



T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**OKUL MÜDÜRLERİNİN ALGILANAN ÇATIŞMA YÖNETİM
STİLLERİ VE ÖĞRETMENLERDE OLUŞTURDUĞU STRES
DÜZEYİ
(GEBZE ÖRNEĞİ)**

Yasemin ÖVÜN

**Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü
Yüksek Lisans Programı
İSTANBUL, 2007**



T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**OKUL MÜDÜRLERİNİN ALGILANAN ÇATIŞMA YÖNETİM
STİLLERİ VE ÖĞRETMENLERDE OLUŞTURDUĞU STRES
DÜZEYİ
(GEBZE ÖRNEĞİ)**

Yasemin ÖVÜN

**Tez Danışmanı
Dr. Mustafa OTRAR**

**Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü
Yüksek Lisans Programı
İSTANBUL, 2007**

OKUL MÜDÜRLERİNİN ALGILANAN ÇATIŞMA YÖNETİM
STİLLERİ VE ÖĞRETMENLERDE OLUŞTURDUĞU STRES DÜZEYİ
(GEBZE ÖRNEĞİ)

YASEMİN ÖVÜN

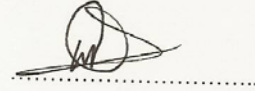
ONAY

Jüri:

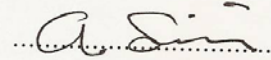
Tez Danışmanı : Dr. Mustafa Otrar



Üye : Doç. Dr. Halil Ekşi



Üye : Yrd. Doç. Dr. Ahmet Şirin



Yüksek lisans tezi onay tarihi: 24/05/2007

İÇİNDEKİLER

ŞEKİLLER LİSTESİ	VII
ÇİZELGELER LİSTESİ	VIII
ÖNSÖZ	XII
ABSTRACT	XIII
ÖZET	XIV

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
1.1. ÇATIŞMA KAVRAMI	1
1.2. YÖNETİMİN ÇATIŞMAYA BAKIŞI	4
1.3. ÇATIŞMA EVRELERİ	6
1.4. ÇATIŞMA KONUSUNDAKİ YAKLAŞIMLAR	7
1.4.1. Klasik ya da geleneksel yaklaşımlar	8
1.4.2. Davranışçı ya da neoklasik yaklaşımlar	9
1.4.3. Modern ya da etkileşimci görüş	10
1.5. ÇATIŞMA MODELLERİ	12
1.6. ÇATIŞMA KAYNAKLARI	15
1.7. ÇATIŞMA TÜRLERİ	19
1.7.1. Taraflarına göre çatışma	19
1.7.2. Niteliğine göre çatışmalar	20
1.7.3. Örgüt içindeki yerine göre çatışma	20
1.7.4. Ortaya çıkma şekline göre çatışmalar	21
1.7.5. Kaynaklarına göre çatışmalar	22
1.8. ÇATIŞMA SÜRECİ	23
1.9. ÇATIŞMA DÜZEYİ	24
1.10. ÇATIŞMANIN SONUÇLARI	25
1.10.1. Çatışmanın olumlu sonuçları	27
1.10.2. Çatışmanın olumsuz sonuçları	29
1.11. ÇATIŞMA YÖNETİMİ	30
1.11.1. Çatışmayı yönetme yolları	32
1.11.2. Çatışma yönetiminde eylem basamakları	32
1.11.3. Çatışmayı teşhis modelleri	33
1.11.3.1. Johari penceresi	33
1.11.3.2. Pondy modeli	34
1.11.3.3. Walton modeli	34
1.12. ÇATIŞMA YÖNETİM STRATEJİLERİ	35
1.12.1. Kaybet-kaybet stratejisi	35
1.12.2. Kaybet-kazan stratejisi	36
1.12.3. Kazan-kazan stratejisi	36
1.13. ÇATIŞMA YÖNETİM STİLLERİ	37
1.13.1. Tümleştirme stili	37
1.13.2. Ödün verme stili	38
1.13.3. Hükmetme stili	38

1.13.4. Kaçınma stili	39
1.13.5. Uzlaşma stili	40
1.14. ÇATIŞMA VE OKULLAR	41
1.15. STRES KAVRAMI	43
1.16. STRESİN BELİRTİLERİ	43
1.16.1. Bedensel işaret ve belirtiler	44
1.16.2. Duygusal ve davranışlar belirtiler	44
1.16.3. Sosyal belirtiler	45
1.17. STRESİN NEDENLERİ	45
1.18. STRES VE TEPKİLERİMİZ	46
1.19. STRESE DAYANIKLILIK	47
1.20. STRESLE BAŞA ÇIKMA	48
1.21. OLUMLU STRES, OLUMLU STRES	49
1.22. ÖRGÜTSEL STRES KAYNAKLARI	49
1.23. OKULLARDA STRES VE KAYNAKLARI	49
1.24. PROBLEM	52
1.25. AMAÇ	52
1.26. ÖNEM	53
1.27. SAYILTILAR	53
1.28. SINIRLILIKLAR	53
1.29. TANIMLAR	54
1.29.1. Çatışma	54
1.29.2. Çatışma Yönetimi	54
1.29.3. Çatışma Yönetim Stili	54
1.29.4. Tümleştirme	54
1.29.5. Ödün Verme	54
1.29.6. Hükmetme	54
1.29.7. Kaçınma	54
1.29.8. Uzlaşma	54
1.29.9. Stres	55
1.29.10. Stres Kaynakları	55
1.30. ÇATIŞMA İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	53
1.30.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	55
1.30.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	64
1.31. STRES İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	66
1.31.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	66
1.31.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	68

BÖLÜM II

YÖNTEM	70
2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	70
2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	70
2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	70
2.3.1. Öğretmen Tanıma Formu	70
2.3.2. Örgütsel Çatışma Envanteri	70
2.4. VERİLERİN TOPLANMASI	71
2.5. VERİLERİN ANALİZİ	72

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUMLAR	74
3.1. BULGULAR	74
3.1.1. Öğretmenlerin Bireysel Özelliklerine Göre Dağılımları	74
3.1.2. Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Okulu Müdürlerinin Çatışma Yönetim Stillerini Kullanma Dereceleri	76
3.1.3. Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürünün Çatışma Yönetim Stillerinin Öğretmenlerde Yarattığı Stres Düzeyi	77
3.1.4. Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetim Stilleri ve Bu Stillerin Öğretmenlerde Yarattığı Stres Düzeyi Arasındaki İlişki.....	77
3.1.5. Öğretmenlerin Bireysel Özelliklerine Göre Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetim Stiline İlişkin Algıları	78
3.1.5.1. Cinsiyete Göre Algıları	79
3.1.5.2. Medeni Durumlarına Göre Algıları	81
3.1.5.3. Okul Türüne Göre Algıları	83
3.1.5.4. Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Göre Algıları	86
3.1.5.5. Öğretmenlerin Kıdemine Göre Algıları	90
3.1.6. Öğretmenlerin bireysel özelliklerine göre müdürlerin kullandıkları çatışma yönetim stilini algılamalarının yarattığı stres düzeyi arasındaki farklar ...	93
3.1.6.1. Cinsiyete İlişkin Algılar	93
3.1.6.2. Medeni Duruma Göre Algılar	95
3.1.6.3. Çalıştığı Okul Türüne Göre Algılar	98
3.1.6.4. Yaş Grubuna Göre Algılar	101
3.1.6.5. Kıdeme Göre Algılar	103
3.2. YORUMLAR	106
3.2.1. Öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin çatışma yönetim stillerini kullanma dereceleri.....	106
3.2.2. Öğretmen algılarına göre okul müdürünün çatışma yönetim stillerinin öğretmenlerde yarattığı stres düzeyi.....	108
3.2.3. Okul müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ve bu stillerin öğretmenlerde yarattığı stres düzeyi arasındaki ilişki	109
3.2.4. Öğretmenlerin bireysel özelliklerine göre okul müdürlerinin çatışma yönetim stiline ilişkin algıları	109

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER	111
4.1. SONUÇ	111
4.2. ÖNERİLER	113
4.2.1. Uygulamacılar İçin Öneriler	114
4.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	114
EKLER	115
KAYNAKLAR	119
ÖZGEÇMİŞ	125

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1. Çatışmanın aşamaları	7
Şekil 1.2. Örgütsel çatışma konusunda geleneksel ve modern yaklaşımlar	11
Şekil 1.3. Çatışma kaynakları	16
Şekil 1.4. Çatışma süreci	24
Şekil 1.5. Çatışma miktarı ve performans arasındaki ilişki	25
Şekil 1.6. Çatışma ve örgütsel performans	25
Şekil 1.7. Çatışmaya ilişkin yanlış ve gerçekler	26
Şekil 1.8. Johari penceresi	33

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 3.1: Cinsiyet değişkeni için frekans ve yüzde değerleri	74
Çizelge 3.2: Medeni durum değişkeni için frekans ve yüzde değerleri	74
Çizelge 3.3: Okul türü değişkeni için frekans ve yüzde değerleri	75
Çizelge 3.4: Yaş değişkeni için frekans ve yüzde değerleri	75
Çizelge 3.5: Kıdem değişkeni için frekans ve yüzde değerleri	75
Çizelge 3.6: Öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları çatışma yönetim stillerini algılaması ile ilgili her bir alt boyutun aritmetik ortalama, standart hata ve standart sapması	76
Çizelge 3.7: Okul müdürlerinin kullandıkları çatışma yönetim stillerinin öğretmenlerde oluşturduğu stres düzeyi ile ilgili her bir maddenin aritmetik ortalama ve standart sapması	77
Çizelge 3.8: Okul müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ve öğretmenlerde yarattığı stres düzeyi arasındaki anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirten korelasyon değerleri	78
Çizelge 3.9: Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, okul müdürlerinin tümleştirme stilini algılama derecelerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan bağımsız grup t- testi sonucu	79
Çizelge 3.10: Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, okul müdürlerinin ödün verme stilini algılama derecelerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan bağımsız grup t- testi sonucu	79
Çizelge 3.11: Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, okul müdürlerinin hükmetme stilini algılama derecelerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan bağımsız grup t- testi sonucu	80
Çizelge 3.12: Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, okul müdürlerinin kaçınma stilini algılama derecelerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan bağımsız grup t- testi sonucu	80
Çizelge 3.13: Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, okul müdürlerinin uzlaşma stilini algılama derecelerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan bağımsız grup t- testi sonucu	80
Çizelge 3.14: Öğretmenlerin medeni durumlarına göre okul müdürlerinin tümleştirme stilini algılama derecelerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan bağımsız grup t- testi sonucu	81
Çizelge 3.15: Öğretmenlerin medeni durumlarına göre okul müdürlerinin ödün verme stilini algılama derecelerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan bağımsız grup t- testi sonucu	81
Çizelge 3.16: Öğretmenlerin medeni durumlarına göre okul müdürlerinin hükmetme stilini algılama derecelerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan bağımsız grup t- testi sonucu	82
Çizelge 3.17: Öğretmenlerin medeni durumlarına göre okul müdürlerinin kaçınma stilini algılama derecelerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan bağımsız grup t- testi sonucu	82
Çizelge 3.18: Öğretmenlerin medeni durumlarına göre okul müdürlerinin uzlaşma stilini algılama derecelerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan bağımsız grup t- testi sonucu	83

Çizelge 3.19: Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre, okul müdürlerinin tümleştirme stilini algılama derecelerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonucu	83
Çizelge 3.20: Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre, okul müdürlerinin ödün verme stilini algılama derecelerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonucu	84
Çizelge 3.21: Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre, okul müdürlerinin hükmetme stilini algılama derecelerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonucu	84
Çizelge 3.22: Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre, okul müdürlerinin kaçınma stilini algılama derecelerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonucu	85
Çizelge 3.23: Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre, okul müdürlerinin uzlaşma stilini algılama derecelerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonucu	85
Çizelge 3.24: Öğretmenlerin yaş grubuna göre, okul müdürlerinin tümleştirme stilini algılama derecelerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan Anova testi sonucu	86
Çizelge 3.25: Öğretmenlerin yaş grubuna göre, okul müdürlerinin ödün verme stilini algılama derecelerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan Anova testi sonucu	86
Çizelge 3.26: Öğretmenlerin yaş grubuna göre, okul müdürlerinin hükmetme stilini algılama derecelerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan Anova testi sonucu	87
Çizelge 3.27: Hükmetme stili puanının yaş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan varyans analizi sonrası Post-Hoc Dunnett T3 testi sonucu	88
Çizelge 3.28: Öğretmenlerin yaş grubuna göre, okul müdürlerinin kaçınma stilini algılama derecelerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan Anova testi sonucu	89
Çizelge 3.29: Öğretmenlerin yaş grubuna göre, okul müdürlerinin uzlaşma stilini algılama derecelerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan Anova testi sonucu	89
Çizelge 3.30: Öğretmenlerin kıdemine göre okul müdürlerinin tümleştirme stilini algılama derecelerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan varyans analizi sonucu	90
Çizelge 3.31: Öğretmenlerin kıdemine göre okul müdürlerinin ödün verme stilini algılama derecelerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan varyans analizi sonucu	90
Çizelge 3.32: Öğretmenlerin kıdemine göre okul müdürlerinin hükmetme stilini algılama derecelerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan varyans analizi sonucu	91
Çizelge 3.33: Hükmetme stili puanının kıdem değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan varyans analizi sonrası Post-Hoc Scheffe testi sonucu	91

Çizelge 3.34: Öğretmenlerin kıdemine göre okul müdürlerinin kaçınma stilini algılama derecelerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan varyans analizi sonucu	92
Çizelge 3.35: Öğretmenlerin kıdemine göre okul müdürlerinin uzlaşma stilini algılama derecelerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan varyans analizi sonucu	92
Çizelge 3.36: Okul müdürlerinin kullandığı tümleştirme stilinin yarattığı stres düzeyinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan Bağımsız Grup T-testi sonucu	93
Çizelge 3.37: Okul müdürlerinin kullandığı ödün verme stilinin yarattığı stres düzeyinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan Bağımsız Grup T- testi sonucu	94
Çizelge 3.38: Okul müdürlerinin kullandığı hükmetme stilinin yarattığı stres düzeyinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan Bağımsız Grup T- testi sonucu	94
Çizelge 3.39: Okul müdürlerinin kullandığı kaçınma stilinin yarattığı stres düzeyinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan Bağımsız Grup T -testi sonucu	95
Çizelge 3.40: Okul müdürlerinin kullandığı uzlaşma stilinin yarattığı stres düzeyinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan Bağımsız Grup T-Testi Sonucu	95
Çizelge 3.41: Okul müdürlerinin kullandığı tümleştirme stilinin yarattığı stres düzeyinin öğretmenlerin medeni durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan Bağımsız Grup T- testi sonucu.....	96
Çizelge 3.42: Okul müdürlerinin kullandığı ödün verme stilinin yarattığı stres düzeyinin öğretmenlerin medeni durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan Bağımsız Grup T- Testi sonucu	96
Çizelge 3.43: Okul müdürlerinin kullandığı hükmetme stilinin yarattığı stres düzeyinin öğretmenlerin medeni durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan bağımsız Grup T- Testi sonucu.....	97
Çizelge 3.44: Okul müdürlerinin kullandığı kaçınma stilinin yarattığı stres düzeyinin öğretmenlerin medeni durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan Bağımsız Grup T- Testi sonucu	97
Çizelge 3.45: Okul müdürlerinin kullandığı kaçınma stilinin yarattığı stres düzeyinin öğretmenlerin medeni durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan Bağımsız Grup T- Testi sonucu	98
Çizelge 3.46: Okul Müdürlerinin kullandığı tümleştirme Stilinin Yarattığı Stres Düzeyinin Öğretmenlerin okul türüne Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirtmek Üzere Yapılan Non-parametrik Mann Whitney U Testi sonucu	98
Çizelge 3.47: Okul müdürlerinin kullandığı ödün verme stilinin yarattığı stres düzeyinin öğretmenlerin okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan Non-parametrik Mann Whitney U Testi sonucu	99
Çizelge 3.48: Okul müdürlerinin kullandığı hükmetme stilinin yarattığı stres düzeyinin öğretmenlerin okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan Non-parametrik Mann Whitney U Testi sonucu.....	99

Çizelge 3.49: Okul Müdürlerinin kullandığı kaçınma Stilinin Yarattığı Stres Düzeyinin Öğretmenlerin okul türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirtmek Üzere Yapılan Non-parametrik Mann Whitney U Testi sonucu.....	100
Çizelge 3.50: Okul müdürlerinin kullandığı uzlaşma stilinin yarattığı stres düzeyinin öğretmenlerin okul türüne göre farklılaşp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan Non-parametrik Mann Whitney U Testi sonucu	100
Çizelge 3.51: Okul müdürlerinin kullandığı tümleştirme stilinin yarattığı stres düzeyinin öğretmenlerin yaş grubuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucu	101
Çizelge 3.52: Okul müdürlerinin kullandığı ödün verme stilinin yarattığı stres düzeyinin öğretmenlerin yaş grubuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucu	102
Çizelge 3.53: Okul müdürlerinin kullandığı hükmetme stilinin yarattığı stres düzeyinin öğretmenlerin yaş grubuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucu	102
Çizelge 3.54: Okul müdürlerinin kullandığı kaçınma stilinin yarattığı stres düzeyinin öğretmenlerin yaş grubuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucu	103
Çizelge 3.55: Okul müdürlerinin kullandığı uzlaşma stilinin yarattığı stres düzeyinin öğretmenlerin yaş grubuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucu	103
Çizelge 3.56: Okul müdürlerinin kullandığı tümleştirme stilinin yarattığı stres düzeyinin öğretmenlerin kıdemine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucu	104
Çizelge 3.57: Okul Müdürlerinin kullandığı ödün verme stilinin yarattığı stres düzeyinin öğretmenlerin kıdemine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucu	104
Çizelge 3.58: Okul müdürlerinin kullandığı hükmetme stilinin yarattığı stres düzeyinin öğretmenlerin kıdemine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucu	105
Çizelge 3.59: Okul müdürlerinin kullandığı kaçınma stilinin yarattığı stres düzeyinin öğretmenlerin kıdemine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucu	105
Çizelge 3.60: Okul müdürlerinin kullandığı uzlaşma stilinin yarattığı stres düzeyinin öğretmenlerin kıdemine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucu	106

ÖNSÖZ

İletişim ve etkileşim içinde bulunulan ortamlarda, tarafların isteklerinde, değerlerinde, inançlarında ve çıkarlarında farklılıklar olduğu sürece çatışma çıkmaması olanaksızdır. Belirli bir düzeyde çatışma örgütün verimliliği için gereklidir. Etkili bir biçimde yönetilen çatışma örgüt ve bireyler açısından olumlu sonuçlar doğurabilir.

Bu araştırmada Kocaeli ili, Gebze ilçesinde görev yapan okul müdürlerinin kullandıkları çatışma yönetim stilleri ve bu stillerin öğretmenlerde oluşturduğu stres düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın, okul müdürlerinin, öğretmen algılarına göre çıkan çatışmaları nasıl yönettiğiyle ilgili değerlendirmeler yapmalarına katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Böylece yöneticilerin kurumlarında çıkan çatışmaları önlemeye çalışmak yerine, bunları etkili bir biçimde yönetmeye çalışacakları ve bu konuda kendilerini yetiştirecekleri umulmaktadır.

Araştırmanın başlangıcından bitimine kadar geçen süre içerisinde yardım ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocam ve tez danışmanım Öğr. Gör. Dr. Mustafa Otrar'a sonsuz teşekkür ve saygılarımı sunarım.

Mayıs 2007

Yasemin ÖVÜN

ABSTRACT

The aim of this research is to determine conflict management styles that are used by school directors, according to the perception of teachers and to consider how much stress is occurred on teachers.

This research is based on 214 teachers who are working in 15 different schools in Gebze, Kocaeli during the 2005-2006 academic year.

Data collecting process has three different parts: First part is based on personal knowledge about the teachers. Second part consists “Rahim Organizational Conflict Inventory” Survey . In the third part it is tried to consider the stress level of the teachers caused by the conflict management styles.

In the research, five lower problems are tried to be answered. During the analysis of data the SPSS 13.0 package program is used. The result of statistical researches can be summarized as below:

1. It is observed that teachers are mostly using integration style and then in sequence, compromise, compensation, and at least domination style when there is a conflict between the school directors and them.

2. When the stress level of teachers, caused by the conflict management styles of school directors, is expanded in scope; it is observed that the most stress causing style is compensation and the least one is integration style.

3. It is founded that there is a meaningful correlation between the conflict management styles, used by the school directors and the stress level of the teachers caused by these styles.

Key words: Education, conflict, conflict management, stres

ÖZET

Bu araştırmanın amacı okul müdürlerinin kullandıkları çatışma yönetim stillerini, öğretmen algılarına göre belirlemek ve bu stillerin öğretmenler üzerinde ne kadar stres oluşturduğunu ölçmektir.

Araştırmada, 2005-2006 öğretim yılında Kocaeli ili, Gebze ilçesinde yer alan 15 okulda çalışan 214 öğretmen örnekleme alınmıştır.

Veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerle ilgili kişisel bilgileri elde etme amacıyla cinsiyet, medeni durum, yaş, çalıştığı okul türü ve meslek kıdemini belirleyen sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları çatışma yönetim stillerini belirlemek amacıyla “ROCI II Rahim Örgütsel Çatışma Anketi” kullanılmıştır. Üçüncü bölümde kullanılan çatışma yönetim stillerinin öğretmenlerde oluşturduğu stres düzeyi ölçülmeye çalışılmıştır.

Araştırmada, 5 alt problem yanıtlanmaya çalışılmış, verilerin analizinde SPSS 13.0 paket programı kullanılarak “t - testi”, “Pearson Korelasyon Analizi”, “Mann Whitney U” ve “Anova” testleri uygulanmıştır. Yapılan istatistiksel araştırmaların sonuçları şu şekilde özetlenebilir:

1. Öğretmenler okul müdürünün kendileri ile aralarında çıkan çatışmalarda en çok tümleştirme stilini daha sonra sırasıyla uzlaşma, ödün verme, kaçınma, en az ise hükmetme stilini kullandıkları görülmüştür.

2. Okul müdürlerinin çatışma yönetim stillerinin öğretmenlerde yarattığı stres düzeyine bakıldığında en fazla stres yaratan stilin ödün verme, en az stres yaratan stilin ise tümleştirme stili olduğu görülmüştür.

3. Okul müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ve öğretmenlerde yarattığı stres düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Tümleştirme stili, ödün verme ve uzlaşma stilini kullandıkça öğretmenlerin stres düzeyi düşmektedir. Bu üç stilden farklı olarak hükmetme stili ne kadar çok kullanılırsa öğretmenlerin stres düzeyi o ölçüde artmaktadır.

Anahtar kelimeler: Eğitim, çatışma, çatışma yönetimi, stres

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. ÇATIŞMA KAVRAMI

Çatışmanın sözlükteki eş anlamları, uyuşmazlık, zıtlaşma, çelişme ve savaştır (TDK,1977).

İngilizce'de 'conflict' biçiminde kullanılan bu kavrama Türkçe'de tam karşılık bulunmamaktadır. 'Conflict' kavramına çatışma, çelişki, anlaşmazlık, uyuşmazlık, sürtüşme, tartışma gibi anlamlar verildiği görülmektedir (Gümüseli, 1994).

Çatışma aynı ya da karşıt olan eşdeğer iki durumdan birini seçmek zorunda kalan bireyde görülen kararsızlık, uyuşmazlıktır.

Zorlanma, engellenme gibi çatışma da işgörenin örgüt ortamıyla kurduğu dengeyi bozan, işgöreni yeniden dengelenime zorlayan olumsuz anlamlı bir kavramdır (Başaran, 1982).

Çatışma; iki veya daha fazla kişi veya grup arasındaki çeşitli kaynaklardan doğan anlaşmazlıktır. Nasıl tanımlanmış olursa olsun, anlaşmazlık, zıtlaşma, uyumsuzluk birbirine ters düşme çatışmanın temel unsurlarıdır (Koçel, 1998).

Eren'e (2000) göre çatışma; 'Bireylerin ve grupların birlikte çalışma sorunlarından kaynaklanan ve normal faaliyetlerin durmasına ve karışmasına neden olan olaylardır.

İşgörenin örgütsel çevre ile etkileşmesi nedenli doğal ise çatışması da o denli doğaldır. Çatışma işgörenin örgütsel çevresine uyum sağlamasında önemli bir etkidir (Başaran, 1982).

Çatışma, organizasyonlarda stres ve endişenin doğmasına sebep olur. Çoğunlukla, kişisel davranış ve algılarda negatif ilişkiler doğurur ve grup içinde sosyal iklimin kötüleşmesine, psikolojik olarak kişilerin zarar görmesine sebep olur (De Dreu, 1997).

Çatışma organizasyonel hayatta hem olumlu hem de olumsuz rol oynayabilir. Bu yüzden iyice anlaşılmalı ve dikkatli yönetilmelidir (Osland, 2001).

Çatışma, organizasyonlarda yaşamın normal bir koşulu olarak kesinlikle kaçınılmazdır. İyi ya da kötü olarak nitelendirilemez. Yalnızca varlığı kabul edilmesi gereken bir iş gerçeğidir. İki ya da daha fazla insanın aynı anda aynı yeri ya da kaynağı kullanmaya teşebbüs etmesidir. İki kişinin ya da grubun ihtiyaçları, çıkarları veya isteklerinin birbiriyle çelişmesidir. Anlaşmazlık, savaş, duygusal gerilim ya da çarpışmadır. İnsanların birbiriyle zıtlaşmasıdır. Bir grubun üyelerinin kendi fikirlerinin dışında kalan tüm fikirlere zihinlerini kapatmasıdır. Bir kişinin grup içinde yalnız kendi bildiği yolda gitmek istemesidir.

Çatışma çoğumuzun aklına kavga etmeyi, savaşmayı kırıp geçirmeyi getirir. Bunlar çatışmanın yalnızca abartılı tanımlarıdır. Tipik bir çalışma günü boyunca bir yönetici çalışanları ile tartışma, eleştirme, olayları farklı görme ve fikir ayrılığına düşme gibi nedenlerle karşı karşıya gelmektedir. Çatışma modern çalışma hayatında karar alma ve güç kullanımı gibi süreçlerde olumlu bir etki yaratır. Toplantılardaki görüş ayrılıklarının yarattığı çatışma ortamı çözüm seçeneklerinin tekrar tekrar gözden geçirilmesine ve en doğru kararın verilmesine yardımcı olabilir (Barutçugil, 2002).

Rahim'e göre uyumsuzluk ve tutarsızlıklar tarafların kıt bir kaynağı paylaşımı, ortak bir eylem ya da etkinlikte farklı şeyler yapmak istemeleri, farklı değerlere, tutumlara ve inançlara sahip olmalarından kaynaklanabilir. Çatışma bir çıkar, güç ve statü çekişmesi olarak da tanımlanabilir. Çatışma bir ya da birden fazla toplumsal ya da bireysel taraf aşağıdaki durumlardan biriyle karşılaştığında ortaya çıkabilir.

- Bir birey ya da gruptan kendi ilgi, ihtiyaç ve çıkarlarına ters düşen bir etkinlikte bulunmasının istenmesi
- Başka bir birey ya da grubun tercihlerinin uygulanmasını engelleyecek, onlara ters düşecek bir davranış tercihinin olması
- Tüm tarafların ihtiyacını karşılayamayacak, kısıtlı bir kaynağın birden fazla tarafın kullanmak istemesi
- Ortak bir toplumsal ya da örgütsel alanı paylaşan tarafların değerlerinin, tutumlarının, becerilerinin ve amaçlarının diğerlerinininkiyle uyuşmaması
- Ortak eylemlerde diğerlerinden farklı davranışlar göstermesi.
- Tarafların bir görevi, eylemi veya işlevi gerçekleştirmede performanslarının diğerlerinin eylem ve işlemlerine bağımlı olması

Bu durumlardan her birinde toplumsal taraflar arasında bir uyuşmazlık vardır. Bu uyuşmazlıklardan birinin ya da birden fazlasının varlığı çatışmayı ortaya çıkarabilir (Karip, 2003).

Günümüz toplumlarında ve örgütlerde çatışmalar, yaşanış biçimi ve sonuçları açısından değerlendirildiğinde, çoğunlukla çatışmaların en azından taraflardan biri için olumsuz bir anlam taşıdığı görülmektedir. Özellikle çatışmanın tarafları arasında belirgin bir güç dengesizliğinin olduğu durumlarda, çatışmalar güce dayalı olarak çözülmeye çalışılmaktadır. Çatışmayı çözümede güce dayalı bir yaklaşım tarafların şiddete yönelmesine neden olabilir. Oysa tarafların kendi tercihlerinin kabul edilmesini istemesi bir kaynağın ya da gücün kullanımında önceliklerin belirlenmesi, gücün kaynağın paylaşımı ya da mevcut paylaşımın yeniden düzenlenmesi şiddete başvurmadan da gerçekleştirilebilir.

Karşı tarafa fiziksel toplumsal ve psikolojik olarak zarar vermeye ve tamamen ortadan kaldırmaya yönelik şiddet, çatışmanın en uç örneğini oluşturur.

İletişim ve etkileşim içinde olan toplumsal tarafların tercihlerinde, isteklerinde, değerlerinde, inançlarında ve çıkarlarında farklılıklar olduğu sürece çatışma sürecektir.

Çatışma kaçınılmaz olduğuna göre yapılması gereken: çatışmanın ortaya çıkaracağı olası yararları kullanabilmek ve olası yıkıcı etkilerini engelleyebilmek için, çatışmayı etkili bir biçimde yönetmektir. Farklılıklar ilerlemenin ve gelişmenin kaynağı olabilir. Farklılıklardan kaynaklanan güçlüklerle nasıl başa çıkılacağı bilinmediği durumlarda ise bireyler, gruplar, örgütler ve hatta ülkeler için yıkıcı sonuçlar doğabilir.

Çatışma bir tür iletişim yoludur; bireyler arası etkileşimin bir ürünüdür. Hammaddesi insan olan eğitim örgütlerinde çatışmanın olmaması düşünülemez. Burada önemli olan çatışmanın olmaması değil, yıkıcı düzeye gelmemesidir. Burada en önemli rol de okul müdürlerine düşmektedir; çünkü okul müdürleri, okul için gerekli optimum çatışma miktarının bir ölçüde belirleyicisidir. Bu yüzden okul müdürlerinin gerek öğrenciler gerek öğretmenlerle yaşadıkları çatışmalara yaklaşımları ve çatışma yönetim stilleri, okulun iklimi üzerinde büyük etkiye sahiptir. Okul müdürlerinin uyguladıkları çatışma yönetim stili, öğretmenlerin stres düzeylerine buna bağlı olarak da iş doyumuna ve ders işleyişine yansır. Bu nedenle okul müdürlerinin kullandıkları çatışma yönetimi stillerinin araştırılmasında yarar vardır (Erdoğan'dan aktaran Sözen, 2002).

Çatışmaların yapıcı bir biçimde çözülmesi, toplumda ve örgütlerde bir çatışma çözme anlayışının oluşturulmasını gerektirir. Çatışmaları yönetmede eski alışkanlıkların yerine sağlıklı, yapıcı, ilkel tutum ve davranışlar geliştirilmelidir. Başta okullar olmak üzere, sivil toplum örgütlerinin de katkı ve katılımlarıyla toplumda ve tüm örgütlerde diğerlerine zarar vermeye yönelik tutum ve davranışların yerine çatışma yönetme bilgi ve becerilerine sürekli geliştirmeye yönelik tutarlı, kararlı ve uzun süreli bir çaba içine girilmelidir. Böyle bir çaba, problemleri karşılıklı müzakere ile çözme anlayış ve kültürünü oluşturarak, diğerlerine karşı bakış açısının da olumluya dönüşmesine katkı sağlayacaktır.

