununla birlikte, onların fen öğretimi hakkındaki duyguları, öz-yeterlik ile güçlü bir şekilde ilişkilidir. Yüksek öz yeterliliğin, fizik ve kimya ile ilgili daha olumlu duygular ve daha az olumsuz duygularla önemli ölçüde ilişkili olduğu gösterilmiştir.

-Bukaiei (2016) tarafından yapılan çalışma, öğretmenlerin öğretime ilişkin öz yeterlik inançlarını araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma örneklemini Ürdün'ün tüm bölgelerinden 440 ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler “Öğretme Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin öğretim özyeterliklerinin yüksek olduğunu ve bu özyeterliklerde cinsiyet ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre kadın öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Ancak öğretmenin öğretmenlik deneyimi, alanı ve dersleri değişkenlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

-Caprara vd. (2006), öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının iş tatmini ve öğrenci akademik başarısı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini İtalya'daki 75 ortaokulda görev yapan 2000 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler, öz yeterlik ve iş tatmini hakkındaki inançlarını değerlendirmek için öz-bildirim anketleri kullanılarak toplanmıştır. Ayrıca, sonraki iki akademik yıl boyunca, öğrencilerin lise sonundaki not ortalamaları toplanır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının iş doyumlarını, öğrencilerin akademik performanslarını ve geçmiş başarılarının kontrolünü etkilediğini göstermiştir.

-Chong ve Kong (2012), öğretmenlerin öğretme öz-yeterliğini artırmak için ortak bir çalışma yürütmüştür. Öğretmen iş birliğini kolaylaştıran bilgi kaynaklarının da araştırıldığı bu çalışma, Singapur'da bir ortaokulda üç bölümden 10 öğretmenle yürütüldü. Çalışmanın sonuçları, iş birliğine dayalı öğretmen öğrenimi bağlamlarının, öğrenci başarısı ve öğretmenin psikolojik iyi oluşu, uyum yeteneği ve uyum yeteneği ile ampirik olarak ilişkili olan öğretmen etkililiğini etkilediğini göstermiştir. Ayrıca mesleki gelişim programlarının başarılı olabilmesi için eğitim değişikliğinin öğretmenlerin çalışma koşullarını belirlemesi ve yapılandırması, öğretmenlerin çalışma koşullarını ve öz-yeterlik inançlarını geliştirmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. İş birliği sonucunda

sınıflarda ortak sorumluluk geliştirdiği ve öğretmenlerin etkililik inancını desteklediği görülmüştür.

-Corkett, Hatt ve Benevides (2011), öğretmen öz-yeterliği, öğrenci öz-yeterliği ve öğrencilerin çalışmalarındaki yetenekleri arasındaki ilişkiyi inceledi. Kum ve yazma özyeterliği ile fiili yetenek arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin öğrencilerin okuma ve yazmaya yönelik özyeterlik algılarının öğrencilerin gerçek yetenekleri ile anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin okuma yazma öğretimindeki özyeterlikleri ile öğrencilerin özyeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir.

-Darling-Hammond, Chung ve Frelow (2002) çalışmalarında, New York'ta yaklaşık 3.000 yeni öğretmenle 1998'de öğretmen hazır bulunuşluğuna ilişkin görüş ve inançlarıyla ilgili bir anketten elde edilen verileri incelediler. Elde edilen sonuçlar sonucunda, öğretmenlerin öğretmenlik programlarına hazırlanırken eğitimin birçok alanında önemli ölçüde daha iyi hazırlandıklarını hissettikleri kabul edilmiştir. Mezun öğretmenler daha öz-yeterlidir ve bu nedenle öğrencilerinin öğrenmesi için daha fazla sorumluluk alır ve öğretmeye devam etmeyi planlar.

- Djigić vd. (2014), bazı kişilik boyutlarının öğretmen öz yeterliliğinin diğerlerinden daha önemli yordayıcıları olup olmadığını belirlemeye çalıştı. Araştırma örnekleminde 168 ilkokul öğretmeni bulunmaktadır. Veriler “Beş Faktör Kişilik Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler öz yeterliklerini yüksek düzeyde değerlendirmektedir. Öğretme öz yeterliliği en iyi olarak derecelendirilirken, diğer yönler daha düşük olarak derecelendirildi. Sonuçlar ayrıca vicdanlılık ve açıklığın öğretmen öz-yeterliğini yordayan önemli kişilik boyutları olduğunu göstermiştir.

-Elgit (2020), 247 kişilik sınıf öğretmeni katılımcıyla yaptığı çalışmada, öğretmenlerin öz yeterlik inançları ve öğretmenlerin sınıf davranışlarını incelemiştir. İlişkisel tarama modeline uygulanan araştırma sonucunda bu iki değişken arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Öğretmen öz-yeterlik algısında okutulan sınıfa göre farklılıklar bulunurken yaşa göre farklılık olmadığı görülmüştür. Diğer bir bulgu ise, kıdemi fazla olan öğretmenlerin öz-yeterliklerinin daha yüksek olmasıdır. Araştırmada göze çarpan diğer bir fark ise sınıflarda yabancı uyruklu öğrencilerin bulunmasının sosyal özyeterlik boyutunda farklılığa yol açmasıdır.

-Hsiao vd. (2011), öğretmenlerin öz yeterliğinin yenilikçi çalışma davranışı üzerindeki etkisini bulmayı amaçlamıştır. Araştırma örneklemini, kuzey Tayvan'daki 20 devlet/özel okuldan 546 ortaokul öğretmenini içermektedir. Veriler “Yenilikçi İş Davranışı Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin öz yeterlikleri ile yenilikçi çalışma davranışları arasında güçlü bir pozitif ilişki olduğunu göstermiştir. Daha yüksek öz yeterliliğe sahip öğretmenler, daha iyi yenilikçi iş uygulamaları gösterdi. Yenilikçi iş davranışında öğretmenlerin öz-yeterliklerinin önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir.

-Kim ve Beehr (2017) tarafından yapılan çalışma, üç haftalık bir süre boyunca Amerika Birleşik Devletleri'nde 299 tam zamanlı çalışandan oluşan bir örnekleme öz yeterliliğin ve liderliğin güçlendirilmesine yönelik psikolojik sahipliğin devam eden ve istenmeyen davranışlarla nasıl ilişkili olduğunu inceledi. Yapısal eşitlik modelleme sonuçları, güçlendirici liderliğin öz-yeterlik ve psikolojik sahiplenme ile pozitif, istenmeyen davranışlarla negatif ilişkili olduğunu göstermiştir. Alternatif model karşılaştırmaları ve önyükleme, öz yeterlilik ve psikolojik sahiplenmenin aracı etkilerini doğruladı. Ancak, iki araçtan yalnızca biri olan öz-yeterlik, takipçilerin rol performansları ile pozitif yönde ilişkilidir. Bu bulgular, öz yeterlilik ve psikolojik sahiplenmenin önemli rollerini vurgulayarak, güçlendirici liderliğin takipçi davranışına yol açabileceğini açıklamaktadır.

-Klassen ve Chiu (2010) tarafından yapılan çalışma, öğretmenlerin mesleki yaşı, öğretmen özellikleri, öz yeterlik, iş stresi ve iş doyumunu arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Batı Kanada'da bulunan anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 1430 öğretmen oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında “İş Doyumu Ölçeği”, “Genel İş Stresi Ölçeği” ve “İş Stresi Kaynakları Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin mesleki yaşının öz-yeterlikle doğrusal olmayan ilişkiler gösterdiği, kariyerin başından ortalarına doğru arttığı ve daha sonra azaldığı görülmüştür. Kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre daha yüksek iş yükü stresi ve sınıf stresi ve daha düşük sınıf yönetimi öz yeterliliği göstermiştir. Yüksek sınıf stresi olan öğretmenler daha düşük öz-yeterliğe ve iş doyumuna sahipken, yüksek iş yükü olan öğretmenler daha yüksek sınıf yönetimi öz-yeterliğine sahiptir. Sınıf yönetimi veya öğretim stratejilerinde daha yüksek öz-yeterliğe sahip öğretmenlerin işlerinden daha fazla memnun oldukları gösterilmiştir.

-Liddell (2019) araştırmasında müdür yardımcıları ile öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Veriler, bir anket kullanılarak Teksas'taki ilkokul öğretmenlerinden toplanmıştır. Veriler SPSS 23.0 programı kullanılarak analiz edilmiş ve öğretmen öz-yeterliği ile müdür yardımcıları arasındaki ilişki ki-kare analizi kullanılarak belirlenmiştir. Çalışma ayrıca müdür yardımcısı ile öğretmen öz-yeterliği arasında bir ilişki tespit edememiştir. Öğretmenlerin sözlü ikna ile ilişkili destek, profesyonellik ve kabullenmeden daha fazla etkilendiklerini bulmuşlardır.

-Mashhady vd. (2012), İngilizce öğretmenlerinin tükenmişliği ile öz-yeterliği arasındaki ilişkiyi demografik özelliklere göre araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini İran'daki 112 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler “Öğretmen Tükenmişlik Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Çalışmanın sonuçları, öz yeterliliğin tükenmişlik ile negatif ilişkili olduğunu ve İngilizce öğretmenlerinde tükenmişliğin güçlü bir yordayıcısı olabileceğini ortaya koydu. Ayrıca yaş ve öğretmenlik deneyiminin öz yeterlik ve tükenmişlik ile anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca, sonuçlar medeni duruma göre öğretmenlerin öz-yeterlik ve tükenmişliklerinde anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir.

-McDonald (2019) tezinde öğretmen öz-yeterliği ile sınıfta teknoloji entegrasyonu arasındaki ilişkiyi inceledi. Ayrıca, öğretmen öz-yeterliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin yanı sıra bölge liderliği perspektifini belirlemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama yönteminin kullanıldığı çalışmada farklı ortaokulda görev yapan 82 öğretmenden veri toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmen öz-yeterliği ile teknoloji entegrasyonu arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışma, öğrenci başarısı ile öğretmen öz-yeterliği arasında bir ilişki bulamamıştır. Bununla birlikte, öğretmen öz-yeterliği ile teknoloji entegrasyonunun bölgesel liderliği arasında zayıf bir negatif ilişki bulunmuştur.

-Mohamed (2015) tarafından yapılan çalışma, sınıf öğretmenlerinin öz yeterliklerinin cinsiyet, iş ve öğretmenlik deneyimi değişkenlerine göre incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Mostaganemi ilçesinde görev yapan 346 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin kendilerini yüksek öz-yeterliğe sahip olarak tanımladıklarını ortaya koymuştur. Öğretmenler arasında cinsiyet, iş yeri ve öğretmenlik deneyimi değişkenleri açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

-Niri ve Kranot (2006) tarafından yapılan bir araştırma, bir okul müdürünün liderlik tarzı ile öğretmenlerin öz yeterliği arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini İsrail'deki 13 okul arasından rastgele seçilen 79 okuldaki 775 öğretmen oluşturmuştur. Veriler, Öz-Yeterlik Ölçeği ve Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Anlamlı değişkenler kontrol edildiğinde, okul müdürlerinin dönüştürücü liderlik stilleri ile öğretmenlerin genel öz-yeterlik görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır.

-Oppermann ve Lazarides (2021) tarafından yapılan çalışma, ilköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının öğrencilerin algılanan öğretmen desteği ve öğrencilerin matematiğe ilgileri üzerindeki boylamsal etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2.082 üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisi ile 133 ilköğretim öğretmeni oluşturmuştur. İlköğretim öğretmenlerine, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine Öğrenci Algılanan Öğretmen Desteği Ölçeği ve Matematiğe İlgi Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmen öz-yeterliğinin, öğrencilerin algılanan desteğiyle boylamsal olarak ilişkili olduğunu ve bunun da öğrenci bağlılığıyla olumlu bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının ve öğretmen desteğinin öğrencilerin ilköğretilere olan ilgilerini geliştirmedeki önemini vurgulamaktadır.

-Pereira ve John (2020) tarafından yapılan çalışma, öğretmenlerin matematik öğretimindeki öz yeterlikleri ile iş doyumları, matematikteki öğrenci başarıları ve öğrenci-öğretmen etkileşimleri arasındaki ilişkileri belirlemeye çalışmıştır. Araştırma örneklemini 6.000'den fazla 4. sınıf öğrencisi ve 450 öğretmen oluşturmaktadır. “Öğretmenlerin Matematik Öğretme Öz-Yeterlik Ölçeği”, “Öğretmen Memnuniyeti Ölçeği”, “Öğrenci Öz-Yeterlik Ölçeği”, “Öğrencilerin Öğretmen-Öğretmen Etkileşiminde Algılanan Kalite Ölçeği” ve “Öğrencilerin Matematik Öğretimi Ölçeği” verilerin toplanmasında kullanılmıştır. Çok düzeyli yapısal eşitlik modellemesinin sonuçları, öğretmenlerin matematik öğretimiyle ilgili öz-yeterlik inançlarının, öğretmenlerin iş doyumları ve sınıftaki matematik başarı düzeyi ve etkileşimin kalitesi ile olumlu yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

-Sehgal vd. (2017), öz yeterlik, iş birliği ve lider liderliği yoluyla öğretmen etkinliğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Hindistan'daki 25 özel liseden 575 öğretmen ve 6-12. sınıflardan 6.020 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma materyalinin toplanmasında “İş birliği Ölçeği” ve “Yönetici Liderlik Ölçeği”

kullanılmıştır. Ayrıca her öğretmenin yeterliliği, her öğretmen tarafından okutulan yaklaşık 10 öğrenci tarafından alınmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmen öz yeterliği ile öğretmen yeterliği, öğretmen öz yeterliği ve iş birliği ve öğretmen öz yeterliği ile müdür liderliği arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır.

-Tschannen-Moran ve Hoy (2001) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını ölçmek için bir ölçek geliştirmiştir. Asteiko tarafından geliştirilen bir araştırma, öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının çok önemli olduğunu ve sınıf yönetiminden öğrenci motivasyonuna, ders planlamasından öğrencilerin akademik performansına kadar pek çok duygusal ve bilişsel süreç alanında etkili rol oynadığını ortaya koymuştur.

-Walumbwa vd. (2011) etik liderlik ve performans arasındaki ilişkiyi araştırdı. Sosyal değişim, sosyal öğrenme ve sosyal kimlik teorileriyle tutarlı olarak amaç, lider-üye etkileşimini, öz yeterliliği ve etik liderlik ve performansın aracıları olarak örgütsel rolü belirlemektir. 72 yönetici ve 201 çalışanın verileri üzerinde korelasyon ve regresyon analizleri yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre etik liderliğin çalışan performansı ile pozitif ve anlamlı bir ilişkisi vardır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümü araştırmanın yöntemini açıklamaktadır. Burada, kullanılan model, üzerinde çalışılan evren ve örneklem, veri toplama araçları, süreci ve analizi hakkında ayrıntılı bilgi verilmektedir. Bu çalışmada okul müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ile öz yeterlikleri arasında ilişki incelenmiştir. Bir bağımlı, bir de bağımsız değişken bulunmakla birlikte bu iki değişkeni ne kadar etkilediği analiz edilen demografik özellikler bulunmaktadır. Dolayısıyla iki değişken arasındaki değişikliği ölçmek adına ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Özellikle çalışmanın konusu okul müdürlerinin öz yeterlik algısı ve çatışma stilleri olması nedeniyle veri toplama araçlarından Okul müdürü öz yeterlik algısı ölçeği ve çatışma yönetim stilleri ölçeği tercih edilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, okul müdürlerinin öz yeterlik algıları ile çatışma yönetim stilleri arasındaki ilişki incelendiği için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasında herhangi bir değişikliğinin olup olmadığını belirleyen ve eğer bir değişiklik varsa seviyesini belirlemeyi amaçlayan modele verilen isimdir. Tarama modelleri geçmişte veya halihazırda var olan bir durumun var olduğu haliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırma konusu olan kişi ya da nesneler kendi koşullarının kapsamında tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2007). Tarama modelinde elde edilen verilerin kullanılmasıyla genellemeler yapılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu model çok sayıda kişiden oluşan bir evren ile ilgili ortak bir kanaate ulaşmak için evren içerisinde alınacak örnek ya da örneklem üzerinden gerçekleştirilen düzenlemelerdir. Araştırmanın bağımlı değişkeni, okul müdürlerinin çatışma yönetim stilleridir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri okul müdürlerinin öz yeterlik algıları ile demografik özellikleridir.

3.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreni ulaşılabilirliği ve birbirine yakınlığı nedeniyle Kütahya ve Uşak il ve ilçelerindeki Temel Öğretim ve Ortaöğretim kapsamındaki okulların müdürleri olmuştur. Çalışmada örneklem amaçlı örnekleme yöntemlerinden birisi olan "kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi" tercih edilmiştir.

