

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çatışma Durumları ve Çatışma Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi¹ (Düzce-Merkez Örneği)

Analysis of Elementary School Teachers' Conflict Management Strategies and Their Conflict Cases (Düzce City Center Case)

Adem YURDUNKULU², Aygül OKTAY³

Öz: Bu çalışmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin karşılaştıkları çatışma durumları ve çatışma yönetimi stratejileri incelenmiştir. Araştırma tarama modelinde nicel bir çalışmadır. Araştırmada kullanılan 400 “Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği” değerlendirme kapsamına alınmıştır. Öğretmenler en fazla öğrenciler ve veliler ile çatışma yaşarken, en az hizmetliler ve diğerleri ile çatışma yaşamaktadır. Öğretmenlerin en fazla çatışma yaşadığı konu öğrenci davranışları iken, en az çatışma yaşadıkları konu ise okul içinde sigara içmedir. Öğretmenlerin en fazla çatışma yaşama nedenleri, iletişim yetersizliği ve bozukluğu iken, en az çatışma nedenleri kaynak ve mekân eksikliği, para toplama işleri olarak belirlenmiştir. Öğretmenler çatışma sonrası kendilerinin ve karşı tarafın morallerinin olumsuz yönde etkilendiğini büyük bir oranla belirtmelerine karşın çatışma sonrası hem kendilerinin hem de karşı tarafın iş performanslarında etkilenme olmadığını belirtmişlerdir. Çalışma stratejileri medeni durum, istihdam türü değişkenlerine göre öğretmenler arasında görüş farklılığı yokken; cinsiyet, medeni durum, kıdem, aynı kurumda çalışma süresi değişkenlerinde görüşleri farklılıklar göstermektedir.

Anahtar sözcükler: İlköğretim, öğretmen, çatışma, yönetim, strateji.

Cite this article as:

Yurdunkulu, A. & Oktay, A. (2020). İlköğretim okulu öğretmenlerinin çatışma durumları ve çatışma yönetimi stratejilerinin incelenmesi (Düzce-Merkez örneği). *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 285-302.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

One of the most important issues that affect the effectiveness and efficiency of schools is organizational conflicts. It is the duty of teachers to manage these conflicts in a way that ensures the effectiveness of the school. Previous researches mostly focus on the identification of conflict management strategies experienced by elementary school principals. In this study, teachers who are party to the conflict are discussed. Thus, the reasons for conflicts experienced by elementary school teachers are important in that their use of conflict management strategies can be transformed into the

¹ Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı Yüksek Lisans Tezi'nden üretilmiştir. 18-22 Nisan 2018 tarihleri arasında Antalya'da düzenlenen 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² İngilizce Öğretmeni, MEB, e_dim@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-7879-3184

³ Dr. Öğr. Üyesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, e-posta: oktay_a@ibu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1912-3142

benefit of the school. This study purposes to identify the conflict situations of teachers working in primary school in the Center District of Düzce Province in 2012-2013 academic year and the management strategies they use to overcome these conflicts.

Method

The research is in the survey model. 1466 teachers working in the public elementary schools in the Center District of Düzce Province constitute the population of the research. According to The Simple Random Sampling Method Table, the ideal sample size is 278-322 in quantitative studies when the population is 1000-2000. "Personal Information Form" and "Survey Questionnaire for Conflicts Experienced by Teachers" and "Scale of Conflict Management Strategies" which were developed by Özgan (2006) were applied to 425 teachers and 400 questionnaires were included in the evaluation. Cronbach Alpha (α) values were again calculated for this study. The reliability coefficient for general is calculated as $\alpha=.85$ According to the calculations sub-dimensions are respectively $\alpha=.83$ for integration sub-dimension, $\alpha=.76$ for the avoidance sub-dimension, $\alpha=.67$ for compromising sub-dimension, $\alpha=.68$ for the domination sub-dimension and $\alpha=.66$ for compliance sub-dimension. In the analyses of data as descriptive analysis; percentage, mean, standard deviation, t-test for independent groups, one-way variance analysis (ANOVA) and LSD were used. 22.5% of teachers within the scope of this study were in conflict with students, 21.8% were parents and 17.5% were in conflict with the Head of School. 23% of the teachers had the highest rate of confrontation with students, while the lowest rate of confrontation with 0.3% was smoking in the school. The reasons for teachers having the highest number of conflicts are 22.0% communication inadequacy and maladjustment, while the reasons for the lowest number of conflicts are demanding money collection with 0.3%. 78.8% of the teachers were found to be negative in post-conflict morale, 4.0% in positive direction and 17.3% in no effect. 58.8% of the opponents after the conflict were negative in the morale, 5.8% in the positive direction and 35.8% in the negative direction. 37.3% of the teachers had their performances decreasing, 2.3% higher and 60.5% of the teachers were not affected. After the conflict, the performances of the counterparties decreased by 21.8%, the increase of 7.0% and the performance of 71.3% were not affected.

Result and Discussion

The study shows that the integration strategy is performed mostly by the women, the compliance strategy is performed mostly by men teachers. Conflict management strategies do not depend on marital status, since significant difference is not observed statistically. The teachers with 11-20 years and 21 years and more seniority prefer avoidance strategy more than the teachers with 1-10 years seniority. At the same time, the teachers with 21 years and more seniority prefer compromising strategy more than the teachers with 1-10 years seniority. Also it is stated that the teachers with 11-20 years and 21 years and more seniority prefer compliance strategy more than the teachers with 1-10 years seniority. There is no difference between the management conflict strategies of tenured and paid teachers. It is seemed that while the teachers graduated from university prefer integration strategy more than the teachers graduated from associate degree, the teachers graduated from associate degree prefer avoidance strategy more than the teachers graduated from university. It is determined that the integration and compromising strategies are used in the schools with 11-20, 21-30 and 31 and more than 31 teachers more than the schools with 1-10 teachers. The teachers with 5-8 and 9 and more than 9 years seniority in the same school prefer avoidance strategy more than the teachers with 1-4 years seniority at the same school. Teachers within the scope of this study are mostly in conflict with students and their parents for behaviors of students and because of lack of communication. It is observed that most of the teachers and counter parties are affected negatively after conflicts. It is found that most of teachers' and counter parties' working performance aren't affected after conflicts. Teachers' views on conflict management strategies differ according to variables such as gender, seniority, educational background, number of teachers in the school and study time in the same school. There is no difference between the views of teachers according to their marital status or tenure status. In-service training about conflict management and strategies can be given for school administrators and teachers to deal with the conflicts in best way and for the benefit of the school. Further researches might be conducted involving all employees at the school at different educational levels.

1. GİRİŞ

İnsanlar, aralarında iş bölümü yaparak ortak amaçlarını gerçekleştirmek için işlemler ve eylemler yapmaya başladıklarında örgütü oluşturmuştur (Öztekın, 2002). Toplum, endüstrileşmeyle birlikte iş bölümünün artması, yeni mesleklerin ortaya çıkması, ailenin vermiş olduğu eğitimin yetersiz kalması, toplumsal yaşamın daha karmaşık hale gelmesi ve bilgi birikiminin artması gibi nedenlerle eğitim örgütlerine ihtiyaç duymuşlardır. Aydın (1984) ve Bursalıoğlu (2010) örgütü, belirlenen hedef doğrultusunda düzenlenmiş çalışmaya hazır bir yapı olarak tanımlamaktadır. Toplumsal yaşamın ve örgütsel çevrenin sorunlarını tamamıyla ortadan kaldıracak özellikte bir örgüt yapısının varlığından söz edilemez. Yönetim, ne yaparsa yapsın, örgütlerdeki bazı sorunlar kaçınılmazdır (Elma, 1998). Eğitim örgütlerinde de sorunlar kaçınılmazdır. Eğitim örgütünü önemli ölçüde etkileyen, yönetici ve öğretmenlerin zaman ve enerjilerini alan olgulardan birisi de örgüt içindeki çatışmalardır. Çatışma sonuçları, örgüt yararına bir sinerjiye dönüştürülebilir. Bunun için öğretmen ve yöneticilere büyük görevler düşmektedir (Elma, 1998). Özellikle de sınıf içerisinde öğrencilerle birebir ilişki içerisinde bulunan öğretmenlerin karşılaştıkları çatışma durumları ve bunlara karşı oluşturdukları çatışma yönetimi stratejilerinin incelenmesi, örgütün devamı ve başarısı için büyük önem taşımaktadır.

