

**İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN İLETİŞİM
YETERLİKLERİ İLE ÖRGÜTSEL ÇATIŞMA DÜZEYİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ
“Malatya İli Örneği”**

AYŞEGÜL TOPLUER

**İnönü Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü**

**Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav
Yönergesi’nin**

**Eğitim Bilimleri
Ana Bilim Dalı İçin Öngördüğü
BİLİM UZMANLIĞI TEZİ
olarak hazırlanmıştır.**

MALATYA-2008

İnönü Üniversitesi**Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne**

Enstitümüz öğrencisi Ayşegül TOPLUER tarafından Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÜSTÜNER danışmanlığında hazırlanan “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İletişim yeterlikleri ile Örgütsel Çatışma Düzeyi Arasındaki İlişki” başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, BİLİM UZMANLIĞI TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Doç. Dr. Battal ASLAN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ

Üye : Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÜSTÜNER (Danışman)

ONAY

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../.....2008

Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İletişim Yeterlikleri ile Örgütsel Çatışma Düzeyi Arasındaki İlişki” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

...../...../2008

Ayşegül TOPLUER

ÖNSÖZ

Eğitim öğretim faaliyetlerinin tam ve düzenli olarak yürütülmesi okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin eşgüdümlü olarak çalışmalarını gerektirir. Okul yöneticileri ve öğretmenler arasında çıkan uyuşmazlıklar eğitim öğretim kalitesini olumsuz etkilemektedir. Bu olumsuzlukların azaltılması veya eğitim örgütü yararına dönüştürülmesi kurumdaki bireyler arası etkili iletişime ve yöneticinin iletişim yeterliğine bağlıdır.

Bu araştırmada, ilköğretim okullarında görevli öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin iletişim yeterlikleri ile örgütsel çatışma arasındaki ilişki incelenmiştir.

Bu çalışmanın yürütülmesi ve araştırma raporunun hazırlanmasında pek çok kişinin emeği geçmiştir. Emeği geçenleri anmak bana mutluluk verecektir.

Kaynaklara ulaşıp, verilerin toplanması, araştırmanın gerçekleşmesine kadar her aşamada emeği geçen arkadaşlarıma teşekkür ederim. Ayrıca Yüksek lisans öğrenimim sırasında görevli olduğum Pütürge Pazarcık İlköğretim Okulu ve Yeşilyurt Görgü İlköğretim Okulu yöneticilerine gerekli kolaylığı göstermelerinden ve yardımlarını esirgememelerinden dolayı teşekkür ederim.

Araştırma veri toplama aracının uygulanmasında ve toplanmasında göstermiş oldukları ilgi ve yardımlarından dolayı Malatya ili ilköğretim okulu yöneticilerine ve öğretmenlerine teşekkür ederim.

Araştırmanın başından sonuna kadar her türlü desteğini gördüğüm danışmanım Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÜSTÜNER'e, beni hiçbir zaman yalnız bırakmayan eşime ve teşviklerinden dolayı aileme teşekkür ederim.

Malatya, 2008

Ayşegül TOPLUER

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri ile örgütsel çatışma arasındaki ilişkiyi öğretmen algılarına göre araştırmaktır.

Araştırmanın evrenini Malatya şehir merkezindeki 86 ilköğretim okulunda görevli 2935 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma örnekleme tabakalı oranlı örnekleme yöntemiyle belirlenen toplam 615 öğretmenden oluşmuştur.

Araştırmanın veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci bölümü öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin soruları kapsamaktadır. Ölçeğin ikinci bölümü Wiemann (1977) tarafından geliştirilen “İletişim Yeterlikleri Ölçeği” ve üçüncü bölümü Rahim (1983) tarafından geliştirilen “Örgütsel Çatışma Ölçeği” den oluşmuştur.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin tüm bağımsız değişkenler açısından okul müdürlerinin iletişim yeterliklerini (empati yeterliği, sosyal rahatlık yeterliği, destekleme yeterliği) çoğu zaman düzeyinde yeterli gördükleri saptanmıştır. Okul müdürlerinin yaşı ve branşı değişkenlerin açısından ise okul müdürlerinin iletişim yeterliğine ilişkin öğretmen algılarının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Okul ortamında var olan örgütsel çatışma düzeyine ilişkin öğretmen algıları öğretmenlerin cinsiyet ve öğrenim düzeyine göre farklılık göstermektedir. Örgütsel çatışma düzeyine ilişkin kadın öğretmenlerin algıları erkek öğretmenlerin algılarından düşük bulunmuştur. Öğrenim düzeyi lisansüstü-doktora olan öğretmenlerin örgütsel çatışma düzeyine ilişkin algıları bazen düzeyinde ve lisans öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerden düşük bulunmuştur. Kişisel çatışma düzeyine ilişkin öğretmen algıları ise öğretmenlerin branşı ve hizmet yılı değişkenleri açısından farklılık göstermektedir. Rehberlik, yabancı dil ve Türkçe branşında olan öğretmenler diğer branşlarda olan öğretmenlerden daha az kişisel çatışma yaşamaktadırlar. Hizmet yılı 11-20 yıl olan öğretmenler hizmet yılı 2-5 yıl, 6-10 yıl ve 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerden daha az grup içi çatışma yaşamaktadırlar. Hizmet yılı 11-20 yıl olan

öğretmenler 2-5 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde gruplar arası çatışma yaşamaktadırlar.

Örgütsel çatışmaya ilişkin öğretmen algıları okul müdürünün yaşı değişkeni açısından farklılık göstermemektedir. Kişisel çatışma alt boyutunda ve çatışma toplam puan boyutunda örgütsel çatışmaya ilişkin öğretmen algıları okul müdürünün branşı değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermektedir. Okul müdürlerinin branşını matematik, din kültürü ve diğer olarak belirten öğretmenlerin kişisel çatışmaya ilişkin algıları en düşük düzeyde çıkmıştır. Örgütsel çatışma toplam puan boyutunda okul müdürünün branşı matematik olan öğretmenlerin algılarının en düşük düzeyde olduğu; okul müdürünün branşı görsel sanatlar olan öğretmenlerin algılarının ise en yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur.

Okul müdürünün iletişim yeterliği ile örgütsel çatışma arasındaki ilişki düzeyi .042 çıkmıştır. Okul müdürünün iletişim yeterliği ile örgütsel çatışma alt boyutlarından kişisel çatışma arasındaki ilişki düzeyi .17, grup içi çatışma arasındaki ilişki düzeyi -.235, ve gruplar arası çatışma arasındaki ilişki düzeyi .39 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada okul müdürünün iletişim yeterliği ile örgütsel çatışma arasındaki ilişki düzeyi düşük bulunmuştur.

Okul müdürlerinin iletişim yeterliklerine (yüksek, orta düzey ve düşük iletişim yeterliğine) ilişkin öğretmen algılarının grup içi çatışma, gruplar arası çatışma alt boyutlarında ve örgütsel çatışma toplam puan boyutunda anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Kişisel çatışma alt boyutunda ise okul müdürlerinin iletişim yeterliklerine (yüksek, orta düzey ve düşük iletişim yeterliğine) ilişkin öğretmen algılarında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Okul müdürünün iletişim yeterliğini yüksek iletişim yeterliği olarak algılayan öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim yeterliğini orta düzey iletişim yeterliği ve düşük iletişim yeterliği olarak algılayan öğretmenlere göre grup içi çatışma düzeyini daha düşük düzeyde algıladıkları bulunmuştur. Okul müdürünün iletişim yeterliğini yüksek iletişim yeterliği olarak algılayan öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim yeterliğini orta düzey iletişim yeterliği ve düşük iletişim yeterliği olarak algılayan öğretmenlere göre gruplar arası çatışmayı daha yüksek düzeyde algıladıkları ve okul müdürünün iletişim yeterliğini orta düzey iletişim yeterliği olarak algılayan öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim

yeterliğini düşük iletişim yeterliği ve yüksek iletişim yeterliği olarak algılayan öğretmenlere göre çatışma toplam puanını daha yüksek algıladıkları saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: İletişim Yeterlikleri, Örgütsel Çatışma, Öğretmen Algısı.

Abstract

The purpose of this study is to investigate the association between primary school administrators' communication skills and organizational conflict based on the teacher perceptions.

The population of the study comprises 2935 teachers working in 86 primary schools in Malatya city center. The sample of the study is 615 teachers selected using proportional stratified sampling method.

The instrument used to collect data consists of three parts. In the first part of the scale, there are questions about teachers' personal information. The second part is the "Communication Competence Scale" which was developed by Wiemann (1977), and last part is devoted to "Organizational Conflict Inventory" developed by Rahim (1983).

The findings from the study revealed that teachers generally find the principals' communication skills (empathy, social relaxation, and affiliation/support) as adequate in terms of such variables as gender, educational background, and seniority. Also it was found that the perceptions of the teachers about the principals' communication competence significantly differ by the subject fields of the teachers, and principals' age and subject field.

The perceptions of the teachers about the level of organizational conflict in school setting differ in terms of gender and educational background of the teachers. The perceptions of the female teachers about the level of organizational conflict were found to be lower than those of male teachers. The perceptions of the teachers with a degree (MA or PhD) about the level of organizational conflict were found to be "sometimes" and significantly lower than those of teachers with an undergraduate degree. The perceptions of the teachers about the level of personal conflict differed in terms of teachers' subject field and seniority variables. Guidance and Counseling,

ELT, and Turkish teachers were found to experience less personal conflict than the teachers in other subject fields. Those teachers with 11-20 year seniority were found to experience less intra-group conflict than teachers with 2-5 year, 6-10 year, and 21 year and more seniority. Teachers with 11-20 year seniority were found to experience more inter-group conflict than teachers with 2-5 year seniority.

Teachers' perceptions about organization conflict do not differ according to the age of the principal. The perceptions of the teachers about organizational conflict at personal conflict subscale and in overall scale were found to differ in terms of subject field of the principal. The perceptions of the teachers whose principals' subject field is mathematics, religion and culture, or other about personal conflict were found to be at the lowest level. In terms of total score from organization conflict inventory, perceptions of the teachers whose principals' subject field is mathematics were found to be at the lowest level, and finally the perceptions of the teachers whose principals' subject field is visual arts were at the highest level.

The correlation between the communication competence of the principal and organizational conflict was found .042. The correlations between the communication competence of the principal and the each conflict subscale are respectively .17 for personal conflict, -.235 for intra-group conflict, and .39 for inter-group conflict. The correlation between communication competence of the principal and organizational conflict was found low in this study.

It was also observed that the perceptions of the teachers about the communication competence of the principal (high, moderate and low communication competence) differed significantly in intra-group conflict subscale, inter-group subscale and in total organizational conflict score. No significant difference, however, was observed in the perceptions of the teachers about the communication competence of the principals (high, moderate and low communication competence) at personal conflict subscale. It was also found that the teachers perceiving the principals' communication competence as high perceive the level of intra-group organizational conflict as lower than those teachers perceiving the principals' communication competence as moderate and low. Moreover it was found that the teachers perceiving the principals' communication competence as high perceive the level of inter-group organizational conflict as higher than those teachers perceiving the principals'

communication competence as moderate and low, and the teachers perceiving the principals' communication competence as moderate perceive the level of total organizational conflict as higher than those teachers perceiving the principals' communication competence as low and high.

Keywords: Communication Competence, Organizational Conflict, Teacher Perception.

İÇİNDEKİLER

	SAYFA
Onay	i
Yemin Metni	ii
Önsöz	iii
Özet	iv
Abstract	vii
İçindekiler	x
Tablolar	xv
Çizelgeler.....	xvii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1. Problem Durumu	1
1.1 İletişim	5
1.2. İletişim Sürecinin Öğeleri.....	11
1.2.1 Kaynak (Gönderici).....	11
1.2.2 Mesaj.....	13
1.2.3 Kanal.....	15
1.2.4 Alıcı.....	16
1.2.5 Dönüt (Feedback).....	18
1.2.6 Gürültü.....	19
1.3 İletişim Türleri.....	19

SAYFA

1.3.1 Bilgi Akışına Göre.....	21
1.3.1.1 Formal (Resmi) İletişim.....	21
1.3.1.1.1 Yukarıdan Aşağıya İletişim.....	21
1.3.1.1.2 Aşağıdan Yukarıya İletişim.....	22
1.3.1.1.3 Çapraz İletişim.....	22
1.3.1.2 İnfomal İletişim.....	23
1.3.2 Kullanılan Araca Göre.....	23
1.3.2.1 Sözlü İletişim.....	23
1.3.2.2 Sözsüz İletişim.....	24
1.3.2.3 Yazılı İletişim.....	28
1.3.3 İletişimin Yönüne Göre.....	28
1.3.3.1 Tek Yönlü İletişim.....	28
1.3.3.2 Çift Yönlü İletişim.....	28
1.4 İletişim Ağları	28
1.4.1 Merkezci İletişim Ağları.....	29
1.4.2 Merkezkaç İletişim Ağları.....	29
1.5 İletişimin Engelleri.....	30
1.6 Örgütsel İletişim	34
1.7 Çatışma.....	35
1.8 Örgütsel Çatışma Konusundaki Yaklaşımlar.....	39
1.8.1 Geleneksel Yaklaşım.....	39
1.8.2 Davranışsal Yaklaşım.....	40
1.8.3 Etkileşimci Yaklaşım.....	40

1.9 Örgütsel Çatışmanın Sonuçları.....	41
	SAYFA
1.10 Çatışma Türleri.....	43
1.10.1 Çatışmaya Taraf Olanlarla İlgili Sınıflandırma.....	43
1.10.1.1 Kişisel Çatışma.....	43
1.10.1.2 Kişiler Arası Çatışma.....	44
1.10.1.3 Grup İçi Çatışma.....	45
1.10.1.4 Gruplar Arası Çatışma.....	45
1.10.1.5 Örgütler Arası Çatışmalar.....	45
1.10.2 Çatışmaların Ortaya Çıkış Şekline Göre Sınıflandırma.....	45
1.10.3 Çatışmanın Örgüt İçerisindeki Yerine Göre Sınıflandırma.....	46
1.10.4 Fonksiyonel Olan ve Fonksiyonel Olmayan Çatışmalar.....	46
1.10.5 Diğer Çatışmalar.....	46
1.11 Çatışma Nedenleri.....	48
1.12 Çatışmanın Analizinde İzlenecek Yollar.....	51
2 Problem Cümlesi.....	53
3 Alt Problemler	53
4 Sayıtlılar	53
5 Sınırlılıklar	54
6 Tanımlar	54

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar	55
2.3 Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar	76

BÖLÜM III

YÖNTEM

SAYFA

3.1 Araştırmanın Modeli	82
3.2 Evren	82
3.3 Örneklem	83
3.4 Veri Toplama Aracı	86
3.5 Verilerin Toplanması	93
3.6 Verilerin Çözümlemesi.....	93

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	96
4.1.1 Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar.....	96
4.1.2 Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar.....	97
4.1.3 Öğretmenlerin Branşı Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar.....	99
4.1.4 Öğretmenlerin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar.....	104
4.1.5 Okul Müdürünün Yaşı Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar.....	106
4.1.6 Okul Müdürünün Branşı Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar.....	111
4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	118
4.2.1 Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar.....	118
4.2.2 Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar.....	119
4.2.3 Öğretmenlerin Branşı Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar.....	122
4.2.4 Öğretmenlerin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar.....	128

4.2.5 Okul Müdürünün Yaşı Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar.....	131
--	-----

SAYFA

4.2.6 Okul Müdürünün Branşı Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar....	133
---	-----

4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	137
---	-----

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 Özet ve Sonuçlar.....	145
---------------------------	-----

5.2 Öneriler	150
--------------------	-----

5.2.1 Uygulamacılar İçin Öneriler.....	150
--	-----

5.2.2 Araştırmacılar İçin Öneriler.....	150
---	-----

KAYNAKÇA	151
----------------	-----

EKLER	163
-------------	-----

Ek 1 İletişim Yeterlikleri ve Örgütsel Çatışma Ölçeği.....	163
--	-----

Ek 2 Ölçek ile İlgili Uygulama İzin Yazısı.....	167
---	-----

TABLOLAR LİSTESİ

SAYFA

Tablo 1:	Branşlar Bazında Evrendeki ve Örneklemdaki Öğretmen Sayıları.....	84
Tablo 2:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Bağımsız Değişkenlere Göre Dağılımı.....	85
Tablo 3:	İletişim Yeterlikleri Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi, Madde Test Korelasyonu ve Cronbach's Alpha Analizi Sonuçları.....	89
Tablo 4:	Örgütsel Çatışma Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi, Madde Test Korelasyonu ve Cronbach's Alpha Analizi Sonuçları.....	92
Tablo 5:	İletişim Yeterlikleri Ölçeğinden ve Alt Ölçeklerinden Elde Edilecek Puanların Aritmetik Ortalamalarının Derecelendirme Düzeyleri.....	94
Tablo 6:	Örgütsel Çatışma Ölçeğinden ve Alt Ölçeklerinden Elde Edilecek Puanların Aritmetik Ortalamalarının Derecelendirme Düzeyleri...	95
Tablo 7:	İlköğretim Öğretmenlerinin Müdürlerinin İletişim Yeterliklerine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Farklılığına İlişkin Analiz Sonuçları.....	96
Tablo 8:	Okul Müdürlerinin İletişim Yeterliklerine İlişkin Öğretmen Algılarının Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Farklılığına İlişkin Analiz Sonuçları.....	98
Tablo 9:	Okul Müdürlerinin İletişim Yeterliklerine İlişkin Öğretmen Algılarının Öğretmen Branşı Değişkeni Açısından Farklılığına İlişkin Analiz Sonuçları	100
Tablo 10:	Okul Müdürlerinin İletişim Yeterliklerine İlişkin Öğretmen Algılarının Öğretmen Branşı Değişkeni Açısından Farklılığına İlişkin Analiz Sonuçları.....	105
Tablo 11:	Okul Müdürlerinin İletişim Yeterliklerine İlişkin Öğretmen Algılarının Müdürün Yaşı Değişkeni Açısından Farklılığına İlişkin Analiz Sonuçları.....	107
Tablo 12:	Okul Müdürlerinin İletişim Yeterliklerine İlişkin Öğretmen Algılarının Müdürün Branşı Değişkeni Açısından Farklılığına İlişkin Analiz Sonuçları.....	113

SAYFA

Tablo 13:	İlköğretim Öğretmenlerinin Yaşadıkları Örgütsel Çatışma Düzeyine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Farklılığına İlişkin Analiz Sonuçları.....	119
Tablo 14:	İlköğretim Öğretmenlerinin Yaşadıkları Örgütsel Çatışma Düzeyine İlişkin Algılarının Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Farklılığına İlişkin Analiz Sonuçları.....	121
Tablo 15:	İlköğretim Öğretmenlerinin Yaşadıkları Örgütsel Çatışma Düzeyine İlişkin Algılarının Öğretmen Branşı Değişkeni Açısından Farklılığına İlişkin Analiz Sonuçları.....	124
Tablo 16:	İlköğretim Öğretmenlerinin Yaşadıkları Örgütsel Çatışma Düzeyine İlişkin Algılarının Hizmet Yılı Değişkeni Açısından Farklılığına İlişkin Analiz Sonuçları.....	130
Tablo 17:	İlköğretim Öğretmenlerinin Yaşadıkları Örgütsel Çatışma Düzeyine İlişkin Algılarının Müdürün Yaşı Değişkeni Açısından Farklılığına İlişkin Analiz Sonuçları.....	132
Tablo 18:	Okul Müdürlerinin İletişim Yeterliklerine İlişkin Öğretmen Algılarının Müdürün Branşı Değişkeni Açısından Farklılığına İlişkin Analiz Sonuçları.....	134
Tablo 19:	Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin İletişim Yeterlikleri ile Örgütsel Çatışma Arasındaki İlişkiye İlişkin Korelasyon Testi Sonuçları	138
Tablo 20:	Yüksek, Orta ve Düşük İletişim Yeterliğinin Hesaplanmasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	139
Tablo 21:	Okul Müdürlerinin İletişim Yeterliği ile Örgütsel Çatışma Düzeyi Arasındaki Farklılığa İlişkin Analiz Sonuçları.....	140
Tablo 22:	Okul Müdürlerinin İletişim Yeterliği ile Örgütsel Çatışma Düzeyi Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Analiz Sonuçları....	142

ÇİZELGELER

SAYFA

Çizelge 1: Örgütsel Çatışma Konusundaki Geleneksel ve Modern Yaklaşımların Karşılaştırılması.....	41
---	----

BÖLÜM I

GİRİŞ

1 Problem Durumu

İnsanlar, toplu yaşama geçince bireysel güçlerini aşan konularda yaşamlarını kolaylaştırmak için işbirliğine gitmişlerdir. İnsanın işbirliği gereksinimi örgütlerin doğmasına sebep olmuştur. Örgütler, bireylerin sınırlı fakat farklı yeteneklerini birleştirerek kısa zaman içerisinde bireysel güç ve yeteneklerini aşan amaçlarını gerçekleştirirler (Aydın, 2000, 13).

Örgütte meydana gelen olaylar, örgüt üyelerinin karşılıklı davranışları ile oluşur (Uygur ve Göral, 2005, 17). Örgütün amaçlarına ulaşma derecesini örgüt üyeleri belirler. Örgüt üyeleri arasındaki ilişkiler; iletişim, çatışma, eşgüdüm, işbirliği, örgüt üyelerinin örgüte bağlılığı, motivasyonu, stres düzeyleri gibi birçok öge örgüt amaçlarına ulaşılma derecesini etkiler.

Örgüt uygarlık ile eş anlamlıdır, örgüt olmadan uygarlık olmaz (Aydın, 2000, 16). Hızla gelişen ve küreselleşen dünyada varlığını devam ettirmek isteyen ülkeler, örgütlerinin amaçlarına ulaşma derecesine bağlı olarak hayatta kalma şansına sahiptirler. Örgütlerin amaçlarına ulaşma derecesi ise nitelikli insan ile yakından ilişkilidir. Nitelikli insanın yetiştirilmesi eğitim örgütlerinin niteliğine bağlıdır. Bu nedenle eğitim örgütlerinin yapısının sağlam olması gereklidir.

Eğitim örgütleri, diğer örgütlerde olduğu gibi farklı kişilik özelliklerine, algılara, tutumlara, değer yargılarına, bireysel amaçlara, beklentilere sahip insanların bir araya gelmesinden oluşmaktadır. Bireysel farklılıkların varlığı ortamda birtakım sorunlara neden olmaktadır. Sorunların çözümlenebilmesi ise örgüt üyeleri arasındaki iletişim yeterliliği ile yakından ilgilidir.

İletişim olmadan örgüt var olamaz. İşgörenlerin koordinasyonu ancak iletişim ile sağlanabilir. İletişimsiz işbirliği gerçekleşemez (Demir, 2000, 136). İletişimin temelinde insanların diğer insanlar, toplumsal değerler, tutum ve davranışlar,

hakkında bilgi edinmesi insanın kendini güçlü ve güven içerisinde hissetme isteği yatmaktadır (Güney, 2000, 338).

İletişim, insanların birlikte yaşamasından doğan bir gerekliliktir (Başaran, 2000, 127). İletişim sürecinde anlam kelimelerde, sözde, sembollerde, vücut hareketlerinde değil, insan ilişkilerinin yer ve zaman içerisindeki doğasında şekillenir. “Seni seviyorum” ifadesi kişiye, koşula ve amaca göre değişik anlam bulur (Erdoğan, 2002, 18).

İletişim sürecinde aktarılan ileti, bireylerarası (davranışsal) olduğu gibi mesajın oluşturulma sürecinde toplumca düzenlenmiş semboller, kavramlar vb. öğeler ve kültürle birlikte biçimlendirilir. İletişim süreci bilgi aktarımını gerçekleştirdiği gibi kültürel göstergelerin de etkisi altındadır. Birçok ortak öge içermesine rağmen hiç kimsenin iletişimi bir diğerinin iletişimine benzemez. (Önür, 2002, 1). İnsanlar yaşantıları yoluyla çevrelerinden edindikleri bilgileri, kişilik özelliklerini, değer yargılarını, kültür ve deneyimleri pek çok duruma göre yorumlar ve anlamlı hale getirirler. Böylece bu bilgilerle davranışların temeli oluşur (Hoşgörür, 2002, 67–68).

İletişim temelde, duygu ve düşünce alış verişini yürütme düzenidir (Yavuzer, 2003, 131). İletişim sayesinde insanlar, diğer insanları ve çevrelerini etkilemiş, varlığını sürdürebilmek için belli kurallar ve değerler üreterek örgütlenmiş, toplumsal ve kültürel kurumlar oluşturmuştur. İletişim ile geleneklerini ve kültürel kimliklerini korumakla birlikte yeni düşünce ve değerlerini de yaygınlaştırmışlardır (Yatkın ve Yatkın, 2006, 43).

Kişiliğimiz, bildiklerimiz, duyduklarımız, yapabileceklerimiz iletişim tavrımızla oluşur. İletişim ile insanlar dünyayı oluşturan anlamlar yaratarak bu anlamlara göre davranırlar. Hiçbir şey söylemeden öylece susmak, göz teması kurmak, yürüyüp gitmek, surat asmak veya gülümsemek bile bir anlam taşır ve karşıya bir mesaj iletir. İnsanın bulunduğu ortamda iletişim kurmaması imkânsızdır (Güçlü, 2000, 133).

İletişim tüm canlılar dünyasında mevcuttur. İnsanlar arasındaki iletişim; düşünme, konuşma özelliğine sahiptir. İnsan, yaşam çevresinin diğer canlılara göre nicelik ve nitelik yönünden daha zengin bir yapıya sahip olması nedeniyle de diğer canlı türlerine göre daha yetkindir. İnsan dışındaki canlılar, kalıtsal olarak sahip oldukları iletişim yollarını kullanırken, insanlar kendileri için özel simgeler geliştirmişlerdir (Hoşgörür, 2002, 70).

İçeriği ve simgesi her ne olursa olsun insanların düşünce alışverişinde bulunmaları yani iletişim kurmaları gerekir. Konuşma ve dinleme becerisinin gelişmediği toplumlarda, sorunları çözmek amacıyla başlatılan etkileşimler kısa sürede çatışmaya ve sürtüşmeye dönüşür. Bu çatışmaların temelinde sosyal ortamlardaki iletişim düzensizlikleri yatar. İnsan ilişkilerinin niteliği, gerçekte bireyin yaşam kalitesini belirler. İlişkilerde yaşanan sorunlar aslında düşünce alışverişinde yaşanan sorunlardır. Doyumlu bir yaşam sürmek için iletişim sorunlarını çözmek gerekir. İnsanlar uzun yıllar okula giderek, mesleklerinde yükselme çabası göstererek, maddi seviyesini yükseltmeye çalışarak, iyi çocuklar yetiştirerek yaşam doyumunu elde etmeye çalışır. Tüm bunların gerçekleşmesi için en önemli araç iletişimdir. İletişim, bilgi ve becerilerle birlikte sevgi, saygı ve hoşgörü de gerektirir (Cüceloğlu, 2005, 15).

İnsanın duyu organları ve sinir sistemi insan için ne ise örgüt için iletişim araçları ve iletişim ağı da odur. Eğitim örgütlerindeki iletişim diğer örgütlerdeki iletişimden daha önemlidir. Çünkü eğitim bir etkileşim sürecidir ve eğitimde etkileşim aracı da iletişimdir (Başaran, 2000, 127).

Eğitim, özünde bir iletişim etkinliğidir. İnsan örgütlerinin kan dolaşımı olan iletişim süreci, eğitim örgütlerinin başarı düzeyinde önemli bir etkidir. Yönetici-öğretmen- öğrenci- veli ve diğer çalışanlar arasında kurulan etkili iletişim, eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşmasında önemli (zorunlu) bir etkidir (Güçlü, 2000, 134). İletişim yöneticinin iş yaptırabilmek için kullandığı temel bir araçtır. İletişim, yönetim uygulamaları için şarttır (İlgar, 1996, 45).

İletişimin yeterli olduğu bir örgütte doğru anlaşılmış ve kavranmış örgütsel amaçlar, bu örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi için işbirliği ve eşgüdüm içerisinde

olan örgüt üyelerinin olması beklenir. Ayrıca örgütsel iletişimin yeterliliği birbirlerini tanıyan, benimseyen örgüt üyelerinin olmasını da sağlar (Aydın, 2000, 149).

Örgüt içerisinde etkili iletişimin kurulması ve sürdürülmesi için yöneticinin kendisini çevresindekilere benimsetmesi, yeterli iletişim kanalları kurması ve kanalları sürekli açık tutması gereklidir (Bursalıoğlu, 2002, 119). Örgütsel amaçlarına ulaşmaya çalışan eğitim örgütlerinin yönetici ve öğretmenleri arasında kurulan sağlam iletişim birçok örgütsel sorunun doğmasını da engelleyecektir. En basit anlamda iletişim, bilgi, fikir ve duyguların bir kişiden diğerine geçmesi sürecidir. Örgütsel faaliyetlerin temelidir (Eren, 1993, 278).

İletişimin hızla geliştiği ve değişimin örgütler için zorunlu olduğu günümüzde örgüt üyeleri arasındaki bireysel farklılıkların artması kaçınılmaz olmuştur. Bu durum sürekli etkileşim halinde bulunan örgüt üyeleri arasında çatışmaların artmasına neden olmaktadır (Karip, 2003, 1). İnsanlar arasında ortaya çıkan çatışmaların temelinde zayıf iletişim yatmaktadır. Bireyler arasında var olan iletişimin derecesi örgütün performansını ve bilgilerin aktarılmasını önemli ölçüde etkiler (Robbins, 1994, 141). Çatışma, bir sorun için bulunan iki veya daha fazla çözüm yolundan birini seçerken içine düşülen ikircilik olarak tanımlanabilir (Başaran, 2000, 99). Örgüt içindeki birey veya grupların kendileriyle, aralarında veya örgütle çeşitli nedenlerden kaynaklanan uyuşmazlık, anlaşmazlık veya birbirine ters düşme şeklinde ortaya çıkan değişken özellikli bir etkileşim süreci olarak da tanımlayabiliriz (Alptekin, 2005, 3). Çatışma, örgütsel konularda meselenin özüne ilişkin veya duygusal sebeplerden dolayı kişiler arasında anlaşmazlık çıkması durumudur (Altuğ, 1997, 113).

Çatışmanın varlığı çatışmaya taraf olanların algılarına bağlıdır. Eğer taraflar çatışmayı algılamıyorsa çatışmanın varlığından söz edilemez. Çatışmanın olabilmesi için muhalefet, zıtlık, engelleme ve çıkarlarıyla amaçları birbiriyle uyumsuz iki ya da daha fazla tarafın varlığı gereklidir (Robbins, 1994, 220). Uyuşmazlık ve tutarsızlıklar, tarafların kıt kaynakları kullanımı, ortak bir eylemde farklı şeyler yapmak istemeleri, farklı değerlere, inançlara ve tutumlara sahip olmaları çatışma nedenlerinden bazılarıdır (Karip, 2003, 1). Çatışma ve işbirliği bir madalyonun iki

yüzü gibidir. İşbirliği, yararların birleşmesi iken; çatışma, yararların ayrılmasıdır (Bursalıoğlu, 2002, 155).

Örgütlerde çatışmalara ilişkin ilk varsayımlar olumsuz yöndeydi. Çatışma örgüt için zararlı görülerek yok edilmeye çalışılmaktaydı. Şiddeti ve yıkımı içeren çatışmanın olumsuz sonuçlarını engellemek için nedenleri üzerinde yoğunlaşılmalı ve bu nedenler yok edilmeye çalışılmalıdır. Çatışmanın kötü olduğu görüşü yerini zamanla çatışma oluşumunun engellenemeyeceği ve kabul edilmesi gerekliliği görüşüne bırakmıştır. Çatışmaların bazen yararlı olabileceğini savunan bu görüş 1940–1970 yılları arasında kabul görmüştür. 1970’lerden bu güne kadar etkili olan görüş ise grubu uyanık, öz eleştiri yapabilen ve yaratıcı tutabilecek düzeyde çatışmanın gerekliliğidir. Yönetici zaman zaman grubu çatışması için yönlendirmelidir. Çatışmanın olmadığı bir grup durağan, kayıtsız ve tepkisizdir. Çatışmanın iyi ya da kötü olması çatışmanın çeşidine bağlıdır (Robbins, 1994, 221–223).

Günümüzde de etkin olan çatışmaların örgüt için iyi ya da kötü olacağı yöneticinin yeterliliğine bağlıdır. Yönetici bu konuda gerekli yeterliliğe sahip değilse çatışmalar örgüt için olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Örgüt içerisinde bulunan bireyler farklı özelliklere sahiptirler. Bu özelliklerin en verimli şekilde kullanılması da yöneticinin yeterliliği ile ilgilidir. Yöneticinin farklılıkların bilincinde olması, bunları örgüt yararına kullanabilecek yeterlilikte olması örgüt verimini de yükseltecektir.

1.1 İLETİŞİM

Örgütün etkin ve verimli bir biçimde çalışabilmesi için önemli süreçlerden biri de iletişimdir. İletişim örgütte koordinasyon, kontrol ve motivasyonu sağlamada önemli bir araçtır (Ataman, 2001, 417). İnsanların ilişkilerini sürdürebilmelerini ve anlaşmalarını sağlayan temel bir ögedir (Güney, 2000, 337). İnsanlar uyku dışındaki zamanlarının çoğunu (%75) iletişim kurmakla geçirirler (Binbaşıoğlu, 1975, 47). İletişim, insan vücudunun derisi gibidir. İnsanın canlılık özelliği gösterdiği süreç içerisinde eylemlerinin tümünü iletişim kavramı ile açıklamak olasıdır (Açıkalın, 1998, 38). İletişim sürecine tüm iletişim öğeleri katılır (Toprakçı, 2004, 205).

İletişim sürecinde hiçbir şeyin söylenmemesi bile iletişimsizlik veya iletişim kopukluğu değildir, bir şey söylemektir (Erdoğan, 2002, 57). Görevsizlik, çıkar çatışmaları gibi nedenlere bağlı olarak ortaya çıkan anlaşmazlıklar, küsmeler, kavgalar, küfür, hakaret iletişimsizliği değil iletişim biçiminin değiştiğini ifade eder (Erdoğan, 2002, 100). Takılarımız, rozetlerimiz, odamızdaki eşyalarımız, yerleri, renkleri, duruşları, kullanılan sözcükler, oturuş ve kalkış tarzı kişiler arasında bir şeyler iletir (Açıkalın, 1998, 38).

Bir anda birçok iletişim meydana gelebilir. Sokakta patlamış bir kanalizasyon borusundan gelen koku, iki arkadaşın sarılması, gelen e-maili okumak ya da okumadan silmek, burnunu karıştıran veya tırnağı ile dışındaki kırıntıları çıkarmaya çalışan birey karşısındaki ile iletişim halindedir ve bir şeyler anlatmaktadır. Bu iletişim örneklerinden hiçbiri anlık değildir geçmişte yaşanan birikimlerin etkisiyle oluşur (Erdoğan, 2002, 13–18).

İnsanoğlu, insanlık tarihi boyunca farklı şekillerde ama her zaman iletişim kurmuştur. İletişimde kullanılan semboller ihtiyaca göre ortaya çıkmakta ve farklılıklar göstermektedir. İlkel toplumlarda iletişim genellikle bol işaretlerle yapılırken çağdaş toplumlarda daha fazla sözcükler kullanılmaktadır. İletişim, dinamik, devamlı, bir kişiden diğerine akan bilgiler düz olmadığı için dairesel ve geri alınamaz bir süreçtir (Bülbül, 2004, 96–97). İletişim, bireyler arası iletişim sürecini ifade eder. Emirlerin, enformasyonun, düşüncelerin, açıklamaların ve soruların bireyden bireye ve gruptan gruba aktarılma sürecidir (Aydın, 2000, 149).

Grunig insanların iletişim kurma davranışını ve iletişimin bilişler, tutumlar ve diğer davranışlar üzerinde etkili olma durumunu sorun algısı, kısıt algısı ve ilgiler olmak üzere üç değişkene bağlı olarak incelemiştir. İnsanlarda bir şeyin eksikliği hissedildiğinde veya belirsiz ya da sorunlu bir durumla karşılaşıldığında bilgi arama ihtiyacı doğar. Ortaya çıkan sorun bireyi iletişim kurmaya yönlendirir ve iletişimi şekillendirir. Aynı zamanda bireyler güçlerinin yetemeyeceğini düşündüğü veya ortaya koyma gücüne sahip olmadıklarını düşündükleri sorunlar konusunda iletişim kuramazlar. İnsanların ilgileri ise sorun algısı ve ilgi algısından daha fazla iletişimi etkilemektedir. İlgi kavramı bireyden bireye değiştiği için iletişim davranışı da değişmektedir (Grunig, 2005, 149–151).

İnsan ister yalnız yaşasın, ister toplumla birlikte yaşasın iletişim kurarak amaçlarına ulaşabilir. İnsanın çevreyi etkileme ihtiyacından doğan iletişim, yalnız ileti alışverişi değil aynı zamanda insanın toplumsallaşma sürecindeki ortak bir etkinliktir. İletişim insanın kendini geliştirmesi, sosyal süreçlere girmesi, bilgi ve fikirlerini başkalarına aktarma, insanları etkileme, onlardan etkilenme, insan ilişkilerini sürdürmelerini sağlar. Örgütlerin amaçlarına ulaşmasını, işbirliğinde verimin artırılmasını sağlar (Tutar, 2003, 44).

İletişim kavramı ile ilgili tanımlar araştırıldığında farklı kaynaklarda farklı tanımlara rastlanmaktadır. İletişim temelde, duygu ve düşünce alış-verişini yürütme düzenidir (Yavuzer, 2003, 131). İletişim bireyin kendisiyle, bireylerarası ve toplumsal düzeyde girdiği etkileşim sürecidir. İletişim, ileti kaynağının, hedef seçtiği birey veya kitlenin davranışlarını istediği yönde etkileme, yönlendirme veya değiştirme eylemidir ve amaçlı bir girişimdir (Tomul, 2005, 145). İletişim, en genel anlamda, kaynak ve alıcı (mesajı gönderen ve alan) arasında oluşturulan alış verişi ilişkisi içerisinde paylaşılan, ortaklaşa yararlanım sonucu oluşan bir süreç olarak tanımlanabilir. Bu süreç kaynak kişinin iletiyi oluşturup göndermesi ile başlar, alıcının mesajı alıp yorumlayarak anlamlandırması ve tepkide bulunması ile sona erer (Hoşgörür, 2002, 68). İletişim kısaca bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma sürecidir (Dökmen, 1999, 19). Güçlü'nün, Guthrie ve Reed'den aktardığına göre iletişim “Bilgilerin, düşüncelerin ve duyguların sözlü, sözsüz olarak bireyden bireye veya gruptan gruba aktarılma, iletilme sürecidir” (Güçlü, 2000, 134). İletişim haber ve bilgilerin çok yönlü akımı olarak da tanımlanabilir. Tek yönlü iletişim dönütün yararlarından uzaktır ve sıkıcıdır (Başar, 2003, 80)

Bursalıoğlu, iletişimi insan davranışını değiştirmek, örgütte haberleşme ağı kurmak, kişiler ve gruplar arası ilişkileri geliştirmek, yetkinin görevlerini gerçekleştirmek ve etkili koordinasyon sağlamak amacıyla kullanılan süreç olarak tanımlamaktadır. Yönetim için karar ne kadar önemli ise örgüt için de iletişimde o kadar önemlidir (Bursalıoğlu, 2002, 110).

İletişim yersiz kullanıldığında olumsuz sonuçlar doğuran uygun kullanıldığında ise olumlu sonuçlar oluşturan bir etkileme aracıdır (Gürsel, 1997, 56). İnsan ilişkileri, çatışma, halkla ilişkiler, güdülenme, tören, toplantı, eğitim,

öğretim, donatım, düzenleme, karşılama, uğurlama, karar verme, yetki kullanma, sorumluluk, denetim iletişim kavramı ile ilişkilidir ve iletişim ile açıklanabilir (Açıkalın, 1998, 38–39). İletişim ile birlikte ifade ettiğimiz yeterlik ise bilgi, beceri ve tutumları içeren ve işgörenin kendinden beklenen rolleri, beklenen düzeyde gerçekleştirmesidir (Demirtaş ve Güneş, 2002, 168).

Kişiler arasında iletişimin gerçekleşebilmesi için kişiler arasında iletişim kurma isteğinin olması, bir amacın olması, belli bazı kuralların bulunması, rol ilişkilerinin varlığı ve ortak bir dilin olması gereklidir. İletişim belirli kalıplara bağlıdır. İnsan davranışları sonucu oluşan bir süreçtir. Statik bir olgu değildir. Güney, iletişimin temel işlevlerini bilgi taşıma, sağlıklı ilişkilerin kurulmasına yardımcı olma, etkileşimi sağlama, kararları ve emirleri taşıma ve geri bildirim imkân tanıma olarak ifade etmiştir (Güney, 2000, 342).

Cüceloğlu'nun, Watzlawick, Beavin ve Jackson'dan aktardığına göre iletişim ile ilgili beş temel varsayım vardır:

1. İletişim kurmamak imkânsızdır. Hiçbir davranışta bulunmamak dahi bir iletişimdir.
2. İletişimde ilişki ve içerik olmak üzere iki düzey mevcuttur. İlişki düzeyi içerik düzenine anlam verir. Söylemek istediğiniz bir ifadeyi öğretmen arkadaşınıza ve öğrenciye farklı şekillerde ifade edersiniz. Anlam aynı olmasına rağmen cümlelerin kuruluş yapısı ilişkiyi betimler.
3. Mesaj alışverişinde dizgisel yapı anlamı oluşturur. Giden mesajın anlamı karşı taraftan alınan mesajın anlamına bağlıdır.
4. Mesajlar sözlü ve sözsüz olmak üzere iki tiptir.
5. İlişki kuran bireyler eşit olan ve eşit olmayan ilişkiler içerisindeyler. Bireyler kendilerini ve karşısındakileri zeki olarak algılıyorsa eşit ilişkiler, kendisini zeki karşısındakini aptal olarak algılıyorsa eşit olmayan ilişkiler söz konusudur (Cüceloğlu, 2005, 19–32).

Erdoğan, Cüceloğlu (2005)'nin aktardığına ek olarak iletişimi açıklayan temel varsayımları şu şekilde sıralamıştır:

1. İletişim beraberlik, anlaşma ve paylaşmadır.
2. İletişim bir süreçtir. Bu süreç içerisinde insanlara, çevreye, insanların beceri, tutum, deneyim, statü ve duygularına bağlı olarak değişen ve tekrarlanmayan karşılıklı ilişkiler ortaya çıkar.
3. İletişim mesaj gönderme ve alma sistemidir.
4. İletişimde geri besleme vardır.
5. Bütün mesajlar içerik ve enformasyona sahiptir.
6. Mesaj gönderilmez, mesaj uyandırılır (heyecanlandırma, duyuyu harekete geçirme). İletişim sürecinde kaynak mesajı göndermez, alıcının anlamlandırması için işaretler gönderir ve alıcının yorumu mesajın oluşmasını sağlar.
7. İletişim geriye döndürülemez. İletişim sürecinde söylenen bir söz söylenmiştir. Silinmesi veya söylenmemiş olması artık imkânsızdır. Ancak bu aşamadan sonra söylenen ifadeler üzerine iletişim şekillenir.
8. İletişim iletinin taşınmasını sağlayan kanallarla gerçekleşir. Bu kanallar göz, kulak, ses telleri, gibi vücut organları olan doğal kaynaklar ya da hava, ortam, çevre gibi yapay iletişim araçları olabilir.
9. İletişimde öncesiyle birlikte kurulan bir ilişki vardır.
10. İletişim etkileşimseldir.
11. İletişim bir çevrede olur.
12. İletişimin bir atmosferi vardır. Değerlendirme, kontrol, strateji, yansızlık, bütünlük, kesinlik gibi faktörler savunucu atmosfer; tanımlama, betimleme, açıklama, sorun yönelimi, anındalık, empati destekleyici atmosfer oluşturabilir (Erdoğan, 2002, 32-53).

İletişimde insanların geçmiş yaşantıları aracılığıyla edindikleri ilgileri, değerleri, tutumları, inançları, ihtiyaçları onların algılamalarının değişmesine neden olur. Mesajın alıcı tarafından doğru algılanması iletişimin etkililiği için önemlidir algılamamanın doğru yapılabilmesi de alıcı ve kaynağın ortak yaşam alanlarına bağlıdır. Sağlıklı iletişim iki yönlü iletişimdir (Hoşgörür, 2002, 68-70).

İletişim sürecinde gönderici alıcıdan iletiyi almasını, kabul etmesini, eyleme geçmesini ve geri besleme sağlamasını bekler (İlgar, 1996, 44). Güney'in Dicle (1974) den aktardığına göre iletişimin ortak nitelikleri şunlardır:

1. İletişim toplumsal birimler arasında bilgi, anlam, duygu ve düşünce alışverişinin gerçekleşmesini sağlar.
2. İletişim toplumsal hayatın sürekliliğini sağlayan ve toplumsal birimler arasında gerekli ilişkilerin kurulmasını sağlayan sosyal bir olgudur.
3. İletişim mesajı gönderen ve alan için insan davranışını belirten bir olgudur.
4. İletişim kaynak, alıcı, mesaj, kanal gibi birbirine bağlı unsurların oluşturduğu bir sistemdir.
5. İletişim kesintisiz devam eden çok yönlü bir süreçtir (Güney, 2000, 340).

Karip'in Katz ve Lawyer'den aktardığına göre iletişim sürecinin etkili olabilmesi için taraflar sonucu düşünebilme, esneklik gösterebilme ve iletilerine verilen tepkilerin farkında olma yeteneğine sahip olmalıdır (Karip, 2003, 102).

İletişimin 7 C'si olarak adlandırılan İngilizce kökenli beş sözcüğün baş harflerinden oluşan yedi unsuru vardır. Bunlar clarity (açıklık), credibility (inanırlık), context (yapı), content (içerik), contunuty and consistency (süreklilik ve tutarlılık), channels (kanal) ve capability of the audience (izler kitlenin algılama kapasitesidir) dir (Bülbül, 2004, 98).

İletişimin sağlıklı oluşabilmesi ve gelişmesi için her birey kendine özgü özelliklerine inanarak değerli olduğuna inanmalı ve iletişim sürecine ilgi göstermeli, karşıdaki bireyi şartsız kabul etmeli, her birey kendi problemini kendisi çözebileceğine inanmalı ve kendini olduğu gibi göstermeli, empati kurabilmeli ve karşıdaki birey gibi düşünmeli ve hissetmelidir. Duygu, düşünce ve davranışlar tutarlılık göstermelidir (Güçlü, 2000, 135). İletişim sürecinde bu ilkelerin bir arada olması iletişimin etkililiğini artırır, bireyin rahatlamasını ve kendini kolay ifade etmesini sağlar (Yavuzer, 2003, 132).

