T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMENLERİN ÇATIŞMA ÇÖZME STRATEJİLERİ İLE RUHSAL LİDERLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Murat Mücahit YENTÜR

DANIŞMAN
Doç. Dr. Hüseyin SERİN

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi, Tezli Yüksek Lisans Programı

Ocak, 2025

TEZ KABUL VE ONAYI

Murat Mücahit YENTÜR tarafından, **Doç. Dr. Hüseyin SERİN** danışmanlığında hazırlanan **"Öğretmenlerin Çatışma Çözme Stratejileri ile Ruhsal Liderlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"**başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından **08/01/2025** tarihinde yapılan sınav sonucunda **oy birliği**ile başarılı bulunarak **Yüksek Lisans Tezi**olarak kabul edilmiştir.

Tez Jürisi

		İmza	**Sonuç**
DANIŞMAN	Prof. Dr.Xxxx XXXX .....Üniversitesi .....Anabilim Dalı		☒ Kabul ☐ Ret
ÜYE	Prof. Dr.Xxxx XXXX .....Üniversitesi ..... Anabilim Dalı		☐ Kabul ☐ Ret
ÜYE	Prof. Dr.Xxxx XXXX .....Üniversitesi .....Anabilim Dalı		☐ Kabul ☐ Ret
ÜYE	Prof. Dr.Xxxx XXXX .....Üniversitesi .....Anabilim Dalı		☐ Kabul ☐ Ret
ÜYE	Prof. Dr.Xxxx XXXX .....Üniversitesi .....Anabilim Dalı		☐ Kabul ☐ Ret

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve bilimsel etik kuralları içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını ve her türlü hukukî sorumluluğu aldığımı kabul ederim.

Murat Mücahit YENTÜR

(İmza)

BÜTÇE DESTEKLERİ

Öğretmenlerin Çatışma Çözme Stratejileri ile Ruhsal Liderlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Bu tez çalışması için herhangi bir kurumdan bütçe desteği alınmamıştır.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

TEZ KABUL VE ONAYI ..... **ii**
BEYAN ..... **iii**
BÜTÇE DESTEKLERİ ..... **v**
TEŞEKKÜR ..... **vi**
İÇİNDEKİLER ..... **vii**
ŞEKİL LİSTESİ ..... **x**
TABLO LİSTESİ ..... **xi**
SİMGE VE KISALTMA LİSTESİ ..... **xii**
ÖZET ..... **xiii**
ABSTRACT ..... **xv**
1. GİRİŞ **1**
1.1. PROBLEM DURUMU 1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI 4
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ 5
1.4. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI 6
1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI 6
1.6. TANIMLAR 6
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE **7**
2.1. ÇATIŞMA 7
2.1.1. Çatışma Nedir? 7
2.1.2. Çatışma Türleri 7
2.1.3. Çatışmanın Sonuçları 10
2.1.4. Çatışma Çözüm Stratejileri 11
2.1.5. Örgütsel Çatışma 17
2.1.6. Çatışma Yönetim Stratejileri ile İlgili Araştırmalar 20
2.2. RUHSAL LİDERLİK 26
2.2.1. Ruhsal Liderlik Kavramı 26
2.2.2. Ruhsal Liderlik Modelleri 29

2.2.3. Okul Kültüründe Ruhsal Liderlik 38
2.2.4. Ruhsal Liderlik İle İlgili Araştırmalar 40
3. YÖNTEM 45
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ 45
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM 45
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI 46
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu 47
3.3.2. Çatışma Yönetim Stratejileri Ölçeği 47
3.3.3. Ruhsal Liderlik Ölçeği 48
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI 48
3.5. VERİLERİN ANALİZİ 49
4. BULGULAR 51
4.1. ÖĞRETMENLERİNİN, ÇATIŞMA YÖNETİM STRATEJİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR 51
4.1.1. ÖĞRETMENLERİN KULLANDIĞI ÇATIŞMA YÖNETİM STRATEJİLERİ 51
4.1.2. ÖĞRETMENLERİN KULLANDIĞI ÇATIŞMA YÖNETİM STRATEJİLERİNİN CİNSİYETE GÖRE FARKLILAŞMA DURUMU 52
4.1.3. ÖĞRETMENLERİN ÇATIŞMA YÖNETİM STRATEJİLERİNİN MESLEKİ KIDEMLERİNE GÖRE FARKLILAŞMA DURUMU 53
4.1.4. ÖĞRETMENLERİN ÇATIŞMA YÖNETİM STRATEJİLERİNİN ÖĞRENİM DURUMLARINA GÖRE FARKLILAŞMA DURUMU 55
4.1.5. ÖĞRETMENLERİN ÇATIŞMA YÖNETİM STRATEJİLERİNİN GÖREV YAPTIKLARI EĞİTİM KADEMESİNE GÖRE FARKLILAŞMA DURUMU 56
4.2. ÖĞRETMENLERİN RUHSAL LİDERLİK ALGILARINA İLİŞKİN BULGULAR 58
4.2.1. ÖĞRETMENLERİN RUHSAL LİDERLİK ALGILARI 58
4.2.2. ÖĞRETMENLERİN RUHSAL LİDERLİK ALGILARININ CİNSİYETLERİNE GÖRE FARKLILAŞMA DURUMU 59
4.2.3. ÖĞRETMENLERİN RUHSAL LİDERLİK ALGILARININ MESLEKİ KIDEMLERİNE GÖRE FARKLILAŞMA DURUMU 59
4.2.4. ÖĞRETMENLERİN RUHSAL LİDERLİK ALGILARININ ÖĞRENİM DURUMLARINA GÖRE FARKLILAŞMA DURUMU 60
4.2.5. ÖĞRETMENLERİN RUHSAL LİDERLİK ALGILARININ GÖREV YAPTIKLARI EĞİTİM KADEMESİNE GÖRE FARKLILAŞMA DURUMU 60
4.3. ÖĞRETMENLERİN ÇATIŞMA ÇÖZME STRATEJİLERİ İLE RUHSAL LİDERLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ DURUMU 61
5. SONUÇ VE TARTIŞMA 63
6. ÖNERİLER 67

6.1. UYGULAYICILAR İÇİN ÖNERİLER 67
6.2. ARAŞTIRMACILAR İÇİN ÖNERİLER 68
7. KAYNAKLAR 70
EKLER 89
İNTİHAL RAPORU İLK SAYFASI 89
ETİK KURUL İZİN YAZISI 91
RUHSAL LİDERLİK ÖLÇEĞİ 93
ÇATIŞMA YÖNETİM STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ 96
ÖZGEÇMİŞ 98

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 2.1: Fairholm'un Ruhsal Liderlik Modeli ……..…….....30

Şekil 2.2: Ruhsal liderlik modeli……..…..….....33

TABLO LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 3.1: Demografik özelliklere ilişkin verilerin dağılımı……...……46

Tablo 3.2: ÇYSÖ ve alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa değerleri…….……...47

Tablo 3.3: RLÖ ve alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa değerleri……48

Tablo 3.4: Basıklık (Skewness) ve Çarpıklık (Kurtosis) analizi…..……....……49

Tablo 4.1: Öğretmenlerin kullandıkları çatışma yönetim stratejilerine yönelik betimsel değerlerin dağılımı.. …….……....51

Tablo 4.2: ÇYSÖ'nün alt boyutlarının cinsiyete göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları……..…….…….…….……...52

Tablo 4.3: ÇYSÖ'nün alt boyutlarının mesleki kıdeme göre betimsel değerleri ve ANOVA sonuçları…….……..……53

Tablo 4.4: Öğrenim durumuna göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları..….....55

Tablo 4.5: ÇYSÖ'nün alt boyutlarının eğitim kademesine göre betimsel değerleri ve ANOVA sonuçları…….…….…….……56

Tablo 4.6: Öğretmenlerin ruhsal liderlik algılarına yönelik betimsel değerlerin dağılımı…..…….…….……58

Tablo 4.7: RLÖ'nün cinsiyete göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları…..…….…….……58

Tablo 4.8: RLÖ'nün mesleki kıdeme göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları…..……...…59

Tablo 4.9: Öğrenim durumuna göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları…….....…60

Tablo 4.10: RLÖ'nün mesleki kıdeme göre betimsel değerleri ve ANOVA sonuçları…….……..…61

Tablo 4.11: Pearson korelasyon analizi sonuçları……..……..61

SİMGE VE KISALTMA LİSTESİ

Kısaltmalar	Açıklama
BAS:	Başkalarından Yardım Almaya Dayalı Stratejiler
ÇYSÖ:	Çatışma Yönetim Stratejileri Ölçeği
KAS:	Kaçınma Stratejileri
KO:	Kareler Ortalaması
KT:	Kareler Toplamı
MEB:	Milli Eğitim Bakanlığı
RLÖ:	Ruhsal Liderlik Ölçeği
SD:	Serbestlik derecesi
SH:	Standart Hata
SS:	Stnadart Sapma
YAS:	Yapıcı Stratejiler
YIS:	Yıkıcı Stratejiler
Y. Lisans:	Yüksek Lisans

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Öğretmenlerin Çatışma Çözme Stratejileriyle Ruhsal Liderlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Murat Mücahit YENTÜR

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Danışman : Doç. Dr. Hüseyin SERİN

Bu araştırmada, öğretmenlerin çatışma çözme stratejileri ile ruhsal liderlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 2023-2024 eğitim-öğretim yılında İzmir ili merkez ilçelerinde bulunan resmi okullarda gerçekleştirilmiştir. Nicel yaklaşımla tasarlanan araştırmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları ile çatışma çözme stratejileri arasındaki ilişki durumu belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini İzmir ilinin tüm ilçelerinde bulunan resmi okul öncesi, ilkokul ve ortaokullarda görevli 817 öğretmen oluşturmuştur. Öğretmenlerin çatışma çözme becerilerine ilişkin veriler Çatışma Yönetim Stratejileri Ölçeği (Bal, 2008) ile toplanırken ruhsal liderlik algılarına ilişkin veriler Ruhsal Liderlik Ölçeği (Kurtar, 2009) ile toplanmıştır. Veriler analiz edildiğinde öğretmenlerin çatışma yönetim süreçlerinde en sık yapıcı stratejileri, daha sonra başkalarından yardım almaya dayalı stratejileri, kaçınma stratejilerini ve son olarak da yıkıcı stratejileri kullandıkları belirlenmiştir. Çatışma yönetim stratejilerinin yapıcı stratejiler ve başkalarından yardım almaya dayalı stratejiler alt boyutları kapsamında cinsiyete göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak yıkıcı stratejiler ve kaçınma stratejiler bağlamında erkek

katılımcılar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki kıdeme göre çatışma yönetim stratejilerinin anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmştır. Lisansüstü eğitim mezunu olan öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre çatışma yönetim stratejilerini, daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin diğer kademelerde çalışan öğretmenlere göre çatışma yönetim stratejilerine daha fazla başvurdukları saptanmıştır. Öğretmenlerin ruhsal liderlik algılarının cinsiyete ve görev yaptıkları okul düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Lisansüstü eğitim mezunu olan öğretmenlerin ruhsal liderlik algılarının, lisans mezunlarına göre anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları ve çatışma çözme stratejileri arasındaki ilişkinin düşük düzeyde, pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ocak 2025, 115 sayfa.

Anahtar kelimeler: Öğretmenler, ÇatışmaYönetimi, Ruhsal Liderlik

ABSTRACT

M.Sc. THESIS

EXAMINATION OF TEACHERS' CONFLICT RESOLUTION STRATEGIES AND SPIRITUAL LEADERSHIP CHARACTERISTICS

Murat Mücahit YENTÜR

İstanbul University-Cerrahpaşa

Institute of Graduate Studies

Department of Educational Sciences

Educational Administration and Supervision Master's Program with Thesis

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Hüseyin SERİN

This study examined the relationship between teachers' conflict resolution strategies and their perceptions of spiritual leadership. The study was conducted in public schools in the central districts of Izmir province in the 2023-2024 academic year. In the study designed with a quantitative approach, the relational screening model, one of the general screening models, was used. The relationship between teachers' spiritual leadership perceptions and conflict resolution strategies was determined in this context. The study sample consisted of 817 teachers working in public preschools, primary schools, and secondary schools in all districts of Izmir province. While the data on teachers' conflict resolution skills were collected with the Conflict Management Strategies Scale (Bal, 2008), the data on spiritual leadership perceptions were collected with the Spiritual Leadership Scale (Kurtar, 2009). When the data were analyzed, it was determined that teachers most frequently used constructive strategies in conflict management processes, followed by strategies based on getting help from others, avoidance strategies, and destructive strategies. It was concluded that conflict management strategies did not vary by gender within the scope of constructive strategies and strategies based on getting

help from other sub-dimensions. However, it was concluded that there was a statistically significant difference in favor of male participants in terms of destructive strategies and avoidance strategies. It was determined that conflict management strategies did not show a significant difference according to professional seniority. It was determined that teachers with postgraduate education used conflict management strategies more than teachers with undergraduate degrees. It was also determined that teachers working in secondary schools used conflict management strategies more than teachers working at other levels. It was determined that teachers' spiritual leadership perceptions did not differ significantly according to gender and the school level they worked at. It was determined that the spiritual leadership perceptions of teachers with postgraduate education differed significantly compared to those with undergraduate degrees. It was also concluded that the relationship between teachers' spiritual leadership perceptions and conflict resolution strategies was low-level, positive, and statistically significant.
January 2025, 115 pages.
Keywords: Teachers, Conflict Management, Spiritual Leadership

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına ve önemine değinilmiş olup varsayımlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Eğitim, sadece akademik başarıyı değil, aynı zamanda bireylerin manevi ve duygusal gelişimini de içeren çok yönlü bir süreçtir. Ayrıca eğitim genelden özele tüm yönleriyle yaşamı biçimlendiren bir farkındalıktır. Bu farkındalığın yıllar geçtikçe teknolojiden, psikolojiye çok yönlü olarak ilerleyeceği ve daha geniş bir yelpazede değerlendirilebileceği söylenebilir. Zaman ilerledikçe teknolojide yaşanan gelişmeler ve bu gelişmelerin çağın getirdiği yeniliklerle insan psikolojisine yansımaları, bireylerin psikolojik olarak iyi olma halini desteklemede yeni anlayışlara gereksinim doğurabilir.

Çağın yenilikleri bağlamında küresel, ulusal ve yerel ölçekte yaşanan güncel gelişmelerle günümüz becerilerini ele aldığımızda, beceri kavramının teknolojik ve güncel gelişmelere bağlı olarak hem nitelik hem de nicelik olarak geliştiği söylenebilir (Erdoğan, 2021). 21. yüzyıl, güncel beceri ve donanımlara sahip bireyleri ön plana çıkarırken çağın ruhunu yakalayamayan bireylerin çok yönlü sorunlarını ve sınırsız nedeni olan çatışmaları da beraberinde getirebilir. Dolayısıyla küresel dünyanın güncel gelişmeler odağında yaşanması olası çok yönlü sorunları, çatışma çözüm stratejilerine olan ihtiyacı artırarak bu stratejilerin farklı alanlara hizmet eden tüm örgütlerde yaygınlaştırılmasını ve geliştirilmesini desteklemektedir (Pajibo ve Adjine, 2015).

Tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de zaman zaman iletişimsel sorunlar, beklenti farklılıkları, okul prosedürleri kaynaklı sıkıntılar, sorumluluk kaynaklı sorunlar, kültürel kaynaşmanın yaşanamamasından kaynaklı anlaşmazlıklar ve hiyerarşik sorunlar gibi çok yönlü çatışmalar yaşanabilir (Bal, 2008). Eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin bu çatışmaları etkili bir şekilde yönetmesi, sağlıklı bir okul iklimi oluşturmak ve eğitim kalitesini yükseltmek için değerlidir. Dolayısıyla sağlıklı bir çatışma yönetimi, barışçıl ve üretken bir öğrenme ortamı oluşturmanın temelini oluşturur (Bozkuş ve Gündüz, 2016). Bu süreçte

oynanan rol, çatışmaların çözülmesinde ve okul topluluğu içindeki ilişkilerin güçlendirilmesinde önem taşır. Çatışmaların başarılı bir şekilde yönetilebilmesi için bazı stratejilere ihtiyaç duyulmaktadır (Busch, 2015). Okul yöneticileri ve öğretmenler, yaşanan çatışmaları, okul örgütüne fayda sağlayacak bir duruma dönüştürmek için bir takım bilgi ve becerilere sahip olmalıdır. Çatışma yönetimi stratejileri, çatışma yaşayan bireyin o esnada sergilemiş olduğu davranışlar bütünüdür (Gümüşeli, 2001). Çatışmaya müdahale etmek amacıyla etkili, kapsayıcı ve doğru bir stratejinin kullanılmasıyla örgütte tutarlı bir düzeyde çatışmanın varlığı korunabilir. Çatışan tarafların uygun ve etkili çatışma çözüm stratejileri kullanmalarına imkân sağlanır (Karip, 2013).

Alan yazını incelendiğinde çatışma yönetim süreçlerine yönelik birçok araştırma gerçekleştirilmiştir (Alkan, 2022; Atay, 2014; Çimen ve Sarıboğa, 2021; Fırat, 2010; Karamuk ve Dulay, 2023; Odabaşıoğlu, 2013; Şahin, 2007; Tiryaki, 2024; Yıldızoğlu ve Burgaz, 2014). Etkili çatışma yönetimi, sadece mevcut sorunların çözülmesini sağlamakla kalmaz, aynı zamanda uzun vadede etkili ve sürdürülebilir bir okul kültürü oluşturur (Özdemir ve Özdemir, 2007; Ural, 1997).

Sağlıklı bir okul kültürü, farklı karakterler, farklı hedefler ve farklı ihtiyaçları olan bireylerin bir arada yaşamasıyla ortaya çıkan çatışmaların yanında bu anlaşmazlıkların üstesinden gelebilecek stratejilere sahip bireylerin de varlığını gerekli kılar. Dolayısıyla liderlik, kurum ve çevre koşullarını yöneten bir pozisyonun ötesine geçer.

Farklı ve çok yönlü liderlik becerilerine olan ihtiyacın her geçen gün artması sadece teknolojik ve güncel gelişmeler temelinde kazanılan becerilere sahip bireylerin önemini değil aynı zamanda çatışma çözüm stratejileriyle çağın ruhunu yöneten liderlik becerilerinin de önemini yansıtır (Karadağ, 2009; Palmer, 2003). İşte bu noktada ruhsal liderlik, bireylerin sadece bilgi ile donatılması değil, aynı zamanda iç dünyalarının bütünsel bir bakış açısıyla korunması esasına dayanır (Balcı, 2013). Bireyler için maddi doyum kadar manevi tatminin de önemini vurgulayan Fry, ruhsal liderliğin öncüsü olarak bilinir. Fry (2003) ruhsal liderliği, bireyin kendisini ve çevresindekileri içten gelen bir motivasyonla güdüleyebilmesi için sahip olduğu değerler ve göstermiş olduğu davranışlar olarak ifâde eder. Aynı zamanda ruhsal liderlik; maneviyata önem veren nezakete ve zerâfete sahip öğretmenlerin, okul ikliminde bu değerler ışığında sergilediği tutum, yaydığı saygı kültürü, aidiyet, adanmışlık ve iş birliğini öne çıkaran sağlıklı motivasyon enerjisi olarak da ifâde edilebilir.

Özünü maneviyattan alan, değerlere önem veren, aidiyet hissini destekleyen ve ortak vizyonla iş birliğini geliştiren ruhsal liderlik, etik değerlere de rehberlik eder (Çimen, 2018; Fry, 2003; Karadağ, 2009). Yapılan çalışmalarda bireylerin kişilik gelişiminin bütünsel olarak geliştirilmesi için ruhsal yönünün de duygusal ve zihinsel faaliyetlerle geliştirilmesinin önemi ifâde edilmiştir (Bolman ve Deal, 2001, akt. Garipağaoğlu ve Şimşek, 2016). Fairholm (2009) araştırmasında ruhsal liderliğe ilişkin özelliklerin; adalet, bağımsızlık ve doğruluk gibi imajlarla, zihinsel ve duygusal etkinliklerle, söz ya da davranışlarda sergilendiğini belirtmiştir.

Yaşamın tüm alanlarında olduğu gibi geleceğin insanını inşa eden okullarda da yaşamı anlamlı kılan manevi ve etik değerler, insanın bir bütün olarak tüm yönleriyle gelişmesini desteklemede önem taşır. Bu bağlamda sağlıklı nesiller yetiştirmek için insanın iç dünyasının bütünsel olarak tüm yönleriyle korunması, toplumun temel yapı taşlarından biri olan okulların amacıdır (Korkut, 2012). Okullarda ruhsal liderlik, eğitimcilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve okul topluluğunun manevi ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak daha kapsamlı bir eğitim ortamı yaratmayı destekler (Akar, 2010; Baloğlu ve Karadağ, 2009; Korkut, 2012; Özgan, Bulut, ve Bozbayındır, 2013). Bu bağlamda ruhsal liderlik öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul topluluğunun manevi gelişimine katkıda bulunmayı içerir (Akar, 2010). Öğretmenler, ruhsal liderlik rolü üstlenerek okulları sadece akademik başarıyı merkeze alan bir yapı olmaktan çıkararak daha bütüncül, değer temelli ve anlamlı bir eğitim ortamına dönüştürebilirler (Rezach, 2002).

Ruhsal liderlik; öğrencilerin ve velilerin, duygusal ihtiyaçlarını anlama ve bu ihtiyaçlara cevap vermede öğretmenlerin sahip olduğu becerileri kapsar. Dolayısıyla sınıf ikliminin lideri olan öğretmenlerin, sadece akademik işlerin yürütülmesinden sorumlu olmadığı; aynı zamanda okul, aile ve sınıf toplulukları içindeki dinamikleri yönetmek ve çatışmaları engellemek gibi kritik roller üstlendiği belirtilebilir (Özgan, Bulut, ve Bozbayındır, 2013). Çatışmanın, her tür organizasyonda olduğu gibi okullarda da kaçınılmaz olduğu; öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, veliler ve diğer okul personeli arasında zaman zaman farklı görüşlerin, beklentilerin ve ihtiyaçların çatışmalara yol açabileceği söylenebilir.

Bu nedenle, öğretmenlerin çatışma çözme becerilerini geliştirmeleri, çatışma yönetim stratejilerine yönelik mesleki gelişimlerini destekleyici eğitimler almaları ve bu konuda aktif bir rol üstlenmeleri, eğitim ortamlarının kalitesini artırmanın bir gereksinimi olabilir. Alan yazını incelendiğinde yaşanması olası çatışmaların önlenmesi ve sağlıklı yollarla çözülmesi

amacıyla ruhsal liderliğin eğitim örgütlerinde de uygulanabileceği ortaya konulmuştur (Çimen, 2018; Karadağ, 2009). Dolayısıyla sınıf ve okul ikliminde çatışmaların en az hasarla atlatılması, doğru stratejilerle sağlıklı ve etkili yönetilerek fırsata çevrilmesi, öğretmenlerin ruhsal liderlik algılarının sürece yansıması olarak ifâde edilebilir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmada öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları ile çatışma çözme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca 'öğretmenlerin çatışma yönetim stratejileri ile ruhsal liderlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?' sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmanın alt amaçları aşağıda belirtilmiştir.

1. Öğretmenlerin kullandıkları çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin algıları nelerdir?

2. Öğretmenlerin kullandıkları çatışma yönetimi stratejileri;

    a. Cinsiyetlerine,

    b. Mesleki kıdemlerine,

    c. Öğrenim durumlarına ve

    d. Görev yaptıkları eğitim kademelerine göre farklılaşmakta mıdır?

3. Öğretmenlerin ruhsal liderlik düzeylerine ilişkin algıları ne düzeydedir?

4. Öğretmenlerin ruhsal liderlik düzeylerine ilişkin algıları;

    a. Cinsiyetlerine,

    b. Mesleki kıdemlerine,

    c. Öğrenim durumlarına ve

    d. Görev yaptıkları eğitim kademelerine göre farklılaşmakta mıdır?

5. Öğretmenlerin çatışma yönetim stratejileri ile ruhsal liderlik düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Ruhsal liderlik; özgeci sevgiyi merkeze alan örgüt kültürü vizyonunda, inanç temelli olan ve takipçilerini içsel yönden güdülemeyi ayrıca onlara ilham vermeyi amaçlayan liderlik modelidir (Fry, 2003). Maneviyata, değerlere, güdülenmeye, huzura ve güvene değer veren ruhsal liderliği, okul ikliminden ayrı düşünmek olası değildir (Kıral, 2019). Alanyazında da ruhsal liderliğin okul iklimine yansımalarını ele alan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Akıncı ve Ekşi, 2017; Ankaralıoğlu, 2020; Yıldız, 2021).

Okul ikliminde çatışmaların yaşanması doğaldır. Bireyler arasında çeşitli nedenlerle oluşan sorunlar nedeniyle ortaya çıkan anlaşmazlıklar çatışma olarak ifâde edilebilir (Bursalıoğlu, 2013). Öğretmenlerin sınıf ikliminde yaşanan çatışmaları etkili bir şekilde yönetmesi, sağlıklı bir sınıf ikliminin oluşturulmasını destekleyebilir (Arslantaş ve Özkan, 2012; Uysal, 2012; Yaman ve Türker, 2011). Alan yazında öğretmenlerin çatışma yönetim stratejileri ile ruhsal liderlik algıları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaların sınırlı olması nedeniyle bu araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öncelikle okul öncesi, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin çatışma yönetim stratejilerinin neler olduğu belirlenmiş sonrasında öğretmenlerin çatışma yönetim stratejileri ile ruhsal liderlik algıları; cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim kademesi ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre ele alınmıştır. Daha sonra öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları ile çatışma yönetim stratejileri arasında herhangi bir ilişkinin olup olmadığı analiz edilmiştir.

Çalışma sonucu elde edilen bulguların yeni araştırma konularına ufuk açması, yapılması planlanan çalışmalara çok yönlü değer katması ve ruhsal liderlik ile çatışma yönetimi temalarında yazılan araştırmalardaki eksiklikleri azaltarak alana katkı sağlaması yönüyle önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırma kapsamında elde edilen sonuçların öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik planlanan programlara ruhsal liderlik ve çatışma yönetimi temalarında farklı perspektifler kazandıracağı, öğretmenlerin yetişmiş olduğu aile ortamının ve alt kültürünün mesleki anlamda ruhsal yeterliliğe, çatışma yönetim süreçlerine ve adanmışlığa etkisine ilişkin farkındalık oluşturacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırma sonuçlarının sınıf liderleri olan öğretmenlerin okul iklimindeki faaliyetlerine çok yönlü katkı sunması da beklenmektedir.

1.4. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI

Bu çalışmanın varsayımları aşağıda ifâde edilmiştir:

1. Araştırmaya katılan öğretmenler, kendilerine uygulanmış olan ölçekleri içten ve gerçeği yansıtır şekilde doğru ve güvenilir olarak yanıtlamışlardır.

2. Araştırma kapsamında uygulanan ölçekler, araştırma alt amaçlarındaki soruları yanıtlamak için yeterli niteliktedir.

1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

1. 2023-2024 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilen bu araştırma, İzmir ilinde bulunan devlet okullarının temel eğitim kademesinde görevli öğretmenlerinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

2. Araştırmada elde edilen veriler Bal (2008) tarafından geliştirilen *Çatışma Yönetim Stratejileri Ölçeği* ve Kurtar (2009) tarafından geliştirilen *Ruhsal Liderlik Ölçeği*'ne verilen yanıtlarla sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Ruhsal liderlik: Bireyin kendisini ya da kendisi dışındaki insanları içten güdüleyebilmesi için gereken değer, tutum ve davranışlardır (Fry, 2003).

Çatışma: Birden fazla kişi ya da grup arasında çeşitli kaynaklardan doğan anlaşmazlık durumudur (Koçel, 2010).

Çatışma Çözme: Uyumsuzluk veya anlaşmazlık yaşayan bireyler ya da grupların olumlu bir netice elde etmek için birlikte gerçekleştirdikleri etkileşim sürecidir.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Kavramsal çerçevenin ana bölümleri; çatışma ve ruhsal liderlik temalarıyla yapılandırılmıştır.

2.1. ÇATIŞMA

Çatışma başlığı altında kavramsal olarak çatışma tanımı, çatışma türleri, çatışma sonuçları, çatışma yönetim stratejileri, örgütsel çatışma ve eğitim örgütlerinde çatışma konuları ele alınmıştır.

2.1.1. Çatışma Nedir?

Çatışma, insanların karşılıklı olarak isteklerini ve çıkarlarını uyumlu bir şekilde gerçekleştiremedikleri durumlarda ortaya çıkar. İki ve/veya daha fazla birey ya da grup arasında çeşitli nedenlerden ötürü yaşanan anlaşmazlıklar çatışma kavramıyla ifâde edilebilir (Koçel, 2010). Alan yazını incelendiğinde çatışma ile ilgili çeşitli tanımların yapıldığı tespit edilmiştir.

Genç (2007) çatışmayı "iki farklı durumdan birini tercih etmek zorundaki bireyde görülen kararsızlık ve/veya uyuşmazlık" olarak ifâde ederken; Başaran (1982) çatışmayı, "iki veya daha fazla kişi veya grup arasındaki çeşitli kaynaklardan doğan anlaşmazlık" olarak tanımlamıştır. Demir ve Acar (1992) ise çatışmayı "kıt olan kaynak, güç ya da statü üzerinden hak iddia edilmesi ya da değerler üzerindeki anlaşmazlıklar sırasında tarafların, rakiplerine zarar vermeyi, onları dışta bırakmayı ya da etkisiz hale getirmeyi amaçladıkları bir durum" olarak ifâde etmişlerdir. Kırel'de (2008) çatışmayı, "birey ve grupların birlikte çalışma sorunlarından kaynaklanan ve normal faaliyetlerin durmasına veya karışmasına neden olan olaylar" olarak betimlemiştir. Ayrıca Koçel (2010) çatışmayı, "bireyler ve grupların birlikte çalışma sorunlarından kaynaklanan ve normal faaliyetlerin durmasına veya karışmasına neden olan olaylar" olarak tanımlamıştır. Bu tanımlardan yola çıkarak çatışma, iki veya daha fazla tarafın (birey, grup veya örgüt) farklı ihtiyaçlar, hedefler, değerler, çıkarlar veya görüşler nedeniyle anlaşmazlık yaşadığı durum veya durumlar olarak ifâde edilebilir.

