



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**OKUL MÜDÜRLERİNİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ İLE  
ÇATIŞMA YÖNETİM STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Heba OLWAN  
ORCID: 0000-0002-3126-3212

Danışman  
Prof. Dr. Ercan YILMAZ  
ORCID: 0000-0003-4702-1688

Konya – 2023

## ÖN SÖZ

Yüksek lisans eğitimim süresince desteğini, bilgi ve tecrübesini hiçbir zaman esirgemeyen danışmanım sayın Prof. Dr. Ercan YILMAZ hocama ve Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bölümü öğretim üyelerine akademik hayatım boyunca yaptıkları katkılardan dolayı teşekkür ederim. Ayrıca bana her zaman güvenen ve yardımcı olan ailem ile yüksek lisans eğitimimin başlangıcından şu ana kadar maddi ve manevi desteğini esirgemeyip sabrıyla bana yol gösteren sevgili eşim Sohaib OLWAN'a ve kızlarım Tasnım, Shahd ve Nur'a sonsuz teşekkür ederim. Beni her zaman yüreklendiren hocam sayın Prof. Dr. Sayime Erben KEÇİCİ'ye yürekten teşekkürü borç bilirim. Son olarak bu yola adım atmama yardımcı olup bu çalışmamda desteğini esirgemeyen arkadaşım Hatice TUĞ'a yürekten teşekkür ederim.

Sevgi ve saygılarımla.

Heba OLWAN  
Nisan 2023

## İÇİNDEKİLER

<b>ÖN SÖZ</b> .....	<b>ii</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>iii</b>
<b>TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU</b> .....	<b>v</b>
<b>BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ</b> .....	<b>vi</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>vii</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>viii</b>
<b>1. GİRİŞ</b> .....	<b>9</b>
1.1. Problem Durumu .....	9
1.2. Araştırmanın Amacı .....	11
1.3. Araştırmanın Önemi .....	12
1.4. Sayıtlar .....	13
1.5. Sınırlılıklar.....	13
1.6. Tanımlar .....	13
<b>2. ALANYAZIN</b> .....	<b>14</b>
2.1. Çatışma.....	14
2.2. Kişilik .....	24
2.3. İlgili Araştırmalar .....	36
2.3.1. Türkiye’de Yapılan Çalışmalar .....	36
2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar .....	39
<b>3. YÖNTEM</b> .....	<b>42</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	42
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi .....	42
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri .....	44
3.4. Veri Toplama Süreci .....	52
3.5. Verilerin Analizi.....	52
<b>4. BULGULAR</b> .....	<b>54</b>
4.1. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular .....	56
4.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	56
4.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	77
<b>5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER</b> .....	<b>84</b>
5.1. Tartışma.....	84
5.2. Sonuç .....	98
5.3. Öneriler.....	99
<b>KAYNAKLAR</b> .....	<b>101</b>



## TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

*Okul Müdürlerinin Kişilik Özellikleri ile Çatışma Yönetim Stratejileri Arasındaki İlişki* başlıklı tez çalışmamın toplam **122** sayfalık kısmına ilişkin, 17/04/2023 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%21** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

17/04/2023

Heba OLWAN

Prof. Dr. Ercan YILMAZ

## **BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ**

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

17/04/2023

Heba OLWAN

## ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı  
Yüksek Lisans Tezi

### OKUL MÜDÜRLERİNİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ İLE ÇATIŞMA YÖNETİM STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Heba OLWAN

Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin kişilik özellikleri ile çatışma yönetim strateji düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemek ve aralarında bir ilişki olup olmadığını belirlemektir. Araştırmanın evreni, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Gazze ilinde devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul müdürlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Gazze’de basit seçkisiz örnekleme tekniğiyle seçilen devlet ortaokullarında görev yapan 275 okul müdüründen oluşmaktadır. Tarama modelinde betimsel bir nitelik taşıyan araştırmada, veri toplamak amacıyla kişisel bilgi formu ve iki adet ölçek kullanılmıştır. Ölçeklerden biri “Kişilik Özellikleri Ölçeği”, diğeri ise “Çatışma Yönetim Stratejileri Ölçeği”dir. Veriler elektronik ortam aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada ortaokul müdürlerinin kişilik özelliklerinin duygusal dengesizlik, dışa dönüklük, açıklık, geçimlilik ve sorumluluk boyutlarının çatışmayı çözme stratejilerinin hükmetme, kaçınma, uzlaşma ve ödün verme boyutlarıyla ilişkisi incelenmiştir. Ayrıca ortaokul müdürlerinin kişilik özelliklerinin sosyo-demografik özelliklerden olan cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, medeni hal ve kurum statüsü değişkenleriyle ilişkisi incelenmiştir. Verilerin analizinde geçerlik ve güvenilirlik testleri ile faktör analizinden yararlanılmıştır. Araştırmada katılımcıların demografik özellikleri frekans ve yüzde aracılığıyla belirlenirken, ölçeklerden elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadığını saptamak için Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Normal dağılım gösteren veriler parametrik testlerle (t testi ve Anova) analiz edilmiştir. Ayrıca, iki ölçek verileri arasındaki ilişkiyi saptamak için Pearson korelasyon katsayısından yararlanılmıştır. Yapılan analizlerden elde edilen bulgulara göre, okul müdürlerinin çatışma yönetimi stratejileri algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı; kişilik özelliklerinin ise geçimlilik ve sorumluluk boyutlarında kadınlar lehine anlamlı derecede farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin çatışma yönetimi stratejilerinin yaş değişkenine göre hükmetme ve kaçınma alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaştığı; kişilik özelliklerinin ise duygusal dengesizlik, dışa dönüklük ve sorumluluk alt boyutlarında anlamlı derecede farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Diğeri bir bulguya göre, okul müdürlerinin çatışma strateji yönetim algılarının öğrenim durumuna göre sadece ödün verme alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaştığı; kişilik özelliklerinin ise dışa dönüklük ve açıklık alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Okul müdürlerinin çatışma strateji yönetim algılarının sadece uzlaşma alt boyutunda medeni hallerine göre farklılaştığı tespit edilirken öte yandan kişilik özelliklerinin hiçbir alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca okul müdürlerinin çatışma yönetimi stratejileri algı puanlarının ödün verme, hükmetme ve kaçınma alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği; kişilik özelliklerinin ise duygusal dengesizlik, dışa dönüklük, geçimlilik, sorumluluk boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği saptanmıştır. Diğeri bir bulguya göre, okul müdürlerinin çatışma yönetimi stratejileri algı puanlarının kurum statüsü değişkenine göre sadece hükmetme ve kaçınma alt boyutlarında; kişilik özelliklerinin ise açıklık dışındaki diğeri boyutlarda anlamlı derecede farklılaştığı tespit edilmiştir. Korelasyon analizleri sonuçlarına bakıldığında, okul müdürlerinin çatışma çözme stratejilerine ait alt boyutlar ile okul müdürlerinin kişilik özelliklerine ait alt boyutlar arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Elde edilen bu verilere dayanarak okul müdürlerinin çatışma yönetirken kullandıkları stillerin kişilik özelliklerinden etkilendiği söylenebilir. Yani kişilik özelliklerinin çatışma yönetme becerisi üzerinde önemli bir rol oynadığı ifade edilebilir. Araştırma sonucunda ise elde edilen bulgulara dayalı olarak araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Beş faktör kişilik modeli, çatışma, çatışma yönetim stratejileri, kişilik, yönetici.

## ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences  
Department of Educational Sciences  
Education Management Program  
Master Thesis

### THE RELATIONSHIP BETWEEN CONFLICT MANAGEMENT STRATEGIES AND PERSONALITY TRAITS OF SCHOOL MANAGERS

Heba OLWAN

The aim of this study is to examine the personality traits of school principals and their conflict management strategy levels in terms of various variables and to determine whether there is a relationship between them. The sample of the research consists of school principals working in public schools in the province of Gaza in the 2021-2022 academic year. The sample of the research consists of 275 school principals working in public schools in Gaza, selected by simple random sampling technique. Personal information form and two scales were used to collect data in the research which has a descriptive nature in the survey model. One of the scales is the "Personality Traits Scale" and the other is the "Conflict Management Strategies Scale". Data were collected via e-mail. In the study, the relationship between the personality traits of secondary school principals and the dimensions of conflict resolution strategies to dominating, avoiding, integrating, compromise and obliging were examined. Additionally, the relationship between the personality traits of secondary school principals and socio-demographic characteristics such as gender, age, educational status, professional seniority, marital status and institution status were examined. Validity and reliability tests and factor analysis were used to analyze the data. While the demographics of the participants were determined by frequency and percentage in the study, the Kolmogorov-Smirnov test was used to determine whether the data obtained from the scales were normally distributed. Normally distributed data were analyzed using parametric tests (t-test and Anova). In addition, Pearson's correlation coefficient was used to determine the relationship between the data of the two measures. According to the results obtained from the analyses, principals' perceptions of conflict management strategies did not differ according to the gender variable. On the other hand, it was determined that personality traits differ significantly in favor of women in the dimensions of compatibility and responsibility. The conflict management strategies of school principals differed significantly in the sub-dimensions of control and avoidance according to the age variable. Additionally, it has been determined that personality traits differ significantly in the subdimensions of emotional instability, extraversion, and responsibility. According to another finding, principals' perceptions of conflict strategy management differ significantly only in the bargaining sub-dimension according to their educational status; It has also been observed that personality traits are significantly different in the sub-dimensions of extraversion and openness. While it was determined that the principals' perceptions of conflict strategy management differed according to their social status only in the reconciliation sub-dimension it was determined that there is no significant difference in any of the sub-dimensions of personality traits. In addition, principals' awareness scores of conflict management strategies were found to differ significantly in the Compromise, Control, and Stay away subdimensions; Personality traits were found to vary greatly in the dimensions of emotional instability, extraversion, agreeableness, and responsibility. According to another result, the degrees of perception of conflict management strategies for school principals were only in the sub-dimensions of control and avoidance according to the institution state variable; Additionally, it has been determined that personality traits are significantly different in other dimensions except for openness. When the results of correlation analyses are examined, it is found that there are positive and significant relationships between the sub-dimensions of conflict resolution strategies for school principals and the sub-dimensions of the personality traits of school principals. Based on these data, it can be said that the methods used by principals in conflict management are affected by their personal characteristics. In other words, it can be said that personality traits play an important role in conflict management skills. Finally, suggestions were made to researchers and practitioners based on the results.

**Keywords:** Conflict, conflict management strategies, five factor model, manager, personality.

# BÖLÜM 1

## 1. GİRİŞ

Çalışmanın bu başlığı altında problem durumu, araştırmanın amacı, problem cümlesi, alt problemler, sayıltılar, tanımlar ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

İnsan, örgüt ve kurumların en önemli girdisi olduğu gibi, örgüt ve kurumların gelecekteki yerini belirleme konusunda en etkili gücü elinde tutar. Örgüt ve kurumları biribinden ayıran ilerleme ve gelişmelere ayak uydurmaya becerileridir. Eğitim ise, insanı bilgi ve becerilerle donatması, insanın gelişimini destekleyip geleceğe hazırlanmasını sağlaması bakımından çok önemli bir kurumdur. Ayrıca eğitim, tıpkı çoğu kurumda olduğu gibi, insanların diğer insanlarla etkileşimine dayalı bir ilişkiler ağı barındırır. Bu ilişki ve etkileşimler sevgi ve iş birliği ruhunu geliştirebildiği gibi, zaman zaman çekişme ve çatışmalara da yol açabilmektedir.

İnsan doğasının bir gereği olan çatışma kavramı diğer insanlarla ve toplumla iç içe olduğumuz için sıklıkla yüzleşmemiz gereken bir durumdur (Robbins ve Judge, 2012). Aslında çatışma toplumsal yaşamamızın bir parçasıdır ve belli bir düzeye kadar çatışmanın varlığı normal kabul edilmektedir. Bir arada bulunan grupların ve toplumların tercihlerinde, isteklerinde, değerlerinde, inaçlarında ve çıkarlarında farklılıklar oldukça çatışmalar sürecektir. Çatışma kaçınılmaz olduğuna göre yapılması gereken; çatışmanın ortaya çıkmasına neden olan durumun yıkıcı etkilerini engellemek için çatışmayı etkili bir şekilde yönetebilmektedir (Karip, 2020). Örgütsel çatışmayı kontrol altında tutabilen yöneticilerin örgütlerini başarıyla yönetebildikleri söylenebilir. Özellikle güç mücadelelerinin olduğu kurumlarda örgütsel çatışmaların belli bir seviyede tutulabilmesi, örgüt içinde karşılaşılması muhtemel pek çok sorunun önüne geçecektir (Çalık, 2021).

İnsanlar aynı olaylar karşısında birbirinden farklı tutum ve davranış sergilemekte ve farklı çözümler üretmektedir. Kişilerin olaylar karşısında sergiledikleri tutum ve davranışlara etki eden en önemli özelliklerden birisi de kişilerin sahip olduğu kişilik özellikleridir. Bu nedenle kişilik özelliklerinin kişilerin çatışma yönetim biçimlerini etkileyeceği düşünülmektedir (Erkuş ve Tabak, 2009). Çatışma yönetim biçimi kişilerin çatışmaların çözümlenmesi sürecindeki davranışlarını ifade eder (Kalaycı, 2016). Bir örgütte çalışanların kişilik özelliklerinin belirlenmesi bu çatışmaların yönetimini kolaylaştırmayı sağlayabilir.

Örneğin baskın bir kişiliği olan bireyle tartışmayı sürdürmek oldukça yıpratıcı olabilir. Böyle durumlarda kişinin özelliği bilindiği için ona uygun farklı çatışma çözme yöntemleri tercih edilebilir (Özsoy ve Yıldız, 2013).

Her ne kadar olumsuz gözükseler de çatışmaların örgütlere pek çok faydaları bulunmaktadır. Doğru yönetilebilen bir çatışma sayesinde, örgüttekilerin kuruma bağlılıkları, motivasyonları, verimlilikleri artabilir. Çatışmalar iyice irdelenip bir çözüme ulaşılmadığında ise, örgüt hedeflerinden uzaklaşabilir, örgüt çalışanların birbirleriyle olan ilişkileri bozulabilir ve örgütteki başarı düşebilir (Tosun ve Taşkiran, 2017). Yani çatışmaların nasıl algılandığı, çatışmaları çözme sürecine göre şekillenmektedir.

İnsanların iç içe olduğu her ortamda nasıl ki çatışmaların yaşanması kaçınılmazsa (Weitten, Yost-Hammer ve Dunn, 2016), okulda öğretmen ve yöneticilerin de zaman zaman çatışma yaşadıkları şüphesizdir (Vaiz, 2017). Zihinsel becerilerimizin geliştirildiği yer olan okul, ikinci evimizdir. Şüphesiz, insan hayatında okulun önemi oldukça büyüktür. Bu nedenle; öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler başta olmak üzere okulun tüm bileşenlerine büyük önem verilmelidir. Eğitim ortamında ortaya çıkan çatışmalarda en önemli sorumluluk yöneticiler ve öğretmenlere düşmektedir. Bundan dolayı bu çalışmada, okulun önemli bileşenlerinden biri olan okul müdürlerine yer verilmiştir. Eğitim-öğretim hedeflerine ulaşabilmeyi amaçlayan okul müdürleri, kurumlarında zaman zaman çatışma veya anlaşmazlıklarla karşı karşıya gelebilmektedir. Aslında bu çatışmalar okul müdürleri ve öğretmenler arasındaki etkileşimin doğal bir sonucudur. Bu çalışmaya konu olan okul müdürlerinin atanmasında dikkat edilen bazı hususlar vardır. Bir okul müdürü pozisyonu için çalışma alanındaki ihtiyaca dayanarak, Milli Eğitim Bakanlığınca mevcut ve gelecekteki ihtiyacı açıklayan bir başvuru insan kaynakları departmanına sunulur. Ardından okul müdürlüğü pozisyonu için bir iç ilan yayınlanır. Bu ilanda bazı şartlar bulunmaktadır. Okul müdürlüğü pozisyonuna başvurmak isteyen adayların müdür yardımcılığı görevinde en az bir yıl süre ile görev yapmış olması ve yeterlilik sınavında başarı göstermesi gerekmektedir. Bu sınav ilki yazılı sınav, ikincisi ise yetkinlik temelli bireysel mülakat olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Bu sınavın ardından okul müdürü aday listesi hazırlanarak atama işlemlerine geçilir.

Bir bireyin karşılaştığı çatışmaları yönetirken kullanacağı stratejileri etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerden önemli bir tanesi de kişilik özellikleridir. Çünkü kişiliğimizle şekillenen çevremize ve çatışmalara bakış açımız, çatışmalar karşısında nasıl

tepki verdiğimizi belirler (Smith, 2003). Rahim (2002), yöneticilerin kişilik özelliklerinden bağımsız olarak buldukları koşullar doğrultusunda bir çatışma yönetim tarzı benimsemelerini vurgular. Oysa literatür incelendiğinde yapılan çalışmalarda yöneticilerin çatışma yönetim Şekillerinin kişiliklerinden etkilendiği göze çarpmaktadır (Ergün ve apal, 2019; Erkuş ve Tabak, 2009; zsoy ve Yıldız, 2013; Turhan ve Tiftik, 2022; Yıldızoğlu ve Burgaz, 2014, Yürür, 2009). Yani rgtsel bir ortamda yöneticilerin astları ile yaşadıkları çatışmanın yönetilme Őekli, yöneticilerin doğuştan getirdikleri ya da sonradan geliştirdikleri kişilik özelliklerinden etkilenmektedir (Koçel, 2015; Moberg, 2001). Bu bulgular doğrultusunda, kendi kişilik özelliklerinin farkında olan bir okul yöneticisinin, çatışmaların çözümünde daha doğru stratejiyi kullanabileceği öngörülmektedir.

Yukarıdaki açıklamalar ışığında, farklı kişilik özelliklerine sahip okul yöneticilerinin herhangi bir çatışma durumunda da farklı davranış benimsedikleri düşüncesinden hareketle, bu çalışmada okul müdürlerinin kişilik özellikleri ile çatışma yönetim stratejileri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amaçlanmıştır. Bu sayede, bu çalışma okul müdürlerinin çatışmalara yön veren kişilik özellikleri hakkında bilgi sahibi olmalarına, kendi kişiliklerine ilişkin farkındalık kazanabilmelerine ve çatışmaları çözerken daha bilinçli olmalarına katkıda bulunabilir. Çatışma yönetimi ve kişilik arasındaki ilişkiyi fark eden bir okul müdürü, karşılaştığı çatışma durumlarında daha bilinçli hareket edebilir. Ayrıca kişilik özelliklerini bildiğimiz bir okul müdürünün, hangi çatışma yönetme stratejisini tercih edeceğini kestirebilmemiz kolaylaşabilir. Bu bağlamda araştırma, okul müdürlerinin kişilik özelliklerini ve uyguladıkları çatışma yönetimi taktiklerini belirlemek amacıyla okul yöneticileri ile gerçekleştirilmiş ve sonuçta da araştırma bulguları amaca uygun olarak yorumlanmıştır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Örgütlerde pek çok nedene bağlı olarak çatışmalar yaşandığı görülmektedir. Eğitim rgtlerinde de kaçınılmaz olan çatışmaların engellenmeyip etkili bir Şekilde yönetilmesi önemlidir (Kalaycı, 2016). Bu araştırmanın amacı okul müdürlerinin çatışma yönetim stratejileri ile kişilik özellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemektir. Bu doğrultuda araştırmada “Gazze Őehrindeki okul müdürlerinin kişilik özellikleriyle, çatışma yönetim stratejileri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?” problem cümlesini cevaplamak amaçlanmıştır. Araştırmanın problem cümlesinden yola çıkarak hazırlanan alt problemler aşağıdaki gibidir:

1. Okul müdürlerinin kişilik özellikleri ile çatışma yönetimi stratejileri ölçeklerinden elde ettikleri puanlar “yaş, cinsiyeti, öğrenim durumu, medeni hali, kıdem, statüsü” demografik özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Okul müdürlerinin kişilik özellikleri ölçeğinin “duygusal dengesizlik, dışadönüklük, açıklık, geçimlilik, sorumluluk” alt boyutlarıyla çatışma stratejilerinin “uzlaşma, hükmetme, kaçınma, ödün verme, bütünleştirme” alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Okul, birbirinden farklı deneyime, bakış açısına ve kültüre sahip kişilerin bir araya geldiği sosyal bir kurumdur. Bu nedenle, böylesi insan etkileşimin yoğun olduğu bir kurumda bazen görüş ayrılıklarına bağlı anlaşmazlıklar ve çatışmalar meydana gelebilir. Olası bir çatışma halinde, okul müdürlerinin çatışmaları çözme yöntemleri ve sahip oldukları kişilik özellikleri içinde buldukları durumun kontrol altına alınmasında kritik bir roledir.

Okuldaki çatışmaları yönetmek, okul müdürlerinin yüzleşmek zorunda kaldığı önemli problemlerin başında gelmektedir. Bu çatışmalar çoğu zaman okul müdürlerinin fazlaca vaktini almakta ve nihayetinde enerjilerinin tükenmesine sebep olmaktadır. Sonuç olarak, okul müdürlerinin, öncelikle çıkan çatışmaları kabullenmeleri ve ardından bu çatışmaları yönetebilmek için uygun stratejileri kullanabilmeleri, etkin bir yönetim anlayışı olarak kabul edilir (Karip, 2020). Literatür incelendiğinde yöneticilerin kişilik özellikleriyle çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Moberg (1998) ve Antonioni (1998), uluslararası literatürde bu konuya dair ilk çalışmaları yapmıştır. Bu araştırmacılar kişilerin çatışma yönetimi tarzlarının kişilik özelliklerinden etkilendiğini saptamıştır. Benzer şekilde Türkiye’de de bu konuda yapılan çalışmaların yeterli olmadığı görülmektedir. Türkiye’deki literatür incelendiğinde Yürür (2009), yöneticilerin çatışma yönetim stratejilerinin kişilik özellikleriyle ilişkili olduğunu görmüştür. Diğer bir çalışmada Yıldızoğlu ve Burgaz (2014), okul müdürlerinin çatışma yönetim stillerinin kişilik özelliklerinden etkilendiğini tespit etmiştir. Literatürdeki diğer çalışmalarda da tercih edilen çatışma çözme stratejileri üzerinde kişilik özelliklerinin önemli bir değişken olduğu saptanmıştır (Basım, Çetin ve Tabak, 2009; Ergün ve Çapal, 2019; Turhan ve Tiftik, 2022). Fakat bu çalışmalar okul kurumları dışında yürütülen çalışmalardır.

Okul müdürlerinin çalıştıkları kurumlarda çatışmaları yönetmede etkili rollerinin olduğu düşünülürse, bu çalışmada okul müdürlerinin çatışma yönetimi konusundaki algılarını ve bu algılarının kişiliklerinden etkilenip etkilenmediğini belirleneceği düşünülmektedir. Okul müdürlerinin çatışma yönetimi stratejilerinde genel bir çerçeveye sahip olmak eğitim-öğretimin niteliğinin arttırılmasında rol oynayabilir. Ayrıca kişilik özelliklerinin çatışma yönetimi stratejilerini etkilemesi, yöneticilerin karşılaştıkları çatışmaları çözerken daha bilinçli davranmalarına katkıda bulunabilir. Bu araştırmadan elde edilecek veriler, çatışma yönetimi konusunda okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin çatışma yönetimindeki etkililiğinin belirlenmesi, etkili liderlik ve başarılı çatışma yönetimi konusunda verilecek olan eğitim ve seminerlere katkı sağlaması bakımından önem teşkil etmektedir. Aynı zamanda bu çalışma, çalışmadan elde edilecek verilerin ileride yapılması planlanan başka çalışmalara da yardımcı olması bakımından önem arz etmektedir.

#### 1.4. Sayılıtlar

- Katılımcıların veri toplama araçlarını dikkatli ve özenli bir şekilde cevapladıkları varsayılmıştır.

#### 1.5. Sınırlılıklar

2021-2022 eğitim-ğretim yılında gerçekleştirilen bu araştırma, Gazze şeridi'nde görev yapan ve basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilen okul müdürleriyle sınırlıdır. Ayrıca araştırmada incelenen değişkenler, kişisel bilgi formu, Kişilik zellikleri leği ve atışma Yönetim Stratejileri leği'nin ölçtüğü veriler ile sınırlıdır.

#### 1.6. Tanımlar

**Okul müdürleri:** Araştırmada Filistin Eğitim Bakanlığına bağlı çalışma grubuna dhil edilen Gazze şeridi'ndeki devlet okullarındaki okul müdürleridir.

**Çatışma yönetim stratejileri:** atışmaların yönetiminde çatışmaya taraf olanların izleyebileceği yol ve yöntemlerdir (Rahim, 2001).

**Kişilik zellikleri:** Bireyin ilgi, tutum, kalite, iletişim tarzı ve görünüm gibi özellikleri üzerinde uzun vadeli etkisi olan bazı eylemleri ifade etmektedir (Horowitz vd., 2000).

## BÖLÜM 2

### 2. ALANYAZIN

Araştırmanın bu bölümünde, çatışma ve kişilik kavramlarına ilişkin alanyazın incelemesine yer verilmiştir.

#### 2.1. Çatışma

##### 2.1.1. Çatışma kavramı

İnsan doğası gereği, diğer insanlarla bir arada yaşayan sosyal bir canlıdır. İnsanın diğer insanlarla birlikte yaşayabilmesi, insanın birlikte yaşamaya uyum ve ahenk sağlama becerisinden ileri gelmektedir. İnsan doğası değişken olduğu için, insanın aile, kurum veya örgütlerde zaman zaman gerilim, düşünce farklılığı veya “çatışma” olarak isimlendirilen anlaşmazlıklarla karşılaşacağı şüphesizdir. Çatışma kavramı “*Sosyal birimler (grup, örgüt, birey vb.) içinde veya arasındaki anlaşmazlık, uyumsuzluk ya da düzensizlik biçiminde kendini gösteren etkileşimci bir durum*” şeklinde açıklanmaktadır (Özmen ve Aküzüm, 2010).

Alanyazını incelediğimizde çatışma kavramına dayalı başka tanımların da yer aldığı görülmektedir. Örneğin tanımlardan birinde çatışma, “*iki veya daha fazla taraf arasında, taraflardan birinin diğer tarafın hedeflerini engellediğini fark etmesiyle başlayan ve onu durumun doğasını ve diğer tarafın niyetlerini açıklamaya, dolayısıyla da çatışmayı sona erdirebilecek veya başka gelişmelere ve çatışmanın devam etmesine yol açabilecek belirli bir davranışta bulunmaya yönlendiren bir hayal kırıklığı hissi yaratan bir sosyal etkileşim süreci*” şeklinde açıklanmaktadır (El-Qaryouti, 2009). Bir başka tanımda Al-Lawzi (2003), gruplar arasındaki görüş birliğini sağlamayı hedefleyen temel etkileşim yöntemlerinden biri şeklinde açıklanmaktadır. Hattab ve diğerlerine (2000) göre ise çatışma, çıkarların çakışması, amaçların değişmesi, kaynakların kıtlığı gibi problem durumlarında diğerleriyle rekabete girmenin bir sonucu olarak kişinin kendi içinde, iki ya da daha fazla kişi arasında veya gruplar arasında oluşan anlaşmazlık durumudur. Eren (2004) çatışmayı, bir örgütteki kişi ve grupların beraber çalışma sorunlarına dayanan ve rutin işlerin durmasına ya da aksamasına neden olan olayların bütünü şeklinde açıklamaktadır. Hüseyin ve Hüseyin’e (2007) göre çatışma, bireyler ya da grupların etkileşiminden doğan, doğal, sürekli, davranışsal ve örgütsel bir fenomendir. Rahim (2000) ise çatışmayı, kişiler ya da gruplar arasındaki uyumsuzluk veya anlaşmazlık durumlarında meydana gelen problem durumları olarak tanımlar. Bütün bu tanımlar doğrultusunda çatışmayı, kişi, grup veya kurum gibi sosyal yapıların etkileşimlerinden

meydana gelen uyumsuzluk ve anlaşmazlıklar neticesinde oluşan davranışsal durum olarak açıklayabiliriz.

Çatışmadan kastedilen, bir tarafça gerçekleştirilen ve karşı tarafın çıkarlarına zarar verdiği düşünülen fiilerdir. Çatışmanın; kişi ve grupların amaçlarının çatışması, çatışmanın fark edilmesi, tarafların diğerinin çıkarlarına tehdit edeceğine inanması ve tehdide yol açan durumun gerçekleşmesi olmak üzere dört temel unsuru vardır (Greenberg ve Barron, 2004). Al-Serafy (2008), hayatın çatışmalarla dolu olduğunu, çatışmaların duruma göre değişen yarar ve zararlarının olduğunu ve gündelik yaşamımızın bir parçası olduğunu vurgular. Ayrıca yaşam devam ettikçe, çatışmaların süreceğini düşünmektedir. Çünkü çatışma, yaşama ayırt edici bir özellik vermektedir. Çatışmalar sayesinde iyi nesiller korunurken, zayıf nesiller yok olmaktadır ki bu da insanların nesilden nesile yaşamlarını sürdürebilmeleri için elzem bir olaydır (Al-Serafy, 2008).

### **2.1.2. Çatışma yönetimi**

Alanyazında çatışma yönetimi kavramına ilişkin farklı tanımlar göze çarpmaktadır. Literatürdeki tanımlardan birinde Al-Salami (2004) çatışma yönetimini, çatışma bir kişinin kendisiyle ya da bir başkasıyla arasındaysa bireysel düzeyde, bir grubun kendi içinde ya da başka bir grupla arasındaysa toplumsal düzeyde irdelenip müdahale edilmesi durumu olarak tanımlamaktadır. Bir başka tanımda ise çatışma yönetimi, çatışmanın nedenlerini ve büyüklüğünü kavradıktan sonra çatışmaları çözmek için uygun yöntemi seçme süreci olarak açıklanmaktadır (El-Muasher, 2005). Çatışma yönetimi, kişiler arasındaki veya örgütler içindeki anlaşmazlıkları yıkıcı olmaktan ziyade yapıcı hale dönüştürmeye ilişkin faaliyetlerin ele alınması olarak da ifade edilir. Çatışmalar kurumlarda kaçınılmaz bir durum olduğun için, çatışma yönetimi, yöneticilerin bilmesi gereken temel bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır (El-Jundi, 2003).

Alanyazın incelendiğinde çatışma yönetimi ile ilgili çalışmaların zamanla gelişim ve değişimler gösterdiği gözlenmektedir. Bu süreç “bilimsel yönetim” hareketiyle başlamıştır. Frederick Taylor tarafından yönetilen bu ekolün öncülerine göre çatışmalar insanlar için birer tehdit unsuru olarak görülmektedir. Bu yüzden, bu ekolü benimseyenlere göre, ya çatışmalardan kaçınılmalı ya da çatışmalar olabildiğince hızlı bir şekilde çözüme kavuşturulmalıdır. Diğer taraftan “insan ilişkileri” ekolünün öncüleri ise çatışmanın kaçınılmaz bir durum olduğunu savunup, yöneticilere çatışmalarla nasıl yaşanacağını öğretmelerini önermişlerdir. Yetmişli yılların başına gelindiğinde ise örgütsel davranış

savunucuları, doğasına ve şiddetine göre çatışmaların pozitif veya negatif çıktıları olduğunu benimsemişlerdir. Aslında bu bakış açısı, çatışmaların sürekli yaşandığı örgütler için devrim niteliği taşımaktadır. Nihayetinde çatışmaları yönetirken kullanılan üsluba bağlı olarak, çatışmaların yararlı hale getirilebileceği fikri benimsenmiştir.

Çatışmaları yönetebilmek, iyi bir iş ortamı oluşturabilmek için kritik bir öneme sahiptir (Sharma, 2014). Etkili bir çatışma yönetimi için, çatışmanın kaynağının ve nedenlerinin doğru bir biçimde tespit edilmesi gerekmektedir. Eğer çatışmalar uygun bir biçimde yönetilemezse, çatışma yaşayan bireyler ve kurumlar zarar görebilir. Öte yandan eğer çatışma düzgün bir şekilde yönetilirse, çatışmaya taraf olanlara uzun vadede yararları olabilir. Bu yüzden ki anlaşmazlıkları ılımlı bir şekilde, tarafları bütünleştirmeye odaklı ve tarafların ilişkilerini güçlendirecek şekilde yönetebilmek gerekmektedir (Türnüklü, 2005). İyi yönetilen çatışmaların birey ve örgüte bazı faydaları vardır. Gerçek duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebilen bireyler arasında daha iyi ilişkiler kurulur. Çatışma sayesinde bireyler karşılarındaki kişilerin duygu ve düşüncelerini anlamk için onlarla empati yapabilir. Bireyler zamanla yapıcı eleştirilere daha açık hale gelebilir. Birey çatışmayı önleme ve engelleme konusunda gittikçe daha başarılı olabilir. Bireyler ortamda var olan sorunları daha iyi analiz edebilme imkanı bulur ve sorunlara daha farklı çözüm önerileri getirebilir. (Karip, 2020).

### 2.1.3. Çatışmanın aşamaları

Çatışma, "çatışmanın yaşam döngüsü" olarak adlandırılabilen bazı aşamalardan oluşan aktif bir süreçtir (El Amyan, 2002). Çatışmanın aşamaları Al-Otaibi (2006) tarafından aşağıdaki gibi üç basamakta toplanmıştır:

#### a) *Çatışma sürecinden önceki aşama*

Bu aşama, üç alt bileşene sahiptir:

- i. **Gizli çatışma:** Çatışmanın gerçekleşmesine yol açan sebeplerin bulunduğu fakat tarafların çatışmanın varlığından haberdar olmadığı aşamadır.
- ii. **Algılanan çatışma:** Tarafların ortada bir çatışma durumunun olduğunu hissettiği, fakat bu durumun fazla bir gerilim duygusu oluşturmadığı aşamadır.
- iii. **Gerçek çatışma:** Taraflar arasında çatışmadan kaynaklı şiddetli bir gerilim, kaygı hissi ve saldırgan düşüncelerin olduğu aşamadır.

### **b) Çatışma aşaması**

Bu aşama, tarafların çatışma sürecine fiili olarak girme düşüncesinde olmalarıyla başlar ve nihayetinde çatışma eyleme dönüşür. Bu aşama dört bileşenden oluşmaktadır:

- i. Çatışmanın tarafları:** Bir çatışmada çatışan en az iki taraf bulunmaktadır.
- ii. Çatışma durumunun dinamikmi:** Her bir taraf kendi pozisyonunu çatıştığı tarafla uyum sağlayacak şekilde ayarlamaya çalışır. Eğer diğer taraf daha militansa, o zaman bu taraf da gücünü diğer tarafın gücüne benzetmek için elbette daha militan olmaya çalışacaktır.
- iii. Çatışma alanı:** Çatışma alanı, çatışmanın ana çatışanlarıyla sınırlı olabileceği gibi çoğu zaman çatışmanın şiddetine göre genişler veya daralır.
- iv. Yönetimin,** çatışmayla başa çıkma yöntemlerini kullanma suretiyle çatışmaya müdahale etmesidir.

### **c) Çatışma sürecinden sonraki aşama**

Çatışmanın, tarafların razı olacakları veya olmayacakları bir şekilde sona erdiği aşamadır. İkinci durumda, çatışmanın tarafları tarafından bir baskı oluşur ve çatışma yeniden patlak verebilir veya başka çatışmalara neden olabilir (Al-Otaibi, 2006).

#### **2.1.4. Çatışmanın özellikleri**

Al-Amyan (2002), çatışmanın özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Çatışma, taraflar bakımından eşit olmayan hedef algılarının denk hale gelmesine kadar devam eden bir süreçtir.
- Gerginlik, taraflardan birinin veya birkaçının memnun olmadıkları bazı çözümleri kabul etmeye zorlamak için ilgili tarafların birbirlerine karşı düşmanca faaliyetlerde bulunma olasılığını içeren, çatışmanın temel bir boyutudur.
- Çatışma, birçok kronik çatışma olmasına rağmen geçici bir durumu temsil eder.
- Çatışma, ilgili taraflara çatışma dönemi boyunca ağır yükler ve maliyetler yüklemekte ve bu da onları nihayetinde çatışmayı barışçıl veya zorlayıcı yollarla çözmeye zorlamaktadır.
- Çatışma, bazı tarafların karşı tarafları, istemeyebilecekleri bir çözümü veya anlaşmayı kabul etmeye zorlama girişimini içerir.

### 2.1.5. Çatışma nedenleri

Eğitim örgütleri, sosyal sistemler olmaları açısından iki temel boyut içerir: Kurumsal boyut ve bileşenleri ile kişisel boyut ve unsurları. Bu iki boyutun etkileşimi ile bu iki boyutun bileşenleri arasında bir anlaşmazlık meydana gelebilir (Al-Sharif ve Abdel Alim, 2009). Nadiren de olsa, bu iki boyutu içeren ve çeşitli nedenlerle ortaya çıkabilecek herhangi bir çatışma biçiminden yoksun olan bir organizasyona rastlayabiliriz.

Çatışma nedenleri şöyle özetlemek mümkündür:

- i. **Sınırlı kaynaklar:** Uzlaşım ve paylaşım kültürü ile ve empati anlayışının bulunmadığı toplumlarda kullanılan ortak kaynağın çatışma olduğu görülmektedir. Örneğin örgütün fiziki şartlarından dolayı çalışanlar fotokopi makinesi, yazıcı gibi ofis malzemelerini kullanmak için sıra beklerken çatışma yaşayabilir. Benzer şekilde aynı odayı paylaşan çalışanlar arasında çatışmalar çıkabilir (Çalık, 2021).
- ii. **İletişim engelleri:** İletişim sürecinde oluşan gecikmeler, yanlış anlaşılmalara, iletilmek istenen mesajın açık olmaması, mesajın karşı tarafça algılanmaması gibi sorunlardan doğacak olan iletişim noksanlıkları kişileri veya grupları farklı kararlar almaya yönlendirebilir. Örneğin bir şirkette eğer satış elemanı üretim biriminin teyit etmediği bir ürünün satış anlaşmasını yaparsa, teslimat zamanı geldiğinde bu birimler arasında çatışmalar doğabilir (Koçel, 2015).
- iii. **Kişilik farklılıkları:** Örgütlerde kişiliğe bağlı çekişmeler sıklıkla görülmektedir. Kişilerin diğerlerinden farklı amaç, değer yargısı, tutum, beceri gibi özellikler sergilemeleri kişilik çekişmelerinin dolayısıyla da çatışmaların büyük sebeplerinden biridir (Koçel, 2015). Örneğin bir müşterinin tavrı, yapılması gereken bir ödeme için nakit ihtiyacı yaşanması, sağlık sorunu yaşama, yemek yeme fırsatı bulamama gibi problemler de bireyler arasında çatışma çıkmasına ortam hazırlar (Eren, 2012; Uysal, 2004).
- iv. **Yöneticilik görüş ve uygulamalarındaki farklılıklar:** Eğer yönetici ve astları arasında görüş ve uygulamalara ilişkin büyük ölçüde farklılıklar varsa bunlar birer çatışma nedeni olabilir. Özellikle çatışmaktan kaçınmayan yöneticiler ile astları arasında çatışma çıkması daha kolay olmaktadır (Karcıoğlu ve Alioğulları, 2012).
- v. **Örgütün büyüklüğü:** Çatışma şiddeti ile örgütün büyüklüğü birbiriyle doğru orantılıdır. Yani örgüt büyüdükçe, örgütün hedefleri ve hedeflere ulaşmak için gereken durumlar zorlaşmakta, hiyerarşik kademeler artmakta, yeni rol ve statüler

oluşmakta ve bunlar da örgütteki çatışmaların artması için zemin hazırlamaktadır (Ertürk, 2009).

