



**T.C
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI ve EKONOMİSİ
BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**OKUL MÜDÜRLERİNİN ÇATIŞMA YÖNETİM
STİLLERİNİN ÖĞRETMEN MOTİVASYONU AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

Yusuf Mazlum YÜKSEL

DENİZLİ-2020

**T. C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI ve EKONOMİSİ
BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**OKUL MÜDÜRLERİNİN ÇATIŞMA YÖNETİM STİLLERİNİN
ÖĞRETMEN MOTİVASYONU AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Yusuf Mazlum YÜKSEL

Danışman

Doç. Dr. Fatma ÇOBANOĞLU

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI

Bu çalışma, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Doç. Dr. Funda NAYIR

Üye: Doç. Dr. Fatma ÇOBANOĞLU

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Deniz DERİNBAY GÜLMEZ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/...../.....
tarih ve...../..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Mustafa BULUŞ

Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Yusuf Mazlum YÜKSEL



Işıklarla olduğunu bildiğim, yanımda olmasada varlığını her vakit hissettiğim dedem Yemlihan YÜKSEL'e...

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitiminin boyunca desteğini sürekli yanımda hissettiğim, süreç boyunca motivasyonumu ve özgüvenimi hep yüksek seviyelerde tutmaya çalışın, iyi bir eğitimci olmanın yanı sıra iyi bir insan olmanın önemini bana daha iyi öğreten danışmanım Sayın Doç. Dr. Fatma ÇOBANOĞLU'na teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitiminin süresince bilgi, deneyim ve tavsiyelerini paylaşarak bana yol gösteren ve kapısını öğrencilerine hep açık tutan değerli hocalarım Sayın Prof. Dr. Kazım ÇELİK ve Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN'e desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

Bütün eğitim hayatım boyunca bana destek olan ve bana inanan aileme canı gönülden teşekkür ederim.

Yusuf Mazlum YÜKSEL

ÖZET

Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetim Stillerinin Öğretmen Motivasyonu Açısından İncelenmesi

YÜKSEL, Yusuf Mazlum

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri ABD,
Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Fatma ÇOBANOĞLU

Ağustos 2020, 141 sayfa

Bu çalışmanın amacı, okullarda ortaya çıkan çatışmaları çözmeye yöneticilerin hangi çatışma yönetim stillerini tercih ettiklerini ve yöneticiler tarafından tercih edilen stiller karşısında, öğretmenlerin motivasyon durumlarının nasıl etkilendiğini incelemektir. Karma yöntem kullanılarak yürütülen araştırmanın nicel örneklemini Aydın ili Efeler ilçesinde görev yapan 2096 öğretmen ve 76 okul yöneticisi oluştururken, nitel örneklemini ise Covid-19 pandemisi nedeniyle Aydın örneklemine yakın olan Denizli ili merkezde görev yapan 84 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Rahim (1983) tarafından geliştirilen ve Gümüseli (1994) tarafından Türkçeye uyarlanan “*Örgütsel Çatışma Ölçeği*” ile araştırmacı tarafından geliştirilen “*Öğretmen Motivasyonu Açık Uçlu Anket Formu*” kullanılmıştır. Araştırmanın verileri nonparametrik testler ile betimsel ve içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin görüşlerine göre yöneticilerin en fazla tercih ettikleri çatışma yönetimi stili tümleştirme iken; okul yöneticilerinin görüşlerine göre en çok tercih ettikleri çatışma yönetimi stili uzlaşma olarak bulunmuştur. Bunun yanı sıra, öğretmenleri mesleği yapmaya güdüleyen unsurların daha çok içsel motivasyon unsurları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri yöneticilerinin çatışma yönetiminde kullandığı tümleştirme ve ödün verme stilleri ile incelendiğinde öğretmenlerin motivasyon düzeylerini arttırdığı; hükmetme ve kaçınma stilleri ile incelendiğinde ise motivasyon düzeylerini azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çatışma, çatışma yönetimi, öğretmen motivasyonu

ABSTRACT

Examining Conflict Management Styles of School Principals in Terms of Teacher Motivation

YÜKSEL, Yusuf Mazlum

Master Thesis, Department of Educational Sciences,
Educational Administration, Supervision, Planning and Economics

Supervisor: Assoc. Prof. Fatma ÇOBANOĞLU

August 2020, 141 pages

The purpose of this study was to examine which conflict management styles the administrators prefer in resolving conflicts and how teachers' motivation status was affected by these styles. The quantitative sample of the research using the mixed method was composed of 2096 teachers and 76 school administrators who are working in Efeler District of Aydın, while the qualitative sample consists of 84 teachers working in the city center of Denizli, which is close to the Aydın sample because of the Covid-19 pandemic. The data collection tools used in this study were the "*Organizational Conflict Inventory*" developed by Rahim (1983) and the "*Teacher Motivation Open-ended Questionnaire Form*" developed by the researcher. The data of the research was analyzed by using the nonparametric test and descriptive and content analysis method. According to the results, while the conflict management style most used by the administrators according to the opinions of the teachers was integration, the most preferred conflict management style according to the school administrators was found to be compromise. In addition, it has been found that the factors that motivate teachers to do the profession were mostly intrinsic motivational elements. On the other hand, when the motivation levels of teachers were examined with the integration and compromise styles used by their managers in conflict management, it was concluded that the teachers' motivation levels increased as their style of domination and avoidance decreased their motivation levels.

Keywords: Conflict, conflict management, teacher motivation

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI.....	iii
ETİK BEYANNAMESİ	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
TEŞEKKÜR.....	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu	1
1.1.1.Problem Cümlesi	4
1.1.2.Alt Problemler	5
1.2.Araştırmanın Amacı	6
1.3.Araştırmanın Önemi.....	6
1.4.Sayıtlar	7
1.5.Sınırlılıklar	7
1.6.Tanımlar	8
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1. Kuramsal Çerçeve	9
2.1.1. Çatışma	9
2.1.1.1. Çatışmanın kaynakları ve nedenleri.....	10
2.1.1.2. Çatışma türleri.....	14
2.1.1.2.1. Kaynaklarına göre çatışmalar.	14
2.1.1.2.2. Kişiler ve gruplar arasındaki çatışmalar.	15
2.1.1.2.3. Örgüt içindeki yerlerine göre çatışmalar.....	16
2.1.1.3. Çatışmanın sonuçları.....	16
2.1.1.4. Çatışma yönetimi.	17
2.1.1.5. Çatışma yönetim stilleri.....	19

2.1.1.5.1. <i>Tümleştirme</i>	19
2.1.1.5.2. <i>Ödün verme</i>	20
2.1.1.5.3. <i>Hükmetme</i>	20
2.1.1.5.4. <i>Kaçınma</i>	21
2.1.1.5.5. <i>Uzlaşma</i>	22
2.1.1.6. Okullarda çatışma ve çatışma yönetimi.....	22
2.1.2. Motivasyon.....	24
2.1.2.1. Motivasyon türleri.....	25
2.1.2.1.1. <i>İçsel motivasyon</i>	26
2.1.2.1.2. <i>Dışsal motivasyon</i>	27
2.1.2.2. Motivasyon kuramları.....	28
2.1.2.2.1. <i>Kapsam kuramları</i>	30
2.1.2.2.1.1. <i>İhtiyaçlar hiyerarşisi kuramı</i>	30
2.1.2.2.1.2. <i>X ve y kuramları</i>	32
2.1.2.2.1.3. <i>Başarma ihtiyacı kuramı</i>	32
2.1.2.2.1.4. <i>Çift faktör kuramı</i>	33
2.1.2.2.1.5. <i>Erg kuramı</i>	35
2.1.2.2.2. <i>Süreç kuramları</i>	36
2.1.2.2.2.1. <i>Koşullanma kuramı</i>	36
2.1.2.2.2.2. <i>Beklenti kuramı</i>	36
2.1.2.2.2.3. <i>Bekleyiş kuramı</i>	37
2.1.2.2.2.4. <i>Eşitlik kuramı</i>	38
2.1.2.2.2.5. <i>Amaç kuramı</i>	38
2.1.2.3. Eğitim örgütlerinde motivasyon.....	40
2.1.2.4. Öğretmen motivasyonu.....	41
2.2. İlgili Araştırmalar.....	42
2.2.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar.....	42

2.2.1.1. Çatışma konusunda yurt içinde yapılmış çalışmalar.....	43
2.2.1.2. Motivasyon konusunda yurt içinde yapılmış çalışmalar.....	47
2.2.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar	51
2.2.2.1. Çatışma konusunda yurt dışında yapılmış çalışmalar	52
2.2.2.2. Motivasyon konusunda yurt dışında yapılmış çalışmalar	55
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	58
3.1. Araştırma Modeli	58
3.2. Çalışma Grubu	59
3.2.1. Nicel Çalışma Grubu	59
3.2.2. Nitel Çalışma Grubu.....	62
3.3. Veri Toplama Araçları	63
3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu	63
3.3.2. Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği	63
3.3.3. Öğretmen Motivasyonu Anket Formu.....	64
3.4. Verilerin Toplanması	67
3.5. Verilerin Analizi.....	67
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM	71
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	71
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	72
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	73
4.4. Dördüncü ve Beşinci Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	73
4.5. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	87
4.6. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	88
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER.....	104
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	104
5.2. Öneriler	117
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	117

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	119
KAYNAKÇA.....	120
EKLER.....	133
EK-1- Ölçek İzin Yazısı.....	133
EK-2- Ölçek İzin Talebi.....	134
EK-3- Örgütsel Çatışma Ölçeği Öğretmen Kişisel Bilgiler Formu	135
EK-4- Örgütsel Çatışma Ölçeği Öğretmen Formu.....	136
EK-5- Örgütsel Çatışma Ölçeği Yönetici Kişisel Bilgiler Formu	137
EK-6- Örgütsel Çatışma Ölçeği Yönetici Formu.....	138
EK-7- Açık Uçlu Anket Formu.....	139
EK-8- Evren Sayısına Göre Örneklem Sayısını Belirlemeye İlişkin Tablo.....	140
ÖZGEÇMİŞ	141

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3. 1. <i>Okul Yöneticilerine İlişkin Demografik Özellikler</i>	60
Tablo 3. 2. <i>Öğretmenlere İlişkin Demografik Özellikler</i>	61
Tablo 3. 3. <i>Nitel Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Özellikler</i>	62
Tablo 3. 4. <i>Örgütsel Çatışma Ölçeğine ve alt boyutlarına ait verilere ilişkin güvenilirlik analizi</i>	64
Tablo 3. 5. <i>Öğretmen Motivasyonu Anket Formu Soruları</i>	65
Tablo 3. 6. <i>Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Stilleri Alt Boyutlarının Aritmetik Ortalaması, Standart Sapma ve Çarpıklık & Basıklık Testi Verileri</i>	68
Tablo 3. 7. <i>Katılımcıların yanıtlarının değerlendirilmesi için hesaplanan aralık değerler</i> 69	
Tablo 4. 1. <i>Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Çatışma Yönetim Stilleri</i>	71
Tablo 4. 2. <i>Okul Yöneticilerinin Örgütsel Çatışma Stillerini Sergilemelerine Yönelik Görüşleri</i>	72
Tablo 4. 3. <i>Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Algıladıkları Çatışma Yönetim Stillerin Karşılaştırılması (Mann-Whitney U Testi)</i>	73
Tablo 4. 4. <i>Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Sergilenen Çatışma Yönetim Stillerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması (Mann-Whitney U Testi)</i> ..	74
Tablo 4. 5 <i>Okul Yöneticilerinin Sergilenen Çatışma Yönetim Stillerine İlişkin Görüşlerinin Yaşlarına Göre Karşılaştırılması (Mann-Whitney U Testi)</i>	75
Tablo 4. 6. <i>Öğretmenlerin Sergilenen Çatışma Yönetim Stillerine İlişkin Görüşlerinin Yaşlarına Göre Karşılaştırılması (Kruskall-Wallis H Testi)</i>	76
Tablo 4. 7. <i>Öğretmenlerin Sergilenen Çatışma Yönetim Stillerine İlişkin Görüşlerinin Medeni Durumlarına Göre Karşılaştırılması (Mann-Whitney U Testi)</i>	77
Tablo 4. 8. <i>Çatışma Yönetim Stillerine İlişkin Görüşlerin Öğrenim Durumlarına Göre Karşılaştırılması (Kruskall-Wallis H Testi)</i>	78
Tablo 4. 8. <i>Çatışma Yönetim Stillerine İlişkin Görüşlerin Öğrenim Durumlarına Göre Karşılaştırılması (Kruskall-Wallis H Testi). “(devamı)”</i>	79
Tablo 4. 9. <i>Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Sergilenen Çatışma Yönetim Stillerine İlişkin Görüşlerinin Kıdem Yılına Göre Karşılaştırılması (Kruskall-Wallis H Testi)</i> .80	

Tablo 4. 10. <i>Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Sergilenen Çatışma Yönetim Stillerine İlişkin Görüşlerinin Çalışılan Okuldaki Hizmet Yılına Göre Karşılaştırılması (Kruskall-Wallis H Testi)</i>	81
Tablo 4.11. <i>Okul Yöneticilerinin Sergilenen Çatışma Yönetim Stillerine İlişkin Görüşlerinin Okul Türüne Göre Karşılaştırılması (Kruskall-Wallis H Testi)</i>	83
Tablo 4. 12. <i>Okul Yöneticilerinin Sergilenen Çatışma Yönetim Stillerine İlişkin Görüşlerinin Öğretmen Sayısına Göre Karşılaştırılması (Kruskall-Wallis H Testi) ...</i>	84
Tablo 4. 12. <i>Okul Yöneticilerinin Sergilenen Çatışma Yönetim Stillerine İlişkin Görüşlerinin Öğretmen Sayısına Göre Karşılaştırılması (Kruskall-Wallis H Testi). “(devamı)”</i>	85
Tablo 4. 13. <i>Öğretmenlerin Sergilenen Çatışma Yönetim Stillerine İlişkin Görüşlerinin Görev Türüne Göre Karşılaştırılması (Mann-Whitney U Testi)</i>	86
Tablo 4. 14. <i>Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğini Yapma Nedenlerine ve Kendilerini Güdüleyen Faktörlere İlişkin Görüşleri</i>	87
Tablo 4. 15. <i>Öğretmenlerin Tümeleştirme Stiline İlişkin Görüşleri</i>	89
Tablo 4. 16. <i>Tümeleştirme stilinin motivasyonu nasıl etkilediğine ilişkin öğretmen görüşleri</i>	91
Tablo 4. 17. <i>Öğretmenlerin Ödün verme Stiline İlişkin Görüşleri</i>	92
Tablo 4. 18. <i>Ödün verme stilinin motivasyonu nasıl etkilediğine ilişkin öğretmen görüşleri</i>	93
Tablo 4. 19. <i>Öğretmenlerin Hükmetme Stiline İlişkin Görüşleri</i>	95
Tablo 4. 20. <i>Hükmetme stilinin motivasyonu nasıl etkilediğine ilişkin öğretmen görüşleri</i>	96
Tablo 4. 21. <i>Öğretmenlerin Kaçınma Stiline İlişkin Görüşleri</i>	98
Tablo 4. 22. <i>Kaçınma stilinin motivasyonu nasıl etkilediğine ilişkin öğretmen görüşleri ..</i>	99
Tablo 4. 23. <i>Öğretmenlerin Uzlaşma Stiline İlişkin Görüşleri</i>	101
Tablo 4. 24. <i>Uzlaşma stilinin motivasyonu nasıl etkilediğine ilişkin öğretmen görüşleri.</i>	102

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2. 1. Çatışma Kaynakları.....	12
Şekil 2. 2. Rahim'in Çatışma Yönetimi Stilleri Modeli.....	19
Şekil 2.3. Motivasyon Kuramları	29
Şekil 2.4. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi.....	30
Şekil 2.5. İçsel ve Dışsal Motivasyon Faktörleri	35
Şekil 3.1. Nitel Verilerin Geçerliğini ve Güvenirliğini Sağlamak için Yapılan Çalışmalar	66

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırmada geçen tanımlar yer almaktadır.

1.1.Problem Durumu

Geçmişten günümüze insanoğlunun en temel ihtiyaçlarından biri iletişim olmuştur. İnsanların, günlük yaşamını idame ettirmede, mevcut sınırlarını korumada ve içinde bulunduğu toplumu geliştirmede kullandığı iletişim öğeleri oldukça etkili olmaktadır. İnsanların karşılıklı olarak kullandıkları iletişim türü toplumdaki topluma hatta kişiden kişiye farklılıklar göstermektedir. Örgütlerin hammaddesini de insanlar oluşturduğundan örgüt içinde farklılıkların ortaya çıkması beklenen bir durumdur. İnsanoğlunun içinde varlığını sürdürdüğü her oluşum bu farklılıkların yönetilmesine ihtiyaç duymaktadır.

Temel kaynağı insan olan örgütler; sosyal sistemin bir alt sistemidir ve bu örgütler temel olarak farklılıkların yönetildiği yerlerdir. Kişisel farklılıklar, amaçlardaki farklılıklar ve ideolojik farklılıklar örgütlerde iç içe bulunurlar (Koçel, 2007, s. 506). İç içe bulunan bu farklılıklarla birlikte insanlar yaşamlarını sürdürürken her zaman etkileşim halindedirler. Etkileşim sürecinde kişiler arasındaki ilişkilerde yaşanan anlaşmazlıklar taraflar arasında çatışmayı meydana çıkarır. Anlaşmazlık ve zıtlıklar tarafların sınırlı bir kaynağı paylaşmalarından, ortak bir durumda benzer olmayan isteklerden, farklı değerlere, inançlara ve tutumlara sahip olmalarından kaynaklanabilir (Rahim, 1992). İnsanlar gibi gelişim aşaması gösteren bütün oluşumlarda çatışmayı görmek oldukça kolaydır. Dolayısıyla insanların olduğu bütün çevrelerde kişisel özelliklerden kaynaklanan farklılıklar sebebiyle kişisel anlaşmazlıkların ve çatışmaların ortaya çıkması kaçınılmaz bir durumdur (Slaikue ve Hasson, 1998).

Bir örgütte meydana gelen çatışmalar işlevsel bir biçimde yönetilmediği takdirde bu durum örgüt içindeki bireylerin motivasyonunu ve performansını olumsuz etkileyecektir (Seval, 2006). Örgüt içerisinde çıkabilecek çatışmaların yönetimi Rahim (1992) tarafından beş farklı stili ile ele alınmaktadır. Bunlar; *tümleştirme*, *ödün verme*, *hükmetme*, *kaçınma* ve *uzlaşmadır*. Tercih edilen çatışma yönetim stili çatışma sürecinin belirlenmesindeki en önemli etkidir. Gross ve Guerrero' ya (2000) göre tümleştirme stili, taraflar arası ilişkiler, iletişim ve etkileşim süresince nezaket çerçevesinde ve en doğru çözümü bulma üzerine yürütülür. Ödün verme stilini de Karip (2013, s.65) taraflardan birinin, karşı tarafın ilgi ve

ihtiyaçlarının ön plana çıkması karşılığında kendi ilgi ve ihtiyaçlarının doyurulmasından vazgeçmesi olarak tanımlamıştır. Bu durum karşı tarafın isteklerine boyun eğme ve ödün verme olarak nitelendirilebilir. Ödün verme davranışını gösteren taraf, farklılıkları göz ardı ederek iki taraf arasındaki benzerliklere yoğunlaşır. Robbins (1993, s. 511) hükmetme stilini taraflardan baskın olanın karşı tarafı kendi fikirlerinin doğruluğuna inandırmaya çabalaması ya da anlaşmazlık içinde olduğu tarafı var olan problemden sorumlu olduğunu kabul ettirmek için baskı kurması olarak tanımlamıştır. Kaçınma stilini de Hellriegel, Slocum ve Woodman (2004, s. 233) gerilimden hoşnut olmayan ve çatışmayı kendiliğinden çözüleceğini düşünen bireylerin tercih ettiği çatışma yönetim stili olarak tanımlamıştır. Çözümüne kavuşmayan anlaşmazlıklar, örgütsel amaçların gerçekleşmesine engel olduğunda olumsuz sonuçlar ortaya çıkarır. Rahim, Antonioni ve Psenicka (2001, s. 196) çatışma yönetiminde tercih edilen uzlaşma stilini de anlaşmazlık içinde olan tarafların ortak kabul edilebilir bir fikirde karar kılmak için bir şeylerden ödün vermesi ve fedakârlık yapması olarak tanımlamıştır. Farklı şekilde ihtiyaçlar, fırsatlar ve amaçlar arasında seçim yapma durumunda kalmak, çatışmayı beraberinde getirir (Tuna, 2010). Önemli olan okul yöneticisinin bu ihtiyaçlara, fırsatlara ve amaçlara kişinin ihtiyacı doğrultusunda cevap vermesidir. Okul yöneticisi bunu en iyi güdüleme ile yapar. Güdüler, biri diğerinin tamamlayıcısı ya da bir diğerinin gücünü azaltacak şekilde etkide bulunurlar (Eren, 2008, s. 560). Bu bağlamda okul yöneticileri birbirinden farklı kişilik yapısına sahip bireylerin bir arada yaşadığı okullarda örgütün başarıya ulaşması için ortaya çıkan çatışmaları işlevsel bir biçimde yönetmelidir. Doğru biçimde yönetilmeyen çatışmalar örgüt içindeki üyelerin motivasyonlarını olumsuz etkileyebilir.

Örgütler içerisinde en çok farklı yapıda kişilik özelliklerine sahip örgütlerden biri de eğitim örgütleridir. Farklı yapıda kişilik özelliklerine sahip bireylerin oluşturduğu eğitim örgütlerinde çatışma gözle görülür bir nitelik taşımaktadır. Her örgütte olduğu gibi eğitim örgütleri de amaçlarını gerçekleştirmek için varlığını sürdürmektedir. Amaçları gerçekleştirme sürecinde iyi yönetilmeyen çatışmalar örgüte oldukça zarar verecek ve örgütü meydana getiren en temel unsur olan amacı gerçekleştirme sürecini güç bir hale getirecektir. Bu hususta en büyük sorumluluk, birden fazla kişiyle iletişim halinde olmayı gerektiren, okul yöneticilerine düşmektedir. Bu sebeple yöneticilerin iletişim becerilerine sahip olması ve bu becerilerini nitelikli bir şekilde değerlendirebilmesi oldukça önemlidir. Bir örgüt içerisinde etkin iletişim öğelerinin farkında olan yöneticilerin ve liderlerin başarılı olmaları kaçınılmazdır (Snowden ve Gorton, 2002). Örgütsel hedefleri gerçekleştirmek

amacıyla, örgütün var olan yapısını ve prosedürü kullanan yöneticinin (Aydın, 2010, s. 149) iletişim halinde olduğu kişilerin ayrıca ihtiyaçlarını bilmesi de kendisine önemli avantajlar sağlar ve örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesinde daha elverişli koşullara zemin hazırlar.

Okul yöneticilerinin görevi okulun vizyonunu açıklamak, okulun eğitim politikasını saptamak ve okulun ihtiyaçlarını karşılamak, okul içinde karara katılımı sağlamak, örgütte taraflar arası ilişkiyi sağlamak, öğrenciler için etkinlikler planlamak, hem okuldaki unsurlarla ahengi hem de okul dışındaki unsurlarla ahengi yakalamaktır (Kaya, 1993). Alugchaab'a (2011) göre, öğretmen motivasyonu ile yöneticinin yönetim süreci ve yönetim anlayışı arasında olumlu bir ilişki vardır. Okul yöneticisinin karar verme sürecine öğretmenleri dahil etmesi ve öğretmenlerin fikirlerini alıp bu fikirlerinden yararlanması öğretmen motivasyonunun artmasında oldukça etkili olabilir. Aynı şekilde Ben-eli ve Gal'e (2016) göre de öğretmen motivasyonunun artması için, kurumun ve kurum yönetiminin amaçlarını açık ve güçlü bir şekilde tanımlamaları ve bu amaçları gerçekleştirirken karar sürecine bütün eğitim paydaşlarının katılımını sağlayacak şekilde örgüt ortamının oluşturulmasına gereksinim duyulmaktadır.

Okul örgütünün bir diğer paydaşı olan öğretmenler, Şişman ve Acat (2003) tarafından insan davranışlarının mimarı ve insan karakterine şekil veren bir sanatkâr olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla topluma yön veren öğretmenler, eğitim kurumunun hedeflerini gerçekleştirmedeki en önemli yerlerden birine sahiptir. Çünkü öğretmen, eğitim-öğretimin uygulanmasında, örgütsel amaçlara ulaşmada, güdülenmenin oluşmasında, öğrenen, veli, yönetici arasındaki eşgüdümün oluşturulmasında en önemli faktördür. Bu bağlamda, eğitim ve öğretimde istenilen başarıyı elde etmenin ve örgütsel amaçlara ulaşabilmenin en önemli koşulu öğretmenlerin sergileyeceği performanslardır (Doğan ve Koçak, 2017). Öğretmenlerin performansı da doğru biçimde güdüleme ile artırılabilir. Ud Din, Shereen, Nawaz ve Shahbaz'a (2012) göre, içsel bakımdan güdülenmiş bir öğretmenin örgüt içinde daha fazla sorumluluk alması, kurumunu daha çok sahiplenmesi, kendini gerçekleştirme ve işinde daha başarılı olması beklenmektedir. Öte yandan, dışsal bakımdan güdülenmiş bir öğretmenin işinde yükselmesi, aynı meslek grubundaki insanlarla ilişkilerinde daha içten davranması, okula kolay adapte olması ve mesleki koşullara daha iyi uyum sağlamasına benzer yönelimler göstermesi beklenebilir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin en önemli amacı, okulun amaçlarını gerçekleştirmede

öğretmenlerin daha aktif rol alabilmeleri için hem içsel hem dışsal motivasyonlarını artırmaya yönelik uygulamalar ve çalışmak gerçekleştirmek olmalıdır.

Eğitim örgütlerinde motivasyon, okul yöneticisinin okulun amaçlarını gerçekleştirmek üzere öğretmenleri kişisel ve örgütsel hedefler çerçevesinde eyleme geçirmek üzere kullandığı bir takım süreç ile gerçekleşir (Kocabaş ve Karaköse, 2005). Bu süreçte yöneticinin öğretmenleri motive ederken, onları içsel ve dışsal olarak en çok hangi unsurların motive ettiğini öngörmesi ve buna uygun davranış sergilemesi motivasyonu olumlu etkileyebilir. Motivasyonu yüksek olan öğretmenler, öğrenme-öğretme sürecini daha sağlıklı bir hale getirecek ve yaptığı görevi birinin zorlaması olmadan, içtenlikle yürütebilecektir. Öğretmenlerin işlerindeki başarıları ile motivasyonları arasında yüksek derecede bir ilişki olduğu için (Akbaşlı ve Okan, 2020; Argon ve Ertürk, 2013; Balyer ve Çetindere, 2019; Ertürk ve Aydın, 2015; Kocabaş ve Karaköse, 2005) motivasyon seviyesi yüksek olan öğretmenler motivasyon seviyesi düşük öğretmenlere göre daha başarılı olacaktır (Yazıcı, 2009).

Örgüt içi koordinasyonu sağlayan ve örgüt üyeleriyle iletişimi sağlayan yöneticiler, örgütte ortaya çıkabilecek herhangi bir çatışmayı da iyi yönetebilmelidir. İyi yönetilen çatışmalar örgütün diğer üyelerinin iş performansları ve iş motivasyonları üzerinde oldukça etkilidir. Dolayısıyla, okul yöneticisinin gerek okul yönetimi gerekse çatışma yönetimi uygulamalarında öğretmen motivasyonunu artıracak unsurları göz önünde bulundurması okulun etkililiği açısından oldukça önemlidir. Çatışma yönetimi ve motivasyon konusu ayrı ayrı pek çok çalışmada ele alınmıştır. Ancak çatışma yönetimi ve motivasyon konusu ortak bir çalışmada yer almamaktadır. Dolayısıyla bu çalışma ile yöneticilerin çatışma çözmede hangi çatışma yönetim stillerini sergilediklerini ortaya koymak ve yöneticiler tarafından sergilenen stiller karşısında, öğretmenlerin motivasyon durumlarının nasıl etkilendiği belirlemek amaçlanmaktadır.

1.1.1.Problem Cümlesi

Yöneticilerinin sergiledikleri çatışma yönetim stilleri (tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma, uzlaşma) karşısında öğretmenlerin motivasyon durumları nasıl etkilenmektedir?

1.1.2.Alt Problemler

Bu çalışmada yöneticilerin ortaya çıkan çatışmaları çözmede hangi çatışma yönetim stillerini tercih ettiklerini ortaya koymak ve yöneticiler tarafından sergilenen stiller karşısında, öğretmenlerin motivasyon durumlarının nasıl etkilendiği belirlenmeye çalışılacaktır. Bu bağlamda bu amacı gerçekleştirebilmek için şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticileri çatışma yönetim stillerini (tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma, uzlaşma) ne düzeyde sergilemektedir?
2. Okul yöneticilerinin kendilerine yönelik değerlendirmelerine göre; çatışma yönetim stillerini (tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma, uzlaşma) ne düzeyde sergilemektedirler?
3. Çatışma yönetim stillerinin sergilenmesine ilişkin öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Okul yöneticilerinin sergiledikleri çatışma yönetim stillerine ilişkin yönetici görüşleri,
 - a) Cinsiyet,
 - b) Yaş,
 - c) Medeni durum,
 - d) Kıdem,
 - e) Okuldaki çalışma süresi,
 - f) Okul türü,
 - g) Okuldaki öğretmen sayısı, değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Okul yöneticilerinin sergiledikleri çatışma yönetim stillerine ilişkin öğretmen görüşleri,
 - a) Cinsiyet,
 - b) Yaş,
 - c) Medeni durum,
 - d) Kıdem,
 - e) Branş,

f) Okuldaki çalışma süresi, değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

6. Öğretmenlerin görüşlerine göre; motivasyon durumlarını etkileyen faktörler nelerdir?
7. Öğretmenlerin görüşlerine göre; yöneticilerinin sergiledikleri çatışma yönetim stilleri (tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma, uzlaşma) karşısında motivasyon durumları nasıl etkilenmektedir?

1.2.Araştırmanın Amacı

Yapılan araştırmada, yöneticilerin okullarında ortaya çıkan çatışmaları çözmede hangi çatışma yönetim stillerini tercih ettiklerini ortaya koymak ve yöneticiler tarafından tercih edilen bu stiller karşısında, öğretmenlerin motivasyon durumlarının nasıl etkilendiğini belirlemek amaçlanmıştır.

1.3.Araştırmanın Önemi

Modern yönetim kuramlarına göre çatışmadan kaçmak olanaksızdır. Hatta bazı görüşlere göre örgütün temelinde örgüt etkililiği için işlevsel bir çatışma ortamının oluşması elzemdir (Ertekin, 1993; Robbins, 1993; Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2003). Çok farklı sayıda ve özellikte insanı içinde barındıran okullarda yönetici meydana gelen çatışmaların kaynaklarını bilmek, bu çatışmaları anlamak ve onu örgüt çıkarları yönünde yönetmek mecburiyetindedir. Eğer yönetici bunları yapmazsa meydana çıkan çatışmalar sistemi işlevsiz hale getirecektir (Koçel, 2007, s. 512). İşlevsiz hale gelen örgütün sistemi çalışamaz hale gelecektir. Dolayısıyla çatışmayı anlamak ve uygun biçimde yönetmek örgüt içi anlaşmazlıkların önüne geçecektir.

Neredeyse bütün örgütlerde kaçınılmaz bir hal alan çatışmanın, okul yöneticisi tarafından nasıl yönetilmesi gerektiği bilinmelidir. Buna bağlı olarak çatışma yönetimini de okul amaçları için kullanması örgütün verimliliği açısından oldukça önemlidir. Okul, kendi amaçlarını gerçekleştirmek için üyelerine ihtiyaç duymaktadır. Okulun en önemli üyeleri konumunda olanlar da yöneticiler ve öğretmenlerdir. Aralarında ortaya çıkabilecek herhangi bir çatışma mesleki verimliliklerini düşürebileceği gibi iyi yönetilen bir çatışma verimliliklerini arttıracaktır. Okulda baskıcı bir yönetim altında çalışan öğretmenlerin mesleki motivasyonları azalırken, karara katılımın, rahat çalışma alanının ve demokratik

bir yönetim anlayışının egemen olduğu okullarda öğretmenlerin mesleki motivasyonları artacaktır.

Çatışma yönetimi (Akkırman, 1998; Arslantaş ve Özkan, 2012; Bilgin, 2008; Fook ve Abdulhusain, 2019; Ghafar, 2011; Henry, 2009; Ova, 2013) ve motivasyon (Abdurrezzak ve Üstüner, 2020; Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın, 2013; Argon ve Ertürk, 2013; Doğan, 2020; Finnigan, 2010) konuları, araştırmalarda ayrı ayrı ele alınmış ya da farklı değişkenlerle karşılaştırılmıştır. Ancak ulaşılabilen kaynaklar doğrultusunda, çatışma yönetimi ve motivasyon konusuna ortak bir araştırmada rastlanamamıştır. Bu araştırmada öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri ayrı ayrı alınarak, yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerine dair öğretmen algılarına ait bulgular, yöneticilerin kendilerini algılamalarına ait bulgularla karşılaştırılmıştır. Öte yandan yöneticilerin kullandığı çatışma yönetim stilleri öğretmenlerin motivasyonlarını nasıl etkilediği incelenmeye çalışılmıştır. Yöneticinin çatışma yönetim stillerinin öğretmen motivasyonunu nasıl etkilediği daha önce çalışılmamış olup alandaki araştırmalara katkı sağlayabileceği açısından önemlidir.

1.4.Sayıtlılar

1. Katılımcılar, bu araştırmada gerekli verilerin toplanması için uygulanan “Çatışma Yönetim Stilleri Ölçeği”ni ve “Öğretmen Motivasyonu Anket Formu”nu samimi şekilde yanıtlamışlardır.
2. Araştırmaya katılan ve Denizli ile Aydın’da görev yapan öğretmenler, aynı coğrafi bölgede ve ortak kültürel unsurlara sahip şehirlerde görev yaptıkları için benzer özelliklere sahiptir.

1.5.Sınırlılıklar

1. Bu araştırmanın nicel verileri 2019-2020 akademik yılında Aydın İli Efeler İlçesi’nde bulunan resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerden ölçek aracılığıyla toplanan verilerle sınırlıdır.
2. Araştırmanın nitel verileri, 2019-2020 akademik yılında Denizli Merkez’de bulunan resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerden açık uçlu anket aracılığıyla toplanan verilerle sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Çatışma: Ortak bir amaç doğrultusunda bir araya gelen insanların çıkarları, değerleri ve hedefleri arasındaki zıtlıkların oluşturduğu olaylardır (Henry, 2009).

Çatışma Yönetimi: Örgütlerin amaçlarına etkili bir şekilde ulaşabilmesi için çatışmaların ortaya çıkmasından kaynaklanan problemlerin minimum bir seviyede tutulması ve çatışmaların ortaya çıkmasından kaynaklanan örgüt yararına yönelik sonuçların olabildiğince artırılmasına yönelik etkili stratejilerin ve aynı zamanda da planlamaların yapıldığı bir süreçtir (Rahim, Nace ve Debra, 2000).

Motivasyon: Bireylerin belirli bir amaca ulaşmak için kişisel arzu ve istekleri yönünde davranmalarıdır(Geç,2000).

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çatışma, çatışma yönetimi ve motivasyon kavramlarına ilişkin kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Çatışma

Fikir ayrılığı bireylerin içinde bulunduğu bütün çevrelerde gözlemlenebilir bir durumdur. Ortak bir konu üzerinde gerek farklı fikirler gerekse de farklı çıkarlar, bireyler arasında anlaşmazlığı doğurur. Ortaya çıkan anlaşmazlıkların kaynakları, nasıl yönetileceği ve sonuçları anlaşmazlık yaşayan taraflarca iyi bir biçimde değerlendirilmelidir. Ortaya çıkan bu anlaşmazlıklar genel olarak çatışma olarak nitelendirilmektedir.

Çatışma kavramı, 19. yüzyıldan bu yana önemli ölçüde gelişmiştir. 19. yüzyıldan önce yöneticiler çatışmayı kaçınılması gereken bir olay olarak görüyorlardı. Aynı şekilde çatışma 20. yüzyılda da bireylerin rahatsız edici olarak gördüğü bir nitelik taşıyordu. Ancak 21. yüzyılda gelişen örgütlerle birlikte çatışmaya yönelik görüşler netleşti ve günümüzde çatışma herhangi bir örgütün normal bir parçası olarak nitelendirilmeye başlandı (Fook ve Abdulhusain, 2019).

Çatışmanın taşıdığı anlamlar genel olarak kaotik bir durum, uyumsuzluk, kavga, anlaşmazlık, fikir ve düşünce ayrılığı gibi olumsuz bir takım olaylardır. Bir örgütte ise çatışma, kişi ya da grupların birlikte iş görme problemlerinden doğan, örgütsel faaliyetlerin bozulmasına sebebiyet veren olaylar olarak açıklanmaktadır (Eren, 2008, s. 53). Açıklan'da (1995, s. 108) çatışma kavramını aynı örgüt içinde olan bireylerin örgütsel amaç ve hedeflerinin aynı doğrultuda olmaması şeklinde tanımlamıştır. Öte yandan, Henry'e (2009) göre çatışma, paydaşların çıkarları, değerleri ve hedefleri arasındaki zıtlığın meydana çıkardığı sonuçtur. Bireylerin arzuladığı hedeflere ulaşma isteği, örgüt içinde çatışmanın nedeni haline gelir.

İnsanlara korkutucu bir kelime olarak gelen çatışma çoğunlukla olumsuzluklar, düşmanlıklar ve savaşlarla anılan bir kavramdır. Modern zamanda çatışmalar, yaşayış stiline getirmiş olduğu bir takım sonuçlar bakımından göz önünde bulundurulduğunda, çatışmayı yaratan taraflardan biri için kötü şekilde sonuçlandığı görülmektedir. Çatışmaların güce dayalı olarak çözüldüğü durumlar genellikle taraflar arasında gözle

görülür bir güç eşitsizliğinin olduğu durumlardır. Güce dayalı olan ve gücü elinde bulunduran tarafın zayıf olan tarafa şiddet uygulaması bile beklenen bir durumdur. Nitekim tarafların kendi isteklerini elde etmek istemesi, güç unsurlarını kullanmadan da gerçekleştirebileceği bir durumdur (Karip, 2013, s. 67).

Çatışma bir başka tanımda, karar verme mekanizmasının bozulması ve bozulan bu mekanizmanın sonucu olarak kişinin ne yapacağına karar vermede güçlük yaşaması olarak tanımlanmıştır (Özkalp ve Kırel, 2001, s. 386). Erdoğan'a (1996, s. 145-146) göre ise ortaya çıkan çatışmaların özünde olan şey kişinin birlikte işlerini yürüttüğü kişilerin ve ait olduğu grubun, fikirlerini ve davranışlarını benimsememesidir. Çatışmaya yönelik yapılan tanımlar literatürde görüldüğü üzere, tarafların kendi çıkarlarını korumak için karşı tarafla anlaşmazlığa düştüğü olayları kapsamaktadır.

2.1.1.1. Çatışmanın kaynakları ve nedenleri. Çatışmayı ortaya çıkaran sebepler birçok farklı biçimde belirtilmiştir. Eren (2008, s.437), çatışmaların en önemli nedenlerini örgüt içindeki bireylerin amaçlarındaki farklılıklar, örgütsel bağımlılıklar ve bireylerin algılamalarındaki farklılıklar olarak tanımlamıştır. Darling ve Walker'a (2007) göre çatışmanın kaynakları; güç, statü, inançlar, tercihler ve arzularla alakalı ortaya çıkan mücadelelerdir. Farklı bir deyişle, çatışma, aynı meslek grubundaki çalışanların ve yöneticilerin organizasyonlarındaki eylemlerinden ortaya çıkan sonuçtur.

Etkili çatışma yönetimi için örgütte ortaya çıkan çatışmaların kaynağının ve nedeninin iyi bilinmesi gerekir (Yeniçeri, 2009, s. 200). Örgütlerde yaşanan çatışmaların çoğu sosyal ve yapısal nedenli çatışmalardır. Bu çatışmaların sebepleri olarak örgütte uzmanlaşma ve standartlaşma, örgüt üyelerinin benzer olmaması, liderlik tercihleri, ödül ve performans değerlendirme biçimleri ve grup bağlılığı örnek olarak verilebilir. Öte yandan, çatışmalar kişilik özelliklerinden kaynaklanan farklılıklara bağlı olarak da ortaya çıkabilir. Bireylerin kişilik özelliklerinin oluşmasında demografik özellikler göz ardı edilemeyecek kadar büyük bir önem taşıdığı için farklı demografik özelliklere sahip olan bireyler arasında da çatışmaların ortaya çıkması kaçınılmaz bir durumdur. Aynı zamanda bireysel beklenti ve çıkarların örtüşmemesi ve bireyin içinde bulunduğu örgütün veya toplumun amaçları ile kendi amaçlarının uyuşmaması da çatışmayı doğuran bir diğer sebeplerdir (Kırel, 2011, s.481). Çatışmaların kaynaklarını ekonomik şartlar, mal, zaman ve henüz karşılanmamış olan temel ihtiyaçlar olabileceği gibi aidiyet, statü, özgürlük, eğlence, inançlar, kişisel kurallar ve değerler de bu kaynaklar arasında sayılabilir

(Schrumpf, Crawford ve Bodine, 2007). Bireysel tutumlar ve değer yargılarının kişilik ile sıkı bir bağı vardır. Bireysel amaçlar, değerler, kabiliyetler, ilgi alanları ve inanç sistemleri gibi benzer nitelik göstermeyen durumlar mücadelelerin ve çatışmaların temel kaynaklarıdır (Koçel, 2007, s. 510). Bireysel farklılıklardan kaynaklanan çatışma ortamını yaratan diğer bir hususta kişilerin işle alakalı fikirleri, davranışı, ödüller ve statüyle alakalıdır (Özalp, 1989). Farklı nitelikte bireysel rollere sahip olan bireyler üyesi olduğu örgütün işlerini yaparken, yaptığı iş ile bireysel rolü arasında bir bağlantı bulamayabilir. Bireyin rolü ve görevinin uyuşmaması çatışmayı doğurabilir. Aynı zamanda bireylerin iletişim kaynaklarını kullanma becerileri ve örgüt üyelerinin görevlerinin net bir biçimde belirtilmesi de örgüt içinde ortaya çıkabilecek çatışmanın niteliğine etki edebilir (Dökmen, 2002, s. 38).

Moore (1996, akt: Karip, 2003, s.33) çatışmayı ortaya çıkaran unsurları ayırarak çatışmanın kaynaklarını biçimine göre beş farklı şekilde sınıflandırmıştır. Çatışmanın kaynakları şematik olarak Şekil 2. 1'de verilmiştir.

Veri çatışması

- Bilgi yetersizliği ve yanlış bilgi
- Verilerin farklı yorumlanması
- Değerlendirme süreçlerinin farklılığı
- Nelerin ilgili olduğuna ilişkin görüş farklılığı

İlişki çatışması

- Aşırı duygusallık
- Yanlış algılama, önyargı ve kalıp-yargılar
- İletişim bozukluğu/ zayıflığı
- Negatif davranışların sürekliliği

Çıkar çatışması

- Çıkarlar üzerinde algılanan ya da gerçekten var olan rekabet
- İşlemsel çıkar farklılıkları
- Psikolojik çıkar farklılıkları

Yapısal çatışma

- Yapıcı olamayan davranış veya etkileşim biçimi
- Kaynakların dağılımında, sahipliğinde ve kontrolünde eşitsizlikler
- Yetki ve güç dengesizlikleri
- İşbirliğini engelleyici çevresel, fiziki ya da coğrafi etkenler
- Zaman sınırlılıkları

Değer çatışması

- Düşünce ve davranışları değerlendirmede ölçüt farklılıkları
- Manevi değeri olan amaç ayrılıkları
- Yaşam biçimi, ideoloji ya da din farklılığı

Şekil 2. 1. Çatışma Kaynakları

Örgütlerde yaşanan çatışmaların kaynakları ve nedenleri pek çok değişken etrafında şekillenebilir. Bunlar genellikle bireysel amaçlardaki farklılıklar, kişilik özellikleri, taraflar arası iletişim, örgüt kaynakları, örgüt büyüklüğü ve buna benzer değişkenlerdir. Çatışmanın nedenleri ve kaynakları şu şekilde sıralanabilir:

- *Kıt Kaynaklar:* Çatışmaların en önemli nedenlerinden biri kıt kaynaklar için yapılan mücadeledir. Zaman, ürün, para, personel ve destek hizmetleri, kıt kaynaklardır. Örgüt içindeki kaynakların kıt olması örgüt içinde anlaşmazlığı doğurur. Kaynaklar mücadele içerisinde olan tarafların arzularını, istenilen biçimde gideremeyince çatışmadan kaçmak olanaksız olacaktır (Bumin, 1982). Örgüt üyeleri gereksinimlerini karşılayabilmek için örgütün kaynaklarına muhtaçtırlar. Örgütteki kaynakların kıt olması halinde kaynaklara bağımlılık artacaktır. Sınırlı olan bu kaynakların paylaşılması da örgütün üyesi olan kişi ya da gruplar arasında çatışma oluşturma potansiyelini artırır (Eren, 2008, s. 550).
- *Kişisel Farklılıklar:* Bireylerin kişilik özellikleri bir birbirlerinden oldukça farklı özellikler gösterir. Bazı bireyler oldukça sinirli görünürken bazıları ise çok uysal,

bazıları da diğerlerine nazaran daha özgüvenli olabilmektedir. Bireylerin bazıları sosyal olup bazıları asosyal ya da bencil olabilmektedir. Bahsedilen farklılıkların tümü; bireylerin sahip oldukları farklı kişilik özelliklerinden ya da bireylerin eğitim seviyesinden ve sahip oldukları kültürel özelliklerin birleşiminden de kaynaklanabilmektedir (Harris ve Hartman, 2002). Yüksek düzeyde otoriter kişilik özelliği sergileyen bir birey ile dogmatik kişilik özelliğinin yanı sıra kendine verdiği değer seviyesi düşük olan bireyler çatışmaya daha fazla meyillidirler (İpek, 2003).