1.2. YÖNETİMİN ÇATIŞMAYA BAKIŞI

Klasik yönetim anlayışında, örgütte çatışmanın varlığı kötü yönetimin bir belirtisi olarak görülür. Klasik yaklaşımda çatışma örgütün verimliliğini düşürür. Bu nedenle çatışmanın en aza indirilmesi hatta bütünüyle önlenmesi gerekir.

Klasik yönetim anlayışı çatışmanın önlenmesi ya da bastırılması için yetkilerin açık ve net olarak tanımlandığı iş bölümünün sağlandığı hiyerarşik yapıya sahip mekanik bir örgüt reçetesi sunmaktadır. Klasik yönetim anlayışı içinde yer alan Max Weber 'in bürokratik örgütünde de çatışmanın ya da kurallardan sapma gösterecek bir davranışın yeri yoktur. Bireylerin davranışları kurallarla belirlenir ve sınırlanır (Rahim'den aktaran Karip, 2003).

Elton Mayo 'nun öncülüğünü yaptığı yönetimde insan ilişkileri yaklaşımına göre de çatışmanın önlenmesi ya da en aza indirilmesi gerekmektedir. Çatışma kaçınılmaz değildir. Üstelik ekonomik olarak da örgüte zarar vermektedir. İnsan ilişkileri yaklaşımının temsilcilerinden Moreno'ya göre, benzer özelliklere sahip bireylerden oluşan gruplar daha verimli bir biçimde çalışır. Çatışmanın önlenmesi için personel arasındaki farklılıkların grup süreçleri kullanılarak en aza indirilmesi gerekir.

Klasik yönetim yaklaşımı ve insan ilişkileri yaklaşımı çatışmanın ortadan kaldırılması ya da en aza indirilmesi gerektiğini varsayar. Klasik yönetim yaklaşımı çatışmayı ortadan kaldırmanın yolunun, örgütün teknik yapısına müdahale; emir komuta zincirinin düzenlenmesi olduğunu savunur. İnsan ilişkileri yaklaşımı ise çatışmayı ortadan kaldırmanın ya da en aza indirmenin, örgütün toplumsal yapısına müdahale; yapı içinde yer alan bireylerin ve grupların uyumlu hale getirilmesi ile sağlanabileceğini savunur.

Rahim'in (1992) modern yaklaşımı olarak nitelendirdiği davranış bilimleri yaklaşımına göre, çatışma kaçınılmazdır. Modern yaklaşımda uyum, bir örgütün verimliliği ve etkililiği için arzulanan bir durum değildir. Amaç uyumlu bir örgütsel ortam oluşturmak değil, örgütün karşı karşıya olduğu problemleri kavrayabilme ve çözebilme yeteneğini geliştirmektedir.

Modern yaklaşımda belirli bir düzeyde çatışma verimlilik için bir ön koşul olarak görülebilir. Çatışma, problemlerin çözümüne katkı sağladığı ölçüde işlevseldir. Yönetilemeyen ve kontrol dışı çatışmalar gerçekten bireylere ve örgüte zarar verebilir.

1.3. ÇATIŞMA EVRELERİ

Hendricks (1991) çatışmaları 3 evrede tanımlamaktadır. Birinci evre günlük rutin problemler olarak görülür ve çoğu zaman bir müdahale gerektirmez. Günlük sıradan çatışmalar yapıcı bir biçimde çözülmediğinde ikinci evreye taşınabilir. İkinci evrede taraflar arasında zıtlıklar yoğunlaşır ve problemin çözümü giderek güçleşir. Bu evrede çözülmeyen çatışmalar üçüncü evreye, tarafların kazanmaktan çok diğerlerine zarar vermeye çalıştığı, fiziksel ya da psikolojik şiddet evresine tırmanabilir yada taraflar karşılıklı olarak duyarsızlaşabilir. Hatta taraflar karşılıklı olarak problemleri yok sayarak “mutluluk ve iyilik” oyununu oynamaya yönelebilirler.

Keltner (1994) ise çatışma aşamalarını basit farklılıktan şiddete uzanan bir yelpaze biçiminde altı aşamalı olarak tanımlamaktadır. Çatışmanın anlaşılması ve çatışmanın bu yelpazenin neresinde olduğunun tanımlanması; çatışmayı çözmek için kullandığımız

1. Problem çözme süreçlerini
2. Problem çözme davranışlarımızı
3. Karşı tarafla ilişkilerimizi
4. İletişimimizi
5. Amaçlarımızı
6. Diğer tarafa yaklaşımımızı
7. Karar verme biçimimizi
8. Çatışmada üçüncü tarafların müdahalesinin gerekliliğini ve müdahale olasılığını
9. Çatışma olası sonuçlarını
10. Çatışma sürecinde kontrolden çıkma olasılığımızı değerlendirmeyi gerektirir.

Şekil 1.1. Çatışmanın aşamaları

Aşamalar Faktörler	1.Aşama Basit farklılık	2.Aşama Anlaşmazlık	3.Aşama Uzlaşmazlık	4.Aşama Zıtlaşma	5.Aşama Yasal çekişme	6.Aşama Şiddet ve kavga
Taraflar arasındaki ilişki	-Dostluk -Ortaklık	Yarışma	-Karşıtlık -Muhalif olma	Rekabet	-Davalı -Davacı	-Düşmanlık -Husumet
Problem çözme davranışı	Ortak problem çözme	Seçenekleri değerlendirip kabul etme	Ussal kanıtlar sunma	Duygusal ve mantıki stratejiler kullanma	Jüri önünde seçilmiş kanıtlar sunma	Psikolojik yada fiziksel şiddet kullanma
Olası sonuçlar	-Ortak anlaşma -Ortak tatmin	Her iki taraf içinde kabul edilebilir anlaşma	-Ödün verme -Uzlaşma -Bir taraf kazanır	-Bir taraf kazanır yada çekilir	-Bir taraf kazanır, kaybeden kırgındır.	-Biri kazanır -Her ikisi de zarar görebilir
Müdahale olasılıkları	Müdahaleye gerek yok	Yansız 3.tarafın arabulması	Yansız 3.tarafın arabulması	-Oylama -Seçim	Uzlaştırma	Güç kullanarak müdahale
Kontrolden çıkma olasılığı	Çok düşük	Düşük	Orta	Yüksek	Yüksek	Çok yüksek
Karşı tarafa yaklaşım	İşbirliği ve anlaşma	-Tartışmacı -Uzlaşmacı	Düşmanca	Uzlaşmaz	Dışlayıcı	Bir araya gelemez
Karar verme	Ortak kararlar	Ortak karar ve anlaşma	Uzlaşma yoluyla ortak karar	İlgililerin oylaması	Mahkeme kararı	Diğer tarafı zorlamayla kontrol
İletişim	Açık ve dostça	Açık fakat kısıtlı	Sınırlı ve gergin	Sınırlı ve planlı	-Kontrollü -Blok edilmiş	Kapalı
Çözüme götüren süreç	-Tartışma -Müzakere	-Tartışma -Pazarlık	-Tartışma -Münakaşa -Pazarlık	-İkna -Baskı	-Vekalet -Kanıtlama	-Şiddet kullanma
Amaçlar	Diğerini kapsar	Diğerini kapsar	Diğerini dışlar	Diğerini dışlar	Diğerini dışlar	Diğerini yok sayar

1.4. ÇATIŞMA KONUSUNDAKİ YAKLAŞIMLAR

Çatışma kavramıyla ilişkin yaklaşımları üç grupta toplamak mümkündür. Bunlar, geleneksel, davranışçı ve etkileşimci yaklaşımlardır (Elma, 1998).

1.4.1. Klasik ya da Geleneksel Yaklaşımlar:

Çatışma konusundaki ilk yaklaşımlar çatışmanın kötü olduğunu varsaymıştır. Dolayısıyla çatışmanın önlenmesi gerekmektedir (Robbins'ten aktaran Uğurlu, 2001).

Geleneksel yönetim yaklaşımı çatışmayı geciktirmekte, baskı altına almakta ve elimine etmektedir (Bayrak, 1996).

Fayol, Weber, Gulick, Urwick ve Taylor bu yaklaşımı temsil eden başlıca bilim adamlarıdır. Bu yazarların çatışmayı çözme konusundaki genel tutumu, örgüt yapısının üyelerin çatışmasını önleyecek biçimde kesin sınırlarla belirlenmesi olmuştur (Gümüseli, 1994).

Yönetsel erkin temel işlevi, örgütte oluşan çatışmayı kaldırmaktır. Eğer iş görenler ya da birimler, aralarındaki çatışmayı çözemezler ise, üst yönetmen yetkesini kullanarak çatışmayı çözmelidir. Örgütte çatışmanın olmaması için yönetmenler astları denetlemeli ve örgütte ussal kurallar koymalıdır (Başaran, 1992).

Geleneksel görüş 1930'larda ve 1940'larda grup davranışı hüküm süren tutumlarda tutarlıydı. Hawthorne'de yapılanlar gibi çalışmalardan sağlanan bulgulardan, çatışmanın zayıf iletişim, insanlar arasında açıklık ve güven olmaması, yöneticilerin çalışanların gereksinme ve isteklerine duyarlı olamaması gibi şeylerin sonucu olan işlevsel olmayan bir sonuç olduğuna karar verilmişti (Robbins'ten aktaran Uğurlu, 2001).

Bir örgütte çatışmanın ortaya çıkması, yöneticilerin evrensel yönetim ilkelerini örgütü yönlendirmede etkili bir şekilde kullanmamalarına ya da yönetim ile işgörenlerin ortak bir çıkar etrafında kesişmemesi ile iletişimin yeterince yapılamamasına bağlanmaktadır. Geleneksel yönetim taraflarına göre, eğer örgüt bu zıtlıkların üstesinden gelirse, her zaman uyumlu bir bütünlük içinde başarıya ulaşacaktır (Şimşek, 1997).

Bu yaklaşımlar savunanların ortak görüşleri: (Akgün, 1999)

1. Çatışma önlenabilir bir olgudur. Çatışmayı önleyebiliriz.
2. Çatışma örgütün yapısını bozar, performansını engeller, örgütte iktidarsızlık yaratır.
3. Yönetimin asıl görevi çatışmayı yok etmektir.
4. Çatışma konusunda, otoritenin yasal ve biçimsel kurallarını izlemek önemlidir.
5. En uygun başarı, çatışmanın ortadan kaldırılmasıyla elde edilir.

Çatışmaya olumsuz bakış, eşanlı olarak kullanılan şiddet, tehlike, yıkım ve akılcı olmayan kavramlar ile olumsuzluklar yüklemiştir. Örgütte çatışmanın olmaması yönetimin başarısı olarak algılanmıştır. Günümüzde bu görüşler geçerliliğini yitirmiştir (Yıldırım, 2003).

1.4.2. Davranışçı ya da Neoklasik Yaklaşımlar:

Gelenekselciler, her türlü çatışmacı oluşumu örgüte zarar verecek bir olgu olarak görürken, davranışsal yaklaşımçılar örgütte ortaya çıkan çatışmalardan en azından bir kısmının bazı sorunların varlığına işaret ettiğini ve bunlarında geliştirilecek sağlıklı çözümler için yönetimi harekete sokacağını savunurlar (Görgin, 2003).

Bu görüşü savunanlar, bütün örgüt çatışmalarının yıkıcı olmadığını, grup çatışmalarının toplumsal amaçları sağlamaya katkısı olduğuna inanırlar (Gümüşeli 1994).

Davranışçı görüşün öncülerinden olan Follet, örgütlerdeki yapıcı çatışmanın değerlerine dikkat çekmiştir. Follet, çatışmaların tarafların hiçbirinin kaybetmeyeceği biçimde çözümlenebileceğini ileri sürmüştür (Gümüşeli, 1994).

Davranışçı bilim adamları, çatışmayı kabul edici bir felsefe önerirler. Çatışma açığa çıkarılmalı, daha sonra da iyileştirilmelidir. Klasikler ve davranışçılar çatışmanın

eleminasyonunda birleşmekte, çözüme yönelik araçlarda birleşmemektedirler (Bayrak, 1996).

1.4.3. Modern ya da Etkileşimci Görüş:

Bu yaklaşımda çatışmanın duruma göre iyi veya kötü olabileceği ifade edilir. Bu yüzden tümünden bastırmak ya da tümünden kabul yerine yöneticiler çatışmanın kaçınılmazlığını kabul etmeli, örgütlerin yenilenmesi ve meşru amaçların gerçekleştirilmesini engelleyen ya da müdahale eden davranışları yenileyecek ya da minimize edecek örgütsel hareketleri tanımlamalıdır görüşü egemendir (Bayrak, 1996).

Çatışmanın zararlı bir olgu olduğu ve mutlaka önlenmesi gerektiğini savunan klasik ya da geleneksel yaklaşımın eskiden görüşleri bugünkü bilimsel gerçeklerle uyumsuzdur. Gerçekten modern ya da etkileşimci yaklaşımların çatışmanın iyi yönetildiği takdirde örgütleri daha etkili ve verimli kılacağı görüşü yeni ve bilimsel araştırma sonuçlarıyla daha tutarlı görünmektedir (Gümüseli, 1994).

Çatışma, örgüt için bir sorun ya da yanlış bir olgu olamayabilir. Eğer kaynaklar kıt, para yetmiyor, işgörenlerin iş yükü ağır, örgütün yönetimi bir kümenin denetiminde ise, çatışma olacaktır. Birimlerin kaynakları ve yönetsel erki elde etmek için yarışmaları doğaldır. Bu durumlarda çatışma doğal ve kaçınılmazdır. Bu yaklaşım örgütte çatışmayı çözmek değil, yönetmek gerektiğini savunur. Bu görüşün çatışmaya ilişkin önermeleri şunlardır: (Başaran, 1992)

- Örgütlerde önemli kararların çoğunluğu kıt kaynakların paylaşımı için verilir.
- Bir örgüt işgörenlerden ve kümelerden oluşan bir ortaklıktır.
- İşgörenler ve kümeler, değerleri, inançları ve gerçeği algılamaları yönünden birbirlerinden ayrılırlar. Bu ayrılıklar kolay kolay değişmezler ya da yavaş yavaş değişirler.

- Örgütsel amaçlar ve kararlar, işgörenler ve kümeler arasında azarlığı, tartışmayı, kozları oynamayı içeren bir süreç içinde ortaya çıkarlar.
- Kıt kaynaklar ve değişmeye dirençli ayrılıklar yüzünden erk ve çatışma, örgütün yaşamının temel özelliğidir

Şekil 1. 2. Örgütsel çatışma konusunda geleneksel ve modern yaklaşımlar

Geleneksel Yaklaşım (Klasik ve Neoklasik)	Çağdaş Yaklaşım (Etkileşim Modeli)
1. Çatışmadan 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 sonuçlara bakış açılarındaki farklılıklar ve benzeri nedenlerden kaynaklanabilir.
3. Çatışma, örgütün düzenli bir biçimde işlemesini kesintiye uğratar. 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 şekilde yönetmektir.
5. Optimal örgütsel iş başarımı çatışmanın ortadan kaldırılmasını, çatışmaya meydan vermemeyi gerektirir.	5. Optimal örgütsel iş başarımı makul düzeyde bir örgütsel çatışmanın varlığını gerekli kılar.

(Şimşek, 2001)

Şekil 1.2. incelendiğinde ortaya çıkacak sonuç şöyle özetlenebilir: yöneticilere düşen görev örgütte çıkacak çatışmayı bastırmak, onu bir şekilde sindirmek değil; bu çatışmaları akılcı bir yaklaşımla çözmek suretiyle çözüme kavuşmaktır. Böyle bir yönetim anlayışının yokluğu halinde, örgütün etkililiğini, yaratıcılığını ve yenilikçi çabalarını engelleyen örgütsel çatışmanın ortaya çıkmasına zemin hazırlanmış olur (Şimşek, 2001).

1.5. ÇATIŞMA MODELLERİ

Örgütteki çatışmanın nasıl oluştuğu, çokça incelenmiş bir konudur. Örgütteki çatışma üzerinde yapılan araştırmalar, değişik çatışma kuramlarının ortaya çıkmasına yol açmıştır (Başaran, 1992).

Barutçugil'e göre, organizasyonlarda çatışma olayını açıklayıcı üç temel kavramsal model geliştirilmiştir.

1. *Pazarlık modeli*: Organizasyonun sahip olduğu kıt kaynakların paylaşılması, çıkar grupları arasında çatışma doğurur. Yönetici - çalışan, kurmay – komuta uyumsuzlukları bu modele uygun örnekler olarak gösterilebilir.

2. *Bürokratik model*: Ast- üst uyumsuzluklarını açıklayıcı bir modeldir ve özellikle, komuta analı boyunca doğan çatışmalara uygundur.

3. *Sistem modeli*: Fonksiyonel ilişkilere taraf olanlar arasında doğan uyumsuzlukları açıklayıcı bir modeldir. Özellikle düzenleştirme sorununun çözümünde önem kazanır.

Bu üç model arasında bazı ortak noktalar bağıntılar bulunmaktadır.

- a. Her çatışma birbirini izleyen kenetlenmiş çeşitli aşamalardan oluşur. Aşamaların gösterdiği gelişme, çatışmanın niteliğini belirler.
- b. Çatışmalar gerek birey gerek organizasyon açısından olumlu veya olumsuz sonuçlar doğurur. Çatışmanın mutlaka olumsuz sonuçlar doğuran bir olay olduğu söylenemez.
- c. Çatışma organizasyonel davranışı belirleyici bir değişiklik getirmesi açısından organizasyonel dengeyle yakından ilgilidir. Dengeyi olumsuz yönde etkileyeceği gibi olumlu yönde de etkileyebilir (Barutçugil, 2002).

Başaran'a göre birbirini destekleyen ve tamamlayan, ama ayrı ayrı geliştirilmiş üç çatışma modeli vardır.

1. Sistem modeli: Çatışma, anlaşma gibi iki insanın ya da kendi içindeki "başka ben" in etkileşiminin ürünüdür. Sistem modelinin üzerinde durulması gereken yönleri şunlardır.

a. Girdi: Çatışmanın girdisi çoğunlukla zorlama ve engellenme etkileridir. İşgören hazır olmadığı davranışları yapmaya ve başkalarınca geliştirilen önerileri, seçenekleri, görüşleri benimsemeye zorlandığında çatışmaya eğilim göstermektedir.

b. İşleme: Çatışmanın oluşması için işgörenin zorlandığının ve engellendiğinin ayırtına varması gerekir. Çatışmayı yaratacak olan etki işgörence algılandığında, işgören bu etkinin kendisine yapacağı yararı ya da zararı yargılamaya başlar. Yargılama aşamasını kararlaştırma aşaması izler. İşgören kendine yapılan çatışma etkisini algılayıp yargıladıktan sonra, ne yapacağını kararlaştırır.

c. Çıktı: Çatışma bir kerelik etki- tepki süreci değildir. Çatışma karşıtların uzlaşmaya ya da çatışmayı kesmeye karar verinceye kadar sürüp giden bir süreçtir. Bu etkileşim süresince iki tarafta da ruhsal değişimler olur. Bu değişimler çatışma sürecinin çıktılarıdır.

d. Dönüt: İşgören, karşıtına yarattığı tepkiyi ve bu tepkinin karşıtında yaptığı etkiyi gözlemleyerek, bundan aldığı bilintiyi, ikinci ve daha sonraki tepkilerini oluşturmakta kullanır.

e. Çevre: İşgörenler her ortamda çatışmazlar. Çatışmanın oluşması için ortamın elverişli olması gerekir. Örgüt içinde oluşan çatışmalarda yer, zaman, seyirciler ve çatışan kişilerin kişilik özellikleri de önemlidir (Başaran, 1992).

2. Yapısal model: Bu modelin amacı çatışma davranışını yaratan etmenleri tanımak, bu etmenlerin gücünü ortaya koymaktır.

Çatışmanın yapısal modeli, ikili çatışmanın etmenlerini bireysel ve örgütsel yönleriyle dört kümede toplamaktadır. Bu temel etmenler şunlardır:

- a. İşgörenin çatışmaya elverişliliği
- b. Çevresel zorlayıcılar
- c. Çatışmanın özendiricileri
- d. Kuralların ve işlemlerin çatışmaya elverişliliği

3. *Süreç modeli*: Bu modelin amacı ikili çatışmayı oluşturan her aşamayı tanıyarak çatışmayı denetim altına almak, yönetmektir. Yapısal modelin çatışmanın altında yatan etmenleri araştırmasına karşılık süreç modeli çatışmanın ne gibi aşamalar gösterdiğini araştırır. Bu yüzden bu iki model birbirini tümler.

Süreç modeline göre ikili çatışma birbirine dayalı aşamalardan oluşur. İkili çatışmanın her aşaması bir önceki aşamanın sonucuna göre biçimlenir. Aşamalar yineledikçe çatışanlar ya uzlaşma ya da zıtlığa doğru giderler.

İkili çatışmanın her aşamasında, karşıtların her biri açısından beş alt süreç vardır. Karşıtı ile çatışmaya düşen birey bu alt süreçlerden geçerek çatışmanın bir aşamasını atar, çıktının niteliğine göre yeniden bu alt süreçleri yaşar. Çembersel bir nitelik gösteren alt süreçler:

- a. Engellenme
- b. Kavrama
- c. Eylem
- d. Karşı eylem
- e. Çıktı'dır.

1.6. ÇATIŞMA KAYNAKLARI

Örgütte çatışma yaratacak nedenler sayılamayacak kadar çoktur. Çeşitli konularda çatışma yaratılabilecek nedenler mevcuttur. Çatışma nedenleri çatışmanın nerede ve hangi gruplar arasında olmasına göre değişebilir (Özalp'ten aktaran Uğurlu, 2001).

Karip'e göre toplumsal yapısal kuram ve psiko-kültürel çatışma kuramı çatışmanın kaynaklarını birbirinden oldukça farklı biçimde tanımlar. Yapısal çatışma kuramına göre çatışmalar grupların birbiri ile rekabet halinde olan amaçlarından kaynaklanır. Psiko-kültürel kuram ise çatışmayı bireyin kendisi, diğerleri ve kültürel güçlerle açıklamaya çalışır. Psiko-kültürel kurama göre çatışmanın kaynağı psikolojik ve kültürel farklılıklardır. İki kuramın çatışmanın kaynaklarına ilişkin farklı açıklamaları çatışmanın yaşandığı düzeye ilişkin yaklaşımlarından kaynaklanmaktadır. Toplumsal yapısal kuram çatışmayı daha çok gruplar arası çatışma düzeyinde ele alırken, psiko-kültürel kuram bireyin içsel dünyasından hareketle grup düzeyinde çatışmayı çözümlenmeye çalışmaktadır (Karip, 2003).

Çatışmanın kaynakları farklı araştırmalarda farklı biçimde tanımlanmıştır. Mayer (1990) çatışma nedenlerini daha çok bireysel tutum ve davranışlarla açıklarken, Moore (1996) daha sistematik bir yaklaşımla çatışma kaynaklarını çatışma türlerine göre beş kategoride sınıflandırmıştır.

Mayer (1990) farklılıkların ve uyuşmazlıkların örgütlerde yıkıcı çatışmaya dönüşmesinin bireyin tutum ve davranışlarıyla ilgili üç temel etkenden kaynaklandığını vurgular. Bunlar;

1. Başkalarının yanlışlarını göstermek/ kanıtlamak.
2. Uyuşmazlık ve farklılıkların olduğu konularda yazılı açıklamalarda bulunmak.
3. Ben'in / ego'nun doyumsuzluğu (Karip, 2003).

Şekil 1. 3. Çatışma kaynakları

Kaynağın ilgili olduğu boyut	Çatışma kaynakları
İlişkiler	<ul style="list-style-type: none">• Aşırı duygusallık• Yanlış algılama, önyargı ve kalıp yargılar• İletişim bozukluğu/ zayıflığı• Negatif davranışların sürekliliği
Veriler	<ul style="list-style-type: none">• Bilgi yetersizliği ve yanlış bilgi• Verilerin farklı yorumlanması• Değerlendirme süreçlerinin farklılığı• Neyin önemli olduğuna ilişkin görüş farklılığı
Çıkarlar	<ul style="list-style-type: none">• Çıkarlar üzerinde algılanan yada var olan rekabet• İşlemsel çıkar farklılıkları• Psikolojik çıkar farklılıkları
Yapısal öğeler	<ul style="list-style-type: none">• Yapıcı olmayan davranış veya etkileşim biçimi• Kaynakların dağılımında ve kontrolünde eşitsizlikler• Yetki ve güç dengesizlikleri• İşbirliğini engelleyici çevresel, fiziksel yada coğrafi etkenler• Zaman sınırlılıkları
Değerler	<ul style="list-style-type: none">• Düşünce ve davranışları değerlendirmede ölçüt farklılıkları• Manevi değeri olan amaç ayrılıkları• Yaşam biçimi ideoloji ya da din farklılığı

(Karip, 2003)

Toplumda bireyler ve gruplar arasındaki etkileşimin olduğu her ortamda şekil 1.3.'te çatışmanın kaynakları olarak belirlenen farklılıkların olması beklenir. Bu durum doğaldır. Burada yapılan sınıflama genel nitelikte olup, çatışmanın tüm kaynaklarını tanımaya çalışmak “dünyadaki her bireyi tanımlamaya çalışmak” demektir (Mayer'den aktaran Karip, 2003).

Barutçugil'e göre çatışma nedenleri genellikle dört ana grupta toplanır. Bunlar;

1. Gerçekler: Bir konuda sahip olunan bilginin farklı olmasından kaynaklanan çatışma en yaygın görülen çatışma türüdür. Nitelik olarak en objektif, en az yoruma açık olan ve dolayısıyla en kolay çözülebilir çatışmalardır.

2. Yöntem / Süreç: Yöntem ve süreç üzerindeki çatışma biraz daha subjektif ve yoruma açıktır. Kişiselleştirmeye eğilimli, duyarlılığı ve değişkenliği daha fazla olan çatışma nedenleridir. Taraflar bir prosedür üzerinde yani neyin nasıl yapılması gerektiği konusunda anlaşamamaktadırlar.

3. *Amaçlar / Hedefler*: Amaçlar üzerindeki çatışma daha çok subjektiftir ve çok daha fazla değişkenlik gösterir. Gerek bireysel gerekse organizasyonel anlamda çok daha fazla adanma ve risk üstlenme gerektirdiğinden daha çetin bir kavgaya yol açabilir.

4. *Değerler*: nitelik olarak neredeyse tümüyle subjektiftir. Bu nedenle en değişken ve tahmin edilmesi en zor olan çatışma türüdür. Böyle bir çatışma ile baş etmenin en temel stratejisi, onu olabildiğince önlemektir, eğer kaçınılmaz olursa olabildiğince objektif hale getirmektir (Barutçugil, 2002).

Bayrak'a göre örgütlerde çatışma birçok nedenden ortaya çıkabilir. Örgütsel yapıya ilişkin çatışma yaratan durumları dört başlıkta ele almak olanaklıdır. Bunlar;

1. İşgörenin çatışmaya elverişliliği
2. Çatışmanın özendiricileri
3. Kuralların ve işlemlerin çatışmaya elverişliliği
4. Çevresel zorlayıcılar (Bayrak, 1996).

Çatışmanın doğru olarak tanımlanması ve yıkıcı etkilerinin ortadan kaldırılabilmemesinin ilk basamağı, çatışmanın kaynağının doğru tanımlanabilmesidir. Çatışmanın kaynaklarını ortadan kaldırmak güçtür (Karip, 2003).

Çatışmanın kaynağının bilinmesi ve optimum düzeyde tutulması örgütün verimliliği açısından büyük önem taşır (Tulunay 1990).

Çatışma kaynakları farklılık göstermesine rağmen birçok yazar tarafından ortak olarak görülen çatışma kaynakları aşağıdaki gibidir:

1. *İletişim Engelleri*: Örgütte birey ya da grupların amaçları konusunda farklı görüşlere sahip olması örgütlerde çatışma ortamı yaratabilir. Bireylerin olaylar karşısındaki davranış ve tutumları da değişiktir. Bunun sebebi; değişik kültür, değişik yetiştirme tarzları, değişik duygu ve düşüncelere sahip olmalarıdır (Eren 2000).

2. *Kaynakların Paylaşılması*: Örgütlerde farklı kişilik, tutum ve değerlere sahip bireyler olduğu için çatışmalar yaşanır (Gümüşeli, 1994).

3. *Yetki ve Sorumluluğun Belirgin Olmaması*: örgütlerde yetki sınırlarının açık seçik olmaması, gereğinden fazla ya da az yetki kullanılmasına sebep olur (Gümüşeli, 1994).

4. *Statü Farklılıkları*: Bireyin kendini bulunduğu pozisyondan daha yüksek ve önemli pozisyonda bulunabilecek yetenekte görme eğilimi, başka bir deyişle, algılanan statü ile bulunulan statü arasındaki fark çatışmaya neden olmaktadır (Korkmaz, 1994).

5. *İşler Arası Fonksiyonel Bağımlılık*: Örgütlerde işbölümü sonucu gruplar ve kişiler arasında fonksiyonel bağımlıklar oluşur. Bu durumda bir grubun ya da bir kişinin fonksiyonunu gerektiği şekilde yerine getirememesi çatışmaya neden olur (Korkmaz, 1994).

6. *İşbölümü*: Örgütlerde işbölümü arttıkça, farklı amaç ve beklentileri olan birimler ya da bölümler ortaya çıkacaktır. Bu da çatışmaya kaynaklık eder (Gümüşeli, 1994).

7. *Örgütün Büyüklüğü*: Örgüt büyüdükçe örgütün amaçları ve amaçlara ulaştıracak araçlar daha karmaşıklaşmakta, hiyerarşik kademeler artmakta ve tüm bunlarda örgütte çatışmaların artmasına neden olmaktadır (Ertürk, 2000).

8. *Kişilik farklılıkları*: Örgütlerde farklı kişilik, tutum ve değerlere sahip bireyler olduğu için çatışmalar yaşanır (Gümüşeli, 1994).

9. *Amaç Farklılıkları*: Her bireyin farklı amacı olduğu için bireylerin olaylar karşısındaki davranış ve tutumları da değişiktir. Bunun sebebi; değişik kültür, değişik yetişme tarzları, değişik duygu ve düşüncelere sahip olmalarıdır (Eren, 2000).

1.7. ÇATIŞMA TÜRLERİ

Başlıca çatışma türlerini altı başlık altında toplayabiliriz. Bunlar:

1. Taraflarına göre çatışmalar
2. Niteliğine göre çatışmalar
3. Örgüt içindeki yerine göre çatışmalar
4. Ortaya çıkma şekline göre çatışmalar
5. Kaynaklarına göre çatışmalar

1.7.1. Taraflarına Göre Çatışma: Örgütsel çatışma, örgüt içi ve örgütler arası çatışma olarak sınıflandırılabilir. Örgüt içi çatışmalar da birey içi, bireyler arası, grup içi ve gruplar arası çatışma olarak sınıflandırılabilir (Karip, 2003).

a. Birey içi çatışma: Bu tür çatışma bireyden kendi uzmanlığı, ilgileri, çıkarları, amaçları ve değerleri ile uyuşmayan görevler, uygulamalar istenildiğinde ortaya çıkar. Bireyin birbiri ile çelişen roller üstlenmesi de birey içi çatışmalara neden olabilir (Karip, 2003).

