

**T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**



**EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE ÇATIŞMA VE ÇATIŞMA YÖNETİMİ
ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA: İZMİR BALÇOVA ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Serdar KAPICI

**İşletme Ana Bilim Dalı
İşletme Yönetimi Programı**

Tez Danışmanı

Yard. Doç. Somayyeh RADMARD

HAZİRAN - 2015

**T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**



**EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE ÇATIŞMA VE ÇATIŞMA YÖNETİMİ
ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA: İZMİR BALÇOVA ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Serdar KAPICI

**İşletme Ana Bilim Dalı
İşletme Yönetimi Programı**

Tez Danışmanı

Yard. Doç. Somayyeh RADMARD

HAZİRAN - 2015



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

Yüksek Lisans Tez Onay Belgesi

Enstitümüz İşletme Ana Bilim Dalı İşletme Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı Y1112.040061 numaralı öğrencisi **Serdar KAPICI**'nın “**EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE ÇATIŞMA VE ÇATIŞMA YÖNETİMİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA: İZMİR BALÇOVA ÖRNEĞİ**” adlı tez çalışması Enstitümüz Yönetim Kurulunun 26.05.2015 tarih ve 2015/11 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından ile Tezli Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Öğretim Üyesi Adı Soyadı

İmzası

Tez Savunma Tarihi :15/06/2015

1)Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Somayyeh RADMARD

2) Jüri Üyesi : Prof. Dr. Uğur TEKİN

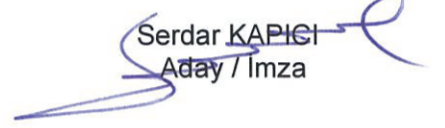
3) Jüri Üyesi : Prof. Dr. Nesrin KALE

Not: Öğrencinin Tez savunmasında **Başarılı** olması halinde bu form **imzalanacaktır**. Aksi halde geçersizdir.

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum "Eğitim Örgütlerinde Çatışma, Çatışmanın Yönetimi ve Bir Araştırma" adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Bibliyografya'da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim. (15/06/2015)

Serdar KAPICI
Aday / İmza



ÖN SÖZ

Bu araştırmanın amacı, eğitim örgütlerinde meydana gelen çatışmaların yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli açısından yarattığı sorunları belirlemeye çalışmak ve bunun sonucunda meydana gelen çatışmaları inceleyerek çözüm yolları belirlemeye çalışmaktır.

Öncelikle, çalışmalarımda bana her zaman yardımcı olan ancak elinde olmayan nedenlerle danışmanlığımı bırakmak zorunda kalan Sayın Yrd. Doç. Dr. Didem SÖZEN ŞAHİNER 'e teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim süresince ilgi ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen araştırmanın her aşamasında çalışmalarım rehberlik eden, her sorumu büyük bir titizlikle cevaplayan ve bana yol gösteren değerli danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Somayeh Radmard 'a çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimimin ders döneminde bana sundukları imkanlar nedeniyle İstanbul Aydın Üniversitesinde görev yapan ve derslerini takip ettiğim tüm hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Yüksek lisans eğitim sürecimde her zaman yanımda olan ve yardımını esirgemeyen mesai arkadaşım Berna KUTLUK 'a teşekkür ederim.

Son olarak, hayatımın büyük bir safhasında yanımda olan ve tez çalışmam sırasında da beni özveriyle destekleyen eşim Hatice KAPICI' ya ve bana her zaman güç veren oğullarım Yekta ve Göktuğ'a şükranlarımı bir borç bilirim.

Haziran 2015

Serdar Kapıcı

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖN SÖZ	vii
İÇİNDEKİLER	ix
KISALTMALAR	xi
ÇİZELGE LİSTESİ	xiii
ÖZET	xv
ABSTRACT	xvii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi ve Alt Problemler	4
1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi	4
1.4. Sınırlılıklar	4
2. ÖRGÜTLERDE ÇATIŞMA	5
2.1. Çatışmanın Tanımı	6
2.2. Çatışma Sürecinin Aşamaları.....	7
2.2.1. Potansiyel çatışma aşaması.....	8
2.2.2. Algılanan çatışma aşaması.....	9
2.2.3. Hissedilen çatışma aşaması.....	10
2.2.4. Açık çatışma aşaması.....	11
2.3. Çatışma Konusundaki Önyargılar	11
2.4. Karşı Olma Süreci Olarak Yabancılaşma ve Tanımı	12
2.5. Çatışma ve Yabancılaşma Arasındaki İlişkiler	13
2.6. Örgütlerde Çatışma Sorunları ve Örgütlerde Çatışma ile İlgili Başlıca Yaklaşımlar	14
2.6.1. Klasik yönetim görüşü.....	14
2.6.2. Neo-Klasik yaklaşım	15
2.6.3. Modern anlayış yaklaşımı	16
2.6.4. Örgütlerde çatışma sebepleri.....	18
2.7. Örgütlerde Çatışma Çeşitleri ve Çözüm Yöntemleri	22
2.7.1. Birey - örgüt çatışması.....	23
2.7.2. Bireyin kendisiyle çatışması (iç çatışma)	23
2.7.2.1. Engellenmenin oluşturduğu çatışma.....	23
2.7.2.2. Hayal kırıklığının oluşturduğu çatışma.....	24
2.7.2.3. Amaç çatışması.....	24
2.7.2.4. Rol çatışması	26
2.7.3. Bireyler arası çatışma	27
2.7.4. Gruplar arası çatışma	28
2.8. Organizasyonlarda Çatışma Sorunlarının Çözümünde Başvurulan Stratejiler	29
2.8.1. Kaybedelim – kaybedin (lose – lose) stratejisi	29
2.8.2. Kazanalım – kaybedin (win – lose) stratejisi	30
2.8.3. Kazanalım – kazanın (win – win) stratejisi.....	30
2.9. Organizasyonlarda Çatışma Yönetimi ve Çözümünde Kullanılan Teknikler	31
2.9.1. Birlikte sorun çözme yöntemi	31
2.9.2. Yumuşatma (smothing) yöntemi.....	32

2.9.3. Kaçınma (avoidance) yöntemi	32
2.9.4. Görmezlikten gelme ve kayıtsız kalma yöntemi	33
2.9.5. Kaynakların artırılması veya kaynakların uzaklaştırılması yöntemi	33
2.9.6. Daha kapsamlı ve üst amaçlar belirleme yöntemi	34
2.9.7. Güç ve yetki kullanma yöntemi	34
2.9.8. Örgüt yapısını, ilişkileri, bireyleri ve görev yerlerini değiştirme yönetimi	35
2.9.9. Uzlaşma ve karşılıklı taviz verme yöntemi	35
2.9.10. Çoğunluk oyu ve hakemlik yöntemi	36
2.9.11. Uyma ve itaat etme yöntemi	36
2.9.12. Hükmetme ve üstünlük kurma yöntemi	36
2.9.13. Meşgul etme yöntemi	37
2.9.14. Davranış değiştirme yöntemi	37
2.10. Eğitim Örgütlerinde Yaşanan Çatışmalar	37
2.11. Değişim ve Eğitim Örgütleri	37
2.12. Eğitim Örgütleri ve Devlet Çatışması	39
2.12.1. Devletin siyasi gücünün eğitim örgütleri ile ilişkisi	41
2.12.2. Devletin ideolojik gücünün eğitim örgütleri ile ilişkisi	42
2.12.3. Devletin ekonomik gücünün eğitim örgütleri ile ilişkisi	44
2.13. Türkiye’de Eğitim Kurumları ve Devlet Çatışması	46
2.14. Türkiye’de Eğitim Kurumları ve Yöneticiler Çatışması	47
2.15. Öğretmen-Öğrenci ve Aile Çatışması	58
2.16. Türkiye’de ve Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	65
3. YÖNTEM	67
3.1. Araştırmanın Modeli	67
3.2. Araştırmanın Çalışma Evreni ve Örneklemi	67
3.3. Anketin Hazırlanması	68
3.4. Anketin Geçerliliği ve Güvenilirliği	68
3.5. Verilerin Toplanması	69
3.6. Verilerin Analizi	69
4. BULGULAR VE YORUMLAR	70
Alt problem 1: Çatışma yönetimine ilişkin ilköğretimlerde çalışan öğretmenlerin düzeyi nedir?	70
Alt problem 2: Çatışmanın yönetim düzeyi katılımcıların cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?	76
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	80
KAYNAKLAR	84
MAKALE	87
TEZ	88
İNTERNET KAYNAKLARI	88
EKLER	89
ÖZGEÇMİŞ	95

KISALTMALAR

C	: Cilt
ÇEV	: Çeviren
İKT.VE İD. BİL. FAK	: İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
S	: Sayı
s	: Sayfa
SBF	: Sosyal Bilimler Fakültesi
ÜNİV	: Üniversite
VD	: Ve Diğerleri
VS	: Ve Saire
YAY	: Yayınları

ÇİZELGE LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Çizelge 2.1. Eğitim Kurumlarının Sermaye Şeması	49
Çizelge 3.1. Araştırmaya Katılanlara İlişkin Demografik Veriler	72
Çizelge 4.1. Genel Değişiklikleri İzleme Boyutuna İlişkin Görüşler.....	70
Çizelge 4.2. Çatışma Yönetimine İlişkin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	75
Çizelge 4.3. Çatışma Yönetimine İlişkin Medeni Durum Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	75
Çizelge 4.4. Çatışma Yönetimine İlişkin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Analizi Sonuçları.....	76
Çizelge 4.5. Çatışma Yönetimine İlişkin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Analizi Sonuçları	76
Çizelge 4.6. Çatışma Yönetimine İlişkin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Analizi Sonuçları.....	77

EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE ÇATIŞMA VE ÇATIŞMA YÖNETİMİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA: İZMİR BALÇOVA ÖRNEĞİ

ÖZET

Okullarda hem öğretmenler arasında hem de idareciler arasında çatışmalar yaşanabilmektedir. Fakat yaşanan bu çatışmaların mümkün olduğu kadar etkili şekilde yönetilmesi gerekmektedir. Bu aşamada eğitim kurumlarının sağlıklı bir şekilde eğitim vermeye devam edebilmesi için kullanılan yöntemlerin çatışmalara etkili çözümler sunması gerekmektedir.

Bu çalışmada öğretmenlerin yaş grupları, kıdemleri, öğrenim durumları, medeni durumları, cinsiyetleri, çatışma sebebi olabilecek olası durumları incelenmiştir.

Çalışma, 2013-2014 öğretim yılının ilk döneminde İzmir ili Balçova ilçesinde bulunan ilköğretim kurumlarında görevli 301 öğretmenle yürütülmüştür. Çalışmada, Gümüşeli (1994) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan "Rahim Örgütsel Çatışma Ölçeği'nden" (Rahim Organizational Conflict Inventory) yararlanılmıştır. Sonuç olarak, İzmir ili için araştırılan literatürlerde yapılan böyle bir çalışmaya rastlanmamıştır. Balçova ilçesinde görevli olan öğretmenlerin yaş durumu % 40,9'u 41-50 yaş arasındadır. Yaşı daha genç öğretmenlere oranla tecrübeleri doğrultusunda yaşanabilecek yada yaşanan çatışmalara daha yumuşak tepkiler vermektedirler. Genel olarak çalışmanın sonucunda anlamlı bir sonuca ulaşılmamıştır.

Anahtar sözcükler: Çatışma, Örgütsel Çatışma, Eğitim Örgütleri, Çatışma Yönetimi.

CONFLICT IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS AND A RESEARCH ON CONFLICT MANAGEMENT: THE EXAMPLE OF BALÇOVA,İZMİR

ABSTRACT

Between teachers and administrators in schools of both conflicts arise. But these conflicts experienced as much as possible needs to be managed effectively. At this stage of training institutions to provide training in a healthy manner in order to continue to provide effective solutions to the conflict of the methods used is required.

In this study, teachers' age, seniority, education level, marital status, sex, possible situations that may cause conflict are examined.

The study, the first period of the 2013-2014 academic year in schools located in Izmir Balçova 301 officers was conducted with the teacher. In this study, Gumuseli (1994), which adapted to Turkish by "Rahim Organizational Conflict of Scale" (Rahim Organizational Conflict inventory) were used. As a result, the province of Izmir investigated for such a study conducted in the literature was not found. Balçova age of teachers state that the officers 40,9% are between 41-50 years of age. Age compared to younger teachers in line with experience conflicts that may arise or have to give smoother response. In general a significant conclusions can not be reached as a result of study.

Keywords: Conflict, Organizational Conflict, Education Organizations, Conflict Management.

1. GİRİŞ

Bu bölümde ; problem durumu, problem cümlesi ve alt problemler, araştırmanın amacı ve önemi ile sınırlılıklar konuları ele alınacaktır.

1. 1. Problem Durumu

Yirmi birinci yüzyılın ilk çeyreğinde bulunan dünyamız, tarihinde görülmemiş bir hızla değişmektedir. Meydana gelen değişikliklerden en fazla etkilenen unsurların başında da organizasyonlar gelmektedir. Organizasyonlar kendilerini bugünden geleceğe taşıyacak iç mekanizmaları oluşturmak ve dinamik dengelerini sağlamak zorundadırlar. Bu dinamik dengenin oluşması ise her şeyden önce örgüt içi unsurların ahenk ve uyumlarıyla yakından ilgili bir sorundur. Örgütteki ahenk ve çatışma olgularının yönetimi, oluşacak dinamik dengelerle yakından ilgilidir (Yeniçeri, 2009).

Birey, sosyal yaşamın kendisi üzerindeki etkileri çerçevesinde, yaşamını önceden tahmin ettiği bazı davranış kalıpları üzerine kurmaktadır. Ancak bireyin resmi veya sosyal çevresi ile etkileşimlerinde bazen bu önceden tahmin edilebilir kalıpların bozulduğu görülmektedir. Bunun sonucunda ise bireyin çevresindeki kişi veya kişilerle uyumsuzluklar meydana gelmektedir. Bu uyumsuzluklar, aynı zamanda bireyin sosyal ve örgütsel yaşamı üzerinde de önemli ölçüde etkili olmaktadır (Onaran, s: 345).

Çatışma, kişinin hem kendi, hem de iki veya daha fazla birey ve grup arasında çeşitli nedenlerden kaynaklanan anlaşmazlık olarak tanımlanmaktadır. Yaşadığımız yüzyılda ise çatışma, her örgütte yaşanan sosyal bir gerçektir. Meydana gelen çatışmayı başarıyla yönetmek de örgütlerde yöneticilerin önemli yönetim becerilerinden biridir.

Örgütler sosyal yapılar olduğundan örgütte görevli bireylerin çatışma yaşamaları doğaldır. Uzun zaman bir arada yaşayan insanlar, ilk kez tanışma aşamasını tamamlayıp, birbirleriyle samimiyetlerini arttırdıklarında anlaşp

anlaşamadıkları kesinlik kazanır. Her ne kadar birbirlerine anlayış ve tahammül gösterebilirler de an gelir bir patlama noktasına ulaşılır. Bu patlama noktası da çatışmayı meydana getirir. Dolayısıyla insanların toplu olarak bir arada bulunmak zorunda oldukları ortamlarda çatışma kaçınılmazdır. Özellikle örgütlerde, birlikte ve yakın ilişki içinde çalışan ve her gün sekiz saat birlikte yaşayan insanlar arasında çatışma çıkması da doğaldır. Ancak bu çatışma yüzünden insanların, birbirine küsmesi, darılması, hasım olması, kavga etmesi ve ilişkilerinin bozulması doğal ve normal değildir (Yeniçeri, 2009).

Günümüzde "örgüt" denildiğinde akla "çatışma" gelmekte ve bu iki kavram birbirini tamamlayan unsurlar olarak kabul edilmektedir. Bunun nedenleri arasında örgütlerde görevli personellerin yetişme şekillerinin farklılığı, farklı kültürlere sahip olmaları, karakterlerinin farklı oluşu ve birbirlerinden farklı amaç ve çıkarlara odaklanmaları olarak gösterilebilir. Fakat örgütlerde sadece çatışma ortamları yaşanmaz. Bireyler fikir, eğitim veya sosyal hayat gibi ortak noktalarda arkadaş, dost olabilmektedirler. Örgütlerde ki çatışma, iki veya daha fazla kişi ya da grup, birim ya da örgütler arasında çeşitli nedenlerle ortaya çıkan anlaşmazlıklardır. Örgütlerde yaşanan bu çatışmaları örgüt içi ve örgüt dışı çatışmalar olarak sınıflandırabiliriz (Yeniçeri, 2009).

Örgüt içi çatışmalar; örgütte personel arasındaki bireysel (ikili) çatışmalar ile doğal ve sosyal gruplar arası çatışmalar: hasımlar ve karşıt gruplar arası çatışmalar; hiyerarşik (ast-üst) çatışmalar; eş-düzey yöneticiler ve birimler arası çatışmalar: merkez ve taşra örgütü arasındaki çatışmalar olarak ortaya çıkmaktadır (Yeniçeri, 2009).

Örgüt dışı çatışmalar ise, kurumlar arası çatışmalar ile örgüt ve yönetim üzerindeki güç odakları, baskı ve çıkar gruplarıyla olan çatışmalardır.

Örgüt yönetimindeki klasik anlayışın günümüzde aşılmış olması, yönetimin önüne yeni ufuklar açacak imkân ve araçlar çıkarmıştır. Bu araçların başında da bireyi sorunlara, sorumluluklara ve kendi kaderine hükmetme imkânı veren, yönetime katılma olgusu gelmektedir (Yeniçeri, 2009).

Çatışma konusunda son zamanlarda yapılan çalışmalarda, çatışma sürecinin uzun vadeli "kurumsal bir sivil strateji" olarak ele alınması gerektiğinden söz edilmektedir. Örgütlerin çatışmalarını gelecekte de fırsat haline dönüştürebilmek için çatışmayı yönetme kapasitesinin artırılması gerektiği önerilmektedir(Yeniçeri, 2009).

Yönetimler, örgütlerdeki çatışmaların çalışanların kimliklerini temelinden sarsan bir güç olduğunu asla unutmamalıdır. Hâlbuki farklılıkları fırsat haline getirmek,

çatışmaları örgütü etkin kılmanın bir aracı haline dönüştürmek de mümkündür. Çatışmanın dinamik bir süreç olduğu ve her durumda varlığını sürdüreceği gerçeğinden yola çıkılarak, esasta bu sürecin birey ve örgüt üzerinde nasıl fonksiyonel olabileceği konusunda yoğunlaşmak gerekmektedir.

Çatışma kavramı; hem sosyal hayatın hem de ekonomik hayatın bir parçası olarak kabul edilmektedir. Topluluğun ve örgütün bulunduğu her ortamda çatışmalar yaşanabilmektedir. Bu nedenle günümüzün çalışma hayatında kâr amacı güden veya gütmeyen tüm örgütler ve insan gücünün çalışma sisteminde büyük yer kapladığı tüm örgütlerde çatışma kaçınılmazdır. Bunun nedenleri arasında fikir uyuşmazlıkları, işletmelerin koyduğu kurallardan kaynaklanan uyuşmazlık ve esnek olmayan uygulamalar en önemlileri olarak gösterilebilir.

Ortaya çıkan bu çatışmaların ve bu nedenle yaşanan problemlerin çözümü ve çatışmanın yönetimi son derece önemlidir. Doğru yönetilmeyen bir çatışma ortamında kaos ortamı oluşur, işten soğumalar yaşanır. Çatışmanın doğru olarak yönetilmediği durumlarda hem işletme hem de çalışanlar zaman ve para kaybeder ve bir şekilde ruhsal sıkıntılar yaşayabilirler.

Eğitim örgütlerinde de yaşanabilen ve çatışmaların neden olduğu problemlerin çözümü veya çatışmanın yönetimi için de yönetici, çalışan, öğrenci ve velilerinin birlikte hareket etmesi elzemdir. Kaliteli bir eğitim sisteminin oluşması da buna bağlıdır. Zira kaliteli bir eğitim ülke kalkınmasında önemli bir rol oynar. Bu nedenle diğer tüm örgütlerde olduğundan daha fazla bir çaba eğitim örgütlerinde oluşan çatışmadan kaynaklı problemleri çözmede sarf edilmelidir. Kaliteli eğitimin sağlanabilmesi için de okullarda birinci dereceden iş görenler olarak yönetici ve öğretmenlerin hem nicel hem de nitel açıdan donanımlı olması önemli bir unsurdur.

Eğitim örgütleri, diğer tüm örgütlerin insan kaynağını hazırlayan, yetiştiren örgütlerdir. Dolayısıyla burada oluşacak problemlerin çözülmesi yada çözülememesi tüm sektörlerle etki eder. Örneğin; okul hayatında öğretmeni ile bir sıkıntı yaşayan bir öğrenci, eğer öğretmeni ona ılımlı yaklaşmayıp, ortaya çıkan problemi ve çatışma ortamını şiddet ile çözmeye çalışırsa, bu durumu yaşayan öğrenci kendine olan güvenini yitirir ve baskı ortamlarında kendisini ifade etmekten çekinir. Düşüncelerini aktaramadığı için çalıştığı işi sahiplenemez ve verimli olamaz. Yaşanan bu durumdan işletmeler de doğrudan etkilenebilir.

Bu çalışma eğitim örgütlerinde meydana gelen çatışmaların neler olduğu ve nasıl daha sağlıklı yönetilebileceğini belirtmek amacıyla yapılmıştır.

1.2. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Bu araştırmanın problem cümlesi “Eğitim örgütlerinde meydana gelen çatışmaların sebepleri ve çözüm aşamaları nelerdir?” olarak belirlenmiştir.

Alt problemler ise;

- Çatışma yönetimine ilişkin ilköğretimlerde çalışan öğretmenlerin düzeyi nedir?
- Çatışmanın yönetim düzeyi katılımcıların cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Ülkelerin gelişmişlik düzeyini gösteren en önemli unsur “eğitim”,dir. Eğitim kurumları bireyi topluma hazırlamakta ve birey ile toplum arasındaki ilişkileri düzenlemektedir. Bu nedenle eğitim örgütlerinin geliştirilmesi son derece önemlidir.

Tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de çatışma yaşanmaktadır. Bu çatışma doğru olarak yönetilmediğinde istenmeyen durumlar (öğretmenin mesleği bırakması, okul değiştirmesi, verimli olması; öğrencinin okulu bırakıp, eğitimine devam etmemesi, psikolojik sorunlar yaşaması gibi) yaşanabilir. Çözümsüz kalan çatışmalarda cinayetler bile işlenebilmektedir. Bu nedenlerle çatışmanın sağlıklı yönetilmesi önemlidir. Çatışma ortamı oluştuğunda ilk olarak yöneticiler, sonrasında eğitimci ve öğrenciler ve veliler de çatışmanın yönetiminden sorumludur.

Bu çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin çatışma düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bunun birlikte yaşanan çatışmalarının sebeplerinin saptanması ve çözüm önerileri sunmakta da hedeflenmiştir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır;

- İlköğretim düzeyinde eğitim veren kurumlar ile çalışılmıştır.
- İzmir ili Balçova ilçesindeki eğitim örgütlerinde ankete katılanlar esas alınmıştır.

2. ÖRGÜTLERDE ÇATIŞMA

Organizasyonlar bir taraftan menfaat üretirken, diğer taraftan ise menfaat dağıtan sosyo-teknik organizmalardır. Çağdaş bir organizasyona ne yönde yaklaşırsak yaklaşalım değişmez bir kural gibi çatışma olgusuyla karşılaşırız. Ekonomik, sosyal ve psikolojik unsurların etkisinde olan organizasyon, çevresindeki ve içindeki çatışmayı görmezlikten gelemeyiz (Yeniçeri, 2009).

Diğer yandan organizasyonlar temelde farklılıkların yönetildiği yerlerdir. Kişiler arası farklılıklar, amaçlardaki farklılıklar, amaçlara ulaştıracak yollar konusundaki farklılıklar ve benzeri onlarca farklılık örgütlerde yan yana, bir arada bulunurlar (Koçel, 1999). Değişik formasyon, görüş, değer, ihtiyaç ve kişiliklere sahip bireyler ilişkilerde bulununca, çeşitli çatışmaların ortaya çıkması kaçınılmazdır (Eröz, 1974). Görünen uyumun, aynı zamanda çatışmayı da bünyesinde bulundurduğu, birlik halinde bile çatışmanın olduğu, bu çatışmadan hareket doğduğu, hareket olduğu sürece de canlılığın var olduğu, oldukça rağbet gören düşüncelerdendir (Davis, 1991).

Önceden meydana getirilmiş hiçbir uyum bir örgütte, bir idari kurumda, çeşitli katılımcıların amaç ve çıkarlarının tam anlamıyla çakışmasını sağlayamaz. Bu anlamda çatışma örgüt içinde sürekli. Gelirler, sorumluluklar, düşünceler alanında olsun ya da yetkinin paylaşımı konusunda olsun, herkesin kendisine ayrılanın yeterli ve adil olduğunu kabul etmesi zor rastlanılacak bir durumdur. Bu da demektir ki çatışma sosyal ilişkilerin düzenlenişinde önemli sorunlardan birisidir (Reynaud, 1986).

Örgütlerde meydana gelen çatışmaların ortaya çıkardığı gerçek, organizasyonlarda uygulanan kuralların çoğu kez yetersiz olduğu ve beklentileri karşılayamadığı gerçeğidir. İşte bu tür ortamlar örgüt çalışanlarında karşı olma, protest tavır alma ve çatışma duygularını geliştirir.

Örgütlerde karşı olma sürecinin görünen iki yönü vardır. Birincisi, bireyin veya bir grubun amaca ulaşma isteği; ikincisi ise, bu isteğin diğer birey veya grupların amaçlarını tehdit edici yönüdür. İşte böyle durumlarda rekabet söz konusu olmaktadır. Bu anlamda da rekabet karşı olma sürecinin sakin şeklidir. Bu karşı

olma şeklinde iki veya daha çok şahıs doğrudan bir amacı takip eder, bu durumda bir kişinin ulaşmak istediği amaç; bütün diğer kişi ve grupların arzuladığı amacı engeller. Çatışma üç şekilde görülebilir:

- 1) Sözlü sataşma,
- 2) Kuvvet kullanmaksızın fiili hakaret,
- 3) Saldırganlık.

Örgütte çatışma olgusu, bir takım psikolojik, ekonomik ve sosyal beklentilerle örgüte katılıp işbirliği yapan bireyin sağladığı karşılığın kendi beklentisi kadar olmadığını algılaması halinde, örgütün amaçlarına katılmaması ve örgütle uyuşamaması sonucunda doğmaktadır. Bu noktada çatışma, mazeretler ileri sürerek işe gelmeme, rapor alma, işe geç gelme, işi yavaşlatma şeklinde pasif karakterli görülebileceği gibi olumsuzluğun yoğunluğunun artması durumunda da tecavüz, engelleme, istifa gibi aktif karakterli hale gelebilir (Çulpan, 1978).

2.1. Çatışmanın Tanımı

Felsefe, sosyoloji, psikoloji, ekonomi ve antropoloji gibi bilimler çatışma kavramı üzerinde önemle durulmaktadır. Bu kadar geniş anlamda incelenen çatışma kavramının tanımında dahi fikir birliği yoktur. Çatışma ile ilgili tanımlar analiz edildiğinde, çatışmanın üç ögesi olduğu görülür. Bunlardan birincisi çatışma içinde olan kişi, grup ya da örgüttür. İkincisi çatışmaya neden olan olgu ya da olgulardır. Üçüncüsü de çatışma sonucu ortaya çıkan durumlardır (Yeniçeri, 2009). Organizasyonlarda çatışma genel olarak dört ayrı anlamda kullanılır: (Pondy 1967, 1973).

- 1) Çatışmaya yol açan şartlar; kaynakların kıtlığı, politika farklılıkları v.b.
- 2) Çatışmaya muhatap olan kişilerin duygusal durumları, stres, huzursuzluk, endişe, düşmanlık v.b.
- 3) Bireylerin kavrama seviyesi; çatışmayı kavrama ve fark etme yetenekleri.
- 4) Çatışmacı davranışlar; pasif direnişten açık saldırganlığa kadar değişen uyumsuz davranışlar.

Çatışmanın temelinde bireyin çatıştığı kişiyi, grubu, düşüncüyü veya olayları benimsememesi, hoşlanmaması veya bu tür olguların bir kısmı ile çekişmesi yatar (Erdoğan 1997, 1987). Çatışma bir sosyal ya da biçimsel grupta yer alan bireyler

veya gruplar arasındaki anlaşmazlık ya da düşmanlık olarak veya bireyin anlaşmazlık algılaması ya da bu anlamda ortaya çıkan sorunları çözümlemedeki yeteneksizliği olarak düşünülebilir (Baysal ve Tekarslan 1996). Genel bir bakış açısından irdelendiğinde organizasyonel çatışma; bireyler ve grupların birlikte çalışma sorunlarından kaynaklanan ve normal faaliyetlerin durmasına veya karışmasına neden olan olaylar olarak tanımlanabilir (Eren 1986, 1993).

Örgütlerdeki bireyin, grupların ya da bölümlerin karşı olma durumlarını iki boyut içerisinde ele almak mümkündür. Birincisi, içe dönük, psikolojik ağırlıklı, soğuk ve görünmesi belirli şartlarda mümkün olabilen boyuttur ve bu boyut yabancılaşma olarak algılanmaktadır. İkincisi ise, dışa dönük, fiziki görünümüleri ağır basan, sıcak ve somut yönü, işte; karşı olmanın bu görünen dışa dönük, sıcak ve fiziki yönü çatışma olarak algılanmaktadır (Yeniçeri, 2009).

Çatışmanın yukarıda belirtilen türdeki davranışları içermesinin yanı sıra; kişi veya grupların birbirini etkilemesi veya birbirini etkileme faaliyetlerinde gözle görülebilir etkileşim eksikliği sebebiyle bir mücadele veya karşı olma içinde bulduklarında ortaya çıkan davranışları da kapsamaktadır (Sexton, 1970).

2.2. Çatışma Sürecinin Aşamaları

Çatışmayı örgütte dinamik bir süreç olarak görmek mümkündür. Genelde çatışmalar birikmiş uyuşmazlıklardan sonra başlamaktadır. İlişkiler sırasında çatışma durumu yaratacak konulardan taraflar haberdar olmayabilir. İlişkiler sırasında ortaya konan her davranış bir sonraki davranışı etki altında bırakacak, ona yön verecek özellikler taşıyabilmektedir.

Pondy, çatışma olayını birbirini takip eden beş aşamalı bir süreç içinde incelemiştir (Pondy 1967, 1973).

- Şartları olgunlaştıran potansiyel çatışma,
- Bireylerce algılanabilen çatışma,
- Etkisi hissedilen çatışma,
- Davranışlara yansıyan açık çatışma,
- Yeni çatışma şartları doğuran çatışma sonuçları.

Filley ise; düzeltici davranışa yer verdiği modelinde birey, grup ve örgüt seviyesindeki çatışma sürecini şöyle belirtmiştir (Filley, 1975);

- Kaynak şartları: Bu şartlar genelde çatışmaya sebep olan özelliklerdir. Bu şartlar çatışmanın görülmediği zamanda da var olabilirler. Bu özellikler doğrudan çatışmayı değil, çatışma şartlarını etkilerler.
- Algılanan çatışma: Mantıki ve şahsi olmayan şekilde beliren ve tarafları çatışma durumuna getiren şartlardır.
- Hissedilen çatışma: Şahsileştirilmiş çatışma ilişkisidir. Tehdit, husumet, güvensizlik ve korku duyguları ile ortaya çıkar.
- Çatışma (belirgin davranış): Ortaya konan davranıştır. Hücüm, münakaşa, rekabet veya sorun çözme davranışıdır.
- Çatışmanın çözümü veya bastırılması: Bir tarafın yenilgisi veya uzlaşma ile çatışmanın sona erdirilmesidir.

Bütün bu açıklamalardan sonra çatışma olgusunun mutlaka bu aşamalardan geçerek ortaya çıkacağını söylemek mümkün değildir. Sözelimi; potansiyel çatışma taraflarca sorun olarak görülmeyeceği gibi daha ileri aşamalarına varmadan önlenbilir. Diğer yandan da çatışma içinde bulunan tarafların her ikisinin de aynı aşamada bulunmaları gerekli değildir. Bir taraf algılama aşamasında iken diğer taraf çatışma aşamasında olabilir (Yeniçeri, 2009).

