

T.C.
İSTANBUL OKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**ÖĞRETMENLERİN ALGILARINA GÖRE OKUL
YÖNETİCİLERİNİN ÇATIŞMA YÖNETİM TARZLARI
İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL SESSİZLİK
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Sinan GİRĞİN

DOKTORA TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ PROGRAMI

DANIŞMAN
Prof. Dr. HOŞCAN ENSARİ

İSTANBUL, Aralık 2020

T.C.
İSTANBUL OKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**ÖĞRETMENLERİN ALGILARINA GÖRE OKUL
YÖNETİCİLERİNİN ÇATIŞMA YÖNETİM TARZLARI
İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL SESSİZLİK
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Sinan GİRGİN
(142058020)

DOKTORA TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ PROGRAMI

DANIŞMAN
Prof. Dr. HOŞCAN ENSARİ

İSTANBUL, Aralık 2020

T.C.
İSTANBUL OKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**ÖĞRETMENLERİN ALGILARINA GÖRE OKUL
YÖNETİCİLERİNİN ÇATIŞMA YÖNETİM TARZLARI
İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL SESSİZLİK
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Sinan GİRGİN
(142058020)

DOKTORA TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ PROGRAMI

Tezin Enstitüye Teslim Edildiği Tarih : 28.12.2020

Tezin Savunulduğu Tarih : 18.12.2020

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Hoşcan ENSARİ

İstanbul Okan Üniversitesi

Diğer Jüri Üyeleri : Prof. Dr. Ali İlker GÜMÜŞELİ

İstanbul Okan Üniversitesi

: Doç. Dr. Erhan ALABAY

Sağlık Bilimleri Üniversitesi

: Doç. Dr. Erkan TABANCAI

Yıldız Teknik Üniversitesi

: Dr. Öğretim Üyesi Muharrem KÖKLÜ

İstanbul Okan Üniversitesi

İSTANBUL, Aralık 2020

BEYAN

Bu çalışmanın, kendi tez çalışmam olduğunu, tezde kullanılan bilgileri etik kurallar içinde elde ettiğimi, daha önce üretilmiş olan ve yararlandığım bütün bilgi, fikir ve yorumları akademik kurallar içinde kullandığımı ve kaynak gösterdiğimi beyan ederim.

Sinan GİRGIN



Lise öğretmenim Sayın Ayşe Sağlam 'a

TEŞEKKÜR

Öncelikle öğrenim sürecimin şekillenmesi ve sürecin bu noktaya gelmesinde bana sürekli rehberlik yapan, beni her şartlarda destekleyen ve benden güvenini esirgemeyen; akademik anlamda olduğu kadar kişisel anlamda da karşılaştığım zorlukları aşmamda bana yardımcı olan lise öğretmenim sayın Ayşe Sağlam'a en içten duygularıyla teşekkürlerimi sunuyorum.

Gerek tez çalışmamda ve gerekse doktora derslerim sürecinde engin deneyim ve bilgi birikimleriyle bana yeni ufuklar açan, beni yönlendiren, yardıma ihtiyacım olduğu her anda benden desteklerini esirgemeyen saygıdeğer tez danışmanım Prof. Dr. Hoşcan Ensari'ye, kıymetli hocam, akademik çalışma ve disiplini kazandırmada katkısı nedeniyle çok şey borçlu olduğum idolüm Prof. Dr. Ali İlker Gümüşeli'ne, ders sürecinde her zaman bana destek olup, olumlu eleştirilerde bulunan değerli hocam Prof. Dr. Gülsün Atanur Baskan'a, tezimin başlangıcından beri nazik, kibar tutumu ve hoşgörüsüyle beni dinleyip yönlendiren Doç. Dr. Erhan Alabay'a, doktora savunma jüri üyelerinden sayın Doç. Dr. Erkan Tabancalı ve Dr. Öğretim Üyesi Muharrem Köklü'ye, uzman görüşleriyle desteklerini esirgemeyen Prof. Dr. Özge Hacıfazlıoğlu ve Prof. Dr. Coşkun Bayrak'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Sözlerle ifade edilemeyecek fedakârlıklar yaparak beni yetiştirip bu günlere getiren sevgili annem Naciye Girgin'e ve değerlilerim Burhan Girgin, Sevdâ, Ramazan ve Ali Kayra Kağnıcı'ya teşekkür ediyorum.

Bakış açılarıyla beni zenginleştiren değerli dostlar Tanju Demir ve Mevlüt Eren'e, doktora öğrenimimde bana çok şey katan değerli sınıf arkadaşlarım Eda Elif Anakkaya, Büşra Begüm Avcı, Tuncay Şamdan, Suzan Üstün, Seyhan Karasu ve Caner Dinler'e teşekkür ederim.

Araştırma verilerinin toplanmasında destek olan İstanbul il milli eğitim müdür yardımcısı Sayın Serkan Gür'e, eğitim yöneticilerine, emek, katkı ve desteklerinden dolayı değerli meslektaşlarım olan öğretmenlere sonsuz teşekkürlerimi iletiyorum.

Son olarak akademik yaşamım boyunca beni hep destekleyen, hep ümit veren, yaşamındaki güzel anlardan feragat eden sevgili eşim Ümran'a ve canım oğlum Mert'e sonsuz sevgilerimi, özel ve yürekten teşekkürlerimi sunuyorum.

Aralık, 2020

Sinan GİRGİN



İÇİNDEKİLER

SAYFA NO

TEŞEKKÜR.....	i
İÇİNDEKİLER	iii
ÖZET	viii
SUMMARY	xi
SEMBOLLER.....	xiv
KISALTMALAR.....	xv
ŞEKİL LİSTESİ.....	xvi
TABLO LİSTESİ.....	xvii
BÖLÜM 1 GİRİŞ.....	1
1.1 PROBLEM DURUMU	1
1.2 ARAŞTIRMANIN AMACI	3
1.2.1 Nicel Araştırma Problemleri	4
1.2.2 Nitel Araştırma Problemi	4
1.2.3 Karma Araştırma Problemi	4
1.3 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	5
1.4 ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI	5
1.5 ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	6
1.6 TANIMLAR	6
BÖLÜM 2 KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1 ÇATIŞMA KAVRAMI	8
2.1.1 Çatışmaya İlişkin Yaklaşımlar	10
2.1.2 Klasik (Geleneksel) Yaklaşım	11
2.1.3 Neoklasik (Davranışçı) Yaklaşım	12
2.1.4 Modern (Etkileşimci) Yaklaşım.....	13
2.1.2 Çatışmanın Nedenleri	14
2.1.2.1 Amaç Farklılıkları.....	16

2.1.2.2	Kişisel (Bireysel) Farklılıklar	16
2.1.2.3	Örgütün Büyüklüğü	17
2.1.2.4	İş Bölümü.....	17
2.1.2.5	Fonksiyonel Bağımlılık.....	18
2.1.2.6	Statü Farklılıkları	18
2.1.2.7	İletişimden Kaynaklanan Engeller.....	19
2.1.2.8	Kaynakların Paylaşılması	20
2.1.2.9	Ödüllendirme Sistemi	21
2.1.2.10	Yönetmel Belirsizlikler	21
2.1.2.11	Denetim Biçimi.....	22
2.1.3	Örgütsel Çatışma Türleri	22
2.1.3.1	Çatışmaya Taraf Olanlara İlişkin Gruplandırma	23
2.1.3.1.1	Bireysel Çatışma	24
2.1.3.1.2	Bireyler Arası Çatışma.....	24
2.1.3.1.3	Birey Grup Çatışması.....	24
2.1.3.1.4	Grup İçi ve Gruplar Arası Çatışma	25
2.1.3.1.5	Örgütler Arası Çatışma	25
2.1.3.2	Çatışmanın Niteliğine İlişkin Gruplandırma.....	26
2.1.3.2.1	Fonksiyonel Çatışma.....	26
2.1.3.2.2	Fonksiyonel Olmayan Çatışma	27
2.1.3.3	Çatışmanın Örgüt İçindeki Yerine İlişkin Gruplandırma	27
2.1.3.3.1	Yatay Çatışma.....	28
2.1.3.3.2	Dikey Çatışma.....	28
2.1.3.3.3	Emir Komuta-Kurmay Çatışması	28
2.1.3.4	Çatışmanın Ortaya Çıkış Şekline İlişkin Gruplandırma	29
2.1.3.4.1	Potansiyel Çatışma.....	29
2.1.3.4.2	Algılanan Çatışma	30
2.1.3.4.3	Hissedilen Çatışma	30
2.1.3.4.4	Açık Çatışma.....	30
2.1.4	Çatışmanın Sonuçları	31
2.1.4.1	Çatışmanın Olumlu Sonuçları.....	31
2.1.4.2	Çatışmanın Olumsuz Sonuçları	32
2.1.5	Çatışma Yönetimi	32
2.1.6	Çatışma Yönetim Tarzları.....	34

2.1.6.1 Tümleştirme Tarzı	37
2.1.6.2 Ödün Verme Tarzı.....	38
2.1.6.3 Hükmetme Tarzı	39
2.1.6.4 Kaçınma Tarzı.....	40
2.1.6.5 Uzlaşma Tarzı	40
2.2 ÖRGÜTSEL SESSİZLİK KAVRAMI.....	41
2.2.1 Örgütsel Sessizliğin Tarihsel Gelişimi	44
2.2.1.1 Birinci Dönem (The Initial Wave).....	45
2.2.1.2 İkinci Dönem (The Second Wave)	46
2.2.1.3 Güncel Dönem (The Current Wave).....	47
2.2.2 Örgütsel Sessizlik Teorileri	48
2.2.2.1 Fayda-Maliyet Analizi Teorisi.....	48
2.2.2.2 Beklenti Teorisi.....	49
2.2.2.3 Sessizlik Sarmalı Teorisi	50
2.2.2.4 Kendini Duruma/Ortama Uyarlama Teorisi	53
2.2.2.5 Planlı Davranış Teorisi	54
2.2.2.6 Abilene Paradoksu	55
2.2.3 Örgütsel Sessizliğin Sınıflandırılması	55
2.2.3.1 Bruneau'nun Sessizlik Sınıflandırması.....	56
2.2.3.2 Subkowiak'ın Sessizlik Sınıflandırması	57
2.2.3.3 Pinder ve Harlos'un Sessizlik Sınıflandırması	57
2.2.3.4 Van Dyne, Ang ve Botero'nun Sessizlik Sınıflandırması	58
2.2.3.4.1 Razı Olma Sessizliği (Acquiescent)	58
2.2.3.4.2 Savunma (Defensive) Sessizliği	59
2.2.3.4.3 Prososyal (Pro-social) Sessizlik.....	60
2.2.3.5 Blackman ve Sadler-Smith'in Sessizlik Sınıflandırması	61
2.2.3.6 Park ve Keil'in Sessizlik Sınıflandırması	62
2.2.3.7 Knoll ve Dick'in Sessizlik Sınıflandırması	62
2.2.4 Örgütsel Sessizliği Oluşturan Faktörler	63
2.2.4.1 Bireysel Faktörler	63
2.2.4.2 Örgütsel Faktörler	64
2.2.4.3 Yönetsel Faktörler.....	65
2.2.5 Örgütsel Sessizliğin Sonuçları	65
2.2.5.1 Bireysel Sonuçlar	66

2.2.5.2 Örgütsel Sonuçlar	67
2.3 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	69
2.3.1 Çatışma Konusuna İlişkin Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar.....	69
2.3.2 Çatışma Konusuna İlişkin Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar	72
2.3.3 Örgütsel Sessizlik Konusuna İlişkin Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar.....	75
2.3.4 Örgütsel Sessizlik Konusuna İlişkin Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar ...	77
BÖLÜM 3 YÖNTEM.....	82
3.1 ARAŞTIRMA MODELİ	82
3.1.1 Nicel Araştırma Modeli Boyutuna İlişkin Bilgiler	84
3.1.2 Nitel Araştırma Modeli Boyutuna İlişkin Bilgiler	84
3.2 EVREN ve ÖRNEKLEM / ÇALIŞMA GRUBU	85
3.2.1 Nicel Araştırma İçin Evren ve Örneklem	85
3.2.2 Nitel Araştırma İçin Çalışma Grubu	89
3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	92
3.3.1 Nicel Veri Toplama Araçları	92
3.3.1.1 Kişisel Bilgi Formu.....	93
3.3.1.2 Rahim Örgütsel Çatışma Envanteri	93
3.3.1.3 Örgütsel Sessizlik Ölçeği.....	97
3.3.2 Nitel Veri Toplama Araçları	101
3.3.2.1 Örnek Olay Belirleme Formu	101
3.3.2.2 Görüşme Formu.....	102
3.3.2.2.1 Sözleşme ve Onam Formu.....	102
3.3.2.2.2 Kişisel Bilgi Formu.....	103
3.3.2.2.3 Örnek Olay	103
3.4 VERİLERİN TOPLANMASI.....	103
3.4.1 Nicel Verilerin Toplanması	103
3.4.2 Nitel Verilerin Toplanması	104
3.5 VERİLERİN ANALİZİ	105
3.5.1 Nicel Verilerin Analizi.....	105
3.5.2 Nitel Verilerin Analizi	106
BÖLÜM 4 BULGULAR ve YORUMLAR.....	108
4.1 NİCEL PROBLEMLERE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR	108
4.1.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	108
4.1.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	115

4.1.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	129
4.1.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	134
4.1.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	145
4.2 NİTEL PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR ve YORUMLAR.....	149
4.3 KARMA PROBLEME İLİŞKİN BULGU ve YORUMLAR	159
BÖLÜM 5 SONUÇ ve ÖNERİLER	162
5.1. SONUÇ	162
5.2. ÖNERİLER.....	166
5.2.1 Uygulamacılara İlişkin Öneriler	166
5.2.2 Araştırmacılara İlişkin Öneriler	167
KAYNAKLAR	169
EKLER.....	189
EK:1 NİCEL VERİ TOPLAMA ARAÇLARI KULLANIM İZİNLERİ.....	190
Ek:1.1 Rahim Örgütsel Çatışma Envanteri Kullanım İzni	190
Ek:1.2 Örgütsel Sessizlik Ölçeği Kullanım İzni	191
EK: 2 NİCEL VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	192
Ek: 2.1 Kişisel Bilgiler Formu	192
Ek: 2.2 Rahim Çatışma Envanteri.....	193
Ek: 2.3 Örgütsel Sessizlik Ölçeği	194
EK: 3. NİTEL VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	195
Ek: 3.1 Örnek Olay Belirleme Formu.....	195
Ek: 3.2 Sözleşme ve onam Formu	196
Ek: 3.3 Görüşme Formu.....	197
Ek: 3.4 Örnek Olay	198
EK: 4 GÖRÜŞME KAYIT ÖRNEĞİ.....	199
EK: 5. ÇALIŞMA EVRENİ ve ÖRNEKLEM TABLOSU	201
EK: 6. ARAŞTIRMAYA İLİŞKİN RESMİ İZİN YAZILARI	204
Ek: 6.1 M.E.B. Araştırma İzin Yazısı.....	204
Ek: 6.2 Etik Kurul Onayı	205
EK: 7 BENZERLİK ORANI	206
ÖZGEÇMİŞ	207

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN ALGILARINA GÖRE OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÇATIŞMA YÖNETİM TARZLARI İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL SESSİZLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Bu çalışmanın amacı, İstanbul İli Avrupa yakasındaki resmi liselerde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin çatışma yönetim tarzları ile öğretmenlerin örgütsel sessizliklerinin düzeyini ve arasındaki ilişkiyi belirlemek; çatışma yönetimi tarzları ve örgütsel sessizlik düzeyinin öğretmenlerin bazı kişisel özelliklerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır.

Bu çalışma, karma yöntem araştırmalarından açımlayıcı sıralı karma yöntem kullanılarak yürütülmüştür. Bu desende birinci aşamada nicel yöntemle toplanan veriler çözümlendikten sonra ikinci aşamada nitel yöntemle toplanan verilerle desteklenerek açıklanmıştır. Araştırmanın ilk aşaması olan nicel aşamada çatışma yönetimi tarzları ve örgütsel sessizliğe ilişkin algı düzeyleri tarama modeli ile belirlenmiş ve bu iki değişken arasındaki ilişki, ilişkiyel tarama modeli ile ortaya konmuştur. Araştırmanın nicel çalışma evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul'un Avrupa yakasındaki 25 ilçede bulunan devlet liselerinde görev yapan toplam 26.434 öğretmen oluşturmuştur. İstanbul'un Avrupa yakasında bulunan “*genel lise, mesleki ve teknik Anadolu lisesi ve imam hatip liselerinde*” görev yapan öğretmenler genelinden bu orana ulaşmak için seçkisiz örnekleme yöntemlerinden “*oranlı eleman örnekleme*” (tabakalı örnekleme) yöntemine başvurulmuştur. Minimum örnekleme sayısının evrene göre oranı %2,455 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın nicel verileri “*kışisel bilgi formu*”, Rahim (1983) tarafından geliştirilen ve Gümüşeli (1994) tarafından ilk defa Türkçe’ ye uyarlanan “*Rahim örgütsel çatışma envanteri*”, Van Dyne, Ang ve Botero (2003) tarafından geliştirilen ve Kahya (2013) tarafından Türkçe’ ye uyarlanan “*örgütsel sessizlik ölçeği*” ile toplanmıştır. Araştırmanın analizine 868 adet nicel veri toplama aracı dahil

edilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Çalışmanın ikinci aşaması olan nitel aşamada ise nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (case study) modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın amacına yönelik olarak, nicel araştırmada örgütsel sessizlik düzeyi sonucunda “*razı olma, savunma ve prososyal sessizlik*” düzeyleri katılıyorum (3.41-4.20) ve tamamen katılıyorum (4.21-5.00) olarak tespit edilen resmi liselerde görev yapan toplam 31 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın nitel verilerini toplayabilmek amacıyla, araştırmacı tarafından “*örnek olay konu belirleme formu*”, araştırmacı tarafından oluşturulan “*ders programının dağıtımı*” isimli örnek olay, okul yöneticilerinin çatışma yönetim tarzları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir yarı yapılandırılmış açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır.

Nicel araştırma sonucuna göre öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin en çok kullandığı çatışma yönetim tarzları sırasıyla “*uzlaşma, tümleştirme, kaçınma, ödün verme ve hükmetme*” dir. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin en çok kullandığı çatışma yönetim tarzı “*uzlaşma*” iken en az kullandığı çatışma yönetim tarzının ise “*hükmetme*” olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin örgütsel çatışma yönetim tarzlarının onların medeni durum, öğrenim durumu, branş, yaş değişkenleri bakımından anlamlı farklılık göstermezken; cinsiyet, mesleki kıdem, okuldaki kıdem ve görev yapılan lise türü değişkenleri açısından anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri incelendiğinde, örgütsel sessizlik algılarının “*katılmıyorum*”, prososyal sessizlik algılarının “*katılıyorum*”, razı olma sessizliği ve savunma sessizlik algılarının ise “*katılmıyorum*” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel sessizliği onların cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, branş, yaş, mesleki kıdem ve okuldaki kıdem değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık göstermezken; görev yapılan lise türü değişkeni algıları arasında anlamlı farklılık göstermiştir. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kullandığı tümleştirme, ödün verme ve uzlaşma tarzları ile öğretmenlerin razı olma, savunma ve genel örgütsel sessizlik düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu belirlenirken; tümleştirme ve uzlaşma tarzları ile öğretmenlerin prososyal sessizlik düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu

görülmüştür. Okul yöneticilerinin kullandığı hükmetme tarzı ile öğretmenlerin savunma sessizlik düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulunurken, kaçınma tarzı ile örgütsel sessizlik ve alt boyutları arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Nitel araştırma sonucuna göre razı olma sessizlik düzeyi katılıyorum ve tamamen katılıyorum grubunda olan resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin cevaplarına göre okul yöneticileri çatışma yönetmede en çok hükmetme tarzını kullandığı, tümleştirme, ödün verme, kaçınma ve uzlaşma tarzlarını ise çok az kullandığı belirlenmiştir. Savunma sessizlik düzeyi katılıyorum ve tamamen katılıyorum grubunda olan resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin cevaplarına göre okul yöneticilerinin çatışma yönetmede en çok hükmetme tarzını sonrasında ise tümleştirme ve uzlaşma tarzlarını kullandığı belirlenmiştir. Prososyal sessizlik düzeyi katılıyorum ve tamamen katılıyorum grubunda olan resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin cevaplarına göre ise okul yöneticilerinin çatışma yönetmede en çok tümleştirme tarzını sonrasında ise uzlaşma tarzını kullandığı belirlenmiştir. Nitel araştırma sonuçlarının nicel araştırmayı desteklediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okul yöneticisi, öğretmen, örgütsel çatışma, çatışma yönetimi, örgütsel sessizlik, karma yöntem, örnek olay

Tarih: 18.12.2020

SUMMARY

THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL ADMINISTRATORS' CONFLICT MANAGEMENT STYLES AND TEACHERS' ORGANIZATIONAL SILENCE LEVELS ACCORDING TO TEACHERS' PERCEPTIONS

The aim of this study was to determine the relationship between school administrators' conflict management styles and teachers' organizational silence levels according to the perceptions of teachers working in official high schools on the European side of Istanbul and reveal whether conflict management styles and organizational silence levels differed significantly according to some personal characteristics of teachers.

This study was conducted by employing the explanatory sequential mixed method, one of the mixed research methods. In this design, after analyzing the data collected by the quantitative method in the first stage, they were explained by supporting with the data collected by the qualitative method in the second stage. In the quantitative stage, which was the first stage of the study, the perception levels of conflict management styles and organizational silence were determined by the screening model, and the relationship between these two variables was revealed by the relational screening model. A total of 26434 teachers working in public high schools in 25 districts on the European side of Istanbul in the 2018-2019 academic year constituted the quantitative population of the study. The "*proportionate element sampling*" (stratified sampling) method, one of the random sampling methods, was used to reach this ratio from teachers working in "*general high schools, vocational and technical Anatolian high schools, and imam hatip high schools*" located on the European side of Istanbul. The ratio of the minimum sample size to the population was calculated to be 2.455%. The quantitative data of the study were collected by using the "*personal information form*," the "*Rahim organizational conflict inventory*" which was developed by Rahim (1983) and adapted into Turkish for the first time by Gümüşeli (1994), and the "*organizational*

silence scale" which was developed by Van Dyne, Ang and Botero (2003) and adapted into Turkish by Kahya (2013). Eight hundred sixty-eight quantitative data collection tools were included in the analysis of the study. The data obtained in the study were analyzed using the SPSS package program. The case study model, one of the qualitative research models, was used in the qualitative stage, which was the second stage of the study. The study group of the research was determined by the maximum diversity sampling method, one of the purposeful sampling methods. For the aim of the study, as a result of the organizational silence level in the quantitative study, a total of 31 teachers working in official high schools, whose levels of *"acquiescent, defensive, and prosocial silence"* were determined as agree (3.41-4.20) and strongly agree (4.21-5.00), constituted the study group of the research. The *"determination form for the case study topic,"* the case called *"distribution of the curriculum"* created by the researcher, and the *"interview form"* consisting of one semi-structured open-ended question to determine the relationship between school administrators' conflict management styles and teachers' organizational silence levels were used by the researcher to collect the qualitative data of the study.

According to the quantitative research results, the conflict management styles that were mostly used by school administrators were *"compromising, integrating, avoiding, obliging, and dominating,"* respectively, according to teachers' perceptions. According to teachers' perceptions, it was determined that the conflict management style that was mostly used by school administrators was *"compromising"* and the conflict management style that was least frequently used was *"dominating."* While there was no significant difference between school administrators' organizational conflict management styles and the variables of their marital status, educational status, branch, and age according to teachers' perceptions, a significant difference was found in terms of the variables of gender, professional seniority, seniority in the school, and the type of high school worked. When teachers' organizational silence levels were examined, it was determined that their perceptions of organizational silence were at the *"disagree"* level, and their perceptions of prosocial silence were at the *"agree"* level, and their perceptions of acquiescent silence and defensive silence were at the *"disagree"* level. Whereas no significant difference was found between the organizational silence of teachers and their gender, marital status, educational status, branch, age, professional seniority, seniority

in the school variables, a significant difference was found between the variable of the type of high school worked and their perceptions. According to teachers' perceptions, while it was determined that there was a negative relationship between the integrating, obliging, and compromising styles used by school administrators and teachers' acquiescent, defensive, and general organizational silence levels, a positive relationship was observed between the integrating and compromising styles and teachers' prosocial silence levels. Whereas a positive relationship was found between the dominating style used by school administrators and teachers' defensive silence levels, no significant relationship was found between the avoiding style and organizational silence and its sub-dimensions.

According to the qualitative research results, in accordance with the responses of teachers working in official schools with the acquiescent silence level in the "agree" and "strongly agree" group, it was determined that school administrators used the dominating style mostly and the integrating, obliging, avoiding, and compromising styles very rarely in conflict management. According to the responses of teachers working in official schools with the defensive silence level in the "agree" and "strongly agree" group, it was determined that school administrators used the dominating style mostly and then the integrating and compromising styles in conflict management. According to the responses of teachers working in official schools with the prosocial silence level in the "agree" and "strongly agree" group, it was determined that school administrators used the integrating style mostly and then the compromising style in conflict management. It was observed that the qualitative research results supported the quantitative research.

Keywords: School administrator, teacher, organizational conflict, conflict management, organizational silence, mixed method, case study

Date: 18.12.2020

SEMBOLLER

$\bar{x}$	: Aritmetik Ortalama
%	: Yüzde
f	: Frekans
F	: Anova İstatistik Değeri
SS	: Standart Sapma
Sd	: Serbestlik Derecesi
p	: Anlamlılık Düzeyi
t	: t Testi Değeri
n	: Örneklem/Gruptaki Örneklem Sayısı
r	: Pearson Korelasyon Katsayısı

KISALTMALAR

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
PS	: Prososyal Sessizlik
ROS	: Razi Olma Sessizliği
SPSS	: Statistical Package of Social Sciences
SS	: Savunma Sessizliği
VD.	: Ve Diğerleri

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 2.1. Çatışmaya İlişkin Yaklaşımlar.....	10
Şekil 2.2. Çatışmanın Nedenleri	15
Şekil 2.3. Başlıca Örgütsel Çatışma Türleri	23
Şekil 2.4. Çatışmaya Taraf Olanlara İlişkin Gruplandırma	23
Şekil 2.5. Çatışmanın Niteliğine İlişkin Gruplandırma	26
Şekil 2.6. Çatışmanın Örgüt İçindeki Yerine İlişkin Gruplandırma	27
Şekil 2.7. Çatışmanın Ortaya Çıkış Şekline İlişkin Gruplandırma	29
Şekil 2.8. Çatışmanın Sonuçları.....	31
Şekil 2.9. Blake ve Mouton'nun Çatışma Yönetim Modeli	35
Şekil 2.10. Thomas Çatışma Yönetim Tarzı Modeli	36
Şekil 2.11. Rahim'in Çatışma Yönetimi Tarzları	37
Şekil 2.12. Örgütsel Sessizliğe İlişkin Teoriler	48
Şekil 2.13. Sessizlik Sarmalı.....	52
Şekil 2.14. Örgütsel Sessizliğin Sınıflandırılması	56
Şekil 2.15. Van Dyne, Ang ve Botero'nun Sessizlik Sınıflandırması	58
Şekil 2.16. Örgütsel Sessizliği Oluşturan Faktörler.....	63
Şekil 2.17. Örgütsel Sessizliğin Sonuçları.....	66
Şekil 3.1. Nicel, Karma ve Nitel Yöntemlere İlişkin Detaylar	83
Şekil 3.2. Açıklayıcı Sıralı Karma Yöntem	83
Şekil 3.3. Örneklem Yönteminin Aşamaları	86
Şekil 3.4. Örgütsel Çatışma Ölçeğine Ait Path Diagramı.....	96
Şekil 3.5. Örgütsel Sessizlik Ölçeğine Ait Path Diagramı	100

TABLO LİSTESİ

Tablo 2.1.	Çatışma Kavramına İlişkin Tanımlar	9
Tablo 2.2.	Örgütsel Sessizlik Kavramına İlişkin Bazı Tanımlar	43
Tablo 2.3.	Örgütsel Sessizlik Kavramına İlişkin Dönem ve Süreçler	44
Tablo 3.1.	İlçelere ve Liselere Göre Örneklem Tablosu.....	87
Tablo 3.2.	Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları (n=868).....	88
Tablo 3.3.	Razı Olma Sessizlik Düzeyi Katılıyorum ve Tamamen Katılıyorum Grubunda Olan Resmi Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Ait Bulgular	90
Tablo 3.4.	Savunma Sessizlik Düzeyi Katılıyorum ve Tamamen Katılıyorum Grubunda Olan Resmi Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Ait Bulgular	91
Tablo 3.5.	Prososyal Sessizlik Düzeyi Katılıyorum ve Tamamen Katılıyorum Grubunda Olan Resmi Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Ait Bulgular	92
Tablo 3.6.	Rahim Örgütsel Çatışma Envanteri Alt Boyutları ve Madde Numaraları	93
Tablo 3.7.	Rahim Örgütsel Çatışma Envanterine İlişkin Güvenirlik Analizi	94
Tablo 3.8.	Rahim Örgütsel Çatışma Envanterine Ait Seçeneklere İlişkin Sınırlar.....	94
Tablo 3.9.	Rahim Örgütsel Çatışma Envanterine Ait DFA Bulgularına İlişkin Madde İstatistikleri	95
Tablo 3.10.	Uyum İndeksi Kriterlerine Ait Değerler.....	97
Tablo 3.11.	Rahim Örgütsel Çatışma Envanteri Uyum İyiliği Değerleri	97
Tablo 3.12.	Örgütsel Sessizlik Ölçeği Alt Boyutları ve Madde Numaraları	98
Tablo 3.13.	Örgütsel Sessizlik Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Analizi	98
Tablo 3.14.	Örgütsel Sessizlik Ölçeğine Ait Seçeneklere İlişkin Sınırlar	99
Tablo 3.15.	Örgütsel Sessizlik Ölçeğine Ait DFA Bulgularına İlişkin Madde İstatistikleri	99
Tablo 3.16.	Örgütsel Sessizlik Ölçeği Uyum İyiliği Değerleri.....	100
Tablo 3.17.	Çatışma Konuları	102
Tablo 3.18.	Öğretmenlerin Örgütsel Çatışma Envanteri ve Örgütsel Sessizlik Ölçeğine İlişkin Normal Dağılım Analizi Sonuçları	105

Tablo 4.1.	Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Çatışma Yönetim Tarzı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonucu (n=868)	108
Tablo 4.2.	Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Tarzlarından Tümlleştirme Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	110
Tablo 4.3.	Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetme Tarzlarının Ödün Verme Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	111
Tablo 4.4.	Öğretmenlerin algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetme Tarzlarının Hükmetme Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	112
Tablo 4.5.	Öğretmenlerin algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetme tarzlarının kaçınma alt Boyutuna İlişkin Bulgular	113
Tablo 4.6.	Öğretmenlerin algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetme tarzlarının uzlaşma alt Boyutuna İlişkin Bulgular	114
Tablo 4.7.	Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Örgütsel Çatışma Tarzlarının Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Bağımsız Örneklem t-Testi Analizi Sonucu (n=868)	116
Tablo 4.8.	Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Örgütsel Çatışma Tarzlarının Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Bağımsız Örneklem t-Testi Analizi Sonucu (n=868)	118
Tablo 4.9.	Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Örgütsel Çatışma Tarzlarının Öğretmenlerin öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Bağımsız Örneklem t-Testi Analizi Sonucu (n=868)	119
Tablo 4.10.	Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Örgütsel Çatışma Tarzlarının Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Bağımsız Örneklem t-Testi Analizi Sonucu (n=868)	120
Tablo 4.11.	Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Örgütsel Çatışma Tarzlarının Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren ANOVA Testi Analizi Sonucu (n=868)	121
Tablo 4.12.	Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Örgütsel Çatışma Tarzlarının Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren ANOVA Testi Analizi Sonucu (n=868)	122
Tablo 4.13.	Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Örgütsel Çatışma Tarzlarının Öğretmenlerin Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren ANOVA Testi Analizi Sonucu (n=868)	124

Tablo 4.14. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Örgütsel Çatışma Tarzlarının Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Lise Türü Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren ANOVA Testi Analizi Sonucu (n=868)	126
Tablo 4.15. Öğretmenlerin Örgütsel sessizlik Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonucu (n=868)	129
Tablo 4.16. Öğretmenlerin Algılarına Göre Örgütsel Sessizlik Düzeylerinin Razi Olma Sessizliği Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	130
Tablo 4.17. Öğretmenlerin Algılarına Göre Örgütsel Sessizlik Düzeylerinin Savunma Sessizliği Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	132
Tablo 4.18. Öğretmenlerin Algılarına Göre Örgütsel Sessizlik Düzeylerinin Prososyal Sessizlik Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	133
Tablo 4.19. Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Bağımsız Örneklem t-Testi Analizi Sonucu (n=868)	134
Tablo 4.20. Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Bağımsız Örneklem t-Testi Analizi Sonucu (n=868)	136
Tablo 4.21. Öğretmenlerin Örgütsel Çatışma Algılarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Bağımsız Örneklem t-Testi Analizi Sonucu (n=868)	137
Tablo 4.22. Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algılarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Bağımsız Örneklem t-Testi Analizi Sonucu (n=868)	138
Tablo 4.23. Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algılarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren ANOVA Testi Analizi Sonucu (n=868)	140
Tablo 4.24. Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algısının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren ANOVA Testi Analizi Sonucu (n=868)	141
Tablo 4.25. Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algısının Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren ANOVA Testi Analizi Sonucu (n=868)	143
Tablo 4.26. Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algısının Görev Yapılan Lise Türü Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren ANOVA Testi Analizi Sonucu (n=868)	144
Tablo 4.27. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Kullandığı Çatışma Yönetim Tarzları ile Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Testi Analiz Sonuçları (n=868)	146

Tablo 4.28. Razi Olma Sessizlik Düzeyi Katılıyorum ve Tamamen Katılıyorum Grubunda Olan Resmi Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Örnek Olayda Yaşanan Çatışmanın Görev Yaptıkları Okulda Gerçekleşmesi Durumunda Okul Yöneticilerinin Gerçekleşen Çatışmayı Yönetmeleri Hakkındaki Görüşlerine Ait Bulgular	150
Tablo 4.29. Savunma Sessizlik Düzeyi Katılıyorum ve Tamamen Katılıyorum Grubunda Olan Resmi Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Örnek Olayda Yaşanan Çatışmanın Görev Yaptıkları Okulda Gerçekleşmesi Durumunda Okul Yöneticilerinin Gerçekleşen Çatışmayı Yönetmeleri Hakkındaki Görüşlerine Ait Bulgular	153
Tablo 4.30. Prososyal Sessizlik Düzeyi Katılıyorum ve Tamamen Katılıyorum Grubunda Olan Resmi Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Örnek Olayda Yaşanan Çatışmanın Görev Yaptıkları Okulda Gerçekleşmesi Durumunda Okul Müdürlerinin Gerçekleşen Çatışmayı Yönetmeleri Hakkındaki Görüşlerine Ait Bulgular	155

BÖLÜM 1 GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi belirtilmiş; sayıtları ve sınırlılıkları açıklanmış ve araştırmada geçen terimler tanımlanmıştır.

1.1 PROBLEM DURUMU

Sosyal bir varlık olarak insanın ihtiyaçlarının farklılığı ve bu ihtiyaçlarının büyük çoğunluğunu kendisinin karşılayamaması, toplumsal hayatta örgüt içindeki yaşamı zorunlu hale getirmektedir (Arslantaş ve Özkan, 2012, s.556). Bir toplum içinde yaşama zorunluluğu kişilerin içinde bulunduğu toplumla ilişkilere ve etkileşimlere girme zorunluluğunu da beraberinde getirmektedir. Bu etkileşimle birlikte potansiyel bir çatışma zemini oluşmaktadır. Çatışma, insan ilişkilerinin olduğu her toplumda veya organizasyonda değişik düzeylerde ortaya çıkabilir. Bir topluluk ya da organizasyon ne kadar homojen olursa olsun, o toplulukta yer alan bireylerin farklı inanış ve değer yargılarına sahip olmalarının neticesinde ortaya çıkan çatışmalar toplumsal olarak yadsınamayacak gerçeklerdendir.

Toplumsal sistem içerisinde diğer bütün örgütleri doğrudan veya dolaylı etkilemesi nedeniyle eğitim örgütlerinin önemli bir yeri vardır. Eğitim örgütleri, formal ve informal yapıları içinde bulunduran bir iletişim ağı olarak düşünüldüğünde, örgütün informal yapısını bu iletişim ağı ve kişiler arası etkileşim oluşturmaktadır (Bursalıoğlu, 2015, s. 23-24). Okullar eğitim örgütünün alt sistemlerini oluşturmaktadır. Her sistemde olduğu gibi okulların da girdileri, işlem süreçleri, çıktıları ve dönütlerinin olduğu söylenebilir. Girdisi ve çıktısı insan olan tek sistem olarak düşünüldüğünde, okullar insanların birbirleriyle etkileşimde bulunduğu, iletişim halinde olduğu ortamlarda kimi zaman fikir ayrılıkları, farklılıklar ve uyuşmazlıkların neticesinde birtakım sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Bu uyuşmazlıklar, anlaşmazlıklar ise çatışma olarak ifade edilmektedir. Yani çatışma ister bireyin kendi içerisinde, isterse bir örgütün içerisinde olsun, bir uyuşmama durumunu temsil etmektedir şeklinde düşünülebilir. Bu nedenle bu uyuşmazlıkların hem bireyin kendisine hem de örgüte etkisi olabilir.

Yapılan araştırmalar (Morrison ve Milliken 2000, s.707; akıcı, 2007, s.152; Durak, 2012, s.65) incelendiğinde, örgütlerin önemli bir parçası olan çalışanların örgüt içindeki ve dışındaki faktörlerin etkisiyle stres, bıkkınlık, güvensizlik, şüphe, kaygı ve korku gibi duyguları çoğu kez yaşadıkları görölmektedir. Öğretmenlerin, eğitim öğretim hizmetleri çerçevesinde okulda öğrenci, öğretmen ve aile çemberinde yaşanan çatışmalar, disiplin problemleri, sınıf mevcudu fazlalığı, fiziki koşullardaki yetersizlikler, çevresel baskılar, toplumsal eleştiriler, ödüllendirme ve karara dahil olma yetersizliği gibi sorunlarla diğer meslek çalışanlarına göre daha fazla stres yaşadıkları ileri sürölmekte; bunun neticesi olarak çalışanları büyük ölçüde etkisi altına alabilen stresin; başarı ve performans düşüşü, işe devamsızlık, fizyolojik hastalıklar, aşırı sigara ve alkol tüketimi, şiddete meyil, davranışsal bozukluklar, aile sorunları ve psikolojik problemlere yol açabildiği ifade edilmektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003, s.86-87).

Yönetim alanında klasik ve davranışçılar gibi kuramcıların, çatışmanın olumsuz, kötü etkileri olduğunu ve çözölməsi gerektiğini düşündükleri söylenebilir. Ancak çağdaş kuramcıların ise belirli düzeyde çatışmanın örgüte olumlu katkılarının olduğunu ve bu nedenle de çatışmanın tümünden kötü olmadığını savundukları ifade edilebilir. Çağdaş kuramcıların bu tezinden yola çıkarak örgütlerin içerisinde düşük düzeyde tutulan çatışmanın, örgütün gelişmesine önemli etkisi olduğu düşünölebilir çünkü bireylerin birbirleriyle tartışmaması ve çatışma haline düşmemeleri bir örgütün dinamikliğine sekte vurması beklenebilir. Ancak örgüt için bireyler arasında rekabetin bulunması örgüte hem yeni fikirler sağlayabilir hem de örgütün gelişmesine katkıda bulunabilir.

Çatışma birey, grup ve örgüt içinde gerçekleştiğine göre sonuçlarının yararlı olması da onun doğru yönetilmesine bağlıdır. Çatışma yönetimi; *“çatışmanın olumsuz etkisini en aza indirmek, olumlu etkilerini en üst düzeye çıkarmak için gerekli yöntem ve teknikleri seçme ve uygulama süreci”* (Gümüşeli, 2004, s.65) olarak tanımlanabilir. Çatışma sonucunda *“küskenliklerin, kırgınlıkların oluşması, ilişkilerin bozulması ve iş veriminin düşmesi iyi yönetilmeyen çatışmaların göstergesidir”* (Karip, 2015, s.3). Okullarda çatışma sürecinin yönetilmesi okul yöneticilerinin görevidir. Bu sebepten okul yöneticileri çatışma yönetme tarzlarını kuramsal anlamda iyi bilerek görev yaptıkları eğitim örgütlerinde uygulayabilmelidir.

Çatışmanın iyi yönetilemediği ve görece yoğun olduğu eğitim örgütlerinde bazı sorunların olduğu düşünülebilir. “Örgüt üyelerinin etik dışı uygulamalara maruz kalma, ceza, işten çıkarılma ve benzeri endişeler nedeniyle kendilerini ifade etmekten çekindikleri, örgüte karşı sessiz kaldıkları” (Arnold ve Ponemon, 1991, s.13) ortaya çıkmıştır. Kurumları ve örgütleri oluşturan bireylerin sessiz kalmaları, olumlu veya olumsuz tepki vermemeleri olumsuz bir sonuçtur. Basit bir örnek vermek gerekirse, kendini savunma mekanizması bile bir nevi dönüttür. Okullarda sorunların dile getirilmemesi, örgütsel gelişimin önünde bir engel oluşturabilir. Bu durum da öğretmenlerin performansını olumsuz yönde etkileyebilir. Oysa geleceği şekillendiren kurumlar olan okullarda öğretmenlerin cesaretlendirilmesi, fikir ve önerilerinin dikkate alınması gerekmektedir. Öğretmenlerin yaşadıkları bu kişisel ifade etme zorluklarına bağlı sorunlar örgütsel davranış literatüründe “örgütsel sessizlik” şeklinde kavramsallaşmıştır. Örgütsel sessizlik girdabına giren öğretmenin eğitim kurumlarında karşılaşılan sorunlar karşısında fikir ve görüşlerini isteyerek ve bilerek saklayacaktır. Bu durum eğitim kurumlarındaki örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için öğretmenin yeterince işini yapmamasına hatta üzerine düşen görevleri bile istenilen düzeyde yapmamayı ve örgütün bir üyesi olamamayı getirecektir. Bu durumu içselleştirmeyen öğretmen her geçen gün sessizleşip git gide o eğitim kurumunun bir parçası olmaktan uzak duracaktır. Eğitim sisteminin en önemli unsurlarından biri olan öğretmenlerin örgüt içerisinde sessizleşmesi, eğitimin ortak amaçları için çaba göstermeyen, karşılaşılan sorunların çözüm yolları için fikir ve görüşlerini bilerek ve isteyerek saklayan öğretmenlerin ellerinde eğitimin yükselmesi çok sağlıklı bir beklenti olmayacaktır.

Yukardaki açıklamalar doğrultusunda bu araştırmanın problemi “*öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin çatışma yönetim tarzları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?*” şeklinde belirlenmiştir.

1.2 ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmanın amacı, İstanbul İli Avrupa yakasındaki resmi liselerde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin çatışma yönetim tarzları ile öğretmenlerin örgütsel sessizliklerinin düzeyini ve arasındaki ilişkiyi belirlemek;

çatışma yönetimi tarzları ve örgütsel sessizlik düzeyinin öğretmenlerin bazı kişisel özelliklerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır.

Bu amaç doğrultusunda araştırma soruları *nicel, nitel ve karma araştırma problemleri* alt başlıkları olarak ayrılmış ve bu başlıklar adı altında sorulara yanıt aranmıştır.

1.2.1 Nicel Araştırma Problemleri

1. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin çatışma yönetim tarzları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin çatışma yönetim tarzları onların cinsiyetleri, medeni durumu, öğrenim durumu, branşı, yaşı, mesleki kıdemi, görev yaptığı okuldaki hizmet yılı ve görev yaptığı lise türü bakımından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin örgütsel sessizliğe yönelik algıları ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin algılarına göre öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri onların cinsiyetleri, medeni durumu, öğrenim durumu, branşı, yaşı, mesleki kıdemi, görev yaptığı okuldaki hizmet yılı ve görev yaptığı lise türü bakımından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin çatışma yönetim tarzları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2.2 Nitel Araştırma Problemi

1. Örnek olaydaki yaşanan bu çatışma şu an görev yaptığınız okulda gerçekleşseydi okul yöneticiniz yaşanan bu çatışmayı nasıl yönetirdi?

1.2.3 Karma Araştırma Problemi

1. Razi olma, savunma ve prososyal sessizlik düzeyi katılıyorum ve tamamen katılıyorum grubunda olan resmi liselerde görev yapan öğretmenlerden elde edilen nitel bulgular öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin çatışma yönetim tarzları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi nicel bulguyu nasıl açıklar?

1.3 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Eğitim örgütleri yapıları gereği dış çevreye açık ve çevreden çok etkilenen açık bir sistemdir. Hukuk sistemi, politika, medya, aileler, sivil toplum örgütleri vb. dış etmenler ham maddesi insan olan ve çatışan değerlerin ortasında olan eğitim örgütlerini yakından etkiler. Örgüt içinde ortaya çıkan çeşitli düzeylerdeki çatışmalar ve bunların yönetimi, yöneticilerin zaman ve enerjilerini önemli ölçüde alan konulardan biridir. Çatışmaların yönetilmesinde birden çok strateji uygulanmaktadır. Ancak hangi çatışmada hangi stratejinin uygulanacağı söz konusu çatışmanın iyi bir şekilde analiz edilmesi gerekmektedir. Bu araştırma ile elde edilen bulgular ışığında eğitim örgütlerinde belirlenen amaçlara ulaştırmakla sorumlu olan okul yöneticilerine, öğretmenlere, kanun koyuculara ve politika yapıcılara bilimsel veriler sunarak sessizliği önleme, sessizliğin olumsuz etkilerinden eğitim örgütlerini koruma ve okul yöneticilerinin çatışma yönetim tarzlarının etkileri konularında yol göstereceği umulmaktadır. Araştırma kapsamında 21.06.2018 ile 28.10.2018 tarihleri arasında “YÖK ulusal tez merkezi”, “ProQuest Dissertations & Theses Global”, “ULAKBİM”, “Scopus”, “ERIC” ve “Web of Science” internet veri tabanları üzerinde “çatışma (conflict)”, “çatışma yönetimi (conflict management)”, “örgütsel çatışma (organizational conflict)”, “sessizlik (silence)”, “örgütsel sessizlik (organizational silence)” kavramları ayrı ayrı taranmış olup, eğitim bilimleri alanında çatışma yönetim tarzları ve örgütsel sessizlik kavramları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaya rastlanılamamıştır. Alanyazın incelendiğinde eğitim bilimleri alanında bu ilişkileri inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamış olunması alanyazındaki boşluğun doldurulması bakımından önemli olduğu varsayılmaktadır.

1.4 ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI

Bu araştırmada, şu sayıltılar dikkate alınmıştır.

- Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “*Rahim Örgütsel Çatışma Envanteri*” ve “*Örgütsel Sessizlik Ölçeği*” için verdikleri cevaplar onların gerçek görüş ve düşünceleridir.
- Araştırmaya katılan örgütsel sessizlik düzeyi yüksek ve çok yüksek olan lise öğretmenlerinin “*Örgütsel Çatışma Yönetimi*” konusunda hazırlanan örnek

olaya ilişkin görüşme sorularına verdikleri cevaplar onların gerçek görüş ve düşünceleridir.

- Veri toplama araçları, araştırma amacına uygundur.
- Çalışma grubunda yer alan lise öğretmenlerinin veri toplama araçlarına verdikleri cevapların mevcut durumu yansıttığı kabul edilmektedir.

1.5 ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırmada, şu sınırlılıklar dikkate alınmıştır.

- Nicel veri toplama araçları “*Kişisel Bilgiler Formu*”, “*Rahim Örgütsel Çatışma Envanteri*” ve “*Örgütsel Sessizlik Ölçeği*” ile sınırlıdır.
- Bu araştırmada kişisel bilgiler formu; “*cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, branş, yaş, mesleki kıdem, görev yaptığı okuldaki hizmet yılı ve görev yapılan lise türüne*” ait demografik değişkenler ile sınırlıdır.
- Nitel veri toplama araçları “*Örnek Olay Belirleme Formu*”, “*Örnek Olay*” ve “*Görüşme Formu*” ile sınırlıdır.
- Çalışma grubunda yer alan lise öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır.

1.6 TANIMLAR

Öğretmen: “*Öğretmenler kendilerine verilen dersleri okutan, bunlarla ilgili bütün uygulamaları ve deneyleri yapan, serbest çalışma saatlerinde öğrencileri gözetin; dersler dışında okulun eğitim, öğretim ve yönetim işlerine de canlı bir şekilde katılmakla; kanun, yönetmelik ve emirlerle saptanan ödevleri yapmakla yükümlü olan kişilerdir*” (WEB_1, 2015). Bu çalışmada “*öğretmen*” kavramı, liselerde görev yapan öğretmenleri ifade etmektedir.

Okul Yöneticisi: “*Okulu, eldeki tüm madde ve insan kaynağını okulun işleyişine katıp etkili biçimde kullanarak önceden belirlenmiş amaçlara ulaştırmak, amaçlara dönük politika ve kararları uygulamakla sorumlu kişi veya kişilerdir*” (Taymaz, 2003, s.23). Bu araştırmada “*okul yöneticisi*” kavramı, liselerde görev yapan okul müdürlerini ifade etmektedir.

Çatışma: “*Çatışma sosyal varlıkların (bireyler, gruplar, örgütler vb.) kendi içinde veya birbirleri arasında uyumsuzluk, anlaşmazlık ve çekişme yaşamaları durumunda ortaya*

çıkan etkileşimli bir süreçtir” (Rahim, 2000, s.5). Bu araştırmada “*çatışma*” kavramı, liselerde görev yapan eğitim kurumu çalışanları arasındaki çatışmaları ifade etmektedir.

Çatışma Yönetimi: “*Çatışmanın olumsuz etkisini en aza indirmek, olumlu etkilerini en üst düzeye çıkarmak için gerekli yöntem ve teknikleri seçme ve uygulama sürecidir*” (Gümüseli, 2004, s.65). Bu araştırmada “*çatışma yönetimi*” kavramı, liselerde görev yapan okul müdürlerinin çatışma yönetimi tarzlarını ifade etmektedir.

Örgütsel Sessizlik: “*İş ile ilgili düşünce, bilgi ve görüşlerin ifade edilmesinden bilinçli olarak kaçınmadır*” (Van Dyne, Ang ve Botero, 2003, s.1371). Bu araştırmada “*örgütsel sessizlik*” kavramı, liselerde görevli öğretmenlerin sessizliğini ifade etmektedir.



BÖLÜM 2 KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çatışma ile örgütsel sessizliğe ilişkin kuramsal bilgilere ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1 ÇATIŞMA KAVRAMI

İş yaşantısında, aile hayatında, eğitim hayatında, sosyal çevrede, kişinin kendi iç dünyasında çatışma ile karşı karşıya kalınmaktadır. Bireyler ve gruplar örgütlerin etkin olarak çalışabilmesi için örgüt sınırları içerisinde kendi aralarında çalışma ilişkisi kurmaktadır ve bilgi edinme, yardım etme veya eşgüdümlü olarak yapılması gereken bir iş durumunda birbirlerine bağımlı olabilmektedirler. Bu dayanışma ve birbirine bağımlılık ya iş birliğini artırmakta ya da çatışmalara neden olmaktadır (Gibson, Ivancevich ve Donnelly, 2000, s.229).

Çatışma, sadece psikoloji biliminin değil eğitim, antropoloji, sosyoloji, ekonomi, siyaset gibi birçok bilim dalının da konusu olmuştur. Aynı zamanda çeşitli bilim dallarının bu kavramı farklı bakış açılarıyla incelemeleri çatışmanın tanımını daha da kompleks bir hale getirmiştir (Gümüşeli, 1994, s.25). Bu yüzden çatışmayla ilgili çeşitli tanımlar ortaya çıkmaktadır. Tablo 2.1’de çatışma kavramına ilişkin bazı araştırmacıların yaptığı tanımlara yer verilmiştir.

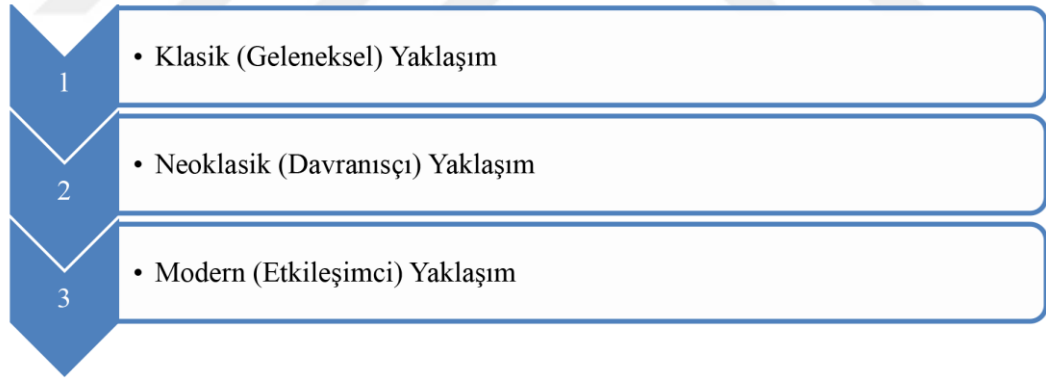
Tablo 2.1. Çatışma Kavramına İlişkin Tanımlar

Tanımlayanlar	Çatışma Kavramına ilişkin Tanımlar
Thomas (1990, s.258)	Çatışma “ <i>tarafslardan birinin diğler tarafı engellediğı veya engelleyeceğini hissettirdiğı anda ortaya çıkan bir süreç</i> ” olarak ifade edilir.
Gümüseli (1994, s. 28)	“Çatışmanın birey ya da grupların içlerinde ve aralarında çeşitli nedenlerden kaynaklanan anlaşmazlık, zıtlasma, uyumsuzluk, birbirine ters düşme biçiminde ortaya çıkan ve iyi yönetilmediğı durumda örgüte ve bireylere zararlı olabilen dinamik bir etkileşim süreci” olarak ifade edilmektedir.
Newstrom ve Davis (1998, s.314)	Çatışma “iki ya da daha fazla tarafın, kendini karşıtlık halinde hissettiğı herhangi bir durum” olarak görmüştür.
Rahim (2000, s.5)	“Çatışma sosyal varlıkların (bireyler, gruplar, örgütler vb.) kendi içinde veya birbirleri arasında uyumsuzluk, anlaşmazlık ve çekişme yaşamaları durumunda ortaya çıkan etkileşimli bir süreç” olarak tanımlanmaktadır.
Ceylan, Ergün ve Alpkan (2000, s.40)	“Çatışma, rekabet aracılığı ile rakiplerini yok ederek amacına ulaşmak için verilen bir mücadeledir. Diğler bir anlam da ise iki veya daha fazla tarafın birbirine uymayan tavır, düşünce ve amaçlardaki zıtlıklardan meydana gelen anlaşmazlıklar bütünüdür”.
Fisher (2000, s.2)	“Çatışma bir ilişkide iki veya daha fazla taraf arasındaki hedeflerin veya değerlerin uyumsuzluğu, taraflardan birinin diğlerini kontrol etme girişimleri ve birbirlerine karşı düşmanca duyguların olduğu bir durumdur”.
Akbalık (2001, s.8)	“Çatışma iki veya daha fazla tarafın ilişkilerinde kaynakların yetersiz olması, birbirlerinin değerleri, ihtiyaç ve çıkarları arasındaki uyumsuzluk sonucu yaşadıkları anlaşmazlıklar olarak tanımlanmaktadır”.
Barutçugil (2004, s.115)	“Çatışma iki veya daha fazla kişinin fikir, yöntem, plan, çalışma vb. gibi alanlarda birbirlerine zıt düşmesi durumudur”.
Şimşek ve Kınır (2006, s.44)	Çatışma “bir örgütte kıt kaynakların iki kişi ya da grup arasında paylaşılması veya tahsisi ile yine bu kişi ya da gruplar arasında statü amaç, değer ya da uyumsuzlıklar” şeklinde ifade edilmektedir.
Başaran (2008, s.210)	“Çatışma kişisel bir durumda, kişinin kendisini aynı güçte etkileyen birden çok seçenekten birini seçmesindeki kararsızlığı olarak ifade edilir”.
Korsgaard, Jeong, Mahonyve Pitariu (2008, s.1224)	Çatışmayı hedeflerin veya önem verdikleri noktaların uyumsuz veya zıt olduğu, tarafların birbirleri arasında veya kendi içlerindeki deneyim olarak tanımlamışlardır.
Henry (2009, s.16)	“Çatışma örgütsel bir durumsa bireylerin veya grupların hedeflerinin, amaçlarının veya değerlerinin başka bireylerin veya gruplarıinkiyle uyuşmamasıdır”.
Uzunhasanoğlu (2009, s.29)	“Çatışma, amaçları birbirleriyle uyumsuz olup amaçlarına ulaşabilmek adına diğler gruplara müdahalede bulunmak zorunda kalan en az iki grup arasındaki mücadele olarak da ifade edilebilir”.
Altan (2010, s.160)	“Tarafların kendileri açısından önemli olan çıkar ve hedeflerine ulaşmalarında bir engel ile karşılaştıklarında sıkıntı ve gerginlik meydana gelir bu da çatışma olarak ifade edilir”.
Yılmaz ve Öztürk (2011, s.146)	“Çatışma zıtlık, uyumsuzluk ya da müdahaleler sonucu ortaya çıkan, algılanan ve fark edilen uyumsuz davranışlar olarak tanımlanmaktadır”.
Robbins ve Judge (2015, s.495)	“Çatışma hedeflerin farklılaşması, algıdaki değişiklikler, beklentilerin umulduğu gibi sonuçlanmaması gibi nedenlerle, kişiler arasında süren bir ilişkide kişilerin karşılıklı etkileşiminin farklılaşarak aralarında olumsuz bir durumun ortaya çıkmasıdır”.
Koçel (2015, s.758)	“Çatışma iki veya daha fazla kişi veya grup arasındaki çeşitli kaynaklardan doğan anlaşmazlık” olarak tanımlanabilir.
Genç (2017, s.252)	“Çatışma insanların performansını engelleyen, tabi olmayan, kontrol altına alınması ve engellenmesi gereken bir davranış değişikliğidir”.
Eren (2017, s.563)	Çatışma “bireylerin ya da grupların birlikte çalışma sorunlarından kaynaklanan ve normal faaliyetlerin durmasına veya karışmasına neden olan olaylar” şeklinde ifade edilmiştir.
Marquis ve Huston (2017, s.488)	“Çatışma iki veya daha fazla kişi arasındaki düşünce, değer veya duygu farklılıklarının neden olduğu iç veya dış uyumsuzluk olarak tanımlanabilir”.

Tablo 2.1’de ki çatışma tanımlarına bakıldığında, genel olarak olumsuz anlam ifade eden ortak terimler görülmektedir. Bu ifadelerden hareketle çatışma şu şekilde tanımlanabilir: Kişiler yaşamlarının sonuna kadar çevrelerindekiyle rekabet edip mücadele içerisine girerler. Bu yaşam sürecinde kişinin fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik açıdan ihtiyaçlarının giderilmesinde karşısına çıkan olumsuz his, kaygı, huzursuzluk, gerilim, anlaşmazlık, rekabet, zıt davranışlar, olumsuz algılar gibi tüm sıkıntı ya da engeller kişiler açısından çatışma olarak tanımlanabilir.

2.1.1 Çatışmaya İlişkin Yaklaşımlar

Çatışma, tarihsel süreç içerisinde çeşitli yönetim bilimi yaklaşımlarına göre yorumlanarak tanımlanmıştır. Yönetim bilimindeki gelişme ve değişmelere paralel olarak çatışmalara yaklaşımlarda bazı değişiklikler olmuştur. Çatışmanın zararlı ve istenmeyen bir süreç olduğu hâkim görüşte birtakım değişiklikler olmuş, kontrol edilen çatışmanın örgüte sağlayacağı muhtemel faydaları üzerinde durulmaya başlanmıştır. Çatışma konusunda üç temel yaklaşım bulunmaktadır. Bu yaklaşımlar Şekil 2.1’de sunulmuştur.



Şekil 2.1. Çatışmaya İlişkin Yaklaşımlar

Şekil 2.1’de gösterilen yaklaşımlar; "*klasik (geleneksel)*, *neoklasik (davranışçı)* ve *modern (etkileşimci)*" olarak bilinmektedir (Kırel, 2004, s.138; Kondalkar, 2007, s.163; Tanrıverdi, 2008, s.11; Erdoğan, 2014, s.31-32; Robbins ve Judge 2015, s.453). Bunlardan birincisi, klasik (geleneksel) yaklaşım olup, çatışmadan kaçınılması gerektiğini savunur. İkincisi, çatışmanın örgütlerle insanlar için kaçınılmaz ve doğal olduğunu savunan neoklasik (davranışsal) yaklaşımdır. Üçüncüsü, çatışma yalnızca

kaçınılmaz ve doğal değil, bazen birtakım çatışmaların grup veya örgütlerde belli bir seviyede var olması gerektiğini savunan modern (etkileşimci) yaklaşımdır (Can, Aydın ve Aşan-Azizoğlu, 2015, s.251). Bu yaklaşımlar aşağıda alt başlıklar halinde daha detaylı açıklanmıştır.

2.1.2 Klasik (Geleneksel) Yaklaşım

“Klasik veya geleneksel” yaklaşımı temsil eden başlıca bilim insanları Fayol, Weber, Gulick ve Taylor’dur. Bu görüşün 20. yüzyılın başlarından 1940’lara kadar etkin olduğunu ve bu görüşün bütün çatışma yapılarının yıkıcı olduğunu ve örgüt yöneticisinin birincil rolünün var olan herhangi bir çatışma durumundan kurtulmak şeklinde gördüğünü öne sürmüştür (Furusawa, 1991, s.12; Şimşek ve Çelik, 2018, s.153). Bu yaklaşım tarzına göre, bir örgütte çatışma varsa örgüt bozulmaya başlamış bir örgüttür (Sarpkaya, 2002, s.416). Bir örgütte çatışmanın olması yöneticilerin yönetsel başarısızlığı olarak görülmüştür ve çatışmayı ortadan kaldırmak için örgüt yapısında birtakım teknik değişiklikler yapmak gerektiğini vurgulamışlardır (Karip, 2015, s.9; Yıldırım, 2005, s.51; Koçel, 2015, s.757; Marquis ve Huston, 2017, s.489). Örgüt içinde herkesin görevi, örgüt kuralları, kullanılacak yöntemler ve kimin ne yetkide olduğu açıkça tanımlanmalı ve tüm çalışanlar bu tanımlara uymalıdır. Bu durum rasyonel örgüt yapısının oluşmasını sağlar, çatışmaları engeller veya tamamıyla bitirir (Tuğlu, 1996, s.3). Klasik veya geleneksel yaklaşımın hüküm sürdüğü dönemlerde çatışma, kişiler arasındaki iletişim kopukluğu, birbirine itimat etmeme, yöneticilerin astların istek ve ihtiyaçlarını dikkate almaması gibi durumlardan kaynaklanan işlevsel bir bozukluk olarak görülmüştür. Ancak yapılan çalışmalar çatışmadan kaçmanın imkânsız olduğunu görünce bu yaklaşım önemini yitirmiştir (Gümüşeli, 1994, s.32; Robbins ve Judge, 2015, s.456).

Klasik yaklaşımda, çatışmanın neticesinde kişilerde sıkıntı ve stres yaratarak kişiler olumsuz etkilenir, iş doyumunu yitirir, üretkenliği ve verimliliği azalır ve diğer çalışanlardan kendisini soyutlayarak yalnız kalır. Örgüt yöneticisi bazı çatışma yönetimi yöntemleri geliştirerek çatışmayı önleyebilecek, bu da yöneticiyi yetenek ve zaman kaybına uğratacaktır. Genel olarak baktığımızda klasik yönetim anlayışının örgütsel çatışma algısını yansıttığını söyleyebiliriz. Bu yaklaşımı okul ortamında düşündüğümüzde okul yöneticileri ve öğretmenler arasında en çok çatışma

yaşanabilecek ortamın öğretmenler kurul toplantıları olduğu söylenebilir. Bu anlayışa sahip okul yöneticileri, çatışmanın nedenlerini sorgulamak ya da çözüm yolları aramak yerine çatışmaya neden olabilecek konuları kurul gündemine almamayı tercih eder. Hatta farklı görüş ve önerileri olan öğretmenleri disiplin cezası verme, haftalık ders programını hazırlarken kişisel talepleri dikkate almama, ücretli derslerin sayısını azaltma gibi yollarla öğretmeni susturmaya çalışabilir. Klasik yaklaşımı benimseyen okul yöneticisine göre;

- Okulda çatışma önlenebilecek bir olgudur.
- Çatışma okulun örgütsel yapısını bozar.
- Okul yönetiminin asıl görevi okulda çatışmayı yok etmektir.
- Okulda başarı ve gelişim, ancak çatışmanın ortadan kaldırılmasıyla elde edilir.

