

T.C. YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI

ÖZEL OKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÇATIŞMA YAKLAŞIMLARI İLE
ÇATIŞMAYI YÖNETME STİLLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Songül Kılıç

İstanbul
Mayıs, 2006

**T.C. YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI**

**ÖZEL OKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÇATIŞMA YAKLAŞIMLARI İLE
ÇATIŞMAYI YÖNETME STİLLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Songül Kılıç

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ali İlker Gümüşeli

**İstanbul
Mayıs, 2006**

ÖNSÖZ

Örgüt ve yönetim konularında yapılan çalışmalar sonunda, örgütlerin daha işlevsel bir yapıya ve çağcıl bir yönetim anlayışına kavuştuğu bilinmektedir. Ancak bu, örgütlerin hiçbir sorunla karşılaşmadan, uyum içinde işlediği anlamına gelmez. Ne kadar ussal bir yapı ve yönetim uygulaması olursa olsun, örgütlerde gözlenen bazı sorunların kaçınılmaz olduğu bir gerçektir. Niteliklerine bağlı olmaksızın bütün örgütlerde görülen sorunların genellikle, örgütsel yapı ve işleyişten kaynaklandığı, örgüt ve yönetim bilimciler tarafından paylaşılan bir görüştür. Örgütlerde sık karşılaşılan ve birlikte yaşanan sorunlardan birisi de “çatışma” dır (Aydın, 2000,s.291).

Eğitim örgütleri de toplumu oluşturan diğer örgütler gibi belirli amacı gerçekleştirmek için kurulmuş örgütlerdir. Bu örgütlerin en önemli ve en büyük alt sistemi ise okullardır. Her örgütte olduğu gibi okullarda da çeşitli türden çatışmalar yaşanmaktadır.

Okulu meydana getiren bireyler arasında algı farklılıkları, kişilik farklılıkları, uzmanlık alanındaki farklılıklar ve amaçlara ulaşılacak yöntemler konusundaki farklılıklar gibi birçok farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklara sahip bireylerin etkileşimleri sonucunda çatışmaların yaşanması kaçınılmaz olmaktadır. Bu çatışmalar içerisinde müdür ve öğretmen çatışmaları en çok rastlanılan çatışmalardır.

Bu çalışma özel okul öğretmenlerinin çatışma yaklaşımları ile çatışmayı yönetme stillerini demografik değişkenler açısından belirlemek ve özel okul öğretmenlerinin çatışma yaklaşımları ile çatışma yönetimi sürecinde kullandıkları stiller arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümü oluşturan giriş bölümünde araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturacak bilgiler verildikten sonra, araştırmanın problemi, amacı, alt amaçları, önemi, sayıltıları ve sınırlılıkları açıklanmıştır. İkinci bölümde yurt içinde ve yurt dışında konu ile benzerliği olan araştırmaların kısa özetlerine yer verilmiştir. Üçüncü bölüm araştırmanın yöntemine ayrılmıştır. Dördüncü bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulguların açıklanması

ve yorumlanması yapılmıştır. Beşinci ve son bölümde ise araştırma sonuçları ve öneriler verilmiştir.

Bu araştırmanın her aşamasında değerli bilgi ve deneyimleriyle yardımlarını esirgemeyen tez danışmanım sayın hocam Prof. Dr. Ali İlker Gümüşeli başta olmak üzere, katkısı olan tüm akademisyenlere ve anketi cevaplayan değerli meslektaşlarıma teşekkür ediyorum. Ayrıca bana her konuda destek veren sevgili aileme, arkadaşlarıma; sabır ve anlayışından dolayı eşim Mesut Taşkın'a çok teşekkür ediyorum.

İstanbul, Mayıs 2006

Songül Kılıç

ÖZET

Bu araştırmanın genel amacı; özel okul öğretmenlerinin çatışma yaklaşımları ile çatışmayı yönetme stillerini demografik değişkenler açısından belirlemek ve özel okul öğretmenlerinin çatışma yaklaşımları ile çatışma yönetimi sürecinde kullandıkları stiller arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır.

Araştırmanın verileri, İstanbul ili özel vakıf ve kurucu okullarında çalışan öğretmenlerden oluşan toplam 352 kişilik örneklem grubuna anket uygulanarak toplanmıştır. Araştırmada 3 anket formu kullanılmıştır. Bunlardan birincisi, öğretmenlerin bireysel özelliklerini belirlemek için beş sorudan oluşan bir formdur. Öğretmenlerin çatışma yönetimi stillerine ilişkin veri toplamak için kısa adı ROCI II olan “Rahim Örgütsel Çatışma Ölçeği – II” (FORM A) adlı anket formu kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan üçüncü anket formu ise, öğretmenlerin çatışma yaklaşımlarını ortaya çıkarmak için araştırmacı tarafından geliştirilen “Çatışmaya İlişkin Yaklaşımları Belirleme Ölçeği”dir. Elde edilen veriler yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, ANOVA, LSD testi ve Pearson Korelasyon Katsayısı gibi istatistiksel teknikler kullanılarak çözümlenmiş, yorumlanmış ve raporlaştırılmıştır.

Araştırmada şu sonuçlar elde edilmiştir: (1) Özel kurucu ve vakıf okullarında görev yapan öğretmenlerin yarısından fazlasının geleneksel yaklaşımı benimsemedikleri; modern yaklaşıma ise daha yakın oldukları ortaya çıkmıştır. (2) Öğretmenlerin çatışma yaklaşımları arasında yaş ve görev yapılan kademe değişkenleri açısından istatistiksel bakımından .05 düzeyinde anlamlı farklılıklar vardır. (3) Özel kurucu ve vakıf okullarında görev yapan öğretmenlerin en sık kullandıkları stiller; tümleştirme ve uzlaşma, sonra sırasıyla ödün verme ve kaçınma; en az ise hükmetme stilidir. (4) Öğretmenlerin kullandıkları çatışma yönetim stilleri arasında cinsiyet, yaş, mezun olunan okul, meslekteki toplam hizmet süresi ve görev yapılan kademe değişkenleri açısından istatistiksel bakımından .05 düzeyinde anlamlı farklılıklar vardır. (5) Özel kurucu okullarındaki öğretmenlerin çatışma yaklaşımları ile çatışmaları yönetmede kullandıkları stiller arasında istatistiksel bakımdan anlamlı herhangi bir ilişki yoktur. (6) Özel vakıf okullarındaki öğretmenlerin çatışma yaklaşımları ile tümleştirme ve hükmetme stilleri arasında istatistiksel bakımından .05 düzeyinde olumsuz; ödün

verme ve kaçınma stilleri arasında istatistiksel bakımından .01 düzeyinde olumsuz bir ilişki vardır.

ABSTRACT

The main objective of this study is to identify the private school teachers' attitudes towards conflict and the conflict management styles they resort to with regard to individual demographic variables; and thus, to determine whether there are statistically significant relationships between their attitudes towards conflict and the conflict management styles they resort to.

The data of the study was collected with questionnaires administered to a sample group of 352 teachers working at the private foundation and founder schools in the city of İstanbul. Three questionnaire forms were used in the study. The first is a 5-question form to obtain data on individual demographic characteristics of the teachers. To identify teachers' conflict management styles "Rahim Organizational Conflict Inventory-II" (ROCI-II) (Form A) was used. And the third form used in the study is the "Identification of Attitudes Towards Conflict Scale", which was developed by the researcher to identify the attitudes of teachers towards conflict. The data obtained was analyzed using some statistical techniques such as mean, percentage, standard deviation, t-test, ANOVA, LSD test, and Pearson product-correlation, and interpreted and reported.

The results of the study are as follows: (1) More than half of the teachers working at private foundation and founder schools do not adopt the classical approach in principle; they are more likely to adopt the modern approach. (2) There are statistically significant differences at .05 level between the teachers' attitudes towards conflict according to their demographic characteristics such as age and the school level worked. (3) The teachers working at private foundation and founder schools resort to integrating and compromise most frequently; and then to obliging and avoiding respectively, and to dominating least frequently. (4) There are statistically significant differences at .05 level between the conflict management styles of the teachers according to their demographic characteristics such as gender, age, the type of school graduated, professional seniority, and the school level worked. (5) There are not any statistically significant relationships between the attitudes of the teachers working at

private founder schools towards conflict and the conflict management styles they resort to. (6) There are statistically significant negative relationships at .05 level between the attitudes of the teachers working at private foundation schools towards conflict and the integrating and dominating conflict management styles; and negative relationships at .01 level between their attitudes towards conflict and obliging and avoiding conflict management styles.

İÇİNDEKİLER

| | |
|------------------------|-----|
| ÖNSÖZ | ii |
| ÖZET | iv |
| ABSTRACT | vi |
| İÇİNDEKİLER | vii |
| TABLolar LİSTESİ | xi |
| ŞEKİLLER LİSTESİ | xvi |

BÖLÜM

| | |
|--|----|
| İ.GİRİŞ | 1 |
| Çatışma Kavramı | 1 |
| Çatışmayla İlgili Yanılgı ve Gerçekler..... | 2 |
| Çatışma Konusundaki Yaklaşımları | 3 |
| Klasik ya da Geleneksel Yaklaşım | 3 |
| Neo-Klasik ya da Davranışçı Yaklaşım | 4 |
| Modern ya da Etkileşimci Yaklaşım | 6 |
| Çatışma Türleri | 8 |
| Çatışmaya Taraf Olanlarla İlgili Gruplandırma..... | 9 |
| Çatışmanın Sonuçları | 11 |
| Çatışma Yönetimi ve Çatışma Yönetim Stilleri..... | 13 |
| Tümleştirme Stili..... | 15 |
| Ödün Verme Stili..... | 17 |
| Hükmetme Stili | 18 |
| Kaçınma Stili..... | 19 |
| Uzlaşma Stili..... | 21 |
| Problem | 21 |
| Amaç | 31 |
| Araştırmanın Önemi | 32 |
| Sayıtlı | 33 |

| | |
|--|----|
| Araştırmanın Sınırlılıkları | 33 |
| Tanımlar | 33 |
| II. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR | 34 |
| Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar | 34 |
| Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar | 40 |
| III. YÖNTEM | 43 |
| Araştırmanın Modeli | 43 |
| Evren ve Örneklem | 43 |
| Anket Formunun Geliştirilmesi | 44 |
| Veriler ve Toplanması | 47 |
| Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması | 50 |
| IV. BULGULAR VE YORUM | 51 |
| Özel Kurucu Okulu Öğretmenlerinin Çatışma Yaklaşımlarına İlişkin Bulgular..... | 51 |
| Özel Vakıf Okulu Öğretmenlerinin Çatışma Yaklaşımlarına İlişkin Bulgular..... | 54 |
| Öğretmenlerin Bireysel Özelliklerine Göre Çatışma Yaklaşımları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular..... | 58 |
| Cinsiyete Göre Çatışma Yaklaşımları | 58 |
| Yaş Grubuna Göre Çatışma Yaklaşımları | 60 |
| Mezun Olunan Okula Göre Çatışma Yaklaşımları..... | 65 |
| Meslekteki Toplam Hizmet Süresine Göre Çatışma Yaklaşımları..... | 67 |
| Görev Yapılan Kademe Göre Çatışma Yaklaşımları..... | 70 |
| Özel Kurucu Okulu Öğretmenlerinin Kullandıkları Çatışma Yönetim Stillerine İlişkin Bulgular..... | 74 |
| Özel Vakıf Okulu Öğretmenlerinin Kullandıkları Çatışma Yönetim Stillerine İlişkin Bulgular..... | 75 |
| Öğretmenlerin Bireysel Özelliklerine Göre Kullandıkları Çatışma Yönetim Stilleri Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular..... | 78 |

| | |
|--|-----|
| Cinsiyete Göre Çatışma Yönetim Stilleri..... | 78 |
| Yaş Grubuna Göre Çatışma Yönetim Stilleri..... | 79 |
| Mezun Olunan Okula Göre Çatışma Yönetim Stilleri..... | 83 |
| Meslekteki Toplam Hizmet Süresine Göre Çatışma Yönetim Stilleri..... | 86 |
| Görev Yapılan Kademeye Göre Çatışma Yönetim Stilleri..... | 89 |
| Özel Kurucu Okulu Öğretmenlerinin Çatışma Yaklaşımları ile Çatışma Yönetme Stilleri Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular..... | 91 |
| Özel Vakıf Okulu Öğretmenlerinin Çatışma Yaklaşımları ile Çatışma Yönetme Stilleri Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular..... | 92 |
| V. SONUÇ VE ÖNERİLER | 94 |
| Sonuçlar | 94 |
| Öneriler | 98 |
| EKLER | 100 |
| KAYNAKÇA | 118 |

TABLolar LİSTESİ

TABLO

| <u>NO:</u> | <u>SAYFA</u> |
|---|--------------|
| 1- ÖRGÜTSEL ÇATIŞMA KONUSUNDAKİ YAKLAŞIMLAR | 7 |
| 2- BAŞLICA ÖRGÜTSEL ÇATIŞMA TÜRLERİ | 8 |
| 3- ÇATIŞMA DURUMLARI..... | 25 |
| 4- ÇATIŞMAYA İLİŞKİN YAKLAŞIMLARI BELİRLEME ÖLÇEĞİ DENEME FORMUNUN MADDE TOPLAM PUAN KORELASYONLARI..... | 46 |
| 5- ARAŞTIRMA ÖRNEKLEMİNE SEÇİLEN ÖZEL KURUCU OKULLARINDAKİ ÖĞRETMENLERİN OKULLARA GÖRE DAĞILIMI | 48 |
| 6- ARAŞTIRMA ÖRNEKLEMİNE SEÇİLEN ÖZEL VAKIF OKULLARINDAKİ ÖĞRETMENLERİN OKULLARA GÖRE DAĞILIMI | 49 |
| 7- ÖZEL KURUCU OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ÇATIŞMAYA YÖNELİK YAKLAŞIMLARI BELİRLEME ÖLÇEĞİNİN ALT BOYUTLARINDA YER ALAN MADDELERE VERDİKLERİ YANITLARA İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ..... | 52 |
| 8- ÖZEL KURUCU OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN MODERN VE GELENEKSEL YAKLAŞIM BOYUTUNDA YER ALAN MADDELERE VERDİKLERİ YANITLARIN ORTALAMALARINA İLİŞKİN FREKANS VE YÜZDE DAĞILIMLARI..... | 54 |
| 9- ÖZEL VAKIF OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ÇATIŞMAYA YÖNELİK YAKLAŞIMLARI BELİRLEME ÖLÇEĞİNİN ALT BOYUTLARINDA YER ALAN MADDELERE VERDİKLERİ YANITLARA İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ..... | 55 |
| 10- ÖZEL VAKIF OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN MODERN VE GELENEKSEL YAKLAŞIM BOYUTUNDA YER ALAN MADDELERE VERDİKLERİ YANITLARA İLİŞKİN FREKANS VE YÜZDE DAĞILIMLARI..... | 57 |

TABLO**NO:****SAYFA**

| | |
|---|----|
| 11- CİNSİYETE GÖRE ÖĞRETMENLERİN ÇATIŞMA YAKLAŞIMLARINA İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ İLE T-TESTİ SONUÇLARI..... | 58 |
| 12- ÖĞRETMENLERİN CİNSİYETE GÖRE MODERN VE GELENEKSEL YAKLAŞIM BOYUTUNDAKİ MADDELERE VERDİKLERİ YANITLARA İLİŞKİN FREKANS VE YÜZDE DAĞILIMLARI..... | 59 |
| 13- YAŞ GRUBUNA GÖRE ÖĞRETMENLERİN ÇATIŞMA YAKLAŞIMLARINA İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ..... | 60 |
| 14- ÖĞRETMENLERİN YAŞ GRUBUNA GÖRE GELENEKSEL YAKLAŞIM BOYUTUNDAKİ MADDELERE VERDİKLERİ YANITLARA İLİŞKİN FREKANS VE YÜZDE DAĞILIMLARI..... | 61 |
| 15- ÖĞRETMENLERİN YAŞ GRUBUNA GÖRE MODERN YAKLAŞIM BOYUTUNDAKİ MADDELERE VERDİKLERİ YANITLARA İLİŞKİN FREKANS VE YÜZDE DAĞILIMLARI..... | 62 |
| 16- ÇATIŞMA YAKLAŞIMLARINA İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMALARIN YAŞ GRUBUNA GÖRE TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI..... | 63 |
| 17- YAŞ GRUBUNA GÖRE ÇATIŞMA YAKLAŞIMLARINA İLİŞKİN ORTALAMALAR ARASINDAKİ FARKIN KAYNAĞINI GÖSTERİR LSD TESTİ SONUÇLARI..... | 64 |
| 18- MEZUN OLUNAN OKULA GÖRE ÇATIŞMA YAKLAŞIMLARINA İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ..... | 65 |
| 19- ÖĞRETMENLERİN MEZUN OLUNAN OKULA GÖRE GELENEKSEL YAKLAŞIM BOYUTUNDAKİ MADDELERE VERDİKLERİ YANITLARA İLİŞKİN FREKANS VE YÜZDE DAĞILIMLARI..... | 65 |
| 20- ÖĞRETMENLERİN MEZUN OLUNAN OKULA GÖRE MODERN YAKLAŞIM BOYUTUNDAKİ MADDELERE VERDİKLERİ YANITLARA İLİŞKİN FREKANS VE YÜZDE DAĞILIMLARI..... | 66 |
| 21- ÇATIŞMA YAKLAŞIMLARINA İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMALARIN MEZUN OLUNAN OKULA GÖRE TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI..... | 67 |

TABLO**NO:****SAYFA**

| | |
|--|----|
| 22- MESLEKTEKİ TOPLAM HİZMET SÜRESİNE GÖRE ÇATIŞMA YAKLAŞIMLARINA İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ..... | 68 |
| 23- ÖĞRETMENLERİN MESLEKTEKİ TOPLAM HİZMET SÜRESİNE GÖRE GELENEKSEL YAKLAŞIM BOYUTUNDAKİ MADDELERE VERDİKLERİ YANITLARA İLİŞKİN FREKANS VE YÜZDE DAĞILIMLARI..... | 68 |
| 24- ÖĞRETMENLERİN MESLEKTEKİ TOPLAM HİZMET SÜRESİNE GÖRE MODERN YAKLAŞIM BOYUTUNDAKİ MADDELERE VERDİKLERİ YANITLARA İLİŞKİN FREKANS VE YÜZDE DAĞILIMLARI..... | 69 |
| 25- ÇATIŞMAYA YÖNELİK YAKLAŞIMLARI BELİRLEME ÖLÇEĞİNİN ALT BOYUTLARINA İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMALRIN MESLEKTEKİ TOPLAM HİZMET SÜRESİNE GÖRE TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZ SONUÇLARI..... | 70 |
| 26- GÖREV YAPILAN KADEMEYE GÖRE ÇATIŞMA YAKLAŞIMLARINA İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ..... | 71 |
| 27- ÖĞRETMENLERİN GÖREV YAPILAN KADEMEYE GÖRE GELENEKSEL YAKLAŞIM BOYUTUNDAKİ MADDELERE VERDİKLERİ YANITLARA İLİŞKİN FREKANS VE YÜZDE DAĞILIMLARI..... | 72 |
| 28- ÖĞRETMENLERİN GÖREV YAPILAN KADEMEYE GÖRE MODERN YAKLAŞIM BOYUTUNDAKİ MADDELERE VERDİKLERİ YANITLARA İLİŞKİN FREKANS VE DAĞILIMLARI..... | 72 |
| 29- ÇATIŞMAYA YÖNELİK YAKLAŞIMLARI BELİRLEME ÖLÇEĞİNİN ALT BOYUTLARINA İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMALRIN GÖREV YAPILAN KADEMEYE GÖRE TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI..... | 73 |
| 30- ÖĞRETMENLERİN GÖREV YAPILAN KADEME SÜRESİNE GÖRE ÇATIŞMA YAKLAŞIMLARINA İLİŞKİN ORTALAMALAR ARASINDAKİ FARKIN KAYNAĞINI GÖSTERİR LSD TESTİ SONUÇLARI..... | 73 |
| 31- ÖZEL KURUCU OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ÇATIŞMA YÖNETİM STİLLERİNE İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ..... | 74 |

TABLO**NO:****SAYFA**

| | |
|--|----|
| 32- ÖZEL VAKIF OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ÇATIŞMA YÖNETİM STİLLERİNE İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ..... | 75 |
| 33- CİNSİYETE GÖRE ÖĞRETMENLERİN KULLANDIKLARI ÇATIŞMA YÖNETİM STİLLERİNE İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ İLE T-TESTİ SONUÇLARI..... | 78 |
| 34- YAŞ GRUBUNA GÖRE ÖĞRETMENLERİN KULLANDIKLARI ÇATIŞMA YÖNETİM STİLLERİNE İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ..... | 79 |
| 35- ROCI-II ÖLÇEĞİNİN ALT BOYUTLARINA İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMALARIN YAŞ GRUBUNA GÖRE TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI..... | 80 |
| 36- YAŞ GRUBUNA GÖRE TÜMLEŞTİRME VE ÖDÜN VERME STİLLERİNİN KULLANILMA DERECELERİNE İLİŞKİN ORTALAMALAR ARASINDAKİ FARKIN KAYNAĞINI GÖSTERİR LSD SONUÇLARI..... | 81 |
| 37- MEZUN OLUNAN OKULA GÖRE ÖĞRETMENLERİN KULLANDIKLARI ÇATIŞMA YÖNETİM STİLLERİNE İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ | 83 |
| 38- ROCI-II ÖLÇEĞİNİN ALT BOYUTLARINA İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMALARIN MEZUN OLUNAN OKULA GÖRE TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI..... | 84 |
| 39- MEZUN OLUNAN OKULA GÖRE HÜKMETME STİLİNİN KULLANILMA DERECESİNE İLİŞKİN ORTALAMALR ARASINDAKİ FARKIN KAYNAĞINI GÖSTERİR LSD TESTİ SONUÇLARI..... | 85 |
| 40- MESLEKTEKİ TOPLAM HİZMET SÜRESİNE GÖRE ÖĞRETMENLERİN KULLANDIKLARI ÇATIŞMA YÖNETİM STİLLERİNE İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ | 86 |
| 41- ROCI-II ÖLÇEĞİNİN ALT BOYUTLARINA İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMALARIN MESLEKTEKİ TOPLAM HİZMET SÜRESİNE GÖRE TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI..... | 87 |

TABLO**NO:****SAYFA**

| | |
|---|----|
| 42- MESLEKTEKİ TOPLAM HİZMET SÜRESİNE GÖRE ÖDÜN VERME STİLİNİN KULLANILMA DERESESİNE İLİŞKİN ORTALAMALR ARASINDAKİ FARKIN KAYNAĞINI GÖSTERİR LSD TESTİ SONUÇLARI..... | 88 |
| 43- GÖREV YAPILAN KADEMEYE GÖRE ÖĞRETMENLERİN KULLANDIKLARI ÇATIŞMA YÖNETİM STİLLERİNE İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ..... | 89 |
| 44- ROCI-II ÖLÇEĞİNİN ALT BOYUTLARINA İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMALARIN GÖREV YAPILAN KADEMEYE GÖRE TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI..... | 90 |
| 45- GÖREV YAPILAN KADEMEYE GÖRE TÜMLEŞTİRME STİLİNİN KULLANILMA DERESESİNE İLİŞKİN ORTALAMALR ARASINDAKİ FARKIN KAYNAĞINI GÖSTERİR LSD TESTİ SONUÇLARI..... | 91 |
| 46- ÖZEL KURUCU OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ÇATIŞMA YAKLAŞIMLARI İLE KULLANDIKLARI ÇATIŞMA YÖNETİM STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERE İLİŞKİN KORELASYON DEĞERLERİ..... | 92 |
| 47- ÖZEL VAKIF OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ÇATIŞMA YAKLAŞIMLARI İLE KULLANDIKLARI ÇATIŞMA YÖNETİM STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERE İLİŞKİN KORELASYON DEĞERLERİ..... | 92 |

ŞEKİLLER LİSTESİ

| ŞEKİL NO: | <u>SAYFA</u> |
|-------------------------------------|---------------------|
| 1- Çatışma Yönetim Stilleri | 14 |
| 2- Özel Okullardaki İdari Yapı..... | 30 |

BÖLÜM I

GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde çatışma ve çatışma yönetimi ile ilgili kuramsal bilgiler verilerek araştırmanın problemi açıklanmaya çalışılacaktır.

Çatışma Kavramı

İnsana ait birçok konunun ortak sorunu olan kavramsal çerçevenin oluşturulması ve tanım güçlüğü, çatışma kavramı için de geçerlidir. Çatışma kavramının tanımlanmasındaki ilk güçlük, bu kavramın farklı kişilere farklı şeyler ifade etmesinden doğmaktadır (Gümüşeli, 1994, s. 24). Diğer yandan çatışma, sadece yönetim ya da örgüt psikolojisinin üzerinde durduğu bir kavram değildir. Toplumsal bir olgu olarak sosyoloji, antropoloji, psikoloji, ekonomi gibi bilimlerin de dikkatini çeken bir kavram olmuştur. Dolayısıyla, çatışma kavramını her disiplinin kendine göre yorumlaması anlam karışıklığının daha da artmasına yol açmıştır.

Örgütsel ve sosyal yaşamın gerçeği olan çatışma, bireylerin kendi içlerinde veya diğer bireylerle; grupların kendi içlerinde ya da diğer gruplarla olan ilişkilerinde; amaç, duygu, düşünce ve inançlarında uyumsuzlukların olduğu veya zıtlıkların yaşandığı her durumda karşımıza çıkan evrensel bir kavramdır (Robbins, 1974; akt: Artan, 1999, s. 221).

Tjosvold (1998) çatışmanın “genel olarak bir kişinin engellenme, müdahale etme, tıkanma ya da başka bir yolla bir başkasının davranışını engelleme veya daha az etkili bir hale getirme süreci” olduğunu belirtmektedir (Abacıoğlu, 2005, s. 2).

Şimşek, Akgemci ve Çelik (2001, s. 238) ise çatışmayı, “örgütte iki veya daha fazla kişi veya grup arasındaki kıt kaynakların paylaşılması veya faaliyetlerin tahsisi ile yine bu kişi veya gruplar arasındaki statü, amaç, değer, algı farklılıklarından

kaynaklanan anlaşmazlık ya da uyuşmazlık” olarak tanımlamaktadırlar.

Çatışma kavramı farklı yazarlar tarafından her ne kadar farklı tanımlansa da, bu tanımlardaki bazı ortak noktalar dikkat çekmektedir. Bu tanımlarda göze çarpan bazı ortak noktalar şu şekilde ifade edilebilir (İpek, 2000, s.221; akt. Demirci, 2002, s.10):

1. Çatışma bir süreç niteliği taşımaktadır.
2. Çatışmanın taraflarca algılanması gerekir.
3. Çatışma, olumlu ve olumsuz yönleriyle iki boyutlu bir olgudur.
4. Herhangi bir çatışma, iki veya daha fazla seçenek arasından tercih yapma gücünü taşır.
5. Çatışmada; amaç, düşünce, görüş vb. farklılıklardan kaynaklanan anlaşmazlık, uyuşmazlık, sürtüşme ve zıtlık vardır.

Sonuç olarak çatışmayı, “birey ya da grupların içlerinde ve aralarında çeşitli nedenlerden kaynaklanan anlaşmazlık, zıtlama, uyumsuzluk, birbirine ters düşme biçiminde ortaya çıkan ve iyi yönetilmediği durumda örgüte ve bireylere zararlı olabilen dinamik bir etkileşim süreci” (Gümüşeli, 1994, s. 28) olarak tanımlayabiliriz.

Çatışma Kavramına İlişkin Yanılgı ve Gerçekler

Bir olay ya da olgu hakkındaki bilgi yetersizliği, bu olay ya da olgu hakkında yanılgılar oluşmasına neden olur. Yanılgılar ise o olayla karşılaşıldığında yanlış varsayımlarla ve yanlış anlayışla hareket edilmesi sonucunu doğurur. Hendricks (1991) yaptığı değerlendirmede çatışmaya ilişkin beş önemli yanılgıdan ve bunların karşılığı gerçeklerden söz eder. Bu yanılgı ve gerçekler aşağıdaki gibi ifade edilebilir (Karip, 2003, s. 34):

Yanılgı 1. Çatışmanın varlığı kötü yönetimin bir belirtisidir.

Gerçek1. Yönetici çatışmanın varlığı ile değil, çatışma olduğunda ne yaptığı ile yargılanmalıdır.

Yanılgı 2. Çatışma bireyin örgüte verdiği önemin ve değerini düşük olduğunu gösterir.

Gerçek 2. Çatışma doğal bir ilgi ve önemin göstergesidir.

Yanılgı 3. Öfke-kızgınlık olumsuz ve yıkıcıdır.

Gerçek3. Öfke-kızgınlık yanlışların düzeltilmesi ve değiştirilmesi için gerekli enerjiyi sağlar.

Yanılığı 4. Hiçbir Şey yapmazsanız, çatışma kendiliğinden çözülır.

Gerçek4. Kendi halinde bırakılan çatışma daha da yoğunlaŐabilir.

Yanılığı 5. Çatışma mutlaka çözülmelidir.

Gerçek 5. Acil çözümler yaklaşımı, başarı olasılığını düşürür.

Çatışmaya ilişkin yanılığlar ve gerçekler biçiminde ifade edilen bu yargılar; mutlak anlamda geçerli iki görüşü temsil etmekten çok, farklı bakış açılarının betimlenmesinde zıtlıkların kullanımı biçiminde değerlendirilmelidir (Karip, 2003, ss. 33-34). Yanılığ olarak nitelenen yargılar belirli koşullar altında doğruluk kazanabilir ve gerçekler olarak nitelenen yargılar da belirli koŐullarda birer yanılığya dönüşebilir. Örneğin, bireylerin önem verdikleri, değer verdikleri Şeyler için çatışmaya girecekleri doğru olmakla birlikte, bireyler işe ya da örgüte önem vermiyorlarsa bu durum da çatışmaya neden olabilir (Karip, 2003, s. 35).

Çatışma Konusundaki Yaklaşımlar

Çatışma ile ilgili literatüre bakıldığında bu kavrama ilişkin görüşlerde zamanla büyük değişmeler olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle son 20-30 yılda çatışma konusundaki araŐtırmalara gösterilen ilgideki artışa paralel olarak çatışmaya karşı tutumda da önemli değişiklikler olmuştur.

Örgütsel çatışma, yönetim biliminin ortaya çıkıŐından beri ilgi odağı olmuŐ ve değişik Şekillerde ele alınmıştır. Yönetim kuramcıları, örgüt içinde ortaya çıkabilecek çatışmaları üç temel yaklaşımla irdelemiŐlerdir. Bunlar tarihsel gelişimine göre ele alındığında; Klasik ya da Geleneksel, Neoklasik ya da Davranışçı, Modern ya da Etkileşimci Yaklaşımlardır (Gümüşeli, 1994, s. 29).

Klasik ya da Geleneksel Yaklaşım

Bu yaklaşımı temsil eden Taylor (1913), Fayol (1949) ve Weber (1947) gibi yüzyılın son örgüt teorisyenleri çatışmayı, örgütün sağlığına zararlı ve asgariye indirilmesi ya da yok edilmesi gereken bir durum olarak görmüŐlerdir (Rahim, 1992; Wagner & Hollenbeck, 1995; akt: Hammack, 1999, s. 2). Bu yazarların çatışmayı çözüme konusundaki genel tutumu, örgüt yapısının üyelerin çatışmasını önleyecek biçimde kesin sınırlarla belirlenmesi olmuştur (Gümüşeli, 1994, s. 30). Bu görüşe göre; bir örgütte çatışmanın ortaya çıkması, iletişimin yeterince yapılanmamasına, insanlar

arasında açıklık ve güvenin olmamasına, yöneticilerin çalışanların gereksinim ve isteklerine duyarsız kalmasına, yönetim ile iş görenlerin ortak bir çıkar etrafında kesişmemesine ve yöneticilerin evrensel yönetim ilkelerini örgütü yönlendirmede etkili bir şekilde kullanmamalarına bağlıdır ve örgüt için işlevsel değildir (İpek 2000, s. 227; Şimşek, 1997, s. 275).

Taylor ve arkadaşlarına göre örgütün işleyişinde bilimsel ilkeler uygulandığı takdirde, örgüt iyiye doğru gider. Bilimsel yöntemin ilkeleri; standart ve prosedür geliştirmeyi, uygun işe uygun kişiyi yerleştirmeyi, çalışanların en yüksek verime ulaşması için güdülenmesini vb. kapsar. Taylor bu ilkeler uygulandığı takdirde çalışanla işveren arasındaki tartışmaların, anlaşmazlıkların azalacağı konusunda ısrar etmiştir. Oysa bilimsel yöntemin ilkelerinin uygulanması işçileri hızlandırmanın ötesine geçemediği için eleştirilmiş ve gerçekte çatışmayı önleme konusunda başarı sağlayamamıştır (Rahim, 1992; akt: Yağcıoğlu, 1997, s. 6).

Klasik yaklaşımı benimseyen bir başka araştırmacı da Fransız yönetici Henry Fayol'dur. Fayol, yönetime önem vermiş ve örgütte insan çabası üzerinde çalışmıştır. Günümüzde de kullanılan yetki birliği, kontrol zinciri, iş bölümü kavramları Fayol'un örgüt ilkeleri arasında yer almaktadır. Diğer klasik görüşçüler gibi Fayol da çatışmanın örgütsel etkililik için zararlı olduğunu ileri sürmüştür (Rahim, 1992; akt: Yağcıoğlu, 1997, s. 6).

Weber'in ideal bürokrasisinin temelinde ussallık yatmaktadır. Bürokratik yönetim bilgiye dayalı bir kontrolün uygulanması anlamına gelmektedir. Bilimsel bilgiye dayalı bir kontrol, bürokratik yönetimi ussal kılmaktadır. Bir örgütü bürokratik yapan özellik, sadece kuralların varlığı değil, bu kuralların niteliği; denetim alanının darlığı ya da genişliği değil, otorite ilişkilerinin kesin ve nesnel bir nitelik taşıyıp taşımadığıdır. İlişkilerin nesnelliği önemlidir. Nesnelliğin dayanağı, kuralların ussallığıdır (Aydın, 2000, s. 99). Ancak, Weber' in ideal bürokrasisi; aşırı şekilci olması, yetki ve sorumluluklarda katılık ve değişmezliği ile yaratıcı insan davranışlarına aykırı düşmekte, örgütlerde esnekliği azaltmaktadır (Eren, 2004, s. 19). Aşırı durumlara önem vererek değişkenliği önleyen ideal tip bürokrasi modelinde de çatışmaya gerek ya da yer yoktur (Gümüşeli, 1994, s. 31).

Bu görüşte, örgütün yapısal özellikleri ve örgütsel gerçekler gözardı edilmiştir (Aydın, 2000, s. 314). Klasik yaklaşımı benimseyenler, birey ve örgütün istek ve

beklentileri arasındaki farklılıkları ya da benzerlikleri dikkate almadıklarından, olası çatışmalara da önem vermemişlerdir. Çünkü, çatışma yıkıcıdır ve yönetimin görevlerinden biri çatışmaları görmezden gelip bastırmaktır (Ertekin,1993, s. 67). Çatışmaların önlenmesi ya da bastırılması için yetkilerin açık ve net olarak tanımlandığı, iş bölümünün sağlandığı, hiyerarşik yapıya sahip mekanik bir örgüt reçetesi sunmaktadırlar. Çünkü örgütte uyum ve işbirliği ancak böyle bir örgüt yapısıyla sağlanabilir (Karip, 2003, s. 6).

Özetle, 19. yüzyılın görüşü olan ve 1940'lara kadar süren bu felsefede çatışma istenmeyen bir olgu olarak görülmüş ve usdışılık, bozgunculuk ve yıkıcılık gibi sözcüklerle eş anlamlı sayılmıştır (Can, 2002, s. 327).

Neoklasik ya da Davranışçı Yaklaşım

Bu yaklaşıma göre çatışma, karmaşık örgütlerin doğaları gereğidir ve doğal karşılanmalıdır. Çatışma, bütün grup ve örgütler için kaçınılmaz bir durumdur (İpek, 2000, s. 228). Çatışma ortadan kaldırılamayacağına göre onu kabul ederek ondan yaralanmak ve onu ussallaştırmak gerekir (Can, 2002, s. 327).

Gelenekselciler, her türlü çatışmacı oluşumu örgüte zarar verecek bir olgu olarak görürken davranışsal yaklaşımçılar, bütün çatışmaların yıkıcı olmadığını, grup çatışmalarının toplumsal işlevleri bulunduğunu kabul ederler (Aydın, 2000, s. 314). Bu yaklaşımda çalışanlara göre; örgütte ortaya çıkan çatışmaların en azından bir kısmı, bazı sorunların varlığına işaret eder; söz konusu bu sorunlara daha sağlıklı çözümler getirebilmesi için yönetimi harekete geçirir. Bu nedenle, davranışsal yaklaşım taraftarları bu özellikleri taşıyan çatışmaların "fonksiyonel çatışma" şeklinde nitelenmesinden yana bir tavır sergilemişlerdir. Bununla birlikte, davranışsal yaklaşım taraftarları da tıpkı geleneksel yaklaşımın taraftarları gibi, çatışmayı, esas olarak ortaya çıkar çıkmaz çözümlenmesi, aksi halde her önleme başvurusu ortadan kaldırılması gereken zararlı bir olgu olarak görme eğilimi göstermişlerdir (Şimşek vd., 2001, s. 239).

Bu görüşün temsilcilerinden Bennis (1966) gibi Katz ve Kahn (1978) da karmaşık örgütlerde çatışmanın kaçınılmaz olduğu hususunda görüş birliği içerisindeyler. Bu yazarlar, çatışmanın varlığını aşağıdaki gibi mantıksal olarak açıklamaya çalışmışlardır. Katz "Bizim bütün çatışmaların kötü olduğunu düşünmediğimiz ve üzerinde çalışmamız gereken tek amacın çatışmanın düzeltilmesi

olduğu eklenmelidir. Grup çatışmasının olumlu sosyal işlevleri vardır" demektir. Bennis de görüşlerini "Biz çatışmanın ortadan kaldırılabileceğinin, değişmezliğinin kesin olduğuna inanmıyoruz. Çatışma temel olarak bireyler ya da gruplar arasındaki ayrımlardan doğar. Çatışmanın kaldırılması, bu ayrımların yok edilmesi anlamına gelecektir. Bize göre çatışma yönetiminin hedefi, bireyler ve gruplararası ayrımların benimsenmesi ve çoğaltılması şeklinde daha iyi belirtilir" biçiminde açıklamaktadır (Robbins, 1974, s. 11; akt. Gümüşeli, 1994, s. 33).

Çatışma neoklasik ya da davranışçı örgüt görüşünde Mayo tarafından da incelenmiştir. Mayo (1933), örgütsel etkililiğin artırılması için çatışmanın azaltılmasından yanadır. Mayo'ya göre çatışma ne ekonomiktir ne de kaçınılmazdır. Mayo, Hawthorne çalışmalarından sonra da çatışmanın kötü olduğuna ve sosyal becerilerin eksikliğinden meydana geldiğine inanmıştır. Klasik kuramcılar çatışmadan açıkça bahsetmez sadece ima ederlerken, Mayo çatışmanın azaltılmasını veya elimine edilmesini açıkça vurgulamıştır. Hem Taylor hem de Mayo, örgütsel etkililiğin artırılması için çatışmanın azaltılmasını savunmuşlar; ancak, bunu farklı şekillerde önermişlerdir. Taylor, örgütteki 'teknik sistemi' değiştirerek; Mayo ise örgütün 'sosyal sistemini' değiştirerek çatışmayı azaltmayı önermiştir (Rahim, 1992: akt. Yağcıoğlu, 1997, s. 6).

Sonuç olarak, 1940'lardan 1970'lerin ortalarına kadar etkili olan bu görüş, çatışmaların kötü olmadığına, ancak yönetildiğinde örgütün performansına ve verimine katkı sağladığına inanır.

Modern ya da Etkileşimci Yaklaşım

Modern ya da etkileşimci görüş, neoklasik ya da davranışçı görüşe göre çatışma sürecine karşı daha gerçekçi bir tavır takınmaktadır. Bu görüş, çatışmayı bütünüyle benimseme, aykırılığı açıkça kuvvetlendirme, çatışma yönetimini çözüm yöntemleri kadar isteklendirmeyi içerecek biçimde tanımlama ve çatışma yönetimini tüm yöneticilerin ana sorumluluğu olarak görme gibi açılardan davranışçı görüşten ayrılır (Gümüşeli, 1994, s. 34). Bu yaklaşımda çatışma konusunda çalışanlar, çatışmayı doğal bir olay olarak görüp kabullenmekle kalmayıp, etkili bir iş başarımı için belli bir dereceye kadar çatışmanın gerekli olduğuna inanırlar ve bu nedenle çatışmayı teşvik etme taraflıdır. Bu görüşe göre uyum, barış ve işbirliği içindeki sakin gruplar

durağan, vurdumduymaz ve tepkisiz olduğundan bu tür grupların örgütsel gelişme ve yenilikte katkıları yok denecek kadar azdır (Can, 2002, s. 327). Amaç, uyumlu bir örgütsel ortam oluşturmak değil, örgütün karşı karşıya olduğu problemleri kavrayabilme ve çözebilme yeteneğini geliştirmektir. Uyum, örgütte durgunluğa, ortalama bir başarı ile yetinmeye ve yanlış da olsa grup kararlarına bağlılığa neden olabilir; örgütün verimliliği ve etkililiği için arzulanan bir durum değildir (Karip, 2003, s. 8).