Bu tür çatışmalar kendi içerisinde üç türde görülür.

- Yanaşma-yanaşma çatışması: Birey bir sorunla karşılaştığında sorunun çözümüne ilişkin birden çok ve birbirine eşit değerde yol veya bilgiye sahipse hangisini seçeceğini şaşırır. Sahip olduğu bilgiye, tutuma aykırı bir davranışta bulunmamak için harekete geçemez.
- Kaçınma-kaçınma çatışması: Bireyin aynı olumsuz seçeneklerden birini seçmeye zorlanması, hangisinden kaçacağını bilememesi, seçenekler eşit değerde sakıncalar yarattığından bireyi kaçırma gücü de eşit değerdedir.
- Yanaşma-kaçınma çatışması: Bireyin, gereksinimini karşılayacak düzeyde bilgi sahibi olmasının yanında bildikleriyle çelişen bir seçeneği seçmek durumunda

kalması durumudur. Bu duruma birey mantığa bürünmeyi kullanarak çelişkinin yarattığı rahatsızlıktan kurtulmaya çalışır (Bayrak, 1996).

b. Bireyler arası çatışma: Bu tür çatışmalar ast-üst arası ilişkilerde uyumsuzlukların sonucu olabileceği gibi, aynı düzeyde çalışan personel arasında uyumsuzluklar da çatışmaya neden olabilir (Karip, 2003).

c. Grup içi çatışma: Bir grup yada birim içinde grup üyeleri arasında grubun amaçları, görevleri, prosedürleri vb. üzerinde uyumsuzlıklardan kaynaklanan çatışmalardır.

d. Gruplar arası çatışma: Bir örgütte birimler arasında yada birim içinde gruplar arasında yaşanan çatışmalardır (Karip, 2003).

1.7.2. Niteliğine Göre Çatışmalar: Örgütlerde çatışma kaçınılmaz olmakla birlikte çatışmaların bir kısmı yapıcı (fonksiyonel), bir kısmı ise yıkıcı (fonksiyonel olmayan) çatışmalardır (Uğurlu, 2001).

a. Fonksiyonel (işlevsel) çatışma: Fonksiyonel çatışmalar örgütün amaçlarını gerçekleştirmesine katkıda bulunur. Örgütün birçok sorununa işaret eder. Yöneticilerin bu sorunları dikkate almasını sağlar. Örgüte canlılık, verimlilik ve dinamizm kazandırır. Fonksiyonel çatışma genel bir ifade ile örgütün iş başarımına katkısı olan, iş başarımını arttıran bir çatışmadır (Can, 1992).

b. Fonksiyonel olmayan çatışma: Örgüte zarar veren yada örgütün amaçlarını elde etmesini engelleyen gruplar arası bir yüzleşme veya etkileşimdir (Uğurlu, 2001).

1.7.3. Örgüt İçindeki Yerine Göre Çatışma: Örgüt içinde çatışmalar dikey çatışma, yatay çatışma ve emir komuta-kurmay çatışması şeklinde olabilir (Koçel, 1998).

a. Dikey çatışma: Bir örgütte ast-üst durumundaki kişi veya kademeler arasında gerçekleşir. Üstlerin astları çok sıkı bir biçimde kontrol etmek istediklerinde ve astlarında bu duruma direnç gösterdiklerinde ortaya çıkar (Acar, 2006).

b. Yatay çatışma: Örgütte aynı düzeydeki işgörenler arasında görülür. Çıkar çatışması, amaç farklılıkları, algılamada farklılıklar bu tür çatışmalara yol açabilir (Uğurlu, 2001).

c. Emir komuta- kurmay çatışması: Emir komuta personeli ile kurmay personel arasındaki çatışma ise en çok bilinen çatışmadır. Özellikle kendisini uzman sayan ya da bilemediğini sorduğunda yetkisinin sarsılacağını düşünen yönetmenler, uzmanların görüşlerini benimsemek istemediğinde onlarla çatışmaya düşebilir. Bunun tersi olarak uzmanlar da kendini üstün gördüğünde, değişik seçenekler getirmek yerine tek bir seçenekte direndiklerinde yöneticilerle çatışabilirler (Uğurlu, 2001).

1.7.4. Ortaya Çıkma Şekline Göre Çatışmalar: Ortaya çıkma şekline göre; potansiyel çatışmalar, algılanan çatışmalar, hissedilen çatışmalar ve açık çatışmalar olarak sınıflandırılmaktadır.

a. Potansiyel çatışma: Potansiyel çatışma, çatışmayı ortaya çıkabilecek koşulları ifade etmektedir. Örgüt içinde, örneğin amaçlar konusundaki önemli farklılıklar, kaynakların zıt olması gibi durumlar bir çatışmaya neden olabilecek, çatışma potansiyeli taşıyan durumlardır.

b. Algılanan çatışma: Çatışmaya konu olan tarafların olayları ve durumları algılama tarzları ile ilgilidir (Görgin, 2003).

c. Hissedilen çatışma: Çatışma halindeki tarafların olaylar karşısındaki duygularını ifade eder. Bu evre yapıcı bir biçimde kullanılmalı ve çözümlenmelidir (Acar, 2006).

d. Açık çatışma: Çatışma halindeki tarafların fiilen gösterdiği davranışa işaret etmektedir. Bu tür çatışma karşılıklı tartışma, belirli bilgi ve verileri karşı tarafa göndermeme, hatta fiziki kuvvet kullanmaya kadar değişik biçimlerde ortaya çıkabilir (Koçel, 1998).

1.7.5. Kaynaklarına Göre Çatışmalar: Çatışmalar, çatışmaya neden olan, çatışma öncesi koşullara göre sınıflandırılabilir. Çatışmalar duygu, düşünce, değer, amaç farklılıkları gibi çeşitli nedenlerle ortaya çıkabilir. Çatışmaların doğru anlaşılabilmesi ve değerlendirilebilmesi için kaynaklarına göre sınıflandırılması uygun olabilir.

a. Duyuşsal çatışma: Taraflar ortak bir problemi çözmeye çalışırken, problemle ilgili olarak duygularının hislerinin uyuşmadığını fark ederler. Bu farklılık duygulara dayalı bir çatışma ortaya çıkarır (Karip, 2003).

b. Çıkar çatışması: Sınırlı miktarda bir kaynağın paylaşımında tarafların tercihleri, istekleri uyuşmaz.

c. Değer çatışması: Tarafların belli konularda değerlerinin uyuşmazlığından kaynaklanır.

d. Bilişsel çatışma: Tarafların düşünme süreçlerinde, algılarında ve yargılarında farklılıklar bilişsel çatışmaya neden olur.

e. Amaç çatışması: Tarafların tercih ettiği amaçların, hedeflerin uyuşmazlığı amaç çatışmasına neden olur (Karip, 2003).

f. Esas çatışma: Temel konularda ortaya çıkan çatışmalardır. Görev ya da işle ilgili önemli konularda uyuşmazlıklar esas çatışmalara neden olabilir.

g. Gerçekçi yada gerçekçi olmayan çatışma: Gerçek çatışmalar ussal bir nedene dayanır. Çatışmanın amaçlar, değerler, görevler, yöntemler gibi içeriğe ilişkin gerçekçi bir nedeni vardır. Gerçekçi çatışmanın bir amacı vardır. Gerçekçi olmayan çatışma ise gerilimi azaltmak, duyarsızlık, düşmanlığı ifade etmek gibi ihtiyaçlardan yada bir hatadan kaynaklanabilir. Gerçekçi olmayan, rasyonel bir nedene dayanmayan bu tür çatışmaların bir amacı olmayıp, çatışmanın kendisi bir amaçtır.

h. Kurumsallaşmış yada kurumsallaşmamış çatışmalar: Kurumsallaşmış çatışmalarda taraflar önceden belirlenmiş ve açıkça ifade edilmiş kurallara göre hareket ederler. Belirli kuralları olmayan, tarafların davranışlarının önceden kestirilemeyeceği ve ilişkilerin sürekliliğinin olmadığı çatışmalar kurumsallaşmamış çatışmalardır (Karip, 2003).

i. Cezalandırıcı çatışma: Bu çatışmada amaç karşı tarafa mümkün olduğunca fazla zarar vermek, diğerini cezalandırmaktır.

j. Yanlış atfedilen çatışma: Çatışma nedeni yanlış kişiye atfedilir.

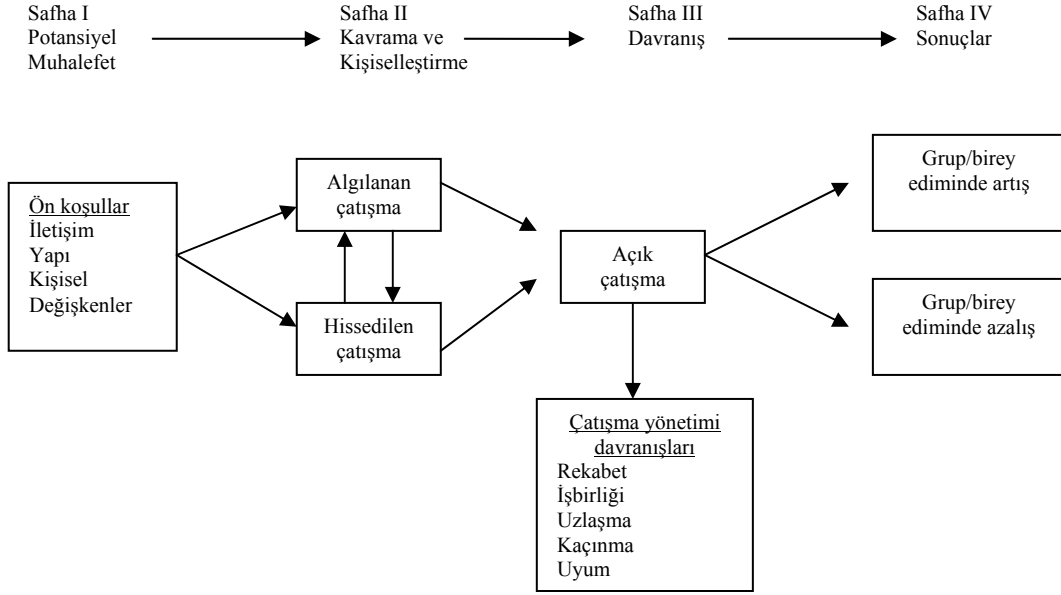
k. Yanlış yöneltilen çatışma: Burada yanlış atfedilen çatışmadan farklı olarak, yanlış yöneltilen çatışmada taraflar husumetlerini, öfkelerini ve eylemlerini çatışmanın içinde olmayan başka taraflara yöneltirler (Karip, 2003).

1.8. ÇATIŞMA SÜRECİ

Çatışma süreci, tesadüfi, düzensiz veya kestirilemeyen bir olaylar dizisi değildir. Çatışmaya ilişkin yeterli bilgiye sahip olduğunda, çatışmanın düzenli ve belli bir biçimde izlediği görülecektir. Bu bakış açısından bakıldığında, çatışma birbiriyle kesişen ve kesinlikle yönetilmesi gereken bir süreçtir. Pondy, çatışmanın dinamik bir süreç olarak kabul edilmesi halinde daha kolay anlaşılabilirliğini belirtmektedir.

Robbins, Pondy'den esinlenerek çatışma sürecinin dört safhada geliştiğini ifade etmektedir. Bunlar; potansiyel muhalefet, kavrama ve kişiselleştirme, davranış ve sonuçlardır. Robbins, çatışma sürecini şekil 1.4.'teki gibi ele almaktadır (Elma, 1998).

Şekil 1.4. Çatışma süreci



Çatışma sürecinde ilk adım çatışmanın doğması için fırsat yaratan koşulların varlığıdır. Bu çatışmaların doğrudan doğruya çatışmaya yol açması gerekmez ancak çatışmanın çıkması için bu koşullardan birinin veya bir kaçının olması gerekir. Bu koşullar iletişim, yapı ve kişisel değişkenlerdir (Elma, 1998).

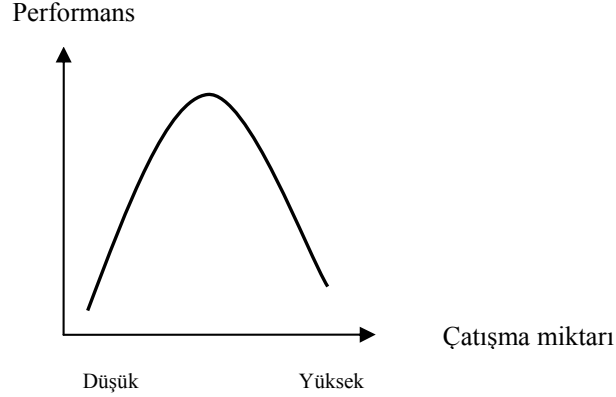
Çatışmayı anlamaya ve analiz etmeye yönelik bu tür girişimler, çatışmanın bireysel ve örgütsel amaçlar doğrultusunda yönlendirilmesini kolaylaştırmaktadır. Çatışmanın oluşumunu ve işleyişini anlamak ve belirlemek, çatışmayı yönetecek olan bireylere yol gösterecektir (Elma, 1998).

1.9. ÇATIŞMA DÜZEYİ

Çatışmayı bastırmak organizasyon içindeki performansın azalmasına sebep olabilir, optimal düzeyde çatışma, kişilerin uyarılması ve organizasyonun ilerlemesi için tavsiye edilir. Organizasyondaki çatışmanın miktarı arttıkça kişiler rahatsız olacağından performans düşer, çatışmanın yokluğu da performansın azalmasına yol açacak

durumlardan biridir. Çatışma miktarı ve performans arasındaki ilişki şekil 1.5.'te görüldüğü gibidir(Dreu ve Vliert, 1997).

Şekil 1.5. Çatışma miktarı ve performans arasındaki ilişki (Dreu ve Vliert, 1997)



Şekil 1.6.'da görüldüğü gibi çatışmanın seviyesi optimal olursa, çatışma fonksiyonel, başka bir deyişle örgüt amaçlarına hizmet eder. O halde diyebiliriz ki; çatışmanın az ve çok olması örgütsel etkililiği düşürürken optimum düzeyde (orta düzeyde) olması etkililiği arttırmaktadır. (Robbins'ten aktaran Sözen, 2002)

Şekil 1.6. Çatışma ve örgütsel performans

Durum	Çatışmanın Seviyesi	Çatışmanın Türü	Örgütte Çıkan Sorunlar	Örgütsel Performans Seviyesi
A	Hiç ya da az	Disfonksiyonel	Yeni fikirler üretmeyen, durağan değişime cevap vermeyen	Düşük
B	Optimal düzey	Fonksiyonel	Yenilikçi, kendi kendini eleştiren	Yüksek
C	Yüksek	Disfonksiyonel	Kaotik, iş birliği olmayan	Düşük

1.10. ÇATIŞMANIN SONUÇLARI

Çatışma, katılımcılar tarafından yıkıcı olarak görülür, fakat bu sınırlı bir bakıştır. Çalışanlarla tüm çatışmalar önlenirse, bütün ekip diğerlerinin tercihleri ve görüşleri hakkında yararlı bilgilerden faydalanamaz. Çatışma her zaman kötü değildir, fakat daha

ziyade ya verimli ya da verimsiz şekilde sonuçlanır. Bu nedenle çatışmanın neredeyse kaçınılmaz olduğunu görmek ve yapıcı çıktılarla sonuçlanabilmesinin yollarını aramak daha olumlu bir bakıştır (Davis ve Newstrom' dan aktaran Uğurlu, 2001)

Çatışma ne pozitif ne de negatiftir. Çatışma tehlikelerin belirtisi olabileceği gibi yeni fırsatların habercisi de olabilir. Çatışmanın sonuçlarının olumlu ya da olumsuz olması çatışmanın nasıl anlaşıldığına ve yönetildiğine bağlıdır (Karip, 2003).

Çatışmanın birey ve örgüt için yararlı ya da zararlı olduğu biçiminde tartışmalar anlamsız bir ikileme dönüşebilir. Çatışmanın yararları ve zararlarına ilişkin yapılan değerlendirmeler genellikle iki zıt görüşü temsil etmektedir. Örneğin Hendricks'in yaptığı değerlendirmede bu zıtlığı somut olarak görebiliriz. Hendricks çatışmaya ilişkin beş önemli yargıdan ve bunların karşısı gerçeklerden söz eder.

Şekil 1.7. Çatışmaya ilişkin yanlış ve gerçekler

Yanılgılar	Gerçekler
Çatışmanın varlığı kötü yönetimin bir belirtisidir.	Yönetim çatışmanın varlığıyla değil, çatışmanın varlığında ne yaptığıyla ilgili yargılanmalıdır.
Çatışma bireyin örgüte verdiği önemin düşük olduğunu gösterir.	Çatışma doğal bir ilgi ve önemin göstergesidir.
Öfke-kızgınlık olumsuz ve yıkıcıdır.	Öfke-kızgınlık yanlışların düzeltilmesi ve değiştirilmesi için gerekli enerjiyi sağlar.
Hiçbir şey yapmazsanız, çatışma kendiliğinden çözülür.	Kendi haline bırakılan çatışma daha da yoğunlaşabilir.
Çatışma mutlaka çözümlenmelidir.	Acil çözüm yaklaşımı, başarı olasılığını düşürür.

(Karip, 2003)

Pek çok faktör iş ortamındaki çatışmayı etkiler. Bunlar aşağıdaki gibi özetlenebilir.

- İşin çokluğu ve azlığı gibi işin kendisinden kaynaklanan faktörler.
- Sorumluluk seviyesi gibi örgütün içindeki kişilerin rolünden kaynaklanan faktörler.
- Danışma yokluğu gibi organizasyonun yapısından kaynaklanan faktörler.
- Aşırı hırs gibi kariyer gelişimiyle ilgili faktörler.
- Müşteriler, iş arkadaşları, astlar veya üstlerle ilişkilerin doğasıyla ilgili faktörler.

Yukarıdaki maddelerin ilk dördü zayıf iş ilişkileri ile ilgilidir. Bunlar iş yerinde diğer kişilerle çatışmayı olumlu ya da olumsuz yönde etkiler (Edelmann'dan aktaran Yıldırım, 2003).

Çatışma kavramı tanımlanırken, çatışmanın hem yapıcı hem de yıkıcı yönleri kapsadığı vurgulanmıştır. Deutsch çatışmanın yönünü belirleyen etkenleri şöyle betimlemektedir.

- a. Çatışmaya taraf olanların özellikleri
- b. Tarafların birbiriyle olan öncelikli ilişkileri
- c. Çatışmanın artmasına yol açan konunun doğası
- d. Çatışmanın olduğu toplumsal çevre
- e. Çatışmayı izleyen ilgililer
- f. Çatışmalarda taraflarca kullanılan strateji ve yöntemler
- g. Katılımcıların ve diğer ilgili tarafların çatışma sonuçları

Örgütlerde çatışmanın yönetilmesinde temel sorumluluk sahibi olan yöneticilerin, çatışma olgusunu ele alırken bu ve benzeri etkenleri göz önünde bulundurmaları gerekir. Çünkü bu etkenler, çatışmanın sonucunu belirleyici işleve sahiptir (Elma, 1998).

1.10.1. Çatışmanın Olumlu Sonuçları:

Karip'e göre; çatışmanın sonuçlarının olumlu olması, çatışmanın birey ve örgüt için yararlı sonuçlar sağlaması için taraflar arasında ilişkilerin karşılıklı güven ve saygıya dayalı olması gerekir. Böylece taraflar çatışmaya ilişkin gerçek duygu ve düşüncelerini, amaçlarını ve niyetlerini ortaya koyabilirler. İyi yönetilen ve olumlu bir biçimde sonuçlandırılmış çatışmaların birey ve örgüt için olumlu sonuçları şunlardır.

- a. Daha iyi ilişkilerin oluşturulması
- b. Psikolojik olgunluk

- c. Bireyin kendisine saygısının geliştirilmesi
- d. Bireysel gelişim
- e. Etkililiğin ve verimliliğin geliştirilmesi
- f. Problemlerin farkına varmak ve problemleri tanımak
- g. Daha iyi çözümler oluşturmak
- h. Örgütsel değişimi sağlamak
- ı. Monotonluğu azaltmak
- j. Ahenkli bir takım çalışmasının oluşturulması (Karip, 2003).

Başaran'a göre (1992) çatışmanın olumlu etkileri şu şekilde sıralanmıştır.

- a. Çatışma örgütlerdeki yenileşmenin kaynağıdır.
- b. Örgütte kararsızlık yerine bütünleşme sağlanır.
- c. Çatışma sonu örgütün genel havası değişebilir.
- d. Çatışma örgütte yeni amaçlar oluşmasını sağlar
- e. Çatışma işgörenleri güdüler.
- f. Çatışma işgörenlerin görüşlerini geliştirebilir.
- g. Çatışma örgüt kaynaklarının adil ve dengeli dağılmasını sağlar
- h. Örgüt içindeki yetki dağılımının dengelenmesini sağlayabilir.
- i. Örgüt içi iletişim kanallarının açılmasına ve bilgi akışının hızlanmasına yardımcı olabilir.

Edelman çatışmanın olumlu etkilerini şöyle sıralamaktadır. (Aktaran Elma, 1998).

Çatışma;

- a. Taraflar arasındaki ilişkiyi derinleştirir.
- b. Tarafların birbirine olan güvenini artırır.
- c. Bireylerin kendini gerçekleştirmesini sağlar.
- d. Yaratıcılık ve verimliliği artırır.
- e. İşten doyum sağlar.

Mullins'e göre çatışmanın olumlu sonuçları şunlardır: (Aktaran Elma, 1998)

- a. Daha iyi görüşler üretilir.
- b. Yeni yaklaşımların araştırılması için baskı oluşturur.
- c. sorunların su yüzüne çıkmasını ve çözülmesini sağlar.
- d. Bireylerin görüşlerini açıklamasını sağlar.
- e. Tarafları güdüler ve yaratıcılığını geliştirir.
- f. Bireylere, kapasitelerini test etmek için olanak sağlar.

1.10.2. Çatışmanın Olumsuz Sonuçları:

Taraflar arasında iletişimin sınırlı olduğu, tarafların gerçek düşünce, duygu, amaç ve niyetlerini paylaşmadıkları çatışmalarda, çatışma süreci ve çatışmanın sonuçları olumsuz; birey ve örgüt için zarar verici hale gelir. Olumsuz çatışmalarda iletişim ve ilişkiler tek yönlü, savunmacı, karşı tarafı yıldırmaya, yanıltmaya, korkutmaya ve güce dayalı bir nitelik taşır.

Çatışmanın iyi yönetilmemesi, personelin toplumsal ve iş ilişkilerinin bozulmasına, stres birikimine bağlı olarak fiziksel ve ruhsal açıdan rahatsızlıkların ortaya çıkmasına neden olabilir. Sürekli olarak çatışmadan kaçınan bireyler kendilerini güçsüz hisseder ve kendilerine güven duyguları azalır. Rahim'e göre çatışmanın örgüt ve birey açısından olası olumsuz sonuçları şu şekilde özetlenebilir.

- a. Stres ve işten bıkkınlık
- b. Örgütte iletişimde azalma ve bozukluklar
- c. Güvensizlik ve şüpheciliğin hakim olduğu bir havanın oluşması
- d. İş doyumunu ve performansın düşmesi
- e. Değişime karşı direnmenin artması
- f. Örgüte adanmışlık ve bağlılığın azalması (Aktaran Karip, 2003).

Başaran'a göre (1992) çatışmanın zararları şunlardır:

- a. İşgörenin ruh sağlığı yönünden örgütte tehlikeli ortam oluşturabilir.
- b. Örgütte emek, zaman ve para savurganlığı artmaya başlar.
- c. Örgütün verimliliği düşmeye başlayabilir.
- d. Örgütün amaçlarından sapıldığı görülebilir.

Mullins'e göre çatışmanın işlevsel olmayan sonuçları şunlardır: (Aktaran Elma, 1998)

- a. Çatışma bazı insanların hayal kırıklığına uğramasına ve kendini değersiz hissetmesine neden olabilir
- b. İnsanlar arasında mesafe artar.
- c. Güvensiz ve kuşkucu bir iklim oluşur.
- d. Bireyler ve gruplar kendi çıkarlarına yoğunlaşırlar.
- e. Takım çalışmasına karşı direnç gelişir.
- f. İş devri yükselir. (İşgörenin örgütten ayrılma oranı artar.)

Birçok çatışma günlük rutin işlerde sıradan rahatsızlıklar olarak nitelendirilebilir. Ancak, daha ciddi çatışmalara strese, verimin ve kalitenin düşmesine neden olmaktadır. Çatışma kaçınılmaz olabilir. Olumsuz sonuçlar kaçınılmaz değildir; etkili bir yönetimle engellenebilir ve hatta olumlu bir çatışmaya dönüştürülebilir.

1.11. ÇATIŞMA YÖNETİMİ

Çatışma toplumsal yaşamda olduğu gibi örgütsel yaşamın da bir parçasıdır. Aynı örgütte bulunan farklı değerlere, geçmiş yaşantılara ve bireysel özelliklere sahip kişiler arasında anlaşmazlık, uzlaşmazlık ve çatışmaların yaşanması kaçınılmaz bir olgudur.

Farkına varılmayan veya etkili olarak yönetilemeyen çatışmalar örgütsel kaynakların verimsiz kullanılmasına, çatışmadan etkilenen ya da taraf olan kişilerin enerjilerinin yanlış yönde kullanılmasına ve strese yol açabilir (Uğurlu, 2001).

Çatışma yönetimi, uzlaşmazlığı belirli bir yönde sonuca yöneltebilmek için çatışmaya taraf olanların ya da üçüncü bir tarafın karşılıklı olarak bir dizi eylemde bulunmasıdır. Eylemler çatışmanın sona erdirilmesine ya da çatışma sürecinin etkilenmesine yönelik olabilir. Çatışma yönetiminin amacı olumlu barışçıl ve uzlaşmacı bir biçimde çatışmayı sonlandırmak olabileceği gibi, karşı tarafa üstünlük kurmaya yönelik olabilir. Çatışmayı çözme ise çatışma yönetiminden farklı olarak, çatışmanın taraflar arasında uzlaşma ya da anlaşma ile sonuçlanmasını içerir (Karip, 2003).

Örgütlerde çeşitli düzeylerde ortaya çıkan çatışmaların etkili bir biçimde yönetilebilmesi için, çatışmayı yönetecek bireylerin çatışmayı yönetme yöntem ve stratejilerini bilmesi gerekir. Hangi durumlarda hangi yöntem ve stratejilere başvurulacağını saptamak, büyük ölçüde tarafların kullanacakları yöntemleri bilmelerine ve bunları uygulama becerilerine bağlıdır.

Her yönetici, örgüt içindeki çatışmaları yönetmek durumundadır. Çoğu kez yöneticinin kendisi de çatışmanın tarafı olacaktır. Hangi durumda olursa, yönetici çatışma olayını anlamak ve örgüt amaçları doğrultusunda kullanmak zorundadır. Aksi halde çatışmalar, örgütü çalışamaz ve iş göremez hale getirecek ve örgütün varlık nedeni olan amaçlar gerçekleştirilemeyecektir (Elma, 1998).

Çatışmaların çözümü pek çok yöneticiye göre karmaşıktır. Kimi yöneticiler bu zihniyette çatışmaları çözecek gücü kendilerinde göremezler ve pasif bir tutum içerisine girerler. Hatta ve hatta çatışmalar bu tip yöneticileri depresyona ve strese sokar. Yöneticiler organizasyonda kavgacı, şiddetli bir hava estirmeye başlarlar. Bazıları, çatışmaları yetersizliklerinin bir belirtisi ve yenileceklerinin bir işareti olarak görürler.

Çatışmalar, amaçlarına yönelik olarak, bütünleşmiş organizasyonlara emsalsiz faydalar sağlayacağı gibi, tam tersi bir etki de yaratabilmektedir. Böyle bir durumda, çatışmaları sağlayacakları fayda açısından stratejik yönetmek, yöneticilerin önemli bir görevidir. Yöneticiler başarılarını yükseltmek için bu yönetsel davranışlarda yeterli olmalıdırlar (Görgin, 2003).

1.11.1. Çatışmayı Yönetme Yolları

Örgütlerdeki çatışmayı yönetmeye örgüt ve yönetim değişik yollar önermektedir. Yapısal örgüt ve yönetim kuramları, çatışmayı yetkeci bir yaklaşımla çözmeyi önerirken, yönetsel örgüt ve yönetim kuramları çatışmayı zorla, pazarlıkla ya da yönetsel erki güçlendirerek çözmeyi salıqlamaktadırlar. Davranışsal örgüt ve yönetim kuramları, çatışmayı işgörenleri çatışma ile yüzyüze getirerek, ilişkileri geliştirme ve kendilerinin çözmeye olanak sağlama yoluyla çözümlerin yaralı olacağını savunmaktadır. Örgüt ve yönetim sistem kuramları ise, çatışmayı işgörenleri ortak değerler geliştirerek ve karşılıklı konuşarak çözümlerinden yanadır.

Olumsuzluk örgüt ve yönetim kuramı, yönetmenin çatışmayı yönetmesi için çatışma durumunu tanımasını önermektedir. Bu kurama göre, çatışmayı yönetmenin en iyi bir yolu yoktur; fakat örgütün koşullarına göre çatışmayı yönetmenin en uygun yolu bulunur. Yönetmen çatışma durumunu tanıdıktan sonra çatışmayı yönetecek seçenekler aramalı, uygun seçeneği seçmeli, çatışmayı işgörenlerin ve örgütün zararına olmayacak bir biçimde dengeli yönetmelidir (Başaran, 1992).

1.11.2.Çatışma Yönetiminde Eylem Basamakları

Çatışmayı yönetme sürecinde aşamalar çeşitli kaynaklarda farklı biçimlerde sıralanmakla birlikte, genel olarak aşağıda belirtilen eylem basamakları önerilebilir.

1. Kızgınlığı ve öfkeyi kontrol altına almak
2. Çözüm için eyleme geçmeden önce bir değerlendirme yapmak
3. Olumlu bir hava oluşturmak
4. Çatışma yönetimi sürecinde temel kurallara dikkat etmek
5. Problemi karşılıklı tartışma ve müzakere süreci içinde tanımlamak
6. Olası çözümler için beyin fırtınası yapmak
7. Olası çözümleri değerlendirmek ve uygun çözümleri belirlemek
8. Çözümlerin işlerliğini izlemek

1.11.3.Çatışmayı Teşhis Modelleri

Çatışma yönetim kuramcıları, çatışmaların teşhisine yönelik birkaç model geliştirmiştir. Bu modellerden bazıları aşağıdaki gibidir.

1.11.3.1. Johari penceresi

Johari penceresi kişilerin kendileri ve başkalarıyla olan karşılıklı ilişkilerinin dinamiklerini analiz eden popüler bir modeldir. Joseph Luft ve Harry Ingham tarafından geliştirilen bu model kişiler arası çatışmayı analiz etmekte de kullanılmaktadır.

Şekil 1.8. Johari penceresi

	Kişi öteki kişiyi tanımaktadır	Kişi öteki kişiyi tanımamaktadır
Kişi kendini tanımaktadır	1 Açık kişi	2 Saklı kişi
Kişi kendini tanımamaktadır	3 Kör kişi	4 Keşfedilmemiş kişi

(Luthans, 1997)

Açık kişi: Kişi etkileşim içinde olduğu şahsı yeterince tanımaktadır. Bundan dolayı etkileşimleri açık ve tutarlıdır, kişinin kendini savunmasına gerek kalmaz.

