



**T.C.  
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÇATIŞMA YÖNETME STİLLERİ  
VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**GAMZE TAN**

**DANIŞMAN: PROF. DR. SUAT ANAR**

**İSTANBUL**

**2016**



T.C.  
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

“Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetme Stilleri  
ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki”

Ad-Soyad:

Gamze TAN.....

ONAY:

Danışman : Prof. Dr. Suat ANAR.....

.....

Üye: Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN

.....

Üye: Prof. Dr. Adil ÇAĞLAR.....



Onay Tarihi: 03/03/2016...



**T.C.  
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÇATIŞMA YÖNETME STİLLERİ  
VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**GAMZE TAN**

**DANIŞMAN: PROF. DR. SUAT ANAR**

**İSTANBUL**

**2016**

## ÖNSÖZ

Örgütler, insanların tek başlarına gerçekleştiremedikleri amaçları, bir araya gelerek gerçekleştirdikleri yapılardır. Âdeta canlı bir yapı olan örgütün, birçok unsuru bulunmaktadır. Bu unsurlardan en vazgeçilmez olanı, kuşkusuz insandır. İnsanlar, örgütsel amaçları gerçekleştirmeye çalışırken diğer bir yandan da kendi amaçlarını, isteklerini ve beklentilerini karşılamaya çalışır.

Örgütteki her insanın yapısındaki farklılık gereği, diğerlerine göre değişik beklenti, amaç, istek, ilgi ve ihtiyacı vardır. Bütün insanlar, beklenti ve ihtiyaçlarını karşılama, doyurma eğilimindedir. Fakat örgütteki her insanın kendi beklenti ve ihtiyaçlarını karşılamaya çalışması bazı anlaşmazlıklara, çatışmalara sebep olabilir. Birbirleriyle etkileşim hâlinde olan bireyler ve gruplar arasında çatışmaların yaşanması kaçınılmazdır.

Çatışmalar, bütün yöneticilerin, yönettikleri örgütte karşılaşılabilecekleri bir durumdur. Bu sebeple iyi anlaşılmalı ve doğru yönetilmelidir. İyi anlaşılan ve doğru yönetilen çatışmalar, örgütleri âdeta besler ve geliştirir. Yaratıcı ve yenilikçi birçok fikrin ortaya çıkmasını sağlar. Doğru anlaşılamayan, görmezden gelinen veya iyi yönetilemeyen çatışmalar, örgütlerde durağanlığa, zayıflamaya hatta yıkıma neden olur.

Çatışmalar, yöneticilerin karşılarında çözüm üretmeleri gereken bir problem olarak dururlar. Problemler, kafa karışıklığına neden olan, içinden çıkılması zor, karmaşık durumlardır. İçinde birçok insanın çalıştığı örgütlerde problemlerin ortaya çıkması çok normaldir. Problem çözme becerisine sahip yöneticiler, çeşitli stratejileri ve problem çözme aşamalarını kullanarak, karşılaştıkları sorunların üstesinden rahatlıkla gelirler.

Okul yöneticilerinin de çatışmaları yönetmeleri ve karşılaştıkları problemleri çözmedeki becerileri, eğitim kurumları açısından son derece önemlidir. Çünkü çatışmaların yönetilmesi, okulun içinden veya dışından kaynaklanan problemlerin doğru anlaşılması, çözümlenmesi direkt olarak başarıya ve verimliliğe etki etmektedir.

Okul yöneticilerinin çatışma yönetme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmanın hazırlanması

sirasında, her konuda yardım eden ve desteğini esirgemeyen tez danışmanım, Prof. Dr. Suat ANAR'a teşekkür ederim.

Ders aşamasında bana kattıkları bilgiler için Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN'a, Prof. Dr. Semra ÜNAL'a, Prof. Dr. Adil ÇAĞLAR'a, Yrd. Doç. Dr. Mustafa OTRAR'a, Dr. Mustafa FARSAKOĞLU'na ve Yrd. Doç. Dr. Mehmet Emin OKUR'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Değerli zamanlarını ayırarak jürim olmayı kabul eden Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN'a ve Prof. Dr. Adil ÇAĞLAR'a teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca hem tez aşamasında hem de ders aşamasında bana her zaman destek olan aileme, çalışma arkadaşlarıma ve okulumdaki yöneticilerime, İngilizce çevirilerde katkı sunan kıymetli arkadaşım Ayşin ÇALIŞ'a teşekkürlerimi ve şükranlarımı sunarım.

## ÖZET

### OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÇATIŞMA YÖNETME STİLLERİ İLE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

**Gamze TAN**

**Yüksek Lisan Tezi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı**

**Danışman: Prof. Dr. Suat ANAR**

**Mart, 2016, 153 sayfa**

İnsanlar, birbiriyle iletişim kuran ve dolayısıyla birbirlerinden etkilenen sosyal varlıklardır. Örgütlerde de çalışanlar arası iletişimin ve etkileşimin olması çatışmayı kaçınılmaz kılmaktadır.

Bu çalışmada, okul yöneticilerinin çatışma yönetme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmektedir. Araştırmada, okul yöneticilerinin çatışma yönetim stili ile ilgili tercihlerini belirlemek amacıyla elde edilmek istenen veriler, Rahim Örgütsel Çatışma Ölçeği (ROC I II) kullanılarak, yöneticilerin problem çözme becerilerini belirlemek amacıyla elde edilmek istenen veriler ise, Problem Çözme Envanteri (PÇE) kullanılarak sağlanmaya çalışılmıştır.

ROC I II ve PÇE, Kadıköy İlçesi'ndeki 156 okul yöneticisine uygulanmıştır. Elde edilen veriler, SPSS for Windows 15.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırma sonuçlarını şu şekilde özetlemek mümkündür:

Okul yöneticilerinin çatışmaları yönetirken ve çözümlerken en çok kullandıkları stil tümleştirme stildir. Tümleştirme stilini, uzlaşma, ödün verme, kaçınma ve hükmetme stilleri izlemektedir. Okul yöneticilerinin çatışma yönetme stillerine ilişkin tercihleri demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerine ilişkin algılarına göre problemlerin çözümünde en çok kullandıkları yaklaşım aceleci yaklaşımdır. Aceleci yaklaşımı, kendine güvenli yaklaşım, düşünen yaklaşım, plânlı yaklaşım, kaçınan

yaklaşım ve değerlendirci yaklaşım izlemektedir. Okul yöneticilerinin, problem çözme becerilerine ilişkin algıları, cinsiyet, öğrenim durumu, okul kademesi, okul türü, okuldaki çalışan sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermezken yaş ve kıdem yılı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Devlet okulunda ya da özel okullarda çalışan yöneticilerin, tercih ettikleri çatışma yönetme stilleri ile problem çözme becerileri, okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Yapılan araştırmada, okul yöneticilerinin çatışma yönetme stilleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Çatışma, Çatışma Yönetimi, Çatışma Yönetim Stilleri, Problem, Problem Çözme Becerisi

## **ABSTRACT**

### **THE RELATIONSHIP BETWEEN THE SCHOOL ADMINISTRATORS' CONFLICT MANAGEMENT STYLES AND PROBLEM SOLVING**

**Gamze TAN**

**M.A. Thesis, Educational Administration and Supervision Master's Program**

**Advisor: Prof. Dr. Suat ANAR**

**March, 2016, 153 page**

Human beings are who communicate with each other and therefore are affected by each other socially. In organizations it is inevitable to experience conflict among the employees as a result of this communication and interaction.

In this study, the relationship between the school administrators' conflict management styles and problem solving is aimed to be observed. During the carry out session of the investigation, in order to define the results about the school administrators' preferences on the conflict management style, (ROC I II) wherears to define the results about the school administrators' problem solving skills, (PÇE) (Problem Solving Questionnaire) have been taken into use.

ROC I II and PÇE have been applied on 156 school administrators' in Kadıköy. The result have been analysed by using SPSS for Windows 15.0 program.

It is possible to summarize the results of the investigation as follows:

While handling and solving conflicts, school administrators use integrating style most. Integrating is followed by compromising, obliging, avoiding and dominating. School administrators' conflict management style preferences change significantly according to demographic variables

With regard to the school administrators' perception in problem solving skills, impulsive style is the most commonly used on. The impulsive style is followed by problem solving confidence, reflective style, planfulness, avoidant style and monitoring.



School administrators' conflict management styles preferences don't change significantly according to their gender, education status, school level, type of school and variable number of employees significantly according to their age and priority service.

It is also realized that school administrators' conflict management styles preferences in state and private schools do not refer to a significant difference.

As a result, in this study; there occurs to be no relationship between the school administrators' conflict management styles and problem solving skills.

**Key Words:** Conflict, Conflict Management, Conflict Management Styles, Problem Solving, Problem Solving Skills.

## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
KISALTMALAR.....	xv
ÇİZELGELER.....	xvi
ŞEKİLLER.....	xix

## BÖLÜM I

1. GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU.....	1
1.2. PROBLEM CÜMLESİ.....	4
1.2.1. ALT PROBLEMLER.....	4
1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	5
1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	6
1.5. ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI.....	7
1.6. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	7
1.7.TANIMLAR.....	7

## BÖLÜM II

2.1.ÇATIŞMA VE ÇATIŞMA YÖNETİMİ İLE İLGİLİ KURAMSAL ÇERÇEVE.....	9
2.1.1 Çatışma Nedir?.....	9
2.1.2 Çatışma ve Yönetim Kuramları Yaklaşımları.....	12
2.1.2.1. Geleneksel Yaklaşım.....	12
2.1.2.2. Davranışsal Yaklaşım.....	13
2.1.2.3. Etkileşimci Yaklaşım.....	14
2.1.3. Örgütsel Çatışmanın Nedenleri.....	15
2.1.3.1. Bireysel Faktörler.....	16

2.1.3.1.1. Amaç Farklılıkları.....	16
2.1.3.1.2. Algılama Farklılıkları.....	16
2.1.3.1.3. Statü Farklılıkları.....	17
2.1.3.1.4. Bireysel Özellikler ve Kişisel Farklılıklar.....	17
2.1.3.1.5. Engellenme.....	18
2.1.3.1.6. Örgüt İçi Güç Mücadelesi.....	19
2.1.3.2. Yapısal (Örgütsel) Faktörler.....	19
2.1.3.2.1. Örgütün Büyüklüğü.....	19
2.1.3.2.2. Denetim Biçimi.....	19
2.1.3.2.3. Rekabetçi Ödüllendirme Sistemi.....	20
2.1.3.2.4. İş Bölümü.....	20
2.1.3.2.5. Yönetim Alanı İle İlgili Belirsizlik.....	21
2.1.3.2.6. Değişen Koşulların Öngördüğü Yeni Nitelikler.....	21
2.1.3.2.7. Yönetim Tarzındaki Farklılıklar ....	22
2.1.3.2.8. Kararların Ortaklaşa Alınması.....	22
2.1.3.2.9. İş görenlerin Farklılığı.....	22
2.1.3.2.10. Yeni Uzmanlıklar.....	23
2.1.3.3. İşle İlgili Faktörler .....	23
2.1.3.3.1. Kaynakların Sınırlılığı.....	23
2.1.3.3.2. İşler Arası Fonksiyonel Bağımlılık.....	24
2.1.3.3.3. Örgütsel Görev ve Sorumluluklarda Karışıklıklar..	24
2.1.3.4. İletişimle İlgili Faktörler .....	25
2.1.3.4.1. İletişim Engelleri (Noksanlıkları).....	25
2.1.4. Çatışma ve Örgütsel Performans İlişkisi.....	26
2.1.5. Çatışma Süreci.....	27
2.1.6. Örgütlerde Başlıca Çatışma Türleri.....	30
2.1.6.1. Taraflar Açısından Çatışmalar.....	31
2.1.6.1.1. Bireyin Kendi İçindeki Çatışma.....	31
2.1.6.1.2. Bireyler Arası Çatışma.....	32
2.1.6.1.3. Grup İçi Çatışma.....	33
2.1.6.1.4. Gruplar Arası Çatışma.....	33
2.1.6.1.5. Örgütler Arası Çatışma.....	33

2.1.6.2.Fonksiyonelliğine(işlevselliğine) Göre Çatışmalar...	34
2.1.6.2.1.Fonksiyonel Olan Çatışma.....	34
2.1.6.2.2.Fonksiyonel Olmayan Çatışma.....	34
2.1.6.3.Örgütsel Çatışmanın Ortaya Çıkış Şekillerine Göre Çatışmalar.	35
2.1.6.3.1.Potansiyel Çatışma.....	35
2.1.6.3.2.Algılanan Çatışma.....	35
2.1.6.3.3.Hissedilen Çatışma.....	35
2.1.6.3.4.Açık Çatışma.....	36
2.1.6.4.Örgütsel Çatışmanın Örgüt İçindeki Yerine Göre Çatışmalar..	36
2.1.6.4.1.Dikey ve Yatay Çatışmalar .....	36
2.1.6.4.2.Emir, Komuta ve Kurmay Çatışmaları.....	36
2.1.6.5.Diğer Örgütsel Çatışmalar.....	37
2.1.6.5.1.Amaç Çatışmaları.....	37
2.1.6.5.2.Rol Çatışmaları.....	38
2.1.6.5.3.Kurumsal Çatışma.....	38
2.1.6.5.4.Duygusal Çatışma.....	38
2.1.7. Çatışmaların Örgüt Üzerindeki Etkisi.....	39
2.1.7.1.Çatışmanın Olumlu Sonuçları.....	39
2.1.7.2.Çatışmanın Olumsuz Sonuçları.....	40
2.1.8.Çatışma Yönetimi.....	41
2.1.8.1.Çatışma Yönetim Stilleri .....	43
2.1.8.1.1. Kaçınma.....	44
2.1.8.1.2. Uyma (Yumuşatma, Ödün Verme) .....	45
2.1.8.1.3. Uzlaşma.....	46
2.1.8.1.4. Hükmetme ( Güç Kullanma, Zorlama).....	47
2.1.8.1.5. Tümlleştirme (Problem Çözme, İşbirliği).....	48
2.1.8.2.Uygun Çatışma Yönetme Stilinin Seçimi.....	49
2.1.8.3. Diğer Çatışma Yönetme Yolları.....	51
2.1.8.3.1.Çatışmaya Taraf Olan Kişileri Değiştirme.....	51
2.1.8.3.2.Kura Çekme .....	51
2.1.8.3.3.Hakeme (Üçüncü Tarafa) Başvurma.....	51
2.1.8.3.4. Örgütsel İlişkileri Değiştirme.....	52

2.1.8.3.5. Meşgul Etme.....	52
2.1.8.3.6. Politik Araçlar.....	52
2.1.8.3.7. Ortak Amaçlar Belirleme.....	52
<b>2.2. PROBLEM VE PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ İLE İLGİLİ KURAMSAL ÇERÇEVE.....</b>	<b>53</b>
2.2.1. Problem ve Problem Çözme.....	53
2.2.1.1. Problem Nedir? .....	53
2.2.1.2. Problem Çözme Nedir?.....	55
2.2.1.3. Problem Çözme Süreci ve Aşamaları.....	57
2.2.1.4. Problem Çözme Becerisi ve Önemi.....	61
2.2.1.5. Problemin Sınıflandırılması.....	64
2.2.1.6. Okul Yönetiminde Karşılaşılan Problemler.....	64
2.2.1.7. Problem Çözme Stilleri.....	66
2.2.2. Problem Çözmeye İlişkin Kuramlar.....	68
2.2.2.1. John Dewey'in Yansıtımlı Düşünce Kuramı.....	68
2.2.2.2. Karl Popper ve Problem Çözme Kuramı.....	69
2.2.2.3. Alex Osborn ve Problem Çözme Kuramı.....	69
2.2.2.4. Bandura'nın Problem Çözme ve Kendine Yeterlik Modeli .....	70
2.2.2.5. Montrose ve 5 Aşamalı Problem Çözme Süreci.....	70
2.2.2.6. Köhler ve İçgörü Öğrenmesi Yoluyla Problem Çözme.....	71
2.2.2.7. Herman'ın Yaratıcı Problem Çözme Modeli.....	72
2.2.3. Problem Çözme Başarısını Etkileyen Etmenler.....	73
2.2.3.1. Geçmiş Yaşantı ve Tecrübeler .....	73
2.2.3.2. Sahip Olunan Özellikler.....	74
2.2.3.3. Düşünceler ve Duygular.....	74
2.2.3.4. Yaratıcı Düşünce.....	75

### **BÖLÜM III**

<b>3.1. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>76</b>
<b>3.1.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....</b>	<b>76</b>
<b>3.1.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....</b>	<b>78</b>

### **BÖLÜM IV**

<b>4.1. YÖNTEM.....</b>	<b>80</b>
<b>4.1.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....</b>	<b>80</b>
<b>4.1.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....</b>	<b>80</b>
<b>4.1.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....</b>	<b>81</b>
<b>4.1.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....</b>	<b>82</b>
<b>4.1.3.2. Rahim Örgütsel Çatışma Ölçeği (ROC I II).....</b>	<b>82</b>
<b>4.1.3.3. Problem Çözme Ölçeği (PÇE).....</b>	<b>83</b>
<b>4.1.4 VERİLERİN TOPLANMASI.....</b>	<b>84</b>
<b>4.1.5. VERİLERİN ANALİZİ.....</b>	<b>85</b>

### **BÖLÜM V**

<b>5.1. BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>87</b>
------------------------------------	-----------

5.1.1. OKUL YÖNETİCİLERİNE İLİŞKİN DEMOGRAFİK BULGULAR.....	87
---	----

5.1.2. OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÇATIŞMA YÖNETİM SİTİLİ ALT BOYUTLARIYLA İLGİLİ GÖRÜŞLERİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	89
--	----

5.1.3. OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÇATIŞMA YÖNETİMİ TERCİHLERİ.....	94
--	----

5.1.4. OKUL YÖNETİCİLERİNİN TERCİH ETTİKLERİ ÇATIŞMA YÖNETME SİTİLİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ.....	95
--	----

5.1.5. OKUL YÖNETİCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ALT BOYUTUNA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİYLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUMLAR.....	103
5.1.6. ARAŞTIRMAYA KATILAN OKUL YÖNETİCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE İLİŞKİN ALGILARI.....	110
5.1.7.OKUL YÖNETİCİLERİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE İLİŞKİN ALGILARININ DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ.....	111
5.1.8. OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİ İLE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ.....	121

## BÖLÜM VI

### SONUÇLAR, TARTIŞMALAR ve ÖNERİLER

6.1. SONUÇLAR, TARTIŞMALAR.....	127
6.2.ÖNERİLER.....	132
KAYNAKÇA.....	134
EKLER.....	145
EK 1. Kişisel Bilgi Formu (KBF).....	145
EK 2. Rahim Örgütsel Çatışma Ölçeği (ROC II).....	146
EK 3. Problem Çözme Envanteri (PÇE).....	148
EK 4. Rahim Örgütsel Çatışma Ölçeği (ROCI II) Kullanım İzni.....	151
EK 5. Problem Çözme Envanteri Kullanım İzni.....	152
EK 6. Ölçeklerin Okul Yöneticilerine Uygulanabilmesi İçin Alınan Valilik İzni.....	153

## **KISALTMALAR**

**PÇE:** Problem Çözme Envanteri

**ROC I II:** Rahim Örgütsel Çatışma Ölçeği

**s.:** Sayfa

**TDK:** Türk Dil Kurumu

**edit.:** Editör

**s.y:** Sayfa Yok



## ÇİZELGELER

Çizelge 1. Örgütsel Çatışma Konusunda Geleneksel ve Modern Yaklaşımlar	15
Çizelge 2.Örgütlerde Başlıca Çatışma Türleri.....	31
Çizelge 3. Çatışma Yönetimi Stillerini Kullanmanın Uygun Olduğu ve Uygun Olmadığı Durumlar.....	49
Çizelge 4. Problem Çözme Becerileri.....	62
Çizelge 5. Belirlenmiş Nüfus Sayımında Örnek Boyut Belirleme Tablosu.....	81
Çizelge 6. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Demografik Özellikleri.....	88
Çizelge 7. Yöneticilerin Tümleştirme Stili Alt Boyutuna Ait Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	89
Çizelge 8. Yöneticilerin Hükmetme Stili Alt Boyutuna Ait Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	90
Çizelge 9. Yöneticilerin Kaçınma Stili Alt Boyutuna Ait Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	91
Çizelge 10. Yöneticilerin Ödün Verme Stili Alt Boyutuna Ait Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	92
Çizelge 11. Yöneticilerin Uzlaşma Stili Alt Boyutuna Ait Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	93
Çizelge 12. Okul Yöneticilerinin Tercih Ettikleri Çatışma Yönetme Stilleri..	94
Çizelge 13. Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Stili Tercihlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları.....	96
Çizelge 14. Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Stili Tercihlerinin Okul Kademesi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları.....	97
Çizelge 15. Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Stili Tercihlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları.....	98
Çizelge 16. Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Stili Tercihlerinin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları.....	99

Çizelge 17. Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Stili Tercihlerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları.....	100
Çizelge 18. Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Stili Tercihlerinin Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları.....	101
Çizelge 19. Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Stili Tercihlerinin Okuldaki Çalışan Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları.....	102
Çizelge 20. Okul Yöneticilerinin Kaçınan Yaklaşım Alt Boyutuna Ait Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	103
Çizelge 21. Okul Yöneticilerinin Değerlendirici Yaklaşım Alt Boyutuna Ait Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	104
Çizelge 22. Okul Yöneticilerinin Kendine Güvenli Yaklaşım Alt Boyutuna Ait Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	105
Çizelge 23. Okul Yöneticilerinin Planlı Yaklaşım Alt Boyutuna Ait Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	106
Çizelge 24. Okul Yöneticilerinin Düşünen Yaklaşım Alt Boyutuna Ait Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	107
Çizelge 25. Okul Yöneticilerinin Aceleci Yaklaşım Alt Boyutuna Ait Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	109
Çizelge 26. Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Algıları.....	110
Çizelge 27. Yöneticilerin Problem Çözme Becerileri Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	112
Çizelge 28. Yöneticilerin Problem Çözme Becerileri Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	113
Çizelge 29. Yöneticilerin Problem Çözme Becerileri Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Çalışılan Okul Kademesi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	114

<b>Çizelge 30. Yöneticilerin Problem Çözme Becerileri Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....</b>	<b>115</b>
<b>Çizelge 31. Yöneticilerin Problem Çözme Becerileri Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....</b>	<b>116</b>
<b>Çizelge 32. Yöneticilerin Problem Çözme Becerileri Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Yöneticilik Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....</b>	<b>118</b>
<b>Çizelge 33. Yöneticilerin Problem Çözme Becerileri Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Okuldaki Çalışan Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....</b>	<b>120</b>
<b>Çizelge 34. Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stili Alt Boyutları İle Problem Çözme Becerileri Alt Boyutları Arasındaki İlişki Yapılan Pearson Analiz Testi Sonuçları.....</b>	<b>121</b>

## ŞEKİLLER

Şekil.1 Engellenme Modeli.....	15
Şekil.2 Çatışma ve Örgüt Performansı Arasındaki İlişki.....	26
Şekil.3 Çatışma Süreci.....	28
Şekil.4 Çatışmanın Aşamaları.....	29
Şekil.5 Örgütsel Çatışmayı Yönetme Süreci.....	42
Şekil.6 Blake ve Mouton Çatışma Çözümleri Ölçeği.....	43
Şekil.7 Çatışma Yönetme Stilleri Modeli.....	44
Şekil.8 Sorun Çözme Süreci.....	59

## **BÖLÜM I**

### **GİRİŞ**

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlılar, sınırlılıklar, araştırmanın önemi, araştırmanın amacı ve tanımlar yer almaktadır.

### **PROBLEM**

#### **1.1.PROBLEM DURUMU**

Örgütler, belirli bir amacı ya da amaçları gerçekleştirmek amacıyla oluşturulmuş yapılardır (Aydın,1998, s.288). Örgütlerin ortaya çıkışındaki temel etken, insanların tek başlarına yapamadıkları işleri işbirliğiyle yapmalarıdır. Bu sayede hem zaman kaybının önüne geçilmekte hem de uzmanlaşma sağlanmaktadır (Dinçer, Fidan, 1996, s.376). Birbirinden farklı amaç, beklenti, ihtiyaç ve isteğe sahip “insan” örgütlerin en önemli unsurudur. Örgütün vazgeçilmez ögesi olan bireyler birbirinden farklı ihtiyaç ve isteklerini, beklentilerini karşılamaya çalıştıklarında, aralarında çıkan anlaşmazlıklardan dolayı “çatışma” yaşanması muhtemeldir.

Çalışanlar arası etkileşimin, iletişimin sürekli olarak yaşandığı örgütlerde çatışma, örgütsel hayatın kaçınılmaz bir gerçeğidir. İnsanoğlunun üç eğilimi, örgütlerdeki çatışmayı kaçınılmaz kılmaktadır. Bu eğilimler: a) İnsanların tutumları, inançları, hayat tecrübeleri ve bilgi düzeyleri birbirinden farklıdır, b) Bu farklılıklar insanların benmerkezci olmalarına ve farklı insanların bakış açılarını anlamalarında zorluk yaşamalarına neden olmaktadır, c) İnsanlar genellikle kendi kişisel çıkarlarını koruma ve ön planda tutma eğilimindedir (Jensen, Campbell, Gleason, Malcolm, 2005, s. 1059-1080, akt.Yıldızoğlu, 2013, s.1).

Çatışma, her ne kadar kavga, şiddet, savaş gibi olumsuz bir kavram olarak algılsa da özellikle örgütlerde doğru ve iyi yönetildiğinde örgütü geliştiren, besleyen, dinamize eden pozitif bir olgudur. Ancak buna karşın doğru ve iyi yönetilmediğinde ise örgütü durağanlaştıran, gerileten hatta yıkıma götüren olumsuz bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çatışmanın hiç olmadığı örgütlerde, yenilik, değişim, gelişim, yaratıcılık gerçekleşmeyecek ve performanslar da olumsuz etkilenecektir. Fakat, sürekli ve önemli çatışmaların olduğu örgütlerde de kararlar geç verilecek ya da hiç verilemeyecek, sorunlar, tavizler verilse bile çözülemeyecek, böylece örgütlerin varlığı tehlikeye düşecektir (J.Gibson,J.Ivancevich ve J.Donnely,1979,s.164).

Modern Yaklaşım, Klasik yaklaşıma göre örgütlerde yaşanan çatışmaları kaçınılması gereken bir durum olarak görmemektedir. Aksine iyi yönetildiğinde örgütü besleyen, yenileyen yararlı bir durum olarak görmektedir. Burada örgüt yöneticisine düşen görev, çatışmaların negatif etkilerini en aza indirmek, çatışmaların olumlu etkilerini, örgütsel etkinliğe katkıda bulunacak şekilde arttırmaktır. Çalışanların yönetime muhalefet yapmasının ya da yönetime karşı koymasının sebeplerinden biri de çatışmaların iyi yönetilememesi olabilir (Şimşek, 2002, s.287). O hâlde önemli olan çatışmanın doğru tanımlanması, büyümeden çözümlenmesi ve negatif etkilerinin en aza indirgenmesidir. Çatışmaya erken müdahale etmeyen yönetici, çatışmanın büyümesi ve olumsuz sonuçlar doğurması riskiyle karşı karşıyadır. Yapılacak müdahalenin gecikmesi de tarafların arasında olumsuz duyguların, kutuplaşmanın artmasına neden olabilir (Karip,2013, s. 52).

Çatışmaların çözümlenmesinde, yönetilmesinde her yöneticinin kullanacağı çatışma yönetme stili, yöneticiden yöneticiye farklılık gösterecektir. Bu durumda yöneticilerin tercih ettikleri çatışma yönetme stilleri hangi durumlardan etkilenebilir? Yöneticilerin, problem çözme becerilerinin, çatışmaları çözerken kullandıkları çatışma yönetme stilleri üzerinde bir etkisi var mıdır? Bu iki soru araştırma sonunda cevaplanmaya çalışılacaktır.

Türkiye'deki alan yazında, bugüne kadar, yöneticilerin örgütlerinde çatışmaları çözümlenme ya da yönetme amacıyla tercih ettikleri çatışma yönetme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesine ait herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu noktadan hareketle, okul yöneticilerinin çatışma yönetim stili tercihleri ile problem çözme becerileri arasında bir ilişkinin olup olmadığının bilinmesi bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

Düşünme, akıl yürütme, irdeleme, yansıtma, eleştirme ve problem çözme gibi zihinsel süreçleri içermektedir. Aynı zamanda olaylar, kavramlar arasında farklı sonuçlar çıkarabilme ve anlamlı bağlantılar kurabilme faaliyetidir. Çağdaş

psikologlara göre düşünme, bir problemle başlar. Problemin çözümü ise birey için artık bir amaca dönüşür. Bu amaç doğrultusunda düşünce yönlendirir ve düşünme ile birlikte bir süreç başlar. İnsan beyni, karşılaştığı problemlere çözüm üretebilmek için bir yonteme ihtiyaç duyar. Bu yöntemi ise bilimsel düşünmenin, tutum, beceri ve metotları ile gerçekleştirir. Bilimsel yöntem ise, problem çözme yöntemiyle eş anlamlı olarak kullanılmaktadır (Kalaycı, 2001, s.2).

Problem, bireyin karşılaştığı, içinden çıkılmaz gibi görünen yeni durumdur (Binbaşoğlu, 1982). İnsanın olduğu her yerde problem durumunun varlığı kaçınılmazdır. Bu açıdan değerlendirildiğinde okullar, problemlerin var olduğu yerlerdir.

Okul yöneticileri ise var olan, karşılaşılan problemleri çözmesi beklenen kişilerdir. Ancak bunun için okul yöneticilerinin problem çözme becerisine sahip olması gerekmektedir. Problem çözme, yöneticilerin işlerinin büyük parçasını oluşturmaktadır. Hatta okul yöneticilerinin başarısı, okulda karşılaşılan problemleri çözmedeki başarısı ile ilişkilendirilmektedir.

Eğitim kurumlarını yöneten idarecilerin, işlerinin büyük bir parçasını oluşturan problemler, eğitim kurumunun içinden veya dışından kaynaklanabilir. Çünkü eğitim kurumları, açık sistemlerdir. İçindeki ve dışındaki gruplardan etkilenmektedir. Eğitim kurumlarından hem kendi içindeki grubu oluşturan, öğretmenlerin, personelin ve yöneticilerin hem de çevresindeki grubu oluşturan velilerin, sivil toplum kuruluşlarının, medyanın ve sendikaların beklentileri vardır. Yöneticiler, bu beklentileri karşılayamadığında eğitim kurumunun iç veya dış grupları arasında çatışmalar, problemler yaşanacaktır.

Okul yöneticileri, okulun içinden ve dışından birçok gruba karşı sorumlu bulunmaktadır. Bu yüzden bu grupları dengede tutmak ve bu gruplardan kaynaklanan problemleri çözme yetisine sahip olmak durumundadır (Bursalıoğlu, 2013, s.41).

Okul yöneticileri, karşılaştıkları problemleri çözmek için öncelikle problemi tanımlama ve çözme aşamalarını iyi bilmeli ve uygulayabilmelidir (Buluç&Sulak&Serin, 2011, s.556). Bütün bunların yanı sıra okul yöneticisinin problem çözme becerilerini, olaylar karşısındaki tutumu, değer yargıları, içinde bulunduğu ruhsal durumu ve kişisel özellikleri de etkilemektedir (Güçlü,2003, s.yok). Bu kişisel özellikler; yaratıcı, soğukkanlı, atılgan aynı zamanda özgüven

duygusuna ve nesnel bakış açısına sahip değildir (Saygılı, 2000, *akt.* Güçlü,2003). Problemlerini etkili çözemeyen bireylerin, etkili problem çözme becerisine sahip bireylere göre, daha fazla güvensiz ve kaygılı oldukları, başkalarının beklentilerini anlamada yetersiz kaldıkları ve daha çok duygusal problemlere sahip oldukları ortaya çıkmıştır (Heppner, Baumgardner ve Jakson, 1985).

Okul yöneticilerinin problem çözme becerisine sahip olmaları, eğitim kurumlarının verimliliğine ve eğitim öğretim sürecinin etkililiğine, doğrudan ve dolaylı olarak etki edecektir (Buluç&Sulak&Serin, 2011, s.555). Eğitim kurumunu etkili ve verimli yönetmek isteyen yönetici karşılaştığı her türlü probleme ciddiyetle yaklaşarak problemi doğru tanımlayarak, çözüm aşamalarını, stratejilerini belirleyerek, problem çözme becerisini de işe dahil edip problemi çözme yoluna gidecektir.

## **1.2. Problem Cümlesi**

Araştırmanın problem cümlesi “İstanbul İli Anadolu Yakası Kadıköy İlçesi’nde görev yapmakta olan, ilk ve orta okul yöneticilerinin “çatışma yönetme stilleri” ile “problem çözme becerileri” arasında ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

### **1.2.1. Alt Problemler**

#### **1.2.1.1. Okul yöneticilerinin çatışma yönetme stilleri nelerdir?**

- a) Okul yöneticilerinin çatışma yönetme stilleri yaş değişkenine göre bir farklılık göstermekte midir?
- b) Okul yöneticilerinin çatışma yönetme stilleri cinsiyet değişkenine göre bir farklılık göstermekte midir?
- c) Okul yöneticilerinin çatışma yönetme stilleri öğrenim durumu değişkenine göre bir farklılık göstermekte midir?



d) Okul yöneticilerinin çatışma yönetme stilleri öğretim kademesi değişkenine göre bir farklılık göstermekte midir?

e) Okul yöneticilerinin çatışma yönetme stilleri yöneticilikteki kıdem değişkenine göre bir farklılık göstermekte midir?

f) Okul yöneticilerinin çatışma yönetme stilleri okuldaki çalışan sayısına göre bir farklılık göstermekte midir?

**1.2.1.2.** Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ne düzeydedir?

a) Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri yaş değişkenine göre bir farklılık göstermekte midir?

b) Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri cinsiyet değişkenine göre bir farklılık göstermekte midir?

c) Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri öğrenim durumu değişkenine göre bir farklılık göstermekte midir?

d) Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri öğretim kademesi değişkenine göre bir farklılık göstermekte midir?

e) Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri yöneticilikteki kıdem değişkenine göre bir farklılık göstermekte midir?

f) Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri okuldaki çalışan sayısına göre bir farklılık göstermekte midir?

**1.2.1.3.** Devlet ve özel okul yöneticilerinin çatışma yönetme stilleri ile problem çözme becerileri arasında farklılıklar var mıdır?

**1.2.1.4.** Okul yöneticilerinin çatışma yönetme stilleri ile problem çözme becerileri arasında ilişki var mıdır?

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın genel amacı İstanbul İli Anadolu Yakası'ndaki resmi ve özel, ilk ve orta okullarda görev yapmakta olan okul yöneticilerinin çatışma yönetme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin, ele alınan bağımsız değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesidir. Ayrıca, eğitim kurumlarında görev yapmakta olan okul yöneticilerinin, çatışma yönetiminde tercih ettikleri stiller ile problem çözme becerilerinin hangi durumlardan etkilendiğinin

tespit edilmesi, çatışma yönetme stilleri ile problem çözme becerilerinin özel ve devlet okullarında görev yapan yöneticilere göre farklılaşıp farklılaşmadığının saptanması ile yöneticilerin, problem çözme becerilerinin, çatışmaları çözerken kullandıkları çatışma yönetme stilleri üzerinde bir etkisinin olup olmadığının belirlenmesi, bu çalışmanın araştırma kapsamındadır.

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Çatışma, bütün örgütlerde stresi arttıran, örgütün iklimini bir anda değiştiren, çalışanlarda huzuru bozan, doğru yönetilemediğinde bütün çalışanları ve örgütü olumsuz etkileyen bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çatışma; “iki veya daha fazla grup arasındaki çeşitli kaynaklardan doğan anlaşmazlıktır” (Koçel, 2014, s.758). Anlaşmazlık, zıtlasma, uyumsuzluk, birbirine ters düşme, çatışmanın temel unsurlarındandır. Bu unsurların esas olduğu bir ortamda taraflar kendi çıkarlarını gerçekleştirmek veya kendi görüşlerini hâkim kılmak peşindedir (Carlisle, 1976, akt. Koçel, 2014, s.758).

Çatışma, ne olumlu ne de olumsuzdur.Çatışma tehlikenin veya meydana gelebilecek pozitif gelişmelerin habercisi olabilir. Burada önemli olan husus çatışmanın yöneticiler tarafından nasıl algılandığı ve yönetildiğidir (Otrar&Övün). Bendersky (2003) ve Jehn'in (1995) çalışmalarına göre çatışma, yöneticileri problem çözmeye motive etmekte, stratejik kararlarını güçlendirmekte ve yaratıcılıklarını arttırmaktadır. Ayrıca Fletwood'a göre (1987) çatışmayı yönetme ve çatışmadan doğan problemleri çözmeye yöneticilerin, empati kurma, öngörülebilirlik, değişimin farkında olma ve olası sonuçları belirleme, olumlu düşünme, esneklik, sorun çözme gibi bazı niteliklere sahip olmasında yarar vardır. Problem çözme becerisine sahip bir yönetici, örgütte doğan çatışmaları yönetmede doğru stratejileri seçecektir. Problem çözmek için gerekli becerilere sahip olmayan yöneticilerin yönettiği örgütlerde, çıkan çatışmalar doğru yönetilemediğinden kurum kaosa sürüklenecek, çalışanlardan beklenen verim sağlanamayacaktır.

Bu araştırmayla, okul yöneticilerinin, çatışma ortamında doğru çatışma stilini seçmelerinin, örgütün verimini arttırabileceğinin önemine dikkat

çekilmektedir. Diğer bir taraftan, çatışmaların yönetiminde tercih edilmesi gereken isabetli stratejilerin, problem çözme becerisine bağlı olduğuna farkındalık kazandırma beklenmektedir. Ancak bu şekilde daha verimli, etkin ve çatışmaları doğru yönetebilen bir okul yöneticisi performansı yakalanabileceği düşünülmektedir.

#### **1.4. Sayıtlar**

1. Araştırmada okul yöneticilerinin ROC I II ve PÇE ölçeklerine verecekleri yanıtların, yöneticilerin gerçek algılarını yansıttığı ve elde edilecek bilgilerin güvenilir olacağı varsayılmaktadır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

1. Bu araştırma 2015-2016 Eğitim Öğretim yılında, İstanbul İli Anadolu Yakası'nın Kadıköy İlçesi'nde resmi ve özel, ilk ve orta okullarda görev yapmakta olan yöneticiler ile sınırlı tutulacaktır.
2. Elde edilecek bilgiler, sadece ankette uygulanacak sorularla ile sınırlı tutulacaktır.

#### **1.6. Araştırmada Kullanılan Tanımlar**

**Çatışma:** İki veya daha fazla kişi veya grup arasındaki çeşitli kaynaklardan doğan anlaşmazlıktır (Koçel, 2014, s.758).

**Çatışma Yönetimi:** Uzlaşmazlığı belirli bir yönde sonuca yöneltebilmek için çatışmaya taraf olanların ya da üçüncü bir tarafın karşılıklı olarak bir dizi eylemde bulunmasıdır (Karip, 2013, s. 43).

**Çatışma Yönetim Stili:** Çatışma durumlarında bireylerin belirli davranış modelleri doğrultusunda kendilerini ifade etme eğilimleridir (Gümüşeli, 1994, s. 22).

**Problem:** Giderilmek istenen her güçlük bir problemdir. Bireyi, fiziksel ya da düşünsel yönden rahatsız eden, birden çok çözüm yolu olasılığı görünen her durum bir problemdir (Karasar, 2000, s.54).

**Problem Çözme Becerisi:** Kişiyi çözüme götürecekt bilgilerin kazanılması ve bu bilgilerin kullanıma hazır olacak şekilde birleştirerek bir sorunun çözümüne uygulanabilme düzeyidir (Büyükkaragöz & Çivi, 1995, s.155).

**Yönetim:** Bir örgütün amaçlarına ulaştıracak işlerini yapmak için bir araya gelen insanları örgütleyip eşgüdümleyerek eyleme geçirme sürecidir (Başaran,2000,s.14).

**Yönetici:** Bir zaman dilimi içinde bir takım amaçlara ulaşmak için, insan, para, hammadde, malzeme, makine v.b üretim araçlarını bir araya getiren; onlar arasında uygun bir bileşim, uyumlaşma ve ahenkleşmeyi sağlayan kişidir (Eren ,1998, akt. Erdoğan, 2014, s.37).

**Okul Yöneticileri:** Okullarda görevli müdür, müdür baş yardımcısı ve müdür yardımcılarıdır.

## BÖLÜM II

### 2.1. ÇATIŞMA VE ÇATIŞMA YÖNETİMİ İLE İLGİLİ KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde sırasıyla çatışmanın tanımı yapıp çatışmanın yaklaşımlar açısından ele alınışı incelenecek, örgütsel çatışmanın nedenleri belirlenerek örgütlerde yaşanan başlıca çatışma türleri üzerinde durulacaktır. Ayrıca çatışmanın örgüt üzerinde yarattığı olumlu ve olumsuz etkiler değerlendirilip, çatışma yönetme stillerine değinilecektir.

#### 2.1.1 Çatışma Nedir?

Çatışmanın, evrensel, herkesin üzerinde anlaştığı bir tanımı yoktur. Çünkü çatışma çok değişik alanlarda ve düzeylerde ortaya çıkan bir olgudur (Hellriegel& Slocum,1979, akt.,Koçel, 2014, s.758). Çatışma kavramı, daha çok toplumsal taraflar arasında, etkinliklerde, davranışlarda ve ilişkilerde uyumsuzluk olarak ifade edilmektedir. Uyuşmazlık, ortak bir eylem veya etkinlikte kişilerin aynı faaliyeti yapmak istememeleri, kıt kaynakların paylaşımı, farklı inanç ,değer ve tutumlara sahip olmalarından kaynaklanabilir (Rahim, 1992, akt. Karip,2013, s.3). Ayrıca çatışma, kişiden kişiye göre farklı algılanan ve tanımlanan bir kavramdır. Bazı insanlar çatışmayı, fiziksel şiddete dayalı kavga olarak tanımlarken bazı insanlar çatışmayı sözlü atışma, tartışma olarak tanımlamakta ve algılamaktadır.

TDK'ya göre çatışma, çatışmak işi, silahlı büyük kavga, arbede, görüş ve kanıların aykırılığından doğan karşıtlık anlamına gelmektedir (www.tdk.gov.tr). Türkçe'de savaş, gerginlik, sürtüşme, uyumsuzluk anlamına gelen çatışmanın İngilizce'deki karşılığı "conflict" tir.