Tomul'un Kuzu'dan aktardığına göre iletişimin sağlıklı gerçekleşebilmesi için iletinin alıcının dikkatini çekecek biçimde kodlanması, açık olması, iletiyi kodlayan simgelerin alıcı ve gönderici tarafından ortak bilgiyi içermesi, iletinin alıcının gereksinimini karşılayacak nitelikte olması ve alıcının tutum ve değerlerinin tanınması gereklidir (Tomul, 2005, 149). İyi bir dinleyici olmak, sırayı takip etmek, kendini açıkça ifade etmek ve farklılıklara saygı duymak iletişim becerileridir (Nelsen ve diğerleri, 2003, 67).

Taymaz iletişimin amacını "iletişim süreci, insan davranışını değiştirmek, kişiler ve gruplar arası ilişkileri geliştirmek, görevleri gerçekleştirmek, örgütte bir haberleşme ağı kurmak ve etkili koordinasyon sağlamak amacıyla kullanılır" şeklinde ifade eder (Taymaz, 2003, 42).

Binbaşıoğlu iletişimin gereğini örgütün amacı ile yönetsel uygulamaların sonuçlarını karşılaştırmak, yöneticinin doğru karar vermesini sağlamak, örgütün mevcut ihtiyaçlarına bağlı olarak gelecek ile ilgili ihtiyaçlarını belirlemek, örgütün denetimini gerçekleştirerek amaca kısa yoldan varabilmek olarak ifade etmiştir. İletişim koordinasyonun biçimsel yönüdür. Örgütte iletişim işbölümü ile başlar. Bir kişi veya birim diğer kişinin veya birimin yapacağı işi bilmelidir ki örgüt amacına ulaşabilsin (Binbaşıoğlu, 1975, 47-48).

Günümüzün en gözde yönetsel terimi iletişimdir. (Açıkalın, 1998, 38). Yönetim (yönetici) yönetimi oluşturan birimlerle, diğer örgütlerle ve halkla ilişkilerini düzenlemelidir. Bu ilişkilerin düzenlenebilmesi için iletişim şarttır (Binbaşıoğlu, 1975, 47). İletişim yöneticinin iş yaptırabilmek için kullandığı temel araçtır ve yönetim uygulamaları için şarttır (İlgar, 1996, 45).

1.2 İLETİŞİM SÜRECİNİN ÖĞELERİ

İletişim sürecinin temel öğeleri gönderici (kaynak), mesaj, kanal, alıcı, dönüt (feedback) ve gürültüdür.

1.2.1 Kaynak (Gönderici): Kaynak iletişim sürecini başlatan ilk öğedir (Tutar, 2003, 48). Gönderici fikirlerini, arzularını, ihtiyaçlarını ve bilgilerini alıcıya iletme amacıyla uygun yolu seçer ve kodlar (Ataman, 2001, 419). Bilgi, fikir, duygu,

kanı ve olaylara ilişkin izlenimler, kaynağın zihninde bir dizi işlemde geçer ve kelimelere, rakamlara, şekillere, işaretlere, hareketlere ve çeşitli sembollere dönüştürülür (Güney, 2000, 353).

Gönderici alıcıya mesajı gönderirken alıcının tanıyacağı ifade ve sembolleri kullanmalıdır. Alıcının algılamasını kolaylaştırmak için soyut ifade ve semboller yerine somut ifade ve sembolleri tercih etmelidir (Hoşgörür, 2002, 71; Eren, 1993, 279). Kaynak için en önemli nokta iletinin alıcı tarafından kendi kafasındakine en yakın düzeyde algılanmasıdır. Bunun için alıcının tanıyacağı ifade ve semboller kullanılmalıdır (Yavuzer, 2003, 133). Gönderici sembolleri alıcının daha önce alışmış olduğu anlamlarda kullanmalıdır. Sembollerin daha önce alışılmış anlamlarda kullanılmaması iletişim sürecinde çatışma ve zaman kaybını arttırmaktadır (Eren, 1993, 279).

Ergin ve Birol, kaynağın kafasındaki fikir ve anlamları alıcıya iletmedeki başarısını etkileyen faktörleri şu şekilde ifade etmektedir:

1. Kaynağın kendisi, alıcısı ve ileteceği konu hakkındaki bilgi ve becerilere sahip olması daha sağlıklı ve dinamik bir iletişim sağlar.
2. Kaynağın kendisine, alıcıya ve ileteceği konuya ilişkin olumsuz tutuma sahip olması sağlıklı bir iletişimi engeller.
3. İçinde bulunduğu toplumun kültürü, değerleri, inançları, gelenek, görenekleri bireyin iletişim sürecini etkiler.
4. Konuşma, yazma, dinleme, okuma ve düşünme dile dayalı iletişimin öğeleridir.
5. Alıcının iletinin sonuçlarını kabul etmesi kaynağın güvenilirliğine ilişkin algısına bağlıdır.
6. Kaynağın konusunun uzmanı olması güvenilirliğini artırır.
7. Kaynağın inanırılık derecesi de güvenilirliğini etkiler. Kaynak çıkarlarına uygun konuşuyorsa güvenilirliği azalacaktır. Kendi çıkarlarına zıt konuşan bireylerin güvenilirliği daha fazladır.
8. İletişim sürecinde alıcı kaynağa güveniyorsa iletileri destekleyici bilgilere önem vermez ve kabul eder (Ergin ve Birol, 2000, 43-54).

İletinin konusunun bireyin ilgisini çekmesi durumunda alıcı kaynağın güvenilirliğini pek fazla sorgulamaz (Tomul, 2005, 147). Kaynağın uzmanlığının ötesinde güvenilirliğini etkileyen etmenlerden biri de çekiciliğidir. Görünüş, benzerlikler, kaynağın çekiciliğini artırır. Alıcının tecrübesinin az olduğu ya da daha önce hiç karşılaşmadığı düşünülen konularda konu ile ilgili bir açıklama yapılması iletişim sürecini daha başarılı kılacaktır (Eren, 1993, 280).

Kaynak iletişim sürecinde kanaat, tutum ve davranışların değiştirilmesinde birince derecede etkin rol oynar (Yatkın ve Yatkın, 2006, 46). İletişim sürecinin başarısı göndericinin bilgi, yetenek ve özelliklerine (Hoşgörür, 2002, 70; Eren, 1993, 279), iletişim becerisine, tutumlarına, deneyim ve bilgisine, kaynak üzerinde etkisi olan çevresel-toplumsal-kültürel öğelere önemli ölçüde bağlıdır (Güney, 2000, 354–355). İletişimde geribildirim sürecinde kaynak alıcı konumuna geçer (Tomul, 2005, 146).

Örgüt içerisinde iletişim sürecinin kaynak tarafından başlatılması örgütsel bir sorunun ortaya çıkmasıyla, dış etkenlerin etkisiyle veya göndericinin kişisel ya da toplumsal düşüncelerinin etkisiyle gerçekleşir (Uygur ve Göral, 2005, 133).

1.2.2 Mesaj: İletişim sürecinde kaynak ve alıcı için aynı anlamı ifade eden duygu, düşünce ve bilgilerdir (Güçlü, 2000, 136; Yavuzer, 2003, 133). İki ya da daha fazla kişinin bilişsel, duyuşsal, psikomotor davranışlarında değişiklik yapmak için düzenlenmiş işaretler örüntüsü (Ergin ve Birol, 2000, 55) veya gönderici tarafından, iletişim sürecinin gerçekleştiği toplumca bilinen ifadelerle, sembol ya da simgelerle kodlanan, paylaşılacak istenilen bilgi, duygu ve düşünce ile yüklü olarak alıcıya çeşitli kanallarla ulaşan öğedir (Hoşgörür, 2002, 71). Kaynak kodlayıcısının fiziksel ürünü mesajdır (Mürsel, 1997, 59; Eren, 1993, 283).

Kodlar belli bir kültürel anlaşmaya dayanan, insanların mesajlarını değiş tokuş etmelerini sağlayan anlam sistemleridir (Yatkın ve Yatkın, 2006, 51). Kaynak tarafından hazırlanan mesajın işaret haline dönüşmesinde kullanılan simgeler ve bunlar arasındaki ilişkileri düzenleyen kuralların tümüne kod denir. (Cüceloğlu, 2005, 76). Dil gelişmiş bir kod sistemidir (Bıçakçı, 2004, 21). Dilin ilk ögesi ses, ikinci ögesi kelimeler, üçüncü ögesi gramer ve dördüncü ögesi anlamdır (Erdoğan,

2002, 106). Mesajın kod simgelerine dönüştürülmesine kodlama, kodlanmış mesajın içeriğinin yeniden elde edilmesi için yapılan çözümleme sürecine de kod açma denir. Alıcının mesajı, o andaki bütün ilişkiler ve diğer koşullar çerçevesi içinde, yeniden anlam vermesine yorumlama denir (Cüceloğlu, 2005, 76–77).

İnsanlar kişisel deneyimlere, özel ilişkilendirmelere sahip olabilir fakat kişisel anlamlara sahip olamaz. Dil örgütlü yaşama bağlı olarak anlamlandırılır. İletişimde dil tek başına hiçbir anlam ifade etmez. İletişim kuran insanlar ortak yaşamlarına ve paylaşımlarına bağlı olarak kelimelere anlamlar yükler (Erdoğan, 2002, 106-108).

Kodlamada kullanılan semboller toplumsal etkileşimin ürünü olup; iletiyi kodlamayı kolaylaştırmakta, kısaltmakta, içeriğini zenginleştirmektedir. Kodlamanın içeriği toplumsal yapıya göre şekillenmektedir (Önür, 2002, 2). Kodlama tarihsel ve sosyo-kültürel olarak yerleştirilen ve zaman içerisinde değişen dinamik bir sistemdir, ait olduğu toplumun değer yargılarını içerir (Erdoğan, 2002, 119–120).

Kodlamada önemli olan gönderici ile alıcının kodlara aynı anlamı yüklemesidir. Aksi halde iletişim gerçekleşmeyecek ya da hatalı gerçekleşecektir. Kodlamada mümkün olduğunca az sembol seçilmelidir. Yazılı iletişimde ifade edilmek istenen kelimeler altı çizili, farklı yazı karakteriyle ya da koyu yazılabilir. Sözlü iletişimde ise jest ve mimikler, ses tonundaki değişimler kodların vurgulanmasını sağlar (Ataman, 2001, 419).

Kaynak sahip olduğu ve paylaşmak istediği düşüncüyü öncelikle hareket, jest, mimik, ses, söz, çizim, ışık, resim, heykel, yazı, formül gibi sembollerden en az birine dönüştürerek mesaj haline getirir. Bu semboller alıcıya uygun olarak seçilmelidir (Güçlü, 2000, 136). Yatkın (2006) ın Rigel’den aktardığına göre; mesaj hedef kitlenin dikkatini çekecek şekilde kurgulanmalı, anlamı bozulmayacak şekilde aktarabilecek bir kaynak seçilmeli, kaynak ve alıcının ortak yaşama alanlarına ait ifadeler kullanılmalı, mesaj alıcıda ihtiyaç uyandırmalı ve bu ihtiyacı karşılamalıdır (Yatkın ve Yatkın, 2006, 49-50; Güçlü, 2000, 136). Mesaj anlaşılır olmalı, açık olmalı, uygun zamanda gönderilmeli, uygun yolu izlemeli, etkililiği için kaynak ve alıcı arasında kalmalıdır (Güney, 2000, 358-359).

Kodlama sonucunda belirli bir fikir, düşünce, duygu veya bilgi fiziksel bir şekle dönüşerek söz, yazı, şekil veya jest şeklinde alıcıya iletilir. Algılamadaki farklılıklar iletişimin amacına ulaşmasını engelleyebilir (Ataman, 2001, 419). Mesaj, kaynağın iletmek istediği anlamı sembolize eder ve alıcıya ulaşacak anlamın anlaşılmasında büyük bir rol oynar (Eren, 1993, 283). Mesaj iletişim sürecinin amacına bağlı olarak şekillenir (Toprakçı, 2004, 207)

Mesajın anlamlandırılmasını sağlayan kod, bir kültür veya alt kültürün üyelerinin paylaştığı bir anlam sistemi olarak tanımlanabilir. Kod göstergelerden, bu göstergelerin nerede nasıl kullanılacağı ve birleştirilerek daha karmaşık iletilerin nasıl oluşturulabileceğini belirleyen kurallardan oluşur. Örneğin bir evin balkonunda asılı çamaşırlar çok fazla bilgi taşır. Evde yaşayan bireylerin yaşları, giyim tarzları, çamaşırların temizliği ev hanımının titizliği, maddi durumları gibi birçok anlam ifade eder (Bıçakçı, 2004, 20–21). Bireyin içinde bulunduğu çevre mesajlar ağı ile çevrilidir. Bu çevre içerisindeki birey her mesajı algılamaz, ilgi ve gereksinimlerine göre tartar ve seçer (İnceoğlu, 2000, 48).

1.2.3 Kanal: En yalın biçimde gönderici ve alıcı arasındaki bağıdır (Hoşgörür, 2002, 71; Eren, 1993, 283). İletişim sürecinde kaynağın amaçları doğrultusunda alıcıya gönderilen iletilerin taşındığı araç, gereç, yöntem ve teknikler kaynağı ifade eder (Tomul, 2005, 150). Kanal duyu organlarını uyarabilen, belli fiziksel özelliklere sahip araçlardır. Uyardıkları duyu organına göre işitsel, görsel, dokunmayla ilgili, tat almayla ve koklamayla ilgili kanallar olarak sınıflandırılır (Güçlü, 2000, 136). İletişim sürecinde her duyu organına karşılık bir kanaldan söz edilir. Mesaj, kelimelerle ifade ediliyorsa işitme kanalından, yüz ifadeleri, el kol hareketleri, beden duruşu, yazı, resim söz konusu olduğunda görsel kanaldan söz edilir (Bıçakçı, 2004, 19).

İletişimin etkililiğinde kanal seçimi büyük önem taşımaktadır (Yavuzer, 2003, 133). Kaynak hedef kişilere en uygun, en kolay ve en etkili iletişim kanalını seçmelidir. Yüz yüze iletişim de alıcının iletişime katılması ve geribildirim olarak iletinin etkilerini gözlemesi ve iletideki sapma olanaklarını bulması yüz yüze iletişimi daha avantajlı kılmaktadır (Tomul, 2005, 150–151). Yüz yüze iletişimde

kullanılan görme ve işitme kanalları diğer kanalların üzerinde bir öneme sahiptir (Eren, 1993, 283).

İletişim kanalları **biçimsel kanallar** (emir ve talimatlar, elektronik posta, işletme gazetesi, toplantılar, telefon, faks, dâhili yazışma, tele konferans, raporlar, bültenler, afişler, posterler) ve **biçimsel olmayan kanallar** (çalışanların iş dışında çeşitli sosyal ortamları paylaşımları, çalışma esnasında yapılan sohbetler, dedikodular, söylentiler, rivayetler, ast üst ilişkisi olmaksızın birebir görüşmeler) olmak üzere iki yolla gerçekleştirilir. Biçimsel iletişim kanalları çalışanların iletişim ihtiyacını tam olarak karşılayamaz. Biçimsel olmayan iletişim kanalları örgüt içerisinde sorun çözme ve koordinasyonu sağlamada önemli bir etkidir. Grup dayanışmasını artırır. Biçimsel iletişim kanallarının yetersizliği veya bu kanallara duyulan inancın azalması örgüt içerisinde dedikodu, rivayet, söylenti türü mesajların yaygınlaşmasını sağlar (Ataman, 2001, 420–421)

1.2.4 Alıcı: Kanaldan gelen mesajları alan (Cüceloğlu, 2005, 73), yorumlayan ve bunlara sözlü sözsüz tepkide bulunan kişi ya da kişilerdir (Güçlü, 2000, 135; Yavuzer, 2003, 133). Kaynağın gönderdiği iletiyi alan, okuyan, izleyen kişi, grup, topluluk ya da kitle olarak da tanımlanabilir (Tomul, 2005, 152). Tek ya da çok kişi, belirli ya da belirsiz (ilgili makama yazılı hitaplar) olabilir (Ataman, 2001, 419). İletişimin başarılı olmasında göndericinin ve alıcının iletişim bakımından yeterlikleri, iletişim konusundaki tutum ve istekleri (Hoşgörür, 2002, 71) sosyo-kültürel yapıları, bilgi düzeyi, davranış özellikleri, iletişim becerileri önemli etkenlerdir (Yavuzer, 2003, 133). İletişim sürecinde algılanan iletiler bireyin geçmiş yaşantısına bağlı olarak şekillenir ve anlamlandırılır (Karip, 2003, 102).

Alıcı iletişim sürecinde birbirini izleyen dikkat, anlama, benimseme, saklama ve anımsama, eylem aşamalarını izleyen bir yol izler. Her iletişim sürecinde bu değişkenler eşit oranda etkili olmaz. Ayrıca bu değişkenlerden birinin başarılı olması bir sonrakinin de başarılı olacağını garantilemez (Tomul, 2005, 152).

Alıcı mesajı almalı ve almaya istekli olmalı, bilgili ve geri besleme sistemine sahip olmalı, mesajı alma konusunda seçici olmalı ve aynı zamanda kaynak olma özelliğine sahip olmalıdır (Güney, 2000, 363–364).

Alıcının iletiyi tam olarak doğru anlamlandırması için etkin dinlemeyi bilmesi ve uygulaması gereklidir. Alıcı gelen iletiye yönelerek, tüm dikkatini vererek, karşıdaki duyularını anlamaya, tanımlamaya, zamanında yanıt vermeye ve onları tekrarlayarak anladığını belirtmeye çalışarak iletiyi anlama ve yorumlamasına etkin dinleme denir (Tomul, 2005, 155). İyi bir dinleyici susmalı, konuşmacıyı rahatlatmalı, serbest bir konuşma ortamı oluşturmalı, konuşmacıyı dinlemek istediğini belirtmeli, ilgilendiğini gösteren sorular sormalı, dikkati dağıtacak şeyleri ortadan kaldırmalı, kendisini konuşmacının yerine koyabilmeli, sabırlı ve sakin olmalı, tartışmalardan kaçınmalı, konuşmanın sonunda konuşulanları teyit etmelidir (Ataman, 2001, 419–420). Etkin dinlemeyi sağlamanın bir yolu da empati kurmadır. Empati ile karşıdaki bireye anlayışla ve özenle yaklaşılır. Kişinin duygu sezisine (empati) dayalı iletişim kurulursa, bireyin güdülenmeleri, geçmiş deneyimleri, o anki duyguları ve tutumları, geleceğe dair umutları ve beklentileri daha iyi anlaşılır (Bıçakçı, 2004, 33).

Yanlış dinleme biçimleri ise görünüşte dinleme, seçerek dinleme, saplantılı dinleme, savunucu dinleme, tuzak kurucu dinleme, yüzeysel dinleme, ezberci dinleme, sunumu ve fiziksel görünümü eşleştirme ve dikkat dağılmasına boyun eğmedir (Tomul, 2005, 157).

İletişimin etkili olabilmesi için kaynak ile alıcının kodlama sistemini ve sembolleri bilmeleri gereklidir (Eren, 1993, 283). Kodu çözme, alıcının mesajı yorumlayarak anlamlandırmasıdır. İnsanlar çevreden aldıkları verileri, içinde bulundukları durumu, beklentilerini, geçmiş yaşantılarını, toplumsal ve kültürel etkileri de göz önünde bulundurarak anlamlandırır. Ayrıca bireyin önyargıları amaçları ve ihtiyaçları, kod çözmede ortaya çıkabilecek sorunlarda (kullanılan dilin veya spesifik kelimelerin karşı tarafça bilinmemesi) anlamlandırma sürecinde etkilidir (Ataman, 2001, 420).

Kod açmada kaynak ve alıcının ortak deneyim ve yaşantıları çok önemlidir. Bu ortak yaşantı ve deneyimlerin fazla olması iletişimi o kadar etkili ve sürekli kılar (Güney, 2000, 364). İletişim sürecinde iletinin anlamlandırılmasında bireyin zekâsı (olumlu yönde), kişilik özellikleri (zeka, öz saygı gibi) bireyin ikna kabiliyeti,

kişinin algısındaki tutarlılık, inanç ve tutumları, gereksinimleri (Tomul, 2005, 153), mesajın alıcının amacına uygun olması da etkilidir (Ergin ve Birol, 2000, 151).

İletişim sürecinde alıcının algısı da önemli bir filtre görevi görür. Alıcı içinde bulunduğu duruma bağlı olarak iletinin görmek istediği kısmını algılayacak, mesaja gönderenin yüklediği anlamdan farklı bir anlam yükleyerek ona göre bir mesaj gönderecektir. Bu da iletişim sürecinin yetersiz olmasına neden olacaktır (Eren, 1993, 280).

İletişim sürecinin etkililiğini sağlamada önemli etkenlerden biri de tutum ve algılardır. Tutum, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu, ya da olaya karşı deneyim, motivasyon ve bilgilerine dayanarak oluşturduğu zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki öneğilimidir (İnceoğlu, 2000, 5). Algı ise herhangi bir nesneyi, olayı veya ilişkiyi görmek, duymak, tatmak, koklamak veya hissetmektir (İnceoğlu, 2000, 45).

1.2.5 Dönüt (feedback): Kaynağın gönderdiği mesaja karşılık hedef birimin gönderdiği cevaptır (Cüceloğlu, 2005, 78). İletişim sürecinin tamamlanabilmesi için kaynağın alıcının mesajı alıp almadığına veya mesajın ulaşıp ulaşmadığına, iletilmek istendiği gibi anlaşılıp anlaşılmadığına ilişkin dönüt alması gereklidir (Güçlü, 2000, 135). Alınan dönüte göre gönderici daha sonraki iletilerde değişiklik yapabilir (Hoşgörür, 2002, 72). Her geribildirim kendisinden sonraki iletiyi belirlediği için iletişim sürecine süreç özelliği kazandıran aşamadır (Tomul, 2005, 159).

İletişimin en verimli olduğu, dönütün en iyi alındığı durum yüz yüze iletişimidir (Güçlü, 2000, 135). Yüz yüze iletişimde kaynak mesajı gönderdikten ve alıcının tepkisini dile getirdikten sonra kaynakla alıcı yer değiştirmektedir. Alıcının mesajı cevaplaması ile yine kaynak alıcı, alıcı kaynak durumuna geçmekte ve bu durum iletişim süreci boyunca devam etmektedir (Yatkın ve Yatkın, 2006, 51).

İyi konuşmacılar geri bildirim duyarlı olmalarına rağmen otoriter kişiler geribildirimini hemen hemen tamamen görmezden gelirler. Etkili iletişim için kaynak ve alıcı arasında eşit ileti akışı sağlanmalıdır. Bunun içinde iletişim geribildirim açık olmalı, iletişimde geribildirim ile kaygıların, korkuların ve gerilimin azaltılması

sağlanmalıdır. Dönütün etkili olabilmesi için alıcının etkin olması, iletiyi tam olarak algılaması ve uygun dönütler vermesi gerekir. Böylece alıcı ile kaynak arasında olumlu ve derin bir ilişki kurulması sağlanır (Bıçakçı, 2004, 22-32).

Dönüt olumlu ve olumsuz olabilir. Kaynak olumlu dönüt aldığında iletişim sürecinin doğru olduğunu düşünür ve aynı şekilde mesaj göndermeye devam eder. Fakat olumsuz dönüt aldığında gönderdiği ve göndereceği mesajları kontrol ederek onları yeniden düzenler. Dönütün önemli bir işlevi de alıcının iletişim sürecine tam olarak katılmasını sağlamasıdır (Güney, 2000, 366).

1.2.6 Gürültü: Kaynak birimin gönderdiği mesajla alıcı birimin aldığı mesaj arasında oluşan farka gürültü denir. Gürültü, iletişim sürecinin her aşamasında görülebilir (Güney, 2000, 367) İletişimin doğruluğunu, güvenilirliğini azaltan, bozan her şey gürültüdür. Gönderici ve alıcının iletişim becerisinin yetersizliği, kanalın yanlış seçilmesi, kodlamada ve kod çözmede ortaya çıkan hatalar, gürültü olarak ifade edilebilir (Ataman, 2001, 422). Gürültü kaynağı kanalda ve hedef birimde yer alabilir. Ağlayan çocuğun gürültüsünden dolayı mesajı alamayan alıcı için gürültü kanaldadır. Fakat işitme bozukluğuna sahip bir bireyden bahsediyorsak gürültü kaynağı hedef birimdir (Cüceloğlu, 2005, 74). Gönderici eğer bir bilgiyi kodlayamıyorsa, mesaj imla hataları taşıyorsa, alıcı mesajı yanlış çözümleyip yanlış anlamlandırıyorsa gürültü yaratılmıştır (Mürsel, 1997, 60)

İnançları, tutum ve değerleri, içerisinde bulunduğu psikolojik durum, önyargıları, gereksinimleri nedeniyle hedef birim alıcıdan gelen mesajı söyleyenin söylediğinden farklı bir şekilde yorumlayabilir. Bu tür durumlarda psikolojik gürültüden söz edilir. İletişim aksaklıklarında psikolojik gürültü büyük bir paya sahiptir. Hatta ilişkilerin kopmasının temelinde psikolojik gürültüler yatar (Cüceloğlu, 2005, 75).

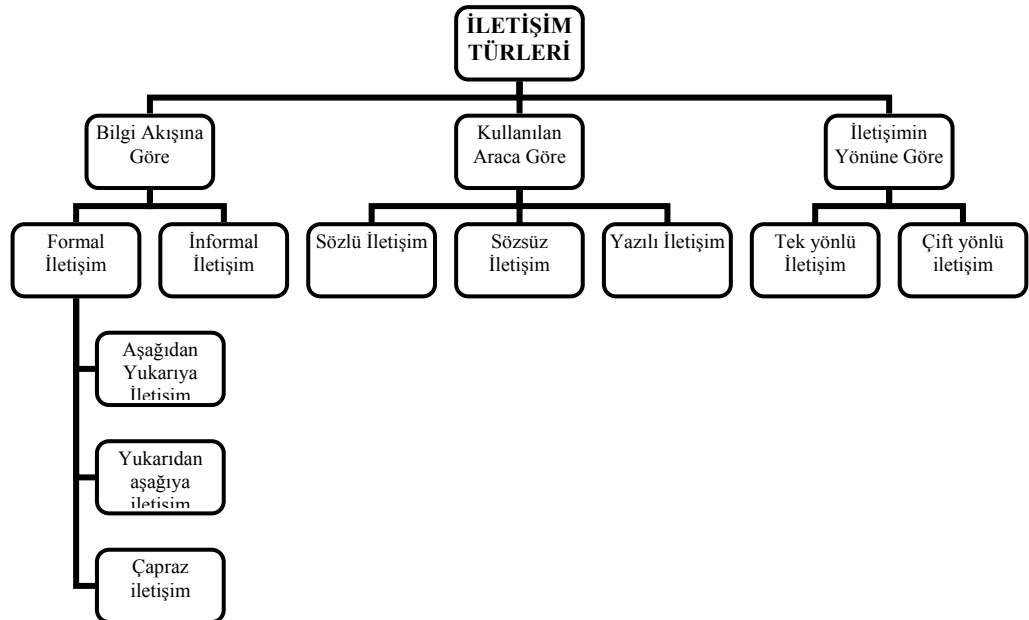
1.3 İLETİŞİM TÜRLERİ

Güney (2000) iletişimi genel hatlarıyla bireysel iletişim ve toplumsal iletişim olarak sınıflandırmıştır. Toplumsal iletişimi ise kişilerarası iletişim, kişi ile grup arasındaki iletişim, kişi ile örgüt arasındaki iletişim, gruplar arası iletişim, grup ile

örgüt arasındaki iletişim ve örgütler arasındaki iletişim diye ayırmıştır (Güney, 2000, 341). Güney (2000) Thayer'in amaçlara göre iletişimi bilgi sağlayıcı iletişim, değerlendirici iletişim, eğitici ve öğretici iletişim ve inandırıcı ve etkileyici iletişim olarak sınıflandırdığını ifade etmiştir (Güney, 2000, 343-347).

Açıkalın (1998) eğitim örgütlerine uygun olarak iletişimi kanallarına göre biçimsel iletişim, doğal iletişim, dikey iletişim, yatay iletişim; amacına göre ise bilgilendirici iletişim, eğitici iletişim, değerlendirici-yorumlayıcı iletişim, etkileyici-güdüleyici iletişim olarak sınıflandırmıştır (Açıkalın, 1998, 90-92). Yatkın ve Yatkın (2006) iletişimi kişi içi iletişim, kişiler arası iletişim ve yönetsel iletişim olmak üzere üç bölümde incelemiştir. Kişiler arası iletişimi ise yazılı, sözlü ve sözsüz iletişim olmak üzere üç alt bölümde incelemiştir (Yatkın ve Yatkın, 2006, 52).

Görüldüğü gibi iletişim türleri farklı kaynaklarda farklı şekillerde ifade edilmiştir. Farklı ifadeler içerse de aynı kavramlardan söz edilmektedir. Bu gruplandırmaların incelenmesi sonucunda, genel hatlarıyla, iletişim türleri amacına göre aşağıdaki kavram haritasındaki gibi ifade edilebilmektedir.



Yukarıdaki gruplandırmaya göre iletişim türleri aşağıdaki gibi açıklanmaktadır.

1.3.1 Bilgi Akışına Göre

Yatkın ve Yatkın (2006)'nın yönetsel iletişim olarak adlandırdığı iletişim türü, yönetimin hedeflerine ulaşmak için yaptıkları planlama, örgütlenme, yöneltme eşgüdüm ve denetim gibi yönetimin temel fonksiyonlarını gerçekleştirmek amacıyla örgüt içerisinde ve örgüt çevresiyle sürekli yapılan bilgi alışverişidir. Çalışanların oluşturdukları informal grupların birbirlerine ve yönetime bağlılıklarını güçlendirir, yönetimlerin büyümesini, uzmanlaşmanın artmasını, örgütlerin toplumsal sorunlara eğilmelerini, örgütlerdeki anlaşmazlıkların ve uyuşmazlıkların çözülmesini sağlar. Örgüt içerisindeki birimler arasında sağlanan iletişimle örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesi etkilidir. Örgüt içerisindeki bireylerin olumlu ilişkiler kurmasını sağlar (Yatkın ve Yatkın, 2006, 57–58). Formal (resmi) iletişim ve informal iletişim olmak üzere iki çeşittir. Formal iletişimde kendi içerisinde aşağıdan yukarıya, yukarıdan aşağıya ve çapraz iletişim olmak üzere üçe ayrılır.

1.3.1.1 Formal (resmi) iletişim

Dikey iletişim olarak ta adlandırılır (İlgar, 1996, 45). Hiyerarşik örgüt yapısında rasyonel ve planlanmış bilgi akımının sağlandığı iletişim formal iletişimidir. Örgüt şemalarında ve yönetmeliklerde kimin hangi işi yapacağı ayrıntılı olarak belirtilmiştir (Mürsel, 1997, 57). Örgüt içerisinde kendine özgü bir dille bireysel özelliklerden soyutlanmış iletişim biçimidir. Hangi resmi yazının hangi makama hangi kuralla yazılacağı kurallarla belirtilmiştir (Açıkalın, 1998, 90). Formal iletişim yukarıdan aşağıya iletişim, aşağıdan yukarıya iletişim ve çapraz iletişim olmak üzere üç çeşittir.

1.3.1.1.1 Yukarıdan aşağıya iletişim

Hiyerarşinin üst basamaklarından alt basamaklarına emir ve direktifler aktarılır (İlgar, 1996, 45). Örgüt için zorunludur ve uygulamada baskın iletişim türüdür. (Aydın, 2000, 151). Yukarıdan aşağıya iletişimde yanlış anlaşılmalara meydan vermemek için açık ve anlaşılır sade bir dilin kullanıldığı yazılı iletişim kullanılır. Astlara gereğinden fazla bilgi verilerek karmaşa içerisinde kalması ve

gereğinden az bilgi vererek karanlıkta kalmamasına özen gösterilmesi gerekmektedir (Mürsel, 1997, 57).

1.3.1.1.2 Aşağıdan yukarıya iletişim

Alt basamaklardan üst basamaklara dilek ve şikayetler bu yolla iletilir (İlgar, 1996, 44). Örgütte astların rapor ve tepkilerinden oluşan üst düzeylere bilgi ve haberlerin iletildiği iletişim şeklidir (Mürsel, 1997, 57). Bilgiler yazılı olarak iletildiği için planlı ve rasyoneldir (İlgar, 1996, 45).

Aydın'a göre yöneticinin soyutlanması, mesajın gecikmesine ve çarpıtılmasına sebep olan uzun iletişim yolları, kanalları, yukarı doğru iletişim yollarının kolay olmaması, yöneticinin eleştirileri duymak istememesi ve örgüt üyelerinin aşağıdan yukarıya doğru iletişimle ilgili sahip olduğu olumsuz deneyimler nedeniyle yukarı doğru iletişim her örgütte engellenmektedir. Aşağıdan yukarıya doğru iletişimin yararları yöneticinin yukarıdan gönderdiği kararların, görüşlerin, emirlerin aşağıdakiler tarafından benimseme derecesini bilmesini sağlama, örgüt üyelerini örgüte katkıları olması konusunda teşvik etme, örgüt içerisinde oluşabilecek istenmeyen durumların engellenmesini sağlama ve örgüt çalışanlarının öz-değer duygularının gelişerek örgütün amaçları ve programları ile özdeşleşmelerini sağlama olarak ifade edilebilir (Aydın, 2000, 150).

Tortop örgüt içerisinde yatay ve dikey iletişimin yaralarını ussal çalışma ile örgüt içerisinde gereksiz veya aynı işi yapan birimlerin kaldırılmasını sağlama, örgütün çeşitli düzeylerinde uygulanan kanun ve mevzuatın eşgüdümünü sağlama, uygulanması zor veya gereksiz denetimlerin basitleştirilmesini gerçekleştirebilme, örgüt üyeleri arasında daha sağlam ve dostane ilişkiler kurulmasını sağlama, her örgüt çalışanına niteliğine uygun iş verilmesi olanağını sağlama ve örgütsel verimin artışı ve değerinin saptanmasını mümkün kılma, personeli daha aktif hale getirme olarak ifade etmektedir (Tortop, 2005, 207).

1.3.1.1.3 Çapraz iletişim

Herhangi bir örgüt seviyesinde bulunan kişiler arasındaki iletişim şeklidir (Bakan ve Büyükbeşe, 2004, 4). Bazı durumlarda iletişimin niteliğine göre iletişimde

çapraz bir yol izlenebilir. İletinin normal yollarla iletilmesi zaman aldığı durumlarda zamandan kazanmak için bazı birimlerin atlanarak direk ilgili birimle iletişim kurulması çapraz iletişimdir. Çapraz iletişimde her birim kendi üssünden izin almalı ve iletişim sonucundan haberdar etmelidir (Akat ve diğ., 2002, 360).

1.3.1.2 İnfomal iletişim

Aynı örgütsel düzeydeki bireyler veya birimler arasındaki iletişimdir (Mürsel, 1997, 58). Yatay iletişim olarak da adlandırılır. Genellikle doğal örgütler arasında görülür. Yazılı olmadıkları için bireylerin algılarına ve amaçlarına göre değişikliklere uğrar ve çarpıtılır. (İlgar, 1996, 45). Bireylerin statülerini izlemeyen bir iletişim türüdür (Açıkalın, 1998, 90). Yararlı enformasyonun ve görüşlerin örgüt üyeleri tarafından paylaşılmasını ve örgüt üyelerinin sosyal ve mesleki bir grup bütünlüğünü kurmalarını sağlar. İnfomal ve formal iletişim birbiriyle uyumlu ve tutarlı olmayabilir. Bu iki iletişim türünün birbiriyle uyumlu olması ya da olmaması, örgütün amaçlarının bireyin amaçları ve örgüt üyelerinin tutumları ile uyum derecelerine bağlıdır. Örgüt üyelerinin ilgi ve çıkarların, örgüte ve sorunlarına ilişkin tutumlarını öğrenmek isteyen bir yönetici infomal iletişim ağını takip etmelidir (Aydın, 2000, 151-152).

1.3.2 Kullanılan Araca Göre

1.3.2.1 Sözlü iletişim

Bireyler arasında gerçekleşen konuşmalar ve yazışmalar sözlü iletişim kapsamına girmektedir. Sözlü iletişimde harfler ve sözcükler mesaj alış verişinin gerçekleşmesine yardım eder (Yatkın ve Yatkın, 2006, 53). Sözlü iletişimim temel ögesi, insansal ortak simgelerin en gelişmiş olan dildir (Bıçakçı, 2004, 29). İletişimin etkililiği için bireylerin konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir (Güçlü, 2000, 137). “Dilin bilgilendirici, dinamik, duygusal ve estetik işlevleri vardır” (Tomul, 2005, 163).

Sözlü iletişimde bireyler aynı mekânda yüz yüze iletişim gerçekleştirirler. Yüz yüze yapılan iletişimde ise bedeninin ve beden dilinin doğru kullanılmasıyla zengin bir iletişim ortamı sağlanabilir (Yatkın ve Yatkın, 2006, 54). Dökmen (1999) sözlü

iletişimi dil ve dil ötesi olmak üzere iki alt sınıfa ayırmıştır. Dil ile iletişimde aktarılmak istenen bilgiler kodlanır ve alıcıya aktarılarak anlamlandırılır. Dil ötesi iletişim ise sesin niteliği ile ilgilidir. Sesin tonu, hızı, şiddeti, hangi kelimelerin vurgulandığı, duraklamalar vb. özellikler dil ötesi iletişimdir. İletişimde bireylerin ne söylediğinden çok nasıl söylediği önemlidir (Dökmen, 1999, 27).

Sözlü iletişim önceden planlanarak (panel, konferans, forum, ders, seminer, toplantı vb.), planlanmadan rastlantısal, farklı ortam ve uzaklıktaki bireyler arasında teknolojik araçlar yardımıyla gerçekleştirilebilir (Bıçakçı, 2004, 29-30).

1.3.2.2 Sözsüz iletişim

Sözcüklerle değil hareket ve davranışlarla gerçekleşen iletişim türüdür. Sözlü iletişimi pekiştirmek amacıyla kullanılır (Yatkın ve Yatkın, 2006, 54). Sözsüz iletişimde sözlü iletişimde gönderici olan ses, ağız ve dişlerin yerini beden ve yüz alır (Dökmen, 1999, 27).

Kişilerarası iletişimde sözlü ve sözsüz iletişim birlikte kullanılır (Yavuzer, 2003, 134). İletişim tek başına sözcüklerle ifade edilemez. İnsanlar tüm bedenleri ile iletişim kurarlar. Jestler, mimikler, oturuş, duruş, ses tonu gibi tavırlarla ifade edilen iletişim sözsüz iletişimdir ve sözcükleri kuvvetlendirir (Güçlü, 2000, 140). Sözlerle söylenenler dinlenirken, sözcüklerin türüne, konuşma hızına, bireyler arasındaki mesafeye, ses tonuna, susma sürelerine ve beden hareketlerine bakarak ileti anlamlandırılmaya çalışılır (Tomul, 2005, 150). Günlük yaşamda insan pek çok uyarının etkisiyle bilinçli olarak ve ya bilinçsiz olarak beden dilini sıkça kullanır (Bıçakçı, 2004, 24).

Sözsüz iletişimde kullanılan ifadeler sözlü iletişime göre iletişimin daha büyük bir bölümünü kapsar. Sözsüz iletişim etkilidir, duyguları belirtir, çift anlamlıdır. Bir kişi asık suratla konuşarak kızgınlığını gizlemeye çalışsa ya da heyecanlı tavırlar sergileyerek sevincini gizlemeye çalışsa dahi bunu başaramaz. Aynı zamanda sözsüz iletişim belirsizlik içerir. Durgun bir kişiyi yorulmuş olarak, üzgün olarak, kızgın olarak ve ya bedensel bir rahatsızlığa sahip olarak düşünebiliriz (Cüceloğlu, 2005, 33-36).

Sözsüz iletişimde alıcıya bazı mesajlar iletilir (Dökmen, 1999, 34). Sözlü ifadeler bedensel ifadelerle pekiştirilir, söylenenler bedensel hareketlerle vurgulanır, iletişimin akışını düzenlenir, sözcüklerin söylediğini beden söylemiyorsa konuşulanlar yalanlanır (Güçlü, 2000, 140–141).

- **Sözsüz iletişimin öğeleri**

a) Bedenin konumu ve duruşu: İnsanlarla ilk karşılaşmada onları söylediklerine göre değil görünüşlerine göre yargılarız (James, 2004, 48). Beden duruşu ve konumu bireyin duyguları hakkında bilgi verir (Yavuzer, 2003, 134). İletişim sürecinde karşıdaki bireyin duruşu, hangi yana eğildiği, yüzün hangi yöne dönük olduğu, kolların açık ya da kapalı oluşu, ayakların açık ya da kapalı oluşu, bacakların üst üste atılmış olması gibi bedensel duruşlar birer mesaj içerir (Cüceloğlu, 2005, 41). Bedensel hareketler aynı zamanda bireyin konumunu da ifade eder. Üst düzeyde bulunan bir kişi karşısında otururken küçülüp sandalyenin içine hapsolan birey, astların yanında çiçek gibi açılır, bacak bacak üstüne atar, koltuğa yayılır (Bıçakçı, 2004, 25–26).

b) Jestler ve beden hareketleri: Jestler yani el kol hareketleri duyguların en güzel belirtileridir. Birey kendisini kontrol etmeye ve duygularını gizlemeye çalışsa da el kol hareketleri onu ele verir (Cüceloğlu, 2005, 45). Düşünceleri destekleyen ve onları somutlaştıran, duyguları dile getiren hareketlerdir. Bireyler duygu ve düşüncelerini saklamak isteseler de bunu engelleyemezler. (Yavuzer, 2003, 135). Konuşma ortamında birey rahatsa jestlerini daha fazla kullanır. Fakat üzüntülü ve sıkılgan ise jestlerini kullanmaz (Güçlü, 2000, 141).

c) Yüz ifadeleri ve gözler: İletişimde en çok dikkat çeken yüz, yüzde ise en çok dikkat çeken gözlerdir. Yüz ifadeleri karmaşıklığı ve hızlı değişmesi nedeniyle anlamlandırılması çok zordur (Cüceloğlu, 2005, 42–44). İnsanlar çoğunlukla gerçek duygularını saklamak istediklerinde yüz ifadelerini hiç kullanmamayı veya çok kullanmayı tercih ederler (Güçlü, 2000, 142).

Gözler başlı başına bir mesaj kaynağıdır. Bir kişi iletişim kurduğu kişinin gözlerine bakıyorsa onunla ilgilendiği, gözünü kaçırıyorsa bir şeyler sakladığı

anlaşılır (Yavuzer, 2003, 135). El kol hareketleri ve beden duruşlarına kıyasla yüz hareketleri ve gözler daha fazla ileti aktarır. Gözler kıskançlık, mutluluk, acıma, şefkat, kin, sevgi gibi duygusal tepkileri kolayca yansıtır. (Bıçakçı, 2004, 24). Göz teması çok az kullanıldığında sinirli ve güvenilmez; çok fazla kullanıldığında güçlü ve saldırgan gösteren güçlü bir araçtır. Karşıdaki kişinin sözleri rahatsız ettiğinde başka yöne bakmayı tercih ederken; sinirlendirdiğinde ise gözlerine bakmayı tercih ederiz (James, 2004, 77-78).

d) Söyleyiş tarzı, sesin tonu, vurgulamalar ve susmalar: İletide anlamı kodlayan simgeler kadar ses tonu da iletişimi etkiler. İletiler genelde ses tonu ile vurgulanarak gönderilir. Ses tonunda bireyin konuşmacı hakkındaki ön yargıları, inançları, duyguları, sosyo ekonomik yapısı, eğitim seviyesi, doğum yeri gibi özellikleri de anlaşılabilir. Ayrıca aynı sözcük düşük vurgu ile ve yüksek vurgu ile farklı anlamlar taşıyabilir (Tomul, 2005, 170).

e) Dokunma: Dokunma karşıdaki bireye “Sen benim için önemlisin” mesajını verir (Cüceloğlu, 2005, 46). Çoğunlukla sıcak ilişkiler oluşturmaya rağmen bazen belirsiz de olabilir. Omuza dokunmak dostça bir ifadeyi belirtebileceği gibi egemenliği de belirtebilir (Güçlü, 2000, 142).

f) Görünüş ve kıyafet: Simgesel iletişim olarak adlandırılan görünüş ve kıyafet, egemen kültürün değer yargılarını yansıtmaktadır. Göstergelerin anlam kazanması için ona aynı anlamı yükleyen insanların oluşturduğu bir topluma ihtiyaç vardır. Aynı göstergeler farklı kültürlerde farklı anlamlar taşır (Bıçakçı, 2004, 26-27).

Bireyin giyiniş tarzı onun ekonomik durumunu, dindar olup olmadığını, siyasi görünüşünü vb. birçok şeyi ifade eder (Cüceloğlu, 2005, 47). Ayrıca kıyafetlerle birlikte takılan rozetlerde iletişimde alıcıya birtakım mesajlar iletir (Dökmen,1999, 32). Kıyafetlerin temiz ve düzenli olması çevreye saygıyı ifade ettiği gibi çevredeki insanlardan daha saygılı ve olumlu davranışlar görmeyi de sağlar (Yavuzer, 2003, 135).

g) Çevre kullanımı: İletişimin kurulduğu ortamın büyüklüğü, biçimi, rengi, aydınlatma düzeni, ısısı, sessiz ve تنها olması gibi fiziksel özellikler iletişimi etkiler (Cüceloğlu, 2005, 61).

h) İletişim ortamı: iletişim kuran bireylerin yaş, cinsiyet, sosyal mevki gibi değişkenleri, iletişim kurulan ortamın resmi veya sosyal ortam olması, bulunulan sosyal çevrenin normları, değerleri ve beklentileri (Cüceloğlu, 2005, 55-56), içinde bulunulan ortamın fiziksel konumu, büyüklüğü, biçimi, rengi, aydınlanma derecesi, ısısı, sessiz ve gürültülü olması, ortamda bulunan insan sayısı gibi özellikler iletişimi ve mesajın yorumlanmasını etkiler (Güney, 2000, 371-372).

İletişim kurarken bireyler karşısındakine uzak ya da yakın durarak birtakım mesajlar iletirler. Sevdiklerine karşı yakın dururken, sevmediklerine de uzak dururlar. Mekânların kullanışı dostluğu belirttiği gibi statüyü de belirtir. Önde olmak, yüksekte oturmak, sağda oturmak yüksek statü anlamına gelir (Dökmen, 1999, 30–31).