Saklı kişi: Kişi kendini tanır fakat etkileşimde olduğu diğer kişiyi tanımaz, bu yüzden karşısındaki kişinin nasıl tepki göstereceğinden korkar. Kişi kendi hislerini ve bildiklerini diğerinden saklar, bu da kişiler arasında çatışmanın doğmasına sebep olabilecek bir durumdur.

Kör kişi: Kişi iletişim içinde olduğu kişiyi tanır fakat kendisini tanımaz. Kişi etkileşimde bulunduğu kişiyi kasıtlı olarak tahrik edebilir veya onun hislerini incitebilir. Bu yüzden bu durum kişiler arasında çatışmanın doğmasına sebep olabilir.

Keşfedilmemiş kişi: Kişi ne kendisini nede etkileşimde olduğu kişiyi tanımaktadır. Bu oldukça tehlikeli bir durumdur, kişiler arasındaki çatışma kaçınılmazdır (Luthans, 1977).

1.11.3.2. Pondy modeli

Pondy çatışma olayını açıklayıcı üç temel kavramsal model geliştirmiştir. Bunlar aşağıdaki gibidir.

Pazarlık modeli: Organizasyonun sahip olduğu kıt kaynakların paylaşılması, çıkar grupları arasında çatışma doğurur. Yönetici-çalışan, kurmay-komuta uyuşmazlıkları bu modele uygun örnekler olarak gösterilebilir.

Bürokratik model: Ast- üst uyuşmazlıklarını açıklayıcı bir modeldir ve özellikle, komuta kanalı boyunca doğan çatışmalara uygundur.

Sistem modeli: Fonksiyonel ilişkilere taraf olanlar arasında doğan uyuşmazlıkları açıklayıcı bir modeldir. Özellikle, düzenleştirme sorununun çözümünde önem kazanır (Barutçugil, 2002).

1.11.3.3. Walton modeli

Johari penceresinin eksiklerini gidermek amacıyla Richard E. Walton tarafından geliştirilmiştir. Walton, kişiler arası çatışmaların hem görünen (açık) hem de görünmeyen (gizli-saklı) çatışmalar biçiminde olabileceğini ileri sürmektedir. Bu çatışmalar tekrarlanan bir döngü biçiminde olmaktadır.

Fakat gizli çatışmalar durumunda taraflar çatışma içinde görülmemekle beraber, gerçekte tarafla arasında sorunlar yaşanmaktadır. Bu tip çatışmalarda çözüm söz konusu olmamaktadır. Yazara göre çözümlenmeyen çatışmalar çoğalabilmekte sürekli yaygınlaşabilmektedir (Görgin, 2003).

1.12. ÇATIŞMA YÖNETİM STRATEJİLERİ

Çatışmayı yönetmede kullanılan yöntem ya da stratejilerin gerek birey gerekse grubun niyetlerine ve amacına bağlı olduğu söylenebilir. Özellikle bireyler arası çatışmalarda tarafların etkileşim örüntüleri, kullanılacak çatışma stratejilerinin saptanmasında belirleyici bir rol oynamaktadır (Elma, 1998).

Çatışmayı yönetmek için 3 temel stratejiden söz edilebilir. Bu stratejiler çatışmaların nasıl yürütüleceğini değil nasıl çözüleceğini ortaya koymaktadır. (Barutçugil, 2002).

Davis ve Newstrom'a göre bireylerin kullanabileceği çatışma stratejilerinin 3 olası sonucu aşağıdaki gibidir.

1.12.1. Kaybet-kaybet Stratejisi: Bu stratejinin temel felsefesini ne sen kazan ne de ben biçiminde özetlemek mümkündür. Bu strateji bazen çatışmayı çözümenin tek yolu olabilir. Fakat genellikle kazan-kaybet veya kazan-kazan stratejisinden daha az arzu edilen bir stratejidir (Elma,1998).

Her iki tarafında taviz vererek uzlaşması kaybet-kaybet yaklaşımıdır. Tüm taraflar istediklerinden eşit ölçüde vazgeçmeyi kabul ederler. Bazen çatışma çözülmediğinde taraflar karşılıklı olarak yeniden özveride bulunurlar. Bu süreç çoğunlukla tarafların başlangıçta istediklerinin çok daha azına razı olmalarıyla, açıkçası her iki tarafında kaybetmesiyle sonuçlanır (Barutçugil, 2002).

1.12.2. Kaybet-kazan Stratejisi: Rekabet çatışmada kazan-kaybet yaklaşımı olarak bilinir. İnsanlar kimin kazanacağını görmek için çatışmalar ve kazanan her şeyi alır. Sporda karşılaşmalar bu temele dayanır (Barutçugil, 2002).

Bu strateji özellikle yarışmacı bir kültürde daha çok başvurulan ve arzu edilen bir stratejidir. Ne pahasına olursa olsun kazanmayı öngören bir yaklaşım içerir.

Luthans, kazan-kaybet durumlarını içeren temel bazı ilkeleri şöyle betimlemektedir.

- a. Taraflar arasında açık bir biz/onlar ayrımı bulunmaktadır.
- b. Taraflar enerjilerini yengi ve yenilgi atmosferi içinde birbirlerine yöneltmektedir.
- c. Taraflar konuları kendi bakış açıları çerçevesinde ele almaktadırlar.
- d. İlgi, amaç ve hedeflerden çok çözümlere yöneliktir.
- e. Çatışmalar yargısal nitelikli ve kişiseldir.
- f. Çatışmayı çözenin diğer grup etkinliklerinden farkı yoktur.
- g. Taraflar, olaylara yüzeysel yaklaşmaktadır.

Bu stratejiye bağlı insanlar istediklerini elde etmek için konum, güç, kimlik, varlık ya da kişiliklerinden yargılanırlar. Kazanma odaklı bu yaklaşımda ortaya çıkan her tür engelin ortadan kaldırılması temel amaçtır (Elma,1998).

1.12.3. Kazan-kazan Stratejisi: insan ve örgüt açısından en çok arzu edilen çatışmayı çözüme stratejisidir. Bu yaklaşımın temelinde şu anlayış yatar: herkes için her şeyden yeterinde vardır. Bir insanın başarısı diğerlerinin başarısızlığı anlamına gelmez. Diğerlerinin başarısızlığı pahasına kazanmak da gerekmez (Elma, 1998).

İşbirliği, kazan-kazan yaklaşımıdır. Bu strateji benimsendiğinde taraflar daha başından çatıştıkları konu üzerinde her ikisinin de isteklerinin tümünü birlikte gerçekleştirecek özgün bir çözüme ulaşmaya kadar çalışmaya karar verirler (Barutçugil, 2002).

1.13. ÇATIŞMA YÖNETİM STİLLERİ

Blake ve Mouton ile Thomas'ın çalışmalarından esinlenen Rahim ve Bonoma da yine benzer bir kavramlaştırma kullanarak iki boyuttan oluşan ve 5 çatışma yönetim stilini içeren başka bir model geliştirmişlerdir. Bu modelde tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma olmak üzere 5 çeşit bireyler arası çatışma yönetim stili bulunmaktadır (Gümüşeli,1994).

1.13.1. Tümleştirme Stili: İşbirlikçi bir biçimde problem çözümü üzerinde yoğunlaşır. Bu stili kullanan insanlar çatışma ile doğrudan karşı karşıyadırlar ve kendi ihtiyaçları kadar diğerlerinin ihtiyaçları üzerinde de yoğunlaşarak, problemleri yeni ve yaratıcı çözümler üreterek halletmeye çalışırlar (Uğurlu, 2001).

Bu yöntemde taraflarının birbirleriyle olan ilişkilerinin çok önem olduğu vurgulanır. Taraflar arasında oluşturulacak açık iletişimle farklılıkların ve çatışmaların çözüleceğine inanılır. Tümleştirme stilinde soruna doğrudan bakılır ve yüzleşilir. Doğrudan yüzleşmenin amacı çatışmayı ortaya çıkarma ve ona taraf olanlarca incelenip değerlendirilmesini sağlamaktır.

Bu stili uygulamanın ilk adımı çatışmayı açıkça ortaya koymak, tanımak ve tartışmaktır. Böylece tarafların dilekleri açığa çıkmış ve yeniden değerlendirilmiş olur. Son olarak çatışmayı çözecek yanıtın hazırlanması veya yolun bulunması gerekir. Tümleştirme stilinin uygulama sırasında tarafların ortak ilgi ve fikirlerine dayalı karşılıklı doyum sağlayan kararlara varmaya çalışmaları onların ilişkilerinin kuvvetlendirir.

Bu stil her iki tarafın sahip olduğu yetenek ve bilgileri kullanmaya imkan sağlar. Bunun için karmaşık sorunların çözümünde çözümleri formüle etmek ve başarıyla uygulamak bakımından en uygun stildir.

Bu stilin uygulanmasında bazı sınırlılıklar vardır. Özellikle değer yargılarından kaynaklanan çatışmaların yönetilmesinde etkisiz kaldığı ileri sürülmektedir. Tüm

sınırlılıklarına karşın katılıma imkan vermesi ve örgütsel çatışmanın temeline inerek onu örgütün ve bireylerin yararına olacak şekilde sonuçlandırmayı amaçlaması bu stilin örgütsel çatışmaların yönetilmesinde en yararlı ve çağdaş bir stil olabileceğini ortaya çıkarmaktadır (Gümüşeli, 1994).

1.13.2. Ödün Verme Stili: Bu stili kullanan insanlar diğer insanların ihtiyaçlarını kendi ihtiyaçlarının öncesine koyarlar. Hocker ve Wilton 'a göre bu yöntem çatışma durumunda kendi ihtiyaçlarını arka plana iterek karşı tarafı hoşnut etmeyi, kendi ihtiyaçlarını reddetmeyi veya vurgulamayı becerememeyi ve açık bir biçimde uyum ve işbirliğini vurgulamayı içeren uzlaştırıcı davranışlar içerir (Uğurlu, 2001).

Ödün verme davranışını gösteren taraf, farklılıklar yerine iki taraf arasındaki benzerlikler üzerinde yoğunlaşır. Daha çok aslarla üstler arasında oluşan çatışmalarda astlar bu stratejiyi izlemektedir (Yıldırım, 2003).

Bu stil bir tarafın ya da kişinin kendisinin haksız olabileceğini ya da sorunun karşı taraf için çok daha önemli olduğuna inandığı zaman yararlıdır. Bir tarafın karşılığında diğer taraftan bir şeyler elde etmek ümidiyle bazı şeylerden vazgeçmeye gönüllü olduğu zaman bir strateji olarak kullanılabilir (Gümüşeli, 1994).

1.13.3. Hükmetme Stili: Bu strateji taraflardan birinin kendi ilgi ve ihtiyaçlarını doyurmaya, karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçları pahasına önem vermesi durumunda kullanılır. Bu strateji aynı zamanda rekabet olarak da bilinir. Taraflardan biri kazanmak için her yola başvurabilir. Çatışmanın üst ile ast arasında olması durumunda üst astı kendi isteklerine hatta emirlerine uymaya zorlayabilir. Daha çok yetkici bir yönetsel anlayışın hakim olduğu kurumlarda yaygın olarak kullanılan bir stratejidir (Karip, 2003).

Hükmetme stilini benimseyenler karşıtlarına açık fikirli olmayanlar olarak bakarlar. Onların ileri sürdüğü görüşlerde ve delillerde eksiklik ve zayıflık bulmaya çalışarak kendi kararlarında ısrar ederler. Sürekli karşı atak isterler. Karşıtlarının

bulunduğu yerin otoritesini baltalamaya ve kendi görüş ve önerilerini baskın yapmaya çalışırlar.

Hükmetme stili ile ilgili birçok davranış biçimi bulunmaktadır. Bunlar içerisinde en çok kullanılanlar tehditler, cezalar ve davalardır.

Hükmetme genellikle çıkarları göz önüne alınmayan zayıf tarafta kin duyguları uyandırabilir. Ve zor karşısında istekli bir uyumdan çok pasif direniş göstermesine yol açabilir.

Bu stil çatışma konularının önemsiz olduğu ya da hızlı karar vermek gerektiğinde uygun olabilir. Ayrıca sevilmeyen etkinliklerin yerine getirilmesinin zorunlu olduğu durumlarda veya üst düzey yöneticiler tarafından formüle edilen strateji ve politikaları yürütmek için kullanılabilir (Gümüşeli, 1994).

1.13.4. Kaçınma Stili: Hocker ve Wilton ‘ a göre kaçınma ya da geri ekilici stil insanların kendilerini çatışma olayından veya durumundan psikolojik ya da fiziksel olarak ekmeleriyle oluşur. sık sık çatışmayı reddetmeyi, baştan savmayı, uzak olmayı ve konudan kaçmayı içerir (Uğurlu, 2001).

Bu strateji çatışmayla uğraşmayı daha uygun bir zamana erteleme ya da taraflardan birinin konumunun iyileşmesi için zaman kazanma gibi amaçlarla kullanılabilir (Yıldırım, 2003).

Kaçınma stratejisi özellikle taraflar arasında gerilimin sağlıklı bir iletişimin gerçekleşemeyeceği kadar yüksek olduğu durumlarda etkili olarak kullanılabilir. Çatışma tarafların daha sağlıklı düşünebilecekleri ve karşılıklı olarak problemi müzakere edebilecekleri bir sreye kadar ertelenebilir (Karip, 2003).

Bireylerin birbirlerinden uzaklaşmaları ve aralarındaki etkileşimi asgari düzeye indirmeleri bu stilin en büyük özelliğidir. Sonuç olarak diyebiliriz ki kaçınma

yönteminde taraflar birbirleriyle karşılaştıklarında çatışmanın varlığından söz etmeye bilirler ve hislerini açığa vurmazlar (Gümüseli, 1994).

1.13.5. Uzlaşma Stili: Blake ve Mouton 'a göre bu stil "üretim merkezli" ve "insan merkezli" açılarının karşıtlığında bir orta nokta sunduğu için emsalsizdir. Bu stil bir bireyin ihtiyaçları üzerinde yoğunlaştığı kadar bir şekilde diğerlerinin ihtiyaçları üzerinde de yoğunlaşır. Bu yöntem orta derecede dolaysız ve işbirlikçidir (Uğurlu, 2001).

Saptadığımız amaçların hepsine ulaşmamız, harcadığımız zamana, çabaya ve karşılıklı iyi niyetin ortadan kalmasına değmeyebilir. Yapılması gereken bir iş adil bir şekilde paylaşıncaya daha çabuk yerine getirilebilecekse uzlaşma iyi bir seçimdir. Uzlaşma, rakibi işten çekilmeye zorlamaya ve önemsiz bir sorunu çözmek için zaman harcamaya tercih edilmelidir (Sayers, Bingaman, Graham, Wheeler, 1993).

Uzlaşma stili tarafların her ikisinin de kendi görüşleri ve fikirleri dışında karşı tarafın görüş ve düşüncelerine de hak vermelerini gerektirir. Taraflar bu durumda anlaşmanın her iki tarafa da yarar sağlayacağını bilincinde oldukları için karşılıklı olarak ödün vermeye ve pazarlık yapmaya yanaşırlar. Karşılıklı ödümler sonucunda bir orta noktaya varan taraflardan hiçbiri mağlup ya da galip değildir. Bununla birlikte her iki tarafta anlaşmadan hoşnuttur.

Uzlaşma stili çatışan tarafların amaçlarının her iki tarafında yararına olduğu ya da her iki tarafın güçlerinin eşit olduğu zaman kullanılabilir. Gruplardan biri diğerinden çok güçlü ya da iyi bir durumdaysa daha güçlü olan grup tek yanlı çözümde ısrar edeceği için uzlaşma stiline etkililiği zayıflayabilir.

Bu yöntemle yönetilen çatışmalara çoğu kez sonuçlanmış gözle bakılmaz çünkü buldukları özveri tarafları rahatsız edebilir ve diğer çatışmaları doğurabilir. Bu nedenle uzlaşma stili çoğu kez geçici bir çatışma yönetme yoludur (Gümüseli, 1994).

1.14. ÇATIŞMA VE OKULLAR

Eğitim bir sistemdir. Bu sisteminde içinde okullar bilginin üretildiği, yayıldığı merkezlerdir. Bu nedenle de okullar tarih boyunca toplumun kalkınma ve gelişme aracı olarak kabul edilmiştir (Ünal, 1999).

Örgün eğitimin temel öğelerini, öğrenci, öğretmen, yönetici ve eğitim programları ile bina, araç-gereç gibi fiziki koşullar oluşturur. Ancak bu öğeler içinde okulun amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak ve havasını koruyacak olan okul müdürlerinin ayrı bir önemi vardır. Okul müdürü bir eğitim yöneticisidir. Yönetimde organizasyonu mevcut haliyle devam ettiren destek görevler yanında, organizasyonu, misyonunu gerçekleştirme arayışında ileri götüren ve yönetim uygulamalarına yenilik getiren gelişmeli görevlerde bulunmaktadır (Kaykanacı, 2003). Bu görevleri dışında da okul yöneticisinin çatışmaya her an hazır olması gerekir, çünkü okul ortamındaki güçler ve gruplar daha akılcı olduğundan, ufak sürtüşmeler bile beklenmedik çatışmalara yol açabilir. Okul yöneticisi bu çatışmaları önce iyi tanımalı, sonra etili yöntemler ile çözmeye çalışmalıdır (Bursalıoğlu, 1999).

Lindelov ve Scott, okullardaki çatışma nedeni olarak: iletişim, örgütsel yapı ve kişilik gibi insan faktörleri ve sınırlı kaynakları göstermişlerdir (Karahana, 2003).

Okullarda iletişimsizlikten dolayı ortaya çıkan çatışmaların önlenmesinde eğitim alınmasının çatışmanın büyük ölçüde örgütün lehine döndürmede etkili olduğu yapılan çalışmalarda ortaya çıkarılmıştır (Karahana, 2003).

Okul yöneticisinin çatışmaları önlemek veya çözmek için tutacağı yol birleştirme olmalıdır. Buna olanak bulamazsa uzlaştırma yönüne gidebilir. Fakat egemen olma ile okul yöneticiliğinin yürümeyeceğini bilmelidir.

Okul yönetimi ile okulun içindeki diğer öğeler arasındaki çatışmalar, örgütün amaçları ile üyelerinin gereksinimleri arasındaki arılıklara bağlanabilir. Örneğin yönetim-öğrenci çatışmaları genellikle amaç-gerekseme dengesizliğini yansıtır. Diğer

yandan yönetici- öğretmen çatışmaları, bürokratik bir ortam içinde olağan, hiyerarşi-uzmanlık sürtüşmesinin sonuçları olabilir. Diğer bir çatışma nedeni ise, dayanışma gereğinin dikkate alınmayıp, bir tarafa itilmesidir. Özellikle bakanlık gibi merkez örgütlerinde yetkiler teknik gereklere göre dağıtılmazsa, bu yetkilerin verilmesi gereken uzman kişiler ve gruplar çatışmaya başlarlar. Birde bu yetkilerin verildiği kişilerin yetkileri oranlı değilse, çatışma yıkıcı olur. Son olarak, iletişim kalıplarının, önemli çatışmalara yol açtığı söylenebilir. Özellikle çeşitli alanların uzmanlarının bulunduğu okul ortamı içinde, bu kalıpların meydana getireceği çeşitli iletişim engelleri sert çatışmalar doğurabilir (Bursalıoğlu, 1999).

Gruplaşmaların, çatışmaların olmadığı bir örgüt ölüdür. Yaşayan, etkinliği olan örgütlerde grupların, klikleşmelerin, çatışmaların varlığı doğaldır. Yetkin okul yöneticileri, okullarında birden çok grubun veya kliğin varlığını, bunlar arasında çok yönlü, değişik şiddette çatışmaların olduğunu bilir; bu durumu yönetsel bir çalışma alanı olarak kabullenirler. Kabullenmek sözcüğü “ne yapalım bu örgütün doğasında olan bir durumdur.” biçiminde, soruna teslim olmak anlamında anlaşılmalıdır. Var olan, problem bir durumun kabullenilmesi, o problemin çözümü için ön koşulur. Bilmek, haberdar olmak yöneticinin karar almasını kolaylaştırır. Bu nedenle okul müdürlerinin okullarındaki grupların, kliklerin ve çatışmaların içeriği, işleyişi, türleri, liderlerine ilişkin doğru bilgilere sahip olmaları gerekir (Açıkalın, 1995).

Okul yöneticisinin amacı, kaçınılmaz olan çatışmayı okul amaçlarına yöneltmektir. Bazen okul amaçlarının daha etkili gerçekleşmesi için çatışmalar gerekli olabilir. Grupların tümünü bir amaç etrafında birleştirmek, sadece kavramsal bir durum olarak algılanabilir. Yönetici, okulundaki grupların türlerini, gruplarla ilişkili üyeleri, grupların liderlerini bilmek ve izlemek zorundadır (Açıkalın, 1995).

Bursalıoğlu’na göre; okullardaki çatışmaları asgari düzeyde tutabilmek için hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde bu konuya önem verilmesi gerekmektedir (Bursalıoğlu, 1999).

1.15. STRES KAVRAMI

Gerilim, endişe, kuşku, tedirginlik, huzursuzluk, korku, heyecan gibi duyguları bir arada ifade eden stres, günümüzde, yaşamımızın ayrılmaz bir parçasıdır. Giderek zorlaşan yaşam şartları, hızlı değişimin getirdiği belirsizlikler ve insan ilişkilerinin değişmesi stresi arttıran faktörlerdir (Barutçugil, 2002).

Stresi ortaya çıkaran durumlar ve bu durumlara verilen tepkiler göz önüne alınarak çeşitli stres tanımları yapılmıştır.

Stres dıştan ya da içten kaynaklanan, alışılmış olmayan uyarıcıların yarattığı ve buna karşılık duygusal, motor, zihinsel ve psikolojik tepkilerin ortaya çıkmasına neden olan durumlardır (Phares, 1988).

Stres, bir kişinin duygularında, düşünce süreçlerinde veya fiziki şartlarında, kişinin çevresiyle baş edebilme gücünü tehdit eden bir gerilim durumudur (Davis, 1977).

Stres vücudun tehdit edici bir durum karşısındaki biyokimyasal tepkisidir (Ellison, 1990).

Stres, insanın yaşadığı ortamda meydana gelen bir değişimin veya insanın ortamı değiştirmesinin onun üzerinde etkiler bırakması ile ilgilidir (Eren, 1998).

1.16. STRESİN BELİRTİLERİ

Stresin yönetimi ele alınmadıkça, vücut ardı ardına mücadele veya kaçma tepkisi yaşar ve yavaş yavaş bir takım belirtiler görülmeye başlar. Bu belirtilerin niteliği kişiden kişiye değişir (Braham, 1998).

1.16.1. Bedensel İşaret Ve Belirtiler:

1. Aşırı iştahsızlık, kilo kaybı ve zayıflık
2. Aşırı yemek yeme veya bir sorunla karşılaşınca yemek yeme ve içki içme eğilimi ile oluşan kilo fazlalığı
3. Sürekli yorgunluk ve halsizlik hali
4. Sıkça görülen migren tarzı baş ağrıları
5. Geceleri uyumama veya erken uyanma
6. Oturma ve dinlenmeyi engelleyen sinirsel ağrı ve şikayetler
7. Gece ve gündüz vücudun değişik organlarına giren kramplar ve adale spazmları
8. Yüksek tansiyon, kalp atışlarında artma, ellerde titreme, nefes darlığı
9. Sık sık gelen mide bulantıları, mide krampları, sürekli ishal ve kabızlıktan şikayetçi olma
10. Aşırı hassasiyet, duygulanma ve gözlerden yaş gelmesi
11. Ağrı kesici ilaçlara ve aspirine aşırı düşkünlük ve bunun sonucu oluşan mide kanamaları
12. Daha dinamik ve enerjik olmak, azalan vücut mukavemetini arttırmak için aşırı ölçüde vitamin ve mineral türü ilaçlara eğilim ve düşkünlük

Bu bedensel belirtilerden hepsinin birden ortaya çıkması gerekli değildir. Bunların birkaçının varlığı bedensel olarak stres altında olunduğunun işaretini vermektedir.

1.16.2. Duygusal Ve Davranışlar Belirtiler:

1. Aşırı tedirginlik korku ve endişe
2. Alınganlık, çabuk sinirlenme
3. Hayattan zevk almama her şeyin boş olduğunu açıklama
4. Hasta olmaktan korkma veya hasta olduğunu zannetme
5. Yakında öleceği duygusu, kaza veya ölüm olaylarında aşırı duygulanma ve ağlama
6. Fiziksel yorgunluk ve krampları kanser hastalığı ile karıştırma
7. Samimi birkaç dostunun olmamasından yakınma

8. Evde yalnız kalmaktan, kapalı yerlerde bulunmaktan, savaştan, depremden, şimşet ve gök gürültüsünden korkma ve paniğe kapılma
9. Olayları ve insanları hatırlayamama yapılacak işleri unutma
10. İşe sürekli olarak odaklanamama, bir işi tamamlamadan başka bir işe kalkışma (Eren, 1998).

1.16.3. Sosyal Belirtiler:

1. İnsanlara karşı güvensizlik
2. Başkalarını suçlamak
3. İnsanlarda hata bulmaya çalışmak ve sözle rencide etmek
4. Haddinden fazla savunmacı tutum
5. Birçok kişiyle birden kūs olmak, konuşmamak (Braham,1998).

1.17. STRESİN NEDENLERİ

Günümüzde çalışanlar ve yöneticiler çok rekabetli, değişken ve belirsizliğin hakim olduğu bir ortamda çalışmaktadırlar. Özellikle stres yaratan faktörler yönetici ve çalışanların kontrol altına alamayacakları nitelikte diğer bir deyimle yakın ve genel çevre koşullarından kaynaklanmakta ise, yönetici ve çalışanlar bu ortamlara uyum göstermekte çok zorlanmaktadırlar (Eren, 1998).

Stres üç farklı nedenden kaynaklanabilir. Bunlar;

- Kendimizle ilgili durumlar
- İş arkadaşlarımız ve yakın çevremizle ilgili durumlar
- Dış çevre ile ilgili durumlar.

Kendimizle ilgili durumlar kararlarımızın, eylemlerimizin, davranışlarımızın sonuçlarıdır. Bu sonuçları istediğimiz ve gerekli kararlılığı gösterdiğimiz takdirde arzu

ettiğimiz yönde değiştirebiliriz. Kendimizden kaynaklanan stres nedenleri en kolay giderilebilecek nedenler olarak görülür (Barutçugil, 2002).

Bireyin kendisiyle ilgili stres kaynakları; biyolojik, maddi, duygusal, yaşam tarzı ve yaşı açısından dört kısımda ele alınıp incelenebilir (Eren, 1998).

Ailemizin, iş arkadaşlarımızın ve yakın çevremizdeki insanların oluşturduğu stres nedenlerini tümüyle kontrol edemeyeceğimizi bilmemiz gerekir. Ancak akıl yoluyla onları etkileyebilir, bir ölçüde de olsa arzu ettiğimiz yönde değiştirebiliriz (Barutçugil, 2002).

Bireyin iş çevresindeki en önemli stres kaynakları; çalışma koşulları, iş güclüğü, görev ve sorumluluk dağılımındaki bozukluklar, ücret yetersizliği, üste mevkiye yükselme hırsıdır (Eren, 1998).

Tümüyle dış çevreden kaynaklanan ve hiçbir şekilde kontrol etme ya da etkileme şansımızın olmadığı durumlarda yapabileceğimiz iki eylem vardır. Bunlardan biri hiç bir şey yapmamak ve stres yaratan durumun geçmesini beklemektir. Diğer eylem ise durum hakkında olabildiğince erken ve olabildiğince fazla bilgi edinerek önlem almak, hazırlık yapmak ve uyum sağlamaktır.

Sonuç olarak, stres sorununu yaşadığımızda ilk yapmamız gereken, stresin kaynağını belirlemek ve daha sonra da bu sorunun üstesinden gelmek için irade gücümüzü mü, aklımızı mı yoksa sabrımızı ve uyum yeteneğimizi mi kullanmamızın doğru olacağına karar vermeliyiz (Barutçugil, 2002).

1.18. STRES VE TEPKİLERİMİZ

Stresi kontrol altına almanın temel koşulu, kendimize özgü stres nedenlerini tanımlamak ve strese karşı olan tepkilerimizi belirlemektir. Tepkilerimizin tarzını ve kendimize olan doğrudan etkilerini tanımlamamız stres yönetiminde atacağımız çok önemli bir adımdır.

İnsanlar stres yaratan bir durum karşısında genelde üç farklı şekilde davranırlar.

1. Savaşlılar: Stres yapan nedenlere karşı dururlar, onları göğüslemeye çalışırlar ve karşı saldırıya geçerler.
2. Kaçarlar: Stres nedenlerini görmezden gelirler, yok sayarlar ve onlardan uzaklaşırlar.
3. Donup kalırlar: Hiçbir tepki vermezler, hareketsiz adeta eli kolu bağı kalırlar.

İnsan savaşmayı ya da kaçmayı tercih ederse, harcadığı enerji ile yaşadığı fizyolojik ve psikolojik gerilim çözülür. Tepki vermeyip, hareketsiz kaldığında gerilim çözülmez, bozulan dengeler geriye dönmez.

İnsanın fiziksel ve zihinsel sağlığı açısından ciddi olumsuz etkileri olan stres durumları;

- Uzun sürerler, atılamazlar.
- Kişinin direnme gücünü sürekli yıpratırlar.
- Kişiyi sürekli kaygı ve tedirginlik durumuna sokarlar.
- Giderek nedeni unutulmuş bir kaygının yerleşmesine ve sürüp gitmesine neden olurlar (Barutçugil, 2002).

1.19. STRESE DAYANIKLILIK

Yapılan araştırmalarda bazı insanların strese daha fazla dayanıklı oldukları görülmektedir. Bu insanlar:

1. İşlerinde ve sosyal hayata daha aktif katılanlar. Yaptıkları işten ve katıldıkları sosyal faaliyetten zevk alanlar
2. Mücadele ve değişkenlikten zevk alanlar

3. Hayatlarını ve çevrelerindeki şartları kontrol ettiklerine inananlar
4. Gelecekle ilgili olumlu beklenti içinde olanlar (umut faktörü)
5. Kişiliklerinde hoşgörü ve esneklik faktörü bulunduranlar
6. Yakın çevreleriyle olumlu duygusal ilişki içinde olanlardır (Baltaş, 2000)

1.20. STRESLE BAŞA ÇIKMA

Stresle başa çıkmada bireyin düşünce yapısı, gerçekdışı ve olumsuz otomatik düşüncelerin değiştirilmesi temeldir. Stres yaratan durumlara verilen bilişsel tepkilerin olumlu şekilde değiştirilmesinin temel amaç olduğu bilişsel yaklaşımlarda, kişilerin stres yaratan durumlara verdikleri bilişsel tepkiler ve geliştirdikleri düşünce tarzları üzerinde yoğunlaşılır. Akılcı-duygusal yaklaşımda ise bireyin sahip olduğu olumsuz otomatik düşünceler; gerçekçi yani esnek, tutarlı, mantıklı ve bireyin psikolojik sağlığını destekleyen ve kendisi için anlamlı hedeflere ulaşmasına yardımcı olan düşünce tarzına dönüştürmek amaçtır.