Çatışma kavramı genel olarak taraflar arasında, zıtlaşma, uyumsuzluk, karşıtlık olarak yorumlansa da Aydın ise çatışmanın doğasında, şiddet, yok etme arzusu,, mantıksızlık, kontrolsüzlük ve zıtlaşma gibi olumsuz özelliklerin yanı sıra

macera, yenilik, gelişim ve yaratıcılık gibi olumlu özelliklerin olduğuna da dikkat çekmektedir (1984, s.9).

Çatışma; kişinin içinde bulunduğu sosyal ortam ve zaman diliminde istemediği koşullarla karşı karşıya kalması ve bir sonuç için zorlanması durumunda, gerçekleştirdiği davranış, ulaştığı duygusal yapı olarak tanımlanabilir (Erdoğan, 1996, s.146).

Çatışma, sadece insana özgü bir durum değildir, yaşamda hayatını devam ettirmek isteyen bütün canlılara mahsus bir durumdur. Çünkü bütün canlılar, hayatta kalmak, ihtiyaçlarını karşılamak için mücadele etmek zorundadırlar. Ancak canlılar, ihtiyaçlarını karşılamak istedikleri zaman engellendikleri takdirde, sıkıntı ile birlikte gerginlik ve bozulma olayı meydana gelmektedir. İnsan açısından da düşünüldüğünde çatışma, gerek fizyolojik, gerekse sosyo psikolojik ihtiyaçların tatminine engel olan sıkıntıların yarattığı gerginlik halleridir (Eren, 2014, s.563).

Bir başka tanıma göre çatışmayı, “iki veya daha fazla kişi veya grubun, hedefler, istekler, amaçlar veya güdüler sürecinin temelinde birbirine uyumlu olmaması” olarak tanımlamak mümkündür (Dubrin, 1981,akt.Ertürk,2013, s. 253).

Çatışma, bireyin engellendiği her durumda ve her ortamda, kendi içinde, ailesinde, arkadaş çevresinde, iş hayatında, kısacası, ihtiyaçlarının, beklentilerinin, isteklerinin ve değer yargılarının var olduğu bütün alanlarda yaşayabileceği bir durumdur (Altan, 2010, s.159). Bütün alanlarda sıkça ortaya çıkan çatışma, insanın tabiatında var olan saldırgan iç güdülerin ortaya konmasıdır (Baysal ve Tekarslan, 1996, s. 290).

Örgütler, bireylerin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayan yapılardır. Ancak bazen örgütlerde her şey yolunda gitmeyebilir. İşler yolunda gitmediğinde çalışanlar arasında çatışmalar yaşanabilir. Çatışmalar, örgütün çalışanlarının her birinin yetenek, bilgi, algılama, beklenti, ihtiyaç, istek, inanç, tutum ve değer yargılarındaki farklılığından kaynaklanır. Çatışmayı, örgütsel açıdan tanımlarsak, “bireyler ve grupların birlikte çalışma sorunlarından kaynaklanan ve normal faaliyetlerin durmasına veya karışmasına neden olan olaylar” dır diyebiliriz (Eren, 2014, s.563).

Çatışma, bireyin ya da bir grubun birden fazla seçenek arasından birini seçme aşamasında anlaşma sağlayamamasından dolayı örgütün karar verme mekânizmalarında bozulma yaşanması olarak tanımlamaktadır (Can 2005, s. 377).

Stoner, (1978) çatışmayı, örgütte iki veya daha fazla kişi ya da grup arasında kıt kaynakların paylaşılması veya faaliyetlerin tahsisi ile yine bu kişi ve gruplar arasındaki, amaç, statü, değer yargıları veya algılama farklılıklarından kaynaklanan anlaşmazlık” olarak tanımlamıştır (akt.Sökmen&Yazıcıoğlu, 2005, s.3).

Örgütler büyüdükçe, bireysel ayrılıklar ve kümeler arttığı için karmaşıklaşır. Örgüt, karmaşıklaştıkça çatışmalar artar (Karip, 2013). Bu yüzden örgütsel çatışmalar, yöneticilerin önemle üzerinde durmaları gereken bir konudur. Yöneticiler zamanlarının %21’ni çatışma çözülemeye harcamaktadırlar. Caudron (1996) tarafından yapılan bir araştırmaya göre yöneticilerin en öncelikli işlerinin arasında çatışma yönetiminin yeri, ilk on iş içinde yedinci sıradadır (akt.Ceylan&Ergün&Alpkan, s.40). Yapılan bu araştırma, örgütte çatışma yönetiminin önemine dikkat çekmektedir. Çünkü çatışmaların doğru bir şekilde yönetilmesi ve kanalize edilmesi doğrudan doğruya örgütün verimliliğine etki etmektedir.

Örgütlerde yaşanan çatışmalar örgütün aktif yapısının gereğidir. Örgütte çatışmanın olmaması, herhangi bir sorunun var olmadığı anlamına gelmez. Çünkü bu kez de durağan bir yapı vardır. Durağanlık da örgütte yeniliğin, gelişmenin ve değişimin olmadığı habercisidir. Bu şekilde değerlendirildiğinde, çatışma olumsuz bir kavram olarak karşımıza çıkmamaktadır. Çatışmalar iyi yönetildiğinde ve değerlendirildiğinde örgüte katkı sağlayan yönleri vardır. Gedikli ve Balcı’ya (2005) göre çatışmayı yönetme becerisine sahip yöneticilerin olduğu örgütlerde, çalışanların motivasyon düzeylerinde ve performanslarında artış olur. Bu durumda örgütsel verimliliğe olumlu yönde etki eder.

Etkili yöneticiler, örgütleri belirlenen hedeflere ulaştıran kişilerdir. Örgütü hedeflerine ulaştırırken de öncelikle çatışmanın varlığını kabul edip, çözümde önemli rol oynayacak stratejileri ve çözüm yollarını işe dahil edecek bir yol izlemektedirler. Fairman ve Clark (1983)’e göre yöneticinin örgütte üstlendiği en önemli rollerden biri, örgütü çözülmesi gereken sorunlar ve amaçlar doğrultusunda hareket

ettirebilmek için öncelikle örgütte çatışmanın var olduğunu kabul etmek ve çatışmayı yapıcı bir biçimde yönetmektir (akt.Arslantaş ve Özkan, 2012, s.558).

### **2.1.2 Çatışma ve Yönetim Kuramları Yaklaşımları**

Örgütlerde yaşanan çatışmaları değerlendiren yaklaşımlarda zamanla farklı bakış açıları görülmeye başlanmış, her bir yaklaşım çatışmayı kendi yönetim kuramı doğrultusunda değerlendirmiştir. Bu yaklaşımlar üç grupta incelenebilir. Tarihsel süreci içinde ele aldığımızda, bunlar; geleneksel yaklaşım, davranışsal yaklaşım ve etkileşimci yaklaşımdır.

#### **2.1.2.1. Geleneksel Yaklaşım**

Henri Fayol'un öncülüğünde gelişen geleneksel, diğer adıyla klasik yaklaşım, örgütteki çatışmayı kaçınılması gereken, olumsuz bir durum olarak görmüştür. Bu yüzden olumsuz anlamını pekiştirme amacıyla şiddet, yıkım ve mantıksızlık kelimeleri ile eş anlamlı olarak kullanılmıştır (Robbins,1993, akt.Öztaş&Akın,2009,s.13).

Geleneksel (klasik) yönetim anlayışında çatışmalar, örgütün verimliliğini düşürdüğü için en aza indirilmesi ya da tamamen önlenmesi gerekir. Ayrıca yönetim, işlevlerini tam olarak yerine getiriyorsa, ne yapılacağına, nasıl yapılacağına, kaynakların dağılımına ve kullanımına varana kadar plânlamayı en küçük detaylarına kadar ayrıntılı olarak yapıyorsa, çatışma söz konusu olmamalıdır (Rahim,1992, akt.Karip, 2013, s. 6). Ayrıca örgütte çalışan astların düşünmesinin israf olduğunu düşünen yaklaşım, örgütün zaten hâli hazırda düşünmesi için yönetime para ödediğini vurgular (Karip, 2013, s.4).

Örgütsel etkililiğe vurgu yapan bu yaklaşım, görevlerin, yöntemlerin, kuralların ve yetki ilişkilerinin açık bir şekilde tanımlanmasını ve rasyonel örgüt



yapısının geliştirilmesini öngörür (Mescon, Albert, Khedouri, 1985, akt.Ertürk,2013, s.254).

Örgütte yaşanan çatışmaları önlemenin yolu, emir komuta zincirinin ve yetkilerin açık ve net olarak belirlendiği, iş bölümünün sağlandığı hiyerarşik bir yapıdır (Karip,2013, s.4).

Çatışmalar, bir yandan bireyler arasında güvensizliğe, iletişimsizliğe ve yabancılaşmaya diğer bir yandan da yöneticilerin, çalışanların beklenti ve ihtiyaçlarına duyarsızlaşmalarına neden olmaktadır (Özkalp ve Kırel, 2005, s. 389).

Bu yaklaşıma göre, yöneticilerin yapması gereken hiyerarşik yapıyı kurup, emir komuta zincirini, görev ve yetkileri belirleyerek, çatışma ortamının örgütte oluşmasına mani olmak, oluştuğunda ise hemen çözümleyerek ortadan kaldırmaktır.

#### **2.1.2.2. Davranışsal Yaklaşım**

1920'li yıllarda klâsik yönetim anlayışı içinde çatışma, ilk kez Mary Parker Folet tarafından, zararlı ve ortadan kaldırılması gereken bir durum olarak görülmemiştir (Rahim, 1992, akt. Karip, 2003, s.7). Daha sonrasında Elton Mayo öncülüğünde geliştirilen, diğer bir adıyla insan ilişkileri yaklaşımı olarak da bilinen davranışsal yaklaşım, insan unsuruna ağırlık verir. Her insanın birbirinden farklı olduğunu bildiği için çatışmaların yaşanabileceğini kabul eder. Ancak yönetsel süreçte ilkelere uyulursa, çatışmaların yok edilebileceğini ileri sürer (Koçel, 2014, s.757).

Klasik yaklaşıma göre davranışsal yaklaşım, örgütteki sorunlara işaret etmesi ve söz konusu sorunlara çözüm üretmek için yönetimi harekete geçirmesi yönünden çatışmaları işlevsellik olarak değerlendirmektedir (Şimşek, 1987, s.12; Özkalp ve Kırel, 1996, s.315; Baysal ve Tekarslan, 1996, s.307).

Kısaca davranışsal yaklaşım, çatışmayı klasik yaklaşımda ele alındığı gibi tamamen olumsuz bir durum olarak değil örgüt ve gruplar açısından doğru yönetildiğinde doğal bir olgu olarak ele almıştır. Bunun da ancak yapı içinde yer alan grupların ve bireylerin uyumlu hâle getirilerek gerçekleştirilebileceğini savunmaktadır (Karip, 2013, s.8).

### 2.1.2.3. Etkileşimci Yaklaşım

Modern yaklaşım olarak da bilinen etkileşimci yaklaşıma göre, örgütlerdeki çatışmalar kaçınılmazdır. Bu yaklaşımda uyum, örgütün verimliliği ve etkililiği açısından istendik bir durum değildir. Çünkü uyum, örgütte farklı fikirlerin ortaya çıkmasına engel olup ortalama bir başarıyla yetinmeye neden olmaktadır. Ayrıca örgütte durağanlığa yol açmaktadır. Bu yaklaşım çatışmayı bir zorunluluk olarak görmekte, çalışanların örgütsel amaçlarını gerçekleştirmeye gayret ederken farklı ve karşıt düşüncelerini ortaya çıkarmaları için teşvik edilmeleri gerektiğini savunmaktadır (Karip, 2013, s. 8).

Dolayısıyla etkileşimci yaklaşım, asgari düzeyde çalışanları uyanık tutması, öz eleştiri yapması ve yaratıcılıklarının gelişimine katkı sağlayabilmesi için örgüt yöneticilerini, çatışmayı sürdürmeye teşvik etmektedir (Robbins, 1993, akt. Öztaş&Akın, 2009, s.13).

Karip'e göre, çatışma yönetimi, çatışmanın yönetimiyle sınırlı değildir. Aynı zamanda çatışmaların ortaya çıkarılmasını da içermektedir (2013, s.8).

Çatışmanın azlığı, durgunluğa, verimsizliğe neden olurken, çatışmanın şiddetli olması da personel arasında iletişimsizliğe, işbirliğinin azalmasına, hatta karar verme sürecinin zayıflayarak durmasına neden olmaktadır. Çalışanlar arasında şiddetli çatışma nedeniyle yaşanan husumet ve düşmanlıklar verimi düşüreceği için yönetimin etkinliğini de azaltacaktır (Ertürk, 2013, s.254). Örgütsel verimliliği gerçekleştirmek amacıyla çatışmanın zararlı yönleri azaltılmalı, yararlı yönleri ise artırılmaya çalışılmalıdır (Şahin ve diğerleri, 2005, s.556).

Örgütte çatışmanın var olması kötü yönetim anlamına gelmemektedir. Etkin bir yönetici, çatışmayı çalışanlar için olumlu sonuçlar doğuracak şekilde yönetmeye çabalar (Karip, 2013, s. 9).

Her üç yaklaşımı kısaca değerlendirdiğimizde, klasik yönetim yaklaşımı ile davranışsal yaklaşım çatışmanın ortadan kaldırılması gerçeğini varsayarken etkileşimci yaklaşım ise çatışmayı doğal karşılayıp, belli bir düzeyde örgütte olması gerektiği gerçeğini varsayar. Üç yaklaşımın da çatışmaya bakış açıları ve çatışmayı ele alışları Çizelge 1'de karşılaştırılmalı olarak verilmiştir.

**Çizelge 1. Örgütsel Çatışma Konusunda Geleneksel ve Modern Yaklaşımlar**

<b>Geleneksel Yaklaşım (Klasik- Neoklasik Yaklaşım)</b>	<b>Çağdaş Yaklaşım ( Modern-Etkileşim Modeli)</b>
1.Çatışma kaçınılabılır.	1.Çatışma kaçınılmazdır.
2.Çatışma, yönetimin örgüt yapısını oluşturmada ve onu yönetmesindeki hatalarından ve sorun yaratıcılar tarafından ortaya çıkarılır.	2.Çatışma, örgütsel yapı, amaçlardaki kaçınılmaz farklılıklar, hat ve kurmay elemanlarının algı, değer ve sorunlara bakış açılarındaki farklılıklar ve benzeri çeşitli nedenlerden kaynaklanır.
3.Çatışma, örgütün düzenli biçimde işlemlerini kesintiye uğratar ve optimal iş başarımını engeller.	3.Çatışma, değişik derecelerde örgütsel başarıya katkıda bulunabileceği gibi onda azalmaya da neden olabilir.
4. Yönetimin temel görevi çatışmayı ortadan kaldırmaktır.	4.Yönetimin görevi, çatışmanın çözümünü optimal örgütsel başarıya hizmet edecek biçimde yönetmektir.
5.Optimal örgütsel iş başarımını çatışmanın ortadan kaldırılmasını gerektirir.	5.Optimal örgütsel iş başarımını makul düzeyde bir örgütsel çatışmanın varlığını gerektirir.

(Şimşek, 2002, s.290)

### **2.1.3. Örgütsel Çatışmanın Nedenleri**

Örgütlerde yaşanan çatışmaların yönetiminin ve çözümünün doğru bir şekilde yapılabilmesi için öncelikle nedenlerinin çok iyi tespit edilmesi gerekmektedir.

Yapısal kuram çatışmanın kaynağını gruplar arası (formal veya informal) yönde tespit ederken psiko-kültürel kuram, çatışmanın kaynağını kişinin kendisi ve çevresindeki diğer kişiler olarak belirlemektedir. Bu iki kuramın, çatışmanın kaynağını farklı sebeple açıklamasının nedeni çatışmanın yaşandığı düzeye ilişkin yaklaşım farklılığıdır. Toplumsal kuram çatışmayı, gruplar arası düzeyde ele alıp çözümlerken, psiko-kültürel kuram çatışmayı bireyin içsel dünyasından hareketle

grup düzeyinde çözümlenmeye çalışır. Bu iki kuram çatışmanın nedenlerini her ne kadar birbirinden farklı olarak tespit etseler de aynı zamanda birbirlerini tamamlamaktadırlar (Karip, 2013, s. 26). Çatışmaların nedenlerini şu şekilde özetlemek mümkündür.

### **2.1.3.1. Bireysel Faktörler**

#### **2.1.3.1.1. Amaç Farklılıkları**

Örgütte çalışanların, amaç, tutum, değer yargısı, yetenek, beklenti ve isteklerindeki farklılıklar onların birbirinden değişik amaçlara sahip olmalarına neden olabilir. Bireylerin ya da grupların birbirinden farklı amaçlara sahip olmaları onların çatışma yaşamalarını kaçınılmaz kılar (Handy, 1993, s. 300).

Örgütte, yöneticiler, çalışanlar ve örgüt içindeki birimler, örgütün amaçları konusunda farklı fikirlere sahiplerse, bu konuda bir uzlaşmaya sahip değillerse aralarında çatışmalar çıkabilir (Özer, 2008, s.134).

Örgütte çalışan bütün çalışanlar kendi amaçlarını gerçekleştirmek isterler. Çalışanlar, bu esnada çalışma ortamı içinde, gerek bireysel çalışmalar gerek grup çalışmaları yaparlar. Amaçlardaki bireysel farklılıklar gruptaki diğer çalışanların amaçlarıyla benzerlik göstermeyebilir. Bu durum karşısında çatışmaların yaşanması kaçınılmazdır.

#### **2.1.3.1.2. Algılama Farklılıkları**

Örgütün amaçları, sorunları, çalışanlar ve birimler tarafından farklı algılandığı zaman çatışmalar yaşanabilir (Genç, 2004, s.254).

Örgütte çalışan kişilerin her birinin duyguları, inançları, değerleri, tutumları, yetişme tarzları, kültürleri birbirinden farklıdır. Kişilerdeki bu farklılıklar aynı şekilde amaçlardaki farklılıklara da yansımıştır. Her çalışanın amaçları farklı olduğu için olayları, sorunları, davranışları algılaması ve yorumlaması da birbirinden

farklı olacaktır. Bunun dışında örgütün amaçları da açık ve objektif olarak belirlenmemişse, bu durum da örgütün çalışanları ve birimleri arasında algılama ve yorumlama farklılıklarına yol açacaktır (Eren, 2014, s.567).

Algılama farklılıkları çok çeşitli kaynaklardan doğabilir ve çalışanları kendi aralarında büyük bir zıtlığa götürebilir. Bu çeşitli kaynaklar arasında, amaç, değer, çıkar, veri ve bilgi farklılıkları sayılabilir (Koçel, 2014, s.767).

### **2.1.3.1.3. Statü Farklılıkları**

Statü, bireyin, toplum içindeki sınıfsal yerini gösteren, sahip olduğu kişisel özellikler veya toplum tarafından verilmiş bir takım ayrıcalıklar sebebiyle toplumda farklı algılanması olarak tanımlanabilir. Örgütte bazı kişi veya gruplar kendi statülerini diğerlerinden farklı görebilirler. Bu durum da çalışanlar arasında çatışmaların yaşanmasına sebep olabilir. Örneğin çalışanın taşıdığı unvan, sahip olduğu makam arabası, aldığı eğitimler, iş deneyimi, örgütte statü farklılığından doğabilecek çatışma sebepleri arasında sayılabilir (Koçel, 2014, s.767-768).

### **2.1.3.1.4. Bireysel Özellikler ve Kişisel Farklılıklar**

Örgütlerde çalışanların bireysel özellikleri ve kişisel farklılıkları da çatışmaların yaşanmasının sebeplerinden biridir. Kişilerin amaç, yetenek, inanç, tutum, değer yargısı ve kişisel özellikleri örneğin kıskanç veya ben merkezci olmaları çalışanlar, gruplar ve birimler arasında çatışmaya neden olmaktadır (Koçel, 2014, s. 769).

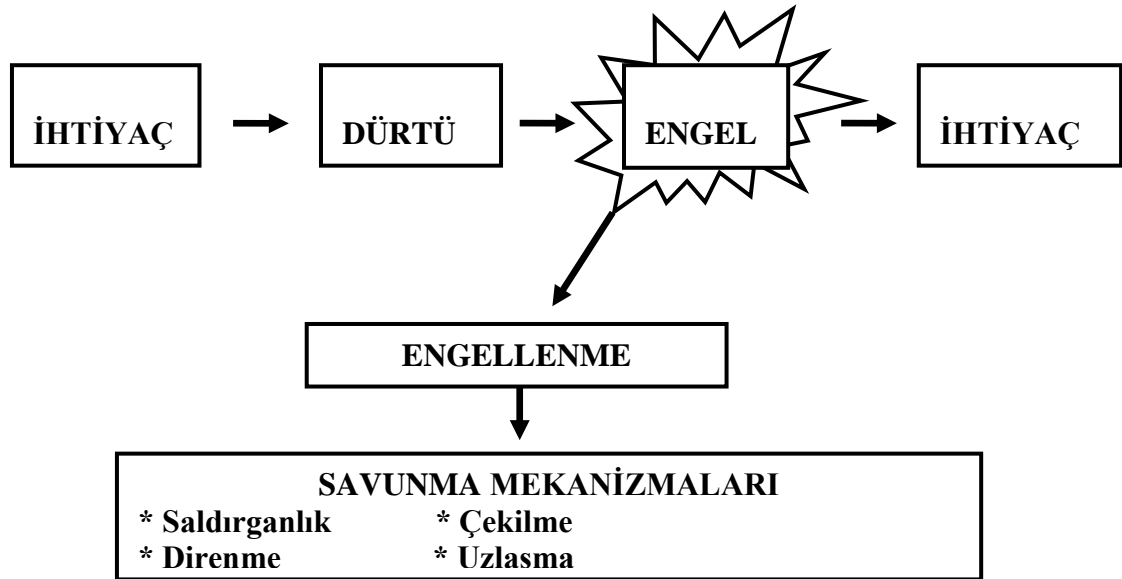
Araştırmalar, yüksek otoriterlik ve dogmatiklikle, düşük öz saygısı gibi kişilik özelliklerinin, yaşanabilecek çatışma davranışını arttırdığını göstermektedir (Walton&Dutton, 1969, akt.,Gümüşeli, s.39-40). Dogmatik kişilik yapısına sahip kişiler, yeniliğe ve değişime karşıdır. Öz saygısı düşük olan bireyler ise diğer bireyleri düşman hatta saldırgan olarak algılamaktadırlar (Kılınç, 1996, s.15).

Otoriter kişiler ise sürekli baskı kurma eğilimindedirler. Bu kişisel özelliklere sahip bireylerin çalıştığı örgütlerde, çatışmaların yaşanması an meselesidir.

### 2.1.3.1.5. Engellenme

Engellenme, örgütsel çatışmanın bireysel nedenleri arasında, çatışmanın en basit şekli olarak değerlendirilebilir. Örgütsel bir amaca ulaşmak isteyen ama ulaşamayan bireyin, içine düştüğü çaresizlik ve ümitsizlik durumunu ifade etmektedir. Engellenme, örgütlerde çok değişik şekillerde yaşanabilir. Örneğin kendi kapasitesinin üzerinde bir amaca ulaşmak isteyen örgüt çalışanı, başarılı olamadığında eksiklerini gidermek için bir çabaya girişecek, dolayısıyla çatışmayı kuvvetle hissedecektir. Kendini yetersiz hissettiği konularda gösterdiği çaba sonuç vermediğinde, bunalıma düşecektir. Ya da örgüt çalışanı, amacına ulaşmak için başka bir çalışan tarafından engellendiğinde saldırganca ve düşmanca tutumlar takınacaktır (Herbert, 1976, akt.Kılınç,1985, s.120). Şekil 1’de bireyin engellendiğinde, göstermiş olduğu savunma mekanizmaları; “saldırganlık, direnme, çekilme ve uzlaşmadır” (Baysal ve Tekarslan, 1996, s. 293).

Şekil 1. Engellenme Modeli



(Baysal ve Tekarslan, 1996, s. 293)

### **2.1.3.1.6. Örgüt İçi Güç Mücadelesi**

Örgüt çalışanlarının, güç alanlarını bazı nedenlerden dolayı genişletmek istemeleri, kendileri ile diğer çalışanlar arasında çatışma yaşanmasına sebep olabilir. Ancak burada önemli olan çalışan veya yöneticilerin davranışlarının ne olduğundan çok nasıl algılandığıdır (Koçel, 2014, 770). Eğer diğer çalışanlar tarafından bu davranışlar, güç alanını genişletmek olarak algılanıyorsa, karşılıklı çatışmaların yaşanması kuvvetle muhtemeldir.

### **2.1.3.2. Yapısal (Örgütsel) Faktörler**

#### **2.1.3.2.1. Örgütün Büyüklüğü**

Örgüt büyüklüğü ile yaşanan çatışmaların düzeyi arasında yakın bir ilişki vardır. Örgütler büyüdükçe, amaçlar, amaçlara ulaştıracak araçlar daha karmaşık bir hâl almaktadır. Aynı zamanda hiyerarşik kademeler artmakta, uzmanlıklar, yeni rol ve statüler oluşmaktadır. Örgütün büyümesine bağlı olan bütün bu faktörler, örgütte yaşanabilecek çatışmaların artmasına uygun koşulları hazırlamaktadır. Küçük örgütlerde, amaçlar daha sade ve anlaşılır olduğu gibi aynı zamanda amaçlara ulaştıran araçlarda da karmaşa yaşanmamaktadır. Bununla birlikte, hiyerarşik kademe de az olduğu için çatışmaların düzeyi de azalmaktadır (Aydın,1984 & Doğrusöz, 1987, akt.Ertürk, 2013).

Örgütün büyümesi, iletişim kanallarının ve araçlarının artmasına, dolayısıyla iletişimin güçleşmesine neden olabilir. Bir örgütün büyümesi, bireysel farklılığı olan çalışan sayısının artmasına, karmaşıklaşmaya ve sonuç olarak çatışmaya yol açabilir (Başaran, 1982, s. 263).

#### **2.1.3.2.2. Denetim Biçimi**

Yapılan araştırmalara göre birebir yakından denetimler, genel denetimlere

göre, çalışanın yaratıcı yönünü ortaya koymasına ve kendi çalışma yöntemlerini belirlemesine engel olmaktadır. Bu durum ise daha fazla çatışmanın yaşanmasına sebebiyet vermektedir (Baysal, Tekarslan, 1996, s.311).

### **2.1.3.2.3. Rekabetçi Ödüllendirme Sistemi**

Çatışmaların bazılarının temelinde, bireylerin başarıları doğrultusunda ödüllendirilmeleri yatmaktadır. Ödüllerin ve örgütsel imkânların, gösterilen başarı ölçüsünde dağıtılması, örgüt çalışanlarını rekabet ortamına sokmaktadır. Bu rekabetçi ortam, çalışanların arasında kıskançlıkların, düşmanca tutumların, hilelerin oluşmasına ortam hazırlamaktadır. Bütün bu yaşananlar örgütte, güç birliği yerine birbirinin gücünü azaltan birey ya da grupların oluşmasına, dolayısıyla da çatışmalara yol açmaktadır (Eren, 2014, s. 566).

Örgütün, çalışanların toplam performansı yerine çalışanların ayrı ayrı performanslarını değerlendirmesi ve ödüllendirmesi çatışma riskini arttır (Dinçer, Fidan, 1996, s.364).

### **2.1.3.2.4. İş Bölümü**

Örgütlerde toplu bir çabayla yapılacak olan iş, uzmanlaşmanın ve profesyonelliğin gereği olarak bölümlere ayrılır ve bunun sonucunda bir iş bölümü gerçekleşir. Ancak her bölüm, zamanla kendi yaptığı işi diğer bölümlerde yapılan işten daha önemli ve öncelikli olarak algılar. Daha sonra her birim, kendine özgü değer yargıları ve normlar oluşturur. Bu durumda birimler ve bireyler arasında farklılaşmaya, zaman içerisinde örgütsel çatışmaya neden olur (Elma&Demir, 2000, akt, Akçakaya, s.8).



### **2.1.3.2.5. Yönetim Alanı İle İlgili Belirsizlik**

Özellikle hızla büyüyen örgütlerde, bazen kimin hangi alan ve işlerde ne ölçüde kime karşı sorumlu olacağı konusunda belirsizlikler yaşanabilir. Böyle bir durumda iki ayrı kişi veya grup aynı konu ile ilgilenebilir ya da aynı konu hakkında karşı karşıya gelebilir. Genellikle böyle durumlar, çatışmaların yaşanmasına uygun olan ortamı yaratır (Koçel, 2014, s.767). Kısacası görev ve yetkilerin açıkça tanımlanmadığı, emir komuta zincirinin net bir şekilde belirlenmediği örgütlerde çalışan kişiler, gruplar ve birimler arasında çatışmalar kaçınılmazdır (Genç, 2005, s.256).

### **2.1.3.2.6. Değişen Koşulların Öngördüğü Yeni Nitelikler**

Değişim, sistematığı olan bir süreçtir ve genel anlamıyla belli bir sürede herhangi bir şeyde meydana gelen farklılaşmadır (Erdoğan, 2002, s.8-11).

Örgütsel değişim, örgütün etkinlik ve verimliliğini artırma amacıyla örgütün yapısında, birey ve grupların davranış ve rollerinde, araç gereçlerde uzun bir zamanda gerçekleştirilen plânlı değişimdir (Eren, 1998, s.481).

Örgütsel değişim, yenilik, yaratıcılık, iyileştirme, büyüme ve gelişme gibi kavramları içine alır. Aynı zamanda örgütsel gelişim, örgütün ayakta kalmasına, devamının sağlanmasına hizmet eden vazgeçilmez bir süreçtir.

Örgütlerde çalışanların, yaşanan değişim ve yeniliklere karşı direnç göstermesi, yeniliğin gerektirdiği öğrenmeyi benimsemek istememesi, çatışma ortamı yaratır. Yeniliğe direnç gösteren çalışanlar, kendi aralarında veya gruplar arasında çatışma yaratabilirler (Başaran, 2004, s.325).

Bütün bunlardan farklı olarak, değişen koşullar nedeniyle farklı roller oynamak zorunda kalan kişiler de rollerin farklı nitelikte olması nedeniyle çatışma yaşayabilirler. Çalışanlar zamanla, uzmanlıktan, yöneticiliğe doğru çalıştıkları kademedeki yükselme gösterebilirler. Bu esnada artık daha fazla işi, başkalarının çalışmalarını ile gerçekleştirme ve bundan sorumlu olma aşamasına geçerler. Bunu başaramayan yöneticiler, rol çatışması içine girerler (Koçel, 2014, s.769).

### **2.1.3.2.7. Yönetim Tarzındaki Farklılıklar**

Her yöneticinin kendince benimsediği bir yönetim tarzı vardır. Bu farklılık neticesinde plânlama, organize etme, karar verme ve denetleme sürecinde benimsediği yönetim tarzı etkili olacaktır. Astlar ise yöneticinin yönetim tarzını bazen benimsemeyeceklerdir (Ertürk, 2013, s. 264). Eğer yöneticinin yönetim tarzı ile astların bu konudaki görüşleri hakkında derin farklılıklar varsa böyle bir durumda çatışmalar yaşanacaktır (Koçel, 2014, s.768).

### **2.1.3.2.8. Kararların Ortaklaşa Alınması**

Kararların ortaklaşa alınması, örgütlerde bölümler arasında çatışmaların yaşanmasının en önemli nedenlerindedir. Buna neden olan etkenlerin başında kıt kaynakların paylaşımı ve bölümlerde yapılan faaliyetlerin zamanlandırılması gelmektedir. Bu faaliyetler, birimler arasında bağılılığı arttırmaktadır. Birimlerdeki kıt kaynaklar veya zamanlama ile ilgili karşılıklı bağımlılık, birimin çalışanları üzerinde, denetleme ve kontrol altına alma bağlamında iç baskılar oluşturur. Bu durum da örgütün birimlerini, kıt kaynaklar veya zamanlama ile ilgili ortak kararlar vermeye zorlar. Özellikle sınırlı kaynakların paylaşılması ortak karar verme ihtiyacını doğururken diğer bir taraftan birimler üzerinde oluşturduğu baskı nedeniyle çatışmalara yol açmaktadır (Ertürk, 2013, 262).

Ayrıca örgütteki büyümeler de çatışmaların yaşanmasına sebebiyet verir. Yetkiler tek bir kişide toplanmadığı için devredilir. Bu durumda hem kişiler tek başlarına karar vermede zorlanır hem de yetkinin paylaşılması veya kullanılması konusunda görüş ayrılıkları yaşanır. Bunun sonucunda da çatışmalar görülür (Seval, 2006, s. 249).

### **2.1.3.2.9. İş görenlerin Farklılığı**

Kişilik farklılıkları da örgütte çatışmaların yaşanması için önemli nedenler

arasında sayılmaktadır. Çatışmaların ortaya çıkmasında özellikle çalışan personelin, saldırganlık, despotluk veya müsamahakârlık gibi kişisel özellikleri belirleyici bir rol oynamaktadır. Bütün bunlardan farklı olarak, deneyimli ve ileri yaştaki personelin bulunduğu örgütlerde yaşanan çatışmalar, genç ve tecrübesiz çalışanların bulunduğu örgütlere göre daha azdır. Ayrıca personel devir hızının yüksek olduğu örgütlerde çatışmalar, işe yeni giren personelin kabullenilmesinin zor olması sebebiyle daha fazladır. Personel devir hızının düşük olduğu örgütlerde, yaşanan çatışmalar daha azdır (Ertürk, 2013, s. 265).

#### **2.1.3.2.10.Yeni Uzmanlıklar**

Örgütler büyüdükçe yeni uzmanlık alanları oluşmaktadır. Birbirinden farklı nitelikteki ve özellikteki işler, oluşturulan yeni bölümlerde ve uzmanlaşılın alanlarda yapılmaktadır.

Örgütte oluşan yeni uzmanlıklar, eski yönetimi ve uzmanlıkları tehdit etmektedir. Bu durum daha çok bürokrat-uzman çatışması olarak da değerlendirilmektedir. Çünkü uzmanın, bürokratik kurallara ve standartlara karşı gelmesi ve kabul etmemesi, bürokratik denetime karşı direnç göstermesi bürokrat ile uzman arasında çatışmaların yaşanmasına sebep olmaktadır (Elma&Demir, 2000, akt, Akçakaya,2003, s.9).

#### **2.1.3.3. İşle İlgili Faktörler**

##### **2.1.3.3.1. Kaynakların Sınırlılığı**

Örgütlerin kaynakları, makine, materyal ve paradır. Çalışanlar, istek ve amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla örgütün kaynaklarına ihtiyaç duyarlar. Ancak eğer örgütün kaynakları yeterli değilse ve devamlı temin edilemezse, çalışanların kaynaklara bağımlılığı artacaktır. Bu durumda da çalışanlar veya gruplar, kaynakların paylaşımı konusunda karşı karşıya gelip çatışma yaşayacaklardır. Çok

kaynağa sahip olan bölüm ya da departman daha güçlü ve yetkili hâle gelecektir (Eren, 2014, s. 565).

Kaynakların sınırlı olmasının yanı sıra ortak kullanımı da bireyler veya departmanlar arasında çatışmalara neden olmaktadır. Örneğin tek bir aracın birden fazla kişi veya departmanlar tarafından kullanılması çatışma sebebi olabilmektedir (Seval, 2006, s. 249).

#### **2.1.3.3.2. İşler Arası Fonksiyonel Bağımlılık**

Örgütlerde çeşitli işleri yapan kişi veya gruplar arasında iş bölümü sonucunda fonksiyonel bağımlılıklar vardır. Bir bölümün işlevini yerine getirebilmesi bağlı olduğu başka bir bölümün işlevini yerine getirmesine bağlıdır (Kahn ve diğerleri, 1964, akt.Aydın, 1998, s.297). Fonksiyonel olarak birbirine bağlı bölümlerden birinin fonksiyonunu yerine getirememesi, bölümler arasında çatışmaya neden olmaktadır (Ertürk, 2013, s.260).

James Thompson tarafından geliştirilen karşılıklı bağımlılık tipleri, fonksiyonel bağımlılığı örneklendirmektedir. Karşılıklı bağımlılık tipleri; toplu bağımlılık, sıralı bağımlılık ve çok yönlü karşılıklı bağımlılıktır. Toplu bağımlılık tipinin olduğu örgütlerde, grupların veya bölümlerin birbirleriyle ilişkileri çok az olduğu ya da olmadığı için önemli bir çatışma yaşanmaz. Sıralı bağımlılığın olduğu örgütlerde bağımlılık derecesi biraz daha yüksek olduğu için çatışmaların yaşanma olasılığı daha yüksektir. Çok yönlü karşılıklı bağımlılık ise bağımlılık derecesinin en yüksek olduğu dolayısıyla ilişkilerin oldukça yoğun yaşandığı örgütlerdir. Bu nedenle çatışmaların en fazla olarak yaşandığı örgütlerdir (Koçel, 2014, s. 766).

#### **2.1.3.3.3. Örgütsel Görev ve Sorumluluklarda Karışıklıklar**

Örgütlerde görevler, birbirini mantıklı izleyen bir yapı içinde oluşturulurlar. Bu yapı sayesinde yöneticiler görev sınırlarının başlangıç ve bitiş noktasını belirlerler. Ancak her yönetici için aynı durum bazen söz konusu

olmamaktadır. Çünkü çalışma alanı karmaşıktır ve görev tanımları ve sınırları birbirinin içine girmiştir. Böyle bir durumda aynı iş birkaç bölüm tarafından yapılabilmektedir ya da hiçbir bölümün sahiplenmediği, bu yüzden ortada kalan ve çatışmalara neden olan işler mevcuttur. Aynı zamanda bazı yöneticilerin kendine bağlı birimler yerine sorumluluk alanı içinde bulunmayan alt kademelere de emir vermeye kalkışması örgüt içinde çatışmaların yaşanmasına yol açmaktadır (Eren, 2013, s.589).

### **2.1.3.4. İletişimle İlgili Faktörler**

#### **2.1.3.4.1. İletişim Engelleri (Noksanlıkları)**

Örgütlerde görülen çatışmaların sebeplerinden en önemlisi iletişimde yaşanan aksaklıklardır. İletişim, örgüt içindeki bilgilerin bütün birimler ve bölümler arasında akışını sağlayan kanaldır. Örgütün amaçlarının, beklentilerinin bütün çalışanlara en iyi şekilde aktarımı ve yöneticiler ile çalışanların etkili bir diyalog kurmaları, başarılı bir iletişim sayesinde gerçekleştirilir. Tersine bir durumda amaçlar, birimlere ve çalışanlara aktarılamaz. Bu yüzden birimler ve bölümler arasında farklılaşmalar, değişik değer yargıları ortaya çıkar. Farklılaşmalar ise çatışmaya neden olur (Ertürk, 2013, s. 264).

Kişiler veya gruplar arası algı farklılıklarından dolayı iletişim noksanlıkları yaşanabileceği gibi iletişim sürecini oluşturan mesaj akışındaki gecikmeler, mesajın filtrelenmesi, mesajı ifade eden sembollerin bilinmemesi, mesajın açık olmaması, mesaja ilişkin geri dönütün olmaması, gönderici ve alıcının deneyimlerinde farklılıklar olması (Koçel, 2014, s.767) ayrıca mesajın kaynaktan çıktığındaki anlamı ile alıcı tarafından algılandığı anlamı arasındaki farklar (Kılınç, 1985, s. 114) iletişim noksanlıkları sebebiyle yaşanabilecek çatışma nedenleridir.

Haberleşmede yaşanan eksikler, çatışmaları iyice körüklemektedir. Haberleşme kesildikçe, çatışmalar şiddetlenmekte, çatışmalar şiddetlendikçe, haberleşme kesilmektedir. Bu yüzden yöneticilerin çatışmaları iyi yönetebilmelerinin ön şartı, örgütte haberleşmeyi sağlamaktır (Koçel, 1983, akt. Seval, 2006, s.250).

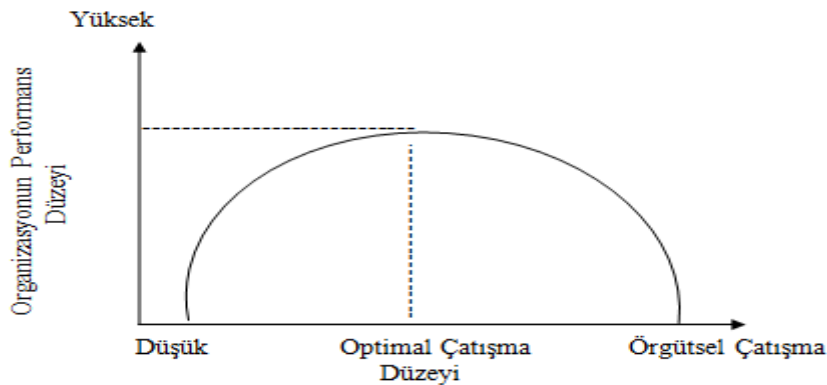
İletişim sürecinin, değer yargıları, arzular, istekler, kültürel farklılıklar gibi kişisel faktörlerden olumsuz etkilenmesi mümkün olabileceği gibi ortamın gürültülü, iletişim araçlarının eksik veya bozuk olması ya da kötü hava koşulları gibi fiziksel (dış) etkenlerden olumsuz etkilenmesi de mümkündür (Şimşek ve Kınır, 2009, s. 556).

#### 2.1.4. Çatışma ve Örgüsel Performans İlişkisi

Klasik yaklaşım ile insan ilişkileri yaklaşımı, çatışmanın örgütün verimliliğini düşürdüğü görüşünde iken etkileşimci (modern) yaklaşım çatışmanın örgüt üzerinde ters yönlü “U” etkisi olduğunu belirtir (Karip, 2013, s.35).

Şekil 2’de de görüldüğü üzere, örgütte çatışmanın sıfır olduğu durumlarda, örgütsel performans düşük düzeydedir. Makul bir düzeye kadar çatışma arttıkça örgütsel performans da artmaktadır. Ancak, belli bir düzeye kadar artan çatışma düzeyi, bir noktadan sonra tekrar düşme eğilimine girmektedir. Bu durumda bize örgütsel performansın düştüğünü göstermektedir (Ertürk, 2013, s.254). Kısacası örgütsel verimliliğin sağlanması için çatışma belli bir düzeye kadar desteklenmelidir. Çatışmanın hiç olmaması veya çok şiddetli yaşanması örgütün verimliliğini düşürmektedir.

