

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM OKULLARINDAKİ ÖĞRETMENLERİN ÇATIŞMA
DURUMLARI VE ÇATIŞMA YÖNETİMİ STRATEJİLERİNİN
İNCELENMESİ
(Düzce - Merkez İlçe Örneği)

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Adem YURDUNKULU

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Aygül OKTAY

BOLU, AĞUSTOS - 2016

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

Adem Yurdunkulu tarafından hazırlanan “İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Çatışma Durumları ve Çatışma Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi (Düzce - Merkez İlçe Örneği)” başlıklı çalışma jüri tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında, Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir. 03/08/2016

Jüri Üyeleri

Akademik Unvanı, Ad ve SOYADI

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Yrd. Doç. Dr. Aygül OKTAY



Üye : Doç. Dr. Bahri AYDIN



Üye : Doç. Dr. Emine BABAOĞLAN



Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı

Prof. Dr. Türkan ARGON

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLEKELERE UYULDUĞUNA DAİR BEYAN

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum, “İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Çatışma Durumları ve Çatışma Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi (Düzce – Merkez İlçe Örneği)” başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik ilkelere uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversiteye veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 03/08/2016

Adem YURDUNKULU

TEŞEKKÜR

Araştırmamın her aşamasında bana güç veren, yardımını ve desteğini esirgemeyen ve titizlikle çalışmalarımı denetleyen danışmanım Yrd. Doç. Dr. Aygöl Oktay'a teşekkürlerimi ve saygılarımı sunuyorum. Yüksek lisans öğrenimim boyunca katkıda bulunan hocalarım; Prof. Dr. Canan Çetinkanat'a, Prof. Dr. Türkan Argon'a, Doç. Dr. Salih Paşa Memişoğlu'na, Doç. Dr. Şenay Nartgün'e, Prof. Dr. Zekeriya Nartgün'e ve Yrd. Doç. Dr. Nuri Akgün'e teşekkür ederim.

Araştırma süresince verilerin toplanmasında desteğini esirgemeyen sevgili meslektaşlarım Mehmet Albayrak'a, Abdullah Bayraktar'a, İlker Ünal'a ve ayrıca yüksek lisans eğitimimi destekleyen Pırpır İlkokulu Müdürü İdris Akduman'a, İlhami Reyhan Turan Ortaokulu müdür yardımcısı Ayhan İlhan'a, Ahmet Göl'e ve Mücahit Çağlar'a teşekkür etmeyi borç bilirim.

İstatistik analizlerin yapımında desteğini aldığım Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi Araştırma Görevlisi Taner Atmaca'ya, Doç. Dr. Mahmut Zortuk'a ve Mustafa Dervişoğulları'na teşekkür ederim.

Araştırmam boyunca aynı heyecanı benimle paylaşan anneme ve babama teşekkür etmeyi borç bilirim. Araştırmada her zaman desteğini hissettiğim büyük babam Abdülbaki Elhüseyni'ye de ayrıca teşekkür ederim.

Adem YURDUNKULU

İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU.....	ii
ETİK İLEKELERE UYULDUĞUNA DAİR BEYAN	iii
TEŞEKKÜR	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	xii
ÖZET	xiii
ABSTRACT.....	xvi
I. BÖLÜM	1
1. Giriş	1
1.1. Problem Durumu	1
1. 2. Araştırmanın Problem Cümlesi	4
1.2.1. Alt Problemler	4
1.3. Araştırmanın Amacı	5
1.4. Araştırmanın Önemi	5
1.5. Araştırmanın Sayıltıları	6
1.6. Araştırmanın Sınırlılığı.....	6
1.7. Tanımlar.....	6
II. BÖLÜM	9
2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	9
2.1. Kuramsal Çerçeve	9
2.1.1. Çatışma Kavramı.....	9
2.1.2. Çatışmaya İlişkin Yaklaşımlar	13
2.1.2.1. Klasik / Geleneksel Yaklaşım.....	13
2.1.2.2. Neo-Klasik / Davranışçı Yaklaşım.....	14
2.1.2.3. Modern / Etkileşimci Yaklaşım	14
2.1.3. Çatışma Süreci.....	16
2.1.4. Örgütsel Çatışma Türleri.....	20
2.1.4.1. Niteliğine Göre Çatışmalar	20
2.1.4.2. Ortaya Çıkış Şekline Göre Çatışmalar	21
2.1.4.3. Taraflara Göre Çatışmalar	21
2.1.5. Örgütsel Çatışmanın Nedenleri	24

2.1.5.1. İletişime İlişkin Nedenler	25
2.1.5.1.1. Algılanma Nedenleri.....	26
2.1.5.1.2. Yetersiz Bilgi Alışverişi.....	26
2.1.5.1.3. Anlama Güçlüğü (Yetersizliği)	26
2.1.5.1.4. İletişim Engelleri	26
2.1.5.2. Örgütsel Yapıya İlişkin Çatışma Nedenleri	27
2.1.5.2.1. Örgütün Büyüklüğü	27
2.1.5.2.2. İş Bölümü.....	27
2.1.5.2.3. Bireylerarası Farklılıklar	28
2.1.5.2.4. Yetki ve Sorumluluk Belirsizliği.....	28
2.1.5.2.5. Örgüt İklimi.....	28
2.1.5.2.6. Denetim Biçimi	29
2.1.5.2.7. Ödül Sistemi ve Rekabet.....	29
2.1.5.2.8. Ortak Karar Verme	29
2.1.5.2.9. Kıt Kaynaklar	30
2.1.5.2.10. Yönetim Biçimindeki Farklılıklar.....	30
2.1.5.2.11. Yeni Uzmanlık Alanları.....	30
2.1.5.3. Bireysel Davranışlara İlişkin Çatışma Nedenleri	31
2.1.5.3.1. Amaç Farklılıkları.....	31
2.1.5.3.2. Statü Farklılıkları.....	31
2.1.5.3.3. Kişilik	31
2.1.5.3.4. Ayrımcılık	31
2.1.5.3.5. Yaşam Biçimi Farklılıkları.....	32
2.1.6. Çatışma Evreleri	32
2.1.6.1. Basit Farklılıklar	34
2.1.6.2. Anlaşmazlık	34
2.1.6.3. Uyuşmazlık.....	35
2.1.6.4. Zıtlaşma	35
2.1.6.5. Yasal Çekişme	35
2.1.6.6. Şiddet ve Kavga.....	36
2.1.7. Çatışmanın Olumlu ve Olumsuz Sonuçları.....	36
2.1.8. Çatışma Yönetimi	37
2.1.8.1. Çatışma Yönetiminde Eylem Basamakları.....	38
2.1.8.2. Çatışma Yönetimi Stratejileri / Stilleri.....	39
2.1.8.2.1. Bütünleştirme (Problem Çözme)	40

2.1.8.2.2. Uyma (İtaat Etme)	40
2.1.8.2.3. Hükmetme (Üstünlük Kurma).....	40
2.1.8.2.4. Kaçınma	41
2.1.8.2.5. Uzlaşma (Karşılıklı Ödün Verme).....	42
2.1.8.3. Uygun Çatışma Yönetimi Stratejisinin Seçimi	42
2.2. İlgili Araştırmalar	44
2.2.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	44
2.2.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	50
III. BÖLÜM	52
3. Yöntem	52
3.1. Araştırmanın Modeli	52
3.2. Evren	52
3.2.1. Örneklem.....	53
3.3. Veri Toplama Aracı.....	54
3.4. Veri Toplama Aracının Uygulanması.....	56
3.5. Verilerin Çözümü Ve Yorumlanması	56
IV. BÖLÜM	58
4. Bulgular Ve Yorumlar	58
4.1. Araştırma Örneklemindeki İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Bireysel Özellikleri	58
4.2. Birinci alt probleme ilişkin bulgular (Öğretmenlerin Çatışma Durumları).....	63
4.3. İkinci alt probleme ilişkin bulgular	68
V. BÖLÜM	82
5. Sonuçlar Ve Öneriler	82
5.1. Sonuçlar	82
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	82
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	84
5.2. Öneriler	89
5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler	89
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	90
KAYNAKÇA	91

EKLER	98
Ek - 1. İlköğretimde Değişiklik yapılmasına dair kanun.....	99
Ek - 2. Çatışma Durumlarına İlişkin Anket	101
Ek - 3. Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği.....	103
Ek - 4. Ölçek Maddelerinin Faktör Yük Değerleri ve Toplam Korelasyonları	105
Ek - 5. Araştırma İzni	106
Ek - 6. Ölçek ve Anket Kullanma İzni	108
Ek - 7. Düzce İli Merkez İlçesindeki Devlet İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımları	109
Ek – 8. Özgeçmiş.....	111

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Örgütsel Çatışmaya İlişkin Geleneksel Ve Modern Yaklaşımların Karşılaştırılması	15
Tablo 2.2. Çatışma Kaynakları.....	25
Tablo 2.3. Çatışmanın Aşamaları	33
Tablo 2.4. Çatışma Yönetim Stratejileri Kullanımının Uygun Olup/Olmadığı Durumlar	43
Tablo 3.1. Düzce İli Merkez İlçesindeki Devlet İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımları	53
Tablo 3.2. Ölçek Maddelerinin Puan, Seçenek Ve Sayısal Sınırları	55
Tablo 4.1. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Frekans Ve Yüzde Dağılımları.....	58
Tablo 4.2. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Frekans Ve Yüzde Dağılımları	59
Tablo 4.3. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Kıdemine Göre Frekans Ve Yüzde Dağılımları.....	59
Tablo 4.4. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Kadro Durumlarına Göre Frekans Ve Yüzde Dağılımları	60
Tablo 4.5. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Branşlarına Göre Frekans Ve Yüzde Dağılımları.....	60
Tablo 4.6. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Frekans Ve Yüzde Dağılımları.....	61
Tablo 4.7. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Frekans Ve Yüzde Dağılımları	61
Tablo 4.8. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Görev Sürelerine Göre Frekans Ve Yüzde Dağılımları.....	62
Tablo 4.9. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Öğretmen Sayılarına Göre Frekans Ve Yüzde Dağılımları	62
Tablo 4.10. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Çatışma Yaşadıkları Karşı Taraflara İlişkin Görüşlerinin Frekans Ve Yüzde Dağılımları	63

Tablo 4.11. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Çatışma Konularına İlişkin Görüşlerinin Frekans Ve Yüzde Dağılımları	64
Tablo 4.12. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Çatışma Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Frekans Ve Yüzde Dağılımları	65
Tablo 4.13. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Yaşadıkları Çatışma Sonuçlarının Morallerine Etkisine İlişkin Görüşlerinin Frekans Ve Yüzdelik Dağılımları	66
Tablo 4.14. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Yaşadıkları Çatışma Sonuçlarının Karşı Tarafların Morallerine Etkisine İlişkin Görüşlerinin Frekans Ve Yüzdelik Dağılımları	66
Tablo 4.15. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Yaşadıkları Çatışma Sonuçlarının İş Performanslarına Etkisine İlişkin Görüşlerinin Frekans Ve Yüzdelik Dağılımları	67
Tablo 4.16. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Yaşadıkları Çatışma Sonuçlarının Karşı Tarafların İş Performanslarına Etkisine İlişkin Görüşlerinin Frekans Ve Yüzde Dağılımları	67
Tablo 4.17. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stratejileri Cinsiyete Göre Bağımsız Grup T Testi Sonuçları	68
Tablo 4.18. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stratejileri Medeni Durum Değişkenine Göre Bağımsız Grup T Testi Sonuçları	69
Tablo 4.19. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stratejileri Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları	70
Tablo 4.20. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stratejileri Kıdem Değişkenine Göre Yapılan Lsd Testi Sonuçları	71
Tablo 4.21. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stratejileri Kadro Durum Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları	72
Tablo 4.22. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stratejileri Branş Değişkenine Göre Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	73
Tablo 4.23. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Bütünleştirme Alt Boyutunda Branş Değişkenine Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	74
Tablo 4.24. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stratejileri Yaş Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları.....	75

Tablo 4.25. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Yapılan Lsd Testi Sonuçları.....	76
Tablo 4.26. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları	77
Tablo 4.27. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği Puanlarının Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları	78
Tablo 4.28. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği Puanlarının Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Yapılan Lsd Testi Sonuçları.....	79
Tablo 4.29. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği Puanlarının Çalışmış Olduğu Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları	80
Tablo 4.30. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği Kaçınma Alt Boyutu Puanlarının Çalışmış Olduğu Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Lsd Testi Sonuçları.....	81

ŞEKİLLER DİZİNİ

	Sayfa
Şekil 2.1. Çatışma Rekabet İlişkisi	12
Şekil 2.2. Çatışma - İşbirliği İlişkisi	12
Şekil 2.3. Çatışma Süreci	17
Şekil 2.4. Çatışma Ve Grup Performansı	19
Şekil 2.5. Çatışma Türleri.....	20
Şekil 2.6. Çatışma Yönetim Stratejileri Modeli.....	39



ÖZET

İLKÖĞRETİM OKULLARINDAKİ ÖĞRETMENLERİN ÇATIŞMA DURUMLARI VE ÇATIŞMA YÖNETİMİ STRATEJİLERİNİN İNCELENMESİ

Yurdunkulu, Adem

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Aygül OKTAY

Ağustos - 2016, Sayfa xx + 111 Sayfa

Bu araştırma, 2012-2013 öğretim yılında Düzce ili merkez ilçesinde görev yapan İlköğretim öğretmeninin karşılaştıkları çatışma durumlarını ve bu çatışma durumlarının üstesinden gelmek için kullandıkları çatışma yönetimi stratejilerini tespit etmeyi amaçlamıştır.

Araştırma tarama modelindedir. Anket ve “Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği” uygulanmıştır. Basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen örnekleme uygulanan anket ve “Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği”nden 400’ü değerlendirme kapsamına alınmıştır. Verilerin analizinde yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Mann Whitney U Testi, Kruskal Wallis ve tamamlayıcı analizlerden LSD kullanılmıştır.

Araştırmanın Örneklemindeki öğretmenler, en fazla öğrenciler ve veliler ile çatışma yaşarken, en az hizmetliler ve diğerleri ile çatışma yaşamaktadır. Öğretmenlerin en fazla çatışma yaşadığı konu öğrenci davranışları iken, en az çatışma yaşadıkları konu ise okul içinde sigara içmedir. Öğretmenlerin en fazla çatışma yaşama nedenleri iletişim yetersizliği ve bozukluğu iken, en az çatışma nedenleri ise kaynak ve mekan eksikliği ve para toplanmak istenmesi olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin büyük bir

çoğunluğunun çatışma sonrası morali olumsuz yönde etkilenirken, araştırmaya katılan çok az öğretmenin çatışma sonrası morali olumlu yönde etkilendiği gözlenmiştir. Çatışma sonrası karşı tarafın büyük bir çoğunluğunun moralleri olumsuz yönde etkilenmekte iken, üçte birinin çatışmanın morallerine etkisi olmamıştır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun çatışma sonrası iş performansları etkilenmemekte iken, araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık üçte birinin çatışma sonrası iş performanslarının düştüğü görülmektedir. Çatışma sonrası karşı tarafın büyük bir çoğunluğunun iş performanslarının etkilenmemekte iken, beşte ikisinin çatışma sonrası iş performanslarının düştüğü bulunmuştur.

Araştırmanın örneklemindeki öğretmenler, bütünleştirme stratejisinin kadınlar tarafından daha yüksek düzeyde gerçekleştirildiği belirlenirken uyma stratejisinin erkekler tarafından daha yüksek düzeyde gerçekleştirildiği saptanmıştır. Bütünleştirme, uyma, kaçınma, uzlaşma ve hükmetme stratejileri açısından evli ve bekar öğretmenler arasında farklılık yoktur. 11-20 ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler, 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla kaçınma stratejisini kullanmaktadır. Aynı zamanda 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla uzlaşma stratejisini kullanmayı tercih etmektedirler. Uyma stratejisini ise 11-20 yıl ve 21 ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere nazaran daha çok kullandıkları saptanmıştır. Bütünleştirme, uyma, kaçınma, uzlaşma ve hükmetme stratejileri açısından kadrolu ve ücretli öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. İngilizce, sınıf, görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi ve diğer branş öğretmenleri Türkçe, sosyal bilgiler öğretmenlerine göre daha fazla bütünleştirme stratejisini kullandıkları belirlenmiştir. 31-40 ve 41 yaş üzeri öğretmenler 30 yaşından küçük öğretmenlerden daha fazla kaçınma ve uyma stratejilerini kullandıkları tespit edilmiştir. Lisans mezunu öğretmenler, ön lisans mezunlarına göre daha çok bütünleştirme stratejisi kullanırken, ön lisans mezunu olanlar lisans mezunu olanlara göre daha çok kaçınma stratejisi kullandıkları görülmüştür. 11-20, 21-30 ve 31 ve üzeri öğretmenli okullarda 1-10 öğretmenli okullara göre daha çok bütünleştirme ve uzlaşma stratejisi kullanıldığı belirlenmiştir. Aynı kurumda 5-8 ve 9 ve üzeri yıl görev yapan öğretmenler 1-4 yıl görev yapan öğretmenlere göre daha fazla kaçınma stratejisi kullandıkları belirlenmiştir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin çatışmaları en iyi şekilde yönetebilmesi için, çatışma yönetimi ve stratejileri konusunda hizmet içi eğitim verilebilir. Farklı eğitim düzeylerinde, çeşitli değişkenler, okulda görev yapan tüm çalışanları kapsayan araştırmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim, Öğretmen, Çatışma, Yönetim, Strateji.



ABSTRACT

ANALYSIS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS' CONFLICT MANAGEMENT STRATEGIES AND THEIR CONFLICT CASES

(A case study in the center county of Düzce Province)

Yurdunkulu, Adem

M. Sc. Thesis

Department of Educational Sciences

Sub Department of Educational Administration and Supervision

Supervisor: Ass. Prof. Dr. Aygül OKTAY

August – 2016, xx + 111 Pages

This study purposes to identify the conflict situations of teachers working in primary school in the Center County of Düzce Province in 2012-2013 academic year and the strategies they use to overcome these conflicts.

The study is general survey method. “Questionnaire” and “Scale of Conflict Management Strategies” were used. Four hundred ones of the “Questionnaire” determined by simple random sampling and used for sample and “Scale of Conflict Management Strategies” were under evaluation. In the analyses of data percentage, mean, standard deviation t-test, one-way variance analyze (ANOVA), Mann Whitney U, Kruskal Wallis and as descriptive analysis LSD were used.

In this study while teachers conflict mostly students and parents, they conflict with servants and others at least. As the most conflict topic for teacher is behaviours of students, the least conflict topic for techers is smoking in school. It's determined that while The most conflict reasons for teacher is disorder and lack of communication, the least conflict reasons for techers are lack of resources and places and collecting the money. It has observed that while the most of the teachers were affected negatively after

conflicts, very few teachers were affected positively after conflicts. While the most of opponents were affected negatively after conflicts, one third of them weren't affected after conflicts. It seems that while the most of teachers's working performance weren't affected after conflicts, one-third of teachers' working performance decreased after conflicts. It has found that while the most of opponents's working performance weren't affected after conflicts, two-in five of opponents' working performance decreased after conflicts.

It is stated that the teachers under this study while the integration strategy was performed mostly by the women, the compliance strategy was performed mostly by men. In terms of being married or single integration, compliance, avoidance, compromising, dominating strategies weren't seen significant difference as statistically. The teachers with 11-20 years and 21 years and more seniority prefer avoidance strategy more than the teachers with 1-10 years seniority. At the same time, the teachers with 21 years and more seniority prefer compromising strategy more than the teachers with 1-10 years seniority. Also it has stated that the teachers with 11-20 years and 21 years and more seniority prefer compliance strategy more than the teachers with 1-10 years seniority. In terms of being regular or paid teachers integration, compliance, avoidance, compromising, dominating strategies weren't seen significant difference as statistically. It has determined that the teachers of English, class, art, music, physical education and other branches prefer integration strategy more than Turkish and social teachers. The teachers of 31-40 ages and 41 and older than 41 prefer avoidance and compliance strategies more than the teachers of younger than 30 age. It has seemed that while the teachers graduated from university prefer integration strategy more than the teachers graduated from junior college, the teachers graduated from junior college prefer avoidance strategy more than the teachers graduated from university. It has determined that the integration and compromising strategies were used in the schools with 11-20, 21-30 and 31 and more than 31 teachers more than the schools with 1-10 teachers. The teachers with 5-8 and 9 and more than 9 years seniority in the same school prefer avoidance strategy more than the teachers with 1-4 years seniority.

In-service training about conflict management and strategies can be done for school administrators and teachers to manage the conflicts in best way

Key Words: Primary School, Teacher, Conflict, Management, Strategy.



I. BÖLÜM

1.Giriş

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, alt problemler, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir

1.1.Problem Durumu

İnsan sosyal ve dinamik bir varlıktır. Toplu halde yaşamının bir gereği olarak çeşitli örgütler oluşturur ve yaşamının büyük bir bölümünü bu örgütlerde geçirir. Öztekin (2002)'ye göre insanlar, aralarında işbölümü yaparak ortak amaçlarını gerçekleştirmek için işlemler ve eylemler yapmaya başladıklarında örgütü oluşturmuştur. Aydın (1984) ve Bursalıoğlu (2010) ise örgütü, belirlenen hedef doğrultusunda düzenlenmiş çalışmaya hazır bir yapı olarak tanımlamaktadır.

Toplumsal yaşamın ve örgütsel çevrenin sorunlarını tamamıyla ortadan kaldıracak özellikte bir örgüt yapısının oluşturulmasının imkânsız olduğu anlaşılmıştır. Bu durumda ne kadar düzenli bir yönetim uygulaması olursa olsun, örgütlerdeki bazı sorunların kaçınılmaz olduğu anlaşılmaktadır (Elma, 1998). Eğitim örgütlerinde de sorunlar kaçınılmazdır. Eğitim örgütünü önemli oranda etkileyen, yönetici ve öğretmenlerin zaman ve enerjilerini alan olgulardan birisi de örgüt içindeki çatışmalardır. Bu çatışmaların olumlu sonuçlar doğurmasında öğretmen ve yöneticilere büyük görevler düşmektedir (Elma, 1998). Özellikle de sınıf içerisinde öğrencilerle birebir ilişki içerisinde bulunan öğretmenlerin karşılaştıkları çatışma durumları ve bunlara karşı oluşturdukları çatışma yönetimi stratejileri örgütün devamı ve başarısı için büyük önem taşımaktadır.

Örgütlerin ortaya çıkışındaki temel sebep, insanların yaşamlarını sürdüreceği temel ihtiyaçlarındaki artış ve çeşitlilik sonucu tek başlarına yapamadıkları işleri birlikte yapma yoluna gitmeleridir. Bu durum, örgütlerin hiçbir sorunla karşılaşmaksızın uyum içinde işlediği anlamına gelmemektedir. Ne kadar ussal bir yapı ve yönetim uygulaması olursa olsun, örgütlerde bazı sorunların kaçınılmaz olduğu bir gerçektir. Niteliklerine bağlı olmaksızın bütün örgütlerde görülen sorunların genellikle örgütsel yapı ve işleyişten kaynaklandığı, örgüt ve yönetim bilimciler tarafından paylaşılan bir görüştür. Bu doğrultuda, örgütlerde sık karşılaşılan ve birlikte yaşanan sorunlardan birisi de “çatışma”dır (Aydın, 1986). Çatışma, çok değişik ortam ve düzeylerde ortaya çıkmakla birlikte, genel anlamıyla “bir seçeneği tercih etmede bireyin ya da grubun bir güçlülük karşılaşması ve bunun sonucu olarak karar verme mekanizmalarındaki bozulma” şeklinde tanımlanmaktadır (Can, 2002). Koçel (1998) ise çatışmanın, iki veya daha fazla kişi veya grup arasındaki çeşitli kaynaklardan doğan anlaşmazlık olduğunu belirtmektedir.

Farklı anlamlara sahip olan çatışma, sözlük anlamıyla “çatışmak, mücadele etmek işi”; çatışmak ise, “görüş ve kanıların aykırılığında doğan karşıtlık” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2014). Diğer anlamları ise birbirini çelmek, karşılıklı vuruşmak, kavga etmek vb. şeklindedir. Çatışma için bilim adamları tarafından yapılan tanımlara bakıldığında, bunlardan her birinin çatışmayı farklı bir şekilde açıkladıkları görülmektedir (Can, 2002).

Hedeflerine ulaşabilen toplumlar, eğitim sistemini ve örgütlerini tüm boyutlarıyla bilimsel bir temele dayandıran ve üyelerinin farklılıklarını bir güç kaynağı olarak kabul eden toplumlardır. Bir toplumun eğitim örgütlerinin etkililiğinin var olması, o toplumun eğitim sisteminin işlevini yerine getirebilmesini sağlar. Eğitim örgütlerinin etkililiği ise, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde yer alan bireylerin etkililiği ile mümkündür. Eğitim sisteminin en önemli parçası eğitici personeldir. Öğretmen, okul sisteminin önemli bir değişkeni ve öğrenme çevresinin de bir yöneticisi olarak kabul edilmektedir.

Okulun farklı yapıdaki bireylerden oluşan karmaşık bir örgüt olması çatışmayı kaçınılmaz hale getirmektedir. Çatışma farklı fikirde olma, karar verememe, yetersiz

iletişim, düşüncelerin uyuşmaması, şiddet ve anlaşmazlığı ifade ettiği gibi; üretken ve yapıcı hareketin kaynağını, yeniliği, gelişmeyi, hoşgörü ve var olmanın temel bir koşulunu da ifade eder (Korkmaz, 1994). Çatışma iki ya da daha fazla birey veya grup arasındaki çeşitli sebeplerden doğan anlaşmazlık olarak da tanımlanabilir. Karip (2010)'a göre basit farklılıklar, anlaşmazlık, uzlaşmazlık, zıtlama, yasal çekişme ve şiddet/kavga aşamalarından oluşur. Çatışma bireylerarası, gruplar arası, örgütler arası ve uluslararası gibi toplumsal yaşamın her düzeyinde meydana gelmektedir. Bu çatışma durumları örgütün değişik boyutlarında; birey-birey, birey-yönetici, birey-amaç, birey-örgüt, örgüt-çevre, örgüt-toplum vb. biçimde varlığını sürdürür.

Örgütsel çatışmalar; çatışan tarafların özelliklerinden ve çatışma öncesi ilişkilerinden, çatışmaya neden olan konudan, çatışmanın ortaya çıktığı sosyal çevreden, çatışma ile ilgilenen izleyicilerden, çatışmada uygulanan strateji ve taktikler ile çatışmanın sonuçlarından etkilenen, çevresindeki geniş alana etkisini yayan bir süreçtir (Sökmen ve Yazıcıoğlu, 1986).

Okullar Türk eğitim sisteminin alt sistemini oluşturmaktadırlar ve okullarda informal iletişimin formal iletişimden daha geniş yer alması, farklı ilgi ve beklentilere sahip bireylerin etkileşimiyle örgüt içinde değişik nitelikte çatışmaların çıkmasına neden olabilir.

Korkmaz (1994)'e göre çatışma kaynakları; iletişim problemleri, örgütsel yapı, kişilik ve insan faktörleri ve sınırlı kaynaklarken, Şişman ve Turan'a (2005) göre ise okullarda yöneticilerin ve öğretmenlerin sahip olduğu farklı kültürel sayıltı, inanç ve değerlerdir.

Karip (2010)'a göre, okulda genellikle görev dağılımı, parasal kaynaklar, sınıf içi öğretim etkinlikleri, sınıf dışı öğretim etkinlikleri, ödül, ceza, değerlendirme, güç ve yetki kullanımı, geç gelme, izin, siyasi konular, sigara içme, olumsuz bireysel tutumlar, sınıf geçme ve not, mevzuatla ilgili konular, öğrenci davranışları, kılık-kıyafet, tayin ve kaynak dağılımı konularında çatışma yaşanmaktadır. Başaran (2008)'e göre ise çatışmanın kaynakları, kıt kaynaklar, gruplaşma, ortak karar alma durumundaki görüş farklılığı, yeniliğe karşı direnme eğilimi, kalıplaşmış yöntemler ile yeni yöntemlerin çelişmesi, yapısal bozukluklar, yönetim biçimi ve çatışma eğilimli kişiliktir.

Eğitim örgütleri de diğer örgütler gibi örgütsel çatışma ve örgütsel adalet süreçlerinden önemli derecede etkilenmektedir. Okuldaki eğitimci personelin çatışma yönetimi becerileri ve örgütsel adalet uygulamaları, öğrencilerin performansını olumlu yönde etkilediği sürece okulun misyonunun ve vizyonunun gerçekleşmesine katkı sağlayacaktır. Bu nedenle, çatışma yönetimi ve çatışma yönetimi stratejileri süreçleri örgütlerde birlikte ele alınması gereken birbiriyle ilişkili iki önemli süreçtir. Yönetimsel bir beceri olarak çatışma yönetiminin ve çatışma yönetimi stratejileri uygulamalarının, eğitim örgütleri açısından araştırılması gerekir.

1. 2. Araştırmanın Problem Cümlesi

İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin çatışma durumları ve çatışma yönetimi stratejileri nelerdir?

1.2.1. Alt Problemler

1. Düzce Merkez İlköğretim okullarında çalışan öğretmenler;
 - a) kimler ile çatışma yaşamaktadır?
 - b) çatışma konuları nelerdir?
 - c) çatışma kaynakları nelerdir?
 - d) çatışma sonrası kendilerinin moral durumları nasıl etkilenmektedir?
 - e) çatışma sonrası çatışma yaşanan tarafın moral durumları nasıl etkilenmektedir?
 - f) çatışma sonrası kendilerinin iş performansları nasıl etkilenmektedir?
 - g) çatışma sonrası çatışma yaşanan tarafın iş performansları nasıl etkilenmektedir?

2. Düzce Merkez İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin **bütünleştirme** (problem çözme), **uyuma** (itaat etme), **hükmetme** (üstünlük kurma-rekabet), **kaçınma**, **uzlaşma** (karşılıklı ödün verme) stratejileri, cinsiyet, medeni durum, kıdem, kadro durumu, branş, yaş, eğitim durumu, çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı ve çalıştığı okuldaki görev süresi değişkenlerine göre görüşleri farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları çatışma durumlarını, çatışma nedenlerini ve bunlara karşı kullandıkları çatışma yönetimi stratejilerini belirlemek ve değerlendirmektir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Çatışma ile ilgili alinyazın incelendiğinde, çatışmanın verimlilik için olması gerektiği, gerek örgüt gerekse toplumsal yaşamın bir gerçeği olduğu görülmektedir. Örgütler için değişim, uyum ve verimlilik için gerekli olmakla birlikte olumsuz ve yıkıcı sonuçlarından kaçınabilmek, olumlu ve yapıcı sonuçlar elde edebilmek için çatışmanın yönetilmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin temel görev ve sorumluluğu insan ve madde kaynaklarını etkili bir biçimde kullanarak, okulu eğitsel, kişisel-sosyal, yönetsel ve örgütsel amaçlarına ulaştırmaktır. Okulların etkililiğini etkileyen en önemli konulardan birisi de örgütsel çatışmalardır. Bu çatışmaları okulun etkililiğini sağlamaya yönelik bir biçimde yönetmek öğretmenlerin görevleri arasındadır.

