

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÇATIŞMA ÇÖZME
STRATEJİLERİNİN ÖĞRETMEN PERFORMANSI ÜZERİNDEKİ
ETKİSİ (GEBZE İLÇESİ ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ONUR GENÇ

HAZİRAN 2011

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÇATIŞMA ÇÖZME
STRATEJİLERİNİN ÖĞRETMEN PERFORMANSI ÜZERİNDEKİ
ETKİSİ (GEBZE İLÇESİ ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ONUR GENÇ

DANIŞMAN:

YRD. DOÇ. DR. MEHMET ALİ HAMEDOĞLU

HAZİRAN 2011

BİLDİRİM

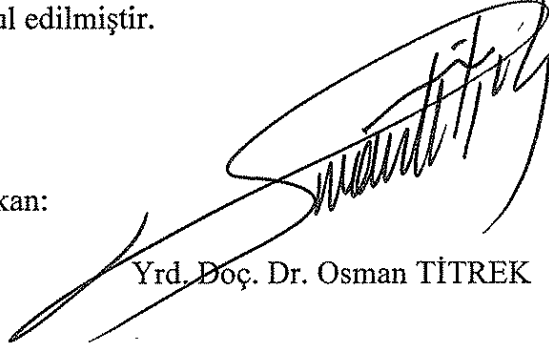
Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.

Onur GENÇ

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Bu yüksek lisans tezi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan:



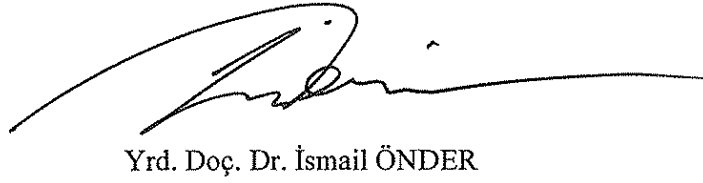
Yrd. Doç. Dr. Osman TİTREK

Üye:



Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ali HAMEDOĞLU

Üye:



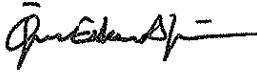
Yrd. Doç. Dr. İsmail ÖNDER

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

..11.../07/2011

Doç. Dr. İsmail GÜLEÇ

Enstitü Müdürü



ÖNSÖZ

Eğitim örgütlerinde görev yapan öğretmenlerin ve yöneticilerin arasındaki etkileşimi bulma amacıyla hazırlanmış bu çalışmanın alana katkısı olacağı inancındayım. Önemli olanın bu çalışmanın sonuçlarının meslektaşlarım açısından olumlu değişiklikler yaratabilmesidir. İş hayatımızda sürekli karşı karşıya geldiğimiz çatışmaların çözümünün ve işgören performansının ne kadar önemli olduğunu vurgulama ihtiyacı araştırmanın temel çıkış noktasını oluşturmaktadır. Çünkü çözülmeyen her çatışma örgütün içerisinde huzursuzluk yaratıp işgören performansını ve dolayısıyla örgütün başarısını da doğrudan ve olumsuz yönde etkileyebilir.

Bu araştırmanın konusunun belirlenmesi sürecinde öncelikle eğitim bilimleri alanında daha önce yapılan çalışmalar düşünülerek, konunun özgün olmasına çalışılmıştır. Çatışma ve performans etkileşimi üzerine yapılmış yerli araştırmaların az olması çalışmada çoğunlukla yabancı araştırmacılardan yararlanılmasına neden olmuştur. Araştırmadaki ölçme aracını uygulama öncesi ve uygulama sürecinde Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Gebze İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ve Gebze’de araştırma yapılan ilköğretim okullarındaki yöneticiler ve öğretmenler yardımlarını esirgemeyerek çalışmaya katkıda bulunmuşlardır.

Hayatımın her anında olduğu gibi lisansüstü eğitimim süresince de maddi ve manevi yanımda olan, emeklerini ömür boyu ne yapsam ödeyemeyeceğim anneme ve babama çok minnettarım... Bu çalışmanın hazırlanmasında bana kıymetli sabrını esirgemeyen ve mükemmel liderlik yapan tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ali HAMEDOĞLU’na sonsuz müteşekkirim. Yine lisansüstü eğitim süresince değerli bilgi ve deneyimlerini bizlerden esirgemeyen ve bizlerde ömür boyu etkilerinin barınacağına yürekten inandığım Sakarya Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı öğretim üyelerine de şükranlarımı sunarım.

NOT: Bu çalışma Sakarya Üniversitesi BAPK tarafından desteklenmiştir.

Onur GENÇ

28.06.2011

İÇİNDEKİLER

Şekiller Listesi	iv
Tablolar Listesi	v
Özet	vi
Summary	vii
Bölüm I: Giriş	1
1.1 Problem Cümlesi.....	4
1.2 Alt Problemler ve Denenceler	4
1.3 Araştırmanın Amacı	5
1.4 Araştırmanın Önemi	5
1.5 Varsayımlar	5
1.6 Sınırlılıklar.....	6
1.7 Kısaltmalar.....	6
Bölüm II: Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve İlgili Araştırmalar	7
2.1 Çatışma Kavramı	7
2.2 Örgütsel Çatışma.....	9
2.3 Çatışma Yaklaşımları	9
2.3.1 Geleneksel (Klasik) Yaklaşım	10
2.3.2 Davranışçı (İnsan İlişkileri) Yaklaşım.....	10
2.3.3 Etkileşimci Yaklaşım	11
2.4 Çatışma Türleri.....	12
2.4.1 Taraflarına Göre Çatışmalar.....	13
2.4.1.1 Kişi İçi (Bireyin Kendi İçerisindeki) Çatışmalar	13
2.4.1.2 Kişilerarası Çatışmalar	13
2.4.1.3 Grup İçi Çatışmalar	14
2.4.1.4 Gruplar Arası Çatışmalar	14
2.4.2 Örgüt İçindeki Yerine Göre Çatışmalar.....	15
2.4.2.1 Dikey Çatışma	15
2.4.2.2 Yatay Çatışma.....	15
2.4.2.3 Emir Komuta – Kurmay Çatışması.....	16
2.4.3 Ortaya Çıkış Şekline Göre Çatışmalar.....	16
2.4.3.1 Potansiyel (Gizli) Çatışma	16
2.4.3.2 Algılanan Çatışma.....	16
2.4.3.3 Hissedilen Çatışma.....	16

2.4.3.4 Açık Çatışma.....	17
2.4.4 Niteliğine Göre Çatışmalar.....	17
2.4.4.1 İşlevsel (Functional) Çatışma	17
2.4.4.2 İşlevsel Olmayan (Dysfunctional) Çatışma	18
2.5 Çatışmanın Nedenleri	18
2.5.1 İşbölümü	19
2.5.2 Görev Ve Sorumlulukların Karmaşık Olması	19
2.5.3 Kaynakların Sınırlılığı	19
2.5.4 Yeni Uzmanlıklar	20
2.5.5 İletişim	20
2.5.6 Örgütün Büyüklüğü.....	20
2.5.7 Personelin Farklılığı	21
2.5.8 Denetim Biçimi.....	21
2.5.9 Bireysel Farklılıklar.....	21
2.6 Çatışma Yönetimi	22
2.7 Çatışma Çözme Stratejileri.....	25
2.7.1 Bütünleştirme-İşbirliği.....	27
2.7.2 Hükmetme-Üstünlük Kurma.....	27
2.7.3 Uyma	28
2.7.4 Kaçınma.....	28
2.7.5 Uzlaşma	29
2.7.6 Çatışmada Üçüncü Taraflar.....	29
2.7.6.1 Çatışmada Üçüncü Tarafların Rollerini.....	30
2.8 Performans Kavramı.....	33
2.9 Performans Yönetimi	34
2.10 Performansın Değerlendirilmesi.....	36
2.11 Performans Değerlendirmede Kullanılan Teknikler	39
2.11.1 Grafik Derecelendirme Ölçeği.....	39
2.11.2 Hedeflerle Yönetim.....	40
2.11.3 Zorunlu Seçim Ölçekleri	40
2.11.4 Örnek Sıralama	40
2.11.5 Kritik Olaylar	40
2.11.6 Yazılı Raporlar.....	41
2.12 Performans Değerlendirmede Yapılan Hatalar.....	41

2.13 İlgili Araştırmalar	42
2.14 Alanyazın Taramasının Sonucu	48
Bölüm III: Yöntem	52
3.1 Araştırma Modeli	52
3.2 Evren	52
3.3 Örneklem.....	52
3.4 Verilerin Toplanması.....	53
3.4.1 Verilerin Toplanması	53
3.4.2 Veri Toplama Aracı.....	53
3.5 Verilerin Çözümü ve Yorumlanması	60
Bölüm IV: Bulgular ve Yorumlar	61
4.1 Okul Yöneticilerinin Üçüncü Taraf Rollerini Hangi Düzeyde Kullandığına İlişkin Bulgular	61
4.2 Yöneticilerin Çatışma Çözümünde Kullandıkları Üçüncü Taraf Rollerinin Öğretmen Performansı Üzerindeki Etkilerine Dair Bulgular	67
4.3 Yöneticilerin Çatışma Çözmede Kullandıkları Üçüncü Taraf Rollerinin Yöneticilerin Belirli Özelliklerine Göre Değişme Gösterip Göstermediğine Dair Bulgular.....	69
Bölüm V: Sonuç, Tartışma ve Öneriler	73
5.1. Sonuç ve Tartışma	73
5.2. Öneriler	77
5.2.1 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	77
5.2.2 İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	77
Kaynakça.....	79
Ekler.....	87
Özgeçmiş.....	91

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Çatışma Yönetimi Döngüsü.....	23
Şekil 2. Çatışmanın Dört Olası Sonucu.....	25
Şekil 3. Kişilerarası Çatışmayla Baş Etme Biçimleri.....	27
Şekil 4. Çatışmaya Müdahale Tarzları Sınıflandırması	30
Şekil 5. Performans Yönetimi Döngüsü	35

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Çatışma Yaklaşımları ve Yönetimsel Eylemler.....	12
Tablo 2: Araştırma Kapsamına Alınan Yönetici ve Branş Öğretmeni Sayısı.....	53
Tablo 3: Arabulucu Alt Ölçeğinin Faktör Analizi ve Toplam Madde Korelasyonları.....	55
Tablo 4: Zorla Barıştırmacı Alt Ölçeğinin Faktör Analizi ve Toplam Madde Korelasyonları	56
Tablo 5: Yeniden Yapılandırmacı Alt Ölçeğinin Faktör Analizi ve Toplam Madde Korelasyonları	57
Tablo 6: Boşvermişçi Alt Ölçeğinin Faktör Analizi ve Toplam Madde Korelasyonları	58
Tablo 7: Kolaylaştırıcı Alt Ölçeğinin Faktör Analizi ve Toplam Madde Korelasyonları	59
Tablo 8: Yönetici Görüşleri	61
Tablo 9: Öğretmen Görüşleri	61
Tablo 10: Arabulucu Rolüne İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri.....	62
Tablo 11: Zorla Barıştırmacı Rolüne İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri	63
Tablo 12: Yeniden Yapılandırmacı Rolüne İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri	64
Tablo 13: Boşvermişçi Rolüne İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri.....	65
Tablo 14: Kolaylaştırıcı Rolüne İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri	66
Tablo 15: Üçüncü Taraf Rollerinin Öğretmen Performansı Üzerindeki Etkisi	67
Tablo 16: Kıdeme Göre Üçüncü Taraf Rollerinin Kullanımı	69
Tablo 17: Yöneticilik Kıdemine Göre Üçüncü Taraf Rollerinin Kullanımı	70
Tablo 18: Cinsiyete Göre Üçüncü Taraf Rollerinin Kullanımı.....	71
Tablo 19: Eğitim Durumuna Göre Üçüncü Taraf Rollerinin Kullanımı.....	72

ÖZET

İLKÖĞRETİM OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÇATIŞMA ÇÖZME STRATEJİLERİNİN ÖĞRETMEN PERFORMANSI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ (GEBZE İLÇESİ ÖRNEĞİ)

Genç, Onur

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Bilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ali Hamedoğlu

Haziran, 2011. 106 Sayfa.

Çatışma, günlük hayatta en sık karşılaşılabilecek olgulardan bir tanesidir. Özellikle insan ögesinin yoğun olarak etkileşimde olduğu eğitim kurumu gibi yerlerde çatışmaların görülme sıklığı daha fazladır. Bu çalışma ilköğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin, çatışmaların çözümünde kullandıkları üçüncü taraf rollerinin öğretmen performansı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Kullanılan ölçme aracı, Kocaeli ili Gebze ilçe merkezinde bulunan 15 ilköğretim okulunda görev yapan 47 yöneticiye ve 249 öğretmene uygulanmıştır. Uygulanan 296 ölçme aracından 256'sı geçerli geri dönmüştür. Ölçme aracından elde edilen veriler SPSS programı aracılığıyla bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Veriler aritmetik ortalama, standart sapma, crosstab (çapraz tablo), korelasyon, ANOVA, t-testi, Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney U testleri kullanılarak analiz edilmiş, yorumlanmış ve raporlaştırılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre, okul yöneticileri en fazla arabulucu ve kolaylaştırıcı rollerini kullanmaktadırlar. Okul yöneticilerinin en az zorla barıştırıcı ve boşvermişçi rollerini kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Yeniden yapılandırmacı rolü ise okul yöneticileri tarafından kısmen de olsa kullanılmaktadır. Okul yöneticisi ve öğretmen görüşleri arasında bazı farklılaşmalar görülmektedir. Okul yöneticilerinin kullandıkları üçüncü taraf rolleri, okul yöneticilerinin kıdem, yöneticilik kıdemi, cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Okul yöneticilerinin çatışma çözümede kullandıkları arabulucu ve kolaylaştırıcı rolleri ile okul ortalamaları arasında ters yönde bir ilişki bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çatışma, Çatışma Çözme, Üçüncü Taraf Rolü, Performans, Öğretmen Performansı

SUMMARY

THE EFFECT OF CONFLICT RESOLUTION STRATEGIES OF PRIMARY SCHOOL ADMINISTRATORS ON TEACHERS' PERFORMANCE (DISTRICT OF GEBZE SAMPLE)

Genç, Onur

Master's Thesis, Educational Sciences Department, Educational Administration and Inspection Subfield

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Mehmet Ali Hamedoğlu

June, 2011. 106 Pages.

Conflict is one of those elements that we come across most in daily life. It is much more to observe conflicts in educational organizations where humans interact intensively. This study was done to find out the effect of third-party roles of primary school administrators in resolving conflicts on teacher performance.

The research was designed by using survey. The survey was applied to 47 administrators and 249 teachers who work at 15 primary schools in Kocaeli province district of Gebze centre. 256 of 294 measurement tools were returned. The data were transferred into a computer via SPSS. The data were analysed by using arithmetical mean, standard deviation, crosstab, correlation, ANOVA, t-test, Kruskal-Wallis and Mann-Whitney U tests, and then they were discussed and reported.

According to the findings of the research, the school administrators mostly use mediation and facilitation roles. Authorcatic intervention and laissez faire roles were found as the least used roles by school administrators. Restructuring role is partly used by the school administrators. Some differences were found between the view of school administrators and teachers. Third party roles used by the school administrators do not differ according to their job experience, administration experience, gender and level of education. A negative relation was found between mediation, facilitation roles and schools' average of success.

Keywords: Conflict, Conflict Resolution, Third-Party Role, Performance, Teacher Performance.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Okullar için, eğitim örgütünün alt sistemlerini oluşturmaktadırlar denilebilir. Her sistemde olduğu gibi okulların da girdileri, işlem süreçleri, çıktıları ve dönütlerinin olduğu söylenebilir. Girdisi ve çıktısı insan olan tek sistem okullar olarak düşünülebilir. Bu açıdan bakıldığında eğitim örgütlerindeki çatışmaların genellikle insan ilişkilerinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu çatışmaların bazılarında söz etmek gerekirse ilk olarak öğretmenler arasındaki siyasi farklılıklardan kaynaklanan uyuşmazlıklar verilebilir. Özellikle bazı okullarda öğretmenlerin bu siyasi farklılıklarından dolayı öğretmenler odalarını bile ayırdıkları gözlemlenebilir. Okullarda karşılaşılabilen çatışmalardan biri de branşlar arasındaki uyuşmazlıklar olarak düşünülebilir. Özellikle ortaöğretim kurumlarında, sayısal alandaki derslere giren öğretmenlerle, sözel alandaki derslere giren öğretmenler arasında hangi dersin daha önemli olduğu noktasında tartışmalar yaşandığı gözlemlenebilir. Bunun yanında ilköğretim okullarında ise benzer sorunun sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasında yaşandığı görülebilir. Eğitim örgütlerinde karşılaşılan bir diğer çatışma örneği ise kim daha çok, ciddiye alarak ve özverili şekilde işini yapıyor konusundan kaynaklanabilir. Eğitim örgütlerindeki işgörenler kimin daha iyi işini yaptığını, derse zamanında girip çıktığını, derslerde ne yaptığını, ders dışı etkinliklerde ne kadar görevi olduğunu gözlemledikleri söylenebilir. Bu gözlemler işgörenler arasında kapalı kapılar ardında konuşulmakta ve gizli bir çatışma durumu ortaya çıkarmaktadır denilebilir.

Başaran'a (1996:39) göre çatışma kişisel bir durumsa, kişinin kendisini aynı güçte etkileyen birden çok seçeneğe birini seçmesindeki kararsızlığıken, Henry'ye (2009:16) göre çatışma örgütsel bir durumsa bireylerin veya grupların hedeflerinin, amaçlarının veya değerlerinin başka bireylerin veya gruplarıkiyle uyuşmamasıdır. Yani çatışma ister bireyin kendi içerisinde isterse bir örgütün içerisinde olsun, bir uyuşmama durumunu temsil etmektedir şeklinde düşünülebilir. Bu nedenle bu uyuşmazlıkların hem bireyin kendisine hem de örgüte etkisi olabilir. Yönetim alanında Weber ve Taylor gibi ilk kuramcılarının, çatışmanın olumsuz etkileri olduğunu savundukları söylenebilir. Bu kuramcılarının, çatışmanın kötü olduğunu ve çözülmesi gerektiğini düşündükleri söylenebilir. Ancak Afzalur Rahim gibi çağdaş

kuramcılarının ise belirli düzeyde çatışmanın örgüte olumlu katkılarının olduğunu ve bu nedenle de çatışmanın tümünden kötü olmadığını savundukları ifade edilebilir. Çağdaş kuramcılarının bu tezinden yola çıkarak örgütlerin içerisinde düşük düzeyde tutulan çatışmanın, örgütün gelişmesine önemli etkisi olduğu düşünülebilir çünkü bireylerin birbirleriyle tartışmaması ve çatışma haline düşmemeleri bir örgütün dinamikliğine sekte vurması beklenebilir. Ancak örgüt için bireyler arasında rekabetin bulunması örgüte hem yeni fikirler sağlayabilir hem de örgütün gelişmesine katkıda bulunabilir. Başaran (1996:40), çatışmanın en büyük yararının daha güçlü bir çözüm eyleminin seçilmesine yardımcı olduğu ve bundan başka çatışmanın, işgörenlerin soruna güdülenmelerine; soruna duyarlılıklarının artmasına; kendi kendilerini tanımalarına; kimi kişisel çatışmalarını yönetmeyi öğrenmelerine; sorunla ilgili görüşlerinin genişlemesine yardım etmek olduğunu öne sürmektedir.

Okulların yönetiminde müdürler, müdür başyardımcıları ve müdür yardımcıları bulunmaktadır. Bunun yanında öğretmenler, öğrenciler ve veliler de yönetime kurul ve komisyonlar aracılığı ile yardımcı olabilirler. Ancak yöneticilerin, örgüt yönetiminin temel elemanları olarak görülebilir. Bu nedenle, yöneticilerin, ortaya çıkan herhangi bir sorun karşısında öncelikli çözüm merkezi halinde oldukları düşünülebilir. Yöneticiler, bir sorun karşısında belirli çözüm yollarını kullanarak bu sorunları üstesinden gelmeye çalışabilirler. Bu durum sorunun muhatabı olan bireyleri memnun edebilir de etmeyebilir de. Ancak örgütlerde sorunların çözülmesi önem teşkil eder denilebilir. Okullarda çok çeşitli sorunlar meydana geldiği için yöneticilerin bu sorunlara karşı çözüm yolları kullanmakta oldukları düşünülebilir.

Eğitim örgütlerindeki sorunlar karşısında yöneticilerin kullandıkları çözüm yollarına örnek olarak iki tarafı uzlaştırmaya çalışmak verilebilir. Bu yöntem çatışma çözümede kullanılan bilimsel yöntemlerden birisidir ancak çatışan tarafların her zaman çözümden tam olarak memnun kaldıkları söylenemeyebilir. Yine yöneticilerin örgütteki çatışmayı aza indirgeyip, örgüt içi etkileşimi arttırmaya yönelik yaptıkları bilimsel olmayan çözüm yollarından birisi de çalışanlar için bir yemek, gezi vb. düzenlemek şeklinde düşünülebilir. Burada da yaşanan en büyük sıkıntı aralarında husumet olan işgörenlerin katılmaya yanaşmama durumu oluşabilir. Yöneticilerin kullandıkları bir başka yöntem de yasal süreci uygulamaktır denilebilir. Sonucu her iki tarafı da mutsuz edebilecek olan bu bilimsel yöntem de yöneticilerin makam gücünden kaynaklanmaktadır. Yönetici açısından sorunun çözülmesi bakımından

sonuç olumlu olabilir. Bazı yöneticilerin ise sorunlar karşısında hiçbir şey yapmadığı da görülebilir. Yani yönetici çatışmayı çözmekten kaçabilir. Bazen de yöneticiler her iki tarafın isteklerini karşılamaya çalışarak onları memnun etme yoluna da gidebilir. Böyle bir durumda yönetici kendisinden feragat etmek zorunda kalabilir.

İyi yönetilen çatışma durumları örgüte mutlaka başarı getirecekken, çatışmanın iyi yönetilmediği durumlar ise örgüt içerisinde huzursuzluğa neden olabilir. Yani okul içerisindeki bir çatışma iyi yönetilmezse, bu öğretmenlerde huzursuzluğa neden olabilir ve dolayısıyla onların çalışma performanslarını olumsuz etkileyebilir. Bu noktada çatışma yönetimini tanımlamak gerekirse çatışma yönetimi örgütteki çatışmaların, örgüt amaçlarına hizmet edecek şekilde gözetilmesi veya uzlaşmazlığı belirli bir yerde sonuca yöneltebilmek için çatışmaya taraf olanların ya da üçüncü bir tarafın bir dizi karşı eylemde bulunmasıdır (Demirtaş ve Güneş, 2002:28). Buradan anlaşılacak en önemli unsur, çatışmanın yönetiminde örgütün amaçlarına hizmet edilmesidir denilebilir. Örgütün amaçlarına hizmet etmeyen bir çözüm yolu sorunu sadece görünüşte ortadan kaldıracaktır. Bunun yanında çatışma, çatışan tarafların kendilerinin çözebileceği gibi çatışmada yer almayan üçüncü bir taraf da çatışmayı çözebilir. Yani, öğretmenler arasındaki bir çatışma öğretmenlerin kendileri veya çatışmaya müdahil olmayan üçüncü bir taraf olarak okul yöneticisi tarafından çözülebilir.

Örgütlerin içerisinde yaşanan çatışmalar iş görenlerin performanslarını etkileyebilir. Çünkü bir işgörenin örgütteki temel görevi işini yapmaktır şeklinde düşünülebilir. De Dreu ve Weingart (2003:741) çatışmanın, düşmanlık yaratıp, takım üyelerini görevlerini yerine getirmekten alıkoyduğu için takım performansıyla çelişen ve doyumunu azaltan bir olgu olduğunu belirtmiştir. Çatışmalar, bu nedenle iyi yönetilmesi gereken olgular olarak görülebilir. Çatışmanın çözümü, bireylerin ve dolayısıyla örgütün hedeflerine ulaşması açısından önem teşkil edebilir. Çünkü örgüt içinde gerginlik yaratan çatışmaların çözülmemesi durumu, o örgütün ve çalışanlarının performanslarını olumsuz yönde etkileyebilir. Çünkü huzursuz bir iş ortamında işgören verimliliğinden söz etmek mümkün olmayabilir.

İş arkadaşıyla öğretmenler odasında yaşadığı bir tartışma, öğretmenin derse gergin girmesine neden olabilir. İşgörenin bu gerginliği sadece kendisine değil sınıf ortamına da zarar verebilir. Özellikle çatışmanın çözülmediği örgütlerde çalışan bir

öğretmenin sınıf ortamında da aynı rahatsızlığı yaşayabilir. Öğretmenin bu rahatsızlığı öğrenciye de yansiyabilir ve sınıfta verimli bir öğretim ortamı oluşmayabilir. Bir öğretmen basit bir baş ağrısıyla derse girdiğinde bile bu öğrenci tarafından hissedilebilir. Büyük bir sorunu olan öğretmenin, bu sorununun öğrenci tarafından algılanmaması imkânsızdır denilebilir. Sadece kendisinin değil başkaları arasındaki çatışmalar dahi işgörenin gergin olmasına neden olabilir. Bu da temelde işgörenin performansını etkileyebilir.

Bu nedenle ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin çatışma çözme stratejilerinin öğretmen performansı üzerindeki etkisi araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

1.1 PROBLEM CÜMLESİ

2010-2011 eğitim öğretim yılında Gebze İlçesi İlköğretim okul yöneticilerinin üçüncü taraf olarak çatışmaları çözüme kullandıkları stratejiler nelerdir ve bunların, bu okullarda görev yapan öğretmenlerin performansı üzerinde etkisi var mıdır?

1.2 ALT PROBLEMLER VE DENENCELER

1. Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre yöneticiler, çatışma çözümünde üçüncü taraf rollerini hangi düzeyde kullanmaktadırlar?
2. Yöneticilerin çatışma çözümünde kullandıkları üçüncü taraf rollerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri farklılaşmakta mıdır?
3. Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, yöneticilerin kullandıkları çatışma çözme stratejileri onların;
 - a. Kıdemine
 - b. Yöneticilik kıdemine
 - c. Cinsiyetine
 - d. Eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmen performansı ile yöneticilerin kullandıkları çatışma çözme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3 ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın amacı Kocaeli ili Gebze ilçe merkezinde bulunan ilköğretim okullarındaki yöneticilerin çatışmaları çözümede kullandıkları stratejileri ve bu stratejilerin aynı okullarda çalışan öğretmenlerin performansı üzerindeki etkilerini bulmaktır.

1.4 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Örgütlerin önemli bir parçası olan çatışma ve çatışmanın çözümü noktasında, bu çalışma, sosyal sorunların oldukça fazla olduğu araştırma bölgesi için önem teşkil etmektedir. Bunun yanında “çatışma çözme” konusunda birçok yöneticinin eğitim almadığı düşünüldüğünde de araştırmanın konusu bu tür çalışmaların yapılmasının önemine de dikkat çekecek, bunun yanında çatışmayı iyi yönetmenin öğretmen performansı üzerindeki etkisinde bir kez daha vurgulanmış olacaktır. Araştırma, yöneticilere çatışma yönetimleri ve çatışma çözme stratejilerinin sonuçları hakkında dönüt verecektir. Bununla birlikte bu araştırma yöneticilere, çatışmanın yönetimi ve çözümü ile ilgili davranışlarının öğretmen performansı üzerinde etkilerinin ne olduğu konusunda da bilgi verecektir.