2.1.3 Neoklasik (Davranışçı) Yaklaşım

Klasik bakış açısının kullanılmamaya başlanmasıyla, çatışmanın örgütlerdeki mevcudiyetini kabul eden ve bunu karmaşık örgüt yapısına bağlayan yeni bir bakış açısı ortaya çıkmıştır. Neoklasik veya davranışsal yaklaşım adı verilen bu yaklaşım tarzı 1940'lı yıllarda başlayıp 1970'lerin ortalarına kadar devam eden bir yönetim kuramı olmuştur. Bu yaklaşım, Mary Parker Follet (1941)'in yapıcı çatışmanın yaratıcılığı ve verimliliği arttırdığının farkına varması ile ortaya çıkmıştır ve çatışma benimsenerek, bunun karmaşık örgüt yapısının bir parçası olduğu kabul edilmiştir (Kılınç, 1985, s.108). Neoklasik veya davranışsal bakış açısına göre, ortaya çıkan çatışmaların bir kısmı örgüt içindeki sorunlardan kaynaklanır ve bu çatışmalar sorunların çözümüne katkıda bulunurlar. Bu nedenle örgüt içi çatışmalar fonksiyonel çatışmalar olarak kabul edilirler (Şimşek ve Çelik, 2018, s.154). Yöneticinin, bireyler arasındaki farklılıkları örgüt amaçlarına ulaşacak şekilde yönetmesi gerekmektedir (Özalp ve Kirel, 2001, s.390). Neoklasik veya davranışsal görüş ayrıca örgütlerin doğru politika ve yönetim ortaya koyması, gerçekleştirilebilir hedefler oluşturması gerektiğini belirtmektedir (Kondalkar, 2007, s.163). Bu yaklaşımı savunanlar örgütün; ihtiyaçları, hedefleri, menfaatleri ve istekleri her zaman çatışabilecek kişilerden ve bunların oluşturduğu gruplardan doğan bir süreç olduğunu ileri sürmekte ve çatışmanın olmasını oldukça tabi karşılamaktadırlar. Çatışmayı ortadan tamamen kaldırmak mümkün değildir. Ancak

azaltmak kişilerin elindedir (Güney, 2017, s.106). Neoklasikçiler veya davranışsalcılar neredeyse tamamen, örgütün etkililiğini arttırmak amacıyla çatışmayı yönetmek ve ortadan kaldırmak için yöntemler bulmaya odaklanırlar. Bu açıklamalar doğrultusunda okuldaki bireyler ve gruplar arasındaki farklılıklar nedeniyle oluşabilecek çatışmaları doğal kabul eden, ancak çatışmaları ussallaştırarak okulun amaçlarını gerçekleştirmek üzere kullanabilen bir okul yöneticisinin çatışmaya ilişkin neoklasikçi yaklaşımı benimsediği söylenebilir. Neoklasik yaklaşımı benimseyen okul yöneticisine göre;

- Okulda çatışma kaçınılmaz bir olgudur.
- Çatışma farklılıklardan ortaya çıkar ve çatışmanın yok edilmesi bu farklılıklarında yok olmasına yol açar.
- Okul yönetiminin asıl görevi okulda çatışma çözmeye odaklanmaktır.

2.1.4 Modern (Etkileşimci) Yaklaşım

1970’li yılların başında modern veya etkileşimci olarak bilinen kuramcılar çatışmanın kaçınılmaz ve hatta örgütler için gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Çağdaş kuramcılar, arzu edilen hedeflere giden sürecin engellenmesiyle karşılaşmanın yani işlevsel olmayan çatışmanın ortaya çıkacağını ifade etmişlerdir. Örneğin, uzun süren iş gören eylemleri hem yöneticilerde hem de çalışanlarda kötü duygular bırakır, şirketlerin gelir ve müşteri kaybetmesine yol açar ve çalışanların da maaşlarıyla çıkarlarını kaybetmesine neden olur. Ancak güncel araştırmalar çatışmanın çoğunlukla işlevsel ve olumlu etkilerinin olduğunu ortaya koymaktadır (Gümüseli, 1994, s.35; Wagner ve Hollenbeck, 2010, s.228). Bu yaklaşımla birlikte az miktarda çatışmanın kişilerin hayatlarını sürdürmelerine, kendilerini eleştirmelerine ve yaratıcılıklarını artırmalarına katkı sağlayabileceği fark edilmiştir (Robbins ve Judge, 2015, s.455). Hatta bu yaklaşım örgütte çatışma olmamasını anormal karşılar (Balcı, 2014, s.175). Çatışmanın seviyesinin düşük olması ya da çatışmayı ortadan kaldırmak örgüt içinde durgunluğa, verimliliğinin düşmesine neden olmaktadır. Çatışmanın seviyesinin yüksek olması da belirsizlikle beraber çatışan tarafların yıpranmasına sebep olarak örgütü de negatif yönde etkileyecektir. Bu yüzden çatışmanın seviyesi ile yoğunluğu büyük önem taşımaktadır (Dişbudak, 2011, s.21). Çatışmanın düzeyini belirli bir seviyede tutmak mümkün olursa bu durum örgütün yaratıcılığını ve performansını artırır. Bu yaklaşım tarzında, çatışmalar örgütsel amaçlar doğrultusunda yönetilir. Çatışmayı bitirmeye

çalışmak o örgüt ve yönetici için sadece zaman kaybı olarak değerlendirilir. Bu nedenle çatışmayı bitirmek için değil, örgütün amaçları doğrultusunda yönetmek için uğraş verilmeli ve bu işi de yönetici yapmalı, bu işi yapabilmesi için de çatışma yönetimi konusunda yeterli bir bilgi ve deneyime sahip olması gerekir (Koçel, 2015, s.758). Yönetici örgütü çatışmanın zararlı etkilerinden korurken, diğer yandan yararlı etkilerini artırarak çatışmaları yönetmelidir. Çatışma yönetici tarafından etkili bir şekilde yönetildiğinde, bir sorun üzerinde çoklu ve çatışan görüşler yaratıcı çözümleri ve sezişleri sağlayabilir (Stroh, Northcraft ve Neale, 2002, s.120). Bu açıklamalardan hareketle modern yaklaşımı benimseyen okul yöneticisine göre;

- Okulda bilinçli olarak çatışma teşvik edilmelidir.
- Çatışmanın olmadığı ya da çok az olduğu okullarda iş birliği ve uyum içerisinde çalışan birey ve gruplar belli bir süre sonra durağanlığa yönelir.
- Durağanlığın olduğu durumlarda okul yönetiminin görevi çatışmayı uygun düzeyde teşvik etmektir.
- Çalışma okulda canlılığı ve dinamizmi tetikler.

2.1.2 Çatışmanın Nedenleri

Çatışmanın kaynaklarını toplumsal yapısal kuram ve psiko-kültürel kuram değişik biçimlerde açıklarlar. Bunun nedeni çatışmanın yaşanma seviyesine dair yaklaşımlardaki farklılıklardır. Ancak her ne kadar çatışmanın kaynakları konusunda farklı düşünseler de aslında bu iki kuram birbirlerini tamamlamaktadırlar (Karip, 2015, s.26). Yöneticilerin çatışma sürecini iyi bir şekilde yönetebilmeleri için çatışmanın kaynağı hakkında doğru ve sağlam bilgileri elde etmeleri gerekir (Gümüşeli, 1994, s.36). Rahim (2002, s.206-207) çatışmanın şu durumlarda ortaya çıkabileceğini söylemiştir:

- Çıkarları uyuşmayan tarafların bir arada bulunması gerekir.
- Taraflardan biri, tercih ettiği davranışı yerine getirerek, başka bir kişinin kendi tercihlerini yerine getirmesiyle uyuşmazlık yaşar.
- Taraflardan biri, karşılıklı olarak arzu edilen az bulunan bazı kaynakları istemektedir, öyle ki bu durumda herkesin istekleri tamamen tatmin olmayabilir.

- Bir taraf, davranışlarını yönlendirirken göze çarpan tutum, değer, beceri ve hedeflere sahiptir; ancak diğer taraf tutumlar, değerler, beceriler ve hedeflerden ayrı olarak algılanmaktadır.
- İki tarafın ortak eylemleri ile ilgili olarak kısmen özel davranış tercihleri vardır.
- Fonksiyonların veya faaliyetlerin performansında iki taraf birbirine bağlıdır.

Yukarıdaki ifadeler anlaşmazlığın sadece faaliyetler değil, uyumsuz tercihler, hedefler ile ilişkili olabileceğini ima eder. Çatışmaların gerçekleşmesi için, tarafların herhangi bir çatışmayı tecrübe etmeden (veya herhangi bir çatışmanın farkına varmadan) yoğunluğun eşik düzeyini aşması gerektiği kabul edilmelidir. Çatışma nedenlerine ilişkin çok sayıda farklı görüş vardır. Bu çalışmada Şekil 2.2’de görülen nedenler dikkate alınmıştır.



Şekil 2.2. Çatışmanın Nedenleri

Şekil 2.2’deki çatışma nedenleri amaç farklılıkları, kişisel (bireysel) farklılıklar, örgütün büyüklüğü, iş bölümü, fonksiyonel bağımlılık, statü farklılıkları, iletişimden kaynaklanan engeller, kaynakların paylaşılması, ödüllendirme sistemi, yönetmel belirsizlikler, denetim alt başlıkları altında aşağıda açıklanmıştır.

2.1.2.1 Amaç Farklılıkları

Kişiler değişen amaçları doğrultusunda farklı tutumlar sergileyebilmektedir. İnsanların birbirlerinden farklı duygu ve düşüncelere sahip olmaları aynı zamanda farklı kültür ve çevrede yetişmiş olmaları amaçlarının da farklılaşmasına neden olabilmektedir (Eren, 2017, s.570). Bireye ilişkin amaçlardaki farklılıklardan ve örgüte ilişkin amaçların öznel yorumlanmasından dolayı da anlaşmazlık çıkabilir (Karcıoğlu ve Alioğulları, 2012, s.218). Örgütler ortak amaçları gerçekleştirebilmek amacıyla bir arada çalışan kişilerden oluşan yapılar olarak düşünülse de örgütte çalışan her bireyin bu örgütte yer alması konusunda bir amacı ve ulaşmaya çalıştığı bir hedefi olabilir. Bireylerin çalıştığı örgütlerde, örgüt düzeyinde, gruplar düzeyinde veya kişiler düzeyinde amaç farklılıkları olabilir. Bu, çatışma ortamının oluşması için yeterli bir faktördür. Çalışanlar çalıştıkları örgütlerin amaçlarını genel hatlarıyla kabul etse bile, örgüt içinde yer alan bölümlerin farklı amaçlarının olması veya her bölümün kendi amaçlarını ön plana çıkarmak istemesi, potansiyel çatışmaların nedeni olarak karşımıza çıkar (Şimşek ve Kınır, 2006, s.312).

2.1.2.2 Kişisel (Bireysel) Farklılıklar

Bireyin kişiliği biyolojik, fiziksel ve çevresel koşullardan, aile yapısından ve sahip olduğu sosyal statü gibi birçok faktörden etkilenmektedir. Kişisel farklılıklar, bireyin olaylara bakış açılarını değiştirmektedir. Aynı olaya farklı tepkiler veren birey ya da gruplar arasında çatışmaların yaşanması kaçınılmazdır (Uysal, 2004, s.27; Eren, 2017, s.567). Kişisel farklılıkları, hayatımızın her evresinde olduğu gibi, çalışma hayatımızda da birtakım çatışmaların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Çağdaş yaklaşımların çoğunluğunda çatışma normal bir süreç olarak ele alınmakta ve çatışmaların bireylerin yaratıcılıklarını arttırdığı savunulmaktadır. Çatışmalar aynı zamanda örgütlerde çalışanların performansını olumlu yönde tetikleyebilmektedir. Bununla beraber kişilik temelli çatışmalar genellikle örgütler için olumsuz olarak ele alınmaktadır. Çalışanlar arasında kişilikten kaynaklı nedenlerden dolayı yaşanan çatışmalar kutuplaşmalara yol açarak, yetenekli çalışanların işten ayrılmasına neden olabilmektedir. Örgütlerde kişisel farklılıklarından doğan çatışmalar, önemli bir yer teşkil etmektedir. Dogmatik kişiliklerde yenilik ve değişime karşı çıkmaları sebebiyle çatışmalar ortaya çıkmaktadır. Kendine güveni olmayan, düşük öz saygılı ve pasif yapıdaki kişilerin ise çevresindeki

kişileri düşman olarak algıladıkları ve her an bir saldırıya maruz kalabileceklerini düşünmeleri sebebiyle, çatışmaya hazır halde beklemeleri çatışmanın ortaya çıkmasına sebep olabilir (Yıldızoğlu, 2013, s.11). Değer ve inanç farklılıkları, örgüt içindeki bireylerin farklı tutum ve sürekli değişen tavırları, işin yapılış şekliyle ilgili farklı görüşlerin olması, kişiler arası kutuplaşmalar, ekip çalışmalarının yetersizliği, iş doyumun olmaması, alınan eğitime uygun olmayan çalışma şekli ve buna benzer sayılabilecek pek çok bireysel neden örgüt içinde çatışmalara neden olabilmektedir (Eren, 2017, s.568).

2.1.2.3 Örgütün Büyüklüğü

Örgütlerdeki büyüklük kavramının farklı şekillerde karşılık bulması mümkündür. Büyüklük denilince, kimi zaman personelin sayısı, kimi zaman da örgütün yüz ölçümü olarak kapsadığı alan ya da her ikisinin bir arada olması mümkündür. Gerek personel sayısının çok fazla olması, gerekse de fiziki alanın çok büyük olması, örgüt içi iletişimin karmaşık bir hal almasına, örgüt yapısındaki hiyerarşinin artmasına, örgütün amaçlarının örgüt büyüklüğü arttıkça karmaşıklaşmasına, örgüt amaçları ile kişisel amaçların artık ortak zeminde buluşamamasına ve örgüt üyelerinin birbirlerine ve örgüte giderek yabancılaşmasına neden olur ve bu durum çatışmaların ortaya çıkmasına çok müsait zemin hazırlar (Ertürk, 2012, s.228). Örgüt ne kadar büyük ve karmaşık bir yapıya sahipse o kadar çok çatışma yaşanması muhtemeldir. Küçük örgütlerde ise amaçların daha belirgin olması ve bu amaçlara ulaşmada kullanılan yöntemlerin çok karmaşık olmaması çatışmaların daha az yaşanmasını sağlamaktadır (Barlı, 2010, s.41). Farklı bir açıdan, gelişen ve büyüme kaydeden örgütlerde uzmanlık gelişimi hız kazanmakta, fakat koordinasyonda ve bireyler arası iletişim süreçlerinde sorunlar açığa çıkmaktadır. Yönetilmesi ve kontrol edilmesi güçleşen büyük örgütlerde sorunların ve çatışmaların daha kolay ortaya çıkması mümkün olmaktadır (Seval, 2006, s.249).

2.1.2.4 İş Bölümü

Örgütler büyüdükçe, yapılan işler o kadar çeşitlenir. Bu çeşitlilik, örgüt çalışanlarının da görev tanımlarına göre bölünmesine ve gruplaşmasına neden olur. Örgütün hedeflerinin gerçekleştirilmesi ve amaçlarına ulaşılabilmesi açısından yürütülen faaliyetlerin tüm çalışanlara görev ve sorumluluk açısından paylaştırılmasına iş bölümü

denilmektedir (Başaran, 2008, s.248). Yaptıkları işler doğrultusunda gruplaşan örgüt çalışanları, giderek kendi işlerini diğer grupların yaptığı işlerden daha önemli olarak görür. Örgüt çalışanlarının bu gruplarda kalma süresi uzadıkça, yaptıkları işlere o denli yoğunlaşırlar ve ilgi odaklarını sadece yaptıkları işlerle sınırlandırır ve yaptıkları işleri diğer bölümlerin yaptıkları işlerden daha önemli olarak görmeye başlarlar. Buradaki amaç işlerini bir an önce gerçekleştirme olacağından, buna engel olarak gördükleri diğer gruplar ya da bölümlerle aralarında çatışmalar çıkar. *“Bölümler, kendi uzmanlık alanında çalışırken, diğer bölümlerle iş birliği içinde olmalıdır. Örgütlerde hiçbir bölüm diğerinden soyutlanamaz”* (Tuğlu, 1996, s.28). Bunun haricinde taraflar arasında sağlıklı bir iletişim olması gerekmektedir. Bölümler arası iş bölümüne bağlı olarak gerçekleşen bu iletişimin, sağlıklı bir şekilde işlememesi, beraberinde çatışmayı getirir. İş bölümü kaynaklı olan bu çatışmalar, iyi bir planlama ve koordinasyonun karşılıklı olduğunun bilinmesi ve buna göre önlemlerin alınmasıyla giderilebilir.

2.1.2.5 Fonksiyonel Bağımlılık

Kişilerin amaçlarına ulaşmak için birbirleriyle ilişki içinde olmaları aynı zamanda aralarında bağımlılık oluşmasına neden olur. Ayrıca iş bölümlerinden sonra kişiler veya gruplar arasında da fonksiyonel bağımlılık oluşur. Aralarında bağımlılık oluşan kişilerin fonksiyonel çatışmaya girmeleri kaçınılmazdır. Fonksiyonel çatışmaların ortaya çıkmasının başlıca sebebi sınırlı kaynakların ortaklaşa kullanılmak zorunda kalmasıdır. Aralarında fonksiyonel bağımlılık olan grup veya kişilerden bir tarafın üzerine düşen sorumluluğu yerine getirmemesi ya da geç getirmesi diğer kişiler ya da gruplarla çatışmalarına neden olmaktadır (Öztürk, 2003, s.300). Ayrıca bir tarafın faaliyetlerinin diğer tarafın iş performansını olumsuz etkilemesi de çatışmalara neden olmaktadır (Özmen, 1997, s.36).

2.1.2.6 Statü Farklılıkları

Organizasyonlarda çalışan kişiler farklı alanlarda çeşitli statülere sahiptir. Kişilerin sahip oldukları statüler ile karşı taraftaki kişilerin statülerini kıyaslama durumu örgüt içinde çatışma yaşanmasına neden olabilmektedir. Organizasyonlarda var olan hiyerarşik yapı çalışanlar arasında kişi ve grupların statülerini farklı ve daha fazla ayrıcalıklı görmelerine neden olmaktadır. Düşük statülü çalışanların yüksek statülü

Çalışanlardan emir almak istemeyişleri ya da yüksek statülü kişi ya da gruplara emir vermeleri çalışanların tutum ve davranışlarına olumsuz bir şekilde yansımaktadır (Koçel, 2015, s.768). Örgütlerde statüler kesin olarak belirlenemediğinde, kişiler statülerine bağlı olarak yetkilerinin ne düzeyde olduğunun tam olarak farkında değildirler. Burada özellikle yetki önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Örgüt içinde çatışmaların kontrol altına alınmasında görev ve sorumluluğu üstlenecek kişilerin yetki durumlarının saptanması, çatışmaların önlenmesi açısından önemlidir. Yetkilerin tam olarak belirlenmediği durumlarda çatışmaların önlenmesi zor bir hal alacaktır (şendur, 2006, s.8). Bir grup ayrıca kendisiyle aynı statüdeki başka bir gruba nazaran ödüller, verilen işler, çalışma koşulları ayrıcalıklar veya statü sembolleri konularında yetersiz haklara sahip olduğunu düşünebilir (Luthans, 2002, s.410). Bu şekilde örgütte çatışma potansiyelini arttıran bir durum ortaya çıkar. Yöneticiler, alışanlar arasında statü farklılıklarından kaynaklanacak çatışmaların yaşanmaması için çalışanlarına adil bir yaklaşım içinde olmalı, yeteneklerine ve eğitim seviyelerine göre bir statü vermelidir. Yaşanılan çatışmalar ise uygun stratejiler kullanılarak yönetilmelidir (Gürsoy, 2014, s.36).

2.1.2.7 İletişimden Kaynaklanan Engeller

Örgütlerde çatışmaların en önemli sebeplerinde biri, kişiler arasında iletişim eksikliğidir. Kişilerin birbirleriyle duygu, düşünce, bilgi ve haber alışverişini değişik şekillerde ve yollarla yapması anlamına gelen iletişim kavramının ve iletişimi oluşturan unsurların bilinmesi, örgütte ortaya çıkabilecek olan çatışmaların yönetim ve çözümünde önemli bir yer tutmaktadır. İletişim karşılıklı yürütülen bir süreçtir. Bu nedenle kişilerin hem mesaj alıcısı hem de mesaj kaynağı olabileceklerini göz önünde bulundurmaları gerekmektedir. Alıcının başta aktarılan mesajı dinleyerek anlaması ve ardından mesaja cevap vermesi oldukça pozitif bir etki bırakacaktır. Mesajın anlaşılmadan geri bildirimde bulunulması kişiler arasındaki iletişimi bozmakta ve sonucunda çatışmaların ortaya çıkmasına neden olmaktadır (şendur, 2006, s.18). Örgütlerde sağlıklı bir haberleşme sisteminin olmaması, yönetim kademesine sağlıklı ve doğru bilgi akışının sağlanmaması, iletişim kaynaklı çatışmaların ortaya çıkmasına neden olabilir (Erdoğan, 2014, s.78). atışmaya neden olan iletişimle ilgili faktörler; mesajın zamanında gelmemesi, filtrelenmesi, mesajın yanlış anlaşılması veya

anlaşılamaması, mesajın açık ve net olmaması, anlam güçlükleri, telaffuzda bozukluk, geri bildirimin ve bilgi alışverişinin azalması veya olmaması, kişilerin birbirleri hakkındaki olumsuz düşünceleri vb. sayılabilir. Ayrıca, taraflar bir durumdaki gerçekler hakkında farklı algılara sahip olabilirler ve bilgilerini paylaşmayıp algılarını netleştirmedikleri sürece çözüm imkânsız olmaktadır (Fisher, 2000, s.2; Barlı, 2010, s.42; Gürsoy, 2014, s.34). İletişim ne kadar zayıfsa, örgüt üyelerinin birbirlerine ilettiği mesajların yanlış anlaşılma ihtimali de o kadar fazla olmaktadır ve bu da örgütlerde giderek artan çatışmaların nedeni olarak karşımıza çıkar. İletişim eksiklikleri bir çatışmaya yol açabileceği gibi, bir çatışmanın çıkmasını da engelleyebilir. İşte bu sebeple nasıl ve ne amaçlı iletişim kurulacağı, iletişimin doğru ve etkili olmasını temin eder. Doğru ve etkili bir iletişim için ayrıca yeterli seviyede bir bilgi birikimine sahip olunması ve iletişim kaynaklarının doğru bir şekilde kullanılması da önemli bir yer tutar.

2.1.2.8 Kaynakların Paylaşılması

Bir örgütün amaçlarına ulaşmasında eldeki kaynaklar büyük önem taşır. Kaynakların sonsuz olması hiçbir örgüt için düşünülemez. Eğer örgütün kaynakları sınırlı miktardaysa ve kişiler ya da birimlerin görevlerini tam olarak yapabilmeleri için bu kaynaklardan mutlaka yararlanmaları gerekiyorsa bu durum çatışmaya neden olabilir. Kişilerin çalışmaları ile ilgili ortak kaynakları paylaşmak ve kendilerine düşen payı artırmak için gösterdikleri çaba, çatışmanın şiddetlenmesine neden olacaktır. Kaynak sınırlılığının pek çok çatışmanın nedeni olduğunu ve bu durumun çatışan iki taraf arasında bir rekabete dönüşeceği bilinmektedir (Bilgin, 2008, s.541). Kendine düşen paydan memnun olmayan kişi veya birimler diğerleriyle çatışma içine girip kaynak paylaşımını kendi avantajlarına çevirmeye çalışacaklardır (Tengilimoğlu, Atilla ve Bektaş, 2018, s.236). Diğer bir ifade ile birimlere veya kişilere gereğinden fazla ya da az kaynak vermek çatışma nedenlerindendir (Yatkın, 2008, s.11). İnsanlar empati kurmayı ve paylaşmayı öğrenemedikleri sürece bu sıkıntı devam edecektir (Koçel, 2015, s.766). Yöneticilerin yetersiz kaynak kullanımından doğacak çatışma durumunda çalışanlara karşı daha anlayışlı olmaları gerekmektedir. Bu koşullarda elde edilen başarıyı herkesin başarısı olarak değerlendirmelidir. Aksi takdirde kişiler arası rekabet artar, iş birliği ortadan kaybolur.

2.1.2.9 Ödüllendirme Sistemi

Örgütler, çalışanlarından daha iyi verim almak, onları teşvik etmek, örgütsel bağlılığı sağlamak ve onları motive etmek gibi birçok nedenle çalışanlarına ödül, maaş ikramiyesi, teşekkür ya da ayın çalışanı unvanı gibi uygulamaları sıkça kullanırlar. Adil ve belirli kurallara bağlanmış bu tür uygulamalar amaca hizmet eder fakat bu uygulamalar, çalışanlar arasında eşitlikçi ve adaletli bir yaklaşımla yapılamazsa, örgüt içinde kişilerin ya da grupların çatışmaya girmesine neden olabilir. Bir başka görüşe göre ise ödüllendirme sistemi ne kadar adil olursa olsun birey ya da grubun karşı tarafı rakip olarak görmesine neden olur ve rekabet ortamı oluşmasına hatta karşı tarafın düşman olarak görülmesine kadar gidebilir. Eğer düşmanca tutumların yarattığı çatışmalar doğru yönetilmezse tüm örgütün çalışanlarını olumsuz etkiler ve iş birliğinin bozulmasına neden olur (Uysal, 2004, s.24). Rekabet insanlar arasında kıskançlık, kin ve nefret gibi olumsuz duygular oluşturmakta, bu da örgütteki birlik ve beraberliği sarsmaktadır (Güney, 2017, s.113). Ödüllendirme sistemi, bireysel ödüllendirme ya da bölüm bazlı ödüllendirme şeklinde düzenlenebilir. Her iki düzenlemede de birtakım çatışmaların çıkması mümkündür. Birey bazlı ödüllendirme sisteminde, ödül verilen örgüt çalışanı, diğer çalışanların hedefi haline gelecek, bölüm bazlı ödüllendirmede de hiçbir katkı sağlamayan çalışanlar da bölümün aldığı ödülünden faydalanacak ve bu da bölüm içinde çatışmalara neden olacaktır. Yönetim bu çatışmaların önüne geçebilmek için örgüt yapısına uygun ödüllendirme şeklini seçmeli, ödüllendirmenin hangi durumlarda yapılacağı, bu ödüllendirme yapılırken hangi kriterlerin kullanılacağı açık bir şekilde tüm çalışanlara duyurulmalı ve çalışanların adil ve eşitlikçi bir uygulama yapılacağı konusunda ikna olmaları sağlanmalıdır (Seval, 2006, s.247).

2.1.2.10 Yönetimsel Belirsizlikler

Örgütte çatışmalara neden olan faktörlerden biri de örgüt içinde verilen görev, sorumluluklar ve yetkilerin kesin ve net bir şekilde belirlenmemiş olmasıdır. Rol belirsizliği olarak da bilinen bu durum örgüt içinde huzursuzluklara neden olup işlerin yürütülmesinde aksaklıkların yaşanmasına neden olmaktadır. Bu durumda da paylaşılamayan görevler olabileceği gibi kimsenin sahip çıkmadığı veya yapmak istemediği durumlar ortaya çıkar ve ortada kalan işlerden dolayı çatışmalar yaşanmaktadır (Eren, 2017, s.570). Bunun sonucunda da çalışanlar arasında suçlamalar

ortaya çıkabilir (Özalp ve Kirel, 2001). Belirli bir alanda uzmanlık eğitimi alan bireyler, eğitim seviyeleri yükseldikçe görev ve yetkileri doğrultusunda çalışmak istemekte, çalışma ortamlarında görevleri dışında çalıştırıldıklarında daha fazla çatışma yaşamaktadırlar (Açıkgöz, 2014, s.73). Örgütte bulunan kişi ve grupların yetki ve sorumluluklarını açık şekilde bilmeleri gerekmektedir (Yatkin, 2008, s.12). Açık şekilde görevlerin belirlenmesi, çalışanların görevleri yerine getirilmesi için gerekli kaynak ve işlevlerin nasıl düzenlemesini gerektiği konusunda da bilgi sağlayabilir.

2.1.2.11 Denetim Biçimi

Denetim, düzeltme, geliştirme amaçlı etkinlikler bütünüdür. Bursalıoğlu (2015, s.126) tarafından denetim, kamu ve kurum yararı gözetilerek insan davranışlarının kontrol edilmesi süreci şeklinde ifade edilmektedir. Aydın (2007, s.308-309)'a göre denetim, örgütsel faaliyetlerin belirlenen amaçlara, ilkelere ve kurallara uygunluğunun anlaşılması süreci şeklinde ifade edilebilir. Denetim, gerçekleştirilen etkinliklerin doğası gereği stresli ve kaygı verici bir iştir. Denetlenmeye karşı insanın tepki göstermesi ve kaygı duyması doğal olduğu kadar, denetimden beklenen sonucun elde edilmesi açısından da gerekli bir durumdur. Çünkü denetim süreci sonunda denetlenen kişide bir takım davranış değişiklikleri ile bir değişim beklenmektedir. Değişim ise olası bir direnme ile karşılık bulabilir (Karakaya, Elma, Kurtoğlu ve Suiçmez, 2011). Eğer denetmen, amaçlardan çok kurallara ve biçime önem veriyor ise ve denetmen ile denetlenen arasında olumsuz bir iletişim var ise, bu durum denetlenen kişide kaygı düzeyini arttıracak ve olumsuz duyguların oluşmasına neden olacaktır. Bu nedenle denetim sürecinde denetlenenlerin psikolojik durumları dikkate alınmalı ve denetmen, rehberlik etme davranışlarında özenli olmalıdır. Denetim emredici ve otoriter bir anlayışla değil, destekleyici ve geliştirici bir yaklaşımla gerçekleştirilmelidir.

2.1.3 Örgütsel Çatışma Türleri

Örgütsel çatışma türleri “*çatışmaya taraf olanlara göre, çatışmanın niteliğine göre, çatışmanın örgüt içindeki yerine göre ve çatışmanın ortaya çıkış şekline göre*” dört alt başlıkta incelenmektedir (Gümüşeli,1994, s.51). Şekil 2.3’de başlıca örgütsel çatışma türleri gösterilmiştir.

Çatışmaya Taraf Olanlar	Çatışmanın Niteliği	Çatışmanın Örgüt İçindeki Yeri	Çatışmanın Ortaya Çıkış Şekli
•Bireysel Çatışma •Bireyler Arası Çatışma •Birey Grup Çatışması •Grup İçi ve Gruplar Arası Çatışma •Örgütler Arası Çatışma	•Fonksiyonel Çatışma •Fonksiyonel Olmayan Çatışma	•Yatay Çatışma •Dikey Çatışma •Emir Komuta-Kurmay Çatışması	•Potansiyel Çatışma •Algılanan Çatışma •Hissedilen Çatışma •Açık Çatışma

Şekil 2.3. Başlıca Örgütsel Çatışma Türleri (Uyarlama; Gümüşeli,1994 s.50)

Şekil 2.3’de görülen başlıca örgütsel çatışma türleri “*çatışmaya taraf olanlara göre, çatışmanın niteliğine göre, çatışmanın örgüt içindeki yerine göre ve çatışmanın ortaya çıkış şekline göre gruplandırma*” alt başlıkları altında aşağıda açıklanmıştır.

2.1.3.1 Çatışmaya Taraf Olanlara İlişkin Gruplandırma

Çatışmaya taraf olanlara ilişkin gruplandırma Şekil 2.4’de gösterilmiştir.

1	• Bireysel Çatışma
2	• Bireyler Arası Çatışma
3	• Birey Grup Çatışması
4	• Grup İçi ve Grup Arası Çatışma
5	• Örgütler Arası Çatışma

Şekil 2.4. Çatışmaya Taraf Olanlara İlişkin Gruplandırma

Şekil 2.4’de görülen çatışmaya taraf olanlara ilişkin gruplandırma; “*bireysel çatışma, bireyler arası çatışma, birey grup çatışması, grup içi ve grup arası çatışma, örgütler arası çatışma*” olmak üzere beş farklı türü bulunmaktadır (Gümüşeli, 1994, s. 51) ve bu alt başlıklar adı altında aşağıda açıklanmıştır.

2.1.3.1.1 Bireysel Çatışma

Bireyin kendi iç dünyasında, zihinlerinde yaşadığı çatışmalar olarak ifade edilebilir. Bu çatışmanın kaynakları genellikle yapısaldır. Bu kaynaklar, hatalı atama ve amaçların kişiye uygun olmaması; kapasite üzerindeki talepler, örgüt yapısı, liderlik stili, pozisyon ve kişiliktir (Yağcıoğlu, 1997, s.19). Bireyin kendine dair beklentilerinden emin olmadığı ve kendisinden yapamayacağı şeylerin istendiği durumlarda görülen, bireyde öfke, kızgınlık, sinir yaratan ve onun kendini bastırmasına neden olan çatışma türüdür (Koçel, 2015, s.769). Örgüt içinde kişiye verilen emir ve görevlerde kendini yetersiz görmesi, ne yapacağını bilmemesi ve kendinden istenilen işlerin kendine fazla geldiğini hissederek, kişiyi çaresizliğe ve baskı altında hissetmesine neden olan, kişinin kendi içinde yaşamış olduğu çatışma türü olarak belirtilebilir (Şimşek, Çelik ve Akgemci, 2014, s.290). Bu tür çatışmada birey kendisi için doğru ve faydalı olan şeyin ne olduğuna karar veremez. Birtakım belirsizlikler söz konusudur. Bu tarz çatışma kişinin diğer çatışmalardaki tutumunu etkiler (Güney, 2017, s.105).

2.1.3.1.2 Bireyler Arası Çatışma

Örgütteki bireylerin, bireysel farklılıkları, örgütteki rolleri, inançları, amaçları, görüş ayrılıkları, algılamadaki değişiklikler gibi nedenlerle çatışma yaşamalarıdır (Güney, 2017, s.106). Kondalkar (2007, s.167) bireyler arası çatışmanın, iki veya daha fazla birey arasındaki çatışma olduğunu ve belki de en yaygın ve en bilinen çatışma türü olduğunu öne sürmüştür. Aynı ya da farklı hiyerarşik seviyede bulunan örgüt çalışanları ya da örgüt birimleri arasında görülür. Ast-üst çatışmaları genelde bu türden çatışmalardır (Rahim, 2001, s.23). Bununla birlikte örgütte aynı düzeyde bulunan bireyler arasındaki farklılıkların neden olduğu çatışmalarla da karşılaşmaktadır (Eren, 2017, s.571). İletişimin bozulması genellikle bireyler arası çatışmaların önemli bir kaynağı olmakla birlikte iletişim becerilerinin öğrenilmesi bu tür zorlukların önlenmesi ve çözümlenmesi için faydalıdır (Fisher, 2000, s.2).

2.1.3.1.3 Birey Grup Çatışması

Bu çatışma genellikle bireylerin grup kurallarına uymakta direnmesi sonucu ortaya çıkmaktadır. Bundan dolayı bu çatışmaya istismar çatışması da denilebilir. Bir grubun içindeki başka bir grup ya da iki veya daha fazla alt grubun üyeleri arasında çıkan

çatışmadır (Rahim, 2001, s.24). Aynı zamanda grubun hedeflediği ve standartlaştırdığı üretkenliğin altında performans sergileyen ya da bunun üstüne ulaşan ve bunun için ceza alan kişi bu duruma sinirlenerek grupla çatışma yaşayabilir (Şimşek ve Çelik, 2018, s.154). Bireyler belirlenen kurallara uymadığı zaman grupla zıtlasmakta ve çatışma yaşamaktadırlar. Eğer bu kişiler bir de o grubun üyesi ise grup içi çatışma ortaya çıkar (Gümüşeli, 1994, s. 52). Bu tür çatışmada grup kişiyi uyum sağlamadığı için dışlayarak yıldırmaya çalışabilir.

2.1.3.1.4 Grup İçi ve Gruplar Arası Çatışma

Örgütlerde en çok rastlanan çatışmalardan biridir. Çatışmaya taraf olanlar tek tek bireyler değil de farklı istek, arzu ve görüşlere sahip çok sayıda ferdin oluşturduğu gruplardır. Bu nedenle yönetilmesi zor çatışmalardır (Barlı, 2010, s.43). Çünkü bazen çatışmayı yöneten kişi de bir grubun üyesi olarak kendini çatışan grubun içerisinde bulabilir. Tarafsız olarak çatışmayı yönettiğini düşünülürse, çatışmayı çözmede kullandığı yöntemler tarafların hoşuna gitmediği takdirde örgütün çalışmaları bu durumdan olumsuz etkilenebilir (Koçel, 2015, s.761). Gruplara alınan ortak karar ve amaçların açık ve anlaşılır olmaması, gruplar arası algılama farklılıkları, yanlış anlaşılmalara bu çatışmalara sebep olabilmektedir (Açıkgöz, 2014, s.28). Kondalkar (2007, s.167)'a göre bu çatışma, bölümler arası daha iyi bir iletişimle, ortak karar vermeyle, grupların hedefleri arasındaki farklılıkların kaldırılmasıyla, diğer grupların görüşlerine saygı duymak ve ilgi göstermekle engellenebileceğini öne sürmüştür. Örgütlerde gruplar arası çatışma, birimler arasında iletişimsel eksikliklere ve aksaklıklara sebep olarak, örgütün işleyişini dolayısıyla hedeflerine ulaşmasını engellemektedir. Grubun verimliliğine ve etkinliğine zarar vermesine rağmen gruplar arası çatışma grup içi dayanışmayı da artırır (Şimşek ve Kınır, 2006, s.197).

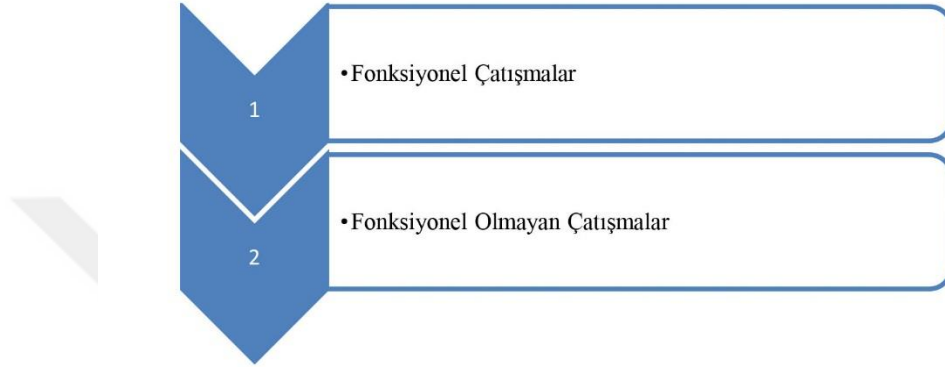
2.1.3.1.5 Örgütler Arası Çatışma

Çatışmalar sadece bireyler arasında yaşanmamaktadır. Örgütler arasında da zaman zaman çatışmalar mevcuttur. Örnek olarak, bir işçi sendikası ile bir işletmenin uygulanan çalışan hakları gibi uygulamalar üzerinde ters düşmesi verilebilir (Eren, 2017, s.572). İki rakip örgütün kendi çıkarları için ya da farklı sebeplerle rekabete girmesi bu çatışma türüne örnektir. Piyasadaki aşırı rekabetten dolayı pazar kapma ve egemenlik alanını genişletme çabaları, birbirlerinden yetişmiş eleman transfer etmeye

alışmaları, fiyat, kalite gibi konularda yaşanan sıkı rekabet gibi nedenler örgütler arasında çatışmaya yol açabilmektedir (Barlı, 2010, s.43).

2.1.3.2 Çatışmanın Niteliğine İlişkin Gruplandırma

Çatışmanın niteliğine ilişkin gruplandırma Şekil 2.5’de sunulmuştur.



Şekil 2.5. Çatışmanın Niteliğine İlişkin Gruplandırma

Şekil 2.5’de görölen çatışmanın niteliğine ilişkin gruplandırma; “*fonksiyonel ve fonksiyonel olmayan çatışma*” olmak üzere iki farklı türü bulunmaktadır (Purdy, 1967, s.299) ve bu alt başlıklar adı altında aşağıda açıklanmıştır.

2.1.3.2.1 Fonksiyonel Çatışma

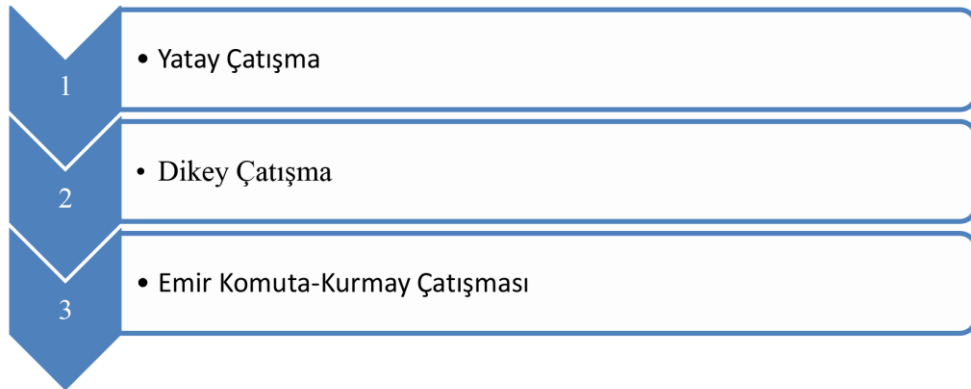
Fonksiyonel çatışmalar, örgütün hedeflediği amaçları güçlü bir şekilde gerçekleştirmesini sağlayan çatışmalar şeklinde tanımlanabilir. Örgüt içindeki çeşitli sorunlara işaret ederek yöneticilerin bu sorunları fark etmelerini sağlamaktadır (Koçel, 2015, s.759). Bu tür çatışmalar, sorunun çözümüyle birlikte, örgüte hareketlilik ve yaratıcılık kazandırır. Bu çatışma türü ile örgüte yarar sağlama hedeflenmektedir (Şimşek, Çelik ve Akgemci, 2014, s.289). Bu tür çatışmalar, kararların dikkatlice değerlendirilmesini ve hatta yapılan eylemlerin doğru yolda olup olmadığının da yeniden gözden geçirilmesini sağlar (Schermerhorn, Hunt ve Osborn, 2002, s.128).

2.1.3.2 Fonksiyonel Olmayan Çatışma

“Fonksiyonel veya işlevsel olmayan” çatışmalar, örgütün amaçlarına ulaşmasında engel oluşturan çatışmalardır. Motivasyonu negatif etkileyen, iletişim ve bilgi akışını bozan ve karar verme sürecinde aksamalara neden olan çatışma türüdür (Koçel, 2015, s.759). Örgütün amaçlarının önünde set kuran, amaçlara ulaşmaya faydası olmayan çatışmalardır. Fonksiyonel olmayan çatışmalar, verimliliği ve iş tatminini azaltır, işe gelmemelere ve iş bırakmalara yol açar (Schermerhorn, Hunt ve Osborn, 2002, s.129). Rahim (2001, s.72) de fonksiyonel olmayan çatışmanın; iş stresine, tükenmişliğe ve memnuniyetsizliğe neden olduğunu, iş performansını azalttığını, değişime karşı direnişi arttırdığını belirtmiştir. Örgütteki fonksiyonel çatışmaların üzerinde durulmaması halinde fonksiyonel olmayan çatışmalara dönüşmesi mümkündür (Çağlayan, 2006, s.59). Bazı klasik ve neoklasik kuramlar bir örgütteki çatışmaların tamamını fonksiyonel olmayan çatışmalar olarak görmüşlerdir. Onlara göre çatışma örgütün resmi yapısının yetersiz oluşu çatışmaya neden olmaktadır. Modern yaklaşımlar ise örgüt içi çatışmaların fonksiyonel olacağına inanmışlardır (Gümüşeli, 1994, s. 54). Örgütteki çatışmaların fonksiyonel olmayan çatışmalar olduğuna inanıp, çatışmayı yok etmeye çalışmak yerine çatışmayı çözmeye çalışmak ve bunu fonksiyonel bir çatışmaya dönüştürmek daha doğru olabilir. Klasik yönetim anlayışını benimseyen okul yöneticisi için okulda yaşanan bütün çatışmaların işlevsiz ve gereksiz olduğu söylenebilir.

2.1.3.3 Çatışmanın Örgüt İçindeki Yerine İlişkin Gruplandırma

Çatışmanın örgüt içindeki yerine ilişkin gruplandırma Şekil 2.6’da sunulmuştur.



Şekil 2.6. Çatışmanın Örgüt İçindeki Yerine İlişkin Gruplandırma

Şekil 2.6’da görülen çatışmanın örgüt içindeki yerine ilişkin gruplandırma; “yatay, dikey ve emir komuta-kurmay çatışması” olmak üzere üç farklı türü bulunmaktadır (Farland, 1979’dan aktaran Gümüşeli, 1994, s.55) ve bu alt başlıklar adı altında aşağıda açıklanmıştır.

2.1.3.3.1 Yatay Çatışma

Yatay çatışmada, çatışan taraflar aynı kademede ya da ast üst ilişkisi olmayan taraflardır. Yatay çatışma, örgüt içindeki bireyler arasında oluşabileceği gibi, örgütteki gruplar arasında da ortaya çıkabilir. Aynı düzeyde olan kişiler, kendilerine yandaş ya da karşıt olan kişileri alırlar ve bu kişilerin tutum ve davranışlarına bakarak hareket ederler. Eğer karşı taraf kişinin amaçlarına ulaşmada bir engel olarak görülüyorsa karşıt, eğer aynı amaçlarda bir kişi olarak görülüyorsa yandaş olarak görülür. Bu durum örgüt içinde gruplaşmalara ve çatışmalara yol açan bir durumdur (Ünver, 2002, s.32). Kıt kaynaklar, amaç ve çıkar farklılıkları, bu tür çatışmaların ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Koçel, 2015, s.763; Özkalp ve Kirel, 2018, s.169).

2.1.3.3.2 Dikey Çatışma

Örgüt içindeki çatışmalarda, çatışmanın hangi kademeler arasında yaşandığı önemlidir ve bu çatışmanın niteliğini belirler. Eğer yaşanan çatışma, ast üst ilişkisi ya da farklı kademeler arasında gerçekleşen bir çatışma ise buna dikey çatışma adı verilir. Bu tarz bir çatışmanın temel noktası güçlerdeki farklılıktır (Stroh, Northcraft ve Neale, 2002, s.125). Çatışmanın nedeni genellikle üstlerin astları denetlemek istemesi ve astların da bunu kabullenmeyip zorluk çıkarmasıdır (Şendur, 2006, s.27). Bu çatışma türünde iletişim engelleri, amaç farklılıkları, değer anlaşmazlıkları veya performansın yetersiz oluşu ile ilgili sebepler çatışmayı başlatır (Tuğlu, 1996, s.32). Bu görüşü destekler nitelikte Kondalkar (2007, s.166) da dikey çatışmanın genellikle algı, değer sistemi, hedef saptama ile bilinç ve birey davranışındaki farklılıklardan kaynaklandığını belirtmiştir. Bir okul yöneticisinin, yardımcılarına ya da öğretmenlere zorla bir şeyleri kabul ettirmeye çalışması dikey çatışmaya örnek olarak verilebilir.

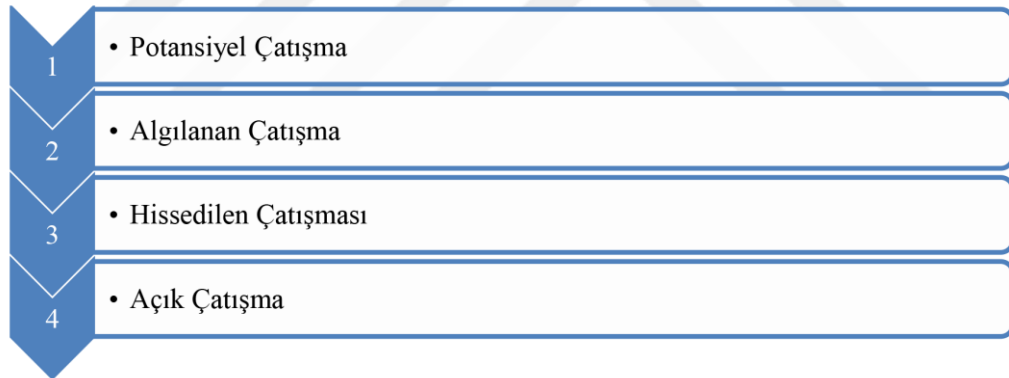
2.1.3.3.3 Emir Komuta-Kurmay Çatışması

Örgüt içi çatışma türlerinden en az görüleni, emir komuta-kurmay çatışmalarıdır. Komuta yöneticileri, emir komuta zincirinde sorumlulukları belirlenmiş çalışanlar;

kurmay ise örgüt yöneticilerine danışmanlık yapan uzman kişilerdir. Örgütlerde, yöneticilerin kurduğu, yönetime bazı özel konularda bilgi akışını ve kontrollerin daha kolay yapılmasını sağlamak amacıyla oluşturulan kurmay destek grupları vardır. Kurmay destek gruplarının yetkileri yoktur ve sadece danışmanlık görevi üstlenirler. Kurulan bu kurmay destek grupları ile yönetici arasında eğer kişilik, değer ve tutum farklılıkları söz konusu ise bu çatışmayı ortaya çıkaran bir neden olmaktadır. Bazen kurulmuş olan kurmay gruplar, yöneticinin otoritesini zayıflattığı düşünülerek, yöneticiler kurmayların yetkilerine karışır ve bu da çatışmaya sebep olan nedenlerden biri olarak karşımıza çıkar (Şanlımeşhur, 2015, s.52). Bazen de kurmayların görüşlerini özgürce ifade etmeleri çatışma nedeni olabilmektedir (Şimşek, Çelik ve Akgemci, 2014, s.293).

2.1.3.4 Çatışmanın Ortaya Çıkış Şekline İlişkin Gruplandırma

Çatışmanın ortaya çıkış şekline ilişkin gruplandırma Şekil 2.7’de sunulmuştur.



Şekil 2.7. Çatışmanın Ortaya Çıkış Şekline İlişkin Gruplandırma

Şekil 2.7’de görülen çatışmanın ortaya çıkış şekline ilişkin gruplandırma; “*potansiyel, algılanan, hissedilen ve açık çatışma*” olmak üzere dört farklı türü bulunmaktadır (Purdy, 1967, s.300) ve bu alt başlıklar adı altında aşağıda açıklanmıştır.

2.1.3.4.1 Potansiyel Çatışma

Bu çatışma, çatışma meydana gelmeden bu durumları yaratabilecek nedenlerin varlığıdır (Bulut, 2009, s.45). Örgüt içinde çeşitli durumlar potansiyel çatışma kaynakları olarak görülebilmektedir. Örneğin, örgüt hedefleri doğrultusunda farklı görüşlere sahip olan kişilerin,

mevcut süreçte çatışabilecekleri öngörülebilmektedir (Ceylan, 1998, s.91). Örgüt içinde bulunan gruplar ve bunların amaç, algı farklılıkları, kıt kaynakların kullanımındaki rekabet gibi sorunlardan dolayı, çatışmayı ortaya çıkarabilecek, çatışma potansiyelini taşıyan nedenlerden oluşan durumlardır (Koçel, 2015, s.760).

2.1.3.4.2 Algılanan Çatışma

Algılanan çatışmada henüz açık bir çatışma mevcut olmamakla beraber, kişiler tarafından çatışma koşulları algılanmaktadır. Algılanan çatışma her zaman dışarıdan gözlenebilecek bir davranış şekline dönüşmeyebilir (Şimşek ve Kınır, 2006). Bir tarafın, başka bir tarafın çalışmasını engellediğinde, bireyler bir çatışma durumunun var olduğunu algırlar. Bu nedenle bu iki taraf arasında çatışma doğabilir. Bu aşamada çatışma ortaya çıkmaz (Kondalkar, 2007, s.167). Bu çatışma türüne bazen de algı yanılgılarının olduğunu ifade etmek mümkündür (Gümüşeli, 1994, s.57). Bu aşamada kişi çatışmayı kişiselleştirmeden ve mantiken tanır. Bazı durumlarda, çatışma içselleştirmeden ve hissedilmeden önce bu aşamada çözülür (Şendur, 2006, s.26; Seyitoğlu, 2014, s.53; Marquis ve Huston, 2017, s.493).

2.1.3.4.3 Hissedilen Çatışma

Hissedilen çatışma, çatışmaya duygu yüklendiğinde ortaya çıkar. Hiriyappa (2009, s.192) hissedilen çatışmanın, örgütsel çatışmanın önemli bir süreci olduğunu, bir yöneticinin algılama aşamasından itibaren çatışma durumlarına tepki verdiğini ve bunların hızlıca hissedilen çatışma aşamasına doğru geçiş yaptığını belirtmiştir. Bu evrede, tarafların birbirlerine karşı sürekli olarak artan olumsuz tutumları söz konusudur. İki tarafta çatışmayı kişiselleştirir “biz” ve “onlar” tutumlarını sergilerler. Özkalp ve Kirel (2018) hissedilen çatışma ile örgütte engellemeler, isteksizlik ve stresin belirgin şekilde ortaya çıktığını öne sürmüşlerdir. Bu aşamada bireyler duygusal davrandıklarından düşmanlık, korku, güvensizlik ve kızgınlık gibi duygular yaşayabilmektedir. Bu evre yapıcı bir biçimde kullanılmalı ve çözümlenmelidir (Acar, 2006, s.26).

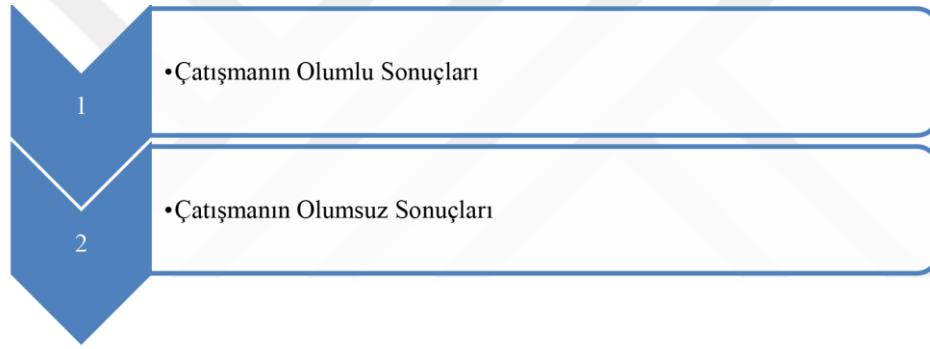
2.1.3.4.4 Açık Çatışma

Çatışma belirgin bir eylem olarak ortaya çıkar ve açık çatışma özelliği kazanır. Açık çatışma, tarafların fiilen gösterdikleri karşılıklı tartışma olarak ifade edilmektedir. Açık çatışmada taraflar açıkça davranışlarını belli etmekte ve birbirlerini engelleyen tutum ve davranışlar sergilemektedirler. Açık çatışmada karşı tarafın amaçlarına ulaşması

engellenmektedir (Acar, 2006, s.26). Tarafların her ikisi de birbirine karşı koymak için stratejiler tasarlarlar (Kondalkar, 2007, s.168). Çatışma artık açık bir çatışma olduğu için çatışmanın tarafı olmayan kişilerce de rahatça fark edilebilir (Genç, 2017, s.254). Açık çatışmada birey, gizli, dolaylı, kontrol edilebilen sataşmalardan; saldırgan ve şiddet içeren kontrol edilemeyen eylemlere kadar farklı davranışlar sergileyebilmektedir (Şimşek ve Kınır, 2006; Barlı, 2010, s.43; Marquis ve Huston, 2017, s.504). Bu tarz çatışmaların en belirgin olanları doğrudan saldırıdır, ancak bu tarz fiziksel ve sözlü şiddet genellikle örgütsel kurallar tarafından katı bir şekilde yasaklanmıştır (Purdy, 1967, s.303).

2.1.4 Çatışmanın Sonuçları

Çatışmanın sonuçları Şekil 2.8’de görüldüğü gibi iki farklı şekilde tanımlanmıştır (Gümüşeli,1994, s.59; Karip, 2015, s.33).



Şekil 2.8. Çatışmanın Sonuçları

Şekil 2.8’de görülen çatışmanın olumlu ve olumsuz sonuçları aşağıda alt başlıklar adı altında açıklanmıştır.

2.1.4.1 Çatışmanın Olumlu Sonuçları

Çatışma, farklı değer yargıları ve farklı karar mekanizmaları olan çalışanların değişik kararları ortaya atması neticesinde ortaya çıkabilir. Böyle bir durum, örgüt için karar verilirken çok çeşitli ve alternatif kararlar alınabilmesine olanak tanıyarak, karar mekanizmasında esneklik sağlar. Bu, sadece çeşitli düşüncelerin temsil edilmesine değil, aynı zamanda farklı görüşlerin de ortaya konması ile alınacak kararların daha üst düzeyde kararlar ve yenilikçi fikirler olmasını sağlar (Dinçer ve Fidan, 2016, s.173). Çatışma örgüt çalışanlarında da olumlu davranış değişikliklerine yol açabilir. Çıkacak

çatışmanın türüne bakılmaksızın, çatışan tarafların ortak bir kararda anlaşmaları, beraberinde hoşgörü ve örgüt içi uyumu da getirir. Ortak kararlar alan çalışanlar, artık birbirlerini kollamaya ve bir güç dengesinin ortaya çıkmasına katkı sağlarlar (Varol, 1990, s.204-205). Örgüt içi çatışmanın, örgüt için olumlu yanlarını tanımlayan Robbins ve Judge (2015, s.478) ise çatışmanın örgütteki problemleri çözmenin bir yolu olduğunu, bu çatışmanın köklü değişiklikleri de beraberinde getireceğini ve yaşanacak çatışmaların örgüt içindeki grupların ve örgütün etkinliğini arttırdığını söylemişlerdir.

2.1.4.2 Çatışmanın Olumsuz Sonuçları

Örgütlerde çatışmadaki olumsuzluklar genelde verimlilik ve etkinlik üzerinde yoğunlaşmıştır. Çatışma örgütün para, insan ve madde gücünün verimli bir şekilde kullanılmasına izin vermez ve örgüt düzenini bozar (Sarpkaya, 2010, s.415). Robbins ve Judge (2015, s.478) çatışmanın negatif sonuçlarının örgütün yapısını tahrip ettiğini, örgütün işlevselliğini bozduğunu ve takım çalışmalarında arızalar meydana getirdiğini ifade etmişlerdir. Bu olumsuz yönlerin haricinde, eğer örgüt içi çatışmalar iyi yönetilemezse, bireylerin ve/veya grupların birbirlerinden kopmalarına, aralarındaki iletişim kanallarının kapanmasına ve kurumsal bilginin dağılımında birtakım problemler yaşanmasına neden olur. Bu iletişimin bozulup bilgi akışının kopması, beraberinde birbirleriyle iletişim halinde olması gereken birimlerin performansının düşmesini de getirir. Çatışmanın çözülememesi ve giderek uzaması ise örgüt içinde çatışmanın getirdiği bir gerilim hali ve stres kaynağı olarak, örgüt çalışanlarının fiziksel ve psikolojik rahatsızlıklar yaşamasına sebep olur (Şendur, 2006, s.35).

2.1.5 Çatışma Yönetimi

Çatışma yönetimi, örgüt içinde bireyler ve gruplar arasında yaşanan olumsuzluğu olumlu bir duruma dönüştürecek olan üçüncü kişinin kullandığı bir dizi eylemden oluşmaktadır. Bir başka ifade ile çatışmayı ortadan kaldırmaya yönelik olarak yapılacak olan tüm eylemler olarak da ifade edilebilir. Bu eylemler sonucunda çatışma sonlanabilir ya da devam edebilir. Bununla birlikte sonuç pozitif, uzlaşmacı ve barışçıl olabileceği gibi karşı tarafa hakimiyet kurmaya yönelik de olabilir (Karip, 2015, s.43; Marquis ve Huston, 2017, s.495). Cunliffe (2008, s.99) çatışma yönetimiyle ilgili beş ögeli bir tanımlama yapmaktadır. Bu ögeler şöyledir:

Çatışma yönetimi,

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

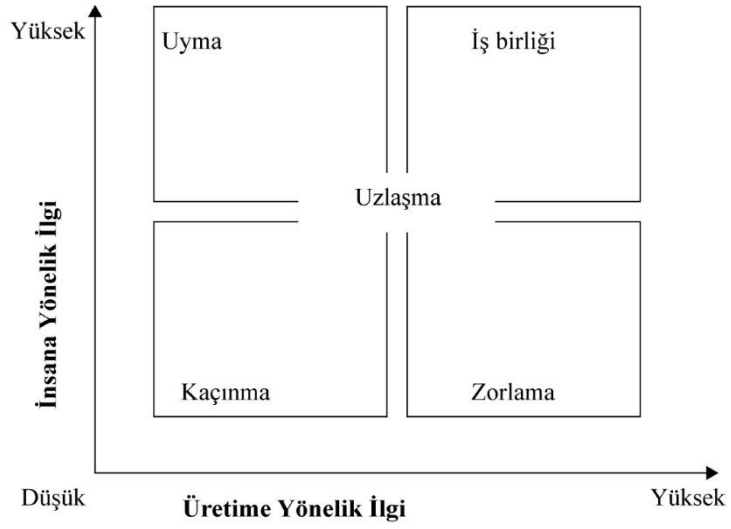
Her çatışma için tek bir çözüm üretmek imkânsızdır. Çatışmalar her zaman kötü sonuçlar doğurmadığı için bazen çatışmaların yaşanmasına da izin vermek gerekir. Çatışma yönetiminde amaç, var olan çatışmayı tamamen ortadan kaldırmak veya önlemek değildir. Çatışmayı yapıcı ve olumlu şekilde idare etmektir. Örgütlerde farklı sebeplerden ortaya çıkan çatışmaların çözümünde farklı yöntemler kullanılmaktadır. Örgütlerde çatışmaların yönetilmesi, örgütün bütünlüğü, bireylerin motivasyonu, işlerin yürütülmesi, haksızlıkların giderilmesi, yaratıcılığın ortaya çıkması gibi birçok sebepten ötürü önem arz etmektedir. Çatışma yönetimi birbirini takip eden bir dizi süreçtir. Çatışmaların yönetilebilmesi için öncelikle çatışmanın tanımlanması, çatışmalara yol açan faktörlerin neler olduğunun tespit edilmesi, uygun çözüm yolunun planlanması ve uygulanması gerekmektedir ve tüm bunlara çatışma yönetim tarzının uygun olup olmadığının değerlendirilmesi gerekir (Eren, 2017, s.573). Okul yöneticileri; öğrenciler, veliler, öğretmenler, diğer okul çalışanları, sivil toplum örgütlerinin temsilcileri gibi farklı paydaşlarla her gün etkileşim içerisindeyler. Bu paydaşların her birinin eğitime ve okula ilişkin idealleri, inançları, görüşleri ve beklentileri vardır. Eğitim lideri olarak okul yöneticilerinin, hem paydaşların her birinin beklentilerini karşılaması hem de okulu geliştirmesi beklenmektedir. Ancak okulda öğrenciler birbirlerini, öğretmenlerini ve okul yöneticilerini yanlış anlayabilirler. Öğretmenler okul yöneticileri tarafından kendilerine verilen kaynaklar, materyaller ve görevler konusunda yöneticilerle aynı fikirde olmayabilirler. Velilerin okuldaki eğitimin nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşleri ve inançları okul yöneticilerinden ve öğretmenlerden farklı olabilir. Bir başka ifadeyle okullarda farklı ihtiyaçlar, görüşler ve değerler bir arada bulunmaktadır. Bir okuldaki bu farklılıkların her zaman uyum içinde olmasını beklemek güçtür. Bazı

durumlarda farklılıklar bireyler ve gruplar arasında çatışma yaşanmasını tetikleyebilir. Bu nedenle okul yöneticileri bu farklılıkları göz önünde bulundurarak, olası çatışmaları yapıcı bir şekilde yönetmenin yollarını bulmalıdır.