TABLO-1
ÖRGÜTSEL ÇATIŞMA KONUSUNDAKİ YAKLAŞIMLAR

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

(Kaynak: Şimşek vd., 2001, s. 240)

Klasik ve neoklasik yaklaşımlara göre çatışma örgütsel etkililiği düşürürken, modern yaklaşıma göre bir örgütte çatışmanın yaşanmaması örgüt açısından sakıncalıdır. Aslında, örgütün sağlığı ve etkililiği için belirli miktarda bir çatışmanın olması zorunludur. Başka bir ifadeyle, bu anlayışa göre optimum düzeyde örgütsel etkililiğe ulaşabilmek için örgüt içinde orta düzeyde bir çatışma olması gerekir. Belirli bir düzeydeki çatışma, grup içindeki yarışmayı, değişimi, yeniliği ve yaratıcılığı teşvik etmekte, bunun sonucu olarak da grup performansı artmaktadır. Buna karşın sürekli ve

önemli çatışmalarla karşılaşan örgütlerde de kararların gecikmesi ve verilmemesi, tavizlerin sorunları çözmede yetersiz kalması gibi nedenlerle yine performans olumsuz yönde etkilenir ve hatta örgütün yaşaması tehlikeye düşebilir (İpek, 2000, s. 228; Solmuş, 2001, ss. 40-41; Koçel, 2001, s. 534; Karip, 2003, s. 35).

Çatışma konusunda geleneksel ve davranışsal yaklaşımlar, klasik ve neoklasik yönetim anlayışına; etkileşimci yaklaşım ise modern yönetim anlayışına uygunluk gösterir. Bu nedenle ilk iki yaklaşım “geleneksel yaklaşım” ve üçüncü yaklaşım da "modern yaklaşım" başlığı altında ve karşılaştırmalı olarak Tablo 1'de gösterilmiştir. Bu araştırmada özel kurucu ve vakıf okulu öğretmenlerinin çatışmaya bakış açıları geleneksel ve modern olmak üzere iki boyutta incelenecektir.

Çatışma Türleri

Örgütlerdeki çatışma türlerini çok değişik biçimlerde gruplandırmak mümkündür. Bu gruplandırmaların çeşitliliği bilim adamlarının alanları ve konuya bakış açılarındaki farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Literatürde en çok sözü edilen çatışma türleri Tablo 2'deki gibi basit bir modelle gösterilebilir (Gümüseli, 1994, s. 49).

TABLO-2
BAŞLICA ÖRGÜTSEL ÇATIŞMA TÜRLERİ

| GRUPLANDIRMA ESASLARI | ÇATIŞMA TÜRLERİ | | | | |
|-----------------------------------|------------------------|---------------------------|---------------------------------|------------------------------|---------------------------|
| a. ÇATIŞMAYA TARAF OLANLAR | 1. Bireysel Çatışma | 2. Bireyler Arası Çatışma | 3. Birey-Grup Çatışması | 4. Grup İçi ve Arası Çatışma | 5. Örgütler Arası Çatışma |
| b. ÇATIŞMANIN NİTELİĞİ | 1. Fonksiyonel Çatışma | | 2. Fonksiyonel Olmayan Çatışma | | |
| c. ÇATIŞMANIN ÖRGÜT İÇİNDEKİ YERİ | 1. Yatay Çatışma | 2. Dikey Çatışma | 3. Emir Komuta-Kurmay Çatışması | | |
| d. ÇATIŞMANIN ORTAYA ÇIKMA ŞEKLİ | 1. Potansiyel Çatışma | 2. Algılanan Çatışma | 3. Hissedilen Çatışma | 4. Açık Çatışma | |
| e. ÇATIŞMANIN AÇIKLIK DERESESİ | 1. Açık Çatışma | | 2. Kapalı Çatışma | | |

(Kaynak: Gümüseli, 1994, s. 50)

Bu araştırmada özellikle bireyler arası çatışmalar ve bireylerin çatışmaya yaklaşımları üzerinde durulacağından aşağıda çatışmaya taraf olanlara göre yapılan

gruplandırmada yer alan çatışma türleri açıklanmış; çatışmanın niteliğine, örgüt içindeki yerine, ortaya çıkma şekline ve açıklık derecesine değinilmemiştir. Araştırmanın amacı açısından, çatışmaya taraf olanlara göre yapılan gruplandırmada daha çok bireyler arası çatışma türüne ağırlık verilecektir.

Çatışmaya Taraf Olanlarla İlgili Gruplandırma

Çatışmaya taraf olanlara göre yapılan gruplandırmada yer alan; bireysel çatışmayı, bireyler arası çatışmayı, birey-grup çatışmasını, grup içi ve arası çatışmayı ve örgütler arası çatışmayı aşağıdaki gibi açıklamak mümkündür.

Bireysel Çatışma: Bireyin kendi içindeki çatışma, bireyin kendisinden ne beklediğinden emin olmadığı veya kendisinden farklı ve çelişkili şeyler (davranışlar, kararlar vb.) beklediği veya kendisinden yapabileceğinden fazlasının beklediği durumlarda ortaya çıkan ve bireyi rahatsızlığa, kızgınlığa ve baskı altında kalmaya sevk eden çatışmadır (Koçel, 2001, s. 537).

Bireyler Arası Çatışma: Etkileşim içindeki iki veya daha fazla kişi arasında fikir ayrılığı, farklılık, birbirine uygun olmama durumlarının meydana gelmesi “bireyler arası çatışma” diye anılmaktadır (Yağcıoğlu, 1997, s. 31). İki ya da daha fazla bireyin çeşitli konularda anlaşmazlığa düşmesinin en önemli nedenlerinden biri; bireylerin amaçlarının, izledikleri metotların, sahip oldukları bilgi ve verilerin ve değer yargılarının farklı olmasıdır (Tannenbaum, Weschler ve Massarik, 1961, s. 103, akt: Koçel, 2001, s. 537). Bireyler arası çatışmalar beş farklı stilde ele alınır:

1. Tümleştirme Stili
2. Ödün Verme Stili
3. Hükmetme Stili
4. Kaçınma Stili
5. Uzlaşma Stili

Örgütlerde bireyler arası ilişkiler denince ilk akla gelen üst-ast (dikey çatışma) çatışmasıdır. Örneğin; örgütsel hiyerarşi içerisinde üstün yakın arkadaşı olan ast ile arasında çıkan anlaşmazlık bir çatışma kaynağı olabilecektir. Ayrıca; bir üstün yetki alanını genişletmek istemesi, astın birden çok üste sorumlu olması, üstlerin astlarına uzmanlık ve benimseme güçlerinden çok yasal güçlerini kullanmak istemeleri de çatışma nedeni olabilir. Bireylerin örgüt içerisinde oynadıkları rol de çatışma meydana

getirebilir (Tokat, 1999, s. 32; akt: Demirci, 2002, s. 21). Ayrıca üstlerin astları kontrol etmeye kalkışması ve astların bu kontrole direniş gösterme eğilimi içerisinde olmaları da çatışmaya neden olabilir.

Bireyler arası çatışmalarda çatışmanın taraflarının statüleri, diğer bir deyişle, çatışmanın kiminle yaşandığı da önemli bir husustur. Çatışmanın sebepleri ve çatışan tarafların bu süreçteki davranış tarzları, çatışmanın kiminle yaşandığına bağlı olarak değişiklik gösterebilir. Bireyler farklı statüdeki bireylerle farklı sebeplerden dolayı çatışma yaşayabilirler. Bu yüzden üstlerle ve astlarla (dikey çatışma) yaşanan çatışmanın sebepleri, akranlar (yatay çatışma) arasında yaşanan çatışmanın sebeplerinden farklı olabilir. Aynı şey, çatışma yönetim stilleri için de geçerlidir. İnsanlar çatışma yaşadıklarında üstlerine, astlarına ya da akranlarına gösterecekleri tepkiler farklı olabilir. Nitekim, Jameson (1999, s. 274) taraflar arasındaki statü farklılıklarının, çatışma yönetim stillerinden hangisinin seçileceğini etkileyebileceğini belirtmektedir (Uysal, 2004, s. 4).

Örgüt, farklı bireylere farklı statüler vererek çatışmanın tohumlarını atar. Üst-ast iletişimde astlar üstlerine, özellikle eğer üst otoriter biriye, doğru bildiklerinden ziyade üst tarafından kabul edileceğini düşündükleri şeyi söylerler. Dolayısıyla, üst-ast iletişimde astların genellikle üstlerine karşı daha alttan alma stilinde davranmaya çalıştıklarını ve çatışma durumundan kaçındıklarını söyleyebiliriz (Yağcıoğlu, 1997, s. 40).

Rahim'in 1985'te ROCI II ile yaptığı bir çalışma yöneticilerin üstlerine karşı alttan alma; astlarına karşı bütünleştirme; akranlarına karşı da uzlaşma stilini benimsediklerini göstermiştir. İkinci derece tercihlere bakıldığında, yöneticilerin üstleriyle uzlaşma ve hükmetme; astlarıyla da kaçınma stillerine başvurdukları görülmüştür. Bu tercihlerin, ilk tercihler çatışmayı çözmede yetersiz kaldığı durumda başvuru destekleyici stiller olduğu düşünülmüştür. Lee'nin 1990'da yaptığı çalışma da, çalışanların üstleri, astları ve akranlarıyla tutarlı biçimde farklı stiller kullandıkları ortaya koymuştur. Bu veriler, bireyler arası çatışmanın ele alınış stiline tarafın örgüt içindeki hiyerarşik ilişkisinin bir fonksiyonu olduğunu ortaya koymaktadır (Rahim, 1992; akt: Yağcıoğlu, 1997, s. 40).

Grup İçi Çatışma: Bir grup ya da birim içinde grup üyeleri arasında grubun amaçları, görevleri, prosedürler vb. üzerinde uyuşmazlıklardan ve zıtlamalardan

kaynaklanan çatışmalardır (Karip, 2003, s. 25).

Gruplar Arası Çatışma: Gruplar arası çatışma en genel şekliyle, “farklı örgütsel amaçlara yönelik iki ya da daha fazla grubun çeşitli örgütsel nedenlerden dolayı sürtüşme, uyumsuzluk ya da zararlı rekabet ilişkisine girmesi” şeklinde tanımlanabilir (Kılınç, 1990; akt: Utguoğlu, 2002, s. 39).

Örgütler Arası Çatışma: Bir ekonomik sistem içinde ve açık sistem anlayışı altında çeşitli örgütlerin birbiriyle çatışma halinde olma durumudur (Koçel, 2001, s. 537). Örgütler arası çatışmaların “kaliteli yeni ürünlerin, teknolojilerin ve hizmetlerin geliştirilmesine ve düşük fiyatlarla birlikte çok etkin kaynak kullanımına yol açacakları kabul edilmektedir” (Şimşek vd., 2001, s. 247).

Çatışmanın Sonuçları

Çatışmanın sonuçlarının ve çatışma sürecinde yaşananların yararları ve zararları çatışmanın niteliğine, tarafların yaklaşımlarına ve sonuçlara ilişkin toplumsal yargılara bağlı olarak değişebilir (Karip, 2003, s. 33).

Schrumpf, Crawford ve Bodine (1997) ile Gilhooley ve Scheuch (2000) çatışma yaşayıp yaşamamanın bizim seçimimiz dahilinde olmadığını; buna karşın çatışma durumunda nasıl hareket ettiğimizin ve çatışmayı nasıl yönettiğimizin bizim seçimimiz dahilinde olduğunu vurgulamaktadırlar. Yönetim tarzına bağlı olarak da yapıcı ya da yıkıcı sonuçlar ortaya çıkabilmektedir (Türnüklü ve Şahin, 2002, s. 284). Modern yaklaşımda çatışma konusunda çalışanlar da çatışmaların olumlu ya da olumsuz sonuçlarının olabileceğini; ancak, çatışma belli bir düzeyde tutulursa ve uygun biçimde yönetilirse olumsuz sonuçlarının yaratacağı yıkıcı etkilerin azaltılacağını; olumlu sonuçlarının yarattığı fırsatların değerlendirilebileceğini savunurlar (Artan, 1999, s. 222).

Çatışma yönetimi ve çatışma yönetim stilleri daha ileride ele alınacaktır. Ancak, iyi yönetilen çatışmaların bir örgüte sağlayacağı olumlu sonuçlar ile iyi yönetilmeyen çatışmaların bir örgütte neden olacağı olumsuz sonuçlar aşağıdaki şekilde özetlenebilir.

Çatışmanın örgüte sağladığı olumlu sonuçları şu şekilde sıralamak mümkündür (Başaran, 1998, s. 200; Gümüşeli, 1994, s. 63):

1. Çatışma örgütte yenileşmenin önemli bir kaynağını, can alıcı öğesini oluşturur.

2. Çatışmaya yol açan kararsızlık ve uyuşmazlıklar ortadan kaldırılarak örgütün bütünleşmesi sağlanabilir.
3. Çatışmadan sonra örgütün havası iyileşebilir.
4. Çatışma örgüte yeni amaçlar kazandırabilir, eski amaçları çağdaşlaştırabilir.
5. Personeli güdüleyerek örgütteki tembelliği ortadan kaldırabilir.
6. Personelin görüşlerini genişletebilir, ilgisini yeni alanlara yöneltebilir, dostluğunu pekiştirebilir, kendilerini sınamalarına yol açabilir.
7. Örgütün sorunlarının fark edilmesine, böylece ilgililerin gözlerini sorunlara çevirmesine yol açabilir.
8. Örgütün içindeki yetki dağılımının dengelenmesini sağlayabilir.
9. Personel arasındaki iletişim kanallarının açılmasına, böylece bilgi akışının hızlanmasına yardım edebilir.
10. Örgütün kaynaklarının daha dengeli dağıtımına yol açabilir.

Bu olumlu sonuçlar yanında çatışmanın doğuracağı olumsuz sonuçları da şu şekilde sıralayabiliriz (Başaran, 1998, s. 201; Gümüşeli, 1994, s. 63; Arslan ve Polat., 2004, s. 434):

1. Personelin ruh sağlığı yönünden örgütte tehlikeli bir ortam oluşturabilir.
2. Personel, birbirini düşman olarak görebilirler.
3. Yöneticiler, giderek yetkeci bir yönetim tarzını benimseyebilirler.
4. Personel, iletişim sürecinde iletiyi kendine göre çarpıtabilir ve iletişim sürecini bozabilir.
5. Personelin moralini düşürerek, işe devamını olumsuz yönde etkileyebilir.
6. Örgütte emek, zaman, para savurganlığının artmasına yol açabilir.
7. Örgütün verimliliği sarsılmaya, düşmeye başlayabilir.
8. Örgütün amaçlarının savsaklandığı, amaçlardan sapıldığı görülebilir.

Yukarıdaki maddeleri çoğaltmak mümkündür. Önemli olan, tüm çatışmaların mutlaka zararlı olduğunu ve önlenmesi gerektiğini düşünmemektir. Çünkü iyi yönetilen çatışmalar örgüte ve bireylere zarar vermez; aksine yarar sağlar.

Çatışma Yönetimi ve Çatışma Yönetim Stilleri

Çatışmaların yaşam içindeki konumu, bir metaforla şöyle açıklanabilir: Yerkürenin kendi eksenini etrafında dönmesini engellemek ne kadar olası ise, bireyler

arası çatışmaları da toplumsal yaşamın dışına çıkarmak o kadar olasıdır. Bireyler arası çatışmalar ve anlaşmazlıklar, ne yapılırsa yapılsın toplumsal yaşam içerisinde mutlaka ortaya çıkacaktır. Bu nedenle, üzerinde durulması gereken asıl sorun, çatışmanın ortaya çıkıp çıkmadığı ya da önlenip önlenemediği değil, bireyler arası çatışmaların ve anlaşmazlıkların olabildiğince yapıcı, olumlu ve çatışmanın taraflarını bütünleştirici ve ilişkileri geliştirici nitelikte yönetilip yönetilemeyeceğidir (Türnüklü, 2005, s. 257).

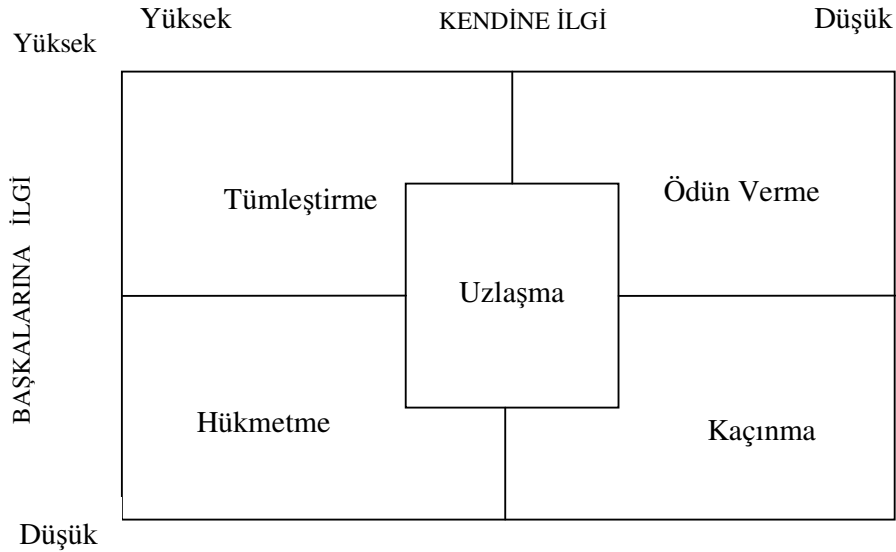
Çatışma kavramının tanımlanmasındaki güçlük, çatışma yönetimi kavramında da karşımıza çıkmaktadır. Bazı araştırmacıların “çatışmayı çözmeye” ile “çatışma yönetimi” terimlerini birbirinin yerine kullandıkları görülmektedir. Ancak Rahim, bu iki terimin birbirinden farklı olduğunu ileri sürmektedir. Yazar, bu farklılığı üç temel noktada toplamaktadır (Gümüşeli, 2001,s.4):

Bunlardan birincisi amaçla ilgili olanıdır. Çatışma çözümünde amaç, çatışmanın yok edilmesi veya en aza indirgenmesidir. Çatışma yönetiminin amacı ise, farklı müdahale stilleri ile çatışmaları bireysel ve örgütsel açıdan yararlı hale getirmektir. İkinci farklılık çatışma miktarına ilişkindir. Çatışma çözümü ile çatışmayı yok etme, eğer bu olanaklı olmaz ise, en asgari düzeye indirmek ve bu düzeyde tutmak amaçlanır. Halbuki çatışma yönetimi, örgütsel ve bireysel koşulların gerektirdiği miktarda bir çatışmanın var olmasını ve sürdürülmesini amaçlar. Bu da gereğinden fazla çatışmayı azaltmak, gereğinden az çatışmayı artırmak için müdahale stratejileri kullanmayı içerir. Üçüncü ve belki de en önemli bir diğer farklılık da çatışmaya bakış açısı ile ilgili olmaktadır. Çatışma çözümünde, çatışmalara örgüte zararlı olabilecek ve bu nedenle de en kısa zamanda çözülmesi gereken sorunlar olarak bakılır. Çatışma çözmeye temelde klasik yönetim anlayışının ürünüdür. Buna karşın çatışma yönetimi yaklaşımında çatışma durumları, uygulanacak müdahaleler ile örgütsel ve bireysel yaşama olumlu katkı sağlayabilecek fırsatlar olarak değerlendirilir.

Bu farklılıklar dikkate alındığında çatışma yönetimini kısaca, “çatışmaları analiz edip tanıladıktan sonra, uygun müdahale stilleri kullanarak yararlı sonuçlar elde edebilme süreci” olarak tanımlamak olanaklıdır. Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi çatışma yönetimi sürecinde ön plana çıkan en önemli öge çatışma yönetimi stilidir. Çatışma yönetimi stili, bir bireyin herhangi bir çatışma durumu ile karşı karşıya kaldığında düzenli olarak gösterme eğiliminde olduğu davranışlar bütünüdür (Blake ve Mouton, 1964; akt: Gümüşeli, 2001, s. 4).

Örgütlerin çatışma yönetiminde kullandıkları stiller büyük ölçüde çatışma yaklaşımlarına dayanır. Bu yaklaşımlar daha önce de belirttiğimiz gibi genel olarak geleneksel yaklaşım, davranışçı yaklaşım ve etkileşimci yaklaşım olmak üzere üç grupta toplanmaktadır (Gümüseli, 1994, s. 66).

Çatışma yönetme yolları konusunda literatüre göz atıldığında farklı birçok gruplandırmanın yapıldığını görmek mümkündür. Ancak, bunların içinde, 1964 yılında Blake ve Mouton tarafından ortaya atılan ve daha sonraları Hall, Lawrance ve Lorsh, Thomas, Rahim ve Bonama başta olmak üzere birçok bilim adamının araştırmalarında kullandıkları beşli gruplama en yaygın olanıdır (Rahim, 1983, s. 369; akt: Gümüseli, 1994, s. 15). Şekil-1’ de görüldüğü gibi model, iki temel boyut üzerinde yer alan beş tür çatışma yönetim stilinden oluşmaktadır. Bu boyutlardan birisi “kendine ilgi” diğeri de “başkalarına ilgi” dir. Bu iki boyutun birleşimi sonucunda ise tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma olmak üzere beş çatışma yönetim stili oluşmaktadır.



Şekil 1. Çatışma Yönetim Stilleri
(Rahim, 1983, s. 369’ dan uyarlanmıştır.)

Bu araştırmada, Rahim ve Bonama tarafından geliştirilen beşli model esas alınmıştır. Bireyler arası çatışmaları yönetmede kullanılan bu stillerle ilgili açıklamalar ayrıntılı olarak aşağıda verilmiştir.

Tümleştirme Stili

Çatışma durumunda tarafların hem kendi hem de karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarına verdikleri önemin yüksek olduğu durumlarda kullanılır (Karip, 2003, s. 64). Taraflar, karşı karşıya gelerek çatışmaya konu olan gerçek problemi ve bu problemin çözümüne yönelik neler yapabileceklerini tartışırlar. Taraflar, her iki taraf için de kabul edilebilir bir çözüme ulaşmak için aralarındaki farklılıkları analiz ederler (Sargut, 1994; akt: Arslan vd., 2004, s. 436). Her iki taraf da çatışmayı karşı tarafın görüş açısından kavramaya ve karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarının nasıl doyurulacağını bulmaya özen gösterir. Ancak bu stilin uygulanması için karşılıklı güven temel koşuldur. Çünkü güvenin olmadığı bir ortamda bireylerin görüş ve düşüncelerini birbirlerine rahatça açmaları olanaklı değildir (Bumin, 1990; akt: Gümüşeli, 2001, s. 9).

Bu stilde amaç sorunu çözmektir. Burada amaç, haklı ya da haksız tarafın belirlenmesi değil, taraflar arasındaki anlaşmazlıkların saptanmasıdır. Bu nedenle tümleştirme stili, çatışma içindeki tarafların temeldeki nedenlerle yüz yüze gelmelerini sağlar. Sonucun alınması ise büyük ölçüde tarafların yaratıcılığına ve birbiriyle işbirliği yapabilme yeteneğine sahip olmalarına bağlıdır (Aydın, 2000, s. 317). Doğrudan yüzleşme ile bireyler işbirliği içerisinde çatışmayı tüm yönleri ile teşhis etme ve etkili çözüm önerileri geliştirme olanağına sahip olurlar. Çatışmayla doğrudan yüzleşme bazı durumlarda birey açısından zararlı olabilir. Ancak birçok uygulama ve araştırma, uygun durumlarda yüzleşme yaklaşımının çatışma yönetiminde en etkili yaklaşım olduğunu açıklığa kavuşturmuştur (Blake ve Mouton, 1964; akt: Gümüşeli, 2001, s. 8).

Bu stili uygulamanın ilk adımı çatışmayı açıkça ortaya koymak, tanımak ve tartışmaktır. Böylece tarafların ilgi, istek ve ihtiyaçları açığa çıkmış ve yeniden değerlendirilmiş olur. Bu aşamada dikkat edilmesi gereken incelik, bir çatışmada en çok göze çarpan noktaların o çatışmanın gerçek nedenleri olmayabileceğidir. İkinci adım, tarafların dileklerini oluşturan öğeleri ortaya çıkarmaktır. Karar vermeden önce, bütünü parçalara ayırmak gerekmektedir. Bu çalışma bir bakıma sorunun açıklanmasında kullanılan dilin, sembollerin incelenmesi içerir. Son olarak çatışmayı çözecek yanıtın hazırlanması ve yolun bulunması gelir. Bu yanıtın yalnız karşı tarafı değil kendimizi de kapsadığını, çünkü yalnız karşı tarafla değil kendimizle de uğraşmak zorunda olduğumuzu unutmamamız gerekir (Bursalıoğlu, 2000, s. 157).

Tümleştirme stili, karşılıklı olarak işbirliğine girme, anlaşma olasılıklarını arama, karşılıklı güven duyma ve gösterme, ortak yarara ilişkin çözüm arama ve diğer kişiyle empati kurma, onu anlamaya ve anlaşılmaya çalışma gibi davranış biçimlerini içerir (Lulofs ve Cahn, 2000; akt: Türnüklü, 2005, s. 257). Bu stil, çatışmanın giderilmesine ilişkin çözüm seçeneklerinin her birinin önemli olduğu, çatışmayı yönetme amacının öğrenme ve bilgi edinme olduğu, çatışma durumunun karmaşık veya çok yönlü olduğu, çatışmanın çözülmesi için ortaya konulan plana, ilişkili birey ya da grupların bütünüyle katılımını sağlamanın önemli olduğu ve yaşanan çatışmaların daha çok duyguların işin içine girmesiyle sorunların artırdığı durumlarda uygun olabilir (Sargut, 1994; akt: Arslan vd., 2004, s. 437).

Tümleştirme stilinin etkisiz kaldığı alan olarak özellikle değer yargılarındaki ayırımdan kaynaklanan çatışmalar gösterilmektedir. Değer yargılarındaki ayırımın örgütsel çatışmanın önde gelen nedenlerinden bir olduğu dikkate alındığında, bu stilin örgütsel çatışmanın temel kaynaklarından birinin kurutulmasında etkisiz kaldığı görülmektedir (Robbins, 1974; Burke, 1969; akt: Aydın, 2000, s. 317). Ancak, katılıma olanak sağladığından ve örgütsel çatışmanın temeline inerek çatışmayı örgütün ve bireylerin yararına olacak şekilde sonuçlandırmayı amaçladığından çatışmaları yönetmede kullanılabilir en faydalı ve çağdaş stil olarak anılmaktadır (Gümüşeli, 1994, s. 92).

Okul yöneticisinin çatışmaları önlemek ya da yönetmek için seçeceği yol tümleştirme olmalıdır. Ancak, çatışmaları yönetmede tümleştirme stilini seçecek okul yöneticilerinin tümleştirmeyi engelleyen etkenleri gözden uzak tutmamaları gerekir. Bu engellerden biri, özel hayatımızda alıştığımız egemenlik isteğine kapılmaktır. İkincisi de çözüm bekleyen sorunu fazla kavramsal bir çerçevede ele almaktır. Liderlerin gereksiz etkilemeleri, yöneticinin yetişme eksikliği, tarafların yaratıcı düşünceden yoksun oluşu bu engellerden diğer birkaçıdır. Bunların her birine okul ortamında rastlamak olanaklıdır (Bursalıoğlu, 2000, s. 158).

Yöneticilerin yukarıda sayılan engellerle birlikte bu stilin etkili olarak kullanılması için gerekli olan koşulları bilmeleri durumunda, tümleştirme stilini uygulayarak çatışmaları okulun yararına olacak biçimde yönetmeleri kolaylaşacaktır (Gümüşeli, 2001, s. 10).

Ödün Verme Stili

Bu stil, çatışma yönetim sürecindeki taraflardan birinin kendi ilgi ve ihtiyaçlarını bir yana bırakarak karşısındaki kişinin ilgi ve ihtiyaçlarını ön plana alması; kendisine düşük karşısındaki kişinin ilgi ve ihtiyaçlarına yüksek ilgi göstermesi biçiminde uygulanmaktadır (Rahim, 1985; akt: Gümüseli, 2001, s. 11).

Ödün verme stilini benimseyen bir kişi, isteklerini dile getirdiğinde sorunun daha da büyüyeceğini düşünür. Kendi ilgilerini ihmal eden ve çözümü karşı tarafa bırakan bu tip kişiler, karşı tarafın ilgisini doyumak için onların bütün isteklerine uyarak çatışmadan kaçabileceklerini ve çatışmaların ilişkiye zarar vermeden kendiliğinden çözülebileceğini düşünürler. Bu durum, karşı tarafın isteklerine boyun eğme ve uyma olarak nitelendirilebilir. Uyma davranışını gösteren taraf, farklılıkları göz ardı ederek iki taraf arasındaki benzerliklere yoğunlaşır (Owens, 1998; Sargut, 1994; akt: Arslan vd., 2004, s. 437; Karip, 2000, s. 63).

Ödün verme stili, bir bakıma hükmetme veya diğer adıyla baskı kurma stilinin zıddı bir stildir. Bu stili kullanan kişi, kendi görüşünü zorla kabul ettirme yerine, görüşünden ödün vermeye hazırdır. Tutumunu değiştirmemek için tartışmak yerine, diğer tarafla anlaşmayı ön plana alır (Gümüseli, 2001, s. 11).

Ödün verme stili, diğer kişilerle olan ilişkiler ya da grubun bir birim olarak sağlıklı çalışmasının işten daha önemli olduğu durumlarda kullanılabilir. Ayrıca, bu stil bir tarafın ya da kişinin kendisinin haksız olabileceğine ya da sorunun karşı taraf için çok daha önemli olduğuna inandığı zaman da yararlıdır. Eğer bir kişi ödün verme karşılığında diğer taraftan gerektiğinde bir şeyler elde etme ümidini taşıyorsa, bazı şeylerden vazgeçmeye gönüllü olabilir. Böyle durumlarda da bir strateji olarak da kullanılabilir (Gümüseli, 1994, s. 92).

Eğer yönetici yanlış yaptığını görüyor ya da hissediyorsa, daha iyi bir fikrin duyulmasına olanak sağlamak istiyorsa, konuların başkaları için daha önemli olduğu durumlarda, başarısızlık durumunda kayıpları en aza indirmede, örgütte uyum ve denge çok daha önemli olduğunda, ast durumundaki işgörenlere hatalarından ders almalarına yardımcı olma durumunda ödün verme stilini uygulamak örgütsel etkililiğe ulaşmada daha etkili olabilir (Brewer ve Weber, 2002; Robbins, 1994; akt: Arslan, 2004, s. 438).

Ödün verme stilini sıklıkla kullanan bireyler genellikle başkaları tarafından kabul görmek ve beğenilmek isterler. İlişkilerin bozulmasına neden olmadan

çatışmalarla başa çıkılamayacağına inandıklarından duygu ve düşüncelerini kendilerine saklarlar; ilişkilerin bozulmaması için çatışmadan kaçınma eğilimi gösterirler (Conerly ve Tripathi, 2004, s. 17).

Hükmetme Stili

Çatışma sürecinde bireyin kendisine yüksek, başkalarına düşük ilgisini simgeler. Bu stildeki rekabetçi/hükmetme eğilimli kişi, kendi kazançlarını hesaplarken karşı tarafın istek ve beklentilerini ihmal etmektedir. Rekabetçi kişi, kendisinin ve/veya pozisyonun doğruluğuna inanır ve daima ne pahasına olursa olsun kazanmak ister (Yağcıoğlu, 1997, s. 15). Bu stili kullanan kişiler, kazanma arzularının aşırılığı nedeniyle başkalarının kaybını zevkle izlerler. Bazen başkalarının ilgilerini ya da iddialarını anlamaya çabalayabilirler. Ancak bu çabanın altında yatan temel neden, onlar hakkında edindikleri bilgilerle yeni stratejiler belirlemek ve başarıyı garantiye almaktır (Gümüşeli, 1994, s. 93).

Hükmetme stilini temel stil olarak kullanma eğiliminde olan bireyler, karşıtlarını açık fikirli olmayan kişiler olarak görürler. Onların ileri sürdüğü görüş ve düşüncelerde sürekli eksiklik ve hata arayarak, onları çürütmeye ve kendi fikirlerini uygulamaya koymaya çabalarlar. Karşıtlarının otoritelerini ve konumlarını zayıflatmak için her yolu deneyebilirler. Kendilerinin en yeterli kişiler olarak gördükleri için en üst yetkiyi kullanma hakkına sahip olduklarını düşünürler. Bunun için sürekli olarak kendi çözümlerini diğerlerine empoze etmeye çalışırlar (Tjosvold, 1989; akt: Gümüşeli, 1994, s. 94).

Bu stilin temel dayanağı formal yetkidir. Örgütlerde, çatışma durumlarında formal olarak kazanılmış yetki ve güç tehdit düzeyine varacak şekilde kullanılır (Owens, 1998; Sargut, 1994; akt: Türnüklü, 2005, s. 439). Oysa bu stili kullanırken çok dikkatli olmak gerekir. Personel arasındaki çatışmayı gidermek amacıyla kullanılan yetki, hedef olan bireyler ya da gruplar tarafından onaylanacak biçimde kullanılmalıdır. Örgütsel çatışmayı gidermek amacıyla kullanılan yetki, örgüt içinde kazançlı bir grupla, yönetime güvenmeyen yalın ve sınırlı bir grup yaratmamalıdır (Aydın, 2000, s. 321). Çünkü çatışmaları yönetmede yetki kullanmak, aynı zamanda kaybeden bir taraf yaratmayı da beraberinde getirir. Kuşkusuz kaybetmeyi yaşayan kişi ya da gruplar çok kısa süre sonra bunun telafisi yoluna gidecekleri için yetki kullanma aynı zamanda yeni

ve daha şiddetli çatışmaların başlatıcısı olarak işlev görebilir. Öte yandan bu stilin çok sık uygulanması, personelin iş doyumunu ve morali üzerinde de olumsuz etki yaratabilir (Bursalıoğlu, 2000, ss. 155-159). Eğer yönetici ileriye dönük bir planlama yapacaksa konu stratejiktir ve hükmetme kullanılmalıdır.

Diğer taraftan, formal olarak zorlama ya da emretme yetkisi bulunmayan bir taraf blöf yapma, yanıltma ya da bir üst aracılığı ile karşı tarafı zorlama yoluna gidebilir. Bu stili kullanarak başarıya ulaşan kişi, yalnızca üstünlük kurduğu tarafın gözünde değil, kurumda diğer kişilerin ya da tarafların gözünde de gücünü arttıracığını düşünür (Owens, 1998; Sargut, 1994; akt: Türnüklü , 2005, s. 439).

Bu stil, acil kararların alınması gerektiği ve destekleyici-yakın bir ilişkiyi sürdürmenin kritik olmadığı durumlarda, örgütsel etkililiğe yönelik tehditler olduğunda, kişinin kendisini koruması ve bazı avantajlarını kaybetme tehlikesinin bulunduğu durumlarda uygun olabilir (Owens, 1998; Sargut, 1994; akt: Arslan vd., 2004, s. 439). Ayrıca, sevilmeyen etkinliklerin yerine getirilmesinin zorunlu olduğu durumlarda, üst yönetimlerin formüle ettiği strateji ve politikaların hızla uygulamaya konulmasında veya süren çatışmaların durdurulmasında bu stili uygulamak gerekli olabilir. Ancak yine de yöneticinin yasal ve makam erkinden çok, uzmanlık erkini kullanarak çatışmaları yönetmeye çalışması, daha kalıcı çözümler üretmek için yararlı olacaktır. Çünkü hükmetme stili çoğu kez çatışmayı durdurmaz, saldırganlık korku ile çatışmanın gizli sürdürülmesine yol açar (Başaran, 1998, s. 213).

Hükmedici çatışma yönetim stili; rekabet, aşağılama, ceza, küçümseyici sözler, bağırma, fiziksel saldırı ya da tehdit, azarlama ve ısrarcı olma gibi davranış biçimlerini içermektedir (Lulofs ve Cahn, 2000; akt: Türnüklü, 2005, s. 258).

Kaçınma Stili

Tarafların hem kendi hem de karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarına verdikleri önemin düşük olduğu durumlarda kaçınma stili kullanılır. Bu stil davadan vazgeçme, sorumluluğu başkasına yükleme ya da kenara çekilme davranışları ile kendini gösterir. Bir başka anlatımla; çatışmanın yönetilmesinde sorundan kaçınma, görmezlikten gelme, önem vermeme, ihmal etme, harekete geçmeme, kadere bırakma, kişisel düşünce ifade etmeme, olumsuz hiçbir şey duymak istememe gibi davranışları içerir (Cornilla, 2000; akt: Arslan vd., 2004, s. 439).

Kaçınma stili, bu açıdan bakıldığında, tümleştirme stiline tam tersi davranışları içerir. Bu stili benimseyen bir yönetici, çatışma durumunda açık olarak taraf olmak istemez ve çatışmaya doğrudan müdahale etmeme yolunu seçer. Çatışma ile ilgili kararları geciktiren bu yol şüphesiz çatışmayı çözmez; kısa vadede yararlı olsa bile uzun vadede örgütün etkinliğini azaltır (Koçel, 2001, s. 543).

Ancak bazı hallerde örneğin; bir konu eğer önemsizse, işlerin halledileceğine ilişkin hiçbir kuşku görülüyorsa, iş görenlerin sakinleşerek kendi bakış açılarına döndürülmesi isteniyorsa, ani karar vermek ve bilgi toplamak gerekiyorsa, zor konular yüzeysel görünüyor ya da diğer konuların belirtisi niteliğindeyse kaçınma stili tercih edilmelidir. Genellikle kendine güveni olmayan kişiler tarafından çok sık kullanılan bu stil, karşı tarafta ciddiye alınmadığı ya da kendisine önem verilmediği izlenimini oluşturarak kışkırtıcı bir etkide de bulunabilir. Bu stilin çok fazla kullanılması bireyin kendi içerisinde çatışma doğmasına yol açabilmektedir (Owens, 1998; Sargut, 1994; akt: Arslan vd., 2004, s. 439).

Kaçınma stili, çatışmayla uğraşmayı daha uygun bir zamana erteleme ya da taraflardan birinin konumunu iyileştirmesi için zaman kazanmada ve özellikle, taraflar arasında gerilimin sağlıklı bir iletişimin gerçekleşmeyeceği kadar yüksek olduğu durumlarda etkili olarak kullanılabilir. Burada taraflar, çatışmanın farkındadırlar, ancak çözüm üzerinde çalışabilmeleri için bir “soğuma” dönemine ihtiyaçları vardır (Owens, 1998; Sargut, 1994; akt: Arslan vd., 2004, s. 439). Eğer tarafların örgütsel rollerini yerine getirirken birbirleriyle ilişkide bulunmaları gerekmiyorsa, yani işlerinin fonksiyonel bağımlılık düzeyleri düşükse, karşılıklı olarak birbirlerinden bir süre uzaklaşmaları ya da uzaklaştırılmaları, çatışma için yararlı bir çözüm olabilir.

Buna karşın özellikle eğitim örgütleri gibi bireylerin birbirleri ile ilişki içerisinde bir takım olarak çalışmalarının zorunlu olduğu bir iş yeri söz konusu olduğunda, bireylerin birbirleri ile ilişkilerini kesmeleri hem bireysel olarak hem de örgütsel olarak birçok olumsuz sonuca yol açabilir. Bunun için çok sık kullanılması durumunda, kaçınma stiline maliyeti, okullar için tümleştirme stiline maliyetinden çok daha yüksek düzeylere ulaşabilir. Bunun yanı sıra, fiziksel olarak uzaklaşma, çoğu kez iletişimin kesilmesini de beraberinde getirdiğinden, kaçınma sonucunda bireylerin birbirleri için giderek daha fazla olumsuz tutumlar geliştirmelerine yol açabilir. Ayrıca iletişimsiz eğitim olmayacağı gerçeği göz önünde bulundurulursa okullar için bu stiline

etkili bir stil olmayacağı bir kez daha açıklık kazanmış olur (Gümüşeli, 2001, s. 16).

Uzlaşma Stili

Uzlaşma, temelde bireyin kendisine ve karşısına orta derecede ilgisini ifade eden bir stildir (Gümüşeli, 2001, s. 17).

Uzlaşmaya dayalı bir karar, kaçınma stiline benzer. Ama uzlaşmanın en belirgin ve ayırt edici niteliği, karşı tarafların her ikisinin de kendilerince önemli olan bazı konularda ödün vermeleri ve özveride bulunmalarıdır (Aydın, 2000, s. 321). Karşılıklı ödün vermeler ve özveriler sonucunda bir orta noktada anlaşmaya varan taraflardan hiçbiri mağlup veya galip değildir. Yani, kesin bir kazanç ya da kayıp biçiminde somut bir sonuç yoktur. Her iki taraf da anlaşmadan hoşnuttur (Eren, 2004, s. 568). Fakat, bu yolla çözülen çatışmalara sonuçlanmış gözüyle bakılamaz. Çünkü buldukları özveri tarafları rahatsız edecek ve diğer çatışmaları doğuracaktır (Bursalıoğlu, 2000, s. 157). Bu nedenle uzlaşma stilini geçici bir çatışma yönetimi stili olarak kullanmak çoğu durumlarda daha yararlı olabilir (Koçel, 2001, s. 343).