Öğretmenler açısından da kendi yöneticilerinin performansları üzerindeki etkilerini değerlendirebilmeleri bakımından bu çalışma, oldukça faydalı olacaktır. Ayrıca okulların SBS’deki başarı düzeylerine çatışma çözme stratejilerinin etki düzeyini açıklama noktasında da çalışma faydalı olacaktır. Araştırmanın sonunda, çalışmanın çıktıları ilgili kurumlarla paylaşılacak, bu sayede de gerekli önlemlerin alınması ve okul başarılarının arttırılmasına katkıda bulunulması beklenmektedir.

1.5 VARSAYIMLAR

- 1) Okulların son iki yıllık SBS başarı ortalamaları ile 2011 yılı Mayıs ayında yapılan başarı değerlendirme sınavı sonuçları öğretmen performansını açıklamada yeterlidir.
- 2) Yöneticilerin çatışma çözümede kullandıkları stratejileri açıklamada “Üçüncü Taraf Rolü Ölçeği” yeterlidir.
- 3) Yönetici ve öğretmenlerin ölçme aracına verdiği cevaplar gerçeği yansıtmaktadır.

1.6 SINIRLILIKLAR

- 1) Araştırma 2010-2011 öğretim yılı ile sınırlıdır.
- 2) Araştırma, Kocaeli ili Gebze ilçesinde bulunan 15 resmi ilköğretim okulunda görev yapan yönetici ve öğretmenlerle sınırlıdır.
- 3) Öğretmenlerin performansları okulların son iki yıllık SBS başarı ortalamaları ile 2011 yılı Mayıs ayında yapılan başarı değerlendirme sınavı sonuçları ile sınırlıdır.

1.7 KISALTMALAR

BAPK: Sakarya Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Projeler Kordinatörlüğü

SBS: Seviye Belirleme Sınavı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

EARGED: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

İ.Ö.O: İlköğretim Okulu

GDÖ: Grafik Derecelendirme Ölçeği

İK: İnsan Kaynakları

SPSS: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 ÇATIŞMA KAVRAMI

Arslan (2005: 76), insanın, yaşamı boyunca birçok farklı bireyle iletişim kuran sosyal bir varlık olduğunu belirtmiştir. Bireyler, etkileşim sonucunda duygusal, sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılamazsa, bireylerin yaşam kalitesi azalmaya ve hatta yok olmaya başlar. İşte bu durum bireylerin birbirleriyle olan ilişkilerini etkileyerek onların anlaşmazlık ve uyuşmazlıklar yaşamasına neden olur (Akgün, Yıldız ve Çelik, 2009:90). Çatışma, bu anlaşmazlık ve uyuşmazlıkların olduğu her durumda karşımıza çıkan evrensel bir kavramdır (Özkalp ve Kirel, 2009:167).

McCullum (2009:14) çatışmanın, ailelerin ve toplulukların içerisinde, gruplar ve uluslar arasında yani insan toplumu camiasında bir rol oynadığını öne sürmüştür. De Dreu, Kluwer ve Nauta (2008:332); bir tarafın (sanık) esas olarak var olan durumu devam ettirmeye güdülenmişken, karşı tarafın da (meydan okuyan kimse) esas olarak bu durumu değiştirmeye güdülendiği pek çok çatışmanın asimetrik yani orantısız olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Jeong (2008:5), bireyin kendi isteklerinin başka birinin eylemlerinden ötürü tehdit edildiğinde hedeflerin ve hedeflere dönük yapılan çalışmaların tutarsızlaştığını; bu nedenle de, çatışan tarafların, karşılıklı olarak örtüşmeyen bu farklı isteklerinden dolayı karşı tarafın hedeflerine ulaşmasını engellemek için girişimlerde bulunduğunu belirtmiştir.

Şirin ve Yetim (2009:187), taraflar arasındaki ilişkilerde, etkinliklerdeki uyuşmazlık ve tutarsızlıkların iki taraf arasında çatışmayı doğuracağını ileri sürmüşlerdir. Bu durumla ilgili olarak Günbayı ve Karahan (2006:210) da çatışmanın, kişiler arasında iletişimin olduğu her yerde karşımıza çıkacağını belirtmişlerdir. Çatışmalar, bütün insan etkileşimlerinin normal ve doğal sonucudur (Lee, 2008; Derr, 1978). Bu görüşe benzer bir şekilde Brown (1957:135) da yaşamın ilk başlarından itibaren canlı varlıkların sık sık çatışan eğilimlerinin bozucu etkilerine mağruz kalmaları sonucundan kaçmanın zor olduğunu öne sürmüştür.

Çatışma, insan yaşamının ve ilişkilerinin kaçınılmaz bir parçasıdır diyebiliriz (Arslan, 2005; Robbins, 1996; Schein, 2004; Özkalp ve Kirel, 2009). Bireysel açıdan çatışma, herhangi bir durumda harekete geçen içsel bir kapasitenin ve özellikle çeşitli eylemleri gerçekleştirme yeteneğinin kaçınılmaz bir sonucudur (Brown, 1957:135). Kaldı ki, bu çatışma sadece insanlara has bir olgu değildir. Diğer canlıların yaşam mücadeleleri de dikkate alındığında sürekli çevreleriyle mücadele ettikleri hatta zaman zaman çatıştıkları doğal bir gerçektir (Karataş, 2007:2).

Rahim (2001:17), çatışmanın tek bir net açıklamasının olmadığını belirtmiştir. Örneğin, Robbins (2003:164) çatışmayı; A kişisi tarafından, B kişinin hedeflerine ulaşmasını veya girişimlerini sürdürmesini engellemek için kasıtlı olarak yapılan ve B kişinin kızmasına neden olacak olan bir süreç olarak tanımlamıştır. Benzer bir şekilde Cunliffe (2008:95) çatışmayı; iki ya da daha fazla bireyin veya grubun, hedeflerini diğerleri üzerinden gerçekleştirmek için yarıştıkları ve mücadele ettiklerinde ortaya çıkan durum olarak tanımlamıştır.

Korsgaard, Jeong, Mahony ve Pitariu (2008:1224) çatışmayı yaygın olarak, hedeflerin veya önem verdikleri noktaların uyumsuz veya zıt olduğu, tarafların birbirleri arasında veya kendi içlerindeki deneyim olarak tanımladıklarını belirtmiştir. Newstrom ve Davis (1998:312) çatışmayı, iki ya da daha fazla tarafın kendini karşıtlık halinde hissettiği herhangi bir durum olarak görmüştür. Demirtaş ve Güneş (2002:28) de benzer bir şekilde çatışmanın, iki veya daha fazla birey veya grup arasındaki çeşitli kaynaklardan doğan anlaşmazlık olduğunu öne sürmüştür.

Üngüren, Cengiz ve Algür (2009:38) en kısa ve basit şekilde çatışmanın, kişinin içinde bulunduğu sosyal ortam ve zaman diliminde istemediği koşullarla karşı karşıya kalması ve bir sonuç için zorlanması durumunda gerçekleştirdiği davranış, ulaştığı duygusal yapı olarak ifade edilebileceğini öne sürmüştür.

Çatışma ile ilgili literatürde yer alan terimler incelenince, bu tanımların her birinin, kavramın farklı yönlerine odaklandığı görülmekte ve buna rağmen, tanımlarda bazı ortak noktalar göze çarpmaktadır. Bu ortak noktalar, çatışmaların “uyumsuzluk, anlaşmazlık, zıtlık, karşıtlık, birbirine ters düşme” gibi konuları içermesidir (Topaloğlu ve Avcı, 2008:77).

2.2 ÖRGÜTSEL ÇATIŞMA

Örgütsel çatışma kavramını tanımlamadan önce örgüt kavramını tanımlamak istersek örgüt (organizasyon), klasik bakış açısından yaklaşıldığında mal ya da hizmet üretmek için oluşturulmuş yapı olarak tanımlanırken rasyonel açıdan ise belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek için oluşturulmuş bir yapıdır (Şişman ve Taşdemir, 2008). Eğitim örgütleri ise eğitim politikaları çevresinde eğitim ve öğretim etkinliğinde bulunan örgütlerdir (Demirtaş ve Güneş, 2002:49). Örgütler insan, teknoloji, yapı ve süreçlerden oluşur. Bu elemanlar örgütün görevlerini başarma ve insanların kendilerini geliştirmeleri için tekno-yapısal ve insan-süreçsel sistemlerde etkileşirler (Balcı, 2002:1-2). Şirin ve Yetim (2009:187), buna benzer bir şekilde bireylerin, grupların ve örgütlerin amaçlarını gerçekleştirmek için çalışırken sürekli bir etkileşim halinde olduklarını öne sürmüştür.

Aydın (2007:339), çatışmanın örgütlerde sık karşılaşılan ve birlikte yaşanan sorunlardan biri olduğunu belirtmiştir. Erdoğan (2008:198) bu görüşe paralel olarak çatışmanın okullarda da sıkça görüldüğünü belirtmiştir. Şayet çatışmayı bir sosyal ya da örgütsel grupta yer alan bireyler veya gruplar arasındaki anlaşmazlık ya da düşmanlık olarak veya ortaya çıkan sorunları çözümlemedeki yetersizlik (Er, 2007:3) olarak ele alırsak örgütsel çatışmayı da örgütte çalışan bireyler ve grupların birlikte çalışma sorunlarından kaynaklanan ve normal faaliyetlerin durmasına veya karışmasına neden olan olaylar olarak (Demirtaş ve Güneş, 2002:123) görebiliriz.

Mary Parker Follett, örgütsel davranışta çatışmanın rolünü vurgulayan ilk kuramcıdır. 1920'lerdeki çalışması, Frederick Taylor gibi akranlarının mekanist görüşleriyle belirgin bir şekilde tezatlık oluşturmaktaydı. Taylor ve diğerleri örgütleri çatışmayı önlemek için yapılandırmaya odaklanmışken, Follett ise çatışmanın kaçınılmaz olduğunu ve hatta etkili bir örgüt performansı için gerekli olduğuna inanmıştır (Stroh, Northcraft ve Neale, 2002:120).

2.3 ÇATIŞMA YAKLAŞIMLARI

Çatışma konusunda üç temel yaklaşım bulunmaktadır. Bu yaklaşımlar; geleneksel, davranışçı ve etkileşimcidir (Erdoğan, 2008; Kırel, 2004; Aydın, 2007; Tanrıverdi, 2008; Robbins, 2003; Kondalkar, 2007).

2.3.1 Geleneksel (Klasik) Yaklaşım

Furusawa (1991:12), geleneksel veya klasik felsefenin 20. yüzyılın başlarından 1940'lara kadar etkin olduğunu ve bu görüşün bütün çatışma yapılarının yıkıcı olduğunu ve örgüt yöneticisinin birincil rolünün var olan herhangi bir çatışma durumundan kurtulmak şeklinde gördüğünü öne sürmüştür. Bu görüşte çatışmanın, grupsal veya örgütsel doğru standartların belirlenmediğinde ortaya çıktığına inanılmaktaydı. Gelenekselciler sorunsuz işleyen bir örgütü, uyum, işbirliği, birliktelik, eşgüdüm ve düzenin nitelendirdiğine inanmaktaydılar. Taylor (1911) ve Weber (1947) de dâhil olmak üzere ilk geleneksel teorisyenler, formal örgütlerin davranışı kontrol etmek için kurallar geliştirmesi gerektiğine inanmışlardır (Parsons, 1994:25).

Geleneksel yaklaşım, 1930'larda ve 1940'larda grup davranışı hakkında yapılan çalışmalarda da tutarlı sonuçlar vermiştir. Hawthorne deneylerinde yapılan çalışmalarda çatışmanın bireylerde iletişim kopukluğu, güvensizlik, yöneticilerin çalışanların gereksinme ve isteklerine duyarsızlığı gibi sonuçlar yarattığı ortaya çıkmıştır (Özkalp ve Kirel, 2009:169).

Bütün çatışmaların kötü olduğu görüşü, çatışma yaratan insanların davranışlarına bakılmasına dair kuşkusuz temel bir yaklaşım sunar. Bütün çatışmalar kaçınılmaz olduğu için grup ve örgüt performansını arttırmak için dikkatin çatışmanın nedenlerine ve bu hataların çözümüne verilmesi gerekmektedir (Robbins, 2003:164).

2.3.2 Davranışçı (İnsan İlişkileri) Yaklaşım

1940 ve 1970 arası etkin olan bu görüş birey davranışının doğal bir oluşumdur. Bu teori, çatışma yok edilemeyeceği için onu kabul etmek zorunda olma düşüncesini yaymıştır. Bu görüş ayrıca örgütlerin doğru politika ve yönetim ortaya koyması, gerçekleştirilebilir hedefler oluşturması gerektiğini belirtmektedir (Kondalkar, 2007:163). Kirel (2004:138) bu görüşlere ilişkin, insan ilişkileri görüşünün çatışmanın kaçınılmaz olduğunu, insanın olduğu her yerde doğal bir olgu olarak ortaya çıkacağını savunduğunu belirtmiş ve bu modelin, çatışmanın ortadan kaldırılamaz olduğunu; hatta örgütün performansını olumlu etkilediği şeklinde açıklandığını öne sürmüştür.

Halen bazı örgütlerde var olan davranışçı görüş geleneksel felsefeden, çatışmayı bir örgütün normal bir parçası olarak kabul etmesiyle ve çatışmanın örgütlerde kaçınılmaz olduğunu belirtmesiyle ayrılır. Sonuç olarak, davranışçılar neredeyse tamamen, örgütün etkililiğini arttırmak amacıyla çatışmayı yönetmek ve ortadan kaldırmak için yöntemler bulmaya odaklanırlar (Parsons, 1994:26).

2.3.3 Etkileşimci Yaklaşım

Çatışmaya yönelik günümüzdeki görüş etkileşimci bakıştır. Her ne kadar insan ilişkileri (davranışçı) yaklaşımı çatışmayı kabul etse de, etkileşimci yaklaşım ise uyumlu, barışçıl, sakin ve işbirliği içerisindeki bir grubun değişim ve yenilik gereksinimlerine karşı durağan, ilgisiz ve sorumsuz olabileceği düşüncesiyle çatışmayı teşvik eder. Bu nedenle etkileşimci yaklaşımın temel katkısı, grubu canlı, öz eleştirisini yapan ve yaratıcı tutmak için grup liderlerinin asgari düzeyde bir çatışmayı sürdürmelerini teşvik eder (Robbins, 2003:165). Erdoğan (2008:199) bu yaklaşımın daha çok demokratik değerler ve davranışlar açısından gelişmiş olan toplumlarda görüleceğini öne sürmüştür. Etkileşimcilere göre örgütlerde çatışma olmaması sakıncalıdır. Çatışma olmayan bir örgüt bozulmaya doğru gidiyor demektir (Aydın, 2007:362). Çatışma etkili bir şekilde yönetildiğinde, bir sorun üzerinde çoklu ve çatışan görüşler yaratıcı çözümleri ve sezisleri sağlayabilir (Stroh ve diğerleri, 2002:120).

Çağdaş kuramcılar, arzu edilen hedeflere giden sürecin engellenmesiyle karşılaşmanın yani işlevsel olmayan (dysfunctional) çatışmanın ortaya çıkacağını ifade ederler. Örneğin, uzun süren işgören eylemleri hem yöneticilerde hem de çalışanlarda kötü duygular bırakır, şirketlerin gelir ve müşteri kaybetmesine yol açar ve çalışanların da maaşlarıyla çıkarlarını kaybetmesine neden olur. Ancak güncel araştırmalar çatışmanın çoğunlukla işlevsel (functional) ve olumlu etkilerinin olduğunu ortaya koymaktadır (Wagner ve Hollenbeck, 2010:228).

Tablo 1’de çatışma yaklaşımlarının, bir örgütte mevcut çatışma düzeyinde ve istenilen çatışma düzeyinde ne yapılmasını istediğini açıklanmaktadır.

Tablo 1: Çatışma Yaklaşımları ve Yönetimsel Eylemler

YAKLAŞIM	DURUMLAR	YÖNETİMSEL EYLEMLER
GELENEKSELÇİ	$\dot{I}=0$ iken $M=0$	Hiçbir şey yapma
	$\dot{I}=0$ iken $M>\dot{I}$	Çatışmayı çöz
DAVRANIŞSALCI	$\dot{I}>0$ iken $M=\dot{I}$	Hiçbir şey yapma
	$\dot{I}>0$ iken $M>\dot{I}$	Çatışmayı çöz
ETKİLEŞİMCİ	$\dot{I}>0$ iken $M=\dot{I}$	Hiçbir şey yapma
	$\dot{I}>0$ iken $M>\dot{I}$	Çatışmayı çöz
	$\dot{I}>0$ iken $M<\dot{I}$	Çatışmayı teşvik et

Tanımlar: M = Mevcut çatışma düzeyi; \dot{I} = İstenilen çatışma düzeyi

Kaynak: Robbins (1978:68)

Tablo 1'e göre gelenekselci yaklaşım şayet örgüt içerisinde bir çatışma durumu söz konusu değilse ve herhangi istenilen bir çatışma durumu yoksa hiçbir şey yapılmamasını ancak örgütte bir çatışma durumu söz konusuysa bu durumun çözülmesi gerektiğini savunmaktadır. Davranışsalci yaklaşım ve etkileşimci yaklaşım ise gelenekselci yaklaşım gibi mevcut çatışma düzeyinin istenilen oranda olması durumunda hiçbir şey yapılmamasını ancak mevcut çatışma düzeyi istenilen düzeyden yüksekse bu çatışmanın çözülmesi gerektiğini savunmaktadır. Etkileşimci yaklaşım ise gelenekselci ve davranışsalci yaklaşımdan farklı olarak istenilen bir çatışma düzeyi varsa ve bu mevcut çatışma düzeyi istenilen düzeyden düşükse çatışmanın teşvik edilmesi gerektiğini savunmaktadır.

2.4 ÇATIŞMA TÜRLERİ

Örgütlerde ortaya çıkan çatışmaları çeşitli yönlerden sınıflandırmak mümkündür (Özkalp ve Kirel, 2009:172). Çatışmanın türlerini temel olarak taraflarına, örgüt içindeki yerine, ortaya çıkış şekline ve niteliğine göre dört sınıfa ayırabiliriz (Sungur, 2008; Kandemir, 2006; Açıköz, 2009; Kırçan, 2009; Tanrıverdi, 2009; Öztay, 2008; Er, 2007; Deniz ve Çolak, 2008).

2.4.1 Taraflarına Göre Çatışmalar

2.4.1.1 Kişi içi (bireyin kendi içerisindeki) çatışmalar

Her ne kadar pek çok rol çatışması, işgörenin yöneticisi veya iş arkadaşlarının ona çatışma beklentilerini göndermesiyle ortaya çıksa da, kişi içi rol çatışmasının bireyin kendisinden kaynaklanması da mümkündür (Newstrom ve Davis, 1998:313). Arslan (2005:76) kişi içi çatışmayı, birbiriyle çatışan iki amaç veya güdünün aynı anda ortaya çıkması ile kişinin içinde yaşadığı çatışma olarak tanımlamıştır. Başaran'a (1996:39) göre ise kişi içi çatışma, kişinin kendisini aynı güçte etkileyen birden çok seçenekten birini seçmesindeki kararsızlığı ve bunun sonucunda da kişinin düştüğü gerilimdir.

Schermerhorn, Hunt ve Osborn (2002:128) de kişi içi çatışmanın birbirine zıt hedefler veya beklentilerden kaynaklanan mevcut veya hissedilen baskıdan ötürü bireyin kendi içinde ortaya çıktığını ve bu çatışmanın yaklaşma-yaklaşma, kaçınma-kaçınma ve yaklaşma-kaçınma olmak üzere üç türünün olduğunu öne sürmüşlerdir.

Yaklaşma-yaklaşma çatışması, bireyler iki olumlu seçenek arasında bir seçim yapmak istediğinde ortaya çıkan çatışmadır. Örneğin; iki çekici iş seçeneğinden birini seçmek zorunda kalmak (Özkalp ve Kirel, 2009:173).

Kaçınma-kaçınma çatışması, olumsuz ve aynı ölçüde itici olan iki seçenek arasında seçim yapmak zorunda olduğunda ortaya çıkar. Buna örnek olarak, istek görmeyen bir bölgedeki başka bir şehre gitmenizin sizden istenmesi verilebilir (Schermerhorn ve diğerleri, 2002:128).

Yaklaşma-kaçınma çatışması ise en yaygın kişi içi çatışma türüdür ve hem iyi hem de kötü sonuçları olan bir tercihi seçmek zorunda olduğumuzda ortaya çıkar. Örnek olarak, bir kişinin mevcut işiyle, dezavantajlı bir bölgedeki çok iyi bir pozisyon arasında seçim yapmak zorunda kalması verilebilir (Stroh ve diğerleri, 2002:122).

2.4.1.2 Kişilerarası çatışmalar

Türnüklü ve Şahin (2004:46) kişilerarası çatışmaların, kişiler aynı anda, aynı gereksinime ve isteğe sahip olduğunda ortaya çıkan bir durum olduğunu belirtmişlerdir. Kondalkar (2007:165) kişilerarası çatışmanın, iki veya daha fazla

birey arasındaki çatışma olduğunu ve belki de en yaygın ve en bilinen çatışma türü olduğunu öne sürmüştür.

Özkalp ve Kirel (2009:173) kişilerarası çatışmanın, amaç, tutum, değer ve davranışlar arasında farklılıklar olduğunda ortaya çıkan bir çatışma olduğunu belirtmişlerdir. İki kişinin, iş başvurusu yapan bir birey üzerine birbirleriyle şiddetli münakaşa etmeleri bu çatışmaya verilebilecek bir örnektir.

Örgütlerde en çok rastlanan bireylerarası çatışma türleri ast-üst çatışmaları ile kurmay-komuta yöneticileri arasındaki anlaşmazlıklardan doğan çatışmalardır. Çalışanlar arasındaki geçimsizlikler, müdürler, şefler ve memurlar arasındaki görüş, fikir ve çıkar ayrılıkları bireyler arası çatışma türlerine girmektedir (Kandemir, 2006:24).

Kişilerarası çatışmalar yıkıcı olarak çözümlendiğinde bireyde şiddet, düşmanlık, kızgınlık, ayrılık, üzüntü, üretimsizlik ve dağınıklık duygularının yaşanmasına yol açmaktadır (Türnüklü ve Şahin, 2004:47).

2.4.1.3 Grup içi çatışmalar

Grup içi çatışmalar, tüm grup üyeleri veya bazıları arasında meydana gelen uyuşmazlıkları ifade eder. Klasik yaklaşım açısından bu tür çatışmalar, grubun başarı ve etkinliğini olumsuz etkiler. Aile-iş ilişkisinden kaynaklanan çatışmalar da bu gruba girer. Bu tür çatışmalara özellikle çok sık rastlanır. Örneğin, bir görev grubunda çalışan bireylerin görev dağılımı nedeniyle birbirleriyle çatışması (Kirel, 2004:141).

Kondalkar'a (2007:165) göre, grup içi çatışmaların, çatışma durumunda olan insanların belirli bir gruba dahil olmalarının dışında, kişilerarası çatışmalara benzediğini öne sürmüştür. Bu görüşü destekler nitelikte Owusu-Mensah (2007:24) da grup içi çatışmaların, kendini aynı gruba ait olarak tanımlayan bireyler arasında ortaya çıktığını belirtmiştir.

2.4.1.4 Gruplar arası çatışmalar

Gruplararası çatışma, iki veya daha fazla grup arasında uyuşmazlık nedeniyle ortaya çıkan çatışmalardır. Gruplararası çatışmalara sendika yönetim ilişkileri örnek verilebilir. Bu tür çatışmalar gerginliklere, işten ayrılmalara, grup ile ilgili

huzursuzluklara neden olabilir (Özkalp ve Kirel, 2009:175). Rahim (2001:163) gruplararası çatışmanın, karmaşık örgütlerde kaçınılmaz olduğunu iddia etmiştir.

Büyük ölçekte bu tarz çatışmalar, genç çetelerin arasındaki savaşlar gibidir. Her bir grup bir diğerini bastırmaya, güç toplamaya ve imajını geliştirmeye çalışır. Çatışmalar, farklı bakış açıları, grup sadakati ve kaynaklar için rekabet gibi nedenlerden kaynaklanır. Kaynaklar her örgütte sınırlıdır ve örgüt rekabet etmeye çalıştıkça bu kaynaklar gittikçe azalır. Pek çok grup, gerekli olandan fazlasına ihtiyaçları olduğunu hissettiğinden, gruplararası çatışmaların tohumları sınırlı kaynakların olduğu her yerde bulunur (Newstrom ve Davis, 1998:314).

Gruplararası çatışma, daha fazla bağlılıkla birlikteliğe götürür ve bir grubun dış tehditlerle daha iyi mücadele etmesini sağlar (Stroh ve diğerleri, 2002:124). Kondalkar'a (2007:165) göre bu çatışma, bölümler arası daha iyi bir iletişimle, ortak karar vermeyle, grupların hedefleri arasındaki farklılıkların kaldırılmasıyla, diğer grupların görüşlerine saygı duymak ve ilgi göstermekle engellenebileceğini öne sürmüştür.

2.4.2 Örgüt İçindeki Yerine Göre Çatışmalar

2.4.2.1 Dikey çatışma

Dikey çatışma, bir örgütün farklı düzeylerindeki iki birey arasındaki çatışmadır. Bu tarz bir çatışmanın temel noktası güçlerdeki farklılıktır (Stroh ve diğerleri, 2002:125). Bir örgütteki dikey çatışmalar genellikle üstlerin astlarını kontrol etme girişiminde bulunmaları ve astların da bu kontrole karşı çıkmalarından doğmaktadır (Pondy, 1967:314). Bu görüşü destekler nitelikte Kondalkar (2007:166) da dikey çatışmanın genellikle, algı, değer sistemi, hedef saptama ile bilinç ve birey davranışındaki farklılıklardan kaynaklandığını belirtmiştir.

2.4.2.2 Yatay çatışma

Yatay çatışma, bir örgütte aynı seviyede bulunan bireyler arasındaki uyuşmazlık sonucu ortaya çıkan çatışmalardır. Çıkar çatışması, amaç farklılıkları, algılamada farklılıklar bu tür çatışmalara yol açabilir. Farklı bölümlerde çalışanların birbirlerine zıt tutumları da çatışmalara yol gösterebilir (Özkalp ve Kirel, 2009:175).

2.4.2.3 Emir komuta – kurmay çatışması

Bu çatışma türü de yaygın bir örgütsel olgudur (Stroh ve diğerleri, 2002:126). Emir-komuta grupları ile kurmay personel arasında genelde otorite ilişkilerinden kaynaklanan çatışmalardır. Komuta yöneticileri verilen hizmetlerin ve süreçlerin tümünden sorumludurlar. Kurmay yöneticiler ise kontrol ve süreçlerde bazı tavsiyelerde bulunabilirler. Komuta yöneticileri genellikle kurmay yöneticilerin kendi otoritelerini sarsacağını düşünürler. Kurmay yöneticiler de önemli bir görev üstlenmekle birlikte zaman zaman komuta yöneticilerinin gölgesinde kaldıklarını düşünürler. Bu durum da çatışmalara neden olur (Kırel, 2004:142).