#### Şekil.2 Çatışma ve Örgüt Performansı Arasındaki İlişki



(Stonner – Wankel, s.382, akt.Ertürk, 2013, s.255)

Örgütlerde çatışma yaşanmadığı zamanlarda, durağanlık söz konusudur. Böyle bir durumda örgütsel verim de düşmüş demektir. Yönetici bu anlayışla örgütü yönetirse, çatışmaları düşük tutma pahasına örgütün verimliliğini, dinamizmini feda etmiş olacaktır (Şimşek, 1999,akt. Akçakaya, 2003, s.20). Çatışma özellikle sıkıntılı zamanlarda yeniliğin, yaratıcılığın potansiyel kaynağıdır. Her şey yolunda giderse, çatışma çıkmazsa, yeniliğe gerek kalmaz (Caudron, 1999, Ceylan ve diğerleri, 2000, s. 41).

Diğer bir taraftan, sürekli ve şiddetli çatışmaların yaşandığı örgütlerde de kararlar verilemez ya da geç verilir, verilen tavizler sorunları çözmeye yetmez (Koçel, 2014, s.758). Çalışma ortamındaki bu olumsuzlukları yaşayan çalışanlar, psikolojik olarak kötü bir şekilde etkilenirler ve çalışma verimleri düşer. Çalışanların verimliliğindeki düşüş de direkt olarak örgüt performansına negatif yönde tesir eder.

### 2.1.5. Çatışma Süreci

Robbins'e (1994) göre de çatışmalar örgütlerde dört aşamada gerçekleşir. Bunlar, Şekil 3'te de görüldüğü üzere, Potansiyel Uyuşmazlık Aşaması, Biliş ve Kişiselleştirme Aşaması, Davranış Aşaması ve Sonuç Aşaması'dır.

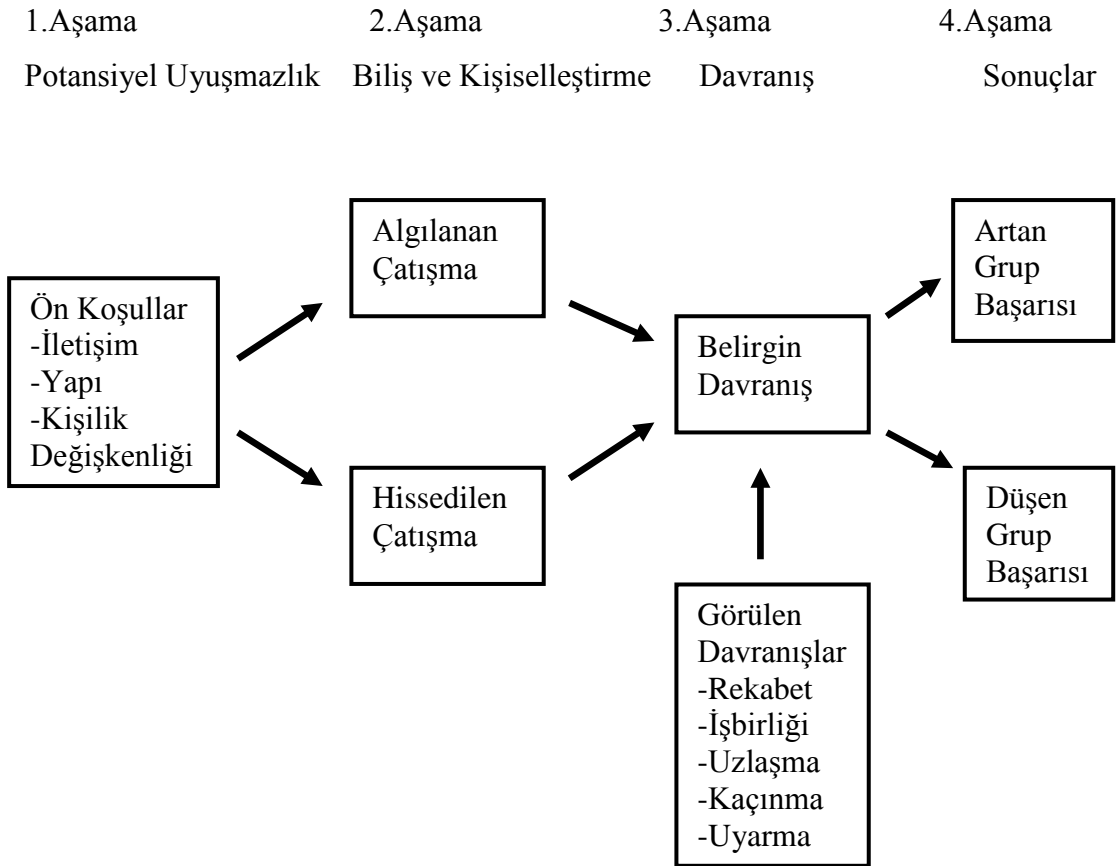
**a) Potansiyel Uyuşmazlık Aşaması:** Bu aşamada, çatışmaya neden olacak olan sebeplerin varlığı söz konusudur. Sebepler görülmeden çatışma da görülmez. Potansiyel kaynaklardan doğan uyuşmazlıklar, yapı, iletişim ve kişilik farkları ile ilgilidir. Potansiyel uyuşmazlıklar, örgütün büyüklüğü, amaç farklılığı, kıt kaynakların paylaşımı, ödül sistemleri gibi yapısal nedenlerden, ya da bilgi aktarımı ile iletişim kanallarındaki yetersizlik gibi iletişimsel nedenlerden veya kişiden kişiye farklılık gösteren kişilik değişkenlerinden kaynaklanabilir.

**b) Biliş ve Kişiselleştirme Aşaması:** Bu aşamada ise potansiyel uyuşmazlık aşamasında beliren çatışma sebepleri, kişilerde bir takım algılamalara ve hissiyatlara neden olur. Çatışma nedenleri kişilerce daha fazla benimsenir, iyi bilinir ve kişiselleştirilir. Potansiyel uyuşmazlık aşamasından gelen bir birikimle ve hayâl kırıklığıyla, bu aşamada streste artış görülür.

c) **Davranış Aşaması:** Yaşanan çatışmanın davranışa dönüştüğü aşamadır. Bu aşamada çatışmanın yaşandığı esnada ya kontrollü ya da saldırgan tutumların sergilendiği davranışlar gözlenir. Örgüt çalışanları veya gruplar arasında rekabet, işbirliği, kaçınma, uzlaşma gibi farklı davranışlar da görülebilir.

d) **Sonuç Aşaması:** Bu aşama ise son aşamadır. Sonuç aşamasında, çatışma sürecinin örgüt üzerinde yarattığı olumlu ve olumsuz sonuçlar gözlenir. Elde edilen sonuçlar, çatışmanın yaşandığı grubun veya örgütün başarısını, verimini arttırıcı veya azaltıcı yönde de olabilir. Davranış aşamasında örgütün çalışanları veya grupları arasında fiziksel veya psikolojik bir şiddet meydana gelmişse, sonuç aşamasında bu durumun yarattığı etkiyle örgütün veriminde ve başarısında azalama olacaktır. Örgüt, amaçlarına ulaşmada da başarısız olacaktır (Can, 2005, s.382).

### Şekil.3 Çatışma Süreci

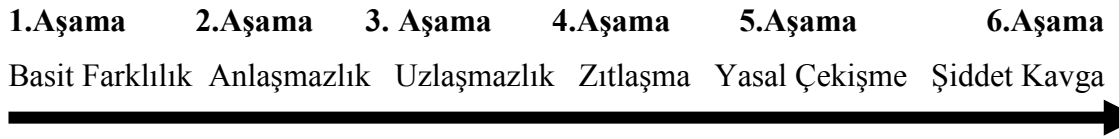


(Can, 2005, s. 382)



Keltner, (1994) ise çatışmayı, basit farklılıktan şiddete kadar uzanan, altı aşamalı bir süreç olarak değerlendirmektedir. Şekil 4’te de görüldüğü üzere çatışmanın yoğunluk derecesine göre basit farklılıklardan doğan anlaşmazlık, uzlaşmazlık, zıtlasma, yasal çekişme ve şiddete kadar varabilmektedir.

#### Şekil.4 Çatışmanın Aşamaları



(Keltner,1994, akt. Karip, 2013, s.14)

Çatışma, durağan bir yapıda olmadığı için gerektiği gibi müdahale edilmeyip yönetilemediğinde bir aşamadan diğerine sıçrayabilir. Bu aşamalar şu şekildedir:

**a) Basit farklılıklar aşamasında,** taraflar arasında ciddi problemler oluşturmayan, değer tutum ve inançlardaki farklılıktan ya da hafif düzeydeki çıkar uyumsuzlıklarından kaynaklanan çatışmalar yaşanabilir. Karşılıklı anlayış ve işbirliği ile çatışmalar çözüme kavuşturulabilir. Ancak dışarıdan müdahale veya üçüncü bir kişinin araya girmesi taraflar arasında gerilimin artmasına ve çatışmanın üst aşamaya sıçramasına neden olabilir (akt.Karip, 2013, s.15).

**b) Anlaşmazlık aşamasında,** taraflar arasında anlaşmazlıklar, çıkarlar kutuplaşmaya dönüşmüştür. İlk aşamadaki uzlaşma yerini pazarlığa bırakmış, taraflar isteklerini kabul ettirebilmek amacıyla kanıtlar aramaya çalışmaktadırlar ve bazen de tehdit edici bir dil kullanmaktadırlar. Üçüncü bir tarafın uzlaştırmasıyla çatışma çözülebilir ya da üçüncü aşamaya taşınabilir (akt.Karip, 2013, s.15).

**c) Uzlaşmazlık aşamasında** ise taraflar arasındaki kutuplaşmalar ve gerginlikler netleşmiştir. Esas çatışmanın yaşandığı evredir. Çünkü taraflar, daha basit düzeyde iken çatışmayı göz ardı etmiş, çatışmadan kaçınmışlardır. Taraflar arasındaki

uzlaşma üçüncü bir tarafın belirlediği koşullara bağlıdır. Bu aşamada “kazan-kaybet” tutumu görülür. Çatışma sürecinde tarafların biri veya ikisi ödün verebilir, uzlaşma sağlanabilir ya da bir taraf kazanabilir. Bu durum da diğer tarafın memnuniyetsizliğine neden olabilir ve taraflar arasındaki gerginlik daha da artarak bir üst aşamaya geçilir (akt.Karip, 2013, s.16).

**d) Zıtlaşma aşamasında,** iletişim çok azdır. Taraflar birbirini dinlemeyecek aşamaya gelmişlerdir. Çatışma, oylama, seçim ya da yansız birinin kararı ile sağlanabilir. ”Kazan- kaybet” tutumu bu aşamada da görülür. Üçüncü bir kişinin oluşturduğu yansız standartlar sonucunda, taraflardan biri kazanır, diğer taraf durumu kabul etmek zorunda kalır. Taraflardan birinin hâlâ durumu kabul etmemesiyle çatışma, yasal çekişme aşamasında çözülmeye çalışılır (akt.Karip, 2013, s.17).

**e) Yasal çekişme aşamasında,** taraflar çatışmaya neden olan konularını, kendilerini savunacak yasal temsilcileri ile yargıçlar önünde belirtirler. Genellikle taraflardan biri kazanır, diğeri ise memnun olmasa bile durumu kabullenir. Böylelikle çatışma konusu, alt düzeydeki aşamalarına geri döner. Tarafların karara uymaması durumunda ise çatışma şiddete dönüşür (akt.Karip, 2013, s.18).

**f) Şiddet ve kavga aşaması,** ise çatışmanın en son ve en yıkıcı aşamasıdır. Taraflar birbirine fiziksel ve psikolojik şiddet kullanır. Amaç, karşı tarafa zarar vermek ya da ortadan kaldırmaktır. Çatışma bu aşamaya gelmişse, tekrardan alt aşamalara düşürülemez (akt.Karip, 2013, s.18). Örgütte en yıkıcı etkiyi yaratan aşamadır.

### **2.1.6.Örgütlerde Başlıca Çatışma Türleri**

Koçel’e (2014) göre örgütlerdeki çatışma türleri, taraflarına göre çatışma, fonksiyonelliğine göre çatışma, ortaya çıkış şekillerine göre çatışma, örgüt içindeki yerine göre çatışma, amaç, rol, kurumlaşmış ve beliren çatışma olmak üzere beş sınıfa ayrılmaktadır (s. 759).

**Çizelge 2.Örgütlerde Başlıca Çatışma Türleri**

<b>Çatışma Türleri</b>				
<b>Taraflar Açısından</b>	<b>Fonksiyonellik Açısından</b>	<b>Ortaya Çıkış Şekline Göre</b>	<b>Örgüt İçindeki Yerine Göre</b>	<b>Diğer Çatışmalar</b>
*Bireyin Kendi İçindeki Çatışma	*Fonksiyonel Olan Çatışma	*Potansiyel Çatışma	*Dikey ve Yatay Çatışma	*Amaç Çatışması
*Bireyler Arası Çatışma	*Fonksiyonel Olmayan Çatışma	*Algılanan Çatışma	*Emir,Komuta Kurmay Çatışması	*Rol Çatışması
*Grup İçi Çatışma		*Hissedilen Çatışma		*Kurumsal Çatışma
*Gruplar Arası Çatışma		*Açık Çatışma		*Duygusal Çatışma

(Demirci, 2002, akt.Yıldızoğlu, 2013, s.20)

### **2.1.6.1.Taraflar Açısından Çatışmalar**

#### **2.1.6.1.1.Bireyin Kendi İçindeki Çatışma**

Kişi, kendinden ne beklendiğinden emin olamadığı ya da kendinden yapabileceğinin fazlasının beklendiği durumlarda bir takım rahatsızlıklar yaşar. Bunlar daha çok, kızgınlık, ya da stres gibi rahatsızlıklardır. Kişinin bu rahatsızlıkları yaşaması bir takım çatışmaları kaçınılmaz kılar (Koçel, 2014, s.761).

Kişisel çatışmanın, en yaygın olanı, rol çatışmasıdır (Ertürk, 2013, s.255). Bu çatışma, kişinin iki ya da daha çok kaynaktan baskı altında tutulmasıyla ortaya çıkmaktadır (Ertekin, 1993, akt.Akçakaya, 2003, s.11).

Ertürk, (2013) bu çatışmayı dört grupta incelemektedir. Bunlar:

**a) Benimseme-Benimseme Çatışması:** Bu çatışma türünde kişinin, iki olumlu ve çekici davranış arasından birini tercih etme durumunda kaldığı durumlarda yaşadığı çelişkidir.

**b) Kaçınma-Kaçınma Çatışması:** Kişinin eşit iticilikteki olay arasından birini tercih etme durumunda kaldığı durumlarda yaşadığı çatışmadır.

**c) Benimseme-Kaçınma Çatışması:** Kişinin istediği bir durumu elde etmeye çalışırken diğer bir taraftan kaçınmaya çalıştığı, bir durumla ilgili verdiği mücadeleden dolayı yaşadığı çatışmadır.

**d) Çoklu Benimseme - Kaçınma Çatışması:** Kişinin yaklaşma-kaçınma çatışmalarının değişik varyasyonları ile karşı karşıya kalması durumunda yaşadığı çatışmadır.(s.256)

Bireylerin kendilerinden beklenene karşılık verememesi, hem bireye hem örgüte zarar verirken diğer taraftan da örgütte yaşanan çatışmayı büyütmektedir (Stoner ve Wankel,1986, akt. Altan, 2010, s.161).

#### **2.1.6.1.2.Bireyler Arası Çatışma**

Bu tür çatışmalar, örgütteki ast ve üstler arasında yaşanan uyuşmazlıklardan çıkabileceği gibi çalışanların kendi aralarında yaşanan uyuşmazlıklardan da çıkabilmektedir (Karip, 2013, s.24). Örgütlerde en fazla yaşanan bireyler arası çatışmalar, ast üst çatışmaları ile kurmay komuta yöneticileri arasındaki kişisel anlaşmazlıklardan kaynaklanan çatışmalardır (Eren, 2014, s.571). Örgütte bireyler arası çatışmaların, en fazla yaşanan çatışma türü olmasının sebebi, çalışanların her birinin amaçlarının, değer yargılarının, dünya görüşlerinin, çalışma metotlarının birbirinden farklı olmasıdır (Tannenbaum, 1961, akt. Koçel, 2014, s. 762).

### **2.1.6.1.3.Grup İçi Çatışma**

Kişilerin, grup tarafından belirlenen normların kabulüne zorlanmasıyla oluşan çatışmalardır. Her grubun kendine ait normları, değer yargıları ve izledikleri yollar vardır. Belirlenen bu normların, grubun bütün üyelerince benimsenmelerini isterler. Grubunun benimsediği değerleri, normları veya izlediği yolu benimsemeyen grup üyesi, grup içinde çatışma yaşayacaktır (Koçel, 2014, s. 762). Bireylerin biraz özgür davranmak istemeleri yaşanan bu çatışmaları biraz daha körükleyecektir (Altan, 2010, s. 161).

### **2.1.6.1.4.Gruplar Arası Çatışma**

“Gruplararası çatışmalar ise, daha çok aynı bölüm yöneticisine bağlı olan grupların birbirleriyle mücadeleye girmelerinden doğar” (Eren, 2013, s.595). Örgütlerde en sık rastlanan çatışma türüdür. Doğrudan doğruya örgüt verimliliğine olumlu veya olumsuz yönde etki eder (Alper ve Diğerleri, 2000, akt.Şimşek, 1999, akt.Akçakaya, 2003, s.11).

Gruplararası çatışma, bir nevi ikili çatışmadır. Ancak birden fazla çalışanın çatışmaya girmiş olması sebebiyle, daha karmaşık bir yapıdadır (Başaran, 1992, s.264).

### **2.1.6.1.5.Örgütler Arası Çatışma**

Örgütün, kendi dışındaki örgütlerle yaşadığı çatışmalardır. İki rakip işletmenin birbiriyle çatışması ya da eğitim sendikaları ile okulun, uygulanan personel politikaları sonucunda çatışması örnek olarak verilebilir (Eren, 2013, s.572).

Örgütler arası çatışma, rekabete, dolayısıyla da örgütlerin daha kaliteli hizmet vermesine kaynaklık edebilir (Şimşek, 2002, s. 297).

## **2.1.6.2.Fonksiyonelliğine (İşlevselliğine) Göre Çatışmalar**

### **2.1.6.2.1.Fonksiyonel Olan Çatışma**

Örgütün amaçlarına ulaşmasını sağlayan çatışmalardır. Alternatif kararların uygun olanının seçilmesinde yaşanan farklılıklar ya da örgüt içi iletişimin iyileştirilmesine yönelik alınan kararlardaki farklılıklar, fonksiyonel çatışmaya örnek olabilecek çatışmalar arasındadır (Koçel, 2014, s.759).

Fonksiyonel çatışmalar sayesinde, yönetimin dikkati örgüt içinde ortaya çıkan sorunlara çekilmiş olur. Böylelikle örgüt içinde yeni eğitim yolları denenerek canlılık ve yenilik gerçekleştirilmiş olur (Ertürk, 2013, s. 259). Ayrıca örgüte dinamizm ve yaratıcılık kazandırarak, örgütün bütünü için yarar sağlanmış olur (Mescon, 1998, akt. Akçakaya, 2003, s.13).

### **2.1.6.2.2.Fonksiyonel Olmayan Çatışma**

Örgütün amaçlarına ulaşılmasını engelleyen çatışmalar, fonksiyonel olmayan çatışmalardır (Şimşek, Akgemici, Çelik, 2001, s.243). Fonksiyonel olmayan çatışmalar, aynı zamanda örgütün işleyişini bozan çatışmalardır. Klasik ve neo klasik yaklaşımlar, örgütteki bütün çalışmaları fonksiyonel olmayan çatışmalar olarak görmektedir. Bu yaklaşımlara göre, çatışmaların varlığı, örgütteki yönetimin yetersizliğinin bir göstergesidir. Modern yaklaşım ise, bütün çatışmalara fonksiyonel olmayan çatışma demenin doğru olmadığını savunur. Bunlardan sadece bir kısmı fonksiyonel değildir görüşündedir (Ertürk, 2013, s.259).

Örgütte yaşanan çatışmaları doğru bir şekilde değerlendirmek, burada tamamen yöneticilerin çatışmalara olan bakış açısına ve çatışmaları ele alış şekline bağlıdır. Yöneticilik becerisine sahip olmayan kişiler, fonksiyonel olan bir çatışmadan örgüt yararına gereği gibi faydalanamayıp onu fonksiyonel olmayan çatışmaya dönüştürerek, örgüte büyük zarar verirler (Altan, 2010, s.161).

### **2.1.6.3.Örgütsel Çatışmanın Ortaya Çıkış Şekillerine Göre Çatışmalar**

Örgüt içinde çatışmalar, ortaya çıkış şekillerine göre, potansiyel çatışma, algılanan çatışma, hissedilen çatışma ve açık çatışma olmak üzere dört sınıfta incelenir (Koçel, 2014, s. 760).

#### **2.1.6.3.1.Potansiyel Çatışma**

Örgütte henüz mevcut olmayan ancak çatışmaya neden olabilecek muhtemel durumların hepsi potansiyel çatışmadır (Ertürk, 2013, s.257). Örneğin kaynakların kıt olması, amaçlar konusunda önemli farklılıklar, sıkı dayanışma içinde bulunan grupların varlığı, çalışanlar arasında potansiyel çatışmanın çıkmasına zemin hazırlayan nedenlerdir (Koçel, 2014, s.760).

#### **2.1.6.3.2.Algılanan Çatışma**

Örgütte çalışanların, çatışmaya konu olan, olay ya da durumları algılama farklılıklarından doğan çatışmalardır (Altan, 2010, s.161). Çatışmanın birinci aşaması, kişilerde hayal kırıklığı ya da kabullenme oluşturuyorsa, algılanan çatışma ortaya çıkmaktadır. Algılanan çatışmada kişi, yanlış algıladığı olayı, ya da hafif türden tehdit edici durumu “bastırma” veya “dikkât mekanizması” yoluyla bastırarak, ihmâl ederek, üstesinden gelmeye çalışır (Kılınç, 1985, s. 112). Çatışmanın ilk aşaması, çatışmayı önleme veya sınırlandırma süreçlerine neden olabilir (Bumin, 1990, akt.Seval, 2006, s.248).

#### **2.1.6.3.3.Hissedilen Çatışma**

Çatışma sırasında tarafların, çatışmaya konu olan olay, durum hakkında kendilerini kızgın, kırgın, endişeli veya patlamaya hazır gibi hissetmeleridir. Aynı

zamanda taraflar, aralarında çatışmanın çıkabileceğini hissedebilir hâle gelebilirler (Koçel, 2014, s. 760).

#### **2.1.6.3.4.Açık Çatışma**

Çatışmanın fiilen ortaya çıkması durumudur. Bu esnada karşılıklı söz dalaşı ya da direkt olarak güce dayalı bir eylem söz konusudur (Ertekin, 1993, s.74).

Bu çatışma türü, davranışı gerçekleştiren kişinin, karşı tarafın amaçları üzerinde yıkıcı bir etki yaratması şeklinde tanımlanabilir (Kılınç, 1985, s.112).

#### **2.1.6.4.Örgütsel Çatışmanın Örgüt İçindeki Yerine Göre Çatışmalar**

Örgütsel çatışmalar, örgüt içindeki yerine göre, dikey ve yatay çatışmalarla, emir-komuta, kurmay çatışmaları olmak üzere iki sınıfta incelenebilir.

##### **2.1.6.4.1.Dikey ve Yatay Çatışmalar**

Dikey çatışma, hiyerarşik olarak ast ile yönetici arasındaki çatışmayı ifade etmekte (Schermerhorn ve diğerleri, 1985, akt. Ertürk, 2013, s. 258), yatay çatışma ise aynı unvana sahip kişiler arasındaki çatışmadır. Bunlar kişisel veya gruplar arası çatışma biçiminde olabilir (Koçel, 2014, s.763). Örneğin okulda, bir öğretmen ile okul yöneticisinin çatışması dikey çatışma iken, iki öğretmenin çatışması yatay çatışmadır.

##### **2.1.6.4.2.Emir, Komuta ve Kurmay Çatışmaları**

Emir-komuta personeli ile kurmay personeli arasında yaşanan çatışmalar, örgütlerde en çok görülen ve bilinen çatışma türüdür (Koçel, 2014, s. 763).



Emir- komuta personeli, örgütlerde bütün yetki ve sorumluluğu taşıyan personeldir. Kurmay personel ise, konusunda uzman ve iyi yetişmiş personeldir. Ancak kurmay personelin, emir-komuta personeli üzerinde yaptırım gücü yoktur. Sadece konularla ilgili yol gösterici ve tavsiye niteliğinde rapor verebilmektedir. Bu tavsiyelere uyup uymamak emir-komuta personelinin inisiyatifine kalmıştır. Emir-komuta personeli, yani dikey yetki sahibi olan yönetici ile kurmay personel arasında yaşanan çatışmalar, üstlendikleri rollerin özelliğinden kaynaklanmaktadır. Kurmay personeli, uzmanlığının ve uygulamaya ilişkin sorumsuzluğunun vermiş olduğu rahatlıkla düşüncelerini özgürce savunabilir ancak buna karşın emir-komuta personeli olan yönetici, verilen tavsiyelerin kendisini başarısız kılacağını düşünebilir, kişiliğine ters düştüğü fikrine kapılabilir (Ertürk, 2013, s.259). Bunların dışında inatlaşabilir ya da güç mücadelesine girişebilir. Yaşanan bu süreçte emir- komuta personeli ile kurmay personel arasında, yetki ve konumdan kaynaklanan çatışmalar yaşanması, kaçınılmazdır. Okulda, eğitim yönetimi alanında doktorasını yapmış bir öğretmen ile okul yöneticisi arasında yaşanan çatışmalar, emir-komuta ve kurmay çatışmasını iyi yansıtacak bir örnektir.

#### **2.1.6.5.Diğer Örgütsel Çatışmalar**

##### **2.1.6.5.1.Amaç Çatışmaları**

Amaç çatışması, örgütteki kişi veya grupların farklı amaçlara sahip olmasıyla yaşanan çatışmadır (Ertürk, 2013, s. 259). Örgütteki amaçlarda kısmi uyumsuzluklar olabileceği gibi, bazı durumlarda tarafların birinin amacının gerçekleşmesi diğerinin amacını tamamen ortadan kalkmasına neden olabilir. Böyle durumlarda amaçlar, uzlaştırılabilir (Karip, 2013, s. 21). Örgütteki kişiler veya gruplar amaçlar konusunda uzlaştırılabilirlerse yaşanan çatışma ortadan kalkar. Böylece örgütteki başarı ve verim artar. (Şimşek, 2002, s. 298)

#### **2.1.6.5.2.Rol Çatışmaları**

Rol çatışması, kişilerin, örgütte oynamak istedikleri rol ile kendilerinden oynamaları beklenen rol arasındaki uyumsuzlukları içermektedir (Koçel, 2014, s. 764). Böyle bir durumda birey iki farklı kaynaktan baskı altında kalabilir. Yöneticilerin her biri çalışandan birbirinden farklı ve çelişen işleri yapmasını bekleyebilir (Ertürk,2013, s.259). Örneğin, iki müdür yardımcısının, öğretmenden birbiriyle çelişen isteklerde bulunması, öğretmenin kendisinden beklenen rolü yerine getirmesinde kafasının karışmasına, rol çatışması ve stres yaşamasına neden olur.

#### **2.1.6.5.3.Kurumsal Çatışma**

Kurumsallaşmış çatışma, tarafların önceden belirlenmiş açıkça ortaya konulmuş kurallara göre hareket ettikleri çatışma türüdür. Bu yüzden tarafların davranışları kestirilebilir durumdadır ve ilişkileri süreklilik gösterir. İşçi sendikaları ile temsilcileri arasında yaşanan çatışmalar kurumsallaşmış çatışma iken bir örgütte personeller arasında yaşanan günlük rutin çatışmalar kurumsallaşmamış çatışmalardır (Karip, 2013, s.22). Kurumsallaşmış çatışmalarda, çatışmanın ortaya çıkması durumunda nasıl hareket edileceği, hangi çözüm yollarının uygulanacağı daha önceden tespit edilmiştir (Koçel, 2014, s. 764).

#### **2.1.6.5.4.Duygusal Çatışma**

Örgütte çalışan her bir kişi, farklı duyguya sahiptir. Bu farklılıklar bazen örgütte büyük bir uyumsuzluğun ve geçimsizliğin yaşanmasına sebep olur. Böyle bir durumda taraflar arasında çatışmalar, kavgalar meydana gelir ve örgütün başarısında ve veriminde düşüşler gözlenir (Şimşek ve Kınır, 2009, s. 49).

### 2.1.7. Çatışmaların Örgüt Üzerindeki Etkisi

Çatışmalar örgüt üzerinde hep aynı etkiyi yaratmazlar. Çatışmalar, örgüt üzerinde olumlu etkiler de, olumsuz etkiler de yaratabilir.

Hendricks'e (1991) göre çatışma, ne pozitif ne de negatiftir. Çatışma, tehlikelerin de, yeni fırsatların da habercisi olabilir. Çatışmanın yönetilmesi ve algılanış şekli, çatışmaların sonuçları üzerinde olumlu veya olumsuz etki bırakmaktadır. Bazen, çatışmalara yıkıcı anlamlar yüklenebilir. Bunun nedeni, geçmişteki olumsuz yaşantılar nedeniyle çatışmaya olumsuz anlamlar yüklenmiş ya da çatışmanın anlamı hakkında yeterli bilgiye sahip olunmamış olabilir. Çatışmanın sonuçları, çatışmanın taraflarının yaklaşımına, çatışmanın niteliğine ve sonuçlara ilişkin toplumsal yargılara bağlı olarak değişebilir (Karip, 2013, s.33).

Okul yöneticilerinin en önemli vazifelerinden biri, okulu amaçlarına ulaştıracak şekilde insan ve kaynakları bütünleştirmektir. Okul yöneticilerinin okulu belirlenmiş amaçlarına ulaştırabilmek için yapmaları gereken şey, örgütteki çatışmaları doğru yöneterek, çatışmanın olumsuz yönlerini örgütün lehine olacak şekilde olumluya çevirmektir (Nural ve diğerleri, 2012, s.199). Okulun yararı için çatışmanın olumlu yönlerinden faydalanmaktır. Bu şekilde hareket eden yönetici, örgütü ve bireyleri amaçlar etrafında birleştirip, eğitimde kalitenin artmasına, verimliliğe, kaynakların doğru ve yerinde kullanılmasına, örgütte olumlu bir iklimin oluşmasına, motive olmuş mutlu çalışanların olmasına katkıda bulunacaktır.

Çatışmaların örgüt üzerinde bıraktığı olumlu ve olumsuz etkiler aşağıda belirtildiği şekildedir:

#### 2.1.7.1.Çatışmanın Olumlu Sonuçları

Çatışmanın örgüt üzerindeki olumlu etkileri aşağıdaki gibidir (Baysal&Tekarslan, 1999, s.316-317, Başaran, 1992, s.266, Eren, 2014, s. 564, Karip, 2013, s. 36).

- Çatışma ile çağın gerisinde kalmış işlemler, görevler, yapılar ve amaçların sorgulanması ve değiştirilmesi için gerekli ortam oluşabilir.

- Çatışma ile çatışan bireyler ve taraflar, kendi bilgilerinin, yeteneklerinin ve kapasitelerinin farkına varma, değerlendirme sonucunda eksik yanları saptama ve bunları giderme fırsatlarına sahip olabilirler.
- Çatışma sayesinde kişiler veya taraflar, gerçek duygu ve düşüncelerini açıklayacaklarından, kendilerini daha rahat hissedeceklerdir ve bunun sonucunda da daha iyi ilişkiler kurabilirler.
- Çatışma sırasında taraflar, kendi haklılıklarını kanıtlamak için bütün yaratıcılıklarını ortaya koyacaklarından, orijinal ve iyi fikirler oluşabilir.
- Çatışmalar, bireylerin veya tarafların karşıt görüşleri de dinlemelerine ve daha az benmerkezci olmalarına katkı sağlayabilir.
- Gruplar arası çatışmalar, görev başarımı için gereken enerji ve motivasyonu arttırabilir.
- Uzun zamandır sürüncemede kalan sorunlar üzerine gidilerek, örgütsel ve bireysel sorunlar incelenecek, çözüm için enerji harcanıp, dikkatler bu yöne çekilebilir. Bu sayede bireysel ve örgütsel, gerilim azalıp rahatlama sağlanabilir.
- Çatışma ile biçimsel yapıdaki eski liderlik tarzının eksikleri ortaya çıkacak ve belki bu sayede yeni bir liderlik tarzı ortaya çıkabilir.
- Çatışma, insan doğasında var olan saldırganlık dürtülerinin tatminine yardımcı olabilir.
- Çatışma, örgüt içinde yetki dağılımının dengesini sağlayabilir.
- Çatışma, örgüt kaynaklarının daha dengeli dağılımına katkı sağlayabilir.

### **2.1.7.2.Çatışmanın Olumsuz Sonuçları**

Çatışmanın örgüt üzerindeki olumsuz etkileri aşağıdaki gibidir (Rahim, 1992, akt. Karip, 2013, s.41, Başaran, 1992, s.266, Aksoy ve diğerleri, 2005,s.370-371).

- Çatışma, taraflardan ya da bireylerden birinin bedensel, zihinsel veya ruhsal sağlığını olumsuz etkileyebilir.
- Örgütsel amaçlardan sapmaya neden olabilir.

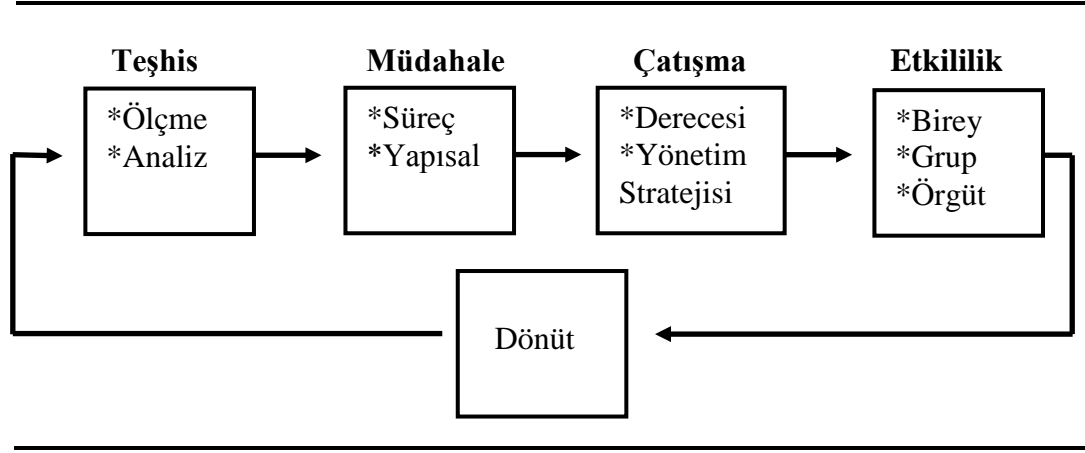
- Güvensizlik ve şüpheliğin hakim olduğu bir ortamın oluşmasına yol açabilir.
- Örgütteki kaynakların (zaman, para vs) gibi kaynakların boşa harcanmasına neden olabilir.
- Örgüte karşı adanmışlık ve bağlılık da azalma görülebilir.
- Örgütsel morali ve tatmini azaltarak, verimin düşmesine yol açabilir.
- Çatışma, örgütte düşmanlık ve saldırganlık hislerinin artmasına sebep olabilir.
- Çalışanların birbirlerinin davranışlarını sürekli olumsuz olarak değerlendirmesine yol açabilir.
- Çalışanlarda stres ve işten bıkkınlık oluşturabilir.
- Tarafların veya bölümlerin kendi yaptıklarını hep doğru, karşı tarafın yaptıklarını ise sürekli yanlış olarak yorumlamalarına neden olabilir.

### **2.1.8.Çatışma Yönetimi**

Örgütteki yaşanan uzlaşmazlığı belli bir sonuca yöneltmek için çatışan tarafların veya üçüncü bir tarafın bir dizi eylemde bulunmasıyla çatışma yönetimi gerçekleşir. Bu eylemler, çatışmanın sona erdirilmesine de, çatışma sürecinin etkilenmesine de yardım edebilir. Aynı şekilde çatışma yönetimiyle, yaşanan çatışmalar, barışçıl ve uzlaşmacı bir yönde çözüme kavuşabilir veya çatışan taraflardan biri diğerine üstünlük kurabilir (Ross, 1993, akt. Karip, 2013, s.43).

Çatışma yönetiminin başarılı olabilmesi için öncelikle yönetici tarafından çatışmanın teşhisinin iyi yapılması gerekmektedir. Örgütte açık bir şekilde görülmeyen çatışmaya, yöneticiler tarafından herhangi bir müdahalede bulunulmaz. Ancak çatışma açık ve net bir şekilde örgütte ortaya çıktığında, yöneticiler çatışmayı, acil önlemler alarak çözmeye çalışır. Bu şekilde tam teşhisi yapılmayan çatışmaların doğru ve etkili bir şekilde yönetilmesi de şüphelidir (Gordon, 1993, akt.Akkirman,1998 s.4). O hâlde yönetici, çatışmayı etkili bir şekilde yönetebilmek için çatışmayı iyi teşhis etmelidir. İyi bir teşhis yapabilmesi için de çatışmanın nedenlerini, çatışmanın taraflarını, tarafların veya kişilerin amaçlarını ve isteklerini iyi belirlemesi gerekmektedir.

## Şekil.5 Örgütsel Çatışmayı Yönetme Süreci



(Rahim,M.A.,1993, akt,Karip, 2013, s.44)

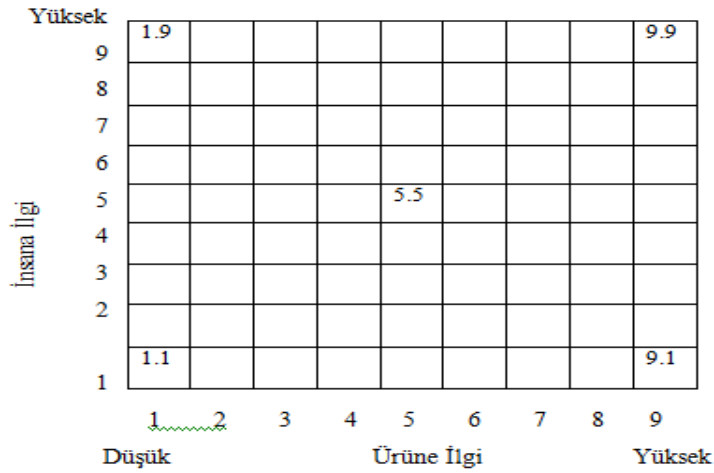
Şekil.5’te de görüldüğü üzere, örgütte yaşanan herhangi bir çatışmaya müdahâle etmeden önce yöneticinin yapması gereken ilk iş, çatışmayı teşhis ederek tanımlanmasıdır. Çatışmanın niteliği, düzeyi, tarafların çatışma sırasında içinde buldukları yaklaşım, detaylı bir şekilde analiz edilmelidir. Yöneticinin, doğru teşhis yapmadan müdahalelerde bulunması, çatışma yönetme sürecinde “üçüncü tip hata” olarak adlandırılan, “doğru problem yerine yanlış problem çözümü” hatasına yol açar. Müdahale aşamasında, çatışma yönetme sürecinde kullanılacak yaklaşım veya yaklaşımlar belirlenir. Süreç ve yapısal yaklaşımlarından biri ya da aynı anda ikisi de tercih edilebilir. Süreç yaklaşımında, örgütsel etkililik için tarafların liderlik, çatışma yönetme becerilerinin geliştirilmesi ve aynı zamanda çatışma yönetim stratejilerinin değiştirilmesi amaçlanır.Yapısal yaklaşımda ise, yine örgütsel etkililik için hiyerarşi iş bölümü, ödüllendirme sistemi, işlemler gibi örgütün yapısal özelliklerinden kaynaklanan çatışmaların, yapısal özelliklerin değiştirilmesiyle yönetilmesi amaçlanır. Problemin etkili bir şekilde çözülmesi için çatışmanın derecesi, tarafların çatışma yönetme stratejileri, çatışmanın birey, grup ve örgütün etkililiğine etkileri değerlendirilip iyi analiz edilmesi gerekir. İyi teşhis edilen ve müdahale aşamasında doğru yaklaşımların seçildiği çatışma yönetim sürecinde, örgütte sağlıklı bir düzeyde çatışmanın varlığı korunur ve tarafların uygun çatışma yönetme stratejileri seçmelerine olanak tanınır. Bunun en iyi göstergesi dönüt aşamasında örgütsel verimin artıp artmamasıdır (Karip, 2013, s.44).

### 2.1.8.1.Çatışma Yönetim Stilleri

Örgütsel çatışmaya ilk dikkat çeken Marry Parker Follett, klasik (geleneksel) yaklaşımçı olmasına rağmen, çatışmayı olumlu bir şekilde yönetmenin farklılıkları kabul etmekten geçtiğini savunmuştur. Çatışmayı bir savaş olarak değil de farklılıkların görüntüsü şeklinde yorumlayan Follett, çatışmayı yönetmede üç stilden bahsetmiştir. Bunlar, “hakimiyet, uzlaşma ve bütünleşme”dir. Kısa ve basit dönemlerde en etkili çatışma çözme stiline “hükmetme”, örgütü başarıya götürecek, bir sinerji yaratacak, en ideal ve etkili stiline ise “bütünleşme” olduğunu savunmuştur (Medcalf ve Unwick 2003; Graham, 1994, akt.Üngüren&diğerleri, 2009, s.39).

Blake ve Mouton’un (1964) yöneticiler için geliştirdiği çatışma yönetme stili beş ayrı davranış biçiminden oluşmaktadır. Bunlar, geri çekilme, yumuşatma, baskı yapma, uzlaşma ve problem çözmedir (Blake ve Mouton, 1964, Burke, 1970, akt.Sökmen&Yazıcıoğlu, 2005, s.7). Şekil.6’da görüldüğü üzere yatay eksen ürüne, üretime verilen önemi ifade ederken, dikey eksen ise insana verilen önemi ifade etmektedir. Her iki eksen de önem derecesine göre 1’den 9’a kadar numaralandırılmıştır ve 9 en yüksek puandır. Yönetici **baskı yapma** (9,1) stilinde üretime önem vermekte, **yumuşatma** (1,9) stilinde ise insana önem vermektedir. Buna göre hem insana hem de üretime önem veren en optimal stil **problem çözme** (9,9) stildir.