Tablo 3.1: Demografik Özellikler

Değişken	Kategori	N	%	Değişken	Kategori	N	%
Yaş	31-35	60	17.5	Mesleki Kıdem	1-6 yıl	32	9.3
	36-40	54	15.7		7-12 yıl	74	21.6
	41-45	99	28.9		13-18 yıl	84	24.5
	46-50	77	22.4		19-24 yıl	92	26.8
	51-55	53	15.5		25 yıl ve üstü	61	17.8
Cinsiyet	Erkek	279	81.3	Örgütsel Kıdem	1-5 yıl	217	63.3
	Kadın	64	18.7		6-10 yıl	126	36.7
Okul Türü	İlkokul	89	25.9	Branş	Temel Eğitim	79	23.1
	Orta Okul	154	44.9		Sözel Alanlar	172	50.1
	Lise	100	29.2		Sayısal Alanlar	92	26.8

Araştırmaya toplam 343 kişi katılmıştır. Bu katılımcıların %17.5'i 31-35 yaş aralığında, %15.7'si 36-40 yaş aralığında, %28.9'u 41-45 yaş aralığında, %22.4'ü 46-50 yaş aralığında, %15.5'i 51-55 yaş aralığındadır. Buradan araştırmaya katılan okul müdürlerinin çoğunluğunun 40-50 yaş aralığında orta yaş üstünde olduğu bulgusuna varılmaktadır. 40 yaş altı ve 50 yaş üstü kişilerin okul müdürlüğünden çok öğretmenliği tercih ettiği veya bu yaşlardaki kişilerin ankete katılmak istemediği çıkarımında bulunulabilir. Katılımcıların %81.3'ü erkek, ve 18.7'si kadındır. Buradan okul müdürlüğünü tercih eden öğretmenlerin büyük bir oransal fark ile daha çok erkekler olduğu görülmektedir. Katılımcıların %25.9'u ilkokullarda, %44.9'u orta okullarda ve %29.2'si liselerde çalışmaktadır. Buradaki bulguya göre bu çalışma en fazla ortaokul müdürleri üzerinde uygulanmıştır. Katılımcıların %9.3'ü 1-6 yıl arası, %21.6'sı 7-12 yıl arası, %24.5'i 13-18 yıl arası, %26.8'i 19-24 yıl arası, %17.8'i de 25 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahiptir. Buna göre mesleki kıdem arttıkça okul müdürlüğünü tercih etme oranı artmaktadır. Ancak yaş değişkeninde de olduğu gibi 50 yaş üstü veya 25 yıllık mesleki kıdem üzerindeki öğretmenler okul müdürlüğünü daha az tercih etmektedir. Katılımcıların %63.3'ü 1-5 yıl arası örgütsel kıdeme sahip iken %36.7'si 6-10 yıl arası kıdeme sahiptir. Yani okul müdürlerinin büyük bir bölümü 2. dört senelerini aynı kurumlarında devam etmeyi tercih etmemektedir. Katılımcıların %23.1'i temel eğitim

alanında, %50.1'i sözel alanlarda, %26.8'i de sayısal alanlarda görev yapmaktadır. Bu çalışmadaki anketler daha çok sözel alandaki müdürlere uygulanmıştır. Araştırmanın en fazla uygulandığı ortaokullarda okutulan Sosyal Bilgiler, İngilizce, Türkçe, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi gibi sözel derslerin Matematik ve Fen Bilgisi gibi sayısal derslerden fazla olması ve okul müdürünün çalıştığı kurumda okutabileceği branş dersi olması zorunluluğu nedeniyle ortaokullardaki müdürlerin çoğunluğu sözel branşlarda olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Okul Müdürü Öz Yeterlik Algısı Ölçeği

Orijinali Tschannen-Moran ve Gareis tarafından (2004) geliştirilen, Türkçe uyarlaması ise Baltacı (2019) tarafından yapılan ölçek 3 alt boyut ve 18 ifade içermektedir. Boyutlar “Yönetimsel”, “Öğretimsel”, “Etik/Ahlak” boyutlarıdır. Ölçekte ters kodlanan ifade bulunmamaktadır. Ölçek, “1: Kesinlikle Katılmıyorum”, “2: Katılmıyorum”, “3: Kararsızım”, “4: Katılıyorum” ve “5: Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde 5’li Likert tipi bir derecelendirme ile değerlendirilmektedir. Ölçeğin yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analiziyle (DFA) test edilmiştir. Ölçeğin uyum iyiliği değerleri $\chi^2/sd= 1.92$, RMSEA= .077, CFI= .97, IFI= .81, NFI= .94, NNFI= .96 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin tamamına ilişkin güvenilirliği $\alpha=0,890$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarını oluşturan güvenirlik katsayıları: yönetimsel ($\alpha=0,899$), öğretimsel ($\alpha=0,917$), etik/ahlak ($\alpha=0,821$) şeklinde bulunmuştur. Bu çalışmada ölçeğin geçerlik çalışmaları tekrarlanmamış, sadece güvenilirliği yeniden hesaplanmıştır. Güvenirlik analizi sonuçlarına göre Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlik katsayıları .68 ile .79 arasında değişmektedir.

3.3.2. Çatışma Yönetim Stilleri Ölçeği

Orijinali De Dreu, Carsten K. W. ve Van Vianen, A. E. M. (2001) tarafından geliştirilen ve Polat ve Metin (2012) tarafından Türkçe’ye uyarlanan bu ölçek 5 alt boyut ve 19 ifade içermektedir. Boyutlar “Problem Çözme”, “Uzlaşma”, “Kaçınma”, “Hükmetme” ve “Uyma” boyutlarıdır. Ölçekte ters kodlanan ifade bulunmamaktadır. Ölçek, “1: Kesinlikle Katılmıyorum”, “2: Katılmıyorum”, “3: Kararsızım”, “4: Katılıyorum” ve “5: Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde 5’li Likert tipi bir derecelendirme

ile değerlendirilmektedir. Ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı doğrulayıcı faktör analiziyle (DFA) test edilmiştir. Ölçeğin uyum iyiliği değerleri $\chi^2/sd= 1.92$, RMSEA= .056, CFI= .94, IFI= .86, NFI= .90, NNFI= .92 olarak tespit edilmiştir. Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlik katsayısı 5 alt boyut için sırasıyla .88, .84, .79, .86 ve .75; ölçeğin bütünü için ise .82 olarak hesaplanmıştır. Düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları ise .66 ile .72 arasındadır.

3.4. Veri Toplama Süreci ve Analizi

Veriler okul müdürlerinden gönüllülük çerçevesinde çevrimiçi sistemde toplanmıştır. Araştırma problemlerinin çözümüne yönelik gerçekleştirilen analizler aşağıda belirtilmiştir:

- Okul müdürlerinin çatışma yönetim stillerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi için ölçek boyutlarından aldıkları *ortalama puanlar ve standart sapmalar* incelenmiştir.
- Okul müdürlerinin öz yeterlik algılarının belirlenmesi için ölçek boyutlarından aldıkları *ortalama puanlar ve standart sapmalar* incelenmiştir.
- Okul müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ile öz yeterlik ölçek puanları arasında cinsiyet ve örgütsel kıdem değişkenlerine göre bir farklılık olup olmadığını belirlenmesi için bağımsız örneklem *t testi*, yaş, okul türü mesleki kıdem ve branş değişkenlerine göre bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi için ise tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır.
- Okul müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ile öz yeterlik ölçek puanları arasında herhangi bir ilişkinin var olup olmadığını incelemek için *korelasyon analizi* gerçekleştirilmiştir.
- Okul müdürlerinin öz yeterlik algısı puanlarının çatışma yönetim stili puanlarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını kontrol etmek için *çoklu doğrusal regresyon analizi* kullanılmıştır.
- Katılımcıların araştırma konusuna ilişkin görüşlerini belirten kesinlikle katılmıyorum (1) ile kesinlikle katılıyorum (5) değerleri arasındaki yanıtlara istatistiksel analiz yapılırken, puanlar eşit aralıklarla bölünmüş 5'li Likert tipi ölçekte beş aralık bulunmuştur. Buna dayanarak aralık sayısı (4) seçenek sayısı (5) ile oranlanarak 0,80 değeri elde edilmiştir. Kullanılan derecelendirme ölçeğindeki her seçeneğin

kapsayabileceği sayısal değerlerin alt ve üst limitlerini tespit işlemlerinde bu 0,80 değeri kullanılmıştır. Puanların alabileceği en alt değer 1 iken en üst değer 5'tir. Bunun için minimum değer olan 1'e 0,80 değeri eklenmiş ve hiçbir zaman değerinin alt limiti olan 1,00 ve üst limiti 1,80 olmuştur. Bu işlem en üst limit olan 5'e ulaşınca kadar devam ettirilmiştir. Elde edilen veriler $p<,05$ düzeyinde analiz edilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur. Bu yöntemle elde edilen sayısal değerler dikkate alınarak, aritmetik ortalamalarda çıkan;

- (1.00–1.80) arası puanlar “*Kesinlikle katılmıyorum*” (Düşük)
- (1.81–2.60) arası puanlar “*Katılmıyorum*” (Orta-Düşük)
- (2.61–3.40) arası puanlar “*Kararsızım*” (Orta)
- (3.41–4.20) arası puanlar “*Katılıyorum*” (Orta-Yüksek)
- (4.21–5.00) arası puanlar “*Kesinlikle katılıyorum*” (Yüksek)

derecesinde kabul gösteren değerler olarak kullanılmış ve bu çerçevede yorumlamalara gidilmiştir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
BULGULAR

Çalışmanın verilerine ilişkin bulguların yer aldığı bu bölümde, ölçeklerin uygulandığı okul müdürlerinden elde edilen Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlere İlişkin Betimsel ve Korelasyonel Analiz Sonuçları, Regresyon Analizi Sonuçları (Öz Yeterlik Bağımsız-Çatışma Yönetim Stili Bağımlı), Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları, Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları, Okul Türü Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları, Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları, Örgütsel Kıdem Değişkenine Göre t Testi Sonuçları, Branş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları yer almaktadır. Bulgular üç ana bölümde incelenmiştir:

4.1. Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlere İlişkin Betimsel ve Korelasyonel Analiz Sonuçları

Bu bölümde okul müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ile öz yeterlik algıları arasında bir ilişkinin olup olmadığı sorusuna araştırmanın bulguları ışığında cevap verilmiştir.

Tablo 4.1: Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlere İlişkin Betimsel ve Korelasyonel Analiz Sonuçları

Faktör	Ort.	S.S.	Düzey	1	2	3	4	5	6	7	8
1	4.42	.73	Yüksek	1	.917*	.954**	.385**	.303**	-0.04	-.152*	-.109*
2	4.35	.71	Yüksek	.917*	1	.948*	.403*	.299*	0.04	-0.09	-0.08
3	4.48	.72	Yüksek	.954*	.948*	1	.366*	.315*	-0.05	-.144*	-.165*
4	4.45	.51	Yüksek	.385*	.403*	.366*	1	.588*	.174*	0.05	0.08
5	4.22	.53	Yüksek	.303*	.299*	.315*	.588*	1	.382*	.247*	.205*
6	2.62	.78	Orta	-0.04	0.04	-0.05	.174*	.382*	1	.515*	.592*
7	2.76	.86	Orta	-.152*	-0.09	-.144*	0.05	.247*	.515*	1	.557*
8	2.63	.99	Orta	-.109*	-0.08	-.165*	0.08	.205*	.592*	.557*	1

Öz Yeterlilik: (1) Yönetimsel, (2) Öğretimsel, (3) Etik,

Çatışma Yönetim Stili: (4) **Problem Çözme**, (5) **Uzlaşma**, (6) Kaçınma, (7) Hükmetme, (8) Uyuma

Tablo 4.1'e göre katılımcıların yönetimsel öz yeterlilik puanlarının ortalaması 4.42; standart sapması 0.73'tür. Öz yeterliliğin öğretimsel boyutundaki puanlarının ortalaması 4.35; standart sapması 0.71'dir. Etik öz yeterlilik puanlarının ortalaması 4.48; standart sapması 0.72'dir. Buna göre katılımcıların tüm boyutlarda *yüksek* düzeyde öz yeterlilik davranışı gösterdiği saptanmıştır. Katılımcıların çatışma yönetim stillerine

ilişkin ortalama puanları incelendiğinde, problem çözme puanlarının ortalaması 4.45; standart sapması 0.51, uzlaşma puanlarının ortalaması 4.22; standart sapması 0.53, kaçınma puanlarının ortalaması 2.62; standart sapması 0.78; hükmetme puanlarının ortalaması 2.76; standart sapması 0.86 ve uyma puanlarının ortalaması 2.63; standart sapması 0.99'dur. Buna göre katılımcıların problem çözme ve uzlaşma boyutlarında yüksek; kaçınma, hükmetme ve uyma boyutlarında ise orta düzeyde çatışma yönetim stilini kullandıkları belirlenmiştir. Bu bulgudan yola çıkarak yüksek öz yeterliliğe sahip okul müdürlerinin okuldaki çatışmaları yönetmeye yönelik olarak daha çok iki tarafında kazancına olan stratejileri kullanma eğiliminde oldukları söylenebilir. Bu durumun okul örgütünde informal yapının formal yapıdan daha ön planda olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Dolayısıyla okul müdürleri okul iklimini daha olumlu kılacak problem çözme ve uzlaşma stillerini diğer çatışma yönetim stillerine tercih etmiş görünmektedirler.

4.2. Regresyon Analizi Sonuçları (Öz Yeterlik Bağımsız-Çatışma Yönetim Stili Bağımlı)

Bu bölümde okul müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin ne yönde ve ne düzeyde olduğu sorularına araştırmanın bulguları ışığında cevap verilmiştir.

Tablo 4.2: Regresyon Analizi Sonuçları (Öz Yeterlik Bağımsız-Çatışma Yönetim Stili Bağımlı)

Model	Katsayılar				Model Özeti			ANOVA	
	Std. Olmayan Katsayılar		Doğrusallık İstatistikleri		R	R ²	Durbin - Watson	F	p
	B	Std. Hata	Tolerans	VIF					
Problem Çözme	(Sabit)	3.208	0.16						
	Yönetimsel	.225	0.12	0.09	11.28				
	Öğretimsel	.366	0.11	0.10	10.03	.417	.174	1.71	23.79
	Etik	-.300	0.15	0.06	17.66				.000

Tablo 4.2 (Devamı): Regresyon Analizi Sonuçları (Öz Yeterlik Bağımsız-Çatışma Yönetim Stili Bağımlı)

Model	Katsayılar				Model Özeti			ANOVA	
	Std. Olmayan Katsayılar		Doğrusallık İstatistikleri		R	R ²	Durbin - Watson	F	p
	B	Std. Hata	Tolerans	VIF					
Uzlaşma	(Sabit)	3.184	0.17						
	Yönetimsel	.017	0.13	0.09	0.316	.100	1.79	12.50	.000
	Öğretimsel	-.005	0.12	0.10					
	Etik	.220	0.16	0.06					
Kaçınma	(Sabit)	2.734	0.26						
	Yönetimsel	-.074	0.19	0.09	.291	.084	1.91	10.42	.000
	Öğretimsel	.982	0.18	0.10					
	Etik	-.905	0.24	0.06					
Hükmetme	(Sabit)	3.464	0.29						
	Yönetimsel	-.290	0.21	0.09	.229	.052	1.71	6.26	.000
	Öğretimsel	.652	0.20	0.10					
	Etik	-.504	0.27	0.06					
Uyma	(Sabit)	3.430	0.32						
	Yönetimsel	.583	0.24	0.09	.324	.105	1.77	13.25	.000
	Öğretimsel	.999	0.23	0.10					
	Etik	1.725	0.30	0.06					

Tablo 4.2'ye göre problem çözme boyutu ile öz yeterlilik boyutları arasında orta düzeyde ($R=.42$, $R^2=.17$, $p<.001$) anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte modelin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu ($F=23.79$; $p=.000$) ve öz yeterlilik boyutlarının problem çözme boyutundaki toplam varyansının %17.4'ünü açıkladığı görülmektedir. Ayrıca β katsayısına göre yordayıcı değişkenlerin problem çözme üzerindeki önem sırası; öğretimsel öz yeterlilik ($\beta=.366$; $p<0,00$), etik öz yeterlilik ($\beta=-.300$; $p<0,00$), yönetimsel öz yeterlilik ($\beta=.225$; $p<0,00$) şeklindedir.

Uzlaşma boyutu ile öz yeterlilik boyutları arasında orta düzeyde ($R=.32$, $R^2 = .10$, $p<.001$) anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte modelin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu ($F=12.50$; $p=.000$) ve öz yeterlilik boyutlarının uzlaşma boyutundaki toplam varyansının %10'unu açıkladığı görülmektedir. Ayrıca β katsayısına göre yordayıcı değişkenlerin uzlaşma üzerindeki önem sırası; etik öz yeterlilik ($\beta=.220$; $p<0,00$), yönetsel öz yeterlilik ($\beta=-.017$; $p<0,00$), öğretimsel öz yeterlilik ($\beta=-.005$; $p<0,00$) şeklindedir.