2.1.2. Çatışma Türleri

Bu bölümde bireyler arası çatışma, grup içi çatışma, gruplar arası çatışma ve örgütler arası çatışmalara yer verilmiştir.

2.1.2.1. Bireyler Arası Çatışmalar

Birbiriyle iletişim kuran iki ve/veya ikiden fazla kişinin farklı bakış açılarından ötürü fikir ayrılıkları yaşamaları "bireyler arası çatışma" olarak ifâde edilir (Yağcıoğlu, 1997). Bu durumda kendisini nelerin beklendiğinden emin olmayan veya kendisinden yapabileceğinin üstünde potonsiyel beklenen birey, rahatsızlık yaşayarak baskı altında hissedebilir (Koçel, 2010). Yaşanan anlaşmazlıkların en sık nedenleri; bireylerin farklı değer yargılarına sahip olmaları, amaçlarının farklı olması, izledikleri yolların kullandıkları strateji ve yaklaşımların farklılığıdır (Tannenbaum, Weschler ve Massarik, 1961; akt. Koçel, 2010).

Bireylerarası çatışmalar, örgütlerde en cok rastlanan çatışma türüdür (Gürsel, 2003). Okullarda müdürler, öğretmenler arasındaki görüş ayrılıkları (Eren, 1998) sonucunda bireyler arası çatışmalarla dışlanmalar yaşanabilir (Jonkman, 2006). Grupta yükselme isteği (Sabuncuoğlu ve Tuz, 2000) ve örgüt ikliminde görev ve rollerin tam olarak netleşmemesi de bu tür çatışmalara neden olabilir (Açıkalın,1994).

2.1.2.2. Grup İçi Çatışma

Örgüt içindeki grup üyelerinin aralarında yaşanan uyumsuzluklar çatışma kaynağıdır. Bu bağlamda grubun amaçları, grup üyelerinin rol ve sorumlulukları, prosedürlerin uygulanamaması gibi nedenlerle yaşanan sıkıntılara ek olarak grup üyelerinin aralarındaki zıtlaşmaların neden olduğu çatışmalar, grup içi çatışmalar olarak ifâde edilebilir. Grup içi çatışmalar aynı statüde olan bireyler arasında olabileceği gibi farklı statüde olanlar arasında ya da statüsü aynı olan bireylerle grup lideri arasında da veya grup lideri ile farklı alt gruplar arasında yaşanabilir. Genel başarıyı olumsuz yönde etkileyen bu çatışmalar grup verimliliğini ve motivasyonunu olumsuz yönde etkiler (Karip, 2013).

2.1.2.3. Gruplar Arası Çatışma

Örgütte yer alan birimler arasında veya herhangi bir örgüt birimini oluşturan gruplar arasında yaşanabilen çatışmalardır (Karip, 2013). Bu süreçte en az iki grubun bazı örgütsel nedenlerle uyumsuzluk yaşaması, sürtüşmesi veya zararlı rekabete girmesi olasıdır. Gruplar birbirleriyle mücadele ederken (Gursel, 2003; Jonkman, 2006), çıkarları ve ilgileri bağlamında daha küçük gruplara ayrılırlar (Eren, 1998). Böyle çatışmalarda yönetici belirli bir grupta yer alıyorsa çatışma yönetimi daha da zorlaşabilir (Akcakaya, 2003). Genellikle kaynakların yetersiz olduğu durumlarda ortaya çıkan (Jonkman, 2006) böyle çatışmaların engellenebilmesi

için farklı grupların etkileşim halinde olmaları ve iş birliği içerisinde çalışmalarına olanak sağlanması, çözüme ilişkin bir öneri olarak ifâde edilebilir (Kgomo, 2006).

2.1.2.4. İşlevsel Olan ve İşlevsel Olmayan Çatışmalar

İşlevsel çatışmalar örgütün hedeflerine ulaşmasını destekler (Açıkalın, 1994). Böyle çatışmalar, yeniliğin, güdülemenin ve memnuniyetin kaynağıdır. Sonuç olarak çalışanlar, yaşadıkları sorunlara ilişkin farkındalık kazanabilir ve yaratıcılıklarıyla çözüme yönelik öneriler geliştirebilirler (Özgan, 2006).

İşlevsel olmayan çatışmalar ise, örgütün hedeflerine ulaşmasına engel olur (Açıkalın, 1994). Bu tür çatışmalar nedeniyle sorunlar büyür, gerilim artar, örgütteki bireyler ve gruplar arası ilişkiler olumsuz yönde etkilenir (Özgan, 2006).

2.1.2.5. Dikey ve Yatay Çatışmalar

Bireyler arası çatışmalarda statüler arası farklılık önem taşır. Çatışmaya neden olan durumlar ile çatışan kişilerin çatışma esnasındaki davranış tarzları, farklılık gösterebilir. Bireyler farklı statüdeki çalışanlarla çok yönlü nedenlerden ötürü çatışma yaşayabilirler. Bu nedenle astlarla ve üstlerle yaşanan çatışmanın nedenleri; aynı statüde olanlar arasında yaşanan çatışmaların nedenleriyle, aynı olmayabilir. Yatay çatışmalar konum olarak aynı düzeyde olan bireyler arasında yaşanır (Açıkalın,1994).

Örgüt, bireyleri özelliklerine göre farklı statülere koyarak çatışma tohumlarını ekebilir. Üst-ast yönetimi sürecinde astlar otoriter özellikleri olan üstlerine, doğru bildiklerini söylemek yerine üstün bakış açısına uygun kabul edilebilir görüşlerini söylerler. Bu bağlamda astlar altan alıcı bir yaklaşımla, davranışlar sergiler ve çatışmayı engellemeye çalışırlar (Yağcıoğlu, 1997).

Örgüt ikliminde yönetenler ve yönetilenler arasında yaşanan çatışmalar dikey çatışma olarak ifâde edilebilir (Açıkalın, 1994). Dikey çatışmalarda yönetenler yönetilenlere fazla baskı yapabilir, azarlayabilir ve zorlayabilir (Kırel ve Özkalp, 1996). Örgütlerde yaşanan hiyerarşik ilişkilerde genellikle üst-ast ilişkilerinden kaynaklanan dikey çatışmalar görülebilir. Örgütsel hiyerarşide üstün, yakın ilişkileri olan ast ile anlaşamaması çatışmaya neden olabilir. Dahası üstün yetki yelpazesini genişletmek istemesi bağlamında astın birden fazla üste sorumlu olması bazı sorunların kaynağı olabilir. Ayrıca üstlerin astlarına karşı yasal güçlerini kullanarak uzmanlık yönlerini geri planda bırakmaları da çatışmaların nedenidir (Demirci, 2002). Son olarak üstlerin astları sürekli kontrol etmesi astlarında bu duruma direniş göstermesi yaşanan çatışmaların bir diğer nedenidir.

2.1.3. Çatışmanın Sonuçları

Çatışmalar tehlike yaratabileceği gibi yeni fırsatlar da sunabilir. Bu bağlamda çatışma sürecinde ve sonunda yaşanan iletişimin örgüte sağladığı faydalar ya da verdiği zararlar çatışma sürecinin niteliğine, çatışan grup ya da bireylerin yaklaşımlarına ve yargılarına göre değişebilir (Karip, 2013). Gilhooley ve Scheuch (2000) araştırmalarında çatışmanın yaşanıp yaşanmamasının bireylerin seçimi olmadığını ancak çatışma durumunda sergilenen tutum ve kriz yönetiminin bireylere bağlı olduğunu ifâde ederler (akt. Kılıç, 2008). Kriz yönetim tarzlarıyla ilgili olarak yapıcı veya yıkıcı sonuçlar yaşanabilir. Dolayısıyla çatışmanın seviyesi belli bir ölçüde tutulursa veya çatışma yönetimi sağlıklı bir süreçle gerçekleştirilirse, olumsuz sonuçların neden olduğu yıkıcı etkiler azalırken olumlu sonuçların doğurduğu fırsatlar çok yönlü olarak değerlendirilebilir ve yeni seçenekler oluşabilir. Ayrıca yetersiz çatışmalar sorunların sürümcemede kalmasına neden olup, örgüt verimliliğini olumsuz yönde etkilerken şiddetli çatışmaların yaşanması da yıkıcı sonuçlar doğurabilir. Sonuç olarak dengeli çatışmaların örgüt verimliliğini olumlu yönde etkilediği ifâde edilebilir. Çatışmaların örgüte faydaları şöyle sıralanabilir (Başaran, 2004):

1. Örgüt, çatışmaların sonlanması amacıyla kendini revize ederek üretimi ön plana çıkarır.
2. Örgütün bütünleşmesi amacıyla çatışmaya neden olan uyumsuzluklar ve sorunlar ortadan kalkabilir.
3. Çatışma sonrası dayanışma artabilir. Bu bağlamda örgütün havası değişebilir ve iyileşebilir.
4. Çatışma sonucu, örgüt amaçlarını revize ederek yeni amaçlar edinebilir.
5. Çatışma sonrası örgüt, kendi personelini motive ederek tembelliğe son verebilir.
6. Çatışma sonucu, işgörenin vizyonu gelişebilir, yeni bakış açılarına yönelik farkındalık sağlanabilir. Çatışan bireyler, başkalarının bakış açısıyla kendilerini yeniden değerlendirebilirler. Ayrıca samimiyet hissedilebilir ve dostluklar kurabilirler.
7. Çatışmayla örgütün sorunları ortaya çıkabilir bu bağlamda ilgililerin sorunları fark ederek çözümler üretmesi sağlanabilir.
8. Çatışma sonucunda, yetki dağılımı yeniden değerlendirilebilir ve dengelenebilir.

9. Çatışmayla iletişim kanallarının açılması desteklenerek bilgi akışının hızlanması sağlanabilir.

10. Çatışmayla örgütün kaynakları daha sağlıklı ve daha dengeli dağıtılabilir.

11. Çatışmanın olumsuz sonuçları da şöyle ifâde edilebilir (Başaran, 2004):

12. Örgütte görevli bireylerin ruh sağlığı olumsuz yönde etkilenebilir, örgüt ortamı daha tehlikeli bir hale gelebilir.

13. Çatışma yaşayan bireyler, birbirleriyle düşmanlaşabilir.

14. Yöneticiler, çatışma sonrası destekleyici yönetim tutumundan ziyâde yetkici yönetim tarzını sergileyebilir.

15. Personel, çatışma sürecinde konuşmaları kendine göre algılayabilir, çarpıtabilir ve iletişim sürecini olumsuz yönde etkileyebilir.

2.1.4. Çatışma Çözüm Stratejileri

Toplumdaki farklı bakış açıları, farklı düşünceler, anlaşmazlıklar ve farklı gereksinimler sonucu oluşan bireylerarası çatışmalar, 21. yüzyılın bir gereksinimi olan *çatışma yönetimi* kavramını da beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda insan ilişkilerinde önlenemeyen gerilimlerin, anlaşmazlıkların veya çatışmaların yaşanabilmesi mümkündür. Bu sürecin sağlıklı atlatılabilmesi; yapıcı, bütünleştirici ve çatışanların ilişkilerini olumlu yönde destekleyip geliştiren bilinçli bir çatışma yönetim süreci ile gerçekleşebilir (Türnüklü, 2005).

Alan yazın incelendiğinde "çatışmayı çözme" ve "çatışma yönetimi" kavramlarının bazı araştırmacılar tarafından birbirlerinin yerine kullanıldığı tespit edilse bile bazı araştırmacılarda bu kavramların farklı anlama geldiğini savunur. Örneğin Gümüşeli'ye (2001) göre bu iki kavram farklı kategorilerde farklı anlamlara gelmektedir. İlk kategori; çatışma çözümünü, çatışma sürecine son verilmesini veya çatışmanın minimilize edilmesini amaçlar. Çatışma yönetimi ise, farklı müdahale stratejileri kullanarak çatışmalardan bireysel ya da örgütsel bağlamda fayda sağlamayı amaçlar. İkinci kategoride çatışma miktarıyla ilişkili bir farklılık vardır. Çatışma çözümüyle çatışmayı sonlandırmak mümkün değilse çatışmayı asgari seviyeye indirmek ve asgari seviyeyi korumak hedeflenir. Çatışma çözümleme sürecinde, örgüte zarar vereceği düşünülen çatışmaların kısa zamanda sonlanması ve çatışmaya neden olan

sorunların çözülmesi gerekir. Çatışma çözme, aslında geleneksel yönetim süreçlerinde klasik anlayış vizyonunun ürünüdür (Gümüşeli, 2001). Yenilikçi bir bakış açısıyla çatışma yönetimi yaklaşımında, gerçekleştirilecek müdahalelerle çatışma durumları, hem örgütsel hem de bireysel yaşama bazı katkılar sağlayabilir. Dolayısıyla çatışma yönetimi, "yaşanan çatışmaları çok yönlü olarak analiz ettikten sonra gerekli müdahale stratejilerini kullanarak sağlıklı sonuçlara ulaşma" olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda çatışma yönetiminde önemli olan, çatışma yönetiminde kullanılan stratejiler ve/veya sitillerdir.

Bireylerin çatışma esnasında sergilemiş oldukları genel davranış eğilimleri *Çatışma Yönetim Sitilleri/Stratejileri* olarak ifâde edilmiştir (Blake ve Mouton, 1964). Çatışma yönetiminde başvurulan stiller, çatışma yaklaşımlarını temel alır. Geleneksel ve modern yaklaşım olarak ifâde edilen bu yaklaşımlar; 1964'te Blake ve Mouton'nın araştırmalarında ileri sürülmüş akabinde Thomas, Rahim ve Bonama ile Hall, Lawrance ve Lorsh (akt: Rahim, 1983) tarafından beşli gruplama ile geliştirilmiştir. Beşli gruplama sitilleri aşağıda ifâde edildiği gibidir (Rahim, 1983).

2.1.4.1. Tümleştirme (Bütünleştirme) Stili/Stratejisi

Problem çözme ile ilişkili olan tümleştirme stratejisi, herkes için kabul edilebilir çözümler geliştirmeye yöneliktir. Bu bağlamda açık iletişimle ve fikirsel ayrılıklara yönelik çok yönlü bakış açısıyla bilgi değişimine yönelik farklılıkların paylaşılması sağlanır (Rahim, 1985). Sorunun tüm yönleriyle masaya yatırıldığı ve sorunla açıkça yüzleşildiği bu yöntem, çatışma yönetimindeki en olgun yaklaşımlardan biri olarak ifâde edilebilir (Blake ve Mouton, 1964; Gümüşeli, 1994).

Çatışma yaşayan bireyler, kendileri ve çatıştıkları tarafın gereksinimlerine gösterdikleri önemin yüksek olduğu anlarda tümleştirme sitiline başvururlar. Çatışan taraflar, bir araya gelerek çatışmaya neden olan sorunları ve bu sorunları çözmeye yönelik önerileri tartışırlar. Çatışma yaşayan iki tarafın hoşgörülebilir bir çözüm elde etmek amacıyla aralarındaki farklılıkları esnek bir bakış açısıyla, empati kurarak analiz etmeleri sağlanır.

Bütünleştirme sitili/stratejisi genel olarak problem çözmeyi temel alır (Karip, 2013). Ayrıca karşı tarafın gereksinimlerinin karşılanması için çözümler geliştirmeyi hedefler. Tümleştirme stratejisi/sitilinin gerçekleştirilmesi için öncelikli koşul, güven ilişkisidir. Çünkü güven, çatışan bireylerin düşünsel farklılıklarını, birbirlerine sağlıklı olarak ifâde etmelerine ortam sağlar (Bumin, 1990).

Tümleştirme sitilinde/stratejisinde sorunlara çözüm bulmak öncelenir. Tarafları haklı ya da haksız olarak suçlamak yerine, anlaşmazlıklara ilişkin nedenlerin belirlenmesi ve açıkça ifâde edilmesi sağlanır. Dolayısıyla çatışma yaşayan bireylerin çatışmaya sebep olan asıl nedenlerle yüzleşmeleri mümkün olur. Çatışmanın sağlıklı sonuçlanması; çatışan tarafların yaratıcı çözümlerine ve işbirliği geliştirerek sorunların üstesinden gelebilmelerine bağlıdır (Aydın, 2010).

2.1.4.2. Kaçınma Stili/Stratejisi

Bireylerin çatışma esnasında üstlerine, meslektaşlarına ya da astlarına karşı sergileyecekleri tepkiler farklılaşabilir. Nitekim Jameson (1999) araştırmasında çatışan taraflar arasındaki statü değişkeninin, çatışma strateji seçimini etkileyebileceğini ifâde etmiştir (akt. Uysal, 2004). Kayıtsız kalma, olumsuzluğun görmezden gelinmesi, sıkıntılı durumların ertelenmesi olarak ifâde edilebilen kaçınma, aslında bir geciktirme türüdür. Karşılaşılan problemlerin süreç içerisinde çözüleceği düşünülür (Hanson, 2003). Birey bu süreçte; tartışma yaşamamak, yaşanan sıkıntılı durumdan kaçınmak, sorunu görmezden gelmek ve geri çekilmek gibi taktikler kullanır (Lulofs ve Cahn, 2000). Kaçınma stratejisini uygulayan bireylerin asıl amacı kendilerinin ve diğerlerinin çıkarlarına ilgisiz olma, yaşanan sorunları görmezden gelme, çatışmayı istememe ve tarafsız olmadır (Başaran, 2004; Morris ve Brassard, 2006).

Genellikle negatif olarak değerlendirilen kaçınma sitili/stratejisi bazen de pozitif sonuçlar doğurabilir. Mesela çatışan bireylerin tartışmadan sakinleşmelerini sağlamak bu duruma örnek olarak verilebilir (Fleetwood, 1987). Çatışmanın asıl nedenleri açığa çıkmadığı için kaçınma uzun vadeli bir çözüm sağlamaz. Bireylerin çatışmadan kaçınma nedenleri arasında; çatışma yaşamak istememeleri, çatışmaya alışkın olmamaları ve geleneklerden gelen hoş olmayan sıkıntılı olay ve durumlardan kaçınma eğilimleri gelir. Burada ki temel mesele yıkıcı olan çatışmalardan kaçınırken yapıcı çatışmaya yönelik istekli tutum sergileyebilmektir (DiPaola ve Hoy, 2001). Bu stratejiyi kullananlar, aktif olmaktan kaçınıp çatışan tarafları tatminsizlik içinde bırakarak çatışmanın çözümüne ilişkin kararları geciktirirler (Akçakaya, 2003). Kaçınma stratejisinin uygulandığı bazı durumlarda da çatışan taraflar kendilerini geri çeker ve bazen sorumluluk bir başka bireye yüklenir (Colsman ve Wulfert, 2002). Ayrıca şikâyet yokmuşcasına davranılır. Sadece bir çatışma yaşandığına ilişkin yüzeysel bilgiye sahip olanların yaşanan sorunlarla ilgili bilgi edinmemeleri, kaçınma stratejisini uyguladıklarını gösterir (Kgomo, 2006). Problemin süreç içerisinde doğal olarak ortadan kalkacağını

düşünmek, sorunların büyümesine ve çözümsüz hâle gelmesine neden olur (Karip, 2003). Kaçınma stratejisinin kullanıldığı durumlar aşağıda izâh edilmiştir (Jonkman, 2006):

1. Önemsiz bir konu veya durum tartışılıyorsa,
2. Çatışmanın sebep olduğu zararlar, çözümün ortaya koyacağı yararlardan fazlaysa,
3. Tarafların sakinleşmesi için zamana ihtiyaç varsa bu strateji kullanılabilir.

2.1.4.3. Hükmetme Stili/Stratejisi

Tartışmanın istenmediği, itââtın beklendiği, ricânın olmadığı, emretmenin olduğu otoriter bir strateji olarak ifâde edilebilir (Bondesio, 1992). Kişi, güç kaynağını kendi otoritesinden alır. Gücünü kullanarak kendi lehinde sonuç elde etmeyi hedefler. Kararlarında ısrarcı olanların kullandıkları bu stratejide kendi fikir ve düşüncelerini empoze etmeye yönelik sürekli bir baskı vardır (Tjosvold, 1989). Stratejide itaatsizlik olarak görülen durum astların üstlerinin fikir, görüş ve düşüncelerini sorgulayarak itiraz etmesi olarak açıklanabilir (Blake ve Mouton, 1964). Dolayısıyla çatışmanın sonuçlanmadığı tam aksine korku kültürü ile çatışmanın içten içe gizli devam ettiği sonrasındaysa bir volkan gibi güçlenerek patladığı belirtilebilir (Başaran, 1992). Tehditlerin ve cezaların, önlem olarak kabul edildiği stratejide bir sonraki çatışmanın daha büyük ceza getirebileceği görevden uzaklaştırma, rütbe düşürme gibi süreçlerin yaşanabileceği mümkün olduğundan eğitim örgütlerinin yönetimi olumsuz yönde etkilenebilir (Blake ve Mouton, 1964).

Güç kullanma yoluyla çatışmanın bastırılması sonucunda sorunlar çözülmediği gibi yaşanan bu süreç çatışanların kazanıp kaybetmemesine yani mutlak zafer ve yenilgiye neden olur (Dee, Henkin ve Chen, 2000). Bunun sonucunda kaybedenler düşmanca bir tutum sergileyebilir (Akçakaya, 2003). Kişi kendini ön planda tutarken diğerleri arka planda kalır (Morris ve Brassard, 2006). Tehditler, emirler ve zorlayıcı isteklerle diğerlerinin düşüncelerine az değer verme veya onları yok sayma hükmetme stratejisinin özellikleri arasındadır (Colsman ve Wulfert, 2002). Yıkıcı etkileri olan bu stratejide çatışan tarafların amacı kazanmaktır. Dolayısıyla onlar için mağlubiyet zayıflık iken zafer, güç gösterisidir (Fleetwood, 1987). Zafer kazanmaya ilişkin tatminlerini doyurmak isteyen taraf, bazen bedensel güç kullanarak bazen de sözel tehdit, azarlama, alay etme, zorla kabul ettirme, bağırma ve küçümsemeyle diğer taraf üzerinde egemenlik kurmayı amaçlar (Başaran, 2004; Schrumpf, Crawford, Bodine, 1997). Bu strateji, yöneticiler tarafından aşağıda izâh edilen durumlarda kullanılabilir (Jonkman, 2006):

a. Daha önce uygulanan stratejilerin tümü işe yaramadığında,

b. Uygulanan stratejiler başarısız olduğunda,

c. Hızlı karar alınması gereken kritik durumlarda,

d. İstenmeyen durumlar, değişiklikleri ve değişimleri yöneticilerin kabul etmesi ve uygulaması zorunlu olduğunda strateji kullanılabilir.

2.1.4.4. Uzlaşma Stili/Stratejisi

Tarafların taviz vererek, bazı şeylerden vazgeçerek orta noktada buluşmak için el birliğiyle uzlaşmasını ve herkes için faydalı olan sonuca ulaşılmasını hedefleyen bir stratejidir (Rahim, 1979). Kesişme noktasında buluşmayı merkeze koyan bu stratejide birşeylerden vazgeçmek zorunda olan tarafların gereksinimleri genel olarak orta düzeyde karşılanabilir ve taraflar eksik doyum hissedebilirler (Gümüşeli, 1994; Thomas, 1976) Stratejinin uygulanmasında öncelikli olarak karşıt tarafların fikir ayrılıklarına ilişkin görüş ve düşünceleri açıkça konuşulmaz. Bunun yerine ortak noktalar ve ortak menfaatlere ilişkin görüş ve düşünceleri saygı çerçevesinde ifâde edilir. Yani bu süreçte itibar sarsıcı alaylardan ve küçük düşürücü sözlerden kaçınılır (Bumin, 1990). Bu stratejiye eşit güçte olan ve karşıt görüşlü tarafların çatışma yaşadıkları durumlarda başvurulur. Eğer taraflar özveride bulunmaktan vazgeçerse çatışma sonuçlanmadığından yeni çatışmalar doğabilir (Bursalıoğlu, 1987).

İş birliği ve çıkarlara yönelik eğilimlerin öncelikli olduğu stratejide, çatışan tarafların kendi çıkarlarını korumak için iş birliğine açık oldukları bir süreç vardır. Taraflar kendi çıkarlarını iş birliğiyle korumaya çalışırlar. Bu amaçla orta yol bulup birlikte hareket ederek, gerektiğinde fedakârlıkla özveride bulunarak, yaşanan çatışmayı kabul edilebilir çözümlerle sonlandırmaya çalışırlar (Akçakaya, 2003; Aydın, 2005; Colsman ve Wulfert, 2002). Tarafların ikisinin de uzlaşarak bazı şeylerden vazgeçmesi, ödün vermesi gerekebilir. Bu durumda ortaya çıkabilecek sorunlardan biri, bir tarafın diğer taraftan daha fazla fedakârlık yapmasıyla tekrar çatışmanın yaşanabilir olmasına yönelik olasılıktır (Kgomo, 2006). Uzlaşma stratejisinin temelinde amaca ulaşabilmek uğruna bazı şeylerden vazgeçme gelir. Bu bağlamda hiçbir amaca erişememektense bazılarına erişmek için vazgeçmeyi kabul etmek gerekir (Hanson, 2003). Çatışan taraflar karşılıklı özveriyle, kendi isteklerinin eşit ya da orta düzeyde mümkün olabilen kısmını gerçekleştirmek istediklerinde, uzlaşma stratejisine başvurabilirler (Başaran, 2004). Her iki tarafında temsilcileri, hatta bağımsız olan üçüncü bir taraf sürece dâhil olarak, pazarlık

ve/veya oylamayla soruna yönelik çözüm üretmeye çalışırlar. Dolayısıyla tarafların tümü için kaybetmenin ya da kazanmanın tam olarak gerçekleşmediği ifâde edilebilir.

2.1.4.5. İşbirliği (Bütünleştirme) Stratejisi

Çatışan tarafların ortak amaçlarına ve ortak çıkarlarına öncelik vererek iş birliği içerisinde karşılıklı anlaşmalarına dayanan, güveni ve problem çözmeyi odak alan, yapıcı bir strateji olarak ifâde edilebilir (Counts, 2003; Hanson, 2003). Yöneticiler çatışan tarafların memnuniyetini sağlamak amacıyla bütünleştirme stratejisini uygulayabilir (Kgomo, 2006). Bu bağlamda yöneticiler, çözüme yönelik öneriler geliştirmek, tartışmak, açıklama yapmak amacıyla iş birliği içinde çalışmayı ve düşünceleri samimiyetle paylaşmayı destekleyen olumlu bir örgüt ikliminde sağlıklı bir sohbet ortamı geliştirebilirler (Colsman ve Wulfert, 2002; DiPaola ve Hoy, 2001). Kazan kazan düşüncesinin hâkim olduğu bu strateji, problem çözme stratejisi olarak da ifâde edilebilir (Bondesio, 1992; Karip, 2003). Taraflar aralarındaki farklılıkları analiz ederek kabul edilebilir çözüme ulaşmak için çabalarlar. "Kartların ortaya konması" kuralına dayanan stratejide çatışan taraflar yaşadıkları sorunu ve nedenlerini birçok yönüyle îzah edebilirler (Karip, 2003). Tarafların bütünleşmesine ve memnuniyetine değer veren işbirliği stratejisinde tüm taraflar eşit derecede memnun olmayı isterler. İşbirliği odaklı yöneticiler, çatışma çözüm stratejilerinden yapıcı aynı zamanda barışçıl olanları benimseyerek problem çözmeye odaklanırlar. Bu bağlamda yapıcı ve akılcı görüşlerle, ilkeli görüşme tekniklerini kullanarak sağlıklı iletişim becerilerini ortaya koyarlar (Başaran, 2004; Bodine ve Crawford, 1996). Ayrıca tarafların karşılıklı memnuniyetini sağlamak için her iki tarafın da mümkün olduğunca kazandığı yaratıcı problem çözme tekniklerini kullanırlar (Morris ve Brassard, 2006). Diğer stratejilere göre daha çok çaba gerektiren bu stratejinin uygulanması durumunda, uzun süreli memnuniyetin ve olumlu ilişkilerin geliştiğini söylemek mümkün olabilir. İşbirliği stratejisinin aşamaları aşağıda sıralanmıştır (Fleetwood, 1987):

a. Çatışan iki tarafın da hedeflerinin ortaya koyulması,

b. Tarafların hedeflerinin bütünleştirilerek her iki tarafın da hedefiymiş gibi düşünülmesi,

c. Belirlenen hedeflere erişilmesi için faaliyetlerin ve eylemlerin belirlenmesi,

d. Belirlenen eylemlerin ve faaliyetlerin uygulanması.