Yapılan çalışmalar, çoğunlukla ilköğretim okulu müdürlerinin yaşadığı çatışma yönetim stratejilerinin belirlenmesine dönüktür. Bu çalışmada çatışmaya taraf olan öğretmenler ele alınacaktır. Böylece ilköğretim okulu öğretmenlerinin, öğretmenlerin yaşadıkları çatışmalarda karşı tarafın çatışma konusu ve nedenlerini, çatışma sonucunda tarafların nasıl etkilendiğini, çatışma yönetim stratejilerini ne oranda ve ne sıklıkta kullandıklarını ortaya koyması ve öğretmenlerin çatışma yönetim stratejilerini etkili

şekilde kullanmasına katkı sağlaması bakımından önemlidir. Araştırma ile elde edilecek sonuçların, ilköğretim okulu öğretmenlerine çatışmayı yönetmeye ilişkin bilgi ve becerilerin kazandırılmasına yönelik programların hazırlanmasında önemli bir işleve sahip olacağı düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Sayıltıları

1. Eğitim kurumlarında çatışma durumları ve çatışma yönetimi stratejileri, bu kurumda çalışanların görüşleri alınarak saptanabilir.
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yanıtları var olan durumları yansıtmaktadır.
3. Bu araştırma katılımcıların veri toplama araçlarını, yansız ve gerçek görüşlerini yansıtacak şekilde cevapladıkları varsayımına dayanmaktadır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılığı

1. Araştırma, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı 2. Dönem Düzce ili merkez ilçesinde bulunan ilköğretim okullarındaki öğretmenler ile,
2. Araştırma bulguları bu çalışmada belirlenen araştırma evreniyle ve
3. Bu araştırmanın süre ve olanaklarıyla sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Çatışma: Örgütteki bireyler ve grupların bir arada çalışma sorunlarından kaynaklanan ve normal etkinliklerin durmasına ya da karışmasına neden olan olaylardır (Eren, 1990). Araştırma kapsamında öğretmenlerin karşılaştıkları çatışma durumlarını ifade eder.

Çatışma yönetimi: Uzlaşmazlığı belirli bir yönde sonuca yöneltebilmek için çatışmaya taraf olanların ya da üçüncü bir tarafın bir dizi eylemde ve karşı eylemde bulunmasıdır (Karip, 2010). Araştırmadaki öğretmenlerin karşılaştıkları çatışma durumlarında nasıl bir yol, yöntem tercih ettiklerini ifade eder.

Çatışma yönetimi stratejisi: Çatışma durumlarında bireylerin belirli davranış modelleri doğrultusunda kendilerini ifade etme eğilimleridir (Gümüseli, 1994). Araştırmada çatışma yaşayan ilköğretim okulu öğretmenlerinin çatışmayı yönetmede hangi tür stratejiyi kullandıklarını ifade eder.

İlköğretim: 6-13 yaş grubundaki çocukları kapsayan ve Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri gerçekleştirmek için kurulmuş dört yıl süreli ve zorunlu ilkokul ile dört yıl süreli ve zorunlu ortaokuldan oluşan bir Milli Eğitim ve Öğretim Kurumudur (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2012). Araştırmada Düzce ili merkez ilçesindeki ilköğretim okulları göz önünde bulundurulmuştur.

İlköğretim Kurumları / Okulları: Resmî ve özel ilkokul, ortaokul ile eğitim, öğretim, yönetim ve bütçe ile ilgili iş ve işlemleri Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne yürütülen imam-hatip ortaokulunu kapsar (MEB, 2014). Düzce ili merkez ilçesindeki ilköğretim okullarını ifade eder.

Öğretmen: Bakanlığa bağlı her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile kurs ve seminerlerde eğitim-öğretim hizmetlerini yürütmek üzere ilgili mevzuatı çerçevesinde öğretmen kadrosuna atananları ifade eder (MEB, 2015). Düzce ili merkez ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenleri ifade eder.

Bütünleştirme: Bir çatışma durumunda tarafların hem kendi hem de karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarına verdikleri önemin yüksek olduğu durumları ifade eden çatışma yönetim seklidir (Karip, 2010).

Uyma: Birey kendi ihtiyaçlarını arka plana iterek, karşı tarafı memnun etmeyi kabul edici, teslim olucu düşünceler ifade etmeyi içerir, birey kendi isteklerini elde etmeksizin başkalarının beklentilerine uyum sağlar (Karip, 2010).

Hükmetme: Bir çatışma durumunda taraflardan birinin kendi ilgi ve ihtiyaçlarını doymaya, karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçları pahasına önem verdiği durumu temsil eden çatışma yönetim şeklidir (Karip, 2010).

Kaçınma: Bir çatışma durumunda bireyin hem kendi hem de karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarına verdiği önemin düşük olduğu durumu temsil eden çatışma yönetim şeklidir (Karip, 2010).

Uzlaşma: Karşı tarafla birlikte orta bir yol bulmayı, değiş-tokuş önermeyi kazancı en üst seviyeye çıkarırken kayıpları en aza indirmeyi ve gündemdeki çatışma için çabuk ve kısa dönemli bir çözüm teklif etmeyi içerir. Bu stil bireyin ihtiyaçları üzerinde yoğunlaştığı kadar diğerlerinin ihtiyaçları üzerinde de yoğunlaşabilir (Uğurlu, 2001).

II. BÖLÜM

2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde konuyla ilgili literatür taranarak kuramsal çerçeve oluşturulmuş ve uygun görülen araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde çatışma ile ilgili literatür incelenmiş ve araştırmayı temellendirme yönünden , literatüre dayalı olarak kuramsal çerçeve ortaya konmuştur.

2.1.1. Çatışma Kavramı

Çatışma sadece yönetimin değil, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji ve siyasal bilimlerin de üzerinde durduğu bir kavram olduğu için çatışma kavramının kesin ve belirli bir tanımını yapmak oldukça zordur. En genel tanımıyla çatışma, iki veya daha fazla kişi veya grup arasındaki çeşitli nedenlerden doğan anlaşmazlık olarak tanımlanabilir. Nasıl tanımlanmış olursa olsun, anlaşmazlık, zıtlık, uyumsuzluk, birbirine ters düşme çatışmanın temel unsurlarıdır. Bu unsurların esas olduğu bir ortamda taraflar kendi çıkarlarını gerçekleştirmek veya kendi görüşlerini hâkim kılmak peşindedir (Koçel, 1998). Rahim (2002) çatışmayı, bireyleri veya grupları uyuşmazlığa ve anlaşmazlığa sürükleyen bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Örgütün bağlamsal boyutları, çevre, hedefler ve strateji, ölçek, kültür ve kullanılan teknolojiden oluşurken; yapısal boyutları biçimsellik, uzlaşma, hiyerarşi, merkezileşme, profesyonelleşme, personel oranları oluşturmaktadır. Çatışma, çalışma ortamı olan bir örgütün

yapısal ve bağlamsal boyutları arasındaki etkileşimin bozulmasıyla da ortaya çıkar (Daft, 2015).

Çatışma aynı zamanda o ülkenin sistem yapısı ve dış politikasıyla da ilişkilidir (Hastedt, Lybecker ve Shannon, 2015). Çünkü bu da örgütü ve dolayısıyla çalışanlarını etkilemekte ve çatışmaya sebep olabilmektedir.

Çatışma bir kimsenin gelişmesi ve zorluklara karşı ayakta kalması için gereklidir. Çatışma en önemli sorunlarla karşılaştığımızda kullandığımız bir araçtır. Çatışma pasif olmamızın da üstesinden gelmemizi sağlayan bir enerji verir ve problemlere karşı koymak için bizim ortaya koyduğumuz uyarılardır (Mayer, 2009).

Çatışmaların erken analizlerindeki en ciddi problem onu aşırı derecede basitleştirmedir (Webel ve Johansen, 2012).

Çatışma örgüt içinde olabileceği gibi aile içinde de olabilir. Ailedeki çatışmanın çocuklar için olumsuz olabileceği gibi her çatışma olumsuz sonuçlar doğurmaz, hatta yapıcı çatışmaların çocuklar için faydalı olduğu bile söylenebilir (Şendil, 2014).

Çatışmalar çoğu zaman, iki insan belli meseleyle ilgilenirken farklı pozisyon (duruşlar) ve çıkarlarına (arzular) sahip olduklarında ortaya çıkar (Rosen, 2015).

Her ne kadar çatışmanın temelinde anlaşmazlık, zıtlık, uyumsuzluk gibi olumsuz olarak algılanabilecek kavramlar olsa da, çatışmalar aynı zamanda bir örgütte, farklı fikir ve kanaatlerin olması, yenilik ve yaratıcılığın ortaya çıkmasını sağlar (Eren, 2001). Örgütlerde yönetimin yapması gereken en önemli işlerden birisi, personel arası ve/veya gruplar arasındaki çatışmaları örgütün amaçlarına katkıda bulunacak şekilde çözümlenmek, yönlendirmek ve yönetmektir. Yönetici, bunu yaparken dört safhadan oluşan bir süreç izleyebilir. Bunlar:

- Mevcut çatışmaların teşhisi,
- Bu çatışmaların nedenlerinin ve köklerinin araştırılması,
- Çatışmayı yönetecek (veya çözecek) alternatiflerinin belirlenmesi ve birisinin uygulanması,

- Sonucun izlenmesi (çatışmanın nedenlerinin gerçekten ortadan kalkıp kalkmadığının gözlenmesi) safhalarından oluşmaktadır (Koçel, 1998).

Diğer çatışma tanımlarına bakılırsa, Rahim'e (1983) göre çatışma bir çıkar, güç ve statü çekişmesi olarak tanımlandığı görülmektedir (Karip, 2010).

Etkileşimin var olduğu her ortamda kaçınılmaz bir olgu olarak tanımladığımız çatışmayı, örgüt açısından ele aldığımızda, kişisel çatışmadan çok ikili çatışma anlatılmak istenmektedir (Başaran, 2008). Bunlardan kişisel çatışma, kişinin kendisini aynı güçte etkileyen birden fazla seçenektan birini seçmesindeki kararsızlığıdır. Bunun sonucunda da ki gerilime düşmektedir. İkili çatışma ise, birden çok kişinin bir seçenekte uyuşamamaları ile ortaya çıkmaktadır (Başaran, 2008).

Açıklan (1994) çatışmayı: "Farklı sosyo-ekonomik, sosyo-kültürel çevrelerden farklı kişilik özellikleri, yetenek ve yaşantıları ile gelen bireylerin örgüt içi gruplar ve bunların etkileşim ürünü" olarak ele almıştır.

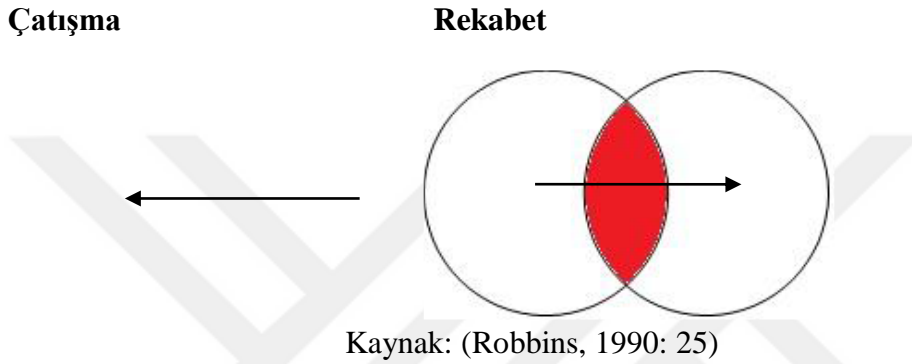
İpek (2003)'e göre; çatışma, üzerinde anlaşma sağlanmış bir tanım olmamakla birlikte bazı ortak noktalar vardır.

- Çatışma, bir süreç niteliği taşır,
- Çatışmanın taraflarca algılanması gerekir,
- Çatışma olumlu ve olumsuz yönleriyle iki boyutlu bir olgudur,
- Çatışma, iki ya da daha fazla seçenek arasından tercih yapma güçlüğünü taşır,
- Çatışmanın nedeni, düşünce, görüş, çıkar ve statü farklılıklarından kaynaklanan anlaşmazlık, uyuşmazlık, sürtüşme ve zıtlık olduğu kabul edilir.

Yukarıda yapılan tanımlara bakıldığında örgütsel çatışma şu şekilde tanımlanabilir. Örgüt içindeki birey veya grupların, kendi içlerinde, aralarında veya örgütle, çeşitli ve farklı sebeplerden kaynaklanan, uyuşmazlık, anlaşmazlık ve/veya birbirine ters düşme şeklinde meydana gelen değişken özellikli bir etkileşim sürecidir (Sökmen ve Yazıcıoğlu, 1986).

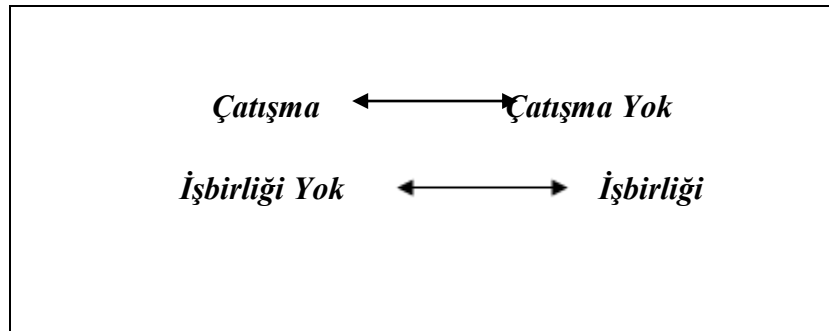
Açıklamalardan da anlaşılacağı gibi çatışmayla ilgili tanımların çoğu, onu bir düşmanlık ve sorun yaratıcı olay olarak görmektedir. Bu görüşler bir noktaya kadar doğru olmakla birlikte; bazı çatışmaların belirli koşullar altında örgütler için istenilen, hatta aranan bir durum olduğu da gözden uzak tutulmamalıdır (Kılınç, 1986).

Şekil 2.1. Çatışma Rekabet İlişkisi



Yukarıda Şekil 2.1.'de görüldüğü gibi; rekabeti içermeyen çatışmalar ve çatışmaya yol açmayan rekabetler olabilmektedir. Yine her ikisinin eş anlama gelebileceği ortak bir bölge de bulunabilir (Kılınç, 1986).

Şekil 2.2. Çatışma - İşbirliği İlişkisi



Kaynak: (Robbins, 1990: 25)

Çatışma işbirliği ilişkisi, Şekil 2.2.'de daha açık görülmektedir. Bu zamana kadar alışlagelen görüşlerin çoğunda çatışma terimi ile iş birliği arasındaki ilişki de çoğu kez yanlış kurulmakta ve çatışma ile işbirliği birbirlerinin tam karşıtı olarak kullanılmaktadır. Oysa çatışmanın var olduğu her durumda işbirliğinin olmadığı fikri bazı hallerde doğru olsa bile genelde geçersizdir. Örneğin; birbirleriyle çatışan iki örgütsel birimler çoğu kez örgütün temel amaçlarına ulaşılması hususunda işbirliği halinde olabilir. Yine çatışmanın olmadığı her durumda işbirliğinin var olduğu da söylenemez (Kılınç, 1986).

2.1.2. Çatışmaya İlişkin Yaklaşımlar

Çatışmanın tarihsel gelişimine bakıldığında; geleneksel (klasik), neo-klasik (davranışçı) ve modern (etkileşimci) olmak üzere üç temel yaklaşımın var olduğu görülmektedir. Her bir yaklaşım öncekinin eksikliklerini gidermek ve yenilikleri eklemek üzere ortaya çıktığı anlaşılmaktadır.

2.1.2.1. Klasik / Geleneksel Yaklaşım

19. yüzyılın görüşü olan ve 1940'lara kadar süren bu felsefeye göre; çatışma yıkıcı olarak görülmekte ve ne surette olursa olsun çatışmadan kaçınılması gerekmektedir. Bu da yönetimin üzerine düşen bir görev olarak kabul edilmektedir. Bu felsefenin geçerli olduğu dönemde; geleneksel yönetim felsefesine inanan teorisyenlerin yanı sıra, beşeri ilişkiler okulu mensupları da bireylerarası ilişkilerin olumluluğuna ağırlık vermelerinden dolayı çatışmayı istenilmeyen bir durum olarak kabul edilmektedir. Çatışmanın yaratıcılığı ve verimliliği arttırıcı yönünü dikkate almayan bu felsefe günümüzde geçerliliğini kaybetmiştir (Kılınç, 1986).

Geleneksel 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. Örgütte uyum ve işbirliği ancak böyle bir yapı ile sağlanabilir. Max Weber'in bürokratik örgüt görüşünde çatışmanın ya da kurallardan sapma gösterecek bir davranışın yeri yoktur. Bireylerin davranışları kurallarla belirlenmekte ve sınırlanmaktadır (Karip, 2010).

2.1.2.2. Neo-Klasik / Davranışçı Yaklaşım

Bu görüş, Mary Parker Follet'in yapıcı çatışmanın değerini 1920'lerde fark etmesiyle gelişmiştir. Davranışçılar çatışmayı benimsemiş ve karmaşık örgütlerin yapıları gereği çatışma içinde bulduklarının bilincine varmışlardır. Yine bu görüştekiler çatışmanın çoğunlukla bireyler ve gruplar arası farklılıklardan doğmaktadır. Çatışmanın yok edilmesinin de bu farklılıkları kaldırma anlamına geldiği ileri sürülmektedir; çatışma yönetiminin bireyler ve gruplar arası çatışmaları kabul etme ve destekleme anlamına geldiği belirtilmiştir. Bununla birlikte bu görüştekilerin çatışma yaratan koşulları olumlu bir şekilde arttırmaya teşebbüs ettiği saptanmamıştır.

Neo-Klasik / Davranışçı yaklaşıma göre çatışma tüm örgüt ve gruplar için doğal ve kaçınılmaz bir olgudur. Çatışma, karmaşık örgütlerin doğaları gereği olup doğal karşılanmalıdır. Davranışçı örgüt kuramcıları, bütün çatışmaların örgüt için yıkıcı olmadığını, bazı çatışmaların, örneğin grup çatışmalarının, toplumsal bir işlevi yerine getirdiğini düşünürler. Çünkü onlara göre örgütsel çatışma, örgütteki bireyler ya da gruplar arası ayrılaşmadan kaynaklanır. Örgütte çatışmanın yok edilmesi demek, birey ya da gruplar arasındaki bu ayrımın ortadan kaldırılması demektir ki, örgütsel bir ortamda bunların yapılması imkânsızdır. Bu görüşe göre, çatışma tamamen ortadan kaldırılamaz, hatta bazı durumlarda çatışma örgütün verimine olumlu yönde katkı da sağlayabilir (İpek, 2003).

2.1.2.3. Modern / Etkileşimci Yaklaşım

Günümüzün en geçerli görüşü olan bu felsefe, davranışçı felsefeden şu hususlarda ayrılır (Ertekin,1982) .

- Çatışmanın bütünüyle gerekliliğini benimseme,
- Aykırılığı açıkça kuvvetlendirme,
- Çatışma yönetimini, çözüm yöntemleri kadar isteklendirmeyi içerecek biçimde tanımlama,
- Çatışma yönetimini tüm yöneticilerin ana sorumluluğu olarak görmedir.

Robbins (1990) ise *modern yaklaşım* ile, çatışmanın kaçınılmazlığına inanmakta ve yoğunlaşan çatışmaların çözülmesinin zorunlu olduğunu kabul etmektedir. Etkileşimcilere göre örgütte çatışma olmaması sakıncalıdır. Çünkü çatışma yaşanmayan bir örgüt bozulmaya gidiyor demektir. Bu yargı yapılan araştırmalarda desteklenmiştir. Bu araştırmacılara göre çeşitli örgütlerin üyeleri arasında tam uyumdan çok, görüş ayrılığı olan grupların daha fazla gelişme eğilimi gösterdiği saptanmıştır (Aydın, 1984).

Tablo 2.1. Örgütsel Çatışmaya İlişkin Geleneksel ve Modern Yaklaşımların Karşılaştırılması

Geleneksel Yaklaşım (Klasik ve Neo-Klasik)	Modern Yaklaşım Etkileşim Modeli
Çatışmadan kaçınılabilir.	Çatışmadan kaçınılamaz.
Çatışma, yönetimin örgüt yapısının oluşturulmasında ve onun yönetilmesindeki hatalardan ve sorun yaratıcılar tarafından ortaya çıkarılır.	Çatışma örgütsel yapı, amaçlardaki kaçınılmaz farklılıklar, hat ve kurmay elemanlarının algı değer ve sorunlara bakış açılarındaki farklılıklar vb. nedenlerden kaynaklanır.
Çatışma, örgütün düzenli biçimde işlemlerini kesintiye uğratar ve optimal iş başarımını engeller.	Çatışma, değişik derecelerde örgütsel başarıya katkıda bulunabileceği gibi onda azalmaya da neden olabilir.
Yönetimin temel görevi çatışmayı ortadan kaldırmaktır.	Yönetimin görevi, çatışmanın çözümünü en uygun örgütsel başarıya hizmet edecek şekilde yönetmektir
Optimal örgütsel iş başarımı örgütsel çatışmanın ortadan kaldırılmasını gerektirir.	Optimal örgütsel iş başarımı makul düzeyde bir örgütsel çatışmanın varlığını gerekli kılar.

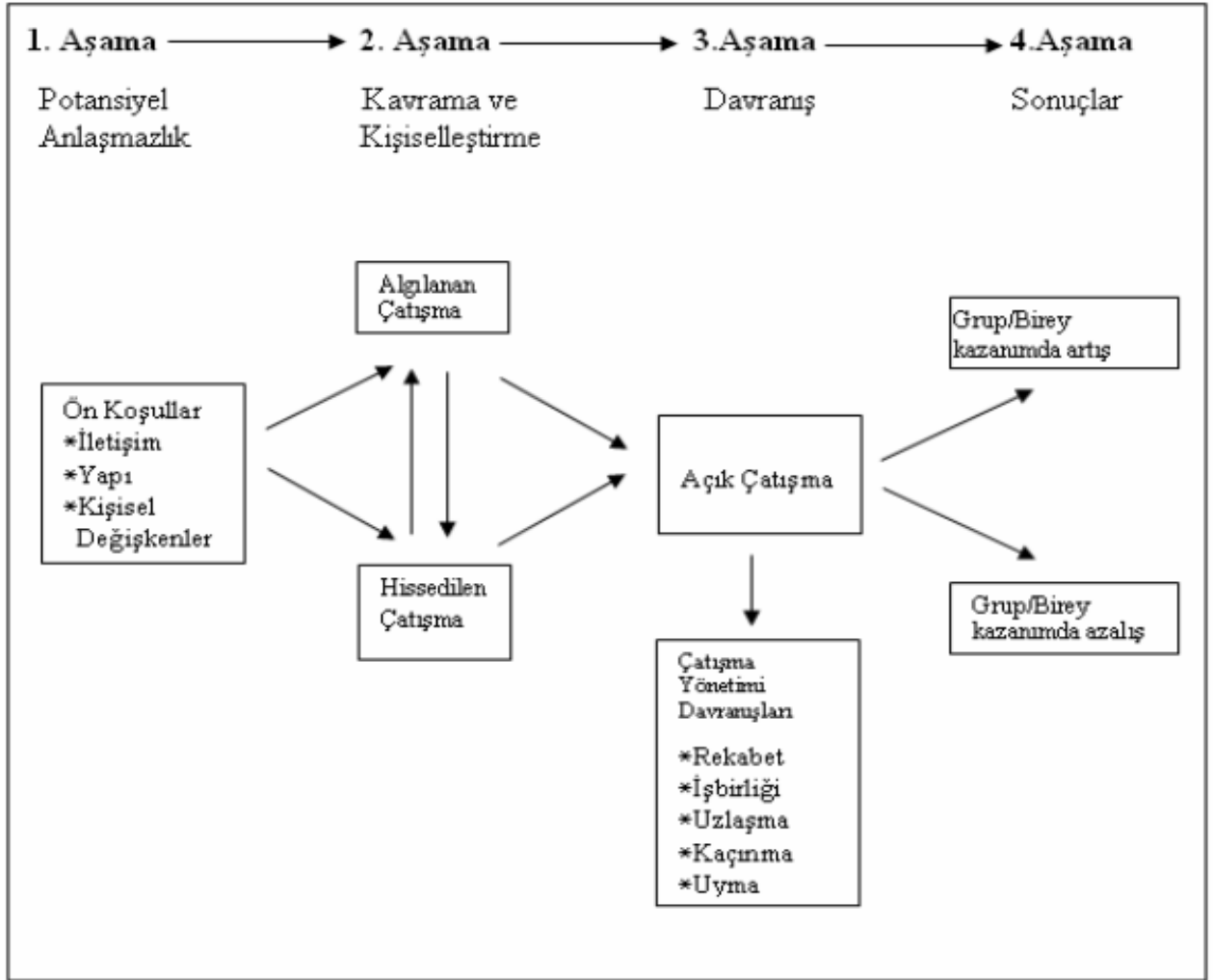
Kaynak: (Şimşek, 1998: 274.)

2.1.3. Çatışma Süreci

Sosyal anlamda çatışma, birden fazla kişi ya da grup arasındaki ilişkilerden doğan bir süreçtir. Bu süreç içinde çeşitli adımları takip eder. Bu adımların her biri ayrı bir çatışma halinin göstergesidir. Literatüre göre çatışma süreci, dört ayrı çatışma durumunu ifade etmektedir.

Çatışma süreci dört aşamalıdır. İlk aşama çatışmanın olması için fırsat yaratan koşulların varlığıdır. Bu koşulların doğrudan çatışmaya yol açması gerekmez. Ancak çatışmanın çıkması için bu koşullardan birinin olması gerekir. Bu koşullar iletişim, yapı ve kişisel etmenler gibi çatışma nedenleri ya da kaynaklarını kapsar. İkinci aşama kavrama ve kişiselleştirme aşamasıdır. Çatışmanın hissedildiği bu düzeyde insanlar duygusal davranışlarında taraflar sinir, gerginlik, engellenme ya da düşmanlık yaşayabilirler. Üçüncü aşama davranış aşamasıdır. Bu aşamada çatışma açığa çıkmıştır. Açık çatışma; gizli, dolaylı ve çok kontrol edilen sataşma tiplerinden, doğrudan, saldırgan, şiddet içeren ve kontrol edilmeyen anlaşmazlıklara kadar çok geniş davranış yelpazesini kapsar. Bu aşamada aynı zamanda çatışmayı idare etme davranışları da başlar. Çatışma açığa çıktığında, taraflar çatışmayı yönetecek bir yöntem geliştireceklerdir. Son aşama olan sonuçlarda açık çatışma davranışı ve çatışma yönetimi davranışının birbirlerini etkilemesi bazı sonuçlara yol açmakta ve çatışma süreci etkilerini göstermektedir (Açıkgöz, 2003).

Şekil 2.3. Çatışma Süreci



Kaynak: (Robbins 1994:225; Elma, 1998: 25)

Şekil 2.3. incelendiğinde çatışma süreci dört safhada gelişmektedir. Bunlar:

a. **Potansiyel Anlaşmazlık:** Çatışmanın olması için koşulların oluşması gerekir. Bu koşullardan biri çatışmanın nedeni olabilir. Bu koşullar iletişim, yapı ve kişisel etmenler gibi çatışma nedenleri ya da kaynaklarını kapsar.

b. **Kavrama ve Kişiselleştirme:** Çatışmayı algılamak gereklidir. Bir ya da daha fazla taraf ön koşulların varlığının farkına varmalıdır. Ancak bir çatışmanın algılanması, onun kişiselleştirildiği anlamına gelmez. İş arkadaşınızla anlaşmazlık içinde olduğunuzun farkına varabilirsiniz. Buna rağmen, bu durum sizi gergin ya da sinirli yapmayabilir. Arkadaşınıza

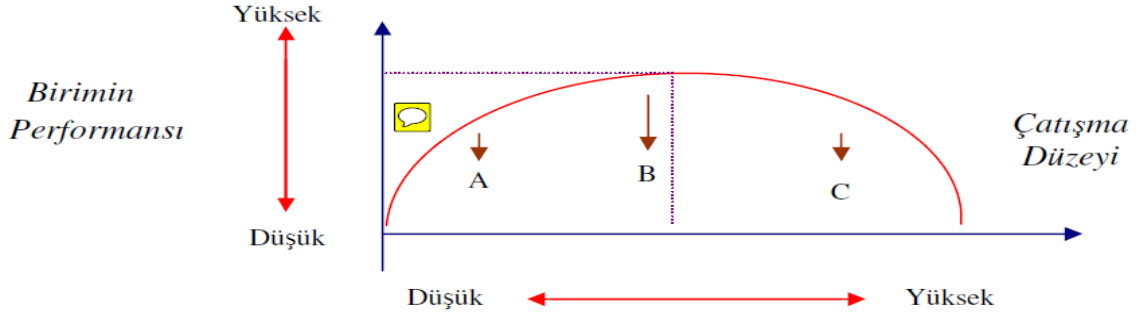
karşı sevginizi etkileyebilir. Çatışmanın hissedildiği düzeyde insanlar duygusal davrandıklarında taraflar sinir, gerginlik, engellenme ya da düşmanlık yaşayabilirler.

c. **Davranış:** Bir çatışmanın davranış aşaması, bir üyenin diğerlerinin amaçlarına ulaşmasını engellemesi ya da diğerlerinin çıkarlarını arttırıcı hareketlerde bulunması aşamasıdır. Açık çatışma gizli, dolaylı ve çok kontrol edilen sataşma tiplerinden, doğrudan, saldırgan, şiddet içeren ve kontrol edilmeyen anlaşmazlıklara kadar çok geniş bir davranış yelpazesini kapsar. Bu safhada aynı zamanda çatışmayı idare etme davranışları da başlar. Çatışma açığa çıktığında, taraflar çatışmayı yönetecek bir yöntem geliştireceklerdir. Çatışma yönetimi konusunda tarafların kullanabileceği beş yaklaşım bulunmaktadır: Hükmetme, bütünleştirme, kaçınma, uyma ve uzlaşma.

d. **Sonuçlar:** Açık çatışma davranışını ve çatışma yönetimi davranışının birbirlerini etkilemesi bazı sonuçlara yol açar. Çatışma, grup performansında bir gelişmeye neden oluyorsa sonuç işlevseldir. İşlevsel sonuçlar, çatışma kararları niteliğini arttırdığında, yaratıcılığı ve yeniliği güdülediğinde, grup üyeleri arasında ilgi ve merakı teşvik ettiğinde, problemlerin açığa çıktığı ve gerilimin serbestçe gösterildiği bir ortam sağlandığında, öz eleştiri ve değişim ortamı hazırlandığında yapıcıdır. Böylece grup performansı artar. İşlevsel olmayan sonuçlar, kontrol edilemeyen muhalefet hoşnutsuzluk doğurur, ortak bağları yok eder ve sonuçta grubun yıkılmasına neden olur. Çatışmanın en çok arzulanan sonuçları arasında; iletişimi geciktirmesi, grup bağlılığının azalması ve grup amaçlarının öneminin üyeler arasındaki çatışma karşısında ikinci dereceye düşmesi sayılabilir. Çatışma uç noktada ise, grubun işleyişini aksatabilir ve grubun yaşamını tehlikeye sokabilir. Böylece grup performansı düşer (Aydın, Üçüncü ve Taşdemir, 2011).

Çatışma süreci boyunca çatışmanın düzeyi farklı nedenlerden dolayı etkilenmekte ve çatışmanın performansı bazen yükselmekte iken bazen de düşmektedir. Şekil 2.4. bunu bize daha net göstermektedir.