2.2.1. Potansiyel çatışma aşaması

Organizasyonlardaki potansiyel çatışma unsurları temelde örgütün var oluş gayesinde saklıdır. Çatışmanın açığa çıkması mevcut potansiyelin yan unsurlarla beslenerek genişlemesi ya da yön değiştirmesi ile olmaktadır. Genelde bütün örgütlerde potansiyel uyuşmazlık sebepleri mevcuttur. Bir kaynakta üç ana potansiyel çatışma sebebi sayılmaktadır. Bunlar;

- 1) Kıt kaynaklar için rekabet,
- 2) Bağımsızlık (otonomi) dürtüsü,

Alt grup amaçlarının farklılaşmasıdır (Pondy 1967, 1973).

Kıt kaynaklar için rekabetin potansiyel çatışma kaynağı oluşturmasının temelinde, tarafların toplam talebinin, örgüte arz edilen kaynakların toplam miktarını aşması vardır. Otonomi ihtiyaçları ile bir taraf, diğer tarafın kendi tasarrufu altında saydığı sahada kontrol imkânı aramakta veya böyle bir kontrolden kendisini ayırmak isterse bağımsızlık ihtiyacı potansiyel çatışmanın temelini oluşturmaktadır. Potansiyel

çatışmanın kaynağı olarak amaç farklılaşması, ortak bir faaliyet için işbirliği yapması gereken iki tarafın bu davranışta bir anlaşmaya varamaması halinde ortaya çıkmaktadır. Birden çok potansiyel uyuşmazlık, aynı anda ortaya çıkabilmektedir.

2.2.2. Algılanan çatışma aşaması

Çatışma çoğu defa potansiyel şartlara sahip olmayan durumlarda da meydana gelebilmektedir. Potansiyel çatışma şartları, ilişkiler sırasında tarafların durumu kavrayamaması yüzünden ortaya çıkabilir. Marche ve Simon ise algılanan çatışmanın, tercihlerin belirsizliği, karşılaştırılmaması ve kabul edilememesinin bir fonksiyonu olduğunu belirtmektedir (March ve Simon 1975).

Çatışma, çoğu defa davranışlara gerçekte kastedilmeyen olumsuz anlamlar yüklemenin sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Hiçbir potansiyel çatışma şartı olmadığı halde, çatışmanın algılanır boyutta olması büyük ölçüde iletişim sorunlarından kaynaklanmaktadır. Empati yeteneğinin gelişmemiş olması ve tarafların birbirlerinin statülerini farklı algılamaları da çatışmanın, algılanır boyutta belirmesinde etkili olmaktadır.

Algılamaya ilişkin süreçler çatışmaya iki yönde katkı sağlamaktadır. Birincisi algılama, var olan durumların doğru veya yanlış değerlendirilmesine fırsat vermek, ikincisi de, algılamaya ilişkin süreçler, tarafların durumu kendileri için tehdit veya kayıp olarak değerlendirmelerinde etkili olmaktadır. Kayıp durumu, tarafların ihtiyaçlarını tatmin edebilecek imkânların ve sonuçların elde edilebilirliğinin taraflarca fark edilmesiyle ortaya çıkmaktadır (Filley, 1975).

Çatışmanın algılanmasını kısıtlayan iki önemli oluşum mevcuttur. Bunlardan birisi "baskı" diğeri de "dikkati bir noktaya yoğunlaştırma" mekanizmasıdır. Bireyler, hafif şekilde tehdit edici nitelikteki uyuşmazlıkları engellemek eğilimindedirler. Uyuşmazlıklar bireylerin kişiliklerinin temel değerleriyle çeliştiklerinde kuvvetli bir tehdit olarak ortaya çıkarlar. Bu baskı mekanizması örgütsel değil bireyseldir. Dikkati bir noktaya yoğunlaştırma mekanizması ise kişisel değerlerden çok örgütsel davranışlarla ilgilidir.

Bu noktada çatışma algısı ve kişilik ile algılanan çatışma ve iletişime değinmenin yerinde olacağını düşünmekteyiz.

- Çatışma Algısı ve Kişilik: Açıkça çatışmanın yaşanmadığı, farklı fikirlerin dile getirilmediği ve çatışmanın saygısızlık sayıldığı bir ortamda çalışanlar

çatışmadan kaçınma yolunu seçmektedirler. Tam tersine çatışmanın ortak bir çözüm bulma amacıyla açık bir şekilde konuşularak çözümlendiği bir iş ortamında çalışan kişi, iş yaşamında çatışma yaşandığında açık bir şekilde konuşarak ortak bir çözüm bulmaya, işbirliğine yönelmeyi tercih edecektir. Taraflardan biri, çatışma konusu konuşulduğu için bunu kendine yapılmış bir saygısızlık olarak sayarken, diğeri ise karşısındakinin çözüm bulmak amacıyla açık yüreklilikle konuşmamasını, çatışmayı çözme isteksizliği ve bilinçli olarak durumu tırmandırma tercihi olarak değerlendirebilir.

Olumlu ya da olumsuz anlamda algılamayı etkileyen diğeri bir unsurda iletişimidir (Yeniçeri, 2009).

- Algılanan Çatışma ve İletişim: Amaçlı ya da amaçsız bir şekilde başka birini etkilemek için yapılan her şey iletişim olarak tanımlanabilir. İletişim: sesle, sözle, görüntüyle, hareket ve tavırlarla gerçekleştirilir. Bütün bu öğeler yalnız başına çok da anlamlı değillerdir. Sözcüklerin anlamı nasıl bir yüz ifadesiyle, hangi ortamda, hangi iletiye tepki olarak ve nasıl bir ses tonuyla söylendiğine bağlı olarak değişim göstermektedir. Karşıdaki kişiye "çok zekisin" derken bu iki sözcüğün söyleniş biçimine göre "gerçek bir budalasin" anlamına gelebilir. Karşı taraf iletiyi alırken, onu algıladığı biçimde yorumlar ve anlam verir (Karip, 2003).

2.2.3. Hissedilen çatışma aşaması

Bir anlaşmazlığı, uyuşmazlığı algılamakla hissetmek arasında önemli farklar vardır. Hissedilen çatışmanın önemi çatışmanın bireyselleştirilip, bireyselleştirilmediği noktasında ortaya çıkmaktadır. Çatışmanın bireyselleştirilmesi durumunda, karşı taraf hakkında olumsuz düşünceler ve kararlar oluşur. Bireyselleştirilmiş çatışma durumlarında ise, karşı tarafın davranışları ve ilişkilerinin niteliği sorunlu olarak görülür ve değerlendirilir (Filley, 1975). Çatışmanın bireyselleşmesinin iki çeşit açıklaması yapılmaktadır. Bunlardan birisi, etkili örgütsel ve kişisel gelişme taleplerinin birbiriyle tutarsız olmasının bireyde huzursuzluk yaratmasıdır (Argyris 1962,1985). Aslında örgütün olağan baskısı ve kişinin bütünleşme sürecine girmemesi, büyük gerginliklere sebep olmaktadır. Birey ruh sağlığını muhafaza etmek, iç dengeyi kurabilmek amacıyla huzursuzluğunu dışarıya vurmaktadır. İkinci açıklamaysa bireyin tüm kişiliğinin ilişkilerine yansımaları durumunda çatışmanın bireyselleşmesiyle meydana geldiği şeklinde yapılmaktadır (Pondy 1967, 1973).

Hissedilen çatışmanın bir kararsızlık ve dengesizlik halini ifade ettiğini belirtmek mümkündür. Kararsızlıktan kararlılığa, dengesizlikten dengeye geçişinde, çatışmanın varlığının hissedilip-hissedilmemesiyle ilgili olduğu bilinmektedir. Çünkü sezilen çatışma ceza-ödül dengesini bozar, örgüt üyeleri çatışmayı sezdikten sonra tepki olarak çözümlenme; çekilme veya çatışmayı azaltmak için ilave ödül yaratma çabalarını tercih edebilirler (Yeniçeri, 2009).

2.2.4. Açık çatışma aşaması

Açık çatışmanın en iyi tanımı, bireye göre karşı tarafın gayelerinde yıkıcı etki yaratabilen hareket olarak ortaya çıkan durumu kapsayacak olanıdır. Bu anlamda bir birey açıkça değil, fakat bilinçli olarak başkasının amaçlarını engelliyorsa ya da başkalarını amaçlarına ulaştırmaktan alıkoymuyorsa, çatışmacı bir davranış içine giriyor demektir.

Açık çatışma üç şekilde görülür;

- 1) Sözlü olarak ifade edilen kısım. Hakaretten küfre varan çeşitli olağan olmayan, sesli iletişim unsurlarını kapsar.
- 2) Henüz güç ve şiddetin kullanılmadığı ancak belirtilerinin tehdit şeklinde ortaya çıktığı durumları kapsar, örneğin; grev tehdidi v.b.
- 3) Açık tecavüz, saldırganlık, engelleme, durdurma v.b.durumları kapsar.

Açık işçi hareketleri dışında tecavüz, şiddet ve saldırganlık, açık çatışma şeklinde seyrek olarak meydana gelmektedir. Özellikle yönetimin üst basamaklarında olanların, kötü davranışlarına karşı koymak üzere alt basamak üyelerinin kullandığı gevşeklik veya kurallara katı bağlılık şeklinde ortaya çıkmaktadır (Pondy 1967, 1973). Çatışmanın açık hale gelip gelmemesinde uygun ve etkili yönetim araçlarının mevcut olup olmaması önemli bir faktördür.

2.3. Çatışma Konusundaki Önyargılar

Her konuda olduğu gibi çatışmaya da önyargılara dayalı olarak olumlu ya da olumsuz bir anlam yüklemek de doğru değildir. Çatışmadan yaratıcı enerji üretmek, yeni düşünceler ortaya çıkarmak mümkün olduğu gibi; yine çatışma sayesinde örgütte yanlış giden ya da aksak ve eksik olan öğeleri belirlemek de mümkün olabilmektedir.

Önyargılı bir biçimde bir örgütte çatışmanın varlığını kötü yönetimin göstergesi olarak değerlendirmek doğru değildir. Yönetimin, iyi ya da kötü olup olmadığını çatışma söz konusu olduğunda onun nasıl yönetildiğine bakarak cevap vermek gerekir. Diğer yandan çatışmanın varlığını bireyin örgüte olan bağlılığının düşük olmasının işareti olarak görmek de doğru bir yargı değildir. Çatışmanın yıkıcı, bozucu ve öfke yaratıcı olduğu yönündeki anlayış da doğru değildir. Tam tersine öfke ve kızgınlık yanlış giden bir şeylerin düzeltilmesi ve değiştirilmesi imkânını ve fırsatını sağlayabilir. Çatışmayı kendi haline bırakmak ve bu konuda "zaman en iyi yöneticidir" yaklaşımını benimsemek de doğru olarak kabul edilemez. Kendi haline bırakılan çatışma, sorunların bir kar yumağı gibi büyümesine ve içinden çıkılmaz bir boyut kazanmasına neden olabilir. Kısacası; çatışma yalnız başına iyi ya da kötü değildir. İyi ya da kötü olan çatışmanın yönetilme biçimidir.

Çatışmayı sezecek, algılayacak, çözümleyecek ve yönetecek olan insanlara ihtiyaç vardır. Çatışmanın yönetiminde görev alacaklarda bazı becerilerin üst düzeyde olması gereklidir. Çatışma yönetiminde etkililiğin sağlanabilmesi için yöneticiler ve personel, çatışma yönetimi ile ilgili temel becerilerini geliştirmek zorundadır. Bu beceriler dört grupta özetlenebilir; (Karip, 2003)

- Entelektüel Beceriler; Planlama, problem tanımlama, çözümleme, yargılama, sezme ve objektiflik gibi becerileri içerir.
- Duygusal Beceriler; Kararlılık, self-disiplin, sonuca yönelik olma, girişkenlik gibi becerileri içerir.
- Bireyler Arası Beceriler; Duyarlılık, ikna edebilme, iletişim ve dinleme gibi bireyler arası ilişkilerde ilişkiyi sağlıklı biçimde sürdürebilmek için gerekli becerilerdir.
- Yönetimsel Beceriler; Güdeleyebilmek, rehberlik edebilmek, işbölümü ve görevlendirme yapabilmek gibi ilişkinin düzenlenmesinde gerekli becerilerden oluşur (Karip, 2003).

2.4. Karşı Olma Süreci Olarak Yabancılaşma ve Tanımı

Yabancılaşma kavramı, eskiden akıl hastalarını tanımlamak için kullanılmakta idi. Fransızca'daki "ailene", İspanyolca'daki "alinenada", sözcükleri eskiden psikoza, yani bütünüyle kesinlikle kendinden kopmuş insanı tanımlıyordu (Fromm, 1982). Günümüzde yabancılaşma sosyal bilimlerde insanı makineleştiren, robotlaştıran ve sonunda köleleştiren rasyonalist ve teknokratik bir uygarlık biçimine karşı oluşan

isyanın bir simgesi haline gelmiş bulunmaktadır. Bu doğrultuda yabancılaşmaya hem sosyolojik ve psikolojik hem de siyasi ve felsefi bir anlam verilmektedir (Yeniçeri, 2009).

Sosyolojik izahlarda yabancılaşma, insanın emeğinin, işinin ve eylemlerinin yapıldığı andan itibaren nesnelleşmesi, insanın inisiyatifinin dışına çıkması, insanın denetiminden kurtularak bir bakıma (şeytanın) kapitalistin eline düşmesidir (Göka, 1990).

Bazıları içinse yabancılaşma, bireyin toplumuna ve onun kültürüne ters düşmesidir. Genel olarak yabancılaşma "bireyin toplumsal, kültürel ve doğal çevresine olan uyumunun azalması, özellikle de çevresi üzerindeki denetiminin etkisizleşmesi, bu uyum ve denetimin azalmasının zamanla bireyin yalnızlığına ve çaresizliğine yol açması" (Kongar, 1979), şeklinde tanımlanmakta ve algılanmakta olduğu görülmektedir.

Örgütlerde amaçların, menfaatlerin, algıların ve yapıların farklılıklarından kaynaklanan karşı olma sürecinin kişi üzerindeki içe dönük, psikolojik karakterli, pasif ve kolayca görülemeyen yönü yabancılaşma olarak nitelendirilmektedir.

İnsanın sosyal bir yaratık olması, davranışının da "zihni ve fiziki" bütünlük arz etmesi; bireyin yabancılaşmasının da -iç ve dış şartların oluşturduğu- bir bütün olarak incelenmesini gerekli kılmaktadır.

Bu esastan hareketle, İdeal normların yerini fiili olguların, dış tepkilerin yerini iç çıkmazların, aktifliğin yerini pasifliğin, amaçların yerini araçların almasıyla ortaya çıkan güçsüzlük, anlamsızlık, tutarsızlık ve çözümsüzlük haline yabancılaşma denir.

2.5. Çatışma ve Yabancılaşma Arasındaki İlişkiler

Organizasyonlarda yapıları gereği, yerine göre çıkarları birbiriyle örtüşen, yerine göre de çelişen insanların bir arada bulunmaları, çalışmaları ve ilişki içerisinde olmaları gereken rasyonel bir mantık vardır. Bunların dışında bireylerin amaçları ile örgütlerin amaçları arasında her zaman karşılıklı bir bağımlılık söz konusudur (Yeniçeri, 2009).

Organizasyonlarda menfaat, amaç, yapı, hiyerarşi ve işbölümünden kaynaklanan farklı görüş ve değerlendirmeler, gerek bireyleri birbirleriyle gerekse çalışanları yönetenlerle karşı karşıya getirebilmektedir. Çalışanların ortaya koydukları ve zamanla da birbirine dönüşebilen tepkiler nitelik yönünden iki şekilde olur. Bu tepkiler ya çatışma ve yabancılaşma veya işbirliği ve yardımlaşma

karakterindedirler. Çatışma; ortaya çıkan yeni duruma karşı gösterilen aktif ya da pasif, sözlü ya da sözsüz (jest ve mimiklerle) karakterli fiziki tepkilerdir. Bu algılama biçiminde yabancılaşıma, ortaya çıkan ya da olagelen durumlara bir anlam verememe, bu durum karşısında kendisini yalnız ve güçsüz hissetme yeni durumu dağarcığındaki norm ve kavramlarla değerlendiremememe ve bu sürecin sonucu olarak değiştirmeye cesaret edemediği fiili olguyu "oldu-bitti" olarak kabul etmek zorunda kalmanın ortaya çıkardığı iç tatminsizlik halidir (Yeniçeri, 2009).

Yabancılaşımda fiziki boyuttan ziyade psikolojik boyut ağır basmaktadır. Daha doğrusu çatışma ile yabancılaşıma arasında fonksiyonel ve diyalektik bir etkileşim söz konusudur. Çatışma genel olarak yabancılaşımanın en son aşamasında meydana gelir. Bazı hallerde çatışma sonucunda yabancılaşıma da oluşabilmektedir. Çatışma ve yabancılaşıma arasında karşılıklı olarak "neden-sonuç" ilişkisi mevcuttur. (Kongar, 1979)

2.6. Örgütlerde Çatışma Sorunları ve Örgütlerde Çatışma ile İlgili Başlıca Yaklaşımlar

Çatışmaya dair davranış ve anlayışları üç ana başlık altında sıralamak mümkündür. Bu bölümdeki çalışmada çatışma konusundaki çeşitli görüşler, klasik, neo-klasik ve modern şeklinde sıralanarak incelenecektir. Ayrıca, yapılan başka çalışmalarda aynı anlamı taşımakla birlikte geleneksel, davranışsal ve etkileşimci şeklinde de örgütsel çatışmalar gruplandırılmıştır (Robbins, 1977).

2.6.1. Klasik yönetim görüşü

Klasik kuramcılar, çatışmanın engellenmesi için ayrıntılı kurallardan, çatışma yaratanın cezalandırılmasına kadar uzanan çeşitli önlemlerin hayata geçirilmesini önermişlerdir. Çatışmanın kurumsal işleyişte çok ciddi bir tehlike oluşturduğunu düşünmüşler, yeterli önlemlerle engellenebileceği ve engellenmesi gerektiğini savunmuşlardır.

Hatta klasik örgüt teorisyenleri, örgütte meydana gelen çatışmayı hastalık belirtisi olarak nitelendirmişlerdir. Bütün çatışmalar yıkıcı olarak görüldüğünden yönetimin görevinin bu çatışmaları ortadan kaldırmak ya da engellemek olduğunu belirtmişlerdir. Aslında klasikler, çatışmaların bir arıza veya eksiklikten

kaynaklandığını, belirli yönetim ilke ve yapılarına uygun davranılmamasının sonucu olduğunu ileri sürmüşlerdir (Bernard, 1958).

Taylor'a göre işçiler ve yöneticilerin ortak çalışması sağlanamazsa, öteki tüm teknik ve ilkeler gereksizdir. Ayrıca, çatışmaların kaynağında kötü yönetim ve organizasyon yatmaktadır (Efil, 1987). Yine klasik anlayıştan Fayol, örgütlerde kaos ve çatışma oluşturacak durumları minimuma indirebilmek için yönetim kurallarının taviz vermeden uygulanmasının gerekliliğini belirtmiştir (Özalp 1987,1989). Weber ise çatışmanın, bürokratik yapının temel ilkelerine uyulduğu takdirde en aza ineceğini iddia etmiştir.

Klasiklerin ortaya attıkları bilimsel yönetim anlayışının, çıktıyı artırmaktan başka bir amacı da iş gören ve yönetici arasındaki sürekli düşmanlığı ve çatışmayı çözümlenektir. Bu sebeptendir ki bilimsel yönetim yaklaşımı "gelişi güzel çalışma değil bilim, çatışma değil ahenk ve uyum, kişisellik değil yardımlaşma" (Luthans, 1981) şeklinde kavramsallaştırılmıştır. Klasik yaklaşımın hâkim olduğu dönemlerde çatışmadaki ideal durumun "0" noktası, yani çatışmanın hiç olmaması durumu olduğu savunulmuştur (Sexton, 1970).

2.6.2. Neo-Klasik yaklaşım

1940'larda, insan kaynakları yönetimi anlayışı ve davranışsal psikoloji yaklaşımının örgütlerde hâkim olmasıyla, ikiden fazla kişinin bulunduğu ortamlarda çatışmanın doğal olduğu yaklaşımı benimsenmiştir. Bu yaklaşım, geleneksel görüşten farklı olarak çatışmanın önlenemeyeceğini ve doğal bir olgu olarak kabul edilmesi gerektiğini savunmaktadır.

Neo-klasik yaklaşımda, örgütte ortaya çıkan çatışmalardan en azından bir kısmının bazı sorunların varlığına işaret etmekte ve bu sorunlara daha sağlıklı çözümler getirebilmesi için yönetimi harekete geçirmeleri sebebiyle "Fonksiyonel Çatışma" şeklinde bir nitelendirme yapılmaktadır (Şimşek, 1987). Neo-klasik düşünürler, çalışanlar arasında çatışma çıkmasının beklenen bir olgu olduğunu savunmuşlardır. Neo-klasikler, gerçekte ileri sürdükleri çatışma görüşleriyle çatışmanın varlığını rasyonelleştirmeye çalışmışlardır. Bu genel tutumun tipik bir örneği Katz'dır. Katz "Bizim bütün çatışmaların kötü olduğunu düşünmediğimiz ve üzerinde çalışmamız gereken tek amacın çatışmanın düzeltilmesi olduğu eklenmelidir. Grup çatışmalarının olumlu sosyal fonksiyonları vardır" demektedir (Şimşek, 1987).

Bennis ise, "Biz çatışmanın ortadan kaldırılamayacağını, değişmezliğinin kesin olduğuna inanmıyoruz. Çatışma temel olarak bireyler veya gruplar arasındaki farklılıklardan doğar. Çatışmanın ortadan kaldırılması bu farklılıkların yok edilmesi anlamına gelecektir. Bize göre çatışma yönetiminin hedefi bireyler ve gruplar arasındaki farklılıkların kabul edilmesi ve çoğaltılması şeklinde daha iyi belirtilir" (Bennis ve diğerleri, 1969) görüşünü savunmaktadır. Neo-klasikler genelde çatışmaya gerekli önemi vermezler. Çatışmayı örgütün önemli bir sorunu olarak benimsemezler. Bu yaklaşımda çatışma konusuna yaklaşmak yerine uzaklaşmak, güç kararlar almamak ve mutlu aile görüntüsünü sürdürmek önemlidir (Ertekin 1981, 1985). Örgütte vuku bulan kavgalar, çekişmeler, geç kalmalar, sözde çalışır görünmeler ve grevler gibi çatışma olgularını neo-klasikler "sosyal hastalık belirtileri" olarak görmektedirler.

2.6.3. Modern anlayış yaklaşımı

Örgütlerde meydana gelen çatışmaları, modern bir anlayışla ortaya koyanlar, etkileşimciler olmuştur. Etkileşimciler, örgütlerde çatışma olmamasını sakıncalı görmektedirler. Dolayısıyla da çatışmayı benimser ve desteklerler. Etkileşimciler çatışmanın çözümü ile ilgili birçok uygulama yapılmış olmasına rağmen çok az kimsenin isteklendirme yönünü düşündüğünü ileri sürmüşlerdir. Çatışmanın çok yüksek olabileceği ve azaltılması gerekebileceğine inandıkları gibi, çoğunlukla çok düşük olduğu ve artırılması gerektiği hususu üzerinde hiç durulmamıştır. Çatışmayı isteklendirmeyen örgütte düşüncelerin bozulacağını, yetersiz kararlar alınacağını ve örgütsel yıkılma imkânlarının artacağını iddia etmişlerdir. Diğer yandan tezlerini destekleyecek güçlü kanıtlar da bulmuşlardır (Yeniçeri, 2009). Örneğin; Hail ve Williams'ın bulgularında, üyeleri arasında anlaşmadan çok çelişki olduğu tespit edilen grupların daha fazla gelişme eğilimi gösterdikleri ortaya çıkarılmıştır (Robbins, 1977). Çatışma söz konusu olduğunda kurumdaki kişilerin liderlik, iletişim, motivasyon ve ekip çalışması gibi konulara yönelmesi gerektiğini önermektedirler. Çatışma kaçınılmaz olduğuna göre, çözülmesi için gereken beceriler kazanılmalı ve kullanılmalıdır.

Modern yaklaşım, çatışmanın çözülmesi üzerinde değil yönetilmesi üzerinde durmaktadır. Onlara göre çatışma örgüt içerisinde enerjiyi ve yaratıcılığı tetikleyen bir unsurdur. Farklı düşüncelerin üretilmediği kurumlar gelişemez, iyileşemez, yenilenemez ve durağanlığın, bilinenin rahatlığının kurbanı olurlar (Yeniçeri, 2009).

Çatışmanın, gelişimci ve yenileyici olabilmesi ve fayda yaratabilmesi amacıyla doğru şekilde yönetilmesi gerekmektedir. Çatışmaya ilişkin bu genel bakış açısına rağmen, etkileşim anlayışı da, pek çok çatışmanın fonksiyonel olmayan türden ortaya çıkabileceğini ve bunların hem bireylere zarar verip hem de örgütsel amaçlara ulaşmayı engelleyebileceğini kabul etmiştir (Hicks, 1977). Bu bakış açısına göre çatışmadan kaçınmak mümkün değildir. Ancak yoğunlaşan çatışma sorunlarının çözüme kavuşturulması gerekir. Etkileşimci yaklaşımı, davranışçı (neo-klasik) görüşten ayıran farkları şöyle belirtmek mümkündür (Ertekin 1981, 1985):

- 1) Çatışmanın bütünüyle gerekliliğini benimsemek,
- 2) Çatışmayı (Zıtlıkları) açıkça kuvvetlendirmek,
- 3) Çatışma yönetimini, çözüm yöntemleri kadar isteklendirmeyi kapsayacak şekilde tanımlamak,
- 4) Çatışma yönetimini bütün yöneticilerin ana sorunu olarak görmek.

Diğer yandan etkileşimciler, çatışma olmazsa çok az yeni gelişmelerin olabileceği, fikirlerin sürekli düşünme aşamasında kalacağı ve hiç bir uyarıcı etkisi olamayacağı dolayısıyla da örgütte pasifliğin hâkim olacağını iddia etmişlerdir. Çatışmanın olmamasının, baskıcılık, tek düzelik, durgunluk ve zihinsel saplantılar meydana getirebileceği, çatışmanın varlığının ise demokrasi, çeşitlilik, gelişme ve öz gerçekleştirmeyi gösterebileceğini tartışarak, çatışmanın büyüme ve başarının olduğu ana köken olduğu kanaatine varmışlardır (Robbins, 1977).

Modern yaklaşım çatışmanın, eğer iyi yönetilirse örgütleri daha etkin ve uygun düzenlemelere götüreceğine inanmaktadır. Terry, çatışma kaçınılmaz olduğuna göre, yöneticinin çatışmadan, örgütsel amaçları gerçekleştirmek için etkin bir araç olarak yararlanması gerektiğini belirterek, bu yaklaşımın mükemmel (etkin, sağlıklı, yeterli) örgütlerin çatışmadan yoksun olmadığını ve çatışmanın ihtiyaç duyulan değişimi gerçekleştireceğini ifade etmiştir (Bumin, 1990).

Bu doğrultuda David ve Robert Johnson'lar, kişilerin uzun yılların sonucunda edindiği tecrübe ve bilgi birikimlerini uzmanlıklarıyla birlikte, karar vermek için kullanmaları halinde, çatışma ve bilgi alış verişinin başarılı bir yönetimin temel unsuru haline geleceğini belirtmişlerdir (Northcraft ve Neale, 1990). Çatışma konusundaki modern anlayışa sahip görüşlerin benzer yanlarını ise aşağıdaki şekilde ortaya koymak mümkündür (Kelly, 1974) :

- Çatışma kaçınılmazdır,
- Çatışma değişimin bütünleştirici bir özelliğidir,

- Çatışma örgütsel yapı, amaçlardaki kaçınılmaz farklılıklar, sorunlara bakış açılarındaki farklılıklar ve benzeri çeşitli sebeplerden kaynaklanmaktadır,
- Çatışma örgütsel etkililiği artıracak ve yaratıcılığı sağlayacak biçimde yönetilebilir,
- Çatışmanın en alt düzeyi en uygun olanıdır.

2.6.4. Örgütlerde çatışma sebepleri

Çatışmayı etkin bir biçimde yönetebilmek için öncelikle örgütlerde çatışmaların hangi kaynaktan beslendiği ve sebeplerinin ne olduğunun bilinmesi gereklidir.

Çatışmanın sebeplerini dört ana grup içinde incelemek mümkündür (Yeniçeri, 2009).

- 1) Çatışmanın Bireylerden Kaynaklanan Sebepleri; başlıca kişilik farklılıkları, kıt kaynaklar için rekabet, statülerin farklı algılanması ve çıkar farklılıkları olarak belirtilebilir.
 - Kişilik Farklılıklarının Sebep Olduğu Çatışmalar; Kişilerin davranışları ile değer yargıları ve kişilikleri arasında sıkı ilişki vardır. Bundan dolayıdır ki bazı kişiler rasyonel davranırken bazıları duygusal davranabilmektedirler. Yine bazı insanlar bir olgu karşısında tarafsız kalırken, bazıları saldırgan olabilmektedirler. Kişilerin farklı amaç, değer yargısı, tutum, yetenek ve özelliklerde olmaları çekişmelerin ve çatışmaların önemli sebeplerindendir. Kişilik farklılıklarından kaynaklanan çatışma durumlarını yaratan diğer bir husus ise kişilerin işle ilgili düşünceleri, nezaret şekli, ödüller ve mevkilerle ilgilidir.
 - Kıt Kaynaklar İçin Rekabetin Sebep Olduğu Çatışmalar: Bütçe, malzeme, personel ve destekleyici hizmetler, kıt kaynaklardandır. Bu kaynakların sınırlı olması örgütlerde sorun yaratır. Kaynaklar, rekabet içinde olan tarafların taleplerini, istekleri oranında karşılayamayınca çatışma kaçınılmaz olacaktır (Bumin, 1990). Bütçeden daha fazla yararlanabilmek için bölümlerin birbirine karşı yürüttükleri mücadele veya malzemedeki kendi bölümüne daha fazla pay ayrılması için diğer bölümlerle rekabet edilmesi çatışmayı doğurabilir. Kaldı ki kaynak dağılımının bölümün niteliği ve organizasyona yaptığı katkı ve sağladığı başarı durumuna göre yapılması ve öncelikli alanların korunması esastır. Karmaşık örgütlerde aynı kaynaklara ihtiyaç duyan gruplar veya bölümler; kendi başarılarını artırmak dolayısıyla da en fazla kaynağa sahip olabilmek için her çabayı harcayarak gereksiz rekabete girer,

çatışma ortamı yaratabilirler. Bu durum çatışmayı doğurduğu gibi biçimsel olmayan bir organizasyonun doğuşuna da sebep olabilir (Özalp 1987,1989).

- Statülerin Farklı Algılanmasının Sebep Olduğu Çatışmalar: Her birey doğal olarak sahip olduğu statünün, olduğundan daha fazla prestije haiz olduğunu düşünmektedir. Statü anlayışındaki bu tür farklılıklar algı ve haberleşmeyi etkileyerek bir çatışma kaynağı olabilirler (Koçel, 1999). Diğer yandan da işletmelerde bir bireyin, grubun ya da bölümün yararına olacak bir eylem tutum ya da tavır başka bir grubun, çıkarlarını tehdit ediyorsa ya da zarara uğratma ihtimali varsa, bu tür bir çıkar farklılığı çatışma sebebi olabilir. Örneğin; örgütte görevli olan bir müfettiş ya da kontrolörün başarısı, bulduğu hata, tespit ettiği kaçak ya da yolsuzluk oranının da yüksek olacaktır. Kontrolöre başarı sağlayan unsurlar, inceleme yaptığı servisteki yöneticilerin aleyhinde olan, onları başarısız gösteren unsurlar olmaktadır. Bu durum serviste çalışanların yükselme ve ödül alma şanslarını ortadan kaldırabilir, bu ise en önemli çatışma sebebi olarak belirebilir.

- 2) Çatışmanın Amaçlardan Kaynaklanan Sebepleri; amaç ve çıkar farklılıkları, güç kazanma isteği, kıt kaynaklara sahip olmak amacı ve amaçlardaki değişimler olarak dört grupta incelemek mümkündür.