2.4.3 Ortaya Çıkış Şekline Göre Çatışmalar

2.4.3.1 Potansiyel (gizli) çatışma

Bireyler ve gruplar arasında çatışma yaratan durumların ortaya çıkması, çatışmanın ilk aşamasıdır. Bu aşamada potansiyel çatışmayı uyaran güçler bulunmaktadır. Örnek olarak, birimlerin bir kısmı ihtiyaç duyulan çeşitli kaynakları elde edebilirken diğerlerinin elde edememesi ve mutsuz olması verilebilir (Kondalkar, 2007:167). Pondy (1967:300) potansiyel çatışmanın kaynaklarının uzun bir liste oluşturacağını ancak bunların üç ana noktada toplanabileceğini öne sürmüştür. Bunlar, sınırlı kaynaklar için mücadele etme, özerklik dürtüleri ve bir örgütteki alt birimlerin amaç farklılıklarıdır.

2.4.3.2 Algılanan çatışma

Potansiyel çatışma durumlarının olmadığı durumlarda, çatışma, bazen algılanabilir (Pondy, 1967:301). Bir tarafın, başka bir tarafın çalışmasını engellediğinde bireyler bir çatışma durumunun var olduğunu algırlar. Örneğin, bir satış müdürünün reklam için fazladan bütçeye ihtiyacı olması ve finans müdürünün buna imkân tanımaması. Satış müdürü bütçe azlığının, satışlarda düşüşün olası nedeni olacağına ihtimal verebilir. Bu nedenle bu iki taraf arasında çatışma doğabilir. Bu aşamada çatışma ortaya çıkmaz (Kondalkar, 2007:167).

2.4.3.3 Hissedilen çatışma

Hissedilen çatışma ile algılanan çatışma arasında önemli bir ayrım vardır. A kişisi, kendisiyle B kişinin arasında bazı politikalar noktasında ciddi görüş ayrılıkları

olduğunun farkındadır ancak bu durum A kişisini sınırlı veya endişeli hale getirmez ayrıca bu durumun A kişinin B kişisine karşı davranışları üzerinde herhangi bir etkisi de yoktur (Pondy, 1967:302). Özkalp ve Kırel (2009:168) hissedilen çatışma ile birlikte örgütte engellemeler, isteksizlik ve stresin belirgin şekilde ortaya çıktığını öne sürmüşlerdir. Hiriyappa (2009:192) hissedilen çatışmanın, örgütsel çatışmanın önemli bir süreci olduğunu, bir yöneticinin algılama aşamasından itibaren çatışma durumlarına tepki verdiğini ve bunların hızlıca hissedilen çatışma aşamasına doğru geçiş yaptığını belirtmiştir.

2.4.3.4 Açık çatışma

Bu çatışma aşamasında, sadece çatışmanın farkına varılıp bilinmesi değil ayrıca gizli veya açık davranışla çatışmaya karşı bir tepki de bulunmaktadır. Bu, açık bir çatışma ortamıdır. Tarafların her ikisi de birbirine karşı koymak için stratejiler tasarlarlar (Kondalkar, 2007:168). Açık çatışma aşaması örgütsel çatışma sürecinin yaşamsal süreçlerinden biridir. Çatışma, bölümler içerisinde açığa çıkar ve her grup diğerinin amaçlarını bozmak için uğraşır. Gruplar kendi çıkarlarını korumak ve diğer grupların isteklerini engellemek için çaba sarf eder. Açık çatışma pek çok şekil alabilir (Hiriyappa, 2009:192).

Bu tarz çatışmaların en belirgin olanları doğrudan saldırıdır ancak bu tarz fiziksel ve sözlü şiddet genellikle örgütsel kurallar tarafından katı bir şekilde yasaklanmıştır (Pondy, 1967:303). Çatışmanın ilk aşamada çözümlenmesi çok daha kolaydır. Ancak dışarıdan bile gözlenebilen bir çatışma olayı ortaya çıktığında, çözüm de zor bir durumdadır (Özkalp ve Kırel, 2009:168).

2.4.4 Niteliğine Göre Çatışmalar

2.4.4.1 İşlevsel (functional) çatışma

Yapısal çatışma olarak da adlandırılan işlevsel çatışma, bireylerde, grupta veya örgütte olumlu sonuçlar ortaya çıkarır. Olumlu taraftan bakıldığında çatışma önemli sorunları ortaya çıkarır ki bu sayede bu sorunlar tartışılabilirler. Çatışmalar, kararların dikkatlice değerlendirilmesini ve hatta yapılan eylemlerin doğru yolda olup olmadığının da yeniden gözden geçirilmesini sağlar (Schermerhorn ve diğerleri, 2002: 128). Etkileşimci görüş, her ne kadar çatışmaların gerekli olduğunu söylese de, bütün çatışmaların iyi olduğunu savunmamaktadır. Ancak, bu çatışmalardan bazıları

yani işlevsel olan çatışmalar, grubun amaçlarını destekler ve performansını artırır (Robbins, 1996:507). Kısaca, çatışma değişim ihtiyacı sinyali veren kırmızı bir bayrak gibi görev yapar (Wagner ve Hollenbeck, 2010:228).

2.4.4.2 İşlevsel olmayan (dysfunctional) çatışma

Robbins (1996:507) işlevsel olmayan çatışmayı, grup performansını engelleyen çatışmalar olarak tanımlamıştır. İşlevsel olmayan veya yıkıcı olarak da adlandırılan bu çatışma bireyin, grubun veya örgütün zararına hizmet eder. Enerjiyi azaltır, grup birlikteliğine zarar verir, kişilerarası düşmanlığı artırır ve sonuçta çalışanlar için olumsuz bir çalışma ortamı yaratır. İşlevsel olmayan çatışmalar, verimliliği ve iş tatminini azaltır, işe gelmemelere ve iş bırakmalara yol açar (Schermerhorn ve diğerleri, 2002:129). Rahim (2001:7) de işlevsel olmayan çatışmanın; iş stresine, tükenmişliğe ve memnuniyetsizliğe neden olduğunu, iş performansını azalttığını, değişime karşı direnişi arttırdığını belirtmiştir.

2.5 ÇATIŞMANIN NEDENLERİ

Erdoğan'a (2008:201) göre yönetici için çatışmaya neden olan etkenlerin bilinmesi önemlidir çünkü bu yöneticinin çatışmayı yönetebilmesi için gereklidir. Çatışma birçok nedenden dolayı ortaya çıkabilir; örnek olarak kişinin içinden gelen stres ve bunun iş yerine yansması, çalışanlar ve çalışma grupları arasında bulunan birbirine zıt beklentiler, görev süreçleri, değerler, uyum sağlamalar ve istenilen sonuçlar arasındaki farklılıklar, artan bağlılıklar ve iş yükleri ile dışsal baskılar ve krizler verilebilir (Derr, 1978:76). Çatışma nedenleri sayılamayacak kadar çok olabilir. Ancak çatışma, modern toplumsal yaşamın bir gerçeği ve vazgeçilmez bir unsuru olarak yer alır (Kirel, 2004:142).

Çatışmanın nedenlerini şöyle sıralayabiliriz:

- 1) İşbölümü
- 2) Görev ve Sorumlulukların Karmaşık Olması
- 3) Kaynakların Sınırlılığı
- 4) Yeni Uzmanlıklar
- 5) İletişim
- 6) Örgütün Büyüklüğü

- 7) Personelin Farklılığı
- 8) Denetim Biçimi
- 9) Bireysel Farklılıklar (Aydın, 2007; Erdoğan, 2008; Hiriyappa, 2009; Kirel, 2004; Cunliffe, 2008; Parsons, 1994).

2.5.1 İşbölümü

Çalışanlar arasındaki işbölümünün iyi yapılmaması çatışmaya neden olabilir. Örneğin öğretmenlerden bazılarının diğerlerine göre daha ağır ve fazlaca görevinin ve sorumluluğunun olması okulda belirli rahatsızlıklara yol açabilir (Erdoğan, 2008:201-202).

2.5.2 Görev ve Sorumlulukların Karmaşık Olması

Cunliffe (2008:99) çatışmanın nedenlerinden bir tanesinin de amaçların, rollerin ve sorumlulukların netleştirilmemesi ve şekillendirilmemesi olduğunu belirtmiştir. Örgütlerde görevler birbirlerini mantiken izleyen ve tamamlayan bir yapı arz ederler. Bu yapı içinde çoğu kez her yönetici görev sınırlarının neler olduğunu, nerede başlayıp nerede biteceğini bilemez. Çalışma alanları doğal olarak karmaşıktır ve birbirlerini içine girmişlerdir (Eren, 2008:556).

Görev sınırlarının neler olduğunu, nerede başlayıp nerede biteceğinin bilinmemesi, yani çalışma alanlarının birbirine girmesi çatışmaya yol açar. Ayrıca birden fazla yöneticiye sorumlu olarak çalışmak veya birbiriyle sıkı ilgisi olan iki birim yöneticisinin ayrı bölümlere bağlı olarak çalışmaları da çatışmaya yol açabilir (Erdoğan, 2008:202). Kirel (2004:143) de bu konuyla ilgili olarak yetki ve sorumlulukların tam olarak belirgin olmaması durumunda bireyler birbirlerinin alanı olduğunu düşünerek görevden kaçabileceklerini belirtmiştir.

2.5.3 Kaynakların Sınırlılığı

Aydın (2007:347), kaynakların sınırlı olmasının örgüt üyeleri arasında çatışmaya neden olacağını öne sürmüştür. Bu durumda özellikle konu para, fiziki alan, statü sembolleri, araç gereç gibi konularsa, birey ve gruplar gizli bir rekabet içerisine girebilirler (Kirel, 2004: 143). Hiriyappa (2009:191) bu tarz bir çatışmanın grup içinde ve gruplar ile parayı yönlendiren yönetimin arasında meydana geldiğini öne sürmüştür. Bilgin (2008:541) de kaynak sınırlılığının pek çok çatışmanın nedeni

olduğunu ve bu durumun çatışan iki taraf arasında bir rekabete dönüşeceğini vurgulamıştır. Örnek olarak bir sekreteri iki bölümün veya iki yöneticinin birlikte kullanmaları verilebilir (Eren, 2008:557).

2.5.4 Yeni Uzmanlıklar

Kuruma yeni uzmanlık alanlarında yetişmiş kişilerin alınması, aynı işi alışlagelmiş bir tarzla yapan kişileri tedirgin edebilir. Ayrıca yeni uzmanlık alanlarının ortaya çıkması da kurumda çatışmaya neden olabilir. Örneğin, yazışma işlemleri klasik yöntemlerle yürütülürken bu işlerin yürütülmesi için bilgisayar teknolojisi ile çalışmanın çatışmalara neden olması beklenebilir (Erdoğan, 2008:202).

2.5.5 İletişim

İletişim eksikliği, işletmelerde en büyük çatışma nedenlerinden birini oluşturmaktadır (Kırel, 2004:142). Kurumdaki haberleşme akışının kısıtlı olması, çalışanlara belirli bilgilerin zamanında ulaşmaması, aynı şekilde yöneticiyi bilgilendirmeye yönelik iyi bir iletişim sisteminin kurulmamış olması çatışmaya neden olabilir (Erdoğan, 2008:203).

Örgütsel çatışmaların çoğu yanlış iletişime bağlı olarak ortaya çıkar. Yöneticilerden yeterince dönüt alamayan işgörenlerin moral düzeyleri düşebilir ve işgörenler yöneticilerin söylediklerini yapmada isteksiz davranabilirler. Bu durum çatışmaya yol açabilir. Yine, bölümler arasındaki iletişim kopukluğu, iyi tanımlanmamış beklentiler, örgütsel belirsizlikler ve samimiyetsizlikler çatışmaya yol açabilen diğer iletişim sorunlarıdır (İpek, 2003:222).

Pek çoğumuzun yanlış anlamalarından bir tanesi de zayıf bir iletişimin çatışmaların nedeni olduğudur. Bu tarz bir çıkarım, iletişime harcadığımız vakit ortaya konduğunda nedensiz değildir. Her ne kadar iletişimde yaşanan sorunlar işbirliğine zarar vermekte ve yanlış anlaşılmayı doğuruyor olsa da, ancak zayıf bir iletişim bütün çatışmaların nedeni kesinlikle değildir (Robbins, 2003:166).

2.5.6 Örgütün Büyüklüğü

Örgüt büyüklüğü ile çatışma arasında pozitif bir ilişki vardır. Örgüt büyüklüğü artıp karmaşılaştıkça o örgütte yaşanan çatışmaların arttığı da gözlemlenmektedir. Küçük örgütlerde bu nedenle daha az çatışma yaşanmaktadır (Kırçan, 2009; Aydın, 2007).

2.5.7 Personelin Farklılığı

Personelin hizmet süresi de çatışma kaynağı olarak ele alınabilecek bir değişken gibi görülmektedir. Uzun süre birlikte çalışmış çalışanların bulunduğu bir örgütteki çatışmalar genellikle daha yapıcı olmaktadır. Bunun yanı sıra bir çalışanın hizmet süresi arttıkça çatışma dereceleri de düşmektedir. Bunun yanında birlikte uzun süre çalışanların bulunduğu örgütlerde de çatışma oranı düşük düzeydedir (Aydın, 2007).

2.5.8 Denetim Biçimi

İşgörenlerin çok sıkı ve yakından denetlenmesi kendilerini güvensiz hissetmelerine neden olabilir. Kendini güvenli hissetmeyen kişilerin her yaklaşımı ve gelişmeyi tehlike olarak algılaması olasıdır. Bu da kurumda çok önemli çatışmalara kaynaklık edebilir (Erdoğan, 2008:204). Hiriyappa (2009:191) bu konuya ilişkin, bir şirketin denetim sistemini kendisinin tasarlamak zorunda olduğunu belirtmiştir.

2.5.9 Bireysel Farklılıklar

Cunliffe (2008:99) bireysel farklılıkların yaş, cinsiyet, ırk, kişilik, amaçlar vb. olduğunu belirtmiştir. Aydın (2007) da bireysel farklılıkları kişilik ve statü olarak görmektedir.

Aydın (2008:204), bireysel farklılıklar noktasında, işgörenlerin sahip oldukları kişisel özelliklerin de çatışmalara neden olabileceğini bu nedenle bireyin kendilerini ve başkalarını algılayış biçimlerinin çatışmalara kaynaklık eden çok önemli bir öge olduğunu öne sürmüştür.

Newstrom ve Davis (1998:314) kişilik farklılığı konusunda, herkesin aynı şekilde düşünüp, hissedip bakmadığını veya davranmadığını belirtmiştir. Bu durum her ne kadar çatışma yaratabilirse de aynı zamanda yaratıcı problem çözme için de zengin bir kaynak oluşturmaktadır (Newstrom ve Davis, 1998: 314).

İpek (2008:222) de çatışmanın aynı zamanda bireysel özelliklerle ilgili olduğunu ve yüksek düzeyde otoriter ve dogmatik kişilik ile özsaygı düzeyinin düşük olduğu kişiliklerin çatışma eğiliminde olduğunu belirtmiştir.

Statü noktasında ise Kırel (2004:142), örgütteki bazı kişilerin kendi statülerini ve prestijlerini daha yüksek algılayabileceklerini ya da belirli davranış ve tutumlarda

statü ve güç farklılığı yaratmaya çalışacaklarını, bu durumun da çatışmaya neden olacağını belirtmiştir.

Bireylerin, kendilerini algılama biçimi ile buldukları konumların örgütsel statüsü arasındaki uyumsuzluk, sürekli örgütsel çatışmaya neden olabileceği öne sürülebilir (Aydın, 2007:360-361).

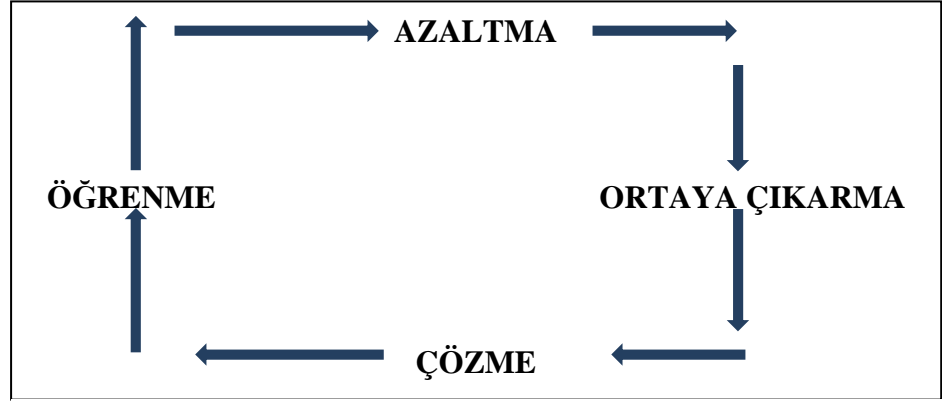
2.6 ÇATIŞMA YÖNETİMİ

Karip (2010:43) çatışma yönetimini, örgütteki çatışmaların, örgüt amaçlarına hizmet edecek şekilde gözetilmesi ve uzlaşmazlığı belirli bir yerde sonuca yöneltebilmek için çatışmaya taraf olanların ya da üçüncü bir tarafın bir dizi karşı eylemde bulunması olarak tanımlamıştır. Nicholson (1995:96) çatışma yönetiminin, örgütlerin ve üyelerinin sağlığıyla verimliliğini baltalayan ilgi alanlarındaki farklılıklar ve davranışlardaki zıtlıklarla başa çıkmayı içerdiğini öne sürmüştür.

Çatışma, grupların ve bireylerin amaçları, değerleri ve ihtiyaçları her zaman örtüşmediği için kaçınılmazdır. Çatışma, sağlıklı bir örgütün simgesi olabilir. Mevzuların keşfedilip çatışmaların çözüldüğünden emin olmanın tek yolu olduğu için, çatışmalar açığa çıkmalıdır (Armstrong, 2004:148).

Çatışma yönetimi sürecinde her zaman çatışmanın çözümlenmesi ve bir şekilde uzlaşma sağlanarak çatışmanın sonuçlandırılması gerekmez. Çatışma yönetimi örgütsel etkililik için belirli bir düzeyde çatışmanın varlığını ve çatışmanın farklı durumlarda uygun stratejilerle yönetilmesini gerektirebilir. Çatışma yönetim süreci çatışmanın tanımlanmasını ve çatışmaya müdahale edilmesini içerir (Karip, 2010:43).

Blackard ve Gibson (2002:40) ise örgüt yönetiminin çatışma yönetiminde dört görevi bulunduğunu ve bu rollerin tek başlarına değil de bir döngü içerisinde var olduklarını belirtmiştir. Şekil 1’de çatışma yönetimi süreci açıklanmaktadır.



Şekil 1. Çatışma Yönetimi Döngüsü

Kaynak: Blackard ve Gibson (2002:40)

Şekil 1’deki bu döngüyü Blackard ve Gibson (2002:40) yönetimin, olası veya var olan çatışmayı azaltması, yine de bulunan çatışmaları gün ışığına çıkarması, çatışmanın etkili bir şekilde çözüldüğünden emin olması ve bu süreçten, gelecekteki çatışmanın düzeyini ve etkisini aza indirmek için örgütün becerisini geliştirmeyi öğrenmesi gerektiğini önermek ve bunun, örgütsel gelişmeyi çatışma yönetimi yoluyla teşvik eden, hiç bitmeyen bir azaltma, ortaya çıkarma, çözüme ve öğrenme süreci olarak açıklamaktadırlar.

Cunliffe çatışma yönetimiyle ilgili beş öğeli bir tanımlama yapmaktadır. Bu öğeler şöyledir (Cunliffe, 2008:99):

Çatışma yönetimi,

- Potansiyel çatışma kaynaklarının tanımlanıp yok edilmesi için örgütsel tasarımın ve yapının değerlendirilmesi,
- Grup amaçlarının, rollerinin, sorumluluklarının ve ayrıca bunların ortak örgütsel amaçlarla nasıl ilişkide olduğunun netleştirilmesi,
- İşbirliğini özendirici iç mekanizmaların kurulması,
- Gerginliği önlemeye çalışmak için çatışmayla baş etmede bir sistemin olması,
- Çatışmayla, geç olmadan erken aşamalarda, doğru zamanlama yaparak baş etme anlamlarına gelir.

Aslında, çatışma yönetimi, kontrolsüz güçlerin olumsuz etkilerini aza indirmek için şiddetli ve pahalıya mal olan mücadeleyi kontrol etmek için tasarlanır. Temel olarak

bu süreç, diğer yandan, mevcut durumu korumaya yönelik bir girişim olarak görülebilir (Jeong, 2008:40). Çatışma yönetiminin nedeni, örgütsel çatışmanın işlevsel ve işlevsel olmayan çıktıları noktasından tanımlanabilir (Özkalp, Sungur ve Özdemir, 2009:422).

Çatışma hem sosyal hem de örgütsel alanda kaçınılmaz olan ihtilaf durumudur. İyi yönetilemeyen çatışma örgütsel verimliliği düşürebilir. Buna karşın, çatışma yönetimi bilgisine ve becerisine sahip insanların bulunduğu örgütlerde ihtilaf durumu gelişme ve yenileşme için fırsattır (Gedikli ve Balcı, 2005:36). Bu görüşle ilgili Akgün ve diğerleri (2009:92), çatışmaların iyi yönetildiğinde yararlı, iyi yönetilmediğinde ise zararlı olabileceğini belirtmiştir.

Deniz ve Çolak (2008:312), bir örgütte, gruplarda ve bireysel işlerde etkinliğin, işyerinde kişilerarası çatışmanın yönetimine bağlı olduğunu ve ayrıca çatışmanın, birey ve örgüt için sayısız yararlar sağlamasına karşın, çatışmanın etkili bir biçimde yönetilememesinden kaynaklanan verimsiz kullanımının, tarafların stres düzeyinin yükselmesine ve enerjilerinin yanlış yönde kullanılmasına kadar birçok olumsuzluğa neden olabileceğini belirtmektedir. Tjosvold, Law ve Sun (2006:231) çatışmaların, grup yaşamının bir parçası olduğunu ve eğer iyi yönetilemezse, takım başarısına zararlı olabileceğini belirtmektedir.

Çatışma etkili faaliyetler için ciddi bir tehlike de olabilir. Yöneticilerin, vakitlerinin çoğunu akranlarıyla kavga etmekle veya astlarının arasındaki farklılıkları çözmekle harcadığı örgütler, kesin olarak, örgütsel hedeflerin gerçekleşmesi için sağlıklı bir ortam sağlayamazlar (Desi, 1965:37-38).

Çatışmanın etkili bir şekilde yönetilmesi için, çatışma içerisinde olan tarafların amaçlarının veya hedeflerinin belirlenmesi ve bu hedeflerin durumlarının veya engellerinin karşılıklı olarak kabul edilebilecek şekilde açık bir şekilde belirlenmesi gerekmektedir (Labovitz, 1980:35).

Bir çatışma durumuyla ilgili olarak herhangi bir müdahalede bulunmadan önce çatışmanın teşhis edilmesi, doğru tanımlanması gerekir. Çoğu kez problemin gerçek nedenleri ve etkileri yüzeyde görünen etki ve nedenlerden farklı olabilir. Çatışmanın niteliğinin, düzeyinin ve tarafların çatışmada uygun bir yaklaşım içinde olup

olmadıklarının belirlenmesi gerekir (Karip, 2010:44). Şekil 2’de çatışmanın olası sonuçları verilmektedir.

A Kişisinin Sonuçları	Kazan	Kazan-Kaybet	Kazan-Kazan
	Kaybet	Kaybet-Kaybet	Kaybet-Kazan
		Kaybet	Kazan

B Kişisinin Sonuçları

Şekil 2. Çatışmanın Dört Olası Sonucu

Kaynak: Newstrom ve Davis (1998:317)

Şekil 2’ye göre bir çatışmanın dört olası sonucu bulunmaktadır. Bu sonuçlardan ikisi bir tarafın diğer ikisi ise öteki tarafındır. Her iki tarafın sonuçlarına bakıldığında anlaşılacağı üzere şayet bir çatışmanın sonucunda bir taraf kazanıp diğer taraf kaybedebilir veya her iki taraf da kazanabilir. Çatışmanın sonucu da bu duruma bağlı olarak kazan veya kaybet olarak değişmektedir.

2.7 ÇATIŞMA ÇÖZME STRATEJİLERİ

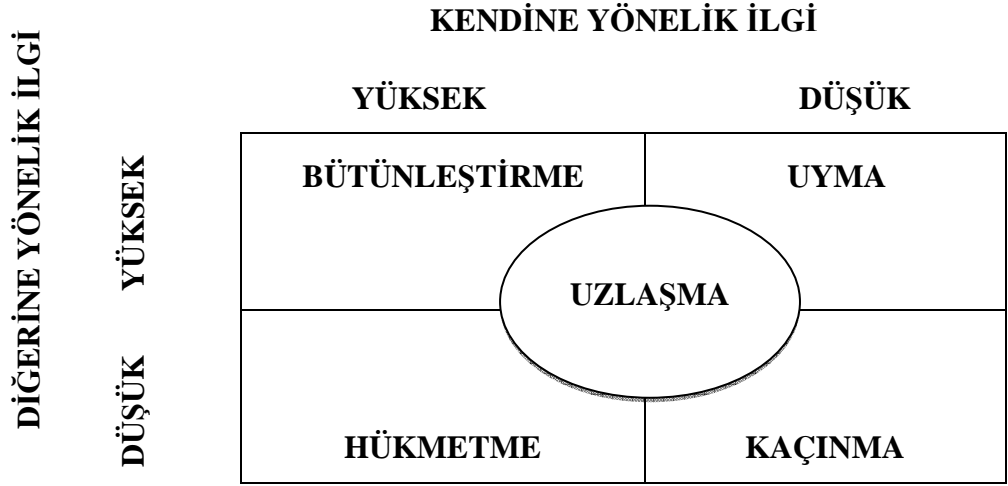
Nicholson’a (1995:97) göre çatışma çözme, gerginliklerin ortaya çıkıp çözümlendiği süreçtir. Örgütlerde çeşitli düzeylerde ortaya çıkan çatışmaların etkili bir biçimde yönetilebilmesi de, hiç şüphesiz çatışmayı yönetecek bireylerin çatışmayı yönetme yöntem ve stratejilerini bilmeleri gerekir. Hangi durumda hangi yöntem ve stratejilere başvurulacağını saptamak, büyük ölçüde tarafların kullanacakları yöntemleri bilmelerine ve bunları uygulama becerilerine bağlı olacaktır (Günbayı ve Karahan, 2006:214). Karip’e (2010) göre ise çatışmayı çözme çatışma yönetiminden farklıdır ve çatışmanın taraflar arasında uzlaşma ya da anlaşma ile sonuçlanmasını içerdiğini belirtmiştir. Örgütlerde çatışmalar genellikle kaçınılmazdır, bu nedenle

çatışma stratejilerinin organize edilmesi ve örgütlerde çatışmaların yönetilmesi çok önemlidir (Özkalp ve diğerleri, 2009:422).

Çatışma, işlevsel (functional) olabileceği gibi işlevsel olmayabilir de (dysfunctional); çatışmanın kökleri bireysel veya örgütsel bağlam içerisinde olabilir; bu nedenle çatışma çözme iteğine dikkatlice yaklaşılması gerekmektedir (Pondy, 1967:298). Çatışma yönetiminin bir parçası olan çatışmayı çözmek için kullanılan farklı stratejiler bulunmaktadır. Robbins (1978:74), şayet bir çatışma azaltılmak isteniyorsa, temel olarak çatışmanın kaynağının belirlenmesi ve daha sonra da hangi tekniklerin en etkili olacağına karar verilmesinin zorunlu olduğunu belirtmiştir.