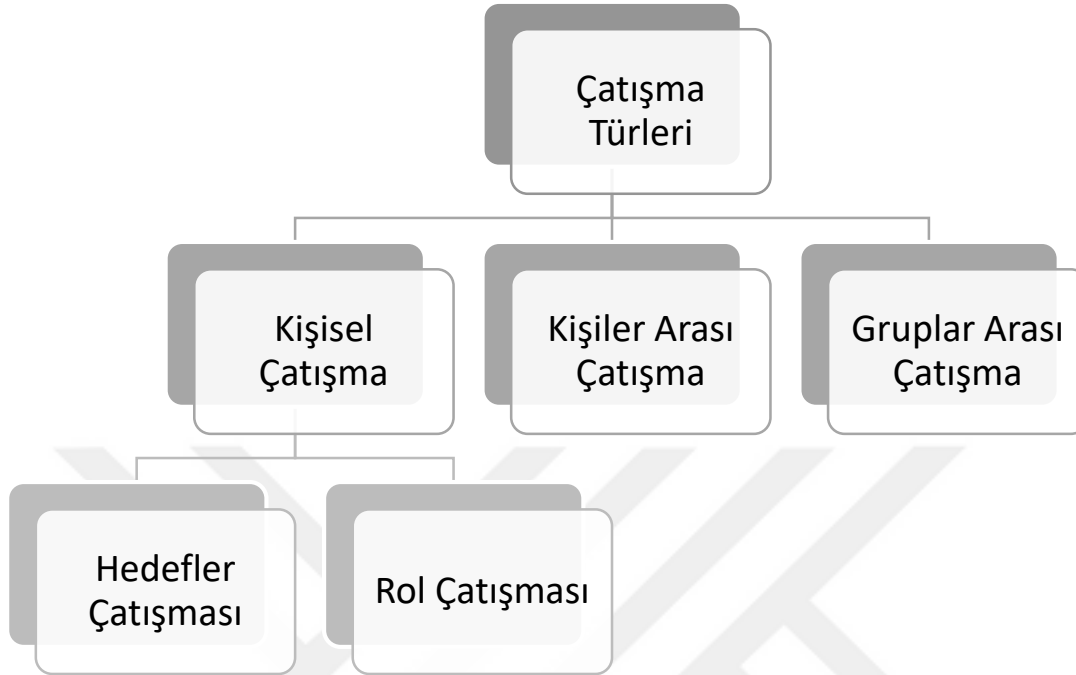
- vi. **Çıkar farklılıkları:** Bireyler ve gruplar zaman zaman farklı görüşleri savunabilir. Mesela bir grubun yaptığı bir seçim veya benimsediği bir düşünce, diğer grubun hoşune gitmeyebilir ve çıkarlarına zarar verebilir (Akova ve Akın, 2015).

Çatışmaların doğası gereği, insanların çoğu çatışmaları uzak durulması gereken olaylar olarak nitelendirmektedir. Belki de insanlar çatışmaların yaşamlarında asla olmaması gerektiğini düşündükleri için çatışma durumlarında oldukça öfkeli gözükmektedir. Oysa insanlar bu hislerinin kendileri için daha fazla zararlı olduğunu görmeden, çatışmalarla savaşmayı tercih ederler. Çatışmalardaki güç gösterisi de taraflardan biri kaybedene kadar devam eder (Ertürk, 2009). Her ne kadar çoğu zaman çatışmalar olumsuz olarak görülse de, Amuzu-Kpelgo (2002), çatışmalardan doğacak bazı yararları aşağıdaki gibi açıklamıştır:

- 1- Bireyin kendisiyle yüzleşmesi
- 2- Karşı tarafın konumunu yeniden değerlendirmeye zorlaması
- 3- Rollerin ve ilişkilerin yeniden tanımlanması
- 4- Değişimi kolaylaştırması
- 5- Durgunluğun önlenmesi
- 6- Alternatifler ve seçenekler konusunda farkındalık yaratması (Amuzu-Kpelgo, 2002).

## 2.1.6. Çatışma türleri

Çatışma, birkaç temele veya idari organizasyonda bulunduğu düzeylere göre üç ana türe ayrılabilir:



Tablo 2.1. Çatışma türleri

Bani Ahmed ve Ayasra, (2008), Farouk ve Al-Sayed (2005) ve Çalık (2021) tarafından çatışma türleri aşağıdaki başlıklar halinde açıklanmıştır:

**1. Bireyin kendi içindeki (kişisel) çatışma:** Bu aşama ikiye ayrılmaktadır:

### A. Hedefler çatışması

- i. **Olumlu hedefler arasındaki çatışma:** Aynı şiddette istek duyulan ve aynı anda elde edilemeyen iki hedef arasında ortaya çıkan çatışma türüdür. Örneğin bir işletmede A üretim tekniğinin kullanılmasını isteyen tarafın amacı gerçekleşirken, B üretim tekniğini kullanmak isteyen tarafın amacı reddedilmiş olmaktadır (Karip, 2020).
- ii. **Çelişen iki hedef arasındaki çatışma:** Birinin olumlu, diğerinin ise olumsuz olduğu iki zıt hedef arasındaki çatışmadır. Olumlu hedef bizler için gerçekleştirilmemiz gereken bir çıkar olarak kabul edilir. Olumsuz hedeften ise kaçınıp uzak durmamız gerekir.
- iii. **Olumsuz hedefler arasındaki çatışma:** Bu çatışma türü istenmeyen iki hedef arasında yaşanmaktadır. Bu olumsuz hedeflerden ikisi de istenmese bile, bunlar arasından birinin seçilmesi gerekir.

**B. Rol çatışması:** Bu tür, bireyin günlük yaşamında aile üyesi, aile babası, çalışan veya başkan olarak, toplumda meslektaşları ve arkadaşlarıyla veya ailesi ve akrabalarıyla ya da dini, siyasi veya kültürel bir grubun üyesi olarak oynadığı rollerin çokluğu sonucunda ortaya çıkar. Bu durum bir istikrarsızlık veya tutarsızlıkla sonuçlanır.

**2. Kişiler arası çatışma:** Örgütlerde bireyler birbirinden farklı kişilik özelliklerine sahiptir. Örgütlerde pek çok nedenle kişiler arasında anlaşmazlıklar çıkabilir. Kişiler arası çatışmalara zamanında müdahale edilmezse, bazen bu çatışmalar büyüyerek gruplar arası çatışmalara dönüşebilir. Örneğin b-u anlaşmazlıklar bazen iş yerindeki makineyi kimin kullanacağı olabilirken, bazen de yapılan işlerin zamanında yetişmemesi ya da eksik kalması nedeniyle olabilmektedir.

**3. Gruplar arası çatışma:** Bu çatışma türü, bir kurum ya da örgütteki çalışma, bölüm veya yönetim gruplarının ve taraf grupların belirli konular ve işleyişler hakkında farklı görüş ve bakış açılarına sahip olduğu zamanlarda gerçekleşir. Örneğin bir şirketteki yönetim ile personel, bir okuldaki sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri veya muhasebe ile üretim birimleri arasında yaşanan çatışmalar gruplar arası çatışmaya örnektir (Karip, 2020).

### 2.1.7. Çatışma yönetimi stratejileri

Kişilerin çatışma esnasında kendilerini ifade etmeye çalıştıkları davranış kalıplarına çatışma yönetimi stratejileri adı verilmektedir (Gümüşel, 2001). Rahim, Psenicka ve Polychroniou (2002), çatışma yönetimi stratejilerini başlıca beş başlıkta tanımlamıştır:

- 1- Kaçınma;** çatışma durumundaki insanların yüzleştikleri sorundan uzaklaşmaları, sorumluluk üstlenmekten uzak durmaları ya da eyleme geçmeye isteksiz olmaları şeklinde tanımlanmaktadır. Bu zihniyete sahip bireyler çatışmayı kazanamayacakları gibi karşılarındaki kişinin kazanma hissini yaşamamasına da fırsat vermezler.
- 2- Uzlaşma;** tarafların hedeflerine ulaşmak için karşılıklı olarak menfaatlerinden vazgeçmeyi kabul etmelerine dayanan strateji türüdür. Bu stratejide, kazanan veya kaybeden yoktur.
- 3- Tümleştirme;** bir çatışmada her iki tarafın da karşılaştığı zorlukları çözmek için uğraştıkları üst düzey bir yöntemdir. Bu stratejiyi uygularken taraflar ne kadar şeffafsalar, tarafların farklı seçenekleri görmesi o kadar artacaktır.

- 4- **Ödün verme;** taraflardan birinin kendi istek ve çıkarlarını yok sayarak beklentilerinden vazgeçmesi ve karşı tarafın çıkarları doğrultusunda davranışlar sergilemesidir.
- 5- **Zor kullanma;** bu stratejide taraflar kendi istek ve çıkarları doğrultusunda hareket eder. Karşı tarafın çıkarlarını görmezden gelen taraf, “kazan-kaybet” taktiği uygulamaktadır. Bu stratejiyi kullanan taraf, hangi şart ve durumda olursa olsun kazanmak için uğraş verir (Rahim, Psenicka ve Polychroniou, 2002).

### 2.1.8. Çatışmayı açıklayan teoriler

Çatışma; örgüt içinde bulunan birey veya grupların arzu ve beklentilerini elde edebilmesi amacıyla yaşadıkları uyumsuzluklar olarak tanımlanabilmektedir (Robbins, 2005). Çatışma hangi düzeyde olursa olsun, çatışmanın ortaya çıkışına ilişkin farklı teoriler bulunmaktadır. Geleneksel teori savunucuları çatışmaları ortadan kaldırılması gereken negatif bir durum olarak görürken, başka bir teoride çatışma bütün kurum ve örgütlerde yaşanabilecek doğal bir olgu olarak kabul edilmektedir (Koçak ve Aktaş, 2019). Örneğin modern çatışma teorisi savunucuları, çatışmaların olumlu bir olgu olmalarının yanı sıra, örgütlerde gerçekleşmesinin desteklenmesi gerektiğini düşünürler (Karip, 2020). Çatışma ile ilgili bahsi geçen bu teoriler aşağıda incelenmiştir:

1. **Klasik (geleneksel-iş) çatışma teorisi:** Geçtiğimiz yüzyılın ilk yarısında ortaya çıkan klasik çatışma teorisi, çatışmayı çirkin ve rahatsız edici bir olay olarak ele alır. Bu sebeple savunucuları çatışmalardan kaçmayı, çatışmaları görmezden gelmeyi ya da direkt ortadan kaldırmaya yönelik eylemde bulunmayı benimsemektedir. Bu teoriye ilişkin fikirler, örgütlerdeki çatışmalarla başa çıkmanın önünde bir engel oluşturmaktadır. Bu yüzden örgüt içindeki birey ya da grupların yaşadıkları anlaşmazlıkları çözmeyi engellemektedir (El-Muasher, 2005). Geleneksel görüşe göre, örgütlerdeki çatışmaların asıl kaynağı yöneticilerin örgütte çalışanlarla uyumlu davranmamasıdır. Dolayısıyla, eğer yönetim çalışanların beklentilerini göz önüne alırsa, anlaşmazlıklar daha kolay çözülebilir (Sungur, 2008).
2. **Neo klasik (davranışsal-insan) çatışma teorisi:** Bu çatışma teorisi, klasik çatışma teorisinin gelişmiş bir şeklini oluşturmaktadır. Geleneksel yaklaşımda olduğu gibi, bu yaklaşımda da çatışma, kesinlikle kötü olan ve bir an önce çözülmesi veya en azından kontrol altına alınması gereken bir problem olarak görülür. Davranışsal çatışma teorisine göre, örgütlerdeki her türlü anlaşmazlıklar, örgütlere yarardan ziyade zarar getirdiği varsayıldığı için, çatışmaların kaynağının en kısa sürede tespit edilmesi

önemli görülmektedir (Gürsoy, 2014). Klasik çatışma teorisi, çatışmayı ortadan kaldırmanın yolunun örgütün teknik yapısına müdahale ve emir-komuta zincirinin düzenlenmesiyle sağlanabileceğini savunur. Öte yandan neo-klasik çatışma teorisi çatışmayı ortadan kaldırmak için örgütün toplumsal yapısına müdahale edilmesi gerektiğini vurgular. Yani bu teoriye göre çatışmalar ancak birey ve gruplar birbiriyle uyumlu hale geldiğinde azalacak ya da ortadan kalkacaktır (Karip, 2020).

3. **Modern (etkileşimci-sistem) çatışma teorisi:** “Etkileşimli yöntem” veya “etkileşimli çatışma teorisi” olarak da adlandırılan modern çatışma teorisinde, örgütlerde belirli aralıklarda ve belirli düzeylerde gerçekleşen çatışmaların örgütlere yenileşme ve değişim getireceği savunulur. Bu yüzden de çatışmalar teşvik edilir (El-Muasher, 2005). Günümüzde modernleşmeyle beraber çalışanlar arasında çatışmaların arttığı görülmektedir. Örgüt ve kurumlar için çatışmaların yararları düşünüldüğünde, bu teori savunucuları çatışmaları “olmazsa olmaz” olarak nitelendirmektedir. Çatışmalar sadece örgütlere değil, çalışanların da gelişimine katkıda bulunacaktır. Modern çatışma teorisi, uyumsuzlukların ve anlaşmazlıklarını negatif bir bakış açısıyla değerlendirmek yerine, olumlu özelliklerine odaklanır. Bu teoriye göre, çatışmalar makul bir biçimde yönetilebilirse, hem çalışanların fikirlerine saygı duyulmuş ve karar almalarına destek verilmiş olur, hem de çalışanların örgüte olan bağlılıkları artar (Gürsoy, 2014).
4. **Postmodern yaklaşım:** Postmodernizmin modern yaklaşımın devamı olarak kabul edilmektedir. Postmodern yaklaşıma göre, teknolojinin gelişmesi ve artan bilgi teknolojileri örgütlerin verimliliğini desteklemektedir. Örgütler teknolojiden daha çok yararlandıkça, örgütlerin işgücüne ihtiyacı azalmaktadır (İnaç ve Erdoğan, 2006). Bahsi geçen teoriler doğrultusunda etkili bir yöneticinin, modern ve postmodern etkileşimli bir anlayış benimsemesi ve çatışmaları örgütleri daha iyi bir noktaya taşımak için motivasyon kaynağı olarak görmesi gerektiği söylenebilir.

### 2.1.9. Çatışma ve Eğitim

Her kurumda olduğu gibi eğitim ortamlarında da çatışmalar kaçınılmazdır. Okullardaki görev dağılımları, ödül-ceza sistemleri, maddi kaynaklar, izin durumları, nöbet sistemi, kıyafet, öğrenci davranışları gibi pek çok durum okullarda çatışmalar yaşanmasına neden olabilmektedir (Karip, 2020). Okullarda yöneticiler ve öğretmenler sürekli etkileşim halinde oldukları için sık sık çatışmalar yaşabilmektedir. Eğer bir okul yöneticisi geleneksel bir anlayışı benimseyip tüm yetkinin kendinde olmasını istiyorsa, öğretmenlerin kararlara katılmasını engelleyecek ve çatışmaların yaşanması kaçınılmaz

olacaktır (Kılıç, 2006). Öğretmenlerle iyi ilişkiler kuramayan ve öğretmenlerin sorunlarını görmezden gelen bir okul yöneticisinin, okulda olumlu bir atmosfer oluşmasına katkı sağlayamayacağı bir gerçektir (Topçu, 1998).

Okullarda çatışmalarla karşılaşıldığında öncelikle yapılması gereken bu çatışmaları derinlemesine incelemek ve çatışmaların nedenlerini tespit edebilmektir. Sonrasında çatışmaları okul amaçları doğrultusunda tarafların ortak hareketiyle sonlandırma yoluna gitmektir (Bayar, 2015). Eğer çatışmalar sonlandırılmıyorsa, çatışmaları olabildiğince asgari düzeye indirmek amaçlanmalıdır. Şüphesiz çatışmaları çözebilmek için hem okul yöneticilerinin hem de öğretmenlerin bu konuda yeterince bilgi sahibi olmaları gerekmektedir (Gümüşeli, 1994). Bir örgütte bilgiyi aktaran ve iletişim sürecini başlatarak bu sürecin yapısını belirleyen kişi, o örgütteki yöneticilerdir (Açıkalın, 1998). Okul müdürlerinin görevi, okulun sahip olduğu insan ve madde kaynaklarını organize ederek okulu eğitsel ve yönetsel hedeflere ulaştırabilmektir. Bu durumda okul müdürlerinin çatışmaları da yönetebilmesi gerekmektedir (Nural, Ada ve Çolak, 2012). Bir çatışma yaşandığında, okul yöneticilerinden beklenen, çatışmalara nesnel bir bakış açısıyla bakabilmeleridir. Çatışmayı bir an önce sonlandırmak yerine, çatışmayı çözerek ortadan kaldırmak hedeflenmelidir (Kılıç, 2022). Okul müdürleri kurumlarında yaşanan çatışmaları birer fırsat olarak görüp, çatışmaların türüne göre en uygun çatışma çözme yöntemini uygulamalıdır (Kırçan ve Bostancı, 2012).

Alanyazın incelendiğinde, okul müdürlerinin çatışmaları çözerken farklı stratejileri tercih ettikleri görülmektedir. Örneğin bu çalışmalardan birinde Ural (1997), okul müdürlerinin içinde buldukları çatışma ortamlarında daha çok kaçınma stratejisini kullandıklarını görmüştür. Gümüşeli (1994) ve İnandı, Tunç ve Gündüz (2013) çalışmalarında, okul müdürlerinin çatışma yönetme stratejilerinden çoğunlukla tümleştirme stratejisini benimsediklerini saptamıştır. Benzer bir sonuca ulaşan Tanrıverdi (2008) ise, okul yöneticilerinin çatışma yönetme stratejilerinden en çok tümleştirme stilini ardından da uzlaşma stilini kullandıklarını belirlemiştir. Kaymak ve Keskinkılıç Kara (2016) ise, okul yöneticilerinin, çatışmaları bir an önce sonlandırabilmek için uzlaşma stratejisinden daha çok yararlandığını görmüştür.

## **2.2. Kişilik**

### **2.2.1. Kavram Olarak Kişilik**

Kişilik kavramı, psikolojide yer alan tanımlanması güç kavramlardan biridir. Kişilik, birbirini etkileyen ve bütünlük oluşturan bütün fiziksel, zihinsel ve duygusal özellikleri

içermektedir. Bu özelliklerin kendi içinde olan etkileşimi, bireyin dış dünyayla olan etkileşimi de sağlar. Psikologların kişilik kavramına yönelik metodolojileri yorumlamalarında farklılıkların ana nedeni bu kavramın karmaşıklığından ileri gelmektedir (Ebu Fayed, 2018). Örneğin davranışçı psikologlar kişiliği gözlenebilen davranışlarla tanımlarken, bazı psikologlar kişiliği toplumsal açıdan ele almaktadır.

Literatür incelendiğinde, kişilik kavramı hakkında çeşitli tanımlar olduğu görülmektedir. Kişilik, bireylerin yıllar geçtikçe geliştirdikleri, kendilerini tanımlamaları ve diğer insanlardan ayırt etmelerine imkân tanıyan davranışlardır. Kişilik, hemen şekillenebilecek bir şey değildir; daha ziyade insandan insana değişen, farklılıklar veya benzerliklerle insanların birbirinden ayırt edilmesini sağlayan temel özelliklerin kazanılmasıdır (Hellriegel ve Slocum, 1989). Başka bir tanıma göre ise kişilik; bir bireyi diğerlerinden ayıran ayırt edici ve tipik olarak sabit niteliklerdir (Horzum, Ayas ve Padır, 2017). Çiçek ve Aslan'a (2020) göre kişilik, kişinin duygusal, fiziksel ve zihinsel özelliklerinin bir araya gelmesiyle yaptığı her davranış, tutum ve eylemi ifade eder. Senemoğlu'na (2018) göre kişilik, *“Bireyi diğerlerinden ayıran doğal ve kazanılmış niteliklerin bütünüdür. Kişiliklerimiz, duygularımız, yeteneklerimiz, güdülerimiz, mizacımız, sosyal, fiziksel-psikomotor ve bilişsel niteliklerimiz tarafından oluşturulur.”* Senemoğlu'nun (2018) yaptığı bu tanıma göre kişilik, bir insanı diğerlerinden ayıran özelliklerin toplamıdır. Öztürk (1997) kişiliğin, olgunlaşmaya bağlı bireyselleşme ve sosyalleşme süreçleri ile evrimsel gelişimle ilişkili öğrenme süreçlerinin birleşmesiyle ortaya çıktığını ifade eder. Allport'a göre kişiliğin tanımı çeşitli şekillerde ifade edilebilir. Allport, bir insanın kişiliğinin diğer insanlardan farklı olduğunu savunmaktadır (akt., Moody, 2007). Ayrıca alanyazında kişilik tanımlanırken karakter, mizaç, kimlik, benlik gibi terimlerden de yararlanıldığı görülmektedir (Kulaksızoğlu, 2002). Bu sözcüklerin kısaca tanımlarına bakacak olursak; mizaç, kişiliğin değişmez olan ve doğuştan getirilen biyolojik yanını oluştururken karakter, kişiliğin ahlaki yönünü içeren ve değiştirilebilen özellikleri vurgular. Örneğin bir kişinin ağırkanlı ya da tez canlı olması doğuştan getirdiği mizacını oluşturan özelliklerdendir. Yardımsever olmak, hoşgörü göstermek gibi özellikler ise bireyin zamanla kazanabileceği karakter özelliklerindedir (Toplu-Demirtaş, 2020).

Bu çalışma, farklı işyerlerinde çalışanlar için bir başarı faktörü olarak kişilik özelliklerine odaklanmaktadır. Araştırmacı, gözden geçirilen alanyazın ve mevcut çalışma

hedefleri ışığında kişiliği “kişinin çok kültürlü ortamda kendine özgü başa çıkma ve hareket etme örüntüleri” olarak tanımlamaktadır.

### 2.2.2. Kişiliği belirleyen faktörler

Kişiliğin oluşmasına etki eden bazı faktörler bulunmaktadır. 6 gruba ayrılan bu faktörlerin özellikleri aşağıdaki gibidir:

- 1) **Kalıtım ve bedensel yapı faktörleri:** Kişilerin cinsiyetlerine göre yapabilecekleri veya yapamayacakları davranışlar şekillenmektedir. Cinsiyet kadar yaş faktörü de kişilik üzerinde etkilidir. Toplumların bir çocuk ve bir yetişkinden beklentileri farklıdır. Bireylerin vücut yapılarının da kişilik üzerinde etkisi vardır. Örneğin, kısa boylu ve kilolu birinin daha girişken ve uyumlu olduğu; uzun ve zayıf boylu birinin kontrollü ve sıklılgan olduğu tespit edilmiştir (Atkinson vd., 1995).
- 2) **Sosyo-kültürel faktörler:** Kişilik özellikleri bireylerin buldukları çevreden ve kültürden etkilenecek şekilde şekillenmektedir. İnsanın içinde yaşadığı topluma uyum sağlaması öğrenme yoluyla gerçekleşmektedir. İnsanlar dışarıdan gelen birer uyarıcı olan kültürel değerleri soyut olarak algılamakta ve somut davranışlara dönüştürmektedir. İnsanların algılamaları farklı olduğu için, algıladıklarının davranışa yansımaları da farklı olmaktadır (Aktaş, 2006).
- 3) **Aile faktörü:** Kişiliğin oluşmasında insanın doğup büyüdüğü ev yani aile ortamı oldukça etkilidir. Çünkü çocuklar anne babalarının pek çok kişilik özelliğini taklit ederek kendi kişiliklerini oluştururlar. Geniş perspektiften incelersek; ailenin ırkı, etnik kökeni, dili, dini, politik görüşü gibi durumlar ailenin çocuk yetiştirme üzerinde etkilidir. Daha dar açıdan bakarsak; ebeveynlerin evlenme yaşı, ailedeki çocuk sayısı, çocukların doğum sırası ve cinsiyetleri anne-babanın yokluğu (boşanma, ölüm vb.) gibi durumlar da çocuğun kişilik gelişimini etkilemektedir (Toplu-Demirtaş, 2020).
- 4) **Sosyal sınıf faktörü:** Kişinin ait olduğu sosyal sınıf, yakın çevresindeki akraba ve aile dostları gibi insanlar, iş ve çalışma ortamındaki kişiler, kişinin kişiliği üzerinde etkilidir (Okutan, 2010).
- 5) **Coğrafi ve fiziki faktörler:** Yaşanan bölgenin kişilik gelişimi üzerinde etkisi vardır. Örneğin soğuk iklimlerde yaşayan insanların daha sert mizaçlı olduğu, sıcak iklimde yaşayan insanlar ise daha yumuşak ve daha ılımlı olduğuna dair genel bir düşünce vardır (Mete, 2006).

6) **Diğer faktörler:** Üstte yer alan maddelere ek olarak radyo, televizyon, video, kitap, gazete ve dergi gibi kitle iletişim araçlarının kişiliğin şekillenmesinde belirgin bir rol oynamaktadır (Güney, 2006). Ayrıca kişinin büyürken çevresinde yer alan yetişkinler ve doğum esnasında yaşanan durumların da kişilik üzerinde etkisi olduğu bilinmektedir (Tatlıoğlu, 2013).

### 2.2.2. Kişilik kuramları

İnsanların kişiliklerinin nasıl oluştuğu ve zaman içinde nasıl şekillendiğine ilişkin pek çok araştırma yapılmıştır. Yapılan bu araştırmalar neticesinde, araştırmacılar geliştirdikleri teorileri isimlendirmiş ve yaptıkları analizlerini bu teorilerden yola çıkarak sınıflandırmıştır (Burger, 2006). Ortaya konulan her bir kuram kişiliği kendi bakış açısına göre açıklamaya çalışmıştır. Bu kuramlardan temel nitelikte olan bazılarını ve kişilik tanımlarına aşağıdaki başlıklarda yer verilmiştir.

#### 2.2.2.1. Psikanalitik kuram

Psikanalitik kuram, 19. yüzyılın sonları ile yirminci yüzyılın başlarında ortaya çıkarak normal ve anormal olan davranışları anlamamızı kolaylaştıran bir kuramdır. Yıllar geçtikçe kurama bazı eklemeler ve değişiklikler yapılarak kuram geliştirilmiştir (Yıldızoğlu, 2013). Bu kuram kişiliğin doğuştan gelen özelliklerini kabul ettiği kadar, bebek ve çocukluk döneminin kişiliğe önemini ısrarla vurgular (Toplu Demirtaş, 2020).

Kişinin bilinçdışı merkezine odaklanan bu kuramın kurucusu Sigmund Freud'dur. Psikanalitik teoriye göre, bütün insanlar dürtü ve içgüdülerle doğar ve arzularına ulaşabilmek için dürtüsel haz ilkeleriyle davranırlar (Alanyurt, 2007). Kişilik, doğuştan getirilen bu güdülerden elde edilen olumlu ve olumsuz sonuçlara göre biçimlenir. Freud, kişiliğin gelişiminde çevresel faktörlerden ziyade biyolojik faktörlerin ağır bastığını savunur (Aytaç, 2000). Freud'a göre kişiliğin üç bileşeni vardır. Bunlar, id, ego ve süperegö olarak adlandırılmaktadır (Başaran, 1992). Freud'un bu kurama yönelik ileri sürdüğü en önemli kavramlardan biri bilinçdışıdır. Bilinçdışı; bireyin farkında olmadığı istek, düşünce, hissiyat ve dürtülerinin bir parçası olarak açıklanmaktadır (Aytaç, 2000).

#### 2.2.2.2. Bireysel psikolojik kuram

Psikanalitik kurama ilk karşı çıkanlardan biri olan Alfred Adler'e göre her birey tek, bölünmez ve kendine özgüdür. Adler'e göre insan karşılaştığı kişi, varlık ve nesnelere hükmetme ve onları denetimi altına alma eğilimindedir. Yani Adler insanların üstün olma

arzusunda olduğunu iddia eder. Adler kişiliğin oluşmasında anne, baba ve toplumun etkisi üzerinde durmuştur. Bu nedenle bireyin kendini içinde yaşadığı topluma ait hissetmesi oldukça önemlidir (Kararımak ve Aydoğan, 2020).

Adler, kişilik gelişiminde çocuğun doğum sırasının önemi üzerinde duran ilk kuramcıdır (Kararımak ve Aydoğan, 2020). Adler, Freud'un ego kavramına karşın benlik kavramını ortaya atmıştır. Benlik bireyin yaşamdan doyumunu sağlayacak yaşantıları aramasıdır. Birey bunları bulmazsa yaratmaya çalışır (Mete, 2006).

### **2.2.2.3. Ayırtıcı özellikler kuramı**

Ayırt edici özellikler yaklaşımı, kişiliğin bilinçli ve somut yönlerine odaklanarak yüzeysel bir kişilik görüşünü ifade eder. Ayırt edici özellikler kuramı için bilinçdışına ve davranışa yönelik soyut açıklamalar gereksizdir (İnanç ve Yerlikaya, 2011). Yani bu yaklaşım bireylerin davranışlarını doğrudan ölçmek yerine kestirmeye çalışır. Ayrıca davranışların altında yatan nedenlerle ilgilenmekten çok, bireyin kişiliğini tanımlamaya odaklanır (Çiçek ve Aslan, 2020). Ayırtıcı özellik kuramcıları “Kişi bu durumda nasıl davranır?” yerine “Kişi sahip olduğu özelliğin düzeyine göre bu durumda nasıl davranır?” sorusunun cevabıyla ilgilenir. Örneğin bu kuramcılar sınav kaygısı yüksek olan bir öğrenci ile düşük olan bir öğrencinin sınava hazırlanma süreçlerindeki davranışlarına odaklanır (Şahin, 2020).

Birçok kişi “kişilik” terimini çeşitli bağlamlarda kullanmıştır. Ancak, özellik teorisyenleri bu kavramı bizim günlük hayatımızda uyguladığımız şekilde kullanmıştır. Onlara göre kişilik, “davranışlarımızı veya tepkilerimizi belirleyen çeşitli durumlar karşısında sergilediğimiz ayırt edici özelliklerin tümü” olarak tanımlanmaktadır (Carlson, Martin ve Buskist, 2003). Bu yöntem, kişiliğin temel özellikleri (utangaçlık, saldırganlık, yumuşak başlılık, tembellik, coşku, güvenilirlik ve dinginlik gibi) üzerinde yoğunlaşmıştır. Yukarıda belirtilen özellikler, bireyde, değişen durum ve şartlarda bile aynı yönde sabit kalıyorsa ayırt edici özellikler olarak adlandırılır. Bunlar, genel olarak bireyi diğerlerinden ayıran özelliklerdir ve bireyin davranışlarını açıklamak için kullanılır (Camgöz, 2009).

Gorgon Allport'un çalışmaları ile başlayan bu kuram, Raymond B. Cattell, Robert McCrea ve Paul Costa'nın çalışmaları ile ilerleme kaydetmiştir (Çiçek ve Aslan, 2020). Kişiliğin farklı niteliklere sahip olduğunu belirterek kişiliğin ayırt edici özelliklerini savunan bir sosyal psikolog olan Allport, Freud'un aksine davranışların kişilik oluşumu sonucunda çevresel faktörlere bağlı olarak yeniden şekillendiğini belirtmiştir (Burger, 2006). Allport

kişiyi hem bireysel hem de grup içinde inceleyerek, bireyin kişilik özelliklerini bu iki kaynağa göre değerlendirmiştir (Şahin, 2020). Allport (1921) sözlükleri kullanarak 4000 kişilik özelliği keşfetmiş ancak Cattell (1970) faktör analizi yöntemini kullanarak bu özellikleri on altıya indirmiştir (akt. Mount ve Barrick, 1991). Bu özellikler sıcakkanlı olma, problem çözme, hareketlilik, kurallara bağlı olma, stres toleransı, atılganlık, baskınlık, duyarlı olma, kaçınma, soyut düşünebilme, öz değerlendirme yapabilme, değişime açıklık, mükemmeliyetçilik, özgüven, sinirlilik ve suskunluk olarak isimlendirilmiştir (Deniz, 2007).

Bu yaklaşımın içinde farklı kültürlerde ve farklı yaş gruplarına yönelik en çok kullanılan ve kavramlaştırılan modelin “Büyük Beş Faktör”, “Büyük Beşli”, “Beş Faktör Modeli” gibi değişik isimlerle anılan kuram olduğu bilinmektedir (Çiçek ve Aslan, 2020). Bu çalışmada da bahsi geçen bu faktörler sorumluluk, uyumluluk, dışadönüklük, duygusallık ve açıklık bileşenlerinden oluşmaktadır.

#### **2.2.2.4. Bilişsel ve Sosyal-bilişsel kuram (Kişisel yapılar kuramı ve sosyal öğrenme kuramı)**

Bilişsel kuram, çalışanların bir bütün halinde uyum içinde olabilmeleri için kişilerin algılama, hatırlama ve düşünme süreçlerinin gözlemlenmesi gerekliliği olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşıma göre farklılıklar, kişiliklere dayalı olarak oluşan geri bildirimleri etkilemesinden kaynaklanmaktadır. George Kelly ve Albert Ellis bu teorinin atalarıdır (Burger, 2006). Kişisel Yapılar Kuramının öncüsü olan George Kelly, insanların günlük yaşamlarında tıpkı bilim insanları gibi hipotezler geliştirdiğini ve bunları sınıadığını savunur. Ona göre olayları yorumlamamızın pek çok yolu vardır ve her birimiz kendi *kişisel yapımızı* oluştururuz (Yalçın 2020). Bu kurama göre kişilik gelişimi yetişkinlikte de devam eder ve kişilik gelişimi üzerinde ebeveynlerin rolü oldukça büyüktür (Topçu-Uzer, 2020).

Davranışçı yaklaşımın aksine sosyal öğrenme kuramı, kişiliğin gelişmesinde çevre ve bilişsel süreçlerin etkileşim içinde olduğunu ortaya koymuştur. Sosyal öğrenme kuramının savunucusu Albert Bandura, kişinin ilerde nasıl bir kişiliğe sahip olacağını belirleyen en önemli etkenin yine kişinin kendisi olduğunu ifade eder. Yani birey aktif ve bilinçlidir (Tanrıku, 2020). Bu kurama göre, çevremizle karşılıklı etkileşim halindeyiz ve öğrendiklerimizin büyük kısmını gözlem aracılığıyla elde etmekteyiz (Ewen, 2014’ten akt. Yalçın, 2020). Birey çevresini gözlemleyerek, öz yeterlik ve pekiştirme güçlerini de kullanarak kişiliğini şekillendirmektedir (Tanrıku, 2020).

### 2.2.2.5. İnsancıl ve varoluşçu kuram

Abraham H. Maslow ve Carl Ransom Rogers, insancıl yaklaşımın öncüleridir. İnsancıl kuramlara göre insanlar özünde iyidir. Rogers ve Maslow, Freud'un insan doğasına ilişkin kötümser bakış açısını reddetmişlerdir (Çetinkaya-Yıldız ve Gençtanırım-Kurt, 2020). Bu teorinin savunucuları, insanların anı yaşayarak, geçmiş ve gelecek kaygısı duymadan kişilik gelişimlerini tanımladıklarını ileri sürer. Varoluşçu kurama göre, insanların kişilikleri diğerlerinden benzersizdir. Bu kurama göre, insanlar eylemlerinin sorumluluğunu kabul etmeli ve eylemlerinin sonuçlarına göre kendilerini geliştirmeye çaba göstermelidir. İnsancıl kuram, kişiliği bilimsel olarak açıklamaz; çünkü davranışların bilinç düzeyinde gerçekleştiğini iddia eder. Diğer teorilerin aksine bu teori, kişilik üzerinde çocuklukta yaşanan deneyimlerinin etkisinin olduğunu, ancak bu deneyimlerin kişinin nasıl yaşayacağını belirlemediğini benimsemektedir (Erden, 2018).

Maslow'a göre, kişiye küçüklüğünden itibaren uygun koşullar sağlanırsa gelişimini sağlıklı olarak sürdürecektir. Yeterince nesnel bir şekilde ölçülememesi nedeniyle *kendini gerçekleştirme* kavramı bu kuramın öne çıkan kavramlarından biridir. Maslow bu kavramı ihtiyaçlar hiyerarşisi ile açıklamaktadır. Bir piramit şeklinde açıkladığı bu hiyerarşi, tüm insanlarda var olan fizyolojik, güvenlik, sevgi, ait olma, saygı ve kendini gerçekleştirme basamaklarından oluşmaktadır (İnanç ve Yerlikaya 2012). Bireyin kendini gerçekleştirme basamağına ulaşabilmesi için öncelikle daha alt basamakların belli dereceye kadar doyuma ulaşmış olması gerekmektedir. Kendini gerçekleştiren bireylerin kendileriyle barışık ve sosyal çevreleriyle iyi ilişkiler kurabilen kişiliğe sahiptir. Bireyin kendini gerçekleştirmesi iyi bir meslek ve eğitim düzeyinde olmasıyla alakalı değildir, önemli olan iç dünyasında sahip olduğu niteliklerdir (Çetinkaya-Yıldız ve Gençtanırım-Kurt, 2020).

Hümanist yaklaşımın kişisel sorumluluk, an ve yer, kişilik fenomenolojisi ve bireysel ilerleme olmak üzere dört temel özelliği vardır. Bu özellikler Kayaoğlu ve Tuna (2011) tarafından sırasıyla açıklanmıştır:

- a) **Kişisel sorumluluk:** Bir kişinin bir olay karşısında davranışı, sadece o kişiye özgüdür. Çünkü kişi, o olay karşısında neden öyle davrandığını açıklayabilen tek kişidir. Kişi, eylemlerine karşılık olarak hareket etmek için herhangi bir dış sorumluluk ya da yükümlülük taşımaz. Kişisel seçimler, kişinin eylemlerine yansır.