Şekil 2.4. Çatışma ve Grup Performansı



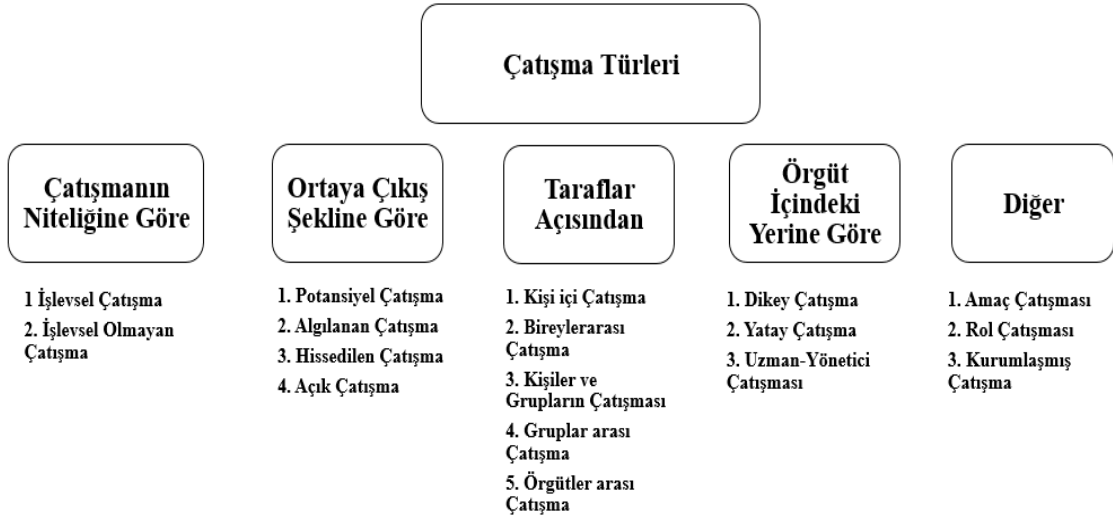
Kaynak: (Ural, 1997)

Şekil 2.4.'te görüldüğü gibi, çatışma düzeyi ile ilgili iki uç nokta da performansı engellemektedir. Çok yüksek ya da çok düşük düzeydeki çatışma, birimin performansını düşürmektedir. Oysa optimal bir çalışma düzeyi, durgunluğu önleyebileceği gibi, yaratıcılığı güdüleyecek, gerginlikten kurtulmayı sağlayacak ve değişim tohumlarının atılmasını sağlayabilir (Açıkgöz, 2003).

2.1.4. Örgütsel Çatışma Türleri

Örgütlerde ortaya çıkan çatışmalar, çeşitli şekillerde sınıflandırılabilir. Alan yazın incelendiğinde; çatışma türleri çatışmanın niteliği, ortaya çıkış şekli, örgüt içindeki yeri, çatışmaya taraf olanların özelliklerine göre Şekil 2.5.'te gösterilmiştir.

Şekil 2.5. Çatışma Türleri



Kaynak: (Demirci, 2002: 32)

2.1.4.1. Niteliğine Göre Çatışmalar

Çatışmanın niteliğine göre, çatışmalar işlevsel ve işlevsel olmayan olmak üzere iki şekilde sınıflandırılır. İşlevsel çatışma, örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesinde olumlu katkıları olan çatışmalardır. Bu tür çatışmalar, örgütsel değişim ve yeniliğin aracı, güdüleme ve içten duyumun kaynağıdır. Çalışanların sorunların farkına varmasını sağlar ve yaratıcılıklarını geliştirir. Örgüt verimi ve etkinliğine olumlu katkılar sağlar. Örgütlere dinamizm kazandırıcı değişimlerin gerçekleştirilmesini kolaylaştırabilir. İşlevsel olmayan çatışma ise; örgütün amaçlarına ulaşmasını engelleyen çatışmalardır. Bu tür çatışmalar örgütte işbirliğinin azalmasına, bireyler ve gruplar arasındaki ilişkilerin bozulmasına, gerilimin ve sorunların artmasına neden olur. Modern yaklaşımlar çatışmaların işlevsel olmayan şekilde sınıflandırılmasını kabul etmez (Özgan, 2006).

2.1.4.2. Ortaya Çıkış Şekline Göre Çatışmalar

Kılıç (2001)'e göre çatışmalar ortaya çıkış şekline göre potansiyel, algılanan, hissedilen ve açık çatışma olmak üzere dört gruba ayrılır.

Çatışma ortaya çıkış şekline göre dört grupta sınıflandırılmaktadır. Bunlar:

a. Potansiyel Çatışma: Çatışmayı ortaya çıkarabilecek nedenleri ifade etmektedir. Amaçlar konusundaki farklılıklar, kaynakların kıt olması, birey ve grupların güç ve çıkar farklılıklarına sahip olmaları, özerklik için çaba gösterme ve farklı rol baskıları potansiyel çatışmaya örnek verilebilir. Bunlar çatışmaya yönelik olmayabilir. Ama çatışmanın varlığı için gereklidir.

b. Algılanan Çatışma: Çatışmaya dâhil olan tarafların olay veya durumları algılama biçimiyle ilgilidir. En sık görülen türü rol çatışması ile ilgilidir.

c. Hissedilen Çatışma: Çatışma halindeki tarafların olaylar karşısında ne hissettikleriyle ilgilidir. Kırgınlık, kızgınlık, endişe ve gerilimler hissedilen çatışma göstergeleri olarak ortaya çıkar.

d. Açık Çatışma: Çatışma halindeki tarafların fiilen gösterdikleri davranışlara işaret eder. Bu çatışma, karşılıklı tartışma, birbirlerine ağır sözler kullanma, bilgi saklama ve fiziksel güç kullanma şeklinde ortaya çıkabilir.

2.1.4.3. Taraflara Göre Çatışmalar

Çatışma kişisel ve kişiler arası düzeylerde ortaya çıkar. Buna göre çatışma beş düzeyde sınıflandırılabilir. Bunlar:

a. Kişinin Kendisiyle Çatışması: Kişinin bir karar verme ve iş yapma durumunda belirsizlik ve ikilem yaşadığı zaman ve yapabileceğinden daha fazlası istenildiği durumlarda ortaya çıkar. Cüceloğlu (1997)'ye göre kişi içi çatışmaların önemli bir bölümü

bilişsel çelişkilerde yaşanır. Festinger'e göre sahip olduğu bilgiye/tutuma aykırı bir davranışta bulunan kişi, bilişsel çatışmalar yaşar (Dökmen, 2004).

b. Kişiler Arası Çatışma: Bireylerin diğer bireylerle çeşitli nedenlerden kaynaklanan çatışmalarıdır. Bu nedenler, Gürsel (1997)'ye göre, iki bireyin birbiri ile çeşitli fikir, duygu ve görüş ayrılıklarına dayanmaktadır. Davis ve Newstrom (1993)'e göre ise, kişiler arası çatışma iletişim yetersizliklerinden ve kavrayış farklılıklarından kaynaklanır.

c. Kişiler ve Grupların Çatışması: Kişinin ait olduğu grupta çatışmaya düşmesidir. Bireyin grup tarafından belirli normları kabullenmeye zorlanması veya tersi bir durumda ortaya çıkabilir. Çok başarılı bir bireyin grup tarafından cezalandırılması örnek verilebilir.

d. Gruplar Arası Çatışma: Bir örgüt içinde farklı gruplar arasında oluşan çatışmadır. Korkmaz (1994)'e göre gruplar arası çatışmalar daha çok aynı bölüm yöneticisine bağlı olarak grupların birbirleriyle mücadeleye girmesinden doğar. Aynı örgüt içinde farklı bölümler arasında da çatışmalar oldukça çoktur. Gruplar arasında düşünce, ihtiyaç ve isteklerdeki farklılıklar önemli çatışmalar yaratabilir. Okullarda sınıf öğretmenleri ile diğer branş öğretmenleri ya da zümreler arasında yaşanan çatışmalar birer gruplar arası çatışmadır. Peker ve Aytürk (2000)'e göre gruplar arası çatışmalar, örgütte en çok rastlanan çatışma türüdür.

e. Örgütler Arası Çatışma: Bu çatışma türünde bir örgütün kendi dışındaki diğer örgütlerle çatışması söz konusudur. Özer (2000)'e göre, ekonomik sistemde ve açık sistem anlayışı içinde çeşitli örgütler birbirleri ile doğal olarak çatışma içinde olacaktır. Aynı çevrede bulunan iki okul arasındaki farklı uygulama ve görüş farklılıkları örgütsel çatışmaya örnek olarak verilebilir. Bir okul yöneticileri öğrencilerinin başarısına yönelip onlara ilave ders ve motivasyon artırıcı ve öğretmen öğrenci kaynaşması için etkinlikler yaparken, diğer bir okul yöneticileri öğrencilerin başarılı veya başarısız olmasıyla ilgilenmemesi ayrıca sıkı sıkı kurallara bağlı kalıp okuldaki öğretmenlerin motivasyonunu negatif yönde etkileyecek durumlar sarf etmesi aynı çevrede bulunan fakat uygulama ve görüş farkının olmasının örgütsel çatışmaya örnek gösterilebilecek bir durumdur.

2.1.4.4. Örgüt İçindeki Yerine Göre Çatışmalar

a. Yatay Çatışma: Örgütlerde aynı hiyerarşi kademesinde bulunan bireyler arasındaki çatışmayı ifade etmektedir (Koçel, 1998). Bir okulda görev yapan öğretmenlerin okul müdürüne daha iyi görünmek için birbirleriyle çatışmaya girmeleri örnek olarak verilebilir.

b. Dikey Çatışma: Örgüt içinde yönetenler ile yönetilenler arasında ya da üstlerle astlar arasındaki çatışmadır. Özkalp ve Kirel (2001)'e göre bu tür çatışmalara genelde üstlerin, astları fazla baskı altına almaları, zorlamaları ve azarlamaları sonucunda ortaya çıkar. Örgütlerde sık görülür. Keçelioğlu (1999)'a göre ise, üstlerin astları kontrol istemesi, astların da buna direnç göstermeleri ile ortaya çıkmaktadır. Okul müdürleri ile öğretmenler arasında ve öğretmen ile öğrenci arasında çıkan çatışmalar örnek verilebilir.

c. Uzman-Yönetici (Emir-Komuta) Çatışması: Uzman personel ile yönetici arasında ortaya çıkan çatışmadır. Öğretmenler ile yönetici arasında çıkan çatışma örnek verilebilir. Uzman ile yönetici arasında çıkan çatışma rollerin özelliğinden kaynaklanır. Uzman alan bilgileri doğrultusunda hareket ederken, yönetici uzman önerilerini kendi anlayış ve bilgileri doğrultusunda yapmak ister. Genel olarak “Yönetici buyurur, uzman yapar.” görüşü yaygındır.

Başaran (1998)'e göre, kendisini uzman sayan ya da bilemediğini sorduğunda yetkisinin sarsılacağını düşünen yöneticiler, uzmanların görüşlerini benimsemek istemediğinde onlarla çatışmaya düşebilirler. Bunun tersi de mümkündür. Uzmanlar da kendisini üstün görme adına görüşlerini yöneticilere direttikleri zaman çatışabilirler.

Araştırmalar; uzmanların kendilerini işi bizzat yapan görevlilerden farklı ve sosyal statü bakımından daha üstün saydıklarını göstermiştir. Ertekin (1993)'e göre uzman-yönetici çatışmasında dikkati çeken dört husus vardır. Bunlar: 1. Uzman bürokratik kurallara direnir. 2. Uzman bürokratik standartları kabul etmez. 3. Uzman bürokratik denetime karşı direnir. 4. Uzman bürokrasiye koşullu olarak bağlıdır.

Şimşek (1998)'e göre, emir-komuta ile kurmay arasında çıkan çatışmaların temelinde dört unsur yatar. Bunlar:

1. Kurmay elemanlar sahip olmadıkları bir yetkiyi, aşırı derecede kullanma eğilimi gösterirler.

2. Kurmay elemanlar tam, doğru ve sağlıklı öneriler getirmektedirler. Çünkü işin yapılışı ile ilgili gerçeklerden habersiz bulunmaktadırlar. Getirilen öneriler uygulanamayabilir.

3. Kurmay elemanlar sahip oldukları güçleri baskı aracı olarak kullanma yoluna gitmektedirler. Olumlu sonuçları kendilerine mal ederken, olumsuz sonuçları çalışanlara mal ederler.

4. Kurmaylar belirli alanda uzmanlaştıkları için dar bakış açısına sahiptirler. Örgütün gerçek gereksinimleri ve amaçları arasında ilişki kurmada başarısızlığa uğrarlar.

2.1.5. Örgütsel Çatışmanın Nedenleri

Örgüt amaçlarını gerçekleştirmek için bir araya gelen kişiler arasında yaş, cinsiyet, kültür, eğitim düzeyi, örgütsel konum ve buna benzer daha birçok farklılıktan dolayı çeşitli düzeylerde çatışmalar yaşanır. Örgüt içerisinde meydana gelen çatışmaların kaynağının ve düzeyinin bilinmesi çatışmanın yönetilmesi açısından büyük önem taşır. Çatışma nedenleri birçok kaynakta farklılık göstermesine rağmen ortak olarak kabul edilen çatışma nedenleri üç ana başlık altında toplanmıştır. Bunlar iletişim, örgütsel yapı ve kişisel değişkenlerdir (Özkalp ve Kirel, 2001).

Tablo 2.2. Çatışma Kaynakları

Kaynağın İlgili 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 ✓ Nelerin önemli/ilgili olduğuna ilişkin görüş farklılığı
Çıkarlar	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Çıkarlar üzerinde algılanan ya da gerçekten 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, sahipliğinde ve kontrolünde eşitsizlikler ✓ Yetki ve güç dengesizlikleri ✓ İşbirliğini engelleyici çevresel, fiziksel ya da 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

Kaynak: Karip (2010: 30).

2.1.5.1. İletişime İlişkin Nedenler

İletişim bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma sürecidir (Dökmen, 2004). İletişim sürecinde yaşanan aksaklıklar bireyler arasında algılama farklılıklarına, yetersiz bilgi alışverişine ve anlam güçlüğü gibi iletişim engellerinin oluşmasına dolayısıyla çatışmaların ortaya çıkmasına yol açabilmektedir.

2.1.5.1.1. Algılanma Nedenleri

Algılama ile davranış arasında sıkı bir bağlantı vardır. Birey veya gruplar olaylar ve gelişmeler karşısında farklı algılamalarda bulunabilirler. Bu da birey veya grupların karşı karşıya gelmelerine neden olabilmektedir. Dolayısıyla çeşitli sebeplerden doğan algı farklılıkları muhtemel çatışmalara neden olabilmektedir (Şahin, 2007).

2.1.5.1.2. Yetersiz Bilgi Alışverişi

Kişiler ve gruplar arasında çatışma nedenlerinden birisi de yetersiz bilgi alışverişidir. Mesaj akışındaki gecikmeler, mesajların filtrelenmesi, yanlış anlamalar, mesajın açık olmaması ve mesajın algılanmaması gibi nedenler kaynak ve alıcı arasında çatışmalara neden olabilmektedir (Koçel, 1998).

2.1.5.1.3. Anlama Güçlüğü (Yetersizliği)

Anlam güçlükleri örgütsel yapıyı oluşturan farklı birimlerin mesleki terimlerinin yeterince bilinmemesi gibi ortak bir lisana sahip olamama ya da iletişim araçlarından yoksun olma nedeniyle doğan engellerdir. Birimlerin mesajları açık bir şekilde algılamaması çatışmalara neden olabilmektedir (Özgan, 2006).

2.1.5.1.4. İletişim Engelleri

İletişim; bir kaynağın bir veya birden fazla alıcıya anlayabilecekleri mesajı göndermesi işlemidir (Ertürk, 2001). Dökmen (2004) de bireylerarası iletişim çatışmalarının nedenlerini dört başlık altında incelemiştir. Bunlar:

- a. Kişinin kendisine bakış açısı,
- b. Kişinin karşısındaki kişiye bakış açısı,
- c. Kişinin kendisine gönderilen mesaja bakış açısı,
- d. Kişinin iletişim becerisi/ iletişim stili şeklindedir.

İletişim engelleri nedeniyle amaçların bütün birimlere iyi anlatılmaması durumunda birimler arasında farklılaşmalar ve değişik değer yargıları oluşmaya başlar. Örgüt içindeki kişilerin ve birimlerin farklılaşması da çatışmalara neden olur (Ertürk, 2000).

Bunlara ek olarak iletişimin öğelerinden olan mesajın iletilmesindeki gecikmeler, mesajların süzülmesi, yanlış anlamalar, mesajın net olmaması, mesajın algılanmaması gibi nedenlerle ortaya çıkabilecek iletişim noksanlıkları da çatışmaya zemin hazırlayabilir (Koçel, 1998).

2.1.5.2. Örgütsel Yapıya İlişkin Çatışma Nedenleri

2.1.5.2.1. Örgütün Büyüklüğü

Örgütlerin büyümesi çatışmaların artmasına neden olmaktadır. Örgütler büyüdükçe örgütte yer alan bireyler örgütlerine karşı yabancılaşmakta ve kişisel amaçlarla örgütsel amaçlar arasında farklılaşmalar görülmeye başlamaktadır. Ayrıca örgütler büyüdükçe iletişim ve koordinasyon sorunlarıyla yüz yüze gelmekte ve tüm bu problemler örgütlerde çatışmaların yaşanmasına neden olabilmektedir (Sütlü, 2007).

2.1.5.2.2. İş Bölümü

Örgütlerde, toplu bir çabayı gerektiren bir işin, farklı bireylerce yürütülebilecek şekilde düzenlenmesi, diğer bir anlatımla işbölümüne gidilmesi gerekir. Ancak, örgütlerde işbölümünün sonucunda, her birim kendi özel normlarını, değer yargılarını ve davranış biçimlerini geliştireceğinden, değişik işleri yapan birey ya da birimler arasında farklılaşma ortaya çıkar. Bu farklılaşma ise örgütsel çatışmaya neden olur (İpek, 2003).

2.1.5.2.3. Bireylerarası Farklılıklar

Örgütlerde görev yapan kişilerin farklı sosyal ve kültürel çevrelerden gelmeleri ve kişisel farklılıkları önemli çatışma nedenleri arasındadır. Örneğin, otoriter kişiliğe sahip, rol gereklerine ilişkin doyumsuzluk çeken ve algıladığı statü ile bulunduğu statü arasında fark olan iş görenlerin bulunduğu örgütlerde çatışma artmaktadır (İpek, 2003).

Kişilerin yaşları çatışma üzerinde oldukça etkilidir. Yaşlı ve tecrübeli personelin çalıştığı oturmuş kurumlarda çatışma daha azdır (Ertürk, 2000). Corwin tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin yaşları ile çatışma derecesi arasında bir ilişki gözlenmiştir. Bir öğretmenin yaş ortalaması büyüdükçe çatışma olayında düşme görülmüştür. Robbins (1994)'e göre benzer biçimde, grup üyelerinin değişmezliği de, çatışmayı azaltan bir değişken olarak görülmüştür. Buna göre personel değişimi fazla olan örgütlerin çatışma ile karşılaşma olasılıkları fazla görülmektedir (Aydın, 1984).

2.1.5.2.4. Yetki ve Sorumluluk Belirsizliği

Örgütlerde bireylerin yetki ve sorumluluklarıyla ilgili kurallar ve sınırlar açık bir şekilde belli değilse, bu örgütlerde çatışmaların ortaya çıkması için yüksek bir potansiyel bulunmaktadır (Robbins, 2005). Çünkü bireyler hangi alan ve konularda ne ölçüde kime karşı sorumlu olduklarını bilemediklerinden dolayı iki ayrı birey veya grup aynı konularla ilgilenebilmekte ve bu da çatışmaların ortaya çıkması için uygun ortam oluşturabilmektedir (Şahin, 2007).

2.1.5.2.5. Örgüt İklimi

Örgütte bireylere olumlu atmosferin sağlanması çatışmaların azalmasını sağlamakta iken tam tersi bir olayda ise olumsuz atmosferin olduğu bir ortamda bireylerin çatışma olasılığı daha da artmaktadır.

2.1.5.2.6. Denetim Biçimi

Denetim, bir kurumda çalışan personelin görevini yapma şeklini gözlemek, hataları ve eksikleri ortaya koymak ve düzeltmeleri için gerekli önlemleri almak, sorunları çözümlenmek, yenilikleri tanıtmak, yöntemleri geliştirmelerini sağlamaktır (Taymaz, 2011).

Örgütlerde yakından denetim çatışmayı arttırmaktadır. Buna karşılık, çalışanların kendi kendilerini denetlediği ve kendi işini kendilerinin planladığı örgütlerde çatışma azalmaktadır. Ancak, çalışanların karar sürecine katılmaları, özellikle genel amaç ve değerler üzerinde görüş birliğine varılmamış örgütlerde, çatışmayı arttırmaktadır (İpek, 2003).

Örgütlerde yakından denetim olması çatışmaların artmasına neden olmaktadır. Fakat çalışanların kendi kendilerini denetlediği ve kendi işini kendilerinin planladığı örgütlerde çatışmanın yaşanma olasılığı azalmaktadır (Akçakaya, 2003).

2.1.5.2.7. Ödül Sistemi ve Rekabet

Örgütlerde uygulanan değişik ödül sistemlerinde yapılan eşitsizlikler, farklılıklar çatışmalara neden olabilir. Birçok ödüllendirme sistemi, bireylerin gösterdikleri başarı üzerine kurulmuştur. Ödüller kişilere başarıları oranında dağıtılırsa, kişileri tam bir yarışma ortamına sokar. Bu sistem kişileri psikolojik açıdan birbiriyle yarış, mücadele ve çekişme ortamına itebilir. Birbirlerine yardımcı olacakları yerde birbirleriyle çekişmeye ve engellemelere çalışarak çatışma ortamına sürüklenebilirler (Ertürk, 2000).

Örgütlerde ödüllendirme sistemi bireylerin elde edecekleri başarıya bağlanması durumunda bireyler kendilerini bir yarış içerisinde hissedeceklerdir. Bu yarışma havası bireylerin düşmanca bir tutum sergilemelerine ve örgüt içinde güç birliği yerine adeta birbirinin gücünü azaltmaya çalışan bireylerin ve grupların ortaya çıkmasına yol açabilmektedir (Eren, 1990).

2.1.5.2.8. Ortak Karar Verme

Demokratik örgütlerde kararlar alınırken yönetenler ve yönetilenler bir araya gelmektedirler. Kararların alınması süreci çoğunlukla karşıt görüşte olan iş görenlerin ikna

etmeyi, uzlaşmayı ve pazarlık etmeyi gerektirmektedir. Toplantılarda tüm bu süreçte iş görenlerin duygularına dayanan tartışmalar yaşanabilmekte ve bu da çoğunlukla çatışmalara neden olabilmektedir (Başaran, 2008).

2.1.5.2.9. Kıt Kaynaklar

Örgütü meydana getiren birimler işgücü, para, malzeme, teçhizat ve buna benzer kaynakları ortaklaşa paylaşırlar (Şimşek, 1998). Fakat ekonomi dünyasında bu yaşamsal kaynakların tatmine yöneldikleri insan gereksinimlerine oranla kıt olmaları örgüt üyelerini bu kaynaklar için yarışmaya yöneltir. Bu yarışma, üyeler ya da gruplar arasında çatışmaya neden olur. Örneğin, tek fen bilgisi laboratuvarı olan bir okulda iki öğretmenin aynı anda ders yapmak istemesi sınırlı kaynaklardan doğabilecek çatışmaya örnektir (Kırçan, 2009).

2.1.5.2.10. Yönetim Biçimindeki Farklılıklar

Her yöneticinin kendine has bir yönetim tarzı vardır. Yönetim tarzındaki farklılıklar planlama, organize etme, koordine etme, yürütme vb. konulara yansımaktadır. Çalışanların yöneticilerin bu yönetim tarzını benimseyemedikleri durumlarda çatışmalar doğmaktadır (Özgan, 2006).

2.1.5.2.11. Yeni Uzmanlık Alanları

Yeni uzmanlıklardan kaynaklanan çatışma, genellikle bürokrat-uzman çatışması olarak bilinmektedir. Uzmanlık ve bürokratik rollerinin karışması, değişik nitelikte rol çatışmalarına neden olmaktadır (Aydın, 1986). Bu durumda ortaya çıkan çatışma, yeni uzmanın bürokratik kurallara karşı gelmesi, bürokratik standartları kabul etmemesi, bürokratik denetime karşı direnmesi ve bürokrasiye koşullu bağlanması şekillerinde görülür (İpek, 2003).

2.1.5.3. Bireysel Davranışlara İlişkin Çatışma Nedenleri

Örgütte çalışan her bireyin aynı olması beklenemezken bireysel davranışların farklı olması da çatışma nedenleri olarak görülmektedir.

2.1.5.3.1. Amaç Farklılıkları

Bireylerin yetişmiş oldukları kültür ve yetiştirme tarzları insanların farklı kişilik özelliklerine sahip olmasına neden olabilmektedir. Her bireyin amaçları farklı olabilmekte bu da bireylerin olaylar karşısında farklı davranış ve tutum sergilemelerine yol açabilmektedir. Bu durum bireyler arasında amaç ve değerler noktasında çelişkilere neden olabilmekte ve çatışmalar ortaya çıkabilmektedir (Cowan, 2003; Eren, 1990).

2.1.5.3.2. Statü Farklılıkları

Örgütlerde birey veya gruplar kendi statülerini diğer birey ya da gruplardan farklı ve daha saygın olarak görebilmektedirler. Bununla birlikte birey ya da gruplar diğer birey ya da grupları kendilerinden daha prestijli olarak da görebilmektedirler. Statü anlayışında meydana gelen bu tür farklılıklar örgüt içerisinde algılamayı ve haberleşmeyi etkilemekte ve çatışmalara yol açabilmektedir (Koçel, 1998).

2.1.5.3.3. Kişilik

Bireylerin farklı amaç, değer, tutum, yetenek ve özelliklere sahip olmaları bireyler arasında kişilik çekişmelerinin yaşanmasına dolayısıyla çatışmaların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Özgan, 2006).

2.1.5.3.4. Ayrımcılık

Bireyler arası yapılan ayrımcılık da çatışmaya neden olan etmenlerdendir. Aynı durum ve olay sonrasında sırf tanıdığı veya herhangi bir sebepten dolayı hak etmeyen kişiye hak etmediği ödül, puan veya görev verilmesi çatışmaya neden olabilmektedir.

2.1.5.3.5. Yaşam Biçimi Farklılıkları

Bireylerin farklı sosyal yapıya ve hayata sahip olmaları aralarında farklılıklarla beraber çatışmanın da oluşmasına neden olan bir diğer neden olarak söylenebilir.

2.1.6. Çatışma Evreleri

Çatışma basit farklılıklardan şiddete uzanan bir çizginin üzerinde herhangi bir aşama olarak tanımlanabilir. Hendricks (1991) çatışmaları üç evrede tanımlamaktadır (Karip, 2010).

1) Günlük rutin problemler evresi: Çoğu zaman müdahale gerektirmez. Bu evrede çatışmalar yapıcı bir şekilde çözülemediği durumlarda ikinci evreye taşınır.

2) Yoğun zıtlama evresi: Çatışmalar yoğunlaşır hatta aylarca ve yıllarca sürebilir. Bu durumda problemin çözümü güçleşir ve burada da çözülemeyen çatışmalar üçüncü evreye taşınır.

3) Fiziksel ya da psikolojik şiddet evresi: Bu evrede taraflar kazanmaktan çok diğerine fiziksel ve psikolojik olarak zarar vermeye çalışır.

Çatışma durağan değildir. Bir aşamadan diğerine geçiş yapabilir. Göz ardı edilen bir çatışma kendiliğinden çözülebileceği gibi bir anda daha karmaşık bir hal de alabilir. Çatışmanın bulunduğu aşamayı belirlemek; çatışmayı etkileyen, çatışmanın şiddetini belirleyen faktörleri anlamaya, çözüm seçeneklerini tespit etmeye ve olası sonuçları kestirmeye yardımcı olacaktır.

Tablo 2.3. Çatışmanın Aşamaları

Aşamalar Faktörler	1.Aşama <i>Basit Farklılık</i>	2. Aşama <i>Anlaşmazlık</i>	3. Aşama <i>Uyuşmazlık</i>	4.Aşama <i>Zıtlaşma</i>	5. Aşama <i>Yasal Çekişme</i>	6. Aşama <i>Şiddet ve Kavg</i>
Çözüme Götüren Süreç	-Tartışma -Müzakere	-Tartışma -Pazarlık	-Tartışma -Münakasa -Pazarlık	-İkna -Baskı	-Vekâlet -Kanıtama	-Şiddet Kullanma
Problem Çözme Davranışı	Ortak problem çözme	Seçenekleri değerlendirerek kabul etme	-Ussal kanıtlar sunma -Oyunu kurallara göre oynama	Duygusal ve mantiki stratejiler kullanma	Yargıçlar/jüri önünde seçilmiş kanıtlar sunma	Psikolojik veya fiziksel şiddet kullanma
Taraflar Arasındaki İlişki	-Dostluk -Ortaklık	Yarışma	-Karşıtlık -Muhalif olama	Rekabet	Davacı/Davalı	-Düşmanlı -Husumet
Amaçlar	Diğerini kapsar	Diğerini kapsar	Diğerini dışlar	Diğerini dışlar	Diğerini dışlar	Diğerini yok sayar
Karşı Tarafa Yaklaşım	İşbirliği ve anlaşma	-Tartışmacı -Uzlaşmacı	-Kazan-Kaybet -Düşmanca	-Kazan-Kaybet -Uzlaşmaz	-Kazan-Kaybet -Dışlayıcı	Bir araya gelemez
İletişim	Açık ve dostça	Açık fakat kısıtlı	Sınırlı ve gergin	Sınırlı ve planlı	Kontrollü bloke edilmiş	Şiddet eylemi dışında kapalı
Karar Verme	Ortak Kararlar	Ortak karar ve anlaşma	Uzlaşma arabuluculuk yoluyla ortak karar	İlgililerin oylaması veya üçüncü taraf kararı	Yargıç, jüri veya mahkeme kararı	Diğer tarafı zorlama yoluyla kontrol
Müdahale Olasılıkları	Müdahaleye gerek yok	Yansız 3.Tarafın arabuluculuğu	-Yansız 3.Tarafın arabuluculuğu, hakemliği	-Yansız 3. Tarafın Hakemliği -Oylama -Seçim	-Uzlaşma -Yargıç veya jüri	-Güç kullanarak müdahale -Polis veya askeri müdahale
Olası Sonuçlar	-Ortak Anlaşma -Ortak tatmin	İki tarafın da tatmin olduğu, her iki taraf için kabul edilebilir anlaşma	- Ödün verme -Uzlaşma -Bir taraf kazanır -Bir veya iki taraf da tatminsizdir.	-Bir taraf kazanır ya da çekilir -Kazanan memnun, Kaybeden kabul eder fakat tatminiz	-Bir taraf kazanır -Kaybeden kırgındır, çaresizdir	-Biri kazanır Her ikisi de Zarar görebilir -Korku vardır
Kontrolde Çıkma Olasılığı	Çok düşük	Düşük	Orta	Yüksek	Yüksek	Çok Yüksek

Kaynak: (Karip, 2010: 14).

Tablo 2.3.'te görüldüğü üzere çatışma altı aşamadan oluşmaktadır. Bunlar basit farklılık, anlaşmazlık, uyuşmazlık, zıtlaşma, yasal çekişme, şiddet ve kavgadır. Her aşamada incelenen on temel faktör bulunmaktadır. Bunlar ise çözüme götüren süreç, problem çözme

davranışı, taraflar arasındaki ilişki, amaçlar, karşı tarafa yaklaşım, iletişim, karar verme, müdahale olasılıkları, olası sonuçlar, kontrolden çıkma olasılığıdır.