Moss & Billings, gözlemleri ve araştırmalarına dayanarak insanların stresle başa çıkmada genelde üç stratejiyi kullandıklarını belirtmektedirler. Bunlar; problem odaklı başa çıkma, duygu odaklı yaklaşım ve düşünce odaklı yaklaşımlardır. Problem odaklı yaklaşımlarda bireyler öneri ve tavsiye almak, yeni beceriler öğrenmek, planlar yapmak ve çok uyuyarak veya başka bir yere giderek problemden uzaklaşmaya çalışmak gibi davranışlarla olayın etkisini azaltmaya çalışırlar. Duygu odaklı yaklaşımda, bireyler duygularını ve iç tepkilerini erteleme, duygularını ağlayarak, yiyerek, içerek boşaltma eğilimindedirler ve endişelenmemeye çalışırlar. Düşünce odaklı yaklaşımda ise bireyler problemlerini analiz eder, yeniden açıklar, olası çıkış yollarını irdelerler. Zihinsel olarak tüm bu süreçler devam ederken bir taraftan da problemi düşünmemeye çalışma, olumsuz duygularını inkar etme veya unutmaya çalışmaya yönelik davranışlar gözlemlenir. Stres ile başa çıkma stratejileri olarak bu üç yaklaşımdan hangisinin kullanılacağını bireyin kişilik yapısı, eğitim düzeyi ve kültürü belirlemektedir.

Stresle başa çıkma, insanın ruh sağlığını koruyucu ve önleyici beceriler kümesidir. Bu becerilerin kazanımı insan insana iletişimin niteliğini geliştirici olduğu

kadar, mesleği gereği insanın psikolojik problemlerine odaklanma durumundaki kişiler adına bilhassa önemlidir (Aydın, İmamoğlu, 2001).

1.21. OLUMLU STRES, OLUMSUZ STRES

Stresin her türü zararlı değildir. Çoğu insan motive olabilmek için belli bir miktar strese ihtiyaç duyar.

Olumsuz stres çok az veya çok fazla gerilim altında olduğu durumlarda ortaya çıkar. Olumlu stres ise yeterli derecede gerilim hissedip motive olduğu durumlarda ortaya çıkar ve en verimli şekilde çalışmayı sağlar.

Olumsuz ve olumlu stres arasındaki sınır, kişisel gelişmenin meydana geldiği noktadır. Bu en yüksek deneyim ve verimlilik noktasıdır (Braham, 1998).

1.22. ÖRGÜTSEL STRES KAYNAKLARI

İş yaşamında, örgütlerde oluşan stres kaynakları beş bölümde sınıflandırılabilir. Bunlar:

1. İşin gereklerinden kaynaklanan stres yapıcılar
2. Örgütsel rolden kaynaklanan stres yapıcılar
3. Mesleki gelişimden kaynaklanan stres yapıcılar
4. İşteki ilişkilerden kaynaklanan stres yapıcılar
5. Örgüt yapısı ve ikliminden kaynaklanan stres yapıcılarıdır (Artan, 1986).

1.23. OKULLARDA STRES VE KAYNAKLARI

Son yıllarda, öğretmenlik mesleğinin en stresli meslekler arasında yer aldığı varsayılmaktadır. Bu durum okul düzeyindeki hızlı değişim ölçüsünde ve artan sorumlulukların oluşturduğu baskılara bağlı bir sonuç olarak algılanmaktadır (Zoraloğlu, 1998).

Kyriacou ve Sutcliffe, öğretmen stresini, öğretmenlerin işlerinin çeşitli ve karmaşık olması ve çok farklı rolleri üstlenmeleri nedeniyle ortaya çıkan öfke, gerginlik, heyecan, bunalım gibi duyguların ortaya çıkardığı olumsuz etkiye sahip tepki olarak tanımlamıştır.

Öğretmenlerin karşılaştığı stresin büyük bölümü, işlerinin çok ve çeşitli olması nedeniyle ortaya çıkmasına rağmen, yaşanan stres düzeyi; değişken talepler, kişilik özellikleri ve problemle başa çıkma yeteneğindeki değişiklikler gibi nedenlerle birinden diğerine değişmektedir.

Schaiper ve Delfore, eğitimde stresi, benlik ile ideal benlik arasında görülen farklılık olarak tanımlamaktadırlar. Kişi, olmak istediği ideal öğretmen modelini zihninde oluşturmuştur. Bu ideal benlik, öğretmeni ideal kişi olmaya ve başarıya motive eder. Okul çevresinde karşılaştığı sorunlarını yine ideal benliğine bağlı olarak çözümlenmeye çalışır. Sorunlarla başa çıktığında kendine güveni artarken, karşıt durumda ideal benliğine uygun hareket edememe öğretmen stresine yol açar (Ünal, 1999).

Öğretmenin yüksek düzeydeki stresi, gerilime, saldırganlığa, endişeye, davranışlarda bozukluğa, derse katılmayanların oranının artmasına ve öğrenci ile öğretmenin başarı düzeyinin düşmesine neden olabilir. Yüksek düzeydeki öğretmen stresi, öğretmen başarımının unsurlarından olan sınıf yönetimi, akılcı çalışma ve öğretim tekniklerinin geliştirilmesi yeteneklerinin gerilemesine neden olabilir (Zoraloğlu, 1998).

Eğitim örgütleri için en önemli girdi olarak ele alınan öğretmenlerin yaşayacağı stres, bu örgütlerin çıktılarını da olumsuz yönde etkileyecektir. Toplum yaşamı açısından bakıldığında, bu etki daha da önem kazanmaktadır; çünkü eğitim, genel olarak tüm insanların etkisi altında kaldığı kaçınılmaz bir süreçtir. Formal eğitimdeki öğretmen, öğrenci ve eğitim programı üçlüsünde en önemli unsur öğretmendir. (Zoraloğlu, 1998).

Stresin yaratılmasında hem bilinen, hem de belirsiz konular yer almaktadır. Birincisi daha çok okulun işleyişi ile görevlerin yapılması, iş ortamı gibi değişkenlerle ilgili bilinen konularla ilgili, ikincisi ise daha çok bireysel problemlerle ilgili bilinmeyen kaynaklardan ortaya çıkmaktadır. Okullarda başlıca stres yapıcı etkenler Ress'in yaptığı çalışmaya dayanarak aşağıdaki başlıklar altında gruplanabilir.

1. Öğrenciler

- Disiplin sorunları yaşayanlara üst düzey yönetim tarafından yardım gelmemesi
- Öğretmenlerin rehberlik sorumluluklarını yerine getirmedeki yetersizlikler,
- Sürekli değerlendirmeler,
- Öğrenci sayısına uygun olmayan büyüklük ve genişlikteki sınıflar.

2. Çalışma Ortamı

- Yetersiz ısıtma, ışıklandırma ve temizlik
- Kaynak yetersizliği
- Yetersiz personel etkinlikleri ve yardımcı destek

3. Örgütsel Faktörler

- Zamanın iyi yönetilmemesi
- Fayda sağlamayan toplantılar
- Bürokrasi sonucu, kırtasiyeciliğin artması
- İş belirsizliği, rol çatışması

4. Kişilerarası İlişkiler

- İyi sosyal ilişkiler kurmak için zamanın olamaması
- Meslektaşlar arasında desteğin sağlanamaması
- Teşvik etme sistemindeki ayrıcalıklar

5. Veliler ve Toplumdan Gelen Dış Baskılar

- Çevreden gelen değişik talepleri karşılayacak sorumlulukları alamama
- Durumu kızıştıran bir medya
- Kariyer gelişimi için fırsat eşitsizliği

6. Zaman

- Kişi başına düşen aşırı iş, bu sebeple evde ve hafta sonları çalışma zorunluluğu
- Okulun çalışma saatleri dışında farklı etkinliklerde çalıştırma
- Uzun ya da kısa süreli çalışma

Bu stres yapıcılar doğal olarak her öğretmen ve yönetici üzerinde aynı etkiye sahip değildir. Ancak bunlar birikerek daha çok insanı etkilemekte ve bu nedenle okulların yöneticileri ve öğretmenler için giderek büyüyen sorunlar olarak ortaya çıkmaktadır (Ünal, 1999).

1.24. PROBLEM

Çatışmayı basit anlamda anlaşmazlık, uyumsuzluk, zıtlasma olarak tanımlayabiliriz. Bireylerin yaşadığı her yerde çatışmayı gözlemlemek mümkündür. Çatışma, organizasyonlarda yaşamın normal bir koşulu olarak kesinlikle kaçınılmazdır. İyi ya da kötü olarak nitelendirilemez. Çatışma, organizasyonlarda stres ve endişenin doğmasına sebep olur. Bu yüzden çatışma ve stresi birbirinden ayrı düşünemeyiz. İnsanlar arasındaki her tür çatışma stresi doğurur.

1.25. AMAÇ

Bu araştırmanın amacı; okul yöneticilerinin çatışma yönetim stilleriyle bu stillerin öğretmenlerde yarattığı stres düzeyini incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticileri, çatışma yönetim stillerini ne derecede kullanmaktadırlar?
2. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin çatışma yönetme stilleri, öğretmenlerin stres düzeyini etkilemekte midir?
3. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetim stilleri ile öğretmenlerin stres düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetim stilleri; öğretmenin cinsiyeti, medeni durumu, yaşı, çalıştığı okul türü ve kıdemine göre değişiklik göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetim stillerinin öğretmenlerde yarattığı stres düzeyi; öğretmenin cinsiyeti, medeni durumu, yaşı, çalıştığı okul türü ve kıdemine göre değişiklik göstermekte midir?

1.26. ÖNEM

Bu araştırmayla elde edilecek bulguların araştırmacılara bilimsel kaynak olacağı ve bu konuda yapılacak hizmet içi eğitimler için ihtiyaç veri tabanı oluşturacağı umulmaktadır.

1.27. SAYILTILAR

Öğretmenlerin ankete verdikleri cevaplar, gerçek algılarını ve stres düzeyini yansıtmaktadır.

1.28. SINIRLILIKLAR

1. Araştırma kapsamına alınan okullar Kocaeli İli Gebze ilçesi ile sınırlıdır.

2. Okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetim stilleri öğretmenlerin algılarıyla sınırlıdır.
3. Araştırma 2005-2006 öğretim yılını içermektedir.

1.29. TANIMLAR

1.29.1. Çatışma: Bireyler arası ilişkilerde kişilerin ihtiyaçları, çıkarları ve amaçlarının birbiriyle çelişmesidir.

1.29.2. Çatışma Yönetimi: Çatışmanın örgüt içindeki yıkıcılığını azaltarak yada ortadan kaldırarak çatışmayı örgüt içinde verimli bir unsur haline getirme sürecidir.

1.29.3. Çatışma Yönetim Stili: Çatışma durumlarında bireylerin belli davranış modelleri doğrultusunda kendilerini ifade etme eğilimleridir.

1.29.4. Tümüleştirme: Bir çatışma durumunda bireyin kendisine ve başkalarına yüksek ilgisini temsil eden yönetim stildir.

1.29.5. Ödün Verme: Bir çatışma durumunda bireyin kendisine düşük fakat başkalarına yüksek ilgisini temsil eden çatışma yönetim stildir.

1.29.6. Hükmetme: Bir çatışma durumunda bireyin başkalarına düşük fakat kendisine yüksek ilgisini temsil eden çatışma yönetim stildir.

1.29.7. Kaçınma: Bir çatışma durumunda bireyin kendisine ve başkalarına düşük ilgisini temsil eden çatışma yönetim stildir.

1.29.8. Uzlaşma: Bir çatışma durumunda bireyin kendisine başkalarına orta düzeyde ilgisini temsil eden çatışma yönetim stildir.

1.29.9. Stres: Sıkıntı, üzüntü ve genel bir rahatsızlık halidir.

1.29.10. Stres Kaynakları: Bu araştırmada stres kaynakları okul müdürlerinin çatışma yönetim stilleriyle sınırlıdır.

1.30. ÇATIşMA İLE İLGİLİ ARAşTIRMALAR

1.30.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bayrak (1992), Atatürk Üniversitesi'ne bağlı fakülte, yüksek okul ve rektörlük bünyesinde çalışan akademik ve idari personelin genel çatışma düzeyi, çatışma nedenleri ve başvuru çözümlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Veri toplama aracı 450 kişiye uygulanmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, kıkare ve Z önem testi uygulanmıştır. Araştırmada:

1. Genel olarak çatışma düzeyinin düşük olduğu
2. Çatışmaların çözümünde ilgili kararlara katılamama, özellikle akademik personel arasında rahatsızlık yaşandığı
3. Örgütsel olanakların adil dağıtılmadığı, yöneticilerin çalışanlar arasında ayırım yaptığı
4. Çalışanlar arasında çıkar farklılığının bulunması, ücret maaş düzeyinin düşük olmasının, çatışmalarda en önemli etkenin olduğu
5. Genel olarak akademik ve idari personelin karşılaştıkları anlaşmazlıkları yüzyüze konuşarak çözmeye çalıştıkları sonucuna varılmıştır.

Gümüşeli (1994), İzmir ili ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin algılarına dayanarak okul yöneticilerinin öğretmenlerle aralarında çıkan çatışmaları yönetme biçimlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma verileri Rahim tarafından

geliştirilen örgütsel çatışma ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması ile 336 kişilik bir gruba uygulanarak elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre:

1. Müdürlerin en çok kullandığı çatışma yönetim yöntemlerinin tümleştirme ve uzlaşma, en az kullandığı yöntemin ise hükmetme olduğu
2. Okul türü, bulunduğu çevre, okul müdürünün mezun olduğu okul, cinsiyet, yaş, meslek kıdemi ve okuldaki kıdemi gibi değişkenlerin müdürün çatışma yönetim biçimine ilişkin tercihini etkilemediği
3. Müdür ve öğretmenler arasında yapılan karşılaştırmada, genel olarak kaçınma, ve tümleştirme yöntemlerine ilişkin olarak gruplar arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmış, müdürlerin öğretmenlere göre daha çok tümleştirme, daha az ise kaçınma yöntemini kullandığı ortaya çıkmıştır.

Korkmaz (1994), “Örgütlerde Çatışma ve Nedenleri” adlı çalışmasında, genel liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenler arasında politik uygulama ve tutumların, bürokratik niteliklerin, mesleki kişilik ve değerlerinin, bireysel davranış etkenlerinin ve iletişim bozukluklarının çatışma nedeni olup olmadığını ve bunları birer neden olarak algılama üzerinde cinsiyetin, görev türünün, mesleki kıdemin ve öğrenim durumunun etkilerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada araştırmacının geliştirmiş olduğu anket Ankara ilinde on genel lisede görev yapan toplam 345 kişiye uygulanmıştır. Araştırmada:

1. Yönetici ve öğretmenlerin politik uygulama ve tutumlarının, bürokratik niteliklerinin, mesleki kişilik ve değerlerinin, bireysel davranış etkenlerinin ve iletişim bozukluklarının, çatışma nedeni olarak algılanmasının öğretmenlerde daha yüksek düzeyde olduğu
2. Cinsiyetin ve görev türünün çatışmaya sebep olan durumlarda önemli bir faktör olduğu, öğretmenlerin müdürlere oranla çatışmayı daha fazla algıladığı sonuçlarına varılmıştır.

Yiğit (1996), İlköğretim okullarında yönetici ve öğretmenlerin hangi nedenler ile çatışmaya girdiklerini ve ne düzeyde uzlaştıklarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmasında:

1. Yöneticiler ve öğretmenler arasında okulun temizlik işleri ve dersliklerin temizlik işleri arasında “orta” düzeyde çatışma bulunduğu
2. Yöneticilerle öğretmenler arasında, eğitim araç gereç yetersizliği, laboratuvar yetersizliği, okuldaki harcamaların yetersiz olması, boş geçen derslerin doldurulması, rehberlik hizmetleri gibi konularda “az” düzeyde çatışma bulunduğu
3. Yöneticiler ve öğretmenler arasında; okuldaki harcamaların dengesiz olması, öğretmenlerin sicil ve özlük işlerinin yapılması, hizmet içi eğitime öğretmen seçimi, mazeret izni, öğrenci sağlık işleri, ısıtma, koridorun darlığı, derslik seçimi, öğrenci beslenmesi, dersliğin badana ve boyası konularında çok az düzeyde çatışma bulunduğu
4. Yöneticiler ve öğretmenler arasında; ısıtma dersliğin badana ve boyası, koridorun darlığı, dersliğin donatılması, öğrenci beslenmesi, mazeret izni, öğrenci sağlık işleri, derslik seçimi, çevrenin korunması, okulun temizlik işleri konularında “orta” düzeyde uzlaşma sağladığı sonuçlarına varmıştır.

Aydın (1996), organizasyonlarda karşılaşılan çatışmalar ve yönetilmesinde amaçlara ve sonuçlara göre yönetim sisteminin katkısı ve fonksiyonunu araştırdığı çalışmasında

1. Çatışma nedenlerinin ücret farklılıkları, ilerleme olanaklarının sınırlılığı, işbölümü, denetim biçimi ve iletişim sisteminin bozukluğuna bağlı olduğu
2. Kamu örgütlerinde çatışmanın verimliliğe yol açmadığı, verimli sonuçlar elde etmek için yapı ve işleyişte yeniden yapılanmaya ihtiyaç olduğu sonuçlarına varmıştır.

Ural (1997), ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin; öğretmenlerle aralarındaki çatışmaları yönetmede problem çözme, kaçınma, ödün verme, uzlaşma ve hükmetme yöntemlerini kullanma derecesini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır.

Araştırmasında: ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerle aralarındaki çatışmaları yönetmede problem çözme ve uzlaşma yöntemlerine ilişkin davranışları “her zaman” ; kaçınma yöntemine ilişkin davranışları “genellikle ve ara sıra” ; ödün verme yöntemine ilişkin davranışları “ara sıra” gösterdikleri; hükmetme yöntemine ilişkin davranışları ise “hiçbir zaman” göstermedikleri görüşü ortaya çıkmıştır.

Demirbolat (1997), İlköğretim okullarında, örgütsel çatışmaya neden olabilecek durumların çatışma yaratma dereceleri hakkında yönetici ve öğretmen görüşleri adlı bir araştırma yapmıştır. Veri toplama aracı Ankara ilinde 26 ilköğretim okulunda görevli yönetici ve öğretmenlere uygulanmıştır. Araştırmasında:

1.Yöneticiler ve öğretmenler arasında örgütsel çatışma yaratan durumlar, denetleme ve değerlendirme, karara katılma, yönetici ve öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını ihmal etmeleri ve iletişim gibi yönetim süreçleri konuları ile ilgili olduğu

2. Öğretmenler arasında çatışma yaratan durumlar, dedikodu, politik görüş ve düşüncelerin yansıtılması, kademeler arası görev dağılımının dengeli olmaması ve ikinci kademe öğretmenlerinin kendi konumlarını farklı algılamalarıyla ilgili olduğu

3. Çatışma yaratma dereceleri cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bulunduğu, kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre aynı durumların daha çok çatışma yarattığını bildirdiği

4. Çatışma yaratan durumların, çatışma yaratma dereceleri ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiş, ilk beş ayında bulunan öğretmenlerin, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere oranla daha çok çatışma yaşadığı sonuçlarına varılmıştır.

Elma (1998), İlköğretim okulu yöneticilerinin çatışmayı yönetme yeterlilikleri adlı bir araştırma yapmıştır. Veri toplama aracı, Ankara ilinde 50 ilköğretim okulunda 475 öğretmen ve 185 yönetici üzerinde uygulanmıştır. Araştırmada:

1. Yönetici ve öğretmenler arasında görüş farklılıkları okul için gereklidir. Öğretmen ve yöneticilerin çatışma kavramına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı
2. Çatışmaya neden olan iletişim engellerini belirleyebilme, yeterliliklerine ilişkin olarak yöneticiler kendilerini büyük ölçüde yeterli bulurken, öğretmenler yöneticileri biraz yeterli bulduğu
3. Çatışmaya taraf olanların tepkilerini kestirebilme, yeterliliklerine ilişkin olarak yöneticiler kendilerini büyük ölçüde yeterli bulurken, öğretmenler yöneticileri biraz yeterli bulduğu
4. Çatışmaya taraf olanların amaçlarını bütünleştirebilme, yeterliliklerine ilişkin olarak yöneticiler kendilerini büyük ölçüde yeterli bulurken, öğretmenler yöneticileri biraz yeterli bulduğu sonuçlarına varılmıştır.

Çalışkan (1999), İzmir’de ilköğretim okullarının ve yöneticilerinin özellikleri ve örgütsel çatışma düzeyleri adlı bir araştırma yapmıştır. Veri toplama aracı 56 ilköğretim okulunda görev yapan 688 öğretmen ve 56 yöneticiye uygulanmıştır. Araştırmada:

1. İlköğretim okullarında algılanan örgütsel çatışma düzeyleri yöneticilerin cinsiyetini yaşına, kıdemine, okul yöneticiliği konusunda eğitim alıp almamalarına göre 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği
2. İlköğretim okullarında algılanan örgütsel çatışma düzeylerini okulların türüne, bulunduğu yere, hizmet yılına, her iki kademenin birlikte bulunup bulunmamasına, her iki kademenin ayrı öğretmenler odasını kullanıp kullanmamasına göre 0.05 düzeyinde anlamlı farklılık gösterdiği

3. İlköğretim okullarında algılanan örgütsel çatışma düzeylerinin öğretmenlerin yaşına ve hizmet süresine göre 0.05 düzeyinde anlamlı farklılık gösterdiği sonuçlarına varılmıştır.

Karip(1999) okullarda çatışma yönetimi adlı araştırmasında okullarda yaşanan çatışmaların nedenleri ve sonuçlarına ilişkin yaşanmış örneklerden hareketle, pratik problemlere uygun uygulanabilir ve okulların günlük işleyişinde karşılaşılan çatışma durumlarına transfer edilebilir bilgiler sağlanmasını amaçlamıştır. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Milli Eğitim Bakanlığı'nın düzenlediği yönetici yetiştirme programına katılan 249 kursiyerden örnek olay alınarak kritik olay analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmada:

1. Okul müdürlerinin daha çok öğretmenlerle ve velilerle çatışmaya girdikleri
2. Öğretmenlerin %60'ının okul müdürleriyle önemli bir çatışma yaşadıkları, %20sinin diğer öğretmenlerle önemli bir çatışma yaşadıkları
3. Müdür yardımcılarının %5, öğretmenlerin %3.45inin müfettişle ya da Milli Eğitim Müdürlüğü yöneticisi ile önemli bir çatışma yaşadıkları sonuçlarına varılmıştır.

Uğurlu (2001), ilköğretim okulu müdürlerinin çatışma yönetme stilleri adlı çalışmasında ilköğretim okulu öğretmenlerinin ve müdürlerinin çatışma yönetme stillerine ilişkin algılarının ne düzeyde olduğunu belirlemeye çalışmıştır. Veri toplama aracı olan Rahim örgütsel çatışma anketi İzmir'deki ilköğretim okullarında çalışan 597 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmada:

1. Öğretmen algılarına göre müdürlerin en çok kullandıkları çatışma yönetme stiline tümleştirme, en az kullandıkları çatışma yönetme stiline ise hükmetme olduğu
2. Sosyoekonomik düzeyi yüksek olan gruplarda görev yapan müdürlerin tümleştirme, ödün verme ve uzlaşma çatışma yönetme stilleri alt boyutlarını orta düzey ve alt düzey gruplarda görev yapan müdürlere göre daha fazla kullandıkları

3. Müdürlerin kullandıkları çatışma yönetme stillerine ilişkin öğretmen algılarında cinsiyetlere göre önemli bir farklılık görülmediği

4. Müdürlerin kullandıkları çatışma yönetme stillerinin öğretmenlerin kıdemlerine göre farklılık gösterdiği

5. Müdürlerin kullandıkları çatışma yönetme stillerini kullanma dereceleri öğretmenlerin algılarında branşlarına göre tümlleştirme, ödün verme, uzlaşma ve kaçınma alt boyutunda önemli farklılık gösterdiği sonuçlarına varılmıştır.

Görgin (2003), ilköğretim yöneticilerinin çatışmaya bakış açıları ve çatışmayı yönetme biçimleri adlı araştırmasında yöneticilerin çatışmaya bakış açılarını, yoğun olarak kullandıkları çatışma yönetimi biçimlerini ve çatışmaya bakış açıları ile çatışma yönetme biçimleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada:

1. Yöneticilerin çatışmaya bakış açıları yönetme biçimlerinde kıdem değişkeninde anlamlı düzeyde bir fark olduğu yöneticilerin ilk yıllarında çatışmalara geleneksel tutumla yaklaştıkları sonraki yıllarda çağdaş bir tutum kazandıkları, 15-20 yıl kıdemden sonra yeniden geleneksel bir tutum hakim olduğu

2. Yöneticilerin çatışmaya bakış açıları ve yönetme biçimlerinin branş değişkenine bağlı olarak farklılık gösterdiği sınıf öğretmenliğinden mezun olan yöneticilerin diğerlerine oranla çatışmalara daha çağdaş bir tutumla yaklaştıkları sonuçlarına varılmıştır.

Karahan (2003) ilköğretim kurumlarında kurum içi çatışma ve yönetimi adlı bir araştırma yapmıştır. Veri toplama aracı Afyon ile merkez ilköğretim okullarında çalışan 330 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmada:

1. İlköğretim okullarında çalışan sınıf ve branş öğretmenleri arasında çatışma düzeyleri bakımından anlamlı bir fark olmadığı

2. İlköğretim okullarında çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin okullardaki meslektaşlarıyla aralarında yaşanan çatışmaları yönetim düzeyleri arasında önemli bir fark olmadığı her iki grubunda en çok tümleştirme stilini kullandıkları

3. İlköğretim okullarında çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin okullardaki meslektaşlarıyla aralarında yaşanan çatışmaları yönetim stillerinin cinsiyet etkenine göre farklılık gösterdiği, erkek öğretmenlerin daha uzlaşmacı olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Yıldırım (2003) “ilköğretim okulu yöneticilerinin empatik eğilimleri ve empatik becerileri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki” adlı bir araştırmasını Ankara ili içinde yapmıştır. Araştırmada:

1. Yöneticilerin kendi değerlendirmelerine göre empatik eğilimlerinin genel ortalamanın üzerinde çıktığı

2. Yöneticilerin kendi değerlendirmelerine göre empatik beceri puanlarının, öğretmen değerlendirmelerinden daha yüksek çıktığı

3. Öğretmen ve yöneticilerin, çatışma yönetimi stratejilerini aynı önem sırasına göre benimsedikleri, bu sıralamanın; tümleştirme, uzlaşma, kaçınma, ödün verme ve hükmetme şeklinde olduğu

4. Yöneticilerin kendi değerlendirmelerine göre empatik becerileri ile çatışma yönetim stratejilerinden kaçınmaları arasında olumsuz bir ilişki olduğu

5. Empatik eğilim ile empatik beceri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı

6. Öğretmenlerin görüşüne göre, empatik becerileri yüksek olan yöneticilerin tümleştirme stratejisini daha çok kullandıkları sonuçlarına varılmıştır.

Sözen (2002) ilköğretim okul müdürlerinin çatışma yönetme stilleri ve bu stillerin öğretmenlerde yarattığı stres düzeyi adlı araştırmasında okul müdürlerinin en çok hangi yönetim stillerinin kullandıkları, her bir çatışma yönetim stiline öğretmenlerde yarattığı stres düzeyini, müdürlerin kullandıkları çatışma yönetim stili ile öğretmenlerin stres düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Veri toplama aracı olarak Rahim'in örgütsel çatışma anketi İstanbul ili Kadıköy ilçesinde bulunan 72 ilköğretim okulundaki 255 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmada:

1. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin çatışmalarda en fazla tümleştirme stilini daha sonra sırayla uzlaşma, hükmetme, kaçınma ve en az ödün verme stilini kullandıkları

2. Okul müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ile öğretmenlerin stres düzeyleri arasında kaçınma stili dışındaki stillerde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Tümleştirme, ödün verme ve uzlaşma stilleri öğretmenlerin stres düzeyleriyle ters yönde bir ilişkiye sahipken hükmetme stiline düz yönde bir ilişkiye sahip olduğu

3. En fazla stres yaratan stiline hükmetme olduğu en az stres yaratan stiline ise uzlaşma olduğu

4. Okul müdürlerinin kullandıkları çatışma yönetim stillerinin öğretmenlerin cinsiyete, medeni duruma, kıdeme ve yaşına bağlı stres düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonuçlarına varılmıştır.

Acar (2006), ortaöğretim okul müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ve bu çatışma yönetim stillerinin öğretmenlerin stres düzeyine etkisi adlı bir araştırma yapmıştır. Veri toplama aracı olan Rahim'in örgütsel çatışma anketi Ankara ilindeki yedi merkez ilçeden tesadüfi seçim ile belirlenen 12 ortaöğretim okulunda çalışan 429 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmada:

1. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kendileriyle çıkan çatışmalarda en fazla hükmetme stilini, daha sonra sırayla uzlaşma, tümleştirme, kaçınma ve ödün verme stilini kullandıklarını algıladıkları
2. Okul müdürlerinin çatışma yönetim stillerinin öğretmenlerde yarattığı stres düzeyine bakıldığında en fazla stres yaratan stilin hükmetme olduğu; daha sonra sırayla ödün verme, tümleştirme, kaçınma ve uzlaşma stilleri olduğu
3. Okul müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ile öğretmenlerde yarattığı stres düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakıldığında bütün stillerin anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu belirlenmiş, tümleştirme, ödün verme, kaçınma ve uzlaşma stilleri öğretmenlerin stres düzeyleriyle ters yönde bir ilişkiye sahipken hükmetme stilinin düz yönde bir ilişkiye sahip olduğu sonuçlarına varılmıştır.

1.30.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Formisano (1988), ilköğretim devlet okullarında görevli bayan müdürlerin çatışma yönetimine ilişkin yaklaşımlarını araştırmıştır. Araştırma verileri, kapsamlı görüşme ve gözlem yoluyla elde edilmiştir. Araştırmada:

1. Çatışma, bayan yöneticileri zorladığında çatışmayı yayma ve en aza indirme stratejilerini kullandıkları
2. Bayan yöneticilerin astları ve arkadaşlarıyla az miktarda çatıştıkları
3. Çatışmaların daha çok astlar arasında, cinsiyetle ilişkili olarak ortaya çıktığı
4. Çatışmaların daha çok okul müdürleri ve veliler arasında olduğu belirlenmiştir.

Adams (1989), orta dereceli okullarda çatışma algıları çatışma yönetim türleri ve uzlaşma adlı bir araştırma yapmıştır. Araştırma verilerini Pensilvanya'da üç orta

dereceli okuldan toplamıştır. Her okulda yönetici, yönetici yardımcısı ve 25 öğretmenle mülakat yapılmıştır. Araştırmada:

1. Yöneticilerin baskıcı yöntemleri daha fazla kullandıkları ve stratejilerden kaçındıkları okullarda çatışma düzeyinin daha yüksek olduğu
2. Yöneticilerin, çatışma yönetimi stratejilerinin kombinasyonunu kullandıkları
3. Yöneticilerin problem çözme stratejilerini diğer stratejilerden daha çok kullanma eğiliminde olduğu
4. Yöneticilerin çatışmanın üstesinden gelmede ve uzlaştırma geliştirmede başarılı olmaları, bir okulun amaçlarını elde etmede başarısını belirleyecek temel faktörler arasında olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Ashworth (1990), Ohio’da ilk ve orta öğretim okullarında çalışan müdür ve denetçilerin çatışma yönetme biçimlerini karşılaştırmıştır. Veri toplama aracı olarak Rahim’in örgütsel çatışma ölçeği 118 denetici, 116 orta öğretim müdürü, 113 ilköğretim müdürüne uygulanmıştır. Araştırmada: üç yönetici grubu arasında çatışma yönetim biçimlerinde anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Orta öğretim yöneticileri ve denetici gruplarının kullandıkları çatışma yönetim stillerinde kendi içinde anlamlı farklılıklar bulunduğu, ilköğretim müdürlerinin bulunduğu grup içinde ise anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna varılmıştır.