Örgütlerde görülen sorunlar, genellikle örgütsel yapı ve işleyişten kaynaklandığı araştırmacılar tarafından paylaşılan ortak bir görüştür. Bu doğrultuda çatışma, örgütlerde sıklıkla rastlanan bir sorundur (Aydın, 1986). Alanyazın incelediğinde çatışmanın birçok tanımı yer aldığı görülmektedir. Çatışma, sözlük anlamıyla “çatışmak, mücadele etmek işi” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2014). Çatışma, çok değişik ortam ve düzeylerde ortaya çıkmaktadır. Genel olarak “bir seçeneği tercih etmede bireyin ya da grubun bir güçlkle karşılaşması ve bunun sonucu olarak karar verme mekanizmalarındaki bozulma” şeklinde tanımlanmaktadır (Can, 2002). Koçel (1998) çatışmayı, “iki veya daha fazla kişi veya grup arasındaki çeşitli kaynaklardan doğan anlaşmazlık olarak” açıklamaktadır. Tanımlardan anlaşılacağı gibi, “anlaşmazlık, zıtlasma, uyumsuzluk, birbirine ters düşme” çatışmanın temel unsurlarıdır. Bu unsurların var olduğu ortamlarda taraflar kendi çıkarlarını elde etmek veya kendi görüşlerini kabulettirmek peşindedir (Koçel, 1998).

Çatışmanın temel unsurlarından olan “anlaşmazlık, zıtlasma, uyumsuzluk ve birbirine ters düşme” olumsuz kavramlar olarak algılansa da, çatışmalar aynı zamanda bir örgütte, farklı düşüncelerin olması, yenilik ve yaratıcılığın ortaya çıkmasına neden olur (Eren, 2001). Örgütlerde yönetimin öncelikle yapması gereken işler, çalışanlar arası ve/veya gruplar arasındaki çatışmaları, örgütün amaçlarına katkı sağlayacak şekilde yönlendirmek ve yönetmektir. Yöneticinin, mevcut çatışmayı saptaması, nedenlerini ve köklerini araştırılması, çatışma yönetimi seçeneklerini belirlemesi ve en uygun seçeneği seçip uygulaması ve sonucu izleme aşamalarından oluşan bir süreç izlemesi gerekir (Koçel, 1998).

Anlaşılacağı gibi çoğu tanımlarda çatışma, “düşmanlık ve sorun yaratıcı olay olarak” görülmektedir. Bu görüşler bir noktaya kadar doğru olarak kabul görmektedir. Ancak bazı çatışmalar, örgütler için istenilen ve aranan bir durumdur (Kılınç, 1986). İyi yönetilen bir çatışma süreci örgütün dinamiklerini ortaya çıkaran bir durum yaratabilir.

1.1. Çatışmaya İlişkin Yaklaşımlar

Klasik / Geleneksel Yaklaşım: 19. Yüzyılda çatışma, yıkıcı olarak görülmekteir. Çatışmadan kaçınılması gerektiği ileri sürülmektedir. Çatışmaları önlemek yönetimin görevidir. Yani, bu felsefenin geçerli olduğu dönemde, çatışma istenilmeyen bir durumdur. Bu felsefe çatışmanın yaratıcılığı ve verimliliği arttırıcı yönünü dikkate almadığı için geçerliliği yoktur (Kılınç, 1986). Geleneksel yönetim anlayışı çatışmanın önlenmesi için; hiyerarşik yapıda, görev ve sorumlulukların açıkça tanımlandığı, iş bölümünün ve kuralların belirlendiği bir yapının var olması gerektiğini ileri sürmektedir. Örgütte uyum ve iş birliği ancak böyle bir yapı ile sağlanabilir. Max Weber’in bürokratik örgüt görüşünde çatışmanın ya da kurallardan sapma gösterecek bir davranışın yeri yoktur. Bireylerin davranışları kurallarla belirlenmekte ve sınırlanmaktadır (Karip, 2010).

Neo-Klasik / Davranışçı Yaklaşım: Bu yaklaşım, 1920’ lerde Mary Parker Follet’in yapıcı çatışmanın değerini fark etmesiyle gelişmiştir. Davranışçıların çoğu, çatışmanın bireyler ve gruplar arası farklılıklardan doğmakta olduğunu belirtmişlerdir. Çatışmanın yok edilmesinin de bu farklılıkları yok etme anlamına geldiği ileri sürülmektedir (Kılınç, 1986). Neo-Klasik / Davranışçı yaklaşıma göre çatışma tüm örgüt ve gruplar için doğal ve kaçınılmaz bir olgudur. Çatışma, karmaşık örgütlerin doğaları gereği olup doğal karşılanmalıdır. Davranışçı örgüt kuramcıları, “bütün çatışmaların örgüt için

yıkıcı olmadığını, bazı çatışmaların, örneğin grup çatışmalarının, toplumsal bir işlevi yerine getirdiğini düşünürler. Çünkü onlara göre örgütsel çatışma, örgütteki bireyler ya da gruplar arası ayrılaşmadan kaynaklanır. Örgütte çatışmanın yok edilmesi demek, birey ya da gruplar arasındaki bu ayrımın ortadan kaldırılması demektir” ki, örgütsel bir ortamda bunların yapılması olanaksızdır (İpek, 2003). Bu görüşe göre, çatışma tamamen ortadan kaldırılamaz, bazı durumlarda çatışma örgütün veriminin artmasını sağlayabilir.

Modern/ Etkileşimci Yaklaşım: Günümüzde geçerliliği olan bu yaklaşım, davranışçı yaklaşımdan şu yönleriyle farklılık gösterir. Çatışmanın gerekliliğini kabul etme, aykırılığı belirgin hale getirmek gerektiğini ileri sürmektedir. Çatışma yönetimini, isteklenmeyi içerecek biçimde tanımlanma ve bunu yöneticilerin görev ve sorumluluğu olarak görmesidir (Ertekin, 1982). Robbins (1990) ise; modern yaklaşımda, çatışmadan kaçınılmayacağını vurgulamakta ve örgütlerde yoğunlaşan çatışmaların çözümünün zorluğuna dikkat çekmektedir. Etkileşimciler, örgütte çatışma olmamasını sakıncalı bulmaktadır. Çünkü çatışma yaşanmayan bir örgüt bozulmaya gidiyor demektir. Araştırma sonuçları, çeşitli örgütlerde, üyeleri arasında tam uyumdan çok görüş ayrılığı olan grupların daha fazla gelişme eğiliminde olduğu saptanmıştır (Aydın, 1984).

1.2. Çatışma Süreci

Çatışma dört aşamada meydana gelen bir süreçtir. Birinci aşama; yapı, iletişim ve kişisel etmenlerden kaynaklanan çatışma yaratabilen koşulların var olmasıdır. İkinci aşama; kavrama ve kişileştirme aşaması olup insanlar duygusal davrandığı için, taraflar stress, gerginlik ve engelleme yaşayabilirler. Üçüncü aşama; çatışmayı tanımlama ve yönetilmesi aşamasıdır. Çalışanlardan birinin amaçlarına ulaşmasının engellemesi ya da bir başkasının çıkarlarını arttırıcı hareketlerde bulunması çatışmanın davranış aşamasıdır. Çatışma, açık, gizli, dolaylı ve çok yönlü kontrol edilen sataşma tiplerini içerir. Çatışma konusu davranış, saldırgan, şiddet içeren ve kontrol edilmeyen çok çeşitli davranışları kapsar. Bu aşamada, taraflar, çatışmayı yönetecek stratejik bazı yaklaşımlar geliştireceklerdir. Tarafların çatışma yönetimi için beş stratejik yaklaşım bulunmaktadır. Bunlar; “hükmetme, bütünleştirme, kaçınma, uyma ve uzlaşma” yaklaşımlarıdır. Dördüncü aşama ise; Çatışmanın sonuçlarının ortaya çıkmasıdır. Bu aşamada çatışma davranışı ile çatışma yönetimi davranışının birbirlerini etkilemesi bazı sonuçlar doğuracaktır (Açıkgöz, 2003).

