

**OKULLARDA ÖĞRETMENLERİN YAŞADIĞI ÇATIŞMA VE ÇATIŞMA
YÖNETİM STİLLERİ**

İLKNUR ÖZER

AĞUSTOS 2014

**OKULLARDA ÖĞRETMENLERİN YAŞADIĞI ÇATIŞMA VE ÇATIŞMA
YÖNETİM STİLLERİ**

**BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

İLKNUR ÖZER

**EĞİTİM YÖNETİMİ VE PLANLAMASI DALINDA
YÜKSEK LİSANS DERESESİ İÇİN GEREKLİ ÇALIŞMALAR YERİNE
GETİRİLMİŞTİR**

AĞUSTOS 2014

Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı



Yrd. Doç. Dr. Sinem VATANARTIRAN

Enstitü Müdürü

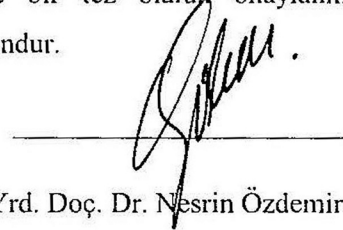
Bu tezin Yüksek Lisans derecesinde bir tez olarak gerekli çalışmaları yerine getirdiğini onaylıyorum.



Yrd. Doç. Dr. B. Çağla GARİPAĞAOĞLU

Koordinatör

Okuduğumuz bu tezin Yüksek Lisans derecesinde bir tez olarak onaylanması, düşünçemize göre, amaç ve kalite olarak tamamen uygundur.



Yrd. Doç. Dr. Nesrin Özdemir

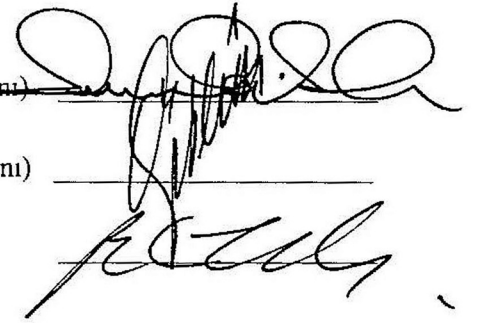
Tez Danışmanı

Komite Üyeleri

Yrd. Doç. Dr. Sinem VATANARTIRAN (Jüri Başkanı)

Yrd. Doç. Dr. Nesrin ÖZDEMİR (Tez Danışmanı)

Yrd. Doç. Dr. B. Çağla GARİPAĞAOĞLU (Üye)



Bu tezdeki tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak elde edildiğini ve sunulduğunu; ayrıca bu kuralların ve ilkelerin gerektirdiği şekilde, bu çalışmadan kaynaklanmayan bütün atıfları yaptığımı beyan ederim.

Ad, Soyad : *ILKNUR ÖZER*

İmza : *Ilknur Özer*

ÖZ

OKULLARDA ÖĞRETMENLERİN YAŞADIĞI ÇATIŞMA VE ÇATIŞMA YÖNETİM STİLLERİ

Özer, İlknur

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Yönetimi ve Planlaması Yüksek Lisans Programı

Tez Yöneticisi: Yrd. Doç.Dr. Nesrin Özdemir

Ağustos 2014, 106 sayfa

Bu araştırmanın amacı, Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul ortamında yaşadıkları çatışmaları çözme stillerinin demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediklerini belirlemektir. Araştırmanın evrenini, İstanbul İli, Şişli İlçesinde bulunan Meslek lisesi öğretmenleri, örneklemini ise, bu liselerde çalışan 265 öğretmen oluşturmuştur.

Araştırma nicel bir araştırmadır. Tarama deseni kullanılmıştır. Veri toplama aracı, Karip'in (2010), Holton ve Holton'dan (1992) uyarlanan "Çatışma Yönetimi Stilleri" ölçeğidir. Veriler SPSS For Windows 21.0 istatistik paket programına girilmiş ve istatistiksel çözümlenmeler bu program yardımıyla yapılmıştır. Demografik bilgilere ilişkin değişkenlerin, frekans ve yüzde, ortalama (x) ve standart sapma (ss) değerleri hesaplanmıştır. Kullanılan çatışma yönetim stillerinin demografik değişkenlere göre bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere bağımsız grupt-testi, tek yönlü Anova ve Tukey Test tekniği kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda; öğretmenlerin okul ortamında yaşadıkları çatışmaları yönetirken birinci sırada bütünleştirme, ikinci sırada uzlaşma, üçüncü sırada uyma, dördüncü sırada kaçınma ve en son sırada ise hükmetme stilini kullandıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin çatışma yönetim stilleri ile yaş, cinsiyet ve toplam çalışma süresi değişkenleri ile anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler:Çatışma, Çatışma Çözme Stilleri

ABSTRACT

CONFLICT AND CONFLICT MANAGEMENT STYLES THAT ARE EXPERIENCED BY TEACHERS IN SCHOOLS

Özer, İlknur

Master Thesis, Master's Program for Education Management and Planning

Thesis Consultant: Assistant Professor Dr. NesrinÖzdemir

August 2014, 106 pages

The main purpose of the study is to determine whether the conflict resolution styles the teachers working in vocational high schools use vary according to their demographic characteristics. The research's population district is made up of İstanbul Şişli vocational high school teachers, the sample survey constitutes 265 teachers working in these schools.

Research is a quantitative study. Scan pattern is used in it. Data collection tool is Karip (2010)'s, Holton and Holton (1992)'s adapted "Conflict Management Styles" scale. The data entered into SPSS for Windows 21.0 statistical software package and statistical analysis was performed with the help of this program. Frequency and percentage, average (\bar{x}) and standard deviation (sd) values of variables related to demographic information, were calculated. To determine whether the conflict management styles used differ according to demographic variables independent sample t-test, one-way ANOVA and Tukey test technique was used.

As a result; it is detected that within the conflict management styles that teachers used when they experience conflict in schools, the most frequently used ones are integration as the first line and reconciliation style as the second line and the others respectively are obligation as the third line, avoidance as the fourth line and domination style as the last line. There is no significant difference between the relation among the styles of conflict management in case of conflicts preferred by teachers and variables like their different age, gender and total working time.

Keywords: Conflict, Conflict Resolution Styles

Değerli Hocam Yrd. Doç. Dr. Nesrin Özdemir'e ve
Sevgili Aileme

TEŞEKKÜR

İŞ yerinde yaşanan çatışmaların, gerginliğe yol aŐtıĐını, iyi yÖnetilmediği takdirde de sorunları arttırdığı gÖzlemlediğim bir durumdu. YÖksek Lisans eğitimim sırasında ‘‘Çatışma YÖnetimi’’ dersinden çOk etkilendim. Bu konu Őzerinde çalıŐmamın gerekliliğine inandım.

Tez konusunun seşiminde ve araştırmanın her aŐamasında içtenlikle yardım eden, her tŐrlŐ desteğini esirgemeyen ve beni yÖnlendiren değerli tez danıŐmanım Yrd.Doç.Dr. Nesrin Özdemir’e sayĐı ve ŐŐkranlarımı sunarım.

ÇalıŐmanın oluşturulması aŐamasında bana yardımcı olan kızım Ceyda Özer’e, Taha Emin Aytekin’e ve Pınar Tarlak’a teŐekkŐr eder, bu sŐreçte beni yŐreklendiren aileme de sonsuz sevgilerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

İNTİHAL.....	iii
ÖZ	iv
ABSTRACT	v
İTHAF	vi
TEŞEKKÜR	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii- xi
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
SEMBOLLER LİSTESİ	xiv
1. Bölüm: Giriş	
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Problem Cümlesi	4
1.3 Araştırmanın Amacı.....	4
1.4 Araştırmanın Önemi	5
1.5 Sınırlılıklar	6
1.6 Tanımlar.....	6
2. Bölüm: Alan Yazın Taraması	
2.1 Çatışmanın Tanımı	8
2.2 Çatışmaya Yönelik Kuramsal Yaklaşımlar	11
2.2.1 Geleneksel Yaklaşım	11
2.2.2 Davranışsal Yaklaşım	12
2.2.3 Etkileşimci Yaklaşım	13
2.3 Çatışma Süreci	15
2.4 Örgütlerde Çatışma Türleri	15
2.4.1 Çatışmaya Taraf Olanlara Göre Yapılan Sınıflandırma..	16
2.4.1.1 Birey İçi Çatışma	16
2.4.1.2 Bireyler Arası Çatışma	16
2.4.1.3 Grup İçi Çatışma	17
2.4.1.4 Gruplar Arası Çatışma	18
2.4.1.5 İşletmeler Arası Çatışma.	19

2.4.2 Çatışmanın Niteliğine Göre Yapılan Sınıflandırma.....	19
2.4.2.1 İşlevsel Çatışmalar	19
2.4.2.2 İşlevsel Olmayan Çatışmalar.....	19
2.4.3 Çatışmanın Örgüt İçindeki Yerine Göre Yapılan Sınıflandırma.....	19
2.4.3.1 Dikey Çatışma	19
2.4.3.2 Yatay Çatışma	20
2.4.3.3 Emir-Komuta ve Kurmay Çatışması	20
2.4.4 Ortaya Çıkış Şekline Göre Yapılan Sınıflandırma	20
2.4.4.1 Potansiyel Çatışma.....	20
2.4.4.2 Algılanan Çatışma	21
2.4.4.3 Hissedilen Çatışma	21
2.4.4.4 Açık Çatışma.....	22
2.5 Çatışmanın Nedenleri	22
2.5.1 Sınırlı Kaynakların Paylaşımı.....	22
2.5.2 Görevlerarası Karşılıklı Bağımlılık	23
2.5.3 İletişime İlişkin Nedenler.....	23
2.5.4 Statü Farklılıkları	25
2.5.5 Değişim ve Belirsizlik	26
2.5.6 Ödül ve Teşvik Sistemleri.....	26
2.5.7 Yetki ve Sorumluluklardaki Karışıklıklar.....	27
2.5.8 Organizasyonun Büyüklüğü.....	27
2.5.9 Yönetim Biçimindeki Farklılıklar.....	28
2.5.10 Algılama Farkları.....	28
2.5.11 Amaç Farklılıkları.....	28
2.5.12 Çıkar Farklılıkları.....	29
2.5.13 Değer Çatışması	29
2.5.14 Örgüt İçi Güç Meselesi	29
2.5.15 İşçi- İşveren Arasında ki Kutuplaşmalar	30
2.5.16 Kurulsallaşmış ya da Kurumsallaşmamış Çatışmalar....	30
2.5.17 Bireysel Davranışlara İlişkin Nedenler.....	30
2.5.17.1 Kişisel Farklılıklar.....	30

2.5.17.2 Engelleme	31
2.5.17.3 Değer ve İnanç Farklılıkları	31
2.6 Çatışmanın Örgüt Üzerindeki Etkileri	32
2.6.1 Olumlu Etkileri	32
2.6.2 Olumsuz Etkileri	34
2.6.3 Çatışmanın Sonuçları	34
2.7 Çatışma Yönetimi Stilleri	37
2.7.1 Bütünleştirme.....	39
2.7.2 Uyma- İtaat Etme.....	40
2.7.3 Hükmetme- Üstünlük Kurma.....	40
2.7.4 Kaçınma.....	41
2.7.5 Uzlaşma – Karşılıklı Ödün Verme	41
2.7.6 Diğer Stiller.....	44
2.7.6.1 Üçüncü Tarafın Müdahalesi	44
2.7.6.2 Örgütün Yapısında ve İşleyişinde Yapılan Değişiklikler.....	44
2.7.6.3 Kaynakların Arttırılması.....	44
2.8 Yönetim.....	45
2.8.1 Yönetimin Tarihsel Gelişimi.....	45
2.8.2 Yönetim Kavramı	46
2.8.3 Eğitim Yönetimi	47
2.8.4 Eğitim Yönetiminin Görevleri	47
2.8.5 Eğitimde Liderlik	48
2.8.6 Okul Yönetimi	48
2.8.6.1 Okul Yönetiminde Dikkat Edilecek Hususlar	49
2.8.6.2 Okul Yönetim Süreçleri.....	50
3. Bölüm: Yöntem.....	52
3.1 Araştırma Deseni	52
3.2 Evren ve Örneklem	52
3.3 Veri Toplama Aracı	53
3.4 Verilerin Toplanması ve Çözümü	54

4. Bölüm: Bulgular.....	57
5. Bölüm: Tartışma, Sonuç ve Öneriler	69
5.1 Tartışma	69
5.2 Sonuç.....	75
5.3 Öneriler	77
Kaynakça	80
Ekler	89
Özgeçmiş	93
İngilizce Özet	94

TABLÖLAR LİSTESİ

TABLÖLAR

Tablo 4.1 Kişisel Bilgilere İlişkin Frekans ve Yüzdelerin Dağılımı	57
Tablo 4.2 Çatışma Yönetim Stilleri Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Bulguları	58
Tablo 4.3 Çatışma Yönetimi Stilleri Ölçeği Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular.....	59
Tablo 4.4 Çatışma Yönetimi Stilleri Ölçeği Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	61
Tablo 4.5 Çatışma Yönetimi Stilleri Ölçeği Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular	62
Tablo 4.6 Çatışma Yönetimi Stilleri Ölçeği Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular	63
Tablo 4.7 Çatışma Yönetimi Stilleri Ölçeği Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Toplam Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular	65
Tablo 4.8 Çatışma Yönetimi Stilleri Ölçeği Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Bu Kurumda Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular	67

ŞEKİLLER LİSTESİ

ŞEKİLLER

Şekil 1 Çatışmaya Yönelik Eski ve Yeni Anlayışlar	14
Şekil 2 Çatışmaya İlişkin Yanılgılar ve Gerçekler.....	37
Şekil 3 Çatışma Yönetim Stilleri Modeli.....	39
Şekil 4 Çatışma Yönetim Stilleri Kullanmanın Uygun Olduğu ve Olmadığı Durumlar.....	43
Şekil 5 Yönetimsel ve İşlevsel Süreçler.....	48

SEMBOLLER LİSTESİ

SEMBOLLER

f: Frekans

#: Yüzde

N: Örneklem büyüklüğü

SS: Standart Sapma

\bar{X} : Ortalam

1. Bölüm: Giriş

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

1.1 Problem Durumu

“Günümüz insanı, yaşamının çok önemli bir bölümünü bir sosyal ilişki ve etkileşim örüntüsü içerisinde geçirmektedir” (Baysal ve Tekarslan, 1996, s.289). Sosyal etkileşimin doğal bir sonucu olan çatışma, örgütsel yaşamın da bir gerçeğidir. Çatışma; bireylerin ve grupların içinde ya da aralarında anlaşmazlık, tartışma, zıtlasma, uyuşmazlık ve uyumsuzluk biçiminde meydana gelen; iyi yönetilmediği durumda örgüte ve bireylere maddi-manevi zararı olan bir etkileşim sürecidir (Gümüseli, 1994). Örgütlerde çatışma gerçeğinin kabulü, örgütlerin çatışmayı ortadan kaldırarak veya görmezden gelmek yerine zamanla onunla yaşamaya veya çatışmayı örgüt yararına işler duruma getirmeye bırakmıştır.

Toplumsal yaşamın bir gereği olarak ortaya çıkan örgütler, mal ve hizmet üretmek üzere oluşturulmuş organizasyonlardır. Örgüt yönetiminin amacı, örgütü hedeflerine ulaştırmaktır. Buradan hareketle de, örgütlerin verimliliklerini arttırabilmeleri için örgütte çıkan çatışmaların yönetilmesini gerektirir. Giderek örgütlerde “insan” ögesinin öneminin anlaşılması, örgütün amaçlarına ulaşmada temel unsur olan “insanın” örgütte mutlu, sağlıklı ve çatışmasız ortamlarda çalışması gerekliliğini de ortaya koymaktadır. İş görenlerin örgütü benimseme ve uyum gösterme çabasının olumlu sonuçlanması için hem örgütsel ortamın hem de çalışanların fiziksel ve moral koşullarının buna elverişli olması gerekir.

Bir örgütte üzerinde uzlaşılmayan amaçlar ne denli çoksa, sorunların tanınmasında ve çözüm yollarının bulunmasında çalışanların düzey ve algılamalarında ne ölçüde ayrılıklar varsa; çatışmalar da o derece çok olabilmektedir. Genellikle, örgütte çatışma arttıkça, çalışanların moral sağlıkları tehlikeye düşer; örgütte emek, zaman ve para savurganlığı artmaya başlar. Örgütün verimliliği düşer, örgütün ana amaçlarından saptığı görülür. Yapılan araştırmalar, örgütlerin

verimliliğinin büyük ölçüde insan faktörüne ve bireylerin birbirleriyle olan olumlu sosyal ilişkilerine bağlı bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum da çalışanların biz bilincine sahip bulunmalarıyla gerçekleştirilebileceği için işgörenler özel bir önem taşımaktadır.

Örgütlerde çalışan kişilerin görüş farklılıkları, değerlendirmeleri, amaçları, düşünce ve davranışları, çatışmayı kaçınılmaz kılmaktadır. Ayrıca giderek örgütlerin ulusal çerçeveden uluslararası duruma gelmesi ve farklı uluslara mensup kişilerin aynı örgütte yer almaları da çatışmaya yeni bir boyut getirmiştir (Karip, 2010).

Toplumsal örgütler içinde en önemli örgütlerden biri de eğitim örgütüdür. Toplumun en yaşamsal örgütlerinden eğitim örgütlerinde de çatışmaların yaşanması doğaldır. Eğitim sisteminin alt sistemi olan okullarda farklı duygu, düşünce, inanç, değer, tutumlara ve kültürlere sahip olan öğretmenleri aynı çatı altında toplamaktadır. Bu denli farklı niteliklere sahip kişilerin çalıştığı eğitim örgütlerinde de öğretmenler arasında sıklıkla çatışmaların yaşandığı, bu çatışmaların etkili yönetilip yönetilememesinin öğretmenlerin yaptıkları işten aldıkları doyumunu etkilediği ve bu durumun örgüt başarısına olumlu veya olumsuz yansiyabileceği düşünülmektedir. Önemli olan öğretmenlerin çatışmayı örgütün amaçları doğrultusunda yönetebilmeleridir. Çünkü çatışmaların etkili bir şekilde yönetilip yönetilmesine göre çatışma sonuçları örgüt verimliliğini ve performansını etkileyebilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin okul ortamında oluşabilen çatışmaları zamanında algılayıp uygun çatışma çözme stratejileri kullanarak çözmeleri gerekir. Öğretmenlerin süreci iyi yönetemediklerinde, mutsuz, düşük iş performansı, işe yönelik olumsuz tutumlar, devamsızlık, işi bırakma, işten ayrılma isteği, işe yabancılaşma gibi olumsuz durumlar yaşamakta; bu olumsuzluklar sonucu yaşanan sıkıntılar da eğitim ortamına, öğrencilere, velilere, topluma yansımaktadır.

“Bu süreçte en önemli görev yöneticilere düşmektedir. Okul yöneticisinin amacı, okul örgütünde çıkabilecek kaçınılmaz olan çatışmaları okul amaçlarına uygun yönetmektir” (Açıkalm, 1994, s.108). Bu nedenle, okul yöneticileri ön yargıdan uzak, nesnel bir yaklaşımla çatışmaları yönetmeyi hedeflemelidir.

Eğitim kurumlarında yaşanan çatışmaların sonuçlarının olumlu ya da olumsuz olması çatışmayı çözümleme stillerine bağlıdır. Özellikle insan ilişkilerinin ön plana çıktığı, öğreten ve öğrenenin insan olduğu okul örgütünde okulda yöneticilerin ve öğretmenlerin gerekli çatışma yönetimi bilgi ve becerisine sahip olmaları gereklidir.

Çatışma geçmişte olumsuz bir olgu olarak değerlendirilirken günümüzde çatışmaların örgütler için yararlı olduğu ve yaratıcı düşüncelerin ortaya çıkmasında önemli rol oynadığı kabul edilmektedir. Çatışma ve çatışmanın ortaya çıkardığı sorunların çözümü önemli bir yönetim görevidir. atışmanın iyi yönetilmesi, öğrenmenin ve örgütsel etkililiğin geliştirilebilmesi ve artırılabilmesi amacıyla çatışmaların işlevsel olmayan sonuçlarının en aza indirilmesi ve işlevsel sonuçlarının ise, olabildiğince artırılması için etkili çatışma yönetim stillerin belirlenmesine bağlıdır. Yönetim açısından önemli olan çatışmayı görmezden gelmek bastırmak değil ele alıp yönetmektir. Örgütlerin amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için çatışmaların yönetilmesi kaçınılmaz bir durumdur. Örgütlerde, yaşanan çatışmanın kaynaklarını ve nedenlerini saptayıp bu verilere göre yönetilebilen bir çatışma, örgütün gelişimine katkıda bulunabilecek ve işđörenlerinmotivasyonlarınıve iş verimliliklerini arttıracaktır. Sorunların kaynakları araştırılmadan sorunun yok edilmesi gereken bir olgu olarak görmek yerine çatışma, örgütün verimliliğini, dirikliliğini, etkililiğini ve sürekliliğini artırmada etkili bir araç olarak görmek önemlidir.

Okul ortamında, okul yöneticisi her zaman basit farklılıklardan ve düşüncelerden doğabilecek beklenmedik çatışmalara hazır olması gerekir. Okul yöneticisi, doğabilecek çatışmaları önceden tahmin edip etkili bir şekilde yönetmeye çalışmalıdır. Çatışma kaçınılmaz olduğuna göre, çatışmanın sonuçlarını örgüt yararına kullanabilmekveya olumsuzlukları engellemek için iyi ve etkili bir biçimde yönetmek gerekir (Kozan ve İlter, 1992; akt. Uysal, 2004).

Alan yazında daha çok okul müdürlerinin çatışma durumunda kullandıkları çatışma yönetim stillerinin belirlenmesine yöneliktir. Bu araştırama ise, çatışma sürecinde öğretmenlerin tercih ettikleri çatışma yönetim stillerini saptamaya yöneliktir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçların, öğretmenlere çatışma yönetimi

ile ilgili bilgi beceri kazandırmaya yönelik çatışma çözme programları için önemli bir kaynak olacağı düşünülmektedir.

1.2 Problem Cümlesi

Öğretmenlerin okul ortamında yaşadıkları çatışmaları yönetirken kullandıkları çatışma çözme stilleri ile yaş, cinsiyet, kıdem, bulunduğu okulda çalışma süresi, medeni durum ve eğitim durumu değişkenlerine göre aralarında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3 Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, okullarda öğretmenlerin yaşadığı çatışmalar ve çatışmaları çözme stillerinin demografik özelliklerine göre değişiklik gösterip göstermediklerini belirlemektir.

Bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Öğretmenlerin çatışma sürecinde uyguladıkları “çatışma yönetim stilleri” nelerdir?
2. Öğretmenlerin çatışma çözme stilleri “yaş” değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin çatışma çözme stilleri “cinsiyet” değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin çatışma çözme stilleri “ medeni durumlarına” göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin çatışma çözme stilleri “eğitim durumlarına” göre farklılık göstermekte midir?
6. Öğretmenlerin çatışma çözme stilleri “toplam çalışma sürelerine” göre farklılık göstermekte midir?
7. Öğretmenlerin çatışma çözme stilleri “hali hazırda çalıştıkları kurumdaki çalışma sürelerine” göre farklılık göstermekte midir?

1.4 Araştırmanın Önemi

Okul bir toplumsal kurum olarak etkileşimin yoğun yaşandığı, değişik yaş, cinsiyet, farklı kuşak, alan, eğitim düzeyi, sosyo-kültürel ekonomik düzey farklılıkları, inanç, mezhep, ırk, ulus, kültür, değer yargıları, davranış kalıpları, farklı istek, beklenti ve özelemlere sahip bireylerden oluşmaktadır. Bu kadar farklılıkları barındıran ortamlarda çatışma yaşanması kaçınılmazdır. Okul ortamında yaşanan çatışmalar öğretmen-öğretmen, öğretmen-yönetici, öğretmen-veli, öğretmen-öğrenci, öğretmen-müfettiş, öğretmen-diğer personel, öğretmen- sosyal çevre arasında yaşanabilmektedir. Okul ortamında yaşanan çatışmaların çözümünde en önemli görev yöneticilere düşmektedir. Yöneticilerin okul içindeki çatışmaları verimli bir şekilde yönetmesi ile okul bu durumdan çok kazanımlar elde edecektir. Okul yöneticilerinin çatışmaları yönetememeleri durumunda ise, okulun aleyhine olumsuz tablolar ortaya çıkacaktır.

Son yıllarda, öğretmenlik mesleğinin en stresli meslekler arasında yer aldığı varsayılmaktadır. Öğretmenin yüksek düzeydeki kaygısı, endişeye, gerilime, davranış bozukluklarına, saldırganlığa ve öğrenci ile öğretmenin başarı düzeyinin düşmesine, yeteneklerini kullanamamasına ve çatışmalara neden olabilir (Zoraloğlu, 1998).

Örgün eğitimin temel öğelerini, öğrenci, öğretmen, yönetici ve eğitim programları ile bina, araç-gereç gibi fiziki koşullar oluşturur. Burada en önemli stratejik öğe öğretmendir. Ancak bu öğeler içinde okulun amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak ve havasını koruyacak olan okul müdürlerinin ayrı bir önemi vardır. Okul müdürü bir eğitim yöneticisidir. Yönetimde organizasyonu mevcut haliyle devam ettiren destek görevler yanında, organizasyonu, misyonunu gerçekleştirme arayışında ileri götüren ve yönetim uygulamalarına yenilik getiren görevlerde bulunmaktadır (Kaykanacı, 2003). Okul yöneticisi, okul ortamındaki sürtüşmeleri öncede tahmin edip etkili yöntemler ile yönetmeye çalışmalıdır (Bursalıoğlu, 1999). Okullarda yaşanan çatışmalar hem tehlike belirtisi hem de yeni fırsatların habercisi olabilir. Çatışmanın sonuçlarının olumlu ya da olumsuz olması çatışmanın nasıl anlaşıldığına ve yönetildiğine bağlıdır (Karip,2003).

Çatışma konusundaki araştırmalara göre, çatışmanın iyi yönetilmesi halinde örgütte çatışmaların daha çabuk çözülebileceği, örgüt normlarının daha belirginleŖeceđine çatışmanın yok edilmeyeceği, dengelenebileceği, sorunların daha çabuk ortaya çıkıp, çözülebileceği, örgüt normlarının ve kurallarının daha belirginleŖeceđi ve güçleneceği, örgüt lehine çevrilebileceği, kontrol edilebileceği ve örgüt içindeki uyumu sağlamada son derece yararlı bir işlevi olduğuna ilişkin bulgular elde edilmiştir.

Bu araştırma, okul örgütünün çok önemli öğelerinden birisi olan öğretmenlerin yaşadıkları çatışmaları nasıl yönettikleri ve yönetim stillerinin yaş, cinsiyet, medeni durum, kıdem, eğitim durumu ve çalıştıkları kurumdaki süreleri bakımından farklılık gösterip göstermediklerini saptamıştır.

1.5 Sınırlılıklar

1. Araştırma, İstanbul ili, Ŗiřli ilçesindeki, Ŗiřli Endüstri Meslek Lisesi ve Maçka Akif Tuncel Endüstri Meslek Lisesinde 2013–2014 Eğitim–ğretim yılında görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlanmıştır.

2. Araştırma rneklemine yalnızca Devlet Okulu olan ve Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenler oluşturmuştur.

3. Araştırma ölçeğe verilen yanıtlarla sınırlandırılmıştır.

1.6 Tanımlar

Çatışma: “Çatışma; iki veya daha fazla kişi veya grup arasındaki çeşitli kaynaklardan doğan anlaşmazlıktır. Nasıl tanımlanmış olursa olsun, anlaşmazlık, zıtlaşma, uyumsuzluk birbirine ters düşme çatışmanın temel unsurlarıdır” (Koçel, 1999, s.490).

Çatışma yönetimi: Uzlaşmazlığı belirli bir yönde sonuca götürebilmek için çatışmaya taraf olanların üçüncü tarafın bir takım girişimlerde ya da karşı girişimlerde bulunmasıdır (Karip, 2010).