Amaç ve Çıkar Farklılıklarının Çatışmalara Sebep Olması: Bireylerin amaçlarının uyuşmaması veya amaçların farklı yorumlanması çatışmaya sebep olabilir, örgütlerdeki kişiler veya bölümler arasındaki amaç farklılıklarını meydana getiren, artıran ya da derinleştiren bizzat organizasyonun doğasıdır. Çünkü organizasyonun bünyesinde farklılıkları artıran, mesafeyi açan ve aykırılıklara öncülük eden birçok eleman vardır, iki insan veya bölümün farklı amaçlara sahip olmaları durumunda aradaki farklılık giderek büyür. Farklılıkların ve aykırılıkların artması ise sonunda birey ya da bölümleri çatışmaya sürükler(Sexton, 1970). Bazen bir bireyin amaç ve değerleri, diğer bireyin amaç ve değerlerine ters düşebilir (Eren 1986, 1993). Bu şekilde bir yandan bireysel amaçlar arasındaki çelişki ve farklar, diğer yandan bireysel amaçlarla işletme amaçları arasındaki uzaklıklar çatışmalara sebep olabilir.

- Örgüt İçi Güç Kazanmak Amacının Çatışmaya Sebep Olması: Kişiler ve gruplar güçlerini artırmak, hâkimiyet kurmak amacıyla büyük bir çaba gösterirler. Böyle durumlarda çoğu zaman işletmeler güç gösterilerinin yapıldığı bir alana dönüşebilirler. Bu tür durumlar çatışma ortamı yaratır. Gücün aşırı ve dengeleri bozucu şekilde kullanımı bazı grupları güçsüz bırakabilir. Bu durum da çatışmayı hızlandırır (Özalp 1987,1989). Mevcut

gücünü ve nüfuzunu genişletmek isteyen kişi ve gruplarla, statükoyu muhafaza etmeye çalışan kişi ve gruplar çatışmayı daha da artırabilirler.

- Kıt Kaynaklara Sahip Olmak Amacının Çatışmaya Sebep Olması: Kişiler gerçekte farklı fikirlere sahip olmalarına rağmen amaçlarının benzer olması çatışmayı ortaya çıkarmayabilir. Burada olgu amaç farklılıklarının meydana getirdiği çatışmadan çok, grup uyumunun azalması ve bozulması ile ortaya çıkan, amacı gerçekleştirecek kaynaklar üzerindeki çatışmaya dönüşmektedir (Frenech, 1981). Bu araçları ele geçirebilmek için bölümler arasındaki mücadele ve sınırlı personelin bölümlere tahsisi konusundaki çatışmalar oldukça yaygındır. Diğer yandan örgütlerde bireylerin veya grupların faaliyetlerini sürdürebilmeleri için sınırlı ve belirli olan kaynakları bölüşmeleri gerekebilir. Kendi payını artırmak ya da sınırlı kadrolara atanmak için bireylerin ve grupların çatışması söz konusudur (Yeniçeri, 2009).
- Amaçlardaki Değişmelerin Çatışmaya Sebep Olması: Örgütlerde karar sürecinde etkili olan bireyler ve grupların amaçları zaman içerisinde, çeşitli sebeplerden dolayı değişmektedir. Mesela, sermayedarların iştirak oranlarındaki değişiklikler, iş görenlerin aldıktan ücretler ve işyeri güvenliği üzerinde de etkili olabilmektedirler. İşletmenin amaç sistemindeki değişiklikler, alt sistemlerin amaçlarında karışıklıklar ve farklılık meydana getirebilir. Çünkü ilgili alt sistemlerin yöneticileri davranışlarını gecikerek yeni kriterlere yöneltebilirler. Diğer yandan amaç değişiklikleri ile amaç çatışmalarının sayısı ve yoğunluğunun artıp artmayacağı genel olarak ifade edilemez (Yılmaz, 1988).
- 3) Çatışmaların Yönetimden Kaynaklanan Sebepleri; yöneticilerin görüş ve anlayışlarındaki farklılıklar, görev ve yetki alanındaki belirsizlikler ve daha önce vuku bulan ancak çözümlenmemiş uyuşmazlıklar olarak üç bölümde ele almak mümkündür.
- Yöneticilerin Görüş Ve Yönetim Anlayışlarındaki Farklılıkların Çatışmaya Sebep Olması: Yöneticilerin dünya görüşleri, yönetim felsefeleri ve insan konusundaki anlayış farklılıkları, yönetim tarzlarını belirleyen önemli etkenlerdir. "X" anlayışına sahip bir yöneticinin "Y" anlayışına sahip diğer yöneticilerle veya emri altındaki işgörenlerle çatışma durumuna gelmesi her zaman mümkündür. "X" anlayışına sahip bir yönetici karar vermenin kendi kutsal hakkı olduğuna inanmaktadır. Hâlbuki kararların örgütte çalışan kişilerin görüş, düşünce ve menfaatleri gözetilerek alınması zorunludur.

Yöneticinin bu olguya gereken özeni göstermemesi halinde açık veya gizli çatışmanın belirmesi mümkündür. Çatışmanın derecesi ve ortaya çıkma şekli demokratik yönetim ile otokratik yönetim tarzları arasında hâkim olan yönetim anlayışına göre farklılık göstermektedir. Özellikle çalışma düşkünü (workaholic) olarak adlandırılan yöneticilerle astları arasında, mevzuata aşırı bağlı amirlerle işgörenler arasında çatışma çıkma ihtimali oldukça fazladır (Yeniçeri, 2009).

- Görev, Yetki Ve Yönetim Alanındaki Belirsizliklerin Çatışmaya Sebep Olması: Örgütlerde görev ve sorumlulukların açık bir şekilde belirlenmesi ve hiç bir kişinin veya biçimsel grubun, diğer bir kişi veya grubun işine karışmaması en önemli ilkelerdendir (Özalp 1987,1989). Açık ve net olarak belirlenip ifade edilmemiş görev ve sorumluluklar çatışma kaynağı olabilirler. Ayrıca ilişki içerisinde olan tarafların yetki sınırlarının açık ve belirgin olmaması çatışmaları artıran önemli sebeplerdendir (Koçel, 1999). Diğer yandan bazı alan veya konular birden fazla kişi veya grubu ilgilendirebilir. İki ayrı kişi aynı konuyla ilgilenebilir. Eğer bu bölümlerde çalışan bireyler kime karşı nasıl ve ne oranda sorumluluk taşıdıklarını bilmiyorlarsa, görevlerinin nerede başlayıp nerede bittiğini öğrenmemişlerse, bu ortamda çalışanların her an karşı karşıya gelmeleri söz konusu olabilir. Diğer yandan sorumluluk ve rollerle ilgili belirsizlikler özellikle bölümler arası çatışmalara sebep olabilirler.
 - Daha Önce Vuku Bulan Ancak Çözülenmemiş Çatışmaların Yeni Çatışmalara Sebep Olması: Örgütlerde vuku bulan çeşitli uyuşmazlıklar, anlaşmazlıklar ve bunlara bağlı olarak ortaya çıkan çatışmaların karar organlarınca dikkate alınması, yönlendirilmesi ve yönetilmesi gerekir. Eğer uyuşmazlık ve çatışma konusu olan sorunlar çözülmez ve inisiyatif elden geçirilirse yeni ve daha büyük çaplı çatışma sorunları ortaya çıkabilir. Özellikle "sorun erteleme", "bekle gör" veya "ilgilenmeme" gibi politikalar, olayların ve yeni çatışmaların sebebi olabilirler. Bu takdirde de çatışmanın yönetilmesi ya da yönlendirilmesi çok zor ve yoğun zaman ve kaynak harcamasına ihtiyaç gösterebilir.
- 4) Çatışmanın Örgütün Yapısından Kaynaklanan Sebepleri; faaliyetlerin birbirine bağlı olması, hiyerarşi ve bölümlere ayrılmanın doğası ve iletişim eksiklikleri olarak incelemek mümkündür.

Faaliyetlerin Birbirine Bağımlı Olması Çatışma Sebebi Oluşturabilir: Örgütlerde işler, kişiler ve gruplar arasında çeşitli ve bağımlı ilişkiler vardır. Genel olarak örgütlerde üç çeşit bağımlılık ilişkisinden söz edilebilir (Thompson, 1967). Bunlar sırasıyla; bütüncü karşılıklı ilişkiler, sıralı karşılıklı bağımlılık ilişkisi ve çok yönlü karşılıklı bağımlılık ilişkisidir. Birimlerin birbirleriyle az ya da hiç ilişkisi olmadığı, bütüncü karşılıklı bağımlılık ilişkilerinde çatışma görülmez. Sıralı karşılıklı bağımlılık ilişkisi içinde olan birimlerin arasında ise çatışmaya uygun bir ortam vardır. Çok yönlü karşılıklı bağımlılık ilişkileri olan örgütlerde ise oldukça yüksek bir çatışma ortamı oluşabilmektedir (Koçel, 1999). Bölümler arasındaki bağımlılığın artırılması çatışmanın yoğunluğunun da artırılması anlamını da taşımaktadır (Robbins, 1977). Hiyerarşi ve bölümlere ayrılma çatışma meydana getirebilir. Ast-üst ilişkilerinin niteliği bireyler ve gruplar arasında çatışmaya uygun bir ortam oluşturabilir. Astlar ve üstler yönetim alanları hakkında farklı görüşlere sahip olduklarında potansiyel çatışma olgusu meydana gelir (Pondy 1967, 1973). Hiyerarşik yapının niteliği ile çeşitli örgütsel sorunlar birleşince çatışma ortamı oluşabilmektedir.

- Yönetim Alanı İle İlgili Belirsizliklerin Çatışmaya Sebep Olması: Örgütlerde çoğu zaman kimin hangi alan ve konularda ne ölçüde kime karşı sorumlu olacağı belirsiz olabilmektedir. Bu durum çatışmaların sebebini meydana getirebilmektedir (Yeniçeri, 2009).
- İletişim ve Bilgi Noksanlıklarının Çatışmaya Sebep Olması: İletişim, toplumsal yapının temelini oluşturan sistemin, örgütlerin işleyişini düzenleyen yapının, insani ilişkileri geliştiren tekniği kurmanın ve nihayet başarılı bir yönetimin ilk şartıdır (Sabuncuoğlu, 1977). Bundan dolayıdır ki iletişimin engellenmesi veya kötü işlemesi uyumsuzluk, kaygı ve sonunda çatışma sebebi olabilir. Çatışma anında iletişim tamamen kopar ve iletişim üyeleri arasında başarısız, bozucu ve kırıcı bir niteliğe dönüşür. İletişimin yetersiz işlemesine bağlı olarak beliren yanlış algılama saldırganlık dâhil her türlü çatışmayı ortaya çıkarabilir (Pages, 1970).

2.7. Örgütlerde Çatışma Çeşitleri ve Çözüm Yöntemleri

Örgütlerde ortaya çıkan çatışmaları ve çözüm yöntemlerini çeşitli şekillerde sınıflandırmak mümkündür. Bu başlık altında en çok bilinen ve özellikle iş örgütlerini yakından ilgilendirdiği oranda çatışma türleri ve çözüm yöntemleri incelenecektir.

2.7.1. Birey - örgüt çatışması

Bireysel çatışmalar, bireyin ne yapacağından emin olmadığı, işe ilişkin çelişkili taleplerle karşı karşıya kaldığı veya yapabileceğinden fazlasının kendisinden istendiği durumlarda ortaya çıkan ve kişiyi rahatsızlığa, kızgınlığa ve baskı altında kalmaya sevk eden çatışmalardır (Edgar, 1986).

Bireyin davranışı, her şeyden önce dışarıdan gelen uyarıcılara dayanmaktadır. Bireyin davranışı "uyarıcı-organizma-tepki" biçiminde görülür (Kolosa, 1980). Bireylerin çeşitli davranışları vardır. Bütün bu davranışları etkileyen enerji kişiliğimizde bulunan ihtiyaç sisteminden kaynaklanır (Hatipoğlu, 1986). Bu doğrultuda ihtiyaç ve çatışma arasında yoğun bir ilişki vardır. Bireyler örgüte ihtiyaçlarını tatmin edebilmek amacıyla girerler. Her türlü sıkıntı, çaba, gerginlik ve yorgunluğa da bu amaç uğruna katlanırlar. Beklentilerinin gerçekleşme düzeyi çatışma olgusunun da yoğunluğunu belirler. Karşılanamayan ihtiyaçlar insan organizmasında bir gerilim meydana getirir. Bu gerilimden kurtulabilmek için organizmanın yeni ve değişik davranışlar geliştirmesi gerekebilir (Eroğlu, 1984). Ortaya konulan yeni davranışlar ise genelde "tepki" karakterinde olduğu için çatışma potansiyelinin artmasını sağlamaktadır.

2.7.2. Bireyin kendisiyle çatışması (iç çatışma)

Bireylerde iç çatışma meydana getiren çok çeşitli durumlardan söz etmek mümkündür. Burada özü itibariyle birbiriyle ilişkili görülen, bireyin engellenmesi, hayal kırıklığına uğraması, amaçları konusunda kararsız kalması ve örgütteki rolünden kaynaklanan çatışma durumlarından söz edilecektir.

2.7.2.1. Engellenmenin oluşturduğu çatışma

Çeşitli kombinasyonları olmakla birlikte örgüt, esasta bireyi belirli ölçülerde sınırlandırmakta, psikolojik ve fiziki olarak da bölmekte ve ayırmaktadır. Fiziksel olarak birbirinden uzakta çalışmak zorunda kalan birey, sosyal yönden de diğer insanlara uzak kalmaktadır. Bulunduğu yer ve işin doğası gereği, sosyal ilişki kurmakta sıkıntı çeken, bireysel ve sosyal bütünlüğünü algılayamayan birey, nevrotik bir kimlik ve kişilik geliştirmeye uygun hale gelmektedir. Örgütün mevcut kimliği ve kişiliği bölmesi, sınırlaması bir yana, var olması lazım gelen sosyal kimliğin

geliştirilmesine engel oluşturması önemli iç çatışma sebebini meydana getirmektedir (Yeniçeri, 2009).

Çatışmayı besleyen kin, nefret, korku, endişe gibi duyguların gelişmesi bireylerin yalnızlaşması, bireyselleşmesi halinde yani bir arada olmalarının engellenmesi durumunda daha da yoğunlaşmaktadır. Aslında bu oluşum yalnızlıktan değil "aidiyet" duygusundan yoksun olmaktan kaynaklanmaktadır (Pages, 1970).

Gruptan, ilişkilerden ayrılma ve tecrit edilme, aidiyet duygusunu zayıflatmaktadır. Montaj zincirinde çalışanlarda, kulelerde yalnız başına çalışmak zorunda olanlarda sınırlı iletişim imkânı olan fakat fiziki olarak yakın olanlarda da engellenme duygusu gelişir. Bu çeşit yerlerde çalışanlar grupla, örgütle ve diğer çalışanlarla özdeşleşme, bütünleşme ve anlaşma imkânı bulamazlar. Olumlu tavır geliştiremeyenler olumsuz durum ve tavırlar geliştirirler. Olumsuzluğun ortaya çıkması sevgi duygusunun zayıflamasına, bu zayıflıkta aidiyet duygusuna tesir etmekte, kaba, zayıf bir öfkeye sebep olabilmektedir. Sonuçta intihar kırgınlığı, saldırganlık, dramatik kavga arkadaşlığı belirebilmektedir. Kesin bozulma aidiyet ve özdeşlik duygusunun sürekli engellenerek tehdit altına alınması sonucu oluşur.

2.7.2.2. Hayal kırıklığının oluşturduğu çatışma

Bireysel çatışmanın bir başka yönü de teşvik edilen güdü ile arzu edilen amaç arasında engeller var olduğu zaman meydana gelmektedir. Bu çatışmalar, amaçların hem olumlu hem olumsuz yönlerinin ve hem de birbirine rakip amaçların varlığında söz konusu olur (Bumin, 1990). Gerginlik, bireyin istek ve ihtiyaçlarının doyurulması sırasında engellerle karşılaşması durumunda ortaya çıkmaktadır. Böyle bir durumla karşılaşan fert ya amacını engelleyen unsurları ortadan kaldırır ya da başka davranış mekanizmaları geliştirir. Her şeye rağmen engelin aşılammaması hayal kırıklığı, yabancılaşma ve çatışma meydana getirmektedir (Yeniçeri, 2009).

Hayal kırıklığı, davranışın amacına ulaşmadan önce engellenmesi sonucunda oluşmaktadır. Bu engeller, görünen (fiziki, kurallar) veya görünmeyen (zihinsel sorunlar: psikososyal) türde olabilir.

2.7.2.3. Amaç çatışması

Bireysel çatışma, esasta gerçekleştirilmesi istenen davranış ile arzu edilen amaç arasında engeller var olduğu zaman meydana gelmektedir. Birey güdülerini,

ihtiyaçlarını ve arzularını tatmin etmeye çalışırken birbirleriyle çelişen olgular ortaya çıkabilmektedir. Bireysel çatışmaların genel kabul görmüş sınıflandırması aşağıdaki şekilde yapılmaktadır;

- 1) Yaklaşma - Yaklaşma çatışması,
- 2) Kaçınma - Kaçınma çatışması,
- 3) Yaklaşma - Kaçınma çatışması.

Bu çatışmaların özellikleri ve kapsamaları şöyledir;

- 1) **Yaklaşma-Yaklaşma Çatışması:** Amaç çatışmaları, bu türde organizasyonlardaki davranışlar üzerinde önemli bir yere sahiptir. Davranış bilimciler, bu tür çatışmanın uzun ve çok zor bir şekilde ele geçen iki olumlu amacında bireylere eşit değerde görünmesi halinde içine düşülen, seçme zorluğunun ortaya çıkardığı güç bir durum olduğunu ifade etmişlerdir. Bireyin ulaşmak istediği birden çok amacı olup, bu amaçlardan yalnız birisini gerçekleştirebilecek imkânının söz konusu olması halinde bu çatışma meydana gelmektedir. Bireyin ikisini de aynı zamanda ve aynı ölçüde gidermek istediği, iki isteğin ya da ihtiyacın arasında kalması söz konusudur. Birey bunlardan birini gerçekleştirmek diğerinden vazgeçmek zorundadır (Onaran, 1971).
- 2) **Kaçınma-Kaçınma Çatışması;** Bireyin iki istemediği, arzu etmediği tercihlerden birisini seçme durumunda kalması halinde ortaya çıkmaktadır. Birey vereceği kararla elde edilecek amacın hiç birisini istememektedir. Birey bu iki durumdan birisini seçme güçlüğü ile karşı karşıya kalmaktadır (Northcraft ve Neale, 1990). Bireyin hoşuna gitmeyen, arzu etmediği iki durumdan da kaçınmasına rağmen birisini kabul etmek zorunda kalması halinde "kaçınma-kaçınma" çatışmasından bahsedilmiş olunur. İşletmelerde böyle durumlara az rastlanmakla birlikte, yönetimde karar vermek zorunda olanlar bazen bu tip güçlüğü olan kararları vermek zorunda kalabilirler (Hicks, 1977).
- 3) **Yaklaşma-Kaçınma Çatışması;** Bireylerin davranışlarında analizi en çok yapılan ve örgütlerle en fazla ilgili olan amaç çatışması "yaklaşma-kaçınma" çatışmasıdır. Birey iyi ve cazip tarafları isterken, kötü ve sıkıntılı yanlarını istememektedir. Örgütün amaçları, işgörenlerin içinde çok büyük çapta bireysel çatışmalar meydana getirebilir (Luthans, 1981). Yaklaşma-kaçınma çatışmasının şiddeti, örgütlerde aşağıdaki unsurların da artmasını sağlayacaktır.

- Alternatifler çoğalacaktır,
- Yapılan tercih sonucunda meydana gelecek istek veya isteksizlik de eşit miktarda artacaktır.
- Çıktılar (output) önemli ölçüde artacaktır.

Görüldüğü gibi çözümü en zor olan çatışma "yaklaşma-kaçınma" türünde ortaya çıkan çatışmalardır. Bu zorluk, bireyin hem aynı şeye sahip olmak hem de ondan kaçıp uzaklaşmak için aynı derecede güçlü bir istek duymasının ortaya çıkardığı çelişkiden kaynaklanır (Yeniçeri, 2009). Yapılan tercihlerin bireylere tecrübe kazandırılmasına ve daha büyük kişilik çatışmalarına karşı bireyde birikim sağlamasına rağmen önemli bir gerginliği de meydana getirmektedir. Bu gerginlik strestir.

2.7.2.4. Rol çatışması

Katz ve Kahn'a göre rol çatışması bireyin aynı anda birden fazla rolü gerçekleştirme durumunda kalmasıdır (Katz ve Kahn, 1967). Aslında bireyin aynı anda birden fazla rolü gerçekleştirmesi sonucu ortaya çıkan uyumsuzluğun sebep olduğu rol çatışması; roller arası ilişki çatışmasıdır. Bu çatışma daha çok bireyden beklenenlerin farklı olmasının sonucunda meydana gelir (Erdoğan 1997, 1987). Rol terimi hem bireyin oynadığı değişik rolleri hem de bütün topluma karşı sorumlu olduğu çeşitli rollerin toplamı olan genel bir rolü anlatmaktadır (Linton, 1984). Öte yandan rol kavramı sosyal ilişkilerin temelini meydana getirdiği gibi, sosyal yapının bireylere uyguladığı kısıtlamaları da ihtiva etmektedir.

Yapılan çeşitli incelemelerde rol çatışmasını anlatan çeşitli kavramlar kullanılmaktadır. Bu kavramlardan bazıları: rol sıkışıklığı, rol belirsizliği, rol çelişkisi ve rol hafifliği kavramlarıdır. Rol sıkışıklığı; bireylerden beklenen davranışların onlara verilen sürede bitirilemeyecek ölçüde olması halinde ortaya çıkan durumu anlatır. Rol çelişkisi; bireyden beklenen davranışların açıkça birbirinin karşıtı olması halinde ortaya çıkar. Rol belirsizliği; bireyden hangi davranışların beklendiğinin açık ya da anlaşılır biçimde ortaya konmaması halinde meydana gelir (Doğan, 1972). Rol hafifliği ise, bireyin yetenek veya eğitim düzeyinin çok altında bir görev yapmak zorunda olması halinde ortaya çıkar.

2.7.3. Bireyler arası çatışma

Bireylerin arasındaki çatışma, kişinin organizasyonda birlikte çalıştığı diğer bireylerle inanç, bilgi, kanaat ve idrak farklılığına sahip olması halinde meydana gelmektedir. Bireyin birlikte çalıştığı ve aralarında inanç, bilgi, algı farklılığı bulunan kimselerin, birey için "çekici" olduğu ölçüde uyumsuzluk ve çatışma yaratacak potansiyele de sahip olduğu bilinmektedir (Onaran, 1971). Ayrıca çatışma, bireyin amaca varma isteğinin diğer bireylerin amaca varma isteğini engellemesi halinde şiddetlenir. Böyle durumlarda amaç için mücadele edenlerden birisinin hedefine ulaşması halinde, aynı hedef için yarışanların uğradığı yenilgi kızgınlığa, düşmanlığa hatta saldırganlığa dönüşebilmektedir. Diğer yandan muhtemelen çalışanlardan bazıları örgütün işlerini daha çok benimser ve daha çok gayret gösterirken, bazıları daha az gayretli olabilirler (Tanenbaum, 1978).

Kişilerin değer verdikleri unsurlar, onları işbirliği ya da çatışmaya götüren önemli hususlardır. Bireylerin değer yönelim tiplerini, Edward Spranger altı grupta toplamıştır. Bunlara kısaca değinmek gerekirse (Tagiuri, 1966);

- 1) Teorik Birey: Özde bilgisini sistematize ederek, gerçekleri bulmaya çalışır. Amaç peşinde koşarken, eşyanın fayda ve güzelliğini nispeten gözden ırak tutar. Benzerlik ve ayrılıklar üzerinde durur. Yalnızca gözlem ve muhakemeye önem verir.
- 2) Ekonomik Birey: Faydaya yönelen insandır. Ekonomik insan üretim, pazarlama, tüketim, kaynak kullanımı, servet birikimi ve iş hayatındaki uygulamalarla ilgilenir.
- 3) Estetik Birey: Daha çok hayatın artistik yönüyle ilgilenir. Şekil ve armoniye önem verir. Tecrübeye, simetri, armoni ve zarafet açısından bakar.
- 4) Sosyal Birey: Sevgi, şefkat ve merhamet sosyal insanın temel değerlerini teşkil eder. İnsanı gaye olarak alır. Bencil değildir. Halden anlar, müşfikdir. Onun için insan ilişkilerinin özü, sevgidir.
- 5) Politik Birey: Tipik olarak kuvvete yönelmiştir. Rekabet, hayatının büyük bir bölümünde geniş ölçüde rol oynar.
- 6) Dindar Birey: Dindar insanın hâkim değeri birlik ve birleşmektir. Mistik bir yönelime sahiptir ve kendini dünyaya anlamlı şekilde izafe etmeye çalışır.

Kişisel değerler, bireylerin birbirlerine karşı olan psiko-sosyal tavırlarını belirlemektedir. Değerleri birbirlerine yakın olan bireylerin çatışmadan çok uyuma ve işbirliğine yönelik tutumları oluşur. Farklı kişisel değerlere sahip bireyler arasında ise birbirini yanlış anlama, iletişim güçlüğü, görüş ve değerlendirme farklılığının belirme oranı çok daha yüksektir. Birey benliğine uygun davranış ve görüşleri benimseyip olumlu tepkiler verirken, benliğine uygun düşmeyen davranışları değiştirmeye, görmezlikten gelmeye ve reddetmeye gayret eder (Argyris 1962,1985).

Bireyin davranışlarının analizinin yapılması, davranışların arkasındaki sebeplerin belirlenmesi güçtür. Çünkü kişi olduğu gibi değil, olması gerektiği gibi davranmaktadır. İmajı, intibayı, görüntüyü iyi vermek için davranışı başka, gerçekte bireyin doğal davranış biçimi daha başkadır (Yeniçeri, 2009).

2.7.4. Gruplar arası çatışma

Gruplar arasındaki çatışmaların örgütün amaç, verimlilik ve etkinliği üzerinde önemli tesirleri vardır. Bu çatışmaların grup içi ve gruplar arasındaki ilişkiler ile örgütsel davranış, verimlilik ve etkinlik üzerine olan tesirlerini Muzaffer Şerif ve arkadaşları araştırmışlardır. Bu araştırmalarda gruplar arası husumetin ortaya çıkışı için gerekli şartlar ayrı ayrı oluşturularak deneyler yapılmıştır (Şerif, 1985).

Muzaffer Şerif ile başlayan daha sonra çeşitli araştırmacılar tarafından da test edilerek doğrulanan bu çatışmalarla ilgili aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir. İki grup arasındaki çatışma, bu grupların kendi içyapılarında çeşitli değişikliklere sebep olurken diğer taraftan grupların birbirleriyle olan ilişkilerinin de belirli yönlerde gelişmeler gösterebileceğini ortaya çıkarmıştır. Bu sonuçları iki bölüm halinde şöyle özetlemek mümkündür (Gibson ve Ivancevich ve Donnely, 1979).

- 1) Gruplar Arası Çatışmaların Grup İçinde Sebep Olduğu Değişiklikler
 - A. Grup içerisinde dayanışmanın ve bağlılığın yükselmesi: Çatışmanın, bütün grup üyelerini tehdit edici tehlikeli sonuçlar doğuracağı üyelerce görüldüğünde, her üye diğer üyelerle olan anlaşmazlıklarını bir kenara itecek, grup bağlılığı ve dayanışmayı artıracaktır.
 - B. Grup norm ve ilkelerine saygının artması: Grup çatışma halinde iken norm ve ilkelere aşırı bağlılık meydana gelir. Rakip grubu geride bırakmak ve üretim hedeflerini gerçekleştirmek için yoğun çaba harcarlar.

- C. Liderlik anlayışında değişiklik belirir: atışmanın yoğunlaştığı durumlarda dış baskılara karşı koyabilecek, karizmatik ve güçlü liderlere ihtiyaç duyulur. Kısa dönemde demokratik liderlikten otokratik liderliğe doğru bir eğilim ortaya çıkar (Koçel, 1999).
- 2) Gruplar Arası atışmaların, Gruplar Arası İlişkilerde Meydana Getirdiği Değişiklikler
- A. Algı sapmalarının belirmesi: Gruplar arasındaki ilişkilerin çatışma dolayısıyla sınırlanması ve iletişimin azalması sonucunda grupların birbirlerine gönderdikleri mesajlar, gönderenin kastettiği anlamdan farklı olarak algılanacaktır.
- B. Olumsuz stereotip mekanizması işlemeye başlar: Birbiri hakkında sınırlı bilgi, yetersiz iletişim ve ön fikirli bir yaklaşımı olan gruplar, birbirlerini olumsuz bir kalıba dâhil ederler.
- C. İletişimin kesilmesi: Çatışan gruplar arasında iletişim kesilir. Birbirlerini anlama ve dinleme arzusunun azalması iletişimi keserken, yanlış anlama ve değerlendirmeler sonucu düşman duygular gelişir (Şerif, 1985).

Organizasyonlardaki gruplar arasında meydana gelen çok çeşitli çatışmalardan bahsedilebilir. Bu çalışmada gruplar arasında meydana gelen çatışmalar başlıca üç bölüm halinde incelenecektir.

2.8. Organizasyonlarda atışma Sorunlarının özümünde Başvurulan Stratejiler

Örgütlerde gerek bireyler ve gerekse gruplar arasında meydana gelen çatışma sorunlarıyla ilgili olarak uygulanan stratejileri üç grupta toplamak mümkündür. Bunlar:

1. Kaybedelim-kaybedin,
2. Kazanalım-kaybedin,
3. Kazanalım-kazanın stratejileridir.

2.8.1. Kaybedelim – kaybedin (lose – lose) stratejisi

Çatışan grup veya bireylerin her ikisinin de amaçlarına ulaşamaması söz konusudur. Çok yaygın yaklaşımlardan bir tanesi, çatışma içindeki tarafları, çatışma konusunda

ikna ederek çatışmaktan vazgeçirmektir. Bu durum her iki tarafın da iddialarından vazgeçerek, uzlaşmaları ile sağlanır. Bu sonuçtan, her iki taraf da her hangi bir kazanç sağlayamaz. İkinci bir yaklaşım da örgütle çatışma içinde olan tarafın tazminatı ödenerek işten çıkarılması esasına dayanmaktadır. Bu durumda örgüt maddi bir kayba uğrarken, çatışmanın diğer tarafındakiler de mevcut işlerini kaybederler, örgüt açısından “at-kurtul”, çatışan taraf açısından da “kaybederek alma” politikasıdır.

Kaybedelim-kaybedin stratejisi, Kazanalım-kaybedin stratejisinden az, kazanalım-kazanın stratejisinden ise çok daha az tercih edilir (Luthans, 1981).

2.8.2. Kazanalım – kaybedin (win – lose) stratejisi

Girişimci, aktif ve rekabetçi kültürlerde çok yaygın olarak başvurulan bir stratejidir. Bu kültürlerde çatışma durumunu ortadan kaldırmak amacıyla grubun birisi diğerini çökertmek için elinden gelen her eforu ortaya koyar. Genelde ana ilke “ya hep ya hiç” dir. Kazanalım-kaybedin stratejileri örgütler için fonksiyonel (olumlu) veya fonksiyonel olmayan (olumsuz) sonuçların her ikisini de yaratabilir.

Burada en büyük sorun iki taraftan birinin kesin olarak kaybetmesidir. Kaybeden kişi veya grup sonuca katlanıp süreç içerisinde bazı şeyler öğrenebilir. Ancak kaybeden kişi veya grubun aksi saldırgan ve intikam duygusu içinde fırsat arama durumuna da girmesi her zaman söz konusu olabilir.

2.8.3. Kazanalım – kazanın (win – win) stratejisi

Çatışmanın çözümünde "kazanalım-kazanın" yaklaşımı muhtemelen taraflar ve örgütler bakımından en iyi olanıdır. Enerji ve yaratıcılık, grupların birbirlerini yok etmekten çok sorunları çözmek için harcanır. Bu strateji "kazanalım-kaybedin" stratejisinin olumlu yönlerinin birçoğunu almıştır.