Şekil.6 Blake ve Mouton Çatışma Çözümleri Ölçeği

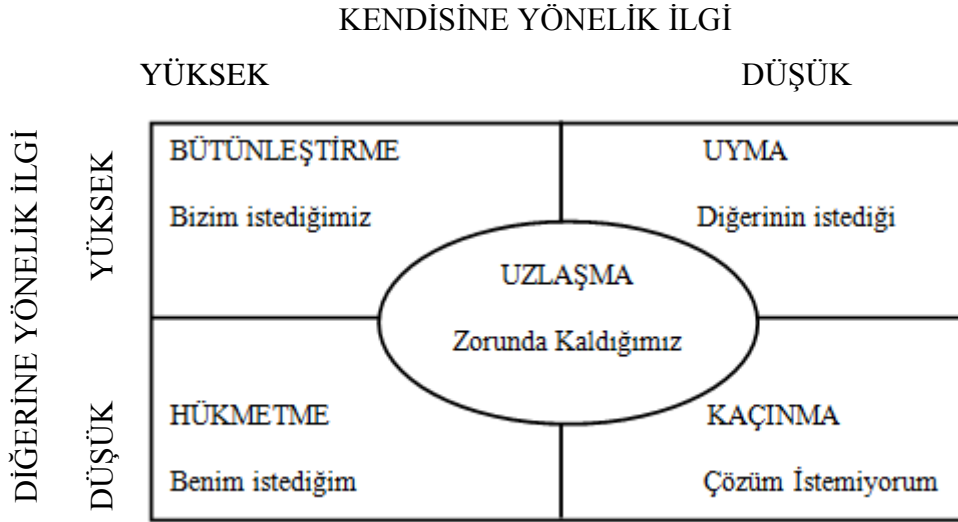


(Gümüşeli, 1994, s.81)

Blake ve Mouton'un geliştirdiği model, insana ve üretime verilen önem olmak üzere iki boyutludur. Blake ve Mouton'un geliştirdiği iki boyutlu bu model Rahim ve Bonoma tarafından "kendine ilgi" ve "başkalarına ilgi" olmak üzere yeniden yorumlanmıştır (Moberg, 1998, akt.Yıldızoğlu, 2013, s.31).

Rahim ve Bonoma'nın çatışma yönetme stillerinden birincisi, tarafların kendi ilgi ve ihtiyaçlarının karşılanmasına verdikleri önemin derecesini, ikincisi ise karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarının karşılanmasına verdikleri önem derecesini "yüksek" veya "düşük" olarak göstermektedir. Kendine ilgi ve başkalarına ilgi boyutları, tarafların çatışma sırasında kullandıkları çatışma stiline belirleyicisi olmaktadır. Şekil 7'de de görüldüğü üzere bu iki boyutun keşiştiği yerlerde, tümleştirme (bütünleştirme), ödün verme, uzlaşma, hükmetme ve kaçınma stilleri ortaya çıkmaktadır.

**Şekil.7 atışma Yönetme Stilleri Modeli**



(Rahim,M.Aflazur ,1994, akt.Karip, 2013,s.63)

Rahim tarafından geliştirilen kaçınma, hükmetme, uyma ve bütünleştirme (tümleştirme) atışma stilleri aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmaya çalışılmıştır.



### **2.1.8.1.1. Kaçınma**

Tarafların hem kendi hem de karşı tarafın ilgi, istek ve ihtiyaçlarına önem vermedikleri, sorumluluktan kaçınma yaklaşımıdır. Dolayısıyla, her iki tarafta kaybettiği için kaybet-kaybet yaklaşımı olarak da nitelendirilmektedir (Sökmen ve Yazıcıoğlu, 2005, akt.Üngören ve diğerleri,2009, s.40).

Yönetici, kaçınma stiliyle, çatışma yönetiminde pasif bir rol oynar. Yöneticinin pasif davranması, çatışan taraflarda bir tatminsizlik duygusu oluşturur. Aynı zamanda, alınacak kararlar da gecikir (Şimşek, 1999, s.288).

Yöneticinin, çatışmada, açık bir taraf olarak yer almaması, çatışmaya müdahalede bulunmak istememesi, çatışmayı çözmez (Koçel, 2014, s.772).

Kaçınma stilinde yöneticinin esas beklentisi, çatışmanın ileride kendiliğinden çözüleceği yönündedir. Yöneticinin çatışmaya herhangi bir müdahalede bulunmaması, küçük çaplı çatışmaların çözümü için bazen olumlu sonuçlar verse de uzun vadede örgütsel etkililiği azaltmaktadır (Seval, 2006, s.252).

Ancak yöneticilerin çatışma sırasında bazen kaçınma stilini kullanmaları etkili sonuçlar da doğurabilmektedir. Kaçınma stilini sadece taraflar arasında iletişimin gerçekleşmeyeceği kadar yüksek gerilimin olduğu anlarda (Karip, 2013, s.67) zaman ve emek harcamanın önemsiz olduğu durumlarda, çatışmanın, taraflarca çözülebileceği hâllerde (Koçel, 2014, s.772) kullanmak etkilidir.

### **2.1.8.1.2. Uyma ( Yumuşatma, Ödün Verme)**

Uyma veya yumuşatma stili olarak da ifade edilmektedir. Uyma, çatışan taraflar arasında ortak değerlere, hususlara veya çıkarılara vurgu yapılması, çatışmaya neden olan farklılıkların geri plâna itilmesi, dikkatlerden uzak tutulmasıdır. Bu stili kullanan yöneticiler, örgüt içinde yaşanan çatışmaları, yönetirken tarafları birleştirmeye ve bütünleştirmeye çalışırlar.Birleştirmeye ve bütünleştirmeye yönelik olarak, örneğin “kaderimiz birleşik” , “bir aile gibiyiz” sözlerini kullanırlar. Bu sözler, yumuşatma stratejisiyle ilgilidir (Koçel, 2014, s.773).

Uyma stili ile farklılıklar üzerinde durmaktan vazgeçilerek benzerlikler üzerine odaklanılır .Astlar ve üstler arasında yaşanan çatışmalarda, astların çatışmayı idare etmek amacıyla “durumu kurtarma” stratejisi izledikleri görülebilir (Kozan, 1994, akt.Karip,2013, s.65).

Yönetici, taraflara kısa vadeli çıkarlar yerine uzun vadeli çıkarların getireceği yararları işaret ederek, yaşanan çatışma durumunun vahim ve acil bir durum olmadığını gösterir. Vaziyeti olduğundan daha iyi göstermeye çalışır. Ancak burada yönetici, çatışmanın esas nedenlerine inmediğinden, izlediği yumuşatma stratejisi geçici bir çözüm olacaktır ve ileride çatışma tekrar gündeme gelecektir (Eren, 2014, s.576).

Uyma stili, karşı tarafla ilişkinin sürdürülmesinin, ilgi ve ihtiyaçların doyurulmasından daha önemli olduğu durumlarda etkili olmaktadır. Eğer karşı tarafla çatışmayı devam ettirmek, ilişkilere zarar verecekse, karşı tarafın isteklerini kabul etmek ve öncelikli olarak karşı tarafı tatmin edecek bir çözümde anlaşmak daha uygun olacaktır (Karip, 2013, s.66).

### **2.1.8.1.3. Uzlaşma**

Ödün ya da taviz verme stili olarak da bilinen bu yöntem, her iki tarafın kendi fikir ve görüşlerinden ödün vererek, karşı tarafın da görüş ve fikirlerine hak vermesini esas alır (Eren, 2014, s.576).

Kendi amaçlarından fedakârlık yapan her iki taraf, orta bir noktada buluşur. Bu stilde, çatışmanın açık, kesin bir galibi veya mağlubu yoktur. Verilecek olan tavizler, tarafların güçlerine bağlıdır. Uzlaşma stili de kaçınma ve ödün verme stilleri gibi çatışmalara geçici çözümler üretir.Kısa bir süre sonra tarafların yeniden çatışması muhtemeldir (Koçel, 2014, s.774).

Uzlaşma stili, kaçınma stiline benzemekle beraber uzlaşma stiline en ayırt edici farkı taraflardan her ikisinin de kendisi için önemli gördüğü bir konuda özveride bulunmasıdır (Aydın, 2000, akt.Arslantaş, 2012, s.560).

Ödün vermede, tarafların bir süreliğine da olsa ortak bir noktada bulunmaları şeklinde gerçekleşir. Ödün verme stiline, taraflar uyma stiline göre

daha az ödün vermektedir. Her iki tarafın da ilgi ve ihtiyaçlarının doyurulması esas olduğundan, bu stilde “kazan-kazan” düşüncesi hakimdir. Uzlaşma stilinin kullanılabilmesi için tarafların kendi ilgi ve isteklerine önem vermelerinin yanı sıra karşı tarafın ilgi ve isteklerini de dikkate almaları gerekmektedir. (Karip, 2013, s.68)

#### **2.1.8.1.4. Hükmetme ( Güç Kullanma, Zorlama)**

Başkalarından çok kendine ilgiyi yüksek tutan hükmetme ya da diğer adıyla güç kullanma stilinde “kazan-kaybet” stratejisi hakimdir. Kişi kendi iddiasını gerçekleştirmek amacıyla baskı yapar ve her türlü yolu dener. Bu yüzden karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarına önem vermez. Sadece kendi istek, ilgi ve ihtiyaçlarını önemser (Rahim, 1985, akt.Gümüşeli, 1994, s.93).

Çatışmanın ast ve üst arasında olması durumunda ise, üst, astı kendi isteklerine uymaya zorlar. Formal olarak emretme yetkisi olmayan tarafların yaşadığı çatışmalarda ise, bir taraf diğerine blöf yaparak, yanıltarak veya bir üst aracılığıyla baskı kurarak isteklerini yaptırmaya zorlayabilir. Hükmetme stili, yetkici yönetim anlayışının yaşandığı kurumlarda görülmektedir (Karip, 2013, s.66). Çatışmanın çözümlenmesi adına gücünü ve otoritesini sonuna kadar kullanır. Bu anlayışı benimseyen yönetici “burada amir benim, bu iş şu şekilde olacaktır” şeklinde ifadelerde bulunur. Taraflardan biri kazanırken diğeri kaybeder. Yönetici tarafından çatışmaya getirilen çözüm, her iki taraf açısından da kabul edilir. Taraflardan birinin çözümü kabul etmemesi, yöneticinin yasal yaptırımını kullanmasına ve yeni çatışmaların yaşanmasına sebep olur (Koçel, 2014, s.773).

Hükmetme stilinin yöneticiler tarafından sıklıkla kullanılması, çalışanların örgütsel bağlılık, motivasyon ve morallerinin azalmasına neden olmaktadır (Genç, 2009, s. 59).

Hükmetme stili, çatışmaların kısa sürede çözümlenmesine olanak tanımaktadır. Ancak uzun vadede, verimi düşürdüğü için örgütsel etkililik üzerinde olumsuz etkiler görülmektedir (Karip, 2013, s.67).

### 2.1.8.1.5. Tümüleştirme (Problem Çözme, İşbirliği)

Problem çözme, işbirliği veya bütünüleştirme olarak da adlandırılan tümleştirme stili, tarafların birbirlerinin istek, ihtiyaç ve ilgilerine önem verdikleri, kazan – kazan stratejisinin hakim olduğu çatışma çözme stilidir. Çatışan taraflar, karşı karşıya gelerek gerçek problemin ve nedenlerinin ne olduğu üzerinde tartışır. Bu stilin temel kuralı “ kartların ortaya konması” dır (Karip, 2013, s.64).

Yönetici de burada bir araya getirdiği tarafların, çatışma konusunu yüz yüze, açık ve ayrıntılı olarak tartışmalarını sağlar. Bu şekilde taraflar kendi durumlarını ve karşı tarafın durumunu bütün netliğiyle görebilir. Taraflar anlaşma sağlayana kadar tartışmalar devam eder (Koçel, 2014, s.772).

Açıklık, bilgi alışverişi, farklılıkların araştırılması, bu stilin temel özellikleridir (Öztaş&Akın, 2009, s.15).

Taraflar, soruna iyi niyetle yaklaşır ve inatlaşmazlarsa, yapılan tartışmalar olumlu sonuçlar verir. Bu stil daha çok tarafların yeterli bilgilere sahip olmadıkları, birbirleriyle çok yoğun bir etkileşim ve iletişimin olmadığı durumlarda sonuca götürür (Eren, 2014, s.577).

Bazı sınırlılıklarına rağmen tümleştirme, örgütsel çatışmayı çözmeyi amaçlaması bakımından diğer stillerden farklıdır. Bu stilin en üst niteliği, temeldeki nedenlere inerek çatışmayı çözümlemesidir (Aydın, 1998, s.318).

Türkiye’deki yöneticiler, yatay konumdaki yöneticilerle çatışmalarda daha çok bütünüleştirme stilini kullanırken, astlarıyla olan çatışmalarda hükmetme stilini kullanmaktadırlar (Kozan, 1994, akt. Karip, 2013, s.65). Çünkü astlarla olan çatışmalarda, bütünüleştirme stiline kullanılması zayıflık ve kararsızlık göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Karip, 2013, s.65).

Keçecioglu’na (1999) göre yöneticiler, bütünüleştirme stilini kullanırken bazı hususlara dikkat etmelidir. Bunlar:

- Bilgi paylaşımını sağlamalıdır.
- Çatışmaların çözümünde sorunların temelini inmelidirler.
- Her iki tarafın da her zaman kazanabileceği çözümler üretmelidirler,
- Çatışan tarafların anlamadan, yargılama ve eleştirmelerinin önüne geçmelidirler.

- Yeni yöntem ve tekniklere açık olmalıdırlar.
- Varılan kararları gözden geçirerek, doğruluğundan emin olmalıdırlar.(Öztaş&Akın, 2009, s.15)

### 2.1.8.2.Uygun Çatışma Yönetme Stilinin Seçimi

Rahim'e (1992) göre en uygun çatışma stilinin belirlenmesinde aşağıdaki üç soruya cevap aranmalıdır:

- Seçilen stilin örgütsel etkililiğe katkısı var mıdır?
- Bu stil, toplumsal gereksinimleri karşılamakta mıdır?
- Örgüt çalışanlarının etik ve moral ihtiyaçlarını karşılamakta mıdır?(akt.Karip, 2013, s.69)

Genel olarak, bütünleştirme ve uzlaşma stilleri stratejik sorunların çözümünde kullanırken, itaat etme, kaçınma ve hükmetme stilleri ise taktik sorunların çözümünde veya günlük, rutin iş ve işlemlerin çözümünde kullanılmaktadır (Karip, 2013, s.69). Çizelge 3'te çatışma yönetim stillerinin her birinin uygun olduğu ve olmadığı durumlar detaylı olarak verilmiştir.

### Çizelge 3. Çatışma Yönetimi Stillerini Kullanmanın Uygun Olduğu ve Uygun Olmadığı Durumlar

UYGUN OLDUĞU DURUMLAR	UYGUN OLMADIĞI DURUMLAR
<b>BÜTÜNLEŞTİRME</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Konu karmaşık.</li> <li>* Çözüm için görüşlerin sentezi gerekli.</li> <li>* Çözüm için karşı tarafın katkısı gerekli.</li> <li>* Problem çözme için yeterli zaman var.</li> <li>* Bir taraf problemi tek başına çözemez.</li> <li>* Ortak bir problemi çözmek için tarafların sahip olduğu kaynaklara ihtiyaç var.</li> </ul>	<b>BÜTÜNLEŞTİRME</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Problem basit</li> <li>* Acilen karar verilmesi gerekli</li> <li>* Diğer taraf sonuçla pek ilgilenmiyor.</li> <li>* Diğer taraf problem çözme becerilerine sahip değil.</li> </ul>

---

**UYMA**

- \* Taraflardan biri kendisinin yanlış olabileceğini düşünüyor.
- \* Konu diğer taraf için daha önemli.
- \* Bir taraf , diğerinden gelecekte elde edeceği bir şeyler karşılığında bazı şeylerden vazgeçmeye razı.
- \* Taraflardan biri diğerine göre daha zayıf.
- \* İlişkinin devamlılığı önemli.

---

**UYMA**

- \* Konu sizin için çok önemli.
- \* Haklı olduğunuza inanıyorsunuz.
- \* Diğer taraf yanlış ya da haksız.

---

**HÜKMETME**

- \* Konu basit, önemsiz.
- \* İvedilikle karar verilmesi gerekli.
- \* Hoşa gitmeyen bir karar uygulanacak.
- \* Astlarla baş edebilmek için gerekli.
- \*Diğer tarafın alacağı hoşa gitmeyecek bir Kararın size maliyeti çok yüksek.
- \* Astlar karar için gerekli yeterliklere sahip değil.
- \* Konu sizin için çok önemli.

---

**HÜKMETME**

- \* Konu karmaşık.
- \* Konu sizin için önemli.
- \* Her iki taraf eşit güce sahip.
- \* İvedilikle karara ihtiyaç yok.
- \* Astlar yüksek düzeyde yeterliğe sahip.

---

**KAÇINMA**

- \* Konu basit, önemsiz.
- \* Diğer tarafla karşı karşıya gelmenin olumsuz etkileri, çözümün sağlayacağı yararlardan daha fazla.
- \* Durulma süresine ihtiyaç var.

---

**KAÇINMA**

- \* Konu sizin için önemli.
- \* Karar sizin sorumluluğunuzda.
- \* Taraflar geri adım atmaya isteksiz ve çözüm zorunlu.
- \* İvedilikle çözüm gerekli.

---

**UZLAŞMA**

- \* Tarafların amaçları birbirini dışlıyor.
- \* Her iki taraf eşit ölçüde güçlü.
- \* Görüş birliği sağlanamıyor.
- \* Bütünleştirme ve hükmetme stratejileri başarısız.
- \* Karmaşık bir soruna, geçici bir çözüm İhtiyacı var.

---

**UZLAŞMA**

- \* Bir taraf diğerinden daha güçlü.
- \* Sorun, problem çözme yaklaşımı gerektirecek kadar karmaşık.

---

(Rahim, 1992, akt.,Karip, 2013, s.71)

### **2.1.8.3. Diğer Çatışma Yönetme Yolları**

#### **2.1.8.3.1.Çatışmaya Taraf Olan Kişileri Değiştirme**

Yöneticiler, örgütün amaçları doğrultusunda çatışmaları yönetebilmek için çatışmaya taraf olan kişileri değiştirebilirler. Bu değişimi sağlayabilmek için taraflardan birini başka bölümlere naklederler veya belli bir süreliğine eğitim ve geliştirme programlarına gönderirler. Eğitim ve geliştirme programlarına göndermedeki temel amaç, kişilerin tutum, algılama ve davranışlarını değiştirmektir. Bu yol daha uzun ve masraflı olmasına karşın, ilk yola göre daha iyi sonuçlar vermektedir (Koçel, 2014, s.774).

#### **2.1.8.3.2.Kura Çekme**

Yönetici, tarafların hepsine hak verdiği zaman, onların belli bir konu üzerinde uzlaşmalarını istiyorsa, “şanslarına veya kaderlerine razı olma” yaklaşımını öne sürer (Eren, 2014, s.576). Kura çekme yoluyla taraflar arasındaki çatışmaya son verilir. Ancak bu yöntemin etkili olabilmesi için tarafların, kura sonuçlarını önceden kabul edeceklerini belirtmeleri gerekir. Bu yöntemde de çatışmaya neden olan problem kesin olarak çözülmediği için örgüt içindeki çatışmalar devam edecektir (Seval, 2006, s.253).

#### **2.1.8.3.3.Hakeme (Üçüncü Tarafa) Başvurma**

Çatışmaya taraf olanlar kendi aralarında anlaşamadıklarında ve yönetici tarafları anlaşmaya ikna edemediğinde üçüncü bir kişi veya grubun hakemliğine başvurulur. Hakemliğine başvuru olan kişi veya grup, her iki tarafın da güvenini ve saygısını kazanmış olmalıdır. Aksi takdirde, bir taraf, hakemin çözümünü kabul etmez ve çatışma çözülemez. Hakem ise her iki tarafı dinleyip, sorunu iyice soruşturarak kararını verir (Middelmist&Hitt,1981, akt.Ertürk, 2013, s.271).

#### **2.1.8.3.4. Örgütsel İlişkileri Değiştirme**

Çatışmaya neden olan ilişkileri ortadan kaldıracılabilmek için örgütsel yapı ve işleyişte bir takım düzenlemeler yapılır. İş akışları değiştirilir, iş tanımlamaları yeniden yapılır veya yeni bölümler kurulur. Çatışma nedeni olan işler, farklı bir bölüme aktarılır. Bu şekilde çatışma çözümlenmeye çalışılır (Koçel, 2014, s.774).

#### **2.1.8.3.5. Meşgul Etme**

Yönetici, çatışan taraflara çok fazla iş vererek onları meşgul etme yolunu dener. Böylece taraflar çatışmaya zaman bulamazlar. Bu yöntem, çatışmalara geçici bir çözüm getirmektedir. Çünkü taraflar, iş dışında çatışmalara devam edebilirler (Eren, 2013, s.602).

#### **2.1.8.3.6. Politik Araçlar**

Yönetici, örgütteki taraflara, çatışmadan vazgeçmeleri durumunda, bazı vaatlerde bulunur. Taraflar ise, verilen bu vaat karşısında, yeni imkânlarla sahip olacakları için çatışmadan vazgeçerler. Taraflar verdikleri belli ödünler neticesinde, bir takım olanaklara kavuşurlar. Ayrıca bu yöntemde, taraflardan herhangi birisi için kazanma ve kaybetme durumu söz konusu değildir. Politik araçlar yöntemi, çatışmayı tamamen bitirmese de taraflar belli oranlarda tatmin edildiği için çatışmayı zararsız düzeye indirir (Ertürk, 2013, s.272).

#### **2.1.8.3.7. Ortak Amaçlar Belirleme**

Yönetici, çatışan tarafları üstesinden zor gelinebilecek amaç veya amaçlar etrafında birleştirerek, onlardan işbirliği yapmalarını ister. Bu şekilde taraflar, başka kişi veya grupların işbirliğine ihtiyaç duyarlar (Can,2005, s.384).



## **2.2. PROBLEM VE PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ İLE İLGİLİ KURAMSAL ÇERÇEVE**

Bu bölümde, bir taraftan problem ve problem çözme nedir? sorularına yanıt aranırken diğer taraftan problem çözme süreci ve aşamaları, problem çözme becerisi ve önemi, problemlerin sınıflandırılması, okul yönetiminde karşılaşılan problemler, problem çözme stilleri, problem çözmeye ilişkin kuramlar ve problem çözme başarısını etkileyen etmenlere değinilecektir.

### **2.2.1.Problem ve Problem Çözme**

#### **2.2.1.1.Problem Nedir?**

Bireyin içinde bulunduğu karışık durum olarak da nitelendirdiğimiz problem, günlük yaşantımızın her anında ortaya çıkabilecek bir durumdur. Öğretmenin verdiği ödev, bir arkadaşımızın yönelttiği bir soru, ayakkabımıza yapışan sakız gibi karşı karşıya kaldığımız, hem zihinsel hem de fiziksel pek çok durum, problem olabilir. Karşılaşılan belirsizlik veya güçlük durumunu ortadan kaldırmak için problem çözülmeye çalışılır. İster fiziksel isterse zihinsel bir güçlük, engel veya belirsizlik olsun, bütün problemlerin çözümü zihinsel bir süreci gerektirir (Gelbal, 1998, s.167).

Problem ile ilgili literatür taraması yapıldığında birden çok farklı tanıma rastlanmaktadır. “Problema” sözcüğünden gelen “problem” kelimesi Latince bir sözcüktür. Sözcük, öne çıkan engel manâsına gelen “proballo” kelimesinden türemiştir. Arapça’da ise problem kelimesi “mesele” anlamına gelmektedir. Günümüz Türkçesi’nde ise “sor” kökünden türetilen ve problem kavramına karşılık olarak kullanılan “sorun” sözcüğü de yaygın olarak kullanılmaktadır. Sorun, öğrenilmesi, bir sonuca varılması gereken, sıkıntılı ve engelli durumu ifade etmektedir (Kalaycı, 2001, s.8).

TDK’ye göre problem, matematik kurallar veya teoremler yardımıyla çözülmesi istenen, sorun, mesele olarak tanımlanmıştır.([www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr))

John Dewey'e göre problem, insan zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şeydir (Gelbal, 1991, s.167).

Van De Walle'ye (1994) göre problem, sonucu zor, belirsiz bir sorudur. Çözümü araştırma ve tartışma gerektiren, kişinin çözümü bulma konusunda hazırlıksız fakat istekli olduğu bir durumdur (akt.Altun, 2000, s.27).

Bingham'a (1998) göre problem, kişinin istediği hedefe ulaşmak için topladığı mevcut güçlerinin karşısına çıkan engel iken, Morgan'a (1999) göre ise problem, bireyin ulaşmak istediği hedefe, engellenmesi sonucunda yaşadığı çatışmadır (akt. Güçlü, 2003, s.272).

Adair ise (2000) problemi, "problem, sizin önünüze atılmış, sizi engelleyen bir durumdur" diye tanımlamış ve problemin çözümünde yapılması gereken tek şeyin, çözüm için bekleyen hâli hazırdaki bütün elemanların yeniden düzenlenmesi olduğunu belirtmiştir (akt., Aksoy, 2003,s.83).

Püsküllüoğlu problemi (sorun) "üzerinde düşünölmeye değen ve çözüm getirilmesi, olumlu ya da olumsuz bir sonuca ulaştırılması gereken durum", "sıkıntı veren durum, dert", "bilimsel yöntemlerle çözülmek üzere ortaya atılan soru", ve "çözömsüz kalan her türlü güçlük" olarak tanımlamaktadır (1996, s.1376).

Chi&Glase'e göre (1985) problem, "bir hedefe ulaşmaya çalıştığımız ve de bu uğurda araçları bulmanız gereken bir durumdur" (akt.,çeviri edit.,Şahin, 2011, s.196).

Problemi, Karasar, "bireyi, fiziksel ya da düşönsel yönden rahatsız eden, kararsızlık ve bir'den çok çözüm yolu olasılığı görölen her durum bir problemdir" şeklinde tanımlamaktadır (2005, s.54).

Altun'a (a) göre (2000) problem:

- Zor ya da sonucu belirsiz bir durumdur. Araştırma, tartışma veya bir düşünme meselesidir. Zihin egzersizi gerektirir.
- Problem bir iştir, öyle ki:
  - Kişi problemin çözümünü bulmak için istek ve ihtiyaç duymalıdır.
  - Kişi, çözüm bulma konusunda hazırlıksızdır.
  - Kişi, çözüm bulabilmek için bir girişim geliştirmek zorundadır.(s.88)

Yapılan literatür araştırması doğrultusunda, problem ile ilgili yapılan tanımların ortak özellikleri şu şekilde özetlenebilir:

- a) Problem, kişi için sıkıntı yaratan bir güçlük ve engel durumudur.
- b) Kişide çözüm için ihtiyaç ve istek oluşturur.
- c) Zihinsel bir süreçtir.
- d) Kişinin daha önce hiç karşılaşmadığı ve çözüm için herhangi bir hazırlığının olmadığı durumdur.

### 2.2.1.2.Problem Çözme Nedir?

Problemler, hayatın her yerinde ve alanında varlığını sürdürür. İnsan ise karşılaştığı hayatın kaçınılmaz gerçeği olan problemleri çözmek zorundadır. Bunun için önce problemin varlığını kabul etmeli sonra problem çözme sürecini iyi işletmelidir.

Bir problemle karşı karşıya kalındığında, problemin anlaşılması çok önemlidir. Kişi, anlayamadığı problemi çözemez, çözüm önerisi getiremez veya herhangi bir strateji uygulayamaz. Problem çözme, “Ne yapılacağının bilinmediği durumlarda yapılması gerekeni bilmektir” (Altun (a), 2000, s.88).

Nitekim, Altun’un bu düşüncesi D’Zurilla ve Goldfried’in (1971) düşüncesini destekler niteliktedir.

D’Zurilla ve Goldfried,(1971) dünyada en iyi problem çözenlerin, problemin özünü en iyi anlayanlar olduğunu belirtmişlerdir. Kişi problem ile ilgili ne kadar çok bilgiye sahipse çözüm kolaylaşmaktadır. Burada önemli olanın, kişinin problemden kaçınmayarak problemi görmesi ve kabullenmesidir (akt. İskender ve diğerleri, 2004, s.74).

Stevens, (1998) problem çözmeyi, bir takım koşulları, tercih edilen başka bir duruma dönüştürme süreci olarak tanımlarken, Kneeland, (2000) ise problem çözmeyi, olması gereken durum ile mevcut durum arasındaki farkı ortadan kaldırma süreci olarak tanımlamıştır (akt. Aksoy, 2003, s.84).

Zihinsel bir süreç olan problem çözme, herhangi bir eyleme sebep olan çeşitli seçeneklerden birini seçme sürecidir.(Kaya, 1999, s.94)

Problem çözme, insan gereksinimlerinin doyurulmasının önündeki engelleri kaldırma çabasıdır (Başaran, 2000,s.86).

Evans'a (1991) göre problem çözme, uygun eylemi seçerek, mevcut durumdan, istenen duruma ulaşmayı sağlama çabasıdır (akt.Keleş, 2000, s.8).

Heppner ve Krouskopf, (1987) problem çözmeyi içsel ve dışsal istek ve arzulara uyum için bilişsel ve etkili davranışsal süreçler olarak tanımlarken, Bingham (1998) belirli bir amaca ulaşmak uğruna karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik bir süreç olarak, Morgan, (1999) ise karşılaşılan engeli aşmanın en iyi yolunu bulma olarak tanımlar. Problem çözme, kişinin problemin varlığını hissettiği andan başlayıp çözüm buluncaya kadar geçirdiği süredir (akt.Güçlü, 2003, s.272).

Erdoğan'a (2014) göre sorun çözme bir alışkanlıktır. Bu alışkanlığa sahip olmayan yönetici, bir sorunla karşı karşıya kaldığı zaman, kendi iç dünyasına göre tepkide bulur ve bu durumda yeni sorunların oluşmasına neden olur (s.57).

Bursalıoğlu, (2013) ise problem çözmeyi (sorun) yönetimin kalbi ve yönetsel bir süreç olarak tanımlamaktadır (s.80).

Yönetsel sürecin en önemli basamağı olan karar sürecinin kapsamını, problemler (sorunlar) oluşturur. Yönetici, karar veren, problemlere çözüm arayan ve üreten kişidir. Yöneticiyi de örgütteki diğer kişilerden ayıran ve hiyerarşik olarak statüsünü belirleyen en önemli özelliği, eylemleri yani kararlarıdır (Açıklan, 1998, s.51).

Yönetsel süreç olan karar süreci ile problem çözme sürecinin aşamaları özdeşdir. Çünkü ikisi de bilimsel bir yöntemle dayandırılmak zorundadır ve teknik bir konudur. Karar süreci ile problem çözme sürecinin aşamaları çok az farklılıklarla birbirine benzemektedir (Başaran, 1996, s.30).

Bingham,(2004) problem çözme sürecindeki önemli noktaları şu şekilde belirlemiştir (akt.Akkaya, 2012, s.24).

- Etkili problem çözme, kapsamlı bir süreçtir.
- Kişilerin, problemi çözeceklerine yönelik umutlarının olması önemli bir husustur.
- Etkili problem çözme, önemli bir sorunun varlığının hissedilmesi, oluşan gerginliğin, sarf edilen çabanın olumlu bir çözüm yoluna transfer edilmesidir.
- Problemler, bir fırsat, ileriye taşıyıcı vesile olarak görülmelidir.
- Problem çözme süreci, kendine güven ve cesaret ile başlar.

- Etkili problem çözüme, güç bir durumla baş edebilme amacıyla, geçmiş yaşantıları, duyguları ve izlenimleri onlardan faydalanacak şekilde harekete geçirmek ve kaynaştırmaktır.
- Problem çözüme, öğrenilmesi ve geliştirilmesi gereken bir yetenektir. Zaman, çaba, enerji, alıştırma isteyen, yaratıcılığı, duyguyu, irade ve eylemi kendinde birleştiren bir beceridir.

### 2.2.1.3. Problem Çözüme Süreci ve Aşamaları

Kneeland (2001), birçok insanın, dünyaya problem çözüme yeteneğiyle donanmış olarak geldiğini düşünür. Fakat problem çözümenin gerçekten önemini anlayarak eğitim almış, az sayıda insan vardır. Arnold (1992) ise problem çözümünde ilk olarak analiz etme ve karar verme becerisinin önemli olduğunu belirtir ve daha sonra kişilerin problem çözüme ve karar verme yöntemlerini geliştirmelerine, yetiştirilme tarzları, kişilikleri ve okulda öğrendiklerinin katkı sağladığını ifade eder. Bütün bunlardan yola çıkarak problem çözüme becerisi de öğrenilebilir bir beceridir. Bu yüzden bu becerinin geliştirilebilmesi problem çözüme sürecinin öğrenilmesine bağlıdır (akt.Güçlü, 2003, s.273).

Problem çözüme süreci hakkındaki görüşler ikiye ayrılmaktadır. İlk görüşe göre problem çözümünde kişinin geçmişinin, ikinci görüşe göre kişinin problemi, olayı anlamasının önemli olduğudur. Çağdaş yönetimde ise yönetici “sorun çözücü” olarak algılanmaktadır. Bu şekliyle değerlendirildiğinde yönetim, “sorun çözümlenme sanatı”dır (Kocaoğlu, 1992, akt.İskender ve diğerleri, 2004, s.75).

Bugün kullanılan problem çözüme süreci, John Dewey tarafından geliştirilen problem çözüme sürecinin biraz değişmiş biçimidir. Bu süreçte öncelikle problem araştırılır (inteliğens), çözüm için olası eylemler keşfedilerek geliştirilir (design), ve son olarak bu eylemlerden en uygun olanı seçilir (choose) (Erdoğan, 2014, s.58).

Problemi çözüme süreci, problemi tanımlama ve anlama, varsayımsal olarak bir çözüm şekli belirleme, çözüm şeklini doğrulayan kanıtlar bulana kadar

deneme gibi etkinlikleri içeren bir tür düşünme ve uygulama sürecidir (Oğuzkan, 1993, s.135).

Problem çözme sürecinde kişi, en akılcı çözüm yolunu ve nasıl davranması gerektiğini belirlemelidir. Bu aşamada yaşanan kararsızlık, bireyin problem çözme becerilerinin zayıflamasına neden olabilmektedir. Diğer taraftan bireyin günlük hayatında karşılaştığı problemleri çözmesi, güçlükler karşısında direnç kazanmasını sağlamaktadır (Sardoğan ve diğerleri,2006, s.80).

Stevens (1998) problem çözmenin aşamalarını şu şekilde sıralamaktadır (akt.Güçlü, 2003, s.274).

- Problemin anlaşılması,
- Gerekli bilgilerin toplanması,
- Problemin köküne inilmesi,
- Çözüm yollarının ortaya konulması,
- En iyi çözüm yolunun seçilmesi,
- Problemin çözülmesi.

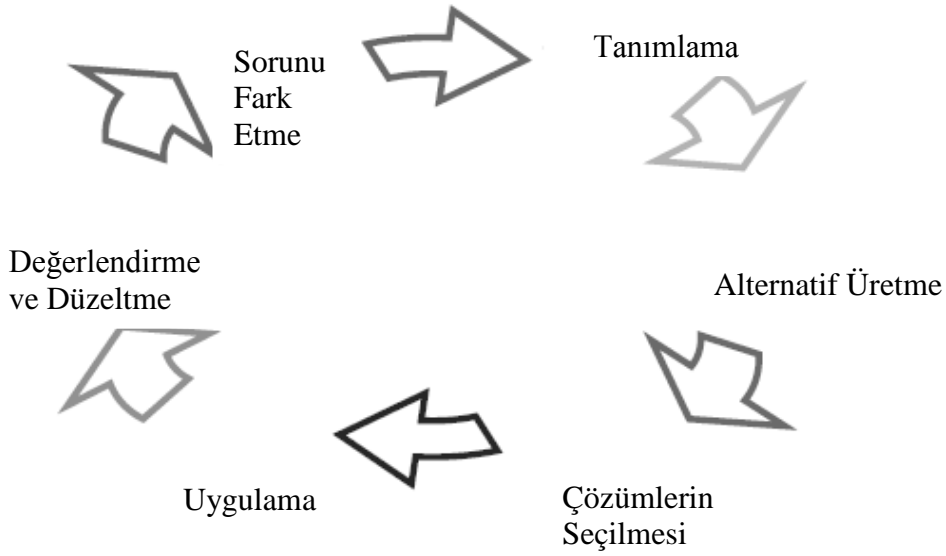
Bilim adamları yaptıkları araştırmalarla birçok problem çözme modelleri geliştirmişlerdir. Bunlar aşamalı ve yapılandırılmış modellerdir. Napier ve Gershenfeld'e göre (1993), beynimizin sol tarafı mantıksal ve rasyonel düşünmemizi sağlar. Bu yüzden problem çözme becerimizden beynimizin sol tarafı sorumludur. Yapılandırılmış problem çözme modelini her türlü probleme uygulamak mümkündür (akt.Öğülmüş, 2001, s.47).

Şekil 8'de de görüldüğü üzere rasyonel modele göre sorun çözme aşamaları altı adımda gerçekleşir. Bunlar:

- 1) **Sorunun Fark Edilmesi:** İlk aşamadır.Bu aşamada, doğal veya sistematik incelemeler sonucunda bir şeylerin yolunda gitmediği fark edilir.
- 2) **Sorunun Tanımlanması:** Sorunun kimlerle ve neyle ilgili olduğunun anlaşıldığı aşamadır. Sorunun yapısıyla ilgili bilgiler toplanır, bu bilgiler ışığında, problem yeniden ifade edilir.
- 3) **Alternatiflerin üretilmesi:** Problemin çözümüyle ilgili bütün farklı görüşlerin ortaya konulduğu aşamadır.

- 4) **Çözümlerin seçilmesi:** Üretilen bütün çözüm yollarının güçlü ve zayıf yönleri ortaya konularak bunlardan en uygun olanının seçildiği aşamadır.
- 5) **Uygulama:** Seçilen çözüm yolunun uygulandığı aşamadır. Çözümün uygulanabilirliği mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır.
- 6) **Değerlendirme ve Düzeltme:** Uygulama sırasında oluşan dirençlerin, gerekli düzeltmelerin yapıldığı ve çözüm yolunun diğer bütün alternatiflere açıldığı aşamadır.

### Şekil.8 Sorun Çözme Süreci



(Napier ve Gershenfeld, 1993, akt.Öğütölmüş, 2001 s.47-48)

Başaran'a (1982) göre sorunun tanımlanması aşamasında, sorunu çözen yönetici aşağıdaki üç durumdan birine yönelebilir:

- a) Sorunu geçmişte yaşadığı soruna benzeterek, aynı doğrultuda hareket etmeye yönelebilir.
- b) Bir ikilem karşısında kalarak, doyurucu olmayan ancak zorlayan iki çözümden birini seçmeye yönelebilir.
- c) Kendini bir açmazla karşı karşıya bulup, yaklaşımlarını, görüşlerini kökten değiştirecek bir çözüme yönelebilir.

Yukarıdaki yönelimlerden ilki kolay yaklaşım, ikincisi geçici çözüm, sonuncusu ise gerçekleştirilmesi zor ama kurumların ömrünü uzatan bir yaklaşımdır (akt.Erdoğan, 2014, s.59).

D’Zurilla ve Goldfried ( 1971) problem çözüme sürecini, tanımlanabilen beş aşamaya ayırmışlardır. Heppner’in (1987) de problem çözüme süreci D’Zurilla ve Goldfried ‘ın sürecine çok benzemektedir. Bunlar:

- 1) **Genel yaklaşım:** Bireyin belli bir çözümü benimsemesini ve reddetmesini sağlayan, destekleyici veya engelleyici nitelikte olan, bireyi belli bir biçimde davranmaya iten zihinsel süreçtir.
- 2) **Problem tanınması:** Problemin tanımlandığı ve problem hakkında bilgilerin toplandığı aşamadır. Yapılan araştırmalar, başarılı problem çözümlerinin, problem hakkında fazla bilgiye sahip kişiler olduğunu göstermiştir.
- 3) **Seçeneklerin yaratılması:** Bireyin geçmiş yaşantıları, deneyimleri kullanma yetisiyle birlikte birden fazla seçenek oluşturmaktır. Yapılan araştırmalar, başarılı problem çözümlerinin, problemleri belli bir süreliğine bir tarafa koyduklarını ve sonra tekrar problemin çözümüne döndüklerini belirlemiştir. Bu metot sayesinde problem çözüme sürecinde duygusal ve engelleyici uyarıcılar devre dışı kalmaktadır.
- 4) **Karar verme:** Bu süreç birçok çözüm seçeneğinden birinin seçildiği karar aşamasıdır. Verilen karar bir sonuca neden olacağı için, problem çözüme sürecinin en önemli aşamasıdır.
- 5) **Değerlendirme:** Problem çözüme aşamasının son aşamasıdır. Eylem plânının uygulandıktan sonra, belli bir standartla karşılaştırılmasıdır. Bir nevi eylemin uygulamaya konulduktan sonra test edilmesidir. Bu aşama olmazsa birey, sorun çözümü ile ilgili doğru çözümler keşfetmek yerine, hareket yönü belirsiz bir performansı sürdürebilir (Derin, 2006, s.25).

Çağdaş yönetim anlayışına göre “sorun çözücü” olarak algılanan yöneticinin, okulda karşılaşılan problemleri en etkili ve en kısa zamanda çözebilmesi için problem çözüme sürecini, aşamalarını çok iyi bilmesi ve aynı zamanda



uygulaması gerekir. Okulda meydana gelen problemleri etkin bir biçimde çözemeyen yönetici, hedeflediği amaçlara ulaştıramadığı için okula, daha sonra motivasyon, stres, kaygı düzeyini arttırdığı için çalışanlara ve son olarak kendisine zarar verir.

#### **2.2.1.4.Problem Çözme Becerisi ve Önemi**

Kişiler, hayat boyunca, karşılaştıkları problemleri çözebildikleri sürece mutlu, huzurlu ve sağlıklı bir hayat sürerler. Hayattan tat almaları da bu bağlamda problem çözme becerisine sahip olmalarına bağlıdır (Saracaloğlu ve diğerleri, 2001, s.123).