- *İletişim:* Örgütsel çatışmaların birçoğu iletişim kaynaklı olarak ortaya çıkmaktadır. Öte yandan kötü yapılandırılmış ve sürekli olarak aynı şekilde devam eden işler de çatışmayı doğurabilir. Ayrıca, bireylerin karara katılımı arttıkça örgüt içi çatışmalar da buna bağlı olarak artacaktır. Ancak, meydana gelen çatışmalar diğerlerine göre daha ılımlı olur (İpek, 2003).
- *Yönetimdeki Uygulamalardan Kaynaklanan Farklılıklar:* Örgütlerdeki çatışma seviyesi ve ortaya çıkış şekli otoriter ve demokratik yönetim şekline göre farklılık göstermektedir. Daha çok çatışmaya meyilli olarak nitelendirilen taraflar olan yöneticiler ve astları arasında, yürürlükte olan düzenlemelere oldukça bağlı yöneticilerle de personelleri arasında çatışmanın ortaya çıkma olasılığı çok yüksek seviyededir (Yeniçeri, 2009, s. 202). Aynı yönetici ile uzun süre aynı örgüt içerisinde çalışmış astlar, yöneticilerinin hangi konuda hangi fikri uygulayabileceğini ön gördüğü için çatışma seviyesini en aza indirerek işlerini yaparlar. Tam tersine bir astın daha önce hiç çalışmadığı ve yöneticilik biçimini bilmediği bir yönetici ile çalışması, iki taraf arasında çatışmaların yaşanmasına sebep olabilir (Özalp, 1989, s. 87).
- *Örgütün Büyüklüğü:* Bir örgütün büyüklüğü ile örgüt içerisinde ortaya çıkan çatışma düzeyleri arasında kayda değer bir ilişki vardır. Örgütün büyümesi, örgüt içindeki birçok unsurun karmaşıklaşmasına neden olur. Bunlar arasında örgütsel amaçlar, bu amaçlara ulaşabilmeyi sağlayabilecek örgütsel araçlar, örgütsel konum, uzmanlıklar ve roller vardır. Dolayısıyla karmaşıklaşacak bu yapı örgüt içi çatışmanın artmasına zemin hazırlayacaktır (Ertürk, 2009, s.92).
- *Amaç ve Çıkar Farklılıkları:* Bireyler farklı duygu, düşünce, kültür ve inançlara sahiptir. Dolayısıyla bireysel istekler ve amaçlar da birbirinden farklılık gösterir. Bazen bir bireyin sahip olduğu amaç ve değerler bir başka bireyle örtüşmeyip

aralarında zıtlık oluşturabilir (Eren, 2008, s. 560). Bazı durumlarda kişiler ve gruplar farklı çıkarlara sahip olabilirler. Alınan her hangi bir karar karşı tarafın çıkarlarına ters düşebilir. Bu tür zıtlıklar da çatışmayı oluşturabilir (Koçel, 2003).

2.1.1.2. Çatışma türleri. Çatışma türleri genel olarak kaynaklarına göre çatışmalar, kişiler ve gruplar arası çatışmalar ve örgüt içi yerlerine göre çatışmalar ana başlıkları altında toplanmaktadır.

2.1.1.2.1. Kaynaklarına göre çatışmalar. Taraflar arası çatışmalar bireylerin duygu, düşünce, fikir, değer ve amaçlarındaki farklılıklar gibi pek çok çeşitli sebeplerle ortaya çıkabilir. Çatışmaları daha iyi anlayabilmek için aşağıdaki gibi sınıflandırılabilir (Rahim, 1992).

- *Duygusal Çatışma:* Kişiler içinde buldukları çatışmayı çözmeye çalışırken, taraflar var olan probleme dayalı olarak duygu ve hislerinin aynı olmadığını fark ederler. Dolayısıyla bu uyumsuzluk duygusal çatışmayı doğurur.
- *Çıkar Çatışması:* Taraflar, kıt bir kaynağın paylaşımında uyumsuzluklar yaşayabilir. Bu çatışma türünde birey, kendi kişisel çıkarlarını karşı tarafından daha üstün görür.
- *Değer Çatışması:* İdeolojik çatışma olarak da isimlendirilen bu çatışma türü tarafların her hangi bir konu üzerinde değerlerinin ortak olmamasından kaynaklanır.
- *Bilişsel Çatışma:* Bir konu üzerinde tarafların düşünme süreçlerindeki uyumsuzluklar, algılarındaki ve bireysel yargılarındaki farklılıklar bilişsel çatışmaya sebep olur.
- *Amaç Çatışması:* Tarafların ortaya çıkan bir durum üzerine amaçlarının farklı olmasından kaynaklanan çatışma türüdür.
- *Esas Çatışma:* Temel konular ile alakalı çatışmalardır. Bu çatışma türünde her hangi bir bilgi üzerinde tarafların görüş farklılıkları ortaya çıkar. Esas çatışmalar içerik ve aynı zamanda öze ilişkin bir çatışma türüdür.
- *Gerçekçi ya da Gerçekçi Olmayan Çatışma:* Gerçek çatışmaların ortaya çıkması bir sebebe bağlı olup amaca, değere, göreve ve yönteme ilişkin gerçekçi bir nedene sahiptir. Gerçek çatışmaların aksine gerçekçi olmayan çatışmalar, gerilimi dindirmek, duyarsızlık ve düşmanlığa benzer patlak veren durumlara yönelik

ihtiyaçtan ve ya hatadan kaynaklanabilir. Herhangi bir amacı barındırmayan bu çatışmaların, tam olarak çatışma durumları birer amaçtır.

- *Kurumsallaşmış ya da Kurumsallaşmamış Çatışma:* Kurumsallaşmış çatışmalar belli prosedürler çevresinde oluşan çatışmalardır. Çatışma tarafları belirlenmiş olunan kurallara göre hareket ederler. Dolayısıyla tarafların ne yönde davranışlar sergileyebileceği öngörülebilir boyuttadır. Belirlenmiş kuralları olmayan, tarafların davranışlarının öngörülemediği ilişkilerinin devamlılığının olmadığı çatışmalar kurumsallaşmamış çatışmalardır.
- *Cezalandırıcı Çatışma:* Bu çatışmanın en temel amacı tarafların birbirlerine olabildiğince çok zarar verip, karşı tarafa eziyet etmektir.
- *Yanlış Atfedilen Çatışma:* Çatışmanın sebebi yanlış kişiye atfedilebilir. Bu yanlış atfedilen durum bilgi eksikliğinden ya da yanlışlıktan olabilir.
- *Yanlış Yöneltilen Çatışma:* Bireyler çatışma halindeyken öfkelerini ve hareketlerini alakasız taraflara çekebilirler. Genellikle bilinçli olan bu durum kasti yapılan bir eylemdir. Taraflar yönlendirmeyi bir hatanın sonucu olarak yapmazlar bunları aksine isteyerek yaparlar ve çarptırırlar. Birey bu çatışmayı kasti olarak başka yöne çekip kendini haklı çıkarma çabası içindedir.

2.1.1.2.2. Kişiler ve gruplar arasındaki çatışmalar. Bireysel çıkarların ve gruplar arası çıkarlarının farklı olduğu taraflar arasında ortaya çıkan çatışmalardır. Beş alt başlık halinde aşağıdaki gibi sıralanabilir.

- *Birey İçi Çatışmalar:* Kişinin kendi içindeki çatışmaları, bir beklenti karşısında bireyin ne yapacağından tam olarak emin olamadığı, işine yönelik belirli bir taleple karşılaşmadığı veya kendi yapabileceğinden daha fazlasının ondan beklendiği zamanlarda ortaya çıkan ve bireyde huzursuzluğa, kaygıya, rahatsızlığa ve baskı altında kalmasına neden olan çatışmalardır (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2003, s.284).
- *Kişiler Arası Çatışmalar:* Tarafların çeşitli konularda anlaşmazlığa düşmesidir. Kişiler arası çatışma, amacın izlenilen yöntemin, sahip olunan bilginin ve bireysel değer yargılarının aynı doğrultuda olmamasından kaynaklanır. Örgüt yapısı, iletişim engelleri ve tarafların kişilik özellikleri de bu tür çatışmaların farklı sebeplerindedir (Tokat, 1999, s. 23-39).

- *Kişiler ve Gruplar Arası Çatışmalar*: Genellikle grup içinde oluşan düşünce tarzı ve grup normlarını bireylere benimsetmek üzere sergiledikleri baskılamalardan ortaya çıkar. Kişi belirlenen standartlara ve normlara uyumsuzluk sergilediği zaman grup ile birey arasında çatışma doğacaktır (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2003, s.284).
- *Gruplar Arası Çatışma*: Aynı bölüm içerisinde tek bir yöneticiye bağlı olan gruplar arası mücadelelerin sonucu olarak ortaya çıkan çatışma türüdür. Örgüt içerisinde bölümler arasında fikirsel, plansal, görevi yapma biçimi ya da duygusal bakımdan anlaşmazlıklar yaşanabilir (Eren, 2008, s.494).
- *Örgütler Arası Çatışma*: Örgütler arası çatışmalar, örgütlerin belirli bazı kaynakların kullanımı ya da her iki örgütü de ilgilendiren konulardaki fikirsel ayrılıklar sonucunda meydana gelen çatışmalardır (Eren, 2008, s.494).

2.1.1.2.3. Örgüt içindeki yerlerine göre çatışmalar. Bireylerin örgüt içindeki statülerinden kaynaklanan çatışmalardır. Bu çatışmalar örgüt içindeki hiyerarşik yapı ile alakalıdır. Üç alt başlık halinde aşağıdaki gibi sıralanmaktadır.

- *Dikey Çatışma*: Örgüt içerisinde ast-üst konumundaki bireyler arasında meydana gelen çatışma türüdür. Bu anlaşmazlıklar kademeler arasındaki çatışmalardır (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2003, s. 285). Örgüt içi statü farkı ve aynı zamanda emir-komuta zincirinin olması dikey çatışmaya sebep olabilir.
- *Yatay Çatışma*: Örgüt içinde benzer seviyedeki statü konumlarına sahip bireyler etrafında ortaya çıkan çatışmalardır (Koçel, 2007, s. 509). Çıkar uyumsuzluğu ve sınırlı olan kaynaklara erişim bu çatışmanın ortaya çıkmasında etkilidir.
- *Yönetici- Uzman Çatışması*: Uzman kadro dâhilinde işlerini yürüten bireylerin eğitim düzeyi genel olarak diğer personellere göre daha üst seviyededir. Bu uzmanlar, personeller üzerinde emir-komuta zincirinde herhangi bir güce sahip değillerdir. Emir- komuta zincirinde üst mevkide bulunan yöneticiye yönelik yalnızca tavsiyede bulunma hakkına sahip uzmanlar, yöneticiler ile çoğu zaman çatışma halinde olur (Ertürk, 1994, s.92).

2.1.1.3. Çatışmanın sonuçları. Çatışma örgüt içerisinde verilen kararların işlevselliğini artırıp, yeniliği güdülediğinde, örgüt üyeleri arasında merak ve ilgiye izin verdiğinde, problemlere yönelik görüşler özgürce tartışıldığında değişim ve dönüşüm ortamını oluşturduğunda yapıcı bir hal alır. Çatışma halinde tarafların düşüncelerini

özgürce ifade etmeleri, karara katılımlarını artıracaktır. Çatışma durumu, durağan hale gelen ortamı zorlayıp, yeni fikrinsel oluşumların yürütülmesine ortam hazırlar ve süre gelen etkinliklerin değerlendirilmesini sağlar (Robbins, 1994). Yoğun olmayan bir çatışma durumunda kişiler bazen zıt veya çatışan düşüncelerin yeniliğini, rekabet dâhilinde olmanın heyecanını cazip bulabilirler. Bireylerin ilgi ve merakları harekete geçirilerek var olan durumu değerlendirilmesi sağlanabilir (Ertekin, 1993).

Bazı örgütler ise yapıcı ve yaratıcı çatışmadan ziyade var olan durumu kabullenmeyi tercih ederler. Dolayısıyla yeni fikirleri ortaya atmaya ve daha iyi olan yöntemleri kullanıp geliştirmeye çaba sarf etmezler. Hızla değişim ve gelişim gösteren günümüz dünyasına ayak uydurmak isteyen bir örgüt yönetiminin yaratıcılığı tetikleyecek bazı çatışmaları teşvik etmesi gerekmektedir (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2003, s.290). Sonuç olarak örgüt içindeki çatışmalar iyi yönetildiği takdirde örgütsel yaratıcılığı arttırıp yeni fikirlerin meydana gelmesine sebep olabilir.

Çatışmaların genel olarak örgütler üzerinde olumsuz etkilere de sahip olduğu iyi bilinmektedir. Kontrol edilemeyen ve yönetilemeyen bir çatışma olumsuzluk oluşturup ortak halde olan bağların yok olmasına sebep olduğu söylenebilir (Robbins, 1994). Özkalp ve Kirel' e (2001, s. 396) göre çatışmanın olası sonuçları arasında iletişimi zora sokması, örgütsel aidiyeti azaltıp, örgütsel amaçların öneminin karşılaşılan çatışma durumunda ikincil bir hal alması sayılabilir. Diğer bir yönden ise çatışma örgüt işleyişini bozabilir ve örgütün varlığını tehlikeye atabilir.

2.1.1.4. Çatışma yönetimi. Taraflar arasında ortaya çıkan çatışmaların ve bu çatışma süreçlerinin nasıl ilerleyeceği tarafların çatışma yönetimine bağlıdır. Bu çatışma yönetimi kişisel kazanımlar sağlayabileceği gibi ortak kazanımlarda sağlayabilir. Asıl önemli olan durum, tarafların çatışma yönetiminde gerekli bilgi ve beceriye sahip olmalarıdır. Bu sayede içinde bulunduğu çatışmayı iyi değerlendirecek ve uygun olan çatışma yönetme stilini kullanabilecektir.

Çatışma yönetimi, bir uyuşmazlığı çözebilmek üzere çatışmaya dâhil olan tarafların veya üçüncü bir tarafın karşılıklı eylem içinde bulunma halidir. Yapılan bu eylemler çatışmayı sonlandırdığı gibi çatışma sürecini de etkileyebilir. Çatışma yönetiminin amacı çatışmanın işbirlikçi, barışçıl ve aynı zamanda uzlaşımçı bir şekilde bitirmek olabileceği gibi taraflar arasındaki rekabette üstünlük kurmak da olabilir (Karip, 2013, s. 43).

Örgütlerde çatışma yönetimi; örgütlerde bulunan üyeler arasında veya herhangi bir takım çalışması içinde mevcut iş ile ilgili veya bireysel farklılıklardan kaynaklanan sorunları incelemek, uyumsuzlukları yok etmenin yollarını bulmak, çatışmanın örgütün lehine kullanılmasını sağlayacak biçimde yönetmektir (Aktaran, 1999).

Çatışma yönetimi, lider ve izleyenleri arasındaki ikili ilişkilerde ortaya çıkan bir durum olup modern liderlik kuramları bakımında problem olan bir meseledir. Liderler, izleyenlerini etkiler ve dolayısıyla örgüt içindeki çatışmayı etkileyen bütün unsurlar çevresinde hâkimiyete sahiptirler (Rahim, 1992). Dolayısıyla örgütte yönetici ile çalışanlar arasında oluşan ilişkilerin daha iyi kavranması, mevcut sorunların tam olarak belirlenip gereken önlem ve etkiler dâhilinde çözüm bulması oldukça önemli bir hale gelmiştir (Ceylan, Özbal, Dinç ve Kesgin, 2005). Sağlıklı ikili ilişkiler, örgüt içindeki iletişimin işlevsel bir biçimde yürütülmesiyle sağlanır. Bu bağlamda yöneticilerin çatışma halinde yapması gereken, kişilerarası iletişimi güçlü tutmak ve yaşanan çatışmalara uygun, onu bitirebilecek hamleler yapmaktır. Bütün yöneticilerin kendilerine özgü yönetme stilleri vardır. Zaman yönetimi ve karar alma süreci gibi durumlarda bile yöneticiler farklı stiller kullanıp aynı olmayan önceliklere sahip olabilirler (Koçel, 2003).

Yönetici ve işgörenler örgüt içinde ortaya çıkabilecek bir çatışmayı etkili bir şekilde yönetmelidir. Bu etkili yönetim ancak örgüt üyelerinin çatışma yönetimiyle ilgili becerilerini geliştirmelerine bağlıdır. Bahsedilen beceriler aşağıdaki dört grupta toplanabilir (Murphy, 1997):

- *Entelektüel beceriler:* Planlama, problemi tanımlama, çözümlenme, yargılama, sezgi sahibi olma ve tarafsızlık gibi becerileri içerir.
- *Duygusal beceriler:* Kararlılık, öz disiplin, sonuca odaklılık, girişkenlik gibi becerileri kapsar.
- *Bireyler arası beceriler:* Duyarlılık, ikna kabiliyeti, etkili iletişim ve etkili dinleyici gibi kişiler arası ilişkileri sürdürebilmek için gerekli becerileri içerir.
- *Yönetimsel beceriler:* Motive edebilme, rehberlik edebilme, iş bölümü ve görevlendirme yapabilme gibi becerilerden oluşur.

Çatışmanın zarar verecek taraflarını en aza indiren, çatışmanın yararlı yönlerini arttıran, örgütteki çatışma seviyesini yeterli ölçüde tutan ve ortaya çıkan çatışmalarda her

iki tarafında kazanacağı çözüm yaklaşımını benimseyen çatışma yönetimi, başarılı bir çatışma yönetimidir (Akkırman, 1998).

2.1.1.5. Çatışma yönetim stilleri. Rahim, (1992) yürüttüğü çalışmalarda kişiler arasındaki çatışma yönetimi yaklaşımlarını iki boyutun birleşimini oluşturarak sınıflandırmıştır. Bu boyutlardan biri kendi çıkarını düşünme olup bir diğeri ise başkasının çıkarını düşünmedir. Bunların ilki; kişinin kendi ilgi ve ihtiyaçlarını gerçekleştirme derecesini açıklarken, diğeri; karşı taraftakinin ihtiyaçlarını önemseme derecesini açıklamaktadır (Karcıoğlu ve Alioğulları, 2012). Bu boyutlar çatışma boyunca tarafların kendi çatışma stillerine karar vermelerinde önemli bir role sahiptir. Tarafların değer, alaka, gereksinim ve kazanıma biçtikleri değer hangi stili kullanacağını belirlemektedir. Rahim'in çatışma yönetim stilleri modeli Şekil 2.2'de verilmiştir (Rahim, 1994; akt: Karip, 2013, s. 63).



Şekil 2. 2. Rahim'in Çatışma Yönetimi Stilleri Modeli

Rahim'in beş bireysel çatışma yönetim stilli olan; tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma, ilerleyen paragraflarda ayrı ayrı açıklanmıştır.

2.1.1.5.1. Tümleştirme. Taraflar kendi çıkarları kadar karşı tarafında çıkarlarını, ilgi ve ihtiyaçlarını önemseydiği durumlarda kullandıkları stratejidir. Bir diğer adı problem çözmek olan bu stratejide her iki tarafta objektif ve güven içerisinde problemi değerlendirirler. Taraflar ortak bir çözüm için aralarındaki uyumsuzlukları gidermeye

çalışırlar (Karip, 2013, s. 64). Bu yaklaşımda sorunlar taraflar arasında görüşüldüğünde, taraflara daha uygun bir çözüme kavuşturulabilir. Fikirlerin net bir biçimde paylaşılmasıyla çatışma durumuna içtenlikle yaklaşılr. Eğer taraflar olaya içtenlikle yaklaşır yönetici de bu stratejiyi kullanırsa tümleştirme yöntemi başarılı bir sonuca ulaşabilir (Özalp, 1989, s. 81-114).

Taraflar, kişisel ihtiyaçlarının yanı sıra karşı tarafın gereksinimlerini de göz önünde bulundurup, sorunları yenilikçi çözümlerle ele alır. Tümleştirme taraflar için uygun görülebilecek bir sonuca ulaşmak için problemleri tanımlamayı, problemlerin şeffaflığını ve problemlerle ilgili yatıştırıcı fikirleri içerir. Bu bağlamda çatışmaların çözümündeki en etkili strateji olarak kabul edilmektedir (Aydın, 2010, s. 317).

2.1.1.5.2. Ödün verme. Ödün verme yaklaşımına göre anlaşmazlık yaşayan bir taraf kendi çıkarlarını önemsemeyip karşı tarafın çıkarları için ona uyum sağlar. Karşı tarafın isteklerini kabul etme veya boyun eğme uyma yaklaşımı olarak gösterilebilir. Bu davranışı benimseyen taraf ortaya çıkan zıtlıkları aldırılmayıp, taraflar arasındaki benzer yönler odaklanır (Karip, 2013, s. 65). Karşı tarafa taviz vermeye müsait olan bu strateji, bencil olmayan davranışları içermekle birlikte taraflar arası iş birliğini ve karşı tarafın dileklerini kabul etmeyi gerekli kılar (Sökmen ve Yazıcıoğlu, 2005).

Yumuşatma olarak da isimlendirilen bu strateji çatışmayı bastırmak amacıyla tarafların daha diplomatik eylemler içerisinde olduğu bir stratejidir. Yönetici bu strateji ile kendi isteklerini taraflara dayatmak yerine onları ikna etmeye çalışmaktadır (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2003, s. 292). Uyma yöntemine göre, taraflar uyumsuzluklarını önemsemeyip ortak çıkarlara yönelirler. Taraflar arasında olan uyumsuzluklar çok fazlaysa bu yöntemle problemlerin çözümü süreklilik göstermez (Gibson, Ivancevich ve Konopake, 1988, s. 317).

2.1.1.5.3. Hükmetme. Hükmetme stratejisi hızlı ve soğukkanlı hareket etmeyi gerektiren durumlarda, disiplin kurallarının kullanılmaya başlanılmasında veya bireylerin hükmetme stratejisinin uygulanmadığı durumlardan çıkar sağladığı zamanlarda kullanılabilir (Robbins, 1993).

Bu strateji baskı, mücadele içinde olma, kazan ya da kaybet olarak da bilinmektedir. Bu stratejide taraflar kendi çıkarları doğrultusunda hareket etmektedir. Güç sahibi olan ve aynı zamanda otoriteyi de kendinde barındıran taraf bir diğer tarafı baskı

altında tutarak kendi ihtiyaçları doğrultusunda isteklerini gerçekleştirir. Hükmetme stratejisi kimi zaman güç kullanarak kimi zaman tartışarak hatta kimi zaman bedensel güç kullanarak bile gerçekleştirilebilir (Kırel, 1997, s. 481). Tarafların önceliği amaçları olup taraflar arasındaki ilişki değilse taraflar zorlayıcı bir biçimde ya da karşı tarafı kandırmaya çalışarak amaçlarını gerçekleştirmeye çalışır (Bilgin, 2000, s. 87).

Karşı tarafın istek ve ihtiyaçlarını görmezden gelen hükmetme yöntemi aciliyet gerektiren hususlarda, ilerde örgüte zarar verecek meselelerde, bir tarafın kendini haklı gördüğü olaylarda ya da o tarafın çok daha güçlü olduğu olaylarda etkili olabilir (Gordon, 1993). Bu stratejide baskı altında olan taraf, zorla yaptırılan bir eylem söz konusu olduğu için genellikle elde edilen kazanımdan hoşnut değildir. Dolayısıyla hükmedilen taraf zayıf durumundan ya da başka bir seçeneği kalmadığından çözümü kabullenmek mecburiyetinde olmuş olabilir. Bu stratejinin sonunda çoğunlukla elde edilmiş olunan çözümün hükmedilen taraf için moral bozukluğu doğurabileceği gibi verimliliğini de kötü yönde etkilemesi beklenir (Karip, 2013, s. 67).

2.1.1.5.4. Kaçınma. Kaçınma stratejisinde taraflar kendi ihtiyaçlarına da karşı tarafın ihtiyaçlarına da çok düşük seviyede ilgi gösterir. Bu sebeple içinde buldukları çatışmayı göz ardı eder ve kaçınırlar. Bu yaklaşım çoğu zaman kenara çekilme, ilgisiz olma veya olumsuz nitelikteki hiçbir şeyi duymak istememe durumlarıyla meydana gelir. Kaçınma stratejisini taraflar farklı sebeplerden dolayı kullanabilir. Taraflar meydana çıkan çatışmayı başka bir zamana erteleyebilir ya da taraflardan biri örgüt içinde hiyerarşiden kaynaklanan yerinin daha iyi bir noktaya taşınmasını beklerken bu stratejiyi uygulayabilir. Bu stratejide taraflar genellikle herhangi bir çatışma durumunun varlığını açık bir şekilde kabul etmez (Karip, 2013, s. 68).

Kaçınma ya da bilmezlikten gelme, çoğu yönetici tarafından kullanılan bir stratejidir. Yöneticiler örgüt içindeki personeller ile aralarında geçen çatışmayı bilmezlikten gelir. Kaçınma stratejisini uygulandığı süre içerisinde örgüt içindeki personellerin kendi problemlerini kendilerinin çözeceği düşünülür. Bazı ufak problemler kendi kendine çözülebilse de çatışmayı ortaya çıkaran nedenin önemli olduğu durumlarda çatışma daha fazla büyüyerek örgüt içinde sebep olduğu olumsuzluklar daha büyük seviyeye çıkabilir. Kaçınma yöntemi çatışmayı kısa bir zaman engelleyebilir ancak uzun süreli hale geldiğinde çatışmayı daha kalıcı hale getirebilir ve faydalı olmaz (Ertürk, 2000, s. 232).

Kaçınma stratejisi, çatışmaların müdahale edilmeden kendi kendine yok olabileceği düşüncesiyle görmezden gelme, var olan problemi bekletme, çatışma halini bastırmak için süreci yavaşlatma, problemlerle karşı karşıya gelmemek için var olan çatışmaları ortadan kaldırma ve anlaşmazlıkları gidermek üzere mevzuatı ve prosedürleri kullanmayı kapsar (Huczynski ve Buchanan, 1991, s. 565).

2.1.1.5.5. Uzlaşma. Uzlaşma, tarafların ortaklaşa, karşılıklı halde taraflara uygun bir kararda uzlaşabilmek üzere bazı istekleri göz ardı etmesi, taviz vermesi stratejisidir (Rahim, Antonioni ve Psenicka, 2001, s. 196). Bu yöntem tarafların hem kendinin hem de karşı tarafın görüş ve fikirlerini onayladıkları çatışmalarda kullanılır. Taraflar çatışmayı ortak yarar sağlama hususunda değerlendirdiklerinde anlaşmayı sağlamak daha basit hale gelecektir. Uzlaşmanın sonucunda taraflar kazançlı ya da kaybetmiş olmazlar. Tarafların tümü sonuçtan hoşnuttur ve yeterli seviyede memnuniyet oluşmuştur (Eren, 2008, s. 568). Uzlaşma stratejisinin uygulanabilmesi için tarafların kendi gereksinimlerinin karşılanmasını istemesinin yanı sıra karşı tarafın gereksinimlerini de önemsemeleri gerekmektedir (Karip, 2013, s. 68).

Johns'a (1996, s. 452) göre uzlaşma yöntemi, güç dengesizliğinin baskın olduğu örgütlerdeki çatışma yönetimlerinde etkili değildir. Bunun sebebi zayıf ve güçlü tarafların birbirlerine vereceği ödünlerin aynı seviyede olmamasından kaynaklanır.

2.1.1.6. Okullarda çatışma ve çatışma yönetimi. Her örgüt gibi okul örgütünün de belirli amaçları vardır. Okul içindeki üyeler de okulun amaçlarını gerçekleştirmek üzere çabalar. Öğretmen, yönetici, öğrenci, memur, veli ve okul hizmetlileri gibi pek çok farklı görevi bünyesinde barındıran okullar çatışmaların sık sık yaşanabileceği örgütlerdir. Bu çatışmalar öğretmen-veli, yönetici-öğretmen, öğretmen-öğrenci gibi buna benzer birçok taraftan oluşabilir. Meydana gelebilecek bu çatışmaların süreçleri benzer olabileceği gibi birbirinden farklı da olabilir. Yapılması gereken en önemli durum ortaya çıkabilecek çatışmaların okulun amaçları doğrultusunda yönetilmesidir.

Bütün örgütlerde ortaya çıktığı gibi okullarda da farklı sebeplerden kaynaklanan pek çok çatışma ortaya çıkmaktadır. Hatta okul içindeki güç unsurları diğer örgütlerden farklı ve daha belirgin bir halde olduğu için küçük sürtüşmeler bile beklenmedik çatışmaları doğurabilir (Bursalıoğlu, 2010, s. 155). Çatışmaları, okul için doğal bir fenomen olarak nitelendiren Darling ve Walker (2007), eğitim kurumlarında öğretmen-

yönetici çatışması, öğretmen-öğrenci çatışması ve öğretmen-öğretmen çatışması görülebileceğini ve bu taraflar arasındaki, makul seviyedeki çatışmanın örgütün yararına olabileceğini fakat yoğun seviyedeki çatışmanın okul örgütü için yıkıcı olabileceğini belirtmişlerdir. Okullarda meydana gelen çatışmaları incelendiği zaman, yönetici ile örgütün diğer üyeleri arasındaki çatışmalar, okulun amaçları ile üyelerinin ihtiyaçlarındaki zıtlıklarla ilişkilendirilebilir. Örnek verilecek olursa yönetici ve öğrenci arasındaki çatışmalar çoğu zaman amaç-ihtiyaç tutarsızlığını yansıtır. Diğer bir husus olan yönetici ve öğretmen çatışmaları ise bürokratik bir işleyişte doğal olan hiyerarşi ve uzmanlık zıtlığının sonuçları olabilir. Ortaya çıkan bu çatışma durumlarını çözmek için tümleştirme yolunu tercih eden okul yöneticisi, tümleştirmenin önünü tıkayacak unsurları göz önünde bulundurmalıdır. Bu unsurlardan biri, özel yaşamdan aşına olunan hükmetme isteğine kapılmaktır. Bir diğeri ise, çözüm ulaşabilecek olan meseleyi çok fazla oranda kavramsal çerçeve ile ele almaktır. Öte yandan tarafların donanımlı olmaması, özellikle de yöneticilerin donanımsızlığı da sorunların çözülememesinde büyük oranda pay sahibidir (Bursalıoğlu, 2010, s. 155).

Okullar bünyesinde birçok farklılığı barındırır. Bu farklılıklar arasında çatışma çıkması olası bir durumdur. Çatışmanın seviyesi, kaynağı ve yönetme biçimi farklı şekillerde ortaya çıkabilir. Bunlar kişiden kişiye, gruptan gruba ve toplumdaki topluma farklılık gösterir. Okul içinde yaşanan problemleri içinde bulunduğu toplumdaki bağımsız değerlendirmemek gereklidir (Johnson ve Johnson; akt: Bilgin, 2008). Çatışma durumu henüz ortaya çıkmadan nasıl doğabileceğine yönelik bazı ipuçları verir. Bu ipuçları aşağıdaki gibi sınıflandırılabilir (Schwartz, 1997; akt: Karip, 2013).

- İletişimde isteksizlik göstermek,
- Belirli hiçbir neden olmadığı halde kızmak,
- Verimliliğin sürekli bir şekilde azalması,
- Moral bozukluğu,
- Hastalık gerekçesiyle işi aksatma, rapor alma durumlarının çoğalması,
- İş kazalarının ve hatalarının yükselmesi,
- Fikirsiz ayrılıklar ortaya çıktığında bağırma, kapıyı çarpmak gibi davranışların sergilenmesi.

Bu ipuçlarını iyi değerlendirmek gereklidir. Ortaya çıkan bu durumları okulun lehine kullanmalıdır. Bu da ancak çatışmayı etkili bir şekilde yönetmekle mümkündür.

Dolayısıyla ortaya çıkabilecek sonuçlar arasında yeni fikirler üretmek, yaratıcı olmak, aidiyet gibi özellikler olabilir. Sonuç olarak okul yöneticilerinin yapması gereken şey çatışmayı yok etmek değil işlevsel bir biçimde yönetmektir. Bu bağlamda yöneticilerin okulun gelişimi için var olan çatışmaları desteklemesi, yönlendirmesi ve etkili bir biçimde yönetmesi gereklidir (Deniz, 2004). Etkili bir okul müdürü, okulda ortaya çıkan çatışma yönetimi için gerekli sanatsal anlayışa ve teknik becerilere sahiptir. Okul müdürü, çatışma halinin çözüme ulaşması için astlarına zamanında yardım eder (Ghafar, 2011).

Örgüt ve yönetim kuramları örnek olarak verilenlerin yanı sıra örgütsel çatışmanın yönetimi için farklı stratejiler içermektedir. Yapısal kuramlar genellikle çatışmayı çözmek için otoriter yöntemleri tavsiye ederken, yönetsel kuramlar da çatışmayı yönetimden aldığı gücü kullanarak veya zora pazarlık yöntemiyle çözüme kavuşturmaya çalışırlar. Davranışsal kuramlar ise, tarafları, sorunlara çözüm bulmaları için yüz yüze getirerek çözmeye çalışırken, sistem kuramları taraflar arasındaki paydaş değerleri öne çıkartıp, tarafları konuşdurarak çözmeye çalışır. Öte yandan, durumsallık kuramının çatışma yönetiminde, öncelikle tarafların içinde bulunduğu şartlar tam olarak incelenmelidir. Öte yandan bu kuram çatışmayı belirlenen herhangi bir yolla çözebilmenin ya da tek bir yöntem belirleyerek çözebilmenin olanaksız olduğunu savunur. Ancak bazı koşullar altında kullanabilecek stratejiler olabilir (Owens, 1998; akt: İpek, 2003).

2.1.2. Motivasyon

Bireyler, doğumundan ölümüne kadar olan süreçte ihtiyaçlar üzerine kurulu bir yaşam sürmektedir. Bu ihtiyaçların belirli bir sınırı yoktur ve bireyler yaşamlarını devam ettirebilmek için de ihtiyaçlarını gidermek zorundadır. Bu ihtiyaçların her biri farklı niteliklere sahiptir ve bu nitelikler yaş, cinsiyet meslek, sosyal çevre, eğitim seviyesi, ekonomik imkânlar ve kültür gibi değişkenler üzerinde şekillenmektedir. Sınava girecek bir bireyin ihtiyacı olan temel unsur yüksek not iken yüksek not almış bir bireyin çevresinden takdir görmek gibi ödüllere ihtiyacı vardır. Bireyler belirli derecede sarf ettikleri çabanın sonucunda bu ihtiyaçlarını karşılar. Bireyi çabaya yönelten faktör çabasının karşılığında elde edeceği kazanımlardır. Çabayı gerçekleştirmeye motive eden faktör de karşılığında ulaşacağı kazanımlardır.

Motivasyon sözcüğü “eyleme geçirmek” manasına gelen Latince’ den İngilizce’ ye geçen bir sözcüktür (Lunenburg ve Ornstein, 1996, s. 158). Türkçeye’ de İngilizce ve Fransızca’ dan “motive” sözcüğünden türeyerek geçen ve kısaca güdüleme olarak bilinen

motivasyon, belirlenen amaçlar doğrultusunda bireyi harekete geçiren güç anlamına gelmektedir (Eren, 2008, s. 494).

Motivasyon, işi yapan bireylerin, nicelik ve nitelik anlamında bekledikleri şekilde işlerini yapabilmeleri için istenilen şekilde onları etkileyip, yönlendirmektir. Daha kapsamlı bir ifade ile insanları istenilen şekilde, belirli bir amaca yönlendiren etkilerin bütünüdür (Durmaz, 2004, s. 97). Başka bir görüşe göre de motivasyon, bireylerin belirli bir amaca ulaşmak için arzu ya da istekleri doğrultusunda hareket etmeleridir (Genç, 2004, s. 234). Eroğlu'da (2004) motivasyonu, kişiyi bazı etkilerle karşı karşıya bırakıp, kişinin ortada olan etkiler olmaksızın yapacağı eylemlerden farklı biçimlerde davranış sergilemesi olayı olarak tanımlamaktadır.

İnsanları harekete geçiren motivasyonun, yönünü ve zamanını oluşturan bazı etkenler mevcuttur. Bu etkenler hem içsel hem de dışsal olarak iki yönden değerlendirilmektedir. Var olan iş, dikkat çekici, bireysel özellikleri geliştirici, kişilere heyecan veren bir nitelikteyse içsel olan motivasyonu, ekonomik sebepler, statü, ün gibi niteliklerdeyse dışsal motivasyonu kapsar (Solmuş, 2004, s. 152). Örgüt içindeki iş görenlerin motivasyon seviyesi yüksek olduğunda morallerinin yanı sıra iş tatminleri de yüksek olur. Dolayısıyla örgüt içindeki çalışanların işlerine yönelik performansları da yükselir (Gürgen, 1997)

Gredler'e (2009) göre motivasyon bazı davranışları doğuran, kontrol eden ve aynı zamanda devam ettiren bir süreç olmanın yanı sıra kişinin davranışlarını üzerinde büyük etkisi olan bir takım olgudur. Motivasyon süreci, eyleme geçiren, eylemi devam ettiren ve eylemi olumlu tarafa yönelten, üç temel yapıya sahiptir. Bireylerin kendi amaçlarına ulaşmak üzere pek çok davranışı mevcuttur. Bunların temelinde ihtiyaçları ve arzuları vardır. Bireylerin amaçlarını gerçekleştirmek için bu ihtiyaçlarını karşılaması gereklidir. Bu amaçları bazen birey kendisi yaratmayabilir. Dışarıdan gelen etkiler de bireyde bir amaç yaratabilir. Eğer birey amaca yönelmede iş tatminini sağlayıp motive olmuş ise mutlu hisseder, motive değilse mutsuz ve huzursuzluk içinde olur. Tatminsizlikten kaynaklanan sıkıntılar genellikle bireysel verimliliğe doğrudan etki eder (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001).

2.1.2.1. Motivasyon türleri. Genel olarak içsel güdülenme ve dışsal güdülenme olarak iki farklı motivasyon türü mevcuttur. Bireye dış unsurlarla gelen etkiler dışsal

motivasyon olarak adlandırılır. Öğretmenin derse katılan veya yüksek not alan öğrenciye karşı övgüleri öğrencinin dışsal motivasyonuna örnek verebilir. İçsel motivasyon da ise, bireyin kendi içinde barındırdığı, gereksinimlerine karşı verdiği tepkilerdir. Bireyin bilme isteği, merak duygusu, yeterli olma ve gelişme arzusu içsel motivasyona örnek olarak verilebilir (Selçuk, 2009).

2.1.2.1.1. İçsel motivasyon. Bireylerin farklı ilgi ve merakları sonucunda meydana gelen motivasyon, içsel motivasyon olarak isimlendirilir. Bireyin zorluklara karşı kendi bilgi ve becerisi ile üstesinden gelme durumudur. Bireyin sergilediği eylem ona ödül olduğundan ceza ya da ödül gerekli değildir. Kısacası, içsel motivasyon, bireyin herhangi bir zorunluluğu yokken bazı durumları meydana getirmek için güdüleyen faktördür (Hoy ve Miskel, 2010, s. 157). Aynı şekilde McEvoy'de (2011) içsel motivasyonun, kişinin herhangi bir dış unsura aldırış etmeden, kendi kişisel yaşam alanlarına etkisinden kaynaklandığını ve kişinin genetik özellikleriyle de oldukça alakalı olduğunu belirtmiştir. İçsel motivasyona, insan doğasında yer alan gerçek bir dürtü denilebilir. Kişiyi, yeni olan şeyi bulmaya, kabiliyetlerini fark etmeye, doğumundan itibaren öğrenmeye sürükler. Bu durumda önemli olan unsur işin doğasıdır ve işin kendi özünde taşıdığı özelliklerdir. Kapsadığı unsurlar arasında ilgi çeken ve zorlayan görev, işi yapmada bağımsızlık, işin işgörenler bakımından değeri, karara katılım, sorumluluk, yaratıcılık, bireysel becerileri sergileme ortamı, bireyin yaptığı göreve yönelik doyuma ulaşabileceği ödül ve benzeri tepkilerdir (Mottaz, 1985, s. 366).

İçsel motivasyon, bireyin sonuca odaklanmasından daha da öte, bireysel istek ve arzuları için harekete geçtiği etkinlikler olarak belirtilmektedir. İnsanlar doğumundan itibaren meraklı ve aktif canlılar olagelmıştır. Yeni bir şey edinmek, öğrenmek ve keşfetmek onların her zaman hazır olduğu eylemlerdir ve her hangi bir yönlendirmeye muhtaç değildirler. Bireylerin doğal bir süreci olan bu motivasyonel faaliyetler bireylerin bilişsel, sosyal ve fiziki gelişimde oldukça önemli bir faktördür, çünkü birey doğal bir süreç ile çıkarlarını elde eder bunun sonucunda da bilgi ve becerilerini geliştirir (Ryan ve Deci, 2000). Başka bir deyişle içsel motivasyonda önemli olan şey işin tam da kendisidir. Çünkü birey yaptığı işten büyük zevk almaktadır (Barbuto, 2005). Bireyin örgüt içinde içsel motivasyonu barındırabilmesinde bulunduğu örgüt ile bütünleşmesi çok önemlidir. Birey aidiyet hissettiği örgütte motive olur bireyde aitlik gelişmemişse motive olması oldukça güçtür (Çobanoğlu, Bilgin ve Yalçın, 2006).

2.1.2.1.2. Dışsal motivasyon. İçsel motivasyonun aksine dışsal motivasyon, bazı davranışsal eylemler ortaya çıkarmak üzere, bireylerin sonuca ulaşmak için gerçekleştirdiği eylemleri makul karşılayan bir süreçtir. Bu bağlamda, dışsal motivasyon, araçsal bir özellikten ayrı olarak, sadece etkinliğin kendisi için etkinlik yapma anlamına gelen içsel motivasyonla çelişir (Ryan ve Deci, 2000). Dışsal motivasyon, bireye dış unsurlardan kaynaklanan etkileri barındırır. Herhangi bir örgüt içerisindeki bir personelin işe karşı gösterdiği performansından dolayı ödenek alması, ikramiyeler, örgüt içinde yükselme ve yöneticinin gösterdiği övgü sözleri ve teşekkürlerine benzer nitelikteki dışsal unsurlardan kaynaklanan geri dönüşler personelin motivasyon düzeyini oldukça yüksek seviyelere taşımaktadır. Motivasyonu artırmanın temel unsurlarından olan dış faktörler tartışılmaz bir öneme sahiptir. Ancak içsel güdülenme olmadan dışsal güdülenme tek başına yeterli motivasyonu oluşturmaz.

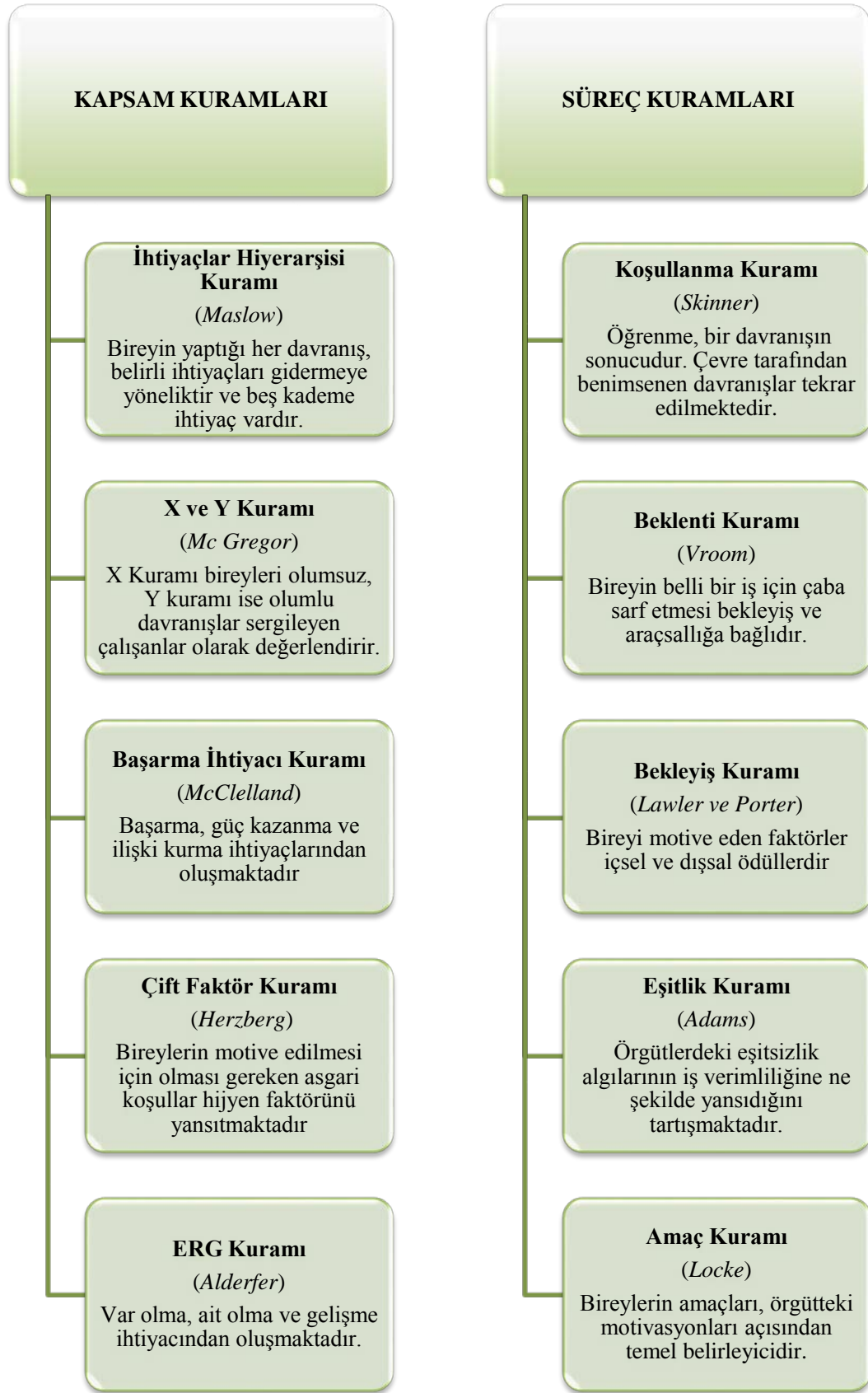
Dışsal motivasyonun cezalandırmaya ya da ödüllendirmeye dayanması, içsel motivasyondan farkını göstermektedir. Birey, statü elde etme ya da usule bağlı terfi etme ve olumsuz karşılanan durumlardan sakınma gibi amaçlarla hareket eder. Kişi, ortaya çıkan durumdan çok olayın getireceği kazanımlarla alakalıdır. Dışsal motivasyon, motivasyonu davranışsal değerlendirir, çünkü sonucunda eylem ve motivasyon ödül ve cezaya bağlı olarak açıklanmaktadır. Dışsal motivasyon kişinin, motivasyonel faktörlere ve bu faktörlerden caydırıcılara uygun hareket etmesini sağlamaktadır (Hoy ve Miskel, 2010, s. 157).