Örgütsel çatışma: “Bir örgütte çatışma bireyler ve grupların birlikte çalışma sorunlarından kaynaklanan ve normal faaliyetlerin durmasına veya karışmasına neden olan olaylar olarak tanımlanabilir”(Eren, 2000, s.527).

Çatışma yönetim stilleri: Çatışma yönetiminde, çatışmayı çözmede tarafların kullandığı stillerdir. Bu çalışmada kaçınma, uyma, hükmetme, uzlaşma ve işbirliği stilleri ele alınacaktır (Karip, 2000).

2. Bölüm: Alan Yazın Taraması

2.1 Çatışmanın Tanımı

Sosyal bir varlık olan insan, yaşadığı sürece istek ve ihtiyaçlarını diğer insanlar ile etkileşim kurarak karşılar. İnsan biyo-psikolojik sosyal bir varlıktır ve aynı anda birçok güdünün etkisi altındadır. Yaşamı boyunca kendine amaç edinir ve bu amaçlara ulaşmak için değişik yollara ve yöntemlere başvurur. Bu arada çevresindeki diğer insanların da amaçları vardır. Onlarda bu amaçlara ulaşmak için bir takım yollara başvururlar. Kişi, kimi zaman çevresindeki insanların amaçlarının ve isteklerinin kendi amaç ve istekleriyle uyuşmadığını görür ve çatışma ortaya çıkabilir. Çatışma kişi içerisinde iki ya da daha fazla güdünün aynı anda etkin olduğu durumlarda ortaya çıkabileceği gibi kendi amaç ve isteklerinin diğer insanların istek ve amaçları ile uyuşmadığı ve çevresindeki insanların kendisini engellemeye çalışmasını fark ettiği durumlarda da ortaya çıkar. Görüldüğü gibi çatışma, insanın kendi içinde olduğu gibi farklı insanların bulunduğu her ortamda da ortaya çıkabilecek kaçınılmaz bir olgudur. Bu olgu, uzun saatler boyunca birlikte çalışmak zorunda olan insanlar ve bu insanların içinde bulunduğu organizasyonlar için çok daha önemlidir. (Cüceloğlu, 1993; akt. Altıntaş, 2007, ss. 32 – 33)

Çatışma günlük yaşamın her alanında karşılaştığımız bir olgudur. Genel olarak, çatışma uyumsuzluk, zıtlık, çekişme ve savaştır. Çatışma aynı görüşte olmama, karar verme güçlüğü, yetersiz iletişim, düşüncelerin uyuşmaması, şiddet ve anlamsızlığı ifade ettiği gibi, yaratıcı ve yapıcı hareketin kaynağını, yeniliği, gelişmeyi, hoşgörü ve var olmanın temel bir koşulunu ifade eder (Türk Dil Kurumu, 1997; Korkmaz, 1994).

Çatışma, iki kişi veya gruplar arasında ihtiyaç, amaç veya farklı düşüncelerden doğan bir rekettir. Çatışmalar, rahatsız edici ve yıkıcı olabilir.

Çatışmalar, zaman kaybıdır. İnsan ilişkilerinde çatışmalar uygun tarzda ele alınmazsa, galip-mağlup ilişkilerin yaşanmasına yol açar (Baltaş, 2008).

Rahim'e (1992) göre, uyuşmazlık ve tutarsızlıklar tarafların kıt bir kaynağı paylaşımı, ortak bir eylem veya etkinlikte farklı şeyler yapmak istemeleri farklı değerlere, tutumlara ve inançlara sahip olmalarından kaynaklanabilir. Çatışma bir çıkar, güç ve statü çekişmesi olarak da tanımlanabilir. Çatışma bir ya da birden fazla grubun ya da bireysel tarafın aşağıdaki durumlardan biri ile karşılaştığında ortaya çıkabilir;

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

Bu uyuşmazlıklardan birinin ya da birden fazlasının varlığı çatışmayı ortaya çıkarabilir. (Rahim, 1992; akt. Karip, 2003, s.1)

Çatışma kavramına, günlük kullanımında genellikle şiddet, yıkım, düşmanlık, kavga ve savaş içeren anlamlar yüklenir. Çatışma aynı ya da karşıt olan eşdeğer iki durumdan birini seçmek zorunda kalan bireyde görülen kararsızlık, uyuşmazlık durumudur. Kısaca, bir örgütte çalışan kişilerin birbirlerine karşıt davranışlarıdır.Çatışma çok değişik ortam ve düzeylerde ortaya çıkmakta birlikte

genel anlamıyla çatışma bir seçeneği tercih etmede bireyin ya da bir grubun güçlükle karşılaşması ve bunun sonucu olarak karar verme mekanizmalarında bozulma, bir veyadaha fazla kişi ve grup arasındaki çeşitli kaynaklardan doğan anlaşmazlıklar olarak tanımlamaktadırlar (Başaran, 1982;Can, 1999; Koçel, 2003).

Hellriegel ve diğerleri'ne (1998) göre çatışma bir grubun çıkarlarına diğer grup tarafından karşı çıkılması ya da bu grup çıkarlarından olumsuz yönde etkilenmesi durumunda grupların algılanması sürecidir (Hellriegel ve diğerleri 1998; akt. Karip, 2010). “Çatışma, birbiriyle uyuşmayan iki veya daha fazla güdünün aynı anda bireyi etkilediği anlarda ortaya çıkar, güdülerin türüne, şiddetine, içinde bulunulan ortama göre değişiklik gösterir” (Cüceloğlu, 1991, s.282).

Eren'e (1984) göre, çatışmayı, bireysel açıdan fizyolojik ve sosyal-psikolojik ihtiyaçların tatminine engel olan sıkıntıların meydana getirdiği gerginlik halleri olarak, örgütsel açıdan ise, örgütte çalışan bireyler ve grupların birlikte çalışma sorunlarından kaynaklanan ve normal faaliyetlerin durmasına veya karışmasına neden olan olaylardır biçiminde ifade etmiştir. Stoner ve Freeman (1989), çatışmayı örgüt üyeleri veya gruplar arasında aktivitelerinin paylaşımı, birleştirilmesi sırasında oluşan statülerin, amaçların, değerlerin ve algıların farklı olması yüzünden ortaya çıkan anlaşmazlıklar olarak göstermişlerdir(Stoner ve Freeman 1989; akt. Güney, 2007).

Örgütlerde, bazen bireylerin değerleri, amaçları, yetenekleri, eğilimleri, beklentileri, özelemleri, kişilikleri ve algıları farklılık gösterebilir. Bu farklılıklar, birim üyeleri arasında dostça ilişkileri azaltır. Her insan farklı amaçlara sahip olduğundan olaylar karşısında davranış ve tutumları da değişik olabilir (Newman, Summer ve Waren,1972; akt. Dinçer ve Fidan, 1996).

March ve Simon'da (1958), çatışmayı standart karar verme mekanizmalarında bir bozulma ve sonucunda tarafları bir eylem seçeneğini seçmekte güçlüğe uğraması şeklinde tanımlamaktadırlar(March ve Simon 1958;akt.Özkalp ve Kirel, 2010).

Kişiler arası çatışma ve anlaşmazlıklar, özünde ne olumlu ne de olumsuzdur. Çatışmalar yalnızca vardır ve nötrdür. Burada asıl sorun, insan ilişkilerinde yaşanan çatışmaların ve anlaşmazlıkların varlığına ilişkin değil, nasıl yönetildiğine

çözümlendiğine ilişkindir. Yani kişinin sorunu çözmek için seçtiği yol, yapıcı ya da yıkıcıdır. Johnson ve Johnson (1995) temel sorunun çatışmanın varlığı ve yokluğuna ilişkin değil, çatışmayı yönetim biçimine ilişkin olduğunu belirtmektedir (akt.Türnüklü, 2007) .

Kişiler arası çatışmaların çözümünde işbirliğine yönelik stiller, çatışmanın diğer kişiyle ortak sorunun yapıcı çözümüne yönelik karşılıklı yüzleşmeyi ve çatışmanın her iki tarafından ortak yararına olan yapıcı ve akılcı anlaşmaya ulaşmak için yüzyüze karşılıklı problem çözme tartışmalarına girmeyi gerektirmektedir (Karip, 1999).

Yukarıdaki tanımlamalar göz önüne alındığında çatışmanın temel öğelerinin uyumsuzluk, anlaşmazlık, engelleme ve tercih sorunlarından oluştuğu görülmektedir. Çatışmanın bir taraftan yıkıcı, diğer taraftan yapıcı yararlı taraflarının da bulunduğu tanımlamalardan anlaşılabilir.

2.2 Çatışmaya Yönelik Kuramsal Yaklaşımlar

Çatışmaya yönelik kuramsal yaklaşımlar geleneksel yaklaşım, davranışsal yaklaşım, etkileşimci yaklaşım olarak üçe ayrılır.

2.2.1 Geleneksel yaklaşım. Geleneksel yaklaşıma göre, çatışma örgüt için olumsuz bir durumdur, yok edilemez ancak dengelenebilir. Bu çatışmanın istenmeyen ve olumsuz olduğunu gösterir. Bu olumsuz anlamı pekiştirmek için zarar, şiddet ve mantıksızlık gibi kavramlar eş anlamlı kullanılmıştır. Bu nedenle çatışma olumsuzluğu ifade ettiği için kaçınılması gereken bir durumdur (Özkalp ve Kirel, 2010).

Geleneksel yaklaşım, H. Fanyol, F. Tanyol, M. Weber, L. Culick, L. Urwick gibi bilim adamları tarafından temsil edilmiştir. Geleneksel yaklaşım, örgütsel çatışmayı örgüt açısından yıkıcı olarak kabul eder ve örgütlerin çatışmalarından mutlaka kurtulması gerektiğini savunurlar. Bu yaklaşımın örgütün yapısal özelliklerini ve örgütsel gerçekleri dikkate aldığı söylenemez (Aydın, 1998). Sargut (2001) geleneksel yaklaşımda, çatışmanın zararlı ve olumsuz olduğunu, çatışmadan kesinlikle kaçınılması gerektiğini savunur. Ayrıca bu anlayışta çatışma saldırganlık, düşmanlık, tehlike, savaş gibi kavramlarla anılıp organizasyon için yıkıcı bir olgu

olarak düşünül­düğünden çatışmadan uzak durulması gerektiği görüşü savunulur (Sargut 2001).

Yönetimde olmayanların çatışma konusunda düşünmesine gerek yoktur, çünkü örgüt düşünmesi için yönetime ücret ödemektedir. Astların görevi, yönetimin belirlediği uygulamaları yerine getirmektedir. Örgütte iyi yönetiliyorsa oradaki çatışmanın varlığı kabul edilemez. Yönetim, işlevlerini tam bir biçimde yerine getirirse, çatışma ortadan kaldırılmış olur (Karip, 2003).

2.2.2 Davranışsal yaklaşım. 1940-1970'lere kadar örgüt yöneticileri davranışsal yaklaşımı benimsemişlerdir. Davranışçı yaklaşıma göre, organizasyonlarda çatışmanın olması çok doğaldır. Robbins'de (1998) çatışmanın ne iyi, ne kötü olduğunu, örgütün kişisel ve örgütsel işlevleri bozabildiğinden dolayı bastırılması gerektiğini savunur. Bu görüşe göre, çatışmanın ortadan kaldırılması mümkün değildir ve çatışmanın örgütün performansına yararlı olabileceği görüşü hakimdir (Robbins 1998; akt. Altıntaş, 2007).

Robbins'e (1994) göre de, çatışmanın karmaşık örgütlerin doğaları gereği olduğunu ileri sürer ve çatışmayı kabul eder. Çatışma ortadan kaldırılamaz, sanıldığı gibi örgütün başarısını her zaman düşüren bir etmen değildir. Hatta kimi zaman başarıyı arttırıcı rolü de vardır (Robbins, 1994; akt. Sarpkaya, 2002)

Rahim'in (1992) modern yaklaşım olarak nitelendirdiği davranış bilimleri yaklaşımına göre de, çatışma kaçınılmazdır. Modern yaklaşımda uyum, bir örgütün verimliliği ve etkinliği için arzulanan bir durum değildir. Amaç, uyumlu bir örgütsel ortam oluşturmak değil, örgütün karşı karşıya olduğu problemleri kavrayabilme ve çözebilme yeteneğini geliştirmektedir. Uyum, örgütte durgunluğa, ortalama bir başarı ile yetinmeye ve yanlış da olsa grup kararlarına sıkı sıkı bağlılığa neden olabilir. Bu yaklaşım, çatışmayı bir gereklilik olarak görür. Bireyler örgütün amaçlarını gerçekleştirmeye çalışırken, farklı ve karşıt düşünceleri ifade etmeye, ortaya çıkarmaya teşvik edilmelidir. Çatışma yönetimi yalnızca çatışmanın çözümüyle sınırlı olmayıp, çatışmaların ortaya çıkarılmasını da içerir. Bunun için yöneticilerin farklılıkları – zıtlıkları izlemesi, teşvik etmesi ve

farklılıkların müzakere edilebileceği bir güven ortamı oluşturulması gerekir. Çatışmaların yönetilmesi yöneticilerin temel sorumluluklarından biridir. Rahim'e (1992) göre örgütsel çatışma, 'meşrudur, kaçınılmazdır ve hatta etkili bir yönetimin de göstergesidir'. (Rahim, 1992; akt. Karip, 2010, s. 8)

2.2.3 Etkileşimci yaklaşım. Robbins'e (1998) göre günümüzde en çok kabul gören bu yaklaşım, çatışmayı destekler ve benimser. Ayrıca örgütlerde çatışmaların kaçınılmaz olduğunu savunur. Çatışma grubun içinde olumlu yönde bir güç olmakla birlikte bunun yanında grubun etkili bir şekilde performans gösterebilmesi için de gereklidir (Robbins 1998; akt. Altıntaş, 2007). Stoner ve Freeman (1986-1989), örgütlerde çatışmanın varlığını kabul eder. Verimliliğin, üretkenliğin artırılması ve örgütsel performansın geliştirilmesi için çatışmanın gerekli olduğunu savunurlar. Örgütlerde çatışmanın bastırılmadan etkili yönetilmesinin önemli olduğunu ve organizasyonları daha etkin bir duruma getirdiğini söylerler. Gruplar arası çatışma aynı grup içinde bulunan kişileri daha çok birbirine bağlar ve grup dinamizmini artırır. Bunun yanında organizasyonda radikal değişikliklerde daha kolay gerçekleşir. Bu görüşe modern görüş diyebiliriz (akt. Altıntaş, 2007).

Modern görüşçüler, çatışmayı doğal bir olay olarak kabul edip, etkili bir iş başarısı için çatışmanın gerekli olduğuna inanırlar. Bu nedenle çatışmayı teşvik ederler, örgütlerdeki çalışanların uyum, barış ve işbirliği içindeki sakin gruplar, durağan, vurdumduymaz, statik ve tepkisiz olduğundan örgütsel gelişime, değişime katkıları çok azdır. Bu nedenlerle, çatışmayı işlevsel olan ve işlevsel olmayan, çatışma olarak iki ana grupta incelerler. İşlevsel çatışma örgütün iş başarısına katkısı olan ve başarısını arttıran çatışma türüdür (Can, 1999).

Karip (2003) ve Can'da (1999) benzer görüştedir. Örgütlerde belirli bir düzeyde çatışma verimlilik için bir ön koşul olarak görülebilir. Çatışma, problemlerin çözümüne katkı sağladığı ölçüde işlevseldir. Yönetilemeyen kontrol dışı çatışmalar gerçekten bireylere ve örgütlere zarar verebilir. Bu yaklaşım çatışmanın olumlu sonuçları olduğu kadar olumsuz sonuçlarının da olduğunu ve çatışmanın yönetiminin güçlüğünü ve karmaşıklığını kabul ederken, çatışmanın varlığı kötü yönetim anlamına gelmez. Etkili bir yönetici, çatışmayı sağlıklı bir

düzyeyde tutarak, örgüt ve bireyler için olumlu sonuçlar üretecek bir biçimde yönetmeye gayret edip, çatışmanın örgüt ve birey için olası yararlarının ve zararlarının farkında olmalı ve çatışmaya ilişkin önyargıları ortadan kaldırmaya çaba göstermelidir (Karip, 2003; Can,1999).

Modern yaklaşımı benimseyen yönetim bilimciler çatışmanın optimal düzeyde olduğu durumlarda örgütsel iş başarısına olumlu katkıda bulunacağını ifade eder. Bu olumlu katkılar, amaçlara olumlu yaklaşım, yenilik ve değişme, sorun çözyemde araştırmaya ağırlık ve yaratıcılık ile çevresel değişikliklere çabuk uyabilme biçiminde ortaya çıkar. Aşırı çatışma ise, eylemlere karışma, eşgüdüm zorluğu ve kargaşa ortamı yaratır (Can, 1999).

Eski Anlayış	Yeni Anlayış
Çatışmadan sakınılmalıdır.	Çatışmadan kaçınılmaz.
Çatışma sorun yaratan kişiler tarafından organizasyonu yönetirken yapılan yönetim hatalarından kaynaklanır.	Çatışma örgütsel yapıdan, amaçların, hedeflerin farklılığından, farklı algı ve değer gibi birçok değişik nedenden çıkabilir.
Çatışma organizasyonu dağıtır ve yüksek performansı engeller.	Çatışma çeşitli kademelerin örgütsel performansını düşünür ama katkıda da bulunur.
Yönetimin görevi çatışmayı ortadan kaldırmaktır.	Yönetimin görevi çatışmayı yönetmek ve yüksek performansı ortaya çıkarmak için çözyümlenektir.
Yüksek örgütsel performans çatışmanın ortadan kaldırılması sonucu ortaya çıkar.	Çatışmanın orta derecede olması yüksek örgütsel performansı ortaya çıkarır.

Şekil 1: Çatışmaya yönelik eski ve yeni anlayışlar

Kaynak: Stoner ve Freeman, 1989 (akt. Altıntaş, 2007, s.37).

Çatışma, Klasik-Geleneksel yaklaşıma göre istenmeyen ve önlenebileceği öngörülen bir kavram olarak görülürken yeni yaklaşımlarla birlikte değişim için gerekli olan ve belirli bir seviyede tutulması istenen bir kavram olarak görülmüştür.

Çatışma dinamik bir yapıdadır ve süreklilik göstermektedir. Bunun nedeni ise, insan unsurunun ön planda olması ve çatışmanın kaçınılmaz olduğudur. Çatışma tamamıyla olumlu veya olumsuz bir özelliğe sahip değildir. Çatışmalara gösterilen tepkiler olumsuz sonuçlarla neden olabileceği gibi örgütün gelişmesinde yolunu açarak olumlu sonuçların ortaya çıkabileceğini ifade etmişlerdir (Can, 1999).

2.3 Çatışma Süreci

Toplumsal anlamda çatışma, birden fazla kişi veya grup arasındaki ilişkilerden doğan bir süreçtir. Bu süreç, çeşitli aşamalarda ayrı ayrı çatışma durumunu ortaya koyar. Çatışmayı yönetebilmenin ana ögesi, çatışma sürecini anlamak ve etkili bir yönetim gerçekleştirmektir. Çatışma nedenleri en aza indirilip, azaltılabilir (Bumin, 1990).

Robbins'e (1998) göre örgütlerde çatışma dört aşamada meydana gelir.

İlk aşama, potansiyel çatışma aşamasıdır. Çatışma oluşturan nedenler, iletişim, yapı ve kişilik değişkenleridir. İletişim değişkeni; anlam güçlükleri, yanlış anlama ve gürültü vb. yapısal değişkenler; büyüklük, uzmanlaşma derecesi, yetki alanlarının belirginlik durumu, liderlik tarzı, ödül sistemleri, karşılıklı bağımlılık derecesi ve kişilik amaç uyumsuzlukları gibi sebeplerdir. Kişilik değişkenleri; bireylerin değer sistemlerinde bulunmaktadır.

İkinci aşama potansiyel nedenlerin anlaşılması ve benimsenmesi anlamında biliş ve kişiselleştirme evresidir. Üçüncü aşaması ise, davranış aşamasıdır. Bu davranışlar; rekabet, iş birliği, uzlaşma, kaçınma ve uyarılma şeklinde meydana gelir. Son evre ise; çatışmanın sonuçları ile ilgilidir. Bu sonuçlar ya grup başarısını artırıcı ya da düşürücü nitelikte olabilir. (akt. Can, 1999, s. 310)

2.4 Örgütlerde Çatışma Türleri

Çatışma şekilleri, toplumsal yaşamda incelendiğinde aile ve iş kavgaları, ırk, dil, din ve cinsiyet ayrımı olarak görülmüştür. Çatışmaya karışantaraflar ve gruplar

dikkate alındığında, ortaya çıkış nedenlerine dayanılarak sistematik bir sınıflandırmaya gitmek mümkündür (Baysal ve Tekarslan, 1996).

2.4.1 Çatışmaya taraf olanlara göre yapılan sınıflandırma. Çatışmaya taraf olanlara göre yapılan sınıflandırma beş çeşittir.

2.4.1.1 Birey içi çatışma. “Bu tür çatışma bireyden kendi uzmanlığı, ilgileri, çıkarları, amaçları ve değerleri ile uyuşmayan görevler, uygulamalar istenildiğinde ortaya çıkar. Bireyin birbiri ile çelişen roller üstlenmesi de birey içi çatışmalara neden olabilir” (Karip, 2010, s.24).

Bireysel çatışmalar, kişinin içinde bulunduğu sosyal ortamda ve zamanda istemediği durumlarla karşı karşıya kalması ve bir sonuç alamaması halinde ortaya çıkmaktadır (Erdoğan, 1996). Kişi kendisinden ne beklenildiğinden emin olmadığında; farklı ve çelişkili kararlar vermesi beklendiğinde ya da yapabileceğinden fazlası talep edildiğinde endişeli, rahatsız ve bazen de kırgın bir psikolojik yapı içine girebilir. Sonuçta, fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçların tatmin olmamasından dolayı, kişide genel bir gerginlik ve stres oluşabilir. Örgütsel davranışları ve dolayısıyla da örgütü etkileyen en ciddi çatışma türlerinden birisi olan bireysel çatışma birbiri ile uyumsuz amaç veya beklentilerden kaynaklanan baskıların birey üzerindeki olumsuz sonuçları olarak tanımlanabilmektedir (Eren, 1998). Bireysel çatışmaların temelinde yatan nedenler kişilerin tutumları, inançları, yargıları, değerleri ve bunlar arasındaki çelişkilerdir.

Bireysel düzeyli çatışmalar en genel anlamda bireyin kendi kararını vermede, eylem tarzını seçmede ya da eylemi yerine getirmede güçlüklerle karşılaşması sonucu ortaya çıkan durumları ifade eder. Gerek bireyin çevresindekilerin beklentileriyle bireysel beklentilerin uyumsuzluğu, gerekse bireyin kendi hedef, güdü, rol ve gereksinimleri konusundaki çelişkileri sosyalizasyon sürecini karmaşık ve güç hale getirecek ve sonuçta bireyin gerilim ve çatışma yaşamasına neden olacaktır.

2.4.1.2 Bireyler arası çatışma. İki bireyin birbirleri ile çeşitli fikir, duygu ve görüş ayrılıklarına düşmeleridir. Örgütlerde en çok rastlanan bireyler arası çatışma türleri ast-üst çatışmaları ile aynı düzeyde çalışan personel arasında uyumsuzluklardan ortaya çıkan çatışmalardır. Bireyler örgüt içinde birbirleri ile

çeşitli fikir, duygu ayrılıklarına düştüklerinde bu tarz çatışmalar ortaya çıkar. En sık rastlanan bireyler arası çatışmalar ast-üst çatışmaları ile kurmay-komuta yöneticileri arasındaki kişisel anlaşmazlıklardan kaynaklanır. Bunlara ek olarak, aynı örgütsel düzeyde bireysel farklılıklar nedeniyle çatışmalara da rastlanmaktadır (Karip, 2003; Eren, 2004; Eren, 2008).

Bireyler arası çatışmaların kaynağı genellikle, çatışmalara taraf olan kişilerle doğrudan ilgilidir. Bireylerin algıları, kalıp düşünceleri, rolleri, ihtiyaçları, kültürel faktörleri, duyguları vb. bireyler arası çatışmalara bazen de kişilerin kendilerine ait özellikleri değil, ürettikleri ve birbirlerine ilettikleri mesajlar yol açar. Bu mesajların niteliği, yani taşıdıkları anlam, çatışmanın kaynağını oluşturur. Kişiler, kendilerine ulaşan bir mesajın kapsamına karşı olduklarında, sırf bu yüzden mesaj gönderenlerle çatışma yaşanabilir (Dökmen, 2003, ss. 132- 133).

2.4.1.3 Grup içi çatışma. Karip'e (2000) göre bir grup ya da birim içindeki grup üyeleri arasında grubun amaçları, görevleri, prosedürler vb. üzerinden uyuşmazlıklardan kaynaklanan çatışmalardır. Çatışma bireyler arasında olabileceği gibi, grup üyeleri ile grup lideri ya da grup içinde alt gruplar arasında da olabilir.

Eren'e (1998) göre grup içi dayanışmayı etkileyen öğeler grup içindeki etkileşim, hedeflerin benimsenmesi ve gruba olan kişisel bağlılıktır. Grup içi çatışma nedenleri ise şöyle sıralanabilir;

1. Kaynak azlığı
2. Görev belirsizliği
3. İletişimsizlik
4. Kişilik çatışmaları
5. Güç ve statü farklılıkları
6. Amaç farklılıklarıdır.

Grupça belirlenen üretkenlik hedefinin gerisinde kalan veya üstüne çıkan ve bundan dolayı cezalandırılan bir bireyin gruba kızıp onunla çatışmaya girdiği durumlarve

tüm grup üyeleri veya bazıları arasında meydana gelen uyuşmazlıkları ifade eder. Bu tür çatışmalar grubun başarı ve etkinliğini olumsuz etkiler (Şimşek, 2001; Özkalp ve Kırel, 2010).

2.4.1.4 Gruplar arası çatışma. Gruplar arası çatışma, bir organizasyonda çeşitli görevler ve dolayısıyla bunları yapan kişi veya gruplar arasında belirli işlevsel bağılıklar vardır ve işlevsel olarak birbirlerine bağlı bölümlerden birinin işlevini zamanında yerine getirememesi bu bölümler arasında çatışmaya neden olur. Zamanlama nedeniyle meydana gelen aksamalar örgütün amacına ulaşmasını güçleştirir (Koçel, 2007; Ertürk, 2000). İşler arası karşılıklı bağımlılığın yönetilme şekline bağlı olarak çatışma için düşük ya da yüksek potansiyel ortaya çıkabilir. Bazen iş gereği karşılıklı bağımlılık halinde bulunan gruplara yapmaları için çok fazla iş veya görev verildiği zaman çatışma doğabilir. Örneğin, personel birimi, personel üzerinde ve personel iş ve işlemlerde, muhasebe birimi mali konularda, malzeme birimi malzeme araç – gereç konusunda işlevsel bir özgürlüğü vardır. Bu görsel ve işlevsel üstünlük ve egemenlik, diğer birimler ve personel arasında zaman zaman anlaşmazlıklara ve hatta çatışmalara neden olur (Şimşek, 1999; Ertürk, 2000).

Gruplar arası çatışmalar, genellikle aynı birim yöneticisine bağlı olan grupların birbirleriyle mücadeleye girmelerinden meydana gelir. Örgütlerde biçimsel olarak birimler arasında düşünce, planlama ve uygulama yöntemleri bakımından ya da bazen duygusal açıdan anlaşmazlıklar çıkabilir. Ayrıca aynı birimde çalışan personel, çıkarlar, zevkler ve duygular bakımından küçük gruplara ve kliklere ayrılırlar. Buna göre klikler arası güç müdahalesi de biçimsel olmayan gruplar arası çatışmalar niteliğindedirler. İşletmelerde kurmay grupları ile komuta yöneticileri bazen planlama ve uygulama bakımından karşılıklı gruplar olarak anlaşmazlıklara düşebilir (Eren, 2008).

Koçel'e (1999) göre, gruplar arası çatışmalar organizasyonlarda en çok rastlanan çatışmadır. Bu çatışmaların yönetimi, yöneticiler için daha zordur çünkü bazen yönetici hakem rolü oynasa bile çatışan gruba dahil olabilir. Çözüm stili eğer grupları tatmin etmezse organizasyon faaliyetleri olumsuz etkilenecektir (Koçel, 1999).