Problem çözme becerisi “bir amacımız olup da ona nasıl ulaşacağımızı bilmediğimiz zaman, ne yaptığımızdır” (Tüner, 1999, akt.Düzakın, 2004, s.17).

Senemoğlu’na (2003) göre, problem çözme becerisi, çözüme ulaştıracak kuralların edinilip, tekrar birleştirilerek, problemin çözümünde kullanılma düzeyidir. Problem çözme becerisi sayesinde, birey veya grup içinde yaşadığı çevreye daha etkin bir şekilde uyum sağlar. Çevreye uyum sağlama durumu, insanların problem çözme becerisini kazanmalarını gerekli kılar (akt.Ünsal, 2010,s.y.).

Hayatın her yönünü ilgilendiren ve bir yaşama biçimi olan problem çözme, bireye bağımsızlık kazandırmanın yanında, bu bağımsızlığın sorumluluğunu almayı, organize düşünmeyi, muhakeme etmeyi ve yaratıcı düşünmeyi de kazandırır (Aksu, 1991,akt.Baykul, 1992, akt.Sezgin, 2011,s.26).

Problem çözmek, kişilere birçok yarar sağlamaktadır. Keenan’ a göre problem çözenin kişiye sağladığı yararları aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür:

- 1) Problemlerin üstesinden gelmeyi öğretir.
- 2) Çıkması muhtemel problemlerin önceden kestirilmesini sağlar.
- 3) Problem çıkacağı anlaşıldığında, yaratıcı fikirlerin oluşturulmasını sağlar.
- 4) Çözüm bulmada başarıyı artırır.
- 5) Karar aşamasında kişinin kendine güvenmesini sağlar.
- 6) Tartışmayı engelleyerek harekete geçirir (akt.Güçlü, 2003, s.y).

Watts'a (1991) göre problem çözme becerilerini aşağıdaki gibi sınıflandırmak mümkündür: (akt.,Akkaya,2012,s.28-29)

#### **Çizelge 4. Problem Çözme Becerileri**

---

<b>Keşif Yetenekleri</b>	<b>Sayısal Yetenekler</b>
* Problemi ayırt edip tanımlama	* Tahmin etme, kestirme
* Problemin belirgin niteliklerini görme	* Ölçme
* Çözüm yolları üretme, çözümü sınıama ve doğrulama	* Sayısal ilişkileri kavrama
* Sonuç çıkarma	* Şekilleri ve yapıları kavrama
	* Sayısal işlemleri yapabilme

---

<b>Gözlem Yetenekleri</b>	<b>İnceleme, Düzenleme Yetenekleri</b>
*Gözlenen varlıkların ve olayların renk, şekil büyüklük, dağılım, vb. gibi niteliklerini görme.	* Bilgi bulma ve toplama
* Doğru ve duyarlı gözlem yapma	* Bilgileri sınıflama, sıralama, diğer yöntemlerle işleme
* Gözlem verilerini kaydetme, sınıflama, sıralama	* Zamanı iyi kullanma
* Gözlemleri yorumlama	* Bilgileri yorumlayıp kanıtları değerlendirme

---

<b>Pratik Beceriler</b>	<b>Hayal Yetenekleri</b>
*El becerileri	*Kendini başka yerde, zamanda ve rolde görebilme
*Araç kullanma becerileri	*Deneyimleri sonunda hayalleri yeniden düzenleme
*İletişim becerileri	
*Sözlü ifadeyi, yazılı metinleri, grafik ve diğer sembolik materyalleri doğru anlama	
*Yanlış anlaşılmaya yer bırakmadan sözlü, yazılı, diğer sembolik yollarla düşündüğünü anlatma	

---

<b>Sosyal nitelikler:</b>
*Başkalarıyla iletişim kurma
*Başkalarıyla ortak çalışma
*Fikirleri çeşitli şekillerde ifade etme
*Diğer kişilerin görüşlerini dikkate alma
*Sözel olmayan iletişim biçimlerini tanıma

---

Heppner, Baumgardner ve Jakson, (1985) problemlerini etkili bir şekilde çözemeyen kişilerin, etkili problem çözme becerisine sahip kişilere kıyasla daha güvensiz ve kaygılı, daha fazla duygusal problemleri olduğunu gözlemiştir. Ayrıca başkalarının beklentilerini karşılamada zayıf kaldıkları ortaya çıkmıştır. Heppner ve Baker, (1997) etkili problem çözememenin kişilerde psikolojik uyumsuzluklara, stres verici durumlara neden olacağını da bulmuştur (akt.Buluç ve diğerleri, 2011, s.557).

Problem çözme becerisi, adeta yöneticiliğin mihenk taşı gibidir. Çünkü, yöneticilerin en temel görevlerinden biri problemleri çözmektir. Yöneticinin başarısının ölçütü, problemleri ne kadar iyi çözüp çözemediğiyle ilgilidir. İnsan hayatının en kaçınılmaz durumu olan problemler olmasaydı, yöneticilere gerek de kalmazdı (Bedoyere, 1995, akt.Turan, 2007, s.61).

Problem çözme becerisini, okulu yöneten kişiler açısından değerlendirdiğimizde, okuldaki öğrenci, öğretmen, yardımcı personel, veli arasında uyum, işbirliği olmazsa, ayrıca okuldaki araç gereç, derslik, bina ve bahçe eksiksiz olarak tam kapasiteyle kullanılmazsa eğitim ve öğretimin etkililiği azalacaktır. Etkililik azaldıkça, verim azalacaktır ve uyum sıkıntıları başlayacaktır. Okulun bütün bu dinamiklerinde oluşmaya başlayan problemler, yöneticilerin karşısına çözmeleri gereken problemler olarak çıkmaya başlayacaktır. İnsanın var olduğu her yerde problemin kaçınılmaz olduğunu kabul etmesi gereken yöneticinin, karşılaştığı problemleri iyi anlaması ve becerilerini kullanarak çözmesi gerekecektir.

Okul yöneticisinin, problemleri çözerken bazı özelliklere sahip olması gerekir. Zeki, çalışkan, sosyal, bilgili, kendine güvenen bir kimse olmasının yanı sıra etkili iletişim becerilerine de sahip olmalıdır. Bununla birlikte karşılaştığı probleme çözüm aramadan önce problemin farkına vararak doğru anlayan, problem çözme becerisine sahip olan ve kriz anlarında soğukkanlı davranan bir kişi olması gerekmektedir (Çelikten, 2001, s.229). Koberg ve Bagnal (1981) ise problem çözme becerisine sahip kişilerin özelliklerini şu şekilde sıralamışlardır; esnek ve yaratıcı düşünürler,yenilikçidirler, fikir ve kararlarını açıkça belirtirler, ilgi alanları geniş, cesaretli, maceracı, kendine güvenen, nesnel, eleştirel bir yapıya sahip, enerji dolu ve üreticidirler (akt,Dinçer, 2013, s.50).

### 2.2.1.5.Problemin Sınıflandırılması

Problemler, boyutlarına, ortaya çıkardığı sonuçların somut, niceliksel veya kişisel-toplumsal oluşuna göre sınıflandırılabilir. Somut problemler kavramından daha çok özelliklerin belli olduğu ve kanıtlandığı matematiksel problemler anlaşılmaktadır. Somut problemlerde, problem hakkında verilen bilgiler, olası çözüm yolları ve amaçlar mevcuttur. Kişisel-sosyal problemler ise gerçek hayattaki kişisel problemleri ve kararları içeren, nitelikleri çok da açık olmayan problemlerdir (Güçlü, 2003, s.274).

Benzer olarak Heppner'de (1871) problemleri, “gerçek hayatta yer alan kişisel problemler” ve “kuramsal problemler” olarak sınıflandırmıştır. Böyle bir sınıflandırmaya giderken problemin yaşanabilirliğini esas almıştır. Kişisel problemler, gerçek hayatta karşımıza çıkan sosyal- maddesel problemleri içerirken, kuramsal problemler, verilen bilgilerden hareketle, çeşitli formüllerin kullanıldığı, kâğıt kalem problemleridir (akt.Sezgin, 2011, s.19).

Problemler, yapısına göre sınıflandırıldığında, “iyi yapılandırılmış problemler” ve “iyi yapılandırılmamış problemler” olarak ikiye ayrılmaktadır. İyi yapılandırılmış problemlerin tek bir çözümü varken, iyi yapılandırılmamış problemlerin tek bir doğru cevabı yoktur. Daha çok günlük hayatta karşımıza çıkan problemlerdir (Aksoy, 2003, s.86).

Güçlü'ye (2003) göre problemler gerektirdikleri tepkiye ve performansa göre üç sınıfa ayrılır.

- a) Hâlihazırdaki isteklere veya krizlere karşı ertelenebilir tepkiler gerektiren, problemler.
- b) Alışılmışı karşı, karmaşık tepkiler gerektiren problemler.
- c) Tek bir probleme karşı çok yönlü tepkiler gerektiren problemler (s.274).

### 2.2.1.6.Okul Yönetiminde Karşılaşılan Problemler

Okulun yönetiminde rol oynayan öğeler iç ve dış öğelerdir. İç öğeler, okulu meydana getiren, yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, memur ve yardımcı

personeller, yani kısaca onun yapısında bulunan öğelerdir. Dış öğeler ise, okulun yapısında olmayan ancak okulu dolaylı yoldan etkileyerek, yönetimde rol oynayan, veliler, baskı grupları ve liderleri, yönetim yapısı, iş piyasası ve merkez örgütüdür (Bursalıoğlu, 2013,s.39).

Okul yöneticisinin görevi kendisine gelen okulun içinden veya dışından gelen sorunları çözmektir. Bu görev adeta yöneticinin örgütteki varlık sebebi gibidir.

Okul, çevresiyle sürekli bir iletişim ve etkileşim hâlinindedir. Bazı problemler (sorunlar), okula çevresinden gelir. Çünkü çevre sürekli bir değişim ve gelişim içindedir. Okulun ise bu değişime ve gelişmeye ayak uydurması gerekmektedir. Çevreyle ilişkilerin yeniden düzenlenmesi sorunlar yaratır. Bazı sorunlar ise okulun kuruluş bozukluklarından meydana gelir. Hiçbir örgüt kusursuz kurulmamakla birlikte, başlangıçta iyi kurulmuş örgütler de zaman içinde eskir, yapı ve işleyişinde bir takım problemler oluşmaya başlar. Yapı ve yönetimden kaynaklanan eğitim sorunları, okulun en önemli sorunlarıdır. Bazı problemler ise örgütte çalışanlar arasındaki çatışmalardan kaynaklanır (Başaran, 1994, s.29).

Problemlerden yüzleşmekten kaçınmak, potansiyel bir sorunun gerçekleşmeyeceğini ümit etmek, kaçınılması gereken bir davranıştır. Çünkü problemler kendiliğinden ortadan kalkamayacağı için tanımlanma aşamasının ve alternatif çözüm yollarının yönetici tarafından çok iyi belirlenerek ortaya konması gerekmektedir. Problemlerle birlikte yaşamak, problemleri çözüme kavuşturmaktan daha zordur. Bu yüzden her daim problemlerle karşılaşacak olan yönetici, sakin düşünerek ne yapması gerektiğine karar vermelidir. Yönetici, problemleri, yeni şeyler öğreten durumlar olarak görmeli, zaman kaybetmeden sistematik bir şekilde alarak, çözmek için gayret sarf etmelidir. Aksi yönde yapılan her davranış, yöneticiyi yanlışla götürecektir (Başar, 2000, s.8).

Problem çözme veya karar verme sürecinde olan yöneticinin uyguladığı tek bir yaklaşımın en iyi yaklaşım olmadığı bilinciyle hareket etmesi ve duruma uygun en iyi stratejiyi belirlemesi gerekir. Bu bağlamda da yöneticinin bilgisi, yöneticilik tecrübesi ile olay ve kişileri analiz becerisi ön plâna çıkmaktadır (Aslanargun ve diğerleri, 2012, s.353).

### 2.2.1.7. Problem Çözme Stilleri

Problem çözme stilleri, problemi ele alırken, belirli bir şekilde tepki verme eğilimi olarak tanımlanmaktadır. Problemi çözme aşamaları olarak değerlendirilmemelidir (Wu ve diğerleri, 1996, akt.Dinçer, 2013,s.51).

Problem çözme konusunda yapılan çalışmalar, bireylerin probleme yaklaşım ve problem çözme stil ve becerileri açısından farklılıklar olduğunu göstermektedir. Kendini problem çözmede yeterli algılayanların daha girişken ve daha olumlu benlik algısına sahip oldukları görülmüştür (Şahin ve diğerleri, 1993, akt.Çam & Tümkaya,2008, s.4).

Problem çözme stilleri kişiden kişiye değişkenlik göstermekle beraber araştırmacılar da problem çözme ile ilgili stiller geliştirmişlerdir.

D’Zurilla ve diğerleri (2004,1998) problem çözme stillerini beş boyutta incelemiştir (akt.Koç ve diğerleri,2015, s.371-372). Bunlar:

- 1) Probleme Olumlu Yönelme
- 2) Probleme Olumsuz Yönelme
- 3) Akılcı Problem Çözme
- 4) Dürtüsel/Dikkatsiz Yaklaşım
- 5) Kaçınmacı Yaklaşım

“Probleme Olumlu Yönelme” stilinde yapıcı bilişsel kurgu yani kendini yeterli bulma ve pozitif sonuç beklentisi vardır. ”Probleme Olumsuz Yönelme” stilinde ise fonksiyonel olmayan bilişsel-duygusal şemalar, düşük özgüven ve negatif sonuç beklentisi söz konusudur. “Akılcı Problem Çözme” stilinde, etkili problem çözme becerilerinin sistematik, rasyonel ve akılcı bir biçimde uygulanması görülür. “Dürtüsel/Dikkatsiz Yaklaşım” stilinde ise problem çözme çabası fazla düşünülmeden, ani hareketlerle yapılır. “Kaçınma” stilinde erteleme, aktif olmama, pasiflik durumları görülür ve problemin çözümü için fazla çaba harcanmaz (Dinçer, 2013, s.51).

Heppner ve Petersen, (1982) tarafından geliştirilen problem çözme envanterinde, ölçülebilen problem çözme stilleri;

- a) Problem çözüme güveni
- b) Kişisel kontrol
- c) Yaklaşma-kaçınma olarak değerlendirilmiştir.(akt.Çam& diğerleri, 2008, s.3)

Ancak ölçek Nail Şahin, Nesrin Şahin ve Paul Heppner (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlandığında altı boyut ortaya çıkmıştır.Bu boyutlar yakından incelendiğinde;

- 1) Aceleci Stil:** Bu yaklaşım, bireylerin problemlerini fazla düşünmeden iç tepkisel olarak çözmelerini, problemle ilgili diğer etmenleri dikkate almamalarını ifade eder.
- 2) Düşünen Stil:** Problemin çözümüne mantıklı ve düşünülerek varılmasıdır.Problemin sonucuyla ilgili seçenekler dikkatli bir biçimde ölçülüp tartılır.
- 3) Kaçıngan Stil:** Problem üzerinde düşünmekten kaçınıldığında benimsenen stildir.Problemin çözümüyle ilgili bilgi toplayıp toplamadığını, çözümün başarısız olması durumunda problemle başa çıkma noktasında, şüpheye düşüp düşmediğini, problemi çözdükten sonra neyin işe yarayıp neyin yaramadığını düşünüp düşünmediğini belirler.
- 4) Değerlendirici Stil:** Bu stili tercih eden kişiler, çözüm yolunu denedikten sonra ortaya çıkan sonuç ile ortaya çıkmasını bekledikleri sonucu değerlendirir, çözüme ulaşmak için olası bütün yolları düşünürler.
- 5) Kendine Güvenen Stil:** Problemi çözüme konusunda kendine olan güveni ifade eden stildir.
- 6) Planlılık Stili:** Bireyin karşılaştığı sorun hakkında plân yaparak, plânını yürüttüğü stili içermektedir (akt.Dinçer, 2013, s.52), (Tetik&Açıkgöz,2013,s.90).

## 2.2.2.Problem Çözmeye İlişkin Kuramlar

### 2.2.2.1.John Dewey'in Yansıtımlı Düşünce Kuramı

Dewey'e göre (1993) yansıtımlı düşünme, bilgi ve inançların varlığından hareketle, birbiriyle ilişkili fikirlerin nedenleme yapılarak sıralanmasını içeren aktif ve kasıtlı süreçtir. Yansıtıcı düşünme, tereddüt etme, durumdan kuşkulama, zihinsel güçlük içirme, sorgulama, şüpheyi giderecek materyal bulma gibi düşünme adına uygulanan işlemlerden ayrılmaktadır. Dewey, yansıtımlı düşünme kuramının beş aşamadan oluştuğunu, bu aşamaların belirli bir sırayla ilerlemek zorunda olmadığını ancak aşamaların birbiriyle uyumlu olması gerektiğini belirlemiştir. Beş aşama, öneriler, problem, hipotezler nedenleme ve test etmedir.

- 1) **Öneriler:** Bireyin kafa karıştırıcı bir durumla karşılaştığında, zihninde oluşan, fikir ve olasılıklardır. Öneriler arttıkça, düşünmeye olan ihtiyaç da artar. Öneriler daha sonraki sorgulama süreçlerinde enerji kaynağıdır.
- 2) **Problem:** Kafa karıştıran bir durumda, parçaların yerine büyük resmi görmedir.
- 3) **Hipotez:** Önerilerin göz önünde tutularak neler yapılabileceğinin ortaya çıkarılmasıdır. Hipotez aşamasında, daha fazla gözlem yapma ve bilgi üzerinde düşünme gerçekleştirilir. Bu şekilde problem saflaştırılmış, öneriler test edilebilir hâle dönüştürülmüş olur.
- 4) **Nedenleme:** Bilgi, fikir ve deneyimlerin birbirine eklenmesiyle öneri ve hipotezlerin test edilmesine olanak sağlandığı aşamadır.
- 5) **Test Etme:** Var olan probleme ya da yeni bir probleme açıklık getiren, ışık tutan aşamadır (akt.Kızılkaya ve Aşkar, 2009, s.84).



### 2.2.2.2.Karl Popper ve Problem Çözme Kuramı

Problem çözmeyi bir dünya görüşü olarak tanımlayan Popper'e göre (1972) bilim, problemlerle başlar. Problemi anlama çabası, onun bir parçasını seziniyip, alt birimleri ile tanışıp, mantık örüntüsünü anlamış olmak anlamına gelmektedir. Popper'in kuramına göre bilimsel bir problemi, onu yaşayarak, çözmeye çalışarak ve çözmede başarısız olarak öğrenebiliriz. Problemi anlama doğrultusunda yapılacak ilk iş "güçlüğün nerede olduğunu bulmak" yönünde olmalıdır (akt. Saygılı, 2000, s.13).

Popper, problem çözerken deneme çözümlerinin ortaya atılmasını, bunların elemeye ve eleştiriye tabi tutulmasını savunur. Bireyler yaratıcı zekalarını kullanarak, ortaya çıkan veya çıkacak olan problemlerin çözümü için kuramlar geliştirirler. Kuramların geliştirilmesi yeni problemleri doğurur ve bu durum bir döngü içinde devam eder (Sungur, 1992, s.144).

### 2.2.2.3.Alex Osborn ve Problem Çözme Kuramı

Osborn'a göre problem çözme süreci aşağıdaki üç aşamadan oluşmaktadır.

- 1) **Sorun Bulma (Problem Finding)**
- 2) **Düşün Bulma (İdea Finding)**
- 3) **Çözüm Bulma (Solution Finding)**

1) **Sorun Bulma:** Sorunun bulunup çıkarıldığı, tanımlandığı aşamadır. Aynı zamanda bu aşama, hazırlık aşamasıdır. Hazırlık aşamasında veriler toplanır ve analiz edilir. Sorunun tanımlanmasının gerekliliğiyle ilgili olarak Einstein "İyi konulmuş bir sorun; yarı yarıya çözülmüş demektir." biçiminde ortaya koymuştur.

2) **Düşün Bulma:** Düşünce üretimi ve düşünce gelişimine ihtiyaç duyulan aşamadır. Bu aşamada çok sayıda düşünce ortaya atılır. Düşünce gelişimi ise ortaya

çıkan düşünceleri birbirine ekleyerek ve bunları yeniden işleyerek en uygun sonucu seçmektir.

**3) Çözüm Bulma:** Değerlendirme ve seçmenin yapıldığı aşamadır. Değerlendirme ile geçici çözüm yolları, testlerle veya farklı yollarla doğrulanır.

Alex Osborn'a göre bir düşünce ile yaratıcı problem çözme süreci sona ermez. Üretilen alternatif çözüm yollarından en etkili olanı seçilerek çözüme ulaşılmaya çalışılır. Ancak karmaşık durumlar ve yaşam koşulları “mükemmel çözüme” ulaşmanın önünde her zaman bir engel olarak durur. Bu durum ise yeni bir sorunun ortaya çıkmasına neden olur ve tekrar sürecin en başına dönülerek problem tanımlanır, yeni düşünceler üretilir (Sungur, 1992, s.149-150-151-152).

#### **2.2.2.4.Bandura'nın Problem Çözme ve Kendine Yeterlik Modeli**

Bandura'nın kendine yeterlik modelinde, insanların yeteneklerine ve problemlerle başa çıkma inançlarına olan inançlarının, problem çözme becerileriyle ilgili algılamalarının, kişinin göstereceği çabanın miktarını etkileyeceği görüşü hâkimdir. Kendine yeterlik algısı hem davranışın başlamasını hem de başa çıkmanın devam etmesini etkiler. Ayrıca kişinin kendi yeterliklerine olan inancı, bir problemle başa çıkmayı deneyip denemeyeceğini de etkiler. Başlangıç aşamasında, kişinin kendi yeterliklerine ilişkin algısı, davranışsal seçimlerini etkiler. Bandura, problemin açıkça belirli olduğu durumlarda, çözüm için ne yapacaklarını bildiklerini oysa problemin belirsiz olduğu durumlarda ise bu durumdan etkilenerek genellemelerde bulduklarını belirtir (Taylan, 1990, s.63-70).

#### **2.2.2.5.Montrose ve 5 Aşamalı Problem Çözme Süreci**

Montrose (2000) problem çözme sürecinin beş aşamada gerçekleştiğini

ve bu süreçte duyguların da yer aldığını öne sürmüştür. Sorun çözme aşamaları aşağıdaki gibidir:

- a) **Sorunu Tanımlama:** Bu aşamada yetişkin kimsenin çocuğa “ne olduğunu?” sorması ve çocuktan alacağı yanıtları sabır ve dikkatle dinlemesi gerekir.
- b) **Duyguları İfade Etme:** Çocuğa ne hissettiğinin sorulduğu aşamadır. Yetişkinler, çocukların duygularını tanımlarına ve sözcüklerle ifade etmelerine yardımcı olmalıdır.
- c) **Olumsuz İnancı Bulmak:** Soruna neden olan olumsuz inancın keşfedildiği aşamadır.
- d) **Olumlu İnancı Bulmak:** Bu aşamada, “doğruluk, değişim ve sonuç” ilkelerinden yararlanarak olumsuz inançlar, olumluya dönüştürülür.
- e) **Geleceği Zihninde Canlandırmak:** Olumsuz inançların olumluya dönüştürüldüğü bu aşamada ise sorun tekrar ele alınır. Gelecekte olacak şeyler, olumlu inançlarla zihinde canlandırılır (akt.Öğülmüş, 2001,s.51-52).

#### 2.2.2.6.Köhler ve İçgörü Öğrenmesi Yoluyla Problem Çözme

Köhler, maymunlarla yaptığı deneyler neticesinde, problem çözümünün aniden olduğunu, dereceli bir deneme yanılma yoluyla olmadığını gözlemlemiştir. Köhler’in gözlemlediği diğer önemli nokta ise maymunlar tarafından bir kez çözülen problem daha sonrasında basit birkaç adımla çözülmektedir. Maymunlarla yapılan deneyler, çözümün üç önemli özelliğini ortaya çıkarmıştır. Bunlardan ilki, çözümün anî oluşu, ikincisi bir kez keşfedildiğinde tekrarlanabilmesi, üçüncüsü ise yeni durumlara uygulanabilirliğidir. Köhler’in yapmış olduğu bu çalışma, karmaşık öğrenmenin iki aşamadan oluştuğunu göstermiştir. İlk aşama, problemin çözüldüğü, ikincisi ise çözümün hafızada depolandığı ve benzer durumlarla karşılaşıldığında,

geri çağrıldığı aşamadır. Karmaşık öğrenme burada hafıza ve düşünme ile yakından ilişkilidir (Atkinson ve diğerleri, 1996, s.257).

Bazı problemler iç görülerin yardımıyla çözülür. Ani bir pırıltıyla çözüm gelir. Bu sebeple dikkatli hazırlıklar ve iyi adımlandırılmış çabalar sonucunda problem hâlâ çözülmediyse, bir süreliğine problem düşünülmemeli ve daha sonra farklı bakış açıları ile yeniden ele alınmalıdır. Bazen ayrıntılara odaklanmak, çözümü gözden kaçırmamıza neden olabilir (Morris,2002,akt.Akkaya,2012, s.34).

### 2.2.2.7.Herman'ın Yaratıcı Problem Çözme Modeli

Herman' a göre yaratıcı problem çözme, dört bölüme ayırdığı beynin, bütün bölümlerinin ortak fonksiyonudur. Beyin haritasında, düşünme becerilerini dört kategoriye ayırmıştır.Yaratıcı problem çözme becerisi, beyindeki farklı düşünme becerilerinin bir bütün olarak kullanılmasıyla gerçekleşir. Bu sebeple Herman yaratıcı problem çözmeyi beş aşamada değerlendirmiştir. Bu aşamalar aşağıdaki gibidir.

- Problemi Tanımlama,
- Fikir Üretme,
- Karar Verme,
- Tasarlama ve Plânlama
- Uygulama ve İzleme

Herman, yaratıcı problem çözme için altı aklî melekeye ihtiyaç olduğunu belirterek bunları meslek dallarıyla özdeşleştirmiştir.

- **Yargıç:** En doğru fikri seçer.
- **Mühendis:** Fikirleri geliştirerek, ham haldeki fikirleri pratik fikirler hâline dönüştürür.
- **Sanatçı:** Alternatif bakış açıları üretir. Ortaya atılan fikirler çoğu zaman saçma gibi görünse de değişik ve çok sayıda fikirlerin üretilmesi açısından önemlidir.
- **Kaşif:** Problemin tam olarak ne olduğunu ortaya koyar.
- **Dedektif:** Problemi bütün yönleri ile ele alır.

- **Prodüktör:** Çözümün uygulanması için denemeler gerçekleştirerek, taktik plânlamalar yapar. (Özden, 1997, s.141)

### 2.2.3.Problem Çözme Başarısını Etkileyen Etmenler

Problem çözme hem karmaşık hem de zorlu bir süreçtir. Bu süreçte, geçmiş yaşantılar, kişisel özellikler ve algı, zekâ, duygular, aile davranışları gibi birçok unsur etkili olmaktadır.

#### 2.2.3.1.Geçmiş Yaşantı ve Tecrübeler

Bireyler, problemleri çözerken geçmiş yaşantılarının etkisinde kalırlar. Geçmişe dönerek, yaşadıkları probleme benzer bir problemle karşılaşp karşılaşmadıklarını sorgularlar. Eğer problem daha önce karşılaştıkları probleme benziyorsa uygulanan çözüm yolunun aynısını işe koşarlar. Bu benzerlikte, problemi, problem olma durumundan çıkarır.

Deneyimlerin de problemlerin çözümü üzerindeki etkisi tartışılmazdır. Leithwood ve Stager, (1989) deneyimli ve deneyimsiz okul müdürlerinin problem çözme becerilerini karşılaştırmışlar ve aralarındaki farkları şöyle sıralamışlardır (akt.Güçlü, 2003, s.y).

Deneyimli okul müdürleri;

*1. Problem çözme süreçlerini daha iyi düzenleyebilirler.*

*2. Probleme ilgili daha fazla bilgiye sahiptirler ve bu bilgileri daha iyi düzenleyebilirler. Bu bilgileri kullanma ve uygulamada oldukça başarılıdırlar.*

*3. Problemleri çözerken yüzeyden değil özünü anlamaya çalışırlar ve ana ilkeleri temele alırlar.*

4. Eylem planlarıyla ve problem çözmeye ilgili daha karmaşık, ayrıntılı amaçlara sahiptirler ve bunları tanımlayabilirler.

5. Başlangıçta strateji planlarına daha çok zaman ayırırlar; problemlerin çözümünde daha esnek planlar yaparlar ve değişik çözüm yaklaşımları kullanırlar.

6. Etkin problem çözümünde otomatikleşmişlerdir.

7. Görevle ilgili ve toplumsal konulardaki problemlerin çözümünde daha duyarlıdırlar.

### **2.2.3.2.Sahip Olunan Özellikler**

Meijerss (1978), sahip olunan kişisel özelliklerin, problem çözmeye becerilerini etkilediğini belirtmiştir (akt.Güçlü,2003,s.y). Bireylerin problemlerine çözüm üretebilmeleri, kişilik özellikleri ile yakından ilgili bir durumdur (Dündar, 2009, s.140). Her insanın karşılaştığı problemlere verdiği tepki, sahip olduğu kişisel özelliklerin bir yansımasıdır. Koberg ve Bagnal, (1981) problem çözmeye becerisine sahip kişilerin özelliklerini şöyle sıralamaktadır: Yenilikçidir, sorumluluk duygusuna sahiptir, esnek düşüner, cesaretli ve maceracıdır; farklı fikirler ortaya koyar, kendine güvenir, ilgi alanları geniştir, mantıklıdır ve nesnel davranır, rahat ve duygusaldır, yaratıcı ve üreticidir, eleştirel bir yapıya sahiptir (akt.Güçlü,2003,s.y).

### **2.2.3.3.Düşünceler ve Duygular**

Sorun çözmeye süreci sadece bilişsel bir süreç olmayıp aynı zamanda soruna taraf olan kişi veya kişilerin, birbirlerinin duygularını ve düşüncelerini anlayıp tanıdığı ve buna uygun tepkiler geliştirdiği bir süreçtir (Öğülmüş, 2006, s.40).

İnsanlar, kendi davranışlarıyla başka insanların duygularını etkileme potansiyeline sahiptir. Sorun çözme becerisine sahip olan insanlar, bu potansiyellerinin farkındadırlar ve bunu sorun çözme sürecinde her zaman kullanabilirler. Sorun çözme becerisine sahip insanlar, aynı zamanda kendi duygularının da farkındadırlar. Daha oluşum aşamasında iken duygularını fark edip, doğru bir şekilde yönetebilirler (Öğülmüş, 2006, s.40).

Kişiler arası sorunlarda, duyguların yeri ve önemi tartışılmaz bir öneme sahiptir. Karşılaştığımız herhangi bir sorun karşısında duygularımız; **kaygı, üzüntü, öfke** ve **engellenmedir**. Sorunu çözmüşsek yaşadığımız duygular; **mutluluk, rahatlama** ve **gurur duyma** iken sorunu çözememişsek yaşadığımız duygular; **yetersizlik** ve **çaresizliktir**.

Mountrose'ye göre (2000) duygular, bilinç altında gizlenip, bedende depo edilirler. Yönlendirilebildikleri veya serbest bırakılabildikleri için güçlü bir enerji taşımaktadırlar. Önemli olan bu güçlü enerjinin farkında olarak, onu doğru yönetebilmektir. Aksi durumda, doğru yönetilemeyen duygular beklenmedik bir anda ortaya çıkarak, problemin çözümünü etkiler (Akt.Akkaya,2012, s.39).

#### **2.2.3.4.Yaratıcı Düşünce**

Problem çözme, ve yaratıcı düşünce birbirleriyle ilişkili kavramlardır. Guilford, bu iki kavram arasındaki mantıksal bağa dikkat çekmiştir. Yaratıcı düşünce yeni çıktılar ve sorun çözmeye yeni durumlara yeni yanıtlar üretmektir. Bu durumda problem çözmenin içinde var olması gereken doğal bir durumdur (Sungur, 1997, akt.Akkaya, 2012,s.40).

## BÖLÜM III

### 3.1.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çatışma yönetimi ile ilgili yapılan yurt içi ve yurt dışı çalışmalar özetlenmiştir

#### 3.1.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yapılan alan yazın incelemesinde okul yöneticilerinin çatışma yönetme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak çatışma yönetme stilleri ile ilgili çok sayıda araştırmanın olduğu belirlenmiştir.

Gümüşeli, (1994) “İzmir Ortaöğretim Okulları Yöneticilerinin Öğretmenler ile Aralarındaki Çatışmaları Yönetme Biçimleri” adlı araştırmayı yapmıştır. Gümüşeli tarafından yapılan bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin, çıkan çatışmaları yönetme stillerini hangi derecede kullandıklarını, kullandıkları stillerin, örgütsel ve bireysel demografik değişkenlerden etkilenip etkilenmediğini tespit etmektir.

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma verileri, Rahim tarafından geliştirilen, kısa adı “ROC II” olan anketin B formu ile sağlanmıştır. Anket verileri, 107 okul müdürü ile 321 öğretmene uygulanarak elde edilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre okul yöneticileri ile öğretmenlerin en fazla kullandıkları çatışma yönetme stillerinin “ tümleştirme ve uzlaşma” en az kullandıkları çatışma yönetme stillerinin ise “hükmetme” stili olduğu tespit edilmiştir.

Elma, (1998) İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Çatışmayı Yönetme Yeterlikleri” adlı araştırmayı yapmıştır. Araştırmada okul yöneticilerinin çatışma yönetme yeterliklerini belirlemeyi amaçlamıştır.

Araştırmanın örneklemini 50 ilköğretim okulunda görev yapan yönetici ile her okuldan seçilen 10 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri, araştırmacının



kendisinin hazırladığı ölçek tarafından elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen önemli sonuçları şu şekilde özetlemek mümkündür:

- 1) Yöneticilerin ve öğretmenlerin “çatışma” kavramıyla ilgili görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.
- 2) Çatışmaya neden olan iletişim engellerini belirlemeye dönük, yöneticiler kendilerini önemli ölçüde yeterli bulurken, öğretmenler, yöneticileri biraz yeterli bulmaktadır.
- 3) Çatışmaya taraf olanların tepkilerini kestirebilme yeterliklerine ilişkin olarak yöneticiler kendilerini, büyük ölçüde yeterli görürken, öğretmenler yöneticileri biraz yeterli bulmuştur.
- 4) Çatışmaya taraf olanların amaçlarını bütünleştirme yeterliklerine ilişkin olarak yöneticiler kendilerini, büyük ölçüde yeterli görürken, öğretmenler yöneticileri biraz yeterli bulmuştur.
- 5) Çatışmayı örgütün amaçları doğrultusunda yönlendirme yeterliklerinde, yönetici ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Yöneticiler bu yeterlik için kendilerini büyük ölçüde yeterli görürken, öğretmenler yöneticileri az yeterli bulmuşlardır.

Tokyay, (2001) “Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı İlköğretim Okullarındaki İdarecilerin Problem Çözme Becerileri” adlı araştırmayı yapmıştır. Araştırmanın evrenini Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı ilköğretim müdürleri oluşturmaktadır. Örneklem grubunu ise 36 ilköğretim müdürü oluşturmaktadır. Araştırma verileri, ilköğretim müdürlerine yapılan anketler neticesinde elde edilmiştir. Veriler doğrultusunda elde edilen bulguları şu şekilde özetlemek mümkündür:

- 1) Velilerin, okul idaresi ve öğretmenlerle yeterli iletişimi sağlayamadığı,
- 2) Yöneticilerin, problemi tanımlama ve sebeplerini araştırmadan ziyade, problemin sorumlularını aradığı
- 3) Yöneticilerin, kırtasiye işlerine yoğun vakit harcamaları sebebiyle, okulda yaşanan problemleri araştırma ve çözmeye vakit bulamadığı,
- 4) Genellikle yöneticilerin astlarına güven duymadıklarından, sorumluluk getireceği düşüncesiyle yetki devri yapmadığı,

5) Bütün bu nedenlerin etkisiyle kurum içinde çatışma ve amaçlardan sapma sonucuna varılmıştır.

Erdoğan, (2004) “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı araştırmayı yapmıştır. Araştırma, Konya merkeze bağlı Meram, Selçuklu ve Karatay ilçelerinde görev yapan, 54’ü kadın, 266’sı erkek, toplam 320 ilköğretim yöneticisiyle yapılmıştır. Yöneticilerin problem çözme becerileri, cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve yöneticilerin öğrenim durumları değişkenleri açısından incelenmiş ve aşağıdaki özetlenmiş bulgulara ulaşılmıştır:

- 1) Kadın ve erkek yöneticilerin problem çözme becerileri arasında, kendine güvenli ve plânlı problem çözme boyutunda anlamlı bir fark ortaya çıkarken, aceleci, düşünen, kaçınan ve değerlendirici boyutlarında gruplar arasında anlamlı fark bulunamamıştır.
- 2) Öğrenim durumları açısından elde edilen bulgular ışığında, aceleci, düşünen, değerlendirici, kendine güvenli ve planlı alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Sadece kaçınan yaklaşım alt boyutunda gruplar arasında anlamlı farkların olduğu görülmüştür.
- 3) Branşlara göre ise, aceleci, düşünen, kendine güvenli ve plânlı alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı fark olmadığı görülmüş, sadece değerlendirici ve kaçınan alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

### **3.1.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Lawrence ve Lorsch, (1967) örgütlerde kullanılan ve etkili olduğu varsayılan çatışma yönetme stilleri ile ilgili bir araştırma yürütmüşlerdir. Endüstri örgütlerinde, karşılaştırmalı olarak, daha önce Blake ve Mouton tarafından ortaya atılan, “baskı yapma, yatıştırma, geri çekilme, uzlaşma ve problem çözme” stillerini test etmişlerdir. Araştırma sonucunda, bireyler arası olumlu ilişkilerin geliştirilmesinde en etkili sitilin problem çözme stili olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca problem çözme stiline, örgütte, çatışma yönetimi sırasında en çok tercih edilen stil

olduğu da belirlenmiştir. Yine, problem çözme sitilinin, örgütün alt sistemlerini tümleştirmede, en etkili olan sitil olduğu bulunmuştur.

Content, (1986) ilk ve ortaokul müdürlerinin çatışma yönetme sitillerini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma yapmıştır. Amerika, Güney Kaliforniya'daki altı kırsal bölgeden seçilmiş 144 ilk ve ortaokul müdürüne anket uygulayarak veri elde etmiştir. Elde edilen veriler ışığında, ilk ve ortaokul müdürlerinin, çatışma yönetiminde en çok işbirliği ve uzlaşma sitilini, en az ise kaçınuma sitilini kullandıklarını bulmuştur (akt.Güneş, 2008, s.66).

Leithwood ve arkadaşları (1989) eğitim yöneticilerinin görev ve etkinlikleriyle ilgili bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada deneyimli ve deneyimsiz okul müdürlerinin, problem çözme becerileri karşılaştırılmıştır. Buna göre deneyimli okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin, deneyimsiz okul müdürlerine göre farklılaştığı bulunmuştur.

Miller, (1992) "Pennsylvania Devlet okulu yöneticilerinin başarısı ile problem çözme becerisi arasındaki ilişki" adlı çalışmayı yapmıştır. Araştırmayı 21 başarılı yönetici ve tesadüfi seçilen 15 yönetici ile vak'a çalışması olarak yürütölmüştür. Çalışma sırasında, yöneticilerden belirgin olan ve olmayan problemleri, yapılması gereken faaliyetler açısından sıralamaları ve çözmeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda, başarılı yöneticilerin, tesadüfi yöneticilere göre iyi yapılandırılmamış problemleri çözme konusunda daha yeterli oldukları ortaya çıkmıştır. Veriler ışığıda, her iki grubun da problem çözme becerisine sahip olduğu ancak başarılı yöneticilerin, problem çözme beceri ve stratejilerine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır (akt.Kurt, 2009, s.58).

## BÖLÜM IV

### 4.1.YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi konularına değinilmiştir.

#### 4.1.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada okul yöneticilerinin çatışma yönetme stilleri ve problem çözme becerilerinin belirlenmesinde genel tarama modeli, okul yöneticilerinin çatışma yönetme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesinde ise ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar'ın belirttiği gibi tarama modelli araştırmalar, “geçmişte ya da halen var olan durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez.” (2005, s.77). Tarama modelinde, belli bir zaman kesiti içinde çok sayıda denek ve objeden elde edilen verilerin analizi ile araştırma problemlerine cevap aranır (Arseven, 2001, s.104).

Tarama modelinin bir avantajı da, araştırma yapılan kurumda mevcut düzeni bozmadan ve kurum personeline yönetsel güçlük çıkarmadan kullanılabilmesidir. (Kaptan, 1999, s.60).

#### 4.1.2. Evren Ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2015–2016 Eğitim Öğretim yılında, İstanbul İli Anadolu Yakası Kadıköy İlçesi'nde bulunan özel ve devlet okullarında görev yapmakta olan 261 ilk ve ortaokul yöneticisi oluşturmaktadır.

Araştırmanın evrenini temsil edecek örneklem büyüklüğü Sekaran (1992, s.253) tarafından geliştirilen, Çizelge 5'teki “Belirlenmiş Nüfus Sayımında Örnek Boyut Belirleme Tablosu”ndan yararlanılarak 156 olarak hesaplanmıştır.

**Çizelge 5. Belirlenmiş Nüfus Sayımında Örnek Boyut Belirleme Tablosu**

N	S	N	S	N	S
10	10	220	140	1200	291
15	14	230	144	1300	297
20	19	240	148	1400	302
25	24	250	152	1500	306
30	28	260	155	1600	310
35	32	270	159	1700	313
40	36	280	162	1800	317
45	40	290	165	1900	320
50	44	300	169	2000	322
55	48	320	175	2200	327
60	52	340	181	2400	331
65	56	360	186	2600	335
70	59	380	191	2800	338
75	63	400	196	3000	341
80	66	420	201	3500	346
85	70	440	205	4000	351
90	73	460	210	4500	354
95	76	480	214	5000	357
100	80	500	217	6000	361
110	86	550	226	7000	364
120	92	600	234	8000	367
130	97	650	242	9000	368
140	103	700	248	10000	370
150	108	750	254	15000	375
160	113	800	260	20000	377
170	118	850	265	30000	379
180	123	900	269	40000	380
190	127	950	274	50000	381
200	132	1000	278	75000	382
210	136	1100	285	100000	384

N: Nüfus      S: Örnek Boyut

(Sekaran, 1992, s.253)

#### **4.1.3. Veri Toplama Aracı**

Bu araştırmada, demografik bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış kişisel bilgi formu, okul idarecilerinin çatışma sitillerini belirlemek için Rahim tarafından geliştirilen ve Gümüşeli tarafından (1994) 5'li

Likert tipinde Türkçe'ye uyarlanan "Örgütsel Çatışma Envanteri" anketi ile okul yöneticilerinin problem çözme becerilerini belirlemek amacıyla Heppner ve Petersen tarafından geliştirilen (1982) ve Şahin&Şahin ve Heppner tarafından (1993) 6'lı Likert tipinde Türkçe'ye uyarlanan "Problem Çözme Envanteri" isimli ölçekler kullanılmıştır.