Kazanalım-kazanın stratejisinin özünde yönetime katılma düşüncesi yatmaktadır. Bireysel amaçlarla örgüt amaçlarının bütünleştirilmesi ve dengelenmesi yoluyla birey ya da grupların yönetim kararlarına iştiraki sağlanır. Bireyin "kendi kendini yönetimi" çerçevesinde, kendi kendini teşvik edebilmekte, denetim ve yöneltme mekanizmasını da geliştirebilmektedir. Öz iletişimi kurulabilmekte, maddi ve manevi tatmin ile bütünleşme gerçekleşebilmektedir. Çünkü bireyler, katkıda buldukları amaçları gerçekleştirebilmek için özel bir itina göstermektedirler. Hiç kuşkusuz çatışmanın

çözümü "kazanalım-kazanın" stratejisi ile kolay olmasa da ortak amaç ve ortak refaha katkıda bulunarak, bireyler, gruplar ve bölümler arası husumeti azaltır ve dayanışmaya katkı sağlar (Bumin, 1990).

2.9. Organizasyonlarda Çatışma Yönetimi ve Çözümünde Kullanılan Teknikler

Örgütlerdeki çatışmalar uzun süre görülmezlikten gelinemez. Uzun süre çözümsüz ve yönetimsiz kalan çalışma sorunları, sonuçta olumsuz ve telafisi imkânsız kayıplara sebep olabilmektedir. Ancak çatışma sorunlarını çözmekten çok daha önemlisi, izlenen yol ve yöntemlerin tarafları ne kadar tatmin ettiği hususudur.

Çatışmanın çözümünde her şeyden önce tecrübe, sabır, empati, hoşgörü, başka insanların tutum ve davranışlarını anlayabilmek, çıkarları dengelemek kısacası uzmanlık gerekmektedir. Kuşkusuz çatışmanın yönetiminde uygun stratejinin uygulanması da bu bağlamda son derecede önemlidir. Hangi stratejinin en uygun olduğunu belirlemede ise üç temel ölçütün" kullanılması gerekir. Bunlar (Rahim, 1992);

1. Stratejinin örgütsel etkinliğe katkısı
2. Toplumsal ihtiyaçların tatmini,
3. Örgüt üyelerinin etik ve moral ihtiyaçlarının karşılanması.

Çatışma yönetiminin etkililiği, bu ölçütlerin karşılanma derecesine bağlıdır. Belirlenebilecek teknikler de örgütün bünyesine, personelin niteliğine ve şartlara uygun olmalıdır. Bu çerçevede çatışmanın çözümünde yaygın olarak kullanılan bazı teknikleri açıklamakta yarar olacaktır.

2.9.1. Birlikte sorun çözme yöntemi

Tarafların farklılıklarıyla yüz yüze gelerek bilgi ve fikir alışverişinde bulunmaları, bütünleştirici çözümler aramaları, herkesin kazanabileceği durumları bulmaya çalışmaları, sorunları ve çatışmaları meydan okuma olarak görmeleri durumunda birlikte sorun çözüm yönteminden söz edilebilir. Sorun çözme bu anlamda her iki tarafın ihtiyaçlarını bütünleştiren bir anlaşmaya ulaşmak için ortaya konan gayretlerin tamamını kapsamaktadır (Şimşek, 1987). Bu yöntem tarafların haklı veya haksız olduğunun belirlenmesinden daha çok görüş ayrılıklarının neler olduğunu ve hangi olaylardan kaynaklandığını araştırmakla ilgilidir (Bumin, 1990). Yöntemin

temel amacı ise, çatışma içinde olan tarafların hepsi için inandırıcı, tatmin edici çözümün bulunmasıdır (Özalp 1987,1989).

Bu yöntemde taraflar karşı karşıya getirildiğinde yüz yüze sorunlarını daha iyi çözebilecekleri gerçeğinden hareket edilmektedir. Böylece taraflar kendi durumlarını ve birbirlerinden farklı düşündükleri yönleri daha açık bir şekilde görebilirler. Süre kısıtlaması söz konusu olmadığından da taraflar bir anlaşmaya varıncaya kadar tartışmaya devam ederler (Aydın, 1979). Tarafları sorunlarını çözmek için bir araya getiren yönetici, tarafların farklı düşüncelerinin sivri yönlerini törpülemek, kişisellikleri engellemek ve empati yeteneklerini artırmak dolayısıyla da güven telkin etmek zorundadır.

Bu yöntemi diğerlerinden ayıran iki temel öge vardır. Bunlar; karşılaşma ve problem çözmedir. Karşılaşmada açık bir iletişim söz konusu olduğundan yanlış anlaşılımlar ortadan kalkar ve çatışmanın gerçek kaynaklarına inilir. Problem çözme sürecinde ise her iki tarafın ihtiyaçları için en yüksek tatmini sağlayacak çözüm aranır.

2.9.2. Yumuşatma (smothing) yöntemi

Kısa vadeli menfaatlerin yerine uzun vadede işbirliği ihtiyacını ve bunun taraflara sağlayacağı yararları vurgulayarak, durumu olduğundan daha iyi gösterme çabalarına “yumuşatma yöntemi” adı verilmektedir (Eren 1986, 1993).

Bu yöntemde üzerinde görüş ayrılıkları olan konular açıkça tartışılmaz. Rakip tarafların paylaştığı ortak değerler ve görüşler üzerinde durulur (Bumin, 1990). Benzerliklerin övülmesi, artırılması, teşvik edilmesi buna karşılık farklılıkların ve ayrılıkların küçümsenmesi ve göz ardı edilmesi esasına dayanır. Ancak çatışma çok ciddi boyutlara ulaşmışsa, yumuşatma yöntemi bir çözüm olamaz. Bu durumda yumuşatma kısa dönemde farklılıkları azaltsa bile ilk fırsatta taraflar tekrar çatışma konumuna gelebilirler.

2.9.3. Kaçınma (avoidance) yöntemi

“İnsanlar da dâhil olmak üzere tüm hayvanların çatışmayı ortadan kaldırmak için kullandıkları en doğal yol, ondan kaçınmaktır” (Robbins, 1977). Yöneticilere, doğrudan müdahalenin sonuçlarının belirsiz ve riskli görünmesi halinde, sorunun çözümünden kaçınılması ya da zamana bırakılması söz konusu olabilir. Böyle bir tercih yapan yönetici sorunu görmezlikten gelir, hafife alır, zamanı en iyi sorun çözücü olarak görerek, sorunun çözümünü tehir eder ve zamana bırakır. Daha

büyük sorun çıkmaması için var olan olumsuzlukları kabullenmiş gözükür. Ya da uygun zamanı kollamak amacıyla çatışmalardan uzak durmayı taktik olarak benimseyebilir. Yöneticileri, kaçınmaya zorlayan sebeplerin başında daha önce müdahale ettikleri çatışmalarda uğradıkları prestij ve moral kayıpları ile kötü hatıralar gelmektedir. Ayrıca kişilik yapıları ve tecrübe eksiklikleri de bu sebepler arasında sayılabilir.

Kaçınma ile çatışmanın önlenebileceği görüşünde olan yöneticiler, çatışmanın çözümü ile uğraşmanın çalışmalarını aksatacağı ve verimliliklerini düşüreceği endişesiyle çekingen davranmaktadırlar (Özalp 1987,1989). Diğer yandan ast ve üst arasında vuku bulan çatışmalarda da taraflar kaçınmanın mümkün ve istenilir olmadığını göstermek isteyebilirler. Bu durum karşısında da taraflar gerçek duygu ve inançlarını saklı tutarak, çatışmayı çözmeye çalışabilirler. Bu davranış ise farklılıkları ve anlaşmazlıkları adeta sakladığı ve örttüğü için ideal çözüm değildir. Diğer yandan başarı şansı çok düşük çatışmalarda kaçınma yararlı olabilmektedir.

2.9.4. Görmezlikten gelme ve kayıtsız kalma yöntemi

Müdahalenin sorunları çözemeyeceğini, aksine daha da artıracığını düşünen bazı yöneticiler, sorunları görmezlikten gelerek önemsizleştirmeye çalışmaktadırlar. Sorunların zaman içinde kendiliğinden çözümleneceğini düşünerek, çatışan tarafların birbirlerine yönelttikleri iddialarını duymazlıktan gelmek suretiyle sorunların çözümünü zamana bırakmaktadırlar.

Çatışan tarafların inatlarını kırma ve empati kurmalarına fırsat verme bağlamında bu yöntem -bazı durumlarda- yararlı olabilir. Ancak zamanında sorunların üzerine gidilmemesi sorunları daha da büyüteceği gibi içinden çıkılmaz hale de getirebilmektedir.

2.9.5. Kaynakların artırılması veya kaynakların uzaklaştırılması yöntemi

Kaynak arzının tarafların talebini karşılayamamasından ortaya çıkan bu tür çatışmaların kıt kaynak ve sınırlı imkânlarla sahip örgütlerde çözümü oldukça zordur. Kaynakların genişletilmesiyle, kaynak kıtlığından dolayı ortaya çıkan bu tür çatışma, birbirleriyle çatışma konumuna giren tüm tarafları tatmin edebilmektedir. Ancak

kaynak genişletmenin de maliyeti ve zorluğunun hesaba katılması gerekir. Bunun da ötesinde her istendiği anda kaynak bulmak da, genişletmek de mümkün olmayabilir.

Çatışan gruplardan birisi, diğeri aleyhine daha çok kaynak elde ederse çatışma daha da artabilmektedir. Bir çözüm yöntemi olarak kaynakların artırılması, çatışan tarafları tatmin ettiğinden, çok başarılı görülebilir. Ancak, onun kullanımı, kaynakların çok nadir genişletilebilir yetenekte olması sebebiyle sınırlı kalmak zorundadır.

Kaynakları uzaklaştırmak (bertaraf etmek) acı olmakla beraber kimi kez, guruplar arası çatışmayı yönetmek açısından önemli bir araç niteliği taşımaktadır. Guruplar arası çatışmada “kilit kişileri uzaklaştırmak” bu yaklaşımın hareket noktasıdır (Bumin, 1990). Ancak uzaklaştırılması çare olarak görülen kilit kişilerin çoğu kez verimli ve etkin kişiler olması bu yöntemin açmazıdır. Örgütte özellikle kilit niteliğindeki kişilerin uzaklaştırılması birçok tepkiyi de beraberinde getirmektedir. Bu durum kaynak uzaklaştırarak çatışma yönetiminin sınırlılığını gösterir.

2.9.6. Daha kapsamlı ve üst amaçlar belirleme yöntemi

Bu yöneme inandırma ve ikna yaklaşımı da denilmektedir. Çatışan tarafların, çatışmalarına sebep olan amaçlarından daha önemli ve daha kapsamlı amaçlar belirleyerek, tarafların aralarındaki görüş farklılıklarından kaynaklanan anlaşmazlıkları, bir kenara bırakmalarını sağlamak, bu yöntemin özüdür. Çatışmaların amaç ve değer yargılarındaki farklılıklardan doğduğu durumlarda, yöneticiler etkileme gücünü üst amaçların kabul ettirilmesi konusunda kullanmalıdırlar (Özalp 1987,1989).

2.9.7. Güç ve yetki kullanma yöntemi

Çeşitli hiyerarşik kademelerde vuku bulan çatışma ve anlaşmazlık durumlarında, biçimsel otoritenin yetki ve gücüyle sorunlar çözümlenir. Örgütlerde bireyler çok az istisnai durumlar hariç üstlerinin yetki ve otoritelerini tanır ve kabul ederler (Koçel, 1999). Yöneticinin verdiği karar emredici ve zorlayıcı karakterde olup, uyulması zorunludur. Üstün verdiği kararlar, çatışan taraflardan birinin lehine, diğersinin aleyhine olabileceği gibi her ikisinin de lehine ya da aleyhine olabilir. İsteyerek veya istemeyerek çatışan taraflar verilen karara uyacaklardır.

Yetki ve güç kullanımı tarafların, motivasyon ve moralleri üzerinde olumsuz etki yaratabilir. Hatta yöneticinin verdiği kararlar çatışan taraflardan birisinin lehine ise,

bu taraf güçlenirken diğer taraf sinecek ve kırılacaktır. Bu durumda çatışmanın sebepleri ortadan kaldırılamadığı için de çatışma ortadan kalkmamakta, adeta ertelenmektedir (Yeniçeri, 2009).

2.9.8. Örgüt yapısını, ilişkileri, bireyleri ve görev yerlerini değiştirme yönetimi

Bu teknik uygulamada grup üyelerini karşılıklı olarak değiştirmek, koordine edici ve tampon mevkiler geliştirmek, şikâyet sistemi oluşturmak vb. biçimde görülmektedir. Örgütsel üniteler arasında karşılıklı olarak üye değiştirmek, her gruba yeni bir anlayış getirmiş olacaktır. Bu durumda da önceki olumsuz engeller aşılabilecektir. Bu yöntemin bir biçimi de genişletme mekanizmasıyla uygulanabilmektedir. Birbiriyle çatışan iki bölümü aynı sınırlar içine alacak bir yapı oluşturmak, çatışmayı ortadan kaldırılabilmektedir (Özalp 1987,1989).

Çatışmanın azaltılmasının bir başka yolu da ilişkileri değiştirmektir. Kişiler arası çatışmaların çözümlenmesinde sıkça başvurulan örgütsel ilişkileri değiştirme yöntemi, örgütsel ilişkilerin çatışma imkânı bulamayacak bir şekilde veya çatışma kaynaklarını azaltıcı yönde değiştirilmesi ile ilgilidir.

2.9.9. Uzlaşma ve karşılıklı taviz verme yöntemi

Uzlaşma ve karşılıklı taviz verme yönteminde çeşitli teknikler kullanılabilir. Pazarlık süreci sırasında amaçlar üzerindeki anlaşmazlıklar sabit kabul edilmektedir. İkna yoluna başvurulmadan bir uzlaşma aranır (March ve Simon, 1975). Çatışan tarafların verebilecekleri taviz ya da sunabilecekleri öneri varsa, bu durumlarda pazarlık yöntemi yararlı olabilmektedir. Pazarlık yöntemi, bölüştürücü ve bütünleştirici olmak üzere ikiye ayrılır. Bölüştürücü pazarlıkta bir tarafın kazanması, diğer tarafın kaybetmesi esastır. Bütünleştirici pazarlıkta ise her iki tarafında kârlı çıkabileceği yol ve yöntemler üzerinde durulur (Özalp 1987,1989). Pazarlık yöntemi en fazla sendika-yönetim ilişkilerinde uygulanmaktadır. Fakat bu yöntemde genellikle galipten söz edilemez. Bu yöntem, tarafların her ikisinin de kendi görüş ve düşünceleri dışında, karşı tarafında görüş ve fikirlerine hak vermeleri sonucunda gerçekleşmektedir (Bumin, 1990).

2.9.10. Çoğunluk oyu ve hakemlik yöntemi

Bazı hallerde yöneticiler çatışmanın çözümünde, çoğunluğun görüş ve düşüncelerini esas alabilmektedirler. Bu durumda sorunun üstesinden gelebilmek için çoğunluk oyu istenmektedir. Böylece çoğunluğun istediği şekilde sorun kendiliğinden çözümlenmiş olmaktadır. Bazı çatışmalarda da tarafların rızası doğrultusunda çatışma ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkisi olmayan üçüncü kişilerin hakemliği ile çatışma çözümlenebilmektedir. Üçüncü taraf, çatışan tarafın daveti veya kendi otoritesine dayanarak, yardım edici becerilerini çatışmanın olumlu bir sonuca bağlanabilmesi için ortaya koymaktadır (Özalp 1987,1989; Yeniçeri, 2009; Bumin, 1990).

2.9.11. Uyma ve itaat etme yöntemi

Bu yöntemde taraflardan birinin, karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarının ön plana çıkması karşılığında kendi ilgi ve ihtiyaçlarının doyurulmasından vazgeçmesi söz konusudur (Karip, 2003). Bu tür bir uyum ancak tek yanlı tavizlerle sağlanmaktadır. Genellikle hiyerarşik bir zorunluluktan kaynaklanmaktadır. Burada uyum gösteren taraf genellikle ast konumunda bulunmakta ve daha çok “konumunu kurtarmak” amacıyla bu tür bir yaklaşım içine girmektedir.

Kısacası uyma ve itaat etme yöntemi mevcut statükonun korunmasının ve devamının ilgi ve ihtiyaçlardan daha fazla önemsenmesi durumunda yürürlüğe girmektedir. Uyma ya da ayak uydurmak olarak da nitelenen bu süreci, yenilgiyi kabul etmek, boyun eğmek ve itaat etmek türü davranış tarzları özetlemektedir.

2.9.12. Hükmetme ve üstünlük kurma yöntemi

Taraflardan birisinin kendi amaçlarını, karşı tarafın amaçlarını hiçe saymak pahasına önemsemesi durumunda ortaya çıkmaktadır. Çatışmanın hâkim ile mahkûm; üst ile ast; efendi ile uşak; yönetenle yönetilen; yenenle yenilen arasında olması durumunda avantajlı olanlar kendi isteklerini dayatabilmektedirler. Zayıf durumda olanlar ise ancak şantaj, yanıltma ve blöf yapmak gibi asimetrik yöntemlerle güçlü konumlarda olanları zorlayabilmektedirler. Klasik ve otoriter anlayışa sahip örgütlerde hükmetme ve üstünlük kurma yöntemi kullanılmaktadır (Yeniçeri, 2009).

2.9.13. Meşgul etme yöntemi

Çatışmanın çalışanların fazlaca boş zamana sahip olmalarından kaynaklandığı durumlarda meşgul etme yöntemiyle çatışma minimize edilebilmektedir. Bu yöntemle çatışan taraflara aşırı iş yüklemesi yapılmaktadır. Böylece çalışanlar işlerini yapmaktan çatışma ve tartışmaya fırsat bulamamaktadırlar. Bu yöntem sorunları kalıcı olarak çözen bir yöntem değildir. Örgüt içerisinde iş yoğunluğu nedeniyle çatışmaya fırsat bulamayanlar, örgüt dışında çatışmalarını sürdürebilmektedirler (Yeniçeri, 2009).

2.9.14. Davranış değiştirme yöntemi

Sonuç alma açısından, görece olarak yavaş ve maliyeti genellikle yüksek olan bu yöntem “alınan sonuç açısından” ötekilerden farklıdır. Davranış değiştirme yöntemi sonucu olduğu kadar, çatışmaya neden olan koşul ve etkenleri de etkilemektedir. Bu yöntemle sonucun alınması uzun bir zaman gerektirse de alınan sonuç anlamlı, kalıcı ve etkili olmaktadır (Bumin, 1990). Çözüm sağlamayan, verimliliğe ve etkililiğe katkısı olmayan davranışları değiştirmek örgüt için bir zaaf değil, aksine kazançtır.

2.10. Eğitim Örgütlerinde Yaşanan Çatışmalar

Eğitim örgütleri, insan ögesinin baskın olarak hissedildiği örgütlerin başında gelmektedir. Bu bölümde eğitim örgütlerinde yaşanan çatışmalar; “eğitim örgütleri ve devlet çatışması, kurumlar ve yöneticiler çatışması, öğretmen ve öğrenci ve aile çatışması” başlıkları altında ele alınacaktır. Fakat bu açıklamalara geçilmeden önce “örgütlerde yaşanan değişim”lere değinilmesi diğer başlıkların daha kolay anlaşılmasına imkan tanıyacağı düşünüldüğünden ilk olarak bu unsura yer verilecektir.

2.11. Değişim ve Eğitim Örgütleri

Değişme sürecinde bireylerin, doğa olaylarına, birbirlerine ve gruplara olan bağımlılığı ile devletin ideolojik, siyasi ve ekonomik güç gereksinimi, eğitimi toplumsal yaşamın vazgeçilmez kurumu haline getirmiştir.

Planlanmamış değişme ise; kaynak, bilgi ve deneyim eksikliğinin sonucu olarak ortaya çıkabileceği gibi, iklim koşulları, yeryüzü (deprem, yanardağ) ve gökyüzü (güneş sistemi etkileşimleri vs.) olaylarından da kaynaklanabilir. Planlanmamış değişme, genellikle siyasal sistemleri ekonomik olarak değişmeye zorlayan olaylara neden olurlar. Ancak planlanmamış değişmeler, niteliklerine ve şiddetlerine bağlı olarak siyasi, ideolojik oluşumlara da neden olabilirler. Planlanmamış değişme süreci eğitim sisteminde bulunanlar için de olumsuzluklar yaratabilir. Deprem, su baskını, savaş ve salgın hastalıklar gibi değişim kaynakları ani olarak tüm siyasal sistemi etkilediği gibi eğitim sistemini de etkileyerek krize neden olabilir (Gökçe, 2003).

Planlı değişme de yaşanacak tüm değişim, daha önceden tasarlanmıştır ve adım adım değişim yaşandığından ciddi anlamda sorun yaşanmaz. Planlanmış değişmede sosyal sistemdeki işleyişin geliştirilmesi amaçlanır ve bunun için de bilinçli, kasıtlı ve işbirliğine dayalı olarak organize edilmektedir (Gökçe, 2003).

Örgütsel açıdan planlanmış değişme; örgütsel etkinlik ve verimliliği arttırmak amacıyla birey ve grup davranışlarında örgüt yapısında, araç ve gereçlerde meydana getirilen ve uzun bir zaman içinde gerçekleştirilen bilinçli etkinliklerin toplamıdır (Eren 1986, 1993).

Planlanmış değişmede rastlantı yada tesadüflere yer yoktur. Planlanmış değişmede belli bir hedefe ulaşmak, belli bir amacı gerçekleştirmek amaçlanmaktadır ve bu doğrultuda çalışmalara başlanılır. İşbirliğine dayalı olduğu için de örgüt ortamında bireylerin değer sistemleri ve alışkanlıklarıyla örgütsel yapının biçimi ve olanakları değişmenin süresini uzatabilir ya da kısaltabilir.

Değişmenin yaratılmasında amaç ve planların açıklığı, yöneticilerin ve çalışanların kapasiteleri, kaynakların uygunluğu, örgütsel yapının değişim kapasitesi önemli değişkenlerdir (Gökçe, 2003). Ayrıca bu süreçte yöneticinin performansı da önemlidir, çünkü değişim sürecinde yöneticinin liderliğine ihtiyaç vardır.

Örgütsel değişimi desteklemek için çalışanlar istekli olmalıdır, bu nedenle bir lidere ve gruba gereksinim duyulabilir. Değişim sürecinde ilk riski alacakların ortaya çıkması değişmeyi gerçekleştirme açısından önem taşır. Ayrıca örgüt ortamında değişimden etkilenen tüm çalışanlarda değişim duyarlılığı ve esnekliğinin geliştirilmesi esas alınmalıdır.

Planlanmış veya ani değişimlerin tamamında eğitim önemli bir yer tutmaktadır. Eğitimle, planlanmamış ve ani değişim durumlarında yapılması gerekenler önceden

kazandırılabilir. Ayrıca, planlanmış değişimlere karşı olan olumsuz tutumların ortadan kaldırılmasına yardımcı olur.

Eğitim örgütleri ve amaçlarının değişmekte zorlanmalarının temel nedenlerinden birisi, eğitimin ve onun gerçekleştirdiği okul örgütlerinin kendine ait özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Okul örgütleri değerlerin ürettiği bir yapıdır. Okulda farklı türden değerlerin çatışmasına karşın, siyasal sistem ve toplum tarafından idealleştirilmiş değerler öğrencilere kazandırılmaya çalışılır. Kazandırılan bu değerler büyük ölçüde orta sınıfın değerleridir. Bu değerler, kendilerini orta sınıf olarak gören öğretmenler tarafından sıkıca sahiplenilir ve korunurlar (Gökçe, 2003).

Eğitim örgütlerinde yapı ve amaç boyutunda değişiklikler yapmak, diğer örgütlere göre oldukça zordur. Yapı ya da amaçlarda yapılacak değişimlere ilk tepki genellikle öğretmenlerden gelmektedir. Her yeni değişim, yeni bilgi, beceri ve iş yüküne neden olacaktır. Bütün örgütlerde olduğu gibi öğretmenler de bu ek yükü taşımak istememektedir. Diğer bir neden ise öğretmenlerin okulda çocuklara kazandırmak istedikleri bilgi, beceri ve değerler onların ulaşmak istedikleri hedef ve ideallerdir. Bu nedenle, eğitim sisteminde yapılması düşünülen değişimlere öğretmenler doğrudan veya sendikalar gibi sivil toplum örgütlerini harekete geçirerek karşı koyarlar.

Ayrıca, eğitim sistemlerinde yapılacak planlanmış değişimlere karşı yardımcı personel, ana-baba ve baskı gruplarından da direniş gelebilmektedir. Bunun nedeni de değişimin getireceği yenilikleri karşılayamama ve eğitim sisteminin kontrolünü kaybetme korkusu olabilir.

Eğitim sistemleri ve eğitim amaçlarının değişiminin ya da gelişimini zorunlu kılan en önemli neden bir toplumun siyasi kontrolündeki değişimdir. Bu süreçte devlet en güçlü örgütsel yapı olarak, kendisine ideolojik, siyasi ve ekonomik güç sağlayacak biçimde eğitimi ve eğitim amaçlarını belirlemekte, yapılandırmakta ve yönlendirmektedir (Gökçe, 2003).

2.12. Eğitim Örgütleri ve Devlet Çatışması

Devlet; yönetme gücüne sahip, toplumsal düşünme biçimine yön veren, üretim ilişkilerini düzenleyen, toplumsal yaşamı ve onun kurumlarını yöneten, onlara düşünsel biçim kazandırarak yönlendiren ve kaynakları dağıtma yeteneğine sahip kurumsallaşmış güç olarak tanımlanabilir (Aasen, 1995).

Devlet, toplumsal sistemi bağımsız bir güç olarak kendine ideolojik, siyasi ve ekonomik güç sağlayacak biçimde düzenlemektedir. Toplumsal sistemin sahip

olduğu bilgi, beceri ve deneyimleri, diğer bir ifade ile kültürü, varlığını sürdürmek ve gelecek kuşaklara aktarmak amacıyla sosyolojik olarak kendisinden önce var olduğu kabul edilen aile dâhil, eğitim, din, hukuk, sağlık, piyasa ve güvenlik gibi tüm toplumsal kurumları siyasi kimlik kazandırarak yönetmektedir.

Siyasi bir sistem olarak devletin varlığı, sahip olduğu toplumsal-siyasal kurumlara bağlıdır. Eğitim, belirtilen süreçte siyasi, ideolojik ve ekonomik özellikteki glere ve glerin oluşturduğu sistem ve kurumlar için ideolojik, siyasi ve ekonomik davranış kalıplarının kazandırılmasının ve istenilen amaçları gerçekleştirmenin en sistemli kurumu olarak değerlendirilebilir (Pastuovic, 1993).

Sonuç olarak devletin, varlığını sürdürmede gereksinim duyduğu siyasi, ideolojik ve ekonomik gleri üretmek amacıyla toplumsal-siyasal nitelikte alt sistemler ve kurumlar oluşturduğu, toplumsal yaşamı oluşturan kültürü sürdürmede davranış kalıpları, kurallar ve yasaların düzenleyicisi ve yürütücüsü olarak bireylerin ve grupların davranışlarına siyasi, ideolojik ve ekonomik olarak yön verdiği ve diğer toplumsal-siyasal alt sistemlere, kurumlara girdiler sağlamak amacıyla, eğitimi bir araç olarak kullandığı ve eğitim amaçlarını belirlediği söylenebilir.

Kurumlaşmış bir güç olan devlet, bir sınıfın ya da toplumsal sözleşmeye dayalı bir toplumun amaçlarının; siyasi, ideolojik ve ekonomik yollarla gerçekleştirilmesinde etkili bir yaptırım gücüne sahiptir. Bu nedenle devlet, toplumsal görevlerini yerine getirmek için yaşamın her yerine girmekte ve onu ekonomik, örgütsel, hukuksal, askeri, siyasi ve ideolojik türden değişik araçlar kullanmaya itmektedir (Levine, 1992).

Eğitim sistemleri, siyasi sistemin özelliğine göre otokratik ya da demokratik biçimde rgtlenilmektedir. Bu yönüyle siyasi gücün biçimi, eğitimin en önemli sınırlayıcısı olarak değerlendirilebilir. Eğitim, monarşik bir siyasi sistemde otorite merkezlidir. Oligarşik bir siyasi sistemde, eğitimin belirli bir grubun (soylular, aydınlar, bürokratlar, vb.) değerleri ve ekonomik çıkarını koruyacak biçimde düzenlendiği söylenebilir (Gökçe, 2003).

Bu bağlamda, genel ve özel grupların fikirleri ait oldukları grupların kurumları aracılığı ile sunulmaktadır. Yani, eğitim amaçları eğitmcilerin kendi kendilerine düzenledikleri amaçlar olmayıp, kültürel mirasın sonuçlarıdır. Bu nedenle eğitimle ilgili sorunların eğitmcilerden kaynaklandığını varsaymanın doğru bir yaklaşım olmadığı ileri sürülebilir. Eğitmciler, ana-babalar, öğrenciler amaçların oluşturulması süreci içinde doğrudan yer almamaktadırlar. Onlar verilen emirleri uygulamak zorunda bırakılan bireyler olarak eğitim sürecinde yer almaktadırlar (Oliva, 1997).

Devletin eğitim sisteminde uygulanmasını istediği bir sistem bazen velilere veya eğitimcilere ters gelebilir. Bunlar arasında okullarda verilecek derslerden tutun da öğrencilerin forma seçimlerine kadar çeşitli örnekler gösterilebilir. Mesela din derslerinin seçmeli ders yada zorunlu ders olması konusu veliler arasında tartışma konusudur ve devlet tarafından önerileri kabul görmeyen veliler, devletle çatışma içine girerler. Öğretmenler de iş yükleri arttığında devleti temsil eden kişilerle dolayısıyla devletle çatışma yaşamaktadırlar.

Daha önce de değinildiği üzere devletin siyasi, ideolojik ve ekonomik gücü vardır ve bu güçlerinin eğitim örgütleri ile doğrudan yada dolaylı ilişkisi vardır. Aşağıda bu ilişkiler üzerinde durulacaktır.

2.12.1. Devletin siyasi gücünün eğitim örgütleri ile ilişkisi

Siyasi güç, devletin en önemli gereksinimlerini karşılayan temel güçlerden biridir. Bu güç, toplumsal yaşamı tamamıyla elinde tutan bir grup insandan, toplumdaki tüm bireylerin yer aldığı sivil toplum örgütlerinden ya da tek tek bireylerden oluşabilmektedir. Siyasi güç, kaba kuvvet kullanma özelliği ile zorlayıcı bir niteliğe sahiptir.

Bir toplum farklı gruplar, aileler, birlikler ve çalışanlardan oluşuyorsa belirlenen amaçlar ve uyulması gerekli kuralların, sorumlulukların ve faydaların paylaşılmasındaki kararların geniş kitlelere dayanması gerekir. Demokrasi, kararların birlikte alındığı bir sistemdir. Demokraside kararları birlikte alma zorunluluğu, alınan kararlardan tüm toplum yaşamının etkilemesindedir. Demokrasi, birlikte alınan kararlar üzerinde halkın kontrolü ve bu kontrolün uygulanmasında hakların eşit olarak kullanıldığı ilkeler üzerine kuruludur. Bu iki ilke bir sistemin demokratik olarak nitelenmesini sağlar (Kışlalı, 1995) .

Demokrasinin, insan doğası için en uygun siyasi sistem olduğu söylenebilir. Eğitim, demokratik toplumların en büyük iletişim aracıdır. Demokratik toplumlarda eğitim, aynı gereksinimlere sahip farklı grupları bir araya getiren önemli bir araç olarak, toplumdaki değer sistemlerinin birbirlerini tanımalarına, etkilenmelerine ve kabullenmelerine olanak sağlar; ırk, din, dil gibi yapay ayırım etkenlerini toplumsal sorun olmaktan çıkarır. Sonuç olarak demokratik bir eğitim, toplumda yer alan tüm değerleri bir zenginlik olarak koruyan, kişisel, siyasi, ideolojik ve ekonomik hak ve özgürlüklerin kullanılmasına olanak sağlayan eğitimidir (Gökçe, 2003).