2.1.4.6. Uyma Stili/Stratejisi

Bireyin kendi isteklerini arka planda tutarken, diğer kişileri memnun etmek için onların isteklerini, düşüncelerini öncelemesiyle uyguladığı strateji olarak ifâde edilebilir (Colsman ve Wulfert, 2002). Ödün vermeyle gerçekleşen bu süreç kişinin başkalarının isteklerine ve çıkarlarına hizmet etmesiyle gelişir. Sonuç olarak birey, hizmet ettiği kişilerin amaçlarına ulaşmalarına yardım eder (Morris ve Brassard, 2006). Bu strateji genellikle hayır kelimesini kullanamayan, düşüncelerini dile getiremeyen yani kendini ifâde edemeyen bireylerin otomatik olarak uyguladığı bir stratejidir. Uyma stratejisini uygulayan birey, aynı zamanda liderse çatışma çok yönlü olarak yaygınlaşabilir. Bu stratejiyi uygulayan bireyler genellikle sakin ses tonuyla bahaneler bulur, özür diler, çekingen kalır ve tüm bunları uyum sağlamak için yaparlar (Jonkman, 2006). Sorun yaşadıkları esnada öz saygılarını kaybedebilir, umut etmeyi bırakabilir, karşı tarafın kararını yanlış olsa bile kabul edebilir, kendi görüşünü söylemeden karşı tarafın fikrini kabul ederek çatışmayı sonlandırabilirler (Başaran, 2004). Ast-üst ilişkilerinde daha çok kullanılan bu stratejiyi uygulayan bireyin ana amacı çatışma yaşadığı kişiyle değer verdiği ilişkisini zedelemek istememesidir. Birey sürece uyum sağlayarak karşı tarafın isteklerini sorgulamadan kabul eder. Kendi fikrini söyleyemeden, karşı tarafı memnun etmek için fikirlerini kabul eder (Karip, 2003).

2.1.4.7. Ödün verme stratejisi

Bu stratejide farklılıkları yok sayılarak karşı tarafın memnuniyetine odaklanılır. Dolayısıyla fikirler ve davranışlar tamamen karşı tarafın memnuniyetine göre şekillenir (Rahim, 1985). Blake, ve diğ.,'nin *uysal birliktelik* (peaceful coexistence) kavramıyla ifâde ettikleri bu stratejide birey, kendi bulunduğu tarafın haksız olduğu inancına sahipse ve karşı taraftan gelebilecek bir beklenti içerisindeyse, bu stratejiye başvurup gönüllü olarak ödün verebilir (Rahim, 1985).

2.1.5. Örgütsel Çatışma

Örgütler, belirli hedeflere ulaşmak için insanları bir araya getiren ve bu hedeflerle uyumlu çalışma profili sergilemek için faaliyet gösteren yapılardır. Ataman'a (2009) göre örgütler; işler ve insanlar arasındaki ilişkileri düzenler. Örgütleri yönetenler, koordinasyon, rehberlik ve denetim gibi işlevleri etkin bir şekilde yerine getirmek için çabalarlar. Bu süreçte örgüte hizmet eden bireyler veya gruplar arasında anlaşmazlıkların yaşanması olasıdır. Dolayısıyla örgütlerdeki çatışma da, insanın ruhundaki çatışmacı doğanın bir yansıması olarak ifâde edilebilir.

Örgütsel çatışma, bireyler ya da gruplar arasında, çeşitli nedenlerle yaşanan sorunlarla meydana gelen dinamik bir süreçtir (Güney, 2011). Şimşek' e (2010) göre örgütsel çatışma: "İki veya daha fazla kişi veya grup arasında kıt kaynakların paylaşılması veya görevlerin dağılımı ile yine bu kişi veya gruplar arasında statü, amaç, değer ya da algı farklılıklarından kaynaklanan anlaşmazlık ya da uyuşmazlıktır." Günümüzde, örgütlerde yaşanan çatışmalar üzerine çeşitli araştırmalar yapılmıştır (Aydın, 2000; Güney, 2011; Koçel, 2010).

Örgütlerde çatışmaları meydana gelmesinin birçok nedeni vardır. Bu nedenler arasında; kişilik farklılıkları, kültürel farklılıklar, görev tanımlarındaki eşitsizlikler, iletişim sorunları, farklı bakış açılarıyla olayları algılama, çalışanlar arasındaki uyumsuzluklar, yetersiz kaynaklar, liyakatsiz verilen statüler, güncel ve teknolojik gelişmelere uyumsuzluklar ve birbirlerine bağlı birimlerin görevlerini tam olarak yerine getirmemesiyle meydana gelen aksaklıklar yer almaktadır (Özdemir, 2012; Şimşek, 2010; Varoğlu, 2013). Yaşanan çatışmaların örgüte fayda sağlayacak bir duruma dönüştürülmesi için öncelikle örgüt yapısının personelden, görev tanımlarına kadar yukarıda ifâde edilen ve çatışmalara neden olabilecek tüm yönleriyle bilinmesi bu bağlamda çözüme yönelik önerilerin geliştirilmesi sağlıklı bir örgüt kültürünün oluşturulmasını desteklemektedir. Ayrıca örgütü oluşturan personelin yaşadığı sorunlara etik ve gerçekçi bir bakış açsıyla yaklaşılması önemli görülmektedir.

Tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de, çatışmaların yaşanması mümkündür (Busch, 2015). Okul yöneticileri ve öğretmenler, yaşanan çatışmaları, okul örgütüne fayda sağlayacak bir duruma dönüştürmek için bir takım bilgi ve becerilere sahip olmalıdır. Eğitim örgütlerinde çatışmalar aşağıda farklı bir başlık altında ifâde edilmiştir.

2.1.5.1. Eğitim Örgütlerinde Çatışma

Farklı fikirlerin, değerlerin, hedeflerin ve beklentilerin bir araya geldiği okullarda, çatışmaların ortaya çıkması da doğaldır. Eğitim örgütlerinde çatışmaları çözmek amacıyla harcanan zaman 1970'lerin ortalarından günümüze kadar hızlı bir ilerlemeyle artış göstermiştir (Yıldızoğlu ve Burgaz, 2014). Öğrenciler, öğretmenler, veliler ve diğer okul personeli arasında zaman zaman farklı görüşler, beklentiler ve ihtiyaçlar çatışmalara yol açabilir (Turan, 2021).

Eğitim liderlerinin görevleri arasında, bağlı olmuş olduğu örgütün amaçlarını belirlemek, bu amaçların gerçekleştirilebileceği örgüt iklimini yaratmak, örgütün bu amaçlar doğrultusunda yaşamasını sağlamak ve ortaya çıkabilecek çatışmalara yönelik çözümler üretmek vardır (Bursalıoğlu, 2013). Dolayısıyla öğretmenler ve okul yönetimi, eğitim

kurumlarında sadece akademik ve sosyal süreçlerin yürütülmesinden sorumlu olmayıp aynı zamanda okul topluluğu içindeki dinamikleri kendi görev alanları bağlamında yönetmek ve anlaşmazlıkları çözmek gibi kritik rollere de sahiptirler. Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin çatışmaları etkili bir şekilde yönetmesi, sağlıklı bir okul ortamının oluşturulmasını ve eğitim kalitesinin artmasını sağlayabilir.

Çatışma yönetiminde tarafsız kalma ve tüm taraflara âdil davranma önem taşır (Yüksel, 2020). Bu durum, çatışmanın çözülmesi sürecinde güven oluşturarak tarafların âdil bir sonuca ulaşacağına dair inançlarını güçlendirebilir. Okul ikliminde meydana gelen çatışmalara etkili çözümler bulmak için öncelikle çatışmanın temel nedenini belirlemek daha sonra sorunu tüm yönleriyle anlamak ve tarafların bakış açılarını dinlemek gerekir (Durak, 2010). Bu süreçte tarafların bir araya gelerek sorunlarını açıkça ifâde edebilecekleri samimi bir ortam yaratmak ve her iki tarafın da karşılıklı bir anlayış geliştirerek kendilerini ifâde etmesini sağlamak değerlidir (Gözler, Köksal ve Gözler Ural, 1997).

Öğretmenler ve eğitim yöneticileri okul içi çatışmalarda, uzlaşma sağlamak için tarafları empati geliştirmeye teşvik edecek anlayışa dayalı ortak bir zeminde, her iki taraf için de kapsayıcı ve kabul edebilir çözümler sunabilir. Yaşanan bu süreç, tarafların birbirlerine taviz vermelerini gerektirebilir. Dolayısıyla çatışma, her zaman olumsuz bir durum olarak değerlendirilmemelidir. Etkili bir çatışma yönetimi, bu anlaşmazlıkların olumlu bir değişim ve gelişim fırsatına dönüşmesini sağlar. İşte bu noktada ruhsal liderler çatışmaların çözülmesini sağlayıp motivasyonu yükselterek okul ve sınıf ikliminde daha huzurlu bir öğrenme ortamı yaratabilir (Akyavuz, 2020). Okulun pozitif iklimi, öğrencilerin, velilerin ve öğretmenlerin kendilerini güvende, saygı duyulan ve değer verilen bireyler olarak hissetmelerini sağlayıp okula aidiyetlerini desteklerken okula sağlamak istedikleri değeri de artırır. Sonuç olarak, öğretmenin sınıf içi performansı, motivasyonu ve öğrencilere sunulan eğitimin kalitesi pozitif yönde etkilenir (Yüksel, 2020). Başka örgütlere göre daha informal olan eğitim örgütlerinde, yaşanabilecek olası çatışmalarda süreç yönetiminin doğru, etkili ve kapsayıcı stratejiler kullanılarak yönetilmesinin başta öğretmenler olmak üzere okul örgütü üzerinde olumlu etkisinin olduğu ortaya koyulmuştur (Acar, 2006; Övün, 2007; Özkara ve Tunç, 2020; Yüksel, Özgenel ve Bilgivar, 2022).

Bir eğitim örgütünde çatışmanın yaşanmaması, örgüt üyelerinin yeniliğe açık olmadığı ve değişime direnç gösterdiği şeklinde yorumlanabilir (Üngüren, 2009). Zümreler, veliler,

öğretmenler veya eğitim yöneticileriyle yaşanan çatışmaların sağlıklı yönetimi, eğitim kurumlarında barışçıl ve üretken bir öğrenme ortamı oluşturulmasını sağlayabilir. Sınıf iklimindeki eğitim liderleri olan öğretmenlerin bu süreçte oynadığı rol, çatışmalara yönelik çözüm önerileri geliştirirken okul topluluğu içindeki ilişkileri de güçlendirebilir. Etkili çatışma yönetimi, sadece mevcut sorunların çözülmesini sağlamakla kalmaz, aynı zamanda uzun vadede daha sağlıklı ve sürdürülebilir bir okul kültürünün oluşmasına katkıda bulunabilir. Bu nedenle, okul müdürlerinin ve öğretmenlerin çatışma yönetimi becerilerini geliştirmeleri ve bu konuda aktif rol üstlenmeleri, eğitim ortamlarının kalitesini çok yönlü olarak artırmanın bir gereksinimi olarak ifâde edilebilir.

2.1.6. Çatışma Yönetim Stratejileri ile İlgili Araştırmalar

Çatışma yönetim stratejileri ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalara aşağıda yer verilmiştir.

2.1.6.1. Çatışma Yönetim Stratejileri ile İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Rahim'in (1983) çalışmasında ilkokullarda görevli yönetici ve öğretmen ilişkilerinde ortaya çıkan sorunları ele almıştır. Eğitim finansmanında (bütçede) sorun yaşanmazken sicil ve özlük temalı faaliyetlere yönelik işlerde orta düzeyde sorunların yaşandığı, hizmet içi eğitimlere öğretmen belirleme temasında da önemli düzeyde sorunların yaşandığı tespit edilmiştir.

Ural (1997) ilköğretim okullarında mesleğini icra eden yöneticilerin öğretmenlerle yaşadıkları çatışmaları yönetmede, kullandıkları çatışma yönetim stratejlerinin sıklıklarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin en çok problem çözme ve uzlaşma stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca sıkça başvurulan çatışma yönetim stratejilerinde; okul müdürlerinin görev yaptıkları okul kademesinin, yöneticilikteki mesleki kıdemlerinin, okulun yerleşim biriminin, yöneticilik eğitimlerinin ve okullarında görevli öğretmen sayılarının etkili olmadığı bulunmuştur.

Çatışma çözme stratejilerine yönelik çalışmalar Türkiye'de özellikle 90'lı yıllarda nicel ve nitel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmiştir (Koruklu, 1998). Atay (2001) araştırmasında ortaokullarda görevli okul müdürlerinin çatışma sürecinde daha çok uzlaşma stratejisine başvurduklarını ortaya koymuştur. Yine diğer araştırmalarda da okul müdürlerinin çatışma yönetim süreçlerinde sıklıkla uzlaşma stratejisini (Abacıoğlu, 2005; Yıldızoğlu, 2013) tercih ettikleri belirtilmiştir. Diğer taraftan Arslan (2020) çalışmasında okul yöneticilerinin genel olarak hükmetme stratejisine başvurduğunu saptamıştır.

Demirkaya (2003) İlköğretim okullarında çalışan öğretmen ve yöneticilerle yaptığı çalışmada, benzer olaylar bağlamında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha fazla çatışma yaşadığını belirlemiştir. Ayrıca 1-5 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerin daha sık çatışma yaşadığı tespit edilmiştir. Düşükcan (2003) okul ikliminde yöneticilerin öğretmenlerle yaşadıkları çatışmaları ele almıştır. Yöneticilerin başvurdukları çatışma yönetim stratejilerini analiz ettiği araştırmada en çok tümleştirme ve uzlaşma en az ise hükmetme stratejisinin kullanıldığı tespit edilmiştir.

Gümüşeli (2004) 226 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirdiği araştırmasında, okul müdürlerinin en sık hükmetme ve kaçınma stratejilerine başvurduklarını nadiren de ödün verme stratejisini kullandıklarını ortaya koymuştur. Okul müdürlerinin çatışma yönetiminde başvurdukları uzlaştırma, tümleştirme ve ödün verme stratejilerinin öğretmenlerin işe doyum düzeylerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki doyumu ve okul müdürlerinin başvurduğu hükmetme stratejisi arasında negatif bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Asunakutlu ve Safran (2004) araştırmalarında kamu kurumlarında çatışmalara neden olan kültürel farklılıkları ele almışlardır. Bu bağlamda farklı kültürlere sahip bireylerin birlikte çalışmalarıyla ortaya çıkan çatışmaların örgütsel performansı olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir.

Özgan'ın (2006), ilköğretim düzeyindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin başvurdukları çatışma yönetim stratejilerini tespit etmeyi amaçladığı araştırması Gaziantep ilinde gerçekleşmiştir. Araştırmada öğretmenlerin başvurma sıklıklarına göre sırasıyla; bütünleştirme, uzlaşma, uyma ve kaçınma stratejilerini kullandıkları ortaya koyulmuştur. Ayrıca İlköğretim düzeyinde 1. kademede görev yapan öğretmenlerin 2. kademede görev yapanlara göre uyma ve uzlaşma stillerini daha sık kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir ve Özdemir (2007) araştırmalarında, uzlaşma ve işbirliği stratejilerinin çatışma yönetim sürecinde daha etkili olduğunu ve bu stratejilere daha çok başvurulduğunu ortaya koymuşlardır. Altuntaş (2008) araştırmasında öğretmenler arası yaşanan çatışmaların nedeninin iletişim yetersizliği olduğunu belirlerken yönetici öğretmen çatışmalarının nedeninin de baskı olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca öğrenci-öğretmen çatışmalarına neden olarak saygısızlık gösterilmiştir.

Karakuş ve Çankaya (2009) çalışmalarında ilişkisel tarama tekniğini kullanarak okul müdürlerinin kişilik özellikleriyle çatışma yönetim stratejileri arasındaki ilişkiyi analiz etmişlerdir. Elazığ ilinde 107 okul müdürü ile gerçekleştirilen araştırma sonucunda bütünleştirme stratejisini kullanan okul müdürlerinin açıklık, sorumluluk ve değişime açıklık temalarında kişilik özelliklerine sahip olduğu; uzlaşma stratejisini benimseyen okul müdürlerinin de duygusal olarak tutarlı ve uyumlu kişilik özelliklerini benimsediği ortaya koyulmuştur. Okul müdürlerinin değişime açıklık temasındaki kişilik özelliğinin ise hükmetme stratejisini anlamlı olarak ve ters yönde yordadığı belirlenmiştir.

Buğa (2010) ilköğretim düzeyinde 310 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmasında duygusal zekâsı ileri düzeyde ve düşük düzeyde olan öğretmenlerin başvurdukları çatışma yönetim stratejilerini analiz etmiştir. Duygusal zekâsı ileri düzeyde olan öğretmenlerin uyma, bütünleştirme ve uzlaşma sitillerine yönelik olarak duygusal zekâsı düşük olan öğretmenlere kıyasla daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin başvurulan çatışma yönetim stratejileri üzerinde etkili olmadığı saptanmıştır.

Ceylan (2010) araştırmasında öğretmenler ve eğitim yöneticilerinin yaşadıkları çatışma alanlarını tespit etmiştir. Sonuç olarak adaletsiz iş yükü dağılımı, ortak kullanım alanları ve bireysel farklılıkların çatışmalara neden olduğu belirlenmiştir. Durak (2010) çalışmasında; yaşanan çatışmaların öğretmen performansını olumsuz yönde etkilediğini ve çatışmalara taraf olan öğretmenlerin sürecin olumsuz etkileri nedeniyle performanslarının düştüğünü ortaya koymuştur.

Yaman ve Türker (2011) İstanbul'un Küçükçekmece ilçesinde yer alan ilköğretim düzeyindeki özel ve resmi okullarda görevli öğretmenlerle gerçekleştirdikleri araştırmalarında öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin başvurdukları çatışma yönetim stratejileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. 0-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin uyma stratejisine yönelik puanlarının, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca en çok başvurulan çatışma yönetim stratejisinin tümleştirme olduğu belirlenmiştir.

Uysal (2012) İstanbul'da özel ve resmi ilköğretim okullarında gerçekleştirdiği araştırmasında öğretmenlerin yaşamış olduğu çatışma durumlarını ve bu esnada başvurdukları çatışma yönetim stratejilerini tespit etmeyi amaçlamıştır. 367 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre uyma, uzlaşma ve

kaçınma stratejilerine daha sık başvurduğu saptanmıştır. Ayrıca 21 ve üstü kıdemi olan öğretmenlerin en çok bütünleştirme stratejisine başvurduğu; 1-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin de en çok kaçınma stratejisine başvurduğu belirlenmiştir.

Arslantaş ve Özkan (2012) Kilis'te ilköğretim okullarında çalışan 142 öğretmenle gerçekleştirdikleri araştırmalarında öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin çatışma esnasında başvurdukları çatışma yönetim stillerinin sıklıklarını tespit etmişlerdir. Öğretmenlerin değerlendirmesine göre okul yöneticilerinin öncelikle "tümleştirme ve uzlaşma stillerini daha sonra ödün verme ve kaçınma sitillerini kullandıkları belirlenmiştir.

Demirkaya'nın (2012) araştırmasında çatışma çözme stratejilerinin örgütlerde öfke düzeyini düşürdüğü, sorumluluğu, disiplini, empatiyi ve sorun çözme becerilerini arttırdığı bu bağlamda yapıcı bir iklimle kurum kültürüne pozitif katkılar sağladığı tespit edilmiştir.

Güllüoğlu (2013) araştırmasını Kayseri'de ilköğretim düzeyindeki özel okullarda görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirmiştir. 112 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin en sık okul müdürleriyle ve daha sonra müdür yardımcılarıyla çatışma yaşadıkları tespit edilmiştir. Çatışma esnasında öğretmenlerin öncelikle uzlaşma stratejisine başvurduğu belirlenmiştir.

Odabaşıoğlu (2013) okul müdürlerinden veri topladığı araştırmasında, çatışma yönetim stratejilerinden en sık kullanılan stratejinin tümleştirme en az kullanılan stratejinin de hükmetme stratejisi olduğunu belirlemiştir. İnandı, Tunç ve Gündüz (2013) araştırmalarında, çatışma yönetim stratejileri üzerinde okul yöneticilerinin özyeterliliğe ilişkin algılarının anlamlı seviyede etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Alan yazını incelendiğinde çatışma yönetiminin iletişimle güçlü bağını ortaya koyan araştırmaların yapıldığı belirlenmiştir (Kaymak, 2015).

Akyavuz (2020) araştırmasında, öğretmenlerin genel olarak okul müdürleri, müdür yardımcıları, veliler ve meslektaşlarıyla kurum işleyişi, öğrenciler, yönetim ve kişisel ilişkiler konularında çatışma yaşadıklarını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin yaşadıkları çatışmalarda en sık bütünleştirme, uyma ve uzlaşma stratejilerine başvurdukları belirtilmiştir. Çatışma nedenleri olarak; adaletsizlik, iletişim kopukluğu, baskı ve saygısızlık gösterilmiştir. Ayrıca fiziksel ihityaçların giderilememesi de çatışma nedeni olarak ifâde edilmiştir. Sonuç olarak çatışmaların öğretmen motivasyonunu olumsuz etkilediği, iletişim engellerine ve mesleki soğumaya neden olduğu saptanmıştır.

Yüksel (2020) çalışmasında, okul müdürlerinin çatışma yönetiminde kullandığı tümleştirme ve ödün verme sitillerinin öğretmen motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini belirtirken hükmetme ve kaçınma sitillerinin öğretmen motivasyonunu olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

Karamanlıoğlu, Şenkul ve Sığrı (2020) araştrımalarında, akademisyenlerin çatışma yönetme stratejileri ile duygusal yeterliliklerinin ilişkili olduğunu belirlemişlerdir. Çetinel ve Esen (2020), duygusal zekâsı yüksek olan yöneticilerin çatışma esnasında bütünleştirme ve kaçınma stratejilerine daha çok başvururken ödün verme ve hükmetme stratejisini daha az kullandıklarını tespit etmişlerdir.

Ören (2021), öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin yaşadığı çatışmaları ele aldığı araştırmasında çatışma yönetim stratejilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Çimen ve Sarıboğa (2021), İstanbul'un Bahçelievler ilçesinde 103 yönetici ve 300 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırmalarında öğretmenlerin değerlendirmesi kapsamında okul yöneticilerinin çatışma yönetimine yönelik tutumlarını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Sonuç olarak öğretmenlerin değerlendirmesiyle okul yöneticilerinin uzlaşma tutumlarının orta seviyede olduğu belirlenirken tümleştirme stratejisine yönelik tutumlarının yüksek seviyede olduğu saptanmıştır.

Gözler, Köksal ve Gözler (2021) araştırmalarında bireysel farklılıklar nedeniyle çatışmaların yaşandığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda okul müdürlerinin çatışma yönetimine yönelik olarak bilgi, beceri ve deneyimlerinin değer taşıdığını ifâde etmişlerdir. Göçer (2021) araştırmasında, okul yönetimi ve öğretmenlerin genel olarak dikey türde çatışmalar yaşadığı, öğretmenler arasında da yatay türde çatışmaların yaşandığı tespit edilmiştir. Araştırma sürecinde çatışmaların öğretmen ve öğrencilerin performansını olumsuz yönde etkilediği saptanmıştır.

Karaman (2022), üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmasında "anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran arabuluculuk" temalı sekiz haftalık bir psikoeğitim programı uygulamıştır. Programın katılımcıların; duygusal şantaj seviyelerini düşürdüğü, duygusal öz-yeterlilik seviyelerini yükselttiği ve uzlaşmacı çatışma stillerine bazı katkılar sağladığı belirlenmiştir.

Karamuk ve Dulay (2023) ilişkisel tarama ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında duygusal zekâ becerileri odağında, okul yöneticilerinin çatışma yönetim süreçlerine yönelik başvurdukları stratejileri yordamışlardır. 299 öğretmenin katılımıyla uygulanan ölçeklerin analiz sonuçları kapsamında okul yöneticilerinin başvurdukları çatışma yönetimine ilişkin stratejiler ile duygusal zekâ becerileri arasında anlamlı düzeyde ve pozitif yönde ilişkinin olduğu saptanmıştır.

2.1.6.2. Çatışma Yönetim Stratejileri ile İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Gross ve Guerrero (2000) çalışmasında, çatışma yönetimi stillerinin nasıl algılandığını belirlemek istemiştir. En etkili olduğu düşünülen çatışma stilinin bütünleştirme stili olduğu tespit edilirken kaçınma sitilinin etkili olmadığı belirlenmiştir.

DeChurch Marks (2001), çatışmanın aktif yönetiminin grup performansını olumlu yönde etkilediğini belirlerken pasif çatışma yönetiminin grup performansını olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Janssen (2004) araştırmasında örgütte görevli bireylerin psikolojik olarak güçlendirilmeleri ve yetkilendirilmelerinin örgütsel verimliliği arttırdığını tespit etmiştir.

Pajibo ve Adjine'nin (2015) araştırmalarında, okul kaynaklarına erişimdeki rekabetin çatışmalara neden olduğunu belirtmişlerdir. Bu süreçte okul müdürlerinin tamamının öğretmenlerin ise %70'nin çatışmayı önlemeye önem verdiğini ifâde etmişlerdir. Sonuç olarak okul müdürlerinin öğretmenlere eşit ve adîl davranmak için, toplantılar düzenleyerek iletişim içerisinde uzlaşmayla çatışmaları engellemeye çalıştıkları tespit edilmiştir.

Yurdunkulu (2016) çalışmasında, meslekte 21 yıl ve üstü çalışan öğretmenlerin uzlaşma stratejisine daha çok başvurduklarını tespit etmiştir. Hassannejad ve diğ., (2017) araştırmalarında, beden eğitimi uzmanlarının müzakere yöntemleri ile çatışma yönetme stratejileri arasında anlamlı derecede bir ilişkinin olduğunu tespit etmişlerdir. Fakat beden eğitimi uzmanlarının müzakere yöntemleri ile kaçınma stratejisini kullanma durumları arasında anlamlı düzeyde bir ilişkiye rastlanmamıştır. Beden eğitimi uzmanlarının çözüm odaklı stratejileri benimsedikleri sonucuna varılmıştır.

Javed ve Akhtar (2019) araştırmalarında, üniversite öğrencilerinin çatışma yönetiminde öncelikle bütünleştirme daha sonra hükmetme ve en son kaçınma stratejilerini kullandıklarını tespit etmişlerdir.

Sihotang ve Murniarti (2021) çalışmalarında, öğrenciler arasında yaşanması olası çatışmaların ahlaki değerler aşılayarak çözülebilmesi amacıyla çözümler bulmayı amaçlamışlardır. Çalışmanın alt odak noktaları; müdür liderliği, karakter eğitimi, aile eğitimi, okul kültürü ve öğretmen liderliği olarak belirlenmiştir. Nitel yöntemle ve derinlemesine görüşmelerle gerçekleştirilen araştırma sonucunda okul yöneticileri ve öğretmenlerin yaşanan çatışmaları yönetebilmek için diğer öğretmenler ve ailelerle iş birliği içinde olmaları gerektiği tespit edilmiştir. Ayrıca çatışmaları azaltmada öğrencilere okul ikliminde verilebilecek olan karakter eğitimlerinin faydalı olacağı önerilmiştir.

Jeannis (2023) araştırmasında, okul ikliminde yöneticilerin çatışma çözüm programına yönelik deneyimlerini ve düşüncelerini incelemiştir. 5 okul yöneticisinin görüşleriyle yapılan analizlerde çatışma çözüm programının davranışları olumlu yönde etkilediği, liderlik becerilerini desteklerken çatışmaları azalttığı belirlenmiştir. Araştırma sonunda programın uygulanmasına yönelik daha çok zamanın ayrılması önerilmiştir.

2.2. RUHSAL LİDERLİK

Bu kısımda ruhsal liderlik kavramı, ruhsal liderlik modelleri ve okul kültüründe ruhsal liderlik konularına yer verilmiştir.

2.2.1. Ruhsal Liderlik Kavramı

Son yıllarda Amerika başta olmak üzere çeşitli ülkelerde üzerinde durulan ruhsal liderlik kavramı öncelikle finansal sorunlar ve krizler üzerine odaklanmıştır (Fleischman, 1990). Örgütlerde yaşanan finansal sorunlar ve krizler çalışanlar üzerinde çok yönlü olumsuz duygular yaratmış bu durumun kurtuluş reçetesi olarak ruhsal liderlik kavramı ortaya çıkmıştır (Fry, 2003). Ruhsal liderlik kavramı; örgütte yüksek verimliliği ve sosyal sorumluluğu artırarak hem liderin hem de işgörenin memnun olmasını amaçlar (Fry, 2003). Küresel yeniliklerin eğitime yansımaları, eğitim örgütlerindeki liderliğe yönelik bakış açılarını da çok yönlü olarak etkileyebilir. Bu bağlamda güncel gelişmeler, liderliğe yönelik yeni yaklaşımlarıda beraberinde getirir (Marx, 2006). Güncel yaklaşımlardan biri olan ruhsal liderlik kök değerlere dayanarak geçmişten geleceğe kapsayıcı özellikleri merkeze alır (Özcan, Bozbayındır ve Bulut, 2013). Kök değerlere dayanan ruhsal liderlik, felsefesinde yeniliklere uyumu esas alan farklı liderlik yaklaşımlarından biridir (Özcan, Bozbayındır ve Bulut, 2013). Bu bağlamda örgütte kapsayıcı bir bütünlük sağlamak, ahlak standartlarına uygun davranış örüntülerine önem vermek,

işgörenin örgüte yönelik aidiyet hissini geliştirmek ve işgörenin işine daha çok değer vermesini anlamlı kılmak ruhsal liderliğin önemli unsurlarındandır (Moxley, 2000). Ruhsal liderliğin etkin olarak kullanılabilmesi için öncelikle örgüt üyelerinin iç dünyalarına ve örgüt ikliminde nasıl hissettiklerine değer verilmesi gerekir (Fry, 2003). Örgütü oluşturan bireylerin kendilerini örgütün gerçek bir üyesi olarak hissedebilmesi, kendileri ve örgütün diğer elemanları için endişelenebilmesi, aynı zamanda örgüt içyapısında hem takdir etme hem de takdir edilme duygusunu hissetmesi, örgütü oluşturan tüm bireylerin örgüt aîdiyetini daha güçlü hale getirebilir. Örgütte asıl önemli olanın yapılan iş olduğu bilinciyle bireylerin ortaya koydukları işe yönelik inançlarını desteklemek ve içten gelen öz denetim duygusuyla o işe odaklanmalarını sağlamak değer taşır (Bakan ve Doğan, 2013; Bozkurt ve Töremen; 2015; Bozkuş ve Gündüz, 2016; Ergen, 2011; Gündüz, 2014; Kılıç, 2018; Polat ve Tülübaş, 2013).