#### **4.1.3.1. Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmanın bağımsız değişkenleri hakkında bilgi toplama amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen anket, okul yöneticilerinin, yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, öğretim kademesi, kıdem, okuldaki çalışan sayısı ve okulun devlet mi özel okul mu olduğunu belirlemeye dönük, 7 sorudan oluşmaktadır.(EK 1)

#### **4.1.3.2. Rahim Örgütsel Çatışma Ölçeği (ROC I II)**

Araştırmada, Rahim tarafından geliştirilen ve Gümüseli (1994) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Rahim Örgütsel Çatışma Ölçeği kullanılmıştır.(EK 2).

Rahim Örgütsel Çatışma Ölçeği, A, B ve C formu olmak üzere üç farklı formdan oluşmaktadır. Ölçeğin A formu astların üstlerle olan çatışmalarında kullandıkları çatışma yönetme stillerini, B formu, üstlerin astlarla olan çatışmalarında kullandıkları çatışma yönetme stillerini, C formu ise çalışanların akranlarıyla olan çatışma yönetme stillerini belirlemektedir. Ancak yapılacak bu araştırmada ölçeğin C formu yani üstlerin astlarıyla yaşadıkları çatışmaları yönetme stillerini belirleme ölçeği kullanılmıştır.

Ölçek 28 maddeden oluşan 5'li Likert tipindedir. Yöneticilerin çatışma yönetme stilini ne derecede kullandıklarını belirleme amacıyla, Her zaman (5), çoğunlukla (4), ara sıra (3), az (2), çok az (1) ölçekteki seçeneklerdir.

Ölçekteki 28 maddenin çatışma yönetme stillerine göre dağılımı, 1., 5., 12., 22., 23. ve 28. maddeler "*tümleştirme stili*", 2., 11., 13., 19. ve 24. maddeler "*ödüün verme stili*", 8., 9., 18., 21., 25. maddeler "*hükmetme stili*", 3., 6., 16., 17. ve

26. maddeler “kaçınma sitili” , 4., 7., 10., 14., 15. ve 20. maddeler “uzlaşma sitili” şeklindedir.

Ölçeğin herhangi bir boyutundan alınan yüksek puan, o çatışma sitilinin diğer çatışma sitiline göre daha fazla tercih edildiğini, tersi durumda ise daha az tercih edildiğini ifade etmektedir.

Rahim Örgütsel Çatışma Ölçeği'nin güvenilirlik düzeyini belirleme amacıyla 30 okul yöneticisiyle pilot bir çalışma uygulanmış ve ölçeğin güvenilirlik analizi yapılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda yapılan analiz sonucunda, ölçeğin toplam Cronbach's alfa katsayısı, 0.73 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutları için bulunan Cronbach's alfa katsayıları, “tümleştirme sitili” için 0.83, “ödüün verme sitili” için 0.62, “hükmetme sitili” için 0.64, “ kaçınma sitili” için 0.62 ve “uzlaşma sitili” için 0.73 olarak bulunmuştur. Ölçekte hem toplam hem de alt boyutlar için çıkan değerler, güvenilirlik sınırı  $\alpha > 0.60$  olduğu için oldukça güvenilir çıkmıştır.

#### **4.1.3.3. Problem Çözme Ölçeği (PÇE)**

Araştırmada kullanılan bir diğer ölçek, Heppner ve Petersen tarafından 1982 yılında geliştirilen ve Şahin,N&Şahin N,H ve Heppner, P.P tarafından 1993 yılında Türkçe'ye uyarlanan “Problem Çözme Envanteri” dir. (Şahin,N&Şahin N,H ve Heppner, P.P, 1993, s.379-396) (EK.3)

Heppner ve Peterson tarafından yürütülen araştırmalar sonucunda ortaya çıkan, genel yönelim, problemin tanımı, alternatif üretme, karar verme ve değerlendirme gibi problem çözme aşamaları göz önünde bulundurulmuştur. Bunun sonucunda 35 maddeli ve 6'lı Likert tipinde bir ölçek geliştirilmiştir.

Bireylerin, problem çözme becerilerinin düzeyini belirleme amacıyla hep böyle davranırım (1), çoğunlukla böyle davranırım (2), sıklıkla böyle davranırım (3), arada sırada böyle davranırım (4), ender olarak böyle davranırım (5), hiç böyle davranmam, ölçekteki maddelerdir. Puanlama sırasında 9, 22 ve 29. maddeler puanlama dışı tutulacak, 1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30 ve 34.maddeler ters olarak puanlanmıştır.

Ölçekteki 35 maddenin problem çözme yaklaşımlarına göre dağılımı, 1.,2., 3., ve 4. maddeler “kaçınan yaklaşım”, 6.,7., ve 8. maddeler “değerlendirici yaklaşım”, 5., 23., 24., 27., ve 34. maddeler “kendine güvenli yaklaşım”, 10., 12., 16., ve 19. maddeler “planlı yaklaşım”, 18., 20., 31., 33, ve 35. maddeler “düşünen yaklaşım”, 13., 14., 15., 17., 21., 25., 26., 30., ve 32. maddeler “aceleci yaklaşım” şeklindedir.

Ölçeğin alt boyutlarından alınan yüksek puan, bireyin söz konusu problem çözme yaklaşımını benimsediğini, düşük puan ise benimsemediğini ifade etmektedir.

PÇE'nin güvenilirlik düzeyini belirleme amacıyla 30 okul yöneticisiyle pilot bir çalışma uygulanmış ve ölçeğin güvenilirlik analizi yapılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda yapılan analiz sonucunda, ölçeğin toplam Cronbach's alfa katsayısı, 0.88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutları için bulunan Cronbach's alfa katsayıları, “*kaçınan yaklaşım*” için 0.61, “*değerlendirici yaklaşım*” için 0.63, “*kendine güvenli yaklaşım*” için 0.73, “*plânlı yaklaşım*” için 0.70, “*düşünen yaklaşım*” için 0.74, “*aceleci yaklaşım*” için 0.73 olarak bulunmuştur. Ölçekte hem toplam hem de alt boyutlar için çıkan değerler, güvenilirlik sınırı  $\alpha > 0.60$  olduğu için oldukça güvenilir çıkmıştır.

#### **4.1.4. Verilerin Toplanması**

Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen bir adet “Kişisel Bilgi Formu” ile “Rahim Örgütsel Çatışma Ölçeği (ROC I II)” ve “Problem Çözme Envanteri (PÇE)” olmak üzere iki adet anket uygulaması yapılmıştır.

Anketler, gerekli izin ve onay alındıktan sonra ayrı ayrı özel ve devlet okullarında görev yapmakta olan ilk ve orta okul yöneticilerine uygulanmıştır.

Uygulamadan önce cevaplayıcılara araştırmanın önemi, eğitime getireceği katkı ve cevaplama samimiyetinin araştırma sonuçlarına yapacağı etkiden bahsedilmiştir.



#### 4.1.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde cevapları aranan alt problemlere yönelik olarak toplanan veriler, bilgisayara kaydedilecek istatistiki çözümler için SPSS Windows 15.0 programından yararlanılmıştır.

İstatistiksel çözümler yapılmadan önce, demografik değişkenler ve okul yöneticilerine uygulanan “Rahim Örgütsel Çatışma Ölçeği (ROC I II)” ve “Problem Çözme Envanteri (PÇE)” puanlanmıştır. Verilerin analizinde  $p < ,05$  güvenilirlik değeri kabul edilmiştir.

Bu aşamadan sonra okul yöneticilerinin demografik özelliklerinin (yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, öğretim kademesi, kıdem, okuldaki çalışan sayısı ve okul türü) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmış daha sonra ölçeğin toplam puanları için  $\bar{x}$  , ss, (aritmetik ortalama, standart sapma ) değerleri hesaplanmıştır. “Rahim Örgütsel Çatışma Ölçeği (ROC I II)” için örneklem grubu, normal dağılım gösterirken “Problem Çözme Envanteri (PÇE)” için örneklem grubu normal dağılım göstermemiştir. Bu yüzden Rahim Örgütsel Çatışma Ölçeği için parametrik analizler, Problem Çözme Envanteri için nonparametrik analizler yapılmıştır.

Bu bağlamda *Rahim Örgütsel Çatışma Ölçeği* için:

1- Örneklem grubunu oluşturan okul yöneticileri için ölçek ve alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet, okul türü, öğrenim durumu ve okul kademesi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için, *bağımsız grup t testi*,

2- Örneklem grubunu oluşturan okul yöneticileri için ölçek ve alt boyutlarından aldıkları puanların yaş, kıdem, çalışan sayısı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için, *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)*

*Problem Çözme Envanteri için:*

1- Örneklem grubunu oluşturan okul yöneticileri için ölçek ve alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet, okul türü, öğrenim durumu ve okul kademesi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için, *Whitney – U testi*,

2- Örneklem grubunu oluşturan okul yöneticileri için ölçek ve alt boyutlarından aldıkları puanların, yaş, kıdem, okuldaki çalışan sayısı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için, *Kruskal Wallis testi*,

1- Örneklem grubunu oluşturan okul yöneticilerinin ölçek-envanter alt boyut puanları ile toplam puanları arasında ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla *Pearson çarpım moment korelasyon analiz testi* uygulanmıştır.

## BÖLÜM V

### 5.1. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmaya katılan okul yöneticilerine ait demografik bulgular ve verilerin alt boyutlarına ilişkin bulgular yorumlanmıştır.

#### 5.1.1. OKUL YÖNETİCİLERİNE İLİŞKİN DEMOGRAFİK BULGULAR

Çizelge 6'daki bulgulara göre örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin, yaş dağılımları incelendiğinde, 26'sının (% 16,7) 25-35 yaş, 70'inin (% 44,9) 36-46 yaş, 43'ünün (% 27,6) 47-57 yaş, 17'sinin (% 10,9) ise 58 ve üstü yaş dağılıma sahip oldukları belirlenmiştir. Bulgulara göre, Kadıköy İlçesi'ndeki okul yöneticilerinin çoğunluğunun genç olduğu göze çarpmaktadır. Bu durum yönetici rotasyonuna bağlı olarak okul yöneticilerinin yer değiştirmesiyle ilişkilendirilebilir. Cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde, 66'sının (% 42,3) kadın, 90'nının (% 57,7) erkek, olduğu görülmektedir. Bulgulardan hareketle, erkeklerin kadınlara göre yöneticiliği daha çok tercih ettikleri görülmektedir. Öğrenim durumları incelendiğinde ise 110'nun (% 70,5) lisans, 46'sının (% 29,5) yüksek lisans mezunu olduğu belirlenmiştir. Bulgulara göre, okul yöneticilerinin önemli bir kısmının lisans mezunu olduğu görülmektedir. Yöneticilerin çalıştıkları okul kademeleri incelendiğinde, 86'sının (% 55,1) ilkökul, 70'nin (% 44,9) ortaokul kademelerinde çalıştıkları belirlenmiştir. Yöneticilerin yöneticilikteki kıdem yılları incelendiğinde, yöneticilerin 60'nın (% 38,5) 1-5 yıl, 28'nin (% 17,9) 6-10 yıl, 25'nin (% 16,0) 11-15 yıl, 16'sının (% 10,3) 16-20 yıl, 27'sinin (% 17,3) ise 21 yıl ve üstü kıdem yılına sahip oldukları belirlenmiştir. Buna göre, okul yöneticileri, kıdemleri açısından değerlendirildiğinde, yaklaşık olarak yarısının 1-5 yıl ve 6-10 yıllık kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan yöneticilerin okullarındaki çalışan sayısı dağılımları incelendiğinde, 44'ünün (% 28,2) 20-30 kişi, 49'unun (% 31,4) 31- 41 kişi, 26'sının (% 16,7) 42-52 kişi, 37'sinin (% 23,7) 53 kişi ve üzeri çalışan sayısı oldukları belirlenmiştir. Yöneticilerin çalıştıkları okul türleri incelendiğinde, 104'ünün (% 66,7) devlet okulunda, 52'sinin (% 33,3) özel okulda yöneticilik yaptıkları belirlenmiştir.

**Çizelge 6. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Demografik Özellikleri**

<b>Yaş</b>	<b>f</b>	<b>Yüzde(%)</b>
25-35 yaş	26	16,7
36-46 yaş	70	44,9
47-57 yaş	43	27,6
58 ve üstü	17	10,9
Toplam	156	100,0
<b>Cinsiyet</b>	<b>f</b>	<b>Yüzde(%)</b>
Kadın	66	42,3
Erkek	90	57,7
Toplam	156	100,0
<b>Öğrenim Durumu</b>	<b>f</b>	<b>Yüzde(%)</b>
Lisans	110	70,5
Yüksek Lisans	46	29,5
Toplam	156	100,0
<b>Çalışılan Okul Kademesi</b>	<b>f</b>	<b>Yüzde(%)</b>
İlkokul	86	55,1
Ortaokul	70	44,9
Toplam	156	100,0
<b>Yöneticilik Kıdemi</b>	<b>f</b>	<b>Yüzde(%)</b>
1-5 yıl	60	38,5
6-10 yıl	28	17,9
11- 15 yıl	25	16,0
16-20 yıl	16	10,3
21 yıl ve üstü	27	17,3
Toplam	156	100,0
<b>Okuldaki Çalışan Sayısı</b>	<b>f</b>	<b>Yüzde(%)</b>
20-30 kişi	44	28,2
31-41 kişi	49	31,4
42-52 kişi	26	16,7
53 ve üstü	37	23,7
Toplam	156	100,0
<b>Okul Türü</b>	<b>f</b>	<b>Yüzde(%)</b>
Devlet okulu	104	66,7
Özel okul	52	33,3
Toplam	156	100,0

## 5.1.2.OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÇATIŞMA YÖNETİM SİTİLİ ALT BOYUTLARIYLA İLGİLİ GÖRÜŞLERİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Bu başlık altında yöneticilerin örgütsel çatışma alt boyutlarına ilişkin görüşleri; aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine göre analiz edilmiş, bulgular betimlenmiş ve yorumlanmıştır.

**Çizelge 7. Yöneticilerin Tümeleştirme Stili Alt Boyutuna Ait Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

MADDELER		Çok Az	Az	Ara Sıra	Çoğunlukla	Her Zaman	$\bar{x}$	s.s.	
Hepimizce kabul edilebilir bir çözüm bulmak için sorunu kendileri ile birlikte incelemeye çalışırım.	f	-	1	6	102	47	4,25	0,55	
	%	-	0,6	3,8	65,4	30,1			
Bir sorunu birlikte çözebilmek için kendileri ile tam bir bilgi alışverişi yaparım.	f	1	3	11	94	47	4,17	0,69	
	%	0,6	1,9	7,1	60,3	30,1			
Sorunun mümkün olan en iyi şekilde çözülebilmesi için tüm endişelerimizin açığa çıkmasına çaba gösteririm.	f	3	2	18	91	42	4,07	0,77	
	%	1,9	1,3	11,5	58,3	26,9			
Hepimizce kabul edilebilecek kararlara ulaşabilmek için onlarla işbirliği yaparım.	f	-	3	10	99	44	4,17	0,62	
	%	-	1,9	6,4	63,5	28,2			
Bir sorunun gerektiği şekilde anlaşılabilmesi için onlarla çalışmaya çaba gösteririm.	f	-	2	6	83	65	4,35	0,62	
	%	-	1,3	3,8	53	41,7			
Bir soruna hepimizin beklentilerini karşılayacak bir çözüm bulmak için onlarla birlikte çalışmaya çaba gösteririm.	f	-	1	12	96	47	4,21	0,60	
	%	-	0,6	7,7	61,5	30,1			
<b>Boyut Ortalaması</b>							<b>4,20</b>		

Çizelge 7’de görüldüğü üzere, “Tümeleştirme Stili” algı düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır (**Genel Ortalama=4,20**). Tümeleştirme stili

alt boyutunun madde ortalamaları incelendiğinde “Bir sorunun gerektiği şekilde anlaşılabilmesi için onlarla çalışmaya çaba gösteririm.” ( $\bar{x}=4,35$ ) maddesi en yüksek algıya sahipken “Sorunun mümkün olan en iyi şekilde çözülebilmesi için tüm endişelerimizin açığa çıkmasına çaba gösteririm.” ( $\bar{x}=4,07$ ) maddesi en düşük algıya sahiptir.

Elde edilen bulgulara göre “Bir sorunun gerektiği şekilde anlaşılabilmesi için onlarla çalışmaya çaba gösteririm.” maddesinin, tümleştirme sitilinin alt boyutu olarak en yüksek ortalamaya sahip olması okul yöneticilerinin sorunları, astlarıyla birlikte işbirliği ve ortak bir çaba içinde çözülemeye çalıştıklarını göstermektedir.

**Çizelge 8. Yöneticilerin Hükmetme Stili Alt Boyutuna Ait Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

MADDELER		Çok Az	Az	Ara Sıra	Çoğunlukla	Her Zaman	$\bar{x}$	s.s.
Kendi lehime karar çıkarmak için bilgi ve becerilerimi kullanırım.	f	60	44	29	20	3	2,12	1,12
	%	38,5	28,2	18,6	12,8	1,9		
Sorunun beni ilgilendiren yönünü sıkı takip ederim.	f	4	6	33	67	46	3,93	0,94
	%	2,6	3,8	21,2	42,9	29,5		
Rekabet gerektiren bir durumda gücümü kullanırım.	f	44	46	38	19	9	2,38	1,18
	%	28,2	29,5	24,4	12,2	5,8		
Fikirlerimi kabul ettirmek için baskı yaparım.	f	99	37	17	2	1	1,52	0,79
	%	63,5	23,7	10,9	1,3	0,6		
Kendi lehime karar çıkartmak için yetkimi kullanırım.	f	114	25	13	4	-	1,40	0,75
	%	73,1	16	8,3	2,6	-		
<b>Boyut Ortalaması</b>							<b>2,27</b>	

Çizelge 8’de görüldüğü üzere, “Hükmetme Stili” algı düzeylerinin düşük düzeyde olduğu anlaşılmaktadır (**Genel Ortalama=2,27**). Hükmetme stili alt boyutunun madde ortalamaları incelendiğinde “Sorunun beni ilgilendiren yönünü

sıkı takip ederim” ( $\bar{x}=3,93$ ) maddesi en yüksek algıya sahipken. “Fikirlerimi kabul ettirmek için baskı yaparım.” ( $\bar{x}=1,52$ ) maddesi en düşük algıya sahiptir.

Bulgular ışığında, hükmetme sitilinde “Sorunun beni ilgilendiren yönünü sıkı takip ederim” maddesinin en yüksek ortalamaya sahip olması okul yöneticilerinin, sorunun kendileriyle ilgili olan kısımlarıyla yakından ilgilendiklerini ve önemsediklerini göstermektedir. “Fikirlerimi kabul ettirmek için baskı yaparım.” maddesinin ise en düşük ortalamaya sahip olması, eğitim kurumlarında yöneticilerin demokratik bir ortam oluşturduklarının bir göstergesidir. Bu maddenin en düşük ortalamaya sahip olması tümleştirme sitilindeki “Bir sorunun gerektiği şekilde anlaşılabilmesi için onlarla çalışmaya çaba gösteririm.” maddesinin yüksek bir ortalamaya sahip olmasını destekler niteliktedir.

**Çizelge 9. Yöneticilerin Kaçınma Stili Alt Boyutuna Ait Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

MADDELER		Çok Az	Az	Ara Sıra	Çoğunlukla	Her Zaman	$\bar{x}$	s.s.
Kendileriyle anlaşmazlıktan kaçınmaya çalışırım.	<b>F</b>	34	28	34	44	16	2,87	1,32
	<b>%</b>	21,8	17,9	21,8	28,2	10,3		
Onlarla karşılaşmaktan kaçınırım.	<b>F</b>	96	37	15	7	1	1,59	0,89
	<b>%</b>	61,5	23,7	9,6	4,5	0,6		
Kırgınlığı önlemek için onlarla görüş ayrılığımı açığa vurmam.	<b>F</b>	38	43	34	33	8	2,55	1,21
	<b>%</b>	24,4	27,6	21,8	21,2	5,1		
Kendilerine nahoş sözler söylemekten kaçınırım.	<b>F</b>	5	5	7	40	99	4,43	0,96
	<b>%</b>	3,2	3,2	4,5	25,6	63,5		
Kötü duruma düşmekten kaçınmak için onlarla anlaşmazlıklarımı açığa vurmamaya çaba gösteririm.	<b>F</b>	39	24	38	45	10	2,76	1,29
	<b>%</b>	25,0	15,4	24,4	28,8	6,4		
Kendileri ile görüş ayrılıklarımı açıkça tartışmaktan kaçınırım.	<b>F</b>	50	41	38	20	7	2,31	1,18
	<b>%</b>	32,1	26,3	24,4	12,8	4,5		
<b>Boyut Ortalaması</b>							<b>2,75</b>	

Çizelge 9’ da görüldüğü üzere, “Kaçınma Stili” algı düzeylerinin orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır (**Genel Ortalama=2,75**). Kaçınma stili alt

boyutunun madde ortalamaları incelendiğinde “Kendilerine nahoş sözler söylemekten kaçınıyorum.” ( $\bar{x}=4,43$ ) maddesi en yüksek algıya sahipken. “Onlarla karşılaşmaktan kaçınıyorum.” ( $\bar{x}=1,59$ ) maddesi en düşük algıya sahiptir.

Bulgulara göre “Kendilerine nahoş sözler söylemekten kaçınıyorum.” maddesinin katılımcılar tarafından yüksek puan alması çatışmaların medenî ve saygılı bir ortamda, gerçekleştiğini ve her iki tarafı veya tafraları rencide etmediğini göstermektedir. “Onlarla karşılaşmaktan kaçınıyorum.” ifadesinin düşük puan alması ise yöneticilerin çatışmalarla yüzleşmekten kaçındığını veya çatışmanın zaman içinde çözülebileceğine inandığını göstermektedir.

**Çizelge 10. Yöneticilerin Ödün Verme Stili Alt Boyutuna Ait Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

MADDELER		Çok Az	Az	Ara Sıra	Çoğunlukla	Her Zaman	$\bar{x}$	s.s.
Onların isteklerini koşulsuz benimserim.	f	65	45	33	12	1	1,97	1,00
	%	41,7	28,8	21,2	7,7	0,6		
Kendilerine ödün veririm.	f	35	47	59	13	2	2,36	0,96
	%	22,4	30,1	37,8	8,3	1,3		
Onların önerilerine uyarım.	f	4	12	68	66	6	3,37	0,79
	%	2,6	7,7	43,6	42,3	3,8		
Onların, ekonomik, toplumsal ve ruhsal ihtiyaçlarını karşılamaya çalışırım.	f	7	15	40	71	23	3,56	1,00
	%	4,5	9,6	25,6	45,5	14,7		
Onların beklentilerini karşılamaya çaba gösteririm.	f	-	5	20	101	30	4,00	0,67
	%	-	3,2	12,8	64,7	19,2		
<b>Boyut Ortalaması</b>							<b>3,05</b>	

Çizelge 10’ da görüldüğü üzere, “Ödün Verme Stili” algı düzeylerinin orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır (**Genel Ortalama=3,05**). Ödün verme stili alt boyutunun madde ortalamaları incelendiğinde “Onların beklentilerini karşılamaya



çaba gösteririm” ( $\bar{x}=4,00$ ) maddesi en yüksek algıya sahipken. “Onların isteklerini koşulsuz benimserim.” ( $\bar{x}=1,97$ ) maddesi en düşük algıya sahiptir.

Bulgulara göre en yüksek puanı “Onların beklentilerini karşılamaya çaba gösteririm” maddesinin alması yöneticilerin astlarının beklenti, istek ve ihtiyaçlarını fazlasıyla önemseydiğini göstermektedir. Bu durum da çalışanların motivasyonu ve örgüt içinde yarattığı olumlu hava nedeniyle son derece önemlidir. Okul yöneticileri, astların istek ve beklentilerine önem verirken diğer taraftan kendi istek ve beklentilerini karşılamaya çalışmaktadır. Bunu “Onların isteklerini koşulsuz benimserim.” maddesinin en düşük ortalamaya sahip olması ispatlamaktadır.

**Çizelge 11. Yöneticilerin Uzlaşma Stili Alt Boyutuna Ait Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

MADDELER		Çok Az	Az	Ara Sıra	Çoğunlukla	Her Zaman	$\bar{x}$	s.s.
Onların isteklerini dikkate alırım.	f	1	1	14	91	49	4,19	0,67
	%	0,6	0,6	9	58,3	31,4		
Anlaşmazlıklarda tıkanmaya gidermek için orta bir yol öneririm.	f	-	6	25	97	28	3,94	0,70
	%	-	3,8	16	62,2	17,9		
Bir uzlaşma sağlanabilmesi için kendileriyle görüşürüm.	f	3	2	7	85	59	4,25	0,77
	%	1,9	1,3	4,5	54,5	37,8		
Bir uzlaşma sağlamak için pazarlık yaparım.	f	55	34	54	12	1	2,17	1,02
	%	35,3	21,8	34,6	7,7	0,6		
Ortak bir karara ulaşabilmek için fikirlerimi kendilerinininkiyle birleştirmeye çalışırım.	f	-	4	31	98	23	3,90	0,66
	%	-	2,6	19,9	62,8	14,7		
Bir çıkmazı çözmek için orta bir yol bulmaya çalışırım.	f	2	3	15	97	39	4,08	0,73
	%	1,3	1,9	9,6	62,2	25		
<b>Boyut Ortalaması</b>							<b>3,75</b>	

Çizelge 11’ de görüldüğü üzere, “Uzlaşma Stili” algı düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır (**Genel Ortalama=3,75**). Uzlaşma stili alt

boyutunun madde ortalamaları incelendiğinde “Bir uzlaşma sağlanabilmesi için kendileriyle görüşürüm” ( $\bar{x}=4,25$ ) maddesi en yüksek algıya sahipken. “Bir uzlaşma sağlamak için pazarlık yaparım” ( $\bar{x}=2,17$ ) maddesi en düşük algıya sahiptir.

Bulgular ışığında, “Bir uzlaşma sağlanabilmesi için kendileriyle görüşürüm” maddesinin yöneticiler tarafından en yüksek puanı alması okul yöneticilerinin çatışmaya taraf olanların fikirlerini ve bakış açılarını önemseydiğini, göstermektedir. Aynı zamanda uzlaşmanın sağlanabilmesinin yolunun iletişimden geçtiğinin okul yöneticileri tarafından benimsediğini göstermektedir. “Bir uzlaşma sağlamak için pazarlık yaparım” maddesinin en düşük ortalamaya sahip olması okul müdürlerinde pazarlıkla otoritesini kaybedebileceği algısının oluştuğunu göstermektedir.

### 5.1.3. OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÇATIŞMA YÖNETME STİLİ TERCİHLERİ

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin, çatışmaları yönetirken tercih ettikleri çatışma yönetme stillerinin dereceleri Çizelge 12’de verilmiştir.

**Çizelge 12. Okul Yöneticilerinin Tercih Ettikleri Çatışma Yönetme Stilleri**

Örgütsel Çatışma Stilleri	n	Ortalama ( $\bar{x}$ )	Standart Sapma (S.S)
Tümleştirme Stili	156	4,21	0,43
Uzlaşma Stili	156	3,75	0,47
Ödün Verme Stili	156	3,05	0,53
Kaçınma Stili	156	2,75	0,72
Hükmetme Stili	156	2,28	0,62

Çizelge 12 incelediğinde araştırmaya katılan okul yöneticilerinin tümleştirme stilini diğer çatışma stillerine göre daha fazla kullandıkları görülmektedir. ( $\bar{x} = 4,21$ ). Tümleştirme stilini 3,75 ortalama ile uzlaşma stili, 3,05 ortalama ile ödün verme stili, 2,75 ortalama ile kaçınma stili ve 2,28 ortalama ile hükmetme stili izlemektedir. Bu bulgular ışığında okul yöneticilerinin tümleştirme

sitilini her zaman, uzlaşma sitilini çoğunlukla, ödün verme sitilini ara sıra, kaçınma sitilini nadiren, hükmetme sitilini ise çok az kullandıkları söylenebilir.

Bulgular doğrultusunda okul yöneticilerinin çatışmaları çözümlerken en çok tümleştirme sitilini kullanmaları, çalışanların istek, ilgi ve ihtiyaçlarına önem verdiklerini, çatışma konularının bir araya gelinerek çözümlenmesine ortam yarattıklarını göstermektedir. En az benimsenen çatışma yönetme sitilinin hükmetme sitili olması ise okul yöneticilerinin çatışmaları güçlerini ve yetkilerini kullanarak çözümlene yoluna gitmediklerini göstermektedir. Okul yöneticilerince bu sitillerin kullanımına ilişkin yapılan tercihler, örgüt iklimi için son derece demokratik bir ortamın varlığını işaret etmektedir. Çalışanlar, moral ve motivasyonun, buna bağlı olarak verimin yüksek olduğu bir ortamda çalışmaktadır.

Benzer sonuç, Gümüşeli (1994) tarafından yapılan araştırmada da çıkmıştır. Okul yöneticilerinin çatışma yönetme sitillerine ilişkin tercihleri Tümleştirme Sitili için  $\bar{x} = 4,36$ , uzlaşma sitili için  $\bar{x} = 3,63$ , ödün verme sitili için  $\bar{x} = 2,89$ , kaçınma sitili için  $\bar{x} = 2,88$  ve hükmetme sitili için  $\bar{x} = 2,31$  olarak bulunmuştur. (s.160-161)

#### **5.1.4. OKUL YÖNETİCİLERİNİN TERCİH ETTİKLERİ ÇATIŞMA YÖNETME SİTİLİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ**

Bu başlık altında araştırmaya katılan yöneticilerin örgütsel çatışma algılarına ilişkin görüşleri çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmiş, elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

##### **5.1.4.1. Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Sitili Tercihleriyle Cinsiyetleri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular**

Okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stili tercihlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak için

bağımsız örneklem T-testi uygulanmıştır. Bulgular Çizelge 13'te verilmiştir.

**Çizelge 13. Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Stili Tercihlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları**

Örgütsel Çatışma Stilleri	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	T	P
Tümleştirme Stili	Kadın	66	4,21	0,46	0,084	0,933
	Erkek	90	4,20	0,42		
Hükmetme Stili	Kadın	66	2,28	0,58	-0,109	0,913
	Erkek	90	2,29	0,65		
Kaçınma Stili	Kadın	66	2,71	0,71	-0,648	0,518
	Erkek	90	2,79	0,73		
Ödün Verme Stili	Kadın	66	3,09	0,50	0,768	0,444
	Erkek	90	3,02	0,56		
Uzlaşma Stili	Kadın	66	3,81	0,45	1,22	0,224
	Erkek	90	3,71	0,48		

Çizelge 13'te görüldüğü üzere, araştırmaya katılan yöneticilerin örgütsel çatışma alt boyut algıları ile cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda, katılımcıların örgütsel çatışma alt boyut algıları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $P>0,05$ ). Bulgulara göre okul yöneticilerinin çatışma yönetme stilleriyle ilgili tercihleri cinsiyete göre değişmemektedir.

#### **5.1.4.2. Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Stili Tercihleriyle Okul Kademesi Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular**

Okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stili tercihlerinin okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak için bağımsız örneklem T-testi uygulanmıştır. Bulgular Çizelge 14'te verilmiştir.

**Çizelge 14. Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Stili Tercihlerinin Okul Kademesi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları**

Örgütsel Çatışma Stilleri	Çalışılan Okul Kademesi	N	$\bar{x}$	SS	T	P
Tümleştirme Stili	İlkokul	86	4,26	0,45	1,593	0,113
	Ortaokul	70	4,15	0,41		
Hükmetme Stili	İlkokul	86	2,30	0,62	0,298	0,766
	Ortaokul	70	2,27	0,62		
Kaçınma Stili	İlkokul	86	2,72	0,69	-0,658	0,512
	Ortaokul	70	2,80	0,76		
Ödün Verme Stili	İlkokul	86	3,07	0,52	0,385	0,701
	Ortaokul	70	3,03	0,56		
Uzlaşma Stili	İlkokul	86	3,81	0,44	1,703	0,091
	Ortaokul	70	3,68	0,50		

Çizelge 14'te görüldüğü üzere, araştırmaya katılan yöneticilerin örgütsel çatışma alt boyut algıları ile çalıştıkları okul kademeleri değişkeninin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda, katılımcıların örgütsel çatışma alt boyut algıları çalıştıkları okul kademelerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $P>0,05$ ). Bulgulara göre okul yöneticilerinin çatışma yönetme stilleriyle ilgili tercihleri görev yapılan okulun kademesine göre değişmemektedir.

#### **5.1.4.3. Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Stili Tercihleriyle Öğrenim Durumu Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular**

Okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stili tercihlerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak için bağımsız örneklem T-testi uygulanmıştır. Öğrenim durumu değişkenine ilişkin bulgular Çizelge 15'te verilmiştir.

**Çizelge 15. Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Stili Tercihlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları**

Örgütsel Çatışma Stilleri	Öğrenim Durumu	N	$\bar{x}$	SS	T	P
Tümleştirme Stili	Lisans	110	4,22	0,45	0,533	0,595
	Yüksek Lisans	46	4,18	0,39		
Hükmetme Stili	Lisans	110	2,28	0,60	-0,064	0,949
	Yüksek Lisans	46	2,29	0,66		
Kaçınma Stili	Lisans	110	2,77	0,70	0,361	0,719
	Yüksek Lisans	46	2,72	0,77		
Ödün Verme Stili	Lisans	110	3,03	0,53	-0,717	0,474
	Yüksek Lisans	46	3,10	0,55		
Uzlaşma Stili	Lisans	110	3,79	0,45	1,378	0,170
	Yüksek Lisans	46	3,67	0,51		

Çizelge 15'te görüldüğü üzere, araştırmaya katılan yöneticilerin örgütsel çatışma alt boyut algıları ile öğrenim durumları değişkeninin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda, katılımcıların örgütsel çatışma alt boyut algıları öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. ( $P>0,05$ )

Elde edilen bulgulara göre okul yöneticilerinin çatışma yönetme stilleriyle ilgili öğrenim durumuna göre değişmemektedir.

#### **5.1.4.4. Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Stili Tercihleriyle Okul Türü Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular**

Okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stili tercihlerinin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak için bağımsız örneklem T-testi uygulanmıştır. Okul türü değişkenine ait bulgular, Çizelge 16'da verilmiştir.

**Çizelge 16. Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Stili Tercihlerinin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları**

Örgütsel Çatışma Stilleri	Okul Türü	N	$\bar{x}$	SS	T	P
Tümleştirme Stili	Devlet okulu	104	4,16	0,44	-1,753	0,082
	Özel okul	52	4,29	0,41		
Hükmetme Stili	Devlet okulu	104	2,23	0,62	-1,532	0,128
	Özel okul	52	2,39	0,59		
Kaçınma Stili	Devlet okulu	104	2,79	0,72	0,826	0,41
	Özel okul	52	2,69	0,71		
Ödün Verme Stili	Devlet okulu	104	3,07	0,55	0,487	0,627
	Özel okul	52	3,02	0,50		
Uzlaşma Stili	Devlet okulu	104	3,72	0,50	-1,423	0,157
	Özel okul	52	3,83	0,40		

Çizelge 16’da görüldüğü üzere, araştırmaya katılan yöneticilerin örgütsel çatışma alt boyut algıları ile okul türü değişkeninin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda, katılımcıların örgütsel çatışma alt boyut algıları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $P>0,05$ ). Bulgulara göre okul yöneticilerinin çatışma yönetme stilleriyle ilgili tercihleri okul türüne göre değişmemektedir.

#### **5.1.4.5. Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Stili Tercihleriyle Yaş Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular**

Okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stili tercihlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak için tek yönlü Anova testi uygulanmıştır.

Yaş değişkenine ilişkin bulgular Çizelge 17’de verilmiştir.

**Çizelge 17. Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Stili Tercihlerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları**

Örgütsel Çatışma Stilleri	Yaş	N	$\bar{x}$	SS	F	P
Tümleştirme Stili	25-35 yaş	26	4,16	0,26	1,141	0,334
	36-46 yaş	70	4,15	0,48		
	47-57 yaş	43	4,28	0,42		
	58 ve üstü	17	4,31	0,47		
Hükmetme Stili	25-35 yaş	26	2,45	0,76	1,647	0,181
	36-46 yaş	70	2,17	0,49		
	47-57 yaş	43	2,33	0,73		
	58 ve üstü	17	2,38	0,44		
Kaçınma Stili	25-35 yaş	26	2,82	0,79	0,176	0,913
	36-46 yaş	70	2,71	0,66		
	47-57 yaş	43	2,78	0,72		
	58 ve üstü	17	2,75	0,86		
Ödün Verme Stili	25-35 yaş	26	3,07	0,57	0,770	0,512
	36-46 yaş	70	3,11	0,43		
	47-57 yaş	43	2,98	0,60		
	58 ve üstü	17	2,95	0,69		
Uzlaşma Stili	25-35 yaş	26	3,71	0,35	0,463	0,709
	36-46 yaş	70	3,74	0,44		
	47-57 yaş	43	3,76	0,57		
	58 ve üstü	17	3,87	0,53		

Çizelge 17’te görüldüğü üzere, araştırmaya katılan yöneticilerin örgütsel çatışma alt boyut algıları ile yaş dağılımı değişkeninin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan tek yönlü Anova Testi sonucunda, katılımcıların örgütsel çatışma alt boyut algıları yaş dağılımlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. ( $P>0,05$ )Bulgulara göre okul yöneticilerinin çatışma yönetme stilleriyle ilgili tercihleri yaş değişkenine göre değişmemektedir.

#### **5.1.4.6. Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Stili Tercihleriyle Yöneticilikteki Kıdem Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular**

Okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stili tercihlerinin yöneticilikteki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak için tek yönlü Anova testi uygulanmıştır. Bulgular Çizelge 18’de verilmiştir.



**Çizelge 18. Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Stili Tercihlerinin Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları**

Örgütsel Çatışma	Yöneticilik Kıdemi	N	$\bar{x}$	SS	F	P
Tümleştirme Stili	1-5 yıl	60	4,14	0,43	1,101	0,358
	6-10 yıl	28	4,18	0,44		
	11- 15 yıl	25	4,20	0,46		
	16-20 yıl	16	4,29	0,42		
	21 yıl ve üstü	27	4,33	0,41		
Hükmetme Stili	1-5 yıl	60	2,35	0,64	0,324	0,861
	6-10 yıl	28	2,26	0,73		
	11- 15 yıl	25	2,22	0,63		
	16-20 yıl	16	2,28	0,48		
	21 yıl ve üstü	27	2,21	0,52		
Kaçınma Stili	1-5 yıl	60	2,90	0,69	1,389	0,240
	6-10 yıl	28	2,58	0,75		
	11- 15 yıl	25	2,79	0,55		
	16-20 yıl	16	2,66	0,68		
	21 yıl ve üstü	27	2,62	0,86		
Ödün Verme Stili	1-5 yıl	60	3,14	0,49	1,472	0,214
	6-10 yıl	28	2,97	0,55		
	11- 15 yıl	25	3,10	0,44		
	16-20 yıl	16	2,81	0,61		
	21 yıl ve üstü	27	3,04	0,62		
Uzlaşma Stili	1-5 yıl	60	3,78	0,41	0,154	0,961
	6-10 yıl	28	3,71	0,51		
	11- 15 yıl	25	3,75	0,43		
	16-20 yıl	16	3,78	0,43		
	21 yıl ve üstü	27	3,73	0,63		

Çizelge 18’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan yöneticilerin örgütsel çatışma alt boyut algıları ile yöneticilikteki kıdem değişkeninin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleme yönelik yapılan tek yönlü Anova Testi sonucunda, katılımcıların örgütsel çatışma alt boyut algıları yöneticilikteki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $P>0,05$ ).

Elde edilen bulgulara göre okul yöneticilerinin çatışma yönetme stilleriyle ilgili tercihleri yöneticilikteki kıdemlerine göre değişmemektedir.

#### 5.1.4.7. Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Stili Tercihleriyle Okuldaki Çalışan Sayısı Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stili tercihlerinin okuldaki çalışan sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak için tek yönlü Anova testi uygulanmıştır. Bulgular Çizelge 19’da verilmiştir.

**Çizelge 19. Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Stili Tercihlerinin Okuldaki Çalışan Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları**

Örgütsel Çatışma Stilleri	Okuldaki Çalışan Sayısı	N	$\bar{x}$	SS	F	P
Tümleştirme Stili	20-30 kişi	44	4,08	0,46	1,913	0,130
	31-41 kişi	49	4,28	0,45		
	42-52 kişi	26	4,19	0,43		
	53 ve üstü	37	4,27	0,36		
Hükmetme Stili	20-30 kişi	44	2,30	0,60	0,102	0,959
	31-41 kişi	49	2,25	0,75		
	42-52 kişi	26	2,32	0,51		
	53 ve üstü	37	2,26	0,52		
Kaçınma Stili	20-30 kişi	44	2,94	0,79	1,480	0,222
	31-41 kişi	49	2,70	0,69		
	42-52 kişi	26	2,67	0,64		
	53 ve üstü	37	2,65	0,70		
Ödün Verme Stili	20-30 kişi	44	3,08	0,56	0,067	0,978
	31-41 kişi	49	3,03	0,52		
	42-52 kişi	26	3,05	0,45		
	53 ve üstü	37	3,06	0,59		
Uzlaşma Stili	20-30 kişi	44	3,73	0,44	0,104	0,957
	31-41 kişi	49	3,77	0,52		
	42-52 kişi	26	3,72	0,47		
	53 ve üstü	37	3,77	0,46		

Çizelge 19’da görüldüğü üzere, araştırmaya katılan yöneticilerin örgütsel çatışma alt boyut algıları ile okuldaki çalışan sayısı değişkeninin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan tek yönlü Anova Testi sonucunda, katılımcıların örgütsel çatışma alt boyut algıları okuldaki çalışan sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $P>0,05$ ). Bulgulara göre okul

yöneticilerinin çatışma yönetme stilleriyle ilgili tercihleri okuldaki çalışan sayısına göre değişmemektedir.