2.1.6 Çatışma Yönetim Tarzları

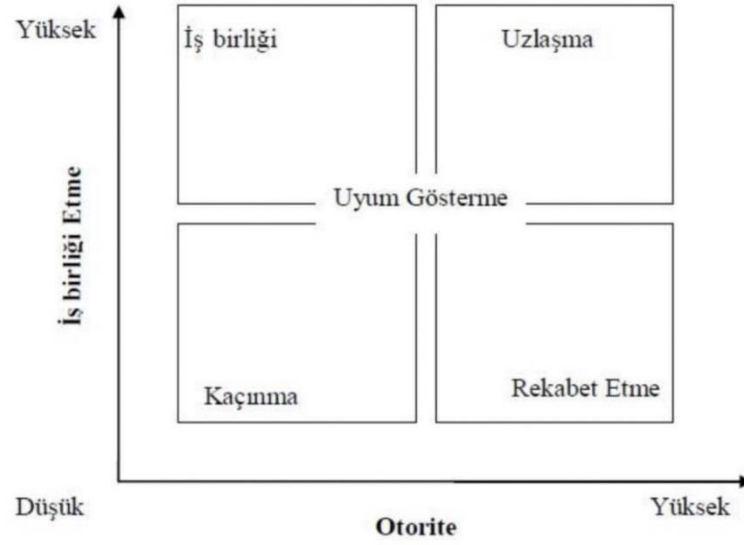
Yönetim bilimi üzerine çalışan bilim insanları, araştırmaları sonucunda farklı çatışma yönetimi modelleri ortaya çıkarmışlardır. Örgütlerde çatışmaları yönetme tarzları konusunda ilk çalışmaları yapanlardan biri Follet'tır (Mukundan, Dhanya ve Saraswathyamma, 2013, s.84). İlk olarak Follet (1924), kişilerarası çatışmaları “*hükmetme (dominating)*”, “*uzlaşma (compromising)*” ve “*tümleştirme (integrating)*” olarak üç ana stilde ele almıştır. Daha sonra bunlara “*kaçınma (avoidance)*” ve “*baskı altına alma (suppression)*” gibi örgütlerde çatışmanın ele alınmasının başka yollarını da eklemiştir (Follet, 1924'ten aktaran Graham, 1994, s.20).

Çatışma yönetimi tarzı konusunda yaygın olarak kullanılan temel modellerden bir diğeri Blake ve Mouton'nun 1964 yılında geliştirdikleri “*yönetmelik yaklaşımı*” modelidir. Bu modele göre bireyler çatışmaları yönetirken “*insana yönelik ilgi*” ve “*üretime yönelik ilgi*” olmak üzere iki farklı boyut içerisinde yer almaktadır. Bu yaklaşım, aynı zamanda literatürde ikili ilgi modeli olarak ifade edilmektedir (Janssen ve Vliert, 1996, s.101). Bu modelde yöneticilerin çatışma yönetim tarzları “*üretime yönelik ilgi (concern for production)*” ve “*insanlara yönelik ilgi (concern for people)*” boyutlarına yüksek ya da düşük önem vermesine göre çatışma yönetim tarzları şekillenmektedir. Blake ve Mouton (1964), bu iki boyutlu yapıdan yararlanarak kişilerarası çatışmaları yönetme tarzlarını “*zorlama (competing)*”, “*kaçınma (withdrawing)*”, “*uzlaşma (Compromising)*”, “*uyuma (Accommodating)*” ve “*iş birliği (Collaborating)*” olarak 5 tarzda sınıflandırmışlardır. Söz konusu model Şekil 2.9'da gösterilmiştir.



Şekil 2.9. Blake ve Mouton'nun Çatışma Yönetim Modeli (Van De Vliert ve Kabanoff, 1990, s.200)

Şekil 2.9'de görüldüğü üzere hem üretime hem de insana yönelik ilgisi düşük olan kişinin kaçınma çatışma yönetim tarzını, her ikisine de yüksek ilgi gösteren kişinin iş birliği tarzını, sadece insana yönelik ilgisi yüksek olan kişinin uyma tarzını, sadece üretime yönelik ilgisi yüksek olan kişinin ise zorlama tarzını kullandığı söylenebilir. Daha sonra Thomas (1976), Blake ve Mouton'un oluşturduğu bu sınıflamayı yeniden yorumlamıştır. Thomas çatışmayı ele almanın beş stilini tarafların niyetlerine göre sınıflandırmıştır. “*uyum gösterme (accommodating)*”, “*kaçınma (avoiding)*”, “*iş birliği (collaborating)*”, “*rekabet etme (competing)*”, ve “*uzlaşma (compromising)*” olarak isimlendirmiştir. Thomas'ın modeli Şekil 2.10'da gösterilmiştir.

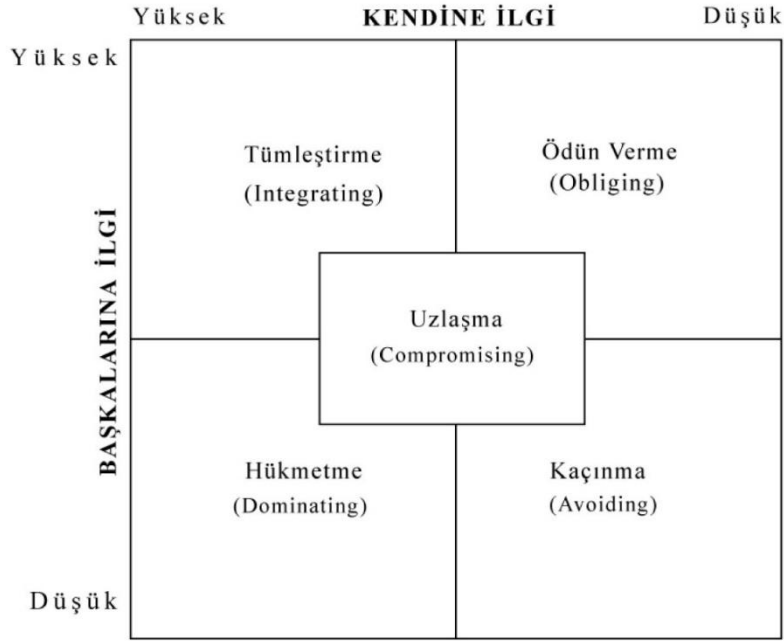


Şekil 2.10. Thomas Çatışma Yönetim Tarzı Modeli (Thomas, 1992, s.266)

Thomas'ın modelinde, Şekil 2.10'a bakıldığında, çatışma durumunda bireyin hem iş birliği yapma hem de otoritesini kabul ettirme davranışı yüksek derecede ise uzlaşma tarzı, her iki boyutta düşük ise kaçınma tarzı sergileyebileceği anlaşılmaktadır. Otoriteyi kabul ettirmeye yönelik ilgi düşük, iş birliği etme davranışı yüksek ise iş birliği tarzı sergilenebileceği görülmektedir. Tam tersi durumda ise rekabet etme, her ikisine yönelik ilgisi orta seviyede ise uyum gösterme çatışma yönetimi tarzı kullanılabileceği anlaşılmaktadır.

Follett, Blake ve Mouton çatışma modeli ile Thomas'ın çatışma modelinin kavramsallaştırmalarına dayanarak, Rahim ve Bonama (1979) kişilerarası çatışma yönetimiyle ilgili stilleri iki farklı boyut üzerinde farklılaştırmıştır. Bu boyutlar kendine ilgi ve başkalarına ilgidir. İlk boyut olan kendine ilgide, kişinin kendine olan ilgisinin tatmin çabası ile ilgili derecesi (yüksek veya düşük) anlatılır. İkinci boyutta ise kişinin diğerlerine olan ilgi tatminin derecesi (yüksek veya düşük) açıklanır. Bu boyutlarla tanımlanan durum, çatışma süreci boyunca, bireyin motivasyonel yönelimine dikkat çekilmektedir. Rahim ve Bonoma çatışma yönetim tarzlarını “*tümleştirme (integrating)*”, “*Ödün verme (obliging)*”, “*hükmetme (dominating)*”, “*kaçınma (avoiding)*” ve “*uzlaşma (compromising)*” olarak sınıflandırmıştır (Rahim, 2002, s.218).

Rahim ve Bonoma'nın ileri sürdüğü model incelendiğinde, çatışmanın yönetimi ile ilgili beş farklı tarz meydana geldiği görülmektedir. Bu çalışmada Rahim'in çatışma yönetimi tarzlarının bu çalışmada temele alınması uygun görülmüş ve Şekil 2.11'de gösterilmiştir.



Şekil 2.11. Rahim'in Çatışma Yönetimi Tarzları (Rahim, 2002, s.217)

“Modeldeki çatışma yönetimi tarzlarından hangisinin kullanılacağı tarafların kendilerine ve karşı tarafa yönelik ilgi derecelerine bağlı olarak değişmektedir” (Karip, 2015, s.63). Bu çalışmada temele alınan çatışma yönetimi tarzları *“tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma”* alt başlıkları altında aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

2.1.6.1 Tümleştirme Tarzı

Problem çözme yöntemi olarak da bilinen tümleştirme tarzında başkalarına olan ilgiyle kendine olan ilginin en yüksek olduğu seviyedir. Taraflar arası iş birliğini içeren bu seviyede taraflar yüz yüze getirilerek anlaşmazlık konuları üzerinde durulur (Rahim, 2001, s.7). Her iki taraf içinde etkili olacak çözümde açıklığın, karşılıklı fikir alışverişinin olduğu etkili bir yöntemdir. İş birliği tarzı ile farklılıklar üzerinde çalışarak ve herkesin benimsediği çözümler arayarak her bireyi memnun etmeye çalışır (Wagner ve Hollenbeck, 2010, s.231). Otokratik yöntemlerde çatışma bastırılmaya çalışılırken, demokratik yöntemde çatışma ile yüzleşilir. Bu

yöntemde ilişkiler ve iletişim çok önemlidir. İki taraf arasındaki açık iletişim çatışmayı yönetmede çok etkilidir. Bu tarzı diğerlerinden ayıran en önemli özellik karşılaşmadır. Karşılaşma ile taraflar birbirlerini doğru bir şekilde ifade ederler ve yanlış anlaşılmalara giderilir (Karip, 2015, s.64). Taraflar iş birliği içinde problemin ne olduğu, nedenlerini ve farklılıklarını yapıcı şekilde değerlendirirler. Bu şekilde taraflar ne yapılacağı hakkında kendi bakış açılarının sınırlarını aşmış olurlar (Marquis ve Huston, 2017, s.506). Tümleştirme tarzı uzun vadede faydalı olan en iyi çatışma yönetim tarzıdır. Uzun vadeli planların oluşturulmasında, karmaşık sorunların çözülmesinde, örgüt hedeflerinin belirlenmesinde etkili olduğu düşünülmektedir. Taraflar tarafından kabul edilebilir çözüm bulunabilmesi için yeterli zaman ve enerjiye gerek duyulmaktadır. Bundan dolayı zaman sınırlaması olduğunda, acil karar verilmesi gerektiğinde ya da sorunlar basit olduğunda uygun bir yöntem olmamaktadır (Zembar, 2012, s.205-206; Folger, Poole ve Stutman, 2013, s.8; Karip, 2015, s.65).

2.1.6.2 Ödün Verme Tarzı

Ödün verme tarzında başkalarına olan ilgi yüksek iken kendine olan ilgi düşüktür. Uyma, taviz verme, yumuşatma gibi isimlerle de anılan ödün verme tarzında karşı tarafın isteklerine boyun eğme durumu söz konusudur. Kişi ya da gruplardan birinin, diğer tarafın çıkarılarının önemsenmesi karşılığında kendi çıkarlarından vazgeçmesi yani karşı tarafa itaat etmesi olarak tanımlanabilir. Aritzeta, Ayestaran ve Swailes (2005, s.163) ödün verme tarzında, çatışma durumunda kendine yönelik düşük ve diğerine yönelik yüksek ilgi gösterildiğini ve bu tarzın, çatışma halindeyken, diğerlerinin ihtiyaçlarını tatmin etmeye çalışmaya ve ödün vermeye dönük davranış göstermeyle ilintili olduğunu belirtmiştir. Bu tarzda çatışmada benzerlikler ön planda tutulurken, farklılıklar göz ardı edilmektedir. “*Biz bir aileyiz*” söylemi örgüt içinde kullanılarak çatışma yönetilmeye çalışılır (Koçel, 2015, s.773). Eğer çatışma sonuçlarının diğer taraf için daha önemli olduğu düşünülüyorsa veya çatışmaya yol açan durum hakkında yeterli bilgiye sahip olunmadığında başvurulan bir tarzıdır. Çatışma yaşanan tarafla ilişkisinin önemsendiği ve çatışmayı devam ettirmenin karşılıklı ilişkiye zarar vereceği ya da karşı taraftan daha sonra fayda sağlanabileceği durumlar için uygun görünmektedir (Folger, Poole ve Stutman, 2013, s.8; Karip, 2015, s.68).

2.1.6.3 Hükmetme Tarzı

Hükmetme tarzında kendine olan ilgi yüksek iken başkalarına olan ilgi düşüktür. Rekabet etme veya yarışma olarak da adlandırılır. Bu yöntemde çatışmalar güç ve otorite kullanılarak yönetilmeye çalışılır. Hükmetmede bir taraf kendi gereksinimlerini karşılamak için diğer tarafın gereksinimlerini önemsemez. Yani taraflardan biri kendi çıkarlarını karşılamak için her yöntemi dener (Karip, 2015, s.66). Örgüt içi çatışmalarda yetkilerin ve gücün tehdit düzeyinde kullanılması söz konusudur. Yetkisi veya gücü olmayan taraf üzerinde baskı kurularak ya da yöneticiler vasıtasıyla zorlanarak çözüme ulaşılmaya çalışılır. Çatışmayı bu şekilde çözmeyi tercih etmenin nedeni ise üst yöneticilerin personeli kendi kararlarına uyması konusunda baskı altına almak istemesidir (Gümüşeli, 2009, s.93). Yöneticinin vereceği karar bir tarafın lehine olabilir. Bu karar taraflarda anlaşmazlığa sebep olabilir, ama genelde her iki taraf da kararı kabul etmektedir. Eğer kabul edilmezse yönetici, çatışmanın yönetiminde otorite kullanmak zorunda kalacak ve bu olay başka durumlara sebebiyet verecektir. Burada yönetici, tarafların tatmin olup olmamasından ziyade, kendi yetkisini kullanarak bulduğu çözüm yöntemlerine uyulmasını bekler. Taraflar yöneticinin otoritesini kabul etmek zorunda kalacakları için çatışmaya şeklen son verseler de yönetici zayıf kaldığında çatışmayı yeniden başlatabileceklerdir. Bu yöntemi kullanan taraflar, üstünlüğü sadece çatıştığı taraf üzerinde kurduğunu değil, aynı zamanda örgüt içindeki başka taraf ya da gruplar üzerinde de kurduğunu ve bu yöntemle istediklerini yaptırabileceklerini düşünürler (Uysal, 2004, s.36). Stroh, Northcraft ve Neale (2002, s.127) bu stratejinin, diğer tarafın ihtiyaçları ile ilgilenmediğinizde, bunun yanında, acil durumlarda ve krizlerde, diğer taraf güvenilir olmadığında veya çözümden emin olduğunda kullanılmasının en uygun yol olabileceğini öne sürmüştür. Ancak hükmetme tarzının aynı zamanda gelecekte çatışma yaratacak kızgınlıkları barındırabileceği de unutulmamalıdır. İleride karşı tarafla iş birliği yapılmasının önemli olduğu durumlarda bu ciddi bir sorun olmaktadır (Folger, Poole ve Stutman, 2013, s.8). Hükmetme tarzında taraflarda yaratıcılık gücü ve yenilik biteceği gibi ilişkilerinin zedelenmesi, çalışanın moralinin düşmesiyle etkinliğinin de azalması sonucu verimlilik azalabilecektir (Eren, 2017, s.575). Bu yöntemin oldukça eski, etkisiz ve kabul edilemez bir strateji olduğu söylenebilir.

2.1.6.4 Kaçınma Tarzı

Bireyin hem başkalarına hem de kendine olan ilginin düşük olduğu durumda kullandığı çatışma yönetimidir. Bu yöntem geri çekilme, sorumluluk almama, kayıtsız kalma veya olumsuz hiçbir şeyi görmedim, duymadım, bilmiyorum pozisyonu ile ilişkilendirilir. Genellikle bireyler bir köşeye çekilme, ilgisiz kalma ya da negatif şeyleri kesinlikle duymak istememe gibi tavırlar sergilerler. Kaçınma stratejisinde özgüven ve iş birliği düşüktür. Pek çok kez insanlar çatışmaya girme korkusundan veya çatışma yönetme becerilerine ilişkin özgüvenleri olmadığı için çatışmaktan kaçınırlar. Az önem verilen konular olduğunda, gerginliği azaltmada, zaman kazanmada veya güç azlığının yaşandığı durumlarda bu çatışma tarzının kullanımı uygundur (Bakhare, 2010, s.48). Gerginliğin çok yüksek olduğu ve iletişimin güç olduğu durumlarda tercih edilirse etkili bir yöntem olabilir. Eğer birey kendisini çatışmayla yüzleşmeye hazır hissetmiyorsa ya da çatışmayı daha ileri bir zamana ertelemek istiyorsa kullanılabilir. Vecchio (1991)'e göre kaçınma stili; bir konu önemli değilse veya başka bir konu tarafından önemsiz hale getirilmişse, problemi çözmenin mümkün olmadığına inanılıyorsa, çözüm fayda sağlasa da bir bozulma olması durumunda, bozulma faydadan daha ağır sonuçlara yol açacaksa, başka kişiler çatışmaları daha etkili olarak çözebiliyorlarsa, problemler gelişigüze ya da başka problemlerin ortaya çıkmasına sebep olacak gibi görünüyorsa kaçınma yöntemi kullanılabilir (Vecchio, 1991'den aktaran Uzunhasanoğlu, 2009, s.42). Ancak çatışmaya neden olan sorunlarla uğraşılmadığından sonradan sorunlar artarak daha yıkıcı sonuçlara yol açabilmektedir (Karip, 2015, s.5). Kaçınma tarzı kısa süreliğine faydalı olsa da uzun süre için çatışmayı çözemeyecek olduğundan örgütün faaliyetlerini etkileyip yine örgütün etkinliğini azaltabilecektir (Koçel, 2015, s.772). Bu sebeptendir ki araştırmalar sonucunda kaçınma yönteminin ender kullanıldığı sonucuna varılmıştır (Mirzeoğlu, 2005, s.51-52; Koçel, 2015, s.772).

2.1.6.5 Uzlaşma Tarzı

Bireyin hem kendisi hem de başkaları için orta düzeyde ilgisini ifade eder. Ödün verme tarzının aksine, bu yöntemde her iki tarafın çıkarları da önemlidir. Her iki taraf içinde ortaklaşa kabul edilebilir bir karara ulaşırken kullanılır ve karşılıklı fedakârlık içeren bir çatışma yönetimidir (Rahim, 2001). Uzlaşma tarzında tarafların talepleri kısmen karşılanmaktadır. Bazı durumlarda tarafların istekleri birbirlerinin zıttı olabilmektedir. Bir tarafın isteğinin karşılanması diğer tarafın isteğini yerine getirmeyi zorlaştırabilir hatta

engelleyebilir. Böyle anlarda tarafların bazı isteklerinin yerine getirilebileceği uzlaşma tarzı kullanılabilir. Bu strateji bireylerin isteklerinin karşılanmasını tam sağlayamasa da tarafların karşılıklı anlaşmalarına bağlı olduğu için insan tabiatıyla uyumlu bir yöntemdir (Karcioğlu, Kahya ve Buzkan, 2012, s.81). Tümlleştirme tarzından sonra en etkili çatışma yönetimi tarzı olsa dahi, bu yöntemle elde edilen çözümler geçici çözümlerdir. Çatışan taraflar her ne kadar çatışmanın bitmesinden mutlu olsalar dahi, tümlleştirme tarzındaki kadar tatmin kârlık söz konusu değildir (Uysal, 2004, s.35). Bu yöntem, eş düzey güce sahip birey veya gruplar arasında kullanılan bir yöntemdir. Uzlaşma durumunda, açıkça kazanan ya da kaybeden yoktur. Ulaşılan nokta, hiçbir grubun varmak istediği şekilde değildir. Uzlaşma tarzı ile çatışma sadece geçici olarak azaltılır ya da çözüme kavuşturulur. Dolayısıyla bu durum, yeniden çatışma yaşanması ve aynı yolun sık sık kullanılmasına neden olabilmektedir (Aydın, 2014, s.370). Uzlaşma tarzı beraberinde bazı sakıncaları da getirmektedir. Taraflar değer verdikleri bazı şeylerden vazgeçmek zorunda kalmalarından dolayı kendilerini pek fazla bu işe adayamayabilirler. Bazı amaçlara ulaşmanın verdiği doyumun yanı sıra bazı amaçlara ulaşamamanın verdiği acı tadı da birlikte yaşamaktadırlar. Tarafların eşit güce sahip olduğu çatışmalarda ve diğer çatışma yönetim tarzlarının etkisiz olacağı düşünüldüğünde uygun bir tarzdır. Uzlaşma aynı zamanda tarafların çatışmayı oldukça hızlı bir şekilde çözüme ulaştırmalarını da sağlar (Folger, Poole ve Stutman, 2013; Marquis ve Huston, 2017, s.550). Uzlaşma yöntemindeki bazı yollar arasında, kesin bir çözüme ulaşıncaya dek çatışan tarafların birbirlerinden ayrı tutulmaları, çatışmanın çözümü için hakeme başvurmaları gibi yöntemler sıralanabilir (Şimşek ve Çelik, 2018).

2.2 ÖRGÜTSEL SESSİZLİK KAVRAMI

Örgütsel sessizlik kavramını açıklamak amacıyla öncelikle sessizlik kavramı tanımlanmaya çalışılmıştır. Sessizlik davranışı diğer davranışlar gibi doğrudan gözlenemeyip anlaşılamadığı için araştırılması zor bir kavramdır. Bu kavramın literatürde farklı birçok disiplinle ilişkili olduğu belirtilmektedir. Bununla birlikte yönetim alanyazınında da sessizlik kavramına ilişkin pek çok tanımın yer aldığı görülmektedir. Farklı disiplinlerde farklı anlamları içeren sessizlik kavramına ilişkin yapılan çeşitli tanımlamalar ise alanyazında şu şekilde yer almaktadır:

Psikolojide sessizlik kavramı, *“içine kapanma, özgüvenin olmaması”* olarak tanımlanırken, sosyolojide *“toplumsal suskunluk”* olarak ifade edilip, olumsuz bir durumu

işaret etmektedir (Çakıcı, 2007, s.147-148). Dolayısı ile sessizlik, psikolojide içe kapanma, özgüvensizlik ve içe dönüklük anlamına gelmektedir. Sosyoloji açısından incelendiğinde, sessizlik toplumsal suskunluk, eylemsizlik ve toplumun sindirilmesi gibi genellikle olumsuz bir durum ifade etmektedir. Felsefede sessizlik, ses çıkarmanın yok olması anlamında değil, sır saklama ya da iş görenlerin bildiklerini isteyerek söylememesi şeklinde tanımlanmaktadır (Ebik, 2017, s.5). Sosyal ilişkiler açısından ele alındığında ise sessizlik, “*dayatma, çatışma veya utanç verici bir davranıştan kaçınma*” için kullanılmaktadır (Shojaie, Matin ve Barani, 2011, s.1733). Türk Dil Kurumu’na göre sessizlik “*sesin olmaması durumu*” olarak tanımlanmaktadır (WEB_2, 2019). Sessizlik basit anlamıyla kişinin içinde barındırdığı duyguların, düşüncelerin, niyetlerin ve dile getirmek istediği durumların ses verme eylemine dönüşmemiş hali olarak tanımlanabilmektedir (Pinder ve Harlos, 2001, s.334). Ayrıca Van Dyne, Ang ve Botero, (2003, s.1363) sessizliği, “*konusmanın olmaması veya açık bir şekilde anlaşılabilir bir davranışın olmayışı*” olarak tanımlamışlardır.

Sessizlik; saygı, tevazu, nezaket, sağduyu gibi erdem ve iyi ahlak unsurları ile de yakından ilgilidir (Alparslan ve Kayalar, 2012, s.137; Kahveci ve Demirtaş, 2013, s.168; Yüksel, 2015, s.24). Önceleri sessizlik, örgütsel sadakatin, bağlılığın bir göstergesi olan ve kabul etme anlamlarına gelen sesliliğin bulunmaması şeklinde görülmüştür. İlerleyen süreç ile sessizliğin örgüt çalışanları ve performans üzerinde rol oynayan bir faktör olduğu kabul edilerek açıklanmaya çalışılmıştır (Zerenler, 2018, s.146).

Örgütler içerisinde insanlar sıklıkla konuşma ya da suskun kalma, fikirlerini, düşüncelerini ve kaygılarını paylaşma veya kendine saklama konularında karar vermek zorunda kalmaktadır. Pek çok durumda insanlar sessizliğe olan tepkileri güvenli bulmaları sebebi ile konuşmaları halinde diğerleri için değerli olabilecek bilgileri ve ifade etmek istedikleri fikirleri kendilerinde tutarlar (Morrison ve Milliken 2003, s.1353).

Örgütsel sessizlik, çalışanların vakıf oldukları olay karşısında sessiz kalmayı tercih etmelerine bağlı olarak gelişen bir durumdur. Bu sürecin örgüt için sakıncalı ve tehlikeli bir durum olduğunu göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Çalışanlar arasında yaygın olan sessizlik, örgütün gelişmesinin önünde bir engel olmaktadır. Çalışanların olaya bakış açılarını paylaşmamaları, bildikleri halde bilmiyor gibi davranmaları aslında örgüt açısından bir zayıflık durumudur (Morrison ve Milliken, 2000, s.707). Bu bağlamda örgütlerde var olan sessizlik durumunun arka planını iyi araştırmak gerekmektedir. Sessizliği normal bir olgu gibi algılamak doğru olmamak ile birlikte, ilerleyen zaman içerisinde tehlikeli boyutlara

ulaşılabileceğini göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Örgütsel sessizlik, birçok araştırmacının ilgisini çeken ve örgütsel anlamda önemli olduğu için üzerinde fazla çalışılan bir kavramdır. Bu sebeple örgütsel sessizlik ile ilgili çok sayıda farklı tanımlama yapılmıştır. Yapılan bazı tanımlamalar kronolojik olarak Tablo 2.2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.2. Örgütsel Sessizlik Kavramına İlişkin Bazı Tanımlar

Tanımlayanlar	Örgütsel Sessizlik Tanımları
Morrison ve Milliken (2000, s.707)	“İş görenlerin, örgütsel sorunlar hakkındaki fikirlerini, düşüncelerini ve kaygılarını esirgemeyi tercih etmesidir.”
Pinder ve Harlos (2001, s.334)	“Çalışanların, örgütlerinin iyileştirilmesine yönelik davranışsal, bilişsel ve duygusal gerçek düşüncelerini, ilgili kişilerden esirgemesidir.”
Van Dyne, Ang ve Botero (2003, s.1371)	“İş ile ilgili düşünce, bilgi ve görüşlerin ifade edilmesinden bilinçli olarak kaçınmadır.”
McGowan (2003, s.2)	“İş görenlerin, bireysel ve örgüte has konularda ilgilerini karşı tarafa aktarma sırasında bazı sorunlar yaşamasıdır.”
Bowen ve Blackmon (2003, s.1393)	“Örgüt çalışanlarının tartışmalara katılmayarak örgütlerine herhangi bir katkıları olmaması ile oluşan durumdur.”
Vokola ve Bouradas (2005, s.440)	“Örgütsel verimliliği olumsuz olarak etkileyen hataları öğrenmek ve onların farkına varmak için örgütsel yetenek üzerinde etkili olan bir olgudur.”
Panteli ve Fineman (2005, s.349)	“Çalışanların farklı nedenlerden ötürü örgütsel konulara dair düşüncelerini açıklama konusunda sessiz kalmasıdır.”
Henriksen ve Dayton (2006, s.1539)	“Bireylerin tarafından örgütün karşı karşıya kaldığı önemli problemlere karşı gösterilen küçük tepkilerdir.”
Tangirala ve Ramanujam (2008, s.37)	“Çalışanların işle ve örgütle ilgili konularda, düşüncelerini, bilgilerini ve endişelerini kapsayan önemli bilgileri kasıtlı bir şekilde kendilerine saklaması bağlamında iletişimden kaçınmalarıdır.”
Karacaoğlu ve Cingöz (2009, s.700)	“İş görenlerin örgütsel sorunlara ilişkin endişe ve fikirlerini açıkça ifade etmemeleridir.”
Bildik (2009, s.39)	“İş görenlerin sessiz kalma davranışı eskiden uyum sağlama veya itaat olarak algılansa da günümüzde bunun bir tepki ve geri çekilme olduğu kabul edilmektedir.”
Alparıslan (2010, s.3-4)	“İş görenlerin örgüt çalışmalarının iyileştirilmesine, hataların tespiti ve giderilmesine, yeniliklerin oluşturulmasına yardımcı olabilecek düşünce, fikir ve önerilerini paylaşamamalarıdır.”
Çakıcı (2010, s.120)	“Çalışanların içe kapanık kişilik özelliklerinin etkisiyle iş ve örgütle ilgili birtakım eylemlerde bulunmaktan vazgeçmesi ve geri planda durmasıdır.”
Donaghey, Cullinane, Dundon, Wilkinson (2011, s.59)	“Kendini ifade etme yeteneğinden yoksun örgüt çalışanlarının, yapmış oldukları iş ile ilgili söylemde bulunmama davranışıdır.”
Tülübaş ve Celep (2014, s.31)	“İş görenin örgütsel sorunların çözümüne yönelik bilgi, düşünce, tavsiye ve önerilerini bilinçli olarak esirgemesi ve bunları sözlü veya yazılı olarak beyan etmekten kaçınmasıdır.”
Çalışkan ve Pekkan (2017, s.3)	“Çalışanların örgüt ile ilgili herhangi bir konuda çeşitli nedenlerle görüşlerini ifade etmemeleridir.”

Tablo 2.2’de örgütsel sessizlik tanımları incelendiğinde genellikle “aktif, bilinçli, kasıtlı ve amaçlı bir davranış” olarak ifade edilmektedir. Bu tanımlardan yola çıkarak, örgütsel sessizliğin, çalışanların düşüncelerini ifade etme, bildiklerini diğerlerine

anlatma, örgütsel faaliyetleri iletme, geliştirme ve problemleri çözme hususunda, kendini tehlikeli bir durumda hissetme nedeniyle sessiz kalmayı seçtikleri ve bu davranış biçiminin kasıtlı ve bilinçli bir davranış şekli olduğunu söylemek mümkündür.

2.2.1 Örgütsel Sessizliğin Tarihsel Gelişimi

Sessizlik davranışsal olarak örgütsel yaşamın ilk dönemlerinden beri çeşitli sebeplerden dolayı ortaya çıkmış olmasına rağmen, akademik literatürde kendine yer bulması son dönemlere denk gelmektedir. Gelişen değişen dünya koşullarında küreselleşme olgusu ile eş zamanlı olarak ortaya çıkan örgütsel sessizlik kavramı ve bu kavrama yönelik yapılan araştırmalarının temeli genel olarak Morrison ve Milliken (2000, s.706) tarafından gerçekleştirilen araştırmalara dayanmaktadır. Morrison ve Milliken, örgütsel sessizlik kavramını bireylerin bağlı bulundukları örgütün gelişmesine yönelik fikirlerini beyan etmekten kaçınması olarak tanımlamıştır. Ancak Morrison ve Milliken her ne kadar örgütsel sessizlik kavramının örgütlerde etkin bir davranış olarak benimsendiğinden çalışmalarında sıklıkla bahsetmiş olsalar da konu üzerinde gerektiği kadar durulmadığından dolayı yakınmışlardır (Morrison ve Milliken, 2000, s.706). Brinsfield, Greenberg ve Edwards (2009, s.4) yaptıkları çalışmalarında ses ve sessizlik üzerine yapılan önceki çalışmaları derleyerek sessizlik kavramının üç farklı dönemde incelenebileceği çıkarımını ortaya atmışlardır. Brinsfield, Greenberg ve Edwards (2009, s.4)'a göre örgütsel sessizlik kavramının tarihsel süreç içerisinde gelişimi üç dönem halinde incelenmiştir. Örgütsel sessizlik kavramının tarihsel süreç içerisinde geçirdiği değişimlere ilişkin kronolojik bir sıralama Tablo 2.3'te sunulmuştur.

Tablo 2.3.Örgütsel Sessizlik Kavramına İlişkin Dönem ve Süreçler

Dönemler	Süreçler
Birinci Dönem (The Initial Wave)	1970'lerden 1980'lerin ortasına kadar yapılan çalışmalar
İkinci Dönem (The Second Wave)	1980'lerin ortasından 2000'lere kadar yapılan çalışmalar
Güncel Dönem (The Current Wave)	2000'lerden şu ana kadar yapılan çalışmalar

Tablo 2.3'te sunulmuş olan örgütsel sessizlik kavramının tarihsel süreç içerisinde geçirdiği değişimlere ilişkin dönemler aşağıda alt başlıklar altında incelenmiştir.

2.2.1.1 Birinci Dönem (The Initial Wave)

Birinci dönem (The initial wave) literatürde, başlangıç dönemi, ilk dönem, ilk kesit, ilk dalga gibi aynı anlamlara gelen farklı isimler altında yer almaktadır.

Tarihsel süreç içerisinde örgütsel sessizliğe yönelik yapılan araştırmaların ilk döneminin başlangıcı olan 1970 yılında ünlü sosyal bilimci Albert Hirschman, bireylerde var olan sessizlik tutumunu, örgütsel tatminsizliğe bir tepki olarak değerlendirmiştir. Ayrıca Hirschman, aynı dönemde örgütsel tatminsizliğe karşı iki farklı çözüm geliştirmiştir. Hirschman tarafından oluşturulan bu çözüm önerilerinin ilki “exit” çıkış önerisi diğeri de “voice” seslilik önerisidir. Hirschman tarafından geliştirilen bu iki farklı çözüm önerisinden ilki, çıkış; bireyin bağlı bulunduğu örgüt ile bağını devam ettirmemesini gerektirirken, diğeri; seslilik ise bireyin örgütte var olan gelişmeler karşından fikrini beyan ederek rahatsız olduğu hususları özgürce ifade etmesidir (Hirschman, 1970, s.15). Yapılan çalışmada örgütten ayrılmayı tercih etmeyerek yine de sessizlik tutumu gösteren çalışan bireylerin davranışının nedenini tatminsizliklerini açıkça hissetmelerine rağmen zamanla bu durumun değişeceğine olan inançlar olduğu belirtilmiştir. Buna göre sessizlik kavramı içerisinde örgüt içerisindeki çalışan bireylerin olumsuz durumlardan kaçış tutumunu da içermektedir denilebilir (Buchanan-Olson ve Boswell, 2002, s.1168).

Örgütsel sessizliğin birinci dönemi içerisinde sessizlik kavramına dair önemli bir diğer gelişme ise Rosen ve Tesser tarafından 1970’li yıllarda ortaya atılan “*Mum Etkisi*” kavramıdır. Mum etkisine göre, bireylerin rahatlarının bozulacağı korkusu ile olumsuz bilgileri dile getirmekten kaçınmasıdır. Aşağıya doğru iletişimde ise kendini yöneticilerin düşük performans gösteren çalışanlara geri bilgi dönüşünden kaçınması ya da erteleme şeklinde görülmektedir (Brinsfield, Greenberg ve Edwards, 2009, s.12). Robert Sutton (2010, s.205) mum etkisini şöyle ifade etmiştir, “*Kötü haberleri getirenlerin, bundan hiçbir anlamda kendileri sorumlu olmasalar bile, suçlanması ve olumsuz duyguların onlara yönetilmesi yönünde bir eğilim söz konusudur*”. Mesaj hem gönderen hem de alan için potansiyel olarak tehdit edici ise, her iki tarafta da bunları olumsuz deneyim algısından koruma dürtüsü vardır.

Örgütsel sessizliğin birinci dönemi içerisinde sessizlik kavramına dair önemli bir başka gelişme ise 1974 yılında Elisabeth Noelle-Neumann tarafından ileri sürülen “*Sessizlik Sarmalı*” teorisi. Sessizlik sarmalı özgüven eksikliği veya dışlanma

korkusundan kaynaklanan bir durumdur. Bu döngüsel durum zaman içinde artan bir sessizlik sarmalına dönüşmektedir (Greenberg ve Edwards, 2009, s.11). Sessizlik sarmalı teorisine göre bireyler, hayatlarının çeşitli safhalarında karşılaştıkları sorunlara karşı toplumdan destek bulamadıkları takdirde sessiz kalma eğilimi gösterirken, bu durumun tam aksine toplumdan destek buldukları takdirde kendilerini daha rahat ifade etme tutumu sergilemektedirler (Brinsfield, Greenberg ve Edwards, 2009, s.9-11). Bireyler, hakim görüşü belirlemek ve çoğunluğun görüşünü azınlığın görüşünden daha sık ifade etmek için çevrelerini tararlar. Esas olarak, sesini çıkarmakla sessiz kalmak arasında seçimi büyük ölçüde kişinin çalışma gruplarındaki görüş iklimi belirler (Bowen ve Blackmon, 2003, s.1396). Yapılan bu çalışmalardan sonra Farrell, 1983 yılında yaptığı çalışmada kavramların ve literatürün gelişmesine katkıda bulunarak örgütsel sessizlik çalışmalarının içerisine ihmal ya da önemsizlik kavramlarını da dahil etmiştir. Farrell'e göre örgütte çalışan bireyler işleri ya da çalışma ortamları ile ilgili herhangi bir şeyden tatminsizlik yaşadıklarında kendilerini sistemin dışına olabildiğince iterek sessizleşme eğilimi göstermektedirler. Bu şekilde örgütte oluşan durumları önemsemeyerek ve ihmal ederek tatminsizliklerini tepkisel şekilde gösterebilmektedirler (Farrell, 1983, s.598-599).

2.2.1.2 İkinci Dönem (The Second Wave)

İkinci dönem (The second wave) literatürde, ikinci kesit, ikinci dalga gibi aynı anlamlara gelen farklı isimler altında yer almaktadır.

Bu dönem 1980'lerden başlayarak 2000'li yılların ortasına kadar devam etmiştir (Brinsfield, Greenberg ve Edwards, 2009, s.18). Bu ikinci dönem çalışmalarda örgütsel sessizlik kavramı biraz daha genişletilmiş ve yeni farklı tanımlamalarla ek kavramlar gündeme getirilmiştir. Örgütsel taleplerin değişmesiyle birlikte ses ve sessizlik ile yakından ilişkili olan ispiyonculuk, örgütsel muhalefet, örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık, şikâyet etme gibi kavramlar ile ilgili çalışmalar bu dönemde yoğunluk kazanmaya başlamıştır (Greenberg ve Edwards, 2009, s.11). Bu araştırmaları, sessizlik kavramı ile bağlantılı olarak ifade edilebilen sağır kulak sendromu ve sosyal dışlanma konuları takip etmiştir (Brinsfield, 2009, s.9).

İkinci dönem olarak adlandırılan bu dönemde incelenen önemli kavramlardan biri olan “*Sağır Kulak*” olgusudur. Bu kavram çalışanların memnuniyetsizliklerini doğrudan

ve açık bir şekilde ifade etmelerini engelleyen örgütsel normları tanımlamak için kullanılmıştır. Bu sendromun sebebi üç şekilde açıklanmaktadır:

- Örgütsel Politikaların Yetersizliği (Yetersiz ve belirsiz raporlama prosedürleri)
- Yönetmelik Rasyonellik ve Tepkime (Çalışanı sorumu tutma, suçun ciddiyetini hafife alma, mağduru suçlama, değerli bir çalışanın korunması)
- Örgütsel Özellikler (Brinsfield, 2009, s.16).

Yine bu dönemde incelenen önemli kavramlardan bir diğeri ise “*Sosyal Dışlanma*” olgusudur. “*Sessiz Muamele*” olarak da adlandırılan “*Sosyal Dışlanma*” kavramı sosyal bilimciler tarafından yapılan araştırmalar neticesinde iki boyut içerisinde ele alınmıştır. İlk boyutta, insanların toplum tarafından dışlanması sonucunda duyarsızlaşmalarını konu edinirken, ikinci boyutta ise insanların dışlanma tutumuna karşı sessiz kalmak yerine bu duruma karşı tepki oluşturmaları ele alınmıştır (Williams, Ma, Feist, Richard ve Prejean, 2007, s.429).

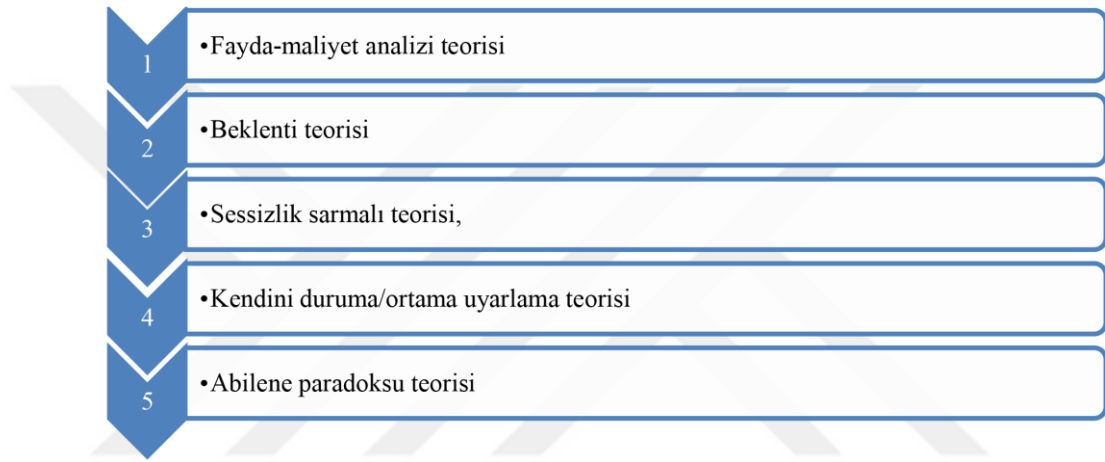
2.2.1.3 Güncel Dönem (The Current Wave)

Güncel dönem (The Current wave) literatürde, üçüncü kesit, üçüncü dalga, mevcut dalga gibi aynı anlamlara gelen farklı isimler altında yer almaktadır.

Güncel dönem olarak adlandırılan bu dönem örgütsel sessizlik kavramına dair yapılan araştırmaların hız kazandığı bir dönem olarak nitelendirilebilir. 2000 yılı başı itibarıyla birçok sosyal bilimci akademik platformda sürdürdükleri çalışmalarını örgütsel sessizlik kavramı üzerine odaklamışlardır. Bu dönemin ilk çalışmalarını Morrison ve Milliken (2000, s.706) ile Pinder ve Harlos (2001, s.349) gerçekleştirmişlerdir. Morrison ve Milliken (2000, s.706) örgütlerin birçoğunda potansiyel sorunlar veya çalışanlardan gelen problemler karşısında bilgi aktarımı konusunda sakıncalara neden olan güçlü kuvvetler yer almaktadır. Pinder ve Harlos (2001) tarafından yapılan çalışmada ise, örgütlerde yaygın olarak karşılaşılan bir kavram olan çalışan sessizliği ile ilgili çalışanların sessizleşme nedenlerinin neler olduğu, sessizliğin sebepleri, biçimleri ve sonuçları incelenmiştir. Önemli çalışmalardan bir diğeri ise Van Dyne ve diğerleri (2003) tarafından gerçekleştirilen çalışmadır. Yapılan araştırmada çalışanların endişeler veya problemler karşısında sessiz kalmak zorunda olduklarını gösteren ampirik veriler tespit edilmiştir (Morrison ve Milliken, 2000; Pinder ve Harlos, 2001; Van Dyne vd., 2003).

2.2.2 Örgütsel Sessizlik Teorileri

Morrison ve Milliken (2000) örgütsel yapılanma içerisinde sürekli ilerlemekte olan sessizliğin oluşma sürecini araştırmışlar ve devam etme nedenlerini açıklamışlardır. Bu araştırmacıların örgütsel sessizliği, kolektif bir olgu olarak ele aldıkları ve inceledikleri görülmektedir. Örgütsel sessizliğin nedenlerinin incelenmesi sonucu ise, çalışanların birçok durumdan dolayı olaylara karşı sessiz kalmayı tercih ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar tarafından bu durumun açıklanması amacıyla farklı teoriler ortaya atılmıştır. Bu teoriler Şekil 2.12’de gösterilmiştir.



Şekil 2.12. Örgütsel Sessizliğe İlişkin Teoriler

Şekil 2.12’de görüldüğü üzere örgütsel sessizliğe ilişkin teoriler; “*fayda-maliyet analizi teorisi, beklenti teorisi, sessizlik sarmalı teorisi, kendini duruma/ortama uyarlama teorisi, abilene paradoksu*” teorileridir (Çakıcı, 2007, s.147). Bu teoriler alt başlıklar halinde aşağıda açıklanmıştır.

2.2.2.1 Fayda-Maliyet Analizi Teorisi

Bireyler konuşmak ve sessiz kalmak arasında bir değerlendirme yapmaktadırlar. Böyle bir karşılaştırma sonucunda konuşma ya da sessiz kalma davranışı sergilemektedirler. Çalışanlar, örgüt içerisinde işe başlamadan önceki zaman diliminde nasıl davranacaklarını düşünerek, buna uygun strateji geliştirebilmektedirler. Bu teoride örgüt üyesi çalışanlar herhangi bir konu ya da sorunla ilgili konuşmaya ya da sessiz kalmaya karar vereceği zaman bu durumun kendisine getireceği faydayı ve karşısına çıkacak olan maliyeti değerlendirir (Premeaux ve Bedeian, 2003, s.1539). Fayda-

maliyet analizi, çalışanların su yüzüne çıkarmadığı ve daha çok içsel olarak gerçekleştirdiği davranışlardır. İnsanlar belirli konularda fikirlerini beyan etmeden önce ortamın koşullarını ve kişilerarası ilişkileri göz önünde bulundurmaktadırlar. Eğer konuştuklarında geri bildirim olarak olumlu tepkiler alınacaksa konuşmayı başlatacaklar aksi takdirde konuşmayı reddederek sessizlik davranışını gösterecektedir (Kahveci, 2010, s.11). Çalışanlar da örgüt içerisindeki pozisyonlarını korumak ve olumsuz bir geri bildirim almamak adına konuşmadan önce ne konuşacağını ve nasıl konuşacağını tartmakta dolayısıyla risk etmenlerini bu şekilde ortadan kaldırmaktadırlar (Özkan, 2015, s.15).

2.2.2.2 Beklenti Teorisi

Beklenti teorisi Victor Vroom (1964) tarafından geliştirilmiştir. Akademik literatürde bekleyiş teorisi olarak da çevirilerde yer aldığı görülmektedir. Harcanılan çabaların sonunda oluşacak durum ve olasılıklara *beklenti* denmektedir. Beklenti teorisine göre, bireylerin davranışları ortaya çıkarken kişisel özellikleri ve çevresel faktörler ile şekillenir ve yönlendirilir. Bireyler sergiledikleri her davranışın karşılığında bazen ödülle bazen de cezalarla karşılaşacağı beklentisi ile görevlerini yerine getirmektedirler (Eren, 2017, s.532). Vroom'un beklenti teorisine göre çoğu davranış, kişilerin kontrolü altındadır ve bu yüzden motive edilirler. Beklenti teorisini anlamak için, teorideki kavramları tanımlamak ve bunların işleyişini açıklamak gerekmektedir. Bu ana kavramlar beklenti, valans ve araçsallık kavramlarına dayanmaktadır. Beklenti insanın sarf ettiği çaba neticesinde tesis etmek istediği amacın elde edilip edilemeyeceğine dair inançtır. Başka bir ifade ile sarf edilen gayret neticesinde ortaya çıkacak ihtimaller beklenti kapsamına girer (Bayram, 2010, s.17). Valans, insanın kendisi için gayret sarf ettiği ve ulaşmak istediği ödüle dair istekliliğidir. Valansın yükselmesi, kişinin daha gayretli bir çalışma durumunda olmasını sağlayacaktır (Koçel, 2015, s.758). Araçsallık ise kişinin üstlendiği görevi yerine getirdiğinde kendisine vaat edilen ödülü elde edeceğine dair inançtır (Bayram, 2010, s.18). Beklenti teorisi Lunenburg (2011, s.1)'e göre aşağıdaki varsayımlara dayanmaktadır;

- Bireyler beklentilerine, deneyimlerine, ihtiyaçlarına ve motivasyonuna göre uygun örgütlere dahil olurlar.
- Bireylerin beklentilerine göre bilinçli olarak davranışlarını seçerler.

- Bireyler çalıştıkları örgütlerden terfi, daha iyi maaş ve daha iyi çalışma koşulları gibi beklentilerin gerçekleştirilmesini beklerler.
- Çalışanlar var olan seçeneklerden hangisi kendisini tatmin edecekse onu seçer.

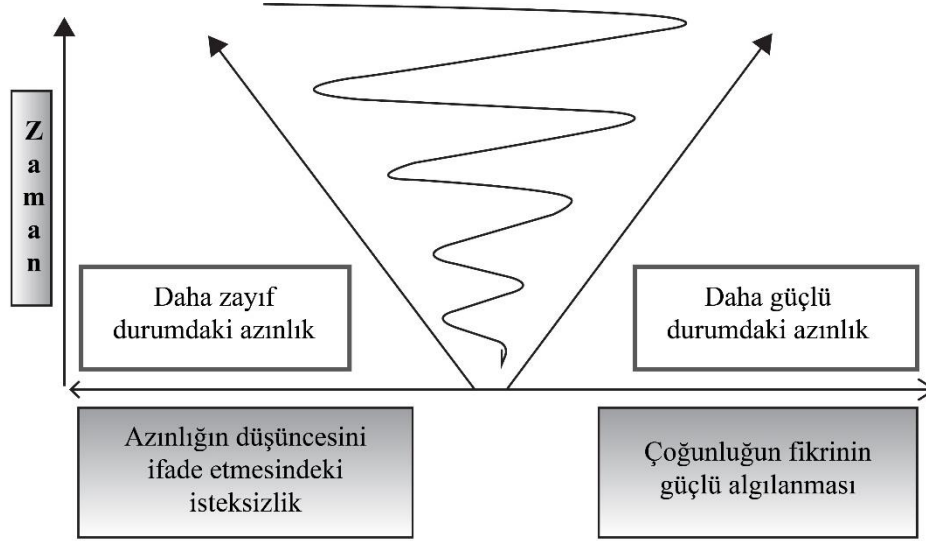
Beklenti teorisinde algı önemli bir rol oynamaktadır, çünkü algı insanların davranışları sonucu ortaya çıkabilecek olası sonuçları önceden görmesini sağlayan bilişsel becerileri vurgulamaktadır. Bu teoride insanlar beğenilerini en üst seviyeye çıkarmaya ve sıkıntılarını en aza indirmeye çalışmaktadır. Beklenti teorisine göre, iş görenler istenilen sonuçlara götüren davranışları sergilemektedir (Andersone ve Gaile-Sarkane, 2010, s.321). İş görenler, yöneticiler tarafından olumlu dönüt aldıklarında daha fazla çaba göstermektedir. Bu durumda iş görenler beklenti içinde oldukları konularda görüşlerini daha rahat bir şekilde ifade etmekte ve sessiz kalmayıp, duygu ve düşüncelerini açık bir şekilde ifade etmektedir (Kahveci ve Demirtaş, 2013, s.53).

Yukarıdaki açıklamada da görüldüğü üzere beklenti, sonuçlar üzerine algılanan bir davranış biçimidir. Birey, amaca ulaştığı zaman kendisine kazandırılacak imkanlar açısından değerlendirmelerde bulunur. Bunlar kazanç, para vb. türü beklentiler olabilir. Bu açıdan bakıldığında, tercihlerin rasyonel beklentiler üzerine kurulmuş olduğu görülebilir. Teoriyi sessizlik kavramı ile ilişkilendirmek gerekirse, çalışan konuşmanın istediği ürünleri vermeyeceğini düşünürse açıkça konuşmayı değerli bulmaz, hatta önemsiz olarak değerlendirir ve sessiz kalmayı tercih edebilir.

2.2.2.3 Sessizlik Sarmalı Teorisi

Sessizlik sarmalı teorisi, Alman siyaset bilimci Elisabeth Noelle-Neumann tarafından 1974-1980 yılları arasında ortaya atılmıştır. Akademik literatürde sessizlik spirali, suskunluk sarmalı teorisi olarak da çevirilerde yer aldığı görülmektedir. Bu teoriye göre, insan sosyal bir varlıktır (Sarioğlu, 2013, s.34-35) ve sürekli çevresiyle bir etkileşim halindedir. Bireyler fikir ve düşüncelerini ifade etme isteğini dış çevrede hâkim olan düşünce iklimine göre belirlemektedirler. Bireyler dış çevrede kabul göreceğine inandıkları düşüncelerini açıklarken, dış çevrede kabul görmeyeceğini düşündükleri fikir ve görüşlerini ifade etme noktasında çekimser ve isteksiz davranmaktadırlar (Bowen ve Blackmon, 2003, s.1396). İş görenler çoğunluğun görüşüne katılmıyor ise kendi görüşlerini dile getirmek istemeyebilirler. Bu durumda yeni bilgilerin yorumlanmasında ve kamu görüşünün alınmasında iş görenler kamuoyu ve başkalarının

kararları da dahil olmak üzere toplumsal ortamlarını kullanabilirler. Örgüt içinde bulunan bireyler bir durum karşısında fikirlerini söylemeden önce içinde bulundukları toplumun bunu ne derece destekleyeceğini ölçemeye çalışmaktadır. Teori geliştirmede kamuoyu araştırmaları kullanılmış ve bireylerin örgütteki çoğunluğun sahip olduğu görüşe uygun görüşleri olmadığı takdirde tepki görecekları ve sosyal olarak dışlanacaklarını ifade etmektedir. Buradaki dışlanma korkusu örgüt içerisindeki bireylerin istemsiz de olsa çoğunluğun görüşüne katılabileceklerini göstermektedir (Kolay, 2012, s.11). Toplumdan ayrı tutulmak ve dışlanmak kısaca izole olmak istemeyen bireyler örgütte kabul edilen genel fikre uyum göstermekte ve genele katılım sağlamaktadır (Alparslan, 2010, s.39). Bir başka ifade ile sessizlik sarmalı teorisinde çevreden etkilenme söz konusudur. Bu kurama örgütsel anlamda bakıldığında, bireyler çalışma arkadaşları tarafından desteklenmediği müddetçe düşüncelerini ifade etmekten kaçınacak ve seslerini çıkartmayacaklardır (Algin, 2014, s.27). Şekil 2.13'te görüleceği üzere sessizlik sarmalında en önemli olan yapı, çalışanların düşüncesidir.



Şekil 2.13. Sessizlik Sarmalı (Bowen ve Blackmon, 2003, s.1397)

Sessizlik sarmalının oluşma nedenleri Moody (2001, s.401)'e göre şu şekilde sıralanabilir:

- Birey, saygı görmeyi ve dışlanmamayı istemektedir. Bunun sonucunda suskunluk davranışını da gösterebilmektedir. Hem dışlanmamak hem de itibarını yitirmemeyi amaçlayabilmektedir.
- Birey, saygınlığını arttırabilmek için bu davranışı gösterebilmektedir. Birey toplumda oluşan fikirleri irdeleyip, benimsemekte ve kendi fikirlerini ifade etmemeye özen gösterebilmektedir.
- Bireyler, gelenek ve göreneklerle belirlenmiş fikirleri olduğu gibi kabul edebilmektedirler. Ancak değişkenlik gösteren fikirler varsa duruma göre hareket edebilmektedirler.
- Bireyler, toplumda kendilerine uygun düşünce algısı oluştuğunu fark ederlerse, bu fikirleri hemen konuşmayı tercih edebilirler. Ancak fikirleriyle ilgili toplumsal algı yok ise fikirlerini dış çevreyle paylaşmamaktadırlar.
- Savunulan düşünceler güçlü özellik taşıırken, zayıf düşünceler zayıf izlenime sahip olabilmektedir.

- Suskunluk sarmalı, sürekli değişim halindedir. Değişimleri takip ederek yükseliş gösterebilmektedir.

Sessizlik sarmalı, özellikle bir çalışma grubu içinde sosyal izolasyon için potansiyel olduğunda etkili olur. Çalışma grubu homojen bireylerden ziyade heterojen bir yapıdan oluştuğunda bu potansiyel oluşturulabilir. Sessizlik sarmalı teorisi özellikle örgüt geleceğı için parlak fikirleri olan kişilerin sessiz kalmasına neden olur. Bu durum, örgütün gelişmesi adına örgütü olumsuz yönde etkiler (Budak, 2015, s.24-25). *“Örgütlerin sürekliliğini sağlayabilmeleri için çalışanların, engellenmeden ve konuşmalarının risk oluşturabileceğı korkusunu yaşamadan düşüncelerini açıkça ifade etmeleri gerekmektedir”* (Kahveci ve Demirtaş, 2013, s.54). Bu anlamda sessizlik sarmalı, örgütlerde çeşitli fikirlerin elde edilmesi gibi örgüt açısından oldukça önemli olan süreçlerin gelişimini engellemektedir.

2.2.2.4 Kendini Duruma/Ortama Uyarlama Teorisi

Sessizliğin kaynağı olarak gösterilen bir diğer teori de *“Kendini Duruma/Ortama Uyarlama”* teorisidir. Kendini uyarlama teorisi ilk kez Snyder (1974) tarafından dile getirilmiştir. Bu teoriye göre birey örgütte çalışan diğer bireylerin davranışlarını gözlem yolu ile değerlendirmekte ve örgütte gelişen olayların ekseninde tutum ve davranışlarını bu gözlemlerine göre şekillendirmektedir. Bu noktada bireyin davranışlarında belirleyici unsur diğer bireylerin davranış şeklidir (Premeaux ve Bedeian, 2003, s.1541). Bu teoriye göre, çalışanlar içinde bulundaki grubun diğer üyelerinin çoğunlukta olduğu görüşten etkilenir ve doğru olmasa bile çoğunluğun fikrine dışlanmamak ve alay konusu olmamak için uyarlar (Batmunkh, 2011, s.57).

Ülkemizde düşündüğümüzde ise *“nabza göre şerbet verme”* deyiimiyle özdeşleşen bu kuram, bireylerin çoğunun davranış tercihlerinde beğenilmenin ve toplumda kabul görmenin etkin rol oynadığı ve bu bunu davranış tarzı kazanmanın yollarından biri olarak gördüğü belirtilmektedir (Çaylak, 2014, s.7).

Kendini uyarlama düzeyi yüksek olan bireyler, içinde bulundukları ortamı anlayabilen ve böylece ortama uygun davranışlarını tasarlama yeteneğine sahip kişilerdir. Ayrıca bulundukları ortamın kurallara karşı duyarlılık göstererek ortamda bulunan kişilerin hassas olduğu konularda dikkatli davranmaktadırlar. Bu bireyler söylediğı sözlerin ve bulundukları davranışların sonucunda ne gibi olaylar olabileceğini

önceden sezebilmekte ona göre konuşma ya da konuşmama eylemini gerçekleştirmektedirler. *“Kendini uyarlama düzeyi düşük olan bireyler ise tam tersine olacakları düşünmeden, rahatça konuşma eylemine daha yatkındırlar”* (Premeaux ve Bedeian, 2003, s. 1537-1541). *“Bu bakımdan kendini uyarlama becerisi yüksek olan bireylerin zaman zaman sessizlik problemiyle karşı karşıya geldikleri görülmektedir”* (Afşar, 2013, s.26). Bu teori kapsamında bakıldığında iş gören, düşüncelerini paylaşırken örgütteki diğer iş görenler tarafından takdir edilme ve beğeni kaygısı taşımaktadır. Herkesin aynı fikir ve düşünceye sahip olması mümkün değildir. Ancak öyleymiş gibi davranmak kimsenin kazançlı çıkacağı bir durum da değildir. Gerçeklerin dile getirilenden farklı olması zaman içerisinde ciddi maddi ve manevi kayıplara sebebiyet vermektedir. Öte yandan istediğini her koşulda dile getirmek ve bu konuda ısrarcı olmak kimi zaman örgüt içerisinde de huzursuzluğa neden olmaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta gerçeklerin doğru üslup ile harmanlanarak sunulması gerekliliğidir.

2.2.2.5 Planlı Davranış Teorisi

Sessizliğe işaret eden davranışları ve nedenlerini daha iyi anlayabilmek için ortaya atılan bir diğer teoride Ajzen ve Fishbein (1970) tarafından geliştirilen planlı davranış teorisidir. Bu teoriye göre; bireyler bir eylemi gerçekleştirirken ilk olarak eylemin altındaki niyeti dikkate almaktadırlar. Bu teori bireyin davranışı gerçekleştirmek için belli bir niyete sahip olduğunu (Ajzen, 1985’ten aktaran Bayram, 2010, s.12) fakat bireyin davranışları ile ilgili çevrenin göstereceği tepkilerden ve ortamın koşullarından etkilenerek niyetini değiştirebileceğini savunmaktadır (Yanık, 2012, s.19). Teoride niyet faktörü bireyin içinde bulunduğu örgütün belli bir davranışa yönelik davranış ve tutumlarından etkilenmektedir. Bu şekilde planlı davranış teorisi salt bireyden etkilenmemekte, davranışın ortaya çıkmasında örgütün ve benimsenen davranışların oldukça büyük bir yeri vardır denilebilir (Yanık, 2012, s.19). Planlı davranış teorisinde kişinin gerçekleştireceği davranışları üç tür kanı yahut inanç motive etmektedir (Bayram, 2010, s.13):

- Davranışın muhtemel sonuçları hakkındaki inanç.
- Diğer kişilerin normatif beklentileri hakkındaki inanç.
- Davranışı engelleyebilecek yahut kolaylaştırabilecek etkenlere dair inanç.

Örgüt düzeyinde, bu üç motive unsuru dikkate alınarak sessizliğin nedenleri çözümlenebilir.

2.2.2.6 Abilene Paradoksu

Harvey'in (1988) geliştirdiği bu paradoksa göre “*çatışmayı yönetmek*” esastır. Kişilerin bir grup içerisinde diğerlerini memnun etmek için ve tabii ki kendisi de bu durumdan zarar görmeden sıyrılmak adına ses çıkarmadan kabul etme eğilimi içerisinde olmasını tarif etmektedir. Harvey (1988, s.13) Abilene Paradoksu'nu bir örnek durumla aşağıdaki gibi açıklamıştır:

“Temmuz ayının ortasında 40 derecelik sıcak. Jerry, ailesiyle domino oynamakta ve limonata içmektedir. Birinin akşam yemeği için ne yapılacağı hakkında bir soru sorması üzerine yaklaşık 80 kilometre uzaklıktaki Albine Kasabası'na gitme ve orada yemek yeme kararı alınır. Aile fertlerinin hepsi, kararı gitme isteğinde olunca Jerry de onları kırmamak için fikri onaylar. Yolculuk, klimasız bir arabada yapılır, üstelik yenilen yemekler de lezzetli değildir. Aile fertleri eve döndüğünde ise büyükanne diğerlerinin hevesini kırmamak için gittiğini itiraf eder. Jerry de bunun üzerine tek itiraz eden olmamak için fikri kabul ettiğini söyler. Karısı da Jerry'yi mutlu etmek için oraya gittiğini belirtir. Büyükbaba da diğerlerinin sıkılmış olduğunu sanmasından ötürü fikri onayladığını belirtir. Sonuçta hiç kimse Abilene'ye gitmek istemiyordur” (Harvey, 1988, s.13).

Bu örnek doğrultusunda Abilene Paradoksu, kişilerin bir örgüt içerisinde sorun çıkarıcı biri olmak istemediği için düşüncelerini açıkça söyleyememe durumu olarak ifade edilebilir. Abilene Paradoksunda, örgüt üyelerinin büyük bir çoğunluğu genel görüşe katılmamakta, ancak örgüt üyeleri tarafından dışlanma korkusu yaşamalarından dolayı çevreye karşı genel görüşe katılıyormuş izlenimi vermektedirler. Dolayısıyla kendi düşüncelerini bastırdıkları için gizli bir sessizlik içerisine girmiş olacaktırlar (Afşar, 2013, s.26).