- b) O an ve yerde:** Birey ne geçmişte ne de gelecekte, ne o yerde ne de bu yerde değil; sadece yaşadığı an ve yaşadığı yerden sorumludur. Kişi, hayatı dolu dolu yaşamak ve gerçek varlığını ortaya koymak istiyorsa, yaşadığı zaman ve mekana göre eylemde bulunmalıdır.
- c) Kişilik fenomenolojisi:** Bireyi en iyi tanıyan kişinin kendisidir. Sonuç olarak, birey yardım görmek, tedavi edilmek veya danışılmak istiyorsa, öncelikle kendini dinlemeli ve anlamaya çalışmalıdır.
- d) Bireysel ilerleme:** Birey hayatta kaldığı ve sonsuz bir ilerletmeye motive olarak doğduğu sürece asla durmaz. Bu gelişmeye devam etme dürtüsü, yaşamdan kopana kadar sürer. Bu süreçte yalnız kalmak, kişinin kendi kendini gerçekleştiren bir varlık haline gelmesini sağlar. Bireye fırsat verilerek bu “olma sürecinde” kendini keşfetmesi sağlanmalıdır.

Yanbastı'nın (1991) ortaya atılan tüm kişilik kuramlarına ilişkin vardığı genellemeler aşağıdaki gibidir:

- Bu kuramlar psikoloji bilimine başkaldırı niteliği taşımaktadır. Çünkü içinde buldukları çağdaki tıp ve deneysel bilimlere karşı çıkmışlardır.
- Kişilik kuramcılarının çoğu, davranışların ortama ve diğer davranışlarla ilişkilerine göre ele alınması gerektiğini savunmuştur.
- Kişilik kuramları insan davranışlarını açıklamada güdü kavramının önemi üzerinde durmuştur.
- Kişilik kuramları işlevselliği ön plana almıştır. İnceledikleri durumlar bireylerin yaşamında, ruh sağlığında ve çevreyle uyumlarında etkili olan faktörlerin belirlenmesi ve değerlendirilmesini kapsamaktadır.

### 2.2.3. Beş faktörlü kişilik modeli ve boyutları

Beş faktörlü kişilik kuramı, kişilik özelliklerinin en önemli sınıflandırması olarak görülmektedir. Bu kuram kişinin kendisini ve başkalarını hatasız ve tarafsız bir şekilde tanımlamaya yardımcı olur. Ayrıca kişilik özellikleri psikolojisinde teorik açıdan en güçlü desteklenen modellerden biri olarak kabul edilmektedir. Bu kuram beş boyuttan oluşmaktadır; uyumluluk, sorumluluk, dışa dönüklük, açıklık ve duygusallık (duygusal dengesizlik veya nevroitiklik). Bu boyutlar aşağıda açıklanmıştır:

- a. Uyumluluk**, şefkat, zarafet, nazik olma, çıkarıcı olmama, insanlarla iş birliğini sevmeye, güven verme ve güven duyma ile ve fedakârlık gibi özellikleri içermektedir (Çiçek ve İlhan, 2020). Uyumlu kişilerin çatışmayı daha az tercih ettikleri görülmektedir (Tatlılıoğlu, 2013). Uyumluluk özelliğine sahip bir birey astlarını daha iyi motive edebilmekte ve onlarla daha etkili iletişim kurabilmektedir (Kültür, 2006). Uyumluluk düzeyi düşük kişiler, çevresindekilere şüpheli yaklaşır ve onlarla uzlaşmak yerine rakip olmayı tercih ederler (Aktaş, 2006).
- b. Sorumluluk**, bireylerin dürtülerini kontrol etme, düzenleme ve yönlendirme yolları ile ilgilidir (Tufekci ve Dinc, 2014). Bazı araştırmacılar sorumluluk duygusu yüksek olan bireyleri, başarı isteğiyle açıklarken, diğerleri kendini organize edebilen, dikkatli olma alışkanlığı olan ve öz-disiplin becerisine sahip kişiler olarak tanımlamaktadır (Demirbaş, 2014).
- c. Dışa dönüklük**, daha yüksek enerjili, daha az stres taşıyan ve etrafına pozitif enerji saçan gibi enerjik sıfatlarla ilişkilendirilmektedir. Dışadönük özelliği baskın kişiler etraflarına daha olumlu enerji dağıtmaktadır (Wayne vd., 2004). Dışa dönük bireyler, bir toplulukta diğer bireylerle daha kolay iletişime geçer ve gerektiğinde bu topluluğa liderlik edebilirler (Kültür, 2006).
- d. Açıklık**, kişinin yeni deneyim ve fikirlere açık olma ve otoriteyi sorgulama özelliğini ifade eder. Açık olma eğiliminin yüksek olması, çevremizdeki insanların bizimle daha kolay iş birliği yapmalarını sağlar (Ekşi, 2004). Bu boyuttaki bireylerin duyarlı, olaylar karşısında esnek davranabilen, yaratıcı, kültürlü ve sanatsal yanı ağır basan kişiler olduğu görülmektedir (Aktaş, 2006).
- e. Duygusallık**, değişken duygular, kararsızlık ve tedirgin bir ruh halini işaret eder (Çiçek ve İlhan, 2020). Duygusallık boyutu ağır basan insanlar diğerlerine nazaran günlük yaşamlarında daha fazla stres yaşarlar (Tatlılıoğlu, 2013). Korku, keder, kırgınlık ve suçluluk gibi negatif duygulara genel bir eğilimi olan bireyler bu boyut içinde yer almaktadır (Aktaş, 2006).

McCrae ve Costa (1992), beş faktörlü kişilik modelinin kişilik özelliklerinin eksiksiz bir modeli olduğunu aşağıda yer alan dört iddiaya dayandırmaktadır. Bunlar:

1. Beş faktörün hepsi de davranış biçimlerindeki belli eğilimlere dayanmaktadır.
2. Beş faktörle ilgili olan kişilik özellikleri mevcuttur ve kişiliklerin doğal tanımında bulunur.

3. Karakteristik özellikler açısından kültürlerde farklı biçimlerde olsalar da; bu özellikler farklı yaş, seçim, ırk ve dil gruplarında mevcuttur.
4. Beş faktör bazı biyolojik temellere dayanmaktadır.

Bu boyutların kapsam olarak daha alt düzeyde olduğu ve bireyin tüm özelliklerini kapsadığı iddia edilmektedir (McCrae ve Costa, 2003). Beş faktör kişilik kuramı, kişiliği açıklarken oluşturduğu niteliklere özgü özelliklerin yanı sıra kişiliği merkezi ve periferik olarak ikiye ayırmaktadır. Bu sınıflandırmalara aşağıda yer verilmiştir (Yazgan ve Yerlikaya, 2012):

***Kişiliğin merkezi bileşenleri:*** Kişiliğin merkezi bileşenleri, kişiliğin yapısını oluşturan esas özelliklerdir. Bunlar temel eğilimler, karakteristik adaptasyonlar ve kendilik olmak üzere üç başlıkta sınıflandırılır. İlk merkezi bileşen olan temel eğilimler, doğrudan gözlemlenmesi neredeyse mümkün olmayan kişilik özellikleridir. Dolayısıyla, bu eğilimlerin kaynağının belirlenmesi oldukça güçtür. Temel eğilimler kalıtım yoluyla geçmiş olabileceği gibi, çocukluk dönemindeki yaşantılar veya yaşanan bir travma gibi durumlar tarafından da biçimlenebilmektedir. İkinci bileşen karakteristik adaptasyonlar, çevreyle uyum sürecinde kişinin kazandığı kişilik özelliklerini kapsamaktadır. Örneğin yabancı dil öğrenme, okuma-yazmayı öğrenme, matematiksel problemler çözebilme gibi beceriler bu bileşen çerçevesinde şekil almaktadır. Son bileşen olan kendilik kavramı, bir kişinin kendini, yaşantısını, kendine dair eleştirilerini içeren ve kimliğini belirten mühim bir özelliktir (Çapri, 2021).

***Kişiliğin periferik bileşenleri:*** Kişiliğin periferik bileşenleri, bireyin biyolojik temelleri, nesnel yaşam öyküsü ve dış etkenler olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır. İlk bileşen olan biyolojik temeller, genetik faktör ve beyin yapısı gibi biyolojik altyapıyı içermektedir. Temel eğilimlere çevrenin etkisi olmamasına rağmen, adaptasyon için gerekli esas özellikler bu bileşenden sağlanmaktadır. Diğer eğilim olan nesnel yaşam öyküsü; kişinin görüş, inanış, fikir ve kavrama süreçleri ile bunların yönünü kapsamaktadır. Bir kişinin yaşama yönelik tepkileri ve davranışları, yaşantısı çerçevesince şekillenir. Son bileşen olan dış etkenler, kişinin çevresinde bulunan fiziksel ve sosyal yapıları ifade eder. Çevre ve insanların etkileşimi, çevrenin beklenti ve isteklerine verilen tepkilerle oluşmaktadır. Bu açıklamalardan yola çıkarak, bir kişinin merkezi ve periferik kişilik bileşenleri bir araya gelerek kişilik yapısını inşa etmektedir. Oluşan kişilik yapıları, benzerlik ve farklılıklarına göre beş faktör kişilik yapısının oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Aşağıda kişiliğin oluşmasını etkileyen faktörler açıklanmıştır (Yurtsever, 2009):

**1- Dışadönüklük (extraversion):** Dışadönüklük, liderlik potansiyeli sergileme, güç ve hakimiyet içeren davranış ve tutumlarda bulunma gibi eğilimleri içeren bir niteliktir (Denissen ve Penke, 2008; DeYoung vd., 2010). Wright ve arkadaşları (2006) dışa dönüklüğü, belirli bir durumda kişisel ipuçlarına duyarlı olan olumlu bir sosyal etkileşim şeklinde açıklamaktadır. Örneğin bir öğretmen dışa dönük bir kişilik sergiliyorsa, olumlu bir sınıf atmosferi oluşturma ihtimali daha olasıdır. Dışadönük kişiliğe sahip olanlar, etraflarında bulunan insanlarla daha uyumlu olabilmektedir. Bu kişilerin kurumlarda olabildiğince az stres ve iş gerilimi yaşamaları, diğer çalışanları da pozitif anlamda etkilemektedir (McCrae ve John, 1992).

**2- Geçimlilik (agreeableness):** Denissen ve Penke'ye (2008), geçimliliği toplumsal sosyalleşme ile ilişkilendirirken, alanyazındaki farklı çalışmalarda geçimliliğin temelinin ailesel yakınlığa ve ebeveynlerin yatırımına dayandığı vurgulanmaktadır (Denissen ve Penke, 2008). Eğer bir öğretmenin geçimlilik özelliği yüksekse, öğrencileri ve velileriyle güzel ilişkiler kurma ihtimali artacaktır. Böyle bir öğretmenin öğrencileri sınıfta kendilerini daha rahat hissedecektir. Geçimlilik duygusu yüksek bir öğretmen, seilmeyen, geçimsiz ve kıskançlık gibi negatif özellikleri kendinde barındırmayacaktır (Digman, 1990).

**3- Sorumluluk (conscientiousness):** Sorumluluk, içinde sistemli, azimli, hedef odaklı ve titiz kelimelerini barındırırken; plansız, üşengeç, dikkatini toplayamayan ve düzensiz kelimelerinin zıttını ifade etmektedir. Yüksek sorumluluk kişiliği sergileyen bireyler, sorumluluk almaktan kaçmaz ve eylemlerinin sorumluluğunu üstlenirler. Böyle bir kişi, ulaşmak istediği amaçlarını kesin sınırlarla belirlemiş, tavrını net bir şekilde ortaya koyan, çevresinde kendisine engel olmaya çalışan uyaranlardan etkilenmeyen bir imaj çizer. Sorumluluk, istenen ve olumlu bir özellik olmasına rağmen, yüksek risk içerdiği için, yapılan yanlış bir eylemde istenmeyen sonuçlar doğurabilmektedir (McCrae ve John, 1992).

**4- Açıklık (openness):** Wrenn (2006), açıklık özelliği gelişmiş kişilerin, eğitimlerine oldukça önem verdiklerini iddia etmektedir. Kişilerin hayal güçlerini, merakını ve zekalarını besleyen teorik ve algısal bilgileri işleme eğilimi açıklığa yansımaktadır (DeYoung vd., 2010; Wrenn, 2005). DeYoung ve arkadaşlarına (2010) göre açıklık, işleyen bellek, dikkat ve akıl yürütmenin düzenlenmesinde rol oynayan beyin yapılarının bir kısmında ya da tümünde bulunan anatomik farklılıklar ile ilişkilidir. Bir öğretmen açık bir kişilik gösteriyorsa, öğretme becerilerini nasıl geliştireceğini öğrenmeye devam etmesi beklenen bir durumdur.

**5- Duygusallık (emotional stability):** Rahat, kendine güvenen, sabırlı, eleştiriye hoşgörülü ve strese toleranslı olmaktan ziyade kaygılı, stresli, utangaç ve duygusal açıdan dengesiz olarak tanımlanırlar. Yoğun duygusallıkları nedeniyle her duruma her zaman uyum gösteremezler (McCreae ve Costa, 2003). Duygusal bir insanın özellikleri incelendiğinde; kişinin endişeli, ürkek, düşük özgüvene sahip ve gergin kişilik özelliğinde olacağı söylenebilir (Tutar, 2018).

#### **2.2.4. Kişilik ve Eğitim**

Öğretmenlerin sahip olduğu özellikler, öğrenen davranışlarını etkilemektedir. Öğretmenin farklı durumlar karşısında tepkisi, öğrenciye olan tutumu gibi özellikleri öğrencilerini etkilemektedir (Varış, 1994). Öğretmen ile öğrenci arasında konuşma söz konusu olmasa bile sözlü olmayan bir iletişim kurulur. Bir öğretmenin öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerini sağlayarak onları öğrenmeye güdüleyecek bir sınıf atmosferi oluşturmayı amaçlaması, o öğretmenin kişilik özelliğinden ileri gelmektedir (Callahan, 1966).

Alanyazında kişiliğin eğitim-öğretim ortamını etkilediğine ilişkin pek çok çalışma yer almaktadır. Örneğin, Sherman ve Blackman'ın (1975), öğrencilerden öğretmenlerini değerlendirmelerini istedikleri çalışmasında, öğrencilerin öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve tekniklerden ziyade kişilik özelliklerine odaklandıkları görülmüştür. Purkey ve Novak (1984), öğrencilerin kendilerine değer verdiğini hissettikleri öğretmenlerin dersinde daha başarılı oldukları bulgusuna ulaşmıştır. Hamachek (1972), öğrenciler arasındaki başarı farkının, öğretmenlerin kişilik özelliklerinin öğrenciler üzerindeki etkisinden ileri geldiğini söyler. McKeachie, Lin ve Mann'ın (1971) çalışmasında, yakınlık (uyum) kişilik özelliği sergileyen öğretmenlerin öğrencilerinin diğer öğrencilerden daha yüksek eleştirel düşünme becerisi kazandığı görülmüştür. Öğretmenin öğrencisine sıcak davranması, sevecen olması gibi özellikleri öğrenci davranışlarıyla pozitif bir ilişki gösterirken; öğretmenin öğrenciyi eleştirmesi, küçük düşürücü davranması, öğrenciler arasında ayırım yapması gibi özellikleri ise öğrenci başarısı ile negatif ilişki göstermektedir (Sünbül, 1996).

Kişiliğin oluşmasında insanın doğuştan getirdiği özelliklerinin yanısıra, içinde yaşadığı çevrenin izleri de vardır (Bozgeyikli, 2001). Kişilik özellikleri, daha hayatın ilk yıllarından itibaren aile ve okul ortamında şekillenip gelişmeye başlamaktadır (Tezcan 1987). Ünal'ın (1991) yürüttüğü çalışmada ise, öğretmenlerin kişilik özelliklerinin öğrencilerin kişilik özelliklerinin şekillenmesinde etki gösterdiği görülmektedir. Bu çalışmaya göre, öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişimin kalitesi doğrultusunda öğrencilerin okula

gösterdikleri tutum, olumlu ya da olumsuz olabilmektedir. Çelikten, Şanal ve Yeni (2005), iyi bir öğretmende olması gereken önemli kişilik özelliklerini aşağıdaki maddeler halinde sıralamıştır:

- Sabırlı davranır, olaylar karşısında dayanıklıdır ve duygularını kontrol altında tutar.
- Farklı inanç, görüş ve gruplara saygılı ve uzlaştırıcıdır.
- Kendini geliştirmeye ve eleştirmeye açıktır.
- Öğrencileri güdüleyici özelliklere sahiptir.
- Düşünce ve davranışlarıyla öğrenciler için modeldir.
- Öğrencilere karşı güler yüzlü, hoşgörülü ve sevecendir.
- Öğrencilere karşı güvenilir, dürüst, objektif, sırdaş ve dosttur.
- Sınıfta yapıcı ve eğitsel bir disiplin oluşturur.
- Öğrencileri, velileri, çevresini etkilemede başarılıdır.
- Cesaretlendirici ve destekleyicidir.
- Sevecen, anlayışlı ve esprilidir.

### **2.3. İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde araştırma konusunu içeren Türkiye’de ve yurt dışında yapılan çalışmalardan bahsedilmiştir

#### **2.3.1. Türkiye’de yapılan çalışmalar**

Karakuş ve Çankaya (2009), ilişkiisel tarama yöntemiyle yürüttükleri çalışmalarında okul müdürlerinin çatışma yönetimi stratejileri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedeflemiştir. 2008-2009 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde yürütülen bu çalışmanın örneklemini Elazığ il merkezinde görev yapan ilk ve ortaöğretim okul müdürleri (107 kişi) oluşturmaktadır. Ölçeklerden elde edilen veriler analiz edildiğinde; okul müdürlerinin sorumluluk, değişime açıklık ve uyumluluk kişilik özelliklerinin çatışma yönetimi stratejilerinden bütünleştirmeyi; duygusal tutarlılık ve uyumluluk kişilik özelliklerinin çatışma yönetimi stratejilerinden uzlaşma stratejisini anlamlı ve pozitif yönde yordadığı; değişime açıklık kişilik özelliğinin ise hükmetme stratejisini anlamlı fakat ters yönde yordadığı saptanmıştır.

Odabaşoğlu (2013) araştırmasında, öğretmen algılarına göre ilkokul ve ortaokul müdürlerinin liderlik davranışları ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi farklı

değişkenler açısından ele almıştır. Araştırmanın evreni 2012-2013 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinin Tuzla ilçesinde görev yapmakta olan 1216 öğretmenden oluşurken; araştırmanın örnekleme bu öğretmenlerden basit tesadüfi örnekleme yoluyla belirlenmiş 300 öğretmenden oluşmaktadır. İlişkisel tarama yönteminin uygulandığı çalışmada veri toplama araçları olarak kişisel bilgi formu, “Liderlik Davranışlarını Betimleme Ölçeği” ve Rahim (1983) tarafından geliştirilip Gümüseli (1994) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Çatışma Yönetimi Stilleri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen verilerin analizine göre, öğretmenler okul müdürlerinin en çok yapıyı kurma liderlik davranışını benimsediğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenler okul müdürlerinin çatışma yönetimi stratejilerinden en çok tümleştirmeyi, ardından sırasıyla uzlaşma, kaçınma, ödün verme ve hükmetme stratejilerini benimsediklerini ifade etmiştir.

İnanlı, Tunç ve Gündüz (2013) çalışmalarında, okul yöneticilerinin özyeterlik algılarının, okuldaki çatışmaları çözme stilleriyle ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmanın örneklemini Mersin ilinde görev yapmakta olan 279 okul yöneticisi (okul müdürleri ve müdür yardımcıları) oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri Genel Özyeterlik Ölçeği ve Rahim Örgütsel Çatışma Envanteri aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde; okul yöneticilerinin özyeterlik algılarının çatışma çözme stilleri üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu ve uzlaşma boyutu dışındaki çatışma çözme stillerini anlamlı derecede yordadığı görülmektedir. Ayrıca, özyeterlik algısı yüksek okul yöneticilerinin kendilerini daha fazla mücadeleci gördüğü ve karşılaştıkları sorunlardan kolayca yılmadıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Akyavuz (2020) karma yöntemlerden yakınsayan paralel desenle modellediği çalışmasında, ilkökul öğretmenlerinin çatışma yaşadıkları konuları, çatışma yaşadıkları kişileri, yaşadıkları çatışmaların kaynağını, yaşadıkları çatışmaların olası sonuçlarını ve çatışma çözerken kullandıkları stratejileri tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın evreni 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kilis il merkezinde görev yapmakta olan ilkökul öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çalışmanın nitel boyutuna 25, nicel boyutu ise 264 ilkökul öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Nitel verilerin analizi içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleriyle yapılırken; nicel verilerin analizinde aritmetik ortalamadan yararlanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin en çok okul yöneticileri, veliler ve diğer meslektaşlarıyla çatışma yaşadıkları; çatışmalarının konusunun çoğu zaman kurumun işleyişi, yönetim, öğrenciler ve kişisel ilişkiler hakkında olduğu görülmüştür. Öğretmenler okullarda

yaşadıkları çatışmaların nedenlerinin adaletsizlik, iletişimsizlik, baskı kurulması, fikirlerine saygı duyulmaması ve fiziki ihtiyaçların giderilmemesi gibi sorunlardan ileri geldiğini açıklamıştır. Öğretmenler yaşadıkları çatışmaların kendilerini meslekten soğutabileceğini, motivasyonlarını olumsuz etkileyeceğini, kurumdaki işleri aksatacağını, kurum içinde gruplaşmalara sebebiyet verebileceği ve iletişim engellerine yol açabileceğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çatışma yönetme stratejilerinden en çok bütünleştirme, uzlaşma ve uyma stratejilerini kullandıkları saptanmıştır.

Çetinel ve Esen (2020) yürüttükleri çalışmada, firma yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin, benimsedikleri çatışma yönetme stratejileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışma, finansal hizmetler sektöründe faaliyet gösteren 150 çalışanı olan bir firmanın 106 kadrolu çalışanıyla yapılmıştır. Araştırmanın verileri “Duygusal Zekâ Ölçeği” ve “Rahim Örgütsel Çatışma Ölçeği II'nin A Formu” ölçekleriyle elde edilmiştir. Araştırma sonunda elde edilen verilere göre; çalışanların algısına göre yöneticilerin duygusal zekâlarının benimsedikleri çatışma yönetme stratejileri ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca, yüksek duygusal zekaya sahip yöneticilerin “bütünleştirme ve iş birliği” ile “kaçınma” stratejilerini uygulamayı daha çok tercih ettikleri, “ödün verme” ile “hükmetme” stratejilerini uygulamayı ise daha az tercih ettikleri belirlenmiştir.

Karamanlıoğlu, Şenkul ve Sığı (2020) çalışmalarında akademisyenlerin çatışma yönetme stratejileri ile duygusal zekâ yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi hedeflemiştir. Nitel araştırma yöntemiyle modellenen araştırmanın evrenini, Ankara'daki bir vakıf üniversitesinin Ticari Bilimler Fakültesi altındaki altı bölümü (turizm ve otelcilik, muhasebe ve finansal yönetim, yönetim bilişim sistemleri, bankacılık, sigortacılık ve risk yönetimi, uluslararası ticaret) oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Verileri toplamak için, akademisyenlerle görüşme yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde; akademisyenlerin duygusal yeterlilikleri ile çatışma yönetme stratejileri arasında yakın bir ilişki olduğu görülmüştür. Akademisyenlerin duygusal zekâ yeterlilikleri ile çatışma yönetme stratejilerinden ikna etme, yönetme becerisi, iletişim ve karar verme becerilerinin birbiriyle anlamlı derecede ilişkili olduğu saptanmıştır.

Özkara ve Tunç (2020), çalışmalarında, Mersin'de devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda okul yöneticileri tarafından kullanılan çatışma yönetimi stratejileri ile örgüt kültürü arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma

grubunda Mersin ilinin merkez ilçelerinde (Yenişehir, Akdeniz, Toroslar ve Mezitli) ilkokul ve ortaokullarda görev yapmakta olan 274 erkek ve 348 kadından oluşan toplam 622 öğretmen yer almaktadır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz istatistikleri, ANOVA ve t-testinden yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde; ilk ve ortaokullardaki okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetim stratejileri ile okul kültürü arasında pozitif ve yüksek dereceli bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ilkokul öğretmenlerin örgüt kültürüne dair görüşlerinin ortaokul öğretmenlerine kıyasla daha olumlu olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar çatışma yönetimi stratejilerinin “bütünleştirme, ödün verme ve uzlaşma” boyutları ile örgüt kültürünün boyutları arasında saptanan yüksek dereceli ilişkinin, bu stratejilerin okullarda daha çok tercih edilmesi gerektiğini ortaya koyduğunu vurgulamaktadır.

### **2.3.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar**

Pajibo ve Adjine'nin (2015) çalışmalarında, Büyük Accra Bölgesi Ave Maria Okulu müdürlerinin ve öğretmenlerinin yaşadıkları çatışma durumlarını, çatışmaların ortaya çıkma sıklığını ve çatışmaları önlemek ve çözmek için nasıl bir yol izlediklerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini başöğretmenler ve öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemelerini belirlerken; üç farklı okul ve öğretmenin seçiminde uygun örnekleme tekniğinden; üç müdürün seçiminde amaçlı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmanın örneklemi 80 öğretmen ve 3 bölüm başkanından oluşmaktadır. Araştırmanın verileri 39 maddelik bir ölçek aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; okullarda yaşanan çatışmaların nedenleri arasında, okul kaynaklarına ulaşmak için edilen rekabet ve çalışanlar arasındaki güven eksikliği öne çıkmaktadır. Öte yandan okul müdürlerinin tamamı çatışmayı önlemeye büyük önem verdiğini vurgularken; öğretmenlerin %70'i ise çatışmayı engellemeye biraz önem verdiklerini açıklamıştır. Ayrıca, okul müdürlerin çatışmaları yönetebilmek için genellikle toplantılar düzenleme ve her öğretmene adaletli davranma gibi stratejileri benimsedikleri saptanmıştır.

Hassannejad ve diğerleri (2017) çalışmalarında, İran eğitim-öğretim sisteminde beden eğitimi uzmanlarının çatışma yönetme stratejileri ile müzakere tarzı uygulaması arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Analitik-korelasyon modelinden yararlanılan bu çalışmanın örneklemini 217 beden eğitimi uzmanı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Robbins'in Çatışma Yönetimi Anketi ve PEER'in Müzakere Tarzları Ölçeği (1989) adlı iki farklı ölçekten elde edilmiştir. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre; beden eğitimi

uzmanlarının müzakere yöntemleri ile çatışma yönetme stratejileri arasında anlamlı derecede bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Fakat beden eğitimi uzmanlarının müzakere yöntemleri ile kaçınma stratejisini kullanmaları arasında anlamlı düzeyde bir ilişkiye rastlanmamıştır. Beden eğitimi uzmanlarının Olgusal tarz ve çözüm odaklı stratejileri benimsedikleri sonucuna varılmıştır. Araştırma sonunda araştırmacılar, beden eğitimi yöneticilerinin becerilerini artırmak ve güçlendirmek için eğitim kurslarının düzenlenmesini önermiştir.

Akhtar ve Javed (2019) çalışmalarında, Lahor üniversitelerindeki öğretmenlerle öğrencilerin farklı çatışma yönetme stratejileri hakkında tercihleri ile; cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve üniversite sektörünün çatışma yönetme stratejileri üzerindeki etkilerini saptamayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubu, kamu ve özel sektör üniversitelerinin lisansüstü 350 öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, "Örgütsel Çatışma Yönetimi Envanteri" ölçeği (Haque, 2004) ile toplanmıştır. Araştırmanın elde edilen sonuçlara göre; her iki tür üniversitede de öğrencilerin yaşadıkları çatışmaları yönetirken öncelikle bütünleştirme stratejisini kullandıkları, ardından hükmetme ve kaçınma stratejilerini tercih ettikleri saptanmıştır. Ek olarak, çalışmada öğrencilerin eğitim düzeylerinin çatışma yönetme stratejilerinden bütünleştirme, hükmetme ve kaçınma stratejileri üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu belirlenmiştir.

Sihotang ve Murniarti (2021) çalışmalarında, öğrenciler arasındaki çatışmaları onlara ahlaki değerler aşılıyarak çözebilmek maksadıyla doğru çözüm yollarının neler olduğunu bulmayı amaçlamıştır. Çalışmanın alt odak noktaları, müdür liderliği, karakter eğitimi, aile eğitimi, okul kültürü ve öğretmen liderliği olarak belirlenmiştir. Nitel bir yaklaşımla modellenen çalışmada tanımlayıcı analiz tekniğinden faydalanılmıştır. Araştırmada veri toplamak için, katılımcılarla derinlemesine görüşmeler yapılmış ve öğrenci notlarından elde edilen birincil verilerden faydalanılmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, öğrenciler arasındaki çatışmaların dinamik bir hale geldiği görülmektedir. Bu sorunu çözebilmek için araştırmacılar bazı önerilerde bulunmuştur. Araştırmacılar, okul yöneticileri ve öğretmenlerin yaşanan çatışmaları yönetebilmek için diğer öğretmen ve ailelerle iş birliği içinde olmaları gerektiğini ve çatışma yönetmeye ilişkin gereken yeterliklere sahip olmaları gerektiği yargısına ulaşmıştır. Ayrıca araştırmacılar okulda sıklıkla yaşanan bu çatışmaları azaltabilmek adına, öğrencilere karakter eğitimlerinin verilmesinin de faydalı olacağını düşünmektedir.

Ogan ve Nma (2021) çalışmalarında, Obio/Akpor ve Port Harcourt Yerel Yönetim Bölgeleri Nehirler Eyaletindeki devlet ortaokullarında çatışma yönetimi stratejileri ile

öğretmen performansı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama yönteminin tercih edildiği çalışmanın verileri dört araştırma sorusuyla şekillenmiştir. Araştırmanın evrenini Obio/Akpor ve Port Harcourt Yerel Yönetim Bölgeleri Nehirler Eyaletindeki 35 devlet ortaokulu oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, 245 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerini toplamak için “Çatışma Yönetimi Stratejileri Anketi (CMSQ) ve Öğretmen Performans Anketi (TPQ)” adlı iki farklı ölçekten yararlanılmıştır. Bu ölçekler öncelikle eğitim ve ölçme/değerlendirme uzmanları tarafından onaylanmıştır. Arından hesaplanan güvenilirlik katsayısı 0,85 olarak belirlenmiştir. Verilerin analizinde pearson moment korelasyon katsayısı ile t-testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde; çatışma yönetme stratejileri ile öğretmenlerin performansları arasında anlamlı düzeyde güçlü bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; okul müdürlerinin öğretmenlerin performansını artırmak için öğretmenlerin problemlerine dostane bir şekilde yaklaşmaları ve çatışma yönetme stratejileri hakkında bilgi sahibi olmaları önerilmiştir.

Literatür incelendiğinde kişilik özelliklerinin problem çözme becerisi, liderlik stilleri, karar verme becerileri gibi farklı değişkenlerle ilişkisini ölçen çalışmaların olduğu görülmüştür. Literatürde bu çalışmada ele alınan konuya ilişkin yapılan yurtiçi ve yurtdışı araştırmalar incelendiğinde; kişilik özellikleri ile çatışma yönetim stratejileri arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmanın, okul yöneticilerinin sahip oldukları kişilik özelliklerinin, onların hangi çatışma yönetimi stratejilerini tercih ettiklerini saptama bakımından alana katkı getireceği düşünülmektedir.

## BÖLÜM 3

### 3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, araştırmanın yürütüldüğü çalışma grubu, veri toplama araçları ve toplanan verilerin analizi konuları ele alınmıştır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden olan tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Tarama modelindeki araştırmalar bir durum veya olaya sebep olan değişkenleri ve olayla olan ilişkisini, ilişkinin boyutunu, derecesini açıklamakta kullanılan bir yöntemdir (Kaya vd., 2012). Bu açıdan yürütülen çalışma farklı gruplar çok sayıda değişken açısından karşılaştırıldığı için ilişkisel bir çalışmadır (Creswell ve Plano Clark, 2007). Araştırmada okul müdürlerinin kişilik özellikleri ölçeğinin “duygusal dengesizlik, dışadönüklük, açıklık, geçimlilik ve sorumluluk” boyutlarının, çatışmayı çözme stratejileri ölçeğinin “hükmetme, kaçınma, bütünleştirme, uzlaşma ve ödün verme” boyutlarıyla ilişkisi incelenmiştir. Ayrıca okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin, sosyo-demografik özelliklerden olan “cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu, medeni hal, kurum statüsü” boyutlarıyla ilişkisi incelenmiştir.

**Tablo 3.1.** Araştırmaya ait değişkenler

Bağımsız Değişkenler	Bağımlı Değişkenler
<b>Kişilik Özellikleri</b>	<b>Çatışma Çözme Stratejileri</b>
Duygusal Dengesizlik	Bütünleştirme
Dışadönüklük	Ödün verme
Açıklık	Hükmetme
Geçimlilik	Kaçınma
Sorumluluk	Uzlaşma



#### 3.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Bu araştırmanın evrenini Filistin'deki Gazze ili okullarında görev yapmakta olan 773 okul müdürü oluşturmaktadır. Gazze ilindeki okullar üç farklı kümeden oluşmaktadır. Birincisi devlet okulları; Filistin milli eğitimine ait 429 okul bulunmaktadır. İkincisi, Birleşmiş Milletler tarafından Ürdün, Suriye, Lübnan ve Filistin farklı bölgelerinde Filistin halkına destek amaçlı kurulan ve “UNRWA” ismiyle bilenen okullar UNRWA (Birleşmiş Milletler Filistinli Mültecilere Yardım Ajansı) okullarındaki kullanılan eğitim sistemi, bu okulları yapan ülkelerin eğitim sistemine göre verilmektedir. Gazze'de 278 adet UNRWA'ya

bağlı okul bulunmaktadır. Üçüncüsü de özel okul olarak bilenen kurumlar; devlet tarafından onaylı ve devlet okullarındaki izlenen eğitim programları kullanarak eğitim veren 66 özel okul bulunmaktadır (Filistin Milli Eğitim Bakanlığı, 2022). Araştırmanın evrenini oluşturan 773 okul müdürünün okul türlerine göre dağılımı aşağıdaki Tablo 3.2’de gösterilmektedir.

**Tablo 3.2.** Okul türlerine göre okul müdürlerinin sayısı

Okul Türü	Devlet				UN				Özel			
	Erkek	Kız	Karışık	Toplam	Erkek	Kız	Karışık	Toplam	Erkek	Kız	Karışık	Toplam
<b>Zorunlu (1-9)</b>	124	90	65	279	120	72	86	278	11	6	36	53
<b>Lise</b>	68	78	4	150	0	0	0	0	2	2	9	13
<b>Toplam</b>	192	168	69	429	120	72	86	278	13	8	45	66

773

Araştırmanın çalışma grubu ise 2021-2022 eğitim öğretim yılında Gazze ilinde görev yapan ve seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme tekniğiyle seçilen 275 okul müdüründen oluşmaktadır. Bu teknikte, evrende bulunan tüm elemanlar birbirine eşit ve birbirinden bağımsız seçilme şansına sahiptir (Karasar, 2008). Çalışmada bu tekniğin tercih edilmesinin nedeni olarak, bu örnekleme yönteminin evreni temsil etme gücünün yüksek olması gösterilebilir (Cristensen, Johnson ve Turner, 2015). Araştırmaya dahil edilen örnekleme ilişkin betimleyici veriler Tablo 3.3’de verilmiştir.

**Tablo 3.3.** Demografik değişkenler

Demografik Özellikler	Frekans (f)	Yüzde (%)	
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	141	51,3
	Erkek	134	48,7
	Toplam	275	100
<b>Yaş</b>	30 yaş ve altı	43	15,6
	31 ile 40 yaş arası	122	44,4
	41 ile 50 yaş arası	58	21,1
	51 yaş ve üzeri	52	18,9
	Toplam	275	100
<b>Eğitim Durumu</b>	Lisans	136	49,5
	Yüksek Lisans	117	42,5
	Doktora	22	8,0
	Toplam	275	100
<b>Medeni Hal</b>	Evli	245	89,1
	Bekar	30	10,9
	Toplam	275	100
<b>Kıdem</b>	5 yıl ve altı	37	13,5
	6 ile 10 yıl arası	66	24,0
	11 ile 15 yıl arası	82	29,8
	16 ile 20 yıl arası	30	10,9
	21 yıl ve üzeri	60	21,8
	Toplam	275	100

	Devlet	101	36,7
<b>Kurum Statüsü</b>	Birleşmiş Milletler	135	49,1
	Özel	39	14,2
	Toplam	275	100

Araştırma kapsamına alınan okul müdürlerinin demografik özelliklerinin dağılımı yukarıda yer alan Tablo 3.2’de gösterilmektedir. Katılımcıların 134’ü erkek iken 141’i kadınlardan oluşmaktadır. Katılımcıların çoğunluğunu kadınların oluşturduğu görülmektedir. Katılımcılardan 30 yaş ve altında olan müdür sayısı 43, 31 ile 40 yaş aralığında bulunan müdür sayısı 122, 41 ile 50 yaş aralığında bulunan müdür sayısı 58 ve 51 yaş ve üzerinde bulunan müdür sayısı ise 51 olarak belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların eğitim düzeylerine bakıldığında lisans mezunu müdür sayısının 136 kişi ile araştırmaya en çok katkı sağlayan idareci grubu olmuştur. Araştırmaya katılan okul müdürlerinden evli olanların sayısı 245 iken, bekar olanların sayısı ise 30 kişi ile sınırlı kalmıştır. 11 ile 15 yıl arasında kıdeme sahip okul müdürü sayısı ise 82 kişi ile en çok katılım sağlanan aralık olarak göze çarpmaktadır. Ayrıca Birleşmiş Milletlere Bağlı olarak çalışan okuldarda görevli müdür sayısı ise 135 kişi ile araştırmanın çoğunluğunu oluşturmaktadır.