### 5.1.5. OKUL YÖNETİCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ALT BOYUTUNA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİYLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, yöneticilerin problem çözme alt boyutlarına ilişkin görüşleri; aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine göre analiz edilerek, bulgular yorumlanmıştır.

**Çizelge 20. Okul Yöneticilerinin Kaçınan Yaklaşım Alt Boyutuna Ait Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

MADDELER		Hep						Hiç	$\bar{x}$	s.s.
		1	2	3	4	5	6			
Bir sorunumu çözmek için kullandığım çözüm yolu başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam	f	104	29	5	5	9	4	1,71	1,30	
	%	66,7	18,6	3,2	3,2	5,8	2,6			
Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem	f	99	34	12	6	3	2	1,63	1,05	
	%	63,5	21,8	7,7	3,8	1,9	1,3			
Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim	f	70	52	29	2	3	-	1,82	0,91	
	%	44,9	33,3	18,6	1,3	1,9	-			
Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neye işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem	f	90	39	15	5	5	2	1,73	1,11	
	%	57,7	25,0	9,6	3,2	3,2	1,3			
<b>Boyut Ortalaması</b>								<b>6,88</b>		

Çizelge 20’ de yer alan “Kaçınan Yaklaşım” algı düzeylerinin düşük düzeyde olduğu anlaşılmaktadır (**Genel Ortalama=6,88**). Kaçınan yaklaşım alt boyutunun madde ortalamaları incelendiğinde “Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye

düşerim” ( $\bar{x}=1,82$ ) maddesi en yüksek algıya sahipken “Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem” ( $\bar{x}=1,63$ ) maddesi en düşük algıya sahiptir.

Bulgular ışığında, okul yöneticilerinin problem çözme becerilerine ilişkin algılarında kaçingın yaklaşımı çok fazla tercih etmedikleri görülmektedir. “Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim” maddesinin en fazla ortalamaya sahip olması, okul yöneticilerinin problemi ilk etapta çözüme ulaştıramadıklarında kolay tereddüt yaşadıklarını göstermektedir. “Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem” maddesinin en az ortalamaya sahip olması ise okul yöneticilerinin, zor sorunların karşısında, çözüm yoluna ulaşmak için problem çözme aşamalarından “gerekli bilgilerin toplanması” aşamasını atladıklarını göstermektedir.

**Çizelge 21. Okul Yöneticilerinin Değerlendirici Yaklaşım Alt Boyutuna Ait Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

MADDELER	HEP						HIÇ	$\bar{x}$	s.s.
	1	2	3	4	5	6			
Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.	f	40	80	23	11	1	1	2,08	0,92
	%	25,6	51,3	14,7	7,1	0,6	0,6		
Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım.	f	68	75	12	-	-	1	1,67	0,71
	%	43,6	48,1	7,7	-	-	0,6		
Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim.	f	30	55	44	16	11	-	2,51	1,13
	%	19,2	35,3	28,2	10,3	7,1	-		
<b>Boyut Ortalaması</b>								<b>6,25</b>	

Çizelge 21’ de yer alan “Değerlendirici Yaklaşım” algı düzeylerinin düşük düzeyde olduğu anlaşılmaktadır (**Genel Ortalama=6,25**). Değerlendirici yaklaşım alt boyutunun madde ortalamaları incelendiğinde “Bir sorunla

karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim.” ( $\bar{x}=2,51$ ) maddesi en yüksek algıya sahipken “Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım.” ( $\bar{x}=1,67$ ) maddesi en düşük algıya sahiptir.

Bulgulara göre “Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim.” maddesinin en yüksek ortalamaya sahip olması okul yöneticilerinin sorunlar karşısında değerlendirmede bulunurken hislerini de dikkate aldıklarını, mekanik davranmadıklarını göstermektedir. Çalışma ortamının eğitim kurumu olması sebebiyle okul yöneticilerinin problemlerin çözümünde hislerini de dikkate almaları olumlu bir bakış açısıdır. “Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım.” maddesinin düşük ortalamaya sahip olması kaçınan yaklaşımdaki “Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem” maddesinde alınan düşük ortalamayı destekler niteliktedir. Burada da okul yöneticilerinin problem çözme aşamalarından “ gerekli bilgilerin toplanması” aşamasını ihmal ettikleri görülmektedir.

**Çizelge 22. Okul Yöneticilerinin Kendine Güvenli Yaklaşım Alt Boyutuna Ait Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

MADDELER	HEP						HIÇ	$\bar{x}$	s.s.
	1	2	3	4	5	6			
Sorunlarımı çözme konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim	<b>F</b> 44	66	35	7	3	1		2,12	0,98
	<b>%</b> 28,2	42,3	22,4	4,5	1,9	0,6			
Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum.	<b>F</b> 57	73	16	2	4	4		1,94	1,08
	<b>%</b> 36,5	46,8	10,3	1,3	2,6	2,6			
Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır.	<b>F</b> 58	78	11	3	1	5		1,88	1,04
	<b>%</b> 37,2	50,0	7,1	1,9	0,6	3,2			
Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum.	<b>F</b> 45	79	16	6	6	4		2,11	1,14
	<b>%</b> 28,8	50,6	10,3	3,8	3,8	2,6			
Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle eminimdir.	<b>F</b> 49	77	23	4	2	1		1,95	0,89
	<b>%</b> 31,4	49,4	14,7	2,6	1,3	0,6			
<b>Boyut Ortalaması</b>								<b>10,00</b>	

Çizelge 22’ de yer alan “Kendine Güvenli Yaklaşım” algı düzeylerinin düşük düzeyde olduğu anlaşılmaktadır (**Genel Ortalama=10,00**). Kendine güvenli yaklaşım alt boyutunun madde ortalamaları incelendiğinde “Sorunlarımı çözme konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim” ( $\bar{x}=2,12$ ) maddesi en yüksek algıya sahipken “Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır.” ( $\bar{x}=1,88$ ) maddesi en düşük algıya sahiptir.

Elde edilen bulgulara göre okul yöneticileri, “Sorunlarımı çözme konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim” maddesine en yüksek ortalama ile katılmışlardır. Buna göre okul yöneticileri sorunlar karşısında etkili, yaratıcı çözüm üretme konusunda son derece yetenekli olduklarını düşünmektedirler. Ancak “Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır.” maddesinin düşük ortalamaya sahip olması sorunlar karşısında yaratıcı ve etkili çözümler üretebilmelerine karşın yeni durumlar karşısında yaşanan sorunlarla ilgili olarak kendilerine inançlarının olmadıklarını göstermektedir.

**Çizelge 23. Okul Yöneticilerinin Planlı Yaklaşım Alt Boyutuna Ait Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

MADDELER	Hep						Hiç	$\bar{x}$	s.s.
	1	2	3	4	5	6			
Başlangıçta çözümünü fark etmesem de sorunlarımın çoğunu çözme yeteneğim vardır.	f	34	82	29	5	5	1	2,15	0,95
	%	21,8	52,6	18,6	3,2	3,2	0,6		
Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum.	f	50	74	14	6	8	4	2,10	1,20
	%	32,1	47,4	9,0	3,8	5,1	2,6		
Bir sorunla karşılaştığımda, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm.	f	45	70	18	14	3	6	2,22	1,23
	%	28,8	44,9	11,5	9,0	1,9	3,8		
Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.	f	69	60	20	4	-	3	1,81	0,98
	%	44,2	38,5	12,8	2,6	-	1,9		
<b>Boyut Ortalaması</b>								<b>8,29</b>	

Çizelge 23’ te yer alan “Planlı Yaklaşım” algı düzeylerinin düşük düzeyde olduğu anlaşılmaktadır (**Genel Ortalama=8,29**). Planlı yaklaşım alt boyutunun madde ortalamaları incelendiğinde “Bir sorunla karşılaştığımda, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm.” ( $\bar{x}=2,22$ ) maddesi en yüksek algıya sahipken “Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o plânı yürütebileceğime güvenirim.” ( $\bar{x}=1,81$ ) maddesi en düşük algıya sahiptir.

Bulgulara göre, “Bir sorunla karşılaştığımda, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm.” maddesinin en yüksek ortalamaya sahip olması okul yöneticilerinin, bir sorunu çözüme kavuşturmadan farklı bir soruna geçmediklerini göstermektedir. Bu durumda okul yöneticilerinin plânlı bir şekilde sorunları çözüme kavuşturma isteğinde olduklarını göstermektedir. “Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.” maddesinin en düşük ortalamaya sahip olması ise okul yöneticilerince, yapılan plânların sürdürülebilirliğinin düşük olduğunu göstermektedir.

**Çizelge 24. Okul Yöneticilerinin Düşünen Yaklaşım Alt Boyutuna Ait Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

MADDELER	Hep						Hiç	$\bar{x}$	s.s.
	1	2	3	4	5	6			
Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbirleriyle karşılaştırır, sonra karar veririm.	f	49	66	26	10	2	3	2,10	1,08
	%	31,4	42,3	16,7	6,4	1,3	1,9		
Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce, nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.	f	46	79	19	6	3	3	2,04	1,03
	%	29,5	50,6	12,2	3,8	1,9	1,9		
Bir konuyla karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.	f	74	64	12	5	-	1	1,69	0,83
	%	47,4	41,0	7,7	3,2	-	0,6		
Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.	f	12	104	32	5	3	-	2,25	0,72
	%	7,7	66,7	20,5	3,2	1,9	-		
Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.	f	91	54	10	1	-	-	1,49	0,65
	%	58,3	34,6	6,4	0,6	-	-		
<b>Boyut Ortalaması</b>								<b>9,57</b>	

Çizelge 24' te yer alan “Düşünen Yaklaşım” algı düzeylerinin düşük düzeyde olduğu anlaşılmaktadır (**Genel Ortalama=9,57**). Düşünen yaklaşım alt boyutunun madde ortalamaları incelendiğinde “Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.” ( $\bar{x}=2,25$ ) maddesi en yüksek algıya sahipken “Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.” ( $\bar{x}=1,49$ ) maddesi en düşük algıya sahiptir.

Bulgular ışığında, “Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.” maddesinin en yüksek ortalamaya sahip olması, okul yöneticilerinin karar verirken öngörülerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ancak “Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.” maddesinin düşük bir ortalamaya sahip olması, okul yöneticilerinin problem çözme aşamalarının ikinci basamağı olan sorunu tanımlama basamağını ihmâl ettiklerini göstermektedir.



**Çizelge 25. Okul Yöneticilerinin Aceleci Yaklaşım Alt Boyutuna Ait Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

MADDELER	HEP						Hiç	$\bar{X}$	s.s.
	1	2	3	4	5	6			
Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim.	f 38	36	32	20	28	2	2,81	1,46	
	% 24,4	23,1	20,5	12,8	17,9	1,3			
.Bazen durup sorunlarım üzerinde düşünmek yerine, gelişigüzel sürüklenip giderim.	f 94	34	15	6	2	5	1,74	1,19	
	% 60,3	21,8	9,6	3,8	1,3	3,2			
Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem.	f 66	46	23	6	9	6	2,13	1,36	
	% 42,3	29,5	14,7	3,8	5,8	3,8			
Genellikle aklıma ilk gelen fikir doğrultusunda hareket ederim.	f 56	32	33	16	15	4	2,45	1,44	
	% 35,9	20,5	21,2	10,3	9,6	2,6			
Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem.	f 58	55	16	14	10	3	2,18	1,30	
	% 37,2	35,3	10,3	9,0	6,4	1,9			
Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşarım.	f 32	65	31	20	7	1	2,41	1,12	
	% 20,5	41,7	19,9	12,8	4,5	0,6			
Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım.	f 79	46	20	6	5	-	1,79	1,02	
	% 50,6	29,5	12,8	3,8	3,2	-			
Bir sorunla karşılaştığımda, bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışımdaki etkenleri genellikle dikkate almam.	f 96	40	9	6	4	1	1,62	1,01	
	% 61,5	25,6	5,8	3,8	2,6	0,6			
Bazen duygusal olarak öylesine etkilenirim ki sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam.	f 74	45	23	7	6	1	1,90	1,12	
	% 47,4	28,8	14,7	4,5	3,8	0,6			
<b>Boyut Ortalaması</b>							<b>19,03</b>		

Çizelge 25’ te yer alan “Aceleci Yaklaşım” algı düzeylerinin orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır (**Genel Ortalama=19,03**). Aceleci yaklaşım alt

boyutunun madde ortalamaları incelendiğinde “Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim.” ( $\bar{x}=2,81$ ) maddesi en yüksek algıya sahipken “Bir sorunla karşılaştığımda, bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışındaki etkenleri genellikle dikkate almam.” ( $\bar{x}=1,62$ ) maddesi en düşük algıya sahiptir.

Elde edilen bulgulara göre, “Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim.” maddesinin en yüksek ortalamaya sahip olması, okul yöneticilerinin sorunların çözümüne ilişkin farklı alternatifler üretmediklerini göstermektedir. Bu durumda yine okul yöneticilerinin problem çözme basamaklarından “alternatiflerin üretilmesi” basamağını kullanmadıklarını gösterir niteliktedir. “Bir sorunla karşılaştığımda, bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışındaki etkenleri genellikle dikkate almam.” maddesinin düşük ortalamaya sahip olması ise okul yöneticilerinin sorunun kaynağını detaylı olarak tespit etmediklerini göstermektedir. Bu durumda okul yöneticilerinin problem çözme basamağı olan “sorunu tanımlama” basamağını dikkate almadıklarına işaret etmektedir.

#### **5.1.6. ARAŞTIRMAYA KATILAN OKUL YÖNETİCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE İLİŞKİN ALGILARI**

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin problem çözme becerilerine ilişkin algılarının düzeyi Çizelge 26’da verilmiştir.

**Çizelge 26. Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Algıları**

<b>Problem Çözme Becerileri</b>	<b>n</b>	<b>Ortalama (<math>\bar{x}</math>)</b>	<b>Standart Sapma (S.S)</b>
Aceleci Yaklaşım	156	19,03	7,22
Kendine Güvenli Yaklaşım	156	10,00	3,69
Düşünen Yaklaşım	156	9,57	3,10
Planlı Yaklaşım	156	8,29	3,47
Kaçıngan Yaklaşım	156	6,88	3,16
Değerlendirici Yaklaşım	156	6,25	2,09

Çizelge 26 incelediğinde araştırmaya katılan okul yöneticilerinin aceleci yaklaşım becerileri diğer problem çözme becerilerine göre daha fazla kullandıkları görülmektedir ( $\bar{x} = 19,03$ ). Aceleci yaklaşımı, 10,0 ortalama ile kendine güvenli yaklaşım, 9,57 ortalama ile düşünen yaklaşım, 8,29 ortalama ile planlı yaklaşım, 6,88 ortalama ile kaçınan yaklaşım izlemektedir. Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerine ilişkin algılarında en az tercih ettikleri problem çözme yaklaşımı değerlendirici yaklaşımdır ( $\bar{x} = 6,25$ ). Elde edilen bulgular doğrultusunda okul yöneticilerinin aceleci yaklaşımı her zaman, kendine güvenli yaklaşımı çoğunlukla, düşünen yaklaşımını ara sıra, planlı ve kaçınan yaklaşımı nadiren, değerlendirici yaklaşımı çok az kullandıkları görülmektedir.

Bulgulara göre okul yöneticilerinin problemleri çözme becerilerine yönelik olarak yaklaşımlardan en çok aceleci yaklaşımı benimsemeleri problemleri fazla düşünmeden tepkisel olarak çözümlediklerini, problemle ilgili diğer etmenleri çok fazla dikkate almadıklarını göstermektedir. En az değerlendirici yaklaşımı benimsemiş olmaları ise okul yöneticilerinin, çözüm için olası bütün yolları düşünmediklerini ve çözüm yolu denendikten sonra olması gereken sonuç ile ortaya çıkan sonucu değerlendirmediklerini göstermektedir.

### **5.1.7. OKUL YÖNETİCİLERİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE İLİŞKİN ALGILARININ DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ**

Bu bölümde araştırmaya katılan yöneticilerin problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri cinsiyet, öğrenim durumu, okul kademesi, okul türü, yaş, kıdem ve okuldaki çalışan sayısı demografik değişkenlerine göre incelenmiş, elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

#### **5.1.7.1. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Algıları ile Cinsiyet Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular**

Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak için Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır. Bulgular Çizelge 27’de verilmiştir.

**Çizelge 27. Yöneticilerin Problem Çözme Becerileri Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

<b>Problem Çözme Becerileri</b>	<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	<b>Sıra Ortalaması</b>	<b>U</b>	<b>P</b>
Kaçıngan Yaklaşım	Kadın	66	76,0	2803,00	0,541
	Erkek	90	80,4		
Değerlendirici Yaklaşım	Kadın	66	75,9	2797,00	0,529
	Erkek	90	80,4		
Kendine Güvenli Yaklaşım	Kadın	66	77,1	2876,00	0,735
	Erkek	90	79,5		
Planlı Yaklaşım	Kadın	66	73,6	2643,00	0,237
	Erkek	90	82,1		
Düşünen Yaklaşım	Kadın	66	82,0	2738,00	0,402
	Erkek	90	75,9		
Aceleci Yaklaşım	Kadın	66	80,7	2828,00	0,610
	Erkek	90	76,9		

Çizelge 27’de de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan yöneticilerin problem çözme becerileri alt boyut algıları ile cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan Mann-Whitney U test sonucunda, katılımcıların problem çözme becerileri alt boyut algıları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $P>0,05$ ) .

Bulgulara göre okul yöneticilerinin problem çözme becerilerine ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre değişmemektedir.

### 5.1.7.2. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Algıları ile Öğrenim Durumu Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak için Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır. Öğrenim durumu değişkenine ilişkin bulgular Çizelge 28’de verilmiştir.

**Çizelge 28. Yöneticilerin Problem Çözme Becerileri Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

Problem Çözme Becerileri	Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	U	P
Kaçınan Yaklaşım	Lisans	110	79,93	2373,00	0,534
	Yüksek Lisans	46	75,09		
Değerlendirici Yaklaşım	Lisans	110	77,94	2468,00	0,807
	Yüksek Lisans	46	79,85		
Kendine Güvenli Yak.	Lisans	110	76,92	2356,00	0,497
	Yüksek Lisans	46	82,28		
Planlı Yaklaşım	Lisans	110	76,79	2341,50	0,46
	Yüksek Lisans	46	82,60		
Düşünen Yaklaşım	Lisans	110	77,57	2428,00	0,689
	Yüksek Lisans	46	80,72		
Aceleci Yaklaşım	Lisans	110	77,00	2364,50	0,520
	Yüksek Lisans	46	82,10		

Çizelge 28’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan yöneticilerin problem çözme becerileri alt boyut algıları ile öğrenim durumu değişkeninin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan Mann-Whitney U test sonucunda, katılımcıların problem çözme becerileri alt boyut algıları öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $P>0,05$ ).

Elde edilen bulgulara göre okul yöneticilerinin problem çözme becerilerine ilişkin algıları öğrenim durumu değişkenine göre değişmemektedir.

### 5.1.7.3. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Algıları ile Okul Kademesi Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak için Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır. Okul kademesi değişkenine ilişkin bulgular Çizelge 29’da verilmiştir.

**Çizelge 29. Yöneticilerin Problem Çözme Becerileri Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Çalışılan Okul Kademesi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

Problem Çözme Becerileri	Çalışılan Okul Kademesi	N	Sıra Ortalama sı	U	P
Kaçınan Yaklaşım	İlkokul	86	75,22	2728,00	0,306
	Ortaokul	70	82,53		
Değerlendirici Yaklaşım	İlkokul	86	77,01	2881,50	0,643
	Ortaokul	70	80,34		
Kendine Güvenli Yak.	İlkokul	86	75,46	2748,50	0,349
	Ortaokul	70	82,24		
Planlı Yaklaşım	İlkokul	86	80,47	2840,50	0,543
	Ortaokul	70	76,08		
Düşünen Yaklaşım	İlkokul	86	80,31	2854,00	0,575
	Ortaokul	70	76,27		
Aceleci Yaklaşım	İlkokul	86	74,69	2682,00	0,242
	Ortaokul	70	83,19		

Çizelge 29’da görüldüğü üzere, araştırmaya katılan yöneticilerin problem çözme becerileri alt boyut algıları ile çalışılan okul kademesi değişkeninin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan Mann-Whitney U test sonucunda, katılımcıların problem çözme becerileri alt boyut algıları çalışılan okul kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $P>0,05$ ).

Bulgulara göre okul yöneticilerinin problem çözme becerilerine ilişkin algıları çalıştıkları okul kademesi değişkenine göre değişmemektedir.

#### 5.1.7.4. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Algıları ile Okul Türü Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak için Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır. Bulgular Çizelge 30'da verilmiştir.

**Çizelge 30. Yöneticilerin Problem Çözme Becerileri Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

Problem Çözme Becerileri	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	U	P
Kaçınan Yaklaşım	Dev.okulu	104	80,76	2468,50	0,367
	Özel okul	52	73,97		
Değerlendirici Yaklaşım	Dev. okulu	104	80,90	2454,00	0,341
	Özel okul	52	73,69		
Kendine Güvenli Yaklaşım	Dev. okulu	104	78,60	2694,00	0,970
	Özel okul	52	78,31		
Planlı Yaklaşım	Dev. okulu	104	77,52	2602,00	0,699
	Özel okul	52	80,46		
Düşünen Yaklaşım	Dev. okulu	104	77,80	2631,00	0,782
	Özel okul	52	79,90		
Aceleci Yaklaşım	Dev.okulu	104	79,51	2598,50	0,691
	Özel okul	52	76,47		

Çizelge 30'da görüldüğü üzere, araştırmaya katılan yöneticilerin problem çözme becerileri alt boyut algıları ile okul türü değişkeninin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan Mann-Whitney U Test sonucunda, katılımcıların problem çözme becerileri alt boyut algıları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $P>0,05$ ).

Elde edilen bulgulara göre, okul yöneticilerinin problem çözme becerilerine ilişkin algıları okul türü değişkenine göre değişmemektedir.

### 5.1.7.5. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Algıları ile Yaş Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak için Kruskal-Wallis Testi uygulanmıştır. Yaş değişkenine ilişkin bulgular Çizelge 31’de verilmiştir

**Çizelge 31. Yöneticilerin Problem Çözme Becerileri Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Kruskal-Wallis Testi Sonuçları**

Problem Çözme Becerileri	Yaş	N	Sıra Ortalaması	df	X <sup>2</sup>	P
Kaçıngan Yaklaşım	25-35 yaş	26	78,48	3	2,489	0,477
	36-46 yaş	70	77,55			
	47-57 yaş	43	74,02			
	58 ve üstü	17	93,76			
Değerlendirici Yaklaşım	25-35 yaş	26	73,23	3	9,544	<b>0,023*</b>
	36-46 yaş	70	72,04			
	47-57 yaş	43	96,24			
	58 ve üstü	17	68,26			
Kendine Güvenli Yak.	25-35 yaş	26	65,85	3	4,464	0,216
	36-46 yaş	70	81,83			
	47-57 yaş	43	85,19			
	58 ve üstü	17	67,24			
Planlı Yaklaşım	25-35 yaş	26	71,67	3	2,505	0,474
	36-46 yaş	70	79,20			
	47-57 yaş	43	85,45			
	58 ve üstü	17	68,47			
Düşünen Yaklaşım	25-35 yaş	26	70,33	3	2,099	0,552
	36-46 yaş	70	80,64			
	47-57 yaş	43	83,26			
	58 ve üstü	17	70,15			
Aceleci Yaklaşım	25-35 yaş	26	76,12	3	0,092	0,993
	36-46 yaş	70	78,95			
	47-57 yaş	43	79,27			
	58 ve üstü	17	78,35			

\*İstatistiksel olarak anlamlıdır.



Çizelge 31’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan yöneticilerin problem çözme becerileri alt boyut algıları ile yaş değişkeninin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda, katılımcıların problem çözme becerileri alt boyutlarından kaçınan yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım, düşünen yaklaşım ve aceleci yaklaşım algıları yaş dağılımlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. ( $P>0,05$ )

Problem çözme becerileri alt boyutlarından değerlendirici yaklaşım algıları yaş dağılımına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. ( $X^2=9,544$ ,  $P<0,05$ ) Yaş dağılımı 47-57 olan yöneticilerin değerlendirici yaklaşım algıları diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. (Sıra Ortalaması= 96,24).

Elde edilen bulgular ışığında, tecrübeli olan okul yöneticilerinin problemlerin çözümünde, olası bütün yolları düşündüklerini, akıllarına ilk gelen çözüm yolunu uygulamadıklarını, aynı zamanda çözüm yolunu denendikten sonra var olan sonuç ile olması gereken sonucu değerlendirdiklerini göstermektedir.

#### **5.1.7.6. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Algıları ile Kıdem Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular**

Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak için Kruskal-Wallis Testi uygulanmıştır.

Kıdem değişkenine ilişkin bulgular Çizelge 32’de verilmiştir

**Çizelge 32. Yöneticilerin Problem Çözme Becerileri Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Yöneticilik Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Kruskal-Wallis Testi Sonuçları**

Problem Çözme Becerileri	Yöneticilik Kıdemi	N	Sıra Orta laması	df	X <sup>2</sup>	P
Kaçınan Yaklaşım	1-5 yıl	60	88,43	4	14,838	<b>0,005*</b>
	6-10 yıl	28	55,20			
	11- 15 yıl	25	69,50			
	16-20 yıl	16	72,31			
	21 yıl ve üstü	27	92,59			
Değerlendirici Yaklaşım	1-5 yıl	60	78,47	4	1,213	0,876
	6-10 yıl	28	71,18			
	11- 15 yıl	25	79,58			
	16-20 yıl	16	80,41			
	21 yıl ve üstü	27	84,02			
Kendine Güvenli Yaklaşım	1-5 yıl	60	81,33	4	1,324	0,857
	6-10 yıl	28	72,95			
	11- 15 yıl	25	73,10			
	16-20 yıl	16	78,09			
	21 yıl ve üstü	27	83,20			
Planlı Yaklaşım	1-5 yıl	60	83,95	4	2,847	0,584
	6-10 yıl	28	73,16			
	11- 15 yıl	25	69,00			
	16-20 yıl	16	74,28			
	21 yıl ve üstü	27	83,22			
Düşünen Yaklaşım	1-5 yıl	60	82,87	4	1,765	0,779
	6-10 yıl	28	78,39			
	11- 15 yıl	25	70,02			
	16-20 yıl	16	82,06			
	21 yıl ve üstü	27	74,65			
Aceleci Yaklaşım	1-5 yıl	60	87,47	4	12,255	<b>0,016*</b>
	6-10 yıl	28	64,71			
	11- 15 yıl	25	65,78			
	16-20 yıl	16	62,44			
	21 yıl ve üstü	27	94,17			

**\*İstatistiksel olarak anlamlıdır.**

Çizelge 32’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan yöneticilerin problem çözme becerileri alt boyut algıları ile yöneticilikteki kıdem yılı değişkeninin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan Kruskal-Wallis Testi sonucunda, katılımcıların problem çözme becerileri alt boyutlarından, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, plânlı yaklaşım, ve düşünen yaklaşım algıları

yöneticilikteki kıdem yılı dağılımlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. ( $P>0,05$ )

Problem çözme becerileri alt boyutlarından kaçınan yaklaşım algıları yöneticilikteki kıdem yılı dağılımına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. ( $X^2=14,838$ ,  $P<0,05$ ) Yöneticilikteki kıdem yılı 21 yıl ve üstü olan yöneticilerin kaçınan yaklaşım algıları diğer kıdem yılı gruplarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. (Sıra Ortalaması= 92,59).

Problem çözme becerileri alt boyutlarından aceleci yaklaşım algıları yöneticilikteki kıdem yılı dağılımına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. ( $X^2=12,255$ ,  $P<0,05$ ) Yöneticilikteki kıdem yılı 21 yıl ve üstü olan yöneticilerin aceleci yaklaşım algıları diğer kıdem yılı gruplarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. (Sıra Ortalaması= 94,17).

Elde edilen bulgular, kıdemi fazla olan okul yöneticilerinin, kıdemi daha az olan okul yöneticilerine kıyasla karşılaştıkları problemler üzerinde fazla düşünmeden alelacele bir çözüm geliştirdiklerini, problemin çözümü için bilgi toplamadıklarını, problemler karşısında pasif bir tutum sergilediklerini göstermektedir. Ulaşılan bu sonuç da kıdem yılındaki artışa bağlı olarak yorgunluk ve mesleki tükenmişlikle ilişkilendirilebilir.

#### **5.1.7.7. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Algıları ile Okuldaki Çalışan Sayısı Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular**

Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin okuldaki çalışan sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak için Kruskal-Wallis Testi uygulanmıştır.

Okuldaki çalışan sayısı değişkenine ilişkin bulgular Çizelge 33'te verilmiştir.

**Çizelge 33. Yöneticilerin Problem Çözme Becerileri Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Okuldaki Çalışan Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Kruskal-Wallis Testi Sonuçları**

Problem Çözme Becerileri	Okuldaki Çalışan Sayısı	N	Sıra Ortalaması	df	$\chi^2$	P
Kaçıngan Yaklaşım	20-30 kişi	44	77,76	3	0,392	0,942
	31-41 kişi	49	80,13			
	42-52 kişi	26	81,37			
	53 ve üstü	37	75,20			
Değerlendirici Yaklaşım	20-30 kişi	44	80,60	3	4,765	0,190
	31-41 kişi	49	80,98			
	42-52 kişi	26	88,75			
	53 ve üstü	37	65,51			
Kendine Güvenli Yaklaşım	20-30 kişi	44	84,59	3	1,388	0,708
	31-41 kişi	49	76,14			
	42-52 kişi	26	79,54			
	53 ve üstü	37	73,65			
Planlı Yaklaşım	20-30 kişi	44	84,02	3	2,015	0,569
	31-41 kişi	49	81,15			
	42-52 kişi	26	70,71			
	53 ve üstü	37	73,89			
Düşünen Yaklaşım	20-30 kişi	44	89,53	3	4,807	0,187
	31-41 kişi	49	79,14			
	42-52 kişi	26	69,37			
	53 ve üstü	37	70,95			
Aceleci Yaklaşım	20-30 kişi	44	77,34	3	0,844	0,839
	31-41 kişi	49	78,95			
	42-52 kişi	26	85,04			
	53 ve üstü	37	74,69			

Çizelge 33'te görüldüğü üzere, araştırmaya katılan yöneticilerin problem çözme becerileri alt boyut algıları ile okuldaki çalışan sayısı değişkeninin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan Kruskal-Wallis Testi sonucunda, katılımcıların problem çözme becerileri alt boyut algıları okuldaki çalışan sayısı dağılımlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. ( $P>0,05$ )

Benzer bulgular Buluç ve diğerleri (2011) tarafından yapılan araştırmada da bulunmuştur. Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerine ilişkin algıları,

yöneticilerin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.(s.562-563-564-565)

### 5.1.8. OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİ İLE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Bu bölümde okul yöneticilerinin çatışma yönetme stilleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına ilişkin bulgular Çizelge 34'te verilmiştir.

**Çizelge 34. Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stili Alt Boyutları İle Problem Çözme Becerileri Alt Boyutları Arasındaki İlişki İçin Yapılan Pearson Analiz Testi Sonuçları**

Çatışma Yönetimi		Problem Çözme Becerisi					
		Kaçınan Yaklaşım	Değerlendirici Yaklaşım	Kendine Güvenli Yaklaşım	Planlı Yaklaşım	Düşünen Yaklaşım	Aceleci Yaklaşım
Tümleştirme Stili	r	-0,007	-0,234	-0,278	-0,214	-0,285	-0,166
	p	0,932	<b>0,003*</b>	<b>0,000*</b>	<b>0,007*</b>	<b>0,000*</b>	<b>0,038*</b>
Hükmetme Stili	r	0,251	0,078	0,158	0,044	0,012	0,187
	p	<b>0,002*</b>	0,332	<b>0,049*</b>	0,582	0,884	<b>0,019*</b>
Kaçınma Stili	r	0,266	-0,037	0,296	0,218	0,232	0,295
	p	<b>0,001*</b>	0,643	<b>0,000*</b>	<b>0,006*</b>	<b>0,004*</b>	<b>0,000*</b>
Ödün Verme Stili	r	0,089	-0,277	-0,064	-0,119	-0,069	0,003
	p	0,267	<b>0,000*</b>	0,425	0,139	0,392	0,968
Uzlaşma Stili	r	0,009	-0,286	-0,124	-0,130	-0,134	-0,11
	p	0,911	<b>0,000*</b>	0,123	0,107	0,096	0,173

\*İstatistiksel olarak anlamlıdır.

Çizelge 34'te görüldüğü üzere:

1. Örgütsel çatışma alt boyutu tümleştirme stili ile problem çözme becerisi alt boyutu değerlendirici yaklaşım arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. (P<0,05)

Tümleştirme stili ile değerlendirici yaklaşım arasında negatif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır.  $(-0,20 < r < -0,40)$   $(r = -0,234)$ .

2. Örgütsel çatışma alt boyutu tümleştirme stili ile problem çözme becerisi alt boyutu kendine güvenli yaklaşım arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.  $(P < 0,05)$  Tümleştirme stili ile kendine güvenli yaklaşım arasında negatif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır.  $(-0,20 < r < -0,40)$   $(r = -0,278)$ .

3. Örgütsel çatışma alt boyutu tümleştirme stili ile problem çözme becerisi alt boyutu planlı yaklaşım arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.  $(P < 0,05)$  Tümleştirme stili ile planlı yaklaşım arasında negatif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır.  $(-0,20 < r < -0,40)$   $(r = -0,214)$ .

4. Örgütsel çatışma alt boyutu tümleştirme stili ile problem çözme becerisi alt boyutu düşünen yaklaşım arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.  $(P < 0,05)$  Tümleştirme stili ile düşünen yaklaşım arasında negatif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır.  $(-0,20 < r < -0,40)$   $(r = -0,285)$ .

5. Örgütsel çatışma alt boyutu tümleştirme stili ile problem çözme becerisi alt boyutu aceleci yaklaşım arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.  $(P < 0,05)$  Tümleştirme stili ile aceleci yaklaşım arasında negatif yönlü çok düşük kuvvetli bir ilişki vardır.  $(-0,01 < r < -0,20)$   $(r = -0,166)$ .

6. Örgütsel çatışma alt boyutu hükmetme stili ile problem çözme becerisi alt boyutu kaçınan yaklaşım arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.  $(P < 0,05)$  Hükmetme stili ile kaçınan yaklaşım arasında pozitif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır.  $(0,20 < r < 0,40)$   $(r = 0,251)$ .

7. Örgütsel çatışma alt boyutu hükmetme stili ile problem çözme becerisi alt boyutu kendine güvenli yaklaşım arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.  $(P < 0,05)$  Hükmetme stili ile kendine güvenli yaklaşım arasında pozitif yönlü çok düşük kuvvetli bir ilişki vardır.  $(0,01 < r < 0,20)$   $(r = 0,158)$ .

8. Örgütsel çatışma alt boyutu hükmetme stili ile problem çözme becerisi alt boyutu aceleci yaklaşım arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.  $(P < 0,05)$  Hükmetme stili ile aceleci yaklaşım arasında pozitif yönlü çok düşük kuvvetli bir ilişki vardır.  $(0,01 < r < 0,20)$   $(r = 0,187)$ .

**9.** Örgütsel çatışma alt boyutu kaçınma stili ile problem çözme becerisi alt boyutu kaçınan yaklaşım arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. ( $P<0,05$ ) Kaçınma stili ile kaçınan yaklaşım arasında pozitif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır. ( $0,20<r<0,40$ ) ( $r=0,266$ ).

**10.** Örgütsel çatışma alt boyutu kaçınma stili ile problem çözme becerisi alt boyutu kendine güvenli yaklaşım arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. ( $P<0,05$ ) Kaçınma stili ile kendine güvenli yaklaşım arasında pozitif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır. ( $0,20<r<0,40$ ) ( $r=0,296$ ).

**11.** Örgütsel çatışma alt boyutu kaçınma stili ile problem çözme becerisi alt boyutu planlı yaklaşım arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. ( $P<0,05$ ) Kaçınma stili ile planlı yaklaşım arasında pozitif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır. ( $0,20<r<0,40$ ) ( $r=0,218$ ).

**12.** Örgütsel çatışma alt boyutu kaçınma stili ile problem çözme becerisi alt boyutu düşünen yaklaşım arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. ( $P<0,05$ ) Kaçınma stili ile düşünen yaklaşım arasında pozitif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır. ( $0,20<r<0,40$ ) ( $r=0,232$ ).

**13.** Örgütsel çatışma alt boyutu kaçınma stili ile problem çözme becerisi alt boyutu aceleci yaklaşım arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. ( $P<0,05$ ) Kaçınma stili ile aceleci yaklaşım arasında pozitif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır. ( $0,20<r<0,40$ ) ( $r=0,295$ ).

**14.** Örgütsel çatışma alt boyutu ödün verme stili ile problem çözme becerisi alt boyutu değerlendirici yaklaşım arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. ( $P<0,05$ ) Ödün verme stili ile değerlendirici yaklaşım arasında negatif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır. ( $-0,20<r<-0,40$ ) ( $r=-0,277$ ).

**15.** Örgütsel çatışma alt boyutu uzlaşma stili ile problem çözme becerisi alt boyutu değerlendirici yaklaşım arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. ( $P<0,05$ ) Uzlaşma stili ile değerlendirici yaklaşım arasında negatif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır. ( $-0,20<r<-0,40$ ) ( $r=-0,286$ ).

Çizelge 32'den elde ettiğimiz veriler ışığında okul yöneticilerinin çatışma yönetme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiye dair şu yorumları yapabiliriz.

Okul yöneticilerinin çatışma yönetme stillerinden olan tümleştirme stili ile problem çözme becerilerinin alt boyutu olan değerlendirici yaklaşım arasında negatif yönlü çok düşük bir ilişki bulunmuştur. Buna göre, okul yöneticileri tümleştirme stilinden yüksek puan aldıkça değerlendirici yaklaşımdan aldıkları puanlar düşmektedir ya da tam tersi bir durum söz konusu olmaktadır. Çözüm için bütün olası yolları düşünen ve çözüme ulaştıktan sonra olması gereken ile ortaya çıkan sonucu değerlendiren okul yöneticileri okulda karşılaştıkları çatışmaları, çözerken tarafların istek ve ihtiyaçlarını dikkate almamakta ve sorunu temeline inmeden çözmektedirler. Ya da sorunu temeline inerek çözümlenmeye çalışan, tarafların istek ve ihtiyaçlarını değerlendirip dikkate alan yöneticiler, çözüm için bütün olası yolları düşünmeden hareket etmekte, çözüme ulaştıktan sonra olması gerekenle ortaya çıkan sonucu tam mânâsıyla değerlendirmemektedir.

Tümleştirme stili ile kendine güvenli yaklaşım arasında negatif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır. Buna göre çatışma yönetme stillerinden olan tümleştirme stilini kullanan okul yöneticileri, çatışma sırasında tarafların çatışmaya neden olan konu hakkında tartışmalarına ve nedenlerini tespit etmelerine olanak sağlarken, problemlerin çözümünde kendine çok güven duymamaktadır. Ya da tersi durum söz konusu olmaktadır. Kendine güven duyan okul yöneticileri, çatışmaya neden olan konuların çözümünde tarafların, tartışarak çatışmaları çözümlenme yolunu kullanmalarına imkân tanımamaktadır.

Tümleştirme stili ile plânlı yaklaşım arasında negatif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır. Okul yöneticileri problemlerini plân yaparak çözümlediklerinde, tarafların çatışma konusunu birlikte tartışarak, nedenlerine inerek çözümlenmelerine imkân tanımamaktadırlar. Ya da tarafların çatışmaya neden olan konuyu tartışmalarını sağlarken, problemleri plânsız bir şekilde çözümlenme yoluna gitmektedirler.

Tümleştirme stili ile düşünen yaklaşım arasında negatif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır. Okul yöneticileri, tarafların çatışmaları tartışarak,



nedenlerine inerek çözümlene yolunu tercih etmelerine olanak sağladığında problemin çözümüne ilişkin olarak çok fazla düşünmeden hareket etmektedirler. Ya da problemin çözümüne ilişkin düşünerek hareket ettiklerinde çatışmaların karşılıklı olarak tartışılıp çözümlenmesine fırsat tanımamaktadırlar.

Tümleştirme stili ile aceleci yaklaşım arasında negatif yönlü çok düşük kuvvetli bir ilişki vardır. Karşılıklı tartışmayla problemlerin çözümünü tercih eden yöneticiler, problemleri çözmeye aceleci davranmamaktadır. Ya da problemleri aceleci bir anlayışla çözümlen yöneticiler, çatışmaların taraflar açısından tartışılarak çözümlenmesine engel olmaktadır.

Hükmetme stili ile kaçınan yaklaşım arasında pozitif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır. Okul yöneticilerince çatışmaların çözümünde otorite, baskı, güç kullanma arttıkça, problemleri çözmeye yönelik olarak kaçınma davranışında da artış olmakta, yönetici problemin çözümüyle ilgili bilgi toplamamakta, çözüme ilişkin neyin işe yarayıp yaramadığıyla ilgilenmemektedir.

Hükmetme stili ile kendine güvenli yaklaşım arasında pozitif yönlü çok düşük kuvvetli bir ilişki vardır. Okul yöneticilerince çatışmaların yönetiminde baskı ve güç kullanımı arttıkça, problemlerin çözümüne ilişkin olarak kendine güveni de artmaktadır.

Hükmetme stili ile aceleci yaklaşım arasında pozitif yönlü çok düşük kuvvetli bir ilişki vardır. Okul yöneticilerince çatışmaların yönetiminde baskı ve güç arttıkça, problemlerin düşünmeden, aceleci bir anlayışla çözümlenmeye çalışıldığı görülmektedir.

Kaçınma stili ile kaçınan yaklaşım arasında pozitif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır. Okul yöneticileri çatışma yönetiminde pasif bir rol üstlendikçe karşılaştığı problemlerin üstünde de yeterince düşünmemektedir.

Kaçınma stili ile kendine güvenli yaklaşım arasında pozitif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır. Okul yöneticileri çatışma yönetme stillerinden kaçınma stilini benimsedikçe, sorumluluktan kaçındıkça problemleri çözme becerisine ilişkin algısı kendine güven duyma yönündedir.