En basit stratejiler, birbiriyle çelişen, ya işbirliği ya da rekabet yaklaşımları üzerine odaklanmaktadır; ancak, yaygın olarak kullanılan tipoloji ise, açıkça, en az dört farklı stratejinin olmasını tavsiye etmektedir (Newstrom ve Davis, 1998:318). Yaman (2009:56), çatışma yönetiminde takip edilebilecek stratejilerde kısmen farklılıklar olduğunu ancak alanyazında öne çıkan belli başlı stratejiler bulunduğunu belirtmiştir. Çatışmaya müdahale için uygun bir yaklaşımın kullanılması ile örgütte sağlıklı bir düzeyde çatışmanın varlığı korunur ve tarafların uygun çatışma yönetimi stratejileri kullanmalarına olanak sağlanır (Karip, 2010:45).

Somech, Desivilya ve Lidogoster (2008:361), bireysel düzeyde çatışma yönetimi stratejileri üzerine yapılan pek çok çalışmanın ilk olarak Blake ve Mouton (1964; akt. Somech ve diğerleri, 2008:361) tarafından önerilmiş olan “Çift Yönlü İlgili Modelini” benimsediğini belirtmiştir. En yaygın olarak alanyazında geçen çatışma çözme stratejilerinden bir tanesi de Rahim’in (1983) bu iki boyutun bileşiminden çatışmayı çözmek için ortaya çıkardığı kendine özgü beş türdür. Bir sonraki sayfada bulunan Şekil 3’te Rahim (1983)’ün kişilerarası çatışmayla baş etme biçimleri verilmiştir.



Şekil 3. Kişilerarası Çatışmayla Baş Etme Biçimleri

Kaynak: Rahim (1983:369)

2.7.1 Bütünleştirme-İşbirliği

Schermerhorn ve diğerleri (2002:135) bütünleştirme stratejisini kazan-kazan çatışması olarak görmüştür. Bu strateji kaçınmanın tam tersi bir davranıştır. İddiacı, işbirlikçi davranışı ifade eder. Her iki tarafı da memnun edebilecek kararlar alınır. Bireyler karşılıklı bir çözüm arama yoluna giderler. Her iki taraf da karşılıklı çıkar sağlayan yaratıcı birtakım çözümler getirebilir (Özkalp ve Kırel, 2009:177).

Robbins (1996:511) bu stratejide tarafların niyetinin, çeşitli bakış açılarına uyum sağlamaktansa, farklılıkları netleştirerek sorunu çözmek olduğunu belirtmiştir. İşbirliği stratejisi, farklılıklar üzerinde çalışarak ve herkesin benimsediği çözümler arayarak her bireyi memnun etmeye çalışır (Wagner ve Hollenbeck, 2010:231).

2.7.2 Hükmetme-Üstünlük Kurma

Şayet bir kişi, çatışmanın diğer tarafları üzerinde bırakacağı etkiyi hesaba katmaksızın kendi isteklerini tatmin etme yolunu arıyorsa, bu kişi üstünlük kuruyor demektir. Örnek olarak başkasının hedefini kurban ederek kendi hedefine ulaşmayı amaçlama, bir başkasını kendi çıkarımının doğru ancak diğerlerinin yanlış olduğuna ikna etmeye çalışma ve bir başkasını, hatasını kabul etmeye zorlama verilebilir (Robbins, 1996:511).

Stroh ve diğeri (2002:127) bu stratejinin, diğeri tarafın ihtiyaçları ile ilgilenmediğinizde, bunun yanında, acil durumlarda ve krizlerde, diğeri taraf güvenilir olmadığında veya çözümden emin olduğunda kullanılmasının en uygun yol olabileceğini öne sürmüştür.

2.7.3 Uyma

Aritzeta, Ayestaran ve Swailes (2005:163), uyma stratejisinde, çatışma durumunda kendine yönelik düşük ve diğeriye yönelik yüksek ilgi gösterildiğini ve bu stratejinin, çatışma halindeyken, diğeriğerlerinin ihtiyaçlarını tatmin etmeye çalışmaya ve ödün vermeye dönük davranış göstermeyle ilintili olduğunu belirtmiştir.

Bu strateji, bir taraf çatışmadaki mevzuları bilmiyor veya diğeri taraf haklı ve mesele diğeri taraf için daha fazla önemli ise kullanışlıdır. Bu strateji, ihtiyaç duyulduğunda diğeri taraftan bazı çıkarlar elde etme umuduyla bırakmayı istediğinde kullanılabilir. Şayet çatışmanın konusu tarafların her ikisi için de önemliyse ve her iki taraf da haklı olduğuna inanıyorsa, ayrıca, bir taraf diğeriğinin haksız veya etik olmadığını düşünüyorsa bu stratejinin kullanımı uygun değildir (Rahim, 2001:83).

Bazı insanlar bu stratejiyi, şayet meselenin veya çıktının sonucu onlar için az önemliyse kullanırlar. Uyma yöntemi, şayet bir kişi bu stratejiyi “hesap tutmak” veya “mağdur olmak” için kullanıyorsa sorun oluşturabilir (Bakhare, 2010:47).

2.7.4 Kaçınma

Kaçınma stratejisi, hem kendine hem de diğeriye yönelik düşük ilgiyle ilintilidir. Bu strateji, geri çekme davranışı, anlaşmazlıkları gizleme ve çatışmadaki diğeri tarafla yüzleşmekten kaçınma ile bağlantılıdır (Aritzeta ve diğeriğeri, 2005:163). Newstrom ve Davis (1998:318) kaçınmanın, çatışmadan fiziksel veya zihinsel olarak geri çekilme olduğunu ve bu yaklaşımın çoğunlukla her iki tarafın kaybettiği bir durumla sonuçlandığını belirtmiştir.

Kaçınma stratejisinde özgüven ve işbirliği düşüktür. Pek çok kez insanlar çatışmaya girme korkusundan veya çatışma yönetme becerilerine ilişkin özgüvenleri olmadığı için çatışmaktan kaçınırlar. Az önem verilen konular olduğunda, gerginliği azaltmada, zaman kazanmada veya güç azlığının yaşandığı durumlarda bu çatışma stratejisinin kullanımı uygundur (Bakhare, 2010: 48).

2.7.5 Uzlaşma

Her iki tarafın ortak kabul gören bir karara varmak için bir şeylerden vazgeçtiği kendine ve diğerine yönelik ilginin ortada olduğu bu strateji, “ver-ve-alı” gerektirir. Bu, farklılığı parçalamak, karşılıklı ödün vermek veya orta yolu bulmak anlamlarına gelebilir. Çatışan tarafların her ikisinin de hedeflerinin çok önemli olduğunda veya her iki tarafın eşit güçte olduğunda veya örneğin işçiler ve yönetimin, müzakere aşamasında çıkmazlığa girmeleri gibi durumlarda bu stratejinin kullanımı uygun olabilir. Ancak bu stratejinin kullanma oranının fazla olması işlevsel olmayabilir (Lee, 2008: 14).

Uzlaşmada, kesin bir kazanan veya kaybeden yoktur. Her iki taraf da tam olarak memnun değildir. Bunun yanında, istenmeyen belirli davranışlar üzerinde uzlaşma olasılığı da vardır. Uzlaşmayı benimserken, örgütün değerlerinin, ahlak kurallarının, ilkelerinin ve uzun süreli hedeflerinin korunması gerekir. Bireylerin uzlaşmaları güç bir durumsa, imtiyaz vermeyi zor bulabilirler ve bu kaçınılması gereken güç mücadelesine doğru gider. Uzlaşma politikaları, hükmetme ve işbirliği stratejileri başarısız olduğunda kolaylıkla benimsenebilir (Kondalkar, 2007:170).

Rahim (2001:83) de bu görüşe benzer bir şekilde uzlaşma stratejisinin, uzlaşma sağlanamadığında, tarafların karmaşık bir soruna yönelik geçici bir çözüme ihtiyaç duyduklarında veya diğer yöntemlerin kullanılıp etkisiz kaldığının görülmesi gibi durumlarda kullanılabileceğini belirtmiştir.

2.7.6 Çatışmada Üçüncü Taraflar

Örgütsel çatışmaların yönetimi çoğunlukla yöneticileri üçüncü taraf olarak kapsar. Temelde çatışan tarafların kendi tarzlarına odaklanan çatışma yönetimi literatürü, yöneticilerin üçüncü taraf rollerine artan oranda önem vermeye başlamıştır (Kozan, Ergin ve Varoğlu, 2007:128). Üçüncü taraf rolleri, çatışmacı yöntemlerin daha az yaygın olduğu kültürlerde, özellikle gelecek vaat eden bir çalışma konusu olabilir (Kozan ve İter, 1994:453).

Yöneticilerden, genellikle, çatışmaları çözme talebinde bulunulur. Yöneticilerin resmi örgütsel otoriteleri, uzmanlık ve kişilerarası becerileri onları, çatışanların kendi kendilerine bir çatışmayı yönetemediklerinde döndükleri mantıklı üçüncü taraflar yapar (Karambayya ve Brett, 1989:687).

Tek taraflı çözüm arama genellikle yapıcı bir nitelik taşımaz. Taraflardan güçlü olanı diğerine isteklerini ve kendi çıkarına uygun olan çözümü empoze etmeye çalışır. Tek yönlü olarak istekleri empoze etme, saldırı, uymama ya da bağımsız eylemler biçiminde çözüm arayışları genellikle karşı taraftan misilleme tepkisi ile karşılaşılır (Karip, 2010:134).

Yöneticiler çatışmalarda sık sık üçüncü taraflar olarak görev yaparlar. Bu durumda, yönetici ne doğrudan çatışmaya dâhil olur ne de çatışanlardan biridir. Ancak bu rol yöneticilerle sınırlı değildir. Örneğin yasal sistem, üçüncü taraf müdahalesi için formal bir sistemdir. Yargıçlar, sivil mahkemelerde hususi taraflar arasındaki veya ceza mahkemelerinde resmi ve hususi taraflar arasındaki çatışmaları çözerler (Stroh ve diğerleri, 2002: 138).

2.7.6.1 Çatışmada üçüncü tarafların rolleri

Literatürde yaygın olarak atıfta bulunulan üçüncü taraf rollerini yargıç, hakem, arabulucu, güdüleyici olarak sıralayabiliriz. (Kozan ve Ergin, 1999; Lewicki ve Sheppard, 1985; Kozan ve diğerleri, 2007; Bazerman ve Lewicki, 1985; Arnold, 2007; Putnam, 1994). Karambayya ve Brett (1989) çalışmalarında, yargıçlık rolünü çıkarıp onun yerine zorla barıştırmacı rolünü eklemiş ve buna neden olarak da yönetimsel çatışma çözme durumlarında yargıçlık rolünün uygun olmayabileceğini belirtmişlerdir. Şekil 4'te çatışmaların çözümünde süreç ve sonuç açısından kontrolün yüksek ve düşük olduğu üçüncü taraf rolleri gösterilmektedir.

		SÜREÇ KONTROLÜ	
		YÜKSEK	DÜŞÜK
SONUÇ KONTROLÜ	YÜKSEK	HAKEM	YARGIÇ
	DÜŞÜK	ARABULUCU	GÜDÜLEYİCİ

Şekil 4. Çatışmaya Müdahale Tarzları Sınıflandırması

Kaynak: Lewicki ve Sheppard (1985:51)

Şekil 4'e göre, çatışmaların çözüm süreci ve bu çözümün sonucu üzerinde kontrolün yüksek olduğu üçüncü taraf rolü hakem iken düşük olduğu üçüncü taraf rolü ise güdüleyicidir. Yine çatışmaların çözüm süreci üzerinde kontrolün yüksek ancak bu çözümün sonucunda kontrolün düşük olduğu üçüncü taraf rolü ise arabulucu iken tam tersi çatışmaların çözüm süreci üzerinde kontrolün düşük ancak bu çözümün sonucu üzerinde kontrolün yüksek olduğu üçüncü taraf rolü ise yargıçtır.

2.7.6.1.1 Yargıç

Yargıç stratejisinde, Birleşik Devletler'deki yargıçlara benzer şekilde, üçüncü tarafın son karar üzerinde kontrolü vardır, ancak çatışan taraflarınsa süreç üzerinde kontrolleri vardır, örneğin, kanıtın sunumu ve yorumu gibi (Kozan ve İltter, 1994:456). Yargıçın kararı emredici niteliktedir ve yaptırım gücü vardır. Yöneticiler ise örgüt üyeleri arasında ortaya çıkan çatışmalarda yargıçlık rolünü üstlendiklerinde karara uymayan tarafı çeşitli biçimlerde cezalandırarak ya da örgütten atarak uymayan taraf üzerinde yaptırım uygulayabilirler (Karip, 2010:142).

Yargıç rolü diğer üçüncü taraf tekniklerine istinaden mahkeme sürecine daha fazla benzer çünkü arabulucu esas olarak bir yargıç gibi davranır. Arabulucu olan kişi kanıtları gözden geçirir, tartışmanın taraflarını dinler ve bir karar verir (Purdy, 2000:322).

2.7.6.1.2 Hakem

Hakem rolünde üçüncü tarafın hem süreç hem de karar üzerinde kontrolü vardır (Kozan ve Ergin, 1999:407). Putnam (1994:24) bu rolü yöneticinin, çatışmanın nasıl çözülmesi gerektiğine dair, çatışanlar için karar vermesi olarak tanımlamıştır.

Hakemler, hem çatışmanın çözümü hem de süreci üzerinde yüksek oranda kontrol gücü kullanırlar. Kanıtın sunumunu yönlendirirler, sorular sorarlar, hakemler gibi davranırlar, verilmesi istenmeyen kanıtı ararlar. Yargıçlar gibi hakemler de çatışmaların sonucuna karar verir ve çatışanlara bu kararları dayatırlar (Stroh ve diğerleri, 2002:140).

Hakem çözümün ne ölçüde kimin lehine olacağına, kimin taleplerinin ne ölçüde karşılanacağına karar verir. Hakemin kararı uygulatma yaptırım gücü olmamakla birlikte, toplumsal normlar tarafların hakemi kararına uymasını sağlar (Karip, 2010:142).

Hakem olarak kullanılan kişinin tarafların her ikisinin de güvenini kazanmış ve tarafsız olarak hareket edeceğine inanılmış bir kimse olması gereklidir. Hakemin kararı ne olursa olsun her iki tarafın da bunu saygı ile karşılaması çözümün etkinliğinde temel koşuldur. Böylece hakem olarak tayin edilen kimse veya grup, tarafları ayrı ayrı dinler, onlara çeşitli sorular sorar ve sonunda kararını açıklar (Eren, 2008:567).

2.7.6.1.3 Arabulucu

Arabuluculuk rolü, tarafgir olmayan üçüncü taraf müdahalelerin en yaygın olarak görülen biçimidir. Arabulucu hem tarafsız kalır hem dedoğrudan doğruya çatışma konusu ile ilgilenir ve tarafların çatışma konusu üzerinde bir çözüme varmaları için çalışır (Karip, 2010:141).

Stroh ve diğerleri(2002:139) da benzer bir şekilde bu rolde, nötr olan üçüncü tarafın çatışanlara bir çözümü zorlamaya yetkisi olmadığını, tam tersine arabulucunun taraflara kendi çözümlerine ulaşmaları için yardım ettiğini öne sürmüştür. Putnam (1994:24) bu rolü “örgütsel ombudsman (kamu denetçisi)” olarak da tanımlamıştır.

Arabuluculukta yansız olan üçüncü taraf, çatışanları bir araya getiren, önem verdikleri noktaları tanımlamalarına yardımcı olan ve alternatifler üretip herkesin kabul edilebilir bulduğu bir çözüm yaratmalarında onlara destek olan yapılandırılmış bir süreç izler. Arabulucu özel olarak her iki tarafla da görüşebilir ancak herhangi bir tarafın temsilcisi olarak hareket etmez (Purdy, 2000:322-323).

2.7.6.1.4 Güdüleyici

Bu rolde, çatışan tarafları bir çözüme ikna etmek için, yönetici ödül ve tehdidi kullanır (Kozan ve İlter, 1994:456).

En yaygın ortaya çıkan müdahalelerden biri olan güdüleyicilik, öncelikle tarafların çatışmalarının kaynağını tespit etmeleri duygusu, ardından, şayet taraflar kendi kendilerine sorunu çözemiyorlarsa, üçüncü bir taraftan sert bir ceza geliyor emri ile tanımlanabilir. Kısaca yönetici, “Ne oluyor burada?” diye sorar (Lewicki ve Sheppard, 1985:51).

2.7.6.1.5 Zorla barıştırıcı

Üçüncü taraf çatışmanın konusundan, içeriğinden ve hangi tarafın haklı-haksız olduğundan bağımsız olarak çatışan tarafları çatışmayı sona erdirmeye zorlar. Zorla barıştırmada üçüncü tarafın ilgi odağı tarafların kendisi ya da çıkarları değildir (Karip, 2010:142-143). Karambayya ve Brett (1989) üçüncü taraf rolleri üzerinde yaptıkları çalışmada bu rolü üstlenen yöneticilerin, çatışma yönetme işlemlerini takip etmişler, kuralları katı bir şekilde uyguladıklarını ve tarafların birbiriyle münakaşasını engellediklerini gözlemlemişlerdir.

Tarafların çatışması örgüte, topluma ya da üçüncü tarafa zarar verecek nitelikte olabilir. Bu nedenle üçüncü taraf çatışmayı zorla bastırır. Taraflar için ne pahasına olursa olsun çatışma sona erdirilir. Bu durumda taraflar arasında bir uzlaşma ve anlaşma söz konusu değildir (Karip, 2010:143).

2.8 PERFORMANS KAVRAMI

Performans, Türkçe’de tam karşılığı bulunmayan bir kavramdır. Bir işi yaparken, çalışanın o işi hangi başarı düzeyinde yaptığını ifade eder (Aydın, 2008:145).

Demirtaş ve Güneş (2002:131) performansı; iş başarımı veya herhangi bir işte gösterilen başarı derecesi olarak tanımlamıştır. Benligiray (2004:141) ise performansı, bir işi yapan bir bireyi, bir grubun ya da bir örgütün, o işle amaçlanan hedefe yönelik olarak neye ulaşabildiğini, neyi sağlayabildiğini nicel ve nitel olarak belirten bir kavram olarak açıklamıştır.

Personel performansından anlaşılan ise personelin görev ve sorumluluklarını ne denli etkili bir biçimde yerine getirdiğidir. Yüksek performans gösteren personel, görev ve sorumluluklarını başarıyla yerine getiren kişidir; böylelikle örgütün amaçlarına da katkıda bulunmuş olur (İllez ve Güner, 2006:325). Örgütlerin etkililiği veya verimliliği, örgütlerin çalışanlarının performansı ile doğrudan ilişkilidir (Koçak, 2006:800).

İşletme içinde, yöneticilerin ve yönetilenlerin başarı derecelerinin bilinerek, başarısızlık nedenlerinin ortaya konulması, gelecekte işletmenin başarısını arttırabilmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Kara, 2010:88). Aynı zamanda performans ilgili kişileri ödüllendirmek, cezalandırmak, eğitmek, farklı alanlarda

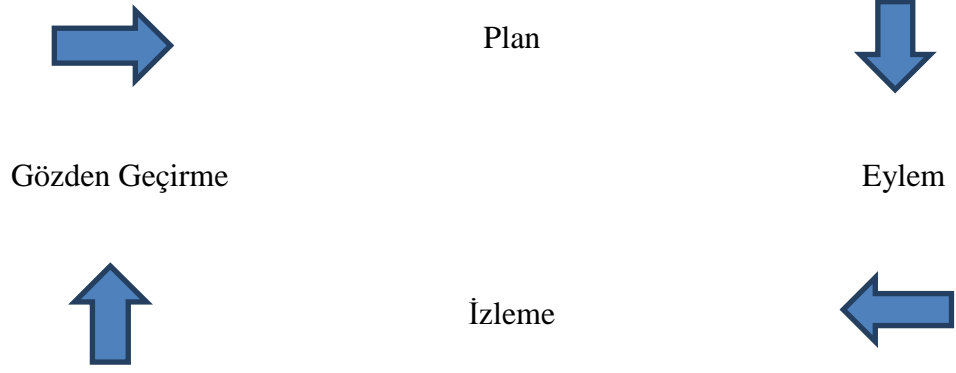
geliştirmek vb. konularda objektif karar alabilmenin yegâne unsurudur (Oruç, Armaneri ve Yalçınkaya, 2008:5).

2.9 PERFORMANS YÖNETİMİ

Performans Yönetimi Sistemi, gerçekleştirilmesi beklenen organizasyonel amaçlara ve bu yönde çalışanların ortaya koyması gereken performansa ilişkin ortak bir anlayışın organizasyonda yerleşmesi ve çalışanların bu amaçlara ulaşmak için gösterilen çabalara yapacağı katkıların düzeyini arttırıcı bir biçimde yönetilmesi, değerlendirilmesi, ücretlendirilmesi, ödüllendirilmesi ve geliştirilmesi sürecidir (Barutçugil, 2004:334).

Benligiray (2004:142) performans yönetiminin, örgütün uzun vadeli amaçları ve planları doğrultusunda performans amaçlarının ve hedeflerinin belirlenmesini, yönetimin beklentilerini personele iletmesini, performansın izlenmesini, ölçülmesini ve değerlendirilmesini, personelin bilgisinin ve becerilerinin geliştirilmesini, ücret yönetimini, kariyer yönetimini, motivasyon ve disiplinle ilgili teknikleri içeren şemsiye bir kavram olarak kullanıldığını öne sürmüştür. Performans yönetimi, birey ve takım performansını geliştirmek için yapılan sistematik bir yaklaşımdır (Armstrong, 2004:163).

Performans yönetimi, işgören performansını ölçmeye ve uyarlamaya amaçlandırılmış bir dizi eylemden daha fazlası olduğu anlamına gelmektedir. Daha doğrusu, performans yönetimi, örgütsel başarıyı olumlu şekilde etkileme esas amacıyla, işgören performansını arttırmak için yöneticilerin çalışanlarıyla hedefleri belirlemek için birlikte çalıştığı, sonuçları ölçüp değerlendirdiği ve performansı ödüllendirdiği tümleşik bir süreç olarak görülmektedir (Hartog, Boselie ve Paauwe, 2004:557). Bir sonraki sayfada bulunan Şekil 5'te performans yönetimi sürecinin ne olduğu açıklanmaktadır.



Şekil 5. Performans Yönetimi Döngüsü

Kaynak: Armstrong (2004:164)

Şekil 5'e göre performans yönetiminde öncelikle bu sürecin planlamasının yapıldığı, sonra planın eyleme konulduğu ardından performansın izlendiği ve en son da sürecin gözden geçirildiği belirtilmektedir.

Armstrong (2004:164) aslında bu döngünün, William Deming'in tanımladığı gibi olan normal yönetim döngüsü olduğunu ve bu nedenle de performans yönetiminin, yönetimin doğal bir süreci olduğunu iddia etmiştir.

Alan yazında yapılan performans yönetimine ilişkin tanımların işgören gelişimine yönelik, performans yönetimi sürecinde hedef belirleme ve geribildirim öneminin ortaya koymaya yönelik ve performans yönetimini performans değerlendirmenin gelişmiş durumu olarak görülmesine yönelik tanımlar olmak üzere üç grupta toplandığı görülmektedir (Bostancı, 2004:17).

Gerçekte, "Performans Yönetimi", "Hedeflerle Yönetim" anlayışı ile özdeştir. Çalışanların işe odaklanması, yeteneklerinin geliştirilmesi ve adanmanın sağlanması için amaçların belirlenmesi ve bunlara ne oranda ulaşıldığının ölçülmesidir (Barutçugil, 2004:335).

Başarılı bir performans yönetimi girişimleri, örgütsel felsefede, etkinliklerde ve stratejilerde belirli değişiklikler yapar. Bu muazzam çaba, örgütün ve örgüt çalışanlarının performansından sorumlu olmalarından dolayı, örgüt liderlerinin değişimi desteklemesi ve benimsemesini gerektirir (Gilley, Gilley, Quatro ve Dixon, 2009:113).

Performans Yönetimi Sistemi, çalışan ile performans yöneticisinin birlikte gelişme amaçlarını tartışmalarına ve bu amaçlara ulaşmak için ortak bir plan yapmalarına ortam yaratmaktadır (Barutçugil, 2004:334). Bu görüşü destekler nitelikte Cunliffe (2008:102), eğer ki bir işte performans yönetim sistemi bulunuyorsa, çalışanın, büyük olasılıkla yöneticiyle belirlediği senelik hedeflerinin olduğunu belirtmiştir.

Bostancı (2004: 17) öğretmen performans yönetimini ise, öğretmenlerin, iş başarıları için okulda; okul amaçlarına uygun olarak, öğretmenlerin gerçekleştirmesi gereken hedeflerin belirlenmesi, belirlenen bu hedeflere ulaşmak için öğretmenlerin gösterdikleri performanslarının izlenmesi, performanslarını arttırmak için öğretmenlerin geliştirilmesi, öğretmen performanslarının değerlendirilmesi, değerlendirme sonucunda öğretmenlerin ödüllendirilmesi ve yönlendirilmesi için gerekli uygulamaların başlatılması ve sürdürülmesi süreci olarak tanımlamıştır.

Bu bağlamda; öğretmenlerin bilgi toplumunun ihtiyaçlarına cevap verebilen, sorumluluğunu üstlendiği bireylere model olabilen, kendini değişimlere uyarlayarak, yenilik ve gelişmelere açık olan, çağdaş öğretim yöntem ve teknolojilerini etkili bir şekilde uygulayabilen niteliklerle donanımlı olmasının, artık bir tercih değil mesleki bir zorunluluk haline geldiği denilebilir (Bıçak ve Nartgün, 2009:7).

2.10 PERFORMANSIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Performans değerlendirme; gerçek anlamda ortak bir çalışmaya, bilgi alışverişine, gerek hatalar ve gerekse başarılar açısından sorumluluğun paylaşılmasına ve eğitim-gelişmeye olanak sağlayan dinamik bir sistemdir. Performans değerlendirme, bir başka açıdan, bireyin görevindeki başarısını, işteki tutum ve davranışlarını, ahlak durumunu ve özelliklerini bütünleyen ve çalışanın organizasyonun başarısına olan katkılarını değerlendiren planlı bir araç olarak da tanımlanmaktadır (Barutçugil, 2004:426-427).

Armstrong (2004:19) ise performans değerlendirmeyi, işgörenin gelişim ihtiyaçları ile potansiyelini belirlemeyi ve performansın nerede ve nasıl geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymayı tanımlamak için bir kişinin performansını ölçme süreci olarak tanımlamıştır.

Aydın (2008:145-146) ise performans değerlendirmeyi, kişilerin, birimlerin ya da kurumların performanslarının önceden belirlenmiş bazı standartlara göre ya da

“benzer diğerlerinin performansları” temelinde “ölçme işlemi” içeren bir süreç olarak tanımlamıştır.

Gilley ve diğerleri (2009:132) performans değerlendirmenin, bir örgüt tarafından çalışanlarının işle alakalı performansının ve gelişiminin değerlendirilmesi süreci olduğunu belirtmiştir.