Tablodan da anlaşıldığı üzere çatışmanın birinci aşaması olan basit farklılıkta çözüme götüren süreç tartışma ve müzakere iken çatışmanın altıncı aşaması olan şiddet ve kavgada çözüme götüren süreç şiddet kullanmadır. Çatışmanın başladığı süreçten itibaren ne kadar erken çözüm yolları aranır o kadar daha az fiziki tepkiler ortaya çıkabileceği görülmektedir. Aynı zamanda çatışma süreci ilerledikçe çatışmanın kontrolden çıkma olasılığı arttığı görülmektedir. Bütün bunlardan çatışma başladığı andan itibaren ne kadar erken çözüme gidilirse tarafların o kadar az zarar göreceği anlaşılmaktadır.

2.1.6.1. Basit Farklılıklar

Çatışmanın ilk aşamasıdır. Taraflar arasında ciddi bir problem oluşturmayan çıkar, tercih, değer, tutum ve davranış uyumsuzlukları görülebilir. Bu aşamada genellikle karşılıklı anlayış ve işbirliği içinde ortak bir çözüme ulaşılabilir. Her iki taraf istek ve çıkarlarından vazgeçebilir. Ancak bütün çatışmaların küçük ve basit farklılıklardan oluştuğu unutulmamalıdır. Basit farklılık olarak görülen çatışma durumunun arka planında gözlenen daha ciddi problemler varsa, çatışma daha üst aşamalara taşınabilir.

2.1.6.2. Anlaşmazlık

Bu aşamada tarafların uyumsuzluğu daha belirgin hale gelir. Kutuplaşma vardır. Taraflar karşılıklı uzlaşma yerine karşı tarafa isteklerini kabul ettirebilmek için gerekçeler ve kanıtlar aramaya çalışır ve ortak çözüm arama yerini pazarlığa bırakabilir. Bir taraftan pazarlık yaparken, bir taraftan da iş birliği yapmanın her iki tarafı tatmin edecek bir çözüm bulmanın yolları araştırılır. Taraflar zaman zaman tehdit edici tavır takınabilirler. Çatışma, üçüncü tarafın arabuluculuğu ve uzlaştırması ile aşılabılır. Çatışma aşılamaz ise üst aşamalara taşınır (Karip, 2010).

2.1.6.3. Uyuşmazlık

Bu aşamada taraflar arasında kutuplaşma yoğunlaşır ve tartışmanın gerilimi yüksektir. Pazarlıkta kazan-kaybet tutumu hâkimdir. Karşılıklı olarak teklifler, ikna etme çabaları, kanıtlar getirme ve tehditler sunulur. Çatışmanın çözümünde arabulucu faydalı olabilir. Çatışma sürecinde taraflardan biri ya da her ikisi de ödün verebilir, uzlaşma sağlanabilir ya da bir taraf kazanabilir. Ancak bir taraf ya da taraflar sonuçtan memnun olmayabilir. Çatışmanın çözümü taraflardan biri için tatmin edici değilse, çatışma çözülmüş gibi görünse bile, bir süre sonra çatışma daha üst bir aşamada yeniden başlayabilir.

2.1.6.4. Zıtlaşma

Bu aşamada taraflar arasında iletişim oldukça sınırlı ve planlıdır. Taraflar diğerinin hatasını bulma dışında birbirlerini dinlemezler. Her iki taraf için de kazan ya da kaybet vardır. Çatışmanın çözümü oylama, seçim ya da tarafsız bir arabulucunun kararı ile sağlanabilir. Uzlaşmazlık aşamasında ikna ussal kanıtlar sunma yoluyla yapılırken, zıtlaşma aşamasında ikna etmek için mantıki stratejilere ilave olarak duygusal stratejiler de yoğun olarak kullanılır. Çatışma çözülemez ise veya taraflar varılan çözümü kabul etmez ise çatışma zıtlaşma aşamasından yasal çekişme ya da fiziksel ve psikolojik şiddet aşamasına geçebilir.

2.1.6.5. Yasal Çekişme

Bu aşamada çatışma, yargıç ya da jüri tarafından çözülür. Çatışmanın çözümü yasalara bırakılmış olur. Taraflar çatışmayı kendi lehine çevirmek için kanıtlar sunarlar ve tanıklar getirirler. Tarafların karar üzerinde hiçbir kontrolü yoktur. Taraflar çatışmalarını çoğu kez yasal yollara başvurmadan önce arabulucu ile çözmeye çalışırlar. Sonuç alamamaları durumunda yasal yola başvururlar. Yasal sonuç çoğu zaman her iki taraf içinde bağlayıcıdır. Tarafların karara uymaması durumunda ise çatışma en son aşama olan şiddete ve kavgaya dönüşür.

2.1.6.6. Şiddet ve Kavga

Çatışmanın son aşamasında taraflar birbirine karşı fiziksel ve psikolojik şiddet kullanır. Taraflar birbirini düşman olarak görür. Çatışmayı bu aşamada çözmek oldukça zordur. İletişim genellikle şiddet eylemleri ile mesaj gönderme şeklindedir. Taraflar çatışmadan vazgeçmeleri durumunda çok şey kaybedeceklerini düşünürler. Taraflar birbirlerine şiddet göstererek çatışmadan kârlı çıkmaya çalışır. Kavga ve şiddet sonunda taraflardan biri ya da her ikisi de zarar görür. Biri diğerini ortadan kaldırır ya da diğerine üstünlük kurar. Kaybeden taraf yeniden şiddete başvurmak ve üstünlüğünü kanıtlamak için belirli bir süre geri çekilmiş olabilir. Bu durumda çatışma çözülmüş olmaz, sadece ertelenmiş olur (Karip, 2010).

2.1.7. Çatışmanın Olumlu ve Olumsuz Sonuçları

Çatışmaların örgütler için, duruma bağlı olarak, hem olumlu (işlevsel) hem de olumsuz (işlevsel olmayan) yanları vardır. Çatışmaların, örgütlere sağlayacağı olumlu katkılardan bazılarını şu şekilde sıralayabiliriz (İpek, 2003; Karip, 2010):

- a. Sorunun karşılıklı tartışılmasını sağlar,
- b. Sorunun açıklığa kavuşturulmasını sağlar,
- c. Soruna karşı ilgiyi arttırır,
- d. Sorun çözme yeteneğini geliştirir,
- e. İletişimin kendiliğinden başlamasını sağlar,
- f. Yapıcı/işlevsel bir şekilde yönetildiğinde ilişkileri güçlendirir,
- g. Psikolojik olgunluğu sağlar,
- h. Bireyin kendine olan saygısını geliştirir,
- i. Örgütsel değişimi sağlar,
- j. Monotonluğu azaltır,
- k. Ahenkli bir takım çalışmasının oluşmasını sağlar,

Çatışmaların olumsuz yanlarından bazıları ise şöyledir (İpek, 2003; Karip, 2010):

- a. İş için harcanacak enerjiyi başka yöne çeker,
- b. Moral düzeyini düşürür,
- c. Birey ve grupları kutuplaştırır,
- d. Farklılıkları derinleştirir,
- e. İşbirliğini engeller,
- f. Kuşku ve güvensizlik yaratır,
- g. Verimliliği düşürür,
- h. Örgütte iletişimde azalma ve bozukluklara neden olur,
- i. Değişime karşı direniş artar,
- j. Örgüte olan bağlılık azalır,

2.1.8. Çatışma Yönetimi

Çatışma yönetimi, uzlaşmazlığı belirli bir yönde sonuca yöneltebilmek için çatışmaya taraf olanların ya da üçüncü bir tarafın karşılıklı olarak bir dizi eylemde bulunmasıdır. Çatışma yönetiminin amacı olumlu, barışçıl ve uzlaşmacı bir biçimde çatışmayı sonlandırmak olabileceği gibi, karşı tarafa üstünlük kurmaya yönelik de olabilir (Karip, 2010).

Yönetim klasik ve neo-klasik yönetim olmak üzere ikiye ayrılır. Klasik yönetim anlayışında her iş için bilimsel yöntemlere dayalı yöntem ve ilkeler belirlenmeli, çalışanların bilimsel yöntemlerle seçilmesi, eğitilmesi ve geliştirilmesi gerekirken, neo-klasik yönetimde bireyler birbirinden farklıdır, insan davranışı nedene dayalıdır ve neden sonuç ilişkisiyle değerlendirilmelidir (Sözen ve Basım, 2012). Buradan hareketle çatışma yönetiminin oldukça önemli olduğunu ve kolay olmayan bir süreç olduğunu söyleyebiliriz.

Yönetim sistemi başarılı bir şekilde oturtulmadan diğer fonksiyonların gerçekleştirilmesi mümkün değildir (Özalp, 2012). Çatışma yönetiminin de sistemli bir şekilde plan ve program çerçevesinde uygulanması çatışmanın olumlu olarak neticelendirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

2.1.8.1. Çatışma Yönetiminde Eylem Basamakları

Çatışmayı yönetme sürecinde aşamalar kaynaklarda farklı biçimlerde sıralanmaktadır. Fakat genel olarak şöyle bir sıralama yapılabilir (Karip, 2010):

1. Kızgınlığı-öfkeyi kontrol altına almak: Taraflar sağlıklı düşünemeyecek kadar kızgın ise ve duygularını kontrol edemiyorsa uzlaşma sağlanamaz.
2. Çözüm için eyleme geçmeden önce bir değerlendirme yapmak: Çözüm için atılacak adımların olumlu biçimde sonuçlanması tarafların birbirine yönelik ve çatışma durumuna ilişkin sağlıklı bir değerlendirme yapmalarına bağlıdır.
3. Olumlu bir hava oluşturmak: Karşı tarafın bencil, kötü niyetli gibi olumsuz bir yaklaşım içinde olduğunu varsaymak yerine, karşı taraf uzlaşmaya-konuşmaya davet edilmelidir.
4. Çatışma yönetimi sürecinde temel kurallara dikkat etmek: Temel kurallar nezaketli, saygılı olmayı, karşı tarafı dikkatle dinlemeyi ve soğukkanlılığı korumayı içerir.
5. Problemi karşılıklı tartışma ve müzakere süreci içinde tanımlamak. Bu süreçte taraflar kendileri için önemli olan hususları açıklamalı ve probleme ilişkin gerçek duygu ve düşüncelerini paylaşmaya özen göstermelidir.
6. Olası çözümler için beyin fırtınası yapmak. Tarafların ihtiyaç ve çıkarlarının tatmin olabilmesi için olası çözümlere ilişkin düşüncelerin açık ve net olarak ifade edilmesi gerekir.
7. Olası çözümleri değerlendirmek ve uygun çözümleri belirlemek. Çözümlerin değerlendirilmesinde tarafların üzerinde uzlaşacağı objektif ölçütler kullanılmalıdır.
8. Çözümlerin herkes tarafından kabul görece, gerçekçi, gerçekleştirilebilir, belirgin ve dengeli olmasına dikkat edilmelidir.
9. Çözümlerin işlerliğini izleme aşaması. Özellikle karmaşık problemlerin çözümünde, çözümlerin işleyip işlemediğinin belirli aralıklarla kontrol edilmesi gerekir.

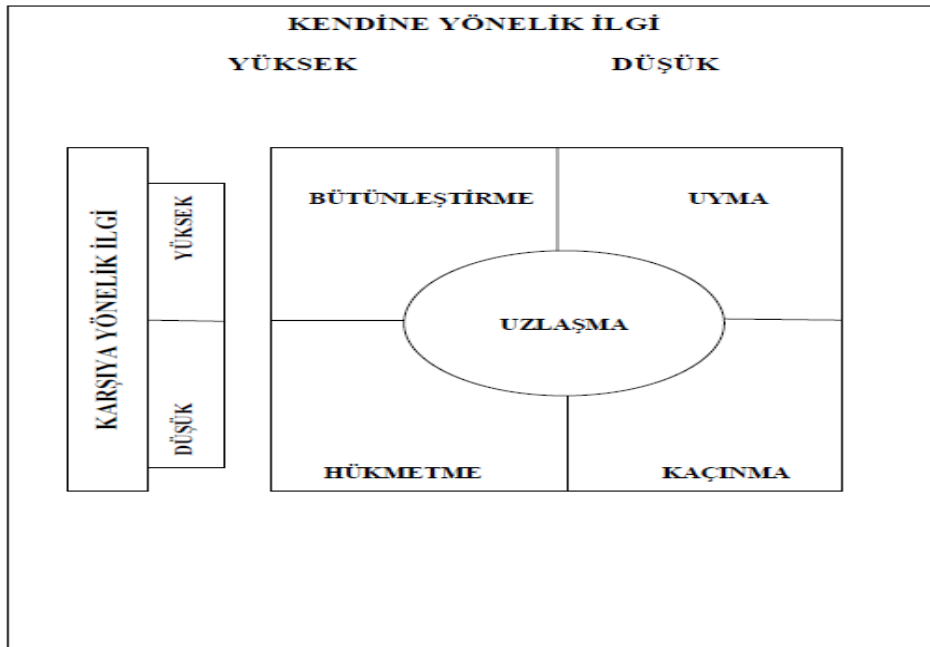
Çözümler işlemediyse, çözümlerin yeniden gözden geçirilmeli ve gerekli uyarlamalar yapılmalıdır.

2.1.8.2. Çatışma Yönetimi Stratejileri / Stilleri

Literatürde çatışma yönetim stillerine ilişkin birçok kuram geliştirilmiştir. Bu kuramların en çok bilinenlerinden bazıları; Thomas'ın "Çatışma Yönetimi Stilleri Modeli", Blake ve Mouton'un "Çatışma Yönetim Biçimleri Ölçeği" ve Rahim ve Bonoma'nın "Çatışma Yönetim Modeli" dir. Bu üç kuram içerik olarak birbirlerine çok benzemektedirler.

Tüm bu kuramları inceleyerek çatışma yönetim stillerini 5 grupta toplamak mümkündür: Bu stiller; "Problem Çözme (Bütünleştirme), Hükmetme (Üstünlük Kurma), Ödün Verme (Uzlaşma), Kaçınma ve İtaat Etme (Uyma)" şeklinde sıralanabilir.

Şekil 2.6. Çatışma Yönetim Stratejileri Modeli



Kaynak: (Rahim, 2002)

2.1.8.2.1. Bütünleştirme (Problem Çözme)

Bütünleştirme stratejisi problem çözme olarak da adlandırılmaktadır. Bu strateji tarafların hem kendi hem de karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarına karşı verdikleri önemin yüksek olduğu durumlarda kullanılmaktadır. Burada tarafların birbirleriyle problemin ne olduğu ve neler yapılabileceği konusunda güven ve açık sözlülüğe dayalı bir müzakere süreci vardır. Her iki taraf da kabul edilebilir çözümler üretmek için çaba sarf etmelidirler (Karip, 2010).

Çatışma durumunda tarafların hem kendi hem de karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarına verdikleri önemin yüksek olduğu durumlarda kullanılır. Taraflar, karşı karşıya gelerek çatışmaya konu olan gerçek problemi ve bu problemin çözümüne yönelik neler yapabileceklerini tartışırlar.

2.1.8.2.2. Uyma (İtaat Etme)

Bu stratejide karşı tarafla olan ilişki sürdürülmek isteniyorsa ve çatışmanın sürdürülmesi ya da çözümlenme girişimleri karşı tarafla olan ilişkiye zarar verecekse, kendi tatmininden ziyade karşı tarafın tatmin olacağı bir çözümde uzlaşmak daha uygun görülmektedir (Karip, 2010).

Uyma-itaat etme stratejisi bir tarafın ya da kişinin kendisinin haksız olduğuna inandığı durumda ya da sorunun karşı taraf için daha önemli olduğunu düşündüğünde etkili olarak uygulanabilir. Kısa vadeli hesaplar yerine uzun vadeli işbirliğini sağlamayı amaçlayan birey için uyma-itaat etme stratejisini kullanmak yararlı olur (Gümüşeli, 1994).

2.1.8.2.3. Hükmetme (Üstünlük Kurma)

Bu stratejiyi çok sık ve en sert şekliyle kullanan bireyler karşıdaki kişinin zararı pahasına kendi isteklerini ve arzularını gerçekleştirmekten başka bir şey düşünemezler. Bunun için gerekirse karşıtları üzerinde hiç çekinmeden baskı kurmayı deneyebilirler. Kazanma arzularının aşırılığı nedeniyle, diğerlerinin kaybindan büyük haz duyabilirler (Gümüşeli, 2001).

Kuşkusuz bu stratejinin de kullanılabileceği yerler vardır. Örneğin; önemsiz sorunların çözümünde ya da hızlı karar gerektiğinde bu stratejiyi uygulamak yararlı olabilir. Ancak yine de yasal ve makam erkinden çok, uzmanlık erkini kullanarak çatışmaları yönetmeye çalışması, daha kalıcı çözümler üretmek için yararlı olacaktır. Çünkü hükmetme stratejisi çoğu kez çatışmayı durdurmaz, saldırgan korku ile çatışmanın gizli sürdürülmesine yol açar (Başaran, 2008).

Çatışma sürecinde bireyin kendisine yüksek, başkalarına düşük ilgisini simgeler. Bu stildeki rekabetçi/hükmetme eğilimli kişi, kendi kazançlarını hesaplarken karşı tarafın istek ve beklentilerini ihmal etmektedir. Rekabetçi kişi, kendisinin ve/veya pozisyonun doğruluğuna inanır ve daima ne pahasına olursa olsun kazanmak ister (Yağcıoğlu, 1997).

2.1.8.2.4. Kaçınma

Bu stratejinin karşı tarafla yüz yüze gelmenin doğuracağı potansiyel olumsuz sonuçlarının çatışma çözümünün sağlayacağı olumlu sonuçlara oranla daha önemli görüldüğü durumlarda kullanılması uygun görülmektedir. Fakat taraflar açısından önemli olan konularda, tarafların karar alma sorumluluğu varsa, tarafların bekleme tahammülleri yok ve hızlı hareket edilmesi gerekiyorsa bu stratejinin kullanılması uygun görülmemektedir (Rahim, 2002).

Tarafların hem kendi hem de karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarına verdikleri önemin düşük olduğu durumlarda kaçınma stili kullanılır. Bu stil davadan vazgeçme, sorumluluğu başkasına yükleme ya da kenara çekilme davranışları ile kendini gösterir.

Bu stil genellikle kenara çekilme, ilgilenmeme ya da olumsuz bir şeyi duymak istememe gibi tutumlarla birlikte ortaya çıkar. Kaçınma stili, çatışmayla uğraşmayı daha uygun bir zamana erteleme ya da taraflardan birinin konumunu iyileştirilmesi için zaman kazanması gibi amaçlarla da kullanılabilir. Bu durumda genellikle bir çatışma durumunun varlığı açıkça kabul edilmez (Karip, 2010).

2.1.8.2.5. Uzlaşma (Karşılıklı Ödün Verme)

Tarafların çözüm için bazı şeylerden ödün vermeyi kabul ettikleri durumlarda kullanılan bir çatışma yönetimi stratejisidir. Bu stratejide uyma stratejine göre daha az ödün verme söz konusudur. Her iki taraf açısından da ilgi ve ihtiyaçların tatmini için uygun bir yaklaşım izleme söz konusudur (Karip, 2010).

Uzlaşma, temelde bireyin kendisine ve karşısına orta derecede ilgisini ifade eden bir stildir. Uzlaşmaya dayalı bir karar, kaçınma stiline benzer. Ama uzlaşmanın en belirgin ve ayırt edici niteliği, karşı tarafların her ikisinin de kendilerince önemli olan bazı konularda ödün vermeleri ve özveride bulunmalarıdır (Aydın, 1986). Karşılıklı ödün vermeler ve özveriler sonucunda bir orta noktada anlaşmaya varan taraflardan hiçbiri mağlup veya galip değildir. Yani, kesin bir kazanç ya da kayıp biçiminde somut bir sonuç yoktur. Her iki taraf da anlaşmadan hoşnuttur (Eren, 2001).

2.1.8.3. Uygun Çatışma Yönetimi Stratejisinin Seçimi

Rahim (1994) stratejilerden hangisinin tercih edileceğini ya da hangisinin en uygun olduğunu belirlemede üç temel ölçütün kullanılması gerektiğini vurgular. Bunlar, stratejinin örgütsel etkililiğe katkısı, toplumsal ihtiyaçların tatmini, örgüt üyelerinin etik ve moral ihtiyaçlarının karşılanmasıdır (Karip, 2010).

Çatışma yönetiminin etkililiği bu ölçütlerin karşılanma derecesine bağlıdır. Tablo 2.4.'te, çatışma yönetim stratejilerinden her birinin kullanımının uygun olduğu ve uygun olmadığı durumlar incelenebilir.

Tablo 2.4. Çatışma Yönetim Stratejileri Kullanımının Uygun Olup/Olmadığı Durumlar

Uygun Olduğu Durumlar	Uygun Olmadığı Durumlar
<p>Bütünleştirme</p> <ul style="list-style-type: none"> - Konu karmaşık - Çözüm için görüşlerin sentezi gerekli - Çözüm için karşı tarafın katkısına ihtiyaç var. - Problem çözme için yeterli zaman var - Bir taraf problemi tek başına çözemez - Ortak bir problemi çözmek için tarafların sahip olduğu kaynaklara ihtiyaç var 	<ul style="list-style-type: none"> - Problem basit - Acilen karar verilmesi gerekli - Diğer taraf sonuçla pek ilgilenmiyor - Diğer taraf problem çözme becerilerine sahip değil
<p>Uyma</p> <ul style="list-style-type: none"> - Taraflardan biri kendisinin yanlış olabileceğini düşünüyor. - Konu diğer taraf için daha önemli - Taraflardan biri diğer taraftan gelecekte elde edeceği bir şeyler karşılığı olarak bazı şeylerden vazgeçmeye razı - Taraflardan biri diğerine göre daha zayıf ilişkinin devamlılığı çok önemli 	<ul style="list-style-type: none"> - Konu sizin için çok önemli - Haklı olduğunuza inanıyorsunuz. - Diğer taraf yanlış ya da haksız
<p>Hükmetme</p> <ul style="list-style-type: none"> - Konu basit/önemsiz - İvedilikle karar verilmesi gerekli - Hoşa gitmeyen bir karar uygulanacak - Astlarla baş edebilmek için zorunlu - Diğer tarafın alacağı hoşa gitmeyecek bir kararın size maliyeti çok yüksek - Astlar karar için gerekli yeterliliklere sahip değil - Konu sizin için çok önemli 	<ul style="list-style-type: none"> - Konu karmaşık - Konu sizin için önemli - Her iki taraf eşit güce sahip - İvedilikle karar ihtiyaç yok - Astlar yüksek düzeyde yeterliliğe sahip
<p>Kaçınma</p> <ul style="list-style-type: none"> - Konu basit/önemsiz - Diğer tarafla karşı karşıya gelmenin potansiyel olumsuz etkileri çözümün sağlayacağı yararlardan daha fazla - Durulma süresine ihtiyaç var 	<ul style="list-style-type: none"> - Konu sizin için çok önemli - Karar sizin sorumluluğunuzda - Taraflar geri adım atmaya isteksiz ve çözüm zorunlu - İvedilikle çözüm gerekli
<p>Uzlaşma</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tarafların amaçları birbirini dışlıyor - Her iki taraf eşit ölçüde güçlü - Görüş birliği sağlanamıyor - Bütünleştirme ve hükmetme stratejileri başarısız - Karmaşık bir soruna geçici bir çözüm ihtiyacı var. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bir taraf diğerinden daha güçlü - Sorun problem çözme yaklaşımı gerektirecek kadar karmaşık

Kaynak: Karip (2010: 71).

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Polat (2007), “Ortaöğretim Okulu Müdürlerinin Çatışma Yönetim Stilleri ve Öğretmenlerin Stres Düzeyi” konulu araştırmasında; ortaöğretim okulu müdürlerinin kullandığı çatışma yönetim stillerini ve kullanılan çatışma yönetim stillerinin öğretmenlerde oluşturduğu stres düzeyini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Isparta Merkez ilçede görev yapan 550 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma bulguları toplam 239 ölçekten elde edilen verilerin analizi ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçları şöyle özetlenebilir:

a. Öğretmenler, okul müdürlerinin kendileriyle aralarında çıkan çatışmaları çözmek amacıyla en fazla tümleştirme stilini; daha sonra sırasıyla kaçınma, uzlaşma, ödün verme ve en az ise hükmetme stilini kullandıkları görüşündedirler.

b. Öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları tümleştirme, ödün verme, kaçınma ve uzlaşma çatışma yönetim stillerine ilişkin görüşleri ile cinsiyetleri arasında fark yoktur. Ancak hükmetme stilinin kullanıldığı durumlarda, erkek ve kadın öğretmenlerin görüşleri farklılık göstermektedir. Erkek öğretmenler okul müdürlerinin hükmetme davranışını daha fazla kullandıklarını ileri sürmüşlerdir.

c. Öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları tümleştirme, ödün verme, kaçınma ve hükmetme çatışma yönetim stillerine ilişkin görüşleri kıdemlerine göre farklılık saptanmamıştır. Ancak uzlaşma stilinin kullanıldığı düşünüldeği durumlarda kıdeme göre farklılık vardır. 1–5 yıl ve 16–20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler okul müdürlerinin uzlaşma stilini kullandığı durumlar hakkında farklı görüşlere sahiptirler.

d. Öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları tümleştirme, ödün verme, kaçınma, hükmetme ve uzlaşma çatışma yönetim stillerine ilişkin görüşleri branşlarına göre farklılık göstermemiştir .

e. Okul müdürlerinin kullandığı çatışma yönetim stillerinin öğretmenlerde yarattığı stres düzeyleri ele alındığında, en fazla stres yaratan stilin ödün verme ve hükmetme stili

olduğu, en az stres yaratan stilin ise kaçınma stili olduğu bulunmuştur. Ayrıca tüm çatışma yönetim stillerinin öğretmenlerde ‘az’ stres yarattığı ortaya çıkmaktadır.

f. Okul müdürlerinin kullandığı tümleştirme, ödün verme, kaçınma ve uzlaşma çatışma yönetim stilleri ile öğretmenlerin görüşleri arasında ters, hükmetme stili ile öğretmenlerin görüşleri arasında doğru yönde saptanmıştır.

Kırçan (2009), “İlköğretim Okulları Yöneticilerinin Çatışmayı Yönetmede Kullandıkları Çatışma Yönetimi Stratejileri” konulu araştırmasında; ilköğretim okul müdürlerinin kullandığı çatışma yönetim stillerini ve bu stillerin görev yapılan bölgeye göre ve kişilerin demografik özelliklerine göre nasıl bir değişime uğradığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya İstanbul ilinin farklı sosyo-ekonomik özelliklere sahip olan üç ilçesi Beşiktaş, Fatih ve Gaziosmanpaşa’daki 28 ilköğretim okulunda görev yapan 114 okul yöneticisi ve 299 öğretmen katılmıştır. Uygulanan 485 anketten 413’ü incelemeye alınmıştır. Araştırma sonuçları şöyle özetlenebilir:

a. Düşük sosyo-ekonomik çevrede görev yapan öğretmenler okul yöneticilerinin, orta ve yüksek sosyo-ekonomik çevrede görev yapanlara göre hükmetme-üstünlük kurma, kaçınma stratejisini daha fazla kullanırken, bütünleştirme ve uzlaşma-karşılıklı ödün verme stratejilerini ise daha az kullandıklarını görüşündedirler.

b. Farklı sosyo-ekonomik çevrede görev yapan yöneticilerin uzlaşma-karşılıklı ödün verme, bütünleştirme ve kaçınma stratejileri kullanması açısından aralarında farklılık yok iken, orta sosyo-ekonomik çevrede görev yapan yöneticiler düşük sosyo-ekonomik çevrede görev yapanlara göre hükmetme-üstünlük kurma stratejisini daha fazla kullandıklarını belirtmektedirler.

c. İlköğretim öğretmenlerinin cinsiyetine göre kendi okul yöneticilerinin kullandığı çatışma yönetme stratejileri arasında farklılıkların olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenler, erkeklere göre kendi okul yöneticilerinin hükmetme-üstünlük kurma, kaçınma stratejisini daha fazla kullandıkları düşünülmektedirler. Uzlaşma-karşılıklı ödün verme ve bütünleştirme stratejisi açısından görüşleri cinsiyete göre farklılık göstermemiştir.

d. İlköğretim yöneticileri ise cinsiyet farkı gözetmeksizin bütün stratejileri eşit oranlarda kullandıklarını ileri sürmektedirler.

e. İlköğretim öğretmenlerinin görüşleri, yöneticilerinin kullandıkları bütünleştirme, kaçınma ve uzlaşma-karşılıklı ödün verme stratejilerini algılamaları medeni durumuna göre farklılık göstermezken, hükmetme-üstünlük kurma stratejisinde farklılık olduğu saptanmıştır. Bekâr öğretmenler kendi okul yöneticilerinin evlilere göre hükmetme-üstünlük kurma stratejisini daha fazla kullandıklarını belirtmişlerdir.

Özmen (1997), “Örgütsel Çatışmalar ve Çatışma Yönetimi Yaklaşımları” konulu araştırmasında; Fırat ve İnönü Üniversitelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının, yaşadıkları örgütsel çatışmalarının ve bu çatışmaların yönetiminde başvurulan yaklaşımlarının düzeylerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmış olup Fırat ve İnönü Üniversitelerinde görev yapan 548 akademik personelden oluşmaktadır. Yönetici, ast ve meslektaş olarak belirlenen deneklerin görüşleri anket tekniği ile elde edilmiştir. Ankette, bireysel özelliklere yönelik bilgi almayı amaçlayan maddeler yanında, örgütsel çatışmaların (kişisel, grup içi, gruplar arası) yaşanma yoğunluğu ve bu çatışmaların yönetiminde başvurulan yaklaşımların (bütünleşme, ödün verme, uzlaşma, kaçınma, hükmetme) düzeyini belirlemek için, M.A. Rahim (1983a) tarafından geliştirilen “ROCH-I ve II” örgütsel çatışma envanterleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları şöyle özetlenebilir:

Cinsiyet değişkenine göre;

a. Kadın ve erkek denek grupları, çatışmaları “orta” düzeyde yaşanmakta ve birbirlerinden farklılık göstermemektedir.

b. Çatışmaları yönetme yaklaşımları açısından da cinsiyete göre farklılık bulunmamıştır. Deneklerin sırasıyla, “bütünleşme”, “uzlaşma”, “kaçınma” ve “ödün verme” yaklaşımlarına “yüksek” düzeyde başvurdukları saptanmıştır. “Hükmetme” yaklaşımı ise “orta” düzeyde ve en son tercih edilen yaklaşımdır.