### 3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla iki farklı ölçekten yararlanılmıştır. Veri toplama araçlarından biri olarak Rahim tarafından 1983 yılında geliştirilen ve Gümüşeli (1994) tarafından Türkçeye uyarlanan “Rahim Örgütsel Çatışma Ölçeği” kullanılmıştır. Bu çalışmada katılımcılara, çatışma yönetimi stratejilerinin 5 farklı alt boyutunun 28 madde ve 5’li likert tipi ile ölçüldüğü, A-B-C şeklinde 3 ayrı formu bulunan “Rahim Örgütsel Çatışma Ölçeği II”nin (Rahim Organizational Conflict Inventory II/ROCI II) A Formu uygulanmıştır. Ayrıca okul müdürlerinin kişilik özelliklerini ölçmek için McCrae ve Costa (2003) tarafından geliştirilen “Beş Faktör Kişilik Ölçeği” kullanılmıştır. Okul müdürlerinin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler ise kişisel bilgi formu ile elde edilmiştir.

İngilizce olarak geliştirilen ve öncelikle uzman desteğiyle Türkçe diline çevrilen ölçekler sonrasında yine uzmanlarca Arapça’ya çevrilmiştir. Arapça’ya çevrilen ölçek, çevirinin değerlendirilmesi için Arapça ve Türkçe bilen 7 kişilik bir uzman grubuna gönderilmiştir. Böylece çevirinin doğruluğu sağlanmıştır. Arapça’ya çevrilen ölçeklerin uygulanması için ölçek sahipleri ile iletişime geçilmiş ve kullanımı için izin alınmıştır. Ardından ölçeklerin Filistin eğitim sistemine uygunluğunun değerlendirilmesi için, ölçekler

Filistin'deki bir grup uzmana gönderilmiştir. Ölçeğin Filistin toplumuna uygunluğu konusunda hemfikir olan uzmanların isimleri Ek 7'de gösterilmiştir.

### 3.3.1. Kişisel bilgi formu

Katılımcıların kişisel bilgilerinin yer aldığı bölümdür. Bu bölüm katılımcıların yaşlarını, cinsiyetini, medeni halini, öğrenim durumunu, mesleki kıdemlerini ve çalıştıkları kurumun statüsünü belirlemeye yönelik şahsî bilgilerden oluşmaktadır. Bu bilgi formu, araştırmacı ve tez danışmanı tarafından hazırlanmıştır.

### 3.3.2. Çatışma Yönetimi Tarzı Ölçek Modeli

Bu araştırmada Rahim Örgütsel Çatışma Ölçeğinin ROCI II olarak da adlandırılan B formu kullanılmıştır (Rahim, 1983). Bu ölçek 28 maddeden oluşan 5'li likert tipinde bir ölçektir. Çatışma ölçeği modeli; “uzlaşma, bütünleştirme, kaçınma, uyma ve hükmetme” olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Maddeler, likert tipi ölçeğe göre düzenlenmiş olup önerme niteliğinde ifadelerden oluşmaktadır. Bu ifadeler karşısında katılımcıların verebilecekleri cevaplar beş kategoride toplanmış olup bu kategoriler, “her zaman”, “çoğunlukla”, “nadiren”, “bazen”, “hiçbir zaman” biçiminde derecelendirilerek ifade edilmiş, en çok kabul edilen seçenektan en az kabul edilen seçeneğe doğru da 5, 4, 3, 2, 1 biçiminde puanlandırılmıştır. Ölçek, bireylerin beş farklı çatışma yönetim stilini ne derece kullandıklarını ortaya çıkarmayı hedeflemektedir (Yıldızoğlu, 2013). Ayrıca ölçekte ters kodlanan herhangi bir madde bulunmamaktadır. Ölçeğin Cronbach's alfa katsayılarına ilişkin değerler aşağıda verilmiştir.

**Tablo 3.4.** Çatışma Yönetim Tarzı Ölçeği güvenilirlik katsayıları

	<b>Bütünleştirme</b>	<b>Uzlaşma</b>	<b>Kaçınma</b>	<b>Hükmetme</b>	<b>Ödün verme</b>
Cronbach's alfa	0,79	0,74	0,67	0,60	0,60

### 3.3.3. Beş Faktör Kişilik Envanteri

McCrae ve Costa (2003) tarafından geliştirilen bir ölçektir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanmasını Gençöz ve Öncül (2012) yapmıştır. Beş faktör kişilik ölçeği 5'li likert tipinde hazırlanmış olup “kesinlikle katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerinden oluşmaktadır. 25 maddeden oluşan bu ölçeğin “duygusal dengesizlik, dışadönüklük, açıklık, geçimlilik ve sorumluluk” olmak üzere 5 alt boyutu bulunmaktadır. Ölçeğin Cronbach's alfa katsayılarına ilişkin değerler aşağıda verilmiştir.

**Tablo 3.5.** Beş Faktör Kişilik Envanteri güvenilirlik katsayıları

	Duygusal Dengesizlik	Dışa dönüklük	Açıklık	Geçimlilik	Sorumluluk	Ölçeğin tümü
Cronbach's alfa	0,83	0,77	0,62	0,77	0,70	0,77

### 3.3.4. Güvenilirlik Analizleri

Güvenilirlik analizleri, araştırmalarda belirlenmiş ölçme aracı türüne göre hazırlanmış ölçeğe verilen cevapların tutarlılığını ölçmektedir. Buradaki tutarlılık yanıtlar içeren sorulara verilen cevapların tutarlılığıdır (Büyüköztürk vd., 2013).

#### 3.3.4.1. Ölçek genel güvenilirliği

Araştırmalarda ölçeğe verilen cevaplar neticesinde güvenilir sonuçlar verip vermeyeceği bilinmelidir. Bunun için de güvenilirlik analizi yapılarak Cronbach's Alfa değerinin hesaplanması gerekmektedir. Güvenirlik analizinin amacı, verilerin rastsallığını ölçmektir. Ölçeğe verilen cevaplar rastgele dağılım gösteriyorsa ölçek sorularının güvenilir olduğuna karar verilir. Sonucun güvenilir olup olmadığına Cronbach's Alfa değerine bakılarak karar verilir.

$0.00 \leq \alpha < 0.40$  ise ölçek güvenilir değildir,

$0.40 \leq \alpha < 0.60$  ise ölçeğin güvenilirliği düşük,

$0.60 \leq \alpha < 0.80$  ise ölçek oldukça güvenilir ve

$0.80 \leq \alpha < 1.00$  ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir (Yıldız ve Uzunsakal, 2018).

Araştırmada yer alan ölçeklerinin güvenilirlik analizi bulguları aşağıda verilmiştir.

**Tablo 3.6.** Çatışma Stratejileri ölçek maddelerinin Cronbach Alpha (Güvenilirlik) değerleri

Ölçek Maddeleri	Düzeltilen Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silinirse $\alpha$	Tüm Maddeler Dahilken $\alpha$
Ç1	,370	,921	
Ç2	,336	,921	
Ç3	,600	,918	
Ç4	,436	,920	
Ç5	,459	,920	
Ç6	,614	,918	
Ç7	,450	,920	
Ç8	,531	,920	
Ç9	,668	,917	
Ç10	,578	,918	

Ç11	,713	,916	
Ç12	,451	,920	
Ç13	,752	,915	,922
Ç14	,612	,918	
Ç15	,539	,919	
Ç16	,261	,924	
Ç17	,251	,924	
Ç18	,629	,917	
Ç19	,661	,917	
Ç20	,664	,917	
Ç21	,629	,918	
Ç22	,535	,919	
Ç23	,350	,921	
Ç24	,566	,919	
Ç25	,692	,916	
Ç26	,674	,917	
Ç27	,354	,922	
Ç28	,345	,921	

Ç: Çatışma Stratejileri Ölçeği maddeleri

Yukarıda yer alan Tablo 3.6’te çatışma stratejileri ölçeğinde yer alan 28 maddenin güvenilirlik durumuna bakıldığında, madde toplam korelasyon değerlerinin 0,251-0,752 arasında değişmekte olduğu ve madde toplam korelasyonunun 0,250’in altında değer alan herhangi bir madde olmadığı gözlenmiştir. Bu 28 madde üzerinden elde edilen çatışma stratejileri ölçeğinin bu çalışma için güvenilirliği 0,922 olarak elde edilmiş ve ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu saptanmıştır.

**Tablo 3.7.** Kişilik Özellikleri ölçek maddelerinin Cronbach Alpha (Güvenilirlik) değerleri

Ölçek Maddeleri	Düzeltilen Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silinirse $\alpha$	Tüm Maddeler Dahilken $\alpha$
K1	,388	,809	
K2	,373	,810	
K3	,374	,810	
K4	,370	,810	
K5	,352	,811	
K6	,417	,809	
K7	,316	,813	
K8	,276	,827	
K9	,367	,810	
K10	,407	,808	
K11	,378	,810	
K12	,329	,812	,917
K13	,314	,812	
K14	,415	,809	

K15	,393	,809
K16	,390	,809
K17	,262	,815
K18	,330	,812
K19	,417	,808
K20	,381	,810
K21	,483	,807
K22	,368	,811
K23	,501	,807
K24	,489	,807
K25	,447	,808

K: Kişilik Özellikleri Ölçeği maddeleri

Yukarıdaki Tablo 3.7’de yer alan güvenilirlik testi sonuçlarına göre kişilik özellikleri ölçeğinde yer alan 25 maddenin güvenilirlik durumuna bakıldığında, madde toplam korelasyon değerlerinin 0,262-0,501 arasında değişmekte olduğu ve madde toplam korelasyonu 0,250’in altında değer alan herhangi bir madde bulunmadığı görülmüştür. Bu 25 madde üzerinden elde edilen kişilik özellikleri ölçeğinin bu çalışma için güvenilirliği 0,917 olarak elde edilmiş ve ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu saptanmıştır.

### 3.3.5. Ölçeklerin Normallik Testleri

Normal dağılım, toplanan verilerin dağılıma uygun olup olmadığını tespit etmek amacıyla kullanılmaktadır. Öncelikli olarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenir. Yapılan analiz neticesinde çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılır. Bu değerlerin  $\pm 1,5$  aralığında olması normal dağılımın var olduğu olarak değerlendirilir. Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri p değerlerinin 0,05’ten büyük olması, verilerin normal dağıldığını gösterir. Normal dağılım varsa; verilerin parametrik özellik gösterdiği, normal dağılım yoksa verilerin parametrik olmayan özellikte olduğu ifade edilmektedir (İslamoğlu, 2009).

**Tablo 3.8.** Çatışma Stratejileri Ölçeğine yönelik normallik testi

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
	Statistic	df	Sig.
<b>Çatışma Stratejileri Ölçeği</b>	,054	275	,052

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin çatışma stratejileri ile ilgili sorularının yer aldığı normallik testi Tablo 3.8’de gösterilmiştir. Verilerin normalliğinin belirlenebilmesi için

yukarıda bulunan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testinden Kolmogorov-Smirnov anlamlılık değerine bakıldığında anlamsız çıktığı ( $p>0,05$ ) görülmektedir. Buna göre çatışma stratejileri ölçeğinin normal dağıldığı, analizlere parametrik testler uygulanarak devam edileceği saptanmıştır.

**Tablo 3.9.** Kişilik Özellikleri Ölçeğine yönelik normallik testi

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
	Statistic	df	Sig.
<b>Kişilik Özellikleri Ölçeği</b>	,062	275	,013

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin kişilik özellikleri ile ilgili sorularının yer aldığı normallik testi Tablo 3.9’de gösterilmiştir. Verilerin normalliğinin belirlenebilmesi için yukarıda bulunan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testinden Kolmogorov-Smirnov anlamlılık değerine bakıldığında anlamlı çıktığı ( $p<0,05$ ) görülmektedir. Bundan dolayı verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini anlamak için Skewness değeri ve Kurtosis değerine (basıklık ve çarpıklık kat sayıları) bakılmış, çarpıklık ve basıklık katsayılarının  $\pm 1,5$  değerleri arasında olduğu görülmüştür (Bkz. Tablo 3.10). Bu bulgudan hareketle kişilik özellikleri ölçeği ile ilgili verilerin normal dağıldığı ve analizlerin parametrik testler ile yapılacağı saptanmıştır.

**Tablo 3.10.** Çarpıklık ve basıklık değerleri

Değişkenler	Alt Boyutlar	Aritmetik Ortalama	Medyan	Mod	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Kişilik Özellikleri	Duygusal Dengesizlik	2,5527	2,4000	4,00	,79374	,699	,685
	Dışadönüklük	3,8673	4,0000	4,00	,97113	-,518	-,498
	Açıklık	4,3103	4,3333	2,00	,51486	-,303	-,705
	Geçimlilik	4,26	4,28	2,29	,490	-,481	,240
	Sorumluluk	4,3127	4,3333	2,33	,52971	-,464	-,218

### 3.3.6. Açımlayıcı Faktör Analizi

Değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyerek çok sayıdaki değişkeni az sayıdaki değişkene indirgeyebilen analizdir. Böylece analizi görselleme ve yorumlamada kolaylık sağlar (İslamoğlu, 2009). Değişkenler arası ilişkinin gücünü ölçmek için Kaiser- Meyer-

Olkin (KMO) and Bartlett's testine bakılır. KMO testinin değeri 0 ile 1 aralığında olmalıdır. KMO değeri, herhangi bir değişkenin diğer değişkenler tarafından hatasız tahmin edilmesi halinde 1'e eşit olur. 0,8 üstü değerler mükemmel sayılabilir. KMO, tatmin edici bir faktör analizi yapılabilmesi için örneklemin 0,5'den büyük olması gerektiğini öngörür. Eğer 0,5'den düşük değişkenler var ise bunlar analize dahil edilemez. Bu değişkenler çıkarılarak analize devam edilmelidir (Yaşlıoğlu, 2017). Kişilik özellikleri ve çatışma stratejileri ölçeği açıklayıcı faktör analizi bulguları aşağıda yer alan Tablo 3.10 ve Tablo 3.11'da gösterilmiştir.

**Tablo 3.11.** Çatışma Stratejileri Ölçeği açıklayıcı faktör analizi

<b>KMO ve Bartlett's Testi</b> (Bartlett's Test of Sphericity)	Kaiser-Meyer-Olkin örneklem yeterliliği = ,894 Yaklaşık Ki-kare ( $\chi^2$ ) = 4413,468 df (serbestlik derecesi) = 378 Sig. = ,000
---	---

**Tablo 3.12.** Döndürülmüş bileşen matrisi

Döndürülmüş Bileşen Matrisi	Bileşenler				
	Bütünleştirme	Ödün Verme	Hükmetme	Kaçınma	Uzlaşma
Ç1	,701				
Ç4	,685				
Ç5	,640				
Ç12	,583				
Ç22	,579				
Ç23	,569				
Ç28	,542				
Ç2		-,803			
Ç10		-,652			
Ç11		-,390			
Ç13		-,377			
Ç19		-,324			
Ç24		-,724			
Ç8			,640		
Ç9			,375		
Ç18			-,708		
Ç21			-,670		
Ç25			-,396		
Ç3				-,331	
Ç6				,747	
Ç16				,647	
Ç17				,608	
Ç26				,483	
Ç27				,524	
Ç7					,438
Ç14					,676
Ç15					,235
Ç20					,286

Çatışma Stratejileri Ölçek Maddeleri: Temel Bileşenler Analizi. Döndürme yöntemi: Kaiser Normalleştirilmiş Direct Oblimin.

Açıklanan toplam varyans = %66,797

Öz değer	Açıklanan Varyans	$\alpha$
----------	-------------------	----------

<b>Bütünleştirme</b>	3,339	34,524	,792
<b>Ödün Verme</b>	3,259	12,964	,827
<b>Hükmetme</b>	3,231	11,512	,856
<b>Kaçınma</b>	2,694	4,101	,750
<b>Uzlaşma</b>	2,138	3,696	,698

Yukarıda yer alan Tablo 3.12'e göre, KMO ve Brartlett's testinin değerinin 0,894 ve anlamlılık değerinin 0,00 olduğu görülmektedir. Bu durum verilerin faktör analizi yapmaya uygun olduğunu göstermektedir. KMO değeri 0,60'ın üzerinde kabul edilmektedir ( $p<0,05$ ). Faktör analizi sonucu oluşan açıklanan toplam varyans yüzdesi değerlerine bakıldığında, faktörler varyansın %66,797'sini açıklamaktadır.

Çatışma stratejileri ölçeğinin toplamda 5 bileşeni bulunmaktadır. Bütünleştirme bileşeninin öz değeri 3,339, açıklanan varyansı 34,524  $\alpha$ 'sı ise 0,792 olarak bulunmuş, ödün verme bileşeninin öz değeri 3,259, açıklanan varyansı 12,964,  $\alpha$ 'sı ise 0,827'dir. Hükmetme bileşeninin öz değeri 3,231, açıklanan varyansı 11,512,  $\alpha$ 'sı 0,856 olarak belirlenmiş, kaçınma bileşeninin öz değeri 2,694, açıklanan varyansı 4,101 ve  $\alpha$ 'sı ise 0,750 ve uzlaşma bileşeninin öz değeri 2,138, açıklanan varyans 3,696 ve  $\alpha$ 'sı ise 0,698 olarak saptanmıştır.

**Tablo 3.13.** Kişilik Özellikleri Ölçeği açıklayıcı faktör analizi

<b>KMO ve Bartlett's Testi</b> (Bartlett's Test of Sphericity)	Kaiser-Meyer-Olkin örneklem yeterliliği = ,838 Yaklaşık Ki-kare ( $\chi^2$ ) = 2147,724 df (serbestlik derecesi) = 190 Sig. = ,000
---	---

**Tablo 3.14.** Döndürülmüş bileşen matrisi

Döndürülmüş Bileşen Matrisi	Bileşenler				
	Geçimlilik	Duygusal Denge	Sorumluluk	Dışa Dönüklük	Deneyime Açıklık
k23	,795				
k24	,776				
k25	,764				
k22	,750				
k21	,715				
k20	,596				
k19	,484				
k10		,799			
k17		,771			
k16		,745			
k18		,698			
k7		,649			
k11			,720		
k12			,711		
k14			,547		
k1				,836	
k2				,827	

<b>k4</b>	,797
<b>k6</b>	,725
<b>k13</b>	,515

Kişilik Özellikleri Ölçek Maddeleri: Temel Bileşenler Analizi. Döndürme yöntemi: Kaiser Normalleştirilmeli Direct Oblimin.

Açıklanan toplam varyans = %62,435

	<b>Öz değer</b>	<b>Açıklanan Varyans</b>	<b><math>\alpha</math></b>
<b>Geşimlilik</b>	5,557	27,783	,851
<b>Duygusal Denge</b>	3,100	15,502	,792
<b>Sorumluluk</b>	1,507	7,534	,741
<b>Dışa Dönüklük</b>	1,293	6,464	,742
<b>Deneyime Açıklık</b>	1,030	5,152	,594

Yukarıda yer alan Tablo 3.14'e göre, KMO ve Brartlett's testinin değerinin 0,838 ve anlamlılık değerinin 0,00 olduğu görülmektedir. Bu durum verilerin faktör analizi yapmaya uygun olduğunu göstermektedir. KMO değeri 0,60'm üzerinde kabul edilmektedir ( $p<0,05$ ). Faktör analizi sonucu oluşan açıklanan toplam varyans yüzdesi değerlerine bakıldığında, faktörler varyansın %62,435'ini açıklamaktadır.

Kişilik özellikleri ölçeğinin toplamda 5 bileşeni bulunmaktadır. Yumuşak başlılık bileşeninin öz değeri 5,557, açıklanan varyansı 27,783,  $\alpha$ 'sı ise 0,851 olarak bulunmuş, duygusal denge bileşeninin öz değeri 3,100, açıklanan varyansı 15,502,  $\alpha$ 'sı ise 0,792'dir. Sorumluluk bileşeninin öz değeri 1,507, açıklanan varyansı 7,534,  $\alpha$ 'sı 0,741 olarak belirlenmiş, dışa dönüklük bileşeninin öz değeri 1,293, açıklanan varyansı 6,464 ve  $\alpha$ 'sı ise 0,742'dir. Deneyime açıklık bileşeninin öz değeri 1,030, açıklanan varyans 5,152 ve  $\alpha$ 'sı ise 0,594 olarak saptanmıştır.

### 3.4. Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada yer alan ölçeklerin uygulanabilmesi için Filistin Milli Eğitim Bakanlığında gerekli izinler alınmıştır. (Bkz. Ek No.6 ). Veri toplama süreci Filistin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okul müdürlerine gönderilen resmi izin yazısının ardından başlamıştır. Ölçek okul müdürlerine elektronik posta aracılığıyla gönderilmiştir. Üç hafta süren veri toplama süreci sonunda katılımcılardan toplam elde edilen form sayısı 275'tir.

### 3.5. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin geçerlik ve güvenilirlik testleri ile faktör analizi yapılmıştır. Araştırmada katılımcıların demografik özellikleri frekans ve yüzde aracılığıyla, ölçeklerden elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadığı ise Kolmogorov-Smirnov testi kullanılarak tespit edilmiştir. Normal dağılım gösteren veriler parametrik testlerle (t testi ve Anova) analiz

edilmiştir. Ayrıca, iki ölçek verileri arasındaki ilişkiyi saptamak için Pearson korelasyon katsayısından yararlanılmıştır.



## BÖLÜM 4

### 4. BULGULAR

Verilerin istatistiksel analizi bilgisayar ortamında yapılmıştır. Veri kontrolü yapılmış ve hatalı girilen veriler anket formuna göre düzeltilmiştir. Araştırma verilerinin istatistiksel analizi bir paket program aracılığıyla yapılmıştır. Kategorik ölçümlerde frekans ve yüzde kullanılmıştır. Araştırma verilerinin geçerlik ve güvenilirlik testi ile faktör analizi yapılmıştır. Ayrıca araştırma verileri testi ve Kolmogorov-Smirnov ile Skewness ve Kurtosis testi ile normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. Normal dağılıma uyan verilerin analizinde ise parametrik testler kullanılmıştır. İkili gruplar arasında sayısal ölçümlerin karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t testi, ikiden fazla grubun sayısal ölçümlerinin genel karşılaştırılmasında ise tek yönlü Anova testi kullanılmıştır. İki boyut arasındaki ilişki durumuna bakmak için ise Pearson korelasyon testi uygulanmıştır.

Katılımcıların ölçek maddelerine verdikleri yanıtlardan elde edilen aritmetik ortalama değerleri ( $\bar{X}$ ) ve standart sapmalar (SS) aşağıda yer alan Tablo 4.1 ve Tablo 4.2’de gösterilmiştir:

**Tablo 4.1.** Çatışma Stratejileri Ölçeği maddelerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Ölçek Maddeleri	$\bar{X}$	SS
Herkes tarafından kabul edilebilir bir çözüm bulmak için sorunu kendileri ile birlikte incelemeye çalışırım.	4,59	,59
Onların ihtiyaçlarına cevap verebilmek için elimden geleni yaparım.	4,52	,59
Onlarla olan uyuşmazlıkları saklamaya çalışır ve böylece zor durumlarda kalmaktan kaçınırım.	4,23	,85
Görüşlerimi onların görüşleriyle bütünleştirerek ortak bir karara ulaşılmasını sağlarım.	4,39	,64
Sorunlara ortak beklentileri karşılayacak şekilde çözümler bulmak için onlarla işbirliği yapmaya çaba gösteririm.	4,40	,66
Kendileri ile görüş ayrılıklarımı açıkça konuşmaktan genellikle kaçınırım.	3,77	1,01
İçinden çıkılmaz durumlarda ortak bir yol bulmaya çalışırım.	4,32	,66
Fikirlerimi kabul ettirmek için baskı yaparım.	3,52	1,22
İstediğim doğrultuda karar çıkması için otoritemi kullanırım.	3,18	1,23
Onların isteklerini genellikle dikkate alırım.	3,93	,87
Onların isteklerine boyun eğerim.	3,65	,84
Sorunları birlikte çözebilmek için onlarla tam ve doğru bilgi alışverişinde bulunurum.	4,29	,65
Genellikle onlara tavizkar davranırım.	3,46	1,00
Anlaşmazlıklarda tıkanmayı gidermek için orta bir yol öneririm.	3,96	,78
Uzlaşmaya varmak için onlarla görüşmelerde bulunurum.	4,15	,77
Onlarla ters düşmekten kaçınırım.	3,25	1,04
Onlarla herhangi bir sorunla ilgili olarak karşı karşıya gelmekten kaçınırım.	3,20	1,11
Kendi lehime karar çıkarmak için uzmanlığımı kullanırım.	3,32	1,18
Genellikle onların önerileri doğrultusunda hareket ederim.	3,63	,91
Uzlaşma için bazı şeyleri alabileceğim gibi ödünler de verebilirim.	3,72	,94
Genellikle herhangi bir olayın kendimle ilgili olan bölümünü çok sıkı takip ederim.	3,84	,74
Sorunların en iyi şekilde çözülebilmesi için onların endişelerini açığa çıkarmaya çaba gösteririm.	3,76	,95
Hepimizce kabul edilebilir çözümler üretebilmek için iş birliği yaparım.	4,38	,65

Onların beklentilerini karşılamaya çaba gösteririm.	4,06	,74
Rekabet içeren bir durumda kazanmak için bazen yönetim gücümü kullanırım.	3,31	1,12
Duyguların karşılıklı olarak incinmesinden kaçınmak için onlarla uyumsuzluklarımı kendime saklarım.	3,86	,96
Onlarla nahoş tartışmalardan kaçınırım.	3,80	,89
Sorunların hepimizce anlaşılabilmesi için birlikte çalışmaya çaba gösteririm.	4,38	,67

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin çatışma stratejileri ile ilgili vermiş oldukları cevaplar neticesinde veriler incelenmiş ve ortalamalar ile standart sapmaları Tablo 4.1’de gösterilmiştir. Bu bağlamda “Herkes tarafından kabul edilebilir bir çözüm bulmak için sorunu kendileri ile birlikte incelemeye çalışırım.” maddesinin en yüksek ortalamaya sahip madde ( $\bar{X}=4,59$ ;  $SS=0,59$ ) olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca “Onların ihtiyaçlarına cevap verebilmek için elimden geleni yaparım.”, “Sorunlara ortak beklentileri karşılayacak şekilde çözümler bulmak için onlarla iş birliği yapmaya çaba gösteririm.” ve “Görüşlerimi onların görüşleriyle bütünleştirerek ortak bir karara ulaşılmasını sağlarım.” maddelerinin de ölçek içerisinde en yüksek ortalamaya sahip maddeler olduğu görülmektedir (sırasıyla  $\bar{X} = 4,52$ ; 4,40; 4,39).

**Tablo 4.2.** Beş Faktörlü Kişilik Özellikleri Ölçeği maddelerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Ölçek Maddeleri	$\bar{X}$	Ss
Kendimi; konuşkan, neşeli, hareketli, arkadaş canlısı, topluluk içinde bulunmaktan hoşlanan birisi olarak görürüm.	4,02	1,06
Kendimi; yarışmacı, baskın, birisi olarak görürüm.	3,71	1,11
Kendimi; girişken birisi olarak görürüm.	4,31	,61
Kendimi; sosyal, rahat, dikkat çekmekten rahatsız olmayan biri olarak görürüm.	4,27	,70
Kendimi; çekingen, sessiz, yalnızlığı seven, mesafeli, bireyselci birisi olarak görürüm.	3,44	1,15
Kendimi; başkalarını düşünen, merhametli, anlayışlı, verici, geçimli, yumuşak kalpli birisi olarak görürüm.	4,42	,61
Kendimi; eleştiriye açık birisi olarak görürüm.	2,69	1,06
Kendimi; önyargısız birisi olarak görürüm.	3,67	1,17
Kendimi; olaylar karşısında sakin, serinkanlı birisi olarak görürüm.	4,10	,76
Kendimi; dik kafalı, kinci, inatçı, tartışmacı birisi olarak görürüm.	2,33	1,01
Kendimi; düzenli, dikkatli, titiz birisi olarak görürüm.	4,21	,69
Kendimi; sorumluluk sahibi, güvenilir birisi olarak görürüm.	4,40	,62
Kendimi; amaçlı, başarı motivasyonu yüksek birisi olarak görürüm.	4,22	,74
Kendimi; kurallara bağlı, temkinli birisi olarak görürüm.	4,32	,64
Kendimi; maceracı, aklına eseni yapan, risk ve tehlikeye açık olan, çılgın birisi olarak görürüm.	3,13	1,16
Kendimi; endişeli, gergin, kaygılı, başkalarının onayına ihtiyaç duyan birisi olarak görürüm.	2,72	1,14
Kendimi; kararsız, güvensiz, alıngan, birisi olarak görürüm.	2,55	1,06
Kendimi; kendinden memnun olmayan birisi olarak görürüm.	2,46	1,06
Kendimi; duygusal açıdan istikrarlı olan birisi olarak görürüm.	4,11	,86
Kendimi; en zor durumlarda bile sabırlı olabilen birisi olarak görürüm.	4,25	,70
Kendimi; analitik düşünen, araştırmacı, birisi olarak görürüm.	4,22	,65
Kendimi; değişikliği seven, farklı düşüncelere açık, hür düşünceli birisi olarak görürüm.	4,27	,59

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin kişilik özellikleri ile ilgili vermiş oldukları cevaplar neticesinde veriler incelenmiş ve ortalamalar ile standart sapmaları Tablo 4.2’de gösterilmiştir. Buradan “*Kendimi; başkalarını düşünen, merhametli, anlayışlı, verici, geçimli, yumuşak kalpli birisi olarak görürüm.*” maddesinin en yüksek ortalamaya sahip madde ( $\bar{X}=4,42$ ;  $SS=0,61$ ) olduğu tespit edilmiştir. Bu ortalamayı takip eden “*Kendimi; sorumluluk sahibi, güvenilir birisi olarak görürüm.*”, “*Kendimi; kurallara bağlı, temkinli birisi olarak görürüm.*” ve “*Kendimi; girişken birisi olarak görürüm.*” maddelerinin de ölçek içerisinde en yüksek ortalamaya sahip maddeler olduğu göze çarpmaktadır (sırasıyla  $\bar{X}= 4,40$ ;  $4,32$ ;  $4,31$ ).

#### 4.1. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular

##### 4.1.1. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Okul müdürlerinin kişilik özellikleri ile çatışma yönetimi stratejileri ölçeklerinden elde ettikleri puanlar “yaş, cinsiyeti, öğrenim durumu, medeni hali, mesleki kıdem ve kurum statüsü” demografik özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusunu cevaplamaktır. Bu alt probleme ilişkin bulgular aşağıda gösterilmiştir.

##### 4.1.1.1. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular

Okul müdürlerinin cinsiyet değişkenine göre çatışma yönetimi stratejileri ve kişilik özelliklerine ilişkin farklılaşmayı ortaya koyan t testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

**Tablo 4.3.** Cinsiyet değişkenine göre okul müdürlerinin çatışma çözme stratejilerin alt boyut puanları arasındaki t testi karşılaştırmasına ilişkin bulgular

Çatışma Çözme Stratejileri Alt Boyutları	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	Levene (F; p)	t	p
Bütünleştirme	Kadın	141	4,34	,462	,034	1,042	,298
	Erkek	134	4,28	,471	$p>0,05$		
Ödün verme	Kadın	141	3,91	,654	4,781	,899	,369
	Erkek	134	3,84	,575	$p<0,05$		
Hükmetme	Kadın	141	3,37	,946	2,215	-1,101	,272
	Erkek	134	3,49	,825	$p>0,05$		
Kaçınma	Kadın	141	3,64	,663	,000	-1,164	,245
	Erkek	134	3,73	,648	$p>0,05$		
Uzlaşma	Kadın	141	4,10	,593	2,124	1,855	,065
	Erkek	134	3,97	,556	$p>0,05$		

\* $p<0,05$

Çatışma çözme stratejilerinin bütünleştirme alt boyutunda kadınların puan ortalamaları 4,34; erkeklerin puan ortalamaları ise 4,28 olduğu görülmektedir. Kadın ve erkeklerin puan ortalamaları arasındaki t değeri 1,042 olarak hesaplanmıştır. Ödün verme alt boyutunda kadınların puan ortalaması 3,91; erkeklerin ise 3,84 ve bu iki puan ortalamaları arasındaki t

değeri ,899 olarak hesaplanmıştır. Okul müdürlerinin çatışma çözme stratejileri hakkında elde edilen bir diğer bulguya göre, çatışma çözme stratejilerinin hükmetme alt boyutunda kadınların puan ortalaması 3,37; erkeklerin puan ortalamaları ise 3,49, bu iki puan ortalamaları arasındaki t değeri -1,101 olarak bulunmuştur. Çatışma çözme stratejilerin, kaçınma alt boyutunda kadınların puan ortalaması 3,64; erkeklerin puan ortalamaları 3,73 ve bu iki puan ortalamaları arasındaki t değeri -1,164 olarak hesaplanmıştır. Çatışma çözme stratejilerin bir diğer boyutu olan uzlaşma alt boyutunda ise kadınların puan ortalaması 4,10; erkeklerin puan ortalamaları 3,97 ve bu iki puan ortalamaları arasındaki t değeri 1,855 olarak hesaplanmıştır. Okul müdürlerini cinsiyet değişkenlerine göre; çatışma çözme stratejilerinin tüm alt boyutlarında erkeklerin puan ortalamaları ile kadınların puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır ( $p<0,05$ ).

**Tablo 4.4.** Cinsiyet değişkenine göre okul müdürlerinin kişilik özellikleri alt boyut puanları arasındaki t testi karşılaştırmasına ilişkin bulgular

Kişilik Özellikleri Alt Boyutları	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	Levene (F; p)	t	p
Duygusal Dengesizlik	Kadın	141	2,55	,762	,966	,131	,896
	Erkek	134	2,54	,828	$p>0,05$		
Dışadönüklük	Kadın	141	3,84	,954	,370	-,470	,639
	Erkek	134	3,89	,990	$p>0,05$		
Açıklık	Kadın	141	4,27	,534	2,908	-1,193	,234
	Erkek	134	4,34	,491	$p>0,05$		
Geçimlilik	Kadın	141	4,35	,476	,810	2,993	,003*
	Erkek	134	4,17	,490	$p>0,05$		
Sorumluluk	Kadın	141	4,39	,545	1,800	2,665	,008*
	Erkek	134	4,22	,499	$p>0,05$		

\* $p<0,05$

Okul müdürlerinin kişilik özellikleri duygusal dengesizlik alt boyutunda kadınların puan ortalamalarının 2,55; erkeklerin puan ortalamalarının ise 2,54 olduğu görülmektedir. Kadın ve erkeklerin puan ortalamaları arasındaki t değeri 0,131 olarak hesaplanmıştır. Dışadönüklük alt boyutunda kadınların puan ortalaması 3,84; erkeklerin ise 3,89 ve bu iki puan ortalamaları arasındaki t değeri -0,470 olarak hesaplanmıştır. Okul müdürlerinin kişilik özellikleri hakkında elde edilen bir diğer bulguya göre, kişilik özelliklerinin açıklık alt boyutunda kadınların puan ortalaması 4,27; erkeklerin puan ortalamaları ise 4,34, bu iki puan ortalamaları arasındaki t değeri -1,193 olarak bulunmuştur. Kişilik özelliklerinin, geçimlilik alt boyutunda kadınların puan ortalaması 4,35; erkeklerin puan ortalamaları 4,17 ve bu iki puan ortalamaları arasındaki t değeri 2,993 olarak hesaplanmıştır. Kişilik özelliklerinin bir diğer boyutu olan sorumluluk alt boyutunda ise kadınların puan ortalaması 4,39; erkeklerin puan ortalamaları 4,22 ve bu iki puan ortalamaları arasındaki t değeri 2,665 olarak

hesaplanmıştır. Okul müdürlerini cinsiyet değişkenlerine göre; kişilik özelliklerinin duygusal dengesizlik, dışadönüklük ve açıklık boyutlarında erkeklerin puan ortalamaları ile kadınların puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmazken geçimlilik ve sorumluluk boyutlarında kadın okul müdürleri lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür ( $p<0,05$ ).

#### 4.1.1.2. Yaş değişkenine ilişkin bulgular

Okul müdürlerinin yaş değişkenine göre çatışma yönetimi stratejileri ve kişilik özelliklerine ilişkin anlamlı bir biçimde farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koyan varyans (ANOVA) analizine ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir.