İki farklı boyuta sahip olan dışsal motivasyon araçları, sosyal motivasyon araçları ve örgütsel araçlar çevresinde şekillenir. Dışsal motivasyon araçlarından sosyal motivasyon boyutu, bireylerin sosyalleşmelerinden kaynaklanan durumları içerir. Bunlardan bazıları bireylerin kurmuş olduğu arkadaşlık, karşılıklı olan yardımseverlik, görevdaşlarının ve yönetimin göstermiş olduğu destek gibi unsurları kapsamaktadır. Bireyin üyesi olduğu örgütün imkânları ile alakalı olan ve bireye sunmuş oldukları olanaklarla alakalı olan bir diğer boyut ise örgütsel boyuttur. Örgütsel boyut araçları elle tutulur bir nitelik taşır. Bunlar örgütteki kaynakların yeterliliği, örgüt içi fiziki koşulların yeterliliği, ücret dağılımındaki adalet, ikramiyeler, ödüller, terfi ve iş güvencesi gibi faktörleri barındırmaktadır (Mottaz, 1985). Sınıf içinde öğretmenlerin öğrencilerine karşı yapmış olduğu övgü, tolerans, yüksek puanlara benzer dışsal motivasyon araçları git gide öğrencinin içsel gayret ve arzu seviyesini düşürür (Gordon, 2015). Öte yandan okul içinde

göstermiş olduğu performansların sonucu takdir belgesi ve teşekkür belgesi gibi geri dönütler olan bireyler almış oldukları bu belgeleri zaten elde edebileceklerini bilirler. Dolayısıyla, zaten motive olan bu gibi öğrenciler güdülenmeye gerek duymazlar (Öncü, 2004).

2.1.2.2. Motivasyon kuramları. Günümüzde güdülenme aşamalarını uygun biçimde yerine getirebilen, motivasyon yöntemlerini işlevsel olarak kullanabilen kişilerin ya da örgütlerin, etkililiğini, performansını ve verimliliğini yüksek seviyelere çıkardıkları bilinmektedir (Koçel, 2007, s. 487). Herhangi bir örgütte yönetici personellerin verimliliğini ve iş tatminini maksimum seviyelere çıkarmak ve bunun sürekliliğini sağlamak istiyorsa personelleri güdüleyen unsurları iyi bilmek ve anlamak mecburiyetindedir (Yıldırım, 2007). Motivasyon kuramları oluşturulurken çalışanları güdüleyebilmek için gerekli unsurları belirlemeye ve bireyin motivasyonunun sürekliliğini oluşturma konusunda yöneticilere destekte bulunmaya odaklanılmıştır (Tunçer, 2013). Örgüt üyelerinin performanslarını artırabilmek amacıyla geliştirilmiş olan kuramlar ve modeller bireyi neyin güdülediğini belirlemede ve güdülenmenin devamlılığını sağlamada yöneticilere yardımcı olma amacı taşımaktadır. Geliştirilmiş olan kuram ve modellerden bazıları bireyin içsel unsurlarının motivasyonunu nasıl etkilediğine odaklanırken bazı kuram ve modeller ise bireyin motivasyonunun dışsal unsurlardan nasıl etkilendiğine odaklanmaktadır (Dinçer ve Fidan, 1996).

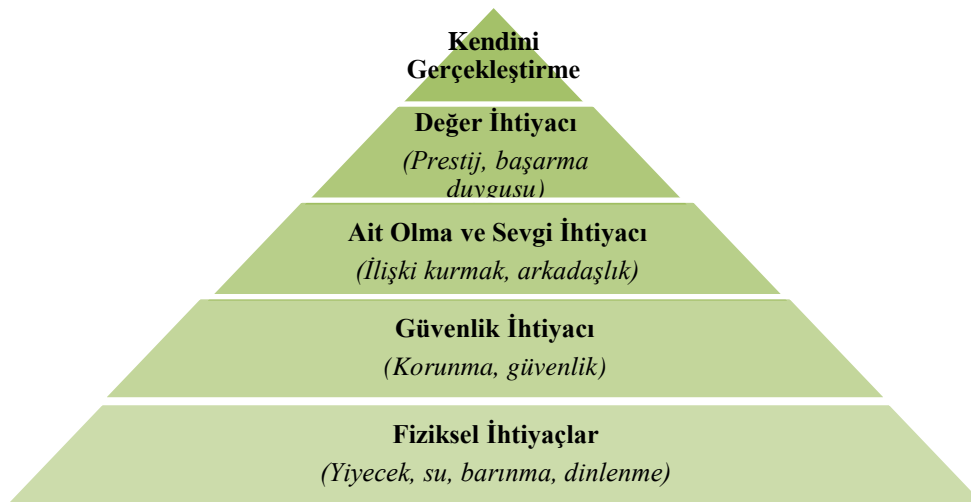
Motivasyon kuramları ilk ortaya atıldığından bu yana pek çoğu verimliliğe ve potansiyele bu derecede etki eden motivasyonu, açıklamayı ve tanımayı amaçlamıştır. Ortaya atılan motivasyon kuramlarından ilki kişilerin güdülenmesine teşvik etmeye dayanan “Süreç Kuramları”dır. Bir diğeri ise kişilerin güdülenmesini sağlayan şeyin içsel etkenlere dayandığını öne süren “Kapsam Kuramları”dır (Koçel, 2007, s. 487). Bireyi neyin güdülediği hususunda duran kapsam teorileri iken, bireylerin nasıl güdülendiği ise süreç kuramlarıyla ele alınmaktadır (Can, 2005). Tablo 2. 2’de motivasyon kuramları, teorisyenleri ve temel varsayımları ile birlikte aşağıda verilmiştir (Paşamehmetoğlu ve Yeloğlu, 2014).



Şekil 2.3. Motivasyon Kuramları

2.1.2.2.1. Kapsam kuramları. Kapsam kuramlarında asıl önemli olan şey bireyleri güdüleyen unsurların neler olduğudur. Kapsam kuramlarının hemen hepsinde, güdüleme bireyin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak ele alınır. Kapsam kuramları, bireyi harekete geçirecek unsurları bilmeyi ve anlamayı önemli görmektedir (Kaya, 2007). Bir örgütteki yönetim, örgüt içindeki personellerini eyleme geçirebilecek unsurları anlayabiliyorsa örgütün amaçlarını gerçekleştirmesi daha rahat olacaktır. Kapsam kuramları, bireyin güdülenmesinde içsel faktörlerin daha fazla üzerinde durulduğu kuramlardır. Bu kuramlarla bireyin verimliliğinin, potansiyelinin ve başarısının en önemli noktası olarak bireyin içsel anlamda güdülenmesi belirtilir. Bireyin ihtiyacını keşfetmek ve bu yönde güdülenmesini sağlamak en temel hedeftir. Kapsam kuramlarının içinde değerlendirilen kuramlar aşağıda belirtilmiştir.

2.1.2.2.1.1. İhtiyaçlar hiyerarşisi kuramı. Abraham Maslow, gereksinimleri önem sırasına göre hiyerarşik bir biçimde sıralamıştır. Kişilerin ihtiyaçlarının ortaya çıkması bir alt basamaktaki ihtiyacın karşılanması ile ortaya çıkmaktadır (Can, 2005). Maslow'a (1943) göre gereksinimler önem derecesine göre sıralanır. Beş basamaktan oluşan bu ihtiyaçlar sıralaması Şekil 2.4'de gösterilmektedir.



Şekil 2.4. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi (Maslow, 1943)

Fiziksel İhtiyaçlar, ihtiyaçlar piramidine göre en elzem olan ve ilk sırada gelen ihtiyaçlar fiziksel ihtiyaçlardır. Bu basamağı karşılayamamış bir birey için diğer ihtiyaçların bir önemi yoktur. Belirtildiği üzere, Maslow'un bahsedilen ihtiyaçlar hiyerarşisinde ilk sırada bulunan ihtiyaçları karşılamadan bir sonraki basamaktaki gereksinimlerin karşılanması oldukça güç bir hale gelecektir. Yaşamını devam ettirebilecek

seviyede beslenme ihtiyacını karşılamayan bir birey için diğer gereksinimler önemsiz olarak görünecektir (Maslow, 1943). Fiziksel ihtiyaçlar, bireylerin doğumundan büyümeye kadar muhtaç olup arzuladıkları temel gereksinimleridir. Kişilerin beslenme kaynakları, giyim kuşamaı, varlığını devam ettirebilmesi için üremesi gibi ihtiyaçları ilk edinmesi gereken ihtiyaçlarıdır (Deniz, 2005).

Güvenlik İhtiyacı, ihtiyaçlar hiyerarşisinde güvenlik ihtiyaçları basamağını, barınma, özel mülkiyetinin korunması, güvenliğini sağlamak amacıyla yasalara ve hukuka gereksinim duyması gibi ihtiyaçlar oluşturmaktadır (Maslow, 1943). İnsanlar yaşam haklarını, canlarını, sahip oldukları varlıklarını kaybetmemek ve devam ettirebilmek için bir güvenceye ihtiyaç duyarlar ve korumak isterler (Sercan, 2010). Bu güvenceler genellikle devletin hukuksal yapısıyla alakalı olup gerekli düzenlemeleri onların yapması beklenir. Kişi fiziksel ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra, var olan durumunu ve konumunu güvence altına almak ister. Bu durumlar; kaza ve hastalık gibi fiziki ve maddi güvence, kişisel rahatlık, korunma, hayati risk altında olmama gibi ihtiyaçlarıdır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001).

Ait Olma ve Sevgi İhtiyacı, insanlar tek başlarına hayatlarını sürdüremez ve diğer insanlara ihtiyaç duyarlar. İnsan sosyal bir varlık olduğundan dolayı sosyal yönde ihtiyaçlarını başka bireyler ile etkileşimlerinden ortaya çıkan, başkaları tarafından kabul görme, sevme, sevmeye benzer durumlar oluşturur. Sosyal gereksinimler bireyin fizyolojik ve sosyal ihtiyaçları karşıladıktan sonra ortaya çıkmaktadır. Sosyal gereksinimler karşılanmazsa eğer bireyde aidiyet duygusu oluşmaz, yalnız ve dışlanmış hisseder (Maslow, 1943). İhtiyaçlar piramidinde ait olma ve sevgi ihtiyacı basamağında yer alan bir birey, aile ve arkadaş gibi yakın ilişkilerin yokluğunu önemli bir şekilde hisseder. Birey bir guruba ait olmaya, o gurup içinde kendine bir yer edinmeye ve gurup içindeki diğer fertlerle yakın etkileşimler içerisinde olmaya çalışır ve aynı zamanda onlarla bir dayanışma içinde olmak için büyük çaba gösterir (Adair, 2006).

Değer İhtiyacı, üçüncü basamağa ait olan sevgi ve ait olma gereksinimini karşılamış olan bir kişide insanların ona saygı duyması ihtiyacı doğar (Sercan, 2010). Ait olma ve sevgi ihtiyacının hemen üstünde yer alan değer ihtiyacı; bir bireyin yaşamını devam ettirirken yaptıklarının çevresindeki diğer bireylerce onaylanmasını ve bireylerin ona karşı saygı duymasını kapsamaktadır (Tevrüz, 2002, s. 98). Maslow, saygı ihtiyacını iki sınıfa ayırır. Bunlardan biri bireyin öz saygısıdır. Bunlar içersinde, kendine güven,

olgunlaşma, uzmanlaşma, başarı elde etme gibi kazanımlar mevcuttur. Diğer bir hususta başkaları tarafından gösterilen saygıdır. Bunlar da statü, tanınırlık, önemli olma gibi kazanımlardır. Birey bütün kazanımlarını hak ettiği biçimde almalıdır. Değer ihtiyacının giderilmesinin sonucu olarak birey kendine güven ve kendini değerli gören biri haline gelir (Onaran, 2012).

Kendini Gerçekleştirme, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisindeki son aşama kendini gerçekleştirme ve doyum aşamasıdır. Maslow, doyum aşaması olarak nitelendirdiği bu gereksinimleri, "insanda gizil olarak ne gibi yetenekler varsa onları kullanma eğilimi" şeklinde belirtmiştir (Onaran, 2012). Birey kendini gerçekleştirme ihtiyacında tam olarak tatmine ve doyuma ulaşamaz. Bireylerin kişisel özellik ve kabiliyetlerine uygun kendini geliştirme ihtiyacı vardır. Fakat üzerinde durulduğu gibi ihtiyaçlar hiyerarşisinde herhangi bir alt basamakta bulunan ihtiyaç karşılanmadığı durumda, kişinin kendini gerçekleştirme kötü bakımdan etkilenecektir. Bireyler kendilerini gerçekleştirmek için temel ihtiyaçlarının doyumunu sağlama konusunda bir çaba içinde olabilirler (Maslow, 1943).

2.1.2.2.1.2. X ve y kuramları. Bireylerin kendi doğasıyla alakalı olan X ve Y kuramları Mc Gregor tarafından ortaya atılmış olup iki farklı bakış açısı sunmaktadır. Bu bakış açılarından ilki "X" kuramıdır ve Mc Gregor'un klasik yönetsel ve denetsel görüşlerini içerir. Diğer bir kuram olan "Y" kuramı ise daha insancıl olan ve insan yaşamının doğası ile uyuşan görüşlerini içerir (Aydın, 1993, s. 149).

İşgörenler bakımından olumsuz bir nitelik barındıran ve güdülenme hususunda gelenekselleşen kuram "X" olarak isimlendirilmiştir. Olumsuz nitelik taşıyan işgören davranışları arasında, personelin sergilemiş oldukları davranışları sorumluluk almaktan kaçmak, ağır hareket etme ve ortaya çıkabilecek farklılıklara karşı direnç gösterme gibi insan doğasıyla bağdaşmayan unsurlar yer almaktadır (Hersey ve Blanchard, 1982). Dolayısıyla kuram "X", insan ihtiyaçlarını ve duygularını göz önünde bulundurmayan varsayımları içerirken, kuram "Y", bunlar göz önünde bulundurulup insanlara yönelik daha uygun varsayımlar içerir.

2.1.2.2.1.3. Başarma ihtiyacı kuramı. Başarı ihtiyacı kuramı David Mc Clelland tarafından ortaya atılmıştır. Başarı ihtiyacı kuramına göre ihtiyaçların öğrenmenin sonucunda kişiler için değer kazanmaya başladığını açıklamaktadır. Mc Clelland,

teorisinde üç farklı yaklaşıma odaklanmıştır bunlar; sosyal ilişkilerde olma, güç kazanma ve başarıma ihtiyacıdır (Güney, 2000).

- *Sosyal İlişkilerde Bulunma İhtiyacı*: McClelland'a göre ortaya çıkan bu gereksinimler toplumsal dinamikler bakımından oldukça önem arz etmektedir. Bu gereksinimler bireye olduğu kadar topluma da kazanımlar sağlamaktadır. Bu kuramın savunduğu nokta kişilerin gereksinimleri onların sahip olduğu değerler, ekonomik imkânlar, eğitim seviyesi değişkenlerine göre farklılık gösterebileceğidir (Eren, 2011, s. 555).
- *Güç İhtiyacı*: Güç sahibi kişiler, sahip oldukları ekteyi daha fazla arttırmak için bir çaba içine girerler. Güç ihtiyacı gereksinimi fazla olan kişiler, içinde oldukları toplulukta etkili olmayı arzulayacak, fırsat bulduğu zaman topluluk üyeleri ile güç mücadelesine girmekten kaçınmayacaktır (Koçel, 2007).
- *Başarı İhtiyacı*: McClelland'a göre başarı ihtiyacı, bireylerin motivasyonunu sağlayan en önemli ihtiyaçtır (Bingöl, 1990). Başarıya ihtiyacı olan çalışanların motivasyon düzeyleri, diğer bireylere göre çok daha yüksektir (Şimşek, Akgemci & Çelik, 2003, s. 141). Başarı ihtiyacı, kişilerin içinde bulunduğu toplum üyeleri ile etkileşimleri vasıtasıyla edinilen bilgi ve beceriler sayesinde güç sahibi olup gereksinimlerini karşılamasıdır. Yöneticiler personellerinin ihtiyaçlarını iyi analiz ederlerse, onlardan daha yüksek verim alırlar bu sayede hem personellerin hem de örgütün performansı artmış olur (Omirtay, 2009).

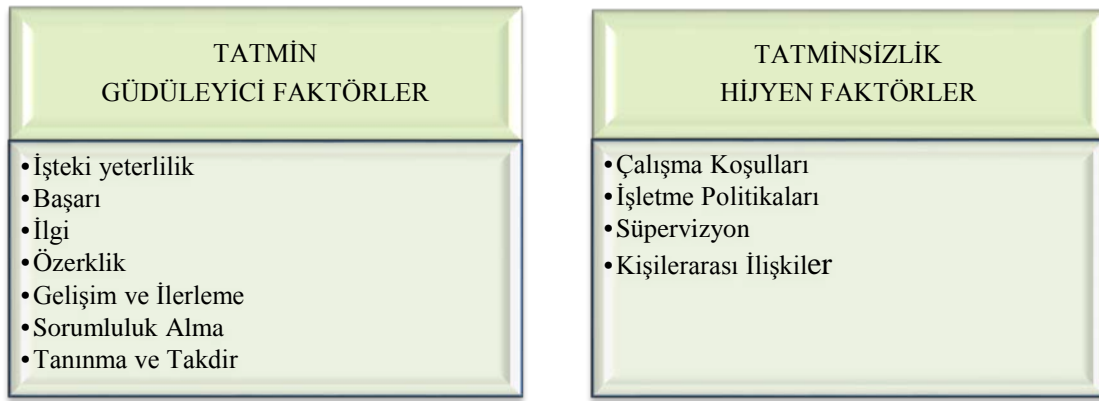
2.1.2.2.1.4. *Çift faktör kuramı*. Çift Faktör Kuramı Herzberg tarafından ortaya çıkarılan, Maslow ve Alderefer' e benzer bir şekilde bireyin gereksinimlerini motivasyonun öncelikli noktası olarak ele alan bir kuramdır. 1960'ların başında Herzberg tarafından geliştirilen bu kuram yaklaşık 200 grup üzerinde çalışılmıştır. Çift Faktör Kuramı daha çok verimlilik ve iş tatmini konusunun üzerinde durmuştur, işin kendisi ile ilgili etmenlerin yükselen verimlilik ve iş tatmini bakımından olumlu etkileri olduğunu savunmuştur (Hodgetts, 1999). Herzberg'in Çift Faktör Kuramı'nda hijyen (korucu) etkenlerinin belirli bir sınırın altına düşmenin neden olabileceği tatmin olmama durumlarının personelin işinden, amirlerinden ve içinde bulunduğu kurumdan uzaklaşp nefret duymasına sebep olacağı endişesidir. Dolayısıyla öncesinde önlemler alınıp önem gösterilmelidir. Hijyen faktörlerinden kaynaklanan artışlar personeli güdülemeyecektir. Gerekli koşullar oluştuktan sonra personeli güdülemek için teşvik edici olan içsel faktörleri

eyleme geçirmek gerekmektedir. Bunun sonucu olarak hijyen faktörleri oluştuktan sonra güdüleyici şartlarda yapılan her türlü iyileştirmeye yönelik hareket personeller için güdüleyici bir ortam yaratacaktır (Eren, 2011, s. 544).

Çift Faktör Kuramı davranışları pozitif ve negatif faktörler olarak iki farklı şekilde sınıflandırmaktadır. Pozitif ve negatif faktörler çeşitlilik açısından ziyade etkileme açısından farklı bir nitelik göstermektedir. Herzberg'e göre motive edici pozitif faktörleri aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Omirtay, 2009, s. 31).

1. Görevin tamamlanması veya başarmanın neticelerini bekleme,
2. Kişinin yaptıklarının amirleri ve mesai arkadaşları tarafından beğenilmesi,
3. Kişinin doyuma ulaşmasını sağlamak için kendisinden beklenenden fazlasını yapması,
4. Kişi belli oranlarda yükümlülük almalıdır,
5. Görevde terfi etme olanağı artırılmalı,
6. Kişinin gelişim göstermesi için uygun ortam ve olanaklar oluşturulmalı.

Herzberg, yapmış olduğu araştırmalarda işgörenlerin etmenlerden bazılarının olmaması durumunda mutlu olmadıkları ancak aynı etmenler olduğu vakit ekstra bir doyum yaşamadıkları sonucuna ulaşmıştır. Herzberg, bu faktörleri Hijyen (Dışsal) faktörler olarak isimlendirmiştir. Öte yandan, işgörenlerin etmenlerden bazılarının iş tatminlerini arttırdığı sonucuna varmıştır. Bu faktörlere de motive edici (İçsel) faktörler ismini vermiştir. Şekil 2.5'de bireylerin yaşadığı içsel (güdüleyici faktörler) ve dışsal (hijyen faktörler) motivasyon faktörleri örnek olarak verilmiştir.



Şekil 2.5. İçsel ve Dışsal Motivasyon Faktörleri

2.1.2.2.1.5. *Erg kuramı*. 1969 yılında Alderfer tarafından ortaya atılan ERG teorisi, Maslow'un hiyerarşik ihtiyaçlar teorisindeki temel ihtiyaçları esas alarak gereksinimlerin karşılanmasıyla bireylerin arzu ve istekleri arasındaki ilişkiyi açıklayabilmek için var olma, ait olma ve gelişme bölümlerinden oluşan üç başlık içinde ortaya çıkmıştır. Ait olma gereksinimi aidiyet ve saygı duyma ihtiyaçlarını içerir.

Aidiyet duygusu, yalnızlık, geri çekilme, uzaklaşma gibi gruptan soyutlanmanın önüne geçer. Bireyler kabul görmek ve bir toplumun ferdi olmayı arzulamanın yanı sıra onlar tarafından sevgi görmeyi ve saygı duyulmayı isterler. Başka bireylerle etkileşim içinde olma, bireyler arası paylaşım ve arkadaşlık bağları oluşturma, bireyleri daha mutlu ve değerli kılan faaliyetlerdir. Dolayısıyla bütün bireyler bu ihtiyaçlarının giderilmesini arzular (Yang, Hwang ve Chen, 2011).

Gelişme ihtiyacı bireyin toplumda kendisini gerçekleştirme gereksinimlerini içerir. Benlik saygısı, mücadele etme, bilgi arama, elde etme, kontrol etme, güven oluşturma, bağımsız olma, kendini yetkin hissetme ve etkin şekilde bir şeyler üretme gibi ihtiyaçları ifade eder. Kendini gerçekleştirme, bireyin hedeflerine ulaşma ve kişiliğini geliştirme dahil olmak üzere kendini gerçekleştirme anlamına gelir (Yang, Hwang ve Chen, 2011).

Var olma ihtiyacı bireyin yaşamını devam ettirebilmesi ile alakalıdır. Fiziksel ve ekonomik gereksinimleri içeren temel ihtiyaçlardır. Beslenme, barınma gibi gereksinimler fiziksel ihtiyaçları, ödül, statü ve çalışma şartları gibi etmenler de maddi ihtiyaçları kapsamaktadır. Bu sınıflandırma Maslow'un fiziksel ve güvenlik ihtiyaçları basamağına denk gelmektedir (Taşdemir, 2013).

2.1.2.2.2. Süreç kuramları. Süreç kuramları kapsamında yer alan kuramlar, ortaya çıkan herhangi bir davranışın başlangıcından sonuna kadar olan süreçteki etkinliklerde ortaya çıkan farklılıkları açıklayan kuramlardır. Kişinin amaçlarını ve bu amaçlara ulaşma yolunda kişinin nasıl motive olabileceğini bulmak Süreç Kuramlarının en önemli yönüdür. Bu kuramlar kişinin gereksinimlerinin yanı sıra dışsal etkenlere de odaklanmaktadır. Kapsam kuramlarından ayrılan tarafı da budur. Süreç Kuramlarına göre kişinin ideolojisi, değerleri ve dünya görüşü gibi farklılık oluşturabilecek özelliklerde davranışın ortaya çıkmasını sağlayan motivasyon süreçleri ortaktır. Gereksinimlerin ortaya çıkmasıyla başlayan, davranışın başlangıcından sonuna kadar uzanan bir sürece odaklanması bahsi geçen kuramların kapsam kuramlarından ayrıldığı en temel özelliklerden biridir (Eren, 2008, s. 570). Süreç Kuramlarının içinde değerlendirilen kuramlar aşağıda belirtilmiştir.

2.1.2.2.2.1. Koşullanma kuramı. Skinner'ın Davranışsal Şartlandırma Kuramı, motivasyonu yükseltmek üzere ortaya atılan bir kuramdır. Bu kurama göre davranışların ortaya çıkma aşamasını oluşturan etkinlerin ne olduğunu açıklamaya çalışan bir kuramdır (Eren, 2011, s. 555). Koşullanma kuramında istenilen davranışlara yapılan davranışın sonuçları ile karar verilir. Yani olumlu sonuçlara ulaşılmışsa davranışlar gelecekte daha fazla tekrar edilecek, öte yandan olumsuz ve istenilmeyen sonuçlara ulaşılmışsa davranışlar gelecekte daha az tekrar edilecektir (Taşdemir, 2013).

Bireyin davranışı herhangi bir sebebe karşılık ortaya çıkabilir. Asıl mühim olan ortaya çıkan bu davranış sonucu bireyin karşılaşacağı sonuçtur. Bu davranışın sonucunda birey davranışını devam ettirip ettirmeyeceğine karar verecektir. Bir örgüt içerisindeki iş görenlerinde görevlerini yaptığı zamanki davranışları ödül ya da cezanın uygun biçime kullanılmasıyla farklılaştırılıp dönüştürülebilir (Güney, 2000).

Davranışlarının koşullandırılmasının, bireylerin yüz yüze geldiği sonuçlar vesilesiyle gerçekleştiğine yönelik varsayım, bu kuramın temeli oluşturan fikirdir. Bunun yanı sıra Skinner, dış unsurlardan kaynaklanan tepkilerin bireylerin davranışları üzerinde oldukça önemli rollere sahip olduğunu söylemiştir. Eğer bireyin meydana gelen davranışlarının sonucu bireyin çevresi tarafından onaylanıyorsa bu davranış sürekli yapılacak, eğer onaylanmıyorsa birey, bu davranışı sürdürmeyecektir (Yüksel, 1997).

2.1.2.2.2.2. Beklenti kuramı. Kişinin herhangi bir eylemde bulunması ve harekete geçme güdüsü, ümitler ve beklentiler ile pozitif bir ilişki içindedir. Bu hususta asıl önemli

olan şey bireyin harekete geçme güdüsünün belirli miktarda beklenti içermesidir. Eğer beklenti ve ümit olmazsa, kişinin eyleme geçebileceği güdüsü de olmayacaktır. Bahsi geçen bu güdü negatif yönde de olabilir. Eğer negatif yönde bir durum mevcutsa kişinin belirlediği amaca yönelik kaçınma davranışı sergilediği gözlemlenecektir (Vroom, 1964). Bekleyiş kuramında önemli üç temel kavram aşağıda verilmiştir (Çalış, 2012).

- *Başarı-Ödül-Ümit İlişkisi:* Başarı ödül ilişkisinde kişi davranışlarının sonucunda ödüllendirmeler olabileceği gibi cezalarında olabileceği düşünülür. Dolayısıyla birey davranışına başlarken sonucunda elde edebileceğine odaklanır. Örneğin, bir kişinin işe başlamadan önce ekstra çalışmalarına karşılık ek ücret alacağı kişinin bu beklentiye girerek işe başlayacağını gösterir. (Çalış, 2012).
- *İsteme Derecesi:* Bireyin davranışları sonucunda elde edebileceği kazanımları isteme derecesini ifade eder. Sonucunda kazanacaklarının çekici ya da itici olması bireyin bu isteğini etkiler. Bireylerin kendilerini algılamaları ve değerlendirmeleri farklı olduğu için sahip olabilecekleri kazanımlara yönelik istek ve arzuları da farklı olacaktır. Kişi kendi ihtiyaçları doğrultusunda isteme derecesini oluşturacaktır.
- *Çaba- Başarı-Ümit İlişkisi:* Bir bireyin herhangi bir ödülü isteme derecesi ve beklentisi ile kişinin hedefi için ne düzeyde çaba sarf ettiği önemli seviyede bir ilişki içerisindedir. Bireyin güdülenmesi için belirlenmiş olan hedefe ulaşacağına içtenlikle inanmalı ve göstermiş olduğu başarıyı bir diğer hedefler doğrultusunda göz önünde bulundurmalı, aynı zamanda birinci ve ikinci seviye ödülleri de arzulamalıdır (Yüksel, 1997). Kişinin çaba sarf ettikçe ödüle ulaşabileceğini düşünür. Ödüllere yönelik isteme derecesi de kişinin çabasının seviyesini belirler. Örneğin, bir örgütteki çalışanların işi yürütme çabalarının kayıt altında tutulması ve bu çabalarının karşılığında para ile ödüllendirileceği iş görenlerde daha fazla çabayı doğurur.

2.1.2.2.2.3. *Bekleyiş kuramı.* Vroom'un beklenti teorisinin geliştirilmiş bir hali olan Lawler ve Porter'in bekleyiş kuramı, pek çok değişken ile oluşturulmuştur. Bu modelin giriş modeli Vroom modeli ile birebir benzerlik gösterir. Yani birey motivasyon sürecinde ilk olarak ödülü arzulama derecesi ve bu derecenin bekleyiş tarafından etkilenmesidir. Fakat Lawler ve Porter'a göre bazı durumlarda kişinin göstermiş olduğu yoğun çaba her zaman yüksek bir başarı getirmez. Lawler ve Porter'a göre kişi gerekli bilgi ve beceriden

yoksun olması durumunda onun tüm çabası karşısında elde edebileceği sonucun da yetersiz olacaktır. Örneğin dört işlemi bilmeyen bir öğrencinin matematik problemi çözmeye çalışması. Öğrenci ne denli çabalarsa çabalasın problemi çözemeyecektir. Lawler ve Porter, Vroom'un teorisinin bazı eksikliklerini gidermiş ve beklenti kuramına katkı sağlamışlardır (Taşdemir, 2013, s. 43).

2.1.2.2.2.4. Eşitlik kuramı. İş görenler kimi zamanlarda, bireysel girdilerini ve ödülleri, başka bireylerinkine bakarak değerlendirmeye çalışırlar. Ortada adil olmayan bir durumun olduğunu fark ederlerse örgüt içinde gerginlik oluşabilir. Bireyler adil olduğunu düşündükleri koşullarda harekete geçmek için daha çok motive hale gelirler (Adams, 1965).

Eşitlik kuramının temel fikri, personellerin örgüt içinde adil bir çalışma ortamında çalışmak istemeleri ve adil bir şekilde davranışların sergilenmesini beklemeleridir. Adil olan davranışların olduğu ortamlarda bireyler kendilerini daha motive hissederler. Yani personeller örgüte karşı sundukları ve bunun sonucunda kazandıkları ödüllendirme ile aynı nitelikte işi yapan diğer personellerin örgüte karşı sundukları ve sonucunda kazandıkları ödülleri kıyaslamaktadır. Bireylerin aynı seviyedeki çabalarının karşılığında kendi kazanımlarıyla bir başka bireyin kazanımlarını değerlendirip eşit seviyede olduklarını gördüğünde motivasyonları yükselecek, aksi bir durumda ise motivasyonları düşecektir. Dolayısıyla kötü bir sonuçla karşılaşan birey örgüte ve aynı zamanda yöneticiye karşı bir küskünlük içerisine olup, örgüt içindeki işi için pek fazla çabalamaz (Güney, 2000).

Adams incelemelerinde örgüt içindeki çalışanların bireysel kazanımlarını sürekli diğerlerinin kazanımları ile kıyasladığını ve kendilerince orantılı ölçüde görülen kazanımların aynı performansı sergileyen bir diğer kişi ile hangi oranda eşit olduğunu kavramaya çalıştığını vurgulamıştır. Birey kendisi ile diğer iş görenler arasında eşitliğin ve adaletin hakim olduğunu anladığı zaman mutlu ve huzurlu olacaktır. Örgüt içindeki ödül dağıtımında hakkaniyetli bir dengenin korunması, örgütlerdeki düşmanlığın, kinin, aşırı hırsın, birbirini çekememenin ve ihtirasların neden olabileceği kötü çalışma ortamının ortadan kalkması bakımından kıymetlidir (Eren, 2011, s. 577).

2.1.2.2.2.5. Amaç kuramı. Edwin Locke tarafından 1968 yılında ortaya çıkarılmış olunan "Amaç Kuramı" bireysel hedeflerin önemini vurgulamaktadır. Amaç Kuramı'na göre, bireyin davranışının temelindeki en önemli sebep bireyin kendi isteği ile oluşan amaç

ve niyetleridir. Bireysel olarak net ve zor amaçlar belirleyen ya da dış faktörler tarafından belirlenen amaçları benimseyen bireyler, bu gibi amaçlara hiç sahip olmayan bireylerle karşılaştırıldığında daha fazla verime ulaştıkları düşünülmektedir (Dessler, 1998).

Edwin Locke'a göre bir örgütte çalışan personelin örgütteki başarılarının ana sebebi personelin kişisel amaçlarıdır. Ortaya atılan bu teorinin değindiği temel durum, işgörenleri görevlerinde başarılı yapan unsurların temelinde, onların gerçekleştirmeyi arzuladıkları bireysel amaçları vardır. Bu bağlamda, kurum içinde örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik gösterilen tutum ve davranışlar iş görenlerin bireysel amaçlarının uygunluğuna bağlı olması gerekir. Amaçların güdüleyici görevleri aşığıda gösterilen gibidir (Eren, 2011, s. 558).

- İşgörenin kendine yönelik belirlediği hedefin net olması onun iş performansını yükseltecektir.
- İşgörenin belirlediği hedeflerin zor olması onu örgüt içinde daha istekli ve hırslı çalışmasını motive edecek ve iş performansını arttıracaktır.
- Bireysel amaçlarla örgütsel amaçlar bazı durumlarda bir biriyle uyuşmayabilir ve dolayısıyla bu durum örgüt içinde bazı sorunlar ortaya çıkarabilir
- Ortaya çıkan sorunlar çözüldükten sonra kişinin başarıya ulaşılması daha kolay hale gelecektir.

Motivasyonun önemli etkenlerinden biri bireylerin amacı kabullenmiş olmaları ve o amaca karşı adanmışlık seviyeleridir. Amaç Kuramının üzerinde durduğu unsur örgüt içerisinde yönetici kademesinin sahip olduğu amaçlar ile işgörenlerin amaçlarını uyum içinde oluşturmaktır. Bu uyumu oluşturmak için yapılması gereken yöneticinin örgüt amaçlarını şeffaf bir biçimde belirtmesinin yanı sıra, işgörenlerin de fikirlerini ve düşüncelerini de değerlendirip ortak katkıda bulunmalarını sağlamaktır (Silah, 2005).

Bazen katılımcı biçimde belirlenen amaçlar daha yüksek performans ortaya çıkarırken, bazen de belirli bir yönetim tarafından belirlenen amaçlar işgörenlerin verimliliğini arttırmaktadır. Fakat katılımcı biçimde belirlenen amaçların önemli bir tarafı amacın cazipliğini artırmasıdır. İşgörenler bir otorite tarafından önceden oluşturulmuş amaçlardansa, katılımcı amacı daha cazip görürler. Çünkü bireylerin herhangi bir amaçta söz sahibi olmaları onların oluşturulan hedefe yönelik daha fazla çabalamasına neden olur (Robbins, 1993).

2.1.2.3. Eğitim örgütlerinde motivasyon. Bireylerin kendi ihtiyaçlarını karşılamak üzere harekete geçiren unsurlara motivasyon denir. Bireyin bu eylemleri yapacağı iş ve o işi yaparken duyacağı haz ile ilişkilendirilir. Bireyleri motive ederken, iç güdülenmelerini göz önünde bulundurmak oldukça önemlidir. Bunun yanı sıra bireyin çevresindeki dış unsurları da bireyin motivasyonunu ne yönde etkilediğini bilmek gereklidir. Bu sayede bireyi ihtiyaçlarına ulaştırmak rahat koşullarda gerçekleşecek ve ortak kazanımlar sağlanacaktır.

Bireyleri güdüleyen şeyin ne olduğunun farkına varmak oldukça önemlidir. Bunun farkına varıldığı zaman çevredekileri daha anlaşılır ele alabilir, bireylerin eylemlerini, davranışlarını daha rahat gözlemleyip, onlarla daha işlevsel etkileşimler kurulabilir. Bu etkileşimler sonucunda da ortaya çıkabilecek olumsuzluklara karşı gerekli önlemler alınabilir. Motivasyon, personelleri isteklendirme ve örgütte verimli bir biçimde çalıştıkları zaman bireysel gereksinimlerini en iyi şekilde tatmin edileceğine inandırma süreci şeklinde tanımlanabilir (Ay, 2007).

Okul kurumunun başarısı, yönetimin öğretmenleri etkili biçimde güdülemesi sayesinde sağlanmaktadır. Motivasyon unsurlarının etkili bir biçimde okul örgütü içerisinde geçerli kılınabilmesi için yöneticinin gerekli donanımı barındırması gerekmektedir. Yöneticinin öğretmenlerin gereksinimini karşılamaya çalışması okul başarısını yükseltecektir (Gökay ve Özdemir, 2010). Yöneticiler okul üyeleri ile iyi etkileşimler içinde olmalıdır. İnsanlara eşit gözle bakıp, onlarla iletişim kurmak için en iyi yolları aramalıdır (Herrmann, 2003). İyi bir yönetici, empati kurabilen, ılımlı bir ortam oluşturabilen, takdir eden ve ilham veren kişilerdir. Kötü yöneticiler ise mesafeli duran, empatiden yoksun, kibirli ve huzursuzluk çıkaran kişilerdir (Goleman, 2006).

Okul yöneticileri, teşvik etme, moral verme, sosyal destek sağlama ve gerek sözlü gerekse de yazılı beyanlarla öğretmenleri takdir ederek, onların bir takım mesleki ihtiyaçlarını karşılamalıdır. Bu mesleki gereksinimleri karşılarken öğretmenleri neyin motive edeceğini iyi bilmelidir. Çünkü motive olmuş bir öğretmen işinde başarılı olacaktır. Öğretmenler bunun sonucu olarak kendini işlerine adar, bütün potansiyelini okul için harcar ve okulun amaçlarını gerçekleştirmede çok büyük katkılar ortaya koyar. Okulun başarısı için yöneticiler öğretmenler ile ortak bir biçimde bilgi ve becerilerini kullanarak çalışmalıdır. Sonuç olarak öğretmenler okul örgütünün amaçlarını gerçekleştirmesi için

motive edilmelidir. Okul yöneticileri açısından öğretmenlerin okulun amaçları yönünde motive edilmeleri önemlidir (Kocabaş ve Karaköse, 2005).

2.1.2.4. Öğretmen motivasyonu. Eğitim örgütlerinin kendilerine belirledikleri vizyonlar, her zaman bir anlam teşkil etmelidir. Bu vizyonlar belirli değerlere sahip olmalı, görevin ahlaki ve estetik unsurlarına önem vermeli, üyelerin motivasyonunu her şeyden önemli gören niteliğe sahip olmalı ve başarıyı her zaman desteklemelidir (Cafoğlu, 1996). Üyelerin motivasyonu ile mesleki davranışı ve mesleki performansı arasında pozitif bir ilişki vardır (Riggio, 2012). Yani motive olmuş bir bireyin yaratıcı ve verimli olduğu düşünülmektedir. Eğitim örgütlerinin üyeleri içinde de öncelik her zaman öğretmenlere verilir. Bunun asıl nedeni eğitim-öğretim sürecinin en aktif uygulayıcıları konumunda olmalarıdır. Sürecin en aktif uygulayıcıları olan öğretmenler, görevlerini yaparken gerekli motivasyona ihtiyaç duymaktadırlar. Motivasyon düzeyi yüksek olan öğretmenler sınıf içi etkinlikler, mesleki gelişim, veli-okul koordinasyonu gibi okulun amaçlarını gerçekleştirmede faydalı olabilecek pek çok uygulamayı kazandırır. Dolayısıyla okulun amaçlarını gerçekleştirmede öğretmenlerin motivasyon düzeyini yüksek tutmak okul adına hayati bir nitelik taşır. Okulun amaçlarını gerçekleştirmek için çabalayan öğretmenler, bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasını ister. Bireysel ihtiyaçları karşılanan öğretmenler, okulun amaçları için daha fazla çabalar (Başaran, 1996, s. 54).

Başarılı bir eğitim sistemi nitelikli ve motivasyon düzeyi yüksek öğretmenlere bağlıdır. Motivasyon düzeyi yüksek olan öğretmenler, uygun öğrenme ortamı oluşturur, etkinlikler yürütür ve bu sayede öğrencilerin öğrenmesini olumlu etkiler (Musa, 2014). Öğretmen motivasyonu; öğretmeni, profesyonel hedeflere ulaşmasını sağlayan ve spesifik bir biçimde eyleme geçmesine neden olan ve bunun yanı sıra içten gelen doğal bir davranış dürtüsü olarak tanımlanır (Thomson ve Turner, 2015). Öğretmenlerin işteki başarıları ile güdülenme düzeyi arasında oldukça yüksek bir ilişki mevcut olduğundan, güdülenme düzeyi yüksek olan öğretmenler, güdülenme düzeyi düşük öğretmenlere göre daha başarılı olacaktır (Yazıcı, 2009). Öğretmenlerin başarıları da göstermiş oldukları başarıya uygun bir biçimde ödüllendirilmelidir. Örneğin, Eğitim Fakültesinden mezun olan bir öğretmen lisans eğitiminden sonra lisansüstü eğitimi de almışsa göstermiş oldukları başarı ödüllendirilmelidir. Bu ödüller maddi nitelikte olabileceği gibi manevi nitelikte de olabilir. Bunlar takdir etme, teşekkür etme, arkadaşlarının yanında övme gibi davranışlar olabilir (Sarpkaya, 2006). Fındıkçı'da (2000) karara katılımın, performans değerlendirmesinin ve

yönlendirmesinin, bireysel hedefleri gerçekleştirme olanağının sunulmasının ve hoşgörünün, öğretmenlerin arzuladıkları unsurlar olduğunu ve bu yaklaşımların öğretmenler için çok önemli olduğunu belirtmiştir. Aynı şekilde, Baygül ve İnam'da (2006) öğretmenlerin maddi, sosyal, psikolojik aynı zamanda örgütsel ve yönetsel ihtiyaçları karşılanması gerektiğini vurgulayarak bu unsurların öğretmenlerin güdülenmesi üzerinde oldukça fazla etkisi olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin yaptıkları işi özümseme ve hedeflerine ulaşmak için gösterdikleri çaba, ihtiyaçların karşılanması ile ilgilidir. Bu çaba hem içsel hem de dışsal güdülenme unsurları ile oluşur. Öğretmenlerin, içsel motivasyon ihtiyaçlarının karşılanması, dışsal motivasyon ihtiyaçlarının karşılanmasına göre daha uzun vadeli ve daha güçlü bir şekilde motive eder (Guajardo, 2011). Kişinin içsel motivasyon unsurları arasında en temel olanları ilgi, yetenek ve merakdır (Lin ve McKeachie, 2003; akt. Yazıcı, 2009). Öğretmenler herhangi bir dış unsurun teşvik etmesine gerek kalmadan bireysel düşüncelerinden oluşan güdülenme süreci içsel güdülenme olarak nitelendirilir. Bunlar arasında, görevine duyduğu sevgi, öğrencilerine duyduğu sevgi ve onlara faydalı olma isteği, vatan ve millet sevgisi, işine karşı sorumlu hissetme gibi içsel motive edici etkenler yer almaktadır. Dışsal motivasyon unsurları arasında da takdir edilme, saygı duyulma ve maaş gibi başkaları tarafından giderilebilen ihtiyaçlar yer almaktadır. İçsel motivasyon unsurlarının belirgin seviyede dışsal motivasyon unsurlarından düşük olması öğretmenlerin başarısını olumsuz etkileyebilir. Bunun en büyük nedeni içsel motivasyonun başarı ile güçlü derecede bir ilişki içinde olmasından dolayıdır (Lin ve McKeachie, 2003; akt. Yazıcı, 2009). Bu bağlamda öğretmenlerin özellikle içsel motivasyon düzeylerinin artırılması hem eğitim-öğretim sürecinin sağlıklı işlenmesi bakımından hem de öğretmenlerin mesleki gelişimleri bakımından oldukça önemlidir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan bazı araştırmalar ve bu araştırmaların içerikleri yer almaktadır.

2.2.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Bu bölümde çatışma ve motivasyon kavramlarına ilişkin yurt içinde yapılmış bazı çalışmalara yer verilmiştir.

2.2.1.1. Çatışma konusunda yurt içinde yapılmış çalışmalar. Yurdunkulu ve Oktay (2020) yapmış oldukları çalışmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin karşılaştıkları çatışma durumları ve çatışma yönetimi stillerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında; öğretmenlerin en fazla öğrencileri ve velileri ile çatışma yaşadığı en az düzeyde ise hizmetliler ve diğerler personeller ile çatışma yaşadığı görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin en çok çatışma yaşadığı konunun öğrencilerin sergilemiş olduğu davranışlar, en düşük çatışma yaşadıkları konunun ise okul içinde sigara içme olduğu; en fazla çatışma yaşama nedenlerinin, iletişim bozukluğu iken, en az çatışma nedenlerinin kaynak ve mekân eksikliği, para toplama işleri olarak gözlemlenmiştir. Öğretmenler çatışma sonrası kendilerinin ve karşı tarafın morallerinin olumsuz yönde etkilendiğini büyük bir oranla belirtmelerine karşın çatışma sonrası hem kendilerinin hem de karşı tarafın iş performanslarında etkilene olmadığını belirtmişlerdir. Çatışma yönetimi stilleri ile medeni durum, istihdam türü değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. Öte yandan, çatışma yönetimi stilleri ile cinsiyet, kıdem, aynı kurumda çalışma süresi değişkenlerinde öğretmen görüşleri farklılık göstermektedir.