Medeni durum değişkenine göre;

a. Evli ve bekâr denek grupları çatışmaları “orta” düzeyde yaşamakta ve yaşanan çatışma yoğunluğu açısından aralarında farklılık bulunmamaktadır.

b. Evli ve bekâr denek grupları çatışmaların yönetiminde sırasıyla “bütünleşme”, “uzlaşma”, “ödün verme”, ve “kaçınma” yaklaşımlarına “yüksek” düzeyde başvurmakta ve başvuru sıklığı bakımından aralarında farklılık bulunmamaktadır.

c. “Hükmetme” yaklaşımını evli denek grubu “orta” düzeyde, bekâr denek grubu ise “yüksek” düzeyde kullanmaktadır ve denek grupları arasındaki bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Unvan değişkenine göre;

a. Kişisel, grup içi ve gruplar arası çatışmaları yaşama yoğunluğu bakımından, unvan grupları arasında farklılıklar saptanmıştır. Profesörler kişisel, grup içi ve gruplar arası çatışmaların her üçünü de “düşük” düzeyde ve denek grupları içinde en az yoğunlukta yaşayan grubu oluşturmaktadır. Profesörlerin, kişisel çatışmalarda okutman ve öğretim görevlileri ile grup içi ve gruplar arası çatışmalarda ise doçentler dışındaki diğer unvan gruplarıyla olan farklılıkları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

b. Okutman ve öğretim görevlileri denek grubunun, her üç çatışma türünü de “orta” düzeyde, fakat diğer gruplara göre en yoğun yaşayan grup olduğu anlaşılmaktadır.

Görün (2009), “Düzce ve Bolu İlleri Merkez Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Yaklaşımları ve Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Bu Konuya İlişkin Algıları” konulu araştırmasında; İlköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan okul idarecilerinin çatışma yönetimi stillerini ve beden eğitimi öğretmenlerinin çatışma yönetimine ilişkin algılarını saptamayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Düzce ve Bolu İlleri merkezlerindeki İlköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan okul idarecileri ve beden eğitimi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket uygulanmıştır. Veri toplamak için Ural (1997) tarafından geliştirilen çatışma anketi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları şöyle özetlenebilir:

Deneklerin kişisel özellikler dikkate alındığında;

a. Yaş ve kıdem değişkeninin yöneticilerin çatışma yönetiminde kullandıkları stiller üzerinde etkin olduğu,

b. İdari pozisyon, cinsiyet ve görev durumlarının ise çatışma yönetim stillerini etkilemediği ortaya çıkmıştır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin yöneticilerinin çatışma yönetim stilleri sırasıyla problem çözme, uzlaşma, ödün verme, kaçınma ve hükmetme stillerini algıladıkları ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda yönetici görüşleri ile öğretmenlerin algıları arasında bir tutarlılık olduğu görülmektedir.

Buğa (2010), “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu araştırmasında; ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın evreni Gaziantep İli Şahinbey ve Şehitkâmil merkez ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise söz konusu okullarda görev yapan öğretmenlerden rastgele seçilmiş olan 310 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri duygusal zekâ ve çatışma yönetimi stratejileri ölçekleri ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları şöyle özetlenebilir:

a. Öğretmenlerin bütünleştirme stratejisini kullanmaları duygusal zekâ düzeylerine göre farklılık göstermektedir. Duygusal zekâ düzeyi yüksek öğretmenler duygusal zekâ düzeyi düşük öğretmenlere göre bütünleştirme stratejisini daha fazla kullanmaktadırlar.

b. Öğretmenlerin hükmetme stratejisini kullanmaları duygusal zekâ düzeylerine göre farklılık göstermemektedir.

c. Öğretmenlerin uzlaşma stratejisini kullanmaları duygusal zekâ düzeylerine göre farklılık göstermektedir. Duygusal zekâ düzeyi yüksek öğretmenler duygusal zekâ düzeyi düşük öğretmenlere göre uzlaşma stratejisini daha fazla kullanmaktadırlar.

d. Öğretmenlerin kaçınma stratejisini kullanmaları duygusal zekâ düzeylerine göre bir farklılık göstermemektedir.

e. Öğretmenlerin uyma stratejisini kullanmaları duygusal zekâ düzeylerine göre farklılık göstermektedir. Duygusal zekâ düzeyi yüksek öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyi düşük öğretmenlere göre uyma stratejisini daha fazla kullanmaktadırlar.

Özgan (2006), “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi” konulu araştırmasında; İlköğretim okulu öğretmenlerinin çatışma yaşadıkları durumları ve kullandıkları çatışma yönetim stratejilerini belirlemeyi amaçlamıştır. İlköğretim okulu öğretmenlerinin yaşadıkları çatışmalar kişisel değişkenler çerçevesinde incelenmiştir. Araştırmanın evrenini 2005–2006 yılı eğitim-öğretim döneminde Gaziantep il merkezindeki 4710 ilköğretim okulu öğretmenleri oluşturmaktadır. Basit tesadüfî örnekleme yoluyla 1252 öğretmen örneklem olarak alınmıştır. Araştırma sonuçları şöyle özetlenebilir:

a. İlköğretim okulu öğretmenleri en fazla çatışmayı müdür ve velilerle yaşarken en az çatışmayı ise hizmetli ve öğrencilerle yaşamaktadırlar.

b. İlköğretim okulu öğretmenlerinin en fazla çatışma yaşadıkları konuların başında olumsuz bireysel tutumlar, öğrenci davranışları ve keyfi uygulamalar gelmektedir. En az çatışma yaşanan konular arasında ise ideolojik ve sendikal etkinlikler, tayin-atama, eğitim ve öğretimi destekleyici hizmetler ve kaynak dağılımı gelmektedir.

c. İlköğretim okulu öğretmenlerinin yaşadıkları çatışmaların en etkili olan nedenlerin başında; baskı, kendini ispatlama çabası, bilgi yetersizliği ve bilgi, eğitim ve kültür farklılıkları gelmektedir. Yaşanan çatışmalarda en az etkili olan nedenler ise yaşam biçimi, siyasal ve dinsel farklılıklar, kaynak ve mekân eksikliği, yenileşmeye karşı direnme ve çıkarıcılıktır.

d. İlköğretim okulu öğretmenlerinin çoğunluğu bütünleştirme stratejisini kullanmaktadır. İlköğretim okulu öğretmenlerinin çok az bir kısmı kaçınma stratejisini kullanmaktadır.

e. Çatışma durumlarında erkekler hükmetme ve uyma stratejilerini bayanlara göre daha çok kullanmaktadırlar.

2.2.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Rahim (2002) tarafından yapılan “A Model of Emotional Intelligence and Conflict Management Strategies: A Study in Seven Countries” (Duygusal Zeka ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Modeli : Yedi Ülkede yapılan bir Çalışma) isimli araştırmada yöneticilerin duygusal zekâlarının beş boyutunun (öz-farkındalık, duyguların düzenlenmesi, motivasyon, empati ve sosyal beceriler) astların çatışma yönetimi stilleriyle (problem çözme ve pazarlık etme) olan ilişkisinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmada örnekleme ABD, Yunanistan, Çin, Bangladeş, Hong Kong ve Makao, Güney Afrika ve Portekiz olmak üzere yedi ülkede işletme alanında lisansüstü eğitim yapan toplam 1395 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda yapılan ölçümlerin psikometrik özellikleri test edilmiştir ve faktör analizi, iç tutarlılık güvenilirliği incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, Öz-farkındalık alt boyutu ile empati, sosyal beceriler ve duyguların düzenlenmesi alt boyutları arasında; duyguların düzenlenmesi alt boyutu ile empati ve sosyal beceriler alt boyutları arasında; empati ve sosyal beceriler alt boyutları ile motivasyon alt boyutu arasında ve motivasyon alt boyutu ile çatışma yönetimi stillerinden problem çözme ile pozitif bir ilişki bulunurken, motivasyon alt boyutu ile çatışma yönetimi stillerinden pazarlık etme stratejisi arasında negatif bir ilişki bulunmuştur.

Hoy ve Tarter (2004) tarafından yapılan “Organizational Justice in Schools: No Justice without Trust)” isimli araştırmada, okullarda örgütsel adaleti yalnızca öğretmenlerin meslektaşlarıyla ve yöneticileriyle olan ilişkileri bağlamında ele almışlardır. Araştırmada, örgütsel adalet ile güven kavramlarının birbirleriyle çok yakından ilişkili olduğunu, güvenin olduğu yerde adaletin, adaletin de olduğu yerde güvenin kaçınılmaz olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada güven ile örgütsel adalet arasındaki bağın öğretmen – idareci ilişkilerinde öğretmen – öğretmen ilişkilerine göre daha güçlü olduğu belirtilmiş ve sonuç olarak örgütsel adaletin okuldaki öğretmenler arasında bir güven ve memnuniyet atmosferi oluşturduğu gözlemlenmiştir.

Godse ve Thingujam (2010) tarafından yapılan “Perceived Emotional Intelligence and Conflict Resolution Styles among Information Technology Professionals: Testing the Mediating Role of Personality” isimli araştırmada duygusal zekâ ile çatışma çözme stilleri arasındaki ilişkinin kişiliğin etkisi ve kişiliğin etkisinden bağımsız olarak incelenmesi

amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini ise bilgi teknolojileri alanında yazılım uzmanı, yazılım mühendisi, yazılım danışmanı gibi farklı görevlerde bulunan 81 kişiden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre toplam duygusal zekâ puanları ile işbirliği stratejisi arasında, duygusal zekâ ile hükmetme stratejisi arasında anlamlı bir ilişki bulunurken uyuma ve uzlaşma ile duygusal zekâ arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ayrıca kaçınma stratejisi ile duygusal zekâ arasında negatif bir ilişki bulunmuştur.

Song (2005) tarafından yapılan “A Comparison of Organizational Conflict Management Strategies Between American and Koreans” isimli araştırmada çatışma yönetiminde hükmetme, kaçınma ve çözüm olarak belirttiği çatışma yönetimi stratejilerinin kültür, kıdem ve çalışanın iş pozisyonuna bağlı olarak değişiklik gösterip göstermediğini tespit etmeyi amaçlanmıştır. Araştırmada, Putnam ve Wilson’un (1988) Örgütsel İletişim Çatışma Ölçeği (OCCI) kullanılmıştır ve 240’ı Koreli, 261’i Amerikalı olmak üzere toplam 501 kişiye uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, hem Koreli ve Amerikalı çalışanların çatışma yönetim stili olarak en sık çözüm, ikinci olarak hükmetme stilini kullandığı görülmüştür. Fakat Amerikalıların çözüm stili ortalamasının Korelilerden daha yüksek, Korelilerin de hükmetme stili ortalamasının Amerikalılardan daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bununla beraber Amerikalı ve Koreli çalışanların çatışma yönetiminde çözüm stilini üstlerine oranla astları ile daha çok, hükmetme stilini ise astlarına oranla üstleri ile daha az kullandığı tespit edilmiştir. Korelilerde hükmetme stilinin kullanımı kıdem ile doğru orantılı olarak arttığı, Amerikalılarda ise bunun azaldığı görülmüştür.

III. BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama yöntem ve teknikleri, veri toplama aracının uygulanması ve toplanan verilerin çözümlenmesi ile birlikte kullanılan istatistiksel çözümlene tekniklerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Bu yaklaşımda araştırmaya konu olan vakıa, kişi ya da nesne kendi koşulları içerisinde var olduğu gibi tanımlanmaya açıklanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 1999).

Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama (survey) araştırması denir (Büyüköztürk, 2003). Bu doğrultuda yapılan bu çalışma ile Düzce ili merkez ilçesinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin çatışma durumları ve çatışma yönetimi stratejilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

3.2. Evren

Araştırmanın evreni, Düzce ili merkez ilçesindeki devlet ilköğretim okullarında çalışan 1466 öğretmen oluşturmaktadır. Düzce ili merkez ilçesindeki devlet ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin branşlarına göre dağılımları tablo 3.1.'de verilmiştir.

Tablo 3.1. Düzce ili merkez ilçesindeki devlet ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin branşlarına göre dağılımları

Branşlar	İlkokul	Ortaokul
Türkçe	-	127
Sosyal B	-	66
Fen B.	-	95
Matematik	-	105
İngilizce	34	91
Sınıf Öğretmeni	579	-
Beden Eğitimi	-	52
Resim-İş	-	28
Müzik	-	21
Diğer	115	153
Toplam	728	738

Tablo 3.1.'de de görüldüğü üzere ilkokullarda sınıf öğretmenleri sayısal olarak çoğunluk göstermektedir. Bunun temel ve en büyük nedeni ilkokullarda diğer branş öğretmenlerinin her zamana görev alamaması olduğu söylenebilir. Ortaokullarda ise sınıf öğretmenleri görev alamamakta iken branş öğretmenlerinin farklı sayılarda buldukları görülmektedir (Ek – 7.).

3.2.1. Örneklem

Örnekleme; N büyüklüğündeki bir kitleden, n büyüklüğündeki bir örnekleme tüm birimlere eşit seçilme şansı veriliyor ise bu örnekleme yöntemine “Basit Tesadüfi Örneklem”(BTÖ) yöntemi denir. BTÖ yöntemi, en temel örnek seçim yöntemidir ve diğer yöntemlerin tümüne uygulanabilir. Bu yöntemin diğer örnek seçim yöntemlerine uygulanması pratiklik sağlar ve tahminlerde de daha fazla duyarlık sağlar. 1000-2000 evrene sahip nicel araştırmalarda ideal örneklem sayısının 278-322 arası olduğu belirtilmektedir (Can, 2013; Uzgören, 2012).

Araştırmanın örnekleme basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile 425 öğretmen olarak belirlenmiştir. Bu öğretmenlere anket ve ölçek formu uygulanmıştır. Geri dönen formlardan 400' ü değerlendirme kapsamına alınmıştır.

3.3. Veri Toplama Aracı

İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Çatışma Durumları ve Çatışma Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi amacıyla veri toplama aracı olarak; araştırmacının geliştirdiği “Kişisel Bilgi Formu” ile Özgan (2006), tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Okuldaki Yaşadıkları Çatışmalara İlişkin Anket”(Ek-2.) ve “Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği”(Ek-3.) kullanılmıştır. Ölçeğin kullanımına ilişkin olarak gerekli izinler alınmıştır (Ek-6.).

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından hazırlanan form da öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, branş, yaş, eğitim durumu, kurs durumu, görev yaptığı eğitim kademesi, çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı ve çalıştığı okuldaki görev süresiyle ilgili sorulara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Okulda Yaşadıkları Çatışmalara İlişkin Anket: Bu anketin geliştirilmesinde Karip’in “Okullarda Çatışma Yönetimi Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmasından faydalanılmıştır. Anket, öğretmenlerin çatışma yaşadıkları karşı taraflar, çatışma konusu, çatışma nedeni, çatışma sonucunun moraline etkisi, çatışma sonucunun karşı tarafın moraline etkisi, çatışmanın sonucunun iş performansına etkisi, çatışma sonucunun karşı tarafların iş performansına etkisine ilişkin bilgileri içermektedir (Özgan, 2006).

Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği: Örgütsel Çatışma Ölçeği, Rahim (1992) tarafından oluşturulmuş ve Özgan (2006) tarafından Türkçe versiyonu genişletilmiştir. Bu çalışmada Özgan (2006) tarafından genişletilen Türkçe versiyon kullanılmıştır.

Ölçek toplam 41 maddedir. 5 alt ölçekten oluşmaktadır (Bütünleştirme, Uzlaşma, Uyma, Hükmetme, Kaçınma). Ölçek formundaki dizilişine göre, davranış biçimlerinden 32., 41., 29., 18., 30,5., 35., 27. ve 37. sırada yer alanlar **bütünleştirme**; 23., 20., 7., 26., 28., 14., 24., 40., 21., 19., 6., 33. ve 39. sırada yer alanlar **kaçınma**; 3., 10., 15., 8., 34., 17., 12. ve 4. Sırada yer alanlar **uzlaşma**; 16., 9., 31., 2., 36. ve 22. sırada yer alanlar **hükmetme** ve 38., 25., 11., 13. ve 1. sırada yer alanlar **uyma** stratejilerine ilişkin davranış biçimleridir (Ek-4.) .

Araştırma kapsamında kullanılan ölçek için öncelikle öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler sağlanmış ve 65 maddelik bir madde havuzuna dönüştürülmüştür. Ölçek taslağının yüzeysel geçerliliği ve kapsam geçerliliği uzman görüşleri ile sağlanmış olup 180 ilköğretim okulu öğretmenine pilot uygulaması yapılmıştır. Yapı geçerliliği için SPSS FACTOR ile Faktör Analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre ölçek 5 faktörlü yapıya sahiptir. Bunlar bütünleştirme, kaçınma, uzlaşma, hükmetme ve uyma olarak adlandırılmıştır. Faktör Analizi (Temel Bileşenler Analizi) sonuçlarına göre beş faktörlü yapı içerisinde toplam varyansın 56.74'ünün açıklanabildiği görülmüştür. Faktör Analizi sonucuna göre ölçek 41 maddeden oluşmaktadır. Sonuçta tüm bu faktörler ışığında çatışma yönetim stratejilerine ilişkin ortaya çıkan yapı ilgili literatürle tutarlılık göstermektedir.

Ölçek için yapılan güvenilirlik çalışması SPSS RELIABILITY ile yapılmıştır. Cronbach Alpha (α) iç tutarlılık yöntemiyle yapılan güvenilirlik katsayısı .90 olarak tespit edilmiştir. Testin alt ölçekleri için belirlenen güvenilirlik katsayısı .74 ile .90 arasında değişmektedir (Bütünleştirme .90, kaçınma .84, uzlaşma .82, hükmetme .75 ve uyma .74). Çatışma Yönetimi Stratejiler ölçeğinde, beşli likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Bu beş ifade şunları kapsamaktadır: Hiçbir Zaman, Nadiren, Bazen, Sık sık, ve Her zaman. Hiçbir zaman seçeneğine 1, Nadiren seçeneğine 2, Bazen seçeneğine 3, Sık sık seçeneğine 4, Her zaman seçeneğine 5 puan verilmiştir (Özgan, 2006).

Bu beşli derecelendirme dört aralık için ($5-1=4$) hesaplanan aralık katsayısına göre ($4/5=0.80$) seçenek aralıkları şöyle düzenlenmiştir. Ölçek maddelerinin puan, seçenek ve sayısal sınırları Tablo 3.2.'de verilmiştir.

Tablo 3.2. Ölçek maddelerinin puan, seçenek ve sayısal sınırları

PUANLAR	SEÇENEKLER	SAYISAL SINIRLAR
1	Hiçbir Zaman	1,00–1,79
2	Nadiren	1,80–2,59
3	Bazen	2,60–3,39
4	Sık sık	3,40–4,19
5	Her zaman	4,20–5,00

Ölçeğin orijinal versiyonunda her ne kadar güvenirlik analizi yapılmışsa da bu çalışma için yeniden Cronbach Alpha (α) değerleri ölçülmüştür. SPSS 20 Programı kullanılmış ve ölçeğin geneline ilişkin güvenirlik katsayısı 0.847 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlar açısından bakıldığında bütünleştirme alt boyutu için 0.834; kaçınma alt boyutu için 0.755; uzlaşma alt boyutu için 0.665; hükmetme alt boyutu için 0.647; uyma alt boyutu için 0.661 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alpha değeri (α) 0.60 ve üzerisi madde yük değeri olarak kabul edilebilir (Tavşancıl, 2006).

3.4. Veri Toplama Aracının Uygulanması

Araştırma için veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, anket ve ölçek için uygulanması amacıyla gerekli izinler alınmıştır (Ek-6.). Veri toplama araçları 2013 yılı mayıs ayında Düzce ili merkez ilçesinde bulunan ilköğretim okullarında yönetici ve öğretmenlere araştırmacı tarafından yüz yüze görüşme yoluyla uygulanmıştır. Uygulama öncesi öğretmenlere ve yöneticilere sözlü olarak ölçeklerle ilgili gerekli açıklamalar yapılarak ne şekilde cevaplayacakları açıklanmış ve cevapların kesinlikle araştırmanın amacının dışında kullanılmayacağı belirtilmiştir. Toplanan anketler incelenmiş tam doldurulmayan, yanlış veya eksik doldurulan 25 anket elenerek 400 anket değerlendirme kapsamına alınmıştır.

3.5. Verilerin Çözümü Ve Yorumlanması

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS 15 paket programından yararlanılmıştır. Araştırma problemine ve araştırmanın alt problemlerin ilişkin verilerin çözümlenmesinde; betimsel istatistik tekniklerinden frekans ve yüzdeden yararlanılmıştır. Çeşitli değişkenlere göre farklılıkların incelendiği durumlarda t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Kruskal Wallis, Mann Whitney-U kullanılmıştır. İstatistiksel çözümlenmelerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Çatışma yönetimi stratejileri ölçeğinde kullanılan parametrik ve non-parametrik testlere ilişkin açıklamalar şöyledir:

T testi t dağılımına dayalı testlerdir. Örneklemelerin bağımsız ve bağımlı olmasına göre çeşitleri vardır (Köklü, 2002).

Tek yönlü varyans analizi birbirleri ile ilişkisi olmayan iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek üzere uygulanır (Büyüköztürk, 2003).

Kruskal-Wallis Anazlizi birbirleriyle ilişkisi olmayan iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirlerinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test eder (Büyüköztürk, 2003).

Dağılımın parametrik olmadığı durumlarda t-testinin alternatifi olarak, iki kategorili değişkenlerin analizinde Mann Whitney-U testi tercih edilmiştir. Mann Whitney-U Testi iki bağımsız örneklemden elde edilen puanların arasında anlamlı fark olup olmadığını anlamak için kullanılan en güçlü parametrik olmayan tekniklerden birisidir. İki dağılım fonksiyonunun farklı olacağı alternatif hipotezine karşı iki evrenin aynı dağılım fonksiyonuna sahip olduğu null hipotezini test etmek üzere kullanılır (Köklü, 2002).

IV. BÖLÜM

4. Bulgular Ve Yorumlar

Bu bölümde verilerin analizi sonucu elde edilen araştırma Örneklemindeki öğretmenlerin bireysel özellikleri, çatışma durumları ve çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin bulgular açıklanmıştır. Bulgular, araştırmanın amacı ve alt problemleri dikkate alınarak düzenlenmiş ve yorumlar yapılmıştır.

4.1. Araştırma Örneklemindeki İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Bireysel Özellikleri

Bu bölümde ilköğretim okulu öğretmenlerinin; cinsiyet, medeni durum, kıdem, kadro durumu, branş, yaş, eğitim durumu, çalıştıkları okuldaki görev süreleri ve çalıştıkları okuldaki öğretmen sayılarına ilişkin yüzde ve frekans bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 4.1. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Cinsiyet	<i>n</i>	%
Kadın	226	56,5
Erkek	174	43,5
Toplam	400	100,0

Tablo 4.1.'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin % 56,5'inin (n:226) kadın, %43,5'inin (n:174) ise erkek olduğu görülmektedir. Araştırma örneklemindeki okullarda çalışan öğretmenlerin çoğunluğunun kadın olması ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğretmenlerin kadın olması katılım oranının kadınlar lehine fazla olmasında etkilidir.

Tablo 4.2. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Medeni Durum	<i>n</i>	%
Evli	290	72,5
Bekâr	110	27,5
Toplam	400	100,0

Tablo 4.2. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 72,5'inin (n:290) evli, %27,5'inin (n:110) ise bekâr olduğu görülmektedir. Araştırma Örneklemindeki öğretmenlerin çoğunluğunun evli olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Kıdemine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Kıdem	<i>n</i>	%
1-10 yıl	243	60,8
11-20 yıl	104	26,0
21 yıl ve üstü	53	13,3
Toplam	400	100,0

Tablo 4.3'e bakıldığında öğretmenlerin kıdemi 1-10 yıl arasında olan katılımcıların çoğunlukta (% 60,8; n:243) olduğu görülmektedir. Daha sonra ise mesleki kıdemleri 11-20 yıl arasında olan öğretmenler gelmektedir (%26,0; n: 104). Örneklemin en azını ise mesleki kıdemleri 21 yıl ve üstü olan öğretmenler oluşturmaktadır (%13,3; n: 53). Araştırma Örneklemindeki öğretmenlerin çoğunun kıdeminin 10 yıl ve daha az olduğu yani meslekte yeni oldukları söylenebilir.

Tablo 4.4. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Kadro Durumlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Kadro Durumu	n	%
Kadrolu	361	90,2
Ücretli	39	9,8
Toplam	400	100,0

Tablo 4.4. incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin % 90,2'sinin (n:361) kadrolu, %9,8'inin (n:39) ise ücretli olduğu görülmektedir. Araştırma Örneklemindeki öğretmenlerin çoğunun kadrolu olduğu söylenebilir.

Tablo 4.5. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Branşlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Branş	n	%
Sınıf öğretmeni	165	41,3
Türkçe - Sosyal B. öğretmeni	65	16,3
Diğer öğretmenler	62	15,5
Fen B. - Matematik öğretmeni	54	13,5
İngilizce öğretmeni	35	8,8
Görsel S.- Müzik-Beden Eğitimi Öğretmeni	19	4,8
Toplam	400	100,0

Tablo 4.5.'te araştırma Örneklemindeki öğretmenlerin branşlarına ilişkin dağılımı incelendiğinde; Buna göre örneklemdeki öğretmenlerin % 16,3'ü (n:65) Türkçe ve Sosyal Bilgiler branşlarında çalışmaktadır. Fen Bilgisi ve Matematik branşlarında çalışan öğretmenler ise örneklem %13,5'ini (n:54) oluşturmaktadır. İngilizce öğretmenleri örneklem grubunun %8,8'ini (n: 35) meydana getirirken, Görsel Sanatlar- Müzik ve Beden Eğitimi branşlarında görev yapan öğretmenlerin örneklem %4,8'ünü (n:19) oluşturmaktadır. Örneklem %15,5'lik (n:62) kısmı ise diğer branşlarda görev yapan öğretmenlerden meydana gelmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmının sınıf öğretmeni olduğu yani ilkökul öğretmenlerinin araştırmaya daha yoğun katıldığı söylenebilir.

Tablo 4.6. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Yaş	n	%
30'dan küçük	162	40,50
31-40	161	40,25
41 ve üstü	77	19,25
Toplam	400	100,0

Tablo 4.6.'ya bakıldığında araştırmaya dâhil olan katılımcıların en fazlasını 30'dan küçük yaş arası öğretmenler (%40,50; n:162) oluşturmaktadır. Daha sonra ise yaşları 31-40 yaş arası öğretmenler (%40,25; n:161) gelmektedir. En az grubu ise yaşları 41 ve üstü olan öğretmenler (% 19,25; n:77) oluşturmaktadır. Buradan hareketle araştırmaya katılan öğretmenlerin daha çok genç öğretmenler olduğu söylenebilir.

Tablo 4.7. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Eğitim Durumu	n	%
Lisans	348	87,0
Ön Lisans	52	13,0
Toplam	400	100,0

Tablo 4.7. incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğu lisans mezunudur (%87,0; n: 348). Araştırmaya dâhil olan öğretmenlerden ön lisans mezunu olanlar örneklemin % 13,0'ını (n:52) oluşturmaktadır. Buradan hareketle araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun eğitim seviyesinin lisans olduğu görülmektedir.

Tablo 4.8. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Görev Sürelerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Görev Süresi	n	%
1-4	259	64,8
5-8	97	24,3
9 ve üstü	44	11,0
Toplam	400	100,0

Tablo 4.8.'e bakıldığında araştırma Örneklemindeki öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki toplam görev süresine ilişkin dağılım görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin çok büyük bir kısmı (%64,8; n: 259) çalıştıkları okullarda 1-4 yıl arasında değişen görev süresine sahiptirler. Görev süresi 5-8 yıl arasında olan öğretmenler örneklemin %24,3'ünü (n:97) oluştururken, görev süresi 9 yıl ve üzeri olanların oranı da % 11,0 (n:44)'dir. Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki görev süreleri arttıkça kendilerini buldukları kuruma daha fazla ait hissedip çatışma durumları azalmakta olduğu söylenebilir.

Tablo 4.9. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Öğretmen Sayılarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Öğretmen Sayısı	n	%
1-10	30	7,5
11-20	191	47,8
21-30	54	13,5
31 ve üstü	125	31,3
Toplam	400	100,0

Tablo 4.9.'a bakıldığında; öğretmenlerin, çalıştıkları okuldaki öğretmen sayıları 11 – 20 arası olanlar büyük çoğunluğu oluşturmaktadır (%47,8; n: 191), daha sonra 31 ve üstü olan grup (% 31,3; n: 125). Örneklemin en azını (% 7,5; n: 30) ise, 10 ve daha az sayıda öğretmenle çalışan grup oluşturmaktadır.

4.2. Birinci alt probleme ilişkin bulgular (Öğretmenlerin Çatışma Durumları)

Birinci alt problem olarak Düzce ili merkez ilçesindeki ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin çatışma yaşadığı kişiler, çatışma konuları, çatışma kaynakları, çatışma sonrası kendilerinin moral durumları nasıl etkilendiği, çatışma sonrası çatışma yaşanan tarafın moral durumu, çatışma sonrası kendilerinin iş performanslarının nasıl etkilendiği ve çatışma sonrası çatışma yaşanan tarafın iş performansları nasıl etkilendiğine ilişkin sonuçlara bu başlık altında yer verilmiştir.

Tablo 4.10. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Çatışma Yaşadıkları Karşı Taraflara İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Çatışma Yaşanan Taraflar	n	%
Öğrenci	90	22,5
Veli	87	21,8
Müdür	70	17,5
Öğretmen	66	16,5
İlköğretim Müfettişi	48	12,0
Müdür Yrd.	25	6,3
Diğer	10	2,5
Hizmetli	4	1,0
Toplam	400	100,0

Araştırma örneklemindeki öğretmenlerin çatışma yaşadıkları kişilere ilişkin dağılımı Tablo 4.10.'da görülmektedir. Buna göre öğretmenler (%22,5; n:90) en fazla öğrenci ile çatışma yaşarken, en az olarak hizmetli ile (%1,0; n=4) çatışma yaşadıkları görülmektedir. Araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin en çok ikinci çatışma yaşadığı kişi olarak veli (%21,8; n=87) görülmekteyken, en az ikinci çatışma yaşadığı kişi diğerleri (%2,5; n=10) olarak görülmektedir. Buradan hareketle eğitim saçı ayağı olan öğretmen – öğrenci –veli arasında büyük oranda çatışma yaşandığı söylenebilir.

Tablo 4.11. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Çatışma Konularına İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Çatışma Konuları	n	%
Öğrenci Davranışları	92	23,0
Olumsuz bireysel tutumlar	81	20,3
Sınıf İçi Öğretim Etkinlikleri	36	9,0
Güç ve Yetki Kullanımı	29	7,3
Sınıf Dışı Öğretim Etkinlikleri	28	7,0
Keyfi uygulamalar	22	5,5
Görev Dağılımı	20	5,0
Diğer	16	4,0
Parasal Konular	13	3,3
Teftiş ve Değerlendirme	10	2,5
Geç gelme, göreve gelmeme ve izin alma	9	2,3
Eğitim Öğretimi Destekleyici hizmetler	7	1,8
Sınıf Geçme ve not verme	6	1,5
Kılık Kıyafet	6	1,5
Siyasi Konular ve sendikal faaliyetler	5	1,3
Ödül ve ceza verme	5	1,3
Müfredat	5	1,3
Okul ve sınıf temizliği	5	1,3
Mevzuat	4	1,0
Okul içinde sigara içme	1	0,3
Toplam	400	100,0

Tablo 4.11.'de araştırma örneklemindeki öğretmenlerin frekans ve yüzde dağılımları sıraya konulmuştur. Tablo 16'ya bakıldığında örnekleme dâhil olan öğretmenlerin çatışma yaşadıkları konulara ilişkin dağılım görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin %23'ü (n:92) “*Öğrenci Davranışları*”dan çatışma yaşadıkları görülmekte iken, en az çatışma yaşadıkları konu ise (%0.3 ; n=1) “*Okul içinde sigara içme*” olarak görülmektedir. Buradan hareketle kapalı alanlarda sigara içme yasağı'nın öğretmenlerinin çatışma yaşadıkları konular içinde olumlu yönde etki ettiği söylenilebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çatışma yaşadıkları en fazla ikinci konu “*Olumsuz bireysel tutumlar*” (%20,3; n: 81) olarak görülmekte iken, çatışma yaşadıkları en az ikinci konu ise “*Mevzuat*” (%1,0; n=4) olarak görülmektedir.