Kaçınma boyutu ile öz yeterlilik boyutları arasında orta düzeyde ($R=.29$, $R^2 = .08$, $p<.001$) anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte modelin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu ($F=10.42$; $p=.000$) ve öz yeterlilik boyutlarının kaçınma boyutundaki toplam varyansının %8.4'ünü açıkladığı görülmektedir. Ayrıca β katsayısına göre yordayıcı değişkenlerin kaçınma üzerindeki önem sırası; öğretimsel öz yeterlilik ($\beta=.982$; $p<0,00$), etik öz yeterlilik ($\beta=-.905$; $p<0,00$), yönetsel öz yeterlilik ($\beta=-.074$; $p<0,00$) şeklindedir.

Hükmetme boyutu ile öz yeterlilik boyutları arasında düşük düzeyde ($R=.23$, $R^2 = .05$, $p<.001$) anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte modelin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu ($F=6.26$; $p=.000$) ve öz yeterlilik boyutlarının hükmetme boyutundaki toplam varyansının %5.2'sini açıkladığı görülmektedir. Ayrıca β katsayısına göre yordayıcı değişkenlerin hükmetme üzerindeki önem sırası; öğretimsel öz yeterlilik ($\beta=.652$; $p<0,00$), etik öz yeterlilik ($\beta=-.504$; $p<0,00$), yönetsel öz yeterlilik ($\beta=-.290$; $p<0,00$) şeklindedir.

Uyma boyutu ile öz yeterlilik boyutları arasında orta düzeyde ($R=.32$, $R^2 = .10$, $p<.001$) anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte modelin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu ($F=13.25$; $p=.000$) ve öz yeterlilik boyutlarının uyma boyutundaki toplam varyansının %10.5'ini açıkladığı görülmektedir. Ayrıca β katsayısına göre yordayıcı değişkenlerin uyma üzerindeki önem sırası; etik öz yeterlilik ($\beta=-1.725$; $p<0,00$), öğretimsel öz yeterlilik ($\beta=.999$; $p<0,00$), yönetsel öz yeterlilik ($\beta=.583$; $p<0,00$) şeklindedir.

Regresyon analizine yönelik bulgular toplu bir şekilde incelendiğinde öz yeterliliğin okul müdürlerinin çatışma yönetim stilli tercihlerini açıklamada (%5.2-%17.4) kullanılabilecek önemli bir yordayıcı değişken olduğu görülmüştür.

4.3. Demografik Değişkenlere Göre Anove ve t Testi Sonuçları

Bu bölümde okul müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ile öz yeterlik algılarının yaş, cinsiyet, çalıştığı okul türü, mesleki ve örgütsel kıdemi ve branş gibi demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı sorusuna araştırmanın bulguları ışığında cevap verilmiştir.

Tablo 4.3: Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Faktör	Yaş	N	Ort.	S.S.	F	p	Fark
Yönetimsel	(1) 31-35	60	4.40	0.79	0.753	0.56	
	(2) 36-40	54	4.46	0.83			
	(3) 41-45	99	4.51	0.52			
	(4) 46-50	77	4.33	0.67			
	(5) 51-55	53	4.37	0.94			
Öğretimsel	(1) 31-35	60	4.24	0.79	1.178	0.32	
	(2) 36-40	54	4.50	0.88			
	(3) 41-45	99	4.38	0.49			
	(4) 46-50	77	4.34	0.60			
	(5) 51-55	53	4.26	0.91			
Etik	(1) 31-35	60	4.46	0.80	2.572	0.04	1-5
	(2) 36-40	54	4.57	0.84			
	(3) 41-45	99	4.62	0.50			
	(4) 46-50	77	4.31	0.62			
	(5) 51-55	53	4.38	0.92			
Problem Çözme	(1) 31-35	60	4.44	0.37	4.522	0.00	3-2 3-5
	(2) 36-40	54	4.63	0.57			
	(3) 41-45	99	4.33	0.49			
	(4) 46-50	77	4.39	0.48			
	(5) 51-55	53	4.59	0.60			
Uzlaşma	(1) 31-35	60	4.06	0.44	9.769	0.00	1-2 1-3 1-5 4-2 4-3 4-5
	(2) 36-40	54	4.32	0.45			
	(3) 41-45	99	4.34	0.43			
	(4) 46-50	77	3.99	0.60			
	(5) 51-55	53	4.43	0.59			
Kaçınma	(1) 31-35	60	2.29	0.83	6.932	0.00	1-2 1-5 3-2 3-5
	(2) 36-40	54	2.88	0.74			
	(3) 41-45	99	2.52	0.73			
	(4) 46-50	77	2.64	0.69			
	(5) 51-55	53	2.91	0.79			
Hükmetme	(1) 31-35	60	2.56	0.81	6.756	0.00	1-4 1-5 2-4 2-5
	(2) 36-40	54	2.38	0.89			
	(3) 41-45	99	2.77	0.72			
	(4) 46-50	77	3.09	0.89			
	(5) 51-55	53	2.86	0.91			
Uyma	(1) 31-35	60	2.31	0.87	10.48	0.00	1-4 1-5 2-4 2-5 3-4 3-5
	(2) 36-40	54	2.38	1.02			
	(3) 41-45	99	2.42	1.01			
	(4) 46-50	77	3.12	0.81			
	(5) 51-55	53	2.92	0.98			

Tablo 4.3 incelendiğinde, katılımcıların öz yeterliliğin etik boyutu ve çatışma yönetim stiline tüm boyutlarında ortalama puanları arasında yaş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Farklılığın hangi gruplar

arasında olduğunu belirlemek için yapılan Post-Hoc testine göre etik boyutunda 31-35 yaş aralığındaki katılımcı puanlarının 51-55 yaş aralığındaki katılımcı puanlarından istatistiksel olarak anlamlı farklılaştığı ve daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulgu mesleğin başlarında sayılabilecek genç okul müdürlerinin kendilerini emekliliği yaklaşmış görece daha yaşlı okul müdürlerinden etik yeterlilik açısından daha yetkin gördüklerini göstermektedir. Çatışma yönetim stillerinden problem çözme boyutunda 41-45 yaş aralığındaki katılımcı puanlarının hem 36-40 yaş aralığındaki katılımcı puanlarından hem de 51-55 yaş aralığındaki katılımcı puanlarından daha düşük olduğu görülmüştür. Uzlaşma boyutunda 31-35 ve 46-50 yaş aralığındaki katılımcı puanlarının 36-40, 41-45 ve 51-55 yaş aralığındaki katılımcı puanlarından daha düşük olduğu belirlenmiştir. Kaçınma boyutunda 31-35 ve 41-45 yaş aralığındaki katılımcı puanlarının 36-40 ve 51-55 yaş aralığındaki katılımcı puanlarından daha düşük olduğu görülmüştür. Hükmetme boyutunda 31-35 ve 36-40 yaş aralığındaki katılımcı puanlarının 46-50 ve 51-55 yaş aralığındaki katılımcı puanlarından daha düşük olduğu belirlenmiştir. Uyma boyutunda 46-50 yaş aralığındaki katılımcı puanlarının 31-35, 36-40 ve 41-45 yaş aralığındaki katılımcı puanlarından daha düşük, 51-55 yaş aralığındaki katılımcı puanlarının ise 31-35, 36-40 ve 41-45 yaş aralığındaki katılımcı puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgudan yola çıkarak okul müdürlerinin tercih ettikleri çatıma yönetim stillerinin bulundukları yaş dönemine göre değişiklik gösterdiği söylenebilir. Genellikle 51-55 yaş aralığındaki okul müdürleri tüm stilleri görece genç meslektaşlarına kıyasla daha fazla kullanmaktadırlar.

Tablo 4.4: Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Faktör	Cinsiyet	N	Ort.	S.S.	df	p
Yönetimsel	Erkek	279	4,48	0,69	341	0,00
	Kadın	64	4,15	0,83		
Öğretimsel	Erkek	279	4,36	0,68	341	0,45
	Kadın	64	4,29	0,86		
Etik	Erkek	279	4,55	0,67	341	0,00
	Kadın	64	4,17	0,85		
Problem Çözme	Erkek	279	4,44	0,53	341	0,63
	Kadın	64	4,48	0,41		

Tablo 4.4 (Devamı): Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Faktör	Cinsiyet	N	Ort.	S.S.	df	p
Uzlaşma	Erkek	279	4,25	0,54	341	0,03
	Kadın	64	4,09	0,49		
Kaçınma	Erkek	279	2,56	0,78	341	0,00
	Kadın	64	2,92	0,72		
Hükmetme	Erkek	279	2,65	0,81	341	0,00
	Kadın	64	3,22	0,92		
Uyma	Erkek	279	2,51	0,98	341	0,00
	Kadın	64	3,15	0,84		

Gerçekleştirilen t testi sonuçlarına göre öz yeterliliğin öğretimsel boyutunda erkekler ile kadınların ortalama puanları arasında istatistiksel bir farklılığa rastlanılmazken, yönetimsel ve etik boyutlarında erkeklerin ortalama puanları kadınların ortalama puanlarından daha yüksektir. Erkekler ve kadınların ortalama puanları çatışma yönetim stilleri boyutların açısından incelendiğinde ise problem çözme ve uzlaşma boyutlarında erkekler ile kadınlar arasında herhangi bir istatistiksel farklılık görülmezken hükmetme ve uyma boyutlarında erkeklerin, kaçınma boyutunda da kadınların ortalama puanları daha yüksektir. Bu bulgu erkek okul müdürlerinin yönetimsel ve etik öz yeterlik alanlarında kendilerini kadın okul müdürlerine göre daha yetkin gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Erkekler ve kadınların ortalama puanları çatışma yönetim stilleri boyutları açısından incelendiğinde ise problem çözme boyutunda erkekler ile kadınlar arasında herhangi bir istatistiksel farklılık görülmezken uzlaşma boyutunda erkeklerin; kaçınma, hükmetme ve uyma boyutlarında da kadınların ortalama puanları daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgudan problem çözme stili dışındaki diğer çatışma yönetim stillerinde erkek ve kadın okul müdürlerinin tercihlerinin farklı olduğu anlaşılmaktadır. Bulgu ataerkil bir kültürel yapıya sahip olan Türkiye'deki toplumsal cinsiyet göstergeleri üzerinden okunduğunda, problem çözme stilinde erkek ve kadın okul müdürlerinin benzer görüşte olması ile kaçınma ve uyma stillerine kadın okul müdürlerinin daha yatkın olması beklenen bir bulgu iken uzlaşma stilini daha çok erkeklerin, hükmetme stilini ise daha çok kadınların tercih etmesi araştırmanın şaşırtıcı bir bulgusu olarak öne çıkmaktadır. Çünkü ataerkil toplumlarda erkeklerden daha rekabetçi, kadınlardan ise daha uyumlu olmaları beklenmektedir.

Tablo 4.5: Okul Türü Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Faktör	Okul Türü	N	Ort.	S.S.	F	p	Fark
Yönetimsel	(1) İlkokul	89	4.40	0.79	5.263	0.06	2-3
	(2) Orta Okul	154	4.55	0.57			
	(3) Lise	100	4.25	0.84			
Öğretimsel	(1) İlkokul	89	4.28	0.75	2.437	0.89	
	(2) Orta Okul	154	4.44	0.59			
	(3) Lise	100	4.26	0.84			
Etik	(1) İlkokul	89	4.45	0.76	10.014	0.00	2-3
	(2) Orta Okul	154	4.65	0.56			
	(3) Lise	100	4.25	0.84			
Problem Çözme	(1) İlkokul	89	4.43	0.51	0.656	0.52	
	(2) Orta Okul	154	4.48	0.45			
	(3) Lise	100	4.42	0.60			
Uzlaşma	(1) İlkokul	89	4.31	0.53	1.808	0.17	
	(2) Orta Okul	154	4.21	0.45			
	(3) Lise	100	4.16	0.63			
Kaçınma	(1) İlkokul	89	2.47	0.67	15.911	0.00	3-1 3-2
	(2) Orta Okul	154	2.48	0.79			
	(3) Lise	100	2.98	0.74			
Hükmetme	(1) İlkokul	89	2.69	0.80	12.974	0.00	3-1 3-2
	(2) Orta Okul	154	2.57	0.81			
	(3) Lise	100	3.11	0.89			
Uyma	(1) İlkokul	89	2.74	0.93	17.295	0.00	2-1 2-3
	(2) Orta Okul	154	2.31	1.00			
	(3) Lise	100	3.01	0.88			

Tablo 4.5'e göre katılımcıların öz yeterlilik algıları okul türüne göre öğretimsel boyutta istatistiksel olarak farklılaşmazken yönetimsel ve etik boyutlarında ortaokul ile lisede çalışanlar arasında ortaokulda çalışanların lehine farklılaşmaktadır. Farklı bir ifadeyle orta okul müdürleri yönetimsel ve etik öz yeterlik alanlarında kendilerini lise okul müdürlerinden daha yetkin görmektedirler. Çatışma yönetimi stilleri ise problem çözme ve uzlaşma boyutlarında yine istatistiksel olarak farklılaşmazken kaçınma, hükmetme ve uyma boyutlarında farklılaşmaktadır. Kaçınma ve hükmetme boyutlarında lisede çalışanların ortalama puanları ilkokul ve ortaokulda çalışanlardan istatistiksel olarak manidar derecede yüksektir. Uyma boyutunda ise ortaokulda çalışanların ortalama puanları hem ilkokulda hem de lisede çalışanlardan istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu bulgulanmıştır. Bu bulgu lise okul müdürlerinin kaçınma, hükmetme

ve uyma çatışma yönetim stillerine diğer okul müdürlerine kıyasla daha yatkın oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.6: Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Faktör	Mesleki Kıdem	N	Ort.	S.S.	F	p	Fark
Yönetimsel	(1) 1-6 yıl	32	4.42	0.84	5.78	.000	5-2 5-3 5-4
	(2) 7-12 yıl	74	4.43	0.57			
	(3) 13-18 yıl	84	4.56	0.62			
	(4) 19-24 yıl	92	4.54	0.72			
	(5) 25 yıl ve üstü	61	4.04	0.86			
Öğretimsel	(1) 1-6 yıl	32	4.19	0.83	2.12	.078	
	(2) 7-12 yıl	74	4.30	0.58			
	(3) 13-18 yıl	84	4.35	0.56			
	(4) 19-24 yıl	92	4.51	0.74			
	(5) 25 yıl ve üstü	61	4.23	0.90			
Etik	(1) 1-6 yıl	32	4.46	0.85	5.54	.000	5-2 5-3 5-4
	(2) 7-12 yıl	74	4.53	0.59			
	(3) 13-18 yıl	84	4.56	0.55			
	(4) 19-24 yıl	92	4.62	0.73			
	(5) 25 yıl ve üstü	61	4.11	0.86			
Problem Çözme	(1) 1-6 yıl	32	4.42	0.34	5.12	.018	2-3 2-4
	(2) 7-12 yıl	74	4.27	0.49			
	(3) 13-18 yıl	84	4.56	0.43			
	(4) 19-24 yıl	92	4.57	0.60			
	(5) 25 yıl ve üstü	61	4.36	0.51			
Uzlaşma	(1) 1-6 yıl	32	4.03	0.47	6.93	.000	5-2 5-3 5-4
	(2) 7-12 yıl	74	4.25	0.47			
	(3) 13-18 yıl	84	4.32	0.43			
	(4) 19-24 yıl	92	4.34	0.58			
	(5) 25 yıl ve üstü	61	3.97	0.58			
Kaçınma	(1) 1-6 yıl	32	2.27	0.96	3.88	.004	1-4 1-5
	(2) 7-12 yıl	74	2.56	0.77			
	(3) 13-18 yıl	84	2.53	0.76			
	(4) 19-24 yıl	92	2.78	0.68			
	(5) 25 yıl ve üstü	61	2.79	0.77			
Hükmetme	(1) 1-6 yıl	32	2.58	0.84	9.73	.002	5-1 5-2 5-3 5-4
	(2) 7-12 yıl	74	2.82	0.75			
	(3) 13-18 yıl	84	2.68	0.63			
	(4) 19-24 yıl	92	2.48	0.93			
	(5) 25 yıl ve üstü	61	3.29	0.93			

Tablo 4.6 (Devamı): Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Faktör	Mesleki Kıdem	N	Ort.	S.S.	F	p	Fark
Uyma	(1) 1-6 yıl	32	2.47	0.98	9.49	.001	3-2
	(2) 7-12 yıl	74	2.29	0.99			3-4
	(3) 13-18 yıl	84	2.89	0.81			5-1
	(4) 19-24 yıl	92	2.39	0.99			5-2
	(5) 25 yıl ve üstü	61	3.10	0.96			5-4

Tablo 4.6'ya göre çalışanların öz yeterlilik algılarına yönelik ortalama puanları öğretimsel boyutta farklılaşmazken yönetimsel ve etik boyutlarında katılımcı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar görülmüştür. Farklılığın kaynağına yönelik yapılan Post-Hoc testine göre her iki boyutta da 25 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip çalışanların puanlarının 7-12, 13-18 ve 19-24 yıl arası mesleki kıdeme sahip olanların puanlarından daha düşük olduğu görülmüştür. Bu bulgu yönetimsel ve etik öz yeterlik alanlarında mesleki kariyerinin sonlarına gelmiş okul müdürlerinin kendilerini mesleki kıdemi daha düşük meslektaşlarından daha az yetkin gördüklerini göstermektedir ve bu araştırmada beklenmeyen bir bulgudur. Şöyle ki, ilerleyen mesleki kıdem ve tecrübeyle birlikte okul müdürlerinden kendileri görece kıdemi düşük meslektaşlarından her alanda daha yetkin hissetmeleri beklenmektedir. Yine tablo 4.6'ya göre çalışanların problem çözme stilleri ölçeğinden aldıkları ortalama puanların tüm boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılaştığı saptanmıştır. Buna göre problem çözme boyutunda 7-12 yıl arası kıdeme sahip olanların puanları 13-18 ve 19-24 yıl arası kıdeme sahip olanlardan; uzlaşma boyutunda 25 yıl ve üstü kıdeme sahip olanların puanları 7-12, 13-18 ve 19-24 yıl arası kıdeme sahip olanlardan; kaçınma boyutunda 1-6 yıl arası kıdeme sahip olanların puanları 19-24 ve 25 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlardan daha düşüktür. Hükmeme boyutunda ise 25 yıl ve üstü kıdeme sahip olanların puanları 1-6, 7-12, 13-18 ve 19-24 yıl arası kıdeme sahip olanlardan; uyma boyutunda da 13-18 yıl arası kıdeme sahip olanların puanları 7-12 ve 19-24 yıl arası kıdeme sahip olanlardan ve 25 yıl ve üstü kıdeme sahip olanların puanları 1-6, 7-12 ve 19-24 yıl arası kıdeme sahip olanlardan daha yüksektir. Bu bulgudan yola çıkarak okul müdürlerinin çatışma yönetim stili tercihlerinin mesleki kıdemlerine bağlı olarak değişkenlik gösterdiği söylenebilir.

