

T. C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖRGÜTSEL ÇATIŞMA YÖNETİMİ STRATEJİLERİ
İLE ÖĞRETMENLERİN İŞ PERFORMANSI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ALPER SEVİMLİ

DANIŞMAN
DOÇ. DR. GÖZDE SEZEN GÜLTEKİN

TEMMUZ 2024

T. C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖRGÜTSEL ÇATIŞMA YÖNETİMİ STRATEJİLERİ
İLE ÖĞRETMENLERİN İŞ PERFORMANSI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ALPER SEVİMLİ

DANIŞMAN
DOÇ. DR. GÖZDE SEZEN GÜLTEKİN

TEMMUZ 2024

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklikte bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.



Alper SEVİMLİ

ÖN SÖZ

Tez çalışmam boyunca her zaman iletişime açık olarak çalışmalarına destek olan, her aşamada fikir ve önerileriyle yön veren ve bu süreçte değerli vakitlerini ayırarak yardımını esirgemeyen tez danışmanım Doç. Dr. Gözde SEZEN GÜLTEKİN hocama, veri toplama sürecinde değerli vakitlerini ayırıp ölçekleri yanıtlayan tüm öğretmen arkadaşlarıma, beni yetiştirip büyüten, emeklerinin karşılığını asla ödeyemeyeceğim annem ve babama, tez sürecim boyunca beni cesaretlendiren ve hayatımın her aşamasında olduğu gibi bu süreçte de bana destek veren eşim Sema SEVİMLİ'ye, en güzel zamanlarında ona yeterli vakti ayıramadığım biricik evladım Yağız Alp SEVİMLİ'ye ve bu günlere gelmemde isimlerini buraya sığdıramayacağım arkadaşlarıma, büyüklerime ve hocalarıma bana kattıkları ve aktardıkları değerlerden dolayı teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

ÖZET

OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖRGÜTSEL ÇATIŞMA YÖNETİMİ STRATEJİLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN İŞ PERFORMANSI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Alper SEVİMLİ, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Gözde SEZEN GÜLTEKİN

Sakarya Üniversitesi 2024.

Bu araştırma; okul müdürlerinin örgütsel çatışma yönetimi stratejileri ile öğretmenlerin iş performansı arasında ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Nicel bir çalışma olarak desenlenmiş olan bu araştırmanın örneklemini 2023-2024 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili, Sultanbeyli ilçesindeki devlet okullarında görev yapmakta olan 429 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Araştırma verilerini toplamak amacıyla, katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek için “*Kişisel Bilgi Formu*” , okul müdürlerinin çatışma yönetim stratejilerini belirlemek amacıyla orijinali Rahim tarafından geliştirilen, Gümüşeli (1994) tarafından Türkçeye uyarlanan kısa adı “ROC II” olan “*Örgütsel Çatışma Yönetimi Stilleri Ölçeği*” ve öğretmenlerin iş performanslarını öğrenmek amacıyla Özgenel (2019) tarafından geliştirilen “*Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği*” olmak üzere 3 bölümden oluşan ölçek kullanılmıştır. Elde edilen veriler analiz edilmek için SPSS 26.0 programına işlenmiştir. Veriler normal dağılım gösterdiğinden, araştırmadaki demografik değişkenlerin türü dikkate alınarak t-testi, ANOVA analizi ve elde edilen farklılıkların yönünü belirlemek amacıyla uygun olan Post-hoc analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın birincil amacı olan “Çatışma Yönetimi Stratejileri” ile “Öğretmenlerin İş Performansı” arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin çatışma yönetim stratejilerinin “orta” düzeyde olduğu, öğretmenlerin çalıştıkları okulun derecesi, yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu, branş ve medeni hal değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği; cinsiyet değişkenine göre ise anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Öğretmen Performans Değerlendirme ölçeği öğretmenlerin çalıştıkları okulların derecesine göre ve branşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve medeni hâl değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaya sebebiyet vermediği belirlenmiştir. Okul müdürlerinin örgütsel

Çatışma yönetimi stratejileri ile öğretmenlerin iş performansı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yapılan Cohen d analizine göre de okul mdrlерinin çatışma yönetim stratejileri, öğretmenlerin iş performansına küçük düzeyde etki göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Çatışma, rgtsel çatışma, çatışma yönetimi stratejileri, Okul müdürü, ğretmen, Performans.



ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL PRINCIPALS' ORGANIZATIONAL CONFLICT MANAGEMENT STRATEGIES AND TEACHERS' JOB PERFORMANCE

Alper SEVİMLİ, Thesis Master's Project

Supervisor: Doç. Dr. Gözde SEZEN GÜLTEKİN

Sakarya University, 2024.

This study aims to determine whether there is a relationship between school principals' organisational conflict management strategies and teachers' job performance. The sample of this research, which was designed as a quantitative study, consists of 429 participants working in public schools in Sultanbeyli district of Istanbul province in the 2023-2024 academic year. The teachers participating in the study were selected by simple random sampling method from random sampling methods. In order to collect the research data, a scale consisting of 3 parts, namely 'Personal Information Form' to determine the demographic characteristics of the participants, 'Organizational Conflict Management Styles Scale', originally developed by Rahim and adapted into Turkish by Gümüşeli (1994), 'ROC II', and 'Teacher Performance Evaluation Scale' developed by Özgenel (2019) to learn the job performance of teachers were used. The data obtained were processed into SPSS 26.0 software for analysis. Since the data showed a normal distribution, t-test, ANOVA analysis and appropriate post-hoc analyses were performed to determine the direction of the differences obtained, taking into account the type of demographic variables in the study. Pearson correlation analysis was applied to determine the relationship between 'Conflict Management Strategies' and 'Teachers' Job Performance' which is the primary objective of the study. As a result of the research, it is revealed that school principals' conflict management strategies are at "medium" level, there is no significant difference according to the degree of the school where the teachers work, age, professional seniority, educational status, branch and marital status variables and there is a significant difference according to the gender variable. It was determined that the Teacher Performance Evaluation scale showed a significant difference according to the degree of the schools where the teachers work and according to their branches, and did not cause statistically significant differences according to gender, age, professional seniority,

educational status and marital status variables. A positive and significant relationship was found between school principals' organisational conflict management strategies and teachers' job performance. According to Cohen's d analysis, school principals' conflict management strategies have a small effect on teachers' job performance.

Keywords: Conflict, Organizational conflict, Conflict management strategies, School principal, Teacher, Performance.



İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
ÖN SÖZ	ii
ÖZET	iii
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ	iii
ŞEKİLLER LİSTESİ	v
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	vi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem durumu	1
1.2. Araştırmanın amacı ve önemi.....	4
1.3. Problem cümlesi	6
1.3.1. Alt problemler	6
1.4. Araştırmanın sınırlılıkları	7
1.5. Araştırmanın varsayımları	7
1.6. Araştırmanın tanımları	7
BÖLÜM II.....	9
KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. Çatışma kavramı.....	9
2.2. Çatışma kaynakları	10
2.2.1. Yapısal faktörler.....	11
2.2.1.1. İş bölümü.....	11
2.2.1.2. İşlevsel bağımlılık	11
2.2.1.3. Kıt kaynaklar	12
2.2.1.4. Amaç farklılıkları	12
2.2.1.5. Statü farklılıkları.....	12
2.2.1.6. Örgütün büyüklüğü.....	13
2.2.1.7. Yetki belirsizliği	13

2.2.1.8. İletişim eksikliği	13
2.2.1.9. Ödüllendirme sistemi.....	14
2.2.2. Bireysel faktörler	14
2.2.2.1. Beceri ve yetenek farklılıkları	14
2.2.2.2. Kişilik farklılıkları	14
2.2.2.3. Ahlaki değer ve yargılar	15
2.3. Çatışma türleri	15
2.3.1. İşlevselliğine göre çatışma türleri.....	15
2.3.1.1. İşlevsel çatışmalar	16
2.3.1.2. İşlevsel olmayan çatışmalar.....	16
2.3.2. Ortaya çıkış şekillerine göre çatışma türleri.....	16
2.3.2.1. Potansiyel çatışmalar	16
2.3.2.2. Algılanan çatışmalar	17
2.3.2.3. Hissedilen çatışmalar	17
2.3.2.4. Açık çatışmalar	18
2.3.3. Taraflarına göre çatışma türleri	18
2.3.3.1. Bireyler arası çatışmalar	18
2.3.3.2. Bireyler ve gruplar arasındaki çatışmalar	18
2.3.3.3. Gruplar arası çatışmalar.....	19
2.3.3.4. Örgütler arası çatışmalar.....	19
2.3.4. Örgüt içerisindeki yerine göre çatışmalar.....	19
2.3.4.1. Dikey çatışmalar	19
2.3.4.2. Yatay çatışmalar	20
2.4. Çatışma yönetimi.....	20
2.4.1. Çatışma yönetimi stratejileri.....	21
2.4.1.1. Hükmetme	21
2.4.1.2. Kaçınma.....	22
2.4.1.3. Uyma	22
2.4.1.4. Tümleştirme.....	23
2.4.1.5. Uzlaşma	23
2.5. Eğitim örgütlerinde çatışma yönetimi	24
2.5.1. Eğitim kurumlarında kullanılan çatışma yönetimi stratejileri	26

2.6. İş performansı ve performans değerlendirme kavramları	27
2.6.1. İş performans değerlendirmesinin avantajları ve dezavantajları	29
2.6.2. İş performansı değerlendirmelerinde sıkça karşılaşılan hatalar	31
2.6.2.1. Hale etkisi	31
2.6.2.2. Kontrast hatası	31
2.6.2.3. Hoşgörü hatası	32
2.6.2.4. Pozisyondan etkilenme	32
2.6.2.5. Merkezi eğilim.....	32
2.6.2.6. Tek ölçütle değerlendirme	33
2.6.3. Öğretmen iş performansını değerlendirme	33
2.6.3.1. Türkiye’de öğretmen iş performansını değerlendirme	35
2.6.4. İş performans değerlendirme kriterleri	37
2.6.5. İş performans değerlendirme yöntemleri.....	37
2.6.5.1. Kişiler arası karşılaştırmaya dayalı yaklaşım	37
2.6.5.2. Ortak performans kriter ve standartlara dayalı yaklaşım.....	39
2.6.5.3. Çağdaş performans değerlendirme yöntemleri.....	41
2.7. İlgili araştırmalar	42
2.7.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar.....	42
2.7.1.1. Çatışma yönetimi ile ilgili araştırmalar	43
2.7.1.2. Öğretmenlerin iş performansı ile ilgili araştırmalar	45
2.8.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar	46
2.8.2.1. Çatışma yönetimi ile ilgili araştırmalar	46
2.8.2.2. Öğretmenlerin iş performansı ile ilgili araştırmalar	47
BÖLÜM III	49
YÖNTEM	49
3.1. Araştırma modeli	49
3.2. Araştırmanın evreni ve örneklemi	49
3.3. Veri toplama araçları	53
3.3.1. Kişisel bilgi formu	53
3.3.2. Rahim örgütsel çatışma anketi (ROCI II)	53
3.3.3. Öğretmen performans değerlendirme ölçeği	55

3.3.4. Verilerin toplanması	58
3.3.5. Verilerin analizi	58
BÖLÜM IV.....	61
BULGULAR	61
4.1. Okul müdürlerinin çatışma yönetimi düzeylerine yönelik bulgular	61
4.2. Öğretmenlerin iş performansı düzeylerine yönelik bulgular	62
4.3. Okul müdürlerinin çatışma yönetimi stratejilerinin demografik özellikler açısından bulguları.....	64
4.3.1. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular	65
4.3.2. Yaş değişkenine ilişkin bulgular	67
4.3.3. Mesleki kıdem değişkenine ilişkin bulgular	69
4.3.4. Öğrenim durumu değişkenine ilişkin bulgular	71
4.3.5. Branş değişkenine ilişkin bulgular	72
4.3.6. Medeni hâl değişkenine ilişkin bulgular.....	75
4.4. Öğretmenlerin iş performans düzeylerinin demografik özellikler açısından bulguları.76	
4.4.1. Okulun derecesi değişkenine ilişkin bulgular	76
4.4.2. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular	78
4.4.3. Yaş değişkenine ilişkin bulgular	79
4.4.4. Mesleki kıdem değişkenine ilişkin bulgular	81
4.4.5. Öğrenim durumu değişkenine ilişkin bulgular.....	83
4.4.6. Branş değişkenine ilişkin bulgular	84
4.4.7. Medeni hâl değişkenine ilişkin bulgular	87
4.5. Okul müdürlerinin çatışma yönetimi stratejileri ile öğretmenlerin iş performansı arasındaki ilişkilere yönelik bulgular	88
4.6. Okul müdürlerinin örgütsel çatışma yönetimi stratejilerinin öğretmenlerin iş performansına etkisine yönelik bulgular	90
BÖLÜM V	93
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	93
5.1. Sonuç ve tartışma	93
5.1.1. Okul müdürlerinin çatışma yönetimi düzeylerine yönelik sonuçlar ve tartışma.....	93

5.1.2. Öğretmenlerin iş performansı düzeylerine yönelik sonuçlar ve tartışma	95
5.1.3. Okul müdürlerinin çatışma yönetimi stratejilerinin demografik özellikler açısından sonuçları ve tartışılması	95
5.1.4. Öğretmenlerin iş performans düzeylerinin demografik özellikler açısından sonuçları ve tartışılması.....	97
5.1.5. Okul müdürlerinin çatışma yönetimi stratejileri ile öğretmenlerin iş performansı arasındaki ilişkilere yönelik sonuçlar ve tartışma.....	100
5.1.6. Okul müdürlerinin örgütsel çatışma yönetimi stratejilerinin öğretmenlerin iş performansına etkisine yönelik sonuçlar ve tartışma	101
5.2. Öneriler.....	102
5.2.1. Uygulayıcılar için öneriler	102
5.2.2. Araştırmacılar için öneriler	103
KAYNAKÇA.....	104
EKLER	121
EK-1. Etik Kurulu Kararı	121
EK-2. Araştırma İzinleri	122
EK-3. Anket İzinleri	123
EK-4. Uygulanan Ölçme Araçları	124

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 Performans Değerlendirmede Grafik Dereceleme Ölçeği	40
Tablo 2 Evreni bilinen örneklemin hesaplanması	50
Tablo 3 Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları	51
Tablo 4 Örgütsel Çatışma Yönetim Stillerine Ait Alt Boyutlar ve Madde	54
Tablo 5 Örgütsel Çatışma Yönetim Stilleri Ölçeği ve alt boyutlarına ait güvenirlik analizi	55
Tablo 6 Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğine Ait Alt Boyutlar ve Maddeler..	56
Tablo 7 Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği ve alt boyutlarına ait güvenirlik analizi	57
Tablo 8 Çatışma Yönetim Stilleri Ölçeği ve Alt boyutları Basıklık- Çarpıklık ve Güvenirlik Katsayıları	59
Tablo 9 Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği ve Alt Boyutları Basıklık- Çarpıklık ve Güvenirlik Katsayıları	59
Tablo 10 Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetim Düzeyleri Değer Aralıkları	61
Tablo 11 Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetim Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikleri	62
Tablo 12 Öğretmenlerin İş Performans Düzeyleri Değer Aralıkları	63
Tablo 13 Öğretmenlerin İş Performans Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikleri	63
Tablo 14 ÇYS ölçeği ve alt boyutlarının okulun derecesi değişkenine göre t-testi sonuçları	64
Tablo 15 ÇYS ölçeği ve alt boyutlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları	65
Tablo 16 ÇYS ölçeği puanlarının yaşa göre ANOVA sonuçları	67
Tablo 17 ÇYS ölçeği alt boyutlarının yaşa göre ANOVA sonuçları	68
Tablo 18 ÇYS ölçeği puanlarının mesleki kıdeme göre ANOVA sonuçları	69
Tablo 19 ÇYS ölçeği alt boyutlarının öğretmenlerin mesleki kıdeme göre ANOVA sonuçları	70

Tablo 20 ÇYS ölçeği ve alt boyutlarının öğrenim durumuna göre t-testi sonuçları	71
Tablo 21 ÇYS ölçeği puanlarının branşa göre ANOVA sonuçları	72
Tablo 22 ÇYS ölçeği alt boyutlarının branşa göre ANOVA sonuçları	73
Tablo 23 ÇYS ölçeği ve alt boyutlarının medeni hâl değişkenine göre t-testi sonuçları ..	75
Tablo 24 ÖPD ölçeği ve alt boyut puanlarının okulun derecesi değişkenine göre t-testi sonuçları	76
Tablo 25 ÖPD ölçeği ve alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları	78
Tablo 26 ÖPD ölçeği puanlarının yaşa göre ANOVA sonuçları.....	79
Tablo 27 ÖPD ölçeği alt boyut puanlarının yaşa göre ANOVA sonuçları	80
Tablo 28 ÖPD ölçeği puanlarının mesleki kıdeme göre ANOVA sonuçları	81
Tablo 29 ÖPD ölçeği alt boyut puanlarının mesleki kıdeme göre ANOVA sonuçları	82
Tablo 30 ÖPD ölçeği ve alt boyut puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre t-testi sonuçları	83
Tablo 31 ÖPD ölçeği puanlarının branş değişkenine göre ANOVA sonuçları.....	84
Tablo 32 ÖPD ölçeği alt boyut puanlarının branş değişkenine göre ANOVA sonuçları..	85
Tablo 33 ÖPD ölçeği ve alt boyut puanlarının medeni hâl değişkenine göre t-testi sonuçları	87
Tablo 34 Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetimi Stratejileri ve Alt boyutları İle Öğretmenlerin İş Performansı ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiyi Açıklayan Pearson Korelasyon Analizi	89
Tablo 35 Çatışma Yönetim Stratejilerin Öğretmenlerin İş Performansına Etkisi	91

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 Geleneksel Performans Değerlendirme ve 360 Derece Geri Bildirim Yöntemi	42
---	----



SİMGELER VE KISALTMALAR

ANOVA: Analysis of Variance

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

ÇYS: Çatışma Yönetim Stratejileri

TDK : Türk Dil Kurumu

SPSS : Statistical Package for Social Sciences

ÖPD : Öğretmen Performans Değerlendirme

EARGED: MEB-Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, problem cümlesine, alt problemlerine, sayıtlarına, tanımlar ile kapsam ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problem durumu

İnsanların gerçekleştirmek istedikleri amaçları, ulaşmak istedikleri hedefleri bulunmaktadır ancak çoğu zaman, belirlenmiş olan bu hedeflere ve amaçlara bireysel çabayla ulaşmak olanaklı olmayabilmektedir. İnsanlar ortak hedeflerine ulaşabilmek ya da amaçlarını gerçekleştirebilmek için başkalarının yardımına gereksinim duyabilirler. İnsanların bir araya gelerek güç birliği yapmaları örgütlerin ortaya çıkış felsefesini açıklar. Çünkü örgütler, belirlenmiş olan hedeflere ulaşabilmek veya ortaya konmuş olan amaçları gerçekleştirmek için insanların bir grubun, kurumun ya da yapının çatısı altında birleşmelerinin bir sonucudur. Örgüt ortak amaçları gerçekleştirmek amacıyla eldeki insan ve madde kaynaklarının katkılarının koordine edilmesini sağlayan yapı olarak tanımlanabilir.

Örgütleri oluşturan bireyler birçok açıdan birbirlerinden farklılıklar gösterir. Bu insanların; ilgi alanları, becerileri, olay ve durumları algılamaları, benimsedikleri değerleri, ileriye dönük beklentileri, karakter ve kişilik özellikleri birbirinden farklıdır. Bireyler arasındaki bu farklılıklar, örgüt içerisinde bazen anlaşmazlıklara ve çatışmalara neden olabilmektedir. Bu anlaşmazlıklar ve çatışmalar örgütü çok yönlü olarak doğrudan etkileyen olgulardır. Bu nedenle örgütlerde meydana gelen anlaşmazlıkların ya da çatışmaların dikkate alınmaları ve önemsenmeleri gerekir. Çünkü örgütsel verimliliğin ve başarının bu çatışmaların varlığından ciddi şekilde etkilendikleri söylenebilir. Çatışmaların örgütü doğrudan etkileme özelliğinin, çatışmaların örgütün lehine kanalize edilmeleri ve kontrol edilmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu durumda, özellikle insansal örgütlerdeki çatışmaların daha önemli sonuçlar doğurabilecekleri söylenebilir. Özellikle insani yönü ve insan ilişkileri boyutu ön planda olan okulların, çatışmaların yaşanması ve çatışma yönetimi

konularında daha hassas örgütler oldukları açıktır. Bu nedenle okul yöneticilerinin okullarında yaşanan çatışmalara ilişkin tecrübeleri ve çatışmaları yönetmede tercih ettikleri stratejileri çok önemlidir. Okulların insansal örgütler olmalarından kaynaklanan hassasiyetlerinin, “çatışma” kavramının eğitim yönetimi alan yazınında kayda değer bir yer edinmesini sağladığı söylenebilir (Sevimli ve Sezen Gültekin, 2023).

Geçmişten günümüze çatışma kavramına bakış açısında değişiklik meydana gelmiştir. Geleneksel bakış açısı çatışmaların örgütler için tehdit unsuru olduğunu ve olanaklar ölçüsünde en kısa sürede bertaraf edilmeleri gerektiğini savunurken davranışçı bakış açısı örgütteki bazı sorunların ortaya çıkmasını sağlamak açısından çatışmaların bazı yararlarının olabileceğini savunmuşlardır. Bu tartışmaların varlığına rağmen günümüzde çatışmanın örgütsel yararı olduğu düşüncesi üzerinde anlaşma sağlanmış bir konudur (İpek, 2012). Çatışmaların örgütlerdeki durağanlığı önleyerek ve yaratıcılığı teşvik ederek örgütlerin gelişimine ve yaşamına katkı sağladığı söylenebilir (Daft, 2016). Çatışmaların örgütlerin kaçınılmaz birer gerçeği oldukları, çatışmaların örgütsel üretimi ve yenileşmeyi sağladıkları ve bu anlamda örgütsel çatışmaların desteklenmesi gerektiği konusu çatışmalara modern bakışı ifade eder (İpek, 2012).

Okulların insan merkezli örgütler olmaları, diğer örgütlerle karşılaştırıldığında daha karmaşık insan ilişkilerinin yaşanmasına neden olduğu söylenebilir. Bu karmaşık insan ilişkilerinin okullarda çok çeşitli anlaşmazlıkların ve çatışmaların doğmasına neden oldukları söylenebilir. Okullarda çatışmaya taraf olabilecek birçok bileşenin (yönetici, öğretmen, öğrenci, veli vb.) varlığı çatışma olasılığını yükselttiği gibi çatışma yönetimi kavramı da daha önemli hâle getirmektedir. Çünkü okulun kendisine yüklenen misyonu istendik yönde gerçekleştirebilmesi, okulda bulunan söz konusu bileşenler arasındaki ilişkilerin iyi bir biçimde yönetilmesini gerektirmektedir. Bu görevin ise okul yöneticisinin asli görevleri arasında olduğu söylenebilir. Bu durumda; okulun yönetiminden sorumlu kişilerin çatışma yönetimine ilişkin algılarının, görüşlerinin ve deneyimlerinin yadsınamaz bir önemi olduğu ortaya çıkmaktadır.

Yapılan çalışmalar, okul yöneticilerinin tercih ettikleri ÇYS (Çatışma Yönetim Stratejileri)’nin gerek öğretmenlerin ve gerekse okulun verimliliği üzerinde üst düzeyde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Atay (2014) yaptığı çalışmada, çatışma yönetmede hükmetme stratejisini çok sık kullanan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin daha yüksek stres düzeyine sahip olduklarını belirlerken Himmetoğlu (2014) tarafından yapılan araştırmada, okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetim stratejileri ile öğretmenler

tarafından algılanan kurum kültürü arasında manidar bir ilişki olduğu saptanmıştır. Şanlımeşhur (2015) tarafından yürütülen çalışmada, örgütsel çatışma ile örgütsel adalet algısı arasında negatif bir ilişki olduğu belirlenmiş; Göçer (2021) tarafından yapılan çalışmada ise okullarda yaşanan çatışmaların öğrenci ve öğretmenle birlikte okulun tamamında olumsuz sonuçlara neden olduğu; okul yöneticileri tarafından çatışmalarda genellikle hükmetme stratejisi kullanıldığı ve yöneticilerin çatışmaya ve çatışma yönetimine ilişkin algılarının genelde olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genç (2017) ise yaptığı çalışmada, öğretmen performansı ile okul yöneticileri tarafından tercih edilen ÇYS arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özetlemek gerekirse çatışmaların okullardaki öğretmenlerin performanslarına ve öğretmenlerin verimliliklerine kişisel veya grup bazında olumlu ya da olumsuz etkileri olduğu söylenebilir. Okullarda amaçlarına uygun şekilde yönetilemeyen çatışma, okul içerisinde negatif bir atmosfere ve öğretmenlerde huzursuzluğa neden olarak öğretmenlerin iş performanslarını olumsuz yönde etkileyebilir. Bu noktada; çatışma yönetimi, örgüt içindeki bireyler ve gruplar arasındaki çeşitli nedenlere dayanan anlaşmazlıkların örgütün hedeflerine uygun ve faydalı bir şekilde çözülmesini amaçlayan bir yönetim tarzını ifade etmektedir (Şentürk, 2006: 2). Yaşanılan çatışmaları okula hizmet edecek şekilde çözmek, öğretmenin ve okulun genel hizmet kalitesine olumlu katkı sağlayabilir. Bu nedenle, okullarda devamlı ve çeşitli şekillerde gün yüzüne çıkabilen çatışmaların, okul yöneticileri ve öğretmenlerin iş performansı üzerinde olumlu veya olumsuz etkileri olabilir. Bu yüzden okul içindeki çatışmaları görmezden gelmek veya önemsememek, öğretmenlerin iş performanslarını ve dolayısıyla okul verimliliklerini azaltmaktadır (Üzüm, 2021: 25). Çatışmaları yönetmede doğru stratejilerin kullanılmamasının okulların etkililiğini ve verimliliğini olumsuz etkileyebileceği söylenebilir. Diğer taraftan okul yöneticilerinin, öğretmenlerin yaşadığı çatışmalara karşı sergilediği tutum, kullanılan çözüm yöntemleri ve taktiklerin öğretmen performansını etkileyebileceği düşünülebilir. Bu durum, okul yöneticilerinin okuldaki sorunların çözümünde yetki sahibi olmasından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin, çatışma gibi durumlarda yöneticilerinden destek görmesi veya rehber olmalarını beklemesi doğal bir durumdur. Bu bağlamda, yapılan bu araştırmada okul müdürlerinin çatışma yönetimi stratejileri ile öğretmenlerin iş performansı arasındaki ilişkinin ortaya koyulması amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın amacı ve önemi

Bu araştırmanın amacı; okul müdürlerinin örgütsel çatışma yönetimi stratejileri ile öğretmenlerin iş performansı arasında ilişki olup olmadığını belirlemektir.

Okullar sosyal sistem içinde yer aldığı için örgütsel çatışmaların yoğun olarak yaşanabileceği yapılar olarak tanımlanabilir. Etkileşimin ve iletişimin yoğun olarak yaşandığı örgütler olan okullarda; öğretmen, veli, yönetici, öğrenci gibi çatışmanın ortaya çıkmasını güçlendirecek farklı iletişim grupları bulunmaktadır. Okullardaki çatışmaların iyi yönetilmemesi durumunda olumsuz sonuçların ortaya çıkacağı açıktır. Toplumsal yapı içinde kilit bir rol oynayan okullarda meydana gelen çatışmalar, eğitim sistemine zarar verebilecek düzeylerde olabilir, bu nedenle etkili bir yönetim gereklidir. Okulun üretime dayalı bir kültüre sahip olabilmesinin, çalışanlar arasında etkili bir iletişim ve iş birliğinin tesis edilmesinin okul yöneticilerinin okullarında herhangi bir nedenle çıkmış olan çatışmaları yönetme yeteneklerine bağlı olduğu söylenebilir. Aksi durum okulda verimsizlik, kalitesizlik, üretim düşüklüğü ve başarı azlığıyla sonuçlanabilir. Bu nedenle okul yöneticilerinin çatışmalara ilişkin algılarının, beklentilerinin ve stratejilerinin belirlenmesi önemlidir.

Ortak amaçlarını gerçekleştirebilmek ya da belirlenmiş olan ortak hedeflerine ulaşabilmek için bir örgütte yer alan bireylerin sahip oldukları bireysel farklılıklar, örgüt içerisinde ya da çalışanlar arasında bazı anlaşmazlıklara ve sonuç olarak bazı çatışmalara neden olabilmektedir. Meydana gelen çatışmalar, örgütsel verimliliğin azalmasına örgütün hedeflerinden ve belirlenmiş olan amaçlardan sapmasına neden olabilmektedir. Özellikle insani boyutu ön planda olan okullarda bu çatışmaların etkilerinin daha geniş alana yayıldığı ve daha ciddi sonuçların meydana geldiği söylenebilir. Bu durumda örgütlerde yaşanan çatışmaların iyi yönetilmesi gerektiği açıktır. Bu çatışmaların yönetilmesinde kullanılan stratejilerin ise ayrı bir önemi bulunmaktadır.

Sorunsuz bir örgüt düşünölemeyeceği gibi sorunu olmayan bir okul da düşünölemez. Tüm örgütlerde olduğu gibi okullarda da bireysel, kurumsal ve mesleki birçok sorun bulunabilmektedir. Okullardaki sorunların birincil çözüm makamı okul yönetimidir. Gerek yasal metinlerde ve gerekse bireysel algıda okulları amaçlar gerçekleştirme yönünde yönetecek ve yaşatacak birinci derece sorumluların okul yöneticileri oldukları açıktır. Yönetimin, okulun çok yönlü olarak niteliğini, başarısını, üretim gücünü, verimini

yakından etkileyen ana unsurlardan biri olarak algılanması; okul yöneticilerinin herhangi bir çatışma durumunda, hangi çatışma yönetim stratejilerini kullanması gerektiğini bilmesi açısından önemli kılmaktadır.

Okulun ana unsurlarından biri olan öğretmenlerin performansı, çatışma ortamından doğrudan veya dolaylı olarak etkilenir ve bu performans durumunun eğitim-öğretime yani okula yansımaları oldukça önemlidir. Öğretmenlerin hem öğrencilere katkı sağlaması hem de çalıştığı kurum olan okula pozitif anlamda katkı vermesi kendilerini iyi hissetmelerine neden olacaktır. Şentuna (2007: 130) okul yöneticilerinin verimlilik ve üretkenlik sürecinde büyük bir önem arz ettiğini belirtmektedir. Dolayısıyla çalışanın desteklendiği bir yönetim ortamında öğretmenin mesleğinden haz alması ve performans olarak yükselmesi ve bu pozitif durumu sınıfına yansıtması beklenir.

Araştırmada öğretmenler açısından doğu hizmeti sayılan ve doğudan sonra genellikle ilk gelinen duraklardan biri olan Sultanbeyli ilçesi örneklem olarak alınmıştır. Sultanbeyli ilçesinde görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerin yaş ortalamaları Maltepe, Kadıköy, Ataşehir vb. ilçelere göre daha düşüktür. Sultanbeyli ilçesi, İstanbul'un en fazla göç alan bölgelerinden biridir (Kubilay, 2022). Aldığı göçlerle gerek uyum sorunları gerekse de yoksulluk nedeniyle çatışmaların sıkça yaşandığı bilinmektedir. Yukarıda bahsedilen sebeplerden gidildiğinde okul yöneticilerinin çatışma olasılığı ve öğretmenlerin gösterdiği performans açısından Sultanbeyli ilçesinin anlamlı bir örneklem olduğu düşünülmüştür. Sultanbeyli özelinde daha önce böyle bir çalışma ile karşılaşmamıştır. Okul kademelerinin farklı deneyimler sunduğunu ve çeşitli faktörlerden etkilendiği göz önünde bulundurduğunda, bu araştırmanın okul müdürlerinin çatışma yönetim stratejilerinin öğretmen performansına olan etkilerini inceleyerek alana önemli bir katkıda bulunabileceği düşünülmektedir. Okul müdürlüğü, okulun tüm dinamiklerini etkileyen ve yönlendiren önemli bir rol oynar. Bu nedenle, çatışma sürecinde kullanılan yaklaşımların öğretmen performansı üzerindeki etkilerinin araştırılması, bu alandaki bilimsel alan yazına yararlı bilgiler sağlayabilir. Eğitim yönetimi ve öğretmen performansı arasındaki ilişkinin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilir. Özellikle, çatışma yönetim stratejilerinin öğretmen performansını nasıl etkilediğini ve bu etkileşimlerin hangi değişkenler üzerinden gerçekleştiğini anlamak önemlidir. Yapılacak araştırma okul yönetimi stratejilerinin geliştirilmesine yönelik önemli tavsiyelerde bulunabilir.

1.3. Problem cümlesi

Okul müdürlerinin örgütsel çatışma yönetimi stratejileri ile öğretmenlerin iş performansı arasında anlamlı ilişki var mıdır?

1.3.1. Alt problemler

1. Okul müdürlerinin çatışma yönetimi düzeyleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin iş performansı düzeyleri nasıldır?
3. Okul müdürlerinin örgütsel çatışma yönetimi stratejileri;
 - a) Okulun derecesi,
 - b) Cinsiyet,
 - c) Yaş,
 - d) Mesleki kıdem,
 - e) Öğrenim durumu,
 - f) Branş,
 - g) Medeni hâl,

değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

4. Öğretmenlerin iş performansı düzeyleri;
 - a) Okulun derecesi,
 - b) Cinsiyet,
 - c) Yaş,
 - d) Mesleki kıdem,
 - e) Öğrenim durumu,
 - f) Branş,
 - g) Medeni hâl,

değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

5. Okul müdürlerinin örgütsel çatışma yönetimi stratejileri ile öğretmenlerin iş performansı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Okul müdürlerinin örgütsel çatışma yönetimi stratejileri öğretmenlerin iş performansını anlamlı olarak etkilemekte midir?

1.4. Araştırmanın sınırlılıkları

1. Bu çalışma; 2023-2024 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili, Sultanbeyli ilçesinde bulunan devlet okullarında görev yapan ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenler ile sınırlıdır.

2. Bu araştırmada ulaşılan veriler, araştırmanın amacı ve alt amaçlarını esas alarak hazırlanmış olan “*Rahim Örgütsel Çatışma Anketi(ROCI II)*” ve “*Öğretmen Performans Değerlendirme*” ölçeklerinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın varsayımları

1. Araştırma için seçilen örneklem grubu evreni temsil etmektedir.
2. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı geçerli ve güvenilir bir araçtır.
3. Yapılan görüşmelerde katılımcılar veri toplama araçlarını, gönüllü, yansız ve içtenlikle cevaplamışlardır.

1.6. Araştırmanın tanımları

Çatışma: Okullarda ortaya çıkan örgütsel veya bireyler arası sorun, uyumsuzluk, zıtlaşma ve anlaşmazlıklardır.

Çatışma yönetimi: Çatışan tarafların var olan sorun veya anlaşmazlığa ilişkin takındıkları tutum ve yönelimlerdir.

Çatışma Yönetim Stratejisi: Çatışmaları çözmede kullanılan yöntemdir.

Okul Müdürü: Okulun hedeflerini gerçekleştirmek için eldeki insan gücünün ve maddi kaynakların etkili ve verimli kullanılmasının planlanmasından, eşgüdümlemesinden, değerlendirilmesinden ve mevzuata uyumundan sorumlu eğitim ve öğretim lideridir.

Öğretmen: Öğretmenlik, eğitim ve öğretim ile bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini, Türk Millî Eğitiminin amaçları

ve temel ilkeleri ile öğretmenlik mesleği etik ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdür.

Performans: Bir işle uğraşan bireyin, topluluk veya grupların hedefledikleri amaçlara ulaşma derecesini belirleyen nitel ve nicel ölçümdür (Tınaz, 1999: 389).