Çatışma sonucunda, grup performansında bir gelişme söz konusu oluyorsa sonuç işlevseldir. Bu sonuçlar arasında, çatışma kararlarının niteliğinin arttırması, yaratıcılığı ve yeniliği güdülemesi, grup üyeleri arasında ilgi ve merakı teşvik etmesi, gerilimin azaldığı bir ortam sağlanması, öz eleştiri ve değişim ortamı sağlanması sayılabilir. Bu yapıcı sonuçlar, örgüt, yöneticiler ve çalışanlar açısından yararlıdır (Aydın, Üçüncü ve Taşdemir, 2011). İşlevsel sonuçlar, grup performansının artması dolayısıyla örgütte verimliliğin artmasına neden olur. Çatışmanın istenmeyen sonuçları ise, örgüte bağlılığın azalması, iletişimin engellenmesi ya da ortadan kalkması, grup bağlılığının azalmasıdır (Aydın, Üçüncü ve Taşdemir, 2011). Grubun performansı düşeceği için verimlilik azalır.

Türk eğitim sisteminin bir alt sistemi olan okullarda, farklı ilgi ve beklentilere sahip bireylerin etkileşimi ve informal iletişim boyutunun ağır basması örgüt içinde değişik nitelikte çatışmaların çıkmasına neden olabilir. Başaran (2008) göre çatışmanın kaynağı, kıt kaynakların dağılımı, gruplaşma, yeniliğe karşı direnme eğilimi, kalıplaşmış yöntemler ile yeni yöntemlerin çelişmesi, yapısal bozukluklar, yönetim biçimi ve çatışma eğilimli kişiliktir. Karip (2010), bu nedenlerin yanı sıra, görev ve sorumluluk dağılımı, güç ve yetkinin kullanımı, değerlendirme, mevzuata uygun davranmama, siyasi düşünce farklılıklarının çatışma nedeni olduğunu belirtmiştir. Diğer örgütler gibi eğitim örgütleri de örgütsel çatışma ve örgütsel adalet süreçlerinden önemli derecede etkilenmektedir. Okuldaki eğitici personelin çatışma yönetimi becerileri ve örgütsel adalet uygulamaları, öğrencilerin performansını, okulun amaç ve hedeflerini, örgütsel verimliliği ve etkililiğini kuşkusuz etkileyecektir. Bu nedenle, eğitim örgütlerinde yönetsel bir beceri olarak çatışma yönetimi ve çatışma yönetimi stratejileri uygulamalarının, eğitim araştırılması bir gerekliliktir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin çatışma durumları ve çatışma yönetimi stratejilerini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1) Düzce merkez ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler:
 - a) Kimler ile çatışma yaşamaktadır?

- b) Çatışma konuları nelerdir?
- c) Çatışma kaynakları nelerdir?
- d) Çatışma sonrası kendilerinin moral durumları nasıl etkilenmektedir?
- e) Çatışma sonrası çatışma yaşanan tarafın moral durumları nasıl etkilenmektedir?
- f) Çatışma sonrası iş performansları nasıl etkilenmektedir?
- g) Çatışma sonrası çatışma yaşanan tarafın iş performansları nasıl etkilenmektedir?

2) Düzce Merkez İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin görüşleri:

- a) Cinsiyet,
- b) Medeni durum,
- c) Kıdem,
- d) Kadro durumu,
- e) Çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı ve
- f) Çalıştığı okuldaki görev süresi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Araştırma tarama modelindedir. Tarama modeli, var olan durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2016).

2.1. Çalışma Grubu

Çalışmanın evrenini Düzce ili merkez ilçesindeki Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı 2014-2015 eğitim öğretim yılı 2. dönem devlet ilkokul (f=728) ve ortaokulda (f=738) çalışan toplam 1466 öğretmen oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmanın zorluğundan dolayı örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örneklem seçiminde basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemle; N büyüklüğündeki bir kitleden, n büyüklüğündeki bir örnekleme tüm birimlere eşit seçilme şansı verilmektedir. 1000-2000 evrene sahip nicel araştırmalarda ideal örneklem sayısının 278-322 arası olduğu belirtilmektedir (Can, 2013; Uzgören, 2012). Bu nedenle çalışmanın örnekleme basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen 425 öğretmen oluşturmaktadır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik ve mesleki özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları; % 56,5'i (f=226) kadın, % 43,5'i (f=174) erkek; % 72,5'i (f=290) evli, % 27,5'i (f=110) bekârdır. Öğretmenlerin % 41,3'ü (f= 165) Sınıf; %16'3' ü (f=65) Türkçe-Sosyal B.; (f=81) %20,3'ü Diğer Branş (Din Kültürü ve Ahlak Bil., Resim-İş, Müzik vb.); %13'5'i (f = 54) Matematik, Fen B., %8,8'i (f=35) İngilizce başındandır. % 60,8'i (f=290) 1-10 yıl yıl, % 26,0'sı (f= 104) 11-20 yıl, % 13,02'si (f=153) 21 yıl ve daha fazla kıdem sahibidir. % 90,2'si (f=361) kadrolu, % 9,8'i (f=39) ücretlidir. % 64,8'i (f=259) 1-4 yıl, % 24,3'ü (f=97) 5-8 yıl, % 11,0'i (f=44) 9 yıl ve daha fazla bulunduğu okulda çalışmaktadır. % 7,5'i (f=30) 10 ve daha az, %47,8'i (f=191) 11-20 yıl, % 31,3'ü (f=125) 31 ve daha fazla öğretmenin bulunduğu okullarda çalışmaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin çatışma durumları ve çatışma yönetimi stratejilerinin incelenmesi amacıyla veri toplama aracı olarak; araştırmacının düzenlediği "Kişisel Bilgi Formu" ile Özgan (2006), tarafından geliştirilen "Öğretmenlerin Okulda Yaşadıkları Çatışmalara İlişkin Anket" ve "Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği" kullanılmıştır.

Öğretmenlerin Okulda Yaşadıkları Çatışmalara İlişkin Anket: Karip (2010) 'un "Okullarda Çatışma Yönetimi Üzerine Bir Araştırma" adlı çalışmasından alınmıştır. Anket, öğretmenlerin çatışma yaşadıkları karşı taraflar, çatışma konusu, çatışma nedeni, çatışma sonucunun moraline etkisi, çatışma sonucunun karşı tarafın moraline etkisi, çatışmanın sonucunun iş performansına etkisi, çatışma sonucunun karşı tarafların iş performansına etkisine ilişkin soruları içermektedir.

Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği: Örgütsel Çatışma Ölçeği, Rahim (1992) tarafından geliştirilen ve Özgan (2006) tarafından Türkçe' ye uyarlanan ölçek 41 madde, 5 alt boyuttan

oluşmaktadır (Bütünleştirme, Uzlaşma, Uyma, Hükmetme, Kaçınma). Ölçeğin geneli için Cronbach Alpha (α) iç tutarlılık yöntemiyle yapılan güvenilirlik katsayısı $\alpha=,90$ olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutları için hesaplanan güvenilirlik katsayısı; bütünleştirme $\alpha=,90$, kaçınma $\alpha=,84$, uzlaşma $\alpha=,82$, hükmetme $\alpha=,75$ ve uyma $\alpha=,74$ 'dür.

Bu çalışma için ölçeğin geneline ilişkin yeniden ölçülen Cronbach Alpha $\alpha=,85$ olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutları için yeniden hesaplanan güvenilirlik katsayısı; bütünleştirme $\alpha=,83$, kaçınma $\alpha=,76$, uzlaşma $\alpha=,67$, hükmetme $\alpha=,65$ ve uyma $\alpha=,66$ 'dır. Cronbach Alpha değeri ,60 ve üzeri olan güvenilir kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2006). 2014-2015 Akademik yılı 2. Dönem 425 öğretmene anket ve ölçek formu dağıtılmış, geri dönen formlardan eksik doldurulan 25 form elenerek 400'ü değerlendirme kapsamına alınmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS 20.0 paket programından yararlanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde: betimsel istatistik; yüzde, frekans, ortalama, standart sapma kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş, normallik incelemesi yapılırken birçok şartın bir arada sağlanması gerekmekte olduğundan sadece bir veya iki şartı baz alarak verinin normal dağılıp dağılmadığı konusunda yorum yapmak istatistiksel olarak yeterli görülmemektedir. Bu bakımdan Kolmogorov-Smirnov testi yanında Shapiro-Wilk testi, Skewness (çarpıklık) değerleri -,04 ve,97 arasında Kurtosis (basıklık katsayısı),04 ile ,86 Skewness (çarpıklık katsayısı) değerleri saptanmıştır. Gözlenen değerlerin Skewness ve Kurtosis değerlerinin -1,96 ve+1,96 normallik sınırları içinde olduğu saptanmıştır. (Büyüköztürk, 2017). Veriler normal dağılım gösterdiği iki gruplu değişkenlerde t-testi ve ikiden fazla gruplu değişkenlerde tek yönlü varyans analizi (Anova) ve farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığı bulmak için Least Significant Difference Test'i (LSD) kullanılmıştır. Araştırmada ,05 anlamlılık düzeyi temel alınmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

3.1. Öğretmenlerin Çatışma Durumları

Birinci alt problem olarak 1) Düzce merkez ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler: a) Kimler ile çatışma yaşamaktadır? b) Çatışma konuları nelerdir? c) Çatışma kaynakları nelerdir? d) Çatışma sonrası kendilerinin moral durumları nasıl etkilenmektedir? e) Çatışma sonrası çatışma yaşanan tarafın moral durumları nasıl etkilenmektedir? f) Çatışma sonrası iş performansları nasıl etkilenmektedir? g) Çatışma sonrası çatışma yaşanan tarafın iş performansları nasıl etkilenmektedir? Sorularına ilişkin bulgulara bu başlık altında yer verilmiştir.