2.2.3 Örgütsel Sessizliğin Sınıflandırılması

Araştırmacıların sessizlik kavramı üzerinde yaptıkları çalışmalar incelendiğinde sessizliği farklı şekillerde sınıflandırdıkları görülmüştür. Bu sınıflandırma Şekil 2.14'te gösterilmiştir.



Şekil 2.14. Örgütsel Sessizliğin Sınıflandırılması

Şekil 2.14'te görüldüğü üzere örgütsel sessizliğe ilişkin sınıflandırma; “*Bruneau’nun Sessizlik Sınıflandırması, Subkowiak’ın Sessizlik Sınıflandırması, Pinder ve Harlos’un Sessizlik Sınıflandırması, Van Dyne, Ang ve Botero’nun Sessizlik Sınıflandırması, Blackman ve Sadler-Smith’in Sessizlik Sınıflandırması, Park ve Keil’in Sessizlik Sınıflandırması ve Knoll ve Dick’in Sessizlik Sınıflandırması*”dır. Bu sınıflandırmalar aşağıda açıklanmıştır.

2.2.3.1 Bruneau’nun Sessizlik Sınıflandırması

Bruneau (1973), sessizliği onaylamak ya da onaylamamak anlamına gelebilecek şekilde pragmatik sessizliğe dayandırarak psikolinguistik, interaktif (etkileşimli) ve sosyokültürel sessizlik olmak üzere üç sınıfa ayırmıştır (Bruneau, 1973’ten aktaran Pinder ve Harlos, 2001, s.331). Psikolinguistik sessizlik, konuşurken istemeden yapılan duraksamaları, konuşmadaki hızlı ve istemsiz durumları içeren kasıtlı olmayan sessizliktir. İnteraktif sessizlik, çoğu kez çıkarım, kanı ve duygu içeren sohbetteki uzun tutulan duraksamaları işaret eder, genellikle stratejik ve kasıtlıdır. Bu nedenle interaktif sessizlik, başka bir kişinin karakteri, güdüleri ve kişiliği hakkındaki hükümleri içeren sözel değişimlere ilişkin çıkarımlar yapmak için kişilere imkân verir. Sosyo-kültürel sessizlik ise büyük ölçüde resmileştirilmiş grup ve örgüt düzeyindeki duraksamaları yansıtır (Pinder ve Harlos, 2001, s.332).

2.2.3.2 Subkowiak'ın Sessizlik Sınıflandırması

Sobkowiak (1997) sessizliği, akustik sessizlik (örneğin, ses odaklı) ve pragmatik sessizlik (örneğin, konuşmayla ilgili) olmak üzere ikiye ayırmıştır. Sobkowiak'a göre akustik sessizlikte sessizlik, ses dalgalarının yokluğu olarak fiziki alana yerleşmiştir. Pragmatik sessizlikte ise sessizlik, insani alana yerleşmiştir ve stratejik ya da fayda sağlamaya yönelik amaçlar ile ilgili konuşmanın yokluğunu yansıtır (Sobkowiak, 1997'den aktaran Pinder ve Harlos, 2001, s.332).

2.2.3.3 Pinder ve Harlos'un Sessizlik Sınıflandırması

Pinder ve Harlos (2001, s.336), adaletsiz iş ortamlarında insanların sergiledikleri en önemli sessizlik çeşitleri olarak pasiflik ve razı olmayı ileri sürmüşlerdir. Çalışan sessizliğinin bu iki şeklini özellikleriyle ilişkili olarak sekiz boyut açısından birbirinden ayırmışlardır. Bu boyutlar gönüllülük, bilinçlilik, kabul, stres düzeyi, alternatiflerin farkındalığı, ses çıkarmaya eğilim, işten ayrılma eğilimi ve baskın duygular olarak sıralanmıştır. Pinder ve Harlos (2001, s.336) kasıtlı sessizliği (pasif), bilinçli olarak ses çıkarmamayı yansıtan sessizlik şekli olarak tanımlamışlardır. Bu sessizlik türünün adaletsiz işyeri ortamlarında, kişinin kendisince veya başkalarının desteği ya da provokasyonuyla değişebilen rahatsız edici ve bilinçli bir durum olduğunu açıklamışlardır. Kasıtlı sessizlik durumunda birey, statükoyu değiştirmek için var olan alternatiflerin farkındadır; ancak, bunları keşfetmek için isteksizdir. Bununla beraber, kasıtlı sessizlik sergileyen çalışanlar, sessizliği doğuran ve besleyen koşulları değiştirmek için sessizliklerini kırmaya hazırdırlar. Razı olma sessizliği, örgütsel koşulların kabulünün derinden hissedilişini, durumun kanıksanmasını ve alternatiflerin varlığının sınırlı farkındalığını ifade eder. Adaletsiz durumlarda, razı olma sessizliği, var olan alternatifleri göz ardı etmek ve bunları arama isteğinden yoksun olmak anlamına gelir. Razı olma, kasıtlı sessizliğe göre sessizliğin daha derin bir durumunu ifade eder. Kırılması için kasıtlı sessizliğin ihtiyaç duyduğundan daha fazla destek ya da provokasyon gerektirir. Razı olma sessizliği sergileyen çalışanlar, sessizliklerinin daha az farkındadırlar ve kasıtlı sessizlik sergileyen meslektaşlarına nazaran değişime daha az hazır veya daha az isteklidirler. Kasıtlı sessizlik gibi, bu sessizlik türü de rahatsızlık vericidir ancak motivasyon kapasitesi daha zayıftır. Razı olma sessizliğini derinden hissedenler, gelişim umudunu kaybetmişlerdir. İyileşme olasılığı ve umuda temel

oluşturabilecek dışsal olayların önemine daha fazla kayıtsız kalmışlardır. Onları bir davranışa (bir fikri dillendirmek gibi) motive etmek, kasıtlı sessizlik içindeki bir çalışanı konuşma veya sızlanmaya motive etmekten daha çok zaman alır (Pinder ve Harlos, 2001, s.336).

2.2.3.4 Van Dyne, Ang ve Botero'nun Sessizlik Sınıflandırması

Bu araştırmada, Van Dyne, Ang ve Botero (2003, s.1361) tarafından yapılan sınıflandırma kullanılacağından, daha kapsamlı olarak açıklanmıştır. Bu sınıflandırma Şekil 2.15'te gösterilmiştir.



Şekil 2.15. Van Dyne, Ang ve Botero'nun Sessizlik Sınıflandırması

Şekil 2.15'te görüldüğü üzere, Van Dyne, Ang ve Botero'nun sessizlik sınıflandırması “*razı olma (acquiescent) sessizliği*”, “*savunma (defensive) sessizliği*”, “*prososyal (prosocial) sessizlik*” olmak üzere üç boyutta ele alınmaktadır. Bu boyutlar aşağıda alt başlıklar olarak açıklanmıştır.

2.2.3.4.1 Razı Olma Sessizliği (Acquiescent)

Razı olma sessizliği (Acquiescent) literatürde, kabullenici sessizlik, kabul edilmiş sessizlik gibi aynı anlamlara gelen farklı isimler altında yer almaktadır.

Razı olma sessizliği; örgütsel konular ile ilgili fikir ve bilgilerin saklı tutulması olarak tanımlanmaktadır. Sessizlik bir onay ve statükonun pasif kabulü şeklinde de ifade edilebilmektedir (Van Dyne, Ang ve Botero, 2003, s.1366). Bu sessizlik türünün

arkasında yatan temel faktör, boyun eğmedir (Batmunkh, 2011, s.59). Başka bir ifadeyle, iş görenlerin kasıtlı olarak sessizliğe bürünüp kendilerini dışarıda bırakması olarak da tanımlanmaktadır (Özcan, 2011, s.85). Razi olma sessizliği davranışı gösteren çalışanlar oldukça gönülsüz sessizlik içindedirler ve durumlarının bilinçli farkındalığından yoksundurlar. Statükoya tolerans yüksektir ve bu çalışanlar durumlarına razı olmuşlardır. Bundan dolayı, stres düzeyleri diğer sessizlik türlerine nazaran daha düşüktür ve çalışanlar, durumlarına yeni alternatifler aramak veya oluşturmak için yüksek derecede motivasyona sahip değildirler. Bu yüzden, razı olma sessizliği içindeki çalışanlar, diğer sessizlik türlerine sahip olan çalışanlara kıyasla fikirlerini ifade etmeye ya da işten ayrılmaya daha az eğilimlidirler (Pinder ve Harlos, 2001, s.348). Çalışanlar razı olma sessizliği davranışının arkasında, konuşsa bile farklılık oluşturamayacağı düşüncesi yer almaktadır. Yani razı olma sessizliği, çalışanın vazgeçmesi temelinde ilgili fikirleri, bilgileri veya görüşleri saklamasıdır. İş görenlerin sessizliği tercih etmesinin sebepleri farklı olabilir. Hiçbir şeyi sorgulamadan günü tamamlayan, sadece kendisine verilen görev ile yetinerek sonrasını düşünmek istemeyen bir örgüt yapısı da mümkündür. İş gören her şeyi kabullenerek örgütsel şartlar ne kadar ağır olursa olsun eleştirmemekten kaçınmaktadır. Burada tam bir itaat hali mevcuttur. Otoriter yönetimin egemen olduğu örgütlerde iş görenlerde bir nevi çaresizlik ruh hali vardır. Burada kendi duygu ve düşüncelerinin bir şeyi değiştirmeyeceğine inanmış ve bu doğrultuda hareket eden bir iş gören profili söz konusudur denebilir. Razi olma sessizliği, örgüt ortamlarında “boş ver böyle gelmiş böyle gider”, “boşuna çeneni yorma hiçbir şeyi değiştiremezsin” gibi bilindik serzenişlerle de kendini gösterebilmektedir.

2.2.3.4.2 Savunma (Defensive) Sessizliği

Savunma (Defensive) sessizliği literatürde, korunma sessizliği, korunmacı sessizlik, korunma amaçlı sessizlik gibi aynı anlamlara gelen farklı isimler altında yer almaktadır.

Milliken, Morrison ve Hewlin (2003, s.31) göre özellikle hiyerarşik yapının katı olduğu örgüt yapılarında astların üstlere olumsuz haber bildirmekte çekindikleri ve sessiz kaldıkları görülmektedir. Çünkü kişiler olumsuz haber bildirdiklerinde üstlerinden olumsuz tepkiler alıp, çeşitli yaptırımlara maruz kalabileceklerdir. Bu yüzden hiyerarşik olarak aşağıdan yukarıya doğru iletişimde söz konusu olan sessizlik,

savunma sessizliğidir (Budak, 2015, s.14). Savunma sessizliği, bireylerin konuştukları zaman örgüt içerisinde olumsuz tepki veya eylemler ile karşılaşacaklarından korkarak sessiz kalmalarıdır (Gambarotto ve Cammazzo, 2010, s.174). Savunma sessizliğinde, iş gören örgütü teşkil yapıya, koşul ve durumlara bir etkisi olamayacağını düşünmekten ziyade, bu yapıyı değiştirmenin kendisine bazı zararlarının olacağını düşünmektedir. İş gören bilinçli bir tercihle, fikir, öneri ve eleştirilerini söylemenin zararını hesap ederek sessiz kalmaktadır. Razi olma sessizliğinin aksine, savunma sessizliği en iyi stratejiyi kullanarak, yani görüşlerini saklayarak yapılan önleyici bir davranıştır. Bireyler korku nedeniyle savunma amaçlı davranışlar gösterebilmektedirler. Bireyi engelleyen korkudur ve korku bireyin harekete geçmeme noktasıdır. Beynine dayattığı görüntüdür. Çalışanlar gözleri kapalı gibi yaşamaktadırlar. Gözleri kapalı bir şekilde iş yerlerindeki vazifelerini yerine getirmektedirler. Düşünce özgürlüğünden, sorunlardan, işle ilgili her türlü olumsuz olaylardan kaçınmaktadırlar. Sorunlarla mücadele etmekten ve sorunlara çözüm bulmaktan uzak durmaktadırlar. Razi olma sessizliği ve savunma sessizliğinin özelliklerine bakılacak olursa; razi olma sessizliği örgüt içerisinde çalışan birey değişiklik yapabilme durumunun farkında değildir, örgütten ayrılma eğilimi azdır ve durum karşısında ses çıkarmaz, birey durumu tam olarak kabul ettiğinden birey olumsuz bir psikolojiye girmez. Savunma sessizliğinde ise birey durumun farkında olarak sessizlik davranışı göstermekte buna bağlı olarak da memnuniyetsizliği daha da yüksek algılayarak içinde bulunduğu durumdan psikolojik olarak kötü şekilde etkilenmekte ve örgütten ayrılma eğilimi daha fazla olabilmektedir (Şehitoğlu, 2010, s.10; Celep ve Tülübaş; 2014, s.81). Örgütsel gelişim ve değişim çerçevesinden bakıldığında, savunma sessizliği davranışı gösteren iş görenlerin yer aldığı örgütler, ilerlemede ve kendilerini yenilemede geri kalacaklardır. Günümüzdeki yönetim anlayışında ise; işverenler sessiz kalmayı değil, fikirlerini açıkça dile getiren ve yeni fikirler üreten iş görenlerin örgütleri ileriye taşıyacaklarının bilincindedirler (İşleyici, 2015, s.53).

2.2.3.4.3 Prososyal (Pro-social) Sessizlik

Prososyal (Prosocial) sessizlik literatürde, korumacı sessizlik, koruma amaçlı sessizlik, özgeci sessizlik ve örgüt yararına sessizlik gibi aynı anlamlara gelen farklı isimler altında yer almaktadır.

Prososyal sessizlik, Van Dyne, Ang ve Botero (2003, s.1367) tarafından *“çalışanların başkalarına gelebilecek tehlikeleri göz önünde bulundurarak ve işbirlikçi nedenlere bağlı olarak, örgüte ya da diğer iş arkadaşlarına faydalı olmak için, örgütte gerçekleştirilecek durumlar hakkında fikir, düşünce, bilgi ve görüşlerini söylememeleri”* olarak tanımlanmaktadır. Savunma sessizliğine benzer şekilde prososyal sessizlik de fikir, bilgi ve düşünceleri saklamak için alternatiflerin farkındalığına ve bilinçli kararlara dayanır. Ancak savunma sessizliğinin aksine prososyal sessizlikte konuşmaktan doğabilecek olumsuz kişisel sonuçların korkusundan ziyade, diğerleri için endişe duygusuyla harekete geçilir (Van Dyne, Ang ve Botero, 2003, s.1367). Prososyal sessizlik kısaca örgütsel talimatların uygulanmasından ziyade rasyonel akıllıca bir davranış olarak ifade edilir (Salajegheh, vd., 2015, s.129). Prososyal sessizliğin özellikle cesaret davranışı ile de yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Çünkü örgütteki bilgileri örgüt yararına saklamak cesaret gerektirmektedir. Kendi sorunlarını bile göz ardı etmeyi gerektirdiğinden dolayı sabrı, nezaket ve fedakârlık gibi davranışları öngörür (Esfahani, Dalvi ve Sefiddashti, 2013, s.417). Bazı durumlarda bu davranışlar örgüt için olumlu ve etik davranış olarak düşünülse de etik olmayan davranışlara teşvik edebilir. Yöneticilerine ve çalışma arkadaşlarına güçlü bağ hissettiklerinden dolayı etik olmayan örgütsel davranışları yerine getirme olasılığı yüksek çalışanların iyi sebepler için kötü davranışlarda bulunabilmektedirler (Umphress ve Bingham, 2011, s.621). Bu sessizlik davranışını örgütün yararına gibi gözüksen de bu gibi sosyal davranışlar için karanlık tarafları da bulunmaktadır (Knol ve Dick, 2013, s.351).

2.2.3.5 Blackman ve Sadler-Smith'in Sessizlik Sınıflandırması

Blackman ve Sadler-Smith sessizlik kavramını, bireylerin sessiz kalması (konuşamamak) ve bireylerin sessiz bırakılması (konuşmanın kısıtlanması) şeklinde iki boyut halinde sınıflandırmışlardır (Blackman ve Sadler-Smith, 2009, s.571-572). Sessiz kalma boyutunda çalışanların sessizlikleri kendilerinden kaynaklanan kasti ve bilinçli durumlar olarak ortaya çıkabilir. Konuşulabilecek konular için sessizliğin tercih edilmesi daha çok kavramsal bilgiler (bir konuyla ilgili sorun çözümünden sonra kazanılan tecrübe bilgisi) ve bilinç öncesi bilgiler (uzun yıllar sonra deneyim ve hafıza kaynaklı oluşan bilgiler) için geçerli olmaktadır (Blackman ve Sadler-Smith, 2009,

s.571-572). Sessiz bırakılma boyutunda ise iş ortamında kişiler kendi arzuları dahilinde sessiz kaldıkları gibi arzuları dışında zorunlu olarak da sessiz kalabilirler. Kişilerin ifade etmede zorlandığı üç tür ses bulunmaktadır. Birincisi, bastırılmış ses (amaçlı ve kontrollü bilginin bilinçli farkındalıktan ayrı tutulması), ikincisi bilinçli saklanan ses (içsel güce, prososyal ya da uysal davranışa bağlı bilinçli bir şekilde saklanan ses) ve üçüncüsü ise bilinçli bastırılmış ses (örgütsel etkiyle irade dışı boyun eğme ya da kendini korumaya dayalı ses çıkaramama) tür (Blackman ve Sadler-Smith, 2009, s.571-572).

2.2.3.6 Park ve Keil'in Sessizlik Sınıflandırması

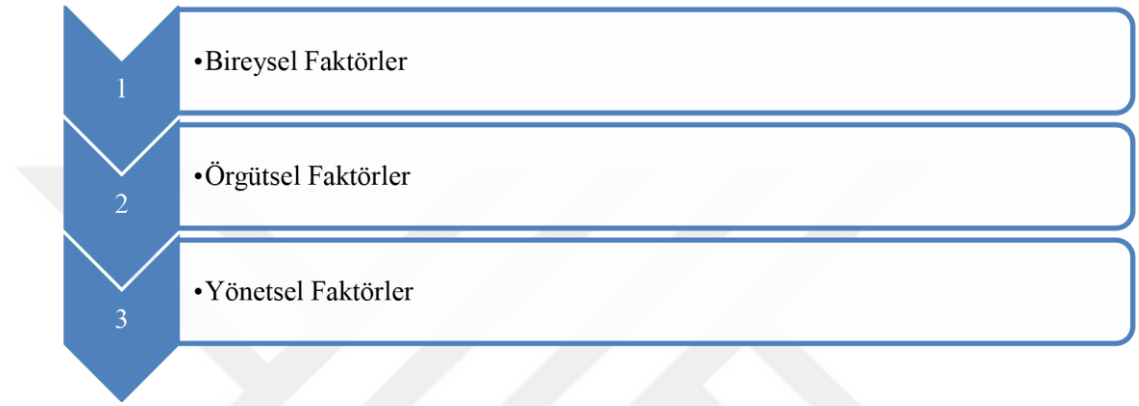
Park ve Keil, sessizlik kavramını, üç alt boyut şeklinde sınıflandırmıştır. Bunlar; bilinçli sessizlik, savunma sessizliği ve kolektif sessizlik olarak belirtilmiştir (Park ve Keil, 2009, s.912). Bunlardan birincisi olan bilinçli sessizlik, iş görenlerin örgüt içerisinde kasıtlı olarak sessiz kalmayı tercih ederek, örgüt ile ilgili sorunlar ve bunlara yönelik görüşlerini dile getirmemeleri olarak tanımlanabilir. İkinci sessizlik türü olan savunmacı sessizlik, iş görenlerin, örgütsel menfaatlerini korumak ve örgüt içerisinde herhangi bir çatışma hali meydana getirmemek amacıyla sessiz kalmayı seçmeleridir. Son sessizlik türü olan kolektif sessizlik ise iş görenlerin hep birlikte aldıkları kararlar neticesinde, sahip oldukları düşüncelerini dile getirmeyerek, sessiz kalmayı seçmeleri olarak tanımlanmıştır (Park ve Keil, 2009, s.912).

2.2.3.7 Knoll ve Dick'in Sessizlik Sınıflandırması

Knoll ve Dick (2013) sessizliği boyutlarına ayırırken diğer araştırmacılardan (Pinder ve Harlos, 2001; Van Dyne, Ang ve Botero, 2003; Miliken vd., 2003; Brinsfield, 2009) esinlenmiştir. Knoll ve Dick (2013, s.350) sessizliği, razı olma sessizliği, savunma sessizliği, prososyal sessizlik ve fırsatçı sessizlik olmak üzere dört boyutta açıklamışlardır. Knoll ve Dick (2013, s.351) yapmış oldukları sınıflandırma içerisinde farklı bir sessizlik türü olan fırsatçı sessizliği ortaya koyarak hem literatüre katkı sağlamakta hem de çalışmalarının özgün yönünü ortaya koymuşlardır. Fırsatçı sessizliği, iş görenlerin diğerlerinin zarar göreceğini bile bile iş ile ilgili düşünce, bilgi ya da fikirlerini kendilerine avantaj sağlaması amacıyla stratejik olarak gizlemeleri biçiminde tanımlamışlardır (Knoll ve Dick, 2013, s.351).

2.2.4 Örgütsel Sessizliği Oluşturan Faktörler

Örgütsel sessizlik ele alınırken sadece sessizliğin olduğu ve davranışın kendini gösterdiği zaman ele alınarak inceleme yapmak olanaksızdır. Çünkü sessizliği ortaya çıkaran faktörler ve bu faktörlerin ortaya çıktığı süreç sessizlik davranışı üzerinde oldukça etkili olacaktır. Örgütsel sessizliği oluşturan faktörler Şekil 2.16’da gösterilmiştir.



Şekil 2.16. Örgütsel Sessizliği Oluşturan Faktörler

Şekil 2.16’da görüldüğü üzere, örgütsel sessizliği oluşturan faktörler bu araştırmada “*bireysel, örgütsel ve yönetmel*” olmak üzere üç faktörde ele alınmaktadır. Bu faktörler aşağıda alt başlıklar şeklinde açıklanmıştır.

2.2.4.1 Bireysel Faktörler

Bir örgütte çalışanların, mevcut durum karşısında sessiz kalıp kalmayacakları, kişisel özelliklerine göre farklılık göstermektedir. Bireyin içinde bulunduğu ya da yetiştiği kültürde sessizlik eğilimi varsa birey çalışma ortamında genellikle sessiz kalma davranışını tercih eder. Milliken ve Morrison (2003, s.707) ses ya da sessizliğe motive olmada bireyin kültürü veya sosyal ortamının anahtar rol oynadığını belirtmişlerdir. Örneğin kişisel benzersizliklerin istenmediği ve sözel zorlukların kaba olarak algılandığı kültürlerde açık sözlülük negatif bir özellik olarak kabul edilebilir. Kültürlerde benlik algısının bazı farklılıkları olmasına rağmen kolektivist kültürlerde insanlar kendilerini daha bağımlı, bireyci kültürlerde ise daha bağımsız olarak görürler (Willnat, Lee ve Detenber, 2002, s.392). Bireysel faktörleri, insanların karakterlerinden

kaynaklanan etkenler ve kişilerin çalıştıkları kurumdaki konumlarından kaynaklanan etkenler şeklinde ikiye ayırabiliriz. İş görenler mevcut mevkilerini koruma isteklerinden dolayı sessizliği tercih edebilirler. Ayrıca insanların utangaç, özgüveni eksik, içine kapanık vb. olması gibi kişisel özellikler bireyin sessizliğine sebep olabilmektedir (Morrison ve Milliken, 2000, s.707).

2.2.4.2 Örgütsel Faktörler

Örgütsel sessizliğin oluşumunda rol oynayan örgütsel faktörlerin başında örgütsel adaletsizlik ve örgüt iklimi gelmektedir. Örgütsel adaletsizlik; belirsiz işlemler, raporlamalar ve yüksek merkezileşme, düşük biçimselleştirmeye neden olmaktadır. Örgütsel sessizlik kavramı bazı sosyal bilimciler tarafından bireysel açıdan incelenirken, bazıları ise örgütsel düzlemde sinerji açısından ele alarak örgüt içerisinde var olan etkileşime dikkat çekmek istenmiştir. Bir örgütte çalışanların, örgüt içerisinde kolektif bir şekilde sergiledikleri davranış ve tutumlar, örgütsel sessizlik iklimi olarak tanımlanmaktadır (Maria, 2006, s.219). Örgütsel sessizlik iklimi ekseninde bireyler örgüte yönelik fikirlerini net bir şekilde ifade etmememin yanı sıra fikirlerinin örgüt açısından önemsiz ya da tehlikeli olabileceği kanısına kapılmalarına neden olmaktadır (Vakola ve Bouradas, 2005, s.446). Örgüt içerisinde sessizliğe neden olan sebeplerden bir diğeri de örgüt içerisindeki hiyerarşik düzenden kaynaklanabilir. Öyle ki örgüt içerisinde bir çalışan yöneticisi ile bilgi paylaşımı yaparken fikirleri ya da görüşü sebebi ile yöneticisi tarafından zarar göreceğini hissederse, yöneticisine vereceği bilgi ya da fikri filtreleme eğilimine girebilir. Bilgiler aşağıdan yukarı doğru filtrelenerek ilerlediğinde ise, azalacak ve nihayetinde karar mekanizmasına gelene kadar neredeyse yok olacaktır denilebilir. Bu durumda karar alımına sessizlik davranışı gösteren bireylerin fikirleri etki edebilir ve alınan kararlar örgütün tümünü yansıtmayacak şekilde olabilir. Çalışanlar, ortamın elverişsiz olduğuna inanırlarsa sorunlar hakkında sessiz kalmayı tercih edebilirler. Elverişsiz çalışma ortamı, çalışanların bir sorunu dile getirmenin olumsuz sonuçlara yol açabileceğini düşünmelerine sebep olacaktır (Milliken, Morrison ve Hewlin, 2003, s.1460). Örgütsel sessizliğin yöneticiler açısından en az üç sonucuna ulaşmak mümkündür. Birincisi kişisel ve mesleki ayrım fiziksel olarak yapılmıyorsa yöneticiler söylemlerini muhafaza edebilirler. İkincisi yöneticiler örgüte sorunsuz olarak bağlılığını sürdürmek için cephe almazlar. Üçüncüsü ise

Çalışanların rgtsel öğrenme ve potansiyel gelişmelerini sağlamak için zor ve kişisel problemlerine yardımcı olurlar ve bunun için sessizliği kendi örgütlerini koruma amaçlı davranırlar (McGowan, 2003, s.5). Rusch (2005, s.91) alışmasında, Darling-Hammond'a göre sıkıntıdan kaçınmanın merkez yöneticilerinin potansiyel olarak en tartışmalı ve en önemli konular hakkında konuşmayı bastırması anlamına geldiğini ve sessizlik yoluyla örgütlerin kendilerini öğrenme sistemine kapatmış olduğundan bahsetmektedir.

2.2.4.3 Yönetsel Faktörler

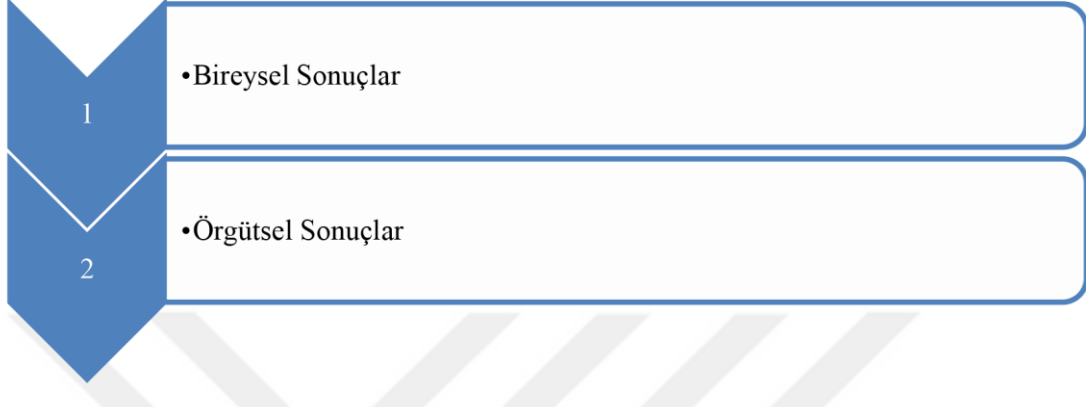
Örgüt içerisindeki bireyleri sessizlik kararlarını örgüte ilk girdiği dönemlerde vermezler. Zamanla yaşadıkları olaylar karşısında içine girdikleri durumlarda yaşadıklarına göre sessizlik tutumu sergileyebilirler.

Yöneticiler, bilerek veya bilmeyerek örgütsel sessizlik davranışının oluşmasına neden olmaktadır (Kahveci ve Demirtaş, 2013, s.60). Dankoski, Bickel ve Gusic (2014, s.1610)'e göre, örgütlerde, katı hiyerarşi, kaynaklar için yoğun rekabet ve meslektaş denetimi, örgütün bireyleri arasında diyalogu engelleyip örgütsel sessizliğin oluşmasına katkı sağlamaktadır. Ayrıca, meslektaşlar arasında bilginin paylaşılması ve st yönetim korkusu (Gambarotto ve Cammuzzo, 2010, s.174) ilişkilerin bozulması, işini kaybetme ya da terfi alamama korkusu da çalışanların sessizlik yaşamalarına neden olan etkenler arasında gösterilmektedir (Milliken, Morrison ve Hewlin, 2003, s.1471). Genel olarak bir değerlendirme yapılacak olursa, yöneticilerden kaynaklanan örgütsel sessizlik nedenleri yöneticilerin çalışanlardan negatif geri bildirim alma korkuları, yönetimin açıkça konuşmayı desteklememesi, yöneticinin çalışanlara karşı örtük inançları ve yönetime güvensizlik olarak sıralanabilir. Çalışanlar yöneticilerinin daha düşünceli ve anlayışlı bir yapıya sahip olduğunu hissederlerse önerilerde bulunma gibi konuşma davranışı gösterirler (Detert ve Burris, 2007, s.872).

2.2.5 Örgütsel Sessizliğin Sonuçları

Örgüt alışanları örgütsel sorun ve aksaklıklarla ilgili fikirlerinden bahsettiklerinde açık veya gizli bir biçimde ceza alacaklarına inandıkları için örgütün gelişmesi yönünde fikir beyan etmekten kaçınıp sessiz kalmayı tercih edebilmektedirler (Morrison ve Milliken, 2000, s.707). Yine örgütte çalışan bireyin fikirlerini ve düşüncelerini ifade

etme konusunda çekinceli davranması örgüt için çeşitli olumsuzlukların yaşanmasına neden olmaktadır (Vakola ve Bouradas, 2005, s.450). Buradan hareketle örgütsel sessizlik kavramının sonuçları ele alındığında örgütsel sessizliğin iki önemli sonucu Şekil 2.17’de gösterilmiştir.



Şekil 2.17. Örgütsel Sessizliğin Sonuçları

Şekil 2.17’de görüldüğü üzere, örgütsel sessizliğin sonuçları, “*bireysel ve örgütsel*” olmak üzere iki sonuçta ele alınmaktadır. Bu sonuçlar aşağıda alt başlıklar şeklinde açıklanmıştır.

2.2.5.1 Bireysel Sonuçlar

Çalışma hayatı, bireyin kendini gerçekleştirmesini sağlayan önemli unsurlar arasında yer almaktadır ve yaşamının büyük bir parçası olması nedeniyle büyük önem taşımaktadır. Bireyin yaşantısında neredeyse en fazla zamanı kapsayan iş hayatında, bireyin kendisinden beklenen verimliliğe ulaşabilmesi için birtakım doyumlar elde etmesi gerekmektedir. Ancak çalışanın, işin gerektirdiği davranışları sergilemek ya da davranışlarını kurallara uydurmak için kendi hislerini bastırması ya da bunun için uzun süre çaba harcaması, kendi işinden duygusal olarak soğumasına, duyarsızlaşmasına ve sessizleşmesine neden olabilmektedir. Bu durumu savunan araştırmacılar, bireyin işinde verimli olabilmesi için yaptığı işle kendisini ifade edebilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadırlar (Eroğlu, Adıgüzel ve Öztürk, 2011, s.17). Bireyler örgütleri tarafından kendilerine değer verilmediğini hissettikleri takdirde örgütlerine olan güvenleri ve bağlılıkları azalmaktadır. Güven ve bağlılıkları azalan bireyler motivasyon düşüşü ve psikolojik olarak kendini geri çekme gibi olumsuzluklar yaşayabilmektedirler

(Karacaoğlu ve Cingöz, 2008, s.165). Örgüt içerisindeki problemler ile ilgili sessiz kalma ve düşüncelerini ifade edemeyen bireyler, örgütlerine karşı bağlılıkları yitirmekte ve motivasyon kaybı, iş tatminsizliği gibi olumsuz durumlar ile karşılaşabilmektedirler. Örgütsel bağlılık ve motivasyon kaybı nedeniyle bireyler örgütsel değişim ve gelişime yönelik çabalarını da yitirebilmektedirler (Zerenler, 2018, s.161). Örgütsel sessizlik, iş görenlerde yalnızlık duygusuna yol açmaktadır. Bunun sonucunda sağlık problemleri bile yaşanabilmektedir. Bazen iş görenler iş yerinde yaşadıkları sıkıntılardan dolayı alkol ya da ilaç kullanımı gibi olumsuz alışkanlıklar kazanabilmektedir. Öte yandan iş gören sessizliği iş görenlerdeki stresi arttırarak, iş görenlerde suçluluk duygusunun oluşmasına neden olmaktadır. Bu durumda ise iş görenlerde psikolojik sorunlar ortaya çıkmaktadır (Shojaie, Matin ve Barani, 2011, s.1733). Örgütsel sessizlik temalı araştırmalarda (Perlow ve Williams, 2003, s.3; Brinsfield, 2009, s.86) ulaşılan önemli sonuçlardan birisi sessizliğin bireyler üzerinde aşağılanmış duygusu oluşturduğu yönündedir. Aşağılanmışlık duygusu örgütsel sessizliğin bireyler üzerindeki olumsuz etkisinin net bir göstergesidir. Bahsedilen bu durumla birlikte örgütsel sessizlik sonucunda bireyler aynı örgütte görev yaptıkları arkadaşlarına yönelik olumsuz duygulara kapılmaktadır. Bu duygular ilerleyen safhalarda kin ve nefret duygularına dönüşmektedir. Çalışanların sessiz kaldığı bir ortamda performans ve verimlilikte düşmektedir. Buna bağlı olarak iş görenler örgütsel hedeflerden uzaklaşmaktadır (Üngüren ve Ercan, 2015, s.116).

2.2.5.2 Örgütsel Sonuçlar

Konuşmama veya sessiz kalma olarak belirtilen örgütsel sessizlik, örgütsel kararların doğru bir şekilde alınamaması, bireylerin dikkatlerinin dağılması ve motivasyonlarının düşmesi veya yapılacak olan işlerin zamanında yapılamaması gibi birçok problemi ortaya çıkarmaktadır (Uğur, 2017, s.17). Bir örgüt içerisinde bireyler önemli konularda görüşlerini bildirmelerinin sakıncalı olduğuna inandıkları takdirde görüşlerini açıklamaya cesaret edememekte ve bunun sonucunda örgütte ortak bir karar alma ve örgütsel değişim zorlaşmaktadır (Morrison ve Milliken, 2000, s.707).

Örgütsel sessizliğin zaman zaman deyiş ve atasözlerine yerleşik olduğu ve örgütlerde biçimsel olmayan bir şekilde ortaya çıkabildiği de ifade edilmektedir (Çakıcı, 2007, s.147). Bu noktada toplumumuzda karşılaşılan *“Etliye sütlüye karışmayacaksın işini*

yapacaksın”, “Söz gümüşse sukut altındır”, “Erken öten horozun başını keserler” gibi ifadelerin ses vermenin çalışan ve örgüt açısından sıkıntı oluşturacağının belirtisi olduğu düşünülebilir (Çakıcı, 2007, s.147). Bu anlamda sessizliği mecburiyet haline getirmek örgüt için olumsuzluk arz edecektir. Artan sessizlik örgütteki sorunların ortaya çıkarılmasını, çözüme kavuşturulmasını ve çözüm için farklı stratejilerin belirlenmesini zorlaştırarak sürecin uzamasına neden olmaktadır (Milliken, Morrison ve Hewlin, 2003, s.1460). Örgütsel sessizliğin olduğu örgütlerde çalışanlar bu durumu örgüt iklimi haline dönüştürdüğü zaman duyarsızlık ve tartışılmazlık ortaya çıkmaktadır. Bunlar, örgütün devamlılığını, değişimini, yenilenmesini ve değişen çevresel faktörlere olan adaptasyonunu zorlandırmaktadır. Ayrıca örgüt içerisinde iş görenlerin sessiz kalması bir zaman sonra bu iş görenlerin çoğu konuda ilgisiz kalmasına neden olacaktır. Bunun sonucunda ise örgüt kötü bir üne kavuşacaktır (Fatima, Salah-Ud-Din, Khan, Hassan ve Hoti, 2015, s.846). Bununla birlikte örgütsel sessizlik sonucunda iş görenler arasında memnuniyetsizlik duygusu ortaya çıkmaktadır. İçerisinde bulunduğu örgütten memnun olmayan iş görenler ise örgüt içerisinde istenmeyen davranışlar sergilemektedir. Bunun sonucunda örgüt maddi kayıplarla sonuçlanan olumsuz durumlarla karşılaşabilmektedir (Shojaie, Matin ve Barani, 2011, s.1773).

Yukarıdaki açıklamalardan hareketle günümüz iş hayatında yaşanan hızlı değişimler ve artan rekabet, çalışanlar ve örgütler açısından çeşitli avantajlar sağlamakla birlikte, bazı tehditler de ortaya çıkarmaktadır. Örgüt yöneticilerinin örgüt yapısı ve çalışma ortamında karşılaşılabilecek her türlü sorunu ortadan kaldırarak veya en az düzeye indirgeyerek çalışanlarını amaçlar doğrultusunda yönlendirmeleri, motive etmeleri, onların fikir ve görüşlerine önem vermeleri gerekmektedir. Bireylerin ihtiyaçlarının karşılanmasında ve kendilerini örgüte ait hissetmelerinde, çalışma ortamında verimliliklerinin ve motivasyonlarının artırılmasında, örgüt üyeleriyle uyumlu şekilde çalışmasında, yöneticilerin ve örgüt yapısının önemli derecede etkisi vardır. Kişi kendini örgüte ait hissettiği zaman, örgütün ihtiyaç ve hedeflerini kendi ihtiyaç ve hedefleri ile bütünleştirecek ve hedeflere ulaşmak için yüksek motivasyonla faaliyetlerine devam edecektir. Fakat örgüte karşı aidiyet duygusu olmadığında hem ilgisizlik hem de motivasyon düşüklüğü söz konusu olacağından, örgütün performansı ve verimliliği olumsuz yönde etkilenecek ve örgütsel hedeflere ulaşmak daha zor hale gelebilecektir.

2.3 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çalışmanın bu bölümünde çatışma ve örgütsel sessizlik konusuna ilişkin yapılmış yurt içi ve yurt dışı araştırmalar aşağıda alt başlıklar halinde verilmiştir.

2.3.1 Çatışma Konusuna İlişkin Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerine yönelik Türkiye’deki ilk çalışma 1994 Yılı’nda Gümüşeli (1994) tarafından yapılmıştır. “İzmir ortaöğretim okulları yöneticilerinin öğretmenler ile aralarındaki çatışmaları yönetme biçimleri” başlıklı bu doktora çalışmasında, İzmir ili ortaöğretim okulu müdürlerinin öğretmenler ile aralarında çıkan çatışmaları yönetmede çatışma yönetimi stillerini hangi derecede kullandıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Tarama modeli kullanılarak yapılan araştırmanın verileri, M. Afzalur Rahim tarafından geliştirilen Kısa adı ROCI II olan “Rahim örgütsel Çatışma ölçeği” B Formu’nun Türkçe’ ye uyarlanarak, 87 okul müdürü ile 249 öğretmenden oluşan 336 kişilik bir denek grubuna uygulanması yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda müdür ve öğretmenlerin en fazla kullanılan çatışma yönetimi stillerinin tümleştirme ve uzlaşma, en az kullanılan stilin ise hükmetme olduğu konusunda algı birliği içerisinde oldukları ortaya çıkmıştır. Yine müdür ve öğretmenlerden elde edilen verilerin karşılaştırılmasında, genel olarak tümleştirme ve kaçınma stillerine ilişkin olarak gruplar arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Müdürler öğretmenlere göre tümleştirme stilini daha çok, kaçınma stilinin daha az kullanıldığını algılamışlardır.

Ural (1997) tarafından yapılmış olan araştırmada, öğretmenler ve yöneticiler arasında yaşanan problemlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öğretmenler ve yöneticiler arasında sıklıkla sorunların yaşanabildiği ve bu sorunların çözümünde yöneticilerin genellikle ödün verme ve problem çözme davranışları sergiledikleri belirtilmiştir. Yöneticiler, çatışmalar karşısında uzlaşma ve problem çözme stratejilerini kullanmaktadırlar. Yöneticiler ve öğretmenler arasında yaşanan çatışmalarda, yöneticilerin problem çözme davranışı sergilemeleri, okul içindeki çatışmaların önlenmesinde önemli olarak görülmektedir. Okul içindeki çatışmaların önlenmesinde yöneticilerin çözüm odaklı yaklaşımları, problemlerin kısa sürede çözüme kavuşmasında ve öğretmenlerle yaşanan çatışmaların azalmasında önemli olmaktadır.

Türnüklü, Şahin ve Öztürk (2002) çalışmalarında, okul yöneticilerinin öğrenciler, veliler ve öğretmenler arasında ortaya çıkan çatışmaları ne biçimde çözümlediklerini öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda incelemişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen, veli, öğrenciler ve yöneticiler arasında ve bunların kendi aralarında çıkan çatışmalarda çözüm stratejileri olarak en fazla fiziksel şiddet (kavga etme, vurma, dövme gibi) ve psikolojik şiddet (küfür, kızma, azarlama, tehdit etme, korkutma gibi benzeri) öğelerin kullanıldığı ifade edilmiştir. Bununla birlikte uzlaşma, arabuluculuk, sorunu birlikte çözme gibi barışçıl çözüm stratejilerinin çok az kullanıldığı veya hiç kullanılmadığı sonucuna varılmıştır. Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda, okullarda öğretmen ve yöneticiler arasında yaşanan sorunların çözümünde barışçıl tekniklerin fazla kullanılmadığı sonucuna varılmıştır.

Balay (2007) çalışmasında, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları (uyum, özdeşleşme, içselleştirme boyutları) ile çatışma yönetim stilleri (uzlaşma, problem çözme, hükmetme, ödün verme, kaçınma) arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre: Erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre uyum boyutunda daha fazla örgütsel bağlılık duymakta ve çatışmalardan daha çok kaçınma eğilimindedirler. Ayrıca öğretmenlerin yaşı arttıkça özdeşleşme ve içselleştirme boyutunda daha fazla bağlılık duymakta ve genç öğretmenlere oranla problem çözme (tümleştirme) çatışma yönetim stilini daha fazla kullanma eğilimindedirler. Diğer yandan araştırmada hem içselleştirme hem de özdeşleşme boyutunda örgütsel bağlılık, problem çözme ve uzlaşma çatışma yönetim stillerinin anlamlı belirleyicileri olduğu bulunmuştur. Uyum boyutunda örgütsel bağlılık zorlama stiline tek anlamlı yordayıcısıdır. Özdeşleşme ve uyum boyutunda örgütsel bağlılık kaçınma stiline önemli belirleyicileri olduğu bulunmuştur. Bu iki boyut arasında özdeşleşme, kaçınma stiline en önemli belirleyicisi olduğu bulunmuştur. Ödün verme yoluyla çatışma yönetimi, örgütsel bağlılığın hiçbir boyutu tarafından anlamlı yordanmamıştır.

Kaya (2008) çalışmasında, ilköğretim okullarında yaşanan çatışma tipleriyle ilgili öğretmenlerin fikirlerini almak ve bu doğrultuda yorumlarda bulunarak çatışmalarla ilgili önerilerde bulunmayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, fonksiyonel ve fonksiyonel olmayan, kişinin kendi içinde yaşadığı ve hissedilen çatışmaların yaşandığı belirlenmiştir. Bununla birlikte dikey yani yönetici ile uzman; yatay yani kurumlar arası, kişiler arası ve gruplar arası çatışmaların genellikle daha sık yaşandığı

bulunmuştur. Algılanan çatışmaların genellikle ve hiçbir zaman; sosyal çatışmalarına genellikle ve her zaman yaşandığı ifade edilmiştir.

Tekkanat (2009) çalışmasında, okul yöneticilerinin çatışma söz konusu olduğunda bu çatışmanın çözümünde yararlandıkları iletişim stillerini incelemiştir. Çalışmada okul yöneticilerinin iletişim stilleri ile çatışma metotları arasındaki ilişki öğretmenlerin algıları üzerinden belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma sonucunda okul yöneticilerinin çatışma çözüm yöntemleriyle iletişim tarzları arasında pozitif yönlü bir ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte okul yöneticilerinin iletişim stillerinden değerlendirici ve bilgi temin edici iletişim stili ile eğitici-etkileyici iletişim stillerini daha çok kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca uyma-uzlaşma stratejisinden daha az faydalandıkları görülmüştür. Okul yöneticileri sıklıkla eğitici ve etkileyici stratejileri kullanmaktadırlar.

Fırat (2010) çalışmasında, öğretmenlerin algısına dayanarak okul yöneticilerinin çatışma çözüm stratejileri incelenmiştir. Araştırmada okul yöneticilerinin genellikle hükmetme ve kaçınma davranışlarını sergiledikleri, bununla beraber problem çözme ve uzlaşma davranışlarının daha zayıf kaldığı tespit edilmiştir. Yöneticilerin çözüm odaklı davranışları sergilemede zayıf kalmaları, çatışmalara yönelik çözümü sınırlandırmaktadır. Yöneticilerin problem çözme ve uzlaşma stratejilerinin zayıf olması, öğretmenlerle ilgili yaşanan sorunlarda çeşitli problemlerin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Okul ortamındaki çatışmaların çözümsüz kalmasına neden olabilmektedir. Bu durum öğretmenlerin okula karşı olan olumlu tutumlarını zedeleyebilmektedir. Çatışmalar, öğretmenlerin okuldan ayrılma niyetlerini arttırmaktadır.

Arslandaş ve Özkan (2012) araştırmalarında, öğretmenlerin ve yöneticilerin çatışma stillerine yönelik algılarını incelemiştir. Bulunan sonuçlara göre, öğretmenler açısından okul yöneticileri en fazla “tümleştirme” tarzını kullanmaktadırlar. Bununla birlikte medeni durum ve cinsiyet faktörlerine göre öğretmen algılarında bir farklılık bulunmadığı da görülmüştür. Ancak yöneticilik faktörüne göre “hükmetme” tarzında öğretmen algıları içerisinde istatistiksel açıdan önem arz eden bir farkın bulunduğu ifade edilmiştir. Araştırma kapsamında okul yöneticilerinin özellikle tümleştirme tarzı kullandıkları tespit edilmiştir. Yöneticilerin tümleştirme tarzının yanı sıra uzlaşma ve ödün verme tarzının da kullandıkları tespit edilmiştir.

Koçak ve Atanur Baskan (2013) çalışmalarında, okul müdürleri tarafından yararlanılan yöntemlerin etkinlik seviyelerini öğretmenlerin algıları üzerinden ele almışlardır. Söz konusu algılar ise okulda bulunan öğretmen sayısı ve okul türü açısından incelenmiştir. Okul müdürü ile öğretmenler ve öğretmenlerin kendi aralarında çıkan çatışmalarda yararlanılan yöntemlerin etkinlik seviyeleri ortaya konulmuş ve çatışma türlerinde yararlanılan yöntemlerin etkinlik seviyeleri birbirleriyle kıyaslanmıştır. Çalışmanın sonucuna göre, yararlanılan yöntemlerin etkinlik seviyeleri öğretmenler ve okul müdürü arasındaki çatışmalar ile öğretmenler arasında ortaya çıkan çatışmalara göre farklılık göstermektedir. Yöneticilerin olumlu ve destekleyici tutum ve davranışları öğretmenlerle olan çatışmaların önlenmesinde önemlidir. Ayrıca iletişim becerilerinin güçlü olması, öğretmenlerle olan çatışmaların önlenmesinde önemli olarak görülmektedir. Bununla birlikte algıların okul türlerine ve öğretmen sayılarına göre değiştiği ifade edilmiştir.

Titrek, Maral ve Barut Kızılkaya (2015) araştırmalarında, öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okul müdürlerinin kullanmış oldukları çatışma çözüm stratejilerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin tümleştirme ve uzlaşma stratejilerini çoğunlukla kullandıkları belirlenmiştir. Okul ortamında çatışmaların çözümünde kullanılmakta olan en önemli strateji tümleştirme stratejisi olarak tespit edilmiştir.

2.3.2 Çatışma Konusuna İlişkin Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Rahim ve Psenicka (2004) tarafından yürütülen çalışmada, grup içi çatışma ve iş performansı arasındaki ilişkinin aracılığı olarak çatışma yönetimi stratejileri ele alınmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, grup içi çatışmayla pazarlık stratejisi pozitif yönde ilişkiliyken, grup içi çatışma ve çözme stratejisi negatif yönlü ilişkilidir. Ancak grup içi çatışma ile pazarlık stratejisi arasındaki ilişki güçlü değildir. İş performansı ile problem çözme arasındaki ilişki kuvvetli olmakla beraber pozitif yönlüdür. İş performansı ile pazarlama arasındaki ilişki kuvvetli olmakla beraber negatif yönlüdür.

Huang, Vliert ve Vegt (2005) tarafından, çok uluslu bir şirketin örgütsel birimi üzerine yapılan bir çalışmada, güç mesafesinin ulusal kültürel değeri ile kolektif sessizlik ve örgütsel sessizliği ortadan kaldırıp sesi harekete geçiren mekanizmaların ilişkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucuna göre; düşük güç mesafeli kültüre sahip

ülkelerde biçimsel düzeyde çalışanların katılımının sağlanması ve katılımcı bir iklimin yaratılması çalışanların görüşlerini seslendirmeleri hususunda onları cesaretlendirmiştir. Düşük güç mesafeli kültüre sahip toplumlarda ise katılımcı iklim düşük düzeydedir bundan dolayı çalışanlar kendilerinden statü bakımından yüksek kişilerin kararlarını kabul ettikleri saptanmıştır.

Havenga (2008) yaptığı çalışmada, küçük işletme yöneticilerinin çatışma yönetimi tarzları uygulamalarında yaş ve cinsiyet faktörlerinin ne ölçüde etkili olduğunu değerlendirmeye çalışmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre küçük işletmelerde yöneticilerin daha çok bütünleştirici/işbirlikçi olmaları söz konusudur. Bununla birlikte bu işletmelerde yöneticilerin daha az hükmedici/ rekabetçi oldukları ifade edilmiştir.

Somech (2008) çalışmasında, çatışmalar yıkıcı olarak düşünülmesine rağmen yapılan araştırmalar sonucunda çatışma, yönetiminin takım çalışmasına katkı sağlayabileceğini gösterdiğini vurgulamıştır. Araştırmada tümleştirme stili ile takım performansı arasında pozitif; zorlama stili ile takım performansı arasında ise negatif bir ilişki olduğunu belirlemiş ve çatışma yönetiminin takım çalışmasına ilişkin bir olgu olduğunu belirtmiştir. Son olarak, eğitim yönetimi araştırmacılarının takım etkililiği ve çatışma yönetimi ile ilgili örgütsel nitelikler ve takım bağlamında daha fazla araştırma yapabileceklerini önermiştir.

Adeyemi (2009) tarafından okul yöneticilerinin çatışma yönetim stilleriyle ilgili yapılan araştırma sonucunda; okul yöneticilerinin çatışma yönetim stillerini etkili kullanamadıklarından dolayı çatışmaları da etkili bir şekilde yönetemedikleri bulunmuştur. Bulunan sonuçlar doğrultusunda; yöneticilerin iletişim engellerini ortadan kaldırarak bilgi akışının sağlanması, okullardaki çatışmaların yönetilmesi için diyalog kurması, öğrencilerin şikâyetleri konusunda da duyarlı olması ve öğrencilerin de karar süreçlerine katılmasını sağlaması gibi önerilerde bulunulmuştur.

Ramani ve Zhimin (2010) tarafından okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler üzerine yapılan geniş bir araştırma sonucunda; öğrencilerin çoğunluğu kişisel bir problemle karşılaştığında yapıcı yaklaşımlar izlediği; ancak bir grup olarak hareket ettiğinde çoğunlukla yıkıcı davrandığı; öğrenci, öğretmen ve okul yönetici arasında barışçıl bir çözüm bulunamadığında bu yıkıcılığın arttığı; etkili iletişimin, çatışmaların kaynağını belirlemek kadar önemli olduğu; okullarda yaşanan çatışmaların kaynaklarının çok çeşitli olmasından dolayı duruma uygun çatışma yönetim stillerinin

gerekebileceği belirtilmiştir. Bu doğrultuda ise şu önerilerde bulunulmuştur: Okul yöneticileri ve öğretmenler çatışma konularının açıkça konuşulabileceği ve herkesin fikrini rahatça söyleyebileceği ortamlar oluşturmalıdır; okullarda demokratik yönetim uygulanmalıdır, okuldaki paydaşlar çatışma yönetimi hakkında eğitilmelidir; grup ve kişisel çatışmaları önlemek için rehberlik ve danışma birimleriyle iş birliği yapılmalıdır.

Morake, Monobe ve Dingwe (2011) okullarda yöneticilerin çatışma yönetiminde karşılaştığı zorlukları araştırmış ve şu sonuçlara ulaşmıştır: Çalışma grubundaki yöneticiler çatışmaları kaçınılmaz bir olgu olarak görmemektedir; yöneticilerin okullara olumlu sonuçlar sağlayacak çatışma yönetim stilleri ve becerileri bakımından yetersizdir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda ise okul yöneticilerinin çatışmanın önemi ve yararları üzerine bilgilendirilmesi gerektiği, çatışma yönetiminin okullardaki çatışmaları, olumlu değişim sağlayacak bir güç olarak kullanılabileceği gibi önerilerde bulunulmuştur.

Ghaffar, Zaman ve Naz (2012) tarafından yürütülen çalışmada, resmi ve özel ortaokul yöneticilerinin en fazla tercih ettikleri çatışma yönetimi stilleri incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; her iki tür okuldaki yöneticilerin tercih ettikleri çatışma yönetimi stilleri, uygulamada birtakım farklılıklar olsa da aynı stillerdir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre; okul yöneticileri çatışma durumlarında en fazla işbirlikçi çatışma yönetimi stilini tercih etmekte ve kullanmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre; okul yöneticilerinin ikinci sırada tercih ettiği çatışma yönetimi stili uzlaşma stilidir. Okul yöneticileri hükmetme stilini nadiren tercih etmekte veya hiç tercih etmemektedir. Uyma stilinin arada sırada tercih edildiği ancak okul yöneticilerinin kaçınma stilini hiç kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Alzahrani (2013) yaptığı çalışmada, Suudi Arabistan ve Amerikan üniversitelerinde görev yapan öğretim üyeleri kapsamında kullanılan çatışma yönetimi stilleri ile iş memnuniyeti ve çatışma yönetim stilleri arasındaki ilişkiyle iş bırakma eğilimleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın sonucunda ise bu üniversitelerin öğretim üyelerinin çatışma yönetim stratejileri açısından farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte çatışma yönetimi stilleriyle örgütsel bağlılık, iş memnuniyeti ve işi bırakma eğilimleri arasında istatistiksel açıdan bir farkın bulunmadığı görülmüştür.

Pietersen (2014) yaptığı çalışmasında, yeminli mali müşavirlerin kullanmak istedikleri çatışma yönetim tarzları ile duygu öz yönetimi seviyelerini tespit etmek istemiştir. Çalışmanın sonucuna göre, katılımcıların belli çatışma yönetim stili tercihleri bulunmamaktadır. Stilin duruma göre belirlenmesi söz konusu olmakla beraber en iyi hangi stilin kullanılacağı belli değildir. Duygu ifadesi ile iş birliği arasında kuvvetli ve pozitif bir yönlü ilişkinin olduğu; duygu ifadesi ile kaçınma arasında ters yönlü ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca rekabet, uzlaşma ve duygu ifadesiyle duygu yönetimleri kavramları arasında istatistiksel bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir.

2.3.3 Örgütsel Sessizlik Konusuna İlişkin Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Durak (2012) çalışmasını araştırma üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanları üzerinde yapmıştır. Üniversitelerde serbest ve özgür bir konuşma ve tartışma imkanının var olup olmadığı, öğretim elemanlarının konuşmak yerine neden sessizliği tercih ettikleri, öğretim elemanlarının hangi durumlarda ve hangi konularda öncelikli olarak konuşmayı tercih ettikleri, örgütte sessizliğin olması durumunda ortaya çıkabilecek olası durumların belirlenmesi araştırmanın temel amaçları olarak belirlenmiştir.

Zehir ve Erdoğan (2011) çalışmasında, çalışan performansının etik lider davranışından nasıl etkilendiğini ve çalışanların neden sessiz kalmayı ya da konuşmayı tercih ettiklerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, etik liderlik davranışının çalışanın geleceğe yönelik iyimser düşünme ve sorunlarla ilgili açıkça konuşma eğilimini artırdığı tespit edilmiştir. Liderler, çalışanın konuşma ya da susma tercihinde büyük rol oynamaktadır. Sorunlar hakkında rahatça konuşabilen çalışanlar düşünceleri dinlendiği için işyerinde kendilerini değerli hissetmekte ve bu durumda performanslarını olumlu yönde etkilemektedir.

Çetin (2013) araştırmasında, öğretmenlerin kişisel özellikleri, algılanan örgütsel destek ve üst yönetimin açıklığının öğretmenlerin konuşması üzerindeki etkileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre dışadönük kişilik ve üst yönetimin açıklığı öğretmenlerin ses çıkarmalarında etkili belirleyiciler olduğu belirlenmiştir.

Kahveci ve Demirtaş (2013) tarafından yapılan çalışmada, “*ilköğretim okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik*” algılarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenler genellikle fikirlerini söylemek yerine sessizliği tercih etmektedir. Öğretmenlerde kadın ve erkekler arasında

kısmen farklılık vardır. Kadın öğretmenlerin sessizlik düzeyi daha yüksektir. Mesleki kıdem açısından bir fark bulunmamaktadır. Okul kıdemi açısından ise 6-10 kıdeme sahip öğretmenlerin sessizlik düzeyleri daha az ve daha fazla kıdeme sahip olanlardan daha yüksektir.

Tayfun ve Çatır (2013) tarafından örgütsel sessizlik, örgüt içi performansı arttırabilen ya da azaltabilen bir davranış kalıbı olarak nitelendirilmiştir. Çalışmada çalışan performansı ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin saptanması amaçlanmıştır. Ayrıca çalışanların yaşı, eğitim düzeyi, uzmanlık alanı ve hizmet süresine göre çalışanların performansı ve sessizlik düzeylerinde değişiklik olup olmadığı da belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma Ankara'daki hastanelerde çalışan hemşireler üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda hemşirelerin kabul edilen sessizlik, savunma amaçlı sessizlik ve seslilik, örgüt yararına sessizlik ve seslilik ile çalışanların performansı arasında bir ilişki bulunmuştur. Kabul edilen seslilikle çalışanların performansı arasında bir ilişki bulunamamıştır. Kabul edilen sessizlik, savunma amaçlı sessizlik ve savunma amaçlı seslilikle çalışanların performansı arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Örgüt yararına sessizlik ve örgüt yararına seslilikle çalışanların performansı arasında ise pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Özüçavaş (2015) öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmada, araştırma kapsamında öncelikle öğretmenlerin yöneticilerine karşı fikir beyan etmeyerek sessiz kalma tercihi yaptıkları durumlara ilişkin nedenler incelenmiştir. Bu kapsamda elde edilen araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin sessiz kalma davranışı üzerinde *"konuşmanın yararsız olduğu düşüncesi ile konu hakkında yeterli bilgi ve yetkiye sahip olmama"* durumu ve *"diğerlerini koruma amacı ile sessiz kalmayı tercih etme"* durumları diğer faktörlere göre daha etkindir. Araştırmaya katılan öğretmenler, ilgili konulara ilişkin olarak yöneticilerin dikkatini çekmek ve çalıştıkları eğitim kurumuna katkıda bulunmak için konuşmayı tercih etmektedirler. Araştırmada cinsiyet değişkeni sessizlik üzerinde etkili değişken olduğu belirlenmiştir. Ancak yaş değişkeninin sessizlik üzerinde etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Sarioğlu-Uğur (2016) çalışmasında, örgütsel sessizlik kavramı ile kişilik tiplerini incelemeyi ve birbirleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda katılımcıların örgütsel sessizlik algılamaları sektöre göre ve kişilik tiplerine göre farklılık gösterirken, aynı kişilik tipolojisine sahip çalışanların farklı sektörlerde sessizlik algılamalarının değişmediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca çalışmada, demografik değişkenlerle kişilik ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişki incelenmiştir. Kişilik tipleri

ile demografik değişkenler arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Bununla birlikte çalışanların örgütsel sessizlik algılaması ile demografik değişkenlerden çalışanların eğitim, kadro durumu ve gelir düzeylerinde negatif yönlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Ebik (2017) özel hastaneler grubundaki hemşirelerin örgütsel sessizlik düzeyinin hasta güvenliği kültürü üzerine etkisinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirdiğı araştırmasında; hemşirelerin örgütsel sessizlik düzeyleri düşük ve orta düzeydedir ancak *“kabul edilmiş seslilik, örgüt yararına sessizlik ve örgüt yararına seslilik”* düzeyleri ortalamanın üzerindedir. Eğitim durumu hemşirelerin örgütsel sessizlik düzeyleri üzerinde farklılık yaratmamaktadır. Bununla birlikte ileri yaşta, deneyimli ve aynı pozisyonda uzun süredir çalışan hemşirelerin örgüt yararına sessizlik düzeyleri daha yüksek olup, çalışma arkadaşları ve örgütün çıkarı için bilgi ve düşüncelerini açıklamaktan kaçınmakta, gizli bilgileri saklama eğiliminde bulunmaktadırlar. Erkeklerin kabul edilmiş seslilik düzeyleri kadınlardan daha yüksek olup, örgütsel konularda grup kararına uyma eğilimindedirler. Yönetici hemşirelerin örgüt yararına seslilik düzeyleri yüksek olup, iş birliği motivasyonu, işle ilgili bilgi, fikir ve düşüncelerini paylaşma eğilimindedirler.

Demirtaş (2018) araştırmasında, örgütsel değerler, iş tatmini, örgütsel sessizlik ve okulda çalışan yönetici ve öğretmenlerin duygusal bağlılık algıları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışma bulgularına göre, organizasyona ilişkin değerler iş tatmini ve duygusal bağlılığı olumlu yönde etkilemektedir. Örgütsel değerlerin örgütsel sessizlik üzerinde olumsuz bir etkisi vardır. İş tatmininin olumlu yönde etkili bir bağlılığı vardır. Örgütsel sessizlik, duygusal bağlılığı olumsuz yönde etkilenmektedir. İş tatmini, örgütsel değerlerin arabulucu rolü ile duygusal bağlılık üzerindeki etkisini artırmaktadır. Örgütsel sessizlik arabulucunun rolünü ve örgütsel değerlerin duygusal bağlılık üzerindeki etkisini azaltmaktadır.

2.3.4 Örgütsel Sessizlik Konusuna İlişkin Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Amah ve Okafor (2008) çalışmalarında, sessizlik iklimi ile sessizlik davranışı arasındaki ilişkide kontrol odağı ve özsaygının düzenleyicilik etkisini incelemiş ve bu ilişkinin iş tatmini ve örgütsel bağlılık çıktılarına nasıl yansıdığını araştırmıştır. *“Çalışan sessizliği ile iş tatmini arasında negatif bir ilişki olduğu”* nu savunan hipotez doğrulanmış, ancak *“çalışan sessizlik davranışının iş tatminini negatif yönde etkilediğini savunan hipotez desteklenmemiştir. “Örgütsel bağlılıkla çalışan sessizlik davranışı arasında negatif yönlü bir ilişki olduğuna”* ilişkin hipotezde desteklenmemiştir. Ancak, “sessizlik iklimi ile

sessizlik davranışı arasındaki ilişkide içsel kontrol odağı ve öz saygının düzenleyicilik etkisinin olduğu” hipotezleri doğrulanmıştır.