Demokratik bir eğitim, insanların sınıf, ırk, cinsiyet, düşünce farklılığına göre değil, bireysel kavrama gücüne dayalı olarak düzenlenen eğitimdir. Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı gruplar olabilir. Devletin görevi, bu grupları uyarmak ve başlangıç koşullarını eşitleyerek onlara olanaklar sunmak olmalıdır. Bu nedenle evrensel zorunlu ve parasız eğitimin dengeli olarak yayılması, farklı sosyo-ekonomik gruplardan gelenlere aynı olanakların birlikte sunulması, çok amaçlı okul uygulaması, okula kabul koşullarının eşit olarak düzenlenmesi, bireysel yetenekleri ortaya çıkaracak biçimde eğitimi sunma, kurumlarla ilişkileri açık tutma, dezavantajlı grupların uyarılması ve teşvik edilmesi, gerekli araç ve gereçlerin sağlanması, örgütsel yapının yeniden yapılandırılması, çevre sistem gereksinimlerine açık bulunması, daha çok öğrenciye ulaşabilecek biçimde okulun büyütülmesi, dış ve iç demokratik kontrolün sağlanması ve olanakları engelleyen değişkenlerin ortadan kaldırılması demokratik bir eğitimi gerçekleştirmenin ana koşullarını oluşturur.

Sonuç olarak demokratik bir eğitimde;

1. Bireylerin yaratıcı, aktif ve eleştirel düşünceye sahip vatandaşlar olarak eğitildikleri,
2. Eğitim sisteminin yeniliklere ve değişimlere açık, esnek ve merkezi olmayan bir yapılanma modeline sahip olduğu,
3. Herkese açık olan çok sayıda olanakların bulunduğu,
4. Eğitim olanaklarından yararlanmamanın din, dil, ırk, cinsiyet gibi özelliklere göre belirlenmediği,
5. Eğitim kurumlarının, çevrelerindeki tüm kurumlara açık olduğu,
6. Bireylerin, okul yönetimine katılma ve işbirliği yapma hak ve sorumluluklarının bulunduğu,
7. Okul programlarının, yeteneklerin geliştirilmesi esasına dayandığı,
8. Bireyin kendini yönetmesi yönünde eğitim ve girişimciliğinin desteklendiği,
9. Öğrenci-öğretmen-yönetici ve çevre ilişkilerinin demokratik olduğu söylenebilir (Gülmez, 1994) .

2.12.2. Devletin ideolojik gücünün eğitim örgütleri ile ilişkisi

İdeolojik güç, kaynakların bölüşümünü yasalaştırarak siyasi güce belirli bir yönde biçim veren, bir otorite tarafından şekillendirilen ve belli bir fikre dayanan güçtür. Bu

bağlamda ideolojik güç, devletin siyasi ve ekonomik gücünün haklılaştırılmasına dayanak sağlayan güçtür (Habermas, 1997).

İdeoloji, olayları ve olguları yorumlayarak gruplara yön verir; grubun siyasi, kültürel, sosyal ve ekonomik konum ve koşullarını ortaya koyar; geçmişe göre geleceğin oluşturulmasına dayanak oluşturur (Eaglaton, 1996).

İdeolojinin, devletin ilk ortaya çıkışından günümüze, güç olarak farklı biçimlerde ortaya çıktığı, siyasi gücü biçimlendirdiği ve ekonomik eylemlerin haklılaştırılması bakımından; din, liberalizm, sosyalizm, laiklik, milliyetçilik ve ırkçılık gibi formlarla siyasi sistemlerin kendini yeniden üretmesine olanak sağladığı söylenebilir.

Eğitim kurumları, siyasi sistemin haklılaştırılmasında tutkal görevi gören ideolojinin üretildiği en önemli kurumlar olarak belirtilebilir. Bu nedenle, tüm toplumlarda eğitimin içeriği ve amaçları egemen ideoloji tarafından belirlenmektedir. Ancak, egemen sınıfın siyasi sistemini haklılaştıran ideolojik inançlar çoğunlukla orta sınıf olarak üretilmektedir. Çünkü Aristo'nun da belirttiği gibi orta sınıf değerleri toplumsal tabakalaşmanın sigortası olarak iş görmektedir (Gutek, 1997).

İdeoloji, bireysel ve toplumsal eylemleri haklılaştırma ve ortak amaç yaratmada felsefeden kurama tüm düşünce sistemlerini duygu boyutunda kullanarak insanlara düşünce ve eylemleri için sosyal haritalar yaratarak onları belirlediği harita içinde hareket etmeye yönlendirir, koşullandırır (Fidan ve Erden,1986). Eğitim kurumları, belirtilen ideolojik sosyal haritaların yaratılmasında en etkili kurum olarak iş görmektedir. Bu nedenle ideoloji, eğitimsel amaçların girdi ve sonuçlarını belirleyip etkileyerek, toplumsal davranış ve değerleri üretip güçlendirir. Bireyin ve toplumun bilgi ve yeteneklerini kendi bütünlüğü içinde oluşturmaktadır.

Eğitim amaçlarının oluşturulmasında ideolojiler belirleyici bir rol üstlenmektedir. Bu nedendir ki ideoloji, insanın doğası ve yaşamında yer alan bilişsel inanç ve değerlerin kapsamlı bir alanıdır. Toplumsal istek ve gereksinimleri karşılamak amacıyla üretilen ideoloji, doğal olarak bir toplumda yer alan sosyal, ekonomik, siyasi ve kültürel gerçekliğin düşünsel boyutunu oluşturmaktadır. Eğitim, egemen ideolojiyi sürekli olarak besleyerek, siyasi sistemin kendini yeniden üretmesinde etkin rol üstlenmektedir. Üstlendiği bu etkin rol nedeniyle eğitimin, aynı dengelere sahip, aynı yönde davranış gösteren, homojen ve yönetilebilir bir toplum yaratmak amacıyla devlet tarafından düzenlendiği, denetlendiği ve finanse edildiği söylenebilir (Gökçe, 2003).

İdeolojik eğitim amaçlarının; inanç, sınıf, ırk, cinsiyet gibi temelleri olabileceği çalışmanın önceki bölümlerinde belirtilmişti. İdeolojik eğitim amaçları ile bir dinin,

sınıfın, ırkın ya da cinsiyetin üstünlüğü kanıtlanmaya çalışılabilir. Bu tür eğitim amaçları, monarşik ya da oligarşik siyasal sistemlerin eğitim amaçlarının temelini oluştururlar.

İdeolojik eğitim amaçları ile inananla-inanmayan, bir ırkın özelliğini taşıyanla-taşımayan, belirli bir sınıfa ait olanla-olmayan, kadınla-erkek arasındaki sınırlar belirlenir ve bu farklar temel çelişkiler olarak öne çıkarılır. Amaç, birey karşısında tanrıyı, ırkı, bir sınıfı ya da bir cinsiyeti (çoğunlukla erkeği) egemen kılarak siyasi otoriteyi korumaktır (Gökçe, 2003).

2.12.3. Devletin ekonomik gücünün eğitim örgütleri ile ilişkisi

Bir toplumundaki ekonomik etkinliklerin tümü üzerinde çok yönlü kararlar verebilecek tek bağımsız güç olan devlet, üretimin kimler tarafından ve nasıl yapılacağı, üretilenlerin nasıl dağıtılacağı konusunda ekonomik etkinlikleri düzenlemekte ve yönetmektedir. Diğer bir ifadeyle, ekonomik bir örgütlenme olan devlet, sonsuz gereksinimlerle kıt kaynaklar arasında bir denge oluşturarak, ekonomik etkinlikleri örgütleyerek kendisine ekonomik boyutta güç sağlamaktadır. Devletten beklenen dengesizlik durumunu ortadan kaldırıcı yönde hareket etmesidir (Heilbroner, 1985).

Eğitimin dışsal yararı, eğitimin toplumsal bir kurum olarak değer kazanmasını sağlamaktadır. Dışsal yararları açısından bir toplumda eğitim:

1. Etkin bir demokrasi ve kurumlarının işleyişine olanak sağlar,
2. Piyasalar ve teknik değişikliklere uyum sağlamanın bir aracıdır,
3. Suç oranlarının düşmesine ve etkin ceza sistemlerinin giderlerinin azalmasına katkıda bulunur,
4. Dezavantajlı gruplara yapılan sağlık, işsizlik desteği ve kamu sağlığı maliyetinin düşürülmesinde etkin rol oynar,
5. Sermaye piyasasının kusurlarının azaltılmasına katkıda bulunur,
6. Toplumsal hizmetlerin gönüllü ve sivil toplum örgütleri yoluyla yürütülmesinde bireyleri ve grupları bilinçlendirir,
7. Çocukların okulda tutulması yoluyla anne ve babaların işgücüne olan katkılarına olanak sağlar (Ünal, 1996).

Doğal olarak toplumsal-siyasal bir sistemde eğitimin dışsallığı, eğitime ekonomik bir özellik kazandırmaktadır. Bu için devlet, eğitimin dışsallığı nedeniyle bireyleri istenilen ekonomik bilgi, beceri ve davranışları kazanmaları için eğitmektedir.

Devlet, daha fazla toplumsal üretim sağlayarak daha yüksek gelir elde etmek için, bireylere üretim ve tüketime ilgili bilgi, beceri ve davranışlar kazandırmak amacıyla nüfusun daha büyük bölümünü eğitime çekmekte ve harcama yapmaktadır (stnel, 1983). Çünkü eğitilmiş toplum, bireysel olanakları daha iyi kullanabilmek için yaşam koşullarını daha iyi düzenlemenin yollarını arayan toplumdur (Eroğlu, 1990).

Bir ekonomide devlet, bağımsız bir g olarak ekonomik etkiliklere yön vermek, kontrol etmek, ekonominin gerek duyduğu insan gücünü yetiştirmek amacıyla sürekli bir gelir kaynağı oluşturacak ve kendine ekonomik boyutta g sağlayacak kurumlara gereksinim duyar (Drucker 1993, 2000).

Eğitim için yapılacak harcamaların devlet tarafından düzenleme ve yönetilme isteğinin gerekçesi bu şekilde ortaya konulmuştur. Ancak eğitimin bireysel getirisinin giderek artması, devletin dışındaki ekonomik örgütlenmelerin dikkatini çekmektedir. Diğer taraftan ekonomik glerin, kaba kuvvetten toprağa; topraktan paraya; paradan, değişimi ve elde edilmesi herkes tarafından gerçekleştirilebilecek bilgi ve teknolojiye doğru bir gelişme göstermesinde, bunların üretilmesi ve tktilmesinde eğitimin önemi giderek artmaktadır (nal, 1996).

Siyasal sistemler, ekonomik olarak varlıklarını sürdürmek için eğitimi etkin bir araç olarak kullanmaktadırlar. Bu nedendir ki siyasi bir sistemin ekonomik yapısı, okul öncesi eğitimden niversiteye varıncaya kadar eğitimle biçimlendirilmektedir. retime ve tüketime ait davranışlar belirlenmekte ve istenen ekonomik davranışların kazanılması yönünde eğitimsel araçlar ortaya konulmakta ve gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır.

Eğitimin toplumsal yaşamın düzenleyicisi olarak önem kazanmasıyla birlikte, bilimsel bilginin ve genel olarak toplumun ve ekonominin işleyişi ile ilgili bilgilerin, gerekse özel olarak her bir ekonomik role ilişkin bilgi ve becerilerin öğrenilmesi gereği, eğitim alt sisteminin amaçlarının ekonomik sistemin gerek duyduğu insan gücünün yetiştirilmesi yönünde amaçları düzenlemesi zorunluluğu doğmuştur (Sariaslan, 1978).

Sonuç olarak, eğitim örgütlerinin devlet ve onun kurumlarıyla yaşadığı çatışmaları ele aldığımız bu bölümde; bireyler, gruplar, eğitimciler, uzmanlar ve siyasi sistemler farklı değer yargılarına, isteklere, çabalara, ideallere, arzulara ve gereksinimlere

sahip olduğundan, eğitim örgütlerinin amaçlarını kendi amaçlarına uygun şekilde değerlendirmeye çalıştıklarını görmekteyiz.

Bir siyasal sistemde tüm gruplar farklı çıkarılara sahip olmalarına karşın birlikte çalışmak ve kabul edilebilir bir zeminde anlaşmak zorunda kalabilirler. Zira tüm önemli sosyal sistemler, eğitim dâhil kendi başlarına göreceli olarak bağımsız olmalarına karşın karşılıklı olarak birbirlerine bağımlıdırlar. Bunun içindir ki bunlardan birinde yapılan kısmi değişmelerle, toplumsal-siyasal sistemin diğer kurumlarını değiştirmenin olanağı pek yok gibidir. Bu nedenle, toplumsal-siyasal sistemdeki ekonomik, ideolojik ve siyasi kurumlarda ve bu yönlerdeki düşüncede bir değişim olmadan, eğitimde bir değişimden söz edilemez.

Yapılan çalışmalar gösteriyor ki, aileden başlamak üzere güçlünün güçsüz ve yetersiz üzerinde bir otorite kurma çabası söz konusudur. Toplumsallaştırma adındaki bu çaba ilk olarak ailede başlamakta ve otorite kavramının oluşmasıyla birlikte toplumsal normlar ve değerlerin otoritesini sağlamak için bireyin yaşantısını belirleyecek ve ona yön verecek toplumsal kurumlar oluşturulmaktadır.

Eğitim bir otorite tarafından yönetilecekse çocuk üzerinde otorite olan devlet, aile, dini kurumlar ve öğretmenlerden birinin otoritesi gerekecektir. Ancak bu kurumların her biri ayrı amaca yöneliktir. Devlet ve öğretmen çocuktan, ulusal saygınlığın yüceltilmesini ve siyasi gücü desteklemesini; dini kurumlar, dinsel gerekliliklerini yerine getirerek güç elde etmeyi; aile ise ailenin yüceltilmesini istemektedir (Russel, 1995).

Eğitim kurumları kendi amaçlarını çok nadir olarak ortaya koymaktadırlar. Bu amaçlar ise eğitimcilerin, velilerin ve öğrencilerin beklediği küçük amaçlardır. Çatışma sebeplerinden belki de en önemlisi genellikle baskı gruplarının görünmeyen elleriyle bürokratlar, politikacılar ve görevlendirilen uzmanlar aracılığı ile eğitim amaçlarına yapılan müdahalelerdir.

2.13. Türkiye’de Eğitim Kurumları ve Devlet Çatışması

Türkiye’de genel eğitim ile mesleki-tekniik eğitim dengesinin kurulamaması, zorunlu eğitim süresinin zamanında arttırılamaması, eğitime yapılan harcamaların etkisizliği ve denetimsizliği bu konularda yaşanan çatışmaların temelini oluşturmaktadır.

Bu verilere dayanılarak şöyle bir değerlendirme yapıldığında Türkiye eğitiminin;

1. Hızlı nüfus artışının ve nüfus hareketliliğinin yarattığı fırsat eşitsizliğinin yaşandığı bir durumla karşı karşıya bulunduğu,

2. Eğitim hizmetini yürütenlerin, eğitim hizmetinden yararlanan bireylerin karara katılımının sağlanmadığı bir konumda ve aşırı biçimde hükümetlerin denetimi altında olduğu,
3. Siyasal sistemin sorunlarına paralel olarak, Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen amaçları gerçekleştirmede istenilen etkililiği sağlayamadığı,
4. Bireyleri toplumsal yaşama, üst öğretime hazırlama ve kendini gerçekleştirme konularında yetersiz kaldığı,
5. Mesleki ve teknik-genel eğitim dengesinin kurulamadığı,
6. Zorunlu eğitim süresini arttırmayı hayata geçirmekte geç kaldığı,
7. Eğitim için gerekli insan ve maddi kaynakları yeterince sağlayamadığı ve var olanları etkin kullanamadığı söylenebilir (Uluğ 1998,1999).

Neticede Türkiye'de devletin tüm kurumlarında olduğu gibi eğitimde de ideolojik, siyasi ve ekonomik boyutta sorunlar yaşanmaktadır. Bu nedenle 2000'li yıllarda Türkiye'de eğitimin; demokrasiye inanan, insan haklarına saygıyı temel alan insanları yetiştirdiğine ilişkin kuşkular bulunmaktadır.

Eğitim Örgütlerinin yapısı oluşturulurken, görev ve sorumluluk alanları tespit edilirken, ham maddenin insan olduğu, yönetici ve öğretmenlerin insan üzerinde çalışacakları unutulmamalıdır (Özdemir, 2000).

Öncelikle eğitim sisteminin başarılı olması ve sistemden tam randıman alınması için öğretmenlerimize hayat standartlarına uygun yaşayabileceği, hak ettiği ücret verilerek öğretmenlerin ekonomik tatminsizliği giderilmelidir. Daha sonra ise kendilerini geliştirebilecekleri imkânlar sağlanmalıdır. Öğretmenlerin iyi gelişip yetişmesi demek, gelecek nesillerin topluma faydalı bireyler haline gelmesi demektir.

2.14. Türkiye'de Eğitim Kurumları ve Yöneticiler Çatışması

Öğrenme bağlamı; öğretim elemanı veya görevlisinin ve kurumun kontrolü altındaki faktörlerin hepsini içerir. Bunlar: program yapısı, ders yapısı ve içeriği, öğrenme ve değerlendirme metotları, kütüphane ve diğer hizmetler, sosyal ortam ve fiziksel çevredir.

Eğitim sistemlerini değiştirmek, basit sosyo-teknik sistemleri değiştirmekten daha fazlasını gerektirir. Dahası, eğitim sistemleri tanımları gereği topluluk mülkiyetindedir. Çoğu durumda basit örgütler olarak ele alınamazlar (Sabancı Üniversitesi, 2000).

Ana unsuru insan olan bir toplumda veya örgütte; bireylere inanç ve güven duyma, onlara iletişim kurabilecekleri yer, zaman, ortak hedef ve katılım olanağı sağlama yolu ile kişiler arası ilişkilerden örgüt başarısı elde edilebilir. Kurumlarda çalışan, faydalı olma ve hizmet etme düşüncesi taşıyan bireylerin sayısı o kurumun sermayesini ortaya koymaktadır.

Yaşam; ortaklıklar, dostluklar, birliktelikler, örgütler, kuruluşlar ve tanıdıklardan oluşmaktadır. Özellikle televizyon ve internetin yaygınlaşmasının bir yansıması olarak, insanların ortak mekânlarda diyalog amaçlı bir araya gelmeleri eskiye oranla oldukça azalmıştır. Bu sınırlılığın önemli olumsuzluklarından biri de ortak amaç duygusunun yok olmasıdır (Töremen ve Ersözlü, 2010).

Toplumda meydana gelen bu sosyal dayanışma eksiklikleri ve güven bunalımı örgütlerde de meydana gelmektedir. Toplumsal hayatta değerler üretememe, insanların birbirlerini dinlememesi, problemlere empati ile yaklaşmamak güncel örneklerden sadece bazılarıdır.

Örgütlerde iş görenin etkinliğini ve özgüvenini azaltma, onun güvenilirliğini baltalama, istenmeyen fiziksel temaslara maruz bırakma, sosyal çevreden izole etme, çirkin bir isim takarak seslenme, toplum önünde küçük düşürme ve yıldırma gibi davranışların giderek daha çok farkına varılmaktadır. Birçok ülkede sendikalar, meslek örgütleri, insan kaynakları bölümleri son on yılda bu sorunlarla daha çok ilgilenmeye başlamışlardır (Cowie, s:33). Değer, norm, politika, güven, dayanışma, bağlılık gibi erdemler ve yargılar, bir toplumu ayakta tutan sosyal sermaye unsurlarıdır.

Eğitim kurumları; temel dinamiklerinin insanlar, insanlar arası formal ve informal ilişkiler ve etkileşimler olduğu kurumlardır. Okulları; üretim işletmeleri, hapisaneler ve oteller gibi kurumlardan ayıran temel özellikler, onların korunması ve yatırım yapılması gerekli kurumlar olmasıdır.

Dünyanın birçok yerinde okul yönetimlerinin en önemli sorunlarından birisi, öğrencilerin bir araya gelmesiyle ortaya çıkan şiddet, gasp ve taciz olaylarıdır. Pek çok okul yönetimi, bu tür bir sorunun çözümünü okul genelinde teneffüs saatlerini düzenlemek yerine, sınıfları teker teker teneffüse çıkararak öğrencilerin en az sayıda bir araya gelmelerini sağlayarak çözümlenmiştir.

Eğitim örgütlerinin, insanı girdi ve çıktı olarak tercih etmesi, değer ağırlıklı bir hizmet üretme çabası içerisinde olması ve bütün insanları çok yakından ilgilendirmesi nedeniyle daha fazla değişime açık, daha işbirlikçi ve paylaşımcı bir ortama sahip, daha güvenilir, çabanın, başarının ve üretilen değerlerin daha fazla kıymet bulunduğu

yerler olması beklenir. Eğitim kurumları, sahip olduğu bu özelliklerle hedeflediği insanı yetiştirme ve ona mutlu, uyumlu, sağlıklı düşünen ve üretebilen insanlar olmayı öğretmeyi başarabilir.

Eğitim kurumları, amaçlarına ulaşmak ve işleyişlerini devam ettirebilmek için sermayeye ihtiyaç duyarlar. Bu anlamda, her kurumun yapısı, amacı ve hizmet alanı onun sermayesinin türünü ve boyutunu belirler. Eğitim kurumları açısından, dört çeşit sermayeden bahsedilebilir. Bunlar; fiziksel ya da ekonomik sermaye, beşeri (entelektüel) sermaye, olumlu psikolojik sermaye ve sosyal sermayedir. Luthans ve diğerleri (2004) bu durumu şu şekilde şemalaştırmışlardır:

Çizelge 2.1. Eğitim Kurumlarının Sermaye Şeması

Fiziksel/Ekonomik Sermaye	Beşeri Sermaye	Olumlu Psikolojik Sermaye	Sosyal Sermaye
Sahip Olduklarımız	Bildiklerimiz	Olduğumuz	Hissettiklerimiz
<ul style="list-style-type: none"> • Finans • Ortaklar • Araç-gereç • Veri 	<ul style="list-style-type: none"> • Deneyim • Eğitim • Davranışlar • Bilgi • Fikirler 	<ul style="list-style-type: none"> • Güvende olma • Mutlu olma • İyimserlik • Sükûnet 	<ul style="list-style-type: none"> • İşbirliği • İlişki ağı • Arkadaşlık

- **Fiziksel Sermaye;** Okulların çıktılarını üretebilmek için ihtiyaç duydukları araç-gereç, donanım, tesisat ve altyapıyı içerir. Fiziksel sermayenin yetersiz olması eğitim örgütlerinde pek çok olumsuzluk yaratabilmektedir.
- **Beşeri Sermaye;** Örgütlerin önemli kaynaklarından birisi; bünyesinde çalışan insanların bilgi, beceri, yaratıcılık, geleceğe yönelik tasarımlar

yapma, doğru kararlar verebilme ve insani ilişkileri güçlendirme yeterlilikleridir (Harrold, 2000). Beşeri sermaye bir kurumdaki insanlar tarafından bilinen ve onlara rekabet üstünlüğü kazandıran bütün verilerin toplamıdır. Beşeri sermaye, zenginlik yaratmak üzere kullanıma sokulabilen entelektüel malzemedir (Stewart, 1997). Bugün en pahalı sermaye insan sermayesidir. Aynı şekilde insana yapılan yatırım, getirisi en yüksek yatırımdır. Okul yöneticilerinin de insanı, bir okulun vazgeçilmez unsurları arasında görmeleri gerekmektedir. Öğretmen ve diğer çalışanlar, klasik yönetim anlayışında egemen olan, insanı makine dişlileri gibi görme anlayışıyla yönetilemezler. Çünkü eğitimin temel taşı öğretmendir. Okulun başarısı, öğretmenin başarısıyla yakından ilintilidir (Şimşek, 1997).

- **Olumlu Psikolojik Sermaye;** Olumlu psikolojik sermaye insanların kendilerini nasıl hissettikleri, nasıl oldukları ile ilgili birikimlerini ifade eder. Örneğin; kendilerini psikolojik olarak güvende hissedip hissetmedikleri, mutlu olup olmadıkları, iyimser ya da kötümser olup olmadıkları ve hayatlarını sükûnet içerisinde mi, yoksa stres içerisinde mi geçirdikleriyle ilgili durumlarını ifade etmektedir. İnsanların ruhsal durumları hayata bakış açıları, düşünme biçimleri ve değerlendirme şekilleriyle ilgili olduğundan etraflarındaki olayları algılamaları açısından önem taşımaktadır.
- **Sosyal Sermaye;** Örgütlerde yöneticilerin insan ilişkilerini doğru ve gerçekçi bir yönelimle geliştirmesi, takımlarda demokratik kararlar verme süreci, karşılıklı güven çerçevesinde işbirliği ilişkileri ve iletişim kanallarının iyileştirilmesine öncülük eder. Kişisel sorumlulukların verilmesi, bunların yaşama geçirilmesi, bireylerin yeterlilik ve yaratıcılıklarının geliştirilmesi, görevlere odaklanma ve başarıya doğru yönelmeye öncülük etme diğer bir davranışsal felsefeyi oluşturur. İnsanların engeller ortadan kaldırılırsa, verimli ve işbirlikçi olduğunu varsayar ve böylece güç için mücadele etme, çabalama, çatışma ve rekabet etme gibi istenmeyen faktörler kolaylıkla uzaklaştırılır.

Fiziksel sermaye fiziksel objelere (atölye ve eğitim- öğretim teknolojisi), insan sermayesi (yönetici öğretmen kapasiteleri, tüm okul bireylerinin bilgi, kapasite ve davranışları) bireylerin sahip oldukları özelliklere dayanıyorsa, sosyal sermaye de bireyler arasındaki bağlara, sosyal ilişkilere ve karşılıklı güvene dayanmaktadır.

Eğitim örgütlerini fiziksel açıdan değerlendiren yaklaşımlarda, örgütün esas yapısı bir makineye benzetilmektedir. Eğitim sosyal bir girişim olmasına karşın, bu yaklaşımlarda öğretmen ve öğrencilerin merkeze alınması mümkün olmayıp, onların duygu ve düşüncelerine ve örgütteki dayanışma ruhundan ziyade örgütlerin sahip oldukları güç, maddi sermaye ve teknoloji üzerinde durulmaktadır. Oysa bu bahsedilen kaynaklara sahip olmasına rağmen hedeflediği başarıları elde edemeyen pek çok örgüt bulunmaktadır. Organizasyon içindeki anlaşmazlıklar ve çatışmalar stres, depresyon, ruh sağlığının bozulması, verimliliğın azalması, güvensizlik, şüphecilik gibi bazı sorunlara sebep olabilir (Töremen ve Ersözlü, 2010).

Gelişmiş ülkelerde öğretmenin temel fizyolojik ihtiyaçlarını (yemek, içmek, uyumak, barınmak vb.) karşılayacak şekilde ücret düzeyi ve sosyal güvenlik politikaları ile geleceği bir ölçüde garanti altına alınmıştır.

Okula ve okul yöneticisine bağlılık, okul kurallarına ve üstlerine gönüllü saygı, güçlükleri göğüsleyebilme, yüksek bir ilgi düzeyi ve okul ile övünmek yüksek moralin belirtisidir. Okul politikalarının ve planlarının oluşturulmasına düzenli ve etkin olarak katılan öğretmenlerin daha coşkulu ve gayretli oldukları gözlemlenmektedir.

Yöneticilerle yönetilenler arasında sevgi, saygı, paylaşma kültürü ve birbirlerini kabul anlayışına dayalı bir ilişki oluşturulamamışsa; böyle bir örgütte sağlıklı ve verimli bir çalışma ortamının olması mümkün değildir (Drucker 1993, 2000). Yönetici, çalışanlarla yoğun bilgi paylaşımında bulunarak onlara değer verdiğini gösterebilir ve karar verme sürecine katılmaya hazırlayabilir. Yapıcı olmak ve yardımlaşmak, kişilerin bilgilerini paylaşmalarını ve kaygılarını rahatça dile getirip tartışabilmelerini sağlar. Böylece müdür ve personel ile müdür ve öğretmenler arasında güven ortamı oluşabilir.

Bir sosyal örgüte dâhil olmak insanın bazı davranışlarını kolaylaştırıcı bir etkiye sahiptir. Birey, maddi ve manevi pek çok olanağa bu sayede daha kolay ulaşabilmektedir. Bu aynı zamanda bireye sorumluluk duygusu da verir. Özellikle eğitim örgütlerinin güven, aidiyet ve sorumluluk duygusuyla hareket etmeleri gerektiğinden dolayı sosyal sermayeye fazlasıyla ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Eğitim örgütlerinde yaşanan çatışmalardan bir diğeri, okul çalışanlarının okullarının nasıl olması gerektiği konusundaki bakış açılarının, öğrenci ve okul disiplini konularındaki görüşlerinin benzer ya da farklı olmasıdır. Öğrenci ve okul disiplini konularındaki görüş ayrılığının artması bir grup öğretmen için okulun anlam yitirmesine neden olacaktır. Okul çalışanları, okullarda meydana gelen okul içinde

kalması gereken türden olayları çevreye yaymadan okullarının güven düzeyini korumakla, okula olan sadakatlerini göstermiş olacaklardır.

Okulun amacı, öğrenciyi en uygun gelişim evresinden başlayarak eğitmektir. Bunun için, öğrencinin fiziksel, kültürel, toplumsal, zihinsel potansiyelini en üst düzeyde açığa çıkarıp geliştirmesi için gerekli öğretim programlarını, öğrenme yöntemlerini, materyalleri bir arada ele alarak işe koyulmakla yükümlüdür. Bu yükümlülük, öğrencinin kendisini kolayca ifade edebileceği bir sınıf iklimine, uygun araç-gereç ve yöntemlere dayanmak durumundadır (Uluğ ,1999).

Okulu yönetimi, örgüt imkânlarını okulun amacı doğrultusunda harekete geçirmekle yükümlüdür. Bu amacın açık olmaması ya da amaca giden yolun yapılandırılmamış olması sadece performans üzerinde değil, bireyin bireysel uyumu ve grup ile ilişkisi üzerinde de önemli etkilere sahiptir. Bireyin net bir amaç üzerinde çalışması, işine ilgiyi arttırmakta; amaç ya da amaca giden yolun yapılandırılmamasındaki bir eksiklik çalışmayı daha az çekici, daha çok tehdit edici kılmakta ve düşmanlığı arttırmaktadır. Açık bir grup amacı, grup üyeliğine anlam kazandırmakta, grup üyelerinin ilişkilerini olumlulaştırmakta, bireyin daha fazla grup yönelimli olmasını sağlamakta ve bireyin üzerinde grubun gücünü arttırmaktadır (Raven ve Rietsema 1971).

Okulda öğretmenler arasında yüksek ancak ulaşılabilir amaçlar oluşturulduğu, düzenli ve ciddi bir öğrenme ortamı yaratıldığı ve akademik üstünlüğe saygı gösterildiğini algılayan öğretmenlerin kişisel öğretim yeterliliği artacaktır (Celep, 1997).

Okul müdürleri, öğretmenlerin görüşlerine sık sık başvurmalı ve çıkan sonuçları da gündeme almalıdırlar. Toplantıların; yönetici görüşlerinin onaylandığı, resmiyet kazandığı, yasalara uydurulduğu alanlar olarak düşünülmemelidir.

Okul yöneticisi, farklılıkları zenginlik olarak saydığı gibi ortaya çıkan problemleri değişim ve birlikte yaşama dokusunu güçlendirme fırsatı olarak gördüğü zaman, o okulda değişimin daha kolay oluşması imkânı ortaya çıkacaktır. Okul yöneticisinin hareketi semptomatik olarak görüleceğinden tepki alamayacağı gibi değişim olarak bile algılanmayabilir.

Okul yöneticisi ortaya çıkan problemlere bir neden ararken, başka birinin suçlu olarak aranmasına ve suçlanmasına fırsat vermeden olayın merkezi haline kendini getirerek bir paratoner vazifesi görmeli ve çalışanların güvenini kazanmalıdır. Topluluk, böylelikle gerçek sorumluları bilse bile bu bir şeyi değiştirmeyecek, hatta yöneticinin bu hareketi yardımıyla olayın çok da önemli olmadığını düşünecektir.