I) Zaman: Kültürel değişimle birlikte zaman içerisinde sözlü ve sözsüz iletişim de değişime uğrar. Konuşulan dil, takılan takılar, rozetler, selamlaşma şekilleri vb. birçok iletişim öğeleri zamanla değişir (Dökmen, 1999, 34–35).

- **Sözsüz iletişimin özellikleri**

Sözsüz iletişim duyguları etkin olarak aktarır. İletişimsizliği engeller. Bireyler sözlü iletişim kurmasalar bile giyim, kuşamlarıyla, oturuş biçimleriyle, bakışlarıyla iletişim kurarlar. Ses tonu, mesafe, giyim kuşam gibi öğeler ilişkilerin nasıl anlaşılması gerektiğini belirler. Sözlü anlatımla ifade edilen anlamın daha iyi anlaşılmasını ve yorumlanmasını sağlar. İnsanlar diliyle çok kolay yalan söyleyebilmelerine rağmen bedenleriyle çok zor söylerler. Sözcüklerle söylenen ifadeler beden diliyle yalanlanır. Sözsüz iletişim belirsizlik içerir. Yüzünü somurtan bir bireyin yüzünü somurtma nedenini anlamak çok kolay değildir. Bu duruma pek çok anlam yüklemek mümkündür. Birisiyle tartışmış olabilir, hasta olabilir, önemli bir şeyini kaybetmiş olabilir vs... (Ergin ve Birol, 2000, 129–132).

1.3.2.3 Yazılı iletişim

Yazılı iletişimin en önemli özelliği iletişimin bir metin veya belge üzerinde yapılmasıdır. Gönderilecek bilginin niteliğinin ve içeriğinin değiştirilmeden iletebilmesi, çok sayıda kişiye ulaşabildiği için zamandan kazanmayı sağlaması, yasal ve güvenilir bir yol olması (Yatkın ve Yatkın, 2006, 56) ve mesajın gönderilmeden önce rahatça denetlenebilmesi yazılı iletişimin en önemli avantajlarıdır. Fakat sözlü iletişimin avantajı olan geri bildirim yazılı iletişimde daha sınırlıdır. Yazılı iletişimin sosyal yanının az olması, kırtasiyecilik sebebiyle ekonomik olmaması, hiyerarşiyi izlemesi sebebiyle zaman kaybına yol açması ise dezavantajlarıdır (Bıçakçı, 2004, 28).

1.3.3 İletişimin Yönüne Göre

1.3.3.1 Tek Yönlü İletişim

Bu iletişim türünde sadece ileri sürülen görüş açıklanır. Televizyon ve radyolardaki iletişim ve üstlerin astlara tepki beklemeden verdikleri emirler örnek olarak verilebilir (İlgar, 1996, 46).

1.3.3.2 Çift Yönlü İletişim

Gönderilen iletiye karşılık karşı tarafın görüşlerini ve düşüncelerini açıklamasına izin verilir. Tek yönlü iletişime göre daha sağlıklıdır ve taraflar tepkilerini anında ortaya koyarak yanlış anlamaları azaltırlar. Tek yönlü iletişimde ise yanlış anlaşılmalarda daha fazladır (İlgar, 1996, 46).

1.4 İLETİŞİM AĞLARI

İletişim kuran bireylerin sayısı arttıkça, iletişim kanalları daha fazla önem kazanmaktadır. Grup üyelerinin kendilerini yapılandırma biçimleri iletişim kolaylığı sağlayacaktır. Bu amaçla beş çeşit iletişim ağ modeli geliştirilmiştir (Robbins, 1994, 148). İletişim ağları merkezci (merkezi, uçurtma ve zincir modeli) ve merkezkaç (serbest, daire modeli) olmak üzere ikiye ayrılır (Kaynak, 1995, 217).

1.4.1 Merkezci İletişim Ağları

a) Merkezi model

Örgüt içerisindeki tüm bireylerin yönetici ile iletişim kurduğu fakat kendi aralarında kurmadıkları iletişim şeklidir. Kurulum aşamasındaki örgütlerde başarılı olmasına rağmen gelişen örgütlerde yeterli değildir (Ertürk, 2000, 165).

b) Zincir tipi

Bilgilerin kademe kademe aktarıldığı iletişim ağı şeklindedir. Bu ağda bilginin doğruluk olasılığı ve hızı azalır. İletişimin işlevsel yeteneğini azaltarak bireyler arası ilişkileri zayıflatır (Demir, 2000, 142).

c) Uçurtma tipi (Y tipi)

Başlangıçta açık ve demokratik yapıya sahip görünen fakat daha sonra kapanan otokratik grup yapısına sahip iletişim ağıdır. İletişim hızı yüksek, mesajın doğruluk derecesi iyi ve lider belirgindir. Çalışanların iş doyumu ve moralleri zayıftır (Akat ve diğ., 2002, 352).

1.4.2 Merkezkaç İletişim Ağları

a) Daire modeli

Grup liderinin olmadığı, demokratik yapıya sahip iletişim şeklidir. Gruptaki herhangi biri iletişimi başlatabilir ve herkes kendi arasında iletişim kurabilir. İletişim süreci yavaşladığı için karar verme hızını düşürür. Çalışanların morali yüksektir. Bilgi birçok kişiden geçtiği için doğruluğu azalır (Demir, 2000, 143).

b) Serbest model

Her bir iletişim ağı örgütte farklı öneme sahiptir. Örgüt içerisinde sorun çözmede hız, gönderilen mesaj sayısında fazlalık ve az hata yapılmak isteniyorsa merkezi iletişim ağı, yaratıcılığı ortaya çıkarmak isteniyorsa serbest iletişim ağı tercih edilmelidir (Can, 2002, 276).

1.5 İLETİŞİMİN ENGELLERİ

Kaynak ile alıcı arasındaki bilgi alış verişini olumsuz etkileyen etmenlere iletişimin engelleri denir. İletişimin tam olarak anlaşılmaması, fiziksel ve psikolojik özürler, kaynağa karşı duyulan güvensizlik, alıcının ihtiyaçlarının tam olarak karşılanamaması, ortak yaşam alanının sınırlı olması, kaygı yüksekliği, sevgi ve saygının karşılıklı olmaması, karşılıklı önyargılar iletinin alıcıya gönderilme yolu, gereğinden fazla kelime kullanma dili kullanma, ses tonunu iyi kullanamama, sembollerin alıcı tarafından tanınmaması, sağlık durumu, kaynağın amaçları ile alıcının amaçlarının uyuşmaması, rol ve statüden kaynaklanan yanlış algılar, iletinin rol ve statüye uygun olmaması iletişimde engel oluşturur (Hoşgörür, 2002, 84).

Tutar, iletişim engellerinin insanların iletişime olan ihtiyaçlarının farkında olmamaları, iletişimin önemini yeterince kavrayamamaları, etkili iletişim yöntemlerini bilmemelerinden kaynaklandığını ifade etmektedir. İletişimin en önemli engellerinden biri alıcının mesajı anlamadan yargılamaya ve değerlendirmeye çalışmasıdır. Bu durum çatışma, anlaşmazlık ve bazende aşırı uyumculuğu doğurmaktadır (Tutar, 2003, 89).

İletişimde etkililiği sağlamak için kaynak alıcının ilgisini çekmeli, yaşantı alanına uygun semboller kullanmalı, iletinin gereksinimleri karşılayacak önermeler taşımasını sağlamalı, amaçlanan etkilerin alıcının davranışlarını geliştireceği ortamdaki rol ve statülere uygun olmasını sağlamalıdır (Hoşgörür, 2002, 85).

Ataman iletişim engellerini aşağıdaki şekilde sıralamaktadır

- Dinlememe ve duymazlıktan gelme, iletişim sürecinde alıcı kişi dinlemekten çok kendi söylemek istediklerini aktarma çabası içerisinde. Bu durumda yalnızca iletinin bir kısmının algılanmasına neden olur. Alıcının dinliyormuş gibi görünerek iç dünyasında başka şeyler düşünmesi de bir iletişim engelidir.
- Filtreleme, gönderici alıcının hoşuna gidecek şekilde mesajları filtrelemesidir. Hiyerarşide astlar üstlerin duymak istediklerini söylemeleri

buna örnektir. Aynı zamanda hiyerarşi basamaklarını hızla tırmanmak isteyen bireyler mesajlarda filtrelemeyi artırırlar

- Güvensizlik ve kıskançlık, İletişimin temelini karşılıklı güven oluşturmaktadır. Karşısındakine güvenmeyen, iletilen mesajları kötüye kullanacağını düşünen alıcı ile açık bir iletişim kurulamayacaktır.
- Zamanlamada ve yoğunlukta yapılan hatalar, mesajın doğru, açık ve net olmasının yanı sıra doğru zamanda iletilmesi gereklidir. Zamanından önce veya sonra iletilmesi mesajı geçersiz kılabilir.
- Uygun olamayan bir haberleşme kanalının seçilmesi, iletişimin doğru gerçekleşebilmesi için mesaja en uygun yolun seçilmesi gereklidir.
- Mesajın kodlanmasında hata, farklı yaş gruplarında, farklı eğitim ve kültür seviyelerinde ki insanlar farklı kelimelere farklı anlamlar yükledikleri için mesaj kodlanırken alıcıya uygun kodlama seçilmelidir. Uygun kodlamanın seçilmemesi mesajın anlaşılmasını engelleyebilir.
- Bürokratik yapı, hiyerarşik kademelerin sayısı arttıkça gönderici ve alıcı arasındaki mesafe artar. Böylece iletişim sürecindeki ileti her kademede anlamından uzaklaşmaktadır. Bu nedenle gittikçe hiyerarşik kademelerin sayısı azaltılmaya çalışılmaktadır. Statü sembollerinin azaltılması kişiler arasındaki duygu, düşünce ve fikirlerin paylaşılmasını kolaylaştırmaktadır (Ataman, 2001, 427–430).

Gordon’a göre emir vermek, yönlendirmek, uyarmak, göz dağı vermek, ahlak dersi vermek, öğüt vermek, çözüm ve öneri getirmek, öğretmek, nutuk çekmek, yargılamak, eleştirmek, suçlamak, aynı düşünceyi paylaşmamak, övmek, aynı düşünceyi paylaşmak, isim takmak, alay etmek, yorumlamak, analiz etmek, tanı koymak, güven vermek, desteklemek, avutmak, duygularını paylaşmak, soru sormak, denemek, sorgulamak, sözünden dönmek, oyalamak, dalga geçmek, konuyu saptırmak gibi tutum ve davranışlar iletişim sürecinde engel olarak görülmektedir (Gordon, 1996, 44-46).

Tomul, iletişim engellerini iletinin gönderilmesini ve alınmasını önleyen veya azaltan çevresel etkenleri fiziksel engel, iletişimi tamamen engelleyebilen veya azaltan psikolojik uzaklığı kişisel engel ve simgesel sistemin sınırlarından

kaynaklanan engelleri ise anlamsal engeller olarak gruplandırmıştır. (Tomul, 2005, 171).

İletişim en az iki kişilik takım çalışmasını gerektirdiği için takım üyeleri arasında uyum olmalıdır, üyeler birbirlerini gözlemlemelidir. İletişim anlık bir olaydır. Duygular ve düşünceler gibi tekrarı sağlanamaz. İletişim öğelerinin kullanım oranları %55' vücut, %30 ses, %10 ise konuşurken kullanılan sözcüklerden oluşur. Sözel iletişimin % 40' dudaktan okuma olduğu için iletişim sürecinde dudaklar alıcının görebileceği konumda olmalıdır. Topluluk karşısında konuşulurken her bir dinleyiciye belirli bir süre bakılmalı ve kişiden kişiye geçilmelidir. İyi bir yönetici yazılı iletişimde kendisini geliştirmeli, yetkin olmalı, sözel iletişimde kendisini geliştirebilmelidir. Sözel iletişimde iyi bir dinleyici aynı zamanda iyi bir konuşmacıdır. Konuşma ses, dil ve görünüm öğelerinin uyumlu bileşiminden oluşur. Bunların birbirleri ile uyumlu olması yöneticinin yeterliliklerinin bir boyutunu belirler. Alıcı ve vericinin sağlıklı olması (konuşma, anlama, dinleme yetersizlikleri ve bedensel ruhsal bozukluklar gibi) daha etkin bir iletişim sağlar. En etkili iletişim için doğru zaman ve doğru mekan gereklidir. İletişim becerileri öğrenme yoluyla kazanılır ve geliştirilir. Bu becerisini geliştirmek isteyen birey bu amaca uygun olarak okumalı, konuşmalı, yazmalıdır (Açıkalın,1998, 48–49). Dönütün önemsenmediği iletişim sürecinde iletişim engellerini içerir. İletişimin sürecinin başarılı olabilmesi için en önemli olgulardan biri, belki de birincisi etkin dinlemedir (Kaynak, 1995, 224).

Erdoğan, alıcının mesajı farklı algılaması, alıcının farklı tutum, inanç ve değerlere sahip olması, güvensizlik, göndericinin sözel ve sözsüz iletişimi arasındaki uyumsuzluk, enformasyon saklama, önyargıya sahip olma veya enformasyonu çarpıtma, ilgilenme veya ilgiyi arama, tek yönlü iletişim kurma, geri beslemenin olmaması, ödülün yetersizliği, seçimsel yaklaşma ve uzaklaşma, dilin kullanımı ve anlambilim, bürokratik işlevsizliği iletişimde gürültü nedenleri olarak ifade etmektedir (Erdoğan, 2002, 92–93).

Uygur ve Göral, bireylerin mesajı algılamak istedikleri gibi algılamalarını, iletişim taraflarının kişiliklerinin uyumunun tam olmaması, iletişim sürecinde tarafların farkında olmadan gönderdiği iletiler, mesajın tarafların inançlarına

uymamamsı veya fazla uyması, kaynağa güvensizlik ve kalıplaşmış davranışları iletişimin engelleri olarak ifade etmektedir (Uygur ve Göral, 2005, 134–135).

İletişim becerisi olarak tanımlanan süreç öncelikle dinleme becerisi ile başlar. Gerçekten dinlemenin gerçekleşebilmesi için önce beynin gelen iletileri görebilmeye, duyabilmeye ve hissedebilmeye geçmesini gerektirir (Özer, 2006, 89). İletişim sürecinde beyin dışarıdan gelen iletilerin tamamını algılamaz. Bazı uyarıcılara ağırlık vererek diğerlerini geri plana iter. Bu nedenle çoğu iletişim girişimi başlamadan biter (Özer, 2006, 90)

Bilen etkili iletişim için dinlemenin önemli bir faktör olduğunu belirterek etkili dinlemenin direktifini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

1. İlk olarak konuşmanızı kesiniz. Çünkü konuşurken dinleyemezsiniz.
2. Konuşmacının kendisini rahatlatmasını ve rahat hissederek konuşmasını sağlayınız.
3. Konuşmacıyı dinlerken başka şeylerle uğraşmamalı onu dinleme isteği göstermelisiniz.
4. Konuşmacıyı dinlerken onu rahatsız edecek ayağı, bacağı sallama, masaya parmakla vurma, kalemin kapağını çıkarıp takma gibi davranışlardan kaçınılmalıdır.
5. Dinleyici konuşmacıyla empati kurmalıdır. Böylece onu daha iyi anlayacaktır.
6. Sinirli insanlar söylenenden daha fazla yanlış anlam çıkardıkları için dinleyici sinirli olmamaya özen göstermelidir.
7. Tartışma ve eleştirilerde konuşmacının çekinip içine kapanmaması için dikkatli ve yumuşak olunmalıdır.
8. Dinleyici konuşma anında dinlediğini ifade etmek için soru sormalıdır. Böylece konuşmacı dinlendiği için mutlu olacak ve daha yapıcı konuşmaya özen gösterecektir (Bilen, 2000, 16–17).

1.6 ÖRGÜTSEL İLETİŞİM

Yöneticiler örgütsel amaçlarını gerçekleştirmek için iletişimi kullanırlar. Fakat iletişim başarılı bir yönetim için tek başına yeterli değildir. Aslında yöneticinin eyleme geçmek için kullandığı süreçtir. Kötü planlar iyi iletişimle başarıyı getiremez. İyi planların kötü iletileri olan yöneticiler örgütlerini başarısızlığa götürürler. Bu nedenle yöneticiler başarıya ulaşmak için iyi iletişimi bir araç olarak görmelidirler (Keith, 1984, 508).

Okul iklimini oluşturmak yöneticinin görevidir. Olumlu okul iklimi eğitim öğretim kalitesinin artmasını sağlar. Okulda olumlu kültür oluşturmanın temeli ise güçlü iletişimdir. İletişim yollarının kapalı tutan veya etkili kullanmayan okullarda verimlilik düşer, olumlu kültür yaratma zorlaşır, yani okul önemli yaşam kaynaklarından birini kullanmıyor sayılır. Yöneticinin gönderdiği sembollerle öğretmeni etkilemesi ve öğretmenin yöneticiyi yanıtlaması yönetsel iletişim olarak adlandırılır. Yönetici ve öğretmenler formal ve informal yollardan iletişim sürecini gerçekleştirirler. Yöneticinin iletişimi başlatması, güçlendirmesi, sonucunu izlemesi ve geri dönütleri inceleyerek ayıklaması gerekir. Yönetici okulun sorunlarını yakından tanımalı ve öğretmenlerden gelen iletilere açık olmalıdır. Bu açık olma olumlu duygularla birlikte olmalıdır. Olumsuz duygular yönetici ve öğretmen arasındaki iletişimi zedeler ve hatta ortadan kalkmasına neden olabilir. Yöneticinin iletişimde açık olması öğretmenin okula bağlılığını artırır, yenileşmenin ve yaratıcılığın önünü açar (Hoşgörür, 2002, 76–77).

Bursalıoğlu eğitim yöneticisinin izleyeceği iletişim stratejilerini ve ilkelerini şu şekilde özetlemektedir,

1. Yönetici başkalarından önce girişimde bulunmalıdır.
2. İletişimde yapıcı görüşlere yer vermelidir.
3. Çevresindeki bireylerin ve liderlerin katılımını ve işbirliğini sağlamadır.
4. Katılan bireyleri güdülemelidir.
5. Başarılan işleri ortaya koymalıdır.
6. Gereksinimler ile doyum arasında denge kurmalıdır.
7. Söylentileri gerçeklerle engellemelidir.

8. İletişim engellerini belirleyerek engellemelidir.
9. Başkalarının fikirlerine saygı göstermelidir.
10. Önemli haberleri tekrarlamalıdır.
11. Her tür iletişim aracından faydalanmalıdır.
12. Destek olan ve karşıt olan güçleri tanımalıdır.
13. İletişimi aralıksız sürdürmeye çalışmalıdır (Bursalıoğlu, 2002, 119).

1. 7 ÇATIŞMA

İnsanlar tüm yaşamları boyunca sürekli içten ve dıştan gelen birçok dürtü ve güdüyle karşılaşır. Bunlar arasında seçim yapma zorunda kalması ise çatışmayı doğurur. Aç olan birinin yemek bulamaması veya sevdiği iki yemek arasında seçim yapmak zorunda kalan birey çatışma yaşamaktadır (Köknel, 1985, 134). Çatışma sadece insanlara özgü değildir. Tüm canlılar yaşamlarını sürdürebilmek için sürekli çevreleriyle mücadele ederler ve zaman zaman çatışmak zorunda kalırlar. İnsanların fizyolojik ve sosyo-psikolojik ihtiyaçlarını karşılayamamaları durumunda oluşan gerginlik çatışmadır (Eren, 1993, 398).

Çatışma ürkütücü bir kavramdır (Karip, 2003, 3). Genelde ilk anlamda uyumsuzluk, zıtlık, anlaşmazlık (Ataman, 2001, 471), kavga savaş, mücadele gibi olumsuzlukları çağrıştırır (Sarpkaya, 2002, 416). İnsan kendisiyle veya başkaları ile çatışma yaşayabilir. Çatışma, bir mücadele şeklidir (Aytaç, 2000, 79). Uyuşmazlık ve tutarsızlıklar, tarafların kıt kaynakları kullanımı, ortak etkinliklerde farklı şeyler yapmak istemeleri, bireysel değerlerin, geçmiş yaşantıların, inançların ve algıların farklılığı doğal olarak çatışmayı doğurmaktadır (Karip, 2003, 1; Atay, 2001, 22)

Kişilerarası çatışmalar toplumsal yaşam içerisinde mutlaka oluşacaktır. Bu nedenle üzerinde durulması gereken konu çatışmanın ortaya çıkıp çıkmadığı ya da önlenememesi değil, yapıcı, olumlu ve tarafları bütünleştirici ve ilişkileri geliştirici nitelikte yönetilmesidir (Türnüklü, 2005, 257) Toplumsal bir olgu olması nedeniyle çatışmayı antropoloji, sosyoloji, psikoloji, ekonomi vb. bilimlerde incelemektedir (Alptekin, 2005, 2; Asunakutlu, 2004, 27).

Çatışmanın tanımı farklı şekillerde yapılmıştır (Aydın, 2000, 292). Fakat çatışmanın temelinde tarafların çatışmayı algılaması, muhalefet, zıtlık, engelleme ve çıkarlarıyla amaçları uyumsuz görünen iki ya da daha fazla tarafın bulunması gereklidir. Çatışma, taraflardan birinin diğerinin çabalarını etkisizleştirmek için yaptığı çabadır (Robbins, 1994, 220). Çatışma, iki veya daha fazla birey veya grup arasında çeşitli sebeplerden doğan anlaşmazlıklardır (Demirtaş ve Güneş, 2002, 28; Tikici, Deniz, 1991, 127). Başaran ise çatışmayı “Bir sorun için bulunan birden çok çözüm seçeneğinden birini seçerken içine düşülen ikircilik” olarak tanımlamaktadır (Başaran, 2000, 99).

Çatışma insanın fizyolojik ve sosyo-psikolojik ihtiyaçlarının tatminine engel olan sıkıntıların meydana getirdiği gerginlik halidir. Örgütte bireyler ve grupların birlikte çalışmasından kaynaklanan sorunların normal faaliyetlerin durmasına veya karışmasına neden olan olaylar da çatışma olarak tanımlanabilmektedir (Eren, 1989, 149)

Çatışmayı örgüt içindeki birey veya grupların kendileriyle, aralarında veya örgütte çeşitli nedenlerden kaynaklanan uyuşmazlık, anlaşmazlık veya birbirine ters düşme şeklinde ortaya çıkan değişken özellikli bir etkileşim süreci olarak da tanımlayabiliriz (Alptekin, 2005, 3). Çatışma, örgütsel konularda meselenin özüne ilişkin veya duygusal sebeplerden dolayı kişiler arasında anlaşmazlık çıkmasıdır (Altuğ, 1997, 113). “Örgütte iki veya daha fazla kişi veya grup arasında kıt kaynakların paylaşılması veya görevlerin dağılımı ile yine bu kişi ve ya gruplar arasındaki statü, amaç, değer ya da algı farklılıklarından kaynaklanan anlaşmazlık ya da uyuşmazlıktır” (Şimşek, 2002, 288).

Çatışmanın tanımı ne şekilde yapılırsa yapılsın anlaşmazlık, zıtlık, uyumsuzluk ve birbirine ters düşme çatışmanın temel unsurlarıdır (Şimşek, Akgemci, Çelik, 2001, 238). İnsanın etkileşim halinde olduğu toplumsal yaşamda çatışma kaçınılmaz bir olgudur (Bursalıoğlu, 2002, 155; Karip, 2003, 1; Şimşek, Akgemci, Çelik, 2001, 238). Çatışmanın olmadığı bir örgüt ölüdür. Yaşayan, etkililiği devam eden örgütlerde çatışmaların varlığı kaçınılmazdır ve doğaldır (Açıkalın, 1998, 107).

Raelin örgütsel çatışmanın temelde kültürel çatışmalardan kaynaklandığını ifade etmektedir. Yöneticilerin örgüte bağlılığı ve çalışanların örgütü sosyalleştirmeye çalışmaları çatışmaya neden olmaktadır. Yöneticilerin ve çalışanların aldıkları eğitim ve bunun getirdiği sosyal alışkanlıkları nedeniyle özellikle çalışmaya başladıkları ilk dönemlerde, örgüt yönetimine uyum sağlamada zorlanırlar. Yöneticiler ise çalışanlara göre farklı bir sosyal ortamdan gelir ve daha fazla disiplin anlayışına sahiptirler, sorunları en pratik yoldan çözmeye çalışırlar. Çalışanların ve yöneticilerin rol algılarındaki farklılıklarda örgütsel çatışmaya neden olmaktadır (Raelin, 1999, 19).

Toplumun küçük bir modeli olan eğitim örgütlerinde de çatışma kaçınılmazdır. Girdisinde, sürecinde ve çıktısında insan olan eğitim örgütlerinde çatışma daha somut ve gerçektir (Sarpkaya, 2002, 416). Bu nedenle eğitim örgütlerinin verimliliği için çatışmadan korkmak yerine ondan yararlanmak gerekir (Bursalıoğlu, 2002, 155)

Toplumsal ve örgütsel davranış üzerine yapılan araştırmaların çoğu örgüt üyelerinin psikolojik sağlığı ve örgütün verimliliği üzerindeki olumsuz etkileri azaltmak için öneriler getirmeyi amaçladığı görülmüştür (Aydın, 2000, 292). Örgütlerde çatışma denilince kişisel çatışmadan çok ikili çatışmalar ifade edilir. Kişisel çatışma, bireyin kendisini etkileyen eşit güçteki birçok etmenden birini seçerken yaşadığı kararsızlıktır. Sonuçta da gerilim ortaya çıkar. İkili çatışmada ise birden çok kişi ortak bir seçenekte uyuşamaz (Başaran, 1982, 113). Yöneticinin yetkisi kullanarak kazandığı çatışmalarda çatışmayı kaybeden taraf kırılır, kızar, suratını asar, kazanan kişiye iyi davranmaz, onun kurumun amaçlarına uygun davranmadığını düşünerek kuruma olan güvenini yitirebilir. Çatışma sürecinde yönetici çalışanların mutluluğu için onların isteklerine boyun eğerek bir süre sonra üretmeyen bir grupta oluşturabilir. Her örgütte etkili liderler hem iyi insan ilişkileri hem de yüksek verime sahip gruplara sahip olmak zorundadır (Gordon, 1997, 148).

Örgüt içerisindeki bireyler sürekli karşılaştıkları yeni iletileri kendi değerleriyle karşılaştırırlar ve kendileriyle çatışırlar. Bireyler iletiler karşısında ilk olarak kendileri ile çatıştıkları için çatışma önce bireyin kendi içinde başlar. Bireyin yaşadığı çatışma davranışlarındaki tutarlılığı bozar, stresini artırır. Bunun sonucunda

çevresi ile uyumu zorlaşır, çatışmaya girer ve performansı düşer. Bu olumsuz sonuçların engellenebilmesi için bireyin örgüt içerisindeki yönetimden ve kendi kademesindeki bireylerden destek görmesi gerekir Örgütlerde grupların ve bireylerin iletişim alanlarının kesişim kümesi küçüldükçe çatışmaların ortaya çıkma ihtimali artar (Açıkalın, 1998, 108).

Yöneticiler karşı oldukları ve kaybettiklerini düşündükleri bir kararı çalışanlara güçlerini kullanarak kabul ettirirler. Lider gücü ödül veya ceza şeklinde uygulayabilir. Çalışana kararı kabul etme karşılığında arzu ettiği bir ödül vermek veya lidere bağımlı olduğu bir gereksinimini engelleyerek gücünü kullanabilir. Bireyin lidere bağımlılık derecesi liderin gücünü belirler Gücü kullanma koşullara bağlıdır. Koşullar ortadan kalktığı zaman çalışanlar bunu lidere karşı kullanabilirler. Bu nedenle lider gücünü kullanırken geleceği de planlamalıdır (Gordon,1997, 149–150).

Örgütlerin belli düzeylerinde ortaya çıkan çatışmaların örgütsel amaçlar yönünde yapıcı ve yaratıcı biçimde yönetilmeleri yöneticilerin zaman ve enerjilerini önemli ölçüde alır. Yönetici kişisel farklılıkları, amaç farklılıklarını, amaca ulaştıracak yollardaki farklılıkları, değer, algı ve sorunları tanımlamadaki farklılıkları örgütün amaçları ile uyuşturacak kişidir. Tüm bu farklılıklardan dolayı örgüt içerisinde çatışmaların ve uyuşmazlıkların ortaya çıkması doğaldır (Şimşek, 2002, 287).

Açıkalın çatışmaların yönetimi için yöneticilere şunları önermektedir:

1. Gruplaşmalardan korkmadan çatışmanın varlığı ile örgüt yönetimini kabullenin.
2. Grup üyeleri, amaçları, güçleri hakkında geçerli ve güvenilir bilgiler edinin.
3. Gruplardan önce grup liderleri önemsenmelidir.
4. Okulun amaçlarını gerçekleştirmesine yardımcı örgütler desteklenmelidir.
5. Aykırı grup liderlerine yönetime yakın görevler verilmelidir.

6. Gruplar içerisinde zamanla grup lideri olacaklar tespit edilerek gerektiğinde desteklenmelidir.
7. Fısıltı gazetesi ile yayılan yanlış bilgilere karşı yine fısıltı gazetesi yolu ile doğru bilgiler gönderilmelidir.
8. Örgüt içerisinde yönetimden daha güçlü bir grup oluşmasına izin verilmemelidir.
9. Örgüt içerisinde sonlanan gruplar kendi içlerinden daha küçük birkaç grup doğmasına neden olur.
10. Çatışma sürecinde asıl kaynak görülmeye çalışılmalıdır.
11. Örgüt içerisinde kurulan şeffaf yönetim grupların informal grup alanını daraltır (Açıkalın, 1998, 108).

1.8 ÖRGÜTSEL ÇATIŞMA KONUSUNDAKİ YAKLAŞIMLAR

Çatışma konusunda tarih sürecinde farklı yaklaşımlar geliştirilmiştir. Bunlar çatışmanın kötü olduğunu ve yok edilmesi gerektiğini varsayan geleneksel yaklaşım, örgüt içerisinde doğal ve kaçınılmaz olduğunu ileri süren davranışçı yaklaşım ve çatışmanın örgütün devamı ve sürekliliği için gerekli olduğunu savunan etkileşimci yaklaşımdır (Robbins, 1994, 220).

1.8.1 Geleneksel Yaklaşım

Bu yaklaşım 1930–1940 yılları arasında hüküm sürmüştür (Robbins, 1994, 222). Geleneksel yaklaşım çatışmayı şiddet, yıkım ve mantıksızlık gibi terimlerle eş anlamlı kullanmış ve çatışmanın önlenmesi gerektiğini savunmuştur (Atay, 2001, 22; Sarpkaya, 2002, 418). Çatışma örgüt yapı ve işleyişinde tamamen negatif etkiler yaratacağı için önlenmeye çalışılmalıdır (Ataman, 2001, 471). Her tür çatışmayı gereksiz ve örgüte zarar verici bir olgu olarak görür. Geleneksel yaklaşımı savunanlara göre Örgüt içerisinde ortaya çıkan çatışmalar yok edildiği zaman örgüt uyumlu bir bütünlük içerisinde her zaman işlevini tam olarak ve zıtlara maruz kalmadan yerine getirebilir (Şimşek, Akgemci, Çelik, 2001, 238).

Çatışma örgütte var olan rahatsızlığın açık bir ifadesi olarak kabul edilmiştir. Yöneticilerin evrensel yönetim ilkelerini örgütü yönlendirmede etkili olarak

kullanamamaları ya da işgörenleri ortak çıkarlar etrafında bütünleştirmede yeterli iletişimi sağlayamamaları çatışmaya neden olmaktadır (Şimşek, 2002, 288). Bu yaklaşıma göre yönetim ve organizasyon ilkelerini tam olarak uygulayan bir örgütte çatışmanın olmaması beklenir (Tikici, Deniz1991, 127). Çatışmanın varlığı örgütteki bozulmanın kanıtıdır (Sarpkaya, 2002, 418).

1.8.2 Davranışsal yaklaşım

Çatışma tüm grup ve örgütler için doğal bir oluşum olarak kabul edilir. 1940–1970 yılları arasında baskın görüş olmuştur. (Robbins, 1994, 222). Davranışsal yaklaşıma göre uyuşmazlıklar ve çatışmalar örgüt içerisinde çok sık ortaya çıkmaktadır. Örgüt; amaç, gereksinim, beklenti ve çıkarları sürekli çatışan bireylerden ve bu bireylerin oluşturduğu gruplardan oluşan toplumsal bir sistemdir. Bu nedenle örgütte çatışmaların yaşanması oldukça normaldir (Şimşek, Akgemci, Çelik, 2001, 239; Şimşek, 2002, 289) ve çatışmalar örgütün performansını arttırabilir (Ataman, 2001, 471). Geleneksel yaklaşımın çatışmayı örgüte zarar veren oluşumlar olarak görmesine rağmen davranışçı yaklaşım çatışmaların örgüt içerisinde var olan bazı sorunlara işaret ettiğini ve bu sorunların çözümü için yönetimi uyardıkları görüşünü savunmuşlardır. Çatışma ortaya çıkar çıkmaz çözümlenmelidir (Şimşek, 2002, 289).

1.8.3 Etkileşimci yaklaşım

Etkileşimci yaklaşıma göre örgütlerin yapısı ve işleyişi nasıl olursa olsun çatışmaların oluşması kaçınılmazdır (Şimşek, Akgemci, Çelik, 2001, 238) ve örgütün etkililiği için belli bir düzeyde çatışma olması zorunludur (Tikici, Deniz, 1991, 127). Uyumlu barışçıl, sakin ve işbirliği içindeki bir örgüt değişime ve yeniliğe karşı durağan, kayıtsız olacaktır. Bu durumda çatışma ise grubu uyanık, öz eleştirici ve yaratıcı, sorgulayıcı ve yeniliğe açık düzeyde tutabilecek çatışmanın varlığı gereklidir (Robbins, 1994, 223; Ataman, 2001, 473). Örgüt içerisinde ortaya çıkan çatışmaların başta yönetim olmak üzere tüm birimlerin ilgisini çekmesi sağlanmalıdır. Böylece örgütü meydana getiren bireyleri araştırmaya yöneltmesi sağlanır (Şimşek, 2002, 289–290). Çatışmaların çoğu örgüt içerisinde iyi yönetildiği

takdirde yıkıcı olmaktan çok örgüt içerisinde bireylerin yaratıcılığını geliştirir, farklı davranışların ve kararların ortaya çıkmasında esneklik sağlar (Toprakçı, 2004, 183)

Çizelge 1:

Örgütsel Çatışma Konusundaki Geleneksel ve Modern Yaklaşımların Karşılaştırılması

Geleneksel Yaklaşım Klasik ve Neo- klasik	Modern Yaklaşım Etkileşim Modeli
1. Çatışmadan kaçınılabilir.	1. Çatışma kaçınılmazdır.
2. Çatışma; yönetimin örgütün kurulumu ve yönetiminde oluşturduğu hatalardan ve örgüt üyeleri içerisindeki sorun yaratıcılar tarafından oluşturulabilir.	2. Çatışma; örgütsel yapı, amaçlardaki kaçınılmaz farklılıklar, hat ve kurmay elemanlarının algı, değer ve sorunlara bakış açılarındaki farklılıklar ve benzeri çeşitli nedenlerden kaynaklanır.
3. Çatışma, örgütün düzenli bir biçimde işlemlerini kesintiye uğratar ve optimal iş başarımını (performans) engeller.	3. Çatışma, değişik derecelerde örgütsel başarıya katkıda bulunabileceği gibi onda azalmaya da neden olabilir.
4. Yönetimin temel görevi çatışmayı kaldırmaktır.	4. Yönetimin görevi, çatışmanın çözümünü optimal örgütsel başarıya hizmet edecek biçimde yönetmektir.
5. Optimal örgütsel iş başarımı çatışmanın ortadan kaldırılmasını gerektirir.	5. Optimal örgütsel iş başarımı makul düzeyde bir örgütsel çatışmanın varlığını gerekli kılar.

Kaynak: (Şimşek, Akgemci, Çelik, 2001, 238).

1.9 ÖRGÜTSEL ÇATIŞMANIN SONUÇLARI

Çatışmanın olumlu sonuçları

Çatışma sonuçlarının bireye ve örgüte yararlı olması için taraflar arası iletişimin ve ilişkilerin karşılıklı güven dayalı olması gerekir. Çatışma problemlerin tanımlanmasında ve çözümlenmesinde bir araç olarak kullanılabilir. Farklı görüşlerin, bilgilerin ve tercihlerin dile getirilmesi, tartışılması ve sonuçta da karara varılması kararların etkililiğini arttırabilir. Monotonluğu ortadan kaldırarak işi daha zevkli hale getirir. Çatışma örgütte yenileşmeyi sağlar. Çatışma sürecinde bireyler başkalarının duygu ve düşüncelerini, bakış açılarını dinledikleri ve kabul

edebilmelerine imkân verdiği için ben merkezli olmalarını engeller. Çatışmalarda dikkat edilmesi gereken en önemli nokta çatışma sonuçlarının her iki taraf için de olumlu sonuç sağlamasıdır. Çatışma taraflardan biri için yarar sağlıyorsa sonucun örgüt için yararlı olduğu söylenemez (Karip, 2003, 36-37).

Çatışma sürecinde haklılığını kanıtlamak için taraflar tüm yaratıcılıklarını ortaya koyarak en iyi ve farklı fikirlerin oluşmasını sağlayabilirler. Bu fikirleri üretmek için araştırma yapmaya yönelebilirler (Eren,1989, 150) Çatışmanın en büyük yararı var olan çözüm yollarından en güçlüsünün seçilmesini sağlamasıdır. Çatışma süreci bireylerin kendi kendilerini tanımalarına, soruna güdülenmelerine, soruna daha duyarlı olmalarına, bazı kişisel çatışmalarını yönetmeyi öğrenmelerine, sorunla ilgili farklı noktaları görmelerine (Başaran, 2000, 100), gerilimi serbestçe göstermelerine, sorunların açığa çıkmasına, özeleştir ve değişim ortamının hızlanmasına (Robbins, 1994, 234) bireylerin bilgi, yetenek ve kapasitelerini değerlendirmelerine, eksiklerini saptayıp gidermelerine yardım eder. Bireylerin yaratıcılıklarının yanı sıra yeni buluş ve yaklaşımlar için araştırma yapma istekleri artarak yeni yaklaşımları destekleyen bulguların elde edilmesini sağlayacaktır (Eren,1993, 398). Çatışmalar örgütte grup birliğini güçlendirip, iç kontrolü sağlamada yapıcı bir araç olarak kullanılabilir (Bursalıoğlu, 2002, 155). Grup üyelerinin zayıf varsayımlarla kararlar almasını engeller. Çatışma yeni fikirlerin yaratılmasını, grup amaçlarının ve faaliyetlerinin tekrar değerlendirilmesini sağlayarak amaçlardan sapmayı önler (Robbins, 1994, 234)

Bireyin kendini rahatça ifade etmesini sağladığı için içten pazarlıkların ve kurgu hesaplaşmalarının azalmasını sağlayarak bireyin daha az stresli bir işi günü geçirmesini sağlar (Demirci, 2002, 16). Uzun süredir çözüme kavuşturulamayan örgütsel ve bireysel sorunların incelenip çözümlenmesi için enerji sarf edilmesini sağlar. Böylece sorunun çözümü sağlanır ve gerilim azalır (Eren, 1993, 399). Yeni ve etkili liderlerin ortaya çıkmasını sağlar. Gözden geçirilen amaçlar ile örgütün değişime uyumu sağlanır (Şimşek, 2002, 297). Grup üyeleri arasında ilgi ve merak uyandırır, statükoculuğu engeller, verimliliği artırır (Ataman, 2001, 480).

Çatışmanın olumsuz sonuçları

Çatışmanın uzun sürmesi sorunun çözülmesini engelleyebilir. Sorunun çözülmeişi örgüte zarar verip işgörenlerin iletişiminin bozulmasına neden olabilir (Başaran, 2000, 100). Grup etkinliğini, grup bağlılığının azalması, grup amaçlarının çatışma nedeniyle ikinci plana düşmesine neden olur. Örgütün varlığının sona ermesini de sağlayabilir (Robbins, 1994, 235).

Örgütle ilgili bir çatışmanın zamanla kişisel çatışmaya dönüşmesi örgüte ve bireylere zarar verebilir. Çatışma anında tarafların görüşlerini dile getirmedikleri birbirlerini yıldırmaya, yanıltmaya çalıştıkları için bireyler arası iletişimin ve örgütsel işleyişin bozulmasına, iş doyumu ve verimin düşmesine, kaynakların verimsiz kullanımına, stres düzeyinin artmasına, enerjinin yanlış kullanılmasına, stres düzeyinin artmasına bağlı olarak fiziksel ve ruhsal rahatsızlıklara, değişime karşı direnmenin artmasına ve örgütsel bağlılığın azalmasına neden olur (Karip, 2003, 36–41). Yöneticiler giderek daha yetkeci bir yönetim tarzı sergileyebilirler. İşgörenler birbirlerini olumsuz olarak görür ve düşmanca tavır sergileyebilirler (Polat, Arslan, 2004, 434). Taraflardan biri uyuşmazlıkların çözümünde tatminsizlik içinde kalabilir (Şimşek, 2002, 292).

Çatışmanın olumsuz etkilerini azaltabilmek için örgüt içerisinde birbirlerini yeterince tanımayan bireylerin birbirlerini daha yakından tanımaları için uygun ortam oluşturulmalıdır. Çoğu kez çatışma konularının dışına bireylerin ilgisini çekerek işbirliğinin yaralı olduğu ortak çıkarlar etrafında toplamalıdır (Eren, 1993, 410).

1.10 ÇATIŞMA TÜRLERİ

1.10.1 Çatışmaya taraf olanlarla ilgili sınıflandırma

1.10.1.1 Kişisel çatışma

Kişinin ne yapacağından emin olmadığı işle ilgili çeşitli taleplerle karşılaştığında veya yapabileceğinden fazlasının istendiği durumlarda ortaya çıkan ve kişiyi rahatsızlığa, kızgınlığa ve baskı altında kalmaya zorlayan durumlarda

oluşur. (Şimşek, 2002, 295). Kişisel çatışma sonucu oluşan kararsızlık bireyde gerilim yaratır (Başaran, 2000, 99). Engellenme, amaç çatışması, rol çatışması bireyi saldırganlaşmaya, çekişmeye, direnmeye veya uzlaşmaya iter (Ataman, 2001, 473). Başaran (1991) kişisel çatışmayı üç türde incelemektedir (Başaran, 1991, 221),

- **Yanaşma-yanaşma çatışması**

Birey bir sorunu çözerken, herhangi bir konuda karar verirken veya birbirine eşit değerde birden fazla seçenek arasında seçim yapmak zorunda kaldığında yanaşma-yanaşma çatışması oluşur. Seçeneklerin olumlu ve olumsuz yönlerinin eşit değere sahip olması bireyin her iki seçeneğe de eşit derece de yanaşmasına sebep olur (Başaran, 1991, 221).

- **Kaçınma-kaçınma çatışması,**

Birey İki veya daha fazla istenmeyen seçenekten birini seçmek zorunda kalan birey kararsızlığa düşer ve bunlardan hangisini seçeceğini şaşırır. Aynı değerde uzaklaştırma gücü olan seçeneklerden bireyin kaçınması da eşit olacaktır ve birey tercihini belirlemekte zorlanacaktır (Başaran, 1991, 221).

- **Yanaşma-kaçınma çatışması**

Birey gerçekleştirmek istediği bir amaca sahip olmasına rağmen amacına ters bir seçeneği seçmek zorunda kalması durumunda yanaşma-kaçınma çatışması yaşar. Birey yanaştığı amacı değil, kaçındığı amacı seçmek zorunda kalır (Başaran, 1991, 221–222).

1.10.1.2 Kişiler arası çatışma

Kişilik (Şimşek, 2002, 300), fikir, duygu ve görüş farklılıkları nedeniyle bir bireyin başka bir bireyle yaşadığı çatışma türüdür (Eren, 1993, 404). Karşı tarafın farklı rol beklentilerine sahip olması veya bireyin olaya farklı bakış açısından kaynaklanır (Şimşek, 2002, 295). Örgütte üzerinde uyushulmayan amaçlar ne kadar fazla ise, amaçlar üzerindeki uyushmazlık ne kadar fazla ise, sorunların çözüm

yollarının belirlenmesinde uyumsuzluk varsa, işgörenlerin algıları birbirlerinden ne kadar ayırırsa ikili çatışmalar da o denli yüksektir (Başaran, 1991, 223). .

1.10.1.3 Grup içi çatışma

Grupların kendi norm ve standartlarını üyelerine kabul ettirmek için uyguladıkları baskıdan kaynaklanan ve bireylerin bu norm ve standartları, amaçlara ulaşmak için izlenen yolları benimsememeleri halinde birey ve grup çatışmaya girer (Şimşek, 2002, 295). İstenen davranışı göstermeyen birey önce grup tepkisi ile karşılaşır sonra gruptan dışlanır (Ataman, 2001, 474).

1.10.1.4 Gruplar arası çatışma

Örgütlerde en fazla rastlanan çatışma türüdür (Akat ve diğ., 2002, 405). Aynı bölüm yöneticisine bağlı gruplar arasında genellikle ortaya çıkar (Ataman, 2001, 474). Örgütü oluşturan alt gruplar arasında düşünce, planlama, uygulama yolları ve ya duygusal açıdan doğan anlaşmazlıklar çatışmaları doğurur (Eren, 1993, 404).

1.10.1.5 Örgütler arası çatışmalar

Ekonomik rekabetten doğan örgütler arası çatışmalar kaliteli ürünlerin teknolojilerin ve hizmetlerin daha düşük fiyatlarla daha etkin kullanılabilmesini sağlar (Şimşek, 2002, 297). Sendika-işletme, çevreyi koruma dernekleri- işletme çatışmaları da örgütler arası çatışmalara örnektir (Ataman, 2001, 475)

1.10.2 Çatışmaların Ortaya Çıkış Şekline Göre Sınıflandırma

Ortaya çıkış şekline göre çatışmalar potansiyel çatışma, algılanan çatışma hissedilen çatışma ve açık çatışma olarak dört gruba ayrılır. Örgüt içerisinde henüz ortaya çıkmayan fakat çatışmaya neden olabilecek durumlar potansiyel çatışma olarak ifade edilir (Ertürk, 2000, 221). Algılanan çatışma; tarafların olaya bakış açılarını ve tutumlarını ifade eder. Hissedilen çatışma; tarafların olay karşısındaki kırgınlık, kızgınlık, endişe ve gerilim gibi duygularını ifade eder. (Şimşek, 2002, 297). Açık çatışma ise çatışmanın fiilen ortaya çıkması halidir (Ertürk, 2000, 222).

Açık çatışmalarda sözlü saldırılar, tehdit, karşı tarafa zarar verme ve şiddet görülebilir (Ataman, 2001, 475).