Buradan hareketle toplumda büyük bir sorun gibi görünen sigara içme olayının öğretmenler arasında hemen hemen hiçbir sorun teşkil etmediği anlaşılmaktadır. Öğretmenler için eğitimin temeli olan öğrenciler ve öğrenci davranışları en büyük sorun olarak görülmektedir.

Tablo 4.12. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Çatışma Kaynaklarına İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Çatışma Nedeni (Kaynağı)	n	%
İletişim yetersizliği ve bozukluğu	88	22,0
Baskı ve kendini kanıtlama çabası	78	19,5
Yetersizlik, bilgisizlik	54	13,5
Bilgi, eğitim kültür farklılıkları	46	11,5
Tarafli davranma, gruplaşma	35	8,8
Saygısızlık	34	8,5
Verilen işi hafife alma, savsaklama	11	2,8
Haklılık, doğruluk, hatasızlık algısı	10	2,5
Görev ve yetkileri bilmeme	7	1,8
Ortak karar alma durumunda görüş	6	1,5
Rekabet ve kıskançlık, aşırı duygusallık	5	1,3
Öğrenci ile ilgilenmeme	5	1,3
Diğer	5	1,3
Yasalara uymayan istek ve beklentiler	4	1,0
Asılsız suçlama	3	0,8
Gücü test etme	3	0,8
Gücü test etme	3	0,8
Kalıplaşmış yöntemlerle yeni yöntemlerin	2	0,5
Yaşam biçimi, siyasi farklılıklar	2	0,5
Para toplanmak istenmesi	1	0,3
Toplam	400	100,0

Tablo 4.12.'ye bakıldığında örnekleme dâhil olan öğretmenlerin çatışma yaşadıkları nedenlere (kaynağa) ilişkin dağılım görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin çatışma yaşama nedenlerinin büyük bir kısmının “*İletişim yetersizliği ve bozukluğu*” (%22,0; n: 88) olduğu görülürken, en az çatışma nedenleri ise “*Kaynak ve mekân eksikliği*” ve “*Para toplanmak istenmesi*” (%0,3; n=1) olarak görülmektedir. Buradan hareketle eğitim seviyesi ve dolayısıyla konuşma –iletişim becerisi yüksek olarak

bilenen öğretmenler arasında en büyük çatışma nedeni iletişim yetersizliği ve bozukluğu olduğu görülmektedir. Eğitim seviyesi yükselse de insanlar arası iletişimin eğitim ile beraber kişiliğe de dayalı olduğu söylenebilir.

Tablo 4.13. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Yaşadıkları Çatışma Sonuçlarının Morallerine Etkisine İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Moral Durumu	n	%
Olumsuz etkiledi	315	78,8
Olumlu etkiledi	16	4,0
Etkisi olmadı	69	17,3
Toplam	400	100,0

Tablo 4.13.'e bakıldığında örnekleme dâhil olan öğretmenlerin çatışma sonrası moral durumlarına ilişkin dağılım görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (%78,8; n=315) çatışma sonrası morali olumsuz yönde etkilenirken, araştırmaya katılan çok az öğretmenin (%4,0; n=16) çatışma sonrası morali olumlu yönde etkilenmiştir. Çatışmaların öğretmenleri olumsuz yönde etkilediği ve dolayısıyla morallerinin büyük oranda bozulduğu söylenilebilir.

Tablo 4.14. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Yaşadıkları Çatışma Sonuçlarının Çatışma Yaşanan Tarafların Morallerine İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Çatışma Yaşanan Tarafın Moral Durumu	n	%
Olumsuz etkilendi	234	58,5
Olumlu etkilendi	23	5,8
Etkisi olmadı	143	35,8
Toplam	400	100,0

Tablo 4.14.'e bakıldığında çatışma sonrası çatışma yaşanan tarafın moral durumlarına ilişkin dağılım görülmektedir. Buna göre karşı tarafın büyük bir çoğunluğunun (%58,5; n=234) çatışma sonrası morallerinin olumsuz yönde etkilendiği görülmekte iken, %35,8'inin (n=143) çatışmanın morallerine etkisi olmadığı ve %5,8'inin (n=23) ise çatışmadan olumlu etkilendiği görülmektedir. Çatışmaların

öğretmenler ile birlikte karşı tarafın da morallerini olumsuz yönde etkilediği ve çatışmanın olumlu yönde olduğu gibi olumsuz yönde de etkisinin olduğu söylenilebilir.

Tablo 4.15. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Yaşadıkları Çatışma Sonuçlarının İş Performanslarına Etkisine İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

İş Performansı	n	%
Performansım düştü	149	37,3
Performansım yükseldi	9	2,3
Performansımı etkilemedi	242	60,5
Toplam	400	100,0

Tablo 4.15.'e bakıldığında örnekleme dâhil olan öğretmenlerin çatışma sonrası iş performanslarına ilişkin dağılım görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (%60,5; n=245) çatışma sonrası iş performanslarının etkilenmediği görülmekte iken, araştırmaya katılan öğretmenlerin %37,3'ü ; (n=149) çatışma sonrası iş performanslarının düştüğünü görülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin %2,3'ü (n=9) çatışma sonrası iş performanslarının yükseldiğini belirtmişlerdir. Buradan hareketle öğretmenlerin çatışma yaşadıkları durum ve kişilerin iş performanslarını etkilemediği ve ne kadar vefakâr oldukları görülmektedir.

Tablo 4.16. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Yaşadıkları Çatışma Sonuçlarının Çatışma Yaşanan Tarafların İş Performanslarına İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Çatışma Yaşanan Tarafın Performans Durumu	n	%
Performansını düşürdü	87	21,8
Performansını yükseltti	28	7,0
Performansını etkilemedi	285	71,3
Toplam	400	100,0

Tablo 4.16.'ya bakıldığında çatışma sonrası çatışma yaşanan tarafın performans durumlarına ilişkin dağılım görülmektedir. Buna göre karşı tarafın büyük bir çoğunluğunun (%71,3; n=285) çatışma sonrası iş performanslarının etkilenmediği görülmekte iken, %21,8'inin (n=87) çatışma sonrası iş performanslarının düştüğü ve

%7,0'ının (n=28) ise çatışma sonrası iş performanslarının yükseldiği görülmektedir. Buradan hareketle eğitim için yapılan çatışmaların karşı tarafın performansını etkilemediği ve eğitime büyük değer verdikleri söylenilebilir.

4.3. İkinci alt probleme ilişkin bulgular

İkinci alt problem olarak Düzce ili merkez ilçesindeki ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler; **bütünleştirme** (problem çözme), **uyma** (itaat etme), **hükmetme** (üstünlük kurma-rekabet), **kaçınma**, **uzlaşma** (karşılıklı ödün verme) stratejileri: Cinsiyet, medeni durum, kıdem, kadro durumu, branş, yaş, eğitim durumları, çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı, çalıştığı okuldaki öğretmenlerin görev süresi değişkenlerine göre görüşleri farklılık göstermekte midir? Sorusuna ilişkin bulgulara bu başlık altında yer verilmiştir.

Tablo 4.17. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stratejileri Cinsiyete Göre Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Bütünleştirme	Kadın	226	4,11	0,59	0,04	2,85	398	,005
	Erkek	174	3,95	0,58	0,04			
Kaçınma	Kadın	226	3,09	0,53	0,04	-1,35	398	,179
	Erkek	174	3,16	0,55	0,04			
Uzlaşma	Kadın	226	3,68	0,53	0,03	-,52	398	,605
	Erkek	174	3,71	0,53	0,04			
Hükmetme	Kadın	226	3,05	0,58	0,04	1,16	398	,245
	Erkek	174	2,98	0,59	0,05			
Uyma	Kadın	226	3,48	0,56	0,04	-2,42	398	,016
	Erkek	174	3,61	0,56	0,04			

Tablo 4.17.'de görüldüğü üzere; çatışma yönetimi stratejileri ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda bütünleştirme alt boyutunda erkek ve kadınlar arasında, kadınların lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır. ($t=2,85$; $p<,01$). Uyma alt boyutunda ise erkek ve kadınlar arasında, erkeklerin lehine istatistiksel olarak

anlamli farklılık belirlenmiştir ($t=-2,42$; $p<,05$). Kaçınma ($t=-1,35$; $p>,05$); uzlaşma ($t=-,52$; $p>,05$) ve hükmetme ($t=1,16$; $p>,05$) alt boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamli bir farklılık yoktur. Buna göre kadınların erkeklere göre daha çok bütünleştirme yönetimi kullandığı belirlenmiştir.

Tablo 4.18. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stratejileri Medeni Durum Değişkenine Göre Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Bütünleştirme	Evli	290	4,03	0,57	0,03	-,33	398	,742
	Bekar	110	4,06	0,64	0,06			
Kaçınma	Evli	290	3,13	0,53	0,03	,62	398	,539
	Bekar	110	3,09	0,55	0,05			
Uzlaşma	Evli	290	3,69	0,52	0,03	,03	398	,974
	Bekar	110	3,69	0,56	0,05			
Hükmetme	Evli	290	3,04	0,61	0,04	1,29	398	,197
	Bekar	110	2,96	0,54	0,05			
Uyma	Evli	290	3,55	0,57	0,03	,56	398	,577
	Bekar	110	3,51	0,56	0,05			

Tablo 4.18.'de görüldüğü üzere; çatışma yönetimi stratejileri ölçeği puanlarının medeni durum değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda bütünleştirme ($t=-,33$; $p>,05$); uyma ($t=,62$; $p>,05$;) kaçınma ($t=-,03$; $p>,05$); uzlaşma ($t=-1,29$; $p>,05$) ve hükmetme ($t=,56$; $p>,05$) alt boyutlarında farklılık yoktur. Buna göre çatışma yönetimi stratejilerini kullanımında evli ya da bekar olanlar arasında fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.19.'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejileri ölçeği puanlarının ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamli bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, bütünleştirme ($F=,44$; $p>,05$) ve hükmetme ($F=2,25$; $p>,05$) alt boyutlarında grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamli bulunmamışken; kaçınma ($F=3,81$; $p<,05$); uzlaşma ($F=5,09$; $p<,05$) ve uyma ($F=5,47$; $p<,05$) alt boyutlarında grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamli bulunmuştur.

Tablo 4.19. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stratejileri Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Bütünleştirme	1-10 yıl	243	4,04	0,60	G.Arası	0,30	2	0,15	,44	,644
	11-20 yıl	104	4,01	0,60	G.İçi	137,19	397	0,35		
	21 yıl +	53	4,10	0,49	Toplam	137,49	399			
	Toplam	400	4,04	0,59						
Kaçınma	1-10 yıl	243	3,06	0,51	G.Arası	2,17	2	1,09	3,81	,023
	11-20 yıl	104	3,20	0,56	G.İçi	113,02	397	0,28		
	21 yıl +	53	3,22	0,61	Toplam	115,19	399			
	Toplam	400	3,12	0,54						
Uzlaşma	1-10 yıl	243	3,64	0,54	G.Arası	2,79	2	1,40	5,09	,007
	11-20 yıl	104	3,73	0,51	G.İçi	108,97	397	0,27		
	21 yıl +	53	3,88	0,46	Toplam	111,77	399			
	Toplam	400	3,69	0,53						
Hükmetme	1-10 yıl	243	3,05	0,58	G.Arası	1,55	2	0,78	2,25	,106
	11-20 yıl	104	2,92	0,60	G.İçi	136,83	397	0,34		
	21 yıl +	53	3,08	0,60	Toplam	138,38	399			
	Toplam	400	3,02	0,59						
Uyma	1-10 yıl	243	3,46	0,55	G.Arası	3,41	2	1,70	5,47	,005
	11-20 yıl	104	3,63	0,58	G.İçi	123,58	397	0,31		
	21 yıl +	53	3,69	0,56	Toplam	126,99	399			
	Toplam	400	3,54	0,56						

Bu sonucun ardından farklılıkların kaynaklarını belirlemek için tamamlayıcı post-hoc analizlere geçilmiştir. Hangi tekniğin tercih edileceğine karar vermek için varyans homojenliği denetlenmiş, kaçınma ($L=1,681$; $p>,05$); uzlaşma ($L=,955$; $p>,05$) ve uyma ($L=,261$; $p>,05$) altboyut puanlarının varyanslarının homojen olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle varyansların homojen olduğu durumlarda kullanılan LSD testi tercih edilmiştir. Çıkan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.20.'de görüldüğü üzere çatışma yönetimi stratejileri ölçeği puanlarının meslekteki kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan LSD testi sonucunda; kaçınma alt boyutunda 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 11-20 ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında, 11-20 ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmiştir ($p<,05$).

Tablo 4.20. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stratejileri Kıdem Değişkenine Göre Yapılan LSD Testi Sonuçları

	Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Kaçınma	1-10 yıl	11-20 yıl	-0,14	0,06	,023*
		21 yıl +	-0,17	0,08	,041*
	11-20 yıl	1-10 yıl	0,14	0,06	,023*
		21 yıl +	-0,02	0,09	,798
	21 yıl +	1-10 yıl	0,17	0,08	,041*
		11-20 yıl	0,02	0,09	,798
Uzlaşma	1-10 yıl	11-20 yıl	-0,09	0,06	,152
		21 yıl +	-0,25	0,08	,002*
	11-20 yıl	1-10 yıl	0,09	0,06	,152
		21 yıl +	-0,16	0,09	,074
	21 yıl +	1-10 yıl	0,25	0,08	,002*
		11-20 yıl	0,16	0,09	,074
Uyma	1-10 yıl	11-20 yıl	-0,16	0,07	,014*
		21 yıl +	-0,23	0,08	,007*
	11-20 yıl	1-10 yıl	0,16	0,07	,014*
		21 yıl +	-0,07	0,09	,462
	21 yıl +	1-10 yıl	0,23	0,08	,007*
		11-20 yıl	0,07	0,09	,462

* $P < ,05$ seviyesinde anlamlı.

Uzlaşma alt boyutunda 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenler arasında 21 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmiştir ($p < ,05$). Uyma alt boyutunda ise 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 11-20 ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında, 11-20 ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmiştir ($p < ,05$). Buna göre 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler 11-20 ve 21 yıl ve üzeri öğretmenlere göre daha çok kaçınma yöntem stratejisini tercih ettikleri görülmektedir. Kıdem yılı az olan öğretmenlerin çatışmalara girmek istemedikleri ve çatışmalardan kaçındıkları söylenebilir. Uzlaşma yöntem stratejisini ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla kullandıkları anlaşılmaktadır. Bu da bize kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin daha çok tecrübeye sahip olduklarından daha çok çatışma ve olay yaşamaları sonucu kıdem yılı az olanlara göre daha çok uzlaşma yöntem stratejilerini kullandıklarını göstermektedir.

Tablo 4.21. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stratejileri Kadro Durum Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi																																																						
						t	Sd	p																																																				
Bütünleştirme	Kadrolu	361	4,03	0,59	0,03	-,79	398	,432																																																				
	Ücretli	39	4,11	0,57	0,09				Kaçınma	Kadrolu	361	3,12	0,54	0,03	,05	398	,960	Ücretli	39	3,11	0,54	0,09	Uzlaşma	Kadrolu	361	3,69	0,53	0,03	-,38	398	,701	Ücretli	39	3,72	0,51	0,08	Hükmetme	Kadrolu	361	3,02	0,59	0,03	-,34	398	,734	Ücretli	39	3,05	0,56	0,09	Uyma	Kadrolu	361	3,52	0,57	0,03	-1,82	398	,069	Ücretli
Kaçınma	Kadrolu	361	3,12	0,54	0,03	,05	398	,960																																																				
	Ücretli	39	3,11	0,54	0,09				Uzlaşma	Kadrolu	361	3,69	0,53	0,03	-,38	398	,701	Ücretli	39	3,72	0,51	0,08	Hükmetme	Kadrolu	361	3,02	0,59	0,03	-,34	398	,734	Ücretli	39	3,05	0,56	0,09	Uyma	Kadrolu	361	3,52	0,57	0,03	-1,82	398	,069	Ücretli	39	3,69	0,52	0,08										
Uzlaşma	Kadrolu	361	3,69	0,53	0,03	-,38	398	,701																																																				
	Ücretli	39	3,72	0,51	0,08				Hükmetme	Kadrolu	361	3,02	0,59	0,03	-,34	398	,734	Ücretli	39	3,05	0,56	0,09	Uyma	Kadrolu	361	3,52	0,57	0,03	-1,82	398	,069	Ücretli	39	3,69	0,52	0,08																								
Hükmetme	Kadrolu	361	3,02	0,59	0,03	-,34	398	,734																																																				
	Ücretli	39	3,05	0,56	0,09				Uyma	Kadrolu	361	3,52	0,57	0,03	-1,82	398	,069	Ücretli	39	3,69	0,52	0,08																																						
Uyma	Kadrolu	361	3,52	0,57	0,03	-1,82	398	,069																																																				
	Ücretli	39	3,69	0,52	0,08																																																							

Tablo 4.21.'de görüldüğü üzere; çatışma yönetimi stratejileri ölçeği puanlarının durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda bütünleştirme ($t=-,79$; $p>,05$); uyma ($t=,05$; $p>,05$;) kaçınma ($t=-,38$; $p>,05$); uzlaşma ($t=1,34$; $p>,05$) ve hükmetme ($t=-1,82$; $p>,05$) alt boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buradan hareketle öğretmenlerin kadrolu veya ücretli olması onların çatışma durumlarında tercih ettikleri yönetim stratejileri arasında farklılık arz etmediği görülmektedir. Ücretli öğretmenlerin de en az kadrolu öğretmenler kadar işlerine hassas oldukları söylenebilir.

Tablo 4.22. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stratejileri Branş Değişkenine Göre Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Bütünleştirme	Türkçe-Sosyal B.	65	159,86	13,144	5	,022
	Fen B.-Matematik	54	193,12			
	İngilizce	35	230,50			
	Sınıf	165	202,92			
	Görsel S.-Müzik-Beden	19	226,47			
	Diğer	62	218,21			
	Toplam	400				
Kaçınma	Türkçe-Sosyal B.	65	201,85	6,232	5	,284
	Fen B.-Matematik	54	189,42			
	İngilizce	35	172,80			
	Sınıf	165	199,79			
	Görsel S.-Müzik-Beden	19	193,32			
	Diğer	62	228,45			
	Toplam	400				
Uzlaşma	Türkçe-Sosyal B.	65	174,73	6,955	5	,224
	Fen B.-Matematik	54	205,63			
	İngilizce	35	209,44			
	Sınıf	165	203,64			
	Görsel S.-Müzik-Beden	19	167,66			
	Diğer	62	219,70			
	Toplam	400				
Hükmetme	Türkçe-Sosyal B.	65	200,93	3,058	5	,691
	Fen B.-Matematik	54	204,33			
	İngilizce	35	230,14			
	Sınıf	165	195,10			
	Görsel S.-Müzik-Beden	19	186,03			
	Diğer	62	198,77			
	Toplam	400				
Uyma	Türkçe-Sosyal B.	65	168,72	10,705	5	,058
	Fen B.-Matematik	54	201,43			
	İngilizce	35	205,70			
	Sınıf	165	197,03			
	Görsel S.-Müzik-Beden	19	236,89			
	Diğer	62	228,17			
	Toplam	400				

Tablo 4.22.'de görüldüğü gibi çatışma yönetimi stratejileri ölçeği puanlarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan kruskal wallis-h testi sonucunda bütünleştirme alt boyutunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=13,144$; $p<,05$). Kaçınma ($x^2=6,232$; $p>,05$); uzlaşma ($x^2=6,955$; $p>,05$); hükmetme ($x^2=3,058$; $p>,05$);

uyuma ($\chi^2=10,705$; $p>,05$) alt boyutlarında ise grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tüm gruplar Mann Whitney-U analizi ile ikili olarak karşılaştırılmış sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.23. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Bütünleştirme Alt Boyutunda Branş Değişkenine Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	T-Sos.B.	Fen-Mat	İngilizce	Sınıf	G. M. B.	Diğer
T-Sos.B.	$\bar{x}_{sıra}=159,86$	$p>,05$	$p<,05^*$	$p<,05^*$	$p<,05^*$	$p<,05^*$
Fen-Mat		$\bar{x}_{sıra}=193,12$	$p>,05$	$p>,05$	$p>,05$	$p>,05$
İngilizce			$\bar{x}_{sıra}=230,50$	$p>,05$	$p>,05$	$p>,05$
Sınıf				$\bar{x}_{sıra}=202,92$	$p>,05$	$p>,05$
G. M. B.					$\bar{x}_{sıra}=226,47$	$p>,05$
Diğer						$\bar{x}_{sıra}=218,21$

Tablo 4.23.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin çatışma yönetimi ölçeği puanlarının bütünleştirme alt boyutunda branş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U analizleri sonucunda söz konusu farklılığın; Türkçe-sosyal bilgiler öğretmenleri ile İngilizce, sınıf, görsel sanatlar/müzik/beden eğitimi ve diğer branş öğretmenleri arasında İngilizce, sınıf; görsel sanatlar/müzik/beden eğitimi ve diğer branş öğretmenleri lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir.

Buradan Türkçe-sosyal bilgiler öğretmenlerinin İngilizce, sınıf, görsel sanatlar/müzik/beden eğitimi ve diğer branşlara göre daha az bütünleştirme yönetim stratejisini tercih ettikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 4.24. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stratejileri Yaş Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Bütünleştirme	30'dan küçük	162	4,04	0,56	G.Arası	,003	2	,001	,004	,996
	31-40 yaş	161	4,04	0,63	G.İçi	137,49	397	,35		
	41 yaş +	77	4,04	0,55	Toplam	137,49	399			
	Toplam	400	4,04	0,59						
Kaçınma	30'dan küçük	162	3,02	0,50	G.Arası	2,71	2	1,35	4,77	,009
	31-40 yaş	161	3,16	0,53	G.İçi	112,49	397	,28		
	41 yaş +	77	3,23	0,59	Toplam	115,19	399			
	Toplam	400	3,12	0,54						
Uzlaşma	30'dan küçük	162	3,67	0,54	G.Arası	1,03	2	,51	1,84	,160
	31-40 yaş	161	3,67	0,51	G.İçi	110,74	397	,28		
	41 yaş +	77	3,80	0,54	Toplam	111,77	399			
	Toplam	400	3,69	0,53						
Hükmetme	30'dan küçük	162	3,07	0,57	G.Arası	,75	2	,37	1,07	,343
	31-40 yaş	161	2,97	0,59	G.İçi	137,64	397	,35		
	41 yaş +	77	3,02	0,63	Toplam	138,38	399			
	Toplam	400	3,02	0,59						
Uyma	30'dan küçük	162	3,44	0,52	G.Arası	2,64	2	1,32	4,21	,016
	31-40 yaş	161	3,60	0,57	G.İçi	124,35	397	,31		
	41 yaş +	77	3,61	0,62	Toplam	126,99	399			
	Toplam	400	3,54	0,56						

Tablo 4.24.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejileri ölçeği puanlarının ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, kaçınma ($F=4,77$; $p<,05$) ve uyma ($F=4,21$; $p<,05$) alt boyutlarında grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Bütünleştirme ($F=,004$; $p>,05$); uzlaşma ($F=1,84$; $p>,05$) ve hükmetme ($F=1,07$; $p>,05$) alt boyutlarında grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır. Bu sonucun ardından farklılıkların kaynaklarını belirlemek için tamamlayıcı post-hoc analizlere geçilmiştir. Hangi tekniğin tercih edileceğine karar vermek için varyans homojenliği denetlenmiş, kaçınma ($L=1,043$; $p>,05$) ve uyma ($L=1,669$; $p>,05$) altboyut puanlarının varyanslarının homojen olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle varyansların homojen olduğu durumlarda kullanılan LSD testi tercih edilmiştir. Çıkan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.25. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Yapılan LSD Testi Sonuçları

	Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Kaçınma	30'dan küçük	31-40 yaş	-0,13	0,06	,024*
		40 yaş +	-0,21	0,07	,005*
	31-40 yaş	30'dan küçük	0,13	0,06	,024*
		40 yaş +	-0,07	0,07	,315
	40 yaş +	30'dan küçük	0,21	0,07	,005*
		31-40 yaş	0,07	0,07	,315
Uyma	30'dan küçük	31-40 yaş	-0,16	0,06	,010*
		40 yaş +	-0,17	0,08	,025*
	31-40 yaş	30'dan küçük	0,16	0,06	,010*
		40 yaş +	-0,01	0,08	,855
	40 yaş +	30'dan küçük	0,17	0,08	,025*
		31-40 yaş	0,01	0,08	,855

* $p < ,05$ seviyesinde anlamlı.

Tablo 4.25.'te görüldüğü üzere çatışma yönetimi stratejileri ölçeği puanlarının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan LSD testi sonucunda; kaçınma ve uyma alt boyutlarında 30 yaşından küçük öğretmenlerle 31-40 yaş ve 40 ve üzeri yaşlardaki öğretmenler arasında, 31-40 ve 40 yaş ve üzeri öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmiştir ($p < ,05$). 31-40 ve 40 yaş ve üzeri öğretmenlerin çatışma durumlarında 30 yaşından küçük öğretmenlere göre daha çok uyma ve kaçınma yöntemi stratejileri kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin yaşları ilerledikçe olaylardan-çatışmalardan daha uzak kalmayı ve uzlaşmayı tercih ettikleri söylenebilir.

Tablo 4.26. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Bütünleştirme	Önlisans	52	3,70	0,73	0,10	-4,65	398	,000
	Lisans	348	4,09	0,55	0,03			
Kaçınma	Önlisans	52	3,36	0,51	0,07	3,58	398	,000
	Lisans	348	3,08	0,53	0,03			
Uzlaşma	Önlisans	52	3,59	0,65	0,09	-1,56	398	,119
	Lisans	348	3,71	0,51	0,03			
Hükmetme	Önlisans	52	3,13	0,59	0,08	1,37	398	,172
	Lisans	348	3,01	0,59	0,03			
Uyma	Önlisans	52	3,46	0,71	0,10	-1,03	398	,305
	Lisans	348	3,55	0,54	0,03			

Tablo 4.26.'da görüldüğü üzere; çatışma yönetimi stratejileri ölçeği puanlarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, bütünleştirme alt boyutunda önlisans ve lisans mezunu öğretmenler arasında lisans mezunu öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmiştir ($t=-4,65$; $p<,001$). Kaçınma altboyutunda önlisans ve lisans mezunu öğretmenler arasında önlisans mezunu öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmiştir ($t=3,58$; $p<,001$). Uzlaşma ($t=-1,56$; $p>,05$); hükmetme ($t=1,37$; $p>,05$) ve uyma ($t=-1,03$; $p>,05$) alt boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Lisans mezunu öğretmenlerin çatışma durumlarında ön lisans mezunu öğretmenlere göre daha çok bütünleştirici yöntem stratejisini kullandıkları görülmektedir. Buradan hareketle lisans mezunu öğretmenlerin ön lisans mezunu öğretmenlere göre daha çok yapıcı ve bütünleştirici oldukları söylenebilir. Ayrıca ön lisans mezunu öğretmenlerin çatışma durumlarında lisans mezunu öğretmenlere göre kaçınma yöntem stratejisini daha çok kullandıkları görülmektedir. Buradan da ön lisans mezunu öğretmenlerin çatışma durumlarında lisans mezunu öğretmenlere göre daha temkinli davrandıkları söylenebilir.

Tablo 4.27. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği Puanlarının Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Bütünleştirme	1-10	30	3,62	0,66	G.Arası	6,40	3	2,13	6,45	,000
	11-20	191	4,03	0,57	G.İçi	131,09	396	,33		
	21-30	54	4,13	0,58	Toplam	137,49	399			
	31 ve üz.	125	4,11	0,56						
	Toplam	400	4,04	0,59						
Kaçınma	1-10	30	3,14	0,58	G.Arası	1,06	3	,35	1,22	,302
	11-20	191	3,07	0,52	G.İçi	114,14	396	,29		
	21-30	54	3,19	0,56	Toplam	115,19	399			
	31 ve üz.	125	3,16	0,55						
	Toplam	400	3,12	0,54						
Uzlaşma	1-10	30	3,45	0,52	G.Arası	2,28	3	,76	2,75	,042
	11-20	191	3,69	0,51	G.İçi	109,49	396	,28		
	21-30	54	3,76	0,51	Toplam	111,77	399			
	31 ve üz.	125	3,73	0,56						
	Toplam	400	3,69	0,53						
Hükmetme	1-10	30	2,95	0,56	G.Arası	2,43	3	,81	2,36	,071
	11-20	191	2,99	0,60	G.İçi	135,95	396	,34		
	21-30	54	2,92	0,59	Toplam	138,38	399			
	31 ve üz.	125	3,13	0,56						
	Toplam	400	3,02	0,59						
Uyma	1-10	30	3,32	0,60	G.Arası	1,92	3	,64	2,03	,110
	11-20	191	3,54	0,56	G.İçi	125,07	396	,31		
	21-30	54	3,63	0,58	Toplam	126,99	399			
	31 ve üz.	125	3,54	0,54						
	Toplam	400	3,54	0,56						

Tablo 4.27.'de görüldüğü üzere çatışma yönetimi stratejileri ölçeği puanlarının okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda bütünleştirme ($F=6,45$; $p<,001$) ve uzlaşma ($F=2,75$; $p<,05$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Kaçınma ($F=1,22$; $p>,05$); hükmetme ($F=2,36$; $p>,05$) ve uyma ($F=2,03$; $p>,05$) alt boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu sonucun ardından farklılıkların kaynaklarını belirlemek için tamamlayıcı post-hoc analizlere geçilmiştir. Hangi tekniğin tercih edileceğine karar vermek için varyans homojenliği denetlenmiş, bütünleştirme ($L=,572$; $p>,05$) ve uzlaşma ($L=,437$; $p>,05$) alt boyut puanlarının varyanslarının homojen olduğu

belirlenmiştir. Bu nedenle varyansların homojen olduğu durumlarda kullanılan LSD testi tercih edilmiştir. Çıkan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.28. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği Puanlarının Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Yapılan LSD Testi Sonuçları

	Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Bütünleştirme	1-10	11-20	-0,41	0,11	,000*
		21-30	-0,51	0,13	,000*
		30 ve üzeri	-0,49	0,12	,000*
	11-20	1-10	0,41	0,11	,000*
		21-30	-0,10	0,09	,255
		30 ve üzeri	-0,08	0,07	,221
	21-30	1-10	0,51	0,13	,000*
		11-20	0,10	0,09	,255
		30 ve üzeri	0,02	0,09	,831
30 ve üzeri	1-10	0,49	0,12	,000*	
	11-20	0,08	0,07	,221	
	21-30	-0,02	0,09	,831	
Uzlaşma	1-10	11-20	-0,24	0,10	,020*
		21-30	-0,32	0,12	,009*
		30 ve üzeri	-0,29	0,11	,008*
	11-20	1-10	0,24	0,10	,020*
		21-30	-0,07	0,08	,363
		30 ve üzeri	-0,04	0,06	,466
	21-30	1-10	0,32	0,12	,009*
		11-20	0,07	0,08	,363
		30 ve üzeri	0,03	0,09	,730
30 ve üzeri	1-10	0,29	0,11	,008*	
	11-20	0,04	0,06	,466	
	21-30	-0,03	0,09	,730	

* $p < ,05$ seviyesinde anlamlı.