2.4.1.5 İşletmeler arası çatışma. Bir örgütün kendi dışında ki örgütlerle çatışmaları söz konusudur. İki rakip işletmenin çatışmaları, bir işçi sendikası ile bir işletmenin uygulanan çeşitli personel politikaları ve uygulamaları bakımından görüş ayrılıklarına düşmeleri örgütler arası çatışmalara örnek olarak gösterilebilir (Eren, 2004) .

2.4.2 Çatışmanın niteliğine göre yapılan sınıflandırma. Çatışmanın niteliğine göre yapılan sınıflandırmalar işlevsel çatışmalar ve işlevsel olmayan çatışmalardır.

2.4.2.1 İşlevsel çatışmalar. “İşlevsel çatışmalar organizasyonun amaçlarının gerçekleşmesine katkıda bulunan çalışmalardır. Bu tür çatışmalar organizasyonun çeşitli seviyelerindeki sorunlara da dikkat çekmeleri özelliği ile önemli olmakla birlikte organizasyona canlılık, dinamizm kazandıracak yeniliklerin ve değişimlerin gerçekleştirilmesini kolaylaştırır” (Koçel, 1999, s. 491).

Kahn, Wolfe, Quinn ve Snock’a (1964) göre, bir örgüt yapısında oluşan birimler veya alt sistemler arasında değişik işlevsel bağımlılığın olması, iki birimden birisinin işlevini istenilen biçimde yerine getirmesinin, diğer birimin işlevini istenilen biçimde yerine getirmesine bağlı olması, bu iki birimin birbiriyle işlevsel bağımlılık içinde olduklarını gösterir (akt. Aydın, 1998).

2.4.2.2 İşlevsel olmayan çatışmalar. İşletmenin amaçlarına ulaşmasında engel oluşturan, grup performansını engelleyen ya da amaçları gerçekleştirmeye katkıda bulunmayan çatışmalardır. Klasik ve neo-klasik yaklaşımlar bütün bu çatışmaları bu grupta ele alırken, modern yaklaşımlar her türlü çatışmayı bu grupta ele almanın mümkün olmadığını belirtmişlerdir (Koçel, 2001) .

2.4.3 Çatışmanın örgüt içindeki yerine göre yapılan sınıflandırmalar. McFarland’a (1979) göre “Çatışmalarla ilgili diğer bir sınıflama tarzında çatışmaların organizasyon içindeki yerleri ile ilgilidir. Buna göre çatışmalar dikey -çatışma, yatay çatışma ve emir komuta ve kurmay çatışması şeklinde olabilir” (akt. Güneş, 2008, s.668).

2.4.3.1 Dikey çatışma. Dikey çatışma örgütteki farklı seviyelerde de bireyler arasında meydana gelen anlaşmazlıklardır. Bu tür çatışmalara genelde üstlerin,

astları fazla baskı altına almaları, zorlamaları ve azarlamaları sonucunda rastlanır. Astlar bu tür davranışlara karşı koyduklarında çatışmalar ortaya çıkar. Dikey çatışmalara örgütlerde çok sık rastlanır. Özellikle yetersiz iletişim, amaçlarda farklılık, bilgi ve değerlerin algılanamamasındaki eksiklik dikey çatışmalara yol açabilir. Dikey çatışma, ast- üst arasındaki çatışmadır. Farklı hiyerarşik kademelerdeki kişiler arasında çeşitli nedenlerden dolayı ortaya çıkan çatışmadır. Bu tür çatışmalar genellikle üstlerin astları fazla baskı altına almaları, astlarında buna direnç göstermeleri sonucu ortaya çıkmaktadır (Özkalp ve Kırel, 2010; Gümüşeli, 1994;Özgan, 2006).

2.4.3.2 Yatay çatışma.Bir örgütte aynı seviyede bulunan bireyler arasındaki uyuşmazlık sonucu ortaya çıkan çatışmalardır. Çıkar çatışması sonucu, amaç farklılıkları, algılamada farklılıklar çalışanların birbirine zıt tutumları da çatışmalara yol açabilir. Yatay çatışma aynı organizasyon kademesinde bulunanlar arasındaki çatışmayı ifade etmektedir. Bunlar kişisel düzeyde olabileceği gibi gruplar arası çatışma şeklinde de olabilir (Özkalp ve Kırel, 2010; Koçel, 2003).

2.4.3.3Emir – komutave kurmay çatışması. “Örgütlerde en çok karşılaşılan bir başka çatışma türü de emir- komuta personeli ve kurmay birimleri arasında görülen çatışmadır. Emir- Komuta personeli işi yapan, eyleme geçiren kişidir. Kurmay ise, personel alanında uzman olan ve o konuda danışılan kişidir” (Altıntaş, 2007, s.45). “Emir- komuta personeli olan ve dikey yetki sahibi yönetici ile kurmay personel arasındaki çatışma, üstlendikleri rollerin özelliğinden kaynaklanmaktadır. Yönetici de, kurmay personel de, rollerini ve sonuçta kendilerini savunurlar. Her iki tarafında bu savunmalarının altında yatan, yetki ve konum çatışmasıdır” (Başaran, 1992, s.265).

Örgütlerde görevli; yürütme yetki ve sorumluluğu taşıyan kurmay personeli ile emir komuta personeli arasında meydana gelen çatışmadır.

2.4.4 Ortaya çıkış şekline göre yapılan sınıflandırma.Çatışma ortaya çıkış şekline göre 4 grupta sınıflandırılmaktadır.

2.4.4.1 Potansiyel çatışma. Çatışmayı ortaya çıkarabilecek koşulların doğmasını ifade eder. Örgüt içinde, örneğin amaçlar konusundaki önemli farklılıklar,

kaynakların kıt olması gibi durumlar çatışmaya neden olabilecek durumlardır (Akçakaya, 2003; Coşkun, 2009).

2.4.4.2 Algılanan çatışma. “Algı, organize etme ve anlamlandırma süreci olduğuna göre, algılamadaki farklılıklar çeşitli çatışmalara yol açabilir. Örneğin, insanlar ihtiyaçları doğrultusunda duyularını anlamlandırır” (Dökmen, 2003, s.99). “Algılanan çatışma, tarafların tümü veya bir kısmının çatışmanın ortaya çıkması koşullarını fark ettiği bir durumdur” (Uluçınar, 2000, s.111) .

İletişimin bozuk olduğu, düşmanca tutumların olduğu ve farklılıkların abartıldığı bir ortamda çatışmayı artıracak çarpık yargıların ve algılamaların oluşması kaçınılmazdır. Davranışlar toplumsal ve kültürel ortamda anlam kazanır. Taraflar karşı tarafın davranışını farklı ve yanlış ortama göre algılayarak yanlış yargılara varabilirler. Karşı tarafa ilişkin olumsuz yargılar geliştirilirken, taraflar kendi davranış ve tutumlarının daha doğru ve meşru olduğunu düşünürler. Bu durumda çatışmanın yoğunlaşması ve yanlış yargıların daha da pekişmesi beklenir. Karşı taraf hakkında oluşturulan yanlış yargılar, karşı tarafın yanlış yargılara tepkileriyle ya da yargılar yönünde bir davranış göstermesiyle doğrulanmış olur. Diğer yandan taraflardan her biri diğerinin saldırgan davranışını, karşı tarafın kişiliğine bağlı olarak açıklarken, kendi davranışlarının nedeni olarak dış olayları ya da karşı tarafın eylemlerini gösterirler. Bu şekilde kendi davranışlarını rasyonelleştirmeye yönelerek, kendi davranışları için mantıklı gerekçeler oluştururlar. Yanlış yargı ve algılar; varsayımlara, yargı algıların dayandığı kanıtlara açıklık kazandırılarak azaltılabilir. Bu belirginleştirme problemin çözümüne yardımcı olmuyorsa, yansız üçüncü bir bireyden tarafların birbirine karşı yargılarını ve algılarını değerlendirmesi istenebilir. (Katz ve Lawyer, 1994; akt. Karip, 2003, ss. 99-100)

2.4.4.3 Hissedilen çatışma. “Hissetme, algılanmadan farklı içerikli bir çatışma olgusudur. Hissedilen çatışma, çatışma durumundakitarafaların olaylar karşısında ne hissettikleriyle ilgilidir” (Özgan, 2006, s.34).

Bir veya birden çok kişi kendilerini ekip içinde yanlış anlaşılmalardan ve uyuşmazlıklardan dolayı gergin veya tedirgin hissedersen hissedilen çatışma aşamasına geçilmiş olur. Tarafların algılanmaları bu aşamada çatışma içeren hislere dönüşür. Bireyler hislerini kızgın, kırgın, endişeli olarak ifade edebilirler (Koçel, 2003).

2.4.4.4 Açık çatışma. Çatışmanın daha fazla davranışsal boyutta olmasını ifade eder. Açık saldırı ve verilen desteğin vazgeçilmeside açık çatışmanın olduğunu gösterir. Etkili örgütsel performansın olması isteniyorsa çatışma yapıcı bir şekilde ele alınmalı ve çözümlenmelidir. Açık çatışma türüne yönelik davranışta bulunan taraf, karşı tarafın amaçları üzerinde yıkıcı bir etki yaratmaya çalışır. Bu çatışmanın en somut hali fiziki saldırdır. Genellikle bu durum örgüt kural ve normlarına ters düşen ve yasaklanan davranışlar olarak gözlemlenir. Bu sebeple açık çatışma başka bir üyenin çalışmasını baltalaması durumu olarak yaşanır (Koçel,1999; akt. Altuntaş, 2008).

2.5 Çatışmanın Nedenleri

Organizasyonlarda çeşitli düzeylerde taraflar arasında yaşanan çatışmaların nedenlerini bilmek ve çözüm yolları bulmak önemlidir. Çatışmaların bazılarının kaynağı kişilerle ilgili, bazıları kişiler arasında, bazıları da örgütlerdeki çeşitli birimler arasındadır (Koçel, 2007) .

2.5.1 Sınırlı kaynakların paylaşımı. Örgütler; insan, makine, materyal ve paradan kaynaklardan oluşan mal ve hizmetlerin üretilmesi için meydana gelmişlerdir. Belirli bölümlerin, belirli alanlarında uzmanlaşmış kişilerle, amaçlara ve hedeflere ulaşabilmek için bu kaynaklara ihtiyaç duyarlar. Bölümler sınırlı olan bu kaynaklardan daha büyük pay almak isterler. Birçok çatışmanın kaynağında bu neden vardır Daha çok kaynağa sahip olan bölüm daha güçlü ve yetkili bir duruma gelmektedir. Bazı çatışmalar aynı kaynağı iki bölümün birlikte kullanmak zorunda olmalarından yaşanmaktadır. Bir sekreteri birden fazla yöneticinin birlikte kullanmaları, bu nitelikte bir çatışmanın kaynağı olabilir (Eren, 2008).

“Organizasyonlardaki kişi ve grupların faaliyetleri ile ilgili olarak belirli (ortak) kaynakları paylaşmaları ve kendi paylarını arttırmak için birbirleri ile rekabet

etmeleri, çatışmaların ortaya çıkma olasılığını arttıran bir ortam hazırlamaktadır” (Koçel, 2005,s. 670).

2.5.2 Görevler arası karşılıklı bağımlılık.”Bir organizasyonda çeşitli işler ve dolayısı ile bunları yapan kişi veya gruplar arasında belirli fonksiyonel bağılıklar vardır” (Koçel, 2007,s.510).”İşler arası karşılıklı bağımlılığın yönetilme şekline bağlı olarak çatışma için düşük ya da yüksek bir potansiyel ortaya çıkabilir. Bazen iş gereği karşılıklı bağımlılık halinde bulunan gruplara yapmaları için çok fazla iş veya görev verildiği zaman çatışma ortaya çıkabilir” (Şimşek, 1999,s. 285).

“İşlevsel olarak birbirlerine bağlı bölümlerden birinin işlevini zamanında yerine getirmemesi, bu bölümler arasında çatışmaya neden olur. Zamanlama nedeniyledana gelen aksamalar örgütün amacına ulaşmasını güçleştirir” (Ertürk, 2000,s.225).

2.5.3 İletişime ilişkin nedenler.”İletişim en az iki kişi arasında sözel ya da sözel olmayan iletilerin sunulması ve alınması sürecidir. Bu süreçte taraflardan her biri karşı tarafı etkilemeye çalışır. Bilinçli ve bilinçli olmadan başka birini etkilemek için yapılan her şey iletişim olarak tanımlanabilir” (Katz ve Lawyer, 1994;akt.Karip, 2010,s.99). İletişim sürecinde taraflar düşüncelerini, duygularını veya bilgiyi kelimelerle, ses tonuyla, fizyolojik görünüm, hareket ve duruşlarıyla alıcıya aktarır. İletişimde amaç; bir anlamı kelimelerle veya fizyolojisiyle karşı tarafa iletmektir. Kelimelere veya fizyolojiye yüklenen anlam alıcıya aktarılmasında; algılama, filtreleme ve engelleme etkiler(Gürgen, 1997; akt. Karip, 2010).

Örgütlerde çatışmaların bir sebebi de iletişim eksiklikleridir. Bireylerin, belli bir yapı içerisinde anlaşabilmelerini sağlayan bir köprü durumunda olan iletişim eksikliği, meydana gelebilecek çatışmaların anlaşılabilmesi için öncelikle iletişimin ne olduğu ve hangi öğelerden oluştuğunu bilmek önemlidir (Ertürk, 2001).

Kelimeler kendi başına bir ifade taşımazlar. Kelimelerin anlamı nasıl bir yüz ifadesiyle, hangi ortamda, hangi iletiye tepki olarak ve nasıl bir ses tonuyla söylendiğine bağlı olarak farklılık gösterebilir. Alıcı iletiyi alırken, onu algıladığı biçimde yorumlar ve anlam verir. Alıcının algısı iletiyi gönderen tarafın ses tonu, fizyolojik duruşu ve hareketlerine bağlı olduğu kadar, iletiyi alanın iletinin aktarıldığı

andaki psikolojik durumuna, beklentilerine ve geçmiş yaşantılarına da bağlıdır. Gönderenin kelimelere, yüz ifadesine veya başka fiziksel hareketlere yüklediği anlam ve alıcının verdiği anlamın aynı olması tarafların geçmiş yaşantılarının ne ölçüde benzerlik gösterdiğine göre farklılık gösterir. Geçmiş yaşantıları birbirinden farklı olan kişilerin iletişimde algılanan ileti ve aktarılması amaçlanan iletinin farklılığı çok net olarak görülebilir (Dökmen,1994).

“Kişi kendisine gönderilen mesajı, mesajın gönderiliş şeklini ya da mesajı göndereni, kendisine uygun bulmayabilir “(Dökmen,1994,s.79). “Gerçekte, çatışmaların çok önemli bir bölümü iletişim ve etkileşim süreçlerindeki aksamaların bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır” (Baysal ve Tekarslan, 1996, s. 309).

Mayer’e (1990) göre, iletişimin önemli bir kısmı sözel olmayan biçimlerde gerçekleşir. Sözcüklerin anlamları iletişimin gerçekleştiği ortam koşullarına ve ses tonuna göre değiştiği kadar, yüz ifadesinin, fiziksel hareketlerin, vücudun duruş şeklinin ve tüm sözel olmayan iletilerin de anlamı ortama ve diğer koşullara göre değişebilir. Bu nedenle sözel olmayan iletiler de yanlış algılamalara, anlamlara ve yorumlara açıktır (akt. Karip, 2010).

Thompson’a göre (1961) örgüt hedeflerinin gerçekleştirilmesi, amaçları, örgüt üyeleri tarafından doğru anlaşılmasına bağlıdır. Örgüt hedeflerinin üyelerce anlaşılması, üyeleri örgüt amaçları etrafında toplayıcı ve bütünleştirici bir iletişim sisteminin olmaması, örgüt üyelerinin gruplaşmasına neden olur. Değişik görüşler ve yorumlar etrafında oluşan gruplaşmalar çatışmalara neden olur (akt. Aydın, 1998).

Örgütlerin bütünleşmesi, örgütün amaçlarının bütün personele iyi anlatılmasına ve etkili bir biçimde iletişim içinde bulunmasına bağlıdır. İletişim engelleri sebebiyle amaçların birimlere iyi anlatılmaması durumunda birimler arasında farklılaşmalar ve değişik değer yargıları oluşmaya başlar. Organizasyon içindeki kişilerin ve birimlerin farklılaşması da çatışmalara neden olur (Ertürk, 2000).

Toplumsal oluşumun bir parçası olan örgütler yaşamlarını sadece işte kurdukları ilişkilerle değil, aynı zamanda dışardaki ilişkilerinde de sürdürürler. Örgütler de oluşan bu çok yönlü ilişkilerin kontrol altına alınması, belirli bir yapısal

düzen, içinde işlemesi etkili ve verimli bir iletişim politikasının izlenmesini gerektirirler (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998).

Mayer'e (1990) göre iletişim için, olup-bitenlerin bir kısmı açıklanamayacak kadar karmaşıktır. Anlam verme; sözel yorumlar, sözel olmayan yorumlar, ilişkilerin özellikleri, bilinç dışı kalıp-yargılar, roller, geçmiş yaşantılar ve duygusal durum gibi pek çok faktöre bağlı olarak gerçekleşir. İletişimde iletiyi gönderenin amacına ulaşması ve amacına uygun anlamı aktarabilmesi, alıcının iletiye vereceği anlama bağlıdır. Kodlanarak–belirli anlamlar yüklenerek- gönderilen ileti için alıcının elinde bir kod çözme kitapçığı yoktur. Göndericinin iletiyi netleştirmesi ve yanlış yorumlamaya yer bırakmayacak açıklıkta sunması gerekir. Bunu yapabilmek içinde kendi amacını değerlendirmenin yanında alıcının durumunu anlamaya çalışmalıdır. Burada alıcının da, gönderilen sözel olmayan iletiyi anladığını varsayma yerine kendi algısını kontrol etmesi gerekir (Mayer, 1990; akt. Karip, 2010).

2.5.4 Statü farklılıkları. Statü, organizasyonlarda belirli kişi ya da gruplar kendi statülerini başkalarından farklı ve daha çok prestiji bir yerde görebilirler. Aynen başkaları da belirli kişileri (veya grupları) prestij sahibi olarak görebilir. Statü anlayışındaki bu çeşit farklılıklar algı ve haberleşmeyi etkileyecek bir çatışma nedeni olabilir. Örneğin; bilgisayar uzmanları kendi statülerini en yüksek statü olarak kabul edebilir. Üretim bölümü mensupları kendilerini daha çok yüksek bir statüye sahip kabul edebilirler (Koçel, 2007).

Statü çatışmaları genelde yaşça ve kıdemce eski olan bireylerin kendilerinden daha genç ve kıdemsiz olan kişilerin emri altına girmeyi sindirememelerinden kaynaklanır. Ayrıca kendi statülerini yüksek olarak algılayan kişi veya grupların diğerleri ile aynı potaya konduklarını hissetmeleri de benzeri türden tepki ve duygular yaratabilecekleridir (Baysal ve Tekarslan, 1996).

Örgütlerde ödül, göreve atama, uyum (işe alışma) ve statü sembollerine ilişkin algılamaların oluşturacağı problemler statü çatışmalarına neden olur. İş görenler ya da bölüm hakettiğinden daha az örgütsel olanaklardan yararlandığını düşünüyorsa tepki mekanizmaları çalışmaya başlayacak ve çatışma söz konusu olacaktır (Bumin 1990; akt. Karcıoğlu ve Alioğulları, 2012).

2.5.5 Değişim ve belirsizlik. Örgütlerdeki değişim ve yenilenen koşulların öngördüğü yeni nitelikler de çatışmaya neden olabilir. Kişilerin değişen koşullar sebebiyle farklı roller almalarının gerekli olması halinde bu algılar bir çeşit rol çatışması olarak hissedebilir. Yeniden yapılanma ve organizasyon çalışmaları sonucunda bu tür çatışmalara neden olabilir. Aynı durum bir üst kademeye yükselen yöneticiler içinde söz konusudur (Koçel, 2007).

Örgütlerde kademeler yükseldikçe yöneticilerin de teknisyenlikten (uzmanlıktan) yöneticiliğe doğru bir değişim izlemeleri gerekir. Bu da yeni bilgi, beceri, davranış, tutum ve davranışları zorunlu kılar. Örgütteki geçişi başaramayan yöneticiler büyük bir olasılıkla rol çatışması içine girecektir (Koçel, 2003).

2.5.6 Ödül ve teşvik sistemleri. “Yönetim birimlerinin toplam performansları yerlerine bireylerin ayrı ayrı performanslarına göre yapılan değerlendirme ve ödüllendirme sistemleri çatışma riskini artırır. Örgütteki ödüllendirme sistemleri iki bölüm çalışanlarını birbirine düşürebilir” (Dinçer ve Fidan, 1996,s.364).

Birçok çatışmanın kökeninde bireylerin gösterdikleri başarılarının oranında ödüllendirilmemeleri yatmaktadır. Ödüllerin gösterilecek başarıya bağlanması ve varolan örgütsel olanakların bu başarılar oranında dağıtılması kişileri yarışma içine sokmaktadır. Bu da bireyleri düşmanca bir tutum içerisine sokmakta işin içine değerlendirme hataları, çeşitli hilelerin, kıskançlıkların girmesi ve örgüt içinde güç birliği yerine adeta birbirinin gücünü azaltan kötüleyen kişi ve grupların meydana çıkmasına neden olabilmektedir. Böyle çatışmalar iyi bir çözüme kavuşturulmadıkları zaman tüm örgütsel etkinliği ve işbirliği sistemini zayıflatacaktır (Eren, 2008).

Hellriegel ve Slocum’a (1982) göre “Ödül sistemlerinin farklılığı işletme örgütlerinde çok daha çarpıcı çatışmalara neden olmaktadır. Özellikle, aynı amaç doğrultusunda faaliyet gören birey ya da grupların, bu amaca ulaşma çabaları göz önüne alınmadan sadece kendi alt amaçlarının başarısı için ödüllendirilmesi durumunda, çatışma kendini şiddetli hissettirecektir “(akt. Baysal ve Tekarslan, 1996, s. 312).

2.5.7 Yetki ve sorumluluklardaki karışıklıklar. Bir anlaşmazlığın kaynağında bazen iyi belirlenmemiş örgütsel yapı, görev ve sorumluluklar yatar. Örgütlerde görevler birbirlerini mantiken izleyen ve tamamlayan bir yapı arz ederler. Böyle yapılar içinde genelde her yönetici görev sınırlılıklarının neler olduğunu nerede başlayıp nerede biteceğini bilemez. Çalışma alanları karmaşıktır ve birbirlerinin içine girmişlerdir. Böyle durumlarda birkaç bölüm tatafindan yapılması gereken görevlerin benimsenmediği, paylaşılmadığı ve sahiplenilmediği dolaysı ile işlerin yapılmayıp ortada kalması çatışmalara sebep olmaktadır. Örgüt yapılarında birden çok yöneticiye sorumlu olarak çalışma ya da birbirleriyle sıkı ilgisi olduğu durumda, iki kısım şefinin ayrı bölümlere bağlı çalışmaları nedeniyle çıkan çatışmalarda, bölümlerin sorumluluklarının birbirine girmesinden kaynaklanmaktadır. Örgütlerdeki bazı çatışmaların, görevli yöneticilerin kademe atlayarak kendilerine bağlı kısımlara emredecek yerde daha alt kademelere emir vermeye yönelmelerinden ortaya çıkmaktadır (Eren, 2008).

Biçimsel olmayan gruplarda sözel, biçimsel gruplarda da yazılı olarak bireylerin yetki ve sorumlulukların belirlenmiş olması özellikle rol belirsizliği başta olmak üzere pek çok çatışmanın ortaya çıkmasını önleyebilir. Fakat böyle bir belirlemenin mevcut olmadığı veya günün koşullarına uygun bulunmadığı durumlar sıklıkla görülmekte, kişilerin ve grupların birbirlerinin rol ya da görev alanlarına tecavüz etmelerine rol açmaktadır (Baysalve Tekarslan, 1996).

“Organizasyonlarda bazen kimin hangi alan ve konularda ve ne ölçüde kime karşı sorumluolacağı belirsiz bulunabilir. Dolayısıyla iki aynı kişi veya grup aynı konularla ilgilenebilir. Bu tür belirsizlikler, çatışmalar için uygun bir ortam yaratır “ (Koçel, 1999,s.495).

2.5.8. Organizasyonun büyüklüğü. Denetimsel düzeylerin artmasına neden olan örgüt büyüklüğü, çatışmayı azaltmak yerine çatışmayı canlandırıcı, teşvik edici bir rol oynar. Örgüt yapısı büyüdükçe amaçlarda açıklık azalır. İlişkiler dahaformal bir nitelik kazanır. Uzmanlaşmalarda herkesin kendi alanını koruma baskısı yaratır. Birçok hiyerarşik düzeyden geçmek durumunda olan bilginin değişikliğe uğrama olasılığı artar. Bu nedenlerde uyumlu ve barışçıl çalışma ortamının azalmasına yol açar (Robbins, 1974; akt. Güneş, 2008).

“Örgütün büyüklüğü amaçların gerçekleştirilmesinde kullanılan araç ve yöntemlerin iletişim sisteminin denetim sisteminin görevsel ilişkileri daha karmaşık bir nitelik kazanmasına neden oluyorsa, örgütsel yapı ve işleyişte karmaşıklığa yol açan örgütsel büyüklük çatışma koşullarını da birlikte oluşturuyor diyebiliriz “(Aydın, 1998; akt. Güneş, 2008, s. 31).

2.5.9 Yönetim biçimindeki farklılıklar. Her yönetici karar verme planlama, bunları uygulatma bakımından, astlarını harekete geçirme, onları güdüleme ve kontrol etmede farklı yol ve yöntemler uygulayabilirler. Bu yöntemler bazen örgütün genel personel politikasına ve planlarına uymayabilir. Farklı bölümlerde farklı yönetim biçimlerinin kullanılması, sorunlara her yöneticinin kendi algılama biçimi ile bakması ve değerlendirmesi bazı anlaşmazlıkların ortaya çıkmasına sebep olabilir. Bir yöneticinin uyguladığı yönetim biçiminin astlarınca benimsenmemesi durumudur. Bu bir takım anlaşmazlık ve çatışmalar yaratabilecektir(Eren, 2008).

Her yöneticinin kendine göre bir yönetim tarzı vardır. Karar verme sürecinden zamanın kullanılmasına kadar her yönetici değişik yollar uygulayabilir ve değişik özelliklere sahip olabilir. Yönetici ile astları arasındaki önemli farklılıklar çatışma nedeni olabilir. Çalışma düşkünü (workoholic) olarak adlandırılan yöneticilerle astları arasında çatışma çıkması muhtemeldir (Koçel, 2005).

2.5.10 Algılama farkları. Kişi ya da grupların belirli olay ve gelişmeleri farklı şekillerde algılamaları, olası bir çatışmaya sebep olabilecektir. Algılama ve davranış arasındaki yakın ilişki bilinmektedir. Farklı kaynaklardan doğan algı farklılıkları kişileri ya da grupları birbirleri ile zıt duruma düşürebilir. Bu kaynaklar arasında, amaç farklılıkları, değer yargısı farklılıkları, dikkate alınan zaman süresindeki farklılıklar, veri ve bilgi farklılıkları sayılabilir (Koçel, 2007).

2.5.11 Amaç farklılıkları. Örgüt içindeki bir alt birim (grup, bölüm) uzmanlaştıkça çeşitli amaçlar geliştirmeye başlarlar. Bu çeşitli amaçlar her bir alt birim üyeleri arasında farklı beklentilerin ortaya çıkmasına sebep olur. Amaç farklılıkları, kaynakların sınırlılığı, ödüllendirme sistemlerinin işbirliğini gerçekleştirme. Yerine rekabeti özendirme bireysel amaçlardaki farklılıklar ve örgütsel amaçların öznel (sübjektif) yorumlanmasında ortaya çıkabilir (Can, 2002).

“Tarafların tercih ettiği amaçların hedeflerin uyuşmazlığı amaç çatışmasına neden olur. Amaçlarda kısmi uyuşmazlıklar olabileceği gibi, bazı durumlarda taraflardan birinin amacının gerçekleşmesi diğerinin amacının bütünüyle ortadan kalkması anlamına gelebilir” (Karip 2010,s.21).