1.10.3 Çatışmanın Örgüt İçerisindeki Yerine Göre Sınıflandırma

Çatışmalar örgüt içerisindeki yerine göre yatay çatışma ve dikey çatışma olmak üzere ikiye ayrılır. Yatay çatışma, örgütteki aynı düzeydeki kişi veya kademeler arasında yaşanan çatışmalardır (Şimşek ve diğ., 2001, 249). Farklı amaçları paylaşma, kıt kaynakları kullanma, birbirine rakip olma gibi nedenlerle yatay çatışma oluşabilir. Dikey çatışma ise örgüt içerisindeki hiyerarşik basamaklarda astlar ve üstler arasında oluşan çatışmalardır. (Öztürk, 2003, 297).

1.10.4 Fonksiyonel Olan Ve Fonksiyonel Olmayan Çatışmalar

Örgütün amaçlarını gerçekleştirmesini ve güçlenmesini sağlayan çatışmalardır. Bu tür çatışmalarda soruna yöneticinin ilgisini çekilerek çözülmesi sağlanmalıdır. Tüm çatışmalara örgüte zarar verecek tutumuyla yaklaşılmalıdır (Şimşek, 2002, 294). Kişilerarası çatışmalar örgütün amaçlarına ulaşmasını olumsuz yönde etkilediği için fonksiyonel olmayan çatışma niteliği taşımaktadır (Ataman, 2001, 476).

1.10.5 Diğer Çatışmalar

- **Rol çatışması**

Örgüt içerisinde bireylere değişik roller yüklenir. Bu rollerin gerektirdiği beklentiler birbirinden ne denli farklı ise, roller ne kadar belirsiz ise, zıt rolleri yükleyen tarafların bireyi etkileme gücü ne kadar eşit ise birey o kadar rol çatışması yaşar. Bireye yüklenen rollerin zıtlık derecesi bireyin rol çatışması yaşama derecesini de belirler (Başaran, 1991, 229–230).

- **Yetki çatışması**

Bir işgörenin yetki alanına bir başka işgörenin girmesi yetki çatışmasını doğurur. İşgörenlerin yetkilerinin net olmaması, yetki alanlarını genişletmek istemeleri, yetkisini kullanmayı bilmemesi, sorumluluk üstlenmemek istemesi,

birden fazla üste karşı sorumlu olması, aynı yetkiyi başka bir işgörenle paylaşması, yeteneklerini ve bilgisini kullanmak yerine makam gücünü kullanması yetki çatışmalarına sebep olur (İpek, 2000, 226).

- **Görev çatışması**

Örgüt içerisinde görev dağılımı yapılırken, bazı görevler binişirken, bazı görevler arasında boşluk oluşur. Bu nedenlerden dolayı örgüt içerisinde çatışma doğar (Demirtaş ve Güneş, 2002, 65).

- **Uzmanlık çatışması**

Daha çok astlarla üstler arasında görülen ve örgütlerde çalışanların uzmanlıklarının önemsenmemesinden kaynaklanan çatışma türüdür (Demirtaş ve Güneş, 2002, 160).

- **İletişim Çatışmaları**

İletişim Çatışmaları aktif çatışmalar, pasif çatışmalar, varoluş çatışması, tümden reddetme çatışması, önyargılı çatışma, yoğunluk çatışması, kısmi algılama çatışması, alıkoyma çatışması olarak gruplandırılabilir (Dökmen, 1999, 46)

Aktif çatışmalar: Karşı karşıya gelen insanların birbirlerinden hoşlanmamaları, birbirlerine kızmaları halinde aktif çatışma oluşur. Aktif çatışma sürecindeki taraflar birbirlerinin ne söylediğine dikkat etmezler, birbirlerini yeterince dinlemezler, karşılıklı eleştirilerle kavga ederler Aktif çatışmalarda bazen belirli bir sebep yoktur. Karşıdaki taraf ile yıldızın barışmadığı, soğuk geldiği gibi mazeretler belirtilir ve sözsüz iletişim kanalları ile bu karşı tarafa iletilir. Böylece hiç yoktan bir çatışma doğmuş olur (Dökmen, 1999, 46–47).

Pasif çatışmalar: Birlikte yaşayan fakat iletişim kurmayan (birbirlerinden korkan veya küs olan) taraflar arasında oluşan sessiz çatışmalar ise pasif çatışmalardır. Pasif çatışma yaşayan taraflar aktif çatışma yaşayanlara oranla daha fazla iç çatışma yaşarlar ve barışma barışmama arasında bir ikilemde kalırlar. Pasif çatışmaları çözmek için atılacak ilk adım iç çatışmaların çözülmesi ve yakınma

kaçınma ikileminden kurtulmakla sağlanır iç çatışmanın çözülmesi pasif çatışmanın çözülme ihtimalini artırır (Dökmen, 1999, 48–51).

Var oluş çatışması: bir insan karşısındaki kişinin sözlerini yanlış anlaması veya konu ile ilgili mesajlar vermesi var oluş çatışmasını doğurur. Kişi karşısındaki ile değil kendisi ile ilgilenmektedir (Demir, 2000, 156).

Tümden reddetme: Eğer çatışan taraflardan birisi gelen mesajı direk reddetse veya tamamen aksi görüşü savunursa tümden reddetme çatışması oluşur (Dökmen, 1999, 56).

Önyargılı çatışma: Çatışmaya giren taraflar önyargılara sahipse ve farklı görüşlere açık değillerse çatışma sürecinde önyargılarını savunurlar. Tartışma sürecinde sürekli önyargılarını savundukları için sonuçta başlangıçta verdikleri kararı hiçbir şey etkilemez (Demir, 2000, 156).

Yoğunluk çatışması: İki tarafın görüşleri arasında kısmen uyuşma olması durumunda yoğunluk çatışması yaşanır. Bu süreçte taraflar birbirlerin haklı olduğu durumları ifade ederek eleştirileri de ifade ederler. Şu konuda haklısın ama yapısında cümleler kullanılır (Dökmen, 1999, 57).

Kısmi algılama çatışması: Eğer çatışma sürecinde taraflar karşıdan gelen mesajın bir kısmını algılıyorsa ve bir kısmını algılamıyorsa kısmi algılama çatışması oluşur (Dökmen, 1999, 58; Demir, 2000, 156).

Alıkoyma çatışması: İletişim sürecinde taraflardan biri karşıdan gelen mesajı tam olarak anlıyorsa fakat üçüncü kişiye doğru olarak aktaramıyorsa alıkoyma çatışması yaşanır (Dökmen, 1999, 58).

1.11 ÇATIŞMA NEDENLERİ

İnsanlar arasında çatışma çıkmasının belirgin ya da örtük nedenleri olabilir. Çatışmaya neden olan örtük nedenler genellikle geçmişte yaşanan olaylara dayanır. Çatışmaların gereksizce büyümemesi için problemlerin anında çözülmesi gerekir (Dökmen, 1999, 46). Çatışma nedeni ve şekli ve seviyesi ne olursa olsun

ortak olan noktalar anlaşmazlık, zıtlık ve uyumsuzluk içinde olan tarafların birbirlerine kendi istek, arzu, ihtiyaç ve fikirlerini kabul ettirme çabası içerisinde olmalarıdır (Ataman, 2001, 471). Örgütsel çatışmalar; çatışan tarafların özelliklerine, çatışma öncesi ilişkilere, çatışma yaratan konuya, çatışmanın ortaya çıktığı sosyal çevreye, çatışma ile ilgilenenlere, çatışmada izlenen yola bağlı olan ve sonucundan etkilenen, etkisini çevresindeki alana yayan bir süreçtir (Alptekin, 2005, 2).

Kaynakların kıt ve değerli olması örgütteki çatışma yaratan nedenlerden biridir. Örgütler insan, makine, materyal ve para kaynaklarını kullanarak örgütsel amaçlarını gerçekleştirmeye çalışırlar. Örgüt içerisinde en fazla kaynağa sahip bölüm veya birey güçlü kabul edilir. Bazı durumlarda birden fazla birey veya bölüm tarafından ortak kullanılan bir kaynak çatışmaya neden olabilir (Eren, 1993, 399). Örgüt içerisinde bu kaynaklar sınırsız olsaydı birimler veya bireyler arasında çatışma oluşmazdı. Fakat ekonomik gerekçeler nedeniyle sınırlı kaynakların kullanımı çatışmaları doğurmaktadır (Şimşek, 2002, 300). Sınırlı kaynağa bağımlılık arttıkça ortak karar verme zorunluluğu da artar ve çatışma ortaya çıkabilir (Ertürk, 2000, 226).

Örgütün büyümesi, örgüt dışı ilişkilerin artması, daha geniş insan gruplarına hizmet verilmesi, yeni hizmet üretimlerinin doğması örgütlerde yeni uzmanlık alanlarının doğmasına sebep olmaktadır. Oluşan yeni uzmanlıklar çalışanların fonksiyonlarının bir kısmının kaybolmasını ve yeni görevlerin eklenmesini sağlayarak, onların çıkarlarını zedeleyebilir veya statü beklentilerini bozarak örgütsel çatışma doğurabilir (Öztürk, 2003, 299). Örgüt içerisinde uzmanlaşmayla birlikte oluşan grupların arasında farklı amaçlar gelişmeye başlar ve amaç farklılıkları çatışmaları doğurur (Akat ve diğ., 2002, 406). Bu amaç farklılıkları alt birim üyeleri tarafından farklı beklentilerin doğmasına da neden olur (Can, 2002, 329).

Örgütsel yapı içerisinde görev ve sorumlulukların net olarak belirlenmemesi, bazı görevlerin paylaşılamaması ve bazı görevlerin ise üstlenilmemesine neden olarak çatışma oluşturmaktadır (Eren, 1993, 400). Ayrıca birbirine bağımlı birimlerde birinin görevini yerine getirmemesi diğer birimi de etkileyeceğinden çatışma doğabilmektedir (Şimşek, 2002, 301).

İşbölümü, örgütlerde toplu çabayı gerektiren işlerin yapılması işbölümünü gerektirir. Ancak bu işbölümünü gerçekleştirecek bireyler veya grupların özel normları, değer yargıları ve davranış biçimlerinin farklılığı örgütsel çatışmaya neden olur (İpek, 2000, 223).

Yöneticinin yönetim biçimi ile astların beklentileri arasındaki farklılıklar çatışmaya neden olmaktadır (Akat ve diğ., 2002, 406). Her yöneticinin karar verme, planlama, bunları uygulama, çalışanlarını harekete geçirme, güdüleme ve kontrol etme yöntemleri diğer yöneticilerden farklıdır. Bu farklılıklar nedeniyle her yönetici her olaya aynı bakış açısı ile bakmaz ve çatışmalara neden olabilir (Eren, 1989, 458). Araştırmalara göre Örgüt ne kadar büyükse çatışma oluşma ihtimali de o kadar yüksektir (Robbins, 1994, 228). Küçük örgütlerde örgüt amaçlarının ve bu amaçlara ulaşma araç ve yöntemlerinin büyük örgütlere göre daha belirgin olması çatışmayı azaltmaktadır (İpek, 2000, 224)

Örgüt içersindeki bireylerin ödüllendirmesindeki farklılıklar da çatışma doğurabilir. Benzer görevleri üstlenen bireylerin ödülleri de farklı olursa çatışmanın doğması kaçınılmazdır (Toprakçı, 2004, 184). Çoğu çatışmanın temelinde ödüller yatmaktadır. Ödüllendirme bireyleri yarışma içine sokarak bireylerde kıskançlık duygularının kamçılanmasına, hile yapan, işi hatalı yapan, birbirlerini kötüleyen bireylerin ve grupların ortaya çıkmasına neden olacaktır. Bu durumda ortaya çıkan çatışmaların iyi çözümlenememesi örgütsel etkililiği ve işbirliğini azaltacaktır (Eren, 1993, 400).

Örgütsel etkililik, örgüt amaçlarının tüm personele tam olarak iletilmesine, yönetim ile personelin sürekli ve etkili bir biçimde iletişim kurmasına bağlıdır. İletişim sistemindeki aksaklıklar örgüt içerisinde bir takım tikanıklıklara neden olur (Ertürk, 2000, 227). Anlamsal zorluklar, yetersiz bilgi alış-verişi ve iletişim kanallarındaki gürültüler çatışma için potansiyel oluşturmaktadır. İletişimin çok fazla ya da az olduğu zaman çatışma potansiyeli artmaktadır (Robbins, 1994, 227). Görevlerin basit ve rutin olduğu örgütlerde çatışma düzeyi düşük, rutin olmayan ve karmaşık olduğu örgütlerde ise yüksektir (Öztürk, 2003, 302).

Bilgi akışının formal yetki kanalını izlememesi, bilginin akışı sırasında değişikliklere uğraması, yetki ile bilginin dengeli dağılmaması iletişimi engelleyerek, gruplaşmalara ve çatışmalara neden olmaktadır (Aydın, 2000, 308).

Bürokratik örgütlerde yaşanan iç çatışmalar kabul edilmez ve çözülmeye çalışılmaz. Örneğin iki örgüt birimi arasında yaşanan yapı değişimini gerektiren çatışma gizli biçimde yürütülür. Yapının değişmesi ise iki tarafında istemediği durumdur (Bursalıoğlu, 2002, 156).

Örgütte güçlü personelin gücünü artırma isteği, zayıf personelin ise güç elde etme isteği çatışmalara neden olmaktadır. Çoğunlukla kaynakların dağılımı, görev ve yetkilerin dağılımı ile ilgili dengesizlik ve belirsizlikler bu çatışmaları doğurmaktadır (Karip, 2003, 31). Örgütlerde çatışmayı artıran etmenlerden biri de yakından denetimdir. Personelin kendi kendini denetlediği ve kendi işlerini kendilerinin planladığı örgütlerde çatışma azalmaktadır (İpek, 2000, 225).

1.12 ÇATIŞMANIN ANALİZİNDE İZLENECEK YOLLAR

Örgüt içerisinde var olan çatışmaların çözümü yönetimin önemli görevlerinden biridir. Farklı çatışmalar farklı yollarla çözüleceğinden çatışmanın iyi analiz edilmesi gerekmektedir. Çatışmanın analizinde şu yollar izlenmelidir:

1. Çatışmaya sebep olan anlaşmazlığın ortaya çıkış sebebi nedir?
2. Çatışmaya taraf olan birey ve gruplar kimlerdir ve çatışma süreci nasıl gelişmiştir?
3. Çatışmanın görünürde olmayan nedenleri nelerdir?
4. Çatışmanın çözümü için tarafların tutumları nedir?
5. Çatışmanın büyümesinin sebepleri nelerdir?
6. Tercih edilecek çözüm yolu taraflarda ne tür çıkar ve güç kaybına neden olacaktır?
7. Çatışma geçici çözüm yolları ile çözülebilir mi? Çatışmayı çözebilecek yollar nelerdir?
8. Çatışma bir hakem kararı ile çözülebilir mi?

9. Çatışma bir hakem müdahalesi olmadan bir süre sonra kendi aralarında kabul edebilecekleri bir çözüm yolu üretebilirler mi?
10. Örgütsel ortam tercih edilen çözüm yolu için uygun mu?
11. Uygulanacak çözümün yeterliliğı kim tarafından, ne zaman ve nasıl denetlenecek? (Eren, 1989, 460–461).

2. Problem cümlesi

İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin ilköğretim okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri ile örgütsel çatışma düzeyine ilişkin algıları, çeşitli değişkenler açısından, farklılık göstermekte midir?

3. Alt problemler

1. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin ilköğretim okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerine ilişkin algıları;

- a) Öğretmenlerin cinsiyetine göre,
- b) Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre,
- c) Öğretmenlerin branşlarına göre,
- d) Öğretmenlikteki hizmet yılına göre,
- e) Okul müdürünün yaşına göre,
- f) Okul müdürünün branşına göre farklılık göstermekte midir?

2. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin örgütsel çatışma düzeyine ilişkin algıları;

- a) Öğretmenlerin cinsiyetine göre,
- b) Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre,
- c) Öğretmenlerin branşlarına göre,
- d) Öğretmenlikteki hizmet yılına göre,
- e) Okul müdürünün yaşına göre,
- f) Okul müdürünün branşına göre farklılık göstermekte midir?

3. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin görüşlerine göre; okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri ile örgütsel çatışma arasındaki ilişkinin düzeyi nedir?

4. Sayıtlılar

1. İlköğretim okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri vardır.

2. İlköğretim okullarında örgütsel çatışma yaşanmaktadır.
3. İlköğretim okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri ve örgütsel çatışma düzeyi bir ölçme aracı ile belirlenebilir.
4. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri ve örgütsel çatışmaya ilişkin gözlem ve deneyimleri vardır.

5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2006–2007 eğitim öğretim yılı Malatya şehir merkezinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görevli öğretmen algıları ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma 2006–2007 eğitim öğretim yılı Malatya şehir merkezinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin ilköğretim okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri ve örgütsel çatışma düzeyine ilişkin algıları uygulanan veri toplama aracında bulunan sorular ile sınırlıdır.

6. Tanımlar

İlköğretim okulu: Zorunlu öğrenim yaş grubundaki çocukları kapsayan sekiz yıllık zorunlu temel eğitim öğretim okulu.

Öğretmen: İlköğretim okullarında görevli öğretici personel.

Okul yöneticisi: İlköğretim okullarında yönetim görevlerinin yürütülmesinden birinci dereceden sorumlu kişi.

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

İletişim Alanında Yapılan Çalışmalar

Şimşek (2005) “Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki” konulu araştırmasında öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına yönelik genel ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmen görüşlerini belirlemeyi ve bir ilişki olması durumunda bu ilişkinin öğretmenlerin cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve çalıştıkları okuldaki görev sürelerine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediğini saptamayı amaçlamıştır. Araştırma verileri 2002–2003 eğitim öğretim yılı güz döneminde Eskişehir merkez ilçedeki 17 resmi genel ortaöğretim okulunda görev yapan 706 öğretmene, araştırmacı tarafından geliştirilen 76 maddelik “Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişkiye Yönelik Öğretmen Görüşleri” anketi uygulanarak toplanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, okulların % 19’unun üst düzeyde güçlü kültüre, % 75’inin güçlü fakat geliştirilmesi gereken kültüre, %6’sının vasat kültüre sahip oldukları; okul müdürlerinin %25’inin üst düzeyde etkili iletişim becerilerine ve %75’inin ise etkili fakat geliştirilmesi gereken iletişim becerilerine sahip oldukları belirlenmiştir. Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasında olumlu bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı; fakat eğitim düzeyi, öğretmenlik kıdemi, okullarındaki görev sürelerine göre farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Namlu (2001) “İlköğretim Okul Yöneticilerinin Ekip Liderliği Özellikleri ve İletişim Becerilerine Dayalı Çatışma Eğilimleri” konulu araştırmasında ilköğretim okul yöneticilerinin ekip liderliği düzeyleri ve çatışma eğilimlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma verileri Eskişehir il merkezindeki ilköğretim okullarında görevli 83 ilköğretim okulu müdürü ve 98 müdür yardımcısına kişisel bilgi formu,

araştırmacı tarafından geliştirilen “Ekip Liderliği Ölçeği” ve Dökmen tarafından geliştirilen “Çatışma Eğilimi Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır.

Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin liderlik düzeylerinin ortanın üzerinde olduğu görülmüştür. İlköğretim okul yöneticilerin liderlik düzeyleri ve çatışma eğilimleri yaş, hizmet süresi ve öğrenim durumu değişkenlerine göre bir farklılık göstermemiştir. Fakat aldıkları hizmet içi eğitime göre değerlendirildiğinde, hizmet içi eğitim alan yöneticiler ile almayanlar arasında, hizmet içi eğitim alanların lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Bulut (1998) “İsparta İli Öğretmen ve Yöneticilerinin İletişim Sorunlarını Algılama Düzeyleri ve Bu Algılarıyla Bazı Kişisel Değişkenler Arasındaki İlişkiler” konulu araştırmasında eğitim sürecinde önemli rol oynayan iletişim sorunlarını tanımlamayı, yönetici ve öğretmenlerin algı düzeylerini saptamayı ve iletişimin daha kaliteli hale gelmesi için önerilerde bulunmayı amaçlamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “İletişim Sorunlarını Değerlendirme” anketi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre;

- Yöneticilerin iletişim sorunlarını algılama düzeyleri; branş, kıdem ve çalıştıkları okul değişkenlerine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir.
- Öğretmenlerin iletişim sorunlarını algılama düzeyleri; kıdem ve çalıştıkları okul değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak branşlara göre anlamlı farklılık göstermektedir. Güzel sanatlar, beden eğitimi ve atölye meslek dersleri öğretmenleri diğer branş öğretmenlerine göre daha olumlu görüş bildirmişlerdir.
- Yöneticiler iletişim sorunlarını algılama düzeyleri öğretmenlere göre daha olumlu bulunmuştur.

Birden (2001) “Etkili Dinleme Sürecinde Öğretmen ve Yönetici Algılamalarının Karşılaştırılması” konulu araştırmasında ilköğretim okullarında görevli öğretmen ve yöneticilerin etkili dinleme sürecinde algılarını karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada Kocaeli il merkezi, ilçe ve beldelerinde toplam 121 ilköğretim okulunda görevli 270 öğretmen ve 217 ilköğretim yöneticisinden oluşan örneklem grubu ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şunlardır:

- Okul yöneticilerinin etkili dinleme düzeyleri yaş grubu, cinsiyet, kıdem, medeni durum, okulun bulunduğu yer değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.
- Öğretmenler okul müdürlerinin etkili dinleme düzeylerini düşük algılarken, yöneticiler kendi etkili dinleme düzeylerini yüksek algıladıklarını belirtmişlerdir.
- Araştırmada 22-32 yaş grubu ile 44-54 yaş grubu yöneticilerin etkili dinleme düzeyleri arasında manidar olarak anlamlı farklılık bulunmuştur.

Tan (2003) “İlköğretim Okullarında Yönetici Öğretmen İletişimi-Elazığ İli Örneği” konulu araştırmasında ilköğretim okullarında görevli yönetici öğretmen iletişimini öğretmen algılarına göre belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Elazığ ilinde bulunan üç özel ilköğretim okulu, beş eğitim bölgesinden seçilen 15 resmi ilköğretim okulu ve bu okullarda görevli 500 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen, 55 maddelik anket aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen ve yönetici sorunlarının fazla olmadığı, öğretmen görüşlerinin olumlu olduğu, özel ilköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişiminin resmi okullara göre daha başarılı olduğu ve göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleki kıdemi yüksek öğretmenlere göre yönetici-öğretmen iletişimini daha olumlu buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Binbir (2003) “Yöneticilerin İletişim Kurma ve Eğitim Ortamı Çevresi Oluşturma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi” konulu araştırmasında ortaöğretim okul yöneticilerinin bireylerin etkili biçimde çalışma ve iletişim kurma ile eğitim ortamı çevresi oluşturma yeterliklerini değerlendirmesine ilişkin öğretmen ve yönetici algılarını ve bu algılar arasındaki farklılığı belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Eskişehir il merkezindeki resmi ortaöğretim okullarında görevli 97 öğretmen ve 13 okul yöneticisi oluşturmuştur.

Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin bireyler ile etkili biçimde çalışma ve iletişim kurma yeterlikleri çoğu zaman düzeyinde, eğitim ortamı ve çevresi oluşturma yeterlikleri ara sıra düzeyinde yoğunlaşmıştır. Okul yöneticilerinin bireyler ile etkili biçimde çalışma ve iletişim kurma yeterlikleri onların cinsiyetlerine ve branşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte olup, kıdemlerine ve bulundukları

okuldaki hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Okul yöneticilerinin eğitim ortamı ve çevresi oluşturma yeterlikleri ise onların kıdemlerine ve bulundukları okuldaki hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık göstermekte olup, cinsiyetlerine ve branşlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin yöneticileri değerlendirmeleri ile yöneticilerin kendilerini değerlendirmeleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Döndar (2001) “Eğitim Örgütlerinde İletişim Kalitesi” konulu araştırmasında iletişime eğitim örgütleri açısından bakarak, ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin öğretmenlerle kurdukları iletişim becerilerine ilişkin, öğretmenlerin algı ve beklentileri arasında fark bulunup bulunmadığını saptamayı, eğitim örgütlerindeki iletişim kalitesinin düzeyini belirlemeye çalışarak olası çözüm önerilerinin geliştirilmesini amaçlamıştır. Araştırma sonucuna göre;

- Öğretmen algılarına göre, ilköğretim okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin en fazla “okulun çıkarlarını her şeyden önde tutma”, en az ise “yapılan çalışmalarda cezalandırmayı ön planda tutma” etkinliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretmenlerin okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin onların görev alanlarına ve öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiğini, cinsiyetlerine, kıdemlerine, bulundukları okuldaki hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık göstermediğini algıladıkları belirlenmiştir.
- Öğretmenlerin okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin en yüksek beklenti düzeyinin “çalışanları doğrudan ilgilendiren konuları zamanında iletme”, en düşük beklenti düzeyinin ise “yapılan çalışmalarda cezalandırmayı ön planda tutma” etkinliği olduğu bulunmuştur.

Kayıkçı (1997) “Genel Liselerde Yönetici-Öğretmen İletişimi Engellerine İlişkin Yöneticilerle Öğretmenlerin Algı ve Beklentileri- İstanbul İli Örneği” konulu araştırmasında genel liselerde görevli okul yöneticileriyle öğretmenler arasındaki iletişim engellerinin neler olduğunu, bu engellerin gerçekleşme düzeyine ilişkin beklentilerini, bu beklentiler arasındaki farklılıkları saptamayı, yönetici ve öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesine

bilimsel veri sağlamayı ve öğretmenler ile yöneticiler arasındaki iletişim engellerini azaltmayı amaçlamıştır.

Araştırma sonucunda yöneticilerle öğretmenlerin algıları toplamıyla beklentileri toplamı arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Genellikle yönetici ve öğretmenlerin algı düzeyleri beklenti düzeylerinden daha düşük çıkmıştır. Yönetici algı ve beklentileri arasında saptanan bu fark genel liselerde yöneticilerle öğretmenlerin arasındaki iletişimin istenen düzeyde olmadığını göstermiştir. Bu iletişim engellerinin giderilmesi için yönetici ve öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim görmeleri önerilmiştir.

Özbek (1998) “İlköğretim Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin İletişim ve Motivasyon Becerilerine İlişkin Algı ve Beklentileri- İzmir İli Örneği” konulu araştırmasında ilköğretim okullarında görevli okul müdürlerinin iletişim ve motivasyon becerilerine ilişkin sahip olması gereken nitelikler ile mevcut durumun karşılaştırılmasını amaçlamıştır. Araştırma verileri İzmir Büyükşehir belediye sınırları içerisindeki ilköğretim okullarında görevli 422 öğretmene Ertopçu ve Özbek tarafından geliştirilen 75 maddelik “Örgütlenme, Eşgüdümleme, Motivasyon ve İletişim Becerileri Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçları şöyledir:

- Öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin iletişim becerileri okul müdürleri tarafından ara sıra ve çok seyrek düzeyde uygulanmaktadır. Öğretmen beklentilerine göre ise okul müdürlerinin iletişim becerileri okul müdürleri tarafından her zaman düzeyinde uygulanmalıdır.
- Okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmen algı ve beklentileri arasında anlamlı farklılık saptanmıştır.
- Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin motivasyon becerileri okul müdürleri tarafından ara sıra ve çok seyrek düzeyde uygulanmaktadır. Öğretmen beklentilerine göre ise okul müdürlerinin motivasyon becerileri okul müdürleri tarafından her zaman düzeyinde uygulanmalıdır.

Bolatkıran (2006) “İlköğretim Okul Müdürlerinin Duygusal Yeterlilikleriyle İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin Öğretmen Algılarına Göre İncelenmesi- Gaziantep İli Merkez İlçeleri Örneği” konulu araştırmasında ilköğretim okul

müdürlerinin duygusal zekâ yeterlilikleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin öğretmen algılarına dayalı olarak belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini 2005-2006 eğitim öğretim yılı içerisinde, Gaziantep ili merkez Şehitkamil ve Şahinbey ilçelerinde 133 resmi ilköğretim okulunda görevli 5038 öğretmen oluşturmuştur.

Araştırma sonucuna göre, öğretmenler ilköğretim okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterliliklerini genelde “iyi düzeyde” algılamıştır. Öğretmen algılarına dayalı olarak, ilköğretim okul müdürlerinin bulunan duygusal yeterlilikleriyle iletişim becerileri arasında doğrusal yönde yüksek düzeyde bir ilişki ($r = .81$) bulunmuştur. Duygusal yeterliği yüksek olan okul müdürlerinin iletişim becerilerinin de üst düzeyde olduğu saptanmıştır.

Ersoy (2006) “İlköğretim Okullarında Yöneticiler ve Öğretmenler Arasındaki İletişim Sorunları-Van İli örneği” konulu araştırmasında ilköğretim okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişim sorunlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma Van şehir merkezindeki ilköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenleri kapsamıştır. Araştırma sonucunda yöneticilerin öğretmenlerle olan ilişkilerine ait ifadelerle öğretmenlere oranla daha olumlu görüş bildirdikleri, öğretmenlerin ise yöneticilerle olan ilişkilerine ait ifadelerle genellikle düşük düzeyde katılım gösterdikleri, branş değişkenine göre tüm branş öğretmenlerinin yönetici ve öğretmen arasındaki ilişkiyi yeterince etkili bulmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ekinci (2006) “Örgütsel İletişim ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki” konulu araştırmasında örgütsel iletişimin örgütsel bağlılık üzerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma verileri İstanbul ilindeki küçük ve orta büyüklükteki işletmelerde çalışan 265 işgörene anket uygulanarak toplanmıştır. Sonuç olarak örgütsel iletişimin örgütsel bağlılığı etkilediği ve örgütsel iletişim seviyesi yüksek olan işgörenlerin örgütsel bağlılık seviyelerinin arttığı saptanmıştır.

Ateş (2005) “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Öğretmenlerle İletişim Tarzları-Kırıkkale İli Örneği” konulu araştırmasında ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin öğretmenlerle aralarındaki iletişim

tarzlarını saptamayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2003–2004 eğitim öğretim yılında Kırıkkale il merkez sınırları dâhilindeki 51 resmi ilköğretim okulunda görevli 46 müdür ve 70 müdür yardımcısından oluşmaktadır. Araştırmada sonucunda ilköğretim okul yöneticilerinin öğretmenlerle iletişim tarzı düzeyleri; açıkta ve saygıda “sıklıkla”, saygısızda “bazen” küçümseyicide “hiçbir zaman” düzeyinde olduğu, ilköğretim okul yöneticilerinin öğretmenlerle iletişim tarzlarında branş değişkenine göre, sınıf öğretmenlerinde “açık” boyutunda, anlamlı bir farklılık tespit edildiği ve ilköğretim okul yöneticilerinin öğretmenlerle iletişim tarzlarında öğrenim durumlarına göre, küçümseyici boyutta, eğitim enstitüsü mezunlarında anlamlı bir farklılık tespit edildiği bulunmuştur.

Daldabanoğlu (2006) “Okul Yöneticilerinin İletişim Davranışlarının Değerlendirilmesi” konulu araştırmasında ilköğretim okul yöneticilerinin iletişim davranışlarının öğretmenlerin verimlilik düzeylerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma verileri ilköğretim okullarında görevli 80 öğretmene uygulanan anket aracılığı ile toplanmıştır.

Araştırma sonucuna göre okul müdürlerinin öğretmenleri kurum içindeki gelişmelerden haberdar etmesinin, karar verirken onların fikirlerini sormasının, dürüst olmasının, yazılı iletişim araçlarını etkin kullanmasının, zor durumdayken onlardan yardım istemesinin, işinde uzman olmasının, onların başarılı olması için onları desteklemesinin, öğretmenin yöneticiye kolayca ulaşabilmesinin, öğretmenin ekip çalışması yaparken yöneticinin zorluk çıkarmamasının öğretmenlerin verimliliklerini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.. Okul müdürünün mesafeli ve resmi davranmasının, gerektiğinde cezalandırmada bulunmasının, öğretmeni dinlemeden peşin hükümde bulunmasının, kendi bildiği yöntemlerle öğretmeni bilgilendirmesinin, görevlerin yerine getirilmesinde korku ve tehdit unsurlarını kullanmasının ise öğretmenlerin verimliliklerini olumsuz yönde etkilediği saptanmıştır.

Çatışma Alanında Yapılan Çalışmalar

İpek (2003) “İlköğretim Yöneticilerinin Çatışmaya Bakış Açıları ve Çatışmayı Yönetme Biçimleri-Siirt İli Örneği” konulu araştırmada ilköğretim kurumlarında

görevli ilköğretim okul yöneticilerinin çatışmaya bakış açılarını ve çatışmayı yönetme biçimlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma verileri Siirt ili merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarında görevli 80 ilköğretim okul yöneticisine araştırmacı tarafından geliştirilen anket uygulanarak toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre ilköğretim okul yöneticilerinin daha fazla çağdaş çatışma anlayışına sahip oldukları ve en fazla uzlaşmacı çatışma yönetim biçimini tercih ettikleri bulunmuştur.

Yıldırım (2003) “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Empatik Eğilimleri ve Empatik Becerileri İle Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki- Ankara İli Örneği” konulu araştırmasında ilköğretim okul yöneticilerinin empatik eğilimleri ve empatik becerileri ile çatışma yönetim stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görevli 429 okul müdürü ve 17.436 öğretmen araştırmanın evrenini oluşturmuştur.

Araştırma sonucunda yönetici ve öğretmenlerin yöneticilerin tümleştirme ve uzlaşma stratejilerini kullanmalarına ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Yöneticilerin ödün verme, hükmetme ve kaçınma stratejilerini kullanmalarına ilişkin yönetici ve öğretmen algıları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Yöneticilerin yöneticilik kıdemleri, seminere katılma ve öğrenim durumları ile çatışma yönetim stratejilerini kullanmaları arasında yönetici ve öğretmen algılarında anlamlı farklılık görülmemiştir. Yöneticilerin yöneticilik kıdemleri, mesleki kıdemleri, öğrenim durumları, seminere katılma durumu ile empatik beceri puanları arasında anlamlı fark bulunmamasına rağmen öğretmen ve yönetici görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Gülşen (2006) “Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarında Yaşanan Öğrenci Çatışmalarının Nedenleri ve Öğretmenlerin Kullandıkları Çatışma Çözüm Stratejileri” konulu araştırmasında mesleki ve teknik öğretim kurumlarında yaşanan öğrenci çatışmalarının nedenlerini ve öğretmenlerin kullandıkları çatışma çözüm stratejilerini betimlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin genellikle özgürlükleri kısıtlandığında, sürekli denetim altında tutulduklarında, tehdit edildiklerinde, gereksinimleri karşılanmadığında, isteklerini gerçekleştiremediklerinde, kendilerini değerli, saygı ve sevgi duyulan olarak

hissetmediklerinde, iletişim eksikliği, ait olmama duygusu, güven eksikliğinde, paylaşım ve işbirliği içinde olmamalarından kaynaklanan çatışmalar yaşadıkları; öğretmenlerin ise öğrencilerin saygı ve güvenlerini kaybetmeden, onlarla fikirlerini bütünleştirerek, ortak beklentileri karşılayacak çözümler arayarak, onlarla iletişim kurmaya çalıştıkları, sorunlarını doğru ve net anlamalarına yardımcı olarak çözüm getirmeye çalıştıkları ve okul yönetimi, diğer öğretmenler ve aileleriyle birlikte sorunlara çözüm aradıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Uğurlu (2001) “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Çatışma Yönetme Stilleri” konulu araştırmasında ilköğretim okullarında yaşanan çatışmalara karşı uygulanan yönetim stillerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma verileri 2000–2001 eğitim öğretim yılında İzmir ili şehir merkezindeki alt, orta, üst sosyoekonomik düzey gruplardan seçilen 33 ilköğretim okulunda görevli öğretmenlere Rahim Örgütsel Çatışma Anketi (ROCI-II) uygulanarak toplanmıştır.

Araştırma sonucuna göre, okul müdürlerinin çatışma yönetiminde en fazla tümleştirme, en az ise hükmetme yönetim stilini kullandıkları saptanmıştır. Okulların bulundukları sosyoekonomik düzeye göre; okul müdürlerinin kullandığı tümleştirme, ödün verme ve uzlaşma çatışma yönetim stratejileri alt boyutlarında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ile okul müdürlerinin kullandıkları çatışma yönetim stratejileri arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Öğretmenlerin kıdemine göre tümleştirme ve hükmetme; öğretmenlerin branşına göre hükmetme; öğrenim düzeyine göre tümleştirme, ödün verme ve uzlaşma çatışma yönetim stratejilerine ilişkin öğretmen algılarında anlamlı farklılık saptanmıştır.

Demirci (2002) “İlköğretim Okullarında Yaşanılan Çatışma Türleri ve Yöneticilerin İzledikleri Çözüm Stratejileri” konulu araştırmasında ilköğretim okullarında yaşanan çatışma türlerini ve çatışmalarda yöneticilerin izledikleri çözüm stratejilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma verileri İstanbul ili Tuzla, Pendik, Kartal, Maltepe ve Kadıköy ilçelerinde bulunan 103 resmi ilköğretim okulunda çalışan müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcılarının görüşleri alınarak hazırlanan anket ile elde edilmiş ve sonuçları yorumlanmıştır.

Araştırma sonucunda ilköğretim okulu yöneticilerinin kaynakların artırılması, uzlaşma, davranış değiştirme, iletişimin artırılması, problem çözme, üstün amaçlar çatışma çözüm stratejilerini her zaman düzeyinde kullandıkları saptanmıştır. Yatıştırma, hükmetme çatışma çözüm stratejilerini ise genellikle düzeyinde ve üçüncü tarafın müdahalesi, kayıtsız kalma, üst'ün kararına bırakma, yapısal değişkenleri değiştirme, oylama, taviz verme, çekilme, politik araçlar, meşgul etme, bireylerin değiştirilmesi çatışma çözüm stratejilerini ise hiçbir zaman düzeyinde kullandıkları bulgulanmıştır.

İlköğretim okullarında, amaçları gerçekleştirmeye katkısı bakımından, fonksiyonel çatışmaların ara sıra, fonksiyonel olmayan çatışmaların genellikle düzeyinde yaşandığı; ortaya çıkış şekillerine göre potansiyel ve hissedilen çatışmaların ara sıra, algılanan ve açık çatışmaların hiçbir zaman düzeyinde yaşandığı; yerlerine göre dikey çatışmanın genellikle, yatay çatışmanın ara sıra, yönetici- uzman ve sosyal çatışmaların hiçbir zaman düzeyinde yaşandığı bulunmuştur. Taraflar açısından bireyler arası çatışmanın genellikle, grup içi, gruplar arası ve örgütler arası çatışmaların ara sıra, kişisel çatışmaların ise hiçbir zaman düzeyinde yaşandığı, diğer çatışma türlerinden rol çatışmasının genellikle, amaç ve kurumlaşmış çatışmanın ise ara sıra düzeyinde yaşandığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Karahan (2003) “ İlköğretim Kurumlarında Kurum İçi Çatışma ve Yönetimi” konulu araştırmasında sınıf ve branş öğretmenlerinin okullarda yaşanan çatışmalara ilişkin görüşlerinin düzeyi ve meslektaşlarıyla aralarında yaşanan çatışmaları çözümlemeleri ile ilgili görüşlerinin düzeyini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma Afyon il merkezindeki 18 ilköğretim okulunu ve bu okullarda çalışan 220 öğretmen ile Bolvadin ilçe merkezindeki 17 ilköğretim okulunu ve bu okullarda çalışan 110 öğretmeni kapsamıştır. Araştırma sonucunda sınıf ve branş öğretmenlerinin çatışma çözme stilleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yaşlı öğretmenlerin tümleştirme, kaçınma ödün verme stilini daha fazla kullandıkları saptanmıştır.

Sözen (2002) “Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetim Stilleri ve Bunun Öğretmenlerin Stres Düzeylerine Etkisi” konulu araştırmasını ilköğretim okul müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ve bu stillerin öğretmenlerde yarattığı stres düzeylerini incelemek amacı ile yapmıştır. Araştırma verileri İstanbul ili Kadıköy

ilçesindeki 16 okuldan seçilen 225 öğretmene Rahim tarafından geliştirilen ve Gümüşeli tarafından düzenlenen ve üzerinde hiçbir değişiklik yapılmadan uygulanan anket aracılığıyla toplanmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmen algılarına göre, okul müdürleri öğretmenlerle aralarında çıkan çatışmalarda en fazla tümleştirme, uzlaşma, kaçınma stratejilerini; en azda hükmetme stratejisini kullandıkları saptanmıştır. Tümleştirme, ödün verme ve uzlaşma stillerinin öğretmenlerin stres düzeylerini azalttığı, hükmetme stiline ise arttırdığı saptanmıştır. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre okul müdürünün tümleştirme ve uzlaşma stilini daha fazla kullandıklarını ifade etmişlerdir. En fazla stres yaratan strateji hükmetme, en az ise uzlaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen algılarına göre, öğretmenlerin cinsiyeti, medeni durumu, kademesi, kıdemi ve yaş grubu açısından müdürlerin kullandıkları çatışma yönetim stratejileri ile stres düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Görgin (2003) “İlköğretim Yöneticilerinin Çatışmaya Bakış Açıları ve Çatışmayı Yönetme Biçimleri” konulu araştırmasında ilköğretim kurumlarında görev yapan ilköğretim yöneticilerinin çatışmaya bakış açılarını ve çatışmayı yönetme biçimlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Veri toplama aracı olarak geliştirilen anket Siirt ili merkez ilçelerinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan 80 okul müdürüne uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim okulu yöneticilerinin daha çok çağdaş çatışma anlayışına sahip oldukları ve uzlaşmacı çatışma yönetim biçimini tercih ettikleri saptanmıştır.

Özmen (1997) “Fırat ve İnönü Üniversitelerinde Örgütsel Çatışmalar ve Çatışma Yönetimi Yaklaşımları” konulu araştırmasında Fırat ve İnönü Üniversitelerinde görev yapan akademik personelin görüşlerine dayanılarak, örgütsel çatışmaların yaşanma yoğunluğunu ve bu çatışmaların çözümü için başvuru olan yaklaşımların düzeyini saptamayı amaçlamıştır. Veri toplama aracı olarak geliştirilen anket, üniversitelerin yönetici personeline ve yönetilenler olarak düşünülen akademik personelden belirlenen örneklem gruba uygulanmıştır. Araştırma sonucunda çatışmaların yönetiminde genel olarak sırasıyla bütünleştirme, uzlaşma, ödün verme ve kaçınma yaklaşımlarını kullanıldığı, en az ise hükmetme yaklaşımının kullanıldığı belirlenmiştir.

Gümüşeli (1994) “İzmir Ortaöğretim Okulları Yöneticilerinin Öğretmenler İle Aralarındaki Çatışmaları Yönetme Biçimleri” konulu araştırmasında İzmir ili ortaöğretim okulu müdürlerinin öğretmenler ile aralarında yaşanan çatışmaları yönetmede çatışma yönetimi stillerini hangi derecede kullandıkları ve bu stratejileri tercihlerinde örgütsel ve bireysel demografik değişkenlerden etkilenip etkilenmediklerini betimlemeyi amaçlamıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan “Rahim Örgütsel Çatışma Anketi” b formu Türkçeye uyarlanarak 87 okul müdürü ve 249 öğretmene uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda okul müdürü ve öğretmenlerin çatışma yönetim stratejilerinden en fazla tümleştirme ve uzlaşma, en az ise hükmetme stratejisini kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca hizmet içi eğitime katılma sayısı ile hükmetme stratejisini kullanma arasında ters orantı olduğu da belirlenmiştir. Okul müdürlerinin öğretmenlere göre tümleştirme stratejisinin daha fazla, kaçınma stratejisinin daha az kullanıldığı algısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Polat (2004) “İlköğretim Okullarında Çatışma Yaratabilecek Değişkenlere İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri” konulu araştırmasında; okulun amaçlarına yönelik olarak yönetilebilmesi için ilköğretim okullarında yaşanan çatışmaların nedenlerini betimlemeye çalışmıştır. Araştırma verileri, 1999–2000 eğitim öğretim yılında Malatya ili Merkez ilçe resmi ilköğretim okullarında çalışan 90 yönetici ve 350 öğretmene uygulanan anket ile toplanmıştır.

Araştırma sonucuna göre, çatışma yaratan bireysel değişkenler çoktan aza doğru değer, inanç ve tutum farklılıkları, algılama farklılıkları, iş doyumsuzluğu, kişilik farklılıkları ve yetenek farklılıkları olarak saptanmıştır. Yapısal ve yönetsel süreçle ilgili çatışma yaratabilecek değişkenler çoktan aza doğru ödöl dağıtımı ve ödüllendirme sistemi sorunları, iletişim sistemi sorunları, karar verme sürecindeki sorunlar, etkili olmayan liderlik davranışı, değerlendirme sistemi ve denetim sistemi sorunları, adil olmayan yönetim biçimi, yetki, görev ve sorumluluğun belli olmaması, kıt kaynaklar için yarış, işbölümü ve uzmanlaşma, personel farklılıkları, amaç farklılıkları, örgütün yapısal büyüklüğü şeklinde sıralandığı görölmüştür. Ayrıca yöneticiler öğretmenlere oranla; kıdemli ve yaşlı öğretmenler genç öğretmenlere oranla değişkenlerin daha az çatışma yarattığı görüşünü belirtmişlerdir.

Türnükü (2005) “Lise Yöneticilerinin Çatışma Çözüm Strateji ve Taktiklerinin Sosyal Oluşturmacılık Kuramı Perspektifinden İncelenmesi” konulu araştırmasında okul yöneticilerinin öğrenci çatışmalarını çözüm strateji ve taktiklerini sosyal oluşturmacılık perspektifinden incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma İzmir ili Konak ilçe merkezinde alt sosyoekonomik çevrelerde bulunan 7 genel lisede 709 öğrenci, 75 öğretmen ve 21 yönetici ile çalışılarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmen ve öğrencilere anket uygulanarak ve yöneticiler ile görüşülerek araştırma verileri toplanmıştır.

Araştırma sonucunda yöneticilerin çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin öğretmen, öğrenci ve yönetici görüşlerinde farklılıklar saptanmıştır. Öğretmenlerin % 62’si, öğrencilerin % 27’si yöneticilerin yapıcı çatışma çözüm stratejisini kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bayan öğrenciler erkek öğrencilerine göre, yöneticilerin yapıcı çatışma çözüm stratejisini daha fazla kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler ve bayan öğrenciler yöneticilerin yapıcı çatışma çözüm stratejilerini kullandıklarını belirtmelerine rağmen; bunun öğüt verme ve görüşme ile sınırlı kaldığını ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçları sosyal oluşturmacılık kuramı çerçevesinde incelendiğinde; okul yöneticilerinin, öğrenci çatışmalarını çözme sürecinde, müzakere ve diyalog stratejilerini daha fazla kullandıkları görülmektedir. Ayrıca okul müdürlerinin öğrencilerin çatışma çözüm stratejilerine ilişkin bilgi ve becerilerine katkı vermeden uzak oldukları saptanmıştır.