BÖLÜM II

KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın kavramsal ve kuramsal çerçevesine yer verilmiştir.

2.1. Çatışma kavramı

Örgütler bir yandan üyeleri için menfaat (çıkar) üreten, diğer yandan da üyelerinin menfaatlerini (çıkarlarını) korumaya çalışan organizmalardır. Üyelerin çıkarlarının örgüt tarafından tam anlamıyla karşılanamaması ya da korunamaması durumu, örgütlerin çatışma olgusunu bünyelerinde barındırmalarına neden olmaktadır (Yeniçeri, 2009). Çatışmayı, rutin karar alma sistemlerinde meydana gelen bir kırılma veya kişi ve grubun tercih yapmada yaşadıkları güçlük olarak nitelendirmek mümkündür (Rahim, 2001). Çatışma, örgüt üyelerinin bireysel ya da grup halinde çalışmalarından doğan ve olağan eylemlerin durmasına ya da karmaşılaşmasına sebep olan olaylar olarak ifade edilebilir (Eren, 2020).

Çatışma kavramına ilişkin yapılan tanımların ortak unsurları aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Baron, 1990):

1. Çatışma, kişiler ya da gruplar arasındaki zıt menfaatleri kapsar.
2. Çatışma, bireyin ya da grubun çıkarlarının diğer bireyler ya da gruplarca engellendiği inancını kapsar.
3. Tarafların faaliyetleri diğerlerinin amaçlarına ulaşmalarına engel oluşturur.

Çatışma hem bireysel hem de örgütsel açıdan birçok olumsuz durumun oluşmasına zemin hazırlayan bir kavram olmakla birlikte iyi bir biçimde yönetildiği takdirde bireye veya örgüte birçok katkı sağlar. Çatışmanın bireye ya da gruba olumlu katkı sunması “çatışma yönetiminin” örgütler için yadsınamaz önemini ortaya koymaktadır. İyi bir çatışma yönetimi, örgütü oluşturan kişiler veya gruplar arasındaki çatışma düzeyini kontrol ederek var olan anlaşmazlıkların örgütün lehine olacak biçimde yönlendirilmesini kolaylaştırır. Üst seviyede verimlilik elde edebilmek için örgüt içerisindeki bireyler ya da gruplar arasında orta seviyede bir çatışma olması normaldir (İpek, 2012). Hiçbir anlaşmazlığın ya

da çatışmanın olmadığı örgütlerde bir durağanlık olacağı, yenilik ve değişim odaklı çalışma yapılamayacağı ve çalışanların performanslarının alt düzeyde kalacağı söylenebilir. Çok sık ve yüksek düzeyde çatışmaların yaşandığı örgütlerde ise karar almada gecikmelerin yaşanması, sorunların çözülemez hâle gelmesi, aşırı tavizlerin verilmesi gibi sebeplerle çalışanların performansları negatif yönde etkilenecektir (Koçel, 2015). Aslında örgütlerdeki çatışmaların örgütlü yaşamın bir gereği olduğu bilinmelidir. İnsanların bir arada yaşamlarını sürdürdükleri ve menfaatlerinin çatıştığı yerlerde çatışmaların yaşanması kaçınılmazdır. Özellikle bireysel, toplumsal, ekonomik, kültürel ve eğitimsel açılardan birbirlerinden çok farklı olan; çok farklı inançlara, değerlere, çıkarlara, tutum ve davranışlara sahip kişilerin beraber yaşadıkları kurumlar için çatışma rutinler arasındadır (Genç, 2017). Örgütlerde çatışmaların yaşanması kaçınılmaz ve doğal bir süreç olmakla birlikte çatışmalara bir şekilde müdahale etmek ya da dâhil olmak yönetimin görev ve sorumlulukları arasındadır.

Örgütsel çatışmalara ilişkin farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Geleneksel anlayış çatışmaları, örgütlerin uyum içinde ve verimli bir biçimde faaliyette bulunmalarını sekteye uğratan bir durum olarak değerlendirmektedir. Bu anlayışa göre çatışmaların yaşanmaması için gerekli bütün önlemler alınmalı; buna rağmen ortaya çıkmış olan çatışmaların da ivedilikle ortadan kaldırılması gerekir (Koçel, 2015). Davranışçı yaklaşım, örgüt içerisindeki bütün çatışmaların kötü sonuçlar doğurmadığını, bazı çatışmaların örgütte var olan bazı sorunların görülmesi ve anlaşılması için fırsat yarattığını ve sorunun çözümü için yönetimi harekete geçirdiğini savunur (Şimşek ve Çelik, 2021). Etkileşimci yaklaşım ise çatışmaların örgütler için kaçınılmaz durumlar olduklarını; çatışma yaşanmayan örgütlerin atıl durumda kalacaklarını, bu örgütlerin kendilerini yenileme ve geliştirme konusunda geri kalacaklarını, durağan bir yapıya bürünen bu örgütlerde işleyişin yavaşlayacağını, ilgisizliğin ve boşvermişliğin artacağını ifade ederek çatışmaların gerekirse teşvik edilmesi gerektiğini vurgular (İpek, 2012).

2.2. Çatışma kaynakları

Örgütlerde ortaya çıkan çatışmaların kaynaklarının bilinmesi, tarafların ve düzeyinin belirlenmesi açısından faydalı olduğu gibi, çatışmanın örgüt lehine olumlu şekilde yönetilmesini de sağlar. Örgütlerde meydana gelen çatışmaların birbirinden farklı birçok

nedeni olabilir. Örgütsel çatışmaların birçok farklı nedeni olmakla birlikte, alan yazında bu nedenler yapısal faktörler ve bireysel faktörler olmak üzere iki grupta ele alınmaktadır (Ceylan, Ergün ve Alpan, 2000).

2.2.1. Yapısal faktörler

Yapısal faktörler, 9 alt başlıkta incelenmektedir.

2.2.1.1. İş bölümü

İş bölümünü; grup halinde çalışmayı gerektiren bir işin, çalışanlar tarafından ögelerine ayrılması olarak tanımlamak mümkündür (Göçer, 2021). Örgütlerde iş bölümünün artması örgütsel eylemlerin karmaşıklaşmasına ve çalışanların rollerinin çeşitlenmesine neden olabilmektedir (Genç, 2017). İş bölümü yapılması bazı durumlarda işgörenlerin kendi işlerini diğer bölümlerin ya da kişilerin işlerinde daha önemli ve öncelikli görmelerine neden olabilmektedir. Bu bakış açısı da örgütteki bölümler arasında rekabetin doğmasına neden olur. Bu rekabet, işlerin önem sırasının bireysel anlamda belirlenmesinin bir sonucu olarak anlaşmazlıklara ve çatışmalara neden olabilir (Tuğlu, 1996).

2.2.1.2. İşlevsel bağımlılık

Birbirlerine bağlı olan birim veya bölümlerin rastgele birtanesinin işleyişinde meydana gelebilecek herhangi bir duraksama, aksaklık, ortaya çıkabilecek bir sorun veya işin süresi içinde tamamlanamaması, diğer birimlerin/bölümlerin işleyişini aksatacağından bölüm işgörenleri arasında çatışma yaşanması beklenir (Ceylan, Ergün ve Alpan, 2000). Yani bir bölümdeki eksikliğin diğer taraflardaki işleri aksatacağından çatışma yaşanması beklenir.

2.2.1.3. Kıt kaynaklar

Örgüt çalışanlarının kıt ya da azalan kaynaklar için rekabet etmeleri gerektiği her durumda çatışmanın meydana gelmesi kaçınılmaz olabilir (Daft, 2016). Kaynakların sınırlı olması, örgüt üyelerinin bu kaynaklara ulaşmak için mücadele etmelerine neden olur. Bu çaba kişiler veya gruplar arasında çatışmaların oluşmasına zemin hazırlar (İpek, 2012). Ayrıca kaynakların bölümler ya da bireyler arasında dengeli bir şekilde adaletle riayet edilerek pay edilmemesi de çatışmaların oluşmasına neden olabilir (Tuğlu, 1996). Bundan dolayı kaynakların kıt veya azalmış olması çatışmaların ortaya çıkmasına neden olabilir.

2.2.1.4. Amaç farklılıkları

Örgütsel amaçların örgüt üyelerince benimsenmemiş olması ya da örgüt üyeleri ile örgüt yöneticilerin aynı amacı gütmemeleri örgütün birlik halinde çalışma sistemini olumsuz etkileyebilir (Temel, 2017). İşgörenler ya da gruplar arasında amaç farklılıklarının yaşanması ya da amaçları benimseme derecelerinin farklı olması doğaldır. Örgüt üyelerinden birinin bireysel amaçları bir diğer üyenin bireysel amaçlarıyla ya da bir bölümün örgütsel amaçları bir diğer bölümün örgütsel amaçlarıyla çelişebilir. Örgütsel beklentiler ve hedefler ile bireysel gereksinimlerin ve amaçların uyum sağlamaması ve örgüt üyelerinin amaçlara bağlılık göstermemeleri çatışmalara yol açabilir (Daft, 2016).

2.2.1.5. Statü farklılıkları

Örgüt çalışanları arasında yer alan bazı bireylerin ya da grupların kendilerini diğer bireylerden ya da gruplardan daha üstün ya da daha saygıya değer algılamaları sebebiyle bazı anlaşmazlıklar ve sorunlar yaşanabilmektedir. Bu durum bireyler veya gruplar arasında çatışmaların doğmasına neden olabilir (Ceylan, Ergün ve Alpkan, 2000). Örnek olarak geçici olarak çalıştırılan işgörenlerin, kadrolu çalışan işgörene göre daha ağır şartlarda çalıştırılmaları çatışmalara neden olabilmektedir (İpek, 2012).

2.2.1.6. Örgütün büyüklüğü

Örgütler büyüyüp geliştikçe amaçlardaki netlik kaybolabileceği gibi çalışanlar arasındaki ilişkiler daha resmî bir hâl alır. İletişim kanallarının ve basamaklarının çoğalması bilginin çok fazla değişikliğe uğrayarak iletişim sorunlarının ortaya çıkmasına neden olur. Bu durumda her çalışan kendi alanını koruma çabasına girer ve bu çaba çatışma olasılığını artırır (Genç, 2017). Dolayısıyla örgüt büyüdükçe çatışma olasılığının artacağından bahsedilebilir.

2.2.1.7. Yetki belirsizliği

Örgütlerdeki yetki belirsizliği ve karmaşası bir çatışma nedenidir. Örgütlerde bulunan pozisyonların net olmaması, görev tanımlarının açık yapılmamış olması, ast-üst ilişkilerinin netleştirilmemiş olması anlaşmazlıkların ve çatışmaların fitilini ateşleyebilmektedir. Bazen örgütlerde kimin hangi işi yapacağı ve kime karşı sorumlu olacağı belirsizlik içindedir. Dolayısıyla farklı kişi ve grupların aynı alan ile ilgilenmesi şeklinde ortaya çıkan yetki belirsizliği ve karmaşası çatışmaya yol açabilmektedir (Koçel, 2015).

2.2.1.8. İletişim eksikliği

Örgütün amaçlarını ve hedeflerini işgörenlere açık ve anlaşılır bir şekilde aktarabilen ve işgörenlerin belirlenmiş olan hedefler etrafında toplanmalarını sağlayacak bir iletişim sistemine gereksinim duyulmaktadır. Böyle bir iletişim sisteminin bulunmaması ya da örgütte iletişim eksikliğinin mevcut olması çatışmaları beraberinde getirmektedir (İpek, 2012). İletişim kanalının tıkalı olması, mesajların net olmaması, alıcıların yanlış belirlenmiş olması, dönüt sağlanamaması, iletişimde gecikmelerin yaşanması bireylerin ya da grupların kendilerine göre farklı kararlar vermelerine ve bu doğrultuda davranışlar sergilemelerine sebep olur (Koçel, 2015). Bölümler arasındaki iletişim eksikliği, doğru tanımlanmamış beklentiler, perde arkası gündemleri, içten olmama iletişim eksikliğinden kaynaklanan çatışma nedenleri arasında sayılabilir.

2.2.1.9. Ödüllendirme sistemi

Ödüllendirmenin performansa dayalı bir sisteme oturtulmaması, ödül alınabilecek tutum ve davranışların belirlenmemiş olması, ödüle ilişkin ölçütlerin net olmaması, ödüllendirmede hakka ve adalete riayet edilmemesi çatışma nedenlerinden bazılarıdır (Ada, 2013). Ayrıca ödüllendirme sisteminin işgörenler arasında acımasız bir rekabet üzerine kurgulanmış olması, ödül alan çalışan ile ödül alamayan çalışanın acımasız bir rekabete girmelerine ve çatışmaların yaşanmasına neden olmaktadır (Baron, 1990).

2.2.2. Bireysel faktörler

Bireysel faktörler, 3 alt başlıkta incelenmektedir.

2.2.2.1. Beceri ve yetenek farklılıkları

Örgütlerde çalışanların birbirlerinde tamamen bağımsız olduklarının söylenmesi oldukça güçtür. Çünkü örgütlerde var olan işler, birim ve bölümler sonuç itibarıyla birbirlerine bağlıdır. Bir bölümdeki başarısızlık diğer bölümleri, bir işgörenin hatası diğer işgörenleri etkileyebilmektedir. İşgörenler arasındaki bilgi ve beceri farklılıkları çatışmalara neden olabilmektedir. Örnek olarak uzman bir işgörenin işe yeni başlamış acemi bir işgörenle aynı şartlarda çalıştırılması işgörenler arasında çatışma meydana gelmesine neden olabilir (Ceylan, Ergün ve Alpkan, 2000).

2.2.2.2. Kişilik farklılıkları

Örgüt içerisindeki çatışmaların bir nedeni de bireyler arasındaki kişilik farklılıklarıdır. Bireysel farklılıkların sonucunda çeşitli inançlar, tutumlar ve davranışlar ortaya çıkar. Bu farklılıklar, çatışmanın kaçınılmaz ve devamlı bir olgu olmasına neden olabilir (Topaloğlu ve Boylu, 2006). Kişinin sahip olduğu davranışsal tercihlerin diğer birey veya bireylerin tercihleri ile uyuşmama durumu çatışmaya neden olabilmektedir. Bir olay karşında

tutumların farklı olması, bireylerin olayları farklı algılamaları ve değerlendirmeleri, taraflarının ilgi ve gereksinimlerinin farklı olması çatışmaya neden olur (Rahim, 2001).

2.2.2.3. Ahlaki değer ve yargılar

Bireylerin önceliklerinin, yaşama ya da örgüte dair ilkelerinin, beklentilerinin ve değerlerinin birbirinden farklı olması; aynı olay veya durumu farklı biçimde algılayabilmelerine ve farklı tepkilerde bulunmalarına sebebiyet verebilmektedir (Erem, 2008). Değer yargılarında ve sahip olunan inançlardaki farklılıklar çatışmaların yaşanmasında önemli bir neden olarak ifade edilebilir. Bazı değerlerden dolayı örgütsel amaçlara bağlılık artsa da eylemlerde uyumsuzluk baş gösterebilmekte ve bu da çatışmalar için zemin hazırlayabilmektedir (Karip, 2021).

2.3. Çatışma türleri

Örgütlerde çatışmaların kaçınılmazlığı kabul görmüş bir gerçektir. Burada önemli olan çatışmaları derhal bastırmaktan çok çatışmalardan yararlanmanın yollarını bulmaktır. Çıkış kaynağına bağlı olarak örgütlerde birçok çatışma yaşanmaktadır. Bu çeşitlilik çatışma türlerinin sınıflandırılmasını gerekli kılmıştır (Topaloğlu ve Boylu, 2006). Çatışma türlerini; işlevselliğine, ortaya çıkış şekline, taraflarına ve örgüt içerisindeki yerine göre sınıflandırmak olanaklıdır (Koçel, 2015). Aşağıda çatışma türlerine ait açıklamalar yer almaktadır.

2.3.1. İşlevselliğine göre çatışma türleri

İşlevselliğine göre çatışma türleri, 2 alt başlıkta ele alınmaktadır.

2.3.1.1. İşlevsel çatışmalar

İşlevsel çatışmalar, örgütlerin belirlenmiş olan amaçlarını gerçekleştirmelerine ve daha da güçlenmelerine yarayan çatışmalardır. Bu çatışmalar, dikkatleri örgütün bazı birim ve bölümlerinde bulunan sorunlara yönelterek örgütü bir bütün olarak iyileştirilmesine katkı sunarlar (Kaya, 2008). Yönetenler ile işgörenler arasında kabul görmüş değerler sistemi oluşturulması, farklı görüş ve düşüncelerin saygıyla karşılanması, yenileşmeye ve değişime açık olunması örgütteki çatışmaların işlevsel olmasını sağlar (Şanlımeşhur, 2015).

2.3.1.2. İşlevsel olmayan çatışmalar

İşlevsel olmayan çatışmaları, belirlenmiş olan amaçlara ulaşılmasını engelleyen ve bu amaçların gerçekleştirilmesi sürecine fayda sağlamayan çatışmalar olarak tanımlamak mümkündür (Koçel, 2015). Bu tür çatışmalar, örgütün işleyişini zorlaştıran, amacından sapmaya neden olan ve motivasyonu etkileyip odaklandığı konuları sekteye uğratan çatışmalardır (Ören, 2021). Çatışmaların işlevsel olamamasının en önemli nedenlerinden biri çatışmaların zararlı olarak kabul edilmesidir (Akcan, 2014). İşlevsel olan ve olmayan çatışmaları birbirinden ayırmak oldukça zordur. Çatışma sürecinde önemli olan, tarafların çatışmayı nasıl algıladıkları ve değerlendirdikleridir. Bu algı ve değerlendirme, çatışmanın pozitif ya da negatif olmasını saptayacak etkiyi oluşturur (Nergiz, 2018).

2.3.2. Ortaya çıkış şekillerine göre çatışma türleri

Ortaya çıkış şekillerine göre çatışma türleri, 4 alt başlıkta incelenmektedir.

2.3.2.1. Potansiyel çatışmalar

Örgütlerde her zaman çatışma olabilir anlayışı, bir yandan potansiyel çatışmaları özetlemektedir. Örgütler için çatışmaların kaçınılmaz olması, her zaman ve her durumda bir çatışmanın doğması ihtimalini gündemde tutar. Burada önemli olan çatışmanın oluşmuş

olmasından çok, çatışmaya neden olabilecek şartların oluşmuş olmasıdır. Örgütleri oluşturan kişi ya da grupların taşıdıkları inanç ve değerler, bireysel özellikler ve farklılıklar, kaynakların dağıtımına ilişkin oluşturulmuş olan algılar, örgütte kullanılan ödüllendirme yol ve yöntemleri çatışma potansiyeli barındıran durumlardır (Uslu, 2014). Rekabet, özgür olma isteği, hedef ve amaçların çeşitlenmesi potansiyel çatışmaların ana sebeplerini oluşturmaktadır (Kapıcı, 2015). Potansiyel çatışmalarda, bir örgütte çatışmaya neden olabilecek bir durum her zaman mevcuttur. Sorunlara yol açabilen ve çatışmaya sebep olabilecek durumların tamamı potansiyel çatışma olasılığı taşır.

2.3.2.2. Algılanan çatışmalar

Daha çok yanlış anlamaya dayalı bir çatışma türü olan algılanan çatışma, bireylerin tek taraflı ya da karşılıklı olarak niyetlerinin, düşüncelerinin veya pozisyonlarının yanlış anlaşılması sonucu ortaya çıkar. Bu çatışmalar algı farklılığı temellidir. Sorun, tarafların durum ve olayları çatışma olarak algılamalarıdır (Koçel, 2015). Potansiyel çatışmadan sonra çatışma süreci merdivenin ikinci basamağını oluşturan algılanan çatışma ile beraber örgütte etkin çatışma süreci start almış sayılır. Potansiyel çatışmaların aksine algılanan çatışmalar örgütler için riskler oluşturur (Akcan, 2014).

2.3.2.3. Hissedilen çatışmalar

Hissedilen çatışma, tarafların çatışma halinde olduklarını sadece hissetme ve hissettirme durumunu ifade eder. Bu çatışma türünde kızgınlık, öfke ve kırgınlık gibi hislerin beslendiği, ancak gözle görülür bir çatışmanın taraflar dışında hissedilemediği durumlar söz konusudur. Bu çatışma türünde çatışan kişiler ya da gruplar kızgınlıklarını, kırgınlıklarını, endişelerini net bir biçimde ortaya koyarlar (Açıkgöz, 2014). Hissedilen çatışmalarda taraflar birbirlerine olan kızgınlık, öfke gibi hislerini karşı tarafın hissebileceği şekilde tavır takınırlar.

2.3.2.4. Açık çatışmalar

Sözel veya davranışsal bir harekete dayanan açık çatışmada taraflardan biri diğerini manipüle etme gücüne sahiptir. Bu tip çatışmalarda bir orta çoğu zaman yoktur ve doğal bir süreç işlemez. Bu çatışma türünde kazanan ve kaybeden veya zorunlu bir anlaşmaya varma söz konusudur (Ören, 2021). Çatışan kişi veya gruplar tutum ve davranışlarını eyleme dönüştürürler. Bu çatışmalarda karşılıklı sözlü tartışma, kötü sözler söyleme, bilgi ve belgeleri gizleme veya fiziksel şiddet ortaya çıkabilmektedir (Göçer, 2021).

2.3.3. Taraflarına göre çatışma türleri

Taraflarına göre çatışma türleri, 4 alt başlıkta incelenmektedir.

2.3.3.1. Bireyler arası çatışmalar

Bu çatışma türü, bireylerin farklı sebeplerle kendi aralarında görüş ayrılıklarına düşmelerinin sonucunda oluşan çatışmalardır. Amir-memur anlaşmazlıklarından ve kurmay-komuta yöneticileri anlaşmazlıklarından kaynaklanan çatışmalar, en çok görülen bireyler arası çatışma türüdür. Ayrıca aynı örgütsel makamda/pozisyonda olanlar arasında da bireysel farklılıklardan doğan çatışmalar da yaşanabilmektedir (Genç, 2017).

2.3.3.2. Bireyler ve gruplar arasındaki çatışmalar

Biraz daha grup psikolojisine dayanan, gruba dâhil olma çabasını ve dâhil olunduğunda grubun geneline göre farklılık gösterildiğinde ortaya çıkan çatışma türüdür (Ertürk, 2013). Bu çatışma türünün, çoğu zaman iş gruplarının kendi normlarını ve belirledikleri iş kalıplarını çalışanlara benimsetmek ve kabul ettirmek için uyguladıkları baskılardan meydana gelen çatışma türü olduğu söylenebilir. Grup tarafından belirlenmiş olan normları ve davranış kalıplarını beğenmeyen ya da kendi özgür görüş ve düşünceleriyle çelişir olarak değerlendiren kişiler çatışmaya girebilmektedirler (Şimşek ve Çelik, 2021).

2.3.3.3. Gruplar arası çatışmalar

Bu çatışma türü, genelde aynı amire bağlı farklı gruplar arasındaki mücadeleden kaynaklanan çatışmalardır. Örgütlerde bazen bölümler arasında görüş, düşünce, tasarlama ve uygulama usul ve yöntemleri bakımından ya da duygusal nedenlerle çatışmalar çıkabilmektedir (Eren, 2020). Amaç farklılıkları ve kaynaklardan pay almak amacıyla yapılan mücadeleler de gruplar arasında çatışmalara sebep olabilmektedir.

2.3.3.4. Örgütler arası çatışmalar

Örgütler arası çatışmalar; aynı iş kolundaki iki rakip arasında, üretici-bayi arasında, denetleyen-denetlenen arasında, kurum-sendika arasında yaşanan çatışmalardır (Uslu, 2014). Her çatışma türünde olduğu gibi bu çatışma türü de yapıcı olabileceği gibi yıkıcı da olabilmektedir (Şimşek ve Çelik, 2021).

2.3.4. Örgüt içerisindeki yerine göre çatışmalar

Örgüt içerisindeki yerine göre çatışmalar, 2 alt başlıkta incelenmektedir.

2.3.4.1. Dikey çatışmalar

Bu çatışma türü, örgütte farklı konumlarda yer alan bireyler arasında yaşanan çatışmalardır. Bu çatışmalar, ast-üst ilişkilerinin sekteye uğraması hâlinde, ast-üst arasındaki beklentilerin yerine getirilmemesi durumunda ortaya çıkan çatışmalardır (Tuğlu, 1996). Örgütlerse ast-üst, emir-komuta ilişkisi olmakla birlikte bu kişilerin her zaman ve her koşulda anlaşmaları beklenemez. Ast ve üstün farklı özellikleri, inanç, değer ve tutumları bir süre sonra beklentilerin ve taleplerin karşılanamamasıyla sonuçlanarak çatışmalara neden olabilir. Bu durum da yönetici ve işgören arasında çatışmaların ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Genç, 2017).

2.3.4.2. Yatay çatışmalar

Bu çatışma türü, aynı örgütte aynı hiyerarşide yer alan kişi veya gruplar arasında çıkan çatışmalardır. Bu çatışmaların çoğu zaman kaynakların adil paylaşılmasından, amaçlarda uyum sağlanamamasından, ödüllendirmede ve terfilerde yanlış davranılmasından, öne çıkma isteğinden ve bireysel çekişmelerden kaynaklandığı söylenebilir (Şanlımeşhur, 2015).

2.4. Çatışma yönetimi

Bir örgütte yer almak bir tür çatışma içinde olmak anlamına gelmektedir. Örgütlü yaşamın ve grubun içerisinde olmanın avantajlarını yaşayabilmek için örgütsel çatışmaların iyi yönetilmesi zorunluluktur. Çatışmalar genellikle kazanan ve kaybeden tarafların olduğu durumlar olarak algılanmaktadır. Bu algının, çatışmaların yararlı hâle gelmesinin önündeki en büyük engel olduğu söylenebilir (Tjosvold ve Tjosvold, 2015). Çatışma yönetimini, çatışanların bir araya gelerek problemi ortadan kaldırmak için gayret göstermeleri olarak tanımlamak olanaklıdır. Çatışma yönetimi, tarafların ihtiyaçlarının giderilmesine yönelik bir pazarlık sürecidir (Erem, 2008). Örgütlerde meydana gelen çatışmaların amacına uygun bir şekilde yönetilebilmesi için çatışmaların bütün yönleriyle anlaşılması ve ÇYS'nin yer, zaman ve yöntem açısından ayrıntılı olarak bilinmesi gerekir. Çatışmaların kaçınılmaz gerçekler olmaları, çatışmaların anlaşılmasını ve örgütsel yarar ilkesi doğrultusunda yönetilmesini gerektirmektedir (Sucuoğlu, 2015). Çatışmayı örgütsel amaçları ve bireysel beklentileri karşılayacak şekilde yönetebilmek için çatışmalar hakkında bilgi sahibi olmak gerekir. Bu da çatışmalara neden olan sebepleri, yol ve yöntemleri bilmekten geçer. Rahatsızlık, tekrarlanan rastlantılar, yanlış anlama, gerilim, kriz gibi durumlar, bir çatışmanın var olduğunu gösteren ipuçları olarak değerlendirilebilir (Bilgin, 2008).

Örgütlerde baş gösteren çatışmaların iyi yönetilmesi, çalışanların üretim güçlerini, iş başarma becerilerini ve örgüte bağlılık düzeylerini yükseltir. Etkili bir iletişim, çalışanlar arasında karşılıklı anlayışa dayalı bir etkileşim, amaç yoğunluklu işveren-işgören ilişkileri; örgütlerde maliyetlerin düşmesini, üretimin artmasını, kalitenin yükselmesini sağlayacaktır. Çatışma yönetimi, örgütteki çatışmayı bastırmaya değil, örgütün kendini geliştirmesi için fırsat yaratmaya odaklanmalıdır (Tjosvold ve Tjosvold, 2015). Çatışma

yönetimini; tanı koyma, eylemde bulunma, çatışma, öğrenme-etkililik ve dönüt alma olarak basamaklandırılabilir (Rahim, 2001). Çatışma yönetim sürecinde genel olarak sakinleşme-öfkeyi kontrol etme, bilgiyi toplama-ön değerlendirmeden geçirme, olumlu iklim oluşturma, saygılı, nezaketli ve soğukkanlı olma, problemi tanımlama, olası çözümler üretme, çözümleri izlenme eylem basamaklarını oluşturmaktadır.

2.4.1. Çatışma yönetimi stratejileri

Alan yazında ÇYS iş birliği ve çıkarıcılık ikilemi şeklinde ele alınmıştır. İsim olarak farklı olmakla birlikte, birçok ÇYS'nin içerik olarak benzer oldukları dikkat çekmektedir (Şahin, 2007). ÇYS genelde hükmetme, kaçınma, uyma, tümleştirme ve uzlaşma şeklinde adlandırılmaktadır (Karip, 2021; Rahim, 2001; Robbins ve Judge, 2017; Özkalp ve Kirel, 2021).

2.4.1.1. Hükmetme

İnsan ilişkilerinin öneminin amaç ve çıkarılardan çok daha düşük olduğu durumlarda kullanılan bu stratejide mutlaka bir kazanan bir de kaybeden vardır (Bilgin, 2000). Bu stratejide çoğu zaman mevcut yasal güce güvenerek talepleri zorla kabul ettirme vardır (Koçak ve Baskan, 2013). Uzlaşma için yeterli zamanın olmadığı acil kriz anlarında başvurulması tercih edilen bir strateji olarak hükmetme, çatışmada yer alan bireyin kendi menfaatlerine yüksek, diğer bireylerin menfaatlerine ise düşük düzeyde ilgi duyduğu durumlarda takınılan tutum olarak ifade edilebilir. Hükmetme tutumunu benimsemiş olan kişi kendi pozisyonunu doğru kabul eder ve her şeye rağmen kazanana taraf olmak ister (Arslantaş ve Özkan, 2012). Bu stratejiyi çok sık kullanan yöneticiler için diğer örgüt çalışanlarıyla iyi ilişkiler içinde olmaktan çok kişisel hedeflerine ulaşma önemlidir. Bu tür yöneticiler için iş ve örgütsel fayda insan ilişkilerinden çok daha önceliklidir (Akgül, 2011). Hükmetme stratejisini kullanan yöneticiler anlaşmazlıkları çözmek ve çatışmayı yönetmek için yasal yetkilerini ve yasal statülerinden gelen güçlerini kullanırlar. Konunun karmaşık olması ve yeterli zaman bulunmaması durumunda bu stratejinin kullanılmamasının daha uygun olacağı söylenebilir.

2.4.1.2. Kaçınma

Bu stratejide taraflar kendi görüşlerinin arkasında durmadıkları gibi karşı tarafın görüşlerine de karşı çıkarlar. Çatışmanın tetiklenmemesi için görmezden gelme durumu söz konusudur (Ören, 2021). Kaçınma stratejisi genellikle pasifte bekleme, ilgi göstermeme, görmezden gelme veya ödün verme tutumları ile ortaya çıkar. Bu strateji, çatışmayla ilgilenmeyi öteleme, tarafların sakinleşmeleri ya da sorunu kendi aralarında çözmeleri için zaman kazanma ya da çatışmanın yıkıcı etkisinden kurtulma amacıyla kullanılabilir (Karip, 2021). Bu stratejiyi kullanan yöneticiler genellikle geri çekilmeyi, mevcutla yetinmeyi, ilgisiz olmayı tercih ederler (Nergiz, 2018). Kaçınma stratejisi bir “soğuma” dönemi yaratarak, çatışmaya neden olan problemlerin ortadan kaldırılması için çatışan taraflara zaman kazandırır (Pelit, 2003). Bu stratejiyi benimsemiş olan örgüt yöneticisi, çatışmanın çözümünde etkin rol oynamadığı gibi çoğunlukla olaylara ilgisiz ve pasif kalmayı tercih eder (Şimşek ve Çelik, 2021). Bu stratejinin uygulanması nedeniyle zamanında çözülemeyen sorunlar ve çatışmalar ileride telafisi güç daha büyük problemlerin ve çatışmaların oluşmasına zemin hazırlayabilir. Sorunların çözülememesi çalışanlarda hayal kırıklığı yaratarak çatışmanın daha şiddetli olarak devam etmesine neden olur. Bu durum, kaçınma ya da kazanma arasında ciddi gerilimlerin yaşanmasına ve örgütün etkililiğinin azalmasına neden olur (Şendur, 2006).

2.4.1.3. Uyma

Uyma stratejisi kabullenme, boyun eğme, razı olma stratejisidir. Bireyin talep ve gereksinimlerini, diğerlerinin talep ve gereksinimlerine feda etmesi şeklinde ortaya çıkan bir stratejidir uyma stratejisi (Göçer, 2021). Bu strateji daha çok ast-üst ilişkilerinde, astların üstlerle olan ilişkilerinin zedelenmemesi amacıyla kullandıkları bir stratejidir. Burada haklarından, istek ve gereksinimlerinin doyurulmasından geri duran genellikle astlar olmaktadır. Geleneksel olarak yapılandırılmış örgütlerde astlar ile üstler arasında var olan yetki farklılığı astları taviz verme durumunda bırakmakta ve astlar boyun eğen taraf olmaktadır (Karip, 2021). Bu stratejide taraflardan birinin istek ve gereksinimlerini geri planda tutması veya erteleme söz konusudur. Ayrıca ast olan kişi üstü memnun etmek

için tavizler vermeye hazırdır. O halde uyma stratejisinin, örgüt çalışanları arasında iyi bir uyum ve dengenin olduğu zamanlarda kullanmak oldukça önemlidir (Çarıkçı, 2018).

2.4.1.4. Tümlleştirme

Çalışanların ilgilerine ve gereksinimlerine üst düzeyde yoğunlaşarak çatışmayı bitirmek amacıyla tercih edilen tümlleştirme stratejisi bazen iş birliği, sorun çözme, bütünleştirme, uyum sağlama olarak da tanımlanmaktadır (Karip, 2021). Tümlleştirmede kişi kendini ve karşı tarafı fazlasıyla önemsemektedir. Bu yaklaşım, karşılıklı fikir alışverişine dayanır, görüş ve düşüncelerin açıkça ifade edilmesini içerir. Çatışmaya neden olan faktörlerin ortaya çıkarılması ve bu olumsuzluktan kurtulma çabalarını içerir. Tarafların sorunu olumlu bir şekilde çözme niyeti taşıması ve yöneticinin çatışmanın neden olduğu olumsuzluğu çözme isteğiyle bütünleştirici yaklaşımın başarılı olma olasılığı vardır (Bilgin, 2000). Çözümün bütün tarafların menfaatlerine yönelik olması bu stratejinin kazan-kazan stratejisi olarak değerlendirilmesini olanaklı kılmaktadır. Bu stratejide var olan farklılıklar kabul görür ve üyelerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap veren sonuçlara ulaşılır (Nergiz, 2018). Bu stratejide kullanılan açık iletişim kanalları, yanlış anlamaları bertaraf ederek çatışmanın altında yatan sebepler çok yönlü olarak ele alınır (Karip, 2021). Bu bakımdan tümlleştirme stratejisinin, söz konusu ÇYS arasındaki en etkili stratejilerden biri olduğu söylenebilir.

2.4.1.5. Uzlaşma

Uzlaşma stratejisinde esas olan farklılıkların kavga nedeni olmaktan çıkarılarak paylaşılmasıdır. Bu stratejide çatışan kişiler ya da gruplar menfaatlerinden feragat ederek diğer kişi ya da gruplarla ortak paydalarda buluşurlar. Bu durumda çatışmanın kazananı ya da kaybedeni olmamaktadır. Kimin veya hangi grubun ne oranda fedakârlıkta bulunacağına ise sahip oldukları güç belirler. Uzlaşma stratejisinde tarafların bir süre tekrar çatışma olasılıkları her zaman mevcuttur (Koçel, 2015). Uzlaşma stratejisinin zayıf bir ÇYS olduğu söylenebilir. Çünkü bu stratejide esas olan örgütün amaçlarının ya da çalışanların talep ve gereksinimlerinin karşılanması değil, çatışmayı engelleyici tavizlerle doldurulmuş bir uzlaşma sağlamaktır. Uzlaşma stratejisinde önemli olan tarafların birlikte

yaşamalarına imkân tanıyacak kadar ortalama bir çözüm bulmaktır (Şimşek ve Çelik, 2021).