Tablo 1. Çatışma yaşanan kişilere ilişkin öğretmen görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları

Çatışma Yaşanan Taraflar	f	%
Öğrenci	90	22,5
Veli	87	21,8
Müdür	70	17,5
Öğretmen	66	16,5
İlköğretim Müfettişi	48	12,0
Müdür Yrd.	25	6,3
Diğer	10	2,5
Hizmetli	4	1,0
Toplam	400	100,0

Öğretmenlerin çatışma yaşadıkları kişilere ilişkin dağılımı Tablo 1'de görülmektedir. Buna göre; öğretmenler oran büyüklüğüne göre sırasıyla öğrenci (%22,5; f=90), veli (%21,8; f=87), müdür (%17,5; f=70), öğretmen (%16,5; f=66) ve ilköğretim müfettişi (%12;f=48) ile büyük oranlarda çatışma yaşarken en az hizmetlilerle (%1,0; f=4) çatışma yaşadıkları anlaşılmıştır. Buradan hareketle eğitim saçı ayağı olan öğretmen – öğrenci –veli arasında büyük oranda çatışma yaşandığı söylenebilir.

Tablo 2. Çatışma konularına ilişkin öğretmen görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları

Çatışma Konuları	f	%
Öğrenci davranışları	92	23,0
Olumsuz bireysel tutumlar	81	20,3
Sınıf içi öğretim etkinlikleri	36	9,0
Güç ve yetki kullanımı	29	7,3
Sınıf dışı öğretim etkinlikleri	28	7,0
Keyfi uygulamalar	22	5,5
Görev Dağılımı	20	5,0
Diğer*	16	4,0
Parasal konular	13	3,3
Teftiş ve değerlendirme	10	2,5
Geç gelme, göreve gelmeme ve izin alma	9	2,3
Eğitim öğretimi destekleyici hizmetler	7	1,8
Sınıf geçme ve not verme	6	1,5
Kılık kıyafet	6	1,5
Siyasi konular ve sendikal faaliyetler	5	1,3
Ödül ve ceza verme	5	1,3
Müfredat	5	1,3
Okul ve sınıf temizliği	5	1,3
Mevzuat	4	1,0
Okul içinde sigara içme	1	0,3
Toplam	400	100,0

*Diğer; Ankette açıklanması istenilen bir seçenek olmasına rağmen işaretlenmiş, ancak ne olduğu belirtilmemiştir.

Tablo 2 incelendiğinde: Öğretmenlerin büyük oranda çatışma yaşadıkları konulara ilişkin frekans ve yüzde dağılımları büyükten küçüğe sıraya konulmuştur. Buna göre öğretmenler sırasıyla “Öğrenci Davranışları” %23 (f=92), “Olumsuz bireysel tutumlar”(%20,3; f= 81) ve “Sınıf için öğretim etkinlikleri %9 (f=36)’ büyük oranda çatışma yaşadıkları görülmekte iken, en az çatışma yaşadıkları konu ise (%0,3; f=1) “Okul içinde sigara içme’ olarak görülmektedir. Okullarda kapalı alanlarda sigara içme yasağı, öğrenenlerin okulda sigara içmeden kaynaklanan çatışma konusunu azalmasında olumlu etki yaptığı söylenebilir. Buradan hareketle toplumda büyük bir sorun gibi görünen sigara içme olayının öğretmenler arasında hemen hemen hiçbir sorun teşkil etmediği anlaşılmaktadır. Öğretmenler için eğitimin temeli olan “öğrenci davranışları” en büyük sorun olarak görülmektedir.

Tablo 3. Çatışma nedenine ilişkin öğretmen görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları

Çatışma Nedeni (Kaynağı)	f	%
İletişim yetersizliği ve bozukluğu	88	22,0
Baskı ve kendini kanıtlama çabası	78	19,5
Yetersizlik, bilgisizlik	54	13,5
Eğitim ve kültür farklılıkları	46	11,5
Tarafli davranma, gruplaşma	35	8,8
Saygısızlık	34	8,5

Verilen işi hafife alma, savsaklama	11	2,8
Haklılık, doğruluk, hatasızlık algısı	10	2,5
Görev ve yetkileri bilmeme	7	1,8
Ortak karar alma durumunda görüş	6	1,5
Gücü test etme	6	1,5
Rekabet ve kıskançlık, aşırı duygusallık	5	1,3
Öğrenci ile ilgilenmeme	5	1,3
Diğer*	5	1,3
Yasalara uymayan istek ve beklentiler	4	1,0
Asılsız suçlama	3	0,8
Kalıplaşmış yöntemlerle yeni yöntemlerin	2	0,5
Yaşam biçimi, siyasi farklılıklar	2	0,5
Para toplanmak istenmesi	1	0,3
Toplam	400	100,0

*Diğer; Ankette açıklanması istenilen bir seçenek olmasına rağmen işaretlenmiş, ancak ne olduğu belirtilmemiştir.

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin çatışma yaşadıkları nedenlere ilişkin dağılıma göre öğretmenlerin çatışma yaşama nedenleri oranını %10'dan büyük olan nedenler “İletişim yetersizliği ve bozukluğu” (%22; f=88); “Baskı ve kendini kanıtlama çabası” (%19,5; f=78); “Yetersizlik, bilgisizlik”(%13,5;f=54); “Eğitim ve kültür farklılıkları” (%11,5;f=46) olduğu görülürken, en az çatışma nedenleri ise “Para toplanmak istenmesi” (%0,3; n=1) olarak görülmektedir. Buradan hareketle eğitim seviyesi ve dolayısıyla konuşma iletişim becerisi yüksek olarak bilenen öğretmenler arasında en büyük çatışma nedeni iletişim yetersizliği ve bozukluğu olduğu görülmektedir. Eğitim seviyesi yükselse de insanlar arası iletişimin eğitim ile beraber kişiliğe de bağlı olduğu söylenebilir.

Tablo 4. Yaşanılan çatışma sonuçlarının öğretmenlerin morallerine etkisine ilişkin görüşlerin frekans ve yüzde dağılımları

Moral	f	%
Olumsuz etkiledi	315	78,8
Olumlu etkiledi	16	4,0
Etkisi olmadı	69	17,3
Toplam	400	100,0

Tablo 4’de öğretmenlerin çatışma sonrası moral durumlarına ilişkin dağılım görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (%78,8; f=315) çatışma sonrası morali olumsuz yönde etkilenirken, araştırmaya katılan çok az öğretmenin (%4; f=16) çatışma sonrası morali olumlu yönde etkilenmiştir. Çatışmaların öğretmenleri olumsuz yönde etkilediği ve dolayısıyla morallerinin büyük oranda bozulduğu söylenebilir.

Tablo 5. Çatışma yaşanan karşı tarafın morallerine ilişkin öğretmen görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları

Çatışma Yaşanan Karşı Tarafın Moral Durumu	f	%
Olumsuz etkilendi	234	58,5
Olumlu etkilendi	23	5,8
Etkisi olmadı	143	35,8
Toplam	400	100,0

Tablo 5’de çatışma sonrası çatışma yaşanan karşı tarafın moral durumlarına ilişkin dağılım görülmektedir. Buna göre karşı tarafın büyük bir çoğunluğunun (%58,5; f=234) çatışma sonrası

morallerinin olumsuz yönde etkilendiği görülmekte iken, %35,8'inin (f=143) çatışmanın morallerine etkisi olmadığı ve %5,8'inin (f=23) ise çatışmadan olumlu etkilendiği görülmektedir. Çatışmaların öğretmenler ile birlikte karşı tarafın da morallerini olumsuz yönde etkilediği ve çatışmanın olumsuz yönde olduğu gibi olumlu yönde de etkisinin olabileceği söylenebilir.