Tablo 4.7: Örgütsel Kıdem Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Faktör	Örgütsel Kıdem	N	Ort.	S.S.	df	p
Yönetimsel	1-5 yıl	217	4.55	.62564	341	.000
	6-10 yıl	126	4.19	.83117	207.763	
Öğretimsel	1-5 yıl	217	4.43	.62883	341	.005
	6-10 yıl	126	4.20	.82567	209.618	
Etik	1-5 yıl	217	4.60	.61911	341	.000
	6-10 yıl	126	4.25	.82934	206.472	
Problem Çözme	1-5 yıl	217	4.53	.49438	341	.000
	6-10 yıl	126	4.29	.50703	255.959	
Uzlaşma	1-5 yıl	217	4.25	.49998	341	.121
	6-10 yıl	126	4.16	.57386	233.250	
Kaçınma	1-5 yıl	217	2.55	.77349	341	.024
	6-10 yıl	126	2.74	.76909	262.538	
Hükmetme	1-5 yıl	217	2.60	.79873	341	.000
	6-10 yıl	126	3.01	.90200	236.381	
Uyma	1-5 yıl	217	2.52	.95781	341	.008
	6-10 yıl	126	2.81	1.02024	248.078	

Tablo 4.7 incelendiğinde katılımcıların öz yeterlilik algılarına ilişkin ortalama puanları arasında 1-5 yıl arası örgütsel kıdeme sahip olanların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Bu bulgu bulunduğu okulda görece göreve yeni başlamış okul müdürlerinin yönetimsel, öğretimsel ve etik öz yeterlik alanlarında kendilerini bulundukları okulda uzun yıllardır çalışan okul müdürlerinden daha yetkin gördüklerini göstermektedir. Bulgu bulunduğu okulda göreve yeni başlamış okul müdürlerinin okul ortamı ve kültürü hakkında yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmadıklarından ötürü kendilerini öğretimsel lider olarak o okulda reformlar yapabilecek yeterlikte görmelerinden, aksine daha fazla örgütsel kıdeme sahip okul müdürlerinin ise çalıştıkları okulu iyi tanımlarından dolayı okulun yapısal özelliklerinin başında gelen okul kültürünü değiştirmenin zorluğunun farkında olmalarından kaynaklanmış olabilir. Yine tablo 4.7'ye göre katılımcıların çatışma yönetim stillerinin uzlaşma, kaçınma ve uyma boyutlarındaki ortalama puanları arasında istatistiksel olarak herhangi bir anlamlı farklılaşma saptanmamıştır. Ancak problem çözme boyutunda 1-5 yıl arası örgütsel kıdeme sahip olanların lehine; kaçınma, hükmetme ve uyma boyutlarında ise 6-10 yıl arası örgütsel kıdeme sahip olanların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu bulgulanmıştır. Bu bulgu, bulunduğu okulda göreve yeni başlamış okul müdürlerinin çatışmaya taraf olan her kesin çıkarını gözetmediği, görece daha kıdemli olan

okul müdürlerinin ise çatışmaları farklı perspektiflerden yönetmeye çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.8: Branş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Faktör	Branş	N	Ort.	S.S.	F	p	Fark
Yönetimsel	(1) Temel Eğitim	79	4.38	0.83	3.18	.044	2-3
	(2) Sözel Alanlar	172	4.51	0.63			
	(3) Sayısal Alanlar	92	4.29	0.78			
Öğretimsel	(1) Temel Eğitim	79	4.25	0.79	1.15	.321	
	(2) Sözel Alanlar	172	4.40	0.65			
	(3) Sayısal Alanlar	92	4.33	0.76			
Etik	(1) Temel Eğitim	79	4.44	0.81	4.79	.013	2-3
	(2) Sözel Alanlar	172	4.59	0.64			
	(3) Sayısal Alanlar	92	4.31	0.77			
Problem Çözme	(1) Temel Eğitim	79	4.41	0.52	1.69	.194	
	(2) Sözel Alanlar	172	4.42	0.51			
	(3) Sayısal Alanlar	92	4.53	0.51			
Uzlaşma	(1) Temel Eğitim	79	4.30	0.56	3.31	.041	1-2
	(2) Sözel Alanlar	172	4.15	0.49			
	(3) Sayısal Alanlar	92	4.29	0.56			
Kaçınma	(1) Temel Eğitim	79	2.56	0.69	23.47	.000	3-1 3-2
	(2) Sözel Alanlar	172	2.42	0.76			
	(3) Sayısal Alanlar	92	3.06	0.70			
Hükmetme	(1) Temel Eğitim	79	2.59	0.83	24.52	.002	3-1 3-2
	(2) Sözel Alanlar	172	2.56	0.79			
	(3) Sayısal Alanlar	92	3.26	0.82			
Uyma	(1) Temel Eğitim	79	2.52	0.93	34.13	.000	3-1 3-2
	(2) Sözel Alanlar	172	2.33	0.94			
	(3) Sayısal Alanlar	92	3.28	0.83			

Tablo 4.8'e göre katılımcıların öz yeterlilik ölçeğinden aldıkları ortalama puanları öğretimsel boyutta istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşmazken yönetimsel ve etik boyutlarında sözel alanlarda çalışan katılımcıların puanlarının sayısal alanlarda çalışan katılımcılara göre istatistiksel olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu sözel alan branşından gelen okul müdürlerinin sayısal alanlardan gelen okul müdürlerine göre kendilerini öz yeterliğin yönetimsel ve etik boyutlarında daha yetkin gördüklerini göstermektedir. Çatışma yönetim stillerinde ise problem çözme boyutunda katılımcı puanları branş değişkenine göre farklılaşmazken uzlaşma boyutunda sözel alanlar ile temel eğitim arasında temel eğitim lehine farklılaşmaktadır. Kaçınma,

hükmetme ve uyma boyutlarında da sayısal alanlar branşında çalışan katılımcı puanlarının temel eğitim ve sözel alanlar branşlarında çalışan katılımcılardan daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Bu bulgu problem çözme stilini her üç branştaki okul müdürlerinin de tercih ettiği; uzlaşma stilini daha çok temel eğitim branşındaki okul müdürlerinin tercih ettiği; kaçınma, hükmetme ve uyma stillerini ise daha çok sayısal branştaki okul müdürlerinin de tercih ettiği şeklinde yorumlanabilir.





BEŞİNCİ BÖLÜM
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Araştırmada elde edilen bulgular analiz edilmiş ve bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu bağlamda çalışmada ulaşılan sonuçlar şu şekildedir;

- Okul müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ile öz yeterlik algıları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin öz yeterlik algıları yüksek olduğunda çatışma yönetim stillerinden kaçınma boyutu yerine daha çok problem çözme, uzlaşma veya hükmetme boyutlarını kullandığı görülmektedir. Bu boyutlarda duruma göre çatışma kökten çözülür, insancıl bir yolla uzlaşılır veya sıkıntı büyük veya acilse baskı kurularak daha büyük sorunlara engel olunur. Ancak öz yeterliği düşük olan okul müdürleri çatışmayı görmezden gelmekte ve sorunlardan kaçmaktadırlar.
- Öz yeterliliğin okul müdürlerinin çatışma yönetim stilli tercihlerini açıklamada (%5.2-%17.4) kullanılabilecek önemli bir yordayıcı değişken olduğu görülmüştür. % 82.6 oranında farklı etmenlerin etkisi muhtemeldir.
- Yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, örgütsel kıdem ve branş değişkenlerine göre okul müdürlerinin öz yeterlik ile çatışma yönetim boyutlarının aralarındaki ilişki durumu değişkenlik göstermektedir. Okul müdürlerinin demografik özellikleri çatışma yönetim stilleri ile öz yeterlik algıları üzerinde büyük etkisi olması nedeniyle, çatışma sürecinde okul müdürünün kullanacağı çatışma yönetim stilleri belirlenirken ortam, öğretmenler ve öğrencilerin yanısıra okul müdürlerinin de demografik özellikleri oldukça etkilidir.

5.2. Tartışma

Bu araştırmada okul müdürlerinin öz yeterlik boyutlarının, çatışma yönetim stilleri ile ilişkisi incelenmiş olup elde edilen sonuçlar ışığında şu şekilde değerlendirmede bulunulmuştur:

Okul müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ile öz yeterlik algıları arasındaki korelasyonun incelenmesi bakımından;

Yapılan analiz sonucu okul müdürlerinin tüm boyutlarda yüksek düzeyde öz yeterlilik davranışı gösterdiği saptanmıştır ve çatışma yönetim stilleri ile öz yeterlik algıları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aslan ve Kalkan (2018), Benzer (2011), Djigić vd. (2014) ve Mohamed'in (2015) de yaptığı çalışmalarda benzer şekilde katılımcıların öz yeterlik algıları tüm boyutlarda yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Öz yeterliğin yüksek veya düşük olması tercih edilen çatışma yönetim stillerini oldukça etkilemektedir. Okul müdürlerinin yönetim stillerinden kaçınma boyutu yerine daha çok problem çözme veya uzlaşma boyutlarını kullandığı görülmektedir. Bu boyutlarda duruma göre, çatışma ya kökten çözülür ya insancıl bir yolla uzlaşılır ya da sıkıntı büyük veya acilse baskı kurularak daha büyük sorunlara engel olunur. Öz yeterliği yüksek olan müdürlerin iki tarafı da memnun edecek olan problem çözme ve uzlaşma boyutlarını kullanmaları okul iklimi ve eğitim ortamını olumlu yönde etkileyecektir. Çankır (2017) yaptığı çalışmada öz-yeterliğin girişimcilik düzeyini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşırken, Hsiao vd. (2011) de yüksek öz yeterliliğe sahip öğretmenlerin diğerlerine göre daha iyi yenilikçi iş uygulamaları gösterdiği bulgusunu elde etmiştir. Bu çalışma bulguları da burada elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Bu çalışmada elde edilen ‘okul müdürlerinin en çok problem çözme tekniğini kullanmayı tercih ettiği’ bulgusu değerlendirildiğinde; Arslantaş ve Özkan (2012), Atay (2014), Baykal ve Kovancı (2008), Boz (2012), Fırat (2010), Hoover (1990; aktaran Kaya, 2008), Johnson, Johnson ve Smith (1991; aktaran Özgan, 2006), Karcıoğlu, Govez ve Kâhya (2011), Koçak (2012), Konak (2014), Mirzeoğlu (2005), Otrar ve Ozun (2007), Özdemir (2003), Sungur (2008), Toytok ve Açıkgöz (2013), Uçar (2018), Üngüren (2009), Yıldızoğlu (2013), Yiğit (2015) ve Yurdunkulu (2016) da araştırmalarında bu araştırmada olduğu gibi okul idarecilerinin en çok problem çözme tekniğini uyguladığını bulgulamışlardır.

Çatışma yönetimi stillerini inceleyen birçok kişi problem çözme ve uzlaşma yöntemleri hakkında olumlu tutuma sahiptir. Bu konuda bazı yorumlamalar yapmışlardır: Uzlaşmanın başarılı bir şekilde uygulanması, çatışmanın her iki tarafının da iş birliği yapma konusunda iyi niyetli olması durumunda mümkündür (Karip, 2003). Uzlaşma stratejisi, insanların taleplerini tam olarak karşılayamaz, ancak tarafların karşılıklı anlaşmasına dayandığı için insan doğasına uygun bir çözümdür (Akın, 2008). Problem çözme yöntemi ise çatışmanın kaynağını bulmayı ve tamamen ortadan kaldırmayı amaçlar. Bu amaçla, uyuşmazlığın tarafları, anlaşamadıkları konuları görüşmek üzere yüz yüze görüşürler (Ertürk, 1994; aktaran Koç, 2016). Bu yöntem, karşı tarafların sorunları tanımlamasına, anlaşmazlık nedenlerini düşünmesine ve alternatifler önermesine olanak tanır. Bu nedenle, anlaşmazlıkları kalıcı olarak çözmenin en iyi yollarından biri olarak kabul edilir (Türkel, 2000).

Bununla birlikte araştırma bulgularına göre öz yeterlik algıları düşük olan okul müdürlerinin daha çok tercih ettiği kaçınma yönetimi stili diğer çoğu araştırmacılar tarafından da fazla istenilen bir yöntem olmadığı görülmektedir. Çünkü kaçınma yönteminde okul müdürü çatışmayı görmezden gelmekte ve sorundan uzak kalmayı tercih etmektedir. Bu durum bir müddet sorunu söndürür gibi olsa da ilk fırsatta muhtemel daha büyük problemlere sebep olabilmektedir. Bu konuda şu şekilde yorumlar bulunmaktadır;

Kaçınma çatışma yönetimi stili kullanan kişilerin düşük kişisel çıkarları vardır. Yani onlar için 'çatışma olmasın da işler bir şekilde yürüsün' modunda olmak daha tercih edilmektedir. Ortamı sadece gözlemler, müdahil olmamaya çalışırlar ve çatışmanın oluşmamasına gayret gösterirler ki işlerde aksama olmasın, eğitim ve öğretim olağan süreçte aksama göstermeden devam etsin (Rahim ve Bonoma, 1979; aktaran Gerçek ve Balaban, 2018)

Geriye kalan hükmetme ve uyma boyutları da orta düzeyde kullanıldığı bulgulardan anlaşılmakta olup problem çözme ve uzlaşma boyutlarına göre tercih edilme konusunda sönük kalmıştır.

Okul Müdürlerinin öz yeterlik algıları ile çatışma yönetim stilleri arasındaki ilişkinin regresyon analizi bakımından;

Elde edilen bulgular ışığında öz yeterliliğin okul müdürlerinin çatışma yönetim stili tercihlerini açıklamada (%5.2-%17.4) kullanılabilecek önemli bir yordayıcı değişken olduğu görülmüştür. Bu oran iki değişken arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğunu açıklar ancak farklı etmenlerin de % 82.6 oranında etkisi olabileceği ihtimali göz ardı edilemez.

Araştırma bulgularına bakıldığında problem çözme boyutu ile öz yeterlilik boyutları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ve diğer boyutlar içinde öz yeterlilik ile en yüksek varyansa sahip boyuttur. Problem çözme yöntemiyle sorun ortadan kalıcı olarak giderilmektedir ve karşı tarafla diyalog halinde olduğu için oldukça insancıl bir yöntemdir. Diğer yöntemler bu yönetime göre sorunları daha geçici bir şekilde giderir. Bu yüzden bazen daha da büyüyerek geri döner. Yiğit (2015) de bu çalışmaya benzer bir sonuç bulmuş olup idareciler üzerinde çalıştığı araştırmasında; idarecilerin en çoktan en az yönünde uyguladıkları çatışma yönetme tarzlarını bütünleştirme (problem çözme), uzlaşma, uyma, kaçınma ve hükmetme şeklinde sıralamıştır. Buna karşın Casiadi (2017) gibi öğretmenlere uyguladığı araştırmasında okul

idarecilerinin çatışma yönetme yöntemlerinden uyuşma ve uyum sağlamayı daha çok yöneldiğini ifade edenler de olmuştur. Aynı şekilde Karcıoğlu ve Alioğulları (2012) bankacılık üzerine yaptığı araştırmada; kaçınmanın sonrasında hükmetme, uzlaşma ve uymanın uygulandığını bulgulamıştır. Tabi bu durum sektörel farklılıktan da kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca % 82.6 oranında farklı etmenlerin etkisinin olabileceği bulgusunu destekleyen yorumlar şu şekilde sıralanabilir; Tanrıverdi'nin (2008) eğitim örgütleri üzerinde yaptığı araştırmada, okul idarecilerinin çatışma yönetim tarzlarının okuldaki örgütsel iklimle alakalı olduğu, Erol'un (2009) yaptığı bir çalışmada da okul idarecilerinin kullandıkları çatışma yönetme tarzı ile öğretmenlerin baskı seviyeleri arasında ilişki bulunduğu ifade edilmiştir.