Çatışmaların iyi yönetilmesi örgütsel devamlılık ve üst düzeyde örgütsel ve bireysel fayda sağlama açısından önemlidir. Bu nedenle yöneticinin örgütteki olası çatışmaları yönetebilmesi için bütün ÇYS'nden haberli olması, bu konuda bilgi ve deneyim sahibi olması gerekir. Çatışmaları etkili bir biçimde yönetebilmek ve çatışmalardan üst düzeyde yarar elde edebilmek için örgüt yöneticisinin hangi durumlarda hangi stratejiyi tercih etmesi gerektiğine ilişkin yeterli bilgiye sahip olması gerekir (Uzun, 2014). Kişi bütün çatışmalarda kaçınma stratejisini kullanırsa duyarsız ve dışlanmış, uzlaşma stratejisini yeğlerse kullanılmış, hükmetme stratejisini kullanırsa empatik davranmamış ve merhamet göstermemiş hissedecektir kendisini. Tümlleştirme stratejisinin kullanılması halinde ise, karşı tarafla iletişim ve etkileşim sağlanmış hissi oluşacaktır. Ancak tümlleştirme stratejisinin kullanılması üst seviyede bilgi, beceri, yeterli zaman ve enerji gerektirir (Cloe ve Goldsmith, 2011).

2.5. Eğitim örgütlerinde çatışma yönetimi

Çatışma bütün örgütler için kaçınılmaz bir gerçektir. Dolayısıyla diğer örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de çatışmaların yaşanması doğal bir süreçtir. Eğitim kurumları ve özellikle okullar insani yönü ağır basan, insan yoğunluklu örgütlerdir. Çünkü okulların ham maddesi de çıktısı da insandır. Bu durum okulların insani boyutunun diğer örgütlere göre daha hassas olmasını, informal yönünün formel yönünden daha ön planda olmasını sağlamaktadır (Zembat, 2012). Eğitim örgütlerinde farklı kültürden, farklı ırktan, sosyal çevreden, ekonomik düzeyden gelen; farklı talepleri ve ihtiyaçları olan birçok insan (öğretmen, yönetici, öğrenci, veli ve eğitimci olmayan personel) birlikte bulunmak durumundadır. Bu birliktelik ve devamlı bir etkileşim hâli çatışmalara neden olabilmektedir (Boyraz, 2015). Eğitime ilişkin bireylerin okulda uyum içinde çalışmaları ve yardımlaşarak okulun amaçlarını gerçekleştirmeleri beklenen durumdur. Ancak bütün insanların içinde yer aldıkları örgütün amaçlarını hemen benimsemeleri ya da bu yönde çaba göstermeleri beklenemez. Bu durum her örgütte olduğu gibi eğitim örgütlerinde de çatışmaların yaşanmasına neden olmaktadır (Şentürk, 2006). Yapılan araştırmalarda,

katılımcı okul yöneticilerinin %90'ının okullarda çatışma yaşandığını belirtmeleri dikkate değerdir (Özmen ve Aküzüm, 2010).

Etkili yöneticiler çatışmaları örgütsel bir gerçeklik olarak algılar ve okullarında çatışmaların yaşanmasını doğal görürler. Hatta gelişmeleri ve yenilikleri yakından izleyen okul yöneticileri çatışmaları kendisi için bir çalışma alanı olarak algılar. Bu algının varlığı, yaşanan çatışmaların çözüme kavuşturulmasının ilk basamağını oluşturmaktadır. Bu da okul yöneticilerinin okuldaki gruplaşmaları, klikleri, çatışma türlerini ve çatışmaların içeriklerini ayrıntılı olarak bilmeleri gerekir (Övün, 2007). Okulunu ve çalışanlarını iyi tanıyan yöneticiler, çıkma olasılığı olan çatışmaları önceden kestirerek kontrol edebilir ya da iyi yöne kanalize edebilir (Açıkgöz, 2014).

Eğitim örgütlerinde ortaya çıkan çatışmalar çoğunlukla iş bölümünden, maddi kaynakların paylaşımından, öğretim etkinliklerinden, ödüllendirmeden, cezalandırmadan, yetki kullanımından, politik nedenlerden, kılık-kıyafetten ve öğrenci davranışlarından kaynaklanmaktadır (Karip, 2021). Farklı nedenlere bağlı olarak yaşanan çatışmalar okulların varlık nedenlerini tehlikeye düşürebileceği gibi iyi bir yönetim stratejisiyle okula katkı sunacak bir şekle de evrilebilir. Bundan dolayı okul yöneticilerinin çatışmaları görmezden gelmek veya inkâr etmek yerine, okula olumlu katkıları olan bir durum olarak değerlendirmeleri gerekir (Uğur, 2018). İyi bir ÇYS ile var olan çatışma risk oluşturunca bir öge olmaktan çıkarılarak tehdit eden değil, geliştiren ve kazanım sağlayan bir yapıya dönüştürülebilir. Bütün bunların olabilmesi için okul yöneticilerinin çatışma yönetimi konusunda deneyim ve bilgi sahibi olmaları gerekmektedir.

Okullar yapıları, hitap ettikleri kitle ve çevreleri nedeniyle çatışma potansiyeli olan örgütlerdir. İş stresi, yapılan işin doğası, iletişim ve etkileşim etkileşimlerin çeşitliliği çatışmaları artırıcı ve hızlandırıcı etki yaptığından okul yöneticileri ve öğretmenlere önemli sorumluluklar yüklenmektedir (Himmetoğlu, 2014). Öğretmenlerin ve yöneticilerin taraf oldukları çatışmalar okullarda en sık görülen çatışmalardır. Öğretmenlerin ve yöneticilerin çatışması, bazen güç gösterisine veya karşı tarafı alt etme anlayışına dönüşmektedir. Öğretmenler güçlerini alanlarındaki akademik uzmanlıklarından, bilgi ve becerilerinden alırken okul yöneticileri güçlerini hiyerarşik statülerinden ve resmi yetkilerinden alırlar (Kayhan, 2014). Güç kaynaklarındaki farklılıklar bile öğretmen ve yöneticilerin çok sık çatışmalarına neden olabilmektedir. Okul yöneticilerinin öğretmenleri ve diğer eğitim çalışanlarını okulda alınacak kararlara dâhil etmemeleri, okulu kendi görüş ve

düşüncelerine göre dizayn etmeye çalışmaları okullardaki çatışma nedenleridir (Açıkgöz, 2014).

Okul yöneticilerinin tek görevleri okulu mevzuata göre yönetmek değildir. Okulda olumlu bir örgüt iklimi oluşturmak, çalışanlar arasında iş birliği ve eş güdüm tesis etmek, iletişim ve etkileşim olanağı sunmak okul yöneticilerinin yapmaları gereken önemli görevler arasındadır. Bunların başarılabilmesi ise, okulda sonuç alıcı bir açık iletişim sisteminin oluşturulması ve çalışanlar arasında uyum sağlayıcı ortamın tasarlanması gerekmektedir (Arslantaş ve Özkan, 2012). Çatışmaların örgütler üzerinde olumsuz etkileri olmakla birlikte, örgüte fayda sağlayıcı yönleri de bulunmaktadır. Bundan dolayı okul yöneticilerinin görevi okuldaki çatışmaları hemen ortadan kaldırmak değil, okula pozitif katkı sunabilmesi için çatışmayı gerekirse desteklemesi, yönlendirmesi ve yönetmesi olmalıdır (Demirkaya, 2012). Ancak bu durum, okulun işleyişine zarar verecek düzeye ulaşmış çatışmaların önlenmesi gerektiği gerçeğini de ortadan kaldırmaz. Okul yöneticilerinin çatışmaları önlerken bile sürekli resmi yetkilerini ve hiyerarşik güçlerini kullanmaları işgörenler açısından olumsuz bir algıya neden olabilir. Dolayısıyla çatışmaların bastırılması sürecinin bile yeni bir çatışmaya neden olabileceği unutulmamalıdır (Maral, 2016). Okul yöneticilerinin çatışmaları olumlu yönde değerlendirebilmeleri için çatışma yönetimi konusunda kuramsal ve uygulamaya dönük bilgi ve beceri sahibi olmaları, iyi bir gelecek öngörüsüne vakıf olmaları gerekir. Çünkü değişen, gelişen ve büyüyen örgütlerin çatışmaların yaşandığı ve bu çatışmaların iyi yönetildiği örgütler olduğu bilinmektedir (Msila, 2012).

2.5.1. Eğitim kurumlarında kullanılan çatışma yönetimi stratejileri

Örgüt içi çatışmalarla ilgili, farklı disiplinler ve çeşitli örgütler için gerçekleştirilmiş birçok araştırma ve çalışma bulunmaktadır. Yapılan çalışmalar; okul müdürleri ve öğretmenlerin en çok tercih edilen ÇYS'nin “tümleştirme” ve “uzlaşma”, en az tercih edilen stratejinin ise “hükmetme” olduğu konusunda görüş birliği içinde olduklarını ortaya koymaktadır (Ören, 2021). Karip (2021) tarafından yapılan çalışmada, okul müdürleri tarafından sırası ile en çok hükmetme, uzlaştırma, tümleştirme ve kaçınma stratejilerinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Aynı çalışmada genelde kriz anı dışında eğitim kurumlarında kullanılan yaygın stratejilerin ise sırası ile tümleştirme, uzlaşma, kaçınma ve hükmetme olduğu sonucuna

ulaşılmıştır. Cebeci (2006), Sertok (2006) ve Kaya'nın (2010) yaptıkları çalışmalarda genel olarak okul yöneticilerinin kriz olmadığı durumlarda hükmetme tarzından kaçındıkları ve yaygın olarak tümleştirme ile ödün verme tarzlarını benimsedikleri gözlemlenebilmektedir. Şirin ve Yetim (2009) tarafından yapılan çalışmada ise yöneticilerin sırasıyla tümleştirme, uzlaşma, ödün verme, kaçınma ve hükmetme stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir.

2.6. İş performansı ve performans değerlendirme kavramları

Kurumlar ve örgütler için en kritik kaynak, insan faktörüdür. Çalışanlar, zihinsel, fiziksel ve kişisel özelliklerini katıp bu sayede kurumların her bir bireyin özellikleriyle zenginleşmelerine olanak sağlarlar. Bireyler, taşıdıkları bu çeşitlilik sayesinde vazifelerini en üst düzeyde gerçekleştirmeye çalışırlar. Bu sebeple ortaya çıkarılan üretkenlik seviyesi; bireylere sosyal, ekonomik ve kariyer gibi fırsatlar sunar (Ünver, 2005: 51). Öte yandan kurumların ender bulunan ve neredeyse birer hazine gibi değerlendirilen çalışan performansı, örgütlerin başarısını ve başarısızlığını direkt olarak etkileyebilmektedir (Elnaga ve Imran, 2013: 144). Dolayısıyla örgütün etkili ve üretken olması, örgüt çalışanlarının performansı ile doğru orantılı bir şekilde ilişkilidir (Koçak, 2006: 799). Sonuç olarak bireyler örgütlerdeki varlıklarını veya yokluklarını, ortaya koydukları performansla belirlerler; bu da performansın kritik bir ölçütüdür.

Performans kelimesi, esasına bakıldığında Fransızca kökenli bir kelime olup performans kelimesinin sözlükteki karşılığı ise şudur: “Herhangi bir eseri, oyunu, işi vb.ni ortaya koyarken gösterilen başarı; başarı”(Türk Dil Kurumu-TDK, 2023). Performans kavramı, bireyler tarafından görevlerini yerine getirmeleri sürecinde daha öncesinden belirlenmiş olan kriterlere uygun davranışların sergilenmesi ve istenilen amaca yaklaşma düzeyi olarak da tanımlanmaktadır (Can, Kavuncubaşı ve Yıldırım, 2009). Performans, bireylerin veya kurumların belirlenmiş hedeflere ulaşma derecesini ölçen bir kriterdir (Camgöz ve Alperen, 2006, 192). Lebas'a (1995: 29) göre ise performans, önceden belirli olan hedeflere zamanında ulaşılmasına olanak sağlayan nedensel modellerin öğelerinin etkili bir şekilde dağıtımı ve yönetimiyle ilgilidir. Sonuç olarak performans, bireyin hem kendisi hem de örgütü için sağladığı katkı durumunu belirleyen iyi ve kötü sonuçların toplamı olarak tanımlanabilir. Verilen tanımlar doğrultusunda performansın bireyin çalışma, grup ve örgüt

hayatındaki süreçleri, sonuçları ve katkıları açısından önemli bir ölçüt olduğunu söyleyebiliriz.

Personelin görevlerini ne kadar etkili bir şekilde yerine getirdiğinin belirlenmesi ve iş becerilerinin değerlendirilmesi, örgütlerde sıkça karşılaşılan kilit sorunlardan biridir. Bu durum, performans ve performans değerlendirme kavramlarının örgüt içinde giderek daha fazla önem kazanmasına neden olmuştur (Çalık, 2003). Performans değerlendirme kavramı, araştırmacılar tarafından başarı veya başarı değerlendirmesi olarak da adlandırılmıştır ve alan yazında bir dizi farklı tanıma rastlanmaktadır. Performans değerlendirme kavramı ile ilgili alan yazında yer alan tanımlar ise şu şekildedir:

Performans değerlendirme, önceden belirli ölçütler doğrultusunda örgütün ve personelin iş başarısının ölçülmesi, analiz edilmesi ve geri bildirimlerin sağlanması sürecini ifade eder. Bu değerlendirme sürecindeki amaç, örgütün hedeflerini gerçekleştirmede etkin bir rol oynayan süreçlerin ve bu süreçlerin belirleyicisi olan çalışanların performans planlaması için gerekli bilgilerin, bilimsel ve katılımcı yöntem ve tekniklerle oluşturulmasıdır (Milli Eğitim Bakanlığı, Teftiş Kurulu Başkanlığı, 2006). Performans değerlendirme, kurumda çalışan personelin kurumsal hedeflere ne derecede ulaştığını belirlemek amacıyla kullanılan tekniktir (Luecke, 2008: 102). Bir başka tanımda ise performans değerlendirme; bir bireyin performansını değerlendiren, görevindeki başarılarını, davranışlarını, ahlaki durumunu ve özelliklerini kapsayan, çalışanın örgüte katkısını planlı ve düzenli bir şekilde analiz eden bir süreçtir (Barutçugil, 2002,178). Örgütte önceden belirlenen görev tanımları, belirlenen bir zaman çerçevesinde çalışan tarafından sergilenen performans, ölçüt olarak kabul edilmektedir (Fındıkçı, 2009, 297). Uyargil'e (2015,216) göre performans değerlendirme ise kuruluş içinde personelin performansını artırmak ve bireysel hedeflere ulaşmada çalışanların mesleki gelişimini desteklemek için performans değerlendirmenin kullanılması amaçlanmaktadır.

Yukarıda söyleyenleri farklı, paydası ortak ve ürünü insan olan performans değerlendirme tanımlarından çıkarılan varsayım şu ki; performans değerlendirme kavramı, içerisinde bulunan örgüte, daha önce istenen neticeler sonucunda ne derece katkı sağlandığının görülebildiği bir süreçtir. Performans değerlendirmenin, bireylerin iş kalitesini artırmaya yönelik bir süreç olarak düşünülebileceği, örgütsel hedeflerin geleceğe dönük şekillenmesine, gelişimine ve işleyişine hizmet ettiği ifade edilebilir. Bu aynı zamanda kurumların, örgütlerin ve bulundukları konumların belirlenmesine katkıda bulunabilir. Ek

olarak performans değerlendirmenin çalışanların ve yöneticilerin öz denetim ve farkındalık düzeylerinin artmasına destek sağlama potansiyeli bulunmaktadır.

2.6.1. İş performans değerlendirmesinin avantajları ve dezavantajları

Performans değerlendirmenin avantajları arasında; örgüt bireylerinin kurumsal hedeflere ulaşmada eksik kaldığı durumlarda çalışanların gereken düzeye getirilmesi, kurum içinde ast ve st düzey arasında değişimlerle verimlilik sorunlarına çözümler bulunması, etkisiz çalışanların rgttten ayrılmasının sağlanması ve iş performansındaki eksikliklerin geliştirilmesi bulunmaktadır. Ayrıca bu süreç örgüt içindeki yönetici ve çalışanlar arasındaki iletişimi güçlendirebilir (McLellan vd., 2005: 138). Bu bağlamda performans değerlendirmenin yöneticilere sağladığı avantajlar şu şekilde sıralanmıştır (Uyargil, 2013: 219-220):

- Kontrol ve planlama süreçlerinde daha etkili bir yaklaşım benimseme,
- Astlarla güçlü iletişim kurarak pozitif ilişkiler geliştirme,
- İşrenleri değerlendirirken güçlü ve zayıf yönlerini tanıma ve anlama,
- Astları yakından tanıyarak yetki devri,
- Yönetsel yeterliliklerini geliştirme.

Performans değerlendirmenin astlar açısından sağladığı faydaları ise şu şekilde sıralanmıştır (z, 2017: 6):

- Çalışanın kendi görevini belirleyip netleştirmesi,
- alışan ilişkilerini geliştirme,
- z güven ve iş doyumunun artması,
- Bireyin güçlü yönlerini keşfetme,
- Bireysel ve örgütsel hedefleri tartışma imkanı,
- Bireysel düzeyde psikolojik ihtiyaçları karşılama,
- Gelişimsel ve eğitimsel planla ilgili ilişkilerin görülmesi.

Performans değerlendirmenin, astların ve yöneticilerin yanı sıra kurumların ve organizasyonların kapsamlı olarak olumlu sonuçlar elde etmesine katkı sağlar. Bu avantajlar arasından bazı önemlileri aŗaęıda g sterilmiŗtir (Uyargil, 2013: 221):

- Kurumun getirilerinin ve etkililiğinin yükselmesi,
- Hizmet ve üretim kalitesinin geliŗmesi,
- Eğitimsel ihtiyaç ve buna bağlı bütçenin doğru ve basit bir Şekilde belirlenmesi,
- İnsan kaynakları planlamasında daha sağlıklı verilere ulaŗması,
-  alıŗanlarının potansiyel geliŗimini daha doğru bir Şekilde belirlemesi,
- Kısa vadeli insan kaynakları ihtiyaçlarında kolaylık sağlaması.

Performans değerlendirme kavramının üstte verilmiŗ olan yararlarının yanında muhtemel bazı dezavantajları da vardır ( i ek, 1993'ten aktaran, Şentuna, 2007: 24). Bu dezavantajlar:

- Performans değerlendirmesinde eŗit ve adaletli olunmadığı durumlarda,  alıŗanların motivasyonu olumsuz etkilenebilir.
- İŗę ren, eleŗtiriyi kabul etmeyen bir yapıdaysa kiŗiler arası iletiŗim sekteye uğrayabilir.
- İŗę renler, daha önce planı nitelikli olmayan sistemlerle deneyime sahipse değerlendirmeye Őüpheyle yaklaŗabilir.
- Değerlendiricilerin genellikle d ŗ k puan vermekten kaçınmaları, sorunlara yol açabilir.
- Değerlendirmeyi etkileyen subjektif ve ayrımcı tutumların yaŗanma olasılığı vardır.
- Değerlendirme sistemleri, zaman ve ekonomik kayıplara neden olabilir.

Verilen bilgiler temelinde, performans değerlendirmenin etkili bir Şekilde yönetilmesi; sadece yöneticiler ve astlar için değil, aynı zamanda örgüt geneli içinde kazanım sağlar.  alıŗanların, örgütün farklı ve kritik noktalarında önemli rolleri bulunmaktadır. Bu nedenle değerlendirme sistemlerinin Őeffaf, adil, geleceğe dönük, motivasyonu artırıcı ve sürdürülebilir bir uygulama olması tüm örgüte özellikle kiŗilere canlılık kazandırabileceği ve yönetim ile örgütün iŗleyiŗini hızlandırabileceği d ŗ n lebilir.

2.6.2. İş performansı değerlendirmelerinde sıkça karşılaşılan hatalar

Performans değerlendirme yöntemlerinin büyük bir kısmı, değerlendirmeyi yapanların tarafsız ve ön yargısız bir tutum sergileme kabiliyetine sahip olacaklarına dair varsayımlara dayanarak geliştirilmiştir. Ancak değerlendirmeler sırasında değerlendirenden kaynaklı farklı hataların varlığı, sistemlere önemli etkiler yapmaktadır. Bu hataların bir kısmı, sistem ve özelliklerinin yeterince bilinmemesinden kaynaklanırken diğer bir kısmı ise bireylerin farkına varmadan yapmış olduğu değerlendirme hatalarından meydana gelmektedir (Uyargil, 2013: 234).

2.6.2.1. Hale etkisi

Hale etkisi, idarecilerin çalışanlarının sadece belli görevlerdeki kazanımlarına odaklanarak başka açılardan daha yüksek bir değerlendirme yapması olarak tanımlanmaktadır. Eğer bir çalışan, çoğu görevde başarılı olmasına rağmen sadece belirli bir görevde başarısız olduğunda başarısız yönü vurgulanırsa bu durum hale etkisinin olumsuz bir şekilde işlemesine neden olabilir. Bu tür etkiler, yapılan değerlendirmelerin işgörenin performansını geliştirmesinin önünde set oluşturabilir. Hale etkisinde kalmanın nedenleri, bireyin ilk izlenime odaklanması ve sadece buna göre olumlu ya da olumsuz değerlendirme yapması veya bireyin bir tarafının nitelikli ya da niteliksiz olması nedeniyle tüm değerlendirmesini bu çerçevede yapmasıdır (Bayraktaroğlu, 2008: 132).

2.6.2.2. Kontrast hatası

Bu hata türü, kişilerin kendi performanslarının değerlendirmesine göre değil, diğer çalışanlarla karşılaştırılarak değerlendirilme yapılması durumunda ortaya çıkar. İdareciler, bir dizi işgöreni sıralı bir şekilde değerlendirdiklerinde bireyleri birbirleriyle karşılaştırmaları sonucunda tarafsız ölçütlerden sapabilirler. Böyle durumlarda çalışanlar, kendisinden önce değerlendirilmiş olan kişilerin aldığı puanlarının etkisi altında kalabilir (Keskin, 2017: 22).

2.6.2.3. Hoşgörü hatası

Hoşgörü hatası, değerlendiricilerin veya yöneticilerin, olumsuz puanlar vererek pozitif bir çalışma etkileşimini bozma endişesiyle karşılaştığı en yaygın değerlendirme hatalarından biridir. Bu nedenle genellikle oransal olarak yüksek puanlar vermeye eğilimlidirler. Özetle bu hata çeşidi genellikle çok puan verme kaygısından ortaya çıkmaktadır. İdareciler, çalışanlarının geleceğini ciddi şekilde riskli hale getirmemek adına, değerlendirmelerinde belirgin bir noksanlık veya hata yapılmadığı sürece genellikle çok puan vermekten kaçınmazlar (Gürbüz ve Dikmenli, 2007: 115-116).

2.6.2.4. Pozisyondan etkilenme

Pozisyondan etkilenme hatası, değerlendirenlerin değerlendirdikleri bireylerin konumlarından etkilenerek örgütlerde kritik görevlerde çalışanları yüksek ancak daha az önemli iş ve görevlerde bulunanları düşük değerlendirme eğiliminde olabilecekleri bir durumu ifade eder. Yöneticiler; işgörenleri ve astları tek bir çatı altında sınıflayarak genelgeçer ölçütlere göre değerlendirir ve sıra olarak alt kısımlara yerleştirir, konum olarak önemli olan bireyleri ise sıra olarak üst kısımlara yerleştirirler (Keskin,2007:22). Farklı bir bakış açısıyla değerlendirecek, idarecilerin astlarına karşı tarafsızlıklarını yitirdikleri ve yalnızca pozisyonlarını bir ölçüt olarak göz önünde bulundurdıkları bir hata türü olarak ifade edilebilir.

2.6.2.5. Merkezi eğilim

Bazı değerlendiriciler, performans gerçekten değişse bile aşırı düşük veya yüksek notlar kullanmak yerine tüm çalışanları genellikle ortalama puan çerçevesinde değerlendirme eğilimindedir. Yani çalışan kişiler, zaman zaman çok düşük ya da yüksek puanlar almak yerine ölçeğin orta kısmında puanlanır. Örnek vermek gerekirse, bir ölçeğe verilebilecek puanların “1” ve “10” dereceleri arasında yer aldığı düşünüldüğünde değerlendiriciler düşük puan “(1,2)” veya yüksek puan “(9,10)” yerine ortalama puanlar “(4,5,6)” ile çalışanları değerlendirirler (Gürbüz ve Dikmenli, 2007: 116).

2.6.2.6. Tek ölçütle değerlendirme

Yalnız bir kişi tarafından değerlendirilen ve tek bir özelliğe göre yapılan değerlendirmeden kaynaklı bir hata türüdür. Bu tip değerlendirmelerin yanlış sonuçlar doğurma olasılığı bulunmaktadır. Performans değerlendirmenin amacı, çalışanların tüm özellikleriyle ve bir bütün olarak ele alınarak birden fazla bakış açısıyla değerlendirilmesidir (Helvacı, 2002: 161).

Yukarıda açıklanan performans değerlendirme hatalarına dayanarak, kurumların ve idarecilerin çalışanlardan iyi bir verim elde etmeleri, örgütü daha da ileri boyuta taşımaları ve geleceğe hazırlamaları için ilk olarak değerlendirme aşamalarını mutlak suretle doğru, dürüst, tarafsız, ilkeli ve sistemlere vakıf bir şekilde yönetmeleri gerekmektedir. Örgütte hizmet eden çalışanları bireysel veya duygusal menfaat için kaybetmemeleri gerekmektedir.

2.6.3. Öğretmen iş performansını değerlendirme

Okulların istenilen hedeflere ulaşmalarına yardımcı olmak konusunda, eğitimin en önemli paydaşlarından olan öğretmenlerin performansları büyük bir öneme sahiptir. Öğretmenlerin yüksek performans standartlarına ulaşmaları, çalıştıkları okullardan aldıkları geri bildirimlere, eğitim ihtiyaçlarının ve potansiyellerinin belirlenmesine, desteklenmelerine ve yönlendirilmelerine bağlıdır (Bostancı ve Kayaalp, 2011: 128). Yüksek performans sergileyen öğretmenlerin topluma katkıları düşünüldüğünde, bireyleri geliştirecek, geleceğe yönelik hazırlayacak ve sunduğu bilgiler doğrultusunda öğrencileri yetiştirecek olan kişilerin yine öğretmenler olduğundan bahsedilebilir. Dolayısıyla öğretmenin iş performansının değerlendirilmesinin toplum olarak gelişme, değişme ve eğitim kalitesini artırma gibi çok yönlü önemli bir değer taşıdığı düşünülebilir.

Öğretmenlerin kurumsal ve toplumsal beklentilere uygun bir şekilde performanslarını sürdürmeleri, onları etkili bireyler haline getirir. Etkili öğretmenler hem öğretmen meslektaşlarına hem de öğrencilere karşı ilgi ve ihtiyaçlara duyarlı bir tutum sergileyerek insanları anlama çabası gösterirler. Eğitim-öğretim faaliyetlerini düzenlerken öğrencilerin bireysel, duygusal ve bilişsel farklılıklarını göz önünde bulundururlar, öğrencilere deneyimleme fırsatı tanıyarak onların performansını artırır (Can, 2004: 116). Başka bir

deyişle öğretmenlerin eğitimi işlevselleştirmesi ve eğitimin diğer paydaşlarıyla iletişimlerini güçlü tutmaları etkili olduklarını gösterir.

Öğretmenlerin etkin ve verimli bir şekilde çalışması beklenir çünkü onların etkisi, bireyleri ve toplumları olumlu yönde etkiler. Eğitimin temel unsuru birey olduğu için, bireylerin eğitimle şekil aldığı ve ileriye yönelik hazırlandığı okulları, diğer örgütlerden/kurumlardan farklı kılan en önemli özelliktir, insan. Sanayilerde, fabrikalarda vb. alanlarda üründeki hatalar ve kusurlar onarılıp tekrar işleme sokulabilirken, eğitim-öğretim ürünü olan kişileri baştan başlatma şansı yoktur. Bu nedenle öğretmenlerin performans değerlendirmesi sadece öğrenci veya sadece veli için değil, toplumların geleceği içinde büyük önem taşır (Çelik, 2006: 27). Öğretmenlerin zaman içinde değişebilen ilgileri, ihtiyaçları, çevre ile ilgili olan ilişkileri, kıdemleri, eğitim durumları, performansları ve değerlendirmelerin sürekliliği gibi faktörler, adalet beklentilerini ve sürekli değerlendirmeyi gerektirmektedir (Sabancı, 1999: 382).

Öğretmen performansının değerlendirilmesine etki eden çeşitli faktörler bulunmaktadır. Darling Hammond (2000: 4-8), eğitim-öğretim faaliyetlerinde, yöntemler ile tekniklerde uzmanlaşma, belirli bir beceri edinme, konulara hakim olma, hazırlıklı olma, sözel zekâ becerileri, kariyer gelişimi, hizmet içi eğitimler gibi unsurların öğretmen performansını etkilediğini vurgular. Ayrıca öğrenci başarıları ile kurumların hedeflerini gerçekleştirmesinde öğretmen iş performansının önemli bir rol oynadığını belirtir. Hatipoğlu ve Kavas (2016: 1018), negatif ve pozitif kişilik özellikleri, mesleki yeterlilik, olumlu okul atmosferi, motivasyon, yönetici nitelikleri, kararlara katılım, öğrenci velileri ve okulun fiziki imkânlarının öğretmen performansını etkileyen faktörler olduğunu belirtir. Güçlü (2000), öğretmenlerin eğitim sürecine dâhil olmaması, planlama yapmaması ve alınan kararlara katılmamasının başarılı bir eğitimi engelleyeceğini, okul bazlı yönetim anlayışının katılımı artırarak iletişimi ve moral motivasyonu güçlendirdiğini belirtir. Fakat eğitim örgütlerinde teknik sorunlar, görsel kaynak eksikliği, okulun konumu, sınıf ve okul şartları, çevresel etkiler gibi dışsal faktörlerin yanı sıra içsel etmenler de örneğin planlama eksiklikleri, ölçme-değerlendirme sonuçlarının paydaşlara açıklanmaması, hizmet içi eğitim, terfi ve ödül konularının yeterince önemsenmemesi gibi durumlar, öğretmen performansını olumsuz yönde etkilemektedir (Oğuz, 2006: 2).

Öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen bir ödül sistemini hayata geçirmek, maaş, ikramiye gibi unsurları kullanmak, izlenen yöntem ve teknikleri daha etkili hâle getirerek öğretmen performansını artırabilir. Bu sayede öğretmenlerin kendi aralarındaki dayanışma,

iş birliği ve motivasyon seviyeleri yükselir. Aynı zamanda okul idarecileri etkinliği artırmalı, öğretmenleri dayanışmaya teşvik etmeli, sınıflardaki eğitim kalitesini yükseltmelidir. Ast ve üst ilişkileri geliştirmeli, süreçleri iyileştirmeli, öğretmenlerle ilgili bilgi toplamalı, öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarını anlamalı ve gidermelidir. Bu stratejiler eğitim, öğretmen kalitesi ve öğretmen performansını artırabilir (Cemaloğlu, 2002). Bu perspektiften bakıldığında kendisinden yüksek performans beklenen öğretmenlere odaklanmalı, gerekli rehberlik ve yönlendirme süreçlerini takip etmeli ve ayrıca onların psikolojik ve duygusal ihtiyaçlarını anlayarak manevi doyuma ulaşmalarına destek olmalıyız.

2.6.3.1. Türkiye’de öğretmen iş performansını değerlendirme

Eğitim sisteminin kilit bir unsuru olarak öğretmenler, gelişmiş bir ülke ve sağlıklı bir toplumun oluşturulmasında önemli bir rol oynar. Öğretmenler, kendisinden sonra gelen nesilleri yetiştirir, işler ve geliştirir. Öğretmenin gösterdiği performans, iş başarılarını yansıttığından, düşük performans sergileyen bir öğretmenin toplumun geleceğini şekillendirmedeki olumsuz etkileri düşünüldüğünde öğretmen ve sunduğu performans daha da kritik bir öneme sahiptir (Bozkurt Bostancı ve Yolcu, 2011: 924). Bu bakış açısıyla öğretmenin çalışma ortamı eğitim kurumlarıdır. Ayrıca öğretmenin üretkenliğini ve verimliliğini en iyi şekilde gösterebileceği yer yine eğitim kurumlarıdır.

Eğitim kurumlarına bir örgüt perspektifinden bakıldığında MEB tarafından öğretmenler için oluşturulan ve istikrarlı bir şekilde yürütülen herhangi bir performans değerlendirme sistemi yer almamaktadır. 2000’li yılların başlarında kamuda görev yapan öğretmenlerin performanslarını değerlendirme konusunda yapılan çalışmalar ve hazırlanan taslaklar olmasına rağmen ülke genelinde bu konuda bir uygulama başlatılamamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı - Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (MEB-EARGED) (2006), performans durumunun geliştirilmesiyle ilgili bir çalışma yapmış, bazı alanlarda kıstaslar oluşturmuş ve 23 maddeyi içeren değerlendiriciler için bir form geliştirmiştir. 2011 yılı içerisinde gerçekleştirilmiş olan Ulusal Öğretmen Çalıştayı’nda, performans değerlendirme sisteminin ödüllendirme ve kariyer alanlarında çok boyutlu kriterlere dayalı olarak faaliyete geçirilmesi gerektiği gündeme gelmiş ve katılımcılar izleme sürecinde diğer

kaynaklardan da girdi sağlanması gerekliliği konusunda fikirlerini dile getirmişlerdir (Aktaran, Çelebi vd., 2018: 215).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen performansıyla ilgili en son yaptığı çalışma olan “*Öğretmen Performans Değerlendirme Yönetmelik Taslağı*” 26 Şubat 2018 tarihinde yayınlanmıştır. Bu geniş taslak, Bakanlık’a bağlı olan resmi eğitim kurumlarında görev yapan aday ve kadrolu öğretmen performanslarının değerlendirmelerine dair temel dayanakları içermektedir (Çelebi vd., 2018: 216). Yayınlanan bu yönetmelikte öğretmenler; okulundaki tüm paydaşlar tarafından yani okul müdürü, zümresindeki öğretmenler, zümre haricindeki öğretmenler, öğrenciler ve öğrencilerin velileri tarafından değerlendirmeye alınacaktır. Bu değerlendirme kapsamında esas alınacak ilkeler ise şeffaflık, adalet, belirlilik, katılımcılık, uzlaşma, çok yönlü olma ve işlevsellik olarak belirlenmiştir. Performans değerlendirmenin amacı: Öğretmen olarak görev yapanların görevlerindeki çaba, verimlilik ve başarılarını belirlemek; bilgi ve beceri düzeylerini saptamak; lüzum duyulan eğitim ihtiyaçlarını belirlemek ve buna uygun tedbirleri almak; ödüllendirme sağlamaktır. Bu değerlendirmeyi yapacak kişiler için bir dizi form hazırlanmış ve taslak ekte bunlar yer almıştır. Farklı ölçütler içeren formlar, değerlendirme yapacak bireyler tarafından yılda bir kez öğretmen performansını göz önüne alarak Bakanlık takvimine uygun bir şekilde doldurulacaktır. Her kaynaktan alınan puanların yüzdesi ayrı ayrı hesaplanacak ve toplam puanları üzerinden öğretmenlerin performans puanı hesaplanıp başarı düzeyi belirlenecektir (Çelebi vd., 2018: 216).