Milliken ve Lam (2009) çalışmalarında, çalışanların sessiz kalma kararı ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkiyi kavramsal açıdan ele almışlardır. Sessizliğin örgütsel öğrenme üzerindeki olumsuz etkilerinin olacağını varsaymışlardır. Çalışanların yukarıya doğru bilgi akışında olumsuz bilgileri, olumlu bilgilere nazaran aktarmada daha gönülsüz olduklarını belirtmişlerdir. Buna çalışanların yöneticiler hakkındaki algılamalarının neden olduğu belirtilmiştir. Çalışanların açıkça konuşma çabalarına yöneticilerinin olumsuz yanıt vereceğini düşünmeleri problemler ya da konular hakkında bir sessizlik döngüsü yaratmaktadır. Eğer yöneticiler de çalışanlarını önemsemez ya da onların fikirlerini sansürlerlerse, çalışanlar fikirlerini açıklamayı riskli bulacaklar ve böylece bilgi transferinde aksamalar ve çarpıklıklar yaşanacaktır. Bunlar yöneticilerin örgütle ilgili gerçeklerden uzaklaşmasına, yanlış kararlar alınmasına neden olacaktır. İşle ilgili keşifler sınırlanacak ve yeni iş programlarının ortaya çıkması da azalacaktır. Bundan da öte örgüt için gerekli olan değişim riske atılmış, inovasyon geri kalmış ve örgütsel öğrenmeden ödün verilmiş olacağı araştırmacılar tarafından ileri sürülmüştür.

Moasa (2010) çalışmasında, sessizlik ve ses teorik anlamda bir arada ele alınmasının yanı sıra birbirinden farklı olan yanları da incelemeye çalışılmıştır. Araştırmacı çalışmasını Teksas Üniversitesi'nin Amerikalı ve Afrikalı azınlık grupları üzerinde yapmıştır. Ses ve sessizlik bir arada ve 3 ayrı düzeyde (üniversite genelinde, azınlık gruplar arasında ve bölge halkı) ele alınmıştır. Üniversite genelinde azınlıklar temsil edildikleri için sese sahiptirler. Çünkü üniversitede onlara görev verilmiş ve son zamanlarda onlara karşı olan bakış açıları değişmeye başlamıştır. Bazı durumlarda ise sessiz kalmaktadırlar; üniversitede azınlıklar hakkında tam bir görüş birliğinin olmaması ve halen daha farklılaşmaya karşı olan eski zihniyetlerin var olmasıdır. Azınlıklar gruplar arasında ise hem ses hem de sessizlik vardır. Görüşlerini bildirmektedirler çünkü buna imkân veren olay ve aktiviteler fakülte içinde gerçekleşmektedir. Bazı durumlarda fakülte içinde yeterince güce (statü) sahip olmadıklarından sessiz kalmaktadırlar. Bölge halkı rahatlıkla konuşmaktadır; çünkü kendi aralarında duygu, düşünce ve deneyimlerini paylaşabilecekleri güvenli bir ortam yaratmışlardır.

Gao, Janssen ve Shi (2011) çalışmalarında, örgütsel sesin artırılmasında önemli bir faktör olan çalışanların liderlerine olan güvenlerinin, lider davranışlarının

güçlendirilmesiyle ilişkisini incelenmiştir. Yöneticiye güvenin nasıl sağlanabileceğini araştıran daha önceki araştırmacılar, yöneticiye güven unsurunun prosedürel adalet, yüksek kaliteli lider-üye etkileşimi, transformasyonel liderlik, ortak amaçlar, ödüller ve kişilerarası duygu yönetimi gibi aracı değişkenlerle artırılabilirliğini tespit etmişlerdir. Bu çalışma ise, çalışanlar ve liderleri arasındaki güvenin çalışan sesliliğini yükselterek (çalışanın ifadelerini rahatça dile getirebileceği ortamı ve kültürü onlara sunarak) sağlanabileceğini göstermiş ve istatistiki analizleri bu önermeyi doğrulamıştır. Sonuçta, lidere güven değişkeni ile çalışan sesi değişkeni arasındaki pozitif yönlü ilişkinin, liderin güçlendirilmesinin artırılması halinde daha da etkili hale geldiği tespit edilmiştir.

Bogosian (2012) çalışmasında, “*çalışan, grup içerisinde bilişsel ve duygusal olarak sessizliğe nasıl düşer?*” sorusunun yanıtını aramaktadır. Konuyla ilgili pek çok çalışma sessizliği örgütsel düzeyde ele alırken, Bogosian çalışmasında sessizliği bireysel düzeyde ele almaktadır. Bu çalışmanın temel özelliği, grup içerisinde bireysel düzeyde yaşanan çalışan sessizliğinin ortaya çıkmasında liderin etkisini araştırmaktır. Bu amaçla çalışma liderlik, iletişim ve sessizlik değişkenleri etrafında şekillendirilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre grup içerisinde sessizliğin gelişiminde liderin yöneticilik özelliklerinin büyük bir önemi bulunmaktadır. Otokratik ya da agresif liderin örgütteki adaletsiz uygulamaları sessizliğin başlıca nedenleri arasında sayılabilir. Çalışmada incelenen lider uygulamaları, grup dinamikleri, grup üyeliği ve sessizlik davranışı kavramları ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Sessizlik, otokratik ya da olumsuz düşünen yöneticilerin çalışanlar üzerinde uyguladığı gücün “*algılanan adaletsizlik*” olarak bir yansımasıdır.
- Sessizlik korkuyu beraberinde getirir ve çalışanın psikolojik güvenliğini ve isteğe bağlı çabasını azaltır.
- Otokratik liderlik türü ve grup uyumluluğu, güven sorunu kaynaklı olarak sessizliğin ortaya çıkmasında bir tehdit algısı yaratır.
- Çalışanlar yönetici uygulamalarındaki algılanan adaletsizliğe yanıt olarak ya uyum sağlayarak ya da korku duyarak sessizliği kullanarak motive olurlar.

Dalisay, Hmielowaki, Kushin ve Yamamoto (2012) çalışmalarında, sessizlik sarmalı sürecindeki sosyal sermayenin rolü incelenmiştir. Araştırma i) sosyal sermayenin bireysel belirleyicilerinin bireyin düşüncelerini belirtme istekliliğiyle ilişkili, ii) sosyal sermayenin bireysel belirleyicilerinin bireyin görüşlerini diğerlerinin destekleyip desteklemediği

algısıyla ilişkili, iii) algılanan bu desteğin bireyin görüşlerini açıklama istekliliğiyle ilişkili olup olmadığını belirleme amaçlı yapılandırılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal sermayenin belirleyicilerinden katılımcılığın görüşleri bildirme istekliliğiyle; dostluk ve güvenin ise algılanan destek ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Dostluk ve güven nedeniyle algılanan desteğin de bir toplum içinde görüş bildirme istekliliğini pozitif yönde etkilediği belirtilmiştir.

Schlosser ve Zolin (2012) kriz ortamında yöneticinin astına güveni ve çalışan ses ve sesliliğine yönelik yöneticinin algısına ilişkin bir çalışma yapmıştır. Çalışmada seslilik türü olarak prososyal seslilik ve sessizlik türü olarak korunmacı sessizlik incelenmiştir. Katılımcılara seslilik ve sessizliğe yönelik birer soru yöneltilmiştir. Sonuçlara göre, kriz ortamında strese düşen yöneticinin çalışanları, yöneticisine ve kurumuna yardımcı olmak adına prososyal sesliliğini artırmaktadır. Ancak diğer taraftan, kriz ortamında çalışan işten çıkarılma korkusunun etkisiyle kendini korumak adına kendisinin direk olarak işiyle ilgili konularda korunmacı sessizliğe bürünmektedir. Bir başka ifadeyle, çalışan kriz ortamında kurumuna ilişkin genel konularda fikrini beyan etmekte ancak kendisiyle ilgili daha özel iş konularında sessiz kalmayı tercih etmektedir.

Cheng, Chang ve Johnstone (2013) çalışmalarında, ses davranışı ve işe adanmışlık (work engagement) arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmada, ses davranışı ile lider-üye etkileşimi (leader-member exchange) arasındaki ilişkide algılanan yönetici desteği anlamında olan yönetici odaklı motivlerin (supervisor attributed motives) düzenleyicilik etkisi sorgulanmıştır. Sonuç olarak, ses davranışının çalışanın işe adanmışlığı ile sonuçlanabilmesi için yüksek düzeyde ve olumlu yönde bir lider-üye etkileşiminin varlığına ihtiyaç vardır. Ayrıca, ses davranışı ile lider-üye etkileşimi arasındaki ilişkide ise yönetici odaklı motivlerin düzenleyicilik etkisi mevcuttur. Başka bir ifadeyle, ses davranışı ile lider-üye etkileşimi arasındaki pozitif yönlü ilişki yönetici odaklı motivlerin aracı (moderatör) etkisi ile daha da güçlü hale gelmektedir.

Crockett (2013) çalışmasında, öğretmenlerin sorunlarını ya da kaygılarını yönetime aktarma düzeylerini araştırmıştır. Çalışmada yönetime güven, okul müdürüyle ilişki ve mesaj içeriği değişkenlerinin sorunları ya da kaygıları dile getirmedeki etkisi incelenmiştir. Bunların yanı sıra öğretmenlerden örgütsel sorunları söylemedeki tereddütlerinin nedenlerini tanımlamaları istenmiştir. Çalışmanın örnekleme Güney Karolina'daki kamu okullarında çalışan 595 öğretmenden oluşmuş ve veriler elektronik anket aracı kullanılarak

toplanmıştır. Bulgular, öğretmenlerin %67'sinden daha fazlasının bir sorunu ya da kaygıyı yöneticilerine söylemeyi amaçlı olarak tercih etmediklerini göstermiştir. Yönetime güven, mesaj içeriği ve okul müdürüyle ilişkiyi içeren yordayıcı değişkenlerin öğretmenlerin sessizliğinin istatistiksel olarak anlamlı yordayıcıları olarak bulunmuştur. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin (%52,3) sorunları dile getirmedeki tereddütlerinin nedeni, konuşmalar bile okullarının işleyişinde bir farklılık oluşturamayacakları inancından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Managheb, Razmjooei, Jahromi, Hosseini ve Amirianzadeh (2018) çalışmalarında, örgütsel sessizliğin aracılık rolünü düşünerek örgütsel iklim ve iş performansı arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışmışlardır. Çalışma sonuçları, örgütsel iklim ile iş performansı arasında doğrudan ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Örgütsel iklim ile örgütsel sessizlik arasında ise negatif yönlü bir ilişki bulunduğunu göstermiştir. Örgütsel iklim ve iş performansı arasında doğrudan ve anlamlı bir ilişki vardır. Bu organizasyonel iklimi ne kadar iyileştirirse, iş performansını o kadar artırır ve örgütsel sessizliği azaltır.

Jafary, Yazdanpanah ve Masoomi (2018) çalışmasında, orta düzey yöneticiler arasında örgütsel sessizliği etkileyen faktörleri belirlemiştir. Araştırmanın bulguları, üniversitenin orta yöneticileri arasındaki örgütsel sessizliği etkileyen faktörlerin şu kategorilere ayrıldığını göstermiştir: (1) Örgütsel faktörler (üç ana tema dahil: (a) örgütsel yapı ve süreç, (b) örgütsel iletişim, (c) örgütsel iletişim kültür); ve (2) bireysel faktörler (üç ana tema dahil: (a) psikolojik faktörler, (b) iletişim becerileri ve (c) demografik faktörler). Bulgular örgütsel sessizliğin üniversite yöneticileri arasında mevcut olduğunu göstermiştir. Karar vericiler için sağlanan veri miktarının kısıtlanması nedeniyle karar verme ve organizasyonel değişim süreçlerinin etkinliğinin azaldığı belirlenmiştir.

BÖLÜM 3 YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanması sürecine ve veri analizine yer verilmiştir.

3.1 ARAŞTIRMA MODELİ

İstanbul ili Avrupa yakasındaki resmi liselerde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin çatışma yönetim tarzları ile öğretmenlerin örgütsel sessizliklerinin düzeyini ve arasındaki ilişkiyi belirlemek; çatışma yönetimi tarzları ve örgütsel sessizlik düzeyinin öğretmenlerin bazı kişisel özelliklerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla yapılan bu araştırmada nicel-nitel veri toplama ve çözümleme bir arada kullanılmıştır.

Nicel araştırma genel bir ifade ile sayısal verilerin toplanması, analizi, yorumlanması ve kullanılmasına ilişkin yöntem olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018, s.15). Nitel araştırma ise *“gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama araçlarının kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir”* (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.40).

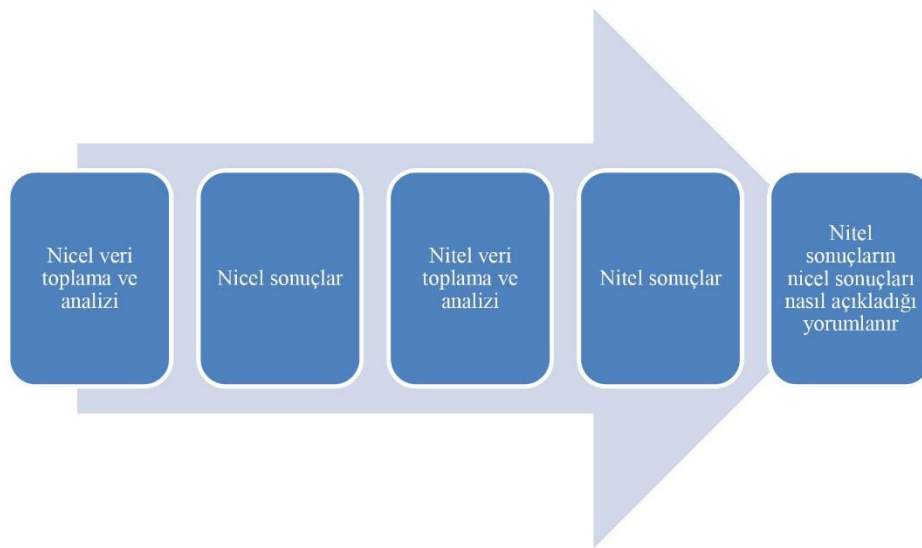
Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin çatışma yönetim tarzları ile örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelenmek amacıyla yapılan bu araştırma *“karma yöntem araştırması”* (nicel ve nitel) olarak tasarlanmış bir çalışmadır. Karma yöntem, nitel ve nicel verilerin birleştirilmesi veya bütünleştirilmesi gerektiğini savunmaktadır (Creswell, 2017, s.3). Bu metodun kullanımı ile nitel ve nicel veriler bir araya getirilir ve sadece tek bir veri kaynağının kullanılmasından kaynaklanan herhangi bir veri grubunun eksikliği ortadan kaldırılabilir (Creswell, 2017, s.4). Nicel ve nitel yöntemlerin paralel olarak veya ardıl evreler olarak kullanıldığı araştırmalar olan karma yöntem tasarımları (Tashakkori ve Teddlie, 2003, s.711) hem niceliksel hem de niteliksel yöntemlerin güçlü yönlerinden yararlanabilir; aynı zamanda tek araştırma

çalışmalarındaki zayıflıkları da en aza indirmektedir (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004, s.15). Bu açıdan karma yöntem zengin sayısal ve sayısal olmayan veriler ile araştırma sorularını cevaplamak için gerekli olan büyük miktarda veri sağlamaktadır (Babbie, 2013, s.117). Nicel, karma ve nitel yöntemlere ilişkin detaylar Şekil 3.2’de gösterilmiştir.

Nicel Yöntemler	Karma Yöntemler	Nitel Yöntemler
•Önceden belirlenmiş. •Araç temelli sorular •Performans verisi, tutum vergisi, gözlem verisi, sayıma dayalı veri. •İstatiksel analizi. •İstatiksel yorumlama.	•Hem önceden belirlenmiş hem de yeni geliştirilen yöntemler. •Hem açık hem kapalı uçlu sorular. •Tüm olasılıklardan yararlanılan çoklu veri biçimleri. •İstatiksel ve metin analizi. •Veritabanları arasında çarpaz yorumlama.	•Yeni geliştirilen yöntemler. •Açık uçlu sorular. •Mülakat verisi, doküman verisi, görsel-işitsel veri. •Metin ve resim analizi. •Temaları ve modelleri yorumlama.

Şekil 3.1. Nicel, Nitel ve Karma Yöntemlere İlişkin Detaylar (Creswell, 2017, s.17)

Creswell (2017, s.16-17) karma yöntem araştırmalarını; “*açımlayıcı sıralı, keşfedici sıralı ve yakınsayan paralel karma desen*” olmak üzere üç başlık altında sınıflandırmıştır. Bu çalışma, karma yöntem araştırmalarından “*açımlayıcı sıralı karma yöntem*” kullanılarak yürütülmüştür. Bu yöntem Şekil 3.3’te gösterilmiştir.



Şekil 3.2. Açımlayıcı Sıralı Karma Yöntem (Creswell, 2017, s.220)

Şekil 3.3'te görüldüğü gibi birinci aşamada nicel yöntemle toplanan veriler çözümlendikten sonra ikinci aşamada nitel yöntemle toplanan verilerle desteklenecek ve açıklanacaktır (Creswell ve PlanoClark, 2011, s.4). Bu bölümde araştırma için belirlenen problemlerden hareketle, nicel ve nitel boyut başlıkları adı altında iki boyut içinde araştırmanın modeline ilişkin bilgiler aşağıda açıklanmıştır.

3.1.1 Nicel Araştırma Modeli Boyutuna İlişkin Bilgiler

Bu çalışmada, araştırma amacına ve problemine uygun olarak nicel araştırma modelleri içerisinde yer alan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. *“Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez”* (Karasar, 2016, s.81). *“İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir”* (Karasar, 2016, s.81). *“Karşılaştırma türü ilişkisel tarama modelinde ise, en az iki değişken bulunmaktadır ve bu iki değişkenden birine (bağımsız değişkene) göre gruplar oluşturularak, diğer değişkene (bağımlı değişkene) göre aralarında bir değişim olup olmadığını inceler”* (Büyüköztürk vd., 2018, s.16).

3.1.2 Nitel Araştırma Modeli Boyutuna İlişkin Bilgiler

Nitel araştırmanın, araştırma yöntemlerinden biri olarak seçilmesinin önemli nedenlerinden birisi inandırıcı olmasıdır. Araştırmacı birebir sahada bulunduğundan, araştırma alanından kanıtlar toplayabilir ve bunları sunabilir. Nitel araştırma tarzı esnek olduğu için araştırmacı derin bir şekilde bilgi toplayabilir ve daha sonra topladığı bu bilgileri daraltabilir (Neumann, 2006, s.63-65). Araştırmanın amacına yönelik olarak, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması (case study), eğitim alanında çok fazla kullanılan araştırma yöntemlerinde biridir. Bu araştırma modelinin en önemli özelliği; araştırmada ele alınan durumun, kişinin ya da topluluğun kendisine özgü özellikleri nedeniyle seçilmesi ve kendi bağlamı içinde ele alınmasıdır. Bu bağlamdan yola çıkarak durum çalışması; özel bir kişi, topluluk veya olayı incelemek için araştırmanın çalışma

grubu olarak belirlenen katılımcıların tutum ya da davranışlarının ortaya çıkarması ve bu özellik veya davranışların sistematik biçimde açıklanmasıdır. Bu özelliğinden dolayı durum çalışması; fenomenoloji, etnografik araştırma ve gömülü teori araştırması gibi bir nitel araştırma yöntemi olarak nitelendirilmektedir (Johnson ve Christensen, 2004, s.11). Araştırma kapsamında resmi liselerde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin çatışma yönetim tarzları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki aynı araştırma sorularıyla farklı durumlarda cevap arandığından durum çalışması çeşitlerinden bütüncül (çoklu) durum çalışması kullanılmıştır. Bütüncül durum çalışması, benzer birkaç durumun ele alınarak sonuçların güçlendirilmesini ve genelleme yapılmasını sağlayan araştırma modelidir. Araştırma kapsamında, öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin çatışma yönetim tarzları ve öğretmenlerin sessizlik düzeyleri ele alındığından, nicel araştırma sorularının derinlemesine analizinde önemli bir kaynaktır.

3.2 EVREN VE ÖRNEKLEM / ÇALIŞMA GRUBU

Çalışmada araştırma modellerinden karma yöntem kullanıldığı için nicel ve nitel araştırma desenlerine ilişkin evren-örneklem ve çalışma grubu bilgileri iki ayrı başlık altında aşağıda sunulmuştur.

3.2.1 Nicel Araştırma İçin Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini; 2018-2019 eğitim öğretim yılında MEB'e bağlı İstanbul'un Avrupa yakasındaki 25 ilçesinde bulunan resmi liselerde görev yapan toplam 26.434 (WEB_3, 2017) öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma evrenindeki öğretmen sayısının tamamına ulaşamayacak büyüklükte olması sebebiyle evrenden örneklem alma yoluna gidilmiştir.

Örneklem büyüklüğünün, belirlenen istatistiksel kurallar çerçevesinde, ana kütleden (evrenden) %99 güvenirlilik sınırları içinde %5'lik bir hata payı dikkate alınarak en az 649 olması gerektiği belirlenmiştir. Örneklem hesaplanırken aşağıdaki formül esas alınmıştır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004, s.41).

$$n = \frac{\frac{t^2 \cdot (PQ)}{d^2}}{1 + \frac{1}{N} \cdot \frac{t^2(PQ)}{d^2}} = 649,290 \cong 649$$

N= Evren Büyüklüğü (26.434)

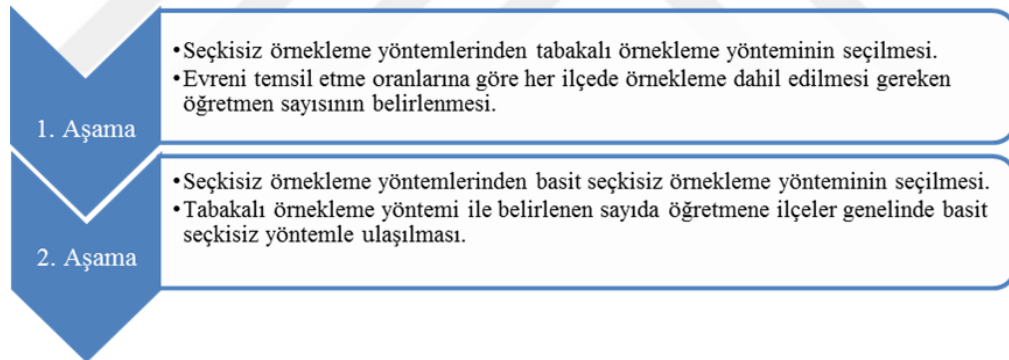
n= Örneklem Büyüklüğü

d= Hoşgörü düzeyi (.05)

t= Güven düzeyinin tablo değeri (t₀₁=2,58)

PQ= (.50).(50)=.25 maksimum örneklem büyüklüğü için örneklem yüzdesi (Balcı, 2018, s.81).

Yukarıdaki formül uygulanarak evrende yer alan toplam 26.434 öğretmen için uygun örneklem sayısının 649 olması gerektiği bulunmuştur. Minimum örneklem sayısının evrene göre oranı %2,455 olarak hesaplanmıştır. Buna uygun olarak, 649 sayısı (%2,455) minimum örneklem sayısı olarak kabul edilmiş ve çalışma örnekleminin belirlenen sayıdan küçük olmaması sağlanmıştır. Araştırmanın örnekleme yöntemine ilişkin aşamaları Şekil 3.3'te gösterilmiştir.



Şekil 3.3. Örnekleme Yönteminin Aşamaları

İstanbul'un Avrupa yakasında bulunan liselerde görev yapan öğretmenler genelinden hesaplanan orana ulaşmak için Şekil 3.3'te görüldüğü üzere, ilk aşamada seçkisiz örnekleme yöntemlerinden “*tabakalı örnekleme*” (oranlı eleman örnekleme) yöntemine başvurulmuştur. Bu yönteme başvurmanın amacı, liselerde görev yapan öğretmenlerin eşit oranda örnekleme yer almasını sağlamaktır. “*Tabakalı örnekleme yönteminde, evrenin alt gruplarındaki eleman sayılarının evrenin bütünündeki eleman sayısına oranı hesaplanarak örneklem seçme yoluna gidilir*” (Büyüköztürk vd., 2018, s.89). “*Tabakalı örnekleme yöntemi ile evrendeki alt evrenlerin örnekleme temsil edilmeleri daha*

yüksek düzeyde olabilmektedir” (Balcı, 2018, s.84). Örneklem alınan öğretmen sayısı belirlenirken her eğitim kademesinde görev yapan öğretmen sayısının evren içindeki oranı dahilinde örneklem yansıtılması sağlanarak örneklemin evreni en iyi şekilde temsil edebilmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle, her ilçedeki “lise öğretmen sayılarının ayrı ayrı” %2,455’i alınarak oranlı örneklem hesabına göre her ilçeden toplamda kaç öğretmen alınması gerektiği hesaplanmıştır. Örneklem belirleme sürecinin ikinci aşamasında ise basit seçkisiz örneklem yöntemi kullanılmıştır. “Bu örneklem yönteminde evrendeki tüm birimler, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir. Temsil edici bir örneklemin seçiminin geçerli ve en iyi yolu seçkisiz örneklemedir” (Büyüköztürk vd., 2018, s.88). Bu yolla her bir ilçeden okullar basit seçkisiz yöntemle belirlenmiştir. İlçelere ve lise türlerine göre örneklem hesabı Tablo 3.1’de gösterilmiştir. Detaylı evren örneklem tablosu ise Ek:5’te sunulmuştur.

Tablo 3.1. İlçelere ve Liselere Göre Örneklem Tablosu

İlçeler	Genel Lise		Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi		İmam Hatip Lisesi	
	f	%	f	%	f	%
Arnavutköy	5	2,48	17	3,32	5	3,25
Avcılar	5	2,48	6	1,17	4	2,6
Bağcılar	10	4,95	62	12,11	14	9,09
Bahçelievler	8	3,96	24	4,69	14	9,09
Bakırköy	6	2,97	12	2,34	9	5,84
Başakşehir	12	5,94	12	2,34	3	1,95
Bayrampaşa	4	1,98	29	5,66	7	4,55
Beşiktaş	8	3,96	16	3,13	0	0
BeylikDüzü	3	1,49	16	3,13	4	2,6
Beyoğlu	13	6,44	5	0,98	12	7,79
Büyüçekmece	10	4,95	9	1,76	0	0
Çatalca	0	0	7	1,37	0	0
Esenler	5	2,48	16	3,13	8	5,19
Esenyurt	16	7,92	19	3,71	8	5,19
EyüpSultan	4	1,98	13	2,54	2	1,3
Fatih	19	9,41	22	4,3	8	5,19
Gaziosmanpaşa	7	3,47	9	1,76	11	7,14
Güngören	13	6,44	18	3,52	7	4,55
Kağıthane	4	1,98	32	6,25	0	0
Küçükçekmece	11	5,45	24	4,69	4	2,6
Sarıyer	5	2,48	17	3,32	0	0
Silivri	8	3,96	11	2,15	7	4,55
Sultangazi	14	6,93	16	3,13	17	11,04
Şişli	6	2,97	84	16,41	0	0
Zeytinburnu	6	2,97	16	3,13	10	6,49
Toplam	202	100	512	100	154	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımı Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.2. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları (n=868)

Değişkenler	Grup	f	%
Cinsiyet	Kadın	497	57,26
	Erkek	371	42,74
Yaş Grubu	24-34 Yaş	372	42,86
	35-45 Yaş	335	38,59
	46 Yaş ve Üzeri	161	18,55
Öğrenim Durumu	Lisans	674	77,65
	Lisansüstü	194	22,35
Medeni Durumu	Bekar	317	36,52
	Evli	551	63,48
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	233	26,84
	6-10 Yıl	200	23,04
	11-15 Yıl	93	10,71
	16-20 Yıl	180	20,74
	21 Yıl ve Üzeri	162	18,66
Okuldaki Kıdem	1-3 Yıl	351	40,44
	4-6 Yıl	244	28,11
	7 Yıl ve Üzeri	273	31,45
Branş	Sayısal	333	38,36
	Sözel	535	61,64
Öğretmenlerin Görev Yaptığı Lise Türü	Genel Lise	202	23,27
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	512	58,99
	İmam Hatip Lisesi	154	17,74

Tablo 3.2’ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik dağılımları incelendiğinde; %57,26’sı kadın, %42,74’ü erkek, %42,86’sı 24-34, %38,59’u 35-45, %18,55’i 46 yaş veya üzerindedir. %77,65’i lisans, %22,35’i lisansüstü öğrenime sahipken, %36,52’si bekar, %63,48’i evlidir. Katılımcı öğretmenlerin %26,84’ü 1-5 yıl, %23,04’ü 6-10 yıl, %10,71’i 11-15 yıl, %20,74’ü 16-20 yıl, %18,66’sı 21 yıl veya üzeri olarak mesleki kıdem süreleri belirlenmişken, okuldaki kıdem süreleri dağılımları incelendiğinde %40,44’ü 1-3 yıl, %28,11’i 4-6 yıl, %31,45’i 7 yıl ve üzeridir. %38,36’sı sayısal, %61,64’ü sözel branşta görev yapmaktayken, %23,27’si genel lise, %58,99’u mesleki ve teknik Anadolu lisesi, %17,74’ü imam hatip lisesinde görev yapmaktadır.

3.2.2 Nitel Araştırma İçin Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlik örnekleme ile belirlenmiştir. “*Maksimum çeşitlilik örneklemesinde amaç genelleme yapmak değil, çeşitlilik gösteren durumlar arasında ne tür ortaklıklar veya benzerliklerin var olduğunu belirlemektir*” (Büyüköztürk vd., 2018, s.93).

Araştırmanın amacına yönelik olarak, nicel araştırma evrenine uygulanan örgütsel sessizlik ölçeği sonucunda “*razı olma sessizliği, savunma sessizliği ve prososyal sessizlik*” algı düzeyleri katılıyorum (3.41-4.20) ve tamamen katılıyorum (4.21-5.00) olarak tespit edilen resmi liselerde görev yapan öğretmenler araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Bu bağlamda, araştırmanın çalışma grubunu örgütsel sessizlik gruplamasına göre; razı olma ve savunma sessizlik düzeyleri katılıyorum ve tamamen katılıyorum grubunda olan resmi liselerde görev yapan 10’ar öğretmen ve prososyal sessizlik düzeyi katılıyorum ve tamamen katılıyorum grubunda olan resmi liselerde görev yapan 11 öğretmen olmak üzere toplam 31 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenler, gönüllü olarak araştırmaya katılmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan; razı olma sessizlik düzeyi katılıyorum ve tamamen katılıyorum grubunda olan resmi liselerde görev yapan öğretmenler ROS1, ROS2,..., ROS10, savunma sessizlik düzeyi katılıyorum ve tamamen katılıyorum grubunda olan resmi liselerde görev yapan öğretmenler SS1, SS2,..., SS10 ve prososyal sessizlik düzeyi katılıyorum ve tamamen katılıyorum grubunda olan resmi liselerde görev yapan öğretmenler PS1, PS2,..., PS11 şeklinde belirtilmiştir. Araştırmaya katılan “*razı olma, savunma ve prososyal sessizlik*” sessizlik düzeyi katılıyorum ve tamamen katılıyorum grubunda olan resmi liselerde görev yapan öğretmenlerin demografik özellikleri ayrı ayrı sunulmuştur.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan razı olma sessizlik düzeyi katılıyorum ve tamamen katılıyorum grubunda olan resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin elde edilen frekans dağılımlarına ait bulgular Tablo 3.3’te sunulmuştur.

Tablo 3.3. Razı Olma Sessizlik Düzeyi Katılıyorum ve Tamamen Katılıyorum Grubunda Olan Resmi Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Ait Bulgular

Demografik Özellikler	Gruplar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	7	%70
	Erkek	3	%30
Yaş Grupları	20-29 Yaş Arası	1	%10
	30-39 Yaş Arası	7	%70
	40-49 Yaş Arası	2	%20
Öğrenim Durumu	Lisans	5	%50
	Yüksek Lisans	5	%50
Medeni Durumu	Bekar	6	%60
	Evli	4	%40
Toplam Öğretmenlik Yılı	0-4 Yıl	2	%20
	5-9 Yıl	5	%50
	10-14 Yıl	2	%20
	15 Yıl ve Üzeri	1	%10
	Toplam	10	%100

Tablo 3.3'e göre, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan razı olma sessizlik düzeyi katılıyorum ve tamamen katılıyorum grubunda olan resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre; %70 (7 kişi)'i kadın ve %30 (3 kişi)'u erkektir. Yaş gruplarına durumuna göre; %10 (1 kişi)'u 20-29 yaş arası, %70 (7 kişi)'i 30-39 yaş arası, %20 (2 kişi)'si 40-49 yaş arasıdır. Öğrenim durumuna göre; %50 (5 kişi)'si lisans ve %50 (5 kişi)'si yüksek lisans 'tır. Medeni durumuna göre; %60 (6 kişi)'i bekar ve %40 (4 kişi)'i evlidir. Toplam öğretmenlik yılına göre; %20 (2 kişi)'si 0-4 yıl, %50 (5 kişi)'si 5-9 yıl, %20 (2 kişi)'si 10-14 yıl ve %10 (1 kişi)'u 15 yıl ve üzeridir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan savunma sessizlik düzeyi katılıyorum ve tamamen katılıyorum grubunda olan resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin elde edilen frekans dağılımlarına ait bulgular Tablo 3.4'te sunulmuştur.

Tablo 3.4. Savunma Sessizlik Düzeyi Katılıyorum ve Tamamen Katılıyorum Grubunda Olan Resmi Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Ait Bulgular

Demografik Özellikler	Gruplar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	8	%80
	Erkek	2	%20
Yaş Grupları	20-29 Yaş Arası	2	%20
	30-39 Yaş Arası	5	%50
	40-49 Yaş Arası	2	%20
	50-59 Yaş Arası	1	%10
Öğrenim Durumu	Lisans	7	%70
	Yüksek Lisans	3	%30
Medeni Durumu	Bekar	5	%50
	Evli	5	%50
Toplam Öğretmenlik Yılı	0-4 Yıl	2	%20
	5-9 Yıl	4	%40
	10-14 Yıl	2	%20
	15 Yıl ve Üzeri	2	%20
	Toplam	10	%100

Tablo 3.4'e göre, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan savunma sessizlik düzeyi katılıyorum ve tamamen katılıyorum grubunda olan resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre; %80 (8 kişi)'i kadın ve %20 (2 kişi)'si erkektir. Yaş gruplarına durumuna göre; %20 (2 kişi)'si 20-29 yaş arası, %50 (5 kişi)'si 30-39 yaş arası, %20 (2 kişi)'si 40-49 yaş arası ve %10 (1 kişi)'u 50-59 yaş arasıdır. Öğrenim durumuna göre; %70 (7 kişi)'i lisans ve %30 (3 kişi)'u yüksek lisans 'tır. Medeni durumuna göre; %50 (5 kişi)'si bekar ve %50 (5 kişi)'si evlidir. Toplam öğretmenlik yılına göre; %20 (2 kişi)'si 0-4 yıl, %40 (4 kişi)'i 5-9 yıl, %20 (2 kişi)'si 10-14 yıl ve %20 (2 kişi)'si 15 yıl ve üzeridir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan prososyal sessizlik düzeyi katılıyorum ve tamamen katılıyorum grubunda olan resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin elde edilen frekans dağılımlarına ait bulgular Tablo 3.5'te sunulmuştur.

Tablo 3.5. Prososyal Sessizlik Düzeyi Katılıyorum ve Tamamen Katılıyorum Grubunda Olan Resmi Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Ait Bulgular

Demografik Özellikler	Gruplar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	10	%90,91
	Erkek	1	%9,09
Yaş Grupları	30-39 Yaş Arası	8	%72,72
	40-49 Yaş Arası	3	%27,27
Öğrenim Durumu	Lisans	8	%72,72
	Yüksek Lisans	3	%27,27
Medeni Durumu	Bekar	4	%36,36
	Evli	7	%63,63
Toplam Öğretmenlik Yılı	0-4 Yıl	2	%18,18
	5-9 Yıl	6	%54,54
	15 Yıl ve Üzeri	3	%27,27
Toplam		11	%100

Tablo 3.5'e göre, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan prososyal sessizlik düzeyi katılıyorum ve tamamen katılıyorum grubunda olan resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre; %90,91 (10 kişi)'i kadın ve %9,09 (1 kişi)'u erkektir. Yaş gruplarına durumuna göre; %72,72 (8 kişi)'si 30-39 yaş arası, %27,27 (3 kişi)'si 40-49 yaş arasındır. Öğrenim durumuna göre; %72,72 (8 kişi)'si lisans ve %27,27 (3 kişi)'si yüksek lisans'tır. Medeni durumuna göre; %36,36 (4 kişi)'si bekar ve %63,63 (7 kişi)'ü evlidir. Toplam öğretmenlik yılına göre; %18,18 (2 kişi)'i 0-4 yıl, %54,54 (6 kişi)'ü 5-9 yıl ve %27,27 (3 kişi)'si 15 yıl ve üzeridir.

3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Çalışmada veriler, nicel ve nitel verileri toplamaya yönelik farklı türdeki veri toplama araçlarından elde edilmiştir. Veri toplama araçlarına ilişkin detaylı bilgi aşağıda sunulmuştur.

3.3.1 Nicel Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin çatışma yönetim tarzları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla

yapılan bu araştırmanın nicel boyutunda Kişisel Bilgi Formu, Rahim Örgütsel Çatışma Envanteri ve Örgütsel Sessizlik Ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1.1 Kişisel Bilgi Formu

Bu bölümde araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formunda; araştırmaya katılan öğretmenlerin “*cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, branş, yaş, mesleki kıdem, görev yaptığı okuldaki hizmet yılı ve görev yapılan lise türüne*” ait sorular yer almaktadır (Ek: 2.1).

3.3.1.2 Rahim Örgütsel Çatışma Envanteri

Öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin çatışma yönetim tarzlarını ölçmek amacı ile ilgili literatür incelenmiş ve Rahim (1983) tarafından geliştirilip, Gümüşeli (1994) tarafından Türkçeye uyarlanan “*Rahim Örgütsel Çatışma Envanteri*”nin kullanılmasına karar verilmiştir (Ek:2.2). Envanter 28 sorudan oluşmakta olup, beşli likert tipi derecelendirme ölçeği niteliği taşımaktadır. Envanter beş farklı yönetim stilini ölçecek nitelikte gerçekleştirilmiştir. Envantere ilişkin alt boyutlar ve madde numaraları Tablo 3.6’da gösterilmiştir.

Tablo 3.6. Rahim Örgütsel Çatışma Envanteri Alt Boyutları ve Madde Numaraları

	Envanter Alt Boyutları	Madde Numaraları
	Tümleştirme	1- 5- 12- 22- 23-28
	Ödün Verme	2-11- 13-19-24
	Hükmetme	8-9- 18-21-25
Rahim Örgütsel Çatışma Envanteri ROC-II	Kaçınma	3-6-16-17-26-27
	Uzlaşma	4-7-10-14-15-20

Envanteri Türkçeye çeviren ve uyarlayan Gümüşeli’nin yaptığı güvenirlik hesaplamalarında elde edilen korelasyon katsayısı, okul müdürleri için .81, öğretmenler için .88 bulunmuştur. Rahim örgütsel çatışma envanterinin yapılan bu araştırma için uygunluğu bir madde analizi ile güvenirliklerine bakılarak incelenmiştir. Ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında yer alan maddelerin güvenirlik analizleri için Alpha modeli kullanılmıştır. Alpha (α) katsayısına bağlı olarak ölçek ve alt boyutlarının güvenirliliği aşağıdaki gibi değerlendirilmiştir.

$0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek/boyut güvenilir değildir,
 $0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçeğin/boyutun güvenilirliği düşük,
 $0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek/boyut oldukça güvenilir ve
 $0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek/boyut yüksek derecede güvenilirdir (Kalaycı, 2006).

Tablo 3.7. Rahim Örgütsel Çatışma Envanterine İlişkin Güvenirlik Analizi

Rahim Örgütsel Çatışma Envanteri	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Örgütsel Çatışma (Genel)	,873	28
Tümleştirme	,863	6
Ödün Verme	,753	5
Hükmetme	,779	5
Kaçınma	,772	6
Uzlaşma	,748	6

Tablo 3.4'te beş alt boyuttan oluşan Rahim örgütsel çatışma envanteri için yapılan güvenilirlik analizinin sonucu sunulmuştur. Rahim örgütsel çatışma envanterine ait güvenilirlik katsayısının (Cronbach's Alpha) $\alpha=0,883$ olduğu bulunmuştur. Envanterin "Tümleştirme" tarzı için güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) $\alpha=0,863$ olarak, "Ödün Verme" tarzı için güvenilirlik katsayısı $\alpha=0,753$, "Hükmetme" tarzı için güvenilirlik katsayısı $\alpha=0,779$, "Kaçınma" tarzı için güvenilirlik katsayısı $\alpha=0,772$, "Uzlaşma" tarzı için güvenilirlik katsayısı $\alpha=0,748$ olarak bulunmuştur. Bu değerler, envanterin geneli bakımından da güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Rahim örgütsel çatışma envanteri için yapılan madde analizleri sonrası envanterin güvenilirlik düzeylerinin bu araştırma için yeterli olduğu anlaşılmıştır.

Ölçme aracıda yer alan aralıklara ilişkin kullanılan alt ve üst sınırlar Tablo 3.8'de sunulmuştur.

Tablo 3.8. Rahim Örgütsel Çatışma Envanterine Ait Seçeneklere İlişkin Sınırlar

Seçenekler	Sınırlar
(1) Çok Az	1.00-1.79
(2) Az	1.80-2.59
(3) Ara Sıra	2.60-3.39
(4) Çoğunlukla	3.40-4.19
(5) Her Zaman	4.20-5.00

Tablo 3.8'de görüldüğü gibi, envanterdeki her bir maddeye verilen cevap kodları bu derecelere uygun olarak aralıklar "(1) 1.00-1.79-çok az", "(2) 1.80-2.59-az", "(3) 2.60-

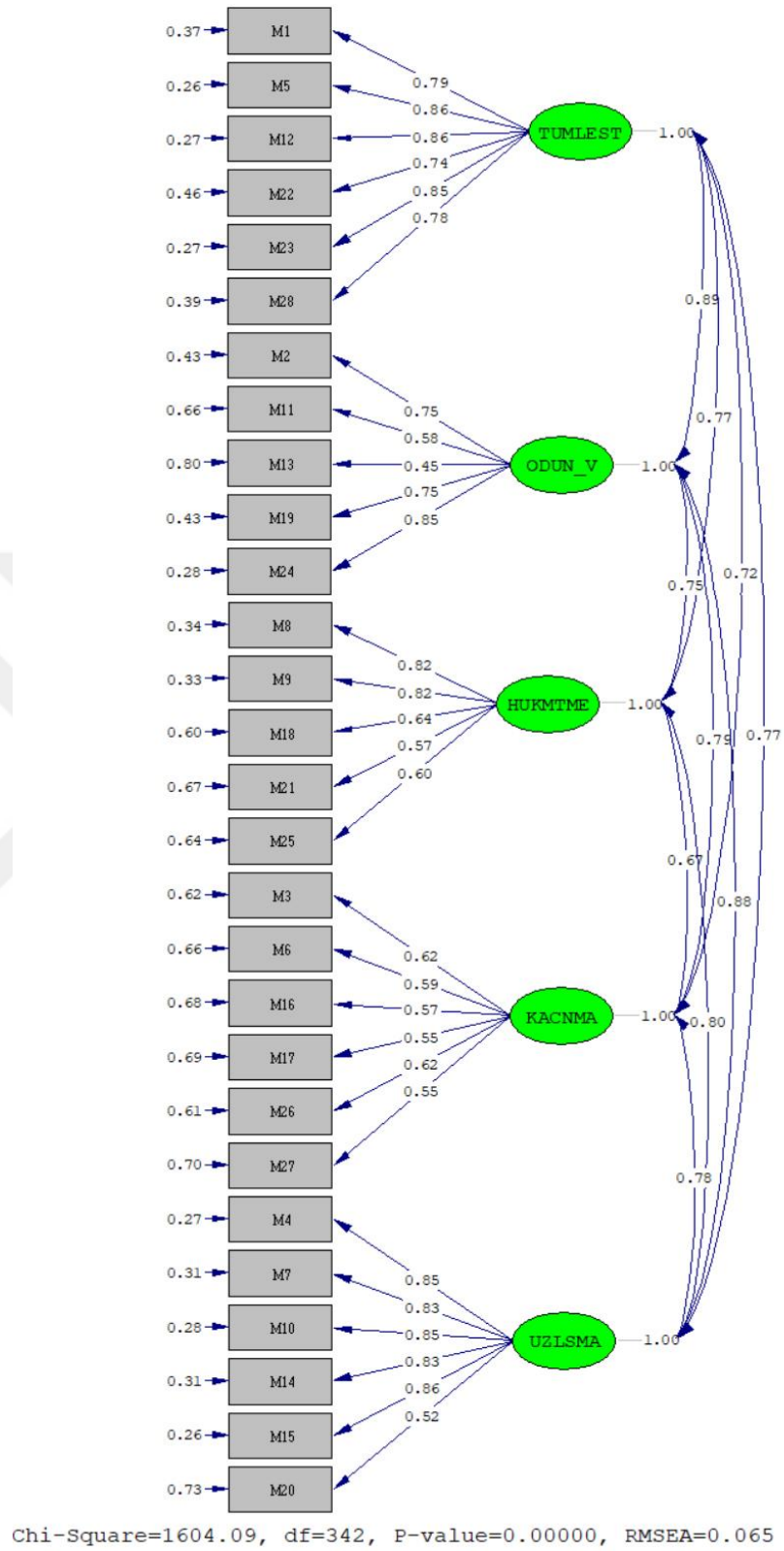
3.39-ara sıra", "(4) 3.40-4.19-çoğunlukla", "(5) 4.20-5.00-her zaman" olarak değerlendirilmiştir.

Rahim örgütsel çatışma envanteri için yapılan güvenirlik analizi sonrası üç boyutlu yapı üzerinde doğrulayıcı faktör analizi ile uyum değerleri incelenmiştir. Tablo 3.9’da örgütsel çatışma envanterine ait DFA analizi sonucunda elde edilen madde istatistikleri bulguları yer almaktadır.

Tablo 3.9. Rahim Örgütsel Çatışma Envanterine Ait DFA Bulgularına İlişkin Madde İstatistikleri

Faktör	Madde No	Faktör Yük Değeri	R ²	Hata	t	p
Tümleşirme	1	0,79	0,62	0,37	30,13	0,000
	5	0,86	0,74	0,26	34,86	0,000
	12	0,86	0,74	0,27	34,55	0,000
	22	0,74	0,55	0,46	26,74	0,000
	23	0,85	0,72	0,27	34,39	0,000
	28	0,78	0,61	0,39	29,44	0,000
Ödün verme	2	0,75	0,56	0,43	27,47	0,000
	11	0,58	0,34	0,66	20,78	0,000
	13	0,45	0,20	0,80	15,22	0,000
	19	0,75	0,56	0,43	27,44	0,000
	24	0,85	0,72	0,28	33,69	0,000
Hükmetme	8	0,82	0,67	0,34	29,52	0,000
	9	0,82	0,67	0,33	29,80	0,000
	18	0,64	0,41	0,60	20,43	0,000
	21	0,57	0,32	0,67	17,25	0,000
	25	0,60	0,36	0,64	18,74	0,000
Kaçınma	3	0,62	0,38	0,62	19,00	0,000
	6	0,59	0,35	0,66	18,20	0,000
	16	0,57	0,32	0,68	17,15	0,000
	17	0,55	0,30	0,69	17,89	0,000
	26	0,62	0,38	0,61	19,24	0,000
Uzlaşma	27	0,55	0,30	0,70	17,70	0,000
	4	0,85	0,72	0,27	34,61	0,000
	7	0,83	0,69	0,31	32,80	0,000
	10	0,85	0,72	0,28	34,47	0,000
	14	0,83	0,69	0,31	33,23	0,000
	15	0,86	0,74	0,26	35,34	0,000
	20	0,52	0,27	0,73	19,38	0,000

Tablo 3.9’da örgütsel çatışma envanterinin DFA sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde, maddelerin faktör yük değerleri 0,45– 0,86 arasında değişmektedir. Söz konusu değerlerin kabul edilebilir faktör yükü olarak değerlendirilebilir. Maddeler ile örtük değişkenler arasındaki ilişkilerin istatistiksel anlamlılık düzeyinin ifadesi olan t değerleri ise $p < ,01$ düzeyinde anlamlı bulunmuş ve bütün değerlerin 2,58’den büyük olduğu görülmüştür. Şekil 3.4’te DFA’ya ait path diyagramı sunulmuştur. Path diyagramı incelendiğinde modele ait uyum indeksleri istenilen seviyede çıktığından herhangi bir modifikasyon yapılmasına gerek duyulmamıştır.



Şekil 3.4. Rahim Örgütsel Çatışma Ölçeğine Ait Path Diagramı

Schermelleh-Engel ve Moosbrugger (2003, s.33-52) göre kabul edilebilir ve mükemmel uyum kriterleri Tablo 3.10’da sunulmuştur.

Tablo 3.10. Uyum İndeksi Kriterlerine Ait Değerler

Uyum Kriterleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2/sd	≤ 3	≤ 5
RMSEA	$0 < RMSEA < 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.10$
RMR	$0 \leq SRMR < 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$
SRMR	$0 \leq SRMR < 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$
NNFI	$0.95 \leq NNFI \leq 1$	$0.90 \leq NNFI \leq 0.95$
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1$	$0.90 \leq CFI \leq 0.95$
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$
AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1$	$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$

DFA sonucu elde edilen uyum indeksi kriterleri kabul edilebilir uyum indeksi kriterlerini sağladığı belirlenmiştir. Örgütsel çatışma envanteri uyum iyiliği değerleri Tablo 3.11’de verilmiştir.

Tablo 3.11. Rahim Örgütsel Çatışma Envanteri Uyum İyiliği Değerleri

X^2/df	p	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	NNFI	NFI	RMR	SRMR
4,690	0,000	0,065	0,95	0,90	0,87	0,95	0,94	0,089	0,069

Bir modelin bütün olarak kabul edilebilir olması için raporlanan uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir veya mükemmel uyum sınırlar içinde olması gerekmektedir. DFA sonucu elde edilen uyum indeksi değerlerinin kabul edilebilir ve mükemmel uyum indeksleri içerisine düştüğü görülmektedir. En önemli uyum indeksi değeri olan X^2/df değerinin 4,69 ile kabul edilebilir uyum aralığına, RMSEA değerinin 0,065 ile kabul edilebilir uyum aralığına düştüğü diğer uyum indekslerinde kabul edilebilir ve mükemmel uyum indeksleri içerisinde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar açıklanan faktör yapısının doğrulandığını göstermektedir.

3.3.1.3 Örgütsel Sessizlik Ölçeği

Örgütsel sessizlik düzeyine ilişkin öğretmenlerin algısını ortaya koymak amacı ile ilgili literatür incelenmiş, Van Dyne, Ang ve Botero (2003) tarafından geliştirilen ve Kahya (2013) tarafından Türkçe’ye uyarlanan ölçeğin kullanılmasına karar verilmiştir (Ek:2.3). Örgütsel sessizlik ölçeğinin orijinal formu 15 maddeden ve 3 alt boyuttan

oluşmaktadır. Ölçeğe ilişkin alt boyutlar ve madde numaraları Tablo 3.12’de sunulmuştur.

Tablo 3.12. Örgütsel Sessizlik Ölçeği Alt Boyutları ve Madde Numaraları

	Ölçek Alt Boyutları	Madde Numaraları
Örgütsel Sessizlik Ölçeği ÖSÖ	Razı Olma Sessizliği	1-2-3-4-5
	Savunma Sessizliği	6-7-8-9-10
	Prososyal Sessizlik	11-12-13-14-15

Kahya (2013) tarafından ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) .75, KMO değeri .92 olup Bartlett küresellik testi de anlamlı ($p=.000$) bulunmuştur. Örgütsel sessizlik ölçeğinin, yapılan bu araştırma için uygunluğu yine bir madde analizi ile güvenilirliklerine bakılarak incelenmiş ve Tablo 3.13’te sunulmuştur.

Tablo 3.13. Örgütsel Sessizlik Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Analizi

Örgütsel Sessizlik Ölçeği	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Örgütsel Sessizlik (Genel)	,773	15
Razı Olma Sessizliği	,788	5
Savunma Sessizliği	,871	5
Prososyal Sessizlik	,832	5

Tablo 3.13 incelendiğinde, örgütsel sessizlik ölçeğine ait güvenilirlik katsayısının (Cronbach’s Alpha) $\alpha=0,773$ olduğu bulunmuştur. Ölçeğin ilk alt boyutu olan “*Razı Olma Sessizliği*” için güvenilirlik katsayısı (Cronbach’s Alpha) $\alpha=0,788$ olarak, ikinci alt boyutu olan “*Savunma Sessizliği*” için güvenilirlik katsayısı $\alpha=0,871$ ve üçüncü alt boyutu olan “*Prososyal Sessizlik*” için güvenilirlik katsayısı $\alpha=0,832$ olarak bulunmuştur. Örgütsel sessizlik ölçeği ve alt boyutları için yapılan madde analizleri sonrası ölçek ve alt boyutlarının güvenilirlik düzeylerinin bu araştırma için yeterli olduğu anlaşılmıştır. Örgütsel sessizlik ölçeği orijinalinde 1-7 aralığında derecelendirilmektedir. Bu çalışmada ise likert tipi 1-5 aralığında derecelendirilmektedir. Ölçme aracı yer alan aralıklara ilişkin kullanılan alt ve üst sınırlar Tablo 3.14’te sunulmuştur.

Tablo 3.14. Örgütsel Sessizlik Ölçeğine Ait Seçeneklere İlişkin Sınırlar

Seçenekler	Sınırlar
(1) Tamamen Katılmıyorum	1.00-1.80
(2) Katılmıyorum	1.81-2.60
(3) Kararsızım	2.61-3.40
(4) Katılıyorum	3.41-4.20
(5) Tamamen Katılıyorum	4.21-5.00

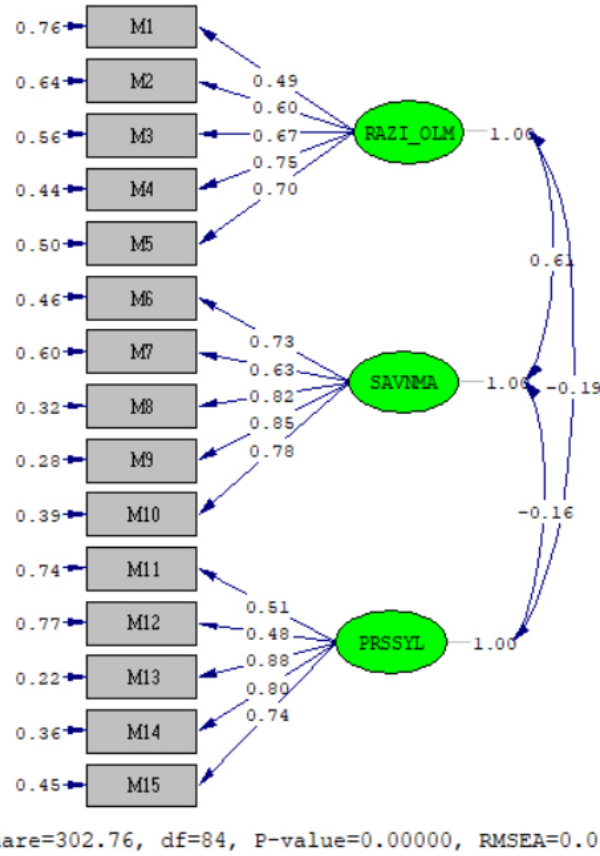
Tablo 3.14’te görüldüğü gibi, ölçekteki her bir maddeye verilen yanıt kodları bu derecelere uygun olarak “(1) 1.00-1.80-Tamamen Katılmıyorum, (2) 1.81-2.60-Katılmıyorum, (3) 2.61-3.40-Kararsızım, (4) 3.41-4.20-Katılıyorum, (5) 4.21-5.00-Tamamen Katılıyorum” şeklinde beş aralıklı olarak derecelendirilmiştir.

Örgütsel sessizlik ölçeği için yapılan güvenirlik analizi sonrası üç boyutlu yapı üzerinde doğrulayıcı faktör analizi ile uyum değerleri incelenmiştir. Tablo 3.15’te örgütsel sessizlik ölçeğine ait DFA analizi sonucunda elde edilen madde istatistikleri bulguları yer almaktadır.

Tablo 3.15. Örgütsel Sessizlik Ölçeğine Ait DFA Bulgularına İlişkin Madde İstatistikleri

Faktör	Madde No	Faktör Yük Değeri	R ²	Hata	t	p
Razi Olma Sessizliği	1	0,49	0,24	0,76	13,87	0,000
	2	0,60	0,36	0,64	17,62	0,000
	3	0,67	0,45	0,56	19,93	0,000
	4	0,75	0,56	0,44	22,99	0,000
	5	0,70	0,49	0,50	21,41	0,000
Savunma Sessizliği	6	0,73	0,53	0,46	24,08	0,000
	7	0,63	0,40	0,60	19,71	0,000
	8	0,82	0,67	0,32	28,56	0,000
	9	0,85	0,72	0,28	29,94	0,000
	10	0,78	0,61	0,39	26,52	0,000
Sosyal Sessizlik	11	0,51	0,26	0,74	15,00	0,000
	12	0,48	0,23	0,77	13,84	0,000
	13	0,88	0,77	0,22	26,97	0,000
	14	0,80	0,64	0,36	23,94	0,000
	15	0,74	0,55	0,45	21,90	0,000

Tablo 3.15’te örgütsel çatışma ölçeğinin DFA sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde, maddelerin faktör yük değerleri 0,48– 0,88 arasında değişmektedir. Söz konusu değerlerin kabul edilebilir faktör yükü olarak değerlendirilebilir. Maddeler ile örtük değişkenler arasındaki ilişkilerin istatistiksel anlamlılık düzeyinin ifadesi olan t değerleri ise $p < ,01$ düzeyinde anlamlı bulunmuş ve bütün değerlerin 2,58’den büyük olduğu görülmüştür. Şekil 3.5’te dfa’ya ait path diyagramı sunulmuştur.



Şekil 3.5. Örgütsel Sessizlik Ölçeğine Ait Path Diagramı

Path diyagramı incelendiğinde modele ait uyum indeksleri istenilen seviyede çıktığından herhangi bir modifikasyon yapılmasına gerek duyulmamıştır. DFA sonucu elde edilen uyum indeksi kriterleri kabul edilebilir uyum indeksi kriterlerini sağladığı belirlenmiştir. Örgütsel sessizlik ölçeği uyum iyiliği değerleri Tablo 3.16’da sunulmuştur.

Tablo 3.16. Örgütsel Sessizlik Ölçeği Uyum İyiliği Değerleri

X^2/df	p	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	NNFI	NFI	RMR	SRMR
3,604	0,000	0,055	0,98	0,96	0,94	0,97	0,97	0,056	0,051

Bir modelin bütün olarak kabul edilebilir olması için raporlanan uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir veya mükemmel uyum sınırlar içinde olması gerekmektedir. DFA sonucu elde edilen uyum indeksi değerlerinin kabul edilebilir ve mükemmel uyum indeksleri içerisine düştüğü görülmektedir. En önemli uyum indeksi değeri olan X^2/df değerinin 3,604 ile kabul edilebilir uyum aralığına, RMSEA değerinin 0,055 ile kabul edilebilir uyum aralığına düştüğü diğer uyum indekslerinde kabul

edilebilir ve mükemmel uyum indeksleri içerisinde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar açıklanan faktör yapısının doğrulandığını göstermektedir.

3.3.2 Nitel Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama aracı olarak öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin çatışma yönetim tarzları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişkinin ele alındığı görüşme sorularının belirlenmesi ile ilgili alanyazın taraması yapılmış ve ayrıca alan uzmanlarının da görüşleri alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından “*Ders Programının Dağıtımı*” isimli örnek olay oluşturulmuştur. Ayrıca araştırmanın çalışma grubunun demografik özelliklerini (cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, medeni durum ve toplam öğretmenlik yılı) belirlemeye yönelik beş soru ve okul yöneticilerinin çatışma yönetim tarzları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir yarı yapılandırılmış açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır.

3.3.2.1 Örnek Olay Belirleme Formu

Çatışma konusuna ilişkin örnek olay hazırlayabilmek için nicel örneklemin uygulandığı okullardan tesadüfi olarak seçilen “*Genel Lise, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve İmam Hatip Lisesi*” gibi farklı türdeki liselerde görev yapan öğretmenlere tek sorudan oluşan form hazırlanmıştır. Her lise türünden yirmi olmak üzere toplamda altmış öğretmene örnek olay belirleme formu uygulanmıştır. Bu form üzerinde “*Okulumda en çok yaşanan çatışma konusu*” (Ek:3.1) ifadesini tamamlamaları istenmiştir. Örnek olay belirleme formuna göre öğretmenlerin görev yaptığı okullarda en çok yaşanan çatışma konuları Tablo 3.17’de gösterilmiştir.

Tablo 3.17. Çatışma Konuları

Çatışma Konuları	f	%
Ders Programının Dağıtımı	14	23,3
Nöbet	11	18,3
Ders Dışı Görev	4	6,7
Öğrenci Davranışları	4	6,7
Kişisel Ayrımcılık	3	5,0
Ödüllendirme	3	5,0
İdarenin İletişimi	2	3,3
İdarenin Öğrenci Notu Baskısı	2	3,3
Ek Ders Ücreti	2	3,3
Kulüp Dağıtımı	2	3,3
Dini İnanç	2	3,3
Siyaset ve İdeoloji	2	3,3
Mobbing	1	1,7
Cinsiyet Ayrımcılığı	1	1,7
İkili Eğitim	1	1,7
Kıskançlık	1	1,7
Öğretmen Davranışları	1	1,7
Sendika	1	1,7
Branş Ayrımı	1	1,7
Veli Davranışları	1	1,7
Zümreler	1	1,7
Toplam	60	100,0

Tablo 3.17'ye göre örnek olay belirleme formu uygulanan öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde; %23,3'ü ders programının dağıtımı, %18,3'ü nöbet, %6,7'si ders dışı görev, %6,7'si öğrenci davranışları, %5,0'ı kişisel ayrımcılık, %5,0'ı ödüllendirme, %3,3'ü idarenin iletişimi, %3,3'ü idarenin öğrenci notu baskısı, %3,3'ü ek ders ücreti, %3,3'ü kulüp dağılımı, %3,3'ü dini inanç, %3,3'ü siyaset ve ideoloji, %1,7'si mobbing, %1,7'si cinsiyet ayrımcılığı, %1,7'si ikili eğitim, %1,7'si kıskançlık, %1,7'si öğretmen davranışları, %1,7'si sendika, %1,7'si branş ayrımı, %1,7'si veli davranışları, %1,7'si zümreler olduğu belirlenmiştir.

3.3.2.2 Görüşme Formu

Sözleşme ve onam formu, kişisel bilgiler formu ve örnek olaydan oluşmaktadır.

3.3.2.2.1 Sözleşme ve Onam Formu

Nitel araştırmanın amacı ve toplanan verilerin nasıl kullanılacağı ile ilgili katılımcı öğretmene bilgi vermek amacıyla hazırlanmıştır (Ek:3.2).

3.3.2.2.2 Kişisel Bilgi Formu

Bu bölümde araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formunda; araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, medeni durum, toplam öğretmenlik yılına ait sorular yer almaktadır (Ek:3.3)

3.3.2.2.3 Örnek Olay

Bu bölümde örnek olay belirleme formunun frekans analizi sonucunda katılımcı öğretmenlerin %23,3'ü ders programları dağıtımı konusunda çatışma yaşadığını ifade etmiştir. Bu nedenle araştırmacı tarafından ders programlarının dağıtımı konusuna ilişkin örnek olay hazırlanmıştır (Ek:3.4). Hazırlanan örnek olaya ilişkin uzman görüşleri alınarak yarı yapılandırılmış bir soruluk görüşme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan görüşme formu ile yedi öğretmene ön uygulama yapılmış ve görüşme formuna son şekli verilerek asıl uygulama aşamasına geçilmiştir.

3.4 VERİLERİN TOPLANMASI

Nicel ve nitel verilerin toplanması iki ayrı başlık altında sunulmuştur.