Performans değerlendirme, bir işletmede ücretlemeden, eğitim ihtiyacını belirlemeye, insan kaynaklarını belirlemeden terfi ve işten çıkarma konularına kadar karar vermeye teşkil eden bir çalışma alanıdır. Gelişen dünyada, mükemmeliği arayış sürecinde insan kaynakları ile ilgili hedeflerimize ulaşmada etkili ve her kesim tarafından kabul edilen ve destek verilen bir performans yönetim sisteminin kurulması ve işletilmesi gerekmektedir. (Akdoğan ve Demirtaş, 2009:50).

Benligiray (2004:143) de performans değerlendirmenin, performansı geliştirmek ve performans değerlendirmesi sonuçlarına dayalı olarak ücret, terfi, işten çıkartma gibi idari kararları vermek amacıyla yapıldığını savunmuştur. Koçak (2006:800), bir örgütün çalışanlarını değerlendirmesi, örgütün hedeflerine hangi oranda ulaştığını da gösterdiğini belirtmiştir. Performans değerlendirme her şeyden önce gelişmeyi özendirir, sorumluluk duygusunu geliştirir ve motivasyonu artırır (Erdoğan, 2008:171).

Yönetim, sağlıklı planlama yapmak, doğru kararlar vermek ve sürekli gelişmek için örgüt performansına ilişkin doğru bilgiyi sürekli ve zamanında ister. Örgüt performansına ilişkin doğru verilere ulaşmak için kullanılacak değerlendirme yaklaşımlarından birisi de son yıllarda insan kaynakları yönetimi alanında çokça tartışılan performans değerlendirme yaklaşımıdır (Taşdan ve Oğuz, 2007:88).

Yönetim, genel insan kaynakları kararları için değerlendirmeleri kullanır. Değerlendirmeler, terfiler, yer değiştirmeler ve işten çıkarmalar gibi önemli kararlara bilgi üretir. Değerlendirmeler, eğitim ve gelişim ihtiyaçlarını tanımlarlar. Değerlendirmeler, mevcut yetersiz işgören becerileri ile yeterliklerini hangi program ile düzeltmek için geliştirilmesi gerektiğini saptar. Değerlendirmeler, örgütün performanslarını nasıl gördüğüne dair çalışanlara dönüt sağlama amacını da yerine getirirler. Dahası, performans değerlendirmeler, ödül tahsisinin temeli olarak kullanılır (Robbins, 1996:649).

Örgütlerin sağlıklı bir değerlendirme sistemi oluşturmaları, örgütsel hedeflerin gerçekleşme düzeyini belirlemenin yanı sıra, hedeflerin de değerlendirilmesine ve çevresel gelişmeler ışığında yeniden ele alınmasına fırsat sağlayacaktır (Tonbul, 2008:636).

Bugünün dünyasında, ekonomik ve sosyal yapılar hızlı bir şekilde değiştirilmekte ve bu değişimler işgören davranışlarını doğrudan etkilemektedir. Diğer mesleklerde olduğu gibi eğitim kurumlarının çalışanları için de dönüt almak önemli ve motive edicidir. Bu bir öğretmenin ne kadar iyi olduğunu veya zayıf yanlarının ne olduğunu bilmesi gerektiğidir (Koçak, 2006:800).

Öğretmen performans değerlendirmesi, başka meslek alanlarına benzememektedir. Öğretmenlik mesleği bu yönü ile diğer meslek alanlarından ayrılmaktadır. Öğretmenlerin çocuklarla ilgilenmeleri bunun önemli nedenleri arasında sayılabilir. Çocukların reşit olmamaları, daha önce öğretmeni tanıyor olmamaları, ders içeriğini bilmemeleri gibi nedenlerle çocukların korunması amacı öğretmen performansının bir amacı olmaktadır (Demirbaş ve Eroğlu, 2000:8).

Aydın (2008:162) eğitimde performans değerlendirmenin, öğretim ve öğrenme durumlarının daha iyi yönetilmesinde temel bir etkinlik olduğunu vurgulamış ve değerlendirmenin her öğretmenin hakkı olarak görülmesi gerektiğini belirtmiştir. Akşit'e (2006:77) göre, çağdaş eğitim denetimi paradigmalarında, denetlenmeyen insan kaynaklarının kendini yenilemesi, geliştirmesi ve kurumun amaçlarına hizmet etmesinin mümkün olmayacağı anlayışı hâkimdir ve bu bağlamda eğitim denetiminde, performansı yükselterek kaliteyi arttırmak amacıyla, kamu yararı adına öğretmen performansını kontrol etmek gerekir.

Bu konuyla ilgili olarak Medley ve Coker (1987:242) öğretmenden yararlanma ile ilgili her önemli kararın, öğretmenin sınıfta ne kadar iyi görev yaptığının birilerinin kararına bağlı olduğunu belirtmiş ve ayrıca milli eğitimin geleceğinin, öğretmen performansının dayandırıldığı bu kararların doğruluğuna göre etkili öğretmenlerin az etkili olanlarına oranla onaylanması, işe alınması, kullanılması ve tanınmasının daha olası olup olmadığı açısından doğruluğuna bağlı olacağını öne sürmüştür.

Yöneticinin üzerinden atamayacağı bir sorumluluk, öğretim kadrosunun performansının değerlendirilmesidir. Yönetici, her personelin performansından hem

ilgili kurumlara hem de çevre halkına karşı sorumludur. Çeşitli düzenlemelerle, performansın düzeyine ilişkin bilgi edinir. Öğretim elemanlarının mesleki gereksinimlerini grup ve birey düzeyinde karşılamaya çalışır. Hizmet içi eğitim programlarını, bu gereksinimler üzerine oturtur (Aydın, 2007:203).

Öğretmen performansının ölçümü üzerine olan ilgi artmaktadır. Ebeveynler, öğretmenlerin işin ehli profesyoneller olduklarına dair eskiye oranla daha fazla emin olmak istemektedirler. Artan giderler, azalan kayıtlar ve küçülen kaynaklar okulları bezdirdiğinde, eğitimciler kaliteli eğitimden emin olmanın yollarını aramaya mecbur kalırlar. Etkili öğretmen değerlendirmesi, bu hedefe ulaşmanın bir yoludur (Stiggins ve Bridgeford, 1985:85).

Öğretmenlerin ne kadar iyi bir iş yaptıkları kendilerine hatırlatıldıkça kendilerine olan güveni artacaktır. Öğretmen performansını değerlendirmek velileri de oldukça ilgilendirir. Çocuklarını emanet ettikleri öğretmenin performansını çocuklarının geleceği ile eş görürler. Ülkemizde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi informal olarak yapılmaktadır (Demirbaş ve Eroğlu, 2000:9).

2.11 PERFORMANS DEĞERLENDİRMEDE KULLANILAN TEKNİKLER

Aydın (2008:161-162) performans değerlendirme amacıyla çok farklı değerlendirme teknikleri kullanılabileceğini belirtmiş, bu değerlendirme tekniklerinden öğretmen değerlendirmede kullanılanların bazılarını ise şöyle sıralamıştır:

- 1) Grafik Derecelendirme Ölçeği
- 2) Hedeflerle Yönetim
- 3) Zorunlu Seçim Ölçekleri
- 4) Örnek Sıralama
- 5) Kritik Olaylar
- 6) Yazılı Raporlar

2.11.1 Grafik Derecelendirme Ölçeği

Çalışanlar özellik ve davranışlarına göre genellikle 1-10 arasında, bir ölçek üzerinde değerlendirilir (Aydın, 2008:162). Grafik derecelendirme ölçekleri, derecelendirmeyi

yapan kişiden, işin çeşitli alanlarındaki işgören performansının genel değerlendirilmelerinin ortaya konmasını bekler. GDÖ'ler, iş hakkında bilgiye sahip derecelendirmeciye, işgörenlerin mesleklerini etkili bir şekilde yerine getirip getirmediği konusunda değerlendirme yapabilmesi için yardım eder. Ölçülen tipik faktörler bağlılığı, işbirliğini ve liderliği içerir (Stroh ve diğerleri, 2002:352).

2.11.2 Hedeflerle Yönetim

İlleez ve Güner (2006:326) bu tekniği, performansın, yöneticilerin çalışanlara izah edip kabul ettirerek kararlaştırdıkları hedeflere göre değerlendirildiği basit ve mantıksal bir yöntem olarak görmüştür. Aydın (2008:162) ise hedeflerle yönetimde, belirlenen hedefler doğrultusunda planlamaların yapıldığını, performansın değerlendirildiğini ve ödül verildiğini belirtmiştir.

2.11.3 Zorunlu Seçim Ölçekleri

Değişik uygulamaları olan bir yöntemdir. Çoğunlukla, değerlendirmeyi yapan, işin gerektirdiği sorumlulukların ve görevlerin çalışan tarafından nasıl yerine getirildiğini tanımlayan ifadeleri sıralamaktadır. Bu ifadelerin her biri genelde değerlendirmeci tarafından bilinmeyen bir değer taşımaktadır. Değerlendirmeci ifadeler arasındaki sıralamasını yaptıktan sonra son değerlendirme İK bölümü tarafından yapılmaktadır (Barutçugil, 2004:436).

2.11.4 Örnek Sıralama

Grup üyeleri değerleyen tarafından en iyiden en kötüye doğru sıralanır. Örneğin, bir ustabaşı on kişiden oluşan ekibini değerlendiriyor olsun. Yapacağı ilk iş, birinci sıraya grubun diğerlerine göre en iyisini yazmak olacaktır. Ondan sonra, grubun en kötü performans gösteren ismini onuncu sıraya yazacaktır. Ustabaşının en iyi ve en kötüyü böylece belirledikten sonra yapması gereken, grubun diğer sekiz üyesini bu iki ölçeğe göre alt alta sıralamaktır. Yöntem son derece basit ve pratiktir. Ancak sıralar arasındaki başarı derecelerinin açık ve net olmaması yanlış değerlemeye neden olabilir (Geylan, 2001:168).

2.11.5 Kritik Olaylar

Bu yöntemde değerlendirmeci, olayları olduğu gibi yazılı olarak kayda geçirir. Kaydedilen olaylar, çalışanın tahmin eden ve etmeyen performansını ortaya koyan iş

davranışlarını içermelidir. Zaman içinde kaydedilen olaylar, performansın değerlendirilmesinde ve çalışana geribildirim sağlanmasında temel oluşturur (Barutçugil, 2004:435).

2.11.6 Yazılı Raporlar

Bu yöntemde ise değerlendirme yapacak amirden değerlendirildiği astın nitelikleri, yetenekleri, üstün ve zayıf yanlarıyla ilgili olarak bir kompozisyon yazması istenir ve yazılan bu kompozisyona göre değerlendirme yapılır (İllez ve Güner, 2006:326). Aydın (2008:162) ise bu tekniği performansın yazılı olarak tanımlanması olarak görmüştür. Barutçugil'e (2004:434) göre ise bu yöntem güçlü yazılı iletişim yeteneği gerektiren ve karşılaştırma yapmayı çok zorlaştıran bir yöntemdir.

2.12 PERFORMANS DEĞERLENDİRMEDE YAPILAN HATALAR

Performans değerlendirmede en sık yapılan hataları şöyle tanımlayabiliriz (Aydın, 2008; Bostancı, 2004; Lunenburg ve Ornstein, 2008):

- **Katılık veya Hoşgörülülük:** Bazı yöneticiler, bütün astlarını sürekli düşük veya yüksek olarak görme eğilimindedir. Bu durumlar katılık ve hoşgörülülük hataları olarak adlandırılmaktadır. Katı değerlendirmeci astına, hak ettiğinden daha düşük değerlemeler yapar. Hoşgörülü değerlendirmeci ise astına, hak ettiğinden daha yüksek değerlemeler yapar. Her nasıl ki katılık hatası kusursuz astları cezalandırıyorsa, aynısını hoşgörülülük hatası da yapar (Lunenburg ve Ornstein, 2008:509).
- **Halo Etkisi:** İşgörenin performansının, işgörenin belli bir iş alanındaki mükemmelliğine bakarak diğer alanlarda olduğundan yüksek değerlendirilmesi veya tek bir yöndeki düşük performansına göre olduğundan düşük değerlendirilmesidir (Bostancı, 2004: 52).
- **Merkezi Eğilim:** Değerlendirmeyi yaparken çalışanı ortalama veriler çerçevesinde düşünmektir. Değerlendirmede, çalışanların çoğunluğunun bireysel farklılıkları dikkate alınmadan vasat ya da ortalama maddelere göre değerlendirilmesidir (Aydın, 2008:154-155).
- **Yakın Zaman Etkisi:** İdeal olarak, performans değerlendirmeleri, işgörenin bütün bir değerlendirme sürecindeki (genellikle altı aydan bir yıla kadar)

performansı hakkında toplanan veriler üzerine şekillenmelidir. Ancak, yönetici son zamanlardaki performansı, daha önce varolan performansa göre daha çok göz önünde bulundurabilir. Bu durum yakın zaman etkisi hataları olarak adlandırılır (Lunenburg ve Ornstein, 2008:509).

- Değerlendirmede Önyargılar ve Nesnel Davranılmaması: Bilinçli ya da bilinçsiz olarak yapılan önyargı hataları iş performansı ile ilgili değildir. Bu önyargılar, işgörenin işe ilişkin davranışları yerine bireysel ve sosyal özelliklerinden (yaş, cinsiyet, ırk, siyasi eğilim vb.) kaynaklanabilmektedir (Bostancı, 2004:52).
- Araç Hatası: Performans değerlendirme için geliştirilen ölçeklerden kaynaklanan hatalardır. Performans ölçeklerinin mutlaka geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmalıdır (Aydın, 2008:156).
- Başarı Standartlarının Yetersizliği ve Belirsizliği: İşgörenin iş başarısı için işini oluşturan birçok görevin başarılması göz ardı edilerek, bu işler arasından en çok göze çarpan göreve ilişkin değerlendirme yapılmasıdır. Bu sonuçlar yanıltıcı olmakta ve işgören, o görev üzerine yoğunlaşarak diğerlerini ihmal edebilmektedir (Bostancı, 2004:52).
- İşler Arasındaki Bağımlılığın Dikkate Alınmaması: İşler arasındaki bağımlılık dikkate alınmadığında, işgörenin kendisinden önceki kişinin iyi çalışmaması durumunda verimliliği düşen, başarısız biri olarak değerlendirilebilir. Ya da olağanüstü başarılı birinin çıktılarını işleyen bir çalışan başarılı olsa da kendisinden önceki olağanüstü başarılı çalışan kadar başarılı olmayabilir ve bu da onun düşük performanslı olarak değerlendirilmesine yol açabilir (Aydın, 2008:156).

2.13 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Kırçan (2009) “İlköğretim Okulları Yöneticilerinin Çatışmayı Yönetmede Kullandıkları Çatışma Yönetimi Stratejileri” adlı, İstanbul ilinin farklı sosyo-ekonomik özelliklere sahip üç ilçesi olan Beşiktaş, Fatih ve Gaziosmanpaşa’daki 28 ilköğretim okulunda görev yapan okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerini ve stratejilerin görev yapılan bölgeye göre ve kişilerin demografik özelliklere göre değişkenlik gösterip göstermediğini bulmaya dönük bir çalışma gerçekleştirmiştir.

Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmış olup, araştırmaya 114 okul yöneticisi ile 199 öğretmen katılmıştır. Ölçme aracı olarak ise araştırmacı tarafından geliştirilen “Çatışma Yönetimi Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçme aracının boyutları olarak ise Rahim’in (1983:369) beş çatışma stratejisi olan bütünleştirme, hükmetme, kaçınma, uzlaşma, karşılıklı ödün verme alınmış ancak faktör analizi sonucunda iki maddenin yüklü olduğu görülmüş, bu nedenle de uzlaşma ve karşılıklı ödün verme boyutlarındaki maddelerin birbirine benzer yapıyı ölçmelerinden dolayı birleştirilerek iki bölümden ve 46 maddeden oluşan dört boyutlu bir ölçme aracı elde edilmiştir. Araştırmanın veri analizinde frekans, aritmetik ortalama, varyans analizi, standart sapma, t testi, ANOVA test teknikleri kullanılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre okul yöneticileri demografik özelliklerine (yaş, cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki kıdem, branş) ve görev yaptıkları sosyo-ekonomik çevreye göre farklı stratejiler kullanmakta bununla beraber okul yöneticilerinin çatışma çözmede kullandıkları stratejilerle ilgili yönetici ve öğretmen görüşleri arasında da anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Erol (2009) “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stratejileri ve Bu Çatışma Yönetimi Stratejilerinin Öğretmenlerin Stres Düzeyine Etkisi” adlı, Kütahya ilinin Simav ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerini algısını ve bu stratejilerin öğretmenlerde yarattığı stres düzeylerini bulmaya dönük ilişkisel tarama modelinde bir çalışma yapmıştır.

Araştırmada çatışma yönetimi stratejisi olarak Rahim’in (1983:369) beş çatışma stratejisi olan bütünleştirme, hükmetme, kaçınma, uzlaşma, karşılıklı ödün verme alınmıştır. Araştırma verileri Kütahya ilinin Simav ilçesindeki ilköğretim okullarından seçilen 205 kişilik öğretmen grubuna anket uygulanarak toplanmıştır.

Araştırmacı okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerini bulmaya dönük kullandığı ölçeği aynı zamanda bu stratejilerin öğretmenlerde yarattığı stresi bulmak içinde kullanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmacı anket maddelerinin sol tarafına “Davranışı Gösterme Sıklığı” ve anket maddelerinin sağ tarafına ise “Davranışın Yarattığı Stres Düzeyi” başlığı altında beşli dereceleme ölçeği oluşturmuştur. Verilerin analizinde bağımsız örneklem t-testi, standart sapma, aritmetik ortalama kullanılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler, okul yöneticilerinin en fazla tümleştirme stratejisini, en az ise hükmetme stratejisini kullandıklarını düşünmektedirler. Yine okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetimi stratejilerinden en fazla hükmetme stratejisinin öğretmenlerde stres düzeyini arttırdığı bulgusuna ulaşılmıştır. Yani, okul yöneticileri ne kadar çok hükmetme stratejisini kullanırsa, öğretmenlerin stres düzeyi o kadar artmaktadır. Ancak, okul yöneticileri, tümleştirme, ödün verme, uzlaşma ve kaçınma stratejilerini kullandıkça öğretmenlerin stres algılama düzeyleri düşmekte; okul yöneticilerinin, bu stratejileri kullanma düzeyleri azaldıkça öğretmenlerin stres algılama düzeyleri artmaktadır.

Açıkgöz (2009) “Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Stilleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algısı Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında, ilköğretim öğretmenlerinin okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejileri ve örgütsel adalet uygulamaları arasındaki ilişkiyi saptamaya dönük ilişkiel tarama modelinde bir çalışma gerçekleştirmiştir.

Araştırmada denek olarak 2008-2009 öğretim yılında Düzce il merkezinde görev yapan 728 öğretmen kullanılmıştır. Ölçme aracı olarak dört bölümden oluşan iki ölçekten faydalanılmıştır. Okul yöneticilerinin çatışma çözme stratejileri olarak Rahim’in (1983:369) beş çatışma stratejisi olan bütünleştirme, hükmetme, kaçınma, uzlaşma, karşılıklı ödün verme alınmıştır.

Araştırmanın veri analizinde çatışma yönetimi stratejileri ve öğretmenlerin örgütsel adalet algıları için yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapmadan yararlanılmıştır. İkili karşılaştırmalarda ise t-testi, ikiden fazla karşılaştırmalarda ise ANOVA’dan yararlanılmıştır. ANOVA testi sonucunda ortalamaları arasında anlamlı fark bulunan gruplarda farklılığın hangi gruplarda kaynaklandığını bulmak için Tukey B testi yapılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel algıları ile okul yöneticilerinin çatışma çözme stratejileri arasındaki ilişkiyi bulmak içinse korelasyon analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre okul yöneticileri çatışma yönetimi stratejilerinden en fazla tümleştirme, en az ise hükmetme stratejisini kullandıkları; ödün verme, uzlaşma ve kaçınma stratejilerini ise ara sıra kullanmaktadırlar. Okul yöneticileri, yöneticilik kıdemi arttıkça tümleştirme, ödün verme, kaçınma ve uzlaşma stratejilerini daha fazla kullanmaktadırlar. Okul yöneticilerinin örgütsel adalet uygulamalarında ise, en

fazla işlemsel adaleti, daha sonra da dağıtım adaletini kullandıkları ancak etkileşim adaletini ise en az kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, okul yöneticisinin yöneticilik kıdemi arttıkça dağıtım, işlemsel ve etkileşim adaletini daha fazla uyguladıklarını düşünmektedirler.

Çatışma yönetimi stratejileri ile örgütsel adalet arasındaki ilişkiye bakıldığında ise, okul yöneticileri tümleştirme, ödün verme, kaçınma stratejilerini kullandığı durumlarda öğretmenlerin dağıtım adaleti algılarının da artmakta ancak hükmetme stratejisini kullandığı durumlarda ise etkileşim adaleti algılarının ise azalmakta olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Okul yöneticileri tümleştirme, ödün verme, kaçınma ve uzlaşma stratejilerini kullandığı durumlarda öğretmenlerin işlemsel adalet algılarının da artmakta ancak hükmetme stratejisini kullandığı durumlarda ise işlemsel adalet algılarının da azalmakta olduğu sonucu bulunmuştur.

Çolak (2007), “Ortaöğretim Okullarında Öğretmen Performans Yönetimi” adlı ilişkiel tarama modelindeki çalışmasında, ortaöğretim okullarında öğretmen performans yönetimine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri ile bu görüşlerin branş, kıdem, cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre ve her okul türünde branş, cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre nasıl farklılaştığını bulmaya çalışmıştır.

Araştırma, Kocaeli ili İzmit ilçesi merkezinde bulunan mesleki olan ve mesleki olmayan ortaöğretim kurumlarındaki görev yapan 1336 öğretmenden 353’ü örneklem olarak alınmış, okul yöneticilerinden ise örneklem alınmaya gidilmemiş ve 117 yöneticinin tamamı araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmada ölçme aracı olarak anket kullanılmıştır.

Verilerin analizinde ise bağımsız örneklem için t-testi ve tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre öğretmenler, performans yönetim süreçleri olan planlama, izleme, geliştirme, değerlendirme, değerlendirme sonuçlarını kullanma, performans yapı ve kayıtlarından “değerlendirme sonuçlarını kullanmaya” katılırken, diğer süreçlere tamamen katılmışlardır. Okul yöneticileri ise bu süreçlere tamamen katılmışlardır. Öğretmen görüşlerinde branşa göre farklılık olup olmadığına bakmak için öğretmenlerinin görüşleri karşılaştırıldığında anlamlı bir farka rastlanılmamıştır.

Okul türüne göre inceleme yapıldığında, meslek lisesinde çalışan öğretmenlerin performans yönetim süreçlerinin hepsine tamamen katıldığı bulgusuna

rastlanmışken, mesleki olmayan liselerde çalışan öğretmenlerin “değerlendirme sonuçlarını kullanma” ve “performans yapı ve kayıtları” süreçlerinin uygulanmasına katıldıkları, diğer süreçlere ise tamamen katıldıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Okul yöneticileri açısından okul türüne göre karşılaştırma yapıldığında ise mesleki ve mesleki olmayan okul türünde görev yapan okul yöneticileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Şentürk (2006) “İlköğretim Okullarında Yaşanan Çatışma Türleri ve Yöneticilerin İzledikleri Çözüm Yöntemleri” adlı çalışmasında, ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler arasında yaşanan çatışma türlerini ve okul yöneticilerinin bu çatışmaları çözmeye kullandıkları çözüm yöntemlerini bulmaya çalışmıştır.

Araştırma tarama modelindedir. Araştırmada denek olarak Edirne ili merkezinde bulunan ilköğretim okullarındaki 70 okul yöneticisi kullanılmıştır. Ölçme aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş bir anket kullanılmıştır.

Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, varyans analizi ve t-testinden faydalanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, ilköğretim okullarında işlevsel olan çatışmanın, işlevsel olmayan çatışmaya göre daha fazla yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında, gizli çatışma, algılanan çatışma ve açık çatışma okullarda her zaman yaşanmışken, hissedilen çatışma ara sıra yaşanmıştır bulgusuna ulaşılmıştır. Yine kişiler arası çatışma, kişi-grup çatışması ve örgütler arası çatışma her zaman yaşanmışken, kişi içi çatışma ve gruplar arası çatışma ara sıra yaşanmıştır sonucuna varılmıştır. Örgüt içindeki yerine göre emir komuta-kurmay çatışması ve dikey çatışmanın, yatay çatışmaya göre daha az yaşandığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma çözüm yöntemleriyle ilgili bulgulara gelince, ilköğretim okul yöneticilerinin en fazla tümleştirme yöntemini, en az ise kaçınma yöntemini kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. İlköğretim okul yöneticilerinin ödün verme, hükmetme-üstünlük kurma ve uzlaşma yöntemlerini ise ara sıra kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öksüz (2008) “Endüstri Meslek ve Teknik Liselerde Çalışan Yönetici Davranışlarının Öğretmen Performansı Üzerindeki Etkisi” adlı çalışmasında, Endüstri Meslek ve Teknik Liselerde çalışan okul yöneticilerinin davranışlarının, öğretmen performansına etki düzeyini bulmaya çalışmıştır.

Araştırma tarama modelinde olup, denek olarak İstanbul ili Avcılar, Bahçelievler, Bayrampaşa, Beykoz, Eminönü, Gaziosmanpaşa, Kartal, Küçükçekmece, Pendik, Şişli, Ümraniye, Üsküdar ve Zeytinburnu ilçelerindeki Meslek Lisesi ve Teknik Liselerde görev yapan 412 öğretmen ve yönetici kullanılmıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket kullanılmıştır. Anket geliştirmeden önce, 15 öğretmene açık uçlu sorulardan oluşan bir form uygulanmış, daha sonra elden edilen verilere, literatür taramasına ve uzman görüşlerine dayalı olarak üç bölümden ve 50 sorudan oluşan anket formu geliştirilmiştir.

Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, varyans analizi ve LSD test tekniğinden yararlanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, öğretmen performansını en çok okul yöneticilerinin çalışanlarının fikirlerine önem vermesi, ödül-ceza sistemlerini adil olarak kullanması, öğretmenlerle olumlu iletişim kurması etkilemektedir. Öğretmen performansını en az etkileyen okul yöneticisi davranışları ise okul yöneticilerinin sürekli iş konuşması, kendisinin başarılı olduğunu göstermek istemesi, bürokratik işlemlere odaklanması olarak tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre okul yöneticisi davranışlarının öğretmen performansını oldukça fazla etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kul (2008), “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sorunları ve Performanslarına Etkileri (Sakarya İli Örneği)” adlı çalışmasında, beden eğitimi öğretmenlerinin sorunları ve bu sorunların beden eğitimi öğretmenlerinin performansına etkilerini bulmaya çalışmıştır.

Araştırma tarama modelinde olup, denek olarak 2006-2007 öğretim yılında Sakarya ili merkezindeki devlet okullarında çalışan 135 beden eğitimi öğretmeni kullanılmıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak iki bölümden ve 52 sorudan oluşan bir anket kullanılmıştır.