Çelik ve Tosun (2019) yaptıkları çalışmada, okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetim stilleri ile örgütsel sağlık arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında; öğretmenler genellikle okulların oldukça sağlıklı örgütler olduğunu düşünmektedir. Okul yöneticileri tümleştirme ve uzlaşma stillerini yüksek oranda kullandıklarını düşünmektedir. Öte yandan, kaçınma ve hükmetme stratejisi nadiren baskın stiller olarak kullandıklarını düşünmektedirler. Okul yöneticilerinin çatışma yönetim stillerinden tercih ettikleri tümleştirme ve uzlaşma ile örgütsel sağlık arasında pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca hükmetme stili ile örgütsel sağlık arasında negatif bir ilişki saptanmıştır.

Fırat (2010) araştırmasında ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerine ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında; öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin en çok tercih ettiği çatışma yönetim stili problem çözme stilidir. Yöneticiler daha sonra sırasıyla kaçınma, hükmetme ve uzlaşma stillerini kullanmaktadır. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetimi stilleri, okul türü, cinsiyet, buldukları okuldaki çalışma süreleri, kıdem ve branş değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bulgularında eğitim durumu

değişkenine yönelik istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanamamıştır. Öte yandan Fen lisesinde görev yapan öğretmenlerinin ve kadın öğretmenlerin, problem çözme stratejisi ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Yabancı diller ve meslek dersleri branşlarında öğretmenlerinin hükmetme alt boyutundaki ortalamalarının daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır. Problem çözme alt boyutundaki ortalamaların yüksek çıktığı öğretmenler kıdem yılı 1-3 yıl olan ve kıdem yılı 20 yıl ve üstü olan öğretmenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şirin ve Yetim (2008) yapmış oldukları araştırmalarında Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda görev yapan yöneticilerin tercih ettikleri liderlik stillerinin ve kullandıkları çatışma yönetimi stillerinin, yöneticilerin ve akademisyenlerin algılarına göre inceleyerek yöneticilerin kullanmış oldukları dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik stilleri ile kullanmış oldukları çatışma yönetimi stilleri ile ilişkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında; yöneticilerin algılarına göre kullandıkları çatışma yönetimi stratejileri sırasıyla; tümleştirme, uzlaşma, ödün verme, kaçınma ve hükmetme olduğu görülmektedir. Öte yandan akademisyenlerin algılarına göre ise okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetimi stratejileri sırasıyla tümleştirme, hükmetme, uzlaşma, kaçınma ve ödün verme olarak saptanmıştır. Ödün verme stratejisi cinsiyet değişkeninde, tümleştirme stratejisi mesleki kıdem değişkeninde, uzlaşma stratejisi de mezuniyet durumu değişkenine göre okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerini kullanma dereceleri anlamlı farklılık göstermiştir. Ortaya çıkan bulgulara göre mesleki kıdem yılı 11-15 yıl olanlar tümleştirme stratejisini mesleki kıdem yılı 6-10 yıl olanlara göre daha sık kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Beden eğitimi haricindeki alanlardan mezun olanların uzlaşma stratejisini daha çok kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ödün verme stratejisini kadınların erkeklere göre daha çok kullandığı bulgusuna da ulaşılmıştır.

Tanrıverdi (2008) araştırmasında ortaöğretim okul türünde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stilleri tercihi ile öğretmenlerin okul iklimi algıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeline göre yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında; yöneticilerin kullandıkları çatışma yönetimi stilleri tercihlerinden tümleştirme stili, uzlaşma stili ve ödün verme stilleri ile örgüt iklimi alt boyutlarından olan moral, samimiyet, yakından kontrol, işe dönüklük ve anlayış gösterme arasında pozitif

yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Öte yandan çözümlenme, engellenme ve yüksekten bakma alt boyutları ile de negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Yöneticilerin kullanmış olduğu hükmetme stratejisi ile çözümlenme, engellenme, yüksekten bakma arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Öte yandan hükmetme stratejisiyle moral, işe dönüklük, samimiyet, anlayış gösterme arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Yöneticilerin kullanmış olduğu kaçınma stratejisi ile anlayış gösterme, moral ve işe dönüklük arasında da pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır.

Şahin (2007) yapmış olduğu çalışmada yöneticilerin kişiler arası iletişim becerileri ile kullandıkları çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkileri incelemek istemiştir. Araştırma ilişkiyel tarama modeli yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında; hem öğretmenler hem de yöneticiler açısından ilköğretim okul türünde görev yapan yöneticilerinin iletişim becerilerinin yüksek olduğuna ulaşılmıştır. Fakat ilköğretim okul türünde görev yapan yöneticilerin iletişim becerilerini kullanma hususunda kendilerini öğretmenlerden elde edilen verilere oranla çok daha yetkin gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. İlköğretim okul türünde görev yapan yöneticilerin ortaya çıkabilecek bir çatışma durumuna karşın kullandıkları çatışma yönetimi stillerine yönelik öğretmenlerin ve yöneticilerin sonuçlarının uyduğuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmaya göre yöneticilerin kullandığı çatışma yönetimi stili en çok problem çözme stratejisi daha sonra ardı ardına uzlaşma, hükmetme ve kaçınma stratejisi olarak belirlenmiştir.

Çetin ve Hacıfazlıoğlu (2004) yaptığı çalışmalarında, öğretim elemanlarının çatışma yönetim stillerini incelemeye çalışmıştır. Yapmış oldukları çalışmanın amacı, çatışmanın nasıl ortaya çıktığını araştırmak ve ortaya çıkan çatışmaların öğretim elemanlarının ve yönetimin ne şekilde ele aldığını incelemektir. Yapılan araştırmada çatışma yönetimi stillerinden olan, uzlaşma, işbirliği, rekabet, uyma ve kaçınma davranışları incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında; yaşanan çatışma düzeyi açısından fakülteler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Öğretim elemanlarının mesleki deneyimleri ve cinsiyetleri değişkenlerine göre kullandıkları çatışma yönetimi stili arasında anlamlı bir fark olduğuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda; en fazla çatışmanın yaşandığı fakülteler Fen-Edebiyat fakülteleri olarak belirtilirken; en az çatışmanın yaşandığı fakülteler de Eğitim Fakülteleri olarak belirtilmiştir.

Demirbolat (1997) “İlköğretim Okullarında Örgütsel Çatışmaya Neden Olabilecek Durumların Çatışma Yaratma Dereceleri Hakkında Yönetici ve Öğretmen Görüşleri” başlıklı çalışmada, ilköğretimde görev yapan okul yöneticileri ile öğretmenler arasında oluşabilecek örgütsel çatışmayı ve öğretmenler ile öğretmenler arasında oluşabilecek örgütsel çatışmayı ortaya çıkaracak unsurların, çatışmayı oluşturma seviyesini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında; yönetici ile öğretmenler arasında çatışmayı doğuracak unsurlar, öğretmenlerin karara katılımı, okul üyelerinin kişisel görevlerini ve sorumluluklarını yerine getirmemeleri ve öte yandan kullandıkları iletişim öğeleri olduğu görülmektedir. Çatışma düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasındaki anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öte yandan çatışmayı ortaya çıkaran unsurların çatışmayı doğurma seviyeleri ile kıdem değişkeni arasındaki anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kıdem yılı değişkenine göre mesleğe yeni başlamış öğretmenler çatışmayı doğuracak unsurlar karşısında çatışma yaşandığını en yüksek ifade eden kıdem gurubudur. Kıdem yılı değişkenine göre çatışma doğuran unsurlar karşısında çatışma yaşandığını en az oranda ifade eden kıdem değişkeni mesleğini 11-15 yıl arasında sürdüren öğretmenlerden oluşturmaktadır.

Korkmaz (1994) yaptığı çalışmada genel liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenler arasındaki çatışmayı doğuran unsurlar incelenmek amaçlamıştır. Yapılan çalışmanın cinsiyet, görev türü, mesleki kıdem ve öğrenim durumu değişkenleri ile ilişkisi incelenmek istenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında; yönetici ve öğretmenlerin sahip oldukları “politik uygulama ve tutumların, bürokratik niteliklerin, mesleki nitelik ve kişilik değerlerinin, bireysel davranış etkenlerinin ve iletişim bozukluklarının” buldukları kurumda çatışmayı doğuracak nedenler arasında gösterilebileceği görülmüştür. Çalışma grubunun değişkenlerine göre görev türü ve cinsiyet değişkeni çatışmayı doğuran sebepler olan faktörler üzerinde oldukça etkilidir. Öte yandan yönetici ve öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenleri ve öğrenim durumu değişkenlerinin ortaya çıkan çatışma ile anlamlı bir ilişkisi saptanamamıştır.

Gümüseli (1994) yapmış olduğu araştırmasında, okul müdürleri ve öğretmenler arasında ortaya çıkabilecek bir çatışmada tarafların hangi çatışma yönetimi stillerini kullandıklarını ve bu stratejiyi kullanmaları ne gibi unsurlara dayalı olduğu incelenmek amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında; okul müdürleri en çok tümleştirme stilini benimsediği görülmüştür. Tümleştirme stilinden sonra müdürler en çok

uzlaşma, ödün verme, kaçınma, hükmetme stillerini sırasıyla tercih etmektedir. Öğretmenler, okul müdürleriyle aralarında yaşanabilecek çatışmayı yönetmede, çoğunlukla tümleştirme stilini ve uzlaşma stillini tercih etmekte, ödün verme ve kaçınma stillerini ara sıra tercih etmekte, az derecede ise hükmetme stilini tercih ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmadaki değişkenler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu değişkenler cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, okul türü, okulun çevresi, okulun büyüklüğü, mezun olunan okul, görev yapmakta olunan okuldaki süre değişkenleridir.

2.2.1.2. Motivasyon konusunda yurt içinde yapılmış çalışmalar. Doğan (2020) yaptığı çalışmada ortaokulda görev yapan branş öğretmenlerini motive eden ve onların motivasyonunu bozan iç ve dış etkenleri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma, olgu bilim (fenomenoloji) deseni ile yürütülmüştür. Araştırmanın veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında; öğretmenlerin motivasyon etkenleri, 12 içsel, 16 dışsal, 13 motivasyon bozucu içsel, 18 motivasyonu bozucu dışsal etken olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin belirttiği etkenler daha çok insan ilişkileri ve insan nitelikleriyle alakalı olduğuna ulaşılmıştır. Ortaokulda çalışan branş öğretmenleri, motive olmak için okul yönetiminin ve velilerin desteğine, okulun fiziki şartlarının yeterli olmasına, öğretmenler arası dayanışmaya ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

Deviren ve Okçu (2020) yaptıkları çalışmada, ilkokul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada üç farklı ölçek kullanılmıştır. Bunlar; "Güç Tipi Ölçeği", "Örgütsel Sessizlik Ölçeği" ve "İş Motivasyonu Ölçeği" dir. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında; ilkokul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarından ödül ve kişilik gücü ile öğretmen motivasyonu arasında pozitif yönde ve orta düzeyde, öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri arasında ise negatif yönde ve düşük düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. İlkokul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarından zorlayıcı ve yasal güç ile öğretmen motivasyonu arasında negatif yönde ve düşük düzeyde, öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri arasında ise pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin motivasyon (iç ve dış motivasyon) düzeyleri ile örgütsel sessizlik algıları arasında ise negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğuna ulaşılmıştır. İlkokul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynakları öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonu istatistiksel

olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Öte yandan ilkokul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynakları, örgütsel sessizliğin tüm alt boyutlarını anlamlı ancak düşük düzeyde yordadığı saptanmıştır.

Başaran (2020) yaptığı çalışmada 10 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin mesleğe ilişkin motivasyonlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, alan araştırması yöntemi ile yürütülmüştür. Çalışmada araştırmacının geliştirdiği anket uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında; öğretmenlerin mesleğe ilişkin olumlu tutumlarının genel olarak orta düzeyde olduğu ve öğretmenlerin mesleki olarak kendilerini başarılı hissettiği fakat eğitim sistemini ya da çalıştığı kurumu başarısız buldukları görülmüştür. Ayrıca eğitim sisteminden, mesleğin zorluğundan, sosyal ve ekonomik durumdan kaynaklanan faktörler kendi aralarında kıyaslandığında, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını en çok düşüren nedenlerin eğitim sisteminden kaynaklandığı; bunu ekonomik şartlarının takip ettiği; mesleğin zorluğu ve sosyal nedenlerin ise diğer nedenlere göre daha az etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Abdurrezzak ve Üstüner'in (2020) yaptıkları araştırmanın amacı, öğretmen algılarına göre müdür yönetim tarzı ve içsel motivasyonun örgütsel bağlılık ile ilişkisini betimlemektir. Araştırmanın verileri "Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği", "İçsel Motivasyon Ölçeği" ve "Öğretmenler için Örgütsel Bağlılık Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmanın bulgularında, öğretmenlerin işbirlikli müdür yönetim tarzı algı düzeyinin çok yüksek, otoriter müdür yönetim tarzının düşük, ilgisiz ve karşı koyucu müdür yönetim tarzı algı düzeyinin ise çok düşük, içsel motivasyon algı düzeyinin çok yüksek ve örgütsel bağlılık algı düzeyinin yüksek olduğu saptanmıştır.

Akbaşı ve Okan (2020) yaptıkları çalışma ile ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları yıldırma davranışları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada "Yıldırma Ölçeği" ve "Öğretmen Motivasyonu Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında; yıldırma ölçeği boyutları açısından en yüksek düzey mesleki uygulamaların engellenmesi boyutunda tespit edilirken, en düşük düzey ise kişiye yönelik doğrudan hakaret boyutunda tespit edilmiştir. Öğretmen motivasyon ölçeğine ilişkin dağılımlara bakıldığında en yüksek düzey içsel motivasyon boyutunda, en düşük düzey dışsal motivasyon boyutunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin karşılaştıkları yıldırma davranışları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Öte

yandan yıldırma ölçeğinin alt boyutlarının, öğretmen motivasyon ölçeğinin alt boyutlarını anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir.

İpek ve Taşdemir (2019) yapmış oldukları araştırmada ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel kültür ve motivasyon algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada kullanılan veri toplama araçları “Örgütsel Kültür Ölçeği” ve “Öğretmen Motivasyonu Ölçeği”dir. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında; öğretmenlerin örgütsel kültür algılarına ilişkin en yüksek aritmetik ortalama destek kültürü boyutu olup daha sonra sırasıyla başarı, rol ve güç kültürü alt boyutları takip etmiştir. Öte yandan öğretmenlerin dışsal motivasyon algılarının içsel motivasyon algılarından daha yüksek olduğu, motivasyon algıları ile örgütsel kültür alt boyutlarına ilişkin algılar arasında pozitif yönlü zayıf ve orta düzeylerde ilişki saptanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel kültür algılarının, içsel motivasyon algılarındaki varyansın %25’ini, içsel motivasyon algılarındaki varyansın ise %13’ünü açıkladığı saptanmıştır.

Berhanu ve Sabancı (2019) yaptıkları araştırmada, müdür ve öğretmen görüşlerine göre ilköğretim öğretmenlerinin motivasyonunu etkileyen faktörleri ve onların motivasyonunu artırmak için okul yöneticilerinin uyguladıkları stratejileri incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemiyle yürütülüp, araştırma deseni bütüncül çoklu durum olarak belirlenmiştir. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında; maaşın, okulun yaşam koşullarının, teşvik edici faktörlerin miktarı ve eşitliğinin öğretmenlere eşit olarak dağılımının ilköğretimde görev yapan öğretmenlerinin motivasyonunu etkileyen en önemli unsur olarak belirtildiği saptanmıştır. Okul müdürleri maaşla ilgili faktörlerin öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen ana faktör olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlere göre, okul yöneticileri öğretmenleri motive etmedeki en etkili stratejiler olarak nakit ödüller, maddi olmayan ödüller ve diğer hediyeler ve fikirlerle destek verdiklerini belirtmişlerdir. Öte yandan müdürler, açık iletişim oluşturmayı, para ödüllerini, kaynakları ve diğer hediyeleri vermeyi, öğretmenleri güçlendirmeyi, görüşlere destek vermeyi, karara katılımı öğretmenleri motive etmek için en yaygın ve etkili stratejiler olarak kullandıklarını belirtmişlerdir.

Balyer ve Çetindere (2019) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma “Örgütsel Sessizlik Ölçeği” ve “Mesleki

Motivasyon Ölçeği” uygulanarak yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında; öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile cinsiyet ve eğitim ve eğitim kademesi değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanamamıştır. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları yaş, görev süresi, eğitim seviyesi, branş, çalışılan okul türü değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin motivasyonları ile cinsiyet, eğitim düzeyi, hizmet verilen süre ve eğitim kademesi değişkenlerine ilişkin ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin motivasyonu yaş, branş, okul türü değişkenlerine göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algısı ve motivasyonları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Yıldırım, Alpaslan ve Ulubey (2019) yaptıkları çalışmada, pedagojik eğitim sürecindeki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonlarının saptanması ve verilen pedagojik eğitim süresi boyunca motivasyon düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında; öğretmen adaylarının sertifika alma sürecinin başlamasından önceki ve sürecin başlamasından sonraki mesleki motivasyon ve mesleki algıya yönelik görüşleri kıyaslandıklarında, almış oldukları pedagojik eğitim bittiğinde motivasyon düzeylerinin düştüğü bulgusuna ulaşılmıştır. Sertifika eğitimini alan öğretmen adaylarının, motivasyon düzeyinde alınan eğitimin öncesinde ve sonrasında istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık saptanmıştır. Öğretmen adaylarının almış oldukları bu eğitimin, yapacakları işe yönelik motivasyonlarına ve mesleğe ilişkin algıları üzerinde pozitif yönde sonuçlanmadığı bulgusuna varılmıştır.

Doğan, Bakan ve Oğuz (2017) çalışmalarında, çalışanların motivasyonları üzerine mesleki bağımlılığın mı, yoksa örgütsel bağımlılığın mı daha etkili olduğunun saptanması amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında; genel olarak öğretmenlerin mesleki bağımlılık ve boyutlarının, örgüte bağlılık düzeyinden daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır. Mesleki bağlılığın ise örgütsel bağlılığa kıyasla motivasyon üzerinde daha etkili olduğu bulgusu saptanmıştır.

Sucu (2016) yaptığı çalışmasında lise okul türünde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin sergilemiş olduğu öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemek istemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında; öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin “orta” düzeyde olduğu

bulgusu saptanmıştır. Öte yandan lise okul türünde görev yapan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin gösterdiği öğretim liderliği davranışlarına yönelik algıları arttıkça, motivasyon düzeylerinin de aynı şekilde artacağına ulaşılmıştır.

Arslan (2012) yapmış olduğu araştırmada, ilköğretim okul türündeki yöneticilerin sergilemiş oldukları demokratik tutum ve davranışların öğretmen motivasyonu ile ilişkisi incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında; okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları demokratik tutum ve davranışların öğretmenlerin motivasyon düzeyi ile arasında istatistiksel olarak olumlu düzeyde bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yöneticilerin demokratik tutumlarının öğretmenlerin motivasyonlarını yükselttiği de sonuçlar arasındadır.

Çiçek (2002) araştırmasında ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenleri motive etmede kullandığı yöntemleri belirleyerek yöneticilerin kullanmış olduğu bu yöntemlerin öğretmenlerin motivasyon düzeylerini ne derecede etkilediklerini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında; en çok kullanılan güdüleme yöntemleri örgütsel ve yönetsel boyutta yer alan yöntemler, olarak saptanmıştır. Öte yandan yöneticilerin psiko-sosyal boyut ile maddi boyutta olan güdüleme yöntemlerini tercih etme derecesi öğretmenler ve yöneticiler düşük düzeyde algılamıştır. Hem öğretmenler hem de yöneticiler tarafından psiko-sosyal boyut ile maddi boyutta yer alan güdüleme yöntemlerinin öğretmenleri işe güdüleme derecesi yüksek düzeyde algılanmıştır. İçten denetimli okul yöneticileri, dıştan denetimli okul yöneticilerine kıyasla, üç boyutta yer alan güdüleme yöntemlerini sıklıkla kullandıkları belirlenmiştir. Öte yandan yöneticilerin kullandığı örgütsel-yönetsel boyutlarda ve psiko-sosyal boyutlar çerçevesinde öğretmenleri güdüleme yöntemleri ile öğretmen algıları ve öğretmenlerin denetim odağı arasında bir ilişkiye ulaşılamamıştır. Ancak içten denetimli öğretmenler açısından maddi boyutta yer alan güdüleme yöntemlerinin işe güdüleme derecesi, dıştan denetimli öğretmenlerle kıyaslandığında içten denetimli öğretmenlerin daha yüksek algıladıkları bulgusuna varılmıştır.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Bu bölümde, çatışma ve motivasyon kavramlarına ilişkin yurt dışında çalışılmış olan bazı araştırmalar yer almaktadır.

2.2.2.1. Çatışma konusunda yurt dışında yapılmış çalışmalar. Ferrer (2020) yapmış olduğu çalışmada, Quezon City ortaokulu müdürlerinin çatışma yönetimi biçimleri ile örgüt iklimi arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında; okul müdürlerinin çatışma yönetimi stilleri ile örgüt iklimi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanamamıştır. Fakat öğretmenlerin sergiledikleri sınırlı davranışlar ile çatışma stilleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Öte yandan, okul müdürlerinin en çok tercih ettikleri çatışma yönetimi biçimleri işbirliği ve uzlaşma olarak belirlenmiştir.

Fook ve Abdulhusain (2019) yaptıkları çalışmada, okul müdürlerinin çatışma yönetimi tarzının doğasını araştırmayı ve okul müdürleri tarafından uygulanan çatışma yönetim stillerinin cinsiyet değişkenine göre Bahreyn'deki ortaokul öğretmenlerinin algılarında anlamlı bir farklılık olup olmadığı tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışma karma betimsel desen kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, anket ve görüşme yoluyla toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında; okul müdürlerinin en çok tercih ettiği çatışma yönetimi stili uzlaşma ve işbirliği olarak belirlenmiştir.

Mehrad (2019) yaptığı çalışmada, çatışma yönetim stilleri ile özyeterlik arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen veriler “Çatışma Yönetimi Ölçeği” ve “Özyeterlik Ölçeği”nden toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında; çatışma yönetimi stilleri ile okul yöneticilerinin öz yeterliliği arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Okul yöneticilerinin kullandığı işbirliği stilinin özyeterlik ile arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Kaçınma stilinin, okul yöneticilerinin verimliliği ile arasında negatif bir ilişki saptanmıştır.

Batool (2016) yaptığı çalışmada, ortaokulda görev yapan müdürlerin yaş ve deneyimlerinin, çatışma yönetimi tarzı üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın verileri “Çatışma Yönetim Stilleri Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında; müdürün yaşı ve deneyimi ile çatışma yönetimi tarzları arasında çok düşük derecede bir ilişki olduğu sonucu gözlemlenmiştir. En yaygın çatışma yönetimi tarzı işbirliği yapmak olarak saptanmıştır. Devlet okullarında görev yapan müdürler ile özel okullarda görev yapan müdürler arasında en çok tercih edilen çatışma yönetimi stillerinde anlamlı fark bulunmuştur.

Farooqi, Arshad, Khan ve Ghaffar (2016) yaptıkları çalışmada, çatışma yönetimi stilleri ile ortaokullardaki öğretmenlerin performansı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında; çatışma yönetimi stilleri ile ortaokul öğretmenlerinin performansı arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin performansı ile çatışma yönetim stillerinden tümleştirme ve hükmetme arasında pozitif bir ilişki olduğuna ulaşılmıştır. Öte yandan, kaçınma ve ödün verme stillerinin öğretmenlerin performansını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Boucher (2013) yaptığı çalışmada ilköğretim okul türünde görev yapan yöneticilerin kullandığı çatışma yönetim stillerinin okul iklimi ile arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma bir karma desen olarak yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında; tümleştirme stili herhangi bir çatışma durumunda okul yöneticileri tarafından en fazla kullanılan çatışma yönetim stildir. Okul yöneticilerin tercih ettiği çatışma yönetim stilleri ile okul iklimi arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Ikoya ve Akinseinde (2009) çalışmalarında okul yöneticileri tarafından kullanılan çatışma yönetimi stillerinin neler olduğu ve bu stiller katılımcıların algılarıyla karşılaştırılmak istenmiştir. Katılımcıların belirttiği görüşler arasında kaçınma, zorlama ve rüşvet vererek ikna etme stilleri bakımından çelişkiler olduğu sonucuna varılmıştır. Pazarlık yapma stili açısından katılımcılar görüş birliği içerisinde olmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında; okul yöneticileri çatışma çözme stili olarak en çok pazarlık etme stilini kullanmaktadırlar.

Holt ve DeVore (2005) yaptığı çalışmada kültür, cinsiyet, örgütsel rol ve çatışma yönetimi stilleri arasındaki ilişkileri araştırmışlardır. Araştırma, 36 farklı çalışmanın incelendiği bir meta analiz niteliğindedir. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında; bireyci kültürlerde, çatışma yönetimi stili olarak zorlama stili, toplulukçu kültürlerle göre daha fazla tercih edilmektedir. Bireyci kültürlerde geri çekilme, uzlaşma ve problem çözme stilleri toplulukçu kültürlerle karşılaştırıldığında daha az kullanılmaktadır. Kadınların en fazla uzlaşma stilini tercih ettiği kültür, bireyci kültürdür. Bireyci kültürlerde erkekler kadınlara kıyasla zorlama stilini daha çok tercih ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Stanley'de (2004) çalışmasında tercih edilen liderlik stilleri ile herhangi bir çatışma esnasında kullanılabilir çatışma yönetim stilleri arasındaki ilişkiyi araştırmak istemiştir. Katılımcıların liderlik stilleri iki boyutta incelenmiştir bunlar; dönüşümsel liderlik ve

liberal liderlik stilleridir. Katılımcıların çatışma yönetimi stilleri de dört boyut ile ele alınmıştır. Bunlar; rekabet, uzlaşma, işbirliği ve uyma stilleridir. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında; tercih edilen liderlik stilleri ile çatışma yönetimi stilleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak dönüşümsel liderlik ile liberal liderlik stiline birbiriyle ters yönde bir ilişki içinde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Cornille, Pestle ve Vanwy (1999) yaptıkları çalışmada ilköğretim okul türünde görev yapan öğretmenlerin çalışma arkadaşları ile öğrencilerin velilerine karşı tercih ettikleri çatışma yönetim stillerini araştırmak istemişlerdir. Araştırmada, Rahim Örgütsel Çatışma Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında; öğretmenlerin şehirde ikamet etmesinin ya da şehirde ikamet etmemesinin görev arkadaşları ve velilere yönelik tercih ettikleri çatışma yönetim stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki saptanamamıştır. Kent okullarında çalışan öğretmenler velilerle ilişkilerinde görev arkadaşlarıyla karşılaştırıldıklarında hükmetme stilini daha çok tercih ettikleri saptanmıştır. Öte yandan ilköğretim okul türünde görev yapan öğretmenler karşılaştıkları çatışma durumlarında velilere davranış biçimleriyle, görev arkadaşlarına davranış biçimlerinin farklı olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Johnson (1989) yapmış olduğu araştırmada okul içerisinde öğretmenlerin karşılaştığı bir çatışma durumunda tercih ettikleri çatışma yönetim stillerinin okul iklimi ile ilişkisini incelemek istemiştir. Araştırma verileri “Rahim Örgütsel Çatışma Ölçeği I ve II” ile “Okul İklimi Anketi” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında; öğretmenlerin kullanmış oldukları çatışma yönetim stilleri ile okul iklimi arasında pozitif düzeyde olmayan ilişkiye ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yöneticileriyle karşılaştığı çatışmanın derecesi ile okul iklimi arasında anlamlı bir ilişkiye ulaşılmıştır. Öğretmenlerin görevdaşlarıyla ve yöneticileriyle aralarında gerçekleşen çatışmada kullandıkları yönetim stilleri ile okul iklimi arasında anlamlı bir ilişkiye ulaşılmıştır. En fazla hükmetme stilini tercih eden yönetici ve okul iklimi arasında negatif yönde bir ilişkiye ulaşılmıştır.

Adams (1989) “Ortaokullarda Çatışma, Çatışma Yönetim Stilleri ve Örgütsel Bağlılığın Algılanması” adlı çalışmasında, okullarda ortaya çıkan çatışmaların, örgütsel bağlılık ile ilişkisi incelenmek istenmiş ve aynı zamanda bu ilişkileri etkileyen faktörlerin ne olduğu da araştırılmak istenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında; okullarda ortaya çıkan çatışmaların düzeyi ile okul yöneticisinin tercih ettiği çatışma

yönetim stilleri arasında güçlü bir ilişki saptanmıştır. Çatışmanın en çok yaşandığı okullarda, yöneticiler hükmetme ve kaçınma stillerini diğer stillere göre daha fazla kullanmaktadırlar. Yöneticiler, en fazla problem çözme stratejisini kullanmayı tercih ederler. Yöneticilerin problem çözme stilini tercih etmediği zamanlarda onun yerine hükmetme stilini kullandıkları görülmüştür.

2.2.2.2. Motivasyon konusunda yurt dışında yapılmış çalışmalar. Shikalepo (2020) yaptığı çalışmada öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının, performansları ile ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma motivasyon teorileri doğrultusunda yürütülmüştür. Bu motivasyon teorileri; İhtiyaçlar Hiyerarşisi teorisi, Çift Faktör teorisi, ERG teorisi, Beklenti teorisi, Eşitlik teorisi ve Hedef Belirleme teorisidir. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında; öğretmenlerin motivasyonunu ve performansını etkileyen teorik faktörlerin, çalışmanın kendisi, ödüller ve tazminat, çalışma ortamı ve profesyonel büyüme ve gelişme fırsatları ile ilişkili olduğu saptanmıştır.

Jones ve Glennon (2018) yaptıkları çalışmada temel liderlik stillerinin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında; müdürlerin tercih ettikleri liderlik stilleri ile öğretmen özerkliği arasında oldukça güçlü bir ilişki saptanmıştır. Özellikle, post-hoc testlerin sonuçları, demokratik liderlik tarzını tercih eden müdürlere yönelik öğretmenlerin daha yüksek düzeyde özerklik bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, yöneticiler, diğer motivasyon stratejilerinin yanı sıra öğretmenlerin özerkliğini, ilişkilerini ve yeterliliklerini desteklediklerini belirtmişlerdir.

Börü (2018) yaptığı çalışmada üstün zekâlı öğrencilerin eğitim gördüğü fen ve sanat okulu olarak adlandırılan kurumlar için bazı başarı performans kriterlerine göre seçilen öğretmenlerin, mesleki motivasyonuna etki eden iç ve dış nedenleri analiz etmeyi amaçlamıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemi ile yürütülüp, örnek olay kullanılmıştır. Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın amacına uygun olarak, 2 tema ve 7 alt tema oluşturulmuştur. Çalışmanın ilk teması “iç motivasyon kaynakları” olarak belirlenmiştir. Bu tema altında “maddi olmayan amaçlar”, “başarı” ve “kişisel özellikler” gibi alt temalar belirlenmiştir. Çalışmanın ikinci teması olarak da “dış motivasyon kaynakları” belirlenmiştir. Bu tema altında “öğrenciler”, “ulusal eğitim politikaları” ve “okul müdürleri”, “meslektaşlar” gibi alt temalar oluşturulmuştur. Araştırmadan elde

edilen bulgulara bakıldığında; proje tabanlı eğitim yaklaşımına ilişkin başarılı, etkili çalışmayı teşvik edici, öğrencilerin öğrenme arzusunu geliştirici, eşitlikçi ve tutarlı bir uygulama olduğunu belirtmiştir.

Bankowski (2002) ise çalışmasında öğretmenlerin motivasyon düzeyi ile okul yöneticilerinin kullandığı dönüşümcü liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma New York ortaokullarında yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında; öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Smith (1999) çalışmasında yöneticilerin liderlik tarzı ve öğretmen motivasyonuna ilişkin yöneticilerin liderlik tarzı ve öğretmen motivasyon düzeyi arasındaki ilişki saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında; yöneticilerin liderlik tarzı ve öğretmen motivasyonuna ilişkin yöneticilerin liderlik tarzı ve öğretmen motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye ulaşılmıştır. Öğretmenlerin motivasyon düzeyi ile cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerinin istatistiksel anlamda bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Pennington (1998) çalışmasında okul yöneticilerinin kullandıkları liderlik stilleri ile bu stillerin öğretmen motivasyon düzeyi ile ilişkisini incelemek istemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında; öğretmenlerin motivasyon düzeyi ile okul yöneticilerinin kullandıkları liderlik stili arasında güçlü düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Öte yandan öğretmenlerin yaş, cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenleri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye ulaşılamamıştır.

Everett (1988) de yapmış olduğu çalışmasında öğretmenlerin motivasyon düzeyinin okul müdürlerinin tercih etmiş olduğu liderlik stilleri ile ilişkisini incelemek istemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında; okul müdürlerinin tercih ettiği liderlik stilleri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyi arasında güçlü bir ilişki saptanmıştır. Öğretmenlerin yaş, cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenleri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanamamıştır.

Sylvia ve Hutchinson (1985) çalışmalarında öğretmenlerin motivasyon düzeyleri incelenmek istenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında; öğretmenlerin motivasyonları ile yeni düşünceler üretme, beklentilerinin ve sorumluluk bilinçlerinin artırılması ve demokratik tutum ve diğer davranış değişkenleri ile ilişkili olduğu sonucuna

varılmıştır. Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının daha çok onlara verilen ücret ve verilen destekle alakalı olduğu saptanmıştır.

Yapılan çalışmalara bakıldığında motivasyon ve çatışma konuları ayrı ayrı ya da farklı değişkenlerle ele alınmıştır. Yapılan çalışmalar doğrultusunda, okul yöneticilerinin en çok tercih ettiği çatışma yönetim stili genel olarak tümleştirme ve uzlaşma olarak saptanmıştır. Öte yandan yönetici davranışları, liderlik stilleri, yönetim biçimi ve mesleki tutum gibi değişkenlerin öğretmen motivasyonu ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Bu araştırma ile yöneticilerin tercih ettiği çatışma yönetim stilleri öğretmen motivasyonu açısından incelenmek istenmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Yapılan çalışmanın deseninin belirlenmesinde farklı yöntem ve tasarımlardan elde edilen verilerin arasındaki ilişkiyi incelemeye olanak sağlayan bir desen seçme yoluna gidilmiştir. Bu nedenle, bu çalışmada hem nicel desenin hem de nitel desenin bir arada kullanıldığı desen türü olan karma yöntem (Gay, Mills ve Airasian, 2012) tercih edilmiştir. Karma desen çalışılmak istenen bir konuda veya birbiri içinde bütüncül bir yaklaşımı gerektiren araştırmalarda, nicel yöntem ve nitel yöntem süreçlerinin birleştirilmesidir (Creswell, 2013).

Nitel ve nicel veriler toplanarak hem nicel desenin hem de nitel desenin bir arada kullanıldığı desen türü, karma yöntem desen türüdür (Gay, Mills ve Airasian, 2012). Karma desen çalışılmak istenen bir konuda veya birbiri içinde bütüncül bir yaklaşımı gerektiren araştırmalarda, nicel yöntem ve nitel yöntem süreçlerinin birleştirilmesidir (Creswell, 2013).

Karma desen araştırmalarının hangi çalışmalara kullanılabileceği ve deseni kullanma amacını Fırat, Kabakçı Yurdakul ve Ersoy (2014) aşağıdaki şekilde belirtmişlerdir.

- Araştırmada kullanılacak olan veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve iyileştirilmesi durumunda,
- Geliştirme, uygulama ve değerlendirme çalışmalarında,
- Verilerin onaylanması ve çapraz doğrulamasında,
- Aynı konuların farklı yönleriyle incelenmek istenmesinde,
- Farklı perspektiflerden karmaşık olguların keşfedilmesinde
- Tek bir yöntemle elde edilen bulgularının araştırılması ya da test edilmesinde kullanılır.

Bu çalışmada, yöneticilerin çatışma yönetme stilleri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında ilişki kurmak amaçlandığından eş zamanlı nitel ve nicel yöntemlerin

uygulandığı (Creswell, 2013, s. 15-16) “yakınsak paralel desen” tercih edilmiştir. Yakınsak paralel desen, temel karma yöntem stratejilerinin en iyi bilinenlerindedir. Yakınsak paralel desende toplanan nitel veriler ve nicel veriler tek tek analiz edilir ve elde edilen bulgular karşılaştırılıp ilişkilendirilir.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu, araştırmada kullanılan yöntemin uygulanma şekline bağlı olarak belirlenmiştir. Araştırmada nicel ve nitel yöntemler ayrı ayrı kullanılmış ve kullanılan yöntemler birbirine dayanak oluşturabilecek biçimde uygulanmıştır. Bu çalışmada yer alan katılımcılara ilişkin bilgiler, nicel ve nitel çalışma grubu başlıkları altında sırasıyla verilmektedir.

3.2.1. Nicel Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel çalışma grubunu belirlemek için küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Küme örnekleme yöntemi rastgele seçilen gruplardan oluşur. Bu örnekleme yöntemi, araştırmada kullanılacak olan kümelerin bilinen olasılıkla seçildiği örnekleme yöntemidir. Çalışılmak istenen evrenin küçük ölçekte bir evren olmaması, çalışılmak istenen küme ve gruplara ulaşmayı zor kılmaktadır. Dolayısıyla evrene ulaşmanın bu denli zor olduğu durumlarda küme örnekleme yöntemini kullanmak, araştırmayı daha ulaşılabilir ve daha rahat yapmaktadır (Karakaya, 2009).

Araştırmada örneklem büyüklüğünü hesaplamak için Gay, Mills ve Airasian’ın (2012, s.135) “Evren sayısına göre örneklem sayısını belirlemeye ilişkin tablosu” kullanılmıştır. Araştırmanın evreni, 2019-2020 Eğitim Öğretim yılında Aydın Merkez Efeler ilçesine bağlı resmi,36 ilkokul, 34 ortaokul ve 23 lisede görev yapan toplam 93 okul yöneticisi ve 3495 öğretmenden oluşmaktadır. 93 okulun oluşturduğu evren için; örneklemin 73-76 okuldan oluşması gerekmektedir (bkz: Ek-8). Buna göre, araştırmanın örneklemi, 2019-2020 Eğitim Öğretim yılında Aydın Merkez Efeler ilçesine bağlı resmi 28 ilkokul, 29 ortaokul ve 19 lisede görev yapan toplam 76 okul yöneticisi ve 2096 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemine ilişkin bilgiler Tablo 3.1 ve 3.2’ de sunulmuştur.

Tablo 3. 1. Okul Yöneticilerine İlişkin Demografik Özellikler

Değişken	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kadın	6	7.9
	Erkek	70	92.1
Yaş	31-35 yaş	2	2.6
	36-40 yaş	18	23.7
	41+	56	73.7
Medeni Durum	Evli	76	100
Öğrenim Durumu	Lisans	70	92.1
	Lisansüstü	6	7.9
Mesleki Kıdem	6-10 yıl	1	1.3
	11-15 yıl	17	22.4
	16 +	58	76.3
Görev Yapılan	1-5 yıl	8	10.5
	6-10 yıl	38	50.0
Okuldaki Süre	11-15 yıl	30	39.5
	İlkokul	28	36.8
Okul Türü	Ortaokul	29	38.2
	Lise	19	25
Okuldaki Öğretmen	1-10 arası	6	7.9
	11-20 arası	23	30.3
Sayısı	20-30 arası	14	18.4
	30+	33	43.4

Okul yöneticilerine ait demografik bulgular Tablo 3. 1’de verilmektedir. Buna göre, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun erkek (%92.1) ve 41 yaşın üzerinde (%73.7) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan yöneticilerin hepsi evlidir ve neredeyse tamamı(%92.1) lisans mezunudur. Benzer şekilde, büyük bir bölümünün (%76.3) mesleki kıdeminin 16 yıldan fazla olduğu görülmektedir. Katılımcıların, çok az bir kısmının (%10.5) şuan çalışmakta oldukları okulda 5 yıldan az bir süredir buldukları okullarda görev yaptıkları; diğerlerinin ise altı yıldan fazla bir süredir buldukları okullarda görev yaptıkları anlaşılmaktadır Katılımcıların %36.8’i ilkokullarda; %38.2’si ortaokullarda ve %25’ide liselerde görev yapmaktadır. Aynı zamanda, katılımcıların yöneticiliğini yaptıkları okullardaki öğretmen sayısına bakıldığında; %7.9’unun 1-10 arasında, %30.3’ünün 1-20 arasında, %18.4’ünün 21-30 arasında ve %43.4’ünün de 30’dan fazla öğretmene sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 3. 2. Öğretmenlere İlişkin Demografik Özellikler

Değişken	Kategori	N	%
<i>Cinsiyet</i>	Kadın	983	46.9
	Erkek	1113	53.1
<i>Yaş</i>	21-25 yaş	25	1.2
	26-30 yaş	127	6.1
	31-35 yaş	704	33.6
	36-40 yaş	569	27.1
	41+	71	3.2
<i>Medeni Durum</i>	Bekâr	400	19.1
	Evli	1696	80.9
<i>Öğrenim Durumu</i>	Ön Lisans	6	0.3
	Lisans	2007	95.7
	Lisansüstü	83	4
<i>Mesleki Kıdem</i>	1-5 yıl	124	5.9
	6-10 yıl	784	37.4
	11-15 yıl	506	24.2
	16+	682	32.5
<i>Görev Yapılan Okuldaki Süre</i>	1-5 yıl	981	46.8
	6-10 yıl	907	43.3
<i>Süre</i>	11-15 yıl	200	9.5
	16+	8	0.4
<i>Branş</i>	Sınıf	524	25
	Branş	1571	75

Öğretmenlere ait demografik bulgular Tablo 3.2' de verilmektedir. Buna göre, erkek (%53.1) ve kadın (%46.9) katılımcı oranı birbirine yakındır. Katılımcıların çok azı (%1.2) 21-25 yaş aralığında ve 26-30 yaş aralığında (%6.1) olurken, 31-35 yaş aralığında olanların oranı %33.6, 36-40 yaş aralığında olanların oranı %27.1 ve 41+ ve üzeri yaş aralığında olanların sayısı da %3.2'dir. Öğretmenlerin çoğu (%80.9) evlidir. Öğretmenlerin çok azı (%4) lisansüstü mezunuyken, çoğu (%95.8) lisans mezunudur. Katılımcıların çok az bir bölümünün (%5.9) mesleki kıdemi 1-5 yıl iken, çoğunluğunu %37.4 ile 6-10 yıl, %32.5 ile 16 yıl ve üzeri oluşturmaktadır. Katılımcıların büyük bir kısmı (%46.8) şuan görev yaptıkları okulda 1-5 yıl arası görev sürelerinin olduğunu belirtirken az bir oran (%0.4) 16 yıl ve üzeri olduğunu belirtmiştir. Son olarak katılımcıların büyük bölümünü (%75) branş öğretmenleri oluştururken, sınıf öğretmenlerin oranı %25'tir.

3.2.2. Nitel Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel verilerinin toplandığı çalışma grubunu, 2019-2020 Eğitim Öğretim yılında Denizli İli Merkez İlçelere bağlı resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler arasından 84 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplandığı zaman diliminde yaşanan küresel pandemi Covid-19 nedeniyle, nicel verilerin toplandığı Aydın ilinde gereken veriler toplanamadığı için bu süreçte araştırmanın nitel çalışma grubu Aydın iline yakın olması ve aynı bölgede bulunmaları nedeniyle benzer özellikler taşıdığı düşünülen Denizli ilinden belirlenmiştir. Araştırmanın nitel verilerinin toplandığı çalışma grubunda yer alan öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 3.3'de sunulmuştur.

Tablo 3. 3. *Nitel Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Özellikler*

Değişken	Kategori	N	%
<i>Cinsiyet</i>	Kadın	45	53.6
	Erkek	39	46.4
<i>Okul Türü</i>	İlkokul	33	39.3
	Ortaokul	27	32.1
	Lise	24	28.6
<i>Öğrenim Durumu</i>	Lisans	75	89.3
	Lisansüstü	9	10.7
	1-5 yıl	5	7.1
<i>Mesleki Kıdem</i>	6-10 yıl	18	21.4
	11-15 yıl	36	42.9
	16+	25	28.6

Nitel çalışma grubuna ait demografik bulgular Tablo 3.3'de verilmektedir. Buna göre, erkek (%46.4) ve kadın (%53.6) katılımcı oranları birbirine yakındır. Katılımcıların %39.3'ü ilkokulda görev yaparken, 32.1'i ortaokul ve 28.8'si lisede görev yapmaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğunu (%89.3) lisans mezunları oluştururken çok azını (%10.7) lisansüstü mezunları oluşturmaktadır. Öte yandan katılımcıların büyük bölümünün (%42.9) mesleki kıdemi 11-15 yıl oluştururken, az bir bölümünü (%7.1) 1-5 yıl oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak yönetici ve öğretmenlerin demografik özelliklerine ulaşmak için “Kişisel Bilgi Formu”, yöneticilerin sergiledikleri çatışma yönetme stillerine ilişkin okul müdürlerinin ve öğretmenlerin algılarını belirlemeye yönelik “Örgütsel Çatışma Ölçeği” ve okul müdürlerinin kullandığı çatışma yönetim stillerinin, öğretmenlerin motivasyon düzeyini nasıl etkilediğini incelemek amacıyla da “Öğretmen Motivasyonu Anket Formu” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu

Araştırmada okul müdürlerinin demografik yapılarını değerlendirmek amacıyla sekiz farklı değişkene yer verilmiştir. Kişisel Bilgiler Formu’nda yer alan değişkenler arasında cinsiyet (kadın/ erkek), yaş (21-25 yıl/ 26-30 yıl/ 31-35 yıl/ 36-40 yıl/ 41 yıl ve üzeri), medeni durum (bekâr/ evli), öğrenim durumu (önlisans/ lisans/ lisansüstü), mesleki kıdem (1-5 yıl/ 6-10 yıl/ 11-15 yıl/ 16 ve üstü), çalışılan okuldaki hizmet süresi (1-5 yıl/ 6-10 yıl/ 11-15 yıl/ 16 ve üstü), okul türü (ilkokul/ ortaokul/ lise) ve okuldaki öğretmen sayısı (1-10 arası/ 11-20 arası/ 21-30 arası/ 30 ve üstü) yer almaktadır.