Johnson (1991), çatışma yönetimi eğitiminin öğretmenlerin çatışma yönetim biçimleri üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırmada: çatışma yönetiminde eğitim görmemiş, çatışma yönetim biçimlerini etkilediğini, eğitimle sunulan bilgi ve becerilerin okul ortamında da uygulanabileceği belirlenmiştir (Yıldırım, 2003).

Lukasavich (1993), lise yöneticileri ve öğretmenleri tarafından algılanan örgütsel yapı, çatışma çözme davranışı ve örgütsel uzlaşma konusunda araştırma yapmıştır. Araştırmada: yöneticilerin öğretmenlerden anlamlı bir şekilde daha yüksek düzeylerde

uzlaşma gösterdikleri yine yönetici ve öğretmenlerin okullarındaki bürokratik şartlarla ilgili farklı algılar gösterdikleri ortaya çıkmıştır (Yıldırım, 2003).

Monchak (1993), ilköğretim okullarındaki örgütsel yapı, çatışma çözme ve örgütsel uzlaşma arasındaki ilişkiler üzerinde çalışmıştır. Araştırmada: yöneticilerin, öğretmenlerden daha çok çatışma çözme ile ilgilendikleri, okulların bürokratik yapısının kendilerini daha fazla etkilediği, öğretmenlerden anlamlı olarak daha fazla uzlaşma gösterdiği görülmüştür (Yıldırım, 2003).

1.31. STRES İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.31.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Özdayı (1990), resmi ve özel liselerde çalışan öğretmenlerin iş tatmini ve iş streslerinin karşılaştırmalı analizi ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Veri toplama aracı, İstanbul'da resmi ve özel liselerde çalışan 1134 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmada;

1. Resmi liselerde çalışan öğretmenlerin, özel liselerde çalışanlara göre iş doyumlarının düşük, streslerinin yüksek olduğu
2. Her iki grupta da stres duyulan değişkenlerin maaş azlığı, öğrencilerin verimsiz çalışmaları, mesleki gelişme azlığı, öğrencilere inceleme ve araştırma yaptırılmama ve merkezi yönetime bağlılık olduğu
3. Her iki grupta da en az stres duyulan değişkenlerin; yönetim veli ilişkileri, meslekte siyasi ayrımlar, kendini yetersiz hissetme, zaman yetersizliği ve yönetimin ayrıcalıklı tutumu olduğu
4. Her iki grupta da, cinsiyet değişkeninin stres ortalamaları arasında bir farklılık olmadığı sonuçlarına varılmıştır.

Pehlivan (1993), eğitim yönetiminde stres kaynakları ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Veri toplama aracı 185 bakanlık müfettişi, 115 teknik lise müdürü ve 427 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmada:

1. Ücret yetersizliğinin müfettişlerde az, müdür ve öğretmenlerde çok stres yarattığı
2. Yetkilerin az oluşunun müfettiş ve müdürlerde az, öğretmenlerde çok stres yarattığı
3. Araç – gereç yetersizliğinin müfettiş ve okul müdürlerinde az, öğretmenlerde çok stres yarattığı
4. Mevzuatın karışık olması, önemli karar verme zorunluluğu, yetki ve sorumlulukların açıkça belirlenmemiş olması, verilen kararların vicdani boyutu her üç denek grubunda da orta derecede stres yarattığı
5. Velilerin haksız talepleri, iş ortamındaki huzursuzluklar ve üstlerle anlaşmazlığın okul müdürleri ve öğretmenlerde orta derecede stres yarattığı sonuçlarına varılmıştır.

Zoraloğlu (1998), öğretmenlerin mesleki stres kaynakları ve stresin örgütsel doğurguları ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Veri toplama aracı Malatya ilinde çalışan 191 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmada:

1. Öğretmenlerin, stres kaynakları içerisinde en yüksek düzeyde stres yapıcı olarak “Eğitim Politikaları” boyutundaki stres kaynaklarını görmekte olduğu
2. Stres oluşturma bakımından ikinci sırada “Veli-öğrenci ilgisizliği” boyutundaki stres yapıcıların geldiği
3. “İş Yüğü”, “Müdür” boyutlarındaki stres kaynaklarının öğretmenlerde biraz stres oluşturduğu

4. “Veli Baskısı” ve “Belirsizlik” boyutlarındaki stres kaynaklarının öğretmenlerde çok az stres oluşturduğu

5. Stresin neden olduğu örgütsel doğurgulara ilişkin olarak en sık görülen davranışların “iş gören devri (okuldan ayrılma)” boyutundaki maddeler olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Pala (2003), eğitim yöneticilerinin stres düzeylerinin ölçülmesi ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Veri toplama aracı Kütahya Hava Er Eğitim Tugay Komutanlığı’nda er ve erbaş yetiştirilmesinde görevli 92 alt kademe eğitim yöneticisine uygulanmıştır. Araştırmada:

1. Çalışma süresi uzadıkça eğitim yöneticilerinin stres düzeyinin arttığı

2. Aşırı iş yükü, sosyal hakların kullanılamaması gibi durumların eğitim yöneticilerinde stres yaratan etkenler olduğu

3. Stres durumunda bazı yöneticilerin sinirini ve öfkesini dışa vurma yoluna gittiği, bazı personelin ise sorunlarını başkalarıyla paylaşma yoluna gittiği

4. Yaş, rütbe, medeni durum, aylık gelir ve çalışma süresi ile stres düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu

5. Alt kademede çalışan eğitim yöneticilerinin orta seviyede stres düzeyine sahip olduğu sonuçlarına varılmıştır.

1.31.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Johnson (1991), ilkokullarda çalışan özel eğitim ve normal sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu stres ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Araştırmada: özel eğitim ve normal sınıf öğretmenleri arasında stres ya da stres yönetimi açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna varılmıştır.

Dabrowski (1991), banliyö lisesinde çalışan öğretmenlerin stres ve tükenme düzeylerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Veri toplama aracı 77 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmada:

1. Mesleki kıdem, eğitim düzeyi ve branş faktörleri dikkate alındığında kadın ve erkek öğretmenler arasında stres düzeyi açısından anlamlı bir farklılık olmadığı
2. Öğretmen stresinin nedenleri arasında yetersiz güdülenmiş öğrenciler, aşırı iş yükü, yetersiz disiplin politikaları ve kararlara katılamama faktörlerinin bulunduğu
3. Ücretin, bir stres kaynağı olarak görülmediği ama yükselmenin az olmasının önemli bir stres kaynağı olarak görüldüğü sonuçlarına varılmıştır.

BÖLÜM II

YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırmada okul müdürlerinin çatışma yönetim stillerinin ve öğretmenlerin stres düzeylerinin belirlenmesinde genel tarama modeli ve okul müdürlerinin çatışma yönetim stillerinin öğretmenlerin demografik özellikleri ve stres düzeyleriyle ilişkisinin belirlenmesinde ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu araştırmanın evrenini tüm ilköğretim ve ortaöğretim okulları oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma evreni Kocaeli ili Gebze İlçesidir. Gebze'deki okullardan küme örnekleme yoluyla seçilen Arif Nihat Asya İÖO, Çayırova İÖO, Osmangazi İÖO, Hasan Tahsin İÖO, Çayırova Meslek Lisesi, 24 Kasım İÖO, Adem Yavuz İÖO, Darıca Deniz Yıldızları İÖO, Demirsaç İÖO, Eşref Bey İÖO, Zeki Gezer İÖO, Çayırova Süleyman Demirel Lisesi, Güzeltepe Fevzi Çakmak Lisesi, Darıca 100. Yıl Atatürk İÖO, Darıca Halide Edip İÖO, Yusuf Savaş İÖO örnekleme alınmıştır. Örnekleme alınan okullardan yansız olarak seçilen 214 öğretmene anket uygulama yoluyla veriler elde edilmiştir.

2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada iki farklı form kullanılmıştır.

2.3.1. Öğretmen Tanıma Formu: Öğretmenlerin bireysel özelliklerine ilişkin “Öğretmen Tanıma Formu” verilmiştir. Bu form yardımı ile öğretmenlerin cinsiyeti, medeni durumu, çalıştığı okul türü, yaşı ve meslek kıdemi ile ilgili bilgi toplanmıştır.

2.3.2. Örgütsel Çatışma Envanteri: Araştırmada, mevcut durumu öğrenmek için okul müdürlerinin çatışma yönetim stillerine ilişkin “Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin

Çatışma Yönetim Stilllerine İlişkin Algılarını Belirleme Anketi” uygulanmıştır. Bu anket Rahim tarafından geliştirilen “Rahim Organizational Conflict Inventory- Örgütsel Çatışma Envanteri”nin Gümüşeli tarafından Türkçe’ye uyarlanmış halidir. Bu, 28 maddelik (1: Çok az; 5: Her zaman olmak üzere) 5’li likert tipinde hazırlanan bir ankettir.

Ayrıca, seçilen bu araç, hem müdürlerin çatışma yönetim stillerini hem de bu stillerden her birinin yarattığı stres düzeyini ortaya çıkarmak için kullanılmıştır.

Anketin sol tarafı okul müdürlerinin öğretmenlerle aralarındaki çatışmaları çözümlenmede gösterdikleri davranışların sıklığını beşli dereceleme ölçeği ile ölçmekte, anketin sağ tarafı ise bu maddelerin öğretmenlerde yarattığı stres düzeyini ölçmektedir. Anket beş farklı çatışma yönetim stilini ölçecek nitelikte geliştirilmiştir. Tümleştirme stili, 1, 5, 12, 22, 23, 28. sorularla; ödün verme stili, 2, 11, 13, 19, 24. sorularla; hükmetme stili, 8, 9, 18, 21, 25. sorularla; kaçınma stili, 3, 6, 16, 17, 26, 27. sorularla; uzlaşma stili, 4, 7, 10, 14, 15, 20. sorularla ölçülmektedir.

Gümüşeli tarafından yapılan güvenilirlik testinde alpha değeri 0.72 ile 0.74 arasında dağılmıştır. Sözen (2002) araştırması öncesinde Yenibosna Emir Sultan İlköğretim Okulunda bir pilot çalışma yapmıştır. Çalışma sonucunda yapılan güvenilirlik testinde; çatışma yönetiminde alpha 0,80; stres düzeyinde 0,95 çıkmıştır (Sözen, 2002).

2.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Uygulama 2005/ 2006 eğitim öğretim yılı 2. döneminde yapılmıştır. Anketlerin bir kısmı araştırmacı tarafından elden verilerek öğretmenlere uygulanmıştır. Bir kısmı ise örneklem okullarında çalışan öğretmenlerden birine zarf içinde verilmiş, verilerin toplanması için tanınan 3 günlük bir süre sonunda araştırmacı tarafından ilgili öğretmenlerden teslim alınmıştır. Anketleri dolduracak öğretmenler için bir yönerge sayfası hazırlanmıştır. Ankette öğretmenlerin ad, soyad gibi özel bilgileri istenmemiş ve

yanıtlarının güvenliği konusunda güvence verilmiştir. Uygulama yaklaşık 10 dakika sürmüştür.

2.5. VERİLERİN ANALİZİ

Elde edilen veriler amaçlar doğrultusunda çeşitli istatistiksel teknikler yardımıyla çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. SPSS 13.0 paket programı kullanılarak, bireysel değişkenler, çatışma yönetim stili ve stres düzeyine ilişkin değişkenler kodlanmıştır.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin değişkenlerin frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır.

Okul müdürlerinin kullandığı çatışma yönetim stilleri ve bu stillerin yarattığı stres düzeylerinin belirlenmesinde her bir boyutun ortalaması, standart sapması ve standart hatası bulunmuştur.

Araştırmanın 3. alt amacı olan; öğretmen algılarına göre okul müdürlerin uyguladığı çatışma yönetim stillerinin öğretmenlerde yarattığı stres düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere “Pearson Momentler Korelasyonu Tekniği” kullanılmıştır.

Araştırmanın 4. alt amacı olan; öğretmen algılarına göre müdürlerin çatışma yönetim stillerinin öğretmenlerin cinsiyetine, medeni durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla “Bağımsız Grup t - Testi”, çalıştığı okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla “Mann Whitney U” testi, yaşına ve kıdemine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” testi kullanılmıştır.

Araştırmanın 5. alt amacı olan; okul müdürlerin çatışma yönetim stillerinin öğretmenlerde oluşturduğu stres düzeyinin öğretmenlerin cinsiyetine, medeni durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla “Bağımsız Grup t - Testi”, çalıştığı okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla “Mann Whitney U” testi, yaşına ve kıdemine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” testi kullanılmıştır.

Veriler SPSS 13.0 versiyonunda çözümlenmiş, manidarlıklar $p < ,05$ düzeyinde denetlenmiş ve diğer anlamlılık düzeyleri ayrıca belirtilmiştir.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUMLAR

3.1. BULGULAR

Araştırmada okul müdürlerinin çatışma yönetim stillerinin ve öğretmenlerin stres düzeylerinin belirlenmesinde genel tarama modeli ve okul müdürlerinin çatışma yönetim stillerinin öğretmenlerin demografik özellikleri ve stres düzeyleriyle ilişkisinin belirlenmesinde ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın bu bölümünde anketler aracılığıyla öğretmenlerden elde edilen verilerin bulguları ve yorumları bulunmaktadır. Bulgular amaçlara uygun olarak tablo haline getirilmiş ve yorumlanmıştır.

3.1.1. Öğretmenlerin Bireysel Özelliklerine Göre Dağılımları

Bu bölümde anketi dolduran öğretmenlerin bireysel özelliklerine göre dağılımları verilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, yaş, çalıştığı okul türü, meslek kıdemi özelliklerine göre dağılımları aşağıdaki gibidir.

Çizelge 3.1
Cinsiyet değişkeni için frekans ve yüzde değerleri

<i>Cinsiyet</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Geçerli %</i>	<i>Yığılmalı %</i>
<i>Erkek</i>	91	42,5	42,5	42,5
<i>Bayan</i>	123	57,5	57,5	100,0
<i>Toplam</i>	214	100,0	100,0	

Çizelgeden de anlaşılacağı üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin %42,5'i (91 kişi) "erkek", %57,5'i (123 kişi) "bayan"dır.

Çizelge 3.2
Medeni durum değişkeni için frekans ve yüzde değerleri

<i>Medeni durum</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Geçerli %</i>	<i>Yığılmalı %</i>
<i>Evli</i>	126	58,9	58,9	58,9
<i>Bekar</i>	88	41,1	41,1	100,0
<i>Toplam</i>	214	100,0	100,0	

Çizelgeden de anlaşılacağı üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin % 58,9'u (126 kişi) “evli”, % 41,1'i (88 kişi) “bekar”dır.

Çizelge 3.3
Okul türü değişkeni için frekans ve yüzde değerleri

<i>Okul Türü</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Geçerli %</i>	<i>Yığılmalı %</i>
<i>İlköğretim</i>	192	89,7	89,7	89,7
<i>Ortaöğretim</i>	22	10,3	10,3	100,0
<i>Toplam</i>	214	100,0	100,0	

Çizelgeden de anlaşılacağı üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin %89,7'si (192 kişi) “ilköğretim okulu”, %10,3'ü (22 kişi) “ortaöğretim okulu”nda çalışmaktadır.

Çizelge 3.4
Yaş değişkeni için frekans ve yüzde değerleri

<i>Okul Türü</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Geçerli %</i>	<i>Yığılmalı %</i>
<i>25 yaş ve altı</i>	54	25,2	25,2	25,2
<i>26-30 yaş arası</i>	65	30,4	30,4	55,6
<i>31-35 yaş arası</i>	32	15,0	15,0	70,6
<i>36-40 yaş arası</i>	31	14,5	14,5	85,0
<i>41 yaş ve üstü</i>	32	15,0	15,0	100,0
<i>Toplam</i>	214	100,0	100,0	

Çizelgeden de anlaşılacağı üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin %25,2' sinin (54 kişi) “25 yaş ve altı”, %30,4'ünün (65 kişi) “26-30 yaş arası”, %15'i (32 kişi) “31-35 yaş arası”, %14,5'i (31kişi) “36-40 yaş arası”,% 15'i (32 kişi) “41 yaş ve üstü” dür.

Çizelge 3.5
Kıdem değişkeni için frekans ve yüzde değerleri

<i>Kıdem (Grup)</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Geçerli %</i>	<i>Yığılmalı %</i>
<i>5 yıla kadar</i>	99	46,3	46,3	46,3
<i>5-15 yıl arası</i>	78	36,4	36,4	82,7
<i>16 yıl ve üstü</i>	37	17,3	17,3	100,0
<i>Toplam</i>	214	100,0	100,0	

Çizelgeden de anlaşılacağı üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin %46,3'ü (99 kişi) “5 yıla kadar” , %36,4'ü (78 kişi) “5-15 yıl arası” , %17,3'ü (37 kişi) “16 yıl ve üstü” kıdeme sahiptir.

3.1.2. Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Okulu Müdürlerinin Çatışma Yönetim Stillerini Kullanma Dereceleri

Araştırmanın 1. alt amacı “Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticileri, çatışma yönetim stillerini ne derecede kullanmaktadırlar?” şeklinde ifade edilmişti. Bu amaca yönelik olarak öğretmenlerin okul müdürünün çatışma yönetim stilini algılaması ile ilgili her bir alt boyutun aritmetik ortalama, standart hata ve standart sapması çizelge 6’da verilmiştir.

Çizelge 3.6
Öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları çatışma yönetim stillerini algılaması ile ilgili her bir alt boyutun aritmetik ortalama, standart hata ve standart sapması

<i>Çatışma stili puanları</i>	<i>N</i>	\bar{x}	$Sh_{\bar{x}}$	<i>SS</i>
<i>Tümleştirme stili</i>	214	3,788	0,064	0,929
<i>Ödün verme stili</i>	214	3,131	0,053	0,771
<i>Hükmetme stili</i>	214	2,358	0,068	0,998
<i>Kaçınma stili</i>	214	3,001	0,048	0,702
<i>Uzlaşma stili</i>	214	3,523	0,053	0,778
<i>Toplam</i>	214			

Çizelgedeki ortalamalardan da anlaşılacağı gibi, öğretmenler okul müdürünün meydana gelen çatışmalarda en fazla tümleştirme ($\bar{x} = 3,79$) stilini kullandıklarını belirtmişlerdir. Sonra sırasıyla uzlaşma ($\bar{x} = 3,52$) , ödün verme ($\bar{x} = 3,13$) , kaçınma ($\bar{x} = 3$) , en az ise hükmetme ($\bar{x} = 2,36$) stilini kullandıkları görülmüştür.

Çatışma yönetim stillerinin her birinin kullanım sıklığına bakıldığında tümleştirme ve uzlaşma stili “fazla”, ödün verme ve kaçınma stillerinin “biraz” hükmetme stiline ise “az” kullanıldığı belirlenmiştir.

3.1.3. Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürünün Çatışma Yönetim Stillerinin

Her Birinin Öğretmenlerde Yarattığı Stres Düzeyi

Araştırmanın 2. alt amacı “Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin çatışma yönetme stilleri, öğretmenlerin stres düzeyini etkilemekte midir?” şeklinde ifade edilmişti. Bu amaca yönelik olarak öğretmenlerin okul müdürünün çatışma yönetim stillerinden her birinin yarattığı stres düzeyleriyle ilgili aritmetik ortalama ve standart sapmaları çizelge 4.7’de verilmiştir.

Çizelge 3.7
Okul müdürlerinin kullandıkları çatışma yönetim stillerinin öğretmenlerde oluşturduğu stres düzeyi ile ilgili her bir maddenin aritmetik ortalama ve standart sapması

<i>Stres puanları</i>	<i>N</i>	\bar{x}	$Sh_{\bar{x}}$	<i>ss</i>
<i>Tümleştirme stili</i>	214	1,998	0,064	0,930
<i>Ödün verme stili</i>	214	2,104	0,062	0,906
<i>Hükmetme stili</i>	214	2,056	0,065	0,943
<i>Kaçınma stili</i>	214	2,024	0,056	0,810
<i>Uzlaşma stili</i>	214	2,035	0,065	0,952
<i>Toplam</i>	214			

Çizelgeden de anlaşılacağı gibi tümleştirme stilinin ($\bar{x}=2$) “az”, ödün verme stilinin ($\bar{x}=2,10$) “az”, hükmetme stilinin ($\bar{x}=2,05$) “az”, kaçınma stilinin ($\bar{x}=2,03$) “az”, uzlaşma stilinin ($\bar{x}=2,04$) “az” derecede stres yarattığı görülmektedir. Bu bulgulardan anlaşılacağı gibi en fazla stres yaratan stil ödün verme, en az stres yaratan stil ise tümleştirme stildir.

3.1.4. Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetim Stilleri ve Bu Stillerin Öğretmenlerde Yarattığı Stres Düzeyi Arasındaki İlişki

Araştırmanın 3. alt amacı “Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetim stilleri ile öğretmenlerin stres düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Bu amaca yönelik olarak değişkenler arasında Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır.

Çizelge 3.8

Okul müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ve öğretmenlerde yarattığı stres düzeyi arasındaki anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirten korelasyon değerleri

<i>Yönetim Stilleri ve Stres Düzeyi</i>	N	r	p
<i>Tümleştirme Stili</i>	214	-0,552*	0,000
<i>Tümleştirme (Stres)</i>	214	-0,426*	0,000
<i>Ödün Verme Stili</i>	214	0,514*	0,000
<i>Ödün Verme (Stres)</i>	214	-0,291	0,000
<i>Hükmetme Stili</i>	214	-0,534*	0,000
<i>Hükmetme (Stres)</i>	214		
<i>Kaçınma Stili</i>	214		
<i>Kaçınma (Stres)</i>	214		
<i>Uzlaşma Stili</i>	214		
<i>Uzlaşma (Stres)</i>	214		

Okul müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ve öğretmenlerde yarattığı stres düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson Korelasyon Analizi sonucunda $p < ,001$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. ($r=0,552$; $p < ,001$) Çizelgede de görüldüğü gibi okul müdürünün çatışma yönetim stili ile bu stillerle ilgili öğretmenlerin stres düzeylerine ilişkin analiz sonuçları kaçınma stili dışındakiler için anlamlıdır. Tümleştirme, ödün verme ve uzlaşma stillerinde negatif yönlü bir ilişki görülmektedir, yani okul müdürleri tümleştirme, ödün verme ve uzlaşma stillerini kullandıkça öğretmenlerin stres düzeyi düşmektedir. Bu üç stilden farklı olarak hükmetme stili ne kadar çok kullanılırsa öğretmenlerin stres düzeyi o ölçüde artmaktadır.

3.1.5. Öğretmenlerin Bireysel Özelliklerine Göre Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetim Stiline İlişkin Algıları

Araştırmanın 4. alt amacı “Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetim stilleri; öğretmenin cinsiyeti, medeni durumu, yaşı, çalıştığı okul türü ve kıdemine göre değişiklik göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmişti. Bu amaca ilişkin olarak öğretmenlerin bireysel değişkenlerine göre okul müdürlerinin çatışma yönetim stillerini algılamalarına ilişkin bulgular verilmiştir.

3.1.5.1. Cinsiyete göre algıları

Bu değişkene ilişkin farklılaşmaları belirlemek amacıyla “bağımsız grup t- testi” analizi yapılmıştır.

Çizelge 3.9
Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, okul müdürlerinin tümleştirme stilini algılama derecelerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan bağımsız grup t- testi sonucu

Çatışma Yönetim Stili	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	t Testi		
					Sd	t	p
Tümleştirme	Bayan	123	3,812	0,966	212	-0,415	0,679
	Erkek	91	3,758	0,881			

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, okul müdürlerinin tümleştirme stilini algılama derecelerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan bağımsız grup t- testi sonucunda erkek ve bayan öğretmenlerin algı ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır.

Çizelge 3.10
Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, okul müdürlerinin ödün verme stilini algılama derecelerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan bağımsız grup t- testi sonucu

Çatışma Yönetim Stili	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	t Testi		
					Sd	t	p
Ödün verme	Bayan	123	3,144	0,830	212	-0,285	0,776
	Erkek	91	3,114	0,687			

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, okul müdürlerinin ödün verme stilini algılama derecelerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan bağımsız grup t- testi sonucunda erkek ve bayan öğretmenlerin algı ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır.

Çizelge 3.11
Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, okul müdürlerinin hükmetme stilini algılama derecelerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan bağımsız grup t- testi sonucu

Çatışma Yönetim Stili	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	t Testi		
					Sd	t	p
<i>Hükmetme</i>	Bayan	123	2,322	0,841	212	0,629	0,530
	Erkek	91	2,408	1,179			

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, okul müdürlerinin hükmetme stilini algılama derecelerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan bağımsız grup t- testi sonucunda erkek ve bayan öğretmenlerin algı ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır.

Çizelge 3.12
Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, okul müdürlerinin kaçınma stilini algılama derecelerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan bağımsız grup t- testi sonucu

Çatışma Yönetim Stili	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	t Testi		
					Sd	t	p
<i>Kaçınma</i>	Bayan	123	3,029	0,728	212	-0,702	0,483
	Erkek	91	2,961	0,667			

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, okul müdürlerinin kaçınma stilini algılama derecelerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan bağımsız grup t- testi sonucunda erkek ve bayan öğretmenlerin algı ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır.

Çizelge 3.13
Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, okul müdürlerinin uzlaşma stilini algılama derecelerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan bağımsız grup t- testi sonucu

Çatışma Yönetim Stili	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	t Testi		
					Sd	t	p
<i>Uzlaşma</i>	Bayan	123	3,539	0,842	212	-0,377	0,707
	Erkek	91	3,499	0,684			

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, okul müdürlerinin uzlaşma stilini algılama derecelerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan bağımsız grup t- testi sonucunda erkek ve bayan öğretmenlerin algı ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır.

3.1.5.2. Medeni durumlarına göre algıları

Bu değişkene ilişkin farklılıkları belirlemek amacıyla “bağımsız grup t- testi” kullanılmıştır.

Çizelge 3.14
Öğretmenlerin medeni durumlarına göre okul müdürlerinin tümleştirme stilini algılama derecelerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan bağımsız grup t- testi sonucu

Çatışma Yönetim Stili	Medeni durum	N	\bar{x}	ss	t Testi		
					Sd	t	p
Tümleştirme	Evli	126	3,800	0,917	212	0,213	0,832
	Bekar	88	3,773	0,953			

Öğretmenlerin okul müdürünün tümleştirme stilini algılama derecelerinin medeni durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t- testi sonucunda, tümleştirme stili için evli ve bekar öğretmenlerin algı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Grupların aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında, evli öğretmenlerin tümleştirme stilini algılama ortalamalarının bekarlara oranla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çizelge 3.15
Öğretmenlerin medeni durumlarına göre okul müdürlerinin ödün verme stilini algılama derecelerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan bağımsız grup t- testi sonucu

Çatışma Yönetim Stili	Medeni durum	N	\bar{x}	ss	t Testi		
					Sd	t	p
Ödün verme	Evli	126	3,206	0,753	212	1,700	0,091
	Bekar	88	3,025	0,789			

Öğretmenlerin okul müdürünün ödün verme stilini algılama derecelerinin medeni durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t- testi sonucunda, ödün verme stili için evli ve bekar öğretmenlerin algı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Grupların aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında, evli öğretmenlerin ödün verme stilini algılama ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çizelge 3.16
Öğretmenlerin medeni durumlarına göre okul müdürlerinin hükmetme stilini algılama derecelerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan bağımsız grup t- testi sonucu

Çatışma Yönetim Stili	Medeni durum	N	\bar{x}	ss	t Testi		
					Sd	t	p
Hükmetme	Evli	126	2,565	1,119	212	3,730	0,000*
	Bekar	88	2,064	0,699			

Öğretmenlerin okul müdürünün çatışma yönetim stillerini algılama derecelerinin medeni durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t- testi sonucunda, hükmetme stili için evli ve bekar öğretmenlerin algı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. (t=3,73 ; p<.001) Aritmetik ortalamalara bakılarak yorum yapıldığında bu farklılığın evli öğretmenler lehine olduğu görülmektedir.

Çizelge 3.17
Öğretmenlerin medeni durumlarına göre okul müdürlerinin kaçınma stilini algılama derecelerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan bağımsız grup t- testi sonucu

Çatışma Yönetim Stili	Medeni durum	N	\bar{x}	ss	t Testi		
					Sd	t	p
Kaçınma	Evli	126	3,046	0,736	212	1,135	0,257
	Bekar	88	2,936	0,650			

Öğretmenlerin okul müdürünün kaçınma stilini algılama derecelerinin medeni durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t- testi sonucunda, kaçınma stili için evli ve bekar öğretmenlerin algı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Grupların aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında, evli öğretmenlerin kaçınma stilini algılama ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çizelge 3.18
Öğretmenlerin medeni durumlarına göre okul müdürlerinin uzlaşma stilini algılama derecelerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan bağımsız grup t- testi sonucu

Çatışma Yönetim Stili	Medeni durum	N	\bar{x}	ss	t Testi		
					Sd	t	p
Uzlaşma	Evli	126	3,563	0,753	212	0,920	0,359
	Bekar	88	3,464	0,813			

Öğretmenlerin okul müdürünün uzlaşma stilini algılama derecelerinin medeni durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t- testi sonucunda, uzlaşma stili için evli ve bekar öğretmenlerin algı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Grupların aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında, evli öğretmenlerin uzlaşma stilini algılama ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

3.1.5.3. Okul türüne göre algıları

Bu değişkene ilişkin farklılaşmaları belirlemek amacıyla “Mann Whitney U Testi” analizi yapılmıştır.