Kaçınma stili ile plânlı yaklaşım arasında pozitif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır. Okul yöneticileri çatışmaların çözümünde sorumluluktan kaçındıkça, problemlerin çözümüne ilişkin olarak sorun hakkında kendilerine göre plân yapmaktadırlar.

Kaçınma stili ile düşünen yaklaşım arasında pozitif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır. Okul yöneticileri, çatışmaları yönetirken sorunlardan kaçınma stilini benimsedikçe problemlerin çözümüne ilişkin olarak mantıklı ve düşünen bir yaklaşım sergilemektedirler.

Kaçınma stili ile aceleci yaklaşım arasında pozitif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır. Okul yöneticileri, çatışmaları yönetirken kaçınma stilini benimsedikçe problemleri aceleyle çözüme ulaştırmayı tercih etmektedirler.

Ödün verme stili ile değerlendirici yaklaşım arasında negatif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır. Okul yöneticileri çatışmaları yönetirken ödün verdikçe problemlerin çözümüne ilişkin olarak ortaya çıkan sonuç ile olması gereken sonucu çok fazla değerlendirmemektedir. Ya da problemin çözümü için değerlendirici bir yaklaşımı benimsediğinde çatışma yönetiminde daha az ödün vermektedir.

Uzlaşma stili ile değerlendirici yaklaşım arasında negatif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır. Okul yöneticileri çatışma yönetiminde uzlaşmacı bir yaklaşım sergileyip, tavizler verdikçe, problemin çözümüne ilişkin olarak bütün yolları düşünmeden hareket etmektedirler. Ya da problemin çözümü için bütün olası çözüm yollarını düşünüp değerlendirdiklerinde, çatışmaların yönetimi esnasında çok fazla taviz vermemektedirler.

## **BÖLÜM V**

### **SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER**

Bu bölümde, alt problemler için ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olan öneriler yer almaktadır.

#### **6.1. SONUÇLAR ve TARTIŞMALAR**

Çatışma, her yöneticinin yönettiği örgütte karşılaşacağı kaçınılmaz bir durumdur. Ancak her yöneticiye düşen görev ortaya çıkan çatışmayı doğru anlamak ve çatışma sırasında doğru çatışma stilini tercih etmektir. Bu araştırmada, okul yöneticilerinin, çatışma sırasında tercih ettikleri çatışma yönetme stilleri incelenmiş ve çatışma yönetme stili ile ilişkili olduğu düşünülen problem çözme becerisi araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar şu şekildedir.

##### **6.1.1. Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stili Tercihlerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar**

Rahim Örgütsel Çatışma Ölçeği (ROC I II) ile elde edilen veriler doğrultusunda, okul yöneticilerinin, çatışma yönetme stillerinden tümleştirme stilini ( $\bar{x} = 4,21$ ) tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Buna göre okul yöneticileri en fazla bu stili tercih ederek çatışan tarafların istek, ilgi ve ihtiyaçlarına önem verdiklerini göstermektedir. Ayrıca okul müdürleri bu stili kullanarak çatışan tarafların bir araya gelmesini sağlamakta, gerçek problem ve nedenleri üzerinde tartışma ortamı yaratıp, çatışma nedenlerini ortaya çıkarmaktadır. Herkesin karşılıklı olarak görüşlerini belirttiği ve çözüm için bir araya geldiği bu yöntem, bütün fikirlerin gün yüzüne çıkması açısından son derece önemlidir. Çünkü çatışmaların kalıcı olarak çözüme kavuşması ve ileride tekrarlanmaması ancak bu şekilde gerçekleştirilebilir.

Tümleştirme stilini izleyen ve okul yöneticilerince en çok ikinci olarak tercih edilen çatışma uzlaşma stilidir. ( $\bar{x} = 3,75$ ) Uzlaşma stili, her iki tarafı da

memnun edebilecek, ancak karşılıklı olarak bazı ödünleri de gerektiren bir sitildir. Burada çatışmanın galibi de yoktur mağlubu da. Böyle bir durumda da sonuçtan her iki tarafta memnundur. Okul yöneticilerinin, tümleştirme sitilinden sonra en çok tercih uzlaşma sitilini tercih etmeleri, okulda çalışan herkesin beklenti, istek ve ihtiyaçlarını önemseydiğine işaret etmektedir. Beklenti, istek ve ihtiyaçlarının dikkate alındığını gören çalışanların işe bağlılığının, motivasyonlarının olumlu yönde etkileneceğini ve sonuç olarak da verimin artacağını söylemek mümkündür.

Okul yöneticilerinin uzlaşma sitilinden sonra tercih ettiği sitil ( $\bar{x} = 3,05$ ) ortalama ile ödün verme sitilidir. Bu sitil ile farklılıklar üzerinde durulmaktan vazgeçilerek benzerlikler ve benzer noktalar üzerinde durulur. Çatışmaların çözümü için geçici çözümler üretse de kısa süreliğine tarafların çatışmadan vazgeçtikleri bir sitildir.

Uzlaşma sitilinden sonra okul yöneticilerince en az kullanılan çatışma yönetme sitilleri sırasıyla kaçınma sitili ( $\bar{x} = 2,75$ ) ile hükmetme sitilidir ( $\bar{x} = 2,28$ ). Bu sitillerin okul yöneticileri tarafından tercih edilmesi olumlu bir durumdur. Kaçınma sitilinde sorunlar görmezden gelinir ve zaman içinde çözüleceği düşünülür. Yönetici burada pasif bir roledir. Çatışan taraflarda ise bu durum bir tatminsizlik duygusu oluşturur. Kaçınma sitilinin en az tercih edilen çatışma sitili olması okul yöneticilerinin sorunlardan kaçmadığını ve çözüm odaklı olduklarını göstermektedir. Hükmetme sitili ise yöneticilerin karşı tarafın istek, ilgi ve ihtiyaçlarını görmezden geldiği ve sadece kendi beklenti ve isteklerini karşıladığı, bunu da makam ve yetkisinden aldığı güçle yerine getirdiği bir sitildir. Hükmetme sitilinde güç kullanma vardır. Hükmetme sitilinin de okul yöneticileri tarafından en az tercih edilen çatışma sitili olması son derece sevindiricidir. Hükmetme sitilinin olduğu bir örgütte stres, moralsizlik ve bastırılmışlık duygusu hâkimdir. Buna bağlı olarak motivasyon, örgütsel bağlılık ve verim hayli düşüktür. Çalışanlar bastırılmışlığın yarattığı duygu ile her an patlamaya hazırdırlar. Bütün bunların yaşandığı bir okulda ciddi çatışmaların yaşanması an meselesidir. Öyle ki yaşanan çatışmalar, tarafların birbirlerine karşı fizikî müdahalesiyle bile sonuçlanabilir.

Rahim Örgütsel Çatışma Ölçeği (ROC I II) ile elde edilen veriler doğrultusunda, araştırmanın alt problemlerinde oluşturulan sorulara yanıt aranmış ve sonuç olarak, okul yöneticilerinin tercih ettikleri çatışma yönetme sitillerinin, yaş,

cinsiyet, öğrenim durumu, okul kademesi, kıdem, okuldaki çalışan sayısı ve okul türü değişkenlerine bağlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin çatışmalarda kullandıkları sitilin yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, okul kademesi, okul türü, kıdem veya okuldaki çalışan sayısı gibi değişkenlerden herhangi bir tanesinden etkilenmediğini göstermektedir.

### **6.1.2. Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar**

Problem Çözme Envanteri (PÇE) ile elde edilen veriler doğrultusunda, okul yöneticilerin problem çözme becerisine ilişkin algılarını belirleyebilmek için kullandıkları problem çözme yaklaşımlarına bakılmıştır. Buna göre okul yöneticilerinin karşılaştığı herhangi bir problem karşısında en çok aceleci yaklaşım benimsediği ( $\bar{x} = 19,03$ ) sonucuna ulaşılmıştır. Bu yaklaşımı kullanan okul yöneticileri karşılaştıkları problemleri tepkisel olarak, üzerinde düşünmeden çözümlerler. Problemlerle ilgili diğer bütün faktörleri yok sayarlar. Problemin kalıcı olarak çözümlenip çözümlenmediğiyle ilgilenmezler. O an için kısa süreliğine de çözümlenmiş olması yeterlidir. Bazen çok ciddi ve bütün boyutları ile düşünülmesi gereken problemlerle karşı karşıya kalma olasılığının çok yüksek olduğu eğitim kurumlarında okul yöneticilerinin aceleci yaklaşımla problemleri çözümlenmeye çalışmaları düşündürücüdür.

Aceleci yaklaşımdan sonra problemlerin çözümünde okul yöneticileri tarafından en çok tercih edilen ikinci yaklaşım ( $\bar{x} = 10,00$ ) kendine güvenli yaklaşımdır. Kendine güvenli yaklaşım, bir problemle karşılaşıldığında problemi çözme konusunda kendine olan güveni ve inancı ifade etmektedir. Problem çözme yaklaşımları içinde kendine güvenli yaklaşımın yüksek ortalamaya sahip olması okul yöneticilerinin problem çözme konusunda kendilerine güvendiklerini göstermektedir. Çoğu zaman okul yöneticilerinin iyi ve başarılı bir yönetici olup olmamasında, sorunları çözümedeki becerisi ölçüt alınmaktadır. Bu açıdan bakılıp değerlendirildiğinde okul yöneticilerinin problem çözme konusunda kendisine güvenmesi ve inanması son derece olumludur.

Okul yöneticileri tarafından, aceleci yaklaşımdan sonra en çok tercih edilen problem çözme yaklaşımı ( $\bar{x} = 9,57$ ) ortalamayla düşünen yaklaşımdır. Düşünerek yaklaşım, problemin çözümüne düşünülerek mantıklı olarak varılmasıdır. Problemin sonucuyla ilgili olarak olası çözüm yollarının her biri dikkatli bir biçimde ölçülüp tartılır. Problemin çözümüne acele etmeden ulaşılr. Okul yöneticileri tarafından problem çözme yaklaşımları içinde en çok tercih edilen üçüncü yaklaşım olması sevindiricidir. Çünkü bu sonuç, okul yöneticilerinin önemli bir kısmının problemleri aceleye getirmeden, olası bütün yolları değerlendirerek çözümlendiğini ve problemlere geçici değil kalıcı çözümler üretmek istediklerini göstermektedir.

Düşünen yaklaşımdan sonra okul yöneticileri tarafından tercih edilen diğer bir yaklaşım ( $\bar{x} = 8,29$ ) ortalama ile plânlı yaklaşımdır. Plânlı sitil, kişinin karşılaştığı sorunla ilgili olarak plân yaparak, yürüttüğü plân doğrultusunda problemi çözümlemesidir. Okul yöneticilerinin önemli bir kısmının, karşılaştığı sorunla ilgili olarak plân yapmadığı, problemleri gelişigüzel çözümledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin plânlı yaklaşımı göz ardı etmeleri problemleri doğru tanımlama, çözüm için alternatifler üretme, çözüm yollarından birini seçme, uygulama, değerlendirme ve düzeltme aşamalarını doğru yürütmediklerini göstermektedir. Bu durumda problemlerin doğru bir şekilde çözümlendiğiyle ilgili olarak ciddi tereddütler doğurmaktadır.

Okul yöneticileri tarafından en az kullanılan yaklaşımlar sırasıyla ( $\bar{x} = 6,88$ ) ortalama ile kaçınan yaklaşım ve ( $\bar{x} = 6,25$ ) ortalama ile değerlendirici yaklaşımdır. Kaçınan yaklaşım, problemlerden kaçmayı ifade etmektedir. Problem üzerinde düşünülmez. Problem çözümü ile ilgili olarak tamamen pasif bir tutum sergilenir. Problem hakkında bilgi toplanmaz, çözümün başarısız olması durumunda çözüm yolu ile ilgili şüpheye düşülmez, problem çözüldükten sonra neyin işe yaradığı neyin yaramadığı üzerinde düşünülmez. Okul yöneticileri tarafından en az tercih edilen yaklaşımlar arasında olması sevindiricidir. Çünkü okul yöneticilerinin işlerinin büyük bir çoğunluğu okuldaki sorunları çözmektir. Kaçınan yaklaşımın tercih edildiği bir okulda sorunlar yumağı oluşur. Bu durumda eğitim kurumları için son derece sakıncalı bir durumdur. Değerlendirici yaklaşım ise, çözüm için bütün olası yolların düşünüldüğü ve çözüm yolu uygulandıktan sonra ortaya çıkan sonuç ile olması gereken sonucunun detaylı olarak değerlendirildiği yaklaşımdır. Okul

yöneticilerinin bu yaklaşımı en az olarak tercih etmeleri düşündürücüdür. Ortalama açısından daha üst sıralarda yer alması beklentiler arasındadır. Sorunların değerlendirilerek çözümlenmesi varılacak sonucun niteliğini arttırmaktadır.

Problem Çözme Envanteri (PÇE) ile elde edilen veriler doğrultusunda, araştırmanın alt problemlerinde oluşturulan sorulara yanıt aranmış ve sonuç olarak, okul yöneticilerinin problem çözme becerilerine ilişkin algıları cinsiyet, öğrenim durumu, okul kademesi, okul türü, okuldaki çalışan sayısı değişkenlerine bağlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak okul yöneticilerinin problem çözme becerilerine ilişkin algıları yaş ve kıdem yılı değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir. Buna göre 47- 57 yaş aralığında olan okul yöneticilerinin değerlendirici yaklaşım algıları diğer yaş gruplarına göre daha yüksek çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle ileri yaştaki okul yöneticileri, genç yaştaki okul yöneticilerine göre, problemlerin olası çözüm yollarını, ortaya çıkan ve olması gereken sonucu daha detaylı bir şekilde değerlendirmektedir. Bu durum yaş faktörünün olaylar ve sorunlar karşısında aceleci değil de daha değerlendirici bir yaklaşım geliştirdiğinin açık bir göstergesidir. Öte yandan kıdem yılı 21 yıl ve üstü olan okul yöneticilerinin, kaçınan yaklaşım algıları kıdemi daha az olan yöneticilere göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Yöneticilikte kıdemin artmasına karşın sorunlar karşısında kaçınan yaklaşımın benimsenmesi, meslekte karşılaşılan sorunlar karşısında bıkkınlık ve yorgunluk hissi duyulduğunun açık bir göstergesidir. Söz konusu bu durum, mesleki tükenmişlikle bağlantılıdır.

### **6.1.3. Devlet Ve Özel Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetme Stilleri İle Problem Çözme Becerileri Arasında Farklılık Olup Olmadığına Dair Sonuç Ve Tartışmalar**

Rahim Örgütsel Çatışma Ölçeği (ROC I II) ile elde edilen veriler doğrultusunda, okul yöneticilerinin çatışma yönetme stilleriyle ilgili tercihleri okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Diğer bir ifadeyle, okul yöneticilerinin tercih ettikleri çatışma yönetme stilleri, devlet okulunda veya özel okulda değişmemektedir.

Problem Çözme Envanteri (PÇE) ile elde edilen veriler doğrultusunda da okul yöneticilerinin problem çözme becerilerine ilişkin algıları, okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir ifadeyle, okul yöneticilerinin problem çözme becerisi ile algıları devlet okulu veya özel okuluna göre değişmemektedir.

#### **6.1.4. Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetme Stilleri İle Problem Çözme Becerileri Arasında İlişkiye Dair Sonuçlar Ve Tartışmalar**

Okul yöneticilerinin çatışma yönetme stilleri ile problem çözme becerileri arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan bu araştırmada, okul yöneticilerinin çatışma yönetme stilleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin, çatışma yönetme stilleri üzerinde hiçbir etkisinin olmadığı bulunmuştur.

## **6.2. ÖNERİLER**

Bu bölümde araştırmanın sonuçları doğrultusunda uygulamacılar ve araştırmacılar için öneriler yer almaktadır.

### **6.2.1. Uygulamacılar İçin Öneriler**

Okul yöneticilerine, çatışma yönetimi ve problem çözme konularına ilişkin olarak daha çok uygulamaya dayalı olan hizmet içi programlar verilmelidir. Bu eğitimler sırasında okul yöneticilerine uygulama yaparak çözebilecekleri problemler verilmeli ve çatışma ortamları oluşturmalarıdır. Problemler, karşılaştıkları çatışma durumlarında kullanacakları stiller ve problemi çözme yolları, okul yöneticilerine pratik yapma şansı tanıyacaktır. Aynı zamanda çatışmaların ve problemlerin doğasını



daha iyi anlama şansı yakalayan okul yöneticileri, çalıştığı örgütte neleri doğru neleri yanlış yaptığıyla ilgili olarak kendini değerlendirme fırsatını yakalayacaktır.

Kıdem yılı fazla olan yöneticilere, mesleki tükenmişliklerinin önüne geçmek amacıyla yaşam koçluğunun benzeri olarak, eğitim sistemimiz için de eğitim koçu olarak faaliyete geçirilebilecek, daha çok doktora seviyesinde eğitimi olanların yürütebilecekleri destek hizmeti verilebilir.

### **6.2.2.Araştırmacılar İçin Öneriler**

İleride yapılan araştırmalarda, okul yöneticilerinin çatışma yönetme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin neden anlamsız çıktığının sebepleri araştırma konusu olarak seçilebilir.

21 yıl ve üstü kıdeme sahip okul yöneticilerinin problemlerin çözümünde en çok kullandıkları yaklaşım “aceleci yaklaşım” ve “kaçıngan yaklaşım” dır. 58 yaş ve üzerindeki yöneticilerin problemlerin çözümünde en fazla kullandıkları yaklaşım ise “değerlendirici yaklaşım”dır. İleri yaştaki okul yöneticileriyle, yöneticilikteki kıdemi fazla olan okul yöneticilerinin problemlerin çözümünde neden farklı yaklaşımları kullanmayı tercih ettiklerinin sebepleri araştırılabilir.

Çatışma yönetme stili ile problem çözme becerisi arasındaki ilişki, yöneticilerin algıları doğrultusunda araştırılmıştır. Gelecekte yapılan çalışmalarda, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin çatışma yönetme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki araştırılabilir.

## KAYNAKÇA

- Açıklalın, A. (1998). *Okul Yöneticiliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akçakaya, M., (2003). Çatışma Yönetimi ve Örgüt Verimliliğine Etkisi, *Kamu-İş Dergisi*; C: 7, S: 2, 1-27.
- Akkaya,K., (2012). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Özkavramları ile Algılanan Problem Çözme Düzeyleri Arasındaki İlişki (İstanbul İli Sultanbeyli İlçesi Örneği)*,Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akkirman, A.D., (1998). Etkin Çatışma Yönetimi ve Müdahale Stratejileri, *D.E.Ü.İ.İ.B.F Dergisi*, C 13, S. 2.
- Aksoy, A. (2005). *Örgütsel Davranışlardan Seçmeler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aksoy,B., (2003). Problem Çözme Yönteminin Çevre Eğitiminde Uygulanması, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S 14.
- Altan, Y. (2010). Örgütsel Çatışma ve Etkileri, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 27, Ağustos, ,S. 159-167.
- Altun, M. (2000). İlköğretimde Problem Çözme Öğretimi, *Milli Eğitimi Dergisi*, 147, 27-37.
- Altun M.(a),(2000). *Matematik Öğretimi*, 8. Baskı, Bursa: Alfa Yayınevi.
- Aydın, M. (1998). *Eğitim Yönetimi*, 5.Baskı, Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Arseven, D. (2001). *Alan Araştırma Yöntemi*, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

- Arslantaş, İ.H., Özkan M., (2012). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetimi Yaklaşımlarının İncelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, C 20, No 2, 555-570.
- Aslanargun, E., Bozkurt, S. (2012). Okul Müdürlerinin Okul Yönetiminde Karşılaştığı Sorunlar, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S.11(2).
- Asunakutlu T., Zeybekoğlu, S., (1999). Yöneticiler Çatışmalarda Nasıl Davranır?, *D.E.Ü.İ.B.F.F. Dergisi*, C14, S2.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bern, D. J., Nolenhoeksema, S. (1999). *Psikolojiye Giriş*, Ankara, Arkadaş. Yayınları (Çev: Y. Alogan,).
- Başar, Y. (2000). *Sorun Çözme*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Baysal, A. C., Tekarslan, E. (1996). *İşletmeciler İçin Davranış Bilimleri*. 2. Baskı. İstanbul: Avcıol Yayınları.
- Başaran İ. E. (1982). *Örgütsel Davranış*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- Başaran E. , İ. (1992) . *Eğitim psikolojisi: Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri*. Ankara: Kendi Yayını.
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitim Yönetimi* , Ankara: Yargıcı Yayınları.
- Başaran, İ. E. (2000). *Yönetim*, 5. Baskı, Ankara Üniversitesi, Ankara: Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde İnsan İlişkileri: Yönetimsel Davranış*, 3. Basım, Ankara: Nobel Yayınları.

- Binbaşıoğlu, C. (1982). *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Buluç, B; Sulak, S.E ve Serin, M.K. (2011). Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Algıları, *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (2).
- Bursalıoğlu,Z. (2013). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, , 18 Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1995). *Genel Öğretim Metotları*. Konya: Gökse Matbaası.
- Can H. (2005). *Organizasyon ve Yönetim*, 7. Baskı, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Ceylan, A., Ergün E., Alpan L. (2000) , Çatışmanın Yönetimi ve Sebepleri, *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, C1, S 2.
- Çam, S., Tümkaya,S. (2008), Kişilerarası Problem Çözme Envanteri Lise Öğrencileri Formu'nun Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, (Bağlantıda), Cilt: Sayı. Erişim: <http://www.insanbilimleri.com>
- Çelikten, M. (2001). Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri, *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7 (27).
- Derin, R. (2006), *İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri Ve Denetim Odağı Düzeyleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki (İzmir İl Örnekleme)*,Yüksek Lisan Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dinçer, N. (2013). *Spor Yöneticilerinin Karar Verme Stilleri İle Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Dinçer, Ö. , Fidan, Y. (1996). *İşletme Yönetimi*, İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Dündar,S. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, C:24, S:2.
- Düzakın,S.,(2004). *Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Elma, C. (1998). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Çatışmayı Yönetme Yeterlilikleri*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde Değişim Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2014). *Eğitim ve Okul Yönetimi*, İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (1996). İşletme Yönetiminde Örgütsel Davranış, , *İ.Ü.İşletme Fakültesi Dergisi*, Yayın No: 266, Haziran, 1. Baskı, S. 146, İstanbul: Avcıol Basım – Yayın.
- Erdoğan, N. (2004). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Eren, E. (2014). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, 14. Baskı, İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Ertürk, M. (2013). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*, 7. Baskı, İstanbul: Beta Yayıncılık.

- Fleetwood, K. (1987). *The Conflict Management Styles and Strategies Of Educational Managers*.(Unpublished Master Dissertation). *University Of Delaware*, Newark, DA.
- Gedikli, N. ve Balcı, V. (2005). Doğa Sporları Kulüplerinde Örgütsel Çatışmanın Nedenleri ve Kullanılan Çatışma Yöntemi Stratejileri, *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3 (1), 35–45.
- Gelbal,S.,(1991), Problem Çözme, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.6.
- Gelbal, S., 1991, Problem Çözme Becerisinin Öğretimle Geliştirilmesi, Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu, Eğitimde Nitelik Geliştirme, İstanbul. Özel Kültür Yayınları.
- Genç, N. (2005). *Yönetim ve Organizasyon: Çağdaş Sistemler ve Yaklaşımlar*, Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Genç, N. (2004). *Yönetim ve Organizasyon: Çağdaş Sistemler ve Yaklaşımlar*.Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Gibson J.,Ivancevich J. ve Donnelly J.,(1979). *Organizations Behavior, Structure and Processes*, 3 Ed.,Business Publications, Inc.
- Güçlü, N. (2003). Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerisi, *Milli Eğitim Dergisi*, S. 160.
- Gümüşeli A. İ. (1994). *İzmir Ortaöğretim Okulları Yöneticilerinin Öğretmenler ile Aralarındaki Çatışmaları Yönetme Biçimleri*, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

- Güneş, A. (2008). *Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetimi İle Yönetim Stilleri Arasındaki Farklar*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Handy, C. (1993). *Understanding Organizations*, Penguin Books, London.
- Heppner, P. P., Baumgardner, A. H. ve Jakson, J. (1985). Depression and Attributional Style: Are They Related?, *Cognitive Therapy and Research*. 9, 105-113.
- İskender, M.,Yaman, E.,Albayrak G. (2004). İlköğretim Okullarında Etkin Yöneticiler İçin Bir Gösterge: Problem Çözme Becerisi, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, S.20.
- Jehn, K., & Bendersky, C. (2003). Intragroup Conflict in Organizations: A Contingency Perspective On The Conflict-Outcome Relationship. *Research in Organizational Behavior*, 25, 187-242.
- Jensen-Campbell, L., Gleason, R., ve Malcolm, K. (2005). Interpersonal Conflict, Agreeableness, and Personality Development. *Journal of Personality*, 71, 1059-1080.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kaptan, S. (1999). *Bilimsel Araştırma Teknikleri*. Ankara: Gazi Yayınları.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 14. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Karip, E. (2013). *Çatışma Yönetimi*, 5.Baskı, Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Kaya, Y. K. (1984). *İnsan Yetiştirme Düzenimiz: Politika, Eğitim, Kalkınma*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Keleş, Onur Bağlum. (2000). *Eğitim Yöneticilerinde Sorun Çözme ve Denetim Odağı İlişkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kılınç, T., (1986). Örgütlerde Çatışma Başa Çıkma Yöntemleri ve Yönetimi, *İstanbul Üniversitesi İşletme Dergisi*, C 15, S 1, Nisan.
- Kızılkaya,G., Aşkar,P. (2009). Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Ölçeğinin Geliştirilmesi, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, C.34,S.154.
- Koç,B.,Terzi,Y.,Gül,A.,(2015) Üniversite Öğrencilerinin İletişim Becerileri İle Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, Sayı: 4/1.
- Koçel, T. (1998). *İşletme Yöneticiliği: Yönetim Ve Organizasyonlarda Davranış Klasik-Modern-Çağdaş Yaklaşımlar*, İstanbul: Beta.
- Koçel, T. (2005). *İşletme Yöneticiliği*, 10. Basım,.İstanbul: Arıkan Basım Yayım Dağıtım.
- Kurt, T. (2009), “İlköğretim Yöneticilerinin Problem Çözme Yeterliliği”, YüksekLisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Lawrence,P.R., Lorsch,J.,W. (1976). Differentiation and Intogration İn Complex Organizations, *Administrative Science Quarterly*, V 12, ss 1-47.



Leithwood, K. A. & Stager, M. (1989). Expertise İn Principals' Problem Solving  
*Educational Administration Quarterly*, 25(2), 126-161.

Nural, E.,Ada, Ş.,Çolak, A. (2012). Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin  
Kullandıkları Çatışma Yönetimi Yöntemleri, *Atatürk Üniversitesi Sosyal  
Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (3).

Oğuzkan, A. F. (1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Emel Matbaacılık.

Öğülmüş, S. (2006). *Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri Ve Eğitimi*, Ankara: Nobel  
Yayın Dağıtım.

Özden, Y., (1997). *Öğrenme ve Öğretme*, 5. Baskı, Ankara: PegemA Yayınları.

Özer, A. (2008). *21. Yüzyılda Yönetim ve Yöneticiler*, Ankara: Nobel Yayınları.

Özkalp, E. ve Kırel, Ç. (2005). *Örgütsel Davranış*, Eskişehir: Elam A.Ş. Matbaa  
Tesisleri.

Öztaş, U.,Akın, O. (2009). Örgütsel Çatışma Yönetiminde Cinsiyet Farklılıkları:  
Antalya Serbest Bölgesinde Bir Araştırma, *Organizasyon Ve Yönetim Bilimleri  
Dergisi*, C1, S 1.

Püsküllüoğlu, Ali. (1996). *Türkçe Sözlük*. 2.baskı, Doğan Yayıncılık; İstanbul.

Saraçaloğlu S., Serin, O., Bozkurt, N., (2001). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim  
Bilimleri Enstitüsü Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri İle Başarıları  
Arasındaki İlişki, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, S14.

- Sardoğan, M.E., Karahan, T.F., Kaygusuz, C., (2006). Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Kararsızlık Stratejilerinin Problem Çözme Becerisi, Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Fakülte Türüne Göre İncelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C.2, S.1, Haziran.
- Saygılı, H. (2000). *Problem Çözme Becerisi ile Sosyal ve Kişisel Uyum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Sekaran, U. (1992). *Research Methodology For Business*, John Wiley & Sons, Inc., Newyork.
- Seval, H. (2006). Çatışmanın Etkileri ve Yönetimi, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 249.
- Sezgin, E. (2011). *Problem Çözme Becerisi Ölçeğinin Geliştirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Schunk, D.,H.; Şahin, M. (çeviri edit.),(2011). Öğrenme Teorileri Eğitimsel Bir Bakış, 2.Basım, Ankara: Nobel Yayın.
- Sökmen, A., Yazıcıoğlu, İ. (2005). Thomas Modeli Kapsamında Yöneticilerin Çatışma Yönetimi Stilleri ve Tekstil İşletmelerinde Bir Alan Araştırması, *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 1.
- Sungur, N., (1992). *Yaratıcı Düşünce*, , İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.
- Şahin, A., Emni, F. T. ve Ünsal, Ö. (2005). Çatışma Yönetimi Yöntemleri ve Hastane Örgütlerinde Bir Uygulama, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 556.
- Şimşek, M. Şerif, (1999). *Yönetim ve Organizasyon*, 5. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Şimşek, M. Ş., Akgemci, T. ve Çelik, A. (2001). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış*, Geliştirilmiş 2.Baskı, Ankara: Nobel Yayınları.

Şimşek, M. Ş. (2002). *Yönetim ve Organizasyon*, 7. Baskı, Konya: Güney Ofset

Şimşek, M. Ş. ve Kınır, S. (2009), *Çağdaş Yönetim Araçlarından Seçmeler*, Ankara: Nobel Yayınları.

Taylan, S.,(1990). *Heppner'in Problem Çözme Envanterinin Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tetik,S., Açıkgöz, A. (2013). Duygusal Zeka Düzeyinin Problem Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisi: Meslek Yüksekokulu Öğrencileri Üzerine Bir Uygulama, *Electronic Journal of Vocational Colleges*, Aralık UMYOS Özel Sayı.

Tokay, N. (2001). *Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı İlköğretim Okullarındaki İdarecilerin Problem Çözme Becerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Turan, H. (2007). *Çankaya İlçesi'nde Görev Yapan İlköğretim Okul Müdürlerinin Yönetim İşlevlerinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Sorun Çözme Uygulamaları*, Yüksek Lisan Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Üngüren E.,Cengiz F.,Algür S.,(2009). İş Tatmini Ve Örgütsel Çatışma Yönetimi Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi: Konaklama İşletmeleri Üzerinde Bir Araştırma, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, KİŞ C.8 S.27 ,036-056, [www.academia.edu](http://www.academia.edu).

Ünsal, Y.(2010), "Problem Çözmedeki Anlam Karmaşası", *Eğitim Dergisi*, S.28, [egitirim.gen.tr](http://egitirim.gen.tr)

Yıldızoğlu,H. (2013). *Okul Yöneticilerinin Beş Faktör Kişilik Özellikleriyle Çatışma Yönetimi Stili Tercihleri Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

## EKLER

### EK 1. Kişisel Bilgi Formu

Sayın Yönetici,

Bu anket formu ile “Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetimi İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki” adlı araştırma konusuna veri toplamaya çalışılmaktadır. Bu yüzden biri kişisel bilgi formu diğerleri “Örgütsel Çatışma Ölçeği ROC I II” ve “Problem Çözme Ölçeği” olmak üzere iki farklı anket uygulanacaktır.

Anketlere vereceğiniz cevaplar, araştırmanın amacı doğrultusunda kullanılacaktır. Anketlerde isim belirtmenize gerek yoktur. Vereceğiniz cevapların araştırmaya katkı sağlayabilmesi için her maddeyi atlamadan, objektif olarak cevaplamanız gerekmektedir. Değerli zamanınızı ayırarak anketleri cevapladığınız için teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Danışman: Prof. Dr. Suat ANAR

Gamze TAN

Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

**AÇIKLAMA: Bu bölümde verilen cevaplarla, verilerin elde edilmesi amaçlanmaktadır. Bunun için her bir soruyu atlamadan okuyunuz. Kendinize uyduğunu düşündüğünüz cevaba “X” işaretini bırakınız.**

1) Yaşınız a- ( ) 25 – 35 b- ( ) 36 – 46 c- ( ) 47 – 57 d- ( ) 58 ve üstü	5) Yöneticilikteki kıdeminiz? a - ( ) 1 – 5 yıl b – ( ) 6 – 10 yıl c - ( ) 11 – 15 yıl d - ( ) 16 – 20 yıl e - ( ) 21 yıl ve üstü
2) Cinsiyet a- ( ) Kadın b- ( ) Erkek	6) Okulunuzdaki çalışan sayısı? (toplam öğretmen ve yardımcı pers.,memur) a – ( ) 20 – 30 kişi b – ( ) 31 – 41 kişi c - ( ) 42 – 52 kişi d - ( ) 53 ve üstü
3) Öğrenim durumunuz? a- ( ) Lisans b- ( ) Yüksek lisans c- Diğerleri, Belirtiniz .....	7) Yöneticilik yaptığınız okul devlet okulu mu özel okul mu? a – ( ) Devlet Okulu b – ( ) Özel Okul
4) Çalıştığınız okulun kademesi? a- ( ) İlkokul b- ( ) Ortaokul	

## EK 2. Rahim Örgütsel Çatışma Ölçeği (ROC I II)

Değerli Yönetici,

Aşağıdaki anket, okul yönetimi sürecinde bireylerle herhangi bir konuda yaşanan anlaşmazlık durumunda sergilenebilecek 28 davranışı içermektedir. Bu davranışları hangi sıklıkla gösterdiğinizizi işaretleyiniz

Anket ile okul yönetim sürecinde yaşanan anlaşmazlık durumunda sergilediğiniz davranış sizi yansıttığı için en iyi yanıttır. Bu yüzden yanıtlar, “doğru” veya “yanlış” yanıt olarak değerlendirilmeyecektir.

Anketi doldurmadan önce doğru bir şekilde cevaplamaya ilişkin örnek aşağıda verilmiştir.

### ÖRNEK:

DAVRANIŞ BİÇİMLERİ	CEVAPLAR				
	(5) Her Zaman	(4) Çoğunlukla	(3) Ara Sıra	(2) Az	(1) Çok Az
Okul yönetimi sürecinde, herhangi bir konuda bireylerle aramda bir farklılık, uyumsuzluk, sorun ya da başka bir ifadeyle anlaşmazlık çıkması durumunda;					
1. Hepimizce kabul edilebilir bir çözüm bulmak için sorunu kendileri ile birlikte incelemeye çalışırım.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Onların, ekonomik, toplumsal ve ruhsal ihtiyaçlarını karşılamaya çalışırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

DAVRANIŞ BİÇİMLERİ	CEVAPLAR				
	(5) Her Zaman	(4) Çoğunlukla	(3) Ara Sıra	(2) Az	(1) Çok Az
Okul yönetimi sürecinde, herhangi bir konuda bireylerle aramda bir farklılık, uyumsuzluk, sorun ya da başka bir ifadeyle anlaşmazlık çıkması durumunda;					
1. Hepimizce kabul edilebilir bir çözüm bulmak için sorunu kendileri ile birlikte incelemeye çalışırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Onların, ekonomik, toplumsal ve ruhsal ihtiyaçlarını karşılamaya çalışırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Kötü duruma düşmekten kaçınmak için onlarla anlaşmazlıklarımı açığa vurmamaya çaba gösteririm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Ortak bir karara ulaşabilmek için fikirlerimi kendilerininkiyle birleştirmeye çalışırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Bir soruna hepimizin beklentilerini karşılayacak bir çözüm bulmak için onlarla birlikte çalışmaya çaba gösteririm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Kendileri ile görüş ayrılıklarımı açıkça tartışmaktan kaçınırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Bir çıkmazı çözmek için orta bir yol bulmaya çalışırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Fikirlerimi kabul ettirmek için baskı yaparım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Kendi lehime karar çıkartmak için yetkimi kullanırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Onların isteklerini dikkate alırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Onların isteklerini koşulsuz benimserim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Bir sorunu birlikte çözebilmek için kendileri ile tam bir bilgi alış-verişi yaparım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Kendilerine ödün veririm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Anlaşmazlıklarda tıkanmayı gidermek için orta bir yol öneririm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Bir uzlaşma sağlanabilmesi için kendileriyle görüşürüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Kendileriyle anlaşmazlıktan kaçınmaya çalışırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Onlarla karşılaşmaktan kaçınırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Kendi lehime karar çıkarmak için bilgi ve becerilerimi kullanırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Onların önerilerine uyarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Bir uzlaşma sağlamak için pazarlık yaparım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Sorunun beni ilgilendiren yönünü sıkı takip ederim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Sorunun mümkün olan en iyi şekilde çözülebilmesi için tüm endişelerimizin açığa çıkmasına çaba gösteririm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Hepimizce kabul edilebilecek kararlara ulaşabilmek için onlarla işbirliği yaparım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Onların beklentilerini karşılamaya çaba gösteririm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Rekabet gerektiren bir durumda gücümü kullanırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Kırgınlığı önlemek için onlarla görüş ayrılığımı açığa vurmam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Kendilerine nahoş sözler söylemekten kaçınırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Bir sorunun gerektiği şekilde anlaşılabilmesi için onlarla çalışmaya çaba gösteririm	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### EK 3. Problem Çözme Envanteri (PÇE)

Bu envanterin amacı, günlük yaşantınızdaki problemlerinize (sorunlarınıza) genel olarak nasıl tepki gösterdiğinizi belirlemeye çalışmaktır. Sözü ettiğimiz bu problemler, matematik ya da fen derslerinizdeki alışmış olduğunuz problemlerden farklıdır. Bunlar, kendini karamsar hissetme, arkadaşlarla geçinememe, bir mesleğe yönelme konusunda yaşanan belirsizlikler ya da boşanıp boşanmama gibi karar verilmesi zor konularda ve hepimizin başına gelebilecek türden sorunlardır. Lütfen aşağıdaki maddeleri elinizden geldiğince samimiyetle ve bu tür sorunlarla karşılaştığınızda tipik olarak nasıl davrandığınızı göz önünde bulundurarak cevaplandırın. Cevaplarınızı, bu tür problemlerin nasıl çözülmesi gerektiğini düşünerek değil, **böyle sorunlarla karşılaştığınızda gerçekten ne yaptığınızı düşünerek** vermeniz gerekmektedir. Bunu yapabilmek için kolay bir yol olarak her soru için kendinize şu soruyu sorun: “Burada sözü edilen davranışı be ne sıklıkla yaparım?”

Yanıtlarınızı aşağıdaki ölçeğe göre değerlendirin:

1. *Hep böyle davranırım*
2. *Çoğunlukla böyle davranırım*
3. *Sıklıkla böyle davranırım*
4. *Arada sırada böyle davranırım*
5. *Ender olarak böyle davranırım*
6. *Hiç böyle davranmam*

#### Ne kadar sıklıkla böyle davranırsınız?

	Hep	Hiç
1. Bir sorunumu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam*	(1) (2) (3) (4) (5) (6)	
2. Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem.*	(1) (2) (3) (4) (5) (6)	
3. Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim.*	(1) (2) (3) (4) (5) (6)	
4. Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem.*	(1) (2) (3) (4) (5) (6)	
5. Sorunlarımı çözme konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)	
6. Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)	



7. Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
8. Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
9. Bir sorun kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi somut ve açık seçik terimlerle ifade etmeye uğraşmam.Ω	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
10. Başlangıçta çözümünü farketmesem de sorunlarımın çoğunu çözme yeteneğim vardır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
11. Karşılaştığım sorunların çoğu, çözebileceğimden daha zor ve karmaşıktır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
12. Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
13. Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim.*	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
14. Bazen durup sorunlarım üzerinde düşünmek yerine, gelişigüzel sürüklenip giderim.*	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
15. Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem.*	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
16. Bir sorunla karşılaştığımda, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
17. Genellikle aklıma ilk gelen fikir doğrultusunda hareket ederim.*	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
18. Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbirleriyle karşılaştırır, sonra karar veririm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
19. Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
20. Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce, nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
21. Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem.*	(1) (2) (3) (4) (5) (6)

22. Bir sorunumu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem, daha önce başıma gelmiş benzer sorunları düşünmektir. $\Omega$	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
23. Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
24. Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
25. Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde, bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşarım.*	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
26. Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım.*	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
27. Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
28. Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
29. Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmam. $\Omega$	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
30. Bir sorunla karşılaştığımda, bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışındaki etmenleri genellikle dikkate almam.*	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
31. Bir konuyla karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
32. Bazen duygusal olarak öylesine etkilenirim ki, sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam.*	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
33. Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
34. Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle eminimdir.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)
35. Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6)

Şahin, N., Şahin, N. H., and Heppner, P. P. (1993) "The psychometric properties of the Problem Solving Inventory". *Cognitive Therapy and Research*, 17, 4, 379-396.

#### **EK 4. ÖRGÜTSEL ÇATIŞMA ÖLÇEĞİ (ROCI II) KULLANIM İZİNİ**

Gamze Hanım,

Ölçeği referans göstererek kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.

Prof. Dr. Ali İlker GÜMÜŞELİ

30.09.2015

## EK. 5 PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ (PÇE) KULLANIM İZİNİ

Sayın Tan,

Problem Çözme Becerileri Ölçeği'ni **araştırma amaçlı olarak** kullanmanızda bir sakınca bulunmamaktadır. Çalışmanızda başarılar dilerim.

Prof. Dr. Nersrin HİSLİ ŞAHİN

02.10.2015

## EK 6. ÖLÇEKLERİN OKUL YÖNETİCİLERİNE UYGULANABİLMESİ İÇİN ALINAN VALİLİK İZİNİ



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.11287179  
Konu: Anket İzni (Gamze TAN)

05/11/2015

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi:a) Yeditepe Üniversitesinin 22.10.2015 tarih ve 6364 sayılı yazısı.  
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.  
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 03.11.2015 tarihli tutanağı.

Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Gamze TAN'ın "*Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetme Stilleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*" konulu tezi kapsamında, ilimiz Kadıköy ilçesinde bulunan ilk ve ortaokullarda görev yapan yöneticilere; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Muammer YILDIZ  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
05/11/2015

Ahmet Hamdi USTA  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge  
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü  
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHİ  
Tel: (0 212) 455 04 00-239  
Faks: (0 212)455 06 52