Ülkenin çeşitli bölgelerinde bu değerlendirme sistemi hayata geçirilmiş ancak öğrenci ve velilerin puanlama sürecinde öğretmenleri tehdit eden tutum ve davranış sergilemeleri, öğretmen, öğrenci ve veli arasındaki dayanışmanın olumsuz etkilenmesi ve diğer bilim insanlarının görüşleri doğrultusunda bu uygulamadan vazgeçilmiştir (Aktaş, 2020: 43). Önceki çalışmaların gözden geçirilmesiyle daha geniş kapsam içeren gerekli araştırma ve geliştirme faaliyetleri yapılması, eğitim sisteminin zayıf ve güçlü yönlerinin belirlenmesi ve günümüz koşullarına uygun, öğretmen motivasyonunu artıran, okul-çevre iş birliğini güçlendiren ve eğitimi çarpıtmayan bir öğretmen değerlendirme sistemini geliştirmek, ülkemizin eğitim sistemine önemli katkılarda bulunacaktır.

2.6.4. İş performans değerlendirme kriterleri

Kurum ve örgütlerde giderek daha fazla önem kazanan performans değerlendirme sistemlerinden istenilen sonuçları elde etmek için yapılması gereken ilk şey performans kriterlerini belirlemektir. Kriterlerin doğru bir şekilde belirlenmesi geçerli ve güvenilir bilgiler elde etme amacıyla büyük bir önem teşkil etmektedir (Çelik, 2006: 28). Bu sebeple ölçütlerin doğru bir şekilde belirlenmesinin nesnel değerlendirmeleri destekleyerek örgüt ve birey için doğru bir sonuç ortaya koyacağı düşünülebilir. Örgütsel görevlerin ve işlerin analizleri ile rollerin tanımlanması, daha etkili bir değerlendirme sürecini gerçekleştiren diğer bir unsurdur. Ardından, işgörenleri değerlendirecek olan kriterleri içeren değerlendirme boyutları tanımlanır (Öz, 2017: 16). Bu nedenle değerlendirme kriterlerinin objektiflik sağlamada ve doğru sonuçların alınmasında kilit bir rol oynadığı ifade edilebilir.

2.6.5. İş performans değerlendirme yöntemleri

Performans seviyelerinin belirlenmesi amacıyla kullanılan çeşitli yöntemler bulunmaktadır. Bu yöntemlerin bir bölümü, geleneksel değerlendirme süreçlerinin temelini oluştururken diğer bölümü ise geleneksel yöntemlerin eksikliklerini gidermek ve geliştirmek amacıyla ortaya çıkarılmış çağdaş yöntemlerdir (Bulut, 2004). Organizasyon ve örgüt ihtiyaçlarının farklılığı, sorunların artan karmaşıklığı, bireyin örgüt içindeki değerinin yükselmesi ve olayların davranışsal olarak değerlendirilme gerekliliği bu durumun nedenleri arasında gösterilebilir. Geleneksel ve çağdaş yöntemler arasındaki fark, değerlendirenler ve uyguladığı yöntemlerden kaynaklı olabilmektedir. Geleneksel yöntemler genellikle alt düzey çalışanlara uygulanırken çağdaş yöntemler daha çok üst düzey çalışanları hedef alır (Bayraktaroğlu, 2008: 117).

2.6.5.1. Kişiler arası karşılaştırmaya dayalı yaklaşım

Kişiler arası karşılaştırmaya dayalı yaklaşım, kişilerin birbirleriyle karşılaştırıldığı değerlendirmelere dayanmaktadır. Terfi edecek adayların belirlenmesi; hangi adayın bu görevi en iyi yapabileceği gibi sorular; çalışanların başarı seviyelerine göre sıralanarak

yanıtlanmaya çalışılır. Bu süreçte amaç, bireyleri tarafsız ve doğru bir şekilde sıralamaktır (Uyargil, 2013: 241). Özetle bu yaklaşım yapılması gereken bir işin en iyi ve en kötü kim tarafından yapılabileceğinin kolayca belirlenmesi olarak ifade edilebilir.

a. Sıralama yöntemi

Performans değerlendirmesinin en eski ve basit yöntemidir, bu yöntemle çalışanların performansları değerlendirilir. İlk olarak kişi isimleri gelişigüzel bir şekilde kağıdın sol kısmına yazılır. Daha sonra en yüksek değere sahip olduğuna inanılan isim üstte, en düşük değere sahip olduğuna inanılan isim ise altta olacak şekilde sıralanır. Diğer kişiler de aldıkları değere göre bu iki ismin arasına yerleştirilir. Ancak bu yöntemin tercih edilmemesinin dezavantajları arasında yalnızca başarıyı dikkate alması, çalışanın niceliksel olarak değerlendirilmemesi, sıralamadaki farkın açıkça belirtilmemesi ve çalışanların başarı durumları ile örgütsel yararları gibi yalnız bir ölçüte göre değerlendirilmesi bulunmaktadır (Helvacı, 2002: 162).

b. İkili karşılaştırma yöntemi

Bu yöntem, her bireyin diğer çalışanlarla kıyaslanıp sıralandığı bir yöntemi ifade eder. Değerlendiren kişi, her çalışana diğerleriyle kıyaslar ve performansı en yüksek olanı işaretler. Değerlendirici, bu süreci tüm çalışanlar için tekrarladıktan sonra işaretleri sayarak kıyaslama işlemini tamamlar. En fazla işarete sahip kişi, en iyi performans sergileyen olarak kabul edilir. Bu yöntem, sıralama metoduna göre daha doğru ve etkili kararların alındığı bir yaklaşımdır ancak çok sayıda çalışanın değerlendirilmesi durumunda zaman alıcı olabilir (Aksoy, 2010: 46).

c. Zorunlu dağıtım yöntemi

Bu metodolojide yöneticiler, astlarının genellikle benzer başarı seviyelerine veya belirgin performans farklılıklarının olmadığına inanarak değerlendirmelerini belirli terimlere, puanlara veya kıstaslara göre yaparlar. Bu yöntemde çalışan bireylerin kişisel niteliklerinde

olduğu gibi performans göstergelerinde de normal bir dağılıma sahip olmaları gerektiği vurgulanır. Ücret ile ilgili kararların alınmasında yetersiz olan bu yöntem, kadro ve terfi kararlarını desteklemek ve kontrol etmek amacıyla kullanıldığı söylenebilir (Uyargil, 2013: 242-243).

2.6.5.2. Ortak performans kriter ve standartlarına dayalı yaklaşım

Çalışanların performanslarını bireysel olarak değerlendiren bir yaklaşım türüdür, her bir çalışan kendi işini ve sorumluluklarını diğerlerinden ayrı olarak değerlendirir. Her çalışan için belirlenmiş bir dizi değerlendirme ölçütü yer almaktadır. Farklı bir bakış açısından bakıldığında bu metodolojide belirli çalışan grupları için tercih edilen değerlendirme kriterleri ortak olarak kullanılabilir (Uyargil, 2013: 243).

a. Kritik olay yöntemi

Bu yöntemde göre yöneticiler, çalışanları dikkatlice gözlemleyerek çalışanlarının işe karşı olan tutumlarının ve davranışlarının olumlu, olumsuz örneklerini (kritik olaylarını) kayıt eder. Bu durum sayesinde yöneticiler, işgörenlerin ne konuda güçlü olduğu ne konuda ise zayıf olduğunu gözlemleme fırsatı bulurlar. Yılın her döneminde sürekli değerlendirme olanağı sunan bu yöntem, çalışanların performansını objektif bir şekilde değerlendirmeyi ve yorumlamayı sağlar. Ayrıca bireylerin eksik yönlerini geliştirmeleri için örnekler sunma avantajına sahiptir. Ancak bu yöntemin dezavantajları arasında işgörenlerin sayısal olarak karşılaştırılamaması bulunmaktadır (Çetin vd., 2015: 163). Bu yöntem de, çalışanlar değerlendirilirken bir defaya mahsus veya anlık bir değerlendirme olmayıp daha çok süreç odaklı bir değerlendirme yöntemi olarak öne çıkmaktadır.

b. Grafik dereceleme yöntemi

Grafik dereceleme yöntemi; çalışanların performansını değerlendirmek amacıyla işin kalitesi, yenilik ve yaratıcılık düzeyleri, çalışma disiplini, eğitim seviyeleri, grup

çalışmasındaki başarı düzeyleri gibi kriterlere dayanarak bir sıralama sürecine tabi tutar. Bu sıralama genellikle "yeterli olmayan, gelişime ihtiyacı var, yeterli, çok iyi performans" gibi kategorilere ayrılabilir. "Standart puanlama cetveli" olarak da bilinen bu metot oldukça uygulanabilir bir yaklaşıma sahiptir (Aktan, 2009: 38).

Tablo 1

Performans Değerlendirmede Grafik Dereceleme Ölçeği

Değerlendirme Faktörleri	Değer
Çalışmanın Niceliği: Çalışmanın miktarına istenilen ölçülerde ulaşır.	3
Çalışmanın Niteliği: Çalışmasını nitelik bakımından tam ve eksiksiz yapar.	2
İş Bilgisi: İş gereklerini ve görev boyutlarını bilir	3
İş birliği (coopertion): Görevlerini ve diğerleriyle iş birliği yapmada isteklidir.	1
Bağlılık: Çalışmaya katılımında ve tamamlanmasında titiz ve dikkatli davranır.	2
İşe karşı istekliği: Fikirlerini sunmada ve görevlerinin artırılması konusunda istekli davranır.	2
3= mükemmel 2= yeterli 1=yetersiz	

Kaynak: Schermerhon (1989'dan aktaran., Helvacı, 2002: 164) alınmıştır.

c. Kontrol listesi yöntemi

Kontrol Listesi yöntemi, çalışanların tüm özelliklerini bilmek yerine odaklanılan konu, öğrenilmek istenen iş davranışları ve tutumlarının analizidir. İstenen davranışlar belirlenirken öncelik sırası dikkate alınır. Değerlendiren, bu metot çerçevesinde çalışanlara yöneltilmiş bir tablodaki sorulara evet ya da hayır şeklinde cevaplar verir. Elde edilen sonuçlar daha sonra evet ve hayır cevaplarının toplanmasıyla yorumlanır. Kontrol listesi yönteminde yönetici, çalışan kişilerin çeşitli özelliklerine ve davranışlarına dair kapsamlı tanımlamalara yer verilen bir açıklama listesi hazırlar. Yöneticiler, bu açıklama listelerinden uygun gördüklerini seçerek değerlendirmeyi gerçekleştirir (Bayraktaroğlu, 2008: 122).

2.6.5.3. Çağdaş performans değerlendirme yöntemleri

Bu başlık altında çağdaş performans değerlendirme yöntemleri içerisinde yer alan amaçlara göre değerlendirme ve 360 derece geri bildirim metotları ele alınacaktır.

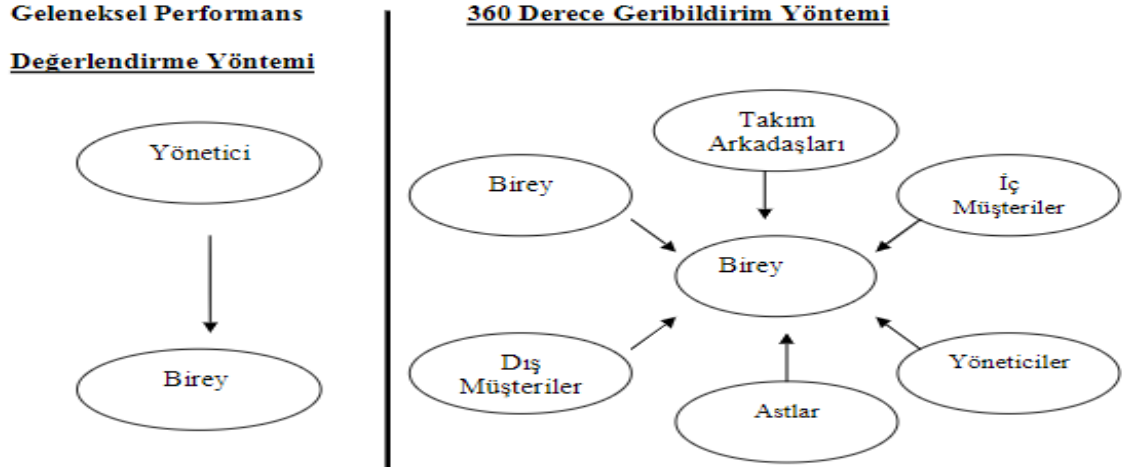
a. Amaçlara göre değerlendirme yöntemi

Bu yöntem, bir sürecin değerlendirilmesi olarak düşünülebilir. Amaçlarına göre değerlendirme yönteminde yönetici olan kişiler, astlarını kurumun belirlenen hedeflerine dahil eder. Birlikte görev alanları ve sonucunda istenen çıktılar üzerinde kararlar alınır, ardından hedeflere ve çıktılara ulaşıp ulaşılmadığı düzenli olarak değerlendirilir. Son olarak iş yönetimi tarafından bireylerin kişisel hedeflere ne düzeyde ulaştığı belirlenir. Bu yöntemde tüm işgörenler bireysel olarak değerlendirilir (Helvacı, 2002:166-167).

b. 360 derece geri bildirim (çoklu veri kaynaklı model) yöntemi

Bu yaklaşım; 360 derece geri bildirim adını, değerlemede yer alan ölçüt ve insan sayısının oldukça yoğun olmasından kaynaklı almıştır. Bu değerlendirme yaklaşımında, kurumlarda çalışanlar hem kendi performanslarını hem de mesai arkadaşlarını değerlendirir. Temel amacı, çalışanların performansını sekiz ana beceri açısından kapsamlı bir şekilde izlemektir. Bu beceri alanları şunlardır: görev yönetimi, insan ilişkileri, liderlik özellikleri, başarıya katkı, üretim ve iş sonuçları, değişime uyum, iletişim ve personel geliştirmesi. Bu yöntem sayesinde kurum, faaliyetlerini devamlı olarak değerlendirir ve yapılan her çalışma, tüm işgörenler tarafından denetime tabi tutulur (Özkeser ve Uzun, 2015: 158). Bu metodun temel hedefi, çalışanların davranış tarzını ve bu davranışın iş ortamında yarattığı etkileri değerlendirmek amacıyla ast, üst, iş arkadaşı yani kurumda çalışan kim varsa ondan bilgi toplamaktır. Bu süreçte, bireyin olumlu ve olumsuz tarafları hakkında bilgi sahibi olunur, bireye gerekli uzman desteği sağlanır ve bireyin bakış açısının gelişmesi amaçlanır. Çünkü bireyin göstermiş olduğu performans, çok sayıda iş arkadaşı tarafından

değerlendirildiği için daha nesnel ve önyargısız bir değerlendirme gerçekleştirilmiş olur (Wells, 1999'dan aktaran, Demir, 2008: 33).



Şekil 1 Geleneksel Performans Değerlendirme ve 360 Derece Geri Bildirim Yöntemi
(Edwards ve Even, 1996'dan aktaran, Kara, 2009: 55).

Yukarıda bahsedilen performans değerlendirme yöntemleri değerlendirildiğinde, klasik yaklaşımlardan çağdaş yaklaşımlara geçişte bireylerin daha fazla vurgulandığını, değerlendirme metodolojilerinin daha objektif hale geldiğini, ölçütlerin çeşitlendiğini ve çalışan kişilerin farklı özelliklere sahip olmasının daha fazla önem kazandığını görmekteyiz. Bu durum, küreselleşen dünyanın hızla değişen teknolojinin ve karmaşıklaşan örgüt yapılarının, şirketlerin ve bireylerin benzersizliğinin etkilerini ortaya koymaktadır.

2.7. İlgili araştırmalar

Bu kısımda; ilgili alan yazından açıklamalar yapılarak çatışma yönetimi ve öğretmen performans değerlendirme ile ilgili yapılmış araştırmalara değinilmiştir.

2.7.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Bu kısımda çatışma yönetimi ve öğretmenlerin iş performansı ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.7.1.1. Çatışma yönetimi ile ilgili araştırmalar

Bağdatlı (2015) tarafından yapılan araştırmada; yöneticilerin “tümleştirme” tutumlarının yüksek, “hükmetme” ve “kaçınma” tutumlarının ise orta seviyede bulunduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin okul kültürü algılarından “başarı” ve “destek” algılarının yüksek, “güç” ve “rol” algılarının orta düzeyde bulunduğu tespit edilmiştir.

Bala (2018) tarafından yapılan çalışmada; kaçınma stili ve duygusal bağlı olma arasında olumsuz bir bağ tespit edilirken tümleştirme, uzlaşma, uyma ve hükmetme stilleri ile duygusal bağlı olma arasında olumlu yönde bir bağın yer aldığı tespit edilmiştir.

Durak (2010) tarafından yapılan araştırmada; çatışmaların çatışmaya taraf olan öğretmenlerin performanslarını negatif yönde etkilendiği tespit edilmiştir. Çalışmada okul yöneticilerinin okullarında yaşanan çatışmaların düzeyini azaltarak çalışanların verimliliklerini artırabilecekleri ortaya konmuştur.

Dülger ve Dülger (2022) tarafından yapılan araştırmada; okul müdürlerinin çatışmanın kaynaklarını iletişim azlığı, kişisel farklılıklar, ortak değerlerde ve görüşlerde buluşamaması, okulda yaşanan olumsuzluklar, güdülenme eksikliği ve tükenmişlik, sendika ve dünya görüşü farklılığı ile okuldaki öğretmen fazlalığı olarak sıraladıkları belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin çatışmaları yönetmek için uzlaşma, ödün verme, kaçınma ve hükmetme stratejilerini kullandıkları tespit edilmiştir.

Göçer (2021) tarafından yapılan çalışmada, okul yöneticilerinin çoğunlukla çatışmayı bir iletişim sorunu olarak algıladıkları; okul yöneticileri ile öğretmenler arasında çoğunlukla dikey, öğretmenlerin kendi aralarında ise yatay çatışma türleri yaşandığı, okullarda yaşanan çatışmaların hem öğrencileri hem öğretmenleri hem de okulun tamamını negatif yönde etkilediği ve yöneticiler tarafından çatışmalarda genellikle uzlaşma ve hükmetme stratejilerinin kullanıldığı tespit edilmiştir.

Gümüşeli (1993) tarafından yapılan araştırmada; okul yöneticileri ile öğretmenler arasında en çok tercih edilen ÇYS'nin tümleştirme ve uzlaşma olduğu, en az tercih edilenin ise hükmetme çatışma yönetim stili olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet, yaş, meslek kıdem ve mezun olunan okul gibi değişkenlerin ÇYS kullanımına bir etkisi olmadığı bulgusuna varmıştır. Ancak okul yöneticisinin katıldığı hizmet içi eğitim miktarının ÇYS tercihini etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, okul müdürlerinin hizmet içi eğitim ve seminerlere katılım sayısı çoğaldıkça hükmetme stil kullanımında bir azalma görülürken

öğretmenlerin eğitime katılım miktarları çoğaldıkça tümleştirme ve uzlaşma stillerini kullanım eğiliminde bir artış tespit etmiştir.

Güneş (2008) tarafından yapılan çalışmada; okul idarecilerinin genel olarak demokratik bir yönetim tarzını benimsediklerini, kırılgan ve gergin olma durumunu istemediklerini ve devlet okullarında baskı yapmaktan kaçındıkları bir bulgu elde etmiştir. Özel okul yöneticilerinin ise devlet okullarındaki yöneticilere kıyasla öğretmenleriyle çatışmalardan uzak durma eğiliminde oldukları tespit edilmiştir. Araştırmada aynı zamanda okul idarecilerinin branş ve sınıf öğretmenleri arasında ayrım yapmadıkları, ortaya çıkan anlaşmazlıkları açıkça konuştukları ve sorunlara kayıtsız kalmadıkları gözlemlenmiştir.

Kılıç (2017) tarafından yapılan araştırmada; tümleştirme, uzlaşma, hükmetme ve kaçınma stilleri ile okul yöneticilerinin öz yeterlik algıları arasında olumlu yönde manidar bir bağ olduğu, uyma stili ve okul yöneticilerinin öz yeterlik algıları arasında ise olumsuz yönde bir bağın yer aldığı belirlenmiştir.

Ören (2021) tarafından yapılan araştırmada; yaşanan öğretmen-yönetici çatışmalarında kullanılan yönetim stratejilerinin algılanması yaşa ve medeni duruma göre farklılık gösterdiği görülmüş, cinsiyete göre ise kadın ve erkek öğretmenler arasında yönetim stratejileri algısında farklılık görülmemiştir. Genel olarak ÇYS bakımından eğitim kurumlarında algıda herhangi bir farklılığa rastlanmadığı gözlemlenmiştir.

Şahan (2006) tarafından yapılan araştırmada; okul yöneticilerinin en fazla kullandıkları ÇYS'nin "tümleştirme" olduğu, en az tercih ettikleri stratejinin ise "ödüllendirme" olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlere göre okul müdürleri "hükmetme" stratejisini tercih ettiklerinde öğretmenlerde yoğun stres yaşanırken "ödün verme" stratejisini kullandıklarında stres düzeyi düşmektedir.

Tan (2016) tarafından yapılan araştırmada; okul idarecilerinin çatışma durumlarında en çok tercih ettikleri ÇYS'nin tümleştirme olduğu saptanmıştır. Bu çalışmada, yöneticilerin tercih ettikleri stratejiler ile problem çözme becerileri arasında manidar bir ilişki tespit edilmemiştir.

Yılmaz (2014) tarafından yapılan çalışmada; okullarda yaşanan çatışmaların çoğunlukla iletişim eksikliği ve bozukluğundan kaynaklandığı, okul yöneticilerinin tartışma kabiliyetlerinin orta seviyede olduğu ve tümleştirme stili en fazla tercihte bulundukları stil olduğu tespit edilmiştir.

2.7.1.2. Öğretmenlerin iş performansı ile ilgili araştırmalar

Bostancı ve Kayaalp (2011) tarafından yapılan “İlköğretim Okullarında Öğretmen Performansının Geliştirilmesi” isimli çalışmada; öğretmen performanslarını geliştirmek adına yönetici ve öğretmen görüşleri incelenmiştir. Yapılan araştırma sonucuna göre; ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin performansının geliştirilmesi uygulamalarının “öğretmenin öğrenme ve gelişim etkinlikleri”, “okul ortamı”, “okul yöneticilerinin performans rehberliği” boyutlarında yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşleri görevlerine göre farklılık göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin performans geliştirme uygulamalarının gerçekleşme düzeyine yönelik görüşleri branşlara göre farklılık göstermezken, kıdemlerine ve eğitim durumlarına göre ise farklılık gösterdiği görülmektedir.

Demir (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada; ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin göstermiş oldukları performans ve okul iklimi arasındaki bağlantıları incelenmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmış ve uygulama kısmında da Beşli Likert ölçeği kullanılmıştır. Orta öğretim okullarında okul ikliminin öğretmenlerin performans düzeyleri üzerinde önemli ölçüde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ergin (2008), “Yetkeci Yönetim Tarzının Öğretmen Performansına Etkisi” isimli çalışmada; hangi yönetim tarzının hangi sonuçlara sebep olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada gerekli verilerin sağlanması için iki bölümden oluşan anket geliştirilmiştir. Araştırma neticesinde, yönetici davranışlarının öğretmenler üzerindeki etkileri belirlenmiş, yetkeci yönetim tarzının öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre farklı sonuçlara yol açtığı belirlenmiştir.

Koç vd., (2009), “Öğretmenlerin İş Doyum Algıları İle Performansları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma” isimli çalışmada; iş doyumunu veya doyumsuzluğunun işgörenlerin performansı üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada alan araştırması, anket tekniği kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre; öğretmen performansları ile iş doyumunu arasında güçlü bir ilişkinin bulunduğu görülmüştür.

Özdemir ve Yirmibeş (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görevli öğretmenlerin liderlik ekibi uyumu ile öğretmen performansları arasındaki ilişkide iş doyumunun aracı rolü ele alınmıştır. Zonguldak'ta görev yapan 261

öğretmene liderlik ekibi uyumu, iş performansı ve iş doyumu ölçekleri uygulanmış ve toplanan veriler, istatistik programları kullanılarak betimsel istatistikler ve yol analizi ile değerlendirilmiştir. Sonuçlar, liderlik ekibi uyumu, iş doyumu ve iş performansının yüksek düzeyde olduğunu ve bu değişkenler arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra, iş doyumunun kısmi aracı olarak rol oynadığı belirlenmiştir.

2.8.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

Bu kısımda çatışma yönetimi ve öğretmenlerin iş performansı ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.8.2.1. Çatışma yönetimi ile ilgili araştırmalar

Ashwort (1990) tarafından yapılmış olan araştırmada; Ohio'da görevli ilköğretim ve ortaöğretim müdürleri ile müfettişleri inceleyerek çatışma yönetim tarzlarını karşılaştıran bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonuçları neticesinde çatışma yönetim stilleri açısından ilkokul müdürleri, lise müdürleri ve müfettişler arasında anlamlı olarak farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca lise müdürleri ile müfettişler arasında kullanılan stil içinde anlamlı farklılıklar bulunurken ilkokul müdürleri grubu içinde anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Batool, Khatk ve Saleem (2016) tarafından yapılan çalışmada; okul yöneticilerinin yaşları ile tercih ettikleri stratejiler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Araştırmada okul yöneticileri tarafından iş birliği stratejinin en fazla tercih edilen strateji, kaçınma stratejisinin ise en az başvurulan strateji olduğu saptanmıştır.

Boucher (2013) tarafından yapılan ve yöneticilerin kullandıkları ÇYS ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmada; okul yöneticilerinin en çok kullandıkları çatışma yönetim stratejisinin tümleştirme olduğu, kullanılan strateji ile okul iklimi arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Bondesio (1992) tarafından yapılan bir araştırma, okuldaki çatışma yönetiminin kaçınılmaz bir görev olduğunu ele almıştır. Bu çalışmada yazar, okuldaki çatışmanın etkili bir şekilde

yönetilmesinin özellikle okul müdürleri için önemli olduğunu vurgulamak istemiştir. Araştırma sonuçları; hükmetme stratejisinin sıkça tercih edilen bir yaklaşım olduğunu, çatışmaların farklılık gösterse de genel olarak çeşitli çatışma çözüm yollarının bulunduğunu ve insan davranışlarının karmaşık olması nedeniyle çözüm tekniklerinin de çeşitlenebileceği gibi çeşitli gözlemlere işaret etmektedir.

Henkin (2000) tarafından yapılan araştırmada; ABD merkez eyaletlerine bağlı okullarda görev yapan yöneticiler üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada, çatışma yönetim stratejilerini inceledi. Araştırma sonuçlarına göre katılımcılar, kaçınma stratejisine nadiren başvururken iş birliği ve tümleştirme stratejilerini daha fazla kullandıkları bilgisine ulaşılmıştır. Aynı zamanda okul idarecileri çatışmayı iletişim kaynaklı bir yaklaşım ile yönetilen bir eylem olarak algılamışlardır.

Johnson (1995; aktaran. Elma, 1998: 35) tarafından yapılan araştırmada, okul organizasyonlarında çatışma ile okul iklimi arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmacı, okullardaki çatışmalar ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi anlamayı hedeflemiştir. Alabama Eyaleti'ndeki 41 ilkokul ve ortaokulda görevli 373 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilen çalışmada, okul iklimi ve öğretmenlerin çatışma düzeyi arasında anlamlı ve negatif bir bağ olduğunu ortaya koymuştur. Aynı zamanda okul iklimi ile hükmetme stratejisini benimseyen okul yöneticileri arasında anlamlı ve negatif bir bağ belirlenmiştir. Okul değişkeni üzerinde seçilen çatışma yönetimi stratejilerinin anlamlı bir etkisi olduğu da ortaya çıkmıştır.

2.8.2.2. Öğretmenlerin iş performansı ile ilgili araştırmalar

Beg, Fitzpatrick ve Lucas (2021) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, okul yöneticilerinin öğretmen performanslarını değerlendirirken cinsiyet ayrımına gidip gitmedikleri incelenmiştir. Bu çerçevede Gana'da görev yapan ilkokul yöneticilerinin yapmış olduğu değerlendirmeler, öğretmenlerin kendi performanslarına yönelik yapmış olduğu değerlendirmeler ve eğitimin nesnel olarak ne kadar etkili olduğuna yönelik yapılan değerlendirmeler ile birlikte bir karşılaştırma yapılmıştır. Araştırmanın bulguları neticesinde, kadın ve erkek öğretmenler kendi performanslarını birbirleri ile benzer seviyede oldukları şeklinde değerlendirmiştir. Aynı zamanda öğrenci başarılar açısından yapılan objektif değerlendirmeler sonucu öğrenciler, kadın ve erkek öğretmenler arasında

kadın öğretmenleri daha başarılı bulmuştur. Ancak okul yöneticileri ise, erkek öğretmenlerin performansının kadın öğretmenlerin performansından daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Triwahyuni, Abdullah ve Sunaryo (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın temel hedefi, öğretmen performansına etkisi olan faktörleri incelemektir. Araştırmanın kapsadığı unsurlar arasında örgütsel kültür, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik becerileri ve öğretmenlerin özgüven duyguları yer almaktadır. Araştırmanın verileri, Endonezya'nın Bogor bölgesinde görev yapan ve rastgele seçilen 120 öğretmenden elde edilmiştir. Bulgular, öğretmen performansının birden fazla bağımsız değişken tarafından etkilendiğini göstermektedir. Özellikle yöneticilerin dönüşümcü liderlik becerileri, kurumsal kültür ve öğretmenlerin öz güven duyguları, öğretmen performansını etkileyebilmektedir. Ayrıca okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik niteliklerine sahip olmalarının, okul kültürünü iyileştirme, belirlenen hedeflere ulaşma ve öğretmen performansını artırma konularında önemli olduğu vurgulanmıştır.

Waeyenberg, Pecceci ve Decramer (2020) tarafından yürütülen araştırmada; performans yönetim sistemi ve öğretmen performansı arasındaki ilişki, tükenmişlik ve örgütsel bağlılık faktörleri üzerinden incelenmiştir. Çalışmanın verileri, 458 Flaman öğretmenin katılımıyla elde edilmiş olup ayrıca okul müdürlerinin değerlendirme notları da araştırmanın bir parçasını oluşturmuştur. Bulgular, performans yönetim algılarının güçlü olması öğretmen performanslarını pozitif olarak etkilediğini göstermektedir. Bu etkinin oluşmasında, örgüte bağlı olmanın belirleyici bir unsur olduğu ortaya çıkmıştır. Tükenmişlik değişkeninin ise performans yönetim sistemi ve öğretmen performansı üzerinde etkisi gözlemlenmemiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve elde edilen verilerin analizi için kullanılabilecek istatistiksel yöntemlere ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

3.1. Araştırma modeli

Yapılan bu araştırmada, okul müdürlerinin çatışma yönetimi stratejileri ile öğretmenlerin iş performansı arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın modeli olarak nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modelinin bir alt türü olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki farklı nicel değişken arasındaki ilişkinin veya etkinin bir korelasyon katsayısı aracılığıyla ortaya çıkarılmasıdır (Fraenkel vd., 2012). Bu kapsamda okul müdürlerinin çatışma yönetimi stratejileri ile öğretmenlerin iş performansı arasındaki ilişki incelenmiştir.

3.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme

Yapılan bu araştırmanın evrenini, 2023-2024 yılı İstanbul ili, Sultanbeyli ilçesi devlet okullarında; ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan 3138 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın evrenini teslim etmek için basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Her bir örneklem seçimine eşit seçilme olasılığı vererek (seçilen birim yerine konularak ya da konulmadan) seçilen birimlerin örnekleme alındığı yöntemdir (Büyüköztürk, Çokluk, Köklü, 2011).

Tablo 2

Evreni bilinen örneklemin hesaplanması

Evren Büyüküğü (N)	Örneklem büyüküğü %95 güvenle (n)	Örneklem büyüküğü %99 güvenle (n)
50	44	50
100	79	99
200	132	196
500	217	476
1.000	278	907
2.000	322	1661
5.000	357	3311
10.000	370	4950
20.000	377	6578
50.000	381	8195
100.000	383	8926
1.000.000	384	9706

Kaynak: Cohen, Manion ve Morrison (2000)

Bu kapsamda Tablo 2’de Cohen, Manion ve Morrison (2000) tarafından belirlenen evreni bilinen örneklem sayıları ışığında %95 güven aralığında 5000 kişiye kadar 357 katılımcı yeterli olmaktadır. Araştırmacı tarafından yapılan bu araştırmaya ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan toplam 429 öğretmen katılım sağlamıştır. Katılımcıların vermiş olduğı cevaplar incelenmiş olup eksik ve hatalı verilerle uç değeri oluşturan toplam 52 değeri veri setinden çıkarılmış ve toplam 377 katılımcı ile çalışmalara devam edilmiştir. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Değişken	Kategori	N	%
Çalışılan Okulun Derecesi	İlköğretim	254	67,4
	Ortaöğretim	123	32,6
Cinsiyet	Erkek	157	41,6
	Kadın	220	58,4
Medeni Durum	Evli	265	70,3
	Bekar	112	29,7
Yaş	20-30 yaş	83	22,0
	31-40 yaş	192	50,9
	41 yaş ve üzeri	102	27,1
Meslekteki Kıdem	1-5 yıl	75	19,9
	6-10 yıl	114	30,2
	11-15 yıl	85	22,5
	16-20 yıl	46	12,2
	21 yıl ve üzeri	57	15,1
Çalışılan Okuldaki Görev Süresi	1-5 yıl	264	70,0
	6-10 yıl	75	19,9
	11-15 yıl	19	5,0
	16-20 yıl	12	3,2
	21 yıl ve üzeri	7	1,9
Eğitim Durumu	Lisans Mezunu	304	80,6
	Lisansüstü Mezunu	73	19,4
	Sınıf Öğretmenliği	136	36,1

Branş	Sayısal alanlar (matematik , fen , fizik, kimya veya biyoloji vb.)	39	10,3
	Sosyal alanlar (tarih, coğrafya, edebiyat, felsefe, din vb.)	71	18,8
	Uygulama dersleri	52	13,8
	Diğer	79	21,0
TOPLAM		377	100,0

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılanların;

- %67,4'ünün ilköğretim , %32,6'sının ise ortaöğretim kademesinde çalıştığı,
- %41,6'sının erkek , %58,4'ünün ise kadın olduğu,
- %70,3'ünün evli , %29,7'sinin ise bekar olduğu,
- %22'sinin 20-30 yaş aralığında olduğu, %50,9'unun 31-40 yaş aralığında olduğu ve %27,1'inin ise 41 yaş ve üzerinde olduğu,
- %19,9'unun 1-5 yıl arası kıdeme sahip olduğu, %30,2'sinin 6-10 yıl arası kıdeme sahip olduğu, %22,5'inin 11-15 yıl arası kıdeme sahip olduğu, %12,2'sinin 16-20 yıl arası kıdeme sahip olduğu ve %15,1'inin ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu,
- %70'inin çalıştığı okuldaki hizmet süresinin 1-5 yıl arası olduğu, %19,9'unun çalıştığı okuldaki hizmet süresinin 6-10 yıl arası olduğu, %5'inin çalıştığı okuldaki hizmet süresinin 11-15 yıl arası olduğu, %3,2'sinin çalıştığı okuldaki hizmet süresinin 16-20 yıl arası olduğu ve %1,9'unun ise çalıştığı okuldaki hizmet süresinin 21 yıl ve üzerinde olduğu,
- %80,6'sının lisans mezunu olduğu ve %19,4'ünün lisansüstü mezunu olduğu,
- %36,1'inin sınıf öğretmenliği branşında olduğu, %10,3'ünün sayısal alanlar (matematik, fen, fizik, kimya veya biyoloji vb.) branşında olduğu, %18,8'inin sosyal alanlar (tarih, coğrafya, edebiyat, felsefe, din vb.) branşında olduğu, %13,8'inin uygulama dersleri branşında olduğu ve %21'inin ise diğer branşlarda olduğu belirlenmiştir.