Öğretmenlerin demografik yapılarını değerlendirmek amacıyla da yedi farklı değişkene yer verilmiştir. Kişisel Bilgiler Formu’nda yer alan değişkenler arasında cinsiyet (kadın/erkek), medeni durum (bekar/ evli), öğrenim durumu (lisans/ lisansüstü), mesleki kıdem (1-5 yıl/6-10 yıl/ 11-20 yıl/ 21 yıl ve üzeri), çalışılan okuldaki hizmet süresi (1-5 yıl/ 6-10 yıl/ 11-15 yıl/ 16 ve üstü) ve görev türü (sınıf öğretmeni/ branş öğretmeni) yer almaktadır.

3.3.2. Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği

“Örgütsel Çatışma Ölçeği” A ve B olmak üzere, Rahim (1983) tarafından geliştirilmiş olan iki çeşit formdan oluşmaktadır. Geliştirilen A formunda astların üstlerle olan çatışmalarını, B formunda ise üstlerin astlarla olan çatışmalarını kullandıkları çatışmayı çözme stillerini belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Ölçekte çatışmayı çözme yöntemleri beş çeşit çatışma çözme stili ile tanımlanmıştır. Bunlar; tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşmadır. Ölçeğin iki formu da 28 maddeyle değerlendirilmek istenmiş ve beşli Likert biçiminde oluşturulmuştur (Baykal ve Kovancı, 2008). Araştırmada, Gümüseli (1994) tarafından Türkçe ’ye uyarlanmış olan yöneticiler ve

öğretmenler için farklı iki formda hazırlanan B formu kullanılmıştır. Araştırmada, okul yöneticisinin ortaya çıkan bir çatışma durumunda hangi çatışma yönetim stillerini tercih ettiğini ve öğretmen algılarına göre okul yöneticisinin çatışma yönetim stillerini değerlendirmek amacıyla ölçek uygulanmıştır. Bu ölçekte, öğretmen ve yöneticiden her maddenin karşısında bulunan (“Her zaman, Çoğu zaman, Ara sıra, Nadiren ve Hiçbir zaman”) seçeneklerinden birini işaretlenmesi istenmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçeğin güvenilir olarak kabul görmesi için 0.70 den az olmaması gerektiği alanyazında belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2018, s. 40). Buna göre Örgütsel Çatışma Ölçeğinin iç tutarlılığının güvenilir olduğu söylenebilir. Araştırmadan elde edilen Örgütsel Çatışma Ölçeğine ve ölçeğin alt boyutlarına ait güvenilirlik analizleri sonucu Tablo 3. 4’de verilmiştir.

Tablo 3. 4. *Örgütsel Çatışma Ölçeğine ve alt boyutlarına ait verilere ilişkin güvenilirlik analizi*

Ölçek	Soru Sayısı	Güvenirlilik Katsayısı (Ö)	Güvenirlilik Katsayısı (Y)	Güvenirlilik Katsayısı (Gümüşeli, 1994)
Tümleştirme	6	0.70	0.70	0.77
Ödün Verme	5	0.70	0.70	0.72
Hükmetme	5	0.71	0.71	0.72
Kaçınma	6	0.71	0.71	0.75
Uzlaşma	6	0.70	0.70	0.72

Güvenirlilik analizi sonucuna göre Cronbach's Alpha katsayısı 0.70 ve üzeri çıkmış olup, çalışma bu güven aralığında analiz edilmiştir. Tablo 3.4’de verilen Cronbach's Alpha değeri incelendiğinde ölçeğin güvenilir olduğu, istatistik tutumlarının belirlenmesinde güvenirlilik düzeyi yüksek ölçme sonuçlarının elde edilebileceğini göstermektedir. Elde edilen bu sonuçların Gümüşeli (1994) tarafından yapılan güvenirlilik analizi sonuçlarıyla da tutarlı olduğu görülmektedir.

3.3.3. Öğretmen Motivasyonu Anket Formu

Araştırmada öğretmenlerin yöneticilerin sergiledikleri çatışma yönetim stilleri karşısındaki motivasyon düzeylerini değerlendirebilmek için açık uçlu “Öğretmen Motivasyonu Anket Formu” kullanılmıştır. Formun hazırlık aşamasında öncelikle araştırma konusu ile ilgili alanyazın taraması doğrultusunda taslak sorular hazırlanmış;

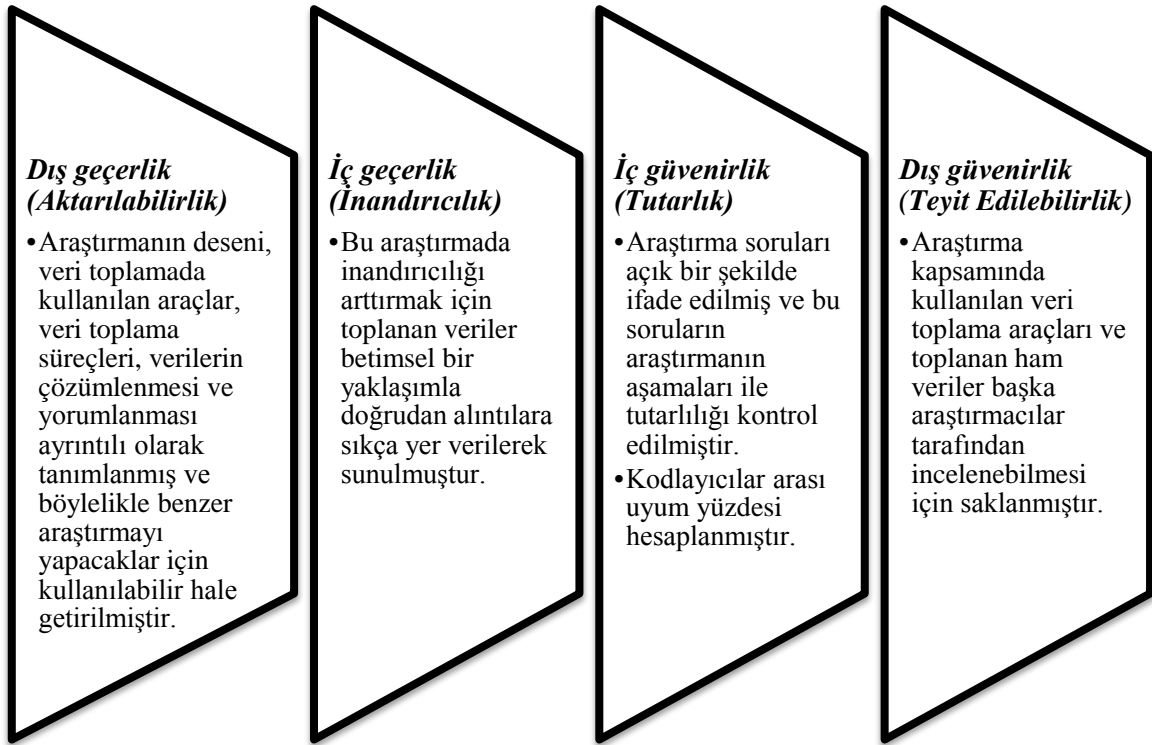
uzman görüşüne sunulmuş; uzman görüş ve önerileri ile son hali verilerek pilot çalışması yapılmıştır.

Anket formunda öğretmenlerin karşılaştıkları çatışma çözme stilleri bağlamında motivasyon düzeylerini değerlendirmeden önce mesleği neden icra ettiklerine yönelik “Öğretmenlik mesleğini neden yaptığınızı açıklar mısınız?”, “Sizi bu mesleği yapma konusunda güdüleyen faktör/faktörler nelerdir?” sorusu hazırlanmıştır. Daha sonra her bir çatışma çözme stratejisine yönelik öğretmenlerin motivasyon düzeylerini belirlemeye yönelik sorular yöneltilmiştir. Bu stili ve sorular Tablo 3.5’de verilmektedir.

Tablo 3. 5. Öğretmen Motivasyonu Anket Formu Soruları

<i>Çatışma çözme stili</i>	<i>Öğretmenlere yöneltilen sorular</i>
<i>Okul yöneticiniz ile aranızda ortaya çıkabilecek bir çatışmada yöneticiniz tarafların tümünün ihtiyacını karşılamaya yönelik bir strateji izlediğinde (Tümleştirme)</i>	1. Kendinizi nasıl hissedersiniz? 2. Yöneticinizin bu yaklaşımı işinize yönelik motivasyonunuzu nasıl etkiler?
<i>Okul yöneticiniz ile aranızda ortaya çıkabilecek bir çatışmada yöneticiniz isteklerinizi karşılamaya yönelik bir strateji izlediğinde (Ödün verme)</i>	3. Kendinizi nasıl hissedersiniz? 4. Yöneticinizin bu yaklaşımı işinize yönelik motivasyonunuzu nasıl etkiler?
<i>Okul yöneticiniz ile aranızda ortaya çıkabilecek bir çatışmada yöneticiniz otoriter ve baskıcı strateji izlediğinde (Hükmetme)</i>	5. Kendinizi nasıl hissedersiniz? 6. Yöneticinizin bu yaklaşımı işinize yönelik motivasyonunuzu nasıl etkiler?
<i>Okul yöneticiniz ile aranızda ortaya çıkabilecek bir çatışmada yöneticiniz kenara çekilip çatışmadan kaçınmaya yönelik bir strateji izlediğinde; (Kaçınma)</i>	7. Kendinizi nasıl hissedersiniz? 8. Yöneticinizin bu yaklaşımı işinize yönelik motivasyonunuzu nasıl etkiler?
<i>Okul yöneticiniz ile aranızda ortaya çıkabilecek bir çatışmada yöneticiniz tarafların birbirlerine verdikleri karşılıklı ödünlere sonucunda hareket edip çatışmaya orta yolu bulmaya yönelik bir strateji izlediğinde (Uzlaşma)</i>	9. Kendinizi nasıl hissedersiniz? 10. Yöneticinizin bu yaklaşımı işinize yönelik motivasyonunuzu nasıl etkiler?

Lincoln ve Guba (1985) nitel araştırmalarda, iç geçerlilik yerine “inandırıcılık”, dış geçerlilik yerine “aktarılabirlik” iç güvenilirlik yerine “tutarlılık”, dış güvenilirlik yerine “teyit edilebilirlik” kavramlarını ortaya çıkarmıştır (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel araştırmanın aktarılabirliğin sağlanabilmesi için ayrıntılı şekilde betimleme, tutarlılığın sağlanabilmesi için de tutarlılık incelemesi yapılmış, veriler kodlanmış ve elde edilen sonuçlar ilişkilendirilmiştir. Geçerlik ve güvenilirliğe ilişkin alınan önlemler ve yapılan işlemler, Şekil 3.1’de verilmektedir.



Şekil 3. 1. Nitel Verilerin Geçerliğini ve Güvenirliğini Sağlamak için Yapılan Çalışmalar

Açık uçlu anket formundan doğrudan alıntılar yapılmıştır. Araştırmanın iç güvenirliliğini (tutarlık) sağlamak için elde edilen veriler iki farklı araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Araştırmacıların ortak kodu kullandığı durumlar görüş birliği, farklı kodu kullandığı durumlar da görüş ayrılığı olarak göz önünde bulundurulmuştur. Miles ve Huberman'ın (2016) [$Görüş\ Birliğı / (Görüş\ Birliğı + Görüş\ Ayrılığı) \times 100$] formülü kullanılarak güvenirlilik katsayısı % 87.23 bulunmuştur. Çalışmanın teyit edilebilirliğin oluşturulabilmesi bakımından veri toplama araçları, analiz aşamasında yapılan kodlamalar ve çalışmanın öncesinde ve sonrasında elde edilen veriler gerektiğinde sunulmak üzere saklanmıştır. Miles ve Huberman'e (2016) göre çalışmanın güvenilir olarak kabul edilmesi açısından kodlar arasında en az %70 düzeyinde bir güvenirlilik yüzdesi olması gerekmektedir. Bu bağlamda araştırmanın güvenilir olduğu anlaşılmaktadır. Açık uçlu anket formunun soruları literatüre uygun ve net bir biçimde oluşturulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular veri kaynaklarıyla tamamlayıcı bir nitelik göstermiş ve oluşturulan form net bir şekilde sunulmuştur. Çalışmaya ilişkin veri toplama süreci, Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin belgeleri alındıktan sonra başlanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma ölçekleri yöneticilere ve öğretmenlere uygulanmadan önce Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır. Daha sonra örneklem etrafında belirlenen okullara gidilip yöneticiler ve öğretmenlere gerekli bilgiler sağlanmış ve ölçekler gönüllülük esasına göre uygulanmıştır.

Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasında kullanılan “Örgütsel Çatışma Ölçeği” 2019–2020 eğitim öğretim yılında, çalışmanın örnekleme içinde olan okullarda görev yapmakta olan öğretmen ve okul yöneticilerine uygulanmıştır. Toplanan ölçek formlarından eksik ya da yanlış cevaplananlar çıkarıldıktan sonra, elde edilen veriler değerlendirilmeye alınmıştır.

Araştırmanın nitel verileri, dijital form biçiminde hazırlanan açık uçlu anket formu sorularıyla elde edilmiştir. Oluşturulan açık uçlu anket formu, bilgisayar dokümanı haline getirildikten sonra ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapmakta olan 84 öğretmene uygulanmıştır. Katılımcılara araştırmayla ilgili gerekli bilgiler verildikten sonra dijital ortamda cevaplanan veriler toplanmaya ve analiz edilmeye başlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen nicel verilerin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri ölçekler vasıtasıyla formlardan elde edilen verilerin SPSS (Statistical Package for The Social Sciences) 22.0 adlı istatistik paket programıyla analiz edilmesiyle sağlanmıştır. Okul yöneticilerinin demografik özelliklerini (cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki kıdem, çalışılan okuldaki hizmet süresi, okul türü, okuldaki öğretmen sayısı) ve aynı zamanda öğretmenlerin demografik özelliklerini (cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki kıdem, çalışılmakta olan okuldaki süre, branş) belirlemek amacıyla yüzde ve frekans analizleri yapılmıştır.

Verilen normal dağılıp dağılmadığını değerlendirmek için Skewness ve Kurtosis (çarpıklık ve basıklık) değerlerinden yararlanılmıştır. Elde edilen değerler Tablo 3.6’da verilmektedir.

Tablo 3. 6. *Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Stilleri Alt Boyutlarının Aritmetik Ortalaması, Standart Sapma ve Çarpıklık & Basıklık Testi Verileri*

Örgütsel							
Çatışma	Min.	Max.	\bar{x}	Ss	Çarpıklık	Basıklık	
Stilleri							
Öğretmen	Tümleştirme	15	30	24.81	2.16	.476	2.513
	Ödün Verme	5	25	15.29	2.15	.142	.282
	Hükmetme	6	25	16.27	2.29	.392	1.473
	Kaçınma	9	30	16.66	2.45	.303	2.566
	Uzlaşma	12	30	23.19	2.56	.167	1.133
Yönetici	Tümleştirme	22	30	26.71	1.68	.486	.185
	Ödün Verme	10	28	18.03	2.94	1.329	3.923
	Hükmetme	13	25	22.13	3.14	.884	.106
	Kaçınma	10	28	18.03	2.94	1.329	3.923
	Uzlaşma	22	30	27.43	2.22	.834	.011

Verilerin normal dağılım sayıltılarını karşılayıp karşılamadığına ilişkin aritmetik ortalama, medyan değerlerine ve çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmış ve Kolmogorov-Smirnov normallik testi ($N>50$) uygulanmıştır (Bursal, 2017, s. 45). Kolmogorov-Smirnov testi sonucu ($p=.000$, $p<05$) .05 anlamlılık düzeyinde normal dağılım şartını sağlamamaktadır. Normal dağılımı karşılayıp karşılamadığına yönelik çarpıklık katsayısının (skewness), standart hataya oranı ile elde edilen sonuçlar da referans gösterilen 1.96'dan büyük olduğu için *dağılımın normal olmadığı* kabul edilmiştir (Bursal, 2017, s. 44).

Örgütsel Çatışma Ölçeği ve alt boyutlarının daha önceden belirlenmiş olan demografik özelliklere göre manidar ölçüde anlamlı bir fark ortaya koyup koymadığını belirlemek için parametrik olmayan iki bağımsız (ilişkili olmayan) grubun dağılımlarının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını saptamak amacıyla Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır. İki den fazla sayıda grubun ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlılığını test amacıyla Kuruskall-Wallis H Testi uygulanmıştır.

Öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerine göre yöneticilerin sergiledikleri çatışma yönetme stillerini belirlemek için katılımcıların ölçeğe verdikleri yanıtların medyan değerleri Tablo 3. 7'ye göre değerlendirilerek belirlenmiştir.

Tablo 3. 7. *Katılımcıların yanıtlarının değerlendirilmesi için hesaplanan aralık değerler*

	Minimum	Maksimum	Aralık	Düzy
<i>Tümleştirme</i>	6	30	6.0-10.8	Hiçbir zaman
			10.8-15.6	Nadiren
			15.6-20.4	Ara sıra
			20.4-25.2	Çoğu zaman
			25.2-30.0	Her zaman
<i>Ödün verme</i>	5	25	5.0-9.0	Hiçbir zaman
			9.0-13.0	Nadiren
			13.0-17.0	Ara sıra
			17.0-21.0	Çoğu zaman
			21.0-25.0	Her zaman
<i>Hükmetme</i>	5	25	5.0-9.0	Hiçbir zaman
			9.0-13.0	Nadiren
			13.0-17.0	Ara sıra
			17.0-21.0	Çoğu zaman
			21.0-25.0	Her zaman
<i>Kaçınma</i>	6	30	6.0-10.8	Hiçbir zaman
			10.8-15.6	Nadiren
			15.6-20.4	Ara sıra
			20.4-25.2	Çoğu zaman
			25.2-30.0	Her zaman
<i>Uzlaşma</i>	6	30	6.0-10.8	Hiçbir zaman
			10.8-15.6	Nadiren
			15.6-20.4	Ara sıra
			20.4-25.2	Çoğu zaman
			25.2-30.0	Her zaman

Araştırmadan elde edilmiş olan nitel veriler, alt problemler doğrultusunda belirlenmiş olan açık uçlu anket formu ile toplanmıştır. Anket formu araştırmaya katılan yöneticiler ve öğretmenler tarafından doldurulmuş ve elde edilen sonuçlar bilgisayara aktarılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler araştırmacının alt problemleri çerçevesinde betimsel istatistikleri (frekans, ortalama, yüzde vb.) hesaplanarak tablo biçiminde verilmiştir. Aynı zamanda toplanan veriler araştırmacı tarafında nitel içerik analiz tekniği doğrultusunda analiz edilmiştir. Bu tür araştırmalarda içerik analizi kullanılarak toplanmış olan veriler kavramlar haline getirilir ve olguyu açıklayabilecek temalar oluşturulur. Sonuç olarak toplanan veriler betimsel biçimde anlatım ile değerlendirilir. (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Toplanan nitel verinin analiz kısmında; veriler tek tek kodlanmış, temalar oluşturulmuş, veriler kodlara ve

temalara göre ayrılmış ve tanımlanmış, daha sonra elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Çalışmanın bulguları, formdaki sorular temel alınarak analiz edilmiş ve elde edilen veriler değerlendirilerek alt problemler etrafında anlamlı bölümlere ayrılmış ve kendi içinde anlamlı bir bütün meydana getiren kısımlar adlandırılmıştır. Araştırma verilerinin güvenilir olması açısından veriler araştırmacı tarafından derinlemesine kodlanmıştır. Oluşturulan kodlar liste halinde yazılmış ve daha sonra birbirleriyle ilişki içinde olan kodlar çalışmanın alt problemleri doğrultusunda toplanmış ve kendi aralarında ilişkilendirilmiştir. Oluşturulmuş olan kodlar benzer nitelikleri bakımından ortak kategori altında toplanmış, temalar elde edilmiş ve gereksinim bakımından alt temalar belirlenmiştir. Ortaya çıkan temaların iç tutarlılığı ve dış tutarlılığı oluşturulmuş, temalar oluşturulurken belirtilen sözcük ya da cümlelerin tekrar etme sıklığı hesaplanmış ve elde edilen veriler ayrı tablolar biçiminde sunulmuştur.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın bulguları ve bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Araştırmanın alt problemleri alt başlıklar halinde incelenerek, elde edilen bulgular tablolar halinde verilmiş ve yorumları yapılmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticileri çatışma yönetim stillerini (tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma, uzlaşma) ne düzeyde sergilemektedir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla öğretmenlerin cevaplandırmış olduğu “Örgütsel Çatışma Ölçeği”nden elde edilen aritmetik ortalama, medyan ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Buna göre örgütsel çatışma stilleri alt boyutlarının tanımlayıcı istatistikleri Tablo 4. 1’de verilmiştir.

Tablo 4. 1. *Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Çatışma Yönetim Stilleri*

Çatışma Yönetimi Stilleri	N	\bar{X}	\square	S	Sergileme düzeyi
<i>Tümleştirme</i>	2096	24.81	25	2.16	Çoğu zaman
<i>Ödün Verme</i>	2096	15.29	15	2.15	Ara sıra
<i>Hükmetme</i>	2096	16.27	16	2.29	Ara sıra
<i>Kaçınma</i>	2096	16.66	17	2.45	Ara sıra
<i>Uzlaşma</i>	2096	23.19	23	2.56	Çoğu zaman

Tablo 4. 1’de verilen, araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel çatışma stillerine verdikleri yanıtlar Tablo 3. 7’ye göre değerlendirildiğinde; öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetim stilleri en yüksekten düşüğe doğru tümleştirme, uzlaşma, kaçınma, hükmetme, ödün verme şeklinde bulunmuştur. Çatışma yönetim stillerini sergileme düzeylerinde ise tümleştirme ve uzlaşma çoğu zaman, ödün verme, hükmetme ve kaçınma ara sıra olarak bulunmuştur. Araştırmada sorgulanan beş çatışma stili içerisinde tümleştirmenin daha çok tercih edilmesi; yöneticilerin ortaya çıkan bir çatışma durumunda bütün tarafların kazanımına önem verildiği şeklinde yorumlanabilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “Okul yöneticilerinin kendilerine yönelik değerlendirmelerine göre; çatışma yönetim stillerini (tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma, uzlaşma) ne düzeyde sergilemektedirler?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla yöneticilerin cevaplandırmış olduğu “Örgütsel Çatışma Ölçeği”nden elde edilen aritmetik ortalama, medyan ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Buna göre örgütsel çatışma stilleri alt boyutlarının tanımlayıcı istatistikleri Tablo 4. 2’de verilmiştir.

Tablo 4. 2. *Okul Yöneticilerinin Örgütsel Çatışma Stillerini Sergilemelerine Yönelik Görüşleri*

Çatışma Yönetimi Stilleri	<i>N</i>	\bar{X}	\square	<i>S</i>	<i>Sergileme düzeyi</i>
<i>Tümleştirme</i>	76	26.71	27	1.68	Her zaman
<i>Ödün Verme</i>	76	17.57	18	3.06	Çoğu zaman
<i>Hükmetme</i>	76	22.13	23	3.14	Çoğu zaman
<i>Kaçınma</i>	76	18.03	17	2.94	Ara sıra
<i>Uzlaşma</i>	76	27.43	28	2.22	Çoğu zaman

Tablo 4. 2’de verilen, araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel çatışma stillerine verdikleri yanıtlar Tablo 3. 7’ye göre değerlendirildiğinde; okul yöneticilerinin örgütsel çatışma stillerini sergilemelerine yönelik görüşleri en yüksekten düşüğe doğru uzlaşma, tümleştirme, hükmetme, kaçınma, ödün verme şeklinde bulunmuştur. Çatışma yönetim stillerini sergileme düzeylerinde ise tümleştirme her zaman, ödün verme, hükmetme ve uzlaşma çoğu zaman, kaçınma ise ara sıra olarak bulunmuştur. Bu araştırmada sorgulanan beş çatışma stili içerisinde uzlaşmanın daha çok tercih edilmesi; yöneticilerin karşılıklı ödünler sonucunda orta yolu buldukları şeklinde yorumlanabilir.

Ortaya çıkan değerler birinci alt problem ile karşılaştırıldığında öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticileri ortaya çıkabilecek bir çatışma durumunda daha çok tümleştirme stilini daha sonra sırasıyla; uzlaşma, kaçınma, hükmetme, ödün verme stillerini tercih ettiği görülmektedir. Yöneticilerin ise daha çok uzlaşma stilini tercih ettiği daha sonra sırasıyla; tümleştirme, hükmetme, kaçınma, ödün verme stilini tercih ettikleri istatistiksel olarak görülmektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Çatışma yönetme stillerinin sergilenmesine ilişkin öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla yöneticilerin ve öğretmenlerin algıları “*Mann-Whitney U*” testi ile karşılaştırılmıştır. Buna göre tanımlayıcı istatistikler Tablo 4.3’de verilmiştir.

Tablo 4. 3. Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Algıladıkları Çatışma Yönetim Stillerin Karşılaştırılması (*Mann-Whitney U Testi*)

	Görev	N	Sıra ort.	Sıralar top.	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
<i>Tümleştirme</i>	Yönetici	76	1648.83	125311	36911	8.080	.000**
	Öğretmen	2096	1066.11	2234567			
<i>Ödün verme</i>	Yönetici	76	1628.53	123768	38453.5	7.859	.000**
	Öğretmen	2096	1066.85	2236109			
<i>Hükmetme</i>	Yönetici	76	1956.25	148675	13547	12.543	.000**
	Öğretmen	2096	1054.96	2211203			
<i>Kaçınma</i>	Yönetici	76	1349.32	102548	59674	3.839	.000**
	Öğretmen	2096	1076.97	2257330			
<i>Uzlaşma</i>	Yönetici	76	1897.70	144225	17997	11.582	.000**
	Öğretmen	2096	1057.09	2215653			

*****p*<.01**

Tablo 4.3 incelendiğinde öğretmenlerin ve yöneticilerin sergilenen çatışma yönetim stillerine ilişkin görüşleri karşılaştırıldığında bütün stiller açısından farklılık gösterdiği görülmektedir. Yönetici görüşlerinin sıra ortalamaları (tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma alt boyutlarında) öğretmenlerin sıra ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre yöneticiler tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma alt boyutlarını öğretmenlerin görüşlerine göre daha çok sergiledikleri görüşündedirler.

4.4. Dördüncü ve Beşinci Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Okul yöneticilerinin sergiledikleri çatışma yönetim stillerine ilişkin yönetici görüşleri, cinsiyet, yaş, medeni durum, kıdem, okuldaki çalışma süresi, okul türü, okuldaki öğretmen sayısı, değişkenlerine göre anlamlı farklılık

göstermekte midir? şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın beşinci alt problemi ise “Okul yöneticilerinin sergiledikleri çatışma yönetim stillerine ilişkin öğretmen görüşleri, cinsiyet, yaş, medeni durum, kıdem, branş, okuldaki çalışma süresi, değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Buna göre; okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin demografik değişkenleri ile görüşlerinin karşılaştırılmasına ilişkin bulgular ortak tablolar halinde verilmiştir. Farklı demografik değişkenler ise ayrı tablolar halinde verilmiştir.

Cinsiyet Değişkeni

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin sergilenen çatışma yönetim stillerine ilişkin görüşlerini cinsiyet değişkeni ile karşılaştırmak için “*Mann-Whitney U*” testi yapılmıştır ve elde edilen bulgular Tablo 4. 4’de verilmiştir.

Tablo 4. 4. *Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Sergilenen Çatışma Yönetim Stillerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması (Mann-Whitney U Testi)*

		Cinsiyet	N	Sıra ort.	Sıra top.	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
<i>Tümleştirme</i>	Yönetici	Kadın	6	42.58	255.5	185.5	.482	.630
		Erkek	70	38.15	2670.5			
	Öğretmen	Kadın	983	1035.41	1017809.5	534173.5	.946	.344
		Erkek	1113	1060.06	1179846.5			
<i>Ödün verme</i>	Yönetici	Kadın	6	51.92	311.5	175	.726	.468
		Erkek	70	37.35	2614.5			
	Öğretmen	Kadın	983	1045.71	1027928.5	544292.5	.205	.838
		Erkek	1113	1050.97	1169727.5			
<i>Hükmetme</i>	Yönetici	Kadın	6	46.75	280.5	543997.5	.225	.822
		Erkek	70	37.79	2645.5			
	Öğretmen	Kadın	983	1051.59	1033717.5	175	.726	.468
		Erkek	1113	1045.77	1163938.5			
<i>Kaçınma</i>	Yönetici	Kadın	6	44.33	266	544292.5	.205	.838
		Erkek	70	38.00	2660			
	Öğretmen	Kadın	983	1045.71	1027928.5	151.5	1.146	.252
		Erkek	1113	1050.97	1169727.5			
<i>Uzlaşma</i>	Yönetici	Kadın	6	48.25	289,5	151.5	1.146	.252
		Erkek	70	37.66	2636.5			
	Öğretmen	Kadın	983	1040.44	1022754	539118	.578	.563
		Erkek	1113	1055.62	1174902			

p > .05

Tablo 4. 4 incelendiğinde okul yöneticilerinin tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma alt boyutları cinsiyet değişkeni ile karşılaştırıldığında yöneticilerin benzer algıladıkları görülmektedir. Aynı şekilde öğretmenlerin de tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma, uzlaşma alt boyutları cinsiyet değişkeni ile karşılaştırıldığında öğretmenlerin algılarının benzer olduğu görülmektedir.

Yaş Değişkeni

Okul yöneticilerinin sergilenen çatışma yönetim stillerine ilişkin görüşlerini yaş değişkeni ile karşılaştırmak için “*Mann-Whitney U*” testi yapılmıştır ve elde edilen bulgular Tablo 4. 5’de verilmiştir.

Tablo 4. 5 *Okul Yöneticilerinin Sergilenen Çatışma Yönetim Stillerine İlişkin Görüşlerinin Yaşlarına Göre Karşılaştırılması (Mann-Whitney U Testi)*

	Yaş	N	Sıra ort.	Sıra top.	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
<i>Tümleştirme</i>	30-40	20	31.28	625.5	415.5	1.740	.082
	41+	56	41.08	2300.5			
<i>Ödün verme</i>	30-40	20	36.83	736.5	526.5	.412	.680
	41+	56	39.10	2189.5			
<i>Hükmetme</i>	30-40	20	30.98	619.5	409.5	1.843	.065
	41+	56	41.19	2306.5			
<i>Kaçınma</i>	30-40	20	41.33	826.5	503.5	.718	.473
	41+	56	37.49	2099.5			
<i>Uzlaşma</i>	30-40	20	29.48	589.5	379.5	2.165	.030*
	41+	56	41.72	2336.5			

* $p < .05$

Tablo 4. 5 incelendiğinde okul yöneticilerinin tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma alt boyutları yaş değişkeni ile karşılaştırıldığında, yöneticilerin benzer algıladıkları görülmektedir. Uzlaşma alt boyutuyla karşılaştırıldığında ise 41 ve üzeri yaş aralığındaki yöneticiler, 30-40 yaş aralığındaki yöneticilere göre daha çok uzlaşma stilini

kullandıkları görüşündedirler. Yöneticilerin yaşı arttıkça uzlaşma stilini daha çok tercih ettiği görülmektedir.

Öğretmenlerin sergilenen çatışma yönetim stillerine ilişkin görüşlerini yaş değişkeni ile karşılaştırmak için “*Kruskall-Wallis H*” testi yapılmıştır ve elde edilen bulgular Tablo 4. 6’da verilmiştir.

Tablo 4. 6. *Öğretmenlerin Sergilenen Çatışma Yönetim Stillerine İlişkin Görüşlerinin Yaşlarına Göre Karşılaştırılması (Kruskall-Wallis H Testi)*

	Yaş	N	Sıra ort.	χ^2	<i>p</i>	Fark	
<i>Tümleştirme</i>	21-25	25	1061.12	2.528	.640		
	26-30	127	975.81				
	31-35	704	1062.11				
	36-40	569	1038.67				
	41+	671	1055.84				
<i>Ödün verme</i>	21-25	25	964.16	2.599	.627		
	26-30	127	1012.60				
	31-35	704	1049.93				
	36-40	569	1075.44				
	41+	671	1034.09				
<i>Hükmetme</i>	21-25	25	1407.90	15.581	.004*	1>2	
	26-30	127	1164.90			2>4	
	31-35	704	1023.39			4>5	
	36-40	569	1050.68			5>3	
	41+	671	1037.58				
<i>Kaçınma</i>	21-25	25	1049.27	2.599	.627		
	26-30	127	1012.60				
	31-35	704	1049.93				
	36-40	569	1075.44				
	41+	671	1034.09				
<i>Uzlaşma</i>	21-25	25	1179.02	9.681	.046*	5>4	
	26-30	127	1104.52				4>3
	31-35	704	994.94				
	36-40	569	1065.03				
	41+	671	1075.21				

* $p < .05$

Tablo 4. 6 incelendiğinde öğretmenlerin tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma alt boyutları, yaş değişkeni ile karşılaştırıldığında, öğretmenlerin

hükmetme ve uzlaşma alt boyutlarını farklı algıladıkları görülmektedir. Buna göre 21-25 yaş arası öğretmenlerin hükmetme alt boyutundaki sıra ortalamaları en yüksek daha sonra ise 26-30 yaş, 36-40 yaş, 41 ve üzeri yaş ve 31-35 yaş arası olarak sıralanmaktadır. Aynı şekilde 21-25 yaş arası öğretmenlerin uzlaşma alt boyutundaki sıra ortalaması en yüksek daha sonra ise 26-30 yaş, 41 ve üzeri yaş, 36-40 yaş, 31-35 yaş arası olarak sıralanmaktadır.

Öğretmenlerin algıları yaş değişkeni ile karşılaştırıldığında 21-25 arası olan öğretmenler okul yöneticilerinin daha çok hükmetme ve uzlaşma stilini tercih ettiği görüşündedir. Öğretmenlerin yaşı arttıkça, okul yöneticilerinin daha çok uzlaşma stilini tercih ettiği görüşündedirler.

Medeni Durum Değişkeni

Öğretmenlerin sergilenen çatışma yönetim stillerine ilişkin görüşlerini medeni durum değişkeni ile karşılaştırmak için “*Mann-Whitney U*” testi yapılmıştır ve elde edilen bulgular Tablo 4. 7’de verilmiştir.

Tablo 4. 7. *Öğretmenlerin Sergilenen Çatışma Yönetim Stillerine İlişkin Görüşlerinin Medeni Durumlarına Göre Karşılaştırılması (Mann-Whitney U Testi)*

	Medeni Durum	N	Sıra ort.	Sıra top.	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
<i>Tümleştirme</i>	Bekâr	400	1065.30	426119	332081	.646	.518
	Evli	1695	1043.92	1769441			
<i>Ödün verme</i>	Bekâr	400	1030.61	412244	332044	.659	.510
	Evli	1695	1052.10	1783316			
<i>Hükmetme</i>	Bekâr	400	1059.66	423865.5	334334.5	.438	.662
	Evli	1695	1045.25	1771694.5			
<i>Kaçınma</i>	Bekâr	400	1030.61	412244	332044	.659	.510
	Evli	1695	1052.10	1783316			
<i>Uzlaşma</i>	Bekâr	400	996.48	398593.5	318393.5	1.912	.056
	Evli	1695	1060.16	1796966.5			

p>.05

Tablo 4. 7 incelendiğinde öğretmenlerin tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma alt boyutları medeni durum değişkeni ile karşılaştırıldığında, öğretmenlerin benzer algıladıkları görülmektedir.

Öğrenim Durumu Değişkeni

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin sergilenen çatışma yönetim stillerine ilişkin görüşlerini öğrenim durumu değişkeni ile karşılaştırmak için “Kruskall-Wallis H” testi yapılmıştır ve testten elde edilen bulgular Tablo 4. 8’de verilmiştir.

Tablo 4. 8. Çatışma Yönetim Stillerine İlişkin Görüşlerin Öğrenim Durumlarına Göre Karşılaştırılması (Kruskall-Wallis H Testi)

		Öğrenim Durumu	N	Sıra ort.	χ^2	p	Fark		
<i>Tümleştirme</i>	Yönetici	Lisans	70	36.98	4.387	*.036	2>1		
		Lisansüstü	6	56.25					
		Önlisans	6	880.92					
	Öğretmen	Lisans	2007	1047.63	.738	.692			
		Lisansüstü	83	1081.71					
		Lisans	70	39.06				.629	.428
		Lisansüstü	6	31.92					
Önlisans	6	1473.83							
<i>Ödün verme</i>	Öğretmen	Lisans	2007	1047.36	3.129	.930			
		Lisansüstü	83	1045.31					
		Lisans	70	37.49				1.988	.159
		Lisansüstü	6	50.25					
Önlisans	6	1200.5							
<i>Hükmetme</i>	Öğretmen	Lisans	2007	1052.68	3.461	.177			
		Lisansüstü	83	936.42					
		Lisans	70	38.56				.007	.934
		Lisansüstü	6	37.83					
Önlisans	6	1082.42							
<i>Kaçınma</i>	Öğretmen	Lisans	2007	1050.08	.433	.806			
		Lisansüstü	83	1007.86					
		Lisans	70	37.62				1.451	.228
		Lisansüstü	6	48.75					
Önlisans	6	1116.83							
<i>Uzlaşma</i>	Öğretmen	Lisans	2007	1047.61	.145	.930			

“(devamı arkadadır)”

Tablo 4. 8. *Çatışma Yönetim Stilllerine İlişkin Görüşlerin Öğrenim Durumlarına Göre Karşılaştırılması (Kruskall-Wallis H Testi). “(devamı)”*

	Öğrenim Durumu	N	Sıra ort.	χ^2	p	Fark
<i>Uzlaşma</i>	Öğretmen	Lisansüstü	83	1065.02		

* $p < .05$

Tablo 4. 8 incelendiğinde okul yöneticilerinin tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma alt boyutları, öğrenim durumu değişkeni ile karşılaştırıldığında, yöneticilerin tümleştirme alt boyutunu farklı algıladıkları görülmektedir. Buna göre lisansüstü öğrenim durumuna sahip olan yöneticilerin, tümleştirme alt boyutundaki sıra ortalamaları lisans öğrenim durumuna sahip yöneticiler ile karşılaştırıldığında daha yüksektir. Lisansüstü öğrenim durumuna sahip olan yöneticiler tercih ettikleri çatışma yönetiminin tümleştirme stili olduğu görüşündedir.

Öğretmenlerin tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma alt boyutları, öğrenim durumu değişkeni ile karşılaştırıldığında, öğretmenlerin benzer algıladıkları görülmektedir.

Kıdem Yılı Değişkeni

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin sergilenen çatışma yönetim stillerine ilişkin görüşlerini kıdem yılı değişkeni ile karşılaştırmak için “*Kruskall-Wallis H*” testi yapılmıştır ve testten elde edilen bulgular Tablo 4. 9’da verilmiştir.

Tablo 4. 9. Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Sergilenen Çatışma Yönetim Stillerine İlişkin Görüşlerinin Kıdem Yılına Göre Karşılaştırılması (Kruskall-Wallis H Testi)

		Kıdem Yılı	N	Sıra ort.	χ^2	p	Fark
<i>Tümleştirme</i>	Yönetici	11-15 yıl	18	26.64	7.093	*.008	2>1
		16 +	58	42.18			
	Öğretmen	1-5 yıl	124	925.07	8.014	*.046	4>1
		6-10 yıl	784	1079.52			
<i>Ödün verme</i>	Yönetici	11-15 yıl	18	36.89	.136	.712	
		16 +	58	39			
	Öğretmen	1-5 yıl	124	1032.65	2.635	.451	
		6-10 yıl	784	1070.76			
<i>Hükmetme</i>	Yönetici	11-15 yıl	18	30.53	3.314	.069	
		16 +	58	40.97			
	Öğretmen	1-5 yıl	124	1149.80	3.994	.262	
		6-10 yıl	784	1036.83			
<i>Kaçınma</i>	Yönetici	11-15 yıl	18	39.06	.017	.895	
		16 +	58	38.33			
	Öğretmen	1-5 yıl	124	977.47	4.341	.227	
		6-10 yıl	784	1053.28			
<i>Uzlaşma</i>	Yönetici	11-15 yıl	18	26.64	7.036	*.008	2>1
		16 +	58	42.18			
	Öğretmen	1-5 yıl	124	1045.95	3.277	.351	
		6-10 yıl	784	1022.45			
		11-15 yıl	506	1048.04			
		16 +	682	1079.25			

* $p < .05$

Tablo 4. 9 incelendiğinde okul yöneticilerinin tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma alt boyutları, kıdem yılı değişkeni ile karşılaştırıldığında, yöneticilerin tümleştirme ve uzlaşma alt boyutlarını farklı algıladıkları görülmektedir. Buna göre kıdem

yılı 16 yıl ve üzeri olan yöneticiler, tümleştirme ve uzlaşma stilini kıdem yılı 11-15 yıl arası olan yöneticilere göre daha çok tercih ettikleri görüşündedirler. Okul yöneticilerinin kıdem yılı arttıkça tümleştirme ve uzlaşma stilini daha çok tercih ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma alt boyutları, kıdem yılı değişkeni ile karşılaştırıldığında, tümleştirme alt boyutunu farklı algıladıkları görülmektedir. Buna göre kıdem yılı 6-10 yıl ve 16 yıl ve üzeri olan öğretmenler kıdem yılı 1-5 yıl olan öğretmenlere göre daha çok tümleştirme stilini tercih ettikleri görüşündedirler. Öğretmenlerin kıdem yılı arttıkça algıladıkları çatışma yönetim stiline daha çok tümleştirme olduğu görülmektedir.

Çalışılan Okuldaki Hizmet Yılı Değişkeni

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin sergilenen çatışma yönetim stillerine ilişkin görüşlerinin çalışılan okuldaki hizmet yılı değişkeni ile karşılaştırmak için “*Kruskall-Wallis H*” testi yapılmıştır ve testten elde edilen bulgular Tablo 4. 10’da verilmiştir.

Tablo 4. 10. *Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Sergilenen Çatışma Yönetim Stillerine İlişkin Görüşlerinin Çalışılan Okuldaki Hizmet Yılına Göre Karşılaştırılması (Kruskall-Wallis H Testi)*

	Kurumdaki Hizmet Yılı	N	Sıra ort.	χ^2	<i>p</i>	Fark	
<i>Tümleştirme</i>	Yönetici	1-5 yıl	8	37.06	.041	.979	
		6-10 yıl	38	38.57			
		11-15 yıl	30	38.80			
	Öğretmen		1-5 yıl	981	1055.53	3.461	.326
			6-10 yıl	907	1051.02		
			11-15 yıl	200	992.19		
		16 yıl üzeri	8	1308			
<i>Ödün verme</i>	Yönetici	1-5 yıl	8	32.81	.719	.698	
		6-10 yıl	38	39.55			
		11-15 yıl	30	38.68			
	Öğretmen		1-5 yıl	981	1049.57	.457	.928
			6-10 yıl	907	1052.48		
			11-15 yıl	200	1023.43		
		16 yıl üzeri	8	1093.38			

“(devamı arkadadır)”

Tablo 4. 10. *Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Sergilenen Çatışma Yönetim Stillerine İlişkin Görüşlerinin Çalışılan Okuldaki Hizmet Yılına Göre Karşılaştırılması (Kruskall-Wallis H Testi) “(devamı)”*

		Kurumdaki Hizmet Yılı	N	Sıra ort.	x^2	p	Fark
<i>Hükmetme</i>	Yönetici	1-5 yıl	8	28.13	2.390	.303	
		6-10 yıl	38	40.89			
		11-15 yıl	30	38.23			
	Öğretmen	1-5 yıl	981	1028.73	4.004	.261	
		6-10 yıl	907	1075.23			
		11-15 yıl	200	1018.09			
<i>Kaçınma</i>	Yönetici	16 yıl üzeri	8	1202.88	.719	.698	
		1-5 yıl	8	32.81			
		6-10 yıl	38	39.55			
	Öğretmen	11-15 yıl	30	38.68	.457	.928	
		1-5 yıl	981	1049.57			
		6-10 yıl	907	1052.48			
<i>Uzlaşma</i>	Yönetici	11-15 yıl	200	1023.43	.417	.812	
		16 yıl üzeri	8	1093.38			
		1-5 yıl	8	33.81			
	Öğretmen	6-10 yıl	38	39	6.972	.073	
		11-15 yıl	30	39.12			
		1-5 yıl	981	1040.55			
		6-10 yıl	907	1043.04			
		11-15 yıl	200	1092.09			
		16 yıl üzeri	8	1553			

$p > .05$

Tablo 4.10 incelendiğinde okul yöneticilerinin tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma alt boyutları, çalışılan okuldaki hizmet yılı değişkeni ile karşılaştırıldığında, yöneticilerin benzer algıladıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma alt boyutları, çalışılan okuldaki hizmet yılı değişkeni ile karşılaştırıldığında, öğretmenlerin benzer algıladıkları görülmektedir.

Okul Türü Değişkeni

Okul yöneticilerinin sergilenen çatışma yönetim stillerine ilişkin görüşlerinin okul türü değişkeni ile karşılaştırmak için “*Kruskall-Wallis H*” testi yapılmıştır ve testten elde edilen bulgular Tablo 4. 11’de verilmiştir.

Tablo 4.9. *Okul Yöneticilerinin Sergilenen Çatışma Yönetim Stillerine İlişkin Görüşlerinin Okul Türüne Göre Karşılaştırılması (Kruskall-Wallis H Testi)*

	Okul Türü	N	Sıra ort.	χ^2	<i>p</i>	Fark
<i>Tümleştirme</i>	İlkokul	28	34.43	5.754	.056	
	Ortaokul	29	35.71			
	Lise	19	48.76			
<i>Ödün verme</i>	İlkokul	28	32.98	3.054	.217	
	Ortaokul	29	42.24			
	Lise	19	40.92			
<i>Hükmetme</i>	İlkokul	28	22.80	24.320	.000**	3>1
	Ortaokul	29	46.62			2>1
	Lise	19	49.24			
<i>Kaçınma</i>	İlkokul	28	50.48	15.247	.000**	1>3
	Ortaokul	29	30.78			1>2
	Lise	19	32.63			
<i>Uzlaşma</i>	İlkokul	28	30.98	6.888	.032*	2>1
	Ortaokul	29	46.07			
	Lise	19	38.03			

*****p*<.01**

Tablo 4.11 incelendiğinde okul yöneticilerinin tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma alt boyutları, okul türü değişkeni ile karşılaştırıldığında, yöneticilerin hükmetme, kaçınma ve uzlaşma alt boyutlarını farklı algıladıkları görülmektedir.