3.4.1 Nicel Verilerin Toplanması

Nicel verilerin toplanması sürecinde İstanbul Valiliği ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden 08.04.2019 tarih ve 5909411 sayılı uygulama onayı (Ek:6.1) alınmıştır. Uygulanmak üzere 1500 adet nicel veri toplama aracı A3 boyutunda kitapçık şeklinde çoğaltılarak A4 boyutunda hazırlanmış ve A4 boyutunda zarflara konularak hazır hale getirilmiştir. Veri toplama aracı uygulanacak okul yöneticileri ile önceden telefonla görüşülerek, öğretmenlerin en fazla oldukları okul günleri belirlenerek bu günlerde okullara gidilmiştir. Katılımcılardan nicel veri toplama aracındaki soruları eksiksiz cevaplandırmaları ve tüm sorular bitince veri toplama aracını zarfa koyarak zarfın kapatılması istenmiştir. Ayrıca o gün okulda olmayan öğretmenlerin de doldurması için okul yönetimlerine ilave veri toplama aracı kapalı zarfta bırakılarak daha sonra okullar tekrar ziyaret edilerek kalan veri toplama araçları da toplanmıştır. Öğretmenlere kapalı zarf içerisinde verilen veri toplama aracı gönüllü öğretmenler tarafından doldurulduktan sonra elden teslim alınmıştır. Avrupa yakasında bulunan 25 ilçedeki 96 okul ziyaret

edilerek veri toplama aracı dağıtılmış ve 1136 veri toplama aracı toplanmıştır. Toplanan 1136 veri toplama aracından 268 tanesi eksik, yanlış ya da boş olmasından dolayı analize dahil edilmemiştir. Bu yolla 868 adet nicel veri toplama aracı analize dahil edilmiştir. Nicel veriler 08.04.2019- 28.11.2019 tarihleri arasında toplanmıştır.

3.4.2 Nitel Verilerin Toplanması

Veriler görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Görüşme tekniği, eğitim alanında en yaygın kullanılan görüşme türlerinden biridir. Birebir görüşmeler katılımcıların düşüncelerinin rahat ve açık bir şekilde ifade edilmesine olanak sağlayan ideal görüşmelerdir (Creswell, 2014, s.189). Yapılan nicel örgütsel sessizlik analizi sonucuna göre “*razı olma, savunma ve prososyal sessizlik*” algı düzeyleri katılıyorum (3.41-4.20) ve tamamen katılıyorum (4.21-5.00) olarak tespit edilen resmi liselerde görev yapan öğretmenlere ilişkin okullar belirlenmiştir. Bu kapsamda belirlenen İmam hatip ile mesleki ve teknik Anadolu lisesi türünde 7 farklı okuldan belirlenen gönüllü öğretmenlerle çalışma yürütülmüştür. Araştırmanın yapılacağı okullar belirlendikten sonra okul müdürleri ile görüşülmüştür. Okul müdürleriyle yapılan görüşmede araştırmacı kendisi ve yapacağı araştırma hakkında detaylı bilgi vermiştir. Okul müdürlerinin de onayı alınarak örgütsel sessizlik analizi sonucuna göre “*razı olma, savunma ve prososyal sessizlik*” algı düzeyleri katılıyorum (3.41-4.20) ve tamamen katılıyorum (4.21-5.00) olarak tespit edilen okulların öğretmenleri ile görüşülmüştür. Daha önce tespit edilen nicel veri toplama araçları ile bu verileri dolduran öğretmenler eşleştirilmiştir. Araştırmaya katılması muhtemel öğretmenlerle bir ön görüşme yapılmıştır. Bu ön görüşmede araştırma hakkında katılımcılara bilgi verilmiş, onlardan görüşme için izin istenilmiş, katılmayı uygun gören öğretmenlerle görüşme gün ve saati kararlaştırılmıştır. Bu kapsamda razı olma ve savunma sessizlik düzeyleri katılıyorum ve tamamen katılıyorum grubunda olan resmi liselerde görev yapan 10’ar öğretmen ve prososyal sessizlik düzeyi katılıyorum ve tamamen katılıyorum grubunda olan resmi liselerde görev yapan 11 öğretmen olmak üzere toplam 31 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Nitel veriler gönüllü katılımcıya uygun bir mekânda, yüz yüze ve katılımcıların rızasıyla araştırmacı tarafından not alınarak 23.12.2019-25.02.2020 tarihleri arasında toplanmıştır. Görüşmeler yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Katılımcıların teyitlerini almak ve olası yanlış anlamaları ortadan kaldırmak için yazılı kaydedilen görüşmeler araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında

yazıya dökülmüştür. Bilgisayar ortamında yazılan yazılar katılımcı mail adresleri aracılığı ile katılımcılara gönderilerek katılımcı teyidinde başvurulmuştur. Katılımcı teyidinin amacı görüşmelerden elde edilen verilerin olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız ele aldığından emin olabilmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.239). Katılımcıların geri dönütleri ile yazılı dokümanları okumaları sağlanmış ve verdikleri cevaplara göre verilerde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Böylece veriler analizde kullanıma hazır hale getirilmiştir.

3.5 VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada hem nicel hem de nitel veriler kullanılmıştır. Dolayısıyla nicel ve nitel verilerin analizi farklı tekniklerle gerçekleştirilmiştir.

3.5.1 Nicel Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler SPSS 25.0 paket programı ile yapılmıştır. Araştırma kapsamındaki katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımlarının belirlenmesinde frekans ve yüzde analizi, araştırma kapsamında kullanılan ölçeklere katılımcıların katılım düzeylerinin belirlenmesi için betimleyici analizler (ortalama ve standart sapma) kullanılmıştır. Araştırma kapsamında ulaşılan verilerin hangi dağılımdan geldiğini belirlemek için örgütsel çatışma envanteri ve örgütsel sessizlik ölçeğine ilişkin normal dağılım analizleri yapılmış ve Tablo 3.18’de sunulmuştur.

Tablo 3.18. Öğretmenlerin Örgütsel Çatışma Envanteri ve Örgütsel Sessizlik Ölçeğine İlişkin Normal Dağılım Analizi Sonuçları

Veri Toplama Araçları	Alt Boyutlar	İstatistik	Sd	p	Çarpıklık	Basıklık	$\bar{X}$	Med.
Örgütsel Çatışma Envanteri	Tümleştirme	0,102	868	0,000	0,351	-,429	2,15	2,00
	Ödün Verme	0,091	868	0,000	0,182	-,412	2,82	2,80
	Hükmetme	0,083	868	0,000	0,278	-,297	2,37	2,40
	Kaçınma	0,071	868	0,000	0,043	-,314	2,42	2,33
	Uzlaşma	0,077	868	0,000	0,168	-,451	2,10	2,00
Örgütsel Sessizlik Ölçeği	Örgütsel Sessizlik (Genel)	0,052	868	0,000	-,039	0,469	2,59	2,60
	Razı Olma Sessizliği	0,105	868	0,000	,554	0,515	2,19	2,10
	Savunma Sessizliği	0,126	868	0,000	,704	0,417	1,84	2,00
	Prososyal Sessizlik	0,113	868	0,000	-,749	0,172	3,75	4,00

Tablo 3.18’de görüldüğü üzere, örgütsel çatışma ve örgütsel sessizlik düzeylerine ait verilerin hangi dağılımdan geldiğini belirlemek için; aritmetik ortalama, mod, medyan,

çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş olup, aritmetik ortalama ve medyanın eşit ya da yakın olması, çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 2 sınırları içinde bulunmasından verilerin dağılımının normallikten geldiği belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013, s.79).

Araştırma amacına uygun olarak iki grup karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t-testi, ikiden fazla grup karşılaştırılmasında ise tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Anova testi sonucu anlamlı farklılık çıkan grupların belirlenmesi için post-hoc test grupları içerisinde Scheffe testi yapılmıştır. Araştırmanın ana değişkenleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Ölçeklerin ilgili örnekleme göre iç tutarlılıklarına Cronbach's Alpha güvenirlik analizi ile bakılmıştır.

3.5.2 Nitel Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analiz kullanılmıştır. Bu analizin amacı, elde edilen verilerin araştırma kapsamındaki kavramalara ve ilişkilere ulaşılmasını sağlamaktır. Buna göre, *“birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek, bunların okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlanmasını sağlamaktadır”* (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.237). İçerik analizi, Thomas ve Hardene (2008, s.7) tarafından kullanılan analiz aşamaları kullanılarak veriler nitel veri analiz programı MAXQDA 2018 kullanılarak yapılmıştır. Bu aşamalar aşağıda açıklanmıştır:

- **Bulguların Kodlanması:** Bu aşamada birincil araştırmalardan çıkarılan doğrudan alıntılar ya da temel kavramlar şeklindeki bulgular, satır satır okunarak kodlanmaktadır. Bütün bulgular kodlandıktan sonra ikinci aşamaya geçilebilir.
- **Betimleyici Temaların Geliştirilmesi:** Bu aşamada elde edilen kodlar benzerlik ve farklılıklarına göre karşılaştırılarak hiyerarşik bir ağaç yapısı oluşturacak şekilde gruplandırılır. Oluşturulan her gruba tema adı verilmektedir. Her tema, gruplanmış kodların tanımlarını ve anlamlarını kapsayacak şekilde oluşturulmaktadır.
- **Analitik Temaların Üretilmesi:** Bu aşama, temaların geliştirilmesi sürecinde birincil çalışmaların bulgularına yakın kalınırken, analitik temaların üretilmesi sürecinde birincil çalışmaların ötesine geçilerek yeni yorumlayıcı yapılar ve açıklamalar üretilmektedir. Birincil çalışmaların ötesine geçme, bir süreliğine

askıya alınan araştırma sorularının cevaplanması için tümevarımsal analiz sonucu elde edilen betimleyici temaların kullanılmasını gerektirmektedir. Bu amaçla betimleyici temaların karşılaştırılması ve başka araştırmacılarla tartışılması sonucu, daha soyut olan analitik temalar oluşturulmaktadır.

- **Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması:** Bir araştırmanın bilimsel bir çalışma olarak kabul edilmesinde en önemli unsur araştırmanın güvenilirliği ve geçerliliğidir. *“Nitel araştırma tekniklerinde toplanan verilerin ayrıntılı olarak incelenmesi, araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklamasında geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır”* (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.269).

Temalar ilgili literatüre dayalı olarak belirlenmiş, kodlar çıkartılmış ve nitel araştırmaya uygun bir içerik çözümlemesi yapılmaya çalışılmış ve bulgular sunulmuştur. Elde edilen veriler, çalışmanın amaçları doğrultusunda temalar ve alt temalar tanımlanarak analiz edilmiştir. Bu çalışmada, elde edilen verilerin ve araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması için veriler için eğitim yönetimi alanında Prof. Dr. Unvanlı iki öğretim üyesi, aynı alanda Dr. Öğretim üyesi unvanlı bir ve aynı alanda üç doktora öğrencisinin uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırma süreci tez danışmanı ve tez izleme komitesinin inceleme ve önerileri doğrultusunda yürütülmüştür. Araştırmacıdan kaynaklı hataların mümkün olduğunca önüne geçilmeye çalışılmıştır. Tez izleme komite toplantıları ve tez danışmanı ile yapılan görüşmeler ve yöntem konusunda fikir veren uzmanlar sayesinde araştırmanın birden fazla kişinin bakış açısından geçmesi sağlanmıştır. Araştırmada Miles ve Huberman (1994, s.64)’ın güvenilirlik formülünden faydalanılmıştır. Formül aşağıda verilmiştir:

Güvenirlik = [Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] x 100

$$= [88 / (88+11)] \times 100 = [0,888] \times 100 = 88,88$$

Miles ve Huberman (1994)’ın güvenilirlik formülü sonucunda %88 çıkmıştır. Miles ve Huberman (1994, s.64)’a göre %70 ve yukarısında çıkan araştırma sonuçlarının güvenilirliğinin yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

BÖLÜM 4 BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmayla ilgili olarak verilere ilişkin nicel, nitel ve karma bulgular ile yorumlara yer verilmiştir.

4.1 NİCEL PROBLEMLERE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmayla ilgili olarak verilere ilişkin nicel bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi “*Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin çatışma yönetim tarzları ne düzeydedir?*” biçiminde ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetim tarzlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Çatışma Yönetim Tarzı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonucu (n=868)

Rahim Örgütsel Çatışma Envanteri	$\bar{X}$	s.s	Düzy
Tümleştirme	3,85	0,69	Çoğu Zaman
Ödün Verme	3,18	0,63	Ara Sıra
Hükmetme	2,37	0,72	Az
Kaçınma	3,58	0,57	Çoğu Zaman
Uzlaşma	3,90	0,60	Çoğu Zaman

Tablo 4.1 öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetim tarzı düzeyleri incelendiğinde, tümleştirme tarzı ($\bar{X}= 3,85$) algılarının çoğu zaman, ödün verme tarzı ($\bar{X}= 3,18$) algılarının ara sıra, hükmetme tarzı ($\bar{X}= 2,37$) algılarının az, kaçınma tarzı ($\bar{X}= 3,58$) algılarının çoğu zaman ve uzlaşma tarzı ($\bar{X}= 3,90$) algılarının çoğu zaman düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Yukarıdaki bulguya göre

öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin en çok kullandığı çatışma yönetim tarzları sırasıyla uzlaşma, tümleştirme, kaçınma, ödün verme ve hükmetmedir.

Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde evren, örneklem, araştırma yöntemi, kullanılan veri toplama araçlarına göre farklı sonuçlara ulaşmak mümkündür.

Tekkanat (2009) çalışmasında öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin çatışma yönetim tarzlarının sırasıyla en fazla “*ödün verme-uzlaşma*” sonrasında ise “*hükmetme ve kaçınma*” olduğunu tespit etmiştir. Köz (2016) nitel araştırmasında okul müdürlerinin en çok “*hükmetme*” tarzını kullandığı sonucuna ulaşmıştır. Acar (2006) öğretmenlere göre okul yöneticilerinin çatışma yönetmede en çok “*hükmetme*” tarzının tercih edildiğini, bunu sırasıyla, “*uzlaşma, tümleştirme, kaçınma*” ve son olarak “*ödün verme*” çatışma tarzlarının izlediğini belirtmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin tüm çatışma yönetim tarzlarının okul yöneticileri tarafından “*ara sıra*” kullanıldığını algıladıkları ifade etmiştir. Gümüşeli (1994), Niederauer (2006), Güney (2009), Özmen, Aküzüm ve Aküzüm (2011), Arslantaş ve Özkan (2012), Koçak ve Atanur-Baskan (2013), Yıldızoğlu (2013), Atay (2014), Titrek, Maral ve Barut-Kızılkaya (2015), Tan (2016) ise çalışmalarında en sık kullanılan tarzın “*tümleştirme*”, onu takiben “*uzlaşma, ödün verme, kaçınma ve hükmetme*” olduğunu ortaya koymuştur. Ghaffar, Zaman ve Naz (2012)’ın araştırmasında ise sıralama “*tümleştirme, uzlaşma, ödün verme ve hükmetme*” olurken yöneticilerin “*kaçınma*” tarzını hiç kullanmadıklarını tespit etmiştir. Kurt (2019) araştırmasında yöneticiler tarafından sırasıyla “*tümleştirme, ödün verme, uzlaşma, kaçınma*” ve “*hükmetme*” tarzlarının kullanıldığı tespit edilmiştir. Kırçan (2009) araştırmasında öğretmenlerin yöneticilerinin sırasıyla “*tümleştirme, kaçınma, hükmetme ve uzlaşma-ödün verme*” stratejilerini kullandıklarını ifade etmektedir. Akgün, Yıldız ve Çelik (2009) öğretmen görüşlerine göre yöneticilerin çatışmaları yönetmede “*tümleştirme, uzlaşma, hükmetme, kaçınma ve ödün verme*” tarzlarını kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Fırat (2010) çalışmasında öğretmenlerin algısına dayanarak okul yöneticilerinin “*tümleştirme, kaçınma, hükmetme ve uzlaşma*” tarzlarının izlediği görülmektedir. Gümüş-Özkubat (2013), Odabaşıoğlu (2013), Konak (2014), Çakı (2015), Okçu, Doğan ve Dayanan (2016) çalışmalarında çatışma yönetim tarzlarında en çok “*tümleştirme*” tarzını kullanırken bu tarzı “*uzlaşma, kaçınma, ödün verme, hükmetme*” tarzları izlemiştir. Tümleştirme ve uzlaşma tarzları sahip oldukları özellikler bakımından okullarda yaşanan çatışma yönetiminde en etkili tarzlar olduğu

eğitim bilimi insanlarının (Gümüseli, 1994; Karip, 2015) ortak görüşüdür. Bu açıdan değerlendirildiğinde İstanbul'un Avrupa yakasında liselerde görev yapan öğretmenler, çatışma yönetiminde okul yöneticilerinin etkili tarzlar kullandıklarını düşünmektedirler.

Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin çatışma yönetim tarzlarından “*tümleştirme*” alt boyutuna ilişkin bulgular Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Tarzlarından Tümleştirme Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Alt Boyut	Madde	$\bar{X}$	S
Tümleştirme	1. Hepimizce kabul edilebilir bir çözüm bulmak için sorunu bizlerle birlikte incelemeye çalışır.	3,95	0,86
	5. Bir soruna hepimizin beklentilerini karşılayacak çözümler bulmak için bizlerle birlikte çalışmaya çaba gösterir.	3,93	0,86
	12. Bir sorunu birlikte çözmemiz için bizlerle tam bir bilgi alışverişi yapar.	3,75	0,94
	22. Sorunun mümkün olan en iyi şekilde çözülebilmesi için tüm endişelerimizin açığa çıkmasına yardımcı olur.	3,55	0,95
	23. Hepimizce kabul edilebilecek kararlara ulaşabilmek için bizlerle iş birliği yapar.	3,85	0,92
	28. Bir sorunun gerektiği şekilde anlaşılabilmesi için bizlerle çalışmaya çaba gösterir.	4,09	0,81
	Toplam	3,85	0,69

Tablo 4.2’de gösterilen öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin çatışma yönetme tarzlarının “*tümleştirme*” alt boyutuna ilişkin tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde, öğretmenlerin en yüksek değeri “*Bir sorunun gerektiği şekilde anlaşılabilmesi için bizlerle çalışmaya çaba gösterir.*” ($\bar{X}= 4,09$); en düşük değeri ise “*Sorunun mümkün olan en iyi şekilde çözülebilmesi için tüm endişelerimizin açığa çıkmasına yardımcı olur.*” ($\bar{X}=3,55$) maddesine verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin çatışma yönetim tarzlarına ilişkin “*tümleştirme*” alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}=3,85$) dikkate alındığında, bu boyuttaki davranışları “*çoğu zaman*” aralığında gerçekleştirdikleri görülmektedir.

Araştırmada, okul yöneticileri çatışma yönetimi konusunda öğretmenlerin algılarına göre uzlaşma tarzından sonra ikinci olarak tümleştirme tarzını tercih ettikleri görülmüştür. Tümleştirme tarzına ilişkin ölçek maddeleri incelendiğinde, öğretmenlerin algılarına göre “*Bir sorunun gerektiği şekilde anlaşılabilmesi için bizlerle çalışmaya çaba gösterir*” maddesinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu bulgu, okul yöneticilerinin çatışma durumunda tarafların fikir ve düşüncelerini dikkate aldığı ve olumlu bir çözüm yolu bulmaya çalıştığını göstermektedir. Welford (2005), çatışma yönetim sürecinde kullanılacak tarzın durumlara göre değişiklik gösterebileceğini ancak yaptığı araştırmada tümleştirme her iki tarafın hedeflerine ulaşması açısından en etkili

tarz olduğunu belirtmiştir. Tümleştirme tarzı uzun vadede faydalı olan en iyi çatışma yönetim tarzıdır. Uzun vadeli planların oluşturulmasında, karmaşık sorunların çözülmesinde, örgüt hedeflerinin belirlenmesinde etkili olduğu düşünülmektedir. Taraflar tarafından kabul edilebilir çözüm bulunabilmesi için yeterli zaman ve enerjiye gerek duyulmaktadır (Karip, 2015, s.65).

Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin çatışma yönetme tarzlarının “*ödün verme*” alt boyutuna ilişkin bulgular Tablo 4.3’te sunulmuştur.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetme Tarzlarının Ödün Verme Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Alt Boyut	Madde	$\bar{X}$	S
Ödün Verme	2. Ekonomik, toplumsal ve ruhsal ihtiyaçlarımızı karşılamaya çalışır.	3,65	0,99
	11. İsteklerimizi koşulsuz benimser.	2,59	1,07
	13. Bizlere ödün verir.	2,41	1,03
	19. Bizim önerilerimize uyar.	3,41	0,89
	24. Beklentilerimizi karşılamaya çaba gösterir.	3,83	0,87
	Toplam	3,18	0,63

Tablo 4.3’te gösterilen öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin çatışma yönetme tarzlarından “*ödün verme*” alt boyutuna ilişkin tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde, öğretmenlerin en yüksek değeri “*Beklentilerimizi karşılamaya çaba gösterir.*” ($\bar{X}=3.83$); en düşük değeri ise “*Bizlere ödün verir.*” ($\bar{X}=2.41$) maddesine verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin çatışma yönetim tarzlarına ilişkin ödün verme alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}=3.18$) dikkate alındığında, bu boyuttaki davranışları “*ara sıra*” aralığında gerçekleştirdikleri görülmektedir.

Araştırmada, okul yöneticilerinin çatışma yönetimi konusunda öğretmenlerin algılarına göre kaçınma tarzından sonra dördüncü olarak ödün verme tarzını ara sıra seviyesinde kullandıkları görülmüştür. Ödün verme tarzına ilişkin ölçek maddeleri incelendiğinde, öğretmenlerin algılarına göre “*Beklentilerimizi karşılamaya çaba gösterir*” maddesi ön plana çıkmıştır. Ödün verme tarzındaki maddelerin grup ağırlıklı ortalamasının “*ara sıra*” düzeyinde olmasının nedeni okul yöneticilerinin sorunların daha fazla büyümeden çözümü isteyen taraf olmak istemesi olabilir. Ödün veren taraf, karşı tarafın ilgilerini ve beklentilerini karşılayabilmek için farklılıkları örtmeye, ortak noktaları açığa çıkarmaya çalışır. Bu stratejinin temeli fedakârlık ve özveriye dayanmaktadır. Özveri ve fedakârlık, karşı tarafın isteklerini yerine getirebilmek için cömertlik, karşısındakini kendine tercih etme veya itaat şekline dönüşebilir (Rahim,

2001). Ulaşılan sonuca göre, okul yöneticilerinin karşı tarafın ilgi ve istekleri için kendi ilgi, isteklerinden vazgeçtikleri söylenebilir. Diğer bir ifadeyle bu durum, okul yöneticilerinin karşı tarafın istekleri için kendi isteklerinden gereken tavizi verdiği şeklinde yorumlanabilir. “Ödün verme tarzını uygulayan yönetici kendi gereksinimlerini karşılayamadığı için bu tarzın uzun vadede bireyi negatif etkileyeceğinden uygun bir etkileşim ve çatışma yönetme tarzı olmayacaktır” (Karip, 2015, s.114). Okul yöneticisi, ödün vermenin rahatsızlığını sürekli hissedebilir ve küçük bir olayda çatışma boyutunun artabileceği söylenebilir.

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin çatışma yönetme tarzlarının “hükmetme” alt boyutuna ilişkin bulgular Tablo 4.4’te sunulmuştur.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetme Tarzlarının Hükmetme Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Alt Boyut	Madde	$\bar{X}$	S
Hükmetme	8. Fikirlerini kabul ettirmek için bizlere baskı yapar.	1,70	0,91
	9. Kendi lehine karar çıkartmak için yetkisini kullanır.	1,81	1,06
	18. Kendi lehine karar çıkarmak için bilgi ve becerilerini kullanır.	2,23	1,16
	21. Sorunun kendisini ilgilendiren yönünü sıkı takip eder.	3,56	1,11
	25. Rekabet gerektiren bir durumda gücünü kullanır.	2,56	1,18
	Toplam	2,37	0,72

Tablo 4.4’te gösterilen öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin çatışma yönetme tarzlarının “hükmetme” alt boyutuna ilişkin tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde, öğretmenlerin en yüksek değeri “Sorunun kendisini ilgilendiren yönünü sıkı takip eder.” ($\bar{X}=3,56$); en düşük değeri ise “Kendi lehine karar çıkartmak için yetkisini kullanır.” ($\bar{X}=1,81$) maddesine verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin çatışma yönetim tarzlarına ilişkin “hükmetme” alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}=2,37$) dikkate alındığında, bu boyuttaki davranışları “az” aralığında gerçekleştirdikleri görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu da öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin, çatışmaların yönetiminde hükmetme tarzını beşinci olarak az seviyede tercih ettikleri görülmüştür. Gümüşeli (1994), Niederauer (2006), Güney (2009), Özmen, Aküzüm ve Aküzüm (2011), Arslantaş ve Özkan (2012), Ghaffar, Zaman ve Naz (2012), Gümüş-Özkubat (2013), Koçak ve Atanur-Baskan (2013), Odabaşoğlu (2013), Yıldızoğlu (2013), Atay (2014), Konak (2014), Çakı (2015), Titrek, Maral ve Barut-Kızılkaya (2015), Okçu, Doğan ve Dayanan (2016), Tan (2016) ve Kurt (2019) da çalışmalarında en son tercih edilen çatışma yönetim tarzının hükmetme olduğunu

ortaya koymuşlardır. Hükmetme tarzına ilişkin ölçek maddeleri incelendiğinde, öğretmenlerin algılarına göre “*Sorunun kendisini ilgilendiren yönünü sıkı takip eder*” ve “*Rekabet gerektiren bir durumda gücünü kullanır*” maddelerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Hükmetme, çoğunlukla makam gücünün etkisini yansıtmaktadır; yöneticilerinin kendilerini haklı bulup, kendi ihtiyaç ve beklentilerini dikkate aldıklarını göstermektedir. Oysaki bir eğitim örgütünde çatışmaları yönetmek için makam gücünden daha fazla yönetsel uzmanlık gücünün kullanılması gerekir. “*Hükmetme tarzını uygulayan yönetici, kendi amaçlarına ulaşmak için sıklıkla diğer tarafın ihtiyaç ve isteklerini göz ardı eder*” (Rahim, 2002, s. 219). “*Hükmetme tarzı rekabetçi, tek taraflı, zorlayıcı, hükmedici ve önyargılı çatışma yönetim davranışı olduğundan kullanımı, özellikle uzun vadede diğer tarafla olan ilişkilere zarar verir ve örgütsel etkililik üzerinde olumsuz etkilere sahiptir*” (Karip, 2015, s. 67).

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin çatışma yönetme tarzlarının “*kaçınma*” alt boyutuna ilişkin bulgular Tablo 4.5’te sunulmuştur.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetme tarzlarının kaçınma alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Alt Boyut	Madde	$\bar{X}$	S
Kaçınma	3. Kötü duruma düşmekten kaçınmak için bizlerle anlaşmazlıklarını açığa vurmamaya çaba gösterir.	3,69	1,00
	6. Bizlerle görüş ayrılıklarını açıkça tartışmaktan kaçınır.	3,02	1,15
	16. Bizlerle anlaşmazlıktan kaçınmaya çalışır.	3,26	1,05
	17. Bizlerle karşılaşmaktan kaçınır.	4,19	1,01
	26. Kırgınlığı önlemek için bizlerle görüş ayrılığını açığa vurmaz.	3,22	1,14
	27. Bizlere nahoş sözler söylemekten kaçınır.	4,13	1,19
	Toplam	3,58	0,57

Tablo 4.5’te gösterilen öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin çatışma yönetme tarzlarının “*kaçınma*” alt boyutuna ilişkin tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde, öğretmenlerin en yüksek değeri “*Bizlere nahoş sözler söylemekten kaçınır.*” ($\bar{X}=4.13$); en düşük değeri ise “*Bizlerle görüş ayrılıklarını açıkça tartışmaktan kaçınır.*” ($\bar{X}=3.02$) maddesine verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin çatışma yönetim tarzlarına ilişkin *kaçınma* alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}=3.58$) dikkate alındığında, bu boyuttaki davranışları “*çoğu zaman*” aralığında gerçekleştirdikleri görülmektedir.

Araştırmada, okul yöneticileri çatışma yönetimi konusunda öğretmenlerin algılarına göre tümleştirme tarzından sonra üçüncü olarak kaçınma tarzını tercih ettikleri görülmüştür. Kaçınma tarzına ilişkin ölçek maddeleri incelendiğinde, öğretmenlerin

algılarına göre “*Bizlere nahoş sözler söylemekten kaçınır*” maddesinin ön plana çıkmıştır. Bu bulgu, okul yöneticilerinin çatışma durumunda kullandığı ifade ve üslup biçimine çok dikkat ettiğini göstermektedir. Okul yöneticileri, öğretmenleri olumsuz ifadelerle kırmamaya dikkat ettiği söylenebilir. Öğretmenlere göre okul yöneticilerinin yaşanan çatışmalarda karşı tarafa önem vermeme, onları dikkate almama, problemi görmezden gelme ya da bastırma düşüncesi taşımalarından ziyade taraflar arasında gerilim yaşanmaması için çaba harcadıklarını, problemin çözümü için daha sağlıklı bir müzakere ortamı oluşuncaya kadar çözümü ertelediklerini ortaya koymaktadır. Öğretmenlere göre, okul yöneticilerinin üçüncü olarak en çok sergiledikleri çatışma yönetme tarzının, çatışmadan kaçınma olması okullar için olumlu bir sonuç olarak görülebilir. Fakat ortaya çıkan bu çatışmaların görmezden gelinmesi ise, sorunların büyümesi, gerilimlerin artması ve iletişim sürecinin de zarar görmesi anlamına gelebilir. Aynı zamanda bu durum ülkenin eğitilmiş insan gücü ihtiyacını karşılayan ve öğrencilerin de eğitsel ve psikolojik ihtiyaçları başta olmak üzere çok sayıda ihtiyacını gidermekten sorumlu olan okulların işlevsiz çatışmalarla performanslarının düşmesine yol açabilir. “*Kaçınma tarzı hedeflerin gerçekleşmesine katkı sağlayamayacağı gibi her iki tarafında ihtiyaçlarını karşılamaz. Bu nedenlerle etkili ve uygun bir çatışma çözme yöntemi değildir*” (Karip, 2015, s.116).

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin çatışma yönetme tarzlarının “*uzlaşma*” alt boyutuna ilişkin bulgular Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetme tarzlarının uzlaşma alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Alt Boyut	Madde	$\bar{X}$	S
Uzlaşma	4. Ortak bir karara ulaşabilmek için fikirlerini bizimkilerle birleştirmeye çalışır.	3,98	0,86
	7. Bir çıkmazı çözmek için orta bir yol bulmaya çalışır.	3,93	0,85
	10. İsteklerimizi dikkate alır.	3,95	0,89
	14. Anlaşmazlıklarda tıkanmayı gidermek için orta bir yol önerir.	3,79	0,83
	15. Bir uzlaşma sağlanabilmesi için bizimle görüşür.	3,95	0,82
	20. Bir uzlaşma sağlamak için pazarlık yapar.	3,81	1,10
	Toplam	3,90	0,60

Tablo 4.6’da gösterilen öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin çatışma yönetme tarzlarının “*uzlaşma*” alt boyutuna ilişkin tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde, öğretmenlerin en yüksek değeri “*Ortak bir karara ulaşabilmek için fikirlerini bizimkilerle birleştirmeye çalışır.*” ($\bar{X}=3.98$); en düşük değeri ise “*Anlaşmazlıklarda tıkanmayı gidermek için orta bir yol önerir.*” ($\bar{X}=3.79$) maddesine

verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin çatışma yönetim tarzlarına ilişkin “uzlaşma” alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}=3.90$) dikkate alındığında, bu boyuttaki davranışları “çoğu zaman” aralığında gerçekleştirdikleri görülmektedir.

Araştırmada, okul yöneticileri öğretmenlerin algılarına göre çatışma yönetim tarzlarından öncelikli olarak uzlaşma tarzını kullandıkları görülmektedir. Uzlaşma tarzına ilişkin ölçek maddeleri incelendiğinde, öğretmenlerin algılarına göre “*Ortak bir karara ulaşabilmek için fikirlerini bizimkilerle birleştirmeye çalışır*” maddesi ön plana çıkmıştır. Bu bulgu, okul yöneticilerinin bir problem durumunda taraflar arasındaki iyi ilişkilerin devamı için çaba harcadığını ve her iki tarafın ilgi ve isteklerine de önem verdiğini ortaya koymaktadır. Uzlaşma stratejisinde taraflar arasında bir anlaşma söz konusudur. Uzlaşma durumunda, açıkça kazanan ya da kaybeden yoktur. Ulaşılan nokta, hiçbir grubun varmak istediği şekilde değildir. Uzlaşma tarzı ile çatışma sadece geçici olarak azaltılır ya da çözüme kavuşturulur. Dolayısıyla bu durum, yeniden çatışma yaşanması ve aynı yolun sık sık kullanılmasına neden olabilmektedir (Aydın, 2014). Tümlleştirme tarzından sonra en etkili çatışma yönetimi tarzı olsa dahi, bu yöntemle elde edilen çözümler geçici çözümlerdir. Çatışan taraflar her ne kadar çatışmanın bitmesinden mutlu olsalar dahi, tümlleştirme tarzındaki kadar tatminkârlık söz konusu değildir (Uysal, 2004).

4.1.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “*Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin çatışma yönetim tarzları cinsiyetleri, medeni durumu, öğrenim durumu, branşı, yaşı, mesleki kıdemi, görev yaptığı okuldaki hizmet yılı ve görev yaptığı lise türü bakımından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?*” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetim tarzlarının öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem t testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Örgütsel Çatışma Tarzlarının Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Bağımsız Örneklem t-Testi Analizi Sonucu (n=868)

Rahim Örgütsel Çatışma Envanteri	Cinsiyet	Betimsel İstatistikler			t-Test	
		n	$\bar{X}$	ss	t	p
Tümleştirme	Kadın	497	3,81	0,69	2,257	0,024*
	Erkek	371	3,92	0,68		
Ödün Verme	Kadın	497	3,14	0,65	2,018	0,044*
	Erkek	371	3,23	0,60		
Hükmetme	Kadın	497	2,35	0,74	-0,854	0,394
	Erkek	371	2,40	0,69		
Kaçınma	Kadın	497	3,60	0,57	-0,703	0,482
	Erkek	371	3,57	0,58		
Uzlaşma	Kadın	497	3,88	0,61	1,349	0,178
	Erkek	371	3,93	0,57		

**p<0.01; *p<0.05

Tablo 4.7’de de görüleceği gibi, yapılan bağımsız örneklem t-Testi sonucunda öğretmenlerin okul yöneticilerinin kullandıkları hükmetme tarzı ($t=-0,854$; $p=0,482$; $p>0.05$), kaçınma tarzı ($t=-0,703$; $p=0,482$; $p>0.05$) ve uzlaşma tarzına ($t=1,349$; $p=0,178$; $p>0.05$) ilişkin algı düzeylerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Buna karşın tümleştirme tarzına ilişkin algı düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ($t=2,257$; $p=0,024$; $p<0.05$) göstermiştir. Erkek öğretmenlerin ($\bar{x}=3,92$) tümleştirme tarzına ilişkin algı düzeylerinin kadın öğretmenlerden ($\bar{x}=3,81$) daha fazla olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre okul yöneticilerinin tümleştirme tarzını daha yüksek kullandıklarını algılamaktadır. Okul yöneticileri tümleştirme tarzı düzeylerine ilişkin daha olumlu algıya sahiptir.

Yine tümleştirme tarzında olduğu gibi öğretmenlerin ödün verme tarzına ilişkin algı düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ($t=2,018$; $p=0,044$; $p<0.05$) göstermektedir. Erkek öğretmenlerin ($\bar{x}=3,23$) ödün verme tarzına ilişkin algı düzeylerinin kadın öğretmenlerden ($\bar{x}=3,14$) daha fazla olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre okul yöneticilerinin ödün verme tarzını daha yüksek kullandıklarını algılamaktadır. Okul yöneticileri ödün verme tarzı düzeylerine ilişkin daha olumlu algıya sahiptir.

Araştırmaya göre erkek öğretmenlerin tümleştirme ve ödün verme düzeylerinin kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bulgulara göre okul yöneticilerinin tümleştirme ve ödün verme tarzını tercih etmeleri açısından erkek öğretmenler, kadın öğretmenlerden yöneticilere daha fazla puan verdiği bulunmuştur. Diğer bir anlatımla, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre çatışma durumunda okul yöneticilerinin daha fazla tümleştirme ve ödün verme tarzını tercih ettiği söylenebilir. Tan-Kılıç (2017) çalışmasında erkek öğretmenler kadın öğretmenlere nazaran okul yöneticilerinin tümleştirme boyutunu daha fazla kullandıklarını düşünmektedir. Şirin (2008)'in araştırma sonucuna göre ise katılımcıların cinsiyetleri ile ödün verme tarzı arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya konmuştur. Elde edilen bulguya göre, kadın katılımcıların algı düzeylerinin erkek katılımcılara oranla daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Kırçan (2009) öğretmenlerin cinsiyetine göre yöneticilerin çatışma yönetme tarzları arasında farklılıkların olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre yöneticilerin hükmetme-üstünlük kurma, kaçınma tarzını daha çok kullandıklarını ifade etmiştir. Gümüşeli (1994), Nieaderauer (2006), Tanrıverdi (2008), Kırçan (2009), Tekkanat (2009), Arslantaş ve Özkan (2012), Çatakdere (2014), Küçüksüleymenoğlu ve Bingöl (2014), Kapıcı (2015), Titrek, Maral ve Kızılkaya (2015), Casiadi (2017), Arslantaş ve Dayanan-Uğur (2018) ise çalışmalarında örgütsel çatışma ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetim tarzlarının öğretmenlerin medeni durum değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem t-Testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4.8'de sunulmuştur.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Örgütsel Çatışma Tarzlarının Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Bağımsız Örneklem t-Testi Analizi Sonucu (n=868)

Rahim Örgütsel Çatışma Envanteri	Medeni Durum	Betimsel İstatistikler			t-test	
		n	$\bar{X}$	ss	t	p
Tümleştirme	Bekar	317	3,84	0,66	-0,372	0,710
	Evli	551	3,86	0,70		
Ödün Verme	Bekar	317	3,17	0,64	-0,390	0,697
	Evli	551	3,19	0,62		
Hükmetme	Bekar	317	2,35	0,72	-0,753	0,451
	Evli	551	2,39	0,72		
Kaçınma	Bekar	317	3,59	0,57	0,144	0,886
	Evli	551	3,58	0,57		
Uzlaşma	Bekar	317	3,89	0,59	-0,545	0,586
	Evli	551	3,91	0,60		

Tablo 4.8 incelendiğinde, yapılan bağımsız örneklem t-Testi sonucuna göre; tümleştirme tarzı ($t=-0,372$; $p=0,710$; $p>0,05$), ödün verme tarzı ($t=-0,390$; $p=0,697$; $p>0,05$), hükmetme tarzı ($t=-0,753$; $p=0,451$; $p>0,05$), kaçınma tarzı ($t=0,144$; $p=0,886$; $p>0,05$) ve uzlaşma tarzına ($t=0,637$; $p=-0,545$; $p>0,05$) ilişkin algı düzeylerinin medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

Gümüseli (1994), Şahan (2006), Erol (2009), Arslantaş ve Özkan (2012), Titrek, Maral ve Kızılkaya (2015) araştırmalarında da medeni durum değişkeni ile okul yöneticilerinin çatışma yönetim tarzları açısından öğretmen algılarının anlamlı farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın bulgusuna göre öğretmenlerin evli veya bekâr olmalarının okul yöneticilerini çatışma yönetim tarzı tercihleri açısından değerlendirmelerinde herhangi bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetim tarzlarının öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem t-Testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4.9'da sunulmuştur.

Tablo 4.9. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Örgütsel Çatışma Tarzlarının Öğretmenlerin öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Bağımsız Örneklem t-Testi Analizi Sonucu (n=868)

Rahim Örgütsel Çatışma Envanteri	Öğrenim Durumu	Betimsel İstatistikler			t-test	
		n	$\bar{X}$	ss	t	p
Tümleştirme	Lisans	674	3,84	0,68	-1,059	0,290
	Lisansüstü	194	3,90	0,71		
Ödün Verme	Lisans	674	3,17	0,64	-0,584	0,559
	Lisansüstü	194	3,20	0,57		
Hükmetme	Lisans	674	2,38	0,72	0,506	0,613
	Lisansüstü	194	2,35	0,72		
Kaçınma	Lisans	674	3,60	0,57	1,655	0,098
	Lisansüstü	194	3,52	0,58		
Uzlaşma	Lisans	674	3,90	0,60	-0,425	0,671
	Lisansüstü	194	3,92	0,58		

Tablo 4.9 incelendiğinde, yapılan bağımsız örneklem t-Testi sonucuna göre; tümleştirme tarzı ($t=-1,059$; $p=0,290$; $p>0,05$), ödün verme tarzı ($t=-0,584$; $p=0,559$; $p>0,05$), hükmetme tarzı ($t=0,506$; $p=0,613$; $p>0,05$), kaçınma tarzı ($t=1,655$; $p=0,098$; $p>0,05$) ve uzlaşma tarzına ($t=-0,425$; $p=0,671$; $p>0,05$) ilişkin algı düzeyleri öğrenim durumu gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

Bu bulguya göre öğretmenlerin lisans ve lisansüstü mezunu olmalarının okul yöneticilerini çatışma yönetim tarzı tercihleri açısından değerlendirmelerinde herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Öğrenim durumuna ilişkin bulgular, Şahin (2007), Kaya (2008), Yavuzıılmaz (2008), Tekkanat (2009) ve Fırat (2010) çalışmalarında öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre, okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetimi tarzına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı bulgusuyla tutarlıdır. Ancak bunlardan farklı olarak Tanrıverdi (2008) çalışmasında ise lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin, okul yöneticilerinin çatışma yönetiminde uzlaşma stili kullandıkları görüşünü diğer öğretmenlerden daha fazla tercih ettiği bulgusuna ulaşmıştır. Kırçan (2009) araştırmasında öğretmenlerin eğitim durumu bağımsız değişkenine göre yöneticilerin çatışma yönetme stratejilerinden kaçınma alt boyutunda anlamlılık olduğu görülmektedir. Lisans ve ön lisans mezunu olan öğretmenlerin, lisansüstü öğretmenlere göre okul müdürlerinin, çatışma yönetiminde kaçınma stratejisini daha fazla kullandıkları görüşünü destekledikleri sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetim tarzlarına ilişkin algılarının öğretmenlerin branş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem t-Testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4.10'da sunulmuştur.

Tablo 4.10. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Örgütsel Çatışma Tarzlarının Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Bağımsız Örneklem t-Testi Analizi Sonucu (n=868)

Rahim Örgütsel Çatışma Envanteri	Branş	Betimsel İstatistikler			t-test	
		n	$\bar{X}$	ss	t	p
Tümleştirme	Sayısal	333	3,89	0,67	1,272	0,204
	Sözel	535	3,83	0,70		
Ödün Verme	Sayısal	333	3,21	0,63	1,139	0,255
	Sözel	535	3,16	0,63		
Hükmetme	Sayısal	333	2,37	0,69	-0,105	0,918
	Sözel	535	2,37	0,74		
Kaçınma	Sayısal	333	3,60	0,58	0,728	0,467
	Sözel	535	3,57	0,57		
Uzlaşma	Sayısal	333	3,94	0,58	1,383	0,167
	Sözel	535	3,88	0,61		

Tablo 4.10 incelendiğinde, yapılan bağımsız örneklem t-Testi sonucuna göre; tümleştirme tarzı ($t=1,272$; $p=0,204$; $p>0,05$), ödün verme tarzı ($t=1,139$; $p=0,235$; $p>0,05$), hükmetme tarzı ($t=-0,105$; $p=0,918$; $p>0,05$), kaçınma tarzı ($t=0,728$; $p=0,467$; $p>0,05$) ve uzlaşma tarzına ($t=1,383$; $p=0,167$; $p>0,05$) ilişkin algı düzeyleri branş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

Bu bulguya göre öğretmenlerin farklı branşa sahip olmalarının okul yöneticilerini çatışma yönetim tarzı tercihleri açısından değerlendirmelerinde herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetim tarzlarına ilişkin algılarının öğretmenlerin yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ANOVA ile test edilmiş ve sonuçları tablo 4.11'de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Örgütsel Çatışma Tarzlarının Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren ANOVA Testi Analizi Sonucu (n=868)

Rahim Örgütsel Çatışma Envanteri	Yaş	Betimsel İstatistikler			ANOVA	
		n	X	s.s	F	p
Tümleştirme	24-34 Yaş	372	3,86	0,66	0,613	0,542
	35-45 Yaş	335	3,87	0,69		
	46 Yaş ve Üzeri	161	3,80	0,74		
Ödün Verme	24-34 Yaş	372	3,21	0,61	0,677	0,508
	35-45 Yaş	335	3,16	0,62		
	46 Yaş ve Üzeri	161	3,15	0,68		
Hükmetme	24-34 Yaş	372	2,33	0,70	1,217	0,297
	35-45 Yaş	335	2,41	0,73		
	46 Yaş ve Üzeri	161	2,41	0,74		
Kaçınma	24-34 Yaş	372	3,56	0,58	1,133	0,323
	35-45 Yaş	335	3,58	0,57		
	46 Yaş ve Üzeri	161	3,64	0,55		
Uzlaşma	24-34 Yaş	372	3,91	0,59	0,267	0,766
	35-45 Yaş	335	3,91	0,59		
	46 Yaş ve Üzeri	161	3,87	0,62		

Tablo 4.11 incelendiğinde, yapılan ANOVA testine göre; tümleştirme tarzı ($F=0,613$; $p=0,542$; $p>0,05$), ödün verme tarzı ($F=0,677$; $p=0,508$; $p>0,05$), hükmetme tarzı ($F=1,217$; $p=0,297$; $p>0,05$), kaçınma tarzı ($F=1,133$; $p=0,323$; $p>0,05$) ve uzlaşma tarzına ($F=0,267$; $p=0,766$; $p>0,05$) ilişkin algı düzeyleri yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

Bu bulguya göre öğretmenlerin yaşlarının okul yöneticilerini çatışma yönetim tarzı tercihleri açısından değerlendirmelerinde herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Yaş değişkenine ilişkin bu bulgular, Öztay (2008), Tanrıverdi (2008), Yavuzıılmaz (2008), Erol (2009), Görün (2009), Tekkanat (2009), Himmetoğlu (2014), Kapıcı (2015) ve Köz (2016)'ün çalışmalarındaki öğretmenlerin yaşlarına göre, okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetimi tarzına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı bulgusuyla tutarlıdır. Ancak Kaya (2008), Kırçan (2009), Titrek, Maral ve Kızılkaya (2015)'un çalışmalarındaki öğretmenlerin yaşı ile okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetimi stiline ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulgusu ile

örtüşmemektedir. Kırçan (2009)'da çalışmasında öğretmenlerin yaş bağımsız değişkenine göre yöneticilerin çatışma yönetme stratejilerinden bütünleştirme ve hükmetme-üstünlük kurma alt boyutlarında anlamlılık olduğu görülmektedir. Ancak kaçınma ve uzlaşma-karşılıklı ödün verme alt boyutlarında anlamlılık görülmemektedir. Tünleştirme alt boyutunda orta yaş düzeyindeki öğretmenlerin daha olumlu görüş belirttikleri belirlenmiştir. Hükmetme-üstünlük kurma alt boyutunda ise genç öğretmenler, okul yöneticilerinin bu stratejiyi daha fazla kullandığını düşünmektedirler.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetim tarzlarına ilişkin algılarının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ANOVA ile test edilmiş ve sonuçları tablo 4.12'de sunulmuştur.

Tablo 4.12. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Örgütsel Çatışma Tarzlarının Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren ANOVA Testi Analizi Sonucu (n=868)

Rahim Örgütsel Çatışma Envanteri	Mesleki Kıdem	Betimsel İstatistikler			ANOVA		Anlamlı Fark
		n	X	s.s	F	p	
Tümleştirme	1-5 Yıl ⁽¹⁾	233	3,89	0,65	2,412	0,048*	(2-3) (3-4)
	6-10 Yıl ⁽²⁾	200	3,82	0,67			
	11-15 Yıl ⁽³⁾	93	4,02	0,73			
	16-20 Yıl ⁽⁴⁾	180	3,77	0,70			
	21 Yıl ve Üzeri ⁽⁵⁾	162	3,84	0,70			
Ödün Verme	1-5 Yıl	233	3,23	0,63	1,703	0,147	
	6-10 Yıl	200	3,16	0,58			
	11-15 Yıl	93	3,26	0,63			
	16-20 Yıl	180	3,09	0,66			
	21 Yıl ve Üzeri	162	3,18	0,64			
Hükmetme	1-5 Yıl	233	2,27	0,68	1,960	0,990	
	6-10 Yıl	200	2,37	0,70			
	11-15 Yıl	93	2,38	0,72			
	16-20 Yıl	180	2,43	0,78			
	21 Yıl ve Üzeri	162	2,45	0,73			
Kaçınma	1-5 Yıl	233	3,57	0,59	1,676	0,153	
	6-10 Yıl	200	3,57	0,57			
	11-15 Yıl	93	3,58	0,56			
	16-20 Yıl	180	3,53	0,55			
	21 Yıl ve Üzeri	162	3,68	0,57			
Uzlaşma	1-5 Yıl ⁽¹⁾	233	3,95	0,60	3,221	0,012*	(3-4)
	6-10 Yıl ⁽²⁾	200	3,86	0,58			
	11-15 Yıl ⁽³⁾	93	4,04	0,55			
	16-20 Yıl ⁽⁴⁾	180	3,80	0,60			
	21 Yıl ve Üzeri ⁽⁵⁾	162	3,90	0,62			

*p<0.05

Tablo 4.12 incelendiğinde, yapılan ANOVA testine göre, ödün verme tarzı (F=1,703; p=0,147; p>0.05), hükmetme tarzı (F=1,960; p=0,990; p>0.05) ve kaçınma tarzına

($F=1,676$; $p=0,153$; $p>0.05$) ilişkin algı düzeyleri arasında yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri, tümleştirme ve uzlaşma tarzlarına ilişkin algılarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır. Buna göre; öğretmenlerin tümleştirme tarzına ($F=2,412$; $p=,048$; $p<0.05$) ilişkin algıları mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi için post hoc test grupları içerisinde Scheffe testi sonucuna göre; mesleki kıdem süresi 11-15 yıl ($\bar{x}=4,02$) olanların tümleştirme tarzına ilişkin algı düzeylerinin 6-10 yıl ($\bar{x}=3,82$) ve 16-20 yıl ($\bar{x}=3,77$) olanlara göre daha fazla olduğu bulunmuştur. Bu durum mesleki kıdem bakımından 11-15 yıl arasında mesleki kıdemi olan öğretmenlerin, mesleki kıdemi 1-5 yıl ve 16-20 yıl arasında olanlara göre okul yöneticilerinin tümleştirme tarzını daha fazla kullandıkları algısına sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin uzlaşma tarzına ($F=3,221$; $p=,012$; $p<0.05$) ilişkin algıları mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi için post hoc test grupları içerisinde Scheffe testi sonucuna göre; mesleki kıdem süresi 11-15 yıl ($\bar{x}=4,04$) olanların uzlaşma tarzına ilişkin algı düzeylerinin 16-20 yıl ($\bar{x}=3,80$) olanlara göre daha fazla olduğu bulunmuştur. Bu durum mesleki kıdem bakımından 11-15 yıl arasında mesleki kıdemi olan öğretmenlerin, mesleki kıdemi 16-20 yıl arasında olanlara göre okul yöneticilerinin uzlaşma tarzını daha fazla kullandıkları algısına sahip olduğunu göstermektedir.

Casiadi (2017) çalışmasında çatışma yönetim tarzlarından hükmetme alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuş olup 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler daha pozitif geri bildirim vermişlerdir. Kırçan (2009) çalışmasında öğretmenlerin mesleki kıdeme göre yöneticilerin çatışma yönetme tarzlarından tümleştirme alt boyutunda anlamlılık olduğu görülmektedir. 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler daha pozitif geri bildirim vermişlerdir. Bu araştırmadan farklı olarak Şirin (2008), Erol (2009), Himmetoğlu (2014), Kapıcı (2015) ve Arslantaş ve Dayanan-Uğur (2018) çalışmalarında örgütsel çatışma yönetim tarzları ile mesleki kıdem arsında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulamamışlardır.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetim tarzlarına ilişkin algılarının öğretmenlerin okuldaki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ANOVA ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4.13'te sunulmuştur.

Tablo 4.13. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Örgütsel Çatışma Tarzlarının Öğretmenlerin Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren ANOVA Testi Analizi Sonucu (n=868)

Rahim Örgütsel Çatışma Envanteri	Okuldaki Kıdem	Betimsel İstatistikler			ANOVA		Anlamlı Fark
		n	X	s.s	F	p	
Tümleştirme	1-3 Yıl ⁽¹⁾	351	3,94	0,66	7,394	0,001**	(1-2)
	4-6 Yıl ⁽²⁾	244	3,73	0,66			
	7 Yıl ve Üzeri ⁽³⁾	273	3,85	0,73			
Ödün Verme	1-3 Yıl	351	3,26	0,62	4,989	0,007**	(1-2)
	4-6 Yıl	244	3,11	0,63			
	7 Yıl ve Üzeri	273	3,14	0,62			
Hükmetme	1-3 Yıl ⁽¹⁾	351	2,28	0,68	4,742	0,009**	(1-2)
	4-6 Yıl ⁽²⁾	244	2,46	0,75			
	7 Yıl ve Üzeri ⁽³⁾	273	2,41	0,73			
Kaçınma	1-3 Yıl ⁽¹⁾	351	3,65	0,57	5,380	0,005**	(1-2)
	4-6 Yıl ⁽²⁾	244	3,49	0,56			
	7 Yıl ve Üzeri ⁽³⁾	273	3,58	0,57			
Uzlaşma	1-3 Yıl ⁽¹⁾	351	4,00	0,59	11,959	0,000**	(1-2) (2-3)
	4-6 Yıl ⁽²⁾	244	3,76	0,56			
	7 Yıl ve Üzeri ⁽³⁾	273	3,90	0,61			

**p<0.01;

Tablo 4.13 incelendiğinde, yapılan Anova testine göre; örgütsel çatışma envanterinin tüm alt boyutlarının algıları ile anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır. Buna göre; öğretmenlerin tümleştirme tarzına (F=7,394; p=0,001; p<0.01) ilişkin algıları okuldaki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi için post hoc test grupları içerisinde analizi gerçekleştirilen Scheffe testi sonucuna göre; okuldaki kıdemi 1-3 yıl ($\bar{x}=3,94$) olanların tümleştirme tarzına ilişkin algı düzeylerinin 4-6 yıl ($\bar{x}=3,73$) olanlara göre daha fazla olduğu bulunmuştur. Bu durum okuldaki kıdem bakımından 1-3 yıl arasında olan öğretmenlerin, okuldaki kıdemi 4-6 yıl arasında olanlara göre okul yöneticilerinin tümleştirme tarzını daha fazla kullandıkları algısına sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin ödün verme tarzına (F=4,498; p=0,007; p<0.01) ilişkin algıları okuldaki kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi için post hoc test grupları içerisinde analizi gerçekleştirilen Scheffe testi sonucuna göre; okuldaki kıdemi 1-3 yıl ($\bar{x}=3,26$) olanların

ödün verme tarzı düzeylerinin 4-6 yıl ($\bar{x}=3,11$) olanlara göre daha fazla olduğu bulunmuştur. Bu durum okuldaki kıdem bakımından 1-3 yıl arasında olan öğretmenlerin, okuldaki kıdemi 4-6 yıl arasında olanlara göre okul yöneticilerinin ödün verme tarzını daha fazla kullandıkları algısına sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin hükmetme tarzına ($F=4,742$; $p=0,009$; $p<0.01$) ilişkin algıları okuldaki kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi için post hoc test grupları içerisinde analizi gerçekleştirilen Scheffe testi sonucuna göre; okuldaki kıdemi 4-6 yıl ($\bar{x}=2,46$) olanların hükmetme tarzına ilişkin algı düzeylerinin 1-3 yıl ($\bar{x}=2,28$) olanlara göre daha fazla olduğu bulunmuştur. Bu durum okuldaki kıdem bakımından 4-6 yıl arasında olan öğretmenlerin, okuldaki kıdemi 1-3 yıl arasında olanlara göre okul yöneticilerinin hükmetme tarzını daha fazla kullandıkları algısına sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin kaçınma tarzına ($F=5,380$; $p=0,005$; $p<0.01$) ilişkin algıları okuldaki kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi için post hoc test grupları içerisinde analizi gerçekleştirilen Scheffe testi sonucuna göre; okuldaki kıdemi 1-3 yıl ($\bar{x}=3,65$) olanların kaçınma tarzı düzeylerinin 4-6 yıl ($\bar{x}=3,49$) olanlara göre fazla olduğu bulunmuştur. Bu durum okuldaki kıdem bakımından 1-3 yıl arasında olan öğretmenlerin, okuldaki kıdemi 4-6 yıl arasında olanlara göre okul yöneticilerinin kaçınma tarzını daha fazla kullandıkları algısına sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin uzlaşma tarzına ($F=11,959$; $p=0,000$; $p<0.01$) ilişkin algıları okuldaki kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi için post hoc test grupları içerisinde analizi gerçekleştirilen Scheffe testi sonucuna göre; okuldaki kıdemi 1-3 yıl ($\bar{x}=4,00$) olanların uzlaşma tarzına ilişkin algı düzeylerinin 4-6 yıl ($\bar{x}=3,76$) ve 7 yıl ve üzeri ($\bar{x}=3,90$) olanlara göre daha fazla olduğu bulunmuştur. Bu durum okuldaki kıdem bakımından 1-3 yıl arasında olan öğretmenlerin, okuldaki kıdemi 4-6 yıl ile 7 yıl ve üzeri arasında olanlara göre okul yöneticilerinin uzlaşma tarzını daha fazla kullandıkları algısına sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya göre okuldaki kıdemi 1-3 yıl olanların tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma tarzı algı düzeyleri 4-6 yıl olanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca okuldaki kıdemi 7 yıl ve üzeri olanların uzlaşma tarzına

ilişkin algı düzeyleri 4-6 yıl olanlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki görev sürelerine ilişkin bulgular; Tanrıverdi (2008), Yavuzylmaz (2008) ve Fırat (2010)'un çalışmalarında öğretmenlerin çalıştıkları okullarda görev yapma süreleri ile okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetimi stiline ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulgusu ile örtüşmektedir. Himmetoğlu (2014) ve Kapıcı (2015) çalışmalarında ise örgütsel çatışma yönetim tarzlarının okuldaki kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetim tarzlarına ilişkin algılarının öğretmenlerin görev yaptıkları lise türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ANOVA ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4.14'te sunulmuştur.

Tablo 4.14. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Örgütsel Çatışma Tarzlarının Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Lise Türü Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren ANOVA Testi Analizi Sonucu (n=868)

Rahim Örgütsel Çatışma Envanteri	Görev Yapılan Lise	Betimsel İstatistikler			ANOVA		Anlamlı Fark
		n	X	s.s	F	p	
Tümleştirme	Genel Lise ⁽¹⁾	202	3,97	0,66	5,626	0,004**	(1-2)
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ⁽²⁾	512	3,79	0,70			
	İmam Hatip Lisesi ⁽³⁾	154	3,91	0,66			
Ödün Verme	Genel Lise ⁽¹⁾	202	3,26	0,62	4,343	0,013*	(1-2)
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ⁽²⁾	512	3,13	0,63			
	İmam Hatip Lisesi ⁽³⁾	154	3,25	0,63			
Hükmetme	Genel Lise ⁽¹⁾	202	2,31	0,74	7,276	0,001**	(2-3)
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ⁽²⁾	512	2,45	0,71			
	İmam Hatip Lisesi ⁽³⁾	154	2,22	0,70			
Kaçınma	Genel Lise ⁽¹⁾	202	3,64	0,59	4,301	0,014*	(1-2)
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ⁽²⁾	512	3,54	0,55			
	İmam Hatip Lisesi ⁽³⁾	154	3,66	0,58			
Uzlaşma	Genel Lise ⁽¹⁾	202	3,99	0,57	7,002	0,001**	(1-3)
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ⁽²⁾	512	3,84	0,59			
	İmam Hatip Lisesi ⁽³⁾	154	4,00	0,61			

**p<0.01; *p<0.05

Tablo 4.14 incelendiğinde, yapılan ANOVA testine göre örgütsel çatışma envanterinin tüm alt boyutlarının algıları ile anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır.

Buna göre; öğretmenlerin tümleştirme tarzına ($F=5,626$; $p=0,004$; $p<0.01$) ilişkin algıları görev yapılan lise türü değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi için post hoc test grupları içerisinde analizi gerçekleştirilen Scheffe testi yapılmıştır. Buna göre; genel liselerde ($\bar{x}=3,97$) görev yapan öğretmenlerin tümleştirme tarzına ilişkin algı düzeylerinin Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde ($\bar{x}=3,79$) görev yapan öğretmenlere göre daha fazla olduğu bulunmuştur. Bu durum öğretmenlerin görev yaptıkları lise türü değişkeni bakımından genel liselerde görev yapan öğretmenlerin, mesleki ve teknik Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin tümleştirme tarzını daha fazla kullandıkları algısına sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin ödün verme tarzına ($F=4,343$; $p=0,013$; $p<0.05$) ilişkin algıları görev yapılan lise türü değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi için post hoc test grupları içerisinde analizi gerçekleştirilen Scheffe testi yapılmıştır. Buna göre; genel liselerde ($\bar{x}=3,26$) görev yapan öğretmenlerin ödün verme tarzına ilişkin algı düzeylerinin mesleki ve teknik Anadolu liselerinde ($\bar{x}=3,13$) görev yapan öğretmenlere göre daha fazla olduğu bulunmuştur. Bu durum öğretmenlerin görev yaptıkları lise türü değişkeni bakımından genel liselerde görev yapan öğretmenlerin, mesleki ve teknik Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin ödün verme tarzını daha fazla kullandıkları algısına sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin hükmetme tarzına ($F=7,276$; $p=0,001$; $p<0.01$) ilişkin algıları görev yapılan lise türü değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi için post hoc test grupları içerisinde analizi gerçekleştirilen Scheffe testi yapılmıştır. Buna göre; mesleki ve teknik Anadolu liselerinde görev yapanların ($\bar{x}=2,45$) hükmetme tarzına ilişkin algı düzeylerinin imam hatip liselerinde ($\bar{x}=2,22$) görev yapanlara göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin görev yaptıkları lise türü değişkeni bakımından mesleki ve teknik Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin, imam hatip liselerinde görev yapan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin hükmetme tarzını daha fazla kullandıkları algısına sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin kaçınma tarzına ($F=4,301$; $p=0,014$; $p<0.05$) ilişkin algıları görev yapılan lise türü değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermektedir. Farkın hangi

gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi için post hoc test grupları içerisinde analizi gerçekleştirilen Scheffe testi yapılmıştır. Buna göre; genel liselerde ($\bar{x}=3,64$) görev yapan öğretmenlerin kaçınma tarzına ilişkin algı düzeylerinin mesleki ve teknik Anadolu liselerinde ($\bar{x}=3,54$) görev yapan öğretmenlere göre daha fazla olduğu bulunmuştur. Bu durum öğretmenlerin görev yaptıkları lise türü değişkeni bakımından genel lisede görev yapan öğretmenlerin, mesleki ve teknik Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin kaçınma tarzını daha fazla kullandıkları algısına sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin uzlaşma tarzına ($F=7,002$; $p=0,001$; $p<0.01$) ilişkin algıları görev yapılan lise türü değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi için post hoc test grupları içerisinde analizi gerçekleştirilen Scheffe testi yapılmıştır. Buna göre; imam hatip liselerinde ($\bar{x}=4,00$) görev yapan öğretmenlerin kaçınma tarzına ilişkin algı düzeylerinin mesleki ve teknik Anadolu liselerinde ($\bar{x}=3,84$) görev yapan öğretmenlere göre daha fazla olduğu bulunmuştur. Bu durum öğretmenlerin görev yaptıkları lise türü değişkeni bakımından imam hatip liselerinde görev yapan öğretmenlerin, mesleki ve teknik Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin uzlaşma tarzını daha fazla kullandıkları algısına sahip olduğunu göstermektedir.