Yiğit'in (2015) araştırma bulgularında da olduğu gibi bu araştırmanın bulgularına göre okul müdürlerince kullanılan en düşük çatışma yönetme stili ise hükmetme olarak görülmektedir. Rahim, Nace ve Shapiro (2000) hükmetme stili konusunda 'Zorla çatışma çözmeyi, hükmetmeyi seçen bireyler her halde kazanmayı hedeflerler' şeklinde ifade etmiştir. Aynı şekilde okul idarecilerinin en çok problem çözme tekniğini tercih ettiği bulgusuna ulaşan yukarıda isimleri belirtilen kişilerin hemen hepsi, okul müdürlerinin hükmetme boyutunu en az tercih ettikleri bulgusuna da ulaşmıştır. Bu da, bu araştırmada elde edilen verileri doğrular niteliktedir.

Çatışma sebepleri sıradan problemlerse, sıkıntılara karşı acil karar almak önemliyse baskılayıcı, iddiacı veya teknik hususlarda karar mekanizması olabilecek uzmanlığı olmayan astlarla başa çıkabilmek için bazen hükmetme yöntemi uygulanabilir. Fakat çatışma hususlarının karışık olduğu ve güzel kararlara bağlanabilecek kadar zamanın var olduğu durumlarda bu yöntemin uygulanmasının problem oluşturabileceği belirtilebilir (Rahim, 2002). Bu yüzden özellikle de öz yeterliği yüksek okul müdürleri tarafından en az tercih edilen yöntemlerden biri denilebilir.

Ayrıca problem çözme stilini kullanan okul müdürlerinin öz yeterlik algılarının en fazla öğretimsel boyutta yüksek olduğu bu araştırmada görülebilmektedir. Daha sonra etik ve yönetsel boyutlar takip etmektedir. Benzer (2011), Bukaiei (2016) ve Djigić vd. (2014) de benzer şekilde idarecilerin ve öğretmenlerin öğretimsel özyeterliklerinin yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Okul müdürleri de birer öğretmen olduğu için doğal olarak en fazla öğretimsel boyutta yüksek öz yeterliğe sahip olmaları, dolayısıyla okul başarısı üzerine çalışmaya oldukça istekli bulunmaları beklendik bir sonuçtur. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığının sisteminde okul başarısı öncelikli olarak akademik başarıyla

ölçüldüğü için okul müdürü diğer okullardan geri kalmamak için akademik çalışmalar üzerine yoğunlaşmaktadır. Ayrıca problem çözme yöntemini tercih eden okul müdürlerinde kişisel ilişkiler iyi olması muhtemel olması nedeniyle zaten yönetsel sıkıntıların fazla olmayacağı, öğretime daha fazla zaman ve enerji harcayabilecekleri yorumu da yapılabilir.

Okul müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiye demografik özelliklerinin etkisi bakımından;

Yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, örgütsel kıdem ve branş değişkenlerine göre öz yeterlik ile çatışma yönetim boyutlarının aralarındaki ilişki miktarı değişkenlik göstermiştir. Aslan ve Kalkan (2018) ise cinsiyet ve branş değişkenlerine göre fark bulamamakla birlikte, kurum türü, hizmet süresi ve mezun olunan okul türü değişkenlerine göre anlamlı fark bulmuştur. Tam aksine Karahan ve Balat (2011) ve Türk (2008) çalışmalarında öz-yeterlik algılarının cinsiyete, çalışma yaşına ve eğitim durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna varmıştır.

Yapılan bu çalışmada elde edilen veriler analiz edilmiş olup ayrıntılı olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmış ve şu şekilde bir değerlendirmede bulunulmuştur;

Bu çalışmadaki bulgular incelendiğinde yaş değişkeni bakımından öz yeterliğin yönetsel ve öğretimsel boyutlarında herhangi bir fark görülememektedir. Ancak etik boyutunun yaş değişkeninden oldukça etkilendiği görülmektedir.

Ayrıca mesleğin başlarında sayılabilecek genç okul müdürlerinin kendilerini emekliliği yaklaşmış olanlara kıyasla daha yaşlı okul müdürlerinden etik yeterlilik açısından daha yetkin gördükleri anlaşılmaktadır. Okul müdürlerinin tercih ettikleri çatışma yönetim stilleri yaşlarına göre değişmektedir. Genellikle 51-55 yaş aralığındaki okul müdürleri tüm stilleri görece genç meslektaşlarına kıyasla daha fazla kullanmaktadırlar. Yiğit (2015) de idareciler üzerinde çalıştığı araştırmasında çatışma yönetme tarzlarından biri olan kaçınmanın 51 yaş ve üstü olarak ağırlıkta olduğu bulgusuna ulaşmış olması bu çalışmada elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Ayrıca bu çalışmaya benzer bir şekilde Diru (2005) Fen Bilimleri öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile yaş değişkeni arasındaki ilişkiyi incelemiş, yaş arttıkça öz-yeterlik inançlarının da arttığı ve bu artışın 50 yaş üstü öğretmenler için anlamlı bir farklılığa neden olmadığını bulgulamıştır.

Öz yeterliliğin öğretimsel boyutunda erkekler ile kadınların ortalama puanları arasında istatistiksel bir farklılığa rastlanılmaması, iki cinsiyetin de aynı mesleğe, aynı zekaya, aynı öğretim kabiliyetine sahip olabileceği, öğretmenlikte veya okul ortamındaki eğitim düzey ve faaliyetlerini düzenlemede kadın veya erkeğin birbirine cinsiyet bakımından üstünlük sağlaması söz konusu olamayacağı, aksine karakter, eğitim, düzeyi, istek gibi etmenlerin öneminin ön plana çıktığı gerçeğini ortaya koymaktadır. Ancak yapılan analiz sonucunda erkek okul müdürlerinin yönetsel ve etik öz yeterlik alanlarında kendilerini kadın okul müdürlerine göre daha yetkin gördükleri bulgusu elde edilmektedir. Yönetimsel boyutunda erkeklerin ortalama puanları kadınların ortalama puanlarından daha yüksek olması bu çalışmadaki okul müdürlerinin daha çok erkeklerden oluştuğu bulgusunu destekler niteliktedir. Öğretimde cinsiyet ayrımı yapılamazken, yönetimde önemli bir yeri olan hükmetme, yönlendirme, sözünü geçirme gibi durumların erkeklerde çoğunlukta görülmektedir. Bu konuda Griggs, vd. (2013); ‘Cinsiyetin öz yeterliliği etkilediğini göstermiştir, kadınların erkeklerden daha düşük öz yeterliliğe sahip olduğu bilinmektedir’ şeklinde ifade etmiştir. Yiğit (2015) de idareciler üzerinde çalıştığı araştırmasında hükmetmenin erkeklerce daha çok benimsendiği bulgusuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Diru (2005), Klassen ve Chiu (2010), Konak (2014), Polat (2007), Şahin (2016) ve Üztemur (2013) da erkek okul müdürlerinin ve öğretmenlerin öz yeterlik algılarının kadınlara kıyasla daha yüksek olduğu ve genel olarak erkeklerin hükmetme stilini tercih ettiği bulgusunu elde etmişlerdir.

Problem çözme boyutunda erkekler ile kadınlar arasında herhangi bir istatistiksel farklılık görülmezken uzlaşma boyutunda erkeklerin; kaçınma, hükmetme ve uyma boyutlarında da kadınların ortalama puanları daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgudan problem çözme stili dışındaki diğer çatışma yönetim stillerinde erkek ve kadın okul müdürlerinin tercihlerinin farklı olduğu anlaşılmaktadır. Problem çözme stilinde erkek ve kadın okul müdürlerinin benzer görüşte olması ile kaçınma ve uyma stillerine kadın okul müdürlerinin daha yatkın olması beklenen bir bulgudur ancak uzlaşma stilini daha çok erkeklerin, hükmetme stilini ise daha çok kadınların tercih etmesi araştırmanın şaşırtıcı bir bulgusu olarak öne çıkmaktadır. Çünkü ataerkil toplumlarda erkeklerden daha rekabetçi, kadınlardan ise daha uyumlu olmaları beklenmektedir. Ayrıca yukarıda belirtilen araştırma sonuçlarında da hükmetme boyutunu daha çok erkek okul müdürlerinin tercih ettiği bulgusunun bu araştırma sonucuna paralellik göstermediği görülebilmektedir. Genel olarak bu çalışmada cinsiyet değişkeninin öz yeterliğe etkisi

olduğundan bahsedilebilmektedir ancak farklı bulgulara ulaşan araştırmacılar da olmuştur. Bilgiç (2011), Mohamed (2015), Özkurt ve Keçici (2017) ve Şahin (2019) öz-yeterlik düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığını belirtirken, Bukaiei (2016) cinsiyet değişkenlerine göre kadın öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu ifade etmiştir.

Okul türü bakımından değerlendirildiğinde ortaokul müdürleri yönetsel ve etik öz yeterlik konusunda diğer okul türlerine göre daha yetkin olduğu görülmektedir. Kaçınma ve hükmetme lisede görev yapan okul müdürlerinde daha yüksek oranda çıkarken, uyma boyutu ortaokuldaki müdürlerde daha yüksek seviyede görülmüştür.

Mesleki kıdem açısından okul müdürlerinin kıdemi yükseldikçe deneyimlerinin artması nedeniyle öz yeterliklerinin de artması beklenirken elde edilen bulgularda tam tersi düştüğü görülmektedir. Klassen ve Chiu (2010) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin mesleki yaşının öz-yeterlikle doğrusal olmayan ilişkiler gösterdiği, kariyerin başından ortalarına doğru arttığı ve daha sonra azaldığı görülmüştür. Bu durum da bu çalışmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Bununla birlikte Bilgiç (2011), Diru (2005), Elgüt (2020) ve Pehlivan'ın (2022) yaptığı çalışmalarda 'Kıdemi fazla olan öğretmenlerin öz-yeterlikleri daha yüksektir' şeklinde tam tersi bir sonuç bulunmuş olmaları ve Özkurt ve Keçici'nin (2017) özyeterlik görüşlerinin cinsiyet ve kıdeme göre değişmediği sonucuna ulaşması bu farklılığın kişisel farklılıklardan veya katılımcı profili değişkeninden olabileceği ihtimalini göstermektedir. Yiğit (2015) de benzer şekilde kaçınma tarzının 21 yıl ve üstü şeklinde üst seviyede çeşitlilik gösterdiğini belirtmiştir.

Örgütsel kıdem açısından bakıldığında mesleğe yeni başlamış okul müdürlerinin daha eski olanlara oranla öz yeterliklerinin yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum mesleki kıdem değişkeniyle de paralellik göstermektedir. Bunun nedeninin yeni göreve başlayanların büyük değişiklikler yapma isteği ve idealist düşüncelerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Bu araştırma sonuçlarından farklı bulgular elde eden kişiler de bulunmaktadır, şöyle ki: Üztemur (2013) çalışmasında öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının mesleki kıdemine göre farklılaşmadığını bulmuştur. Yurdunkulu (2016) ise aynı yerde 1-4 yıl asında çalışan öğretmenlerin daha çok hizmet yılı olanlara kıyasla kaçınma tarzını daha çok benimsediklerini bulmuştur. Kaçınma stilini kullanan örgütsel kıdemi düşük kişilerin öz yeterliğinin düşük olduğuna dair bir yorum yapılabilir çünkü daha önce de belirtildiği üzere öz yeterliği yüksek kişiler kaçınmadan ziyade

problem çözme veya uzlaşma stillerini kullandıkları araştırma bulgularından görülebilmektedir.

Branş bakımından sözel branşı olan okul müdürlerinin sayısal olanlara göre yönetsel ve etik boyutlarda kendilerini daha yetkin gördükleri anlaşılmaktadır. Ayrıca her üç branştaki müdürlerin problem çözme stilini tercih ettiğini, uzlaşma boyutunu temel eğitimde görev yapan okul müdürlerinin daha çok tercih ettiğini, hükmetme ve uyma boyutlarını ise daha çok sayısal branştaki müdürlerin tercih ettiğini görebilmekteyiz. Buna karşın elde edilen verilerden farklı sonuçlar sunan kişiler de olmuştur. Şahin (2019) ve Üztemur (2013) öğretmenlerin öz-yeterlik görüşlerinin branşlarına göre farklılaşmadığını belirtmişlerdir.

5.3. Öneriler

Genç (2005), çatışma ortamlarında moralin azaldığını, çalışma ortamındaki enerjinin, çalışanlar arasında uyum ve motivasyonun bozulduğunu, kutuplaşmanın olduğunu, iş birliğinin ve iş verimliliğinin azaldığını bildirmektedir. Bir örgüt içindeki çatışma durumları, örgüt içindeki insanların moralini ve iş motivasyonunu olumsuz etkiler (Karip, 2000). Bu yüzden ortamdaki çatışma bir şekilde bertaraf edilmelidir ancak bu, çatışmanın tamamen kötü bir şey olduğu anlamına da gelmemektedir. Kötü olan durum çatışmanın büyümesine izin vermektir. Bu konuda Eren, (2001) şu şekilde görüş bildirmektedir; çatışmanın özünde uyumsuzluk, zıtlık, uyumsuzluk, vb. kavramlar bulunur ancak çatışma bir örgütte değişik türdeki düşünceleri bünyesinde barındırarak yenilik ve yaratıcılığa sebebiyet verir. Rainey (2014), şiddetli çatışmanın beklendiğini ve hatta arzu edildiğini savunur. Çünkü çatışmanın hiç olmadığı bir yerde sıradanlık oluşur. Bu da yönetilemeyen bir çatışmada olduğu gibi istenmedik bir durumdur. Elde edilen bulgular ışığında öz yeterliği yüksek olan okul müdürünün okulda çatışma ortamının büyümesine izin vermeyeceğini göstermektedir. Öz yeterliği yüksek olan okul müdürleri çatışma yönetim stratejilerinden genel olarak problem çözme ve uzlaşma yöntemlerini kullandığı için okul müdürleri alan yazında belirtilen kişisel deneyimler, sosyal edinim, sözel ikna ve fizyolojik ve duygusal durumlar olan öz yeterlik kaynaklarını kullanarak öz yeterliğini geliştirmesi gerekmektedir.

Yapılması gereken şey, öncelikle problem çözme ve uzlaşma yöntemlerinin tercih edilmesi olacaktır. Eğer bu yöntemler içinde bulunulan koşul, kişilerin ilişkileri, olayın niteliği, vb. etkenlere uygun değilse, bu etkenler göz önünde bulundurularak doğru

çatışma yöntemi kullanılarak çatışmanın uygun bir metotla yönetilmesi gerekir. Bu konuda Önk, (2015); ‘Okul idarecileri çatışma durumunda çözüm yöntemlerini sorgulayarak okulun etkililiğini devam ettirebilmesi adına en mantıklı yöntemi kullanması gerekir.’ şeklinde ifade etmiştir.

Genel anlamda iyi bir lider; tarafsız, minnettar, örnek, ölçülü, sempatik, sabırlı, arkadaş canlısı, koruyucu, iyimser, özverili, ikna edici, etkileyici, saçma sapan, kendinden emin, açık, teşvik edici, metodik, dürüst, teşvik edici, adil, güçlü iradeli, güven verici, vicdanlı, kararlarına güvenen, coşkulu, uyumlu, duyarlı, çevresi ile barışık, güler yüzlü, insanlara değer veren, şeffaf, paylaşımcı, ilgili vb. olmalıdır (Sarioğlu, 2014). Bu konuda öz yeterliği yüksek liderlerin bu durumu başarabileceği düşünülmektedir.

Aynı şekilde, okul yöneticisinin kendi bilgi ve kabiliyetiyle birlikte, okul çevresiyle diyalogu süresince edindiği deneyimler de yöneticilik öz-yeterlik inançları bakımından önemli bir göstergedir. Öz-yeterlik inançları yüksek olan okul yöneticilerinin ise çalıştıkları kurumda eğitim dönemini daha verimli ve kaliteli hale getirmeleri ümit edilir (Köybaşı, 2016). Yüksek öz yeterlik, insanları daha çok çalışmaya ve aksiliklere direnmeye teşvik eder (Heslin ve Klehe, 2006).