**Tablo 4.5.** Okul müdürlerinin çatışma çözme stratejileri alt boyutlarının yaş değişkenine göre istatistiksel verileri

Çatışma Çözme Stratejileri Alt Boyutları	Yaş	n	$\bar{X}$	Ss	Levene (F; p)	F	p	Gruplar Arası Fark
<b>Bütünleştirme</b>	1- 30 yaş ve daha az	43	4,33	,464	,298 $p>0,05$	,763	,516	
	2- 31- 40	122	4,27	,480				
	3- 41- 50	58	4,36	,437				
	4- 51 ve üzeri	52	4,35	,472				
<b>Ödün verme</b>	1- 30 yaş ve daha az	43	3,91	,758	4,215 $p<0,05$	2,079	,103	
	2- 31- 40	122	3,90	,625				
	3- 41- 50	58	3,96	,563				
	4- 51 ve üzeri	52	3,69	,492				
<b>Hükmetme</b>	1- 30 yaş ve daha az	43	3,73	,869	2,139 $p>0,05$	6,769	,000*	1-4
	2- 31- 40	122	3,56	,863				
	3- 41- 50	58	3,28	,975				
	4- 51 ve üzeri	52	3,04	,710				
<b>Kaçınma</b>	1- 30 yaş ve daha az	43	3,77	,529	3,564 $p<0,05$	7,329	,000*	1-4
	2- 31- 40	122	3,83	,600				
	3- 41- 50	58	3,64	,587				
	4- 51 ve üzeri	52	3,34	,820				
<b>Uzlaşma</b>	1- 30 yaş ve daha az	43	4,21	,586	,369 $p>0,05$	2,534	,057	
	2- 31- 40	122	4,04	,569				
	3- 41- 50	58	4,04	,555				
	4- 51 ve üzeri	52	3,88	,592				

Tablo 4.5’de verilen okul müdürlerinin yaş değişkenine göre çatışma çözme stratejileri alt boyutlarına ait puan ortalamaları incelendiğinde bütünleştirme alt boyutunda 30 yaş ve altı okul müdürlerinin puan ortalaması 4,33; 31-40 yaş arası okul müdürlerinin puan ortalaması 4,27; 41-50 yaş arası okul müdürlerinin puan ortalaması 4,36; 51 ve üzeri yaşa sahip okul müdürlerinin puan ortalaması 4,35 olarak bulunmuştur. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri ,763 olarak bulunmuştur. Elde edilen F değerine göre okul müdürlerinin çatışma çözme stratejilerinin bütünleştirme alt boyutunda okul müdürlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Ödün verme boyutuna ait puan ortalamaları incelendiğinde 30 yaş ve altı okul müdürlerinin puan ortalaması 3,91; 31-40 yaş arası okul müdürlerinin puan ortalaması 3,90; 41-50 yaş arası okul müdürlerinin puan ortalaması 3,96; 51 ve üzeri yaşa sahip okul müdürlerinin puan ortalaması 3,69 olarak bulunmuştur. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 2,079 olarak bulunmuştur. Elde edilen F değerine göre okul müdürlerinin çatışma çözme stratejilerinin ödün verme alt boyutunda okul müdürlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Okul müdürlerinin çatışma çözme stratejileri hükmetme boyutuna ait puan ortalamaları incelendiğinde 30 yaş ve altı okul müdürlerinin puan ortalaması 3,77; 31-40 yaş arası okul müdürlerinin puan ortalaması 3,83; 41-50 yaş arası okul müdürlerinin puan ortalaması 3,64; 51 ve üzeri yaşa sahip okul müdürlerinin puan ortalaması 3,34 olarak bulunmuştur. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 6,769 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre çatışma çözme stratejilerinin hükmetme alt boyutu, okul müdürlerinin yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Homojenlik testinden elde edilen sonuç, varyansların homojen olduğunu göstermektedir (levne=2,139;  $p > 0,05$ ). Homojenlik test sonuçları dikkate alındığında farklılaşmanın kaynağını tespit etmek için tukey testi yapılmış, elde edilen sonuçlara göre 30 yaş ve altı yaşa sahip okul müdürlerinin puan hükmetme boyutundaki puan ortalamasının, 51 yaş ve üzeri yaşa sahip okul müdürlerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu, 31-40 yaş arası okul müdürlerinin puan ortalamasının 51 ve üstü yaşa sahip okul müdürlerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Kaçınma boyutuna ait puan ortalamaları incelendiğinde 30 yaş ve altı okul müdürlerinin puan ortalaması 3,73; 31-40 yaş arası okul müdürlerinin puan ortalaması 3,56; 41-50 yaş arası okul müdürlerinin puan ortalaması 3,28; 51 ve üzeri yaşa sahip okul

müdürlerinin puan ortalaması 3,04 olarak bulunmuştur. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 7,329 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre çatışma çözme stratejilerinin kaçınma alt boyutu, okul müdürlerinin yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Homojenlik testinden elde edilen sonuç, varyansların homojen olmadığını göstermektedir (levene=3,564;  $p<0,05$ ). Homojenlik test sonuçları dikkate alındığında farklılaşmanın kaynağını tespit etmek için Tamhane testi yapılmış, elde edilen sonuçlara göre 30 yaş ve altı yaşa sahip okul müdürlerinin puan hükmetme boyutundaki puan ortalamasının, 51 yaş ve üzeri yaşa sahip okul müdürlerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu, 31-40 yaş arası okul müdürlerinin puan ortalamasının 51 ve üstü yaşa sahip okul müdürlerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Uzlaşma boyutuna ait puan ortalamaları incelendiğinde ise 30 yaş ve altı okul müdürlerinin puan ortalaması 4,21; 31-40 yaş arası okul müdürlerinin puan ortalaması 4,04; 41-50 yaş arası okul müdürlerinin puan ortalaması 4,04; 51 ve üzeri yaşa sahip okul müdürlerinin puan ortalaması 3,88 olarak bulunmuştur. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 2,534 olarak bulunmuştur. Elde edilen F değerine göre okul müdürlerinin çatışma çözme stratejilerinin uzlaşma alt boyutunda okul müdürlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

**Tablo 4.6.** Okul müdürlerinin kişilik özellikleri alt boyutlarının yaş değişkenine göre istatistiksel verileri

Kişilik Özellikleri Alt Boyutları	Yaş	n	$\bar{X}$	Ss	Levene (F; p)	F	p	Gruplar Arası Fark
<b>Duygusal Dengesizlik</b>	1- 30 yaş ve daha az	43	2,70	,957	2,339 $p>0,05$	3,948	,009*	1-3 1-4
	2- 31- 40 yaş	122	2,67	,792				
	3- 41- 50 yaş	58	2,35	,709				
	4- 51 yaş ve üzeri	52	2,35	,658				
<b>Dışadönüklük</b>	1- 30 yaş ve daha az	43	4,31	,771	1,546 $p>0,05$	17,617	,000*	1-3 1-4 2-4 2-3
	2- 31- 40 yaş	122	4,12	,954				
	3- 41- 50 yaş	58	3,52	,929				
	4- 51 yaş ve üzeri	52	3,26	,788				
<b>Açıklık</b>	1- 30 yaş ve daha az	43	4,29	,569	3,404 $p<0,05$	2,033	,110	
	2- 31- 40 yaş	122	4,23	,504				
	3- 41- 50 yaş	58	4,39	,433				
	4- 51 yaş ve üzeri	52	4,41	,558				
<b>Geçimlilik</b>	1- 30 yaş ve daha az	43	4,29	,496	,083 $p>0,05$	,263	,852	
	2- 31- 40 yaş	122	4,24	,479				

	3- 41- 50 yaş	58	4,26	,524				
	4- 51 yaş ve üzeri	52	4,30	,482				
<b>Sorumluluk</b>	1- 30 yaş ve daha az	43	4,41	,488				
	2- 31- 40 yaş	122	4,22	,540	,744	2,745	,043*	1-2
	3- 41- 50 yaş	58	4,29	,517	$p>0,05$			2-4
	4- 51 yaş ve üzeri	52	4,44	,522				

\* $p<0,05$

Tablo 4.6’da verilen okul müdürlerinin yaş değişkenine göre kişilik özellikleri alt boyutlarına ait puan ortalamaları incelendiğinde duygusal dengesizlik alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 30 yaş ve altı okul müdürlerine ( $\bar{X}=2,70$ ) ait olduğu, en düşük puanın ise 41-50 yaş ve yaşı 51’den fazla olan okul müdürlerine ( $\bar{X}=2,35$ ) ait olduğu görülmektedir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 3,948 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin duygusal dengesizlik alt boyutunda yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Homojenlik testinden elde edilen sonuç, varyansların homojen olduğunu göstermektedir (levne=2,339;  $p>,05$ ). Homojenlik test sonuçları dikkate alındığında farklılaşmanın kaynağını tespit etmek için tukey testi yapılmış; elde edilen sonuçlara göre, 30 ve daha az yaşa sahip okul müdürlerinin puan ortalamaları, yaşı 41-50 arası ve 51’den fazla yaşa sahip okul müdürlerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Okul müdürlerinin yaş değişkenine göre kişilik özellikleri alt boyutlarına ait puan ortalamaları incelendiğinde; dışa dönüklük alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 30 yaş ve altı okul müdürlerine ( $\bar{x}=4,31$ ) ait olduğu, en düşük puanın ise yaşı 51’den fazla olan okul müdürlerine ( $\bar{x}=3,26$ ) ait olduğu görülmektedir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri olarak 17,617 bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin dışa dönüklük alt boyutunda yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Homojenlik testinden elde edilen sonuç, varyansların homojen olduğunu göstermektedir (levne=1,546;  $p>,05$ ). Homojenlik test sonuçları dikkate alındığında farklılaşmanın kaynağını tespit etmek için tukey testi yapılmış, elde edilen sonuçlara göre; 30 ve daha az yaşa sahip okul müdürlerinin puan ortalamaları, yaşı 41-50 arası ve 51’den fazla yaşa sahip okul müdürlerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Bulgulara göre ayrıca yaşı 31-40 yaş arası olan okul müdürlerinin puan ortalamaları, yaşı 41-50 arası ve 51’den fazla yaşa sahip okul müdürlerinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Açıklık alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 51 yaş ve üzeri okul müdürlerine ( $\bar{X}=4,41$ ) ait olduğu, en düşük puanın ise yaşı 31 ile 40 arasında olan okul müdürlerine

( $\bar{X}=4,23$ ) ait olduğu görülmektedir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri olarak 2,033 bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin açıklık alt boyutunda yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma görülmemektedir.

Geçimlilik alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 51 yaş ve üzeri okul müdürlerine ( $\bar{X}=4,30$ ) ait olduğu, en düşük puanın ise yaşı 31 ile 40 arasında olan okul müdürlerine ( $\bar{X}=4,26$ ) ait olduğu görülmektedir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri olarak 0,263 bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin geçimlilik alt boyutunda yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma görülmemektedir.

Okul müdürlerinin yaş değişkenine göre kişilik özellikleri alt boyutlarına ait puan ortalamaları incelendiğinde sorumluluk alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 51 yaş ve üzeri okul müdürlerine ( $\bar{X}=4,44$ ) ait olduğu, en düşük puanın ise yaşı 31-40 arası olan okul müdürlerine ( $\bar{X}=4,22$ ) ait olduğu görülmektedir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri olarak 2,745 bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin sorumluluk alt boyutunda yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Homojenlik testinden elde edilen sonuç, varyansların homojen olduğunu göstermektedir (Levene=1,546;  $p>,05$ ). Homojenlik test sonuçları dikkate alındığında farklılaşmanın kaynağını tespit etmek için Tukey testi yapılmış, elde edilen sonuçlara göre; 30 ve daha az yaşa sahip okul müdürlerinin puan ortalamaları, yaşı 31-40 arası olan okul müdürlerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca yaşı 51'den fazla olan okul müdürlerinin puan ortalamaları, yaşı 31-40 arası olan okul müdürlerinden anlamlı düzeyde yüksektir.

#### 4.1.1.3. Eğitim durumu değişkenine ilişkin bulgular

Okul müdürlerinin eğitim durumu değişkenine göre çatışma yönetimi stratejileri ve kişilik özelliklerine ilişkin anlamlı bir biçimde farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koyan varyans (ANOVA) analizine ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir.

**Tablo 4.7.** Okul müdürlerinin çatışma çözme stratejileri alt boyutlarının öğrenim düzeyi değişkenine göre istatistiksel verileri

Çatışma Çözme Stratejileri Alt Boyutları	Öğrenim Durumu	n	$\bar{X}$	Ss	Levene (F; p)	F	p	Gruplar Arası Fark
Bütünleştirme	1- Lisans	136	4,31	,491	1,165 $p>,05$	,045	,956	
	2- Yüksek Lisans	117	4,31	,439				
	3- Doktora	22	4,34	,480				

<b>Ödün verme</b>	1- Lisans	136	3,93	,580	,896 $p>0,05$	3,473	,032	2-3
	2- Yüksek Lisans	117	3,77	,643				
	3- Doktora	22	4,09	,625				
<b>Hükmetme</b>	1- Lisans	136	3,39	,965	2,624 $p>0,05$	1,012	,365	
	2- Yüksek Lisans	117	3,43	,795				
	3- Doktora	22	3,68	,882				
<b>Kaçınma</b>	1- Lisans	136	3,64	,726	2,458 $p>0,05$	,691	,502	
	2- Yüksek Lisans	117	3,73	,578				
	3- Doktora	22	3,75	,597				
<b>Uzlaşma</b>	1- Lisans	136	4,04	,602	1,165 $p>0,05$	,270	,764	
	2- Yüksek Lisans	117	4,01	,537				
	3- Doktora	22	4,11	,653				

\* $p<0,05$

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi okul müdürlerinin öğrenim durumu değişkenine göre çatışma çözme stratejileri alt boyutlarına ait puan ortalamaları incelendiğinde çatışma çözmenin bütünleştirme alt boyutunda lisans mezunu müdürlerin puan ortalamalarının 4,31; yüksek lisans mezunu müdürlerin puan ortalamalarının 4,31; doktora mezunu müdürlerin puan ortalamalarının ise 4,34 olduğu görülmüştür. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri ,045 olarak bulunmuştur. Elde edilen F değerine göre okul müdürlerinin çatışma çözme stratejilerinin bütünleştirme alt boyutunda okul müdürlerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Ödün verme boyutuna ait puan ortalamaları incelendiğinde lisans mezunu okul müdürlerinin puan ortalaması 3,93; yüksek lisans mezunu okul müdürlerinin puan ortalaması 3,77; doktora mezunu okul müdürlerinin puan ortalaması 4,09 bulunmuştur. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 3,473 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre okul müdürlerinin çatışma çözme stratejilerinin ödün verme alt boyutunda okul müdürlerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Homojenlik testinden elde edilen sonuç, varyansların homojen olduğunu göstermektedir (levene=0,896;  $p>0,05$ ). Homojenlik test sonuçları dikkate alındığında farklılaşmanın kaynağını tespit etmek için tukey testi yapılmış, elde edilen sonuçlara göre doktora mezunu okul müdürlerinin puan ortalamalarının, yüksek lisans mezunu okul müdürlerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Okul müdürlerinin çatışma çözme stratejileri hükmetme boyutuna ait puan ortalamaları incelendiğinde lisans okul müdürlerinin puan ortalaması 3,39; yüksek lisans mezunu okul müdürlerinin puan ortalaması 3,43; doktora mezunu okul müdürlerinin puan

ortalaması 3,68 olarak bulunmuştur. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 1,012 olarak hesaplanmıştır. Okul müdürlerinin öğrenim durumu değişkenine göre çatışma çözme stratejilerinin hükmetme boyutunda anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir.

Kaçınma boyutuna ait puan ortalamaları incelendiğinde lisans okul müdürlerinin puan ortalaması 3,64; yüksek lisans mezunu okul müdürlerinin puan ortalaması 3,73; doktora mezunu okul müdürlerinin puan ortalaması 3,75 olarak bulunmuştur. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 2,458 olarak hesaplanmıştır. Okul müdürlerinin öğrenim durumu değişkenine göre çatışma çözme stratejilerinin kaçınma boyutunda anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir.

Uzlaşma boyutuna ait puan ortalamaları incelendiğinde lisans okul müdürlerinin puan ortalaması 4,04; yüksek lisans mezunu okul müdürlerinin puan ortalaması 4,01; doktora mezunu okul müdürlerinin puan ortalaması 4,11 olarak bulunmuştur. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 1,165 olarak hesaplanmıştır. Okul müdürlerinin öğrenim durumu değişkenine göre çatışma çözme stratejilerinin uzlaşma boyutunda anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir.

**Tablo 4.8.** Okul müdürlerinin kişilik özellikleri alt boyutlarının öğrenim düzeyi değişkenine göre istatistiksel verileri

Kişilik Özellikleri Alt Boyutları	Öğrenim Durumu	n	$\bar{X}$	Ss	Levene (F; p)	F	p	Gruplar Arası Fark
<b>Duygusal Dengesizlik</b>	1- Lisans	136	2,50	,874	3,798 $p < 0,05$	,796	,452	
	2- Yüksek Lisans	117	2,62	,721				
	3- Doktora	22	2,47	,618				
<b>Dışadönüklük</b>	1- Lisans	136	3,60	,951	,203 $p > 0,05$	10,355	,000*	1-2
	2- Yüksek Lisans	117	4,12	,916				
	3- Doktora	22	4,11	,987				
<b>Açıklık</b>	1- Lisans	136	4,39	,485	,503 $p > 0,05$	5,395	,005*	1-2
	2- Yüksek Lisans	117	4,19	,534				
	3- Doktora	22	4,40	,481				
Geçimlilik	1- Lisans	136	4,24	,524	1,381 $p > 0,05$	1,029	,359	
	2- Yüksek Lisans	117	4,26	,437				
	3- Doktora	22	4,40	,536				
<b>Sorumluluk</b>	1- Lisans	136	4,33	,532	,009 $p > 0,05$	,437	,646	
	2- Yüksek Lisans	117	4,27	,530				
	3- Doktora	22	4,36	,523				

\* $p < 0,05$

Tablo 4.8’de verilen okul müdürlerinin öğrenim durumu değişkenine göre kişilik özellikleri alt boyutlarına ait puan ortalamaları incelendiğinde; duygusal dengesizlik alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının yüksek lisans mezunu okul müdürlerine ( $\bar{X}=2,62$ ) ait olduğu, en düşük puanın ise doktora mezunu olan okul müdürlerine ( $\bar{X}=2,47$ ) ait olduğu görülmektedir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 0,796 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin duygusal dengesizlik alt boyutunda öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma görülmemektedir.

Okul müdürlerinin öğrenim durumu değişkenine göre kişilik özellikleri alt boyutlarına ait puan ortalamaları incelendiğinde dışa dönüklük alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının yüksek lisans mezunu olan okul müdürlerine ( $\bar{X}=4,12$ ) ait olduğu, en düşük puanın ise lisans mezunu olan okul müdürlerine ( $\bar{X}=3,60$ ) ait olduğu görülmektedir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri olarak 5,395 bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin dışa dönüklük alt boyutunda öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Homojenlik testinden elde edilen sonuç, varyansların homojen olduğunu göstermektedir (Levene= 0,503;  $p>,05$ ). Homojenlik test sonuçları dikkate alındığında farklılaşmanın kaynağını tespit etmek için Tukey testi yapılmış; elde edilen sonuçlara göre, yüksek lisans mezunu olan okul müdürlerinin puan ortalamalarının, lisans mezunu olan okul müdürlerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Açıklık alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının doktora mezunu olan okul müdürlerine ( $\bar{X}=4,40$ ) ait olduğu, en düşük puanın ise yüksek lisans mezunu olan okul müdürlerine ( $\bar{X}=4,19$ ) ait olduğu görülmektedir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri olarak 10,355 bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin açıklık alt boyutunda öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Homojenlik testinden elde edilen sonuç, varyansların homojen olduğunu göstermektedir (Levene= 0,203;  $p>,05$ ). Homojenlik test sonuçları dikkate alındığında farklılaşmanın kaynağını tespit etmek için Tukey testi yapılmış; elde edilen sonuçlara göre, lisans mezunu olan okul müdürlerinin puan ortalamalarının, yüksek lisans mezunu olan okul müdürlerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Geçimlilik alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının doktora mezunu okul müdürlerine ( $\bar{X}=4,40$ ) ait olduğu, en düşük puanın ise lisans mezunu olan okul müdürlerine ( $\bar{X}=4,24$ ) ait olduğu görülmektedir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 1,029 olarak

bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin geçimlilik alt boyutunda öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma görülmemektedir.

Sorumluluk alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının doktora mezunu okul müdürlerine ( $\bar{X}=4,36$ ) ait olduğu, en düşük puanın ise yüksek lisans mezunu olan okul müdürlerine ( $\bar{X}=4,27$ ) ait olduğu görülmektedir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 0,437 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin sorumluluk alt boyutunda öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma görülmemektedir.

#### 4.1.1.4. Medeni hal değişkenine ilişkin bulgular

Okul müdürlerinin medeni hal değişkenine göre çatışma yönetimi stratejileri ve kişilik özelliklerine ilişkin farklılaşmayı ortaya koyan t testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

**Tablo 4.9.** Medeni hal değişkenine göre okul müdürlerinin çatışma çözme stratejilerin alt boyut puanları arasındaki t testi karşılaştırmasına ilişkin bulgular

Çatışma Çözme Stratejileri Alt Boyutları	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	Levene (F; p)	t	p
Bütünleştirme	Evli	245	4,29	,452	6,475	-1,468	,151
	Bekar	30	4,45	,565	$p<0,05$		
Ödün verme	Evli	245	3,85	,587	14,555	-1,377	,178
	Bekar	30	4,06	,807	$p<0,05$		
Hükmetme	Evli	245	3,41	,844	15,454	-,986	,331
	Bekar	30	3,63	1,201	$p<0,05$		
Kaçınma	Evli	245	3,70	,670	1,899	,699	,485
	Bekar	30	3,61	,538	$p>0,05$		
Uzlaşma	Evli	245	4,00	,561	2,595	-3,496	,001
	Bekar	30	4,38	,611	$p>0,05$		

\* $p<0,05$

Çatışma çözme stratejilerinin bütünleştirme alt boyutunda evli müdürlerin puan ortalamaları 4,29; bekar müdürlerin puan ortalamaları ise 4,45 olduğu görülmektedir. Evli ve bekar okul müdürlerinin puan ortalamaları arasındaki t değeri -1,468 olarak hesaplanmıştır. Ödün verme alt boyutunda evli okul müdürlerinin puan ortalaması 3,85; bekar okul müdürlerinin ise 4,06 ve bu iki puan ortalamaları arasındaki t değeri -1,377 olarak hesaplanmıştır. Okul müdürlerinin çatışma çözme stratejileri hakkında elde edilen bir diğer bulguya göre, çatışma çözme stratejilerinin hükmetme alt boyutunda evli okul müdürlerinin puan ortalaması 3,41; bekar okul müdürlerinin puan ortalamaları ise 3,63, bu iki puan

ortalamları arasındaki t değeri -,986 olarak bulunmuştur. Çatışma çözme stratejilerin, kaçınma alt boyutunda evli okul müdürlerinin puan ortalaması 3,70; bekar okul müdürlerinin puan ortalamaları 3,61 ve bu iki puan ortalamaları arasındaki t değeri ,699 olarak hesaplanmıştır. Çatışma çözme stratejilerin bir diğer boyutu olan uzlaşma alt boyutunda ise evli okul müdürlerinin puan ortalaması 4,00; bekar okul müdürlerinin puan ortalamaları 4,38 ve bu iki puan ortalamaları arasındaki t değeri -3,496 olarak hesaplanmıştır. Okul müdürlerinin medeni hal değişkenine göre; çatışma çözme stratejilerinin bütünleştirme, ödün verme, hükmetme ve kaçınma boyutlarında erkeklerin puan ortalamaları ile kadınların puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmazken uzlaşma alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık vardır ( $p<0,05$ ).

**Tablo 4.10.** Medeni hal değişkenine göre okul müdürlerinin kişilik özellikleri alt boyut puanları arasındaki t testi karşılaştırmasına ilişkin bulgular

Kişilik Özellikleri Alt Boyutları	Medeni Hal	n	$\bar{X}$	Ss	Levene (F; p)	t	p
Duygusal Dengesizlik	Evli	245	2,56	,810	1,884	,171	,384
	Bekar	30	2,43	,634	$p>0,05$		
Dışadönüklük	Evli	245	3,83	,986	3,131	-1,695	,091
	Bekar	30	4,15	,789	$p>0,05$		
Açıklık	Evli	245	4,32	,499	5,580	,935	,356
	Bekar	30	4,21	,628	$p<0,05$		
Geçimlilik	Evli	245	4,25	,490	,127	-1,401	,162
	Bekar	30	4,38	,480	$p>0,05$		
Sorumluluk	Evli	245	4,29	,530	,223	-1,200	,231
	Bekar	30	4,42	,517	$p>0,05$		

\* $p<0,05$

Tablo 4.10 incelendiğinde okul müdürlerinin kişilik özellikleri duygusal dengesizlik alt boyutunda evli müdürlerin puan ortalamalarının 2,56; bekar müdürlerin puan ortalamalarının ise 2,43 olduğu görülmektedir. Evli ve bekar okul müdürlerinin puan ortalamaları arasındaki t değeri 0,171 olarak hesaplanmıştır. Dışadönüklük alt boyutunda evli müdürlerin puan ortalaması 3,83; bekar okul müdürlerinin ise 4,15 ve bu iki puan ortalamaları arasındaki t değeri -1,695 olarak hesaplanmıştır. Okul müdürlerinin kişilik özellikleri hakkında elde edilen bir diğer bulguya göre, kişilik özelliklerinin açıklık alt boyutunda evli müdürlerin puan ortalaması 4,32; bekar müdürlerinin puan ortalamaları ise 4,21, bu iki puan ortalamaları arasındaki t değeri 0,935 olarak bulunmuştur. Kişilik özelliklerinin, geçimlilik alt boyutunda evli müdürlerin puan ortalaması 4,25; bekar müdürlerinin puan ortalamaları 4,35 ve bu iki puan ortalamaları arasındaki t değeri -1,401 olarak hesaplanmıştır. Kişilik özelliklerinin bir diğer boyutu olan sorumluluk alt boyutunda ise evli müdürlerin puan

ortalaması 4,29; bekar müdürlerinin puan ortalamaları 4,42 ve bu iki puan ortalamaları arasındaki t değeri -1,200 olarak hesaplanmıştır. Okul müdürlerinin medeni hal değişkenine göre; kişilik özelliklerinin tüm alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı görülmüştür ( $p < 0,05$ ).

#### 4.1.1.5. Kıdem değişkenine ilişkin bulgular

Okul müdürlerinin mesleki kıdem değişkenine göre çatışma yönetimi stratejileri ve kişilik özelliklerine ilişkin anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koyan varyans (ANOVA) analizine ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir.

**Tablo 4.11.** Okul müdürlerinin çatışma çözme stratejileri alt boyutlarının mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel verileri

Çatışma Çözme Stratejileri Alt Boyutları	Mesleki kıdem	n	$\bar{X}$	Ss	Levene (F; p)	F	p	Gruplar Arası Fark
<b>Bütünleştirme</b>	1- 5 yıl ve altı	37	4,30	,476	,562 $p > 0,05$	,741	,565	
	2- 6 ile 10 yıl arası	66	4,25	,464				
	3- 11 ile 15 yıl arası	82	4,31	,505				
	4- 16 ile 20 yıl arası	30	4,43	,374				
	5- 21 yıl ve üzeri	60	4,33	,455				
<b>Ödün verme</b>	1- 5 yıl ve altı	37	3,87	,705	2,700 $p < 0,05$	7,579	<b>,000</b>	2-3
	2- 6 ile 10 yıl arası	66	3,63	,651				2-4
	3- 11 ile 15 yıl arası	82	4,11	,557				3-5
	4- 16 ile 20 yıl arası	30	4,05	,518				
	5- 21 yıl ve üzeri	60	3,74	,508				
<b>Hükmetme</b>	1- 5 yıl ve altı	37	3,49	,930	,999 $p > 0,05$	4,886	<b>,001</b>	2-3
	2- 6 ile 10 yıl arası	66	3,32	,822				3-5
	3- 11 ile 15 yıl arası	82	3,75	,919				
	4- 16 ile 20 yıl arası	30	3,33	,944				
	5- 21 yıl ve üzeri	60	3,14	,747				
<b>Kaçınma</b>	1- 5 yıl ve altı	37	3,61	,595	2,139 $p > 0,05$	3,882	<b>,004</b>	3-5
	2- 6 ile 10 yıl arası	66	3,67	,613				
	3- 11 ile 15 yıl arası	82	3,87	,559				
	4- 16 ile 20 yıl arası	30	3,76	,724				
	5- 21 yıl ve üzeri	60	3,46	,758				
<b>Uzlaşma</b>	1- 5 yıl ve altı	37	4,04	,639	,861 $p > 0,05$	1,696	,151	
	2- 6 ile 10 yıl arası	66	4,00	,582				

3- 11 ile 15 yıl arası	82	4,14	,563
4- 16 ile 20 yıl arası	30	4,11	,485
5- 21 yıl ve üzeri	60	3,90	,582

\* $p < 0,05$

Tablo 4.11 incelendiğinde okul müdürlerinin mesleki kıdemlerine göre çatışma çözme stratejileri bütünleştirme alt boyutuna ait en yüksek puan ortalamasının, 16 ila 20 yıl arasında görev yapan müdürlerine ( $\bar{X}=4,43$ ), en düşük puan ortalamasının ise 6 ila 10 yıl arası görev yapan okul müdürlerine ( $\bar{X}=4,24$ ) ait olduğu görülmektedir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri ,741 olarak bulunmuştur. Elde edilen F değerine göre okul müdürlerinin çatışma çözme stratejilerinin bütünleştirme alt boyutunda okul müdürlerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Ödün verme boyutuna ait puan ortalamaları incelendiğinde, ödün verme alt boyutuna ait en yüksek puan ortalamasının 11 ila 15 yıl arası görev yapan okul müdürlerine ( $\bar{X}=4,11$ ), en düşük puan ortalamasının ise 6 ila 10 yıl arası görev yapan okul müdürlerine ( $\bar{X}=3,63$ ) ait olduğu tespit edilmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 7,579 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre okul müdürlerinin çatışma çözme stratejilerinin ödün verme alt boyutunda mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Homojenlik testinden elde edilen sonuç, varyansların homojen olmadığını göstermektedir (levene=2,700;  $p < 0,05$ ). Homojenlik test sonuçları dikkate alındığında farklılaşmanın kaynağını tespit etmek için tamhane testi yapılmış, elde edilen sonuçlara göre; 11 ila 15 yıl arası görev yapan okul müdürlerinin puan ortalamasının 6 ila 10 yıl arası görev yapan okul müdürlerine göre, 16 ila 20 yıl arası görev yapan okul müdürlerinin puan ortalamasının 6 ila 10 yıl arası görev yapan okul müdürlerine göre ve 11 ila 15 yıl arası görev yapan okul müdürlerinin 21 yıl ve daha fazla görev yapan okul müdürlerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Hükmetme boyutuna ait puan ortalamaları incelendiğinde hükmetme alt boyutuna ait en yüksek puan ortalamasının 11 ila 15 yıl arası görev yapan okul müdürlerine ( $\bar{X}=3,75$ ), en düşük puan ortalamasının ise 21 yıl ve üzeri görev yapan okul müdürlerine ( $\bar{X}=3,14$ ) ait olduğu tespit edilmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 4,886 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre okul müdürlerinin çatışma çözme stratejilerinin hükmetme alt boyutunda mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir.

Homojenlik testinden elde edilen sonuç, varyansların homojen olduğunu göstermektedir (levene=0,999;  $p>,05$ ). Homojenlik test sonuçları dikkate alındığında farklılaşmanın kaynağını tespit etmek için tukey testi yapılmış, elde edilen sonuçlara göre; 11 ila 15 yıl arası görev yapan okul müdürlerinin puan ortalamasının 6 ila 10 yıl arası ve 21 yıl üzeri görev yapan okul müdürlerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Okul müdürlerinin mesleki kıdemlerine göre çatışma çözme stratejileri kaçınma boyutuna ait puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puan ortalamasının 11 ila 15 yıl arası görev yapan okul müdürlerine ( $\bar{X}=3,87$ ), en düşük puan ortalamasının ise 21 yıl ve üzeri görev yapan okul müdürlerine ( $\bar{X}=3,46$ ) ait olduğu tespit edilmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 3,882 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre okul müdürlerinin çatışma çözme stratejilerinin kaçınma alt boyutunda mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Homojenlik testinden elde edilen sonuç, varyansların homojen olduğunu göstermektedir (levene=2,139;  $p>,05$ ). Homojenlik test sonuçları dikkate alındığında farklılaşmanın kaynağını tespit etmek için tukey testi yapılmış; elde edilen sonuçlara göre 11 ila 15 yıl arası görev yapan okul müdürlerinin puan ortalamasının 21 yıl üzeri görev yapan okul müdürlerinin puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Çatışma çözme stratejileri uzlaşma alt boyutuna ait en yüksek puan ortalamasının, 11 ila 15 yıl arasında görev yapan müdürlerine ( $\bar{X}=4,14$ ), en düşük puan ortalamasının ise 21 yıl ve üzeri görev yapan okul müdürlerine ( $\bar{X}=3,90$ ) ait olduğu görülmektedir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 1,696 olarak bulunmuştur. Elde edilen F değerine göre okul müdürlerinin çatışma çözme stratejilerinin uzlaşma alt boyutunda, okul müdürlerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

**Tablo 4.12.** Okul müdürlerinin kişilik özellikleri alt boyutlarının mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel verileri

Kişilik Özellikleri Alt Boyutları	Mesleki kıdem	n	$\bar{X}$	Ss	Levene (F; p)	F	p	Gruplar Arası Fark
Duygusal Dengesizlik	1-5 yıl ve altı	37	2,42	,814	1,142 $p>,05$	2,885	,023*	1-2 2-3 2-4 2-5
	2-6 ile 10 yıl arası	66	2,82	,917				
	3-11 ile 15 yıl arası	82	2,47	,754				
	4-16 ile 20 yıl arası	30	2,36	,656				
	5-21 yıl ve üzeri	60	2,53	,693				
Dışadönüklük	1-5 yıl ve altı	37	4,00	,889	,673	6,345	,000*	1-5

	2- 6 ile 10 yıl arası	66	4,15	,924	$p>0,05$			2-5
	3- 11 ile 15 yıl arası	82	3,96	1,014				3-5
	4- 16 ile 20 yıl arası	30	3,80	,961				4-5
	5- 21 yıl ve üzeri	60	3,36	,843				
	1- 5 yıl ve altı	37	4,21	,556				
	2- 6 ile 10 yıl arası	66	4,23	,569				
<b>Açıklık</b>	3- 11 ile 15 yıl arası	82	4,28	,490	2,290	1,759	,137	
	4- 16 ile 20 yıl arası	30	4,42	,478	$p>0,05$			
	5- 21 yıl ve üzeri	60	4,42	,458				
	1- 5 yıl ve altı	37	4,32	,453				
	2- 6 ile 10 yıl arası	66	4,40	,422				
<b>Geçimlilik</b>	3- 11 ile 15 yıl arası	82	4,12	,575	1,247	3,301	,012*	1-3
	4- 16 ile 20 yıl arası	30	4,26	,482	$p>0,05$			2-3
	5- 21 yıl ve üzeri	60	4,28	,417				3-5
	1- 5 yıl ve altı	37	4,36	,435				
	2- 6 ile 10 yıl arası	66	4,43	,502				1-3
<b>Sorumluluk</b>	3- 11 ile 15 yıl arası	82	4,13	,601	1,875	3,644	,007*	2-3
	4- 16 ile 20 yıl arası	30	4,36	,542	$p>0,05$			3-4
	5- 21 yıl ve üzeri	60	4,36	,448				3-5

\* $p<0,05$

Tablo 4.12'ye bakıldığında okul müdürlerinin mesleki kıdem değişkenine göre kişilik özellikleri duygusal dengesizlik alt boyutuna ait puan ortalamalarından; en yüksek puan ortalamasının 6 ila 10 yıl arası kıdeme sahip okul müdürlerine ( $\bar{X}=2,82$ ) ait olduğu, en düşük puanın ise mesleki kıdemi 16 ila 20 yıl arasında olan okul müdürlerine ( $\bar{X}=2,36$ ) ait olduğu görülmektedir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri olarak 2,885 bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin duygusal dengesizlik alt boyutunda mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Homojenlik testinden elde edilen sonuç, varyansların homojen olduğunu göstermektedir (Levene= 1,142;  $p>,05$ ). Homojenlik test sonuçları dikkate alındığında farklılaşmanın kaynağını tespit etmek için Tukey testi yapılmış; elde edilen sonuçlara göre, mesleki kıdemi 6 ila 10 yıl arası olan okul müdürlerinin puan ortalamalarının mesleki kıdemi 5 yıl ve altı, 11 ila 15 yıl arası, 16 ila 20 yıl arası ve 21 yıldan fazla olan müdürlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Okul müdürlerinin mesleki kıdem değişkenine göre kişilik özellikleri alt boyutlarına ait puan ortalamaları incelendiğinde dışa dönüklük alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının mesleki kıdemi 6 ila 10 yıl arası olan okul müdürlerine ( $\bar{X}=4,15$ ) ait olduğu, en düşük puanın ise mesleki kıdemi 21 yıldan fazla olan okul müdürlerine ( $\bar{X}=3,36$ ) ait olduğu görülmektedir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri olarak 6,345 bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin dışa dönüklük alt boyutunda mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Homojenlik testinden elde edilen sonuç, varyansların homojen olduğunu göstermektedir (Levene= 0,673;  $p>,05$ ). Homojenlik test sonuçları dikkate alındığında farklılaşmanın kaynağını tespit etmek için Tukey testi yapılmış; elde edilen sonuçlara göre, mesleki kıdemi 5 yıl ve altı, 6 ila 10 yıl arası, 11 ila 15 yıl arası ve 16 ila 20 yıl arası olan okul müdürlerinin puan ortalamalarının, mesleki kıdemi 21 yıl ve fazla olan okul müdürlerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Açıklık alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının mesleki kıdemi 16 ila 20 yıl arası ve 21 yıldan fazla olan okul müdürlerine ( $\bar{X}=4,42$ ) ait olduğu, en düşük puanın ise mesleki kıdemi 5 yıldan az olan okul müdürlerine ( $\bar{X}=4,21$ ) ait olduğu görülmektedir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri olarak 1,759 bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin açıklık alt boyutunda mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma görülmemektedir.

Geçimlilik alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının mesleki kıdemi 6 ila 10 yıl arası olan okul müdürlerine ( $\bar{X}=4,40$ ) ait olduğu, en düşük puanın ise mesleki kıdemi 11 ila 15 yıl arası olan okul müdürlerine ( $\bar{X}=4,12$ ) ait olduğu görülmektedir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri olarak 3,301 bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin geçimlilik alt boyutunda mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Homojenlik testinden elde edilen sonuç, varyansların homojen olduğunu göstermektedir (Levene= 1,247;  $p>,05$ ). Homojenlik test sonuçları dikkate alındığında farklılaşmanın kaynağını tespit etmek için Tukey testi yapılmış, elde edilen sonuçlara göre; mesleki kıdemi 5 yıl ve altı, 6 ila 10 yıl ve 21 yıldan fazla olan okul müdürlerinin puan ortalamalarının, mesleki kıdemi 11 ila 15 yıl arası olan okul müdürlerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Okul müdürlerinin mesleki kıdem değişkenine göre kişilik özellikleri alt boyutlarına ait puan ortalamaları incelendiğinde; sorumluluk alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının

mesleki kıdemi 6 ila 10 yıl arası olan okul müdürlerine ( $\bar{X}=4,43$ ) ait olduğu, en düşük puanın ise mesleki kıdemi 11 ila 15 yıl arası olan okul müdürlerine ( $\bar{X}=4,13$ ) ait olduğu görülmektedir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri olarak 3,644 bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin sorumluluk alt boyutunda mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Homojenlik testinden elde edilen sonuç, varyansların homojen olduğunu göstermektedir (Levene= 1,875;  $p>,05$ ). Homojenlik test sonuçları dikkate alındığında farklılaşmanın kaynağını tespit etmek için Tukey testi yapılmış; elde edilen sonuçlara göre, mesleki kıdemi 5 yıl ve altı, 6 ila 10 yıl, 16 ila 20 yıl ve 21 yıldan fazla olan okul müdürlerinin puan ortalamalarının, mesleki kıdemi 11 ila 15 yıl arası olan okul müdürlerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

#### 4.1.1.6. Kurum statüsü değişkenine ilişkin bulgular

Okul müdürlerinin kurum statüsü değişkenine göre çatışma yönetimi stratejileri ve kişilik özelliklerine ilişkin anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koyan varyans (ANOVA) analizine ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir.