Genel lisede görev yapan öğretmenlerin tümleştirme, ödün verme ve kaçınma tarzına ilişkin algı düzeyleri mesleki ve teknik Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Mesleki ve teknik Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin hükmetme tarzına ilişkin algı düzeylerinin imam hatip liselerinde görev yapanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İmam hatip liselerinde görev yapan öğretmenlerin uzlaşma tarzına ilişkin algı düzeyleri genel lisede görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir. Mesleki ve teknik Anadolu liseleri alan ve atölye, öğrenci ve öğretmen çeşitliliği açısından diğer okul türlerine göre fazladır. Gerek personel sayısının çok fazla olması, gerekse de fiziki alanın çok büyük olması, örgüt içi iletişimin karmaşık bir hal almasına, örgüt yapısındaki hiyerarşinin artmasına, örgütün amaçlarının örgüt büyüklüğü arttıkça karmaşıklaşmasına, örgüt amaçları ile kişisel amaçların artık ortak zeminde buluşamamasına ve örgüt üyelerinin birbirlerine ve örgüte giderek yabancılaşmasına neden olur ve bu durum çatışmaların ortaya çıkmasına çok müsait zemin hazırlar (Ertürk, 2012, s.228). Aynı zamanda bu okul türü fabrikalar

gibi hizmet verebilmektedir. Bu şekilde düşünüldüğünde öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin çatışma yönetiminde klasik yönetim tarzının benimsenmiş olabileceği söylenebilir.

4.1.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi “*Öğretmenlerin örgütsel sessizliğe yönelik algıları ne düzeydedir?*” biçiminde ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algısına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.15’te sunulmuştur.

Tablo 4.15. Öğretmenlerin Örgütsel sessizlik Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonucu (n=868)

Örgütsel Sessizlik Ölçeği	$\bar{X}$	s.s	Düzye
Örgütsel Sessizlik (Genel)	2,59	,49	Katılmıyorum
Razı Olma Sessizliği	2,19	,71	Katılmıyorum
Savunma Sessizliği	1,84	,66	Katılmıyorum
Prososyal Sessizlik	3,75	,94	Katılıyorum

Tablo 4.15’te öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri incelendiğinde, genel örgütsel sessizlik ($\bar{X}= 2,59$) algılarının “*katılmıyorum*” düzeyinde, razı olma sessizlik ($\bar{X}= 2,19$) algılarının “*katılmıyorum*” düzeyinde, savunma sessizlik ($\bar{X}= 1,84$) algılarının “*katılmıyorum*” düzeyinde, prososyal sessizlik ($\bar{X}= 3,75$) algılarının ise “*katılıyorum*” düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin algılarına göre en çok kullanılan sessizlik davranışının “*prososyal*” sessizlik olduğu tespit edilirken, ikinci sırada “*razı olma sessizliği*” boyutuna ve son olarak da “*savunma sessizliği*” boyutuna katılmıyorum düzeyinde yanıt verdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin örgütsel sessizliğin tamamına “*katılmıyorum*” yanıt verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin eğitim sürecinde yaşadıkları problemleri, aksaklıkları ve önerilerini yeterince ifade ettiklerini göstermektedir. Örgütsel sessizliğin az düzeyde görülmesi okulların geleceği açısından olumlu sinyaller vermektedir. Çalışanlar, örgüt içinde konuşmanın kendileri için tehlikeli bir durum yaratacağını düşündüklerinde (Morrison ve Milliken, 2000) veya olumsuz geribildirim alacaklarını düşündüklerinde kasıtlı olarak sessiz kalmayı tercih etmektedirler. Örgütlerde sessizliğin yüksek olmaması, çalışan ve yönetici arasında bir uçurumun olmadığı, sağlıklı bir iletişim sürdürüldüğünün ve çeşitli risklerin ortadan

kaldırıldığına bir göstergesi olarak nitelendirilebilir. Bu durum göz önüne alındığında okulun ve okul ortamının öğretmen için olumlu olması, örgütsel sessizlik düzeyinin düşük olması öğretmenin başarısını pozitif etkileyebilir. Bu araştırmanın bulgusunu destekler şekilde Alparslan (2010), Alioğulları (2012), Atasever (2013), Çitli (2015), Yüksel (2015), Apak (2016), Yenel (2016), Güler (2017), Kıranlı-Güngör ve Potuk (2018), Demirtaş ve Nacar (2018), Demirtaş ve Küçük (2019) çalışmalarında örgütsel sessizlik düzeyini “katılmıyorum” diğer bir ifadeyle düşük düzeyde bulmuş ve çalışanların sessiz kalmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Ancak Acaray (2014), Daşçı (2014), Çiçek-Sağlam ve Yüksel (2015), Ünlü ve diğerleri (2015), Yangın (2015), Çakal (2016) ve Dönmez (2016) çalışmalarında çalışanların “ara sıra” diğer bir ifadeyle orta düzeyde sessizlik davranışı algıladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Kahya (2013) ve Algin (2014) ise çalışmalarında örgütsel sessizlik düzeyini “katılıyorum” diğer bir ifadeyle yüksek düzeyde bulmuşlardır. Araştırmalardan da görüldüğü üzere bu konuda bir fikir birliğinin olmadığı ortaya çıkmaktadır. O halde araştırmaların evren ve örneklemine bu noktada önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin razı olma sessizliği alt boyutuna ilişkin bulguları Tablo 4.16’da sunulmuştur.

Tablo 4.16. Öğretmenlerin Algılarına Göre Örgütsel Sessizlik Düzeylerinin Razı Olma Sessizliği Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Alt Boyut	Madde	$\bar{X}$	S
Razı Olma Sessizliği	1.Benimle ilgili olmadığı için, herhangi bir değişime yönelik yapılan öneriler hakkında konuşmakta isteksizimdir.	2,58	1,12
	2.Alınacak kararlara rıza gösteren biri olduğumdan düşüncelerimi kendime saklarım.	2,27	1,06
	3.Problemlere çözüm üretme noktasında görüşlerimi kendime saklarım.	2,02	0,87
	4.Lehime bir değişiklik yaratacağına inanmadığım için, kendimi geliştirmeye yönelik fikirlerimi ifade etmekten çekinirim.	2,01	0,87
	5.Beni alakadar etmediğini düşündüğüm için, buradaki işlerin nasıl daha iyi yapılabileceği konusundaki görüşlerimi ifade etmekten kaçınırım.	2,07	0,93
Toplam		2,19	0,72

Tablo 4.16’da gösterilen öğretmenlerin algılarına göre öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin razı olma sessizliği alt boyutuna ilişkin tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde, öğretmenlerin en yüksek değeri “Benimle ilgili olmadığı için, herhangi bir değişime yönelik yapılan öneriler hakkında konuşmakta isteksizimdir.” ($\bar{X}=2,58$); en düşük değeri ise “Lehime bir değişiklik yaratacağına inanmadığım için, kendimi geliştirmeye yönelik fikirlerimi ifade etmekten çekinirim.” ($\bar{X}=2,01$) maddesine

verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin algılarına göre öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerine ilişkin razı olma sessizliği alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}=2,19$) dikkate alındığında, bu boyuttaki davranışları “*katılmıyorum*” aralığında gerçekleştirdikleri ileri sürülebilir.

Öğretmenlerin algılarına göre öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin razı olma sessizliği alt boyutuna ilişkin ölçek maddeleri incelendiğinde, öğretmenlerin en yüksek değeri “*Benimle ilgili olmadığı için, herhangi bir değişime yönelik yapılan öneriler hakkında konuşmakta isteksizimdir.*” maddesi ön plana çıkmıştır. Öğretmenlerinin okullarında meydana gelen durumlar karşısında görüş ve önerilerini ifade etmek yerine sessizlik davranışı sergilediklerini söylenebilir. Bu durum, okulda hiçbir sorun olmadığı için değil, öğretmenlerin okulda olan biteni kabullendikleri için yorum yapmak istemedikleri şeklinde değerlendirilebilir. Okulu ilgilendiren meselelerde fikir ve önerilerine değer verilmediği duygusuna kapılan veya bu konuda ön yargıları olan öğretmenlere fikirlerinin değerli olduğu hissettirilerek bireysel anlamda destek olunması örgütsel sessizlik davranışı ile başa çıkma konusunda yöneticilere yardımcı olabilir. Okullarda kararlara öğretmenlerin de katılabilecekleri mekanizmalar geliştirilmelidir. Okulların daha etkili olabilmeleri için okul yöneticilerinin öğretmenlerin fikir ve düşüncelerine önem vermeleri gerekmektedir. Milli eğitim sistemimizde işleyiş, kanun ve yönetmelikler çerçevesinde gerçekleştiğinden öğretmenlerde görüş ve fikirlerini ifade etmenin amacına ulaşmayacağı endişesi bulunmaktadır. Bu öğrenilmiş çaresizlik durumunda öğretmenler sessiz kalmayı tercih edebilmektedirler. Ancak Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlerden dijital ortamlarda görüşlerini ve belirli uygulamalar konularında geri dönütler almaya başlamıştır. Bu tür uygulamaların geliştirilerek devam etmesi ve her kademedede yapılması gerekmektedir.

Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin savunma sessizliği alt boyutuna ilişkin bulgular Tablo 4.17’de sunulmuştur.

Tablo 4.17. Öğretmenlerin Algılarına Göre Örgütsel Sessizlik Düzeylerinin Savunma Sessizliği Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Alt Boyut	Madde	$\bar{X}$	S
Savunma Sessizliği	6.Yöneticimin tepkisinden korktuğum veya çekindiğim için değişime ilişkin fikirlerimi ileri sürmem ve konuşmam.	1,89	0,84
	7.Bu kurumda çalışmaya devam edebilmek için iş ile ilgili olumsuz durumları görmezden gelirim.	1,91	0,88
	8.Yöneticimin tepkisinden korktuğum veya çekindiğim için iş ile ilgili bilgilerimi kendime saklarım.	1,78	0,77
	9.Bu kurumdaki devamlılığımı korumak amacıyla eksik hususları düzeltmeye yönelik var olan görüşlerimi açıklamaktan sakınırım.	1,83	0,78
	10.Yöneticimin tepkisinden korktuğum veya çekindiğim için ortaya çıkan problemlere yönelik çözüm geliştirmekten çekinirim.	1,83	0,82
Toplam		1,85	0,67

Tablo 4.17’de gösterilen öğretmenlerin algılarına göre öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin savunma sessizliği alt boyutuna ilişkin tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde, öğretmenlerin en yüksek değeri “*Bu kurumda çalışmaya devam edebilmek için iş ile ilgili olumsuz durumları görmezden gelirim.*” ($\bar{X}=1,91$); en düşük değeri ise “*Yöneticimin tepkisinden korktuğum veya çekindiğim için iş ile ilgili bilgilerimi kendime saklarım.*” ($\bar{X}=1,78$) maddesine verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin algılarına göre öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerine ilişkin savunma sessizliği alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}=1,85$) dikkate alındığında, bu boyuttaki davranışları “*katılmıyorum*” aralığında gerçekleştirdikleri ileri sürülebilir.

Öğretmenlerin algılarına göre öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin savunma sessizliği alt boyutuna ilişkin ölçek maddeleri incelendiğinde, öğretmenlerin en yüksek değeri “*Bu kurumda çalışmaya devam edebilmek için iş ile ilgili olumsuz durumları görmezden gelirim.*” maddesi ön plana çıkmıştır. Cezalandırılacaklarının, sorun çıkaran biri olarak etiketlenebileceklerinin veya işlerine son verilebileceğinin farkında olan bireyler, örgütsel konular hakkında konuşmamayı tercih ederler ve bu güdüler, savunma sessizliğiyle sonuçlanan; çalışanları kendilerini konuşmanın olumsuz sonuçlarından korumaya yöneltir (Dedahanov, Kim ve Rhee, 2015). Bu sessizlik davranışı, korkuya dayalı olarak sergilenir (Van Dyne vd., 2003). Bu sonucu destekler şekilde Kutlay (2012), Kahya (2013), Acaray (2014), Çatır (2015), Ünlü ve diğerleri (2015), Ürek ve diğerleri (2015) ve Apak (2016) çalışmalarında çalışanların savunma sessizliğine en düşük düzeyde yanıt verdikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin prososyal sessizlik alt boyutuna ilişkin bulgular Tablo 4.18’de sunulmuştur.

Tablo 4.18. Öğretmenlerin Algılarına Göre Örgütsel Sessizlik Düzeylerinin Prososyal Sessizlik Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Alt Boyut	Madde	$\bar{X}$	S
Prososyal Sessizlik	11.Çalıştığım kurum ile olan iş birliğime dayanarak, gizli kalması gereken bilgileri kendime saklarım.	3,55	1,31
	12.Çalıştığım kuruma yararlı olmak amacıyla sahip olduğum bilgilerimi saklarım.	3,15	1,35
	13.Çalıştığım kurum ile ilgili sırları açıklamam konusunda başkalarından gelen baskılara direnirim.	3,91	1,20
	14.Çalıştığım kuruma zarar verebilecek bilgileri açıklamayı reddederim.	4,03	1,14
	15.Çalıştığım kurum ile ilgili gizli kalması gereken bilgileri en uygun şekilde muhafaza ederim.	4,14	1,12
	Toplam	3,76	0,95

Tablo 4.18’de gösterilen öğretmenlerin algılarına göre öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin prososyal sessizlik alt boyutuna ilişkin tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde, öğretmenlerin en yüksek değeri “Çalıştığım kurum ile ilgili gizli kalması gereken bilgileri en uygun şekilde muhafaza ederim.” ($\bar{X}=4,14$); en düşük değeri ise “Çalıştığım kuruma yararlı olmak amacıyla sahip olduğum bilgilerimi saklarım.” ($\bar{X}=3,15$) maddesine verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin algılarına göre öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerine ilişkin prososyal sessizlik alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}=3,76$) dikkate alındığında, bu boyuttaki davranışları “katılıyorum” aralığında gerçekleştirdikleri ileri sürülebilir.

Araştırmada, öğretmenlerin algılarına göre sessizlik davranışında öncelikli olarak öğretmenler prososyal sessizlik sergilemişlerdir. Öğretmenlerin algılarına göre öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin prososyal sessizlik alt boyutuna ilişkin ölçek maddeleri incelendiğinde, öğretmenlerin en yüksek değeri “Çalıştığım kurum ile ilgili gizli kalması gereken bilgileri en uygun şekilde muhafaza ederim.” maddesi ön plana çıkmıştır. Prososyal sessizlik davranışı sergileyen çalışanlar; örgüte ve arkadaşlarına fayda sağlamak, örgütün itibarını korumak için örgütün imajına zarar verebilecek bilgiyi gizlemeye çalışırlar (Dedahanov, Kim ve Rhee, 2015). Bu sessizlik davranışını çalışanlar, örgüt tarafından zorlanmadan isteğe bağlı ve bilinçli olarak sergilerler (Beheshtifar, Borhani ve Nekoie Moghadam, 2012). Fedakarlığa dayalı bir mesleği yerine getiren öğretmenlerin, konuşursa okullarına ve meslektaşlarına zarar geleceği düşüncesiyle sessiz kalmayı daha çok tercih ettikleri görülmektedir. Kahya (2013), Acaray (2014), Çatır (2015), Ünlü ve diğerlerinin (2015), Ürek, Bilgin-Demir

ve Uğurluoğlu (2015), Apak (2016) çalışmaları da bu bulguyu destekler niteliktedir. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışlarına bakıldığında, “*razı olma sessizliği*” ve “*savunma sessizliği*” davranışlarının düşük, “*prososyal (kurum yararına) sessizlik*” davranışlarının ise çok yüksek olduğu gözlenmektedir. Bu durumdan da öğretmenlerin önemli bir kısmının kendini çalıştığı kuruma ait hisseden ve kurumu önemseyen kişiler olduğu sonucu çıkarılabilir. Öğretmenlerin birçoğu kurumu ile ilgili özel bilgileri koruduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin görev yaptığı okullarda; okul ile iş birliği içerisinde olduklarını, gizli kalması gereken bilgileri kendilerine sakladıkları ve kuruma zarar gelmemesi için çaba sarf ettikleri ve öğretmenlerin okul müdürlerinin tepkisinden korkmadıkları için çıkan problemlere yönelik çözümlerini geliştirdiği söylenebilir. Buna dayanarak öğretmenlerin büyük çoğunluğunun çalıştıkları kuruma bağlı olduğu sonucu çıkarılabilir.

4.1.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi “*Öğretmenlerin algılarına göre öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri onların cinsiyetleri, medeni durumu, öğrenim durumu, branşı, yaşı, mesleki kıdemi, görev yaptığı okuldaki hizmet yılı ve görev yaptığı lise türü bakımından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?*” biçiminde ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre örgütsel sessizlik algıları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem t-Testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4.19’da sunulmuştur.

Tablo 4.19. Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Bağımsız Örneklem t-Testi Analizi Sonucu (n=868)

Örgütsel Sessizlik Ölçeği	Cinsiyet	Betimsel İstatistikler			t-Test	
		n	$\bar{X}$	ss	t	p
Örgütsel Sessizlik (Genel)	Kadın	497	2,58	,50	-,665	,506
	Erkek	371	2,61	,49		
Razı Olma Sessizliği	Kadın	497	2,13	,69	-2,763	,006**
	Erkek	371	2,26	,73		
Savunma Sessizliği	Kadın	497	1,87	,66	1,572	,116
	Erkek	371	1,80	,67		
Prososyal Sessizlik	Kadın	497	3,75	,95	-,073	,942
	Erkek	371	3,75	,93		

**p<0.01; *p<0.05

Tablo 4.19 incelendiğinde, bağımsız örneklem t-Testi sonucuna göre; örgütsel sessizlik ölçeğinin geneli ($t=-,665$; $p=0,506$; $p>0.05$) ve ölçeğin alt boyutları olan savunma sessizliği ($t=1,572$; $p=0,116$; $p>0.05$) ve prososyal sessizlik ($t=-,073$; $p=0,942$; $p>0.05$) algıları cinsiyet gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Fakat razı olma sessizliği ($t=-2,763$; $p=0,006$; $p<0.01$) algıları cinsiyet gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Erkeklerin ($\bar{x}=2,26$) razı olma sessizlik düzeylerinin kadınlara ($\bar{x}=2,13$) göre daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin mesleki rollerinin aynı olması ve sessiz kalmayı tercih etme konusunda karar verirken benzer durumları göz önünde bulunduruyor olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Benzer şekilde Alpaslan (2010), Erenler (2010), Şehitoğlu (2010), Taşkıran (2010), Kılınç (2012), Kutlay (2012), Kolay (2012), Nartgün ve Demirer (2012), Yanık (2012), Kahya (2013), Knoll ve Van Dick (2013), Ruçlar (2013), Dilek (2014), Çiçek-Sağlam ve Yüksel (2015), Sevgin (2015), Ünlü ve diğerleri (2015), Dönmez (2016), Akan ve Oran (2017), Demir ve Cömert (2019), Pektaş (2019), Çetindere (2019) ve Sarıdede (2019) çalışmalarında cinsiyet değişkenin sessizliğini etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır. Ancak bu araştırmada razı olma sessizlik boyutu cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya göre erkek öğretmenlerin razı olma sessizlik düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre daha çok razı olma sessizliği gösterdiği söylenebilir. Erkek öğretmenlerin çalışma ortamlarındaki olay ya da durumlar hakkında daha kabullenici oldukları söylenebilir. Kadın öğretmenler yönetimin her kararını kabullenmek yerine daha çok sorgulayıp yorumlama fırsatı buluyor olabilirler. Çalışanlar, örgütsel konularla ilgili olmadıklarında ya da yöneticiler, çalışanların paylaştığı bilgi ve düşüncelere tepki vermediklerinde; bireyler, bilgi paylaşımını veya işe ilişkin konular hakkında konuşmayı faydasız olarak algırlar. Sonuç olarak, bu algı çalışanların konuşmaktan kaçınmalarına dolayısıyla razı olma sessizliğine yönelmelerine yol açar (Dedahanov vd., 2015). Kutlay (2012) ve Kahya (2013) da bu çalışmanın sonuçlarına benzer şekilde çalışmalarında, erkek öğretmenlerin razı olma sessizliğine ilişkin algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşırken; Kılınç

(2012), Çiçek-Sağlam ve Yüksel (2015) kadın öğretmenlerin savunma sessizliğine ilişkin algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Demirtaş ve Nacar (2018) ise yaptıkları araştırmada kadın ve erkek öğretmenlerin örgütsel sessizlik görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğunu ve kadın öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin erkek öğretmenlere göre anlamlı şekilde yüksek olduğunu belirtmiştir. Çiçek-Sağlam ve Yüksel (2015) tarafından yapılan araştırmada kadın öğretmen ve yöneticilerin daha fazla savunma sessizliği davranışları gösterdiği, razı olma sessizliği ve örgüt yararına sessizlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmemesine rağmen üç sessizlik türünde de kadın öğretmen ve yöneticilerin ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaların büyük çoğunluğunda cinsiyet değişkeninin örgütsel sessizliği etkilemediği sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Yani kadın ya da erkek tüm öğretmenler kendilerini sessizliğe iten durumlarda benzer kararlar verdikleri, başka bir ifade ile öğretmenlerin kadın ya da erkek olmalarının, onların örgütsel sessizlik davranışları sergileyip sergilemeleri konusunda etkili bir değişken olmadığı ileri sürülebilir.

Öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre örgütsel sessizlik algıları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem t-Testi ile test edilmiş ve sonuçları tablo 4.20’de sunulmuştur.

Tablo 4.20. Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Bağımsız Örneklem t-Testi Analizi Sonucu (n=868)

Örgütsel Sessizlik Ölçeği	Medeni Durum	Betimsel İstatistikler			t-Test	
		n	$\bar{X}$	ss	t	p
Örgütsel Sessizlik (Genel)	Bekar	317	2,61	,48	,806	,421
	Evli	551	2,58	,50		
Razı Olma Sessizliği	Bekar	317	2,17	,72	-,563	,574
	Evli	551	2,20	,71		
Savunma Sessizliği	Bekar	317	1,84	,66	-,164	,870
	Evli	551	1,84	,66		
Prososyal Sessizlik	Bekar	317	3,83	,91	1,819	,069
	Evli	551	3,71	,96		

Tablo 4.20 incelendiğinde, yapılan bağımsız örneklem t-Testi sonucuna göre; örgütsel sessizlik ölçeğinin geneli ($t=,806$; $p=0,421$; $p>0.05$) ve ölçeğin alt boyutları olan razı olma sessizliği ($t=-,563$; $p=0,574$; $p>0.05$), savunma sessizliği ($t=-,164$; $p=0,870$; $p>0.05$) ve prososyal sessizlik ($t=1,819$; $p=0,069$; $p>0.05$) algıları medeni durum değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının medeni durum değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Erenler (2010), Kahveci (2010), Kolay (2012), Kutlay (2012), Ercan (2014), Sevgin (2015), Apak (2016), Dönmez (2016), Moçoşoğlu ve Kaya (2018) tarafından yapılan araştırmalarda da medeni durum değişkeni açısından örgütsel sessizlik algısı arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yıldırım ve Çarıkçı (2017) araştırmasında kabul edilen sessizlik ve örgüt yararına sessizlik düzeylerinde, evli olan katılımcıların, daha yüksek puana sahip olduklarını belirtmiştir. Dönmez (2016) sessizliğin tüm boyutlarında evli olan öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının bekar öğretmenlerden fazla olduğunu, ancak medeni durum değişkeninin öğretmenlerin örgütsel sessizliklerine ilişkin algılarına hiçbir boyutta anlamlı bir etki yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Batmunkh (2011) araştırmasına göre evli çalışanların geçmiş tecrübeler ve ilişkileri zedeleme nedenlerinden dolayı bekarlara kıyasla daha az sessizlik tutumunda bulundukları sonucuna ulaşılmıştır. Yanık (2012) ve Afşar (2013) araştırmalarında medeni duruma göre grupların örgütsel sessizlik algılarında anlamlı bir fark olduğunu saptamışlar ve çeşitli boyutlarda bekârların evlilerden daha sessiz olduklarını ortaya koymuşlardır. Bu araştırmada medeni duruma göre anlamlı herhangi bir farka rastlanmamasının sebebi öğretmenlerin karar alma süreçlerine dâhil olmayı istemeleri ve kurumlarına olan aidiyet duygularının yüksekliği ile açıklanabilir.

Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre örgütsel sessizlik algıları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem t-Testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4.21’de sunulmuştur.

Tablo 4.21. Öğretmenlerin Örgütsel Çatışma Algılarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Bağımsız Örneklem t-Testi Analizi Sonucu (n=868)

Örgütsel Sessizlik Ölçeği	Öğrenim Durumu	Betimsel İstatistikler			t-Test	
		N	$\bar{X}$	ss	t	p
Örgütsel Sessizlik (Genel)	Lisans	674	2,59	,50	-,784	,433
	Lisansüstü	194	2,62	,46		
Razı Olma Sessizliği	Lisans	674	2,18	,72	-,735	,462
	Lisansüstü	194	2,22	,70		
Savunma Sessizliği	Lisans	674	1,86	,67	1,372	,170
	Lisansüstü	194	1,78	,63		
Prososyal Sessizlik	Lisans	674	3,72	,96	-1,650	,099
	Lisansüstü	194	3,85	,89		

Tablo 4.21 incelendiğinde, yapılan bağımsız örneklem t-Testi sonucuna göre; örgütsel sessizlik ölçeğinin geneli ($t=-,784$; $p=0,433$; $p>0.05$) ve ölçeğin alt boyutları olan razı olma sessizliği ($t=-,735$; $p=0,462$; $p>0.05$), savunma sessizliği ($t=1,372$; $p=0,170$; $p>0.05$) ve prososyal sessizlik ($t=-1,650$; $p=0,099$; $p>0.05$) algıları, öğrenim durumu değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının öğrenim durumu değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Kolay (2012), Yanık (2012), Gökçe (2013), Ruçlar (2013), Çitli (2015), Ünlü (2015), Özdemir (2015), Apak (2016) ve Dal (2017) tarafından yapılan araştırmalarda da öğrenim durumu değişkeninin sessizliği etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Yıldırım ve Çarıkçı (2017), öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemesine rağmen, lisans mezunlarının nispi olarak örgütsel sessizlik eğilimlerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Erenler (2010), Kutlay (2012), Afşar (2013), Atasever (2013), Tayfun ve Çatır (2013) ve Ercan (2014) araştırmalarında eğitim durumu değişkeni ile örgütsel sessizlik algısı arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır ve öğrenim durumu arttıkça sessizlik davranışının azaldığı saptanmıştır. Taşkiran (2010) ise öğrenim seviyesinin artmasıyla razı olma ve savunma sessizliğinin arttığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin branş değişkenine göre örgütsel sessizlik algıları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem t-Testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4.22’de sunulmuştur.

Tablo 4.22. Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algılarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Bağımsız Örneklem t-Testi Analizi Sonucu (n=868)

Örgütsel Sessizlik Ölçeği	Branş	Betimsel İstatistikler			t-Test	
		n	$\bar{X}$	ss	t	P
Örgütsel Sessizlik (Genel)	Sayısal	333	2,63	,47	1,748	,081
	Sözel	535	2,57	,51		
Razı Olma Sessizliği	Sayısal	333	2,26	,74	2,341	,019*
	Sözel	535	2,14	,69		
Savunma Sessizliği	Sayısal	333	1,91	,63	2,287	,022*
	Sözel	535	1,80	,68		
Prososyal Sessizlik	Sayısal	333	3,73	,93	-,579	,563
	Sözel	535	3,76	,95		

**p<0.01; *p<0.05

Tablo 4.22 incelendiğinde, bağımsız örneklem t-Testi sonucuna göre; örgütsel sessizlik ölçeğinin geneli ($t=1,748$; $p=0,081$; $p>0.05$) ve ölçeğin alt boyutlarından biri olan prososyal sessizlik ($t=-,579$; $p=0,563$; $p>0.05$) algıları branş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin razı olma sessizliği ($t=2,341$; $p=0,019$; $p<0.05$) alt boyut algılarının branş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Sayısal branşta olanların ($\bar{x}=2,26$) razı olma sessizliği düzeylerinin sözel branşta olanlara ($\bar{x}=2,14$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin savunma sessizliği ($t=2,328741$; $p=0,022$; $p<0.05$) alt boyut algılarının branş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sayısal branşta olanların ($\bar{x}=1,91$) savunma sessizliği düzeylerinin sözel branşta olanlara ($\bar{x}=1,80$) göre daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının branş değişkeni açısından incelendiğinde; örgütsel sessizlik ölçeğinin geneli ve ölçeğin alt boyutlarından prososyal sessizlik algıları branş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak öğretmenlerin razı olma ve savunma sessizliği alt boyutu algılarının branş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Sayısal branşta olan öğretmenlerin razı olma ve savunma sessizliği düzeylerinin sözel branşta olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kahveci ve Demirtaş (2013)'ın araştırmasına göre sayısal alan ve dil alanındaki öğretmenlerin sessiz kalma davranışını gösterme düzeylerinin diğer branşlara göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Çiçek-Sağlam ve Yüksel (2015) ise öğretmenlerin örgütsel sessizliklerini inceledikleri çalışmalarında meslek dersi öğretmenlerinin, kültür dersleri öğretmenlerine göre sessiz kaldıkları sonucuna ulaşmışlardır. Çakal (2016) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre branş öğretmenlerinin sessizlik düzeyi kültür öğretmenlerinin sessizlik düzeyine göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olarak bulunmuştur. Kolay (2012) ise çalışmasında branş değişkeninin razı olma ve savunma sessizliğini etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmalar doğrultusunda branş değişkeninin kategorilendiriliş biçimi, uygulamanın yapıldığı okulun türü gibi değişkenlerin sonuçlardaki farklılıkların sebebi olarak gösterilebilir.

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre örgütsel sessizlik algıları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ANOVA ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4.23'te sunulmuştur.

Tablo 4.23. Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algılarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren ANOVA Testi Analizi Sonucu (n=868)

Örgütsel Sessizlik Ölçeği	Yaş	Betimsel İstatistikler			ANOVA	
		n	$\bar{X}$	s.s	F	P
Örgütsel Sessizlik (Genel)	24-34 Yaş	372	2,61	,49	1,738	,176
	35-45 Yaş	335	2,60	,52		
	46 Yaş ve Üzeri	161	2,53	,45		
Razı Olma Sessizliği	24-34 Yaş	372	2,22	,75	,804	,448
	35-45 Yaş	335	2,16	,68		
	46 Yaş ve Üzeri	161	2,15	,68		
Savunma Sessizliği	24-34 Yaş	372	1,86	,66	,293	,746
	35-45 Yaş	335	1,83	,66		
	46 Yaş ve Üzeri	161	1,82	,67		
Prososyal Sessizlik	24-34 Yaş	372	3,75	,93	2,732	,066
	35-45 Yaş	335	3,82	,95		
	46 Yaş ve Üzeri	161	3,61	,93		

Tablo 4.23 incelendiğinde, yapılan ANOVA testine göre; katılımcıların örgütsel sessizlik geneli ($F=1,738$; $p=0,176$; $p>0.05$) ve alt boyutları olan razı olma sessizliği ($F=,804$; $p=0,448$; $p>0.05$), savunma sessizliği ($F=,293$; $p=0,746$; $p>0.05$) ve prososyal sessizlik ($F=2,732$; $p=0,066$; $p>0.05$) algıları yaş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının yaş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Erenler (2010), Kahveci (2010), Yanık (2012), Gökçe (2013), Kahveci ve Demirtaş (2013), Kayabaşı-Göral (2014), Köylüoğlu ve diğerleri (2015), Özdemir (2015), Ünlü (2015) ve Çetindere (2019) yaptıkları çalışmalarında yaş değişkeni ile sessizlik arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bayram (2010), Kutlay (2012), Ruçlar (2013) ve Apak (2016) ise araştırmalarında yaş ortalaması küçük olanların daha yüksek olanlardan daha sessiz olduklarını belirlemişlerdir. Çakıcı ve Çakıcı (2007) ilerleyen yaş ile çalışanların daha fazla sessizlik davranışı sergilediklerini, Alparslan (2010) ileri yaş grubunda daha fazla

razı olma sessizliğin mevcut olduğunu, Taşkiran da (2011) çalışanların yaşları arttıkça prososyal sessizlik tutumlarının da arttığını saptamıştır.

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre örgütsel sessizlik algıları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ANOVA ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4.24'te sunulmuştur.

Tablo 4.24. Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algısının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren ANOVA Testi Analizi Sonucu (n=868)

Örgütsel Sessizlik Ölçeği	Mesleki Kıdem	Betimsel İstatistikler			ANOVA	
		N	$\bar{X}$	s.s	F	P
Örgütsel Sessizlik (Genel)	1-5 Yıl	233	2,62	,52	,308	,873
	6-10 Yıl	200	2,59	,48		
	11-15 Yıl	93	2,58	,49		
	16-20 Yıl	180	2,58	,52		
	21 Yıl ve Üzeri	162	2,57	,45		
Razı Olma Sessizliği	1-5 Yıl	233	2,23	,75	,459	,766
	6-10 Yıl	200	2,17	,70		
	11-15 Yıl	93	2,12	,70		
	16-20 Yıl	180	2,17	,71		
	21 Yıl ve Üzeri	162	2,20	,68		
Savunma Sessizliği	1-5 Yıl	233	1,89	,69	1,237	,293
	6-10 Yıl	200	1,85	,63		
	11-15 Yıl	93	1,71	,60		
	16-20 Yıl	180	1,84	,68		
	21 Yıl ve Üzeri	162	1,84	,67		
Prososyal Sessizlik	1-5 Yıl	233	3,75	,96	,998	,408
	6-10 Yıl	200	3,75	,98		
	11-15 Yıl	93	3,92	,90		
	16-20 Yıl	180	3,74	,95		
	21 Yıl ve Üzeri	162	3,67	,89		

Tablo 4.24 incelendiğinde, yapılan ANOVA testine göre; katılımcıların örgütsel sessizlik geneli ($F=,308$; $p=0,873$; $p>0.05$) ve alt boyutları olan razı olma sessizliği ($F=,459$; $p=0,766$; $p>0.05$), savunma sessizliği ($F=1,237$; $p=0,293$; $p>0.05$) ve prososyal sessizlik ($F=,998$; $p=0,408$; $p>0.05$) algıları mesleki kıdem değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarında mesleki kıdem değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Çalışanlar, sessizlik davranışını

yalnızca deneme yanılma yoluyla değil aynı zamanda meslektaşlarıyla iletişim kurarak ve gözlemleyerek öğrenirler (Milliken vd., 2003). Bu sebeple öğretmenler; farklı kıdeme sahip olsalar dahi okulda aynı ortamı paylaşıp aynı yöneticilerle çalıştıkları için benzer sessizlik algısına sahip olabilirler. Erenler (2010), Kahveci (2010), Taşkiran (2010), Kılınç (2012), Kolay (2012), Kutlay (2012), Kahveci ve Demirtaş (2013), Özdemir ve Sarıoğlu-Uğur (2013), Öztürk-Çiftçi ve diğerleri (2015), Yangın (2015), Apak (2016), Dönmez (2016), Öztürk ve Cevher (2016), Önder (2017), Demir ve Cömert (2019) ve Güngör (2019) de bu çalışmanın sonuçlarına benzer şekilde kıdem değişkeninin örgütsel sessizliğin genelini etkilemediğini tespit etmişlerdir. Bu çalışmaların aksine Taşkiran (2010), Akgün (2014), Şahin (2016) ve Uğur (2017) çalışanların kıdemleri arttıkça sessizliği tercih etme oranının azaldığı sonucuna ulaşırken, Batmunkh (2011), Tayfun ve Çatır (2013), Çakal (2016), Dal (2017) ve Pektaş (2019) çalışanların kıdemleri arttıkça sessiz kalma tutumlarının artacağı sonucuna ulaşmışlardır. Ruçlar (2013)'ün araştırmasında, çalışanların çalışma süreleri arttıkça kurum kültürünü benimseyerek iletişim kanallarını daha etkin kullanabilecekleri vurgulanırken, meslek yaşamının başında olanların ise örgütte kendilerini sosyal anlamda gerçekten kabullendirmek düşüncesinde olma ihtimalleri sebebiyle sessizliği tercih ettikleri ortaya konmuştur. Yanık (2012)'ye göre, 21 yıl ve üstü görev yapan öğretmenler, 6-10 ve 16-20 yıl görev yapan öğretmenlere oranla daha fazla savunmacı sessizlik davranışı sergilemektedir. Araştırmaların çoğu incelendiğinde örgütsel sessizliğe ilişkin öğretmen algıları hangi kıdeme sahip olursa olsun hemen hemen aynı seviyelerde bulunmaktadır. Başka bir deyişle mesleğe yeni başlayan bir öğretmen ile uzun yıllardır çalışmakta olan bir öğretmenin örgütsel sessizlik algıları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin okuldaki kıdem değişkenine göre örgütsel sessizlik algıları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ANOVA ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4.25'te sunulmuştur.

Tablo 4.25. Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algısının Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren ANOVA Testi Analizi Sonucu (n=868)

Örgütsel Sessizlik Ölçeği	Okuldaki Kıdem	Betimsel İstatistikler			ANOVA	
		n	$\bar{X}$	s.s	F	P
Örgütsel Sessizlik (Genel)	1-3 Yıl	351	2,57	,51	1,997	,136
	4-6 Yıl	244	2,65	,46		
	7 Yıl ve Üzeri	273	2,57	,50		
Razı Olma Sessizliği	1-3 Yıl	351	2,14	,72	1,903	,150
	4-6 Yıl	244	2,25	,75		
	7 Yıl ve Üzeri	273	2,19	,66		
Savunma Sessizliği	1-3 Yıl	351	1,86	,67	,349	,706
	4-6 Yıl	244	1,81	,64		
	7 Yıl ve Üzeri	273	1,84	,67		
Prososyal Sessizlik	1-3 Yıl	351	3,71	,98	2,778	,063
	4-6 Yıl	244	3,87	,84		
	7 Yıl ve Üzeri	273	3,69	,97		

Tablo 4.25 incelendiğinde, yapılan ANOVA testine göre; katılımcıların örgütsel sessizlik geneli ($F=1,997$; $p=0,136$; $p>0.05$) ve alt boyutları olan razı olma sessizliği ($F=1,903$; $p=0,150$; $p>0.05$), savunma sessizliği ($F=,349$; $p=0,706$; $p>0.05$) ve prososyal sessizlik ($F=2,778$; $p=0,063$; $p>0.05$) algıları okuldaki kıdem değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarında okuldaki kıdem değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuca göre okullarında farklı sürelerde çalışan öğretmenlerin benzer düzeyde sessiz kaldıkları söylenebilir. Okulda farklı çalışma süresine sahip öğretmenlerin; aynı yönetici ve iş arkadaşları ile çalışması, aynı kültürde yetiştirmeleri örgütsel sessizlik davranışlarının benzer olmasına neden olabilir. Nartgün ve Demirer (2012), Afşar (2013), Dilek (2014), Öztürk (2014), Köylüoğlu ve diğerlerinin (2015), Özdemir (2015), Yangın (2015), Dönmez (2016), Apak (2016), Dal (2017), Ceviz (2017), Önder (2017), Eryılmaz-Ballı (2018) ve Zengin (2018) çalışmalarında da hizmet süresi değişkeni ile örgütsel sessizlik algısı arasında anlamlı bir bulguya rastlanılamamıştır. Ancak Algın (2014) ve Şahin (2016) çalışmalarında okuldaki hizmet süresi az olan öğretmenlerin örgütsel sessizliği daha çok tercih ettiği sonucuna ulaşmıştır. Alt boyutlar açısından değerlendirildiğinde Kolay (2012) öğretmenlerin okulda çalışma süresi değişkeninin razı olma, savunma ve prososyal sessizlik davranışlarını etkilemediği; Tayfun ve Çatır (2013) ise çalışma süreleri arttıkça razı olma ve savunma sessizliği davranışlarının arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Sonuç olarak öğretmenlerin görev yaptıkları okulda geçirdikleri yıl sayısı

onların örgütsel sessizlik algılarını etkilemediği ileri sürülebilir. Bu durumun nedeni öğretmenleri sessizlik davranışı sergilemeleri için tetikleyen etkenlerin, aynı okulda geçirilen yıl sayısı değişkeninden bağımsız şekilde işlemesinden kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmenlerin görev yapılan lise türü değişkenine göre örgütsel sessizlik algıları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ANOVA ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4.26’da sunulmuştur.

Tablo 4.26. Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algısının Görev Yapılan Lise Türü Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren ANOVA Testi Analizi Sonucu (n=868)

Örgütsel Sessizlik Ölçeği	Görev Yapılan Lise Türü	Betimsel İstatistikler			ANOVA		Anlamlı Fark
		n	$\bar{X}$	s.s	F	p	
Örgütsel Sessizlik (Genel)	Genel Lise	202	2,48	,51	6,644	,001**	1-2
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	512	2,62	,49			1-3
	İmam Hatip Lisesi	154	2,66	,49			
Razı Olma Sessizliği	Genel Lise	202	2,09	,75	2,423	,089	
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	512	2,20	,69			
	İmam Hatip Lisesi	154	2,25	,72			
Savunma Sessizliği	Genel Lise	202	1,68	,65	7,588	,001**	1-2
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	512	1,88	,67			1-3
	İmam Hatip Lisesi	154	1,91	,62			
Prososyal Sessizlik	Genel Lise	202	3,68	,94	,961	,383	
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	512	3,76	,93			
	İmam Hatip Lisesi	154	3,81	,97			

**p<0.01; *p<0.05

Tablo 4.26 incelendiğinde, yapılan ANOVA testine göre; öğretmenlerin örgütsel sessizlik ölçeğinin alt boyutları olan razı olma sessizliği (F=2,423; p=0,089; p>0.05) ve prososyal sessizlik (F=,961; p=0,383; p>0.05) algıları görev yapılan lise değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Örgütsel sessizlik ölçeğinin geneli ve alt boyutu olan savunma sessizliği algıları açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Öğretmenlerin genel örgütsel sessizlik (F=6,644; p=,001; p<0.01) algılarının görev yapılan lise değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi için post hoc test grupları içerisinde Scheffe testi yapılmıştır. Buna göre; genel lisede görev yapanların ($\bar{x}$ =2,48) genel örgütsel sessizlik düzeyleri mesleki ve teknik Anadolu liseleri ($\bar{x}$ =2,62), imam hatip liselerinde ($\bar{x}$ =2,66) görev yapanlara göre daha az olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin savunma sessizliği alt boyut (F=7,588; p=,001; p<0.01) algılarının görev yapılan lise değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi için post hoc test grupları içerisinde Scheffe

testi yapılmıştır. Buna göre; genel lisede görev yapanların ($\bar{x}=1,68$) savunma sessizliği düzeyleri mesleki ve teknik Anadolu lisesi ($\bar{x}=1,88$), imam hatip liselerinde ($\bar{x}=1,91$) görev yapanlara göre daha az olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının görev yapılan lise türü değişkeni açısından incelendiğinde; örgütsel sessizlik ölçeğinin geneli ve alt boyutu olan savunma sessizliği algıları açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ölçeğinin alt boyutları olan razı olma sessizliği ve prososyal sessizlik algıları görev yapılan lise değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Moçoşoğlu ve Kaya (2018) tarafından yapılan araştırmaların bulgularına göre okul türü ile örgütsel sessizlik algıları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Bu araştırmada genel liselerde görev yapanların genel örgütsel sessizlik ve savunma sessizlik düzeyleri mesleki ve teknik Anadolu liseleri ile imam hatip liselerinde görev yapan öğretmenlere göre daha az olduğu belirlenmiştir. Buna göre en sessiz olandan en sesli olan gruba göre sırasıyla imam hatip liselerinde görev yapan öğretmenler, mesleki ve teknik Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenler ve genel liselerde görev yapan öğretmenler olarak sıralanabilir. Bunun sebebi imam hatip liselerinde görev yapan öğretmenlerin fikir ve düşüncelerini ifade etme konusunda olumsuz geribildirimlerden korktuklarından dolayı yenilikçi fikirlere açık olmamaları olabilir.

4.1.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemi “*Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin çatışma yönetim tarzları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?*” biçiminde ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin çatışma yönetim tarzları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri arasında ilişki “*Pearson Korelasyon Katsayısı*” ile hesaplanmıştır. Araştırmaya ait sonuçları Tablo 4.27’de sunulmuştur.

Tablo 4.27. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Kullandığı Çatışma Yönetim Tarzları ile Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Testi Analiz Sonuçları (n=868)

Değişkenler	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Tümleştirme Tarzı (1)	1								
Ödün verme Tarzı (2)	,687**	1							
Hükmetme Tarzı (3)	-,420**	-,300**	1						
Kaçınma Tarzı (4)	,314**	,368**	-,243**	1					
Uzlaşma Tarzı (5)	,815**	,611**	-,499**	,357**	1				
Örgütsel Sessizlik (6)	-,150**	-,128**	,114**	0,002	-,135**	1			
Razı Olma Sessizliği (7)	-,189**	-,122**	0,066	-0,016	-,164**	,701**	1		
Savunma Sessizliği (8)	-,241**	-,165**	,190**	-0,055	-,231**	,640**	,499**	1	
Prososyal Sessizlik (9)	,075*	0,006	-0,003	0,053	,072*	,601**	0	-,070*	1

Tablo 4.27 incelendiğinde, öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kullandığı tümleştirme tarzı ile öğretmenlerin razı olma sessizlik düzeyleri arasında negatif yönlü çok düşük bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=-0,189$; $p=0,000$; $p<0,01$). Okul yöneticilerinin kullandığı tümleştirme tarzı arttığında, öğretmenlerin razı olma sessizlik düzeylerinin düştüğü, okul yöneticilerinin kullandığı tümleştirme tarzı azaldığında ise öğretmenlerin razı olma sessizlik düzeylerinin arttığı bulunmuştur.

Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kullandığı tümleştirme tarzı ile öğretmenlerin savunma sessizlik düzeyleri arasında negatif yönlü çok düşük bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=-0,241$; $p=0,000$; $p<0,01$). Okul yöneticilerinin kullandığı tümleştirme tarzı arttığında, öğretmenlerin savunma sessizlik düzeylerinin düştüğü, okul yöneticilerinin kullandığı tümleştirme tarzı azaldığında ise öğretmenlerin savunma sessizlik düzeylerinin arttığı bulunmuştur.

Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kullandığı tümleştirme tarzı ile öğretmenlerin prososyal sessizlik düzeyleri arasında pozitif yönlü çok düşük bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=0,075$; $p=0,019$; $p<0,05$). Okul yöneticilerinin kullandığı tümleştirme tarzı arttığında, öğretmenlerin prososyal sessizlik düzeylerinin de arttığı, okul yöneticilerinin kullandığı tümleştirme tarzı azaldığında, öğretmenlerin prososyal sessizlik düzeylerinin de azaldığı bulunmuştur.

Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kullandığı ödün verme tarzı ile öğretmenlerin razı olma sessizlik düzeyleri arasında negatif yönlü çok düşük bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=-0,122$; $p=0,000$; $p<0,01$). Okul yöneticilerinin kullandığı ödün verme tarzı arttığında, öğretmenlerin razı olma sessizlik düzeylerinin düştüğü, okul

yöneticilerinin kullandığı ödün verme tarzı azaldığında ise öğretmenlerin razı olma sessizlik düzeylerinin arttığı bulunmuştur.

Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kullandığı ödün verme tarzı ile öğretmenlerin savunma sessizlik düzeyleri arasında negatif yönlü çok düşük bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=-0,165$; $p=0,000$; $p<0.01$). Okul yöneticilerinin kullandığı ödün verme tarzı arttığında, öğretmenlerin savunma sessizlik düzeylerinin düştüğü, okul yöneticilerinin kullandığı ödün verme tarzı azaldığında ise öğretmenlerin savunma sessizlik düzeylerinin arttığı bulunmuştur.

Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kullandığı hükmetme tarzı ile öğretmenlerin savunma sessizlik düzeyleri arasında pozitif yönlü çok düşük bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=0,190$; $p=0,000$; $p<0.01$). Okul yöneticilerinin kullandığı hükmetme tarzı arttığında, öğretmenlerin savunma sessizlik düzeylerinin de arttığı, okul yöneticilerinin kullandığı hükmetme tarzı azaldığında, öğretmenlerin savunma sessizlik düzeylerinin de azaldığı bulunmuştur.

Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kullandığı uzlaşma tarzı ile öğretmenlerin savunma sessizlik düzeyleri arasında negatif yönlü çok düşük bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=-0,231$; $p=0,000$; $p<0.01$). Okul yöneticilerinin kullandığı uzlaşma tarzı arttığında, öğretmenlerin savunma sessizlik düzeylerinin düştüğü, okul yöneticilerinin kullandığı uzlaşma tarzı azaldığında ise öğretmenlerin savunma sessizlik düzeylerinin arttığı bulunmuştur.

Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kullandığı uzlaşma tarzı ile öğretmenlerin prososyal sessizlik düzeyleri arasında pozitif yönlü çok düşük bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r= 0,072$; $p=0,018$; $p<0.05$). Okul yöneticilerinin kullandığı uzlaşma tarzı arttığında, öğretmenlerin prososyal sessizlik düzeylerinin de arttığı, okul yöneticilerinin kullandığı uzlaşma tarzı azaldığında, öğretmenlerin prososyal sessizlik düzeylerinin de azaldığı bulunmuştur.

Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kullandığı uzlaşma tarzı ile öğretmenlerin razı olma sessizlik düzeyleri arasında negatif yönlü çok düşük bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=-0,164$; $p=0,000$; $p<0.01$). Okul yöneticilerinin kullandığı uzlaşma tarzı arttığında, öğretmenlerin razı olma sessizlik düzeylerinin düştüğü, okul yöneticilerinin kullandığı uzlaşma tarzı azaldığında ise öğretmenlerin razı olma sessizlik düzeylerinin arttığı bulunmuştur.

Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kullandığı tümleştirme, ödün verme ve uzlaşma tarzları ile öğretmenlerin razı olma, savunma ve genel örgütsel sessizlik düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu belirlenirken; tümleştirme ve uzlaşma tarzları ile öğretmenlerin prososyal sessizlik düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Okul yöneticilerinin kullandığı hükmetme tarzı ile öğretmenlerin savunma sessizlik düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulunurken, kaçınma tarzı ile örgütsel sessizlik ve alt boyutları arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Tümleştirme, ödün verme ve uzlaşma tarzları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve alt boyutları olan razı olma ve savunma sessizlik düzeyleri arasında negatif yönde bir ilişki vardır. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin algılarına göre çatışma yönetiminde tümleştirme, ödün verme ve uzlaşma tarzları kullanan okul yöneticileri, öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerini azaltmaktadır. Bireylerine karşı pozitif davranışlar sergileyen, onları motive ederek kendilerini değerli hissetmelerini sağlayan liderlerin olduğu örgütlerde örgütsel sessizlik daha az görülmektedir (Erol ve Köroğlu, 2013). Örgütsel sessizlik, örgütsel değişime ve gelişime de engel oluşturur. Bu durum da örgüt içinde farklı düşüncelerin ortaya çıkmasını azaltır ve çalışanların farklı yeteneklerinden yararlanma girişimini engeller (Morrison ve Milliken, 2000). Bu nedenle okul yöneticileri çatışma yönetiminde, öğretmenlerin sessizlik davranışlarını azaltıcı, onların kendini daha iyi ifade edebilecekleri tümleştirme ve uzlaşma tarzları ile önlem alması gerekmektedir.

Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kullandıkları hükmetme tarzı ile öğretmenlerin savunma sessizliği arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bir başka ifade ile okul yöneticileri, çatışma yönetiminde hükmetme tarzını kullandıkça öğretmenlerin savunma boyutunda sessizlik düzeylerinin arttığı söylenebilir. Yöneticilerden gelebilecek olumsuz tepkiler, sorun çıkaran imajı verme korkusu ve konuşsa dahi bir şey değişmeyeceği düşüncesi gibi faktörler, çalışanların sessizlik davranışını tercih etmelerine neden olabilmektedir (Taşkiran, 2011). Özellikle yöneticilerin zorlayıcı güçlerini aşırı kullanmaları çalışanların sinik, güvensiz ve savunma amaçlı davranışlar göstermelerine neden olabilir (Donaghey vd., 2011). Çalışanlar yöneticilerin tutum ve davranışlarından dolayı duygu, düşünce ve sorunlarını açıkça ifade edememektedirler (Kahveci ve Demirtaş, 2013). Örgüt üyelerinin sessizlik davranışı sergilediği liderler genel olarak, astları ile kültürel yakınlık ve güç mesafesi

konusunda keskin farklılıklar taşımaktadır. Çalışanları ile arasındaki konum farkını sürekli hissettiren ve çalışanıyla sıcak bir iletişim bağı kuramayan liderlerin örgütlerinde sessizlik davranışı sıklıkla görülen bir durumdur (Morrison ve Milliken, 2000). Alparslan (2010) çalışmasında yönetimin tutumundan dolayı çalışanların korkuya ve kendini korumaya dayalı sessizliğe yöneldiklerini saptamıştır. Ayrıca Alkılıçlar ve Harbalıoğlu (2014) araştırmalarında çalışanların sessizliğine en fazla yönetsel nedenlerin sebep olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin çatışma yönetiminde hükmetme ve kaçınma tarzını kullandıklarında öğretmenlerin okul ortamında duygu ve düşüncelerini açıklamaktan çekindikleri ve kurumuna karşı sessizleştikleri söylenebilir. Eğitim örgütlerinde bu durum istenilen ve beklenen bir durum değildir. Çünkü eğitim örgütlerinde gelişimi ve değişimi sağlayacak en önemli paydaşlardan biri öğretmendir. Öğretmen örgütsel sessizliğe büründüğü zaman eğitim örgütlerinin gelişimi ve değişimi zarar görür. Öğretmenlerin okul içinde sessiz kalmalarının öğrenciler üzerinde de olumsuz etkileri olacağı söylenebilir. Okulların, öğrencilerin gelişimini sağlamak için var olduğu düşünüldüğünde, okul yöneticileri öğretmenlerin okulun gelişimini sağlamaya yönelik önerilerini, eleştirilerini seslendirmeleri konusunda pozitif çatışma yönetimi tarzlarını sergilemelidirler.

4.2 NİTEL PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın nitel problemi “*Örnek olaydaki yaşanan bu çatışma şu an görev yaptığınız okulda gerçekleşseydi okul yöneticiniz yaşanan bu çatışmayı nasıl yönetirdi?*” şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan razı olma, savunma ve prososyal sessizlik düzeyi katılıyorum ve tamamen katılıyorum grubunda olan ve resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin örnek olayda yaşanan çatışmanın görev yaptıkları okulda gerçekleşmesi durumunda okul yöneticilerinin gerçekleşen çatışmayı yönetmeleri hakkındaki görüşlerine ait bulgular ayrı ayrı ele alınmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan razı olma sessizlik düzeyi katılıyorum ve tamamen katılıyorum grubunda olan resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin örnek olayda yaşanan çatışmanın görev yaptıkları okulda gerçekleşmesi durumunda okul yöneticilerinin gerçekleşen çatışmayı yönetmeleri hakkındaki görüşlerine ait bulgular Tablo 4.28’de sunulmuştur.

Tablo 4.28. Razi Olma Sessizlik Düzeyi Katılıyorum ve Tamamen Katılıyorum Grubunda Olan Resmi Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Örnek Olayda Yaşanan Çatışmanın Görev Yaptıkları Okulda Gerçekleşmesi Durumunda Okul Yöneticilerinin Gerçekleşen Çatışmayı Yönetmeleri Hakkındaki Görüşlerine Ait Bulgular

Kategori	Temalar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Çatışma Yönetim Tarzları	Tümleştirme Tarzı	1	%8,33
	Hükmetme Tarzı	8	%66,66
	Ödün Verme Tarzı	1	%8,33
	Kaçınma Tarzı	1	%8,33
	Uzlaşma Tarzı	1	%8,33
	Toplam	12	%100

Tablo 4.28’e göre, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan razi olma sessizlik düzeyi katılıyorum ve tamamen katılıyorum grubunda olan resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin örnek olayda yaşanan çatışmanın görev yaptıkları okulda gerçekleşmesi durumunda okul yöneticilerinin gerçekleşen çatışmayı yönetmeleri hakkındaki görüşleri bir bütün olarak ele alındığında işlev ve kavram yönüyle 1 kategori olarak değerlendirilmiştir. Bu; Çatışma Yönetim Tarzları (12)’dir. Oluşturulan bu kategorinin temalarına ait katılımcı cevaplarından bazı örneklerle aşağıda yer verilmiştir:

“Okul müdürüm tanıdığım kadarıyla şu şekilde yönetebilirdi. Öğretmenle özelde görüşüp gerekçesini anlamaya çalışır, gerginliğini yatıştırmak isterdi. Elzem bir durum varsa ilk program değişikliğinde bu durumun göz önünde bulunacağından bahsederdi fakat yönetmeliklerin altını da çizirdi”
(Tümleştirme Tarzı) (ROS1).

“Böyle bir çatışma bizim okulda yaşansaydı okul müdürümüz çatışma yaşadığı öğretmeni kendi odasına çağırırdı. Ama buradaki amacı ikisi arasında geçecek bir konuya, konuşmaya başkalarının şahit olmasını istemediği için, öğretmeni rahatça azarlayabilmek veya ona rest çekmek için onunla baş başa konuşmayı tercih ederdi... Eğer müdür bu çatışmayı değer vermediği bir öğretmen ile yaşasaydı; ‘ne yapalım hocam bu okulda 120 tane öğretmen var herkesin programı denk gelmiyor, biz elimizden geleni yaptık, seçme hakkınız yok, size de bu program düşmüş, bu sene bu program uygulanacak’ gibi sözler söylerdi. Öğretmen; ‘Başkalarının programı herkesin istediği olmuş, benimki neden olmuyor, çocuğumu kime bırakacağım, nasıl bir ayarlama yapacağım’ gibi

cümleler kurduğu zaman bu olaydaki gibi, bizim müdür ‘Herkes bakıcısını, servisini, okulunu ders programına göre ayarlayacak. Siz devlet memurusunuz, özel hayatınızı öne göre ayarlayacaksınız. Bu benim problemim değil’ gibi ifadelerle bu sorunu çözmeyeceğini, kuralları uygulayacağını kişinin boşuna uğraştığını söylerdi. Hatta daha da ileri giderek; ‘Ben bu okulun müdürüyüm, son söz benim’ diyerek makam gücüne, otoritesine vurgu yapardı. Benim uğraşacak daha önemli problemlerim var diyerek karşısındaki kişiyi ve onun problemini görmezden gelir ve öğretmene kendini değersiz hissettirirdi” **(Hükmetme Tarzı)** (ROS2).

“Bu öğretmen müdürün gözdesi olan, değer verdiği bir öğretmen ise öğretmenin ders programını hemen düzeltirdi. Hatta ‘kusura bakma hocam senin mazeretin çok önemli, nasıl gözden kaçmış bilmiyorum, hemen müdür yardımcısına talimat verdim düzeltilecek’ gibi sözlerle öğretmenin gönlünü alırdı. Burada müdürün gözdesi derken şunu kast ediyorum. Sürekli müdürün etrafında dolaşan, okulda yapılan tüm etkinliklerde, gezilerde, programlarda görev alan veya müdür tarafından görevlendirilen ve kendisini çok çalışkan, azimli, istekli gösteren bir grup öğretmen var. Müdür bu öğretmenlere gerçek anlamda değer vermiyor, işini yaptırmak için sürekli bu öğretmenlere ‘senden çok memnunum, sana çok değer veriyorum, bu işi anca sen yaparsın, sen bana yardımcı olursan bende her konuda sana yardımcı olurum’ gibi sözler söyleyerek öğretmenleri etrafında tutuyor. Öğretmenler de ‘Ders programımı istediğim gibi yapar, boş günümü istediğim güne ayarlar, acil durumlarda beni idare eder, angarya işleri bana vermez, beni uğraştırmaz; zümrelerime ve diğer öğretmenlere göre bana daha ayrıcalıklı davranır’ düşüncesi ile müdürün her söylediğini kabul edip eksiksiz yerine getirir. Ama değer verdiği bir öğretmen olsaydı sırf onun gönlü olsun diye hatta başkalarının programı bozulacak bile olsa yine de değişiklik yapardı” **(Ödün Verme Tarzı)** (ROS2).

“Çalıştığım kurumun müdürü ders programı konusunda tüm yetkisini bir müdür yardımcısına devretmiş durumda. Dolayısıyla bu gibi durumlar yaşandığında öğretmeni muhatap almamaktadır. İlgili müdür yardımcımız ise programları hazırladıktan sonra hiçbir değişiklik talebine olumlu yanıt vermemektedir. Bu gibi bir durumlar yaşandığında kendisinin, örnek olaydaki

idarenin tavrına benzer bir tavır takınacağını ve ilgiliye karşı yönetmelik kozunu kullanarak konuyu kapatma eğiliminde olacağını düşünüyorum” (Kaçınma Tarzı) (ROS3).

“Ders programına bakar ‘programınız gayet iyi zaten sadece sabah saatlerinde dersiniz var öğleyin okulda işiniz bitiyor’ der okuldaki başka bir iyileştirilmiş hakkımı elimden almakla beni tehdit ederdi” (Hükmetme Tarzı) (ROS4).

“Okul müdürümüz öğretmenlerin tepkisine göre hareket ederdi. Eğer okulda birçok öğretmenin isteği yapılmış bir öğretmeninki yapılmamış ise bir adaletsizlik var demektir ve bu durumu müdür bey iyi bilir. Öğretmen bu durumu iyi açıklar, şikayetini dile getirir ve kendini savunur ise müdür bey de bu tepkiye karşılık az da olsa düzeltme yapabileceğini söyler. Eğer ki öğretmen şikayetlerini yeterince dile getirmez ve hakkını savunmaz ise müdür bey hiçbir şey yapmaz. Hatta siz de iyi biliyorsunuz ki herkesi memnun edemeyiz kötü bir programınız yok’ diyerek uğurlardı” (Uzlaşma Tarzı; Hükmetme Tarzı) (ROS5).

“Okul müdürümüzün olaydakinden farklı davranacağını düşünüyorum. ‘Yönetmelik bunu gerektiriyor’ şeklinde olaya yaklaşarak çözmeye çalışırdı. Bir diğer ihtimalde ise ders programlarını yapmakla görevlendirildiği bir müdür yardımcısı varsa ilgili öğretmeni ona yönlendirdi” (Hükmetme Tarzı) (ROS6).

“Okul müdürümüz öğretmeni odasına çağırır, dinlerdi. Ardından okulun şartlarını ve yönetmeliği hatırlatarak durumun değişmeyeceğini iletirdi” (Hükmetme Tarzı) (ROS7).

“Sanırım önce problemi dinlerdi, sonra kendi fikirlerini söylerdi. Sonra empati kurmadan prosedürde olması gerekeni uygulardı. Sakin bir şekilde son kararını söyler öğretmeni odadan uğurlardı” (Hükmetme Tarzı) (ROS8).

“Okul müdürüm ‘kim itiraz ediyor şeklinde bir üslupla yaklaşacağı için öğretmenler bu şekilde tepki gösteremezdi. En fazla arkasından söylenirlerdi. Biraz daha cesaretli olan müdür beye bir değişiklik yapmak mümkün mü diye sorardı” (Hükmetme Tarzı) (ROS9).

“Öncelikle okul müdürümüz de herkesin keyfine göre ders programı yapamayız hocam diye söze girerdi. Yönetmelik ve kurallardan bahseder. Olması gereken durum dışında bir şey uygulamadığını belirtirdi. Son kararın kendisine ait

olduğunu söyler gerekirse bununla ilgili direktmeyi yapardı” (Hükmetme Tarzı) (ROS10).

Araştırmmanın çalışma grubunu oluşturan savunma sessizlik düzeyi katılıyorum ve tamamen katılıyorum grubunda olan resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin örnek olayda yaşanan çatışmanın görev yaptıkları okulda gerçekleşmesi durumunda okul yöneticilerinin gerçekleşen çatışmayı yönetmeleri hakkındaki görüşlerine ait bulgular Tablo 4.29’da sunulmuştur.