Atay (2001) “Okul Müdürlerinin Çatışmaları Çözümleme Stratejilerine İlişkin Öğretmen Okul Müdürü ve Denetmen Algıları” konulu araştırmasında ilköğretim okulu müdürlerinin çatışma çözüm stratejilerini öğretmen ve denetmen algılarına göre saptamayı amaçlamaktadır. Araştırma 1999 yılında Erzurum il merkezinde 50 ilköğretim okul müdürü, 75 sınıf, 75 branş öğretmeni ve 43 denetmenle çalışılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Schemel tarafından geliştirilen “Çatışma Tarzları Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen ve denetmenlerin okul müdürlerinin öncelikle ikna etme ve anlaşma stratejilerini uyguladıklarını; öğretmen beklentilerinin destekleme, denetmen beklentilerinin ise anlaşma stratejisi olduğu saptanmıştır.

Maya (2004) “İlköğretim Okullarının Özellikleri ve Örgütsel Çatışma Düzeyleri-İzmir İli Örneği” konulu araştırmasında ilköğretim okullarında algılanan örgütsel çatışma düzeylerinin ilköğretim okullarının özelliklerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin ve sekiz yıllık kesintisiz temel eğitime geçiş uygulamasının ilköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenler arasında ne düzeyde örgütsel çatışma yarattığını saptamayı amaçlamıştır. Araştırma 1998–1999 eğitim öğretim yılında İzmir merkez ve ilçelerinde bulunan 56 ilköğretim okulunda görevli öğretmenlere Demirbolat (1997) tarafından geliştirilen “Örgütsel Çatışma Düzeyleri Envanteri” uygulanarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonucuna göre, İzmir ilindeki ilköğretim okullarının 1997 yılında kesintisiz sekiz yıllık eğitime geçmesinin önemli derecede örgütsel çatışmaya neden olmadığı fakat okul büyüklüğü ve öğretmen sayısının artmasının ilköğretim okullarında algılanan örgütsel çatışma düzeyini de arttırdığı saptanmıştır. Okul türü (resmi ve özel), okulun bulunduğu yer, okulun eğitim öğretim şekli ile örgütsel çatışma düzeyi arasında da 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır.

Türnüklü (2002) “İlköğretim Okullarında Öğrenci, Öğretmen, Okul Yöneticisi ve Velilerin Çatışma Çözüm Stratejileri” konulu araştırmasında okullarda okul müdürleri, öğretmen, öğrenci ve velilerin öğrenciler arasında yaşanan çatışmaları nasıl çözdüklerini öğretmenlerin bakış açısı ile incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma verileri İzmir ilinde alt sosyoekonomik çevrelerde bulunan ilköğretim okullarında çalışan 29 öğretmenin görüşlerine dayanılarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır.

Araştırma sonucuna göre, öğrenci, öğretmen, yönetici ve velilerin öğrenci çatışmalarını çözmede kullandıkları stratejilere ilişkin öğretmen algılarının, yetkeci ve dış kontrol odaklı olduğu; psikolojik şiddet (azarlama, kızma, küfür, korkutma, tehdit etme vb.) ve fiziksel şiddet (vurma, dövme, kavga etme vb.) öğelerini içerdiği saptanmıştır. Öğretmen görüşlerine göre, çatışma çözüm stratejilerinde öğrencilere kendi problemlerini çözme, ortak problemi birlikte çözme, uzlaşma ve arabuluculuk gibi yapıcı ve barışçıl çözüm stratejilerinin ise hiç kullanılmadığı veya çok az kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sarpkaya (2002) “Eğitim Örgütlerinde Çatışma Yönetimi ve Örnek Bir Olay” konulu araştırmasında okullarda yaşanan çatışmanın nedenlerini ve yönetilmesini örnek olaya dayalı olarak açıklamayı amaçlamıştır. Manisa’da bir lisede görev yapan 3 öğretmen ve bir müdür yardımcısı arasında geçen bir hikâye yazılarak alan yazından elde edilen veriler ışığında örnek olay çözümlenmiştir. Endüstri meslek lisesi’nde açılan Anadolu bilgisayar bölümünde ilk yıl öğretmen eksikliğinden dolayı okulun 10 yıllık fizik öğretmeni ve müdür yardımcısı görevlendirilir. İkinci yıl ise kadrolu öğretmenin atanması ile birlikte müdür yardımcısı görevden ayrılır. Fakat bilgisayar bölümü için gerekli birçok donanımı odasına alarak kullanımını engellemektedir. Ayrıca akşam ve hafta sonu, okulun döner sermayesi için, bilgisayar bölümünde ders vermekte olan müdür yardımcısının dostları bilgisayarların bozulmasına neden olmaktadır. Bilgisayar öğretmeni ise bu konu ile ilgili tüm şikâyetlerini bilgilendirmesine rağmen yönetim sorunu çözmemektedir. Bilgisayar öğretmeni müdür yardımcısını bilgisayarları elinde tutmakla suçlamakta; müdür yardımcısı ise öğretmeni bilgisizlikle suçlamaktadır. Araştırma sonucunda çatışmanın doğal olduğu ve bilgisayar bölümünde yaşanan çatışmanın kıt kaynakların paylaşımından, işbölümü belirsizliğinden, iletişim kopukluğundan ve güç mücadelesinden kaynaklandığı sonucu elde edilmiştir.

Atay (2002) “Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Çatışmaları Çözümleme Stratejileri Arasındaki İlişki” konulu araştırmasında ilköğretim okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışmaları çözümleme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Erzurum il merkezinde görev yapan 71 ilköğretim okulu müdürüne çözümleme stratejileri ölçeği ve duygusal zekâ ölçeği uygulanarak araştırma verileri toplanmıştır.

Araştırma sonucunda okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerinin olması gerekenin altında olduğu ortaya çıkmıştır. İlköğretim okul müdürlerinin duygusal zekanın alt boyutu olan özbilinç puanı yükseldikçe kaçınma, anlaşma ve destekleme; motivasyon puanı yükseldikçe kaçınma, anlaşma ve destekleme; empati puanı yükseldikçe mecbur etme, anlaşma, taviz verme ve destekleme; sosyal ilişkiler puanı yükseldikçe kaçınma ve destekleme çatışma çözüm stratejilerini kullanma eğilimi artacağı sonucu araştırma sonucunda saptanmıştır.

Polat (2004) “Yüksek Öğretim Örgütünde Görev Yapan Yöneticilerin Çatışma Yönetimi Stratejilerini Kullanma Düzeyleri” konulu araştırmasında, üniversitelerde görev yapan yöneticilerin karşılaştıkları sorunlara bağlı örgütsel çatışmaları nasıl yönettiklerini incelemeyi amaçlamaktadır. 2003 yılı güz döneminde Kocaeli üniversitesindeki fakülte ve yüksekokullarda görev yapan 186 yöneticiye uygulanan anket ile araştırma verileri toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre, genel olarak üniversite yöneticileri en fazla kaçınma, en az uyma stratejisini kullanmaktadırlar. Ayrıca astlar ile üstlere karşı çözüm stratejilerinde de farklılıklar saptanmıştır. Astlarla olan çatışmaların çözümünde en fazla kaçınma, en az hükmetme stratejisi kullanıldığı; üstlerle yaşanan çatışma çözümlerinde ise en fazla hükmetme, en az kaçınma stratejisinin benimsendiği saptanmıştır.

Türnüklü (2002) “İlköğretim Okullarında Öğrenci Çatışmaları ve Öğretmenlerin Bu Çatışmalarla Başa Çıkma Stratejileri” konulu araştırmasında alt sosyoekonomik çevrelerde bulunan ilköğretim okulları II. kademe sınıflarında karşılaşılan öğrenci çatışmalarını, nedenlerini ve öğretmenlerin çatışma çözüm stratejilerini öğretmen ve öğrencilerin perspektifinden incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada öğretmen ve öğrencilere yönelik açık uçlu sorulardan oluşan iki ölçek uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemini İzmir merkez ve Buca ilçesinde bulunan ilköğretim okullarında ikinci kademedeki görevli 88 öğretmen ve öğrenim gören 95 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırma sonucunda öğretmen görüşlerine göre; en sık karşılaşılan öğrenci çatışmaları küfür, kavg, lakap takma, çekememezlik, kıskançlık ve birbirini çekememedir. Öğretmenler öğrenci çatışmalarında kendilerini, öğretim stillerini, davranış yönetim tarzlarını ve çatışma çözüm stratejilerini neden olarak görmemektedirler. Öğretmenler çatışmaları çözerken yetkeci, kazan-kaybet örüntülü ve dış otoriteye bağlı çözüm stratejileri uyguladıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler ise çatışma çözümünde öğretmenlerin aksine şiddet ögesini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin öğrenci çatışmalarını çözme stratejilerinin öğretmen merkezli, yetkeci ve öğrencilerin öz yönetim ve denetimini geliştirmekten uzak olduğu görülmüştür.

Karahan (2006) “ Bir İletişim ve Çatışma Çözme Beceri Eğitimi Programı’nın Üniversite Öğrencilerinin Çatışma Çözme Beceri Düzeylerine Etkisi” konulu araştırmasında, geliştirdiği 10 oturumluk İletişim ve Çatışma Çözme Beceri Eğitimi Programı’nın üniversite öğrencilerinin çatışma çözme beceri düzeyleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. 2002–2003 eğitim öğretim yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesinde öğrenim gören gönüllü 32 öğrencinin (16 öğrenci deney grubu, 16 öğrenci kontrol grubu) katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucuna göre 10 oturumluk İletişim ve Çatışma Çözme Beceri Eğitimi Programı’na katılan öğrencilerin yaşadıkları çatışmaları işbirliğine dayalı ve yapıcı bir biçimde çözme beceri düzeylerinin katılmayanlara oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Türnüklü (2006) “Öğretmenlerin, Öğrenci Çatışmalarını Çözüm Strateji ve Taktiklerinin Sosyal Oluşturmacılık Perspektifinden İncelenmesi” konulu araştırmasında öğretmenlerin, öğrenci çatışmalarını çözüm strateji ve taktiklerinin sosyal oluşturmacılık perspektifinden incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma 2003–2004 eğitim öğretim yılında İzmir ili Konak ilçesinde alt sosyoekonomik çevrede bulunan 7 genel lisede dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencilerinden 709 öğrenci ve bu okullarda görevli 75 öğretmen ve 21 yönetici ile çalışılarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonucuna göre, öğretmenler sosyal oluşturmacılık kuramı bağlamında, öğrencilerin yapıcı ve işbirlikli çözüm strateji ve taktiklerine ilişkin bilgi ve becerileri oluşturmalarına sınırlı düzeyde katkıda bulunmaktadır. Öğretmen ve yöneticiler en fazla yetişkin odaklı yapıcı çatışma çözümünü kullanmaktadırlar.

Acar (2006) “Ortaöğretim Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetim Stilleri ve Bu Çatışma Yönetim Stillerinin Öğretmenlerin Stres Düzeyine Etkisi” konulu araştırmasında ortaöğretim okul müdürlerinin çatışma yönetim stillerini ve bu stillerin öğretmenlerde yarattığı stres düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma verileri Ankara ilinin yedi merkez ilçesindeki 12 ortaöğretim okulundan seçilen 450 kişilik öğretmen grubuna anket uygulanarak toplanmıştır.

Öğretmen algılarına göre, okul müdürleri öğretmenlerle aralarında çıkan çatışmalarda en fazla hükmetme stilini; daha sonra sırasıyla uzlaşma, tümleştirme,

kaçınma ve en az da ödün verme stilinin kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Hükmetme stilinin öğretmenlerin stres düzeyleri ile olumlu yönde bir ilişkiye; tümleştirme, ödün verme, kaçınma ve uzlaşma stilleri ile ise olumsuz yönde bir ilişkiye sahip olduğu ve bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, okul müdürünün hükmetme stilini daha fazla kullandıklarını algıladıkları anlaşılmıştır. Hükmetme stilinin en fazla stres yaratan çatışma çözüm stili, uzlaşma stilinin ise en az stres yaratan çatışma çözüm stili olduğu araştırma sonucunda saptanmıştır.

Kılıç (2006) “Özel Okul Öğretmenlerinin Çatışma Yaklaşımları ile Çatışmayı Yönetme Stilleri” konulu araştırmasında özel okul öğretmenlerinin çatışma yaklaşımları ile çatışmayı yönetme stillerini demografik değişkenler açısından belirlemek ve özel okul öğretmenlerinin çatışma yaklaşımları ile çatışma yönetimi sürecinde kullandıkları stiller arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma verileri İstanbul ili özel vakıf ve kurucu okullarında görevli 352 öğretmenden oluşan örneklem grubuna Rahim tarafından geliştirilen “ROCI-II Rahim Örgütsel Çatışma Ölçeği – II” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Çatışmaya İlişkin Yaklaşımları Belirleme Ölçeği” uygulanarak toplanmıştır. Araştırmada şu sonuçlar elde edilmiştir:

- Özel kurucu ve vakıf okullarında görevli öğretmenlerin yarısından fazlasının geleneksel yaklaşımı benimsemedikleri; modern yaklaşıma daha yakın oldukları bulgulanmıştır. Yaş ve görev yapılan kademe değişkenlerine göre öğretmenlerin çatışma yaklaşımları arasında istatistiksel bakımından .05 düzeyinde anlamlı farklılıklar saptanmıştır.
- Özel kurucu ve vakıf okullarında görevli öğretmenlerin en fazla tümleştirme ve uzlaşma, sonra sırasıyla ödün verme ve kaçınma; en az ise hükmetme stratejisini kullandıkları saptanmıştır.
- Cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, meslekteki toplam hizmet süresi ve görev yapılan kademe değişkenlerine göre öğretmenlerin kullandıkları çatışma yönetim stilleri arasında istatistiksel bakımından .05 düzeyinde anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Özel vakıf okullarında görevli öğretmenlerin çatışma yaklaşımları ile tümleştirme ve hükmetme stratejileri arasında istatistiksel bakımından .05 düzeyinde olumsuz; ödün

verme ve kaçınma stilleri arasında istatistiksel bakımından .01 düzeyinde olumsuz bir ilişki bulunmuştur.

Kandemir (2006) “Ortaöğretim Okullarında Yöneticilerle Öğretmenler Arasındaki Örgütsel Çatışma ve Uzlaşma Alanları-Bolu İli Örneği” konulu araştırmasında resmi ortaöğretim okullarında görevli öğretmen ve yöneticiler arasında yaşanan çatışma alanları ve bu çatışma alanlarında sağlanan uzlaşma derecesini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma verileri Bolu ili merkez ilçe ortaöğretim kurumlarında görevli tesadüfî örnekleme yolu ile belirlenen 300 öğretmen ve 55 yöneticiye Yiğit (1996) tarafından geliştirilen ölçek kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre, ortaöğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin çatışma düzeylerinin; $\bar{X}$:2.79 ile “Az”, çatışma yaratan konulardaki uzlaşma durumlarının ise $\bar{X}$:4.07 ile “Orta” düzeyinde olduğu saptanmıştır.

Tapan (2006) “Barış Eğitimi Programı’nın Öğrencilerin Çatışma Çözme Becerileri Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi” konulu araştırmasında ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerine uygulanan Barış Eğitimi Programı’nın, öğrencilerin çatışma çözme becerilerine etkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, Barış Eğitimi Programı uygulanan ve uygulanmayan öğrencilerin oluşturduğu gruplar, program sonrası uygulanan ölçme araçlarına göre; elde ettikleri puanlar ve görüşme sonuçları açısından karşılaştırılmıştır.

Araştırma sonucuna göre deney ve kontrol grubu arasında Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği üzerinden yapılan karşılaştırmalarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır. Barış Eğitimi Programı uygulanan öğrenciler, çatışma çözme becerilerine ilişkin görüşme sorularını akademik bir dille, bilinçli olarak cevaplandırmışlar, içinde bulundukları çatışmaları olumlu olarak değerlendirmişler, çatışma çözümüne ilişkin kazandıkları becerileri örneklerle açıklamışlar, programın olumlu gelişmeler sağladığını ifade etmişlerdir. Barış Eğitimi programı uygulanmayan öğrencilerin ise çatışmaları olumsuz olarak değerlendirdikleri, bazen şiddet kullandıklarını belirttikleri, görüşme sorularını ayrıntılara inmeden ve akademik olmayan bir dille yanıtladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Arslan (2005). “Kişilerarası Çatışma Çözme ve Problem Çözme Yaklaşımlarının Yükleme Karmaşıklığı Açısından İncelenmesi” konulu araştırmasında üniversite öğrencilerinin kişilerarası çatışma çözme ve problem çözme yaklaşımlarını, yükleme karmaşıklığı açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Mesleki Eğitim Fakültesi ve Teknik Eğitim Fakültesi’nde öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmuştur.

Araştırma sonucuna göre, kişilerarası çatışma çözme yaklaşımı “yüzleşme”, “duygusal ifade” ve “kendini açma” boyutları ile yükleme karmaşıklığının yüksek ya da düşük olması arasında anlamlı farklılık bulunmuş; “özel/genel davranış” ve “yaklaşma/kaçınma” boyutlarında ise anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Anlamlı fark çıkan kişilerarası çatışma çözme boyutlarında yükleme karmaşıklığı yüksek olan öğrencilerin puan ortalaması, yükleme karmaşıklığı düşük olan öğrencilerden yüksek olarak bulunmuştur. Yükleme karmaşıklığının yüksek ya da düşük olması açısından öğrencilerin problem çözme yaklaşımları sonuçlarında, problem çözmenin tüm alt boyutlarında ve problem çözme toplam puanı açısından anlamlı farklılık saptanmıştır. Yükleme karmaşıklığı yüksek olan öğrencilerin, yükleme karmaşıklığı düşük olan öğrencilere göre daha olumlu problem çözme yaklaşımına sahip olduğu, yükleme karmaşıklığının kişilerarası çatışma çözme yaklaşımının “yüzleşme davranışı”, “duygusal ifade davranışı” ve “kendini açma davranışı”nı anlamlı düzeyde açıkladığı, “özel/genel davranış” ve “yaklaşma/kaçınma davranışını” ise anlamlı düzeyde açıklamadığı ve yükleme karmaşıklığının problem çözme yaklaşımını anlamlı düzeyde açıkladığı bulunmuştur. Yükleme karmaşıklığı ile problem çözme ölçeğinin bütün alt ölçekleri ve toplam puanı arasında olumsuz yönde bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Kişilerarası çatışma çözme yaklaşımları ile problem çözme yaklaşımlarının ise bazı alt ölçeklerinin arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Özgan (2006) “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi-Gaziantep Örneği” konulu araştırmasında ilköğretim okulu öğretmenlerinin çatışma yasadıkları durumları ve kullandıkları çatışma yönetim stratejilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma 2005–2006 eğitim

öğretim yılı Gaziantep il merkezindeki ilköğretim okullarında görevli öğretmenleri kapsamıştır. Araştırma sonucuna göre:

- İlköğretim okullu öğretmenlerinin en fazla müdür ve velilerle, en az ise hizmetlilerle çatışma yaşadıkları saptanmıştır. İlköğretim okulu öğretmenlerinden eğitim enstitüsü ve önlisans mezunu öğretmenlerin en fazla müfettişle, lisans ve lisansüstü öğrenime düzeyine sahip öğretmenlerin ise müdürle çatıştıkları bulgulanmıştır.
- İlköğretim okulu öğretmenlerinin yaşadıkları çatışmaların nedenlerinin en fazla baskı, kendini ispatlama çabası, bilgi yetersizliği ve bilgi, eğitim ve kültür farklılıkları; en az ise yaşam biçimi, siyasal ve dini farklılıklar, para toplanmak istenmesi, kaynak ve mekân eksikliği, yenileşmeye karşı direnme ve çiraklık olduğu görülmüştür.
- Çatışmaların öğretmenlerin moralini olumsuz yönde etkilediği bulgulanmıştır.
- Çatışma sonucunda bütün öğretmenlerin iş performansları düştüğü, Öğretmenlerin çoğunluğunun çatışma sonuçlarının karşı tarafın iş performansını etkilemediğini düşündüğü görülmüştür.
- Sınıf, resim, beden eğitimi, müzik, anasınıfı, Türkçe, sosyal bilgiler öğretmenlerinin en fazla müdürle çatışma yaşadıkları, matematik, fen ve teknoloji ve yabancı dil öğretmenlerinin ise öğrencilerle çatışma yaşadıkları saptanmıştır.

Cebeci (2006) “Rehberlik Araştırma Merkezi Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Stillerinin Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Kendi Algılarına Göre İncelenmesi” konulu araştırmasında İç Anadolu Bölgesi Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde çalışan yöneticilerin çatışma yönetim stillerini öğretmen ve yöneticilerin kendi algılarıyla incelemeyi amaçlamıştır. İç Anadolu Bölgesinin 13 ilinde bulunan toplam 30 Rehberlik Araştırma Merkezinde görevli 30 yönetici ve 141 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma verileri Gümüşeli (1994) tarafından Türkçeye çevrilen Çatışma Yönetim Stratejileri anketi kullanılarak toplanmıştır.

Araştırma sonucunda, öğretmen ve yönetici algılarına göre, RAM yöneticilerinin en fazla tümleştirme stratejisini, daha sonra sırasıyla uzlaşma, ödün verme, kaçınma ve baskı kurma stratejilerini kullandıkları görülmüştür. Öğretmen ve yönetici algıları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Yöneticiler çatışma yönetiminde, tümleştirme stilini her zaman, uzlaşma stilini çoğunlukla, ödün verme stilini ara sıra, kaçınma ve baskı kurma stilini ise az kullandıkları ifade etmişlerdir. Öğretmenler ise, yöneticilerin çatışma yönetiminde, tümleştirme ve uzlaşma stilini çoğunlukla, ödün verme ve kaçınma stilini ara sıra, baskı kurma stilini ise az kullandıklarını ifade etmişlerdir.

2.2 Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar

İletişim Alanında Yapılan Çalışmalar

Smith (2004) “Yüksek ve Düşük Sosyoekonomik Düzey Okullarda Okul Müdürlerinin İletişim Yeterlilikleri” (Principal Leadership Communication Strategies In High And Low Socioeconomic Schools) konulu araştırmasında farklı sosyo-ekonomik bölge okullarında görevli okul yöneticilerinin iletişim yeterliliklerine ilişkin öğretmen algılarını ve bu yeterliliklerin öğretmen davranışlarına etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma Amerika Birleşik Devletlerinin batısında bulunan iki farklı sosyoekonomik düzeye sahip ortaokulda görevli müdürlerle ve her okuldan beş öğretmen ile yapılan görüşmelerle ve okul müdürlerinin üst düzey makamlara yazdığı mektupların değerlendirilmesine göre yapılmıştır. Araştırma için belirlenen üst sosyoekonomik düzeyden seçilen Conyon Middle School ve alt sosyo ekonomik düzeyden seçilen Mountain Middle School eşit kaynaklara ve öğrenci başarısına sahip okullardır. Her iki okulun da okul müdürleri en az üç yıllık yöneticilik yapmış, en az 20 yıllık hizmet süresine sahip, astları tarafından da kabul görmüş olumlu kişilik, liderlik ve eğitim başarıları olan yöneticilerdir. Her okulun öğrencileri en az her üç yılda bir belirli düzeyde akademik başarı göstermişlerdir. Araştırmacı her iki okul müdürünün iletişim yeterliliklerini formal ve informal iletişim yeterlilikleri, şimdiki ve gelecekteki yönlendirmeleri, öğrenci kişiliği ve başarısını geliştirmek için gösterdiği önem ve tanıtıcılık olmak üzere dört alanda incelemiştir.

Araştırma sonucuna göre alt sosyoekonomik düzeyde bulunan ve içerisinde çok farklı sosyal sınıflar bulunan okulun okul müdürünün, okulunda iletişim yeterliklerini genellikle okul kadrosunu yönlendirmede kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Üst sosyoekonomik düzeyde bulunan okulun okul müdürünün ise iletişim yeterliklerini problem çözme, eleştirel düşünme, öğrenci kişiliği ve başarısını geliştirme ve tanıtıcılık alanında kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Craig (2000) “Denetmenlerin İletişim Yeterlikleri ve Etkiliği Arasında İlişki” (The Relationship Between Communicative Adaptability and Perceived Superintendent Effectiveness) konulu araştırmasında denetmenlerin kendi iletişim yeterliklerine ilişkin algıları ile okul meclisi başkanlarının onların iletişim yeterliklerine ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi betimlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak iletişim yeterliklerini ölçmek amacıyla “İletişim Yeterlikleri Ölçeği” (Communicative Adaptability Scale) ve araştırmacı tarafından denetmen yeterliğini ölçmek amacıyla geliştirilen “Denetmen Etkililiği Ölçeği” (The Superintendent Effectiveness Instrument) kullanılmıştır. Ölçekler 49 okul meclisi başkanına ve 49 denetmene uygulanmıştır.

Yapılan analizler sonucunda denetmenlerin etkililiği ile iletişim yeterliliği arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Ayrıca denetmenlerin iletişim yeterliklerine ilişkin algıları ile demografik değerler (cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, denetmenlik süresi, bölgenizdeki kayıtlı öğrenci sayısı) arasında da anlamlı ilişki saptanmamıştır. Araştırma sonucuna göre sosyal deneyim, sosyal rahatlık, ifade tarzı ve zeka boyutlarında denetmenlerin kendilerine ilişkin algıları ile okul meclis başkanlarının onların bu boyutlardaki yeterliklerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır.

Tabor (2001) “Örgütsel Çatışma ve İlköğretim Okul Yöneticilerinin Kişilerarası İletişim Yeterlikleri” (Conflict Management and Interpersonal Communication Style of The Elementary Principal) konulu araştırmasında okul iklimine bağlı olarak öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim yeterlikleri ile çatışma çözümüne ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi betimlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada örgütsel çatışma düzeyini ölçmek amacıyla “Örgütsel Çatışma Ölçeği” (The Rahim Organizational Conflict Inventory –I (ROCI-I)), okul müdürlerinin iletişim

yeterliklerini ölçmek amacıyla “İletişim Yeterlikleri Ölçeği” (The Wiemann Communicative Competence Scale) ve örgütsel iklimi ifade etmek üzere “İlköğretim Okulları İçin Örgütsel İklim Tanımlama Anketi” (The Organizational Climate Description Questionnaire for Elementary Schools) ölçekleri kullanılmıştır. Ölçekler çoğaltılarak 18 okulda görevli 501 öğretmene gönderilmiştir. Ancak 199 öğretmen anketleri cevaplayarak geri göndermiştir. Araştırma sonucuna göre; öğretmenlerin okul müdürlerinin çatışma yönetimine ilişkin algıları ile okul iklimi arasında; öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim yeterlikleri ile okul iklimi arasında ve okul iklimine bağlı olarak öğretmenlerin okul yöneticilerinin çatışma yönetimi ve iletişim yeterliklerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Öğretmen algılarına göre grup içi çatışma ile okul müdürlerinin iletişim yeterlikleri arasında $p=.001$ düzeyinde anlamlı farklılık saptanmıştır.

Lund-Glassman (1999) “Okul İklimi, Okul Müdürlerinin Cinsiyeti ve Okul Düzeyi ile Okul Müdürlerinin İletişim Stilleri” (The Study of School Climate, Principals’ Communication Style, Principals’ Sex and School Level) konulu araştırmasında kadın ve erkek okul müdürlerinin iletişim yeterlikleri ile okul iklimine bağlı olarak ilk ve ortaokullardaki okul düzeyi arasındaki ilişkiyi betimlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada öğretmenlerin demografik değerleri ölçeği, örgütsel iklim ölçeği (OCDQ-RE ve OCDQ-RS) ve “İletişim Ölçeği” (Colleague Communication Survey) kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre cinsiyet değişkeni ile okul müdürlerinin iletişim yeterlikleri ve okul iklimi arasında anlamlı ilişki saptanmamıştır. İlkokul okul müdürlerinin açık örgüt iklimi ve çift yönlü iletişimi ortaokul müdürlerine göre daha etkin kullandıkları saptanmıştır.

Çatışma Alanında Yapılan Çalışmalar

Blackburn (2002) “Farklı Cinsiyetteki Yöneticilerin Çatışma Yönetim Stilleri ve Okul Kültürü ile Arasındaki İlişki” (Administrator Gender Differences In Conflict Managment Style And The Relationship To School Culture) konulu araştırmasında ortaokul müdürlerinin çatışma çözme stratejileri ile iki okul kültürü arasındaki ilişkiyi açıklamayı amaçlamıştır. Araştırma çatışma yönetim stratejileri, cinsiyet ve okul kültürü kavramalarını içermektedir.

Araştırmada rahim tarafından geliştirilen “Örgütsel Çatışma Ölçeği II” (Rahim Organizational Conflict Inventory-II (ROCI-II)) ve Gruenert (1998) tarafından geliştirilen “Okul Kültürü Ölçeği” (The School Culture Survey) Missouri’de seçilen 30 ortaokul müdürüne ve 150 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okul kültürü ile okul müdürlerinin çatışma çözme stratejileri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bulgular bayan ortaokul müdürlerinin erkek ortaokul müdürlerine göre çatışma çözme stratejilerini öğretmen işbirliğini artırmada ve kurumun profesyonel gelişimini desteklemede daha etkin kullandıkları sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Lee (2003) “Güney Tayvan’da Seçilen Fakültenin Çalışanların Duygusal Zeka Düzeyleri ile Çatışma Yönetim Stilleri Arasındaki İlişki” (Conflict Managment Styles And Emotional Intelligence of Faculty and Staff at a Selected College in Southern Taiwan) konulu araştırmasında Taiwan’da seçilen bir üniversitenin akademik personeli ile diğer personelin duygusal zekaları ile çatışma çözme stratejilerini betimlemeyi amaçlamıştır. Araştırma verileri “Örgütsel Çatışma Ölçeği” (Rahim ‘s Organizational Conflict Inventory) ve “Duygusal Zeka Ölçeği” (Wu’s Emotional İntelligence Questionnaire) ile 290 akademisyen ve personele uygulanarak toplanmıştır.

Geriye dönen 231 anketten elde edilen verilere göre; akademisyenlerin ve diğer personelin çatışma çözme stratejilerinden en fazla bütünleştirme en düşük düzeyde ise yardımcı olma stratejisini kullandıkları saptanmıştır. Ayrıca akademisyenlerin ve diğer personelin duygusal zekâ düzeyleri en fazla kendine inanma, en düşük düzeyde ise duygularını yönetme düzeyinde olduğunu belirlenmiştir. Sonuçlara göre cinsiyet, akademik düzey ve pozisyon duygusal zekâyı etkilemektedir. Önemli etkileşim duygusal zekâ ile akademik düzey arasında, çatışma çözme stratejisinin ile duygusal zekâ düzeyi ve yaş arasında görülmektedir. Araştırma sonucuna göre bütünleştirme ve uzlaşma stratejisi duygusal zeka düzeyini olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca kendine inanma, duyguları yönetme ve kendi farkında olma duygusal zeka düzeyleri de bütünleştirme ve uzlaşma çatışma çözüm stratejilerini olumlu yönde etkilemektedir.

Kimball (2004) “Örgütsel Çatışma Yönetimi Stratejileri ve Çalışanların Sorumluluk Duygu Düzeyi” (Organizational Conflict Management Styles and Employee Emotional Engagement) konulu araştırmasında işyerlerinde yaşanan çatışma düzeyi ve kullanılan çatışma çözüm stratejileri ile çalışanların sorumluluk duygu düzeyi arasındaki ilişkiyi betimlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma Batı Amerika’da buluna 7 farklı işyerindeki 739 çalışan üzerinde yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Örgütsel Çatışma Ölçeği” (Rahim Organizational Conflict Inventory I-II) ölçekleri ile sorumluluk duygu düzeyini ölçmeyi amaçlayan Gallup Q ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma sonucuna göre işyerlerinde çalışanların sorumluluk duygu düzeyini ve işyerlerindeki örgütsel çatışma düzeyini örgüt içerisinde kullanılan çatışma çözüm stratejilerinin etkilediğini saptanmıştır. Ayrıca örgütsel çatışma düzeyi, kullanılan çatışma çözüm stratejileri ve çalışanların sorumluluk duygu düzeyi arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Fakat çalışanların sorumluluk duygu düzeyini çatışma çözüm stratejilerinden çok örgütsel çatışma düzeyinin etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya göre işyerlerindeki kişilerarası ilişkileri belirleyen en önemli faktörlerden biri de çatışma yönetimidir. Bu nedenle çatışma düzeyi çalışanların sorumluluk duygusunu, dolayısıyla örgütsel verimliliği de etkilemektedir.

Schultz (1999) “İki Michigan Şehrindeki Devlet İlkokullarının Müdürlerinin Çatışma Çözme Stratejileri” (Conflict Styles of Public Elementary School Principals in Two Michigan Counties) konulu araştırmasında Michigan’da bulunan Washtenaw ve Lenawee şehirlerindeki devlet ilkokullarının okul müdürlerinin kullandıkları çatışma çözüm stratejileri ile bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi betimlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada bağımsız değişken olarak okul müdürlerinin cinsiyeti, yaşı, bugünkü konumunda sahip olduğu deneyim yılı, kendilerinin kullandıklarını ifade ettikleri liderlik modeli, çatışma yönetiminde ki ustalığı seçilmiştir. Arştırmada veri toplama aracı olarak “Örgütsel İletişim Çatışma Ölçeği” (Organizational Communication Conflict Instrument (OCCI)) ölçeği ile okullarında meydana gelen çatışma çeşidini ifade edebilecekleri üç açık uçlu sorudan oluşan ölçek

kullanılmıştır. Araştırmanın uygulandığı 36 okul müdüründen yalnızca % 33'ü açık uçlu soruları yanıtlamışlardır.

Araştırma sonucuna göre okul müdürlerinin çatışma çözme stratejileri ile cinsiyet, yaş, bulunduğu konumdaki çalışma süresi ve kullandıklarını ifade ettikleri liderlik modelleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Okul müdürlerinin ifade ettikleri çatışma çözmede sahip oldukları yeterlik düzeyi ile çatışma çözüm stratejileri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. En önemli farklılık ise okul müdürlerinin çatışma çözüm stratejilerinde kendilerine güvenleri ile uyuşturma çözüm stratejisini kullanmaları ve yüzleştirmeden kaçınmaları arasındadır. Araştırmada kullanılan açık uçlu sorulara göre okul müdürleri çatışma çözümünde dönüşümcü liderlik stilini tercih etmektedirler.

Roberts (1997) “Okul Müdürlerinin Özyeterlik İnançları ile Öğretmenlerle Aralarında Çıkan Çatışmaları Çözme Stratejileri Arasındaki İlişki” (An Investigation of the Relationship Between Principals’ Self Efficacy Beliefs and Their Methods of Managing Conflict with Teachers) konulu araştırmasında demografik değerlere bağlı olarak, okul müdürlerinin öz yeterlik inançları ile öğretmenlerle aralarında çıkan çatışmaları çözme yönetim stratejileri arasındaki ilişkiyi betimlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma Georgia, Alabama ve Mississippi’de bulunan 273 okul müdürünü kapsamaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak demografik değerler ölçeği (cinsiyet, etnik sınıf, öğrenim düzeyi, eğitimde yöneticilik yılı), okul müdürlerinin öz yeterliklerini ölçmeyi amaçlayan “Okul Yöneticileri Özyeterlik Ölçeği” (School Administrator Self Efficacy Survey) ve örgütsel çatışma yönetim stratejilerini saptamayı amaçlayan “Örgütsel Çatışma Ölçeği II” (Rahim Organizational Conflict Inventory-ROCI II) kullanılmıştır.

Araştırma sonucuna göre, okul müdürlerinin öz yeterlik inançları ile çatışma yönetim stratejileri arasında .01 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Öz yeterlik inancı yüksek olan okul müdürlerinin çatışma yönetiminde daha başarılı oldukları ve çatışma yönetiminde zorlayıcı ve kaçınma stratejilerini daha az kullandıkları, kazan kazan modelini benimsedikleri saptanmıştır. Yöneticilikteki kıdem yılı değişkenine göre 11-20 yıllık okul müdürlerinin öz yeterlik inançlarının 31-40 yıllık okul müdürlerinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

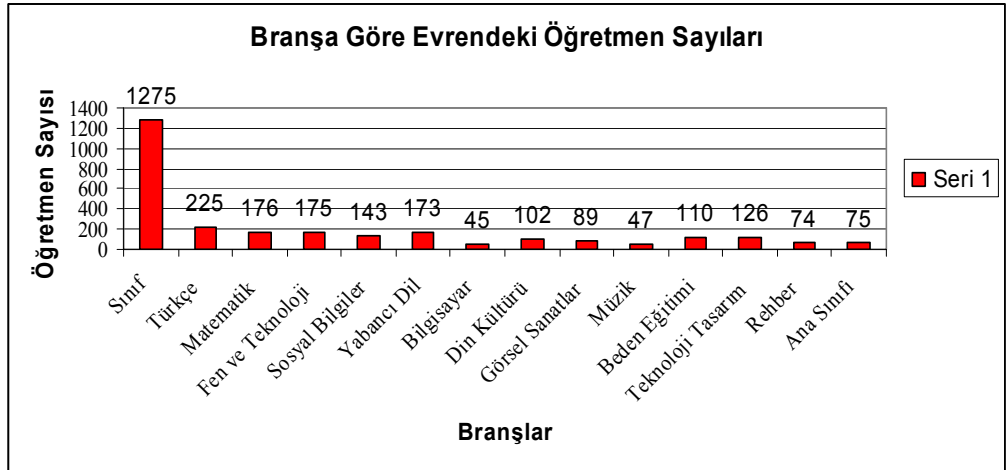
Bu bölümde; araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, araştırmada bilgi toplamak üzere geliştirilen veri toplama aracının düzenlenmesi ve uygulanması, çözümlenmesi için kullanılan istatistiksel yöntemler yer almaktadır.

3.1 Araştırmanın Modeli

Karasar (2005) araştırmaları temel ve uygulamalı araştırmalar olmak üzere ikiye ayırmıştır. Temel araştırmaları da kendi içerisinde açıklama düzeyi, ayrıntı saptama düzeyi, neden- sonuç ilişki saptama düzeyi, kuram geliştirme düzeyi olarak dört düzeyde açıklamıştır. Uygulamalı araştırmaları ise aksiyon araştırmaları, AR-GE araştırmaları olmak üzere ikiye ayırmıştır (Karasar, 2005, 23–28). Kaptan (1998), ise araştırmaları yapıldıkları çevreye veya araştırma ortamına göre laboratuvar ve saha araştırmaları, yöntem ve zamana göre tarihi, betimsel ve deneysel araştırmalar, düzeylerine göre de kuramsal ve uygulama araştırmaları olarak gruplandırmıştır (Kaptan, 1998, 45). İlköğretim okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri ile örgütsel çatışma düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu araştırma betimsel bir çalışmadır. Düzeyine göre ise uygulama araştırmasıdır.

3.2 Evren

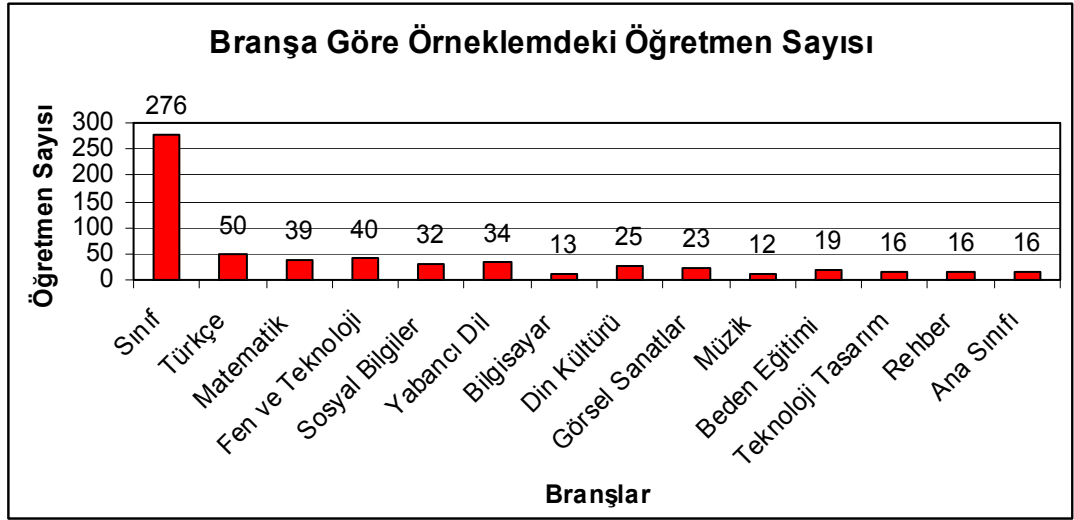
Araştırmanın evreni 2006–2007 eğitim öğretim yılı, Malatya şehir merkezi dâhilindeki MEB’e bağlı resmi ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın yapıldığı 2006–2007 eğitim öğretim yılında Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü kayıtlarına göre 86 ilköğretim okulu (sekiz yıllık eğitim veren) bulunmaktadır. Malatya ili Merkez ilçe belediye sınırları dâhilindeki ilköğretim okullarında görevli 110 beden eğitimi, 45 bilgisayar, 173 yabancı dil, 126 teknoloji tasarım, 102 din kültürü ve ahlak bilgisi, 175 fen ve teknoloji, 176 ilköğretim matematik, 47 müzik, 75 ana sınıfı, 74 rehber öğretmen, 89 görsel sanatlar, 143 sosyal bilgiler, 225 Türkçe ve 1375 sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 2935 öğretmen araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.



3.3 Örneklem

Evreni temsil yeteneği olan ve istatistiksel açıdan doğru sonuçları elde edebilmek için seçilen yeterli büyüklükteki gruba örneklem denir (Bal,2001,111). Arseven örneklem tekniklerini tesadüfi örneklem, tabakalı oranlı örneklem, sistematik örneklem, küme örneklem olarak sınıflandırmıştır İlköğretim okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri ile örgütsel çatışma düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu araştırmanın örnekleme tabakalı oranlı örneklem metoduna göre belirlenmiştir. Tabakalı oranlı örneklemede evren alt evren gruplarına ayrılır ve her alt evrenin evrendeki oranı tespit edilir. Örneklem büyüklüğü belirlendikten sonra her alt grubun evrendeki oranına uygun şekildeki örneklemedeki oranı belirlenir (Arseven, 2001, 111-116).

Araştırmanın örnekleme belirlenirken Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden elde edilen istatistiksel bilgiler kullanılmıştır. Malatya ili genelindeki ilköğretim okulları ve bu okullarda görevli öğretmenlerin branşlar bazındaki istatistik listesi Malatya ili Merkez ilçe belediye sınırları dâhilindeki ilköğretim okulları ile sınırlandırılarak yeniden düzenlenmiştir. Elde edilen bu tabloda her branşa ait öğretmen sayısı ve evrendeki yüzdelik dilimi hesaplanmıştır.



Her branşa ait örneklem büyüklüğü belirlenirken o branşa ait evrendeki öğretmen sayısının yaklaşık değeri olarak %20 si hesaplanmıştır ve veri toplama aracı uygulanırken bu sayılara ulaşılmaya çalışılmıştır.

Tablo 1

Branşlar Bazında Evrendeki ve Örneklemdeki Öğretmen Sayıları

Branş Adı	Evren		Örneklem	
	N	%	N	%
Sınıf Öğretmeni	1375	46,85	276	44,9
Türkçe Öğretmeni	225	7,66	50	8,1
Matematik Öğretmeni	176	5,99	39	6,3
Fen ve Teknoloji Öğretmeni	175	5,96	40	6,5
Sosyal Bilgiler Öğretmeni	143	4,87	32	5,2
Yabancı Dil Öğretmeni	173	5,89	34	5,5
Bilgisayar Öğretmeni	45	1,55	13	2,1
Din Kül. ve Ahl. Bil. Öğretmeni	102	3,47	25	4,1
Görsel Sanatlar Öğretmeni	89	3,04	23	3,7
Müzik Öğretmeni	47	1,60	12	2,0
Beden Eğitimi Öğretmeni	110	3,75	19	3,1
Teknoloji ve Tasarım Öğretmeni	126	4,29	16	2,6
Rehber Öğretmeni	74	2,53	16	2,6
Ana Sınıfı Öğretmeni	75	2,55	16	2,6
Toplam	2935	100,00	611	100,00

Örneklemdaki öğretmenlerin bağımsız değişkenlere göre dağılımı tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Bağımsız Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Bayan	274	44,5
	Erkek	341	55,5
Öğrenim Durumu	Önlisans	152	24,7
	Lisans	448	73,0
	Lisansüstü-Doktora	15	2,3
Öğretmen branşı	Sınıf Öğretmeni	276	44,9
	Türkçe Öğretmeni	50	8,1
	Matematik Öğretmeni	39	6,3
	Fen ve Teknoloji Öğretmeni	40	6,5
	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	32	5,2
	Yabancı Dil Öğretmeni	34	5,5
	Bilgisayar Öğretmeni	13	2,1
	Din Kül. ve Ahl. Bil. Öğretmeni	25	4,1
	Görsel Sanatlar Öğretmeni	23	3,7
	Müzik Öğretmeni	12	2,0
	Beden Eğitimi Öğretmeni	19	3,1
	Teknoloji ve Tasarım Öğretmeni	16	2,6
	Rehber Öğretmeni	16	2,6
	Ana Sınıfı Öğretmeni	16	2,6
Öğretmenin Hizmet Yılı	1 Yıldan Az	6	1,0
	2-5 Yıl	74	12,0
	6-10 Yıl	160	26,0
	11-20 Yıl	200	32,5
	21 Yıl ve Üzeri	167	27,2
Okul müdürünün yaşı	29 ve altı	0	0
	30-39	58	9,4
	40-49	212	34,5
	50-59	311	50,6
	60 ve üzeri	20	3,3
Okul müdürünün branşı	Sınıf Öğretmeni	254	42,4
	Türkçe Öğretmeni	27	4,2
	Matematik Öğretmeni	37	5,9
	Fen ve Teknoloji Öğretmeni	127	20,8
	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	54	8,8
	Din Kül. ve Ahl. Bil. Öğretmeni	53	8,9
	Görsel Sanatlar Öğretmeni	36	5,7
	Beden Eğitimi Öğretmeni	18	2,7
	Teknoloji ve Tasarım Öğretmeni	5	0,7

Tablo 2'e göre araştırmaya 271'i bayan, 338'i ise erkek öğretmen katılmıştır. Veriler öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre incelendiğinde; araştırmaya 151'i önlisans, 448'i lisans ve 15'i lisansüstü-doktora mezunu öğretmen katılmıştır.