Ruhsal liderlik, insanların iç dünyasındaki yönetimsel gereksinimleri odağında, ruh kavramının detaylı ve derinlemesine analiz edilip liderlikle ilişkilendirilmesi yoluyla anlamlı hâle gelebilir. İş dünyasından eğitim sistemine kadar geniş bir yelpazede uygulanabilen ruhsal liderlik, özellikle değişim süreçlerine anlamlı bir katkı sağlayabilir. Ruhsal liderlerin özellikleri aşağıda ifâde edilmiştir (Akıncı, 2017; Ardıç, 2013; Damar ve Eskiler, 2017; Ergen, 2011; Gündüz, 2014; Kılıç, 2018; Narcıkara, 2017; Tan, 2015).

1. Ruhsal liderler, genellikle yüksek bir farkındalık seviyesine sahip, diğerlerinin manevi ihtiyaçlarını ve duygusal durumlarını anlayan ve onlara destek olan bireylerdir. Ruhsal liderlik, geleneksel liderlikten farklı olarak, maddi başarıdan ziyade manevi gelişime, anlam bulmaya ve toplumsal faydaya odaklanır. Ruhsal lider, ekip üyelerinin kendilerini gerçekleştirmelerine ve daha derin bir anlam bulmalarına yardımcı olabilir.

2. Ruhsal liderler, kendi iç dünyalarının ve başkalarının manevi durumlarının farkındadırlar. Bu farkındalık, empati kurma ve duygusal zekâyı kullanma becerilerini geliştirebilir.

3. Ruhsal liderler etik ilkelere sıkı sıkıya bağlıdırlar. Adalet, dürüstlük ve şefkat gibi değerleri ön planda tutarlar. Vizyonları ve inançları ile başkalarına ilham vererek, onları amaçlarına ulaşmaları için motive ederler. Ruhsal liderler bireylerin, sadece kendileri için değil, dünyaya anlam katmak için çalışmaları gerektiğine ilişkin inançlarını desteklerler.

4. Ruhsal liderler, köklerimizden beslenen gelenekler ve öz değerlerle entelektüel kimliklerini birleştirerek, liderliklerini çok yönlü destekleme yetisine sahiptirler. Dolayısıyla ruhsal liderler, çalışanlarının kendilerini daha iyi tanımalarını, anlamalarını ve ifâde etmelerini, güçlü taraflarını keşfetmelerini, zayıflıklarının farkında olmalarını sağlar. Ayrıca çalışanlarının hedeflerini gerçekleştirme motivasyonlarını destekleyerek olumlu değişim ve dönüşüme katkıda bulunur.

5. Ruhsal liderlerin diğer misyonları arasında; ortak vizyon, merhamet, fedakarlık, sevgi, saygı, sosyal ve kültürel değişime yönelik sağlıklı uyumu destekleme, ilham verme, güncel gelişmeler ışığında bireylere yeni bakış açısı sunabilme, güncel ve stratejik yol haritalarıyla bireyleri çok yönlü güçlendirme, güncel gelişmeler ışığında bireyin kendini aşma çabasını tetikleme, yetki verme ve işlerine yönelik olarak derin ve eşsiz değer duygusu oluşturma ve ekip ruhuyla iş birlikli çalışmayı destekleme hedefleri bulunmaktadır. (Bakan ve Doğan, 2013; Gündüz, 2014; Kılıç, 2018).

Alan yazını incelendiğinde ruhsal liderliğin olumlu etkilerinin hem örgütsel bağlamda (Chahardeh ve Chegini, 2015; Febrianto ve diğ., 2019; Hamid, 2020; Maris ve diğ., 2016; Salehzadeh ve diğ., 2015) hem de dini bağlamla (Egel ve Fry, 2017; Karagül, 2019; Karakaş, 2010; Marwansyah, 2017) analiz edildiği tespit edilmiştir. Ruhsal liderliğin örgütsel çıktıları pozitif yönde desteklediğine ilişkin birçok araştırmaya ulaşılmıştır (Maris ve diğ., 2016; Salehzadeh ve diğ., 2015). Ayrıca ruhsal liderliğin olumsuz örgütsel çıktıları azalttığına ilişkin çalışmalar vardır (Chahardeh ve Chegini, 2015; Hamid, 2020).

Ruhsal liderlik alan yazında diğer liderlik kavramlarıyla da ilişkilendirilmiştir. Dönüşümcü liderliğin köklerinde yer alan motivasyon, ruh kökünden ilham alır (Gündüz, 2014). Dönüşümcü liderliğin ruhsal liderlikle kesiştiği nokta burada başlar. Bu bağlamda edebiyat, felsefe, din, metafizik gibi değerleri içine alan ruhsal liderliğin (Fairholm, 1997) aslında özünü liderin ruhsallığından alan dönüştürücü liderliğe (Gündüz, 2014) dayandığı söylenebilir. Fairholm (1997) çalışmasında ruhsal liderliğin aslında hizmetkâr liderliği esas aldığını ifâde etmiştir. Ahlaki liderliği kapsayan ruhsal liderlik, kökeninde hizmet etmeye hedeflenir (Akıncı, 2017). Ruhsal liderliğin otantik liderlik ile benzeşen yönü her ikisinin de bireysel bütünlüğe odaklanmasıdır (Chi, 2018). Yani bir liderin, ruhsal lider olarak betimlenebilmesi için öncelikle o liderin, ruhsal liderliği temel alan boyutlara sahip olması gerekir. Ruhsal liderliğin boyutları içinde; çaba, anlam, vizyon, üretkenlik, örgütsel bağlılık,

inanç, umut, verimlilik, fedakarlık (özgecil sevgi), ait olma ve yaşamsal memnuniyet bulunur (Orhan ve diğ., 2021). "Vizyon", başarılması hedeflenen amaç için tutkuyla çalışılması ve bu amacın idealist bir ifâde ile betimlenmesidir (Fry ve diğ., 2016). Beklenti duygusunu istekle hissetmek "umut" olarak ifâde edilirken "inanç" soyut olana inanmaktır (Kılıç, 2018), Karşılıksız iyilik etme "fedakârlık" kavramıyla ifâde edilirken "insancıl olma", kendini ve değerlerini takdir etmektir (Ardıç, 2013).

Ruhsal liderliğin uygulandığı kurumlarda liderin yaratmaya çalıştığı özgecil sevgi, kurumda olan endişe, kıskançlık, kızgınlık, suçluluk, başarısızlık ve bencillik gibi olumsuz duyguların neden olduğu korkuların yok edilmesinde işlev görecek ortak bir vizyon ortaya konulmasını destekler (Polat ve Tülübaş, 2013). Vizyon, kurumun bir bütünmüş gibi hareket etmesini destekleyebilir. Çünkü ruhsal liderlikte örgüte bağlı tüm çalışanların iç dünyaları düşünülür. Her çalışanın iç dünyasını analiz edip kendi duygu ve düşüncelerini önemsemesi ruhsal açıdan da tüm örgüt üyelerinin daha güçlü olmasını destekler (Ertürk, 2016). Dolayısıyla ruhsal liderlik, örgüt ikliminde manevi refah ortamı oluşturarak üretkenlik ve bağlılığı maksimun düzeye çıkarmayı hedeflerler (Fry ve diğ., 2007). Bu durum örgüt ikliminde çok yönlü "verimlilik" (Damar ve Eskiler, 2017; Wang ve diğ., 2019) olarak ifâde edilir.

2.2.2. Ruhsal Liderlik Modelleri

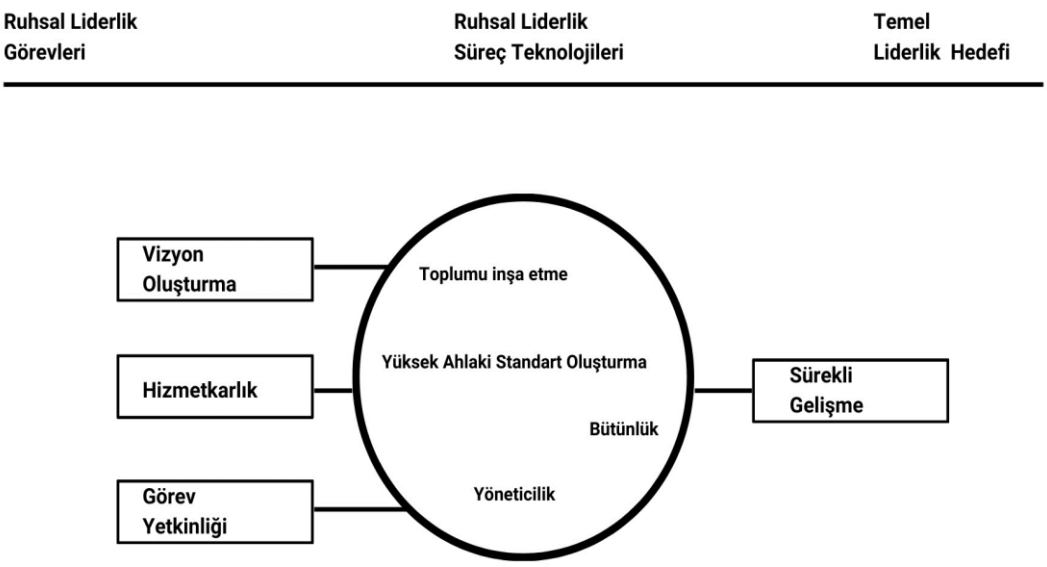
Ruhsal liderlik teorilerinin incelendiği bu bölümde öncelikli olarak Fairholm (1997) ve Fry'ın (2003) çalışmalarına daha sonra da Eggert (1998), Sanders, Hopkins ve Geroy, (2003), Kriger ve Seng (2005), Reave (2005), Benefiel (2005), Chen ve Yang (2012), tarafından yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Ruhsal liderliğe ilişkin Fairholm'un (1997) teorisinde; ruhsallık ile liderlik birlikte ele alınmıştır. Dolayısıyla ruhsal lider, örgüt personelinin ruhsal değerleri ve örgütün değerlerini ortak bir ilişki içerisinde bütünleştirir (Kılıç, 2018). Fairholm (1996) örgüt personelini bütünsel bir bakış açısıyla sosyal, ruhsal, ussal ve duygusal beceriler odağında analiz eder. Öne sürülen bu modelde insanın ahlakı, kök değerleri ve yaratıcılığı temelinde yaşamı anlamlı kılmak esas alınır. Hizmetkâr liderlik üzerine şekillenen model, bireylerin iş iklimindeki özgürlükleri ve tercihlerini engellemeden fedakarlıkla çalışmalarına dayalıdır. Ayrıca bu model; metafizik, felsefe, dini literatür ve değer esaslı dönüşümsel liderlik modeliyle ilişkilidir (Fairholm, 1996).

Fairholm'un ruhsal liderlik modeli üç aşamadan meydana gelir. İlk aşamada ruhsal lider, görevde yetkinliği, vizyon oluşturmayı ve hizmetkarlığı hakkıyla yerine getirmeyi

amaçlar. İfade edilen bu üç amaç kapsamında ruhsal lider, bir sonraki aşamanın gerçekleşmesine zemin hazırlar. İkinci aşamada hizmetkarlık, cemiyet oluşturma, bütünlük ve yüksek ahlaki standartlar yer alırken son aşamada sürekli gelişim hedeflenir (Fairholm, 1997; Narcıkara, 2017).

Ruhsal liderlik modelini boyutlara göre belirleyen Fairholm (1998), sekiz boyutlu bir yapı oluşturmuştur. Bireyi tüm yönleriyle kapsamayı amaçlayan sekiz boyut, bir kümeyle sembolleştirilmiştir (Fairholm, 1998). Fairholm (1998) bireylerin, çalıştıkları kurumlarda sadece kendilerinden beklenen donanımlarla, becerilerle, yeteneklerle ve bilgilerle var olmaktan ziyade tüm potansiyellerini ortaya koyabilecekleri projelerle var olarak kendilerini gerçekleştirmek istediklerini ifâde etmiştir. Bu durum kişilerin çalıştıkları kuruma katmak istedikleri manevi zenginliklerinin, çok yönlü özelliklerinin, iş doyumunda kendilerini gerçekleştirme potansiyellerinin ve tüm bunlar bağlamında aslında ruhsal adanmışlıklarının yaptıkları iş üzerindeki etkisini gösterir. Bir diğer ifâdeyle bireyler kurumlarda hem fiziksel varlıklarıyla hem de ruh durumlarıyla var olurlar. Dolayısıyla bireylerin ruh durumu da kurumlardaki çalışmalarını, motivasyonlarını, özverilerini ve iş doyumlarını etkiler. Fairholm'un (1998), modeli incelendiğinde özellikle ruhsal liderliğin belirli başlı esasları öne çıkar. Bu esaslar gerçekleştirildiğinde gerekli şartlar sağlanarak liderliğin hedeflerine ulaşılabilir.



Şekil 2.1: Fairholm'un Ruhsal Liderlik Modeli (Fairholm, 1998).

Fairholm'un (1998) modelini oluşturan esaslar şunlardır:

Vizyon oluşturma: Özünü liderin ruhsal algısından alan vizyon, tarafsızlık, memnuniyet, sükûnet, kuruma bağlılık ve kapasiteyi verimli kullanabilme ile ilgilidir. Liderlik vizyoner bir bakış açısıyla; kuruma değer katan anlamı oluşturmaya, paylaşmaya ve birlikte gerçekleştirilen bir hareketin süreç yönetimini gerçekleştirmeye odaklanır. Vizyon ifâdeleri, ruhsal liderler tarafından birlikte gerçekleştirilen hareket, yapılan işe olan adanmışlık duygusunun artırılması ve ortak dikkat esaslarında hazırlanabilir.

Hizmetkârlık: Diğer çalışanlara hizmet etmeyi tercih ettiklerinden dolayı liderler, aslında önderlik edenlerdir. Onlar birlikte çalıştıkları ve liderlik ettikleri diğer bireylere bilgi, materyal, kaynak, zaman ve öngörü kazandırırlar. Yapılan işe değer katar ve iş birliği içerisinde huzurlu bir çalışma ortamı oluştururlar. Temeli hizmete dayanan liderlik anlayışında, liderlerden belirli beklentiler vardır. Öncelikle liderlerin kendi oluşturduğu çalışma iklimini yaratabilmeyi mümkün hale getirmeleri ve daha sonra öngördükleri çalışma ikliminin oluşması için çabalamaları bu beklentiler arasındadır.

Görev Yetkinliği: Ahlaki olgunluklarına inanan, olumlu benlik algısına sahip olan ve kendine güvenen ruhsal liderler, sahip oldukları bu değerli özellikleri kendilerini örnek alan bireylere transfer edebilirler. Liderin iş ortamında kendisine olan güveni artırabilmek için gerektiğinde iş öğretebilme becerisine sahip olması, güvenilir olması, etik değerlere önem vermesi, motive edebilmesi, alanıyla ilgili güncel gelişmelere vâkıf olması ve işiyle ilgili bilgi edinme yetkinliğine sahip olması gerekir.

Toplumu inşa etme: Ruhsallığa odaklanan liderin görevi farklı ve bazen de zıt özelliklere sahip olan bireylerin, grupların ve sistemlerin aynı hedef odağında kaynaşmasını amaçlayarak uyumlarını sağlamaktır. Bu bağlamda farklı grupların aynı amaç doğrultusunda çalışma birlikteliğine dayanan iş birliği faaliyetlerini yönetebilmektir. Bunu gerçekleştirirken paydaşların tümünün kabul edilebileceği çalışma prensiplerini, paydaşların güven ve huzur içerisinde kendini gerçekleştirmesini sağlayacak olumlu çalışma iklimini, motivasyon odaklı hareket enerjisini, evrensel prensiplere dayanan ahlaki değerleri ve inançları bir arada toplayıp iş iklimine yansıtmak gerekebilir.

Bütünlük: Çalışma ortamındaki bireylerin çok yönlü özellikleriyle ilgilenen ruhsal liderler, bu bireylerin sadece ne yapabildikleriyle ilgilenmezler. Aynı zamanda bu bireylerin ne

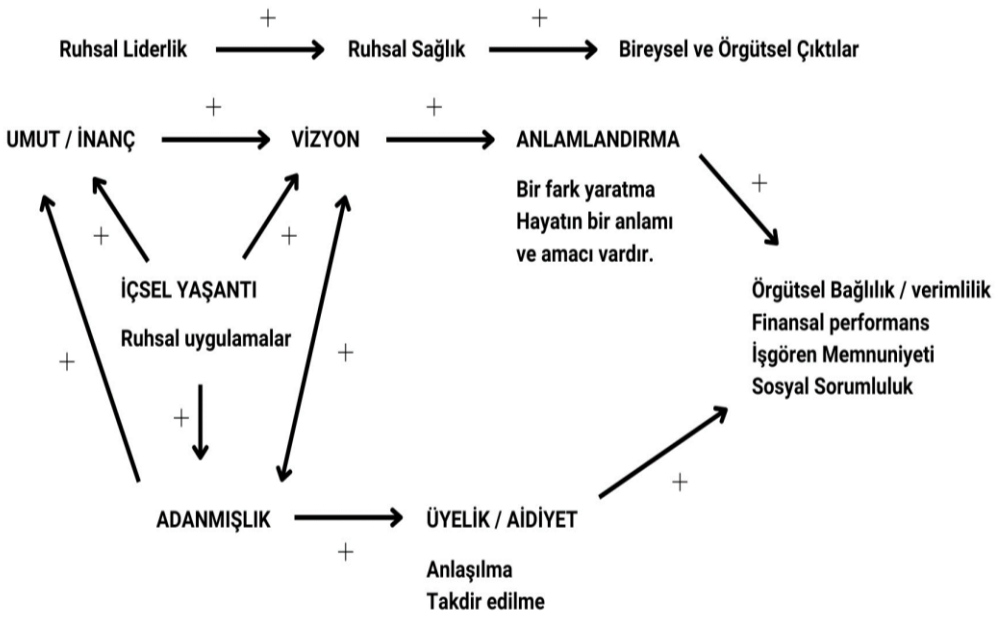
yapmak istedikleri, potansiyelleri, yaratıcılık ve üretkenlik becerileri öncelikli olmak üzere kapasitelerinin sınırlarıyla da yakından ilgilenirler.

Yüksek ahlaki standart oluşturma: Çalıştıkları örgütte ahlaki seviyeye değer veren ve bu ahlaki seviyeyi koruyucu prensiplere sahip olan ruhsal liderler huzurlu bir çalışma iklimi sağlamayı amaçlarlar. Çünkü ruhsal liderlik, öncelikle anlamayı, dinlemeyi ve çalışanların sadece iş kapasitelerini değil aynı zamanda kişiler arası ilişkilerini, empâti duygularını ve entelektüel gelişimlerini desteklemeyi de içeren bu bağlamda insanı nitelik olarak geliştiren öncü ruhsal yöneticiliktir.

Yöneticilik: Ruhsal liderler sahip oldukları liderliklerinin, geçici süreyle güvende olduğunu tahmin edebilirler. Bu bağlamda sürekli planlama yaparak farklı yol ve seçeneklerle çeşitli ve esnek programlar hazırlayabilirler. Ruhsal liderin yönetiminde çalışan bireyler bazen liderlerinin hazırlamış olduğu programa ihtiyaç duymadan akışa uyum sağlayabilirler. Ruhsal liderler, yönettikleri topluluklara yönelik değerler kümesi hazırlarlar. Bu değerleri kendi davranış örüntülerine de yansıtarak çalışanlarına model olurlar.

Sürekli Gelişim: Ruhsal liderlerin tek amaçları daha iyi olmak için sürekli çabalamaktır. Bu durum, zihin ile elin çalışmasından ziyade ruhun iyi eğitilmesiyle mümkün olabilir (Fairholm (1997).

Ruhsal liderlik ile ilgili alan yazın incelendiğinde ikinci olarak Fry'ın modeli öne çıkmaktadır. Fry (2003) ruhsal liderliğin sağlanmasında, toplumun ortak tutumlarının ve değerlerinin yönetim altındaki bireyleri motive ettiğini belirtmiştir. Dolayısıyla Fry (2003) ruhsal liderlik modelinde, örgütte yer alan bireylerin yaşamlarını daha değerli ve anlamlı hissettiren bir vizyon ortaya koyar. Örgütte yer alan bireylerin kendilerini gerçekten önemli hissetmesini sağlayan bu bağlamda özgeci sevgiyi temel alan bir anlayışla yönetilmelerini esas alır. Bu durum aynı zamanda özgeci sevgiyi merkeze alan bir kurum kültürünün oluşmasını da destekler. Dolayısıyla bireyler hem örgütün değerli bir bireyi olduklarını hisseder hem de anlaşılıp takdir gördükleri için daha iyi bir ruh haline sahip olurlar (Fry, 2003). Fry'ın modeli, örgütte yer alan bireylerin içsel motivasyonlarının desteklenmesinde ruhsal liderliğin önemini ortaya koymuştur. Süreç değerlendirildiğinde Fry'ın ortaya koymuş olduğu ruhsal liderlik modelininin nitelik olarak geliştiği ifâde edilebilir. Örneğin Fry ve Cohen (2008) yaptıkları araştırmada, ruhsal liderliği örgütsel ve bireysel çıktılara göre değerlendirmiş ayrıca ruhsal liderliğin temeline içsel yaşantıyı ekleyerek aşağıda ifâde edilen modeli ortaya koymuşlardır.



Şekil 2.2: Ruhsal Liderlik Modeli (Fry ve Cohen, 2008).

Ruhsal liderliğin temelinde yer alan nitelikler; "umut/inanç", "vizyon", "adanmışlık", "içsel yaşantı", "anlamlandırma" ve "üyelik/aidiyet" tir (Fry, 2008). Fry'a (2003) göre ruhsal liderliğe ilişkin tabloda belirtilen niteliklerin eksikliğinde, insanlar yaşamlarını anlamsız olarak değerlendirebilir. Ruhsal liderliğin temelinde yer alan bu kavramlar şöyle açıklanabilir (Fry, 2008; Fry, Egel ve Nisiewicz, 2016).

Umut ve İnanç: Umut, arzu edilen bir şeyin gerçekleşme arzusudur. Umuda göre gerçekleşmesi daha kesin olan inanç ise arzu edilen durumun gerçekleşeceğine ilişkin güvene dayanır. Bireylerin amaçlarının gerçekleşmesi bağlamında inançları ve umutları varsa amaçlarına nasıl ulaşabileceklerine ilişkin bir vizyonları da olabilir. Amaçlarına ulaşmada kararlı duruş sergileyen bireyler zorluklarla karşılaşmaya hazırdırlar. Aynı zamanda inanç ve umut, kurumsal vizyonun gerçekleştirilmesini de destekler.

Vizyon: Bireylerin arzuladıkları geleceği elde etmek için çaba sarf etmesini dolaylı veya doğrudan ifâde eden resimdir. Arzu, gelişim ve değişim yolunda 3 temel fonksiyonu vardır. Bunlar; değişimin çok yönlü betimlenmesi, detayların açıklanması, örgütü oluşturan üyelerin hızlı ve verimli koordinasyonla hareketlerinin sağlanmasıdır. Vizyon, nitelikli iş enerjisini ve motivasyonunu arttırarak işi daha değerli kılar. Ayrıca mükemmeliyete dayalı bir

standart oluşturur. Ciddi bir cazibe ile örgütü oluşturan bireyleri harekete geçirebilen vizyon, örgütün varış noktasını mümkün olduğu kadar net olarak betimler, idealleri ifâde ederek, umudu ve inancı tazeler.

Adanmışlık: Bütünde aynı amaca gönülden hizmet etme hissi olarak da ifâde edilen adanmışlık, uyum, kaygı ve takdirle gerçekleşen iyi olma durumudur. Adanmışlık ahlaki doğrulardan oluşan değerleri, düşünme biçimlerini ve çıkarımları kapsar. Ruhsal liderler, yaşamı ve değerleri, güncel yaklaşımlara entegre ederek uygular.

İçsel Yaşantı: Ruhsallık kavramının önemi, bireylerin sosyal yaşamlarının da olduğunun fark edilmesiyle başlar (Ashmos ve Duchons, 2005). Bireyler işlerine kalpleri ve ruhlarıyla bir bütün olarak gelir. İçsel yaşantı, kişilerin kim olduğu, neyle meşgul olduğu ile sorumlu oldukları işleri, işlerinin sonuçları ve yaşama katkılarına yönelik duygularıdır (Vaill, 2000). Dolayısıyla bireylerin örgüt ikliminde doğuştan var olan potansiyelleri ve içsel motivasyonlarıyla yaptıkları işi daha ileri bir seviyeye taşımaları, içsel yaşantıları sayesinde gerçekleşebilir. Sonuç olarak içsel yaşantı, bireylerin hem bilişsel, fiziksel ve duygusal gereksinimlerinin hem de ruhsal gereksinimlerinin varlığını ifâde eder (Covey, 2005).

Ruhsal liderlikte, bireylerin içsel yaşantılarında, yaşamsal memnuniyet hissetmeleri değerlidir. "Yaşamsal memnuniyet", örgüt ikliminde çalışan bireylerin hem sağlık açısından hem de psikolojik olarak iyi olma hallerinin mümkün olduğunca sağlanmasıdır (Fry, 2005). Bireylerin zihinsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gereksinimlerinin yanında ruhsal gereksinimleri de vardır. Aslında ruhsal ihtiyaçlar bireylerin iç dünyaları için değerlidir. İçsel yaşantı doyumunu destekleyen ruhsal liderlik, Fry, Egel ve Nisiewicz'in (2016) araştırmasında; *anlamlandırma* ve *üyelik* olarak ifâde edilen iki kavramla açıklanır.

Anlamlandırma: İşine bağlılıkta kalite standartlarını koruma ve profesyonelce fark yaratarak çalışma bağlamında yaşamın anlamını bulma olarak ifâde edilebilir. Ruhsal liderliğe ilişkin Fry'in (2003) modelini incelediğimizde anlamlandırma arayışına göre, insanın, yaptığı işin fark yaratmasının önemli olduğu ifâde edilir. Alan yazını incelendiğinde bireylerin iş yaşamlarında ustalıklarını ve becerilerini geliştirmelerine ek olarak yaşamlarına değer katacak bir alanda çalışmaları önem ifâde eder (Ashmos ve Duchon, 2005). Dolayısıyla bireyler hem günlük yaşamlarında hem de iş yaşamlarında anlam arayışındadırlar. Bu yönüyle insanların anlam arayışlarının değer taşıdığını ifâde eden Bennis (2003), örgüt ikliminde liderlerin

sorumluluklarından birinin de çalışanlarına anlamlı bir çalışma iklimi sağlamak olduğunu belirtir.

Yapılacakların veya yapılması planlananların farkına varma olarak ifâde edilebilen "Anlam", hedef odağında iş yapılması ve gerçekleştirilen işlerin yaşamda fark yaratacağına inanılmasıdır (Tan, 2015). Birey için kendisinin yaptığı işin değerli ve önemli olması, işini daha profesyonelce yapmasına katkı sağlayabilir. Bu durum bireyin kendini değerli hissetmesini ve gerçekleştirmiş olduğu iş ile gurur duymasını destekler. Ruhsallık için önemli olan bireylerin iş yaşamında da anlam arayışında olmalarıdır (Ashmos ve Duchon, 2000).

Üyelik / Aidiyet: Herhangi bir topluluğun parçası olma ve o topluluğa ait olma durumu *üyelik* olarak ifâde edilebilir."Ait olma", bireylerin diğer çalışanlarla iletişim kurarak bir topluluğun parçası olmayı istemeleridir (Narcıkara, 2017). Bireyin en değerli psikolojik gereksinimlerinden bazıları anlaşılma, değer görme ve takdir edilme duygularıdır. Bu bağlamda bireyin anlaşıldığını hissettiği, değer gördüğü, takdir edildiği bir grubun üyesi olması onu ruhsal olarak daha güçlü kılabilir. Bireyin üyesi olduğu grubun güçlenmesi, bireyin de daha güçlü hissetme duygusunu artırabilir.

Ruhsallığın dayanaklarından biri olan aidiyet, insanların diğer insanlarla birlikte yaşamaları ve iletişim içinde olmaları bağlamında bir topluma ait olma isteklerini ifâde eder (Narcıkara, 2017). Dolayısıyla toplumlarda bireyler yaptıkları işe sarılmayı ve diğer mesai arkadaşlarıyla birlikte olmayı seçerler (Ashmos ve Duchon, 2000). Bireylerin görev yaptıkları örgütün parçası oldukları duygusunu hissetmeleri, ruhsal gelişimlerini besler. Ait olma hissi, hem bireyleri birbirine kenetleyen sorumlulukları hem de birlikte çalışmayı olanaklı kılan paylaşımları destekler.

Ait olma hissi kavram olarak, Fry'ın (2003) çalışmasında üyelik terimiyle ifâde edilmiştir. Bireyler örgüte ait olma duygusunu yaşadıklarında yani görev yaptıkları örgütün hedeflerini gerçekleştirmek için çalıştıklarında, daha yüksek performans sergilerler (Fry, 2003). Sonuç olarak liderler, örgüt aidiyeti hissinin ne kadar değerli olduğunu fark eden ve bu ihtiyaca yönelik sağlıklı çalışma iklimi geliştiren kişilerdir (Narcıkara, 2017).

Ruhsal liderler hem kendilerine hem de bireylerin geçmişine saygı duyarlar. Onları koşulsuz kabul ederek takdir edilme gereksinimlerini karşılarlar. Ayrıca çevreleriyle pozitif ilişkiler yaşamaya özen gösterirler. Ruhsal inançları odağında pozitif ilişkiler ve deneyimlerle kendilerini sürekli daha iyi tanımaya çalışarak hayatın anlamını ve amacını hissederler (Fry,

2003). Bu bağlamda ruhsal liderlerin hedefleri; öngörülen vizyon odağında uyumu, adanmış ekip çalışmalarını ve örgütsel aidiyete ilişkin sorumluluk duygusunu maksimun seviyeye yükseltmektir (Fry, Matherly ve Quimet, 2010). Fry (2019) araştırmasında örgüt ikliminde ruhsal değerlerin yer almasıyla örgüt çıktılarının pozitif yönde etkileneceğini ifâde eder. Bu bağlamda örgüt personelinin örgüte aidiyet hissetmesi, örgüte değer katmak için çabalaması ve çalıştıkları örgüte ilişkin pozitif tutum sergilemeleri örgütsel vatandaşlığa çok yönlü katkılar sağlar.