Tablo 6. Çatışma sonuçlarının iş performanslarına etkisine ilişkin öğretmen görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları

İş Performansı	f	%
Performansım düştü	149	37,3
Performansım yükseldi	9	2,3
Performansımı etkilemedi	242	60,5
Toplam	400	100,0

Tablo 6'da öğretmenlerin çatışma sonrası iş performanslarına ilişkin dağılım görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (%60,5' inin f=245) çatışma sonrası iş performanslarının etkilenmez iken, araştırmaya katılan öğretmenlerin %37,3'ü (f=149) çatışma sonrası iş performanslarının düştüğünü belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin %2,3'ü (f=9) çatışma sonrası iş performanslarının yükseldiği görüşündedir.

Tablo 7. Çatışma sonuçlarının karşı tarafların iş performanslarına etkisine ilişkin öğretmen görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları

Çatışma Yaşanan Karşı Tarafın Performansına Etkisi	f	%
Performansını düşürdü	87	21,8
Performansını yükseltti	28	7,0
Performansı etkilemedi	285	71,3
Toplam	400	100,0

Tablo 7 incelediğinde; çatışma sonrası çatışma yaşanan tarafın performans durumlarına ilişkin dağılım görülmektedir. Buna göre karşı tarafın büyük bir çoğunluğunun (%71,3; f=285) çatışma sonrası iş performanslarının etkilenmediği görülmekte iken, %21,8'inin (f=87) çatışma sonrası iş performanslarının düştüğü ve %7'sinin (f=28) ise çatışma sonrası iş performanslarının yükseldiği görülmektedir. Eğitim örgütlerindeki çatışmalar büyük oranda karşı tarafın performansını etkilemediği söylenebilir.

3.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular

İkinci alt problem olarak, Düzce Merkez ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejileri ilişkin görüşleri; cinsiyet, medeni durum, kıdem, kadro durumu, çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı ve çalıştığı okuldaki görev süresi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir? Sorusuna ilişkin bulgulara bu başlık altında yer verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre çatışma yönetimi stratejileri

Strateji	Cinsiyet	f	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	P
Bütünleştirme	Kadın	226	4,11	0,59	0,04	2,85	398	,01
	Erkek	174	3,95	0,58	0,04			
Kaçınma	Kadın	226	3,09	0,53	0,04	-1,35	398	,18
	Erkek	174	3,16	0,55	0,04			
Uzlaşma	Kadın	226	3,68	0,53	0,03	-,52	398	,61
	Erkek	174	3,71	0,53	0,04			
Hükmetme	Kadın	226	3,05	0,58	0,04	1,16	398	,25
	Erkek	174	2,98	0,59	0,05			

Uyma	Kadın	226	3,48	0,56	0,04	-2,42	398	,02
	Erkek	174	3,61	0,56	0,04			

$P \leq ,05$

Tablo 8’de görüldüğü üzere; çatışma yönetimi stratejileri ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar için t testi sonucunda bütünleştirme stratejisinde kadın ve erkek öğretmenler arasında, kadınların lehine ($t=2,85$; $p<,05$); uyma stratejisinde ise kadın ve erkek arasında, erkeklerin lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmiştir ($t=-2,42$; $p<,05$). Kaçınma ($t=-1,35$; $p>,05$); uzlaşma ($t=-,52$; $p>,05$) ve hükmetme ($t=1,16$; $p>,05$) alt boyutlarında ise anlamlı farklılık yoktur. Buna göre kadınların erkeklere göre daha çok bütünleştirme stratejisi, erkeklerin ise kadınlara göre daha çok uyma stratejisini kullandıkları belirlenmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre çatışma yönetimi stratejileri

Strateji	Medeni Durum	f	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	P
Bütünleştirme	Evli	290	4,03	0,57	0,03	-,33	398	,74
	Bekar	110	4,06	0,64	0,06			
Kaçınma	Evli	290	3,13	0,53	0,03	,62	398	,54
	Bekar	110	3,09	0,55	0,05			
Uzlaşma	Evli	290	3,69	0,52	0,03	,03	398	,97
	Bekar	110	3,69	0,56	0,05			
Hükmetme	Evli	290	3,04	0,61	0,04	1,29	398	,20
	Bekar	110	2,96	0,54	0,05			
Uyma	Evli	290	3,55	0,57	0,03	,56	398	,58
	Bekar	110	3,51	0,56	0,05			

$P \leq ,05$

Tablo 9’da görüldüğü üzere; çatışma yönetimi stratejileri ölçeği puanlarının medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda bütünleştirme ($t=-,33$; $p>,05$); uyma ($t=,62$; $p>,05$); kaçınma ($t=-,03$; $p>,05$); uzlaşma ($t=-1,29$; $p>,05$) ve hükmetme ($t=,56$; $p>,05$) alt boyutlarında farklılık yoktur. Buna göre çatışma yönetimi stratejilerinin kullanımında evli ya da bekar olanlar arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 10. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre çatışma yönetimi stratejileri

Tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları										
Strateji	Kıdem	f	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Bütünleştirme	1-10 yıl	243	4,04	0,60	G.Arası	0,30	2	0,15		
	11-20 yıl	104	4,01	0,60	G.İçi	137,19	397	0,35		
	21 yıl +	53	4,10	0,49	Toplam	137,49	399		,44	,64
	Toplam	400	4,04	0,59						
Kaçınma	1-10 yıl	243	3,06	0,51	G.Arası	2,17	2	1,09		
	11-20 yıl	104	3,20	0,56	G.İçi	113,02	397	0,28		
	21 yıl +	53	3,22	0,61	Toplam	115,19	399		3,81	,02
	Toplam	400	3,12	0,54						
Uzlaşma	1-10 yıl	243	3,64	0,54	G.Arası	2,79	2	1,40		
	11-20 yıl	104	3,73	0,51	G.İçi	108,97	397	0,27	5,09	,01

	21 yıl +	53	3,88	0,46	Toplam	111,77	399		
	Toplam	400	3,69	0,53					
Hükmetme	1-10 yıl	243	3,05	0,58	G.Arası	1,55	2	0,78	
	11-20 yıl	104	2,92	0,60	G.İçi	136,83	397	0,34	2,25 ,11
	21 yıl +	53	3,08	0,60	Toplam	138,38	399		
	Toplam	400	3,02	0,59					
Uyma	1-10 yıl	243	3,46	0,55	G.Arası	3,41	2	1,70	
	11-20 yıl	104	3,63	0,58	G.İçi	123,58	397	0,31	5,47 ,01
	21 yıl +	53	3,69	0,56	Toplam	126,99	399		
	Toplam	400	3,54	0,56					

Tablo 10'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejileri ölçeği puanlarının ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, bütünleştirme ($F=,44$; $p>,05$) ve hükmetme ($F=2,25$; $p>,05$) alt boyutlarında grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık yokken; kaçınma ($F=3,81$; $p<,05$); uzlaşma ($F=5,09$; $p<,05$) ve uyma ($F=5,47$; $p<,05$) alt boyutlarında grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur.