3.3. Veri toplama araçları

Okul müdürlerinin örgütsel çatışma yönetimi stratejileri ile öğretmenlerin iş performansı arasındaki ilişkiyi belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan “*Kişisel Bilgi Formu*”, orijinali Rahim tarafından geliştirilen, Gümüşeli (1994) tarafından Türkçeye uyarlanan kısa adı ROC II olan “*Örgütsel Çatışma Yönetimi Stilleri Ölçeği*” ve Özgenel (2019) tarafından geliştirilen “*Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği*” kullanılmıştır. Ölçekler uygulanırken ölçeği dolduracak kişilere, verilerin gizli kalacağı belirtilmiş ve ölçeği dolduran öğretmenler gönüllük esası ile katılım göstermiştir.

3.3.1. Kişisel bilgi formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda, araştırmanın amacını belirten ve uygulanırken dikkat edilmesi gereken hususlarla ilgili bilgi verilmiştir.

Kişisel bilgi formunda, araştırmaya katılan öğretmenlerle ilgili çalıştıkları okulun derecesi, cinsiyetleri, medeni durumları, yaşları, meslekteki kıdemleri, çalıştıkları okuldaki görev süreleri, eğitim durumları ve branşları ile ilgileri ölçütleri tespit etmeye yönelik toplam 8 adet soru sorulmuştur.

3.3.2. Rahim örgütsel çatışma anketi (ROCI II)

Orijinali Rahim (1983) tarafından geliştirilen ve Gümüşeli (1994) tarafından Türkçeye çevrilen kısa adı ROC II olan Örgütsel Çatışma Yönetimi Stilleri ölçeğinde 28 madde ve 5 alt boyut yer almaktadır. Örgütsel Çatışma Yönetimi Stilleri ölçeği, yöneticiler ve kişiler arasında çatışma yönetimi stratejilerini ölçmektedir. Ölçeğin alt boyutları; “*tümleştirme (bütünleştirme)*”, “*ödün verme (uyma)*”, “*hükmetme*”, “*kaçınma*” ve “*uzlaşma*” olarak belirlenmiştir.

Tablo 4

Örgütsel Çatışma Yönetim Stillerine Ait Alt Boyutlar ve Madde

	Boyutlara Ait Maddeler
Tümleştirme	1, 5, 12, 22, 23, 28. Maddeler
Ödün Verme	2, 11, 13, 19, 24. Maddeler
Hükmetme	8, 9, 18, 21, 25. Maddeler
Kaçınma	3, 6, 16, 17, 26, 27. Maddeler
Uzlaşma	4, 7, 10, 14, 15, 20. Maddeler

Rahim (1983) tarafından geliştirilen ölçeğin puanlama kriterleri beşli likert türünde hazırlanmış ve “Her zaman (5)”, “çoğunlukla (4)”, “ara sıra (3)”, “az (2)” ve çok az “(1)” dereceleri şeklinde oluşturulmuştur. Ölçekten en az 28, en fazla 140 puan alınmaktadır. Boyuta ilişkin alınan puanın yüksekliği, okul müdürlerinin çatışma yönetimi düzeyini göstermektedir. Ölçek maddelerinin seçenekleri arasındaki değer 0,80 ($4/5,00=0,80$) olup öğretmenlerin ölçek boyutlarına katılma düzeyleri buna göre belirlenmiştir. Ayrıca ölçekte ters kodlanan herhangi bir madde bulunmamaktadır.

Araştırmada Örgütsel Çatışma Yönetimi Stilleri ölçeğine ve bu ölçeğe ait alt boyutlara ilişkin %95 güven aralığında Cronbach Alpha değerleri hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucu, Cronbach Alpha katsayıları değerlendirilirken; 0,90 ve üzeri mükemmel, 0,70-0,90 arası için iyi, 0,60-0,70 arası için kabul edilebilir, 0,50-0,60 arası için zayıf ve 0,50’den düşükse kabul edilemez değerlendirmeleri dikkate alınmıştır (George ve Mallery, 2018). Cronbach Alpha güvenilirlik testine ilişkin sonuçlar aşağıda paylaşılmıştır. Beş boyuttan meydana gelen ölçek maddeleri öğretmenler tarafından “Her zaman (5)”, “çoğunlukla (4)”, “ara sıra (3)”, “az (2)” ve çok az “(1)” derecelendirmelerinden biri seçilerek yapılmaktadır. Boyutlara verilen yanıtlardan alınan puanın derecesi, okul müdürlerinin çatışma yönetimi düzeyini göstermektedir. Ölçek maddelerinin seçenekleri arasındaki değer 0,80 ($4/5,00=0,80$) olup öğretmenlerin ölçek boyutlarına katılma düzeyleri buna göre belirlenmiştir.

Tablo 5

Örgütsel Çatışma Yönetim Stilleri Ölçeği ve alt boyutlarına ait güvenirlik analizi

	Cronbach Alpha	Soru Sayısı
Tümleştirme	.952	6
Ödün Verme	.882	5
Hükmetme	.812	5
Kaçınma	.668	6
Uzlaşma	.908	6
Çatışma Yön.Stl.	.916	28

Tablo 5’te görüldüğü üzere Örgütsel Çatışma Yönetim Stilleri Ölçeği ve buna bağlı olarak 5 alt boyuta ait %95 güven aralığında Cronbach Alpha güvenirlik analizi yapılmıştır. Örgütsel Çatışma Yönetim Stilleri Ölçeğinin geneli için güvenirlik derecesi $\alpha = 0.916$ olarak hesaplanmış, buna ek olarak tümleştirme alt boyutunun güvenirliği $\alpha = 0.952$, ödün verme alt boyutunun güvenirliği $\alpha = 0.882$, hükmetme alt boyutunun güvenirliği $\alpha = 0.812$, kaçınma alt boyutunun güvenirliği $\alpha = 0.668$, uzlaşma alt boyutunun güvenirliği ise $\alpha = 0.908$ olarak bulunmuştur. Bulunan değerler incelendiğinde Örgütsel Çatışma Yönetim Stilleri Ölçeği mükemmel güvenirlik derecesine sahip, alt boyutlar olarak incelendiğinde tümleştirme, uzlaşma alt boyutlarının mükemmel; ödün verme, hükmetme alt boyutlarının iyi, kaçınma alt boyutunun ise kabul edilebilir güvenirlik derecesine sahip olduğu söylenebilir (George ve Mallery, 2018).

3.3.3. Öğretmen performans değerlendirme ölçeği

Öğretmen performans durumlarını değerlendirmek amacıyla MEB (2018) aracılığıyla hazırlanmış olan, geçerlik ve güvenirlik çalışması Özgenel (2019) tarafından yapılmış olan bir ölçektir. Ölçekte, toplamda 34 madde ve 5 adet alt boyut yer almaktadır. Ölçeğin alt boyutları; “alan bilgisi”, “öğrenme-öğretme sürecini hazırlama”, “iletişim”, “öğrenme-

öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim” ve “mesleki tutum ve değerler” olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin maddeler aşağıda verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğine Ait Alt Boyutlar ve Maddeler

	Boyutlara Ait Maddeler
Alan bilgisi	1, 2, 3, 4. Maddeler
Öğrenme ve öğretmen sürecini hazırlama	5, 6, 7, 8, 9, 10. Maddeler
İletişim	11, 12, 13, 14, 15. Maddeler
Öğrenme-öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim	16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24. Maddeler
Mesleki tutum ve değerler	25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34. Maddeler

Ölçek, “çok az (1), az (2), orta (3), iyi (4) ve çok iyi (5)” şeklinde beşli likert olarak derecelendirilmiştir. Ölçekten en az 34, en fazla 170 puan alınmaktadır. Ayrıca ölçekte ters kodlanan herhangi bir madde bulunmamaktadır.

Araştırmada Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğine ve bu ölçeğe ait alt boyutlara ilişkin %95 güven aralığında Cronbach Alpha değerleri hesaplanmıştır. Cronbach Alpha güvenirlik testine ilişkin sonuçlar aşağıda paylaşılmıştır. Yapılan analiz sonucu, Cronbach Alpha katsayıları değerlendirilirken; 0,90 ve üzeri mükemmel, 0,70-0,90 arası için iyi, 0,60-0,70 arası için kabul edilebilir, 0,50-0,60 arası için zayıf ve 0,50’den düşüğe kabul edilemez değerlendirmeleri dikkate alınmıştır (George ve Mallery, 2018). Cronbach Alpha güvenirlik testine ilişkin sonuçlar aşağıda paylaşılmıştır.

Tablo 7

Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği ve alt boyutlarına ait güvenirlik analizi

	Cronbach Alpha	Soru Sayısı
Alan bilgisi	.765	4
Öğrenme ve öğretme sürecini hazırlama	.891	6
İletişim	.856	5
Öğrenme-öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim	.908	9
Mesleki tutum ve değerler	.932	10
Öğretmen Per.Deg.	.953	34

Tablo 7’de görüldüğü üzere Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği ve buna bağlı olarak 5 alt boyuta ait %95 güven aralığında Cronbach Alpha güvenirlik analizi yapılmıştır. Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğinin güvenirliği $\alpha = 0.953$ olarak hesaplanmış, buna ek olarak alan bilgisi alt boyutunun güvenirliği $\alpha = 0.765$, öğrenme ve öğretme sürecini hazırlama alt boyutunun güvenirliği $\alpha = 0.891$, iletişim alt boyutunun güvenirliği $\alpha = 0.856$, öğrenme-öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim alt boyutunun güvenirliği $\alpha = 0.908$, mesleki tutum ve değerler alt boyutunun güvenirliği ise $\alpha = 0.932$ olarak bulunmuştur. Bulunan değerler incelendiğinde Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğinin mükemmel güvenirlik derecesine sahip, alt boyutlar olarak incelendiğinde “öğrenme-öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim”, “mesleki tutum ve değerler” alt boyutlarının mükemmel; “öğrenme ve öğretme sürecini hazırlama”, “iletişim” alt boyutlarının iyi, “alan bilgisi” alt boyutunun ise kabul edilebilir güvenirlik derecesine sahip olduğu söylenebilir (George ve Mallery, 2018).

3.3.4. Verilerin toplanması

Araştırmada, *Örgütsel Çatışma Yönetimi Stilleri Ölçeği* ve *Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçeklerin kullanımı için ölçekleri geliştiren bilim insanlarından gerekli izinler alınmıştır.

Yapılan bu araştırmanın etik açıdan uygun olduğu, Sakarya Üniversitesinin 22.11.2023 tarihli 25 sayılı toplantısında alınan 16 no.lu karar ile onaylanmıştır. Ayrıca Sultanbeyli Milli Eğitim Müdürlüğünden 30.11.2023 tarihli ve 54952854 sayılı anket ve araştırma izni alınmıştır. Görüşme formu, kişisel bilgi formu ve ölçek sorularının yer aldığı anket maddeleri Google Form üzerinden hazırlanmıştır. Hazırlanan bu form, çevrim içi ortamda çalışma grubuna ulaştırılmıştır. Araştırmaya katılmak gönüllülük esasına dayalı olup toplamda 429 öğretmen katılım sağlamıştır. Alınan cevaplar üzerinde yapılan incelemeler sonucunda eksik ve hatalı verilerle uç değerleri oluşturan toplam 52 değer veri setinden çıkarılmış, dolayısıyla 377 kişilik veri seti ile çalışmalara devam edilmiştir.

3.3.5. Verilerin analizi

Bu çalışma çerçevesinde toplanan veriler, Google Form üzerinden Excel formatında indirilmiş olup Microsoft Excel programı aracılığıyla gerekli düzenlemeler yapılarak SPSS 26 programına aktarılmıştır. Sonrasında SPSS 26 programı kullanılarak gerekli analizler yapılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak verilerin analizine başlanmadan önce, hangi istatistiksel tekniklerin kullanılacağına karar vermek (parametrik veya non-parametrik) için veri gruplarının normallik dağılımları, genel ve bağımsız değişkenlere bağlı olarak çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri hesaplanarak incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 aralığında olması verilerin normal dağılım gösterdiği, parametrik özellikler gösterdiği ve buna uygun parametrik testler kullanılması gerektiği ancak çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 aralığında olmaması durumunda verilerin normal dağılım göstermediği, nonparametrik özellik gösterdiği ve buna uygun nonparametrik testler kullanılması gerektiği bilinmektedir. (George, D. & Mallery, P. 2020). Kullanılan Çatışma yönetim stratejileri ölçeği ve alt boyutlarının normallik dağılım değerleri Tablo 8'de Öğretmen performans değerlendirme ölçeği ve alt boyutlarının normallik dağılım değerleri ise Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 8

Çatışma Yönetim Stilleri Ölçeği ve Alt boyutları Basıklık- Çarpıklık ve Güvenilirlik Katsayıları

Değişken	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)	Madde sayısı
Tümleştirme	-.530	-.679	6
Ödün verme	-.230	-.540	5
Hükmetme	.340	-.602	5
Kaçınma	.025	.075	6
Uzlaşma	-.512	-.601	6
Toplam ÇYS	-.112	.162	28

Tablo 8 incelendiğinde Çatışma Yönetim Stilleri ölçeği ve alt boyutlarının çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin ± 2 arasında yer aldığı görülmektedir. Normal dağılım için ölçeklerin ve alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 aralığında yer alması yeterli görülmektedir (George ve Mallery, 2020). Dolayısıyla Çatışma Yönetim Stilleri ölçeği ve alt boyutlarının referans gösterilen kaynaklar neticesinde normal dağılım gösterdiğine ve parametrik analizlere uygun olduğuna karar verilmiştir. Normal dağılım gösteren ölçeklerin analizleri için; ikili grupların karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t-testi, üç veya daha fazla grupların karşılaştırılmasında ise tek yönlü/faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Tablo 9

Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği ve Alt Boyutları Basıklık- Çarpıklık ve Güvenilirlik Katsayıları

Değişken	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)	Madde sayısı
Alan Bilgisi	-.309	-.177	4
Öğrenme ve öğretme sürecini hazırlama	-.780	.733	6
İletişim	-.873	-.238	5
Öğrenme-öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim	-.693	.441	9
Mesleki tutum ve değerler	-1.509	1.136	10
Öğretmen Performans Değerlendirme	-.588	-.242	34

Tablo 9 incelendiğinde Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği ölçeği ve alt boyutlarının çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin ± 2 arasında yer aldığı görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 arasında yer alması normal dağılım için yeterli görülmektedir (George ve Mallery, 2020). Dolayısıyla Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği ve alt boyutlarının referans gösterilen kaynaklar neticesinde normal dağılım gösterdiğine ve parametrik analizlere uygun olduğuna karar verilmiştir. Normal dağılım gösteren ölçeklerin analizleri için; ikili grupların karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t-testi, üç veya daha fazla grupların karşılaştırılmasında ise tek yönlü/faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Okul müdürlerinin çatışma yönetimi düzeylerine yönelik bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Okul müdürlerinin çatışma yönetimi düzeyleri nasıldır?” sorusu cevaplanmaktadır. Beş boyuttan oluşan ölçek maddelerine ilişkin alınan puanın yüksekliği, okul müdürlerinin çatışma yönetimi düzeyini göstermektedir. Okul müdürlerinin çatışma yönetimi düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetim Düzeyleri Değer Aralıkları

ÇYS Düzeyi	X
Çok Düşük	1,00-1,79
Düşük	1,80-2,59
Orta	2,60-3,39
Yüksek	3,40-4,19
Çok yüksek	4,20-5,00

Tablo 10 incelendiğinde; okul müdürlerinin çatışma yönetimi düzeyleri için “1,00- 1,79 *Çok Düşük*”, “1,80-2,59 *Düşük*”, “2,60-3,39 *Orta*”, “3,40-4,19 *Yüksek*” ve “4,20-5,00 *Çok yüksek*” değerlerinin kullanıldığı görülmektedir. Okul müdürlerinin çatışma yönetimi düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetim Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikleri

Boyut/Ölçek	N	X	sd	Değerlendirme
Tümleştirme	377	3,48	1,14	Yüksek
Ödün verme	377	3,06	1,00	Orta
Hükmetme	377	2,79	1,03	Orta
Kaçınma	377	3,10	0,80	Orta
Uzlaşma	377	3,34	1,05	Orta
Toplam ÇYS	377	3,15	0,69	Orta

Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul müdürlerinin çatışma yönetimi düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler özetlenmiştir. Araştırmaya katılan toplam 377 öğretmenin sonuçlarına bakıldığında, okul müdürlerinin çatışma yönetimi düzeyleri “Orta” ($X=3,15$; $sd=0,69$) düzeydedir. Çatışma yönetimi alt boyutları da incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçeğe verdiği cevapların aritmetik ortalamaları 3,48 ile 2,79 arasında değişmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler, okul müdürlerini tümleştirme alt boyutunda “Yüksek” ($X=3,48$ $sd=1,14$), ödün verme ($X=3,06$ $sd=1,00$), hükmetme ($X=2,79$ $sd=1,03$), kaçınma ($X=3,10$ $sd=0,80$) ve uzlaşma ($X=3,34$ $sd=1,05$) alt boyutunda ise çatışma yönetim düzeyini “orta” olarak belirlenmiştir.

4.2. Öğretmenlerin iş performansı düzeylerine yönelik bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Öğretmenlerin iş performansı düzeyleri nasıldır?” sorusunu cevaplamaktadır. Beş boyuttan oluşan ölçek maddelerine ilişkin alınan puanın yüksekliği, öğretmen performanslarının düzeyini göstermektedir. Öğretmenlerin iş performansı düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Öğretmenlerin İş Performans Düzeyleri Değer Aralıkları

ÖPD Düzeyi	X
Çok Düşük	1,00-1,79
Düşük	1,80-2,59
Orta	2,60-3,39
Yüksek	3,40-4,19
Çok yüksek	4,20-5,00

Tablo 12 incelendiğinde; Öğretmenlerin iş performans düzeyleri için “1,00- 1,79 Çok Düşük”, “1,80-2,59 Düşük”, “2,60-3,39 Orta”, “3,40-4,19 Yüksek” ve “4,20-5,00 Çok yüksek” değerlerinin kullanıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin iş performans düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13

Öğretmenlerin İş Performans Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikleri

Boyut/Ölçek	N	X	Sd	Değerlendirme
Alan bilgisi	377	4,25	,52	Çok yüksek
Öğrenme ve öğretme sürecini hazırlama	377	4,29	,60	Çok yüksek
İletişim	377	4,56	,49	Çok yüksek
Öğrenme-öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim	377	4,31	,57	Çok yüksek
Mesleki tutum ve değerler	377	4,74	,38	Çok yüksek
Toplam ÖPD	377	4,43	,41	Çok yüksek

Tablo 13 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin iş performans düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler özetlenmiştir. Araştırmaya katılan toplam 377 öğretmenin sonuçlarına bakıldığında , öğretmenlerin iş performans düzeyleri “Çok yüksek” (X=4,43;

sd=0,41) düzeydedir. Öğretmen performans değerlendirme alt boyutları da incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçeğe verdiği cevapların aritmetik ortalamaları 4,74 ile 4,29 arasında değişmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler, alan bilgisi alt boyutunda (X=4,25 sd=0,52), öğrenme ve öğretme sürecini hazırlama (X=4,29 sd=0,60), iletişim (X=4,56 sd=0,49), öğrenme-öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim (X=4,31 sd=0,57) ve mesleki tutum ve değerler (X=4,74 sd=0,38) alt boyutunda iş performans düzeyini “Çok yüksek” olarak belirlenmiştir.

4.3. Okul müdürlerinin çatışma yönetimi stratejilerinin demografik özellikler açısından bulguları

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Okul müdürlerinin örgütsel çatışma yönetimi stratejileri; (okulun derecesi, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu, branş ve medeni hâl) değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusunu cevaplamaktadır. Bu alt probleme ait bulgular aşağıda gösterilmiştir.

Okul müdürlerinin örgütsel çatışma yönetimi stratejilerinin okulun derecesi değişkenine ilişkin anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren bağımsız gruplar t-testi analizine ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 14

ÇYS ölçeği ve alt boyutlarının okulun derecesi değişkenine göre t-testi sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	X	Ss	t testi		
					t	sd	p
Tümleştirme	İlköğretim	254	20,94	6,93	,24	375	,81
	Ortaöğretim	123	20,76	6,77			
Ödün Verme	İlköğretim	254	15,29	4,98	-,04	375	,97
	Ortaöğretim	123	15,31	5,12			
Hükmetme	İlköğretim	254	14,23	5,18	1,61	375	,11
	Ortaöğretim	123	13,33	4,98			

Kaçınma	İlköğretim	254	18,59	4,48	-,09	208	,91
	Ortaöğretim	123	18,64	5,33			
Uzlaşma	İlköğretim	254	20,11	6,28	,30	375	,77
	Ortaöğretim	123	19,90	6,30			
Çatışma	İlköğretim	254	89,17	19,48	,56	375	,58
	Ortaöğretim	123	87,94	20,59			

Tablo 14 incelendiğinde okul müdürlerinin örgütsel çatışma yönetimi stratejileri öğretmenlerin çalıştıkları okulun derecelerine göre incelendiğinde örgütsel bağlılıklarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. ($t_{[375]}=,56$; $p>0,05$). Alt boyutlar olarak incelendiğinde tümleştirme alt boyutunda ($t_{[375]}= ,24$; $p>0,05$), ödün verme alt boyutunda ($t_{[375]}= -,04$; $p>0,05$), hükmetme alt boyutunda ($t_{[375]}=1,61$; $p>0,05$), kaçınma alt boyutunda ($t_{[208]}= -,09$; $p>0,05$) ve uzlaşma alt boyutunda ($t_{[375]}= ,30$; $p>0,05$) öğretmenlerin çalıştıkları okulların derecesine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.3.1. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular

Okul müdürlerinin örgütsel çatışma yönetimi stratejilerinin, cinsiyet değişkenine ilişkin anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren bağımsız gruplar t-testi analizine ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir. ÇYS ölçeği toplam puanı ve ÇYS ölçeği alt boyutları birlikte ele alınmıştır.

Tablo 15

ÇYS ölçeği ve alt boyutlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	X	Ss	t testi		
					t	sd	p
Tümleştirme	Erkek	157	21,86	6,40	2,34	375	,02*
	Kadın	220	20,19	7,11			

Ödün Verme	Erkek	157	16,08	4,62	2,63	358	,01**
	Kadın	220	14,74	5,22			
Hükmetme	Erkek	157	13,77	4,81	-.54	356	,59
	Kadın	220	14,05	5,35			
Kaçınma	Erkek	157	19,66	4,53	3,68	375	,00**
	Kadın	220	17,86	4,80			
Uzlaşma	Erkek	157	21,10	5,88	2,78	375	,01**
	Kadın	220	19,29	6,45			
Çatışma	Erkek	157	92,46	18,61	3,09	375	,00**
Yön. Stilleri	Kadın	220	86,13	20,29			

*p<.05; **p<.01

Tablo 15 incelendiğinde okul müdürlerinin örgütsel çatışma yönetimi stratejileri öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{[375]}=3,09$; $p<0,05$). Erkek öğretmenlerin, okul müdürlerinin çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin tutumları ($X=92,46$); kadın öğretmenlere ($X=86,13$) göre daha olumludur. Bu bulgu, okul müdürünün çatışma yönetimi stratejileri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Alt boyutlar olarak incelendiğinde, okul müdürlerinin çatışma yönetimi stratejileri öğretmenlerin cinsiyetlerine göre hükmetme alt boyutu hariç diğer tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğretmenler tarafından algılanan tümleştirme alt boyutunda ($t_{[375]}= 2,34$; $p<0,05$), ödün verme alt boyutunda ($t_{[358]}= 2,63$; $p<0,05$), kaçınma alt boyutunda ($t_{[375]}=3,68$; $p<0,05$) ve uzlaşma alt boyutunda ($t_{[375]}=2,78$; $p<0,05$) öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ancak hükmetme alt boyutunda ($t_{[356]}=,59$ $p>0,05$), öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Cinsiyeti erkek olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin çatışma yönetimi stratejileri tümleştirme alt boyutuna ilişkin tutumları ($X=21,86$), kadın öğretmenlere ($X=20,19$) göre daha olumludur. Cinsiyeti erkek olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin çatışma yönetimi stratejileri ödün verme alt boyutuna ilişkin tutumları ($X=16,08$), kadın öğretmenlere ($X=14,74$) göre daha olumludur. Cinsiyeti erkek olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin çatışma yönetimi stratejileri kaçınma alt boyutuna ilişkin tutumları ($X=19,66$), kadın öğretmenlere ($X=17,86$) göre daha olumludur. Cinsiyeti erkek olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin çatışma yönetimi stratejileri uzlaşma

alt boyutuna ilişkin tutumları ($X=21,10$), kadın öğretmenlere ($X=19,29$) göre daha olumludur.

4.3.2. Yaş değişkenine ilişkin bulgular

Okul müdürlerinin örgütsel çatışma yönetimi stratejilerinin, cinsiyet değişkenine ilişkin anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren varyans analizine (ANOVA) ilişkin sonuçlar Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

ÇYS ölçeği puanlarının yaşa göre ANOVA sonuçları

Yaş Aralığı	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
20-30 Yaş	83	89,66	20,55	G. Arası	1013,34	2	506,67		
31-40 Yaş	192	87,22	20,53	G. İçi	146850,12	374	392,65	1,29	,28
40 Yaş ve üzeri	102	90,95	17,72	Toplam	147863,46	376			
Toplam	377	88,77	19,83						

Tablo 16’ya göre okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan çatışma yönetim stratejileri öğretmenlerin yaşlarına göre ($F_{[2, 374]}=1,29$; $p>0,05$) anlamlı farklılık göstermemektedir. Okul müdürlerinin örgütsel çatışma yönetim stratejileri alt boyutlarının öğretmenlerin yaşına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17

ÇYS ölçeği alt boyutlarının yaşa göre ANOVA sonuçları

	Yaş	N	X	Ss	KT	sd	KO	F	p	Anlamlılık
Tümleştirme	A/20-30 Yaş	83	20,60	6,94	58,14	2	29,07			
	B/31-40 Yaş	192	20,67	7,11	17669,96	374	47,25			
	C/41 Yaş ve üzeri	102	21,53	6,34	17728,10	376		,62	,54	
	Toplam	377	20,89	6,87						
Ödün Verme	A/20-30 Yaş	83	15,43	5,48	44,20	2	22,10			
	B/31-40 Yaş	192	14,98	5,06	9432,12	374	25,22			
	C/41 Yaş ve üzeri	102	15,77	4,54	9476,32	376		,88	,42	
	Toplam	377	15,29	5,02						
Hükmetme	A/20-30 Yaş	83	14,83	5,06	87,51	2	43,76			
	B/31-40 Yaş	192	13,62	5,21	9802,96	374	26,21			
	C/41 Yaş ve üzeri	102	13,80	5,00	9890,47	376		1,67	,19	
	Toplam	377	13,94	5,13						
Kaçınma	A/20-30 Yaş	83	18,59	4,49	163,05	2	81,53			
	B/31-40 Yaş	192	18,07	5,09	8392,63	374	22,44			
	C/41 Yaş ve üzeri	102	19,64	4,21	8555,68	376		3,63	,03*	C>A;
	Toplam	377	18,61	4,77						
Uzlaşma	A/20-30 Yaş	83	20,20	6,49	9,96	2	4,98			
	B/31-40 Yaş	192	19,88	6,47	14816,44	374	39,62			
	C/41 Yaş ve üzeri	102	20,21	5,78	14826,40	376		,13	,88	
	Toplam	377	20,04	6,28						

*p<.05

Tablo 17 incelendiğinde, okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan kaçınma çatışma yönetim stilinde ($F_{[2, 374]}=3,63$; $p<0,05$) öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kaçınma alt boyutunda anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ANOVA sonrası Post Hoc testlerinden Hocberg's testi uygulanmıştır (Field, 2009). Uygulanan Hocberg's testi sonrası 41 yaş üzeri öğretmenlerin ($X=19,64$), okul müdürlerinin kaçınma çatışma yönetim stilini 20-30 yaş ($X=18,59$) arasındaki öğretmenlere göre daha olumlu bulduğu belirlenmiştir. Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan tümleştirme alt boyutunda ($F_{[2, 374]}=,62$; $p>0,05$), ödün verme alt boyutunda ($F_{[2, 374]}=,88$; $p>0,05$), hükmetme alt boyutunda ($F_{[2, 374]}=1,67$; $p>0,05$) ve uzlaşma alt boyutunda ($F_{[2, 374]}=,13$; $p>0,05$) öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.3.3. Mesleki kıdem değişkenine ilişkin bulgular

Okul müdürlerinin örgütsel çatışma yönetimi stratejilerinin, mesleki kıdem değişkenine ilişkin anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren varyans analizine (ANOVA) ilişkin sonuçlar tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18

ÇYS ölçeği puanlarının mesleki kıdeme göre ANOVA sonuçları

Kıdem Aralığı	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
1-5 Yıl	75	90,69	19,77	G. Arası	1950,71	4	487,68		
5-10 Yıl	114	89,01	18,84	G. İçi	145912,75	372	392,24		
10-15 Yıl	85	85,18	22,97	Toplam	147863,46	376			
15-20 Yıl	46	87,87	16,65					1,24	,29
21 Yıl ve üzeri	57	91,82	18,94						
Toplam	377	88,77	19,83						

Tablo 18'e göre okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan çatışma yönetim stratejileri öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre ($F_{[4, 371]}=1,24$; $p>0,05$) anlamlı farklılık göstermemektedir. Okul müdürlerinin örgütsel çatışma yönetim stratejileri alt boyutlarının öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Tablo 19'da gösterilmiştir.

Tablo 19

ÇYS ölçeği alt boyutlarının öğretmenlerin mesleki kıdemine göre ANOVA sonuçları

	Kıdem	N	X	Ss	KT	sd	KO	F	p
Tümleşirme	1-5 Yıl	75	21,12	6,81	250,67	4	62,67	1,33	,26
	5-10 Yıl	114	21,26	6,85	17477,42	372	46,98		
	10-15 Yıl	85	19,42	7,23	17728,10	376			
	15-20 Yıl	46	21,17	6,73					
	21 Yıl ve üzeri	57	21,77	6,42					
	Toplam	377	20,89	6,87					
Ödün Verme	1-5 Yıl	75	15,97	5,21	129,21	4	32,30	1,29	,28
	5-10 Yıl	114	15,12	4,96	9347,10	372	25,13		
	10-15 Yıl	85	14,48	5,30	9476,32	376			
	15-20 Yıl	46	15,15	4,35					
	21 Yıl ve üzeri	57	16,07	4,92					
	Toplam	377	15,29	5,02					
Hükmetme	1-5 Yıl	75	14,19	5,04	103,98	4	25,99	,99	,41
	5-10 Yıl	114	13,85	4,89	9786,49	372	26,31		
	10-15 Yıl	85	14,53	5,49	9890,47	376			
	15-20 Yıl	46	12,72	4,92					
	21 Yıl ve üzeri	57	13,88	5,33					
	Toplam	377	13,94	5,13					
Kaçınma	1-5 Yıl	75	18,69	4,22	94,31	4	23,58	1,04	,39
	5-10 Yıl	114	18,40	4,97	8461,37	372	22,75		
	10-15 Yıl	85	18,04	5,52	8555,68	376			
	15-20 Yıl	46	18,78	4,50					
	21 Yıl ve üzeri	57	19,63	3,97					
	Toplam	377	18,61	4,77					

Uzlaşma	1-5 Yıl	75	20,72	6,34	208,99	4	52,25		
	5-10 Yıl	114	20,37	6,28	14617,42	372	39,29		
	10-15 Yıl	85	18,71	6,75	14826,40	376		1,24	,29
	15-20 Yıl	46	20,04	5,83					
	21 Yıl ve üzeri	57	20,47	5,74					
	Toplam	377	20,04	6,28					

Tablo 19 incelendiğinde; okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan tümleştirme alt boyutunda ($F_{[4, 372]}=1,33$; $p>0,05$), ödün verme alt boyutunda ($F_{[4, 372]}=1,29$; $p>0,05$), hükmetme alt boyutunda ($F_{[4, 372]}=,99$; $p>0,05$), kaçınma alt boyutunda ($F_{[4, 372]}=1,04$; $p>0,05$) ve uzlaşma alt boyutunda ($F_{[4, 372]}=1,24$; $p>0,05$) öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.3.4. Öğrenim durumu değişkenine ilişkin bulgular

Okul müdürlerinin örgütsel çatışma yönetimi stratejilerinin, öğrenim durumu değişkenine ilişkin anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren bağımsız gruplar t-testi analizine ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir. ÇYS ölçeği toplam puanı ve ÇYS ölçeği alt boyutları birlikte ele alınmıştır.

Tablo 20

ÇYS ölçeği ve alt boyutlarının öğrenim durumuna göre t-testi sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	X	Ss	t testi		
					t	sd	p
Tümleştirme	Lisans Mezunu	304	20,87	6,85	-,10	375	,92
	Lisansüstü Mezunu	73	20,96	6,97			
Ödün Verme	Lisans Mezunu	304	15,28	4,98	-,14	375	,89
	Lisansüstü Mezunu	73	15,37	5,21			

Hükmetme	Lisans Mezunu	304	14,02	5,15	,67	375	,50
	Lisansüstü Mezunu	73	13,58	5,04			
Kaçınma	Lisans Mezunu	304	18,59	4,76	-,20	375	,84
	Lisansüstü Mezunu	73	18,71	4,85			
Uzlaşma	Lisans Mezunu	304	19,94	6,28	-,60	375	,55
	Lisansüstü Mezunu	73	20,44	6,29			
Çatışma	Lisans Mezunu	304	88,70	19,93	-,14	375	,89
Yön. Stilleri	Lisansüstü Mezunu	73	89,05	19,53			

Tablo 20 incelendiğinde okul müdürlerinin örgütsel çatışma yönetimi stratejileri öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre incelendiğinde örgütsel bağlılıklarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t_{[375]} = -,14$; $p > 0,05$). Alt boyutlar olarak incelendiğinde tümleştirme alt boyutunda ($t_{[375]} = -,10$; $p > 0,05$), ödün verme alt boyutunda ($t_{[375]} = -,14$; $p > 0,05$), hükmetme alt boyutunda ($t_{[375]} = ,67$; $p > 0,05$), kaçınma alt boyutunda ($t_{[375]} = -,20$; $p > 0,05$) ve uzlaşma alt boyutunda ($t_{[375]} = -,60$; $p > 0,05$) öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.3.5. Branş değişkenine ilişkin bulgular

Okul müdürlerinin örgütsel çatışma yönetimi stratejilerinin, branş değişkenine ilişkin anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren varyans analizine (ANOVA) ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 21

ÇYS ölçeği puanlarının branşa göre ANOVA sonuçları

Branş	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlılık
A-Sınıf Öğretmenliği	136	92,27	20,42	G. Arası	3749,09	4	937,27	2,42	,048*	A>C; A>E;
B-Sayısal Alanlar	39	91,49	16,90		144114,37	372	387,40			

C-Sosyal Alanlar	71	84,92	20,91	Toplam	147863,46	376
D-Uygulama Dersleri	52	86,65	18,86			
E-Diğer	79	86,24	19,02			
Toplam	377	88,77	19,83			

*p<.05

Tablo 21'e göre okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan çatışma yönetim stratejileri öğretmenlerin branşlarına göre ($F_{[4, 372]}=2,42$; $p<0,05$) anlamlı farklılık göstermektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak maksadıyla ANOVA sonrası Post Hoc testlerinden Hocberg's testi uygulanmıştır (Field, 2009). Uygulanan Hocberg's testi sonucunda branşı sınıf öğretmenliği olarak görev yapan öğretmenler ($X=92,27$), okul müdürlerinin çatışma yönetimi stratejilerini branşı sosyal alanlar ($X=84,92$) ve branşı diğer ($X=86,62$) olanlara göre daha pozitif olarak görmektedirler. Okul müdürlerinin örgütsel çatışma yönetim stratejileri alt boyutlarının öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Tablo 22'de gösterilmiştir.