Uzlaşma stili; her iki tarafın amaçları önemli ve güçleri eşit olduğunda, karmaşık konularda geçici çözümler bulma durumunda; zaman baskısı altında en kestirme çözümü bulma durumunda; işbirliği ve rekabetin başarısız olduğu durumlarda eski dengeyi sağlamak için kullanıldığında daha etkili olabilir (Robbins, 1994, akt: Arslan vd., 2004, s. 440).

Uzlaşma stilinde, çatışan taraflar isteklerini orta düzeyde ya da eşit olarak doyurmaya çalışırlar. Taraflar tam doyum sağlamazlar; ancak elde edilenle yetinirler. Çatışmadan yorulan, çatışmayı oyuna dönüştüren, sorunun geçersizliğini, önemsizliğini gören taraf uzlaşma stilini aşırı kullanır. Buna karşılık, görüşünde katı olan, direnen, erk savaşımı veren, gerilimi sürdüren taraf uzlaşma stilini az kullanır (Başaran, 1998, s. 208).

Uzlaşma stili, ortalama anlaşma, ortalama pozisyonda tarafların buluşmasıdır. Uzlaşmacı taraf, hükmetme eğilimli taraftan daha fazla verirken, ödün veren taraftan ise daha az vermektedir. Benzer şekilde, konu kaçınma stiline göre daha doğrudan ifade edilirken, tümleştirme stilinde olduğu kadar da konu üzerinde durulmamaktadır (Yağcıoğlu, 1997, s. 15). Ancak bu stil, tümleştirme stiline en yakın stildir. Çoğu kez tümleştirme stilinin etkili olmadığı ya da uygulama olanağının bulunmadığı durumlarda,

alternatif olarak uygulanabilen bir stildir (Gümüşeli, 2001, s. 17).

Uzlaşma, örgütsel çatışmaları önlemede çok sık kullanılan bir stil olmasına karşın bu stilde çatışmanın kaynağına gidip çatışmaya neden olan durum ve koşullar üzerinde durmak yerine, tarafların paylaştığı ortak görüşler vurgulanır. Tarafların görüş ayrılığı içinde oldukları konular açıkça tartışılmadığı için de yüzeysel bir çözüm sağlar.

Böyle bir stilin uygulanmasında, karşı tarafla ilişkileri önemli sorunları yüzeye çıkarmadan geliştirmek için birtakım uzlaştırıcı eylemler vardır. Bu eylemlerden önemli olanlarından bazıları aşağıdaki gibi sıralanabilir (Bumin, 1990, s. 135; akt: Gümüşeli, 1994, s. 106):

- Karşı tarafın başarıları kutlanır ve karşı tarafa saygı belirtilir.
- Karşı tarafı itham edici, tehdit edici ya da küçültücü ifadelerden kaçınılır.
- Karşı tarafın uzlaştırıcı hareket ve ifadeleri övülerek ve karşılık verilerek desteklenir.
- Tarafların ortak özellikleri ve karşılıklı menfaatleri vurgulanır.
- Değerler ve inançlardaki farklılıkları söz konusu etmeme konusunda anlaşmaya varılır.

Oyun teorisinin terminolojisi ile bireyler arası çatışmanın ele alınışının beş stili şu şekilde ifade edilebilir: Tümleştirme stili, kazan-kazan; uzlaşma stili, ne kazan–ne kaybet; ödün verme stili, kaybet–kazan; hükmetme stili, kazan-kaybet ve kaçınma stili ise, kaybet- kaybet durumlarına uygundur (Rahim, 1992; akt:Yağcıoğlu, 1997, s. 15).

Problem

Doğası gereği insan farklı istek, çıkar, gereksinim, hedef, değer, tercih, zevk ve kişilik özelliklerine sahiptir. Bu kadar çok çeşitliliğe sahip olan insanın bulunduğu her mekanda farklılıktan kaynaklanan bireyler arası çatışmanın olması da kaçınılmazdır. Özellikle temel girdisinde, sürecinde ve çıktısında insan olan okullarda çatışma daha da belirgin olarak ortaya çıkmaktadır. Çünkü okulların toplumsal işlevi nedeniyle öğretmenler, öğrenciler, veliler, yöneticiler ve toplumdaki diğer gruplar içinde ve arasında çatışma için elverişli bir ortam her zaman vardır (Gümüşeli, 1994, s. 2).

Okullardaki insan ilişkileri, bürokratik kurallardan daha çok ortak değerler etrafında gerçekleşmektedir. Çünkü okul, değer üreten, değerlere göre işleyen ve belirli değerleri gerçekleştirmeye çalışan bir örgüttür (Şişman, 2002, s. 101). Okulda çeşitli

değerlerin bir arada bulunması ve birbiriyle çatışması ise okulun örgüt özelliklerinden birisidir.

Örgütlerde, bireyler ya da gruplar arasında gerilim, çatışma ve rekabet olduğunda, ortaya çıkacak muhtemel sorunlar kolaylıkla kestirilebilir. Birey ya da grupların birbirlerini düşman olarak görmeleri; birbirlerini olumsuz değerlendirmeleri; aralarındaki ilişki ve iletişimi koparmaları; birbirlerinden bilgi saklamaları; kendi çalışmalarını övüp, diğerlerininkini yermeleri; kendilerinin hep doğru, diğerlerinin ise yanlış olan şeyleri yaptıklarını düşünmeleri bu kestirimlerden sadece birkaçıdır. Ancak, örgütlerdeki çatışma ve bu çatışma içinde olan birey ya da grupların davranış şekilleri konusunda, genelde herkesin birçok şey bilmesine rağmen, söz konusu çatışmanın olumsuz sonuçlarını ortadan kaldırma yöntemleri hakkında yeterli bilgiye sahip olanların sayısı çok azdır (French ve Bell, 1978; akt: İpek, 2000, s. 219). Bu noktada temel sorun, insan ilişkilerinde yaşanan çatışmaların ve anlaşmazlıkların varlığına ve yokluğuna ilişkin değil, çatışmanın yönetim biçimine ilişkin olduğudur. Çatışma örgütler için baştan savılması ve yok edilmesi gereken değil, baş edilmesi ve etkin olarak yönetilmesi gereken bir konudur. Yönetilebilen çatışmalar verimliliğin ve üretkenliğin en yüksek düzeyde tutulmasına, huzurlu ve güvenli bir çalışma ikliminin sağlanabilmesine, örgütün değişmesine, örgüt misyonunun ve kültürünün gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Yönetilemeyen çatışmalar ise örgütü statik bir yapıya büründürür ve sorunları arttırır. Bu nedenle de fonksiyonel çatışmalardan, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde bir araç olarak yararlanmak gerekir.

Yöneticiler ve öğretmenler sürekli etkileşim içinde bulduklarından okul ortamında çatışmalar içerisinde en sık rastlanılanı da yönetici ve öğretmen çatışmalarıdır. Öğretmenler okul denilen sosyal sistemin en stratejik parçalarından biridir (Buraslıoğlu, 2000, s. 42). Çünkü öğretmen, okulun ham maddesinin işlenmesinde öğrenciyle yüz yüze gelen veya onu doğrudan etkileyen -etkilemesi beklenen- önemli bir güç merkezidir. Güç kavramı, başkalarının davranışlarını etkileme ve denetleme yeterliği ile açıklanacak olursa; öğretmenin güç kaynakları; örgütsel konumu, uzmanlığı ve kişisel özellikleridir. Ancak, bir meslek adamı olarak bunlar içinde en önemlisi kuşku yok ki, uzmanlıktır. Nitekim, etkili öğretmen, gücünün kaynağını yasal dayanaklardan çok, akademik uzmanlığa ilişkin bilgi, beceri ve deneyimlerden alır. Uzmanlık gücü, öğretmenin sınıf içi özerkliğinin de bir tür

güvencesidir. Yönetici ise gücünü formal yetkiden alır. Bu formal yetki, onun hiyerarşik konumundan kaynaklanır (Açıkalın, 1998, s. 110).

Yönetici ile öğretmen ilişkilerinin gerginleşmesi, bunların rollerindeki çatışma ile yorumlanabilir. Bu ise, bürokratik yapı gereği olağan hiyerarşi-uzmanlık sürtüşmesinin sonuçları olabilir (Bursalıoğlu, 2000, s. 176). Çünkü, astı üste bağımlı kılan etken hiyerarşi, üstü de asta bağımlı kılan uzmanlıktır (Bursalıoğlu, 2000, s. 224). Ancak eğitim örgütlerinin formal olmaktan çok informal yanı güçlü olduğundan yetkiyi destekleyen güç sosyaldır ve gruptan gelir. Yetkinin yukarıdan zorla kabul ettirilmesinden çok, aşağıdan benimsenmesi gerekir (Bursalıoğlu, 2000, s. 182).

Yöneticilerin, öğretmenlerle olan ilişkilerinde benimsedikleri stil yönetim anlayışıyla ilişkilendirilebilir. Eğer okul yöneticisi, geleneksel yönetim anlayışını benimsiyor ve tüm yetkinin kendisinde olmasını istiyorsa; öğretmenlerin kararlara katılmasını ve bireysel inisiyatiflerini kullanmasını engelleyecektir. Okul içindeki iletişim ve işbirliği de güçleşeceğinden, çatışmaların yaşanması da kaçınılmaz olacaktır.

Öğretmenlerle yöneticiler arasında yaşanan çatışmaların yönetim biçimi ise, öğretmenlerin okula bağlanmaları ve işlerinden hoşnut olmaları ile yakından ilişkilidir. Yöneticiler; öğretmenlerin okula bağlılıklarını artırmada, onların ihtiyaçlarını anlama ve karşılamada, örgütsel amaçları gerçekleştirmede, bütün öğretmenleri okulun amaçları etrafında toplamakta, farklı kişilikleri okulun etkililiği ve verimliliği yönünde bir bütün olarak harekete geçirmekte etkili olmak durumundadırlar (Sarıtış, 1991, s. 174). Aksine, öğretmenlerle iyi ilişkiler geliştirmeyen, onların bireysel ihtiyaçlarını ve sorunlarını görmezden gelen ve her öğretmene olabildiğince eşit davranış göstermeyen bir okul yöneticisinin olumlu bir okul iklimi yaratması da beklenemez (Topçu, 1998, ss. 99-148).

Oysa 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, 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 iklimin oluşmasına katkı sağlayacaktır. Olumlu okul iklimi, bireylerin anlaşmazlıklarıyla olumlu biçimde yüzleşmelerini sağlayacaktır. Böylece sorunlar belirlenerek ve düzenleyici önlemler alınarak fonksiyonel olmayan

çatışmalar azaltılacaktır.

Sweeney (1980, ss. 309-311; akt: Gümüseli, 1994, s. 11), okullardaki çatışmaların öğretmenlerin ihtiyaçları ve eğilimlerinin kurumsal beklentilere uygun düşmediği zaman ortaya çıktığını ileri sürmüştür. Yazar, çatışma sürecinin Tablo 3'deki modele göre işleminin bir kısır döngüye yol açtığını belirtmiştir.

TABLO-3
ÇATIŞMA DURUMLARI

| Öğretmen İhtiyaçları | Kurumsal Beklentiler | Sonuç |
|---|---|--------------|
| Program, bütçe vb. gibi önemli eğitim kararlarına katılma | Okul müdürü tüm eğitim faaliyetlerini yönlendirmeli ve kontrol etmelidir. | Çatışma |
| Bireysel inisiyatifi ve özgürlüğünü elde tutma (koruma) | Müdür, öğretmenleri yakından denetlemelidir. | Çatışma |

(Kaynak: Gümüseli, 1994, s. 12).

Kuşkusuz bu durumun okula zarar vermesini önlemek için yönetici-öğretmen ikilisi arasında sağlıklı bir iletişim ve etkileşimin kurulması gerekir. Bunu çatışma durumuna uygun bir çatışma yönetimi stiline seçilmesi izlemelidir. Ancak bu iki eylemin istenilen biçimde gerçekleşmesi okul yöneticisinin ve aynı zamanda öğretmenin çatışma konusunda yeterli bilgiye sahip olmasına bağlıdır (Gümüseli, 1994, s. 12).

Eğitimde, öğretmenin yetiştirilmesi ve niteliğinin artırılması konusu, en çok üstünde durulan ve tartışılan konuların başında gelmektedir (Peşen, Bindak ve Kudu, efdergi.yyu.edu.tr). Son yıllarda öğretmenlerin çatışmanın önemi ve onu yönetme tekniklerini bilmeleri gerektiği fikri giderek ağırlık kazanmaktadır. Girard, "Okullarda Çatışma Yönetimi Konusunda Öğretmenlerin Yetiştirilmesi" adlı makalesinde öğretmen olarak atanacak öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde çatışma yönetimi becerisini kazandıracak bir programla yetiştirilmesi gerektiğini savunarak, öğretmenlerin toplumda ve okullarda çok sık görülen çatışmalar ile birlikte yaşamayı öğrenmek zorunda olduklarını belirtmiştir (Inger, 1991, www.ericfacility.net).

Örgütlerin dinamizmini, değişme ve gelişmesini çatışmalar sağlamaktadır. Çatışma örgüt için bir güç kaynağı olduğundan desteklenmesi ve etkili yönetilmesi

gerekir. Ancak, çatışmaları yıkıcı yöntemlerle ele almak, yapıcı yöntemlerden daha yaygın ve kolay olduğu için çatışmaya karşı genelde olumsuz bir tutum sergileriz.

Literatür incelendiğinde, tutumlarla ilgili pek çok tanıma rastlanmaktadır. Tezbaşaran (1996) tutumu belirli nesne, durum, kurum, kavram ya da diğer insanlara karşı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimi şeklinde tanımlamaktadır (Tezbaşaran, 1996, s. 1). Olumlu tutum içinde olanlar, kendilerine ve çevrelerindeki insanlara değer verirler, işlerini önemserler, sorumluluklarını bilirler ve sürekli iyileştirme yönünde kendilerine yatırım yaparlar. Başkalarına yardım ederler, girişken ve atak davranırlar, çatışmaları yönetmeyi ve ekip çalışmasını bilirler. Olumlu tutum; iç motivasyonu destekler, çalışma istek ve heyecanını pekiştirir, zorlukların daha kolay aşılmasını sağlar. Diğer taraftan olumsuz tutum içinde olanlar, sürekli eleştiri, şikâyet ve suçlama sarmalında işlerini ve ilişkilerini sürdürmeye çalışırlar. Sürekli olarak güvensizlik, huzursuzluk duyguları ve yüksek gerilim içinde yaşarlar (Barutcuğil, 2006, msn.yenibir.com).

Literatürde karşılaşılan en yaygın ve klasikleşmiş tutum tanımı ise Smith'e (1968) aittir. Smith'e göre "tutum; bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir" (akt: Kağıtçıbaşı, 1996, s. 84).

Yukarıda verilen tanımdan da anlaşılacağı gibi, tutumun bir bireye atfedilen bir eğilim olması, tutumun doğrudan gözlenebilen bir özellik olmadığı, ancak bireyin gözlenebilen davranışlarından dolayı olarak varsayıldığı anlamına gelmektedir. Düşünce, duygu ve davranışların düzenliliği ise tutumların sadece bir duygu ya da davranış eğilimi olmadığını, üç bileşeni olduğunu ifade eder (Kağıtçıbaşı, 1996, ss. 84-85). Bir tutumun bilişsel bileşeni bireyin tutum nesnesine ilişkin düşünce, bilgi ve inançlarından; duyuşsal bileşeni ise, bireyin tutum nesnesine ilişkin duygu ve değerlendirmelerinden oluşur. Davranışsal bileşenlerde ise, bir tutum genellikle bireyi tutum nesnesine ilişkin davranışlarda bulunmaya eğimli kılar (Üzüm ve Mirzeoğlu, www.kentmaras.com). Örneğin, bir bireyin çatışmaya olan tutumuna bakıldığında o konu hakkındaki bilgi ve genel düşünceleri, inançlarını; çatışmayı sevip sevmemesi, duygularını ve çatışma yönetiminde hangi stilleri kullanıp kullanmayacağı da davranış eğilimlerini ifade eder.

Davranışa neden olan sadece tutum değildir. Tutum ve ortamsal etkenler ile

alışkanlıklar ve sonuç hakkındaki beklentiler de kuşkusuz davranışı etkileyen etkenlerdir. Öyleyse tutum, ortam, alışkanlık ve beklenti aynı doğrultuda ya da birbiriyle tutarlı bir haldeyse, davranış tahminimiz çok geçerli olacaktır. Buna karşılık, bu etkenler birbiriyle tutarsızlık gösteriyorsa davranış tahminimiz daha az geçerli olacaktır (Kağıtçıbaşı,1996, s. 99).

Kişilik özellikleri de davranışın belirleyicilerindendir. Bazı insanlar tutumları ile eylemlerini uyum içinde tutmaya çalışırlar (R. Norman, 1975, www.kho.edu.tr). Bazıları ise buldukları ortamda uygun davranabilmek için gerektiğinde tutumlarını yadsıma eğilimi gösterirler. Özellikle, kendini kurgulama düzeyi yüksek olan bireyler kendi inanç ya da duygularına göre davranmak yerine, başkalarının beklentilerine uygun davranmak için tutumlarını yadsıyabilirler. Tersine, kendini kurgulama düzeyi düşük olan kişiler, ortamdaki ipuçlarına ya da sınırlılıklara pek aldırmadan tutumları ile tutarlı davranırlar ya da kendilerini tutarlı olarak ifade ederler (M. Snyder, 1974, www.kho.edu.tr).

Tutum değişimi (*attitude change*), bireyin belirli bir tutum nesnesine ilişkin tutumunun yönünün (lehte-aleyhte) veya şiddetinin (çok-az) değişmesidir (www.bilgiler.com). Tutum ne kadar aşırı ve güçlüyse, onu değiştirmek ve geliştirmek de o derece zordur; ancak, imkânsız değildir (Barutcuğil, 2006, msn.yenibir.com). Tutumları değiştirmede en kritik ve kontrol edilmesi en zor olan faktörler, birey ile ilgili etkenlerdir. Eğer bireyin o andaki tutumlarına güçlü bir bağlılığı varsa, bu tutumları başkaları tarafından da paylaşıyorsa ve tutumlar aile gibi çok önemli gruplar tarafından erken yaşlarda kazandırılmışsa, o zaman tutum değişimine karşı güçlü bir direnç söz konusudur (www.kho.edu.tr).

Tutumların gücü, özellikle duygusal öğenin gücü, tutum ölçme çabalarının ve tutum araştırmalarının en çok üstünde durduğu husustur. Öyle ki, birçok zaman tutum dendiği zaman duygusal öğe akla gelir. Tutum ölçekleri çoğunlukla bu öğenin gücünü ölçmeye yönelmiş araştırma teknikleridir. Tutumun gücü (sevmenin-sevmemenin, tasvip etmenin-etmemenin gücü ya da derecesi) de birçok araştırmalarda ölçülmesi gereken temel özellik olarak ele alınır (Kağıtçıbaşı, 1996,s. 89).

Özellikle kalıplaşmış tutumlar; başkalarından kulaktan dolma edinilen bilgilerle beslenir ve gerçek bilgi eksikliğini kapatma ve kişi için gerçeği tanımlama görevini görür. Dolayısıyla, kalıplaşmış tutumlar bilgi yokluğunda bilgi sağlamaktadır

(Kağıtçıbaşı, 1996, s. 104). Ancak, tutumların geçerliği kuşkulu bilgilere dayandığında; bu tutumlara dayalı düşünce, duygu ve davranışların da yanlış olması gibi bir tehlike söz konusudur. Bu nedenle tutumlar önemli çatışma kaynağı olma riski taşırlar (Dökmen, 2004, s. 111).

Sheriff'in (1961; akt: Kağıtçıbaşı, 1996, ss.103-104) çocuk gruplarıyla yaptığı alan deneyleri sonucunda, kalıplaşmış yargı ya da tutumların, gruplar arası çıkar çatışmalar sonucu ortaya çıktığı görülmüştür. Şöyle ki, kalıplaşmış tutumlar, grupların, karşıt gruplar hakkında üyelerine açıklamadan verdikleri ve aralarındaki çatışmayı yansıtan tutumlar olarak belirmektedir. Bu bakış açısından, gruplar kendi çıkarlarının devamı için, kalıp tutumlarını da pek değiştirmezler.

Tutum bulaşıcıdır. Örgütlerde özellikle liderin ve üst yöneticilerin tutumları tüm çalışanları etkiler ve kurum ikliminin niteliğini belirler. İşleri ve ilişkileri etkileyen tutumlar genellikle tepe yöneticinin tutumuna bağlı olarak oluşur. Eğer yönetici, olumsuz zihinsel tutum içinde ise o örgütte korku, endişe, stres, kıskançlık, dedikodu, savunmacı davranışlar yaygınlaşacaktır. Sürekli eleştirilme ve suçlanma korkusu, çalışanların hatalarını gizlemelerine, birbirleriyle uğraşmalarına ve yönetimle çatışmalarına neden olacaktır. Eğer, bir örgütte bu gibi durumlar gözleniyorsa ve bu bir sorun olarak görülüyorsa ilk bakılacak ve çözüm aranacak nokta üst yöneticilerin tutumları olmalıdır (Barutcugil, 2006, msn.yenibir.com).

Niteliklerine bağlı olmaksızın bütün örgütlerde görülen sorunların genellikle örgütsel yapı ve işleyişten kaynaklandığı; iyi yönetilmediği takdirde işgörenlerin bireysel farklılıklarının da sorunların doğmasına ve artmasına yol açabileceği örgüt ve yönetim bilimcileri tarafından paylaşılan bir görüştür (Aydın, 1984, s. 8; akt: Gümüşeli, 1994, s. 2).

Araştırmanın yapıldığı özel vakıf ve kurucu okulların örgüt yapısı ve işleyişi incelendiğinde, devlet okullarında olmayan farklı bir yapılanmayla karşılaşılmıştır. Özel okullarda yönetim kurulu başkanı, kurucu genel müdür, genel müdür yardımcıları, akademik kurul, mali işler müdürü, halkla ilişkiler birimi, bölüm ve zümre başkanlıkları, eğitim müşavirleri, AR-GE birimleri gibi birimler ve bunlardan sorumlu bireyler bulunmaktadır (Akdoğan, 1995, s. 146; akt: Kulaksızoğlu, Çakar ve Dilmaç, 1999, s. 225). Özel okullar modern eğitim-öğretim, ölçme ve değerlendirme, psikolojik hizmetler, bilgisayar destekli eğitim, araç-gereç, teknik donanım bakımında da zengin

yapıya sahiptirler.

Özel öğretim kurumları 625 sayılı yasada; yerli ve yabancı, gerçek ve tüzel kişiler tarafından kurulabilen, ücret karşılığı hizmet veren kurumlar olarak tanımlanmaktadır (Nohutçu, 1999, s. 27).

Her derecede ve türdeki özel öğretim kurumunun açılışı ve işleyişi; 18.06.1965 tarihli 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu ve 23.06.1985 tarihli 18790 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Özel Öğretim Kurumları yönetmeliği ile düzenlenmiştir (Nohutçu, 1999, s. 27). Özel öğretim kurumlarının açılması için Milli Eğitim Bakanlığında kurumun eğitim ve öğretime başlama izni alınması gereklidir. Özel öğretim kurumlarının “gözetim ve denetimi” devlet adına Milli Eğitim Bakanlığı, Bakan adına da Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğüne yürütülmektedir (Kulaksızoğlu vd., 1999, s. 219).

Her özel okul kurum yönetmeliğini hazırlar, Bakanlık onayına sunar ve kabul edildikten sonra okul yönetiminin yapısını ona göre belirler (Özel Okullar, 1996, s. 8 akt: Kulaksızoğlu vd., 1999, s. 225). Özel öğretim kurumlarının işleyişini düzenleyen “kurum yönetmelikleri” ve bu doğrultuda sağlanan idari yapılanmadaki esneklik, bu kurumların, eğitimde niteliğin artırılmasına yönelik yeni uygulamalara girişmelerine daha fazla imkan sağlamaktadır (Nohutçu, 1999, ss.33-36).

Özel öğretim kurumlarında görevlendirilecek idareci ve öğretmenlerde, resmi öğretim kurumlarında görev yapan idareci ve öğretmenlerde aranan nitelik ve koşullar aranmaktadır (Nohutçu, 1999, s. 32). Özel öğretim kurumlarının müdürleri, kurucuları tarafından; diğer yönetici ve öğretmenleri ise genel olarak müdürleri tarafından seçilir ve istihdamları, Milli Eğitim Bakanlığının iznine sunulur. Bakanlığın iznine sunulmadan önce, müdür ile diğer yönetici ve öğretmenler işe başlatılamazlar (ookgm.meb.gov.tr, madde 23).

Özel öğretim kurumlarında çalışan müdür, diğer yönetici ve öğretmenler ile kurumların kurucuları ve kurucu temsilcisi arasında hizmet akdi en az bir yıl süreli olmak kaydıyla yazılı olarak yapılır. Yazılı sözleşmede görevin türü, süresi, ders sayısı, aylık ücret veya ders saati başına verilecek ücret miktarı, terfi süreleri, zam oranları, sözleşmelerin uzatılması, feshi şartları belirtilir (ookgm.meb.gov.tr, madde 24).

Özel okullarda genelde varolan organizasyon yapısı ile ilgili örnek şekil 2’de verilmiştir (Özel Okullar, 1996, s. 8; akt: Nohutçu,1999, s. 32).

| | | |
|--------------------|--------------------------|----------------------|
| | Genel Müdür | |
| | Genel Müdür Yardımcıları | |
| | Kurum Müdürü | |
| Müdür Yardımcıları | Zümre Başkanları | Servis Yöneticileri |
| | | Rehberlik |
| | | Kurslar |
| Okul Doktoru | Öğretmenler | Ölçme -Değerlendirme |
| | Büro Personeli | |

Şekil 2. Özel Okullardaki İdari Yapı
(Özel Okullar, 1996, s. 8; akt: Nohutçu,1999, s. 32).

Bu araştırmada inceleme konusu yapılan özel okulların eğitim sistemimiz içinde henüz kurumsallaşmamış olmasından dolayı literatürde özel okulların işleyiş biçimleri hakkında önemli ölçüde bir bilgi eksikliği vardır (Hüner, www.etcltd.com.tr). Ancak, yapılan literatür taraması sonucunda elde edilebilen bilgiler doğrultusunda özel kurucu ve vakıf okullarının yönetim yapısındaki işleyiş biçimleri hakkında genel olarak şu farklılıklara ya da benzerliklere dikkat çekilebileceği düşünülmüştür.

Özel kurucu okullarının yönetim yapısında; yönetim kurulu, kurucu, genel müdür, lise müdürü ve ilköğretim müdürü ile bu müdürlere bağlı müdür yardımcıları, bölüm başkanları ve zümre başkanları vb. görmek mümkündür.

Özel kurucu okullarından farklı olarak tüm vakıf okullarının yönetim yapısında aşağıdaki vakıf organlarını görmek mümkündür.

- a- Mütevelliler Kurulu
- b- Divan Kurulu
- c- Yönetim Kurulu
- d- Yürütme Kurulu
- e- Denetim Kurulu

Bu organların dışında okulların yönetim yapısında, genel müdür, mali işlerden sorumlu genel müdür yardımcısı, eğitim- öğretim işlerinden sorumlu genel müdür yardımcısı, lise müdürü, ilköğretim müdürü bu müdürlere bağlı müdür yardımcıları, bölüm başkanları ve zümre başkanları vb. görmek mümkündür.

Özel kurucu ve vakıf okullarında benzer şekilde; lise kademesinde bölüm başkanlığı ve ilköğretim kademesinde zümre başkanlığı statüsünde bulunan öğretmenler, eğitim öğretim yönünden öğretmenin birinci derecede amiri durumunda olup ders öğretmenleri ile yönetim arasındaki koordinasyonu sağlarlar. Bölüm başkanları, zümre başkanları ile yakın işbirliği yaparak; yıllık çalışma planı hazırlayıp uygulanmasını sağlarlar, ders öğretmenleri arasında işbirliğini geliştirip, programların ve çalışmaların birlikte yürütülmesi için gerekli önlemleri alırlar. Bu çalışma şekli ölçme ve değerlendirmede beraberlik ve yeni öğretim programları geliştirerek uygulayabilme serbestliği sağlayarak yürütülen öğretim faaliyetlerini olumlu yönde etkilemektedir.

Bu araştırma öncesinde yapılan literatür taramasında Türkiye’de özel vakıf ve kurucu okul öğretmenlerinin çatışmaya yaklaşımları ile çatışma yönetimi stilleri arasındaki ilişkiyi konu alan herhangi bir araştırmaya rastlanamamıştır. Bu nedenle eğitim sistemimiz içerisinde önemli bir yeri bulunan özel okul öğretmenlerinin, çatışmaya yaklaşımları ile yöneticilerle yaşadıkları çatışmaları yönetmede kullandıkları stiller arasındaki ilişkinin bilinmemesi bu araştırmanın temel problemini oluşturmuştur. Dolayısıyla özel okul öğretmenlerinin çatışmaya yaklaşımları ve yöneticileriyle yaşadıkları çatışmaları yönetme de kullandıkları stiller araştırılmaya değer görülmüştür.

Amaç

Araştırmanın genel amacı; özel okul öğretmenlerinin çatışma yaklaşımları ile çatışmayı yönetme stillerini demografik değişkenler açısından belirlemek ve özel okul öğretmenlerinin çatışma yaklaşımları ile çatışma yönetimi sürecinde kullandıkları stiller arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu genel amaca ulaşmak için şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Özel kurucu okulu öğretmenlerinin çatışmaya yaklaşımları nasıldır?
2. Özel vakıf okulu öğretmenlerinin çatışmaya yaklaşımları nasıldır?
3. Öğretmenlerin çatışma yaklaşımları; cinsiyete, yaşa, mezun olunan okula,

meslekteki hizmet süresi ve görev yapılan kademeye bağlı olarak farklılık göstermekte midir?

4. Özel kurucu okulu öğretmenleri çatışma yönetimi stillerinden her birini ne derecede kullanmaktadırlar ?
5. Özel vakıf okulu öğretmenleri çatışma yönetimi stillerinden her birini ne derecede kullanmaktadırlar ?
6. Öğretmenlerin çatışma yönetme stilleri; cinsiyete, yaşa, mezun olunan okula, meslekteki hizmet süresi ve görev yapılan kademeye bağlı olarak farklılık göstermekte midir?
7. Özel kurucu okulu öğretmenlerinin çatışma yaklaşımları ile çatışmayı yönetme stilleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?
8. Özel vakıf okulu öğretmenlerinin çatışma yaklaşımları ile çatışmayı yönetme stilleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin birbiriyle etkileşim içerisinde çalışırken zaman zaman çatışma yaşamaları yaşamın kendisi kadar doğal bir süreçtir. Çatışmadan kaçınılmayacağına göre, çatışmanın okulun yararına olacak şekilde yönetilerek okulun amaçlarının daha etkili ve verimli gerçekleştirilmesi sağlanmalıdır. Bu ise bireylerin çatışma kavramını, çatışma yönetimini, kullanılan stilleri ve bu stillerin bireysel ve örgütsel etkilerini bilmeleri; bu doğrultuda çatışma konusunda sağlıklı ve tutarlı bir tutuma sahip olmaları ile olanaklıdır.

Bu araştırma sonucunda elde edilecek bilgilerin;

- Başta özel okul yöneticileri olmak üzere eğitim yöneticilerine,
- Özel okul deneyimi olan öğretmenleri kendi özel durumlarına uygun yöneticiler, çalışanlar olarak seçmeye çalışan kurumlara,
- Öğretmenler için çatışma yönetimi seminerleri/hizmet içi eğitimler hazırlayacak okullara,
- Eğitim yönetiminde çatışma yönetimi konusunun değişik yönleriyle araştırma konusu yapılmasına katkıda bulunacağı umulmaktadır.

Sayıtlı

Araştırmada özel vakıf ve kurucu okul öğretmenlerinin anketlere verdikleri yanıtların onların gerçek algılarını yansıtmakta olduğu sayılıtsından hareket edilmiştir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma; verilerin elde edileceği grup, test edilecek çatışma yaklaşımları, çatışma yönetim stilleri ve deneklerin çatışma yönetim davranışlarını etkilediği varsayılan davranış etkenleri bakımından aşağıdaki gibi sınırlandırılmıştır:

1. Araştırma İstanbul İli merkez ilçelerde bulunan özel vakıf ve kurucu okullarında görev yapan öğretmenler ile sınırlandırılmıştır.
2. Araştırmada test edilecek çatışma yaklaşımları geleneksel ve modern yaklaşım olmak üzere iki tür ile sınırlandırılmıştır.
3. Araştırmada test edilecek çatışma yönetimi stilleri ise Rahim (1983) tarafından geliştirilen ölçekte yer alan tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma olmak üzere beş tür ile sınırlandırılmıştır.
4. Özel okul öğretmenlerinin çatışma yaklaşımları ile çatışmayı yönetme stillerini etkilediği varsayılan değişkenler, cinsiyet, yaş, mezun olunan okul, mesleki kıdem, görev yapılan kademe olmak üzere beş değişken ile sınırlandırılmıştır.
5. Özel okul öğretmenlerinin yaşadıkları çatışmalar yöneticilerle yaşanan çatışmalarla sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Bilişsel Bileşen: Bireyin tutum nesnesine ilişkin inançları, bilgi yapıları, algısal tepki ve düşünceleridir.

Duyuşsal Bileşen: Bireyin tutum nesnesine ilişkin duygu ve heyecansal tepkileridir (hoşlanma –hoşlanmama boyutunda).

Davranışsal Bileşen: Bireyin tutum nesnesine ilişkin davranışlarda bulunma eğilimidir.

Özel Vakıf Okulu: Türkiye Cumhuriyeti uyruklu tüzel kişiler tarafından kurulabilen, anaokulu, ilköğretim ve lise düzeyinde resmi okullar statüsünde programlar uygulayan, ücret karşılığı hizmet veren kurumlar olarak tanımlanmaktadır.

Özel Kurucu Okulu: Türkiye Cumhuriyeti uyruklu özel kişiler tarafından kurulabilen, anaokulu, ilköğretim ve lise düzeyinde resmi okullar statüsünde programlar uygulayan, ücret karşılığı hizmet veren kurumlar olarak tanımlanmaktadır.

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Aşağıda çatışma yaklaşımı ve çatışma yönetim stilleri konusunda yapılmış olan ve konuyla ilgisi görülen araştırmalardan bazılarının özetleri verilmiştir.

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Eğitim örgütlerinde çatışma konusunda yapılan araştırmalardan ilki Aydın (1979) tarafından yapılmıştır. “Örgütlerde Çatışma Nedenleri ve Çözüm Yolları” başlığını taşıyan bu araştırmada, değişik makamlarda bulunan yöneticilerin görevsel doyumluluk ve görevsel ilişkiden kaynaklanan sorunlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma verileri Milli Eğitim Bakanlığı’nda görev yapan yöneticilerinden 372 kişiye anket uygulanarak elde edilmiştir.

Araştırmada önemli olarak nitelendirilebilecek şu üç sonuç ortaya çıkmıştır.

1. Yöneticilerin, parasal, sosyal ve psikolojik olarak nitelendirilebilecek durumlarda, görevlerinin tatmin edileceğine ilişkin algıları ile hiyerarşik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

2. Yöneticiler, verilen emirler arasında tutarsızlıklar bulunduğu kanısında olmuşlardır. Bu tutarsızlıklara neden olarak da yasa ve kuralların belirsizliğini, daha üst düzey yöneticilerin farklı isteklerini, iletişim sisteminin bozukluğunu, çeşitli baskıları ve yönetim biliminin temel ilkelerinin bilinmemesini göstermişlerdir.

3. Görev ve yetkiler tam olarak belirlenmemiş olarak algılanmış, ancak görev ve yetkilerinin belirliliği konusunda denekler arasında görüş birliğine varılamamıştır.

Aydın, bu bulgulara göre, tüm örgütlerde değişik ölçülerde görülen farklılaşma, emirler arasındaki tutarsızlık ve belirsizlik gibi durumların Milli Eğitim Bakanlığı Merkez örgütünün yapısında da bulunduğunu belirterek, bu durumların örgütteki temel

çatışma kaynaklarını oluşturduğunu ileri sürmüştür (Gümüşeli, 1994, ss. 109-110).

Demirbolat tarafından 1997 yılında “İlköğretim Okullarında Örgütsel Çatışmaya Neden Olabilecek Durumların Çatışma Yaratma Dereceleri Hakkında Yönetici ve Öğretmen Görüşleri” adı altında yapılan doktora çalışması, Ankara ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında okul yöneticileri ile öğretmenler, öğretmenler ile öğretmenler arasında örgütsel çatışmaya neden olacak durumların çatışma yaratma derecelerini belirlemek amacı ile yapılmıştır.

Araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket ile elde edilen verilerin çözümlenmesinde istatistiksel teknikler olarak ortalama, standart sapma ve Khi Kare tekniği kullanılarak aşağıdaki sonuçlara varılmıştır:

1. Yöneticiler ve öğretmenler arasında örgütsel çatışma, “yönetim süreçleri” boyutunda karara katılma, denetleme ve değerlendirme konularında yoğunlaşırken; “insan ilişkileri” boyutunda saygı, güven, önyargı, iletişim, dedikodu, politik görüş ve tutumların yansıtılmaması ve gruplama konularında yoğunlaşmaktadır.

2. Öğretmenler arasında çatışma ise, dedikodu, kademeler arası görev dağılımı, kademeler arası uyum ve kademeler arası statü farklılıklarında yoğunlaşmaktadır.

3. Yöneticiler özellikle kendi davranışlarından kaynaklanan çatışma durumlarının çatışma yaratma derecelerini, öğretmenlere oranla daha düşük düzeyde algılamaktadırlar.

4. Yöneticilerin, öğretmenlerin kendi aralarında yaşadıkları çatışma durumlarının çatışma yaratma derecesi konusunda öğretmenlerle benzer algılama düzeyine sahip olmadıkları saptanmıştır.

Kaya tarafından 1998 yılında yapılan “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerle Aralarında Çıkan Çatışmaları Yönetme Biçimleri” konulu araştırmada, “İlköğretim okulu yöneticileri, öğretmenlerle aralarında çıkan çatışma durumlarını yönetmede, çatışma yönetimi yaklaşımlarının hangilerini ne derecede kullanmaktadırlar?” sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırmacı, Rahim tarafından hazırlanan “Örgütsel Çatışma Ölçeği” olarak bilinen anketi, Batman ilinde bulunan 27 ilköğretim okul müdürü ve 656 öğretmenin tamamına uygulayarak, doğrudan evren üzerinde çalışmıştır.

Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılarak frekans, yüzde dağılımları, aritmetik ortalamalar hesaplanmıştır. Yönetici-öğretmen görüşleri

arasındaki farklılıkları belirlemek için “Mann-Whitney U” testi kullanılmıştır. Deneklerin algıları arasında demografik değişkenlere göre farklılık olup olmadığını belirlemek için ise t-testi ve varyans analizi yapılmıştır.

Araştırmada şu önemli sonuçlar elde edilmiştir:

1. Yöneticiler, okul yöneticilerinin tümleştirme yaklaşımını “her zaman”; öğretmenler ise “ara sıra” kullandıklarını algılamışlardır.

2. Okul yöneticilerinin ödün verme, hükmetme ve kaçınma yaklaşımlarını kullanmalarına ilişkin yöneticiler ve öğretmenler “ara sıra” seçeneğini belirttikleri ve bu konuda aynı görüşte oldukları görülmektedir.

3. Okul yöneticilerinin uzlaşma yaklaşımını kullanmalarına ilişkin yöneticiler “çoğunlukla” seçeneğini belirtirken, öğretmenler “ara sıra” seçeneğini belirttikleri ve bu konuda farklı görüşte oldukları görülmektedir.

Gümüşeli (2001) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim okulu müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ile öğretmenlerin iş doyumunu belirleyerek, çatışma yönetimi stilleri ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkiyi ortaya koymak ve bireysel demografik değişkenlerden etkilenip etkilenmediklerini belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırmanın verileri EĞİTİM-SEN İstanbul 1 nolu şubesine kayıtlı 1331 öğretmen arasından seçilen 266 kişilik örneklem gruba anket uygulama yoluyla toplanmıştır. Araştırmada 2 anket kullanılmıştır. Bunlardan birincisi, öğretmen algılarına göre okul müdürleri tarafından kullanılan çatışma yönetimi stillerini belirlemek amacıyla kullanılan ve kısa adı ROCI II olan ankettir. İkincisi de öğretmenlerin iş doyum düzeylerini ortaya çıkarmak için kullanılan ve kısa adı MSQ olan ankettir. Elde edilen veriler yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, varyans analizi, korelasyon gibi istatistiksel teknikler kullanılarak çözümlenmiş, yorumlanmış ve raporlaştırılmıştır. Araştırmada şu sonuçlar elde edilmiştir:

1. Öğretmenlere göre, ilköğretim okulu müdürleri öğretmenlerle aralarında çıkan çatışmaları yönetmede en sık kaçınma stilini ve buna yakın bir oranda hükmetme stilini kullanmaktadırlar. En az tercih ettikleri stil ise ödün vermedir.