Problemlerin merkezi, daha doğru bir değişle sorumlusu haline gelmeyi başaran okul yöneticisi, okulda fedakârlığın görünür kişisi olacaktır. Okul üyeleri, lideri fedakârlık konusunda model olarak algıladıkları zaman nemelazımcılıktan kurtulma yoluna gidebileceklerdir (Töremen ve Ersözlü, 2010).

Bazen okul yöneticilerinin okulun işleyişi ile ilgili öğretmenlerden fikir aldıktan sonra, bu fikirleri onların aleyhine kullandıkları görülmektedir. Bu gibi durumlarda o okulda yeni ve eleştirel fikirlerin ortaya çıkmasına imkân yoktur.

Okullarda öğretmenlerin bulunduğu doyum ya da doyumsuzluk eğitim-öğretimin niteliği açısından büyük önem taşır. Eğitimin temel sistemi olan okulda gerçekleştirilecek olan etkinlikleri sağlayan iş görenlerin göstereceği performans, okulun amaçlarına ulaşmasına önemli katkı sağlayacaktır. İstenen ölçüde motive edilmiş, iş doyumunu yüksek öğretmenlerden oluşan bir okulun kaliteli eğitim vermesi ve başarılı öğrenciler yetiştirmesi beklenir. Bu öğretmenler aynı zamanda kendisiyle barışık görüntüleriyle öğrencileri için de iyi birer model olacaktır. Böyle bir okulda huzur ve mutluluk içerisinde, beklentileri büyük çapta karşılanmış, gayretli öğretmenlerin ortaya koyacağı performans, iş doyumunun önemini ortaya koyması bakımından anlamlıdır.

İnsanlar genelde yaptıkları işlerin değerlendirilmesinden hoşlanmazlar. Bu nedenle yönetici, değerlendirmeyi kusur aramak için değil, kusurları ortadan kaldırmak için yaptığı kanısını verebilmelidir (Başaran, 1989). Değerlendirme, kişiyi aşağılayıp eleştirmek amacına yönelik değil, örgütsel eylemlerin olumlu yöne doğru yönlendirilmesi amacıyla yapılmalıdır. Okul yönetimi öğretmeni, öğrenciyi notla tehdit etmemesi konusunda uyardığı halde kendisi onu değerlendirme ile tehdit ederse ortaya önemli bir çelişki çıkmaktadır.

Sosyal ilişkilerin ve kuralların durmaksızın değiştirdiği bir toplumda, kurumlar açısından en önemli eğitim, insanların değişime uyum sağlaması ve bu değişimlerin neden olduğu kaçınılmaz çatışmaların çözümüne katkıda bulunabilme becerisidir. Uyum ve birlikte yaşama bilincinin oluşturulması ve çatışmaların giderilmesi, öğrenmeyi gerektiren zorunlu bir sosyal çabadır. Bu çabalar, sosyal etkileri yanında aynı zamanda sosyal düşünme süreçlerini de beraberinde getirmektedir (Shook, 2002).

Yöneticilerin çalışanların öğrenmelerini destekleyip teşvik eden dört önemli rolü vardır. Bunlar (Mumford, 1997);

- 1. Örnek olma:** Öğrenmeye ve gelişmeye açık olduğunuzu belirten davranışlarla örnek olunmalıdır.

2. **Fırsat sağlama:** Diğer insanlar için, öğrenme/gelişme fırsatları yaratmada eli açık ve bilinçli olunmalı, ayrıca fırsat verildiğinde teşvik edici ve destekleyici olunmalıdır.
3. **Sistemler:** Sistemlerin çalışma esnasında öğrenme esnasına göre yapılandırılması, günlük işler sırasında sürekli bir öğrenme ortamı yaratacaktır.
4. **Destekleme:** Örgütün tamamında öğrenme konusuna destek verilmeli ve savunulmalıdır.

Okul sistemi, okul yönetimi ile birlikte bürokratik bir kuruluştur. Bu bürokratik kuruluştaki öğretmen orta noktada, merkezde bulunmaktadır. Bu durumda okulun hedefleri, öğretmen-öğrenci ilişkileri içinde gerçekleşebilir. Bu hedefler;

1. Açık ve herkes tarafından kabul edilebilir,
2. Herkes tarafından paylaşılan,
3. Herkes tarafından en anlamlı bulunan hedefler olmalıdır (Töremen ve Ersözlü, 2010).

Okulun hedeflerine ulaşabilmesi için, öğretmenlerin kendi bilim dalları ile mesleklerinin gerektirdiği kurallar ve yöntemler alanında çok iyi yetişmiş olmaları gerekmektedir (Vural, 2004).

Ayrıca okullarda örgütsel bağlılık oluşturmak ve başarılı sonuçlar elde etmek için;

- Okullardaki yöneticiler, belli bir yöneticilik eğitiminden geçenler arasından atanmalıdır. Böyle yöneticiler, astlarına karşı liderlik rolünü daha etkili olarak yerine getirirler.
- Öğretmenlerin yönetimin kararlarına katılımları sağlanmalıdır.
- Öğretmenlerin, okulun işleyişine ilişkin bilgilere ulaşmaları sağlanmalı, bunun için de okuldaki iletişim kanalları açık tutulmalıdır (Vural, 2004).

Eğitim örgütlerinde kurumsal kontrol mekanizması oluşturmak, örgütün işleyişini devamlı kılmak bakımından önem teşkil etmektedir. Kurumsal kontrolü Edwards, şu şekilde belirtmiştir:

1. **Kişisel veya Doğrudan Kontrol:** Okul yönetimi tarafından sistemli bir şekilde öğretmenlerin çalışmalarının denetlenmesi, davranışlarının gözetlenerek okul normlarına uyumun sağlanmasıdır.

2. Bürokratik Kontrol: Örgütteki hiyerarşik sosyal ilişkilerin ve bürokratik rollerin kontrol edilmesidir. Bürokratik kontrol içinde yer alan onaylama ve ödül sistemleri, kurum tarafından öğretmene sorumluluklarının karşılığında verilir.

3. Teknik Kontrol: Görevin yerine getirilmesi, işin değerlendirilmesi, çalışanların disiplinini sağlamak, iş sürecinin fiziki yapısı, işin desenlenmesi konusunda yapılan kontroldür (Kartal, 2007).

Öğretmenlerin görevlerinin ilk yıllarında yöneticilerin gereken kontrolü sağlamadıkları ve onlarla çok az diyalog kurdukları bilinmektedir. Aslında yöneticilerin, öğretmenlerin öğretimi nasıl ele aldıklarını, sınıflarını nasıl yönettiklerini, onlarla konuşarak ve sınıf içi davranışlarını gözlemleyerek yardımcı olmaları gereklidir. Her okulda bürokratik rol ve talimatlar vardır. Bunlar, öğretmenin neyi nasıl öğreteceği, öğrenci davranışlarının sınıf içinde ve dışında nasıl yönetileceği ile ilgili prosedürler, öğretmeni yönlendiren başvuru kaynaklarıdır. Teknik kontrol ise bir baskı aracı değil, öğretmenin becerilerini okulun amaçlarına uyumlu hale getirmenin yoludur.

Pek çok örgütte olduğu gibi eğitim örgütlerinde de sosyalleşmenin birinci aşaması mesleğe girmeden önce hizmet öncesi eğitim, ikinci aşaması ise okulda gerçekleşir. Eğitim sisteminin yönetim kademelerinde oluşturulan program ve alınan kararlar okullarda hayata geçirilmektedir. Okulun işlevsizliği veya demokratik olmayan yapılanması bu birimin tüm parçalarını (öğretmen, yardımcı hizmetler, öğrenci) olumsuz olarak etkiler; eğitim beklentilerinin gerçekleşmesini engeller. Okullar farklı nedenlerle işlevini yerine getirememe ve değer yitimine uğrama riski ile karşı karşıyadır. Okulları canlandıracak yatırımların yapılmaması, okul "lideri" olması gereken yöneticilerin yetersizlikleri, yetersiz kişilerin öğretmen olması, okulun ticarethaneye dönüşmesi, çevre bağının kopması gibi sorunlar hem öğrencileri yıpratmakta hem de okula güvensizlik doğurmaktadır. Örneğin; 1990'lı yıllarda İngiltere'de beş bin aile, Amerika'da 1,5 milyon aile sistemden daha iyisini kendilerinin gerçekleştireceklerine inandıkları için çocuklarını okula göndermeyip evde eğitmektedir.

Öğretmenlerin yetiştirilmesinde teknik açıdan özellikle eğitimsel pratikler ve "nasıl öğretileceği" konusunda yetiştirilmeleri gereklidir. Ayrıca, okuldaki öğretimin örgütsel gerçekleri, okulun sosyal-tarihsel çevresi ve öğretim konularında da yetiştirilmeleri bir başka zorunluluktur.

Sosyalleştirme kurs ve programlarının öğretmenin deneyimlerini geliştirici, okul yaşamını anlamlandırıcı aktiviteler, programın uygulanması, günlük işlerin yapılması, yönetim politikaları, araç-gereç kullanımı, zaman yönetimi, öğretme ve öğrenme kavramlarının içeriği ve bunların sınıf ortamına olan direk ve dolaylı etkilerini içermelidir (Kartal, 2007).

Öğretmenin mesleki becerilerinin gelişmesi okul yaşamını direkt etkilemektedir. Okul sosyal bir kurum olduğuna göre, öğretmenin moral, politik ve kişisel aktiviteler gibi etkinlikleri öğrenmesi zorunludur. Ayrıca, okul ve sınıf ile ilgili kararlarda da katılımı sağlanmalıdır.

İlköğretim okullarında yönetici ve öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerini belirlemeye yönelik olarak yapılan bir araştırmada çarpıcı sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenler; okul için yaptıkları ile okulun kendilerine verdikleri arasında denklik görmemekte, okulda başarılı olmaları ve meslekte ilerlemeleri için gerekli olanakların sağlanmadığını düşünmektedir. Ayrıca, yaptıkları işlerden dolayı takdir edilmediklerini, okulda özel durumlarını paylaşacakları, sorunlarının çözümüne yardımcı olabilecek kişileri bulamadıklarını, yöneticilerin yaklaşımlarını ideal bulmadıklarını, kendilerini meslekleriyle özdeşleşmiş görmediklerini, mevcut denetim sisteminin uygunluğuna inanmadıklarını, mesleğin kendilerine güven vermediğini ve başka bir iş teklif edildiğinde mesleği bırakmayı düşündüklerini belirtmişlerdir (Memduhoğlu, 2008).

Yönetici ve Empatik Yaklaşım adlı araştırmanın sonucuna göre, yöneticinin okulda sadece kendisine yakın olanlara güvenmesinin, çatışma yaratma derecesi ile ilgili olarak yöneticilerin % 58'i, öğretmenlerin ise % 76,3'ü her zaman ve çoğu kez çatışma yaşandığını ifade etmektedir. Bu sonuç yöneticinin, öğretmenin kendisine güvenmesi konusundaki beklentisinden haberdar olmadığını dolaylı bir ifadesidir. Oysa güven örgüt içindeki ilişkilerin sağlığı açısından çok önemlidir. Karşılıklı güvenin, anlayış ve inancın olduğu bir örgütte ciddi bir iletişim sorunu da çok azdır (Demirbolat, 1999).

İnsanlar kendilerine güvenildiğini hissettikleri zaman motivasyonları artmakta, daha heyecanlı ve daha istekli bir şekilde çalışmaktadır. Örgütlerde bilgiyi özümseyip performanslarını iyileştirmek için daha çok çaba gösterecek, daha canla başla çalışacak, motivasyonu yüksek elemanlar çalıştırmanın önemli amaçlarından birisi de güveni sağlamaktır. Eğer bir kurumda güven duygusu yoksa kaybolacak ilk şey yaratıcılık olacaktır.

Ulusal Eğitimciler Sendikası'nın eğitim sistemimiz ile ilgili 2001 yılında Ankara'da yaptırmış olduğu araştırmanın sonuçlarına göre (Ergin, 1995);

- Öğretmenlerin % 73'ü yöneticilerine güvenmiyor.
- Öğretmenlerin % 98'i okul müdürü, milli eğitim müdürü ve bakanlık bürokratları gibi üst düzey yöneticilerinin entelektüel birikimlerini yeterli bulmayarak onlara güvenmiyor.

Güvensizliğin temelinde var olan nedene yönelik sorulan bir soruya (Ergin, 1995);

- % 35'i yöneticilerin politize olmasını,
- % 23'ü oldukça yanlı olmasını,
- % 42'si ise yöneticilerin sorunlara kulaklarını tıkadığını ve çözüm üretmediğini ve yeteneksiz olduklarını belirtmektedir.

Öğrenci ve velilerle yapılan anketlerde, öğretmene duyulan güven, onların yöneticilerine karşı duydukları güvenden fazla değildir. Kısacası ülke nüfusunun dörtte üçünü oluşturan eğitim sektöründe tam bir güvensizlik hâkimdir (Güçlü, 2001).

Birbirine güvenmeyen insanların oluşturduğu örgütler formal kurallar ve düzenlemeler sistemi şeklinde olacaktır. Hatta bazı durumlarda, sistem onları baskıcı yöntemler kullanarak kendi kurallarına uygun davranmaya zorlayacaktır (Fukuyama, 1998).

Ülkemizde, öğretmenlerin örgütlenmelerinin başlangıcı 1908'lere kadar uzanmaktadır. O günden bu güne çok sayıda öğretmen birlikleri, öğretmen dernekleri ve sendikaları kurulmuş olsa da, Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin gelişerek saygınlık kazanmasına ne ölçüde katkı sağladığı tartışmaya açıktır. Bunun en büyük nedeni ise bu kuruluşların siyasal düşünce farklılıklarına göre örgütlenmeleri ve çalışmalarını bu yönde yoğunlaştırmaları olduğu söylenebilir.

Ancak son yıllarda, öğretmen kuruluşlarının çalışmalarını mesleki konularda yoğunlaştırdığı gözlemlenmekte, bunun da öğretmenliğin meslekleşmesine büyük katkı sağlayacağı düşünülmekte ve beklenmektedir.

Türkiye'de örgütlü hizmet içi eğitime 1960 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nda "Öğretmeni İşbaşında Yetiştirme Bürosu"nun kurulması ile başlanmıştır. 1975 yılında büro, "Hizmet içi Eğitim Daire Başkanlığı"na dönüştürülmüştür. Daire, öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirli yerlerdeki hizmet içi eğitim merkezlerinde (genellikle yaz aylarında) düzenlenen 1-2 haftalık kurslar ile karşılamaya çalışmıştır (Vural, 2004).

Ancak, eğitim amaçlı açılan bu merkezler çoğu zaman tatil geçirme amacıyla kullanılan sosyal tesisler konumuna gelmiştir. Ayrıca, yarım milyonu aşkın personelin hizmet içi eğitiminden sorumlu olan Hizmet İçi Eğitim Dairesi'nin, uygulama sırasında zaman zaman, maddi olanaklar ve mekân yönünden güçlüklerle karşılaşması nedeniyle sınırlı sayıda öğretmene hizmet içi eğitim imkânı sağlayabilmiştir. 1993 yılında yapılan bir değişiklikle, Milli Eğitim Bakanlığı her ildeki Milli Eğitim Müdürlüğü'ne hizmet içi eğitim planı yapma ve uygulama yetkisi vermiş, böylelikle hizmet içi eğitim faaliyetlerinde yaklaşık üç katı bir artış sağlanmıştır.

Öğretmenler yaptıkları işe inanarak, okul yönetiminin onlara saygı gösterip, değer verdiğini hissettiklerinde yaptıkları iş onlar için daha anlamlı olacaktır. Yoksa öğretmen dersini bitirince bir an önce okulu terk etme eğilimine girer. Bu bugün ülkemizde oldukça yaygın bir durumdur ki bunu ekonomik gerekçelerle açıklamaya çalışmak kolayca kaçmak demektir. Eğer ekonomik gerekçeler geçerli olsaydı, hepsinin ikinci bir işinin olması gerekirdi. Bu nedenle okul yöneticisi ve yardımcıları, öğretmenleri bir araç veya aracı olmaktan çok eşit bir üye, değerli bir unsur ve yönlendirilmesi gereken liderler olarak görmelidir. Böylece onların moral, verimlilik ve performanslarının arttırması sağlanmış olacaktır.

2.15. Öğretmen-Öğrenci ve Aile Çatışması

Bir eğitim sisteminde öğretim kadroları ve öğrenciler, karşılıklı (hem soyut hem de ekolojik) öğrenmelerinin araçları olarak ihtiyaç duydukları projelerin niteliklerine kendileri karar verebilirler (Sabancı Üniversitesi, 2000).

Öğrencinin özellikleri, okulun imkânları, okulun ortamı, aile ve aile dışı çevrenin ve okul dışı çevrenin eğitim sürecine etkileri mutlaka çok önemlidir. Ancak en önemli etken öğretmenin öğrencileri amaçlar doğrultusunda yetiştirmek için gösterdiği çaba, ders dışı çalışmalar ve ders sürecindeki etkinlikleridir (Vural, 2004).

Çocuklar okula başlamadan önce ailede yarı formal (biçimsel) denebilecek bir eğitimden geçerek, özellikle duygusal alanda yetiştirilmeye çalışılır. Velilerin, veli-öğretmen ilişkisi gibi, okula katılımı velilerin okuldaki öğretmenler ve diğer yetişkinlerle olan ilişkilerini kolaylaştırır.

Aileler yerel, bölgesel ve örgütsel düzeyde pozitif sonuçlar elde etmek amacıyla aralarındaki ilişkilere son derece önem vermekte ve bu durumdan çocuklarının yararlanmalarına fırsat oluşturmaktadırlar.

Aileyi dikkate almadan, izlemeden eğitimsel sürecin içine almadan yapılan her şeyin eksik kalacağı bilinmelidir ve okul müdürü okulu başta öğretmen sonra öğrenci için bir aile ortamına çevirmedikçe kendini başarılı saymamalıdır.

Birlik duygusunun en kritik yönlerinden birisi de okulun çıktısı olan öğrencinin nasıl olması gerektiği konusundaki tartışma ve karşı fikirlerin asgari müştereklerde birleşebilmesidir. Öğretmenlerin bile oluşturmakta zorlandıkları ortak değerleri, öğrencilere yansıtmaları gerçekten zordur fakat imkânsız değildir. Bu gün okullarımızdaki en önemli anlaşmazlık konusu budur. Öğretmen, mesleği gereği sosyal kontrol unsurudur; ders verir, not verir, öğrencileri imtihan eder, çatışmaları önlemeye ve disiplin olaylarının üstesinden gelmeye çalışır.

Öğretmenler, öğrencilerini ekipler halinde çalışmak için organize ettiklerinde, öğrencilerin kendi bakış açılarını aşmalarını ve ileriye görebilmelerini sağlar ve yeteneklerini geliştirirler. Öğretmenlik her şeyden önce özverili olmayı gerektirir. Özellikle ilköğretim öğrencisi için öğretmenin her sözü ve davranışı tartışmasız doğrudur. Öğretmen ile öğrenci arasındaki olumsuz ilişki, çocuğun öğrenme istek ve çabasını köreltmektedir.

Sınıfta öğretmenle öğrenci arasındaki ilişkiler, öğretmenin ve eğitimin temelini teşkil etmektedir. Söz ve eyleme dayalı olan bu ilişkiler iyi ise sınıfta olumlu bir öğrenme atmosferi oluşmakta; kötü ise sınıfın öğrenme atmosferi giderek bozulmakta ve eğitim, amacına ulaşamamaktadır. Bu durumun nedeni sınıfta eğitici ortamın büyük ölçüde öğretmenin davranışlarına bağlı olduğu gerçeğidir.

Öğretmenin kişilik özellikleri, öğrenciler tarafından kısa sürede çözümlenmektedir. Bu nedenle ki öğretmen ne bildiği ile değil, kendisiyle yüzleşmelidir. Kimi olumsuz durumların ortadan kaldırılması için öğretmen, öncelikle öğrencilerin tutum ve davranışlarını analiz ederek, ona göre kendi tutum ve davranışlarını geliştirmelidir. Öğretmenin, öğrencilerine karşı olan sevgisi onları dinleme, onları anlama istekliliği, onların fikirlerine kesin bir şekilde açık olmaları ile ilgilidir. Eğitimciler, öğrencileri ile ancak bu şekilde yakınlık kurabilirler (Vural, 2004).

Eğitimcilerin, gerekli durumlarda kişisel sırları saklayabilen ve öğrenciler hakkında edindiği özel bilgileri başka insanlara aktarmayan kişiler olmaları gereklidir. Bu özellikler öğrencinin gözünde eğitimcinin güvenilirliğini pekiştirir.

Öğrenciler, eğitimciye yakın olmaktan, onunla sorunlarını paylaşmaktan, gerektiğinde yardım istemekten, kişisel ürünlerini göstermekten, başarı ya da sevinçlerini paylaşmaktan çekinmemelidirler. Bunun için eğitimcinin sürekli gülümseyen bir kişi olması değil; insanların kendisiyle rahat iletişim kurabilmesi

amacıyla uygun koşulları yaratan bir kişi olması yeterlidir. Sinirli, asık suratlı, küskün ya da azarlayıcı bir kişiye insanlar fazla bir şey sormak istemezler (Vural, 2004).

Eğitim örgütlerindeki iş görenlerin görevlerine gösterecekleri ilgi, donanımlarını arttırma çabası ve samimiyet, öğrencilerle kurulan olumlu diyaloglar, öğrencileri daha başarılı yapabilmektedir. Böylece eğitim kurumlarımızda yetiştirilen yetkin bireyler, etkin konumlara geldiğinde görev aldıkları örgütlerde verimli bir biçimde toplumun her kademesine katkıda bulunabilirler.

Eğitim sosyal bir girişimdir, çünkü toplumun yetişmemiş üyelerini eğitmek her şeyden önce yetişmiş üyelerine düşen bir görevdir. Ayrıca eğitimin girişinin toplumdan geldiği ve çıkışının da yine topluma gittiği unutulmamalıdır (Bursalıoğlu, 1994). Eğitimci, her katılımcının tüm konularda başarı göstermesini beklemek yerine, onları iyice tanıdıktan sonra kişisel durumlarına göre başarı beklentisi oluşturmalıdır.

“Bu okuldan mezun olursam bir daha şu kapıdan içeri ayak basmam” türünden cümleler, öğrencilerin okulda ne gibi uygulamalara maruz bırakıldıkları konusunda insanları düşündürmelidir (Vural, 2004). Orada zorla tutulduğunu düşünen öğrenciler, okulda bulunmaktan memnun olmayan öğretmenler tarafından gereğince eğitilemezler. Böyle bir durumumda çözüm, bütün ilişkilerin herkes için düzenlenmesi ve okulun herkes için çekilir, yaşanır ve hatta istenir ve özenilir hale getirilmesidir.

Bir okulu anlamlı yapan şey okulun fiziksel özelliklerinden çok insanların yaptıkları işin anlamlı hale gelmesine yardımcı olan unsurlar olmasıdır. Aksi halde insanlarda can sıkıntısı, hedefsizlik ve yaptığı işten zevk alamama gibi duyguların ortaya çıkmasıyla belirtilerini gösteren yabancılaşma sürecinin başlaması kaçınılmaz bir son haline gelmektedir. Bu duygular beraberinde stresi ve rahatsızlıkları ya da kaçıışı getirecektir.

Grint (1998) yabancılaşmanın kendini şu şekilde gösterdiğini vurgulamaktadır;

- Sisteme dâhil olanların çıktı üzerinde kontrolü olmadığına (öğretmen ve yöneticilerin yetiştirilen öğrencinin nitelikleri üzerinde etkilerinin azalması).
- Çıktıdan, sosyal ihtiyaçlardan daha önemli beklentilerin olması, (öğrencilerin sosyal hayatta işlevsel olan bilgi, duygu ve becerilerden ziyade pragmatik özellikler kazanmalarının beklentisi).

- Çalışmayı anlamsız hale getirecek iş sisteminin oluşturulması, (öğretmenlerin eğitim-öğretim programlarındaki katılımlarının azalması yoluyla, kendilerine programın empoze edilmesi).
- Sosyal ilişkilerin yerini çıkar ilişkilerine devretmesi, (okulda öğretmenler arasındaki iletişim ve etkileşimin pragmatik bir yön alması).

Öğretmen-öğrenci ilişkisi sadece emir-itaat hiyerarşisi içinde çözümlenemez; bu karşılıklı iletişim ve etkileşim konusudur. Bunun içinde öğretmende yeterli donanımın bulunması gereklidir.

Öğretmende bulunması gereken donanımlar (Vural, 2004);

1. Etik değerlere bağlı ve erdemli,
2. Yaratıcı ve problem çözücü,
3. Lider ve yönetici,
4. Organizatör ve takım üyesi,
5. Kendini geliştiren ve sürekli öğrenen,
6. İnceleyici, araştırmacı ve tasarımcı,
7. Hedeflere yönelik çalışma alışkanlığına sahip,
8. Performans ve verimliliği esas alan,
9. Kaynakları iyi kullanan ve tasarrufçu,
10. Ulusal kültürünü benimsemiş,
11. Kültür ve sanata önem veren,
12. Öğretilen değil, öğrenen birey yetiştiren,
13. Evrensel değerlere sahip,
14. Terbiyeli, görgülü ve uyumlu,
15. Çok yönlü iletişim becerisine sahip,
16. Bilgi otoritesine sahip,
17. Eğitimi yaşantı odaklı olarak değerlendiren,
18. Biçimsel bilgi taşıyıcılığına yönelimli,
19. Toplumsallaştırmaya yönelimli,
20. Yaratıcı ve yenilikçi davranış kazandırmaya yönelimli,

21. Değerlendirmeye yönelimli,
22. Eğitime bireysel yaklaşan,
23. Hataları değil, doğruları tespit eden donanımlara sahip olmalıdır.

Bu özelliklere sahip olan öğretmenin yetiştireceği öğrencilerde şu niteliklere sahip olacaktır:

- Değişime açık ve kendini sürekli geliştiren,
- Erdemli, dürüst ve özverili,
- Sorumluluk alan ve inisiyatif sahibi,
- Başladığı işi bitiren ve uyumlu,
- İnsanları, doğayı ve yaşamı seven,
- İnsanlarla rahat iletişim kurabilen ve dinleyen, insanlarla ilişkilerinde başarılı olan,
- Çevreye pozitif enerji veren, iyimser, tebessüm eden, kendisi ile barışık,
- Sabırlı ve vefalı,
- Karşısındakine değer veren ve verdiği hissettiren,
- Dünyaya geniş açıdan bakan ve farklılıklara saygılı,
- Kültür ve sanat etkinliklerine katılan,
- Spor yapan, dinç ve sağlıklı olmaya özen gösteren,
- Uluslararası iletişimde yabancı dilleri kullanan,
- Meraklı, yaratıcı, girişimci, tutarlı, planlı ve ilkeli,
- Hukuk ve adaletin her zaman ve her yerde, herkese gerekli olduğunun bilincinde,
- Olaylara ve kişilere önyargısız yaklaşabilen,
- Özgüveni olan ve sorgulayarak öğrenen,
- Empatik ve özgürlüğü yaşamla eşdeğer gören (Vural, 2004).

Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma ve Geliştirme Başkanlığı öğretmen, öğrenci, yönetici, müfettiş ve sivil toplum kuruluşlarından 6300 kişi üzerinde yaptığı araştırma ile 21. yüzyılın çağdaş öğretmen profilini belirleyerek şu sonuçlara ulaşmıştır (MEB, 2001) ;

1. Öğretmen alçakgönüllü olmalı,
2. Atatürk ilke ve inkılablarını benimsemiş, laik ve modern bir insan olmalı,
3. Cesaretli olmalı,
4. Çevresindekileri peşinden sürükleyebilmeli; etkileyebilen, yönlendirebilen ve ikna edebilen biri olmalı,
5. Genel kültür sahibi olmalı,
6. Güzel konuşmalı,
7. Herkesi olduğu gibi kabul etmeli,
8. Her olaydan ders çıkarabilmeli,
9. İnsan sevgisine sahip olabilmeli,
10. Hukukun üstünlüğünü kabul etmeli,
11. İnsan haklarına saygılı olmalı ve insanlara hak ve özgürlüklerini bilerek davranmalı,
12. Demokratik değerleri bilmeli,
13. Devletine, dinine, milletine, örf ve adetlerine saygılı olmalı,
14. İyi bir eğitim almış olmalı,
15. Bilgisayar kullanabilmeli,
16. Bilimsel araştırmalara açık olmalı,
17. Fikir ve ideolojilerin esiri olmamalı,
18. Hiddet, şiddet gibi unsurlardan uzak olmalı,
19. Kişisel sorunlarını derse yansıtmamalı.

Araştırmaya göre öğrencilerin %48,7'si çağdaş bir öğretmenin kendini öğrencilerin yerine koymasını gerektiğini belirtirken, müfettişlerin %55,9'u da aynı düşüncededir. "Çağdaş öğretmen, öğrencide öğrenme isteği uyandırır", görüşüne öğretmenlerin %96,5'i olumlu bakmakta, öğrencilerin %52,4'ü, yöneticilerin %84'ü, müfettişlerin %63,3'ü de aynı görüşü benimsemektedir. Öğrencilerin %51,8'i çağdaş bir öğretmenin, öğrencilerin problemlerinin çözülmesinde yardımcı olması gerektiğini belirtirken, sivil kuruluşların temsilcilerinin tümü bu görüşe katılmaktadır (MEB. 2001).

Öğretmenlerin görevlerini en iyi şekilde yerine getirip getirmediğinin göstergesi öğrencileridir. Öğrencinin sınıfa girişi ile çıkışı arasındaki olumlu fark öğretmen katılışının ortaya konulmasını sağlamaktadır.

Yapılan araştırmalar göstermektedir ki öğretmenler, derslerde gösterilmesi gereken davranışlar konusunda yeterli bilgiye sahip değildir. Öğrencilerin okullarda karşılaştıkları utanç verici durumlar, aşağılanmalar, düzeysiz ilişkiler, sıkıntılı dersler, köreltilen yetenekler, okuldan soğuma gibi durumlar öğretmenin tutum ve davranışlarıyla bağlantılı düşünülebilecek konulardır.

Öğretmenler geleneksel olarak ana-babalar yani velilerden ve yerel toplumdan yalıtılmışlardır. Bu durumun temel nedenlerinden biri öğretmenleri arkadaşların ve komşuların kişisel baskılarından uzak tutmak olsa da bu durum öğretim sürecinin olumsuz işlemesine yol açan bir uzaklık yaratmaktadır. Bu durum özellikle yoksul kesimlerdeki okullarda sorun yaratmaktadır. Çünkü burada okulun kendisinde yerel halkın kültürü ve gereksinimleriyle bağlantılı değildir.

Özellikle orta ve üst sınıftan öğretmenler yoksul öğrenciler ve ana-babalardan soyutlanmışlardır. Böyle durumlarda ana-babalar genellikle öğretmenin kendileriyle ve çocuklarıyla ilgilenmediklerini ve öğretmenlerde genellikle ana-babaların çocuklarının eğitimiyle ilgilenmediklerini düşünmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı, 2004 ders yılında bazı liselerde yeni bir pilot uygulamaya başlamıştır. Bu uygulamaya göre, öğretmenlerin verimliliğini müfettiş ve yöneticilerin yanı sıra artık öğrencilerde denetleyebilecektir. Her yıl yapılan değerlendirmeye, öğretmenin ders verdiği öğrencilerin %5 ya da 10'undan oluşan öğrenci kurulları katılacak ve öğrencinin verdiği "sicil notu" öğretmenin başarı notunu %15 oranında etkileyecektir. Bir süre sonra velilerinde katılması düşünülen uygulamada müfettiş % 50, diğer öğretmen ve yöneticiler % 35 oranında etkili olacaktır. Uygulanacak yöntemlere göre öğrenciler, öğretmenlerini hem mesleki hem de kişisel özelliklerine göre değerlendireceklerdir (MEB. 2001).

Öğrenciler, mesleki değerlendirme başlığında öğretmenin alanında bilgili olup olmadığı, derslerde günlük hayattan örnekler verip vermediği, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önüne alıp almadığı, öğrencilerin eğitim-öğretim veya kişisel problemlerinin çözümünde yardımcı olup olmadığı, veli ile işbirliği yapıp yapmadığı, ders çalışma konusunda öğrencileri bilgilendirip bilgilendirmediği şeklindeki soruları cevaplayacaklardır.