**Tablo 4.13.** Okul müdürlerinin çatışma çözme stratejileri alt boyutlarının çalıştıkları kurum statüsü değişkenine göre istatistiksel verileri

Çatışma Çözme Stratejileri Alt Boyutları	Kurum Statüsü	n	$\bar{X}$	Ss	Levene (F; p)	F	p	Gruplar Arası Fark
Bütünleştirme	1- Devlet	101	4,28	,430	2,509 $p>,05$	2,266	,106	
	2- UN	135	4,37	,454				
	3- Özel	39	4,20	,575				
Ödün verme	1- Devlet	101	3,91	,607	,343 $p>,05$	2,069	,128	
	2- UN	135	3,81	,602				
	3- Özel	39	4,02	,672				
Hükmetme	1- Devlet	101	3,53	,867	,096 $p>,05$	9,654	,000	1-2 2-3
	2- UN	135	3,22	,865				
	3- Özel	39	3,87	,844				
Kaçınma	1- Devlet	101	3,80	,562	3,912 $p<,05$	5,900	,003	1-2 2-3
	2- UN	135	3,55	,729				
	3- Özel	39	3,86	,521				
Uzlaşma	1- Devlet	101	4,04	,530	1,295 $p>,05$	,272	,762	
	2- UN	135	4,02	,604				

\* $p < 0,05$ 

Tablo 4.13 incelendiğinde okul müdürlerinin çalıştıkları kurumun statüsüne göre çatışma çözme stratejileri bütünleştirme alt boyutuna ait en yüksek puan ortalamasına, Birleşmiş Milletler (UN) bünyesinde görev yapan okul müdürlerinin ( $\bar{X}=4,37$ ) sahip olduğu görülmektedir. En düşük puan ortalamasına ise özel statülü okullarda görev yapan okul müdürleri ( $\bar{X}=4,02$ ) sahiptir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 2,266 olarak bulunmuştur. Elde edilen F değerine göre okul müdürlerinin çatışma çözme stratejilerinin bütünleştirme alt boyutunda okul müdürlerinin çalıştıkları kurumun statüsüne göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Ödün verme alt boyutuna ait en yüksek puan ortalamasına, özel statülü okullarda görev yapan okul müdürleri ( $\bar{X}=4,02$ ) sahipken en düşük puan ortalamasına ise Birleşmiş Milletler (UN) bünyesinde görev yapan okul müdürleri ( $\bar{X}=4,81$ ) sahiptir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 2,069 olarak bulunmuştur. Elde edilen F değerine göre okul müdürlerinin çatışma çözme stratejilerinin ödün verme alt boyutunda okul müdürlerinin çalıştıkları kurumun statüsüne göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Hükmetme alt boyutuna ait en yüksek puan ortalamasına, özel statülü okullarda görev yapan okul müdürleri ( $\bar{X}=3,87$ ) sahipken en düşük puan ortalamasına ise Birleşmiş Milletler (UN) bünyesinde görev yapan okul müdürleri ( $\bar{X}=3,22$ ) sahiptir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 9,654 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre okul müdürlerinin çatışma çözme stratejilerinin hükmetme alt boyutunda kurum statüsü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Homojenlik testinden elde edilen sonuç, varyansların homojen olduğunu göstermektedir (Levene=0,096;  $p > ,05$ ). Homojenlik test sonuçları dikkate alındığında farklılaşmanın kaynağını tespit etmek için tukey testi yapılmış; elde edilen sonuçlara göre, devlet okullarında görev yapan okul müdürlerinin puan ortalamasının, Birleşmiş Milletler (UN) bünyesinde görev yapan okul müdürlerinin puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca özel statülü okullarda görev yapan okul müdürlerinin puan ortalamaları da Birleşmiş Milletler (UN) bünyesinde görev yapan okul müdürlerinin puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksektir.

Okul müdürlerinin çalıştıkları kurumun statüsüne göre çatışma çözme stratejileri kaçınma alt boyutuna ait en yüksek puan ortalamasına, özel statülü okullarda görev yapan

okul müdürleri ( $\bar{X}=3,80$ ) sahipken en düşük puan ortalamasına ise Birleşmiş Milletler (UN) bünyesinde görev yapan okul müdürleri ( $\bar{X}=3,55$ ) sahiptir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 5,900 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre okul müdürlerinin çatışma çözme stratejilerinin kaçınma alt boyutunda kurum statüsü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Homojenlik testinden elde edilen sonuç, varyansların homojen olmadığını göstermektedir (levene=3,912;  $p>,05$ ). Homojenlik test sonuçları dikkate alındığında farklılaşmanın kaynağını tespit etmek için tamhane testi yapılmış; elde edilen sonuçlara göre, devlet okullarında görev yapan okul müdürlerinin puan ortalamasının, Birleşmiş Milletler (UN) bünyesinde görev yapan okul müdürlerinin puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca özel statülü okullarda görev yapan okul müdürlerinin puan ortalamaları da Birleşmiş Milletler (UN) bünyesinde görev yapan okul müdürlerinin puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksektir.

Uzlaşma alt boyutuna ait en yüksek puan ortalamasına, özel statülü okullarda görev yapan okul müdürleri ( $\bar{X}=4,09$ ) sahipken en düşük puan ortalamasına ise Birleşmiş Milletler (UN) bünyesinde görev yapan okul müdürleri ( $\bar{X}=4,02$ ) sahiptir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 0,272 olarak bulunmuştur. Elde edilen F değerine göre okul müdürlerinin çatışma çözme stratejilerinin uzlaşma alt boyutunda okul müdürlerinin çalıştıkları kurumun statüsüne göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

**Tablo 4.14.** Okul müdürlerinin kişilik özellikleri alt boyutlarının çalıştıkları kurum statüsü değişkenine göre istatistiksel verileri

Kişilik Özellikleri Alt Boyutları	Kurum Statüsü	n	$\bar{X}$	Ss	Levene (F; p)	F	p	Gruplar Arası Fark
<b>Duygusal Dengesizlik</b>	1- Devlet	101	2,49	,790	4,193 $p<0,05$	5,559	,004*	1-3 2-3
	2- UN	135	2,48	,713				
	3- Özel	39	2,93	,961				
<b>Dışadönüklük</b>	1- Devlet	101	2,55	,793	2,964 $p>0,05$	12,009	,000*	1-2 2-3
	2- UN	135	4,06	,963				
	3- Özel	39	3,59	,962				
<b>Açıklık</b>	1- Devlet	101	4,29	,731	,272 $p>0,05$	,731	,483	
	2- UN	135	3,86	,971				
	3- Özel	39	4,26	,508				
<b>Geçimlilik</b>	1- Devlet	101	4,32	,523	,817 $p>0,05$	5,325	,005*	1-2 2-3
	2- UN	135	4,36	,506				

	3- Özel	39	4,31	,514				
	1- Devlet	101	4,19	,527				
<b>Sorumluluk</b>	2- UN	135	4,36	,433	1,395	3,645	,027*	1-2
	3- Özel	39	4,12	,522	$p>0,05$			2-3

\* $p<0,05$

Tablo 4.14'e bakıldığında okul müdürlerinin kurum statüsü değişkenine göre kişilik özellikleri duygusal dengesizlik alt boyutuna ait puan ortalamalarından; en yüksek puan ortalamasının özel statülü okullarda çalışan okul müdürlerine ( $\bar{X}=2,93$ ) ait olduğu, en düşük puanın ise Birleşmiş Milletler (UN) bünyesinde görev yapan okul müdürlerine ( $\bar{X}=2,48$ ) ait olduğu görülmektedir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri olarak 5,559 bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin duygusal dengesizlik alt boyutunda kurum statüsü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Homojenlik testinden elde edilen sonuç, varyansların homojen olmadığını göstermektedir (levene= 4,193;  $p<,05$ ). Homojenlik test sonuçları dikkate alındığında farklılaşmanın kaynağını tespit etmek için tamhane testi yapılmış; elde edilen sonuçlara göre, özel statülü okullarda çalışan okul müdürlerinin puan ortalamalarının devlet okulları ve Birleşmiş Milletler (UN) bünyesinde çalışan müdürlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Okul müdürlerinin kurum statüsü değişkenine göre kişilik özellikleri alt boyutlarına ait puan ortalamaları incelendiğinde dışa dönüklük alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının Birleşmiş Milletler (UN) bünyesinde görev yapan okul müdürlerine ( $\bar{X}=4,06$ ) ait olduğu, en düşük puanın ise devlet okullarında çalışan okul müdürlerine ( $\bar{X}=2,55$ ) ait olduğu görülmektedir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri olarak 12,009 bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin dışa dönüklük alt boyutunda kurum statüsü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Homojenlik testinden elde edilen sonuç, varyansların homojen olduğunu göstermektedir (levene= 2,964;  $p>,05$ ). Homojenlik test sonuçları dikkate alındığında farklılaşmanın kaynağını tespit etmek için tukey testi yapılmış; elde edilen sonuçlara göre, Birleşmiş Milletler (UN) bünyesinde çalışan okul müdürlerinin puan ortalamalarının, devlet okullarında ve özel statülü okullarda çalışan okul müdürlerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Açıklık alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının devlet okullarında çalışan okul müdürlerine ( $\bar{X}=4,29$ ) ait olduğu, en düşük puanın ise Birleşmiş Milletler (UN) bünyesinde çalışan okul müdürlerine ( $\bar{X}=3,86$ ) ait olduğu görülmektedir. Puan ortalamalarına ilişkin F

değeri olarak 0,731 bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin açıklık alt boyutunda kurum statüsü değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma görülmemektedir.

Geçimlilik alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının Birleşmiş Milletler (UN) bünyesinde görev yapan okul müdürlerine ( $\bar{X}=4,36$ ) ait olduğu, en düşük puanın ise özel statülü okullarda çalışan okul müdürlerine ( $\bar{X}=4,31$ ) ait olduğu görülmektedir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri olarak 5,325 bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin geçimlilik alt boyutunda kurum statüsü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Homojenlik testinden elde edilen sonuç, varyansların homojen olduğunu göstermektedir (levene= 0,817;  $p>,05$ ). Homojenlik test sonuçları dikkate alındığında farklılaşmanın kaynağını tespit etmek için tukey testi yapılmış; elde edilen sonuçlara göre, Birleşmiş Milletler (UN) bünyesinde çalışan okul müdürlerinin puan ortalamalarının, devlet okullarında ve özel statülü okullarda çalışan okul müdürlerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Okul müdürlerinin kurum statüsü değişkenine göre kişilik özellikleri alt boyutlarına ait puan ortalamaları incelendiğinde sorumluluk alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının Birleşmiş Milletler (UN) bünyesinde görev yapan okul müdürlerine ( $\bar{X}=4,36$ ) ait olduğu, en düşük puanın ise özel statülü okullarda çalışan okul müdürlerine ( $\bar{X}=4,12$ ) ait olduğu görülmektedir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri olarak 3,645 bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin sorumluluk alt boyutunda kurum statüsü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Homojenlik testinden elde edilen sonuç, varyansların homojen olduğunu göstermektedir (levene= 1,395;  $p>,05$ ). Homojenlik test sonuçları dikkate alındığında farklılaşmanın kaynağını tespit etmek için tukey testi yapılmış; elde edilen sonuçlara göre, Birleşmiş Milletler (UN) bünyesinde çalışan okul müdürlerinin puan ortalamalarının, devlet okullarında ve özel statülü okullarda çalışan okul müdürlerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

#### **4.1.2. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular**

Okul müdürlerinin kişilik özellikleri ölçeğinin “duygusal dengesizlik, dışadönüklük, açıklık, geçimlilik, sorumluluk” alt boyutlarıyla çatışma stratejilerinin “uzlaşma, hükmetme, kaçınma, ödün verme, bütünleştirme” alt boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesi için “pearson momentler çarpımı korelasyon kat sayısı” tekniği kullanılmış, boyutlar arasındaki ilişki korelasyon kat sayısına göre belirlenmiştir.

**Tablo 4.15.** Okul müdürlerinin Çatışma Yönetimi Stratejileri ve Kişilik Özellikleri arasındaki ilişki

		Duygusal Dengesizlik	Dışa Dönüklük	Açıklık	Geçimlilik	Sorumluluk	Kişilik Özellikleri Toplam
<b>Tümleştirme</b>	r	-,028	,142*	,337**	,398**	,236**	,306**
	p	,650	,019	,000	,000	,000	,000
<b>Ödün Verme</b>	r	,199**	,285**	,413**	,204**	,064	,392**
	p	,001	,000	,000	,001	,292	,000
<b>Hükmetme</b>	r	,419**	,548**	,249**	,118	-,024	,521**
	p	,000	,000	,000	,051	,689	,000
<b>Kaçınma</b>	r	,438**	,376**	,174**	,077	-,055	,407**
	p	,000	,000	,004	,204	,362	,000
<b>Uzlaşma</b>	r	,166**	,295**	,317**	,314**	,172**	,415**
	p	,006	,000	,000	,000	,004	,000
<b>Çatışma Çözme</b>	r	,334**	,442**	,358**	,250**	,073	,522**
	p	,000	,000	,000	,000	,224	,000

\*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$

Tablo 4.15 incelendiğinde okul müdürlerinin çatışma çözme stratejilerine ait bütünleştirme alt boyutu ile okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin dışa dönüklük, açıklık, geçimlilik ve sorumluluk alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin var olduğu görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Ayrıca çatışma çözme stratejilerine ait ödün verme ve hükmetme alt boyutları ile okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin duygusal dengesizlik, dışa dönüklük, açıklık ve geçimlilik alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Çatışma çözme stratejilerinin uzlaşma alt boyutu ile kişilik özelliklerinin tüm alt boyutları arasında pozitif yönlü bir ilişki varken ( $p < 0,5$ ), kaçınma stratejisi ile geçimlilik ve sorumluluk özellikleri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Bununla birlikte okul müdürlerinin kişilik özelliklerinden sorumluluk alt boyutu ile çatışma çözme stratejilerinin hükmetme ve kaçınma alt boyutları arasındaki negatif yönlü ilişki istatistiksel olarak anlamlılık ifade etmemektedir ( $p > 0,05$ ).

## Okul Müdürlerinin Kişilik Özelliklerinin Çatışma Çözme Stratejilerini Yordayıcılığı

Okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin, çatışma çözme stratejilerinden bütünleştirme boyutunu anlamlı biçimde açıklayıp açıklamadığının belirlenmesi için yapılan regresyon analizleri sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

**Tablo 4.16.** Okul müdürlerinin Kişilik Özelliklerinin Çatışma Çözme Stratejileri Bütünleştirme Boyutundaki yordayıcılığı

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	$\beta$	t	p	F	Model p	R <sup>2</sup>	VIF	Durbin Watson
Bütünleştirme	Duygusal Dengesizlik	-,045	-1,350	,178				1,102	
	Dışadönüklük	,038	1,355	,177				1,122	
	Açıklık	,200	3,511	,001	13,728	,000	0,188	1,324	1,649
	Geçimlilik	,336	4,784	,000				1,838	
	Sorumluluk	-,092	-1,418	,157				1,827	

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

Okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin, çatışma çözme stratejileri bütünleştirme boyutundaki yordayıcılığını belirlemek amacıyla oluşturulan regresyon modeli, analizler sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=13,728$ ;  $p<.01$ ). Okul müdürlerinin kişilik özellikleri, çatışma çözme stratejilerinin bütünleştirme boyutundaki değişkenliğin %18,8'ini yordamaktadır. Okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin açıklık ve geçimlilik alt boyutları, çatışma çözme stratejilerinin bütünleştirme boyutundaki değişkenliği anlamlı biçimde yordarken ( $p<0,05$ ), duygusal dengesizlik, dışadönüklük ve sorumluluk boyutlarında anlamlı bir yordayıcılığa sahip değildir ( $p>0,05$ ). Okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin, çatışma çözme stratejileri bütünleştirme boyutundaki yordayıcılığına ilişkin oluşturulan regresyon modelinin analiz sonuçlarına bakıldığında elde edilen VIF ve Durbin Watson değerlerine göre çoklu bağlantı ve hata terimleri arasında korelasyonun olmadığı görülmüştür ( $VIF<10$ ).

Okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin, çatışma çözme stratejilerinden ödün verme boyutunu anlamlı biçimde açıklayıp açıklamadığının belirlenmesi için yapılan regresyon analizleri sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

**Tablo 4.17.** Okul müdürlerinin Kişilik Özelliklerinin Çatışma Çözme Stratejileri Ödün Verme Boyutundaki yordayıcılığı

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	$\beta$	t	p	F	Model p	R <sup>2</sup>	VIF	Durbin Watson
Ödün verme	Duygusal Dengesizlik	,082	1,931	,055				1,102	
	Dışadönüklük	,141	4,010	,000				1,122	
	Açıklık	,526	7,332	,000	19,971	,000	0,271	1,324	1,628
	Geçimlilik	,113	1,271	,205				1,838	
	Sorumluluk	-,242	-2,951	,003				1,827	

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

Okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin, çatışma çözme stratejileri ödün verme boyutundaki yordayıcılığını belirlemek amacıyla oluşturulan regresyon modeli, analizler sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=19,971$ ;  $p<.01$ ). Okul müdürlerinin kişilik özellikleri, çatışma çözme stratejilerinin ödün verme boyutundaki değişkenliğin %27,1'ini yordamaktadır. Okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin açıklık, dışa dönüklük ve sorumluluk alt boyutları, çatışma çözme stratejilerinin ödün verme boyutundaki değişkenliği anlamlı biçimde yordarken ( $p<0,05$ ), duygusal dengesizlik ve geçimlilik boyutlarında anlamlı bir yordayıcılığa sahip değildir ( $p>0,05$ ). Okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin, çatışma çözme stratejileri ödün verme boyutundaki yordayıcılığına ilişkin oluşturulan regresyon modelinin analiz sonuçlarına bakıldığında, elde edilen VIF ve Durbin Watson değerlerine göre çoklu bağlantı ve hata terimleri arasında korelasyonun olmadığı görülmüştür ( $VIF<10$ ).

Okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin, çatışma çözme stratejilerinden hükmetme boyutunu anlamlı biçimde açıklayıp açıklamadığının belirlenmesi için yapılan regresyon analizleri sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

**Tablo 4.18.** Okul müdürlerinin Kişilik Özelliklerinin Çatışma Çözme Stratejileri Hükmetme Boyutundaki yordayıcılığı

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	$\beta$	t	p	F	Model p	R <sup>2</sup>	VIF	Durbin Watson
------------------	-------------------	---------	---	---	---	---------	----------------	-----	---------------

Hükmetme	Duygusal Dengesizlik	,303	5,672	,000				1,102	
	Dışadönüklük	,434	9,848	,000				1,122	
	Açıklık	,469	5,190	,000	43,197	,000	0,445	1,324	1,545
	Geçimlilik	,008	,071	,943				1,838	
	Sorumluluk	-,310	-3,006	,003				1,827	

**\*p < .05; \*\*p < .01**

Okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin, çatışma çözme stratejileri hükmetme boyutundaki yordayıcılığını belirlemek amacıyla oluşturulan regresyon modeli, analizler sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=43,197$ ;  $p<.01$ ). Okul müdürlerinin kişilik özellikleri, çatışma çözme stratejilerinin hükmetme boyutundaki değişkenliğin %44,5'ini yordamaktadır. Okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin duygusal dengesizlik, açıklık, dışa dönüklük ve sorumluluk alt boyutları, çatışma çözme stratejilerinin hükmetme boyutundaki değişkenliği anlamlı biçimde yordarken ( $p<0,05$ ) geçimlilik boyutlarında anlamlı bir yordayıcılığa sahip değildir ( $p>0,05$ ). Okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin, çatışma çözme stratejileri hükmetme boyutundaki yordayıcılığına ilişkin oluşturulan regresyon modelinin analiz sonuçlarına bakıldığında, elde edilen VIF ve Durbin Watson değerlerine göre çoklu bağlantı ve hata terimleri arasında korelasyonun olmadığı görülmüştür ( $VIF<10$ ).

Okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin, çatışma çözme stratejilerinden kaçınma boyutunu anlamlı biçimde açıklayıp açıklamadığının belirlenmesi için yapılan regresyon analizleri sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

**Tablo 4.19.** Okul müdürlerinin Kişilik Özelliklerinin Çatışma Çözme Stratejileri Kaçınma Boyutundaki yordayıcılığı

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	$\beta$	t	p	F	Model p	R <sup>2</sup>	VIF	Durbin Watson
Kaçınma	Duygusal Dengesizlik	,284	6,414	,000				1,102	
	Dışadönüklük	,192	5,262	,000				1,122	
	Açıklık	,250	3,345	,001	23,208	,000	0,301	1,324	1,807
	Geçimlilik	,024	,259	,796				1,838	
	Sorumluluk	-,197	-2,304	,022				1,827	

**\*p < .05; \*\*p < .01**

Okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin, çatışma çözme stratejileri kaçınma boyutundaki yordayıcılığını belirlemek amacıyla oluşturulan regresyon modeli, analizler sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=23,208$ ;  $p<.01$ ). Okul müdürlerinin kişilik özellikleri, çatışma çözme stratejilerinin kaçınma boyutundaki değişkenliğin %30,1'ini yordamaktadır. Okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin duygusal dengesizlik, açıklık, dışa dönüklük ve sorumluluk alt boyutları, çatışma çözme stratejilerinin kaçınma boyutundaki değişkenliği anlamlı biçimde yordarken ( $p<0,05$ ), geçimlilik boyutlarında anlamlı bir yordayıcılığa sahip değildir ( $p>0,05$ ). Okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin, çatışma çözme stratejileri kaçınma boyutundaki yordayıcılığına ilişkin oluşturulan regresyon modelinin analiz sonuçlarına bakıldığında, elde edilen VIF ve Durbin Watson değerlerine göre çoklu bağlantı ve hata terimleri arasında korelasyonun olmadığı görülmüştür ( $VIF<10$ ).

Okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin, çatışma çözme stratejilerinden uzlaşma boyutunu anlamlı biçimde açıklayıp açıklamadığının belirlenmesi için yapılan regresyon analizleri sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

**Tablo 4.20.** Okul müdürlerinin Kişilik Özelliklerinin Çatışma Çözme Stratejileri Uzlaşma Boyutundaki yordayıcılığı

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	$\beta$	t	p	F	Model p	R <sup>2</sup>	VIF	Durbin Watson
Uzlaşma	Duygusal Dengesizlik	,063	1,512	,132				1,102	
	Dışadönüklük	,127	3,718	,000				1,122	
	Açıklık	,264	3,758	,000	13,888	,000	0,205	1,324	1,669
	Geçimlilik	,260	2,989	,003				1,838	
	Sorumluluk	-,102	-1,269	,206				1,827	

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

Okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin, çatışma çözme stratejileri uzlaşma boyutundaki yordayıcılığını belirlemek amacıyla oluşturulan regresyon modeli, analizler sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=13,888$ ;  $p<.01$ ). Okul müdürlerinin kişilik özellikleri, çatışma çözme stratejilerinin uzlaşma boyutundaki değişkenliğin %20,5'ini yordamaktadır. Okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin açıklık ve dışa dönüklük alt boyutları, çatışma çözme stratejilerinin uzlaşma boyutundaki değişkenliği anlamlı biçimde yordarken ( $p<0,05$ ), duygusal dengesizlik, geçimlilik ve sorumluluk boyutlarında anlamlı bir yordayıcılığa sahip değildir ( $p>0,05$ ). Okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin, çatışma çözme

stratejileri uzlaşma boyutundaki yordayıcılığına ilişkin oluşturulan regresyon modelinin analiz sonuçlarına bakıldığında, elde edilen VIF ve Durbin Watson değerlerine göre çoklu bağlantı ve hata terimleri arasında korelasyonun olmadığı görülmüştür ( $VIF < 10$ ).



## BÖLÜM 5

### 5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre çalışma evrenini oluşturan okul müdürlerinin olumlu kişilik özelliklerine sahip oldukları ve çatışma stratejileri düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Bu bölümde, okul müdürlerinin kişilik özellikleri ile çatışma yönetimi stratejileri; cinsiyet, yaş, medeni hal, öğrenim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre incelenmiş ve kişilik özellikleri ile çatışma yönetimi stratejilerinin bütün alt boyutları arasındaki ilişki incelenerek yorumlar yapılmıştır.

#### 5.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Tartışma

Bu başlık altında okul müdürlerinin kişilik özellikleri ile çatışma yönetimi stratejileri ölçeklerinden elde ettikleri puanlar “yaş, cinsiyet, medeni hal, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve kurum statüsü” demografik özelliklerine göre incelenerek yorumlanmıştır.

##### 5.1.1. Cinsiyet değişkenine göre okul müdürlerinin kişilik özellikleri ile çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin tartışma

Bu araştırmada okul müdürlerinin çatışma yönetimi stratejileri algı puanlarının tüm alt boyutlarda cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, kadın müdürlerin erkek yöneticiler gibi davranmalarıyla açıklanabilir. Bu duruma ilişkin kadın yöneticilerin erkek meslektaşlarından farklı davranmalarının yönetici olarak yetersiz görünmelerine yol açmasından ileri geldiğini söyler. Bu nedenle, kadın yöneticiler başarılı algılanmak için erkeklerin benimsediği yönetici modelini sergilemeye çalışmaktadır (Statham 1987). Kadın yöneticiler başarılı olmak için kadınsı yönlerini gizleyerek erkeklerin benimsediği yöneticilik anlayışını sergilemeye çalışmaktadır (Durmuş, 2001). Alanyazında okul müdürlerinin çatışma yönetimi stratejilerinin cinsiyete göre incelenmesinde bu çalışmanın bulgularına benzer ve farklılık gösteren sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin; Korkmaz (2021), Özçelik (2021), Tan (2016), Bağdatlı (2015), Yıldızoğlu (2013) ve Oğuz (2007) bu araştırma sonucuna benzer olarak okul yöneticilerinin çatışma yönetme stilleriyle ilgili tercihlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Öztaş ve Akın (2009) yürüttükleri çalışmada sadece tek bir ölçek maddesinde kadın ve erkek yöneticiler arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu, diğer maddelerde böyle bir farklılığın saptanmadığını ifade etmektedir. Araştırmacılar bu sonucun olası nedenlerinden birinin kadın yöneticilerin erkek yöneticilere göre örgütsel yaşamda ve özellikle yönetim katında daha kısa

süredir yer almaları ve kadın yöneticilerin erkek meslektaşlarının tecrübe ve davranış biçimlerine benzer şekilde davranmaları olarak açıklamaktadır. Bu konuya ilişkin yapılan diğer çalışmalarda Sungur (2008) kadın ve erkek öğretmenlerin; Özkara (2019) ise okul yöneticilerinin çatışma yönetimi algılarında anlamlı bir farklılık saptamamışlardır.

Öte yandan, Sypridon (2008) çalışmasında, kadın yöneticilerin ödün stilini erkeklere oranla daha fazla kullandıklarını saptamıştır. Tozkoparan (2013), çalışmasında, kadın yöneticilerin çatışmaları erkeklere oranla daha olumlu ve yapıcı biçimde yönetmeyi seçtikleri sonucuna varmıştır. Öğretmenlerle yürütülen başka bir araştırmada Yurdunkulu ve Oktay (2020), kadın öğretmenlerin erkeklere göre daha çok bütünleştirme stratejisi, erkeklerin ise kadınlara göre daha çok uyma stratejisini kullandıklarını tespit etmiştir. Vokić ve Sontor'un (2009) çalışmasında, kadınların erkeklere göre uyma ve uzlaşma stilini daha fazla kullandıkları görülmektedir. Izgar (2013), çalışmasında, kadın yöneticilerin çatışma çözmede daha empatik olduklarını ve çatışma arttıkça çözümü erteledikleri, erkek yöneticilerin ise daha çok özür diledikleri ve daha özgüvenli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kadınların erkeklere kıyasla yüzleşmeye daha fazla önem vermeleri ve daha çok duygusal ifade sergilemelerine karşın, çatışmadan kaçındıkları da görülmektedir (Basım vd., 2009). Brewer, Mitchell ve Weber (2002) çalışmalarında, erkeklerin hükmetme stilini kadınlara kıyasla daha fazla tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Abacıoğlu'nun (2005) çalışmasında ise, kadın yöneticilerin ödün verme stilini, erkeklerden anlamlı derecede fazla kullandığı görülmektedir. Ural'ın (1997) çalışmasında, erkek okul müdürlerinin kaçınma stratejisini kadın okul müdürlerinden daha çok kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada okul müdürlerinin cinsiyet değişkenlerine göre; kişilik özelliklerinin duygusal dengesizlik, dışadönüklük ve açıklık boyutlarında erkeklerin puan ortalamaları ile kadınların puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmazken geçimlilik ve sorumluluk boyutlarında kadınlar lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür. Kadın yöneticilerin sorumluluk ve geçimlilik boyutlarını erkek yöneticilerden daha çok tercih ettikleri görülmektedir. Ergöl ve arkadaşları (2012) bu bulgunun kadınların toplumsal rolleri ile ilişkilendirilebileceğini ifade eder. Geçimlilik, kişiler arası sosyal ilişkileri ifade eder (Ercan ve Altunay, 2015). Toplumlar kadınlardan daha nazik ve anlayışlı olmalarını beklemektedir (Durmuş, 2001). Kadınların doğuştan gelen yapıları itibarıyla erkeklere göre sosyal ilişkilerde daha başarılı olmaları geçimlilik boyutunda erkeklerden daha yüksek puanlar elde etmelerini sağlamış olabilir. Ayrıca geleneksel aile içi rollerinde kadınların

sorumluluklarının fazla olması, kadın yöneticilerin görevlerinde de kendilerini erkeklere göre daha sorumlu hissetmelerine yol açmış olabilir. Yapılan diğer bir araştırmada Tatlılıoğlu ve Deniz (2011), kadınların duygusal dengesizlik puan ortalamalarının erkeklerden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu saptamıştır. Literatür incelendiğinde bu bulguyu destekleyen ve desteklemeyen bulgularla karşılaşmıştır. Örneğin bir çalışmada Yıldızoğlu (2013), kadın yöneticilerin erkeklere göre daha dışadönük ve gelişime açık olduğunu saptamıştır. Günay Süle (2019), okul yöneticilerinin kişilik özelliklerin cinsiyete göre farklılaşmadığını belirlemiştir. Göksal (2017), çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin cinsiyetlerine göre değişmediğini görmüştür. Bulunan bu farklı sonuçlar yaşanan bölge ve kültürlerin cinsiyet üzerindeki etkilerinden kaynaklanmış olabilir (Feingold, 1994'ten akt. Günay Süle, 2019).

### **5.1.2. Yaş değişkenine göre okul müdürlerinin kişilik özellikleri ile çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin tartışma**

Bu araştırmada okul müdürlerinin çatışma yönetimi stratejileri algı puanlarının bütünleştirme, ödün verme ve uzlaşma alt boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanırken; hükmetme ve kaçınma alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşma tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; 31-40 yaş arası ile 30 yaş ve altı yaşa sahip okul müdürlerinin hükmetme ve kaçınma boyutlarındaki puan ortalamasının, 51 yaş ve üzeri yaşa sahip okul müdürlerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Bu verileri incelediğimizde, okul müdürlerinin yaşları arttıkça problemlerden kaçma eğiliminde oldukları ve sorunları görmezden geldiklerini söyleyebiliriz. Bu durumun nedeni olarak meslek yaşamında uzun yıllar geçiren öğretmenlerin yaşları ilerledikçe sorunlara daha az tahammül göstermeleri şeklinde ifade edilebilir. Ayrıca okul müdürlerinin deneyimleri arttıkça çatışmanın yararlarından çok zararlarının olduğunu düşünmesi (Fırat, 2010), onları kaçınma stilini kullanmaya yöneltmiş olabilir. Tozkoparan (2013), 25-50 yaş arasındaki yöneticilerin 50 yaş üstündeki yöneticilere nazaran daha çok hükmetme stilini benimsediklerini saptamıştır. Oğuz (2017), çalışmasında, 36-45 yaş grubundaki okul müdürlerinin 46 ve daha yukarı yaş grubundaki okul müdürlerine nazaran kaçınma stilini daha az kullandıklarını belirlemiştir. Öğretmen algıları doğrultusunda yaptığı çalışmasında Özçelik (2021), okul müdürlerinin çatışmayı yönetme stratejileri ölçeğinin tüm alt boyutlarında yaş değişkenine göre farklılaşma olduğunu saptamıştır. Bu bulguların tersine yürüttüğü çalışmasında Sungur (2008) ve Abacıoğlu (2005) yaş değişkenine göre öğretmenlerin çatışma yönetimi algılarında anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir.

Bu çalışmada okul müdürlerinin kişilik özellik algılarının bazı alt boyutlarda yaş değişkenine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin kişilik özellikleri algı puanlarının açıklık ve geçimlilik alt boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı; duygusal dengesizlik, dışa dönüklük ve sorumluluk alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. 30 ve daha az yaşta olan okul müdürlerinin duygusal dengesizlik ve dışa dönüklük puan ortalamalarının, 41-50 yaş arası ve 51'den fazla yaşta olan okul müdürlerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Yaşla beraber duygusal denge artması okul müdürlerinin yıllar geçtikçe çatışmaları daha iyi yönetebilmelerinin kaynağı olabilir. Duygusal açıdan dengede olan bir yönetici daha tutarlı kararlar verebilir ve çatışmaları çözerken daha esnek davranabilir. Araştırmadan elde edilen diğer bulgu yaşı 31-40 yaş arasında olan okul müdürlerinin dışa dönüklük puan ortalamalarının, yaşı 41-50 arası ve 51'den fazla yaşa sahip okul müdürlerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğudur. Bu bulgudan, genç yöneticilerin daha dışa dönük olduğu anlaşılabilir. Bu durum, genç yöneticilerin daha enerjik olmaları nedeniyle daha girişken ve hareketli olup astlarıyla daha kolay iletişim kurabilmeleri ile açıklanabilir. Sorumluluk alt boyutunda ise; yaşı 30 ve daha az olan okul müdürlerinin puan ortalamaları ile yaşı 51'den fazla olan okul müdürlerinin puan ortalamalarının, yaşı 31-40 arasında olan okul müdürlerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuç; yaşı 31-40 arasında olan yöneticilerin yaşı 30'dan az ve 51'den fazla olan yöneticilere kıyasla, çatışmaları çözerken sorumluluk stilini daha az tercih ettiklerini göstermektedir. Bu sonuca göre, yaşça genç ya da yaşı 51'in üstünde olan yöneticilerin daha hedef odaklı ve görev bilinciyle davrandıkları söylenebilir. Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde Ercan ve Altunay (2015), çalışmalarında, okul müdürlerinin kişilik özelliklerinden sadece geçimlilik puanlarının yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığını görmüştür. Yurdakul (2019), çalışmasında, yaşın artmasıyla beraber kişilerin uyumluluk ve açıklık stillerini daha çok tercih ettiklerini görmüştür. Oğuz'un (2007) çalışmasında, kaçınma stilini, 36-45 yaş grubundaki okul yöneticilerinin 46 ve daha yukarı yaş grubundaki okul yöneticilerinden anlamlı derecede daha az kullandıkları görülmektedir.

### **5.1.3. Öğrenim durumu değişkenine göre okul müdürlerinin kişilik özellikleri ile çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin tartışma**

Bu araştırmada okul müdürlerinin çatışma yönetimi stratejileri algı puanlarının bütünleştirme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma alt boyutlarında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanırken, sadece ödün verme alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşma tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; doktora mezunu okul

müdürlerinin puan ortalamalarının, yüksek lisans mezunu okul müdürlerinin puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, lisansüstü düzeyde öğrenim seviyesi arttıkça, yöneticilerin çatışmaları çözerken daha çok ödün verdiklerini göstermektedir. Korkmaz (1994) öğrenim düzeyi farklı olan çalışanların, aynı durum ve sorunlara diğerlerinden farklı bakış açısıyla bakabileceğini vurgular (aktaran Gözler vd., 2021). İngilizce öğretmenleriyle yürüttükleri çalışmalarında Gözler, Köksal ve Gözler (2021), ödün verme ve kaçınma alt boyutlarında, lisans mezunlarının, lisansüstü mezunlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar elde ettiğini tespit etmiştir.

Bu çalışmada okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin bazı alt boyutlarda öğrenim düzeylerine göre anlamlı derecede farklılaştığı tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin kişilik özellikleri algı puanlarının duygusal dengesizlik, geçimlilik ve sorumluluk alt boyutlarında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı; dışa dönüklük ve açıklık alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Farklılaşmaların kaynağı incelendiğinde; yüksek lisans mezunu olan okul müdürlerinin dışa dönüklük puan ortalamalarının, lisans mezunu olan okul müdürlerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Yüksek lisans eğitimi kişilik özellikleri üzerinde etkili olabilir. Yüksek lisans eğitimiyle beraber yöneticilerin kendine güven, sosyal girişkenlik ve özerklik duygularının artmasıyla açıklanabilir. Ayrıca lisans mezunu olan okul müdürlerinin açıklık puan ortalamalarının, yüksek lisans mezunu olan okul müdürlerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Aslında bu beklenmeyen bir sonuçtur. Çünkü lisansüstü eğitiminde kişilerin analitik ve eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmesi, problemlere farklı bakış açılarından da bakabilmesi hedeflenir. Açıklık kişilik boyutu da bu özellikleri karşılar. Çünkü açıklık özelliğine sahip bir birey, yeni deneyim ve fikirlere açık ve meraklıdır; hayal gücü yüksek ve tutumlarında daha esnek ve çok yönlüdür. Alanyazın incelendiğinde Göksal'ın (2017) çalışmasında, ön lisans mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre sorumluluk kişilik özelliğini daha çok sergiledikleri görülmektedir.

#### **5.1.4. Medeni hal değişkenine göre okul müdürlerinin kişilik özellikleri ile çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin tartışma**

Bu çalışmada okul müdürlerinin çatışma strateji yönetim algılarının sadece uzlaşma alt boyutunda medeni hale göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Elde edilen sonuca göre, bekar okul müdürlerinin evli okul müdürlerine oranla daha uzlaşmacı olduğu söylenebilir. Uzlaşma stilini kullanan bir birey, belli sorunlara ilişkin ortak bakış açısını vurgulayarak ortak bir

amaca yönelmeyi ister (Oğuz, 2007). Bekar yöneticilerin evli yöneticilere göre daha genç olması genellemesinden yola çıkarak, bekar yöneticilerin uzlaşma stilini tercih etmelerini yaşlarına bağlayabiliriz. Genç yöneticilerin daha işbirlikçi bir anlayış benimsemeleri bu bulgunun nedeni olabilir. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde Sontor (2009), evli kişilerin bekarlara oranla uyma stratejisini daha çok benimsediklerini görmüştür. Bu çalışmanın aksine Akgül (2011), çalışmasındaki katılımcıların medeni hallerine göre çatışma yönetme stratejilerinde anlamlı bir değişiklik olmadığını belirlemiştir.