Tablo 4.28.'de görüldüğü üzere çatışma yönetimi stratejileri ölçeği puanlarının okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan LSD testi sonucunda; bütünleştirme ve uzlaşma altboyutlarında 1-10 öğretmenli okullar ile 11-20; 21-30 ve 30 ve üzeri öğretmenli okullar arasında; 11-20; 21-30 ve 30 ve üzeri öğretmenli okullar lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmiştir ($p < ,05$). Öğretmen sayısının fazla olduğu okullarda bütünleştirme ve uzlaşma yöntem stratejilerinin daha çok kullanıldığı

görülmektedir. Buradan hareketle öğretmen sayısının artması kurum ve birey lehine olumlu yönde etki sağladığı söylenebilir. Kurumdaki öğretmen sayısı arttıkça daha çok yapıcı ve uzlaşmacı ortamların ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Bunun aksine kurumdaki öğretmen sayısı azaldıkça bireyselleşme, zıtlasma ve gruplaşmaların olduğu söylenebilir.

Tablo 4.29. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği Puanlarının Çalışmış Olduğu Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Bütünleştirme	1-4	259	4,07	0,53	G.Arası	1,70	2	,85	2,48	,085
	5-8	97	3,93	0,68	G.İçi	135,80	397	,34		
	9 ve üstü	44	4,11	0,64	Toplam	137,50	399			
	Toplam	400	4,04	0,59						
Kaçınma	1-4	259	3,06	0,51	G.Arası	2,96	2	1,48	5,24	,006
	5-8	97	3,22	0,54	G.İçi	112,23	397	,28		
	9 ve üstü	44	3,27	0,64	Toplam	115,19	399			
	Toplam	400	3,12	0,54						
Uzlaşma	1-4	259	3,70	0,50	G.Arası	1,56	2	,78	2,82	,061
	5-8	97	3,61	0,61	G.İçi	110,20	397	,28		
	9 ve üstü	44	3,84	0,48	Toplam	111,77	399			
	Toplam	400	3,69	0,53						
Hükmetme	1-4	259	2,99	0,59	G.Arası	,76	2	,38	1,09	,337
	5-8	97	3,07	0,57	G.İçi	137,63	397	,35		
	9 ve üstü	44	3,09	0,61	Toplam	138,38	399			
	Toplam	400	3,02	0,59						
Uyma	1-4	259	3,52	0,54	G.Arası	1,33	2	,67	2,11	,123
	5-8	97	3,51	0,64	G.İçi	125,66	397	,32		
	9 ve üstü	44	3,70	0,55	Toplam	126,99	399			
	Toplam	400	3,54	0,56						

Tablo 4.29.'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejileri ölçeği puanları ortalamalarının okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, kaçınma ($F=5,24$; $p<,05$) alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Bütünleştirme ($F=2,48$; $p>,05$); uzlaşma ($F=2,82$; $p>,05$); hükmetme ($F=1,09$; $p>,05$) ve uyma ($F=2,11$; $p>,05$) alt boyutlarında grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır. Bu sonucun ardından farklılıkların kaynaklarını

belirlemek için tamamlayıcı post-hoc analizlere geçilmiştir. Hangi tekniğin tercih edileceğine karar vermek için varyans homojenliği denetlenmiş, kaçınma ($L=1,525$; $p>,05$) altboyut puanlarının varyanslarının homojen olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle varyansların homojen olduğu durumlarda kullanılan LSD testi tercih edilmiştir. Çıkan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.30. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği Kaçınma Alt boyutu Puanlarının Çalışmış Olduğu Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre LSD Testi Sonuçları

	Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Kaçınma	1-4	5-8	-0,16	0,06	,011*
		9 ve üzeri	-0,21	0,09	,014*
	5-8	1-4	0,16	0,06	,011*
		9 ve üzeri	-0,05	0,10	,591
	9 ve üzeri	1-4	0,21	0,09	,014*
		5-8	0,05	0,10	,591

* $p<,05$ seviyesinde anlamlı.

Tablo 4.30.'da görüldüğü üzere çatışma yönetimi stratejileri ölçeği kaçınma altboyutu puanlarının okuldaki görev süresi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan LSD testi sonucunda; 1-4 yıl görev süreli öğretmenler ile 5-8 yıl ve 9 ve üzeri yıl görev süreli öğretmenler arasında 5-8 ve 9 ve üzeri yıl görev süreli öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmiştir ($p<,05$). Öğretmenlerin okuldaki görev süreleri arttıkça çatışmalardan kaçındıkları ve kendi mevcut konumlarını korumak istedikleri söylenebilir. Bununla birlikte okuldaki görev süreleri az olan öğretmenlerin çatışmadan kaçınmadıkları görülmektedir. Bu da onların buldukları kurumda ileriye dönük kalmayı düşünmediklerini göstermektedir.

V. BÖLÜM

5. Sonuçlar Ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı olarak önce kişisel bulgulara daha sonra alt problemlere ilişkin sonuçlara ve tartışmalara yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 226'sını kadın ve 174'ünü erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Ayrıca araştırma Örneklemindeki öğretmenlerden 290'ının evli, 110'unun bekar olduğu görülmektedir. Araştırmadaki öğretmenlerin 361'inin kadrolu 39'unun ücretli çalıştığı saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 162'sinin yaşının 30'da küçük, 161'inin 31 ve 40 yaş arası, 77'sinin ise 41 ve üstü olduğu görülmüştür.

5.1. Sonuçlar

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Birinci alt problemde, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin en çok “kim ile çatışma yaşadıkları, çatışma konularının ve çatışma kaynağının ne oldukları, çatışma sonrası kendilerinin ve karşı tarafın moral durumlarının nasıl oldukları, yine çatışma sonrası kendilerinin ve karşı tarafın performans durumlarının nasıl oldukları” aranmıştır. Buna göre:

Öğretmenler en fazla öğrenciler ve veliler ile çatışma yaşarken, en az hizmetliler ve diğerleri ile çatışma yaşamaktadır. Özgan (2006) ilköğretim okulu öğretmenlerinin en fazla müdür ve velilerle çatışma yaşadığını ifade ederken, en az hizmetli ve diğerleri ile çatışma yaşadıklarını belirlemiştir. Güllüoğlu (2013) ise

öğretmenlerin en fazla çatışma yaşadığı kişileri müdür ve müdür yardımcıları olarak belirlerken en az çatışma yaşadığı kişileri müfettiş ve hizmetliler olarak tespit etmiştir.

Öğretmenlerin en fazla çatışma yaşadığı konu öğrenci davranışları iken, en az çatışma yaşadıkları konu ise okul içinde sigara içmedir. Buradan hareketle kapalı alanlarda sigara içme yasağının öğretmenlerinin çatışma yaşadıkları konular içinde olumlu yönde etki ettiği söylenilebilir. Özgan (2006) ilköğretim okulu öğretmenlerinin en fazla çatışma yaşadığı konunun olumsuz bireysel tutumlar ve öğrenci davranışları olarak ifade ederken, öğretmenlerin en az çatışma yaşadıkları konu olarak ise kaynak dağılımı olarak belirlemiştir. Güllüoğlu (2013) ise öğretmenlerinin en fazla çatışma yaşadığı konunun görev dağılımı olarak ifade ederken, en az çatışma yaşadıkları konu olarak ise keyfi uygulamalar olarak bulmuştur.

Önemli bulgular arasında öğretmenlerin en fazla çatışma yaşama nedenleri iletişim yetersizliği ve bozukluğu iken, en az çatışma nedenleri ise kaynak ve mekan eksikliği ve para toplanmak istenmesi yer almaktadır. Özgan (2006) ilköğretim okulu öğretmenlerinin en fazla çatışma yaşadığı nedenin baskı, kendini ispatlama çabası olarak ifade ederken, öğretmenlerin en az çatışma yaşama nedeni olarak ise çıkarıcılık olarak belirlemiştir. Güllüoğlu (2013) ise öğretmenlerinin en fazla çatışma yaşama nedeni olarak çıkarıcılık, yaranma olarak ifade ederken, en az çatışma yaşama nedeni olarak ise para toplanmak istenmesi ve asılsız suçlama olarak belirlemiştir.

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun çatışma sonrası morali olumsuz yönde etkilenirken, araştırmaya katılan çok az öğretmenin çatışma sonrası morali olumlu yönde etkilendiği bulgulanmıştır. Özgan (2006) ilköğretim okulu öğretmenlerinin üçte ikisinden daha fazlasının çatışma sonrası morallerinin olumsuz yönde etkilendiğini ifade ederken, öğretmenlerin çok az bir kısmının çatışma sonrası moralinin olumlu yönde etkilendiğini belirlemiştir.

Farklı bulgular arasında çatışma sonrası karşı tarafın büyük bir çoğunluğunun moralleri olumsuz yönde etkilenmekte iken, üçte birinin çatışmanın morallerine etkisi olmadığı yer almıştır. Özgan (2006) çatışma sonrası karşı tarafın yarısından fazlasının

morallerinin olumsuz yönde etkilendiğini ifade ederken, karşı tarafın yaklaşık beşte ikisinin ise çatışma sonrası morallerine herhangi bir etkisi olmadığını belirlemiştir.

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun çatışma sonrası iş performansları etkilenmemekte iken, araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık üçte birinin çatışma sonrası iş performanslarının düştüğü görülmektedir. Özgan (2006) ilköğretim okulu öğretmenlerinin yarısından fazlasının iş performanslarının çatışma sonuçlarından etkilenmediğini ifade ederken, öğretmenlerin beşte ikisinin iş performansının ise çatışma sonuçlarından olumsuz etkilendiğini belirlemiştir.

Çatışma sonrası karşı tarafın büyük bir çoğunluğunun iş performanslarının etkilenmemekte iken, beşte ikisinin çatışma sonrası iş performanslarının düştüğü görülmektedir. Özgan (2006) ilköğretim okulu öğretmenlerinin yaşadıkları çatışma sonuçlarının karşı tarafların büyük bir çoğunluğunun iş performansına etki etmediğini ifade ederken, karşı tarafın beşte ikisinin ise çatışma sonucunun iş performansını olumsuz yönde etkilediğini belirlemiştir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

İkinci alt problemde, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin *bütünleştirme* (problem çözme), *uyma* (itaat etme), *hükmetme* (üstünlük kurma-rekabet), *kaçınma*, *uzlaşma* (karşılıklı ödün verme) stratejilerinin cinsiyet, kıdem, yaş, eğitim durumu, okuldaki görev süresi ve mesleki kıdem arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı aranmıştır. Buna göre:

Araştırmada cinsiyet değişkenine göre çatışma yönetimi stratejisinin farklılaşması incelendiğinde bütünleştirme stratejisinin kadınlar tarafından daha yüksek düzeyde gerçekleştirildiği belirlenirken uyma stratejisinin erkekler tarafından daha yüksek düzeyde gerçekleştirildiği saptanmıştır. Kaçınma, uzlaşma ve hükmetme stratejileri açısından kadın ve erkekler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Bu durumla ilgili olarak literatürde benzer ve farklı sonuçlar mevcuttur. Karataş (2007) kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla

bütünleştirme stratejisini kullandıklarını belirlemiştir. Güllüoğlu (2013) benzer şekilde kadınların daha yüksek düzeyde bütünleştirme ve uzlaşma stratejisi kullanırken erkeklerin daha yüksek düzeyde hükmetme stratejisini kullandığını belirlemiştir. Özgan (2006) erkeklerin hükmetme ve uyma stratejilerini daha fazla kullandıklarını tespit etmiştir. Benzer şekilde Sungur (2008) hükmetme stratejisini erkek öğretmenlerin daha fazla kullandığını belirlemiştir.

Araştırmada medeni durum değişkenine göre çatışma yönetimi stratejisinin farklılaşması incelendiğinde bütünleştirme, uyma, kaçınma, uzlaşma ve hükmetme stratejileri açısından evli ve bekar öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Araştırmada meslekteki kıdem değişkenine göre çatışma yönetimi stratejisinin farklılaşması incelendiğinde bütünleştirme ve hükmetme stratejileri açısından grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamışken; kaçınma, uzlaşma ve uyma alt boyutlarında grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Buna göre 11-20 ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler, 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla kaçınma stratejisini kullanmaktadır. Aynı zamanda 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla uzlaşma stratejisini kullanmayı tercih etmektedirler. Uyma stratejisini ise 11-20 yıl ve 21 ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere nazaran daha çok kullandıkları saptanmıştır. Özgan (2006) 21 yıl ve daha fazla kıdemi olan öğretmenlerin 20 yıl ve daha az kıdeme sahip olanlara göre; bütünleştirme, kaçınma, hükmetme ve uyma stratejilerini daha fazla kullandıkları belirlemiştir. 10 yıl ve daha az kıdemi olan öğretmenler 11 ile 20 yıl kıdemi olanlara göre bütünleştirme, kaçınma, hükmetme ve uzlaşma stratejilerini daha fazla kullandıklarını tespit etmiştir. Güllüoğlu (2013) mesleki kıdemlerini 21 ve üstü olarak belirten öğretmenlerin, mesleki kıdemi 1-10 yıl olanlara ve 11-20 yıllık mesleki kıdeme sahip olanlara göre bütünleştirme stratejisini daha yoğun olarak kullandığını tespit etmiştir. Hükmetme stratejisine ilişkin sonuçlara bakıldığında ise bu stratejinin 1-10 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler tarafından, 21 ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere oranla daha yoğun olarak kullanıldığını tespit etmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça herhangi bir çatışma

durumunda karşı taraf ve kendisi için orta yol bulmaya ve iyi/doğru olan bir çözüm geliştirmeye uğraştığını söylenebilir (Güllüoğlu, 2013). Karataş (2007) mesleğinde 16-20 yıllık öğretmen olanların tümleştirme stratejisini çok yüksek düzeyde tercih ettiklerini belirlemiştir. 21 yıl ve daha üstü öğretmenlerin diğerlerine göre daha fazla uzlaşma stratejisini kullandıklarını belirlemiştir.

Araştırmada kadro durumları değişkenine göre çatışma yönetimi stratejisinin farklılaşması incelendiğinde bütünleştirme, uyma, kaçınma, uzlaşma ve hükmetme stratejileri açısından kadrolu ve ücretli öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Araştırmada branş değişkenine göre çatışma yönetimi stratejisinin farklılaşması incelendiğinde uyma, kaçınma, uzlaşma ve hükmetme stratejileri açısından branş değişkenine göre öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Sadece bütünleştirme stratejisi branş değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buna göre İngilizce, sınıf, görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi ve diğer branş öğretmenleri Türkçe, sosyal bilgiler öğretmenlerine göre daha fazla bütünleştirme stratejisini kullandıkları belirlenmiştir. Özgan (2006) Türkçe-sosyal bilgiler, yabancı diller, sınıf, resim-müzik-beden eğitimi ve anasınıfı öğretmenlerinin; matematik-fen ve teknoloji öğretmenlerine göre bütünleştirme stratejisini daha fazla kullandıklarını tespit etmiştir. Sınıf öğretmenlerinin, Türkçe-sosyal bilgiler, matematik-fen ve teknoloji öğretmenlerinden; resim-müzik-beden eğitimi öğretmenlerinin de matematik-fen ve teknoloji öğretmenlerinden uyma stratejisini daha fazla kullandıklarını belirlemiştir. Anasınıfı öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine oranla bütünleştirme stratejisini daha fazla kullandıklarını görmüştür. Matematik ile fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin Türkçe-sosyal bilgiler ve resim-müzik-beden eğitimi öğretmenlerine göre daha fazla uzlaşma stratejisini kullandıklarını saptamıştır. Yabancı dil öğretmenlerinin, Türkçe-sosyal bilgiler ve resim-müzik-beden eğitimi öğretmenlerinden; sınıf öğretmenlerinin, Türkçe-sosyal bilgiler ve resim-müzik-beden eğitimi öğretmenlerinden; anasınıfı öğretmenlerinin, Türkçe-sosyal bilgiler ve resim-müzik-beden eğitimi öğretmenlerinden daha fazla uzlaşma stratejisini kullandıklarını tespit etmiştir.

Araştırmada yaş değişkenine göre çatışma yönetimi stratejisinin farklılaşması incelendiğinde kaçınma ve uyma stratejileri açısından grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık belirlenmişken ; bütünleştirme, uzlaşma ve hükmetme stratejileri açısından grupların aritmetik ortalamaları arasındaki anlamlı farklılık bulunmamıştır. Buna göre 31-40 ve 41 yaş ve üzeri öğretmenler 30 yaşından küçük öğretmenlerden daha fazla kaçınma ve uyma stratejilerini kullandıkları tespit edilmiştir. Güllüoğlu (2013) 41 yaş ve daha üzeri yaştaki öğretmenlerin 30 yaş ve daha küçük yaştaki öğretmenlere ve 31-40 yaş arası öğretmenlere oranla kaçınma ve uzlaşma stratejisini daha fazla kullandığı tespit etmiştir. Karataş (2007) uzlaşma stratejisinin tüm yaş guruplarında birbirine yakın değerler aldığını belirlemiştir. Bu durumun nedeni olarak ise öğretmenlerin meslektaşları ile ortak bir karara varmak için fikir ve görüşlerini bütünleştirmeye çalıştığı söylenilebilir (Karataş, 2007). Özgan (2006) 41 ve üzeri yaşa sahip olan öğretmenlerin 31 ile 40 yaş arasında olan öğretmenlere göre kaçınma, hükmetme ve uyma stratejilerini daha fazla kullandıklarını belirlemiştir. 30 ve daha az yaşa sahip olan öğretmenlerin 31 ile 40 yaş arasında olan öğretmenlere göre daha fazla hükmetme stratejisini kullandıklarını tespit etmiştir. 41 ve üzeri yaşa sahip olan öğretmenlerin mesleklerindeki yıpranmışlıktan ve mesleki yorgunluklarından dolayı kaçınma, hükmetme ve uyma gibi herhangi bir çatışma durumundan kolaylıkla uzaklaşmalarına yardım edecek stratejileri kullandıkları düşünülebilir (Özgan, 2006).

Araştırmada eğitim durumları değişkenine göre çatışma yönetimi stratejisinin farklılaşması incelendiğinde uzlaşma, hükmetme ve uyma stratejileri açısından lisans ve ön lisans mezunu öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bunun yanında lisans mezunu öğretmenler ön lisans mezunlarına göre daha çok bütünleştirme stratejisi kullanırken, ön lisans mezunu olanlar lisans mezunu olanlara göre daha çok kaçınma stratejisi kullandıkları görülmüştür. Özgan (2006) eğitim enstitüsü veya ön lisans mezunu olan öğretmenlerin, lisans ve lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerden bütün stratejileri daha fazla kullandıklarını belirlemiştir. Lisans mezunları, lisansüstü eğitim mezunu olan öğretmenlere göre sadece bütünleştirme stratejilerini daha fazla kullanmaktadırlar. Bunun nedeni eğitim enstitüsü ve ön lisans mezunu olan öğretmenlerin yaşlı ve mesleki tecrübelerinin fazla olması kişiye ve çatışma durumuna uygun stratejileri kullanma becerilerini geliştirmiş olmaları şeklinde yorumlanabilir (Özgan, 2006).

Araştırmada kurumdaki öğretmen sayısı değişkenine göre çatışma yönetimi stratejisinin farklılaşması incelendiğinde kaçınma, hükmetme ve uyma stratejileri açısından öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öte yandan bütünleştirme ve uzlaşma stratejileri açısından öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre 11-20,21-30 ve 31 ve üzeri öğretmenli okullarda 1-10 öğretmenli okullara göre daha çok bütünleştirme ve uzlaşma stratejisi kullanıldığı belirlenmiştir.

Araştırmada kurumdaki görev süresi değişkenine göre çatışma yönetimi stratejisinin farklılaşması incelendiğinde bütünleştirme, uyma, uzlaşma ve hükmetme stratejileri açısından öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Sadece kaçınma stratejisi açısından öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu saptanmıştır. Buna göre 5-8 ve 9 ve üzeri yıl görev yapan öğretmenler 1-4 yıl görev yapan öğretmenlere göre daha fazla kaçınma stratejisi kullandıkları belirlenmiştir. Özgan (2006) 9 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerin, 4 yıl ve daha az ve 5 ile 8 yıl arasında olan öğretmenlere göre kaçınma stratejisini daha fazla kullandıklarını tespit etmiştir. Çalıştıkları okuldaki görev süreleri 9 yıldan az olan öğretmenlerin 9 yıldan fazla olan öğretmenlere göre uzlaşma stratejisini daha fazla kullandıklarını tespit etmiştir. Güllüoğlu (2013) öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki görev sürelerine göre kullandıkları çatışma yönetimi stratejilerinin farklılaşma durumuna yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda herhangi bir strateji ile görev süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçlarına yönelik ve araştırmacılar için önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler

Günümüz toplumunun hemen hemen her aşamasında kaçınılmaz olan çatışmanın okullarda da görülmesi normaldir. Okul örgütünde en önemli temel paydaşlar içinde olan öğretmenlerin çatışma durumlarını ve buna karşı kullanacakları çatışma yönetimi stratejileri hakkında, olumsuz çatışmadan kaynaklı oluşabilecek durumlara karşın psikolojik dayanıklılık ve rehberli gibi ek bilimsel ve pedagojik destek sunulmalıdır.

İyi bir öğretmen iyi de bir yönetici demektir. Öğretmenlerin ortaya çıkan çatışmaları en iyi şekilde yönetebilmesi için çatışma yönetimi stratejilerini de bilmesi gerekir.

Çatışma her ne kadar olumsuz gibi görünse de çatışma aslında bir örgüt için olumlu yararlar sağlayabilir. Öğretmenlere çatışmaların bu yönünü gösterilmelidir.

Çatışmayı kurumların gelişmesine ve ilerlemesine yönelik olarak sürdürmek ve öğretmenlerin mesleki olarak zenginleşmesini sağlamak, enerjilerini olumlu şekilde kanalize etmelerine olanak sağlamak için öğretmenlere yönelik çatışma yönetimi stratejileri ve durumları konusunda hizmet içi seminerler verilebilir.

Öğretmenlerin en çok diyalog içinde ve dolayısıyla çatışma durumunun yaşandığı kişilerden biri olan okul müdürlerine de çatışma durumları ve çatışma yönetimi stratejileri ile ilgili hizmet içi eğitim verilmesi gerekir.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

İlköğretim öğretmenleri ile ortaöğretim öğretmenlerinin kullandığı çatışma yönetimi stratejilerini karşılaştıran bir çalışma yapılabilir.

Öğretmenlerin kullandığı çatışma yönetimi stratejileri farklı demografik özellikler göz önüne alınarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin kullandığı çatışma yönetimi stratejisini sadece öğretmenlerin değil, okul içinde görev yapan tüm personelin değerlendirdiğı araştırmalar yapılabilir



KAYNAKÇA

- Açıklalın, A. (1994). *Toplumsal Kuramsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akçakaya, M. (2003). Çatışma Yönetimi ve Örgüt Verimliliğine Etkisi. *Kamu-İş*, 7(2), 2-27.
- Aydın A., Üçüncü K. ve Taşdemir K. (2011). Akademik performansı etkileyen stres kaynaklarının belirlenmesine yönelik bir alan çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2).
- Aydın, M. (1984). *Örgütlerde Çatışma*. Ankara: Bas-Yay Matbaası.
- Aydın, M. (1986). *Eğitim Yönetimi: Ders Notları*. Ankara: Eğitim Araştırma Yayın Danışmanlık A.Ş.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Barash, D. P. & Webel, C. P. (2014). *Peace And Conflict Studies*. SAGE.
- Başaran, İ. E. (1998). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Ankara: Aydan Web Tesisleri.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel Davranış: İnsanın Üretim Gücü*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Buğa, A. (2010). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Büyüköztürk, S. (2003). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Can, A. (2013). *Spss İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Can, H. (2002). *Organizasyon ve Yönetim*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Cowan, D. (2003). *Taking Charge of Organizational Conflict : A Guide To Managing Anger and Confrontation*. California: Personhood Press
- Cüceloğlu, D. (1997). *İnsan ve Davranış*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Daft, R. L. (2015). *Örgüt Kuramları ve Tasarımını Anlamak* (Ö. N. Timurcanday Özmen, Çev Ed.). Ankara: Nobel Akademik.
- Demirci, Y. (2002). *İlköğretim Okullarında Yaşanılan Çatışma Türleri ve Yöneticilerin İzledikleri Çözüm Stratejileri (İstanbul Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Dökmen, Ü. (2004). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Elma, C. (1998). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Çatışmayı Yönetme Yeterlikleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eren, E. (1990). Yönetim psikolojisi. İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü; Yayın No: 105, İstanbul.
- Eren, E. (2001). *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Ertekin, Y. (1982). *Örgütsel Çatışma: Yönetim Psikolojisi İkinci Ulusal Sempozyumunda Sunulan Bildiriler: Yorumlar: Tartışmalar*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Ertekin, Y. (1993). *Stres ve Yönetim*. Ankara: TODAİE Yayın
- Ertürk, M. (2000). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım Yayınevi

- Ertürk, M. (2001). *İşletme Biliminin Temel İlkeleri*. İstanbul: Beta Yayın Dağıtım Yayınevi
- Godse, A. S. and Thingujam, N. S. (2010). *Perceived emotional intelligence and conflict resolution styles among information technology professionals: Testing the mediating role of personality*. (s. 69-83). Singapore: *Singapore Management Review*.
- Görün, L. (2009). *Düzce ve Bolu İlleri merkez okullarında görev yapan okul yöneticilerinin çatışma yönetim yaklaşımları ve beden eğitimi öğretmenlerinin bu konuya ilişkin algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Güllüoğlu, Ö. (2013). *Kayseri’de Hizmet Veren Özel İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çatışma Faktörlerinin ve Çatışma Yönetimi Stratejilerinin Analizi*. *Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 36.
- Gümüşeli, A. İ. (1994). *İzmir Ortaöğretim Okulları Yöneticilerinin Öğretmenleri İle Aralarındaki Çatışmaları Yönetme Biçimleri*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). *Öğretmenlerde stres yaratan faktörler*. Yayınlanmamış Araştırma, İstanbul
- Gürsel, M. (1997). *Okul Yönetimi (Kuramsal ve Uygulamalı)*. Konya: Mikro Basım-Yayın-Dağıtım.
- Hastedt, G., Lybecker, D. L. & Shannon, V. P. (2015). *Cases in International Relations Pathways to Conflict and Cooperation*. CQ PRESS.
- Hendricks, W. (1991). *How to Manage Conflict*. National Press Publications, A Division of Rockhurts College Continuing Education Center, Inc., Shawnee Mission, Kansas

- Hoy, W. K. ve Tarter, C. J., Organizational Justice In Schools: No Justice Without Trust. International Journal of Educational Management, Emerald Group Publishing Limited, Volume: 18 Number 4, 2004, s: 250-259
- İpek, C., Elma C., ve Demir, K. (2003). *Örgütsel Çatışma ve Çatışma Yönetiminde Uygulanabilecek Örgüt Geliştirme Aracıları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karataş, S. (2007). Afyonkarahisar ili merkez ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin kurum içi çatışmaları yönetim biçimine ilişkin görüşleri. *Bilim Eğitim Düşünce Dergisi* 7(2)
- Karip, E. (2010). *Çatışma Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Keçecioglu, T. (1999). Örgütlerde Çatışma ve Yönetimi. *Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası Yayınları Dergisi*, s.106
- Kılıç, M. (2001). Örgütsel Çatışma ve Çatışma Yönetimi. İçinde S. Güney (Ed), *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılınç, T. (1986). Örgütlerde Çatışma Başa Çıkma Yöntemleri ve Yönetimi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 15(1), 149- 165.
- Kırçan, E. (2009). *İlköğretim Okulları Yöneticilerinin Çatışmayı Yönetmede Kullandıkları Çatışma Yönetimi Stratejileri*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Koçel, T. (1998). *İşletme Yönetimi*. Ankara: Beta Yayınevi.
- Korkmaz, M. (1994). *Örgütlerde Çatışma ve Nedenleri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Mayer, B. (2009). *Staying With Conflict: A Strategic Approach To Ongoing Disputes*. Jossey-Bass.

- Newstorm J., K. Davis. (1993). *Organizational Behaviour: Human Behaviour at Work*. New York: Mc Graw Hill.
- Özalp, İ. (2012). *Uluslararası İşletmeler Ve Yönetim Stratejileri Global Bir Yaklaşım*. Ankara: Nisan Kitapevi.
- Özer, M. A. (2000). Etkin ve Verimli Örgüt Yönetimine Doğru Bir Adım. *Verimlilik Dergisi*, (4).
- Özgan, H. (2006). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çatışma Yönetim Stratejilerinin İncelenmesi (Gaziantep Örneği)*. Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2001). *Örgütsel Davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Ders Kitapları Yayını.
- Özmen, F. (1997). *Fırat ve İnönü Üniversiteleri'nde Örgütsel Çatışmalar ve Çatışma Yönetimi Yaklaşımları*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Öztekin, A. (2002). *Yönetim Bilimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Peker, Ö. ve Aytürk, N. (2000). *Etkili Yönetim Becerileri Öğrenilebilir ve Geliştirilebilir*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Polat, S. (2007). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Alguları, Örgütsel Güven Düzeyleri ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki*. Doktora Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Putnam L. L. (1998). *Communication and Interpersonal Conflict in Organizations*. Management Communication Quarterly.
- Rahim, M. A. (1983). *Rahim Organizational Conflict Inventories: Professional Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 13(3): 206–23.

- Rahim, M. A. & Blum, A. A. (1994). *Global Perspectives on Organizational Conflict*. Westport, C.T: Praeger.
- Robbins, S. (1990). *Organization Theory Structure, Design and Applications*. USA: Prentice-Hall International.
- Robbins, S. (1994). *Management*. New Jersey: Prentice Hall.
- Robbins, S. (2005). *Essentials of Organizational Behaviour*. New Jersey: Prentice Hall.
- Rosen, B. (2015). Zor Etkileşimleri Yönetmek (M. İnan, Çev.). İstanbul: Pasifik Ofset.
- Song, Y. A. (2005). Comparison of Organizational Conflict Management Strategies Between American and Koreans, *Global Media Journal*, (4)2.
- Sökmen, A. ve Yazıcıoğlu, İ. (1986). Thomas Modeli Kapsamında Yöneticilerin Çatışma Yönetimi Stilleri ve Tekstil İşletmelerinde Bir Alan Araştırması. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1).
- Sözen, H. C. & Basım, H. N. (2012). *Örgüt Kuramları*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Sütlü, T. (2007). *Örgütsel Çatışma ve İş gören Üzerine Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, A. (2007). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kişiler Arası İletişim Becerileri ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Şimşek, Ş. (1998). *Yönetim ve Organizasyon*. Konya: Damla Ofset Matbaacılık ve Ticaret A.Ş.
- Şişman, Mehmet ve Turan S. (2005). *Eğitim ve Okul Yönetimi*. Özden, Y. (Ed.), *Eğitim ve Okul Okul Yöneticiliği El Kitabı* (s. 99-145). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2011). *Eğitim Sisteminde Teftiş: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Uğurlu, F. (2001). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Çatışma Yönetme Stilleri (İzmir Metropol Alanı Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Ural, A. (1997). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerle Aralarındaki Çatışmaları Yönetme Yöntemleri*. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Uzgören, N. (2012). *Bilimsel Araştırmalarda Kullanılan Temel İstatistiksel Yöntemler ve Spss Uygulamaları*. Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım

Webel, C. P. & Johansen, J. (2012). *Peace and Conflict Studies*. Routledge.