Verilerin analizinde, betimsel istatistik teknikleri, t-testi, tek yönlü varyans analizi ve Tukey testinden yararlanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki açıdan en büyük sorunu olarak, diğer branş öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yeteri kadar önem vermemeleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında beden eğitimi öğretmenlerinin, beden eğitimi dersi müfredatının tüm hedef ve davranışlarına ulaşamama, beden eğitimi öğretmenlerinin kendilerini değişen şartlar karşısında yenilememesi ve

ekonomik sıkıntuların dersi olumsuz etkilemesi gibi sorunlarının olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Ancak, beden eğitimi öğretmenlerinin performanslarının en çok etkilendiği mesleki sorun olarak ekonomik sorun bulgusuna varılmıştır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin tesis ve ders kaynakları ile ilgili sorunları incelendiğinde ise en başta spor salonu ve ders araç-gereci eksikliği bulunmuştur. Diğer sorunlar ise ders kaynaklarının içeriği, yeterli sayıda beden eğitimi öğretmenin olmaması ve sınıf mevcutlarının kalabalık oluşu olarak bulunmuştur.

Beden eğitimi öğretmenlerinin ders programları ile ilgili sorunları incelendiğinde, en belirgin sorunların beden eğitimi dersinin haftalık ders saatinin yeterli olmaması ve beden eğitimi dersinin günümüz bilim ve teknolojisinin gerisinde olması sonucuna varılmıştır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilerin dersi işleyişleri ile ilgili sorunlarına bakıldığında ise, ilk sorunların, öğrencilerin beden eğitimi dersinde edindikleri bilgi ve becerileri kullanabilecekleri ortam bulamamaları ve dersi geçmenin çok kolay olmasına bağlı olarak, öğrencilerin derse yönelik tutumlarının düşük olması şeklinde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin okul yönetimi ve veliler ile ilgili sorunları incelendiğinde ise, en belirgin sorunların, ebeveynlerin beden eğitimi öğretiminin insan hayatındaki önemini bilmemeleri, ebeveynlerle olan iletişim sorunları, ebeveynlerin sosyal ve kültürel etkinlikleri gereksiz görmeleri olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla beraber, okul yönetiminin, beden eğitimi dersine gereken önemi vermemesi de bir diğer belirgin sorun olduğu sonucuna varılmıştır.

2.14 ALANYAZIN TARAMASININ SONUCU

Çatışma, günlük hayatta en sık karşılaşılabileceğimiz olgulardan birisidir diyebiliriz. Çatışmanın pek çok tanımı olsa da en genel anlamıyla çatışmayı, iki birey, grup, örgüt veya unsur arasındaki uzlaşmazlık olarak görebiliriz.

Çatışmayla ilgili üç temel yaklaşım bulunmaktadır. Bunlar, geleneksel, davranışçı ve etkileşimci yaklaşımlardır. Bu yaklaşımların çatışmayla ilgili bakış açılarında benzerlikler bulunmakta olsa da etkileşimci yaklaşımın diğer yaklaşımlardan farkının, varolan çatışma durumunun, istenilen düzeyden düşük olması halinde, çatışmanın teşvik edilmesi gerektiğini savunmaktadır diyebiliriz.

Çatışmaları temel olarak taraflarına, örgüt içindeki yerine, ortaya çıkış şekline ve niteliğine göre olmak üzere dört gruba ayırabiliriz. Çatışmanın nedenleri noktasında farklı görüşler bulunsa da, literatürde en yaygın olarak geçen çatışma nedenlerini, işbölümü, görev ve sorumlulukların karmaşık olması, kaynakların sınırlılığı, yeni uzmanlıklar, iletişim, örgütün büyüklüğü, personelin farklılığı, denetim biçimi ve bireysel farklılıklar olarak değerlendirebiliriz.

Çatışma yönetimi, azaltma, ortaya çıkarma, çözme ve öğrenme basamaklarından oluşan bir döngüdür denilebilir. Çatışma yönetimini, çatışma çözme ile karıştırılmakta olduğu görülebilir. Bu durumun çatışmanın çözümünün, çatışma yönetimi sürecinin bir parçası olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Çünkü çatışma yönetiminin, varolan çatışmanın azaltılması, yine de varsa çatışmaların bulunup ortaya çıkarılması, bu çatışmaların çözülmesi ve gelecekteki olası çatışma durumları için çatışma çözme becerisi geliştirmeyi öğrendiği bir süreç olduğu söylenebilir.

Çatışma çözme, sorunların ortaya çıkarılıp çözümlendiği bir süreç olarak görülebilir. Ancak bu çözümü yerine getirecek olan bireyler hakkında, çatışma çözme yöntem ve stratejilerini bilmesi gerekir şeklinde düşünülebilir. Çatışmalar, çatışmanın tarafları tarafından çözülebileceği gibi çatışmada yer almayan bir üçüncü taraf yoluyla da çözülebilir denilebilir. Literatürde çatışma çözümünde kullanılan stratejilere bakıldığında temel olarak bütünleştirme-işbirliği, hükmetme-üstünlük kurma, uyma, kaçınma, uzlaşma stratejilerini görebiliriz. Bu stratejilerin dışında, çatışmada yer almayan üçüncü bir tarafın müdahalesi durumunda ise yargıç, hakem, arabulucu, güdüleyici, zorla barıştırıcı ve yeniden yapılandırmacı stratejileri kullanılabilir. Üçüncü taraf, çatışmadaki tarafların isteği doğrultusunda çatışmaya müdahale eder şeklinde söylenebilir.

Performans kavramı incelendiğinde ise, performansın Türkçe’de karşılığı olmayan ancak anlam olarak bir işi yaparken, işgörenin o işi hangi başarı düzeyinde yaptığını ifade eder şeklinde söylenebilir. İşgören performans kavramını ise bu tanıma bağlı olarak, bir işgörenin görev ve sorumluluklarını ne denli etkili bir biçimde yerine getirdiğidir şeklinde tanımlanabilir.

Performans yönetimine baktığımızda ise sadece işgörenin performansının ölçüldüğü bir sistemdir denilemeyebilir. Daha ziyade performans yönetimi, örgütün başarısını arttırmak amacıyla örgüt hedeflerinin yönetici ve işgörenin birlikte belirlediği, bu

hedefler için yapılan çalışmaların sonuçlarının ölçme ve değerlendirilmesinin birlikte yapıldığı ve işgören performansının ödüllendirildiği bir sistem olarak düşünülebilir. Performans yönetimini bir sistem olarak düşünebilir ve bu sistemin öğelerinin ise planlama, uygulama, izleme ve gözden geçirme şeklinde olduğu söylenebilir. Yani, öncelikle performans yönetimi sürecinin planlamasının yapılması, ardından uygulamaya geçilmesi, sürecin izlenip en son ise gözden geçirilmesi gerekir şeklinde ifade edilebilir.

Performans değerlendirme, performans yönetiminden farklı olarak adından da anlaşılacağı üzere temel olarak işgören performansının ölçümü şeklinde düşünülebilir. Ancak performans değerlendirme sadece performansın ölçümünden ibaret olmayıp, aynı zamanda performans değerlendirme, işgörenin tutum ve davranışlarını değerlendiren, işgörenin gelişim ihtiyaçlarını, performansının nasıl arttırılacağını ve işe ne gibi katkılarının olduğunu bulmaya çalışan bir süreç olarak görülebilir.

Eğitim örgütlerinde de son yıllarda performans değerlendirmeye dönük çalışmalar yapılmaktadır diyebiliriz. Denetlenmeyen bir örgüt, kendini yenilemeye ihtiyaç duymayabilir. Eğer ki, eğitim örgütlerinde de başarının artması isteniyorsa, eğitim örgütlerinde çalışan bireylerin de performansının değerlendirilmesi gereklidir şeklinde bir ifade kullanılabilir. Öğretmenlik mesleği performans değerlendirme açısından diğer mesleklerden farklıdır denilebilir. Bunun nedeni olarak öğretmenlerin çocuklarla ilgilenmeleri verilebilir. Öğrenci velileri de çocuklarının, performansı yüksek öğretmenlerde öğrenim görmesini yeğlemekte, hatta ilköğretim birinci kademedeki öğrencilerin, bazı öğretmenler için kuraya bile girdiği görülebilir. Tüm bunların hepsi, performansı iyi olarak düşünülen öğretmenlerde öğrenim görmek içindir. Şayet bu durumu yemek yemeye benzetmek istersek, tanınmış restoranlarda yemek yemeyi, adı duyulmamış bir restoranda yemek yemeğe tercih etme verilebilir.

Performans değerlendirme, sadece öğrenciler veya onların velileri için faydalıdır demek doğru olmayabilir. Performans değerlendirme özünde, öğretmene eksik yönlerini bildirirken, güçlü yanları noktasında öğretmene dönüt sağlar denilebilir. Bu durum öğretmenin özgüveninin de artmasına yardımcı olup, öğretmeni kendisini geliştirmesi noktasında teşvik edebilir.

Performans değerlendirmede belli başlı teknikler vardır denilebilir. Literatürde genel olarak, grafik derecelendirme ölçeği, hedeflerle yönetim, zorunlu seçim ölçekleri, örnek sıralama, kritik olaylar ve yazılı raporlar tekniklerinin geçtiği söylenebilir.

Ancak her unsurda olduğu gibi performans değerlendirmede de yapılan hatalar bulunabilir. Bu hataların belli başlılarına örnek olarak katılık veya hoşgörölülük, halo etkisi, merkezi eğilim, yakın zaman etkisi, değerlendirmede önyargılar ve nesnel davranılmaması, araç hatası, başarı standartlarının verimsizliği ve belirsizliği ve işler arasındaki bağımlılığın dikkate alınmaması verilebilir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama aracı, verilerin toplanıp çözümlenmesi açıklanacaktır.

3.1 ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmada yöneticilerin çatışma çözümünde üçüncü taraf rolleri ile öğretmen performansı arasındaki ilişki araştırılmıştır.

3.2 EVREN

Araştırmanın evrenini, Kocaeli ili Gebze ilçesinde 2010-2011 eğitim-öğretim yılında ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler oluşturmaktadır.

3.3 ÖRNEKLEM

Araştırmaya katılan ilköğretimlerdeki yönetici sayısı 47'dir. Sayılarının az oluşu nedeni ile yöneticilerden örneklem alınmamıştır. Dağıtılan ölçeklerden 45 tanesi geri dönmüştür.

Öğretmen örnekleminin belirlenmesinde ise küçük evren ortalama formülünden yararlanılmıştır (Karasar, 2009:123). Formülde; $n = \frac{ssr^2}{z^2 + \frac{ssr^2}{N}}$ olup, öğretmen

örnekleme; $n = \frac{1,2^2}{\frac{0,01^2 \cdot 1,2^2}{1,96^2 + \frac{1,2^2}{890}}}$ = 249 olarak belirlenmiştir.

Geri dönmeyebilecek veya gönüllü olmayacaklar düşünülerek 249 öğretmen ve 47 yöneticinin tamamı araştırmaya dâhil edilmiştir. Bu sayılar göz önüne alınarak gönderilen ölçeklerden geri dönmeyenler ve kabul edilemez şekilde doldurulanlar çıkarıldıktan sonra geçerli kabul edilebilecek 214'ü öğretmen ve 45'i yönetici olmak üzere 259 kişiden elde edilen veriler araştırmada kullanılmıştır. Tablo 2'de her bir ilköğretim okulundan araştırmaya dâhil edilen yönetici ve branş öğretmeni sayıları belirtilmiştir.

Tablo 2: Araştırma Kapsamına Alınan Yönetici ve Branş Öğretmeni Sayısı

Okul Adı	Yönetici Sayısı	Branş Öğretmeni Sayısı
1) 50. Yıl Chrysler İ.Ö.O	3	30
2) Atatürk İ.Ö.O	4	23
3) Ayşe Sıdıka Alışan İ.Ö.O	3	10
4) Cumhuriyet İ.Ö.O	3	13
5) Eşrefbey İ.Ö.O	3	21
6) Gebze Eğitim Vakfı İ.Ö.O	2	7
7) Kocatepe İ.Ö.O	2	7
8) İlyasbey İ.Ö.O	3	16
9) İnönü İ.Ö.O	4	23
10) Kroman Çelik İ.Ö.O	3	15
11) Mustafa Paşa İ.Ö.O	5	28
12) Osmangazi İ.Ö.O	3	17
13) Sultan Orhan İ.Ö.O	3	14
14) Yıldırım Beyazıt İ.Ö.O	3	15
15) Yunus Emre İ.Ö.O	3	20
Genel Toplam	47	249

3.4 VERİLERİN TOPLANMASI

3.4.1 Verilerin Toplanması

Araştırmacı tarafından, öncelikle, örneklem sayısına ulaşabilmek için Gebze İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan öğretmen sayısına göre ve ulaşım imkanı olan 15 ilköğretim okulu belirlenmiştir. Uygulama için gerekli izinlerin alınmasından sonra Kocaeli ili Gebze ilçe merkezindeki 15 ilköğretim okulunun yöneticileri ile görüşülmüş, ölçeklerin uygulanması ve toplanması yöneticiler yardımıyla sağlanmış, sonrasında da tekrar araştırmacı tarafından gidilerek okullardan toplanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 296 adet ölçme aracı kullanılmıştır. Veriler aşağıda ayrıntılı bir şekilde açıklanan ölçme aracı yardımıyla toplanmıştır.

3.4.2 Veri Toplama Aracı

Araştırmada yöneticilerin çatışma çözme stratejilerini bulmak için veri toplama aracı olarak Selim ve İter (1994) tarafından geliştirilen ve izin alınarak araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevirisi yapılan "Üçüncü Taraf Rolü Ölçeği" kullanılmıştır.

Bu ölçek Kozan ve İter (1994) tarafından, Karambayya ve Brett (1989)'un hazırlamış olduğu 21 maddelik “Third-Party Role” ölçeğine ek olarak 11 madde daha eklenmesiyle oluşturulmuştur. Kozan ve İter (1994) ölçeklerindeki maddeleri, arabulucu, zorla barıştııcı, boşvermişçi ve kolaylaştııcı olarak beş boyuta toplamıştır. Araştırmacılar tarafından önce altı madde eklenmiş daha sonra da beş madde de Kolb (1986; Akt.Kozan ve İter, 1994)'un yeniden yapılandırmacı rolünü ölçmek için yazılmıştır. Yeniden yapılandırmacı olan birisi çatışmaların çözümünü kolaylaştıımak için görevlerin dağılımı gibi örgütsel yapıyı değiştirir (Kozan ve İter, 1994:456). Ölçme aracının 8.maddesi, başlangıçta boşvermişçi rolü için yazılmışsa da daha sonra arabulucu boyutunda ters madde olarak kullanılmıştır.

Ölçeğin kullanım izni alındıktan sonra ölçeğin son beş maddesi araştırmacılar tarafından çıkarılmış ve 27 maddeli ve beş boyutlu bir ölçek haline getirilmiştir. Ölçeğin üç yabancı dil uzmanı tarafından Türkçe'ye çevirisi yapılmıştır. Türkçe'ye yapılan çeviri daha sonra yeniden İngilizce'ye çevrilmiş ve çeviri ile yeniden çeviri karşılaştırılıp ölçeğe son hali verilmiştir.

Üçüncü Taraf Ölçeğinin mevcut uygulamasına Faktör analizi ve Cronbach Alpha güvenilirlik analizi uygulanmıştır. Ölçeğin toplam Cronbach Alpha güvenilirlik düzeyi, .85 olarak bulunmuştur. Ölçeğin her boyutuna ilişkin geçerlik düzeyini belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve madde toplam korelasyonlarına bakılmıştır. Ayrıca her boyuta ilişkin Cronbach Alpha güvenilirlik analizleri de verilmiştir.

Tablo 3'te ölçme aracının arabulucu boyutunda bulunan maddelerin faktör analizi ve toplam madde korelasyonları verilmektedir.

Tablo 3: Arabulucu Alt Ölçeğinin Faktör Analizi ve Toplam Madde Korelasyonları

Boyut	Maddeler	Faktör Yüğü	Madde Toplam Korelasyonları
Arabulucu	1. Yönetmeliğın gereğini uygulayım.	,487	,40
	2. Çatışan bireylerin fikirlerini alırım.	,637	,43
	3. Çatışmanın olası sonuçlarını taraflara söylerim.	,693	,41
	4. Taraflara çözüm için yapmaları gerekeni açıklarım.	,724	,46
	5. Kendi düşüncelerimi çatışan taraflara açıklarım.	,476	,39
	6. Çözüm için tarafları bir arada tutarım.	,574	,41
	7. Bana soru sorulmasına ve kanıt gösterilmesine izin veririm.	,472	,36
	8. Hiç çatışma olmamış gibi davranırım.	,942	,37
Açıklanan Toplam Varyans: 62.566			N: 8
Güvenirlık Düzeyi (Alpha): .7723			

Arabulucu adlı alt ölçekte bulunan 8 maddenin faktör yük değerleri .30'un üstünde olduğu görülmüştür. Ayrıca bir başka geçerlilik analizi olan madde toplam korelasyonlarına da bakılmıştır. Bu boyuttaki maddelerin madde toplam korelasyonlarının .20'den yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca Scree Plot analizi de tek kırılma haline dönüşmüş ve ölçeğın tek boyutta 8 maddenin varyansın % 62.526'sını açıkladığı görülmüştür. Bu geçerlilik ve güvenirlık analizleri sonucunda arabulucu boyutunun 8 maddeden oluşan tek boyutlu, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı haline geldiğı kabul edilmiştir. Ancak madde 8 ters kodlanarak analize dâhil

edilmiştir. Tablo 4’te ölçme aracının zorla barıştırmacı boyutunda bulunan maddelerin faktör analizi ve toplam madde korelasyonları verilmektedir.

Tablo 4: Zorla Barıştırmacı Alt Ölçeğinin Faktör Analizi ve Toplam Madde Korelasyonları

Boyut	Maddeler	Faktör Yüğü	Madde Toplam Korelasyonları
Zorla Barıştırmacı	9. Çatışan taraflara kendi çözümümü kabul ettiririm.	,508	,23
	11. Çatışan taraflara gözdağı veririm.	,772	,27
	12. Bir tarafın ya da diğèrinin üzerinde baskı kurarım.	,795	,21
	13. Kendi fikirlerimi çatışan taraflara zorla kabul ettiririm.	,797	,21
Açıklanan Toplam Varyans: 71,813			
			N: 8
Güvenirlilik Düzeyi (Alpha): .87			

Zorla barıştırmacı boyutu ölçeği 4 maddeden oluşmakta ve faktör yük değerleri .30’un üstünde olduğu görülmektedir. Faktör yük değeri .30’un altında kalan madde 10 (.073) ölçekten çıkarılmıştır. Böylece ölçek Scree Plot’u tek boyutlu hale gelmiştir. Ayrıca bir başka geçerlilik analizi olan madde toplam korelasyonları da .20’den yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca Madde 10 atılınca Scree Plot analizi de tek kırılma haline dönüşmüş ve ölçeğin tek boyutta 4 maddenin varyansın % 71.813’ünü açıkladığı görülmüştür. Bu geçerlilik ve güvenirlilik analizleri sonucunda zorla barıştırmacı boyutunun 4 maddeden oluşan tek boyutlu, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı haline geldiği kabul edilmiştir.

Tablo 5'te ölçme aracının zorla barıştırmacı boyutunda bulunan maddelerin faktör analizi ve toplam madde korelasyonları verilmektedir.

Tablo 5: Yeniden Yapılandırmacı Alt Ölçeğinin Faktör Analizi ve Toplam Madde Korelasyonları

Boyut	Maddeler	Faktör Yüğü	Madde Toplam Korelasyonları
Yeniden Yapılandırmacı	14. Çatışan tarafların bir arada çalışmamasına özen gösteririm.	,53	,46
	15. Görev dağılımı yaparken iyi geçinenlerin bir arada olmasını gözetirim.	,56	,59
	16. Gerektiğinde görevleri/sorumlulukları yeniden düzenlerim.	,74	,40
	17. Uyumlu bireyleri bir araya getirmek için görev dağılımını değiştiririm.	,69	,62
	18. Çatışan taraflar arasındaki iletişimi en aza indirmek için görev planlarım.	,57	,59
	19. Çatışma yaratanlara görev vermem.	,69	,34
Açıklanan Toplam Varyans: 63,099			
Güvenirlilik Düzeyi (Alpha): ,76			N: 6

Yeniden Yapılandırmacı Ölçeği'nde bulunan 6 maddenin faktör yük değerleri. 30'un 30'ün üzerinde olduğu görülmektedir. Ayrıca bir başka geçerlilik analizi olan madde toplam korelasyonlarının .20'den yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca Scree Plot analizi de tek kırılma haline dönüşmüş ve ölçeğin tek boyutta 6 maddenin varyansın % 63,099'unu açıkladığı görülmüştür. Bu geçerlilik ve güvenirlilik analizleri sonucunda yeniden yapılandırmacı boyutunun 6 maddeden oluşan tek boyutlu, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı haline geldiği kabul edilmiştir

Tablo 6’da ölçme aracının boşvermişçi boyutunda bulunan maddelerin faktör analizi ve toplam madde korelasyonları verilmektedir.

Tablo 6: Boşvermişçi Alt Ölçeğinin Faktör Analizi ve Toplam Madde Korelasyonları

Boyut	Maddeler	Faktör Yüğü	Madde Toplam Korelasyonları
Boşvermişçi	20. Çatışan tarafları yalnız bırakırım.	,53	,55
	21. Çatışmaya sadece benden istendiğinde müdahale ederim.	,57	,58
	22. Çatışma sürecine dâhil olmaktan kaçınırım.	,61	,60
	23. Çatışmaya müdahale etmem ama sonuçları görmek için çatışmayı izlerim.	,67	,66
	24. Sorunu, çatışan bireylere çözdürürüm.	,55	,34
Açıklanan Toplam Varyans: 53,123			
			N: 5
Güvenirlük Düzeyi (Alpha): ,77			

Boşvermişçi alt ölçeğinde bulunan 5 madde faktör yük değerleri .30’un üzerinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bir başka geçerlilik analizi olan madde toplam korelasyonlarına da bakılmıştır. Bu boyuttaki maddelerin madde toplam korelasyonlarının .20’den yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca Scree Plot analizi de tek kırılma haline dönüşmüş ve ölçeğin tek boyutta 5 maddenin varyansın % 53.123’ünü açıkladığı görülmüştür. Bu geçerlilik ve güvenirlük analizleri sonucunda boşvermişçi boyutunun 5 maddeden oluşan tek boyutlu, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı haline geldiği kabul edilmiştir.

Tablo 7’de ölçme aracının kolaylaştırıcı boyutunda bulunan maddelerin faktör analizi ve toplam madde korelasyonları verilmektedir.

Tablo 7: Kolaylaştırıcı Alt Ölçeğinin Faktör Analizi ve Toplam Madde Korelasyonları

Boyut	Maddeler	Faktör Yüğü	Madde Toplam Korelasyonları
Kolaylaştırıcı	25. Çatışmaya çatışanlar gözüyle bakmaya çalışırım.	,67	,62
	26. Çatışmanın nedenini araştırırım.	,77	,70
	27. Çatışan bireylerden çözüm önerileri isterim.	,80	,74
Açıklanan Toplam Varyans: 74,837			
Güvenirlık Düzeyi (Alpha): ,83			N:3

Kolaylaştırıcı alt ölçeğinde bulunan 3 madde faktör yük değerleri .30’un üzerinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bir başka geçerlilik analizi olan madde toplam korelasyonlarına da bakılmıştır. Bu boyuttaki maddelerin madde toplam korelasyonlarının .20’den yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca Scree Plot analizi de tek kırılma haline dönüşmüş ve ölçeğin tek boyutta 5 maddenin varyansın % 74.837’sini açıkladığı görülmüştür. Bu geçerlilik ve güvenirlık analizleri sonucunda kolaylaştırıcı boyutunun 3 maddeden oluşan tek boyutlu, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı haline geldiği kabul edilmiştir.

3.5 VERİLERİN ÇÖZÜMÜ VE YORUMLANMASI

Deneklerden elde edilen veriler, kodlanarak bilgisayar ortamına yüklenmiştir. Verilerin çözümlenmesi işlemi içinse SPSS 11.5 istatistik programı kullanılmıştır. Veriler, alt problemlere uygun istatistiksel yöntemlerle analiz edilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemini bulmak için verilerin ortalamasına ve standart sapmalarına bakılmıştır. Daha sonra yönetici rollerinin hangi düzeyde gösterildiğini bulmak içinse Crosstab (çapraz tablo) yapılmıştır. Verileri crosstab yapmaya uygun hale getirmek için yeniden düzenleme yapılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi içinse chi-square (ki-kare) testi uygulanmıştır. Araştırmanın üçüncü alt problemi içinse pearson korelasyonu yapılmıştır. Araştırmanın son alt probleminin analizinde ikili karşılaştırmalarda t-testi, ikiden fazla grupların karşılaştırmasında ise normal dağılım gösteren gruplarda One Way ANOVA, normal dağılım göstermeyen gruplarda ise Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney U testleri uygulanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1 OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÜÇÜNCÜ TARAF ROLLERİNİ HANGİ DÜZEYDE KULLANDIĞINA İLİŞKİN BULGULAR

Tablo 8: Yönetici Görüşleri

Boyutlar	N	\bar{X}	SS
ARABULUCU	45	3,89	,69
ZORLA BARIŞTIRICI	45	2,32	,61
YENİDEN YAPILANDIRMACI	45	2,98	,54
BOŞVERMİŞÇİ	45	2,40	,73
KOLAYLAŞTIRICI	45	3,86	,69

Okul yöneticilerinin görüşlerine göre, üçüncü taraf rollerinden en yüksek düzeyde arabulucu ($\bar{X} = 3,89$) ve kolaylaştırıcı ($\bar{X} = 3,86$) rollerini gerçekleştirirken, yeniden yapılandırmacı rollerini kısmen gerçekleştirebildikleri belirlenmiştir. Ayrıca zorla barıştırıcı ($\bar{X} = 2,32$) ve boşvermişçi ($\bar{X} = 2,40$) tarzındaki çatışma çözümlerini ise çok az düzeyde kullandıkları görüşüne sahip oldukları belirtilebilir.

Tablo 9: Öğretmen Görüşleri

Boyutlar	N	\bar{X}	SS
ARABULUCU	214	3,69	,71
ZORLA BARIŞTIRICI	214	2,62	,79
YENİDEN YAPILANDIRMACI	214	2,99	,70
BOŞVERMİŞÇİ	214	2,70	,76
KOLAYLAŞTIRICI	214	3,52	,90

Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticileri üçüncü taraf rollerinden en yüksek düzeyde arabulucu ($\bar{X} = 3,69$) ve kolaylaştırıcı ($\bar{X} = 3,52$) rollerini gerçekleştirirken; yeniden yapılandırmacı ($\bar{X} = 2,99$), zorla barıştırıcı ($\bar{X} = 2,62$) ve boşvermişçi ($\bar{X} = 2,70$) rollerini kısmen gerçekleştirebildikleri belirlenmiştir.

Tablo 10: Arabulucu Rolüne İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

GÖREV		(1) Tamamen Katılmıyorum	(2) Katılmıyorum	(3) Kısmen Katılıyorum	(4) Katılıyorum	(5) Tamamen Katılıyorum	TOPLAM	p	Ki-Kare
Yönetici	N	0	2	6	22	15	45		
	%	,0%	4,4%	13,3%	48,9%	33,3%	100,0%		
Öğretmen	N	4	12	52	98	48	214	,306	4,825
	%	1,9%	5,6%	24,3%	45,8%	22,4%	100,0%		
TOPLAM	N	4	14	58	120	63	259		
	%	1,5%	5,4%	22,4%	46,3%	24,3%	100,0%		

p<.05

Tablo 10'a göre, okul yöneticilerinin arabulucu rolüne ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır (Ki-Kare $(259-1) = 4,825$; $p=,306$). Ancak okul yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre arabulucu rolünün okul yöneticileri tarafından hiç kullanılmadığına ilişkin 16 öğretmenin (%7,5) ve 52 öğretmenin ise kısmen (% 24,3) katıldığına belirlenmesi, öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin, okul yöneticilerinin görüşüne katılmadığı da tespit edilmiştir.