Tablo 11. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre çatışma yönetimi stratejileri LSD testi sonuçları

Strateji	Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh $_{\bar{x}}$	p
Kaçınma	1-10 yıl	11-20 yıl	-0,14	0,06	,023*
		21 yıl +	-0,17	0,08	,041*
	11-20 yıl	1-10 yıl	0,14	0,06	,023*
		21 yıl +	-0,02	0,09	,798
	21 yıl +	1-10 yıl	0,17	0,08	,041*
		11-20 yıl	0,02	0,09	,798
Uzlaşma	1-10 yıl	11-20 yıl	-0,09	0,06	,152
		21 yıl +	-0,25	0,08	,002*
	11-20 yıl	1-10 yıl	0,09	0,06	,152
		21 yıl +	-0,16	0,09	,074
	21 yıl +	1-10 yıl	0,25	0,08	,002*
		11-20 yıl	0,16	0,09	,074
Uyma	1-10 yıl	11-20 yıl	-0,16	0,07	,014*
		21 yıl +	-0,23	0,08	,007*
	11-20 yıl	1-10 yıl	0,16	0,07	,014*
		21 yıl +	-0,07	0,09	,462
	21 yıl +	1-10 yıl	0,23	0,08	,007*
		11-20 yıl	0,07	0,09	,462

$P \leq ,05$

Tablo 11'de görüldüğü üzere çatışma yönetimi stratejileri ölçeği puanlarının meslekteki kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan LSD testi sonucunda; kaçınma alt boyutunda 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 11-20 ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında, 11-20 ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmiştir. Uzlaşma alt boyutunda 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve

daha fazla kıdeme sahip öğretmenler arasında 21 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmiştir ($p < ,05$). Uyma alt boyutunda ise 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 11-20 ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında, 11-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmiştir ($p < ,05$). Buna göre 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler 11-20 ve 21 yıl ve üzeri öğretmenlere göre daha çok kaçınma yönetimi stratejisini tercih ettikleri görülmektedir. Kıdem yılı az olan öğretmenlerin çatışmalara girmek istemedikleri ve çatışmalardan kaçındıkları söylenebilir. Uzlaşma yöntemi stratejisini ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla kullandıkları anlaşılmaktadır. Bu bulgu, kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin, daha çok deneyime sahip olmaları, daha çok çatışma ve olay yaşamaları sonucu kıdem yılı az olanlara göre, daha çok uzlaşma yönetimi stratejilerini kullandıklarını göstermektedir.

Tablo 12. Öğretmenlerin kadro durumu değişkenine göre çatışma yönetimi stratejileri

Strateji	Kadro Durumu	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Bütünleştirme	Kadrolu	361	4,03	0,59	0,03	-,79	398	,43
	Ücretli	39	4,11	0,57	0,09			
Kaçınma	Kadrolu	361	3,12	0,54	0,03	,05	398	,96
	Ücretli	39	3,11	0,54	0,09			
Uzlaşma	Kadrolu	361	3,69	0,53	0,03	-,38	398	,70
	Ücretli	39	3,72	0,51	0,08			
Hükmetme	Kadrolu	361	3,02	0,59	0,03	-,34	398	,73
	Ücretli	39	3,05	0,56	0,09			
Uyma	Kadrolu	361	3,52	0,57	0,03	-1,82	398	,07
	Ücretli	39	3,69	0,52	0,08			

$P \leq ,05$

Tablo 12’de görüldüğü üzere; çatışma yönetimi stratejileri ölçeği puanlarının kadro durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar için t testi sonucunda; bütünleştirme ($t = -,79$; $p > ,05$); uyma ($t = ,05$; $p > ,05$); kaçınma ($t = -,38$; $p > ,05$); uzlaşma ($t = 1,34$; $p > ,05$) ve hükmetme ($t = -1,82$; $p > ,05$) boyutlarında anlamlı farklılık yoktur. Buradan hareketle, kadrolu ve ücretli öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Tablo 13. Öğretmenlerin okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre çatışma yönetimi stratejileri

Strateji	Okuldaki öğretmen sayısı				Tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları					
	Grup	f	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Bütünleştirme	1-10	30	3,62	0,66	G.Arası	6,40	3	2,13	6,45	,00
	11-20	191	4,03	0,57	G.İçi	131,09	396	,33		
	21-30	54	4,13	0,58	Toplam	137,49	399			
	31 ve üz.	125	4,11	0,56						
	Toplam	400	4,04	0,59						
Kaçınma	1-10	30	3,14	0,58	G.Arası	1,06	3	,35	1,22	,30
	11-20	191	3,07	0,52	G.İçi	114,14	396	,29		
	21-30	54	3,19	0,56	Toplam	115,19	399			
	31 ve üz.	125	3,16	0,55						
	Toplam	400	3,12	0,54						

Uzlaşma	1-10	30	3,45	0,52	G.Arası	2,28	3	,76	2,75	,04
	11-20	191	3,69	0,51	G.İçi	109,49	396	,28		
	21-30	54	3,76	0,51	Toplam	111,77	399			
	31 ve üz.	125	3,73	0,56						
	Toplam	400	3,69	0,53						
Hükmetme	1-10	30	2,95	0,56	G.Arası	2,43	3	,81	2,36	,07
	11-20	191	2,99	0,60	G.İçi	135,95	396	,34		
	21-30	54	2,92	0,59	Toplam	138,38	399			
	31 ve üz.	125	3,13	0,56						
	Toplam	400	3,02	0,59						
Uyma	1-10	30	3,32	0,60	G.Arası	1,92	3	,64	2,03	,11
	11-20	191	3,54	0,56	G.İçi	125,07	396	,31		
	21-30	54	3,63	0,58	Toplam	126,99	399			
	31 ve üz.	125	3,54	0,54						
	Toplam	400	3,54	0,56						

$P \leq ,05$

Tablo 13’de incelendiğinde çatışma yönetimi stratejileri ölçeği puanlarının okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre bütünleştirme ($F=6,45$; $p<,001$) ve uzlaşma ($F=2,75$; $p<,05$) stratejilerinde farklılık saptanmıştır. Kaçınma ($F=1,22$; $p>,05$); hükmetme ($F=2,36$; $p>,05$) ve uyma ($F=2,03$; $p>,05$) stratejilerinde farklılık yoktur. Bu sonucun ardından farklılıkların kaynaklarını belirlemek için LSD testi yapılmıştır.

Tablo 14. Okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre çatışma yönetimi stratejileri LSD testi sonuçları

Strateji	Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh \bar{x}	p
Bütünleştirme	1-10	11-20	-0,41	0,11	,000*
		21-30	-0,51	0,13	,000*
		30 ve üzeri	-0,49	0,12	,000*
	11-20	1-10	0,41	0,11	,000*
		21-30	-0,10	0,09	,255
		30 ve üzeri	-0,08	0,07	,221
	21-30	1-10	0,51	0,13	,000*
		11-20	0,10	0,09	,255
		30 ve üzeri	0,02	0,09	,831
	30 ve üzeri	1-10	0,49	0,12	,000*
		11-20	0,08	0,07	,221
		21-30	-0,02	0,09	,831
Uzlaşma	1-10	11-20	-0,24	0,10	,020*
		21-30	-0,32	0,12	,009*
		30 ve üzeri	-0,29	0,11	,008*
	11-20	1-10	0,24	0,10	,020*
		21-30	-0,07	0,08	,363

		30 ve üzeri	-0,04	0,06	,466
		1-10	0,32	0,12	,009*
	21-30	11-20	0,07	0,08	,363
		30 ve üzeri	0,03	0,09	,730
		1-10	0,29	0,11	,008*
	30 ve üzeri	11-20	0,04	0,06	,466
		21-30	-0,03	0,09	,730

P ≤ ,05

Tablo 14’da görüldüğü gibi çatışma yönetimi stratejileri ölçeği puanlarının okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek üzere yapılan LSD testi sonucunda; bütünleştirme ve uzlaşma stratejilerinde 1-10 öğretmenli okullar ile 11-20; 21-30 ve 30 ve üzeri öğretmenli okullar arasında; 11-20; 21-30 ve 30 ve üzeri öğretmenli okullar lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmiştir ($p < ,05$). Öğretmen sayısının fazla olduğu okullarda bütünleştirme ve uzlaşma yönetimi stratejilerinin daha çok kullanıldığı görülmektedir. Buradan hareketle öğretmen sayısının artması kurum ve birey lehine olumlu yönde etki sağladığı söylenebilir. Kurumdaki öğretmen sayısı arttıkça daha çok yapıcı ve uzlaşmacı ortamların ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Bunun aksine kurumdaki öğretmen sayısı azaldıkça bireyselleşme, zıtlama ve gruplaşmaların olduğu söylenebilir.