Öğretmen branşı değişkenine göre araştırmaya 276 sınıf öğretmeni, 50 Türkçe öğretmeni, 39 matematik öğretmeni, 40 fen ve teknoloji öğretmeni, 32 sosyal bilgiler öğretmeni, 34 yabancı dil öğretmeni, 13 bilgisayar öğretmeni, 25 din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni, 23 görsel sanatlar öğretmeni, 12 müzik öğretmeni, 19 beden eğitimi öğretmeni, 16 teknoloji ve tasarım öğretmeni, 16 rehber öğretmen, 16 ana sınıfı öğretmeni katılmıştır.

Veriler öğretmenlerin hizmet yılı değişkenine göre incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerden 6'sı 1 yıldan az, 74'ü 2 ile 5 yıl, 160'ı 6 ila 10 yıl, 200'ü 11 ile 20 yıl, 167 'si ise 21 yıl ve üzeri hizmet yılına sahiptir.

Okul müdürlerinin yaşı açısından araştırmaya katılan öğretmenlerden 58'i 30–39 yaşları arasında, 212'si 40–49 yaşları arasında, 311'i 50–59 yaşları arasında, 20 'si ise 60 ve üzerinde olduğunu belirtmişlerdir.

Okul müdürünün branşı değişkenine göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin 252'si okul müdürlerinin branşını sınıf öğretmeni, 25'i Türkçe öğretmeni, 35'i matematik öğretmeni, 124'ü fen ve teknoloji öğretmeni, 51'i sosyal bilgiler öğretmeni, 53'ü din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni, 34'ü görsel sanatlar öğretmeni, 16'sı beden eğitimi öğretmeni, 4'ü teknoloji ve tasarım öğretmeni olarak belirtmişlerdir.

3.4 Veri Toplama Aracı

Malatya şehir merkezindeki ilköğretim öğretmenlerinin okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri ile örgütsel çatışma düzeyine ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi betimlemeyi amaçlayan bu araştırmada Wiemann (1977) tarafından geliştirilen “İletişim Yeterlikleri Ölçeği” ve Rahim (1983) tarafından geliştirilen “Örgütsel Çatışma Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca bu ölçeklerle elde edilen verilerin analiz ve yorumlanmasına esas oluşturacak olan kişisel bilgilere ilişkin soruların yer aldığı bir

soru formu da ölçeklerle birlikte uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeklerin geçerlik ve güvenirliğine ilişkin olarak yapılan işlemler aşağıda yer almaktadır.

İletişim Yeterlikleri Ölçeği Geçerlik ve Güvenirliği: Wiemann (1977) tarafından geliştirilen İletişim Yeterlikleri Ölçeği (Communicative Competence Scale) orijinalinde 36 maddeden ve beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek orijinalinde beşli derecelendirme ölçeği biçimindedir. Ölçekte yer alan alt boyutlar ise genel iletişim yeterliği (general communicative Competence) (1., 5., 6., 9., 20., 34. ve 23. maddeler), empati yeterliği (empathy) (10.,12.,13.,14.,15.,17. ve 24. maddeler), bağlanma- destekleme yeterliği (affiliation/support) (7., 8., 18., 22., 30., 33. maddeler), esnek davranış yeterliği (behavioral flexibility) (2., 3., 19., 31., 36. maddeler), sosyal rahatlık yeterliği (social relaxation) (29., 32., 26., 16., 35. maddeler) alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçekte yer alan 4., 11., 21., 25., 27. ve 28 maddeler ise ölçeğin alt boyutlarında yer almamaktadır.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirliğine ilişkin yapı geçerliği için faktör analizi ve güvenirliği için de alt boyutlara ilişkin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin Cronbach's Alpha =.96 olarak bulunmuştur

Bu araştırmada ilköğretim öğretmenlerinin yöneticilerinin iletişim yeterliğine ilişkin algılarını belirlemek için veri toplama aracı olarak kullanılmaya karar verilen iletişim yeterlikleri ölçeği (Communicative Competence Scale) öncelikle üç İngilizce öğretmenine İngilizce'den Türkçe'ye çevirttirilmiştir. Yapılan çeviriler karşılaştırılarak ölçeğin Türkçe formu oluşturulmuştur. Oluşturulan Türkçe form yeniden gözden geçirilip düzenlendikten sonra anlaşılabilirliğini denemek amacıyla 25 öğretmene uygulanmış, bu uygulamada öğretmenlerden anlamadıkları ifade ya da sözcükleri belirtmeleri istenmiştir. Öğretmenlerden alınan geri bildirimlerde anlaşılmayan ifadenin olmadığı görülmüştür. Orijinal formundan Türkçeye çevrilerek hazırlanan 36 maddelik ölçek (24 maddelik örgütsel çatışma ölçeği ile birlikte) geçerlik ve güvenirlik hesaplamaları için Malatya, Elazığ ve Adıyaman şehir merkezindeki ilköğretim okullarında görevli 255 öğretmene uygulanmıştır.

Bu uygulama için hazırlanan İletişim Yeterlikleri Ölçeği orijinalinde olduğu gibi likert tipi beşli derecelendirme ölçeği şeklinde düzenlenmiştir. Derecelendirme ölçeğindeki değerler 1=Hiçbir zaman, 2=Nadiren, 3=Bazen, 4=Çoğu zaman ve 5=Her zaman olarak belirtilmiştir.

İletişim Yeterlikleri Ölçeği'nin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla 255 öğretmen tarafından yanıtlanan 36 madde üzerinde faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi yapılmadan önce verilerin faktör uygunluğu Kaiser Mayer Olkin (KMO) ve Bartlett testiyle test edilmiştir. Değerlendirmeye alınan 255 adet 36 maddelik ölçek için KMO değeri .95, Bartlett testi sonucu 6879,588 ($p<.000$) olarak bulunmuştur. Bulunan bu değerler elde edilen verilerin faktör analizi yapmaya uygun olduğunu göstermektedir.

Yapılan temel bileşenler analizi sonucunda iletişim yeterlikleri ölçeğinde yer alan 36 maddeye öz değeri 1'in üzerinde olan 5 boyutun olduğu görülmüştür. Ancak 5. boyutta yer alan 6. maddenin "Müdürümüz, bizlerle tartıştığında etkin bir şekilde başa çıkabilir." (boyutta tek madde olduğu için), 2. ve 3. boyutta yer alan 30. maddenin "Müdürümüz, cana yakın bir insandır." ve 3. ve 5. boyutta yer alan 8. maddenin "Müdürümüz kişisel ilişkilerinde soğuk ve mesafelidir." (faktör yükü birden fazla boyutta yüksek çıktığı için), 4. boyutta yer alan 10. maddenin "Müdürümüz, sadece haklı olduğunu ispat etmek için birisiyle tartışmaz." ve 20. maddelerin "Müdürümüz, birlikte çalıştığı arkadaşlarından kişisel isteklerde bulunmaz" (boyutta iki madde olduğu için) elenmesi sonucu kalan 31 madde için tekrar varimax dik döndürme tekniği kullanılarak faktör analizi tekrarlanmıştır. Bu işlemten sonra ölçekte yer alan maddelerin öz değeri 1'den yüksek 3 faktörde toplam değer, I. faktörün öz değerinin 16,164 olduğu ve toplam varyansın % 52,141'ini açıkladığı; II. Faktörün öz değerinin 2,146 olduğu ve toplam varyansın %6,921'inin açıkladığı, III. faktörün öz değerinin 1,086 olduğu ve toplam varyansın % 3,504'ünü açıkladığı görülmüştür. Ölçekte yer alan bu üç boyutun varyansın toplamda % 62,566'sını açıkladığı görülmüştür. İletişim Yeterlikleri Ölçeği'ndeki boyutlar ve bu boyutlarda yer alan maddelerin iç tutarlılık katsayıları (Cronbach's Alpha) aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 3
İletişim Yeterlikleri Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi, Madde Test Korelasyonu ve Cronbach's Alpha Analizi Sonuçları

Madde	Faktör I	Faktör II	Faktör III	Madde Test Korelasyonu
33	.769			.848
2	.735			.782
34	.724			.844
22	.711			.871
1	.699			.786
9	.697			.696
14	.696			.844
15	.688			.863
36	.677			.842
19	.662			.824
35	.610			.814
17	.594			.760
13	.592			.712
18	.576			.790
5	.563			.726
25	.557			.746
16	.539			.669
Cronbach's Alpha	.96			
29		.723		.821
23		.720		.617
32		.695		.782
31		.611		.800
21		.589		.807
26		.571		.718
24		.548		.743
Cronbach's Alpha		.87		
11			.788	.711
28			.740	.736
4			.715	.701
7			.588	.785
12			.567	.782
27			.521	.774
3			.494	.699
Cronbach's Alpha			.86	

Birinci faktör 31 maddelik düzenlenmiş yeni ölçekte 1., 2., 5., 7., 10., 11., 12., 13., 14., 15., 16., 18., 21., 28., 29., 30. ve 31. maddelerden oluşmuştur. Maddelerin içeriğine bakılması sonucunda bu boyutun anlama-empati kurabilme boyutu olarak adlandırılmasına karar verilmiştir. İkinci faktör 17., 19., 22., 25., 26., 27. ve 20. maddelerden oluşmuştur. Maddelerin içeriğine bakıldıktan sonra bu boyutun “sosyal rahatlık” boyutu olarak adlandırılmasına karar verilmiştir. Üçüncü faktör 3., 4., 6.,

8., 9., 23. ve 24. maddelerden oluşmaktadır. Maddelerin içeriğine bakıldığında bu boyutun “destekleme” boyutu olarak adlandırılmasına karar verilmiştir. Üçüncü faktörde yer alan 4., 8., 9. ve 24. maddeler ise tersten puanlanmıştır.

Örgütsel Çatışma Ölçeği Geçerlik ve Güvenirliği: Rahim (1983) tarafından geliştirilen Örgütsel Çatışma Ölçeği (Rahim Organization Conflict Inventory; ROCI-I) orijinalinde 24 maddeden ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek orijinalinde beşli derecelendirme ölçeği biçimindedir. Ölçekte yer alan alt boyutlar ise kişisel, grup içi, gruplar arası çatışma boyutlarıdır.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirliğine ilişkin yapı geçerliği için faktör analizi ve güvenirliği için de alt boyutlara ilişkin Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin kişisel alt boyutunun Cronbach’s Alpha değeri .82, grup içi alt boyutunun Cronbach’s Alpha değeri .81, gruplar arası alt boyutunun Cronbach’s Alpha değeri .79 ve toplamda örgütsel çatışma Cronbach’s Alpha değeri .81 olarak bulunmuştur (Tabor, 2001, 58)

Bu araştırmada ilköğretim öğretmenlerinin yaşadıkları örgütsel çatışma düzeyine ilişkin algılarını belirlemek için veri toplama aracı olarak kullanılmaya karar verilen Örgütsel Çatışma Ölçeği (Rahim Organization Conflict Inventory; ROCI-I) öncelikle üç İngilizce öğretmenine İngilizce’den Türkçe’ye çevirttirilmiştir. Yapılan çeviriler karşılaştırılarak ölçeğin Türkçe formu oluşturulmuştur. Oluşturulan Türkçe form yeniden gözden geçirilip düzenlendikten sonra anlaşılabilirliğini denemek amacıyla 25 öğretmene uygulanmış, bu uygulamada öğretmenlerden anlamadıkları ifade ya da sözcükleri belirtmeleri istenmiştir. Öğretmenlerden alınan geri bildirimlere göre net anlaşılmadığı belirtilen “7. madde- Benim ihtiyaçlarım ile okulumun ihtiyaçları arasında bir benzerliğin olduğuna inanıyorum.” ifadesi “Benim amaçlarım ile okulumun amaçları arasında bir benzerliğin olduğuna inanıyorum” şeklinde; “8.madde- Başka bir kurumda çalışsam bile şu anda yapmakta olduğum görevleri yapmayı isterim” ifadesi “Çalıştığım kurum farklı olsa bile yapmak istediğim iş öğreticiliktir” şeklinde; “16. madde- Öğretmenliğe başlarken sahip olduğum beklentilerimi mesleğimi yaparken karşılayabildim” ifadesi “Öğretmenliğe başlarken ki beklentilerimi mesleğimi yaparken karşılayabildim” şeklinde değiştirilmiştir. Orijinal formundan Türkçeye

çevrilerek hazırlanan 24 maddelik ölçek (36 maddelik iletişim yeterlikleri ölçeği ile birlikte) geçerlik ve güvenirlik hesaplamaları için Malatya, Elazığ ve Adıyaman şehir merkezindeki ilköğretim okullarında görevli 255 öğretmene uygulanmıştır.

Bu uygulama için hazırlanan Örgütsel Çatışma Ölçeği orijinalinde olduğu gibi likert tipi beşli derecelendirme ölçeği şeklinde düzenlenmiştir. Derecelendirme ölçeğindeki değerler 1=Hiçbir zaman, 2=Nadiren, 3=Bazen, 4=Çoğu zaman ve 5=Her zaman olarak belirtilmiştir.

Örgütsel Çatışma Ölçeği'nin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla 255 öğretmen tarafından yanıtlanan 24 madde üzerinde faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi yapılmadan önce verilerin faktör uygunluğu Kaiser Mayer Olkin (KMO) ve Bartlett testiyle test edilmiştir. Değerlendirmeye alınan 255 adet 24 maddelik ölçek için KMO değeri .85, Bartlett testi sonucu 2359,637 ($p<.000$) olarak bulunmuştur. Bulunan bu değerler elde edilen verilerin faktör analizi yapmaya uygun olduğunu göstermektedir.

Yapılan temel bileşenler analizi sonucunda örgütsel çatışma ölçeğinde yer alan 24 maddeye öz değeri 1'in üzerinde olan 3 boyutun olduğu görülmüştür. Ancak 2. ve 3. boyutta yer alan 22. maddenin "Arkadaş grubumdaki öğretmenler arasında "biz" duygusu hâkimdir" elenmesi sonucu kalan 23 madde için tekrar varimax dik döndürme tekniği kullanılarak faktör analizi tekrarlanmıştır. Bu işlemten sonra ölçekte yer alan maddelerin öz değeri 1'den yüksek 3 faktörde toplam değer, I. faktörün öz değerinin 7,022 olduğu ve toplam varyansın % 30,529'unu açıkladığı; II. Faktörün öz değerinin 1,920 olduğu ve toplam varyansın % 8,346'sını açıkladığı, III. faktörün öz değerinin 1,883 olduğu ve toplam varyansın % 8,185'ini açıkladığı görülmüştür. Ölçekte yer alan bu üç boyutun varyansın toplamda % 47,060'ını açıkladığı görülmüştür. Örgütsel Çatışma Ölçeği'ndeki boyutlar ve bu boyutlarda yer alan maddelerin iç tutarlılık katsayıları (Cronbach's Alpha) aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4
Örgütsel Çatışma Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi, Madde Test Korelasyonu ve Cronbach's Alpha Analizi Sonuçları

Madde	Faktör I	Faktör II	Faktör III	Madde Test Korelasyonu
18	768			785
21	743			764
17	692			780
5	658			609
13	641			704
1	621			697
6	599			688
19	554			576
11	534			593
Cronbach's Alpha	.85			
10		837		530
14		788		725
9		783		683
2		701		678
7		532		653
15		519		703
20		508		701
3		470		671
Cronbach's Alpha		.85		
23			661	638
16			630	634
8			555	542
12			527	577
4			470	466
24			379	039
Cronbach's Alpha			.55	

Birinci faktör 23 maddelik düzenlenmiş yeni ölçekte 1., 5., 6., 11., 13., 17., 18., 19. ve 21. maddelerden oluşmuştur. Maddelerin içeriğine bakılması sonucunda bu boyutun grup içi çatışma boyutu olarak adlandırılmasına karar verilmiştir. İkinci faktör 2., 3., 7., 9., 10., 14., 15. ve 20. maddelerden oluşmuştur. Maddelerin içeriğine bakıldıktan sonra bu boyutun gruplar arası çatışma boyutu olarak adlandırılmasına karar verilmiştir. Üçüncü faktör 4., 8., 12., 16., 22. ve 23. maddelerden oluşmaktadır. Maddelerin içeriğine bakıldığında bu boyutun kişisel çatışma boyutu olarak adlandırılmasına karar verilmiştir. İkinci faktörde yer alan 10. madde ve üçüncü faktörde yer alan 23. madde ise tersten puanlanmıştır.

3.5 Verilerin Toplanması

Araştırma için gerekli verileri toplama izni Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Valilik Makamının oluruyla alınmıştır. Veri toplama aracı 2007-Mayıs ayı içerisinde araştırmacı tarafından 43 resmi ilköğretim okulunda görevli öğretmenlere uygulanmıştır. Öğretmenlere verilen 1000 ölçekten 668'i geri dönmüştür. Eksik ya da hatalı doldurulan 53 ölçeğin çıkarılmasıyla kullanılabilir 615 ölçek anket üzerinden analiz işlemleri yapılmıştır.

3.6 Verilerin Çözümlemesi

Araştırma elde edilen veriler SPSS 14.0 paket programı aracılığıyla bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Veriler bilgisayar ortamına aktarılırken yanıt olarak “hiçbir zaman” seçeneği, 1 puan; “nadiren” seçeneği 2 puan, “bazen” seçeneği 3 puan, “çoğu zaman” seçeneği 4 puan ve “her zaman” seçeneği 5 puan olarak değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

Araştırmada cinsiyet değişkeni açısından deneklerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için t-testi (Independent Samples T test) kullanılmıştır. Uygulanan t-testi sonucunda dağılımın homojen olup olmadığını test eden Levene'nin Varyansların Homojenliği Testi (Levene's Test for Equality of Variances) yapılmıştır.

Araştırmada öğrenim durumu, öğretmen branşı, öğretmenlikteki hizmet yılı, okul müdürünün yaşı ve okul müdürünün branşı değişkenleri açısından deneklerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla önce varyansların homojenliğine bakılmış, varyansların homojen olduğu boyutlarda parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA), homojen olmadığı boyutlarda ise non-parametrik testlerden Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Kruskal Wallis testi sonucunda p değerinin anlamlı çıkması sonucu, gruplar arasındaki farklılığın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığının belirlenebilmesi için değişkenlerin alt bölümleri ikili gruplara ayrılmış ve bu gruplar için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Değerlendirmelerde anlamlılık düzeyi .05 olarak benimsenmiştir.

Araştırmada kullanılan iletişim yeterlikleri ölçeğinden ve alt ölçeklerinden elde edilecek puanların aritmetik ortalamaların yorumlanmasında aşağıdaki tabloda yer alan verilerden yararlanılmıştır.

Tablo 5
İletişim Yeterlikleri Ölçeğinden ve Alt Ölçeklerinden Elde Edilecek Puanların Aritmetik Ortalamalarının Derecelendirme Düzeyleri

Alt ölçek adı	Madde sayısı	En düşük puan	En yüksek puan	Puan aralığı	Derecelendirme düzeyi
Okul müdürünün empati kurabilme yeterliği	17	17	85	1-17 18-34 35-51 52-68 69-85	1= Hiçbir zaman 2= Bazen 3= Nadiren 4= Çoğu zaman 5= Her zaman
Okul müdürünün sosyal rahatlık yeterliği	7	7	35	1-7 8-14 15-21 22-28 29-35	1= Hiçbir zaman 2= Bazen 3= Nadiren 4= Çoğu zaman 5= Her zaman
Okul müdürünün destekleme yeterliği	7	7	35	1-7 8-14 15-21 22-28 29-35	1= Hiçbir zaman 2= Bazen 3= Nadiren 4= Çoğu zaman 5= Her zaman
İletişim yeterliği toplam puan	31	31	155	1-31 32-62 63-93 94-124 125-155	1= Hiçbir zaman 2= Bazen 3= Nadiren 4= Çoğu zaman 5= Her zaman

Araştırmada kullanılan örgütsel çatışma ölçeğinden ve alt ölçeklerinden elde edilecek puanların aritmetik ortalamaların yorumlanmasında aşağıdaki tabloda yer alan verilerden yararlanılmıştır.

Tablo 6
Örgütsel Çatışma Ölçeğinden ve Alt Ölçeklerinden Elde Edilecek Puanların
Aritmetik Ortalamalarının Derecelendirme Düzeyleri

Alt ölçek adı	Madde sayısı	En düşük puan	En yüksek puan	Puan aralığı	Derecelendirme düzeyi
Kişisel çatışma	6	6	30	1-6 7-12 13-18 19-24 25-30	1= Hiçbir zaman 2= Bazen 3= Nadiren 4= Çoğu zaman 5= Her zaman
Grup içi çatışma	9	9	45	1-9 10-18 19-27 28-36 27-45	1= Hiçbir zaman 2= Bazen 3= Nadiren 4= Çoğu zaman 5= Her zaman
Gruplar arası çatışma	8	8	40	1-8 9-16 17-24 25-32 33-40	1= Hiçbir zaman 2= Bazen 3= Nadiren 4= Çoğu zaman 5= Her zaman
Örgütsel çatışma toplam puan	23	23	115	1-23 24-46 47-69 70-92 93-115	1= Hiçbir zaman 2= Bazen 3= Nadiren 4= Çoğu zaman 5= Her zaman

Araştırma sonucunda elde edilen veriler araştırmanın alt problemlerine uygun olarak tablolara dönüştürülüp yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmada ele alınan probleme yanıt bulmak amacıyla oluşturulan alt problemlere ilişkin bulgular ve yorumları bağımsız değişkenler açısından aşağıda yer almaktadır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

a) Araştırmanın birinci alt probleminin (a) seçeneği “**İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin ilköğretim okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerine ilişkin algıları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?**” olarak belirlenmişti. Öğretmenlerin yanıtlamış olduğu iletişim yeterlikleri ölçeğinden elde edilen verilerin cinsiyet değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla öncelikle varyansların homojenliği testi (Levene’s Test for Equality of Variances) sonucuna bakılmıştır. Varyansların homojen olarak çıktığı boyutlar için t-testi, homojen çıkmadığı boyutlar için Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Yukarıda belirtilen alt probleme ilişkin analiz sonuçları aşağıda tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7.

İlköğretim Öğretmenlerinin Müdürlerinin İletişim Yeterliklerine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Farklılığına İlişkin Analiz Sonuçları

Okul müdürünün;	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	t	u	P
Empati yeterliği	Kadın	271	66,56	12,94	1,137		,972
	Erkek	338	67,77	13,07			
Sosyal rahatlık yeterliği	Kadın	271	26,93	5,28	0,105		,247
	Erkek	338	26,98	5,86			
Destekleme yeterliği	Kadın	271	27,39	5,40	,579		,175
	Erkek	338	27,14	5,05			
İletişim yeterliği	Kadın	271	120,89	21,97	,562		,690
	Erkek	338	121,90	22,06			

Tablo 7’de görüldüğü üzere okul müdürünün empati yeterliğine, sosyal rahatlık yeterliğine ve öğretmenleri destekleme yeterliğine ilişkin öğretmen algıları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Benzer durum iletişim yeterliği toplam puanı içinde söz konusudur. Bir başka ifade ile okul müdürünün iletişim yeterliğine ilişkin olarak kadın ve erkek öğretmenler benzer algıya sahiptirler. Bununla birlikte ölçek alt boyutlarından ve ölçeğin genelinden alınabilecek minimum ve maksimum puanlar göz önüne alındığında ve elde edilen ortalamalara bakıldığında farklı cinsiyete sahip öğretmenlerin müdürlerini iletişim yeterliği açısından tüm alt boyutlarda (empati, sosyal rahatlık ve destekleme ve toplam boyutlarında) aynı düzeyde (çoğu zaman düzeyinde) yeterli olarak algıladıkları sunucuna ulaşılmıştır.

b) Araştırmanın birinci alt probleminin (b) seçeneği **“İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin ilköğretim okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerine ilişkin algıları öğretmenlerin öğrenim durumuna göre farklılık göstermekte midir?”** olarak belirlenmişti. Elde edilen veriler üzerinde öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeni açısından algılarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla öncelikle varyansların homojenliğine bakılmış, varyansların homojen olduğu boyutlarda parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA), homojen olmadığı boyutlarda ise non-parametrik testlerden Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Yapılan varyansların homojenliği testi (test of homogeneity of variances) sonucunda okul müdürünün empati yeterliği (Levene Statistic: 0.041; $p < .959$), sosyal rahatlık yeterliği (Levene Statistic: 0.280; $p < .756$), destekleme yeterliği (Levene Statistic: 2.018; $p < .134$) ve iletişim yeterliği toplam puan (Levene Statistic: 0.085; $p < .918$) boyutlarında varyansların homojen olduğu görülmüştür.

Okul müdürlerinin iletişim yeterliğine ilişkin öğretmen algılarının öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeni açısından farklılık göstermediğine ilişkin analiz sonuçları tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8.

Okul Müdürlerinin İletişim Yeterliklerine İlişkin Öğretmen Algılarının Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Farklılığına İlişkin Analiz Sonuçları

Okul müdürlerinin;	Öğrenim durumu	n	$\bar{X}$	S	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ort.	F	A.F.
Empati yeterliği	Önlisans(1)	151	67,73	13,21	Gruplar arası	76,777	2	38,389	,227	
	Lisans (2)	446	67,02	12,84	Grup içi	102968,13	608	169,355		
	Lisansüstü- Doktora(3)	14	66,00	16,08	Toplam	103044,91	610			
Sosyal rahatlık yeterliği	Önlisans(1)	151	27,40	5,47	Gruplar arası	41,119	2	20,560	,651	
	Lisans (2)	446	26,80	5,62	Grup içi	19187,598	608	31,559		
	Lisansüstü Doktora (3)	14	27,00	6,82	Toplam	19228,717	610			
Destekleme yeterliği	Önlisans(1)	151	26,71	5,35	Gruplar arası	54,555	2	27,278	,999	
	Lisans (2)	446	27,30	5,20	Grup içi	16601,641	608	27,305		
	Lisansüstü Doktora(3)	14	28,21	4,28	Toplam	16656,196	610			
İletişim yeterliği	Önlisans(1)	151	121,85	22,17	Gruplar arası	59,307	2	29,654	,061	
	Lisans (2)	446	121,13	21,83	Grup içi	294773,61	608	484,825		
	Lisansüstü Doktora(3)	14	121,21	26,17	Toplam	294832,92	610			

Tablo 8’de görüldüğü gibi okul müdürlerinin gerek iletişim yeterliği toplam puanı gerekse empati kurabilme, sosyal rahatlık ve destekleme yeterliğine ilişkin öğretmen algıları öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bir başka ifadeyle farklı öğrenim düzeylerine sahip öğretmenlerin müdürlerinin iletişim yeterliğine ilişkin olarak benzer algılara sahip oldukları söylenebilir. Bununla birlikte alt boyutlardan alınabilecek en düşük-yüksek puan aralığı dikkate alınıp çıkan ortalamaların derecelendirme ölçeği karşılığına bakıldığında (bakınız sayfa: 94) okul müdürlerinin iletişim yeterliğine ilişkin en yüksek algının sosyal rahatlık yeterliği boyutunda olduğu görülmektedir. Farklı öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin müdürlerinin iletişim yeterliği açısından en yeterli gördükleri boyut sosyal rahatlık yeterliği boyutu olmuştur. Yeterli gördükleri en düşük boyut ise empati kurabilme yeterliği boyutu olmuştur.

c) Araştırmanın birinci alt probleminin (c) seçeneği **“İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin ilköğretim okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerine ilişkin algıları öğretmenlerin branşına göre farklılık göstermekte midir?”** olarak belirlenmişti. Elde edilen veriler üzerinde öğretmenlerin branş değişkeni açısından algılarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla önce varyansların homojenliğine bakılmış, varyansların homojen olduğu boyutlarda parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA), homojen olmadığı boyutlarda ise non-parametrik testlerden Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Yapılan varyansların homojenliği testi (test of homogeneity of variances) sonucunda okul müdürünün empati yeterliği (Levene Statistic: 2.214; $p < .008$), sosyal rahatlık yeterliği (Levene Statistic: 2.103; $p < .013$), destekleme yeterliği (Levene Statistic: 2.558; $p < .002$) ve iletişim yeterliği toplam puan (Levene Statistic: 2.158; $p < .010$) boyutlarında varyansların homojen olmadığı görülmüştür. Bu nedenle okul müdürünün iletişim yeterliğine ilişkin öğretmen algılarının branş açısından farklı olup olmadığını belirlemek amacıyla non-parametrik testlerden Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9.

Okul Müdürlerinin İletişim Yeterliklerine İlişkin Öğretmen Algılarının Öğretmen Branşı Değişkeni Açısından Farklılığına İlişkin Analiz Sonuçları

Okul müdürünün	Öğretmen branşı	n	$\bar{X}$	S	Sıra ort.	Sd.	X ²	p	A.F.
Empati yeterliği	Sınıf Öğrt. (1)	276	66,01	14,69	299,51	13	15,728	,265	
	Türkçe (2)	50	65,64	11,06	266,97				
	Matematik (3)	39	69,61	11,86	341,88				
	Fen ve Teknoloji (4)	40	68,05	12,38	316,96				
	Sosyal Bilgiler (5)	32	69,65	10,64	328,08				
	Yabancı Dil (6)	34	71,32	10,66	259,18				
	Bilgisayar (7)	13	68,00	9,60	292,92				
	Din Kültürü (8)	25	68,76	10,46	316,76				
	Görsel Sanatlar (9)	23	69,26	10,60	323,24				
	Müzik (10)	12	64,00	11,95	239,13				
	Beden Eğitimi (11)	19	71,21	10,51	359,76				
	Rehber Öğrt. (12)	16	63,50	17,82	276,09				
	Ana Sınıfı (13)	16	64,06	8,28	230,31				
	Teknoloji ve Tasarım (14)	16	70,56	7,44	328,81				

Tablo 9. (devamı)

Okul müdürünün	Öğretmen branşı	n	$\bar{X}$	S	Sıra ort.	Sd.	X^2	p	A.F.
Sosyal Rahatlık yeterliği	Sınıf Öğrt. (1)	276	26,52	6,26	300,36	13	11,454	,573	
	Türkçe (2)	50	26,36	4,67	276,05				
	Matematik (3)	39	27,87	4,48	328,36				
	Fen ve Teknoloji (4)	40	27,35	4,67	307,16				
	Sosyal Bilgiler (5)	32	28,12	4,77	331,33				
	Yabancı Dil (6)	34	28,52	4,90	355,82				
	Bilgisayar (7)	13	26,46	5,86	282,00				
	Din Kültürü (8)	25	27,64	4,29	320,18				
	Görsel Sanatlar (9)	23	27,39	4,19	304,61				
	Müzik (10)	12	26,25	4,45	258,79				
	Beden Eğitimi (11)	19	27,94	6,89	358,00				
	Rehber Öğrt. (12)	16	25,25	7,45	267,59				
	Ana Sınıfı (13)	16	25,75	5,03	256,16				
	Teknoloji ve Tasarım (14)	16	28,56	4,27	344,25				

Tablo 9. (devamı)

Okul müdürünün	Öğretmen branşı	n	$\bar{X}$	S	Sıra ort.	Sd.	X^2	p	A.F.
Destekleme yeterliği	Sınıf Öğrt. (1)	276	26,84	5,58	296,85	13	17,750	,167	
	Türkçe (2)	50	26,76	4,04	281,49				
	Matematik (3)	39	26,48	4,83	275,64				
	Fen ve Teknoloji (4)	40	27,02	5,30	300,15				
	Sosyal Bilgiler (5)	32	28,38	5,04	355,41				
	Yabancı Dil (6)	34	29,35	4,05	375,06				
	Bilgisayar (7)	13	27,30	4,26	299,81				
	Din Kültürü (8)	25	26,04	6,57	279,14				
	Görsel Sanatlar (9)	23	26,00	5,49	266,89				
	Müzik (10)	12	27,58	5,26	316,88				
	Beden Eğitimi (11)	19	28,21	3,42	333,92				
	Rehber Öğrt. (12)	16	27,75	5,54	331,72				
	Ana Sınıfı (13)	16	28,00	4,63	329,00				
	Teknoloji ve Tasarım (14)	16	29,93	3,75	396,66				

Tablo 9. (devamı)

Okul müdürünün	Öğretmen branşı	n	$\bar{X}$	S	Sıra ort.	Sd.	X ²	p	A.F.
İletişim yeterliği	Sınıf Öğrt. (1)	276	119,39	24,86	299,47	13	13,063	,443	
	Türkçe (2)	50	118,76	17,75	269,07				
	Matematik (3)	39	123,97	19,17	325,50				
	Fen ve Teknoloji (4)	40	122,42	20,32	311,59				
	Sosyal Bilgiler (5)	32	126,46	18,57	335,08				
	Yabancı Dil (6)	34	129,20	18,48	366,34				
	Bilgisayar (7)	13	121,76	16,65	284,46				
	Din Kültürü (8)	25	122,44	18,64	303,02				
	Görsel Sanatlar (9)	23	122,65	18,00	305,37				
	Müzik (10)	12	117,83	19,90	253,63				
	Beden Eğitimi (11)	19	127,36	18,30	356,24				
	Rehber Öğrt. (12)	16	116,50	30,22	290,44				
	Ana Sınıfı (13)	16	117,81	16,74	258,78				
	Teknoloji ve Tasarım (14)	16	129,06	13,59	351,66				

Tablo 9’da görüldüğü gibi okul müdürlerinin empati yeterliği, sosyal rahatlık yeterliği, destekleme yeterliği ve iletişim toplam puanda öğretmen branşı değişkenine ilişkin öğretmen algıları arasında varyansların homojenliği testi sonucunda saptanan farklılığın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda, farklılığın tüm boyutlarda anlamlı olmadığı görülmektedir. Alt boyutlardan alınabilecek en düşük-yüksek puan aralığı dikkate alınıp çıkan ortalamaların derecelendirme ölçeği karşılığına bakıldığında (bakınız sayfa: 94) tüm boyutlarda farklı branş öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim yeterliklerini çoğu zaman düzeyinde algıladıkları saptanmıştır. Bununla birlikte ölçek alt boyutlarından ve ölçeğin genelinden alınabilecek minimum ve maksimum puanlar göz önüne alındığında ve elde edilen ortalamalara bakıldığında farklı branşa sahip öğretmenlerin müdürlerini iletişim yeterliği açısından tüm alt boyutlarda (empati, sosyal rahatlık ve destekleme ve toplam boyutlarında) yabancı dil, sosyal bilgiler ve teknoloji tasarım öğretmenlerinin en yüksek düzeyde (her zaman düzeyinde) yeterli olarak algıladıkları saptanmıştır.

d) Araştırmanın birinci alt probleminin (d) seçeneği **“İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin ilköğretim okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerine ilişkin algıları öğretmenlerin hizmet yılına göre farklılık göstermekte midir?”** olarak belirlenmişti. Elde edilen veriler üzerinde öğretmenlerin hizmet yılı değişkeni açısından algılarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla öncelikle varyansların homojenliğine bakılmış, varyansların homojen olduğu boyutlarda parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA), homojen olmadığı boyutlarda ise non-parametrik testlerden Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Yapılan varyansların homojenliği testi (test of homogeneity of variances) sonucunda okul müdürünün empati yeterliği (Levene Statistic: 0.398; $p < .810$), sosyal rahatlık yeterliği (Levene Statistic: 0.241; $p < .915$), destekleme yeterliği (Levene Statistic: 0.662; $p < .618$) ve iletişim yeterliği toplam puanda (Levene Statistic: 0.324; $p < .862$) boyutlarında varyansların homojen olduğu görülmüştür.

Okul müdürlerinin iletişim yeterliğine ilişkin öğretmen algılarının öğretmenlerin hizmet yılı değişkeni açısından farklılık göstermediğine ilişkin analiz sonuçları tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10.

Okul Müdürlerinin İletişim Yeterliklerine İlişkin Öğretmen Algılarının Öğretmen Branşı Değişkeni Açısından Farklılığına İlişkin Analiz Sonuçları

Okul Müdürünün	Hizmet yılı	n	$\bar{X}$	S	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ort.	F	A.F.
Empati yeterliği	1 yıldan az (1)	6	72,50	12,06	Gruplar arası	479,628	4	119,907	,706	
	2–5 yıl (2)	74	66,59	12,17	Grup içi	102307,00	602	169,945		
	6–10 yıl (3)	160	66,69	13,50	Toplam	102786,63	606			
	11–20 yıl (4)	200	66,81	12,40						
	21 yıl ve üzeri (5)	167	68,32	13,69						
Sosyal rahatlık yeterliği	1 yıldan az (1)	6	30,83	5,03	Gruplar arası	191,977	4	47,994	1,529	
	2–5 yıl (2)	74	26,18	5,97	Grup içi	18902,152	602	31,399		
	6–10 yıl (3)	160	26,78	5,46	Toplam	19094,129	606			
	11–20 yıl (4)	200	26,82	5,45						
	21 yıl ve üzeri (5)	167	27,50	5,76						
Destekleme yeterliği	1 yıldan az (1)	6	31,00	3,79	Gruplar arası	127,794	4	31,949	1,175	
	2–5 yıl (2)	74	27,00	5,22	Grup içi	16368,634	602	27,190		
	6–10 yıl (3)	160	27,33	5,21	Toplam	16496,428	606			
	11–20 yıl (4)	200	27,41	5,09						
	21 yıl ve üzeri (5)	167	26,80	5,38						
İletişim yeterliği	1 yıldan az (1)	6	134,33	19,87	Gruplar arası	1531,957	4	382,989	,789	
	2–5 yıl (2)	74	119,78	20,58	Grup içi	292039,56	602	485,116		
	6–10 yıl (3)	160	120,81	22,57	Toplam	293571,52	606			
	11–20 yıl (4)	200	121,04	21,39						
	21 yıl ve üzeri (5)	167	122,63	22,89						

Tablo 10’da görüldüğü gibi okul müdürlerinin gerek iletişim yeterliği toplam puanı gerekse empati kurabilme, sosyal rahatlık ve destekleme yeterliğine ilişkin öğretmen algıları öğretmenlerin hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Alt boyutlardan alınabilecek en düşük-yüksek puan aralığı dikkate alınıp çıkan ortalamaların derecelendirme ölçeği karşılığına bakıldığında (bakınız sayfa: 94) okul müdürlerinin tüm boyutlarda iletişim yeterliğine ilişkin en yüksek algıya (çoğu zaman düzeyinde) aday öğretmenlerin sahip oldukları görülmektedir. Farklı hizmet yılına sahip öğretmenlerin müdürlerinin iletişim yeterliği toplam puan boyutunda ve empati kurabilme, sosyal rahatlık ve destekleme alt boyutlarında benzer algıya sahip oldukları görülmektedir. Başka bir ifadeyle farklı hizmet yılına sahip öğretmenler tüm boyutlarda okul müdürlerini iletişim yeterliğini çoğu zaman düzeyinde algılamaktadır.

e) Araştırmanın birinci alt probleminin (e) seçeneği **“İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin ilköğretim okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerine ilişkin algıları okul müdürünün yaşına göre farklılık göstermekte midir?”** olarak belirlenmişti. Elde edilen veriler üzerinde okul müdürünün yaşı değişkeni açısından öğretmen algılarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla önce varyansların homojenliğine bakılmış, varyansların homojen olduğu boyutlarda parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA), homojen olmadığı boyutlarda ise non-parametrik testlerden Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Yapılan varyansların homojenliği testi (test of homogeneity of variances) sonucunda okul müdürünün empati yeterliği (Levene Statistic: 6.186; $p < .000$), sosyal rahatlık yeterliği (Levene Statistic: 5.412; $p < .001$), destekleme yeterliği (Levene Statistic: 4.072; $p < .007$) ve iletişim yeterliği toplam puanda (Levene Statistic: 6.411; $p < .000$) boyutlarında varyansların homojen olmadığı görülmüştür. Bu nedenle okul müdürünün iletişim yeterliğine ilişkin öğretmen algılarının okul müdürünün yaşı değişkeni açısından farklı olup olmadığını belirlemek amacıyla non-parametrik testlerden Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Bu farklılığın hangi grup ya da gruplardan kaynakladığının belirlenebilmesi için ikili gruplar arasında Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11.

Okul Müdürlerinin İletişim Yeterliklerine İlişkin Öğretmen Algılarının Müdürün Yaşı Değişkeni Açısından Farklılığına İlişkin Analiz Sonuçları

Okul müdürünün;	Okul müdürünün yaşı	n	$\bar{X}$	S	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Empati yeterliği	30–39 (2)	58	59,51	13,21	93,97	5450,00	3739,000	,000
	40–49 (3)	212	67,73	11,22	146,86	31135,00		
	30–39 (2)	58	59,51	13,21	120,95	7015,00	5304,000	,000
	50–59 (4)	311	68,37	13,04	196,95	61250,00		
	30–39 (2)	58	59,51	13,21	36,64	2125,00	414,000	,057
	60 ve üzeri (5)	20	63,55	20,52	47,80	956,00		
	40–49 (3)	212	67,73	11,22	250,26	53056,00	30478,000	,142
	50–59 (4)	311	68,37	13,04	270,00	83970,00		
	40–49 (3)	212	67,73	11,22	116,46	24690,50	2112,500	,979
	60 ve üzeri (5)	20	63,55	20,52	116,88	2337,50		
	50–59 (4)	311	68,37	13,04	270,00	51845,00	2891,000	,597
	60 ve üzeri (5)	20	63,55	20,52	116,88	3101,00		

Tablo 11. (devamı)

Okul müdürünün	Okul müdürünün yaşı	n	$\bar{X}$	S	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Sosyal rahatlık yeterliği	30–39 (2)	58	22,82	5,95	89,93	5210,00	3499,000	,000
	40–49 (3)	212	27,06	4,98	148,00	31375,00		
	30–39 (2)	58	22,82	5,95	122,22	6509,00	4798,000	,000
	50–59 (4)	311	27,64	5,42	198,57	61756,00		
	30–39 (2)	58	22,82	5,95	36,30	2105,50	394,500	,033
	60 ve üzeri (5)	20	25,95	8,56	48,78	975,50		
	40–49 (3)	212	27,06	4,98	248,31	52641,00	30063,000	,086
	50–59 (4)	311	27,64	5,42	271,33	84385,00		
	40–49 (3)	212	27,06	4,98	116,26	24647,00	2069,000	,859
	60 ve üzeri (5)	20	25,95	8,56	119,05	2381,00		
	50–59 (4)	311	27,64	5,42	166,31	51723,00	3013,000	,815
	60 ve üzeri (5)	20	25,95	8,56	161,15	3223,00		

Tablo 11. (devamı)

Okul müdürünün	Okul müdürünün yaşı	n	$\bar{X}$	S	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Destekleme yeterliği	30–39 (2)	58	25,34	4,27	102,69	5956,00	4245,000	,000
	40–49 (3)	212	27,77	4,90	144,48	30629,00		
	30–39 (2)	58	25,34	4,27	150,67	8739,00	7028,000	,007
	50–59 (4)	311	27,13	5,43	191,40	59526,00		
	30–39 (2)	58	25,34	4,27	37,16	2155,00	444,000	,119
	60 ve üzeri (5)	20	27,13	5,43	46,30	926,00		
	40–49 (3)	212	27,77	4,90	271,36	57529,00	30981,000	,241
	50–59 (4)	311	27,13	5,43	255,62	79497,00		
	40–49 (3)	212	27,77	4,90	116,83	24767,50	2050,500	,808
	60 ve üzeri (5)	20	27,13	5,43	113,03	2260,50		
	50–59 (4)	311	27,13	5,43	166,02	51633,00	3103,000	,987
	60 ve üzeri (5)	20	27,13	5,43	165,65	3313,00		
	50–59 (4)	311	27,13	5,43	255,62	51633,00	3103,000	,987
	60 ve üzeri (5)	20	27,13	5,43	165,65	3313,00		

Tablo 11. (devamı)

Okul müdürünün	Okul müdürünün yaşı	n	$\bar{X}$	S	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
İletişim yeterliği	30–39 (2)	58	107,68	21,36	90,87	5270,50	3559,500	,000
	40–49 (3)	212	122,60	19,32	147,71	31314,50		
	30–39 (2)	58	107,68	21,36	119,48	6930,00	5219,000	,000
	50–59 (4)	311	123,16	21,96	197,22	61335,00		
	30–39 (2)	58	107,68	21,36	36,28	2104,50	393,500	,033
	60 ve üzeri (5)	20	116,10	35,03	48,83	976,50		
	40–49 (3)	212	122,60	19,32	253,91	53829,50	31251,500	,312
	50–59 (4)	311	123,16	21,96	267,51	83196,50		
	40–49 (3)	212	122,60	19,32	116,30	24656,50	2078,500	,885
	60 ve üzeri (5)	20	116,10	35,03	118,58	2371,50		
	50–59 (4)	311	123,16	21,96	166,25	51703,50	3032,500	,852
	60 ve üzeri (5)	20	116,10	35,03	162,13	3242,50		

Tablo 11’de yer alan bulgular incelendiğinde okul müdürlerinin iletişim yeterliklerine ilişkin öğretmen algılarının okul müdürünün yaşı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. İletişim yeterlikleri ölçeğinin empati yeterliği ve destekleme yeterliği alt boyutlarında okul müdürünün yaşını 30-39 olarak belirten öğretmen algıları ile okul müdürünün yaşını 40-49 ve 50-59 olarak belirten öğretmen algıları arasında; sosyal rahatlık yeterliği alt boyutu ile iletişim yeterliği toplam puan boyutunda ise okul müdürünün yaşını 30-39 olarak belirten öğretmen algıları ile okul müdürünün yaşını 40-49, 50-59 ve 60 ve üzeri olarak belirten öğretmen algıları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Okul müdürünün yaşını 30–39 olarak belirten öğretmenler okul müdürlerinin empati yeterliği, sosyal rahatlık yeterliği, destekleme yeterliği alt boyutlarında ve iletişim yeterliği toplam puan yeterliği boyutunda aralarında anlamlı farklılık saptanan diğer gruplara göre bu iletişim yeterliklerini daha düşük düzeyde gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bir başka ifadeyle öğretmenler genç okul müdürlerinin iletişim yeterliklerini gerçekleştirme düzeylerini daha düşük düzeyde algılamaktadırlar. Ayrıca öğretmenlerin farklı yaşta okul müdürlerini iletişim yeterlikleri toplam puan boyutunda ve tüm alt boyutlarda (empati, sosyal rahatlık, destekleme) çoğu zaman düzeyinde yeterli gördükleri saptanmıştır. Öğretmenlerin tüm boyutlarda (empati, sosyal rahatlık, destekleme ve iletişim toplam puan) 40-49 ve 50-59 yaşları arasındaki okul müdürlerinin iletişim yeterliklerini diğer yaş grubundaki okul müdürlerine göre daha yüksek düzeyde gerçekleştirdiklerini algıladıkları saptanmıştır. ayrıca okul müdürlerinin yaşı artıkça algılanan iletişim yeterliğinde artışı onucuna ulaşmıştır.

f) Araştırmanın birinci alt probleminin (f) seçeneği **“İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin ilköğretim okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerine ilişkin algıları okul müdürünün branşına göre farklılık göstermekte midir?”** olarak belirlenmişti. Elde edilen veriler üzerinde okul müdürünün branşı değişkeni açısından öğretmen algılarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla önce varyansların homojenliğine bakılmış, varyansların homojen olduğu boyutlarda parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA), homojen olmadığı boyutlarda ise non-parametrik testlerden Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Yapılan varyansların homojenliği testi (test of homogeneity of variances) sonucunda okul müdürünün destekleme yeterliği (Levene Statistic:1.169; $p<.315$) boyutunda

homojen olduğu; empati yeterliği (Levene Statistic: 6.409; $p<.000$), sosyal rahatlık yeterliği (Levene Statistic: 3.237; $p<.001$) ve iletişim yeterliği toplam puan (Levene Statistic: 5.115; $p<.000$) boyutlarında varyansların homojen olmadığı görölmüştür. Bu nedenle okul müdürünün iletişim yeterliğine ilişkin öğretmen algılarının okul müdürünün branşı değişkeni açısından farklı olup olmadığını belirlemek amacıyla non-parametrik testlerden Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12’de yer alan bulgular incelendiğinde yapılan Kruskal Wallis testi sonucuna göre, okul müdürlerinin iletişim yeterliklerine ilişkin öğretmen algılarının okul müdürünün branşı değişkeni açısından empati yeterliği ($p<.000$), sosyal rahatlık yeterliği ($p<.000$) ve iletişim toplam puan ($p<.000$) boyutunda anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. İletişim yeterlikleri ölçeğinin birinci alt boyutu olan *empati yeterliği* boyutunda, okul müdürünün branşını sınıf öğretmeni olarak belirten öğretmen algıları ile okul müdürünün branşını Türkçe, sosyal bilgiler ($p=.000$), din kültürü ve ahlak bilgisi ($p=.000$), görsel sanatlar ($p=.019$), beden eğitimi ($p=.002$) ve diğer branş ($p=.007$) olarak belirten öğretmen algıları arasında; okul müdürünün branşını Türkçe olarak belirten öğretmen algıları ile okul müdürünün branşını din kültürü ($p=.003$) olarak belirten öğretmen algıları arasında, okul müdürünün branşını matematik olarak belirten öğretmen algıları ile okul müdürünün branşını sosyal bilgiler ($p=.001$), din kültürü ve ahlak bilgisi ($p=.000$), beden eğitimi ($p=.006$) ve diğer branşlar ($p=.008$) olarak belirten öğretmen algıları arasında; okul müdürünün branşını fen ve teknoloji olarak belirten öğretmen algıları ile okul müdürünün branşını sosyal bilgiler ($p=.000$), din kültürü ve ahlak bilgisi ($p=.000$), beden eğitimi ($p=.010$) ve diğer branşlar ($p=.014$) olarak belirten öğretmen algıları arasında; okul müdürünün branşını sosyal bilgiler olarak belirten öğretmen algıları ile okul müdürünün branşını din kültürü ve ahlak bilgisi ($p=.025$) olarak belirten öğretmen algıları arasında ve okul müdürünün branşını din kültürü ve ahlak bilgisi olarak belirten öğretmen algıları ile okul müdürünün branşını görsel sanatlar ($p=.001$) olarak belirten öğretmen algıları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Okul müdürünün branşını sınıf öğretmeni olarak belirten öğretmen algıları ile aralarında anlamlı farklılık saptandığı okul müdürünün branşını Türkçe, sosyal bilgiler, din kültürü ve ahlak bilgisi, görsel sanatlar ve beden eğitimi ve diğer branşlar olarak belirten öğretmen algılarına oranla; okul müdürünün branşını Türkçe olarak belirten öğretmen algıları ile aralarında anlamlı farklılık saptandığı okul müdürünün branşını din kültürü ve ahlak bilgisi olarak belirten öğretmen algılarına oranla; okul müdürünün branşını matematik olarak belirten öğretmen algıları ile aralarında anlamlı farklılık saptandığı okul müdürünün branşını sosyal bilgiler, din kültürü ve ahlak bilgisi ve beden eğitimi ve diğer branşlar olarak belirten öğretmen algılarına oranla; okul müdürünün branşını fen ve teknoloji olarak belirten öğretmen algıları ile aralarında anlamlı farklılık saptandığı sosyal bilgiler, din kültürü ve ahlak

bilgisi ve beden eğitimi ve diğer branşlar olarak belirten öğretmen algılarına oranla; okul müdürünün branşını sosyal bilgiler olarak belirten öğretmen algıları ile aralarında anlamlı farklılık saptandığı din kültürü ve ahlak bilgisi olarak belirten öğretmen algılarına oranla ve okul müdürünün branşını görsel sanatlar olarak belirten öğretmen algıları ile aralarında anlamlı farklılık saptandığı din kültürü ve ahlak bilgisi olarak belirten öğretmen algılarına oranla okul müdürlerinin empati yeterliğini daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Alt boyutlardan alınabilecek en düşük-yüksek puan aralığı dikkate alınıp çıkan ortalamaların derecelendirme ölçeği karşılığına bakıldığında (bakınız sayfa: 94) öğretmen algılarına göre sınıf öğretmeni, matematik ve fen ve teknoloji branşında olan okul müdürleri empati yeterliğini her zaman düzeyinde; diğer branşlarda olan okul müdürleri ise çoğu zaman düzeyinde gerçekleştirmektedirler. Okul müdürünün branşı bazında aritmetik ortalamaları dikkate alındığında, okul müdürünün branşını matematik olarak belirten öğretmenlerin onların empati yeterliliğini en yüksek düzeyde gerçekleştirdiklerini algıladıkları; okul müdürünün branşını din kültürü ve ahlak bilgisi olarak belirten öğretmenlerin ise okul müdürlerinin bu yeterliliği en düşük düzeyde gerçekleştirdiklerini algıladıkları sonucuna ulaşılmaktadır.