Tablo 22

ÇYS ölçeği alt boyutlarının branşa göre ANOVA sonuçları

	Branş	N	X	Ss	KT	sd	KO	F	p	Anlamlılık
Tümleştirme	A-Sınıf Öğretmenliği	136	21,82	7,11	311,89	4	77,97			
	B-Sayısal Alanlar	39	21,95	6,24	17416,2	372	46,82			
	C-Sosyal Alanlar	71	19,79	7,18	17728,1	376		1,67	,16	
	D-Uygulama Dersleri	52	20,02	5,89						
	E-Diğer	79	20,32	6,93						
	Toplam	377	20,89	6,87						
Ödün Verme	A-Sınıf Öğretmenliği	136	15,94	5,20	155,31	4	38,83			
	B-Sayısal Alanlar	39	16,08	4,79	9321,01	372	25,06	1,55	,19	
	C-Sosyal Alanlar	71	14,51	4,92	9476,32	376				

	D-Uygulama Dersleri	52	14,73	4,93				
	E-Diğer	79	14,87	4,89				
	Toplam	377	15,29	5,02				
Hükmetme	A-Sınıf Öğretmenliği	136	14,21	5,40	86,56	4	21,64	
	B-Sayısal Alanlar	39	12,79	4,11	9803,91	372	26,35	
	C-Sosyal Alanlar	71	13,49	5,26	9890,47	376		,82 ,51
	D-Uygulama Dersleri	52	14,27	4,74				
	E-Diğer	79	14,22	5,24				
	Toplam	377	13,94	5,13				
Kaçınma	A-Sınıf Öğretmenliği	136	19,34	4,53	256,91	4	64,23	
	B-Sayısal Alanlar	39	19,44	4,50	8298,77	372	22,31	
	C-Sosyal Alanlar	71	18,37	4,77	8555,68	376		2,88 ,02* A>E ;
	D-Uygulama Dersleri	52	18,54	4,80				
	E-Diğer	79	17,22	5,05				
	Toplam	377	18,61	4,77				
Uzlaşma	A-Sınıf Öğretmenliği	136	20,97	6,46	349,54	4	87,39	
	B-Sayısal Alanlar	39	21,23	5,60	14476,8	372	38,92	
	C-Sosyal Alanlar	71	18,76	6,42	14826,4	376		2,25 ,06
	D-Uygulama Dersleri	52	19,10	5,54				
	E-Diğer	79	19,62	6,41				
	Toplam	377	20,04	6,28				

*p<.05

Tablo 22 incelendiğinde okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan kaçınma çatışma yönetim stilinde ($F_{[4, 372]}=2,88$; $p<0,05$) branşlarına göre öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Kaçınma alt boyutunda anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ANOVA sonrası Post Hoc testlerinden Hocberg's testi uygulanmıştır (Field, 2009). Uygulanan Hocberg's testi sonrası sınıf öğretmenliği branşında olan öğretmenler ($X=19,34$), okul müdürlerinin kaçınma çatışma yönetim stilini diğer branş öğretmenlerine göre ($X=17,22$) göre daha olumlu görmektedir. Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan tümleştirme alt boyutunda ($F_{[4, 372]}=1,67$; $p>0,05$), ödün verme alt boyutunda ($F_{[4, 372]}=1,55$; $p>0,05$), hükmetme alt

boyutunda ($F_{[4, 372]}=,82$; $p>0,05$) ve uzlaşma alt boyutunda ($F_{[4, 372]}=2,25$; $p>0,05$) öğretmenler arasında branşlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.3.6. Medeni hâl değişkenine ilişkin bulgular

Okul müdürlerinin örgütsel çatışma yönetimi stratejilerinin, medeni hâl değişkenine ilişkin anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren bağımsız gruplar t-testi analizine ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 23

ÇYS ölçeği ve alt boyutlarının medeni hâl değişkenine göre t-testi sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	X	Ss	t testi		
					t	Sd	p
Tümleştirme	Evli	265	21,03	6,77	,63	375	,53
	Bekar	112	20,54	7,12			
Ödün Verme	Evli	265	15,45	4,94	,94	375	,35
	Bekar	112	14,92	5,20			
Hükmetme	Evli	265	13,88	5,00	-,33	375	,74
	Bekar	112	14,07	5,44			
Kaçınma	Evli	265	18,81	4,88	1,24	375	,22
	Bekar	112	18,14	4,47			
Uzlaşma	Evli	265	20,08	6,26	,21	375	,84
	Bekar	112	19,94	6,35			
Çatışma Yön. Stilleri	Evli	265	89,25	20,06	,73	375	,46
	Bekar	112	87,62	19,32			

Tablo 23 incelendiğinde okul müdürlerinin örgütsel çatışma yönetimi stratejileri öğretmenlerin medeni hâl durumuna göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{[375]}=,73$; $p>0,05$). Alt boyutlar olarak incelendiğinde, okul

müdürlerinin çatışma yönetimi stratejileri öğretmenlerin medeni hal durumuna göre tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenler tarafından algılanan tümleştirme alt boyutunda ($t_{[375]} = ,63$; $p > 0,05$), ödün verme alt boyutunda ($t_{[375]} = ,94$; $p > 0,05$), hükmetme alt boyutunda ($t_{[375]} = -,33$; $p > 0,05$), kaçınma alt boyutunda ($t_{[375]} = 1,24$; $p > 0,05$) ve uzlaşma alt boyutunda ($t_{[375]} = ,21$; $p > 0,05$) öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.4. Öğretmenlerin iş performans düzeylerinin demografik özellikler açısından bulguları

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Öğretmenlerin iş performansı düzeyleri; (okulun derecesi, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu, branş ve medeni hâl) değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusunu cevaplamaktadır. Bu alt probleme ait bulgular aşağıda gösterilmiştir.

4.4.1. Okulun derecesi değişkenine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin iş performansı düzeylerinin, okulun derecesi değişkenine ilişkin anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren bağımsız gruplar t-testi analizine ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 24

ÖPD ölçeği ve alt boyut puanlarının okulun derecesi değişkenine göre t-testi sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	X	Ss	t testi		
					t	Sd	p
Alan bilgisi	İlköğretim	254	16,93	2,12	,75	375	,45
	Ortaöğretim	123	17,11	2,01			
Öğrenme ve öğretme sürecini hazırlama	İlköğretim	254	26,04	3,51	2,07	375	,04*
	Ortaöğretim	123	25,21	3,71			

İletişim	İlköğretim	254	23,06	2,27	1,61	375	,11
	Ortaöğretim	123	22,32	2,70			
Öğrenme-öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim	İlköğretim	254	39,07	5,05	2,62	208	,01**
	Ortaöğretim	123	38,31	5,24			
Mesleki tutum ve değerler	İlköğretim	254	47,77	3,45	2,69	203	,01**
	Ortaöğretim	123	46,59	4,22			
Öğretmen Performans Değerlendirme	İlköğretim	254	152,85	13,26	2,20	375	,03*
	Ortaöğretim	123	149,54	14,71			

*p<.05; **p<.01

Tablo 24 incelendiğinde öğretmenlerin iş performansı düzeylerinin, okulun derecesi değişkenine ilişkin anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{[375]}=2,20$; $p<0,05$). İlköğretim kademesinde çalışan öğretmenler ($X=152,85$), ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlere göre ($X=149,54$) daha pozitif olarak değerlendirmektedir. Bu bulgu, öğretmen performansı ile okulun derecesi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Alt boyutlar olarak incelendiğinde öğretmenlerin iş performansı düzeyleri, kendileri tarafından algılanan “alan bilgisi” alt boyutunda ($t_{[375]}= ,75$; $p>0,05$) ve “İletişim” alt boyutunda ($t_{[375]}=1,61$; $p>0,05$) anlamlı bir farklılık göstermemektedir. “Öğrenme ve öğretme sürecini hazırlama” alt boyutunda ($t_{[375]}= 2,07$; $p<0,05$), “öğrenme-öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim” alt boyutunda ($t_{[208]}= 2,62$; $p<0,05$) ve “mesleki tutum ve değerler” alt boyutunda ($t_{[203]}= 2,69$; $p<0,05$) anlamlı bir farklılık göstermektedir. “Öğrenme ve öğretme sürecini hazırlama” alt boyutunda ilköğretim kademesinde çalışan öğretmenler ($X=26,04$) ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlere göre ($X=25,21$) kendilerini daha olumlu olarak görmektedirler. “Öğrenme-öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim” alt boyutunda ilköğretim kademesinde çalışan öğretmenler ($X=39,07$) ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlere göre ($X=38,11$) kendilerini daha olumlu olarak görmektedirler. Son olarak “Mesleki tutum ve değerler” alt boyutunda ilköğretim kademesinde çalışan öğretmenler ($X=47,77$) ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlere göre ($X=46,59$) kendilerini daha olumlu olarak görmektedirler.

4.4.2. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin iş performansı düzeylerinin, cinsiyet değişkenine ilişkin anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren bağımsız gruplar t-testi analizine ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 25

ÖPD ölçeği ve alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	X	Ss	t testi		
					t	sd	p
Alan bilgisi	Erkek	157	17,14	1,98	1,19	375	,24
	Kadın	220	16,88	2,15			
Öğrenme ve öğretme sürecini hazırlama	Erkek	157	25,20	3,85	-2,55	375	,01**
	Kadın	200	26,15	3,34			
İletişim	Erkek	157	22,59	2,53	-1,50	375	,14
	Kadın	200	22,97	2,36			
Öğrenme-öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim	Erkek	157	38,69	5,17	-,41	375	,68
	Kadın	200	38,91	5,09			
Mesleki tutum ve değerler	Erkek	157	46,85	3,96	2,35	375	,02*
	Kadın	200	47,77	3,56			
Öğretmen Performans Değerlendirme	Erkek	157	150,48	14,30	-1,53	375	,13
	Kadın	200	152,69	13,42			

*p<.05; **p<.01

Tablo 25 incelendiğinde öğretmenlerin iş performansı düzeylerinin, cinsiyet değişkenine ilişkin anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{[375]}=-1,53$; $p>0,05$). Alt boyutlar olarak incelendiğinde öğretmenlerin iş performansı düzeyleri, kendileri tarafından algılanan “alan bilgisi” alt boyutunda ($t_{[375]}= 1,19$; $p>0,05$), “iletişim” alt boyutunda ($t_{[375]}=-1,50$; $p>0,05$) ve “öğrenme-öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim” alt boyutunda ($t_{[375]}= -,41$;

$p>0,05$) öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. “Öğrenme ve öğretme sürecini hazırlama” alt boyutunda ($t_{[375]} = -2,55$; $p<0,05$) ve “mesleki tutum ve değerler” alt boyutunda ($t_{[375]} = 2,35$; $p<0,05$) öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğrenme ve öğretme sürecini hazırlama alt boyutunda, kadın öğretmenler ($X = 26,15$) kendilerini erkek öğretmenlere ($X = 25,20$) göre daha olumlu olarak görmektedir. Mesleki tutum ve değerler alt boyutunda kadın öğretmenler ($X = 47,77$) kendilerini erkek öğretmenlere ($X = 46,85$) göre daha olumlu olarak görmektedir.

4.4.3. Yaş değişkenine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin iş performansı düzeylerinin, cinsiyet değişkenine ilişkin anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren varyans analizine (ANOVA) ilişkin sonuçlar tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26

ÖPD ölçeği puanlarının yaşa göre ANOVA sonuçları

Yaş Aralığı	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
20-30 yaş	83	152,10	14,29	G. Arası	45,24	2	22,62		
31-40 yaş	192	151,43	13,63	G. İçi	71763,14	374	191,88		
41 yaş ve üzeri	102	152,15	13,91	Toplam	71808,38	376		,12	,89
Toplam	377	151,77	13,82						

Tablo 26’ya göre öğretmenlerin iş performansı düzeylerini, öğretmenlerin yaşlarına göre ($F_{[2, 374]} = ,12$; $p>0,05$) anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin iş performans düzeyleri alt boyutlarının öğretmenlerin yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27

ÖPD ölçeği alt boyut puanlarının yaşa göre ANOVA sonuçları

	Yaş	N	X	Ss	KT	sd	KO	F	p	Anlamlılık
Alan bilgisi	20-30 yaş	83	16,49	2,13	26,12	2	13,06	3,05	,049*	C>A; B>A;
	31-40 yaş	192	17,13	2,04	1603,83	374	4,29			
	41 yaş ve üzeri	102	17,13	2,07	1629,96	376				
	Toplam	377	16,99	2,08						
Öğrenme ve öğretme sürecini hazırlama	20-30 yaş	83	26,52	3,19	61,48	2	30,74	2,40	,09	
	31-40 yaş	192	25,53	3,59	4781,55	374	12,78			
	41 yaş ve üzeri	102	25,57	3,84	4843,03	376				
	Toplam	377	25,76	3,59						
İletişim	20-30 yaş	83	22,93	2,32	1,52	2	,76	,13	,88	
	31-40 yaş	192	22,77	2,45	2231,48	374	5,97			
	41 yaş ve üzeri	102	22,81	2,52	2233,00	376				
	Toplam	377	22,81	2,44						
Öğrenme-öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim	20-30 yaş	83	38,87	5,71	21,25	2	10,62	,40	,67	
	31-40 yaş	192	38,61	4,94	9825,84	374	26,27			
	41 yaş ve üzeri	102	39,18	4,97	9847,09	376				
	Toplam	377	38,82	5,12						
Mesleki tutum ve değerler	20-30 yaş	83	47,29	3,84	1,35	2	,68	,05	,95	
	31-40 yaş	192	47,39	3,75	5300,11	374	14,17			
	41 yaş ve üzeri	102	47,46	3,74	5301,46	376				
	Toplam	377	47,39	3,75						

*p<.05;

Tablo 27 incelendiğinde öğretmenler tarafından algılanan ÖPD ölçeği alan bilgisi alt boyutunda ($F_{[2, 374]}=3,05$; $p<0,05$) anlamlı bir farklılık göstermiştir. Anlamlı farklılığın yönünü belirlemek amacıyla ANOVA sonrası Post Hoc testlerinden LCD testi uygulanmıştır (Gülümser, Bozoğlu ve Pekşen, 2002). LCD testi sonuçlarına göre 31-40 yaş arasındaki öğretmenler ile 41 yaş üzeri öğretmenler alan bilgisi alt boyutunda 20-30 yaş arasındaki öğretmenlere göre kendilerini daha olumlu görmektedirler. Öğrenme ve öğretme sürecini hazırlama alt boyutunda ($F_{[2, 374]}=2,40$; $p>0,05$), iletişim alt boyutunda ($F_{2,$

$_{374}] = ,13$; $p > 0,05$), öğrenme-öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim alt boyutunda ($F[2, 374] = ,40$; $p > 0,05$) ve mesleki tutum ve değerler alt boyutunda ($F[2, 374] = ,05$; $p > 0,05$) öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.4.4. Mesleki kıdem değişkenine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin iş performansı düzeylerinin, mesleki kıdem değişkenine ilişkin anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren varyans analizine (ANOVA) ilişkin sonuçlar tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28

ÖPD ölçeği puanlarının mesleki kıdeme göre ANOVA sonuçları

Kıdem Aralığı	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
1-5 Yıl	75	152,91	13,97	G. Arası	496,98	4	124,25		
5-10 Yıl	114	150,74	13,67	G. İçi	71311,40	372	191,70		
10-15 Yıl	85	151,16	14,34	Toplam	71808,38	376			
15-20 Yıl	46	151,13	13,36					,65	,63
21 Yıl ve üzeri	57	153,77	13,66						
Toplam	377	151,77	13,82						

Tablo 28’e göre öğretmenlerin iş performansı düzeylerini, öğretmenlerin yaşlarına göre ($F[6, 370] = ,65$; $p > 0,05$) anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin iş performans düzeyleri alt boyutlarının öğretmenlerin yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Tablo 29’da gösterilmiştir.

Tablo 29

ÖPD ölçeği alt boyut puanlarının mesleki kıdeme göre ANOVA sonuçları

	Kıdem	N	X	Ss	KT	sd	KO	F	p
Alan bilgisi	1-5 Yıl	75	16,63	2,15	15,60	4	3,90		
	5-10 Yıl	114	17,02	2,07	1614,36	372	4,34		
	10-15 Yıl	85	16,99	2,10	1629,96	376		,90	,46
	15-20 Yıl	46	17,22	2,18					
	21 Yıl ve üzeri	57	17,23	1,92					
	Toplam	377	16,99	2,08					
Öğrenme ve öğretme sürecini hazırlama	1-5 Yıl	75	26,57	3,39	82,27	4	20,57		
	5-10 Yıl	114	25,54	3,42	4760,77	372	12,80		
	10-15 Yıl	85	25,48	3,86	4843,03	376		1,61	,17
	15-20 Yıl	46	25,15	3,44					
	21 Yıl ve üzeri	57	26,02	3,79					
	Toplam	377	25,76	3,59					
İletişim	1-5 Yıl	75	22,95	2,39	3,44	4	,86		
	5-10 Yıl	114	22,69	2,48	2229,56	372	5,99		
	10-15 Yıl	85	22,85	2,50	2233,00	376		,14	,97
	15-20 Yıl	46	22,76	2,24					
	21 Yıl ve üzeri	57	22,88	2,55					
	Toplam	377	22,81	2,44					
Öğrenme-öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim	1-5 Yıl	75	39,07	5,71	84,13	4	21,03		
	5-10 Yıl	114	38,46	4,84	9762,96	372	26,24		
	10-15 Yıl	85	38,35	5,19	9847,09	376		,80	,52
	15-20 Yıl	46	39,15	4,55					
	21 Yıl ve üzeri	57	39,67	5,19					
	Toplam	377	38,82	5,12					
Mesleki tutum ve değerler	1-5 Yıl	75	47,69	3,53	56,43	4	14,11		
	5-10 Yıl	114	47,03	4,02	5245,03	372	14,10		
	10-15 Yıl	85	47,49	3,64	5301,46	376		1,00	,41
	15-20 Yıl	46	46,85	4,20					
	21 Yıl ve üzeri	57	47,98	3,26					
	Toplam	377	47,69	3,75					

Tablo 29 incelendiğinde öğretmenler tarafından algılanan ÖPD ölçeği alan bilgisi alt boyutunda ($F_{[4, 372]}=,90$; $p>0,05$), öğrenme ve öğretme sürecini hazırlama alt boyutunda ($F_{[4, 372]}=1,61$; $p>0,05$), iletişim alt boyutunda ($F_{[4, 372]}=,14$; $p>0,05$), öğrenme öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim alt boyutunda ($F_{[4, 372]}=,80$; $p>0,05$) ve mesleki tutum ve değerler alt boyutunda ($F_{[4, 372]}=1,00$; $p>0,05$) öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.4.5. Öğrenim durumu değişkenine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin iş performansı düzeylerinin, öğrenim durumu değişkenine ilişkin anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren bağımsız gruplar t-testi analizine ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 30

ÖPD ölçeği ve alt boyut puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre t-testi sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	X	Ss	t testi		
					t	Sd	p
Alan bilgisi	Lisans Mezunu	304	16,94	2,08	,92	375	,36
	Lisansüstü Mezunu	73	17,19	2,08			
Öğrenme ve öğretme sürecini hazırlama	Lisans Mezunu	304	25,78	3,53	,80	375	,79
	Lisansüstü Mezunu	73	25,66	3,83			
İletişim	Lisans Mezunu	304	22,81	2,47	-,08	375	,93
	Lisansüstü Mezunu	73	22,84	2,32			
Öğrenme-öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim	Lisans Mezunu	304	38,72	5,19	-,79	375	,43
	Lisansüstü Mezunu	73	39,25	4,80			
Mesleki tutum ve değerler	Lisans Mezunu	304	47,55	3,61	1,51	98	,13
	Lisansüstü Mezunu	73	46,73	4,29			
Öğretmen Performans Değerlendirme	Lisans Mezunu	304	151,80	13,75	,08	375	,94
	Lisansüstü Mezunu	73	151,66	14,19			

Tablo 30 incelendiğinde öğretmenlerin iş performansı düzeyleri, öğrenim durumu değişkenine ilişkin anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{[375]}=-,08$; $p>0,05$). Alt boyutlar olarak incelendiğinde öğretmenlerin iş performansı düzeyleri, kendileri tarafından algılanan “alan bilgisi” alt boyutunda ($t_{[375]}=,92$; $p>0,05$) , “Öğrenme ve öğretme sürecini hazırlama” alt boyutunda ($t_{[375]}=-,80$; $p>0,05$), “iletişim” alt boyutunda ($t_{[375]}= -,08$; $p>0,05$), “öğrenme-öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim” alt boyutunda ($t_{[375]}= -,79$; $p>0,05$) ve “mesleki tutum ve değerler” alt boyutunda ($t_{[375]}= 1,51$; $p>0,05$) öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine ilişkin anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.4.6. Branş değişkenine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin iş performansı düzeylerinin, branş değişkenine ilişkin anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren varyans analizine (ANOVA) ilişkin sonuçlar Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31

ÖPD ölçeği puanlarının branş değişkenine göre ANOVA sonuçları

Branş	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlılık
A/Sınıf Öğretmenliği	136	155,04	12,66	G. Arası	2702,63	4	675,66			
B/Sayısal Alanlar	39	147,23	14,09	G. İçi	69105,75	372	185,77	3,64	,006**	A>B ;
C/Sosyal Alanlar	71	151,30	12,69	Toplam	71808,38	376				
D/Uygulama Dersleri	52	149,54	16,31							
E/Diğer	79	150,29	13,90							
Toplam	377	151,77	13,82							

****p< .01**

Tablo 31’e göre öğretmenlerin iş performansı düzeylerini, öğretmenlerin branşlarına göre ($F_{[4, 372]}=3,64$; $p<0,05$) anlamlı farklılık göstermektedir. Anlamlı farklılığın kaynağını

bulmak maksadıyla ANOVA sonrası Post Hoc testlerinden Hocberg's testi uygulanmıştır (Field, 2009). Uygulanan Hocberg's testi sonucunda branşı sınıf öğretmenliği olarak görev yapan öğretmenlerin ($X=155,04$), kendi performanslarını branşı sayısal alanlara ($X=147,23$) göre daha pozitif olarak görmektedirler. Öğretmenlerin iş performans düzeyleri alt boyutlarının öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Tablo 32'de gösterilmiştir.

Tablo 32

ÖPD ölçeği alt boyut puanlarının branş değişkenine göre ANOVA sonuçları

	Branş	N	X	Ss	KT	sd	KO	F	p	Anlamlılık
Alan bilgisi	A/Sınıf Öğretmenliği	136	17,15	2,07	9,81	4	2,45			
	B/Sayısal Alanlar	39	17,03	1,80	1620,15	372	4,36			
	C/Sosyal Alanlar	71	17,03	2,07	1629,96	376		,56	,69	
	D/Uygulama Dersleri	52	16,87	2,38						
	E/Diğer	79	16,73	2,05						
	Toplam	377	16,99	2,08						
Öğrenme ve öğretme sürecini hazırlama	A/Sınıf Öğretmenliği	136	26,39	3,53	120,91	4	30,23			
	B/Sayısal Alanlar	39	24,67	3,64	4722,13	372	12,69			
	C/Sosyal Alanlar	71	25,35	3,37	4843,03	376		2,38	,051	
	D/Uygulama Dersleri	52	25,37	3,38						
	E/Diğer	79	25,84	3,85						
	Toplam	377	25,76	3,59						
İletişim	A/Sınıf Öğretmenliği	136	23,39	2,20	107,72	4	26,93			
	B/Sayısal Alanlar	39	21,82	2,45	2125,29	372	5,71			
	C/Sosyal Alanlar	71	22,80	2,04	2233,00	376		4,71	,00**	A>B ; A>D ;
	D/Uygulama Dersleri	52	22,13	3,04						
	E/Diğer	79	22,77	2,48						
	Toplam	377	22,81	2,44						
Öğrenme-öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim	A/Sınıf Öğretmenliği	136	40,01	4,64	349,16	4	87,29			
	B/Sayısal Alanlar	39	37,23	5,27	9497,93	372	25,53			
	C/Sosyal Alanlar	71	38,35	5,30	9847,09	376		3,42	,01**	A>B ;
	D/Uygulama Dersleri	52	38,67	5,52						
	E/Diğer	79	38,09	5,08						

Mesleki tutum ve değerler	Toplam	377	38,82	5,12						
	A/Sınıf Öğretmenliği	136	48,10	3,19	172,56	4	43,14			
	B/Sayısal Alanlar	39	46,49	4,04	5128,90	372	13,79			
	C/Sosyal Alanlar	71	47,76	3,32	5301,46	376		3,13	,015*	A>B;
	D/Uygulama Dersleri	52	46,50	4,55						A>D;
	E/Diğer	79	46,86	4,09						A>E ;
	Toplam	377	47,39	3,75						

*p<.05; **p<.01

Tablo 32 incelendiğinde öğretmenler tarafından algılanan ÖPD ölçeği iletişim alt boyutunda ($F_{[4, 372]}=4,71$; $p<0,05$) öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. İletişim alt boyutunda anlamlı farklılığın kaynağını bulmak maksadıyla ANOVA sonrası Post Hoc testlerinden Hocberg's testi uygulanmıştır (Field, 2009). Uygulanan Hocberg's testi sonucunda branşı sınıf öğretmenliği olarak görev yapan öğretmenlerin ($X=23,39$), kendi performanslarını iletişim alt boyutunda branşı sayısal alanlar ($X=21,82$) ve uygulama dersleri ($X=22,13$) olan branşlara göre daha olumlu olarak görmektedirler.

Öğretmenler tarafından algılanan ÖPD ölçeği öğrenme-öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim alt boyutunda ($F_{[4, 372]}=3,42$; $p<0,05$) öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğrenme-öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim alt boyutunda anlamlı farklılığın kaynağını bulmak maksadıyla ANOVA sonrası Post Hoc testlerinden Hocberg's testi uygulanmıştır. Uygulanan Hocberg's testi sonucunda branşı sınıf öğretmenliği olarak görev yapan öğretmenlerin ($X=40,01$) kendi performanslarını öğrenme-öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim alt boyutunda branşı sayısal alanlara ($X=37,23$) göre daha olumlu olarak görmektedirler.

Öğretmenler tarafından algılanan ÖPD ölçeği mesleki tutum ve değerler alt boyutunda ($F_{[4, 372]}=3,13$; $p<0,05$) öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Mesleki tutum ve değerler alt boyutunda anlamlı farklılığın kaynağını bulmak maksadıyla ANOVA sonrası Post Hoc testlerinden Hocberg's testi uygulanmıştır. Uygulanan Hocberg's testi sonucunda branşı sınıf öğretmenliği olarak görev yapan öğretmenlerin ($X=48,10$), kendi performanslarını mesleki tutum ve değerler alt boyutunda branşı sayısal alanlar ($X=46,49$), uygulama dersleri ($X=46,50$) ve diğer branş öğretmenlerine ($X=46,86$) göre daha olumlu olarak görmektedirler.

Öğretmenler tarafından algılanan ÖPD ölçeği alan bilgisi alt boyutunda ($F_{[4, 372]}=,56$; $p>0,05$) ve öğrenme ve öğretme sürecini hazırlama alt boyutunda ($F_{[4, 372]}=2,38$; $p>0,05$) öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.4.7. Medeni hâl değişkenine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin iş performansı düzeylerinin, medeni hâl değişkenine ilişkin anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren bağımsız gruplar t-testi analizine ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 33

ÖPD ölçeği ve alt boyut puanlarının medeni hâl değişkenine göre t-testi sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	X	Ss	t testi		
					t	sd	p
Alan bilgisi	Evli	265	17,07	2,04	1,13	375	,26
	Bekar	112	16,80	2,18			
Öğrenme ve öğretme sürecini hazırlama	Evli	265	25,53	3,68	-1,92	375	,06
	Bekar	112	26,30	3,33			
İletişim	Evli	265	22,79	2,46	-,27	375	,79
	Bekar	112	22,87	2,38			
Öğrenme-öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim	Evli	265	38,71	5,05	-,68	375	,50
	Bekar	112	39,10	5,29			
Mesleki tutum ve değerler	Evli	265	47,36	3,80	-,20	375	,84
	Bekar	112	47,45	3,66			
Öğretmen Performans Değerlendirme	Evli	265	151,46	13,67	-,68	375	,50
	Bekar	112	152,52	14,19			

Tablo 33 incelendiğinde öğretmenlerin iş performansı düzeylerinin, medeni hâl değişkenine ilişkin anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{[375]}=-,68$; $p>0,05$). Alt boyutlar olarak incelendiğinde öğretmenlerin iş performansı düzeyleri; kendileri tarafından

algılanan alan bilgisi alt boyutunda ($t_{[375]} = 1,13$; $p > 0,05$), öğrenme ve öğretme sürecini hazırlama alt boyutunda ($t_{[375]} = -1,92$; $p > 0,05$), iletişim alt boyutunda ($t_{[375]} = -,27$; $p > 0,05$), öğrenme-öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim alt boyutunda ($t_{[375]} = -,68$; $p > 0,05$) ve mesleki tutum ve değerler alt boyutunda ($t_{[375]} = -,20$; $p > 0,05$) öğretmenlerin medeni hallerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.5. Okul müdürlerinin çatışma yönetimi stratejileri ile öğretmenlerin iş performansı arasındaki ilişkilere yönelik bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Okul müdürlerinin örgütsel çatışma yönetimi stratejileri ile öğretmenlerin iş performansı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusunu cevaplanmaktadır. Bu alt probleme ait bulgular aşağıda gösterilmiştir:

Okul müdürlerinin örgütsel çatışma yönetimi stratejileri ile öğretmenlerin iş performansı arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 34’te gösterilmiştir. Yapılan analizler sonucu elde edilen korelasyon katsayısı ± 0.00 ile ± 0.29 arasında olduğunda, ilişki zayıf olarak kabul edilmiştir. ± 0.30 ile ± 0.69 arasındaki değerler orta düzeyde ilişkiye işaret ederken, ± 0.70 ile ± 1.00 arasındaki katsayılar güçlü düzeyde bir ilişkiyi göstermektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020).

Tablo 34

Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetimi Stratejileri ve Alt boyutları İle Öğretmenlerin İş Performansı ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiyi Açıklayan Pearson Korelasyon Analizi

Değişkenler		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 Tümlleştirme	r	1	,893	-,389	,483	,935	,144	,156	,117	,184	,049	,884	,164
	p		,000**	,000**	,000**	,000**	,005**	,002**	,023*	,000**	,342	,000**	,001**
2 Ödün verme	r		1	-,266	,557	,896	,113	,147	,088	,153	,006**	,911	,129
	p			,000**	,000**	,000**	,028*	,004**	,087	,003**	,909	,000**	,012*
3 Hükmetme	r			1	,100	-,308	-,039	,013	,019	,012	-,052	-,017	-,009
	p				,052	,000**	,454	,799	,715	,816	,315	,745	,866
4 Kaçınma	r				1	,525	,037	,044	-,030	,061	-,095	,741	,009
	p					,000**	,473	,390	,558	,235	,065	,000**	,868
5 Uzlaşma	r					1	,117	,131	,085	,167	,011	,914	,132
	p						,023*	,011*	,100	,001**	,832	,000**	,010*
6 Alan bilgisi	r						1	,533	,543	,635	,452	,115	,743
	p							,000**	,000**	,000**	,000**	,026*	,000**
7 Süreç hazırlama	r							1	,527	,698	,404	,147	,801
	p								,000**	,000**	,000**	,004**	,000**
8 İletişim	r								1	,637	,635	,087	,803
	p									,000**	,000**	,091	,000**
9 Mesleki gelişim	r									1	,526	,173	,902
	p										,000**	,001**	,000**
10 Tutum değer	r										1	-,014	,751
	p											,781	,000**
11 Toplam ÇYS	r											1	,131
	p												,011*
12 Toplam ÖPD	r												1

*p<.05; **p<.01

Korelasyon katsayısının mutlak değeri (0,00-0,30) aralığında düşük düzeyde; (0,30-0,70) aralığında orta; (0,70- 1,00) aralığında yüksek düzeyde; 1,00 değerinde ise mükemmel bir ilişki olduğu olarak tanımlanabilmektedir. Değerler negatif (-) işaretli olması durumunda

ilişkinin yönü negatif yönlü, pozitif (+) işaretli olması durumunda ise ilişkinin yönü pozitif yönlüdür (Büyüköztürk, Akgün, Demirel, Karadeniz ve Çakmak, 2022).

Tablo 34'e bakıldığında katılımcıların çatışma yönetimi stratejileri ve öğretmen iş performansı arasındaki ilişki incelendiğinde ($r=,131$; $p<.05$) pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki vardır. Ayrıca çatışma yönetimi stratejileri ve alt boyutları ile ilgili puanlarına bakıldığında, tümleştirme ($r=,884$; $p<.01$), ödün verme ($r=,911$; $p<.01$), kaçınma ($r=,741$; $p<.01$) ve uzlaşma ($r=,914$; $p<.01$) alt boyutlarıyla pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki vardır ancak hükmetme ($r=-,017$; $p<.01$) alt boyutuyla bir ilişki yoktur. Öğretmen performans değerlendirme ve alt boyutları ile ilgili puanlara bakıldığında ise alan bilgisi ($r=,743$; $p<.01$), öğrenme ve öğretme sürecini hazırlama ($r=,801$; $p<.01$), iletişim ($r=,803$; $p<.01$), öğrenme-öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim ($r=,902$; $p<.01$) ve mesleki tutum ve değerler ($r=,751$; $p<.01$) alt boyutlarıyla pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.

Çatışma yönetim stratejileri ile öğretmen performans değerlendirme alt boyutları ile korelasyonuna bakıldığında, alan bilgisi ($r=,144$; $p<.01$), öğrenme ve öğretme sürecini hazırlama ($r=,156$; $p<.01$), iletişim ($r=,117$; $p<.01$) ve öğrenme-öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim ($r=,184$; $p<.01$) alt boyutlarıyla pozitif yönde ve zayıf düzeyde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca öğretmen performans değerlendirme ölçeği ile çatışma yönetim stratejilerinin alt boyutları arasındaki korelasyon incelendiğinde tümleştirme ($r=,164$; $p<.01$), ödün verme ($r=,129$; $p<.05$) ve uzlaşma ($r=,132$; $p<.01$) alt boyutlarıyla olumlu yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki göstermektedir.

4.6. Okul müdürlerinin örgütsel çatışma yönetimi stratejilerinin öğretmenlerin iş performansına etkisine yönelik bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “Okul müdürlerinin örgütsel çatışma yönetimi stratejileri öğretmenlerin iş performansını anlamlı olarak etkilemekte midir?” sorusu cevaplanmaktadır. Bu alt probleme ait bulgular için regresyon analizi kullanılmıştır. Regresyon analizi, çeşitli değişkenler arasında yer alan ilişkiyi inceleyen bir analiz yöntemidir. Bu analiz tekniğinde, bağımlı değişkeni açıklamak için kullanılan değişkene bağımsız değişken adı verilirken, bağımsız değişken tarafından açıklanan değişkene ise bağımlı değişken denmektedir (Gültekin, 2013, s. 1).

Bu araştırmadaki regresyon denkleminde öğretmenlerin iş performansı bağımlı değişken, çatışma yönetim stilleri ise bağımsız değişken olarak kurgulanmıştır. Gerçekleştirilen regresyon analizi öncesinde gözlem değerlerinin +3,29 ila -3,29 aralığında yer aldığı ve Cook's distance değerinin ise +1'den küçük olduğu görölmüş olup veri setinde uç değerler tespit edilmiştir. 2 uç değer bu kapsamda analizden çıkartılmıştır. 2 uç değer bu analizden çıkartıldıktan sonra gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi neticesinde, gözlem değerlerinin +3,29 ile -3,29 aralığında ve Cook's distance değerinin +1'den küçük olduğu görölmüştür. Gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizine ilişkin bulgular Tablo 35'de sunulmuştur.