Öğrenci, öğretmenin kişisel özellikleri ile ilgili olarak, hoşgörülü ve sabırlı olup olmadığı, öğrencilerine eşit davranıp davranmadığı, kendine güven duyup

duymadığı, sınıfın kurallarını öğrencilerle birlikte belirleyip belirlemediği, öğrencinin görüş ve düşüncelerine önem verip vermediği yönünde görüşlerini bildireceklerdir.

Tüm veriler toplandıktan sonra bakanlık müfettişleri, öğretmenlerle ilgili kendi görüşlerini ekleyecek, bilgiler bilgisayar ortamına aktarılarak öğretmenin performans notu verilecektir. 100 puan üzerinden değerlendirilecek olan notlara göre 59 puan altında kalan öğretmenler yetersiz görülerek hizmet içi eğitime tabi tutulacaktır (Vural, 2004).

2.16. Türkiye’de ve Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Türkiye’de okullarda yaşanan çatışmalarla ilgili yapılan araştırmalar daha çok il yada ilçe bazında yapılmaktadır. Konu ile ilgili geniş kapsamlı çalışmalar yapılmamışsa da genel anlamda karşılaştırılacak verileri bulmak mümkündür.

Bu çalışmalardan Özgan’ın ilköğretim öğretmenlerinin görev sürelerinin çatışmaya etkilerini incelediği Gaziantep ilindeki resmi ilköğretim okulları ile ilgili yaptığı çalışma sonucuna göre; İlköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları okullardaki görev süreleri ile çatışma yaşadıkları karşı taraflar arasında anlamlı farklılıklar vardır. Çalışmayı 2005–2006 eğitim-öğretim yılı birinci dönemde Gaziantep ili merkezinde bulunan 122 resmi ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenler (N=4710) oluşturmaktadır. Örneklem, araştırma evreninden küme örnekleme yoluyla rasgele seçilmiştir (Toplam 770). Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır (Özgan, 2006). Çalışma sonucuna göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları okullardaki görev süreleri arttıkça müdürlerle yaşadıkları çatışma oranı artarken müfettişlerle ve velilerle yaşadıkları çatışma oranı azalmaktadır.

Araştırmalardan elde edilen bilgilere göre görev süresi ile ilişkili yaşanan bütün çatışmaların temelinde öğretmenlerin görev süreleriyle bağlantılı olarak okuldaki sosyal ve mesleki ilişkilerinin yıpranması ya da fazla samimi olmanın getirdiği olumsuz ilişkiler yer almaktadır (Özgan, 2006).

Özgan, Celik ve Bozbayındır’ın 2010 yılında yapmış olduğu diğer bir çalışma ise okul yöneticilerinin müzakere becerilerini güven ortamı yaratma ve çözüm üretme konusunda değerlendirmektedir. Yapılan araştırmada demografik değişkenlerde dikkate alınmıştır. Araştırma Adana ili Çukurova ve Yüreğir ilçelerinde 10 ilköğretim okulunda yapılmıştır. 200 öğretmen üzerinde yapılan araştırma sonuçlarına göre; okul müdürlerinin müzakere becerileri puan ortalaması 3,61 ile 4,06 arasında değiştiği belirlenmiş ve müdürlerin müzakere beceri düzeyleri öğretmenler

tarafından üst düzey olarak değerlendirilmiştir. Okul müdürlerinin müzakere becerilerinin güven ortamı oluşturma alt boyutunda puan ortalaması 3,88, çözümden yana olma alt boyutunda ise puan ortalaması 3,90'dır. Genel ortalama ise 3,89'dur. Bu değer öğretmenlerin okul müdürlerinin müzakere becerilerini 'üst düzey' olarak değerlendirdikleri anlamına gelmektedir (Özgan ve Celik ve Bozbayındır, 2010).

Campbell 1993 yılında okul kültüründe öğretmen ve yöneticilerin çatışan değerlerini araştırmıştır. Araştırmada öğretime ilişkin değerler üzerinde durulmuş, öğretmen ve yöneticilerin okul kültürüne ilişkin bireysel değerleri saptanmıştır. Bu araştırmada ortaöğretim ve ilköğretim okullarında çalışan 10 okul yöneticisi ve 20 öğretmenle görüşme yapılmış, bireysel olarak doğru ve yanlış algıları ve inançları saptanmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin yöneticilere göre mesleki yaşamlarında moral ve etik çalışmalarla daha çok karşılaştıkları görülmüş, ancak her iki grubunda amaçlarını anlamlı eylemlere ve temel moral inançlara dayandırmadıkları saptanmıştır (Çelik, 2002).

Özgan ve Gedikoğlu (2008), tarafından okullarda yaşanan çatışmalarla ilgili çalışmalar yapılmıştır. Bu araştırma incelendiğinde, müdür ve öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerini algılamalarında cinsiyet ve branş değişkeninin etkili olmadığı, öğretmenlerin görev süresinin uzunluğuna göre okula uyum algısının arttığı, yöneticilerin genelde hükmetme ve kaçınma yöntemleri yerine problemleri çözme yöntemini tercih ettikleri ve okullarında sorun yaşamak istemedikleri, öğretmenlerinde en çok hükmetme yöntemini kullanan okul müdürlerinden rahatsız oldukları saptanmaktadır. Ayrıca, müdürlerin kullandığı çatışmayı çözümüleme yönteminin sosyo-ekonomik çevreye göre değiştiği, uzlaşma yöntemini en çok erkek öğretmenlerin tercih ettiğini, köy ve kasabalardaki okul müdürlerinin daha olumlu (yapıcı) il merkezlerindeki okul müdürlerinin ise daha olumsuz (yıkıcı) oldukları, öğrenci sayının çokluğuna göre okul müdürlerinin yetki ve güçlerini daha fazla kullandıkları, ilköğretim okulu öğretmenlerinin demografik özellikleri ile çatışma yaşadıkları kişilere dair görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonuçları çıkarılmaktadır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, anketin hazırlanması, verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler ele alınmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın alan çalışması yerel ölçekte faydalanılarak, tarama modellerinden tanımlayıcı- kesitsel model uygulaması ile yapılmıştır. Konu ile ilgili literatür taranmış, daha sonra elde edilen verilere dayanarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket belirlenen öğretmenlere uygulanmıştır. Uygulama sonuçları ile ileride yapılabilecek genelleme çalışmalarının oluşturulabilmesi için gereken altyapıya ve literatüre de katkı sağlamayı hedeflemektedir.

3.2. Araştırmanın Çalışma Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini, 2013-2014 öğretim yılında İzmir ilinin Balçova ilçesi sınırları içinde bulunan resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 301 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcıların 161'i kadın ve 140'ı erkektir. Araştırmanın evrenini oluşturan Balçova ilçesi dahilindeki tüm öğretmenlere ulaşılması planlanmış ve örneklem için ilçedeki tüm öğretmenlerden yararlanılmıştır. Güvenilir verilerin elde edilmesi amacı ile örneklem alma yoluna gidilmemiş, evrenin geneli üzerinde çalışılmış ve "kendini örnekleyen evren" araştırmanın çalışma evreni olarak kabul edilmiştir (Çilenti, 1984). Belirlenen örneklem , amaçsal örnekleme yönteminin maksimum çeşitleme örnekleme yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Maksimum çeşitliliğe dayalı örneklem yönteminde, temel amaç izafi olarak küçük bir örneklem oluşturarak bu örnekleme işlenilen soruna taraf olabilecek katılımcıların çeşitliliğini maksimum seviyede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin sayısal veriler Tablo 2'de gösterilmiştir. Araştırmaya toplam 301 öğretmen katılmıştır ve bu katılımcıların 161'i kadın ve 140'ı erkektir. Öğretmenlerin %7.6'sı 21-30 yaş aralığında, %27.9'u 31-40 yaş aralığında,

%40.9'u 41-50 yaş aralığında ve ve23.6'sı 51 yaş ve üzerindedir. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin diğer demografik verilerde Çizelge 3.1'de verilmiştir.

Çizelge 3.1. Araştırmaya Katılanlara İlişkin Demografik Veriler

Değişken	Düzy	N	Yüzde (%)
Yaş	21-30	23	7,6
	31-40	84	27,9
	41-50	123	40,9
	51 ve üstü	71	23,6
	Toplam	301	100
Cinsiyet	Kadın	161	53,5
	Erkek	140	46,5
	Toplam	301	100
Medeni Durum	Evli	224	74,4
	Bekar	77	25,6
	Toplam	301	100
Öğrenim Durumu	Önlisans	19	6,3
	Lisans	247	82,1
	Lisansüstü	35	11,6
	Toplam	301	100
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	19	6,3
	6-10 yıl	25	8,3
	11-15 yıl	50	16,6
	16-20 yıl	82	27,2
	21-25 yıl	58	19,3
	26 yıl ve üstü	67	22,3
	Toplam	301	100

3.3. Anketin Hazırlanması

Hazırlanan anketlerin uygulanabilmesi için İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alınmıştır. Çoğaltılan anketler öğretmenlere araştırmacı tarafından bizzat ulaştırılarak, cevaplandırılmaları istenmiştir.

3.4. Anketin Geçerliliği ve Güvenilirliği

Anket soruları "Rahim Organizational Conflict Inventory-II" ölçeğinden faydalanılarak ve uzman görüşleri alınarak oluşturulmuştur (Rahim, 2015). Katılımcı öğretmenlere uygulanmak üzere, 28 soruluk Rahim Organizational Conflict Inventory-II (ROCI-II)- çatışma yönetimi anketini esas alan öğretmenlerin okullarda yaşanan çatışmaları nasıl çözdüklerini ölçecek anket araştırma için uyarlanmış ve

güvenirlilik çalışması yapılarak araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırma örnekleme, %95'lik güven düzeyinde ($\alpha=0,05$), $H=+ - 0,05$ örnekleme hatasıyla, $p=0,5$ ve $q=0,5$ oranlarında, Cochran formülü ile hesaplanmıştır (Balcı, 2005).

Araştırma konusu örneklem Alpha güvenirlilik analizine tabi tutulmuş ve ölçeğin güvenirliliği test edilmiştir. Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmış ve ölçeğin alt boyutlarına dair Cronbach Alpha katsayıları ölçeğin güvenilir olduğunu ispatlamıştır. Güvenirlilik analizinin amacı verilerin rastlantısallığını ölçmektir. Ankete verilen cevaplar rasgele dağılım gösteriyorsa anket sonuçlarının güvenilir olduğuna karar verilir. Güvenirlilik analizi seçilen örneğin güvenirliliğini, tesadüfiliğini ve tutarlılığını test etmekte kullanılır. Sonucun güvenilir olup olmadığına Cronbach's Alpha (α) değerine göre karar verilir (Kalaycı, 2009).

α değeri,	$0,00 \leq \alpha < 0,40$	ise	Güvenilir değil
	$0,40 \leq \alpha < 0,60$	ise	Düşük güvenirlilikte
	$0,60 \leq \alpha < 0,80$	ise	Oldukça güvenilir
	$0,80 \leq \alpha \leq 1,00$	ise	Yüksek güvenilirdir.

3.5. Verilerin Toplanması

Veri toplama amacı ile kullanılan anket araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve tüm denekler için ortak hazırlanmıştır. Oluşturulan anket dört bölümden oluşmaktadır:

Birinci bölümde ankete cevap veren kişiyle ilgili cinsiyet, çalıştığı okul türü, en son mezun olduğu eğitim kurumu, toplam hizmet süresi ve çalıştığı okulun yönetim tarzı ve demografik özelliklere yer verilmiştir. İkinci bölümde çatışma sebeplerine, üçüncü bölümde iş arkadaşları ve yöneticiler ile anlaşmazlıklar çıkması durumunda çözüm yöntemlerine yer verilmiş. Dördüncü bölümde ise çatışma durumlarının performansı nasıl etkilediğine yer verilmiştir.

3.6. Verilerin Analizi

Veri toplama araçlarından elde edilen sayısal veriler SPSS 11.0 (Statistical Package For Social Sciences) paket programına aktarılmış sonra elde edilen bilgiler çözümlenmiştir. Öğretmenlerin kişisel bilgi analizinde frekans ve yüzde kullanılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma bulguları ve bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Bulguların sunumunda her bir boyut ayrı ayrı ele alınmış ve boyutlar ölçekte yer aldığı sıraya göre verilmiştir.

Alt problem 1: Çatışma yönetimine ilişkin ilköğretimlerde çalışan öğretmenlerin düzeyi nedir?

Araştırmaya katılan öğretmenlere tek boyuttan oluşan bir anket uygulanmıştır. Uygulanan anket katılımcıların çatışma yönetimi düzeylerini ortaya koymaya yöneliktir. Bu kapsamda, çatışma yönetimine ilişkin elde edilen düzeyler Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Çizelge 4.1. Genel Değişiklikleri İzleme Boyutuna İlişkin Görüşler

Sıra No	Madde	Görüşler	Katılmıyo rum	Katılmıyo rum	Kararsızı m	Katılıyor m	Katılıyor m	Toplam	ƒ	SS
1	İş arkadaşlarımla iletişimimizde tıkanıklıklar var.	f	84	134	22	50	11	301	2,24	1,138
		%	27,9	44,5	7,3	16,6	3,7	100		
2	Arkadaşlarımla işlerin yürütülmesi konusunda fikirlerimiz farklı olmaktadır.	f	39	116	32	97	17	301	2,79	1,189
		%	13,0	38,5	10,6	32,2	5,6	100		
3	İş arkadaşlarım benim kişisel değerlerime ters düşen davranışlarda bulunmaktadır.	f	57	119	54	58	13	301	2,50	1,130
		%	18,9	39,5	17,9	19,3	4,3	100		
4	İş arkadaşlarımla kişiliklerimiz uyumamaktadır.	f	48	116	50	71	16	301	2,64	1,160
		%	15,9	38,5	16,6	23,6	5,3	100		
5	Kişilerarası iletişimde iş arkadaşlarım duygusal	f	39	120	51	77	7	301	2,62	1,072

	davranmaktadır.									
		%	13,0	42,2	16,9	25,6	2,3	100		
6	İş arkadaşlarım benden daha az iş yapmaktadır.	f	55	151	46	41	8	301	2,32	1,010
		%	18,3	50,2	15,3	13,6	2,7	100		
7	İş arkadaşlarım işlerini zamanında tamamlamamaktadır.	f	43	135	69	46	8	301	2,47	1,002
		%	14,3	44,9	22,9	15,3	2,7	100		
8	İş arkadaşlarım sorumluluklarını yerine getirmemektedir.	f	47	156	55	37	6	301	2,33	,950
		%	15,6	51,8	18,3	12,3	2,0	100		
9	Bazı iş arkadaşlarıma amirlerimiz tarafından imtiyazlar tanınmaktadır.	f	46	124	61	54	16	301	2,57	1,110
		%	15,3	41,2	20,3	17,9	5,3	100		
10	Görev dağılımı konusunda iş arkadaşlarımla aramda anlaşmazlıklar olmaktadır.	f	58	151	32	47	13	301	2,36	1,091
		%	19,3	50,2	10,6	15,6	4,3	100		
11	Arkadaşlarımla aramızdaki iletişim yetersiz kalmaktadır.	f	45	150	37	51	18	301	2,49	1,118
		%	15,0	49,8	12,3	16,9	6,0	100		
12	İş arkadaşlarım işlerim çok yoğun olduğunda bana yardım etmezler.	f	61	146	44	34	16	301	2,33	1,084
		%	20,3	48,5	14,6	11,3	5,3	100		
13	İş arkadaşlarım benim söylediklerimi anlamamakta veya yanlış anlamaktadır.	f	61	148	44	33	15	301	2,31	1,069
		%	20,3	49,2	14,6	11,0	5,0	100		

14	İş arkadaşlarımdan bazılarını hak ettiğinden fazla ödüllendirilmektedir.	f	48	135	60	44	14	301	2,47	1,069
		%	15,9	44,9	19,9	14,6	4,7	100		
15	Yöneticimiz ihtiyacımız olan bilgi alışverişinde ilgisiz davranmaktadır.	f	56	144	43	44	14	301	2,39	1,089
		%	18,6	47,8	14,3	14,6	4,7	100		
16	Yönetici, çalışanlara emir ve isteklerini zamanında ulaştırmamaktadır.	f	56	147	48	39	11	301	2,34	1,039
		%	18,6	48,8	15,9	13,0	3,7	100		
17	Yönetici eleştiriye açık ve eleştiriye kabul edici değildir.	f	48	135	54	45	19	301	2,51	1,118
		%	15,9	44,9	17,9	15,0	6,3	100		
18	Yönetici çalışanlarının yeterliliğine ve uzmanlığına saygı duymamaktadır.	f	65	128	51	42	15	301	2,38	1,118
		%	21,6	42,5	16,9	14,0	5,0	100		
19	Yönetici çalışanlar arasındaki koordinasyon ve işbirliğinden kaçınmaktadır.	f	57	136	57	39	12	301	2,38	1,056
		%	18,9	45,2	18,9	13,0	4,0	100		
20	Yönetici otoritesini kullanarak çalışanlarını etkilemeye çalışmaktadır.	f	47	146	50	38	20	301	2,46	1,103
		%	15,6	48,5	16,6	12,6	6,6	100		
21	Yönetici kendisine verilen yetkiyi kullanmada pasif davranmaktadır.	f	50	140	58	40	13	301	2,42	1,051
		%	16,6	46,5	19,3	13,3	4,3	100		
22	Yönetici kanunlara ve mevzuata tam olarak hakim	f	56	154	45	32	14	301	2,32	1,041

	değildir.									
		%	18,6	51,2	15,0	10,6	4,7	100		
23	Yönetici çalışanlar arasında eşit bir görev dağılımı yapmamaktadır.	f	48	146	59	33	15	301	2,41	1,040
		%	15,9	48,5	19,6	11,0	5,0	100		
24	Yönetici çalışanları değerlendirirken taraf tutmakta, yanlı davranmaktadır.	f	56	138	58	30	18	301	2,39	1,084
		%	18,6	45,8	19,6	10,0	6,0	100		
25	Yönetici politik görüş ve tutumlarını çalışanlara yansıtmaktadır.	f	69	136	42	33	21	301	2,34	1,151
		%	22,9	45,2	14,0	11,0	7,0	100		
26	Yöneticim karar verme ve planlama süreçlerine beni dahil etmemektedir.	f	51	144	41	42	23	301	2,48	1,153
		%	16,9	47,8	13,6	14,0	7,6	100		
27	Yöneticim benim görüşlerimi belirtme fırsat vermemektedir.	f	52	150	34	47	18	301	2,43	1,125
		%	17,3	49,8	11,3	15,6	6,0	100		
28	Yöneticimle aramda görüş alışverişi olmamaktadır.	f	60	140	43	47	11	301	2,37	1,080
		%	19,9	46,5	14,3	15,6	3,7	100		
29	Yöneticim ileri sürdüğüm yeni fikirleri sert bir şekilde eleştirmektedir.	f	63	156	39	27	16	301	2,26	1,055
		%	20,9	51,8	13,0	9,0	5,3	100		
30	Yönetici bizlerden gelen mesajlara kapalıdır.	f	64	147	34	42	14	301	2,32	1,098

		%	21,3	48,8	11,3	14,0	4,7	100		
31	Tatsızlık çıkmasını önleyebilmek için karşımdaki kişi ile olan anlaşmazlığı ortaya çıkarmam.	f	29	89	55	97	31	301	3,04	1,191
		%	9,6	29,6	18,3	32,2	10,3	100		
32	Her ikimizce kabul edilebilecek bir çözüm bulabilmek için sorunu karşımdaki kişiyle birlikte incelerim.	F	18	58	37	144	44	301	3,46	1,135
		%	6,0	19,3	12,3	47,8	14,6	100		
33	Karşımdaki kişi ödün verirse ancak o zaman ödün veririm.	f	29	117	75	66	14	301	2,73	1,054
		%	9,6	38,9	24,9	21,9	4,7	100		
34	Çatışmada görüşlerimi kabul ettirmek için kararlı davranırım.	f	28	86	60	107	20	301	3,02	1,133
		%	9,3	28,6	19,9	35,5	6,6	100		
35	Çözüm için tarafların karşılıklı fedakârlık göstermesi gerektiğine inanırım.	f	33	40	33	123	72	301	3,53	1,287
		%	11,0	13,3	11,0	40,9	23,9	100		
36	Yöneticimiz, sorunların çözümü için tüm çalışanlarla birlikte hareket eder, herkes tarafından kabul edilebilir bir çözüm bulmak için çaba sarf eder.	f	30	65	52	117	37	301	3,22	1,205
		%	10,0	21,6	17,3	38,9	12,3	100		
37	Sorunların çözümü için yöneticimiz bizlere ödün verir.	f	27	105	68	82	19	301	2,87	1,104
		%	9,0	34,9	22,6	27,2	6,3	100		
38	Yöneticimiz fikirlerini kabul ettirmek için bizlere baskı yapar.	f	55	129	48	46	23	301	2,51	1,176

		%	18,3	42,9	15,9	15,3	7,6	100		
39	Yöneticimiz görüş ayrılıklarını açıkça tartışmaktan kaçınır.	f	44	118	62	57	20	301	2,64	1,142
		%	14,6	39,2	20,6	18,9	6,6	100		
40	Yöneticimiz taraf tutmadan çözüm bulmak ve uzlaşma sağlamak için bizlerle görüşür.	f	32	61	48	126	34	301	3,23	1,204
		%	10,6	20,3	15,9	41,9	11,3	100		
41	Çatışma ortamından etkilenmem ve görevlerimi tam zamanında tamamlarım.	f	31	64	32	125	49	301	3,32	1,262
		%	10,3	21,3	10,6	41,5	16,3	100		
42	Çatışma ortamında verimli çalışmam ve iş hedeflerime ulaşmam.	f	37	91	42	102	29	301	2,98	1,234
		%	12,3	30,2	14,0	33,9	9,6	100		
43	Her türlü ortamda sunduğum hizmet kalitesinde standartlara fazlasıyla ulaştığımdan eminim.	f	25	58	62	120	36	301	3,28	1,153
		%	8,3	19,3	20,6	39,9	12,0	100		
44	Bir problem gündeme geldiğinde en hızlı şekilde çözüm üretirim.	f	26	55	40	143	37	301	3,37	1,169
		%	8,6	18,3	13,3	47,5	12,3	100		
45	Koşullar ne olursa olsun bana verilen görevleri doğru bir biçimde yaparım.	f	25	50	29	131	66	301	3,54	1,234
		%	8,3	16,6	9,6	43,5	21,9	100		

Çatışma yönetimine ilişkin 45. madde olan “Koşullar ne olursa olsun bana verilen görevleri doğru bir biçimde yaparım.” ifadesine katılımcılar en yüksek düzeyde (̄

=3.54), 35. madde olan “Çözüm için tarafların karşılıklı fedakârlık göstermesi gerektiğine inanırım.” ifadesine katılımcılar yüksek düzeyde (\bar{x} =3.53) ve 32. madde olan “Her ikimizce kabul edilebilecek bir çözüm bulabilmek için sorunu karşımdaki kişiyle birlikte incelerim.” ifadesine katılımcılar yüksek düzeyde (\bar{x} =3.46) görüş bildirdikleri saptanmıştır. Ayrıca yine çatışma yönetimine ilişkin birinci madde olan “İş arkadaşlarımla iletişimimde tıkanıklıklar var.” ifadesine katılımcılar en düşük düzeyde (\bar{x} =2.24) ve 29. madde olan “Yöneticim ileri sürdüğüm yeni fikirleri sert bir şekilde eleştirmektedir.” ifadesine düşük düzeyde (\bar{x} =2.91) görüş bildirdikleri saptanmıştır.

Alt problem 2: Çatışmanın yönetim düzeyi katılımcıların cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Çizelge 4.2. Çatışma Yönetimine İlişkin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	Sd	t	P
Kadın	161	2,62	,56	298	-,829	,408
Erkek	139	3,68	,63			

p<0.05

Katılımcıların çatışma yönetimine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [t(298)= -,829; p<0.05]. Çizelge 4.2’de aritmetik ortalamalar incelendiğinde, erkek katılımcıların çatışma yönetimine ilişkin görüşlerinin (\bar{x} =3,68) kadın katılımcılara (\bar{x} =2,62) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Fakat bu durum istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir.

Çizelge 4.3. Çatışma Yönetimine İlişkin Medeni Durum Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Medeni Durum	N	\bar{x}	SS	Sd	t	P
Evli	223	2,62	,58	298	-1,398	,163
Bekar	77	2,73	,64			

p<0.05

Çizelge 4.3'te katılımcıların çatışma yönetimine ilişkin görüşleri medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [t(298)= -1,398; p<0.05]. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, evli katılımcıların çatışma yönetimine ilişkin görüşlerinin (\bar{x} =2,62), bekar katılımcılara (\bar{x} =2,73) göre daha düşük olduğu görülmektedir. Fakat bu durum istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir.

Çizelge 4.4. Çatışma Yönetimine İlişkin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Analizi Sonuçları

Yaş Grupları	N	\bar{x}	SS
21-30	23	2,49	,44
31-40	84	2,67	,55
41-50	122	2,64	,67
51 ve üstü	71	2,69	,56

Görev	ANOVA					
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar arası	,679	3	,226		
	Grup içi	107,221	296	,362	,625	,599
	Toplam	107,900	299			

p<0.05

Çizelge 4.4 incelendiğinde çatışma yönetimine ilişkin katılımcıların görüşleri arasında yaş bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. [F(3-296) = ,625; P<0.05]. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, 51 yaş ve üstü katılımcıların çatışma yönetimine ilişkin görüşlerinin (\bar{x} =2,69) 41-50 yaş (\bar{x} =2,64), 31-40 (\bar{x} =2,67) ve 21-30 yaş (\bar{x} =2,49) katılımcıların görüşlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Fakat bu durum istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir.

Çizelge 4.5. Çatışma Yönetimine İlişkin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Analizi Sonuçları

Öğrenim Grupları		N	\bar{x}	SS
Önlisans		19	2,511	,38
Lisans		246	2,661	,59
Lisansüstü		35	2,667	,73

ANOVA						
Görev	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler	F	p
				Ortalama ası		
	Gruplar arası	,408	2	,204		
	Grup içi	107,492	297	,362	,563	,570
	Toplam	107,900	299			

p<0.05

Çizelge 4.5 incelendiğinde, çatışma yönetimine ilişkin katılımcıların görüşleri arasında öğrenim durumu bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(2-297)} = ,563$; $p<0.05$]. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, önlisans mezunu katılımcıların çatışma yönetimine ilişkin görüşlerinin ($\bar{x}=2,51$), lisans ($\bar{x}=2,661$) ve lisansüstü ($\bar{x}=2,667$) mezunu katılımcıların daha düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca yine ortalamalar incelendiğinde, lisans mezunu katılımcılar ($\bar{x}=2,661$) ile lisansüstü mezunu katılımcıların ($\bar{x}=2,667$) görüşlerinin birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Fakat her iki durumda görülen farklılıklar istatistiksel olarak bir anlam taşımamaktadır.

Çizelge 4.6. Çatışma Yönetimine İlişkin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Analizi Sonuçları

Kıdem Grupları	N	\bar{x}	SS
1-5 yıl	19	2,653	,45
6-10 yıl	25	2,369	,43
11-15 yıl	50	2,628	,59
16-20 yıl	82	2,665	,69
21-25 yıl	57	2,774	,64
26 yıl ve üstü	67	2,657	,50

ANOVA						
Görev	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
		Gruplar arası	2,894	5	,579	
	Grup içi	105,006	294	,357	1,620	,154
	Toplam	107,900	299			

p<0.05

Çizelge 4.6 incelendiğinde, çatışma yönetimine ilişkin katılımcıların görüşleri arasında mesleki kıdem bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(5-294)} = 1,620$; $p < 0.05$]. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, 6-10 yıl arası kıdeme sahip olan katılımcıların çatışma yönetimine ilişkin görüşlerinin ($\bar{x}=2,369$), diğer katılımcıların görüşlerinden daha düşük olduğu ve 21-25 yıl kıdeme sahip olan katılımcıların ($\bar{x}=2,774$) çatışma yönetimine ilişkin görüşlerinin diğer katılımcıların görüşlerinden daha düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca yine ortalamalar incelendiğinde, 1-5 yıl arası kıdeme sahip olan katılımcılar ($\bar{x}=2,653$) ile 26 yıl ve üstü kıdeme sahip katılımcıların ($\bar{x}=2,657$) görüşlerinin birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Fakat her iki durumda görülen farklılıklar istatistiksel olarak bir anlam taşımamaktadır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Her geçen gün iletişim ve bilişimin geliştiği, kullanılan her şeyin modernleştiği günümüzde kişiler arasında, kurumlar ve kişiler arasında yaşanan çatışmalarda çeşitlenmiş ve artış göstermiş.

Bu araştırma İzmir ili Balçova ilçesindeki ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler arasında yaşanan çatışmaları yaş, cinsiyet, medeni durum, kıdem gibi değişkenler dikkate alınarak saptamak ve çözüm önerileri sunmak amacıyla yapılmıştır.

İncelenen literatürlerde İzmir ili için benzer bir çalışma olmasa da diğer bazı iller için yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda tablolardan ve yapılan açıklamalardan da görüleceği üzere çok anlamlı sonuçlara ulaşılammıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %40.9 u 41-50 yaş üzerinde çıkmıştır. %53.5 i kadın, % 46.5 erkek öğretmen saptanmıştır. Kadın öğretmen sayısı daha fazladır. Çalışmaya katılan öğretmenlerden %74.4 ü evlidir. %82.1 i lisans mezunudur. Öğretmenlerin %27.2 si sektörde 16-20 yıl arasında hizmet vermektedir.

Tablo 2'nin birinci maddesinde yer alan "İş arkadaşlarımla iletişimimde tıkanıklıklar var" seçeneğine 301 kişiden 134'ü katılmadığını belirtmiş, 50 kişi katılıyorum demiş, 11 kişi ise kesinlikle katılıyorum demiştir. Fakat çoğunluk katılmadığını ifade etmiştir. Aynı tabloda sekizinci maddede yer alan "İş arkadaşlarım sorumluluklarını yerine getirmemektedir" seçeneğinde ise 301 kişiden 156 sı katılmadığını belirtmiştir. Yirmi beşinci maddede yer alan "Yönetici politik görüş ve tutumlarını çalışanlara yansıtmaktadır" seçeneğine 136 kişi katılmadığını belirtirken, 21 kişi kesinlikle katıldığını belirtmiştir.

Görüleceği üzere çalışmadan elde edilen sonuçlara göre "çatışma yaşanmaktadır" demek çok doğru olmayacaktır. "Katılıyorum" ve "Kesinlikle katılıyorum" seçenekleri işaretlenmiş olsa da genele oranlanıldığında bu rakam ilköğretim öğretmenlerinin çatışma düzeyleri ile ilgili anlamlı bir sonuç vermemektedir. Aynı zamanda görülmektedir ki, öğretmenlerin demografik bilgilerinin çatışma düzeylerine bir etkisi bulunmamaktadır. Dolayısıyla da yapılan bu çalışmanın sonucunda "çatışma yaşanabilecek" durumların çok oluşmadığı, kişilerin gerek yaşları, gerekse

eğitim durumları, meslekteki kıdemleri göz önüne alındığında oluşan olumsuzluklara da çözüm bulunarak, orta yolun bulunarak çatışma ortamının oluşmasına müsaade edilmediği söylenebilir.

Açıklan'a (1994) göre; "Farklı grupların örgüt ödüllerinden daha fazla pay alabilmek için açık ve kapalı çabaları örgütte çatışmaları meydana getirir." Resmi okullarda ödüllendirme sisteminin etkin olmaması araştırmanın sonucu olan çatışmanın çok yaşanmamasını açıklayabilmektedir.

Özgan'ın ilköğretim öğretmenlerinin görev sürelerinin çatışmaya etkilerini incelediği Gaziantep ilindeki resmi ilköğretim okulları ile ilgili yaptığı çalışma sonucuna göre; ilköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları okullardaki görev süreleri ile çatışma yaşadıkları karşı taraflar arasında anlamlı farklılıklar vardır. Çalışmayı 2005–2006 eğitim-öğretim yılı birinci dönemde Gaziantep ili merkezinde bulunan 122 resmi ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenler (N=4710) oluşturmaktadır. Örneklem, araştırma evereninden küme örnekleme yoluyla rasgele seçilmiştir (Toplam 770). Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır (Özgan, 2006).