Öz-yeterliği yüksek kişiler ısrarcı, azimli, kendine güvenen, güçlü ve çalışkandır, düşük öz-yeterliğe sahip kişiler, diğerlerinden daha dar görüşlüdür ve problem çözmeye aktif olarak katılmaktan korkarlar. Bu nedenle umutsuzdurlar ve özgüvenleri düşüktür ve umutsuzdurlar (Özenoğlu Kiremit, 2006). Bu kişiler daha çok kaçınma yöntemine başvurur. Kaçınmada ise ileriki aşamada daha büyük problemlerin ortaya çıkma ihtimali bulunması nedeniyle okul müdürlerinin başvurması tavsiye edilmeyecek olan yöntemler arasında bulunmaktadır.

Dolayısıyla, okul yöneticisinin aldığı kararlar özellikle öğrenciler başta olmak üzere velileri, öğretmenleri ve okuldaki diğer personeli de etkilemektedir. Dolayısıyla düşük öz yeterliğe sahip okul yöneticileri çevrelerini kontrol edebilme konusunda kendilerini yetersiz görmeleri, başarısız konumdaki öğretmenlerin ise başarı kazanmaya yönelik gayret içerisinde olmaya daha isteksiz olmaları; başarısızlığı bitirmek için çabalamak yerine kendi davranışlarını sürdürme konusunda daha ısrarcı olmaları, karşılaşılan sorunlar için ise kendileri dışındaki herkesi suçlayıcı eğilim içinde oldukları gözlenebilmektedir (Tschannen-Moran ve Garies, 2004; aktaran Köybaşı, 2016).

Öz yeterliği yüksek okul müdürlerinin kullanmayı daha az tercih ettiği hükmetme, kaçınma, uyma çatışma yönetim stilleri yerine okulda kalıcı düzenin sağlanacağı problem çözme ve uzlaşma stillerinin kullanımı tercih edilmelidir. Kaçınma yöntemi çatışmayı engel olamadığı gibi, hükmetme de genel olarak çatışmanın bastırıldığını hissettirse de daha sonra büyük sorunlara yol açma ihtimali ve kişisel ilişkileri sekteye uğratması nedeniyle anlık ve acil durumlar haricinde çok tercih edilmemelidir.

Okul müdürlerinin öz yeterliklerinin boyutu tercih ettikleri çatışma yönetim stillerini önemli boyutta etkilemekle birlikte tamamen etkili olduğu söylenememektedir. Bu yüzden çevresel faktörlere göre kullanılacak olan yöntem iyi seçilmelidir. Daha önce de belirtildiği üzere kişi ve ortamın niteliğine göre doğru çatışma yönetim stilini kullanmak da okul müdürünün bu konudaki öz yeterliğinin göstergesidir.

Ayrıca yaş ve mesleki kıdem ile özyeterlik ters orantılı olduğu görülmekte olup bu durumun kişisel veya çevresel faktörlerden veya yeni göreve gelen bir okul müdürünün büyük işler başarma inancından kaynaklanabileceği ihtimalleri göz önünde bulundurularak deneyimin de önemli bir etken olduğu göz ardı edilmemelidir. Yeni müdürler deneyimli okul müdürlerinden sosyal öğrenme yoluyla öz yeterliğini artırmalıdır.

Kadınların okul müdürü olma konusunda yeterince istekli olmadığı ve yönetsel konuda düşük öz yeterliğe sahip olduğu görülmüştür. Erkeklerin yapabildiği her şeyi başarabileceklerine olan inanç ve öz yeterliklerini kaybetmemelidirler.

Ayrıca bu çalışma eğitim kurumları üzerine yapılmış bir çalışma olması sebebiyle farklı sektörlerle de uygulanması ve sonuçların karşılaştırılması akademik yazına önemli katkı sunacaktır. Farklı örneklem grubu ve değişkenlerin incelenmesi de yine literatüre katkı sağlayacaktır.



Evrak Tarih ve Sayısı: 17.01.2023-42



KÜTAHYA DÜMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği
Kurulu



TOPLANTI TUTANAĞI

Toplantı No : 2022/12
Toplantı Tarihi : 28.12.2022
Toplantı Saati : 14:00
Toplantı Yeri : Rektörlük Toplantı Salonu

GÜNDEM

58. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığının 28.12.2022 tarihli ve 166583 sayılı yazısı gereğince; Dr. Öğr. Üyesi Evrim EROL'un "*Okul Müdürlerinin Öz Yeterlilik Algıları ile Çalışma Yönetim Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*" başlıklı akademik çalışmasında kullanılmak üzere, uygulama, görüşme ve anket yapma talebinin etik açıdan uygunluğu üzerine görüşme.

KARAR

58. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığının 28.12.2022 tarihli ve 166583 sayılı yazısı gereğince; Dr. Öğr. Üyesi Evrim EROL'un "*Okul Müdürlerinin Öz Yeterlilik Algıları ile Çalışma Yönetim Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*" başlıklı akademik çalışmasında kullanılmak üzere, uygulama, görüşme ve anket yapma talebinin etik açıdan uygunluğu üzerine görüşüldü.

Yapılan görüşmeler ve değerlendirmeler sonucunda, çalışma kapsamında yapılacak olan uygulama, anket-görüşme sorularının ve ölçeklerin, gerekli izinlerin alınması kaydıyla, fikri, hukuki ve telif hakları bakımından sorumluluğu başvurucuya ait olmak üzere etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Prof. Dr. Ali Çelik
Başkan

Prof. Dr. Abdullah İLGAZİ
Üye

Prof. Dr. Çetin ÖZDİLEK
Üye

Prof. Dr. M.sait GÖKALP
Üye

Prof. Dr. Orhan ELMACI
Üye

Prof. Dr. Ramazan KILIÇ
Üye

Prof. Dr. Selda MANT
MENAY

Adres:Evliya Çelebi Yerleşkesi Taşhanlı Yolu 10. Km 43100 KÜTAHYA
Telefon:(0 274) 443 43 43 Faks:2742652014
e-Posta:etikkurul@cpu.edu.tr Web:http://www.dpu.edu.tr
Kep Adresi:dumlupinaruniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Ebru Yüce
Unvanı: Raportör
Tel No: 0274 443 16 65-1655



Bu belge, Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 17.01.2023-42

Üye

Ebru Yüce
Raportör

Adres:Evliya Çelebi Yerleşkesi Tavşanlı Yolu 10. Km 43100 KÜTAHYA
Telefon:(0 274) 443 43 43 Faks:2742652014
e-Posta:etikkurul@dpu.edu.tr Web:http://www.dpu.edu.tr
Kep Adresi:dumlupinaruniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Ebru Yüce
Unvanı: Raportör
Tel No: 0274 443 16 65-1655



Bu belge, **Güvenli Elektronik** ile imzalanmıştır.

KAYNAKÇA

- Abu-Tineh, A. M., Khasawneh, S. A., & Khalaileh, H. A. (2011). Teacher self-efficacy and classroom management styles in Jordanian schools. *Management in Education*, 25 (4), 175–181.
- Açıkalın, A., Şişman, M. ve Turan, S. (2007). *Bir insan olarak okul müdürü*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ada, N. (2013). Örgütlerde Çatışma Nedenleri ve Çözüm Önerileri: Bir Literatür Çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies, International Journal of Social Science*, 6 (1), 59-74.
- Ada, Ş. ve Küçükali, R. (2009). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ağaoğlu, E., vd. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya). *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 159-175.
- Ağırman, N. (2016). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlik ve Öğretmen Liderlik Düzeylerinin Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ajzen, I. (2002). Perceived behavioral control, Self-Efficacy, locus of control, and the theory of planned Behavior. *Journal of applied social psychology*, 32 (4), 665-683.
- Akat, İ., Budak, G., ve Budak, G. (2002). *İşletme Yönetimi* (4. b.). İzmir: Fakülteler Kitanevi Barış Yayınları.
- Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 24-33.
- Akın, M. (2008). *Örgütlerde Çatışma, Örgütsel Davranışta Seçme Konular*. Ankara: İlke Yayınevi.
- Aksu, A. (2003). Örgütsel çatışma yönetimi. *Ege Eğitim Dergisi*, 2 (3), 99-107.
- Al-Ali, M. N. (2003). Analyzing the generic structures and the rhetorical patterns of the Qur'anic narrative parables. *Al- 'Arabiyya: Journal of the American Association of Arabic*, 36, 81-106.
- Al-Badi, A.H. (2014). The Adoption of Social Media in Government Agencies: Gulf Cooperation Council Case Study. *Journal of Technology Research*, 5, 1-26.

- Al-Khalayleh, M. (2011), *Financial Analysis using Accounting Data*. 2nd ed. Dubai, UAE: Al- Falah Library.
- Al-Sharaa & Asaad Mohammed Mustafa (2019). The Self Effectiveness and The Ability of Problems Solving of The Students in Secondary Schools by Mathematics Teachers in Aramtha schools. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 3 (16), 38-55.
- Alev, S. (2018). *Öğretmenlerin Genel Öz Yeterlilik Algıları ile Duygusal Emek Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: İzlenim Yönetimi Taktiklerinin Aracılık Rolü* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Argon, T., Eren A. (2004). *İnsan Kaynakları Yönetimi*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Arsal, Z. (2014). Mikro öğretimin öğretmen adaylarının sınıf yönetimi tutum ve inançlarına etkisi, *Mersin: Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (3), 137-150.
- Arslan, C., (2005), *Kişilerarası Çatışma Çözme ve Problem Çözme Yaklaşımlarının Yükleme Karmaşıklığı Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Arslantaş, Ö. ve Özkan, M. (2012). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetim Yaklaşımlarının İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (2), 555- 570.
- Ası, Ş., D. ve Karabay, O., Ş. (2017). Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında İlişkiler: Öğretmenler ve Akranlar. İçinde S. Yoleri (Ed.), *Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi* (s,127-151). Ankara: Eğiten Kitap.
- Aslan, M. ve Kalkan, H. (2018). Öğretmenlerin Özyeterlilik Algılarının Analizi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (16), 477-493.
- Asunakutlu, T. ve Safran, B. (2005). Kültürel Farklılıklardan Kaynaklanan Çatışmalara Yönelik Bir Araştırma (Marmaris Turizm Sektörü Örneği). *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (1), 26-49.
- Aşan, Ö., Aydın, M., ve Can, H. (2006). *Örgütsel Davranış*. İstanbul: Arıkan Yayınları.

- Atay, A. (2014). *Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stillerinin Öğretmenlerin Stres Düzeyleriyle İlişkisinin İncelenmesi: İstanbul İli Gaziosmanpaşa İlçesi Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Audia, P. G., Locke, E. A., & Smith, K. G. (2000). The paradox of success: An archival and a laboratory study of strategic persistence following radical environmental change. *Academy of Management Journal*, 43 (5), 837-853.
- Avcı, İ. (2020). *Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnançları ile İş Doyumları Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahraman Maraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Ayık, A., Savaş, M. ve Yücel, E. (2015). İlkokullarda görev yapan okul müdürlerinin genel öz yeterlik ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (2), 193-218. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/202549>
- Aytürk, N. (2007). *Yönetim Sanatı Etkili Yönetim ve Yöneticilik Becerileri* (5.Baskı b.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Baloğlu, Cezmi (2020). *Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik İnançları ile Örgütsel Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişki (Kütahya Merkez İlçesi Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Baltacı, A. (2020). Okul Müdürü Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması, *Journal of Humanities and Tourism Research*, 10 (1), 27-40.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191–215. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- (1986). Social foundation of thought and action: A social cognitive theory. *Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall*.
- (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*. Vol. 6. *Six theories of child development* (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.

- , (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148. Retrieved from: https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- , (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bars, M. ve Oral, B. (2017). The Realitionsip Among Metacognitive Awareness, Self Efficacy Toward the Teaching Profession and the Problem Solving Skills of Teacher Candidates. *Eurasian Journal of Educational Research*, 72, 107-128.
- Barutçugil, İ. (2006). *Yöneticinin yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Basım, H. N., Korkmazıyürek, H. ve Tokat, A. O. (2008). Çalışanların özyeterlilik algılamasının yenilikçilik ve risk alma üzerine etkisi: Kamu sektöründe bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 121-130.
- Başaran, İ.E. (1994). *Eğitim yönetimi*, Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Baykal, K. ve Kovancı, A. (2008). Yönetici ve astlar arasındaki anlaşmazlıkların çözümüne yönelik bir araştırma. *Havacılık ve Uçay Teknolojileri Dergisi*, 3 (3), 21-38.
- Bell, C. and Song, F. (2005). Emotions In The Conflict Process: An Application Of The Cognitive Appraisal Model Of Emotions To Conflict Management, *International Journal of Conflict Management*, 16 (1), 30-54. Retrieved from: <https://doi.org/10.1108/eb022922>
- Benzer, F. (2011). *İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Algılarının Analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Berkant, H. G. ve Ekici, G. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde öğretmen öz yeterlilik inanç düzeyleri ile zekâ türleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 113-132.
- Bilgiç, H. S. (2011). *Rehber Öğretmenlerin (Psikolojik Danışmanların) Öz Yeterlilikleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Bolat, G. (2018). *Algılanan Liderlik Davranışının Örgütsel Çatışma Yönetim Stili ve Tükenmişlik Üzerine Etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Boz, İ. T. (2012). *Yöneticilerin Çatışma Yönetim Tarzı ile Çalışanların Role Dayalı Performansı Arasındaki İlişki ve Algılanan Örgütsel Desteğin Rolü* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bozbaş, Y. (2015). *Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik İnançları ve Sınıf Yönetimi Becerileri Algıları Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Brígido, vd. (2013). Prospective Primary Teachers' Self-Efficacy and Emotions in Science Teaching. *European Journal of Teacher Education*, 36 (2), 200-217.
- Budak, G., ve Budak, G. (2004). *İşletme Yönetimi* (5.Baskı b.). İzmir: Barış Yayınları Fakülteler Kitabevi.
- Buğa, A. (2010). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Bukaiei, N. A. (2016). Social intelligence as a predictor of the feeling of happiness among students of the faculty of educational sciences and arts/UNRWA. *Journal of Educational and Psychological Studies*, 10 (1), 201-221. Retrieved from: <https://doi.org/10.24200/jeps.vol10iss1pp201-221>
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15 (57), 5-34.
- Bursalıoğlu, Z. (2014). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cafoğlu, Z. (2007). *Sınıf Yönetimi Yeni Gelişmeler Doğrultusunda*. Ankara: Grafiker Yayıncılık.
- Can, H. (2005). *Organizasyon ve Yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Caprara, G. V., vd. (2006). Teachers' Self-Efficacy Beliefs As Determinants of Job Satisfaction and Students' Academic Achievement: A Study at The School Level. *Journal of School Psychology, 44* (6), 473-490.
- Chong, W. H., & Kong, C. A. (2012). Teacher Collaborative Learning and Teacher Self-Efficacy. *The Journal of Experimental Education, 80* (3), 263-283.
- Ciminli, A. (2022). *Öğrencilerin Akademik Öz-Yeterlik İnançlarını, Umut ve Okulda Öznel İyi Oluş Düzeylerini Arttırmaya Dönük BDT Programının Etkililiği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review, 76* (2), 201-237.
- Corkett, J., Hatt, B., & Benevides, T. (2011). Student and teacher self-efficacy and the connection to reading and writing. *Canadian Journal of Education, 34* (1), 65-98.
- Coulibaly, M. & Karsenti, T. (2013). Étude du sentiment d'auto-efficacité des enseignants du secondaire au niger à l'égard de l'ordinateur. *Mcill Journal of Education, 48* (2), 383-401.
- Cüceloğlu, D. (2012). *İnsan ve Davranış- Psikolojinin Temel Kavramları* (25 b.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağlayan, O. A., (2006), *Örgütsel Çatışma Yönetimi ve Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Çalık, A. (2016). *Nepotizmin örgütsel sessizlik üzerine etkisinde öz yeterlilik algısının rolü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Çankır, B. (2017). Öz-yeterlilik ve değişime karşı direncin girişimcilik eğilimi üzerine etkisi. *Uluslararası Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 3* (2), 115-124.
- Çatakdere, K. (2014). *Öğretmen algılarına göre ilköğretim kurumları yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejileri ile örgüt iklimi arasındaki ilişki: İzmir ili örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Çelik, M. (2007). *Örgüt kültürü ve örgütsel vatandaşlık davranışı bir uygulama*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Çelik, O. T. ve Konan, N. (2021). Okul Müdürlerinin Güçlendirici Liderliği ile Öğretmenlerin Özyeterliliği ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim*, 46 (206), 241-261. doi:10.15390/EB.2020.8841
- Çetin, F. (2011). Örgüt içi girişimcilikte öz yeterlilik algısı ve kontrol odağının rolü. *Business and Economics Research*, 2 (3), 69-85.
- Çetin, M. ve Özcan, K. (2004). Okul Yöneticilerinin Etik Davranışların Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, (20), 21-29.
- Dağ, A. (2022). *Okulöncesi Öğretmenlerinin Kişilerarası Öz Yeterlilikleri ile Mesleki Profesyonellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Darling-Hammond, L., Chung, R., & Frelow, F. (2002). Variation in Teacher Preparation: How Well Do Different Pathways Prepare Teachers to Teach? *Journal of Teacher Education*, 53 (4), 286-302.
- Darmody, M., & Smyth, E. (2016). Primary school principals' job satisfaction and occupational stress. *International Journal of Educational Management*, 30 (1), 115-128.
- De Dreu & Carsten K. W. (1997). Productive conflict: The importance of conflict management and conflict issue. In C. K. W. De Dreu & E. Van de Vliert (Eds.), *Using conflict in organizations* (pp. 9–22). London: Sage Publications, Inc. Retrieved from: <https://doi.org/10.4135/9781446217016.n2>
- , (2008). The Virtue and Vice of Workplace Conflict: Food for (Pessimistic) Thought. *Journal of Organizational Behavior*, 29 (1), 5-18.
- De Dreu, Carsten K. W. & Van Vianen, A. E. M. (2001). Managing relationship conflict and the effectiveness of organizational teams. *Journal of Organizational Behavior*, 22 (3), 309–328. Retrieved from: <https://doi.org/10.1002/job.71>
- Declue, S. (2013). *Measurement Of Perceived Conflict Between Members In American Higher Education Merged Library And Information Technology Departments* (Unpublished PhD Dissertation). The University of Missouri, Columbia.