“Kişi veya gruplar arasında erişilmek istenen amaç konusunda farklı görüşler çatışmalara neden olabilir. Okullardaki resmi amaçların yanında kişi ve ya da grupların doğal amaçları vardır. Örneğin öğretmenler, bağlı buldukları zümrenin amaçlarını, okulun genel amaçlarından üstün tutabilir” (Koçel, 1993,s. 401).

2.5.12 ıkar farklılıkları. “Örgütlerdeki çatışmaların önemli bir bölümü alt grupların değer ve çıkarlarının birbiriyle ya da örgütün çıkarlarıyla uyuşmamasından kaynaklanabilir “(Kılınç, 1985,s. 117).

Bir sistemdeki birey, grup veya birimlerin çıkar ve değerlerinin birbiriyle ve sistemle uyumsuzluk göstermesi de bir çatışma nedeni olarak ortaya çıkarabilir. Biçimsel örgütler içerisinde kendiliğinden ortaya çıkan biçimsel olmayan grupların belirlemiş oldukları normları ve standartları, biçimsel örgütün kural ve standartlarıyla uyuşmadığında, sendikaların ücret artış istekleri ile yönetimin düşük maliyet arzularının çelişmesi durumunda meydana gelen çatışmalar çıkar ve değer farklılıklarından doğan çatışmalara verilen örneklerdir (Tekarslan, 2000).

2.5.13 Değer atışması. Karip’e (2010) göre” Tarafların belirli konularda değerlerinin uyuşmazlığından kaynaklanır. Değer atışması, ideolojik çatışma olarak da bilinir. Örneğin iki öğretmen ya da, öğretmen- yönetici arasında okullarda dayağın bir disiplin aracı olarak kullanılıp, kullanılmamasına ilişkin değer farklılıkları çatışmaya neden olabilir”(Karip, 2010, s. 21).

2.5.14 Örgüt içi güç meselesi. Örgüt mensuplarının çeşitli sebeplerle güç alanlarını genişletmek istemeleri, kendilerini başkaları ile çatışmaya sokabilir. Önemli olan başkalarının bu olayı algılamaları ve gerçeğin ne olduğundan çok, bir yöneticinin başkaları tarafından davranışlarının güç arttırma davranışı olarak görülmesidir. Davranışları belirleyecek olan algıdır. atışmaları çözümleyebilmek ve örgüt amaçları doğrultusunda yönetebilmek için öncyapılması gereken, çatışma

sebeplerinin araştırılmasıdır. En uygun çözüm tarzının ne olduğu daha kolay karşılaştırılabilir (Koçel, 2007).

2.5.15 İşçi- işveren arasındaki kutuplaşmalar. “Örgütsel çatışmaların önemli nedenlerinde birisi de yönetimle, genel olarak personel arasındaki ilişkilerin kutuplaşmış olmasıdır. Bu kutuplaşma arttığı sürece ortam çatışmalara uygun hale gelecektir “ (Koçel, 2007,s.513).

2.5.16 Kurumsallaşmış ya da kurumsallaşmamış çatışmalar. Örgütte taraflar önceden belirlenmiş kurullarla hareket ederler. İşveren ile işçi sendikaları – temsilcileri arasında yaşanan çatışmalar kurumsallaşmış çatışmaya örnektir. Tarafların davranışları belirli kurullara bağlıdır. Kurulları olmayan tarafların davranışlarının önceden kestirilemeyeceği ve ilişkilerin devamlılığının olmadığı çatışmalar kurumsallaşmamış çatışmalardır. Bir örgütte personel arasında yaşanan günlük rutin çatışmaların çoğunluğu da kurumsallaşmamış çatışmalardır (Karip, 2003).

2.5.17 Bireysel davranışlara ilişkin nedenler. Bireysel davranışlara ilişkin nedenler üç grupta incelenir.

2.5.17.1 Kişisel farklılıklar. Örgütlerde kişilik çatışmaları sık rastlanan olaylardandır. Kişilerin farklı amaç, değer yargısı, tutum, yetenek, ilgi ve özelliklerde olmaları kişilik çekişmeler de çatışmalara neden olabilir. Kişiler iş ve iş yeri dışındaki sebeplerle de birbirleri ile çatışabilirler. Bu da onların organizasyondaki performansını olumsuz olarak etkileyecektir (Koçel, 1999).

“Kişilik çatışması örgüt üyeleri açısından bir başka gerginlik kaynağıdır. Bu çatışma, insanlar arasında doğan çatışma değildir. Bireyin gereksinimlerinin temel tutarsızlıklardan kaynaklanan bir çatışmadır. Bu tür çatışma, temel olarak kişilik sorunlarının bir işlevidir “(Aydın, 1998; akt.2008,s.40).

Newman, Summer ve Waren’a (1972) göre kişiler değerleri, amaçları, yetenekleri, eğilimleri, beklentileri, arzuları, özlemleri, kişilikleri ve algıları nedeni ile farklılık gösterirler. Kişisel farklılıklar örgüt üyeleri arasındaki dostça ilişkileri azaltır. Bireyler farklı amaçlara sahip olduğundan olaylar karşısında davranış ve tutumları da değişiktir. birinin amaç ve değerleri diğer şahısların amaç ve

değerleriyle ters düşebilir (Newman, Summer ve Waren, 1972; akt. Dinçer ve Fidan, 1996).

Bir sosyal sistemde yer alan bireylerin farklı sosyal ve kültürel ortamlardan gelmeleri ve geldikleri ortamların alışkanlıklarını sürdürmeye çalışmaları tipik bir gizli çatışma nedenidir. Kişilerin farklı amaç, değer yargısı, tutum, yetenek ve özellikler de olmaları kişilik çekişmelerinin dolayısıyla çatışmayı doğurmaktadır

2.5.17.2 Engelleme. Çatışmalar, taraflar arasında olan önemli bir baskı unsuru (stres) yaratmaktadır. Bir baskı, kişi üzerinde psikolojik ve fizyolojik dengesizlikler yaratan bir olay olarak ifade edilebilir. Her çatışma, kaynak ve şiddetine bağlı olarak kişi üzerinde bir baskı aracı olabilir. Baskı altındaki kişilerin ise çeşitli tipik davranış şekillerinden birini göstermesi beklenir (Koçel, 1999).

Engelleme, bireyin ihtiyaçlarının tatmininde veya arzu edilen bir amaca doğru ilerlemenin durdurulması ya da geciktirilmesidir. Engellenmeler çevresel, kişisel çatışmalardan doğan engellemeler olarak gruplandırılabilir. Çatışmalardan doğan engelleme iki güdü arasındaki çatışmadır. İki güdü çatıştığında birinin doyumu diğerinin engellenmesine yol açar. Çoğu çatışmada, aynı anda hem arzu edilen hemde arzu edilmeyen amaçlar söz konusudur (Atkinson ve diğerleri, 1995; akt. Yıldırım, 2005; Morgan, 1998, akt. Aytaç, 2000).

2.5.17.3 Değer ve inanç farklılıkları. Değer ve inanç farklılıkları çoğunlukla akla dini, ahlaki değerler ve inançlar gelir. Bu değerler ve inançlar çatışmalarda önemli yer tutmaktadır. Kurumlardaki çatışmalar, amaçlarla, yapılan işle ilgili mesleki değer yargıları ve inanışlardan da kaynaklanabilir. Amaçlara manevi değer yüklendiği zaman bu amaçlara bağlılık artar, bireyler eylemlerini, amaçları ile özdeşleştirme eğilimi gösterirler. Taraflar arasında amaçlarda uyum sağlansa da eylemlerde uyumsuzluk çatışma için yeter neden oluşturur (Karip, 2010).

Bireylerin değer yargıları bireyler arası ve örgüt içi çatışmalara sebep olabilir. Değer yargıları farklı olan bireyler örgütte değişik davranışlar gösterirler. Bazı kişiler daha rasyonel davranış gösterirken bazıları rasyonel olmayan davranışlara girebilirler. Örgütte çalışanların bir kısmı tarafsız olmaya çalışırken diğerleri duygusal davranışa girebilirler. İnsanlar çıkarlarını çoğu zaman ön plana

aldıklarından çıkarbirliği olan kişiler zamanla aralarında grup oluşturup, çatışma ortamı yaratabilirler (Özkalp ve Kirel, 2010).

Çatışmayla ilgili her ne kadar evrensel bazı süreç ve ilkelerden söz edilse de, farklı ülkelerde, farklı örgütsel yapı içinde yer alan bireyler, aynı zamanda farklı kültürlerin ürünü olarak da düşünöldüğünde, yapılan işe, örgüt içi gruplaşmalara, örgütün yarattığı kültüre, bireylerin eğitim ve deneyimlerine, yöneticilere, genel politikalara ve diğer etkenlere göre çatışma kaynakları oluşabilmektedir. Bu çatışmaların etkilerinin farklı olabileceği kaynakların farklılığı nedeniyle çatışmanın çözümünde kullanılacak yöntemlerin de farklılığı olasıdır .(Bayrak, 1996, s. 18)

2.6 Çatışmanın Örgüt Üzerindeki Etkileri

Çatışmanın örgüt üzerindeki etkileri olumlu etkiler, olumsuz etkiler ve çatışmanın sonuçları olarak incelenir.

2.6.1 Çatışmanın olumlu etkileri. Murphy'e (1994) göre, çatışmanın sonuçlarının olumlu olması; birey ve örgüt için faydalı sonuçlar sağlaması için taraflar arasında iletişim ve ilişkiler karşılıklı güven ve saygıya dayalı olmalıdır. Taraflar çatışmaya ilişkin gerçek duygu ve düşüncelerini, amaçlarını ve niyetlerini açıkça ifade edebilirler. Taraflar birbirlerinin ihtiyaçlarının da önemli olduğunun farkındadır. İletişimin açık, sürekli ve karşılıklı güvene dayalı olduğu bir çatışmada taraflar çatışmanın ne olduğunu gerçekçi bir biçimde tanımlayabilir ve çözüm arayabilirler. Olumlu çatışmalar daha çok işe dönük, kişisel olmayan çatışmalardır (akt. Karip, 2010).

VanSlyke'da (1997) çatışmalarda karşılıklı olumlu yaklaşım, örgütte güven ve anlayışın hakim olduğu bir atmosfer oluşturmak için kullanılabilir. Uygun bir biçimde yönetilen çatışma örgüte önemli katkılar sağlar. Çatışma, problemlerin tanımlanmasında ve çözümlenmesinde etkin bir araç olarak kullanılabilir. Farklı görüşler, bilgiler ve tercihlerin olması ve bunların müzakeresi sonucunda bir karara varılması, kararların etkinliğini artırabilir. Çatışmayı etkili bir biçimde yöneterek; amaçları ve uygulamaları yeniden gözden

geçirmek, kaliteyi geliřtirmek, maliyeti dűřűrmek, kurumsal iřlemleri etkilileřtirmek, takım çalıřması ve beyin fırtınasının etkililiđini sađlamak műmkűn olabilir Bu durumda çatıřma problem deđil, özűm için kullanılabilir bir araç olarak gűrűlmelidir. İyi yűnetilen ve olumlu bir biçimde sonuçlandırılmıř çatıřmaların birey ve űrgűt için olumlu sonuçlarını řu řekilde sıralayabiliriz. (Baron, 1986; Bergman ve Volkema, 1989; Kindler, 1996; Murphy, 1994; Tjosvold, 1991; akt. Karip, 2010, ss. 36 -37- 38)

- Daha iyi iliřkilerin oluřturulması: Birey, gerçek dűřűncelerini ve duygularını açıklamada kendini daha rahat hissetmeye bařlamasının sonucu olarak daha iyi iliřkiler kurabilir. İten pazarlıkların, kurguların ve hesaplařmaların azalması, bireyin daha az stresli bir iřgűnű geçirmesine katkı sađlar.
- Psikolojik olgunluk: Çatıřma bireylerin bařkalarının dűřűncelerini ve bakıř açılarını dinleyebilmelerine, kabul edebilmelerine ve daha az ben merkezli olmalarına yardımcı olur. Çatıřma sűrecinde gűlűklerin űstesinden gelebilme bireyin kendine gűveninin artmasını sađlar.
- Bireyin kendine saygısının geliřtirilmesi: Birey eleřtirileri kiřiliđine yűnelik algılamamayı űđrenir ve kendisi hakkında daha olumlu dűřűnceler geliřtirir.
- Bireysel geliřim: Birey atıřmayı engellemede ve özűmlemede daha giriřkenleřir, daha çok űđrenir ve bařkalarının desteđini kazanır.
- Etkililiğin ve verimliliğin geliştirilmesi: Bireyler çabalarını, daha iyi sonuç elde edebilecekleri alanlarda yoğunlaştırarak işlerini daha verimli ve etkili bir biçimde yapabilirler.
- Problemlerin farkına varmak ve problemleri tanımak: Kaygıların, korkuların, beklentilerin ve űnerilerin tartıřılması; kalite dűřűklűđű, yűksek maliyet, haksızlık, eřitsizlik gibi űrgűtlerde etkililiđe engel űđelerin belirlenmesine yardımcı olur.

- Daha iyi çözümler oluşturmak: Karşıt görüşlerin tartışılması farklı perspektifleri dikkate alarak düşüncelerin entegre edilmesini ve konuların farklı bilgi ve anlayışlarla derinlemesine irdelenmesini sağlar.
- Örgütsel değişimi sağlamak: Çatışma çağın gerisinde kalmış işlemlerin, görevlerin, yapıların ve amaçların sorgulanması ve değiştirilmesi için gerekli ortamın oluşumuna destek sağlar.
- Monotonluğu azaltmak: Çatışma sürecinde hareketlilik, uyarma ve katılma, günlük rutinlerdeki monotonluğu ortadan kaldırarak işi zevkli hale getirebilir.
- Ahenkli bir takım çalışmasının oluşturulması: Yöneticiler ve personel iç ve dış müşterilerin ihtiyaçlarını karşılama üzerinde yoğunlaşabilir. İlişkilerde farklılıklar kabul edilerek ya da farklılıklar üzerinde uzlaşma sağlanarak daha uyumlu çalışan bir takım oluşturulabilir.

Burada dikkat edilmesi gereken nokta, olumlu sonuçların yalnızca taraflardan birisi için değil, her iki taraf için de geçerli olmasıdır. Çatışma taraflardan biri için olumlu, diğeri için olumsuz sonuçlara neden olduğunda, sonuçların örgüt için yararlı olduğunu söylemek güçleşir.

Yukarıda ifade edilen yararlar taraflardan birini dışlamaz. Taraflardan birinin dışlandığı çatışmalarda çatışmalar örgüt için (ve en azından taraflardan biri için) olumsuz sonuçlar doğurur.(Baron, 1986; Bergman veVolkema, 1989; Kindler, 1996; Murphy, 1994; Tjosvold, 1991;akt. Karip, 2010,s.s 36 -37- 38)

2.6.2 Çatışmanın Olumsuz Etkileri. Taraflar arasında iletişimin sınırlı olduğu, gerçek düşünce, duygu, amaç ve niyetlerini açıklıkla paylaşamadıkları çatışmalarda, çatışma süreci ve çatışmanın sonuçları olumsuz; birey ve örgüt için zarar verici olur. Olumsuz çatışmalarda iletişim ve ilişkiler tek yönlü, savunmacı, karşı tarafı yıldırmaya, yanıltmaya, korkutmaya ve güce dayalı bir özellik taşır.

Böylece olumsuz çatışmalarda görünen çatışma ile gerçek çatışma birbirinden farklı olabilir. Bu tür çatışmalar işe dönük olmaktan çok kişisel çatışma niteliğindedir. Başlangıçta işle ilgili olan bir çatışma, tarafların yanlış yaklaşımları ve çatışmayı uygun bir biçimde yönetememeleri nedeniyle kişisel çatışmaya-çekişmeye dönüşebilir. Çatışma örgütsel amaçlardan uzaklaşarak, bireye ve örgüte zarar verecek hale gelebilir (Murphy, 1994; akt. Karip, 2010).

Çatışmanın birey ve örgüt için belirli yararlar sağlamasına karşın, çatışma etkili bir biçimde yönetilmediğinde kaynakların israfı, tarafların gelirim düzeyinin yükselmesi ve enerjilerinin yanlış yönde kullanılması gibi birçok olumsuzluğa neden olabilir. Yanlış yönetilen veya görmemezlikten gelinen çatışma; kalitesizlik, verimsizlik, insan kaynaklarının ve parasal kaynakların israfı, iş kaybı ve hatta örgütlerin yok oluşu anlamına gelebilir (Tjosvold, 1991; akt. Karip, 2010).

İyi yönetilmeyen çatışmanın örgüte maliyeti her zaman trajik gözükmebilir. Örgütler için stratejik kararların alındığı toplantılarda karşıt görüşlerin ifade edilememesi birçok örgütte ciddi krizlere neden olabilir. Bu örgüt için sonun başlangıcı anlamına gelebilir. Günlük işleyiş içinde de kaygılarını, düşüncelerini aktarmaktan çekinen bireyler verimsiz bir biçimde çalışmalarına devam ederler. Genelde yöneticiler, astların kendileriyle aynı fikirde olmalarını ödüllendirirler. Daha güçlü duruş içini için karşıt düşünce ve önerileri bastırırlar ve ‘görüş birliği’ ile karar alırlar; ama bu karar yanlış da olabilir. İyi yönetilmeyen çatışmaların parasal olarak maliyetine ilişkin çok fazla çalışma bulunmamaktadır (Janz veTjosvold, 1985; akt. Karip, 2010).

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

1. Stres ve işten bıkkınlık,
2. Örgütte iletişimde azalma ve bozukluklar,

3. Güvensizlik ve şüphencilik hakim olduğu bir havanın oluşması,
4. İş doyumu ve performansın düşmesi,
5. Değişime karşı direnmenin artması ve
6. Örgütte adanmışlık ve bağlılığın azalmasıdır.(Rahim, 1992; akt. Karip, 2010, s. 40)

Neuhauser'a (1988) göre, "Birçok çatışma günlük rutin işler içinde sıradan rahatsızlıklar olarak nitelendirilebilir. Ancak, daha ciddi çatışmalar yoğun bir strese, verimin ve kalitenin düşmesine neden olmaktadır Çatışma kaçınılmaz olabilir ancak olumsuz sonuçlar kaçınılmaz değildir; etkili bir yönetimle engellenebilir ve hatta olumlu çatışmaya dönüştürülebilir "(akt. Karip, 2010, s. 41).

2.6.3 Çatışmanın sonuçları. Hendricks'de(1991) çatışma ne pozitif ne de negatiftir. Çatışma hem tehlikelerin belirtisi olabileceği gibi hem de yeni fırsatların habercisi olabilir. Çatışmanın sonuçlarının olumlu veya olumsuz olması çatışmanın nasıl anlaşıldığına ve nasıl yöneltildiğine bağlıdır. Çatışmanın olumsuz bir kavram olarak görülmesi, çatışmanın manası hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaktan ve geçmişteki olumsuz yaşananlardan hareketle çatışmaya yıkıcı bir anlam yüklemekten kaynaklanabilir. Bir olay veya olgu hakkındaki bilgi yetersizliği onun hakkında yanlışlar oluşmasına sebep olur. Yanılgı varsa o olayla karşılaştığımızda yanlış varsayımlarla ve yanlış bir anlayışla hareket edilmesi sonucunu doğurur(akt. Karip, 2010).

Çatışmaya ilişkin yanılgılar ve gerçekler biçiminde ifade edilen bu yargılar mutlak anlamda geçerli iki farklı görüşü, bakış açısını temsil etmekten çok, farklı bakış açılarının betimlenmesinde zıtlıkların kullanımı biçiminde değerlendirilmelidir.

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

Şekil 2: Çatışmaya ilişkin yanılgılar ve gerçekler

Kaynak: Hendricks, W. (1991) (akt. Karip, 2010, s. 34).

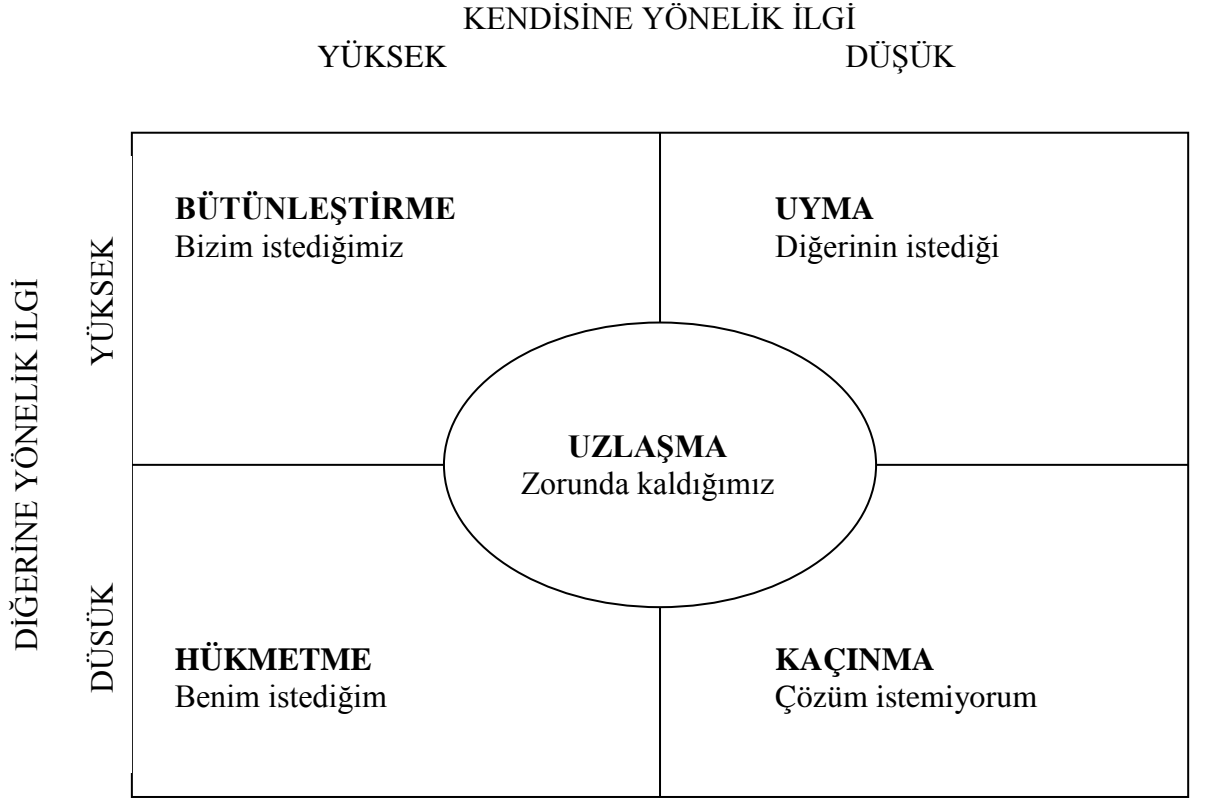
2.7 Çatışma Yönetim Stilleri

Çatışma yönetimi, işlevsel olmayan çatışmanın en aza indirilmesi için makro düzeyde etkili stiller geliştirmesi, örgütsel etkinlik ve öğrenmenin geliştirilmesi için belli düzeyde çatışma yaratılmasını içermektedir (Rahim, 1992; akt. Karip, 2010).

Çatışma ile ilgili tarihsel gelişim sürecindeki yaklaşımlara bakıldığında, çatışmanın önlenebilen bir durum olarak görülmesi, ardından örgütün kaçınılmaz bir gerçeği olarak algılanması ve son olarak da örgüt için olumlu sonuçlar yaratabilen bir durum olarak görülmesine kadar değişen bir süreçten geçtiği görülmektedir (Tjosvold ve vd, 2000; Kreitner ve Kinicki, 2004; akt. Karip, 2010).

“Çatışma yönetimi kavramı, çatışmanın çözümü kavramından daha kapsamlıdır. Çatışmanın çözümü kavramı; ortaya çıkan çatışmanın uzlaştırılmasını ifade ederken, çatışmanın yönetilmesi kavramı hem ortaya çıkan çatışmaları uzlaştırmayı, hemde yıkıcı çatışmaları yapıcı sonuçlara yönlendirmeyi içermektedir” (Çağlayan, 2006,s.72).

Rahim'de (1992) çatışma yönetimini, öğrenmenin ve örgütsel etkinliğin geliştirilebilmesi ve artırılabilmesi amacıyla çatışmaların işlevsel olmayan sonuçlarının en aza indirilmesi ve işlevsel sonuçlarının ise mümkün olduğunca artırılması için etkili stillerin tasarlanması ve planlanmasını içerir biçimde tanımlamıştır. Çatışma yönetimi, uzlaşmazlığı belirli bir yönde çözüme yöneltebilmek için çatışmaya taraf olanların ya da üçüncü bir tarafın karşılıklı olarak bir dizi eylemde bulunmasıdır. Eylemler çatışmanın tümden sona erdirilmesine ya da çatışma sürecinin etkilenmesi doğrultusunda olabilir. Tjosvold'a (1991) göre de, çatışma yönetiminin amacı işbirlikçi, olumlu, barışçıl ve uzlaşmacı bir biçimde çatışmayı sonlandırmak olabileceği gibi karşı tarafı üstünlük kurmaya yönelik de olabilir. Çatışmaların yönetilmesi, geniş tanımıyla çatışmanın var olduğunun benimsenmesi ve örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesinde bu çatışmaların birer araç olarak kullanılmasıdır. Yani kısaca çatışma bir problem olarak değil çözümün bir parçası olarak düşünülmelidir. Problemlerin çözümü için bilgi ve düşünce farklılığı zorunludur (akt. Karip, 2010).



Şekil 3: Çatışma yönetim stilleri modeli
Kaynak: Rahim, (1994). (akt. Karip, 2003, s. 63)

2.7.1 Bütünleştirme. Çatışma yönetiminde tarafların birbirlerinin ilgi ve ihtiyaçlarına verdikleri önem yüksek olduğu durumlarda bu stil kullanılır. Problem çözme olarak da adlandırılan bu stilde ,tarafbiraraya gelerek gerçek problemi ve ne yapılabileceğini güven ve açık sözlülükle görüşürler. Taraflar kabul edilebilir bir çözüme ulaşmak için aralarındaki farklılıkları analiz ederler ve işbirliği yaparak gerçek problemi, problemin nedenlerini ve farklılıkları yapıcı bir biçimde ortaya koyabilirler. Böylece taraflar ne yapabileceği konusunda kendi sınırlı bakış açısını aşabilir. Açık bir iletişimle yanlış anlaşılmalardan ortadan kaldırılır ve çatışmanın gerçek nedenleri irdelenir. Problem çözmenin önkoşulu, karşılıklı güven ve açıklıkla iletişimin olması gereklidir. Problem çözme sürecinde her iki tarafın ilgi ve ihtiyaçları için maximum doyumunu sağlayacak bir çözüm bulunabilir (Karip, 2010).

Türkiye’de yöneticiler çatışmalarda ,kendileriyle aynı konumda olan yöneticilerle genellikle bütünleştirme stili tercih ederken, astlarla çatışmada bu stili tercih etmedikleri görülmektedir. Astlara karşı bustili izlemeleri çoğunlukla bir zayıflık ve kararsızlık göstergesi olarak değerlendirildiği için daha çok hükmetme stili kullanılır. İşbirliği tarafların karşılıklı iyi niyeti ile mümkündür. Taraflardan biri karşı tarafın bütün çabasına karşın işbirliğine yanaşmıyor, hatta işbirliği girişimlerini bir zayıflık belirtisi olarak algılıyorsa, işbirliği gerçekleştirilemez (Kozan, 1994; akt. Karip, 2003).