Buna göre lisede görev yapan yöneticiler, ilkokulda görev yapan yöneticilere göre daha çok hükmetme stilini tercih ettikleri görüşündedir. Aynı şekilde ortaokulda görev yapan okul yöneticileri de ilkokulda görev yapan yöneticilere göre daha çok hükmetme stilini tercih ettikleri görüşündedir. Okul türü, kademe olarak arttıkça yöneticilerin çatışma yönetimine daha otoriter yaklaştığı görülmektedir.

İlkokulda görev yapan okul yöneticileri ortaokul ve lisede görev yapan okul yöneticilerine göre daha çok kaçınma stilini tercih ettikleri görüşündedirler. Okul türü kademe olarak arttıkça yöneticilerin çatışmayla yüzleşmek istediği görülmektedir.

Ortaokulda görev yapan okul yöneticileri, ilkokulda görev yapan okul yöneticilerine göre daha çok uzlaşma stilini tercih ettikleri görüşündedirler. Ortaokulda görev yapan okul yöneticilerin çatışma durumunu çözmek için ödün vermeye, ilkokulda görev yapan yöneticilere göre daha yatkın olduğu görülmektedir.

Öğretmen Sayısı Değişkeni

Okul yöneticilerinin sergilenen çatışma yönetim stillerine ilişkin görüşlerinin öğretmen sayısı değişkeni ile karşılaştırmak için “*Kruskall-Wallis H*” testi yapılmıştır ve elde edilen bulgular Tablo 4. 12’de verilmiştir

Tablo 4. 11. *Okul Yöneticilerinin Sergilenen Çatışma Yönetim Stillerine İlişkin Görüşlerinin Öğretmen Sayısına Göre Karşılaştırılması (Kruskall-Wallis H Testi)*

	Öğretmen Sayısı	N	Sıra ort.	χ^2	p	Fark
<i>Tümleştirme</i>	1-10	6	37.58	5.809	.121	
	11-20	23	29.74			
	21-30	14	41.57			
	31+	33	43.47			
<i>Ödün verme</i>	1-10	6	39.83	.896	.826	
	11-20	23	40.41			
	21-30	14	33.86			
	31+	33	38.89			
<i>Hükmetme</i>	1-10	6	28.08	4.397	.222	
	11-20	23	34.46			
	21-30	14	37.07			
	31+	33	43.82			

“(devamı arkadadır)”

Tablo 4. 10. *Okul Yöneticilerinin Sergilenen Çatışma Yönetim Stillerine İlişkin Görüşlerinin Öğretmen Sayısına Göre Karşılaştırılması (Kruskall-Wallis H Testi). “(devamı)”*

	Öğretmen Sayısı	N	Sıra ort.	x^2	p	Fark
<i>Kaçınma</i>	1-10	6	55.83	6.886	.076	
	11-20	23	40.98			
	21-30	14	39.54			
	31+	33	33.18			
<i>Uzlaşma</i>	1-10	6	40.58	1071	.784	
	11-20	23	36.46			
	21-30	14	35			
	31+	33	41.03			

$p > .05$

Tablo 4.12 incelendiğinde okul yöneticilerinin tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma alt boyutları, okuldaki öğretmen sayısı değişkeni ile karşılaştırıldığında, öğretmenlerin benzer algıladıkları görülmektedir.

Görev Türü Değişkeni

Öğretmenlerin sergilenen çatışma yönetim stillerine ilişkin görüşlerinin görev türü değişkeni ile karşılaştırmak için “*Mann-Whitney U*” testi yapılmıştır ve elde edilen bulgular Tablo 4. 13’de verilmiştir.

Tablo 4. 12. Öğretmenlerin Sergilenen Çatışma Yönetim Stilllerine İlişkin Görüşlerinin Görev Türüne Göre Karşılaştırılması (Mann-Whitney U Testi)

	Görev Türü	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
<i>Tümleştirme</i>	Sınıf Öğretmeni	524	838.74	439497.5	301947.5	9.294	.000**
	Branş Öğretmeni	1571	1117.80	1756062.5			
<i>Ödün verme</i>	Sınıf Öğretmeni	524	985.20	516244.5	378694.5	2.815	.005*
	Branş Öğretmeni	1571	1068.95	1679315.5			
<i>Hükmetme</i>	Sınıf Öğretmeni	524	1173.33	614827	345927	5.591	.000**
	Branş Öğretmeni	1571	1006.20	1580733			
<i>Kaçınma</i>	Sınıf Öğretmeni	524	1019.53	534234.5	396684.5	1.283	.200
	Branş Öğretmeni	1571	1057.50	1661325.5			
<i>Uzlaşma</i>	Sınıf Öğretmeni	524	959	502514.5	364964.5	3.927	.000**
	Branş Öğretmeni	1571	1077.69	1693045.5			

****p<.01**

Tablo 4.13 incelendiğinde öğretmenlerin tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma alt boyutları, görev türü değişkeni ile karşılaştırıldığında, öğretmenlerin tümleştirme, ödün verme, hükmetme ve uzlaşma alt boyutlarını farklı algıladıkları görülmektedir.

Buna göre branş öğretmenleri, sınıf öğretmenlerine göre yöneticilerinin daha çok tümleştirme, ödün verme ve uzlaşma stilini tercih ettikleri görüşündedir. Sınıf öğretmenleri ise branş öğretmenlerine göre yöneticilerinin daha çok hükmetme stilini tercih ettiği

görüşündedir. Okul yöneticileri çatışma yönetiminde sınıf öğretmenlerine, branş öğretmenlerine göre daha otoriter yaklaştığı görülmektedir.

4.5. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı alt problemi “Öğretmenlerin görüşlerine göre; motivasyon durumlarını etkileyen faktörler nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini yapma nedenlerine ve kendilerini güdüleyen faktörlere ilişkin görüşlerinin analizi ile elde edilen bulgular motivasyon kaynağı teması ve dışsal motivasyon ve içsel motivasyon alt temaları altında toplanıp, tablo halinde verilmiştir. Öğretmenlerin “Öğretmenlik mesleğini neden yapıyorsunuz? Sizi bu mesleği yapma konusunda güdüleyen faktör/faktörler nelerdir?” sorularına verilen yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 4.14’te verilmiştir.

Tablo 4. 13. *Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğini Yapma Nedenlerine ve Kendilerini Güdüleyen Faktörlere İlişkin Görüşleri*

<i>Tema</i>	<i>Alt Tema</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>
<i>Motivasyon Kaynağı</i>	<i>İçsel Motivasyon</i>	Öğretmeyi Sevmek	53
		Çocuklar	28
		Topluma Hizmet	25
		Öğrenmeyi Sevmek	11
		Çocukluk Hayali	10
	<i>Dışsal Motivasyon</i>	Ekonomik Nedenler	7
		Sosyal İhtiyaçlar	7
		Çalışma Şartları	5
		ÖSYM Puanı	2

Tablo 4. 14’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri yanıtlar ile motivasyon kaynakları içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olarak iki alt temaya ayrılmıştır. Öğretmenlerin çoğu, mesleği yapmaya güdüleyen unsurların içsel motivasyon kaynakları olduğunu belirtmiştir. İçsel motivasyon kaynakları arasından öğretmeyi sevmek, çocuklar ve topluma hizmet en çok belirtilen motivasyon kaynaklarıdır.

Öğretmeyi seviyorum. İnsanlara yol göstermeyi ve bu süreçte onların yanında olup destek olmayı seviyorum (Anket Formu: Öğretmen 1).

Mesleği çocukların düşüncelerine ve hayatlarına dokunabilmek onlara bu bağlamda yardımcı olmak için yapıyorum (Anket Formu: Öğretmen 2).

Topluma yararlı bireyler kazandırmak birilerinin hayatına dokunabilmek amacıyla öğretmenlik yapıyorum. Öğrencilerimin iyi okulları kazanıp sonraki hayatlarında başarılı olduklarını görmek beni mutlu ediyor (Anket Formu: Öğretmen 12).

Öğretmenlik mesleğini yapmamdaki en büyük etken çocukların gözlerindeki öğrenme isteği ve onlara bir şeyler öğretme isteğimidir. Enerjilerinin hiç bitmiyor oluşu, sürekli neşeli oluşları bir şeyler öğretmeyi seviyor oluşum güdüleyen faktörlerdir. Ayrıca çalıma şartlarının da iyi olduğunu düşünüyorum (Anket Formu: Öğretmen 20).

Ortaokuldaki İngilizce öğretmenime olan hayranlığımla başladı. Tekrar meslek seçme şansım olsa tekrar öğretmenliği seçerdim. Öğrencilerime her anlamda bir şeyler öğretebiliyor olmak onlara dokunabilmek onların hayata atılmalarında rolüm olduğunu bilerek hareket etmek en büyük motivasyon kaynağım (Anket Formu: Öğretmen 37).

Öğretmenler çoğunlukla mesleği yapmaya güdüleyen unsurun içsel motivasyon kaynakları olduğu görüşünde olsa da bazı öğretmenler dışsal motivasyon kaynakları olduğu görüşündedir. Öğretmenler dışsal motivasyon kaynakları arasında en çok güdüleyenlerin ekonomik nedenler ve sosyal ihtiyaçlar olduğu görüşündedir.

Ekonomik nedenlerle bu mesleği yapıyorum (Anket Formu: Öğretmen 6).

ÖSYM puanım öğretmenlik mesleğine yettiği için bu mesleği yapıyorum (Anket Formu: Öğretmen 9).

Para kazanmak için bu mesleği yapıyorum (Anket Formu: Öğretmen 10).

Ekonomik koşullar bu mesleği yapmamda etkili (Anket Formu: Öğretmen 16).

Sosyal bir meslek olduğu için bu mesleği yapıyorum (Anket Formu: Öğretmen 29).

4.6. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın yedinci alt problemi “Öğretmenlerin görüşlerine göre; yöneticilerinin sergiledikleri çatışma yönetim stilleri (tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma, uzlaşma) karşısında motivasyon durumları nasıl etkilenmektedir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla öğretmenlerin, okul yöneticileri ile aralarında çıkabilecek bir çatışmada yöneticilerin tercih ettiği çatışma yönetim stillerinin karşısında

kendilerini nasıl hissettikleri ve motivasyonlarının nasıl etkilendiği içerik analizi ile değerlendirilmiştir.

Tümleştirme

Okul yöneticilerinin tercih ettiği tümleştirme stiline öğretmenlerin motivasyonunu nasıl etkilediğine ilişkin görüşlerinin analizi ile elde edilen bulgular, tümleştirme teması ve olumlu, olumsuz, tepki alt temaları altında toplanıp, tablo halinde verilmiştir. Öğretmenlerin “Okul yöneticiniz ile aranızda çıkabilecek bir çatışmada yöneticiniz, tarafların tümünün ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik bir stil izlediğinde kendinizi nasıl hissedersiniz?” sorusuna verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 4.15’te verilmiştir.

Tablo 4. 14. *Öğretmenlerin Tümleştirme Stiline İlişkin Görüşleri*

<i>Tema</i>	<i>Alt Tema</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>
		İyi	29
	Olumlu	Artan Özgüven	18
		Adalet	9
		Üzgün	4
<i>Stil 1. Tümleştirme</i>	Olumsuz	Mutsuz	3
		Haksızlık	2
		Onaylama	11
	Tepki	Tepkisiz	3
		İletişim	3
		Özeleştirme	2

Tablo 4. 15’de araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri yanıtlar ile örgütsel çatışma stilleri boyutlarından olan tümleştirme boyutuna yönelik nasıl hissettiklerini değerlendirmek istenmiştir. Öğretmenlerin çoğu, yöneticilerinin çatışma yönetiminde kullandığı tümleştirme stiline iyi baktığını, stilin özgüvenlerini artıracak ve daha adaletli olduğunu belirtmiştir.

Tarafların tümünün ihtiyaçları karşılandığı için bu beni iyi yönde etkiler (Anket Formu: Öğretmen 1).

Kendimden emin, tedirgin olmadan güvende hissedirim (Anket Formu: Öğretmen: 12).

Adil bir çalışma ortamında olduğumu hissederim (Anket Formu: Öğretmen 16).

Kendimi iyi hissederim çünkü süreç daha sağlıklı işleyecek ve herkes gereksinimini karşılayacak (Anket Formu: Öğretmen 19).

Çatışma halinde olan herkes istediğini aldığı için bu konuda kendimi iyi hissederim (Anket Formu: Öğretmen 20).

Görüşlerime değer verilmesi ihtiyaçlarımın karşılanması beni onure eder (Anket Formu: Öğretmen 46).

Öğretmenlerden bazıları tümleştirme stiline olumsuz baktıklarını, bu stil karşısında üzgün hissedeceklerini ve mutsuz olacaklarını belirtmiştir.

Haksızlığa uğradığımı düşünürüm (Anket Formu: Öğretmen: 9).

Duruma göre değişebilir. Herkesin gereksinimi karşılanması bazen olumsuzlukları da yol açabilir. O yüzden tamamen tatmin olmuş hissetmem (Anket Formu: Öğretmen 38).

Haksızlığa uğramamış hissederim (Anket Formu: Öğretmen 40).

Onun dediklerini yapmak zorunda hissederim (Anket Formu: Öğretmen 50).

Öğretmenlerden bazıları da tümleştirme stiline karşı bir tepki ortaya koyacaklarını belirtmiştir.

Taraflı davrandığını düşünerek yanlısını söylerim (Anket Formu: Öğretmen 32).

Önce kendimi eleştirip sonrada gidip yöneticim ile konuşurum (Anket Formu: Öğretmen 47).

Kendimi kötü hissederim ve yönetici ile durumu konuşurum (Anket Formu: Öğretmen 54).

Yönetici ile çıkabilecek çatışmada empati isterim (Anket Formu: Öğretmen 70).

Okul yöneticilerinin tercih ettiği tümleştirme stilinin öğretmenlerin motivasyonunu nasıl etkilediğine ilişkin görüşlerinin analizi ile elde edilen bulgular, motivasyon teması ve olumlu etki, olumsuz etki ve tepkisiz alt temaları altında toplanıp, tablo halinde verilmiştir. Öğretmenlerin “Yöneticinizin bu yaklaşımı işinize yönelik motivasyonunuzu nasıl etkiler?” sorusuna verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4. 15. *Tümleştirme stilinin motivasyonu nasıl etkilediğine ilişkin öğretmen görüşleri*

<i>Tema</i>	<i>Alt Tema</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>	
<i>Motivasyon</i>	Olumlu Etki	Artan Motivasyon	37	
		İyi	5	
		Pozitif	2	
	Etkilememe	Etkisiz	8	
		Olumsuz Etki	Azalan Motivasyon	5
			Kötü	2

Tablo 4.16’da görüldüğü gibi öğretmenlerin büyük çoğunluğu yöneticilerin ortaya çıkabilecek bir çatışma durumunda tümleştirme stilini kullanmasının motivasyonları üzerinde olumlu etki oluşturacağını belirtmiştir.

Bu durum mesleki motivasyonumu iyi yönde etkiler. İstedğim bir çalışma ortamında çalışmamı sağlar (Anket Formu: Öğretmen 6).

Bu yaklaşım öğretmenlik hayatıma yönelik motivasyonumu artırır (Anket Formu: Öğretmen 18).

İşe yönelik motivasyonumu olumlu yönde etkiler çünkü sözümün kayda değer olduğunu hissederim (Anket Formu: Öğretmen 21).

İşime yönelik motivasyonumu iyi yönde etkiler çünkü herkesin ihtiyacı karşılanmıştır (Anket Formu: Öğretmen 22).

Tarafların tümünün ihtiyaçlarını karşıladığı için motivasyonum bozulmaz işime sıkıca sarılırım (Anket Formu: Öğretmen 53).

Öğretmenlerin bazıları da tümleştirme stilinin motivasyonlarını olumsuz etkileyeceğini ya da motivasyon düzeyleri üzerinde bir değişiklik yaratmayacağını belirtmiştir.

Onunla benim aramda olan bir şey olduğundan dolayı pek fazla motivasyonumu etkilemez (Anket Formu: Öğretmen 24).

Tabi ki olumsuz etkiler çünkü her olaya taraflı bakılacaktır (Anket Formu: Öğretmen 30).

Motivasyonumu değiştirmez ama çatışmalardan kaçınmama sebep olur (Anket Formu: Öğretmen 35).

Motivasyonum o anlık kırılabilir fakat asıl işimin ne olduğunu bildiğim için öğrencilerimle daha fazla vakit geçirerek unutmaya çalışırım. Tekrar böyle bir durumda kalmamak için daha dikkatli davranırım (Anket Formu: Öğretmen 42).

İşime yansıtılmaya çalışırım (Anket Formu: Öğretmen 49).

Ödün Verme

Okul yöneticilerinin tercih ettiği ödün verme stiline öğretmenlerin motivasyonunu nasıl etkilediğine ilişkin görüşlerinin analizi ile elde edilen bulgular, ödün verme teması ve olumlu, olumsuz alt temaları altında toplanıp, tablo halinde verilmiştir. Öğretmenlerin “Okul yöneticiniz ile aranızda çıkabilecek bir çatışmada yöneticiniz, isteklerinizi kabul etmeye yönelik bir stil izlediğinde kendinizi nasıl hissedersiniz?” sorusuna verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4. 16. *Öğretmenlerin Ödün verme Stiline İlişkin Görüşleri*

<i>Tema</i>	<i>Alt Tema</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>
<i>Stil 2. Ödün verme</i>	<i>Olumlu</i>	İyi	24
		Mutlu	19
		Değerli	13
		Artan Özgüven	13
	<i>Olumsuz</i>	Yönetime Güven	13
		Kötü	3
		Mutsuz	1

Tablo 4. 17’de araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri yanıtlar ile örgütsel çatışma stilleri boyutlarından olan ödün verme boyutuna yönelik nasıl hissettiklerini değerlendirmek istenmiştir. Öğretmenlerin çoğu, yöneticilerinin çatışma yönetiminde kullandığı ödün verme stiline iyi baktığını, bu stil karşısında mutlu olduklarını, stilin özgüvenlerini artıracaklarını ve daha adaetli olduğunu belirtmiştir.

İsteklerim kabul edildiği için kendimi iyi hissedirim (Anket Formu: Öğretmen 5).

Daha iyi hissedirim, okula olan bağlılığım artar, okula karşı olumlu düşüncelerim gelişir (Anket Formu: Öğretmen 11).

Mutlu olur ve özgüvenim ve çalışma isteğim artar (Anket Formu: Öğretmen 12).

Okul yöneticisi tarafından desteklendiğimi hissederim ve kendimi güvende hissederim (Anket Formu: Öğretmen 17).

Bu durumda kendimi iyi hissederim çünkü isteklerimin yerine getirilmesi beni mutlu eder (Anket Formu: Öğretmen 20).

Bu değerli mesajı verir ve kendimi verimli ve iyi hissederim (Anket Formu: Öğretmen 50).

Öğretmenlerin birkaçı da yöneticilerinin ödün verme stilini kullanmasına olumsuz baktıklarını belirtmiştir.

Sadece kendi gereksinimlerim karşılanmış ise bu ileride bazı sıkıntılar çıkarabilir (Anket Formu: Öğretmen 16).

Önce kendimi eleştiri sonra yönetici ile konuşurum (Anket Formu: Öğretmen 51).

Kendimi değersiz hissederim (Anket Formu: Öğretmen 12).

Okul yöneticilerinin tercih ettiği ödün verme stilinin öğretmenlerin motivasyonunu nasıl etkilediğine ilişkin görüşlerinin analizi ile elde edilen bulgular, motivasyon teması ve olumlu etki, olumsuz etki alt temaları altında toplanıp, tablo halinde verilmiştir. Öğretmenlerin “Yöneticinizin bu yaklaşımı işinize yönelik motivasyonunuzu nasıl etkiler?” sorusuna verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4. 17. *Ödün verme stilinin motivasyonu nasıl etkilediğine ilişkin öğretmen görüşleri*

<i>Tema</i>	<i>Alt Tema</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>
<i>Motivasyon</i>	Olumlu Etki	Artan Motivasyon	36
		Çalışma İsteği	6
		Rahat	3
		Sağlıklı Ortam	2
	Olumsuz Etki	Artan İşe Bağlılık	1
		Azalan Motivasyon	4
		Kötü	1
		Kaygılı	1

Tablo 4.18’de görüldüğü gibi öğretmenlerin büyük çoğunluğu yöneticilerin ortaya çıkabilecek bir çatışma durumunda ödün verme stilini kullanmasının motivasyonları üzerinde olumlu etki oluşturacağını, çalışma isteklerinin ve işe bağlılıklarının artacağını belirtmiştir.

Motivasyonumu iyi yönde etkiler. Çünkü isteklerimin göz önünde bulundurulması beni mutlu eder (Anket Formu: Öğretmen 7).

Derslerime ve okulumun gelişimine yönelik daha çok katkı yapmak isterim (Anket Formu: Öğretmen 10).

Gerek okul içi gerekse okul dışı motivasyonumu olumlu yönde etkileyecek ve işe bağlılığımı artıracak (Anket Formu: Öğretmen 15).

Olumlu yönde etkiler. İşimi şevkle yapmaya devam ederim (Anket Formu: Öğretmen 25).

Bu durum işimi daha severek yapmama sebep olacaktır (Anket Formu: Öğretmen 30).

Öğretmenlerin bazıları da ödün verme stiline motivasyonlarını olumsuz etkileyeceğini belirtmiştir.

Motivasyonumu olumsuz etkiler (Anket Formu: Öğretmen 8).

Motivasyonum kötü yönde etkilenir (Anket Formu: Öğretmen 34).

İçimden bir şey yapmak gelmez (Anket Formu: Öğretmen 38).

Motivasyonum o anlık kırılabilir fakat asıl işimin ne olduğunu bildiğim için öğrencilerimle daha fazla vakit geçirerek unutmaya çalışırım. Tekrar böyle bir durumda kalmamak için daha dikkatli davranırım (Anket Formu: Öğretmen 41).

Hükmetme

Okul yöneticilerinin tercih ettiği hükmetme stiline öğretmenlerin motivasyonunu nasıl etkilediğine ilişkin görüşlerinin analizi ile elde edilen bulgular, hükmetme teması ve olumlu, olumsuz, tepki alt temaları altında toplanıp, tablo halinde verilmiştir. Öğretmenlerin “Okul yöneticiniz ile aranızda çıkabilecek bir çatışmada yöneticiniz, çatışmaya otoriter ve baskıcı bir stil ile yaklaştığında kendinizi nasıl hissedersiniz?” sorusuna verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4. 18. *Öğretmenlerin Hükmetme Stiline İlişkin Görüşleri*

<i>Tema</i>	<i>Alt Tema</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>
<i>Stil 3. Hükmetme</i>	Olumsuz	Kötü	21
		Stresli	16
		Değersiz	10
	Tepki	Mutsuz	9
		Güvensiz	5
		İşe Yönelik Olumsuz Tutum	10
	Olumlu	Direnç	6
		İyi	2

Tablo 4. 19'da araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri yanıtlar ile örgütsel çatışma stilleri boyutlarından olan hükmetme boyutuna yönelik nasıl hissettiklerini değerlendirmek istenmiştir. Öğretmenlerin çoğu, yöneticilerinin çatışma yönetiminde kullandığı hükmetme stiline kötü baktığını, bu stil karşısında stresli ve mutsuz hissedeceklerini, stilin değersiz ve güvensiz hissettireceğini belirtmiştir.

Baskı altında hisseder çatışmacı bir tavır sergilerim (Anket Formu: Öğretmen 12).

Baskı ve zoraki bir durumda mecburiyet ön planda olduğu için kendimi kötü hissederim (Anket Formu: Öğretmen 18).

Kendimi kötü hissederim ama aday öğretmen olduğum için ve yapacak bir şeyim olmadığı için üzüntümü geçirecek şeyler yapmaya çalışırım. Öğrencilerimle ilgilenip moralimi düzeltmeye çalışırım (Anket Formu: Öğretmen 41).

Kendimi değersiz hissederim. Görüşlerimin okul için önemli olmadığını düşünürüm (Anket Formu: Öğretmen 45).

Çok kötü. Makamının ağırlığını hissettirmesi hoş olmaz (Anket Formu: Öğretmen 63).

Öğretmenlerin bazıları yöneticilerin tercih ettiği hükmetme stili karşısında işe yönelik olumsuz tutumlarının oluşacağını ve yöneticinin bu stratejisine karşı direnç göstereceklerini belirtmiştir.

Kendimi kısıtlanmış ve değersiz hissederim. Mesleğime yönelik özgüvenim ve özerklik hislerim kaybolur (Anket Formu: Öğretmen 15).

Gergin hissederim, tetikte olurum ve savunma halinde ve stratejik yaklaşım içerisine girerim (Anket Formu: Öğretmen 24).

Okula isteyerek gelmekten uzaklaşıyorum. İşimden soğurum (Anket Formu: Öğretmen 35).

Kötü ve güvensiz hissederim. Savunma mekanizmalarım harekete geçer, direnç gösteririm (Anket Formu: Öğretmen 42).

Öğretmenlerin çok azı yöneticilerin tercih ettiği hükmetme stili karşısında iyi hissedeceklerini belirtmiştir.

Bu strateji karşısında kendimi iyi hissederim (Anket Formu: Öğretmen 19).

Kendimi güvende ve iyi hissederim (Anket Formu: Öğretmen 37).

Okul yöneticilerinin tercih ettiği hükmetme stiline öğretmenlerin motivasyonunu nasıl etkilediğine ilişkin görüşlerinin analizi ile elde edilen bulgular, motivasyon teması ve olumlu etki, olumsuz etki, izin vermeme, etkilememe alt temaları altında toplanıp, tablo halinde verilmiştir. Öğretmenlerin “Yöneticinizin bu yaklaşımı işinize yönelik motivasyonunuzu nasıl etkiler?” sorusuna verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4. 19. *Hükmetme stiline motivasyonu nasıl etkilediğine ilişkin öğretmen görüşleri*

<i>Tema</i>	<i>Alt Tema</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>
<i>Motivasyon</i>		Azalan Motivasyon	32
		Kötü	7
	Olumsuz Etki	İşe Yönelik Olumsuz Tutum	5
		Azalan Verim	4
	Etkilememe	Azalan Özgüven	3
		Mutsuz	1
		İzin Vermeme	6
		Etkisiz	2
	Olumlu Etki	İyi	1

Tablo 4.20’de görüldüğü gibi öğretmenlerin büyük çoğunluğu yöneticilerin ortaya çıkabilecek bir çatışma durumunda hükmetme stilini kullanmasının motivasyonları üzerinde olumsuz etki oluşturacağını, işlerine yönelik olumsuz tutumlarının oluşacağını, verimlerinin ve özgüvenlerinin azalacağını belirtmiştir.

Baskı altında olduğum için motivasyonumu kötü etkiler (Anket Formu: Öğretmen 7).

Düşürür, okula ve derse karşı negatif düşünceler hissederim. Okulda bulunmaktan rahatsızlık duyarım (Anket Formu Öğretmen 9).

Mesleki motivasyonumu kötü yönde etkiler ve yaptığım işleri içtenlikle yapamam (Anket Formu Öğretmen 13).

Alanımla ve mesleğimle ilgili yeterliliklerimi sorgulamaya başlarım. Düşüncelerim değersiz olduğu kaygısıyla yeni bir düşünce, materyal, ürün ortaya çıkarmak istemem (Anket Formu Öğretmen 22).

Çok üzülürüm psikolojik olarak sıkıntı yaşarım ama sınıfıma girdiğimde tüm sorunları dışarıda bırakmayı tercih ederim. Dersimi sorunsuzca işlemeye devam ederim (Anket Formu Öğretmen: 34).

Motivasyonumu olumsuz yönde etkileyeceği gibi kendi kabuğuma çekilmeme ve örgütsel sessizliğe bürünmeme yol açacaktır (Anket Formu Öğretmen 41).

Öğretmenlerin bazıları yöneticinin bu yaklaşımı ile motivasyonlarının azalmasına izin vermeyeceklerini belirtirken bazıları da motivasyonlarını etkilemeyeceklerini belirtmiştir.

Motivasyonumu etkilemez (Anket Formu: Öğretmen 5).

Motivasyonumun düşmense izin vermem. İçsel motivasyon kaynaklarımdan beslenirim. Stabil, dengede kalmaya gayret ederim (Anket Formu: Öğretmen 9).

Karşımda öğrenci topluluğu olduğu için işime yansıtılmamaya çalışırım (Anket Formu: Öğretmen 24).

Çok üzülürüm psikolojik olarak sıkıntı yaşarım ama sınıfıma girdiğimde tüm sorunları dışarıda bırakmayı tercih ederim. Dersimi sorunsuzca işlemeye devam ederim (Anket Formu: Öğretmen 34).

Bu durum motivasyonumu pek etkilemez (Anket Formu: Öğretmen 53).

Ben başkası için iş yapmam, yine de birkaç gün düşük enerjiyle çalışmama sebep olabilir (Anket Formu: Öğretmen 63).

Kaçınma

Okul yöneticilerinin tercih ettiği kaçınma stilinin öğretmenlerin motivasyonunu nasıl etkilediğine ilişkin görüşlerinin analizi ile elde edilen bulgular, kaçınma teması ve

olumlu, olumsuz, tepki alt temaları altında toplanıp, tablo halinde verilmiştir. Öğretmenlerin “Okul yöneticiniz ile aranızda çıkabilecek bir çatışmada yöneticiniz, çatışma halindeyken kenara çekilip, çatışmadan kaçınmaya yönelik bir stil izlediğinde kendinizi nasıl hissedersiniz?” sorusuna verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 4.21’de verilmiştir.

Tablo 4. 20. *Öğretmenlerin Kaçınma Stiline İlişkin Görüşleri*

<i>Tema</i>	<i>Alt Tema</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>
<i>Stil 4. Kaçınma</i>	Olumsuz	Kötü	18
		Stresli	17
		Değersiz	7
		Önemsenmemiş	6
	Olumlu	Güvensiz	4
		Destekleme	10
		İyi	7

Tablo 4. 21’de araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri yanıtlar ile örgütsel çatışma stilleri boyutlarından olan kaçınma boyutuna yönelik nasıl hissettiklerini değerlendirmek istenmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, yöneticilerinin çatışma yönetiminde kullanacağı kaçınma stiline kötü baktığını, bu stil karşısında stresli, değersiz ve güvensiz hissedeceklerini belirtmiştir.

İyi hissetmem, çatışmadan kaçmak yerine çözüme yönelik çalışma yapılmalı, iletişim kurulmalıdır (Anket Formu: Öğretmen 10).

Aramızdaki çatışma çözüme kavuşmadığı için belirsizlik duygusu hissederim. Bu belirsizlik duygusu da beni gerer motivasyonumu düşürür (Anket Formu: Öğretmen 15).

Kendimi tam olarak güvende hissetmem ve var olan problemden kaçmak sürekli o problemin ortaya çıkabileceği anlamına gelir (Anket Formu: Öğretmen 19).

Kendimi kanıtlarla açıklamaya çalışırım. Tipik bir yönetici tutumu olduğundan, çatışma konusu öğrenciler ve eğitim ise çatışma sebebinin geçerliliğini açıklamaya, çözüm bulmaya gayret ederim (Anket Formu: Öğretmen 24).

Çatışmalar örgütte korkulması gereken durumlar değildir. İyi yönlendirilen çatışmalar örgüte katkı sağlar. Bu yüzden çatışmadan kaçınması benim için daha olumsuz bir durumdur. Kendimi ve düşüncelerimi değersiz hissedebilirim (Anket Formu: Öğretmen 48).

Öğretmenlerin bazıları yöneticilerin tercih ettiği kaçınma stili karşısında iyi hissedeceklerini belirtmiştir.

Bu stratejiyi izlediğimde kendimi iyi hissederim (Anket Formu Öğretmen 1).

Yumuşarım, kendimi iyi hissederim (Anket Formu Öğretmen: 17).

İyi, galip gelmiş hissederim (Anket Formu: Öğretmen 36).

Olumlu karşılarım (Anket Formu: Öğretmen 53).

Yöneticinin böyle yapması daha iyi olur (Anket Formu: Öğretmen 73).

Öğretmenlerden bazıları da yöneticilerin tercih ettiği kaçınma stilini destekleyeceklerini belirtmiştir.

Desteklerim bende çatışmadan kaçınırım (Anket Formu Öğretmen: 23).

Saygı duyup desteklerim (Anket Formu: Öğretmen 67).

Okul yöneticilerinin tercih ettiği kaçınma stilinin öğretmenlerin motivasyonunu nasıl etkilediğine ilişkin görüşlerinin analizi ile elde edilen bulgular, motivasyon teması ve olumlu etki, olumsuz etki, izin vermeme, etkilememe alt temaları altında toplanıp, tablo halinde verilmiştir. Öğretmenlerin “Yöneticinizin bu yaklaşımı işinize yönelik motivasyonunuzu nasıl etkiler?” sorusuna verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 4.22’de verilmiştir.

Tablo 4. 21. *Kaçınma stilinin motivasyonu nasıl etkilediğine ilişkin öğretmen görüşleri*

<i>Tema</i>	<i>Alt Tema</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>
<i>Motivasyon</i>		Azalan Motivasyon	30
		Kötü	4
	Olumsuz Etki	Azalan Yenilikçilik	1
		Azalan Performans	1
	Etkilememe	Etkisiz	12
		İzin Vermeme	3
	Olumlu Etki	İyi	8

Tablo 4.22’de görüldüğü gibi öğretmenlerin büyük çoğunluğu yöneticilerin ortaya çıkabilecek bir çatışma durumunda kaçınma stilini kullanmasının motivasyonları üzerinde

olumsuz etki oluşturacağını, motivasyonlarının, yenilikçiliklerinin ve performanslarının azalacağını belirtmiştir.

Beni işimde daha umursamaz davranmaya itebilir (Anket Formu: Öğretmen 10).

Çatışma ile yüzleşemediğimiz için üzerimde oluşan tedirginlik gönül rahatlığı ile işlerimi yürütmeme engel olur (Anket Formu: Öğretmen 14).

Olumsuz etkiler yenilikçi olmaktan kaçınırım (Anket Formu: Öğretmen 21).

Yeterli donanıma sahip bireylerle çalışmadığım düşüncesiyle en yüksek performansımı sergilenmekten kaçınırım (Anket Formu: Öğretmen 22).

Motivasyonumu düşürür. Yöneticiye bakış açım değişir ve sorunlarda artık yöneticiye başvurmam (Anket Formu: Öğretmen 30).

Öğretmenlerin bazıları yöneticilerin tercih ettikleri kaçınma stilinin motivasyonlarını etkilemeyeceklerini belirtmiştir.

Motivasyonumu pek etkilemez (Anket Formu: Öğretmen 2).

Hayal kırıklığı yaşarım ama işime pek etki etmez (Anket Formu: Öğretmen 16).

Motivasyonum nötr kalır (Anket Formu: Öğretmen 18).

Motivasyonumu pek etkileyeceğini söyleyemem (Anket Formu: Öğretmen 66).

Öğretmenlerin bazıları da yöneticilerin tercih ettikleri kaçınma stilinin motivasyonlarını iyi etkileyeceklerini belirtmiştir.

Bu strateji motivasyonumu iyi etkiler (Anket Formu: Öğretmen 5).

İşime daha sıkı sarılırım (Anket Formu: Öğretmen 34).

Motivasyonumu iyi yönde etkiler (Anket Formu: Öğretmen 59).

Uzlaşma

Okul yöneticilerinin tercih ettiği uzlaşma stilinin öğretmenlerin motivasyonunu nasıl etkilediğine ilişkin görüşlerinin analizi ile elde edilen bulgular, uzlaşma teması ve olumlu etki, olumsuz etki, alt temaları altında toplanıp, tablo halinde verilmiştir. Öğretmenlerin “Okul yöneticiniz ile aranızda çıkabilecek bir çatışmada yöneticiniz, tarafların birbirlerine verdikleri karşılıklı ödümler sonucunda hareket edip çatışmaya orta

yolu bulma stili ile yaklaştığında kendinizi nasıl hissedersiniz?” sorusuna verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 4.23’de verilmiştir.

Tablo 4. 22. *Öğretmenlerin Uzlaşma Stiline İlişkin Görüşleri*

<i>Tema</i>	<i>Alt Tema</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>
<i>Stil 5. Uzlaşma</i>	Olumlu Etki	Mutlu	37
		Onaylama	9
	Olumsuz Etki	Belirsizlik	15
		Kötü	9
		Çözumsuzlük	3

Tablo 4. 23’de araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri yanıtlar ile örgütsel çatışma stilleri boyutlarından olan uzlaşma boyutuna yönelik nasıl hissettiklerini değerlendirmek istenmiştir. Öğretmenlerin çoğu, yöneticilerinin çatışma yönetiminde kullanacağı uzlaşma stiline olumlu baktığını, bu stil karşısında mutlu hissedeceklerini belirtmiştir.

Bu strateji ile yaklaşıldığında kendimi iyi hissedirim (Anket Formu: Öğretmen 3).

Mutlu değerli ve iyi hissedirim (Anket Formu: Öğretmen 17).

Adil bir çalışma ortamında olduğumu benimde fikirlerime değer verildiğini hissedip mutlu olurum (Anket Formu: Öğretmen 25).

Dengeleyici bir tutum olur ve kendimi iyi hissedirim (Anket Formu: Öğretmen 27).

Öğretmenlerin bazıları da yöneticilerinin çatışma yönetiminde kullanacağı uzlaşma stiline olumsuz baktığını, bu stil karşısında belirsizlik ve çözumsuzlük olduğu için kötü hissedeceklerini belirtmiştir.

Çözüm olabilir belki, ancak yine de kötü hissedirim. Haklılık durumuna göre adil bir çözüm olmalı, karşılıklı ödümler sonra yine çatışmaya itecektir (Anket Formu: Öğretmen 11).

Tam olarak ihtiyaçların karşılanmamış halde olduğunu görürüm ve verilen ödümler sonraki süreçlerde çatışmayı tekrar doğurabilir. Bu nedenle kısa süreli bir rahatlama hissedirim ama uzun süreli düşündüğümde az da olsa olumsuz hissedirim (Anket Formu: Öğretmen 18).

Tam olarak ihtiyaçların karşılanmamış halde olduğunu görürüm ve verilen ödümler sonraki süreçlerde çatışmayı tekrar doğurabilir. Bu nedenle kısa süreli bir rahatlama hissedirim ama uzun süreli düşündüğümde az da olsa olumsuz hissedirim (Anket Formu: Öğretmen 37).

Duruma göre değişebilir. Herkesin gereksinimi karşılanması bazen olumsuzlukları da yol açabilir. O yüzden tamamen tatmin olmuş hissetmem (Anket Formu: Öğretmen 38).

Karşılıklı ödün verme hakkaniyetli bir durum değildir. Doğru ne ise ona göre hareket edilmelidir. Sorunun çözümüne katkı sağlamayacaktır (Anket Formu: Öğretmen 54).

Okul yöneticilerinin tercih ettiği uzlaşma stilinin öğretmenlerin motivasyonunu nasıl etkilediğine ilişkin görüşlerinin analizi ile elde edilen bulgular, motivasyon teması ve olumlu etki, olumsuz etki, belirsizlik, etkilememe, izin vermeme alt temaları altında toplanıp, tablo halinde verilmiştir. Öğretmenlerin “Yöneticinizin bu yaklaşımı işinize yönelik motivasyonunuzu nasıl etkiler?” sorusuna verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 4.24’de verilmiştir.

Tablo 4. 23. *Uzlaşma stilinin motivasyonu nasıl etkilediğine ilişkin öğretmen görüşleri*

<i>Tema</i>	<i>Alt Tema</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>
<i>Motivasyon</i>	<i>Olumlu Etki</i>	Artan Motivasyon	22
		İyi	3
		Pozitif	1
	<i>Etkilememe</i>	Etkisiz	15
		Bilmeme	6
		İzin Vermeme	4
	<i>Olumsuz Etki</i>	Kötü	5

Tablo 4.24’de görüldüğü gibi öğretmenlerin çoğunluğu yöneticilerin ortaya çıkabilecek bir çatışma durumunda uzlaşma stilini kullanmasının motivasyonları üzerinde olumlu etki oluşturacağını belirtmiştir.

Bu yaklaşım motivasyonumu olumlu etkiler (Anket Formu: Öğretmen 1).

Yöneticinin bu yaklaşımı karşısında motivasyonum artar (Anket Formu: Öğretmen 6).

Yapıcı olarak görürüm ve motivasyonum artar (Anket Formu: Öğretmen 20).

Yöneticimin taraf tutmadığını gördüğüm için motivasyonum olumlu etkilenir ve dersime sorunsuzca devam ederim (Anket Formu: Öğretmen 36).

Öğretmenlerin bazıları yöneticilerin ortaya çıkabilecek bir çatışma durumunda uzlaşma stilini kullanmasının motivasyonları üzerinde bir etkisinin olmadığını ya da motivasyonlarının azalacağına izin vermeyeceklerini belirtmiştir.

Bu yaklaşımın motivasyonumu iyi ya da kötü etkileyebileceğini söyleyemem ve işime yansıtmam (Anket Formu: Öğretmen 8).

Mesleki olarak hemen hemen nötr etkiye sahip olduğumu söyleyebilirim. İyi ya da kötü bir etkide bulunacağını sanmam (Anket Formu: Öğretmen 15).

Bu durum motivasyonumu iyi ya da kötü yönde pek etkilemez (Anket Formu: Öğretmen 17).

Etkilemez, derse girdiğim de dışarıda orada kalır (Anket Formu: Öğretmen 50).

Öğretmenlerin birkaçı da yöneticilerin ortaya çıkabilecek bir çatışma durumunda uzlaşma stilini kullanmasının motivasyonları üzerinde olumsuz etki oluşturacağını belirtmiştir.

Bu yaklaşım motivasyonumu kötü etkiler (Anket Formu: Öğretmen 8).

Ne yaparsam fark etmiyor demektir. İyi de kötü de olsa ödünlerle çözüm bulunuyorsa fazla uğraşmaya çaba göstermeye gerek yok demektir. Motivasyon artırmaz aksine zamanla düşürür (Anket Formu: Öğretmen 13).

Ödün vermeme istediği ya da tam anlamıyla benimsemediğim durumları yapma hali kendi işimi bildiğim şekliyle yapabiliyorum düşüncesinden uzaklaştırır ve şevkimi kırar (Anket Formu: Öğretmen 26).

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara ve bu sonuçların tartışılmasına yer verilmiştir. Ayrıca, sonuçlara ilişkin geliştirilen öneriler de yer almaktadır.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin algularına göre okul yöneticilerinin tercih ettikleri çatışma yönetim stilleri incelendiğinde; okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerini kullanma düzeyleri çoktan aza doğru tümleştirme, uzlaşma, kaçınma, hükmetme ve ödün verme olarak bulunmuştur. Tümleştirme, tarafların aralarındaki problemleri karşılıklı olarak görüştüğü ve fikirlerini içtenlikle ortaya koyduğu, tarafların en üst seviyede tatmin olduğu çatışma yönetim stilidir. Arslantaş ve Özkan (2008) tarafından yapılan çalışmada araştırmaya katılan öğretmenler, okul müdürlerinin çatışma çözmede “tümleştirme ve uzlaşma” stillerini çoğunlukla kullandıklarını ifade ederken, “ödün verme ve kaçınma” stillerini ara sıra, “hükmetme” stilini ise az kullandıklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla araştırmanın bulguları Arslantaş ve Özkan (2008) tarafından yapılan araştırmanın bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Okul yöneticilerinin öğretmenler ile yaşadığı çatışmaları yönetirken tümleştirme stilini kullanması, bütün tarafların ihtiyaçlarına önem verdiğinin ve bunun sonucunda öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşıladığının göstergesidir. Okul yöneticileri tercih ettikleri tümleştirme stili ile taraflara daha adil yaklaşım ihtiyaçları eşit seviyede karşılamaya çalışır.

Okul yöneticilerinin çatışma yönetim stillerini sergileme düzeyleri kendi görüşlerine göre incelendiğinde; bu stilleri kullanma düzeyleri çoktan aza doğru, uzlaşma, tümleştirme, hükmetme, kaçınma, ödün verme olarak bulunmuştur. Uzlaşma, ortaya çıkabilecek bir çatışma durumunda tarafların karşılıklı ödünler vererek orta yolu bulmaları söz konusudur. Altuntaş (2008), Özmen ve Aküzüm (2011) ve Öztay (2008) yaptıkları araştırmalarda yöneticilerin çoğu zaman tümleştirme ve uzlaşma, bazen kaçınma, hükmetme ve uyma stratejilerini uyguladıkları görülmüştür. Araştırmanın bulguları Altuntaş (2008), Özmen ve Aküzüm (2011) ve Öztay (2008) tarafından yapılan araştırmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Okul yöneticileri kendilerine yönelik değerlendirmelerinde, uzlaşma stilini kullandığı görüşü orta yolu bulmak adına tarafların taviz verebileceklerinin göstergesidir.

Okul yöneticilerinin çatışma yönetim stillerini sergilemesine ilişkin öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri karşılaştırıldığında; öğretmenlere göre, yöneticiler daha çok tümleştirme stilini tercih ederken, yöneticilerin görüşlerine göre ise daha çok uzlaşma stilini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan benzer araştırmalar da (Gümüseli 1994; Özmen ve Aküzüm 2011; Öztay 2008) çalışmayı destekler nitelikte olup, okul yöneticilerinin çatışma yönetme stillerine bağlı olarak, en çok “tümleştirme ve uzlaşma”, en az ise “hükmetme ve kaçınma” stillerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yöneticilerin en çok tümleştirme stilini tercih etmesi, örgüt içerisinde ortaya çıkan çatışmalarda öğretmenlerin ihtiyaçlarının karşılandığının göstergesidir. Yöneticilerin uzlaşma stilini tercih etmesi kazanan taraf ya da yenilen taraf olduğunu göstermez (Eren, 2008, s. 568). Hem yönetici hem de öğretmen belirli seviye de ödün vererek orta yolda uzlaşmıştır. Bu stilin tercih edilebilmesi için taraflar sadece kendilerinin değil, anlaşmazlık içinde olduğu tarafın gereksinimlerine de değer vermelidir (Karip, 2013, s. 69). Uzlaşma stilini tümleştirme stilinden ayıran en büyük farklılık, uzlaşma stilinde tarafların orta yolu bulmak için belirli bir seviyede çıkarlarından vazgeçmesidir. Dolayısıyla bu çatışma yönetim stilini kullanan tarafların, buldukları çözümün sonunda tam anlamıyla tatmin oldukları söylenemez.