- DeJarnette, N.K. & Sudeck, M. (2015). Supporting Clinical Practice Candidates in Learning Community Development. *Teacher Development*, 19 (3), 311-327.
- Demir, M., (2010). Örgütsel Çatışma Yönetiminde Duygusal Zekânın Etkisi: Konaklama İşletmelerinde İşgörenlerin Algılamaları Üzerine Bir Araştırma, *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 11 (2), 199-211.
- Demiralp, B. (2018). *Yöneticilerin liderlik özellikleri ile çatışma yönetimi tarzları arasındaki ilişki: Görgül bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirel, Ö. (2010). *Öğretme Sanatı* (16 b.). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Demirkaya, G. (2003). *İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Yönetici ve Öğretmenler Arasında Örgütsel Çatışmaya Neden Olabilecek Durumlara İlişkin Algıları (Bolu İl Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Depe, N. (2016). *Devlet İlkokullarındaki Yöneticilerin Öğretmenlerle Yaşadıkları Çatışmalar ve Çözüm Yöntemleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Derbedek, H. (2008). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Öz Yeterlikleri Üzerindeki Etkileri (Bursa İli Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Djigić, vd. (2014). Basic Personality Dimensions and Teachers' Self-Efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 593-602.
- Dijkstra, M. T. M., vd. (2005). Conflict and Well-Being at Work: The Modernating Role of Personality. *Journal of Managerial Psychology*, 20 (2), 87-104.
- Dillard, J. P., & Shen, L. (2005). On the Nature of Reactance and its Role in Persuasive Health Communication. *Communication Monographs*, 72 (2), 144–168. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/03637750500111815>

- Doğan, A. N., (2012), *Yöneticilerin Algılanan Güç Tarzları ile Çatışma Yönetim Tarzları Arasındaki İlişki ve Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dökmen, Ü. (2005). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Duman, A. B. (2007). *Lise Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Öz Yeterlik Algı Puanlarının Cinsiyete, Alanlara ve Farklı Düzeylere Göre İngilizce Başarısını Yordama Gücü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Durak, D. (2022). *Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Öz-Yeterlilikleri ve 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Dursun, P., (2008), *Kocaeli Bölgesinde Yer Alan Tüm Kamu ve Özel Hastanelerde Çalışan Yönetici Hemşirelerin Çatışma Nedenleri ve Çatışma Yönetim Tarzlarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Haliç Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Efil, İ. (2007). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon* (9.Baskı b.). İstanbul: Alfa Aktüel Yayınları.
- Elgit, B. (2020). *Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları ile Sınıf İçi Davranışlarının İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Eller, J. F., & Eller, S. A. (2011). *Working With Difficult & Resistant Staff*. (Ö. ORAL, Çev.) Bloomington: Solution Tree.
- Erdem, Y. ve Kınır, S. (2022). Öğretmenlerin Öğretime Yönelik Öz Yeterliliklerinin İncelenmesi: Bir Derleme Çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12 (1), 165-175.
- Erden, E. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretimi Öz Yeterlilik İnançlarının Öğrencilerin Fen Tutumları ve Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Erdoğan, İ. (2012). *Eğitimde değişim yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Eren, E. (2001). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- (2004). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- (2006). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- (2008). *Yönetim ve Organizasyon-Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar* (8.Baskı b.). İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Ertürk, M. (1994). Organizasyonlarda Çatışma, Çatışma Nedenleri, Çatışmanın Yönetimi ve Erciyes Üniversitesinde Bir Anket Uygulaması. *Erciyes Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 11, 121-147.
- (2004). *İşletmede Yönetim ve Organizasyon*, İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Eryılmaz, B. (2002) *Kamu yönetimi*. İstanbul: Erkam Matbaası.
- Eskici, D.B. (2005). *Gençlik Spor Genel Müdürlüğü (GSGM) merkez örgütünde görev yapan iş görenlerin 'çatışma yönetimi algıları' ve 'iş doyumları' arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Fischer, R. (2004). Rewarding employee loyalty: An organizational justice approach. *International Journal of Organizational Behavior*, 8 (3), 486-503.
- Geçmez, T. (2009). *Yöneticilerin Dönüşümçü ve Etkileşimci Liderlik Stilleri ile Çatışma Yönetimi Stilleri Arasındaki İlişki ve Kimya Sektöründe Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gedikli, N. ve Velittin B. (2005). Doğa Sporları Kulüplerinde Örgütsel Çatışmanın Nedenleri ve Kullanılan Çatışma Yönetimi Stratejileri. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3 (1), 35-45
- Genç, N. (2005). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- (2007). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Gençtürk, A. (2008), *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Gençtürk, A. ve Memiş, A. (2010). An investigation of primary school teachers' teacher efficacy and job satisfaction in terms of demographic factors. *Elementary Education Online*, 9 (3), 1037-1054.
- Gerçek, A. ve Balaban, Ö. (2018). Genel Öz Yeterlik ve Çatışma Yönetim Tarzı İlişkisi: Özel Sektör Çalışanları Üzerine Bir Araştırma, *Yönetim ve Ekonomi Araştırma Dergisi*, 16, 116-127
- Gibson, J. L., vd. (2002). *Organizations: Behavior, structure, processes*. New York: Irwin/McGraw-Hill Date published.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American educational research journal*, 37(2), 479-507.
- Gödek, S., (2006), *Bürokratik Örgütlerde Yetki Devri, Balıkesir İl ve İlçe Belediyeleri Uygulaması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Griggs, M. S., vd. (2013). The Responsive Classroom approach and fifth grade students' math and science anxiety and self-efficacy. *School Psychology Quarterly*, 28 (4), 360-373. Retrieved from: <https://doi.org/10.1037/spq0000026>
- Gül, İ. (2011). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Samsun: Yüksel Ofset.
- Gülşen, C. ve Gökyer, N. (2012). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. (2.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gürüz, D. ve Özdemir, Y., G. (2007). *İletişimci Gözüyle İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: MediaCat Yayıncılık.
- Heslin, P. A., & Klehe, U. C. (2006). Self-efficacy. In S. G. Rogelberg (Ed.), *Encyclopedia of Industrial/Organizational Psychology* (pp. 705-708). Thousand Oaks: Sage.

- Hodgkinson, C. (2008). *Yönetim Felsefesi* (1. b.). (İ. Anıl ve B. Doğan, Çev.) İstanbul: Beta Basım.
- Holt, J.L. ve DeVore, C.J. (2005). Culture, gender, organizational role, and styles of conflict resolution: A Meta-Analysis, *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 165-196.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The Simple View of Reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1007/BF00401799>
- Hsiao, vd. (2011). The Influence of Teachers' Self-Efficacy on Innovative Work Behavior. *International Social Science and Humanity*, 5 (1), 233-237.
- Hubbell, A. P. & Chory-Assad, R. M. (2005). Motivating factors: Perceptions of justice and their relationship with managerial and organizational trust. *Communication Studies*, 56, 47-70.
- Jameson, (1999). Toward a Comprehensive Model for the Assessment and Management of Intraorganizational Conflict: Developing the Framework, *International Journal of Conflict Management* 10 (3), 268-294.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1995). *Creative controversy: Intellectual challenge in the classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1991). *Active learning: cooperation in the college classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Kahraman, M. (2022). *Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran Arabuluculuk Psiko-Eğitim Programının Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Şantaj, Çatışma Eylem Stilleri ve Duygusal Öz-Yeterlik Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kara, H. (2011). *Yönetmel ve Örgütsel Değerler*. Bursa: Ekin Yayın Evi.
- Karaarslan, G. ve Sungur, S. (2011). Elementary school student's self-efficacy beliefs in science: Role of grade level, gender and socio-economic status. *Science Education International*, 22 (1), 72–79.

- Karadal H., Ay Ü. ve Çuhadar M. T., (2008), The Affect Of Role Conflict And Role Ambiguity On Job Satisfaction And Organizational Commitment: A Study In The Puclic And Private Sectors, *The Journal of American Academy of Business, Cambridge*, 13 (2), 201-213.
- Karagözoğlu, A. A. (2022). *Güçlendirici Liderlik, Örgütsel Dayanıklılık, Öz Yeterlik İlişkisinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Karahan, Ş. ve Balat, G. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1-14.
- Karcioğlu, F. ve Alioğulları, Z. D., (2012). Çatışmanın Nedenleri ve Çatışma Yönetim Tarzları İlişkisi, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 26 (3), 4-8.
- Karcioğlu, F., Gövez, E. ve Kâhya, C. (2011).Yöneticilerin İletişim Tarzı ve Kullandıkları Çatışma Yönetim Stili Arasındaki İlişki. *Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (1), 327-340.
- Karip, E. (1999). *Çatışma Yönetimi*. (2. Ve 3. Baskı). Ankara: Pegem A yayıncılık.
- , (2000). *Çatışma Yönetimi*. (2. Ve 3. Baskı). Ankara: Pegem A yayıncılık.
- , (2003). *Çatışma Yönetimi*. (2. Ve 3. Baskı). Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Kaşçı, T. (2021). *Sınıf Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri ile Öğretmen Öz Yeterlik İnançlarının İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Kaya, T. (2008). *Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetim Yöntemlerini Kullanma Sıklıkları ve Bu Yöntemlerin Etkililiğine İlişkin Öğretmen Algıları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Kayalar, M., (2002). *Yönetim ve Yönetici Geliştirme Amacıyla Gölge Yönetim Konseptinin İncelenmesi ve İşletmelerde Uygulama Olanaklarının Araştırılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Kesgin, E. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik Düzeyleri ile Problem Çözme Yaklaşımlarını Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin*

- İncelenmesi (Denizli İli Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Kırel, Ç., (2008). Örgütlerde Psikolojik Taciz (MOBBING) ve Yönetimi, *Anadolu Üniversitesi Yayınları*, 2 (2), 37-46.
- Kim, M., & Beehr, T. A. (2017). Self-Efficacy and Psychological Ownership Mediate the Effects of Empowering Leadership on Both Good and Bad Employee Behaviors. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 24 (4), 466–478.
- Klassen, Robert M. & Ming Ming Chiu (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology*, 102 (3), 741–756.
- Koç, C. N. (2016). *İlkokul Öğretmenlerinin Çatışma Yönetimi Stratejileri ile İş Doyumları Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Koçak, S. (2012). *Öğretmenler Arası Çatışmalar ile Okul Müdürü-Öğretmen Çatışmalarında Kullanılan Yöntemlerin ve Etkililik Düzeylerinin Karşılaştırılması (Uşak İli Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Koçel, T. (1998). *İşletme Yöneticiliği*, (6. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım.
- , (2001). *İşletme yöneticiliği, yönetim ve organizasyon, organizasyonlarda davranış, klasik-modern-çağdaş ve güncel yaklaşımlar*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- , (2003). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınları.
- , (2007), *İşletme Yöneticiliği, Yönetim ve Organizasyon-Organizasyonlarda Davranış Klasik Modern Çağdaş Yaklaşımlar*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- , (2010). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Konak, M. (2014). *Öğretmenlerin görüşlerine göre müdürlerin etik liderlik davranışları ile çatışma yönetme stilleri arasındaki ilişki (Batman ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

- Köksal, (2022). *Öğretmenlerin Okul Yöneticiliğine Yönelik Tutumları ve Öğretmenlik Mesleği Öz-Yeterlik İnançları (Kırşehir Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Köroğlu, M. (2012). *Emniyet Personelinin Empatik Becerileri, Çatışma ve Şiddete İlişkin Farkındalıkları ile Çatışma Çözme Stilleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Köybaşı, F. (2016). *Okul yöneticilerinin girişimcilik, öz-yeterlik ve örgütsel bağlılık algılarının analizi (Sivas ili örneği)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Kurbanoğlu, S.S. (2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi, *Bilgi Dünyası*, 5 (2), 137-152.
- Liddell, T. (2019). *Exploring The Association Between Principals Perceived as Servant Leaders And Teacher efficacy* (Unpublished PhD Dissertation). Texas Wesleyan University, Texas.
- Lulofs, R. S. & Cahn D. D. (2000). *Conflict from theory to action* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi* (Çev. Arastaman, G.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Luszczynska, A., & Schwarzer, R. (2005). The Role of Self-Efficacy in Health Self-Regulation. In W. Greve, K. Rothermund, & D. Wentura (Eds.), *The adaptive self: Personal continuity and intentional self-development* (pp. 137–152). Toronto: Hogrefe & Huber Publishers.
- Madalina, O. (2016). Conflict Management, a new challenge. *Procedia Economics and Finance*, 39, 807-814.
- Maddux, J. E. (1995). Self-efficacy theory: An introduction. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 3–33). New York: Plenum.
- Malinen, O. P., Savolainen, H., & Xu, J. (2012). Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 28 (4), 526-534.

- Marquis, B.L. & Huston, C.J., (2000). *Leadership roles and management function in nursing theory and application*, (3rd ed.). Philadelphia: Lippincott Co.
- Mashhady, vd. (2012). The Role of Foreign Language Teachers' Self-Efficacy in Their Burnout. *British Journal of Education, Society & Behavioral Science*, 2 (4), 369-388.
- McDonald, E. A. (2019). *The Relationship Between Teacher Self-efficacy and The Use of Technology in a High School Classroom* (Unpublished PhD Dissertation). Trevecca Nazarene University, Nashville.
- Mert, E. (2015). *Duygusal Zekâ ve Çatışma Yönetimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ve Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Meydan, C. H., Basım, H. N. ve Çetin, F., (2011), Örgütsel Adalet Algısı ve Örgütsel Bağlılığın Tükenmişlik Üzerine Etkisi: Türk Kamu Sektöründe Bir Araştırma, *BİLİG*, 57, 2.
- Mitchell, M. M. & Bradshaw, C. P. (2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate: the role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of School Psychology*, 51(5), 599– 610.
- Mohamed, M.B. (2015). *A Study of Project Delay in Sudan Construction Industry*. (Unpublished PhD Dissertation). Universiti Tunku Abdul Rahman, Malaysia. Retrieved from: <http://eprints.utar.edu.my/id/eprint/1619>
- Munzur, Ç. (2012). *Personelin Çatışma Yönetimi Algıları ve İş Doyumu Düzeylerinin İncelenmesi: Mersin Gençlik Hizmetleri ve Spor İl Müdürlüğü Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Nam, D. (2008). *Güven ve örgütsel adaletin beklenti ötesi özyeterlilik davranışına etkisi (Arma filtre san. ve tic. a.ş. örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Nir, A. E., & Kranot, N. (2006). School Principal's Leadership Style And Teachers' Self-Efficacy. *Planning and Changing*, 37(3,4), 205–218.