2.7.2 Uyma – itaat etme. Uyma yönetim stili de taraflardan birinin, karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarının ön plana çıkması durumunda kendi ilgi ve ihtiyaçlarının doyurulmasından vazgeçmesi durumudur. Bu da karşı tarafın isteklerine boyun eğme ve uyma olarak nitelendirilebilir. Uyma davranışını gösteren taraf, farklılıkları gözardı ederek iki taraf arasındaki benzerlikler üzerinde yoğunlaşır.Genellikle astlarla üstler arasında oluşan çatışmalarda astlar “durumu kurtarmak” amacı ile böyle bir stil izlemeyi tercih edebilirler. Türkiye’de geleneksel bürokratik konumda olan kurumlarda astlarla üstler arasında “güç mesafesi” daha uzak olduğu için astların çatışmada üstlerin ihtiyaçlarına ve ilgilerine itaat etme ihtimali yüksektir Bu stil,tarafların ilişkilerinin korunması ve sürdürülmesine verilen önemin, ilgilerin ve ihtiyaçların doyurulmasına verilen önemden daha yüksek olduğu durumlarda etkili olabilir. İlişkinin sürdürülmesine önem veriliyorsa, karşı tarafın istekleri kabul ediliyorsa, öncelikle karşı tarafı memnun edecek bir çözümde anlaşmak en uygun seçenek olarak görülebilir (Kozan, 1994).

2.7.3 Hükmetme-üstünlük kurma. Aynı zamanda rekabet olarak da bilinen hükmetme stili, karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçları pahasına, taraflardan birinin kendi ilgi ve ihtiyaçlarını doyurmaya önem vermesi durumunda kullanılır. Taraflardan biri kazanmak için her türlü yola başvurabilir. Bu stilde çatışma, üstle ast arasında ise, üst astı kendi isteklerine hatta emirlerine uymaya zorlayabilir. Formal olarak zorlama veya emretme yetkisi bulunmayan bir taraf blöf yapıp, yanıltma veya bir üst aracılığıyla karşı tarafı zorlama yoluna gidebilir. Genellikle otariter bir yönetsel anlayışın hakim olduğu kurumlarda, hükmetme stili daha sık kullanılır. Üstünlük kurma girişimini başaran taraf, sadece üstünlük kurduğu tarafın gözünde değil, kurumda diğer kişilerin veya tarafların gözünde de gücünü arttıracığını düşünür.

Hükmetme stilinde taraflardan birinin çeşitli biçimlerde güç kullanarak karşı tarafa kendi çözümünü empoze edebilir. Burada çözümden çok zorlama olduğundan, hükmedilen taraf bu çözümden memnun olmayabilir. Hükmedilen taraf zayıf olduğu için ve başka seçeneği olmadığı için çözümü kabul etmek zorunda kalabilir. Bu çatışma çözüm stiline, hükmedilen tarafın moralini ve verimliliğini olumsuz yönde etkilemesi olasıdır. Kısa dönemde özellikle, astlar üstler arasında çatışmaların çözümlenmesinde en kestirme yol olarak gözüke de, uzun dönemde örgütsel etkililik üzerinde olumsuz etkileri görülür (Karip, 2010).

2.7.4Kaçınma. Çatışma yönetim stili olarak kaçınma, her iki tarafın ilgi ve ihtiyaçlarına verdikleri önem düşük olduğu durumlarda çatışmadan kaçınma veya çatışmayı göz ardı etme stili kullanılır. Genellikle kenara çekilme, ilgilenmeme veya olumsuz hiçbir şey duymak istememe gibi tutumlarla birlikte ortaya çıkar. Çatışmayla uğraşmayı daha uygun bir zamana erteleme veya taraflardan birinin konumunu iyileştirmesi için süre kazanması gibi amaçlarla da kullanılabilir. Çatışmanın taraflar için zarar verici bir nitelik taşıması durumunda taraflar çatışmaya girmekten kaçınabilir. Böyle durumlarda, bir çatışmanın varlığı açıkça kabul edilmez.Bu stil, taraflar arasındaki gerilimin, sağlıklı bir iletişiminle gerçekleşmeyeceği durumlarda etkili olarak kullanılabilir. Çatışmanın farkında olan tarafların çözüm üzerinde çalışabilmek için bir “durulma” dönemine ihtiyaçları vardır. Bu nedenle çatışma tarafların daha sağlıklı düşünebilecekleri bir süreye kadar ertelenebilir. Durulma gerçekleşmeden çözüm üzerinde çalışmak, tarafların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamaktan çok, taraflar için olumsuz sonuçlar doğurabilir. Bu stilin etkili olabilmesi için, bilinçli, kontrollü ve bir amaca yönelik olarak kullanılması gerekir. İlerleyen süreçte problemin kendiliğinden ortadan kalkacağını düşünerek kaçınmak, sorunların zaman içinde çözümsüzleşmesine sebep olabilir. Kaçınma stili, karşı tarafta ciddiye alınmadığı veya kendisine önem verilmediği izlenimi yaratacağından kışkırtıcı bir etki de gösterebilir (Karip, 2010).

2.7.5 Uzlaşma-karşılıklı ödün verme. Tarafların birbirlerine ödün vermeyi bir stil olarak kabul etmeleri durumunda taraflar uzlaşmak ve çözüme ulaşmak için bazı ilgi ve ihtiyaçlarından vazgeçerler. Ödün verme tarafların karşılıklı olarak bazı kabullenmelerde bulunmaları veya kısa sürede ortak bir noktada buluşmaları şeklinde gerçekleşir. Karşılıklı ödün verme stilinde, ödün veren taraf, uyma stiline göre

daha az ödün vermektedir. Burada “kazan-kazan” yaklaşımı; hem iki tarafın kazandığı ve hem de iki tarafın ilgi ve ihtiyaçlarının tatmini için uygun bir yaklaşım olarak görülür. Bu stilin kullanılması için her iki tarafın kendi ilgi ve ihtiyaçlarının doyurulmasına önem vermeleri ayrıca karşı tarafın ilgi ve isteklerine değer vermeleri ve dikkate almaları gerekir (Karip, 2010).

Uygun olduğu durumlar**Uygun olmadığı durumlar**

BÜTÜNLEŞTİRME

- Konu karmaşık
- Çözüm icingoruslerin 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 vardır

- Problem basit
- Acilen karar verilmesi gerekli
- Diğer taraf sonuçla pek ilgilenmiyor
- Diğer taraf problem

UYMA

- Taraflardan biri kendisinin yanlış olabileceğini düşünüyor
- Konu diğer taraf için daha önemli
- Taraflardan biri diğer taraftan gelecekte elde edeceği bir seyler karşılığı olarak bazı şeylerden vazgeçmeye razı
- Taraflardan biri diğerine göre daha zayıf ilişkinin devamlılığı çok önemli

- Konu sizin için çok önemli
- Haklı olduğunuzu inanıyorsunuz.
- Diğer yanlış ya da haksız

HÜKMETME

- Konu basit/önemsiz
- İvedilikle karar verilmesi gerekli
- Hoşa gitmeyen bir karar uygulanacak
- Astlarla başedebilmek için zorunlu
- Diğer tarafın alacağı hoşa gitmeyecek bir kararın size maliyeti çok yüksek
- Astlar karar için gerekli yeterliklere sahip değil
- Konu sizin için çok önemli

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

KAÇINMA

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

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

UZLAŞMA

- Tarafların amaçları birbirini dışlıyor
- Her iki taraf esit ölçüde güçlü
- Görüş birliği sağlanamıyor
- Entegrasyon ve hükmetme stilleri başarısız

- Bir taraf diğerinden daha güçlü
 - Sorun problem çözme yaklaşımı gerektirecek kadar karmaşık
-

Şekil 4:Çatışma yönetim stillerini kullanmanın uygun olduğu ve olmadığı durumlar

Kaynak: Rahim (2002), (akt.Karip, 2010, s. 71)

2.7.6 Diğer stiller. Diğer çatışma yönetim stilleri üçüncü tarafın müdahalesi, örgüt yapısı ve işleyişinde yapılan değişiklikler ve kaynakların artırılması olarak üç grupta incelenir.

2.7.6.1 Üçüncü tarafın müdahalesi. Çatışmada taraflar aralarında anlaşamıyorlarsa ve yönetici de onları ikna edemiyorsa, bu durumda objektifliğine güvenilen bir üçüncü kişinin yada grubun hakemliğine başvurulabilir. Hakem olarak kabul edilen kişinin tarafların güvenini kazanmış ve tarafsız olarak hareket edeceğine inanılmış bir kimse olması gereklidir. Hakemin kararını, tarafların saygı ile karşılaması çözümün etkinliğinde temel koşuldur. Böylelikle hakem olarak tayin edilen kimse ya da grup tarafları ayrı ayrı dinler, onlara çeşitli sorular sorar ve sonunda kararını açıklar (Eren, 2008).

2.7.6.2 Örgütün yapısında ve işleyişinde yapılan değişiklikler. Bu çözüm stilinde çatışan tarafların görev, yetki ve sorumlulukları yeniden belirlenerek karşılıklı ilişkileri azaltılmakta veya çatışan tarafların görev yerleri değiştirilerek birbirlerini görmeleri ve iş ilişkilerinde bulunmaları ellerinden alınmaktadır. Birinci yöntemde görev tanımlarını gözden geçirme çatışmayı azaltacak nitelikte bir yeniden organizasyona gitme söz konusudur. İkinci yöntemde ise, çalışanların görev yerleri değiştirilerek, örgüt yapısında herhangi bir değişiklik yapılmadan sadece kadrolamada görev ve rollerde değişimler yapılmaktadır (Eren, 2008).

Yöneticiler, çatışmaları organizasyon amaçları doğrultusunda yönetebilmek için, çatışmaya taraf olanları değiştirebilirler. Böylelikle, çatışmaya taraf olanların organizasyon içinde başka bölümlere nakledilmeleri sözkonusudur. Nakledilen kişiler yerine, çatışmaya girme ihtimali az olan kişiler atanacaktır. Bu yolun diğer bir uygulama şekli de, çatışan tarafları eğitim ve geliştirme programlarına tabi tutarak bilgi, tutum, davranış ve algılamalarını değiştirmektir. Bu yaklaşımın zaman alıcı ve masraflı olmasına rağmen uzun vadede daha iyi sonuçlar vereceği söylenebilir (Koçel, 1999).

2.7.6.3 Kaynakların artırılması. Yöneticiler çatışmayı, örgütün kaynaklarını arttırmak yoluyla da çözümlenebilirler. Böylece kişiler veya birimler birbiriyle rekabet etmek durumunda kalmazlar. Başka bir yaklaşım da, örgütsel kaynakları bir kişiye ya da birime doğrudan tahsis etmeyerek de yapılabilir. Burada yöneticiler bu

projeyi kim ortaya atarsa atsın projede yer alan tüm kişi ve birimleri eşit bir şekilde ödüllendirerek çatışmaları çözebilirler (Özkalpve Kirel, 2010).

Howard'a (1976) göre, çatışma kaynağının ortadan kaldırılmasının esası çatışmaya neden olan koşulların ve nedenlerin ortadan kaldırılmasıdır. Kıt kaynakların paylaşılmasının neden olduğu çatışmalarda kaynakların arttırılması, bu yolun bir uygulamasıdır. Bu kaynaklar finansal, insan gücü, araç- gereç ya da fiilen işgal edilen yer (oda sayısı, odaların genişliği, yeterli yer) olabilir (akt. Koçel, 1999).

Eren'e (2008) göre çatışma, örgütün maddi ve doğal-sosyal kaynaklarının yetersizliğinden kaynaklanabilir. Bunun için çözüm yolları bulmak gerekir. Bu durumda finansal olanaklarını arttıran, kadrolarını genişleten, ihtiyaçları olan makine ve demirbaşlara kavuşan bölümler ya da kişiler çatışmayı sonlandıracak ve birbirleri ile anlaşabileceklerdir.

2.8Yönetim

Yönetim altı başlık halinde incelenmiştir.

2.8.1 Yönetimin tarihsel gelişimi. “Yönetime ilişkin ilk belirtiler ilkel toplumların, kendilerini savunmak amacıyla kazdıkları hendek ve yaptıkları duvarlar; beslenmek için birlikte yaptıkları sürek avları, doğal yıkımdan korunmak için birbirlerine dayanışmalarıdır. Bunları yapmak için insanların birbirleriyle yaşamaya başlamaları ile yönetim de başlamıştır “ (Başaran, 2000, s.36).

Eren'e (2008) göre 1930 senelerinde, örgütsel psikolojinin alanı oldukça sabitleşmiş durumdaydı. 1950-1960 yılları arasında klasik yönetim görüşünden vazgeçilerek tüm dünyada insan ilişkileri yaklaşımının en yaygın biçimde yönetim ve organizasyon sorunlarının çözümünde kullanıldığı görülmüştür.

1970-1980 yılları, hem örgüt içi hem de örgüt dışı ilişkilerde sistem yaklaşımının en fazla geçerli olduğu dönemdir, ancak her örgütün ve onun çevresinin aynı koşullarda olmadığı ve dolayısıyla sistem yaklaşımının genelleştirilemeyeceği fikri ağırlık kazanmış ve yapılan durumsallık incelemeleri bu görüşü doğrulamıştır. Böylelikle örgütün ve çevresinin sosyo-kültürel özelliklerine göre uygulanması gereken yönetimbiçimininde değişebileceği fikri ağırlık kazanmıştır (Eren, 2008).

Baysal'a (1996) göre, Sanayi devrimi (1769- 1850) işletme içi ve sosyal, politik, ekonomik alanlarda kaydedilen değişiklikler, yönetimin örgüt bütünleşmesine bakış açısını etkilemiş ve geliştirmiştir.

Mucuk (2005) yönetimi ifade ederken, ortak amaçları gerçekleştirme çabalarının çok eski olduğunu, genellikle yönetimin, özellikle organizasyonun geçen yüzyılın sonlarında ve bu yüzyılın başlarında daha belirgin olarak önem kazandığını belirtmiştir.

2.8.2 Yönetim kavramı. Yönetim; kurumu amacına ulaştırmak için eldeki bütün kaynakları ve olanakları en iyi biçimde kullanma bilimi ve sanattır. Yönetim, grup gayretleri ile işlerin başarıma sanatı ve bilimidir. Her iki tanım da yönetimi, bir bilim ve sanat olarak niteleyebilir (Erdoğan, 2004).

“Yönetim faaliyeti her şeyden önce insanlarla ilgilidir. İnsan, yönetim faaliyetinin temel ögesidir. Yönetimde, yönetende, yönetilen de insandır” (Özalp, 1984,s.1).”Yönetim, bir örgütteki etkinlikleri amaçlar doğrultusunda planlama, örgütlenme, eş güdümlenme ve kontrol etme çalışmalarıdır” (Celep, 2004,s.2).

Yönetim, birden çok insanın, ortak amaçları için birlikte olduğu ortamlarda gözlenen bir olgudur. Bir grup insanın, bir başkasının otoritesini kabul etmesidir Yönetim, insan ve madde kaynakları aracılığı ile belli bir amacı gerçekleştirme ya da bir işi başarma eylemidir. Tosun'a (1978) göre, yönetim amaçların etkili ve verimli bir biçimde gerçekleştirilmesi amacıyla bir insan grubunda iş birliği ve koordinasyon sağlamaya yönelik faaliyetlerin tümünü ifade eder (Açıkalın, 1998 ; Tosun,1978; akt. Gürsel, 1997).

Yönetim, belirli bir iş birliği ve ilişki sistemi içinde bir araya gelen insanların, ortak amaçlarını gerçekleştirmek üzere yapacağı faaliyetlerin düzenlenmesi sürecidir.Taymaz'a göre, yönetim, bir örgütte önceden saptanmış amaçlara ulaşmak üzere gerekli insan ve madde kaynaklarını sağlama ve yönlendirme sürecidir.Yönetim, örgütün bütün amaçlarını gerçekleştirmek için, örgütteki insan ve malzeme gücünü, iş birliği yaparak- mevzuat ve yönetim ilkeleri çerçevesinde en etkili ve verimli şekilde çatıştırma bilim ve sanattır (Taymaz, 2000; Binbaşıoğlu, 1975; Dinçer, Fidan, 1996).

Yönetim, bir kurumun amaç, değer ve hedeflerini saptama ve bunları gerçekleştirir. Yönetim, insanların iş birliğini sağlama ve onları bu amaca doğru yürütme iş ve çabalarının toplamıdır. Başka bir deyişle, başkalarının aracılığı ile amaçlara ulaşma veya başkalarına iş gördürme faaliyetlerinin toplamı yönetim sürecini oluşturur. Yönetim, en küçük örgütsel yapıdan en büyüğüne kadar var olan süreçtir. Yönetim, örgütlerin amaç ve hedeflerine ulaşmalarını sağlayan zorunlu bir faaliyettir. Yönetimsiz örgütleri düşünmek mümkün değildir (Baltaş, 2003; Ünsalan ve Şimşekler, 2006).

2.8.3 Eğitim yönetimi. “Yönetim biliminin eğitime uygulanmasından meydana gelen eğitim yönetimi, gelişmiş ülkelerde eğitimin bir uzmanlık dalı olarak kabul edilmiştir. Böylece eğitim girişiminde öğretmenlik gibi yöneticilikte bir meslek olmuş durumdadır “ (Bursalıoğlu, 1994, s. 221).

Eğitim yönetiminde, etkili eğitim için yeterli miktarda yatırım yapmak gerekir. Genel olarak eğitim harcamaları, genel bütçeli dairelerin, özel kesim ve kamu iktisadi kuruluşları bütçelerinden eğitim bütçelerine yapılan tüm harcamalardır. Eğitim harcamaları, eğitim kesimine ayrılan tüm maddi kaynaklardır (Adem, 1997).

“Eğitim yönetimi, toplumun eğitim gereksinmesini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü önceden belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek için etkili işletmek, geliştirmek ve yenileştirmek sürecidir”(Başaran, 1996; akt. Güneş, 2008,s.57). “Bir uzmanlık alanı olan eğitim yönetimi, amaç ve işlev açısından iş ve kamu yönetiminden ayrılır, farklılıklar gösterir. Eğitim yönetimini diğer kurumların yönetiminden farklı kılan eğitimin kendine özgünlüğüdür. Eğitim yönetimini özgün yapan toplumsal bir kurum olan eğitim özgünlüğüdür” (Aydın, 1998;akt. Güneş,s.58).

2.8.4 Eğitim yönetiminin görevleri. Eğitim ve okul yönetimi çerçevesinde yapılan işler, yönetimsel ve işlevsel süreçler olmak üzere iki grupta toplanabilir.

<u>Yönetimsel Süreçler</u>	<u>İşlevsel Süreçler</u>
Sorun Çözme	Öğrenci İşleri
Karar Verme	Personel İşleri
Planlama	Öğretim İşleri
Örgütlenme	Eğitim İşleri
İletişim	Okul İşleri
Değerlendirme	

Şekil 5: Yönetimsel ve işlevsel süreçler

Kaynak: Erdoğan, 2004, s. 87

2.8.5 Eğitimde liderlik. “Okul yöneticisi için temel ilke, bilgi ve becerilere sahip olmak yeterli değildir. Programların geliştirilmesi ve planlanması, genel ve özel olarak gerçekleştirilen öğretimle kazandırılan bilgi, değer ve davranışların ölçülmesi ve değerlendirilmesi gibi sorumluluklara sahip olmalıdır. Yani okul yöneticisi öğretim lideri olmalıdır “ (Erdoğan, 2004,s.88).

Özden’e (1998) göre öğretim liderliği, okul yöneticisinin, okulun varlık nedeninin öğrencinin başarılı bir şekilde yetişmesini sağlamakolduğu gerçeğini unutmamasıdır.

2.8.6 Okulyönetimi. Okul yönetimi, eğitim yönetiminin sınırlı bir alana yani okula uygulanmasıdır (Bursalıoğlu, 1994).” Okul yönetimi, eğitim yönetiminin bir alt uygulama alanıdır. Eğitim yönetimi ile olan farkı şu şekilde açıklanabilir. Eğitim Yönetimi, sistem ile ilgilenirken, Okul yönetimi okul düzeyinde yoğunlaşan sorunlara mikro düzeyde, eğitim yönetimi ise makro düzeyde bir bakış açısı ile yaklaşır” (Erdoğan, 2004, s.88).

Okul yönetiminin görevi okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanarak, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Okul müdürünün görevini başarı ile yapabilmesi için, okulu bir roller sistemi olarak görmesine, davranışlarını her zaman ilişkili olduğu öğretmenlerin ve diğer personelin ,rol ve beklentilerini de göz önünde tutarak uygulamasına bağlıdır (Bursalıoğlu, 1982).

2.8.6.1.Okul yönetiminde dikkat edilecek hususlar. Reeder (1981)'e göre okul yönetiminde okul yöneticisi insan ve madde kaynaklarını gerektiği biçimde sağlar ve yönlendirir. Okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmak için okul yöneticisi şu konuları göz önünde bulundurmalıdır.

- 1- Okulun amaçlarını gerçekleştirmeye çalışmalıdır.
- 2- Okuldaki çalışmaları planlamalı, personelin görev, yetki ve sorumluluklarını belirlemeli ve koordinasyonu sağlamalıdır.
- 3- Okulu yönetirken yürürlükteki kanun, tüzük, yönetmelik hükümleri ile yörede benimsenmiş gelenek ve kurallara uyulmalıdır.
- 4- Okulda iletişim ağı kurulmalıdır. Veli ve öğrenci ile ilgili gerekli bilgiler sağlanmalıdır.
- 5- Okulu, kişisel çıkar ve amaçlarına uygun kullanmak isteyenlere karşı korumalıdır.
- 6- Okulda yapılan etkinlikler sürekli olarak ve uygun yöntemlerle denetlenmeli, hata ve kusurlar önlenmelidir.
- 7- Okul yönetimi, personelin başarısını gözlemeli, değerlendirmeyi nesnel olarak yapmalıdır.
- 8- Yapılan her türlü başvuruyu dikkatle incelemeli.
- 9- Okulda personel ve gruplar arasında ilişkileri geliştirmeli, okul sağlığı, okul kültürü ve iklimi geliştirilmelidir.
- 10- Seçilmesinde ve alınmasında rol oynadığı okul malzemeleri için verilen hediyeleri kabul etmemelidir.
- 11- Okulda israfa yer vermemelidir. Hesap ve kayıtlar eksiksiz tutulmalı ve kontrol edilmelidir.(Reeder, 1981; akt. Taymaz, 2000, ss. 78- 79)

2.8.6.2 Okul Yönetim Süreçleri. Yönetime ilk kez bilimsel olarak yaklaşan HenriFayol (1841-1925) yönetsel davranışı; planlama, örgütleme, emir verme, eş güdümlenme ve kontrol etme olarak sınıflandırmıştır (akt. Aydın, 1998).

Okul yöneticileri okuldaki yöneticilik stillerini belirlerken şu ilkeleri izlemelidir.

1- Yöneticiler esnek olmalıdır.

2-Yöneticiler, uzun vade de örgüt gelişimiyle, kısa vade de öğretmen doyumu arasında seçim yapmak zorunda kaldığında, ikisini dengelemelidir.

3- Seçilen stiller kurumsal değerlere hizmet etmelidir.

4- Yapılan uygulamalar birden fazla stile hizmet edebilir. (Celep, 2004, s. 135, 136)

Öğretmenleri izleyerek, onlara geri bildirim sağlamak okul yöneticisinin önemli rollerinden birisidir. Kurumsal kişiliğini samimiyetle ortaya koyarak sabırla dinlemeli, herkese önem vererek onları anlamaya çalışmalı, dürüst, açık, duyarlı olmalı, güven vermeli ve iş görenlerine güven duyduğunu göstermelidir. Bütün bunları uygularken, okul müdürü bürokratik otoritesini başlangıç olarak kullanmaya ihtiyaç hissedebilir. Ancak bunu sürekli ve çok gerekli olmadıkça kullanmamalıdır. Wallece'a (2001) göre, okul müdürleri şu dört davranışı göstermelidir.

1- Okul müdürleri uyguladıkları stilleri paylaşmalı ve öğretmenlerine ilham kaynağı olacak türden olmalıdır.

2- Öğretmenlerdeki değişimi yönetebilmelidir.

3- Öğretmenleri tek bir amaç etrafında birleştirebilmelidir.

4- Öğretmenlere gerektiğinde yetki devredebilmelidir.(Wallece,2001; akt. Celep, 2004, s. 137- 138).

Yöneticilerin kendilerine yüklenen bazı rolleri oynayabilmek için bazı yeterliliklere sahip olmaları gereklidir. Bu yeterlilikler teknik, kavramsal ve insani yeterlilikler olarak gruplanır. Yöneticinin, örgütte yapılacak işlerle ilgili kaynakları sağlama, yönetim ve süreçleri belirleme, teknolojiden yararlanma konusunda sahip olması teknik yeterliklerdir. Deneyim ve eğitimle kazanılabilir. Kavramsal yeterlikler ise, örgütü analiz etmesi, örgütsel sorunları belirlemesi, bunlara ilişkin veri toplaması, örgütsel alt sistemlerdeki ilişkileri görebilmesi ve problemleri çözmeye dönük kararlar vermesidir. İnsani yeterlikler, yöneticinin takım lideri olabilmesi ve diğer insanlarla iyi iş ilişkileri kurup geliştirmek konusunda sahip olması gerekli görülen yeterliklerdir. (Karip, 2010).

3. Bölüm: Yöntem

Bu bölümde sırasıyla araştırma deseni, evren ve örneklem, veri toplamada kullanılan ölçme araçları, veri toplama işlemi ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel tekniklere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.1 Araştırma Deseni

Araştırmanın temel amacı, okullarda öğretmenlerin yaşadığı çatışmalar ve çatışmaları çözme stillerinin demografik değişkenlere göre değişiklik gösterip göstermediklerini saptamaktır.

Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli seçilmiştir. Nicel araştırmalarla genelleştirilebilir sonuçlar üretilebilir, farklı gruplar arasında karşılaştırma yapılabilir ve belirli bir yapı içindeki ilişkiler incelenebilir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

“İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir” (Karasar, 2005, s.81). Neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek ve iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modeli uygundur (Büyüköztürk vd., 2008). Tarama modeli, var olan durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlamaya çalışır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası göstermez. Önemli olan, bilinmek araştırılmak istenen özelliğin gözlenip belirlenmesidir (Karasar, 2005).

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2013-2014 Eğitim- Öğretim Yılında İstanbul, Şişli İlçesinde bulunan, Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerdir. Örneklemimiz ise, İstanbul İli Şişli İlçesinde bulunan Şişli Endüstri Meslek Lisesi ve Maçka Akif Tuncel Endüstri Lisesi öğretmenleridir.

Bu okulların örneklem olarak seçilme nedenleri şunlardır; Şişli Teknik ve Endüstri Lisesi öğrenci sayısının veri toplamaya uygun olması ayrıca Türkiye’de öğrenci (öğrenci sayısı 6000) ve öğretmen sayısının (öğretmen sayısı 247 olan) en yüksek olduğu okullarından biri olmasıdır. Örneklemimize giren diğer bir okul ise, Maçka Akif Tuncel Endüstri Meslek Lisesi öğretmenleridir. Bu okulun seçilme nedeni de, Şişli İlçesinde olması, öğrenci ve öğretmen profilinin de diğer okul ile paralellik sağlaması ve her iki okulunda birer meslek lisesi olmasıdır.

Çalışma evrenimizdeki tüm öğretmenlere ulaşılmış, ölçekler araştırmaya katkı vermek isteyen gönüllü öğretmenlere verilmiştir. 320 öğretmene ölçek elden ve seçkisiz olarak dağıtılmıştır. Seçkisizlik örneklemede temel alınan birimlerin örneklem için seçilme olasılıklarının eşit olmasıdır. Dağıtılan ölçekten 270’i geri dönmüştür. Geri dönen ölçekler gerekli kontrollerden geçirilmiş, veri temizliği yapılmış ve 265 anket değerlendirmeye alınmıştır.

3.3 Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri literatür taraması ve örnekleme giren öğretmenlere uygulanan ölçek yoluyla elde edilmiştir. Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır.

Birinci Bölüm, öğretmenlerin kişisel bilgilerini içeren cinsiyet, yaş , medeni durum, eğitim durumu, toplam çalışma süresi ve çalıştığı kurumdaki çalışma süresi olmak üzere 6 değişkenden oluşmaktadır.