Fry, Latham, Clinebell, Kraknke (2016) tarafından içsel yaşantılar temelinde yapılandırılan ruhsal liderlik modelinde örgütsel çıktılar, ruhsal liderlik ve sağlık üçlüsü arasındaki örüntü analiz edilmiştir. İzâh edilen üç ana amaç, anlam ve üyelik bilincinin oluşumunu destekleyecek sonrasında da pozitif örgütsel çıktılar (Fry ve diğ., 2016; Fry, 2003; Narcıkara, 2017) elde edilecektir. Modelde ruhsal liderlerin temel görevi inanç/umut, vizyon ve fedakarlık olarak ifâde edilmiştir. Araştırmacılar ruhsal liderliğin; vizyon, adanmışlık ve inanç bileşenlerinden oluştuğunu ifâde etmişlerdir. Ayrıca ruhsal sağlığın da anlamlandırma ve aidiyet duygularından oluştuğunu belirtmişleridir. Ruhsal liderlik davranışlarıyla bireylerin örgütsel bağlılıklarını, yaşamsal memnuniyetlerini ve örgütün verimliliğini daha ileri seviyeye çıkardıklarını ortaya koymuşlardır.

Alan yazını incelendiğinde genel olarak kabul gören ruhsal liderlik modeli, Nedensel Ruhsal Liderlik modelidir (Akıncı ve Ekşi, 2017; Fry, 2005). Nedensel ruhsal liderlik modeli üzerine araştırmalar yapan Fry (2003) özgeci sevgi ile hizmet odağında içsel motivasyonu destekleyen bir liderlik modeli ortaya çıkarmıştır (Fry ve Nisiewicz, 2013). Fry'ın modeline göre bireylerin ruhsal varoluşunun doyumu, özgeci sevgiyi esas alan bir anlayışıyla mümkün olabilir (2003). Dolayısıyla; suçluluk, öfke, kıskançlık, bencillik, endişe ve başarısızlık gibi negatif duygu ve düşüncelerin ortadan kaldırılarak, örgüt başarısının ön plana çıkarıldığı ve örgüt aidiyetiyle çabalayan bireylerin takdir edildiği vizyoner bir kurum kültürü oluşabilir (Fry, Vitucci ve Cedillo, 2005; Fry, 2003).

Eggert'in (1998) modelinde yaradan, ruhsal lidere dört ana yeti bahşetmiştir. Bunlar; takdir etme, yaratıcılık, durumlara çok bağlanmama, sosyal adalet, merhamet ve yenilikçiliktir (Narcıkara, 2017).

a. Takdir etme; bireyin kendini ve diğer insanları takdir etmesi,
b. Çok bağlanmama; olaylar üzerine bireyin takılıp kalmaması,

c. Yaratıcılık; yenilikçi ve kreatif düşünce,
d. Şefkat; insanlara ve olaylara yönelik sosyal adalete değer verme ve şefkatle yaklaşma.

Eggert (1998) yukarıda sıralanan özellikleri, bireylerin kendileri ve hayata dair farkındalık hissetmeleri için yaratıcının insanoğluna bahşettiği hediye olarak görür.

Sanders, Hopkins ve Geroy (2003) tarafından ortaya koyulan Aşkın Liderlik Kuramı odağına ruhsallığı alırken daha kapsamlı bir bakış açısı belirlemiştir. Sanders, Hopkins ve Geroy (2004) araştırmalarında ruhsal liderliği, amaç uğruna adanmışlıkla çalışma duygusu aşılayarak verimliliği yükselten liderlik olarak ifâde etmişlerdir. Sanders ve diğ., (2003) "Edimselden Aşkın'a: Bütünleşik Bir Liderlik Kuramı" adlı eserinde edimsel ve dönüşümsel liderlik ile aşkın liderlik teorilerini aynı çatı altında toplamıştır. Bu bağlamda yönetimsel olarak edimsel liderliği ve karizmatik özelliklerinden ötürü dönüşümsel liderliği ele almıştır. Aşkın liderlik teorisiyle ruhsallığı "bilinç, inanç ve ahlaki karakter" temalarında analiz etmiştir. Bireylerin ruhsal ve kişisel gelişimini merkeze alan aşkın liderlik, ruhsal dinamiklerle içsel motivasyonun sağlanmasına değer verir (Bass ve Avolio, 1993; Cardona, 2000; Sanders ve diğ., 2003). Maksimum düzeyde ruhsallığın yaşandığı ruhsal liderlikte içsel motivasyonun sağlanması da liderlerin yüksek özgüvene sahip olmasına, iç kontrollerini yönetebilmelerine, dürüst, ahlaklı ve kararlı davranışlar sergilemelerine bağlıdır (Sanders ve diğ., 2003).

Kriger ve Seng (2005) ortaya koydukları modelde ruhsal liderin sahip olduğu vizyonun, davranışlar ve değer yargıları üzerinde etkili olduğunu ifâde etmişlerdir (Narcıkara, 2017). Bütün dinlere eşit bir bakış açısıyla yaklaşan model, ruhsal değerlerde dini inançların önemli belirtir (Narcıkara, 2017).

Reave'nin modelinde, ruhsal liderlerin örgüt çalışanları tarafından takip edilmesi liderlerin karakterleri, tutumları, tavırları, söyledikleri ve yaptıkları bağlamında bütünlüğe dayalıdır. Model odağına, liderin karakterini koymuştur (Reave, 2005).

Benefiel'in (2005) modeli beş aşamadan oluşur. Ruhsallığın oluşum aşamalarını betimleyen ruhsal liderlik modelinde ilk olarak ruhsallığın olmaması durumunda hem bireylerde hem de gruplarda oluşan boşluk ifâde edilmiştir. Bu süreci beklentilerin gerçekleşmeyeceğine inanma (ikinci aşama), hayal kırıklıklarıyla mücadele etme (üçüncü aşama), ruhsallığın faydalarını sorgulama (dördüncü aşama) ve ruhsallığın benimsenmesi (beşinci aşama) takip eder (Akıncı, 2017).

Chen ve Yang (2012) tarafından ortaya koyulan ruhsal liderlik modeli beş boyutludur. Liderin davranışlarıyla ilişkili olan "vizyon", "umut/inanç" ve "fedâkarlık" dışında ruhsal liderliğin sürekliliğini sağlayan "anlam/çağrı" ile "üyelik/ait olma" boyutları vardır. Örgüt ikliminde uygulanan beş boyut, çalışanların fedakârlığı, vicdanlılığı gibi pozitif çıktılar sağlar (Narcıkara, 2017).

2.2.3. Okul Kültüründe Ruhsal Liderlik

Toplumsal değişimler eğitim sisteminin yapısına da yansımaktadır. Özden'e (2005) göre; bilginin doğasında oluşan gelişim ve yenilikler eğitimdeki gelişimi de destekler. Bu bağlamda tabandan tavana bir yapılanmayla öğretmenlerin, müdürlerin, velilerin, okulların rol ve sorumluluklarına yönelik yeniliklere gereksinim hissedilebilir. Güncel gelişmeler bağlamında eğitim sisteminin hem 21. yüzyılın hem de sonrasının ihtiyaçlarını karşılaması için eğitim örgütlerinde bilginin öğrencilerle üretilmesi, dönüşümlü olarak revize edilip aktarılması ve tüm eğitim paydaşlarına yansıtılması değer taşır (Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009). Dolayısıyla teknolojik, sosyal ve siyasi değişim ve gelişimler, hem eğitim örgütlerinde hem de toplumca kabul gören güncel değerler ışığında bürokratik yapı ve profesyonel kontrol mekanizmalarında yeniliklere neden olabilir. Ayrıca eğitim örgütlerinin merkezi olan okullarda yukarıda ifâde edilen çok yönlü güncel gelişmeler ve değişimler yönetimsel olarak yaratıcı, etkili, prensipleri olan, kendini yenileyebilen, motive edici, entelektüel ve vizyoner öğretmenlere ve eğitim yöneticilerine olan ihtiyacı da artırabilir. Bu bağlamda öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin sahip olmaları gereken özellikler güncellenebilir (Cerit, 2007). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin liderlik anlayışı, hem kendi okulları hem de kendilerini örnek alan diğer okulların değişimi ve gelişiminde kritik önem taşır (Schlechty, 2011). Dolayısıyla okul müdürlerinin ve öğretmenlerin kapsamlı faaliyet planlarına odaklanmaları, yönetim süreçlerinin doğasını anlamaları ve içselleştirmeleri, farklı görüşlere açık olmaları ve saygı duymaları, toplumsal değişim ve gelişmelerle uyum içinde olmaları ve okulun pozitif dönüşümüne öncülük etmeleri bir gereksinim olarak ifâde edilebilir (Hoy ve Miskel, 2010). Yani mevcut koşulları anlayarak, değişime yönelik gereksinimin farkında olmak ve dönüşüm için etik değerler ışığında öğrenen lider olmak, sağlıklı okul ve sınıf iklimindeki liderlik görevleridir (Çelik, 2003). Bütün bunlar bağlamında ruhsal doyum ve ruhsallık temaları okul ikliminde değerli hale gelmiştir. Müfredat, öğretmen ve öğrenci arasında kritik bir bağlantı olan ruhsallık, adanmış öğretmenliği destekleyerek öğrenmenin yapılandırılması sürecinde ve öğrenci zihninin derinliklerine ulaşmada bir vasıtadır (Korkut, 2012). Okul yöneticileri veya öğretmenler için eğitime

adanmışlık kalp ve ruhla öğretme odağında ruhsallığa yansımıştır (Palmer, 2003). Yapılan bazı araştırmalarda ruhsallık, insancıl ve dünyevi olarak değerlendirilirken (Gibson, 2011) diğerlerinde ruhsallığın dini bakış açısından daha fazla evrensel olduğu belirtilmiştir (Vokey, 2001). Rezach (2002) araştırmasında ruhsal liderliği, eğitim örgütlerinde etkili bir liderlik modeli olarak belirtmiştir. Bozkuş ve Gündüz (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul müdürlerinin ruhsal liderlik davranışları bağlamında öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları araştırılmış ve ikisi arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Yani okul müdürlerinin ruhsal liderlik davranışları öğretmenlerin okullarına ve mesleklerine olan bağlılıklarını arttırmıştır. Dolaylı olarak bu durum öğrencilerin öğrenmesini pozitif yönde etkilemiştir.

21. yüzyılda eğitim örgütlerinde ruhsallık hissiyatını içselleştirmiş okul yöneticileri ile öğretmenler; inanç, vizyon ve adanmışlıkla karşılaştıkları problemlere yönelik kapsayıcı ve çok yönlü çözüm yolları bulabilirler. Eğitim örgütündeki kültürel yapının oluşumu ve desteklenmesinde okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin rol ve sorumlulukları vardır (Taymaz, 2003). Okul ikliminde akademik ve sosyal başarıyı ayrıca kapsayıcılığı etkileyen faktörler arasında liderlik davranışları gelir (Harrison, 2000). Ghasemizad, Zadeh ve Bagheri (2012) okul yöneticileri ve öğretmenlerle yaptıkları çalışmada iş yaşamı nitelikleri, işinden memnun olma ve ruhsal liderlik algıları arasındaki ilişkileri analiz etmişlerdir. Sonuç olarak iş yaşamı ve adanmışlık arasında pozitif ilişki tespit edilmiştir.

Karadağ (2009) öğretmenlerin okul kültürü ile okul müdürlerinin ruhsal liderlik davranışlarına yönelik algılarını araştırmıştır. Yapısal eşitlik modelinin kullanıldığı bu araştırmada öncelikle okul müdürlerinin ruhsal liderliğe ilişkin davranışları belirlenmiştir. Daha sonra belirlenen bu davranışların örgüt kültürüne etkisi analiz edilmiştir. Sonuç olarak ruhsal liderlerin örgüt kültürünün gelişimine ve güçlenmesine büyük destek sağladığı ortaya koyulmuştur. Ruhsal liderliği kendi doğalarında benimsemiş müdürler, öğretmenlerin okul aidiyetini destekleyerek ve okulu daha çok benimsemelerini sağlamışlardır. Ayrıca bu bağlamda yapılan diğer çalışmalar okul kültürü algısının içselleştirilmesi ve yaygınlaştırılmasıyla akademik başarının arttığını göstermiştir (Balcı, 2013; Hatchett, 2010).

Özgan ve diğ., (2013) öğretmenlerle gerçekleştirdikleri araştırmalarında ruhsal liderlik algısı ve motivasyon ilişkisiniz analiz ederek her iki kavram arasında pozitif ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Ruhsal yaşam, vizyon ve özveri gibi boyutların motivasyonu etkilediğini belirtmişleridir.

2.2.4. Ruhsal Liderlik İle İlgili Araştırmalar

Ruhsal liderlikle ile ilgili yurt içi ve yurt dışı araştırmara aşağıda yer verilmiştir.

2.2.4.1. Ruhsal Liderlik ile İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Vural ve Çoşkun (2007) çalışmalarında liderlerin örgüt içerisinde ve örgüt dışarısında meydana gelen durumları dengelediklerini ifâde etmişlerdir. Dolayısıyla liderler örgüt bütünlüğünü sağlarken aynı zamanda örgüt paydaşlarının çevreye uyumunu da kontrol ederler. Ayrıca örgüt yapılarında bazı farklılıklar olmasının ve bu durumun liderler tarafından fark edilerek, kültürel sinerjinin oluşturulmasının örgüt ikliminde değerli olduğunu tespit etmişlerdir. Dolayısıyla liderin becerisi, yetkinliği ve yeterliliğinin örgüt kültürünü etkilediği sonucuna ulaşmışlardır (Erdem ve Dikici, 2009).

Aydın ve Ceylan (2009) araştırmalarında, örgütsel öğrenme üzerinde ruhsal liderliğin etkisini analiz etmişlerdir. Çalışma metal işleri üzerinde faaliyet gösteren bir fabrikada görevli işçilerle gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak metal endüstrisinin parasal eğilim odaklı olması nedeniyle ruhsal liderlik ile örgütsel öğrenme arasında düşük düzeyli pozitif bir ilişki tespit edilmiştir.

Baloğlu ve Karadağ (2009) çalışmalarında ruhsal liderliğin, liderlik türünden ziyâde liderlik stratejisi olarak ifâde edilebileceğini belirtmişlerdir. Karadağ (2009) çalışmasında ilköğretim düzeyindeki okul müdürlerinin ruhsal liderlik davranışları ile örgüt kültürü ilişkisini analiz etmiştir. Okul müdürlerinin ruhsal liderliğe ilişkin tutumlarının örgüt kültüründe yer alan çeşitli boyutların pozitif yönde algılanmasını sağladığı bulunmuştur.

Akar (2010), eğitim örgütlerinde ruhsal liderlik uygulamaları temasında gerçekleştirdiği araştırmada çalışanların okula aidiyet duygularını tetikleyerek üretkenliklerini ve örgütsel bağlılıklarını üst seviyelere yükseltmenin, ruhsal liderliğin çıkış noktası olduğunu ifâde etmiştir. Araştırma sonuçları ruhsal liderliğin eğitim örgütlerinde uygulanabilir olduğu yönündedir.

Polat'ın (2011), çalışmasında öğretim üyelerinin ortaya koyduğu ruhsal liderlik düzeyi analiz edilmiştir. Araştırmada fakültenin akademik kadrosunun orta düzeyde ruhsal liderlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Korkut (2012), kuramsal olarak ruhsal liderliğe yönelik kapsamlı bir inceleme gerçekleştirmiştir. Akademik olarak öğrencileri güçlendirmede, öğretmenlerin iş doyumunda, öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin anlam kazanmasında ruhsal liderliğin yararlı olduğu ortaya koyulmuştur.

Özgan, Bulut, ve Bozbayındır (2013), öğretmenlerin motivasyonları ile ruhsal liderlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları ve motivasyonları arasında pozitif ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Polat ve Tülübaş (2013), üniversitede eğitim gören öğrencilerin görüşlerine göre öğretim elemanlarının sergilemiş olduğu ruhsal liderlik davranışlarını belirlemişlerdir. Çalışmada öğretim elemanlarının ruhsal liderlik davranışlarını ileri düzeyde sergiledikleri saptanmıştır.

Gündüz (2014) çalışmasında, gıda, inşaat, sigortacılık ve bilişim üzerine çalışan sektörlerde örgütsel sinizm ve ruhsal liderlik ilişkisi ile duygusal zekânın bunlar üzerindeki etkisini incelemiştir. Örgütsel sinizmi azaltmada ruhsal liderliğin etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca örgütsel sinizim ve ruhsal liderlik arasında duygusal zekânın aracı olduğu belirlenmiştir. Bozkurt ve Töremen (2015) araştırmalarında, okul müdürlerinin ruhsal liderlik yeterlilikleri ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Tan (2015) çalışmasında, ilkokul ve ortaokullarda görevli öğretmenlerin işlerine tutku düzeyleri ile okul müdürlerinin ruhsal liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuç olarak, ruhsal liderliğin işe tutkunluğu yordadığı ortaya koyulmuştur. Togay (2015) 420 öğretmenin katılımıyla, iş doyumu üzerinde ruhsal liderliğin etkisini araştırdığı çalışmasında iki değişken arasında pozitif ve anlamlı olan bir ilişki tespit etmiştir.

Çimen (2016), devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin ruhsal liderliğe yönelik algıları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Katılımcıların örgütsel vatandaşlık davranışları sergileme düzeyleri ve ruhsal liderlik algıları arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Dolayısıyla ruhsal liderlikle ilişkili olarak okullarda öğretmenler tarafında gerçekleştirilen gönüllülük esaslı faaliyetlerin örgütsel vatandaşlığı yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bozkuş ve Gündüz (2016) öğretmenlerle gerçekleştirdikleri araştırmalarında örgütsel bağlılık ve ruhsal liderliğin ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu

bağlamda okul müdürlerinin ruhsal liderlik algılarının öğretmenlerin okula aidiyetini arttığı tespit edilmiştir.

Çimen (2018) çalışmasında, okul kültürü ve ruhsal liderlik arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Okul kültürü üzerinde öğretmenlerin sahip olduğu ruhsal liderliğe ilişkin algılarının pozitif etkisi olduğunu saptamıştır. Ayrıca aîdiyet duygusunu besleyen ruhsal liderliğin okul kültürü üzerinde olumlu yönde etkisi olduğunu ortaya koymuştur.

Kıral (2019) araştırmasında, okul yöneticilerinin ruhsal liderlikleri ve kişilikleri arasındaki ilişkiyi analiz etmiştir. 160 katılımcı okul müdürü ile gerçekleştirdiği araştırmasında ruhsal liderlik ile duygusal dengesizlik arasında negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki ortaya koyulmuştur. Ayrıca ruhsal liderlik ile sorumluluk, dışa dönüklük ve uyumluluk nitelikleri arasında orta düzeyde ve pozitif yönde ilişkiler tespit edilmiştir.

Ankaralıoğlu (2020), okul kademesi farklı olan 446 öğretmenden veri toplayarak nicel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Öğretmenlerin değerlendirmesi kapsamında okul yöneticilerinin okul kültürü ve ruhsal liderlik algıları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Yıldız (2021) 340 öğretmenden veri toplayarak nicel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Öğretmenlerin değerlendirmesi kapsamında okul müdürlerinin okul iklimi ve ruhsal liderlik algıları arasında anlamlı bir ilişki saptamıştır.

Orhan (2023) araştırmasında Hacı Bektaş-ı Veli tarafından ortaya koyulan iki eserde ruhsal liderlik temasının olup olmadığını analiz etmiştir. Doküman analizi ile gerçekleştirilen araştırma sonucunda ruhsal liderliğin fedakarlık boyutu dışındaki tüm boyutlarının (vizyon/umut (inanç) / anlam (çağrı) / üyelik,…vb) Hacı Bektaş-ı Veli'nin iki eserinde mevcut olduğu tespit edilmiştir.

Gül (2024), 408 öğretmenden veri toplayarak gerçekleştirdiği araştırmasında takım çalışması ve ruhsal liderlik ilişkisini analiz etmiştir. Öğretmenlerin takım çalışması ve ruhsal liderlik algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

2.2.4.2. Ruhsal Liderlik ile İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Ruhsal liderlik temasında yapılan araştırmalar incelendiğinde ulusal ve uluslararası alanlarda yazılmış çeşitli çalışmaların olduğu söylenebilir.

Hunt, Sekaran ve Schriesheim (1982) araştırmalarında ruhsallık boyutunun günümüz dünyasında bir ihtiyaç olduğunu ortaya koymuşlardır. Fairholm (1998) çalışmasında ruhsal liderliği derlerken; Mitroff ve Denton (1999) çalışanlarının ruhsallık boyutunun dikkate alınmasının önemini ortaya koyarak örgütlerin kültürlerini güçlendirebileceklerini ifâde etmişlerdir. Ponder ve Bell (1999) araştırmalarında okul yöneticilerinin ruhsallıklarını analiz etmişlerdir. Öğrencilerin başarısında ruhsallığın okul iklimindeki etkilerine değinmişlerdir.

Rezach (2002) çalışmasında, okul ikliminde ruhsal liderliğin etkili olup olmadığını incelemiştir. Araştırma kapsamında okul müdürleri, yönetim süreçlerinde okula aidiyet duygusunu geliştirmeyi önemli gördüklerini belirtmişlerdir. Bireylerin, ruhsallık yönünün değer taşıdığını ve dikkate alınması gerektiğini ifâde etmişlerdir. Okul ikliminde öğrenciler arasında bağlılık duygusunun artması için okul yöneticileri ve öğretmenlerin, öğrencileri desteklemesi gerektiği önerilmiştir.

Malone ve Fry (2003) araştırmalarını, Teksas'ta bulunan bir okulda bir yıl süresince gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonunda ruhsal liderliğe ilişkin değişkenler olan umut, inanç ve adanmışlık düzeylerinde anlamlı düzeyde artış tespit etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin akademik başarılarının artmasında ruhsal liderlik anlayışının etkili olduğu belirlenmiştir.

Schein (2004) araştırmasında, kültür-liderlik ilişkisini inceleyerek liderlerin öncelikle örgüt kültürünü kurguladıklarını daha sonra örgütleri oluşturduklarını ifâde etmiştir. Örgüt kültürünün hem liderin davranışlarını hem de sergilenen liderlik yaklaşımlarını etkilediğini belirtmişlerdir (Koçyiğit, 2015). Ayrıca liderin de örgüt kültürünü etkilediğini tespit etmişlerdir (House, Javidan, Hanges ve Dorfman, 2002).

Markow ve Klenke (2005) ruhsal olarak aşkın değerlerin yerleştiği örgüt kültüründe üyelerin yaratıcı, bağlanmış ve sorumlu olduklarını ayrıca liderlerini etkilediklerini ifâde etmişlerdir. Parameshwash (2005) sosyal problemlerde kendi faydasını ve çıkarını düşünmeyen 10 liderle bir araştırma gerçekleştirmiştir. 504 olayı analiz etmiş ve kritik durumlarda bu liderlerin kendi faydalarının ötesinde olan, ruhsal liderliklerini değerlendirmiştir. Liderlerin çözüm üretmek için sergiledikleri barışçıl tutumun yaşanan sürece olumlu olarak etki ettiği tespit edilmiştir.

Fry, Matherly ve Quimet (2010), araştırmalarında örgüt kültürüne ve vizyonuna bağlı olan ruhsal liderlerin örgüt aidiyeti ve adanmışlık duygularının güçlü olduğunu ifâde

etmişlerdir. Fry ve Matherly (2006) adanmışlık duygularını coşturan ruhsal liderlerin örgüt kültürü ve vizyonlarıyla üyelerini başarıya teşvik ettiklerini belirtmişlerdir.

Fry, Hannah, Noel ve Walumbwa (2011), ruhsal sağlık ve ruhsal liderlik ilişkisini analiz ederek örgütsel ilişkiler üzerinde ruhsal liderliğin etkisini araştırmışlardır. Yapısal eşitlik modeli ile gerçekleştirilen araştırma sonucunda, ruhsal liderlik ve örgütsel bağlılık arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Fry, Egel ve Nisievicz (2016) ruhsal liderlik kavramını kavramsal çerçevede inceleyerek alan yazına katkı sağlamışlardır.

Alan yazını incelendiğinde ruhsal liderlik ile çatışma yönetimi odağında farklı değişkenlerin ve bu değişkenlerin ilişkisini ölçen çalışmaların olduğu görülmüştür. Ancak öğretmenlerin ruhsal liderlik özellikleri ve çatışma yönetim stratejileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın, öğretmenlerin ruhsal liderlik özellikleri bağlamında tercih ettikleri çatışma yönetim stratejilerini saptama bakımından alana katkı getireceği düşünülmektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın genel amacı doğrultusunda belirlenen soruların incelenmesine yönelik olarak yürütülen araştırma sürecine yer verilmiştir. Araştırmanın yöntemi kapsamında, kullanılan araştırma deseni, veri toplama süreçleri ve elde edilen verilerin analizine ilişkin detaylı açıklamalar sunulmuştur.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları ile çatışma çözme stratejileri arasındaki ilişki durumunu belirlemeyi amaçlayan bu çalışma nicel yaklaşımla tasarlanmıştır. Araştırmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu bağlamda iki ve/veya daha çok sayıdaki değişkenin birlikte değişme durumu ortaya koyulmuştur (Karasar, 2011). Karasar'a (2011) göre ilişkisel tarama, iki ya da daha fazla değişken arasında, birlikte değişimin gerçekleşip gerçekleşmediği belirlenir. Değişme gerçekleşmişse bu durumun nasıl olduğu açıklanır (Karasar, 2011). İlişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen bu çalışmada öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları ve çatışma çözme stratejileri arasındaki ilişki durumunun incelenmesi amaçlanmıştır.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Millî Eğitim Bakanlığından alınan güncel verilere göre İzmir ili genelinde okulöncesi kurumlarda çalışan öğretmen sayısı 6.118, ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmen sayısı 14.875 ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmen sayısı 17.061 olarak tespit edilmiştir (MEB, 2024).

Araştırmanın çalışma evrenini 2023-2024 eğitim-öğretim yılında İzmir ilindeki okulöncesi, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan tüm öğretmenler oluşturmuştur. Örneklem, çalışmada yer alabilecek nitelikte ve nicelikteki tüm bireylerin veya nesnelerin bulunduğu evrenden seçilip alınan grubu temsil etmektedir. Araştırmanın evreninin genişliği nedeniyle araştırmada örneklem seçme yoluna gidilmiştir. Araştırmada orantısız küme örnekleme yöntemi ile örneklem belirlenmiştir. Bu yöntemde her anaokul, ilkokul ve ortaokul birer küme olarak kabul edilmiş ve listelenen okullar tesadüfi olarak belirlenerek örnekleme dâhil edilmiştir (Karasar; 2006). İzmir ilinin tüm ilçelerindeki devlet okullarında öğretmen olarak

çalışan 817 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Örneklemde yer alan öğretmenler Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında, farklı kıdem yıllarında olacak biçimde seçilmiştir.

Tablo 3.1: Demografik özelliklere ilişkin verilerin dağılımı

Değişkenler	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Erkek	561	68,7
	Kadın	256	31,3
Kıdem	1-5 yıl	252	30,8
	6-10 yıl	205	25,1
	11-15 yıl	123	15,1
	16-20 yıl	103	12,6
	21 yıl ve üzeri	134	16,4
Öğrenim Durumu	Lisans	618	75,6
	Lisansüstü	199	24,4
Eğitim Kademesi	Okul Öncesi	245	30,0
	İlkokul	311	38,1
	Ortaokul	261	31,9
Toplam		817	100

Tablo 3.1'de katılımcıların demografik özellikleri incelendiğinde araştırmada 561 erkek ve 256 kadın katılımcının yer aldığı görülmektedir. Katılımcıların mesleki kıdemleri incelediğinde, 252 katılımcının 1-5 yıl arasında, 205 katılımcının 6-10 yıl arasında, 123 katılımcının 11-15 yıl arasında, 103 katılımcının 16-20 yıl arasında ve 134 katılımcının 21 yıl ve üstü çalıştığı belirlenmiştir. Katılımcıların öğrenim durumları incelendiğinde 618 katılımcının lisans mezunu, 199 katılımcının lisansüstü eğitim mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcıların 245'inin okul öncesinde, 311'inin ilkokulda ve 261'inin ortaokulda görev yaptığı görülmektedir. Ayrıca 618 katılımcının lisans mezunu ve 199 katılımcının lisansüstü eğitim mezunu olduğu tespit edilmiştir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Nicel yöntemle tasarlanan bu araştırmada katılımcıların demografik bilgilerinin toplanması amacıyla bir *Kişisel Bilgi Formu* kullanılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin çatışma çözme becerileri hakkındaki veriler, Bal (2008) tarafından geliştirilen Çatışma Yönetim

Stratejileri Ölçeği ile toplanırken Ruhsal liderlik algılarına ilişkin veriler, Kurtar (2009) tarafından geliştirilen *Ruhsal Liderlik Ölçeği* ile toplanmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada kişisel bilgi formu kullanılarak katılımcıların öğrenim durumları, cinsiyetleri ve görev yaptıkları okul kademelerine yönelik demografik bilgileri toplanmıştır.