Bu bulgulara göre yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin çatışma çözümünde üçüncü taraf olarak arabulucu rolünü genellikle kullandıklarını ancak bazı eksikliklerin de var olduğunu düşündükleri belirtilebilir.

Tablo 11: Zorla Barıştırıcı Rolüne İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

GÖREV		(1) Tamamen Katılmıyorum	(2) Katılmıyorum	(3) Kısmen Katılıyorum	(4) Katılıyorum	(5) Tamamen Katılıyorum	TOPLAM	p	Ki-Kare
Yönetici	N	13	24	4	4	0	45		
	%	28,9%	53,3%	8,9%	8,9%	,0%	100,0%		
Öğretmen	N	36	98	55	15	10	214	,037	10,205
	%	16,8%	45,8%	25,7%	7,0%	4,7%	100,0%		
TOPLAM	N	49	122	59	19	10	259		
	%	18,9%	47,1%	22,8%	7,3%	3,9%	100,0%		

p<.05

Tablo 11'e göre, okul yöneticilerinin zorla barıştırıcı rolüne ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır (Ki-Kare $(259-1) = 10,205$; $p=,037$). Öğretmenlerin görüşlerinin ($\bar{X} = 2,61$), okul yöneticilerinin görüşlerinden ($\bar{X} = 2,32$) daha yüksek olması, okul yöneticilerinin çatışma çözmede üçüncü taraf olarak kısmen de olsa zorla barıştırıcı rolünü gerçekleştirmeye çalıştığı görüşünde oldukları ancak okul yöneticilerinin görüşlerine göre ise bunu nadiren gerçekleştirdikleri belirtilebilir. Ancak öğretmenlerin görüşlerine göre zorla barıştırıcı rolünün okul yöneticilerinin 25'inin katıldığı ve 55'inin de kısmen katıldığı; buna karşın okul yöneticilerinden ise bu görüşlere yalnız 8 yöneticinin kısmen katıldığının ya da katıldığının belirlenmesi, bu anlamlı farkın neden kaynaklandığının bir göstergesi olarak ifade edilebilir.

Tablo 12: Yeniden Yapılandırmacı Rolüne İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

GÖREV		(1) Tamamen Katılmıyorum	(2) Katılmıyorum	(3) Kısmen Katılıyorum	(4) Katılıyorum	(5) Tamamen Katılıyorum	TOPLAM	p	Ki-Kare
Yönetici	N	2	6	31	5	1	45		
	%	4,4%	13,3%	68,9%	11,1%	2,2%	100,0%		
Öğretmen	N	6	51	107	40	10	214	,169	6,431
	%	2,8%	23,8%	50,0%	18,7%	4,7%	100,0%		
TOPLAM	N	8	57	138	45	11	259		
	%	3,1%	22,0%	53,3%	17,4%	4,2%	100,0%		

p<.05

Tablo 12'ye göre, okul yöneticilerinin yeniden yapılandırmacı rolüne ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır (Ki-Kare $(259-1) = 6,431$; $p=,169$). Öğretmenlerin görüşlerinin ($\bar{X} = 2,99$) , okul yöneticilerinin görüşlerine ($\bar{X} = 2,97$) yakın düzeyde olması, hem okul yöneticilerine hem de öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin çatışma çözmede üçüncü taraf olarak kısmen de olsa gerçekleştirdikleri belirtilebilir.

Tablo 13: Boşvermişçi Rolüne İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

GÖREV		(1) Tamamen Katılmıyorum	(2) Katılmıyorum	(3) Kısmen Katılıyorum	(4) Katılıyorum	(5) Tamamen Katılıyorum	TOPLAM	p	Ki-Kare
Yönetici	N	7	23	11	4	0	45		
	%	15,6%	51,1%	24,4%	8,9%	,0%	100,0%		
Öğretmen	N	21	94	75	16	8	214	,331	4,596
	%	9,8%	43,9%	35,0%	7,5%	3,7%	100,0%		
TOPLAM	N	28	117	86	20	8	259		
	%	10,8%	45,2%	33,2%	7,7%	3,1%	100,0%		

p<.05

Tablo 13'e göre, okul yöneticilerinin boşvermişçi rolüne ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır (Ki-Kare $(259-1) = 4,596$; $p=,331$). Öğretmenlerin görüşlerinin ($\bar{X} = 2,69$), okul yöneticilerinin görüşlerine ($\bar{X} = 2,40$) yakın düzeyde olması, hem okul yöneticilerine hem de öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin çatışma çözmede üçüncü taraf olarak sorunların çözümünü kısmen de sürece bıraktıkları şeklinde değerlendirilebilir.

Tablo 14: Kolaylaştırıcı Rolüne İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

GÖREV		(1) Tamamen Katılmıyorum	(2) Katılmıyorum	(3) Kısmen Katılıyorum	(4) Katılıyorum	(5) Tamamen Katılıyorum	TOPLAM	p	Ki-Kare
Yönetici	N	1	2	6	21	15	45		
	%	2,2%	4,4%	13,3%	46,7%	33,3%	100,0%		
Öğretmen	N	11	17	64	80	42	214	,059	9,079
	%	5,1%	7,9%	29,9%	37,4%	19,6%	100,0%		
TOPLAM	N	12	19	70	101	57	259		
	%	4,6%	7,3%	27,0%	39,0%	22,0%	100,0%		

p<.05

Tablo 14'e göre, okul yöneticilerinin kolaylaştırıcı rolüne ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır (Ki-Kare $(259-1) = 9,079$; $p=,059$). Öğretmenlerin görüşlerinin ($\bar{X} = 3,52$), okul yöneticilerinin görüşlerine ($\bar{X} = 3,85$) daha olumsuz olmasına karşın anlamlı düzeyde fark olmaması, hem okul yöneticilerine hem de öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin çatışma çözmede üçüncü taraf olarak sorunların çözümünü kısmen de kolaylaştırıcı rolünü gerçekleştirmeye çalıştıkları şeklinde değerlendirilebilir.

**4.2 YÖNETİCİLERİN ÇATIŞMA ÇÖZÜMÜNDE KULLANDIKLARI
ÜÇÜNCÜ TARAF ROLLERİNİN ÖĞRETMEN PERFORMANSI
ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNE DAİR BULGULAR**

Tablo 15: Üçüncü Taraf Rollerinin Öğretmen Performansı Üzerindeki Etkisi

BOYUTLAR (N=45)	\bar{X}	ARABULUCU	ZORLA BARIŞTIRICI	YENİDEN YAPILANDIRMACI	BOŞVERMİŞÇİ	
ARABULUCU	r	-,210				
	p	,453	1			
ZORLA BARIŞTIRICI	r	,05	-,759(**)			
	p	,861	,001	1		
YENİDEN YAPILANDIRMACI	r	,125	,435	-,266		
	p	,657	,105	,338	1	
BOŞVERMİŞÇİ	r	,293	-,519(*)	,339	,175	
	p	,290	,047	,217	,533	1
KOLAYLAŞTIRICI	r	-,057	,845(**)	-,780(**)	,404	-,487
	p	,841	,000	,001	,135	,065

p<.05

Tablo-15'e göre, yöneticilerin çatışma çözümünde kullandığı üçüncü taraf rollerinden zorla barıştırmacılık ve arabuluculuk arasında ters yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki ($r=-,759^{**}$) hem $p<.01$ hem de $p<.05$ düzeyinde olduğu görülmektedir. Yine arabulucu ve boşvermişçi rolleri arasında da ters ve orta düzeyli bir ilişki ($r= -519^*$) $p<.05$ düzeyinde olduğu saptanmıştır.

Kolaylaştırıcı rolüyle arabulucu ($r= ,845^{**}$) rolü arasında doğru yönlü ve yüksek düzeyli; ancak zorla barıştırmacı rolleri ($-,780^{**}$) arasında da ters yönde ve yüksek düzeyli bir ilişki hem $p<.01$ hem de $p<.05$ düzeyinde olduğu saptanmıştır. Bunun yanında okulların başarı ortalamaları ile arabulucu ve kolaylaştırıcı rolleri arasında da ters yönde bir ilişki saptanmıştır.

Kolaylaştırıcı rolüyle sadece yeniden yapılandırmacı rolü arasında olumlu yönde bir ilişki saptanmıştır. Buradan kolaylaştırıcı rolünün diğer üçüncü taraf rolleriyle uyumsuz olduğu söylenebilir. Bunun nedeninin kolaylaştırıcı rolünde yöneticinin çatışmaların gözünden olaylara bakması olduğu söylenebilir. Diğer rollerde böyle bir durum söz konusu değildir.

Yine zorla barıştırmacılık ve arabuluculuk arasında bulunan negatif yöndeki ilişkinin nedeninin ise yöneticinin zorla barıştırmacılıkta yönetici çatışmaları görmezden gelerek sadece kendisini çözümün merkezine oturturken arabuluculuk boyutunda ise yönetici, çözüm için çatışan tarafları da sürece dâhil etmesi olduğu söylenebilir. Arabuluculuk ve kolaylaştırıcılık rolleri birbirini destekleyen roller iken; bu iki rol de zorla barıştırmacılık birlikte kullanılamayacak bir rol olduğu belirtilebilir.

4.3 YÖNETİCİLERİN ÇATIŞMA ÇÖZMEDE KULLANDIKLARI ÜÇÜNCÜ TARAF ROLLERİNİN YÖNETİCİLERİN BELİRLİ ÖZELLİKLERİNE GÖRE DEĞİŞME GÖSTERİP GÖSTERMEDİĞİNE DAİR BULGULAR

Tablo 16: Kıdeme Göre Üçüncü Taraf Rollerinin Kullanımı

BOYUTLAR (N=45)	\bar{X}	SS	KIDEM	Sıralar Ortalaması	U Testi	Sd	p
ARABULUCU	31,11	5,490	0-5 yıl	10,00	2,481	4	,648
			6-10 yıl	26,21			
			11-15 yıl	24,57			
			16 -20 yıl	17,83			
			21 yıl ve üstü	23,44			
ZORLA BARIŞTIRICI	11,62	3,054	0-5 yıl	22,50	8,290	4	,082
			6-10 yıl	19,50			
			11-15 yıl	14,86			
			16 -20 yıl	34,75			
			21 yıl ve üstü	23,48			
YENİDEN YAPILANDIRMACI	17,82	3,242	0-5 yıl	42,00	2,630	4	,622
			6-10 yıl	19,86			
			11-15 yıl	23,50			
			16 -20 yıl	24,25			
			21 yıl ve üstü	22,67			
BOŞVERMİŞÇİ	12,00	3,643	0-5 yıl	35,50,	8,050	4	,090
			6-10 yıl	20,64			
			11-15 yıl	23,79			
			16 -20 yıl	35,42			
			21 yıl ve üstü	19,83			
KOLAYLAŞTIRICI	11,55	2,062	0-5 yıl	5,50	4,138	4	,388
			6-10 yıl	25,29			
			11-15 yıl	29,21			
			16 -20 yıl	21,50			
			21 yıl ve üstü	21,63			

p<.05

Tablo-16'ya bakıldığında yöneticilerin mesleki kıdemlerine göre üçüncü taraf rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin olarak yapılan Kruskal Wallis analizi sonuçlarına göre, arabulucu (Ki-Kare $(45-4) = 2,481$; $p=,648$), zorla barıştırmacı (Ki-Kare $(45-4) = 8,290$; $p=,0802$), yeniden yapılandırmacı (Ki-Kare $(45-4) = 2,630$; $p=,622$), boşvermişçi (Ki-Kare $(45-4) = 8,050$; $p=,090$) ve kolaylaştırıcı (Ki-Kare $(45-4) = 4,138$; $p=,388$) boyutlarında görüşleri arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 17: Yöneticilik Kıdemine Göre Üçüncü Taraf Rollerinin Kullanımı

BOYUTLAR (N=45)	\bar{X}	SS	YÖN. KIDEM	Sıralar Ortalaması	U Testi	Sd	p
ARABULUCU	31,11	5,49	5 yıl ve daha az	24,47	,284	1	,594
			5 yıldan fazla	22,27			
ZORLA BARIŞTIRICI	11,62	3,05	5 yıl ve daha az	19,47	1,683	1	,195
			5 yıldan fazla	24,77			
YENİDEN YAPILANDIRMACI	17,82	3,24	5 yıl ve daha az	21,57	,274	1	,601
			5 yıldan fazla	23,72			
BOŞVERMİŞÇİ	12,00	3,64	5 yıl ve daha az	24,57	,326	1	,568
			5 yıldan fazla	22,22			
KOLAYLAŞTIRICI	11,55	2,06	5 yıl ve daha az	23,00	,000	1	1,00 0
			5 yıldan fazla	23,00			

p<.05

Tablo-17'ye bakıldığında yöneticilerin yöneticilik kıdemlerine göre üçüncü taraf rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin olarak yapılan Mann-Whitney U Testi analizi sonuçlarına göre, arabulucu (U $(45-1) = ,284$; $p=,594$), zorla barıştırmacı (U $(45-1) = 1,683$; $p=,195$), yeniden yapılandırmacı (U $(45-1) = 274$; $p=,601$), boşvermişçi (U $(45-1) = ,326$; $p=,568$) ve kolaylaştırıcı (U $(45-1) = ,000$; $p=1,000$) boyutlarında görüşleri arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 18: Cinsiyete Göre Üçüncü Taraf Rollerinin Kullanımı

Boyutlar (N=257)	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Std. Hata Ort.	t	Sd	p
ARABULUCU	Bay	140	30,1143	6,33829	,53568	1,03	1	,291
	Bayan	119	29,3782	4,83979	,44366			
ZORLA BARIŞTIRICI	Bay	140	12,7929	3,78657	,32002	-152	1	,880
	Bayan	119	12,8655	3,90767	,35822			
YENİDEN YAPILANDIRMACI	Bay	140	17,9571	3,84945	,32534	,065	1	,949
	Bayan	119	17,9244	4,26487	,39096			
BOŞVERMİŞÇİ	Bay	140	12,8286	3,72806	,31508	-1,86	1	,064
	Bayan	119	13,7059	3,82975	,35107			
KOLAYLAŞTIRICI	Bay	140	10,8357	2,60219	,21992	,603	1	,548
	Bayan	119	10,6387	2,64489	,24246			

p<.05

Cinsiyet değişkenine göre, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin üçüncü taraf rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında arabulucu ($t_{(259-1)} = 1,03$; $p=,291$), zorla barıştırmacı ($t_{(259-1)} = -1,52$; $p=,880$), yeniden yapılandırmacı ($t_{(259-1)} = ,065$; $p=,949$), boşvermişçi ($t_{(259-1)} = -1,86$; $p=,064$), ve kolaylaştırıcı olma ($t_{(259-1)} = ,603$; $p=,548$) boyutlarında $p>.05$ anlamlılık düzeyinde fark olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 19: Eğitim Durumuna Göre Üçüncü Taraf Rollerinin Kullanımı

Boyutlar (N=257)	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	Ki-kare	Sd	p
ARABULUCU	Önlisans	19	135,26	,831	2	,660
	Lisans	221	128,38			
	Lisansüstü	19	143,63			
ZORLA BARIŞTIRICI	Önlisans	19	122,05	,237	2	,888
	Lisans	221	130,55			
	Lisansüstü	19	131,58			
YENİDEN YAPILANDIRMACI	Önlisans	19	137,47	,694	2	,707
	Lisans	221	128,42			
	Lisansüstü	19	140,89			
BOŞVERMİŞÇİ	Önlisans	19	133,24	,041	2	,980
	Lisans	221	128,68			
	Lisansüstü	19	130,47			
KOLAYLAŞTIRICI	Önlisans	19	136,29	1,098	2	,577
	Lisans	221	130,87			
	Lisansüstü	19	113,61			

p<.05

Eğitim durumu değişkenine göre, okul yönetici ve öğretmenlerin okul yöneticilerinin üçüncü taraf rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında arabulucu (Ki-Kare $_{(257-2)} = ,831$; p=,660), zorla barıştırmacı (Ki-Kare $_{(257-2)} = ,237$; p=,888), yeniden yapılandırmacı (Ki-Kare $_{(257-2)} = ,694$; p=,707), boşvermişçi (Ki-Kare $_{(257-2)} = ,041$; p=,980), ve kolaylaştırıcı olma (Ki-Kare $_{(257-2)} = 1,098$; p=,577) boyutlarında p>.05 anlamlılık düzeyinde fark olmadığı belirlenmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Yönetici ve öğretmenlere göre, kolaylaştırıcılık ve arabuluculuk rollerinin çatışma çözümünde yöneticiler tarafından diğer rollere göre daha fazla tercih edildiği düşünülmektedir. Kozan ve İter'in (1994) bulgularında da yöneticilerin en fazla kolaylaştırıcı ve arabulucu rollerini kullandıkları görülmektedir. Karambayya ve Brett (1989) da çalışmalarında yöneticilerin en fazla arabulucu rolünü kullandıkları bulgusuna ulaşmışlardır. Okul yöneticilerinin, kolaylaştırıcılık ve arabuluculuk rollerini çatışma çözümünde daha fazla kullanmaları, okul yöneticilerinin, öğretmenlere karşı otoriter davranmamaya çalıştıklarının bir göstergesi sayılabilir. Bunun yanında, okul yöneticilerinin, öğretmenlerle iyi bir iletişim kurmaya çalıştıkları da söylenebilir. Okul yöneticileri ile öğretmen görüşleri arasında, okul yöneticilerinin arabuluculuk ve kolaylaştırıcılık rollerini kullanmalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır.

Araştırma bulgularına göre okul yöneticileri, çatışmaların çözümünde üçüncü taraf olarak zorla barıştırıcılık ve boşvermişçilik rollerinin kendileri tarafından en az tercih edilen roller olduğunu düşünmektedirler. Özkalp ve diğerleri (2009) yaptıkları çalışmada da yöneticilerin en az kullandıkları çatışma çözme stratejilerinin boşvermişçi ve zorla barıştırıcı olduğu bulgusuna rastlamışlardır. Buradan okul yöneticileri açısından çatışmaların çözümünün önemli olduğu ancak okul yöneticilerinin, çatışmaları baskıcı bir şekilde çözme taraftarı olmadıkları anlaşılabilir.

Boşvermişçi rolüne ilişkin okul yöneticisi ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamış olsa da, okul yöneticilerinin kimi zaman boşvermişçi rolünü üstlendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre, okul yöneticilerinin, bazı çatışma durumlarını önemsemedikleri söylenebilir.

Öğretmen görüşleri ile okul yöneticisi görüşleri arasında zorla barıştırıcılık rolünde anlamlı bir fark olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenler okul yöneticilerinden farklı olarak, okul yöneticilerinin çatışmaların çözümünde kısmen de olsa zorla

barıştıricılık rolünü kullandıklarını düşünmektedirler. Bu bulguya göre, okul yöneticileri kendilerini otoriter olarak görmeseler de çatışma çözümünde ortaya koyduğu davranışlarda otoriter olabilmektedir sonucuna ulaşılabilir. Kozan ve İter (1994) ile Karamabayya ve Brett'in (1989) çalışmalarında da yönetici ve işgören görüşleri arasında zorla barıştıricılık rolüne ilişkin anlamlı bir fark olduğu bulgusuna rastlanılmaktadır.

Yeniden yapılandırmacı rolüne ilişkin öğretmen ve okul yöneticisi görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak okul yöneticilerinin bu rolü kısmen gerçekleştirdikleri sonucuna varılmıştır. Buradan, okul yöneticilerinin, herhangi bir çatışmanın çözümü için görev ve sorumlulukları yeniden planlamadığı, birbiriyle anlaşabilecek olan öğretmenlere ortak görevler vermediği, ders programlarını bu duruma göre yeniden düzenlemediği sonucuna ulaşılabilir. Bu durumun nedeni olarak, okulda görev ve sorumlulukların yeniden düzenlenmesi, ders programının değiştirilmesi, vb. çalışmaların vakit alan ve zahmetli işler olmasından dolayı okul yöneticilerinin bu çalışmalara yanaşmaması düşünülebilir. Kozan ve İter (1994) ile Kozan ve diğerlerinin (2007) çalışmalarında da yeniden yapılandırmacılık rolünün kısmen kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Roller arasındaki ilişkiye bakıldığında da zorla barıştıricılık ve arabuluculuk rolleri arasında ters yönde ve yüksek düzeyde bir ilişkiye rastlanılmıştır. Bu bulguya göre, zorla barıştıricılık rolünü çatışma çözümünde kullanan bir yöneticinin, arabulucu rolünü de aynı anda kullanması beklenmemelidir sonucuna varılabilir. Yine benzer şekilde ters yönde ancak orta düzeyde bir ilişki ise arabulucu ve boşvermişçi rolleri arasında bulunmuştur. Buradan da aynı şekilde, arabulucu rolünü kullanan bir yöneticinin, aynı zamanda çatışmayı görmezden gelmesi beklenmemelidir şeklinde bir çıkarım yapılabilir.

Arabuluculuk ve kolaylaştırıcılık rolleri arasında doğru yönlü ve yüksek düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Yani, bir yöneticinin çatışma çözümünde bu iki rolü aynı anda kullanması olumlu bir etki yaratabilir. Yine bu bulguya dayanarak, arabulucu ve kolaylaştırıcı rollerinin birbiriyle uyumlu olduğu söylenebilir. Bu bulgulara Kozan ve diğerlerinde (2007) de rastlanılmıştır. Ancak her iki rol ile zorla barıştıricılık rolü arasında ters yönde bir ilişkiye rastlanmıştır. Buradan zorla barıştırici rolünü kullanan bir okul yöneticisinin arabulucu veya kolaylaştırıcı rolünü aynı anda

kullanmadığı ancak arabulucu ve kolaylaştırıcı rollerinin ise okul yöneticileri tarafından aynı zamanda kullanıldığı sonucuna varılabilir. Bunun yanında arabulucu ve kolaylaştırıcı rolleri ile zorla barıştırıcı rolü birbiriyle uyumsuzdur da denilebilir. Kozan ve İter (1994) de aynı şekilde arabulucu rolü ile boşvermişçi ve zorla barıştırıcı rolleri, boşvermişçi ve kolaylaştırıcı rolü, kolaylaştırıcı ve zorla barıştırıcı rolü arasında ters yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu bulgusuna rastlamışlardır.

Okul ortalamaları ile arabuluculuk ve kolaylaştırıcılık rolleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bunun nedeni olarak çatışmaların çözümünde öğretmenlere karşı daha katı tutum sergileyen okul yöneticilerinden öğretmenlerin çekinmesi ve okul ortalamasının artması için daha fazla çaba sarfetmesi verilebilir. Ayrıca, okul yöneticilerinin otoriter olması, öğretmenler arasında açık bir çatışma durumunu da engellemekte ve bu durumdan ötürü de okulda daha sakin bir ortam oluşmaktadır denilebilir.

Okul ortalamaları ile üçüncü taraf rolleri arasındaki anlamlılık düzeyine bakıldığında ise en yüksek değerin zorla barıştırıcılık rolünde görüldüğü bulgusuna rastlanılmıştır. Buradan çatışmaları diğer rollere göre daha baskıcı bir şekilde çözmeye çalışan yöneticilerin gücünden çekinen öğretmenlerin başarı oranını yükseltmek için daha fazla çaba sarfettiği düşünülebilir. Öğretmen performansına ilişkin okul ortalamaları baz alındığından, zorla barıştırıcı rolünün, okul ortalamasını arttırıcı özelliği olduğu, arabulucu ve kolaylaştırıcı rollerinin ise bu durumu tersine çevirdiği öne sürülebilir.

Okul yöneticilerinin kullanmış oldukları üçüncü taraf rolleri ile okul yöneticilerinin kıdem, yöneticilik kıdemi, cinsiyet ve eğitim durumu değişkenleri arasındaki ilişkiye dair bulgular incelendiğinde ise, okul yöneticilerinin mesleki kıdemleri ile çatışmaların çözümünde kullandıkları üçüncü taraf rolleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buradan, okul yöneticilerinin mesleki kıdemi ne olursa olsun, çatışmaların çözümünde kullandıkları üçüncü taraf rolleri aynı kalmaktadır sonucuna varılabilir.

Okul yöneticilerinin, yöneticilik kıdemleri ile üçüncü taraf rollerini gerçekleştirme düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında, anlamlı bir fark olmadığı bulgusuna varılmıştır. Bu bulgu dâhilinde, yöneticilerin, yöneticilik kıdeminin düşük veya

yüksek olmasının, çatışmaların çözümünde kullandıkları üçüncü taraf rollerinde bir değişiklik yaratmayacağı şeklinde bir ifade kullanılabilir.

Okul yöneticilerinin, cinsiyet değişkenleri ile üçüncü taraf rollerini gerçekleştirme düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında, anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Yani, okul yöneticisinin erkek veya kadın olması, çatışmaların çözümünde kullandığı üçüncü taraf rolünü değiştirmemektedir denilebilir.

Okul yöneticilerinin, eğitim durumu değişkenleri ile üçüncü taraf rollerini gerçekleştirme düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Buradan, okul yöneticilerinin, ister önlisans, ister lisans, isterse lisansüstü eğitim düzeyi olması, çatışma çözümünde üçüncü taraf rolü kullanımını değiştirmemektedir sonucuna varılabilir.

Araştırma bulgularını özetlemek gerekirse; okul yöneticileri ile öğretmenlerin, okul yöneticilerinin çatışmaların çözümünde kullandıkları üçüncü taraf rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerine göre okul yöneticilerinin, üçüncü taraf rollerinden en fazla arabuluculuk ve kolaylaştırıcılık rollerini, en az ise zorla barıştırıcılık ve boşvermişçilik rollerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin, yeniden yapılandırmacı rolünü ise kısmen gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Okul yöneticilerinin çatışmaların çözümünde kullandıkları üçüncü taraf rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin okul yöneticileri ile öğretmen görüşleri arasında, zorla barıştırıcılık rolünde anlamlı bir farklılığa rastlanırken, diğer rollerde herhangi bir farklılık görülmemiştir. Ancak yine bu rollere bakıldığında, okul yöneticilerinin boşvermişçi ve yeniden yapılandırmacı rollerini kısmen kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Roller arasındaki ilişkiye bakıldığında ise, arabulucu ve kolaylaştırıcı rolleri ile zorla barıştırıcı rolü arasında ters yönde ve yüksek düzeyde bir ilişkiye ulaşılmıştır. Yine arabulucu ve boşvermişçi rolleri arasında da ters yönde ve orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır.

Okul ortalamaları ile üçüncü taraf rolleri arasındaki ilişkiye bakıldığında ise en yüksek ilişkinin zorla barıştırıcı rolünde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Okul ortalamaları öğretmen performansını ifade ettiğinden, daha otoriter olan bir okul

yöneticisinin bulunduğu bir okulda okul ortalamalarının daha yüksek olduğu düşünülebilir. Okul ortalamaları ile üçüncü taraf rolleri arasındaki en düşük ilişki arabulucu ve kolaylaştırıcı rolleri arasında bulunmuştur. Bu bulgudan, daha ılıman ve otoriter olmayan okul yöneticilerinin bulunduğu bir okulda, okul ortalamaları daha düşük seviyededir sonucu çıkarılabilir.