2. Yaş gruplarına göre öğretmenlerin çatışma yönetimi stili algıları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı farklılık vardır. Öğretmenler okul müdürlerinin bir çatışma anında yaşları ileri olan öğretmenlere daha fazla ödün verme, onların isteklerini ön plana alma eğilimi gösterdiklerini; buna karşın gençlere daha az kaçınmacı bir tutum

sergilediklerini algılamaktadırlar.

3. Kıdem gruplarına göre öğretmenlerin çatışma yönetimi stili algıları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı farklılık vardır. Öğretmenlere göre, okul müdürleri çatışma sırasında mesleki kıdem itibarıyla en üst düzeyde olan öğretmenlere daha fazla kaçınmacı bir yaklaşım sergilerken; mesleğin henüz ilk yıllarında olanlara, diğerlerine göre daha az baskıcı bir stil uygulamaktadırlar.

4. Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri yüksek değildir. Öğretmenlik mesleğinin “başkalarına yardımcı olmaya olanak veren” yönü öğretmenler için en yüksek doyum kaynağı olarak algılanmaktadır. Buna karşın “öğretmenlere ödenen ücretin yetersizliği” öğretmenlerin işten doyumunu olumsuz yönde etkileyen en önemli faktördür.

5. Cinsiyete göre öğretmenlerin iş doyum düzeylerinde istatistiksel bakımdan anlamlı farklılık vardır. Kadın öğretmenlerin iş doyum düzeyleri erkek öğretmenlere göre daha yüksektir.

6. Okul müdürlerinin çatışmalar sırasında kullandıkları tümleştirme, ödün verme ve uzlaşma stilleri öğretmenlerin iş doyumlarını, az da olsa, olumlu yönde etkilemektedir. Buna karşın, hükmetme stiline kullanılması öğretmenlerin iş doyumunu üzerinde olumsuz etki yaratmaktadır.

Görgün (2003), ilköğretim okul müdürlerinin kurumlarındaki örgütsel çatışmalara bakış açıları ile çatışmayı yönetme biçimlerini incelemek amacıyla “İlköğretim Yöneticilerinin Çatışmaya Bakış Açıları ve Çatışmayı Yönetme Biçimleri” adıyla yaptığı araştırmasının verilerini Siirt ili ve ilçelerinde görev yapan 80 yöneticiye toplam 40 soruluk anket uygulayarak elde etmiştir. Yöneticilerin çatışmaya bakış açıları ve çatışmayı yönetme biçimleri ayrı ayrı olmak üzere, kıdem, branş ve kurs semineri alıp almama değişkenlerine bağlı olarak değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Yöneticilerin anket boyutlarına göre verdikleri cevaplar arasında kişisel özelliklere bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığı, t testi ya da varyans analizi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca yöneticilerin çatışmaya bakış açıları ile çatışma yönetme biçimleri arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak için korelasyon tekniği uygulanmıştır.

Araştırmada yöneticilerin çatışmaya bakış açıları ile çatışmaları yönetme biçimleri, kıdem, eğitim yönetimi ve çatışma konusunda kurs ya da seminer alıp almama değişkenlerine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Buna karşın,

branş değişkenine bağlı olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemekle birlikte, sınıf öğretmenliğinden mezun yöneticilerin diğer alanlardan mezun olan yöneticilere oranla, çatışmalara çağdaş baktıkları, çatışmaların çözümünde çağdaş yönetim biçimlerini tercih ettikleri görülmüştür.

İlköğretim yöneticilerinin çatışma konusuna geleneksel bakış açısından çok çağdaş bakış açısına sahip oldukları ve çatışmalarda en fazla uzlaşmacı yönetim biçimini; daha sonra sırasıyla arabulucu kullanma, tek taraflı ve ertelemeci yönetim biçimlerini kullandıkları görülmektedir.

Yöneticilerin çatışmaya bakış açıları ile çatışmayı yönetme biçimleri arasında anlamlı düzeyde korelasyon ilişkisi gözlenmiştir. Çatışma konusunda geleneksel bakış açısına sahip olan yöneticilerin tek taraflı çatışma yönetimini tercih etmelerine karşın çağdaş bakış açısına sahip olan yöneticilerin, çatışmaların çözümünde çağdaş yönetimin bir parçası olan uzlaşmacı yöntem daha sık başvurdukları gözlenmiştir.

Demirkaya ise 2003 yılında “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin; Yöneticiler ve Öğretmenler Arasında Örgütsel Çatışmaya Neden Olabilecek Durumlara İlişkin Algıları”nı ortaya çıkarmak amacıyla bir araştırma yapmıştır.

Araştırmanın evreni; Bolu ilinde 2002-2003 eğitim öğretim yılında I. ve II. Kademesi olan 19 ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın uygulama kısmında 42 soruluk anket kullanılmıştır. Anket çözümlenmesinde 4’lü likert ölçeği kullanılmıştır.

Veri toplama aracı, araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Anket Bolu ilinde 753 öğretmenden random örnekleme yoluyla seçilen 308 öğretmene uygulanmıştır. Anket sonucu elde edilen bilgiler frekans, yüzde, t testi, tek yönlü varyans analizi yöntemleri kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın bulguları şunlardır:

1. Çatışma yaratan durumların çatışma yaratma dereceleri ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiler anlamlıdır. Aynı durumlar karşısında çatışma yaşandığını ifade eden kadınların oranı erkeklerin oranından yüksektir.

2. Çatışma yaratan durumların çatışma yaratma dereceleri ile kıdem değişkeni arasındaki ilişkiler anlamlıdır. Durumlar karşısında çatışma yaşandığını en yüksek yüzde oranıyla ifade eden grup mesleğin ilk beş yılında olan öğretmenlerden oluşmaktadır.

3. Çatışma yaratan durumların çatışma yaratma dereceleri ile öğrenim durumu değişkeni arasındaki ilişkiler anlamlıdır. Aynı durumlar karşısında çatışma yaşandığını en yüksek yüzde oranıyla ifade eden grup 2+2 lisans tamamlayan öğretmenlerden oluşmaktadır.

4. Çatışma yaratan durumların çatışma yaratma dereceleri ile branş değişkeni arasındaki ilişkiler anlamlıdır. Aynı durumlar karşısında çatışma yaşandığını ifade eden branş öğretmenlerinin oranları sınıf öğretmenlerinin oranından daha yüksektir.

Elde edilen bulgular sonucu okul ikliminin demokratik bir ortama sahip olmadığı görülmektedir.

Çatışma konusunda bir başka araştırma da Kasap tarafından 2006 yılında yapılmıştır. Bu araştırmanın genel amacı, Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu (YTÜ YDYO) öğrencilerinin algılarına dayanarak, YTÜ lisans öğrencilerinin çatışma yaklaşımlarını, yaşadıkları çatışma türlerini ve çatışma yönetim stillerini belirleyerek; öğrencilerin çatışma yaklaşımları ile yaşadıkları çatışma türleri; çatışma yaklaşımları ile çatışma yönetim stilleri ve yaşadıkları çatışma türleri ile kullandıkları çatışma yönetim stilleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır.

Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin bireysel özelliklerini belirlemek için dört sorudan oluşan bir form; çatışmayı genel olarak nasıl algıladıklarına ilişkin veri toplamak için “Çatışmaya İlişkin Yaklaşımları Belirleme Ölçeği”; yaşadıkları çatışma türlerine ilişkin veri toplamak için “Rahim Örgütsel Çatışma Ölçeği-I” (ROCI-I) ve çatışma yönetim stillerine ilişkin veri toplamak için ise “Rahim Örgütsel Çatışma Ölçeği-II” (ROCI-II) (Form C) adlı anketler kullanılmıştır. Anket formları toplam 477 öğrenciye uygulanmıştır.

Araştırmada şu sonuçlar elde edilmiştir:

1. Öğrenciler çatışmaya yönelik net bir yaklaşım sergilememektedirler.
2. Öğrenciler en fazla bireysel çatışma; en az da grup içi çatışma yaşamaktadırlar.
3. Öğrenciler en fazla tümleştirme stilini; sonra sırasıyla uzlaşma, hükmetme ve ödün verme stillerini; en az da kaçınma stilini kullanmaktadırlar.
4. Öğrencilerin cinsiyet, yaş grubu, yaşantının çoğunun geçtiği coğrafi bölge ve yerleşim biriminin niteliği gibi bireysel özelliklere göre çatışma yaklaşımları;

yaşadıkları çatışma türleri ve kullandıkları çatışma yönetim stilleri arasında istatistiksel bakımından .05 düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

5. Öğrencilerin çatışma yaklaşımları ile kullandıkları çatışma yönetim stilleri arasında istatistiksel bakımından .05 düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur.

6. Bunlara ek olarak, öğrencilerin yaşadıkları çatışma türleri ile kullandıkları çatışma yönetim stilleri arasında istatistiksel bakımından .01 ve .05 düzeylerinde anlamlı ilişkiler ortaya çıkmıştır.

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Keenan (1985) çatışma yönetimi ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi inceleme konusu yapmıştır. Araştırmanın amacı, öğretmen ve okul müdürleri tarafından algılanan örgüt iklimi ve çatışma yönetimi stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma sonucunda beş çatışma yönetimi stilinden yalnızca tümleştirme stili ile örgüt iklimi arasında olumlu bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Keenan, 1985, s. 38).

Öğretmenlerin kullandıkları çatışma yönetimi stilleri konusunda göze çarpan araştırmalardan birisi Johnson (1989) tarafından yapılmıştır. Johnson, araştırmasında öğretmen çatışmasının miktarı, öğretmenlerin kullandığı çatışma yönetimi stili ve bunlara bağlı olarak öğretmenlerin okul iklimini algılaması arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çatışma miktarı ile okul iklimi arasında istatistiksel bakımından .05 düzeyinde anlamlı olumsuz bir ilişki bulunmuştur. Bu yönde en güçlü ilişki öğretmenler ile yöneticiler arasındaki çatışmalara yönelik olmuştur. Ayrıca araştırmada hükmetme stilini kullanan yöneticiler ile okul iklimi arasında olumsuz bir korelasyon belirlenmiştir (Johnson, 1989, s. 35).

Cornille, Pestle ve Walker (1999) tarafından gerçekleştirilen “Teachers’ Conflict Management Styles With Peers and Students’ Parents” adlı çalışmada ilkökul öğretmenlerinin meslektaşlarıyla ve öğrencilerin ebeveynleriyle (velileriyle) yaşadıkları çatışmaları yönetme stilleri incelenmiştir.

Örneklem, şehir okullarında çalışan 200 ve kırsal bölgeden 182 olmak üzere toplam 382 ilkökul öğretmeni rastgele seçilerek oluşturulmuştur. Şehir okullarında çalışan öğretmenlerin %42’si (n=84); kırsal bölgedeki öğretmenlerin ise %40’ı (n= 72) (toplam 156 ilkökul öğretmeni) anketleri yanıtlamışlardır. Bu araştırmada üç soruya yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenler kullandıkları çatışma yönetim stilleri açısından diğer meslek gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Kırsal bölgedeki öğretmenler grup olarak meslektaşları ya da velilerle yaşadıkları çatışmaları yönetmede şehirdeki öğretmenlerden farklı stiller kullanmaktadırlar mı?

3. Kırsal ve şehir öğretmenlerinin meslektaşlarıyla yaşadıkları çatışmaları yönetmede kullandıkları stiller, velilerle yaşadıkları çatışmaları yönetmede kullandıkları stillerden farklı mıdır?

Araştırmada ayrıca öğretmenlerin meslektaşlarıyla yaşadıkları çatışmaları yönetmede kullandıkları stillerin diğer meslek gruplarının yaşadıkları çatışmaları yönetmede kullandıkları stillerden farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Rahim (1983) tarafından elde edilen veriler kullanılmıştır.

Yöneticilerin kullandıkları stillerle öğretmenlerin kullandıkları stiller arasında fark bulunmuştur. Öğretmenlerle yöneticilerin kullandıkları stillere ilişkin ortalama değerler; tümleştirme (öğretmen -4,23; yönetici -4,11), uzlaştırma (öğretmen -3,93; yönetici -3,67), ödün verme (öğretmen -3,55; yönetici -3,60), kaçınma (öğretmen -3,34; yönetici -3,01), hükmetme (öğretmen -2,82; yönetici -3,19) şeklinde elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre hem öğretmenler hem de yöneticiler en çok tümleştirme stilini kullanmaktadırlar. Öğretmenler hükmetme stilini yöneticilerden daha az kullanırken; uzlaştırma, ödün verme ve kaçınma stillerini yöneticilerden daha çok kullanmaktadırlar.

Şehirdeki öğretmenlerle kırsal bölgedeki öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Kırsal bölgedeki öğretmenlerin meslektaşlarıyla ve velilerle yaşadıkları çatışmalarda kullandıkları stiller arasında fark bulunamamıştır. Şehirdeki öğretmenler ise velilerle çatışmaları yönetmede hükmetme stratejilerini meslektaşlarıyla çatışmaları yönetmekten biraz daha fazla kullanmaktadırlar.

Özetle, öğretmenlerle yöneticiler tümleştirme stili açısından benzer iken, öğretmenler en az hükmetme stilini, yöneticiler ise en az kaçınma stilini kullanmaktadırlar.

Araştırmada şehirdeki öğretmenlerle kırsal bölgelerdeki öğretmenler arasında çatışma yönetim stili bakımından bir farklılık bulunamamıştır; ancak, şehirdeki öğretmenlerin velilerle yaşadıkları çatışmalarda hükmetmeyi meslektaşlarıyla yaşadıkları çatışmalardakinden biraz daha fazla kullandıkları saptanmıştır. Kırsal

bölgelerdeki öğretmenlerin velilerle ve meslektaşlarıyla yaşadıkları çatışmaları yönetmede kullandıkları stiller arasında da fark saptanmamıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, bilgi toplama aracının geliştirilmesi ve toplanan verilerin çözümlenmesi konuları işlenmektedir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada; özel vakıf ve kurucu okul öğretmenlerinin çatışma yaklaşımlarının ve yöneticilerle yaşadıkları çatışmaları yönetim stillerinin belirlenmesinde genel tarama modellerinden tekil (anlık) tarama modeli; özel vakıf ve kurucu okul öğretmenlerinin çatışma yaklaşımları ile yöneticileriyle yaşadıkları çatışmaları yönetim stilleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinde ise yine genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın genel evrenini, İstanbul ili merkez ilçelerinde bulunan 62'si özel kurucu ve 23'ü özel vakıf okulu olmak üzere toplam 85 özel okul oluşturmaktadır. Bu okulların ilköğretim ve lise kademesinde, 4196'sı kurucu okulu, 2062'si vakıf okulu olmak üzere toplam 6258 öğretmen görev yapmaktadır. İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Özel Okullar Bölümünden alınan resmi kayıtlara göre, araştırmanın genel evrenindeki okullar ve bu okullardaki öğretmen sayılarına ilişkin bilgiler Ek 5' de verilmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini ise, on yılın üstünde kurum geçmişine sahip özel kurucu ve vakıf okulları oluşturmaktadır.

Araştırmanın çalışma evreninden, tesadüfi örnekleme yöntemiyle dört vakıf ve dört kurucu okulu seçilerek örneklem grubu oluşturulmuştur. Örnekleme, 2005-2006 öğretim yılında, vakıf okulunda görev yapan 195 ve kurucu okulunda görev yapan 157 olmak üzere toplam 457 öğretmen yer almıştır.

Veri Toplama Aracı

Anket Formunun Geliştirilmesi

Araştırma verileri literatür taraması ve örnekleme giren özel vakıf ve kurucu okul öğretmenlerine anket uygulama yoluyla elde edilmiştir. Verilerin toplanmasında üç bölümden oluşan anket formundan yararlanılmıştır. Anket formunun birinci bölümünde, anketi yanıtlayan öğretmenlerin varolan durumlarıyla ilgili kişisel bilgileri içeren 5 adet çoktan seçmeli sorudan oluşan anket kullanılmıştır. Anket formunun ikinci bölümünde, Rahim tarafından geliştirilen ve kısa adı ROCI-II olan “The Rahim Organizational Conflict Inventory II” nin (Örgütsel Çatışma Envanteri-II) Gümüşeli (1994) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış biçimi kullanılmıştır. Bu bölüm 28 sorudan oluşmaktadır. Üçüncü bölüm ise araştırmacı tarafından geliştirilen ve 22 sorudan oluşan “Çatışma Yaklaşımlarını Belirleme Ölçeği” dir.

Rahim Örgütsel Çatışma Envanteri-II

Rahim tarafından Likert tipi 5’li dereceleme sistemine göre geliştirilen Örgütsel Çatışma Envanteri-II, toplam 28 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçeğin A, B ve C olmak üzere üç formu vardır. Bu çalışmada, üstlerle yaşanan çatışmalarda hangi stilin/stillerin daha çok kullanıldığını ortaya çıkarmak amaçlandığından Form A kullanılmıştır. Veri toplama aracında yer alan ifadeler için “Her zaman” 5, “çoğunlukla” 4, “ara sıra” 3, “az” 2 ve “çok az” 1 olarak puanlanmaktadır.

Rahim tarafından geliştirilen, Gümüşeli (1994) tarafından Türkçe’ye uyarlanan ve birçok çalışmada kullanılan bu ölçeğin tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma stilleri olmak üzere 5 alt boyutu vardır.

Bu çalışmada ROCI-II (Form A) özel okul öğretmenlerinin yöneticilerle yaşadıkları çatışma yönetim stillerini ortaya koymak için kullanılacağından, adı geçen ölçek 111 kişilik bir öğretmen grubuna uygulanmıştır. Bu uygulama sonucunda elde edilen veriler araştırmacı tarafından bilgisayara girilmiş; SPSS 11.5 paket programı yardımı ile Cronbach Alpha ve Split-Half teknikleri kullanılarak ölçeğin güvenilirliğine bakılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik katsayıları ise aşağıdaki gibidir:

Formlar arası korelasyon= ,8315

Spearman-Brown= ,9028

Guttman Split-half = ,8911

Alpha= ,8803 değerleri elde edilmiştir.

Ölçeğin 5 alt boyutu için hesaplanan Cronbach Alpha katsayıları şu şekildedir. Tümlleştirme= ,7213; Ödün Verme= ,7021; Hükmetme= ,70611; Kaçınma= ,7533; Uzlaşma= ,7335. Yukarıdaki değerler ölçeğin güvenilirliği için yeterli görülmüştür.

Çatışmaya İlişkin Yaklaşımları Belirleme Ölçeği

Tutumların ölçülmesinde amaç, ölçme konusu olan tutum bakımından birey hakkında değerlendirme yapmak ve elde edilen değerlendirme sonuçlarına dayanarak belli kararlar vermektir. Bu kararların doğruluğu ve uygunluğu kararların dayandığı ölçme sonuçlarına bağlıdır (Bindak, 2005, s. 19). Tutumların ölçülmesinde bugüne kadar izlenen en popüler yaklaşım, söz konusu tutuma ilişkin bir ölçeğin hazırlanarak uygulanmasıdır. Bu ölçeklerden en çok bilineni ve uygulananı ise Likert tipi ölçeklerdir. Bireylerin tek tek toplam puanları hesaplanıp yorumlandığından bu tip ölçek geliştirmeye "dereceleme toplamlarıyla ölçekleme" de denir (Tezbaşaran, 1996, ss. 4-5). Bu tür ölçekler deneklerin görüşlerini ve ilgili öneriye/ifadeye katılım düzeylerini belirlemeye imkan tanır (Özgüven, 1999, s. 362). Söz konusu nedenlerden dolayı "Çatışmaya İlişkin Yaklaşımları Belirleme Ölçeği" Likert yöntemi ile hazırlanmıştır.

Ölçeğin deneme formu geliştirilirken öncelikle madde havuzu oluşturulmuştur. Bunun için "çatışma" ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Yazılan maddelerle ilgili her bir ifadenin, madde yazımında öngörülen özellikleri taşımasına, olumlu ve olumsuz ifadelerin sayısının birbirine denk olmasına ve her tutum ifadesinin anlamca bağımsız olmasına dikkat edilmiştir. Madde havuzunda 24'ü olumlu ve 21'i olumsuz olmak üzere toplam 45 madde toplanmıştır. Bu maddeler uzman öğretim üyelerinin görüşlerine sunulmuş bir ön elemeden geçirilmiştir. Gelen öneriler doğrultusunda bazı maddeler yeniden ele alınarak düzenlenmiş ve ölçeğe son şekli verilmiştir.

Ölçek; "tamamen katılıyorum", "katılıyorum", "kararsızım", "katılmıyorum" ve "hiç katılmıyorum" şeklinde derecelendirilmiştir. Olumlu maddeler "tamamen katılıyorum" seçeneğinden başlamak üzere 5'den 1'e doğru; olumsuz maddeler ise "tamamen katılıyorum" seçeneğinden başlamak üzere 1'den 5'e doğru puanlanmıştır. Bu şekli ile, ölçeğin deneme formundan alınabilecek en düşük toplam puan 45 ve en yüksek toplam puan ise 225'tir.

Geliştirilen ölçeğin deneme formu; İstanbul ili Florya İlçesi'nde bulunan Uğur Koleji'nde görev yapan 111 kişilik bir öğretmen grubuna uygulanmıştır. Öğretmenlerin

doldurdıkları formlardan 8 tanesi uygulama yönergesine uymadıkları için değerlendirmeye alınmamıştır. Bu hali ile toplam 103 öğretmenin doldurdıkları deneme formlarından elde edilen veriler bilgisayara girilmiş; SPSS 11.5 paket programı yardımı ile Cronbach Alpha ve Split-Half teknikleri kullanılarak ölçeğin güvenilirliğine bakılmıştır. Söz konusu analizler sonucunda elde edilen değerler aşağıdaki gibidir:

Formlar arası korelasyon= ,7196

Spearman – Brown=,8057

Guttman Split-half =,8146

Alpha= ,8318 değerleri elde edilmiştir.

Ölçekte yer alan en ayırt edici maddeleri seçebilmek ve ölçeğin tek boyutluluk özelliğini sağlamak amacıyla madde analizi yapılmıştır. Bir maddenin ölçme gücünü belirlemek için; korelasyona dayalı, iç tutarlılık ölçütüne (t-test) dayalı olmak üzere iki farklı madde analizi önerilmektedir (Tezbaşaran, 1996, s. 29). Ancak, korelasyona dayalı madde seçmede alfa katsayısının daha yüksek çıkma eğilimi göz önüne alınarak bu yöntem tercih edilmiştir. Maddelerin birbirleriyle ve ölçek puanlarıyla yüksek korelasyonlara sahip olmaları aynı boyutta ölçme yaptıklarının bir göstergesidir. Bu durum ise maddelerin geçerli olduğunu gösterir. Gerek madde yazım sürecinde izlenen aşamalar, gerekse madde-toplam puan korelasyonunun yüksekliği, aynı zamanda ölçeğin kapsam geçerliğini sağladığını da kanıtlamaktadır.

TABLO-4
ÇATIŞMAYA İLİŞKİN YAKLAŞIMLARI BELİRLEME ÖLÇEĞİ DENEME
FORMUNUN MADDE TOPLAM PUAN KORELASYONLARI

| Madde No | r | Madde No | r | Madde No | r | Madde No | r | Madde No | r |
|----------|-------|----------|--------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|
| *1 | .5746 | 10 | .2097 | 19 | .1053 | 28 | .6022 | *37 | .4360 |
| *2 | .1977 | *11 | .5592 | 20 | .3796 | 29 | .3581 | 38 | .4157 |
| 3 | .4755 | 12 | .3366 | *21 | .6448 | 30 | .5204 | 39 | .4265 |
| *4 | .5771 | *13 | -.0160 | *22 | .1794 | *31 | .7307 | *40 | .3735 |
| *5 | .6031 | 14 | .7775 | 23 | .5712 | 32 | .6943 | *41 | .6588 |
| *6 | .5598 | 15 | .7102 | *24 | .6351 | 33 | .6489 | 42 | .3449 |
| 7 | .3195 | *16 | .7187 | *25 | .0161 | 34 | .7208 | 43 | .6057 |
| 8 | .3603 | *17 | .7266 | 26 | .5355 | *35 | .5556 | *44 | .3812 |
| 9 | .3075 | 18 | .7429 | *27 | .6787 | 36 | .6624 | *45 | .3117 |

* Olumsuz (ters yönlü) maddeler

Beş dereceli Likert tipi “Çatışmaya İlişkin Yaklaşımları Belirleme Ölçeği” deneme formununun 45 maddesi Ek-3’de verilmiştir. Ölçeğin, madde-toplam puan korelasyon değerleri ise -.02 ile .77 arasında değişmekte olup sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4’te görüldüğü gibi, 13. madde hariç, diğer bütün maddeler olumlu ve olumsuz tutuma sahip bireyleri ayırt edebilmektedir. Sadece bir maddenin istenilen düzeyde olmaması bu maddenin çok kolay ya da çok zor oluşundan dolayı öğretmenlerin cevapları arasında fark yaratmadığını gösterir. Madde-toplam puan korelasyonunun düşük olması testin güvenilirliğini düşürücü etki yapar. Bu nedenle madde sayısını ve yanıtlama süresini azaltarak daha kullanışlı bir ölçeğe ulaşmak için madde-toplam puan korelasyonları $r = .4$ ve daha aşağı olan maddeler ile güvenilirlik analizinde atıldığında alpha katsayısı artacak olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

Deneme formundaki 45 madde, 11’i olumlu 11’i olumsuz olmak üzere toplam 22 maddeye indirilmiştir. Ölçekteki ifadelerin, cevaplayıcıları yönlendirici etkide bulunmaması için olumlu ve olumsuz ifade sayıları birbirine denk tutulmuştur. Bu iki madde tipi ölçek içinde rastgele bir biçimde dağıtılmıştır. Böylelikle 22 maddeden oluşan; “Çatışmaya İlişkin Yaklaşımları Belirleme Ölçeği”nden alınabilecek en düşük puan 22, en yüksek puan ise 110 olacaktır. Ölçekteki 22 maddenin Cronbach Alpha katsayıları tekrar hesaplanarak .94 bulunmuştur. Bu sonuç; ölçeğin güvenilir ölçme yaptığını göstermektedir.

Veriler ve Toplanması

Veri toplama araçlarının öğretmenlere uygulanabilmesi için ilgili makamlardan gerekli izinler alınmıştır. İzin belgeleri Ek 1’de verilmiştir. Veri toplama aracı olarak kullanılan anket formları uygulanmak üzere çoğaltılmıştır. Araştırmada kullanılan anketler Ek 2’de verilmiştir. Bu anket formları, araştırmacı tarafından örnekleme alınan okullara gidilerek, yöneticilerin onayı ile öğretmenlere dağıtılmış ve daha sonra da toplanmıştır. Toplanan 374 anketten 352 anket geçerli kabul edilmiştir. Araştırmada, özel kurucu ve vakıf okullarında görev yapan öğretmenlerin genel olarak bireysel özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları ile ilgili değerler Ek 4’de sunulmuştur.

Buna göre araştırmanın örneklemini oluşturan toplam 352 öğretmenin %62’si (217 kişi) kadın, %38’ si (135 kişi) erkektir. Bu bulgu, ülkemizde öğretmenlik mesleğinin, genelde kadın mesleği olduğu doğrultusundaki genel görüşe uygunluk

göstermektedir. Yine aynı öğretmenlerin % 28'i (100 kişi) 21 - 30 yaşları arasında, % 36'sı (127 kişi) 31 - 40 yaşları arasında, %23'ü (80 kişi) 41-50 yaşları arasında ve %13'ü (45 kişi) ise 51 ve üzeri yaşlarındadır. Bu sonuç özel okullarda çalışan öğretmenlerin daha çok 31-40 ile 21-30 yaş grupları arasında olduğunu göstermektedir. Mezun olunan okul bakımından dağılımlara bakıldığında, toplam 352 öğretmenin %4'ü (15 kişi) İlköğretmen Okulu, %7'si (26 kişi) Eğitim Enstitüsü, %41'i (144 kişi) Eğitim Fakültesi ve %48'i (167 kişi) de diğer fakülte ve yüksekokul mezunudur. Dağılımlara bakıldığında özel okullarda görev yapan öğretmenlerinin en fazla diğer fakülte ve yüksekokul ile eğitim fakültesi mezunu olduğu anlaşılmaktadır. Diğer yandan bu öğretmenlerin %47'si (164 kişi) 1-10 yıl, %30'u (105 kişi) 11-20 yıl, %14'ü (50 kişi) 21-30 yıl ve %9'u (33 kişi) ise 31 yıl ve daha fazla mesleki deneyime sahiptir. Yani 1-10 yıl ile 11-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin özel okullarda çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir. Görev yapılan kademe itibariyle de, %30'u (105 kişi) ilk kademede, %27'si (96 kişi) ikinci kademede ve %43'ü (151 kişi) lisede çalışan öğretmenlerden oluşmuştur. Bu durum ise araştırma örneklemine alınan öğretmenlerin çoğunluğunun lise kademesinde görev yaptığını göstermektedir.

Anket uygulanan özel kurucu ve vakıf okulları ile geçerli kabul edilen anket sayıları Tablo 5 ve Tablo 6'da verilmiştir.

TABLO- 5
ARAŞTIRMA ÖRNEKLEMİNE SEÇİLEN ÖZEL KURUCU OKULLARINDAKİ
ÖĞRETMENLERİN OKULLARA GÖRE DAĞILIMI

| Özel Kurucu Okulları | Verilen Anket Sayısı | Dönen Anket Sayısı | Dönmeyen Anket Sayısı | Geçersiz Anket Sayısı | Geçerli Anket Sayısı |
|--------------------------|----------------------|--------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------|
| Uğur Koleji | 90 | 65 | 25 | 8 | 57 |
| Selim Pars Koleji | 40 | 35 | 5 | 2 | 33 |
| Cihangir Koleji | 50 | 32 | 18 | 0 | 32 |
| Anabilim Koleji | 50 | 38 | 20 | 3 | 35 |
| Toplam | 230 | 170 | 68 | 13 | 157 |

Tablo 5'te de görüldüğü gibi, özel kurucu okullarından toplanan 170 anketten 157 anket geçerli olarak kabul edilmiştir. Ankete katılım oranı kurucu okullarında % 92 oranında gerçekleşmiştir. Öğretmenlerin bireysel özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları eklerde sunulmuştur. Buna göre öğretmenlerin %65'i (102 kişi) kadın,

%35' i (55 kişi) erkektir. Yine aynı öğretmenlerin % 26'sı (40 kişi) 21-30 yaşları arasında, % 35'i (55 kişi) 31-40 yaşları arasında, %26'sı (40 kişi) 41-50 yaşları arasında ve %14'ü (22 kişi) ise 51 ve üzeri yaşlarındadır. Mezun olunan okul bakımından dağılımlara bakıldığında, 157 öğretmenin %5'i (7 kişi) İlköğretmen Okulu, %8'si (13 kişi) Eğitim Enstitüsü, %43'ü (68 kişi) Eğitim Fakültesi ve %44'ü (69 kişi) diğer fakülte ve yüksekokul mezunudur. Diğer yandan bu öğretmenlerin %48'si (75 kişi) 1-10 yıl, %28'i (44 kişi) 11-20 yıl, %13'ü (21 kişi) 21-30 yıl ve %11'i (17 kişi) ise 31 yıl ve daha fazla mesleki deneyime sahiptir. Görev yapılan kademe itibariyle de, %32'si (50 kişi) ilk kademede, %29'u (46 kişi) ikinci kademede ve %39'u (61 kişi) lisede çalışan öğretmenlerden oluşmuştur.

TABLO- 6
ARAŞTIRMA ÖRNEKLEMİNE SEÇİLEN ÖZEL VAKIF OKULLARINDAKİ
ÖĞRETMENLERİN OKULLARA GÖRE DAĞILIMI

| Özel Vakıf Okulları | Verilen Anket Sayısı | Dönen Anket Sayısı | Dönmeyen Anket Sayısı | Geçersiz Anket Sayısı | Geçerli Anket Sayısı |
|--------------------------------|----------------------|--------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------|
| TED Vakfı | 90 | 83 | 7 | 2 | 81 |
| İTÜ Geliştirme Vakfı | 55 | 45 | 10 | 0 | 45 |
| İSTEK Vakfı Bilge Kağan | 75 | 53 | 22 | 4 | 49 |
| Şişli Terakki Vakfı | 55 | 23 | 20 | 3 | 20 |
| Toplam | 275 | 204 | 59 | 9 | 195 |

Tablo 6'da da görüldüğü gibi özel vakıf okullarından toplanan 204 anketten 195 anket geçerli olarak kabul edilmiştir. Ankete katılım oranı vakıf okullarında % 96 oranında gerçekleşmiştir. Öğretmenlerin bireysel özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları ile ilgili değerler eklerde sunulmuştur. Buna göre öğretmenlerin %59'u (115 kişi) kadın, %41' i (80 kişi) erkektir. Yine aynı öğretmenlerin % 31'i (60 kişi) 21-30 yaşları arasında, % 37'si (72 kişi) 31-40 yaşları arasında, %21'i (40 kişi) 41-50 yaşları arasında ve %12'si (23 kişi) ise 51 ve üzeri yaşlarındadır. Mezun olunan okul bakımından dağılımlara bakıldığında, 195 öğretmenin %4'ü (8 kişi) İlköğretmen Okulu, %7'si (13 kişi) Eğitim Enstitüsü, %39'u (76 kişi) Eğitim Fakültesi ve %50'si (98 kişi) diğer fakülte ve yüksekokul mezunudur. Diğer yandan bu öğretmenlerin %46'si (89 kişi) 1-10 yıl, %31'i (61 kişi) 11-20 yıl, %15'i (29 kişi) 21-30 yıl ve %8'i (16 kişi) ise 31 yıl ve daha fazla mesleki deneyime sahiptir. Görev yapılan kademe itibariyle de,

%28'i (55 kişi) ilk kademedede, %26'sı (50 kişi) ikinci kademedede ve %46'sı (90 kişi) lisede çalışan öğretmenlerden oluşmuştur.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Toplanan anketlerden geçerli kabul edilenler numaralandırılmış ve verilen cevaplar kodlanmıştır. Veriler özel vakıf ve kurucu okulları olmak üzere ayrı ayrı SPSS 11.5 paket programı kullanılarak bilgisayara girilmiştir. Veri giriş işlemlerinden sonra, özel vakıf ve kurucu okullarındaki öğretmenlerin, çatışma yaklaşımlarına ilişkin ölçeğin alt boyutlarında yer alan maddelere verdikleri yanıtların; aritmetik ortalamaları, standart sapmaları, frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Özel vakıf ve kurucu okullarındaki öğretmenlerin, kullandıkları çatışma yönetim stillerine ilişkin dağılımları belirlemek amacıyla aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin çatışma yönetim stillerini kullanma derecelerinin belirlenmesi, açıklanması ve yorumlanmasında, ankette kullanılan 5'li dereceleme ölçeğine uygun olarak 5.00-4.20 (her zaman), 4.19-3.40 (çoğunlukla), 3.39-2.60 (ara sıra), 2.59-1.80 (az) ve 1.79-1.00 (çok az) puan aralıkları kullanılmıştır. Öğretmenlerin çatışma yaklaşımlarının açıklanması ve yorumlanmasında, ankette kullanılan 5'li dereceleme ölçeğine uygun 5.00-4.20 (tamamen katılıyorum), 4.19-3.40 (katılıyorum), 3.39-2.60 (kararsızım), 2.59-1.80 (katılmıyorum) ve 1.79-1.00 (hiç katılmıyorum) puan aralıkları kullanılmıştır. Düzeylerin yer aldığı bu aralıklar, seçeneklere verilen en düşük değer olan 1 ile en yüksek değer olan 5 arasındaki seri genişliğinin seçenek (düzey) sayısına bölünmesi ile elde edilmiştir.

Daha sonra bireysel özelliklere yönelik ortalamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için; cinsiyet değişkenine yönelik bağımsız örneklem için t-testi; diğer değişkenler için de bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Varyans analizi sonucunda gruplar arasında ortaya çıkan farkın kaynağını bulmak için LSD testi yapılmıştır. Özel kurucu ve vakıf okullarında görev yapan öğretmenlerin çatışma yaklaşımları ile kullandıkları çatışma yönetim stilleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için de Pearson korelasyon (r) katsayısı tekniğinden yararlanılmıştır. İstatistiksel işlemlerden sonra elde edilen bulgular araştırmanın amaçları doğrultusunda tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, özel vakıf ve kurucu okul öğretmenlerinden anket aracılığı ile toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Bulguların sunulduğunda, araştırmanın alt amaçları esas alınarak bir sıralama yapılmıştır. Bu sıralama doğrultusunda ilk olarak özel kurucu ve vakıf okullarında görev yapan öğretmenlerin çatışma yaklaşımları ile ilgili bulgular, öğretmenlerin bireysel özelliklerine göre çatışma yaklaşımları arasındaki farklılıklara ilişkin bulgular, özel kurucu ve vakıf okullarında görev yapan öğretmenlerin kullandıkları çatışma yönetim stilleri ile ilgili bulgular, öğretmenlerin bireysel özelliklerine göre kullandıkları çatışma yönetim stilleri arasındaki farklılıklara ilişkin bulgular ve özel kurucu ve vakıf öğretmenlerinin çatışma yaklaşımları ile kullandıkları çatışma yönetim stilleri arasındaki ilişkilere ilişkin bulguların sunulduğu izlemiştir.

Özel Kurucu Okulu Öğretmenlerinin Çatışma Yaklaşımlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı, özel kurucu okullarında görev yapan öğretmenlerin çatışma yaklaşımlarını belirlemeye yönelik olarak geliştirilmiştir. Bu amacı gerçekleştirmek üzere özel kurucu okullarında görev yapan öğretmenlerden toplanan verilere dayalı olarak hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapmalar Tablo 7’de verilmiştir.

Özel kurucu okullarında görev yapan öğretmenlerin, ölçeğin geleneksel yaklaşım boyutundaki “Çatışmanın okuldaki huzurlu ve güvenli çalışma iklimini olumsuz etkilediğini düşünüyorum” ($\bar{X}=1,90$), “Okulumda çatışmaların yaşanmasından rahatsızlık duyuyorum” ($\bar{X}=2,13$), “Çatışmayı yönetim için çözülmesi gereken bir sorun olarak görüyorum” ($\bar{X}=2,54$), “Okulumda tartışmalı bir ortam yaratmaktan kaçınıyorum”

TABLO-7
 ÖZEL KURUCU OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ÇATIŞMAYA
 YÖNELİK YAKLAŞIMLARI BELİRLEME ÖLÇEĞİNİN ALT BOYUTLARINDA YER
 ALAN MADDELERE VERDİKLERİ YANITLARA İLİŞKİN ARİTMETİK
 ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ

| MADDELER | | N | \bar{X} | S |
|---------------------|---|------------|-------------|-------------|
| GELENEKSEL YAKLAŞIM | 1.Çatışmanın okuldaki huzurlu ve güvenli çalışma iklimini olumsuz etkilediğini düşünüyorum. | 157 | 1,90 | 1,069 |
| | 4.Okulumda çatışmaların yaşanmasından rahatsızlık duyuyorum. | 157 | 2,13 | 1,181 |
| | 6.Okulun kaynaklarını boşa harcamamak için çatışmaları bastırmaya çalışırım. | 157 | 2,83 | 1,192 |
| | 7.Çatışmayı yönetim için çözülmesi gereken bir sorun olarak görüyorum. | 157 | 2,54 | 1,180 |
| | 9.Okulumda tartışmalı bir ortam yaratmaktan kaçınırım. | 157 | 2,44 | 1,140 |
| | 12.Çatışmanın iş için harcanacak enerjii başka yöne çektiğini düşünüyorum. | 157 | 2,46 | 1,071 |
| | 13.Çatışmaların okulun kalitesini düşürdüğüne inanıyorum. | 157 | 2,83 | 1,183 |
| | 14.Çatışmanın yetenek ve zaman kaybına neden olduğunu düşünüyorum. | 157 | 2,76 | 1,232 |
| | 16.Çatışmanın okulda işbirliğini engellediğini düşünüyorum. | 157 | 2,68 | 1,230 |
| | 20.Çatışmaların mutlaka ortadan kaldırılması gerektiğine inanıyorum. | 157 | 2,76 | 1,272 |
| | 21.Çatışmayı okulun yaşamını tehdit eden bir tehlike olarak görüyorum. | 157 | 3,03 | 1,248 |
| TOPLAM | | 157 | 2,58 | ,830 |
| MODERN YAKLAŞIM | 2.Okul içindeki dinamikleri canlı tutmak için gerektiğinde çatışmaları desteklerim. | 157 | 2,97 | 1,190 |
| | 3.Çatışmaları problemleri tanımak ve çözmek için araç olarak kullanırım. | 157 | 3,10 | 1,145 |
| | 5.Belli bir düzeye kadar olan çatışmaların okulda performansı arttırdığına inanıyorum. | 157 | 3,31 | 1,202 |
| | 8.Okulda çatışmanın yaşanmamasını durağanlığın ve tekdüzeliğin bir göstergesi olarak görüyorum. | 157 | 3,04 | 1,242 |
| | 10.Çatışmayı okulun amaçlarını gerçekleştirebilmesi için bir zorunluluk olarak görüyorum. | 157 | 2,82 | 1,176 |
| | 11.Çatışma iyi yönetildiğinde okuluma katkı sağlayacağına inanıyorum. | 157 | 3,57 | 1,075 |
| | 15.Çatışmanın okula canlılık kazandıracak değişimleri kolaylaştıracağına inanıyorum. | 157 | 3,09 | 1,146 |
| | 17.Çatışmayı okul yaşantısının doğal bir parçası olarak görüyorum. | 157 | 3,13 | 1,175 |
| | 18. Çatışmanın öğretmenleri yaratıcılığa teşvik edeceğini düşünüyorum. | 157 | 3,20 | 1,146 |
| | 19. Çatışmanın okulda daha iyi fikirlerin ortaya çıkmasına yardımcı olduğunu düşünüyorum. | 157 | 3,44 | 1,064 |
| | 22.Çatışmayı öğrenme ve yenilik için bir fırsat olarak görüyorum. | 157 | 3,20 | 1,123 |
| TOPLAM | | 157 | 3,17 | ,863 |

($\bar{X}=2,44$) ve “Çatışmanın iş için harcanacak enerjiyi başka yöne çektiğini düşünüyorum” ($\bar{X}=2,46$) maddelerine ilişkin ifadeler “katılmıyorum”; diğer maddelere ilişkin ifadeler ise “kararsızım” yanıtını verdikleri görülmektedir.