Tablo 35

Çatışma Yönetim Stratejilerin Öğretmenlerin İş Performansına Etkisi

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	(β)	t	p	R	R ²	F	p
Çatışma Yönetim Stilleri	Öğretmenlerin İş Performansı	.100	.035	.148	2.892	.00	.148	.022	8.361	.004**

*p<.05; **p<.01

Anlamlılık düzeyi (significance) $p < .05$ olduğu için kurulan regresyon modeli anlamlıdır. İlişkinin yordanmasına yönelik yapılan basit doğrusal regresyon analiz sonuçlarına göre; okul müdürlerinin çatışma yönetim stillerinin öğretmenlerin iş performansına pozitif yönde ve zayıf düzeyde anlamlı bir etkisinin olduğu görölmektedir. Modelin açıklama gücü olarak ifade edilen R² değeri .022 olarak hesaplanmıştır ($R = .148$; $R^2 = .022$; $p < .05$). Bu değer, öğretmenlerin iş performansı değişkeninin (varyansın) %14,8'inin modeldeki bağımsız değişken, yani çatışma yönetim stilleri tarafından açıklandığını göstermektedir. Regresyon modeline dahil edilen bağımsız değişkenin Beta katsayısı= .148'dir ($p < .05$). Buna göre çatışma yönetim stilleri $p < .05$ olduğu için, öğretmenlerin iş performansı üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir.

Regresyon analizleri sonucu etki büyüklüğü değerlerinin hesaplanması konusunda farklı yaklaşımlar yer almaktadır. Bu yaklaşımlardan en çok kullanılan etki büyüklüğü hesaplanması Cohen(1988) tarafından geliştirilmiştir. Cohen (1988), regresyon analizleri ve

doğrusal modeller için etki büyüklüğünün hesaplanmasında standartlaştırılmış etki büyüklüğü (f^2) değerinin hesaplanmasını önermiştir. f^2 değeri, çoklu korelasyon katsayısının R^2), birden çıkarılan değerine $(1-R^2)$ bölünmesi ile elde edilmektedir ($f^2 = R^2/(1 - R^2)$).

Cohen'in (1988) sınıflandırmasına göre, $0.02 \leq f^2 < 0.15$ değeri küçük etkiyi, $0.15 \leq f^2 < 0.35$ değeri orta etkiyi, $0.35 \leq f^2$ değeri ise geniş etkiyi göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre Cohen etki büyüklüğü hesaplanmış ve okul müdürlerin çatışma yönetim stratejilerinin öğretmenlerinin iş performansına küçük etki gösterdiği bulunmuştur. ($f^2 = ,022/(1 - ,022)$), $f^2 = 0,022$ (küçük etki). Buna göre de okul müdürlerinin çatışma yönetim stratejilerinin öğretmenlerin iş performansı üzerinde anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilir.



BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen benzer araştırma sonuçları ile karşılaştırma ve bulgulara dayalı olarak sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve tartışma

Bu araştırma ile ilgili olarak elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibi özetlenebilir.

5.1.1. Okul müdürlerinin çatışma yönetimi düzeylerine yönelik sonuçlar ve tartışma

Araştırmanın bu kısmı, birinci alt problem olan “Okul müdürlerinin çatışma yönetimi düzeyleri nasıldır?” sorusunu cevaplamaya yöneliktir.

Araştırmanın bulguları neticesinde araştırmaya katılan öğretmenler; okul müdürlerinin çatışma yönetimi düzeylerini “orta” derecede görmektedirler. Alt boyutlar olarak incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenler, okul müdürünün çatışma yönetim düzeyini tümleştirme alt boyutunda “yüksek”; ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma alt boyutunda ise “orta” düzeyde olarak görmektedir. Ölçeğe verilen cevapların aritmetik ortalamalarını oransal olarak incelendiğinde okul müdürlerinin çatışmalarda en sık kullandıkları stilin Tümleştirme ($\bar{x} = 3.48$), en az kullandıkları stilin ise Hükmetme ($\bar{x} = 2.79$) olduğu da ortaya çıkmaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarına benzer olarak elde edilen bulgular, Bağdatlı (2015), Bondesio (1992), Boucher (2013), Boyraz (2015), Gümüşeli (1994), Şahan (2006), Tan (2016), Toytok ve Açıkgöz (2013) ve benzeri pek çok araştırmacının bulguları ile örtüşmektedir. Araştırmacılar, bu araştırmanın sonuçlarına benzer olarak okul müdürlerinin olası bir çatışmada en çok tümleştirme stiline başvurduğunu, en az ise hükmetme stiline başvurduğunu tespit etmişlerdir. Bu ve benzeri araştırmaların bulgularının, aslında okulların örgütsel ve yönetim yapıları ve ilkeleri ile öğretmenlik mesleğinin doğasıyla tutarlı bir sonucu yansıttığı söylenebilir. Okullar,

yönetime katılımı ve yakın iş birliğini gerektiren örgütlerdir. Öğretmenler ise diğer mesleklerle kıyasla belirli alanlarda uzmandır ve bu uzmanlıkları sınıfta özerk bir şekilde çalışabilme becerilerini yansıtır. Bu nedenle öğretmenler, diğer mesleklerde çalışanlara kıyasla yarı özerk çalışanlar olarak görülmektedir.

Öğretmenler, genellikle yüksek uzmanlık niteliklerine sahip bireylerdir ve işlerini büyük ölçüde içsel motivasyonla gerçekleştirirler. Dışarıdan gelen kontrol, yönlendirme veya müdahale gibi faktörlerin etkisi, iş koşullarının ve uzmanlık alanlarının gereklilikleri bakımından sınırlıdır. Bu özellikler göz önüne alındığında öğretmenlerin okullarda genellikle tümleştirme ve uzlaşma yaklaşımlarını tercih ettiklerini düşünmeleri, okul yapısının bir sonucu olarak görülebilir. Başka bir deyişle okul yöneticilerinin çatışma durumlarında genellikle tümleştirme ve uzlaşma stratejilerini benimsemeleri, okulun özgün özelliklerinin bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

Yöneticilerin en çok tercih ettiği çatışma yönetim stili, tümleştirme stili olarak bilinir. Bu stil, çatışmanın her iki tarafının da istek ve ihtiyaçlarını tatmin ettiği, karşılıklı çıkarların göz önünde bulundurulduğu ve farklılıkların ortaya konarak problemlerin çözümüne odaklandığı bir yaklaşımı içerir. Bu nedenle araştırmanın sonuçlarında bu tür bir tercihin belirlenmiş olması doğal karşılanabilir (Robbins ve Judge, 2017, s. 479).

Okullar genellikle stratejik nitelikte çatışmaların sıkça yaşandığı örgütlerdir. Bu tür çatışmalar, iş birliği ve eşit katılım ile yönetilmelidir çünkü tek taraflı çözümler yeterli olmaz. Hükmetme stili ise çatışmalara tek taraflı çözümler getirdiği için okullardaki çatışmaların yönetiminde mümkün olduğunca az kullanılmalıdır. Dolayısıyla araştırma sonuçlarında hükmetme stilinin en az tercih edilen stil olarak algılanmasının gerçeklerle uyumlu olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak alandaki araştırma sonuçları ve okulların özellikleri göz önüne alındığında bu çalışmanın birinci alt amacına yönelik bulguların, diğer araştırmaların büyük çoğunluğu ile uyumlu olduğu ve okulların örgüt yapıları ve yönetim tarzlarıyla tutarlı olduğu söylenebilir.

5.1.2. Öğretmenlerin iş performansı düzeylerine yönelik sonuçlar ve tartışma

Araştırmanın bu kısmı, ikinci alt problem olan “Öğretmenlerin iş performansı düzeyleri nasıldır?” sorusunu cevaplamaya yöneliktir.

Araştırmanın bulguları neticesinde araştırmaya katılan öğretmenler, kendilerinin iş performans düzeylerini “Çok yüksek” derecede görmektedirler. Alt boyutlar olarak incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenler, kendilerinin iş performans düzeylerini alan bilgisi, öğrenme ve öğretme sürecini hazırlama , iletişim, öğrenme-öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim ve mesleki tutum ve değerler alt boyutlarında “Çok yüksek” düzeyde görmektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarına benzer olarak Hatipoğlu ve Kavas (2016), İzki (2019), Yazıcı (2020) ve Dalbudak (2022) tarafından yapılan araştırmalar, öğretmen performansının oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Abaslı ve Polat (2019) tarafından yapılan çalışma da öğretmenlerin iş performansının yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Uzun ve Özdem (2017) tarafından yapılan araştırmada, kamuda görev yapan ortaöğretim öğretmenlerinin iş performanslarına ilişkin algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu araştırma sonuçlarına göre öğretmenler kendi performanslarının yüksek olduğunu düşünmektedir. Bu durum, ülkenin eğitim durumu adına umut verici bir bulgu olarak değerlendirilebilir çünkü öğretmenlerin kendi performanslarını yüksek görmesi, okullarda verilen eğitimin niteliği açısından önemli bir göstergedir. Kendine güvenen ve kendi başarısına inanan öğretmenlerin, rehber olduğu Türk Eğitim Sisteminin mihenk taşı olan kıymetli öğrencilere yol gösterici olmaları açısından da değerli bir bulgudur.

5.1.3. Okul müdürlerinin çatışma yönetimi stratejilerinin demografik özellikler açısından sonuçları ve tartışması

Araştırmanın bu kısmı, üçüncü alt problem olan “Okul müdürlerinin örgütsel çatışma yönetimi stratejileri; (okulun derecesi, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu, branş ve medeni hâl) değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusunu cevaplamaya yöneliktir.

Araştırmanın bulguları neticesinde araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okul derecesi, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve medeni hâl durumlarına ilişkin okul müdürlerinin çatışma yönetim stratejilerinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Alt boyutlar incelendiğinde onlarda da öğretmenlerin mesleki kıdem, öğrenim durumu ve medeni hâl durumlarına ilişkin anlamlı bir fark göstermemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre okul müdürlerinin çatışma yönetim stratejilerinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Araştırmaya katılan erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre okul müdürlerinin çatışma yönetim stratejilerini daha olumlu, daha pozitif bulmaktadırlar. Çatışma yönetim stratejileri alt boyutlar olarak incelendiğinde ise “hükmetme” alt boyutu hariç diğer tüm alt boyutlarda katılımcıların cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Çatışma yönetim stratejileri ölçeğinde olduğu gibi alt boyutlarında da katılımcıların cinsiyet değişkenine göre; erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre okul müdürlerinin çatışma yönetim stratejilerini daha olumlu olarak gördüğü söylenebilir. Diğer bir söylemle erkek öğretmenler okul müdürlerinin tümleştirme, ödün verme, uzlaşma ve kaçınma stratejilerini kadın öğretmenlere göre daha fazla kullandığını düşünmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkenine göre okul müdürlerinin çatışma yönetim stratejilerinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Çatışma yönetimi stratejileri alt boyutları incelendiğinde yalnızca “kaçınma” alt boyutunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkenlerine ilişkin anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu bulguya göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları “41 yaş ve üzeri” olanların “20-30” arasında olan öğretmenlere göre okul müdürlerinin çatışma yönetim stratejilerini “kaçınma” alt boyutunda daha olumlu olarak görmektedirler. Okul müdürleri herhangi bir çatışma durumunda 41 yaş ve üzeri öğretmenlerden 20-30 yaş arasında olan öğretmenlere göre daha çok kaçınma davranışını kullandığı düşünülmektedir. Bu durum şu sebepten kaynaklanıyor olabilir. Okul müdürleri 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin 20-30 yaş arasındaki öğretmenlere nazaran yaşları daha büyük ve daha tecrübeli olduklarını düşündüğü için herhangi bir çatışma durumunda olayın üstüne gitmeyerek, olayla ve karşıdaki kişi ile yüzleşmeyerek bir nevi çatışma durumundan kaçınarak kendiliğinden çözülmesini beklediği düşünülebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branş değişkenine göre okul müdürlerinin çatışma yönetim stratejilerinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Branşı sınıf öğretmeni olan öğretmenler okul müdürlerinin çatışma yönetim stratejilerini branşı sosyal alanlar ve diğer

olan branş öğretmenlerine göre daha olumlu karşılamaktadır. Çatışma yönetimi stratejileri alt boyutları incelendiğinde yalnızca “kaçınma” alt boyutunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin branş değişkenlerine ilişkin anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına bakıldığında “Sınıf öğretmenliği” branşında olanların “diğer” branşlara göre okul müdürlerinin çatışma yönetim stratejilerini “kaçınma” alt boyutunda daha olumlu olarak görmektedir. Okul müdürleri herhangi bir çatışma durumunda sınıf öğretmenlerinden diğer branş öğretmenlerine göre daha fazla kaçınma durumunda olduğu tespit edilmiştir. İlköğretim kademesinde sınıf öğrenenleri öğrencileri 1. sınıftan alıp 4.sınıf sonunda mezun ettiği için, sürekli aynı öğrenci grubu ve veliler ile birlikte olduğu için, öğrenciler ve veliler tarafından büyük saygı görürler. Okul müdürleri bu durumu bildiği için herhangi bir çatışma durumunda sınıf öğretmeni ile karşılaşmak yerine kaçınma alt boyutunu diğer branş öğretmenlerine nazaran daha fazla kullandığı söylenebilir.

Araştırma sonuçları incelendiğinde okul müdürlerinin örgütsel çatışma yönetimi stratejileri, cinsiyet ve branş değişkeni hariç diğer tüm değişkenlerde anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Branş değişkeninde alt boyutlar olarak sadece “kaçınma” alt boyutunda anlamlı farklılık göstermiştir. Cinsiyet değişkeninde ise “hükmetme” alt boyutu hariç diğer tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık göstermiştir. Ancak Erol'un (2009) çalışması cinsiyet değişkeni açısından farklı sonuçlar elde etmiştir. Erol'a (2009) göre sadece hükmetme çatışma yönetim stili için istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha fazla hükmetme çatışma yönetim stili kullandığını belirtmiştir. Bu durum; tespit edilen bulguların genelleştirilemeyeceğini, kültürel farklılık, kişisel algı farklılıkları, yaşanan bölge, uygulama ve yönetmeliklerdeki değişimler gibi farklı değişkenlere de bakılarak bu konuda yeni araştırmalar yapılmasının gerektiğini göstermektedir.

5.1.4. Öğretmenlerin iş performans düzeylerinin demografik özellikler açısından sonuçları ve tartışılması

Araştırmanın bu kısmı, dördüncü alt problem olan “Öğretmenlerin iş performansı düzeyleri; (okulun derecesi, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu, branş ve

medeni hâl) değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusunu cevaplamaya yöneliktir.

Araştırmanın bulguları neticesinde araştırmaya katılan öğretmenlerin iş performans düzeyleri, çalıştıkları okulun derecesine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. İlköğretim kademesinde çalışan öğretmenler, ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlere göre öğretmenlerin iş performans durumlarını daha pozitif olarak değerlendirmektedir. Bu bulgu, öğretmen performansı ile okulun derecesi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. ÖPD ölçeği alt boyutlar özelinde incelendiğinde öğretmenlerin iş performansı düzeyleri; kendileri tarafından algılanan “alan bilgisi” alt boyutunda ve “iletişim” alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermemektedir. “Öğrenme ve öğretme sürecini hazırlama”, “Öğrenme-öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim” ve “Mesleki tutum ve değerler” alt boyutunda ilköğretim kademesinde çalışan öğretmenler ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlere göre kendilerini daha olumlu olarak görmektedirler. Alan yazın incelendiğinde Alkan (2022) ve Aktaş (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ilköğretim düzeyinde görev yapan öğretmenlerin ortaöğretim düzeyindeki meslektaşlarına kıyasla daha yüksek performans sergiledikleri sonucuna varılmıştır. Tosuntaş (2017) tarafından yapılan bir çalışmada ise ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin lise kademesinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek performans sergiledikleri tespitine ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları, çalışan okulun kademesi arttıkça öğretmenlerin performans durumlarının azaldığını işaret etmektedir. Bu durum; özellikle ilköğretim öğretmenlerinin öğrencilere örnek olma, okula alışmalarına yardımcı olma, velilerle etkili iletişim kurma, mesleki ve kişisel bilgilerini daha etkin bir şekilde kullanma gibi görevlerinde yüksek performans gösterdiklerini düşündürebilir. Öte yandan, ortaöğretim düzeyindeki öğretmenlerin, ergenlik dönemiyle ilişkili sorunlarla daha fazla uğraştığı ve bu nedenle performanslarının ilköğretim öğretmenlerine göre daha düşük olabileceği de dikkate alınmalıdır.

Araştırmanın bulguları neticesinde araştırmaya katılan öğretmenlerin iş performans düzeyleri, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. ÖPD ölçeği alt boyutlar özelinde incelendiğinde; araştırma katılan öğretmenlerin iş performansı düzeyleri, kendileri tarafından algılanan “alan bilgisi” alt boyutunda, “İletişim” alt boyutunda ve “Öğrenme-öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim” alt boyutunda öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. “Öğrenme ve öğretme sürecini hazırlama ” alt boyutunda ve “Mesleki tutum ve değerler” alt boyutunda

öğretmenlerin cinsiyelerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. “Öğrenme ve öğretme sürecini hazırlama” ve “mesleki tutum ve değerler” alt boyutunda, kadın öğretmenler performansların erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzelerde algılamaktadır. Bu durum, kadın öğretmenlerin yapı gereği erkek öğretmenlere göre genel itibariyle daha planlı, programlı olmasından; süreç hazırlığını önceden planlamasından, mesleki tutum ve değerlere ise erkekler öğretmenlere göre daha fazla riayet etmesinden kaynaklanabilir.

Araştırmanın bulguları neticesinde araştırmaya katılan öğretmenlerin iş performans düzeyleri, yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Seyidoğlu'nun (2020) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin iş performansları ve yaşları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Benzer şekilde, (Arslan, 2019; Şen, Ateşoğlu ve Akdoğan, 2017) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmen performansı ile yaş değişkeni arasında ilişki olmadığı belirtilmiş olup bulgular yapılan bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. ÖPD ölçeğini alt boyutlar özelinde incelendiğinde; araştırma katılan öğretmenlerin iş performansı düzeyleri, kendileri tarafından algılanan yalnızca “alan bilgisi” alt boyutunda öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. 31-40 yaş arası öğretmenler ile 41 yaş üzeri öğretmenler alan bilgisi alt boyutunda kendilerini 20-30 yaş arası öğretmenlere göre daha olumlu olarak görmektedirler. Bu durum öğretmenlerin yaşları ilerledikçe alanında edineceği tecrübe, bilgi, birikim ile açıklanabilir. Mesleğe yeni başlamış veya birkaç yıllık öğretmen olan 20-30 yaş arasındaki öğretmenlerin alan bilgisi boyutunda sahada aktif çalışarak yıllar içerisinde kendilerini geliştireceği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş performansı düzeyleri, öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Branşı sınıf öğretmenliği olarak görev yapan öğretmenler, kendi performanslarını branşı sayısal alan öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar. Bu bulgu, öğretmen performansı ile branş değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Bu durum sayısal alanların öğrenciler tarafından zor olarak algılanmasından, dolayısıyla öğretmenlerin kendi performanslarını sınıf öğretmenlerinden daha yetersiz olarak görmesine neden olmuş olabilir. ÖPD ölçeği alt boyutlar özelinde incelendiğinde “alan bilgisi” ve “öğrenme ve öğretme sürecini hazırlama” alt boyutunda araştırmaya katılan öğretmenlerin branş değişkenlerine ilişkin anlamlı bir farklılık göstermediği diğer tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. “İletişim” alt boyutunda branşı sınıf öğretmenliği olarak görev yapan öğretmenler, kendi performanslarını branşı sayısal alanlar ve branşı uygulama dersleri olan öğretmenlere göre daha daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar. “Öğrenme-öğretme

sürecini yürütme ve mesleki gelişim” alt boyutunda branşı sınıf öğretmenliği olarak görev yapan öğretmenlerin, kendi performanslarını branşı sayısal alanlara göre daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar “Mesleki tutum ve değerler” alt boyutunda branşı sınıf öğretmenliği olarak görev yapan öğretmenler, kendi performanslarını branşı sayısal alanlar, uygulama dersleri ve diğer branş öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve medeni hâl değişkenlerine göre öğretmenlerin iş performans düzeylerinde ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

5.1.5. Okul müdürlerinin çatışma yönetimi stratejileri ile öğretmenlerin iş performansı arasındaki ilişkilere yönelik sonuçlar ve tartışma

Araştırmanın bu kısmı, beşinci alt problem olan “Okul müdürlerinin örgütsel çatışma yönetimi stratejileri ile öğretmenlerin iş performansı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusunu cevaplamaya yöneliktir.

Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin örgütsel çatışma yönetimi stratejileri ile öğretmenlerin iş performansı arasında zayıf düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okul müdürlerinin kullanmış olduğu tümleştirme, ödün verme ve uzlaşma alt boyutunda da öğretmenlerin iş performansı arasında zayıf düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin kullanmış olduğu hükmetme ve kaçınma alt boyutunda herhangi bir ilişki bulunmamaktadır. Boyraz (2015) yaptığı çalışmada, bütünleştirici ve uzlaşmacı çatışma yönetim stratejilerinin bireysel başarıyı artırdığı ve duygusal olarak tükenmişlik seviyesini azalttığı bulgularına ulaşılmıştır. Rahim ve Psenicka (2004) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ise, problem çözme yaklaşımı olarak tümleştirme stili üzerinde durulmuş ve yöneticilerin kullanmış olduğu problem çözme stilleri ile iş performansları arasında olumlu ve anlamlı bir bağ tespit edilmiştir. Grey (2017) Jamaikalı göçmen vatandaşlar üzerinde yaptığı araştırmada, iş birlikçi ve uzlaşmacı çatışma stillerinin görev performansını olumlu yönde etkilediğini bulmuştur. Kenya'daki devlet hastanelerinde yürütülen bir başka çalışmada, kaçınma ve uzlaşma çatışma yönetim stiline çalışanların performansını olumlu olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Francis, 2018). Bu bulgular, yapılan araştırmaların sonuçlarıyla uyumludur.

Bağdatlı (2015) tarafından yapılan çalışmada, yöneticilerin “hükmetme” ve “kaçınma” tutumlarını orta seviyede tercih ettikleri, Bondesio (1992) tarafından yapılan çalışmada ise okul müdürlerinin hükmetme stratejilerini sıkça kullandıklarını sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular ise araştırma sonuçlarından farklılık göstermektedir.

Tümleştirme stili, çatışma sürecinde problemin her iki taraf için de iş birliği ve çözüm odaklı yaklaşımı içerdiğinden sorunların bir an evvel çözülmesine ve çalışanların yaratıcılıklarının artması konusunda destek verebilir. Ödün verme stili tercih edildiğinde yöneticilerin çalışanlarının olumsuz duygular geliştirmesini engellemek amacıyla bu yaklaşımı seçtiği düşünülebilir. Uzlaşmacı stil ise tarafları ortak bir noktada buluşturarak ilgilerin ve ihtiyaçların belirli bir düzeyde karşılanmasını sağladığı için çalışanların performansını olumlu yönde etkileyebilir. Bazı bireyler ise çatışmadan kaçınmayı tercih ederler çünkü gerginlik ve stres gibi negatif duygularla başa çıkmak istemezler. Bu durumda, çatışmadan kaçınma, karşı tarafta üstünlük hissi oluşturarak performansta artışa neden olabilir.

5.1.6. Okul müdürlerinin örgütsel çatışma yönetimi stratejilerinin öğretmenlerin iş performansına etkisine yönelik sonuçlar ve tartışma

Araştırmanın bu kısmı altıncı alt problem olan “Okul müdürlerinin örgütsel çatışma yönetimi stratejileri öğretmenlerin iş performansını anlamlı olarak etkilemekte midir?” sorusu cevaplanmaya yöneliktir.

Araştırmanın sonuçlarına göre okul müdürlerinin çatışma yönetim stratejilerinin öğretmenlerin iş performansı üzerinde pozitif ve düşük düzeyde bir etkiye sahip olduğu olduğu görülmektedir. Bu bulgu ile okul müdürlerinin çatışma yönetim stratejilerinin öğretmenlerin iş performansı üzerinde anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilir.

Öğretmenler mesleklerinin doğası gereği çevre ve paydaşlar ile sürekli etkileşim içerisinde. Bu etkileşim içerisinde bazen çatışmalar yaşayabiliyor. İşte bu çatışmaların yönetilmesinde okul müdürlerine büyük iş düşüyor. Okul müdürlerinin kullanmış oldukları çatışma yönetim stratejileri öğretmenleri çatışma durumundan kurtararak mesleğine odaklanmasına ve işini yapmasına olanak sağlar. Bu da demek oluyor ki okul müdürleri çatışma yönetim stratejileri konusunda ne kadar iyiye öğretmenlerin iş performansı da ona nazaran pozitif ve anlamlı olarak etkilenmektedir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılar için öneriler ve gelecek araştırmalara yönelik birtakım öneriler sunulmaktadır.

5.2.1. Uygulayıcılar için öneriler

1. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin çatışma yönetimi stratejileri orta düzeyde bulunmuştur. Bu çatışma yönetim stratejilerinin daha pozitif anlamda evrilmesi adına ya da çatışmaların azaltılmasında; okul kurallarının net ve anlaşılır bir şekilde ortaya konması, görev dağılımının adaletli yapılması, kaynakların adil kullanılması, sağlıklı bir iş birliğinin temin edilmesi, öğretmenlerin görüşlerinin alınması gibi çalışmaların yapılması önerilmektedir.

2. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin çatışma yönetimi, liderlik, empati ve iletişim becerilerini geliştirmek amacıyla daha çok hizmetiçi seminere katılmaları önerilmektedir. Hizmetiçi seminerler verilirken yoğunlaştırılmış, sıkıştırılmış programlardan ziyade süreç odaklı, bireyi ve deneyimlerini merkeze alan programların verilmesi önerilmektedir.

3. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin iş performans düzeyleri “Çok yüksek” düzeyde bulunmuştur. Ancak öğretmenlerin çalıştıkları okul derecelerine bakıldığında ilköğretim kademesinden ortaöğretime kademesine doğru geçildikçe öğretmenlerin performansları azalmaktadır. Bu bulgu, lise çağına geçen öğrencilerin ergenlik dönemine girmesinden kaynaklanan bazı davranış bozuklukları, öğretmenlerin sınıflarda alan bilgisinden daha çok bu tarz disiplin problemleriyle uğraşmaları sonucunda kendi performanslarını ilköğretim kademesinde çalışan öğretmenlere nazaran daha düşük görmesine neden olabilir. Bu hususta ortaöğretim kademesinde öğretmen performanslarının arttırılması adına öğrenci, veli, öğretmen ve okul yönetimi iş birliğinin sağlanması önerilmektedir.

4. Öğretmenin yetersizliğinden kaynaklanan bir problem varsa hizmetiçi eğitimlerle eksik kaldığı noktaların desteklenmesi önerilmektedir.

5. Eğitimin paydaşları olan öğretmenlerin fikirleri önemsenmeli, performanslarını olumsuz etkileyen unsurları belirlemek ve çözüm önerileri geliştirmek için MEB tarafından

seminer dönemlerinde bütün öğretmenlerin katılabileceği anket çalışmalarının yapılması önerilmektedir. Ortaya çıkan sorunlar ve bu sorunların çözüm önerileri irdelenmelidir. Öğretmenlerin performansını olumlu düzeyde artıracak olan çözüm önerilerinin bir an önce uygulamaya konulması önerilmektedir.

5.2.2. Araştırmacılar için öneriler

1. Bu çalışma İstanbul ilinin Sultanbeyli ilçesi ile sınırlandırılmıştır. Diğer iller ve ilçelerde benzer çalışmalar yapılarak okul müdürlerinin örgütsel çatışma stratejileri ile öğretmenlerin iş performansı arasındaki ilişki hakkında geri bildirim sağlayacak veriler elde edilebilir.
2. Bu çalışma sadece devlet okullarında gerçekleştirilmiştir. Benzer çalışmalar özel okullarda, köy okullarında ya da kültürel çeşitliliği az olan bölge okullarında da yapılabilir ve sonuçlar bazında karşılaştırmalar yapılabilir.
3. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi tercih edildiği için öğretmenlerin ölçeklere verdiği cevaplar ile sınırlı kalmıştır. Daha kapsamlı verilere ulaşmak için ileriki çalışmalarda nitel ya da karma desen yöntemlerinin kullanılması uygun olabilir.

KAYNAKÇA

- Abacıoğlu, M. (2005). *Okul müdürlerinin çatışma yönetimi stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 160213).
- Açıkgöz, G. (2014). *Örgütsel çatışma, nedenleri, çözüm yöntemleri ve sağlık çalışanları* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 365772).
- Ada, N. (2013). Örgütlerde çatışma nedenleri ve çözüm önerileri: Bir literatür çalışması. *International Journal of Social Science*, 6(1), 59-74. doi: 10.9761/JASSS_460
- Akcan, G. (2014). *Örgütsel çatışmalar ve çatışma aşamalarında çatışma çözme yöntemleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 383986).
- Akgöz, E. E., ve Cemaloğlu, N. (2020). Ortaokullarda çatışma nedenleri ve çözümüne ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(7), 60-84. doi: 10.29228/Inesjournal.41497
- Akgül, G. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile çalışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki: İstanbul ili Sultanbeyli ilçesi örneği* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 296622).
- Aksoy, M. (2010). *Performans değerlendirme ve performansa dayalı ücretlendirmenin analizi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 253610).
- Aktan, C. C. (2009). Performans Yönetimi: Organizasyonlarda Performans Değerlendime ve Ölçme. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1): 25-33. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/333100>
- Aktaş, A. (2020). *Okul müdürlerinin otokratik, demokratik, işbirlikçi ve serbest bırakıcı liderlik stillerinin öğretmen performansına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 640420).
- Alkan, E. (2022). *Okul müdürlerinin çatışma yönetimi stilleri ile öğretmen performansı ve okul mutluluğu arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 773615).

- Allison, J. F. (1991). *Perceptions of conflict resolution strategies, levels of conflict, and administrator interaction in high schools* (Unpublished master's thesis). The Pennsylvania State University, Pennsylvania.
- Arslan, S. (2019). *Ortaokullarda örgütsel iklim ile öğretmen performansı arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 592579).
- Arslan, G. (2020). *Okul yöneticileri ve öğretmenlerin çatışma yönetimine ilişkin algıları* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 648228).
- Arslandaş, H. İ. ve Özkan, M. (2012). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetimi Yaklaşımlarının İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 555-570. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/806963>
- Ashworth, M. A. (1990). A Study of Conflict Management Styles of Principals and Superintendents in the Public Schools of Ohio. *Dissertation Abstracts International*, 50(8): 508.
- Atay, A. (2014). *Okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerinin öğretmenlerin stres düzeyleriyle ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 381447).
- Bağdatlı, F. (2015). *Okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 421466).
- Bala, A. (2018). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile çatışma stilleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 628665).
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *BEÜ Sosyal Bilimler Dergisi* ,7(1): 231-274. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/497090>
- Baron, R. A. (1990). Conflict in organizations. In K.R. Murphy and F.E. Saal (Eds.). *Psychology in Organizations* (pp. 197-216). Hillsdale,: NJ: Erlbaum.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel Davranış İnsanın Üretim Gücü*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Batool, S., Khattak, S. R. ve Saleem, Z. (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. Erişim adresi: <https://cusit.edu.pk/curj/Journals/Journal/jul%202016/03.pdf>

Bayar, A. (2015). Bir örgüt olarak okulda meydana gelen çatışma nedenleri ve çözüm yollarına yönelik okul müdürlerinin görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 130-141. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/192378>

Bayraktaroğlu, S. (2008). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Sakarya Yayıncılık.

Beg, S., Fitzpatrick, A. & Lucas, A. M. (2021). Gender Bias in Assessments of Teacher Performance. *AEA Papers and Proceedings*, 111: 190-195. Erişim adresi: https://poverty-action.org/sites/default/files/publications/Fitzpatrick_CSWEPP_manuscript.pdf

Bilgin, A. (2000). Çatışma Çözme Taktikleri: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 85-94. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/265746>

Bilgin, A. (2008). *Okullarda şiddeti önlemede bir yöntem çatışma çözme*. Bursa: Ezgi Kitabevi

Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi: Teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Bilgin, D. (2018). *İlkokullarda yönetici-öğretmen çatışmaları ve çözüm yöntemleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 503651).

Bondesio, J. M. (1992). Conflict Management at School: An Unavoidable Task. *Paper Presented at The Regional Conference of Administration: Hong Kong*, 1-13. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED355655.pdf>

Boucher, M. M. (2013). *The relationship of principal conflict management style and school climate* (Unpublished master's thesis). University of South Carolina, Carolina.

Boyraz, S. (2015). *Öğretmenlerin çatışma yönetim stratejileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 421464).

- Bozkurt Bostancı, A. ve Kayaalp, D. (2011). İlköğretim Okullarında Öğretmen Performansının Geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1): 127-140. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/817551>
- Bulut, Z. (2004). İşletmelerde Performans Değerlendirme Çalışmaları ve Uygulanan Yöntemler. *Mevzuat Dergisi*, 7(79). Erişim adresi: <https://www.mevzuatdergisi.com/2004/07a/05.htm>
- Büyüköztürk, Ş. (2011). Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem Akademi. Sayfa 171.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., Köklü, N. (2011). *Sosyal Bilimler için İstatistik (7. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi. Sayfa 48 ve 63
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin Geliştirilmesi ve Etkili Öğretmen Davranışları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16): 103-119. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/219280>
- Can, H., Kavuncubaşı, Ş., Yıldırım, S. (2009). *Kamu ve Özel Kesimde İnsan Kaynakları Yönetimi (6. Baskı)*. Ankara: Siyasal Kitabevi. 13-14,132-148.
- Camgöz, S. M. ve Alperen, İ. N. (2006). 360 Derece Performans Değerlendirme ve Geri Bildirim: Bir Üniversite Mediko-Sosyal Merkezi Birim Amirlerinin Yönetsel Yetkinliklerinin Değerlendirilmesi Üzerine Pilot Uygulama Örneği. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 13(2): 191-212. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/145931>
- Casiadi, S. (2017). *Öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerileri ve çatışma yönetimi konusunda görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 454356).
- Cebeci, S. (2006). *The examination of guidance and research centers' administrators' conflict management strategies with the perceptions of self and teachers* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 205041).
- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen Performansının Artırılmasında Okul Yöneticisinin Rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, vol.15, no.2, 153-154. Erişim adresi:

https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/153-154/cemaloglu.htm

- Ceylan, A., Ergün, E. ve Alpan, L. (2000). Çatışmanın sebepleri ve yönetimi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 39-51. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2151755>
- Cloke, K., and Goldsmith, J. (2011). *Resolving conflicts at work: Ten strategies for everyone on the job*. Jossey-Bass Publisher.
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2000) Research Methods in Education. 5th Edition, Routledge Falmer, London and New York. Erişim adresi: <https://perpus.univpancasila.ac.id/repository/EBUPT170030.pdf>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (2nd Ed.)*. hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. 4st edition. California: Sage publications, inc.
- Çalık, D. D. T. (2003). Eğitimde Değişimin Yönetimi: Kavramsal Bir Çözümleme. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 36(36), 536-557. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108421>
- Çarıkçı, E. (2018). *Okul yöneticilerinin duygusal zekâ yeterliliklerini iş yaşamında kullanma düzeyleri ile duygusal emek ve çatışmayı çözme stratejileri arasındaki ilişki (Bilecik ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelebi, N., Babaoğlu, E., Selçuk, G. ve Peker, S. (2018). Performans Değerlendirme Formuna İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2): 211-233. doi: 10.7822/omuefd.425403
- Çelik, M. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin öğretmen performansını çoklu kaynaklarla değerlendirilmesine ilişkin görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 189064).
- Çetin, C., Arslan, M. L. ve Dinç, E. (2015). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Beta.