İletişim yeterlikleri ölçeğinin ikinci alt boyutu olan *sosyal rahatlık yeterliği* boyutunda, görevli oldukları okulun okul müdürünün branşını sınıf öğretmeni olarak belirten öğretmen algıları ile okul müdürünün branşını Türkçe ($p=.023$), matematik ($p=.000$), din kültürü ($p=.000$), beden eğitimi ($p=.007$) ve diğer branş ($p=.023$) olarak belirten öğretmen algıları arasında; okul müdürünün branşını Türkçe olarak belirten öğretmen algıları ile okul müdürünün branşını fen ve teknoloji ($p=.030$) ve din kültürü ($p=.004$) olarak belirten öğretmen algıları arasında; okul müdürünün branşını matematik olarak belirten öğretmen algıları ile okul müdürünün branşını sosyal bilgiler ($p=.005$), din kültürü ($p=.000$), beden eğitimi ($p=.031$) ve diğer branşlar ($p=.037$) olarak belirten öğretmen algıları arasında; okul müdürünün branşını fen ve teknoloji olarak belirten öğretmen algıları ile okul müdürünün branşını sosyal bilgiler ($p=.000$), din kültürü ($p=.000$), beden eğitimi ($p=.009$) ve diğer branşlar ($p=.024$) olarak belirten öğretmen algıları arasında; okul müdürünün branşını sosyal bilgiler olarak belirten öğretmen algıları ile okul müdürü branşını din kültürü ($p=.009$) olarak belirten öğretmen algıları arasında ve okul müdürünün branşını din kültürü olarak belirten öğretmen algıları ile okul müdürünün branşını

görsel sanatlar ($p=.000$) olarak belirten öğretmen algıları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Öğretmen algılarına göre, sınıf öğretmeni branşında olan okul müdürleri; Türkçe, matematik, din kültürü, beden eğitimi ve diğer branşa sahip okul müdürlerine göre; Türkçe branşında olan okul müdürleri din kültürü branşında olan okul müdürlerine göre; matematik branşında olan okul müdürleri sosyal bilgiler, din kültürü, beden eğitimi ve diğer branşlarda olan okul müdürlerine göre; fen ve teknoloji branşında olan okul müdürleri Türkçe, sosyal bilgiler, din kültürü, beden eğitimi ve diğer branşlarda olan okul müdürlerine göre; sosyal bilgiler branşında olan okul müdürleri din kültürü branşında olan okul müdürlerine göre; görsel sanatlar branşında olan okul müdürleri din kültürü branşında olan okul müdürlerine göre bu yeterliği daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Alt boyutlardan alınabilecek en düşük-yüksek puan aralığı dikkate alınıp çıkan ortalamaların derecelendirme ölçeği karşılığına bakıldığında (bakınız sayfa: 94) öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin sosyal rahatlık yeterliğini en yüksek düzeyde (her zaman düzeyinde) fen ve teknoloji ve sınıf öğretmeni branşına sahip okul müdürleri, en düşük düzeyde (çoğu zaman düzeyinde) ise din kültürü branşına sahip okul müdürlerinin gerçekleştirdiği saptanmıştır.

İletişim yeterlikleri ölçeğinin toplam puan boyutunda, okul müdürünün branşını sınıf öğretmeni olarak belirten öğretmen algıları ile okul müdürünün branşını sosyal bilgiler ($p=.000$), din kültürü ($p=.000$), görsel sanatlar ($p=.012$), beden eğitimi ($p=.004$) ve diğer branş ($p=.004$) olarak belirten öğretmen algıları arasında; okul müdürünün branşını Türkçe olarak belirten öğretmen algıları ile okul müdürünün branşını din kültürü ($p=.000$) ve diğer branş ($p=.044$) olarak belirten öğretmen algıları arasında; okul müdürünün branşını matematik olarak belirten öğretmen algıları ile okul müdürünün branşını sosyal bilgiler ($p=.002$), din kültürü ($p=.000$), beden eğitimi ($p=.013$) ve diğer branş ($p=.007$) olarak belirten öğretmen algıları arasında; okul müdürünün branşını fen ve teknoloji olarak belirten öğretmen algıları ile okul müdürünün branşını sosyal bilgiler ($p=.001$), din kültürü ($p=.000$), beden eğitimi ($p=.022$) ve diğer branş ($p=.011$) olarak belirten öğretmen algıları arasında; okul müdürünün branşını sosyal bilgiler olarak belirten öğretmen algıları ile okul müdürünün branşını din kültürü ($p=.003$) olarak belirten öğretmen algıları arasında; okul müdürünün branşını din kültürü olarak belirten öğretmen algıları ile okul müdürünün branşını görsel sanatlar ($p=.000$) olarak belirten öğretmen algıları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Öğretmen algılarına göre, sınıf öğretmeni

branşında olan okul müdürlerinin; sosyal bilgiler, din kültürü, görsel sanatlar, beden eğitimi ve diğer branş okul müdürlerine göre; Türkçe branşında olan okul müdürlerinin din kültürü ve diğer branşa sahip okul müdürlerine göre; matematik branşında olan okul müdürlerinin sosyal bilgiler, din kültürü, beden eğitimi ve diğer branş okul müdürlerine göre; fen ve teknoloji branşında olan okul müdürlerinin sosyal bilgiler, din kültürü, beden eğitimi ve diğer branşa sahip okul müdürlerine göre; sosyal bilgiler branşında olan okul müdürlerinin din kültürü branşında olan okul müdürlerine göre; görsel sanatlar branşında olan okul müdürlerinin din kültürü branşında olan okul müdürlerine göre bu yeterliği daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Alt boyutlardan alınabilecek en düşük-yüksek puan aralığı dikkate alınıp çıkan ortalamaların derecelendirme ölçeği karşılığına bakıldığında (bakınız sayfa: 94) okul müdürlerinin iletişim yeterliğini en yüksek düzeyde (her zaman düzeyinde) matematik ve sınıf öğretmeni branşına sahip okul müdürleri, en düşük düzeyde (çoğu zaman düzeyinde) ise diğer branş okul müdürlerinin gerçekleştirdiği saptanmıştır. Öğretmen algılarına göre sınıf öğretmeni ve matematik branşında olan okul müdürleri ise bu yeterlikleri en üst düzeyde gerçekleştirmektedirler.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

a) Araştırmanın ikinci alt probleminin (a) seçeneği **“İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin örgütsel çatışma düzeyine ilişkin algıları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?”** olarak belirlenmişti. Öğretmenlerin yanıtlamış olduğu örgütsel çatışma ölçeğinden elde edilen verilerin cinsiyet değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla öncelikle varyansların homojenliği testi (Levene’s Test for Equality of Variances) sonucuna bakılmıştır. Varyansların homojen olarak çıktığı boyutlar için t-testi, homojen çıkmadığı boyutlar için Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Yukarıda belirtilen alt probleme ilişkin analiz sonuçları aşağıda tablo 13’de yer almaktadır.

Tablo 13.

İlköğretim Öğretmenlerinin Yaşadıkları Örgütsel Çatışma Düzeyine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Farklılığına İlişkin Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin algıladığı;	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	t	u	p
Kişisel çatışma	Kadın	271	21,26	2,53	1,629		,111
	Erkek	338	21,62	2,77			
Grup içi çatışma	Kadın	271	20,24	6,65	2,507		,189
	Erkek	338	21,65	7,09			
Gruplar arası çatışma	Kadın	271	29,75	3,81	482		,891
	Erkek	338	29,90	3,92			
Örgütsel çatışma	Kadın	271	71,27	12,94	3,203	38620,000	,001
	Erkek	338	73,18	13,07			

Tablo 13’de görüldüğü üzere cinsiyet değişkenine göre örgütsel çatışma ölçeğinin kişisel çatışma, grup içi çatışma ve gruplar arası çatışma alt boyutlarına ilişkin öğretmen algıları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Fakat cinsiyet değişkeni açısından örgütsel çatışma toplam puan boyutuna ilişkin öğretmen algılarında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Örgütsel çatışma toplam puan boyutunda ve kişisel çatışma, grup içi çatışma ve gruplar arası çatışma alt boyutlarında erkek öğretmenlerin algılarının kadın öğretmenlerin algılarına göre daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu bulguya göre erkek öğretmenlerin daha yüksek düzeyde çatışma yaşadığı söylenebilir.

b) Araştırmanın ikinci alt probleminin (b) seçeneği “**İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin örgütsel çatışma düzeyine ilişkin algıları öğretmenlerin öğrenim durumuna göre farklılık göstermekte midir?**” olarak belirlenmişti. Elde edilen veriler üzerinde öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeni açısından algılarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla öncelikle varyansların homojenliğine bakılmış, varyansların homojen olduğu boyutlarda parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA), homojen olmadığı boyutlarda ise non-parametrik testlerden Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Yapılan varyansların homojenliği testi (test of homogeneity of variances) sonucunda öğretmenlerin yaşadıkları kişisel çatışma (Levene Statistic: 1.649; $p < .193$), grup

içi çatışma (Levene Statistic: 1.188; $p < .306$), gruplar arası çatışma (Levene Statistic: .0.501; $p < .606$) ve örgütsel çatışma toplam puan (Levene Statistic: 0.616; $p < .540$) boyutlarında varyansların homojen olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin yaşadıkları örgütsel çatışma düzeyine ilişkin öğretmen algılarının öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeni açısından farklılık göstermediğine ilişkin analiz sonuçları tablo 14’de yer almaktadır.

Tablo 14.

İlköğretim Öğretmenlerinin Yaşadıkları Örgütsel Çatışma Düzeyine İlişkin Algılarının Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Farklılığına İlişkin Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin algıladığı;	Öğrenim durumu	n	$\bar{X}$	S	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ort.	p	F	A.F.
Kişisel çatışma	Önlisans(1)	151	21,34	2,62	Gruplar arası	19,474	2	9,737	.193	1,356	
	Lisans (2)	446	21,53	2,69	Grup içi	4366,447	608	7,182			
	Lisansüstü	14	20,42	2,87	Toplam	4385,921	610				
	Doktora(3)										
Grup içi çatışma	Önlisans(1)	151	20,91	6,58	Gruplar arası	175,590	2	87,795	.306	1,770	
	Lisans (2)	446	21,29	7,21	Grup içi	30104,674	607	49,596			
	Lisansüstü	14	17,78	5,85	Toplam	30280,264	609				
	Doktora (3)										
Gruplar arası çatışma	Önlisans(1)	151	30,11	4,24	Gruplar arası	17,933	2	8,966	.606	,598	
	Lisans (2)	446	29,73	3,72	Grup içi	9118,349	608	14,997			
	Lisansüstü	14	30,14	4,36	Toplam	9136,282	610				
	Doktora(3)										
Örgütsel çatışma	Önlisans(1)	151	72,37	7,95	Gruplar arası	241,752	2	120,876	.540	2,149	2-3
	Lisans (2)	446	72,57	7,40	Grup içi	34145,574	607	56,253			
	Lisansüstü	14	68,35	5,12	Toplam	34387,326	609				
	Doktora(3)										

Tablo 14’de görüldüğü gibi örgütsel çatışma toplam puan boyutuna ve kişisel çatışma, grup içi çatışma, gruplar arası çatışma alt boyutlarına ilişkin öğretmen algıları öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bir başka ifadeyle farklı öğrenim düzeylerine sahip öğretmenlerin örgütsel çatışma düzeyine ilişkin olarak benzer algılara sahip oldukları söylenebilir. Fakat örgütsel çatışma toplam puan boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin örgütsel çatışma düzeyine ilişkin algıları ile lisansüstü-doktora mezunu öğretmenlerin bu alandaki algıları arasında ($p<.039$) anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Alt boyutlardan alınabilecek en düşük-yüksek puan aralığı dikkate alınıp çıkan ortalamaların derecelendirme ölçeği karşılığına bakıldığında (bakınız sayfa: 95) lisans mezunu öğretmenlerin örgütsel çatışma düzeyine ilişkin algıları çoğu zaman düzeyinde, lisansüstü-doktora mezunu öğretmenlerin örgütsel çatışma düzeyine ilişkin algılarının bazen düzeyinde olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte alt boyutlardan alınabilecek en düşük-yüksek puan aralığı dikkate alınıp çıkan ortalamaların derecelendirme ölçeği karşılığına bakıldığında (bakınız sayfa: 95) kişisel çatışma, grup içi çatışma alt boyutlarına ve örgütsel çatışma boyutuna ilişkin lisans mezunu öğretmen algılarının önlisans ve lisansüstü öğrenim düzeyine sahip öğretmen algılarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Gruplar arası çatışma alt boyutuna ilişkin lisansüstü öğrenim düzeyine sahip öğretmen algılarının önlisans ve lisans mezunu öğretmen algılarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

c) Araştırmanın ikinci alt probleminin (c) seçeneği “**İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin örgütsel çatışma düzeyine ilişkin algıları öğretmenlerin branşına göre farklılık göstermekte midir?**” olarak belirlenmişti. Elde edilen veriler üzerinde öğretmenlerin branş değişkeni açısından algılarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla önce varyansların homojenliğine bakılmış, varyansların homojen olduğu boyutlarda parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA), homojen olmadığı boyutlarda ise non-parametrik testlerden Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Yapılan varyansların homojenliği testi (test of homogeneity of variances) sonucunda öğretmenlerin yaşadıkları kişisel çatışma (Levene Statistic: 2.371; $p<.004$) boyutunda varyansın homojen olmadığı; grup içi çatışma (Levene Statistic: 1.272; $p<.225$), gruplar arası çatışma (Levene Statistic: 1.008; $p<.441$) ve örgütsel çatışma toplam puan (Levene Statistic: 1.692;

$p<.058$) boyutlarında varyansların homojen olduğu gör÷lm÷ştür. Bu nedenle öğretmenlerin algıladıkları örgütsel çatışma düzeyine ilişkin öğretmen algılarının branş açısından farklı olup olmadığını belirlemek amacıyla non-parametrik testlerden Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları tablo15’de yer almaktadır.

Tablo 15.

İlköğretim Öğretmenlerinin Yaşadıkları Örgütsel Çatışma Düzeyine İlişkin Algılarının Öğretmen Branşı Değişkeni Açısından Farklılığına İlişkin Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin algıladığı	Öğretmen branşı	n	$\bar{X}$	S	Sıra ort.	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd.	X^2	Kareler ort.	F	p	A.F.
Kişisel çatışma	Sınıf Öğrt. (1)	276	21,47	2,56	304,84			13	22,771			,045	1-8
	Türkçe (2)	50	20,92	2,67	266,54								1-11
	Matematik (3)	39	21,46	2,71	307,82								2-8
	Fen ve Teknoloji (4)	40	21,97	2,27	325,85								2-11
	Sosyal Bilgiler (5)	32	21,03	2,40	265,58								3-8
	Yabancı Dil (6)	34	20,73	2,28	254,69								4-6
	Bilgisayar (7)	13	21,15	3,43	290,85								5-8
	Din Kültürü (8)	25	22,88	2,48	405,08								5-11
	Görsel Sanatlar (9)	23	21,13	2,98	297,72								6-8
	Müzik (10)	12	21,83	3,95	352,79								6-11
	Beden Eğitimi (11)	19	22,73	2,05	388,26								8-9
	Rehber Öğrt. (12)	16	20,50	4,03	270,06								8-12
	Ana Sınıfı (13)	16	22,18	2,04	354,81								11-12
	Teknoloji ve Tasarım (14)	16	21,31	3,51	308,81								

Tablo 15. (devamı)

Öğretmenlerin algıladığı	Öğretmen branşı	n	$\bar{X}$	S	Sıra ort.	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd.	X^2	Kareler ort.	F	p	A.F.
Grup çatışma	İçerik Öğrt. (1)	276	20,96	7,12		Gruplar arası	575,450	12		44,265	,890		
	Türkçe (2)	50	20,46	6,11		Grup içi	29640,058	596		49,732			
	Matematik (3)	39	22,20	8,69		Toplam	30215,508	609					
	Fen ve Teknoloji (4)	40	21,95	6,86									
	Sosyal Bilgiler (5)	32	20,98	6,52									
	Yabancı Dil (6)	34	20,38	6,71									
	Bilgisayar (7)	13	22,00	8,34									
	Din Kültürü (8)	25	21,60	6,66									
	Görsel Sanatlar (9)	23	24,08	8,59									
	Müzik (10)	12	20,41	5,21									
	Beden Eğitimi (11)	19	22,31	7,01									
	Rehber Öğrt. (12)	16	20,06	5,49									
	Ana Sınıfı (13)	16	18,12	5,38									
	Teknoloji ve Tasarım (14)	16	22,25	7,21									

Tablo 15’de görüldüğü gibi örgütsel çatışma toplam puanı boyutu ve grup içi çatışma, gruplar arası çatışma alt boyutlarına ilişkin öğretmen algıları öğretmenlerin branşına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Fakat kişisel çatışma alt boyutuna ilişkin öğretmen algıları öğretmenlerin branşına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kişisel çatışma alt boyutuna ilişkin din kültürü öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri ($p=.012$), Türkçe öğretmenleri ($p=.003$), matematik öğretmenleri ($p=.038$), sosyal bilgiler öğretmenleri ($p=.009$), yabancı dil öğretmenleri ($p=.002$), görsel sanatlar öğretmenleri ($p=.023$) ve rehber öğretmenler ($p=.005$) arasında; beden eğitimi öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri ($p=.046$), Türkçe öğretmenleri ($p=.011$), sosyal bilgiler öğretmenleri ($p=.027$), yabancı dil öğretmenleri ($p=.009$) ve rehber öğretmenler ($p=.013$) arasında; fen ve teknoloji öğretmenleri ile yabancı dil öğretmenleri ($p=.046$) algıları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Kişisel çatışmayı din kültürü öğretmenlerinin sınıf öğretmenleri, Türkçe öğretmenleri, matematik öğretmenleri, sosyal bilgiler öğretmenleri, yabancı dil öğretmenleri, görsel sanatlar öğretmenleri ve rehber öğretmenlerine göre; beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf öğretmenleri, Türkçe öğretmenleri, sosyal bilgiler öğretmenleri, yabancı dil öğretmenleri ve rehber öğretmenlerine göre; fen ve teknoloji öğretmenlerinin ise yabancı dil öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde algıladığı saptanmıştır. Bununla birlikte alt boyutlardan alınabilecek en düşük-yüksek puan aralığı dikkate alınıp çıkan ortalamaların derecelendirme ölçeği karşılığına bakıldığında (bakınız sayfa: 95) kişisel çatışmayı en düşük düzeyde rehber öğretmenler ($\bar{X}=20.50$), en yüksek düzeyde ise din kültürü öğretmenleri ($\bar{X}=22.88$); grup içi çatışmayı en düşük düzeyde (nadiren düzeyinde) ana sınıfı öğretmenleri, en yüksek düzeyde (bazen düzeyinde) ise görsel sanatlar öğretmenleri; gruplar arası çatışmayı en düşük düzeyde görsel sanatlar öğretmenleri ($\bar{X}=30.38$), en yüksek düzeyde ise beden eğitimi öğretmenleri ($\bar{X}=31.21$) ve örgütsel çatışmayı en düşük düzeyde Türkçe öğretmenlerinin ($\bar{X}=69.91$), en yüksek düzeyde ise beden eğitimi öğretmenlerinin ($\bar{X}=76.26$) algıladıkları saptanmıştır.

d) Araştırmanın ikinci alt probleminin (d) seçeneği “**İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin örgütsel çatışma düzeyine ilişkin algıları öğretmenlerin hizmet yılına göre farklılık göstermekte midir?**” olarak belirlenmişti. Elde edilen veriler üzerinde öğretmenlerin hizmet yılı değişkeni açısından algılarının farklılık gösterip

göstermediğini belirlemek amacıyla öncelikle varyansların homojenliğine bakılmış, varyansların homojen olduğu boyutlarda parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA), homojen olmadığı boyutlarda ise non-parametrik testlerden Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Yapılan varyansların homojenliği testi (test of homogeneity of variances) sonucunda öğretmenlerin yaşadıkları kişisel çatışma (Levene Statistic: 2.507; $p < .041$) boyutunda varyansın homojen olmadığı; grup içi çatışma (Levene Statistic: 1.074; $p < .368$, gruplar arası çatışma (Levene Statistic: 2.238; $p < .064$) ve örgütsel çatışma toplam puan (Levene Statistic: 1.267; $p < .282$) boyutlarında varyansların homojen olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin yaşadıkları örgütsel çatışma düzeyine ilişkin öğretmen algılarının öğretmenlerin hizmet yılı değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçları tablo 16’da yer almaktadır.

Tablo 16’da görüldüğü gibi örgütsel çatışma toplam puanı boyutu ve grup içi çatışma, gruplar arası çatışma alt boyutlarına ilişkin öğretmen algıları öğretmenlerin hizmet yılına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Varyansların homojenliği testi sonucuna göre kişisel çatışma alt boyutunda öğretmenlerin hizmet yılı değişkeni açısından algılarında saptanan bu farklılığın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda bu farklılığın anlamlı olmadığı görülmüştür. Alt boyutlardan alınabilecek en düşük-yüksek puan aralığı dikkate alınıp çıkan ortalamaların derecelendirme ölçeği karşılığına bakıldığında (bakınız sayfa: 95) kişisel çatışmayı en yüksek düzeyde hizmet yılı 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler; en düşük düzeyde ise aday öğretmenler yaşamaktadır. Grup içi çatışmayı en düşük düzeyde hizmet yılı 11–20 yıl olan öğretmenler; en yüksek düzeyde ise hizmet yılı 2-5 olan öğretmenler; gruplar arası çatışmayı en düşük düzeyde hizmet yılı 2-5 yıl olan öğretmenler; en yüksek düzeyde ise hizmet yılı 11-20 yıl olan öğretmenler; örgütsel çatışmayı ise en düşük düzeyde aday öğretmenler; en yüksek düzeyde ise hizmet yılı 2-5 yıl olan öğretmenler yaşamaktadır. Bulgulara dayanılarak öğretmenlerin hizmet yılı arttıkça yaşadıkları kişisel çatışma düzeyinin de arttığı söylenebilir.

e) Araştırmanın ikinci alt probleminin (e) seçeneği “**İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin örgütsel çatışma düzeyine ilişkin algıları okul müdürünün yaşına göre farklılık göstermekte midir?**” olarak belirlenmişti. Elde edilen veriler üzerinde okul müdürünün yaşı değişkeni açısından öğretmen algılarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla önce varyansların homojenliğine bakılmış, varyansların homojen olduğu boyutlarda parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA), homojen olmadığı boyutlarda ise non-parametrik testlerden Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Yapılan varyansların homojenliği testi (test of homogeneity of variances) sonucunda öğretmenlerin yaşadıkları kişisel çatışma (Levene Statistic: 2.344; $p < .072$), grup içi çatışma (Levene Statistic: 1.786; $p < .149$), gruplar arası çatışma (Levene Statistic: 0.036; $p < .991$) ve örgütsel çatışma toplam puanda (Levene Statistic: 1.937; $p < .122$) boyutlarında varyansların homojen olduğu görülmüştür. Yapılan analiz sonuçları tablo 17’de yer almaktadır.

Tablo 17.

İlköğretim Öğretmenlerinin Yaşadıkları Örgütsel Çatışma Düzeyine İlişkin Algılarının Müdürün Yaşı Değişkeni Açısından Farklılığına İlişkin Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin algıladığı	Okul müdürünün yaşı	n	$\bar{X}$	S	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ort.	F	A.F.
Kişisel çatışma	30–39 (2)	58	21,32	2,21	Gruplar arası	108,446	3	36,149	5,127	
	40–49 (3)	212	22,02	2,50	Grup içi	4209,104	597	7,050		
	50–59 (4)	311	21,10	2,82	Toplam	4317,551	600			
	60 ve üzeri (5)	20	21,50	2,56						
Grup içi çatışma	30–39 (2)	58	24,93	6,47	Gruplar arası	1233,153	3	411,051	8,677	
	40–49 (3)	212	20,66	6,63	Grup içi	28234,165	596	47,373		
	50–59 (4)	311	21,06	7,22	Toplam	29467,318	599			
	60 ve üzeri (5)	20	16,95	4,76						
Gruplar arası çatışma	30–39 (2)	58	28,10	3,90	Gruplar arası	192,693	3	64,231	4,328	
	40–49 (3)	212	29,98	4,12	Grup içi	8859,173	597	14,839		
	50–59 (4)	311	29,98	3,67	Toplam	9051,867	600			
	60 ve üzeri (5)	20	30,45	3,36						
Örgütsel çatışma	30–39 (2)	58	74,36	6,34	Gruplar arası	504,124	3	168,041	3,041	
	40–49 (3)	212	72,69	7,19	Grup içi	32934,376	596	55,259		
	50–59 (4)	311	72,15	7,89	Toplam	33438,500	599			
	60 ve üzeri (5)	20	68,90	4,73						

Tablo 17’de yer alan bulgular incelendiğinde örgütsel çatışmaya ilişkin öğretmen algıları örgütsel çatışma toplam puan boyutunda ve örgütsel çatışma alt boyutlarında (kişisel çatışma, grup içi çatışma ve gruplar arası çatışma) okul müdürünün yaşı değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermemektedir. Okul müdürünün yaşını 40-49 olarak belirten öğretmenlerin kişisel çatışmayı; okul müdürünün yaşını 30-39 olarak belirten öğretmenlerin grup içi çatışmayı; okul müdürünün yaşını 40-49 ve 50-59 olarak belirten öğretmenlerin gruplar arası çatışmayı ve okul müdürünün yaşını 30-39 olarak belirten öğretmenlerin örgütsel çatışmayı en yüksek düzeyde algıladıkları saptanmıştır. Bulgulara göre okul müdürünün yaşı arttıkça öğretmenlerin algıladığı grup içi çatışma ve örgütsel çatışma düzeyinin azaldığı, gruplar arası çatışma düzeyinin ise arttığı söylenebilir.

f) Araştırmanın ikinci alt probleminin (f) seçeneği “**İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin ilköğretim okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerine ilişkin algıları okul müdürünün branşına göre farklılık göstermekte midir?**” olarak belirlenmişti. Elde edilen veriler üzerinde okul müdürünün branşı değişkeni açısından öğretmen algılarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla önce varyansların homojenliğine bakılmış, varyansların homojen olduğu boyutlarda parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA), homojen olmadığı boyutlarda ise non-parametrik testlerden Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Yapılan varyansların homojenliği testi (test of homogeneity of variances) sonucunda öğretmenlerin yaşadıkları kişisel çatışma (Levene Statistic:2.281; $p<.021$), gruplar arası çatışma (Levene Statistic: 3.295; $p<.001$) ve örgütsel çatışma toplam puan (Levene Statistic: 2.067; $p<.037$) boyutlarında homojen olmadığı; grup içi çatışma (Levene Statistic: 1.629; $p<.113$) boyutunda varyansların homojen olduğu görülmüştür. Bu nedenle öğretmenlerin yaşadıkları örgütsel çatışma düzeyine ilişkin öğretmen algılarının okul müdürünün branşı değişkeni açısından farklı olup olmadığını belirlemek amacıyla non-parametrik testlerden Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları tablo 18’de yer almaktadır.

Tablo 18’de yer alan bulgular incelendiğinde kişisel çatışma alt boyutuna ve örgütsel çatışma boyutuna ilişkin öğretmen algıları okul müdürünün branşı değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermektedir. Örgütsel çatışma ölçeğinin birinci alt boyutu olan kişisel çatışma boyutunda, okul müdürünün branşını Türkçe olarak belirten öğretmenlerin algıları ile okul müdürünün branşını sınıf öğretmeni ($p=.005$), matematik ($p=.001$), din kültürü ($p=.001$) ve diğer ($p=.000$) olarak belirten öğretmen algıları arasında; okul müdürünün branşını matematik olarak belirten öğretmen algıları ile okul müdürü branşını beden eğitimi ($p=.022$) olarak belirten öğretmen algıları arasında ve okul müdürünün branşını din kültürü olarak belirten öğretmen algıları ile okul müdürü branşını sınıf öğretmeni ($p=.025$), Türkçe ($p=.000$), yabancı dil ($p=.014$), görsel sanatlar ($p=.023$) ve beden eğitimi ($p=.010$) branşı olarak belirten öğretmen algıları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Okul müdürü branşını Türkçe olarak belirten öğretmenlerin algıladığı kişisel çatışma düzeyinin; okul müdürü branşını sınıf öğretmeni, matematik, din kültürü ve diğer olarak belirten öğretmen algılarına göre; okul müdürü branşını beden eğitimi olarak belirten öğretmenlerin algıladığı kişisel çatışma düzeyinin okul müdürü branşını matematik olarak belirten öğretmen algılarına göre daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Okul müdürü branşını din kültürü olarak belirten öğretmenlerin algıladığı kişisel çatışma düzeyinin okul müdürü branşını sınıf öğretmeni, Türkçe, yabancı dil, görsel sanatlar ve beden eğitimi branşında olarak belirten öğretmen algılarına göre daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Örgütsel çatışma ölçeği toplam boyutunda okul müdürünün branşını matematik olarak belirten öğretmen algıları ile okul müdürü branşını sınıf öğretmeni ($p=.018$), fen ve teknoloji ($p=.001$) ve görsel sanatlar ($p=.001$) branşı olarak belirten öğretmen algıları arasında; okul müdürünün branşını sınıf öğretmeni olarak belirten öğretmen algıları ile okul müdürü branşını görsel sanatlar ($p=.033$) branşı olarak belirten öğretmen algıları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Okul müdürü branşını matematik olarak belirten öğretmenlerin algıladığı örgütsel çatışma düzeyinin; okul müdürü branşını sınıf öğretmeni, fen ve teknoloji ve görsel sanatlar branşları olarak belirten öğretmen algılarına göre; okul müdürü branşını sınıf öğretmeni olarak belirten öğretmenlerin algıladığı örgütsel çatışma düzeyinin okul

müdürü branşını görsel sanatlar branşı olarak belirten öğretmenlerin algılarına göre daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Alt boyutlardan alınabilecek en düşük-yüksek puan aralığı dikkate alınıp çıkan ortalamaların derecelendirme ölçeği karşılığına bakıldığında (bakınız sayfa: 95) okul müdürünün branşı değişkeni açısından öğretmenlerin en düşük düzeyde grup içi çatışma algıladıkları bulunmuştur.

Öğretmenlerin farklı branşa sahip okul müdürleri ile birlikte çalışmalarına bağlı olarak grup içi çatışmayı en düşük düzeyde (bazen düzeyinde) algıladıkları; kişisel çatışmayı, gruplar arası çatışmayı ve örgütsel çatışmayı çoğu zaman düzeyinde algıladıkları saptanmıştır. Okul müdürünün branşını diğer olarak belirten öğretmenleri kişisel çatışmayı ve gruplar arası çatışmayı, okul müdürünün branşını matematik olarak belirten öğretmenlerin örgütsel çatışmayı en düşük düzeyde algıladıkları saptanmıştır. Beden eğitimi branşında olan okul müdürlerinin görevli oldukları okullarda görevli öğretmenlerin ise en düşük düzeyde grup içi çatışma yaşadıkları söylenebilir.

Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemini **“İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin görüşlerine göre; okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri ile örgütsel çatışma arasındaki ilişkinin düzeyi nedir?”** olarak belirlenmişti. Öğretmenlerin yanıtlamış olduğu iletişim yeterlikleri ölçeğinden ve örgütsel çatışma ölçeğinden elde edilen verilerin ilişkisini belirlemek amacıyla öncelikle Pearson Momentler çarpımı korelasyonu hesaplanmıştır. Yukarıda belirtilen alt probleme ilişkin analiz sonuçları aşağıda tablo 19’da yer almaktadır.

Tablo 19.

Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin İletişim Yeterlikleri ile Örgütsel Çatışma Arasındaki İlişkiye İlişkin Korelasyon Testi Sonuçları

	Empati yeterliği	Sosyal rahatlık yeterliği	Destekleme yeterliği	İletişim yeterliği
Kişisel çatışma	.172	.133	.137	.172
Grup içi çatışma	-.154	-.144	-.451	-.235
Gruplar arası çatışma	.381	.338	.334	.391
Örgütsel çatışma	.114	.087	-.201	.042

Tablo 19’da yer alan bulgular incelendiğinde okul müdürünün iletişim yeterliği ile örgütsel çatışma arasındaki ilişki düzeyi .042 çıkmıştır. Okul müdürünün iletişim yeterliği ile örgütsel çatışma alt boyutlarından kişisel çatışma arasındaki ilişki düzeyi .172, grup içi çatışma arasındaki ilişki düzeyi -.235, ve gruplar arası çatışma arasındaki ilişki düzeyi .391 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada okul müdürünün iletişim yeterliği ile örgütsel çatışma arasındaki ilişki düzeyi düşük bulunmuştur.

Okul müdürünün empati yeterliği ile örgütsel çatışma alt boyutlarından kişisel çatışma arasındaki ilişki düzeyi .172, grup içi çatışma arasındaki ilişki düzeyi -.154, gruplar arası çatışma arasındaki ilişki düzeyi .381 ve örgütsel çatışma toplam puan arasındaki ilişki düzeyi .114 olarak bulunmuştur. Okul müdürünün sosyal rahatlık yeterliği ile örgütsel çatışma alt boyutlarından kişisel çatışma arasındaki ilişki düzeyi .133, grup içi çatışma arasındaki ilişki düzeyi -.144, gruplar arası çatışma arasındaki ilişki düzeyi .338 ve örgütsel çatışma toplam puan arasındaki ilişki düzeyi .087 olarak bulunmuştur. Okul müdürünün destekleme yeterliği ile örgütsel çatışma alt boyutlarından kişisel çatışma arasındaki ilişki düzeyi .137, grup içi çatışma arasındaki ilişki düzeyi -.451, gruplar arası çatışma arasındaki ilişki düzeyi .334 ve örgütsel çatışma toplam puan arasındaki ilişki düzeyi -.201 olarak bulunmuştur.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim yeterliklerine ilişkin algıları ile algıladıkları örgütsel çatışma düzeyi arasında bir farklılığın olup olmadığını

belirlemek amacıyla öğretmenlerce algılanan okul müdürünün iletişim yeterliğine ilişkin puanları aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Elde edilen aritmetik ortalamaya standart sapmanın eklenmesi ve çıkarılması sonucu elde edilen puan aralığına “orta düzey iletişim yeterliği”, aritmetik ortalamadan standart sapmanın çıkarılması sonucu elde edilen puandan düşük puanlara “düşük iletişim yeterliği” aritmetik ortalamaya standart sapmanın eklenmesi sonucu elde edilen puanlardan yüksek puanlara “yüksek iletişim yeterliği” denilmiştir. Hesaplanan değerler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 20.

Yüksek, Orta ve Düşük İletişim Yeterliğinin Hesaplanmasına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

n	$\bar{X}$	SS		
615	121.43	21.98	Yüksek iletişim yeterliği	143.42 ve üstü
			Orta düzey iletişim yeterliği	99.45-143.41 arası
			Düşük iletişim yeterliği	99.44 ve altı

Okul müdürlerinin iletişim yeterliğine ilişkin öğretmen algısı toplam puanları yukarıdaki tabloda yer alan puan aralıklarına göre yeniden kodlanmıştır. Yüksek iletişim yeterliği için (143.42 üstü) 3, orta düzey iletişim yeterliği için (99.45-143.41 arası) 2, düşük iletişim yeterliği için (99.44 ve altı) 1 rakamları puanların karşısına yazılmıştır. Öğretmen algılarına göre yüksek, orta düzey ve düşük iletişim yeterliğine sahip okul müdürlerinin bulunduğu okullarda öğretmenlerce algılanan örgütsel çatışma düzeyinin farklılık gösterip göstermediğine ilişkin olarak yapılan analizde öncelikle varyansların homojenliğine bakılmıştır. Varyansın homojen çıktığı kişisel çatışma boyutunda ((Levene Statistic: 0.952; $p < .387$) parametrik testlerden varyans analizi yapılmıştır. Varyansların homojen çıkmadığı grup içi çatışma (Levene Statistic: 4.595; $p < .010$), gruplar arası çatışma (Levene Statistic: 3.679; $p < .026$) ve çatışma toplam puanı (Levene Statistic: 4.412; $p < .013$) boyutları için parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis testi yapılmış, gruplar arası farklılıkları belirlemek için Mann-Whitney U testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 21.

Okul Müdürlerinin İletişim Yeterliği ile Örgütsel Çatışma Düzeyi Arasındaki Farklılığa İlişkin Analiz Sonuçları

		n	$\bar{X}$	S	Sıra ort.	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd.	Kareler ort.	F	X ²	p	A.F.
Kişisel Çatışma	Düşük iletişim yeterliği	95	20,54	2,73		Gruplar arası	101,137	2	50,569	7,205		,387	
	Orta düzey iletişim yeterliği	426	21,57	2,70		Grup içi	4295,637	612	7,019				
	Yüksek iletişim yeterliği	94	21,88	2,27		Toplam	4396,774	615					
Grup içi çatışma	Düşük iletişim yeterliği	95	22,62	6,30	354,56			2			40,677	,000	
	Orta düzey iletişim yeterliği	426	21,61	7,17	319,82								
	Yüksek iletişim yeterliği	94	17,29	5,76	204,24								
Gruplar arası çatışma	Düşük iletişim yeterliği	95	27,80	4,85	207,62			2			67,960	,000	
	Orta düzey iletişim yeterliği	426	29,80	3,51	305,79								
	Yüksek iletişim yeterliği	94	32,01	3,14	419,48								
Çatışma toplam puan	Düşük iletişim yeterliği	95	70,96	6,76	269,82			2			8,860	,012	
	Orta düzey iletişim yeterliği	426	72,99	8,03	321,50								
	Yüksek iletişim yeterliği	94	71,19	5,14	282,28								

Tablo 21’de görüldüğü gibi, yapılan Kruskal Wallis testi sonucuna göre, grup içi çatışma, gruplar arası çatışma ve örgütsel çatışma toplam puan boyutunda okul müdürlerinin iletişim yeterliklerine (yüksek, orta düzey ve düşük iletişim yeterliğine) ilişkin öğretmen algılarının anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Bu boyutlarda gruplar arası farklılıkları belirlemek için Mann-Whitney U testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 22.

Okul Müdürlerinin İletişim Yeterliği ile Örgütsel Çatışma Düzeyi Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Analiz Sonuçları

		n	$\bar{X}$	S	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Grup içi çatışma	Düşük iletişim yeterliği (1)	95	22,62	6,30	284,10	26989,50	17945,500	,090
	Orta düzey iletişim yeterliği (2)	426	21,61	7,17	255,22	108470,50		
	Düşük iletişim yeterliği (1)	95	22,62	6,30	118,46	11253,50	2236,500	,000
	Yüksek iletişim yeterliği (3)	94	17,29	5,76	71,29	6701,50		
	Orta düzey iletişim yeterliği (2)	426	21,61	7,17	277,59	117977,50	12497,500	,000
	Yüksek iletişim yeterliği (3)	94	17,29	5,76	180,45	16962,50		
Gruplar arası çatışma	Düşük iletişim yeterliği (1)	95	27,80	4,85	190,56	18103,00	13543,000	,000
	Orta düzey iletişim yeterliği (2)	426	29,80	3,51	276,71	117878,00		
	Düşük iletişim yeterliği (1)	95	27,80	4,85	65,06	6181,00	1621,000	,000
	Yüksek iletişim yeterliği (3)	94	32,01	3,14	125,26	11774,00		
	Orta düzey iletişim yeterliği (2)	426	29,80	3,51	242,58	103337,50	12386,500	,000
	Yüksek iletişim yeterliği (3)	94	32,01	3,14	341,73	32122,50		
Örgütsel çatışma toplam puan	Düşük iletişim yeterliği (1)	95	70,96	6,76	225,74	21445,50	16885,500	,013
	Orta düzey iletişim yeterliği (2)	426	72,99	8,03	268,27	114014,50		
	Düşük iletişim yeterliği (1)	95	70,96	6,76	92,07	8747,00	4187,000	,459
	Yüksek iletişim yeterliği (3)	94	71,19	5,14	97,96	9208,00		
	Orta düzey iletişim yeterliği (2)	426	72,99	8,03	266,23	113149,00	12386,500	,044
	Yüksek iletişim yeterliği (3)	94	71,19	5,14	231,82	21791,00		

Tablo 22’de görüldüğü gibi grup içi çatışma alt boyutunda öğretmen algılarına göre, düşük iletişim yeterliğine sahip okul müdürlerinin bulunduğu okullarda öğretmenlerce algılanan grup içi çatışma düzeyi ile yüksek iletişim yeterliğine sahip okul müdürlerinin bulunduğu okullarda öğretmenlerce algılanan grup içi çatışma düzeyi arasında ve orta düzey iletişim yeterliğine sahip okul müdürlerinin bulunduğu okullarda öğretmenlerce algılanan grup içi çatışma düzeyi ile yüksek iletişim yeterliğine sahip okul müdürlerinin bulunduğu okullarda öğretmenlerce algılanan grup içi çatışma düzeyi arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Okul müdürünün iletişim yeterliğini yüksek iletişim yeterliği olarak algılayan öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim yeterliğini orta düzey iletişim yeterliği ve düşük iletişim yeterliği olarak algılayan öğretmenlere göre grup içi çatışma düzeyini daha düşük olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka ifadeyle okul müdürünün iletişim yeterliğini yüksek iletişim yeterliği olarak algılayan öğretmenler grup içi çatışma düzeyini en düşük düzeyde algılamaktadırlar.