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin çatışma yönetim stilleri algısı demografik özellikler ile incelendiğinde; öğretmenlerin ve yöneticilerin çatışma yönetim stillerine ilişkin algılarının cinsiyetlerine göre benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç; Acar (2006), Gümüseli (1994), Kaya (2008) ve Ural (1997) tarafından yürütülen araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Bu sonuç ile kadın ve erkek yöneticilerin ve öğretmenlerin cinsiyet değişkenlerinin, çatışma yönetim sürecini etkilemediğine ulaşılmıştır. Çatışma yönetim sürecinin cinsiyet gözetmeksizin ilerlemesi okul içerisinde daha demokratik ve katılımcı bir ortam oluşturacaktır.

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre yöneticilerin çatışma yönetimi stillerini kullanma düzeylerine ilişkin algıları; tümleştirme, ödün verme ve kaçınma stillerinde benzerlik gösterdiği; hükmetme ve uzlaşma stillerinde ise farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre mesleğe yeni başladığı düşünülen öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticileri daha çok hükmetme stilini kullanmaktadır. 36-40 ve 41 yaş üzeri öğretmenlerin algıları ise okul yöneticilerinin daha çok uzlaşma stilini kullandıkları yönündedir. Buna göre yaşları küçük olan öğretmenlerin, ortaya çıkan bir çatışma

durumunda karşı tarafın baskısı altında daha çok kaldığı söylenebilir. Okul yöneticilerinin, yaş aralığı artan öğretmenler ile arasında çıkan çatışmalarda uzlaşma stilini tercih etmesi öğretmenlerin daha çok tecrübe kazanması ve tarafların daha iyi birbirini tanimasından kaynaklanabilir. Bu bağlamda taraflar birbirlerinin gereksinimlerini ve çıkarlarını daha iyi bildiği için ortaya attıkları çözümün tarafların tümü için fayda sağladığı söylenebilir. Öte yandan yaş değişkenine göre okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerini kullanma düzeylerine ilişkin algıları; tümleştirme, ödün verme, kaçınma ve hükmetme stillerinde benzerlik gösterdiği; uzlaşma stilinde ise farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre 41 ve üzeri yaş aralığındaki yöneticiler 30-40 yaş aralığındaki yöneticilere göre daha çok uzlaşma stilini tercih ettiği görüşündedir. Dolayısıyla yöneticilerin yaşı arttıkça çatışma yönetimine daha çok uzlaşıcı yaklaşmaktadır. Yaş aralığı artan okul yöneticilerinin tecrübelerinden kaynaklanan yöneticilik becerileri ile taraflar arasındaki anlaşmazlıklarda orta yolu bulma stilini daha çok kullandıkları söylenebilir. Yapılan çalışmadaki sonuçtan farklı olarak Akeren (2006) yaptığı çalışmada, okul yöneticilerin çatışma yönetimi stili tercihleri ile yaş arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusunu ulaştırmıştır.

Öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre okul yöneticilerinin sergiledikleri çatışma yönetimi stillerine ilişkin algıları karşılaştırıldığında, evli ve bekâr öğretmenlerin benzer algılara sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Arslantaş ve Özkan (2012) tarafından yapılan “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetim Yaklaşımlarının İncelenmesi” adlı çalışmada da evli ve bekâr öğretmenlerin, yöneticilerin çatışma yönetim stillerine ilişkin algıları arasında bir fark bulunamamıştır. Çalışmanın bulguları, Arslantaş ve Özkan (2012) tarafından yapılmış araştırmanın bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Akgül (2011) ve Ova (2013) de yaptıkları çalışmada medeni durum değişkeni ile çatışma yönetim stilleri arasında bir farklılık bulamamıştır. Bu sonuç ile öğretmenlerin bekâr veya evli olması yöneticilerin çatışma yönetim sürecinde etkili olmadığına ulaşılmıştır. Yöneticilerin bu tavrı öğretmenler tarafından daha adil karşılanabilir. Öte yandan, okul giriş-çıkış saati, ders programı, ek ders programı, okul içi etkinliklerde görev alma ve veli-öğrenci-okul koordinasyonunu gibi durumlarda yaşanabilecek anlaşmazlıklarda, okul yöneticisinin medeni durumu göze almaksızın öğretmenlere yaklaşması, okulun amaçlarını gerçekleştirme adına daha bütüncül bir yaklaşım oluşturacağı söylenebilir.

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre, okul yöneticilerinin sergiledikleri çatışma yönetimi stillerine ilişkin algıları karşılaştırıldığında ön lisans, lisans ve lisansüstü öğrenim durumlarına sahip olan öğretmenlerin benzer algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Kaya (2008) yaptığı araştırmada öğretmenlerin öğrenim durumuna göre, okul müdürlerinin çatışma yönetimi stillerinin etkililiğine ilişkin algıları arasında “ödün verme” ve “uzlaşma” stillerinde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Lisans öğrenim grubunda yer alan öğretmenlerin “ödün verme” stiline ilişkin algıları, lisansüstü öğrenim grubundaki öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin “uzlaşma” stiline ilişkin algılarına bakıldığında ise, lisans öğrenim durumundaki öğretmenlerin algılarının, lisansüstü öğrenim durumundaki öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısıyla araştırmanın bulgusu Kaya'nın (2008) yaptığı araştırma bulgusuyla farklılık göstermektedir. Öte yandan öğrenim durumu değişkenine göre yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerini kullanma düzeylerine ilişkin algıları; ödün verme, kaçınma, hükmetme ve uzlaşma stillerinde benzerlik gösterdiği; tümleştirme stilinde ise farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre lisansüstü öğrenim seviyesine sahip yöneticilerin daha çok tümleştirme stilini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Lisansüstü öğrenim durumuna sahip okul yöneticileri ortaya çıkan bir çatışma durumunda tarafların tümünün isteklerini ve ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik bir yol izlemektedir. Lisansüstü öğrenimin, yöneticiler açısından daha bütüncül bir yaklaşım oluşturduğuna ve bu sayede çatışma durumunda bütün tarafların ihtiyaçlarını aynı seviyede önemseydiğine yardımcı olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin kıdem yılına göre okul yöneticilerinin sergiledikleri çatışma yönetimi stillerine ilişkin algıları; ödün verme, kaçınma, hükmetme ve uzlaşma stillerinde benzerlik gösterdiği; tümleştirme stilinde ise farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre; kıdem yılı 16 yıl ve üzeri olan öğretmenler, kıdem yılı 1-5 yıl arası olan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin daha çok tümleştirme stilini tercih ettiklerini belirtmiştir. Bu bağlamda, göreve yeni başlayan öğretmenlerin ortaya çıkan bir çatışma durumunda kıdem yılı fazla olan öğretmenlere göre daha çok beklenti içine girdikleri ve kıdem yılı az olan öğretmenlerin okul yöneticisiyle çatışma halindeyken ihtiyaçlarının daha az karşılandığı söylenebilir. Dolayısıyla kıdem yılı 16 yıl ve üzeri olan öğretmenler daha tecrübeli oldukları için yönetici-öğretmen çatışmasını daha iyi yönlendirebildikleri söylenebilir. Bu çalışmadan farklı olarak Özgan (2006) tarafından yapılan araştırmada, kıdem yılı 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin kıdem yılı 20 yıldan daha az olan

öğretmenlere kıyasla ödün verme stratejisini diğer stratejilere göre daha fazla kullandıkları görülmüştür. Öte yandan, kıdem yılına göre okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerini kullanma düzeylerine ilişkin algıları; ödün verme, kaçınma, hükmetme ve uzlaşma stillerinde benzerlik gösterdiği; tümleştirme stilinde ise farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre; kıdem yılı 16 yıl ve üzeri olan yöneticiler kıdem yılı daha az olan yöneticilerle karşılaştırıldığında daha çok tümleştirme stilini tercih ettiklerini belirtmiştir. Bu sonuçla okul yöneticilerinin kıdem yılı arttıkça, tarafların tümünün ihtiyaçlarını karşılamak için daha fazla çaba gösterdiklerine ulaşılabılır. Aynı şekilde yöneticilerin kazandığı eğitici ve yönetsel tecrübe sayesinde, anlaşmazlık durumunda empati kurabildiği ve kendi çıkarlarının yanı sıra karşı tarafın çıkarlarını da gözettiği söylenebilir. Benzer bir sonuca Açıkgöz (2009) tarafından yapılan araştırmada ulaşılmıştır. Buna göre; kıdem yılı fazla olan okul yöneticilerinin tümleştirme ve ödün verme stratejisini diğer stratejilere göre daha fazla tercih ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla araştırmanın bulgusu Açıkgöz (2009) tarafından yapılan araştırmanın bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin ve yöneticilerin çalıştıkları okullardaki hizmet yılları ile sergilenen çatışma yönetimi stillerine ilişkin algıları ilişkilendirildiğinde; çalıştıkları okuldaki hizmet yılı az olan ve çok olan yönetici ve öğretmenlerin benzer görüşlere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin, kurumdaki görevine yeni başlayan ya da uzun süredir devam eden öğretmenlerle arasında çıkabilecek bir çatışmada, taraflara eşit derecede yaklaştığı söylenebilir. Okul yöneticilerinin uzun bir süre boyunca aynı kişilerle çalışması oldukça güçtür. Bunun en büyük nedeni okuldan ayrılan öğretmenler ve okula yeni gelen öğretmenlerdir. Dolayısıyla yöneticiler, okul içerisinde ortaya çıkabilecek çatışmaları yönetmede sabit bir stil belirlemesi oldukça zordur. Bu bağlamda yöneticilerinin çatışma durumunda, okula yeni gelen ya da devam eden öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarını bireysel olarak değerlendirdiği söylenebilir.

Okul yöneticilerinin sergiledikleri çatışma yönetimi stillerine ilişkin algıları okul türü değişkeni ile ilişkilendirildiğinde, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma boyutlarında farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, liselerde ve ortaokullarda görev yapmakta olan yöneticilerin ilkokulda görev yapan yöneticilere göre, daha çok hükmetme stilini tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. İlkokulda görev yapan okul yöneticilerin ise ortaokul ve lisede görev yapan yöneticilere göre daha çok kaçınma stilini; ortaokulda görev yapan okul yöneticilerinin de ilkokulda görev yapan okul yöneticilerine göre daha çok

uzlaşma stilini tercih ettikleri görülmüştür. Bu durumun en önemli nedeni okul yöneticilerinin hitap ettikleri yaş grubundaki öğrenciler ve öğretmen gruplarının ilkokuldan farklı olarak branşlara ayrılması olabilir. İlkokulda görev yapan yöneticiler de çatışma durumundan çekilmek ve uzaklaşmak istemektedir. Yapılan araştırmalar okul ve aile etkileşiminin öğrenci başarısını ve okulun kalitesini olumlu etkilediğini göstermektedir (Dönmez ve Dönmez, 2008; Kolay, 2004). Aynı şekilde ailelerin eğitim sürecine dâhil olması, gerek yönetici-öğretmen gerekse aileler tarafından da olumlu karşılanmaktadır (Sabancı, 2009). Ancak aileler, okullar ile etkileşimin seviyesini iyi belirlemelidir. Aileler okul ile etkileşimin seviyesini aştıkları zaman bu durum okul için veli baskısına dönüşebilir (Şenaras ve Çetin, 2018). Bu davranışların sonucu olarak Öğretmenler ailelerin kıyaslamalarına ve eleştirilerine maruz kalmakta ve aileler tarafından etkilenebilmektedir (Erdoğan, 2000). Son yıllarda ilkokul kademesinde okul ve öğretmen seçme talebi de oldukça artmaktadır. Bu durum veli, öğretmen ve yönetici etkileşimini oldukça yüksek seviyelere çıkarmaktadır. Çatışmanın bu denli yoğun olabileceği bu ortamda, yöneticilerin kaçınma stilini tercih etmesi beklenen bir durumdur. Yöneticilerin tercih ettiği kaçınma stili ortaya çıkabilecek sorunların artmasına neden olabilir. Bağdatlı'da (2015) araştırma bulgularından farklı olarak, yaptığı araştırmada ilkokulda görev yapan öğretmenler lisede görev yapan öğretmenlerden; ortaokulda görev alan öğretmenler yine lisede görev yapan öğretmenlerden daha yüksek ödün verme tutumu algısına sahip olduklarına ulaşmıştır. Dolayısıyla araştırmanın bulgusu, Bağdatlı'nın (2015) yaptığı araştırmanın bulgusuyla farklılık göstermektedir.

Okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerini kullanma düzeyleri ile öğretmen sayısı değişkeni ilişkilendirildiğinde, öğretmen sayısının az olduğu ve öğretmen sayısının çok olduğu okullarda yöneticilerin sergiledikleri çatışma stillerine yönelik benzer algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin sınıf öğretmeni ya da branş öğretmeni olmaları ile yöneticilerinin sergiledikleri çatışma yönetimi stillerine ilişkin algılarının tümleştirme, ödün verme, hükmetme ve uzlaşma boyutlarında farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre; branş öğretmenlerine göre yöneticiler tümleştirme, ödün verme ve uzlaşma stilini daha fazla sergilemektedir. Sınıf öğretmenleri ise yöneticilerinin hükmetme stilini daha çok tercih ettiği algısına sahiptir. Bu sonuçla, sınıf öğretmenlerinin okul yöneticileriyle aralarında çıkan çatışmalarda branş öğretmenlere göre daha fazla baskı altında kaldıkları söylenebilir.

Bunun en önemli nedeni ilkokul kademesindeki öğrencilerin yaş grubu ve veli-yönetici ilişkileri olabilir. Celep (1992) araştırmasında, ilkokuldaki yöneticilerin öğretmenlere karşı iletişimde otoritesini belli eden davranışlar sergilediklerini, başarısız arkadaşlık ilişkileri kurduklarını ve öğretmenler tarafından oluşturulan etkinliklerde yer almadıklarını belirtmiştir. Araştırmadan elde edilen yöneticinin hükmetme davranışı sergilemesi, Celep (1992) tarafından yapılan araştırmanın bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Araştırmanın bulgusundan farklı olarak Odabaşoğlu (2013) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin branş değişkenine göre müdürlerin çatışma yönetimi stillerini kullanma düzeylerine ilişkin algılarının benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin motivasyon durumlarını etkileyen faktörlerin neler olduğu incelendiğinde; öğretmenlerin daha çok içsel güdüleyicilerle güdüledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, içsel güdülenme unsurları arasında en çok ortaya çıkan faktörler, öğretmeyi sevmek ve çocuk sevgisidir. Bunun yanında, insanların hayatlarına dokunuyor olmak, onlara yol göstermek, bu mesleği yaparken kendisini özel hissetmek, öğrencilerinin başarısı, çocukluklarında hayal ettikleri meslek olması ve öğrenmeyi sevmek gibi etkenlerin de öğretmenleri güdülediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak ulaşılan bir diğer sonuç da öğretmenlerin bazılarını bu mesleği yapmaya güdüleyen unsurların dışsal motivasyon unsurları olduğudur. Sözü edilen dışsal güdülenme unsurları arasında; ekonomik nedenler, çalışma şartları, iş olanakları ve ÖSYM puanı gibi faktörler yer almaktadır. Öğretmenler bir işi yaparken zevk alıyorsa içsel motivasyon, yaptığı işin karşılığında ücret veya herhangi bir ödüllendirme beklentisi varsa dışsal motivasyon unsurlarından beslenmektedir. İçsel ve dışsal motivasyon unsurlarındaki en önemli farklılık eylemin niçin yapıldığıdır. Bireyin kendi kontrolünde eyleme geçmesi içsel motivasyonla, çevrenin kontrolü ile eyleme geçmesi dışsal motivasyonla açıklanır (Balcı, 1992, s. 8). Yazıcı (2009) öğretmenlerin içsel güdüleyici faktörlerin değer ve inançlarla alakalı olduğunu öne sürerek, dışsal güdüleyicilere göre daha etkili olduğunu belirtmiştir. Balcı (1992) da öğretmenler için hem içsel hemde dışsal motivasyon kaynaklarının önemini vurgulamıştır. Öğretmenlerin kişisel gelişimleri ve ortaya çıkan durum motivasyon kaynaklarını belirlemede oldukça önemlidir. Beklenen durum öğretmenlerin içsel güdülenmesidir. Araştırmalar içsel motivasyonu yüksek olan çalışanların, diğerlerine oranla daha başarılı olduklarını ortaya çıkarmıştır. Yapılan araştırmada öğretmenlerin daha çok içsel olarak güdülendiği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleklerine karşı etkili bir biçimde güdüledikleri söylenebilir.

Ada vd. (2013) tarafından yapılan araştırmada öğretmenleri güdüleyen faktörler arasında, emeğinin karşılığını alma, ekonomik rahatlık, mesleki sevgi, öğrenci başarısı, okulda olumlu insan ilişkileri yer almaktadır. Öğretmenleri motive eden unsurlar sınıflandırıldığında benzer kaynakların öğretmenleri motive ettiği söylenebilir. Bu bağlamda araştırmaların sonuçları benzerlik göstermektedir. Neves de Jesus ve Lens (2005) işlerine daha fazla motive olan öğretmenlerin yeniliklere karşı daha arzulu olacaklarını ve bu yeniliklere çabuk ayak uyduracaklarını, dolayısıyla öğretmen motivasyonu öte yandan eğitimde yapılacak reformlar bakımından da oldukça önemli olduğuna değinmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin motivasyonlarını arttırmak gelişen ve değişen eğitim-öğretim sürecinin daha sağlıklı işleyebilmesi için önemli bir nitelik taşımaktadır.

Ertürk ve Aydın (2015) ise bir öğretmenin işine karşı sorumluluk hissetmesinin, kişisel olarak kendini başarılı görmesinin ve yapmakta olduğu işin saygın ve önem derecesinin yüksek olduğuna inanmasının, kendi alanında yetki sahibi olmasının ve aynı zamanda iş çevresinde performansından dolayı takdir edilmesinin mesleki motivasyon düzeyini oldukça artıracaklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin verdikleri: öğrenmeyi ve öğretmeyi sevme, çocuk sevgisi, mesleği sevme, gibi yanıtlar mesleki motivasyonların yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin içsel motivasyonu konusunda çalışma yapan Argon ve Ertürk'de (2013) araştırmalarında öğretmenlerin içsel motivasyonunun yüksek seviyelerde tutulması için öğretmenlerin içinde bulunduğu kurum ile bir bütün haline gelmelerini sağlayabilecek faaliyetlerin yapılmasının gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Aynı şekilde öğretmenlerin sergilemiş olduğu iş performansını takdir etmenin öğretmen motivasyonunu yükselteceğini ve bunun sonucunda öğretmenlerin okula karşı bağlılıklarını, sorumluluk almalarını, mesleki anlamda başarılı hissetmelerini, icra etmekte oldukları görevin yapılmaya layık ve saygın bir görev olduğunu bilmelerini ve anlamalarını sağlayacaktır. Öğretmenlerin içsel motivasyonlarını arttırmak için yaptıkları iş doğrultusunda onlara yetki vermek, onları takdir etmek, kurumun başarısına önem göstermeleri ve kurum içinde bir ekip ruhunun oluşturulmasına benzer faktörler de içsel motivasyonlarının artmasında göz ardı edilemeyecek faktörler olarak değerlendirilebileceğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin motivasyonlarının artırılmasında önemli rol oynayan okul yöneticileri öğretmenlerin ne istediğini iyi bilmelidir. Gerek içsel motivasyon unsurlarının gerekse dışsal motivasyon

unsurlarının farkında olup, örgüt üyelerinin motivasyonlarının artırılması için çabalamalıdır. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar doğrultusunda mesleği yapmaya güdüleyen unsurların daha çok içsel motivasyon unsurları olduğu görülmektedir. Ertürk (2014) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenleri mesleği yapmaya güdüleyen unsurların daha çok içsel motivasyon unsurları olduğuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla araştırmadan elde edilen sonuçlar, Ertürk (2014) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Sağlam (2007) öğretmenlerin güdülenmesindeki en büyük sorumluluğun yöneticilere düştüğünü belirtmektedir. Kapsuzoğlu (2001) da çalışmasında okul yöneticisinin, öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılayabilmesi, okulun amaçlarını gerçekleştirebilmesi ve okul üyeleri arasında işlevsel bir iletişim bağına oluşturup üyelerin güdülenmesindeki rolünün oldukça önemli olduğunu vurgulamıştır. Örgütün işlevsel şekilde yönetilmesi ve yönetimin örgüt üyelerinin gereksinimlerini dikkate alması, üyelerin yapmış oldukları mesleğe karşı gurur duygularının oluşmasını sağlar (Brenner, 2004). Dolayısıyla okul yöneticisi yönetsel süreçte, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını artırmak için öğretmenlere yaptıkları mesleğin değerli olduğunu hissettirmelidir. Aynı zamanda yöneticiler öğretmenlerin motivasyon seviyelerinin yükselmesi için davranışlarında tutarlı olmalı, öğretmenlere saygı göstermeli ve öğretmenlere adil yaklaşmalıdır (Ertürk ve Aydın, 2015).

Öğretmenlerin görüşlerine göre; yöneticilerinin sergiledikleri çatışma yönetim stilleri (tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma, uzlaşma) karşısında motivasyon durumlarının nasıl etkilendiği incelenmiştir. Bu amaçla ortaya çıkan sonuçlar alt boyutlar halinde verilmiştir.

Tümleştirme;

Öğretmenler, okul yöneticileri ile aralarında çıkabilecek bir çatışma halinde, yöneticilerin *tümleştirme* stilini tercih etmesini olumlu değerlendirmişlerdir. Yöneticilerin tümleştirme stilini tercih etmesi öğretmenlerin motivasyon düzeyini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tümleştirme stilinde çatışma halinde olan taraflar, kendi bireysel gereksinimlerine önem verdiği ölçüde karşı tarafın da gereksinimlerine de önem verip, zıtlıkları farklı nitelikteki çözümlerle halletmeye çaba gösterir. Stil taraflar için uygun

görülebilecek bir sonuca ulaşmak için problemleri tanımlamayı, problemlerin şeffaflığını ve problemlerle ilgili yatıştırıcı fikirleri içerir. Bu bağlamda çatışmaların çözümündeki en etkili stil olarak kabul edilmektedir (Aydın, 2010, s. 317). Okul yöneticilerinin tümleştirme stilini kullanması öğretmenleri daha güçlü kılabilceği gibi katılımcı bir ortamda çalışmalarını da sağlayacaktır. Bireylerin amaca önem verdiği kadar kişilerarası ilişkilere de önem verdiği durumlarda bu stili kullanılır. Bu stilin sonucunda çatışma halinde olan taraflar isteklerini kesin bir şekilde kazanır ve örgüt içinde meydana gelebilecek bütün anlaşmazlıkların önüne geçilmiş olunur (Bilgin, 2000, s. 88). Nyagaka (2018) yöneticilerin karar alma ve karar verme sürecinde demokratik bir biçimde bütün taraflara eşit yaklaşmasının ve onları dahil etmesinin, okullardaki personellerin motivasyonlarını yüksek seviyelere çıkaracağını belirtmiştir. Tümleştirme stili ile bütün tarafların ihtiyaçlarını aynı ölçüde karşılamaya çalışan okul yöneticileri, öğretmen motivasyonunu önemli ölçüde artıracaktır. Öğretmenlerin görüşlerinden de anlaşılabilceği gibi bu çatışma yönetim stili ile öğretmenler kendilerini daha tatmin olmuş, gereksinimlerini karşılamış ve daha güvende hissetmektedir.

Ödün verme;

Öğretmenler, okul yöneticileri ile aralarında çıkabilecek bir çatışma halinde, yöneticilerin *ödün verme* stilini tercih etmesini olumlu değerlendirmişlerdir. Yöneticilerin ödün verme stilini tercih etmesi öğretmenlerin motivasyon düzeyini arttırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Bireylerin en temel gereksinimlerinden biri sosyal bir oluşuma üye olmak ya da bu oluşumdaki konumunu korumaktır. Bireyler bu sosyal oluşumdaki yerini korumak için farklı davranışlar sergilemektedir. Sergilenen davranışlardan bazıları karşı tarafa boyun eğme ve fikirlerine katılmadır (Hofmann, Heinrichs ve Mascovitch, 2004; Leary, 1983). Karşı tarafa taviz vermeye müsait olan ödün verme stili, kişinin bencil olmayan davranışlarını sergilemesiyle alakalı olmakla birlikte, taraflar arası iş birliğini ve anlaşmazlık içinde olunan tarafın elde etmek istediği şeyi kabul edip ona boyun eğmeyi gerektirir (Sökmen ve Yazıcıoğlu, 2005). Boyun eğici davranışlar bireyin rızası dışında meydana gelen ve bireyin kendini koruyucu refleksi olarak sergilenmektedir (Gilbert, 2001; Hofmann, Heinrichs ve Mascovitch, 2004). Araştırmacılardan bazıları da bireylerin sergiledikleri boyun eğici davranışları korumacı bir davranış şeklinden ve sosyal ilişki kurma yetersizliğinden kaynaklandığını vurgulamıştır (Alden ve Bieling, 1998). Ödün

verme stiline göre çatışma içerisinde olan taraflardan biri, karşı tarafın çıkarları için bireysel çıkarlarından vazgeçer. Ödün verme stili karşı tarafın isteklerini onaylama veya boyun eğme yaklaşımı olarak da nitelendirilebilir. Bu çatışma yönetim stratejisini benimseyen taraf ortaya çıkan zıtlıkları aldırılmayıp, taraflar arasındaki benzer yönler odaklanır (Karip, 2013, s. 65). Okul yöneticilerinin ödün verme stilini kullanması öğretmenlerin motivasyon düzeylerini arttırmaktadır. Çünkü öğretmen kendi görüşlerini kabul ettirdiği için mutludur ve gereksinimlerini karşılamıştır. Ancak okul yöneticisi bu stil ile karşı tarafa taviz verdiği için ve aynı zamanda kendi isteklerinden vazgeçtiği için anlaşmazlıklar çözüme ulaşmış gibi görünse de tekrar patlak verebilir. Öğretmenlerin daha sağlıklı bir çalışma ortamı beklentileri varsa ödün verme stili sonucunda anlaşmazlıkların tekrar doğabileceğini unutmamalıdır. Öğretmenler, anlaşmazlık içinde bulunduğu tarafların gereksinimlerini de göz önünde bulundurmalıdır.

Hükmetme;

Öğretmenler, okul yöneticileri ile aralarında çıkabilecek bir çatışma halinde, yöneticilerin *hükmetme* stilini tercih etmesini olumsuz değerlendirmişlerdir. Yöneticilerin hükmetme stilini tercih etmesi öğretmenlerin motivasyon düzeyini azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Hükmetme stiline göre taraflar birbirleri üzerinde güce ve baskıya dayanan bir yöntem izler. Bireylerin davranışları üzerinde etki yaratma becerisine güç denir. Birey bunu hem yetkisini kullanarak hem de başka unsurları eyleme geçirerek yapar. Örgüt içindeki güç yönetici ve diğer üyeler arasındaki etkileşimin önemli unsurlarından biridir (Can, 2005; Hodgetts, 1997). Örgüt içindeki güç dengesi aralığı açılır ve otoriter davranışlar kontrol edilmezse, ortaya çıkan durum örgüt kimliği haline dönüşür. Bunun sonucu olarak örgüt üyelerinin örgüte karşı güveni sarsılır, örgütsel çatışmalar artar ve örgüt üyelerinin motivasyon düzeyleri azalır (Yaman, 2008). Tarafların kullandığı hükmetme stili, kazan ya da kaybet olarak da nitelendirilmektedir. Çatışma esnasında taraflar bu stili kullanırken kendi çıkarları doğrultusunda hareket etmektedir. Çatışmanın sonucunda taraflardan birinin kazandığı ve diğerinin kaybettiği bu stilde gücü elinde bulunduran taraf karşı tarafa baskı kurarak kendi gereksinimlerini elde etmeye çalışır. Hükmetme stili baskı kurarak ve tartışma içinde olarak gerçekleştirilebildiği üzere bazı zaman bedensel güç kullanarak da gerçekleştirilebilir (Kırel, 1997, s. 481). Hoy ve Tarter (1992) yöneticilerin kullandıkları otoriter davranışları katı, sert ve emredici davranışlar

olarak nitelendirmiştir. Ryan ve Deci'e (2000) göre de insanlar kendi kontrolleri altında olan eylemleri yapmak isterler. Bireylerin yapmaktan zevk aldığı ve kendi istekleri ile yaptığı eylemler, daha sonra başkası tarafından bir zorunluluk haline dönüştürülürse motivasyonları olumsuz etkilenir. Dolayısıyla okul yöneticisinin hükmetme stilini kullanması öğretmenlerin motivasyonunu azaltacaktır. Öğretmenler baskı altında ve işlerini zoraki bir biçimde yaptığı için içsellikten uzak, mecburi çabalar içerisinde. Öğretmen görüşleri de yöneticilerin kullandığı hükmetme stilinin öğretmenlerin yaratıcılık, bağlılık ve yenilik gibi mesleki değerlerini kötü etkilediğini göstermektedir.

Kaçınma;

Öğretmenler, okul yöneticileri ile aralarında çıkabilecek bir çatışma halinde, yöneticilerin *kaçınma* stilini tercih etmesini olumsuz değerlendirmişlerdir. Yöneticilerin kaçınma stilini tercih etmesi öğretmenlerin motivasyon düzeyini azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kaçınma yöneticiler tarafından sıkça kullanılan bir stildir. Yöneticiler örgüt içindeki personeller ile arasında geçen çatışmayı bilmezlikten gelir. Yönetici kaçınma stilini uyguladığı süre içinde, örgüt içindeki personellerin kendi problemlerini kendilerinin çözeceğini düşünür. Bazı ufak problemler kendi kendine çözülebilse de çatışmayı ortaya çıkaran nedenin önemli olduğu durumlarda çatışma daha fazla büyüyerek örgüt içinde sebep olduğu olumsuzluklar daha büyük seviyeye çıkabilir. Kaçınma yöntemi çatışmayı kısa bir zaman engelleyebilir ancak uzun süreli hale geldiğinde çatışmayı daha kalıcı hale getirebilir ve faydalı olmaz (Solmuş, 2001). Barnett, Marsh ve Craven'e (2005) göre öğretmenler çoğunlukla yöneticilerinin yönlendirmesine ihtiyaç duyarlar. Aynı şekilde Sağlam'da (2007) ortaya çıkabilecek bir sorun halinde öğretmenlerin her zaman yöneticilerinin desteğini hissetmek ve çabalarını görmek istediklerini belirtmiştir. Dolayısıyla okul yöneticisinin kaçınma stilini kullanması öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkileyecektir. Öğretmen görüşleri de yöneticilerin çatışmadan kaçmasının onlara daha pahalıya mal olabileceğini belirtmektedir. Öğretmenler, problemlerin çözülmediği ortamlarda tedirgin hissedecek ve işine tam olarak odaklanamayacaktır.

Uzlaşma;

Öğretmenlerin okul yöneticileri ile aralarında çıkabilecek bir çatışma halinde, yöneticinin *uzlaşma* stilini tercih etmesi, öğretmenlerin çoğu tarafından motivasyonu

artırıcı etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin bir kısmı bu stilin motivasyonları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını belirtirken birkaç öğretmen ise ödün verildiği için tam istediğini elde edemediklerini ve bu yüzden uzlaşma stiline olumsuz baktıklarını belirtmiştir. Öğretmenler, uzlaşma stilini hem olumlu hem de olumsuz değerlendirmiş ve bu stilin motivasyon düzeylerini arttırabileceği gibi azaltabileceğini de belirtmişlerdir.

Uzlaşma, tarafların ortaklaşa, karşılıklı halde taraflara uygun bir kararda uzlaşabilmek üzere bazı isteklerden vazgeçmesi ve o isteklerinden taviz vermesi anlayışına bağlı olan bir stratejidir (Rahim, Antonioni ve Psenicka, 2001, s. 196). Öğretmenlerin bazıları taviz verdikleri için tam tatmin olamadıklarını ve bu durumun ilerleyen zamanlarda çatışma meydana getirebileceğini belirtmiştir. Johns'a (1996, s. 452) göre uzlaşma yöntemi, güç dengesizliğinin baskın olduğu örgütlerdeki çatışma yönetimlerinde etkili değildir. Bunun sebebi zayıf ve güçlü tarafların birbirlerine vereceği ödünlere aynı seviyede olmamasından kaynaklanır. Dolayısıyla güçlü taraf, zayıf olan tarafın orta yolu bulma adına verdiği tavizden memnun kalmaz. Uzlaşma stili, kişilerin birtakım gereksinimlerini giderebilir; ancak bütünüyle gideremez. Bireylerin ihtiyaçları ve arzuları farklı olduğundan, bireylerin tamamının arzu ve ihtiyaçlarını karşılamak oldukça güçtür. Çözüm üretmede anlaşılamayan bireyler, genellikle en iyi seçim olarak uzlaşma stilini görür (Gross ve Guerrero, 2000). Kazan-kaybet ya da boğun eğme davranışları, uzlaşma davranışına göre daha belirgin kazanımları ya da kaybedişleri belirler. Çünkü taraflardan biri, karşı tarafa göre daha belirgin seviyede çıkarlarını korumuş olur. Dolayısıyla uzlaşma stili, bir tarafın kesin olarak kaybetmesi ya da kazanmasının önüne geçer. Bu bağlamda okul yöneticilerinin uzlaşma stilini kullanması ortaya çıkan anlaşmazlıkları yatıştırabilir ancak tam olarak çözüme ulaştırdığı söylenemez. Anlaşmazlık içinde olan tarafların karşılıklı ödünlere sonucunda orta yolu bulması, uzun süreli problem çözmede etkili olmayacağı gibi bireylerin statülerinden kaynaklanan güç dengesinin aynı olmadığı kurumlarda da etkili olmayacağı söylenebilir. Uzlaşma stilini öğretmenlerin çoğu olumlu karşılamıştır. Öte yandan bu stilin motivasyonu azaltıcı etkisinin olduğunu belirten öğretmenlerde mevcuttur. Dolayısıyla okul yöneticisinin çatışma halinde uzlaşma stilini tercih etmesi, öğretmenleri tam olarak tatmin etmediği söylenebilir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticileri en çok tümleştirme stilini tercih etmektedir. Okul yöneticileri tümleştirme stilinde tarafların tümünün ihtiyaçlarına aynı

derecede önem vermektedir. Tümleştirme stilinde anlaşmazlık içinde olan bütün taraflar gereksinimlerini karşılamış olur. Öğretmenler, yöneticilerin çatışma yönetiminde tercih ettiği tümleştirme stilinin motivasyon düzeylerini artırdığı görüşündedir. Dolayısıyla öğretmenler ile yöneticiler arasında çıkabilecek bir çatışma sonucunda öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin arttığı söylenebilir.

5.2. Öneriler

Yapılan çalışma doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere aşağıda yer verilmiştir.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Öğretmenlerin yaş değişkenine göre yöneticilerin çatışma yönetimi stillerini kullanma düzeylerine ilişkin algıları hükmetme ve uzlaşma stillerinde farklılık göstermektedir. 21-25 yaş ve 26-30 yaş arası öğretmenler, yöneticilerin daha çok hükmetme stilini tercih ettiklerini belirtmiştir. Bu bağlamda, genç öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin olumsuz etkilenmemesi için okul yöneticilerinin mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle yaşadıkları çatışmayı yönetirken daha esnek olmaları önerilmektedir.
- Yaş değişkenine göre yöneticilerin çatışma yönetimi stillerini kullanma düzeylerine ilişkin algıları, uzlaşma stilinde farklılık göstermektedir. 41 ve üzeri yaş aralığındaki yöneticiler, 30-40 yaş aralığındaki yöneticilere göre daha çok uzlaşma stilini tercih ettiği görüşündedir. Bu nedenle, genç yaştaki yöneticilere iletişim, çatışma ve çatışma yönetimi gibi eğitimlerin verilmesi uygun görülmektedir.
- Öğrenim durumu değişkenine göre yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerini kullanma düzeylerine ilişkin algıları, tümleştirme stilinde farklılık göstermektedir. Lisansüstü öğrenim seviyesine sahip yöneticilerin daha çok tümleştirme stilini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yöneticiler tarafından kullanılan tümleştirme stilinin öğretmenlerin motivasyonunu olumlu etkilediği sonucu dikkate alınır; yöneticilerin lisansüstü öğrenime daha çok teşvik edilmesi önem kazanmaktadır.
- Öğretmenlerin kıdem yılına göre okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerini kullanma düzeylerine ilişkin algıları, tümleştirme stilinde farklılık göstermiştir. Kıdem yılı 16 yıl ve üzeri olan öğretmenler, kıdem yılı 1-5 yıl arası olan öğretmenlere göre yöneticilerin daha çok tümleştirme stilini tercih ettiklerini

belirtmiştir. Göreve yeni başlayan öğretmenlere, işlevsel oryantasyon eğitimleri verilmesi ve okul yöneticilerine öğretmenlerin ihtiyaçlarını daha iyi anlayabilmek için gerekli eğitim ve programların hazırlanması önerilebilir.

- Kıdem yılına göre okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerini kullanma düzeylerine ilişkin algıları, tümleştirme stilinde farklılık göstermektedir. Kıdem yılı 16 yıl ve üzeri olan yöneticiler kıdem yılı daha az olan yöneticilerle karşılaştırıldığında tümleştirme stilini daha çok tercih ettiklerini belirtmiştir. Göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin deneyim kazanması için yönetici geliştirme programları hazırlanabilir.
- Liselerde görev yapan okul yöneticileri çatışma yönetim stillerinde daha çok hükmetmeyi tercih etmektedirler. Bu durum liselerde görev yapan okul yöneticilerinin otoriter bir yönetim anlayışını benimsediklerini göstermektedir. Okul yöneticilerinin iletişim halinde oldukları diğer okul üyeleriyle daha işlevsel bir iletişim ortamını oluşturabilmeleri için okul yöneticilerine konu bakımında hizmet içi eğitim verilmesi uygun görülmektedir.
- Çatışma yönetimi stillerinin tercihi hususunda, okul yöneticileri ve öğretmenler aralarında çıkan zıtlıkların makul seviyelerde olabilmesi için müdürler ile öğretmenler daha fazla görüşebilmeli ve ortaya çıkan zıtlıkları birlikte ele alabilmelidir. Dolayısıyla, okul yöneticilerinin çatışma yönetimi becerileri için destekleyici ve geliştirici eğitim programlarına erişimleri sağlanabilir.
- Mesleğe yeni başlamış olan öğretmenlerin “tümleştirme” stilinin etkililiğine ilişkin algıları, kıdem yılı daha fazla olan öğretmenlere kıyasla daha düşüktür. Bu durum da mesleğine yeni başlamış olan öğretmenlerin, ortaya çıkan bir anlaşmazlık karşısında daha fazla problem çözme anlayışı içinde olduklarını gösterebilir. Okul yöneticisi, çatışma çözme yaklaşımlarında kıdem yılı ve yaş değişkenlerini gözlemeksizin bütün öğretmenlere eşit yaklaşabilmelidir.
- Öğretmenlerin motivasyon düzeyini en çok artıran tümleştirme stilini, yöneticilerin çatışma yönetiminde daha çok tercih etmesi önerilebilir.
- Yöneticilerin, öğretmenlerin motivasyon düzeyini azaltan hükmetme ve kaçınma stilini daha az tercih etmesi, ortaya çıkan sorunlarla yüzleşmesi ve bütün taraflara eşit yaklaşması uygun görülmektedir.
- Öğretmenlerin iş performansını etkileyen ve öğretmen motivasyonunu esas alan hizmet içi eğitim olanakları sağlanabilir.

- Motivasyonu yükselten çatışma çözme stilleri konusunda, yöneticilere farkındalık yaratma eğitimi verilebilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Yapılan araştırmanın evrenini Aydın ili Efeler ilçesindeki; ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul müdürleri ve öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma, farklı illerde ve farklı öğretim kademelerinde de yapılabilir. Araştırmanın farklı öğretmenlerden oluşan örneklemelerde tekrarlanmasının, karşılaştırmalı sonuçlar elde etmede faydası olacaktır.
- Bu araştırma okullarda yönetici ve öğretmen arasında çatışmaların yaşandığı varsayımına bağlı bir şekilde; okul yöneticisinin çatışma yönetiminde kullandığı stilleri belirlemek ve yönetici tarafından kullanılan stillerin öğretmenlerin motivasyon düzeylerini nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu çalışmada ele alınmayan okul örgütlerindeki çatışma kaynakları, türleri ve düzeyleri, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile ilişkilendirilerek başka çalışmalar da yapılabilir.
- Okul yöneticilerinin algılarına göre öğretmenlerin çatışma yönetim stilleri de araştırılabilir.
- Öğretmenlerin motivasyonları üzerinde etkili olan diğer değişkenlerin belirlenmesi için araştırmalar yapılabilir.
- Araştırma, yöneticilerin tercih ettikleri çatışma yönetim stillerinin veli ve öğrenci motivasyonunu nasıl etkilediğine yönelik de yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abdurrezzak, S., & Üstüner, M. (2020). Algılanan müdür yönetim tarzı ve içsel motivasyonun öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi* , 10 (1), 151-168.
- Açıkalın, A. (1995). *Toplumsal kuramsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Açıkgöz, A. (2009). *Okul yöneticilerinin çatışma yönetim stilleri ile öğretmenlerin örgütsel adalet algısı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi . Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., & Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyonu. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 17 (3), 151-166.
- Adair, J. (2006). *Etkili motivasyon*. (S. Uyan, Çev.) İstanbul: Babıali Kültür.
- Adams, D. C. (1989). *Perceptions of conflict, conflict management styles, and commitment in middle level schools*. Doctoral dissertation . Pennsylvania State University.
- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. L. Berkowitz içinde, *Advances in experimental social psychology* (s. 267-299). New York: Academic Press.
- Akbaşlı, S., & Okan, D. (2020). İlkokul öğretmenlerinin karşılaştıkları yıldırma davranışları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 49, 564-581.
- Akeren, N. (2006). *Orta öğretimde görevli yöneticilerin duygusal zekâ düzeyleri ile örgütsel çatışmaları çözümleme stratejileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi . Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akgül, G. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki: İstanbul ili Sultanbeyli ilçesi örneği* . Yüksek Lisans Tezi . Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akkırman, A. D. (1998). Etkin çatışma yönetimi ve müdahale stratejileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi İİBF Dergisi* , 13 (2).
- Aktaran, C. (1999). *2000'li yıllarda yeni yönetim teknikleri*. İstanbul: Tügiad Yayınları.
- Alden, L. E., & Bieling, P. (1998). Interpersonal consequences of the pursuit of safety. *Behaviour Research and Therapy* , 36 (1), 53-64.
- Altuntaş, M. (2008). *Resmi kurum ortaöğretim öğretmenlerinin çatışma yönetimi stillerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi . İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Alugchaab, R. A. (2011). *Factors that influence the motivation of basic school teachers in Ga East Municipality* . Master Thesis . Ghana: Kwame Nkrumah University of Science and Technology.

- Argon, T., & Ertürk, R. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin içsel motivasyonları ve örgütsel kimliğe yönelik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi* , 2 (19), 159-179.
- Arslan, M. C. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin demokratik tutum ve ilköğretim okul müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarının öğretmen motivasyonu ve öğrenci başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi . Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslandaş, H. İ., & Özkan, M. (2012, Mayıs). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin çatışma yönetimi yaklaşımlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi* .
- Ay, Z. (2007). *Sanayi işletmelerinde motivasyon ve ülkemizdeki motivasyon uygulamaları* . Doktora Tezi . Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, M. (1993). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi*. Ankara : Hatiboğlu Yayıncılık.
- Aytaç, S. (2000). *İnsanı anlama çabası*. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Bağdatlı, F. (2015). *Okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Balcı, E. (1992). *Ödüller güdüleme kuramları ve Türkiye’de öğretmen ödülleri* . Ankara: Adım Yayınevi.
- Balyer, A., & Çetindere, E. D. (2019). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *YILDIZ Journal of Educational Research* , 3 (2), 99- 116.
- Bankowski, B. (2002). *A study of the relationship between transformational leadership and teacher motivation in new york city elementary schools* . Doktora Tezi. New York: St. John’s University Faculty of the School of Education.
- Barbuto Jr, J. E. (2005). Motivation and transactional, charismatic, and transformational leadership: A test of antecedents. *Journal of Leadership & Organizational Studies* , 11 (4), 26-40.
- Barnett, A. M., Marsh, H. W., & Craven, R. (2005). What type of school leadership satisfies teachers? A mixed method approach to teachers' perceptions of satisfaction . *In Australian Association for Research in Education*. Parramatta.
- Başaran, D. E. (1996). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Başaran, M. (2020). On yıldan fazla sınıf öğretmeni olarak çalışan öğretmenlerin mesleki motivasyonları. *Türkiye Eğitim Dergisi* , 5 (1), 86-102.
- Batool, S. (2016). Impact of principal's age and administrative experience on conflict management styles at secondary school level. *City University Research Journal* , 6 (2), 229-241.