Özel kurucu okullarında görev yapan öğretmenlerin, ölçeğin modern yaklaşım boyutundaki “Çatışma iyi yönetildiğinde okuluma katkı sağlayacağına inanıyorum” ($\bar{X}=3,57$) ve “Çatışmanın okulda daha iyi fikirlerin ortaya çıkmasına yardımcı olduğunu düşünüyorum” ($\bar{X}=3,44$) maddelerine ilişkin ifadeler “katılıyorum”; diğer maddelere ilişkin ifadeler ise “kararsızım” yanıtını verdikleri görülmektedir.

Tablo 7’den de anlaşılacağı üzere, özel kurucu okullarında görev yapan 157 öğretmenin çatışmaya yönelik geleneksel ve modern yaklaşımları için hesaplanan aritmetik ortalamalar, 5’li likert tipi ölçek üzerinde sırasıyla $\bar{X}= 2,58$ ve $\bar{X}= 3,17$ ’dir. Sadece bu ortalamalara bakılarak bir yorum yapıldığında; özel kurucu okullarında görev yapan öğretmenlerin, gelenekselci bakış açısını yansıtan ifadeler “katılmıyorum”; modern bakış açısını yansıtan ifadeler ise “kararsızım” yanıtını verdikleri görülmektedir.

Aritmetik ortalama, dağılımdaki her bir puan değeri üzerinde temellendiğinden, örneklemden örnekleme çok az değişen ve daha ileri istatistiksel hesaplanmalarda doğrudan ya da dolaylı olarak kullanılması nedeniyle merkezi eğilim ölçüsü olarak tercih edilir. Ancak aritmetik ortalamanın tek elverişsiz yanı, dağılımın iki ucu arasındaki puanlardan fazlaca etkilenmesidir (Tekin, 1993, s. 273). Bu durum araştırmada gözardı edilmeyerek özel kurucu ve vakıf okulu öğretmenlerinin, “Çatışmaya Yönelik Yaklaşımları Belirleme Ölçeği” nin alt boyutlarına ilişkin verdikleri yanıtların, frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır.

Özel kurucu okul öğretmenlerinin, ölçeğin geleneksel ve modern yaklaşım boyutlarında yer alan maddelere verdikleri yanıtlara ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 8’de sunulmuştur.

Özel kurucu okul öğretmenlerinin, gelenekselci bakış açısını yansıtan ifadeler verdikleri yanıtlar, $\bar{X}= 2,58$ ’lik ortalamayla “katılmıyorum” seçeneğine karşılık gelmiştir. Tablo 8’ de yer alan bulguların da ortalamalarla ilgili sonuçları destekler nitelikte olduğunu görüyoruz. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin gelenekselci bakış açısını yansıtan ifadeler % 56 oranla yine “katılmıyorum” ve “hiç katılmıyorum”

yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Sonuç olarak, özel kurucu okullarında görev yapan öğretmenlerin yarısından fazlasının, çatışmaya gelenekselci bakış açısıyla bakmadıklarını söyleyebiliriz.

TABLO-8
ÖZEL KURUCU OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN MODERN VE GELENEKSEL YAKLAŞIM BOYUTUNDA YER ALAN MADDELERE VERDİKLERİ YANITLARA İLİŞKİN FREKANS VE YÜZDE DAĞILIMLARI

| Ölçek Derecelendirmesi | Puan Aralıkları | GELENEKSEL YAKLAŞIM | | MODERN YAKLAŞIM | |
|---------------------------|--------------------|---------------------|------------|-----------------|------------|
| | | f | % | f | % |
| Tamamen Katılıyorum | 5,00 - 4,20 | 3 | 2% | 15 | 10% |
| Katılıyorum | 4,19 - 3,40 | 26 | 17% | 51 | 33% |
| Kararsızım | 3,39 - 2,60 | 40 | 25% | 49 | 31% |
| Katılmıyorum | 2,59 - 1,80 | 61 | 39% | 35 | 22% |
| Hiç Katılmıyorum | 1,79 - 1,00 | 27 | 17% | 7 | 4% |
| Toplam | | 157 | 100 | 157 | 100 |

Özel kurucu okul öğretmenlerinin, modern bakış açısını yansıtan ifadelere verdikleri yanıtlar ise $\bar{X}= 3,17$ 'lik ortalamayla “kararsızım” seçeneğine karşılık gelmiştir. Buna karşın Tablo 8’deki bulgulara baktığımızda, öğretmenlerin bu bakış açısını yansıtan ifadelerle % 43 oranla “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Dolayısıyla, özel kurucu okullarında görev yapan öğretmenlerin kararsız gibi görünmelerine karşın, modern bakış açısına yakın olduklarını söyleyebiliriz.

Özel Vakıf Okulu Öğretmenlerinin Çatışma Yaklaşımlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı, özel vakıf okullarında görev yapan öğretmenlerin çatışmaya yaklaşımlarını belirlemeye yönelik olarak geliştirilmiştir. Bu amacı gerçekleştirmek üzere özel vakıf okullarında görev yapan öğretmenlerden toplanan verilere dayalı olarak hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapmalar Tablo 9’da verilmiştir.

Özel vakıf okullarında görev yapan öğretmenlerin, ölçeğin geleneksel yaklaşım boyutundaki “Çatışmanın okuldaki huzurlu ve güvenli çalışma iklimini olumsuz

TABLO-9
 ÖZEL VAKIF OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ÇATIŞMAYA
 YÖNELİK YAKLAŞIMLARI BELİRLEME ÖLÇEĞİNİN ALT BOYUTLARINDA YER
 ALAN MADDELERE VERDİKLERİ YANITLARA İLİŞKİN ARİTMETİK
 ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ

| MADDELER | | N | \bar{X} | S |
|---------------------|---|------------|-------------|-------------|
| GELENEKSEL YAKLAŞIM | 1.Çatışmanın okuldaki huzurlu ve güvenli çalışma iklimini olumsuz etkilediğini düşünüyorum. | 195 | 1,68 | 1,032 |
| | 4.Okulumda çatışmaların yaşanmasından rahatsızlık duyuyorum. | 195 | 2,28 | 1,262 |
| | 6.Okulun kaynaklarını boşa harcamamak için çatışmaları bastırmaya çalışırım. | 195 | 2,98 | 1,162 |
| | 7.Çatışmayı yönetim için çözülmesi gereken bir sorun olarak görüyorum. | 195 | 2,43 | 1,064 |
| | 9.Okulumda tartışmalı bir ortam yaratmaktan kaçınırım. | 195 | 2,28 | 1,187 |
| | 12.Çatışmanın iş için harcanacak enerjiyi başka yöne çektiğini düşünüyorum. | 195 | 2,62 | 1,202 |
| | 13.Çatışmaların okulun kalitesini düşürdüğüne inanıyorum. | 195 | 2,82 | 1,237 |
| | 14.Çatışmanın yetenek ve zaman kaybına neden olduğunu düşünüyorum. | 195 | 2,87 | 1,251 |
| | 16.Çatışmanın okulda işbirliğini engellediğini düşünüyorum. | 195 | 2,67 | 1,290 |
| | 20.Çatışmaların mutlaka ortadan kaldırılması gerektiğine inanıyorum. | 195 | 2,84 | 1,245 |
| | 21.Çatışmayı okulun yaşamını tehdit eden bir tehlike olarak görüyorum. | 195 | 3,02 | 1,220 |
| TOPLAM | | 195 | 2,59 | ,810 |
| MODERN YAKLAŞIM | 2.Okul içindeki dinamikleri canlı tutmak için gerektiğinde çatışmaları desteklerim. | 195 | 2,97 | 1,214 |
| | 3.Çatışmaları problemleri tanımak ve çözmek için araç olarak kullanırım. | 195 | 3,34 | 1,158 |
| | 5.Belli bir düzeye kadar olan çatışmaların okulda performansı arttırdığına inanıyorum. | 195 | 3,42 | 1,111 |
| | 8.Okulda çatışmanın yaşanmamasını durağanlığın ve tekdüzeliğin bir göstergesi olarak görüyorum. | 195 | 3,00 | 1,140 |
| | 10.Çatışmayı okulun amaçlarını gerçekleştirebilmesi için bir zorunluluk olarak görüyorum. | 195 | 2,91 | 1,219 |
| | 11.Çatışma iyi yönetildiğinde okuluma katkı sağlayacağına inanıyorum. | 195 | 3,54 | 1,207 |
| | 15.Çatışmanın okula canlılık kazandıracak değişimleri kolaylaştıracağına inanıyorum. | 195 | 3,08 | 1,188 |
| | 17.Çatışmayı okul yaşantısının doğal bir parçası olarak görüyorum. | 195 | 3,41 | 1,095 |
| | 18. Çatışmanın öğretmenleri yaratıcılığa teşvik edeceğini düşünüyorum. | 195 | 2,99 | 1,144 |
| | 19. Çatışmanın okulda daha iyi fikirlerin ortaya çıkmasına yardımcı olduğunu düşünüyorum. | 195 | 3,18 | 1,095 |
| | 22.Çatışmayı öğrenme ve yenilik için bir fırsat olarak görüyorum. | 195 | 3,14 | 1,182 |
| TOPLAM | | 195 | 3,18 | ,855 |

etkilediğini düşünüyorum” ($\bar{X}=1,68$) maddesine “hiç katılmıyorum”; “Okulumda çatışmaların yaşanmasından rahatsızlık duyuyorum” ($\bar{X}=2,28$), “Çatışmayı yönetim için çözülmesi gereken bir sorun olarak görüyorum” ($\bar{X}=2,43$) ve “Okulumda tartışmalı bir ortam yaratmaktan kaçınıyorum” ($\bar{X}=2,28$) maddelerine ilişkin ifadelerle “katılmıyorum”; diğer maddelere ilişkin ifadelerle ise “kararsızım” yanıtını verdikleri görülmektedir.

Özel vakıf okullarında görev yapan öğretmenlerin, ölçeğin modern yaklaşım boyutundaki “Belli bir düzeye kadar olan çatışmaların okulda performansı arttırdığına inanıyorum” ($\bar{X}=3,42$), “Çatışma iyi yönetildiğinde okuluma katkı sağlayacağına inanıyorum” ($\bar{X}=3,54$) ve “Çatışmayı okul yaşantısının doğal bir parçası olarak görüyorum” ($\bar{X}=3,41$) maddelerine ilişkin ifadelerle “katılıyorum”; ancak diğer maddelere ilişkin ifadelerle ise “kararsızım” yanıtını verdikleri görülmektedir.

Tablo 9’den de anlaşılacağı üzere, özel vakıf okullarında görev yapan 195 öğretmenin çatışmaya yönelik geleneksel ve modern yaklaşımları için hesaplanan aritmetik ortalamalar, 5’li likert tipi ölçek üzerinde sırasıyla $\bar{X}= 2,59$ ve $\bar{X}= 3,18$ ’dir. Elde edilen bu sonuçlar, özel vakıf okullarında görev yapan öğretmenlerin, gelenekselci bakış açısını yansıtan ifadelerle “katılmıyorum”; modern bakış açısını yansıtan ifadelerle ise “kararsızım” yanıtını verdiklerini göstermektedir.

Özel vakıf okul öğretmenlerinin, ölçeğin geleneksel ve modern yaklaşım boyutlarında yer alan maddelere verdikleri yanıtlara ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 10’da sunulmuştur.

Özel vakıf okul öğretmenlerinin, gelenekselci bakış açısını yansıtan ifadelerle verdikleri yanıtlar, $\bar{X}= 2,59$ ’luk ortalamayla “katılmıyorum” seçeneğine karşılık gelmiştir. Tablo 10’da yer alan frekans ve yüzde değerleri de ortalamalarla ilgili sonuçları destekler niteliktedir. Çünkü, öğretmenlerin gelenekselci bakış açısını yansıtan ifadelerle %55 oranla “katılmıyorum” ve “hiç katılmıyorum” yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Elde edilen bu bulgular; özel vakıf okullarında görev yapan öğretmenlerin, özel kurucu okullarında görev yapan öğretmenler gibi, çatışmaya gelenekselci bakış açısıyla bakmadıklarını göstermektedir.

Özel vakıf okul öğretmenlerinin, modern bakış açısını yansıtan ifadelerle verdikleri yanıtlar ise $\bar{X}= 3,18$ ’lik ortalamayla “kararsızım” seçeneğine karşılık gelmiştir. Buna karşın Tablo 10’daki bulgularda, öğretmenlerin bu bakış açısını

yansıtan ifadelere % 42 oranla “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Dolayısıyla, özel kurucu okullarında olduğu gibi, özel vakıf okullarında da görev yapan öğretmenlerin kararsız gibi görünmelerine karşın, modern bakış açısına yakın olduklarını söyleyebiliriz.

TABLO-10
ÖZEL VAKIF OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN MODERN VE GELENEKSEL YAKLAŞIM BOYUTUNDAKİ MADDELERE VERDİKLERİ YANITLARA İLİŞKİN FREKANS VE YÜZDE DAĞILIMLARI

| Ölçek Derecelendirmesi | Puan Aralıkları | GELENEKSEL YAKLAŞIM | | MODERN YAKLAŞIM | |
|---------------------------|--------------------|---------------------|------------|-----------------|------------|
| | | f | % | f | % |
| Tamamen Katılıyorum | 5,00 - 4,20 | 3 | %2 | 14 | %7 |
| Katılıyorum | 4,19 - 3,40 | 39 | %19 | 67 | %35 |
| Kararsızım | 3,39 - 2,60 | 46 | %24 | 63 | %32 |
| Katılmıyorum | 2,59 - 1,80 | 75 | %39 | 38 | %19 |
| Hiç Katılmıyorum | 1,79 - 1,00 | 32 | %16 | 13 | %7 |
| Toplam | | 195 | 100 | 195 | 100 |

Sonuç olarak, özel kurucu ve vakıf okullarında görev yapan öğretmenlerin, çatışmaya bakış açılarını karşılaştırdığımızda, benzer tutumlara sahip olduklarını görmekteyiz. Özel vakıf ve kurucu okul öğretmenlerinin çatışmaya karşı olumsuz tutum sergilemedikleri, bununla birlikte modern bakış açısına daha yakın oldukları görülmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin çatışmanın okulda zararlara yol açtığı ve bu nedenle ortaya çıktığı anda, yolu ne olursa olsun, zorla, pazarlıkla ya da yönetsel erki kullanarak mutlaka bastırılması gerektiğini düşünmediklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca bu bulgular çatışma düşüncesinin, öğretmenlerin zihinlerinde saldırganlık, tehlike, düşmanlık vb. biçimlerde yerleşmediğini de kanıtlar niteliktedir. Dolayısıyla öğretmenlerin geleneksel boyuttaki tutumlarının bilişsel bileşenlerinin; yani, çatışmaya ilişkin inançlarının, bilgi yapılarının, algısal tepkilerinin ve düşüncelerinin güçlü ve yerleşik; bununla birlikte duyuşsal bileşenlerinin; yani, duygu ve değerlendirmelerinin de olumlu olduğu söylenebilir. Bu durum ise tutumlarının yönünün pozitif, yoğunluğunun güçlü ve çatışmayı kabul etme seviyelerinin yüksek olduğu şeklinde açıklanabilir.

Ancak öğretmenlerin sahip oldukları bu bilgilere rağmen, çatışmayı okulun

amaçları açısından zorunluluk olarak görüp varlığını destekleme; değişim ve öğrenme için bir fırsat olarak değerlendirme; devamlı gelişmenin ve yenilenmenin güdüleyicisi olarak algılama konusunda yansız oldukları görülmektedir. Dolayısıyla bu durum öğretmenlerin çatışmaya ilişkin, modern boyuttaki tutumlarının bilişsel ve duyuşsal bileşenlerinin geleneksel boyuta göre daha az güçlü ve yerleşik olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ancak unutulmamalıdır ki hem tüm tutumlar, hem de bileşenleri, güç bakımından farklılıklar gösterebilir.

Öğretmenlerin Bireysel Özelliklerine Göre Çatışma Yaklaşımları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı; öğretmenler cinsiyet, yaş grubu, mezun olunan okul, meslekteki hizmet süresi ve görev yapılan kademe göre gruplandırıldığında çatışma yaklaşımları bakımından aralarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymaya yönelik olarak geliştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda elde edilen bulguları aşağıdaki biçimde belirtmek ve açıklamak olanaklıdır.

Cinsiyete Göre Çatışma Yaklaşımları

Üçüncü alt amaç kapsamında özel kurucu ve vakıf okullarında görev yapan kadın ve erkek öğretmenlerin, çatışmaya yaklaşımları aritmetik ortalama; bu yaklaşımlarda cinsiyete göre bir fark olup olmadığı ise t testi ile hesaplanmıştır. Bu hesaplamalarla ilgili bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

TABLO-11
CİNSİYETE GÖRE ÖĞRETMENLERİN ÇATIŞMA YAKLAŞIMLARINA İLİŞKİN
ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ İLE T-TESTİ
SONUÇLARI

| ÇATIŞMA YAKLAŞIMLARI | CİNSİYET | | | | | |
|----------------------------|-----------------|------|-----------------|------|--------|------|
| | Kadın N= 217 | | Erkek N= 135 | | t | p |
| | \bar{X} | S | \bar{X} | S | | |
| Geleneksel Yaklaşım | 2,53 | ,836 | 2,68 | ,781 | -1,686 | ,093 |
| Modern Yaklaşım | 3,14 | ,849 | 3,23 | ,871 | -1,034 | ,302 |

*p<.05

Yalnızca aritmetik ortalamalara bakılarak Tablo 11’deki bulgular cinsiyet

değişkenine göre yorumlandığında; gelenekselci bakış açısını yansıtan ifadeler genel olarak kadınların “katılmıyorum”; erkeklerin ise “kararsızım” yanıtını verdikleri görülmektedir. Modern bakış açısını yansıtan ifadeler ise gerek kadın gerekse erkek öğretmenlerin “kararsızım” yanıtını verdikleri görülmektedir.

Tablo 11’deki “p” değerlerinden de görüldüğü gibi; geleneksel yaklaşım ve modern yaklaşım boyutları ile ilgili olarak kadın ve erkek öğretmenlerin algıları arasında istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu bulgu ise cinsiyet faktörünün çatışma yaklaşımı üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin, ölçeğin geleneksel ve modern yaklaşım boyutunda yer alan maddelere verdikleri yanıtlara ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 12’de verilmiştir.

TABLO-12
ÖĞRETMENLERİN CİNSİYETE GÖRE MODERN VE GELENEKSEL YAKLAŞIM
BOYUTUNDAKİ MADDELERE VERDİKLERİ YANITLARA İLİŞKİN FREKANS VE
YÜZDE DAĞILIMLARI

| Ölçek Derecelendirmesi | Puan Aralıkları | GELENEKSEL YAKLAŞIM | | | | MODERN YAKLAŞIM | | | |
|---------------------------|--------------------|---------------------|-------------|------------|-------------|-----------------|-------------|------------|-------------|
| | | KADIN | | ERKEK | | KADIN | | ERKEK | |
| | | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Tamamen Katılıyorum | 5,00 - 4,20 | 4 | 2% | 2 | 2% | 13 | 6% | 16 | 13% |
| Katılıyorum | 4,19 - 3,40 | 38 | 18% | 27 | 20% | 76 | 36% | 42 | 31% |
| Kararsızım | 3,39 - 2,60 | 44 | 20% | 42 | 31% | 70 | 32% | 42 | 31% |
| Katılmıyorum | 2,59 - 1,80 | 90 | 41% | 46 | 34% | 44 | 20% | 29 | 21% |
| Hiç Katılmıyorum | 1,79 - 1,00 | 41 | 19% | 18 | 13% | 14 | 6% | 6 | 4% |
| Toplam | | 217 | 100% | 135 | 100% | 217 | 100% | 135 | 100% |

Örnekleme alınan kadın öğretmenlerin, gelenekselci bakış açısını yansıtan ifadeler verdikleri yanıtlar, \bar{X} = 2,53’lük ortalamayla “katılmıyorum” seçeneğine karşılık gelmiştir. Tablo 12’de yer alan bulgular, ortalamayla ilgili bu sonucu destekler niteliktedir. Çünkü, frekans ve yüzde dağılımlarına göre, kadın öğretmenlerin gelenekselci bakış açısını yansıtan ifadeler %60 oranla “katılmıyorum” ve “hiç katılmıyorum” yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Dolayısıyla kadın öğretmenlerin yarısından fazlasının çatışmaya karşı olumsuz tutum sergilemedikleri söylenebilir.

Örnekleme alınan erkek öğretmenlerin ise gelenekselci bakış açısını yansıtan ifadelerle verdikleri yanıtlar, $\bar{X}= 2,68$ 'lik ortalamayla “kararsızım” seçeneğine karşılık gelmiştir. Buna karşın, Tablo 12’deki frekans ve yüzde dağılımlarına göre erkek öğretmenlerin bu bakış açısını yansıtan ifadelerle % 47 oranla “katılmıyorum” ve “hiç katılmıyorum” yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlara göre, erkek öğretmenlerin kararsız gibi görünmelerine karşın, çatışmaya olumsuz tutum sergilemedikleri söylenebilir. Bu bulguları genel olarak, kadın öğretmenlerin geleneksel yaklaşıma taraftar olmadıkları konusunda daha net bir bakış açısına sahip oldukları, dolayısıyla çatışmaya ilişkin tutumlarının bilişsel ve duyuşsal bileşenlerinin erkeklere göre daha güçlü olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Kadın ve erkek öğretmenlerin modern bakış açısını yansıtan ifadelerle verdikleri yanıtlar ise sırasıyla, $\bar{X}= 3,14$ 'lük ve $\bar{X}= 3,23$ 'lük ortalamayla “kararsızım” seçeneğine karşılık gelmiştir. Buna karşın Tablo 12’de elde edilen frekans ve yüzde dağılımlarına göre, bu ifadelerle gerek erkek öğretmenlerin %44’ünün gerekse kadın öğretmenlerin %42’sinin “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” yanıtını verdikleri görülmektedir. Sonuç olarak bu bulgular, kadın ve erkek öğretmenlerin çatışmaya karşı olumsuz tutum sergilemedikleri ve modern boyuttaki tutumlarının bilişsel ve duyuşsal bileşenlerinin fazla güçlü olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Yaş Grubuna Göre Çatışma Yaklaşımları

Üçüncü alt amaç kapsamında özel kurucu ve vakıf okullarında görev yapan öğretmenlerin yaş gruplarına göre, çatışma yaklaşımlarına ilişkin bulgular Tablo 13’de verilmiştir.

TABLO-13
YAŞ GRUBUNA GÖRE ÖĞRETMENLERİN ÇATIŞMA YAKLAŞIMLARINA İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ

| ÇATIŞMA YAKLAŞIMLARI | YAŞ GRUBU | | | | | | | |
|----------------------------|-----------------|------|----------------|------|---------------|------|--------------------|------|
| | 21-30 N= 100 | | 31-40 N=127 | | 41-50 N=80 | | 51 ve üstü N=45 | |
| | \bar{X} | S | \bar{X} | S | \bar{X} | S | \bar{X} | S |
| Geleneksel Yaklaşım | 2,48 | ,765 | 2,59 | ,819 | 2,76 | ,870 | 2,39 | ,784 |
| Modern Yaklaşım | 3,05 | ,820 | 3,32 | ,837 | 3,22 | ,904 | 2,98 | ,861 |

Tablo 13'deki bulgular yalnızca aritmetik ortalamalara bakılarak yorumlandığında; gelenekselci bakış açısını yansıtan ifadeler 21-30, 31-40 ile 51 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin “katılmıyorum”; 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin ise “kararsızım” yanıtını verdikleri görülmektedir. Modern bakış açısını yansıtan ifadeler ise tüm yaş grubundaki öğretmenlerin “kararsızım” yanıtını verdikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin, ölçeğin geleneksel ve modern yaklaşım boyutunda yer alan maddelere verdikleri yanıtlara ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 14 ve Tablo 15’de ele alınmıştır.

TABLO-14
ÖĞRETMENLERİN YAŞ GRUBUNA GÖRE GELENEKSEL YAKLAŞIM
BOYUTUNDAKİ MADDELERE VERDİKLERİ YANITLARA İLİŞKİN
FREKANS VE YÜZDE DAĞILIMLARI

| Ölçek Derecelendirmesi | Puan Aralıkları | GELENEKSEL YAKLAŞIM | | | | | | | |
|---------------------------|--------------------|---------------------|-------------|------------|-------------|-----------|-------------|------------|-------------|
| | | 21-30 | | 31-40 | | 41-50 | | 51 ve üstü | |
| | | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Tamamen Katılıyorum | 5,00 - 4,20 | 0 | 0% | 3 | 2% | 1 | 1% | 2 | 4% |
| Katılıyorum | 4,19 - 3,40 | 14 | 14% | 26 | 20% | 25 | 30% | 0 | 0% |
| Kararsızım | 3,39 - 2,60 | 26 | 26% | 28 | 22% | 18 | 23% | 14 | 31% |
| Katılmıyorum | 2,59 - 1,80 | 42 | 42% | 50 | 39% | 27 | 35% | 17 | 38% |
| Hiç Katılmıyorum | 1,79 - 1,00 | 18 | 18% | 20 | 17% | 9 | 11% | 12 | 27% |
| Toplam | | 100 | 100% | 127 | 100% | 80 | 100% | 45 | 100% |

Tablo 14’e bakıldığında, geleneksel bakış açısını yansıtan ifadeler, “katılmıyorum” ve “hiç katılmıyorum” yanıtını verenlerin en fazla %65 oranla 51 ve üstü yaş, %60 oranla 21-30 yaş ve %56 oranla 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerden oluştuğunu görmekteyiz. Bu bulgular, ortalamalarla ilgili bulguları da destekler niteliktedir. Ancak, 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin, gelenekselci bakış açısını yansıtan ifadeler verdikleri yanıtlar $\bar{X}= 2,76$ ’lık ortalamayla “kararsızım” seçeneğine karşılık gelmiştir. Buna karşın, Tablo 14’deki frekans ve yüzde dağılımına göre 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin % 46 gibi bir oranla bu bakış açısını benimsemedikleri görülmektedir.

TABLO-15
ÖĞRETMENLERİN YAŞ GRUBUNA GÖRE MODERN YAKLAŞIM BOYUTUNDKİ
MADDELERE VERDİKLERİ YANITLARA İLİŞKİN
FREKANS VE YÜZDE DAĞILIMLARI

| Ölçek Derecelendirmesi | Puan Aralıkları | MODERN YAKLAŞIM | | | | | | | |
|---------------------------|--------------------|-----------------|-------------|------------|-------------|-----------|-------------|------------|-------------|
| | | 21-30 | | 31-40 | | 41-50 | | 51 ve üstü | |
| | | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Tamamen Katılıyorum | 5,00 - 4,20 | 6 | 6% | 12 | 10% | 9 | 11% | 2 | 4% |
| Katılıyorum | 4,19 - 3,40 | 24 | 24% | 55 | 43% | 25 | 31% | 14 | 31% |
| Kararsızım | 3,39 - 2,60 | 44 | 44% | 32 | 25% | 23 | 29% | 13 | 29% |
| Katılmıyorum | 2,59 - 1,80 | 20 | 20% | 23 | 18% | 16 | 20% | 13 | 29% |
| Hiç Katılmıyorum | 1,79 - 1,00 | 6 | 6% | 5 | 4% | 7 | 9% | 3 | 7% |
| Toplam | | 100 | 100% | 127 | 100% | 80 | 100% | 45 | 100% |

Elde edilen ortalamalara göre, modern bakış açısını yansıtan ifadeler tüm yaş grubundaki öğretmenlerin verdikleri yanıtlar, “kararsızım” seçeneğine karşılık gelmiştir. Tablo 15’deki frekans ve yüzde dağılımlarına bakıldığında ise, bu ifadeler en fazla % 53 oranla 31-40 yaş ve % 42 oranla 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” yanıtını verdikleri görülmektedir. Bununla birlikte, 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin % 44 oranla “kararsız” oldukları; 51 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin ise çatışma kavramına ilişkin % 35 oranla olumlu tutum içinde olmalarına karşın % 36 oranla da olumsuz tutum içinde oldukları tespit edilmiştir.

Yaş değişkenine ilişkin elde edilen bu bulguları genel olarak şu şekilde yorumlayabiliriz: Geleneksel yaklaşım boyutunda sırasıyla 51 ve üstü, 21-30 ve 31-40 yaş gruplarındaki öğretmenlerin tutumlarının bilişsel ve duyuşsal bileşenleri, 41-50 yaş grubundaki öğretmenlere göre daha yerleşik ve güçlüdür. Çünkü bu yaş grubundaki öğretmenlerin yarısından fazlası gelenekselci bakış açısını daha az benimseme konusunda net bir tutum sergilemektedirler.

Modern yaklaşım boyutunda ise, en fazla 31-40 ve 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin tutumlarının bilişsel ve duyuşsal bileşenleri, diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre daha olumlu ve güçlüdür. Bu bakış açısını yansıtan ifadeler verdikleri yanıtlara göre, 21-30 yaş ile 51 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin ise, tutumlarının bilişsel ve duyuşsal alandaki bileşenlerinin tutarsız olduğu söylenebilir. Bu

öğelerdeki tutarsızlık ise tutumun yerleşik olmaması ile açıklanabilir.

Yaş gruplarına göre öğretmenlerin algıları arasındaki farklılıkların istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere varyans analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 16’da verilmiştir.

TABLO-16
ÇATIŞMA YAKLAŞIMLARINA İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMALARIN YAŞ GRUBUNA GÖRE TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI

| ÇATIŞMA YAKLAŞIMLARI | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p |
|----------------------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|-------|
| Geleneksel Yaklaşım | Gruplar Arası | 5,367 | 3 | 1,789 | 2,716 | ,044* |
| | Gruplar İçi | 229,244 | 348 | 0,659 | | |
| | Toplam | 234,611 | 351 | | | |
| Modern Yaklaşım | Gruplar Arası | 6,062 | 3 | 2,021 | 2,79 | ,040* |
| | Gruplar İçi | 252 | 348 | 0,724 | | |
| | Toplam | 258,062 | 351 | | | |

*p<.05

Tablo 16’deki “p” değerlerinden de anlaşılacağı gibi, yaş grubu değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda çatışmaya yönelik hem geleneksel yaklaşıma hem de modern yaklaşıma ilişkin grup aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.

Gruplar arasındaki farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan LSD testi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17’deki bulgular, geleneksel yaklaşım boyutunda gruplar arasındaki farkın kaynağını, 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin, 21-30 ile 51 ve üstü yaş gruplarındaki öğretmenlere göre çatışmaya ilişkin bakış açılarının daha gelenekselci olduğunu açıklığa kavuşturmuştur. Yaş değişkenine göre modern yaklaşım boyutundaki farklılığın ise, 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin algılarından kaynaklandığı görülmektedir. Elde edilen bu sonuç, 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin, 21-30 ile 51 ve üstü yaş gruplarındaki öğretmenlere göre çatışmaya daha modern baktıklarını göstermektedir.

TABLO-17
YAŞ GRUBUNA GÖRE ÇATIŞMA YAKLAŞIMLARINA İLİŞKİN ORTALAMALAR
ARASINDAKİ FARKIN KAYNAĞINI GÖSTERİR LSD TESTİ SONUÇLARI

| ÇATIŞMA YAKLAŞIMLARI | (I) Yas | (J) Yas | Ortalama Farkı (I-J) | Standart Hata | p |
|----------------------------|------------|------------|-------------------------|------------------|------|
| GELENEKSEL YAKLAŞIM | 21-30 | 31-40 | -,1382 | ,10851 | ,204 |
| | | 41-50 | -,2734(*) | ,12174 | ,025 |
| | | 51 ve üstü | ,0987 | ,14569 | ,499 |
| | 31-40 | 21-30 | ,1382 | ,10851 | ,204 |
| | | 41-50 | -,1352 | ,11585 | ,244 |
| | | 51 ve üstü | ,2369 | ,14080 | ,093 |
| | 41-50 | 21-30 | ,2734(*) | ,12174 | ,025 |
| | | 31-40 | ,1352 | ,11585 | ,244 |
| | | 51 ve üstü | ,3721(*) | ,15124 | ,014 |
| | 51 ve üstü | 21-30 | -,0987 | ,14569 | ,499 |
| | | 31-40 | -,2369 | ,14080 | ,093 |
| | | 41-50 | -,3721(*) | ,15124 | ,014 |
| MODERN YAKLAŞIM | 21-30 | 31-40 | -,2691(*) | ,11377 | ,019 |
| | | 41-50 | -,1698 | ,12764 | ,184 |
| | | 51 ve üstü | ,0695 | ,15275 | ,649 |
| | 31-40 | 21-30 | ,2691(*) | ,11377 | ,019 |
| | | 41-50 | ,0993 | ,12146 | ,414 |
| | | 51 ve üstü | ,3386(*) | ,14763 | ,022 |
| | 41-50 | 21-30 | ,1698 | ,12764 | ,184 |
| | | 31-40 | -,0993 | ,12146 | ,414 |
| | | 51 ve üstü | ,2393 | ,15857 | ,132 |
| | 51 ve üstü | 21-30 | -,0695 | ,15275 | ,649 |
| | | 31-40 | -,3386(*) | ,14763 | ,022 |
| | | 41-50 | -,2393 | ,15857 | ,132 |

*p<.05

Özetle; 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin çatışmaya daha gelenekselci yaklaşımları, onların diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre daha olumsuz çatışma yaşantıları geçirmiş olmaları ile açıklanabilir. 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin ise, çatışmaya daha modern bakış açısıyla yaklaşımları, diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerden daha olumlu çatışma yaşantıları geçirdiklerini gösterebilir.

Mezun Olunan Okula Göre Çatışma Yaklaşımları

Üçüncü alt amaç kapsamında özel kurucu ve vakıf okullarında görev yapan öğretmenlerin mezun olunan okula göre, çatışma yaklaşımlarına ilişkin bulgular Tablo 18’de verilmiştir.

TABLO-18
MEZUN OLUNAN OKULA GÖRE ÇATIŞMA YAKLAŞIMLARINA İLİŞKİN
ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ

| ÇATIŞMA YAKLAŞIMLARI | MEZUN OLUNAN OKULA GÖRE | | | | | | | |
|----------------------------|-------------------------|------|---------------------|------|---------------------|------|-----------|------|
| | İlköğretmen Okulu | | Eğitim Enstitüsü | | Eğitim Fakültesi | | Diğer | |
| | N=15 | | N=26 | | N=144 | | N=167 | |
| | \bar{X} | S | \bar{X} | S | \bar{X} | S | \bar{X} | S |
| Geleneksel Yaklaşım | 2,44 | ,681 | 2,33 | ,931 | 2,59 | ,841 | 2,57 | ,788 |
| Modern Yaklaşım | 3,02 | ,744 | 3,06 | ,883 | 3,15 | ,926 | 3,26 | ,795 |

Tablo 18’deki aritmetik ortalamalara göre; gelenekselci bakış açısını yansıtan ifadelere, İlköğretmen okulundan, eğitim enstitüsünden, eğitim fakültesinden ve diğer fakülte ile dört yıllık yüksekokulundan mezun olan öğretmen gruplarının “katılmıyorum”; modern bakış açısını yansıtan ifadelere ise “kararsızım” yanıtını verdikleri görülmektedir.

TABLO-19
ÖĞRETMENLERİN MEZUN OLUNAN OKULA GÖRE GELENEKSEL YAKLAŞIM
BOYUTUNDAKİ MADDELERE VERDİKLERİ YANITLARA İLİŞKİN
FREKANS VE YÜZDE DAĞILIMLARI

| Ölçek Derecelendirmesi | Puan Aralıkları | GELENEKSEL YAKLAŞIM | | | | | | | |
|---------------------------|--------------------|----------------------|-------------|---------------------|-------------|---------------------|-------------|------------|-------------|
| | | İlköğretmen Okulu | | Eğitim Enstitüsü | | Eğitim Fakültesi | | Diğer | |
| | | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Tamamen Katılıyorum | 5,00 - 4,20 | 0 | 0% | 1 | 4% | 3 | 2% | 2 | 1% |
| Katılıyorum | 4,19 - 3,40 | 2 | 13% | 3 | 12% | 26 | 18% | 34 | 20% |
| Kararsızım | 3,39 - 2,60 | 5 | 33% | 5 | 18% | 34 | 24% | 42 | 25% |
| Katılmıyorum | 2,59 - 1,80 | 4 | 27% | 8 | 31% | 58 | 40% | 66 | 40% |
| Hiç Katılmıyorum | 1,79 - 1,00 | 4 | 27% | 9 | 35% | 23 | 16% | 23 | 14% |
| Toplam | | 15 | 100% | 26 | 100% | 144 | 100% | 167 | 100% |

Öğretmenlerin mezun olunan okula göre geleneksel ve modern yaklaşım

boyutundaki maddelere verdikleri yanıtlara ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 19 ve Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 19’da elde edilen bulgulara baktığımızda, geleneksel bakış açısını yansıtan ifadeleri en az benimseyenlerin sırasıyla %66 oranla eğitim enstitüsü mezunu, %56 oranla eğitim fakültesi mezunu, %54 oranla ilköğretmen okulu ve diğer fakülte ve yüksekokul mezunu öğretmenlerden oluştuğunu görmekteyiz. Buna göre, öğretmenlerin yarısından fazlasının çatışmaya karşı olumsuz tutum sergilememeleri, ortalamalarla ilgili elde edilen bulguları da destekler niteliktedir.

TABLO-20
ÖĞRETMENLERİN MEZUN OLUNAN OKULA GÖRE MODERN YAKLAŞIM
BOYUTUNDAKİ MADDELERE VERDİKLERİ YANITLARA İLİŞKİN
FREKANS VE YÜZDE DAĞILIMLARI

| Ölçek Derecelendirmesi | Puan Aralıkları | MODERN YAKLAŞIM | | | | | | | |
|---------------------------|--------------------|----------------------|-------------|---------------------|-------------|---------------------|-------------|------------|-------------|
| | | İlköğretmen Okulu | | Eğitim Enstitüsü | | Eğitim Fakültesi | | Diğer | |
| | | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Tamamen Katılıyorum | 5,00 - 4,20 | 0 | 0% | 1 | 4% | 18 | 12% | 10 | 6% |
| Katılıyorum | 4,19 - 3,40 | 4 | 27% | 7 | 26% | 43 | 30% | 64 | 38% |
| Kararsızım | 3,39 - 2,60 | 8 | 53% | 6 | 23% | 43 | 30% | 55 | 33% |
| Katılmıyorum | 2,59 - 1,80 | 2 | 13% | 9 | 35% | 30 | 21% | 32 | 19% |
| Hiç Katılmıyorum | 1,79 - 1,00 | 1 | 7% | 3 | 12% | 10 | 7% | 6 | 4% |
| Toplam | | 15 | 100% | 26 | 100% | 144 | 100% | 167 | 100% |

Mezun olunan okula ilgili elde edilen ortalamalara göre, modern bakış açısını yansıtan ifadeler tüm öğretmenlerin verdikleri yanıtlar, “kararsızım” seçeneğine karşılık gelmiştir. Tablo 20’deki bulgulara baktığımızda, modern bakış açısını yansıtan ifadelerde en kararsız olan grubun %53 oranla ilköğretmen okulu mezunu ve %47 oranla eğitim enstitüsü mezunu öğretmen gruplarının olması, ortalamayla ilgili bulguları da destekler niteliktedir. Buna karşın %44 oranla diğer fakülte ve yüksekokul ve %42 oranla eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin, bu bakış açısını daha fazla benimsedikleri söylenebilir.

Mezun olunan okula göre öğretmenlerin algıları arasındaki farklılıkların istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere varyans analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 21’de sunulmuştur.