Tablo 15. Öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki görev süresi değişkenine göre çatışma yönetimi stratejileri

Halen çalıştığı okuldaki görev süresi					Tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları					
Strateji	Grup	N	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Bütünleştirme	1-4	259	4,07	0,53	G.Arası	1,70	2	,85	2,48	,09
	5-8	97	3,93	0,68	G.İçi	135,80	397	,34		
	9 ve üstü	44	4,11	0,64	Toplam	137,50	399			
	Toplam	400	4,04	0,59						
Kaçınma	1-4	259	3,06	0,51	G.Arası	2,96	2	1,48	5,24	,01
	5-8	97	3,22	0,54	G.İçi	112,23	397	,28		
	9 ve üstü	44	3,27	0,64	Toplam	115,19	399			
	Toplam	400	3,12	0,54						
Uzlaşma	1-4	259	3,70	0,50	G.Arası	1,56	2	,78	2,82	,06
	5-8	97	3,61	0,61	G.İçi	110,20	397	,28		
	9 ve üstü	44	3,84	0,48	Toplam	111,77	399			
	Toplam	400	3,69	0,53						
Hükmetme	1-4	259	2,99	0,59	G.Arası	,76	2	,38	1,09	,34
	5-8	97	3,07	0,57	G.İçi	137,63	397	,35		
	9 ve üstü	44	3,09	0,61	Toplam	138,38	399			
	Toplam	400	3,02	0,59						
Uyma	1-4	259	3,52	0,54	G.Arası	1,33	2	,67	2,11	,12
	5-8	97	3,51	0,64	G.İçi	125,66	397	,32		
	9 ve üstü	44	3,70	0,55	Toplam	126,99	399			
	Toplam	400	3,54	0,56						

P ≤ ,05

Tablo 15’de incelendiğinde, Öğretmenlerin hala çalışmakta oldukları okuldaki görev süresi değişkenine göre, kaçınma stratejisinde ($F=5,24$; $p<,05$) grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Bütünleştirme ($F=2,48$; $p>,05$); uzlaşma ($F=2,82$; $p>,05$); hükmetme ($F=1,09$; $p>,05$) ve uyma ($F=2,11$; $p>,05$) stratejilerinde grupların aritmetik ortalamaları arasında farklılık yoktur. Kaçınma stratejisinde kaynağı belirlemek için LSD testi yapılmıştır.

Tablo 16. Öğretmenlerin çalışmakta oldukları okuldaki görev süresi değişkenine göre çatışma yönetimi stratejileri LSD Testi Sonuçları

	Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Kaçınma	1-4	5-8	-0,16	0,06	,011*
		9 ve üzeri	-0,21	0,09	,014*
	5-8	1-4	0,16	0,06	,011*
		9 ve üzeri	-0,05	0,10	,591
	9 ve üzeri	1-4	0,21	0,09	,014*
		5-8	0,05	0,10	,591

$P \leq,05$

Tablo 16’de görüldüğü gibi LSD testi sonucunda; 1-4 yıl aynı okulda görev süreli öğretmenler ile 5-8 yıl ve 9 yıl ve üzeri görev süreli öğretmenler arasında 5-8 ve 9 ve üzeri yıl görev süreli öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmiştir ($p<,05$). Öğretmenlerin okuldaki görev süreleri arttıkça çatışmalardan kaçındıkları ve kendi mevcut konumlarını korumak istedikleri söylenebilir. Bununla birlikte aynı okuldaki görev süresi az olan öğretmenlerin çatışmadan kaçınmadıkları görülmektedir. Bu da onların buldukları kurumda ileriye dönük kalmayı düşünmediklerini göstermektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Düzce ili Merkez ilçesinde çalışan öğretmenler, en fazla “öğrenci, veli ve okul müdürü” ile çatışma yaşamaktadır. En az “hizmetli ve diğerleri” ile çatışma yaşamaktadır. Özgan (2006), ilköğretim okulu öğretmenlerinin en fazla müdür ve velilerle çatışma yaşadığını, en az hizmetli ve diğerleri ile çatışma yaşadıklarını belirlemiştir. Güllüoğlu (2013) ise öğretmenlerin en fazla çatışma yaşadığı kişileri müdür ve müdür yardımcılarını olduğunu, en az çatışma yaşanan kişilerin de müfettiş ve hizmetliler olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin çatışma yaşadığı kişiler benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin en fazla çatışma yaşadığı konular; “öğrenci davranışları”, “olumsuz bireysel tutum” ve “sınıf içi öğretim etkinlikleri” iken, en az çatışma yaşadıkları konu ise “okul içinde sigara içme”dir. Özgan (2006)’nın ilköğretim okulu öğretmenlerinin en fazla çatışma yaşadığı konuların, “olumsuz bireysel tutumlar” ve “öğrenci davranışları” olduğu sonucu ile örtüşmektedir. Diğer taraftan, öğretmenlerin en az çatışma yaşadıkları konunun, kaynak dağılımı olduğunu belirlemiştir. Güllüoğlu (2013) ise öğretmenlerinin en fazla çatışma yaşadığı konunun, “görev dağılımı olduğunu belirtirken, en az çatışma yaşadıkları konunun, keyfi uygulamalar olduğunu bulmuştur.

Çalışmanın önemli bulguları arasında yer alan, ilköğretim öğretmenlerinin en fazla çatışma yaşama nedeni olarak, “İletişim yetersizliği ve bozukluğu”, “Baskı ve kendini kanıtlama çabası”; “Yetersizlik, bilgisizlik” “Eğitim ve kültür farklılıkları iken, en az çatışma nedenleri ise “Para toplanmak istenmesi”dir. İletişimde meydana gelen kopmalar veya yetersiz iletişim, önemli bir çatışma nedenidir. Bu konuda, Özgan (2006)’ın yaptığı araştırmaya göre; ilköğretim okulu öğretmenlerinin en fazla çatışma yaşama nedeni, baskı ve kendini ispatlama çabası olarak ifade edilirken, en az çatışma yaşama nedeni ise, çıkarıcılık olarak belirlenmiştir. Güllüoğlu (2013) ise, öğretmenlerin en fazla çatışma yaşama nedenini, çıkarıcılık ve yaranma olarak ifade ederken, en az çatışma yaşama nedenini, para toplanmak istenmesi ve asılsız suçlama olarak belirlemiştir.

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun morali, çatışma sonrasında olumsuz yönde etkilenirken, araştırmaya katılan çok az öğretmenin çatışma sonrasında moralinin olumlu yönde etkilendiği bulgulanmıştır. Özgan (2006), ilköğretim okulu öğretmenlerinin çoğunluğunun, çatışma sonrası morallerinin olumsuz yönde etkilendiğini ifade ederken, öğretmenlerin çok az bir kısmının

çatışma sonrası moralinin olumlu yönde etkilendiğini belirlemiştir. Bu araştırmanın sonucunu anlamlı olacak şekilde desteklemektedir. Denilebilir ki, öğretmenlerin moralleri, çatışma durumundan olumsuz etkilenmektedir.

Öğretmenlerin büyük oranda çatışma sonrası iş performanslarının etkilenmediği, çok azının iş performansının düştüğü bulgusu Özgan (2006)'nın bulgusuyla örtüşmektedir. Çatışma sonrası karşı tarafın büyük bir çoğunluğunun iş performansı etkilenmez iken, çok azının çatışma sonrası iş performansı düşmektedir. Özgan (2006), ilköğretim okulu öğretmenlerinin yaşadıkları çatışma sonuçlarının karşı tarafların büyük bir çoğunlunun iş performansına etki etmediğini ifade ederken, karşı tarafın çok azının iş performansını olumsuz yönde etkilediğini belirlemiştir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Çatışma yönetiminde “bütünleştirme” ve “uyma” stratejisi farklılık göstermektedir. Kadınların erkeklere göre daha çok bütünleştirme stratejisini, erkeklerin ise kadınlara göre daha çok uyma stratejisini kullandıkları belirlenmiştir. “Kaçınma”, “uzlaşma” ve “hükmetme” stratejileri açısından kadın ve erkekler arasında farklılık yoktur. Bu durumla ilgili olarak alanyazında benzer ve farklı sonuçlar vardır. Karataş (2007), kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla bütünleştirme stratejisini kullandıklarını belirlemiştir. Güllüoğlu (2013), benzer şekilde kadınların daha yüksek düzeyde bütünleştirme ve uzlaşma stratejisi kullanırken, erkeklerin daha yüksek düzeyde hükmetme stratejisini kullandığını belirlenmiştir. Özgan (2006) erkeklerin hükmetme ve uyma stratejilerini daha fazla kullandıklarını tespit etmiştir. Benzer şekilde Sungur (2008), hükmetme stratejisini erkek öğretmenlerin daha fazla kullandığını belirlemiştir. Bu araştırma sonuçlarının, farklı çalışmalarla desteklendiği görülmektedir. Genel olarak kadınların “bütünleştirme” stratejisini, erkeklerden daha çok benimsedikleri anlaşılmaktadır. Bu araştırmaya göre erkeklerin, daha çok “uyma” stratejisini benimsedikleri saptanmıştır. Özgan (2006)'ın araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Öğretmenlerin çatışma yönetimi de, bütünleştirme, uyma, kaçınma, uzlaşma ve hükmetme stratejileri medeni duruma göre farklılık göstermediği saptanmıştır.