3.3.2. Çatışma Yönetim Stratejileri Ölçeği

Çatışma Yönetim Stratejileri Ölçeği (ÇYSÖ), Bal (2008) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek dört faktörü kapsamıştır. Yapıcı Stratejiler (YAS), Yıkıcı Stratejiler (YIS), Kaçınma Stratejileri (KAS) ile Başkalarından Yardım Almaya Dayalı Stratejiler (BAS) ölçeğin faktörleri arasındadır. Ölçek 22 maddeden oluşmuştur. Maddeler; "hiç", "çok", "nadir", "ara sıra", "çok sık" ve " her zaman" seçenekleriyle 6'lı likert tipinde hazırlanmıştır.

Faktör analizine göre 11 maddenin YAS boyutunda, 4 maddenin YIS boyutunda, 4 maddenin KAS boyutunda ve 3 maddenin BAS boyutunda toplandığı tespit edilmiştir (Bal, 2008). Bal'ın (2008) çalışmasında güvenirliğe ilişkin Cronbach Alfa değeri 0.80'dir. Kalaycı (2005) .80 ve üstü değerlerin yüksek derecede güvenilir olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmada maddelerin güvenirliğine ilişkin veriler incelendiğinde ölçeğin geneli için Cronbach Alfa değeri 0.90 olarak bulunmuştur.

Tablo 3.2: ÇYSÖ ve alt boyutlarına ilişkin cronbach alfa değerleri

Ölçek/Alt boyutlar	Cronbach Alpha (α)
1- YAS	.88
2- YIS	.86
3- KAS	.74
4- BAS	.64
Toplam	0.90

Tablo 3.2'ye göre ÇYSÖ'nün alt faktörlerine ilişkin güvenirlik verileri incelendiğinde YAS alt boyutuna ilişkim Cronbach Alfa değeri .88; YIS alt boyutuna ilişkin Cronbach Alfa değeri .86; KAS alt boyutuna ilişkim Cronbach Alfa değeri .74 ve BAS alt boyutuna ilişlkin Cronbach Alfa değerinin .74 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin YAS, YIS ve KAS alt boyutları için güvenirliğin yüksek olduğu ancak BAS alt boyutunda güvenirliğin orta düzeyde olduğu söylenebilir.

3.3.3. Ruhsal Liderlik Ölçeği

Kurtar (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan Ruhsal Liderlik Ölçeği (RLÖ), eğitim örgütlerindeki mevcut Ruhsal Liderlik kavramını incelemek amacıyla oluşturulmuştur. 40 maddeden oluşan ölçek 5'li likert şeklindedir. Öğretmenlerin ruhsal liderlik algılarını tespit etmeyi amaçlayan ölçeğin; "kesinlikle katılmıyorum", "katılmıyorum", "fikrim yok", "katılıyorum", "kesinlikle katılıyorum" seçenekleri mevcuttur.

Tablo 3.3: RLÖ ve alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa değerleri

Alt boyutlar	Cronbach Alfa
1-Vizyon	.96
2- Umut /Çaba	.96
3-Özveri	.82
4-Anlam	.80
5-Üyelik	.96
6-İç Yaşam	.97
7-Organizasyonel Bağlılık	.95
8-Verimlilik	.95
9-Yaşamsal Doyum	.97
Toplam	.95

Tablo 3.3 incelendiğinde Cronbach Alfa değerleri *vizyon*, *umut/çaba* ve *üyelik* alt boyutları için .96; *iç yaşam* ve *yaşamsal doyum* alt boyutları için .97; *organizasyönel bağlılık* ve *verimlilik* alt boyutları için .95; *özveri* alt boyutu için .82 ve *anlam* alt boyutu için .80 olarak belirlenmiştir. Ayrıca ölçeğin geneli için Cronbach Alfa değerinin .95 olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda ölçeği oluşturan alt ölçeklerinin Cronbach Alpha değerlerinin istatistiksel olarak yüksek olduğu tespit edilmiştir (Kurtar, 2009). Bu araştırmada da ölçeğin Cronbach Alfa değerinin .97 olduğu belirlenmiştir.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmanın verileri, 2023-2024 eğitim-öğretim yılının Eylül ve Ekim aylarında elektronik formlar aracılığıyla toplanmıştır. Bu bağlamda Kişisel Bilgi Formu, Çatışma Yönetim Stratejileri Ölçeği ve Ruhsal Liderlik Ölçeği ile veriler toplanmıştır. Araştırmanın etik

kurul raporu İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurul Başkanlığı'ndan alınmıştır. 2023/298 Sayılı etik kurul onay raporu Ek'2 de verilmiştir.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Bu çalışmada verilerin analizi sürecinde yapılan istatistiksel analizler IBM SPSS 22 paket programı ile analiz edilmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonuçları doğrultusunda, uygulanan iki ölçeğin tüm temalardaki alt boyutlarının; cinsiyet, mesleki kıdem, görev yaptığı okul ve öğrenim düzeyi değişkenleri bağlamında basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 değerleri arasında olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla ölçeklerin normal dağılımla ile ilgili parametreleri gösterdiği saptanmıştır. Tabachnick ve Fidell (2013) -1,5 ile +1,5 değer aralığının normal dağılım için kabul edilebilir değerler olduğunu belirtirken; George ve Mallery (2010) ise -2 ile +2 değer aralığının normal dağılım için kabul edilebilir olduğunu belirtmişlerdir. Gruplar arasındaki farkları incelemek üzere bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. İkili grupların karşılaştırılmasında t testi, ikiden daha fazla grupların karşılaştırılmasında ANOVA'dan yararlanılmıştır. Analiz sonuçları tablolarla ifâde edilmiştir. Verilerin analizinde kullanılan yöntemleri saptamak için normallik analizinde SPSS uygulanarak değişkenlerin normal dağılıma sahip olma durumlarına bakılmıştır. ÇYSÖ ve RLÖ'nün genelinin ve alt boyutlarının basıklık-çarpıklık analizi aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.4: Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) analizi

Ölçek alt boyutları	Çarpıklık	Basıklık
YAS	-.70	.73
YIS	1.27	1.37
KAS	.88	.77
BAS	.24	-.31
RLÖ	-1.49	1.18

Tablo 3.4'te Çatışma Yönetim Stratejileri Ölçeği'ne ait Yapıcı Stratejiler (YAS), Yıkıcı Stratejiler (YIS), Kaçınma Stratejileri (KAS), Başkalarından Yardım Almaya Dayalı Stratejiler (BAS) alt boyutlarının ve Ruhsal Liderlik Ölçeği'ne (RLÖ) ait puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan basıklık ve çarpıklık değerlerinin

-1.5 ile +1.5 arasında olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ölçeklerin normal dağılımla ile ilgili parametreleri karşıladığı saptanmıştır.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde öncelikli olarak öğretmenlerin kullandıkları çatışma çözme stratejilerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Daha sonra öğretmenlerin ruhsal liderlik algılarına yönelik bulgular ifâde edilmiştir.

4.1. ÖĞRETMENLERİNİN, ÇATIŞMA YÖNETİM STRATEJİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Öğretmenlerin çatışma yönetim stratejileri cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim düzeyi ve görev yaptığı okul türüne göre analiz edilmiştir. Çatışma Yönetim Stratejileri Ölçeği'nin (ÇYSÖ) alt boyutları Yapıcı Stratejiler (YAS), Yıkıcı Stratejiler (YIS), Kaçınma Stratejileri (KAS) ve Başkalarından Yardım Almaya Dayalı Stratejiler (BAS) olarak 4 faktörden oluşmuştur.

4.1.1. ÖĞRETMENLERİN KULLANDIĞI ÇATIŞMA YÖNETİM STRATEJİLERİ

Öğretmenlerin çatışma yönetim stratejilerini belirlemek amacıyla çatışma yönetim stratejileri ölçeğinin alt boyutlarının ortalama puanları Tablo 4.1'de gösterilmektedir.

Tablo 4.1: Öğretmenlerin çatışma yönetim stratejilerine yönelik betimsel değerlerin dağılımı

Ölçek	Madde Sayısı	$\bar{X}$	SS
Yapıcı Stratejiler (YAS)	11	4.03	0.65
Yıkıcı Stratejiler (YIS)	4	2.07	0.97
Kaçınma Stratejileri (KAS)	4	2.57	0.88
Başkalarından Yardım Almaya Dayalı Stratejiler (BAS)	3	3.10	0.86

Tablo 4.1'de öğretmenlerin çatışma yönetim stratejileri ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlar sırasıyla yapıcı stratejiler için 4.03; yıkıcı stratejiler için 2.07; kaçınma stratejileri için 2.57 ve başkalarından yardım almaya dayalı stratejiler için 3.10'dur. Öğretmenlerin yapıcı stratejiler alt boyutuna verdikleri cevabın "çok sık", yıkıcı stratejiler alt boyutuna verdikleri cevabın "çok nadir", kaçınma stratejileri alt boyutuna verdikleri cevabın "çok nadir", başkalarından yardım almaya dayalı stratejiler alt boyutuna verdikleri cevabın "ara sıra" olduğu görülmektedir. Tablo 4.1'e göre öğretmenlerin en fazla yapıcı stratejileri, daha

sonra başkalarından yardım almaya dayalı stratejileri, üçüncü sırada kaçınma stratejilerini ve son olarak da yıkıcı stratejileri kullandıkları tespit edilmiştir

4.1.2. ÖĞRETMENLERİN KULLANDIĞI ÇATIŞMA YÖNETİM STRATEJİLERİNİN CİNSİYETE GÖRE FARKLILAŞMA DURUMU

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre kullandıkları çatışma yönetim stratejileri analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre cinsiyet değişkenine ilişkin betimsel değerler ve anlamlılık için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.2'de sunulmuştur.

Tablo 4.2: Çatışma yönetim stratejilerinin cinsiyete göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{\bar{X}}$	SS	Sd	T	p
YAS	Erkek	561	4.05	.65	815	1.914	.056
	Kadın	256	3.96	.64			
YIS	Erkek	561	2.13	.98	815	2.646	.008
	Kadın	256	1.94	.94			
KAS	Erkek	561	2.63	.89	815	3.235	.001
	Kadın	256	2.42	.83			
BAS	Erkek	561	3.13	.86	815	1.587	.113
	Kadın	256	3.03	.86			

Tablo 4.2 incelendiğinde yapıcı stratejiler alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar erkek katılımcılar için 4.05 ve kadın katılımcılar için 3.96'dır. Yapılan karşılaştırmada gruplar arasından istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir, [$t(815) = 1.914$ $p = 0.056 > 0.05$]. Yıkıcı stratejiler alt boyutunda erkek katılımcıların ortalama puanı 2.13 iken kadın katılımcıların ortalama puanı 1.94'tür. Yapılan karşılaştırmada erkek öğretmenlerin yıkıcı stratejileri kadın öğretmenlere göre daha fazla kullandıklarına ilişkin anlamlı bir fark tespit edilmiştir, [$t(815) = 2.646$, $p = 0.008 < 0.05$]. Kaçınma stratejileri alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar erkek katılımcılar için 2.63 ve kadın katılımcılar için 2.42'dir. Yapılan karşılaştırmada gruplar arasından istatistiksel olarak erkek öğretmenler lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir, [$t(815) = 3.235$, $p = 0.001 < 0.05$]. Başkalarından yardım almaya dayalı stratejiler alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar erkek katılımcılar için 3.13 ve kadın

katılımcılar için 3.03'tür. Yapılan karşılaştırmada gruplar arasından istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmemiştir, [t(815) = 1.914 p = 0.056 > 0.05].

4.1.3. ÖĞRETMENLERİN ÇATIŞMA YÖNETİM STRATEJİLERİNİN MESLEKİ KIDEMLERİNE GÖRE FARKLILAŞMA DURUMU

Öğretmenlerin çatışma yönetim stratejilerinin mesleki kıdem değişkenine göre değişip değişmediği incelenmiştir. Değişkene ilişkin betimsel değerler ve anlamlılık düzeyini belirlemeye yönelik yapılan tek yönlü varyans analizine (ANOVA) ilişkin sonuçlar Tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.3: Çatışma yönetim stratejilerinin mesleki kıdeme göre betimsel değerleri ve ANOVA sonuçları

Ölçek	Kıdem	N	$\bar{X}$	S	V.K	K.T	Sd	K.O	F	p
YAS	1-5 Yıl	252	3.97	.62	G.A.	2.141	4	.535	1.248	.289
	6-10 Yıl	205	4.04	.64						
	11-15 Yıl	123	4.12	.65	G.İ.	348.295	812	.429		
	16-20 Yıl	103	3.97	.75						
	21 yıl ve üzeri	134	4.04	.62						
YIS	1-5 Yıl	252	2.02	.97	G.A.	5.183	4	1.296	1.358	.247
	6-10 Yıl	205	2.18	.98						
	11-15 Yıl	123	2.14	.99	G.İ.	774.862	812	.954		
	16-20 Yıl	103	2.05	.98						
	21 yıl ve üzeri	134	1.96	.95						
KAS	1-5 Yıl	252	2.49	.85	G.A.	2.936	4	.734	.940	.440
	6-10 Yıl	205	2.62	.92						
	11-15 Yıl	123	2.64	.88	G.İ.	633.946	812	.781		
	16-20 Yıl	103	2.52	.94						
	21 yıl ve üzeri	134	2.60	.80						
BAS	1-5 Yıl	252	3.01	.83	G.A.	5.798	4	1.449	1.930	.103
	6-10 Yıl	205	3.19	.85						

	11-15 Yıl	123	3.21	.91			
	16-20 Yıl	103	3.03	.89	G.İ.	609.716	812	.751
	21 yıl ve üzeri	134	3.10	.87			

Tablo 4.3 incelendiğinde katılımcıların yapıcı stratejiler alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar sırasıyla 3.97; 4.04; 4.12; 3.97 ve 4.04'tür. Öğretmenlerin çatışma yönetim stratejilerinin yapıcı stratejiler alt boyutu ile mesleki kıdem değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulgusu tespit edilmiştir, [F(4.812) = 1.248, p = .289 > 0.05].

Katılımcıların yıkıcı stratejiler alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar sırasıyla 2.02; 2.18; 2.14; 2.05 ve 1.96'dır. Öğretmenlerin çatışma yönetim stratejilerinin yıkıcı stratejiler alt boyutu ile mesleki kıdem değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir, [F(4.812) = 1.358, p = .247 > 0.05].

Katılımcıların kaçınma stratejileri alt boyutundan aldıkları otalama puanlar sırasıyla 2.49; 2.62; 2.64; 2.52 ve 2.60'tır. Öğretmenlerin çatışma yönetim stratejilerinin kaçınma stratejileri alt boyutu ile mesleki kıdem değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır [F(4.812) = .940, p = .440 > 0.05].

Katılımcıların başkalarından yardım almaya dayalı stratejiler alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar sırasıyla 3.01; 3.19; 3.21; 3.03 ve 3.10'dur. Öğretmenlerin çatışma yönetim stratejilerinin başkalarından yardım almaya dayalı stratejiler alt boyutu ile mesleki kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür, [F(4.812) = 1.930, p = .103 > 0.05].

Çatışma yönetim stratejileri ölçeğini oluşturan yapıcı stratejiler, yıkıcı stratejiler, kaçınma stratejileri ve başkalarından yardım almaya dayalı stratejiler alt boyutlarının genelinde mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin başvurdukları çatışma yönetim stratejileri üzerinde mesleki kıdemin etkili olmadığı belirlenmiştir.

4.1.4. ÖĞRETMENLERİN ÇATIŞMA YÖNETİM STRATEJİLERİNİN ÖĞRENİM DURUMLARINA GÖRE FARKLILAŞMA DURUMU

Öğretmenlerin çatışma yönetim stratejilerinin öğrenim durumlarına göre değişip değişmediği incelenmiştir. Değişkene ilişkin betimsel değerler ve anlamlılık düzeyini belirlemeye yönelik yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.4: Çatışma yönetim stratejilerinin öğrenim durumuna göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Ölçek	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p
YAS	Lisans	618	4.01	.66	815	-1.496	.135
	Lisansüstü	199	4.09	.63			
YIS	Lisans	618	2.02	.92	815	-2.796	.005
	Lisansüstü	199	2.24	1.11			
KAS	Lisans	618	2.51	.84	815	-3.377	.001
	Lisansüstü	199	2.75	.98			
BAS	Lisans	618	3.04	.84	815	-3.798	.000
	Lisansüstü	199	3.30	.91			

Tablo 4.4 katılımcıların yapıcı stratejiler alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar öğrenim durumu lisans olanlar için 4.01 ve öğrenim durumu lisansüstü olanların içinde 4.09'dur. Yapılan karşılaştırmada gruplar arasından istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir, [$t(815) = -1.496$, $p = 0.135 > 0.05$].

Katılımcıların yıkıcı stratejiler alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar öğrenim durumu lisans olanlar için 2.02 ve öğrenim durumu lisansüstü olanlar için 2.24'tür. Yapılan karşılaştırmada gruplar arasından istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir, [$t(815) = -2.796$, $p = 0.005 < 0.05$]. Bu analiz sonucuna göre; öğretmenlerin çatışma yönetim stratejilerinin yıkıcı stratejiler alt boyutu ile öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak öğrenim durumu lisansüstü olanlar lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Dolayısıyla lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin yıkıcı stratejileri, lisans mezunu öğretmenlere kıyasla daha fazla kullandıkları söylenebilir.

Katılımcıların kaçınma stratejileri alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar, öğrenim durumu lisans olanlar için 2.51 ve öğrenim durumu lisansüstü olanlar için de 2.75'tir. Yapılan karşılaştırmada gruplar arasından istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir, [$t(815) = -3.377$, $p = 0.001 < 0.05$]. Bu analiz sonucuna göre; öğretmenlerin çatışma yönetim stratejilerinin kaçınma stratejileri alt boyutu ile öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak öğrenim durumu lisansüstü olanlar lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği ifâde edilebilir. Dolayısıyla lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin kaçınma stratejilerini, lisans mezunu öğretmenlere göre daha fazla kullandıkları söylenebilir.

Katılımcıların başkalarından yardım almaya dayalı stratejiler alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar öğrenim durumu lisans olanlar için 3.04 ve öğrenim durumu lisansüstü için de 3.30'dur. Yapılan karşılaştırmada gruplar arasından istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir, [$t(815) = -3.798$, $p = 0.000 < 0.05$]. Bu analiz sonucuna göre; öğretmenlerin çatışma yönetim stratejilerinin başkalarından yardım almaya dayalı stratejiler alt boyutu ile öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak öğrenim durumu lisansüstü olanlar lehine anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Dolayısıyla lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin, lisans mezunu öğretmenlere kıyasla başkalarından yardım almaya dayalı stratejileri, daha fazla kullandıkları söylenebilir.

4.1.5. ÖĞRETMENLERİN ÇATIŞMA YÖNETİM STRATEJİLERİNİN GÖREV YAPTIKLARI EĞİTİM KADEMESİNE GÖRE FARKLILAŞMA DURUMU

Öğretmenlerin kullandıkları çatışma yönetim stratejileri, görev yaptıkları eğitim kademesine göre incelenmiştir. Değişkene ilişkin betimsel değerler ve anlamlılık için yapılan tek yönlü varyans analizine ilişkin (ANOVA) sonuçlar Tablo 4.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.5: Çatışma yönetim stratejilerinin eğitim kademesine göre betimsel değerleri ve ANOVA sonuçları

Ölçek	Eğitim Kademesi	N	$\bar{X}$	SS	V.K	K.T	Sd	K.O	F	p	Fark
YAS	Okul Öncesi	245	3.99	.64	G.İ	.385	2	.193	.448	.639	
	İlkokul	311	4.04	.65	G.A	350.05	814	.430			
	Ortaokul	261	4.04	.66							
YIS	Okul Öncesi	245	2.18	.90	G.İ	29.814	2	14.907	16.174	.000	1>2
	İlkokul	311	1.83	.95	G.A	750.231	814	.922			3>2
	Ortaokul	261	2.26	1.01							
KAS	Okul Öncesi	245	2.62	.85	G.İ	3.883	2	1.942	2.497	.083	
	İlkokul	311	2.48	.88	G.A	632.999	814	.778			
	Ortaokul	261	2.62	.90							
BAS	Okul Öncesi	245	3.22	.82	G.İ	15.158	2	7.579	10.276	.000	1>2
	İlkokul	311	2.93	.87	G.A	600.355	814	.738			3>2
	Ortaokul	261	3.19	.86							
	*Okul Öncesi: 1			* İlkokul: 2				*Ortaokul:3			

Tablo 4.5 incelendiğinde katılımcıların yapıcı stratejiler alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar sırasıyla 3.99; 4.04 ve 4.04'tür. Öğretmenlerin çatışma yönetim stratejilerinin yapıcı stratejiler alt boyutu ile görev yaptığı eğitim kademesi değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır, [$F(2.814) = .448$, $p = .639 > 0.05$].

Katılımcıların yıkıcı stratejiler alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar sırasıyla 2.18; 1.83 ve 2.26'dır. Öğretmenlerin çatışma yönetim stratejilerinin yıkıcı stratejiler alt boyutu ile görev yaptığı eğitim kademesi değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir, [$F(2.814) = 16.174$, $p = .000 < 0.05$]. ANOVA sonuçlarına göre; öğretmenlerin görev yaptığı eğitim kademesi ortaokul ve okul öncesi olanlar ile ilkokul arasında, görev yaptığı

eğitim kademesi ortaokul ve okul öncesi olanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların kaçınma stratejileri alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar sırasıyla 2.62; 2.48 ve 2.62'dir. Öğretmenlerin çatışma yönetim stratejilerinin kaçınma stratejileri alt boyutu ile görev yaptığı eğitim kademesi değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir, [F(2.814) =2.497, p = .083 > 0.05].

Katılımcıların başkalarından yardım almaya dayalı stratejiler alt boyutundan aldıkları puanlar sırasıyla 3.22; 2.93 ve 3.19'dur. Öğretmenlerin çatışma yönetim stratejilerinin başkalarından yardım almaya dayalı stratejiler alt boyutu ile görev yaptığı eğitim kademesi değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir, [F(2.814) = 10.276, p = .000 < 0.05]. Bu analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin görev yaptığı eğitim kademesi ortaokul ve okul öncesi olanlar ile ilkokul arasında, görev yaptığı eğitim kademesi ortaokul ve okul öncesi olanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

4.2. ÖĞRETMENLERİN RUHSAL LİDERLİK ALGILARINA İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde öncelikle öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları analiz edilmiş daha sonra öğretmenlerin ruhsal liderlik algılarının cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim düzeyi ve görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı ele alınmıştır.

4.2.1. ÖĞRETMENLERİN RUHSAL LİDERLİK ALGILARI

Öğretmenlerin Ruhsal Liderlik Ölçeğinden (RLÖ) aldıkları ortalama puanlar Tablo 4.6'da gösterilmiştir.

Tablo 4.6: Öğretmenlerin ruhsal liderlik algılarına yönelik betimsel değerlerin dağılımı

Ölçek	Madde Sayısı	$\bar{X}$	SS
RLÖ	40	4.01	0.77

Tablo 4.6'da öğretmenlerin 40 maddelik ruhsal liderlik ölçeğinden aldıkları ortalama puan 4.01'dir. Ölçeğe genel olarak verdikleri cevabın ise "katılıyorum" olduğu görülmektedir.

4.2.2. ÖĞRETMENLERİN RUHSAL LİDERLİK ALGILARININ CİNSİYETLERİNE GÖRE FARKLILAŞMA DURUMU

Öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları cinsiyetlerine göre analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler ve anlamlılık için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.7'de sunulmuştur.

Tablo 4.7: Öğretmenlerin ruhsal liderlik algılarının cinsiyete göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	T	p
RLÖ	Erkek	561	4.03	.76	815	.988	.323
	Kadın	256	3.97	.78			

Tablo 4.7 incelendiğinde katılımcıların ruhsal liderlik ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar erkek öğretmenler için 4.03 ve kadın öğretmenler için 3.97'dir. Yapılan karşılaştırmada gruplar arasından istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir, [$t(815) = .988$, $p = 0.323 > 0.05$].

4.2.3. ÖĞRETMENLERİN RUHSAL LİDERLİK ALGILARININ MESLEKİ KIDEMLERİNE GÖRE FARKLILAŞMA DURUMU

Öğretmenlerin ruhsal liderlik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre değişip değişmediği incelenmiştir. Bu bağlamda ruhsal liderlik ölçeği kullanılmıştır. Mesleki kıdem değişkenine ilişkin betimsel değerler ile anlamlılık için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.8'de sunulmuştur.

Tablo 4.8: Ruhsal liderlik algılarının mesleki kıdeme göre betimsel değerleri ve ANOVA sonuçları

Ölçek	Kıdem	N	$\bar{X}$	S	V.K	K.T	Sd	K.O	F	p
RLÖ	1-5 Yıl	252	3.92	.77	G.A.	3.723	4	.931	1.561	.183
	6-10 Yıl	205	4.00	.77						
	11-15 Yıl	123	4.09	.83						
	16-20 Yıl	103	4.07	.82						
	21 yıl ve üzeri	134	4.08	.65	G.İ.	484.032	812	.596		
	21 yıl ve üzeri	134	2.60	.80						

Tablo 4.8 incelendiğinde katılımcıların ruhsal liderlik ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar sırasıyla 3.92; 4.00; 4.09; 4.07 ve 4.08'dir. Öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları ile mesleki kıdem değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır, [F(4.812) = 1.561, p = .183 > 0.05].

4.2.4. ÖĞRETMENLERİN RUHSAL LİDERLİK ALGILARININ ÖĞRENİM DURUMLARINA GÖRE FARKLILAŞMA DURUMU

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre ruhsal liderlik ölçeğine vermiş oldukları yanıtlar analiz edilmiştir. Bu bağlamda betimsel değerler ve anlamlılık için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.9'da sunulmuştur.

Tablo 4.9: Ruhsal liderlik algılarının öğrenim durumuna göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Ölçek	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
RLÖ	Lisans	618	3.96	.78	815	-3.159	.002
	Lisansüstü	199	4.16	.71			

Tablo 4.9 incelendiğinde katılımcıların ruhsal liderlik ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar, öğrenim durumu lisans olanlar için 3.96 ve öğrenim durumu lisansüstü olanlar için de 4.16'dır. Yapılan karşılaştırmada gruplar arasından istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir, [t(815) = -3.159, p = 0.002 < 0.05]. Öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları, istatistiksel olarak öğrenim durumu lisansüstü olanlar lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir.

4.2.5. ÖĞRETMENLERİN RUHSAL LİDERLİK ALGILARININ GÖREV YAPTIKLARI EĞİTİM KADEMESİNE GÖRE FARKLILAŞMA DURUMU

Öğretmenlerin ruhsal liderlik algılarının görev yaptıkları eğitim kademesine göre değişip değişmediği incelenmiştir. Bu bağlamda betimsel değerler ve anlamlılık için yapılan tek yönlü varyans analizine (ANOVA) ilişkin sonuçlar Tablo 4.10'da sunulmuştur.

Tablo 4.10: Ruhsal liderlik algılarının eğitim kademesine göre betimsel değerleri ve ANOVA sonuçları

Ölçek	Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS	V.K	K.T	Sd	K.O	F	p
RLÖ	Okul Öncesi	245	4.01	.77	G.İ	.060	2	.030	.050	.951
	İlkokul	311	4.02	.81	G.A	487.694	814	.599		
	Ortaokul	261	4.01	.72						
	İlkokul	311	2.48	.88	G.A	632.999	814	.778		
	Ortaokul	261	2.62	.90						

Tablo 4.10'a göre katılımcıların ruhsal liderlik ölçeğinden aldıkları puanlar sırasıyla 4.01; 4.02 ve 4.01'dir. Öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları ile görev yaptıkları eğitim kademesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir, [F(2.814) = .050 p = .951 > 0.05].

4.3. ÖĞRETMENLERİN ÇATIŞMA ÇÖZME STRATEJİLERİ İLE RUHSAL LİDERLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ DURUMU

Öğretmenlerin çatışma yönetim stratejileri ve ruhsal liderlik algıları arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Bu bağlamda Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler Tablo 4.11'de gösterlmiştir.

Tablo 4.11: Pearson korelasyon analizi sonuçları

Ölçekler		YAS	YIS	KAS	BAS	RLÖ
YAS	r	1				
	p					
YIS	r	.347**	1			
	p	.000				
KAS	r	.370**	.639**	1		
	p	.000	.000			
BAS	r	.464**	.557**	.590**	1	
	p	.000	.000	.000		
RLÖ	r	.377**	.067	.121**	.195**	1
	p	.000	.056	.001	.000	

Tablo 4.11'e göre ruhsal liderlik ölçeği ile yıkıcı stratejiler alt boyutu arasındaki ilişkinin çok düşük düzeyde, pozitif yönde olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($r = .067$; $p = .056 > .001$). Ruhsal liderlik ölçeği ile kaçınma stratejileri alt boyutu arasındaki ilişkinin düşük düzeyde, pozitif yönde olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($r = .121$; $p = .001 < .001$). Ruhsal liderlik ölçeği ile başkalarından yardım almaya dayalı stratejiler alt boyutu arasındaki ilişkinin düşük düzeyde, pozitif yönde olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($r = .195$; $p = .000 < .001$). Bu bağlamda öğretmenlerin çatışma çözme stratejileri arttıkça ruhsal liderlik düzeylerinin de arttığı ifâde edilebilir.

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

21. yüzyılda vizyonunu geliştirmeyi amaçlayan okul ve sınıf ikliminde çatışma yönetimi, performans ve motivasyonu olumlu yönde etkiler. Bu bağlamda okul ve sınıf iklimindeki yüksek performansın önemli belirleyicisi olduğu ifâde edilebilir. 817 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin çatışma yönetiminde en fazla yapıcı stratejileri, daha sonra başkalarından yardım almaya dayalı stratejileri, üçüncü sırada kaçınma stratejilerini ve son olarak da yıkıcı stratejileri kullandıkları belirlenmiştir.