TABLO-21
ÇATIŞMA YAKLAŞIMLARINA İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMALARIN MEZUN
OLUNAN OKULA GÖRE TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI

| ÇATIŞMA YAKLAŞIMLARI | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p |
|--------------------------------|----------------------|--------------------|-----|-----------------------|-------|------|
| Geleneksel Yaklaşım | Gruplar Arası | 2,253 | 3 | ,751 | 1,125 | ,339 |
| | Gruplar İçi | 232,358 | 348 | ,668 | | |
| | Toplam | 234,611 | 351 | | | |
| Modern Yaklaşım | Gruplar Arası | 3,302 | 3 | 1,101 | 1,503 | ,213 |
| | Gruplar İçi | 254,760 | 348 | ,732 | | |
| | Toplam | 258,062 | 351 | | | |

*p<.05

Bu bulguya göre, mezun olunan okul değişkenine göre geleneksel ve modern yaklaşım boyutlarında istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır.

Özetle, mezun olunan okul değişkenine ilişkin elde edilen bulguları şu şekilde yorumlayabiliriz. Öğretmenler, gelenekselci bakış açısını benimsememe konusunda net bir tutum geliştirmişlerdir. Dolayısıyla, öğretmenlerin geleneksel boyuttaki tutumlarının bilişsel ve duyuşsal bileşenlerinin güçlü ve yerleşik olduğu söylenebilir. Bu sonuç ise, öğretmenlerin çatışmayı kabul etme seviyelerinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Eğitim fakültesi ile diğer fakülte ve yüksekokul mezunu öğretmenlerin, modern boyuttaki tutumlarının bileşenleri, eğitim enstitüsü ile ilköğretmen okulundan mezun olan öğretmenlere göre daha olumludur. Çünkü, modern bakış açısını yansıtan ifadeler ilköğretmen okulundan ve eğitim enstitüsünden mezun öğretmenlerin “kararsızım” yanıtını vermeleri, tutumlarının bilişsel ve duyuşsal alandaki bileşenlerinin tutarsız olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu tutarsızlık ise tutumun yerleşik olmamasına bağlanabilir.

Meslekteki Toplam Hizmet Süresine Göre Çatışma Yaklaşımları

Üçüncü alt amaç kapsamında özel kurucu ve vakıf okullarında görev yapan öğretmenlerin meslekteki toplam hizmet süresine göre, çatışma yaklaşımlarına ilişkin bulgular Tablo 22’de verilmiştir.

TABLO-22
MESLEKTEKİ TOPLAM HİZMET SÜRESİNE GÖRE ÇATIŞMA YAKLAŞIMLARINA İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ

| ÇATIŞMA YAKLAŞIMLARI | MESLEKTEKİ TOPLAM HİZMET SÜRESİNE GÖRE | | | | | | | |
|----------------------------|--|------|-----------|------|-----------|------|----------------------|------|
| | 1-10 yıl | | 11-20 yıl | | 21-30 yıl | | 31 yıl ve daha fazla | |
| | N= 164 | | N=105 | | N= 50 | | N= 33 | |
| | \bar{X} | S | \bar{X} | S | \bar{X} | S | \bar{X} | S |
| Geleneksel Yaklaşım | 2,57 | ,795 | 2,73 | ,852 | 2,39 | ,798 | 2,47 | ,824 |
| Modern Yaklaşım | 3,15 | ,831 | 3,34 | ,889 | 2,98 | ,855 | 3,01 | ,823 |

Tablo 22'deki bulguları yalnızca aritmetik ortalamalara göre yorumladığımızda; 1-10 yıl, 21-30 yıl ve 31 yıl ve daha üstü kıdem gruplarını oluşturan öğretmenlerin gelenekselci bakış açısını yansıtan ifadelerle “katılmıyorum”; 11-20 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin ise “kararsızım” yanıtını verdiklerini görmekteyiz. Modern bakış açısını yansıtan ifadelerle ise, meslekteki toplam hizmet süresine göre gruplandırılan tüm öğretmenlerin “kararsızım” yanıtını verdikleri ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin geleneksel yaklaşım boyutunda yer alan maddelere verdikleri yanıtlara ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 23 ve Tablo 24’de verilmiştir.

TABLO-23
ÖĞRETMENLERİN MESLEKTEKİ TOPLAM HİZMET SÜRESİNE GÖRE GELENEKSEL YAKLAŞIM BOYUTUNDAKİ MADDELERE VERDİKLERİ YANITLARA İLİŞKİN FREKANS VE YÜZDE DAĞILIMLARI

| Ölçek Derecelendirmesi | Puan Aralıkları | GELENEKSEL YAKLAŞIM | | | | | | | |
|------------------------|-----------------|---------------------|-------------|------------|-------------|-----------|-------------|------------|-------------|
| | | 1-10 yıl | | 11-20 yıl | | 21-30 yıl | | 31 ve üstü | |
| | | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Tamamen Katılıyorum | 5,00 - 4,20 | 1 | 1% | 3 | 3% | 0 | 0% | 2 | 6% |
| Katılıyorum | 4,19 - 3,40 | 30 | 18% | 27 | 26% | 8 | 16% | 0 | 0% |
| Kararsızım | 3,39 - 2,60 | 41 | 25% | 22 | 21% | 13 | 26% | 10 | 30% |
| Katılmıyorum | 2,59 - 1,80 | 64 | 39% | 41 | 39% | 17 | 34% | 14 | 42% |
| Hiç Katılmıyorum | 1,79 - 1,00 | 28 | 17% | 12 | 11% | 12 | 24% | 7 | 22% |
| Toplam | | 164 | 100% | 105 | 100% | 50 | 100% | 33 | 100% |

Gelenekselci bakış açısını yansıtan ifadelerle; 1-10 yıl, 21-30 yıl ile 31 yıl ve üstü

kıdem grubundaki öğretmenlerin verdikleri yanıtlar ortalamaya göre “katılmıyorum” seçeneğine karşılık gelmiştir. Bu bulgular Tablo 23’de elde edilen frekans ve yüzde değerleriyle de tutarlılık göstermektedir. Çünkü, sırasıyla %64 oranla 31 ve üstü, %58 oranla 21-30 yıl ve %56 oranla 1-10 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin, gelenekselci bakış açısını benimsemedikleri görülmektedir. Ancak, 11-20 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin, bu bakış açısıyla ilgili ifadelere verdikleri yanıtlar, $\bar{X}= 2,73$ ’lük ortalamayla “kararsızım” seçeneğine karşılık gelmiştir. Buna karşın, 11-20 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin, frekans ve yüzde dağılımlarına göre %50’sinin çatışma kavramına olumsuz bakmadıkları sonucu ortaya çıkmaktadır.

TABLO-24
ÖĞRETMENLERİN MESLEKTEKİ TOPLAM HİZMET SÜRESİNE GÖRE MODERN YAKLAŞIM BOYUTUNDAKİ MADDELERE VERDİKLERİ YANITLARA İLİŞKİN FREKANS VE YÜZDE DAĞILIMLARI

| Ölçek Derecelendirmesi | Puan Aralıkları | MODERN YAKLAŞIM | | | | | | | |
|---------------------------|--------------------|-----------------|-------------|------------|-------------|-----------|-------------|------------|-------------|
| | | 1-10 yıl | | 11-20 yıl | | 21-30 yıl | | 31 ve üstü | |
| | | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Tamamen Katılıyorum | 5,00 - 4,20 | 13 | 8% | 12 | 11% | 2 | 4% | 2 | 6% |
| Katılıyorum | 4,19 - 3,40 | 54 | 33% | 41 | 40% | 13 | 26% | 10 | 32% |
| Kararsızım | 3,39 - 2,60 | 52 | 32% | 32 | 30% | 19 | 38% | 9 | 27% |
| Katılmıyorum | 2,59 - 1,80 | 39 | 23% | 14 | 13% | 9 | 18% | 11 | 33% |
| Hiç Katılmıyorum | 1,79 - 1,00 | 6 | 4% | 6 | 6% | 7 | 14% | 1 | 2% |
| Toplam | | 164 | 100% | 105 | 100% | 50 | 100% | 33 | 100% |

Meslekteki hizmet süresine göre, 11-20 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin modern bakış açısıyla ilgili ifadelere verdikleri yanıtlar, $\bar{X}= 3,34$ ’lük ortalamayla “kararsızım” seçeneğine karşılık gelmiştir. Buna karşın Tablo 24’deki değerlere göre, bu bakış açısını en fazla benimseyenler, %51 oranla 11-20 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerden oluşmaktadır. 1-10 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin bu ifadelere %41 oranla “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” yanıtını verdikleri görülmektedir. Modern bakış açısını yansıtan ifadeleri en az benimseyenlerin ise 21-30 ile 31 yıl ve üstü kıdem grubundaki öğretmenlerden oluştuğunu görmekteyiz.

Meslekteki toplam hizmet süresi değişkenine göre öğretmenlerin algıları arasındaki farklılıkların istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere

varyans analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 25’de verilmiştir.

TABLO-25
ÇATIŞMAYA YÖNELİK YAKLAŞIMLARI BELİRLEME ÖLÇEĞİNİN ALT
BOYUTLARINA İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMALARIN MESLEKTEKİ TOPLAM
HİZMET SÜRESİNE GÖRE TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI

| ÇATIŞMA YAKLAŞIMLARI | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p |
|--------------------------------|----------------------|--------------------|-----|-----------------------|-------|------|
| Geleneksel Yaklaşım | Gruplar Arası | 4,590 | 3 | 1,530 | 2,315 | ,076 |
| | Gruplar İçi | 230,021 | 348 | ,661 | | |
| | Toplam | 234,611 | 351 | | | |
| Modern Yaklaşım | Gruplar Arası | 5,626 | 3 | 1,875 | 2,586 | ,053 |
| | Gruplar İçi | 252,435 | 348 | ,725 | | |
| | Toplam | 258,062 | 351 | | | |

*p<.05

Tablo 25’deki “p” değerlerinden de anlaşıldığı üzere, aritmetik ortalama sonuçları farklı da olsa, çatışma yaklaşımı bakımından meslekteki toplam hizmet süresine göre öğretmen algıları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Genel olarak meslekteki toplam hizmet süresine ilişkin elde edilen bu bulguları şu şekilde yorumlayabiliriz. Geleneksel yaklaşım boyutunda tüm öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre tutumlarının bilişsel ve duyuşsal bileşenleri güçlü olup yerleşiktir. Çünkü öğretmenlerin yarısından fazlası bu yaklaşım taraftarı olmadıkları konusunda net bir tutuma sahiptir. Modern yaklaşım boyutunda ise en fazla 11-20 yıl kıdem grubundaki, daha sonra da 1-10 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin tutumlarının bileşenleri daha olumlu iken; 21-30 yıl ile 31 ve üstü kıdem grubundaki öğretmenlerin tutumlarının bilişsel ve duyuşsal alandaki bileşenlerinin tutarsız olması tutumlarının yerleşik olmadığının bir göstergesi olabilir.

Görev Yapılan Kademeye Göre Çatışma Yaklaşımları

Üçüncü alt amaç kapsamında özel kurucu ve vakıf okullarında görev yapan öğretmenlerin görev yapılan kademeye göre, çatışma yaklaşımlarına ilişkin bulgular Tablo 26’da verilmiştir.

TABLO-26
GÖREV YAPILAN KADEMEYE GÖRE ÇATIŞMA YAKLAŞIMLARINA İLİŞKİN
ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ

| ÇATIŞMA YAKLAŞIMLARI | GÖREV YAPILAN KADEMEYE GÖRE | | | | | |
|----------------------------|-----------------------------|------|-----------|------|-----------|------|
| | I.Kademe | | II.Kademe | | Lise | |
| | N= 105 | | N=96 | | N=151 | |
| | \bar{X} | S | \bar{X} | S | \bar{X} | S |
| Geleneksel Yaklaşım | 2,36 | ,743 | 2,59 | ,820 | 2,72 | ,837 |
| Modern Yaklaşım | 2,99 | ,843 | 3,17 | ,806 | 3,30 | ,882 |

Tablo 26’da elde edilen bulguları yalnızca aritmetik ortalamalara bakarak yorumlandığımızda, gerek birinci ve gerekse ikinci kademede görev yapan öğretmenlerin gelenekselci bakış açısını yansıtan ifadeler, “katılmıyorum”; lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin ise “kararsızım” yanıtını verdikleri görülmektedir. Modern bakış açısını yansıtan ifadeler ise “kararsızım” yanıtını verdikleri ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin geleneksel ve modern yaklaşım boyutlarındaki maddelere verdikleri yanıtlara ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 27 ve Tablo 28’de verilmiştir.

TABLO-27
ÖĞRETMENLERİN GÖREV YAPILAN KADEMEYE GÖRE GELENEKSEL
YAKLAŞIM BOYUTUNDA YER ALAN MADDELERE VERDİKLERİ YANITLARA
İLİŞKİN FREKANS VE YÜZDE DAĞILIMLARI

| Ölçek Derecelendirmesi | Puan Aralıkları | GELENEKSEL YAKLAŞIM | | | | | |
|---------------------------|--------------------|---------------------|-------------|-----------|-------------|------------|-------------|
| | | I.KADEME | | II.KADEME | | LİSE | |
| | | f | % | f | % | f | % |
| Tamamen Katılıyorum | 5,00 - 4,20 | 0 | 0% | 2 | 2% | 4 | 3% |
| Katılıyorum | 4,19 - 3,40 | 12 | 11% | 15 | 16% | 38 | 25% |
| Kararsızım | 3,39 - 2,60 | 22 | 21% | 25 | 25% | 39 | 26% |
| Katılmıyorum | 2,59 - 1,80 | 49 | 47% | 40 | 42% | 47 | 31% |
| Hiç Katılmıyorum | 1,79 - 1,00 | 22 | 21% | 14 | 15% | 23 | 15% |
| Toplam | | 105 | 100% | 96 | 100% | 151 | 100% |

Tablo 27’de yer alan bulgulara baktığımızda, gelenekselci bakış açısını en az benimseyenlerin sırasıyla %68 oranla birinci kademe, %57 oranla ikinci kademe ve

% 46 oranla lise kademesinde görev yapan öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Ancak, lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin ortalamalara göre elde edilen bulgularda “kararsızım” yanıtını vermelerine karşın, çatışma kavramına olumsuz bakmadıkları sonucu ortaya çıkmaktadır.

TABLO-28
ÖĞRETMENLERİN GÖREV YAPILAN KADEMEYE GÖRE MODERN YAKLAŞIM
BOYUTUNDAKİ MADDELERE VERDİKLERİ YANITLARA İLİŞKİN
FREKANS VE YÜZDE DAĞILIMLARI

| Ölçek Derecelendirmesi | Puan Aralıkları | MODERN YAKLAŞIM | | | | | |
|---------------------------|--------------------|-----------------|-------------|-----------|-------------|------------|-------------|
| | | I.KADEME | | II.KADEME | | LİSE | |
| | | f | % | f | % | f | % |
| Tamamen Katılıyorum | 5,00 - 4,20 | 4 | 4% | 9 | 9% | 16 | 11% |
| Katılıyorum | 4,19 - 3,40 | 32 | 30% | 30 | 32% | 56 | 37% |
| Kararsızım | 3,39 - 2,60 | 32 | 30% | 33 | 34% | 47 | 31% |
| Katılmıyorum | 2,59 - 1,80 | 28 | 27% | 20 | 21% | 25 | 16% |
| Hiç Katılmıyorum | 1,79 - 1,00 | 9 | 9% | 4 | 4% | 7 | 5% |
| Toplam | | 105 | 100% | 96 | 100% | 151 | 100% |

Birinci kademe, ikinci kademe ve lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin, modern bakış açısını yansıtan ifadelerle verdikleri yanıtlar sırasıyla $\bar{X}= 2,99$ 'luk, $\bar{X}= 3,19$ 'luk ve $\bar{X}= 3,30$ 'luk ortalamayla “kararsızım” seçeneğine karşılık gelmiştir. Tablo 28’de elde edilen frekans ve yüzde dağılımlarına göre, lise kademesindeki öğretmenlerin %48’inin, ikinci kademedeki öğretmenlerin %41’nin modern bakış açısına yakın olduklarını görmekteyiz. Birinci kademedeki öğretmenlerin ise %36 oranla bu bakış açısına olumlu yaklaşmadıkları sonucu ortaya çıkmaktadır.

Görev yapılan kademe değişkenine göre öğretmenlerin algıları arasındaki farklılıkların istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere varyans analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29’daki “p” değerlerinden de anlaşılacağı gibi, görev yapılan kademe değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda çatışmaya yönelik hem geleneksel yaklaşıma hem de modern yaklaşıma ilişkin grup aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.

TABLO-29
 ÇATIŞMAYA YÖNELİK YAKLAŞIMLARI BELİRLEME ÖLÇEĞİNİN ALT
 BOYUTLARINA İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMALARIN GÖREV YAPILAN
 KADEMEYE GÖRE TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI

| ÇATIŞMA YAKLAŞIMLARI | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p |
|--------------------------------|----------------------|--------------------|-----|-----------------------|-------|-------|
| Geleneksel Yaklaşım | Gruplar Arası | 8,024 | 2 | 4,012 | 6,180 | ,002* |
| | Gruplar İçi | 226,587 | 349 | ,649 | | |
| | Toplam | 234,611 | 351 | | | |
| Modern Yaklaşım | Gruplar Arası | 5,486 | 2 | 2,743 | 3,790 | ,024* |
| | Gruplar İçi | 252,575 | 349 | ,724 | | |
| | Toplam | 258,062 | 351 | | | |

*p<.05

Gruplar arasındaki farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan LSD testi sonuçları Tablo 30'da verilmiştir.

TABLO-30
 ORTALAMALARIN GÖREV YAPILAN KADEMEYE GÖRE SÜRESİNE GÖRE
 ÇATIŞMA YAKLAŞIMLARINA İLİŞKİN ORTALAMALAR ARASINDAKİ FARKIN
 KAYNAĞINI GÖSTERİR LSD TESTİ SONUÇLARI

| ÇATIŞMA YAKLAŞIMLARI | (I)Görev Yapılan Kademe | (J)Görev Yapılan Kademe | Ortalama Farkı (I-J) | Standart Hata | p |
|--------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|----------------------------|------------------|------|
| GELENEKSEL YAKLAŞIM | I. Kademe | II. Kademe | -,2332(*) | ,11378 | ,041 |
| | | Lise | -,3592(*) | ,10239 | ,001 |
| | II. Kademe | I. Kademe | ,2332(*) | ,11378 | ,041 |
| | | Lise | -,1260 | ,10518 | ,232 |
| | Lise | I. Kademe | ,3592(*) | ,10239 | ,001 |
| | | II. Kademe | ,1260 | ,10518 | ,232 |
| MODERN YAKLAŞIM | I. Kademe | II. Kademe | -,1797 | ,12013 | ,136 |
| | | Lise | -,2976(*) | ,10810 | ,006 |
| | II. Kademe | I. Kademe | ,1797 | ,12013 | ,136 |
| | | Lise | -,1179 | ,11105 | ,289 |
| | Lise | I. Kademe | ,2976(*) | ,10810 | ,006 |
| | | II. Kademe | ,1179 | ,11105 | ,289 |

*p<.05

Tablo 30'daki değerlerden de görüldüğü gibi, geleneksel yaklaşım boyutuna ilişkin farklılığın birinci kademedede görev yapan ğretmen grubundan; modern yaklaşım boyutuna ilişkin farklılığın da lise kademesinde görev yapan ğretmen grubundan kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Bu durum birinci kademedede görev yapan öğretmenlerin, ikinci kademe ve lise kademesinde görev yapan öğretmenlere göre geleneksel bakış açısını daha az benimsedikleri; lisede görev yapan öğretmenlerin ise modern bakış açısını birinci kademedede görev yapan öğretmenlere göre daha fazla benimsedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Özetle, görev yapılan kademeye göre elde edilen bu bulguları şu şekilde yorumlayabiliriz. Geleneksel yaklaşım boyutunda sırasıyla en fazla birinci, sonra ikinci son olarak da lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin tutumlarının bilişsel ve duyuşsal bileşenleri daha güçlü ve yerleşiktir. Modern yaklaşım boyutunda ise en fazla lise kademesindeki, daha sonra da ikinci kademedeki öğretmenlerin tutumlarının bileşenleri daha olumlu olup bu bakış açısına daha yakın oldukları söylenbilir. Ancak, birinci kademedeki öğretmenlerin %36 oranla katılmamaları ve %34 oranla da katılmaları bilişsel ve duyuşsal alandaki bileşenlerinin tutarsız olduğunun, dolayısıyla tutumlarının yerleşik olmadığının bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Özel Kurucu Okulu ğretmenlerinin atışma Yönetim Stilllerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacı, özel kurucu okullarında görev yapan öğretmenlerin çatışma yönetim stillerinden her birini ne derecede kullandıklarını belirlemeye yönelik olarak geliştirilmiştir.

TABLO-31
ÖZEL KURUCU OKULLARINDA GÖREV YAPAN ğRETMENLERİN ATIşMA
YÖNETİM STİLLERİNE İLİşKİN ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART
SAPMA DEğERLERİ

| ATIşMA YÖNETİM STİLLERİ | N | \bar{X} | S |
|-------------------------------------|----------|-----------------------------|----------|
| Tümleştirme | 157 | 4,32 | ,462 |
| dn Verme | 157 | 3,25 | ,542 |
| Kaçınma | 157 | 2,73 | ,699 |
| Uzlaşma | 157 | 3,55 | ,468 |
| Hükmetme | 157 | 2,61 | ,618 |

Bu amacı gerçekleştirmek üzere özel kurucu okullarında görev yapan öğretmenlerden toplanan verilere dayalı olarak hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapmalar Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31’deki aritmetik ortalamalara bakıldığında, özel kurucu okullarında görev yapan öğretmenlerin, yöneticilerle yaşadıkları çatışmalarda en fazla “tümleştirme” stilini kullandıkları, bu stilin başarısız olduğu çatışma durumlarında “uzlaşma” stilini tercih ettikleri, daha sonra sırasıyla “ödün verme” ve “kaçınma” stillerini, en az ise “hükmetme” stilini kullanmaya eğilimli oldukları görülmektedir.

Özel Vakıf Okulu Öğretmenlerinin Çatışma Yönetim Stillerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt amacı, özel vakıf okullarında görev yapan öğretmenlerin çatışma yönetim stillerinden her birini ne derecede kullandıklarını belirlemeye yönelik olarak geliştirilmiştir. Bu amacı gerçekleştirmek üzere özel vakıf okullarında görev yapan öğretmenlerden toplanan verilere dayalı olarak hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapmalar Tablo 32’de verilmiştir.

TABLO-32
ÖZEL VAKIF OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ÇATIŞMA
YÖNETİM STİLLERİNE İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART
SAPMA DEĞERLERİ

| ÇATIŞMA YÖNETİM STİLLERİ | N | \bar{X} | S |
|--------------------------|-----|-----------|------|
| Tümleştirme | 195 | 4,21 | ,578 |
| Ödün Verme | 195 | 3,28 | ,625 |
| Kaçınma | 195 | 3,02 | ,844 |
| Uzlaşma | 195 | 3,56 | ,596 |
| Hükmetme | 195 | 2,72 | ,656 |

Tablo 32’deki aritmetik ortalamalara bakıldığında, özel vakıf okullarında görev yapan öğretmenlerin de öze kurucu okullarında görev yapan öğretmenlere benzer şekilde, yöneticilerle yaşadıkları çatışmalarda en fazla “tümleştirme” stilini kullandıkları, bu stilin başarısız olduğu çatışma durumlarında “uzlaşma” stilini tercih ettikleri, daha sonra sırasıyla “ödün verme” ve “kaçınma” stillerini, en az ise “hükmetme” stilini kullanmaya eğilimli oldukları görülmüştür.

Araştırma kapsamına alınan özel kurucu ve vakıf okullarında göre yapan öğretmenlerin, yöneticilerle yaşadıkları çatışmalarda benzer şekilde en fazla tümleştirme ve uzlaşma stillerini en az ise hükmetme stilini kullandıkları görülmüştür. Bununla birlikte ödün verme ve kaçınma stilleri sıralamasında da bir farklılık yoktur.

Bu bulguları çatışma yönetim stillerinin özellikleri, öğretmenlerin çatışmaya ilişkin bakış açıları ve okul örgütünün özellikleri açısından yorumlamak olanaklıdır. Öğretmenlerin yöneticilerle yaşadıkları çatışmaları etkili yönetebilmesi çatışma yönetim stillerinin özelliklerini bilip, onları yerinde ve zamanında kullanılmasına bağlıdır.

Araştırmada esas alınan beş çatışma yönetim stiline her birinin özelliğine ve içerdiği davranışlara bakıldığında, okulların özelliklerine en uygun stilin öncelikle tümleştirme; tümleştirmenin etkili olmadığı durumlarda ise uzlaşma olduğu ortaya çıkmaktadır. Çünkü tümleştirme stilinde karşılıklı ödün vermeksizin her iki tarafın da en üst düzeyde doyum sağlaması söz konusudur. Bu stilde ast ile üst eşit iletişim kurulmalıdır. Aksi halde eğer astın ödün vermesi söz konusu ise, bu astı bir süre sonra rahatsız edecektir. Bununla birlikte, ast-üst ilişkilerinin temelinde güven yoksa bu stili kullanmak zaman kaybına neden olacak ve yarar sağlamayacaktır. Aksine, çatışmanın olumlu şekilde sonuçlanmasına engel olabileceği gibi başka çatışmaların da doğmasına neden olabilecektir.

Uzlaşmada tarafların anlaşabilmek için sahip olduklarının, arzu ettiklerinin, amaçlarının, çıkarlarının bir kısmından vazgeçerek veya taviz vererek orta derecede bir kazanım elde etme çabaları söz konusudur. Bu stilin etkili olması için güçlerin eşit olması gerekir. Yöneticinin makam gücü, öğretmenin ise uzmanlık gücü vardır. Ancak okullarda öğretmenle yöneticinin güçleri eşit olmadığından uzlaşma görülse bile, yönetici bilinçli olarak ya ödün vermiştir ya da uzlaşma adı altında hükmetme stilini kullanıyordur. Üstle ast arasında uzlaşma stili uygulansa da uzun sürmez. Çünkü özveri bu stilin ana ögesi oluşturur. Üst, ödün vermenin rahatsızlığını sürekli hissedecektir ve küçük bir olayda çatışma boyutu artacaktır. Kaçınma stili çatışmayı yok saymayı, sorunlarla yüzleşmekten kaçınmayı gerektiren bir stildir. Daha çok eksik bilgileri tamamlamak ya da zaman kazanmak için kullanılabilir. Ödün verme stilini kullanan kişiler ise kendi ilgi ve gereksinimlerini bir yana bırakarak karşılarındaki kişinin ilgi ve gereksinimlerini ön plana alırlar; duygu ve düşüncelerini kendilerine saklarlar. Böylelikle ilişkilerin bozulmaması için çatışmadan kaçınma eğilimi gösterirler ve

çatışmaların ilişkiye zarar vermeden kendiliğinden çözülebileceğini düşünürler. Ayrıca, kendisinin haksız olduğunu ya da sorunun karşı taraf için daha önemli olduğunu düşünen kişiler de ödün verme stilini kullanmayı tercih ederler. Hükmetme stili ise, kendi ilgi ve çıkarlarını ön planda tutarak her ne pahasına olursa olsun karşıları karşısında kazanmayı temel alan ve kazanmak için çeşitli yollarla baskı uygulamayı araç olarak kullanan yöneticilerin tercih ettiği bir stildir. Eğer yönetici ileriye dönük bir planlama yapacaksa konu stratejiktir ve hükmetme stilini kullanmalıdır.

Daha önce de gelenekselci bakış açısını benimseyenlerin, çatışmaların örgüte zararlı ve mutlaka çözülmesi gereken sorunlar olarak yaklaştıkları; ancak buna karşın modern bakış açısını benimseyenlerin, çatışmaların mutlaka çözülmesi gerektiğine değil, iyi yönetilmesi durumunda örgüte yararlı bir süreç olarak kabul ettiklerine değinilmişti. Araştırmanın birinci ve ikinci alt amaçları kapsamında da, öğretmenlerin çatışmaya gelenekselci bakış açısıyla bakmadıkları, modern bakış açısına daha yakın oldukları sonucu elde edilmişti. Bu sonuç ise öğretmenlerin çatışmaları çözmek yerine yönetmeyi esas aldıklarını göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin ilk sırada etkili yöntem olan tümleştirme stilini, bu stilin etkili olmadığı durumlarda ise uzlaşma stilini kullanmaları, onların çatışma ve çatışma yönetimine ilişkin bakış açılarıyla da tutarlılık içindedir. Çünkü tümleştirme, özelliği itibariyle en demokratik ve katılımcı stildir. Bu özelliği nedeniyle de öğretmenlerin yöneticilerle yaşadıkları çatışmalarda, öncelikli olarak bu stili tercih etmeleri onların işbirliği içinde kalıcı çözümler bulmaya çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir.

Diğer yandan gelenekselci bakış açısını benimsemeyen özel okul öğretmenlerinin, çatışma sürecinde en az kaçınma ve hükmetme stillerini kullanmaya eğilim göstermeleri beklenen bir sonuçtur. Çünkü kaçınma ve hükmetme stilleri karşılıklı etkileşimi ve fikirleri paylaşmayı engeller. Özellikle de hükmetme stili, özelliği itibariyle en fazla yöneticiler tarafından kullanılır. Bu nedenle öğretmenlerin her ne kadar uzmanlık gücü olsa da en az bu stili kullanmaları beklentilere de uygunluk göstermektedir.

Bu bulgular öğretmenlerin çatışmaya ilişkin tutumlarının yoğunluğunun dışı yönelik bir davranışa dönüşebildiğini göstermektedir. Buna göre öğretmenlerin çatışmaya ilişkin tutumlarının davranışsal bileşenlerinin, bilişsel ve duyuşsal bileşenleriyle tutarlılık içinde olduğu söylenebilir. Dolayısıyla bu durum, öğretmenlerin

çatışma kavramına ilişkin yerleşik bir tutuma sahip oldukları, çatışma yönetim stillerinin farkında olarak bir değerlendirme yaptıkları ve okulların işleyişine en uygun stilleri kullanmaya eğilim gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin Bireysel Özelliklerine Göre Çatışma Yönetim Stilleri Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt amacı; öğretmenlerin cinsiyet, yaş grubu, mezun olunan okul, meslekteki hizmet süresi ve görev yapılan kademe değişkenlerine göre gruplandırıldığında yöneticileriyle yaşadıkları çatışmaları yönetim stilleri bakımından aralarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymaya yönelik olarak geliştirilmiştir. Belirtilen değişkenlere göre, öğretmenlerin çatışma yönetim stillerine ilişkin olarak elde edilen bulguları aşağıdaki biçimde belirtmek ve açıklamak olanaklıdır.

Cinsiyete Göre Çatışma Yönetim Stilleri

Altıncı alt amaç kapsamında özel kurucu ve vakıf okullarında görev yapan öğretmenlerin, yöneticileriyle yaşadıkları çatışmaları yönetmede kullandıkları stilleri kullanım sıklıkları aritmetik ortalama; bu stilleri kullanma sıklığı bakımından cinsiyete göre aralarında anlamlı bir fark olup olmadığı t-testi ile hesaplanmıştır. Bu hesaplamalarla ilgili bulgular Tablo 33’de verilmiştir.

TABLO-33
CİNSİYETE GÖRE ÖĞRETMENLERİN ÇATIŞMA YÖNETİM STİLLERİNE İLİŞKİN
ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ İLE
T-TESTİ SONUÇLARI

| ÇATIŞMA YÖNETİM STİLLERİ | CİNSİYET | | | | t | p |
|--------------------------------|----------------|------|----------------|------|-------|-------|
| | Kadın N=217 | | Erkek N=135 | | | |
| | \bar{X} | S | \bar{X} | S | | |
| Tümleştirme | 4,30 | ,506 | 4,19 | ,566 | 1,745 | ,082 |
| Ödün Verme | 3,32 | ,604 | 3,18 | ,558 | 2,057 | ,041* |
| Hükmetme | 2,69 | ,650 | 2,64 | ,627 | ,701 | ,484 |
| Kaçınma | 2,89 | ,814 | 2,89 | ,768 | ,029 | ,977 |
| Uzlaşma | 3,59 | ,507 | 3,48 | ,588 | 1,838 | ,067 |

*p<.05

Elde edilen aritmetik ortalamalar cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığında; gerek kadın gerekse erkek öğretmenlerin, en fazla tümleştirme ve uzlaşma daha sonra ödün verme ve kaçınma stillerini, en az da hükmetme stilini kullandıkları görülmektedir. Bu bulgular, genel bulgularla da tutarlılık göstermektedir.

Tablo 33'deki "p" değerlerinden de görüldüğü gibi; tümleştirme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma stilleri ile ilgili olarak kadın ve erkek algıları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı farklılık bulunamamasına karşın; ödün verme stiline ilişkin algılar arasında istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Cinsiyet değişkenine göre ödün verme stilinde ortaya çıkan anlamlı farklılığın kaynağı ise kadın öğretmenlerdir. Bu farklılık, kadın öğretmenlerin ödün verme stilini erkek öğretmenlere göre daha fazla kullandıkları şeklinde yorumlanabilir. Kadınların gerektiğinde ısrardan vazgeçip ödün vermeyi kullanmalarında, toplumsal beklentilerin etkisi; kadın ve erkek öğretmenlerin değer sistemlerindeki farklılık ve kadınların daha ılımlı özelliklere sahip olmaları sebep olarak düşünülebilir.

Yaş Grubuna Göre Çatışma Yönetim Stilleri

Altıncı alt amaç kapsamında özel kurucu ve vakıf okullarında görev yapan öğretmenlerin çatışma yönetim stillerine ilişkin elde edilen bulgular yaş gruplarına göre Tablo 34'de verilmiştir.

TABLO-34
YAŞ GRUBUNA GÖRE ÖĞRETMENLERİN ÇATIŞMA YÖNETİM STİLLERİNE İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ

| ÇATIŞMA YÖNETİM STİLLERİ | YAŞ GRUBU | | | | | | | |
|--------------------------------|-----------------|------|----------------|------|---------------|------|--------------------|------|
| | 21-30 N= 100 | | 31-40 N=127 | | 41-50 N=80 | | 51 ve üstü N=45 | |
| | \bar{X} | S | \bar{X} | S | \bar{X} | S | \bar{X} | S |
| Tümleştirme | 4,25 | ,508 | 4,24 | ,511 | 4,25 | ,546 | 4,32 | ,619 |
| Ödün Verme | 3,44 | ,579 | 3,23 | ,569 | 3,07 | ,641 | 3,31 | ,642 |
| Hükmetme | 2,76 | ,583 | 2,66 | ,672 | 2,65 | ,672 | 2,54 | ,602 |
| Kaçınma | 3,09 | ,823 | 2,89 | ,785 | 2,71 | ,721 | 2,78 | ,814 |
| Uzlaşma | 3,66 | ,543 | 3,54 | ,556 | 3,48 | ,460 | 3,45 | ,604 |

Tablo 34'deki aritmetik ortalamalara bakıldığında, anketi cevaplandıran öğretmenlerin tüm yaş gruplarına göre, yöneticilerle yaşadıkları çatışmalarda en fazla

“tümleştirme” ve “uzlaşma” stillerini, daha sonra ”ödün verme” ve “kaçınma” stillerini tercih ettikleri, en az ise “hükmetme” stilini kullanmaya eğilimli oldukları anlaşılmaktadır. Bu bulgular, genel bulgularla da tutarlılık göstermektedir.

Altıncı alt amaç kapsamında, öğretmenlerin yaş gruplarına göre her bir çatışma yönetim stilini kullanma sıklığı bakımından aralarında anlamlı bir fark olup olmadığı varyans analizi ile hesaplanmış ve bu hesaplamalarla ilgili bulgular Tablo 35’de sunulmuştur.

TABLO-35
ROCI-II ÖLÇEĞİNİN ALT BOYUTLARINA İLİŞKİN ARİTMETİK
ORTALAMALARIN YAŞ GRUBUNA GÖRE TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ
SONUÇLARI

| ÇATIŞMA YÖNETİM STİLLERİ | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p |
|--------------------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|-------|
| Tümleştirme | Gruplar Arası | ,249 | 3 | ,083 | ,292 | ,831 |
| | Gruplar İçi | 98,903 | 348 | ,284 | | |
| | Toplam | 99,152 | 351 | | | |
| Ödün Verme | Gruplar Arası | 6,471 | 3 | 2,157 | 6,504 | ,000* |
| | Gruplar İçi | 115,415 | 348 | ,332 | | |
| | Toplam | 121,887 | 351 | | | |
| Kaçınma | Gruplar Arası | 6,914 | 3 | 2,305 | 3,727 | ,012* |
| | Gruplar İçi | 215,209 | 348 | ,618 | | |
| | Toplam | 222,123 | 351 | | | |
| Uzlaşma | Gruplar Arası | 1,936 | 3 | ,645 | 2,223 | ,085 |
| | Gruplar İçi | 101,031 | 348 | ,290 | | |
| | Toplam | 102,967 | 351 | | | |
| Hükmetme | Gruplar Arası | 1,509 | 3 | ,503 | 1,228 | ,300 |
| | Gruplar İçi | 142,607 | 348 | ,410 | | |
| | Toplam | 144,116 | 351 | | | |

*p<.05

Tablo 35’deki analiz sonucunda yaş grubu değişkenine göre ödün verme ve kaçınma stillerine yönelik grup aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıkların .05 düzeyinde anlamlı olduğu; ancak tümleştirme, uzlaşma ve hükmetme stillerine ilişkin anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.

Gruplar arasındaki farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan LSD testi sonuçları Tablo 36’da verilmiştir.

TABLO-36
YAŞ GRUBUNA GÖRE TÜMLEŞTİRME VE ÖDÜN VERME STİLLERİNİN
KULLANILMA DERECELERİNE İLİŞKİN ORTALAMALAR ARASINDAKİ FARKIN
KAYNAĞINI GÖSTERİR LSD TESTİ SONUÇLARI

| ÇATIŞMA YÖNETİM STİLLERİ | (I) Yas | (J) Yas | Ortalama Farkı (I-J) | Standart Hata | p |
|---------------------------------|----------------|----------------|-----------------------------|----------------------|----------|
| ÖDÜN VERME STİLİ | 21-30 | 31-40 | ,2176(*) | ,07699 | ,005 |
| | | 41-50 | ,3725(*) | ,08638 | ,000 |
| | | 51 ve üstü | ,1359 | ,10338 | ,189 |
| | 31-40 | 21-30 | -,2176(*) | ,07699 | ,005 |
| | | 41-50 | ,1549 | ,08220 | ,060 |
| | | 51 ve üstü | -,0817 | ,09991 | ,414 |
| | 41-50 | 21-30 | -,3725(*) | ,08638 | ,000 |
| | | 31-40 | -,1549 | ,08220 | ,060 |
| | | 51 ve üstü | -,2366(*) | ,10731 | ,028 |
| | 51 ve üstü | 21-30 | -,1359 | ,10338 | ,189 |
| | | 31-40 | ,0817 | ,09991 | ,414 |
| | | 41-50 | ,2366(*) | ,10731 | ,028 |
| KAÇINMA STİLİ | 21-30 | 31-40 | ,199 | ,1051 | ,059 |
| | | 41-50 | ,375(*) | ,1180 | ,002 |
| | | 51 ve üstü | ,304(*) | ,1412 | ,032 |
| | 31-40 | 21-30 | -,199 | ,1051 | ,059 |
| | | 41-50 | ,175 | ,1122 | ,119 |
| | | 51 ve üstü | ,104 | ,1364 | ,445 |
| | 41-50 | 21-30 | -,375(*) | ,1180 | ,002 |
| | | 31-40 | -,175 | ,1122 | ,119 |
| | | 51 ve üstü | -,071 | ,1465 | ,628 |
| | 51 ve üstü | 21-30 | -,304(*) | ,1412 | ,032 |
| | | 31-40 | -,104 | ,1364 | ,445 |
| | | 41-50 | ,071 | ,1465 | ,628 |

*p<.05

Tablo 36'daki değerlerden de anlaşılacağı gibi, çatışma yönetim stillerine ilişkin gruplar arasındaki farklılığın, ödün verme stilinde 21-30 ve 41-50 yaş gruplarındaki; kaçınma stilinde ise 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerden kaynaklı olduğu anlaşılmıştır.

Bu sonuç, anketi cevaplandıran 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin ödün verme stilini 31-40 ve 41-50 yaş grubundaki öğretmenlere göre daha fazla kullandıkları görüşünde olduklarını ortaya çıkarmaktadır. Bununla birlikte 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin ödün verme stilini 21-30 yaş ile 51 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlere nazaran daha az kullandıkları görülmektedir. Kaçınma stilini ise 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin 41-50 ile 51 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlere göre daha fazla kullandıkları görüşünde olduklarını anlaşılmalıdır.

Araştırma kapsamındaki 21-30 yaş grubundaki öğretmenler, üstleriyle yaşadıkları çatışmalarda kendilerinden yaşça daha ilerde bulunan diğer öğretmen gruplarına göre “ödün verme” ve “kaçınma” stillerini daha fazla kullanmaktadırlar.