İkinci bölümde Karip’in (2010), Holton ve Holton’dan (1992) uyarlanan “Çatışma Yönetimi Stilleri” ölçeği yer almaktadır. Ölçek; Bütünleştirme, uyma, kaçınma, hükmetme ve uzlaşma olarak belirlenen çatışma yönetim yaklaşımlarının çatışma ortamında hangilerinin kullanıldığını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Öğretmenler a ve b seçeneklerinden oluşan 30 soruyu, görüş ayrılıkları, uzlaşmazlık ya da anlaşmazlık durumlarında nasıl davrandıklarını değerlendirerek cevaplamışlardır. Her soruda toplam 5 puanı a ve b şıklarına dağıtmışlardır. Ölçekteki 5 alt boyutu, bütünleştirme, uzlaşma, uyma, hükmetme ve kaçınma stilleri oluşturmaktadır. Her bir stil için tek bir puan elde edilmiştir. Elde edilen minimum değer ‘0’ ve maksimum değer ‘60’dir.

Bu maddelerin 5 alt boyuta dağılımı ise şöyledir;

Bütünleştirme stilinin alt boyutunu ölçen maddeler: 2b, 5a, 8b, 11a, 14a, 19a, 20a, 21b, 23a, 26b, 28b, 30b.

Kaçınma stilinin alt boyutunu ölçen maddeler: 1a, 5b, 6a, 7a, 9a, 12a, 15b, 17b, 19b, 23b, 27a, 29b.

Hükmetme stilinin alt boyutunu ölçen maddeler: 3a, 6b, 8a, 9b, 10a, 13b, 14b, 16b, 17a, 22b, 25a, 28a.

Uzlaşma stilinin alt boyutunu ölçen maddeler: 2a, 4a, 7b, 10b, 12b, 13a, 18b, 20b, 22a, 24b, 26a, 29a.

Uyma stilinin alt boyutunu ölçen maddeler: 1b, 3b, 4b, 11b, 15a, 16a, 18a, 21a, 24a, 25b, 27b, 30a.

Ölçeğin ilk güvenilirlik çalışması Holton ve Holton (1992) tarafından yapılmıştır. Emin Karip 2010 yılında Holton ve Holton (1992)'dan uyarlanan bir araştırmayı, 249 okul yöneticisi üzerinde uygulamıştır. Bu araştırma sonunda ölçeğin geçerliliği uzman görüşlerinden yararlanılarak test edilmiştir.

3.4 Verilerin Toplanması ve Çözümü

Araştırmada çatışma yönetim stilleri ölçeği çoğaltılarak örnekleme alınan öğretmenlere seçkisiz dağıtılmıştır. Gönüllü olarak katılan öğretmenler 270'i ölçeği cevaplandırarak iade etmişlerdir. Çalışmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için SPSS 21.0 İstatistik paket programı kullanılmıştır. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Frekans, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır.

Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup durumunda, gruplar arası karşılaştırmalarında Bağımsız örnekler (independentsamples) t testi kullanılmıştır. İki'den fazla grup durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Tek yönlü (Oneway) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Post Hoc yöntemlerinden biri olan Tukey testi kullanılmıştır. Bağımsız örnekler t testi, iki ilişkisiz

örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kullanılır. Tek yönlü varyans analizi, ilişkisiz ikiden daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek üzere uygulanır (Büyüköztürk, 2008, s. 39)

Post hoc testi, varyans analizi sonucunda eğer gruplar arasında bir fark bulunmuşsa, farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını görebilmemiz için oldukça önemlidir. Anova tablosu, grupların ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını genel olarak söylemektedir. 3 grup da olsa, 10 grup da olsa bütün grup ortalamalarının birbirine eşit olup olmadığını test eder. Sadece iki grup arasında farklılık olsa ve diğerleri arasında fark olmasa, varyans analizi “gruplar arasında fark vardır” sonucunu verir. Fakat farklılığını nereden kaynaklandığını, hangi gruplar arasında olduğunun sonuçlarının post hoc testi açıklayacaktır. Post hoc testleri içerisinde çalışmalarda en yaygın kullanılan Tukey testidir (Kalaycı, 2005, s. 135).

Verilerin analizinde sırasıyla aşağıdaki adımlar uygulanmıştır.

1. “Kişisel Bilgi Formu”ndaki sorulara verilen cevaplar doğrultusunda örnekleme oluşturan öğretmenlerin genel yapısını tanıttıcı frekanslar, yüzdeler, ortalamalar (\bar{x}) ve standart sapma (ss) değerleri hesaplanmıştır.

2. Örnekleme oluşturan öğretmenlerin “Çatışma Yönetim Stilleri Ölçeği”nden elde edilen ortalama puanlar ile, “ Bütünleştirme, Kaçınma, Hükmetme, Uzlaşma ve Uyma “alt boyutlarının yüzde ve frekans değerleri hesaplanmıştır.

3. Öğretmenlerin kullandıkları çatışma yönetim stilleri olan “Bütünleştirme, Kaçınma, Hükmetme, Uzlaşma ve Uyma” ile yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, toplam çalışma süresi, çalıştığı kurumdaki çalışma süresi değişkenleri arasında bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere bağımsız grup t-test,

tek yönlü Anova ve Tukey test tekniğinden yararlanılmıştır. Sonuçlar % 95 güven aralığında, $p<0,05$ anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir

4. Bölüm: Bulgular

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan Öğretmenlerin ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

4.1. Kişisel Bilgilere İlişkin Frekans ve Yüzdelerin Dağılımına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, toplam çalışma süresi ve kurumdaki çalışma sürelerine ilişkin bulgular Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1

Kişisel Bilgilere İlişkin Frekans ve Yüzdelerin Dağılımı

		f	%
Cinsiyet	Kadın	107	(%40,4)
	Erkek	158	(%59,6)
Medeni durum	Evli	167	(%63)
	Bekâr	98	(%37)
	25 ve daha az	20	(%7,5)
Yaş	26-35	100	(%37,7)
	36-45	103	(%38,9)
	46-55	32	(%12,1)
	55 ve üzeri	10	(%10)
Eğitim durumu	Doktora	1	(%0,4)
	Fakülte / Yüksekokul	173	(%65,3)
	Yüksek Lisans	91	(%34,3)
	1 yıl ve daha az	15	(%5,7)
Toplam çalışma süresi	2-5 yıl	44	(%16,6)
	6-10 yıl	51	(%19,2)
	11-20 yıl	114	(%43,0)
	21 yıl ve üstü	41	(%15,5)
Bu kurumdaki çalışma süresi	1 yıl ve daha az	54	(%20,4)
	2-5 yıl	83	(%31,3)
	6-10 yıl	55	(%20,8)
	11-20 yıl	73	(%27,5)

Öğretmenlerin 107'si (%40,4) kadın, 158'i (%59,6) erkektir. Öğretmenlerin 167'si (%63,0) evli, 98'i (%37,0) bekârdır. Öğretmenlerin 20'si (%7,5) 25 ve daha az,

100'ü (%37,7) 26-35, 103'ü (%38,9) 36-45, 32'si (%12,1) 46-55, 10'u (%3,8) 55 ve üzeri yaş grubundadır. Öğretmenlerin 173'ü (%65,3) fakülte / yüksekokul, 91'i (%34,3) yüksek lisans 1'i (%0,4) doktora mezunudur. Öğretmenlerin 15'i (%5,7) 1 yıl ve daha az, 44'ü (%16,6) 2-5 yıl, 51'i (%19,2) 6-10 yıl, 114'ü (%43,0) 11-20 yıl, 41'i (%15,5) 21 yıl ve üstü zamandır öğretmen olarak çalışmaktadır. Öğretmenlerin bu kurumda çalışma süresi değişkenine göre 54'ü (%20,4) 1 yıl ve daha az, 83'ü (%31,3) 2-5 yıl, 55'i (%20,8) 6-10 yıl, 73'ü (%27,5) 11 yıl ve üstü zamandır şu an bulunduğu kurumda öğretmen olarak çalışmaktadır.

4.2 Çatışma Yönetimi Stilleri Ölçeği Alt Boyutlarının Ortalama ve Standart Sapma Bulgularına İlişkin Bulgular

Çatışma yönetimi stilleri ölçeği alt boyutlarına ilişkin ortalama ve standart sapma bulguları Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2

Çatışma Yönetimi Stilleri Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

(N=265)

	Ort	Ss	Min.	Max.
Bütünleştirme	32,325	5,371	21	50
Kaçınma	29,857	4,282	15	46
Hükmetme	28,042	5,425	14	44
Uzlaşma	31,849	4,149	22	41
Uyma	30,808	4,167	19	46

Öğretmenlerin “bütünleştirme” alt boyutu ortalaması ($32,325 \pm 5,371$); “kaçınma” alt boyutu ortalaması ($29,857 \pm 4,282$); “hükmetme” alt boyutu ortalaması ($28,042 \pm 5,425$); “uzlaşma” alt boyutu ortalaması ($31,849 \pm 4,149$); “uyma” alt boyutu ortalaması ($30,808 \pm 4,167$) olarak bulunmuştur. Bütünleştirme alt boyutu ortalamasının en yüksek, hükmetme alt boyutu ortalamasının en düşük olduğu görülmektedir.

4.3 Çatışma Yönetimi Stilleri Ölçeği Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Çatışma yönetimi stilleri ölçeği alt boyutlarının öğretmenlerin yaş değişkenine ilişkin bulgular Tablo 4.3’de verilmiştir.

Tablo 4.3

Çatışma Yönetimi Stilleri Ölçeği Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

		n	Ort	Ss	F	p
Bütünleştirme	25 ve altı	20	30,400	2,945	1,687	0,153
	26-35	100	32,030	5,351		
	36-45	103	32,971	5,420		
	46-55	32	33,063	5,622		
	55 ve üzeri	10	30,100	7,047		
Kaçınma	25 ve altı	20	29,450	2,625	1,550	0,188
	26-35	100	29,420	4,555		
	36-45	103	30,418	3,409		
	46-55	32	29,063	5,668		
	55 ve üzeri	10	31,800	6,339		
Hükmetme	25 ve altı	20	30,100	3,932	3,523	0,008
	26-35	100	29,050	4,825		
	36-45	103	26,641	5,482		
	46-55	32	27,813	6,664		
	55 ve üzeri	10	29,000	6,037		
Uzlaşma	25 ve altı	20	30,900	3,508	0,310	0,871
	26-35	100	31,880	4,231		
	36-45	103	31,893	4,156		
	46-55	32	32,156	4,167		
	55 ve üzeri	10	32,000	4,899		
Uyma	25 ve altı	20	30,500	3,103	0,735	0,569
	26-35	100	30,340	3,955		
	36-45	103	31,194	4,121		
	46-55	32	30,875	5,085		
	55 ve üzeri	10	31,900	5,446		

Öğretmenlerin bütünleştirme puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=1,687$; $p=0,153>0,05$).

Öğretmenlerin kaçınma puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=1,550$; $p=0,188>0.05$).

Öğretmenlerin hükmetme puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,523$; $p=0.008<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. yaş aralığı 26-35 olan öğretmenlerin hükmetme puanları ($29,050 \pm 4,825$), yaş aralığı 36-45 olan öğretmenlerin hükmetme puanlarından ($26,641 \pm 5,482$) anlamlı olarak yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin uzlaşma puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=0,310$; $p=0,871>0.05$).

Öğretmenlerin uyma puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=0,735$; $p=0,569>0.05$).

4.4 Çatışma Yönetimi Stilleri Ölçeği Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Çatışma yönetimi stilleri ölçeği alt boyutlarının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular Tablo 4.4’de verilmiştir.

Tablo 4.4

Çatışma Yönetimi Stilleri Ölçeği Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

		n	Ort	Ss	t	p
Bütünleştirme	Kadın	107	33,383	5,599	2,671	0,008
	Erkek	158	31,608	5,105		
Kaçınma	Kadın	107	29,664	4,380	-0,603	0,547
	Erkek	158	29,987	4,223		
Hükmetme	Kadın	107	26,794	5,311	-3,131	0,002
	Erkek	158	28,886	5,354		
Uzlaşma	Kadın	107	31,813	4,110	-0,116	0,908
	Erkek	158	31,873	4,188		
Uyma	Kadın	107	31,150	4,262	1,100	0,272
	Erkek	158	30,576	4,098		

Öğretmenlerin bütünleştirme puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=2,671$; $p=0,008<0,05$). Kadın öğretmenlerin bütünleştirme puanları ($33,383 \pm 5,599$), erkek öğretmenlerin bütünleştirme puanlarından ($31,608 \pm 5,105$) anlamlı olarak yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin kaçınma puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır($t=-0,603$; $p=0,547>0,05$).

Öğretmenlerin hükmetme puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=-3,131$; $p=0,002<0,05$). Erkek öğretmenlerin hükmetme puanları ($28,886 \pm 5,354$), kadın öğretmenlerin hükmetme puanlarından ($26,794 \pm 5,311$) anlamlı olarak yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin uzlaşma puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi

sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır($t=-0,116$; $p=0,908>0,05$).

Öğretmenlerin uyma puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır($t=1,100$; $p=0,272>0,05$).

4.5 Çatışma Yönetimi Stillerine Ölçeği Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular

Çatışma yönetimi stillerine ölçeği alt boyutlarının öğretmenlerin medeni durum değişkenine ilişkin bulgular Tablo 4.5’de verilmiştir.

Tablo 4.5

Çatışma Yönetimi Stillerine Ölçeği Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular

		n	Ort	Ss	t	P
Bütünleştirme	Evli	167	32,186	5,318	-0,549	0,584
	Bekar	98	32,561	5,479		
Kaçınma	Evli	167	29,665	4,262	-0,952	0,342
	Bekar	98	30,184	4,318		
Hükmetme	Evli	167	28,401	5,253	1,412	0,159
	Bekar	98	27,429	5,681		
Uzlaşma	Evli	167	31,653	4,312	-1,006	0,315
	Bekar	98	32,184	3,854		
Uyma	Evli	167	30,928	4,208	0,614	0,540
	Bekar	98	30,602	4,109		

Öğretmenlerin bütünleştirme puanları ortalamalarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır($t=-0,549$; $p=0,584>0,05$).

Öğretmenlerin kaçınma puanları ortalamalarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi

sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,952$; $p=0,342>0,05$).

Öğretmenlerin hükmetme puanları ortalamalarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=1,412$; $p=0,159>0,05$).

Öğretmenlerin uzlaşma puanları ortalamalarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,006$; $p=0,315>0,05$).

Öğretmenlerin uyma puanları ortalamalarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=0,614$; $p=0,540>0,05$).

4.6 Çatışma Yönetimi Stilleri Ölçeği Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Çatışma yönetimi stilleri ölçeği alt boyutlarının öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine ilişkin bulgular Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6

Çatışma Yönetimi Stilleri Ölçeği Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

		n	Ort	Ss	t	p
Bütünleştirme	Fakülte / Yüksekokul	173	31,977	5,285	-1,448	0,149
	Yüksek Lisans Doktora	92	32,978	5,499		
Kaçınma	Fakülte / Yüksekokul	173	29,717	3,910	-0,728	0,467
	Yüksek Lisans Doktora	92	30,120	4,919		
Hükmetme	Fakülte / Yüksekokul	173	28,139	5,049	0,399	0,706
	Yüksek Lisans Doktora	92	27,859	6,094		
Uzlaşma	Fakülte / Yüksekokul	173	31,682	4,086	-0,898	0,370
	Yüksek Lisans Doktora	92	32,163	4,269		
Uyma	Fakülte / Yüksekokul	173	30,960	4,164	0,814	0,417
	Yüksek Lisans Doktora	92	30,522	4,179		

Not: 1 kişi doktora mezunu olduğundan analizi yapabilmek için yüksek lisans ile doktora birleştirilmiştir.

Öğretmenlerin bütünleştirme puanları ortalamalarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,448$; $p=0,149>0,05$).

Öğretmenlerin kaçınma puanları ortalamalarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,728$; $p=0,467>0,05$).

Öğretmenlerin hükmetme puanları ortalamalarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=0,399$; $p=0,706>0,05$).

Öğretmenlerin uzlaşma puanları ortalamalarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,898$; $p=0,370>0,05$).

Öğretmenlerin uyma puanları ortalamalarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=0,814$; $p=0,417>0,05$).

4.7 Çatışma Yönetimi Stillerine leği Alt Boyutlarının ğretmenlerin Toplam alışma Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular

Çatışma yönetimi stillerine leği alt boyutlarının öğretmenlerin toplam çalışma süresi değişkenine ilişkin bulgular Tablo 4.7'de verilmiştir.

Tablo 4.7

Çalışma Yönetimi Stillerine Ölçeği Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Toplam Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular.

		n	Ort	Ss	F	p
Bütünleştirme	1 Yıl ve daha az	15	29,200	3,649	2,177	0,072
	2-5 Yıl	44	33,182	6,001		
	6-10 Yıl	51	31,804	4,521		
	11-20 Yıl	114	32,228	4,776		
	21 Yıl ve üstü	41	33,463	7,131		
Kaçınma	1 Yıl ve daha az	15	28,600	3,066	1,101	0,357
	2-5 Yıl	44	30,136	5,307		
	6-10 Yıl	51	29,118	4,371		
	11-20 Yıl	114	30,316	3,918		
	21 Yıl ve üstü	41	29,659	4,264		
Hükmetme	1 Yıl ve daha az	15	30,533	4,172	3,672	0,006
	2-5 Yıl	44	27,932	5,000		
	6-10 Yıl	51	29,843	4,379		
	11-20 Yıl	114	26,877	5,409		
	21 Yıl ve üstü	41	28,244	6,651		
Uzlaşma	1 Yıl ve daha az	15	31,667	3,395	0,756	0,555
	2-5 Yıl	44	32,159	4,793		
	6-10 Yıl	51	31,235	3,603		
	11-20 Yıl	114	31,737	4,241		
	21 Yıl ve üstü	41	32,659	4,066		
Uyma	1 Yıl vedaha az	15	30,933	2,915	1,335	0,257
	2-5 Yıl	44	29,591	3,860		
	6-10 Yıl	51	30,608	4,552		
	11-20 Yıl	114	31,228	3,993		
	21 Yıl ve üstü	41	31,146	4,725		

Öğretmenlerin bütünleştirme puanları ortalamalarının toplam çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=2,177$; $p=0,072>0,05$).

Öğretmenlerin kaçınma puanları ortalamalarının toplam çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=1,101$; $p=0,357>0,05$).

Öğretmenlerin hükmetme puanları ortalamalarının toplam çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla

yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,672$; $p=0.006<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. toplam çalışma süresi 6-10 yıl olan öğretmenlerin hükmetme puanları ($29,843 \pm 4,379$), toplam çalışma süresi 11-20 yıl olan öğretmenlerin hükmetme puanlarından ($26,877 \pm 5,409$) anlamlı olarak yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin uzlaşma puanları ortalamalarının toplam çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=0,756$; $p=0,555>0.05$).

Öğretmenlerin uyma puanları ortalamalarının toplam çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=1,335$; $p=0,257>0.05$)

4.8 Çatışma Yönetimi Stilleri Ölçeği Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Bu Kurumda Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular

Çatışma yönetimi stilleri ölçeği alt boyutlarının öğretmenlerin bu kurumda çalışma süresi değişkenine ilişkin bulgular Tablo 4.8'de verilmiştir.

Tablo 4.8

Çatışma Yönetimi Stilleri Ölçeği Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Bu Kurumda Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular

		n	Ort	Ss	F	p
Bütünleştirme	1 Yıl ve daha az	54	31,852	5,625	1,895	0,131
	2-5 Yıl	83	33,482	5,630		
	6-10 Yıl	55	31,818	4,468		
	11 Yıl Ve üstü	73	31,740	5,401		
Kaçınma	1 Yıl ve daha az	54	29,019	3,868	1,426	0,236
	2-5 Yıl	83	29,819	4,144		
	6-10 Yıl	55	30,709	4,267		
	11 Yıl Ve üstü	73	29,877	4,681		
Hükmetme	1 Yıl ve daha az	54	28,074	5,098	0,121	0,948
	2-5 Yıl	83	27,783	5,862		
	6-10 Yıl	55	28,346	5,365		
	11 Yıl Ve üstü	73	28,082	5,280		
Uzlaşma	1 Yıl ve daha az	54	31,907	4,544	0,897	0,443
	2-5 Yıl	83	32,361	4,358		
	6-10 Yıl	55	31,782	4,099		
	11 Yıl Ve üstü	73	31,274	3,610		
Uyma	1 Yıl ve daha az	54	31,111	4,087	0,881	0,451
	2-5 Yıl	83	30,675	4,376		
	6-10 Yıl	55	30,127	4,141		
	11 Yıl ve üstü	73	31,247	4,006		

Öğretmenlerin bütünleştirme puanları ortalamalarının bu kurumda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=1,895$; $p=0,131>0,05$).

Öğretmenlerin kaçınma puanları ortalamalarının bu kurumda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=1,426$; $p=0,236>0,05$).

Öğretmenlerin hükmetme puanları ortalamalarının bu kurumda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=0,121$; $p=0,948>0,05$).

Öğretmenlerin uzlaşma puanları ortalamalarının bu kurumda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=0,897$; $p=0,443>0.05$).

Öğretmenlerin uyma puanları ortalamalarının bu kurumda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=0,881$; $p=0,451>0.05$).

5. Bölüm: Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmadaki alt problemlere ilişkin bulguların tartışma, sonuç ve önerileri yer almaktadır.

5.1 Tartışma

Araştırmada Meslek Liselerinde çalışan öğretmenlerin kullandıkları çatışma yönetimi stilleri cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim durumu, toplam çalışma süresi ve kurumdaki çalışma süresi değişkenlerine göre incelenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin tercih ettikleri çatışma yönetimi stilleri ile değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı saptanmıştır. Aşağıda araştırmaya ilişkin bulgular alanyazınla desteklenerek ve yorumlanarak verilmektedir.

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda elde edilen bulgulara göre; çatışma durumunda öğretmenler tarafından çatışma yönetimi stillerinden en fazla bütünleştirme, sonrada sırasıyla uzlaşma, uyma, kaçınma ve son sırada hükmetme stiline kullanıldığı tespit edilmiştir. “Bütünleştirme” alt boyutu ortalamasının en yüksek, “Hükmetme” alt boyutu ortalamasının en düşük olduğu görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin çatışma çözümünde en fazla bütünleştirme/problem çözme ve uzlaşma stillerini kullandıkları görülmektedir. “Bütünleştirme” stiline öğretmenler tarafından en çok kullanılan iki stilden biri olmasıyla ilgili olarak, öğretmenlerin kendi aralarında çıkan anlaşmazlıkları yapıcı bir biçimde ele aldıkları ve çatışmanın kalıcı olarak giderilmesi için bu stili tercih etme yönünde bir tutum sergiledikleri yorumu yapılabilir. Öğretmenlerin hem kendilerinin hem de çatışma yaşadıkları meslektaşlarının çıkarlarına ilgilerinin yüksek olduğu, karşı tarafa empati gösterdikleri, iyi iletişim ve gelecekteki karşılıklı etkileşim için, ilişkiyi nezaket kuralları içerisinde tutan başarılı çözümler üretme üzerinde yoğunlaştıkları sonucu çıkartılabilir.

Rahim'e (2004) göre ise, çatışma çözme stilleri olarak "bütünleştirme" ve "uzlaşma" stilleri stratejik sorunları çözmeye en uygun stiller olarak görülmektedir.

İkinci sırada yer alan uzlaşma stili ise, karşılıklı ödün verme stili, çatışmaya taraf olanların karşılıklı ödün vermeyi bir stil olarak kabul etmeleri durumunda her iki taraf da uzlaşmak ve çözüme ulaşmak için bazı şeylerden vazgeçerler. Ödün verme tarafların karşılıklı olarak bazı kabullenmelerde bulunmaları ya da kısa sürede ortak bir nokta bulmaları biçiminde gerçekleşir (akt. Karip, 2003). “Uzlaşma” stilinin öğretmenlerin en çok kullandığı diğer stil olması, onların çatışmaları çözümlerken çatışma yaşadıkları meslektaşlarıyla ortak bir noktada çözüme kavuşmak için kendilerince önemli olan bazı konularda isteklerinden ödün verdiklerini ve özveride bulduklarını göstermektedir.

Üçüncü sırada kullandıkları stil ise, uyma-itaat etme stilidir. Genellikle, taraflardan birinin, karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarının ön plana çıkması karşılığında kendi ilgi ve ihtiyaçlarının doyurulmasından vazgeçmesi söz konusudur. Bu durum karşı tarafın isteklerine boyun eğme ve uyma olarak nitelendirilebilir (Kozan, 1994).

Dördüncü sırada kullanılan stil kaçınma stilidir. Bu stil de tarafların hem kendi hem de karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarına verdikleri önem düşük olduğu durumlarda çatışmadan kaçınma ya da çatışmayı göz ardı etme stili kullanılır. Kaçınma stili, özellikle taraflar arasında gerilimin sağlıklı bir iletişimin gerçekleşmeyeceği kadar yüksek olduğu durumlarda etkili olarak kullanılabilir (Karip, 2003).

Beşinci sırada kullanılan stil ise, hükmetme/üstünlük kurma, stili taraflardan birinin kendi ilgi ve ihtiyaçlarını doyumaya, karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçları pahasına önem vermesi durumunda kullanılır. Bu stil aynı zamanda rekabet olarak da bilinir Karip’in (2003) araştırmasından elde edilen bulguya göre “hükmetme” stili diğer stillere kıyasla daha az kullanılmaktadır. Bu bulgu değerlendirildiğinde öğretmenlerin karşı tarafın istek ve amaçlarını düşünmeksizin sadece kendi amaçlarına ve çıkarlarına göre sorunu çözmeye çalışmadıkları, karşı tarafın istek ve çıkarlarını da göz önünde bulundurdukları görülmektedir. Ayrıca genelde yöneticilerle öğretmenler arasında yaşanan çatışmalarda kullanıldığı görülen hükmetme stilinin bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre en az kullanılan stil olmasının, öğretmenlerin kendi aralarında üst üste ilişkisi olmamasından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırma sonuçları ile örtüşen diğer araştırmalar, Altuntaş (2008) araştırmasında öğretmenlerin sık sık bütünleştirme (işbirliği) ve uzlaşma, bazen kaçınma, hükmetme ve uyma stillerini uyguladıkları bulgusunu elde etmiştir. Şirin (2008) yaptığı araştırmada yüksekokul yöneticilerinin ve akademisyenlerinin kullandıkları çatışma yönetim stillerinin sırasıyla bütünleştirme, uzlaşma, uyma, kaçınma ve hükmetme olduğunu saptamıştır. Araştırma bulgularımızla tamamiyle örtüşen bulgulardır. Günbayı ve Karahan (2006) tarafından yapılan araştırmada öğretmenler çatışma yönetim stillerinden bütünleştirme "çok yüksek", uzlaşma etkeninde "yüksek" ve kaçınma etkeninde "yüksek", ödün verme etkeninde "orta", hükmetme etkeninde "düşük" düzeyde görüş belirtmişlerdir. Karip (2000), araştırmasında öğretmenlerin sırasıyla bütünleştirme, uzlaşma, uyma, kaçınma ve en düşük oranla hükmetme stillerini kullandıkları bulgusunu elde etmiştir. Karip, (2003), Aydın (1988) ve Ural (1997) tarafından yapılan araştırmalarda bu sıralama "hükmetme" stiline son sırada yer alması ilginç olarak algılanmıştır. Özellikle, bütünleştirme ve uzlaşmanın ilk iki sırada yer alması ve hükmetmenin son sırada yer alması, cevaplayıcıların daha çok toplumsal beklentiler ve kabuller doğrultusunda bir puanlama yapmış olmaları olasılığını akla getirdiğini belirtmişlerdir.

Bazı araştırmalar da araştırma bulgularımızın tersine farklı stillerin kullandığı bulgusu elde etmişlerdir. Bunlardan birisi, Güllüoğlu'nun (2013) araştırmasında çatışma yönetiminde öğretmenlerin yüksek bir oranının "uzlaşma" stilini kullandığını tespit etmiştir. Öğretmenlerin ikinci sırada "hükmetme" stilini, üçüncü sırada "bütünleştirme" stilini, dördüncü sırada 'uyma' stilini kullanırken en az "kaçınma" stilini kullandıklarını saptamıştır.

Bu bulgulardan hareketle, Meslek Lisesi öğretmenlerinin okul yararına, yapıcı ve insan ilişkileri ağırlıklı bir çatışma yönetimi stili izlediği sonucuna varılabilir.