Yapılan araştırmada görülen öğretmenlerin meslek yılları ile çatışma düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı durumu Özgan'ın (2006) yaptığı araştırma ile örtüşmemektedir.

Türker (2010), Kırçan (2009), Bal (2008), Güneş (2008), Kaya (2008), Özgan ve Gedikoğlu (2008), Varlık (2008), yurtdışında ise Kotlyar ve Karakowsky (2006), Ching (2005), Alan, Peter ve Jay (2000), Cropanzano, Aguinis, Schminke ve Denham (1999) ve Fleetwood (1987) tarafından okullarda yaşanan çatışmalarla ilgili çalışmalar yapılmıştır. Bu araştırma incelendiğinde, müdür ve öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerini algılamalarında cinsiyet ve branş değişkenin etkili olmadığı, ilköğretim okulu öğretmenlerinin demografik özellikleri ile çatışma yaşadıkları kişilere dair görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonuçları çıkarılmaktadır.

Yapılan araştırmada ulaşılan sonuca göre, cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin çatışma yönetimine ilişkin düzeylerinde bir etkisi bulunmadığı sonucu, Türker (2010), Kırçan (2009), Bal (2008), Güneş (2008), Kaya (2008), Özgan ve Gedikoğlu (2008), Varlık (2008), yurtdışında ise Kotlyar ve Karakowsky (2006), Ching (2005), Alan, Peter ve Jay (2000), Cropanzano, Aguinis, Schminke ve Denham (1999) ve Fleetwood (1987) araştırmaların sonucu ile benzetilmektedir. Demografik özelliklerin öğretmenlerin çatışma yönetimine ilişkin düzeylerinde anlamlı bir farka yol açmadığı sonucu diğer araştırma sonuçları ile örtüşmemektedir.

Öneriler:

Bu araştırmanın sonuçları ve literatür sonuçlarına göre yeni araştırmalara kaynak olması bakımından getirilebilecek öneriler şunlardır:

- Yapılan literatür taraması ve araştırma sonuçlarına göre çatışma yönetimindeki en önemli etkenin yöneticiler olduğunu söylemek mümkündür. Müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin çatışmayı yönetme konusundaki becerilerini geliştirebilmeleri için seminerler düzenlenmeli ve bu seminerlere katılmalarına olanak sağlanmalıdır. Ayrıca, yöneticiler ve öğretmenler arasında oluşturulacak işbirliği yada uyum okulda yaşanabilecek çatışma ortamlarında sorunun belirlenmesi ve çözümünde etkili olacaktır. Bu süreçte uygulanan çözüm yolları bireyi yönlendirme, teşvik etme ve örgütsel bağlılığını arttırma açısından da büyük önem taşımaktadır. Buradaki en önemli hedef çalışanlar arasında çatışmanın hiç yaşanmaması değil, çatışma durumunda örgütün zarar görmemesi için doğru stratejileri uygulayabilmektir.
- Her örgütte olduğu gibi okullarda da farklı nedenlerden dolayı çeşitli çatışmalar yaşanmaktadır. Hatta diğer örgütlerden farklı olarak okul ortamındaki güçler ve gruplar daha akıcı olduğundan ufak sürtüşmeler bile umulmadık çatışmalara yol açabilmektedir (Bursalıoğlu, 1994). Okul ilgi ve güç gruplarının dikkatlerinin merkezindedir. Bunlar okulun çevresini oluşturur. Okuldan beklentileri olan birey veya gruplar hem çok hem de değişik sayıdadır (Toprakçı, 2001). Toplumdaki baskı grupları okulu kendi istekleri doğrultusuna yöneltmek için, okulun amaçlarını ve çalışma yöntemlerini değiştirmeyi hedeflemektedir ve bu bakımdan okul yöneticilerine olumsuz etkiler yaparlar. Çevrede sosyal, siyasal ve ekonomik gücü elinde bulunduran bireyler ile topluma yön veren sendikalar, dernekler, vakıflar ve siyasi partiler gibi örgütler, okulu kendi amaçları doğrultusunda yönlendirmek istemeleri sonucu okul yöneticisi ile bu birey veya örgütler arasında çatışma kaçınılmaz olmaktadır. Çünkü okul yöneticileri okulun amaçlarını gerçekleştirmek için çalışmaktadır (Ural, 1998).
- Bu araştırmada resmi ve özel ilköğretim okullarındaki öğretmenler örnekleme oluşturmaktadır. Bu nedenle elde edilen veriler, ilkokul

öğretmenlerinden elde edilen verilerle sınırlıdır. Yapılacak yeni araştırmalarda bu sınırlılık farklı branşlarda ve kademedeki öğretmenler üzerinde uygulanarak genişletilebilir. Elde edilecek veriler çatışmanın önlenmesi konusunda daha farklı yöntemler geliştirmek açısından önem taşıyacaktır.

- Araştırmada veri toplama aracı olarak uygulanan anket bireysel gözlem ve görüşme içermemektedir. Bu nedenle elde edilen verilerin kişisel gözlem ve görüşmelerde içermesi araştırmanın sonucuna olumlu bir katkı sağlayabilecektir.

Bu araştırmanın sonucu yapılan çalışmanın sonucunu desteklemese de yapılacak yeni çalışmalar için yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Açıkalin, A.** (1994). *Çağdaş Örgütlerde İnsan Kaynağının Yönetimi*, Ankara.
- Argyris, C.** (1962). *Interpersonal Competence and Organizational Effectiveness*, London:Tavistock Publications.
- Argyris, C.** (1985). *Personality and Organization The Conflict Between The System and The Individual*, Newyork.
- Balcı, A.** (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*, Ankara: Pegem A Yay.
- Başaran, İ. E.** (1989). *Yönetim*, Ankara: Gül Yayınevi.
- Baysal, A. C. Tekarslan, E.** (1996). *İşletmeciler İçin Davranış Bilimleri*, Avcıol Basım Yayın.
- Bennis, W. G. vd.** (1969). *The Planning of Change*, Newyork.
- Bernard, C. I.** (1958). *The Functions of Executive*, Harvard Üniv., Cambridge Mass.
- Bumin, B.** (1990). *Organizasyonlarda Çatışmanın Yönetimi*, G.Ü.İktisadi ve İd.Bil.Fak., Ankara.
- Bursalioğlu, Z.** (1994). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Çelik, V.** (2002). *Okul Kültürü ve Yönetimi*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Çilenti, M.** (1984). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*, Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Davis, K.** (1991). *Human Behavior at Work*, Mc Graw Hill Boks.
- Doğan, H. Z.** (1972). *Rol Çatışması ve İşgören Sorunları*, İstanbul: TODAİE Yay., Yönetim Psikolojisi.
- Drucker, P. F.** (2000). *21. Yüzyıl İçin Yönetim Tartışmaları*, çev. İrfan Bahçivangil, Gülenay Gorbon, İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Drucker, P.** (1993). *Management*, Harper Business, New York.
- Eaglaton, T.** (1996). *İdeoloji*, çev: Muttalip Özcan, İstanbul: Ayrıntı Yay.
- Edgar, S.** (1986). *Organizational Socialization and the Profession of Management*.
- Efil, İ.** (1987). *İşletmelerde Yönetme ve Organizasyon*, Bursa.
- Erdoğan, İ.** (1997). *İşletme Yönetiminde Örgütsel Davranış*, İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayınları.
- Erdoğan, İ.** (1987). *İşletmelerde Davranış*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yay. No: 3456.
- Eren, E.** (1986). *Değişme Yönetimi*, Mess 1985 yılı Seminerleri, Erkmen Matbaası.
- Eren, E.** (1993). *Yönetim Psikolojisi*, Beta Basım Yayın.
- Ergin, A.** (1995). *Öğretim Teknolojisi-İletişim*, Ankara: Pegem Yayınları, No: 17.
- Eroğlu, C.** (1990). *Devlet Nedir*, Ankara: İmge Kitapevi.

- Eröz, M.** (1974). *Marxizm, Leninizm ve Tenkidi*, İstanbul: İrfan Yayınevi.
- Ertekin, Y.** (1985). *Örgüt İklimi*, Ankara.
- Fidan, N. Erden, M.** (1986). *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara:Kadioğlu Matbaası.
- Filley, A. C.** (1975). *Interpersonal Conflict Resolution*, Scott Foresman, ABD.
- Frenech, J. R.** (1981). *The Disruption and Cohesion of Group*, Newyork.
- Fromm, E.** (1982). *Sağlıklı Toplum*, çev. Yurdaner Salman, Zeynep Tanrısever, İstanbul: Payel Yay.
- Fukuyama, F.** (1998). *Güven: Sosyal Erdemler ve Refahın Yaratılması*, çev. Ahmet Buğdaycı, Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Gibson, J. Ivancevich, J. Donnelly, J.** (1979). *Organizations Behavior*, Dallas.
- Gökçe, F.** (2003). *Değişim Sürecinde Devlet ve Eğitim*, Ankara:Tekağaç Yay.
- Grint, K.** (1998). *Çalışma Sosyolojisi*, çev. Veysel Bozkurt, İstanbul: Alfa Yayınları.
- Gutek Gerald L.** (2006). *Eğitime Felsefi Ve İdeolojik Yaklaşımlar*, çev. Nesrin Kale Ankara: Ütopya Yayınları.
- Gülmez, M.** (1994). *İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi*, Ankara: TODAİE Yayınları.
- Habermas, J.** (1997). *İdeoloji Olarak Teknik ve Bilim*, çev. Mustafa Tüzel, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Hatipoğlu, Z.** (1986). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*, İstanbul: Temel Araştırma A.Ş. Yayınları.
- Heilbroner, L. R.** (1985). *The Making of Economic Society*, New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Hicks, H. G.** (1977). *Sistemler ve Beşeri Kaynaklar Açısından Örgütlerin Yönetimi*, Ankara.
- Karip, E.** (2003). *Çatışma Yönetimi*, (3.Baskı) Ankara: Pegem A Yayını
- Kartal, S.** (2007). *Eğitimde Örgütsel Sosyalleşme*, Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Katz, D. Kahn, R. L.** (1967). *The Social Psychology of Organizations*, Wiley, Newyork.
- Kelly, J.** (1974). *Organizational Behavior*, Richard D. Irwin, Illinois.
- Kışlalı, A. T.** (1995). *Siyasal Çatışma*, Ankara: İmge Kitapevi.
- Koçel, T.** (1999). *İşletme Yöneticiliği-Yönetim ve Organizasyon*, (7. Baskı), İstanbul: Beta Yay.A.Ş.
- Kolosa, B. J.** (1980). *İşletmeler İçin Davranış Bilimlerine Giriş*, çev: Kemal Tosun, İstanbul: İstanbul Üniv. İşletme Fak.Yay.
- Kongar, E.** (1979). *Toplumsal Değişim Kuramları ve Türkiye Gerçeği*, Ankara: Bilgi Yay.
- Levine, A.** (1992). *The State and It's Critics*, Chicago: An Elgar Reference Collection.
- Linton, R.** (1984). *Statis and Role*, Mac Milian, Newyork.
- Luthans, F.** (1981). *Organizational Behavior*, McGraw Hill.
- March, J. G. Simon, H. A.** (1975). *Örgütler*, çev. Ömer Bozkurt, Oğuz Onaran, Ankara:Türkiye Ve Orta Doğu Amme İdaresi Yay.
- MEB.** (2001). *Çağdaş Öğretmen Profili*, Ankara: MEB Basımevi.

- Mumford, A.** (1997). *Etkili Öğrenme*, Yönetim Dizisi, Ankara: İlk Kaynak Kültür Sanat.
- Northcraft, G. B. Neale, M. A.** (1990). *Organizational Behavior*, The Dryden Pres, Chicago.
- Oliva, F. P.** (1997). *Delehoping the Curriculum*, New York: Longman Inc.
- Onaran, O.** (1971). *Örgütlerde Karar Verme*, Ankara: A.Ü. Sbf Yayınları.
- Özalp, İ.** (1987). *Yönetim ve Organizasyon*, Eskişehir: A.Ü. İkt.ve id.Bil.Fak.Yay.
- Özdemir, S.** (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Özgan, H. ve Gedikoğlu, T., (2008).** *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri ile Çatışma Yaşadıkları Kişilere İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*, Milli Eğitim Dergisi, 179: 241-252.
- Pages, M.** (1970). *La Vie Affective des Groupes*, Paris.
- Rahim, M. A.** (1992). *Managing Conflict in Organizations*, Pareger, Westport, Conneticut.
- Raven, B. H. Rietsema, W. J.** (1971). *The Effects of Varied Clarity of Group Goal and Group Path Upon the Individual and His Relation to His Group*, Wadsworth Publishing Company Inc., California.
- Reynaud, J-D.** (1986). *İş Uyuşmazlıkları Sosyolojisi*, çev. Ali Güzel ve Ali Rıza Okur, İkt.ve İd.Bil.Fak.Yay.No: 377.
- Russel, B.** (1995). *Sorgulayan Denemeler*, çev: Nermin Arık, Ankara: TÜBİTAK Yay.
- Sabancı Üniversitesi.** (200). *Eğitimin Geleceği Üniversitelerin ve Eğitimin Değişen Paradigması*, Editör: Oğuz N. Babüroğlu, Çev: Zülfü Dicleli, İstanbul: Sabancı Üniversitesi Yayınları.
- Sabuncuoğlu, Z.** (1977). *Örgütsel Haberleşme Düzeni*, Bursa: Ezgi Kitapevi.
- Sexton, W. P.** (1970). *Organization Theories*, Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Stewart, T. A.** (1997). *Entelektüel Sermaye, Kuruluşların Yeni Zenginliği*, (2. Baskı) Kontent Kitap.
- Şerif, M.** (1985). *Sosyal Kuralların Psikolojisi*, İstanbul.
- Şimşek, H.** (1997). *Kaostaki Türkiye; 21.yy. Eşiğinde Paradigmalar Savaşı*, İstanbul: Sistem Yay.
- Tagiuri, H. R.** (1966). *Şahsi Değerler ve Şirketler Stratejisi, Organizasyonların Beşeri Yönü*, İstanbul.
- Tanenbaum, A.** (1978). *İşletmede Sosyal Psikoloji*, Ankara: M.E.B. Yay.
- Thompson, J.** (1967). *Organizations in Action*, Newyork.
- Toprakçı, E.** (2001). *Güç Merkezleri Açısından Okulun Örgütsel Farklılıkları*, İstanbul.
- Töremen, F. Ersözlü, A.** (2010). *Eğitim Örgütlerinde Sosyal Sermaye ve Yönetimi*, İstanbul: İdeal Kültür Yay.
- Uluğ, F.** (1998). *Eğitim Sisteminde Yapısal Uyum Sorunları, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı:14.
- Uluğ, F.** (1999). *Eğitimde Grup Süreçleri*, Ankara: TODAİE.

- Ural, A.** (1998). *Okul Yönetimi Açısından Okulda Baskı Grupları ve Çatışma*, İstanbul.
- Ünal, I.** (1996). *Eğitim ve Yetiştirme Ekonomisi*, Ankara: Epar Yayınları.
- Üstünel, B.** (1983). *Ekonominin Temelleri*, İstanbul: Mısırlı Matbaası.
- Vural, B.** (2004). *Yetkin İdeal Vizyoner Öğretmen*, İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yeniçeri, Ö.** (2009). *Örgütlerde Çatışma ve Yabancılaşma Yönetimi*, İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Yıldırım, A. Şimşek, H.** (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, (Genişletilmiş 9.Baskı), Ankara: Seçkin Yayınları.

MAKALE

- Aasen, P.** (1995). "History of Education in Norway: Alternative Perspectives in Reserch", *Education and Society*, Vol.13, No:2.
- Celep, C.** (1997). "Öğretmen Yeterlilik Duygusu", İstanbul: *Yaşadıkça Eğitim*, Sayı:50 (Ocak-Şubat)
- Çulpan, R.** (1978). "Bireysel ve Örgütsel Davranış :Beklentiler Dengesi Modeli", *T.O.D.A.İ.E.Dergisi*, Cilt 2, Sayı 1.
- Demirbolat, O. A.** (1999). "Yönetici ve Empatik Yaklaşım", *Eğitim ve Bilim*, Cilt:24, Sayı:114.
- Ertekin, Y.** (1981). "Örgütsel Çatışma, Yönetim Psikolojisi", Ankara: *TODAİE*, C:2.
- Göka, E.** (1990). "Baudrillard'da Yabancılaşma ve Cinsel Kimlik", *Türkiye Günlüğü Dergisi*, Sayı:10.
- Güçlü, A.** (2001). *Milliyet Gazetesi*, Sayı:19193, 7 Nisan 2001.
- Luthans, F. Luthans, B. Luthans, K.** (2004). "Positive Psycological Capital: Going Beyond Human and Social Capital", *Business Horizons*. Volume: 47.
- Onaran, O.** "Örgütsel Çatışma Yönetimi ve Çatışmaları Önleme ve Çözme Yöntemleri", *Orhan Kemal İl Halk Kütüphanesi*, Kaynak no: 12112-ONA-001
- Özalp, İ.** (1989). "Örgütlerde Çatışma", *A.Ü.İkt.İd.Bil.Fak. Dergisi*, C:7, S: 1.
- Özgan, H. Celik, Ç. Bozbayındır, F.** (2010). "İlköğretim Okul Müdürlerinin Müzakere Becerilerinin İncelenmesi", *Bayburt Üniv. Eğitim Fak. Dergisi*, Cilt:5, Sayı:I-II.
- Pastuovic, N.** (1993). "Problems of Reforming Education System in Post-Communist Countries", *İnternational Review of Education*, Vol:39, No:5.
- Pondy, L. R.** (1967). "Organizational Conflict: Concepts and Models", *Administrative Science Quarterly*, C.12.
- Pondy, L. R.** (1973). "Örgütsel Uyuşmazlık, Kavramlar ve Modeller", *BİTİA Dergisi*, C. 2, S.1.
- Robbins, S. P.** (1977). "Örgütsel Çatışmanın Yönetimi (Geleneksel Olmayan Bir Yaklaşım)", çev: Bülent A. Himmetoğlu, Alev Ergenç, İzmir.
- Sarıaslan, H.** (1978). "Ekonomik Büyüme ve Eğitim", *Ankara Üniv. Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:10.

- Shook, J. R.** (2002). "Dewey'in Pedagojik İnançlarının Eğitimdeki İzdüşümü", çev. Celal Turer", *Eğitim Bilim Dergisi*, Sayı. 42.
- Şimşek, M. Ş.** (1987). "Örgütlerde Çatışma ve Yaratıcılığın Yönetimi", *A.Ü.İşletme Fak.Dergisi*, C:7, S: 1-2.
- Yılmaz, Z.** (1988) "İşletmede Amaç Uyuşmazlıkları ve Çözüm İmkanları", *Uludağ Üni. İkt. ve İd. Bil. Fak. Dergisi*, C: 7, Sayı: 2.

TEZ

- Aydın, M.** (1979). *Örgütlerde Çatışma Nedenleri ve Çözüm Yolları*, Yayınlanmamış Doçentlik Tezi, Hacettepe Üniv., İkt.ve Tic. Bil. Fak., Ankara: Türkiye.
- Eroğlu, F.** (1984). *Motivasyon Teorisinde Son Gelişmeler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniv.İkt.ve İd. Bil.Fak., Erzurum: Türkiye.

İNTERNET KAYNAKLARI

- Cowie, H.** (2013), *Measuring Workplace Bullying, Agression and Violent Behavior*, Volume: 7. <http://www.sciencedirect.com> (erişim tarihi: 25.05.2013).
- Harrold, D.** (2000). *Developing Intellectual Capital, Control Engineering*, 2000, Cilt. 47, Sayı. 9, <http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&vedb=aphvean=3521989> (erişim:28.05.2013).
- Memduhoğlu, H. B.** (2008). *Örgütsel Sosyalleşme ve Türk Eğitim Sisteminde Örgütsel Sosyalleşme Süreci*, Yüzüncü Yıl Üniv. Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:5, Sayı:2. http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_V/aralik/h_memduhoglu.doc, Erişim: 19.06.2013.
- Özgan, H.** (2006). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Görev Sürelerinin Yaşadıkları Çatışmalar Üzerine Etkisi*, Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları. <http://web.firat.edu.tr/daum/docs/51/19%20ilk%C3%B6%C4%9Fretim%20Okulu%20--Habib%20%C3%96ZGAN%20-%C3%96DEND%C4%B0-7%20syf--99-105.doc>. ET. 25.04.2015
- Rahim Organizational Conflict Inventory-II**, ET. 29.04.2015
<http://westallen.typepad.com/files/rahim-organizational-conflict-inventory.pdf>

EKLER

EK A: Anket Formu

Değerli Katılımcı,

Bu anket, " Eğitim Örgütlerinde Çatışma Ve Çatışma Yönetimi Üzerine Bir Araştırma: İzmir Balçova Örneği" konulu araştırmaya bilgi toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Anket sorularının hazırlanmasında "Rahim Örgütsel Çatışma Ölçeği"nden faydalanılmıştır.

Burada bahsi geçen "örgütlerdeki çatışma", iki veya daha fazla kişi ya da grup, birim ya da örgütler arasında çeşitli nedenlerle ortaya çıkan anlaşmazlıklardır.

Vereceğiniz cevaplardan elde edilecek bulgular bilimsel amaçlarla kullanılacağı için isminizi yazmanız gerekli değildir. Çalışmaların amacına ulaşması, soruların tümüne vereceğiniz içten ve nesnel cevaplara bağlıdır.

Zaman ayırdığınız ve çalışmaya yapacağınız değerli katkılarınız için teşekkürler.

İstanbul Aydın Üniversitesi

Yüksek Lisans Öğrencisi

Serdar KAPICI

AÇIKLAMA : Size yöneltilen her soru için, durumunuza uygun olan seçeneğe (X) işareti koyunuz.

A- KİŞİSEL BİLGİLER :

1. Yaşınız

21 -30 31 -40 41 - 50 51 ve yukarısı

2. Cinsiyetiniz

Kadın Erkek

3. Medeni Durumunuz

Evli Bekâr

4. Öğrenim Durumunuz

Ön lisans Lisans Lisansüstü

5. Mesleki Kıdeminiz

1-5 Yıl 6-10 Yıl 11-15 Yıl 16-20 yıl 21 - 25 Yıl 26 ve daha yukarısı

B- Aşağıda çatışma sebebi olarak belirtilen olası durumlara katılıp katılmadığınızı sağdaki sütunlarda yer alan ilgili seçeneği işaretleyerek belirtiniz.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1- İş arkadaşlarımla iletişimimizde tıkanıklıklar var.					
2- Arkadaşlarımla işlerin yürütülmesi konusunda fikirlerimiz farklı olmaktadır.					
3- İş arkadaşlarım benim kişisel değerlerime ters düşen davranışlarda bulunmaktadır.					
4- İş arkadaşlarımla kişiliklerimiz uyuşmamaktadır.					
5- Kişilerarası iletişimde iş arkadaşlarım duygusal davranmaktadır.					
6- İş arkadaşlarım benden daha az iş yapmaktadır.					
7- İş arkadaşlarım işlerini zamanında tamamlamamaktadır.					
8- İş arkadaşlarım sorumluluklarını yerine getirmemektedir.					
9- Bazı iş arkadaşlarıma amirlerimiz tarafından imtiyazlar tanınmaktadır.					
10- Görev dağılımı konusunda iş arkadaşlarımla aramda anlaşmazlıklar olmaktadır.					
11- Arkadaşlarımla aramızdaki iletişim yetersiz kalmaktadır.					
12- İş arkadaşlarım işlerim çok yoğun olduğunda bana yardım etmezler.					
13- İş arkadaşlarım benim söylediklerimi anlamamakta veya yanlış anlamaktadır.					
14- İş arkadaşlarımla bazılarını hak ettiğinden fazla ödüllendirilmektedir.					
15- Yöneticimiz ihtiyacımız olan bilgi alış verişinde ilgisiz davranmaktadır.					
16- Yönetici, çalışanlara emir ve isteklerini zamanında ulaştırmamaktadır.					
17- Yönetici eleştiriye açık ve eleştiriye kabul edici değildir.					
18- Yönetici çalışanlarının yeterliliğine ve uzmanlığına saygı duymamaktadır.					
19- Yönetici çalışanlar arasındaki koordinasyon ve işbirliğinden kaçınmaktadır.					
20- Yönetici otoritesini kullanarak çalışanlarını etkilemeye çalışmaktadır.					
21- Yönetici kendisine verilen yetkiyi kullanmada pasif davranmaktadır.					
22- Yönetici kanunlara ve mevzuata tam olarak hakim değildir.					
23- Yönetici çalışanlar arasında eşit bir görev dağılımı yapmamaktadır.					

24- Yönetici çalışanları değerlendirirken taraf tutmakta, yanlı davranmaktadır.					
25- Yönetici politik görüş ve tutumlarını çalışanlara yansıtmaktadır.					
26- Yöneticim karar verme ve planlama süreçlerine beni dahil etmemektedir.					
27- Yöneticim benim görüşlerimi belirtmeme fırsat vermemektedir.					
28- Yöneticimle aramda görüş alışverişi olmamaktadır.					
29- Yöneticim ileri sürdüğüm yeni fikirleri sert bir şekilde eleştirmektedir.					
30- Yönetici bizlerden gelen mesajlara kapalıdır.					
C- 31 - 35. soruları size göre herhangi bir durumda arkadaşlarınızla 36-40. soruları ise yöneticinizle aranızda bir farklılık, sorun veya anlaşmazlık çıkması durumundaki çözüm yöntemine göre işaretleyiniz.					
31- Tatsızlık çıkmasını önleyebilmek için karşımdaki kişi ile olan anlaşmazlığı ortaya çıkarmam.					
32- Her ikimizce kabul edilebilecek bir çözüm bulabilmek için sorunu karşımdaki kişiyle birlikte incelerim.					
33- Karşımdaki kişi ödün verirse ancak o zaman ödün veririm.					
34- Çatışmada görüşlerimi kabul ettirmek için kararlı davranırım.					
35- Çözüm için tarafların karşılıklı fedakârlık göstermesi gerektiğine inanırım.					
36- Yöneticimiz, sorunların çözümü için tüm çalışanlarla birlikte hareket eder, herkes tarafından kabul edilebilir bir çözüm bulmak için çaba sarf eder.					
37- Sorunların çözümü için yöneticimiz bizlere ödün verir.					
38- Yöneticimiz fikirlerini kabul ettirmek için bizlere baskı yapar.					
39- Yöneticimiz görüş ayrılıklarını açıkça tartışmaktan kaçınır.					
40- Yöneticimiz taraf tutmadan çözüm bulmak ve uzlaşma sağlamak için bizlerle görüşür.					
D- Yukarıdaki çatışma nedenleri aşağıda gösterilen performans kriterlerini nasıl etkiler?					
41- Çatışma ortamından etkilenmem ve görevlerimi tam zamanında tamamlarım.					
42- Çatışma ortamında verimli çalışmam ve iş hedeflerime ulaşmam.					
43- Her türlü ortamda sunduğum hizmet kalitesinde standartlara fazlasıyla ulaştığımdan eminim.					
44- Bir problem gündeme geldiğinde en hızlı şekilde çözüm üretirim.					
45- Koşullar ne olursa olsun bana verilen görevleri doğru bir biçimde yaparım.					

EK B: İzinler



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877/604.01.02/3930624

20/12/2013

Konu: **Serdar KAPICI**
Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)
b) İstanbul Aydın Üniversitesi'nin 26/11/2013 tarih ve B.30.2.AYD.0.00.00-500/5844 sayılı yazısı.

Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Serdar KAPICI'nın "Eğitim Örgütlerinde Çatışma Yönetimi ve Bir Araştırma" konulu anket çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Balçova İlçesi Asil Nadir İlkokulu-Ortaokulu, Başöğretmen Atatürk İlkokulu-ortaokulu, Yusuf Uz Ortaokulu, Ertuğrul Gazi İlkokulu-ortaokulu, Sacide Ayaz İlkokulu-ortaokulunda görev yapan öğretmenlere uygulamak istediği ilgi (b) yazı ile belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, yukarıda adı geçen İlçenin Okullarında, 2013-2014 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.

Makamlarımızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınızı arz ederim.

Vefa BARDAKCI
Müdür

OLUR
20/12/2013
Mustafa ERDOĞAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Elektronik İmza
Mühürü

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Hükümet Konağı C Blok Strateji Geliştirme Hizmetleri 1 Bölümü Konak/İZMİR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr
e-nosta: strateji35 Iz.meb.gov.tr

Tel: (0 232) 477 21 38
Faks: (0 312) 477 21 07

T.C.
BALÇOVA KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 88893339/-604-01/ **7006**
Konu : Serdar KAPICI
Araştırma İzni

25.12.2013

..... MÜDÜRLÜĞÜNE

- İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)
b) İstanbul Aydın Üniversitesi' nin 26.11/2013 tarih ve B.30.2.AYD.0.00.00/500/5844 sayılı yazısı.
c) Valilik Makamının 19/12/2013 tarihli ve 12018877/604.01.02.3930624 sayılı Onayı.

Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetim Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Serdar KAPICI' nin "**Eğitim Örgütlerinde Çatışma Yönetimi ve Bir Araştırma**" konulu anket çalışması için kullanacağı ölçekleri, Asil Nadir İlkokulu-Ortaokulu, His-içmen Atatürk İlkokulu-Ortaokul, Yusuf uz Ortaokulu, Ertuğrulgazi İlkokulu-Ortaokulu, Sa.İk. Aya İlkokulu-Ortaokulunda görev yapan öğretmenlere uygulamak istediği ilgilili Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Söz konusu araştırma uygulamasının, yukarıda adı geçen okullarda, 2012-2013 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmadan, yapılması ve araştırma yapılmadan önce araştırmanın yapılacağı okullar tarafından "**Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Her Tür Okul ve Kurumlarda Yapılmasına İzin Verilen Araştırma Uygulamasında, Olabilecek Fiziki Zararları Karşılama Taahhüdü**" adlı ekin araştırmacı tarafından doldurulması gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Orhan DİŞLİR
Müdür

EKLER:

- 1-Valilik Onayı
- 2-Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)
- 3-MEB Bağlı Her Tür Okul ve Kurumlarda Yapılmasına İzin Verilen Araştırma Uygulamasında, Olabilecek Fiziki Zararları Karşılama Taahhüdü (1 sayfa)

Adres : İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Balçova/İZMİR
Tel : (0 232) 2593671 – 2785030 Fax : 278 50 31

e-posta : balcova35@meb.gov.tr Web Adresi : www.balcova-nisib.gov.tr

izmir

ÖZGEÇMİŞ

Ad-Soyad : Serdar Kapıcı
Doğum Tarihi ve Yeri : Kırşehir 24.02.1976
E-posta : serdkap@hotmail.com

ÖĞRENİM DURUMU :

- **Lisans** : 21.10.1998, 19 Mayıs Üniversitesi, Amasya Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği.
- **Yüksek Lisans** : İstanbul Aydın Üniversitesi, İşletme Ana Bilim Dalı, İşletme Yönetimi Programı, Yüksek Lisans Öğrencisi.

MESLEKİ DENEYİM VE ÖDÜLLER:

Öğretmenlikte 17. yılını doldurmaktadır. 8 yıl öğretmenlik, 9 yıl okul müdür yardımcılığı ve okul müdürlüğü görevlerinde bulunmuştur. Şu anda İzmir ili Güzelbahçe ilçesi Vali Kazım Paşa Ortaokulunda müdürlük görevine devam etmektedir. İstanbul'un çeşitli okullarında 15 yıl öğretmenlik ve yöneticilik görevlerinde bulunmuştur.

Belge Tarihi	Türü	Veriliş Nedeni	Veren Makam	Belge Sayısı	İşleyen Adı	İşlem Durumu
05/06/2006	Teşekkür Belgesi	Çalışkanlık	İLÇE MEM	945	İSMİHAN YAMAN	İşlem bitti
20/06/2008	Teşekkür Belgesi	Çalışkanlık	İLÇE MEM	224	İSMİHAN YAMAN	İşlem bitti
21/11/2010	Aylıkla ödüllendirme	Çalışkanlık		69755	NAZMİ ZAFER	İşlem bitti