Öğretmenlerin kıdem değişkenine açısından bütünleştirme ve hükmetme stratejilerinde farklılık yokken; kaçınma, uzlaşma ve uyma stratejileri boyutlarında, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Buna göre 11-20 ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler, 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla kaçınma stratejisini kullanmaktadır. Aynı zamanda 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla uzlaşma stratejisini kullanmayı tercih etmektedirler. Uyma stratejisini ise 11-20 yıl ve 21 ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere nazaran daha çok kullandıkları saptanmıştır. Özgan (2006) 21 yıl ve daha fazla kıdemi olan öğretmenlerin 20 yıl ve daha az kıdeme sahip olanlara göre; bütünleştirme, kaçınma, hükmetme ve uyma stratejilerini daha fazla kullandıkları belirlemiştir. 10 yıl ve daha az kıdemi olan öğretmenlerin, 11 ile 20 yıl kıdemi olanlara göre bütünleştirme, kaçınma, hükmetme ve uzlaşma stratejilerini daha fazla kullandıklarını tespit etmiştir. Güllüoğlu (2013), mesleki kıdemlerini 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin, mesleki kıdemi 20 yıl ve daha az olanlara göre bütünleştirme stratejisini daha fazla kullandığını saptamıştır. Hükmetme stratejisi sonuçlarına göre ise 1-10 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler, 21 ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere oranla daha fazla kullanıldığı saptanmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin, mesleki kıdemleri arttıkça, herhangi bir çatışma durumunda, karşı taraf ve kendisi için orta yol bulmaya ve iyi/doğru olan bir çözüm geliştirmeye uğraştığı belirtilmiştir (Güllüoğlu, 2013). Karataş (2007), mesleğinde 16-20 yıllık öğretmen olanların tümleştirme (bütünleştirme) stratejisini çok fazla tercih ettiklerini belirlemiştir. 21 yıl ve üstü kıdemli öğretmenlerin diğerlerine göre daha fazla uzlaşma stratejisini kullandıklarını belirlemiştir.

Öğretmenlerin kadro durumu değişkenine göre çatışma yönetimi stratejisinin farklılaşması incelendiğinde bütünleştirme, uyma, kaçınma, uzlaşma ve hükmetme stratejileri açısından kadrolu ve ücretli öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin çalıştığı okuldaki *öğretmen sayısı* değişkenine göre, çatışma yönetimi stratejisinin farklılaşması incelendiğinde *kaçınma*, *hükmetme* ve *uyma stratejileri* açısından, öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Öte yandan *bütünleştirme* ve *uzlaşma stratejileri* açısından, öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre; okulda 11 öğretmenden daha fazla öğretmenin çalıştığı okullarda, 1-10 öğretmenli okullara göre daha çok bütünleştirme ve uzlaşma stratejisi kullanıldığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin çalışmakta oldukları okuldaki görev süresi değişkenine göre çatışma yönetimi stratejisinin incelendiğinde, *bütünleştirme, uyma, uzlaşma ve hükmetme* stratejileri açısından öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Sadece *kaçınma stratejisi* açısından öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu saptanmıştır. Buna göre öğretmenlerin çalışmakta oldukları okullara 5 yıl ve daha fazla görev yapan öğretmenlerin, 1-4 yıl görev yapan öğretmenlere göre daha fazla kaçınma stratejisi kullandıkları belirlenmiştir. Özgan (2006), 9 yıl ve daha fazla görev yapan öğretmenlerin, 4 yıl ve daha az ve 5 ile 8 yıl arasında görev yapan öğretmenlere göre, kaçınma stratejisini daha fazla kullandıklarını saptamıştır. Çalıştıkları okuldaki görev süreleri 9 yıldan az olan öğretmenlerin, 9 yıldan fazla olan öğretmenlere göre uzlaşma stratejisini daha fazla kullandıklarını tespit etmiştir. Güllüoğlu (2013), öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki görev sürelerine göre kullandıkları çatışma yönetimi stratejilerinin farklılık göstermediğini belirtmiştir.

Sonuç olarak okullarda çatışma kaçınılmazdır. Yöneticilerin çatışmayı, kurumların gelişmesine ve ilerlemesine yönelik olarak yönetebilmesi için öğretmenlerin mesleki sorunlarıyla yüzleşmeleri sağlanmalıdır. Okul yönetimi, çeşitli etkinliklerle öğretmenlere problem çözme becerisi kazandırabilir. Okul yöneticilerine çatışma durumları ve çatışma yönetimi stratejileri konusunda hizmet içi eğitim verilebilir.

İlköğretim öğretmenleri ile ortaöğretim öğretmenlerinin kullandığı çatışma yönetimi stratejilerini karşılaştıran araştırmalar yapılabilir. Öğretmenlerin kullandığı çatışma yönetimi stratejileri, farklı demografik ve mesleki değişkenlere göre çalışılabilir. Çatışma yönetimi stratejisine ilişkin okullarda diğer çalışanları kapsayan araştırmalar yapılabilir.

5. KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz
- Aydın, A., Üçüncü, K., & Taşdemir, T. (2011). Akademik performansı etkileyen stres kaynaklarının belirlenmesine yönelik bir alan çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 387-399.
- Aydın, M. (1984). *Örgütlerde çatışma*. Ankara: Bas-Yay
- Aydın, M. (1986). *Eğitim yönetimi: Ders notları*. Ankara: Eğitim Araştırma Yayın
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış: insanın üretim gücü*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, S., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 13. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Can, H. (2002). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Siyasal
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem A
- Elma, C. (1998). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Çatışmayı Yönetme Yeterlikleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eren, E. (2001). *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Ertekin, Y. (1982). *Örgütsel Çatışma: Yönetim Psikolojisi İkinci Ulusal Sempozyumunda Sunulan Bildiriler: Yorumlar: Tartışmalar*. Ankara: Sevinç.
- Güllüoğlu, Ö. (2013). Kayseri'de hizmet veren özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin çatışma faktörlerinin ve çatışma yönetimi stratejilerinin analizi. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 36, 193-218.
- İpek, C., Elma C. ve Demir, K. (2003). *Örgütsel çatışma ve çatışma yönetiminde uygulanabilecek örgüt geliştirme araçları*. Ankara: Anı
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel
- Karataş, S. (2007). Afyonkarahisar ili merkez ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin kurum içi çatışmaları yönetim biçimine ilişkin görüşleri. *Bilim Eğitim Düşünce Dergisi*, 7(2), 14-24
- Karip, E. (2010). *Çatışma yönetimi*. Ankara: Pegem A
- Kılınc, T. (1986). Örgütlerde çatışma başa çıkma yöntemleri ve yönetimi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 15(1), 149- 165.
- Koçel, T. (1998). *İşletme yönetimi*. Ankara: Beta
- Köklü, N. (2002). *Açıklamalı istatistik terimleri sözlüğü*. Ankara: Nobel
- Özgan, H. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin çatışma yönetim stratejilerinin incelenmesi (Gaziantep Örneği)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Öztekin, A. (2002). *Yönetim bilimi*. Ankara: Siyasal
- Rahim, M. A., Garrett, J. E., & Buntzman, G. F. (1992). Ethics of managing interpersonal conflict in organizations. *Journal of Business Ethics*, 11(5-6), 423-432.

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çatışma Durumları ve Çatışma Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi (Düzce-Merkez Örneği)

- Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of Conflict Mangement*, 13(3), 206–23.
- Robbins, S. (1990). *Organization Theory Structure, Design and Applications*. USA: Prentice-Hall International.
- Robbins, S. (1994). *Management*. New Jersey: Prentice Hall.
- Robbins, S. (2005). *Essentials of Organizational Behaviour*. New Jersey: Prentice Hall.
- Sungur, D. (2008). *Eskişehir ili Yenikent Eğitim Bölgesi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin çatışma yönetimi yaklaşımları* (Master's thesis, Anadolu Üniversitesi).
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Türk Dil Kurumu (2014). <http://www.tdk.org.tr>. İndirilme, 11.06.2014.
- Uzgören, N. (2012). *Bilimsel araştırmalarda kullanılan temel istatistiksel yöntemler ve SPSS uygulamaları*. Bursa: Ekin