Çatışma yönetimi stilleri ölçeği alt boyutlarının öğretmenlerin "yaş" değişkenine göre farklılaşmasına yönelik sonuçlar (Tablo 4.3), öğretmenlerin "bütünleştirme", "uzlaşma", "kaçınma", "uyma" puanları ortalamalarının "yaş" değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla

yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Yaş aralığı 26-35 olan öğretmenlerin “hükmetme” stilleri kullanıyor olmaları doğaldır. Bu yaştaki öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinde yeni olmaları, daha idealist, her şeyin hemen olması, her şeyin kendilerine göre ve kendi isteklerinin öncelikli olmasını istemeleri nedeniyle olabilir. Bu davranış bu yaştaki öğretmenlerin mesleki ve yaşam deneyimlerinin azlığından, farklı bir kuşaktan olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Yaş aralığı 36-45 olan öğretmenlerin “hükmetme” puanlarının düşük olması ise, mesleki deneyim, yaşam deneyimi ve problem çözme konusunda daha yetkin olmaları ve buldukları kuşağın özellikleri ve kültürel kodları ile ilgili olarak bu stilden uzak kalıyor olabilirler.

Altuntaş'ın (2008) yaptığı araştırmada, “kaçınma” çatışma yönetim stilini kullanmanın yaşla ilişkisi incelendiğinde 51 yaş ve daha üstünde olanlar bu stili daha fazla tercih ettiği görülmektedir. Bunun nedeni olarak çatışmaya neden olarak görülen etkenlerin artık önemsenmediği, çatışmalarda doğrudan çatışmaya girmektense çatışmayı “kaçınma” yoluyla çözmeye çalıştıklarından olduğunu söyleyebiliriz. Yaş ilerledikçe bireyin başkalarına karşı ilgisinin ve ilişkilerin zayıfladığı, endişe veren durumdan daha uygun bir zamana kadar kaçarak çatışmadan çekildiğini söyleyebiliriz. Ayrıca yaş ilerledikçe öğretmenlerin okul örgütü ile olan uyumlarının hem formal hem de informal alanda artmasından kaynaklanabilir (Günbayı, 2000). Savran (2009) tarafından yapılan araştırmada da, öğretmenlerin çatışma durumunda kullandıkları çatışma yönetim stillerinin “yaşa” göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Yaman ve Türker (2011) tarafından yapılan araştırmada ise, yaş değişkenine göre öğretmenlerin “uyma” stillerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenler yaşları ilerledikçe “hükmetme” stilini daha az kullanmaktadırlar. Bu bağlamda ileri yaştaki öğretmenlerin yaşça küçük öğretmenlere göre kazanma, rekabet ve baskı yapma stillerini daha az kullandıkları söylenebilir. Yaşça küçük öğretmenlerin ise, tecrübesizlik, varlıklarını okul içinde hissettirme, kendilerini çevrelerine kabul

ettirme, otorite kurmaya çalışma gibi nedenlerle bu stili daha fazla tercih ettikleri düşünülebilir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin çatışma yaşadıklarında kullandıkları çatışma çözme stilleri yaş değişkenine göre değişmektedir. Çatışma yönetimi etkenlerinden “bütünleştirme” stili, yaş ilerledikçe çatışma yönetiminde bu stili tercih edilmesinin arttığı görülmektedir. Bunun nedeni olarak iş deneyimi ve yaşam deneyimine bağlı olarak artması gösterilebilir. Daha genç yaşlarda ise, “hükmetme” stiline başvurulmaktadır.

Araştırmada, kadın öğretmenlerin bütünleştirme puanları erkek öğretmenlerin bütünleştirme puanlarından anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin daha problem çözmeye yatkın olduğu söylenebilir.

Bu araştırma bulgularına ters bulgular ise, Kılıç ve Özgan’ın (2006) çalışmalarında “bütünleştirme” stiline kullanılışının “cinsiyete” göre farklılık göstermediği bulgusu bu araştırma bulgusuyla örtüşmemektedir. Cinsiyete göre kadın ve erkek öğretmenlerin işbirliğine dayalı etkin bir çatışma yönetimi stili olan bütünleştirmeye ilişkin benzer algılara sahip olmaları olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin “kaçınma”, “uzlaşma” ve “uyuma” puanları ortalamalarının “cinsiyet” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Altuntaş’ın (2008) çalışmasında “cinsiyet” değişkenine göre uyma stiline dışında hiçbir stil de farklılık görülmediği sonucuna ulaşılmıştır. Özmen (1997) tarafından yapılan çalışmada da öğretim elemanlarının “cinsiyet” değişkenine göre “kaçınma” stiline anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Öğretmenlerin çatışma durumlarında, çatışmanın olası olumsuz etkilerinden kaçınmayı görmezden gelmelerinde cinsiyete göre benzer algılara sahip oldukları söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre, erkek öğretmenler kadınlara göre “hükmetme” stilini daha çok kullanmaktadırlar. Erkek öğretmenlerin bu stili kullanma nedenleri,

Meslek liselerinde görev yapmaları, meslek derslerinin daha ağırlıklı olması, sınıfların genellikle (motor, teknik motor, metal sınıflarının) erkek öğrencilerden oluşması, elektrik elektronik, bilgisayar bölümlerde ise sadece 1-2 kız öğrenci bulunması, sınıf mevcutlarının kalabalık olması (40-45) nedeniyle erkek öğretmenlerin sınıf yönetiminde genellikle hükmetme stilini kullandıkları söylenebilir. Ayrıca bu okullar meslek dersleri ağırlıklı olması nedeniyle ve meslek dersi öğretmenlerinin sayısının fazla olması ve öğretmenlerin de çoğunlukla erkek olmalarından kaynaklanabilir. Ayrıca günlük yaşamın belli alanlarında oynanan roller bulaşıcı olabilmekte bireylerin sosyal ilişkilerine de yansiyabilmektedir. Ayrıca toplumsal kültürel kodlarımız da erkeklere bu tür stili kullanmayı empoze etmektedir.

Günbayı ve Karahan (2006) tarafından yapılan araştırmada da yine benzer şekilde “hükmetme” stilinde “cinsiyet” ve “kıdem” değişkenlerine göre anlamlı bir fark görülmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmalar araştırma bulgularımızla örtüşmemektedir.

Çatışma yönetimi stilleri ölçeği alt boyutlarının öğretmenlerin “medeni durum” değişkenine göre farklılaşmasına yönelik sonuçlar (Tablo4.5), öğretmenlerin “bütünleştirme”, “kaçınma”, “hükmetme”, “uzlaşma” , “uyuma” puanları ortalamalarının “medeni durum” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Öğretmenlerin çatışma durumunda kullandıkları çatışma yönetim stillerine ait ortalamaların medeni duruma göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları incelendiğinde evli ve bekar öğretmenlerin ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Karataş’da (2007) yaptığı araştırmasında, öğretmenlerin medeni durumları ile çatışmayı yönetim biçimleri arasında anlamlı bir fark tespit etmemiştir. Bu bulgu bu araştırmanın bulgusunu desteklemektedir. Altuntaş (2008) ise, araştırmasında kaçınma ve uyuma stilleri alt boyutunda evliler lehine anlamlı bir fark bulmuştur. Araştırma bulgularına göre medeni durum değişkeninin öğretmenlerin tercih ettikleri çatışma yönetimi stillerini etkilemediği sonucuna varılabilir.

Çatışma yönetimi stilleri ölçeği alt boyutlarının öğretmenlerin “eğitim durumu” değişkenine göre farklılaşmasına yönelik sonuçlar (Tablo 4.6), Öğretmenlerin “bütünleştirme”, “kaçınma”, “hükmetme”, “uzlaşma”, “uyma” puanları ortalamalarının “eğitim durumu” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin eğitim durumu değişkeninin öğretmenlerin tercih ettikleri çatışma yönetimi stillerini etkilemediği bulgusuna varılmıştır.

Çatışma yönetimi stilleri ölçeği alt boyutlarının öğretmenlerin” toplam çalışma süresi” değişkenine göre farklılaşmasına yönelik sonuçlara göre (Tablo 4.7), öğretmenlerin “bütünleştirme”, “kaçınma”, “uzlaşma”, “uyma” puanları ortalamalarının toplam “çalışma süresi” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Sonuç olarak öğretmenlerin kullandıkları bütünleştirme, uzlaşma, uyma, kaçınma stilleri ile çalışma süresi arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, hükmetme stili ile çalışma süresi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Çalışma süresi ile, 6-10 yıllık öğretmenlerin “ hükmetme” puanlarının 11-20 yıllık öğretmenlerin hükmetme puanlarından yüksek olmasının nedeni, bu öğretmenlerin farklı kuşaktan olmaları, mesleki ve yaşam deneyimlerinin daha az olması, daha idealist, bireyci olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Bu bulgu, öğretmenlerin kullandıkları çatışma çözme stilleri ile yaş değişkeni arasındaki ilişkiye bakıldığında da , “yaş aralığı” 26-35 olan öğretmenlerin “ hükmetme” stilleri kullandıkları (Tablo 5.3) saptanmıştır. Bu bulguya ilişkin olarak Rodoplu (2003), bu kuşakların, doğum yılları aralıklarına bağlı olarak ve bu tarihlerin örtüştüğü, sosyal kültürel veya teknolojik olaylar vasıtasıyla farklı karakteristik özellikler gösterdiklerini belirtmektedir.

Öğretmenlerin “bütünleştirme”, “kaçınma”, “hükmetme”, “uzlaşma”, “uyma” puanları ortalamalarının bu “kurumda çalışma süresi” değişkenine göre anlamlı bir

farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda (Tablo 4.8) grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

5.2 Sonuçlar

Bu bölümde, araştırma sonuçları araştırmanın sorularına paralel olarak, sıralı bir şekilde tekrar değerlendirilmiş ve bu sonuçlara dayanılarak bazı önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin okul ortamında yaşadıkları çatışmaları yönetirken kullandıkları çatışma çözme stillerinin yaş, cinsiyet, kıdem, bulunduğu okulda çalışma süresi, medeni durum ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediklerini belirlemektir.

Araştırmada birinci alt amaç olarak, öğretmenlerin çatışma sürecinde uyguladıkları çatışma yönetim stilleri nelerdir sorusuna yanıt aranmıştır. Öğretmenlerin okullarda yaşadıkları çatışma yaşama durumunda çatışma yönetim stillerinden en fazla bütünleştirme ve uzlaşma stillerini kullanmakta, bunları sırasıyla uyma, kaçınma ve en az ise hükmetme stilini gelmektedir. Çatışma durumunda kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre bütünleştirme stilini daha fazla kullanmaktadırlar.

Öğretmenlerin çatışma çözme stilleri “yaş” değişkenine göre farklılık gösterip göstermediklerine ilişkin bulgular, yaş aralığı 26-35 olan öğretmenler, yaş aralığı 36-45 olan öğretmenlere göre hükmetme stilini daha fazla kullanmaktadırlar.

Öğretmenlerin çatışma çözme stilleri “ cinsiyet ” değişkenine göre farklılık gösterip göstermediklerine ilişkin bulgular, kadın öğretmenlerin bütünleşme puanları erkek öğretmenlerin bütünleştirme puanlarından anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Erkek öğretmenler çatışma yaşama durumlarında hükmetme stilini kadın öğretmenlere göre daha çok kullanmaktadırlar.

Öğretmenlerin çatışma çözme stilleri “ medeni durum ” değişkenine göre farklılık gösterip göstermediklerine ilişkin bulgularda evli ve bekar öğretmenlerin tercih ettikleri çatışma yönetimi stilleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

Öğretmenlerin çatışma çözme stilleri “eğitim durumlarına” göre farklılık göstermekte midir alt boyutunda, öğretmenlerin “eğitim durumları” değişkeni ile çatışma yaşama durumlarında seçtikleri çatışma yönetim stilleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öğretmenlerin çatışma çözme stilleri “toplam çalışma süresi” alt boyutunda farklılık olup olmadığı incelendiğinde , 6-10 yıl olan öğretmenler, toplam çalışma süresi 11-20 yıl ve yaş aralığı 36-45 olan olan öğretmenlere göre hükmetme stilini daha çok kullanmaktadırlar.

Öğretmenlerin çatışma çözme stilleri “bu kurumda çalışma süresi“ alt boyutunda farklılık olup olmadığı incelendiğinde, değişkeni ile çatışma yaşama durumlarında seçtikleri çatışma yönetim stilleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

5.3 Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçlarına ilişkin öneriler getirilmiştir.

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde 880,317 öğretmen görev yapmaktadır. Evrenin büyüklüğü, ülkemizin konum ve şartları bu konuda daha çok araştırma yapılabileceğinin bir göstergesi olarak düşünüldüğünde bu konularda yapılacak yeni araştırmalar farklı ihtiyaçları, düşünceleri ve çözümler ortaya çıkarabilir.

5.3.1 Okul Yöneticilerine Yönelik Öneriler

Okul yöneticilerinin, katılımcı, açık ve demokratik bir yönetim anlayışını benimsemeleri, öğretmenlerin bir değer ve okulun önemli bir parçası olduğunu hatırlatması açısından daha bütünleştirici bir süreç yaratacaktır. Öğretmenlerle işbirliği, alınan kararlara katılımlarının sağlanması, örgüt hedefleri ile birlikte kişisel beklenti, istek ve ihtiyaçlarına önem verilmesi, onların özgürce çalışmaları için gerekli ortam ve koşulların yaratılması daha olumlu bir okul ikliminin oluşmasına katkı sağlayacaktır.

Okul müdürleri kurum içindeki tüm çalışanların örgüt içinde dayanışma, güven, saygı çerçevesinde çalışabilmelerini sağlayabilmek ve informal iletişimi güçlendirebilmek amacıyla okul içinde ve dışında sosyal ve kültürel etkinlikler düzenlemeli ve tüm öğretmenlerin katılımını sağlamalıdır.

Öğretmenlere, yansıtıcı düşünce, iletişim, öfke kontrolü vb. kendilerini geliştirebilecekleri eğitimler programları düzenlenmeli, katılımları sağlanmalı. faaliyetlere daha fazla katılmaları yönünde teşvik etmeli ve katılımlarını kolaylaştırıcı koşullar hazırlamalıdır.

Okul yöneticilerine, öğretmenlerle okul ortamında yaşanan çatışmaların yönetilmesine yönelik özellikle “olumsuz yönetici tutumları” ve “gç ve yetki kullanma”, vb. konularında; hizmete yeni başlayan öğretmenlere de öğrencilerle yaşanan çatışmanın iyi yönetilmesine yönelik “arabuluculuk” eğitimleri verilebilir.

Göreve yeni başlayan öğretmenlere oryantasyon programları uygulamalı ve deneyimli öğretmenler tarafından mentorlük yapılmalıdır. Öğretmenlere de çatışma yönetimi ve iletişim konusunda seminerler düzenlenebilir. Okullarda ğretmenlerin fikirlerini ve düşüncelerini demokratik bir Şekilde ifade edebilmelerine ve yönetime katkıda bulunabilme ortamları sağlanmalıdır.

Okullarda rehberlik hizmetleri birimleri daha ağdaş bir anlayışla oluşturulmalı ve amacına uygun bir biçimde hizmet vermelidir. Okullarda ğrencilerin, öğretmenlerin katılabilecekleri sanatsal, sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlere daha çok önem verilmeli, bu faaliyetlerin gerçekleştirilmesi için uygun ortam alt yapı oluşturulmalı katılım için teşvik edilmelidir. Öğretmenlerin aidiyet duyguları geliştirebilmeleri için karar mekanizmalarına katılımları sağlanmalıdır.

5.3.2. Gelecekteki Araştırmalar İçin neriler

Bu çalışmaya nitel araştırma yöntemi eklenerek öğretmenlerin yaşadıkları çatışmalarda çatışma sürecini yönetme stilleri konusunda daha fazla ve farklı bilgiye ulaşım sağlanabilir. Evren ve örneklem genişletilebilir, alışma Şişli ilçesindeki tüm okullarda görev yapan öğretmenler tüm resmi ve özel okulların öğretmenlerini kapsayabilir.

Resmî okulların çalışma ortamı ve işleyişi özel okullardan farklı olduğundan, resmî okullarda yapılan bu araştırma; özel okullarda da yapılabilir. Öğrencilerin öğretmenleri, arkadaşları ve yöneticilerle yaşadıkları çatışmalar, nedenleri ve çatışma çözme stratejileri konusunda nitel-nicel araştırmalar yapılabilir.

Okullarda öğretmenlerin yaşadıkları çatışmaların kendilerini nasıl etkilediğine ilişkin (motivasyon, iş doyumunu, kurumsal bağlılık, yabancılaşma vb.) nicel- nitel araştırmalar yapılabilir.

Öğretmenlerin ve yöneticilerin çatışma yönetim stillerini uygulama sıklığı üzerine araştırmalar yapılabilir. Bu araştırmanın boyutları geliştirilerek nitel veya nicel bir araştırma ile öğretmenlerin yaşadıkları çalışmalar, nedenleri, çatışma çözme stilleri, kimlerle çatışma yaşadıkları ve yaşadıkları çatışmaların iş doyumuna etkileri araştırılabilir.

Hizmet içi eğitim kapsamında öğretmenlere arabuluculuk, iletişim ve çatışma çözme eğitimleri verilebilir. Meslek Lisesi öğrenci-öğretmen çatışmaları konusunda nitel-nicel araştırmalar yapılabilir. Meslek Liseleri özelinde yaşanan çatışmaların nedenleri araştırılabilir. Bu çalışma resmi orta öğretim okulu öğretmenleri üzerinde yapılmıştır. Benzer bir çalışma özel okullarda ve orta öğretim yöneticileri üzerinde yapılabilir. Araştırma sonuçlarının güncel çatışmalara katkı sağlayacağı umulmaktadır.

KAYNAKÇA

- Açıkalin A. (1994). *Çağdaş örgütlerde insan kaynağının personel yönetimi*.Ankara: Personel Eğitim Merkezi Yayınları.
- Açıkalin A. (1998) *Toplumsal kurumsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Adem, M. (1977) *Türk eğitiminin ekonomik politikası*. Ankara: Bilim Matbaası.
- Altıntaş, T. (2007). *İşdoyumunu ve çatışma çözme stillerin etkileyen faktörlerin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altuntaş, M. (2008). Resmi kurum ortaöğretim öğretmenlerinin çatışma yönetimi stillerinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akçakaya M., (2003). Çatışma yönetimi ve örgüt verimliliğine etkisi. *Kamu-İş Dergisi*,7, 2.
- Akgün, Ö., Büyüköztürk, Ş., Demirel, F., Karadeniz, Ş., ve Kılıç Çakmak, E. (2012). *bilimsel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aydın, M. (1998). *Eğitim yönetimi* (5. baskı). Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Aytaç, S. (2000) *İnsanı anlama çabası*. Bursa: Ezgi Kitapevi Yayınları.
- Baltaş, A. (2003). *Ekip çalışması ve liderlik* (5. baskı) İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Baltaş, A.(2008). *Ekip çalışması ve liderlik* (8. baskı) İstanbul: Remzi Kitapevi.

- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Başaran, İ. E. (1992). *Örgütsel davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde insan ilişkileri: yönetsel davranış*. Ankara: Umut Yayınları
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitimi yönetimi nitelikli okul* (5. baskı). Ankara: Umut Yayınları
- Baysal A.C., Tekarslan E. (1996). *Davranış bilimleri* (2. baskı). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Baysal, A.C., Hüner. Ş., Tanıl. K. ve Tekarslan, E., (2000). *Davranışın sosyal psikolojisi*. Dönence Basım.
- Bayrak, C. (1996). Örgütlerde çatışma üzerine düşünceler. *Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6,1.
- Binbaşoğlu, C. (1975). *Eğitim yöneticiliği*. Ankara: Binbaşoğlu Yayınevi.
- Bumin, B. (1990). *Organizasyonlarda çatışma yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Bursalıoğlu, Z (1982). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (9. baskı). Ankara: PegemA Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (9. baskı). Pegem A Yayınları, Ankara.

- Bursalioğlu, Z. (1999). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem A Yayınları, Ankara.
- Büyüköztürk, ř., (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*, Ankara: Pegem Akademi.
- Can, H.(1999). *Organizasyon ve yöntem*(5. baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi,
- Can, H. (2002). *Organizasyon ve yönetim*(6.baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Celep, C. (2004) *Dnşmselliderlik*.Ankara: An Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve davranışı psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (1993). *İnsan ve davranışı psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Coşkun, M., 2009, Organizasyonlarda atışma ve yönetimi, www.hrturkiye.com/index.php/organizasyonlarda-catisma-ve-yonetimi, adresinden 04.07.2014 tarihinde incelenmiştir.
- ağlayan, O. A. (2006).*rgtsel çatışma yönetimi ve bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Dinçer, . & Fidan, Y (1996). *İşletme yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayım
- Dökmen ,. (1994). *İletişim atışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Dökmen, . (2003). *İletişim alışmaları ve empati*(24. baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Erdoğan, İ. (1996). *rgtsel davranış*. İstanbul: Avcıol Yayınevi

- Erdoğan, İ. (2004). *Okul yönetimi öğretim liderliği* (5. baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eren E.(1998). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Eren, E. (2000). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (6. baskı.). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (8.baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Eren, E. (2008). *Yönetim ve organizasyon*(8. baskı).İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Eren, E. (2008). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (11. Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Ertürk, M. (2000). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon* (3. Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Ertürk, M. (2001).*İşletme biliminin temel ilkeleri* (5. baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Güllüoğlu, Ö. (2013). Kayseri’de hizmet veren özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin faktörlerinin ve çatışma yönetimi stil lerinin analizi.*İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 36, 193-218
- Gürgen, H., (1997).*Örgütlerde iletişim kalitesi*. İstanbul: Der yayınları.
- Günbayı, İ, (2000).*Örgütlerde iş doyumunu ve güdülenme*. Özen Yayıncılık, Ankara, 40.
- Günbayı, İ., Karahan, İ, (2006), *İlköğretim okulu öğretmenlerinin kurum içi çatışmaları yönetim biçimleri*. Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(1) , 209-230.

- Güneş, A. (2008). *Okul müdürlerinin çatışma yönetimi ile yönetim stilleri arasındaki farklar* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güney, S. (2007). *Yönetim ve organizasyon* (2. bas.). Ankara: Nobel Yayın.
- Gümüşeli, A.İ. (1994). *İzmir ilköğretim okulları yöneticilerinin öğretmenler ile aralarındaki çatışmaları yönetme biçimleri* (Yayınlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gürsel, M. (1997). *Okul yönetimi*. Konya: Selçuk Üniversitesi, Mikro Yayınları.
- Kalaycı, Ş. (2005). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayınları.
- Karataş, S. (2007). Afyonkarahisar ili merkez ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin kurumiçi çatışmaları yönetim biçimine ilişkin görüşleri, *Bilim Eğitim Düşünce Dergisi*, 7(2).
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (15.baskı.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karcioğlu, F. ve Alioğulları, Z. D. (2012) Çatışmanın nedenleri ve çatışma yönetim tarzları ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 26, 3-4
- Karip, E. (1999). *Çatışma yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Karip, E (2000). *Çatışma yönetimi*. Ankara: Öncü Basımevi
- Karip, E. (2003). *Çatışma yönetimi* (3. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Karip E. (2010). *Çatışma yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Kaykanacı, M. (2003) İlköğretim okulu müdürlerinin yönetim işlerine verdikleri önem ve harcadıkları zaman. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 1 (1) 137–158
- Kılıç, S. (2006). *Özelokul öğretmenlerin çatışma yaklaşımları ile çatışmayı yönetme stilleri*(Yüksek lisans tezi) Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kılınc, T.(1985). Örgütlerde Çatışma Mahiyetleri ve Nedenleri. *İstanbul Üniversitesiİşletme Fakültesi Dergisi*, 14 ,1.
- Koçel, T. (1993). *İşletme yöneticiliği* (4.baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Koçel, T. (1999). *İşletme yöneticiliği* (7.baskı).İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Koçel, T. (2001). *İşletmeyöneticiliği: yönetim ve organizasyon, organizasyonlarda klasik-modern-cağdaş ve guncelyaklaşımlar*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Koçel, T. (2003). *İşletme yöneticiliği* (9. baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Koçel, T. (2005). *İşletme yöneticiliği*(10. baskı). İstanbul: Arıkan Yayınları.
- Koçel, T. (2007). *İşletme yöneticiliği* (11. baskı). İstanbul: Arıkan Yayınları.
- Korkmaz, M. (1994). *Örgütlerde çatışma ve nedenleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kozan, M. K. ve S. S. İlder (1994). Third partyrolesplayedbyturkishmanagers in subordinate'sconflict. *Journal of OrganizationalBehavior*, Vol. 15, pp. 453-466.
- Mucuk, İ. (2005). *Modern işletmecilik*(15. baskı). İstanbul: Türkmen Kitabevi

Özalp, İ . (1984) *İşletme yönetimi* (6. baskı). İstanbul.

Özden, Y.(1998). *Eğitimde dönüşüm*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Özgan, H. (2006) *İlköğretim okulu öğretmenlerinin çatışma yönetimi stillerinin incelenmesi (Gaziantep Örneği)* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Özkalp, E.ve Kırel, Ç. (2010). *Örgütsel davranış* (4. baskı). Bursa: Ekin Yayın Dağıtım.

Öztürk, A. ve Özgen, H.,(1994).Devlet hastanelerinde karşılaşılan yönetim sorunları ve bir model önerisi.*Verimlilik Dergisi, 23 (1)*

Rodoplu ,D. (2003). BB, X ve Y kuşaklarının yönetim ve yöneticilik yaklaşımları. http://www.bilgiyonetimi.org/cm/pages/mkl_gos.php?nt=252 adresinden 10 Temmuz 2014 tarihinde incelenmiştir.

Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (1998). *Örgütsel psikoloji* (3. baskı). İstanbul: Alfa Yayınevi, ss.165.

Sarpkaya, R. (2002). Eğitim örgütlerinde çatışma yönetimi ve bir örnek olay. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 31*, 414-429.

Sargut, S.(2001). *Kültürlerarası farklılaşma ve yönetim*. Ankara: İmge Kitabevi.

Savran, Ö. (2009). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kurum İçi Çatışmaları Yönetim Biçemleri. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 4(2)*, 170-188.

Şimsek, M. (1999).*Yönetim ve örgüt*(5. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Şimsek, M. (2001). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*. Ankara: Nobel Yayın.
- Şirin E.F, (2008), *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu yöneticilerinin liderlik stilleri ve çatışma yönetim stillerinin incelenmesi*(Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ankara.
- Taymaz, H.(2000).*Okul yönetimi* (5. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tekarslan, E, (2000).*Davranışın sosyal psikolojisi*. Dönence Basım, İstanbul, 272.
- Tekarslan, E., Baysal, A.C., Hüner. Ş., Tanıl. K., (2000) *Davranışın sosyal psikolojisi*. İstanbul:Dönence Basım.
- Tosun, K. (1978).*İşletme yönetimi*. İstanbul: İşletme İktisadi Enstitüsü.
- Türnüklü, A. (2007). Liselerde öğrenci çalışmaları, nedenleri, çözüm stilleri ve taktikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 49,129-166.
- Uluçınar, A. T, (2000). *Grup dinamiği ve çatışma yönetimi*.İstanbul:Türkmen Kitapevi.
- Ünsalan, E. ve Şimşekler, B., (2006). *İnsan kaynakları yönetim*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Ural, A.(1997). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerle aralarındaki çatışmaları yönetme yöntemleri*(Yayınlanmamış doktora tezi.). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Uysal, İ. (2004), *Örgütsel çatışma yönetimi ve türkiye cumhuriyet merkez bankası'na yönelik bir uygulama*, (Yayınlanmamış uzmanlık tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara

Yaman, E., Türker, S. (2011).İlköğretim öğretmenlerinin çatışma yönetim stilleri ve öfke ifade düzeyleri arasındaki ilişki.*Akademik Bakış*, 23, 1 – 12.