Bu bağlamda öğretmenlerin öncelikle yapıcı stratejileri tercih etmeleri; çatışma durumlarında karşı tarafla empati kurmaya çalıştıkları ve onların gereksinimlerine değer vererek problemlere yönelik çözüm odaklı yaklaştıklarını gösterebilir. Başkalarından yardım almaya dayalı stratejilerin kullanılması ise karşı tarafın beklentilerine değer verilmesi sonucu başkalarından yardım alma odaklı yaklaşım sergilediklerini gösterebilir. Nitekim Ural (1997) çatışma yönetim süreçlerini ele aldığı araştırmasında genel olarak problem çözme ile uzlaşma yöntemlerinin kullanıldığını ortaya koymuştur. Karataş da (2014) araştırmasında çatışma sürecinde karşı tarafın gereksinimleri karşılamak için sağlıklı iletişim kurmak ve âdil olmak gibi yapıcı yaklaşımların tercih edildiğini belirlemiştir. Dolayısıyla araştırmanın bu sonucunun alan yazını ile örtüştüğünü söylemek mümkündür.

Çatışma yönetim stratejilerinin cinsiyete göre değişip değişmediği analiz edildiğinde yapıcı stratejiler ve başkalarından yardım almaya dayalı stratejiler alt boyutları kapsamında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazını incelendiğinde araştırma sonuçlarımızla örtüşen bulguların olduğu tespit edilmiştir (Arslantaş ve Özkan, 2012; Demirkaya, 2003; Köz, 2016; Özdemir, 2018). Öztaş ve Akın (2009) araştırmalarında kadın ve erkeklerin çatışma yönetim süreçlerinde başvurdukları strateji tercihleri arasında anlamlı bir ilişki tespit etmemişlerdir. Ayrıca, yapılan diğer çalışmalarda da çatışma yönetim stratejileri ile cinsiyet arasında herhangi bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Karataş, 2014; Özdemir, 2013; Tekkanat, 2009;). Dolayısıyla bu araştırmanın yapıcı stratejiler ve başkalarından yardım almaya dayalı stratejiler alt boyutları bağlamında cinsiyet değişkenine ilişkin sonuçlarının alan yazını ile örtüştüğünü söylemek mümkündür.

Cinsiyet değişkenine göre yıkıcı stratejiler ve kaçınma stratejileri alt boyutları bağlamında yapılan karşılaştırmada kadın ve erkek katılımcılar arasında istatistiksel olarak

anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın erkek katılımcılar lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre çatışma yönetim süreçlerinde göre yıkıcı ve kaçınma stratejilerini daha çok kullandıklarını göstermektedir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin yapıcı stratejiler, yıkıcı stratejiler, kaçınma stratejileri ve başkalarından yardım almaya dayalı stratejiler alt boyutları ile mesleki kıdem değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Demirkaya da (2003) öğretmen algılarına göre çatışma yönetim sürecinde okul müdürlerinin başvurdukları stratejileri ele aldığı araştırmasında çatışma yönetim stratejilerinin hizmet yılına göre değişmediğini saptamıştır. Öte yandan Nural, Ada ve Çolak (2012) öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin başvurdukları çatışma stratejilerini belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarında çatışma yönetim stratejilerinin mesleki kıdemle doğru orantılı olarak arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Bir diğer araştırmada Kıcan (2009) mesleki kıdemin çatışma yönetim stratejilerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda Demirkaya'nın (2003) araştırma sonuçlarının bu araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiğini ancak Kırcan (2009) ile Nural, Ada ve Çolak (2012) tarafından yapılan araştırma sonuçlarının bu araştırma sonuçlarıyla örtüşmediğini söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin çatışma yönetim stratejilerinin öğrenim durumuna göre değişip değişmediği incelendiğinde; yapıcı stratejiler alt boyutlu ile öğrenim durumu değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak yıkıcı stratejiler, kaçınma stratejileri ve başkalarından yardım almaya dayalı stratejiler alt boyutları ile öğrenim durumu değişkeni arasında istatistiksel olarak öğrenim durumu lisansüstü olanlar lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya koyulmuştur. Bu bağlamda lisansüstü eğitim mezunu olan öğretmenlerin çatışma çözme stratejilerini, lisans mezunlarına göre daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazını incelendiğinde eğitim düzeyinin çatışma yönetimi üzerinde etkili olmadığına yönelik araştırmalar tespit edilmiştir (Fırat, 2010; Kırçan, 2009). Bu bağlamda araştırmanın bu sonucunun alan yazını ile örtüşmediğini söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin çatışma yönetim stratejilerinin görev yaptığı okul türüne göre değişip değişmediği incelendiğinde; yapıcı stratejiler ve kaçınma stratejileri alt boyutları ile görev yaptığı eğitim kademesi değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yıkıcı stratejiler ve başkalarından yardım almaya dayalı stratejiler alt boyutları için tersi bir durum geçerlidir. Öğretmenlerin çatışma yönetim stratejilerinin yıkıcı

stratejiler ve başkalarından yardım almaya dayalı stratejiler alt boyutları ile görev yaptıkları eğitim kademesi değişkeni arasında ortaokul ve okul öncesi kademelerde görev yapanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yıldız (2015) çalışmasında çatışma yönetimi stratejilerinden uyma stratejisine yönelik olarak okul öncesinde görevli eğitim yöneticileri lehine anlamlı bir farkın olduğunu tespit ederken, Güney (2009) araştırmasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre ruhsal liderlik algılarına ilişkin analiz sonuçları değerlendirildiğinde, erkek ve kadın öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Ankaralıoğlu (2020) tarafından yapılan araştırmada da cinsiyet ile ruhsal liderlik arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Akıncı ve Ekşi'de (2017) araştırmalarında cinsiyet faktörünün öğretmenlerin ruhsal liderlik algılarını etkilemediğini tespit etmişlerdir. Ayrıca alan yazındaki diğer araştırmalarda incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşıldığını söylmek mümkündür (Dağlı, 2014; Tan 2015). Öte yandan araştırmanın bu sonucuyla örtüşmeyen sonuçların olduğu çalışmalara da rastlanmıştır. Tülübaş ve Polat (2013) araştırmalarında cinsiyet ve ruhsal liderlik arasında kadınların lehine anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuşlardır.

Öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları ile mesleki kıdem değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Özgenel ve Ankaralıoğlu (2020) ile Akıncı (2017) tarafından yapılan araştırma sonuçlarının bu araştırma sonuçlarıyla örtüştüğü söylenebilir. Akıncı'nın (2017) öğretmenlerin değerlendirmesiyle yöneticilerin ruhsal liderlik algılarının analiz edildiği araştırmada, yaşa bağlı anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Araştırmanın bu sonucuyla örtüşmeyen çalışmalarında olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim Aslan ve Korkut'un (2015) araştırmasında öğretmenlerin mesleki kıdemi ilerledikçe ruhsal liderlik özelliklerine ilişkin puanlarının düştüğü saptanmıştır. Polat ve Gündüz'ün (2014) araştırmasında da yaş arttıkça ruhsal liderlik özelliklerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları, öğrenim durumu değişkenine göre incelendiğinde istatistiksel olarak öğrenim durumu lisansüstü olanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum lisansüstü eğitimin, öğretmenlerin ruhsal liderlik algılarını olumlu yönde etkilediği ve geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir. Bu sonucun Akgüney (2013), Özgenel ve Ankaralıoğlu (2020) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla örtüşmediği ifâde edilebilir. Akgüney (2013) araştırmasında lisans mezunlarının ruhsal liderlik

özelliklerinin yüksek lisans mezunlarına göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Öte yandan Akıncı (2017) araştırmasında lisans ve yüksek lisans mezunlarının ruhsal liderlik algıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Dağlı ve Ardıç da (2014) araştırmalarında ruhsal liderliğe ilişkin öğretmen algılarının lisans ve lisansüstü mezunu olma durumuna göre değişmediğini belirlemişlerdir.

Öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları ile görev yaptıkları eğitim kademesi değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla eğitim kademesi, öğretmenlerin ruhsal liderlik algılarını etkilememektedir. Tüm bunlar bağlamında ruhsal liderliği kendi doğalarında benimsemiş öğretmenlerin, okul ikliminin iyileştirilmesine katkı sağladığına ilişkin araştırma sonuçlarının (Akar, 2010; Balcı, 2013; Fry, Matherly ve Quimet, 2010; Gündüz, 2014; Harrison, 2000; Hatchett, 2010; Karadağ, 2009; Korkut, 2012; Tan, 2015; Özgan, Bulut, ve Bozbayındır, 2013) bu araştırma sonuçlarıyla örtüştüğünü söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları ile yıkıcı stratejiler arasındaki ilişkinin çok düşük düzeyde, pozitif yönde olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan ruhsal liderlik algıları ile yapıcı stratejiler, kaçınma stratejileri ve başkalarından yardım almaya dayalı stratejiler arasındaki ilişkinin düşük düzeyde, pozitif yönde olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur.

Yapılan araştırmalarda ruhsal liderliğin yaşam alanlarında pozitif çıktıları desteklediğine ilişkin sonuçlara (Maris ve diğ., 2016; Salehzadeh ve diğ., 2015) ek olarak, negatif çıktıları çürüttüğüne ilişkin sonuçlara (Akar, 2010; Chahardeh ve Chegini, 2015; Fry, Matherly ve Quimet, 2010; Hamid, 2020; Karadağ, 2009; Korkut, 2012; Özgan, Bulut ve Bozbayındır, 2013; Tan, 2015) ulaşılmıştır. Bazı araştırmalarda da mâneviyata dayalı kök değerler odağında ruhsal liderliğin olumlu etkilerinin olduğuna ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır (Rumangkit, 2020).

6. ÖNERİLER

Bu çalışmada, öğretmenlerin çatışma çözme stratejileri ve ruhsal liderlik algıları arasındaki ilişikinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, hem öğretmenler hem de eğitim yöneticileri için çatışma yönetimi ve ruhsal liderlik konularında çeşitli öneriler geliştirilmesine olanak sağlamıştır. Eğitim sistemi içerisinde çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesi ve ruhsal liderlik algılarının güçlendirilmesi, hem bireylerin profesyonel gelişimine hem de okul ortamlarının daha sağlıklı bir hale gelmesine katkıda bulunabilir. Bu bağlamda, aşağıda belirtilen öneriler, öğretmenlere, eğitim yöneticilerine, eğitim fakültelerinde okuyan lisans öğrencilerine ve alana ilgi duyan diğer kişilere rehberlik edecek niteliktedir.

6.1. UYGULAYICILAR İÇİN ÖNERİLER

1. Araştırma sonucu ulaşılan verilerin, öğretmenlere, eğitim yöneticilerine ve alana ilgi duyanlara katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla ruhsal liderlikle çatışma yönetim stratejileri arasındaki ilişki göz önünde bulundurularak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere ve okul müdürlerine çok yönlü örgütsel desteğin sağlanması önerilebilir.

2. Eğitim yöneticileri, öğretmenler, veliler ve öğrenciler için gruplar halinde çatışma yönetimi eğitimleri ve atölyeleri düzenlenerek, okul topluluğunun çatışma çözme becerilerini geliştirmeye katkı sağlanabilir. Bu bağlamda alan uzmanı akademisyenlerle iş birliği yapılması önerilebilir.

3. Öğretmenler, potansiyel çatışmaları önlemek için deneyimleri ve ruhsal liderlik algıları bağlamında çatışma yönetimine yönelik kendi mesleki stratejilerini geliştirebilirler. Bu stratejiler arasında net politikalar oluşturma, sürekli geri bildirim sağlama ve düzenli toplantılar düzenleme yer alabilir.

4. Alan uzmanı akademisyenler ve deneyimli eğitim yöneticileri tarafından Öğretmen Bilişim Ağında öğretmenlere ve eğitim yöneticilerine, “Ruhsal Liderlik Eğitimleri” ile “Okul ve/veya Sınıf İkliminde Çatışma Yönetim Stratejileri Eğitimleri” verilebilir.

5. Ruhsal liderlik ve çatışma çözme stratejileri ile ilgili çeşitli seminerler, paneller, konferanslar ve atölye çalışmaları gerçekleştirilebilir.

6. MEB öncülüğünde Ruhsal Liderlik ve Çatışma Çözme Stratejilerine ilişkin eğitim yöneticilerinin de katıldığı projeler üretilip yaygınlaştırılabilir.

6.2. ARAŞTIRMACILAR İÇİN ÖNERİLER

1. Öğretmenlerin ruhsal liderlik algılarının çatışma çözme stratejileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla nitel araştırmalar gerçekleştirilerek daha detaylı veriler elde edilebilir.

2. Ruhsal liderlik ve çatışma çözme stratejilerine ilişkin farklı örneklemlerde (yöneticiler, akademisyenler, veliler) araştırmalar gerçekleştirilebilir.

3. Bu çalışma okul öncesi, ilkokul ve ortaokullarda görevli öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları ile çatışma çözme stratejileri arasındaki ilişkiyi tespit etmiştir. Sonraki araştırmalar farklı illerde ve farklı eğitim kademelerinde gerçekleştirilebilir.

4. Öğretmenlerin bakışıyla okul yöneticilerinin ruhsal liderlik algıları ve çatışma yönetim stratejileri; okul yöneticilerinin bakışıyla İlçe ve İl Milli Eğitim Müdürlüklerinde çalışan eğitim yöneticilerinin ruhsal liderlik algıları ve çatışma yönetim stratejileri ve İl Milli Eğitim Müdürlüklerinde görevli eğitim yöneticilerinin bakışıyla Milli Eğitim Bakanlığı çalışanlarının ruhsal liderlik algıları ve çatışma yönetim stratejilerine ilişkin geniş kapsamlı sarmal araştırmalar gerçekleştirilebilir.

5. Eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarına sınıf ikliminde ruhsal liderlik ve çatışma yönetim stratejileri temalı eğitimler verilebilir. Sonraki araştırmalar eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirilebilir.

6. Eğitim ortamlarında ruhsal liderlik ve çatışma yönetim stratejilerinin etkin bir şekilde ele alınması, bireylerin profesyonel ve kişisel gelişimlerini desteklemenin yanı sıra okul iklimini iyileştirecek önemli bir unsurdur. Bu doğrultuda, öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin ruhsal liderlik algılarının artırılması, çatışma yönetimi konusunda bilinçlenmeleri ve etkili stratejiler geliştirmeleri büyük önem taşımaktadır. Gerek Milli Eğitim

Bakanlığı gerekse eğitim fakülteleri tarafından önerilen eğitimler ve projeler, bu alandaki farkındalığın artmasına ve daha sağlıklı okul topluluklarının oluşmasına katkı sağlayabilir.

7. KAYNAKLAR

Abacıoğlu, M., 2005, Okul müdürlerinin çatışma yönetimi stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi.

Acar, H., 2006, Ortaöğretim okul müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ve bu çatışma yönetim stillerinin öğretmenlerin stres düzeylerine etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Açıkalın, A., 1994, Çağdas örgütlerde insan kaynağının yönetimi, Pegem Yayıncılık, Ankara.

Akar, A. C., 2010, Ruhsal liderlik ve ruhsal liderliğin eğitim örgütlerinde uygulanabilirliği hakkında teorik bir çalışma, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi.

Akçakaya, M., 2003, Çatışma yönetimi ve örgüt verimliliğine etkisi, Kamu-İş Dergisi, 7(2), 2-27.

Akıncı, T. ve Ekşi, H., 2017, Yönetici ruhsal liderlik algı ölçeği geliştirilmesi. Route Educational and Social Science Journal, 4(7), 294-312.

Akıncı, T., 2017, Lise öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algılarının öğretmen liderliği ve öz-yetkinliklerine etkisi, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Lisansüstü Programları.

Akyavuz, E. K., 2020, Conflict situations teachers experience and their use of conflict management strategies, Hacettepe University Journal of Education,35(3), 511-525.

Alacapınar, F. G., 2015, Örnek olay yöntemi ve eğitimde örnek olaylar, Ankara: Anı Yayıncılık.

Alkan, E., 2022, Okul müdürlerinin çatışma yönetimi stilleri ile öğretmen performansı ve okul mutluluğu arasındaki ilişki, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.

Altuntaş, M., 2008, Resmi kurum ortaöğretim öğretmenlerinin çatışma yönetimi stillerinin incelenmesi, Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Amie-Ogan, O. T., & Nma, E. I., 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, 99-109.

Ankaralıoğlu, S., 2020, Farklı okul kademelerinde görev yapan öğretmen algılarına göre yöneticilerin ruhsal liderlik stilinin okul kültürüne etkisi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ardıç, T., 2013, Ortaokullarda görevli öğretmenlerin ruhsal liderliğe ilişkin algıları (Diyarbakır ili örneği), Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi.

Arslan, G., 2020, Okul yöneticileri ve öğretmenlerin çatışma yönetimine yönelik algıları, Doktora Tezi, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Arslantaş, H. İ., ve Özkan, M., 2012, İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin çatışma yönetimi yaklaşımlarının incelenmesi, Kastamonu Education Journal, 20(2), 555-570.

Ashmos, D. P. And Duchon, D., 2000, Spirituality at work: a conceptualization and measure, Journal and Management Inquiry, 9(2), 134- 145.

Asunakutlu, T. ve Safran, B., 2004, Kültürel farklılıklardan kaynaklanan çatışmalara yönelik bir araştırma (Marmaris turizm sektörü örnegi), Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(1), 26-49.

Atay, A., 2014, Okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerinin öğretmenlerin stres düzeyleriyle ilişkisinin incelenmesi: İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesi örneği, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Atay, K., 2001, Okul Müdürlerinin Çatışmaları Çözümleme Stratejilerine İlişkin Öğretmen Okul Müdürü ve Denetmen Algıları, II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu. Çanakkale, (10- 12 Mayıs), 25: 21- 35.

Ateş, H. K., & Kalfa, E. 2022, Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çatışma Yönetimi Stratejisinin İncelenmesi, Journal of Academic Social Science Studies, 15(90).

Aydın, B. ve Ceylan, A., 2009, The effect of spiritual leadership an organizational learning capacity, African Journal of Business Management, 3(5), 184-190.

Aydın, M., 2010, Eğitim Yönetimi (9. Baskı). Ankara: Hatiboğlu.

Bakan, İ. ve Doğan, İ.F., 2013, Liderlik: güncel konular ve yaklaşımlar, Ankara: Gazi.

Bal, D., 2008., İlköğretim okulu yöneticilerinin öğrenci çatışmalarını yönetmede kullandıkları çatışma yöntem stratejileri, Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Balcı, A., 2013., Etkili okul. Kuram, uygulama ve araştırma (6. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.

Baloğlu, N. ve Karadağ, E., 2009, Ruhsal liderlik üzerine teorik bir çözümleme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 58(58), 165-190.

Bass, B. M. and Avolio, B. J., 1993, Transformational leadership and organizational culture. Public Administration Quarterly, 17(1), 112-121.

Başaran, İ. E., 2004, Yönetimde insan ilişkileri: yönetsel davranış, İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.

Benefiel, M., 2005, The second half of the journey: Spiritual leadership for organizational transformation, The Leadership Quarterly, 16(2005), 723–747.

Bennis, W., 2003, On becoming a leader, Addison-Wesley.

Blake, R. ve Mouton, J., 1964, The managerial grid: The key to leadership excellence. Houston: Gulf Publishing Co, 350.

Bondesio, J. M., 1992, Conflict management at school: an unavoidable task. Paper Presented at The Regional Conference of Administration, Hong Kong, 1-13.

Bozkurt, B. ve Töremen, F., 2015, An investigation of the effect of school principals' spiritual leadership competencies on teachers' organizational citizenship behaviours, Electronic International Journal of Education, Arts, and Science, 1(2), 181-200.

Bozkuş, K. ve Gündüz, Y., 2016, Ruhsal liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin modellenmesi, Kastamonu Eğitim Dergisi, 24(1), 405- 420.

Bozkuş, K., ve Gündüz, Y., 2016, Ruhsal liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin modellenmesi, Kastamonu Eğitim Dergisi, 24(1), 405-420.

Buğa, A., 2010, İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bumin, B., 1990, Organizasyonlarda çatışmanın yönetimi, Ankara: Bizim Büro Basımevi.

Bursalıoğlu, Z., 2013, Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış, Ankara: Pegem Akademi.

Bursalıoğlu, Z., 2019, Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış, Ankara: Pegem Akademi.

Busch, D., 2015, Conflict management in organizations, the wiley blackwell encyclopedia of race, ethnicity, and nationalism, Hoboken NJ.

Büyüköztürk, S., Kılıç Cakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F., 2008, Bilimsel araştırma yöntemleri, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Cardona, P., 2000, Transcendental leadership. Leadership and Organizational Development Journal, 21(4), 201-206.

Casiadi, S., 2017, Öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerileri ve çatışma yönetimi konusunda görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Cerit, Y., 2007, İlköğretim okulu müdürlerinin hizmet yönelimli liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(33), 88-98.

Chahardeh, F. A. and Chegini, M. G., 2015, The impact of spiritual leadership dimensions on turnover intention through employee empowerment. Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences, 5(1), 4975-4984.

Chi, Vu Mai., 2018, Spiritual leadership: a buddhist approach, Durham Theses, Durham University.

Colsman, M. and Wulfert, E., 2002, Conflict resolution style as an ındicator of adolescents' substance use and other problem behaviors. Addictive Behaviors, 27, 633–648.

Covey, S. R., 2005, 8'inci alışkanlık: bütünlüğe doğru (çev. Sezer Soner ve Çağlayan Erendağ), İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Crawford, D. and Bodine, R., 1996, Conflict resolution education. A guide to implementing programs in schools, youth-serving organizations, and community and juvenile justice settings, US Department of Education Program Report.

Çelik, V., 2003, Eğitimsel liderlik, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çetinel, G. ve Esen, E., 2020, Duygusal zekâ çatışma yönetim stratejilerini nasıl etkilemektedir? Çalışan algısına yönelik bir araştırma, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3, 93-108. Doi: 10.20875/makusobed.592481.

Çimen, B., 2018, Ruhsal liderlik, örgüt kültürü ve örgütsel sessizliğin okul başarısına etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çimen, İ., 2016, Öğretmenlerin ruhsal liderliğe ilişkin algıları ile örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeyleri arasındaki ilişki, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, (27), 9-19.

Çimen, L. K., ve Sarıboğa, F. B., 2021, Okul yöneticilerine ve öğretmenlerin algılarına göre çatışma yönetimi stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki. The Journal of Social Science, 5(10), 444-461.

Çimen, L. K., ve Sarıboğa, F. B., 2024, Okul Müdürlerine ve Öğretmenlerin Algılarına Göre Çatışma Yönetimi Stillerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi1, The Journal of Academic Social Science, (110), 29-55.

Damar, A. ve Eskiler, E., 2017, The ımpact of spiritual leadership on empowerment and work procrastination, In SHS Web of Conferences 37, 01056.

DeChurch, L. A. and Marks, M. A., 2001, Maximizing the benefits of task conflict: The role of conflict management, International Journal of Conflict Management.

Dee, J., Henkin, A. ve Chen, J., 2000, Faculty autonomy: perspectives from Taiwan. Higher Education, 40, 203-216.

Demirci, Yıldırım, (2002), "İlköğretim okullarında yaşanılan çatışma türleri ve yöneticilerin izledikleri çözüm stratejileri (İstanbul ili örneği)", Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demirkaya, G., 2003, İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin yönetici ve öğretmenler arasında örgütsel çatışmaya neden olabilecek durumlara ilişkin algıları (Bolu ili örneği), Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demirkaya, Y., 2012, Okul müdürlerinin çatışma yönetimi stratejileri ve iletişim tarzlarına yönelik öğretmen algıları, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.

Dipaola, M. F. ve Hoy, W. K., 2001, Formalization, conflict, and change: constructive and destructive consequences in schools, International Journal of Educational Management, 15(5), 238–244.

Durak, M. A., 2010, İlköğretim okullarında örgütsel çatışma ve örgüt performansı üzerine etkisi: Niğde merkez ilköğretim okulları üzerine bir araştırma, Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Düşükcan, M., 2003, İş örgütlerinde çatışmaların oluşum süreci, Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi, 2(1), 100-103.

Egel, E. and Fry, L. W., 2017, Spiritual leadership as a model for Islamic leadership, Public Integrity, 19(1), 77–95.

Eggert, N. J., 1998, Contemplative leadership for entrepreneurial organizations: paradigms, metaphors, and wicked problems, Quorum Books, Westport, Conn.

Erdem, O. and Dikici, A. M., 2009, Liderlik ve kurum kültürü etkileşimi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 8(29), 198-213.

Erdoğan, İ., (2021), Yeniden yeni eğitim sistemi, İnsan&İnsan, 27(8), 13-25. DOI: 10.29224/insanveinsan.814514

Eren, E., 1998, Yönetim psikolojisi, İstanbul Universitesi Yayınları, İstanbul.

Ergen, T., 2011, Stratejik liderlik ve takım çalışmasındaki rolü, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ertürk, A., 2016, Eğitim yönetiminde liderlik: teori, araştırma ve uygulama, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Fairholm, G. W., 1996, Spiritual leadership: fullfilling whole-self needs at work. Leadership ve Organization Development Journal, 17(5), 11-17.

Fairholm, G. W., 1998, Perspectives on leadership: From the science of management to its spiritual heart, United States of America: Greenwood Publishing Group.

Fairholm, G., 1997, Capturing the heart of leadership, Westport, Conn: Praeger.

Fairholm, G., 1998, Perspectives on leadership: From the science of management to its heart, Westport, CT: Greenwood Publishing Group, Inc.

Fairholm, G., 2000, Capturing the heart of leadership: Spirituality and community in the new American worplace, Westport, CT: Greenwood Publishing Group, Inc.

Febrianto, A. S., Noermijati, N., Juwita, H. A. J., and Alashkam, S. A., 2019, The ınfluence of psychological empowerment and ıslamic spiritual leadership on organizational commitments and ıntrinsic motivation, Jurnal Aplikasi Manajemen 17(3), 381-390.

Fırat, S., 2010, Öğretmen algılarına göre ortaöğretim okul müdürlerinin kullandıkları çatışma yönetimi stratejilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Fleetwood, K. L., 1987, The conflict management styles and strategies of educational manager. (Masters Thesis), Faculty of the University of Delaware.

Fry, L. W. and Cohen, M. P., 2008, Spiritual leadership as a paradigm for organizational transformation and recovery from extended work hours cultures. Journal of Business Ethics, (84), 265-278.

Fry, L. W. and Matherly, L. L., 2006, Spiritual leadership and organizational performance: An ewploratory study, The Acedemy of Management'da sunulan bildiri, Atlanta, Georgia.

Fry, L. W., 2003, Toward a theory of spiritual leadership, The Leadership Quarterly, 14, 693-727.

Fry, L. W., 2005, Introduction to the leadership quarterly special issue: toward a paradigm of spiritual leadership, The Leadership Quarterly, 16, 619- 622.

Fry, L. W., Egel, E. and Nisiewicz, M. S., 2016, What Is Spiritual Leadership? International Institute for Spiritual Leadership. (http://iispiritualleadership.com.,Erişim tarihi: 5 Nisan 2024).

Fry, L. W., Hannah, S. T., Noel, M. and Walumbwa, F. O., 2011, Impact of spiritual leadership on unit performance, The Leadership Quarterly, 259-270.

Fry, L. W., Matherly, L. L., Whittington, J. L. and Winston, B. E., 2007, Spiritual leadership as an integrating paradigm for servant leadership. Singh-Sengupta S. And Fields D. (ed), Integrating spirituality and organizational leadership leadership içinde (s. 70-82).

Fry, L. W., Matherly, L.L. and Quimet, J. R., 2010, The spiritual leadership balanced scorecard business model: the case of Cordon Bleu- Tomasso Corporation. Journal of management, Spirituality & Religion, 7(4), 283- 314.

Fry, L. W., Vitucci, S. and Cedillo, M., 2005, Spiritual leadership and army transformation: Theory, measurement and establishing a baseline. The Leadership Quarterly, 16,835-862.

Garipağaoğlu, B. Ç., ve Şimşek, E., 2016, Bolman ve Deal'in dört çerçeve modeline göre akademik liderlerin liderlik yaklaşımlarının incelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(1).

Ghasemizad, A., Zadeh, M. A. and Bagheri, S., 2012, A study of the relationship between teachers and principals' spiritual leadership, quality of work life, job satisfaction and productivity, American Journal of Scientific Research, 49, 11-20.

Gibson, A., 2011, Spirituality in educational leadership: Engaging eith the research. Journal of Christian Education, 5(1), 35- 42.

Gilhooley, J., ve Scheuch, N. S., 2000, Using peer meditation in clasrooms and schools strategies for teachers, counselors and administrators. California: Corwin Press, Inc.

Göçer, O., 2021, Ortaokul müdürlerinin çatışmalara ilişkin görüşleri ve çatışma yönetimi stratejileri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Alaaddin Keykubat Üniversitesi.

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.

Gross, M. A. and Guerrero, L. K., 2000, Managing conflict appropriately and effectively: an application of the competence model to rahim's organizational conflict styles, The International Journal of Conflict Management, 11(3), 200-226.

Gül, A., ve Zincirli, M., 2024, Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin Ruhsal Liderlik İle Takım Çalışması Arasındaki İlişki, Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, 15(30), 415-440.

Güllüoğlu, Ö., 2013, Kayseri'de hizmet veren özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin faktörlerinin ve çatışma yönetimi stillerinin analizi, İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi, 36, 193-218.

Gümüşeli, A. L., 2004, Çağdaş okul müdürlerinin liderlik yeterlikleri ve Türk eğitimcilerinin bu konudaki görüşleri, Özel Okullar ve Eğitim Yönetimi Sempozyumu, Antalya.

Gümüşeli, D. D. A. İ., 2001, Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 28(28), 531-548.