- Oğuz, Ö. (2008). *Lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Özel Arı Lisesi örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Okutan, M. ve Kahveci, A. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin genel öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Rize örneği), *Kastamonu Eğitim Dergisi* 20, 1, 27-42.
- Oppermann, Elisa & Rebecca Lazarides (2021). Elementary School Teachers' Self-Efficacy, Student-Perceived Support and Students' Mathematics Interest. *Teaching and Teacher Education*, 103.
- Otrar, M. ve Ozun, Y. (2007). The relationship between teachers' perception of their principals' conflict management styles and their stress levels. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 26 (26), 95-110.
- Özalp, İ. (1989). Örgütlerde Çatışma, *Anadolu Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 81-114.
- Özar, M. (2013). *Eğitim Bilimine Giriş* (1.Basım b.). İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Özata, H. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının ve örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşlerinin araştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Özdemir Yaylacı, G. (2006). *Kariyer Yaşamında Duygusal Zekâ ve İletişim Yeteneği "Diyaloğ ve Duyguları Yönetmek"*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Özdemir, A. Y. ve Özdemir, A. (2007). *Duygusal Zekâ ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Üniversitede Çalışan Akademik ve İdari Personel Üzerine Uygulama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir
- Özdemir, G. (2003). *Çatışma Yönetimi Afyon İl Emniyet Müdürlüğünde Bir Uygulama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Özdemir, M., (2008), *Kurum İçi Çatışmaların Yönetilmesi ve Eğitim Kurumlarında Çatışma Yönetiminin İş Tatminine Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Özdemir, S. (2013). *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özdevecioğlu, M. ve Çelik, C. (2009). Örgüt Kültürü Tipleri İtibariyle Bireylerin Algıladıkları Mağduriyet Farklılıklarını Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(1), 95-112.
- Özer, A. (2015). Frederick Taylor'ın Görüşlerini 21. Yüzyıl Yönetim Mantığı ile Yeniden Okumak, *Verimlilik Dergisi*, 2, 41-72.
- Özgan, H. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin çatışma yönetimi stratejilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Özgan, H. ve Gedikoğlu, T. (2008). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri ile Çatışma Yaşadıkları Kişilere İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 179, 241-252.
- Özkul, R. (2021). *Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algısı, Sınıf Yönetimi Kaygısı ve Öğrenci Kontrol İdeolojileri Arasındaki İlişkilerin Analizi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Üniversitesi, Malatya.
- Özkurt, M. F. ve Keçici, S. E. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algıları ile Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarım Becerileri Arasındaki İlişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(13), 286-302.
- Öztaş, U., (2005), *Örgütsel Çatışma Yönetiminde Cinsiyet Faktörünün Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Öztekin, A. (2002). *Yönetim bilimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543–578.
- Pehlivan, M. (2022). *Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algılarının Kaynakları ve Sonucuna İlişkin Bir Çalışma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pekkaya, B. (1994). *Arabulucu Yolu ile Çatışmalara Çözüm Bulma, Arabuluculuk Eğitiminin Okullarda Uygulanması ve Bu Eğitimin Öğrencilerin Benlik*

Gelişmelerine, Liderlik Becerilerine, Saldırgan Davranışlarına ve Algıladıkları Problem Miktarına Etkisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Perera, Harsha N. & Jennifer E. John (2020). Teachers' Self-Efficacy Beliefs for Teaching Math: Relations with Teacher and Student Outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101-842.

Polat, A. (2008). *Ortaöğretim Okulu Müdürlerinin Çatışma Yönetim Stilleri ve Öğretmenlerin Stres Düzeyi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Putnam, L.L. & Poole, M.S., (1987). Conflict And Negotiation, In L. W. Porter, (Ed.), *Handbook Of Organizational Communication: An Interdisciplinary Perspective* (Pp. 549-99). Newbury Park, CA: Sage.

Rahim, M. A. (2001). *Managing Conflict in Organizations*. (3rd ed.). Westport: Quorum Books Greenwood Publishing Group.

----- (2002). Toward a Theory of Managing Organizational Conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 13(3), 206-235.

Rahim, M. A., & Bonoma, T. V. (1979). Managing organizational conflict: A model for diagnosis and intervention. *Psychological Reports*, 44 (3), 1323–1344. Retrieved from: <https://doi.org/10.2466/pr0.1979.44.3c.1323>

Rahim, M. A., Nace, R. M. & Shapiro, D. L. (2000). Do Justice Perceptions Influence Styles of Handling Conflict With Supervisors?: What Justice Perceptions, Precisely? *The International Journal of Conflict Management*, 11(1), 9-31.

Rainey, H.G. (2014). *Understanding and Managing Public Organizations* (5th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Rashidi, R., & Moghadam, M. (2014). The effect of teachers' beliefs and sense of self-efficacy on Iranian EFL learners' satisfaction and academic achievement. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 18 (2), 1-23. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1045203>

- Reason, C. (2011). *Leading a Learning Organization*. (Ö. ORAL, Çev.) Bloomington: Lead/Türkiye Yayınları.
- Robbins, S.P. (1991). *How to Plan and Implement a Peer Coaching Program*. Great Britain: Pearson Prentice Hall. Retrieved from: <http://goo.gl/msTZkS>
- , (2005) *Organizational Behavior*. Great Britain: Pearson Prentice Hall.
- Robbins, T. L., & DeNisi, A. S. (1994). A closer look at interpersonal affect as a distinct influence on cognitive processing in performance evaluations. *Journal of Applied Psychology*, 79 (3), 341–353. Retrieved from: <https://doi.org/10.1037/0021-9010.79.3.341>
- Roloff, M. E. (1987). Communication and conflict. In C. R. Berger & S. H. Chaffee (Eds.), *Handbook of communication science* (pp. 484–534). London, UK: Sage Publications, Inc.
- Sağlam, Ç. A. (2008). *Okul örgütü ve yönetimi*. Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. (Ed. H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz.). Ankara: Pegem Akademi.
- Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: Öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 26 (1), 185-209.
- Saphier, J., Haley-Speca, M.A., & Gower, R. (2008). *The skillful teacher: Building your teaching skills* (6th ed.). Acton, MA: Research for Better Teaching Inc.
- Saraçoğlu, S., Karasakaloğlu, N., ve Gencel, İ. E. (2010). Türkçe Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (33), 265-283.
- Sarioğlu, U. S., (2014). Yöneticilik ve Liderlik Ayrımında Kişisel Farklılıkların Rolü. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 122-136.
- Sarpkaya, R., (2002), Eğitim Örgütlerinde Çatışma Yönetimi ve Bir Örnek Olay, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 31, 414-429.
- Sehgal, vd. (2017). Teacher Effectiveness Through Self-Efficacy, Collaboration and Principal Leadership. *International Journal of Educational Management*, 31(4), 505-517.
- Seval, H., (2006). Çatışmanın Etkileri ve Yönetimi, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 245-254.

- Stanley, A. C., & Algert, N. E. (2007). An exploratory study of the conflict management styles of department heads in a research university setting. *Innovative Higher Education*, 32, 49-65.
- Şahin, A., (2016). *İlköğretim kurumu yöneticilerinin yönetsel ilişkilerinde kullandıkları mizaha ilişkin görüşler ile mizah iklimi, yöneticilerin mizah tarzları ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Şahin, A., Emimi, F. T. ve Ünsal, Ö., (2006). Çatışma Yönetimi Yöntemleri ve Hastane Örgütlerinde Bir Uygulama, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 553-569.
- Şahin, A. ve Örselli, E., (2010). Devlet Hastanelerinde Örgütsel Çatışma Nedenleri: Bir Anket Uygulaması. *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 10 (19), 42-62.
- Şahin, B. (2019). *Türkçe Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algıları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Şahin İ., Fırat N. ve Zoraloğlu Y. R., (2009). *Eğitim Bilim Toplum*, 28(7), 6-19.
- Şendur, F. E., (2006), *Örgütsel Çatışma ve Çatışma Yönetimi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çag Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Şeref, İ. ve Çinpolat, E. (2021). Türkçe Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Becerileri ile Öğretmen Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1051-1065.
- Şimşek, M. Ş. ve Çelik, A. (2008). *Çağdaş Yönetim ve Örgütsel Başarım*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Tableman, B. (2004). School climate and learning. *Best Practice Briefs*, 31, 1-10.
- Tahaoğlu, F. ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 274-298.
- Tarakçı, A. U. (2009). *Türk Özel Sektör Yöneticilerinin Çatışmaları Çözmede Kullandıkları Stiller ve bu Stillerin Öz Yeterlilik Algılamasıyla İlişkisi*

- (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Taştan, N. (2004). *Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuğu Eğitimi Proqramlarının İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuğu Becerilerine Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Taymaz, H., (2011), *Eğitim sisteminde teftiş: kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tekkanat, D. (2009). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Çatışma Yönetiminde Kullandıkları İletişim Tarzlarına İlişkin Öğretmen Algıları (Edirne İli Örneği)*. (Yayımlanmamış 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, 265-274. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1002/job.4030130307>
- Tikici, M. (2005). *Örgütsel Davranış Boyutlarından Seçmeler*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Tjosvold, D. (2008). The Conflict-Positive Organization: It Depends Upon Us. *Journal of Organizational Behavior*, 29(1), 19–28.
- Topaloğlu, C. (2011). Yönetim Kuramları ve Örgütsel Çatışmalar. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi* 6(1), 249-265.
- Toptaş, T. H. (2022). *Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Veren Öğretmenlerin Özyeterlik Algıları ile Uzaktan Eğitim Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Torlak, N. (2008). *Organizasyon Teorileri*. İstanbul: Beta Yayın.
- Tosi, H.L., Carroll, S.J. & Rizzo, J.R. (1994). *Managing Organizational Behavior*, (3rd ed.). USA: Blackwell Business.
- Tosun, C. (2006). Yabancı Dille Eğitim Sorunu. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2 (1), 28-42.

- Töremen, F. ve Kolay, Y. (2003). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler. *Milli Eğitim*, 160. Erişim adresi: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/toremen-kolay.htm>.
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2004). Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration*, 42(5), 573-585.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education* 17, 783-805.
- (2007). The Differential Antecedents of Self-Efficacy Beliefs of Novice and Experienced Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248. Retrieved from: <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Tschannen-Moran, M., & Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 751-761. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.12.005>
- Tunca, N., ve Alkın-Şahin, S. (2014). Öğretmen Adaylarının Bilişötesi (Üst Biliş) Öğrenme Stratejileri ile Akademik Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki. *Journal of Educational Sciences International*, 4(1), 47-56.
- Tunç, T. (2011). *Benlik Saygısı ve Kaygının Çatışma Yönetim Stilleri Üzerindeki Etkileri: Bir Üniversite Hastanesi Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Tunçer, M. (2014). *The relationship between teacher efficacy and technological pedagogical content knowledge within the scope of efl pre-service teachers* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Turan, s. (2010). *Sınıf Yönteminin Temelleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- (2014). *Eğitim Yönetimi, Teori, Araştırma ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

- Tuzcu, G. P. (2019). *Farklı Branş Öğretmenleri ile Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algılarının Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Türk, O. C., (2009), *Örgütsel İletişim ve Yetki Devrinin Çalışanların Rol Belirsizliği Üzerindeki Etkisi: Otomotiv Sektöründe bir Uygulama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Türk, Ö. (2008). *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilikleri ve Mesleki Doyumlarının İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Türkel, A. U. (2000). *Toplam Kalite Bağlamında Grup Dinamiği ve Çatışma Yönetimi*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Uçar, İ. (2018). *İşletmelerde Çatışma Yönetimi Tarzları ile Bilgi Paylaşımı İlişkisi ve Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uslu, M., (2011), *Aile Şirketleri Yönetiminde Devir ve Yeni Neslin Yetiştirilmesi; Çorum Saha Çalışması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hitit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çorum.
- Üngüren, E. (2008). Örgütsel çatışma yönetimi üzerine konaklama işletmelerinde bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 880-909.
- (2009). *Çalışma Hayatında Örgütsel Çatışma: Konaklama İşletmeleri Üzerinde Bir Araştırma*. *Çalışma ve Toplum Dergisi*, 1, 95-127.
- Ünver, M. M. (2004). *Türkiye'de Bir Devlet Üniversitesindeki İngilizce Öğretmenlerinin Öz-Belirleyicilik ve Öz-Yeterlilikleri Üzerine Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bilkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Üstünbaş, Ü. (2020). Pre-Service and In-Service English Language Teachers Self-Efficacy Beliefs and Metacognitive Awareness. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 10(2), 267-280.
- Üztemur, S. S. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanındaki kavram yanılgıları ve öz-yeterlilik inançlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Manisa.

- Vecchio, R.P. (1995). *Organizational behavior*. Forth Worth: The Dryden Pres.
- Walton, R.E. and Dutton, J.M. (1969) The Management of Interdepartmental Conflict: A Model and Review. *Administrative Science Quarterly*, 14, 73-84. Retrieved from: <https://doi.org/10.2307/2391364>
- Walumbwa, F. O., vd. (2011). Linking ethical leadership to employee performance: The roles of leader–member exchange, self-efficacy, and organizational identification. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 115(2), 204-213. doi:10.1016/j.obhdp.2010.11.002
- Wilmot, W. & Hocker, J.(2011). *Interpersonal Conflict*. New York: McGraw-Hill.
- Woolfolk Hoy, A. & Burke Spero, R. (2005) Changes in Teacher Efficacy during the Early Years of Teaching: A Comparison of Four Measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007>
- Yalçın, A. ve İplik, F. N. (2005). Beş yıldızlı otellerde çalışanların demografik özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma: Adana ili örneği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (1), 395-412.
- Yaşlıoğlu, M.M. ve Toplu, I., (2013). Duygusal Zekâ ve Çatışma Yönetimi Yöntemleri Arasındaki İlişki ve Bu İlişkide Lider Üye Etkileşiminin Rolü, *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11 (22), 191-220.
- Yavuz, D. ve Memiş, A. (2010). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algıları ve Üstbilişsel Farkındalıklarının İncelenmesi. *The International Journal Of Research İn Teacher Education*, 1(1), 12-27.
- Yavuzer, H. (2010). *Çocuk psikolojisi*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeniçeri, Ö. (2009). *Örgütlerde Çatışma ve Yabancılaşma Yönetimi*. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Yıldırım, A. (2005). *Empati ve Çatışmalar*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Yıldırım, F. ve İlhan, İ. (2010). Genel özyeterlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21 (4), 301-308.

- Yıldız, H. (2012). *Üst Biliş Stratejilerinin Öğretmen Adaylarının Üst Bilişsel Farkındalıklarına ve Öz Yeterliklerine Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Yıldızoğlu, H. (2013). *Okul yöneticilerinin beş faktör kişilik özellikleriyle çatışma yönetimi stili tercihleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, D. D. (2019). *Öz Yeterlik ile Kariyer Gelişimi İlişkisi Pendik İlçesi Eğitimcileri Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, E. (2005). Okullarda örgütsel güven ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 567-580.
- , (2006). Okullarda örgütsel güven düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 739-756.
- Yılmaz, A. ve Eroğlu, C. (2010). *Meslek Yüksek Okulları için Davranış Bilimleri ve Örgütsel Davranış* (2. b.). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yiğit, İ. (2015). *Ortaöğretim Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stilleri (Trabzon Örneği)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Youssef, A.M., vd. (2016) Analysis on Causes of Flash Flood in Jeddah City (Kingdom of Saudi Arabia) of 2009 and 2011 using Multi-Sensor Remote Sensing Data and GIS. *Geomatics, Natural Hazards and Risk*, 7, 1018-1042. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/19475705.2015.1012750>
- Yurdunkulu, A. (2016). *İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Çatışma Durumları ve Çatışma Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Yücel, C. ve Kalaycı, G. S., (2009), Örgütsel Güven ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 113-132.
- Zararsız, N. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının incelenmesi (İstanbul Sultanbeyli ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

DİZİN

-Ç-

Çatışma Yönetimi, 3, 6, 23, 25, 26, 27,
28, 29, 44, 46, 48, 49, 50, 51,
54, 88, 96, 97.

-D-

Demografik Değişken, 45, 50, 59, 60,
63, 85.
Disiplin, 37, 39, 40.

-E-

Etik Öz Yeterlik, 33, 34, 87, 88, 90, 91,
100, 101.

-H-

Hükmetme, 30, 31, 32, 44, 45, 46, 47,
48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55,
77, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87,
88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 97,
98, 100, 101, 102, 104.

-K-

Kaçınma, 12, 13, 21, 29, 31, 36, 44, 45,
46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54,
77, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87,
88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 96,
97, 98, 99, 100, 101, 102, 103,
104.

-O-

Okul İklimi, 3, 39, 40, 82, 96.
Okul Müdürü, 2, 3, 4, 12, 25, 29, 33, 38,
39, 40, 57, 58, 61, 65, 71, 75,
76, 77, 78, 81, 82, 84, 85, 86,
87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95,
96, 97, 98, 99, 100, 101, 102,
103, 104.

-Ö-

Öğretimsel Öz Yeterlik, 33, 83, 84
Örgütsel Çatışma, 6, 8, 9, 11, 20, 26, 45,
48, 53.
Öz Yeterlik, 2, 3, 4, 32, 33, 34, 35, 36,
37, 38, 40, 41, 42, 43, 55, 56,
57, 58, 59, 60, 61, 63, 65, 66,
67, 68, 69, 70, 71, 72, 75, 77,
78, 81, 82, 83, 85, 87, 88, 90,
91, 95, 96, 97, 98, 99, 100,
101, 102, 103, 104.

-U-

Problem Çözme, 32, 47, 49, 50, 56, 58,
60, 66, 67, 77, 81, 82, 83, 85,
86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93,
95, 96, 97, 98, 99, 100, 102,
103, 104.

-U-

Uyma, 30, 34, 39, 44, 45, 46, 47, 48, 49,
50, 51, 52, 53, 54, 77, 81, 82,
83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90,
91, 92, 93, 97, 98, 100, 101,
102, 104.

Uzlaşma, 31, 32, 44, 45, 46, 47, 48, 49,
50, 51, 52, 53, 54, 55, 81, 82,
83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90,
91, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 100,
102, 103, 104.

-Y-

Yönetimsel Öz Yeterlik, 81, 83, 84.