Ödün verme stili özelliği itibariyle daha çok üstlerle yaşanan çatışmalarda tercih edilmektedir. Çünkü bu stilde taraflar kendi isteklerinden vazgeçerek, karşıdakinin isteklerini kabul ederler. Dolayısıyla bu yaş grubunun ödün verme stilini daha fazla kullanmasını, alanlarındaki konuya tam hakim olamamalarına, mesleki kıdem olarak daha yeni ve tecrübesiz olmalarına bağlayabiliriz. Kaçınma stilinde ise çatışma görmezden gelinir ya da daha uygun bir zamana ertelenir. Üstleri ile görüş birliği sağlayamayan öğretmenler, bu stili bir çözüm yolu olarak görüp deneyebilirler. Kaçınma stili özelliği nedeniyle çoğunlukla çatışmaya daha gelenekselci tutum sergileyenler tarafından tercih edilir. Ancak araştırmanın üçüncü alt amacında 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin yarısından fazlasının gelenekselci bakış açısını benimsemedikleri bulgusu elde edilmişti. Dolayısıyla, bu yaş grubundaki öğretmenlerin “kaçınma” stilini daha fazla kullanıyor olmaları, bu yaş grubunun özelliğinden kaynaklanan nedenlerden dolayı davranışsal bileşenin de modern boyuttaki bileşenler gibi yerleşik ve güçlü olmadığını göstermektedir.

Araştırma kapsamında yer alan 51 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin ise “ödün verme” stilini kendinden yaşça daha genç olan öğretmen gruplarına göre fazla kullanıyor olmalarını; mesleki tükenmişliklerinin daha fazla olmasına, yaşlandıkça daha barışçıl ve yeterli tatmin düzeyine ulaşmış olmalarına bağlayabiliriz. Bu durum ise

onların çatışmayı önemsiz bir durum olarak algılamalarına ve anlaşmazlıkların giderilmesi için çaba göstermeye istekli olmamalarına neden olabilir. Nitekim, Corwin tarafından okullarda yapılan bir araştırmada da, öğretmenlerin yaş ortalaması büyüdükçe çatışma olayında düşme görülmüştür (Aydın, 2000, s. 310).

Mezun Olunan Okula Göre Çatışma Yönetim Stilleri

Altıncı alt amaç kapsamında özel kurucu ve vakıf okullarında görev yapan öğretmenlerin çatışma yönetim stillerine ilişkin bulgular mezun olunan okula göre Tablo 37’de verilmiştir.

TABLO-37
MEZUN OLUNAN OKULA GÖRE ÖĞRETMENLERİN KULLANDIKLARI ÇATIŞMA
YÖNETİM STİLLERİNE İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMA VE
STANDART SAPMA DEĞERLERİ

| ÇATIŞMA YÖNETİM STİLLERİ | MEZUN OLUNAN OKULA GÖRE | | | | | | | |
|--------------------------------|-------------------------|------|---------------------|------|---------------------|------|--|------|
| | İlköğretmen Okulu | | Eğitim Enstitüsü | | Eğitim Fakültesi | | Diğer Fakülte ve 4 Yıllık Yüksek okul | |
| | N=15 | | N=26 | | N=144 | | N=167 | |
| | \bar{X} | S | \bar{X} | S | \bar{X} | S | \bar{X} | S |
| Tümleştirme | 4,24 | ,638 | 4,41 | ,515 | 4,23 | ,527 | 4,25 | ,529 |
| Ödün Verme | 3,18 | ,741 | 3,26 | ,631 | 3,22 | ,599 | 3,31 | ,560 |
| Hükmetme | 2,88 | ,359 | 2,49 | ,549 | 2,56 | ,591 | 2,78 | ,691 |
| Kaçınma | 2,87 | ,618 | 2,89 | ,813 | 2,79 | ,804 | 2,97 | ,797 |
| Uzlaşma | 3,40 | ,441 | 3,61 | ,605 | 3,51 | ,535 | 3,59 | ,545 |

Tablo 37’deki aritmetik ortalamalara bakıldığında, anketi cevaplandıran öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre yöneticilerle yaşadıkları çatışmalarda birbiriyle benzer şekilde en fazla “tümleştirme” ve “uzlaşma” stillerini kullandıkları; sonra ise “ödün verme” ve “kaçınma” stillerini tercih ettikleri; en az ise “hükmetme” stilini kullanmaya eğilimli oldukları görülmektedir ve bu, genel bulgularla da tutarlılık göstermektedir.

Altıncı alt amaç kapsamında, öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre her bir çatışma yönetim stilini kullanma sıklığı bakımından aralarında anlamlı bir fark olup

olmadığı varyans analizi ile hesaplanmış ve bu hesaplamalarla ilgili bulgular Tablo 38’de verilmiştir.

TABLO-38
ROCI-II ÖLÇEĞİNİN ALT BOYUTLARINA İLİŞKİN ARİTMETİK
ORTALAMALARIN MEZUN OLUNAN OKULA GÖRE TEK YÖNLÜ VARYANS
ANALİZİ SONUÇLARI

| ÇATIŞMA YÖNETİM STİLLERİ | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p |
|--------------------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|-------|
| Tümleştirme | Gruplar Arası | ,716 | 3 | ,239 | ,843 | ,471 |
| | Gruplar İçi | 98,436 | 348 | ,283 | | |
| | Toplam | 99,152 | 351 | | | |
| Ödün Verme | Gruplar Arası | ,813 | 3 | ,271 | ,779 | ,506 |
| | Gruplar İçi | 121,074 | 348 | ,348 | | |
| | Toplam | 121,887 | 351 | | | |
| Kaçınma | Gruplar Arası | 2,312 | 3 | ,771 | 1,220 | ,302 |
| | Gruplar İçi | 219,812 | 348 | ,632 | | |
| | Toplam | 222,123 | 351 | | | |
| Uzlaşma | Gruplar Arası | ,870 | 3 | ,290 | ,989 | ,398 |
| | Gruplar İçi | 102,097 | 348 | ,293 | | |
| | Toplam | 102,967 | 351 | | | |
| Hükmetme | Gruplar Arası | 5,320 | 3 | 1,773 | 4,446 | ,004* |
| | Gruplar İçi | 138,796 | 348 | ,399 | | |
| | Toplam | 144,116 | 351 | | | |

*p<.05

Tablo 38’deki “p” değerlerinden de anlaşılacağı gibi, mezun olunan okul değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda çatışma yönetiminde sadece hükmetme stiline ilişkin grup aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

Gruplar arasındaki farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan LSD testi sonuçları Tablo 39’da verilmiştir.

TABLO-39
MEZUN OLUNAN OKULA GÖRE HÜKMETME STİLİNİN KULLANILMA
DERECESİNE İLİŞKİN ORTALAMALAR ARASINDAKİ FARKIN KAYNAĞINI
GÖSTERİR LSD TESTİ SONUÇLARI

| ÇATIŞMA YÖNETİM STİLLERİ | (I) Mezun Olunan Okul | (J) Mezun Olunan Okul | Ortalama Farkı (I-J) | Standart Hata | p |
|--------------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------|------------------|------|
| Hükmetme | İlköğretmen okul | Eğitim Enstitüsü | ,382 | ,2048 | ,063 |
| | | Eğitim Fakültesi | ,308 | ,1713 | ,073 |
| | | Diğer | ,086 | ,1702 | ,614 |
| | Eğitim Enstitüsü | İlköğretmen okul | -,382 | ,2048 | ,063 |
| | | Eğitim Fakültesi | -,074 | ,1346 | ,584 |
| | | Diğer | -,296(*) | ,1331 | ,027 |
| | Eğitim Fakültesi | İlköğretmen okul | -,308 | ,1713 | ,073 |
| | | Eğitim Enstitüsü | ,074 | ,1346 | ,584 |
| | | Diğer | -,223(*) | ,0718 | ,002 |
| | Diğer | İlköğretmen okul | -,086 | ,1702 | ,614 |
| | | Eğitim Enstitüsü | ,296(*) | ,1331 | ,027 |
| | | Eğitim Fakültesi | ,223(*) | ,0718 | ,002 |

*p<.05

Tablo 39'daki değerlerden de anlaşılacağı gibi, çatışma yönetim stillerine ilişkin gruplar arasındaki farklılığın, hükmetme stilinde diğer fakülte ve yüksekokul mezunu öğretmen gruplardan kaynaklı olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuç, anketi cevaplandıran diğer fakülte ve yüksekokul mezunu öğretmenlerin, eğitim enstitüsü ile eğitim fakültesi mezunu öğretmenlere göre hükmetme stilini daha fazla kullandıkları görüşünde olduklarını ortaya çıkarmaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt amacına göre eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin %66'sının ve eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin %56' sının gelenekselci bakış açısını benimsememeleri, hükmetme stilini de daha az kullanmalarıyla tutarlılık göstermektedir. Ancak, diğer fakülte ve yüksekokul mezunu öğretmenlerin gelenekselci bakış açısını benimsemedikleri halde hükmetme stilini kullanıyor olmalarını, kendilerini üstlerine karşı daha fazla ortaya koyabildikleri şeklinde açıklamak mümkündür.

Meslekteki Toplam Hizmet Süresine Göre Çatışma Yönetim Stilleri

Altıncı alt amaç kapsamında özel kurucu ve vakıf okullarında görev yapan öğretmenlerin çatışma yönetim stillerine ilişkin bulgular meslekteki toplam hizmet süresine göre Tablo 40’te verilmiştir.

TABLO-40
MESLEKTEKİ HİZMET SÜRESİNE GÖRE ÇATIŞMA YÖNETİM STİLLERİNE İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ

| ÇATIŞMA YÖNETİM STİLLERİ | MESLEKTEKİ TOPLAM HİZMET SÜRESİNE GÖRE | | | | | | | |
|--------------------------------|--|------|-----------|------|-----------|------|----------------------|------|
| | 1-10 Yıl | | 11-20 Yıl | | 21-30 Yıl | | 31 Yıl ve daha fazla | |
| | N= 164 | | N=105 | | N= 50 | | N= 33 | |
| | \bar{X} | S | \bar{X} | S | \bar{X} | S | \bar{X} | S |
| Tümleştirme | 4,25 | ,479 | 4,23 | ,552 | 4,27 | ,549 | 4,35 | ,679 |
| Ödün Verme | 3,36 | ,558 | 3,19 | ,583 | 3,01 | ,554 | 3,40 | ,680 |
| Hükmetme | 2,70 | ,624 | 2,70 | ,712 | 2,58 | ,587 | 2,62 | ,558 |
| Kaçınma | 2,98 | ,805 | 2,88 | ,768 | 2,70 | ,731 | 2,76 | ,880 |
| Uzlaşma | 3,61 | ,534 | 3,51 | ,541 | 3,49 | ,482 | 3,44 | ,647 |

Tablo 40’deki aritmetik ortalamalara bakıldığında, anketi cevaplandıran öğretmenlerin meslekteki hizmet süresine göre yöneticilerle yaşadıkları çatışmalarda birbiriyle benzer şeklide en fazla “tümleştirme” ve “uzlaşma” stillerini kullandıkları; sonra “ödün verme” ve “kaçınma” stillerini tercih ettikleri, en az da “hükmetme” stilini kullanmaya eğilimli oldukları ortaya çıkmaktadır. Bu bulgular, genel bulgularla da tutarlılık göstermektedir.

Altıncı alt amaç kapsamında, öğretmenlerin meslekteki hizmet süresine göre her bir çatışma yönetim stilini kullanma sıklığı bakımından aralarında anlamlı bir fark olup olmadığı varyans analizi ile hesaplanmış ve bu hesaplamalarla ilgili bulgular Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41’deki “p” değerlerinden de anlaşılacağı gibi, meslekteki hizmet süresine göre yapılan varyans analizi sonucunda çatışma yönetiminde ödün verme stiline ilişkin grup aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

TABLO-41
ROCI-II ÖLÇEĞİNİN ALT BOYUTLARINA İLİŞKİN ARİTMETİK
ORTALAMALARIN MESLEKTEKİ TOPLAM HİZMET SÜRESİNE GÖRE TEK
YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI

| ÇATIŞMA YÖNETİM STİLLERİ | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p |
|--------------------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|-------|
| Tümleştirme | Gruplar Arası | ,407 | 3 | ,136 | ,478 | ,698 |
| | Gruplar İçi | 98,745 | 348 | ,284 | | |
| | Toplam | 99,152 | 351 | | | |
| Ödün Verme | Gruplar Arası | 5,936 | 3 | 1,979 | 5,938 | ,001* |
| | Gruplar İçi | 115,951 | 348 | ,333 | | |
| | Toplam | 121,887 | 351 | | | |
| Kaçınma | Gruplar Arası | 3,913 | 3 | 1,304 | 2,080 | ,103 |
| | Gruplar İçi | 218,210 | 348 | ,627 | | |
| | Toplam | 222,123 | 351 | | | |
| Uzlaşma | Gruplar Arası | 1,383 | 3 | ,461 | 1,579 | ,194 |
| | Gruplar İçi | 101,585 | 348 | ,292 | | |
| | Toplam | 102,967 | 351 | | | |
| Hükmetme | Gruplar Arası | ,590 | 3 | ,197 | ,477 | ,699 |
| | Gruplar İçi | 143,526 | 348 | ,412 | | |
| | Toplam | 144,116 | 351 | | | |

*p<.05

Gruplar arasındaki farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan LSD testi sonuçları Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42’deki değerlerden de anlaşılacağı gibi, çatışma yönetim stillerine ilişkin gruplar arasındaki farklılığın, ödün verme stilinde 1-10 yıl ve 21-30 yıl kıdem gruplarını oluşturan öğretmenlerden kaynaklı olduğu anlaşılmıştır.

LSD testinden elde edilen bu sonuçlar, 1-10 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin ödün verme stilini 11-20 yıl ve 21-30 yıl kıdem grubundaki öğretmenlere göre daha fazla kullandıkları görüşünde olduklarını ortaya çıkarmaktadır. En az kıdeme sahip olan 1-10 yıl grubundaki öğretmenlerin bu algısı, mesleklerinin henüz başlangıcında bulunmalarına bağlanabilir. Bir başka ifadeyle, öğretmenlerin deneyim süresi azaldıkça, daha pasif kalmaya olanak sağlayan ödün verme stilini tercih ettikleri söylenebilir.

Bu açıdan bakıldığında, göreve yeni başlayan öğretmenlerin deneyimleri az olduğundan yöneticilerine karşı ödün vermeye daha açık oldukları görülmektedir. Kıdem değişkenine ilişkin elde edilen bu bulgular ödün verme stilinde, yaş değişkenine ilişkin elde edilen bulgularla tutarlı olmuştur.

TABLO-42
MESLEKTEKİ TOPLAM HİZMET SÜRESİNE GÖRE ÖDÜN VERME STİLİNİN
KULLANILMA DERESESİNE İLİŞKİN ORTALAMALAR ARASINDAKİ FARKIN
KAYNAĞINI GÖSTERİR LSD TESTİ SONUÇLARI

| ÇATIŞMA YÖNETİM STİLLERİ | (I) Meslekteki Toplam Hizmet Süresi | (J) Meslekteki Toplam Hizmet Süresi | Ortalama Farkı (I-J) | Standart Hata | p |
|--------------------------------|---|---|----------------------------|------------------|------|
| Ödün Verme | 1-10 yıl | 11-20 yıl | ,1740(*) | ,07215 | ,016 |
| | | 21-30 yıl | ,3464(*) | ,09325 | ,000 |
| | | 31 yıl ve daha fazla | -,0443 | ,11013 | ,688 |
| | 11-20 yıl | 1-10 yıl | -,1740(*) | ,07215 | ,016 |
| | | 21-30 yıl | ,1724 | ,09918 | ,083 |
| | | 31 yıl ve daha fazla | -,2183 | ,11520 | ,059 |
| | 21-30 yıl | 1-10 yıl | -,3464(*) | ,09325 | ,000 |
| | | 11-20 yıl | -,1724 | ,09918 | ,083 |
| | | 31 yıl ve daha fazla | -,3907(*) | ,12946 | ,003 |
| | 31 yıl ve daha fazla | 1-10 yıl | ,0443 | ,11013 | ,688 |
| | | 11-20 yıl | ,2183 | ,11520 | ,059 |
| | | 21-30 yıl | ,3907(*) | ,12946 | ,003 |

*p<.05

Diğer yandan yine aynı bulgulara göre 21-30 yıl kıdem grubuna sahip öğretmenlerin ödün verme stilini 1-10 yıl ile 31 yıl ve daha üstü kıdem grubuna sahip öğretmenlere nazaran daha az kullandıkları görülmektedir. Ödün verme stilini sıklıkla kullanan bireyler, genellikle başkaları tarafından kabul görmek isterler ve ilişkilerin bozulmasına neden olmadan çatışmalarla başa çıkılamayacağına inanırlar. Bu durum göz önüne alındığında, en az kıdeme sahip olan öğretmenlerin yöneticileri tarafından

beğenilme; en fazla kıdeme sahip öğretmenlerin ise yöneticileriyle olan ilişkilerini koruma isteğiyle ödün verme stilini, mesleğinin doruğunda olabilecek 21-30 yıl kıdem grubundaki öğretmenlere göre daha fazla kullanmakta oldukları söylenebilir.

Görev Yapılan Kademeye Göre Çatışma Yönetim Stilleri

Altıncı alt amaç kapsamında özel kurucu ve vakıf okullarında görev yapan öğretmenlerin çatışma yönetim stillerine ilişkin bulgular görev yapılan kademeye göre Tablo 43’de verilmiştir.

TABLO-43
GÖREV YAPILAN KADEMEYE GÖRE ÇATIŞMA YÖNETİM STİLLERİNE İLİŞKİN
ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ

| ÇATIŞMA YÖNETİM STİLLERİ | GÖREV YAPILAN KADEMEYE GÖRE | | | | | |
|--------------------------------|-----------------------------|------|-----------|------|-----------|------|
| | I.Kademe | | II.Kademe | | Lise | |
| | N= 105 | | N=96 | | N=151 | |
| | \bar{X} | S | \bar{X} | S | \bar{X} | S |
| Tümleştirme | 4,34 | ,529 | 4,30 | ,592 | 4,16 | ,478 |
| Ödün Verme | 3,32 | ,665 | 3,26 | ,576 | 3,22 | ,539 |
| Hükmetme | 2,67 | ,639 | 2,65 | ,621 | 2,68 | ,658 |
| Kaçınma | 2,86 | ,802 | 2,85 | ,848 | 2,94 | ,758 |
| Uzlaşma | 3,59 | ,553 | 3,55 | ,626 | 3,52 | ,474 |

Tablo 43’deki aritmetik ortalamalara bakıldığında, anketi cevaplandıran öğretmenlerin görev yaptıkları kademeye göre yöneticilerle yaşadıkları çatışmalarda birbiriyle benzer şekilde en fazla “tümleştirme” stilini kullandıklarını; bu stilin başarısız olduğu durumlarda ise sırasıyla “uzlaşma”, “ödün verme” ve “kaçınma” stillerini tercih ettikleri, en az ise “hükmetme” stilini kullanmaya eğilimli oldukları görülmektedir. Bu bulgular da genel bulgularla tutarlılık göstermektedir.

Altıncı alt amaç kapsamında, öğretmenlerin görev yaptıkları kademeye göre her bir çatışma yönetim stilini kullanma sıklığı bakımından aralarında anlamlı bir fark olup

olmadığı varyans analizi ile hesaplanmış ve bu hesaplamalarla ilgili bulgular Tablo 44’de verilmiştir.

TABLO-44
ROCI-II ÖLÇEĞİNİN ALT BOYUTLARINA İLİŞKİN ARİTMETİK
ORTALAMALARIN GÖREV YAPILAN KADEMEYE GÖRE TEK YÖNLÜ VARYANS
ANALİZİ SONUÇLARI

| ÇATIŞMA YÖNETİM STİLLERİ | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p |
|--------------------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|-------|
| Tümleştirme | Gruplar Arası | 2,322 | 2 | 1,161 | 4,184 | ,016* |
| | Gruplar İçi | 96,830 | 349 | ,277 | | |
| | Toplam | 99,152 | 351 | | | |
| Ödün Verme | Gruplar Arası | ,535 | 2 | ,268 | ,770 | ,464 |
| | Gruplar İçi | 121,352 | 349 | ,348 | | |
| | Toplam | 121,887 | 351 | | | |
| Kaçınma | Gruplar Arası | ,562 | 2 | ,281 | ,443 | ,642 |
| | Gruplar İçi | 221,561 | 349 | ,635 | | |
| | Toplam | 222,123 | 351 | | | |
| Uzlaşma | Gruplar Arası | ,345 | 2 | ,173 | ,587 | ,557 |
| | Gruplar İçi | 102,622 | 349 | ,294 | | |
| | Toplam | 102,967 | 351 | | | |
| Hükmetme | Gruplar Arası | ,086 | 2 | ,043 | ,104 | ,901 |
| | Gruplar İçi | 144,030 | 349 | ,413 | | |
| | Toplam | 144,116 | 351 | | | |

*p<.05

Tablo 44’deki “p” değerlerinden de anlaşılacağı gibi, görev yapılan kademeye göre varyans analizi sonucunda çatışma yönetimde tümleştirme stiline ilişkin grup aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

Gruplar arasındaki bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan LSD testi sonuçları Tablo 45’de verilmiştir.

TABLO-45
GÖREV YAPILAN KADEMEYE GÖRE TÜMLEŞTİRME STİLİNİN KULLANILMA
DERECESİNE İLİŞKİN ORTALAMALAR ARASINDAKİ FARKIN KAYNAĞINI
GÖSTERİR LSD TESTİ SONUÇLARI

| ÇATIŞMA YÖNETİM STİLLERİ | (I) Görev Yapılan Kademe | (J) Görev Yapılan Kademe | Ortalama Farkı (I-J) | Standart Hata | p |
|--------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|----------------------------|------------------|------|
| TÜMLEŞTİRME | I. Kademe | II. Kademe | ,0406 | ,07438 | ,585 |
| | | Lise | ,1805(*) | ,06693 | ,007 |
| | II. Kademe | I. Kademe | -,0406 | ,07438 | ,585 |
| | | Lise | ,1399(*) | ,06876 | ,043 |
| | Lise | I. Kademe | -,1805(*) | ,06693 | ,007 |
| | | II. Kademe | -,1399(*) | ,06876 | ,043 |

Tablo 45'deki değerlerden de anlaşılacağı gibi, çatışma yönetim stillerine ilişkin gruplar arasındaki farklılığın, tümleştirme stilinde lise kademesinde görev yapan öğretmenlerden kaynaklı olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuç, anketi cevaplandıran lise öğretmenlerinin tümleştirme stilini birinci ve ikinci kademe görev yapan öğretmenlere göre daha az kullandıkları görüşünde olduklarını ortaya çıkarmaktadır.

Lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin araştırmanın üçüncü alt amacına göre modern bakış açısına %48 oranla diğer kademedeki öğretmenlere göre daha yakın olmalarına karşın, tümleştirme stilini daha az kullandıkları görülmektedir. Bu durum, lise öğretmenlerinin tutumlarının bilişsel ve duyuşsal bileşenlerinin olumlu olduğu halde, davranışsal bileşenin yerleşik olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Birinci ve ikinci kademedeki öğretmenlerin yöneticilerle yaşadıkları çatışmalarda verdikleri tepkilerin daha ılımlı düzeyde ve daha işbirliğinden yana olduğu söylenebilir.

Özel Kurucu Okulu Öğretmenlerinin Çatışma Yaklaşımları ile Çatışma Yönetme Stilleri Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt amacı; özel kurucu okullarında görev yapan öğretmenlerin çatışmaya yaklaşımları ile çatışma yönetme stilleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymaya yönelik olarak geliştirilmiştir. Bu amacı gerçekleştirmek için yapılan analizle ilgili bulgular Tablo 46'da yer almaktadır.

TABLO-46
ÖZEL KURUCU OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ÇATIŞMA
YAKLAŞIMLARI İLE KULLANDIKLARI ÇATIŞMA YÖNETİM STİLLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİLERE İLİŞKİN KORELASYON DEĞERLERİ

| ÇATIŞMA YAKLAŞIMLARI | N= 157 | ÇATIŞMA YÖNETİM STİLLERİ | | | | |
|-------------------------|----------------------|--------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| | | Tümleştirme | Ödün Verme | Kaçınma | Uzlaşma | Hükmetme |
| Geleneksel Yaklaşım | <i>r</i> <i>p</i> | -,142 ,076 | -,138 ,085 | -,156 ,051 | -,096 ,233 | -,042 ,600 |
| Modern Yaklaşım | <i>r</i> <i>p</i> | -,022 ,782 | ,105 ,191 | -,016 ,838 | ,031 ,702 | ,111 ,167 |

Tablo 46’da yer alan bulgulara göre özel kurucu okullarındaki öğretmenlerin çatışmaya yönelik geleneksel ve modern yaklaşımları ile yöneticilerle yaşadıkları çatışmaları yönetmede kullandıkları stiller arasında istatistiksel bakımdan anlamlı herhangi bir ilişki bulunamamıştır.

Özel Vakıf Okulu Öğretmenlerinin Çatışma Yaklaşımları ile Çatışma Yönetme Stilleri Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci ve son alt amacı; özel vakıf okullarında görev yapan öğretmenlerin çatışmaya yaklaşımları ile çatışma yönetme stilleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymaya yönelik olarak geliştirilmiştir. Elde edilen bu bulgular Tablo 47’de yer almaktadır.

TABLO-47
ÖZEL VAKIF OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ÇATIŞMA
YAKLAŞIMLARI İLE KULLANDIKLARI ÇATIŞMA YÖNETİM STİLLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİLERE İLİŞKİN KORELASYON DEĞERLERİ

| ÇATIŞMA YAKLAŞIMLARI | N= 195 | ÇATIŞMA YÖNETİM STİLLERİ | | | | |
|-------------------------|----------------------|--------------------------|-----------------|-----------------|---------------|----------------|
| | | Tümleştirme | Ödün Verme | Kaçınma | Uzlaşma | Hükmetme |
| Geleneksel Yaklaşım | <i>r</i> <i>p</i> | -,151* ,035 | -,273** ,000 | -,410** ,000 | -,060 ,406 | -,155* ,031 |
| Modern Yaklaşım | <i>r</i> <i>p</i> | -,057 ,432 | -,028 ,694 | -,126 ,080 | ,139 ,052 | ,101 ,162 |

** Korelasyon (*r*) 0.01 düzeyinde anlamlı (2-yönlü).

* Korelasyon (*r*) 0.05 düzeyinde anlamlı (2-yönlü).

Tablo 47’de yer alan bulgulara göre özel vakıf okullarında görev yapan öğretmenlerin, çatışmaya yönelik geleneksel yaklaşımları ile “tümleştirme stili” $r = -.151$ ve “hükmetme stili” $r = -.155$ arasında düşük derecede ve istatistiksel bakımından .05 düzeyinde olumsuz; “ödün verme stili” $r = -.273$ ve “kaçınma stili” $r = -.410$ arasında düşük derecede ve istatistiksel bakımından .01 düzeyinde olumsuz bir ilişki ortaya çıkmıştır.

Özel vakıf okullarında görev yapan öğretmenlerin, çatışmaya yönelik geleneksel yaklaşımları ile yöneticileriyle yaşadıkları çatışmaları yönetmede kullandıkları uzlaşma stili arasında; modern yaklaşımları ile beş çatışma yönetim stili arasında istatistiksel bakımdan anlamlı herhangi bir ilişki bulunamamıştır.

Belirlenen ilişkileri ise şu şekilde yorumlamak mümkündür. Bireylerin, çatışma yönetiminde kullandıkları stillerin büyük ölçüde çatışma yaklaşımlarına dayandığı düşünülürse; çatışmaya ilişkin geleneksel yaklaşım ile tümleştirme ve ödün verme stilleri arasındaki bu olumsuz yöndeki ilişkinin beklentiye uygun olduğu söylenebilir. Daha açık bir ifadeyle özel vakıf okulu öğretmenleri, çatışmaya gelenekselci bakış açısıyla bakmadıkları için tümleştirme ve ödün verme stillerini daha fazla kullanmaktadırlar.

Ancak, çatışmaya ilişkin geleneksel yaklaşım ile kaçınma ve hükmetme stilleri arasındaki olumsuz yöndeki ilişki beklentilere uygun bir sonuç değildir. Çünkü, çatışmaya gelenekselci bakış açısıyla yaklaşan bireyler, çatışma sürecinde kaçınma ya da hükmetme stillerini kullanma eğilimi gösterirler. Oysa elde edilen bulgularda özel vakıf okulu öğretmenlerinin, çatışmaya olumsuz tutum sergilemedikleri ve en az kaçınma ile hükmetme stillerini kullandıkları görülmüştür.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çatışma, çalışma hayatımızın bir parçasıdır. Bu durumda farklı özelliklerdeki bireylerin oluşturduğu her örgütte bireyler arası çatışmaların yaşanması da doğal ve kaçınılmazdır. Çatışma kaçınılmaz olduğuna göre bu durumda zararlı çatışmalardan korunmada önemli olan, yöneticilerin ve öğretmenlerin çatışmaya, çatışmanın doğal olduğuna, ama iyi yönetilmesi gerektiğine inanarak yaklaşmalarıdır. Çünkü yönetilebilen çatışmalar örgüt misyonunun ve kültürünün gelişmesine katkı bulunur. Aksine, her türlü çatışmayı başlangıçta ön yargı ile fonksiyonel olmayan bir çatışma olarak düşünmek, çatışmanın yaratacağı fırsatları dikkate almadan onu ortadan kaldırmaya çalışmak yanlış bir tutum olacaktır. Dolayısıyla yönetilemeyen çatışmalar, örgütü statik bir yapıya büründürüp sorunları arttıracaktır. Çatışmaların etkili yönetilebilmesi, bireylerin gelişimine ve değişimine yardımcı olabilmesi için; bireylerin çatışmanın varlığını kabul etmesi ve bakış açılarının olumlu ve eğitici yönde olmasını gerektirmektedir.

Her insanın farklı bir bakış açısı, yani farklı bir tutumu olabilir. Kalımsal, çevresel ve eğitsel faktörler ve yaşam deneyimleri başta olmak üzere tutumu etkileyen çok değişik etkenler vardır. Her insanın yaşamında farklı etkenler bulunduğundan tutumlar arasında farklılıkların olması da son derece doğaldır. İnsanların benzer tutumlar içinde olması beklenemez, ancak, genel bir eğilim olarak tutum olumlu ve olumsuz olmak üzere iki ana grupta ortaya çıkar. Bu araştırmada özel okul öğretmenlerinin çatışmaya bakış açıları “geleneksel (olumsuz)” ve “modern (olumlu)” olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır.

Okulun eğitsel ve yönetsel amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için, sadece yöneticilerin çatışma yönetimi konusunda yeterli olmaları yetmemekte, bunun yanında

öğretmenlerin de yöneticilerle aralarında çıkan çatışmaları yönetebilme becerilerini kazanmış olmaları gerekir.

Bu nedenlerden dolayı etkili bir çatışma yönetimi için özel okul öğretmenlerinin çatışmaya ilişkin olumlu ya da olumsuz tutumlarının ölçülüp değerlendirilmesi ve bu tutumlarının çatışmayı yönetmede kullandıkları stillerle nasıl bir ilişkisi olduğu konusu araştırılmaya değer bir konu olarak düşünülmüş ve yapılan araştırma ile özetle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- 1- Araştırmada özel kurucu ve vakıf okullarında görev yapan öğretmenlerin çatışma yaklaşımlarına ilişkin algıları açısından benzer tutumlara sahip oldukları sonucu elde edilmiştir. Şöyle ki geleneksel yaklaşım boyutunda öğretmenlerin yarısından fazlası çatışmaya karşı olumsuz tutum sergilememektedir. Modern yaklaşım boyutunda ise net bir bakış açısına sahip olmamakla birlikte bu bakış açısına daha yakın oldukları görülmüştür. Bu sonuçlar özel okul öğretmenlerinin çatışmaya geleneksel bakış açısıyla bakmadıklarını, dolayısıyla çatışmaları ortadan kaldırıma eğiliminde olmadıklarını göstermektedir. Aynı zamanda çatışma düşüncesinin, öğretmenlerin zihinlerinde saldırganlık, tehlike, düşmanlık vb. biçimlerinde yerleşmediğini de kanıtlamaktadır. Ancak çatışmayı yenilik, öğrenme ve değişim için bir fırsat olarak algılama konusunda yansız oldukları görülmektedir.
- 2- Cinsiyet, mezun olunan okul ve meslekteki toplam hizmet süresine göre öğretmenlerin geleneksel ve modern yaklaşım boyutlarındaki ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık yoktur.
- 3- Yaş gruplarına göre öğretmenlerin çatışmaya yönelik hem geleneksel yaklaşıma hem de modern yaklaşıma ilişkin grup aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı farklılıklar vardır. 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin 21-30 ile 51 ve üstündeki yaş grubundaki öğretmenlere göre çatışmaya daha gelenekselci yaklaştıkları; 31-40 yaş

grubundaki öğretmenlerin ise 21-30 ile 51 ve üstündeki öğretmenlere göre çatışmaya daha modern yaklaştıkları ortaya çıkmıştır.

- 4- Görev yapılan kademe gruplarına göre öğretmenlerin çatışmaya yönelik hem geleneksel yaklaşıma hem de modern yaklaşıma ilişkin grup aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı farklılık vardır. Birinci kademedeki görev yapan öğretmenler, ikinci ve lise kademesinde görev yapan öğretmenlere göre geleneksel bakış açısını daha az benimsemekte; lisede görev yapan öğretmenler ise modern bakış açısını birinci kademedeki görev yapan öğretmenlere göre daha fazla benimsemektedirler.
- 5- Araştırmada özel kurucu ve vakıf okullarında görev yapan öğretmenlerin yöneticilerle yaşadıkları çatışmalarda benzer şekilde en fazla tümleştirme ve uzlaşma stillerini en az ise hükmetme stilini kullandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin ilk sırada en etkili yöntem olan tümleştirme stilini, bu stilin etkili olmadığı durumlarda ise uzlaşma stilini; diğer yandan en az hükmetme stilini kullanmaları onların çatışma ve çatışma yönetimine ilişkin bakış açılarıyla da tutarlılık içindedir. Bu sonuçlar özel okul öğretmenlerinin, modern yönetim anlayışıyla, çatışmaları çözmek yerine yönetmeye eğilimli olduklarını göstermektedir.
- 6- Cinsiyet değişkenine göre çatışma yönetim stillerinden tümleştirme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma stillerini kullanma derecesine ilişkin kadın ve erkek algıları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık yoktur. Bununla birlikte kadın öğretmenlerin ödün verme stilini erkek öğretmenlere göre .05 düzeyinde anlamlı olarak daha fazla kullanmaktadırlar.
- 7- Yaş grubu değişkenine göre çatışma yönetim stillerini kullanma sıklığı bakımından tümleştirme, uzlaşma ve hükmetme stillerine yönelik grup aritmetik ortalamaları arasındaki anlamlı farklılık yoktur. Bununla birlikte ödün verme ve kaçınma stillerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılığın kaynağı ödün verme stilinde 21-30 ve 41-50 yaş,

kaçınma stilinde ise 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerdir. Araştırma kapsamındaki en genç öğretmen grubu, üstleriyle yaşadıkları çatışmalarda kendilerinden yaşça daha ilerde bulunan diğer öğretmen gruplarına göre “ödün verme” ve “kaçınma” stillerini daha fazla kullanmaktadırlar. 41-50 yaş grubundaki öğretmenler ise 21-30 ile 51 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlere göre ödün verme stilini daha az kullanmaktadırlar. Dolayısıyla 51 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin “ödün verme” stilini kendinden yaşça daha genç olan öğretmen gruplarına göre daha fazla kullanmalarında barışçıl ve yeterli tatmin düzeyine ulaşmış olmalarının etkili olabileceği düşünülebilir.

- 8- Mezun olunan okul değişkenine göre çatışma yönetim stillerini kullanma sıklığı bakımından sadece hükmetme stiline ilişkin grup aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılık, diğer fakülte ve yüksekokul mezunu öğretmen gruplardan kaynaklıdır. Bu sonuç anketi cevaplandıran diğer fakülte ve yüksekokul mezunu öğretmenlerin, eğitim enstitüsü ile eğitim fakültesi mezunu öğretmenlere göre hükmetme stilini daha fazla kullandıkları göstermektedir.
- 9- Meslekteki toplam hizmet süresi değişkenine göre çatışma yönetim stillerini kullanma sıklığı bakımından sadece ödün verme stiline ilişkin grup aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık vardır. Çatışma yönetim stillerine ilişkin gruplar arasındaki bu farklılık 1-10 yıl ve 21-30 yıl kıdem gruplarını oluşturan öğretmenlerden kaynaklıdır. Ödün verme stilini, 1-10 yıl kıdem grubundaki öğretmenler daha fazla; 21-30 yıl kıdem grubundaki öğretmenler ise daha az kullanmaktadırlar.
- 10- Görev yapılan kademeye göre çatışma yönetim stillerini kullanma sıklığı bakımından sadece tümleştirme stiline ilişkin grup aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılık, lise kademesinde görev yapan öğretmenlerden kaynaklıdır. Bu sonuç anketi cevaplandıran lise öğretmenlerinin tümleştirme stilini birinci ve ikinci

kademede görev yapan öğretmenlere göre daha az kullandıklarını göstermektedir.

11- Özel kurucu okullarındaki öğretmenlerin çatışmaya yönelik geleneksel ve modern bakış açıları ile yöneticilerle yaşadıkları çatışmaları yönetmede kullandıkları stiller arasında istatistiksel bakımdan anlamlı herhangi bir ilişki yoktur.

12- Özel vakıf okullarında görev yapan öğretmenlerin geleneksel bakış açısıyla tümleştirme ve hükmetme stilleri arasında düşük ve istatistiksel bakımından .05 düzeyinde olumsuz; ödün verme ve kaçınma stilleri arasında düşük ve istatistiksel bakımından .01 düzeyinde olumsuz bir ilişki ortaya çıkmıştır.

Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak, uygulama ve araştırma alanlarında aşağıda yer alan çalışmaların yapılmasının, okullardaki çatışmaların etkili yönetilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Uygulamacılara Yönelik Öneriler:

1. Araştırma sonuçları özel okul öğretmenlerinin çatışmaya ilişkin modern bakış açısını benimseme konusunda net bir tutum sergileyemediklerini, kararsız kaldıklarını göstermektedir. Tutumların kesinlikten uzak olması, onları değiştirmek için atılacak adımlarda bize yardımcı olabilir. Yani çok kesin ve aşırı tutumu değiştirmek oldukça zordur. Fakat bunun aksine kesinlik derecelerinin az ve kararsızlığın hakim olduğu durumlarda etkileme daha şiddetli olur ve tutumlar istenen yönde değiştirilebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin çatışma kavramının anlamına ilişkin düşünce, bilgi ve değerlendirmelerindeki eksikliklerinin hazırlanacak hizmet içi eğitim programlarıyla geliştirilmesi tutumlarının olumlu ve eğitici olmasına katkı sağlayabilir.
2. Çatışmaların etkili olarak yönetilebilmesi bu konuda yeterli olmayı gerektirir. Araştırma sonuçları özel okul öğretmenlerinin modern bakış açısını bütünüyle

benimsemedikleri halde çatışma yönetimi stillerinin her birini, okulların örgütsel özellikleri ile tutarlı bir biçimde kullandıklarını göstermektedir. Bu durumda öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde “çatışma yönetimi becerisi”ni kazanacakları bir programla yetiştirilmeleri yararlı olacaktır. Böylelikle öğretmen adaylarının profesyonel hayata atılmadan önce sahip oldukları tutumlar öğrenilebilir, gelecekteki öğretmenlik hayatında yaşayacakları çatışmaları nasıl yönetebileceklerinin ip uçları bulunabilir ve potansiyel problemlerin zamanında tespit edilerek giderilmesi sağlanabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma sınırlı bir örneklem grup üzerinde yapıldığı için elde edilen sonuçlar, Türkiye’deki özel okul öğretmenlerinin çatışma yaklaşımları ve kullandıkları çatışma yönetim stilleri konusunda genel bir yargıya varmak için yeterli değildir. Araştırmacıların bu konuları Türkiye genelindeki özel okullarda yürütülecek çalışmalarla incelemesi yararlı olacaktır.
2. Okullarda birçok çatışma döngüsüne rastlamak mümkündür. Yapılacak araştırmalarda öğretmenlerin ve meslektaşlarının; öğretmenlerin ve yöneticilerin; öğretmenlerin ve öğrencilerin çatışmaya ilişkin tutumlarının ve çatışma yönetme stillerinin belirlenmesi; birbiriyle karşılaştırılması büyük yarar sağlayacaktır. Özellikle okullarda çatışma ve çatışma yönetimi konularında hazırlanacak eğitim programlarına kaynak teşkil edecektir.
3. Öğretmenlerin çatışmaya ilişkin olumlu ya da olumsuz tutum geliştirmelerinde sahip oldukları bilgiler, duygular, yaşantılar, önyargılar gibi birçok neden olabilir. Dolayısıyla çatışma konusunda eğitim almış ve almamış öğretmenlerin, çatışmaya ilişkin tutumları ve çatışmayı yönetmede kullandıkları stilleri karşılaştıran araştırmaların yapılması alana zenginlik katacaktır.