Gündüz, Ş., 2014, Ruhsal liderlik ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki: duygusal zekânın aracı etkisi, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güney, F., 2009, Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki, Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gürsel, M., 2003, Okul Yönetimi, Eğitim Kitapevi, Konya.

Hamid, N., 2020, The application of spiritual leadership affects job satisfaction and deviant behavior in the workplace, Human Systems Management, 1-11 Handbbok in industrial and organizational psychology (pp. 889–935). Chicago: Rand

Hanson, E. M., 2003, Educational administration and organizational behavior, Fifth Edition. USA: Pearsson Education.

Harrison, D., 2000, Transformational leadership and commnity college effectiveness. (Doctoral Dissertation). (Transformational Leadership Qualities Among Students Within Doctoral Higher Education Leadership Programs (odu.edu).,Erişim tarihi: 25 Eylül 2024).

Hatchett, D. Y., 2010, The impact of school culture, teacher job satisfaction and student attendance rates on academic achievement of middle school students, Doctoral Dissertation, University of Louisville. (http://digitalcommons.wku.edu/diss/1.,Erişim tarihi: 25 Eylül 2024).

House, R. J., Javidan, M., Hanges, P. and Dorfman, P., 2002, Understanding cultures and implicit leadership theoris across the globe: an introduction to Project GLOBE, Journal of World Business, 37, 3-10.

Hoy, W. K. and Miskel, C. G., 2010, Eğitim yönetimi: teori, araştırma ve uygulama (S.Turan, çev.), Ankara: Nobel Yayınevi.

https://doi.org/10.30964/auebfd.693129

Hunt, O. Tourish, D. ve Hargie, O. D.W. (2000). The communication experiencesof education managers: ıdentifying strengths,weaknesses and critical incidents".The International Journal of Educational Management, 14,120129.

İnandı, Y., Tunç, B. ve Gündüz, B., 2013, Okul yöneticilerinin özyeterlik algıları ile çatışmayı çözme stratejileri arasındaki ilişki, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 2(2), 275-294.

Janssen, O., 2004, The barrier effect of conflict with superiors in the relationship between employee empowerment and organizational commitment, Work veStress, January/March, 18(1), 56-65.

Javed, S. and Akhtar, N., 2019, Conflict management styles of students wıth teachers in universities, a study of universties of lahore Pakistan, Journal of Empirical Economics and Social Science, 1(1), 29-39.

Jonkman, N., 2006, Management of Conflict by Principals in Selected Soshanguve Secondary Schools. (Master' Thesis), Department of Educational Studies Faculty of Education Tshwane University of Technology Pretoria.

Kahraman, M., 2022, Anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran arabuluculuk psiko-eğitim programının üniversite öğrencilerinin duygusal şantaj, çatışma eylem stilleri ve duygusal öz-yeterlik düzeylerine etkisinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karabulut, A., 2015, Okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karadağ, E., 2009, Ruhsal liderlik ve örgüt kültürü: bir yapısal eşitlik modelleme çalışması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 9(3), 1357-1405.

Karagül, V., 2019, People's preferences and attitudes about spiritual leadership values in public organization: the case of Turkey, Journal of Management Research 11(4), 12-47.

Karakaş, F., 2010, Exploring value compasses of leaders in organizations: ıntroducing nine spiritual anchors, Journal of Business Ethics, 93, 73–92.

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. U., Şenkul, G. ve Sığrı, Ü., 2020, Çatışma yönetiminde duygusal zekânın rolü: akademisyenler üzerine bir araştırma. Kara Harp Okulu Bilim Dergisi, 30(1), 111-139.

Karamuk, E., & Dulay, S., 2023, Öğretmenlerin bakış açısından okul yöneticilerinin duygusal zekâ becerilerinin çatışma yönetimi stratejilerini yordama gücü, Milli Eğitim Dergisi, 52(239), 2077-2106.

Karasar, N., 2011, Bilimsel araştırma yöntemleri, Ankara: Nobel Yayınları.

Karataş, E., 2014, Cinsiyete göre okul yöneticilerinin çatışma nedenleri ve çatışma yönetim stratejileri (Keşan örneği).Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karip, E., 2013, Çatışma yönetimi. (5.Baskı), Ankara: Pegem Akademi.

Kaya, T., 2008, Okul müdürlerinin çatışma yönetim yöntemlerini kullanma sıklıkları ve bu yöntemlerin etkililiğine ilişkin öğretmen algıları, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kaymak, M. S., 2015, Okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile çatışmayı yönetme stratejileri arasındaki ilişki (Kartal ilçesi örneği), Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kgomo, S. M., 2006, Conflict management of women principals in primary schools in hammanskraal (Master Thesis), University of South Africa, Gauteng.

Kılıç, B., 2018, Ruhsal liderlik, örgüt kültürü ve örgütsel sessizliğin okul başarısına etkisi, Doktora Tezi, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kılıç, S., 2006, Özel okul öğretmenlerinin çatışma yaklaşımları ile çatışmayı yönetme stilleri, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi.

Kıral, E., 2019, Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile ruhsal liderlikleri arasındaki ilişki, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kırçan, E., 2009, İlköğretim okulu yöneticilerinin çatışmayı yönetmede kullandıkları çatışma yönetimi stratejileri, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kırel, C., Özkalp, E., 1996, Örgütsel davranış, Anadolu Üniversitesi Eğitim Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları, Eskisehir.

Klenke, K., 2006, The "S" factor in leadership education, practice, and research. Journal of Education for Business, 79(1), 56-60.

Koçel, T., 2010, İşletme yöneticiliği (12. baskı), İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Koçyiğit, M., 2015, The effect of leadership on organizational culture. Karadağ E. (ed), Leadership and organizational outcomes, meta-analysis of empirical studies, s. 111- 122. Switzerland: Springer International Publishing.

Korkut, A., 2012, Ruhsal liderliğe ilişkin kuramsal bir inceleme, Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Koruklu, N., 1998, Arabuluculuk eğitiminin ilköğretim düzeyindeki bir grup öğrencinin çatışma çözme davranışlarına etkisinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Köz, K., 2016, Eğitim yöneticilerinin çatışma yönetimine bakış açıları ve çatışma yönetim stratejileri, Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kriger, M. and Seng, Y., 2005, Leadership with inner meaning: A contingency theory of leadership based on the worldviews of five religions, The Leadership Quarterly, 16(5), 771-806.

Kurtar, Ş., 2009, Ruhsal liderlik ölçeği: Türkçe dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik çalışması, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Lulofs, R., S. and Cahn, D. D., 2000, Conflict from theory to action. United states of America: Aperson Education Company

Malone, P. N. and Fry, L. W., 2003, Transforming schools through spiritual leadership: A field experiment. Meeting of the Academy of Management'da sunulan bildiri, Seattle Washington.,(Microsoft Word - SLTAOMPeggy0106.doc (iispiritualleadership.com)., Erişim tarihi: 1 Ekim 2024).

Maris, Z. D., Saidabadi, R. Y. and Niazazari, K., 2016, Explaining the role of spiritual leadership in envy management of faculty members through the role of professional mediator, MIER Journal of Educational Studies Trends vePractices, 6(2), 211-224.

Markow, F. and Klenke, K., 2005, The effects of personal meaning and calling on organizational commitment: An empirical investigation of spiritual leadership, The International Journal of Organizational Analysis, 13(1), 8-27.

Marwansyah, M., 2017, Spiritual leadership of an ındonesian muslim business leader: a religious spirituality perspective. International Journal of Business and Globalisation, 19(4), 528-548.

Marx, G., 2006, Future-focused leadership: Preparing schools, students, and communities for tomorrow' realities, Alexandria, VA: Libra Publishers.

MEB,(2024),(https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_10/11230736_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2023_2024.pdf ., Erişim tarihi: 5 Kasım 2024).

Mitroff, I. and Denton, E. A., 1999, A study of spirituality in the workplace. Sloan Management Review, 40(4), 83-92.

Morris-Rothschild, B. K., ve Brassard, M. R., 2006, Teachers' conflict management styles: the role of attachment styles and classroom management efficacy. Journal of School Psychology, 44(2), 105-121.

Moxley, R. S., 2000, Leadership and spirit, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Narcıkara, E. B., 2017, Spiritüel liderlik davranışlarının algılanan performans üzerine etkisi, Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim ve Organizasyon.

Nural, E., Ada, Ş. ve Çolak, A., 2012, 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 İlişkin Öğretmen Algıları, Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Orhan, U., 2023, Hacı Bektaş-ı Veli'nin eserlerinin ruhsal liderlik açısından incelenmesi. Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies, 16(95), 467-480.

Orhan, Ufuk., Mendi, Yahya ve Doğan, Altan., 2021, Ruhsal liderlik, Ankara: Akademisyen Kitabevi.

Ören, D., 2021, Okul müdürü ile öğretmenler arası çatışmalarda yöneticiler tarafından kullanılan çatışma yönetim tarzlarının incelenmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi.

Övün, Y., 2007, Okul müdürlerinin algılanan çatışma yönetim stilleri ve öğretmenlerde oluşturduğu stres düzeyi (Gebze Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özdemir, A. A., 2013, Çatışmanın doğası. E. Ceyhan (Ed.), Çatışma ve stres yönetimi-I içinde (2-21). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Özdemir, A. Y. ve Özdemir, A., 2007, Duygusal zekâ ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi: üniversitede çalışan akademik ve idari personel üzerine uygulama. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18, 393-410.

Özdemir, N., 2018, Okullarda öğretmenlerin yaşadığı çatışma ve çatışma yönetim stilleri, Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 42(2), 93-116.

Özden, Y., 2005, Eğitimde yeni değerler (6. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Özgan, H., 2006, İlkoğretim okulu öğretmenlerinin catısma yönetimi stratejilerinin incelenmesi (Gaziantep örneği), Yayınlanmamıs Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özgan, H., Bulut, L., Bulut, A. ve Bozbayındır, F., 2013, Öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6(1).70-83.

Özkara, E. ve Tunç, B., 2020, Okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejileri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi, Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 53(3). 1023-1050.

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.

Pajibo, E. and 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.

Palmer, P. J., 2003, Teaching with heart and soul, reflections on spirituality in teacher education, Journal of Teacher Education, 54(5), 376-385.

Parameshwar, S., 2005, Spiritual leadership through ego-transcendence: Exceptional responses to challenging circumstances, The Leadership Quarterly, (16), 689-722.

Pekkaya, B., 1994, Arabulucu yolu ile çatışmalara çözüm bulma, arabuluculuk eğitiminin okullarda uygulanması ve bu eğitimin öğrencilerin benlik gelişimlerine, liderlik becerilerine, saldırgan davranışlarına ve algıladıkları problem miktarına etkisi, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi.

Polat, M., 2009, Çatışma yönetimi ve etkili iletişim: karşılaşılan çatışma biçimleri; gereksinimler, beceriler, ve öğrencilerin çatışma yönetimine olan tutumu, Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Polat, S ve Tülübaş, T., 2013, Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerine göre öğretim elemanlarının ruhsal liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri, Eğitim ve Bilim, 38(170), 32-47.

Polat, S., 2011, The level of faculty members' spiritual leadership qualities display according to students in faculty of education, Procedia Social and Behavioral Sciences 15,2033–2041.

Rahim, M. A., 1983, A measure of styles of handling ınterpersonal conflict, Academy of Management Journal, 26 (2), 368-376.

Reave, L., 2005, Spiritual values and practices related tso leadership effectiveness. The leadership Qarterly, 16, 655-687.

Rezarch, K., 2002, Spiritual leadership as a model of effective leadership in independent schools, Seton Hall University Dissertations and Theses (ETDs), 1438.

Rumangkit, S., 2020, Mediator analysis of perceived organizational support: role of spiritual leadership on affective commitment. JDM (Jurnal Dinamika Manajemen), 11(1), 48-55.

Sabuncu, Z., ve Tuz, M., 2000, Örgütsel psikoloji, Ezgi Kitapevi, Bursa.

Salehzadeh, R., Pool, J. K., Lashaki, J. K., Dolati, H. and Jamkhaneh, H. B., 2015, Studying the effect of spiritual leadership on organizational performance: an empirical study in hotel ındustry. International Journal of Culture, Tourism And Hospitality Research, 9(3), 346-359.

Sanders, J. E., Hopkin, W. E. and Geroy, G. D., 2004, A casual assesment of the keadership-commitment relationship, The Annual Meeting of The Academy of Management, New Orleans, LA.

Sanders, J. E., Hopkins, W. E. and Geroy, G. D., 2003, From transactional to transcendental: Towards an integrated theory of leadership, Journal of Leadership and Organizational Studies, 9(4), 21- 31.

Schein, H. E., 2004, Organizational culture and leadership (3. bs.), San Fransisco: Jossey Bass Publishers.

Schlechty, P. C., 2011, Okulu yeniden kurmak.(Çev. Y. Özden), Ankara: Nobel.

Schrumpf, F. Crawford, K. D. and Bodine, J. R., 1997, Peermediation: Conflict resolution in schools. Programguide. Illinois: Research Press. secondary school, Master's Thesis, University of Tshwane University.

Sihotang, H. ve Murniarti, E., 2021, Conflict management among students in private elementary school, Psychology And Education, 58(2), 10953 -10961.

Şahin, A., 2007, İlköğretim okulu yöneticilerinin kişiler arası iletişim becerileri ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki, Yüksek LisansTezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şahin, İ., 2003, Küreselleşme, dijital teknoloji ve eğitiminde yeni yaklaşımlar. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(4), 41–451.

Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S., 2013, Using multivariate statistics (6th ed.), Boston: Allyn and Bacon.

Tahaoğlu, F. and Gedikoğlu, T., 2009, İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,58(58), 274-298.

Tan, İ. H., 2015, İlkokul ve ortaokul müdürlerinin ruhsal liderlik davranışları ile öğretmenlerin işe tutkunlukları arasındaki ilişki, Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi.

Taymaz, H., 2003, Okul yönetimi okul yöneticisinin iş alanları, alanlara giren işler, işlerin işlem basamakları (9. Baskı), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Tekkanat, D.. 2009, İlköğretim okulu yöneticilerinin çatışma yönetimi tarzlarına ilişkin öğretmen algıları, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi.

Thomas, K. W., 1976, Conflict and conflict management, In M. D. Dunnette (Ed.), McNally.

Tiryaki, E., 2024, Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarında Yaşanan Çatışmalara ve Çatışma Yönetimi Stratejilerine İlişkin Bir İnceleme, Yüksek Lisans Tezi, Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tjosvold, D., 1991, The conflict pozitive organization, Addison-wesley Publishing, California.

Togay, U., 2015, Okul Yöneticilerinin Ruhsal Liderlik Özelliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahraman Maraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Turan, S., 2014, Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Türnüklü, A., 2005, Lise okul yöneticilerinin çatışma çözüm strateji ve taktiklerinin sosyal oluşturmacılık kuramı perspektifinden incelenmesi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 11 (42), 255-278.

Ural, A., 1997, İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerle aralarındaki çatışmaları yönetme yöntemleri, Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Uysal, İ., 2004, Örgütsel çatışma yönetimi ve Türkiye Merkez Bankası'na yönelik bir uygulama, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi.

Üngüren, E., 2009, Çalışma hayatında örgütsel çatışma: konaklama işletmeleri üzerinde bir araştırma, Çalışma ve Toplum, 1(20), 95-128.

Vaill, P., 2000, Introduction to spirituality for business leadership, Journal of Management Inquiry, 9(2), 115-117.

Vokey, D., 2001, Longing to connect: spirituality in public schools. Paideusis: The Journal of the Canadian Philosophy of Education Society, 13(2), 23-4.

Vural, Z. B. ve Çoşkun, G., 2007, Örgüt kültürü. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Wang, Z., Meng, L., ve Cai, S., 2019, Servant leadership and innovative behavior: A moderated mediation. Journal of Managerial Psychology, 34, 505-518.

Yağcıoğlu, B. D., 1997, Örgütlerde çatışma düzeyleri ve çatışmanın ele alınış stilleri, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yıldız, S., 2021, Okul müdürlerinin ruhsal liderlikleri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.

Yıldızoğlu, H. ve Burgaz, B., 2014, Okul yöneticilerinin beş faktör kişilik özellikleriyle çatışma yönetimi stili tercihleri arasındaki ilişki. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(29-2), 295-310.

Yıldızoğlu, H., 2013, Okul yöneticilerinin beş faktör kişilik özellikleriyle çatışma yönetimi stili tercihleri arasındaki ilişki, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yurdunkulu, A., 2016, İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin çatışma durumları ve çatışma yönetimi stratejilerinin incelenmesi (Düzce –Merkez İlçe Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yüksel, S., Özgenel, M. ve Bilgivar, O. O., 2022, Okul müdürlerinin kullandıkları çatışma çözme stratejileri ile öğretmenlerin motivasyonları ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 20(3), 787-805.

Yüksel, Y. M., 2020, Okul müdürlerinin çatışma yönetim stillerinin öğretmen motivasyonu açısından incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EKLER

EK-1

İNTİHAL RAPORU İLK SAYFASI



Murat Mücahit Yentür / Yüksek Lisans Tezi.docx

ORİJİNALLİK RAPORU

%13	%12	%8	%3
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	%4
2	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	%2
3	docs.neu.edu.tr İnternet Kaynağı	%1
4	acikerisim.erbakan.edu.tr İnternet Kaynağı	%1
5	tez.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	%1
6	toad.halileksi.net İnternet Kaynağı	<%1

ETİK KURUL İZİN YAZISI

Uyarı: Canlı denekler üzerinde yapılan tüm araştırmalar için Etik Kurul Belgesi alınması zorunludur.

☒ **Etik Kurul izni gerekmektedir.**

☐ **Etik Kurul izni gerekmemektedir.**

Murat Mücahit YENTÜR
(İmza)

EK-2

ETİK KURUL İZİN YAZISI

İÜC Tarih ve Sayı: 09.10.2023-804752

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu
Başkanlığı

Sayı : E-74555795-050.01.04-804752 09.10.2023
Konu : 2023/298 Sayılı Etik Kurul Onayı

Sayın Murat Mücahit YENTÜR
İ.Ü.C Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Bölümü
Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

İlgi : 16.08.2023 tarihli proje başvurunuz.

Danışmanlığını **Doç. Dr. Hüseyin SERİN'in** üstlendiği, ***"Okul Yöneticilerinin Çatışma Çözme Stratejileri ile Ruhsal Liderlik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"*** başlıklı **"Yüksek Lisans Tezi"** çalışmanız, Etik Kurulumuzun **12.09.2023** tarihinde gerçekleştirilen toplantısında görüşülmüş olup, **2023/298 No'lu Etik Kurulu Onay Formu** ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Selçuk HÜNERLİ
Başkan

Ek:Onay Formu

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: BH0PNEEF95 Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-universitesi-cerrahpasa-ebys

Adres:İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Rektörlüğü, 34320 Avcılar-İstanbul
Telefon:0212 404 03 00 Faks:0212 404 07 01
Web:https://www.iuc.edu.tr
Kep Adresi:iuc@hs01.kep.tr

Bilgi için: Zeynep COMERT
Dahili: 16602

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ CERRAHPAŞA
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI
ETİK KURULU BAŞKANLIĞI
KARAR FORMU

İÜC Tarih ve Sayı: 09.10.2023-801565

Başvuru Tarihi: 16.08.2023

Toplantı Karar No: 2023/298

İlgili Makama;

Danışmanlığını **Doç. Dr. Hüseyin SERİN'in** üstlendiği İÜC Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü **Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Murat Mücahit YENTÜR** *"Okul Yöneticilerinin Çatışma Çözme Stratejileri ile Ruhsal Liderlik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"* başlıklı **"Yüksek Lisans Tezi** "çalışması ile "İÜC Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kuruluna" başvurmuş olup, Kurulumuzun **12.09.2023** tarihinde gerçekleştirilen toplantısında yapılan değerlendirmeler sonucunda adı geçen çalışmanın etik açıdan uygun olduğuna oybirliği/~~oyçokluğu~~ ile karar verilmiştir.

Unvanı / Adı / Soyadı	Kurumu	Raportörün araştırma İle ilişkisi	Karar	İmza
Prof. Dr. Selçuk HÜNERLİ (Başkan)	Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi	E ○ H ☑	☑ Onay ○ Katılmadı ○ Ret ○ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Mehmet AÇIKALIN (Başkan Yardımcısı)	Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi	E ○ H ☑	☑ Onay ○ Katılmadı ○ Ret ○ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Hülya AŞKIN BALCI	Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu	E ○ H ☑	☑ Onay ○ Katılmadı ○ Ret ○ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Hanife Banu ATAMAN YANCI	Spor Bilimleri Fakültesi	E ● H ☑	☑ Onay ● Katılmadı ● Ret ● M.Katılmadı	
Prof. Dr. Selda SEÇGİNLİ	Florence Nightingale Hemşirelik Fakültesi	E ○ H ☑	☑ Onay ○ Katılmadı ○ Ret ○ M.Katılmadı	
Prof. Dr. İbrahim BALCIOĞLU	Sos.ve Beş. Bil. Arş. Etik Kurulu/Üye	E ○ H ☑	☑ Onay ○ Katılmadı ○ Ret ○ M.Katılmadı	
Doç. Dr. Mustafa KADIHASANOĞLU	Cerrahpaşa Tıp Fakültesi	E ○ H ☑	☑ Onay ○ Katılmadı ○ Ret ○ M.Katılmadı	

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Rektörlüğü, 34320 Avcılar-İstanbul
Tel : (0 212)) 4040300/16601-16602
Web: https://www.iuc.edu.tr
Kep: Adresi.tuc@hs01.kep.tr

Bilgi için: Canan SÖNMEZTÜRK
Zeynep CÖMERT

EK-3

RUHSAL LİDERLİK ÖLÇEĞİ

	Soruların karşısındaki beş şıktan size uygun olanını seçip işaretleyiniz. Uygulama sırasında kağıtlara kimliğinizi belirten hiçbir işaretleme yapmayınız. Bu ankete verdiğiniz cevaplarınız kesinlikle gizli tutulacaktır. Cevaplamak istemeyenler anketi geri verebilirler. İçten ve samimi cevaplarınıza şimdiden teşekkür ederim.	**Kesinlikle Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Fikrim Yok**	**Katılıyorum**	**Kesinlikle Katılıyorum**
1.	Kurumumdaki liderler konuştuğu gibi hareket ederler. Liderlerimizin özü sözü birdir.	1	2	3	4	5
2.	Yaptığım iş insanların yaşamında farklar yaratır.	1	2	3	4	5
3.	Kurumumun beni ve işimi takdir ettiğini hissederim	1	2	3	4	5
4.	Bu kurumda kendimi aileden biri gibi hissederim.	1	2	3	4	5
5.	Yaşam için umut doluyum.	1	2	3	4	5
6.	Hayat şartları mükemmeldir.	1	2	3	4	5
7.	Kurumun sorunlarını, gerçekten kendi sorunummuş gibi hissederim.	1	2	3	4	5
8.	Kurumuma inanırım ve kurumumun misyonunu başarması için gereken "ne olursa olsun" yapmaya gönüllüyüm.	1	2	3	4	5
9.	Kurumumun bana ve işime saygı duyduğunu hissederim	1	2	3	4	5
10.	Kurumumdaki liderler dürüst ve alçak gönüllüdür.	1	2	3	4	5

11.	Meslek hayatımın geri kalanını bu kurumda geçirirsem mutlu olurum.	1	2	3	4	5
12.	Kurumum güvenilir bir yerdir ve çalışanlarına karşı vefalıdır	1	2	3	4	5
13.	İş arkadaşlarımın ruhsal sağlıklarına dikkat ederim	1	2	3	4	5
14.	Yaptığım iş benim için anlamlıdır.	1	2	3	4	5
15.	Kurumumun tüm ideallerine inanırım, bu nedenle kurumumun başarısına yardım etmek için azimliyim ve çok fazla çaba harcarım	1	2	3	4	5
16.	Başarmamıza yardımcı olabilecek her şeyi yaparak kurumuma ve onun misyonuna olan inancımı kanıtlıyorum	1	2	3	4	5
17.	Yaptığım iş benim için oldukça önemlidir.	1	2	3	4	5
18.	Çalıştığım kurumun vizyonunu anlıyorum ve bu vizyona kendimi adadım.	1	2	3	4	5
19.	Çalıştığım bölümdeki herkes yapabileceği en iyi çabayı gösterir.	1	2	3	4	5
20.	Çalıştığım birimde iş kalitesi tüm çalışanlar için en önemli önceliktir.	1	2	3	4	5
21.	İşimden dolayı önemsendiğimi hissederim.	1	2	3	4	5
22.	Kurumumdaki liderler, çalışanlarının haklarını koruyacak cesarete sahiptir.	1	2	3	4	5
23.	İş etkinliklerimi kendimce anlamlı bulurum.	1	2	3	4	5
24.	Yaşantımdan hoşnutum.	1	2	3	4	5
25.	Kendimi manevi değerleri olan bir kişi olarak görürüm.	1	2	3	4	5
26.	Kurumumun vizyonu, beni, içimdeki en iyiyi ortaya çıkarmaya sevkeder.	1	2	3	4	5
27.	Pek çok açıdan ideal bir yaşamım var.	1	2	3	4	5
28.	Kurumumun vizyonu açık ve beni zorlayıcıdır.	1	2	3	4	5
29.	İş arkadaşlarım oldukça üretkendir.	1	2	3	4	5

30.	Kurumumun vizyonu, benim en yüksek performansımı sergilememe neden olur.	1	2	3	4	5
31.	Kurumum çalışanlarına karşı saygılı ve anlayışlıdır; çalışanlarının sıkıntılarında onlar için bir şeyler yapmak ister.	1	2	3	4	5
32.	Liderlerim tarafından son derece saygı gördüğümü hissederim	1	2	3	4	5
33.	İş arkadaşlarım kaynaklardan (para,insan,ekipv.b.) maksimum çıktı elde etmede oldukça başarılıdır.	1	2	3	4	5
34.	Manevi bir uygulamayı sürdürürüm.(örneğin; ibad etetme, dua etme, doğada zaman geçirme, meditasyon, manevi yazılar okuma, yoga, dini gelenekleri yerine getirme, günlük yazma)	1	2	3	4	5
35.	Hayata yeniden başlama şansım olsa, hayatımdaki hemen hemen hiçbir şeyi değiştirmezdim	1	2	3	4	5
36.	Kurumuma inanırım, başarılı olmamızı isterim bu nedenle işimde zorlayıcı hedefler belirlerim.	1	2	3	4	5
37.	Kurumumun çalışmak için harika bir yer olduğunu övgüyle anlatıyorum.	1	2	3	4	5
38.	Manevi değerlerim, yaptığım seçimleri etkiler	1	2	3	4	5
39.	Kendimi bu kuruma tamamen ait hissederim.	1	2	3	4	5
40.	Şimdiye kadar yaşantımda istediğim önemli şeylere sahip oldum	1	2	3	4	5

EK- 4

ÇATIŞMA YÖNETİM STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ

	MADDELER	Hiç	Çok Nadir	Ara Sıra	Çok	Her zaman
1.	Öğrencileri işbirliği içinde çalışmaya yönlendiririm.	( )	( )	( )	( )	( )
2.	Öğrencilere çatışmalarını çözmeleri için kılavuzluk yaparım.	( )	( )	( )	( )	( )
3.	Ödül sistemini kullanarak çatışmayı çözmeye çalışırım.	( )	( )	( )	( )	( )
4.	Çatışma yaşayan öğrencileri yüzleştirerek çatışmanın çözümü kendilerine buldururum	( )	( )	( )	( )	( )
5.	Öğrencilerin karşılıklı özür dilemelerini ve barışmalarını sağlarım	( )	( )	( )	( )	( )
6.	Çatışan her iki öğrencinin de çıkarlarından taviz verip ortak bir noktada uzlaşmalarını sağlamaya çalışırım.	( )	( )	( )	( )	( )
7.	Çatışma yaşayan öğrencilerle empati kurarak sorunu çözmeye çalışırım.	( )	( )	( )	( )	( )
8.	Çatışanları sabırla dinler sonra haklıyı haksızı belirlerim.	( )	( )	( )	( )	( )
9.	Çatışan öğrencilere öğüt vererek çatışmayı çözmeye çalışırım.	( )	( )	( )	( )	( )
10.	Arabuluculuk yaparak çatışmaları çözerim.	( )	( )	( )	( )	( )
11.	Öğrencilerle yazılı sözleşme yaparak sorunun tekrarlanmamasını	( )	( )	( )	( )	( )

	sağlamaya çalışırım.						
12.	Yönetmeliklerin verdiği haklara dayanarak ceza sistemini kullanıp çatışmayı çözmeye çalışırım.	( )	( )	( )	( )	( )	( )
13.	Çatışmanın bir daha yaşanmaması için gözdağı veririm.	( )	( )	( )	( )	( )	( )
14.	İstediğimi yaptırmak için yetkimi kullanırım.	( )	( )	( )	( )	( )	( )
15.	Gerektiği yerde şiddete (dövme, bağırma, azarlama gibi) başvururum.	( )	( )	( )	( )	( )	( )
16.	Çatışan tarafları şube rehber öğretmenine yönlendiririm.	( )	( )	( )	( )	( )	( )
17.	Çatışan tarafları okul rehber öğretmenine yönlendiririm.	( )	( )	( )	( )	( )	( )
18.	Çatışmayla uğraşmaktan kaçınmak için ne gerekiyorsa onu yaparım.	( )	( )	( )	( )	( )	( )
19.	Üzerinde düşünmeye zamanım oluncaya kadar sorunu ertelerim.	( )	( )	( )	( )	( )	( )
20.	Rehber öğretmenden yardım alarak çatışmayı kendim çözümlerim.	( )	( )	( )	( )	( )	( )
21.	Çatışan öğrencilerin velileriyle görüşürüm	( )	( )	( )	( )	( )	( )
22.	Çatışan öğrencileri Öğrenci Davranışlarını Değerlendirme Kurulu'na sevk ederim.	( )	( )	( )	( )	( )	( )