- Baygöl, B., & İnam, Ö. (2006, Nisan). Kurum içi iletişim: çalışanların sağlıklı iş yaşamı beklentilerinin betimlenmesine yönelik bir çalışma. , 21, 91-100. 2. *Ulusal Halkla İlişkiler Sempozyumu* , 91-100.
- Baykal, K., & Kovancı, A. (2008). Yönetici ve astlar arasındaki anlaşmazlıkların çözümüne yönelik bir araştırma. *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi* , 3 (3), 21-28.
- Ben-eli, W., & Gal, Y. (2016). Relationship between the principal's leadership style and teacher motivation. *International Journal of Learning Teaching and Educational Research* , 15 (10), 180-192.
- Berhanu, K. Z., & Sabancı, A. (2019). Öğretmenlerin motivasyonuna etki eden faktörler ve motivasyonlarını artırmak için uygulanan stratejiler: Etiyopya örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 52, 237-260.
- Bilgin, A. (2000). Çatışma çözme taktikleri: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 8 (1), 85-94.
- Bilgin, A. (2008). *Okullarda şiddeti önlemede bir yöntem çatışma çözme*. Bursa : Ezgi Kitabevi.
- Bingöl, D. (1990). *Personel yönetimi ve beşeri ilişkiler*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayını.
- Boucher, M. M. (2013). *The relationship of principal conflict management style and school climate* . Doctoral dissertation . University of South Carolina.
- Börü, N. (2018). The factors affecting teacher-motivation. *International Journal of Instruction* , 11 (4), 761-776.
- Brenner, P. (2004). *Workers physical surrounding. (5th Edition)*. Tata McGraw Hill.
- Bumin, B. (1982). *Organizasyonlarda çatışmanın yönetimi*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Bursal, M. (2017). *Spss İle temel veri analizleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış.(15.Basım)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cafoğlu, Z. (1996). *Eğitimde toplam kalite yönetimi*. İstanbul: Avni Akyol Ümit Kültür Vakfı Yayınları.
- Can, H. (2005). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Celep, C. (1992). İlkokullarda yönetici-öğretmen iletişimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 8 (8).
- Ceylan, A., Özbal, S., Dinç, A., & Kesgin, M. (2005). Lider-üye etkileşimi ve güvenin psikolojik güçlendirmeye etkileri üzerine bir araştırma. *İÜ. İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Dergisi* (50), 25-40.

- Cornille, T. A., Pestle, R. E., & Vanwy, R. W. (1999). Teachers' conflict management styles with peers and students' parents. *International Journal of Conflict Management* , 10 (1), 69-79.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4. Ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çalış, H. (2012). *Öğretmen motivasyonunda yönetici davranışlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, K., & Tosun, A. (2019). The relationship between school administrators' conflict management styles and organizational health. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences* , 9 (1), 99-121.
- Çelik, S. (2011). *Öğretmen tutumları ile ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi . Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çetin, M. Ö., & Hacifazlıoğlu, Ö. (2004). Academics' conflict management styles. *Doğuş Üniversitesi Dergisi* , 5 (2), 155-162.
- Çiçek, A. S. (2002). *İlköğretim okulu yöneticilerinin sınıf öğretmenlerini güdülemede kullandıkları yöntemlere ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri*. Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çobanoğlu, E., Bilgin, F. Z., & Yalçın, A. M. (2006). *Pazarlamada yeni açılımlarla üstünlük sağlama: Kurum kimliği boyutları ile modelleme ve üniversite çevresi için öneriler*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Darling, J., & Walker, W. (2007). Effective conflict management: Use of the behavioural style model, leadership and organization. *Development Journal* , 22 (5), 230-242.
- Demirbolat, A. (1997). *İlköğretim okullarında örgütsel çatışmaya neden olabilecek durumların çatışma yaratma dereceleri hakkında yönetici ve öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi . Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Deniz, A. (2004). *Eğitim yöneticilerine öneriler*. İstanbul: Zambak Yayınları.
- Deniz, M. (2005). İşletme yönetiminde motivasyon. M. Tikici içinde, *Örgütsel Davranış Boyutlarından Seçmeler* (s. 126-170). Ankara: Nobel Yayınları.
- Dessler, G. (1998). *Mangemend: Leading people organization in 21century*. New Jersey: Prentice Hall.
- Deviren, İ., & Okçu, V. (2020). İlkokul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research* , 7 (52), 915 932.
- Dinçer, Ö., & Fidan, Y. (1996). *İşletme yönetimi*. İstanbul: Beta Basın, Yayın Dağıtım A.Ş.
- Doğan, İ. F., Bakan, İ., & Oğuz, M. (2017). Çalışanların motivasyonları üzerinde örgütsel bağlılık mı mesleki bağlılık mı daha etkili? *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi* , 9 (2), 71-86.

- Doğan, M. (2020). Orta okullarda görev yapan branş öğretmenlerinin motivasyon etkenleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 4 (5), 27-37.
- Doğan, Y., & Koçak, O. (2017). Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmen motivasyonuna ilişkin algı ve görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 17 (1), 1-18.
- Dökmen, Ü. (2002). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dönmez, M., & Dönmez, B. (2008). Okul-aile işbirliğine ilişkin bir araştırma (istiklal ilköğretim okulu örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* , 7 (23), 98-115.
- Durmaz, M. (2004). *Kişilerarası iletişim ve motivasyon*. İzmir: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları.
- Erdoğan, İ. (1996). *İşletme yönetiminde örgütsel davranış*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayını.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi öğretim liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eren, E. (2008). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi 11. Basım*. İstanbul: Beta Yayın Dağıtım A.Ş.
- Eren, E. (1984). *Yönetim psikolojisi*. İstanbul: İşletme İktisadi Enstitüsü 30.YU Yayınları.
- Eren, E. (2011). *Yönetim ve organizasyon çağdaş ve küresel yaklaşımlar (onuncu baskı)*. İstanbul: Beta Basın Yayın Dağıtım.
- Eroğlu, F. (2004). *Davranış bilimleri*. İstanbul : Beta Basım Yayım.
- Ertekin, Y. (1993). *Stres ve yönetim*. Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- Ertürk, M. (1994). Organizasyonlarda çatışma, çatışma nedenleri, çatışmanın yöntemi ve Erciyes Üniversitesinde bir anket uygulaması. *Erciyes Üniversitesi İİBF Dergisi*, (11), 121-147.
- Ertürk, M. (2000). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Ertürk, M. (2009). *Yönetim ve organizasyon, Meslek Yüksek Okulları İçin*. İstanbul: Beta Basım Yayın.
- Ertürk, R. (2014). *Öğretmenlerin iş motivasyonları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki: Bolu ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ertürk, R., & Aydın, B. (2015). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet ve içsel motivasyona yönelik algılarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science* , 2 (4), 233-246.
- Everett, G. B. (1988). *A study of the relationship between principal's leadership style and the level of motivation of the teaching staff*. Doktora Tezi. Tennessee: Tennessee State University Graduate School.

- Farooqi, M., Arshad, F., Khan, H., & Ghaffar, A. (2016). Interplay of conflict management styles with teachers' performance. *International Journal of AYER* , 1 (2), 305-320.
- Ferrer, J. (2020). Conflict management styles of secondary school principals and its relationship to organizational climate of the selected schools in Quezon City. *EUROPEAN ACADEMIC RESEARCH* , 7 (11), 5483-5503.
- Fındıkcı, İ. (2000). *İnsan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Finnigan, K. S. (2010). Principal leadership and teacher motivation under high-stakes accountability policies. *Leadership And Policy in Schools* , 9 (2), 161–189.
- Fırat, M., Kabakçı Yurdakul, I., & Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi* , 2 (1), 65-86.
- Fırat, S. (2010). *Öğretmen algılarına göre ortaöğretim okul müdürlerinin kullandıkları çatışma yönetimi stratejilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi.
- Fook, C. Y., & Abdulhusain, A. H. (2019). Conflict management style of principals as perceived by intermediate school teachers in Bahrain. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences* , 6 (1), 1-11.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2012). *Educational research: competencies for analysis and applications*. (11. Ed.). USA: Pearson Education.
- Genç, N. (2004). *Yönetim ve organizasyon, çağdaş sistemler ve yaklaşımlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ghaffar, A. (2011). Evaluation of conflict management skills: developing a model for secondary school principal. *PhD thesis* . Qurtuba University of Science and Information Technology.
- Gibson, J., Ivancevich, J., & Konopake, R. (1988). *Organizations: Behavior, structure, processes, business publications*. Homewood: Business Publications.
- Gilbert, P. (2001). Evolution and social anxiety: The role of attraction, social competition, and social hierarchies. *The Psychiatric Clinics of North America* , 24, 723-751.
- Goleman, D. (2006). *Sosyal zeka insan ilişkilerinin yeni bilimi*. (O. Ç. Deniztekin, Çev.) İstanbul: Varlık Yayınları A. Ş.
- Gordon, J. R. (1993). *A diagnostic approach to organizational behavior*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gordon, T. (2015). *Çocukta iç disiplin mi? dış disiplin mi?* (A. Emel, Çev.) İstanbul: Aura Yayınevi.
- Gökay, M., & Özdemir, Ş. S. (2010). Görsel sanatlar (resim-iş) öğretmenlerinin motivasyonlarını etkileyen faktörler: Konya örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 237-251.

- Gredler, M. (2009). *Learning and instruction: Theory into practice (6th ed.)*. New Jersey: Prentice Hall.
- Gross, M. A., & Guerrero, L. K. (2000). Managing conflict appropriately and effectively: An application of the competence model to Rahim's organizational conflict styles. *International journal of conflict management* , 11 (3).
- Guajardo, J. (2016). Teacher motivation: Theoretical framework, situation analysis of Save the Children country offices, and recommended strategies. *Save the Children* , 27.
- Gümüşeli, A. İ. (1994). *İzmir ortaöğretim okulları yöneticilerinin öğretmenler ile aralarındaki çatışmaları yönetme biçimleri*. Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Güney, S. (2000). *Davranış bilimleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gürgen, H. (1997). *Örgütlerde iletişim kalitesi*. İstanbul: Der Yayınları.
- Harris, O. J., & Hartman, S. J. (2002). *Organizational behavior* . New York : Best Business Books.
- Hellriegel, D., Slocum, J. W., & Woodman, R. W. (2004). *Organizational behavior. (10th Edition)*. Canada: Thomson: South-Western College Pub.
- Henry, O. (2009). Organizational conflict and its effects on organizational performance. *Research Journal of Business Management* , 3, 16-24.
- Herrmann, N. (2003). *İş yaşamında bütünsel beyin*. (M. Öner, Çev.) İstanbul: Hayat Yayıncılık, İletişim, Eğitim Hizmetleri ve Tic. Ltd. Şti.
- Hersey, P., & Blanchard, K. (1982). *Management of organizational behaviour utilizing human resources*. Prentice-Hal.
- Hodgetts, R. M. (1999). Editorial: Fall 1998. *Journal of Leadership Studies* , 1-2.
- Hodgetts, R. M. (1997). *Yönetim, teori, süreç ve uygulama*. (E. C. Mutlu, Çev.) İstanbul: Der Yayınları.
- Hofmann, S. G., Heinrichs, N., & Masicovitch, D. A. (2004). The nature and expression of social phobia: Toward a new classification. *Clinical Psychology Review* , 24, 769-797.
- Holt, J. L., & DeVore, C. J. (2005). Culture, gender, organizational role, and styles of conflict resolution: A meta-analysis. *International Journal of Intercultural Relations* , 29 (2), 165-196.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi (7.Baskı)*. (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (1992). Measuring the health of the school climate: A conceptual framework. *NASSP bulletin* , 76 (547), 74-79.
- Huczynski, A., & Buchanan, D. (1991). *Organizational behavior: An introductory text* . Hertfordshire: Prentice Hall.

- Hussein, A., Al-Mamary, Y., & Hassan, Y. (2017). Conflict management styles and organizational commitment: the conceptual framework development. *International Journal of Research in Management, Science & Technology*, 5 (1), 86-97.
- Ikoya, P. I., & Akinseinde, S. I. (2009). Variability pattern in conflict management strategies among school administrators of secondary schools in Nigeria. *Journal of Social Sciences*, 20 (3), 223-230.
- İpek, C. (2003). Örgütsel Çatışma ve çatışma yönetiminde uygulanabilecek örgüt geliştirme araçları. C. Elma, & K. Demir içinde, *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar* (s. 219-242). Ankara: Anı Yayıncılık.
- İpek, C., & Taşdemir, R. (2019). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel kültür ve motivasyon algıları (Nevşehir örneği). *Electronic Journal of Education Sciences*, 8 (16), 130-151.
- Johns, G. (1996). *Organizational behavior: Understanding and managing life at work*. New York: HarperCollins.
- Johnson, P. E. (1989). *Conflict in School Organizations and its relationship to school climate*. Unpublished Dissertation. Pennsylvania: Pennsylvania State University.
- Jones, A. R., & Glennon, J. D. (2018). Perceptions matter: The correlation between teacher motivation and principal leadership styles. *Journal of Research in Education*, 28 (2), 93-131.
- Kapusuzoğlu, Ş. (2001). Yönetimde motivasyon süreci. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 277, 37-41.
- Karakaya, İ. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. Tanrıoğen, A. (Editör). A. (. Tanrıoğen içinde, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karcıoğlu, F., & Alioğulları, Z. (2012). Çatışmanın nedenleri ve çatışma yönetim tarzları ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 215-237.
- Karip, E. (2013). *Çatışma yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kaya, İ. (2007). Otel işletmeleri iş görenlerinin iş tatminini etkileyen faktörler: geliştirilen bir iş tatmin ölçeği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (2).
- Kaya, T. (2008). *Okul müdürlerinin çatışma yönetim yöntemlerini kullanma sıklıkları ve bu yöntemlerin etkililiğine ilişkin öğretmen algıları*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi.
- Kaya, Y. K. (1993). *Eğitim yönetimi, kuram ve Türkiye'deki uygulamalar*. Ankara: Set Ofset Matbaacılık.
- Kırel, Ç. (1997). Örgütsel çatışma ve güç ilişkisi. *Anadolu Üniversitesi İİBF Dergisi*, 13 (1), 477-493.
- Kırel, E. (2011). Çatışma. S. (. Ünlü içinde, *Sosyal Psikoloji* (s. 1-12). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Kocabaş, İ., & Karaköse, T. (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* , 3 (1), 79-93.
- Koçel, T. (2007). *İşletme yöneticiliği: Yönetim ve organizasyon; Organizasyonlarda davranış; Klasik, modern, çağdaş ve güncel yaklaşımlar*. İstanbul: Arıkan Basım Yayım.
- Kolay, Y. (2004). Okul-aile-çevre iş birliğinin eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi* , 164, 1-8.
- Korkmaz, M. (1994). Örgütlerde çatışma ve nedenleri. *Yayınlanmamış Doktora Tezi* . G.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Leary, M. R. (1983). Social anxiousness: The construct and its measurement. *Journal of Personality Assessment* , 47, 66-75.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (1996). *Educational administration* . California: Wadsworth Publishing Company.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. , 50, 370-396. *Psychological Review* (50), 370-396.
- Matoke, Y. K., Okibo, W. B., & Nyamongo, D. N. (2015). Determinants of teacher motivation in public secondary schools in Masaba South Sub-County, Kenya . *International Journal of Economics Commerce and Management* , 3 (6), 139-160.
- McEvoy, G. M. (2011). Increasing intrinsic motivation to learn in organizational behavior classes . *Journal of Management Education* , 35 (4), 468-503.
- Mehrad, A. (2019). Role of conflict management styles on managers' self-efficiency at Iranian schools in Tehran province. *Journal of Social Science Research* , 14, 3390-3397.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi (2. Baskı)*. (S. Akbaba Altun, & A. Ersoy, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Moore, C. W. (1996). *The mediation process*. California.
- Mottaz, J. C. (1985). The relative importance of intrinsic and extrinsic rewards as determinants of work satisfaction. *The Sociological Quarterly* , 26 (3), 365-385.
- Murphy, J. (1997). *Managing conflict at work*. New York: Business One Irwin/Mirror Press.
- Musa, J. (2014). *Role of school leadership in motivating teachers: A case of Ilala Municipality Dar Es Salaam*. Unpublished doctoral dissertation. Tanzania: Open university of Tanzania.
- Mürşit, I., Bolak, H., & Öztürk, M. (2019). Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaöğretim kurumlarında örgütsel adalet ve çatışma yönetimi ilişkisi (Denizli örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 9 (20), 69-93.
- Neves de Jesus, S., & Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology* , 119-134.

- Nyagaka, N. E. (2018). Relationship between principals' democratic leadership style and motivation of support staff in public secondary schools in Kenya. *International Journal of Contemporary Applied Researches* , 5 (8), 1-14.
- Odabaşıoğlu, F. (2013). *İlkokul ve ortaokul müdürlerinin liderlik davranışları ve çatışma yönetimi stillerine ilişkin öğretmen algıları*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Omirtay, B. (2009). *Motivasyon teorileri kapsamında, motivasyon (özendirme) araçlarının farklı işletmeler açısından analizi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Onaran, O. (2012). Çalışma yaşamında güdüleme kuramları. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları. Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi* , 4 (1).
- Ova, A. (2013). Organizasyonlardaki çatışmaların yönetimi ve bir araştırma. *Doktora Tezi* . İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öksüzöğlü, P. (2009). Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlik algıları. *Yüksek Lisans Tezi* . Mersin: Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öncü, H. (2004). Motivasyon. L. Küçükahmet içinde, *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Özalp, İ. (1989). Örgütlerde çatışma. *Eskişehir Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* , 7 (1).
- Özgan, H. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin çatışma yönetim stratejilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özkalp, E., & Kırel, Ç. (2001). *Örgütsel davranış*. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı.
- Özmen, L., & Aküzüm, C. (2011). Yönetici görüşlerine göre, okul mensuplarının okullardaki çatışma sonuçlarına yönelik tavır alışları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* , 86-100.
- Öztay, S. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin çatışma yönetim stilleri (Bağcılar İlçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Paşamehmetoğlu, A., & Yeloğlu, H. O. (2014). Motivasyon. Ü. Sığırı, & S. Gürbüz içinde, *Örgütsel Davranış*. İstanbul: Beta Yayın Dağıtım.
- Pennington, P. W. (1998). *Principal leadership and teacher motivation in secondary schools*. Doctoral dissertation. ProQuest Information & Learning.
- Rahim, M. A. (1983). Managing conflict in complex organizations. D. W. Cole içinde, *Conflict Resolution Technology*. Cleveland, Ohio: Organizational Development Institute.
- Rahim, M. A. (1992). *Managing conflict in organizations*. Wetsport Connecticut: Prager.

- Rahim, M. A., Antonioni, D., & Psenicka, C. (2001). A structural equations model of leader power, subordinates' styles of handling conflict and job performance. *The International Journal of Conflict Management* (13), 191-211.
- Rahim, M. A., Nace, R. M., & Debra, L. S. (2000). Do justice perceptions influence styles of handling conflict with supervisors?: What justice perceptions, precisely? *The International Journal of Conflict Management* , 9-31.
- Rebore, R. W. (2001). *The ethics of educational leadership*. Ohio: Merrill Prentice .
- Riggio, R. E. (2012). *Introduction to industrial/organizational Psychology* . Pearson.
- Robbins, S. P. (1993). *Organizational behavior: Concepts, controversies, applications*. Prentice Hall.
- Robbins, S. P. (1994). *Örgütsel davranışın temelleri*. (A. Öztürk, Çev.) Eskişehir: ETAM As.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* , 54-67.
- Sabancı, A. (2009). Türkiye'de veli katılımına ilişkin ilköğretim okulu yöneticilerinin, öğretmenlerinin ve öğrenci velilerinin görüşleri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi* , 36.
- Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. (2001). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Sağlam, A. Ç. (2007). *Eğitim örgütlerinde kuramdan uygulamaya güdüleme*. Ankara: Nobel Yayınlar.
- Sarpkaya, R. (2006). Yöneticilerin öğretmenleri güdülemede içerik kuramlarından yararlanması ve bir örnek olay. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi* , 7 (77), 95-105.
- Schrumpf, F., Crawford, D. K., & Bodine, R. J. (2007). *Okullarda çatışma çözme ve akran arabuluculuk*. (F. G. Akbalık, Çev.) Ankara: İmge Kitabevi.
- Selçuk, Z. (2009). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sercan, H. (2010). *Etkili motivasyon yöntemleri*. İstanbul: Etap Yayınevi.
- Seval, H. (2006). Çatışmanın etkileri ve yönetimi. *Kırgızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 245-254.
- Shikalepo, E. E. (2020). The role of motivational theories in shaping teacher motivation and performance: A review of related literature. *International Journal of Research and Innovation in Social Science* , 4 (4), 64-76.
- Silah, M. (2005). *Endüstride çalışma psikolojisi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Slaikou, K. A., & Hasson, R. H. (1998). *Controlling the cost of conflict: How to design a system for your organization*. San Francisco CA: Jossey-Bars.
- Smith, T. M. (1999). *A study of the relationship between the principal's leadership style and teacher motivation: The teachers' perspective* . Doctoral dissertation. Georgia State University.

- Snowden, P. E., & Gorton, R. A. (2002). *School leadership and administration: Important concepts case studies and simulations*. Boston: McGraw Hill.
- Solmuş, T. (2004). *İş yaşamında duygular ve kişilerarası ilişkiler. Psikoloji penceresinden insan kaynakları yönetimi*. Ankara: Beta Yayıncılık.
- Solmuş, T. (2001). Örgütlerde kişiler arası ve gruplar arası çatışmalar ve yönetimi. *Türk Psikoloji Bülteni*, 20, 40-49.
- Sökmen, A., & Yazıcıoğlu, İ. (2005). Thomas model kapsamında yöneticilerin çatışma yönetim stilleri ve tekstil işletmelerinde bir alan araştırması. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi* (1), 1-19.
- Stanley, A. D. (2004). *Leadership styles and conflict management styles: An exploratory study*. Doctora Tezi. Regent University.
- Sucu, A. (2016). *Öğretmenlerin motivasyonu ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin analizi*. Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sünbül, M. A. (2002). Öğretmenlik mesleğine giriş. Ö. Demirel, & Z. Kaya içinde, *Bir Meslek Olarak Öğretmenlik* (s. 245-276). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sylvia, R. D., & Hutchinson, T. (1985). What makes Ms. Johnson teach? A study of teacher motivation. *Human relations*, 38 (9), 841-856.
- Şahin, A. (2007). İlköğretim okulu yöneticilerinin kişiler arası iletişim becerileri ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 40 (188), 125-143.
- Şenaras, B., & Çetin, S. (2018). Okul müdürleri ile öğretmenlerin algılarına göre ilk ve ortaokullarda veli baskısı: Nitel bir araştırma. *Milli Eğitim*, 220, 157-176.
- Şimşek, Ş. M., Akgemci, T., & Çelik, A. (2003). *Davranış bilimine giriş ve örgütlerde davranış*. Konya: Adım Matbaacılık.
- Şirin, E. F., & Yetim, A. A. (2008). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu yöneticilerinin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stillerinin incelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13 (4), 31-46.
- Şişman, M., & Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılamasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 236.
- Tanrıverdi, M. (2008). *Ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan çatışma yönetimi stilleri ile öğretmenlerin okul iklimi algıları arasındaki ilişki (Bursa ili örneği)*. Unpublished master's thesis. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Taşdemir, S. (2013). Motivasyon kavramına genel bir bakış, motivasyon araçları ve bilgi teknolojileri ve iletişim kurumu ölçeğinde bir model önerisi. *Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu*, 36-81.
- Tevrüz, S. (2002). Güdülenme. A. E. Aslan içinde, *Örgütte Kişisel Gelişim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Thomson, M. M., & Turner, J. (2015). Teaching motivations, characteristics and professional growth: Results from the Great Expectations (GE) programme in the United States. *Educational Psychology* , 1-20.
- Tokat, B. (1999). Örgütlerde çatışma ve çatışmanın yönetimi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (1), 23-29.
- Tuna, Y. (2010). Stres ve sağlık psikolojisi. *Anadolu Üniversitesi Yayınları* , 192-210.
- Tunçer, P. (2013). Örgütlerde performans değerlendirme ve motivasyon. *Sayıştay Dergisi* , 88 (1), 87-108.
- Ud Din, N. M., Shereen, S., Nawaz, A., & Shahbaz, A. (2012). Factor affecting teacher motivation at secondary school level in Kohat City. *Institute of Interdisciplinary Business Research* , 3 (10), 442-449.
- Uzun, T., & Ayık, A. (2017). Relationship between communication competence and conflict management styles of school principals. *Eurasian Journal of Educational Research* , 68, 167-186.
- Ünlü, S., Eroğlu, E., Gökdağ, R., & Ergüven, M. S. (2013). *İş ve yaşamda motivasyon*. Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. Oxford, England: Wiley.
- Yaman, E. (2008). Üniversiteler ve etik: Baskılar ya da psikolojik şiddet. *İş Ahlakı* , 1 (1), 81-97.
- Yang, C. L., Hwang, M., & Chen, Y. C. (2011). An empirical study of the existence, relatedness, and growth (ERG) theory in consumer's selection of mobile valueadded services. *African Journal of Business Management* , 5 (19), 7885-7898.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi* , 17 (1), 33-46.
- Yeniçeri, Ö. (2009). *Örgütlerde çatışma ve yabancılaşma yönetimi*. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K., Alpaslan, M. M., & Ulubey, Ö. (2019). Yıldırım, Kasım, Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 19 (1), 428-439.
- Yıldırım, S. (2007). Current utilization of ICT in Turkish basic education schools: A review fo teacher's ICT use and barriers to intecration. *International Journal Of Instructional Media* , 34 (2), 171 - 186.
- Yurdunkulu, A., & Oktay, A. (2020). İlköğretim okulu öğretmenlerinin çatışma durumları ve çatışma yönetimi stratejilerinin incelenmesi (Düzce-Merkez örneği). *Trakya Eğitim Dergisi* , 10 (1), 285-302.
- Yüksel, Ö. (1997). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.

EKLER

EK-1- Ölçek İzin Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 30/12/2019-40018



T.C.
AYDIN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 74083975-605.01-E.25405663
Konu : Yusuf Mazlum YÜKSEL'in
Araştırma İzni

20/12/2019

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığının 2017/25 Sayılı Genelgesi,
b) Pamukkale Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nun 27.11.2019 tarih ve 22621 sayılı yazısı.

İlgi (b) yazıda; Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftiş, Planlama ve Ekonomik Programo Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Yusuf Mazlum YÜKSEL'in, tez danışmanı Doç. Dr. Fatma ÇOBANOĞLU'nun sorumluluğunda, "*Okul Fikiratellerinin Çatışma Fonetim Sülleri ile Öğretmen Motivasyon Arzusındaki İlişki*" konulu tez çalışması kapsamında, Aydın İli Eticler İlkesinde bulunan tüm resmi okullarda görevli öğretmen ve yöneticilere anket yapma isteği, Millî Eğitim Bakanlığı 2017/25 sayılı genelgesi doğrultusunda incelenmiş olup, inceleme sonucunda; çalışmanın 2019-2020 eğitim - öğretim yılı içerisinde okul idaresinin gözetiminde ve denetiminde uygun görüleni zarfolarla ve mühürlü anketle kullanılarak yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınıza da uygun görüldüğü takdirde okularınıza arz ederim.

Seyfullah OKUMUŞ
İl Millî Eğitim Müdürü

Eki: İlgi (b) yazı ve ekleri

OLUR
20/12/2019

Yücel GEMİCİ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Yazı No	2019/40018	Genel No	2019/40018	İzin	Arayış İlgili	AYDIN VALİLİĞİ
Yazı Tarihi	20/12/2019	Yazı Tarihi	20/12/2019	Yazı Tarihi	Tel: 0256 211 30 21 - 1420 0666	
Yazı İçeriği	Yusuf Mazlum YÜKSEL'in Araştırma İznine İlişkin	Yazı İçeriği	Yusuf Mazlum YÜKSEL'in Araştırma İznine İlişkin	Yazı İçeriği	Fax: 0256 325 11 68	

Evrak içeriği hakkında bilgi için makamımıza; telefonla veya yazılı olarak ulaşabilirsiniz. B296-0030-3497-Bu79-0534 makamımıza ulaşabilirsiniz.

EK-2- Ölçek İzin Talebi



Yusuf Yüksel <ysfyuksl@gmail.com>

19 Eki 2019 16:36



Alıcı: aligumuseli ▾

Hocam iyi günler iyi çalışmalar. Ben Pamukkale Üniversitesi Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Yusuf Mazlum Yüksel. Danışmanım olan Dr. Öğr. Üyesi Fatma Çobanoğlu ile Okul Müdürleri ve Öğretmenler Arası Çatışma Yönetim Stillerin Öğretmen Motivasyonu İle İlişkisi adlı tez çalışması kararı aldık. 1994 yılında uyarladığımız "Örgütsel Çatışma Ölçeği" için izninizi rica ederim.



Ali İlker GÜMÜŞELİ <aligumuseli@gmail.com>

23 Eki 2019 16:16



Alıcı: ben ▾

Sayın Yusuf YÜKSEK,
Ölçek izni talebinize ilişkin izin yazısı ektedir.
Bilgilerinizi rica ederim.
Prof. Dr. Ali İlker Gümüşeli

Sayın Yusuf YÜKSEL,

Orijinali M. Afzalur Rahim tarafından geliştirilen ve yazarın izniyle tarafımdan Türkçe'ye uyarlanan kısa adı ROCI II olan Örgütsel Çatışma Yönetimi Stilleri ölçeğinin yirmisekiz (28) maddeli kısa formunu ticari amaç taşımayan lisansüstü tez çalışmanızda veri toplamak için kişi sayısı sınırı olmaksızın müellifine atıf yaparak kullanabilirsiniz.

Bu, izin sadece ölçeğin kopyasının araştırma katılımcılarına cevaplamak üzere verilmesini, ancak tez raporunda ölçeğin sadece her stilden 1 maddesini örnek olarak yayımlanmasını içermekte, bunun dışında hiçbir taahhüt içermemektedir.

Başarılar Dilerim,

Prof. Dr. Ali İlker Gümüşeli

EK-3- Örgütsel Çatışma Ölçeği Öğretmen Kişisel Bilgiler Formu

KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

Değerli Öğretmenler,

Bu uygulamanın amacı “Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stilleri ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki” yi ortaya koymaktadır. Bu çalışmadan elde edilebilecek sonuçların amacına uygun/sağlıklı biçimde değerlendirilmesi için her ifadeye tek bir yanıt verecek şekilde ölçeği doldurmanız son derece önemlidir. Ölçek formunu yanıtlarken ad-soyad belirtmeniz gerekli değildir. Değerlendirme gizlilik içerisinde yapılacak ve cevaplar sadece bu çalışma için kullanılacaktır. Vakit ayırdığınız için teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Fatma Çobanoğlu
Tez Danışmanı

Yusuf Mazlum YÜKSEL
Yüksek Lisans Öğrencisi
ysfyuksl@gmail.com

1. **Cinsiyetiniz:** () Kadın () Erkek
2. **Yaşınız:** () 21- 25 () 26-30 () 31-35 () 36-40 () 41 ve üzeri
3. **Medeni durumunuz:** () Bekar () Evli
4. **Öğrenim Durumunuz:** () Ön lisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora
5. **Mesleki Kıdeminiz:** () 1-5 Yıl () 6-10 Yıl () 11-15 Yıl () 16 ve üstü
6. **Şuan Çalıştığınız Okulda Çalışma Süreniz:** () 1-5 Yıl () 6-10 Yıl () 11-15 Yıl () 16 ve üstü
7. **Branşınız:** () Sınıf Öğretmeni () Branş Öğretmeni

EK-4- Örgütsel Çatışma Ölçeği Öğretmen Formu

ÖRGÜTSEL ÇATIŞMA STİLLERİ ÖLÇEĞİ

Aşağıda anlaşmazlık-çatışma durumlarında yöneticinizin gösterilebileceği davranış biçimlerine yönelik 28 madde verilmiştir. Her davranışın karşısında yer alan kutulardaki rakamlar; davranışların sıklığını göstermektedir. Geçmişte yaşadığınız çatışma durumlarını da düşünerek en uygun cevabı bulmaya çalışınız. Görüşünüzü, her davranış karşısında yer alan kutulardaki ilgili rakamı yuvarlak içine alarak ya da çarpı atarak belirtiniz.

		Her Zaman	Çoğu Zaman	Ara Sıra	Nadiren	Hiçbir Zaman
	Herhangi bir konuda yöneticinizle aranızda bir uyuşmazlık, sorun veya anlaşmazlık çıkması durumunda yöneticiniz;					
1	Herkes tarafından kabul edilebilir bir çözüm bulmak için sorunu bizlerle incelemeye çalışır.	5	4	3	2	1
2	Bizlerin ihtiyaçlarına cevap verebilmek için elinden geleni yapar.	5	4	3	2	1
3	Bizlerle olan uyuşmazlıklarını saklamaya çalışır.	5	4	3	2	1
4	Görüşlerini bizim görüşlerimizle bütünleştirerek ortak bir karara ulaşılması için çalışır.	5	4	3	2	1
5	Sorunlara ortak beklentilerimizi karşılayacak şekilde çözümler bulmak için bizimle iş birliği yapmaya çaba gösterir.	5	4	3	2	1
6	Bizimle görüş ayrılıklarını açıkça konuşmaktan genellikle kaçınır.	5	4	3	2	1
7	İçinden çıkılmaz durumlarda ortak bir yol bulmaya çalışır.	5	4	3	2	1
8	Fikirlerini kabul ettirmek için baskı yapar.	5	4	3	2	1
9	İstediği doğrultuda karar çıkması için otoritesini kullanır.	5	4	3	2	1
10	İsteklerimizi genellikle dikkate alır.	5	4	3	2	1
11	Bizim isteklerimize boyun eğer.	5	4	3	2	1
12	Sorunları birlikte çözebilmek için bizimle tam ve doğru bilgi alışverişinde	5	4	3	2	1
13	Genellikle bizlere tavizkar davranır.	5	4	3	2	1
14	Anlaşmazlıklarda tıkanmayı önlemek için ortak bir yol önerir.	5	4	3	2	1
15	Uzlaşmaya varmak için bizlerle görüşmelerde bulunur.	5	4	3	2	1
16	Bizlerle ters düşmekten kaçınır	5	4	3	2	1
17	Bizlerle herhangi bir sorunla ilgili olarak karşı karşıya gelmekten kaçınır	5	4	3	2	1
18	Kendi lehine karar çıkarmak için uzmanlığını kullanır.	5	4	3	2	1
19	Genellikle bizlerin önerileri doğrultusunda hareket eder.	5	4	3	2	1
20	Uzlaşma için bazı şeyleri alabileceği gibi ödünde verebilir.	5	4	3	2	1
21	Genellikle herhangi bir olayın kendisiyle ilgili olan bölümünü çok sıkı takip eder.	5	4	3	2	1
22	Sorunların en iyi şekilde çözülebilmesi için hepimizin endişelerini açığa çıkarmaya çaba gösterir.	5	4	3	2	1
23	Hepimizce kabul edilebilir çözümler üretebilmek için iş birliği yapar.	5	4	3	2	1
24	Bizim beklentilerimizi karşılamaya çalışır.	5	4	3	2	1
25	Rekabet içeren bir durumda kazanmak için bazen yönetim gücünü kullanır.	5	4	3	2	1
26	Duyguların karşılıklı olarak incinmesinden kaçınmak için duygularını içine saklar.	5	4	3	2	1
27	Bizlerle nahoş tartışmalardan kaçınır.	5	4	3	2	1
28	Sorunların hepimizce anlaşılabilmesi için birlikte çalışmaya çaba gösterir.	5	4	3	2	1

EK-5- Örgütsel Çatışma Ölçeği Yönetici Kişisel Bilgiler Formu

KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

Değerli Yöneticiler,

Bu uygulamanın amacı “Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stilleri ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki” yi ortaya koymaktadır. Bu çalışmadan elde edilebilecek sonuçların amacına uygun/sağlıklı biçimde değerlendirilmesi için her ifadeye tek bir yanıt verecek şekilde anketi doldurmanız son derece önemlidir. Anket formunu yanıtlarken ad-soyad belirtmeniz gerekli değildir. Değerlendirme gizlilik içerisinde yapılacak ve cevaplar sadece bu çalışma için kullanılacaktır. Vakit ayırdığınız için teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Fatma Çobanoğlu
Tez Danışmanı

Yusuf Mazlum YÜKSEL
Yüksek Lisans Öğrencisi
ysfyuksl@gmail.com

1. **Cinsiyetiniz:** () Kadın () Erkek
2. **Yaşınız:** () 21- 25 () 26-30 () 31-35 () 36-40 () 41 ve üzeri
3. **Medeni durumunuz:** () Bekar () Evli
4. **Öğrenim Durumunuz:** () Ön lisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora
5. **Mesleki Kıdeminiz:** () 1-5 Yıl () 6-10 Yıl () 11-15 Yıl () 16 ve üstü
6. **Şuan Çalıştığınız Okulda Çalışma Süreniz:**() 1-5 Yıl () 6-10 Yıl () 11-15 Yıl () 16 ve üstü
7. **Okulunuzun Türü:** () İlkokul () Ortaokul () Lise
8. **Okulunuzdaki Öğretmen Sayısı:** () 1 -10 arası () 11-20 arası () 21 – 30 arası () 30 ve üzeri

EK-6- Örgütsel Çatışma Ölçeği Yönetici Formu

ÖRGÜTSEL ÇATIŞMA STİLLERİ ÖLÇEĞİ YÖNETİCİ FORMU

Aşağıda anlaşmazlık/çatışma durumunda gösterilebilecek çeşitli davranış biçimlerine ilişkin 28 ifade verilmiştir. Aşağıdaki ifadeleri bir yönetici olarak, yönettiğiniz kurumda ortaya çıkan çatışmaların üstesinden nasıl geldiğinizi yansıtacak şekilde cevaplayınız. Mümkünse bu ifadelere en son yaşadığınız çatışma durumunu hatırlayarak cevap vermeye çalışınız. İş arkadaşınızla olan çatışmalarda gösterdiğiniz davranışı en iyi biçimde yansıtan cevap, en sağlıklı cevap olacaktır.

	Her Zaman	Çoğu Zaman	Ara Sıra	Nadiren	Hiçbir Zaman
Herhangi bir konuda çalışanlarınızla aranızda bir uyuşmazlık, sorun veya anlaşmazlık çıkması durumunda siz;					
1. Herkes tarafından kabul edilebilir bir çözüm bulunabilmesi için meseleleri iş arkadaşlarımla birlikte ele almaya çalışırım.	5	4	3	2	1
2. Genellikle iş arkadaşlarımla gereksinimlerini karşılamaya çalışırım.	5	4	3	2	1
3. Kendimi ortaya atmaktan kaçınırım ve iş arkadaşlarımla olan çatışmalarımı kendime saklamaya çalışırım.	5	4	3	2	1
4. Görüşlerimi iş arkadaşlarımla görüşleriyle bütünleştirerek ortak bir karara varılmasına çalışırım.	5	4	3	2	1
5. Sorunların tüm iş arkadaşlarımla beklentilerini karşılayacak şekilde çözülebilmesi için kendileriyle birlikte çalışırım.	5	4	3	2	1
6. İş arkadaşlarımla görüş farklılıklarımı açıkça konuşmaktan genellikle kaçınırım.	5	4	3	2	1
7. Çözumsuz görünen sorunları çözebilmek için orta yol bulmaya çalışırım.	5	4	3	2	1
8. Fikirlerimi kabul ettirmek için etkimi kullanırım.	5	4	3	2	1
9. İstedğim doğrultuda karar çıkması için otoritemi kullanırım.	5	4	3	2	1
10. Genellikle iş arkadaşlarımla dileklerini göz önüne alırım.	5	4	3	2	1
11. İş arkadaşlarımla dileklerine boyun eğerim.	5	4	3	2	1
12. Sorunları birlikte çözebilmek için iş arkadaşlarımla tam ve doğru bilgi alışverişinde bulunurum.	5	4	3	2	1
13. İş arkadaşlarımla genellikle ayrıcalık tanırım.	5	4	3	2	1
14. Anlaşmazlıklarda tıkanmayı önlemek için bir orta yol öneririm.	5	4	3	2	1
15. Uzlaşmaya varılabilmesi için iş arkadaşlarımla görüşmelerde bulunurum.	5	4	3	2	1
16. İş arkadaşlarımla anlaşmazlık içine düşmekten uzak durmaya çalışırım.	5	4	3	2	1
17. İş arkadaşlarımla yüz yüze gelmekten kaçınırım.	5	4	3	2	1
18. İstedğim doğrultuda karar çıkması için uzmanlığımı kullanırım.	5	4	3	2	1
19. Genellikle iş arkadaşlarımla önerilerine uyarırım.	5	4	3	2	1
20. Uzlaşma için bazı şeyleri alabileceğim için ödünde verebilirim.	5	4	3	2	1
21. Beni ilgilendiren meseleleri sonuna kadar takip ederim.	5	4	3	2	1
22. Sorunlara en iyi çözümü bulabilmek için herkesin kaygılandığı konuları açığa çıkartmaya çalışırım	5	4	3	2	1
23. Herkes tarafından kabul edilebilir kararlara varabilmek için işbirliği yaparım.	5	4	3	2	1
24. İş arkadaşlarımla beklentilerini karşılamaya çalışırım.	5	4	3	2	1
25. Rekabet içeren bir durumda kazanmak için bazen yönetim gücümü kullanırım.	5	4	3	2	1
26. İnciten duygulara yol açmamak için iş arkadaşlarımla olan anlaşmazlıklarımı kendime saklamaya çalışırım.	5	4	3	2	1
27. İş arkadaşlarımla hoş olmayan bir konuşmadan kaçınırım.	5	4	3	2	1
28. Sorunların herkes tarafından doğru anlaşılabilmesi için iş arkadaşlarımla çalışmaya çaba gösteririm.	5	4	3	2	1

EK-7- Açık Uçlu Anket Formu**KİŞİSEL BİLGİLER FORMU**

Değerli Öğretmenler,

Bu uygulamanın amacı “Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stilleri ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki” yi ortaya koymaktadır. Bu çalışmadan elde edilebilecek sonuçların amacına uygun/sağlıklı biçimde değerlendirilmesi için her ifadeye tek bir yanıt verecek şekilde anketi doldurmanız son derece önemlidir. Anket formunu yanıtlarken ad-soyad belirtmeniz gerekli değildir. Değerlendirme gizlilik içerisinde yapılacak ve cevaplar sadece bu çalışma için kullanılacaktır. Vakit ayırdığınız için teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Fatma Çobanoğlu

Tez Danışmanı

Yusuf Mazlum YÜKSEL

Yüksek Lisans Öğrencisi

ysfyuksl@gmail.com

1. **Cinsiyetiniz:** () Kadın () Erkek
2. **Öğrenim Durumunuz:** () Ön lisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora
3. **Mesleki Kıdeminiz:** () 1-5 Yıl () 6-10 Yıl () 11-15 Yıl () 16 ve üstü
4. **Okulunuzun Türü:** () İlkokul () Ortaokul () Lise

ANKET SORULARI

1. Öğretmenlik mesleğini neden yaptığınızı açıklar mısınız? Sizi bu mesleği yapma konusunda güdüleyen faktör/faktörler nelerdir?
2. Okul yöneticiniz ile aranızda çıkabilecek bir çatışmada yöneticiniz, tarafların tümünün ihtiyacını karşılamaya yönelik bir strateji izlediğinde;
 - a) Kendinizi nasıl hissedersiniz?
 - b) Yöneticinizin bu yaklaşımı işinize yönelik motivasyonunuzu nasıl etkiler?
3. Okul yöneticiniz ile aranızda çıkabilecek bir çatışmada yöneticiniz, isteklerinizi kabul etmeye yönelik bir strateji izlediğinde;
 - a) Kendinizi nasıl hissedersiniz?
 - b) Yöneticinizin bu yaklaşımı işinize yönelik motivasyonunuzu nasıl etkiler?
4. Okul yöneticiniz ile aranızda çıkabilecek bir çatışmada yöneticiniz, çatışmaya otoriter ve baskıcı bir stratejiyle yaklaştığında;
 - a) Kendinizi nasıl hissedersiniz?
 - b) Yöneticinizin bu yaklaşımı işinize yönelik motivasyonunuzu nasıl etkiler?
5. Okul yöneticiniz ile aranızda çıkabilecek bir çatışmada yöneticiniz, çatışma halindeyken kenara çekilip, çatışmadan kaçınmaya yönelik bir strateji izlediğinde;
 - a) Kendinizi nasıl hissedersiniz?
 - b) Yöneticinizin bu yaklaşımı işinize yönelik motivasyonunuzu nasıl etkiler?
6. Okul yöneticiniz ile aranızda çıkabilecek bir çatışmada yöneticiniz, tarafların birbirlerine verdiklerini karşılıklı ödünler sonucunda hareket edip çatışmaya orta yolu bulma stratejisiyle yaklaştığında;
 - a) Kendinizi nasıl hissedersiniz?
 - b) Yöneticinizin bu yaklaşımı işinize yönelik motivasyonunuzu nasıl etkiler?

EK-8- Evren Sayısına Göre Örneklem Sayısını Belirlemeye İlişkin Tablo

N	S	N	S	N	S	N	S	N	S
10	10	100	80	280	162	800	260	2800	341
15	14	110	86	290	165	850	265	3000	346
20	19	120	92	300	169	900	269	3500	348
25	24	130	97	320	175	950	274	4000	351
30	28	140	103	340	181	1000	278	4500	354
35	32	150	108	360	186	1100	285	5000	357
40	36	160	113	380	191	1200	291	6000	361
45	40	170	118	400	196	1300	297	7000	364
50	44	180	123	420	201	1400	302	8000	367
55	48	190	127	440	205	1500	306	9000	368
60	52	200	132	460	210	1600	310	10000	370
65	56	210	136	480	214	1700	313	15000	375
70	59	220	140	500	217	1800	317	20000	377
75	63	230	144	550	226	1900	320	30000	379
80	66	240	148	600	234	2000	322	40000	380
85	70	250	152	650	242	2200	327	50000	381
90	73	260	155	700	248	2400	331	75000	382
95	76	270	159	750	254	2600	335	100000	384

Kaynak: (Gay, Mills & Airasian, 2012, s.135)

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı	Yusuf Mazlum
Soyadı	Yüksel
Doğum Yeri ve Tarihi	Diyarbakır/ 18.06.1996
Uyruğu	T.C
İletişim Adresi ve E-Mail Adresi	ysfyuksl@gmail.com
Eğitim	
İlköğretim	700. Yıl İlköğretim Okulu
Ortaöğretim	Fevzi Çakmak Ortaokulu
Yükseköğretim (Lisans)	Adnan Menderes Üniversitesi
Yükseköğretim (Yüksek Lisans)	Pamukkale Üniversitesi
Yabancı Dil	
Yabancı Dil Adı	İngilizce
Sınav Adı	YÖKDİL
Sınavın Yapıldığı Ay ve Yıl	Mart 2020
Alınan Puan	66,25
Mesleki Deneyim	
Yıl	Mesleki Deneyim
2017	Amerikan Kültür Koleji (Gözlemci)
2018	Ahmet Şerife Sanlı Ortaokulu (Stajyer) Zafer Ortaokulu (Stajyer)