Okul müdürlerinin iletişim yeterliğini düşük iletişim yeterliği ve orta düzey iletişim yeterliği olarak ifade eden öğretmenlerin gruplar arası çatışma düzeyine ilişkin algıları arasında; okul müdürlerinin iletişim yeterliğini düşük iletişim yeterliği ile yüksek iletişim yeterliği olarak ifade eden öğretmenlerin gruplar arası çatışma düzeyine ilişkin algıları arasında ve okul müdürlerinin iletişim yeterliğini orta düzey iletişim yeterliği ile yüksek iletişim yeterliği arasında olarak ifade eden öğretmenlerin gruplar arası çatışma düzeyine ilişkin algıları anlamlı farklılık saptanmıştır. Okul müdürünün iletişim yeterliğini yüksek iletişim yeterliği olarak algılayan öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim yeterliğini orta düzey iletişim yeterliği ve düşük iletişim yeterliği olarak algılayan öğretmenlere göre gruplar arası çatışma düzeyini daha yüksek algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Okul müdürlerinin iletişim yeterliğini düşük iletişim yeterliği ile orta düzey iletişim yeterliği olarak ifade eden öğretmenlerin çatışma toplam puan boyutuna ilişkin algıları arasında ve okul müdürlerinin iletişim yeterliğini orta düzey iletişim yeterliği ile yüksek iletişim yeterliği olarak ifade eden öğretmenlerin çatışma toplam puan boyutuna ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Okul müdürünün iletişim yeterliğini orta düzey iletişim yeterliği olarak algılayan öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim yeterliğini düşük iletişim yeterliği ve

yüksek iletişim yeterliği olarak algılayan öğretmenlere göre çatışma toplam puan düzeyini daha yüksek algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM V

ÖZET, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın özeti, araştırmada elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1 Özet ve Sonuçlar

Bu araştırmada çeşitli değişkenler açısından, ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin ilköğretim okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerine ve örgütsel çatışma düzeyine ilişkin algılarının farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda Malatya şehir merkezindeki resmi ilköğretim okullarında görevli öğretmenlere İletişim Yeterlikleri Ölçeği ve Örgütsel Çatışma Ölçeği uygulanmıştır.

Araştırmanın evrenini 2006–2007 eğitim öğretim yılında Malatya şehir merkezindeki resmi ilköğretim okullarında görevli 2935 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini Malatya şehir merkezindeki 86 resmi ilköğretim okulunda görevli öğretmenlerin içerisinde tabakalı oranlı örnekleme yolu ile belirlenen 615 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmanın veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci bölümü öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin soruları kapsamaktadır. Ölçeğin ikinci bölümünü Wiemann (1977) tarafından geliştirilen “İletişim Yeterlikleri Ölçeği” ve üçüncü bölümünü ise Rahim (1983) tarafından geliştirilen “Örgütsel Çatışma Ölçeği” oluşturmaktadır.

Bu araştırmada “İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin ilköğretim okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerine ve örgütsel çatışmaya ilişkin algıları öğretmenlerin cinsiyetine, öğrenim durumlarına, branşlarına, hizmet yılına, okul müdürünün yaşına ve okul müdürünün branşına göre farklılık gösterip göstermediğini ve ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin görüşlerine göre; okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri ile örgütsel çatışma arasındaki ilişki

düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu problemlere ilişkin elde edilen sonuçlar sırası ile aşağıda yer almaktadır:

1. Kadın ve erkek öğretmenler müdürlerini iletişim yeterliği açısından tüm boyutlarda (empati, sosyal rahatlık ve destekleme ve iletişim yeterliği) aynı düzeyde (çoğu zaman düzeyinde) yeterli olarak algılamaktadırlar.
2. Farklı öğrenim düzeylerine sahip öğretmenler müdürlerinin iletişim yeterliğine ilişkin olarak benzer algılara (çoğu zaman düzeyinde) sahiptirler. Farklı öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin müdürlerinin iletişim yeterliği açısından en yeterli gördükleri boyut sosyal rahatlık yeterliği boyutu, en az yeterli gördükleri boyut ise empati kurabilme yeterliği boyutu olmuştur.
3. Okul müdürlerinin iletişim yeterliği toplam puanı ve empati kurabilme, sosyal rahatlık ve destekleme yeterliğine ilişkin öğretmen algıları öğretmenlerin branşına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Farklı branşa sahip öğretmenlerin müdürlerini iletişim yeterliği açısından tüm alt boyutlarda (empati, sosyal rahatlık ve destekleme ve toplam boyutlarında) yabancı dil, sosyal bilgiler ve teknoloji tasarım öğretmenlerinin en yüksek düzeyde (her zaman düzeyinde) yeterli olarak algıladıkları saptanmıştır. Farklı branşa sahip öğretmenlerin müdürlerini iletişim yeterliği açısından tüm alt boyutlarda (empati, sosyal rahatlık ve destekleme ve toplam boyutlarında) çoğu zaman düzeyinde yeterli gördükleri saptanmıştır.
4. Okul müdürlerinin gerek iletişim yeterliği toplam puanı gerekse empati kurabilme, sosyal rahatlık ve destekleme yeterliğine ilişkin öğretmen algıları öğretmenlerin hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Farklı hizmet yılına sahip öğretmenler tüm boyutlarda okul müdürlerini iletişim yeterliğini çoğu zaman düzeyinde algılamaktadır. Okul müdürlerinin tüm boyutlardaki iletişim yeterliğine ilişkin en yüksek algıya aday öğretmenlerin sahip oldukları saptanmıştır.
5. Okul müdürlerinin iletişim yeterliklerine ilişkin öğretmen algılarının okul müdürünün yaşı değişkeni açısından tüm boyutlarda (empati yeterliği, sosyal rahatlık yeterliği, destekleme yeterliği ve iletişim yeterliği toplam puan) anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Öğretmenler genç okul müdürlerinin iletişim yeterliklerini gerçekleştirme düzeylerini daha düşük

düzeyde algılamaktadırlar. Öğretmenlerin tüm boyutlarda (empati, sosyal rahatlık, destekleme ve iletişim toplam puan) 40-49 ve 50-59 yaşları arasındaki okul müdürlerinin iletişim yeterliklerini diğer yaş grubundaki okul müdürlerine göre daha yüksek düzeyde gerçekleştirdiklerini algıladıkları saptanmıştır.

6. Okul müdürlerinin iletişim yeterliklerine ilişkin öğretmen algılarının okul müdürünün branşı değişkeni açısından empati yeterliği, sosyal rahatlık yeterliği alt boyutlarında ve iletişim toplam puan boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Öğretmen algılarına göre; empati yeterliğini en yüksek düzeyde matematik branşında olan okul müdürleri, en düşük düzeyde ise din kültürü branşında olan okul müdürleri; sosyal rahatlık yeterliğini en yüksek düzeyde fen ve teknoloji ve sınıf öğretmeni branşında olan okul müdürleri, en düşük düzeyde din kültürü branşında olan okul müdürleri ve iletişim yeterliğini en yüksek düzeyde sınıf öğretmeni branşında olan okul müdürleri, en düşük düzeyde ise diğer branş okul müdürleri gerçekleştirmektedir.
7. Örgütsel çatışma ölçeğinin örgütsel çatışma toplam puan boyutunda cinsiyet değişkeni açısından öğretmen algılarında anlamlı farklılık saptanmıştır. Kişisel çatışma, grup içi çatışma ve gruplar arası çatışma alt boyutlarında ise anlamlı farklılık saptanmamıştır. Örgütsel çatışma ölçeğinin tüm boyutlarında bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre örgütsel çatışmayı daha düşük düzeyde algıladıkları saptanmıştır.
8. Örgütsel çatışma toplam puan boyutunda ve kişisel çatışma, grup içi çatışma, gruplar arası çatışma alt boyutlarında öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre öğretmen algılarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Alt boyutlardan alınabilecek en düşük-yüksek puan aralığı dikkate alınıp çıkan ortalamaların derecelendirme ölçeği karşılığına bakıldığında (bakınız sayfa: 95) kişisel çatışma, grup içi çatışma alt boyutlarına ve örgütsel çatışma boyutuna ilişkin lisans mezunu öğretmen algılarının önlisans ve lisansüstü öğrenim düzeyine sahip öğretmen algılarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Gruplar arası çatışma alt boyutuna ilişkin lisansüstü öğrenim düzeyine sahip öğretmen algılarının önlisans ve lisans mezunu öğretmen algılarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

9. Örgütsel çatışma toplam puanı boyutu ve grup içi çatışma, gruplar arası çatışma alt boyutlarına ilişkin öğretmen algıları öğretmenlerin branşına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Fakat kişisel çatışma alt boyutuna ilişkin öğretmen algıları öğretmenlerin branşına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kişisel çatışmayı en düşük düzeyde yabancı dil öğretmenleri ($\bar{X}=20.73$) , en yüksek düzeyde ise din kültürü öğretmenleri ($\bar{X}=22.88$); grup içi çatışmayı en düşük düzeyde (nadiren düzeyinde) ana sınıfı öğretmenleri, en yüksek düzeyde (bazen düzeyinde) ise görsel sanatlar öğretmenleri; gruplar arası çatışmayı en düşük düzeyde görsel sanatlar öğretmenleri ($\bar{X}=30.38$) , en yüksek düzeyde ise beden eğitimi öğretmenleri ($\bar{X}=31.21$) ve örgütsel çatışmayı en düşük düzeyde Türkçe öğretmenlerinin ($\bar{X}=69.91$), en yüksek düzeyde ise beden eğitimi öğretmenlerinin ($\bar{X}=76.26$) algıladıkları saptanmıştır.
10. Örgütsel çatışma toplam puanı boyutu ve kişisel çatışma, grup içi çatışma, gruplar arası çatışma alt boyutlarına ilişkin öğretmen algıları öğretmenlerin hizmet yılına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Kişisel çatışmayı en yüksek düzeyde hizmet yılı 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler; en düşük düzeyde ise aday öğretmenler yaşamaktadır. Grup içi çatışmayı en düşük düzeyde hizmet yılı 11–20 yıl olan öğretmenler; en yüksek düzeyde ise hizmet yılı 2-5 olan öğretmenler; gruplar arası çatışmayı en düşük düzeyde hizmet yılı 2-5 yıl olan öğretmenler; en yüksek düzeyde ise hizmet yılı 11-20 yıl olan öğretmenler; örgütsel çatışmayı ise en düşük düzeyde aday öğretmenler; en yüksek düzeyde ise hizmet yılı 2-5 yıl olan öğretmenler yaşamaktadır.
11. Örgütsel çatışmaya ilişkin öğretmen algıları örgütsel çatışma toplam puan boyutunda ve örgütsel çatışma alt boyutlarında (kişisel çatışma, grup içi çatışma ve gruplar arası çatışma) okul müdürünün yaşı değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermemektedir. Okul müdürünün yaşını 40-49 olarak belirten öğretmenlerin kişisel çatışmayı; okul müdürünün yaşını 30-39 olarak belirten öğretmenlerin grup içi çatışmayı; okul müdürünün yaşını 40-49 ve 50-59 olarak belirten öğretmenlerin gruplar arası çatışmayı ve okul müdürünün yaşını 30-39 olarak belirten öğretmenlerin örgütsel çatışmayı en yüksek düzeyde algıladıkları saptanmıştır.

12. Kişisel çatışma alt boyutuna ve örgütsel çatışma boyutuna ilişkin öğretmen algıları okul müdürünün branşı değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin farklı branşa sahip okul müdürleri ile birlikte çalışmalarına bağlı olarak grup içi çatışmayı en düşük düzeyde (bazen düzeyinde) algıladıkları; kişisel çatışmayı, gruplar arası çatışmayı ve örgütsel çatışmayı çoğu zaman düzeyinde algıladıkları saptanmıştır.
13. Okul müdürünün iletişim yeterliği ile örgütsel çatışma arasındaki ilişki düzeyi .042 çıkmıştır. Okul müdürünün iletişim yeterliği ile örgütsel çatışma alt boyutlarından kişisel çatışma arasındaki ilişki düzeyi .172, grup içi çatışma arasındaki ilişki düzeyi -.235, ve gruplar arası çatışma arasındaki ilişki düzeyi .391 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada okul müdürünün iletişim yeterliği ile örgütsel çatışma arasındaki ilişki düzeyi düşük bulunmuştur.
14. Okul müdürlerinin iletişim yeterliklerine (yüksek, orta düzey ve düşük iletişim yeterliğine) ilişkin öğretmen algılarının grup içi çatışma, gruplar arası çatışma alt boyutlarında ve örgütsel çatışma toplam puan boyutunda anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Kişisel çatışma alt boyutunda ise okul müdürlerinin iletişim yeterliklerine (yüksek, orta düzey ve düşük iletişim yeterliğine) ilişkin öğretmen algılarında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Okul müdürünün iletişim yeterliğini yüksek iletişim yeterliği olarak algılayan öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim yeterliğini orta düzey iletişim yeterliği ve düşük iletişim yeterliği olarak algılayan öğretmenlere göre grup içi çatışma düzeyini daha düşük algıladıkları bulunmuştur. Gruplar arası çatışma düzeyini okul müdürünün iletişim yeterliğini yüksek iletişim yeterliği olarak algılayan öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim yeterliğini orta düzey iletişim yeterliği ve düşük iletişim yeterliği olarak algılayan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde algıladıkları ve çatışma toplam puanını okul müdürünün iletişim yeterliğini orta düzey iletişim yeterliği olarak algılayan öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim yeterliğini düşük iletişim yeterliği ve yüksek iletişim yeterliği olarak algılayan öğretmenlere göre daha yüksek algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

5.2 Öneriler

5.2.1 Uygulamacılar İçin Öneriler

1. Araştırma sonucunda ilköğretim okullarında okul müdürlerinin iletişim yeterlikleri düzeyine bağlı olarak örgütsel çatışmaların yaşandığı belirlenmiştir. Okul müdürleri örgüt içerisindeki çatışmaları azaltabilmek için iletişim yeterlikleri alanında ve ortaya çıkan örgütsel çatışmaları örgüt yararına kullanabilmek için çatışma yönetimi alanında kendisini geliştirmelidir.
2. Okul müdürlerinin iletişim yeterliklerini geliştirmek ve onları çatışma yönetiminde etkin kılmak için Milli Eğitim Bakanlığı'na hizmet içi eğitim kursları verilebilir.
3. Öğretmenlerin yaşadıkları örgütsel çatışma düzeyini azaltmak ve öğretmenlerin çatışma çözme yeterliklerini geliştirmek için Milli Eğitim Bakanlığı'na hizmet içi eğitim kursları düzenlenebilir.
4. Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin iletişim yeterliklerinin geliştirebilmesi için programlar hazırlanabilir.

2.2.2 Araştırmacılar İçin Öneriler

1. İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin okul müdürlerinin iletişim yeterlikleri ile örgütsel çatışma düzeyi arasındaki ilişkiye ilişkin algıları ve beklentilerini karşılaştırmalı olarak inceleyen araştırmalar yapılabilir.
2. Malatya ili ile sınırlandırılan bu çalışma farklı illerde tekrarlanarak sonuçları karşılaştırılabilir.
3. Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin iletişim yeterliklerinin öğrenciler arasındaki çatışma düzeyini etkileme derecesi incelenebilir.
4. Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin iletişim yeterliklerinin okulun akademik başarısını etkileme derecesi incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, H. (2006). **Ortaöğretim Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetim Stilleri Ve Bu Çatışma Yönetim Stilllerinin Öğretmenlerin Stres Düzeyine Etkisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Açıkalın, A. (1998). **Toplumsal Kuramsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akat, İ., Budak, G. ve Budak, G. (2002). **İşletme Yönetimi**. İzmir: Fakülteler Kitabevi Barış Yayınları
- Altuğ, D. (1997). **Örgütsel Davranış- Toplam Kalite Yönetimi Anlayışı İçinde**. Ankara: Haberal Eğitim Vakfı.
- Araslantürk, Z. (2001). **Sosyal Bilimciler İçin Araştırma Metot ve Teknikleri**. İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Arslan, C. (2005). **Kişilerarası Çatışma Çözme ve Problem Çözme Yaklaşımlarının Yükleme Karmaşıklığı Açısından İncelenmesi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Arseven, A. (2001). **Alan Araştırma Yöntemi**. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Asunakutlu, T., Safran, B. (2004). *“Kültürel Farklılıklardan Kaynaklanan Çatışmalara Yönelik Bir Araştırma- Marmaris Turizm Sektörü Örneği”* **Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. Cilt:6 Sayı:1 Ss:26-49
www.sbe.deu.edu.tr/Yayinlar/dergi/dergi/2004sayi1/asunakutlu-safran.pdf
 (Erişim Tarihi: 06.01.2007).
- Ataman, G. (2001). **İşletme Yönetimi –Temel Kavramlar Yeni Yaklaşımlar**. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Atay, K. (2001). *“Okul Müdürlerinin Çatışmaları Çözümleme Stratejilerine İlişkin Öğretmen, Okul Müdürü ve Denetmen Algıları”*. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. Sayı:25, Ankara: PegemA Yayıncılık, Ss.21-35.

Atay, K. (2002). “Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Çatışmaları Çözümleme Stratejileri Arasındaki İlişki”. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. Sayı:31, Ankara: PegemA Yayıncılık, Ss.344–355

Aydın, M. (2000). **Eğitim Yönetimi**. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.

Aytaç, S. (2000). **İnsanı Anlama Çabası**. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.

Bakan, İ. ve Büyükbeşe, T. (2004). “ Örgütsel İletişim İle İş Tatmini Unsurları Arasındaki İlişkiler: Akademik Örgütler İçin Bir Alan Araştırması”. **Akdeniz İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, Sayı:7, Ss:1-30 <http://www.akdeniz.edu.tr/iibf/yeni/genel/dergi/Sayi07/05Bakan.pdf> (Erişim Tarihi: 29.07.2007).

Bal, H. (2001). **Bilimsel Araştırma Yöntem ve Teknikleri**. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Yayınları .

Balcı, A. (1995). **Örgütsel Gelişme**. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Başar, H. (2003). **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Başaran, İ. E. (1992). **Yönetimde İnsan İlişkileri**. Ankara: Gül Yayınevi.

Başaran, İ. E. (1989). **Yönetim**. Ankara: Gül Yayınevi.

Başaran, İ.E. (1991). **Örgütsel Davranış**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Başaran, İ. E. (2000). **Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul**. Ankara: Feryal Matbaası.

Başaran, İ. E. (1982). **Örgütsel Davranışın Yönetimi**. Ankara: Sevinç Matbaası.

Bıçakçı, İ. (2004). **İletişim ve Halkla İlişkiler- Eleştirel Bir Yaklaşım**. İstanbul: Kapital Medya Hizmetleri A. Ş., Şefik Matbaası.

Bilen, M. (2000). **Sağlıklı İnsan İlişkileri-Ailede, Kurumlarda, Toplumda**. Ankara: Armoni Ltd. Şti.

Binbaşoğlu, C. (1975). **Eğitim Yöneticiliği**. Ankara: Binbaşoğlu Yayınevi.

- Binbir, E. (2003). **Yöneticilerin İletişim Kurma ve Eğitim Ortamı, Çevresi Oluşturma Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Birden, N. (2001). **Etkili Dinleme Sürecinde Öğretmen Ve Yönetici Algılamalarının Karşılaştırılması**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Blackburn, H. C. (2002). **Administrator Gender Differences In Conflict Managment Style And The Relationship To School Culture**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Universty of Missouri, Colombia.
- Bolatkıran, M. A. (2006). **İlköğretim Okul Müdürlerinin Duygusal Yeterlilikleriyle İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin Öğretmen Algılarına Göre İncelenmesi- Gaziantep İli Merkez İlçeleri Örneği**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Bulut, Y. Y. (1998) **Isparta İli Öğretmen Ve Yöneticilerinin İletişim Sorunlarını Algılama Düzeyleri ve Bu Algılarıyla Bazı Kişisel Değişkenler Arasındaki İlişkiler**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Bumin, B. (1990). **İşletmelerde Organizasyon Geliştirme ve Çatışmanın Yönetimi**. Ankara: Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yayınları
- Bursalıoğlu, Z. (2002). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bülbül, A. R. (2004). **Halkla İlişkiler**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Can, H. (1992). **Organizasyon ve Yönetim**. Ankara: Adım Yayıncılık.
- Can, H.(2002). **Organizasyon ve Yönetim**. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cebeci, S. (2006). **Rehberlik Araştırma Merkezi Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Stillerinin Öğretmenlerin Ve Yöneticilerin Kendi Algılarına**

İle İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Cengiz, C. (1992). **Milli Eğitim Bakanlığı Bakanlık Müfettişlerinin Yetiştirilmesi Ve Teftişin Geliştirilmesi.** İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Craig, D. A. (2000). **The Relationship Between Communicative Adaptability and Perceived Superintendent Effectiveness.** Yayınlanmamış Doktora Tezi, Southern Illinois University, Carbondale.

Cüceloğlu, D. (2005). **Yeniden İnsan İnsana.** İstanbul: Remzi Kitabevi A. Ş.

Daldabanoğlu, M. (2006). **Okul Yöneticilerinin İletişim Davranışlarının Değerlendirilmesi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı, İstanbul.

Davis, K. (1982) **İşletmelerde İnsan Davranışı: Örgütsel Davranış.** (Çev.: Kemal Tosun). İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları

Davis, K. (1984). **İşletmelerde İnsan Davranışı- Örgütsel Davranış.** (Çev.: Kemal Tosun, Tomris Somay, Fulya Aykar, Can Baysal, Ömer Sadullah, Semra Yalçın). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.

Demirci, Y. (2002). **İlköğretim Okullarında Yaşanılan Çatışma Türleri ve Yöneticilerin İzledikleri Çözüm Stratejileri- İstanbul İli Örneği.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). **Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü.** Ankara: Anı Yayıncılık.

Dökmen, Ü. (1999). **Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati.** İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Ekinci, K. (2006). **Örgütsel İletişim ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Elma, C. ve Demir, K. (2000). **Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar- Uygulamalar ve Sorunlar.** Ankara: Anı Yayıncılık.

- Erdoğan, İ. (2002). **İletişimi Anlamak**. Ankara: Pozitif Matbaacılık.
- Eren, E. (1989). **Yönetim Psikolojisi**. İstanbul: İşletme- İktisadi Enstitüsü Yayınları.
- Eren, E. (1993). **Yönetim ve Organizasyon**. İstanbul: beta Basım Yayım Dağıtım.
- Eren, E. (2001). **Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi**. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Eren, E. (1989). **Yönetim Psikolojisi**. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme İktisadi Enstitüsü Yayınları.
- Ergin, A. ve Birol, C. (2000). **Eğitimde İletişim**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ersoy, S. (2006). **İlköğretim Okullarında Yöneticiler ve Öğretmenler Arasındaki İletişim Sorunları-Van İli örneği**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Ertürk, M. (2000). **İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon**. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Gordon, T. (1997). **Etkili Liderlik Eğitimi- Katılımcı Yönetimin Temeli**. (Çev.: Emel Aksay). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gordon, T. (1996). **Etkili Öğretmenlik Eğitimi**. (Çev.: Emel Aksay). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Görgin, E. G. (2003). **İlköğretim Yöneticilerinin Çatışmaya Bakış Açıları ve Çatışmayı Yönetme Biçimleri- Siirt İli Örneği**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Grunig, J. E. (2005). **Halkla İlişkiler ve İletişim Yönetiminde Mükemmellik**. (Çev.: Elif Özsayar). İstanbul: Rota Yayınları.
- Güçlü, N. (2000). **“İletişim” Sınıf Yönetimi**.(Ed.:Leyla Küçükahmet). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Gülşen, S. (2006). **Mesleki Ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarında Yaşanan Öğrenci Çatışmalarının Nedenleri Ve Öğretmenlerin Kullandıkları Çatışma Çözüm Stratejileri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- .Gümüşeli, A. İ. (1994). **İzmir Ortaöğretim Okulları Yöneticilerinin Öğretmenler İle Aralarındaki Çatışmaları Yönetme Biçimleri**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güney, S. (2000). **Davranış Bilimleri**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gürsel, M. (1997). **Okul Yönetimi (Kuramsal ve Uygulamalı)**. Konya: Mikro Yayınları.
- Hoşgörür, V. (2002). **“İletişim” Sınıf Yönetimi**. (Ed.: Zeki Kaya). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- İlgar, L. (1996). **Eğitim Yönetimi- Okul Yönetimi-Sınıf Yönetimi**. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- İnceoğlu, M. (2000). **Tutum-Algi-İletişim**. Ankara: İmaj Yayınevi.
- İpek, C. (2003).**İlköğretim Okul Yöneticilerinin Çatışmaya Bakış Açıları ve Çatışmayı Yönetme Biçimleri-Siirt İli Örneği**. Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van
- James, J. (2004). **Beden Dili-Olumlu İmaj oluşturma**. (Çev.: Murat Sağlam). İstanbul:Alfa basım Yayım Dağıtım İnş. Tur. San. Ve Dış Tic. Ltd. Şti. Melisa matbaacılık.
- Kaçmazoğlu, H. B. (2002). “Doğu-Batı Çatışması Açısından Globalleşme”. **Eğitim Araştırmaları Dergisi**. Sayı:6, Ankara: Anı Yayıncılık, Ss.:44-55.
- Kandemir, A. (2006). **Ortaöğretim Okullarında Yöneticilerle Öğretmenler Arasındaki Örgütsel Çatışma ve Uzlaşma Alanları-Bolu ili Örneği**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kaplan, M. (2003). **Kapadokya Bölgesinde Turizm İşletme Belgeli Konaklama İşletmelerinde Departmanlar Arası Çatışmanın Analizi ve Çözüm Önerileri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi İşletme Anabilim Dalı, Malatya.
- Kaptan, S. (1998). **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri

- Karahan, İ. (2003). **İlköğretim Kurumlarında Kurum İçi Çatışma ve Yönetimi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Karahan, T. F. (2006). “*Bir İletişim ve Çatışma Çözme Beceri Eğitimi Programı’nın Üniversite Öğrencilerinin Çatışma Çözme Beceri Düzeylerine Etkisi*”. **Eğitim Araştırmaları Dergisi**. Sayı:22, Ankara: Anı Yayıncılık, Ss.:150-158.
- Karasar, N. (2005). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Karasar, N. (2005). **Araştırmalarda Rapor Hazırlama**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karip, E. (2003). **Çatışma Yönetimi**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kaya, O. (1998). **İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerle Aralarında Çıkan Çatışmaları Yönetme Biçimleri- Batman İli Örneği**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,
- Kayıkçı, K. (1997). **Genel Liselerde Yönetici-Öğretmen İletişimi Engellerine İlişkin Yöneticilerle Öğretmenlerin Algı ve Beklentileri- İstanbul İli Örneği**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kaynak, T. (1995). **Organizasyonel Davranış ve Yönlendirilmesi**. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Kılıç, S. (2006). **Özel Okul Öğretmenlerinin Çatışma Yaklaşımları İle Çatışmayı Yönetme Stilleri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kimball, L. S. (2004) **Organizational Conflict Management Styles and Employee Emotional Engagement**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Loma Linda University.
- Köknel, Ö. (2000). **Bireysel ve Toplumsal Şiddet**. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köknel, Ö. (1985). **Kaygıdan Mutluluğa Kişilik**. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

- Lund-Glassman, M. E. (1999). **The Study of School Climate, Principals' Communication Style, Principals' Sex and School Level.** Yayınlanmamış Doktora Tezi, Portland State Universty
- Lee, F. M. (2003). **Conflict Managment Styles And Emotional Intelligence of Faculty and Staff at a Selected College in Southern Taiwan.** Yayınlanmamış Doktora Tezi, Universty of South Dakota, Taiwan.
- Maya, İ. Ç. (2004). *“İlköğretim Okullarının Özellikleri Ve Örgütsel Çatışma Düzeyleri-İzmir İli Örneği”.* **Eğitim Araştırmaları Dergisi.** Sayı:14, Ankara: Anı Yayıncılık, Ss.:200-210.
- Namlu, N. (2001). **İlköğretim Okul Yöneticilerinin Ekip Liderliği Özellikleri ve İletişim Becerilerine Dayalı Çatışma Eğilimleri.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Nelsen, J., Lott, L. ve Glenn, S. (2003). **Sınıfta Pozitif Disiplin.** (Çev.: Miyase Koyuncu). İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Öncül, R. (2000). **Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü.** İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Önür, N. (2002). **Küreselleşen Dünyada İletişim ve Toplum.** Ankara: Alp Yayınevi.
- Özbek, S. (1998). **İlköğretim Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin İletişim Ve Motivasyon Becerilerine İlişkin Algı Ve Beklentileri- İzmir İli Örneği.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Özer, K.(2006). **İletişimsizlik Becerisi.** İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Özgan, H. (2006). **İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi-Gaziantep Örneği.** Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Özmen, F. (1997). **Fırat ve İnönü Üniversitelerinde Örgütsel Çatışmalar ve Çatışma Yönetimi Yaklaşımları:** Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Öztürk, M. (2003). **Fonksiyonları Açısından İşletme ve Yönetim.** İstanbul: Papatya Yayıncılık.

- Polat, S. (2000). **İlköğretim Okullarında Bazı Durumların Örgütsel Çatışma Yaratma Derecelerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi: Malatya.
- Polat, S. (2003). “*İlköğretim Okullarında Çatışma Yaratabilecek Değişkenlere İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri*”. **Eğitim Araştırmaları Dergisi**. Sayı:12, Ankara: Anı Yayıncılık, Ss.:128-138.
- Polat, S. ve Arslan, H. (2004). “*Yüksek Öğretim Örgütünde Görev Yapan Yöneticilerin Çatışma Yönetimi Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*”. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. Sayı:39, Ankara: PegemA Yayıncılık, Ss.430–457.
- Raelin, J. A. (1999). **Kültürlerin Çatışması**. (Çev.: Kamuran Tuncay). İstanbul: Türküye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Robbins, S. P. (1994). **Örgütsel Davranışın Temelleri**. (Çev.: Sevgi Ayşe Öztürk). Eskişehir: Etam Basım Yayım Ltd..
- Robberts, W. L. (1997). **An Investigation of the Relationship Between Principals’ Self Efficacy Beliefs and Their Methods of Managing Conflict with Teachers**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Auburn University, Alabama.
- Sarpkaya, R. (2002). “*Eğitim Örgütlerinde Çatışma Yönetimi ve Bir Örnek Olay*”. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. Sayı:31, Ankara: PegemA Yayıncılık, Ss.:414–429.
- Schultz, J. F. (1999) “**Conflict Styles of Public Elementary School Principals in Two Michigan Counties**” . Yayınlanmamış Doktora Tezi, Wayne State Universty, Michigan.
- Sevim, A. S. (2005). “*Üniversite Öğrencilerinin Çatışmalara Yaklaşım Biçimleri*” **Eğitim Araştırmaları Dergisi**. Sayı:21, Ankara: Anı Yayıncılık, Ss.:223-233
- Smith, B. A. S. (2004). **Principal Leadership Communication Strategies İn High And Low Socioeconomic Schools**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, The Universty of Arizona, Department of Educational Leadership, Arizona.
- Sökmen, A. ve Yazıcıoğlu, İ. (2005). “*Thomas Modeli Kapsamında Yöneticilerin Çatışma Yönetim Stilleri Ve Tekstil İşletmelerinde Bir Alan Araştırması*” .**Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı:1 Ss:1–19.

<http://www.ttef.gazi.edu.tr/dergi/makaleler/2005/Sayil/1-22.pdf>- (Erişim Tarihi: 06.01.2007).

- Sözen, D. (2002). **Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetim Stilleri ve Bunun Öğretmenlerin Stres Düzeylerine Etkisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şimşek, Ş. (2002). **Yönetim ve Organizasyon**. Konya: Güney Ofset.
- Şimşek, M. Ş., Akgemci, T. ve Çelik, A. (2001). **Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış**. Ankara: Nobel Yayınları.
- Şimşek, Y. (2005). **Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişki**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Tabor, B. (2001) **Conflict Managment and Interpersonal Communication Style of The Elemantary Principal**. Yayınlanmamış doktora Tezi, University of Missouri, Colombia.
- Tan, A. (2003). **İlköğretim Okullarında Yönetici Öğretmen İletişimi-Elazığ İli Örneği** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ
- Tapan, Ç. (2006). **Barış Eğitimi Programı'nın Öğrencilerin Çatışma Çözme Becerileri Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Taymaz, H. (2003). **İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tikici, M. ve Deniz, M. (1991). **Örgütsel Davranış**. Malatya: Enstitü Yayıncılık.
- Tomul, E. (2005). "Sınıfta Öğretmen- Öğrenci İletişimi". **Etkili Sınıf Yönetimi**. (Ed.: Hüseyin Kıran). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Toprakçı, E. (2004). **Sınıf Örgütünün Yönetimi**. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Tortop, N. (2005). **Kamu Personel Yönetimi-İnsan Kaynakları Yönetimi**. Ankara: Yargı Yayınevi.

- Tulunay, Ö. A. (2005). **İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Öğretmenlerle İletişim Tarzları-Kırıkkale İli Örneği**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Tutar, H. (2003). **Örgütsel İletişim**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Türnüklü, A., Şahin, İ. ve Öztürk, N. (2002). “*İlköğretim Okullarında, Öğrenci, Öğretmen, Okul Yöneticisi ve Velilerin Çatışma Çözüm Stratejileri*”. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. Sayı:32, Ankara: PegemA Yayıncılık, Ss.574-597.
- Türnüklü, A. (2005). “*Lise Yöneticilerinin Çatışma Çözüm Strateji ve Taktiklerinin Sosyal Oluşturmacılık Kuramı Perspektifinden İncelenmesi*”. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. Sayı:42,Ankara: PegemA Yayıncılık, Ss.255–278.
- Türnüklü, A. ve Şahin, İ. (2002). “*İlköğretim Okullarında Öğrenci Çatışmaları ve Öğretmenlerin Bu Çatışmalarla Başa Çıkma Stratejileri*”. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. Sayı:30,Ankara: PegemA Yayıncılık, Ss.:283-302.
- Türnüklü, A. ve İllez, M. (2006). “*Öğretmenlerin, Öğrenci Çatışmalarını Çözüm Strateji ve Taktiklerinin Sosyal Oluşturmacılık Perspektifinden İncelenmesi*”. **Eğitim Araştırmaları Dergisi**. Sayı:22, Ankara: Anı Yayıncılık, Ss.:221-232.
- Uğurlu, F.(2001). **İlköğretim Okulu Müdürlerinin Çatışma Yönetim Stilleri-İzmir Metropol Alanı Örneği**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Uygur, A. ve Göral, R. (2005). **Yönetim ve Organizasyon**.Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Wiemann, J. M. (1977). “*Explication and Test of a Model of Communicative Competence*”. **Human Communication Research**. Vol:3, 195–213.
- Yavuzer, Y. (2003). “Sınıf İçi iletişim”. **Sınıf Yönetimi**. (Ed.: Ömer Üre). Ankara: Mikro Basım Yayın Dağıtım.
- Yatkın, A. ve Yatkın, Ü. N. (2006). **Halkla İlişkiler ve İletişim**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Yıldırım, A. (2003). **İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Empatik Eğilimleri ve Empatik Becerileri İle Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki-Ankara İli Örneği**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Yıldırım, E. (2006). **Yetiştirme Yurtlarında ve Ailelerinin Yanında Kalan İlköğretim II: Kademe Öğrencilerinin Çatışma Çözme Davranışı İle Öfke ifade Stillerinin İncelenmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

EK-1 İLETİŞİM YETERLİKLERİ VE ÖRGÜTSEL ÇATIŞMA ÖLÇEĞİ

Değerli meslektaşım

Bu anket “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İletişim Yeterlilikleri İle Örgütsel Çatışma Düzeyi Arasındaki İlişki” konulu araştırmaya bilgi toplamak amacıyla hazırlanmıştır.

Okul yönetimi, okul örgütünü amaçlarına uygun olarak yaşatmayı amaçlamaktadır. Bu amacın gerçekleştirilmesi, insan ve madde kaynaklarının en etkin şekilde kullanılmasından birinci derecede sorumlu olan okul yönetiminin, işbirliği içinde çalıştığı öğretmen grubuyla uyum içinde olması ile sağlanır. Bu da yönetim ve yönetilenler arasında güçlü bir iletişim gerektirir.

Güçlü bir iletişim ile örgüt içerisinde oluşan çatışmalardan da örgütün gelişimi ve kaynakların verimli kullanımı için yararlanır. Bu araştırma ile ilköğretim okulu yöneticilerinin iletişim yeterlikleri ile örgütsel çatışma düzeyi arasındaki ilişkinin betimlenmesi amaçlanmaktadır.

Bu amaç için kullanılacak anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgileri betimleyen ifadeler içermektedir. İkinci bölümde yer alan “İletişim Yeterlilikleri Ölçeği” yöneticinin iletişim yeterliklerini ölçmeye yönelik 36 maddeden oluşmaktadır. Üçüncü bölüm ise örgütsel çatışma düzeyini ölçmeye yönelik 24 maddelik “Örgütsel Çatışma Ölçeği”nden oluşmaktadır.

Anketi ilgili bölümlere ilişkin yapılan açıklamalara uygun olarak doldurmanız ve boş madde bırakmamanız beklenmektedir.

Ankete vereceğiniz cevaplar yalnız bilimsel araştırma amacı ile araştırmacı tarafından kullanılacaktır. Bunun dışında başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Anketten elde edilen veriler toplu olarak değerlendirileceğinden isim yazmaya gerek yoktur.

Göstereceğiniz ilgi ve katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim, saygılarımı sunarım.

Ayşegül TOPLUER
İnönü Üniversitesi
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I KİŞİSEL BİLGİLER

Aşağıda bazı kişisel özelliklerinizin saptanması amacıyla sorular sorulmaktadır. Size yöneltilen her soru için durumunuza en uygun seçeneği verilen parantezin içine (X) işareti koyarak belirtiniz.

1.) Cinsiyetiniz

Kadın () Erkek ()

2.) Öğrenim durumunuz

Önlisans () Lisans () Lisansüstü-Doktora ()

3.) Branşınız

Sınıf öğretmeni () Türkçe () Matematik ()
 Fen ve teknoloji () Sosyal bilgiler () Yabancı dil ()
 Bilgisayar () Din kültürü ve ahlak bilgisi () Görsel Sanatlar ()
 Müzik iş () Beden eğitimi () Rehber Öğretmen ()
 Anasınıfı Öğretmeni () Teknoloji Tasarım ()

4.) Öğretmenlikteki hizmet yılınız

1 Yılden az () 2–5 Yıl () 6–10 Yıl () 11–20 Yıl () 21 yıl ve üzeri ()

5.) Okul müdürünüzün yaşı

29 ve altı () 30–39 () 40–49 () 50–59 () 60 ve üzeri ()

6.) Okul müdürünüzün branşı

Sınıf öğretmeni () Türkçe () Matematik ()
 Fen ve teknoloji () Sosyal bilgiler () Yabancı dil ()
 Bilgisayar () Din kültürü ve ahlak bilgisi () Görsel Sanatlar ()
 Müzik iş () Beden eğitimi () Rehber Öğretmen ()
 Anasınıfı Öğretmeni () Başka:

BÖLÜM II

İLETİŞİM YETERLİKLERİ ÖLÇEĞİ

Soru no	Aşağıdaki her bir ifadeyi dikkatlice okuyarak sizin için en uygun seçeneği (X) işareti koyunuz.	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
1.	Müdürümüz, bizlerle iyi geçinir.	1	2	3	4	5
2.	Müdürümüz, değişen durumlara uyum sağlar.	1	2	3	4	5
3.	Müdürümüz, bizlere birer birey olarak davranır.	1	2	3	4	5
4.	Müdürümüz, bizler konuşurken sözümüzü çok fazla keser.	1	2	3	4	5
5.	Müdürümüz bizleri konuşmaya teşvik eder.	1	2	3	4	5
6.	Müdürümüz, iyi bir dinleyicidir.	1	2	3	4	5
7.	Müdürümüz ile rahatça konuşabiliriz.	1	2	3	4	5
8.	Müdürümüzün konuşma tarzı serttir.	1	2	3	4	5
9.	Müdürümüz, bizlerin duygularını görmezlikten gelir.	1	2	3	4	5
10.	Müdürümüz, genellikle neler hissettiğimizi bilir.	1	2	3	4	5
11.	Müdürümüz bizleri anladığını bizlere hissettirir.	1	2	3	4	5
12.	Müdürümüz bizleri anlar.	1	2	3	4	5
13.	Müdürümüz konuşurken rahat ve sakinidir.	1	2	3	4	5
14.	Müdürümüz, konuştuğu kişileri dikkatle dinler	1	2	3	4	5
15.	Müdürümüz, bizlerle yakın ve samimi ilişkiler kurar.	1	2	3	4	5
16.	Müdürümüz, nerede nasıl davranacağını bilir.	1	2	3	4	5
17.	Müdürümüz, etkili bir konuşmacıdır.	1	2	3	4	5
18.	Müdürümüz, bizlerin her zaman destekçisidir.	1	2	3	4	5
19.	Müdürümüz, ilk kez karşılaştığı insanlarla tanışmaktan çekinmez.	1	2	3	4	5
20.	Müdürümüz, iletişimde kolaylıkla kendisini karşısındaki kişinin yerine koyabilir.	1	2	3	4	5
21.	Müdürümüz, bizlerle ilişkilerinde konuşmalarına dikkat eder.	1	2	3	4	5
22.	Müdürümüz, yeni tanıştığı kişilerle konuşurken genellikle rahattır	1	2	3	4	5
23.	Müdürümüz, söylediklerimize önem verir.	1	2	3	4	5
24.	Müdürümüz, bizimle konuşurken söylediklerimizle ilgilenmez.	1	2	3	4	5
25.	Müdürümüz, yeni insanlarla tanışabileceği sosyal ortamlardan hoşlanır.	1	2	3	4	5
26.	Müdürümüz, esnektir.	1	2	3	4	5
27.	Müdürümüz, üst düzey yetkililerle konuşmaktan korkmaz.	1	2	3	4	5
28.	Problemlerimizi müdürümüze kolayca ifade edebiliriz.	1	2	3	4	5
29.	Müdürümüz, genellikle, doğru zamanda doğru şeyi söylemesini bilir.	1	2	3	4	5
30.	Müdürümüz, konuşurken sesini ve beden dilini etkili bir şekilde kullanmayı becerir.	1	2	3	4	5
31.	Müdürümüz, ihtiyaç duyduğumuz anlarda bize yardım eder.	1	2	3	4	5

BÖLÜM III ÖRGÜTSEL ÇATIŞMA ÖLÇEĞİ

Sor u no	Aşağıdaki her bir ifadeyi dikkatlice okuyarak sizin için en uygun seçeneğe (X) işareti koyunuz.	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
1.	Arkadaş grubum ile diğer arkadaş grupları arasında bazı tartışmalar oluyor.	1	2	3	4	5
2.	Arkadaş grubum ile diğer arkadaş grupları arasında uyum vardır.	1	2	3	4	5
3.	Arkadaş grubumdaki öğretmenler arasında uyum vardır.	1	2	3	4	5
4.	Okulumda kendi başıma yaptığım görevleri daha çok seviyorum.	1	2	3	4	5
5.	Arkadaş grubumda kimin hangi işi yapacağı konusunda tartışmalar olur.	1	2	3	4	5
6.	Diğer arkadaş grupları bizim görevlerimizi yerine getirmemiz için gerekli olan bilgileri vermezler.	1	2	3	4	5
7.	Benim amaçlarım ile okulumun amaçları arasında bir benzerliğin olduğuna inanıyorum	1	2	3	4	5
8.	Çalıştığım kurum farklı olsa bile yapmak istediğim iş öğreticiliktir	1	2	3	4	5
9.	Arkadaş grubum ile diğer arkadaş grupları okulun amaçlarına ulaşması konusunda işbirliği içerisinde.	1	2	3	4	5
10.	Arkadaş grubum ile diğer arkadaş grupları arasında karşılıklı yardımlaşma vardır.	1	2	3	4	5
11.	Arkadaş grubumdaki öğretmenler arasında görüş ayrılıkları vardır.	1	2	3	4	5
12.	Branşım kendimi geliştirmem için beni teşvik ediyor.	1	2	3	4	5
13.	Arkadaş grubumdaki öğretmenler arasında anlaşmazlıklar vardır.	1	2	3	4	5
14.	Arkadaş grubum ile diğer arkadaş grupları arasında işbirliği vardır.	1	2	3	4	5
15.	Arkadaş grubumdaki öğretmenler birbirlerinin görüşlerini desteklemektedirler.	1	2	3	4	5
16.	Öğretmenliğe başlarken ki beklentilerimi mesleğimi yaparken karşılayabildim.	1	2	3	4	5
17.	Arkadaş grubum ile diğer arkadaş grupları arasında uyumsuzluk vardır.	1	2	3	4	5
18.	Arkadaş grubumdaki öğretmenler arasında uyumsuzluk yaşanmaktadır.	1	2	3	4	5
19.	Okulumda ilgimi fazla çekmeyen görevler üstlendiğim kanaatindeyim.	1	2	3	4	5
20.	Arkadaş grubumdaki öğretmenler arasında iyi bir arkadaşlık ilişkisi vardır.	1	2	3	4	5
21.	Diğer arkadaş grupları benim arkadaş grubum içerisinde sorunlara neden olmaktadırlar.	1	2	3	4	5
22.	İşimde yeteneklerimi gösterebiliyorum.	1	2	3	4	5
23.	Öğretmenlik daha doyurucu hale getirilebilir.	1	2	3	4	5

EK-2 ÖLÇEK İLE İLGİLİ UYGULAMA İZİN YAZISI

T. C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.44.00.07.0.21/304-9438
Konu : Anket İzni

VALİLİK MAKAMINA

İnönü Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı 14.02.2007 tarih ve 500-253/590 sayılı yazısında, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Ayşegül TOPLUER' in "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İletişim Yeterlilikleri ile Örgütsel Çatışma Düzeyi Arasındaki İlişki" konulu tezi ile ilgili, ilimiz ilköğretim okullarında anket çalışması yapmak için izin isteğinde bulunmaktadır.

Adı geçen öğrencinin, ilimiz ilköğretim okullarında anket uygulaması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde tensiplerinize arz ederim.


Mehmet BULUT
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR

21/02/2007


İnci SEZER BECEL
Vali a.
Vali Yardımcısı