EKLER**EK 1****ANKET KULLANIM İZİN YAZISI****YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

Yıldız Kampüsü, 80750
Yıldız/İstanbul
Tel:(212)260 81 03
Tel:(212)259 70 70
Fax:(212)227 44 71

Tarih: 01.09.2005

Sayı:B.30.2.YIL.0. EI.00.00/694

İstanbul İli
Milli Eğitim Müdürlüğü'ne,

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı "Eğitim Yönetimi ve Denetimi" Yüksek lisans Programı öğrencilerinden Songül KILIÇ'ın "Özel Okul Öğretmenlerinin Çatışmaya Yaklaşımları ile Çatışmayı Yönetme Stilleri" konulu tez çalışması ile ilgili İstanbul ili özel öğretim kurumlarında anket uygulaması yapmak istemektedir. İlgili öğrencinin gereken anket çalışmalarını yapabilmesi konusunda izninizi rica ederim.

Saygılarımla,

Prof.Dr.Mehmet SÜMER
Enstitü Müdürü



Ek: Dilekçe Örn
1 adet Anket Formu(4sayfa)

EK 1-devam

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/1723
KONU: Anket(Songül KILIÇ)

27 Ekim 05

VALİLİK MAKAMINA


İLGİ : a-)Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 06.10.2005 tarih ve 2966 sayıda kayıtlı yazısı.

b-)Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma,Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı'nın 18.08.2003 tarih ve B.0.0.APK.0.03.05.02/2430 sayılı emri.

Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı "**Eğitim Yönetimi ve Denetimi**" yüksek lisans programı öğrencilerinden Songül KILIÇ, **özel Okul öğretmenlerinin Çatışmaya Yaklaşımları ile Çatışmayı Yönetme Stilleri**" konulu tez çalışmasını ilimiz özel ilköğretim kurumlarında uygulamak istedikleri ile ilgili yazı ve ekleri ekte sunulmuştur.

Songül KILIÇ' ın, yukarıda belirtilen konudaki uyulama çalışmasını, İLGİ(b)Bakanlık emri esasları dahilinde, Okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda yapması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.


Ömer BALİBEY
Milli Eğitim Müdür

EKLER :

Ek-1. İLGİ (a)yazı ve ekleri

OLUR
27/10/2005
Ali SÖZEN
Vali a.
Vali Yardımcısı

TEKİR
%100
DİSTİK

NOT :Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.

Adres :İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 526
13 82

4440632

EK 1-devam

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/1747
KONU : Anket (Songül KILIÇ)

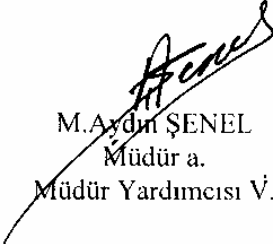
28./10/2005

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne)

- İLGİ: a) Valilik Makamının 27.10.2005 tarih ve 580/1733 sayılı onayı.
b) Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığının 18.08.2003 gün ve 2430 sayılı emri.
c) Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 3.06.2005 tarih ve 2966 sayılı yazısı.

Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitimi Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Songül KILIÇ “**Özel Okul Öğretmenlerinin Çatışmaya Yaklaşımları ile Çatışmayı Yönetme Sitilleri**” konulu anket uygulaması yapma isteği İLGİ (a) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin İLGİ (a) Valilik Oluru doğrultusunda, İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerinin bilgisinden sonra Okul Müdürlüklerine gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2(iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.


M. Aydın ŞENEL
Müdür a.
Müdür Yardımcısı V.

EKLER :

- Ek-1. İLGİ (a) Valilik Oluru
Ek-2. Anket (3 sayfa)

EK 2**ANKET FORMU****Değerli Meslektaşım,**

Bu çalışma özel okullarda görev yapan öğretmenlerin yöneticilerle yaşadıkları anlaşmazlıklara/çatışmalara yaklaşımlarını ve anlaşmazlıkları/çatışmaları yönetmede kullandıkları stilleri belirlemeyi amaçlayan araştırmaya veri toplamak üzere hazırlanmıştır. Bu amacın gerçekleştirilmesi için sizlerin görüşü büyük önem taşımaktadır.

Anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde ankete katılanlara ait kişisel bilgiler; ikinci bölümde öğretmenlerin yöneticilerle yaşadıkları anlaşmazlıkları/çatışmaları yönetmede kullandıkları stilleri belirlemeye ilişkin 28 madde ve üçüncü bölümde ise öğretmenlerin anlaşmazlık/çatışma konusundaki yaklaşımlarını ölçmeyi amaçlayan 22 madde bulunmaktadır. Cevaplarınızın araştırmaya katkı sağlayabilmesi için açıklamaları dikkatle okumanızı ve cevapsız soru bırakmamanız önemlidir. Yardımlarınız ve sabrınız için teşekkür ederim.

Songül KILIÇ
Y.T.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi

EK 2-devam**KİŞİSEL BİLGİLER**

1. Cinsiyet

Kadın Erkek

2. Yaşınız

21-30

31-40

41-50

51 ve üstü

3. Mezun olduğunuz okul

İlköğretmen okulu

Eğitim Enstitüsü

Eğitim Fakültesi

Diğer Fakülte veya 4 yıllık Yüksekokul

4. Meslekteki toplam hizmet süresi

1-10 Yıl

11-20 Yıl

21-30 Yıl

31 Yıl ve daha fazla

5. Görev yapılan kademe

I. Kademe

II. Kademe

Lise

EK 2-devam**ÇATIŞMA YÖNETİM STİLLERİNİ BELİRLEME ANKETİ**

Açıklama: Aşağıda anlaşmazlık/çatışma durumunda gösterilebilecek çeşitli davranış biçimlerine ilişkin 28 ifade (madde) verilmiştir. Siz yöneticilerle yaşadığınız bir anlaşmazlık-çatışma durumunda bu davranışların her birini hangi sıklıkta kullanmaktasınız? Geçmişte buna benzer yaşamış olduğunuz çok sayıdaki çatışmayı anımsamaya çalışarak en uygun cevabı bulmaya çalışınız. Her bir ifadeyi dikkatle okuduktan sonra ilgili ifadenin karşısındaki kutucuklardan birsinin içine “x” işareti koyunuz. Unutmayınız ki, hiçbir sorunun kesin ve belirli bir doğru cevabı yoktur.

| Herhangi bir nedenle yöneticilere aramda bir farklılık, uyuşmazlık, sorun veya başka bir ifadeyle anlaşmazlık çıkması durumunda genellikle; | Her zaman | Çoğunlukla | Arasıra | Az | Çok az |
|--|------------------|-------------------|----------------|-----------|---------------|
| | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 1. Her ikimizce de kabul edilebilir bir çözüm bulmak için sorunu onlarla birlikte incelemeye çalışırım. | | | | | |
| 2. Onların sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılamaya çaba gösteririm. | | | | | |
| 3. Kötü duruma düşmekten kaçınmak için onlarla olan anlaşmazlıklarımı açığa vurmamaya çalışırım. | | | | | |
| 4. Ortak bir karara ulaşabilmek için onlarla fikir birliği sağlamaya çalışırım | | | | | |
| 5. Soruna hepimizin beklentilerini karşılayacak nitelikte çözümler bulmak için onlarla işbirliği içinde çalışmaya çaba gösteririm | | | | | |
| 6. Onlarla olan görüş ayrılıklarımı açıkça tartışmaktan kaçınırım. | | | | | |
| 7. Bir çıkmaza girildiğinde orta yol bulmaya çalışırım. | | | | | |
| 8. Fikirlerimi kabul ettirmek onlara için baskı yaparım | | | | | |
| 9. Kendi lehime karar çıkarmak için yetkimi kullanırım. | | | | | |
| 10. Onların isteklerini dikkate alırım | | | | | |
| 11. Onların isteklerini koşulsuz benimserim | | | | | |
| 12. Sorunu ortaklaşa çözmemiz için onlarla tam bir bilgi alış-verişi yaparım | | | | | |
| 13. Onlara ödün veririm | | | | | |
| 14. Anlaşmazlıklarda tıkanmayı gidermek için orta bir yol öneririm. | | | | | |
| 15. Bir uzlaşma sağlanabilmesi için onlarla görüşürüm. | | | | | |
| 16. Onlarla anlaşmazlığa düşmekten kaçınırım | | | | | |

EK 2-devam

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| 17. Onlarla karşı karşıya gelmekten kaçınırım. | | | | | |
| 18. Kendi lehime karar çıkarmak için bilgi ve becerilerimi kullanırım | | | | | |
| 19. Onların önerilerine uyarım. | | | | | |
| 20. Uzlaşma sağlamak için onlarla pazarlık yaparım. | | | | | |
| 21. Sorunun beni ilgilendiren yönünü çok sıkı takip ederim. | | | | | |
| 22.Sorunun en iyi şekilde çözülebilmesi için onların tüm endişelerini dile getirmelerine fırsat ve olanak sağlarım. | | | | | |
| 23. Ortak kararlara ulaşabilmek için onlarla işbirliği yaparım. | | | | | |
| 24. Onların beklentilerini karşılamaya çaba gösteririm | | | | | |
| 25. Bazen yarışmayı gerektiren bir durumda kazanmak için yetkimi kullanırım | | | | | |
| 26. Olumsuz duyguları önlemek için onlarla olan görüş ayrılıklarımı gizlerim | | | | | |
| 27. Onlarla nahoş tartışmalardan kaçınırım | | | | | |
| 28. Bir sorunun doğru anlaşılabilmesi için onlarla birlikte çalışmaya çaba gösteririm. | | | | | |

EK 2-devam**ÇATIŞMAYA İLİŞKİN YAKLAŞIMLARI BELİRLEME ÖLÇEĞİ**

Açıklama: Aşağıda anlaşmazlık/çatışma konusundaki tutumlarınızı ölçmeyi amaçlayan 22 ifade (madde) verilmiştir. Bu ifadelerden her birine ne ölçüde katıldığınızı ifadenin hizasında bulunan kutucuklardan birinin içine “x” işareti koyarak belirtiniz.

| | Tamamen Katılıyorum | Katılıyorum | Kararsızım | Katılmıyorum | Hiç Katılmıyorum |
|---|------------------------|-------------|------------|--------------|---------------------|
| | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 1.Çatışmanın okuldaki huzurlu ve güvenli çalışma iklimini olumsuz etkilediğini düşünüyorum. | | | | | |
| 2.Okul içindeki dinamikleri canlı tutmak için gerektiğinde çatışmaları desteklerim. | | | | | |
| 3.Çatışmaları problemleri tanımak ve çözmek için araç olarak kullanırım. | | | | | |
| 4.Okulumda çatışmaların yaşanmasından rahatsızlık duyuyorum. | | | | | |
| 5.Belli bir düzeye kadar olan çatışmaların okulda performansı arttırdığına inanıyorum. | | | | | |
| 6.Okulun kaynaklarını boşa harcamamak için çatışmaları bastırmaya çalışırım. | | | | | |
| 7.Çatışmayı yönetim için çözülmesi gereken bir sorun olarak görüyorum. | | | | | |
| 8.Okulda çatışmanın yaşanmamasını durağanlığın ve tekdüzeliğin bir göstergesi olarak görüyorum. | | | | | |
| 9.Okulumda tartışmalı bir ortam yaratmaktan kaçınırım. | | | | | |
| 10.Çatışmayı okulun amaçlarını gerçekleştirebilmesi için bir zorunluluk olarak görüyorum. | | | | | |
| 11.Çatışma iyi yönetildiğinde okuluma katkı sağlayacağına inanıyorum. | | | | | |
| 12.Çatışmanın iş için harcanacak enerjiyi başka yöne çektiğini düşünüyorum. | | | | | |
| 13.Çatışmaların okulun kalitesini düşürdüğüne inanıyorum. | | | | | |
| 14.Çatışmanın yetenek ve zaman kaybına neden olduğunu düşünüyorum. | | | | | |
| 15.Çatışmanın okula canlılık kazandıracak değişimleri kolaylaştıracağına inanıyorum. | | | | | |
| 16. Çatışmanın okulda işbirliğini engellediğini düşünüyorum. | | | | | |

EK 2-devam

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| 17.Çatışmayı okul yaşantısının doğal bir parçası olarak görüyorum. | | | | | |
| 18. Çatışmanın öğretmenleri yaratıcılığa teşvik edeceğini düşünüyorum. | | | | | |
| 19. Çatışmanın okulda daha iyi fikirlerin ortaya çıkmasına yardımcı olduğunu düşünüyorum. | | | | | |
| 20.Çatışmaların mutlaka ortadan kaldırılması gerektiğine inanıyorum. | | | | | |
| 21.Çatışmayı okulun yaşamını tehdit eden bir tehlike olarak görüyorum. | | | | | |
| 22.Çatışmayı öğrenme ve yenilik için bir fırsat olarak görüyorum. | | | | | |

EK 3

| MADDELER | r |
|--|----------|
| *1.Çatışmanın okuldaki huzurlu ve güvenli çalışma iklimini olumsuz etkilediğini düşünüyorum. | 0.5746 |
| *2.Okulumda çatışmaya sebep olabilecek olayların yaşanmasına engel olurum. | 0.1977 |
| 3.Okulda çatışmanın yaşanmamasını durağanlığın ve tekdüzeliğin bir göstergesi olarak görüyorum. | 0.4755 |
| *4.Çatışmayı yönetim için çözülmesi gereken bir sorun olarak görüyorum. | 0.5771 |
| *5.Çatışmanın yetenek ve zaman kaybına neden olduğunu düşünüyorum. | 0.6031 |
| *6.Okulumda çatışmaların yaşanmasından rahatsızlık duyuyorum. | 0.5598 |
| 7. Çatışmanın değil iyi yönetilmeyen çatışmanın okula zarar vereceğini düşünüyorum. | 0.3195 |
| 8.Okulun gelişme gösterebilmesi için makul düzeyde çatışmaların yaşanması gerektiğine inanıyorum. | 0.3603 |
| 9.Çatışmanın bireyler ve okul açısından olumlu ve olumsuz sonuçlarının olduğunu düşünüyorum. | 0.3075 |
| 10.Çatışmayı gizli konuların açığa çıkarılması ve aydınlatılması için bir fırsat olarak görüyorum. | 0.2097 |
| *11.Çatışmanın iş için harcanacak enerjiyi başka yöne çektiğini düşünüyorum. | 0.5592 |
| 12.Okulumda yaşanan çatışmalardan faydalanmaya çalışırım. | 0.3366 |
| *13.Okulumda çatışmaları görmemezlikten gelip ertelemeye çalışırım. | -0.0160 |
| 14.Okulun etkili olabilmesi için belirli miktarda çatışmanın yaşanması gerektiğine inanıyorum. | 0.7775 |
| 15.Çatışmanın okula canlılık kazandıracak değişimleri kolaylaştıracağına inanıyorum. | 0.7102 |
| *16.Çatışmaların okulun kalitesini düşürdüğüne inanıyorum. | 0.7187 |
| *17.Çatışmayı okulun yaşamını tehdit eden bir tehlike olarak görüyorum. | 0.7266 |
| 18.Çatışmanın okulda daha iyi fikirlerin ortaya çıkmasına yardımcı olduğunu düşünüyorum. | 0.7429 |

EK 3-devam

| | |
|---|--------|
| 19.Düşük düzeyde yaşanan çatışmaların gerektiğinde bilinçli olarak uyarılmasından yanayım. | 0.1053 |
| 20.Çatışmaları okulun amaçlarına hizmet edecek şekilde yönetmeye çalışırım. | 0.3796 |
| *21.Çatışmayı okulun etkin bir şekilde işlemesine engel olarak görüyorum. | 0.6448 |
| *22.Çatışmaları çözmek için çoğu zaman otoritemi kullanırım. | 0.1794 |
| 23.Belli bir düzeye kadar olan çatışmaların okulda performansı arttırdığına inanıyorum. | 0.5712 |
| *24.Çatışmanın okul içindeki uyumlu işleyişi bozduğunu düşünüyorum. | 0.6351 |
| *25.Çatışmayı çözmek yerine yokmuş gibi davranmayı tercih ederim. | 0.0161 |
| 26.Çatışmanın sorunların dışı vurulup tartışılmasına imkan sağladığını düşünüyorum. | 0.5355 |
| *27.Çatışmaların mutlaka ortadan kaldırılması gerektiğine inanıyorum. | 0.6787 |
| 28.Çatışma iyi yönetildiğinde okuluma katkı sağlayacağına inanıyorum. | 0.6022 |
| 29.Belli bir düzeyde yaşanan çatışmaların okula üretkenlik ve canlılık katacağına inanıyorum. | 0.3581 |
| 30.Çatışmaları problemleri tanımak ve çözmek için araç olarak kullanırım. | 0.5204 |
| *31.Çatışmayı okulun başarısını engelleyen bir tehlike olarak görüyorum. | 0.7307 |
| 32.Çatışmayı öğrenme ve yenilik için bir fırsat olarak görüyorum. | 0.6943 |
| 33.Çatışmanın okuldaki verimliliği arttıracığına inanıyorum. | 0.6489 |
| 34.Çatışmanın okul için yararlarının da olabileceğini düşünüyorum. | 0.7208 |
| *35.Okulun kaynaklarını boşa harcamamak için çatışmaları bastırmaya çalışırım. | 0.5556 |
| 36.Çatışmanın öğretmenleri yaratıcılığa teşvik edeceğini düşünüyorum. | 0.6624 |
| *37.Okulumda tartışmalı bir ortam yaratmaktan kaçınırım. | 0.4306 |
| 38.Çatışmayı okulun amaçlarını gerçekleştirebilmesi için bir zorunluluk olarak görüyorum. | 0.4157 |

EK 3-devam

| | |
|---|--------|
| 39.Okul içindeki dinamikleri canlı tutmak için gerektiğinde çatışmaları desteklerim. | 0.4265 |
| *40.En önemli görevimin okulumdaki çatışmaları yok etmek olduğunu düşünüyorum. | 0.3735 |
| *41. Çatışmanın okulda işbirliğini engellediğini düşünüyorum. | 0.6588 |
| 42.Çatışmanın okulda değişim için ortam hazırladığına inanıyorum. | 0.3449 |
| 43.Çatışmayı okul yaşantısının doğal bir parçası olarak görüyorum. | 0.6057 |
| *44.Çatışmaların yönetimin yetersizliğinden kaynaklandığını düşünüyorum.. | 0.3812 |
| *45.Çatışmanın çalışanlar arasındaki birlik ve beraberliğe zarar verdiğini düşünüyorum. | 0.3117 |

* Olumsuz (ters yönlü) maddeler

EK 4

ÖĞRETMENLERİN BİREYSEL ÖZELLİKLERİNE GÖRE DAĞILIMLARI

| Bireysel Özellikler | | N | % |
|---------------------------------|---|-----|-------|
| Cinsiyet | Kadın | 217 | 61,6 |
| | Erkek | 135 | 38,4 |
| | Toplam | 352 | 100,0 |
| Yaş Grubu | 21-30 yaş | 100 | 28,4 |
| | 31-40 yaş | 127 | 36,1 |
| | 41-50 yaş | 80 | 22,7 |
| | 51 yaş ve üzeri | 45 | 12,8 |
| | Toplam | 352 | 100,0 |
| Mezun Olunan Okul | İlköğretmen Okulu | 15 | 4,3 |
| | Eğitim Enstitüsü | 26 | 7,4 |
| | Eğitim Fakültesi | 144 | 40,9 |
| | Diğer Fakülte veya 4 Yıllık Yüksek Okul | 167 | 47,4 |
| | Toplam | 352 | 100,0 |
| Meslekteki Toplam Hizmet Süresi | 1-10 yıl | 164 | 46,6 |
| | 11-20 yıl | 105 | 29,8 |
| | 21-30 yıl | 50 | 14,2 |
| | 31 yıl ve daha fazla | 33 | 9,4 |
| | Toplam | 352 | 100,0 |
| Görev Yapılan Kademe | I. Kademe | 105 | 29,8 |
| | II. Kademe | 96 | 27,3 |
| | Lise | 151 | 42,9 |
| | Toplam | 352 | 100,0 |

EK 4-devam

**ÖZEL KURUCU OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN
BİREYSEL ÖZELLİKLERİNE GÖRE DAĞILIMLARI**

| Bireysel Özellikler | | N | % |
|--|---|----------|----------|
| Cinsiyet | Kadın | 102 | 65,0 |
| | Erkek | 55 | 35,0 |
| | Toplam | 157 | 100,0 |
| Yaş Grubu | 21-30 yaş | 40 | 25,5 |
| | 31-40 yaş | 55 | 35,0 |
| | 41-50 yaş | 40 | 25,5 |
| | 51 yaş ve üzeri | 22 | 14,0 |
| | Toplam | 157 | 100,0 |
| Mezun Olunan Okul | İlköğretmen Okulu | 7 | 4,5 |
| | Eğitim Enstitüsü | 13 | 8,3 |
| | Eğitim Fakültesi | 68 | 43,3 |
| | Diğer Fakülte veya 4 Yıllık Yüksek Okul | 69 | 43,9 |
| | Toplam | 157 | 100,0 |
| Meslekteki Toplam Hizmet Süresi | 1-10 yıl | 75 | 47,8 |
| | 11-20 yıl | 44 | 28,0 |
| | 21-30 yıl | 21 | 13,4 |
| | 31 yıl ve daha fazla | 17 | 10,8 |
| | Toplam | 157 | 100,0 |
| Görev Yapılan Kademe | I. Kademe | 50 | 31,8 |
| | II. Kademe | 46 | 29,3 |
| | Lise | 61 | 38,9 |
| | Toplam | 157 | 100,0 |

EK 4-devam

**ÖZEL VAKIF OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN BİREYSEL
ÖZELLİKLERİNE GÖRE DAĞILIMLARI**

| Bireysel Özellikler | | N | % |
|--|---|----------|----------|
| Cinsiyet | Kadın | 115 | 59,0 |
| | Erkek | 80 | 41,0 |
| | Toplam | 195 | 100,0 |
| Yaş Grubu | 21-30 yaş | 60 | 30,8 |
| | 31-40 yaş | 72 | 36,9 |
| | 41-50 yaş | 40 | 20,5 |
| | 51 yaş ve üzeri | 23 | 11,8 |
| | Toplam | 195 | 100,0 |
| Mezun Olunan Okul | İlköğretmen Okulu | 8 | 4,1 |
| | Eğitim Enstitüsü | 13 | 6,7 |
| | Eğitim Fakültesi | 76 | 39,0 |
| | Diğer Fakülte veya 4 Yıllık Yüksek Okul | 98 | 50,3 |
| | Toplam | 195 | 100,0 |
| Meslekteki Toplam Hizmet Süresi | 1-10 yıl | 89 | 45,6 |
| | 11-20 yıl | 61 | 31,3 |
| | 21-30 yıl | 29 | 14,9 |
| | 31 yıl ve daha fazla | 16 | 8,2 |
| | Toplam | 195 | 100,0 |
| Görev Yapılan Kademe | I. Kademe | 55 | 28,2 |
| | II. Kademe | 50 | 25,6 |
| | Lise | 90 | 46,2 |
| | Toplam | 195 | 100,0 |

EK 5

ÖZEL KURUCU OKULLARI VE ÖĞRETMEN SAYILARI

| OKULUN ADI | KADROLU ÖĞRETMEN SAYISI |
|--------------------------------|----------------------------|
| ÖZEL ACARLAR KOLEJİ | 62 |
| ÖZEL AKA KOLEJİ | 26 |
| ÖZEL AKASYA KOLEJİ | 31 |
| ÖZEL ANABİLİM KOLEJİ | 42 |
| ÖZEL ANAKENT KOLEJİ | 46 |
| ÖZEL AR-EL KOLEJİ | 93 |
| ÖZEL ATA KOLEJİ | 75 |
| ÖZEL ATACAN KOLEJİ | 43 |
| ÖZEL AVRUPA KOLEJİ | 52 |
| ÖZEL BAHÇELİEVLER İHLAS KOLEJİ | 79 |
| ÖZEL BAHÇEŞEHİR KOLEJİ | 109 |
| ÖZEL BAŞARILI KOLEJİ | 40 |
| ÖZEL BEYFEN KOLEJİ | 47 |
| ÖZEL BEYKENT KOLEJİ | 60 |
| ÖZEL BİLFEN OKULLARI | 477 |
| ÖZEL BİLGİ ÇAĞI KOLEJİ | 20 |
| ÖZEL BİLGİ KOLEJİ | 31 |
| ÖZEL BİLTEK KOLEJİ | 38 |
| ÖZEL BİRİKİM KOLEJİ | 32 |
| ÖZEL BURÇ KOLEJİ | 32 |
| ÖZEL CENT KOLEJİ | 33 |
| ÖZEL CİHANGİR KOLEJİ | 42 |
| ÖZEL ÇAĞ FATİH LİSESİ | 75 |
| ÖZEL ÇINAR KOLEJİ | 50 |
| ÖZEL DERYA ÖNCÜ KOLEJİ | 54 |
| ÖZEL DEVRAN KOLEJİ | 50 |
| ÖZEL DOĞA KOLEJİ | 55 |
| ÖZEL DOĞAN KOLEJİ | 41 |
| ÖZEL DOĞUŞ KOLEJİ | 120 |
| ÖZEL ELİT GENÇLER KOLEJİ | 20 |

EK 5-devam

| OKULUN ADI | KADROLU ÖĞRETMEN SAYISI |
|----------------------------------|------------------------------------|
| ÖZEL ENSAR KOLEJİ | 40 |
| ÖZEL ERDİL KOLEJİ | 29 |
| ÖZEL EROL ALTACA KOLEJİ | 38 |
| ÖZEL EVRİM KOLEJİ | 38 |
| ÖZEL EYÜBOĞLU KOLEJİ | 190 |
| ÖZEL FATİH KOLEJİ | 140 |
| ÖZEL FLORYA KOLEJİ | 52 |
| ÖZEL GÖKKUŞAĞI KOLEJİ | 56 |
| ÖZEL IRMAK KOLEJİ | 71 |
| ÖZEL İRFAN KOLEJİ | 35 |
| ÖZEL İSTANBUL ÇEVRE KOLEJİ | 98 |
| ÖZEL KOZA KOLEJİ | 36 |
| ÖZEL KÜLTÜR 2000 KOLEJİ | 30 |
| ÖZEL KÜLTÜR KOLEJİ | 122 |
| ÖZEL MARMARA KOLEJİ | 125 |
| ÖZEL MARMARA EVLERİ İHLAS KOLEJİ | 75 |
| ÖZEL MEF OKULLARI | 117 |
| ÖZEL MİMAR SİNAN KOLEJİ | 43 |
| ÖZEL OĞUZKAAN KOLEJİ | 42 |
| ÖZEL OKYANUS KOLEJİ | 86 |
| ÖZEL SELİM PARS KOLEJİ | 62 |
| ÖZEL SEVGİ ÇİÇEĞİ KOLEJİ | 118 |
| ÖZEL SEZİN KOLEJİ | 92 |
| ÖZEL TARHAN KOLEJİ | 48 |
| ÖZEL TERCÜMAN KOLEJİ | 29 |
| ÖZEL TOPKAPI FETİH KOLEJİ | 80 |
| ÖZEL UĞUR KOLEJİ | 90 |
| ÖZEL YENİ DÜNYA KOLEJİ | 35 |
| ÖZEL YENİ YILDIZ KOLEJİ | 22 |
| ÖZEL YILDIZ KOLEJİ | 19 |
| ÖZEL YÜZYIL IŞIL KOLEJİ | 93 |
| TOPLAM ÖĞRETMEN SAYISI | 4196 |

EK 5-devam

ÖZEL VAKIF OKULLARI VE ÖĞRETMEN SAYILARI

| OKULUN ADI | KADROLU ÖĞRETMEN SAYISI |
|---|----------------------------|
| FMV ÖZEL AYAZAĞA IŞIK OKULLARI | 190 |
| FMV ÖZEL ERENKÖY IŞIK OKULLARI | 86 |
| HEV ÖZEL KEMERKÖY KOLEJİ | 98 |
| İHV ÖZEL MAVİGÜN KOLEJİ | 34 |
| İSTEK ÖZEL ACIBADEM KOLEJİ | 111 |
| İSTEK ÖZEL BARIŞ İ.Ö.O VE ATANUR LİSESİ | 82 |
| İSTEK ÖZEL BELDE KOLEJİ | 23 |
| İSTEK ÖZEL KAŞGARLI MAHMUT KOLEJİ | 65 |
| İSTEK ÖZEL KEMAL ATATÜRK KOLEJİ | 41 |
| İSTEK ÖZEL SEMİHA ŞAKİR KOLEJİ | 35 |
| İSTEL ÖZEL BİLGE KAĞAN KOLEJİ | 73 |
| İTÜ GELİŞTİRME VAKFI | 82 |
| M.E.V ÖZEL BASINKÖY KOLEJİ | 128 |
| ÖZEL ATANUR OĞUZ KOLEJİ | 47 |
| ÖZEL DARÜŞŞAFAKA OKULLARI | 71 |
| ÖZEL ENKA KOLEJİ | 125 |
| ÖZEL IŞIK KOLEJİ | 95 |
| ÖZEL KEMER LİSESİ (ZEYNEP MUTLU VAKFI) | 47 |
| ÖZEL SULTAN FATİH KOLEJİ (TİİHV) | 55 |
| ÖZEL ŞEFKAT KOLEJİ (Ş.V) | 31 |
| ÖZEL ŞİŞLİ TERAKKİ LİSESİ | 235 |
| TED İSTANBUL KOLEJİ | 125 |
| V.K.V KOÇ ÖZEL KOLEJİ | 183 |
| TOPLAM ÖĞRETMEN SAYISI | 2062 |

KAYNAKÇA

- Abacıoğlu, Mürevvet. (2005). *Okul müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı. İstanbul.
- Atay, Kenan. (2001, Bahar). Öğretmen yönetici ve denetmenlerin bakış açısından okul kültürü ve öğretmen verimliliğine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. Sayı: 26, ss.179-194.
- Açıkalin, Aytaç. (1998). *Teknik ve toplumsal yönleriyle okul yöneticiliği*. Pegem Yayıncılık. Ankara.
- Aydın, Mustafa.(1993). *Çağdaş eğitim denetimi*. Üçüncü Baskı. Pegem A Yayınları. Ankara.
- Aydın, Mustafa. (2000). *Eğitim yönetimi: Kavramlar, kuramlar, süreçler, ilişkiler*. 6. Baskı. Hatipoğlu Yayınevi. Ankara.
- Başaran, İ. Ethem. (1998). *Yönetimde insan ilişkileri: Yönetimsel davranış*. İkinci Kez Yeniden Yazım. Gül Yayınevi. Ankara.
- Barutcuğil, İsmet (2006, Şubat). *Tutum geliştirmek*. <http://msn.yenibir.com/CareerSupport/DisplayArticle.aspx?VID=5434&Archive=1>. 17.02.2006.
- Bindak, Recep. (2005, Güz). Tutum ölçeklerine madde seçmede kullanılan tekniklerin karşılaştırılması. *Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt:6, Sayı:10, ss. 17-26.

Bursalioğlu, Ziya. (2000). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. 11. Baskı. Pegem A Yayınları. Ankara.

Can, Halil.(2002). *Organizasyon ve yönetim*. Siyasal Kitabevi. Ankara.

Peşen, Cahit, Bindak, Recep ve Kudu, Mustafa. (tarihsiz). “Öğretmen adaylarının yetenek ve ilgileri”. Yüzüncü Yıl Üniversitesi. *Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt:2, Sayı:1. http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_II/cahit_pesen.doc 12.02.2006

Conerly, Keith ve Tripathi, Arvind. (2004, Yaz). What is your conflict style? Understanding and dealing with your conflict style. *The Journal for Quality and Participation*. Vol. 27, Iss. 2, 16. Cincinnati. <http://proquest.umi.com/pqdlink?did=676021591&sid=8&Fmt=4&clientId=13708&RQT=309&VName=PQD>. 13.06.2005.

Cornille, T.A., Pestle, R. and Walker, R. (1999). Teachers' conflict management styles with peers and students' parents. *The International Journal of Conflict Management*, 10, 69-77.

Demirci, Yıldırım.(2002). *İlköğretim okullarında yaşanan çatışma türleri ve yöneticilerin izledikleri çözüm stratejileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Yönetimi ve Planlaması Anabilim Dalı. Sakarya.

Demirbolat, Ayşe. (1997). *İlköğretim okullarında örgütsel çatışmaya neden olabilecek durumların çatışma yaratma dereceleri hakkında yönetici ve öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Demirkaya, Güray. (2003). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin yönetici ve öğretmenler arasında örgütsel çatışmaya neden olabilecek durumlara ilişkin alguları (Bolu İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı. Ankara.

- Doğan, Mustafa. (tarihsiz). *Aday öğretmenlerin matematik hakkındaki düşünceleri: Türk ve İngiliz öğrencilerinin karşılaştırılması*. Cilt:1, Sayı:2. http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_1/mdogan.doc. 23.12.2005.
- Dökmen, Üstün. (2004). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. 27. Baskı. Sistem Yayıncılık ve Mat. San. Tic. A.Ş.. İstanbul.
- Eren, Erol. (2004). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Genişletilmiş 8. Baskı. Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.. İstanbul.
- Ertekin, Yücel. (1993). *Stres ve yönetim*. TODAİE Yayınları. Ankara.
- Erdoğan, İlhan. (1999). *İşletme yönetiminde örgütsel davranış*. İ. Ü. İşletme Fakültesi. İşletme İktisadi Enstitüsü. Araştırma ve Yardım Vakfı. Yayın No: 5. Dönence Basım ve Yayın Hizmetleri. İstanbul.
- Gümüşeli, Ali İlker. (1994). *İzmir ortaöğretim okulları yöneticilerinin öğretmenler ile aralarındaki çatışmaları yönetme biçimleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Yönetimi ve Planlaması Anabilim Dalı.
- Gümüşeli, Ali İlker. (2001). İlköğretim okulu müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Bahar 2004. Cilt 1. Sayı 1. Antalya. http://www.agumuseli.com/dokumanlar/arastirma/stres_catisma_03.pdf. 14.01.2006.
- Görgün, E. Gülsemin. (2003). *İlköğretim yöneticilerinin çatışmaya bakış açıları ve çatışmayı yönetme biçimleri (Siirt ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Van.

- Hammack, Gregory Tolland. (1999). *The efficacy of three conflict management training approaches on the effective resolution of intragroup conflict*. Unpublished MS Theses. Christopher Newport University. The Graduate Faculty.
- Hüner, İlknur.(tarihsiz). *Eğitimde özel okullar gerçeği*. <http://www.etcltd.com.tr>. 18.01.2006
- Inger, Morton (1991).Conflict resolution programs in schools. ERIC Clearinghouse on Urban Education New York. <http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed338791.html>. 03.02.2006.
- İpek, Cemalettin. (2000). Örgütsel çatışma ve çatışma yönetiminde uygulanabilecek örgüt geliştirme araçları. Cevat Elma ve Kamile Demir (Ed.). *Yönetimde çağdaş yaklaşımlar, uygulamalar ve sorunlar*. (219-242). Anı Yayıncılık. Ankara.
- Johnson, Patsy Earlene. (1989). *Conflict in school organizations and its relationship to school climate*. Doctoral Dissertation, Auburn University. Dissertation Abstracts International. Vol. 52.
- Kağıtçıbaşı, Çiğdem. (1996). *İnsan ve insanlar*. 9. Basım. Evrim Basım Yayım Dağıtım A.Ş.. İstanbul.
- Karip, Emin. (2003). *Çatışma yönetimi*. Geliştirilmiş 3. Baskı. Pegem A Yayıncılık Tic. Ltd. Şti.. Ankara.
- Kaya, Oğuz. (1998). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerle aralarında çıkan çatışmaları yönetme biçimleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Bolu.
- Keenan, Dianne. (1985). *A study to determine the relationship between organizational climates and management styles of conflict as perceived by teachers and principals in selected school districts*. Doctoral Dissertation, West Virginia University. Dissertation Abstracts International. Vol. 45.

- Koçel, Tamer. (2001). *İşletme yöneticiliği*. Beta Basım A.Ş. 8.Baskı. İstanbul.
- Kulaksızoğlu, Adnan, Çakar, Murat ve Dilmaç, Bülent. (1999). Türkiye’de ve dünyada özel okulların işleyişi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. Sayı:11, ss. 219-232.
- Murat, Mehmet ve Uygun, Özgür (2004). Polislik mesleğine ilişkin tutum ölçeği geliştirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt:3, Sayı:7, ss. 64-71.
- Nohucu, Adil. (1999). *Velilerin özel okul tercihlerini etkileyen faktörler ve özel okulların reklam stratejileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı. İstanbul.
- Olgun, Onur. (tarihsiz). *Çatışma çözümüne farklı bir bakış açısı*. <http://www.cvtr.net/makale/haber.asp?id=26293&kose=akademik>. 16.03.2004.
- Öztürk, Mehmet. (2003). *Fonksiyonları açısından işletme ve yönetim*. Papatya Yayıncılık Eğitim Bilgisayar Sis. San. ve Tic. A. Ş.. İstanbul.
- Özer, A. K. (1997). *Gerçekçi yönetim*. Varlık Yayınevi. İstanbul.
- Özgüven, İbrahim E. (1999). *Psikolojik testler*. 3.Baskı. PDREM Yayınları. Sistem Ofset. Ankara.
- Polat, Soner ve Arslan, Hasan. (2004, Yaz). Yüksek öğretim örgütünde görev yapan yöneticilerin çatışma yönetim stratejilerini kullanma düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. Sayı:39, ss. 430-457.
- Rahim, M. Afzalur. (1983, Haziran). A measure of styles of handling interpersonal conflict. *Academy of Management Journal*. Vol. 26, Iss. 2, 368. Briarcliff Manor.

Robbins, Stephen P.. (1978, Kış). "Conflict management" and "conflict resolution" are not synonymous terms. *California Management Review*. Vol. 21, Iss. 2, 67. Berkeley. <http://proquest.umi.com/pqdlink?did=1025824&sid=8&Fmt=2&clientId=13708&RQT=309&VName=PQD>. 13.06.2005.

Sarpkaya, Ruhi. (2002, Yaz). Eğitim örgütlerinde çatışma yönetimi ve bir örnek olay. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. Sayı:31, ss. 414-429.

Sarıtaş, Mustafa. (1991). *İlkokul müdürlerinin etki sürecine ilişkin yeterlikleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.

Solmuş, Tarık. (2001). Örgütlerde kişilerarası–gruplararası çatışmalar ve çatışma yönetimi. *Türk Psikoloji Bülteni*, Sayı:20, ss. 40-50.

Şimşek, M.Şerif. (1997). *Yönetim ve organizasyon*. Damla Ofset Yayınları. Konya.

Şimşek, M. Şerif, Akgemci, Tahir ve Çelik, Adnan. (2001). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*. Geliştirilmiş 2. Baskı. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.

Şişman, Mehmet. (2002). *Öğretim liderliği*. Pegem A Yayıncılık. Ankara.

Tezbaşaran, A. Ata. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Psikologlar Derneği Yayınları. Ankara.

Tekin, Halil. (1993). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*.Yedinci Baskı. Yargı Yayınları. Ankara.

Tevrüz, Suna, Artan, İnci ve Bozkurt, Tülay. (1999). *Davranışlarımızdan seçmeler (Örgütsel yaklaşım)*. 1. Basım. Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş. İstanbul.

Topçu, İhsan. (1998). *Örgütsel iklim kavramının kuramsal analizi ve eğitim örgütleri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi SBÜ. Malatya.

Tuğlu, Ayhan. (1996). *Örgütsel çatışma ve yönetimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı. İstanbul.

Tutum Değişimi .(tarihsiz). http://bilgilik.com/makale/psikoloji/kavramlar/tutum_degisimi_odev.html. 03.02.2006.

Türnüklü, Abbas. (2005, Bahar). Lise yöneticilerinin çatışma çözüm strateji ve taktiklerinin sosyal oluşturmıcılık kuramı perspektifinden incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. Sayı:42, ss. 255-278.

Türnüklü, Abbas ve Şahin, İdris. (2002, Bahar). İlköğretim okullarında öğrenci çatışmaları ve öğretmenlerin bu çatışmalarla başa çıkma stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. Sayı:30, ss. 283-302.

Türnüklü, Abbas , Şahin, İdris ve Öztürk, Namık. (2002, Güz). İlköğretim okullarında, öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi ve velilerin çatışma çözüm stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. Sayı:32, ss. 574-597.

Uluğ, Feyzi. (1999). *Eğitimde grup süreci*. TODAİE Yayınları Birinci Baskı. Ankara.

Utguoğlu, Aysun. (2002). *Örgütlerde gruplararası çatışma ve çatışma ve güç ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Uysal, İsa. (2004). *Örgütsel çatışma yönetimi ve türkiye cumhuriyeti merkez bankası'na yönelik bir uygulama*. Uzmanlık Yeterlilik Tezi. Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası. İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü. Ankara.

Üzüm, Hanife ve Mirzeoğlu, Nevzat. (tarihsiz). *İnanç ve tutumlarda sporun yeri ve önemi*. <http://www.kentmaras.com/makale/dorduncu.php>. 12.11.2005.

Yağcıoğlu, B. Dilara. (1997). *Örgütlerde çatışma düzeyleri ve çatışmanın ele alınış stilleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sosyal Psikoloji Anabilim Dalı. İzmir.

625 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu. http://ookgm.meb.gov.tr/Mevzuat_html/KANUN625.htm. 16.02.2006.

www.kho.edu.tr/enstitu/aktiviteler/egitimler/savbilserprog/sosyal_psikoloji.html - 101k
–Ek. 03.02.2006.