Çizelge 3.19
Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre, okul müdürlerinin tümleştirme stilini algılama derecelerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonucu

Çatışma Yönetim Stilleri	Okul türü	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum Sıra$	U	z	p
Tümleştirme	İlköğretim	192	109,060	20939	1812,500	-1,091	0,275
	Ortaöğretim	22	93,890	2065			
	Toplam	214					

Öğretmenlerin, okul müdürünün tümleştirme stilini algılama derecelerinin çalıştıkları okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, tümleştirme stili için ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin algı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Grupların ortalamalarına bakıldığında, ilköğretimde çalışan öğretmenlerin tümleştirme stilini algılama ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çizelge 3.20

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre, okul müdürlerinin ödün verme stilini algılama derecelerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonucu

<i>Çalışma Yönetim Stilleri</i>	<i>Okul türü</i>	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum Sıra$	U	z	p
Ödün verme	<i>İlköğretim</i>	192	109,470	21019	1733	-1,382	0,167
	<i>Ortaöğretim</i>	22	90,270	1986			
	<i>Toplam</i>	214					

Öğretmenlerin, okul müdürünün ödün verme stilini algılama derecelerinin çalıştıkları okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, ödün verme stili için ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin algı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Grupların ortalamalarına bakıldığında, ilköğretimde çalışan öğretmenlerin ödün verme stilini algılama ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çizelge 3.21

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre, okul müdürlerinin hükmetme stilini algılama derecelerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonucu

<i>Çalışma Yönetim Stilleri</i>	<i>Okul türü</i>	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum Sıra$	U	z	p
Hükmetme	<i>İlköğretim</i>	192	106,980	20540	2012	-0,365	0,715
	<i>Ortaöğretim</i>	22	112,050	2465			
	<i>Toplam</i>	214					

Öğretmenlerin, okul müdürünün hükmetme stilini algılama derecelerinin çalıştıkları okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan

Mann Whitney U testi sonucunda, hükmetme stili için ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin algı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Grupların ortalamalarına bakıldığında, ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin hükmetme stilini algılama ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çizelge 3.22
Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre, okul müdürlerinin kaçınma stilini algılama derecelerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonucu

<i>Çatışma Yönetim Stilleri</i>	<i>Okul türü</i>	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum Sıra$	U	z	p
<i>Kaçınma</i>	<i>İlköğretim</i>	192	110,860	21284	1467,5	-2,350	0,019*
	<i>Ortaöğretim</i>	22	78,200	1720			
	<i>Toplam</i>	214					

Öğretmenlerin, okul müdürünün kaçınma stilini algılama derecelerinin çalıştıkları okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, kaçınma stili için ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin algı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. ($z=-2,350$; $p<.01$) Grupların ortalamalarına bakıldığında, bu farkın ilköğretimde çalışan öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir.

Çizelge 3.23
Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre, okul müdürlerinin uzlaşma stilini algılama derecelerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonucu

<i>Çatışma Yönetim Stilleri</i>	<i>Okul türü</i>	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum Sıra$	U	z	p
<i>Uzlaşma</i>	<i>İlköğretim</i>	192	108,630	20856	1896	-0,788	0,431
	<i>Ortaöğretim</i>	22	97,680	2149			
	<i>Toplam</i>	214					

Öğretmenlerin, okul müdürünün uzlaşma stilini algılama derecelerinin çalıştıkları okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, uzlaşma stili için ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin algı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık

bulunmamıştır. Grupların ortalamalarına bakıldığında, ilköğretimde çalışan öğretmenlerin uzlaşma stilini algılama ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

3.1.5.4. Öğretmenlerin yaş gruplarına göre algıları

Bu değişkene ilişkin farklılıkları belirlemek amacıyla “Tek yönlü varyans analizi” (one way ANOVA) uygulanmıştır.

Çizelge 3.24

Öğretmenlerin yaş grubuna göre, okul müdürlerinin tümleştirme stilini algılama derecelerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan ANOVA testi sonucu

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
<i>Çatışma Yönetim Stilleri</i>	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
<i>Tümleştirme</i>	25 yaş altı	54	3,744	1,009	<i>G.Arası</i>	1,387	4	0,347		
	26-30 yaş	65	3,766	0,843	<i>G. İçi</i>	182,664	209	0,874		
	31-35 yaş	32	3,697	0,889	<i>Toplam</i>	184,050	213		0,397	0,811
	36-40 yaş	31	3,833	1,058						
	41 yaş üstü	32	3,958	0,900						
	Toplam	214	3,788	0,930						

Öğretmenlerin, okul müdürünün tümleştirme stilini algılama derecelerinin yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan “Tek yönlü varyans analizi” (one way ANOVA) sonucunda, tümleştirme stilinin ortalama değerlerinde farklılık olmasına rağmen bu farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Çizelge 3.25

Öğretmenlerin yaş grubuna göre, okul müdürlerinin ödün verme stilini algılama derecelerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan ANOVA testi sonucu

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
<i>Çatışma Yönetim Stilleri</i>	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
<i>Ödün verme</i>	25 yaş altı	54	3,059	0,881	<i>G.Arası</i>	1,254	4	0,314		
	26-30 yaş	65	3,086	0,688	<i>G. İçi</i>	125,470	209	0,600		
	31-35 yaş	32	3,131	0,781	<i>Toplam</i>	126,724	213		0,522	0,719
	36-40 yaş	31	3,277	0,758						
	41 yaş üstü	32	3,206	0,758						
	Toplam	214	3,132	0,771						

Öğretmenlerin, okul müdürünün ödün verme stilini algılama derecelerinin yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan “Tek yönlü varyans analizi” (one way ANOVA) sonucunda, ödün verme stilinin ortalama değerlerinde farklılık olmasına rağmen bu farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Çizelge 3.26
Öğretmenlerin yaş grubuna göre, okul müdürlerinin hükmetme stilini algılama derecelerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan ANOVA testi sonucu

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
<i>Çatışma Yönetim Stilleri</i>	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Hükmetme</i>	25 yaş altı	54	2,019	0,754	<i>G. Arası</i>	15,572	4	3,893		
	26-30 yaş	65	2,259	0,707	<i>G. İçi</i>	196,387	209	0,940		
	31-35 yaş	32	2,613	0,948	<i>Toplam</i>	211,958	213		4,143	0,003*
	36-40 yaş	31	2,438	0,967						
	41 yaş üstü	32	2,806	1,590						
	Toplam	214	2,358	0,998						

Öğretmenlerin, okul müdürünün hükmetme stilini algılama derecelerinin yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan “Tek yönlü varyans analizi” (one way ANOVA) sonucunda, hükmetme stilinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. ($F=4,143$; $p<.01$). ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı sınıanmış, varyansların homojen olmadığı saptanmıştır ($L=2,626$; $p<.05$). Bunun üzerine Alpha tipi hataya duyarlı olan Dunnett T3 çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir.

Çizelge 3.27
Hükmetme stili puanının yaş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan varyans analizi sonrası Post-Hoc Dunnett T3 testi sonucu

<i>Yaş (i)</i>	<i>Yaş (j)</i>	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
25 Yaş ve Altı	26-30 yaş	-0,240	0,179	0,547
	31-35 yaş	-0,594*	0,216	0,037
	36-40 yaş	-0,420	0,218	0,337
	41 yaş ve üstü	-0,788	0,216	0,110
26-30 Yaş	25 yaş ve altı	0,240	0,179	0,547
	31-35 yaş	-0,354	0,209	0,482
	36-40 yaş	-0,180	0,212	0,985
	41 yaş ve üstü	-0,548	0,210	0,495
31-35 Yaş	25 yaş ve altı	0,594*	0,216	0,037
	26-30 yaş	0,354	0,209	0,482
	36-40 yaş	0,174	0,244	0,998
	41 yaş ve üstü	-0,194	0,242	1,000
36-40 Yaş	25 yaş ve altı	0,420	0,218	0,337
	26-30 yaş	0,180	0,212	0,985
	31-35 yaş	-0,174	0,244	0,998
	41 yaş ve üstü	-0,367	0,244	0,950
41 Yaş ve Üstü	25 yaş ve altı	0,788	0,216	0,110
	26-30 yaş	0,548	0,209	0,495
	31-35 yaş	0,194	0,242	1,000
	36-40 yaş	0,368	0,244	0,950

Hükmetme Stili Puanının Yaş Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Anova sonrası Post-hoc Dunnett T3 testi sonucunda, 25 yaş altı ve 31-35 yaş grubu arasında, 31-35 yaş grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, 31-35 yaş grubundaki öğretmenlerin 25 yaş ve altı gruba göre daha fazla hükmetme stilini algıladıklarını ortaya koymaktadır. ($p < .05$) Diğer alt boyutlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Çizelge 3.28
Öğretmenlerin yaş grubuna göre, okul müdürlerinin kaçınma stilini algılama derecelerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan ANOVA testi sonucu

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
<i>Çatışma Yönetim Stilleri</i>	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
<i>Kaçınma</i>	25 yaş altı	54	2,901	0,759	G.Arası	1,786	4	0,447		
	26-30 yaş	65	2,982	0,710	G. İçi	103,241	209	0,494		
	31-35 yaş	32	2,953	0,746	Toplam	105,028	213		0,904	0,462
	36-40 yaş	31	3,172	0,636						
	41 yaş üstü	32	3,088	0,597						
	Toplam	214	3,001	0,702						

Öğretmenlerin, okul müdürünün kaçınma stilini algılama derecelerinin yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan “Tek yönlü varyans analizi” (one way ANOVA) sonucunda, kaçınma stilinin ortalama değerlerinde farklılık olmasına rağmen bu farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Çizelge 3.29
Öğretmenlerin yaş grubuna göre, okul müdürlerinin uzlaşma stilini algılama derecelerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan ANOVA testi sonucu

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
<i>Çatışma Yönetim Stilleri</i>	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
<i>Uzlaşma</i>	25 yaş altı	54	3,472	0,882	G.Arası	2,420	4	0,605		
	26-30 yaş	65	3,476	0,692	G. İçi	126,379	209	0,605		
	31-35 yaş	32	3,489	0,829	Toplam	128,799	213		1,000	0,408
	36-40 yaş	31	3,478	0,803						
	41 yaş üstü	32	3,775	0,668						
	Toplam	214	3,522	0,778						

Öğretmenlerin, okul müdürünün uzlaşma stilini algılama derecelerinin yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan “Tek yönlü varyans analizi” (one way ANOVA) sonucunda, uzlaşma stilinin ortalama değerlerinde farklılık olmasına rağmen bu farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

3.1.5.5. Öğretmenlerin kıdemine göre algıları

Bu değişkene ilişkin algıları belirlemek amacıyla “Tek yönlü varyans analizi” (one way anova) uygulanmıştır.

Çizelge 3.30
Öğretmenlerin kıdemine göre okul müdürlerinin tümleştirme stilini algılama derecelerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan ANOVA sonucu

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
<i>Çatışma Yönetim Stilleri</i>	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
<i>Tümleştirme</i>	5 yıla kadar	99	3,724	0,939	<i>G.Arası</i>	0,793	2	0,397		
	5-15 yıl	78	3,853	0,920	<i>G. İçi</i>	183,257	211	0,869	0,457	0,634
	16 yıl üstü	37	3,829	0,940	<i>Toplam</i>	184,050	213			
	Toplam	214	3,789	0,930						

Öğretmenlerin, okul müdürünün tümleştirme stilini algılama derecelerinin kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan “Tek yönlü varyans analizi” (one way ANOVA) sonucunda, tümleştirme stilinin ortalama değerlerinde farklılık olmasına rağmen bu farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Çizelge 3.31
Öğretmenlerin kıdemine göre okul müdürlerinin ödün verme stilini algılama derecelerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan ANOVA sonucu

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
<i>Çatışma Yönetim Stilleri</i>	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
<i>Ödün verme</i>	5 yıla kadar	99	3,053	0,803	<i>G.Arası</i>	1,183	2	0,591		
	5-15 yıl	78	3,190	0,764	<i>G. İçi</i>	125,541	211	0,595	0,994	0,372
	16 yıl üstü	37	3,222	0,696	<i>Toplam</i>	126,724	213			
	Toplam	214	3,132	0,774						

Öğretmenlerin, okul müdürünün ödün verme stilini algılama derecelerinin kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan “Tek yönlü varyans analizi” (one way ANOVA) sonucunda, ödün verme stilinin ortalama

değerlerinde farklılık olmasına rağmen bu farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Çizelge 3.32
Öğretmenlerin kıdemine göre okul müdürlerinin hükmetme stilini algılama derecelerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan ANOVA sonucu

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
<i>Çalışma Yönetim Stilleri</i>	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Hükmetme</i>	5 yıla kadar	99	2,139	0,757	<i>G.Arası</i>	10,007	2	5,004		
	5-15 yıl	78	2,480	0,925	<i>G. İçi</i>	201,951	211	0,957	5,228	0,006*
	16 yıl üstü	37	2,692	1,489	<i>Toplam</i>	211,958	213			
	Toplam	214	2,359	0,998						

Öğretmenlerin, okul müdürünün hükmetme stilini algılama derecelerinin kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan “Tek yönlü varyans analizi” (one way ANOVA) sonucunda, hükmetme stilinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < ,01$, $F=5,228$).

Varyans analizi sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı sınıanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. ($L=2,346$; $p > .05$) Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir.

Çizelge 3.33
Hükmetme stili puanının kıdem değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan varyans analizi sonrası Post-Hoc Scheffe testi sonucu

Kıdem (i)	Kıdem (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
<i>5 Yıla Kadar</i>	5-15 yıl	-0,340	0,148	0,074
	16 yıl ve üstü	-0,553	0,189	0,015*
<i>5-15 Yıl</i>	5 yıla kadar	0,340	0,148	0,074
	16 yıl ve üstü	-0,212	0,195	0,554
<i>16 Yıl ve Üstü</i>	5 yıla kadar	0,553	0,189	0,015*
	5-15 yıl	0,212	0,195	0,554

Farkın hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan anova sonrası post-hoc scheffe testi sonucunda, “5 yıla kadar” ve “16 yıl ve üstü” alt grupları arasında, “16 yıl ve üstü” grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. ($p < ,05$) Bu durum, “16 yıl ve üstü” kıdem grubundaki öğretmenlerin “5 yıla kadar” kıdem grubundaki öğretmenlere göre daha fazla hükmetme stilini algıladıklarını ortaya koymaktadır. Diğer alt boyutlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Çizelge 3.34
Öğretmenlerin kıdemine göre okul müdürlerinin kaçınma stilini algılama derecelerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan ANOVA sonucu

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
<i>Çatışma Yönetim Stilleri</i>	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
<i>Kaçınma</i>	5 yıla kadar	99	2,877	0,717	G.Arası	2,933	2	1,466	3,031	0,050
	5-15 yıl	78	3,086	0,714	G. İçi	102,095	211	0,484		
	16 yıl üstü	37	3,153	0,590	Toplam	105,028	213			
	Toplam	214	3,001	0,702						

Öğretmenlerin, okul müdürünün kaçınma stilini algılama derecelerinin kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan “Tek yönlü varyans analizi” (one way ANOVA) sonucunda, kaçınma stilinin ortalama değerlerinde farklılık olmasına rağmen bu farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Çizelge 3.35
Öğretmenlerin kıdemine göre okul müdürlerinin uzlaşma stilini algılama derecelerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan ANOVA sonucu

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
<i>Çatışma Yönetim Stilleri</i>	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
<i>Uzlaşma</i>	5 yıla kadar	99	3,456	0,781	G.Arası	1,105	2	0,553	0,913	0,403
	5-15 yıl	78	3,545	0,778	G. İçi	127,694	211	0,605		
	16 yıl üstü	37	3,653	0,771	Toplam	128,799	213			
	Toplam	214	3,523	0,778						

Öğretmenlerin, okul müdürünün uzlaşma stilini algılama derecelerinin kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan “Tek yönlü varyans analizi” (one way ANOVA) sonucunda, uzlaşma stilinin ortalama değerlerinde farklılık olmasına rağmen bu farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

3.1.6. Öğretmenlerin Bireysel Özelliklerine Göre Müdürlerin Kullandıkları Çatışma Yönetim Stilini Algılamalarının Yarattığı Stres Düzeyi Arasındaki Farklar

Araştırmanın 5. alt amacı “Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetim stillerinin öğretmenlerde yarattığı stres düzeyi; öğretmenin cinsiyeti, medeni durumu, yaşı, çalıştığı okul türü ve kıdemine göre değişiklik göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmişti. Bu amaca ilişkin olarak öğretmenlerin bireysel değişkenlerine göre okul müdürlerinin çatışma yönetim stillerinin yarattığı stres düzeyine ilişkin bulgular verilmiştir.

3.1.6.1. Cinsiyete ilişkin algılar

Bu değişkene ilişkin bulguları elde etmek için “Bağımsız grup t-testi” uygulanmıştır.

Çizelge 3.36
Okul müdürlerinin kullandığı tümleştirme stilinin yarattığı stres düzeyinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan Bağımsız Grup t-testi sonucu

Çatışma Yönetim Stili	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	t Testi		
					Sd	t	p
Tümleştirme	Bayan	123	2,034	0,911	212	-0,647	0,518
	Erkek	91	1,951	0,958			

Okul müdürlerinin kullandığı tümleştirme stilinin yarattığı stres düzeyinin, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan

bağımsız grup t- testi sonucunda, erkek ve bayan öğretmenlerin stres düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Grupların aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında; bayanların, erkeklere oranla stres düzeyinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çizelge 3.37
Okul müdürlerinin kullandığı ödün verme stilinin yarattığı stres düzeyinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan Bağımsız Grup t- testi sonucu

<i>Çatışma Yönetim Stili</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>t Testi</i>		
					<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Ödün verme</i>	Bayan	123	2,144	0,921	212	-0,768	0,443
	Erkek	91	2,049	0,888			

Okul müdürlerinin kullandığı ödün verme stilinin yarattığı stres düzeyinin, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan bağımsız grup t- testi sonucunda, erkek ve bayan öğretmenlerin stres düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Grupların aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında; bayanların, erkeklere oranla stres düzeyinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çizelge 3.38
Okul müdürlerinin kullandığı hükmetme stilinin yarattığı stres düzeyinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan Bağımsız Grup t- testi sonucu

<i>Çatışma Yönetim Stili</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>t Testi</i>		
					<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Hükmetme</i>	Bayan	123	2,093	0,979	212	-0,659	0,510
	Erkek	91	2,007	0,896			

Okul müdürlerinin kullandığı hükmetme stilinin yarattığı stres düzeyinin, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan bağımsız grup t- testi sonucunda, erkek ve bayan öğretmenlerin stres düzeyleri arasında

anlamli bir farklılık bulunmamıştır. Grupların aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında; bayanların, erkeklere oranla stres düzeyinin daha yüksek olduğu görölmektedir.

Çizelge 3.39
Okul müdürlerinin kullandığı kaçınma stiline yarattığı stres düzeyinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan Bağımsız Grup t -testi sonucu

Çatışma Yönetim Stili	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	t Testi		
					Sd	t	p
Kaçınma	Bayan	123	2,082	0,851	212	-1,206	0,229
	Erkek	91	1,947	0,748			

Okul müdürlerinin kullandığı kaçınma stiline yarattığı stres düzeyinin, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan bağımsız grup t- testi sonucunda, erkek ve bayan öğretmenlerin stres düzeyleri arasında anlamli bir farklılık bulunmamıştır. Grupların aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında; bayanların, erkeklere oranla stres düzeyinin daha yüksek olduğu görölmektedir.

Çizelge 3.40
Okul müdürlerinin kullandığı uzlaşma stiline yarattığı stres düzeyinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonucu

Çatışma Yönetim Stili	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	t Testi		
					Sd	t	p
Uzlaşma	Bayan	123	2,062	0,942	212	-0,466	0,642
	Erkek	91	2,000	0,968			

Okul müdürlerinin kullandığı uzlaşma stiline yarattığı stres düzeyinin, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan bağımsız grup t- testi sonucunda, erkek ve bayan öğretmenlerin stres düzeyleri arasında anlamli bir farklılık bulunmamıştır. Grupların aritmetik ortalama değerlerine

bakıldığında; bayanların, erkeklere oranla stres düzeyinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

3.1.6.2. Medeni duruma göre algılar

Bu değişkene ilişkin farklılıkların belirlenmesi amacıyla “bağımsız grup t-testi” uygulanmıştır.

Çizelge 3.41
Okul müdürlerinin kullandığı tümleştirme stiline yarattığı stres düzeyinin öğretmenlerin medeni durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan Bağımsız Grup t- testi sonucu

<i>Çatışma Yönetim Stili</i>	<i>Medeni durum</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>t Testi</i>		
					<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Tümleştirme</i>	Evli	126	2,091	0,987	204	1,811	0,072
	Bekar	88	1,866	0,829			

Okul müdürlerinin kullandığı tümleştirme stiline yarattığı stres düzeyinin, öğretmenlerin medeni durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan bağımsız grup t- testi sonucunda, evli ve bekar öğretmenlerin stres düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Grupların aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında; evli öğretmenlerin, bekarlara oranla stres düzeyinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çizelge 3.42
Okul müdürlerinin kullandığı ödün verme stiline yarattığı stres düzeyinin öğretmenlerin medeni durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan Bağımsız Grup t- Testi sonucu

<i>Çatışma Yönetim Stili</i>	<i>Medeni durum</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>t Testi</i>		
					<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Ödün verme</i>	Evli	126	2,218	0,944	212	2,217	0,028*
	Bekar	88	1,941	0,829			

Okul müdürlerinin kullandığı ödün verme stiline yarattığı stres düzeyinin, öğretmenlerin medeni durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere

yapılan bağımsız grup t- testi sonucunda, evli ve bekar öğretmenlerin stres düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. ($t=2,217$; $p<.05$) Aritmetik ortalamalara bakılarak yorum yapıldığında evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere oranla stres düzeyinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çizelge 3.43
Okul müdürlerinin kullandığı hükmetme stilinin yarattığı stres düzeyinin öğretmenlerin medeni durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan Bağımsız Grup t- Testi sonucu

Çatışma Yönetim Stili	Medeni durum	N	\bar{x}	ss	t Testi		
					Sd	t	p
Hükmetme	Evli	126	2,208	1,028	211	3,019	0,003*
	Bekar	88	1,839	0,761			

Okul müdürlerinin kullandığı hükmetme stilinin yarattığı stres düzeyinin, öğretmenlerin medeni durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan bağımsız grup t- testi sonucunda, evli ve bekar öğretmenlerin stres düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. ($t=3,019$; $p<.01$) Aritmetik ortalamalara bakılarak yorum yapıldığında evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere oranla stres düzeyinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çizelge 3.44
Okul müdürlerinin kullandığı kaçınma stilinin yarattığı stres düzeyinin öğretmenlerin medeni durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan Bağımsız Grup t- Testi sonucu

Çatışma Yönetim Stili	Medeni durum	N	\bar{x}	ss	t Testi		
					Sd	t	p
Kaçınma	Evli	126	2,103	0,864	205	1,748	0,082
	Bekar	88	1,913	0,715			

Okul müdürlerinin kullandığı kaçınma stilinin yarattığı stres düzeyinin, öğretmenlerin medeni durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan bağımsız grup t- testi sonucunda, evli ve bekar öğretmenlerin stres düzeyleri

arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Grupların aritmetik ortalama değerlerine göre bakıldığında; evli öğretmenlerin, bekarlara oranla stres düzeyinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çizelge 3.45
Okul müdürlerinin kullandığı kaçınma stilinin yarattığı stres düzeyinin öğretmenlerin medeni durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan Bağımsız Grup T- Testi sonucu

<i>Çatışma Yönetim Stili</i>	<i>Medeni durum</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>t Testi</i>		
					<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Uzlaşma</i>	Evli	126	2,165	1,027	208	2,542	0,012*
	Bekar	88	1,847	0,799			

Okul müdürlerinin kullandığı uzlaşma stilinin yarattığı stres düzeyinin, öğretmenlerin medeni durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan bağımsız grup t- testi sonucunda, evli ve bekar öğretmenlerin stres düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.($t=2,542$; $p<.01$) Aritmetik ortalamalara bakılarak yorum yapıldığında evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere oranla stres düzeyinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

3.1.6.3. Çalıştığı okul türüne göre algılar

Bu değişkene ilişkin bulgular Non-parametrik “Mann Whitney U testi” uygulanarak bulunmuştur.

Çizelge 3.46
Okul Müdürlerinin kullandığı tümleştirme Stilinin Yarattığı Stres Düzeyinin Öğretmenlerin okul türüne Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirtmek Üzere Yapılan Non-parametrik Mann Whitney U Testi sonucu

<i>Çatışma Yönetim Stilleri</i>	<i>Okul türü</i>	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum Sıra$	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
<i>Tümleştirme</i>	<i>İlköğretim</i>	192	106,580	20463	1935	-0,647	0,518
	<i>Ortaöğretim</i>	22	115,550	2542			
	<i>Toplam</i>	214					

Okul müdürlerinin kullandığı tümleştirme stiline yarattığı stres düzeyinin, öğretmenlerin okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan Non-parametrik Mann Whitney U testi sonucunda, ilköğretim ve ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin stres düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Grupların ortalama değerlerine bakıldığında; ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin, ilköğretimde çalışanlara oranla stres düzeyinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çizelge 3.47
Okul müdürlerinin kullandığı ödün verme stiline yarattığı stres düzeyinin öğretmenlerin okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan Non-parametrik Mann Whitney U Testi sonucu

<i>Çatışma Yönetim Stilleri</i>	<i>Okul türü</i>	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum Sıra$	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
<i>Ödün verme</i>	<i>İlköğretim</i>	192	107,180	20578,500	2050,500	-0,224	0,822
	<i>Ortaöğretim</i>	22	110,300	2426,500			
	<i>Toplam</i>	214					

Okul müdürlerinin kullandığı ödün verme stiline yarattığı stres düzeyinin, öğretmenlerin okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan Non-parametrik Mann Whitney U testi sonucunda, ilköğretim ve ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin stres düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Grupların ortalama değerlerine bakıldığında; ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin, ilköğretimde çalışanlara oranla stres düzeyinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çizelge 3.48
Okul müdürlerinin kullandığı hükmetme stiline yarattığı stres düzeyinin öğretmenlerin okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan Non-parametrik Mann Whitney U Testi sonucu

<i>Çatışma Yönetim Stilleri</i>	<i>Okul türü</i>	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum Sıra$	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
<i>Hükmetme</i>	<i>İlköğretim</i>	192	105,730	20300	1772	-1,243	0,214
	<i>Ortaöğretim</i>	22	122,950	2705			
	<i>Toplam</i>	214					

Okul müdürlerinin kullandığı hükmetme stiline yarattığı stres düzeyinin, öğretmenlerin okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan Non-parametrik Mann Whitney U testi sonucunda, ilköğretim ve ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin stres düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Grupların ortalama değerlerine bakıldığında; ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin, ilköğretimde çalışanlara oranla stres düzeyinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çizelge 3.49
Okul müdürlerinin kullandığı kaçınma stiline yarattığı stres düzeyinin öğretmenlerin okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan Non-parametrik Mann Whitney U Testi sonucu

<i>Çatışma Yönetim Stilleri</i>	<i>Okul türü</i>	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum Sıra$	U	z	P
<i>Kaçınma</i>	<i>İlköğretim</i>	192	105,060	20067	1731	-1,356	0,175
	<i>Ortaöğretim</i>	22	123,820	2724			
	<i>Toplam</i>	214					

Okul müdürlerinin kullandığı kaçınma stiline yarattığı stres düzeyinin, öğretmenlerin okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan Non-parametrik Mann Whitney U testi sonucunda, ilköğretim ve ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin stres düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Grupların ortalama değerlerine bakıldığında; ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin, ilköğretimde çalışanlara oranla stres düzeyinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çizelge 3.50
Okul müdürlerinin kullandığı uzlaşma stiline yarattığı stres düzeyinin öğretmenlerin okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan Non-parametrik Mann Whitney U Testi sonucu

<i>Çatışma Yönetim Stilleri</i>	<i>Okul türü</i>	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum Sıra$	U	z	P
<i>Uzlaşma</i>	<i>İlköğretim</i>	192	105,840	20215	1879	-0,815	0,415
	<i>Ortaöğretim</i>	22	117,090	2576			
	<i>Toplam</i>	214					

Okul müdürlerinin kullandığı uzlaşma stiline yarattığı stres düzeyinin, öğretmenlerin okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan Non-parametrik Mann Whitney U Testi sonucunda, ilköğretim ve ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin stres düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Grupların ortalama değerlerine bakıldığında; ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin, ilköğretimde çalışanlara oranla stres düzeyinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

3.1.6.4. Yaş grubuna göre algılar

Bu değişkene ilişkin bulguların elde edilmesi için “Tek Yönlü Varyans Analizi” (One Way ANOVA) uygulanmıştır.

Çizelge 3.51
Okul müdürlerinin kullandığı tümleştirme stiline yarattığı stres düzeyinin öğretmenlerin yaş grubuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan ANOVA testi sonucu

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonucu					
<i>Çatışma Yönetim Stilleri</i>	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
<i>Tümleştirme</i>	25 yaş altı	54	2,015	0,914	G.Arası	3,582	4	0,896		
	26-30 yaş	65	1,954	0,942	G. İçi	180,584	209	0,864		
	31-35 yaş	32	2,104	0,910	Toplam	184,166	213		1,037	0,389
	36-40 yaş	31	1,753	0,777						
	41 yaş üstü	32	2,193	1,074						
	Toplam	214	1,998	0,930						

Okul müdürlerinin kullandığı tümleştirme stiline yarattığı stres düzeyinin, öğretmenlerin yaş grubuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (one way anova) sonucunda, grupların ortalama değerlerinde farklılık olmasına rağmen bu farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Çizelge 3.52
Okul müdürlerinin kullandığı ödün verme stiline yarattığı stres düzeyinin öğretmenlerin yaş grubuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan ANOVA testi sonucu

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonucu					
<i>Çatışma Yönetim Stilleri</i>	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
<i>Ödün verme</i>	25 yaş altı	54	2,033	0,953	<i>G.Arası</i>	3,958	4	0,990		
	26-30 yaş	65	2,062	0,872	<i>G. İçi</i>	170,899	209	0,818		
	31-35 yaş	32	2,169	0,922	<i>Toplam</i>	174,857	213		1,210	0,308
	36-40 yaş	31	1,948	0,780						
	41 yaş üstü	32	2,394	0,975						
	Toplam	214	2,104	0,906						

Okul müdürlerinin kullandığı ödün verme stiline yarattığı stres düzeyinin, öğretmenlerin yaş grubuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (one way ANOVA) sonucunda, grupların ortalama değerlerinde farklılık olmasına rağmen bu farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Çizelge 3.53
Okul müdürlerinin kullandığı hükmetme stiline yarattığı stres düzeyinin öğretmenlerin yaş grubuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan ANOVA testi sonucu

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonucu					
<i>Çatışma Yönetim Stilleri</i>	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
<i>Hükmetme</i>	25 yaş altı	54	1,904	0,913	<i>G.Arası</i>	3,841	4	0,960		
	26-30 yaş	65	1,985	0,910	<i>G. İçi</i>	185,646	209	0,888		
	31-35 yaş	32	2,287	1,037	<i>Toplam</i>	189,487	213		1,081	0,367
	36-40 yaş	31	2,110	0,955						
	41 yaş üstü	32	2,175	0,946						
	Toplam	214	2,056	0,943						

Okul müdürlerinin kullandığı hükmetme stiline yarattığı stres düzeyinin, öğretmenlerin yaş grubuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (one way ANOVA) sonucunda, grupların ortalama değerlerinde farklılık olmasına rağmen bu farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Çizelge 3.54
Okul müdürlerinin kullandığı kaçınma stiline yarattığı stres düzeyinin öğretmenlerin yaş grubuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan ANOVA testi sonucu

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonucu					
<i>Çatışma</i> <i>Yönetim</i> <i>Stilleri</i>	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Kaçınma</i>	25 yaş altı	54	1,982	0,773	G.Arası	1,329	4	0,332		
	26-30 yaş	65	1,967	0,825	G. İçi	137,629	208	0,662		
	31-35 yaş	32	2,134	0,926	Toplam	138,958	212		0,502	0,734
	36-40 yaş	31	1,973	0,804						
	41 yaş üstü	32	2,156	0,747						
	Toplam	214	2,024	0,810						

Okul müdürlerinin kullandığı kaçınma stiline yarattığı stres düzeyinin, öğretmenlerin yaş grubuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (one way ANOVA) sonucunda, grupların ortalama değerlerinde farklılık olmasına rağmen bu farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Çizelge 3.55
Okul müdürlerinin kullandığı uzlaşma stiline yarattığı stres düzeyinin öğretmenlerin yaş grubuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan ANOVA testi sonucu

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonucu					
<i>Çatışma</i> <i>Yönetim</i> <i>Stilleri</i>	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Uzlaşma</i>	25 yaş altı	54	1,906	0,832	G.Arası	4,897	4	1,224		
	26-30 yaş	65	1,995	0,955	G. İçi	187,089	208	0,899		
	31-35 yaş	32	2,255	1,031	Toplam	191,986	212		1,361	0,249
	36-40 yaş	31	1,882	0,910						
	41 yaş üstü	32	2,260	1,065						
	Toplam	214	2,035	0,952						

Okul müdürlerinin kullandığı uzlaşma stiline yarattığı stres düzeyinin, öğretmenlerin yaş grubuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (one way ANOVA) sonucunda, grupların ortalama değerlerinde farklılık olmasına rağmen bu farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

3.1.6.5. Kıdeme göre algılar

Bu değişkene ilişkin bulguların eldesinde “tek yönlü varyans analizi” (one way ANOVA) uygulanmıştır.