- Çınkır, Ş. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin sorunları: sorun kaynakları ve destek stratejileri. *İlköğretim Online*, 9(3), 1027-1036. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/90732>
- Daft, R. L. (2016). *Management*. Boston: Cengage Learning
- Dalbudak, K. (2022). *Okul etkililiği, okul imajı, öğretmenlerin performansı ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiler örüntüsü* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 722827).
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1): 1-44. doi: <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Demir, A. (2008). *Ortaöğretim okullarında okul iklimi ile öğretmen performansları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 219567).
- Demirkaya, G. (2003). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin yönetici ve öğretmenler arasında örgütsel çatışmaya neden olabilecek durumlara ilişkin algıları (Bolu ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 133744).
- Demirkaya, Y. (2012). *Okul müdürlerinin çalışma stratejileri ve iletişim tarzlarına yönelik öğretmen algıları* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 322263).
- Demirtaş, H. ve Özer, N. (2014). Okul müdürlerinin bakış açısıyla okul müdürlüğü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 1-24. Erişim adresi: <https://arastirmax.com/tr/system/files/dergiler/118845/makaleler/22/1/arastirmax-okul-mudurlerinin-bakis-acisiyla-okul-mudurlugu.pdf>
- Durak, M. A. (2010). *İlköğretim okullarında örgütsel çatışma ve örgüt performansı üzerine etkisi: Niğde merkez ilköğretim okulları üzerine bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 262068).
- Dülger, İlknur, & Dülger, Şerafettin. (2022). Okul müdürlerinin görüşlerine göre okullarda karşılaşılan çatışmalar ve çözüm yöntemlerinin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 2(2), 444-466. Erişim adresi: <https://uleder.com/index.php/uleder/article/view/52/45>
- Ekiz, D. (2016). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık

- Elma, C. (1998). *İlköğretim okul yöneticilerinin çatışmayı yönetme yeterlilikleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 72473).
- Elnaga, A. & Imran, A. (2013). The Effect of Training on Employee Performance. *European Journal of Business and Management*, 5(4): 137-147. Erişim adresi: https://www.iiste.org/Journals/index.php/EJBM/article/view/4475/4543#google_vignette
- Erol, E. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejileri ve bu çatışma yönetimi stratejilerinin öğretmenlerin stres düzeyine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 241577).
- Erem, F. (2008). *"Çatışma çözme eğitiminin" şiddet yönelimli öğrencilerin velilerinin çatışma çözme becerileri üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 230950).
- Eren, E. (2020). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Ergin, U., (2008). *Yetkeci Yönetim Tarzının Öğretmen Performansına Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 233526).
- Ertürk, M. (2013). *İşletme Biliminin Temel İlkeleri*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Ersöz, A. (2022). *Okul müdürlerinin çatışma yönetimi stilleri ile öğretmen performansı ve okul mutluluğu arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 773615).
- Fındıkçı, İ. (2009), *İnsan Kaynakları Yönetimi (7. Baskı)*, İstanbul: Alfa Yayınları.
- Field, A. (2009), *Discovering Statistics Using SPSS. 3rd Edition*, Sage Publications Ltd., London.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages. Erişim adresi: https://saochhengpheng.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/03/jack_fraenkel_norman_wallen_helen_hyun-how_to_design_and_evaluate_research_in_education_8th_edition_-mcgraw-hill_humanities_social_sciences_languages2011.pdf
- Francis, J. S. (2018). *Conflict management styles and employee performance in public hospitals in Nyeri county Kenya* (Master's Thesis). Kenyatta University, Kenya.

- Genç, N. (2017). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Seçkin Yayınları
- Genç, O. (2011). *İlköğretim okul yöneticilerinin çatışma çözme stratejilerinin öğretmen performansı üzerindeki etkisi (Gebze ilçesi örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 328026).
- George, D. & Mallery, P. (2020). *IBM SPSS Statistics 26 Step by Step: A Simple Guide and Reference* (16th ed.). New York: Routledge.
- Göçer, O. (2021). *Ortaokul müdürlerinin çatışmalara ilişkin görüşleri ve çalışma yönetimi stratejileri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 683819).
- Grey, K. S. (2017). *Exploring the relationship between U.S. Jamaican immigrants cultural beliefs and conflict management styles as these correlations are related to their perceived job satisfaction and job performance* (Doctoral Thesis). Florida International University, USA.
- Güçlü, N. (2000). Okula Dayalı Yönetim. *Milli Eğitim Dergisi*, Erişim adresi: https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/148/6.htm
- Gültekin, F. (2013). Regresyon Analizi. Erişim adresi: <http://w3.balikesir.edu.tr/~bsentuna/wp-content/uploads/2013/03/Regresyon-Analizi.pdf>
- Gülümser, A., Bozoğlu, H., Pekşen, E. (2002). *Araştırma ve Deneme Metodları*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Ziraat Fakültesi. Ders kitabı No: 48.
- Gümüşeli, A. İ. (1994). *İzmir ortaöğretim okulları yöneticilerinin öğretmenler ile aralarındaki çatışmaları yönetme biçimleri* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 25945).
- Güneş, A. (2008). *Okul müdürlerinin çatışma yönetimi ile yönetim stilleri arasındaki farklar* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 214259).
- Gürbüz, S. ve Dikmenli, O. (2007). Performance Appraisal Biases in a Public Organization: An Emprical Study. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(13): 108-138. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/251973>

- Hatipoğlu, A., & Kavas, E. (2016). Veli Yaklaşımlarının Öğretmen Performansına Etkisi. *İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 1012-1034. <https://doi.org/10.15869/itobiad.90789>
- Helvacı, A. (2002). Performans Yönetimi Sürecinde Performans Değerlendirmenin Önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2): 155-169. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/509272>
- Henkin, A. B., Cistone, P. J. & Dee, J. R. (2000). Conflict Management Strategies of Principles in Site-Based Managed Schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2): 142-158. doi: 10.1108/09578230010320109
- Himmetoğlu, B. (2014). *İlkokullardaki öğretmen görüşlerine göre okul kültürü ile çatışma yönetim stilleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 375312).
- İlknur Dülger, İ. ve Dülger, Ş. (2022). Okul Müdürlerinin Görüşlerine Göre Okullarda Karşılaşılan Çatışmalar ve Çözüm Yöntemlerinin İncelenmesi. *Ulusal Eğitim dergisi-ULUDER*, 2(2), 444-46. Erişim adresi: <https://uleder.com/index.php/uleder/article/view/52>
- İpek, C. (2012). Örgütsel çatışma ve çatışma yönetiminde uygulanabilecek örgüt geliştirme araçları. C. Elma ve K. Demir (Ed.), *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar* içinde, 235-270. Ankara: Anı Yayıncılık.
- İslamoğlu, H. (2009). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Beta Basım.
- İzki, Ö. (2019). *Öğretmenlerin iş aile dengesinin performanslarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 544843).
- Kapıcı, S. (2015). *Eğitim örgütlerinde çatışma ve çatışma yönetimi üzerine bir araştırma: İzmir Balçova örneği* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 407055).
- Kara, D. (2009). Uygulanan Performans Değerlendirme Yöntemlerinin Yöneticilerin Ulaşmak İstedikleri Amaca Etkisi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 1(1): 53-64. Erişim adresi: <https://isarder.org/index.php/isarder/article/view/6/4>
- Karip, E. (2021). *Çatışma yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Kavak, Y., Ekinci, E. ve Gökçe, F. (1997). İlköğretimde kaynak arayışları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 11(11), 309-320. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108619>
- Kaya, B. (2010). *Öğretim elemanlarının iş değerleri açısından örgütsel davranış modellerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 278413).
- Kaya, F. (2008). *Çatışma ve resmi ilköğretim okullarında öğretmenlerin yaşadıkları çatışma türleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 235369).
- Kayhan, N. (2014). *Öğretmenlerin iletişim becerileri ile çalışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki Gaziantep il örneği* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 439879).
- Kaymak, M. S. (2015). *Okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile çatışmayı yönetme stratejileri arasındaki ilişki (Kartal ilçesi örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 417639).
- Keskin, U. (2017). Performans Değerlendirme Hatalarının Adler Ekolü Açısından İncelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 3(9): 18-35. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1520730>
- Kılıç, N. T. (2017). *Okul örgütü yöneticilerinin çatışma yönetim stratejileri ve öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 471020).
- Koçak, R. (2006). The Validity and Reliability of the Teachers Performance Evaluation Scale. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6(3): 799-808.
- Koç, H., Yazıcıoğlu, İ. ve Hatipoğlu, H., (2009). Öğretmenlerin İş Doyum Algıları İle Performansları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, ss. 13-22. Erişim adresi: <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423910347.pdf>
- Koçak, S. ve Baskan, G. A. (2013). Okul Müdürleri Tarafından Kullanılan Çatışma Yönetim Yöntemlerinin Etkililik Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 212-224. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87248#:~:text=Tablo%202'den%20anla%C5%9F%C4%B1laca%C4%9F%C4%B>

1%20gibi,ka%C3%A7%C4%B1nma%20ve%20h%C3%BCkmetme%20olarak%20s%C4%B1ralanmaktad%C4%B1r.

Koçel, T. (2015). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınları.

Kubilay, M. (2022). *Kentleşme ve kentlileşmenin kentsel yaşama etkisi (Sultanbeyli örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 730081).

Kürçe, S. G. (2015). *Endüstri meslek liselerinde görev yapan okul yöneticilerinin çatışma yönetim stilleri: Ankara örneği* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 463404).

Lebas, M. J. (1995). Performance Measurement and Performance Management. *International Journal of Production Economics*, 41(1-3): 23-35. Erişim adresi: [https://doi.org/10.1016/0925-5273\(95\)00081-X](https://doi.org/10.1016/0925-5273(95)00081-X)

Luecke, Richard(2008), “*Performans Yönetimi*, (Çev.: Aslı Özer), Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları , İstanbul.

Mayer, B. S. (2009). *Staying with Conflict: A Strategic Approach to Ongoing Disputes*. San Fransico: Jossey-Bass.

Mclellan, H., Bateman, H. & Bailey, P. (2005). The Place of 360 Degree Appraisal Within a Team Approach to Professional Development. *Journal of Interprofessional Care*, 19(2): 137-148. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1080/13561820400024290>

MEB. (2006). İnceleme-soruşturma ve ön inceleme rehberi. Ankara: Ankara: *Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yayını No:46*.

MEB-EARGED. (2006). *Okulda performans yönetimi modeli*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Miles, M. B., Huberman, A. M., and Saldana, J. (2018). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Thousands Oaks, CA: Sage.

Msila, V. (2012). Conflict managment and school leadership. *Journal of Communication*, 3(1), 25-34. doi: 10.1080/0976691X.2012.11884792

Nergiz, B. (2018). *Örgütsel çatışma ve örgüt içi çatışmaların yönetilmesinde moderasyon tekniklerin kullanılması* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 530936).

- Oğuz, M. (2006). *Eğitimde Performans Değerlendirme Uygulamaları*. Erişim adresi: <http://www.yeniasya.com.tr/2006/12/05/egitim/default.htm> [05.12.2006].
- Ören, D. (2021). *Okul müdürü ile öğretmenler arası çatışmalarda yöneticiler tarafından kullanılan çatışma yönetim tarzlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 701150).
- Övün, Y. (2007). *Okul müdürlerinin algılanan çatışma yönetim stilleri ve öğretmenlerde oluşturduğu stres düzeyi (Gebze örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 421852).
- Öz, B. (2017). *İnsan Kaynaklarında Performans Değerlendirme Sistemi ve İş Hukukuna Yansımaları (Uygulamalı)*. Ankara: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Özdemir, M. ve Yirmibeş, A. (2016). Okullarda liderlik ekibi uyumu ve öğretmen performans ilişkisinde iş doyumunun aracı etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 323-348. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/312850>
- Özgenel, M. (2019). Öğretmen performans değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması [Development of teacher performance evaluation scale: Validity and reliability study]. B. Kocaoğlu (Ed.), 5. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Araştırmaları Kongresi [V. International Social and Education Sciences Studies Congress]* içinde (s. 64-65). Balıkesir: Bandırma Onyedil Eylül Üniversitesi.
- Özkalp, E. ve Kırel, Ç. (2021). *Örgütsel davranış*. Bursa: Ekin Basım Yayın.
- Özkese, B. ve Uzun, A. (2015). Dinamik Bir Performans Yönetim Modeli. *Alphanumeric Journal*, 3(2): 153-168. Erişim adresi: <https://doi.org/10.17093/aj.2015.3.2.5000152974>
- Özmen, F. ve Aküzüm, C. (2010). Okulların kültürel yapısı içinde çatışmalara bakış açısı ve çatışmaların çözümünde okul yöneticilerinin liderlik davranışları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(2), 65-75. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/117243>
- Pelit, E. (2003). *Otel işletmeleri yöneticilerinin astlarıyla aralarındaki çatışmaları yönetme yöntemleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 135505).

- Polat, M. (2009). *Çatışma yönetimi ve etkili iletişim: Karşılaşılan çatışma biçimleri; gereksinimler, beceriler ve öğrencilerin çatışma yönetimine olan tutumu* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 250788).
- Rahim, M. A. (1983). Measurement of Organizational Conflict, *The Journal of General Psychology*, Management Department, Youngstown State University, 109: 189-199. doi: [10.1080/00221309.1983.10736085](https://doi.org/10.1080/00221309.1983.10736085)
- Rahim, M. A. (2001). *Managing conflict in organization. third edition*. Westport: Quorum Books.
- Robbins, S. ve Judge, T. (2017). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Roselle, D. C. (2018). *Elementary school principals' perceptions of conflict with teachers in elementary schools: a phenomenological study*. (Unpublished master's thesis). Nova Southeastern University, Florida.
- Sabancı, A. (1999). Ödül Sisteminin İlköğretim Okullarındaki Öğretmenler ve Müdür Yardımcıları İçin Önem Derecesi, Gereksinimleri Karşılama ve İş Doyumunu Sağlama Düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(19): 363-391. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108554>
- Sertok, S. (2006). *İlköğretim okulu müdürlerinin kendilerinin taraf olmadıkları çatışmaları yönetme tarzları* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 241830).
- Sevimli, A., & Sezen-Gültekin, G. (2023). Okul Müdürlerinin Okullarında Yaşanan Sendikal Çatışmalara İlişkin Görüşleri ve Çatışma Yönetimi Stratejileri. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 1(2), 237–264. doi: 10.5281/zenodo.8238877
- Seyidoğlu, Y. (2020). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik yeterlikleri ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 632186).
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text and interaction*. London: Sage.
- Sucuoğlu, E. (2015). Devlet lisesi öğretmenlerinin çatışma nedenleri ve çatışma yönetimi yaklaşımlarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,

- Sürücü, A. ve Ünal, A. (2018). Öğrenci motivasyonunu artıran ve azaltan öğretmen davranışlarının incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 253-295. doi: 10.26466/opus.404122
- Şahan, İ. (2006). *Okul müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ve bunun öğretmen stres düzeylerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 171377).
- Şahin, A. (2007). *İlköğretim okulu yöneticilerinin kişiler arası iletişim becerileri ve çalışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 206330).
- Şanlımeşhur, Ö. (2015). *Organizasyonlarda algılanan örgütsel adalet ile çatışma ilişkisi ve bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 384644).
- Şen, E., Ateşoğlu, H. ve Akdoğan, S. (2017). Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları, Performans Uygulamaları ve Kurumsallaşmaya İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 9(3): 572-593. doi: 10.20491/isarder.2017.313
- Şener, B. F. (2007). *Ortaöğretim kurumlarındaki yöneticilerin güç tarzları ile çatışmayı yönetme tarzları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 214402).
- Şentuna, D. A. (2007). *Değişen liderlik rolleri perspektifinde okul yöneticilerinin öğretmen performansını yönetmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 220441).
- Şentürk, N. (2006). *İlköğretim okullarında yaşanan çatışma türleri ve yöneticilerin izledikleri çözüm yöntemleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 206805).
- Şimşek, M. Ş. ve Çelik, A. (2021). *Yönetim ve Organizasyon*. Eğitim Yayınevi.
- Şirin, E. F. ve Yetim, A. A. (2009). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu yöneticilerinin çalışma yönetimi stratejilerini kullanma düzeylerinin yönetici ve akademisyen algılarına göre incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor*

Yüksekokulu, 186-198. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/370568>

Tan, G. (2016). *Okul yöneticilerinin çatışma yönetme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 423260).

Taş, H. (2018). Eğitim, öğretim ve bilim hizmetleri kolunda faaliyet gösteren sendikaların yenilenen öğretim programlarına ilişkin görüşlerinin programın öğeleri bağlamında karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(57), 440-454. doi: [10.17719/jisr.2018.2463](https://doi.org/10.17719/jisr.2018.2463)

Temel, M. (2017). Sağlık örgütlerinde çatışma: Nedenleri, yönetimi ve çözüm önerileri. *İ.Ü Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 5(2), 1-12. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/447203>

Tınaz, P. (1999). Performans Değerleme Sistemlerinin Önemi ve Türkiye'deki Uygulamalarına İlişkin Bir İnceleme. *Celal Bayar Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(1): 389-406. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yonveek/issue/13673/165438>

Tjosvold, D. ve Tjosvold, M. (2015). *Building the team organization: how to open minds, resolve conflict and ensure the cooperation*. London: Springer.

Triwahyuni, L., Abdullah, T. & Sunaryo, W. (2014). The Effect of Organizational Culture, Transformational Leadership and Self-Confidence to Teachers Performance. *International Journal of Managerial Studies and Research*, 2(10): 156-165. Erişim adresi: <https://www.arcjournals.org/pdfs/ijmsr/v2-i10/16.pdf>

Topaloğlu, C. ve Boylu, Y. (2006). Örgüt içi çatışmaların türleri: Otel işletmeleri açısından ayrıntılı bir inceleme. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/musbed/issue/23524/250636>

Toytok, E., Açıkgoz, A. (2013). Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Stilleri ile Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişki. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 24-36. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/17494>

Tuğlu, A. (1996). *Örgütsel çatışma ve yönetimi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 53821).

- Türkmen, Ş. (2011). *Okullarda Yönetim Etkinlikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Uğur, İ. D. (2018). *Öğretmen algılarına göre yöneticinin güç kaynakları ile çatışma yönetim stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 515478).
- Ural, A. (1997). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerle aralarındaki çatışmaları yönetme yöntemleri* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 64131).
- Uslu, H. (2014). *Örgütsel çatışma ve çalışan stresi ilişkisi: özel hastane çalışanları üzerine bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 380696).
- Uyargil, C. (2013). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. C. Uyargil (Ed.). Performans Değerlendirme içinde (212-264). İstanbul: Beta.
- Uzun, T. & Özdem, G. (2017). The Mediating Role of Satisfaction on the Relationship Between Teachers Perceptions of Supervisor Support and Job Performance. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 9(7): 84-90. doi: 10.5897/ijeaps2017.0519
- Ünver, Y. (2005). *İşletmelerde kariyer yönetimi ve performans değerlendirme sistemleri* (Dönem Projesi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Vaiz, M. E. (2017). *İlköğretim okullarında okul yönetici ve öğretmenlerin çatışma durumlarına ilişkin görüşler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Van Waeyenberg, T., Peccei, R. & Decramer, A. (2020). Performance Management and Teacher Performance: The Role of Affective Organizational Commitment and Exhaustion. *The International Journal of Human Resource Management*, 1-24. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1080/09585192.2020.1754881>
- Varlık, S. (2008). *İlköğretim okullarında yöneticilerle öğretmenler arasındaki örgütsel çatışma ve uzlaşma alanları (Konya ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 218798).
- Weber, M. (2018). *Bürokrasi ve otorite*. B. Akın (Çev.) Ankara: Adres Yayınları..

- Yeniçeri, Ö. (2009). *Örgütlerde Çatışma ve Yabancılaşma Yönetimi*. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Yıldırım, A. (2003). *İlköğretim okulu yöneticilerinin empatik eğilimleri ve empatik becerileri ile çatışma yönetimi ve stratejileri arasındaki ilişki (Ankara ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 127686).
- Yıldırım, Ş. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldızoğlu, H. (2013). *Okul yöneticilerinin beş faktör kişilik özellikleriyle çatışma yönetimi stili tercihleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 339130).
- Yılmaz, S. (2014). *Okul yöneticilerinin çatışmayı yönetme stilleri ile müzakere becerileri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 375760).
- Yüksel, Y. M. (2020). *Okul müdürlerinin çatışma yönetim stillerinin öğretmen motivasyonu açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 639575).
- Zembat, R. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticisi, meslektaşları ve aileleri bağlamında algıladıkları çatışma durumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(163), 203-215. Erişim adresi: <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1114/348>
- 14.02.2022 Tarihli ve 31750 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.7354.pdf>, [14 Ocak 2024].
- 17.04.2015 Tarihli ve 29329 Sayılı Resmi Gazete, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4-1.pdf>, [5 Mart 2022].

EKLER

EK-1. Etik Kurulu Kararı



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu



Sayı : E-61923333-050.99-308445
Konu : 25/16 Alper SEVİMLİ

23.11.2023

Sayın Alper SEVİMLİ

İlgi : 17.11.2023 tarihli ve E--000-0 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulu'nun 22.11.2023 tarihli ve 25 sayılı toplantısında alınan "16" nolu karar ile Alper SEVİMLİ'nin başvurusu **uygun** görülmüş ve karar örneği ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Murat İSKENDER
Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik
Kurulu Başkanı

Ek: Karar Yazısı (1 Sayfa)

KARAR

16. Alper SEVİMLİ'nin “ Okul Müdürlerinin Örgütsel Çatışma Yönetimi Stratejileri ile Öğretmenlerin İş Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ” başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.

Yapılan görüşmeler sonunda Alper SEVİMLİ'nin “ Okul Müdürlerinin Örgütsel Çatışma Yönetimi Stratejileri ile Öğretmenlerin İş Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ” başlıklı çalışmasının Etik açıdan **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu :BSCKY4AKUE Pin Kodu :45782

Adres Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan SAKARYA / KEP Adresi:

sakaryauniversitesi@hs01.kep.tr

Telefon No:0264 295 50 00 Faks No:0264 295 50 31

e-Posta: ozelkalem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ: www.sakarya.edu.tr

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5783&eD=BSCKY4AKUE&eS=308445>

Bilgi için: Hanife Babacan

Unvanı: Birim Evrak Sorumlusu



EK-2. Araştırma İzinleri



T.C.
SULTANBEYLİ KAYMAKAMLIĞI
İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-54952854-44-90940936
Konu : Araştırma İzni
(Alper SEVİMLİ)

30.11.2023

KAYMAKAMLIK MAKAMINA

İlgi : a) Sultanbeyli Kaymakamlığı İmza Yetkileri Yönergesi.
b) Yıldırım Beyazıt Ortaokulu Müdürlüğünün 29.11.2023 tarihli ve 90781885 sayılı yazısı.

İlçemiz Yıldırım Beyazıt Ortaokulu kadrolu Bilişim Teknolojileri öğretmeni Alper SEVİMLİ'nin Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde danışman hocam Doç. Dr. Gözde SEZEN GÜLTEKİN rehberliğinde yürüttüğüm "Okul müdürlerinin örgütsel çatışma yönetimi stratejileri ile öğretmenlerin iş performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi" adlı yüksek lisans tezi kapsamında ilçemiz okullarında görev yapmakta olan en az 350 (üç yüz elli) görüşme yaparak anket uygulaması talebi ile ilgili ilgi (b) yazı, dilekçe ve görüşme formu ilişikte sunulmuştur. Söz konusu araştırma izni ve veri toplaması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Ertürk ERDAĞI
Şube Müdürü

OLUR
Yaşar ÇAĞLAR
Kaymakam a.
İlçe Milli Eğitim Müdürü

Ek:
-İlgi (b) Yazı
-Dilekçe
-Görüşme Formu

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres :

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (216) 398 88 01

Bilgi için: Abdulsamet BOYLU

E-Posta : s.beylistateji@hotmail.com

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi : Faks: _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden **ced0-092d-333a-8fce-9868** kodu ile teyit edilebilir.

EK-3. Anket İzinleri

Outlook

Q Ara

Şimdi Toplantı Yapın

Giriş Görüntüle Yardım

Yeni posta Sil Arşivle Bildir Süpür Şuraya Taşı Yanıtla Okundu / Okunmadı

Kapat Önceki Sonraki

Ynt: Çatışma Yönetimi Ölçek Kullanım İzni

10.10.2023 Sal 20:24 tarihinde yanıtladınız

AG Ali İlker Gümüşeli
Kime: Siz

Sayın Alper Sevimli,

Orjinali M. Afzalur Rahim tarafından geliştirilen ve yazarın izniyle tarafından Türkiye'ye uyarlanan kısa adı ROCİ II olan Örgütsel Çatışma Yönetimi Stilleri ölçeğinin yirmisekiz (28) maddeli kısa formunu aracın geliştirilme ve kullanıma amacına aykırı ekler ve değişiklikler yapmaksızın ve ticari amaç gütmeksizin çalışmanızda veri toplamak için, bilimsel araştırmalarda atf yapma kurallarına uygun bir biçimde atf 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.

Ölçek sadece tarz belirlemek amacıyla geliştirildiği için bu amaç dışında tarz etkililiğini ölçme vb. amaçlarla çarpıtlarak kullanılması kesinlikle yasaktır.

Başarılar Dilerim,

İSTANBUL OKAN ÜNİVERSİTESİ

Prof.Dr. Ali İlker Gümüşeli
Öğretim Üyesi
Eğitim Fakültesi

İstanbul Okan Üniversitesi Tuzla Kampüsü
34959 Adıyır-Tuzla / İSTANBUL

0 (216) 677 18 30 - 2940
0 (216) 677 18 47

Outlook

Q Ara

Şimdi Toplantı Yapın

Giriş Görüntüle Yardım

Yeni posta Sil Arşivle Bildir Süpür Şuraya Taşı Yanıtla Okundu / Okunmadı

Kapat Önceki Sonraki

Ynt: Ölçek Kullanım İzni

İletiyi şu dile çevir: Türkçe | Şu dilden hiçbir zaman çevirme: İngilizce

MÖ Mustafa ÖZGENEL
Kime: Siz

Öğretmen Performans Değer...
26 KB

Yanıt şununla başla: Thank you! Thank you very much! Noted with thanks.

Alper hocam merhaba,
Ölçeği kullanabilirsiniz.
Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Sincerely,

Assoc. Prof. Mustafa ÖZGENEL
İstanbul Sabahattin Zaim University
Faculty of Education, Department of Primary Education

EK-4. Uygulanan Ölçme Araçları

Değerli Meslektaşım,

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde danışman hocam Doç. Dr. Gözde SEZEN GÜLTEKİN rehberliğinde yürüttüğüm “Okul müdürlerinin örgütsel çatışma yönetimi stratejileri ile öğretmenlerin iş performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi” adlı yüksek lisans tezime yönelik veri toplamak amacıyla bu veri toplama aracı hazırlanmıştır.

Uygulamanın içinde yer alan ve zengin deneyimleri olan siz öğretmenlerin görüşleri araştırmam için büyük önem taşımaktadır. İçtenlikle ve eksiksiz olarak vereceğiniz yanıtlar araştırmanın doğru sonuçlar vermesini sağlayacaktır. Yanıtlarınız araştırma amaçları dışında kullanılmayacak, üçüncü kişi ya da kurumlara verilmeyecektir. Şahsi olarak herhangi bir bilgi talep edilmeyecek ve kimliğiniz gizli tutulacaktır.

Ayırdığınız zaman ve verdiğiniz emek için şimdiden teşekkür ederim.

Saygılarımla ,

BÖLÜM I
KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu bölümde anketi cevaplandıran öğretmenler ile ilgili bilgilerin toplanması amaçlanmıştır.

Lütfen size uygun seçeneğin yanına (X) işareti koyunuz.

1)ÇALIŞTIĞINIZ OKULUN DERECEİ:

1. () İlköğretim

2. () Orta öğretim

2) CİNSİYETİNİZ:

1. () Erkek

2. () Kadın

3) MEDENİ DURUMUNUZ:

1. () Evli

2. () Bekar

4) YAŞINIZ :

a. 20-30 yaş arası

b. 31-40 yaş arası

c. 41 yaş ve üzeri

5) MESLEKTEKİ KIDEMİNİZ:

a. 1-5 yıl

b. 6-10 yıl

c. 11-15 yıl

d. 16-20 yıl

e. 21 yıl ve daha fazlası

6) ÇALIŞTIĞINIZ OKULDAKİ GÖREV SÜRENİZ :

a. 1-5 yıl

b. 6-10 yıl

c. 11-15 yıl

d. 16-20 yıl

e. 21 yıl ve daha fazlası

7) EĞİTİM DURUMUNUZ:

a. () Lisans Mezunu

b. () Lisansüstü Mezunu

8) BRANŞINIZ:

a. () Sınıf Öğretmenliği

b. () Sayısal Alanlar (fizik, kimya veya biyoloji)

c. () Sosyal alanlar (tarih, coğrafya, edebiyat, felsefe, din vb.)

d. () Uygulama dersleri:

e. Diğer (Yazınız):

BÖLÜM II
Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği (ÇYS)

Değerli Meslektaşım, aşağıda okul müdürünüzün yaşanabilecek bir anlaşmazlık durumunda sergileyebileceği 28 davranış şekli verilmiştir. Sizlerde yaşadığınız bir anlaşmazlık durumunu düşünerek okul müdürünüzün bu davranışları hangi sıklıkla sergilediğini değerlendirip size en uygun gelen seçeneğin bulunduğu kutucuğu X işareti ile belirtiniz. Bunun için, (5) Her zaman; (4) Çoğunlukla; (3) Ara sıra; (2) Az; (1) Hiç; olmak üzere büyükten küçüğe doğru sıralanan beş sıklık derecesi belirlenmiştir.

Madde Numaraları	Herhangi bir nedenle okul müdürüm ile aramda bir farklılık, uyumsuzluk, sorun veya başka bir ifadeyle anlaşmazlık çıkması durumunda; Okul Müdürüm ;	Her Zaman (5)	Çoğunlukla (4)	Ara Sıra (3)	Az (2)	Hiç (1)
1	Herkesçe kabul edilebilir bir çözüm bulmak için sorunu kendileri ile birlikte incelemeye çalışır.					
2	Ekonomik, toplumsal ve ruhsal ihtiyaçlarımızı karşılamaya çalışır.					
3	Kötü duruma düşmekten kaçınmak için bizlerle anlaşmazlıkları açığa vurmamaya çaba gösterir.					
4	Ortak bir karara ulaşabilmek için fikirlerini bizimkilerle birleştirmeye çalışır.					
5	Bir soruna herkesin beklentilerini karşılayacak çözümler bulmak için bizlerle birlikte çalışmaya çaba gösterir.					
6	Bizlerle görüş ayrılıklarını açıkça tartışmaktan kaçınır.					
7	Bir çıkmazı çözmek için orta bir yol bulmaya çalışır.					
8	Fikirlerini kabul ettirmek için bizlere baskı yapar.					
9	Kendi lehine karar çıkartmak için yetkisini kullanır.					
10	İsteklerimizi dikkate alır.					
11	İsteklerimizi koşulsuz benimser.					
12	Bir sorunu birlikte çözebilmek için bizlerle tam bir bilgi alış -verişi yapar.					
13	Bizlere ödün verir.					
14	Anlaşmazlıklarda tıkanmayı gidermek için orta bir yol önerir.					
15	Bir uzlaşma sağlanabilmesi için bizlerle görüşür.					
16	Bizlerle anlaşmazlıktan kaçınmaya çalışır.					
17	Bizlerle karşılaşmaktan kaçınır.					
18	Kendi lehine karar çıkartmak için bilgi ve becerilerini kullanır.					
19	Bizim önerilerine uyar.					
20	Bir uzlaşma sağlamak için pazarlık yapar.					
21	Sorunun kendini ilgilendiren yönünü sıkı takip eder.					
22	Sorunun mümkün olan en iyi şekilde çözülebilmesi için tüm endişelerimizin açığa çıkmasına çaba gösterir.					
23	Hepimizce kabul edilebilecek kararlara ulaşabilmek için bizlerle işbirliği yapar.					
24	Beklentilerimizi karşılamaya çaba gösterir.					
25	Rekabet gerektiren bir durumda gücümü kullanır.					
26	Kırgınlığı önlemek için bizlerle görüş ayrılığını açığa vurmaz.					
27	Bizlerle kötü sözler söylemekten kaçınır.					
28	Bir sorunun gerektiği şekilde anlaşılabilmesi için bizlerle çalışmaya çaba gösterir.					

BÖLÜM III

Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği

Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği		Çok az	Az	Orta	İyi	Çok iyi
		1	2	3	4	5
1.	Alanımla ilgili konu ve kavramlara hâkimimdir.					
2.	Alanımın öğretim programını tüm öğeleri ile bilirim.					
3.	Öğretmenlik mesleğini ilgilendiren mevzuat bilgisine sahibim.					
4.	Planlarım tüm boyutlarıyla alanımın öğretim programına uygundur.					
5.	Planları öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve ihtiyaçlarına göre hazırlarım.					
6.	Öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun öğrenme ortamı hazırlarım.					
7.	Öğrenme ortamlarında güvenliğe ilişkin tedbirleri alırım.					
8.	Öğrenme ortamlarını kazanımların özelliklerine göre düzenlerim.					
9.	Öğrenme ortamlarını farklı duylara hitap edecek biçimde düzenlerim.					
10.	Öğrenme ortamlarını öğrenmeyi destekleyen uygun öğretim materyalleri ile desteklerim.					
11.	Türkçeyi kurallarına uygun akıcı ve anlaşılır konuşurum.					
12.	Beden dilini ve ses tonunu doğru kullanırım.					
13.	Yönetici ve meslektaşlarımla etkili iletişim kurarım.					
14.	Velilerle etkili iletişim kurarım.					
15.	Öğrencilerle etkili iletişim kurarım.					
16.	Eğitim öğretim sürecindeki kişi, kurum ve kuruluşlarla işbirliği yaparım.					
17.	Eğitim öğretim sürecindeki ailelerle işbirliği yaparım.					
18.	Öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlarım.					
19.	Öğrencilerimi kazanımlardan haberdar ederim.					
20.	Öğrencilerimin yeteneklerini keşfetmelerine yardımcı olurum.					
21.	Ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarını öğrenme süreçlerine uygun olarak seçerim.					
22.	Ölçme sürecine ilişkin öğrenci kaygılarını giderici çalışmalar yaparım.					
23.	Süreç adaklı, tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri kullanırım.					
24.	Ölçme değerlendirme sonuçlarına ilişkin paydaşlara düzenli geri bildirim veririm.					
25.	Ders giriş-çıkış saatlerine uyarım.					
26.	Doğal çevre ile tarihsel ve kültürel mirasın korunmasına duyarlıyım.					
27.	Çocuk ve insan haklarına duyarlıyım.					
28.	Öğrencilerin milli ve manevi değerlere saygılı, evrensel değerlere açık bireyler olarak yetismelerine katkıda bulunurum.					
29.	Kişisel bakımına ve sağlığına özen gösteririm.					
30.	Tutum ve davranışlarımla öğrencilere rol model olurum.					
31.	Bireysel ve kültürel farklılıklara saygılıyım.					
32.	İnsan ilişkilerinde empati ve hoşgörüyü esas alırım.					
33.	Her öğrenciye insan ve birey olarak değer veririm.					
34.	Mesleki etik ilkelere uygun davranırım.					