Öte yandan okul müdürlerinin medeni hal değişkenine göre; kişilik özelliklerinin tüm alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yani okul müdürlerinin evli ya da bekar olmalarının kişilikleri üzerinde anlamlı düzeyde bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Doğuştan gelen kişilik, deneyim ve çevrenin etkisiyle değişim ve gelişime uğramasına karşın, aynı zamanda kişiliğin zamana karşı dirençli olması elde edilen bu bulgunun nedeni olabilir. Costa ve McCrae'ye (1988) göre kişilik, bireyin yaşamı boyunca karşılaşacağı deneyimlerden bağımsız olarak oluşan biyolojik bir olgunlaşmadır. Literatürde benzer çalışmalar incelendiğinde Yurdakul (2019), evli ve bekarların kişilik özelliklerinin anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Farklı olarak Mert Şencan'a (2016) göre evli erkeklerin bekar erkeklere göre daha fazla sorumluluk sahibi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacı bu bulgunun erkeklerin evlilikle birlikte artan sorumluluklarına bağlı olabileceğini söylemiştir.

### **5.1.5. Mesleki kıdem değişkenine göre okul müdürlerinin kişilik özellikleri ile çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin tartışma**

Bu çalışmada okul müdürlerinin çatışma strateji yönetim algılarının bazı alt boyutlarda kıdem düzeylerine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin çatışma yönetimi stratejileri algı puanlarının bütünleştirme, hükmetme ve uzlaşma alt boyutlarında kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı fakat ödün verme, hükmetme ve kaçınma alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre ödün verme boyutunda; 11 ila 15 yıl arası görev yapan okul müdürlerinin puan ortalamasının 6 ile 10 yıl arası görev yapan okul müdürlerine göre; 16 ila 20 yıl arası görev yapan okul müdürlerinin puan ortalamasının 6 ila 10 yıl arası görev yapan okul müdürlerine göre ve 11 ila 15 yıl arası görev yapan okul müdürlerinin 21 yıl ve daha fazla görev yapan okul müdürlerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Hükmetme boyutunda; 11 ila 15 yıl arası görev yapan okul müdürlerinin puan ortalamasının 6 ila 10 yıl arası ve 21 yıl üzeri

görev yapan okul müdürlerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Kaçınma boyutunda; 11 ila 15 yıl arası görev yapan okul müdürlerinin puan ortalamasının 21 yıl üzeri görev yapan okul müdürlerinin puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Yukarıda bahsi geçen verilerden yola çıkarak, yaş değişkenindeki benzer bir sonuçla karşılaştığımızı söylemek mümkündür. Kıdem yılı çok olan okul müdürlerinin ödün verme, hükmetme ve kaçınma algılarının düşük olduğunu söylenebilir. Buna göre kıdem yılı az olan okul müdürlerinin, kıdem yılı yüksek olanlara nazaran çatışmalarda daha fazla ödün verme stilini tercih ettikleri görülmektedir. Bu durum yaşça küçük yöneticilerin çatışmaların bir an önce çözülebilmesi için daha çok ödün vermelerine ve uzlaşmacı bir tutum sergilemelerine bağlanabilir. Kıdem yılı az olan öğretmenlerin çatışmalardan kaçındıkları yorumu yapılabilir. Bu durum yöneticilerin meslekte yeni olduğu ve yeterince tartışma ortamı yaşamamış olmalarıyla açıklanabilir. Ercan ve Altunay (2015) artan kıdem yılının yöneticileri daha fazla duyarsızlaştırıp sorun odaklı düşünmekten uzaklaştırdığını söyler. Kıdem yılı fazla olan yöneticilerin hükmetme algılarının düşük olması, problemlerle yüzleşmekten uzak durmaları ve çatışma yaşamak istememelerine bağlanabilir. Bu bulgunun aksine, literatürde yapılan bir çalışmada Oğuz (2007), okul müdürlerinin hükmetme ve kaçınma stillerini tercih etmelerinin mesleki kıdeme bağlı olduğunu saptamıştır. Kıdemi 21 yıl ve daha fazla olan okul müdürlerinin kaçınma ve hükmetme stilini, mesleki kıdemi 1-20 yıl arasında olan okul müdürlerine oranla daha çok tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmacı bu sonucu kıdem yılı çok olan yöneticilerin, tecrübelerine bağlı olarak kendi görüşlerine fazla güvenip işbirlikçi bir anlayış benimsememelerinden kaynaklanabileceğini vurgulamıştır. Korkmaz (2021), kaçınma boyutunda okul müdürlerinin çatışma yönetim biçimlerinin farklılaştığını; buna karşın diğer alt boyutlarda kıdeme göre değişime olmadığını belirlemiştir.

Şahin ve Yüksel-Şahin (2017), yöneticilerin kıdemi azaldıkça ödün verme düzeylerinde azalma olduğunu tespit etmiştir. Bağdatlı'nın (2015) çalışmasında, mesleki kıdemi 16 yıl ve üstünde olan okul yöneticilerinin göreve yeni başlayan ya da kendilerinden daha az kıdemli olan yöneticilere oranla çatışmaları çözmeye kaçınma stilini daha çok kullandıkları belirlenmiştir. Özçelik (2021), okul yöneticilerinin çatışmayı yönetme stratejileri ölçeğinin "hükmetme" ve "kaçınma" alt boyutlarında öğretmen algılarında mesleki kıdem değişkenine göre bir farklılaşma olduğunu ifade etmiştir. Abacıoğlu (2005), 21 ve daha çok kıdem yılına sahip yöneticilerin, 1-5 ve 6-10 kıdem yıllarına sahip yöneticilere göre kaçınma

stilini daha çok benimsediklerini görmüştür. Araştırmacı elde ettiği bu bulguyu, ilerleyen yaşla beraber yöneticilerin daha hoşgörülü olmasından veya yöneticilerin mücadele güçlerinin düşmesinden ileri gelebileceğine bağlar. Bu çalışmaların aksine Tan'ın (2016) ve Vokić ve Sontor'un (2009) çalışmalarında, okul yöneticilerinin çatışma yönetme stilleriyle ilgili tercihlerinin yöneticilikteki kıdemlerine göre değişmediği belirlenmiştir. Benzer şekilde Sungur (2008), kıdem değişkenine göre öğretmenlerin çatışma yönetimi algılarında anlamlı bir farklılık bulamamıştır.

Bu çalışmada okul müdürlerinin kişilik özellikleri algılarının bazı boyutlarda kıdem düzeylerine göre farklılaştığı görülmüştür. Okul müdürlerinin açıklık alt boyutunda kıdem değişkenine göre puan ortalamaları anlamlı derecede değişmezken duygusal dengesizlik, dışa dönüklük, geçimlilik, sorumluluk boyutlarında ise anlamlı derecede farklılaşma olduğu görülmektedir. Duygusal dengesizlik boyutunda; mesleki kıdemi 6 ila 10 yıl arası olan okul müdürlerinin puan ortalamalarının mesleki kıdemi 5 yıl ve altı, 11 ila 15 yıl arası, 16 ila 20 yıl arası ve 21 yıldan fazla olan müdürlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Dışa dönüklük boyutunda; mesleki kıdemi 5 yıl ve altı, 6 ila 10 yıl arası, 11 ila 15 yıl arası ve 16 ila 20 yıl arası olan okul müdürlerinin puan ortalamalarının, mesleki kıdemi 21 yıl ve fazla olan okul müdürlerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Geçimlilik boyutunda; mesleki kıdemi 5 yıl ve altı, 6 ila 10 yıl ve 21 yıldan fazla olan okul müdürlerinin puan ortalamalarının, mesleki kıdemi 11 ila 15 yıl arası olan okul müdürlerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sorumluluk boyutunda ise; mesleki kıdemi 5 yıl ve altı, 6 ila 10 yıl, 16 ila 20 yıl ve 21 yıldan fazla olan okul müdürlerinin puan ortalamalarının, mesleki kıdemi 11 ila 15 yıl arası olan okul müdürlerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde; mesleki kıdemi 21 yıl ve fazlası olan yöneticilerin, kıdemi kendinden az olan yöneticilere göre dışa dönüklük puanlarının daha az olduğu görülmektedir. Artan kıdemle beraber mesleki tecrübe ve yaşın artması nedeniyle yöneticilerin daha içedönük bir tutum sergilemesi beklenen bir durumdur. Geçimlilik ve sorumluluk boyutlarında ise kıdem yılı 11-15 arası olan yöneticilerin daha yüksek puanlar elde ettiği ortaya çıkmıştır. Duygusal dengesizlik boyutunda ise kıdemi 6-10 yıl arası olan yöneticilerin diğer kıdem gruplarındaki yöneticilere göre daha yüksek puanlar aldıkları görülmektedir. Literatürde yapılan benzer çalışmalar incelendiğinde Göksal (2017) kişilik ölçeğinin bazı alt boyutlarında hizmet süresi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin, mesleklerinin ilk 10 yılında olan öğretmenlere göre daha sorumluluk sahibi oldukları, hizmet süresi 1-5 yıl ve 21 yıl üzeri olan öğretmenlerin, hizmet

süresi 6-10 yıl olan öğretmenlere göre gelişime daha açık olduklarını gözlemlerken; diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Oktay (2007), 26 yıl ve üstünde kıdemi olan öğretmenlerin sorumluluk ve geçimlilik kişilik özelliği puanlarının 1 ila 5 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

#### **5.1.6. Kurum statüsü değişkenine göre okul müdürlerinin kişilik özellikleri ile çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin tartışma**

Bu araştırmada okul müdürlerinin çatışma yönetimi stratejileri algı puanlarının bütünleştirme, ödün verme ve uzlaşma alt boyutlarında kurum statüsü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanırken hükmetme ve kaçınma alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşma tespit edilmiştir. Farklılaşmalara ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde devlet okullarında ve özel statülü okullarda görev yapan okul müdürlerinin hükmetme ve kaçınma puan ortalamalarının, Birleşmiş Milletler (UN) bünyesinde görev yapan okul müdürlerinin puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Yani devlet okulları ve özel okullardaki yöneticilerin karşılaştıkları çatışmaları çözerken UNRWA'ya bağlı okul yöneticilerine oranla hükmetme ve kaçınma stillerini daha çok tercih ettiklerini söyleyebiliriz. Rahim (2001), hükmetme ve kaçınma stratejilerinin çatışmaları çözmeye yeterince etkili olmadığını söyler. Bu sonuç devlet okulları ve özel okullarda görev yapan yöneticilerin çatışmaları hoşgörüyü çözmek yerine yönetmeye veya çatışmaları görmezlikten gelmeye yatkın olduklarını göstermektedir.

Bu çalışmada okul müdürlerinin kişilik özellikleri algı puanlarının açıklık boyutunda kurum statüsü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, öte yandan diğer boyutlarda anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Farklılaşmaya ilişkin elde edilen sonuçlardan duygusal dengesizlik alt boyutunda; özel statülü okullarda çalışan okul müdürlerinin puan ortalamalarının devlet okulları ve Birleşmiş Milletler (UN) bünyesindeki okullarda çalışan müdürlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Yani, devlet ve özel okul yöneticilerinin UNRWA'ya bağlı okul yöneticilerine göre daha kaygılı oldukları, hayata daha negatif baktıkları ve stres yönetiminde daha çok zorlandıkları söylenebilir. Bu durum, Filistin okullarındaki farklı politikalardan ileri gelebilir. Çünkü UNRWA'ya bağlı okullar siyasi gerilimden uzaktır (UNRWA, 2023). Dışa dönüklük, geçimlilik ve sorumluluk alt boyutlarında ise Birleşmiş Milletler (UN) bünyesinde çalışan okul müdürlerinin puan ortalamalarının, devlet okullarında ve özel statülü okullarda çalışan okul müdürlerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. UNRWA'ya bağlı okullarda

görev yapan yöneticiler için sık sık hizmet içi eğitimler düzenlenmesi, yöneticiler seçilirken öğretmenlerin hayatlarında olumlu bir fark yaratabilecek kişiler olmasına özen gösterilmesi elde edilen bu bulgunun nedeni olabilir (UNRWA, 2023). Stres ve kaosun olmadığı bir ortamda çalışan yöneticilerin sorumluluklarının farkında olma, başarıya odaklı olma, astlarıyla iyi ilişkiler kurabilme, iş birliği yapabilme, karşısındakinin düşüncelerini anlayabilme gibi özellikleri taşıyarak görevlerini daha iyi yerine getirecekleri beklenmektedir.

## **5.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Tartışma**

Bu başlık altında okul müdürlerinin kişilik özellikleri ölçeğinin “duygusal dengesizlik, dışadönüklük, açıklık, geçimlilik, sorumluluk” alt boyutlarıyla çatışma stratejilerinin “uzlaşma, hükmetme, kaçınma, ödün verme, bütünleştirme” alt boyutları arasındaki ilişki incelenerek yorumlanmıştır.

### **5.2.1. Okul müdürlerinin çatışma yönetimi stratejileri ve kişilik özellikleri arasındaki ilişki**

Bu çalışmada okul müdürlerinin çatışma çözme stratejilerine ait bütünleştirme alt boyutu ile okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin dışa dönüklük, açıklık, geçimlilik ve sorumluluk alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin var olduğu görülmektedir. Ayrıca çatışma çözme stratejilerine ait ödün verme ve hükmetme alt boyutları ile okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin duygusal dengesizlik, dışa dönüklük, açıklık ve geçimlilik alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Çatışma çözme stratejilerinin uzlaşma alt boyutu ile kişilik özelliklerinin tüm alt boyutları arasında pozitif yönlü bir ilişki varken kaçınma stratejisi ile geçimlilik ve sorumluluk özellikleri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Bununla birlikte okul müdürlerinin kişilik özelliklerinden sorumluluk alt boyutu ile çatışma çözme stratejilerinin hükmetme ve kaçınma alt boyutları arasındaki negatif yönlü ilişki istatistiksel olarak anlamlılık ifade etmemektedir.

Elde edilen bulgulara göre; yöneticilerin sorumluluk özellikleri arttıkça çatışmaları çözerken daha çok tümleştirme ve uzlaşma stillerini benimsedikleri görülmektedir. Yani artan sorumluluk duygusu yöneticilerin örgüt içindeki ilişkilere daha çok önem verdiklerini göstermektedir. Buradan sorumluluk duygusu yüksek bir okul yöneticisinin astlarına (öğretmenlere) karşı daha anlayışlı davrandığı, daha çözüm bulmaya yönelik yaklaştığı ve olumlu bir okul iklimi oluşturmayı önemseydiği söylenebilir. Bir yöneticinin çatışmalarda tümleştirme stilini tercih etmesi sorumluluk almaktan kaçmadığı gösterir. Çatışmalarda en üst

düzye de doyma ulaşılmasını ve sorunların iş birliği içinde ele alınmasını amaçlayan tümleştirme stiline (Abacıoğlu, 2005) kullanılmasının mümkün olmadığı durumlarda alternatif olarak uzlaşma stili tercih edilmektedir. Uzlaşmacı yöneticilerin olduğu okul ortamlarında kazanan – kaybeden yerine karşılıklı yararın gözetilmesinin önemli olduğunu söyleyebiliriz. Buradaki amacın, yönetici ve astın her ikisinin de yararını gözetmek olduğu söylenebilir. Ayrıca bu çalışmada yöneticilerin sorumluluk duyguları arttıķa çatışma çözme stratejilerinden hükmetme ve kaçınma stillerini daha az tercih ettikleri görülmektedir. Hükmetme ve kaçınma stilleri, çatışmaları zzerken tarafların iş birliğini içermez. Sorumluluk duygusu yüksek olan bir bireyin bu stilleri olabildiğince az benimseyeceği bir gerçektir. Yıldızoğlu (2013), çalışmasında, tümleştirme ve ödün verme stiliyle sorumluluk kişilik boyutu arasında pozitif yönlü ve istatikselle olarak anlamlı bir ilişkinin olduğunu saptamıştır.

Elde edilen diğer bir bulgu yöneticilerin geçimlilik kişilik özellikleriyle tümleştirme (bütünleştirme) ve uzlaşma çatışma stratejileri arasında anlamlı yönlü ve pozitif bir ilişkinin olduğudur. Yani yöneticilerin geçimlilik özellikleri ne kadar çoksa, karşılaştıkları problemleri zzerken o kadar uzlaşmacı ve tmleştirmeci bir yaklaşım benimsedikleri görülmektedir. Çalışmadan elde edilen bu sonuca göre, geçimlilik stiline benimseyen bir okul yöneticisinin karşılaştığı bir çatışmayı zzmek için astlarıyla ortak hareket ettiğini ve işbirlikçi davrandığını söyleyebiliriz. Geçimlilik özelliği; bireylerin problemlerini olumlu bir ortamda rahatça tartışabilmelerini, duygu ve düşüncelerini kolayca aıklayabilmelerini sağlar. Bu özelliği yüksek olan bir yöneticinin, çatışmaları zzerken uzlaşmacı, karşı tarafın fikirlerine saygı duyan, hoşgörülü bir tutum sergilemesi beklenir. Bu durumda en uygun çatışma yönetim şeklinin kazan-kazan stratejisine en yakın olan “bütünleştirme” stratejisi olduğunu söyleyebiliriz (Baykal ve Kovancı, 2008). Geçimlilik özelliği yüksek kişiler merhametli, nazik ve bağışlayıcı gibi özellikleri taşıdıkları için çatışmalardan uzak durmak istemektedir. Uzlaşmacı yaklaşan ve geçimlilik algısı yüksek bir okul yöneticisinin astlarına karşı problemlerin büyümemesi için zaman zaman ortamdaki uzaklaştığı ve sorumluluk almaktan kaçındığını söyleyebiliriz. Karip’in (2020) de ifade ettiği gibi, bu durumla özellikle taraflar arasında iletişim sorunları olduğunda karşılaşılmaktadır. Bu stratejiyi kullanan bir birey, kendi isteklerini nemseirse sorunların daha da büyüyeceğini düşünmektedir (Baykal ve Kovancı, 2008). Tümleştirme stiline uygulanabilir olması demek, tarafların duygularını açıkça ifade edebilmesi, problemi yüz yüze ayrıntılı bir şekilde tartışabilmeleri demektir (Oğuz, 2007). Geçimlilik özelliği taşıyan yöneticilerin tümleştirme ve uzlaşma stilleriyle ilişki göstermeleri tutarlı bir sonuçtur. Literatürde konuya ilişkin yapılan çalışmalara bakıldığında Moberg

(2001), kendisini daha uyumlu ve değişime daha açık gören kişilerin çatışmaları çözerken daha çok uzlaşma stilini tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Yıldızoğlu (2013), tümleştirme, kaçınma, uzlaşma ve ödün verme stiliyle geçimlilik kişilik özelliği arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Moberg (1998), gelişime açıklık ile uzlaşma stili arasında pozitif bir ilişkinin varlığını saptamıştır.

Bu çalışmada yöneticilerin açıklık kişilik özellikleri ile tümleştirme, ödün verme ve uzlaşma çatışma çözüme stratejileri arasında anlamlı derecede pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Elde edilen verilere göre açıklık stilini benimseyen bir yöneticinin en fazla ödün verme çatışma yönetim stratejisini tercih ettiği görülmektedir. Buradan yeniliklere ve gelişime açık bir okul yöneticisinin astlarına karşı zaman zaman kendi çıkarlarını hiçe saydığı ve karşı tarafın çıkarlarına uygun hareket ettiğini söyleyebiliriz. Gelişime açık okul yöneticileri çatışma durumunda karşı tarafın fikirlerini dinledikten sonra gerekirse kendi düşüncelerini değiştirebilir (Yıldızoğlu, 2013). Karip (2000), yöneticilerin zaman zaman ödün verme stilini tercih etmelerinin nedeninin öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarını önemsemelerinden kaynaklanabileceğini açıklar. Ayrıca bu çalışmada açıklık kişilik özelliğiyle tümleştirme ve uzlaşma stillerinin pozitif yönde anlamlı bir ilişkisi saptanmıştır. Yani yeniliğe açık yöneticilerin, etkili bir çatışma çözüme strateji olan tümleştirme stratejisini kullandıkları söylenebilir. Yeniliğe ve gelişime açık olan bir yönetici çatışma yaşarken de karşı tarafın fikirlerine önem vermektedir. Yıldızoğlu (2013), okul yöneticilerinin gelişime açıklık boyutuyla tümleştirme, uzlaşma ve ödün verme stilini kullanmaları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu bulmuştur.

Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre yöneticilerin dışa dönüklük kişilik özellikleri ile hükmetme ve kaçınma çatışma çözüme stratejileri arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır. Bu noktada dışa dönük yöneticilerin karşılaştıkları problemler karşısında zaman zaman kaçınmayı tercih ettikleri, zaman zaman da hükmetme stilini benimsedikleri söylenebilir. Dışadönük kişiler atılgan ve konuşkandır. Bu nedenle dışadönük yöneticiler sorunları çözerken bazen astlarına hükmetmekten çekinmeyebilirler. Bir okul yöneticisinin astlarına karşı zaman zaman kendi çıkarlarını savunduğu ve kazanma odaklı olduğu sonucuna varılabilir. Bu stratejinin tercih edilmesindeki amaç, okul yöneticisinin tartışmayı bir an önce sonlandırmak istemesi ve iletişime kapalı olmasıyla açıklanabilir. Moberg (2001) çalışmasında, dışadönük bireylerin daha sorumlu ve gelişime daha açık olduklarını belirlemiştir. Oğuz (2007) dışadönük yöneticilerin karşılaştıkları

çatışma durumlarında tümleştirme stilini tercih ettiklerini saptamıştır. Yıldızoğlu (2013) tümleştirme stili ile dışadönüklük arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğunu belirlemiştir.

Bu çalışmada duygusal dengesizlik ile hükmetme ve kaçınma çatışma çözme stratejileri arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Bu durumda yöneticilerin duygusal dengesizlik ölçeğinden aldıkları puanlar arttıkça, hükmetme ve kaçınma eğilimlerinin de artacağı görülmektedir. Duygusal dengesizlik boyutundan ne kadar düşük puan alınır, duygusal açıdan o kadar çok dengeli bir kişilik özelliğine karşılık gelmektedir. Yani araştırmaya göre yöneticilerin duygusal anlamda dengeli olma düzeyleri arttıkça, hükmetme ve kaçınma eğilimleri azalmaktadır. Duygusal dengesizlik yaşayan yöneticilerin yüzleştikleri sorunlar karşısında kaçınmacı bir tutum sergiledikleri ya da karşı tarafı mağlup edebilmek için hükmetmeye çalıştıkları söylenebilir. Duygusal dengesizlik gösteren bir yöneticinin davranışlarını kestirmek zordur. Bu nedenle çalışmadan elde edilen duygusal tutarsızlık sergileyen yöneticilerin çatışma çözerken hükmetme ve kaçınma stratejilerini tercih etmeleri beklenen bir sonuçtur. Benzer bulguya erişen bir çalışmada Oğuz (2007), endişe düzeyi fazla olan okul müdürlerinin, kendi ilgilerini doyurabilmek adına hükmetme stilini tercih etmiş olabileceklerini vurgular.

## **5.2.2. Okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin çatışma çözme stratejilerini yordayıcılığı**

### **5.2.2.1. Okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin çatışma çözme stratejileri bütünleştirme boyutundaki yordayıcılığı**

Okul müdürlerinin kişilik özellikleri, çatışma çözme stratejilerinin bütünleştirme boyutundaki değişkenliğin %18,8'ini yordamaktadır. Okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin açıklık ve geçimlilik alt boyutları, çatışma çözme stratejilerinin bütünleştirme boyutundaki değişkenliği anlamlı biçimde yordarken duygusal dengesizlik, dışadönüklük ve sorumluluk boyutlarında anlamlı bir yordayıcılığa sahip değildir. Bütünleştirme değişkeni için kişilik özelliklerinden iki değişken anlamlı yordayıcıdır. Bu bulgu yöneticilerin açıklık ve geçimlilik özelliklerinin bütünleştirme stilini etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Anlamlı bir sonuç elde edilmiş olmasına rağmen bu oranın düşük olması, yöneticilerin çatışma çözme stratejilerinin bütünleştirme boyutunu etkileyen daha önemli değişkenlerin olduğunu da gösteriyor olabilir.

#### ***5.2.2.2. Okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin çatışma çözme stratejileri ödün verme boyutundaki yordayıcılığı***

Okul müdürlerinin kişilik özellikleri, çatışma çözme stratejilerinin ödün verme boyutundaki değişkenliğin %27,1'ini yordamaktadır. Okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin açıklık, dışa dönüklük ve sorumluluk alt boyutları, çatışma çözme stratejilerinin ödün verme boyutundaki değişkenliği anlamlı biçimde yordarken duygusal dengesizlik ve geçimlilik boyutlarında anlamlı bir yordayıcılığa sahip değildir. Ödün verme değişkeni için kişilik özelliklerinden üç değişken anlamlı yordayıcıdır. Bu sonuca göre açıklık, dışa dönüklük ve sorumluluk kişilik özellikleri, çatışma çözme stratejilerinin ödün verme boyutundaki değişkenliği anlamlı düzeyde yordamaktadır. Bu bulgu, kişilik özelliklerinin, yöneticilerin ödün verme stratejileri üzerinde önemli etkisi olduğunu ortaya koymaktadır.

#### ***5.2.2.3. Okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin çatışma çözme stratejileri hükmetme boyutundaki yordayıcılığı***

Okul müdürlerinin kişilik özellikleri, çatışma çözme stratejilerinin hükmetme boyutundaki değişkenliğin %44,5'ini yordamaktadır. Kişilik özellikleri, çatışma çözme stratejilerine ait beş boyuttan en fazla hükmetme boyutunu yordamaktadır. Açıklanan varyans yüzdesi dikkate alındığında yöneticilerin kişilik özelliklerinin, çatışma çözme stratejilerinin hükmetme boyutu üzerinde önemli derecede etkili olduğu sonucuna varılmaktadır. Okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin duygusal dengesizlik, açıklık, dışa dönüklük ve sorumluluk alt boyutları, çatışma çözme stratejilerinin hükmetme boyutundaki değişkenliği anlamlı biçimde yordarken geçimlilik boyutlarında anlamlı bir yordayıcılığa sahip değildir. Bu bulgu, duygusal dengesizlik, açıklık, dışa dönüklük ve sorumluluk kişilik özelliklerinin yöneticilerin hükmetme stratejileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

#### ***5.2.2.4. Okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin, çatışma çözme stratejileri kaçınma boyutundaki yordayıcılığı***

Okul müdürlerinin kişilik özellikleri, çatışma çözme stratejilerinin kaçınma boyutundaki değişkenliğin %30,1'ini yordamaktadır. Okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin duygusal dengesizlik, açıklık, dışa dönüklük ve sorumluluk alt boyutları, çatışma çözme stratejilerinin kaçınma boyutundaki değişkenliği anlamlı biçimde yordarken geçimlilik boyutlarında anlamlı bir yordayıcılığa sahip değildir. Yani kaçınma değişkeni için kişilik özelliklerinden dört değişken anlamlı yordayıcıdır. Bu sonuca göre duygusal dengesizlik, açıklık, dışa dönüklük ve sorumluluk kişilik özellikleri, çatışma çözme stratejilerinin kaçınma

boyutundaki değişkenliği anlamlı düzeyde yordamaktadır. Okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin duygusal dengesizlik, açıklık, dışa dönüklük ve sorumluluk alt boyutları, çatışma çözme stratejilerinin kaçınma boyutundaki değişkenliği anlamlı biçimde yordarken geçimlilik boyutlarında anlamlı bir yordayıcılığa sahip değildir.

#### ***5.2.2.5. Okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin, çatışma çözme stratejileri uzlaşma boyutundaki yordayıcılığı***

Okul müdürlerinin kişilik özellikleri, çatışma çözme stratejilerinin uzlaşma boyutundaki değişkenliğin %20,5'ini yordamaktadır. Okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin açıklık ve dışa dönüklük alt boyutları, çatışma çözme stratejilerinin uzlaşma boyutundaki değişkenliği anlamlı biçimde yordarken; duygusal dengesizlik, geçimlilik ve sorumluluk boyutlarında anlamlı bir yordayıcılığa sahip değildir. Yani uzlaşma değişkeni için kişilik özelliklerinden iki değişken anlamlı yordayıcıdır. Bu sonuca göre açıklık ve dışa dönüklük kişilik özellikleri, çatışma çözme stratejilerinin uzlaşma boyutundaki değişkenliği anlamlı düzeyde yordamaktadır.

## **5.2. Sonuç**

Örgütler, bölümlere ve bireylere bölünmüş sosyal birimlerdir. Örgütlerde ve örgütlerin alt birimlerinde rekabet ve çatışmalar daima bulunmaktadır. Çatışmaların sonuçları işlevsel olabileceği gibi işlevsiz de olabilmektedir. Bu yüzden örgütlerdeki çatışma yönetim biçimlerinin çeşitli yöntem ve tekniklerle araştırılması önem arz etmektedir (Turhan ve Tiftik, 2022). Okul yöneticilerin görevleri sadece yasal metinlerden ibaret değildir. Okul yöneticilerinin görevlerinden biri de okul çalışanları arasında uyumlu bir çalışma ortamı oluşturma, pozitif insan ilişkileri geliştirme ve iş birliğine dayalı iletişim yöntemi kullanabilmedir (Arslantaş ve Özkan, 2012). Buradan hareketle bu çalışmanın temel amacı, okul müdürlerinin kişilik özellikleri ile çatışma yönetme stratejileri arasındaki etkileşimi belirlemektir.

Ulaşılan bulgular göz önünde bulundurulduğunda, okul müdürlerinin çatışma yönetirken kullandıkları stillerin kişilik özelliklerinden etkilendiğini söyleyebiliriz. Günlük hayatın kaçınılmaz bir gerçeği olan çatışmaların örgüt için olumlu ya da olumsuz olması çatışmanın uygun stratejilerle ele alınmasına ve çatışma kaynaklarının doğru bir şekilde tespit edilmesine bağlıdır (Oğuz, 2007). Bu çalışmada da görüldüğü gibi, yöneticilerin kişilikleri çatışmalara kaynaklık eden önemli faktörlerden biridir. Yürür (2009) ve Yıldızoğlu ve Burgaz (2014) çalışmalarında, yöneticilerin çatışma yönetim şekillerinin kişilik özelliklerinden

bağımsız olmadığını gözlemlemiştir. Alanyazındaki diğer çalışmalarda da tercih edilen çatışma çözme yöntemlerinde kişilik özelliklerinin önemli rol oynadığı saptanmıştır. Okullardaki yoğun iş temposuna rağmen, okul yöneticilerinin kişilik özellikleri bu işlerle başa çıkılmalarını sağlayan en önemli özellikleridir (Baltacı, 2017).

### 5.3. Öneriler

Yukarıda yer alan bulgular ışığında aşağıdaki öneriler yapılabilir:

#### 5.3.1. Araştırmacılara yönelik öneriler

- Çalışma daha büyük bir grupla ve farklı örneklerle tekrarlanabilir.
- Çalışma farklı ülkede yapılarak sonuçlar karşılaştırmalı olarak yorumlanabilir.
- Bu araştırmanın bir sınırlılığı olarak sadece yöneticilerin görüşlerine yer verilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri ve yöneticilerini algılama biçimlerine başvurmak araştırmayı daha da derinleştirebilir.
- Yöneticilerin çatışmayı yönetme stratejilerini okul iklimine etkisini inceleyen çalışmalar yapılabilir.
- Yönetici ve öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejileri karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
- Okul yöneticilerin en çok hangi konularda - kimlerle çatışmalar yaşadığı ve yaşadıkları çatışmalarını nedenlerini araştırmak maksadıyla daha kapsamlı araştırmalar yapılabilir.
- Öğretmen ve okul yöneticilerinin kişilik yönetim algıları ve çatışma yönetimi stratejileri karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

#### 5.3.2. Uygulayıcılara yönelik öneriler

- Bu çalışmada çatışma yönetimi stratejilerinin tercihinde kişiliğin önemli olduğu görülmektedir. Bu nedenle yöneticiler kendilerini daha iy analiz etmeye çalışabilir ve çatışmaları çözerken farkındalıkları geliştirme yolları arayabilir.
- Bu çalışmada çatışma yönetim stratejilerinin kişilik özelliklerinden etkilendiği belirlenmiştir. Bu doğrultuda okul müdürlerinin çatışmaları çözerken karşı tarafın kişilik özelliklerini dikkate almaları etkili bir kurum iklimi oluşturabilir.
- Okul müdürlerinin kendi kişilik özelliklerinin farkında olması örgütsel başarıya katkı sağlayabilir. Çünkü kendi kişilik özelliklerinin farkında olan bir okul müdürü, kurumundaki çatışmaları çözerken etkili stratejileri nasıl kullanacağını zamanla öğrenebilir.

### 5.3.3. Politika yapıcılara yönelik öneriler

- Okullarda yaşanan çatışmalar kaçınılmazdır. Önemli olan bu durumu en iyi şekilde idare edebilmektedir. Bu doğrultuda, özellikle göreve başlamadan önce okul yöneticilerine çatışma yönetimi stratejilerinin etkililiğine ilişkin hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Eğitim fakültelerinde çatışma yönetimi dersi zorunlu dersler arasında yer alabilir.
- Çatışma çözme stratejileri üzerinde etkili değişkenlerden birisi de kişilik özellikleri olduğu için, okul yöneticileri belirlenirken yöneticilerde olması gereken kişilik özelliklerine sahip olup olmadıkları dikkate alınabilir. Beş faktör kişilik modeli, okul yöneticilerinin seçilme kriterleri arasında yer alabilir.
- Çatışma çözme stratejileri üzerinde kişilik özellikleri etkin bir faktör olduğundan, kendi kişilik özelliklerinin farkında olan bir yöneticinin, çatışmaları daha iyi yönetebileceği söylenebilir. Bu nedenle okul müdürlerine kendilerini daha iyi tanıyabilmeleri için kişilik eğitimleri sunulabilir.

## KAYNAKLAR

- Abacıoğlu, M. (2005). *Okul m¼d¼rlerinin çatışma y¼netimi stilleri ile okul k¼lt¼r¼ arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Y¼ksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstit¼s¼, İstanbul.
- Açıkalin, A. (1998). *Toplumsal kurumsal ve teknik y¼nleriyle okul y¼neticiliđi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akhtar, N. ve Javed, S. (2019). Conflict management styles of students wttth teachers; A study of universties in lahore pakistan. *Journal of Empirical Economics and Social Sciences*, 1(1), 29-39.
- Akova, O. ve Akın, G. (2015). çatışma y¼netimi y¼netsel ve örg¼tsel etkinliği geliştirme y¼ntemleri. İstanbul: Adra Yayıncılık.
- Akg¼l, G. (2011). *İlköğretim okullarında g¼rev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ d¼zeyleri ile çatışma y¼netimi stratejileri arasındaki ilişki*. Y¼ksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstit¼s¼, İstanbul.
- Aktaş, A. (2006). *Farklı k¼lt¼rlerdeki y¼neticilerin kişilik özelliklerine dayanarak liderlik anlayışlarının belirlenmesi: T¼rk ve Amerikan otel y¼neticilerinin karşılaştırılmalı analizi*. Y¼ksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstit¼s¼, Antalya.
- Akyavuz, E. (2020). Öğretmenlerin çatışma yaşadıkları durumlar ve kullandıkları çatışma y¼netim stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fak¼ltesi Dergisi*, 35(3), 511-525.
- Alanyurt, S. (2007). *A'dan Z' ye Kişilik*. İstanbul: Okuyan Us Yayınevi.
- Al-Lawzi, M. (2003). *rg¼tsel Gelişimin Temelleri ve Modern Kavramlar*. Amman: Wael Yayınevi.
- Al-Otaibi, T. (2006). *rg¼tsel çatışmalar ve bunlarla başa çıkma y¼ntemleri- Riyad'daki pasaportlar genel m¼d¼rl¼đ¼ g¼revlilerinin g¼r¼řlerine ilişkin bir araştırma çalışması*. Yayınlanamamış Y¼ksek Lisans Tezi, Naif Arab G¼venlik Bilimleri Üniversitesi, Riyad, Suudi Arabistan.
- Al-Salami, A. (2004). *rg¼tsel davranış departmanı*. Kahire: Gharib Yayınevi.
- Al-Serafy, M. (2008). *Çatışma y¼netimi*. Horus International Foundation.
- Al-Sharif, O. ve Abdel Alim, U. (2009). *Eğitime Modern Y¼netimsel Yaklaşımlar*. M¼fredat Evi, Amman, rd¼n.
- Antonioni, D. (1998). Relationship between the big five personality factors and conflict. *International Journal of Conflict Management*, 9(4), 336-355.
- Arslantaş, H. İ. ve zkan, M. (2012). İlköğretim okullarında g¼rev yapan öğretmenlerin g¼r¼řlerine g¼re okul m¼d¼rlerinin çatışma y¼netimi yaklaşımlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 555-570.
- Aytaç, S. (2000). *İnsanı anlama çabası*. Bursa: Ezgi Kitabevi.

- Bağdatlı, F. (2015). *Okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baltacı, A. (2017). Erteleme davranışı eğilimi ve beş faktörlü kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler: Okul yöneticileri üzerine bir araştırma. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 56-80.
- Basım, H. N., Çetin, F. ve Tabak, A. (2009). Beş faktör kişilik özelliklerinin kişilerarası çatışma çözme yaklaşımlarıyla ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24(63), 20-34.
- Bayar, A. (2015). Bir örgüt olarak okulda meydana gelen çatışma nedenleri ve çözüm yollarına yönelik okul müdürlerinin görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 130-141.
- Baykal, K. ve Kovancı, A. (2008). Yönetici ve astlar arasındaki anlaşmazlıkların çözümüne yönelik bir araştırma. *Havacılık ve Uzay Teknolojilere Dergisi*, 3(3), 21-38.
- Bozgeyikli, H. (2001). *Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ile kişiler arası ilişkilerde farkında olma düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Brewer, N., Mitchell, P. ve Weber, N. (2002). Gender role organizational status, and conflict management styles. *The International Journal of Conflict Management*, 13(1), 78-94.
- Burger, J. (2006). *Personality*. Belmont CA: Thomson.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2013). *Sosyal Bilimler için İstatistik* (12. basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Callahan, S. G. (1966). *Successful teaching in secondary schools*. Scott: Glenview.
- Camgöz, S. M. (2009). *Kişilik özellikleri ile finansal performans arasındaki ilişkiler: A tipi yatırım fonu yöneticileri üzerinde bir değerlendirme*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Carlson, N.R., Martin, G. N. ve Buskist, W. (2003). *Psychology (2nd Ed.)*. New Jersey: Prentice Hall.
- Costa, P. T. ve McCrae, R. R. (1988). Personality in adulthood: A six-year longitudinal study of self-reports and spouse ratings on the NEO Personality Inventory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(5), 853-863.
- Creswell, J. ve Plano Clark, V. L. (2007). Understanding mixed methods research. In J. Creswell (Ed.), *Designing and conducting mixed methods research* (pp. 1-19). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Critensen, B. L., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). *Research Methods, Design and Analysis* (12. Basım). Harlow: Pearson Education Limited.
- Çalık, A. (2021). *Duygusal Zeka ve Örgütsel Çatışma Yönetimi*. (1. basım). Ankara: Gazi Kitabevi.

- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çetinel, G. ve Esen, E. (2020). Duygusal zekâ çatışma yönetim stratejilerini nasıl etkilemektedir?: Çalışan algısına yönelik bir araştırma. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 93-108.
- Çetinkaya-Yıldız, E. ve Gençtanırım-Kurt, D. (2020). *İnsancıl Kuram Benlik Kuramı: Carl Rogers ve İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı: Abraham Maslow*. D. Gençtarım Kurt, E. Çetinkaya Yıldız (Ed.), *Kişilik Kuramları Gerçek Yaşamdan Kişilik Analizi Örnekleriyle* (s. 436-482) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Çiçek, İ. ve Aslan, A. E. (2020). Kişilik ve beş faktör kişilik özellikleri: Kuramsal bir çerçeve. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 10(1), 137-147.
- Demirbaş, N. (2014). Üst-düzey kişilik ve yaşamda anlam: temel psikolojik ihtiyaçların rolünün yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Denissen, J. J. ve Penke, L. (2008). Motivational individual reaction norms underlying the Five-Factor model of personality: First steps towards a theory-based conceptual framework. *Journal of Research in Personality*, 42, 1285-1302.
- Deniz, A. (2007). *Kişilik özellikleri ile algılanan risk arasındaki ilişkilerin incelenmesi üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi. Erzurum.
- DeYoung, C. G., Hirsh, J. B., Shane, M. S., Papademetris, X., Rajeevan, N. ve Gray, J. R. (2010). Testing predictions from personality neuroscience brain structure and the big five. *Psychological Science*, 21(6), 820-828.
- Durmuş, E. A. (2001). *Kadın ve erkek yöneticilerin liderlik davranışları arasındaki farklılıklar: Türkiye`de seçilmiş bir grup yönetici üzerine bir araştırma*. Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya
- Ebu Fayed, R. (2018). *The impact of personal traits on organizational conflicts among workers in the General Administration of Passports at the Ministry of Interior - Gaza Strip (unpublished master's thesis)*. Yüksek Lisans Tezi, Islamic University, Gaza.
- El Amyan, M. (2002). *İş Organizasyonlarında Örgütsel Davranış*. Amman: Wael Yayınevi.
- El-Jundi, A. (2003). Üniversite profesörünün örgütsel bağlılığı ve üniversite örgütünün etkinliği ile ilişkisi - bir saha çalışması. *Zagazig Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 87-157.
- El-Muasher, Z. (2005). Örgütsel çatışma Ürdün'ün güney valiliklerindeki devlet dairelerinde astların çatışma yönetimi yöntemlerine yönelik tutumlarının uygulamalı bir çalışması. *The Jordanian Journal of Business Administration*, 2(1), 40-68.
- El-Qaryouti, M. (2009). *Örgütsel Davranış - İş Örgütlerinde Bireysel ve Grup İnsan Davranışı Üzerine Bir Çalışma* (5. Basım). Amman: Wael Yayınevi

- Ercan, G. ve Altunay, E. (2015). İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (İzmir ili örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 120-143.
- Erden, M. ve Yasemin A. (2018). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.,
- Ergöl, Ş., Koç, G., Eroğlu K., Taşkın, L. (2012). Türkiye'de kadın araştırma görevlilerinin ev ve iş yaşamlarında karşılaştıkları güçlükler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 43-49.
- Ergün, E. ve Çapal, Ç. (2019). Örgütlerde çalışanların kişilik tiplerinin çatışma yönetimi stratejilerine etkisi. *Proceedings of the International Congress on Business and Marketing*, 54-70.
- Erkuş, A. ve Tabak, A. (2009). Beş faktör kişilik özelliklerinin çalışanların çatışma yönetim tarzlarına etkisi: Savunma sanayiinde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(2), 213-242.
- Ertürk, M. (2009). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Basım.
- Farouk, F. ve Al-Sayed, A. (2005). *Eğitim Kurumlarının Yönetiminde Örgütsel Davranış*. Amman: Al-Masira Yayınevi.
- Gençöz, T. ve Öncül, Ö. (2012). Examination of personality characteristics in a Turkish sample: development of basic personality traits inventory. *The Journal of general psychology*, 139(3), 194-216.
- Göksal, M. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin beş faktör kişilik özellikleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Gözler, A., Köksal, O. ve Gözler, A. (2021). İngilizce öğretmenlerinin çatışma yoğunluğu nedenleri ve çatışma çözme stratejileri. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, 2(1), 17-33.
- Greenberg, G. ve Barron, R. (2004). *Örgütlerde Davranış Yönetimi*. Riyad: Al Mars Yayınevi.
- Gümüşel, A. İ. (2001). İlköğretim okulu müdürlerinin çatışma yönetim stratejileri ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (28), 531-548.
- Gümüşeli, A. İ. (1994). *İzmir ortaöğretim okulları yöneticilerinin öğretmenler ile aralarındaki çatışmaları yönetme biçimleri*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Planlaması Anabilim Dalı, Ankara.
- Günay Süle, G. (2019). *Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile ruhsal liderlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Güney, S. (2006). *Davranış Bilimleri*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Gürsoy, A. P. (2014). *Çalışma ortamında çatışma nedenleri çözüm yöntemleri ve sağlık sektörü*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Hamachek, E. D. (1972). *Toward more effective teaching*. In: Don E. Hamachek (Ed.), *Psychology and Education*. Ally and Bacon Inc., Atlantic Avenue, Boston, USA.
- Hassannejad, M., Zarei, A. ve Ashrafganjouei, F. (2017). Analysis of the relationship between the application of negotiation style and conflict management strategies physical education's experts in Iran. *Turkish Journal of Kinesiology*, 3(2), 31-36.
- Hellriegel, D. ve Slocum, J. W. (1989). *Management*. Minnesota: West Publishing Company.
- Horzum, M. B., Ayas, T. ve Padır, M. A. (2017). Beş faktör kişilik ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 398-408.
- Hüseyin, S. ve Hüseyin, T. (2007). *Okul Çatışma Yönetimi Stratejileri*. Amman: Düşünce Evi Yayıncılık.
- Izgar, H. (2013). Okul yöneticilerinin çatışma çözme stilleri üzerinde bir incelenme. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 107-126.
- İnaç, H. ve Erdoğan, S. (2006). Postmodern dönemde kamu yönetimi algısı ve kamusal alan tartışmaları. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 9, 9-13.
- İnanç, B. Y. ve Yerlikaya, E. E. (2012). *Kişilik Kuramları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- İnandı, Y., Tunç, B. ve Gündüz, B. (2013). Okul yöneticilerinin özyeterlik algıları ile çatışmayı çözme stratejileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(2), 275-294.
- İslamoğlu, H. (2009). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Beta Basım.
- Kalaycı, Y. (2016). *Öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ile çatışma yönetim yaklaşımları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karakaya, H. (2014). *Bilimsel araştırmaya ilişkin temel kavramlar*. A. Tanrıöğren (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (s. 55-84) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Karakuş, M. ve Çankaya, İ. (2009). Okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin çatışma çözme stratejileri üzerindeki etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 111-118.
- Karamanlıoğlu, A., Şenkul, G. ve Sığırı, Ü. (2020). Çatışma yönetiminde duygusal zekânın rolü: akademisyenler üzerine bir araştırma. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 1, 111-139.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (18. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karip, E. (2020). *Çatışma Yönetimi* (7. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Kaya, A., Balay, R., ve Göçen, A. (2012). Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilme, uygulama ve eğitim ihtiyacı düzeyleri. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 1303-5134
- Kayaoğlu, A. ve Tuna, Y. (2011). *Psikolojiye Giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınevi.
- Kaymak ve Keskinlikç Kara (2016). Okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile çatışmayı yönetme stratejileri arasındaki ilişki. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 349-364.
- Kılıç, M. Y. (2022). *Eğitim örgütlerinde çatışma*. D. Girgin, S. (Ed.), Eğitimde Örgütsel Davranış (s. 73-94) içinde. İstanbul: Efe Akademik Yayıncılık.
- Kılıç, S. (2006). *Özel okul öğretmenlerinin çatışma yaklaşımları ile çatışmayı yönetme stilleri*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kırçan, E. ve Bostancı, A. B. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin çatışmayı yönetmede kullandıkları çatışma yönetimi stratejileri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 45-62.
- Koçak, Z. K. ve Aktaş, M. A. (2019). Çatışma ve çatışma yönetimi kavramlarına güncel bir bakış. *Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 130-137.
- Koçel, T. (2015). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Korkmaz, B. (2021). *Okul yöneticilerinin çatışma çözme ve dinleme becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Kulaksızoğlu, A. (2002). *Ergenlik Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kültür, Y. Z. (2006). *Ortaöğretim kurumlarındaki yöneticilerin liderlik stilleri ve kişilik özelliklerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- McCrae, R. ve John, O. (1992). An introduction to the five-factor model. *Personality in adulthood*, 175-215.
- McCrae, R. R. ve Costa, P. (2003). *Personality in Adulthood: A Five Factor Theory Perspective*. West USA: Roulledge.
- McKeachie, W. J., Lin, Y. ve Mann, W. (1971). Student ratings of teacher effectiveness: validity studies. *American Educational Research Journal*, 8, 435-445.
- Mert Şencan, M. (2016). Beş faktör kişilik özellikleri ile işkolizm arasındaki ilişkinin incelenmesi: Kamu sektöründe çalışanlar üzerinde bir araştırma. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 229-246.

- Mete, C. (2006). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin kişilik özellikleri ile iş tatminleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ministry of Education and Higher Education (2022). Annual Statistical Book for General Education in Gaza governorates 2021/2022, Gaza-Palestine. [https://www.mohe.ps/home/cms/uploads/annual\\_statistical\\_book\\_high\\_2022\\_2021.pdf](https://www.mohe.ps/home/cms/uploads/annual_statistical_book_high_2022_2021.pdf)
- Moberg, P. J. (2001). Linking conflict strategy to the five-factor model: Theoretical and empirical foundations. *The International Journal of Conflict Management*, 12(1), 47-68.
- Moberg, P. (1998). Predicting conflict strategy with personality traits: Incremental validity and the five factor model. *The International Journal of Conflict Management*, 9(3), 258-285.
- Moody, M. C. (2007). *Adaptive behavior in intercultural environments: The relationship between cultural intelligence factors and big five personality traits*. Washington: George Washington.
- Mount, M. K. ve Barrick, M. R. (1991). *The big five personality dimensions and job performance: A meta-analysis*. *Personnel Psychology*, 44, 25-26.
- Nural, E., Ada, Ş. ve Çolak, A. (2013). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları çatışma yönetimi yöntemleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 197-210.
- Odabaşıoğlu, F. (2013). *İlkokul ve ortaokul müdürlerinin liderlik davranışları ve çatışma yönetimi stillerine ilişkin öğretmen algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ogan, A. ve Nma, E. (2021). Conflict management strategies and teachers performance in public senior secondary schools in Port Harcourt Metropolis of Rivers State. *International Journal of Innovative Psychology & Social Development*, 9(1), 99-109. ISSN 2467-8546
- Oğuz, Y. (2007). *Okul müdürlerinin demografik değişkenler ve kişilik özellikleri ile çatışma yönetimi stili tercihleri arasındaki farklılıklar ve ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Oktay, H. (2007). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin motivasyonu ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Okutan, E. (2010). *Kişilik özelliklerinin tükenmişliğe etkisi: Bir örnek olay incelemesi*. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Özçelik, A. (2021). *Okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejileri ile mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

- Özkara, E. (2019). *Okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejileri ile okul kültürü arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Özkara, E. ve Tunç, B. (2020). Okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejileri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(3), 1023-1050. DOI:10.30964/auebfd.693129, E-ISSN: 2458-8342, P-ISSN: 1301-3718.
- Özmen, F. ve Aküzüm, C. (2010). Okulların kültürel yapısı içinde çatışmalara bakış açısı ve çatışma çözümünde yöneticilerin liderlik davranışları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(2), 72-83.
- Özsoy, E. ve Yıldız, G. (2013). Kişilik kavramının örgütler açısından önemi: Bir literatür taraması. *İşletme Bilimi Dergisi*, 1(2), 1-12.
- Öztaş, U. ve Akın, O. (2009). Örgütsel çatışma yönetiminde cinsiyet farklılıkları: Antalya serbest bölgesinde bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 9-24.
- Öztürk, O. (1997). *Ruh sağlığı ve bozuklukları*. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Pajibo, E. ve Adjine, E. (2015). Conflict management strategies of ave maria school in the greater accra region. *Journal of Educational Policy and Entrepreneurial Research*, 2(10), 1-11. ISSN 2408-6231.
- Purkey, W. W. ve Novak, J. M. (1984). *Inviting school success*. Belmont, CA: Wadsworth
- Rahim, A., Psenicka, C. ve Polychroniou, P. (2002). A model of emotional intelligence and conflict management strategies: A study in seven countries. *The International Journal of Organizational Analysis*, 302-326.
- Rahim, M. A. (2001). *Managing Conflict Organizational*. Westport, CT: Quorum.
- Rahim, M. A. (2000). Empirical studies on managing conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 11(1), 5-8. <https://doi:10.1108/eb022832>
- Rahim, M. A. (1983). *Organizational conflict inventories: Professional manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Pres.
- Robbins, S. (2005). *Organization behavior*. New Jersey: Pearson.
- Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2012). *Örgütsel davranış*. Çev. Ed. Prof Dr. İnci Erdem, Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, öğrenme ve öğretim* (25. basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sharma, P. (2014). Ways of conflict resolution adopted by supporting and non-teaching staff in management schools. *The Journal of Management Awareness*, 17(2), 46-55.
- Sherman, B. R. ve Blackman, R. T. (1975). Personal characteristics and teaching effectiveness of college faculty. *Journal of Educational Psychology*, 67, 124-131.

- Statham, A. (1987) The gender model revisited: Differences in the management styles of men and women. *Sex Roles* 16, 409–430. <https://doi.org/10.1007/BF00289552>
- Sihotang, H. ve Murniarti, E. (2021). Conflict management among students in private elementary school. *Psychology And Education*, 58(2), 10953 -10961. ISSN 0033 3077
- Smith, W. M. (2003). *A comparative analysis of selected pastors' personality profiles and their conflict management styles*. Doktora Tezi, Southern Baptist Theological Seminary.
- Somer, O. (1998). Türkçe’de kişilik özelliğini tanımlayan sıfatların yapısı ve beş faktör analizi, *Türk Psikoloji Dergisi*, 21, 35-62.
- Statham, A. (1987) The gender model revisited: Differences in the management styles of men and women. *Sex Roles* 16, 409–430. <https://doi.org/10.1007/BF00289552>
- Sungur, D. (2008). *Eskişehir ili Yenikent eğitim bölgesi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin çatışma yönetimi yaklaşımı*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Eğitim Yönelimi*, 2(1), 597-607.
- Sypridon, L. (2008). Conflict management styles and the gender. Yayınlanmamış doktora tezi, City University School of Business and Management.
- Şahin, S. (2020). *Ayırıcı özellik kuramı: G. Allport, R. Cattell, P. T. Costa ve R. R. McCrae*. D. Gençtarım Kurt, E. Çetinkaya Yıldız (Ed.), *Kişilik Kuramları Gerçek Yaşamdan Kişilik Analizi Örnekleriyle* (s. 508-554) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, S. ve Yüksel-Şahin, F. (2017). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin çatışma yönetimi stillerinin sosyal zekâ ve bazı kişisel değişkenlere göre incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 391-418. doi: 10.23863/kalem.2018.92
- Tan, G. (2016). *Okul yöneticilerinin çatışma yönetme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tanrikulu, İ. (2020). *Sosyal öğrenme kuramı: Albert Bandura*. D. Gençtarım Kurt, E. Çetinkaya Yıldız (Ed.), *Kişilik Kuramları Gerçek Yaşamdan Kişilik Analizi Örnekleriyle* (s. 382-407) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Tatlılıoğlu, K. (2013). Beş faktör kişilik kuramı bağlamında kişilik kavramına genel bir bakış. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(6), 127-146.
- Tatlılıoğlu, K. ve Deniz, M. E. (2011). Farklı öz-anlayış düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinin karar vermede öz-saygı, karar verme stilleri ve kişilik özelliklerinin değerlendirilmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 19-41.
- Topçu-Uzer, Ç. (2020). *Bilişsel Kuram-Kişisel Yapılar Kuramı*. D. Gençtarım Kurt, E. Çetinkaya Yıldız (Ed.), *Kişilik Kuramları Gerçek Yaşamdan Kişilik Analizi Örnekleriyle* (s. 410-433) içinde. Ankara: Pegem Akademi.

- Topçu, İ. (1998). *Örgütsel iklim kavramının kuramsal analizi ve eğitim örgütleri üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Toplu-Demirtaş, E. (2020). *Kişilik ve Kişiliğin Temel Kavramları*. D. Gençtarım Kurt, E. Çetinkaya Yıldız (Ed.), *Kişilik Kuramları Gerçek Yaşamdan Kişilik Analizi Örnekleriyle* (s. 1-32) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Tosun, O. ve Taşkıran, E. (2017). Çatışma yönetimi tarzları tercihinde beş faktör kişilik özelliklerinin rolü. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 287-307.
- Tozkoparan, G. (2013). Beş faktör kişilik özelliklerinin çatışma yönetim tarzlarına etkisi: yöneticiler üzerinde bir araştırma. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 189-231.
- Tufekci, O. K. ve Dinc, M. (2014). A research on determining the effects of five factor personality traits of Turkish football referees on cultural intelligence. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 4(5), 410.
- Turhan, Ö. ve Tiftik, C. (2022). Beş faktör kişilik özelliklerinin çatışma yönetme stratejilerine etkisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 181-210.
- Tutar, H. (2018). *Kişilik ve Kişilik Kuramları*. H. Tutar (Ed.), *Davranış Bilimleri* (s. 289-324) içinde. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Türnüklü, A. (2005). Relationship between communication competence and conflict management styles of school principle. *Eurasian Journal of Educational Research*, 11(2), 255-278.
- Okutan, E. (2010). *Kişilik özelliklerinin tükenmişliğe etkisi: Bir örnek olay incelemesi*. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- UNRWA (2023). *United Nations relief and works agency for Palestine refugees in the Near East*. <https://unrwa.org> adresinden 22 Şubat 2023 tarihinde erişildi.
- Ural, A. (1997). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerle aralarındaki çatışmaları yönetme yöntemleri*. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Uysal, Ğ. (2004). *Örgütsel çatışma yönetimi ve Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası'na yönelik bir uygulama [Yayımlanmamış Uzman Yeterlilik Tezi]*. Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü.
- Ünal, S. (1991). *Eğitim ve öğretimin niteliğinin geliştirilmesinde öğretmenin rolü*. Eğitimde Nitelik Geliştirme Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu toplantısında sunulmuş bildiri, 13-14 Nisan, İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.
- Vaiz, M. E. (2017). *İlköğretim okullarında çatışma durumlarının yönetilmesine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri*. Doktora Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.

- Varış, F. (1994). *Eğitim bilimine giriş*. Konya: Atlas Kitabevi.
- Vokić, N. P. ve Sontor, S. (2009), *Conflict management styles in croatian enterprises-the relationship between individual characteristics and conflict handling styles*. Working Paper Series, No: 09-05. Faculty of Economics and Business, Zagreb.
- Wayne, J. H., Nicholas, M. ve William, F. (2004). Considering the role of personality in the work-family experience: Relationships of The Big Five to work-family conflict and facilitation. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 108-130.
- Weitten, W., Yost-Hammer, E. ve Dunn, D. S. (2016). *Psikoloji ve çağdaş yaşam*. (E. İkiz, Çev. Ed.). Ankara: Nobel. (Orijinal çalışma basım tarihi 2015)
- Wrenn, K. A. (2005). *The big five as predictors of procedural justice perceptions*. Doctoral Dissertation. Georgia Institute of Technology. Atlanta, GA.
- Wright, C. I., Williams, D., Feczsko, E., Barrett, L. F., Dickerson, B. C., Schwartz, C. E., & Wedig, M. W. (2006). Neuroanatomical correlates of extroversion and neuroticism. *Oxford Journal*, 16(12), 1809-1819.
- Yalçın, İ. (2020). *Kişilik kuramlarına genel bakış*. D. Gençtarım Kurt, E. Çetinkaya Yıldız (Ed.), *Kişilik Kuramları Gerçek Yaşamdan Kişilik Analizi Örnekleriyle* (s. 33-64) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Yanbastı, G. (1991). *Kişilik Kuramları*. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Yazgan, İ. B. ve Yerlikaya, E. E. (2012). *Kişilik Kuramları* (Cilt 6). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldız, D. ve Uzunsakal, E. (2018). Alan araştırmalarında güvenilirlik testlerinin karşılaştırılması ve tarımsal veriler üzerine bir uygulama. *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 14-28.
- Yıldızoğlu, H. (2013). *Okul yöneticilerinin beş faktör kişilik özellikleriyle çatışma yönetimi stili tercihleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldızoğlu, H. ve Burgaz, B. (2014). Okul yöneticilerinin beş faktör kişilik özellikleriyle çatışma yönetimi stili tercihleri arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 295-310.
- Yurdakul, Y. (2019). *Beş faktör kişilik özellikleri ve karanlık üçlü kişilik özelliklerinin eş uyumu ile olan ilişkileri: Evli çiftlerde kesitsel bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Işık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yurdunkulu, A. ve Oktay, A. (2020). İlköğretim okulu öğretmenlerinin çatışma durumları ve çatışma yönetimi stratejilerinin incelenmesi (Düzce-Merkez Örneği). *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 285-302.
- Yurtsever, H. (2009). *Kişilik özelliklerinin stres düzeyi üzerine etkisi ve stresle başa çıkma yolları: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Yürür, S. (2009). Yöneticilerin çatışma yönetim tarzları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin analizine yönelik bir araştırma. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 10(1), 23-42.



## EKLER

### 1. Ölçek İzin Yazısı



oncul@beun.edu.tr

to me ▾

Dec

🌐 Turkish ▾ > English ▾ [Translate message](#)



Sayın Heba Sobhi Olwan

Daha önceki mailimde ölçeğin sözcüksel yaklaşımla Türkçe diline özgü geliştirildiği için çevrilerek kullanılmasının uygun olmayacağını yazmıştım. Ancak Tülin hocam benzer yaklaşımla geliştirilen başka ölçeklerin başka dillere çevrildiği çalışmalara dair örnekler olduğunu söyledi. Bu nedenle ölçeğimizi Arapçaya çevirerek araştırmalarınızda kullanmanızın uygun olacağı sonucuna vardık. Ölçeğin maddelerini, puanlamasını ve makalesini ekte gönderiyorum  
Çalışmalarınızda kolaylıklar dileriz  
Öznur Öncül Demir

## 2- Ölçek İzin Yazısı

ÖRGÜTSEL ÇATIŞMA ÖRNEĞİ(ROC II ) KULLANIM İZİNİ Inbox x



**Heba olwan**

Fri, Nov 12, 2021, 9:10 PM ☆

ÖRGÜTSEL ÇATIŞMA ÖRNEĞİ(ROC II ) KULLANIM İZİNİ Sayın Prof. Dr. Ali ilker Gümüşeli Ben Heba sobhi Olwan. Filistinli yüksek lisans öğrencisiyim. eğiti...



**Ali ilker Gümüşeli** <ilker.gumuseli@okan.edu.tr>  
to me ▾

Fri, Nov 12, 2021, 8:21 PM ☆ ↩ ⋮

🌐 Turkish ▾ > English ▾ [Translate message](#)

[Turn off for: Turkish](#) x

Sayın Heba Olwan,  
Ölçeği izin yazısında belirttiğiniz taahhütlere tumuyle uyarak kullanabilirsiniz.  
Başarılar diliyorum.

Galaxy cihazımdan gönderildi



### 3. Kişisel Bilgi Formu

**Değerli müdürüm,**

Yaptığımız bilimsel bir çalışma için bu anket formunda sorulan sorulara vereceğiniz cevaplara ihtiyaç duymaktayız. Ölçeklerden elde edilen veriler toplu olarak değerlendirilecek ve sadece yüksek lisans tez çalışmasının amacına uygun olarak kullanılacaktır. Bu nedenle ölçek formlarına kimlik bilgilerinizi yazmanıza gerek yoktur. Ölçek sorularına vereceğiniz içten yanıtlar bilime katkı sağlayacaktır.

**İlgi ve katkılarınız için teşekkür eder saygılarımı sunarım.**

Heba Olwan  
Necmettin Erbakan Üniversitesi  
Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Öğrenci

<b>Kişisel Bilgi Formu</b> <b>Size uygun olan kutucuğa (X) işareti koymanız yeterlidir.</b>	
CİNSİYETİNİZ	(1) Kadın (2) Erkek
YAŞINIZ	(1) 30 yaş ve daha az yaş (2) 31- 40 (3) 41- 50 (4) 51 ve üzeri yaş
EĞİTİM DÜZEYİNİZ	(1) Lisans (2) Yüksek Lisans (3) Doktora
MEDENİ HALİNİZ	(1) Evli (2) Bekar
MÜDÜRLÜKTEKİ MESLEKİ KIDEMİNİZ	(1) 5 yıl ve aşağısı (2) 6-10 yıl arası (3) 11-15 yıl arası (4) 16-20 yıl arası (5) 21 yıl ve üzeri
ÇALIŞTIĞINIZ KURUMUN STATÜSÜ	(1) Devlet (2) Birleşmiş Milletler (3) Özel

#### 4. Çatışma Yönetim Stratejileri Ölçeği

Sayın katılımcı,

Aşağıda, mesleğinizi yaparken yaşadığınız anlaşmazlık durumlarında nasıl davrandığınızla ilgili ifadeler bulunmaktadır. Anlaşmazlık durumlarında nasıl davrandığınızı düşünerek maddeleri (X) işareti koyarak cevaplayınız.

Madde No	Herhangi bir konuda personelle aramızda bir farklılık, uyumsuzluk, sorun veya başka bir ifadeyle anlaşmazlık çıkması durumunda;	Her zaman	Çoğunlukla	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1	Herkes tarafından kabul edilebilir bir çözüm bulmak için sorunu kendileri ile birlikte incelemeye çalışırım.					
2						
3						
4						
5	Sorunlara ortak beklentileri karşılayacak şekilde çözümler bulmak için onlarla işbirliği yapmaya çaba gösteririm.					
6						
7	İçinden çıkılmaz durumlarda ortak bir yol bulmaya çalışırım.					
8						
9	İstediğim doğrultuda karar çıkması için otoritemi kullanırım.					
10						
11	.					
12						
13	Genellikle onlara tavizkar davranırım.					
14	Anlaşmazlıklarda tıkanmayı gidermek için orta bir yol öneririm.					
15						
16						
17						
18	Kendi lehime karar çıkarmak için uzmanlığımı kullanırım.					
19						
20	Uzlaşma için bazı şeyleri alabileceğim gibi ödünler de verebilirim.					
21						
22	Sorunların en iyi şekilde çözülebilmesi için onların endişelerini açığa çıkarmaya çaba gösteririm.					
23	Hepimizce kabul edilebilir çözümler üretebilmek için iş birliği yaparım.					
24						
25						
26						
27						
28	Sorunların hepimizce anlaşılabilmesi için birlikte çalışmaya çaba gösteririm.					

## 5. Beş Faktörlü Kişilik Ölçeği

Sayın katılımcı,

Her bir maddeyi dikkatlice okuyup size uygun olanı seçiniz. Lütfen her maddeyi cevaplandırınız. Her madde için karşısındaki kutucuklardan size uygun olanına (X) işareti koymanız yeterlidir.

Madde No		Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1	Kendimi; konuşkan, neşeli, hareketli, arkadaş canlısı, topluluk içinde bulunmaktan hoşlanan birisi olarak görürüm.					
2						
3	Kendimi; girişken birisi olarak görürüm.					
4						
5						
6						
7	Kendimi; eleştiriye açık birisi olarak görürüm.					
8						
9						
10						
11	Kendimi; düzenli, dikkatli, titiz birisi olarak görürüm.					
12						
13						
14	Kendimi; kurallara bağlı, temkinli birisi olarak görürüm.					
15						
16						
17	Kendimi; kararsız, güvensiz, alıngan, birisi olarak görürüm.					
18						
19						
20	Kendimi; en zor durumlarda bile sabırlı olabilen birisi olarak görürüm.					
21						
22						
23	Kendimi; Zeki birisi olarak görürüm.					
24						
25	Kendimi; hassas, ince ruhlu, nazik biri olarak görürüm.					

عزيمي المدير، .....

للحصول على دراسة علمية نقوم بها ، نحتاج إلى إجابتك على الأسئلة المطروحة في هذا الاستبيان. تعتبر إجابتك على نموذج الاستبيان مهمة للدرجة العلمية "الماجستير" لهذا البحث. لن يتم مشاركة إجاباتك مع أي شخص أو منظمة ، ولن يتم تسجيلها.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

هبة صبحي مقداد  
جامعة نجم الدين أربكان تركيا  
كلية التربية  
طالبة ماجستير

#### المعلومات الشخصية

الجنس	( ) أنثى ( ) ذكر
العمر	( ) 30 سنة فأقل ( ) 31-40 ( ) 41-50 ( ) 51 فما فوق
المستوى التعليمي	( ) بكالوريوس ( ) ماجستير ( ) دكتوراه
الحالة الاجتماعية	( ) متزوج ( ) أعزب
الخبرة	( ) 5 سنوات فأقل ( ) 6-10 سنة ( ) 11-15 سنة ( ) 16-20 سنة ( ) 20 سنة فما فوق
نوع المؤسسة	( ) حكومة ( ) وكالة الغوث ( ) خاص

## الملحق I

فيما يلي عبارات حول كيفية تصرفك في حالات الخلاف أثناء قيامك بعملك. أجب عن الأسئلة بعلامة (X) من خلال التفكير في كيفية تصرفك في مواقف الصراع.

الرقم	المقياس: إذا كان هناك خلاف أو مشكلة أو بعبارة أخرى خلاف بينك وبين الموظفين حول أي مسألة؛	دائماً (5)	غالباً (4)	أحياناً (3)	نادراً (2)	لا يحدث (1)
1-	أحاول دراسة المشكلة معهم لإيجاد حل مقبول للجميع.					
2-	أبذل قصارى جهدي لتلبية احتياجاتهم.					
3-	أحاول إخفاء خلافاتي معهم وبالتالي تجنب الوقوع في المواقف الصعبة.					
4-	أضمن الوصول إلى قرار مشترك من خلال دمج آرائي مع آرائهم .					
5-	أجتهد في التعاون معهم لإيجاد حلول للمشاكل التي تلبية التوقعات المشتركة.					
6-	عادة ما أتجنب مناقشة خلافاتي معهم بصراحة.					
7-	أحاول إيجاد طريقة مشتركة في المواقف الصعبة.					
8-	أصر على أفكارى حتى يتم قبولها.					
9-	أستخدم سلطتي لاتخاذ القرارات في الاتجاه الذي أريده.					
10-	عادة ما أفكر في رغباتهم.					
11-	أطع رغباتهم.					
12-	أقوم بتبادل معلومات كاملة ودقيقة معهم من أجل حل المشكلات معاً.					
13-	عادة ما أتنازل إليهم.					
14-	أقترح حل وسط لإزالة الانسداد في النزاعات.					
15-	أتفاوض معهم للتوصل إلى اتفاق.					
16-	أتجنب المواجهة معهم.					
17-	أتجنب مواجهتهم بشأن أي مشكلة.					
18-	أستخدم خبرتي في اتخاذ القرارات لصالحى.					
19-	عادة ما أتصرف وفقاً لتوصياتهم.					
20-	للوصول الي اتفاق يمكنني أخذ بعض الأشياء ، وكذلك تقديم تنازلات.					
21-	عادةً ما أتابع جزءاً من أي حدث يتعلق بنفسى عن كثب.					
22-	أحاول إظهار مخاوفهم حتى يمكن حل المشاكل بأفضل طريقة ممكنة.					
23-	أتعاون لإنتاج حلول مقبولة لنا جميعاً.					
24-	أحاول تلبية توقعاتهم.					
25-	أحياناً أستخدم قوتي الإدارية للفوز في موقف تنافسى.					
26-	أحافظ على خلافاتي معهم لنفسي لتجنب الأذى المتبادل للمشاعر.					
27-	أتجنب الخلافات غير السارة معهم.					
28-	أحاول العمل معاً حتى يتسنى لنا جميعاً فهم المشكلات.					

## الملحق II

الرقم	الأسئلة	أوافق بشدة (5)	أوافق (4)	محايد (3)	لا أوافق (2)	لا أوافق بشدة (1)
1-	أرى نفسي شخصًا ثرثارًا وفرحًا ونشطًا وودودًا، وأرى نفسي مرغوبًا في المجتمع.					
2-	أرى نفسي شخصًا منافسًا ومهيمنًا.					
3-	أرى نفسي شخصًا مقدامًا.					
4-	أرى نفسي شخصًا اجتماعيًا ومرتاحًا ولا ينزعج من جذب الانتباه.					
5-	أرى نفسي شخصًا خجولًا وهادئًا ومحبًا للوحدة وبعيدًا فرديًا.					
6-	أرى نفسي شخصًا يفكر في الآخرين، وعطوفًا ومنفهمًا وعطاء وأنيسًا وطيب القلب.					
7-	أرى نفسي شخصًا متفقدًا.					
8-	أرى نفسي شخصًا غير متحيز.					
9-	أرى نفسي شخصًا هادئًا وهادئ الطباع في مواجهة الأحداث.					
10-	أرى نفسي شخصًا عنيديًا ومتصلبًا وحقدًا وجدليًا.					
11-	أرى نفسي شخصًا منتظمًا ويقظًا ودقيقًا.					
12-	أرى نفسي شخصًا مسؤولًا وموثوقًا.					
13-	أرى نفسي شخصًا هادفًا ومتحضرًا للغاية.					
14-	أرى نفسي شخصًا متمكنًا وملتزم بالقوانين.					
15-	أرى نفسي شخصًا مغامرًا وراكب رأسه ومنفتحًا على المجازفة والخطر، ومجنونًا.					
16-	أرى نفسي شخصًا قلقًا وعصبيًا ومضطربًا ومحتاجًا إلى موافقة الآخرين.					
17-	أرى نفسي شخصًا غير حاسم وغير آمن وحساسًا.					
18-	أرى نفسي شخصًا غير راضٍ عن نفسه.					
19-	أرى نفسي شخصًا مستقرًا عاطفيًا.					
20-	أرى نفسي شخصًا يستطيع أن يصبر حتى في أصعب المواقف.					
21-	أرى نفسي شخصًا مفكرًا تحليليًا وشخصًا استقصائيًا.					
22-	أرى نفسي شخصًا يحب التغيير ويفتح على الأفكار المختلفة ويفكر بحرية.					
23-	أرى نفسي شخصًا ذكيًا.					
24-	أرى نفسي شخصًا ابداعيًا وعاطفيًا.					
25-	أرى نفسي شخصًا رقيقًا وحنونًا ولطيفًا.					

## 6. Filistin Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzin Yazışması

State of Palestine  
Ministry of Education & Higher Education  
General Directorate of planning & Development

دولة فلسطين  
وزارة التربية والتعليم العالي  
الإدارة العامة للتخطيط والتطوير

الرقم: وت.ع. مذكرة داخلية )  
التاريخ: 2022/02/03 م  
الموافق: 2 رجب، 1443 هـ

تونس فلسطين  
مجال التربية والتعليم العالي  
شعبة التخطيط  
03-02-2022  
الرقم: 568

السادة / مديرو التربية والتعليم المحترمون  
السادة عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

**الموضوع / تسهيل مهمة باحث**

نهدىكم أطيب التحيات، وتتمنى لكم موفور الصحة والعافية، وبخصوص الموضوع أعلاه، يرجى تسهيل مهمة الباحثة/ هبة صبحي علوان والتي تجري بحثاً بعنوان :

" السمات الشخصية لمديري المدارس وعلاقتها باستراتيجيات إدارة الصراع"

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير كلية التربية تخصص إدارة تربوية بجامعة نجم الدين أربكان بتركياء، في تطبيق أدوات البحث على عينة من مديري المدارس بعمديرتكم الموقرة، وتلك حسب الأصول.

وتلقنوا بقبول ثاني الامتنان،،،

أ. عائد عبد اللطيف الربيعي  
مدير عام التخطيط والتطوير

السادة:  
• السيد/ وكيل وزارة التربية والتعليم العالي  
• السيد/ وكيل الوزارة لشؤون التعليم العالي  
• السيد/ مدير الأثر  
• السيد/ مدير

المحترم  
المحترم  
المحترمة

فلسطين  
وزارة التربية والتعليم العالي

Gaza: (08-2641295 - 2641297) Fax:(08-2641292) (08-2641292)  
فلسطين: (08-2641297 - 2641295) هاتف: (08-2641292) (08-2641292)  
Email: info@mohe.ps

## 7. Görüşü Alınan Eğitim Uzmanları

<b>Ad Soyad</b>	<b>Meslek</b>
<i>Prof. Dr. Yehia Al-Najjar</i>	Aksa Üniversitesi'nde Öğretim Üyesi
<i>Prof. Dr. Ataf Ebu Gali</i>	Aksa Üniversitesi'nde Öğretim Üyesi
<i>Prof. Dr. Nemat Olwan</i>	Aksa Üniversitesi'nde Öğretim Üyesi
<i>Prof. Dr. Fayez Sheldan</i>	İslam Üniversitesi Öğretim Üyesi
<i>Dr. Imad Abu Ghouri</i>	Eğitim Yönetimi Uzmanı
<i>Dr. Hüseyin Ebu Leyla</i>	Eğitim Yönetimi Uzmanı
<i>Dr. Abdul Karim Gouda</i>	Eğitim Müfettişi
<i>Dr. Muhammed Ebu Rahma</i>	Eğitim Yönetimi Uzmanı
<i>Dr. Musab Alwan</i>	İslam Üniversitesi Öğretim Üyesi
<i>Raeda Zeidan</i>	Eğitim Yönetimi Uzmanı
<i>Muhammed Meqdad</i>	Arapça Öğretmeni ve Okul Müdür Yardımcısı