Çizelge 3.56
Okul müdürlerinin kullandığı tümleştirme stiline yarattığı stres düzeyinin öğretmenlerin kıdemine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan ANOVA testi sonucu

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
<i>Çatışma Yönetim Stilleri</i>	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
<i>Tümleştirme</i>	5 yıla kadar	99	1,941	0,917	<i>G.Arası</i>	0,627	2	0,314		
	5-15 yıl	78	2,039	0,903	<i>G. İçi</i>	183,539	211	0,870	0,361	0,698
	16 yıl üstü	37	2,067	1,032	<i>Toplam</i>	184,166	213			
	Toplam	214	1,998	0,929						

Okul müdürlerinin kullandığı tümleştirme stiline yarattığı stres düzeyinin, öğretmenlerin kıdemine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (one way ANOVA) sonucunda, grupların ortalama değerlerinde farklılık olmasına rağmen bu farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Çizelge 3.57
Okul Müdürlerinin kullandığı ödün verme stiline yarattığı stres düzeyinin öğretmenlerin kıdemine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan ANOVA testi sonucu

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
<i>Çatışma Yönetim Stilleri</i>	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
<i>Ödün verme</i>	5 yıla kadar	99	1,988	0,884	<i>G.Arası</i>	3,942	2	1,971		
	5-15 yıl	78	2,126	0,912	<i>G. İçi</i>	170,915	211	0,810	2,433	0,090
	16 yıl üstü	37	2,368	0,917	<i>Toplam</i>	174,857	213			
	Toplam	214	2,104	0,906						

Okul müdürlerinin kullandığı ödün verme stiline yarattığı stres düzeyinin, öğretmenlerin kıdemine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan tek

yönlü varyans analizi (one way ANOVA) sonucunda, grupların ortalama değerlerinde farklılık olmasına rağmen bu farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Çizelge 3.58
Okul müdürlerinin kullandığı hükmetme stiline yarattığı stres düzeyinin öğretmenlerin kıdemine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan ANOVA testi sonucu

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
<i>Çatışma Yönetim Stilleri</i>	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
<i>Hükmetme</i>	5 yıla kadar	99	1,966	0,912	<i>G.Arası</i>	1,550	2	0,775	0,870	0,420
	5-15 yıl	78	2,121	1,008	<i>G. İçi</i>	187,937	211	0,891		
	16 yıl üstü	37	2,162	0,886	<i>Toplam</i>	189,487	213			
	Toplam	214	2,056	0,943						

Okul müdürlerinin kullandığı hükmetme stiline yarattığı stres düzeyinin, öğretmenlerin kıdemine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (one way ANOVA) sonucunda, grupların ortalama değerlerinde farklılık olmasına rağmen bu farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Çizelge 3.59
Okul müdürlerinin kullandığı kaçınma stiline yarattığı stres düzeyinin öğretmenlerin kıdemine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan ANOVA testi sonucu

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
<i>Çatışma Yönetim Stilleri</i>	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
<i>Kaçınma</i>	5 yıla kadar	99	1,950	0,768	<i>G.Arası</i>	1,092	2	0,546	0,831	0,437
	5-15 yıl	78	2,074	0,893	<i>G. İçi</i>	137,866	210	0,657		
	16 yıl üstü	37	2,122	0,735	<i>Toplam</i>	138,958	212			
	Toplam	214	2,024	0,811						

Okul müdürlerinin kullandığı kaçınma stiline yarattığı stres düzeyinin, öğretmenlerin kıdemine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (one way ANOVA) sonucunda, grupların ortalama değerlerinde farklılık olmasına rağmen bu farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

yönlü varyans analizi (one way ANOVA) sonucunda, grupların ortalama değerlerinde farklılık olmasına rağmen bu farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Çizelge 3.60
Okul müdürlerinin kullandığı uzlaşma stiline yarattığı stres düzeyinin öğretmenlerin kıdemine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan ANOVA testi sonucu

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
<i>Çatışma Yönetim Stilleri</i>	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Uzlaşma</i>	5 yıla kadar	99	1,915	0,859	G.Arası	2,627	2	1,313		
	5-15 yıl	78	2,135	1,023	G. İçi	189,359	210	0,902	1,457	0,235
	16 yıl üstü	37	2,144	1,018	Toplam	191,986	212			
	Toplam	214	2,035	0,952						

Okul müdürlerinin kullandığı uzlaşma stiline yarattığı stres düzeyinin, öğretmenlerin kıdemine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (one way ANOVA) sonucunda, grupların ortalama değerlerinde farklılık olmasına rağmen bu farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

3.2. YORUMLAR

3.2.1. Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Okulu Müdürlerinin Çatışma Yönetim Stillerini Kullanma Dereceleri

Çatışma yönetim stillerinin her birinin kullanım sıklığına bakıldığında tümleştirme ve uzlaşma stili “fazla”, ödün verme ve kaçınma stillerinin “biraz” hükmetme stiline ise “az” kullanıldığı belirlenmişti. Bu sonuçlar Uğurlu’nun araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Uğurlu (2001) “İlköğretim okulu müdürlerinin çatışma yönetim stilleri” adlı araştırmasında okul müdürlerinin en fazla tümleştirme, en az ise hükmetme stilini kullandığını belirlemiştir.

Veri toplama aracında her alt boyutun içerisinde yer alan ifadeler tek tek incelendiğinde bazı ifadelerin ortalamalarının yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgulara

dayanarak bir yorum yapmak gerekirse, tümleştirme stiline ilişkin olarak, “Bir sorunun doğru anlaşılabilmesi için bizlerle çalışmaya çaba gösterir.” ifadesinin en fazla benimsenmesi, okul müdürünün sorunun anlaşılması aşamasında öğretmenlerle çalışmaya önem verdiğini, “Sorunun en iyi biçimde çözülebilmesi için tüm endişelerimizin açığa çıkmasına çaba gösterir” ifadesinin en az benimsenmesi ise sorunların çözümü sırasında okul müdürünün öğretmenlerle birlikte çalışmaya yeterince önem vermediğini göstermektedir.

Ödün verme stiline ilişkin olarak, müdürlerin “Beklentilerimizi karşılamaya çaba gösterir.” davranışını fazla kullanması bunu bir motivasyon aracı olarak görmesi, “öğretmenlere ödün vermesi” davranışını en az göstermeleri ise ast’a teslim olmama ile ilgilidir. Bu sonuçlar Sözen’in araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.(Sözen, 2002, s.41)

Hükmetme stiline ilişkin olarak en fazla “Sorunun kendini ilgilendiren yönünü sıkı takip etmesi” ifadesinin benimsenmesi, okul müdürlerinin bazı sorunların çözümlenmesinde kendi çıkarlarını takip ettiklerini, en az “Fikirlerini kabul ettirmek için bizlere baskı yapar.” İfadesinin benimsenmesi ise müdürlerin demokratik bir yaklaşım izledikleri, nesnel kararlar verdiklerini göstermektedir.

Kaçınma stiline ilişkin olarak, “Bizlerle nahoş tartışmalardan kaçınır.” davranışını sık kullandıkları, en az ise “Bizlerle karşılaşmaktan kaçınır.” davranışını kullandıkları ortaya çıkmıştır, bunun nedeni; sorunun önemsiz olması, zaman içinde daha açığa çıkması veya kendiliğinden çözülebilmek olanağı olabilir. Bu sonuçlar Acar (2006) ve Sözen’in (2002) araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Uzlaşma stiline ilişkin olarak, en fazla “Bir çıkmazı önlemek için orta yol bulmaya çalışır.”ve “İsteklerimizi dikkate alır.” davranışlarını göstermesi okul müdürlerinin kendilerini olduğu kadar öğretmenleri de düşündüğü, çatışmaları her iki tarafın da memnun olabileceği şekilde sonuçlandırdıkları anlaşılmaktadır. En az “Uzlaşma sağlamak için bizlerle pazarlık yapar.” davranışının gösterilmesi; müdürlerin

pazarlık sonucu itibarlarının sarsılacağını düşünmeleri olarak görülebilir. Bu sonuçlar Acar (2006) ve Sözen'in (2002) araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

3.2.2. Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürünün Çatışma Yönetim Stillerinin Her Birinin Öğretmenlerde Yarattığı Stres Düzeyi

Çatışma yönetim stillerinin her birinin öğretmenlerde yarattığı stres düzeyi incelendiğinde en fazla “ödün verme” en az ise “tümleştirme” stillerinin stres yarattığı belirlenmişti. Demokratik yönetim anlayışı taşıyan kurumlarda işgörenin sahip olduğu stres oranı düşüktür, baskıcı bir yönetim anlayışının hakim olduğu kurumlarda ise stresin ortaya çıkması beklenen bir sonuçtur.

Veri toplama aracında her alt boyutun içerisinde yer alan ifadelerin yarattığı stres düzeyi tek tek incelendiğinde bazı ifadelerin ortalamalarının yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgulara dayanarak bir yorum yapmak gerekirse, tümleştirme stiline ilişkin en fazla “Hepimizin kabul edebileceği bir çözüm bulmak için sorunu bizimle birlikte incelemeye çalışır.” davranışı, en az “Bir sorunun doğru anlaşılabilmesi için bizlerle çalışmaya çaba gösterir.” davranışı stres yaratmaktadır.

Ödün verme stiline ilişkin en fazla “Sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarımızı karşılamaya çaba gösterir.” davranışı, en az “ Beklentilerimizi karşılamaya çaba gösterir.” davranışı stres yaratmaktadır.

Hükmetme stiline ilişkin en fazla “Sorunun kendini ilgilendiren yönünü sıkı takip eder.” davranışının, en az “ Bazen yarışma gerektiren durumlarda kazanmak için yetkisini kullanır.” davranışının stres yarattığı görülmektedir.

Kaçınma stiline ilişkin en fazla “Kötü duruma düşmekten kaçınmak için bizlerle olan anlaşmazlığını açığa vurmamaya çalışır.” davranışının, en az “Bizlerle karşılaşmaktan kaçınır.” davranışının stres yarattığı görülmektedir.

3.2.3. Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetim Stilleri ve Bu Stillerin Öğretmenlerde Yarattığı Stres Düzeyi Arasındaki İlişki

Okul müdürleri tümleştirme, ödün verme ve uzlaşma stillerini kullandıkça öğretmenlerin stres düzeyi düştüğü, bu üç stilden farklı olarak hükmetme stili ne kadar çok kullanılırsa öğretmenlerin stres düzeyinin o ölçüde arttığı belirlenmişti. Bu sonuçlar Acar (2006) ve Sözen’in (2002) araştırma sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Eğitim örgütleri için en önemli girdi olarak ele alınan öğretmenlerin yaşayacağı stres, bu örgütlerin çıktılarını da olumsuz yönde etkileyecektir. Yüksek düzeydeki öğretmen stresi, öğretmen başarısının ve yeteneklerinin gerilemesine neden olabilir. Bu yüzden okul müdürleri çatışmaları çözerken mümkün olduğunca stresi alt düzeyde tutmaya çalışmalı ve çatışmaların çözümünde tümleştirme, ödün verme ve uzlaşma stillerini kullanmalıdır.

3.2.4. Öğretmenlerin Bireysel Özelliklerine Göre Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetim Stiline İlişkin Algıları

Öğretmenlerin, cinsiyet, medeni durum, okul türü, yaş ve kıdem gibi bireysel özelliklerine göre çatışma yönetim stillerini algılama dereceleri incelenmişti.

Öğretmenlerin medeni durumuna göre çatışma yönetim stillerini algılama derecelerine bakıldığında hükmetme stilinde evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere oranla bu stili daha fazla algıladıkları belirlenmişti. Aileyi küçük bir örgüt olarak düşünersek, evli öğretmenlerin aile içi problemlerin çözümünde daha yapıcı olmaya çalıştığı göz önünde bulundurulduğunda, baskıcı bir tutumu bekar öğretmenlere oranla daha fazla algılaması açıklanabilir.

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre çatışma yönetim stillerini algılama derecelerine bakıldığında, hükmetme stilinde “31-35 yaş” grubundaki öğretmenlerin “25 yaş ve altı” yaş grubundaki öğretmenlere oranla bu stili daha fazla algıladıkları belirlenmişti. Okul müdürünün genç öğretmenlere bu stili daha az kullanmasının sebebi, yeni fikirlere açık olduğunun göstergesi olabilir. Genç öğretmenlerin görüş ve önerilerine açık olduğu düşünülebilir.

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre çatışma yönetim stillerini algılama derecelerine bakıldığında, hükmetme stilinde “16 yıl ve üstü” kıdeme sahip öğretmenlerin, “5 yıla kadar” kıdeme sahip öğretmenlere oranla bu stili daha fazla algıladıkları belirlenmişti. Bu sonuçtan hareketle deneyimli öğretmenlerin okuldaki demokratik olmayan tutumları genç öğretmenlere oranla daha fazla algıladıkları söylenebilir.

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. SONUÇ

Okul müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ve bu stillerin öğretmenlerde yarattığı stres düzeyini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada şu yargılara ulaşılmıştır.

1. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kendileri ile aralarında çıkan çatışmalarda en çok tümleştirme stilini daha sonra sırasıyla uzlaşma, ödün verme, kaçınma, en az ise hükmetme stilini kullandıkları görülmüştür. Çatışma yönetim stillerinin her birinin kullanım sıklığına bakıldığında tümleştirme ve uzlaşma stili “fazla”, ödün verme ve kaçınma stillerinin “biraz” hükmetme stilinin ise “az” kullanıldığı belirlenmiştir.

2. Okul müdürlerinin çatışma yönetim stillerinin öğretmenlerde yarattığı stres düzeyine bakıldığında en fazla stres yaratan stilin ödün verme, en az stres yaratan stilin ise tümleştirme stili olduğu görülmüştür.

3. Okul müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ve öğretmenlerde yarattığı stres düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakıldığında kaçınma stili dışındakiler için anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Tümleştirme stili, ödün verme ve uzlaşma stilini kullandıkça öğretmenlerin stres düzeyi düşmektedir. Bu üç stilden farklı olarak hükmetme stili ne kadar çok kullanılırsa öğretmenlerin stres düzeyi o ölçüde artmaktadır.

4. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetim stillerinin; öğretmenin cinsiyeti, medeni durumu, yaşı, çalıştığı okul türü ve kıdemine göre değişiklik gösterip göstermediğine bakıldığında aşağıdaki sonuçlar ortaya çıkmıştır.

a. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul müdürlerinin çatışma yönetim stillerini algılama derecelerinde, tüm stillere ilişkin sonuçlarda anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

b. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre okul müdürlerinin çatışma yönetim stillerini algılama derecelerine bakıldığında, hükmetme stiline ilişkin sonuçlarda anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Evli öğretmenlerin, bekar öğretmenlere oranla hükmetme stilini daha çok algıladıkları görülmüştür. Diğer stillere ilişkin sonuçlarda anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

c. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre okul müdürlerinin çatışma yönetim stillerini algılama derecelerine bakıldığında, kaçınma stiline ilişkin sonuçlarda anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. İlköğretimde çalışan öğretmenlerin, orta öğretimde çalışan öğretmenlere oranla kaçınma stilini daha çok algıladıkları görülmüştür. Diğer stillere ilişkin sonuçlarda anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

d. Öğretmenlerin yaş gruplarına göre okul müdürlerinin çatışma yönetim stillerini algılama derecelerine bakıldığında, hükmetme stiline ilişkin sonuçlarda anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. 31-35 yaş grubundaki öğretmenlerin 25 yaş ve altı gruba göre hükmetme stilini daha fazla algıladıklarını görülmüştür. Diğer stillere ilişkin sonuçlarda anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

e. Öğretmenlerin kıdemine göre okul müdürlerinin çatışma yönetim stillerini algılama derecelerine bakıldığında, hükmetme stiline ilişkin sonuçlarda anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. “16 yıl ve üstü” kıdem grubundaki öğretmenlerin “5 yıla kadar” kıdem grubundaki öğretmenlere göre daha fazla hükmetme stilini algıladıklarını görülmektedir. Diğer stillere ilişkin sonuçlarda anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

5. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetim stillerinin öğretmenlerde yarattığı stres düzeyinin; öğretmenin cinsiyeti, medeni

durumu, yaşı, çalıştığı okul türü ve kıdemine göre değişiklik gösterip göstermediğine bakıldığında aşağıdaki sonuçlar ortaya çıkmıştır.

a. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul müdürlerinin çatışma yönetim stillerinin yarattığı stres düzeyinde, tüm stillere ilişkin sonuçlarda anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.

b. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul müdürlerinin çatışma yönetim stillerinin yarattığı stres düzeyinde; ödün verme, hükmetme ve uzlaşma stillerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Evli öğretmenlerin, bekar öğretmenlere oranla stres düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer stillere ilişkin sonuçlarda anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

c. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre okul müdürlerinin çatışma yönetim stillerinin yarattığı stres düzeyinde; tüm stillere ilişkin sonuçlarda anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.

d. Öğretmenlerin yaş gruplarına göre okul müdürlerinin çatışma yönetim stillerinin yarattığı stres düzeyinde; tüm stillere ilişkin sonuçlarda anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.

e. Öğretmenlerin kıdemlerine göre okul müdürlerinin çatışma yönetim stillerinin yarattığı stres düzeyinde; tüm stillere ilişkin sonuçlarda anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.

4.2. ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarının değerlendirilmesi sonucu şu öneriler ileri sürülebilir.

4.2.1. Uygulamacılar İçin Öneriler

1. Müdür, öğretmenlerden beklentilerini açıkça ortaya koymalı ve onlara sorumlulukları dışında görev vermemelidir.

2. Okul müdürlerinin çatışmaları daha iyi yönetebilmeleri bakımından hizmet içi eğitim kursları ve seminerler düzenlenmelidir.

3. Okul müdürlerinin kullandığı çatışma yönetim stillerinden kaynaklanan stres düzeyini azaltabilmek için, müdür ve öğretmenler bir araya gelerek iletişimlerini güçlendirmelidirler. Bunun için belirli aralıklarda toplantılar yapıp var olan sorunlar yüz yüze tartışılmalıdır.

4. Yönetici adaylarına, hizmet öncesinde çatışma yönetme becerileriyle ilgili eğitimler verilmelidir.

5. Yöneticiler demokratik tutum ve yönetim anlayışına sahip olup, çıkan çatışmaların yönetiminde hükmetme stiline oranla daha çok uzlaşma ve tümleştirme stillerini kullanmalıdırlar.

4.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Kocaeli ili, Gebze ilçesinde yapılan bu araştırma diğer şehirlerde de yapılabilir ve benzerlikler ortaya çıkarılabilir.

2. Okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetim stillerinin, öğretmen açısından doğurduğu sonuçları inceleyen çalışmalar yapılabilir.

EKLER

T.C.
GEBZE KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI :B.08.4.MEM.4.41.01.00.005.510/4095

10/04/2006

KONU :Tez çalışması.

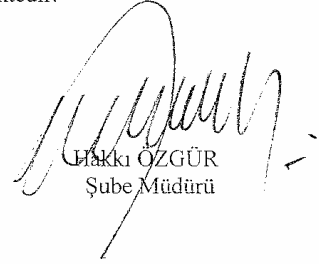
SAYIN:Yasemin ÖVÜN

ÇAYIROVA İLKÖĞRETİM OKULU
GEBZE

İLGİ :10.04.2006 tarihli dilekçeniz.

İlçemiz Okulları öğretmenlerine "Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetim Stilleri" ile ilgili araştırma anketini uygulamanız Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Gereğini rica ederim.


Hakkı ÖZGÜR
Şube Müdürü

()	()	()	()	()	11. Bizim isteklerimizi koşulsuz benimser.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	12. Sorunu birlikte çözmemiz için bizlerle bilgi alış-verişi yapar.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	13. Bizlere ödün verir.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	14. Anlaşmazlıklarda tıkanmayı gidermek için orta bir yol önerir.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	15. Bir uzlaşma sağlanabilmesi için bizleri görüşmeye davet eder.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	16. Bizlerle anlaşmazlığa düşmekten kaçınır.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	17. Bizlerle karşılaşmaktan kaçınır.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	18. Kendi lehine karar çıkarmak için bilgi ve becerilerini kullanır.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	19. Bizim önerilerimize uyar.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	20. Uzlaşma sağlamak için bizlerle pazarlık yapar.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	21. Sorunun kendini ilgilendiren yönünü çok sıkı takip eder.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	22. Sorunun en iyi şekilde çözülebilmesi için tüm endişelerimizin açığa çıkmasına çaba gösterir.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	23. Ortak kararlara ulaşabilmek için bizlerle iş birliği yapar.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	24. Beklentilerimizi karşılamaya çaba gösterir.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	25. Bazen yarışma gerektiren bir durumda kazanmak için yetkisini kullanır.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	26. Olumsuz duyguları önlemek için bizlerle olan görüş ayrılıklarını gizler.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	27. Bizlerle nahoş tartışmalardan kaçınır.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	28. Bir sorunun doğru anlaşılabilmesi için bizlerle çalışmaya çaba gösterir.	()	()	()	()	()

KAYNAKÇA

Acar, Hülya.,2006 **“Ortaöğretim Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetim Stilleri Ve Bu Çatışma Yönetim Stillерinin Öğretmenlerin Stres Düzeyine Etkisi.”**Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi

Açıklım, Aytaç.,1995 **Toplumsal Kurumsal Ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği.** Ankara: Personel Geliştirme Merkezi, Yayın No:10

Adams, D.C.,1990 **“Perceptions Of Conflict, Conflict Management Styles And Commitment İn Middle Level Scholls.”** Pensilvanya: The Pennsylvania State University, Doctoral Dissertation

Akgün, Ender.,1999 **“Örgütlerde Çatışma Ve Yabancılaşma Sorunlarının Yönetiminde Etkili Bir Araç Olarak Yönetime Katılma.”** İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi

Artan, İnci.,1986 **“Örgütsel Stres Kaynakları Ve Yöneticiler Üzerine Bir Uygulama.”** İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları

Ashworth, Mary Anne.,1990 **“A Study Of Conflict Management Styles Of Principals And Superintendents İn The Public Schools Of Ohio.”** Ohio: Dissertation Abstracts International, Vol.50 No:8

Aydın, Betül – İmamoğlu Seval.,2001 **“Stresle Başa çıkma Becerisi Geliştirmeye Yönelik Grup Çalışması.”** İstanbul: M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı:14

- Aydın, Nusret Tayfun.,1996 **“Organizasyonlarda Karşılaşılan Çatışmalar Ve Yönetilmesinde Amaçlara Ve Sonuçlara Göre Yönetim Sisteminin Katkısı Ve Fonksiyonu.”** Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- Baltaş, Zuhale, Acar.,2000 **Stres Ve Başa Çıkma Yolları.** İstanbul: Remzi Kitabevi
- Barutçugil, İsmet.,2002 **Duyguların Yönetimi.** İstanbul: Kariyer Yayınları
- Başaran, İbrahim Ethem., 1982 **Örgütsel Davranış.** Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları
- Başaran, İbrahim Ethem.,1992 **Yönetimde İnsan İlişkileri, Yönetimsel Davranış.** Ankara: Gül Yayınevi
- Bayrak, Sabahat.,1992 **“Örgüt Ve Çevre Etkileşimi Açısından Çatışma Yönetimi.”** Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- Bayrak, Coşkun.,1996 **“Örgütlerde Çatışma Üzerine Düşünceler.”** Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:6, Sayı:1, Bahar
- Braham, J. Barbara.,1998 **Stres Yönetimi.** Hayat Yayınları, Çeviri: Vedat Diker
- Bursalıoğlu, Ziya.,1999 **Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış.** Ankara: Pegem Yayınları
- Can, Halil. ,1992 **Organizasyon Ve Yönetim.** Ankara: Adım Yayıncılık

Çalışkan, İlknur.,1999 **“İzmir’de İlköğretim Okullarının Ve Yöneticilerinin Özellikleri İle Örgütsel Çatışma Düzeyleri.”** İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi

Dabrowski, Christine E.,1992 **“Levels Of Stres And Burnout In High Scholl Teachers.”** Disseration Abstracts International

Davis, Keith.,1977 **İşletmede İnsan Davranışı.** Çev: Kemal Tosun. İstanbul: İ. Ü. İşletme Fakültesi Yayınları

Demirbolat, Ayşe.,1997 **“İlköğretim Kullarında Çatışmaya Neden Olabilecek Durumların Çatışma Yaratma Dereceleri Hakkında Yönetici Ve Öğretmen Görüşleri.”** Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi

Dreu, Carsten –Vliert, Evert. ,1997 **Using Conflict İn Organizations.** Wiltshire: Sage Publications

Elma, Cevat.,1998 **“İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Çatışmayı Yönetme Yeterlilikleri.”** Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi

Ellison, Linda – Osborne, Allen & others,1990 **Education Management For The 1990s.** Longman

Eren, Erol.,1998 **Örgütsel Davranış Ve Yönetim Psikolojisi.** İstanbul: Beta

Eren, Erol., 2000 **Örgütsel Davranış Ve Yönetim Psikolojisi.** İstanbul: Beta

Ertürk, Mümin.,2000 **İşletmelerde Yönetim Ve Organizasyon.**
İstanbul: Beta

Formisano, J.,1988 **“The Approaches Of Female Public School Principals Toward Conflict Management”** A Qualitative Study. Dissertation Abstracts International

Görgin, Gülsemin.,2003 **“İlköğretim Yöneticilerinin Çatışmaya Bakış Açıları Ve Çatışmayı Yönetme Biçimleri: Siirt İli Örneği.”** Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi

Gümüşeli, Ali İlker.,1998 **“İzmir Ortaöğretim Okulları Yöneticilerinin Öğretmenler İle Aralarındaki Çatışma Yönetme Biçimleri.”** Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi

Johnson, Faith.,1991 **“Teacher Stress In Elementary And Special Education.”** Dissertation Abstracts International

Karahan, İlyas.,2003 **“İlköğretim Kurumlarında Kurum İçi Çatışma Ve Yönetimi.”** Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi

Karip, Emin. ,2003 **Çatışma Yönetimi.** Ankara: Pegem Yayıncılık

Kaykanacı, Münevver.,2003 **“İlköğretim Okul Müdürlerinin Yönetim İşlerine Verdikleri Önem Ve Harcadıkları Zaman.”** Kastamonu: Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt:11, No:1, Mart

Koçel, Tamer.,1998 **İşletme Yöneticiliği: Yönetim Ve Organizasyonlarda Davranış Klasik-Modern-Çağdaş Yaklaşımlar.** İstanbul: Beta

- Korkmaz, Mehmet.,1994 **Örgütlerde Çatışma ve Nedenleri.** Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- Luthans, Fred.,1977 **Organizational Behavior.** McGraw-Hill: Kogakusha
- Osland, S. Joyse.,2001 **Organizational Behavior.** Upper Saddle River, New Jersey
- Özdayı, Nurhayat.,1990 **“Resmi Ve Özel Liselerde Çalışan Öğretmenlerin İş Tatmini Ve İş Streslerinin Karşılaştırmalı Analizi.”** İstanbul: İ.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi
- Pala, Özgür.,2003 **“Eğitim Yöneticilerinin Stres Düzeylerinin Ölçülmesi: Kütahya Hava Er Eğitim Komutanlığı Örneği.”** Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- Pehlivan, İnyet.,1993 **“Eğitim Yönetiminde Stres Kaynakları.”** Ankara: A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi
- Phares, Jerry E.,1988 **Anxiety And Stress Introduction To Personality.** USA: Scott and Foresman Company
- Sayers, Fran &others,1993 **Yöneticilikte İletişim.** Çev: Doğan Şahiner, İstanbul: Rota
- Sözen, Didem.,2002 **“Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetim Stilleri Ve Bunun Öğretmenlerin Stres Düzeyine Etkisi.”** İstanbul: Y.T.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- Şimşek, Şerif M.,1997 **Yönetim Ve Organizasyon.** Konya: Ofset Yayınları

Şimşek ve diğerleri,2001 **Davranış Bilimlerine Giriş Ve Örgütlerde Davranış.** Ankara: Nobel Yayınları

Türk Dil Kurumu Sözlüğü, 1977

Tulunay, Nihal.,1990 **“Örgüt İçi Çatışmalar Ve Çatışma Çözüm Yöntemleri İle İlgili Bir Araştırma.”** İstanbul: İ.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi

Uğurlu, Fındık.,2001 **“İlköğretim Okulu Müdürlerinin Çatışma Yönetme Stilleri.”** İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi

Ural, Ayhan.,1997 **“İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerle Aralarındaki Çatışma Yönetme Yöntemleri.”** Bolu: A.İ.B.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi

Ünal, Semra.,1999 **“Geleceğin Okulu.”** Milli Eğitim Dergisi, 141. sayı

Ünal, Semra.,1999 **“Okullardaki Stres Kaynakları Verimlilik İlişkisi.”** İstanbul: M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, sayı:11

Yıldırım, Atıla.,2003 **“İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Empatik Eğilimleri Ve Empatik Becerileri İle Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki.”** Ankara: A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi

Yiğit, Atahan.,2003 **“İlköğretim Okullarında Yönetmenlerle Öğretmenler Arasında Örgütsel Çatışma Kaynakları.”** Ankara: A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi

Zoraloğlu, Yunus R.,1998 **“Öğretmenlerin Mesleki Stres Kaynakları Ve Stresin Örgütsel Doğurguları.”** Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi

ÖZGEÇMİŞ
Yasemin ÖVÜN

Kişisel Bilgiler :

Doğum Tarihi 06.09.1981
Doğum Yeri İstanbul
Medeni Durumu: Bekar

Eğitim :

Lise 1995- 1998 Kadıköy Kız Lisesi
Lisans 1998- 2002 Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fak.
Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü
Yüksek Lisans 2005-2007 Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler
Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Bölümü

Çalıştığı Kurumlar:

Şubat 2006- Çayırova İlköğretim Okulu
. Fen Bilgisi Öğretmeni
Eylül 2005- Şubat 2006 Modern Eğitim Dershanesi
. OKS Hazırlık, Fen Bilgisi Öğretmeni
Eylül 2004 – Mart 2005 Özel Boğaziçi İlkfen Dershanesi
. OKS Hazırlık, Fen Bilgisi Öğretmeni
Şubat 2003- Haziran 2005 Altın Top Etüt Evi
. Fen Bilgisi - Matematik Öğretmenliği