Wilson S.R. ve Waltman M.S. (1988). *Assessing the Putnam-Wilson organizational communication conflict instrument (OCCI)*. *Management Communication Quarterly*, 1, 368-388.

Yağcıoğlu, B. D.(2007). *Örgütlerde Çatışma Düzeyleri Ve Çatışmanın Ele Alını Stiller*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

<http://www.tdk.gov.tr> (11.06.2014) (TDK)

<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm> (MEB, 2012)

<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm> (MEB, 2014)

<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4.htm> (MEB, 2015)

EKLER

- Ek - 1. İlköğretimde Değişiklik yapılmasına dair kanun
- Ek - 2. Çatışma Durumlarına İlişkin Anket
- Ek - 3. Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği
- Ek - 4. Ölçek Maddelerinin Faktör Yük Değerleri ve Toplam Korelasyonları
- Ek - 5. Araştırma İzni
- Ek - 6. Ölçek ve Anket Kullanma İzni
- Ek - 7. Düzce İli Merkez İlçesindeki Devlet İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımları
- Ek - 8. Özgeçmiş

Ek - 1. İlköğretimde Değişiklik yapılmasına dair kanun

17.06.2016

Başbakanlık Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü

11 Nisan 2012 ÇARŞAMBA

Resmî Gazete

Sayı : 28261

KANUN

İLKÖĞRETİM VE EĞİTİM KANUNU İLE BAZI KANUNLARDA DEĞİŞİKLİK

YAPILMASINA DAİR KANUN

Kanun No. 6287**Kabul Tarihi: 30/3/2012**

MADDE 1 – 5/1/1961 tarihli ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun 3 üncü maddesi aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir.

“MADDE 3 – Mecburi ilköğretim çağı 6-13 yaş grubundaki çocukları kapsar. Bu çağ çocuğun 5 yaşını bitirdiği yılın eylül ayı sonunda başlar, 13 yaşını bitirip 14 yaşına girdiği yılın öğretim yılı sonunda biter.”

MADDE 2 – 222 sayılı Kanunun 7 nci maddesi aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir.

“MADDE 7 – İlköğretim; 1 inci maddede belirtilen amacı gerçekleştirmek için kurulmuş dört yıl süreli ve zorunlu ilkokul ile dört yıl süreli ve zorunlu ortaokuldan oluşan bir Milli Eğitim ve Öğretim Kurumudur.”

MADDE 3 – 222 sayılı Kanunun 9 uncu maddesinin birinci fıkrası aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir.

“İlköğretim kurumlarının ilkokul ve ortaokul olarak bağımsız okullar hâlinde kurulması esastır. Ancak imkân ve şartlara göre ortaokullar, ilkokullarla veya liselerle birlikte de kurulabilir.”

MADDE 4 – 222 sayılı Kanunun 14 üncü maddesinin birinci fıkrasında yer alan “büyüklüğüne” ibaresi “İlkokullar ve ortaokullar birlikte veya ayrı oluşlarına, büyüklüğüne” şeklinde değiştirilmiştir.

MADDE 5 – 222 sayılı Kanuna aşağıdaki ek madde eklenmiştir.

“EK MADDE 4 – Bu Kanunun 76 ncı maddesinin birinci fıkrasının (b) bendine göre elde edilen gelirler, il özel idarelerince, ortaöğretim kurumlarının arsa temini, binalarının yapım, bakım ve onarımı ile diğer ihtiyaçlarının karşılanması için de kullanılır.”

MADDE 6 – 222 sayılı Kanuna aşağıdaki geçici madde eklenmiştir.

“GEÇİCİ MADDE 11 – Bu maddenin yayımı tarihinde ilköğretim kurumlarının 5, 6, 7 ve 8 inci sınıflarında eğitim görenler eğitimlerini bu kurumlarda tamamlar.

Bu maddenin uygulanmasıyla ilgili usul ve esaslar Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenir; Bakanlık bu maddenin uygulanmasıyla ilgili düzenlemeleri il, ilçe ve okul bazında yapmaya yetkilidir.”

MADDE 7 – 14/6/1973 tarihli ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 22 nci maddesi aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir.

“MADDE 22 – Mecburi ilköğretim çağı 6-13 yaş grubundaki çocukları kapsar. Bu çağ çocuğun 5 yaşını bitirdiği yılın eylül ayı sonunda başlar, 13 yaşını bitirip 14 yaşına girdiği yılın öğretim yılı sonunda biter.”

MADDE 8 – 1739 sayılı Kanunun 24 üncü maddesi aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir.

“MADDE 24 – İlköğretim kurumlarının ilkokul ve ortaokul olarak bağımsız okullar hâlinde kurulması esastır. Ancak imkân ve şartlara göre ortaokullar, ilkokullarla veya liselerle birlikte de kurulabilir.”

MADDE 9 – 1739 sayılı Kanunun 25 inci maddesinin mülga birinci fıkrası aşağıdaki şekilde yeniden düzenlenmiştir.

“İlköğretim kurumları; dört yıl süreli ve zorunlu ilkokullar ile dört yıl süreli, zorunlu ve farklı programlar arasında tercihe imkân veren ortaokullar ile imam-hatip ortaokullarından oluşur. Ortaokullar ile imam-hatip ortaokullarında lise eğitimini destekleyecek şekilde öğrencilerin yetenek, gelişim ve tercihlerine göre seçmelik dersler oluşturulur. Ortaokul ve liselerde, Kur’an-ı Kerim ve Hz. Peygamberimizin hayatı, isteğe bağlı seçmeli ders olarak okutulur. Bu okullarda okutulacak diğer seçmeli dersler ile imam-hatip ortaokulları ve diğer ortaokullar için oluşturulacak program seçenekleri Bakanlıkça belirlenir.”

MADDE 10 – 1739 sayılı Kanunun 26 ncı maddesi aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir.

17.06.2016

Başbakanlık Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü

“MADDE 26 – Ortaöğretim, ilköğretime dayalı, dört yıllık zorunlu, örgün veya yaygın öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsar. Bu okulları bitirenlere ortaöğretim diploması verilir.”

MADDE 11 – 1739 sayılı Kanuna aşağıdaki geçici madde eklenmiştir.

“GEÇİCİ MADDE 3 – Zorunlu ortaöğretim 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanır. Bakanlar Kurulu uygulamayı bir eğitim-öğretim yılı ertelemeye yetkilidir.”

MADDE 12 – 5/6/1986 tarihli ve 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanununun 18 inci maddesinin birinci fıkrasında yer alan “yüzde onundan fazla” ibaresi madde metninden çıkarılmıştır.

MADDE 13 – 16/8/1997 tarihli ve 4306 sayılı Kanunun geçici 1 inci maddesinin (A) fıkrasının (2) numaralı bendinin (c) alt bendinde yer alan “sekiz yıllık kesintisiz ilköğretim” ibaresi “ilköğretim ve ortaöğretim” şeklinde değiştirilmiş ve maddede yer alan “sekiz yıllık kesintisiz” ibareleri madde metninden çıkarılmıştır.

MADDE 14 – 4/11/1981 tarihli ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun 45 inci maddesi başlığı ile birlikte aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir.

“Yükseköğretime giriş ve yerleştirme:

MADDE 45 – Yükseköğretime giriş ve yerleştirme aşağıdaki şekilde yapılır:

a. Yükseköğretim kurumlarına giriş ve yerleştirme işlemleri imkân ve fırsat eşitliğini sağlayacak tedbirleri almak kaydıyla, Yükseköğretim Kurulu tarafından belirlenen usul ve esaslara göre yapılır.

b. Yükseköğretim kurumlarına esasları Yükseköğretim Kurulu tarafından belirlenen merkezî sınavlarla girilir. Yerleştirme puanlarının hesaplanmasında adayların ortaöğretim başarıları dikkate alınır. Ortaöğretim bitirme başarı notları en küçüğü ikiyüzelli, en büyüğü beşyüz olmak üzere ortaöğretim başarı puanına dönüştürülür. Ortaöğretim başarı puanının yüzde onikisi yerleştirme puanı hesaplanırken merkezî sınavdan alınan puana eklenir.

c. Ortaöğretim kurumlarını birincilik ile bitiren adaylar için mevcut kontenjanların yanı sıra Yükseköğretim Kurulu kararı ile ayrı kontenjanlar belirlenebilir.

d. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından mezun olan öğrenciler, istedikleri takdirde bitirdikleri programın devamı niteliğinde veya bunlara en yakın olan mesleki ve teknik önlisans yükseköğretim programlarına sınavsız olarak yerleştirilebilir. Bu öğrencilerin yerleştirilmesine ilişkin usul ve esaslar Milli Eğitim Bakanlığının görüşü üzerine Yükseköğretim Kurulu tarafından çıkarılacak yönetmelikle belirlenir.

e. Önlisans mezunları için, ilişkili lisans programlarında belirlenmiş kontenjanın yüzde onunu geçmeyecek şekilde Yükseköğretim Kurulu kararı ile her yıl dikey geçiş kontenjanı ayrılabilir.

f. Yabancı uyruklu öğrenciler ile ortaöğretimin tamamını yurt dışında tamamlayan öğrencilerin yükseköğretim kurumlarına kabul usul ve esasları Yükseköğretim Kurulu tarafından belirlenir. Uluslararası anlaşmalar gereği Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında burslu olarak öğrenim görecektir yabancı uyruklu öğrencilerin yerleştirme işlemleri Yükseköğretim Kurulu tarafından yapılır.

g. Yükseköğretim Kurulunca belirlenecek usul ve esaslara göre, belli sanat ve spor dallarında üstün kabiliyetli olduğu tespit edilen öğrenciler ile Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumunca tespit edilen uluslararası bilimsel yarışmalarda ödül kazanan öğrenciler, ilgili dallarda eğitim yapmak kaydıyla yükseköğretim kurumlarına yerleştirilebilir.”

MADDE 15 – 2547 sayılı Kanunun 56 ncı maddesinin birinci fıkrasının (b) bendinin ikinci paragrafı aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir.

“Gelir veya kurumlar vergisi mükellefleri tarafından üniversitelere, yüksek teknoloji enstitüleri ile gelirlerinin en az dörtte üçünü münhasıran devlet üniversitelerinin faaliyetlerinin devam ettirilmesi ve desteklenmesini amaç edinmek üzere kurulan ve fiilen bu çerçevede faaliyette bulunan vakıflardan Bakanlar Kurulunca vergi muafiyeti tanınanlara makbuz karşılığında yapılan bağışlar, Gelir ve Kurumlar Vergisi Kanunları hükümlerine göre yıllık beyanname ile bildirilecek gelirden ve kurum kazancından indirilebilir. Bu hükmün uygulanmasına ilişkin usul ve esasları belirlemeye Maliye Bakanlığı yetkilidir.”

MADDE 16 – 2547 sayılı Kanuna aşağıdaki geçici madde eklenmiştir.

“GEÇİCİ MADDE 61 – Bu maddenin yürürlüğe girdiği tarih itibarıyla bir mesleğe yönelik program uygulayan ortaöğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan öğrenciler bakımından, bu kurumların mezunlarının Yükseköğretim Kurulu tarafından belirlenen aynı meslek dalında yer alan yükseköğretim programlarına yerleşmelerinde merkezî

Ek - 2. Çatışma Durumlarına İlişkin Anket



EK B. ÇATIŞMA DURUMLARINA İLİŞKİN ANKET

Okulda mesleğinizi icra ederken, sizin için önemli, **sadece bir** çatışma (anlaşmazlık) durumunu düşünerek aşağıdaki soruları bu olaya göre yanıtlayınız.

2. Kim ile çatıştınız? (Sadece bir tanesini işaretleyiniz).
- İlköğretim Müfettişi,
 - Müdür,
 - Müdür Yardımcısı,
 - Öğretmen,
 - Hizmetli,
 - Öğrenci,
 - Veli
 - Diğer (Lütfen yazınız).....
3. Çatışmanın asıl konusu nedir? (Sadece bir tanesini işaretleyiniz).
- Görev dağılımı
 - Parasal Konular
 - Sınıf içi öğretim etkinlikleri
 - Sınıf dışı öğretim etkinlikleri
 - Ödül ve ceza verme
 - Güç ve Yetki Kullanımı
 - Geç gelme, göreve gelmeme ve izin alma
 - Siyasi konular ve sendikal faaliyetler
 - Olumsuz bireysel tutumlar
 - Okul içinde sigara içme
 - Sınıf geçme ve not verme
 - Mevzuatla ilgili konular
 - Eğitim-Öğretimi destekleyici hizmetler
 - Öğrenci davranışları
 - Kılık-kıyafet
 - Tayin
 - Kaynak dağılımı
 - Teftiş ve değerlendirme
 - Müfredat
 - Okul ve sınıf temizliği
 - Keyfi uygulamalar
 - Diğer (Lütfen yazınız).....
4. Çatışmanın asıl nedeni (kaynağı) nedir? (Sadece bir tanesini işaretleyiniz).
- Yetersizlik-bilgisizlik
 - Bilgi, eğitim ve kültür farklılıkları
 - Baskı, kendini kanıtlama çabası
 - İletişim yetersizliği/ bozukluğu
 - Taraflı davranış, gruplaşma



6. () Yaşam biçimi, siyasi farklılıklar
 7. () Yasalara uymayan istek ve beklentiler
 8. () Kaynak ve mekân eksikliği
 9. () Ortak karar alma durumunda görüş farklılıkları
 10. () Rekabet ve kıskançlık, aşırı duygusallık
 11. () Verilen işi hafife alma, savsaklama
 12. () Çıkarıcılık, yaranma
 13. () Görev ve yetkileri bilmeme
 14. () Haklılık, doğruluk ve hatasızlık algısı
 15. () Para toplanmak istenmesi
 16. () Asılsız suçlama
 17. () Saygısızlık
 18. () Gücü test etme
 19. () Yenileşmeye karşı direnme
 20. () Kalıplaşmış yöntemlerle yeni yöntemlerin çelişmesi
 21. () Öğrenci ile ilgilenmeme
 22. () Diğer(lütfen Yazınız).....
5. Çatışmanın sonucu moralinizi nasıl etkiledi?
 1. () Olumsuz etkiledi.
 2. () Olumlu etkiledi.
 3. () Etkisi olmadı.
5. Çatışmanın sonucunun karşı tarafın moralini nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
 1. () Olumsuz etkiledi.
 2. () Olumlu etkiledi.
 3. () Etkisi olmadı.
6. Çatışmanın sonucu iş performansınızı nasıl etkiledi?
 1. () Performansım düştü
 2. () Performansım yükseldi
 3. () Performansımı etkilemedi
7. Çatışmanın sonucunun karşı tarafın iş performansını nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
 1. () Performansını düşttü.
 2. () Performansını yükseltti
 3. () Performansını etkilemedi

Ek - 3. Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği



EK C. ÇATIŞMA YÖNETİMİ STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ

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

Madde No	DAVRANIŞLAR	Hiçbir zaman (1)	Nadiren (2)	Ara sıra (3)	Sık sık (4)	Her zaman (5)
1	Çalışma arkadaşlarının beklentilerini karşılamaya çaba gösteririm.					
2	Anlaşmazlıklara neden olan konuların tamamına anlamaya çalışırım.					
3	Ortak amaçlar doğrultusunda çalıştığımızı düşünerek karşı tarafla uzlaşmak isterim.					
4	Problemlere ortak çözümler bulunmasını tercih ederim.					
5	Hem kendi ilgi ve ihtiyaçlarıma hem de karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarına önem veririm.					
6	Gerginlikten kaçınmak için ne gerekiyorsa onu yaparım.					
7	Prencip olarak, çatışmaktan kaçınırım.					
8	Eğer karşı taraf ödün verecekse, ödün vermeye razı olurum.					
9	Görüşlerimi kabul ettirmek için elimden geleni yaparım.					
10	Anlaşmazlıklarda karşı tarafı da memnun edebilecek ortak çözüm için çaba gösteririm.					
11	Çatışmaya girmekense, kendi ilgi ve ihtiyaçlarının doyurulmasından vazgeçerim.					
12	Çalışma arkadaşlarının istekleri için kendi isteklerimden vazgeçebilirim.					
13	Çalışma arkadaşlarının önerilerine uyarırım.					
14	Çatışmamak için ilgi beklentilerimden vazgeçebilirim.					
15	Çözüm için tarafların karşılıklı fedakârlık göstermesi gerektiğine inanırım.					
16	Çatışmada görüşlerimi kabul ettirmek için basurırım.					
17	Çatışmalarda her iki tarafın ilgi ve ihtiyaçlarının tatmin için çaba gösteririm.					
18	Savunduğum görüşün mantığını ve yararlarını belirtirim.					
19	Anlaşmazlıklarda isteklerimin gelmesi için bilgi ve becerilerimi kullanırım.					
20	Anlaşmazlıkları açığa vurmamaya çalışırım.					
21	Rekabet ederek kazanmaktan hoşlanırım.					
22	Haklarımı korumak için her türlü önlemi alırım.					
23	Başkalarını incitmek için anlaşmazlıklardan uzak durmayı tercih ederim.					
24	Birlikte çalıştığım insanların hoşnut olması için (katılmasam da) onlarla hemfikir olurum.					
25	Anlaşmazlıklarda tarafların düşüncelerindeki ortak noktaları ön plana çıkarmaya çalışırım.					
26	Ciddi bir problem karşısında tartışmak yerine sessiz kalmayı tercih ederim.					
27	Çatışma sonucunda iki taraf için kabul edilebilir bir çözüm yolu bulmaya çalışırım.					
28	Kendi isteklerimde ısrar etmem.					
29	Anlaşmazlıkların doğrudan ve objektif olarak tartışılmasını tercih ederim.					

	ederim.								
30	Çatışmayı herkesin ihtiyaç ve beklentilerini dikkate alarak çözmeye çalışırım.								
31	Fikrimi karşı tarafa kabul ettirinceye kadar tartışmaya devam ederim.								
32	Çatışmalarda problemlerin tam olarak anlaşılması için çaba gösteririm.								
33	Görüş ayrılıklarını açıkça tartışmaktan kaçınırım.								
34	Birlikte olduğum insanlar bir konuda kesin bir düşünceye sahipse; aynı görüşte olmasam bile ortak hareket ederim.								
35	Karşılıklı doyum sağlayacak bir sonucu benimserim.								
36	Bir çatışmayı kazanabilmek için karşı tarafı çok iyi ikna edebilirim.								
37	Görüş ayrılıklarında tartışma çıkmamasına özen gösteririm.								
38	Çalışma arkadaşlarım için her türlü özveride bulunurum.								
39	Çatışma yaşadığım konulara girmekten kaçınırım.								
40	Anlaşmazlıklarda çalışma arkadaşlarımın isteklerini koşulsuz benimserim.								
41	Anlaşmazlık durumunda problemin nedenlerini yapıcı bir şekilde ortaya koymaya çalışırım.								



Ek - 4. Ölçek Maddelerinin Faktör Yük Değerleri ve Toplam Korelasyonları

EK D: ÖLÇEK MADDELERİNİN FAKTÖR YÜK DEĞERLERİ VE MADDE-TOPLAM KORELASYONLARI

Faktör Adı	Madde No	Faktör Yük Değerleri	Madde Toplam Korelasyonu
Bütünleştirme	M32	,83	,71
	M41	,82	,81
	M29	,79	,73
	M18	,76	,66
	M30	,73	,71
	M5	,70	,69
	M35	,68	,58
	M27	,62	,56
	M37	,61	,62
Kaçınma	M23	,74	,44
	M20	,74	,64
	M7	,70	,58
	M26	,70	,50
	M28	,63	,30
	M14	,59	,58
	M24	,59	,46
	M40	,58	,42
	M21	,52	,48
	M19	,49	,49
	M6	,44	,55
	M33	,41	,40
	M39	,76	,41
Uzlaşma	M3	,66	,67
	M10	,66	,68
	M15	,60	,69
	M8	,56	,47
	M34	,55	,35
	M17	,50	,35
	M12	,43	,74
M4	,76	,40	
Hükmetme	M16	,75	,58
	M9	,73	,58
	M31	,68	,60
	M2	,57	,30
	M36	,52	,51
Uyma	M22	,46	,58
	M38	,67	,49
	M25	,63	,60
	M11	,52	,52
	M13	,48	,42
M1	,46	,47	

Ek - 5. Araştırma İzni

T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.0.81.20.02-605.99/14370
Konu:Araştırma İzni

08 Kasım 2012

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)
BOLU

- İlgi :a)07.03.2012 tarih ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı (2012/13) Genelgesi.
b)17.10.2012 tarih ve B.30.2.ABÜ.0.43.72.00/300-882 sayılı yazı.
c)07.11.2012 tarih ve B.08.4.MEM.0.81.20.02-605.99/14222 sayılı Valilik Oluru.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Adem YURDUNKULU'nun ilgi (b) yazı eki "Düzce İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çatışma Durumları ve Çatışma Yönetimi Stratejileri" konulu çalışmasına veri sağlamak amacıyla, Düzce İli merkez ilkokul ve ortaokullarında görev yapan öğretmenlere ekteki anket, ölçek ve kişisel bilgi formlarını uygulamaya yönelik izin talebinin uygun görüldüğüne dair, ilgi (c) makam onayı ekte gönderilmiştir.
Gereğini arz ederim.


Murat YILMAZ
İl Millî Eğitim Müdürü

EK:
1-Valilik Onayı (1 Sayfa)
2-Anket Formu (5 Sayfa)

T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.0.81.20.02-605.99/
Konu:Araştırma İzni

14222

07 Kasım 2012

VALİLİK MAKAMINA
DÜZCE

İlgi :a)07.03.2012 tarih ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı (2012/13) Genelgesi.
b)17.10.2012 tarih ve B.30.2.ABÜ.0.43.72.00/300-882 sayılı yazı.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Adem YURDUNKULU'nun ilgi (b) yazı eki "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çatışma Durumları ve Çatışma Yönetimi Stratejileri" konulu çalışmasına veri sağlamak amacıyla Düzce İli merkez ilkokul ve ortaokullarında görev yapan öğretmenlere ekteki anket, ölçek ve kişisel bilgi formlarını uygulamaya yönelik izin talebi, ilgi (a) Genelge'de belirtilen esaslar doğrultusunda incelenmiştir.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü tarafından kabul edilen, onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilecek çalışmanın "Düzce İli merkez ilkokul ve ortaokullarında" ilgi (a) Genelge'de belirtilen esaslara uyulması kaydıyla Adem YURDUNKULU tarafından uygulanması Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Murat SAZICILAR
İl Milli Eğitim Müdürü

06 OLUR
11 / 2012

Erdoğan ÜLKER
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER :
1-Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
2-Yazı Örneği ve Ekleri (30 Sayfa)

Ek - 6. Ölçek ve Anket Kullanma İzni

Hotmail İletiyi Yazdır

Sayfa 1 / 1

Re: SAYIN HOCAM,

Kimden: **Habib.Ozgan** (ozgan@gantep.edu.tr)
 Gönderme tarihi: 19 Eylül 2012 Çarşamba 10:23:35
 Kime: pure man (e_dim@hotmail.com)

Merhaba Adem Bey,
 Doktora tezinden faydalanabilirsiniz. Ölçeği araştırmanızda kullanabilirsiniz.


iyi çalışmalar.

Y. Doç. Dr. Habib ÖZGAN
 Gaziantep Üniversitesi

On Tue, 18 Sep 2012 09:47:07 +0000, pure man wrote
 > Merhaba hocam ben Adem YURDUNKULU, Düzce'nin
 > Cumayeri ilçesi'nde İngilizce Öğretmenliği olarak
 > görev yapmaktayım. BOLU A.İ.B.Ü de EĞİTİM YÖNETİMİ
 > VE DENETİMİ alanında yüksek lisans yapmaktayım.
 > Sizin doktora tezi olarak sunduğunuz İLKÖĞRETİM
 > OKULU ÖĞRETMENLERİNİN ÇATIŞMA YÖNETİMİ
 > STRATEJİLERİNİN İNCELENMESİ (GAZİANTEP ÖRNEĞİ)
 > adlı tezinizden yararlanabilir miyim ?
 >
 > Teşekkür ederim...
 >
 > Saygılarımla...
 >
 > ADEM YURDUNKULU
 > 0505-301-96-29
 > e_dim@hotmail.com

Yrd. Doç. Dr. Habib ÖZGAN
 Gaziantep Ün.
 Eğitim Fakültesi
 Eğitim Bilimleri Bölümü
 GSM:0 505 8750290
 e-posta:ozgan@gantep.edu.tr

Ek - 7. Düzce İli Merkez İlçesindeki Devlet İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımları



T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 10240236-42-TL.5796076 25.05.2016
Konu : Öğretmen sayıları

Sayın Adem YURDUNKULU
Orta Mah. Muallim Sk. No: 10 İç Kapı No: 2 Cumayeri / Düzce

İlgi : 23.05.2016 tarihli dilekçeniz.

Yüksek lisans eğitiminizin tez çalışması için ilgi dilekçe ile istemiş olduğunuz İlmiç Merkez İlçede görev yapan öğretmenlerin branşlarına göre sayılarını gösterir liste ektedir. Bilgilerinize sunulur.

Ekrem YAZAR
Müdür a.
Şube Müdürü

Ek: Öğretmen Sayıları (1 Sayfa)

Görevli Elektronik İmza
Ash ile Ayınca
25 Mayıs 2016

Hikmet ALTINIŞIK
V.H.K.I.

Valilik Hizmet Binası D Blok Merkez DÜZCE
Elektronik Ad: www.duzce.meb.gov.tr
e-posta: istatistik@yrrb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için; Ramziye ÇELİK V.H.K.I.
Tel: (0380) 524 13 80
Faks: (0380) 524 13 80

Bu e-imzalı belge elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://www.e-saglam.meb.gov.tr> adresinden BG19-94d0 3027 0dc0 b049 ile teyit edilebilir.

İL	İLÇE	GENEL_MÜDÜRLÜK	KURUM_TÜRÜ	BRANSI	OGRT_S AYISI
DÜZCE	MERKEZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	İlkokul	Din Kült. ve Ahl.Bil.	6
DÜZCE	MERKEZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü		İngilizce	34
DÜZCE	MERKEZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü		Okul Öncesi Öğrt	90
DÜZCE	MERKEZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü		Özel Eğitim	3
DÜZCE	MERKEZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü		Rehberlik	16
DÜZCE	MERKEZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü		Sınıf Öğretmenliği	579
DÜZCE	MERKEZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Ortaokul	Beden Eğitimi	52
DÜZCE	MERKEZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü		Bilişim Teknolojileri	13
DÜZCE	MERKEZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü		Din Kült. ve Ahl.Bil.	60
DÜZCE	MERKEZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü		Fen Bilimleri/Fen ve Teknoloji	95
DÜZCE	MERKEZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü		Görsel Sanatlar	28
DÜZCE	MERKEZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü		İlköğretim Matematik Öğr.	105
DÜZCE	MERKEZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü		İngilizce	91
DÜZCE	MERKEZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü		Müzik	21
DÜZCE	MERKEZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü		Okul Öncesi Öğrt	15
DÜZCE	MERKEZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü		Özel Eğitim	5
DÜZCE	MERKEZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü		Rehberlik	26
DÜZCE	MERKEZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü		Sınıf Öğretmenliği	1
DÜZCE	MERKEZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü		Sosyal Bilgiler	66
DÜZCE	MERKEZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü		Teknoloji ve Tasarım	33
DÜZCE	MERKEZ	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü		Türkçe	127
DÜZCE	MERKEZ	Din Öğretimi Genel Müdürlüğü	İmam Hatip Ortaokulu	Arapça	1
DÜZCE	MERKEZ	Din Öğretimi Genel Müdürlüğü		Beden Eğitimi	2
DÜZCE	MERKEZ	Din Öğretimi Genel Müdürlüğü		Bilişim Teknolojileri	1
DÜZCE	MERKEZ	Din Öğretimi Genel Müdürlüğü		Din Kült. ve Ahl.Bil.	22
DÜZCE	MERKEZ	Din Öğretimi Genel Müdürlüğü		Fen Bilimleri/Fen ve Teknoloji	10
DÜZCE	MERKEZ	Din Öğretimi Genel Müdürlüğü		Görsel Sanatlar	1
DÜZCE	MERKEZ	Din Öğretimi Genel Müdürlüğü		İlköğretim Matematik Öğr.	14
DÜZCE	MERKEZ	Din Öğretimi Genel Müdürlüğü		İngilizce	8
DÜZCE	MERKEZ	Din Öğretimi Genel Müdürlüğü		Müzik	2
DÜZCE	MERKEZ	Din Öğretimi Genel Müdürlüğü		Rehberlik	2
DÜZCE	MERKEZ	Din Öğretimi Genel Müdürlüğü		Sosyal Bilgiler	7
DÜZCE	MERKEZ	Din Öğretimi Genel Müdürlüğü	Teknoloji ve Tasarım	2	
DÜZCE	MERKEZ	Din Öğretimi Genel Müdürlüğü	Türkçe	14	
DÜZCE	MERKEZ	Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü	Özel Türk İlkokulu	Beden Eğitimi	2
DÜZCE	MERKEZ	Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü		Bilişim Teknolojileri	1
DÜZCE	MERKEZ	Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü		Fen Bilimleri/Fen ve Teknoloji	0
DÜZCE	MERKEZ	Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü		Görsel Sanatlar	1
DÜZCE	MERKEZ	Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü		İngilizce	6
DÜZCE	MERKEZ	Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü		Müzik	2
DÜZCE	MERKEZ	Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü		Okul Öncesi Öğrt	7
DÜZCE	MERKEZ	Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü		Rehberlik	1
DÜZCE	MERKEZ	Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü	Sınıf Öğretmenliği	26	
DÜZCE	MERKEZ	Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü	Özel Türk Ortaokulu	Almanca	2
DÜZCE	MERKEZ	Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü		Beden Eğitimi	4
DÜZCE	MERKEZ	Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü		Bilişim Teknolojileri	1
DÜZCE	MERKEZ	Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü		Din Kült. ve Ahl.Bil.	7
DÜZCE	MERKEZ	Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü		Fen Bilimleri/Fen ve Teknoloji	11
DÜZCE	MERKEZ	Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü		Görsel Sanatlar	4
DÜZCE	MERKEZ	Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü		İngilizce	13
DÜZCE	MERKEZ	Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü		Matematik	11
DÜZCE	MERKEZ	Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü		Müzik	4
DÜZCE	MERKEZ	Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü		Sosyal Bilgiler	7
DÜZCE	MERKEZ	Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü		Teknoloji ve Tasarım	4
DÜZCE	MERKEZ	Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü	Türkçe	11	

Ek – 8. Özgeçmiş

Adı SOYADI	Adem YURDUNKULU
Doğum Yeri	Çankırı
Yabancı Dili	İngilizce (Advanced), Almanca (Low level)
İlkokul	Çankırı Karatekin İlkokulu
Ortaokul	Çankırı Anadolu Lisesi
Lise	Çankırı Nevzat Ayaz Anadolu Öğretmen Lisesi
Lisans	İstanbul Üniversitesi
Yüksek Lisans	Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı - 2016
Çalışma Hayatı	2014... Cumayeri Ortaokulu (Düzce) 2008 – 2014 Cumayeri İlköğretim Okulu (Düzce)
E - mail	e_dim@hotmail.com