Okul yöneticilerinin, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, cinsiyet, eğitim durumu değişkenleri ile çatışma çözümünde kullandıkları üçüncü taraf rolleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Araştırmanın sonucu olarak; Gebze ilçe merkezinde bulunan ilköğretim okullarında çalışan okul yöneticilerinin çatışmaların çözümünde kullandıkları çatışma çözüme stratejileri bulunmakta olup ve bu stratejilerin öğretmen performansı üzerinde etkisi vardır.

5.2. ÖNERİLER

5.2.1 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

- 1) Okul yöneticilerinin, yeniden yapılandırmacı rolünü daha fazla kullanmaları gerekmektedir.
- 2) Okul yöneticileri, kendi davranışlarını daha iyi gözlemlemeli ve otoriter çözüm yollarını daha az kullanmaya çalışmalıdırlar.
- 3) Okul yöneticilerinin, her çatışmayı dikkate alması ve her çatışma için çözüm yoluna gitmesi doğru olacaktır.
- 4) Okul yöneticilerinin, okul başarısını arttırmaya dönük otoriter davranışlardan ziyade, başkaca yöntemleri kullanması fayda sağlayacaktır.

5.2.2 İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

- 1) Okul yöneticilerinin çatışma yönetimi konusundaki farkındalığını bulmaya dönük bir çalışma yapılabilir.
- 2) Öğretmenlerin öğrenciler arasındaki çatışmaları çözüme kullandıkları stratejilerini bulmaya dönük bir çalışma yapılabilir.

- 3) Öğretmenlerin, okul dışında yaşadıkları çatışmaların, performanslarına etkilerini bulmaya dönük bir çalışma yapılabilir.
- 4) Öğretmenler arasında çıkan çatışmaların, okul yöneticilerinin performansını bulmaya dönük bir çalışma yapılabilir.
- 5) Öğretmenlerin yaşadığı okul içi veya dışı çatışmaların, sınıf ortamına yansımalarını bulmaya dönük bir çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, A. (2009). *Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Stilleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algısı Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akdoğan, A., & Demirtaş, Ö. (2009). 360 Derece Performans Değerlendirme Sistemi: Askeri İmalat İşletmesinde Yöneticiler Üzerinde Bir Uygulama. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(1), 49-71.
- Akgün, N., Yıldız, K., & Çelik, D. (2009). Ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerle aralarındaki çatışmaları yönetme yöntemleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 89-101.
- Akşit, F. (2006). Performans Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*(2), 76-101.
- Aritzeta, A., Ayestaran, S., & Swailes, S. (2005). Team Role Preference and Conflict Management Styles. *The International Journal of Conflict Management*, 16(2), 157-182.
- Armstrong, M. (2004). *How To Be An Even Better Manager* (6th ed.). London: Kogan Page.
- Arnold, J. A. (2007). The influence of the need for closure on managerial third-party dispute intervention. *Journal of Managerial Psychology*, 22(5), 496-505.
- Arslan, C. (2005). Kişilerarası Çatışma Çözme ve Problem Çözme Yaklaşımlarının Yükleme Karmaşıklığı Açısından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 75-93.
- Aydın, M. (2007). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Bakhare, R. (2010). The Manager and Conflict Management. *Journal of Indian Management*, 7(4), 41-57.
- Balcı, A. (2002). *Örgütsel Gelişme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim Yönetimi* (5. b.). Ankara: Değişim Yayınları.
- Bazerman, M. H., & Lewicki, R. J. (1985). Contemporary research directions in the study of negotiations in organizations: A selective overview. *Journal of Occupational Behavior*, 6(1), 1-17.

- Benligiray, S. (2004). Performans Değerlemesi. R. Geylan içinde, *İnsan Kaynakları Yönetimi* (s. 139-162). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Bıçak, B., & Nartgün, Z. (2009). *Performans Yönetimi: Bireysel Performans Yönetimi II.Dönem Raporu*. Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Bilgin, A. (2008). The Impact of Conflict Resolution Training on Elementary School Children. *Elementary Education Online*, 7(3), 541-556.
- Blackard, K., & Gibson, J. W. (2002). *Capitalizing on Conflict*. Palo Alto: Davies-Black Publishing.
- Bostancı, A. B. (2004). *Türkiye'deki Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Öğretmen Performans Yönetimi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Brown, J. S. (1957). Principles of Intrapersonal Conflict. *Conflict Resolution*, 1(2), 135-154.
- Cunliffe, A. L. (2008). *Organization Theory*. London: SAGE Publications.
- Çolak, M. (2007). *Ortaöğretim Okullarında Öğretmen Performans Yönetimi (Kocaeli İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- De Dreu, C. K., & Weingart, L. R. (2003). Task Versus Relationship Conflict, Team Performance, and Team Member Satisfaction: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 88(4), 741-749.
- De Dreu, C. K., Kluwer, E. S., & Nauta, A. (2008). The Structure and Management of Conflict: Fighting or Defending the Status Quo. *Group Processes Intergroup Relations*, 11(3), 331-353.
- Demirbaş, A., & Eroğlu, E. (2001). *Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Modeli ve Sicil Raporları*. Ankara: MEB EARGED.
- Demirtaş, H., & Güneş, H. (2002). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Deniz, M., & Çolak, M. (2008). Örgütlerde Çatışmanın Yönetiminde Gücün Kullanımı ve Bir Araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 304-332.
- Derr, C. B. (1978). Managing Organizational Conflict. *California Management Review*, 21(2), 76-83.

- Desi, G. R. (1965). Dealing with Organizational Conflict. *Management Review*, 54(10), 37-41.
- Er, D. (2007). *İlköğretim Okullarında Çatışmaya Sebep Olan Yönetici Davranışları (İstanbul İli Kartal İlçesi)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdoğan, İ. (2008). *Eğitim ve Okul Yönetimi (7. b.)*. İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- Eren, E. (2008). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi (11. b.)*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Erol, E. (2009). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stratejileri ve Bu Çatışma Yönetimi Stratejilerinin Öğretmenlerin Stres Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uşak: Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Furusawa, J. (1991). *Conflict resolution strategies utilized by K-12 site administrators in Los Angeles County public*. Unpublished doctorate dissertation. California: Pepperdine University.
- Gedikli, N., & Balcı, V. (2005). Doğa Sporları Kulüplerinde Örgütsel Çatışmanın Nedenleri ve Kullanılan Çatışma Yönetimi Stratejileri. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 35-45.
- Geylan, R. (2001). İnsan Kaynakları Yönetimi İşlevleri. G. N. Berberoğlu içinde, *Genel İşletme (4. b., s. 151-174)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Gilley, A., Gilley, J. W., Quatro, S. A., & Dixon, P. (2009). *The Praeger Handbook of Human Resource Management*. Westport: Praeger Publishers.
- Günbayı, İ., & Karahan, İ. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kurum İçi Çatışmaları Yönetim Biçemleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1).
- Hartog, D. N., Boselie, P., & Paauwe, J. (2004). Performance Management: A Model and Research Agenda. *Applied Psychology: An International Review*, 53(4), 556-569.
- Henry, O. (2009). Organisational Conflict and its Effects on Organisational Performance. *Research Journal of Business Management*, 3(1), 16-24.
- Hiriyappa, B. (2009). *Organizational Behavior*. New Delhi: New Age International.
- İllez, A. A., & Güner, M. (2006). Personel Performans Değerlendirme Ve 360 Derece Performans Değerlendirme Yönetimi. *Tekstil ve Konfeksiyon*, 16(1), 325-327.

- İpek, C. (2003). Örgütsel Çatışma ve Çatışma Yönetiminde Uygulanabilecek Örgüt Geliştirme Aracıları. C. Elma, & K. Demir içinde, *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar* (2. b., s. 219-242). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Jeong, H. W. (2008). *Understanding Conflict and Conflict Analysis*. London: SAGE Publications Ltd.
- Kandemir, A. (2006). *Ortaöğretim Okullarında Yöneticilerle Öğretmenler Arasındaki Örgütsel Çatışma ve Uzlaşma Alanları -Bolu İli Örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kara, D. (2010). Performans Değerlendirme Yöntemi Olarak 360 Derece Geribildirim Sürecinin Orta Kademe Yöneticilerin İş Başarısına Olan Etkisi : 5 Yıldızlı Otel İşletmelerinde Bir Uygulama. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 11(1), 87-97.
- Karambayya, R., & Brett, J. M. (1989). Managers Handling Disputes: Third-Party Roles and Perceptions of Fairness. *The Academy of Management Journal*, 32(4), 687-704.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (19. b.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, S. (2007). Afyonkarahisar İli Merkez İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Ve Branş Öğretmenlerinin Kurum İçi Çatışmaları Yönetim Biçimine İlişkin Görüşleri. *Bilim Eğitim Düşünce Dergisi*, 7(2).
- Karip, E. (2010). *Çatışma Yönetimi* (4. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Kırçan, E. (2009). *İlköğretim Okulları Yöneticilerinin Çatışmayı Yönetmede Kullandıkları Çatışma Yönetimi Stratejileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kırel, Ç. (2004). Çatışma. S. Ünlü içinde, *Sosyal Psikoloji* (s. 135-150). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Koçak, R. (2006). The Validity and Reliability of the Teachers' Performance Evaluation Scale. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6(3), 799-808.
- Kondalkar, V. G. (2007). *Organizational Behaviour*. New Delhi: New Age International Limited Publishers.
- Korsgaard, M. A., Jeong, S. S., Mahony, D. M., & Pitariu, A. H. (2008). A Multilevel View of Intragroup Conflict. *Journal of Management*, 34(6), 1222-1252.

- Kozan, M. K., & İter, S. S. (1994). Third Party Roles Played By Turkish Managers In Subordinates' Conflicts. *Journal of Organizational Behavior*, 15, 453-466.
- Kozan, M. K., Ergin, C., & Varoğlu, D. (2007). Third Party Intervention Strategies of Managers In Subordinates' Conflicts In Turkey. *International Journal of Conflict Management*, 18(2), 128-147.
- Kul, M. (2008). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sorunları ve Performanslarına Etkileri (Sakarya İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Labovitz, G. H. (1980). Managing Conflict. *Business Horizons*, 23(3), 30-37.
- Lee, K. L. (2008). An Examination between the Relationships of Conflict Management Styles and Employees' Satisfaction. *International Journal of Business and Management*, 3(9), 11-25.
- Lewicki, R. J., & Sheppard, B. H. (1985). Choosing how to intervene: Factors affecting the use of process and outcome control in third party dispute resolution. *Journal of Occupational Behavior*, 6(1), 49-64.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2008). *Educational Administration - Concepts & Practices* (5. b.). Belmont, USA: Thomson Wadsworth.
- McCollum, S. (2009). *Managing Conflict Resolution*. New York: Chelsea House Publishers.
- Medley, D. M., & Coker, H. (1987). The Accuracy of Principals' Judgments of Teacher Performance. *The Journal of Educational Research*, 80(4), 242-247.
- Newstrom, J. W., & Davis, K. (1998). *Organizational Behavior*. St. Louis : McGraw-Hill Ryerson Limited.
- Nicholson, N. (1995). *The Blackwell Encyclopedic Dictionary of Organizational Behavior*. Massachusetts: Blackwell Publishers Inc.
- Oruç, K. E., Armaneri, Ö., & Yalçınkaya, Ö. (2008). 360 Derece Performans Değerleme Ve Web Tabanlı Bir Model İle Kurumsal Verimliliğin Arttırılması. *Endüstri Mühendisliği Dergisi*, 19(1), 4-18.
- Owusu-Mensah, M. (2007). *Conflict In Primary School And Its Effects On Teaching And Learning: A Case Study Of Ejisu-Juaben District*. Unpublished master dissertation. Kumasi: Kwame Nkrumah University.
- Öksüz, S. (2008). *Endüstri Meslek ve Teknik Liselerde Çalışan Yönetici Davranışlarının Öğretmen Performansına Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Özkalp, E., & Kirel, Ç. (2009). *Örgütsel Davranış*. Eskişehir : Anadolu Üniversitesi.
- Özkalp, E., Sungur, Z., & Özdemir, A. A. (2009). Conflict management styles of Turkish managers. *Journal of European Industrial Training*, 33(5), 419-438.
- Öztay, S. (2008). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stilleri (Bağcılar İlçesi Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Parsons, L. C. (1994). *An Analysis Of Crisis Conflict Resolution Strategies Preferred By Washington State Public High School Principals*. Unpublished doctorate dissertation. Washington: Gonzaga University.
- Pondy, L. R. (1967). Organizational Conflict: Concepts and Models. *Administrative Science Quarterly*, 12(2), 296-320.
- Purdy, J. M. (2000). The role of third parties in county dispute resolution. *Public Administration Quarterly*, 24(3), 320-337.
- Putnam, L. L. (1994). Beyond Third Party Role: Disputes and Managerial Intervention. *Employee Responsibilities & Rights Journal*, 7(1), 23-36.
- Rahim, M. A. (1983). A Measure Of Styles Of Handling Interpersonal Conflict. *Academy of Management Journal*, 26(2), 368-376.
- Rahim, M. A. (2001). *Managing Conflict in Organizations* (3. b.). London: Quorum Books.
- Robbins, S. P. (1978). "Conflict Management" and "Conflict Resolution" Are Not Synonymous Terms. *California Management Review*, 21(2), 67-75.
- Robbins, S. P. (1996). *Organizational Behavior*. China: Prentice-Hall Inc.
- Robbins, S. P. (2003). *Essentials of Organizational Behavior*. New Jersey: Pearson Education.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational Culture and Leadership* (3. b.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., & Osborn, R. N. (2002). *Organizational Behavior*. New Jersey: John Wiley & Sons Inc.
- Somech, A., Desivilya, H. S., & Lidogoster, H. (2008). Team Conflict Management and Team Effectiveness: The Effects Of Task Interdependence and Team Identification. *Journal of Organizational Behavior*, 30, 359-378.
- Stiggins, R. J., & Bridgeford, N. J. (1985). Performance Assessment for Teacher Development. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 7(1), 85-97.

- Stroh, L. K., Northcraft, G. B., & Neale, M. A. (2002). *Organizational Behavior: A Management Challenge*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sungur, D. (2008). *Eskişehir İli Yenikent Eğitim Bölgesi İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Yaklaşımları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şentürk, N. (2006). *İlköğretim Okullarında Yaşanan Çatışma Türleri ve Yöneticilerin İzledikleri Çözüm Yöntemleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şirin, E. F., & Yetim, A. A. (2009). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Yönetici ve Akademisyen Algılarına Göre İncelenmesi. *Celal Bayar Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), 186-198.
- Şişman, M., & Taşdemir, İ. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tanrıverdi, M. (2008). *Ortaöğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Çatışma Yönetimi Stilleri İle Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları Arasındaki İlişki (Bursa İli Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taşdan, M., & Oğuz, E. (2007). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Performanslarının Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Ve Yönetici Görüşleri (Kars İli Örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(13), 87-103.
- Tjosvold, D., Law, K. S., & Sun, H. (2006). Effectiveness of Chinese Teams: The Role of Conflict Types and Conflict Management Approaches. *Management & Organization Review*, 2(2), 231-252.
- Tonbul, Y. (2008). Öğretim Üyelerinin Performansının Değerlendirilmesine İlişkin Öğretim Üyesi ve Öğrenci Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*(56), 633-662.
- Topaloğlu, C., & Avcı, U. (2008). Çatışma, Nedenleri ve Yönetimi: Otel İşletmelerinde Yönetici Bakış Açısıyla Bir İnceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(2), 75-92.
- Türnüklü, A., & Şahin, İ. (2004). 13-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Çatışma Çözme Stratejilerinin İncelenmesi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 7(13), 45-61.

- Üngüren, E., Cengiz, F., & Algür, S. (2009). İş Tatmini ve Örgütsel Çatışma Yönetimi Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi: Konaklama İşletmeleri Üzerinde Bir Araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), 36-56.
- Wagner, J. A., & Hollenbeck, J. R. (2010). *Organizational Behavior*. New York: Routledge.
- Yaman, E. (2009). *Yönetim Psikolojisi Açısından İşyerinde Psikoşiddet -Mobbing-*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

EKLER

Ek-1: Yönetici Anketi

ÜÇÜNCÜ TARAF ROLÜ ÖLÇEĞİ (YÖNETİCİ)

Sevgili meslektaşlarımız; herkes zaman zaman birileriyle anlaşmazlık yaşayabilir. Kişilerin çatışma durumlarıyla ilgili çözüm yöntemleri farklıdır. Aşağıda; yöneticilerin çatışma durumlarının çözümünde üçüncü bir taraf olarak kullandıkları çatışma çözme stratejilerini göreceksiniz. Her bir ifadeyi okuyunuz, böyle bir durumla karşılaştığınızda genelde ne yaptığınızı düşünerek o ifadelerin yanındaki uygun kısma (X) işareti koyarak belirtiniz.

Araştırmamıza verdiğiniz katkından dolayı teşekkür ederiz.
Onur GENÇ
Sakarya Üniversitesi
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Kıdem : 0 – 5 yıl 6 – 10 yıl 11 – 15 yıl 16 – 20 yıl

21 ve üstü

Yöneticilik Kıdemi : 0-5 Yıl 6-10 Yıl 11-15 Yıl 16-20 Yıl

21 ve üstü

Cinsiyet : Bay Bayan

Eğitim Durumu : Önlisans Lisans Lisansüstü

Herhangi bir çatışmanın çözümünde, çatışmada üçüncü bir taraf olarak;

	TAMAMEN KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KİSMEN KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	TAMAMEN KATILMIYORUM
1. Yönetmeliğin gereğini uygularım.					
2. Çatışan bireylerin fikirlerini alırım.					
3. Çatışmanın olası sonuçlarını taraflara söylerim.					
4. Taraflara çözüm için yapmaları gerekeni açıklarım.					
5. Kendi düşüncelerimi çatışan taraflara açıklarım.					
6. Çözüm için tarafları bir arada tutarım.					
7. Bana soru sorulmasına ve kanıt gösterilmesine izin veririm.					
8. Hiç çatışma olmamış gibi davranırım.					
9. Çatışan taraflara kendi çözümümü kabul ettiririm.					
10. Çatışan bireylerden öneriler isterim.					
11. Çatışan taraflara gözdağı veririm.					
12. Bir tarafın ya da diğerinin üzerinde baskı kurarım.					
13. Kendi fikirlerimi çatışan taraflara zorla kabul ettiririm.					
14. Çatışan tarafların bir arada çalışmamasına özen gösteririm.					
15. Görev dağılımı yaparken iyi geçinenlerin bir arada olmasını gözetirim.					
16. Gerektiğinde görevleri/sorumlulukları yeniden düzenlerim.					
17. Uyumlu bireyleri bir araya getirmek için görev dağılımını değiştiririm.					
18. Çatışan taraflar arasındaki iletişimi en aza indirmek için görev planlarım.					
19. Çatışma yaratanlara görev vermem.					
20. Çatışan tarafları yalnız bırakırım.					
21. Çatışmaya sadece benden istendiğinde müdahale ederim.					
22. Çatışma sürecine dahil olmaktan kaçınırım.					
23. Çatışmaya müdahale etmem ama sonuçları görmek için çatışmayı izlerim.					
24. Sorunu, çatışan bireylere çözdürürüm.					
25. Çatışmaya çatışanlar gözüyle bakmaya çalışırım.					
26. Çatışmanın nedenini araştırırım.					
27. Çatışan bireylerden çözüm önerileri isterim.					

Ek-2: Öğretmen Anketi

ÜÇÜNCÜ TARAF ROLÜ ÖLÇEĞİ (ÖĞRETMEN)

Sevgili meslektaşlarımız; herkes zaman zaman birileriyle anlaşmazlık yaşayabilir. Kişilerin çatışma durumlarıyla ilgili çözüm yöntemleri farklıdır. Aşağıda; yöneticilerin çatışma durumlarının çözümünde üçüncü bir taraf olarak kullandıkları çatışma çözme stratejilerini göreceksiniz. Her bir ifadeyi okuyunuz, böyle bir durumla karşılaştığınızda yöneticinizin, genelde ne yaptığını düşünerek o ifadenin yanındaki uygun kısma (X) işareti koyarak belirtiniz.

Araştırmamıza verdiğiniz katkından dolayı teşekkür ederiz.
Onur GENÇ
Sakarya Üniversitesi
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Kıdem : 0 – 5 yıl 6 – 10 yıl 11 – 15 yıl 16 – 20 yıl

21 ve üstü

Cinsiyet : Bay Bayan

Eğitim Durumu : Önlisans Lisans Lisansüstü

Herhangi bir çatışmanın çözümünde, çatışmada üçüncü bir taraf olarak yöneticimiz;

	TAMAMEN KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KISMEN KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	TAMAMEN KATILMIYORUM
1. Yönetmeliğin gereğini uygular.					
2. Çatışan bireylerin fikirlerini alır.					
3. Çatışmanın olası sonuçlarını taraflara söyler.					
4. Taraflara çözüm için yapmaları gerekeni açıklar.					
5. Kendi düşüncelerini çatışan taraflara açıklar.					
6. Çözüm için tarafları bir arada tutar.					
7. Kendisine soru sorulmasına ve kanıt gösterilmesine izin verir.					
8. Hiç çatışma olmamış gibi davranır.					
9. Çatışan taraflara kendi çözümünü kabul ettirir.					
10. Çatışan bireylerden öneriler ister.					
11. Çatışan taraflara gözdağı verir.					
12. Bir tarafın ya da diğerinin üzerinde baskı kurar.					
13. Kendi fikirlerini çatışan taraflara zorla kabul ettirir.					
14. Çatışan tarafların bir arada çalışmamasına özen gösterir.					
15. Görev dağılımı yaparken iyi geçinenlerin bir arada olmasını gözetir.					
16. Gerekliğinde görevleri/sorumlulukları yeniden düzenler.					
17. Uyumlu bireyleri bir araya getirmek için görev dağılımını değiştirir.					
18. Çatışan taraflar arasındaki iletişimi en aza indirmek için görev planlar.					
19. Çatışma yaratanlara görev verir.					
20. Çatışan tarafları yalnız bırakır.					
21. Çatışmaya sadece kendisinden istendiğinde müdahale eder.					
22. Çatışma sürecine dahil olmaktan kaçınır.					
23. Çatışmaya müdahale etmez ama sonuçları görmek için çatışmayı izler.					
24. Sorunu, çatışan bireylere çözdürür.					
25. Çatışmaya, çatışanlar gözüyle bakmaya çalışır.					
26. Çatışmanın nedenini araştırır.					
27. Çatışan bireylerden çözüm önerileri ister.					

EK-3: Ölçek Kullanma İzni

Sayın Onur Genç,

Olcegi tabi ki kullanabilirsiniz. Bende artık orijinal Turkce'si yok. Sizin ceviriniz uygundur. İyi Ingilizce bilen birine geri ceviri yaptirip farklar var ise duzeltme yoluna gitmenizi oneririm. Bahsettiginiz iki madde, hatta makalenin Tablo 1'indeki son dort madde, hicbir faktore girmedi. Bunlar K&B'nin "procedural marshall" boyutundan, Turkiye'de cikmadilar. Siz arastirmanizi bes faktoru olusturan maddelerle yapabilirsiniz. Onerim, her faktorun ic tutarligini gostermek icin Cronbach Alpha hesaplaminiz.

Calismalarinizda basarilar dilerim.

Kamil Kozan

*Kamil Kozan, Ph.D.
Professor of Management
School of Business, St. John Fisher College
3690 East Avenue, Rochester, NY 14618
(585) 385-8090, 385-8094 (fax)
kkozan@sjfc.edu*

From: Onur GENÇ [mailto:gench.joven@gmail.com]
Sent: Sun 4/3/2011 6:23 AM
To: Kozan, Kamil
Subject: Ölçek Hakkında Yardımınız

Sayın Kozan öncelikle iyi çalışmalar,
Bendeniz **Onur GENÇ, Sakarya Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalında yüksek lisans öğrencisiyim.** İlköğretim okul yöneticilerinin çatışma çözme stratejilerinin öğretmen performansı üzerindeki etkisini bulmaya çalışan bir tez çalışması içerisindeyim. Okul yöneticilerinin çatışma çözme stratejilerini üçüncü taraf rolleri üzerinden bulmaya çalışacağım.

Sayın Kozan,
1994 yılında Prof. Dr. Selim İter ile yaptığımız “Third party roles played by Turkish managers in subordinates’ conflicts” adlı çalışmanızda oluşturmuş olduğunuz **üçüncü taraf rolleri ile ilgili ölçeği tez çalışmamda izniniz doğrultusunda** kullanmak istiyorum. Ancak size bir sorum da bu çalışmayı Türkçe’ye çevirisini yapmış olmama rağmen geçerlilik ve güvenilirlik açısından siz de halihazırda Türkçesi olup olmadığını öğrenmek istiyorum. Bir diğer sorum da Karambayya ve Brett (1989)’dan aldığınız 21 maddenin içerisinde sizin çalışmanızın son iki maddesini oluşturan **“offers own ideas” ve “works separately with each”** maddelerinin alt boyutlarını hem Karambayya ve Brett (1989)’da hem de sizin çalışmanızda bulamadığımdan anlayabilmiş değilim. Yardımcı olursanız sizlere minnettar kalacağım.

Saygılarımla

Onur Genç

İngilizce Öğretmeni

Sakarya Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Öğrencisi

EK-4: Araştırma İzni

T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

SAYI : B.08.4.MEM.0.41.10.00/605.99.00.00 -12454
KONU : Araştırma İzni
(Onur GENÇ)

13.05.2011

VALİLİK MAKAMINA
KOCAELİ

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Onur GENÇ' in "İlköğretim Okul Yöneticilerinin Çatışma Çözme Stratejilerinin Öğretmen Performansı Üzerindeki Etkisi" konulu çalışmasına esas olmak üzere, İlimiz Gebze İlçesindeki İlköğretim Okullarında anket uygulama talebi, ilgili Üniversitenin 08.04.2011 tarih ve 77 yazıları ile bildirilmektedir.

Adı geçen söz konusu çalışmasına esas olmak üzere, İlimiz Gebze İlçesindeki İlköğretim Okullarında anket uygulama talebi, komisyonca uygun görülmüştür.

Olurlarınıza arz ederim.


Nevzat İSPİRLİ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

13./05/2011

Ali SÖZEN
Vali a.
Vali Yardımcısı



Omerâğa Mah. Ankara Cad.
Valilik Binası Kat:2 KOCAELİ
Tel: 331 33 03 Tel: 331 58 98
Tel: 321 17 47 Fax: 321 15 54
www.kocaeli.meb.gov.tr www.kocaeli-meb.gov.tr
kocaelimem@meb.gov.tr



ÖZGEÇMİŞ

Onur GENÇ, 1985 yılında İzmir'in Ödemiş ilçesinde doğdu. İlköğrenimini Ödemiş 50. Yıl İlkokulunda, ortaokul ve lise öğrenimini ise Ödemiş Hulusi Uçaçelik Anadolu Lisesinde tamamladıktan sonra 2003 yılında kazandığı Muğla Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği bölümünden 2007 yılında mezun oldu. Ekim 2007 ile Haziran 2008 döneminde Comenius Asistanı olarak İsveç Surahammar'da bulunan Skogslundsskolan'da görev yaptı. 2009 yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi bölümünde lisansüstü eğitime başladı. Halen Gebze Sarkuysan Lisesinde İngilizce Öğretmenliği görevini yürütmektedir.

İletişim İçin Elektronik Posta Adresi: gench.joven@gmail.com