Yıldırım, A, (2005).*Empati ve çatışmalar*. Ankara:Yargı Yayınevi

Zoraloğlu, Y.M. (1998). Öğretmenlerin mesleki stres kaynakları ve stresin örgütsel Doğurguları (Yüksek lisans tezi). KTÜ Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

EKLER

Okullarda Öğretmenlerin Yaşadığı Çatışma ve Çatışma Yönetim Stillerinin İncelenmesi Anketi

Sevgili Meslektaşım,

Bu anket formu ile " Okulda Öğretmenlerin Yaşadığı Çatışma ile Çatışma Yönetim Stillerini “ belirlemeyi amaçlayan araştırmaya veri toplamaya çalışılmaktadır.

Anketlere vereceğiniz cevaplar araştırmanın dışında kesinlikle kullanılmayacaktır. Bu nedenle anketlerde isim belirtmeniz gerekmemektedir. Vereceğiniz cevapların araştırmaya katkı sağlayabilmesi için her maddeyi objektif olarak cevaplamanız son derece önemlidir. Değerli zamanınızı ayırarak anketleri cevapladığınız için teşekkür eder çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Danışman

Yrd.Doç.Dr.Nesrin Özdemir

Eğitim Yönetimi ve Planlaması Anabilim Dalı

İlknur Özer

BÖLÜM I

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz :	<input type="checkbox"/> Kadın <input type="checkbox"/> Erkek
2. Medeni Durumunuz :	<input type="checkbox"/> Bekar <input type="checkbox"/> Evli
3. Yaşınız :	<input type="checkbox"/> 25 ve daha az <input type="checkbox"/> 26-35 <input type="checkbox"/> 36-45 <input type="checkbox"/> 46-55 <input type="checkbox"/> 55 ve üstü
4. Eğitim Durumunuz :	<input type="checkbox"/> Fakulte/Yükseköğretim <input type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora
5. Toplam Çalışma Süreniz:	<input type="checkbox"/> 1 yıl ve daha az <input type="checkbox"/> 11-20 yıl <input type="checkbox"/> 2-5 yıl <input type="checkbox"/> 6-10 yıl <input type="checkbox"/> 21 yıl ve üstü
6. Bu kurumdaki çalışma süreniz:	<input type="checkbox"/> 1 yıl ve daha az <input type="checkbox"/> 2-5 yıl <input type="checkbox"/> 6-10 yıl <input type="checkbox"/> 11 yıl ve üstü

BÖLÜM II

ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİ ÖLÇEĞİ

Aşağıda verilen her bir madde çatışmada bireylerin nasıl davrandıkları ile ilgili iki ifade içermektedir. Görüş ayrılıkları, uzlaşmazlık ya da anlaşmazlık durumlarında nasıl davrandığınızı değerlendirerek, **toplam 5 puanı iki ifade arasında dağıtınız. Daha çok tercih ettiğiniz ifade daha yüksek puan olmalıdır.**

1. () **a.** Bir sorunun çözümlenmesinde sorumluluğun başkalarında olmasından hoşlanırım.
() **b.** Farklılıkları müzakere etme yerine, üzerinde uzlaşma sağlanması kesin olan hususları vurgularım.
2. () **a.** Karşılıklı anlaşmaya dayalı çözümler bulmaktan gurur duyarım.
() **b.** Uyuşmazlık konusu olan hususların tümünü gözden geçiririm.
3. () **a.** Genellikle bir konuda benim düşüncemde ısrar ederim.
() **b.** Diğerinin düşüncelerini de dikkate alarak ve ilişkiyi sürdürmeye çalışırım.
4. () **a.** Genellikle karşılıklı ödün vermeye dayalı çözümlerden hoşlanırım.
() **b.** Genellikle bir meslektaşımın istekleri için kendi isteklerimden vazgeçebilirim.
5. () **a.** Çözüm bulmada sürekli olarak meslektaşlarımın yardımını isterim.
() **b.** Gerginlikten kaçınmak için her ne gerekiyorsa onu yaparım.
6. () **a.** Genel bir kural olarak çatışmayla uğraşmaktan kaçınırım.
() **b.** Kendi görüşümü savunur ve kabul edilmesi için bastırırım.
7. () **a.** Üzerinde düşünmeye zamanım oluncaya kadar çatışmayı ertelerim.
() **b.** Eğer karşı taraf da ödün verecekse, ödün vermeye razı olurum.
8. () **a.** Görüşlerimin kabul edilmesi için yetkimi kullanırım.
() **b.** Tüm hususları anında ve açıklıkla ortaya koymaya çalışırım.
9. () **a.** Çoğunlukla görüş farklılıklarını kaygı duymaya değer bulmam.
() **b.** Önem verdiğim konularda benim istediğimin olması için büyük çaba gösteririm.
10. () **a.** İstedikimi yaptırmak için yetkimi ya da teknik bilgimi kullanabilirim.
() **b.** Problemlere ortak çözümler bulunmasını tercih ederim.
11. () **a.** Grupların, tek başına çalışan bireylerden daha iyi çözümler üreteceğine inanırım.
() **b.** Genellikle başkalarının istekleri doğrultusunda hareket etmeyi tercih ederim.
12. () **a.** Genellikle tartışmalı konulara girmekten kaçınırım.
() **b.** Eğer karşı taraf çok az ödün veriyorsa, ben de çok az ödün veririm.
13. () **a.** Genellikle çözüm için bir orta yol öneririm.
() **b.** Genellikle kendi görüşümü kabul ettirmek için bastırırım.
14. () **a.** Bir konuda karar vermeden önce tüm tarafların görüşlerini dinlemeyi tercih ederim.
() **b.** Kendi savunduğum görüşün mantığını ve yararlarını gösteririm.
15. () **a.** Anlaşmazlık konularında çekişmeye girmektense, ödün vermeyi tercih ederim.
() **b.** Genellikle ön planda olmaktan kaçınırım.
16. () **a.** Meslektaşlarımı kırmaktan sakınırım.

- () **b.**Kendi haklarımı, grubun bir üyesi olarak savunurum.
- 17** () **a.**Genellikle kendi görüşümü gerçekleştirmede katı bir tutum sergilerim.
- () **b.**Birilerinin incinmesindense, genellikle anlaşmazlıklardan uzak kalmayı tercih ederim.
- 18** () **a.**Meslektaşlarımın hoşnut olması için onlarla hemfikir olurum.
- () **b.**Karşılıklı ödün vermenin bir problemi çözmede en iyi yol olduğuna inanırım.
- 19** () **a.** Bir çatışma durumunda, tüm tarafların çözüm alternatifi oluşturmada katkı sağlamalarını tercih ederim.
- () **b.**Grup ciddi bir problemi tartışırken genellikle sessiz kalmayı tercih ederim.
- 20** () **a.**Görüş ayrılıklarını görmezlikten gelmektense çatışmayı açıktan çözmeye çalışırım.
- () **b.**Adil bir çözüme ulaşmak için kayıplarla kazançları dengelemeye çalışırım.
- 21** () **a.**Problem çözmede genellikle meslektaşlarımın görüşlerini dikkate alırım.
- () **b.**Tüm uzlaşmazlıkların doğrudan ve objektif olarak tartışılmasını tercih ederim.
- 22** () **a.**Herkesin ihtiyaçlarının en azından bir kısmını karşılayan çözümler ararım.
- () **b.**Kendi görüşümün anlaşıldığından emin oluncaya kadar tartışmaya devam ederim.
- 23** () **a.**Problemin belirlenmesinden ve ortak, kabul edilebilir bir çözüm bulunmasından hoşlanırım.
- () **b.**Başkaları benim görüşüme karşı çıktığında söylediklerini dikkate almam.
- 24** () **a.**Eğer meslektaşlarım bir konuda kesin bir düşünceye sahipse aynı görüşte olmasam da birlikte hareket ederim.
- () **b.**Uzlaşmacı bir çözümü kabul edebilirim.
- 25** () **a.**Bir çatışma durumunda kazanabilmek için karşı tarafı çok iyi ikna edebilirim.
- () **b.**“Düşmanını gül ile yarala” sözüne inanırım.
- 26** () **a.**Bir anlaşmazlığı çözebilmek için meslektaşlarımla pazarlık yapabilirim.
- () **b.**Kendi görüşümü ifade etmeden önce dikkatle dinlerim.
- 27** () **a.**Tartışmalı bir konuma girmekten kaçınırım.
- () **b.**Grubun yararı için kendi görüşlerimden vazgeçebilirim.
- 28** () **a.**Rekabet etmekten ve kazanmak için katı bir tutum izlemekten hoşlanırım.
- () **b.**Mümkün olduğu zaman anlaşmazlıkların çözümünde bu konuda bilgili olan meslektaşlarımdan yararlanırım.
- 29** () **a.**İsteklerimden bir kısmından vazgeçebilirim, fakat karşılığında mutlaka bir şeyler almalıyım.
- () **b.**Genellikle sessiz kalmayı tercih ederim ve görüş farklılıklarını sorun yapmam.
- 30** () **a.**Meslektaşlarımı kırmaktan sakınırım.
- () **b.**Bir meslektaşımın aynı görüşte olmadığı zaman konuyu ortaya getirmeyi ve tartışmayı tercih ederim.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Soyad, Ad: Özer, İlknur

Uyruk: Türk (T.C.)

Doğum Tarihi: 25 Mart 1959

Medeni Durum: Evli

Telefon: 0530 408 48 07

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Yılı
Lisans	Yıldız Teknik Üniversitesi	1984
Lise	Adapazarı Lisesi	1977

İŞ DENEYİMLERİ

1993 – 1994 Bursa Hürriyet Endüstri Meslek Lisesi – Motor Bölümü Öğretmeni

1994 – 2013 İstanbul Şişli Endüstri Meslek Lisesi – Motor Bölümü Öğretmeni

2013 – 2014 Hadımköy Mesleki Eğitim Merkezi – Motor Bölümü Öğretmeni

ABSTRACT

CONFLICT AND CONFLICT MANAGEMENT STYLES THAT ARE EXPERIENCED BY TEACHERS IN SCHOOLS

Özer, İlknur

Master Thesis, Master's Program for Education Management and Planning

Thesis Consultant: Assistant Professor Dr. NesrinÖzdemir

August 2014

1.1 Situation of the Problem

Modern people have been spending a very important part of their life in the image of social relationships and interactions (Baysal and Tekarslan, 1996). The conflicts are inevitable anywhere that Social interaction exists. The conflict, which is a natural result of social interaction, is a fact of organizational life as well. One of the most important organizations of social organizations is educational organizations. It is natural that the conflicts also occur in educational organizations as society's most vital organizations. In the schools as a sub-system of the education system, interaction of individuals with different needs and expectations also brings conflict. Schools are institutions that make up a large potential for conflicts.

The most important task here belongs to the administrators. The purpose of school administrators is to manage the inevitable conflicts that may occur in school organization in accordance with schools' purposes (Açıklın, 1994). Therefore, school administrators should aim managing the conflicts rather than attempting to remove completely the conflicts by an objective approach without bias. In this study,

the focus is on the teachers as a very important element of school organization and on determining how they manage the conflicts they experience and whether the management styles they use differ according to their age, gender, marital status, seniority, level of education and the period that they work in the institutions. The data that will be obtained will constitute a new source in the area.

1.2 Statement of the Problem

Do the management styles the teachers use for managing the conflicts differ according to their age, gender, seniority, the period that they work in the institutions, marital status and level of education?

1.3 Objectives of the Research

The main purpose of the study is to determine whether the conflict resolution styles the teachers use and the conflicts vary according to their demographic characteristics.

In this research the answers are sought for the following questions;

1. What are the 'conflict management styles' that teachers applied in the conflict period?
2. Do the conflict resolution styles of the teachers vary according to 'age' variable?
3. Do the conflict resolution styles of the teachers vary according to 'gender' variable?
4. Do the conflict resolution styles of the teachers vary according to 'marital status' variable?
5. Do the conflict resolution styles of the teachers vary according to 'level of education' variable?
6. Do the conflict resolution styles of the teachers vary according to 'the total period that they work'?

7. Do the conflict resolution styles of the teachers vary according to ‘the working periods in the institutions that they currently work’?

1.4 Significance of the Research

The school as a social institution having intense interaction is made up individuals of different age, gender, generation, educational level, socio – cultural economic status, belief, sect, race, nationality, culture, values, behavior patterns, desires, expectations and aspirations. The conflict is inevitably experienced between such individuals of different projections. Conflicts are so natural to be occurred in the school environment between teacher-teacher, teacher-administrator (principal, assistant principal), parent-teacher, teacher-student, teacher-inspector, teacher -other staff, teacher - other administrators, teacher- social environment and so on. In the resolution of conflicts that are experienced in school environment, the most important task falls on the administration. With the efficient management of conflicts in the school by administrators, the school gains more. In case of a failure to manage conflicts by school administrators, the negative statements will arise against the school. The consequences of it are mostly amotivation of employees, requesting often leave permission-sick leave reports, absenteeism, inefficiency, conflict etc.

The basic elements of formal education are constituted by students, teachers, administrators and educational programs as well as physical condition like building, equipment. The most important element here are the teachers.

However, in these elements, the principals has a different significance as administrators who will develop the school's goals, structure and protect its air. The school principal is an educational administrator. The principal has various duties like conducting practices that lead to further innovation of the administrative applications and advancing the administration in search for realizing organization and its mission as well as performing supportive duties that retain the current form of the organization in management (Kaykanacı, 2003). In this study, the focus is on the teachers as a very important element of school organization and on determining how they manage the conflicts they experience and whether the management styles they use differ according to their age, gender, marital status, seniority, level of education and the period that they work in the institutions.

With this research, it is aimed to emphasize that the conflicts that may arise in school organization are not the issues that should be removed or avoided but the issues that may have beneficial results for the organizations by proper management. According to results of the research made, if well managed, the conflicts can be resolved more quickly in the organizations, organizational norms may become more evident. With this research, literature on this subject will gain a new source.

1.5 Limitations

4. Research is limited to opinions of teachers work in Istanbul, in the district of Şişli, Sisli Vocational High School and MackaAkifTuncel Industrial Vocational High School in the 2013-2014 academic year.

5. Research sample survey constitutes only the teachers working in vocational schools that are the school of Government.

6. This study is limited to the responses given to the scale.

2. Method

2.1 Research Pattern

This research is a quantitative study works on “the conflicts that the teachers experience in the schools and their management styles’. In the quantitative research method, the numerical results are obtained from the samples that will represent the research population universe related to the subject matter. The statistical analysis on the results obtained can be made in that research. With this method, it is not determined that the research population as an extensive analysis of the research on the subject, but that more superficial, more quantitative and majority / minority representation are determined.

2.2 Research Population Universe and Sample Survey

Research population universe is the teachers work in in the 2013-2014 academic year in vocational high schools. Sample survey is, Sisli Vocational High

School and MackaAkifTuncel Industrial Vocational High School's teachers located in Istanbul, in the district of Şişli.

The cause of these schools to be selected as examples is that; I have worked in Sisli Technical and Industrial High School for 20 years and the number of the population of this school's teachers and students are appropriate for the data collection, also this school is one of the most populated schools in Turkey regarding the number of the students (student population is 6000) and the number of teachers (teacher population is 247). MackaAkifTuncel Industrial Vocational High School's teachers are the Another ones that has entered our sample,. The reason for choosing this school is that it is also located in the district of Şişli, it has parallel characteristic of the abovementioned school regarding the profile of students and teachers and both schools are the vocational schools. All teachers working in our universe has been reached, the scale of research is given to the volunteer teachers who want to contribute to this research. The scale was randomly given to 320 teachers, 270 of them were returned. Those scales were undergone the necessary checks, data cleaning was carried out and 265 questionnaires were evaluated.

2.3Data Collection Tools

Data collection tool is a scale. Data collection tool consists of two parts.

The first part, consists of seven questions including teachers' personal information and demographic information like gender, marital status, age, educational level, total working period, working period that they work in their current institutions.

The second part includes Karip (2010)'s, Holton and Holton (1992)'s, adapted "Conflict Management Strategies" scale. Scale aims at to determine which conflict management styles (predetermined as Integration, compromising, avoidance, obligation, domination) are used more frequently than the others in case of a conflict. Teachers answered 30 questions consisting of a and b option in line with how they behave in conflict, disagreements and disputes. In each question, a total of 5 points are distributed to a and b options. The five sub-dimensions of the scale consists of integration, compromising, obligation, domination and avoidance strategies. A single

score for each strategy was obtained. The resulting minimum value is '0' and the maximum value is '60'.

Measuring sub-dimensions of integration strategy agents includes: 2b, 5, 8b, 11a, 14a, 19a, 20a, 21b, 23a, 26b, 28b, 30b.

Measuring sub-dimensions of avoidance strategy agents includes: 1, 5b, 6a, 7a, 9a, 12a, 15b, 17b, 19b, 23b, 27a, 29b.

Measuring sub-dimensions of domination strategy agents includes: 3, 6b, 8a, 9b, 10a, 13b, 14b, 16b, 17a, 22b, 25a, 28a.

Measuring sub-dimensions of compromising strategy agents includes 2, 4a, 7b, 10b, 12b, 13a, 18b, 20b, 22a, 24b, 26a, 29a.

Measuring sub-dimensions of obligation strategy agents includes: 1b, 3b, 4b, 11b, 15a, 16a, 18a, 21a, 24a, 25b, 27b, 30a.

The first reliability study of the scale have been made by Holton and Holton (1992). In 2010, EminKarip carried out a survey on 249 school administrators adapted from Holton and Holton (1992). At the end of these researches the validity of the scale was tested by making use of expert opinions.

2.4 Data Collection and Solution

In the research, conflict management strategies scale was duplicated and were distributed to sample teachers. Volunteer participating teachers have returned 270 scale that were answered already. When evaluating the findings obtained in this study, statistical analyzes were performed using SPSS 21.0 statistical package software. In the evaluation of data, descriptive statistical methods (frequency, percentage, average, standard deviation) were used. In comparison of the quantitative data, as two groups, in inter-group comparisons independent samples (bağımsızörnek) t-test was used. In case of more than two groups, in parameters in inter-group comparisons one-way (tekyönlü) ANOVA test and Tukey test which is one of Post Hoc methods in the determination of the group leading to differences was used. Independent samples t-test is used to test whether the difference between the

averages of two unrelated samples is significant or not. One-way analysis of variance, is applied to test whether the difference between unbound two and more than average sample is significantly different from zero. (Büyüköztürk, 2008).

Post hoc test is very important for us to figure out what groups caused the difference if there is difference that has been found between the groups as a result of analysis of variance. Anova table says in general that if there is a difference between averages of groups. Regardless of if there are three groups or 10 groups, it would test whether all the averages of groups are equal. If there is only a difference between the two groups and not among the others, analysis of variance will give the result : "There is a difference between the groups". However, the results of what is causing the difference and among which groups will be explained by post hoc test. Tukey test is the test that one of the Post hoc tests that is most widely used in the studies (Kalaycı, 2005).

Results are within 95% confidence interval, $p < 0.05$ significance level,

3. Argument and conclusion

3.1 Argument

In the study, conflict management styles of the teachers in vocational schools were examined according to the variables that are gender, marital status, age, education level, total working time and working time in their institution. In addition, whether there is a significant relationship between variables and conflict management styles of teachers which they preferred, or not; was determined. The research findings supported and interpreted by the literature are presented below.

According to the findings obtained in the direction of the first sub-problem of the research, in case of conflict, it was determined that teachers use mostly integration style among the conflict management styles, respectively after compromising, obligation and avoidance and lastly domination style.

According to the findings obtained from the study, teachers mostly use integration, (problem solving) and compromising style for the conflict resolution. Problem solving is the most widely used two styles by teachers, can be interpreted

that teachers deal with the disputes among themselves in a constructive way and tend to prefer this style in order to remove conflicts permanently. It can be concluded that teachers are highly interested to both own and their colleagues' interests who they have conflict, show empathy towards other party, in order to good communication and future interaction, focus on successful solutions which keep the relationship within the rules of courtesy.

According to Rahim (2004), "integration" and "compromising" are the most appropriate styles for strategic problem solving. Compromising style in the second place, the mutual sacrificing style, if parties of conflict agree on mutual sacrificing as a style, both of them give up some things to comprise and reach a solution. Compromising occurs as the parties mutually engagement in some acceptance or striking a common ground in a short time (Karip, 2003). Compromising style is the other most common used style by teachers indicates that, while they resolve conflicts, they make concessions on some issues, which are important for themselves, and sacrifice to reach a common solution with their colleagues in a conflict.

Third of the most common used style is obligation-subservience style. Usually, one of the parties give up satisfaction of own his/her own interests and needs in exchange for other party's needs and interests. This may means that obedience to the other party's requests (Kozan, 1994).

The style used in fourth line is avoidance style. This style used in the situations where one of the parties shows low interests in the other party's needs to avoid conflict situations or to ignore the conflict. Avoidance style can be used effectively in especially the tension is high between the parties than to have the smooth communication (Karip, 2003).

The fifth style used is that the rule-domination style that one of the parties focuses on own interests and to meet their own needs, at the expense of the other party's interest. This method is also known as competitive style (Karip, 2003). According to the findings obtained from this study this domination style is used less as compared to the other styles. Considering these findings, the purpose of teachers is not behave only in accordance with their own goals and interests without considering

the other party's requests, but working to resolve the issue, by taking the interests of the other party's needs into consideration.

The survey results are consistent with other studies, Altuntaş (2008)'s study shows that teachers frequently use integration (cooperation) and compromise, sometimes avoidance, dominance and obligation style in the findings. Şirin (2008)'s research detects that school administrators and academics use conflict management styles in order respectively, integration, compromising, avoidance and domination. The findings are entirely consistent with our research findings. The survey conducted by Günbayı and Karahan (2006) states that the teachers while evaluating the conflict management style showed their opinion by marking the integration as "very high", reconciliation as "high" and avoidance as "high", compromising as "in the middle", domination as "low" level. Karip (2002)'s research stated in its result that were obtained that, teachers use respectively, integration, compromising, obligation, avoidance and domination in the lowest rate. In studies of Karip (2003), Aydin (1988), Ural (1997) perceived the result that domination style gets the lowest rate as interesting. In particular, the fact that the integration and compromising has taken the first lines while domination is at the last line, may Show the possibly that respondents considered more societal expectations and assumptions while marking the survey.

Some research concluded that different styles are used in contrary to our findings that were obtained. One of them, Güllüoğlu (2013) 's investigation which states of a high proportion use of "compromising" conflict management style between teachers as first line. The second line is "domination" style, in third line "integration" style, fourth line is 'obligation' style and lastly "avoidance" style are used by teachers. In the light of these findings, it can be concluded that Vocational School teachers followed such conflict management styles that for the benefit of school, constructive and about human relationships.

In the results (Table 2.3) regarding if the sub-dimensions of conflict management style scale differ according to 'age variable, as a result of the one-way analysis of variance (ANOVA) the statistical significance was found in the difference between group averages that was done to determine whether teachers' "integration"

score averages are variable significantly in comparison to "age" variable. As a result of the one-way analysis of variance (ANOVA) the statistical significance was found in the difference between group averages that was done to determine whether teachers' "avoidance" score averages are variable significantly in comparison to "age" variable. The domination scores of teachers who had 6-10 years of total working period was significantly found higher than the domination scores of teachers who had 11-20 years of total working period . In some studies, there are significant differences.

Domination scores of teachers who are in the age range of 26-35 teachers were found significantly higher than domination scores of teachers who are in the age range of 36-45. The teachers of 26-35 age range to use domination style is natural. In this age of teachers, because they are new in the teaching profession, are more idealistic willing to have everything is on the right time with top priority according to their own wish. This behavior can be caused by their insufficient professional and life experience that might result from a different generation. The teachers of 36-45 age range teachers whose "domination" score is low are due to the professional experience, life experience and being more competent in problem solving and being far from their generation's characteristics and cultural codes.

Teachers' "compromising", 'avoidance' and 'obligation' score averages was not found statistically significant compared to "gender" variable. Teachers' "obligation" score averages was not found statistically significant.

In Altuntaş (2008) 's research, when the relation between using "avoidance" conflict management styles and gender, the people above 51 years of age seems to prefer this style more. The reason for this is that the cause of conflict factors are no longer considered and in the conflict rather than engaging in direct conflict, it can be said that they are trying to resolve it via 'avoidance' style. When individuals become older, their interest against others and the relationship with them are weakened, we can say that it is preferable in those ages to be withdrawn from the conflict until a more convenient time. In addition, it may be resulted from compliance with advancing age, due to an increase of the teachers' compliance in the school organization, both in formal and informal areas (Günbayı, 2000).

As a result, teachers' conflict resolution styles that they use when they experience conflict varies according to the age variable. It is observed that with "age", preference of the use of "integration" style of conflict management have increased. This is because, depending on the experience of work and life. At younger ages, the "domination" style is seemed to be applied.

In the research, female teachers' integration scores were found significantly higher than the integration scores of male teachers. Female teachers can be said to be more prone to problem solving.

This research findings' are contrary and not coincide with the findings of Kılıç (2006) 's and Özgan (2006)' s findings in the studies that use of integration style do not vary according to gender variable. The integration style which is an effective conflict management style based upon male and female teachers' cooperation and both gender to have similar perceptions about the integration can be considered as a positive result.

Teachers' "avoidance" score averages are not found statistically significant according to 'gender' the variable. Altuntaş (2008)' s study concludes that "gender" variable did not create differences in any other style than obligation. In a study conducted by Özmen (1997) it was concluded that there is not a significant difference in "avoidance" style of the instructors according to the "gender" variable.

These findings are consistent with research findings. In conflict situations teachers prefer ignoring the conflict rather than ignoring the potential negative effects of the conflict and they can be said to have similar perceptions in terms of their gender in such situations. Teachers' "domination" score averages was significantly found higher than the "gender" variable.

According to the research's results, male teachers used more frequently "domination" style than women. The reason behind the Male teachers' use of this style is that they work in vocational high schools, vocational courses are the main courses, the courses often constitute male students (engine, technical motors, metal classes), in electrical, electronic, computer departments there are only 1-2 female student, the crowded population of the classes (40-45), 90% of students were male

and of 10% are female students and due to this it can be said that male teachers use generally dominating classroom management style.

Teachers' "compromising" score averages was not found statistically significant compared to "gender" variable. In the results regarding if the sub-dimensions of conflict management style scale differ according to 'marital status' variable, as a result of the t-test, the statistical significance was not found in the difference between group averages that was done to determine whether sum of teachers' "integration" score averages are variable significantly in comparison to the total "marital status" variable.

Teachers' "avoidance", "domination", "compromising" and "obligation" score averages was not found statistically significant compared to "marital status" variable.

In order to determine if the averages of the conflict management styles that teachers used in the case of conflict varies according to their marital status, an analysis was made and when the results of the analysis was examined, there was no statistically significant difference observed between the averages of married and single teachers. Karatas in (2007) made a research, and has not identified any significant difference between teachers' marital status and conflict management style. This finding supports the findings of this research.

According to these results, it was concluded from findings that educational level of teachers variable is not affecting their preferred style of conflict management.

Teachers' "'avoidance', 'compromising', 'integration' and 'obligation' points' total sum of average scores was not found statistically significant compared to of "working time" variable. As a result of the one-way analysis of variance (ANOVA) the statistical significance was found in the difference between group averages that was done to determine whether sum of teachers' "domination" score averages are variable significantly in comparison to the total "working time" variable. The domination scores of teachers who had 6-10 years of total working period was significantly found higher than the domination scores of teachers who had 11-20 years of total working period .

As a result, there was no significant relationship found between the avoidance, compromising, integration and obligation styles that teachers are using and their working period; there was a significant relationship found between the working duration and domination style.

3.2 Result

Research findings on the basis of the end results achieved are shown below. Within the conflict management styles that teachers used when they experience conflict in schools, the most frequently used ones are integration and reconciliation style and the others respectively are obligation, avoidance and domination style.

In case of conflict, women teachers use integration style more frequently than male teachers.

There is no significant difference between the styles of conflict management preferred by married and unmarried teachers. Teachers who are within 26-35 age range use domination style more frequently than teachers who are within 36-45 age. In cases of conflict, male teachers use domination style more frequently than female teachers.

There is no significant difference between the styles of conflict management in case of conflicts preferred by teachers of different educational levels.

There is no significant difference between the styles of conflict management preferred by teachers of different total working period and working period in the institutions.

The teachers whose total working period are 6-10 years use domination style more than the teachers whose total working period are 11-20 years. The teachers whose total working period are 6-10 years and who are within 26-35 age range use domination style more frequently than the teachers whose total working period are 11-20 years and who are within 36-45 age range.