Tablo 4.29. Savunma Sessizlik Düzeyi Katılıyorum ve Tamamen Katılıyorum Grubunda Olan Resmi Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Örnek Olayda Yaşanan Çatışmanın Görev Yaptıkları Okulda Gerçekleşmesi Durumunda Okul Yöneticilerinin Gerçekleşen Çatışmayı Yönetmeleri Hakkındaki Görüşlerine Ait Bulgular

Kategori	Temalar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Çatışma Yönetim Tarzları	Tümleştirme Tarzı	3	%25
	Hükmetme Tarzı	7	%58,33
	Uzlaşma Tarzı	2	%16,66
	Toplam	12	%100

Tablo 4.29’a göre, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan savunma sessizlik düzeyi katılıyorum ve tamamen katılıyorum grubunda olan resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin örnek olayda yaşanan çatışmanın görev yaptıkları okulda gerçekleşmesi durumunda okul yöneticilerinin gerçekleşen çatışmayı yönetmeleri hakkındaki görüşleri bir bütün olarak ele alındığında işlev ve kavram yönüyle 1 kategori olarak değerlendirilmiştir. Bu; Çatışma Yönetim Tarzları (12)’dir. Oluşturulan bu kategorinin temalarına ait katılımcı cevaplarından bazı örneklerle aşağıda yer verilmiştir:

“Okul müdürüm bu kadar sert ve net şekilde konuyu kapatmaz. Daha ılımlı olur, ama buna yakın şekilde davranır. Buna yakın bir olay yaşadım. Müdür Bey’e bu konudaki sorunumu ilettiğimde neler yapılabileceğini ifade etti. Öğretmenlik mesleğinin şartlarını bilerek tercih ettiğimi söyledi. İlk tepkileri bu şekilde biraz sert oldu. Fakat isteklerimizi de tamamen göz ardı edip yok saymadı” (Tümleştirme Tarzı; Hükmetme Tarzı) (SS1).

“Örnek olayda olduğu gibi yüz yüze konuşmayı teklif eder ve odasına davet ederdi. Okulda çok sayıda öğretmen olduğunu ve herkesin ders programının istediği gibi olamayacağını söyler, konuyla ilgili defterine not aldığını ifade

ederdi. Ders programında değişiklik yapıp yapılmayacağı hakkında kesin konuşmaz duruma göre davranılacağını söylerdi” (**Tümleştirme Tarzı**) (SS2).

“Okul müdürümüz öğretmeni odasına çağırır dinlerdi. Ardından okulun şartlarından bahseder ve yönetmeliğe atıfta bulunarak durumun değişmeyeceğini iletirdi” (**Hükmetme Tarzı**) (SS3).

“Örnek olaydaki müdür ile aynı şekilde çözerdi. Öğretmen kadrosunun yetmiş kişiyi bulduğu bizimki gibi okullarda keyfi program hazırlayabilmenin neredeyse imkânsız olduğunu, dolayısıyla da çalışma saatlerinin resmi saatlere uygun şekilde değerlendirildiğini söyleyip olayı aynı şekilde çözümlerdi” (**Hükmetme Tarzı**) (SS4).

“Bizim okulda süreç bu kadar sakin geçmezdi. Müdürümüz ani çıkışlar yapabilen bir yönetici olduğu için ilk tepkisi daha sert olabilirdi. Ancak sonrasında kimseyi üzmeyecek şekilde bir çözüm üretirdi. Özellikle çocuğunu okuldan almak için izin isteyen öğretmene yardım ederdi” (**Hükmetme Tarzı; Uzlaşma Tarzı**) (SS5).

“Okul müdürümüz örnek olaydaki kadar net ve sert bir tutum takınmazdı. Öğretmenimizi ikna edene kadar uzun uzun konuşurdu. Sonucunda ders programında herhangi bir değişiklik yapacağını ifade eder. Fakat bir sonraki programda düzeltme yapılmasını sağlamaya çalışacağını söylerdi” (**Tümleştirme Tarzı**) (SS6).

“Bizim okulda da buna benzer bir olay olsaydı, büyük ihtimalle bizim müdürümüzün de aynı şekilde davranacağını zannediyorum. Maalesef ki okullarda idareci arkadaşlar ilk önce haklı olarak yönetmeliği söylüyorlar. Bu da bağlayıcı oluyor. Ama bu tarz çatışmaların sebebi, öğretmenlerin bencil olmasından ve idarecilerin de adil olmayışından kaynaklanıyor” (**Hükmetme Tarzı**) (SS7).

“Böyle bir durumda okul müdürümüz bir sonraki programda durumun yeniden değerlendirileceğini ifade ederek ortamı yumuşatır, sorunu erteler veya yönetmeliğin gereklerinden bahsederek öğretmeni domine etmeye kalkar” (**Hükmetme Tarzı**) (SS8).

“Örnek olaydaki müdürün verdiği cevap gibi olurdu. ‘Herkesin keyfine göre ders programı olmuyor. Yönetmelikte böyle bir hakkın yok’ derdi” (Hükmetme Tarzı) (SS9).

“Okul müdürümüz özel durumlarda süreci ortayı bularak çözmeye çalışırdı. Örnek olaydaki öğretmenin çocuğunu başka alacak birinin olup olmadığını sorarak sürece başlardı. Eğer alacak başka biri varsa değişiklik yapmazdı. Eğer yoksa bir sonraki program değişikliği ile sorunu çözeceğini belirtirdi” (Uzlaşma Tarzı) (SS10).

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan prososyal sessizlik düzeyi katılıyorum ve tamamen katılıyorum grubunda olan resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin örnek olayda yaşanan çatışmanın görev yaptıkları okulda gerçekleşmesi durumunda okul yöneticilerinin gerçekleşen çatışmayı yönetmeleri hakkındaki görüşlerine ait bulgular Tablo 4.30’da sunulmuştur.

Tablo 4.30. Prososyal Sessizlik Düzeyi Katılıyorum ve Tamamen Katılıyorum Grubunda Olan Resmi Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Örnek Olayda Yaşanan Çatışmanın Görev Yaptıkları Okulda Gerçekleşmesi Durumunda Okul Müdürlerinin Gerçekleşen Çatışmayı Yönetmeleri Hakkındaki Görüşlerine Ait Bulgular

Kategori	Temalar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Çatışma Yönetim Tarzları	Tümleştirme Tarzı	7	%63,63
	Uzlaşma Tarzı	4	%36,36
	Toplam	11	%100

Tablo 4.30’a göre, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan prososyal sessizlik düzeyi katılıyorum ve tamamen katılıyorum grubunda olan resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin örnek olayda yaşanan çatışmanın görev yaptıkları okulda gerçekleşmesi durumunda okul yöneticilerinin gerçekleşen çatışmayı yönetmeleri hakkındaki görüşleri bir bütün olarak ele alındığında işlev ve kavram yönüyle 1 kategori olarak değerlendirilmiştir. Bu; Çatışma Yönetim Tarzları (11)’dir. Oluşturulan bu kategorinin temalarına ait katılımcı cevaplarından bazı örneklerle aşağıda yer verilmiştir:

“Söz konusu çatışma görev yaptığım okulda gerçekleşmiş olsaydı, okul müdürü sorun yaşayan öğretmenin durumunu, şartlarını ve rahatsızlığını kendi bakış açısından dinlemek isterdi. Dinleme konusunda okul müdürümün sağduyulu ve yetenekli olduğunu düşünüyorum. Konu ile ilgili müdür yardımcısı ile öğretmenin

olduğu ortamda görüşür ve şartlar dahilinde yapılabilecek veya yapılamayacak olanları izah ederdi” (Tümleştirme Tarzı) (PS1).

“Bu olay kurumumuzda gerçekleşseydi okul müdürü öğretmenin mazeret durumuna bakar, eğer gerçekten zaruri bir durumsa bir sonraki program değişikliğinde bunu göz önünde bulundururdu. Şu an bir öğretmen için programı değiştirseydi bu durum eğitim-öğretimi de aksatırdı. Hem de başka çatışmaların önünü açardı” (Tümleştirme Tarzı) (PS2).

“Öncelikle öğretmenin rahatsızlığını daha doğru anlamaya çalışır. Bunun üzerinde özellikle durur. Daha sonra ders programı konusunda içinde bulunulan durumu detaylı bir şekilde öğretmene izah eder. Programlar hazırlanırken istekleri, şartlar uygun olduğu sürece olabildiğince gözetmeye çalıştıklarını belirtir. Bu şekilde öğretmeninde durumun ona özel olmadığını anlamasını sağlamaya çalışır” (Tümleştirme Tarzı) (PS3).

“Buna benzer bir durum yaşanmaması için bizim okulumuzda da ilgili müdür yardımcımız tarafından kişisel mazeretlerimiz doğrultusunda isteklerimiz dilekçe ile alınıyor ve programımız buna göre hazırlanmaya çalışılıyor. Ama buna rağmen taleplerimizin gerçekleşmediği durumlar da oluyor ve böyle bir çatışma okul müdürümüz tarafından öncelikle zümre öğretmenler ile toplantı yapılarak yönetilmeye çalışılıyor. En nihai karar okul müdürünün tarafından veriliyor. Müdürümüz öncelikle tarafların gönlünü alarak onları ikna etmeye, programın o şekilde olmamasının sebeplerini açıklamaya çalışır. Çok geçerli mazeret varsa sağlık, yüksek lisans gibi programda yeni bir düzenleme yapabilmesi için ilgili müdür yardımcısına talimat verir. Eğer diğer arkadaşların programını bozmayacak şekilde bir iyileştirme yapıbiliyorsa değişikliğe gidilir. Eğer olmuyorsa müdürümüz programın bu şekilde kaldığını ve herkese göre program hazırlamanın zor olduğunu, ellerinden geleni yapmaya çalıştıklarını, belki bir dahaki sefere daha iyi olabileceği gibi konuşma ile ortamı biraz yumuşatmaya çalışarak öğretmenin kabul etmesini sağlar” (Tümleştirme Tarzı) (PS4).

“Müdürle müdür yardımcısı konuyu ele alır düzeltbildikleri kadar düzeltirlerdi. Eğer müdür yardımcısı sırf sevmediği için kötü program yaparsa da müdür direkt müdahale eder ve düzeltir. Ama bütün isteklerinin tamamen olması da mümkün değildir” (Tümleştirme Tarzı) (PS5).

“Bu olay görev yaptığım okulda gerçekleşseydi mevcut okul müdürümüz eminim en doğru olanı yapardı. Bu sorunun neden kaynaklandığını, personeli kırmadan çok güzel bir şekilde yönetmeliklerle birlikte açıklayarak anlatmaya çalışırdı. Eğer personelinin çocuğu ile ilgili başka bir çözümü yoksa eminim programını düzeltirdi” **(Tümleştirme Tarzı) (PS6).**

“Çalıştığım okulda müdür çatışmayı uzlaşmacı tavırla çözerdi. Öğretmeni dinledikten sonra programı kontrol edip, değişiklik yapıp yapılmayacağına bakardı. Eğer mümkün değilse bunu söyler, öğretmenin kabullenmesini sağlardı. Mümkün olsaydı değiştirebileceğini bildirirdi. Ayrım yapılmasının söz konusu olmadığını söyleyerek konuyu kapatırdı” **(Uzlaşma Tarzı) (PS7).**

“Öğretmenin gerekçelerini göz önünde bulundurarak, onun durumuna daha uygun olabilecek bir ders programı hazırlanmasını sağlardı. Hatta ders programları hazırlanma aşamasındayken bunu görür ve müdahale ederdi. Böylece bu tarz bir çatışmanın önüne geçerdi” **(Tümleştirme Tarzı) (PS8).**

“Bu konu müdüre gitseydi müdür bey konuyu güzel bir üslup ile anlatır, öğretmeni de müdür yardımcısına yönlendirirdi. Öğretmenin isteğine en yakın programı yaptırmaya çalışırdı” **(Uzlaşma Tarzı) (PS9).**

“Öğretmenin duygu ve düşüncelerini dikkate alarak en yakın program değişikliğinde problemi çözmek adına çalışma yaptırdı. Yönetmelik ile ilgili öğretmeni korkutmazdı” **(Uzlaşma Tarzı) (PS10).**

“Benzer bir durum geçen yıl ders programları hazırlanırken kendi zümremden olan bir arkadaşım ile yaşanmıştı. Öğretmen arkadaşım çocuğunun okul saatine uymadığı ve ayrıca bir bebeğinin de olması sebebiyle son derslere denk gelen programını müdürün odasına giderek kabul etmediğini söylemişti. Okul müdürü bu üslubun yanlış olduğunu söylemiş ve öğretmen arkadaşım ile tartışma yaşamıştı. Aradan birkaç gün geçtikten sonra arkadaşım sesini yükselttiğini ve yanlış anlaşıldığını anlatmak üzere okul müdürü ile tekrar özür niteliğinde bir görüşme yapmıştı. Birkaç gün sonra ise ders programlarında değişiklik yapıldı ve arkadaşımın programı istediği gibi düzelmişti. Burada okul müdürünün, öğretmenlerin üsluplarına dikkat ettiğini düşünüyorum” **(Uzlaşma Tarzı) (PS11).**

Razı olma sessizlik düzeyi katılıyorum ve tamamen katılıyorum grubunda olan resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin cevaplarına göre okul yöneticilerinin çatışma

yönetmede en çok hükmetme tarzını (8) kullandığı, tümleştirme (1), ödün verme (1), kaçınma (1) ve uzlaşma tarzlarını (1) ise çok az kullandığı belirlenmiştir. Savunma sessizlik düzeyi katılıyorum ve tamamen katılıyorum grubunda olan resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin cevaplarına göre ise okul yöneticilerinin çatışma yönetmede en çok hükmetme tarzını (7) sonrasında ise tümleştirme (3) ve uzlaşma tarzlarını (2) kullandığı belirlenmiştir. Buradan hareketle razı olma ve savunma sessizlik düzeyi katılıyorum ve tamamen katılıyorum grubunda olan resmi okullarda görev yapan öğretmenler kendi okul yöneticilerinin çatışma yönetimi tarzı olarak hükmetme tarzını kullanacakları görüşünü dile getirmişlerdir. Bu yönetim tarzında problemi çözmekten çok zorlamaya yönelme söz konusudur. Bu çatışma tarzının temelinde biçimsel yetki vardır. Yetkeci bir yönetim anlayışının göstergesi olan bu tarz çatışma yönetiminde en eski yöntemlerden birisi olmakla beraber etkisi oldukça zayıftır. Bu tarzın uygulanması alanlarında uzman olan öğretmenler üzerinde yararlı sonuçlar vermeyeceği gibi, eğitim ve öğretim alanlarında etkilerinin düşmesinden de endişe edilmektedir (Gümüşeli, 1994, s.99). Bu tarzı kullanan kişi, görüşünden ödün verme yerine, kendi görüşünü zorla kabul ettirmeyi daha uygun bulur. Anlaşmayı değil tutumunu değiştirmemek için tartışmayı tercih eder (Gümüşeli, 1994, s.94). Yaşanan çatışmalarda okul yöneticilerinin yanlış bir tutum takınması okulda yaşanan çatışmaları daha da ileri taşıyarak okul iklimini olumsuz yönde etkilenmesine neden olacaktır (Odabaşoğlu, 2013). *“Çatışmaların iyi yönetilememesi öğretmenlerin moral ve iş performanslarını olumsuz etkileyerek kişisel ve kurumsal amaçlara zarar vermektedir”* (Karip, 2015, s.221). Robbins ve Judge (2015) çatışmanın negatif sonuçlarının örgütte tahrip ettiğini, örgüt işlevselliğini bozduğunu, takım çalışmalarında arızalar meydana getirdiğini ifade etmişlerdir. Bu olumsuz yönlerin haricinde, eğer örgüt içi çatışmalar iyi yönetilemezse, bireylerin ve/veya grupların birbirlerinden kopmalarına, aralarındaki iletişim kanallarının kapanmasına ve kurumsal bilginin dağılımında birtakım problemler yaşanmasına neden olur. Bu iletişimin bozulup bilgi akışının kopması, beraberinde birbirleriyle iletişim halinde olması gereken birimlerin performansının düşmesine de neden olur. *“Bireylerarası veya örgüt-birey arasında yaşanan çatışmalar, yanlış yönetildiğinde ya da göz ardı edildiğinde örgüte çeşitli zararlar vermektedir. Bunlar, verimsizlik, kalitesizlik, insan kaynaklarının ve parasal kaynakların israfı, iş kaybı ve hatta örgütlerin yok oluşu anlamına da gelebilmektedir”* (Karip, 2015, s.221). Çatışmanın

çözülememesi ve giderek uzaması ise örgüt içinde çatışmanın getirdiği bir gerilim hali ve stres kaynağı olarak, örgüt çalışanlarının fiziksel ve psikolojik rahatsızlıklar yaşamasına sebep olur (Şendur, 2006). Okul yöneticisinin çatışma yönetiminde hükmetme tarzını tercih etmesi öğretmenlerde razı olma ve savunma boyutlarında sessizleşmeye neden olduğu bu araştırma sonucuna göre söylenebilir.

Prososyal sessizlik düzeyi katılıyorum ve tamamen katılıyorum grubunda olan resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin cevaplarına göre okul yöneticilerinin çatışma yönetimde en çok en çok tümleştirme tarzını (7) sonrasında ise uzlaşma tarzını (4) kullandığı belirlenmiştir. Öğretmenler okul yöneticilerinin en çok tümleştirme tarzını sonrasında ise karşılıklı ödün verilen uzlaşma tarzını kullandığını ifade etmişlerdir. Bilgir (2018)'in çalışmasında çatışma çözümlerinden etkin iletişim çözümü incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenler, çözüm odaklı yaklaşımın ve karşılıklı iletişimin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Tümleştirme, karşılıklı görüşlerin önemsendiği ve fikir alışverişine dayalı olarak sorunların çözüldüğü etkili bir yöntem olarak tanımlanmaktadır. Bir tarafın isteğinin karşılanması diğer tarafın isteğini yerine getirmeyi zorlaştırabilir hatta engelleyebilir. Böyle anlarda tarafların bazı isteklerinin yerine getirilebileceği uzlaşma tarzı kullanılabilir. Prososyal sessizlik düzeyi katılıyorum ve tamamen katılıyorum grubunda olan resmi okullarda görev yapan öğretmenler yöneticilerinin çatışma yönetim tarzını ideal olan tarzlar çerçevesinde algıladıkları söylenebilir.

4.3 KARMA PROBLEME İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR

Araştırmanın karma problemi “Razı olma, savunma ve prososyal sessizlik düzeyi katılıyorum ve tamamen katılıyorum grubunda olan resmi liselerde görev yapan öğretmenlerden elde edilen nitel bulgular, öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin çatışma yönetim tarzları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişkisel nicel bulguyu nasıl açıklar?” şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmanın *nicel* kısmında öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kullandığı tümleştirme, ödün verme ve uzlaşma tarzları ile öğretmenlerin razı olma, savunma ve genel örgütsel sessizlik düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu belirlenirken; öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kullandığı tümleştirme ve uzlaşma tarzları ile öğretmenlerin prososyal sessizlik düzeyleri arasında pozitif yönlü bir

ilişki olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin tümleştirme, ödün verme ve uzlaşma tarzlarını kullanım düzeyi arttıkça öğretmenlerin razı olma, savunma gibi olumsuz sessizlik düzeylerinde düşüşe neden olmaktadır. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticileri tarafından çatışma yönetiminde tümleştirme ve uzlaşma tarzları kullanıldığında öğretmenler kendilerini daha iyi ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticileri tarafından çatışma yönetiminde tümleştirme ve uzlaşma tarzlarının kullanımı öğretmenlerdeki prososyal sessizlik düzeyinde artışa neden olmaktadır. Öğretmenler kurumlarının hassasiyetlerini daha çok dikkate almaktadır. Öğretmenlerin kurumlarıyla ilgili saklı kalması gereken bilgileri muhafaza ettiği görülmektedir. Okul yöneticilerinin kullandığı hükmetme tarzı ile öğretmenlerin savunma sessizlik düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulunurken, kaçınma tarzı ile örgütsel sessizlik ve alt boyutları arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Okul yöneticilerinin çatışmaları yönetmede hükmetme tarzını kullanım düzeyi arttıkça öğretmenlerin savunma gibi olumsuz sessizlik düzeylerinde artışa neden olmaktadır. Yani öğretmenler kendilerine zarar gelebileceği nedeniyle okula ilişkin düşüncelerini dile getirmede sessiz kalmayı tercih etmektedir.

Araştırmanın *nitel* kısmında ise razı olma ve savunma sessizlik algıları yüksek olan resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin cevaplarına göre okul yöneticilerinin çatışma yönetmede en çok hükmetme tarzını kullandıkları, prososyal sessizlik algıları yüksek olan resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin cevaplarına göre okul yöneticilerinin çatışma yönetmede en çok tümleştirme tarzını kullandıkları tespit edilmiştir. Buradan hareketle nicel araştırmada ortaya konan sonuçların nitel araştırma sonucuyla desteklendiği ortaya çıkmıştır. Okul yöneticilerinin çatışma yönetiminde hükmetme gibi negatif tarzları kullanması öğretmenlerde savunma sessizlik düzeyini artırdığı, tümleştirme ve uzlaşma gibi pozitif tarzların kullanımı ise razı olma ve savunma sessizlik düzeylerini azalttığı sonucu desteklenmiştir.

Okul yöneticilerinin doğru bilgiler toplama kabiliyeti çatışmaların yönetilmesinde ve örgütsel problemlerin önlenmesinde kritik öneme sahip bir bileşendir. Örgütsel sessizlik içinde öğretmenler okul yöneticilerinin önemli bilgilerden haberdar olmasını engeller ve okul yöneticilerinin hatalı kararlar verme olasılıklarını artırır. Patterson (1993), okul müdürlerinin öğretmen katılımına, çeşitliliğine; çatışma, yansıtma ve hatalara açık olduğunda, okulda olumlu bir kültür oluşturulabileceğini belirtmektedir. Okul yöneticileri

potansiyel problemlerden tümüyle haberdar olmak veya okulda iyileştirilebilecek alanları tespit etmek istiyorsa, önce dinlemeye istekli olmalıdır. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin onların endişelerine kulak vermemeleri veya söylemek zorunda olduklarına değer vermemelerinden dolayı örgütsel sessizliği tercih ettikleri sonucuna varılabilir. Peterson (1999), olumlu bir kültürün olduğu okulların desteklendiğini hisseden; öğrenmek, gelişmek, risk almak ve birlikte çalışmaya teşvik edilen öğretmenlerden oluştuğunu belirtmiştir. Tersine, olumsuz kültürü olan okullarda, ekip çalışması yerine kişisel çıkarları ön planda olur; bu durum kurum içerisinde çaresizliğe ve umutsuzluğa neden olur. Weiss ve diğerleri (1992) öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin sık sık herhangi bir düzeydeki bir çatışmadan rahatsız olduğunu ve karar verme sürecinin içerdiği gerginliklere karşı yalnızlığı tercih ettiğini ortaya koymaktadır. Sınıfta öğretimden sorumlu olan öğretmenler, ekip planlamasının kendi kişisel tercihlerine zıt bir grup kararına yol açabileceğini hissedebilir. Bu nedenle, uygun öğretim uygulamalarını tartışarak çalışma arkadaşlarıyla olan uyumu tehlikeye atmamak için, öğretmenler geleneksel eğitimi uygulamaya devam etmeye çalışarak iş birliğinden imtina etmeyi tercih edebilirler. Öğretmenler, yöneticilerinin onların söylemeleri gereken fikirleri ile ilgilenmediğini düşündükleri için, problemleri veya endişeleri okul yöneticilerine söylemeyebilirler. Başkalarının söylediklerine kulak vermemeleri veya vermek istememeleri de dahil olmak üzere iletişimde etkili olmayan okul yöneticileri, problem çözmeyi karmaşık hale getirir, güveni azaltır ve idareciler, öğretmenler ve destek personeli arasındaki yalnızlık hislerini büyütür (Blase & Blase, 2001). Okul yöneticilerinin onayı ve geribildirimi, her bir öğretmenin ihtiyaçlarına olan ilginin gösterilmesinde ve okul kültürünün oluşturulmasında yararlıdır (Arlestig, 2007).

BÖLÜM 5 SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan çıkarılan sonuçlara yer verilmiş ve önerilerde bulunulmuştur.

5.1. SONUÇ

Araştırmadan elde edilen sonuçlar maddeler halinde sıralanmıştır.

1. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kullandığı çatışma yönetim tarzları sırasıyla “uzlaşma, tümleştirme, kaçınma, ödün verme ve hükmetme” olarak sıralanmaktadır. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin en çok kullandığı çatışma yönetim tarzı, “uzlaşma” iken en az kullandığı çatışma yönetim tarzının ise “hükmetme” dir.
2. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetimi tarzlarından hükmetme, kaçınma ve uzlaşma tarzına ilişkin algılarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ancak tümleştirme ve ödün verme algılarında cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir. Erkek öğretmenlerin tümleştirme ve ödün verme tarzına ilişkin algı düzeylerinin kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.
3. Öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları çatışma yönetimi tarzlarına ilişkin algılarında medeni durum, öğrenim durumu, branş, yaş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.
4. Öğretmenlerin örgütsel çatışma yönetim tarzlarına ilişkin algı düzeyleri mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermektedir. Mesleki kıdem süresi 11-15 yıl olanların tümleştirme tarzı düzeylerinin 6-10 yıl ve 16-20 yıl ve üzeri olanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Mesleki kıdem süresi 16-20 yıl ve üzeri olanların uzlaşma tarzına ilişkin algı düzeylerinin 11-15 yıl olanlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.
5. Öğretmenlerin örgütsel çatışma yönetim tarzlarına ilişkin algı düzeyleri okuldaki kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermektedir. Okuldaki kıdemi 1-3 yıl olanların tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma tarzı algı

düzeylerinin 4-6 yıl olanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca okuldaki kıdemi 7 yıl ve üzeri olanların uzlaşma tarzına ilişkin algı düzeylerinin 4-6 yıl olanlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

6. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerin çatışma yönetim tarzlarına ilişkin algı düzeyleri görev yapılan lise türü değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermektedir. Genel lisede görev yapan öğretmenlerin tümleştirme, ödün verme ve kaçınma tarzına ilişkin algı düzeylerinin mesleki ve teknik Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Mesleki ve teknik Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin hükmetme tarzına ilişkin algı düzeylerinin imam hatip liselerinde görev yapanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İmam hatip liselerinde görev yapan öğretmenlerin uzlaşma tarzına ilişkin algı düzeyleri genel liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir.
7. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri incelendiğinde, örgütsel sessizlik genel boyutu ile razı olma sessizliği ve savunma sessizlik alt boyutlarına ilişkin algılarının “katılmıyorum” düzeyinde, prososyal sessizlik algılarının ise “katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir.
8. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının cinsiyet değişkeni açısından örgütsel sessizlik ölçeğinin geneli ve ölçeğin alt boyutlarından savunma sessizliği ve prososyal sessizlik algıları, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermezken; razı olma sessizlik boyutunun cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya göre erkek öğretmenlerin razı olma sessizlik düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
9. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları medeni durum, öğrenim durumu, yaş, mesleki kıdem, okuldaki kıdem değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir.
10. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları branş değişkeni açısından incelendiğinde; örgütsel sessizlik ölçeğinin geneli ve ölçeğin alt boyutlarından prososyal sessizlik algıları branş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin razı olma ve savunma sessizliği alt boyutu algıları branş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Sayısal branşta olan öğretmenlerin razı olma ve savunma sessizliği düzeylerinin sözel branşta olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

11. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları görev yapılan lise türü değişkeni açısından incelendiğinde; örgütsel sessizlik ölçeğinin geneli ve alt boyutu olan savunma sessizliği algıları açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ölçeğinin alt boyutları olan razı olma sessizliği ve prososyal sessizlik algıları görev yapılan lise değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Genel liselerde görev yapanların genel örgütsel sessizlik ve savunma sessizlik düzeyleri mesleki ve teknik Anadolu liseleri ile imam hatip liselerinde görev yapan öğretmenlere göre daha az olduğu belirlenmiştir.
12. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kullandığı tümleştirme, ödün verme ve uzlaşma tarzları ile öğretmenlerin razı olma, savunma ve genel örgütsel sessizlik düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu belirlenirken; tümleştirme ve uzlaşma tarzları ile öğretmenlerin prososyal sessizlik düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Okul yöneticilerinin kullandığı hükmetme tarzı ile öğretmenlerin savunma sessizlik düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulunurken, kaçınma tarzı ile örgütsel sessizlik ve alt boyutları arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.
13. Razı olma sessizlik düzeyi katılıyorum ve tamamen katılıyorum grubunda olan resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin örnek olayda yaşanan çatışmanın görev yaptıkları okulda gerçekleşmesi durumunda okul yöneticilerinin gerçekleştiren çatışmayı yönetmeleri hakkındaki algıları bir bütün olarak ele alındığında işlev ve kavram yönüyle çatışma yönetim tarzları olarak bir kategori değerlendirilmiştir. Oluşturulan bu kategorinin temalarına ait katılımcı cevaplarına göre okul yöneticileri en çok hükmetme tarzını (8) kullandığı, tümleştirme (1), ödün verme (1), kaçınma (1) ve uzlaşma tarzlarını (1) ise çok az kullandığı belirlenmiştir.
14. Savunma sessizlik düzeyi katılıyorum ve tamamen katılıyorum grubunda olan resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin örnek olayda yaşanan çatışmanın görev yaptıkları okulda gerçekleşmesi durumunda okul yöneticilerinin gerçekleştiren çatışmayı yönetmeleri hakkındaki algıları bir bütün olarak ele

alındığında işlev ve kavram yönüyle çatışma yönetim tarzları olarak bir kategori değerlendirilmiştir. Oluşturulan bu kategorinin temalarına ait katılımcı cevaplarına göre okul yöneticilerinin en çok hükmetme tarzını (7) kullandığı, sonrasında ise tümleştirme (3), uzlaşma tarzlarını (2) kullandıkları belirlenmiştir.

15. Prososyal sessizlik düzeyi katılıyorum ve tamamen katılıyorum grubunda olan resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin örnek olayda yaşanan çatışmanın görev yaptıkları okulda gerçekleşmesi durumunda okul yöneticilerinin gerçekleşen çatışmayı yönetmeleri hakkındaki algıları bir bütün olarak ele alındığında işlev ve kavram yönüyle çatışma yönetim tarzları olarak bir kategori değerlendirilmiştir. Oluşturulan bu kategorinin temalarına ait katılımcı cevaplarına göre okul yöneticilerinin en çok tümleştirme tarzını (7) sonrasında ise uzlaşma tarzını (4) kullandıkları belirlenmiştir.
16. Araştırmanın *nicel* kısmında öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kullandığı tümleştirme, ödün verme ve uzlaşma tarzları ile öğretmenlerin razı olma, savunma ve genel örgütsel sessizlik düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu belirlenirken; tümleştirme ve uzlaşma tarzları ile öğretmenlerin prososyal sessizlik düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Okul yöneticilerinin kullandığı hükmetme tarzı ile öğretmenlerin savunma sessizlik düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulunurken, kaçınma tarzı ile örgütsel sessizlik ve alt boyutları arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Araştırmanın *nitel* kısmında ise razı olma ve savunma sessizlik düzeyi katılıyorum ve tamamen katılıyorum grubunda olan resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin cevaplarına göre okul yöneticilerinin çatışma yönetmede en çok hükmetme tarzını kullandıkları, prososyal sessizlik düzeyi katılıyorum ve tamamen katılıyorum grubunda olan resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin cevaplarına göre okul yöneticilerinin çatışma yönetmede en çok tümleştirme tarzını kullandıkları tespit edilmiştir. Buradan hareketle nicel araştırmada ortaya konan sonuçların nitel araştırma sonucuyla desteklendiği ortaya çıkmıştır. Okul yöneticilerinin çatışma yönetiminde hükmetme gibi negatif tarzları kullanmasının öğretmenlerde razı olma ve savunma sessizlik düzeylerini artırdığı, tümleştirme ve uzlaşma gibi pozitif tarzların kullanılmasının ise razı olma ve savunma sessizlik düzeylerini azalttığı sonucunu desteklemiştir.

5.2. ÖNERİLER

Öneriler, araştırma sonuçları da dikkate alınarak hem uygulamacılar olan eğitimciler ve eğitim yöneticilerine hem de gelecekte benzer çalışmalar yapacak araştırmacılara yönelik olarak iki başlık altında aşağıda sunulmuştur.

5.2.1 Uygulamacılara İlişkin Öneriler

1. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin algıları açısından okul yöneticilerinin kullandığı çatışma yönetim tarzları sırasıyla “*uzlaşma, tümleştirme, kaçınma, ödün verme ve hükmetme*” olduğu, yöneticilerin en çok kullandığı çatışma yönetim tarzı “*uzlaşma*” iken en az kullandığı çatışma yönetim tarzının ise “*hükmetme*” olduğu ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin çatışmayı yönetmede tümleştirme tarzını ilk sıralarda seçmediği görülmektedir. Bu sebeple okul yöneticilerine çatışma yönetimi farkındalığı eğitimi verilebilir. Yöneticilere verilebilecek olan eğitimin teorik çerçevesi ile kurum içinde karşılaşılan birtakım problemlere yönelik örnek olay ve atölye çalışmaları şeklinde düzenlenmesi yöneticilerin farkındalıklarını arttırabilir. Bu şekilde en ideal çatışma yönetimi olan tümleştirme tarzına yönlendirme sağlanabilir.
2. Mesleki ve teknik Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin örgütsel çatışma yönetiminde hükmetme tarzı düzeylerinin imam hatip liselerinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Mesleki ve teknik Anadolu liselerinde görev yapan okul yöneticileri çatışma yönetiminde hükmetme tarzını daha fazla kullanmaktadır. Özellikle bu okul türünde görev yapan okul yöneticilerinin hizmet içi eğitimlerinde çatışma yönetimine ilişkin davranışları geliştirilebilir.
3. Erkek öğretmenlerin razı olma sessizlik düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Erkek öğretmenlerin bu görüşlerini değiştirmek adına, okul yöneticilerinin erkek öğretmenlere karşı yaklaşımlarında daha demokratik, uzlaşmacı ve anlayışlı tutum ve davranışlar sergilemeleri önerilebilir.
4. Sayısal branşta olan öğretmenlerin razı olma sessizliği ve savunma sessizlik düzeylerinin sözel branşta olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu

belirlenmiştir. Sayısal branşa sahip öğretmenlerin bu alt boyuttaki sessizlik düzeylerinin yüksek olmasına ilişkin nedenler araştırılabilir.

5. Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin genel örgütsel sessizlik ve savunma sessizlik düzeylerinin mesleki ve teknik Anadolu liseleri ile imam hatip liselerinde görev yapan öğretmenlere göre daha az olduğu belirlenmiştir. Diğer lise türlerinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerini değiştirmek adına okul yöneticilerinin çatışma yönetim tarzlarını kullanırken daha dikkatli olması önerilebilir.
6. Okul yöneticilerinin kullandığı çatışma yönetim tarzının öğretmenin sessiz kalma davranışında etkili olduğu ve okul yöneticilerinin çatışma yönetimi tarzını kullanırken dikkatli olması gerektiği söylenebilir. Okul yöneticilerinin, her çatışmayı dikkate alması ve her çatışma için çözüm yoluna gitmesi gerekebilir. Okul yöneticileri çatışmalara, okula zarar verecek seviyeye gelmeden, zamanında müdahale edebilir ve çatışmanın olumlu yönlerinden faydalanarak bu durumu okul yararına dönüştürülebilir.
7. Okul yöneticileri hükmetme tarzını kullanırken mevcut sorunun ileriki dönemlerde potansiyel çatışmaya kaynak olup olmayacağını analiz edebilir.
8. Rız olma ve savunma sessizlik düzeyi katılıyorum ve tamamen katılıyorum grubunda olan devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin cevaplarına göre okul yöneticilerinin çatışma yönetmede en çok hükmetme tarzını kullandığı belirlenmiştir. Okul yöneticileri anlaşmazlıklarda ortak çözüm üretme yoluna gitmelidir. Hükmetme tarzının geçici çözümler getireceği ve öğretmen ile okul yöneticisi arasına gücünü mevkiden alan duvarlar öreceği ve öğretmenleri kendilerini önemli ve değerli hissetmedikleri bir ortamda çalışmak zorunda bırakacağı dikkate alınmalıdır.

5.2.2 Araştırmacılara İlişkin Öneriler

1. Bu araştırmada okul yöneticilerinin çatışma yönetimi tarzı tercihleri öğretmen algılarına dayalı olarak belirlenmiştir. Gelecekteki çalışmalarda okul yöneticilerinin, okulda görev alan tüm çalışanların, öğrencilerin ve velilerin algılarına göre de okul yöneticilerinin çatışma yönetimi tarzı tercihleri

incelenebilir. Böylelikle okul yöneticilerinin kendi algılarının öğretmen, öğrenci ya da velilerin algılarıyla örtüşüp örtüşmediği de incelenebilir.

2. Bu tez çalışması, eğitim bilimleri alanında örgütsel çatışma yönetim tarzları ile örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen ilk çalışma olma özelliği taşımaktadır. Dolayısıyla alanyazında üzerinde çalışılmaya ihtiyaç duyulan söz konusu kavramlarla, örneklemelerini farklı kültürel bölgeler ve farklı sektörlerden seçerek yeni çalışmalar yapılabilir.
3. Liselerde yürütülen bu araştırma; okul öncesi, ilkokul, ortaokul, özel eğitim kurumları ve üniversitelerde de yapılabilir.



KAYNAKLAR

- Acar, H. (2006). *Ortaöğretim okul müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ve bu çatışma yönetim stillerinin öğretmenlerin stres düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Acaray, A. (2014). *Örgüt kültürü, örgütsel sessizlik ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Açıkgöz, G. (2014). *Örgütsel çatışma, nedenleri, çözüm yöntemleri ve sağlık çalışanları* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Adeyemi, T. O. (2009). Principals' management of conflicts in public secondary schools in Ondo state, Nigeria: A critical survey. *Educational Research and Reviews*, 4(9), 418-426. https://academicjournals.org/article/article1379614784_Adeyemi.pdf
- Afşar, L. (2013). *Örgütsel sessizlik ve örgütsel güven ilişkisi: Konuya ilişkin bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1970). The prediction of behavior from attitudinal and normative variables. *Journal of Experimental Social Psychology*, 6 (4), 466-487. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(70\)90057-0](https://doi.org/10.1016/0022-1031(70)90057-0)
- Akan, B. B., ve Oran, F. Ç. (2017). Akademisyenlerin örgütsel sessizlik algıları: Konuya ilişkin bir uygulama. *Kırklareli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(5), 72-90. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/378922>
- Akbalık, F. G. (2001). Çatışma çözme ölçeğinin (üniversite öğrencileri formu) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 11 (16), 7-13. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/199988>
- Akgün, N., Yıldız, K., ve Çelik, D. (2009). Ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerle aralarındaki çatışmaları yönetme yöntemleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 89. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/16666>
- Algın, İ. (2014). *Üniversitelerde örgütsel sessizlik* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Algın, İ., ve Atanur-Baskan, G. (2015). Üniversitelerde örgütsel sessizliğin olası sonuçları. *Yüksek öğretim Dergisi*, 5(2), 81-90. <https://dergipark.org.tr/pub/yuksekogretim/issue/41148/497455>
- Alioğulları, Z. D. (2012). *Örgütsel sessizlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki: Bir uygulama* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Alparslan, A. M. (2010). *Örgütsel sessizlik iklimi ve iş gören sessizlik davranışları arasındaki etkileşim: Mehmet Akif Ersoy üniversitesi öğretim elemanları üzerinde bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Alparslan, A. M., ve Kayalar, M. (2012). Örgütsel sessizlik: Sessizlik davranışları ve örgütsel ve bireysel etkileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler*

- Enstitüsü Dergisi*, 4 (6), 136-147. <http://oaji.net/articles/2014/1037-1405505616.pdf>
- Altan, Y. (2010). Örgütsel çatışma ve etkileri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 159-168. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/55628>
- Alzahrani, M. (2013). *A comparative study of the relationships between conflict management styles and job satisfaction, organizational commitment, and propensity to leave the job among Saudi and American universities 'faculty members* [Unpublished doctoral dissertation]. Florida Atlantic University.
- Amah, O. E., & Okafor C. A. (2008). Relationships among silence climate, employee silence behavior and work attitudes: The role of self-esteem and locus of control. *Asian Journal of Scientific Research*, (1), 1-11. <http://dx.doi.org/10.3923/ajsr.2008.1.11>
- Andersone, I., & Gaile-Sarkane, E. (2010). Socially responsible marketing for sustainable development. *Human Resources: The Main Factor of Regional Development*, 3, 197-205.
- Apak, F. (2016). *Okul yöneticilerinin gücü kullanma biçimleri ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Okan Üniversitesi.
- Aritzeta, A., Ayestaran, S., & Swailes, S. (2005). Team role preference and conflict management styles. *The International Journal of Conflict Management*, 16 (2), 157-182. <https://iims.uthscsa.edu/sites/iims/files/TeamProcess-2.pdf>
- Arlestig, H. (2007). Principals' communication inside schools: A contribution to school improvement? *The Educational Form*, 71, 262-273. <https://doi.org/10.1080/00131720709335010>
- Arnold, D. F., & Ponemon, L. A. (1991). Internal auditors' perceptions of whistleblowing and the influence of moral reasoning: An experiment. *Journal of Practice and Theory*, 10(2), 1-15. <http://hdl.handle.net/10822/848968>
- Arslantaş, H. İ., ve Özkan, M. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin çatışma yönetimi yaklaşımlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (2), 555-570. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/48697/619547>
- Arslantaş H. İ., ve Dayanan-Uğur, İ. (2018). Öğretmen algılarına göre yöneticilerin sahip oldukları örgütsel güç kaynakları düzeyi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11,46-63. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/501075>
- Atasever, M. (2013). *Yıldırımın örgütsel sessizlik üzerine etkisi ve işletmelerde bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Atay, A. (2014). *Okul yöneticilerinin çatışma yönetin stillerinin öğretmenlerin stres düzeyleriyle ilişkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Aydın, M. (2007). *Çağdaş eğitim denetimi*. Hatiboğlu.
- Aydın, M. (2014). *Eğitim yönetimi*. Gazi Kitabevi.
- Bakhare, R. (2010). The manager and conflict management. *SMS Journal of Indian Management*, 7(4), 41-57. https://www.scms.edu.in/journal/article?journal_id=8
- Balay, R. (2007). Predicting conflict management based on organizational commitment and selected demographic variables. *Asia Pacific Education Review*, 8(2), 321-336. <https://doi.org/10.1007/BF03029266>
- Balcı, A. (2014). *Örgütsel gelişme kuram ve uygulama*. PegemA Yayıncılık.

- Balcı, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem teknik ve ilkeler*. PegemA Yayıncılık.
- Barlı, Ö. (2010). *Davranış bilimleri ve örgütlerde davranış*. Aktif Yayınevi.
- Barutçugil, İ. (2004). *Organizasyonlarda duyguların yönetimi*. Kariyer Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış insansın üretim gücü*. Siyasal Kitapevi.
- Batmunkh, M. (2011). *Liderlik tarzları ile örgütsel bağlılık ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişki ve bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Bayram, T. Y. (2010). *Üniversitelerde örgütsel sessizlik* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Beheshtifar, M., Borhani, H., & Moghadam, M. N. (2012). Destructive role of employee silence in organizational success. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 2(11), 275-282. <http://hrmars.com/admin/pics/1314.pdf>
- Bildik, B. (2009). *Liderlik tarzları, örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılık ilişkisi* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü.
- Bilgin, A. (2008). The impact of conflict resolution training on elementary school children. *Elementary Education Online*, 7(3), 541-556. <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/1741/1577>
- Bilgir, D. (2018). *İlkokullarda öğretmen-yönetici çatışmaları ve çözüm yöntemleri* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Blackman, D., & Sadler-Smith, E. (2009). The silent and silenced in organizational knowing and learning. *Management Learning*, 40, 569-585. <https://doi.org/10.1177%2F1350507609340809>
- Blase, J., & Blase, J. (2001). The teacher's principal. *Journal of Staff Development*, 22(1), 22-25. <https://eric.ed.gov/?id=EJ620749>
- Bogosian, R. (2012). *Engaging organizational voice: A phenomenological study of employees' lived experiences of silence in work group settings* [Unpublished doctoral dissertation]. George Washington University.
- Bowen, F., & Blackmon, K. (2003). Spirals of silence: The dynamic effects of diversity on organizational voice. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1393-1417. <https://doi.org/10.1111/1467-6486.00385>
- Boz, İ. T. (2012). *Yöneticilerin çatışma yönetim tarzı ile çalışanların role dayalı performansı arasındaki ilişki ve algılanan örgütsel desteğin rolü* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Brinsfield, C. T., Edwards, M. S., & Greenberg, J. (2009). *Historical review and current conceptualizations* (Ed. Greenberg J.ve Edwards M. S.). *Voice and silence in organizations*. Emerald Group Publishing.
- Bruneau, T. (1973). Communicative silences: Forms and functions. *The Journal of Communication*, 23, 17-46. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1973.tb00929.x>
- Buchanan-Olson, J. B., & Boswell, W. R. (2002). The role of employee loyalty and formality in voicing discontent. *Journal of Applied Psychology*, 87(6), 1167-1174. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.87.6.1167>
- Budak, S. Ö. (2015). *Kamu kurumlarında örgütsel sessizlik, etik iklim ve yönetim tarzları alt boyutları ilişkilerinin incelenmesi: Erzurum sağlık sektöründe örnek bir uygulama* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Bulut, F. (2009). *Hastane yöneticilerinin liderlik özelliklerinin çatışmayı yönetme düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Marmara Üniversitesi.

- Bursalioğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem A Yayıncılık.
- Can, H., Aydın, E. M., ve Aşan-Azizoğlu, Ö. (2015). *Örgütsel davranış*. Siyasal Kitapevi.
- Casiadi, S. (2017). *Öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerileri ve çatışma yönetimi konusunda görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Celep, C., ve Kaya, A. (2016). İlköğretim öğretmenlerinin görüşlerine göre örgütsel sessizliğin nedenleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 233-246.
<https://arastirmax.com/en/system/files/dergiler/5677/makaleler/6/2/arastirmax-ilkogretim-ogretmenlerinin-goruslerine-gore-orgutsel-sessizligin-nedenleri.pdf>
- Celep, C., ve Tülübaş, T. (2014). Öğretim elemanlarının sessiz kalma nedenleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 280-297.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7787/101800>
- Ceviz, T. (2017). *Ortaokul öğretmenlerinin işle bütünleşme ile örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ceylan, A. (1998). *Örgütsel davranışın bireysel boyutu*. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Yayınları.
- Ceylan, A., Ergün, E., ve Alpkın, L. (2000). Çatışmanın sebepleri ve yönetimi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 2 (1), 39- 51.
<http://journal.dogus.edu.tr/index.php/duj/article/view/235>
- Cheng, J., Lu, K., Chang, Y., & Johnstone, S. (2013). Voice behavior and work engagement: The moderating role of supervisor-attributed motives. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 51(1), 81–102. <https://doi.org/10.1111/j.1744-7941.2012.00030.x>
- Cornille, T. A., Pestle, R. E., & Vanwy, R. W. (1999). Teachers' conflict management styles with peers and students' parents. *International Journal of Conflict Management*, 10(1), 69-79. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1108/eb022819>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, Sage.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education Limited.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (Çeviri Editörü, Demir, S. B). Eğiten Kitap.
- Crockett, D. (2013). *Teacher silence in South Carolina public schools* [Unpublished doctoral dissertation]. South Carolina University.
- Cunliffe, A. L. (2008). *Organization theory*. SAGE.
- Çağlayan, O. A. (2006). *Örgütsel çatışma yönetimi ve bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Çakal, G. (2016). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin okul yönetimine katılma ile örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişki (Tekirdağ ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Çakı, R. (2015). *Öğreticilerin ve yöneticilerin çatışmayı yönetme becerileri* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Çakıcı, A., ve Çakıcı, C. (2007, 25-27 Mayıs). *İş gören sessizliği: Konuşmak mı zor, sessiz kalmak mı zor?* 15. Yönetim ve Organizasyon Kongresi, Sakarya,

- Türkiye. <http://www.yonorg.sakarya.edu.tr/doc/15YonOrgKongreBildirileri-25-27-05-2007.pdf>
- Çakıcı, A. (2007). Örgütlerde sessizlik: Sessizliğin teorik temelleri ve dinamikleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 145-162. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4376/59941>
- Çakıcı, A. (2010). *Örgütlerde iş gören sessizliği, neden sessiz kalmayı tercih ediyoruz?* Detay Yayıncılık.
- Çalışkan, A., ve Pekkan, N. Ü. (2017). Örgütsel sessizliğin iş performansına etkisi: Etik ikliminin aracılık rolü. *Türk Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-19. <http://tursbad.hku.edu.tr/tr/issue/28703/307184>
- Çatakder, K. (2014). *Öğretmen algılarına göre ilköğretim kurumları (İlkokul-Ortaokul) yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejileri ile örgüt iklimi arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Okan Üniversitesi.
- Çatır, O. (2015). *Dönüşümcü ve etkileşimci liderliğin örgütsel sessizlik üzerine etkisi: Otel işletmelerinde bir uygulama* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Çaylak, E. (2014). *Hemşirelerde örgütsel sessizlik ile örgütsel sinizm ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Çetin, Ş. (2013). Impact of teachers' perceptions of organizational support, management openness and personality traits on voice. *Academic Journals*, 8(18). <https://doi.org/10.5897/ERR2013.1590>
- Çetindere, E. D. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Çiçek-Sağlam, A., ve Yüksel, A. (2015). Liselerde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin örgütsel sessizliğe ilişkin görüşleri. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 317-332. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8089>
- Çitli, H. İ. (2015). *Örgütsel sessizlik ile tükenmişlik arasındaki ilişki ve bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Dal, H. (2017). *Ortaöğretim kurumlarında örgütsel sessizliğe ilişkin öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Dal, H., ve Atanur-Baskan, G. (2018). The views of teachers working in secondary educational institutions about organizational silence. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(1), 45-91. <https://trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TWprM09UWTNOdz09>
- Dalisay, F., Hmielowaki, J.D., Kushin, M.J., & Yamamoto, M. (2012). Social capital and the spiral of silence. *International Journal of Public Opinion Research*, 24(3). <http://ijpor.oxfordjournals.org/>
- Dankoski, M. E., Bickel, J., & Gusic, M. E. (2014). Discussing the undiscussable with the powerful: Why and how faculty must learn to counteract organizational silence. *Academic Medicine*, 89(12), 1610-1613. <https://doi.org/10.1097/acm.0000000000000428>
- Dayanan-Uğur, İ. (2018). *Öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerin güç kaynakları ile çatışma yönetimi stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Siirt Üniversitesi.
- Dedahanov, A. T., Kim, C., & Rhee, J. (2015). Centralization and communication opportunities as predictors of acquiescent or prosocial silence. *Social Behavior*

- and Personality: An International Journal, 43, 481-492.
<https://doi.org/10.2224/sbp.2015.43.3.481>
- Demir, E., ve Cömert, M. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (49), 148-165.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/42791/427858>
- Detert, J. R., & Burris, E. R. (2007). Leadership behavior and employee voice: is the door really open? *Academy of Management Journal*, 50(4), 869-884.
<https://doi.org/10.5465/amj.2007.26279183>
- Dinçer, Ö., ve Fidan, Y. (2016). *İşletme yönetimi*. Alfa Yayınları.
- Demirtaş, Z. (2018). The relationships between organizational values, job satisfaction, organizational silence and affective commitment. *Online Submission*, 4(11), 108-125. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED585989.pdf>
- Demirtaş, Z., ve Nacar, D. (2018). Öğretmenlerin iş doyumu ve örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişki. *Eğitim Yansımaları*, 2 (1), 13-23.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/eduref/issue/36521/411939>
- Demirtaş, Z., ve Küçük, Ö. (2019). Okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sessizliği arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-18.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/48574/489747>
- Dilek, Y. (2014). *Kişilik ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Dişbudak, T. (2011). *Örgütlerde çatışma yönetimi: Bankacılık sektöründe Kocaeli örneği* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Donaghey, J., Cullinane, N., Dundon, T., & Wilkinson, A. (2011). Reconceptualizing employee silence: Problems and prognosis. *Work, Employment & Society*, 25(1), 51-67. <https://doi.org/10.1177%2F0950017010389239>
- Dönmez, E. (2016). *Örgütsel sosyalleşme ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Durak, İ. (2012). *Korku kültürü ve örgütsel sessizlik*. Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Düşükcan, M. (2003). *Örgütlerde çatışma ve çatışma yönetimi sürecinde örgütsel iletişimin etkililiği: Kuramsal ve uygulamalı bir çalışma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Ebik, G. E. (2017). *Hemşirelikte örgütsel sessizlik düzeyinin hasta güvenliği kültürü üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Okan Üniversitesi.
- Ercan, A. (2014). *Sessizleşen örgütlerde öz yeterlilik algısının rolü: Alanya'daki konaklama işletmeleri üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Erdoğan, İ. (2014). *Eğitim ve okul yönetimi*. Alfa Yayıncılık.
- Eren, E. (2017). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Beta Yayınları.
- Erenler, E. (2010). *Çalışanlarda sessizlik davranışın bazı kişisel ve örgütsel özelliklerle ilişkisi: Turizm sektöründe bir alan araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Erol, E. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejileri ve bu çatışma yönetimi stratejilerinin öğretmenlerin stres düzeyine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Erol, G., ve Köroğlu, A. (2013). Liderlik tarzları ve örgütsel sessizlik ilişkisi: Otel işletmelerinde bir araştırma. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 10 (3), 45-64.

- <http://www.soidergi.com.tr/wp-content/uploads/2014/01/Erol-ve-K%C3%B6ro%C4%9Flu-%C3%B6n.pdf>
- Eroğlu, H. A., Adıgüzel, O., ve Öztürk, C. U. (2011). Sessizlik girdabı ve bağlılık ikilemi: İş gören sessizliği ile örgütsel bağlılık ilişkisi ve bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(2), 97-124. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sduibfd/issue/20824/222935>
- Ertürk, M. (2012). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon*. Beta Yayıncılık.
- Esfahani, A. N., Dalvi, M. R., & Sefiddashti, F. (2013). An investigation of the impact of internal marketing on organization silence (case study: tax administration of Isfahan city). *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 3(2), 413-421. <https://pdfs.semanticscholar.org/b435/f98b47b29a669da90cc8577ceed1e67998e8.pdf>
- Eryılmaz-Ballı, F. (2018). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin gösterdiği karizmatik liderlik davranışlarının okullarda görülen örgütsel sessizliği yordama düzeyi* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Fatima A., Salah-Ud-Din S., Khan S., Hassan M., & Hoti H, A. K. (2015). Impact of organizational silence on organizational citizenship behavior: Moderating role of procedural justice. *Journal of Economics, Business and Management* 3(9), 846-850. <http://www.joebm.com/papers/296-BM00017.pdf>
- Farrell, D. (1983). Exit, voice, loyalty and neglect as responses to job dissatisfaction: A multi-dimensional scaling study. *Academy of Management Journal*, 26, 596-607.
- Fırat, S. (2010). *Öğretmen algılarına göre ortaöğretim okul müdürlerinin kullandıkları çatışma yönetimi stratejilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Ege Üniversitesi.
- Fisher, R. (2000). Sources of conflict and methods of conflict resolution, international peace and conflict resolution school of international service. The American University. <https://pdfs.semanticscholar.org/c79d/9b7849528d3fa2170d33b6382f7da2b77a11.pdf>
- Folger, J. P., Poole, M. S., & Stutman, R. K. (2013). *Çatışma yönetimi: İlişkiler, gruplar ve kuruluşlar için stratejiler* (Çev. Editörü: F. Akkoyun). Nobel.
- Furusawa, J. (1991). *Conflict resolution strategies utilized by k-12 site administrators in los angeles county public* [Unpublished doctoral dissertation]. Pepperdine University.
- Gambarotto, F., & Cammazzo, A. (2010). Dreams of silence: Employee voice and innovation in a public sector community of practice. *Innovation: Management, Policy & Practice*, 12(2), 166-179. <https://doi.org/10.5172/impp.12.2.166>
- Gao, L., Janssen, O., & Shi, K. (2011). Leader trust and employee voice: The moderating role of empowering leader behaviors. *The Leadership Quarterly*, 22, 787-798. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.leaqua.2011.05.015>
- Genç, N. (2017). *Yönetim ve organizasyon*. Seçkin Yayınları.
- Ghaffar, A., Zaman, A., & Naz, A. (2012). A comparative study of conflict management styles of public & private secondary schools' principals. *Bulletin of Education and Research*, 34(2), 59-70. http://pu.edu.pk/images/journal/ier/PDF-FILES/5_Ghaffar,%20Amir%20%26%20Naz_v_34_No2_2012.pdf
- Gibson, J. L., Ivancevich J. M., & Donnelly Jr., J. H. (2000). *Organizations: Behavior structure processes*, Irwin McGraw-Hill.

- Gökçe, N. (2013). *Lise öğretmenlerinin örgütsel sessizlik düzeyleri (Maltepe ilçesi örneği)* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Görün, L. (2009). *Düzce ve Bolu illeri merkez okullarında görev yapan okul yöneticilerinin çatışma yönetim yaklaşımları ve beden eğitimi öğretmenlerinin bu konuya ilişkin algıları* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Graham, R. (1994). *Mary Parker Follett-Prophet of management*. Harvard Business Pres.
- Gross, M. A., & Guerrero, L. K. (2000). Managing conflict appropriately and effectively: An application of the competence model to Rahim's organizational conflict styles. *The International Journal of Conflict Management*, 11(3), 200-226. <https://doi.org/10.1108/eb022840>
- Gümüş-Özkubat, İ. (2013). *Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıladıkları yönetici çatışma stillerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Gümüşeli, A. İ. (1994). *İzmir ortaöğretim okulları yöneticilerinin öğretmenler ile aralarındaki çatışmaları yönetme biçimleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Gümüşeli, A. İ. (2004). İlköğretim okulu müdürlerinin çatışma yönetimi stilleri ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişki. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 30-36.
- Güngör, B. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile okul kültürü algıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Gürsoy, A. (2014). *Çalışma ortamında çatışma nedenleri, çözüm yöntemleri ve sağlık sektörü* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Gül, H., ve Özcan, N. (2011). Mobbing ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişkiler: Karaman il özel idaresinde görgül bir çalışma. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2, 80-134. <http://iibfdergisi.ksu.edu.tr/tr/issue/10263/125876>
- Güler, T. (2017). *Ortaokul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlikleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Güney, F. (2009). *Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Güney, S. (2017). *Yönetim ve organizasyon el kitabı*. Nobel Yayın.
- Harvey, J. B. (1988). The abilene paradox: The management of agreement. *Organizational Dynamics*, 17(1), 17-43. [http://homepages.se.edu/cvonbergen/files/2013/01/The-Abilene-Paradox-The-Management-of-Agreement.htm .pdf](http://homepages.se.edu/cvonbergen/files/2013/01/The-Abilene-Paradox-The-Management-of-Agreement.htm.pdf)
- Havenga, W. (2008). Gender and age differences in conflict management within small businesses, university of Johannesburg. *SA Journal of Human Resource Management*, 6(1), 22-28. <https://doi.org/10.4102/sajhrm.v6i1.143>
- Henry, O. (2009). Organizational conflict and its effects on organizational performance. *Research Journal of Business Management*, 3(1), 16-24. <http://dx.doi.org/10.3923/rjbm.2009.16.24>
- Henriksen, K., & Dayton, E. (2006). Organizational silence and hidden threats to patient safety. *Health Research and Educational Trust*, 10, 1111-1540. <https://dx.doi.org/10.1111%2Fj.1475-6773.2006.00564.x>

- Himmetoğlu, B. (2014). *İlkokullardaki öğretmen görüşlerine göre okul kültürü ile yöneticilerin çatışma yönetimi stratejilerinin arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Hiriyappa, B. (2009). *Organizational behavior*. New Age International.
- Hirschman, A. O. (1970). *Exit, voice and loyalty; Responses to decline in firms, organizations and states*. Harvard University Press.
- Huang, X., Vliert, E.V.D., & Vegt, G.V. (2005). Breaking the silence culture: Stimulation of participation and employee opinion withholding cross-nationally. *Management and Organization Review* 1(3), 459-482. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1740-8784.2005.00023.x>
- İşleyici, K. (2015). *Örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin incelenmesi (Zonguldak ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Janssen O., & Vliert E.V. (1996). Concern for the other's goals: Key to (De-) escalation of conflict. *International Journal of Conflict Management*, 7(2), 99-120. <https://doi.org/10.1108/eb022777>
- Jafary, H., Yazdanpanah, A., & Masoomi, R. (2018). Identification of factors affecting organizational silence from the viewpoint of middle managers of shiraz university of medical sciences: A qualitative study. *Shiraz E-Medical Journal*, In Press, 1-7. <https://dx.doi.org/10.5812/semj.80110>
- Johnson, B., & Christensen, L. B. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*, Pearson Education.
- Johnson, P. E. (2005). Conflict and the school leader. *Journal of Research for Educational Leader*, 1(3), 28-45. https://www2.education.uiowa.edu/archives/jrel/spring03/Johnson_0204.pdf
- Johnson, D. W., & Johnson, F. P. (2008). *Joining together: Group theory and group skills*. Allyn & Bacon.
- Kahveci, G. (2010). *İlköğretim okullarında örgütsel sessizlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Kahveci, G., & Demirtaş, Z. (2013). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 50-64. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1270/467>
- Kahya, C. (2013). *Dönüştürücü ve etkileşimci liderlik anlayışları ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkide örgütsel güvenin rolü* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Kapıcı, S. (2015). *Eğitim örgütlerinde çatışma ve çatışma yönetimi üzerine bir araştırma: İzmir Balçova örneği* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Karacaoğlu, K., ve Cingöz, A. (2008). *Örgütsel sessizlik* (Ed. Mahmut Özdevecioğlu ve Himmet Karadal). *Örgütsel davranışta seçme konular: Organizasyonların karanlık yönleri ve verimlilik azaltıcı davranışlar* (s.129-165). İlke Yayınevi.
- Karacaoğlu, K., ve Cingöz, A. (2009, 21-23 Mayıs). *İş gören Sessizliğin Kaynağı Olarak Liderlik Davranışı ve Örgütsel Adalet Algısı*. 17. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi. Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye. <http://w3.balikesir.edu.tr/~seymen/yonetim.pdf>
- Karadağ, E., ve Tosun, Ü. (2014). Çatışma eylem stilleri ölçeği [ÇESÖ]: Türkçe 'ye uyarlanması dil geçerliği ve ön psikometrik incelemesi. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 34(1), 45-69.

<https://arastirmax.com/tr/system/files/dergiler/127131/makaleler/34/1/arastirmax-catisma-eylem-stilleri-olcegi-ceso-turkceye-uyarlanmasi-dil-gecerligi-psikometrik-inceleme.pdf>

- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karakaya, İ., Elma, C., Kurtoğlu, S., ve Suiçmez, E. (2011, 22–24 Haziran). *Denetim kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması*. III. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi, Mersin, Türkiye.
- Karcioğlu, F., Kahya, C., ve Buzkan, K. (2012). Çatışma yönetim stratejisinin tahmin edicileri olarak örgütsel kültür tipleri. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 26 (1), 77-91. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/atauniiibd/issue/2704/35694>
- Karcioğlu, F., ve Alioğulları, Z. D. (2012). Çatışmanın nedenleri ve çatışma yönetim tarzları ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 26 (3-4), 215-237. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/atauniiibd/issue/2707/35546>
- Karip, E. (2015). *Çatışma yönetimi*, PegemA Yayıncılık.
- Kaya, F. (2008). *Çatışma ve resmi ilköğretim okullarında öğretmenlerin yaşadıkları çatışma türleri (İstanbul-Zeytinburnu örneği)* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Kayabaşı-Göral, A. (2014). *Örgütsel stresin örgütsel sessizliğe etkisi: Üniversite hastanesinde sağlık çalışanları üzerinde bir uygulama* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kaygın, E., ve Atay, M. (2014). Mobbingin örgütsel güven ve örgütsel sessizliğe etkisi-kamu kurumunda bir uygulama. *Çukurova Üniversitesi İİBF Dergisi*, 18(2), 95-113. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cuiibfd/issue/4142/54398>
- Knoll, M., & Van Dick, R. (2013). Do i hear the whistle...? A first attempt to measure four forms of employee silence and their correlates. *Journal of Business Ethics*, 113(2), 349–362. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10551-012-1308-4>
- Koçel, T. (2015). *İşletme yöneticiliği*. Beta Yayıncılık.
- Kolay, A. (2012). *Endüstri meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Konak, M. (2014). *Öğretmenlerin görüşlerine göre müdürlerin etik liderlik davranışları ile çatışma yönetme stilleri arasındaki ilişki (Batman ili örneği)*, [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Kondalkar, V. G. (2007). *Organizational behavior*. New Age International Limited Publishers.
- Korsgaard, M. A., Jeong, S. S., Mahony, D. M., & Pitariu, A. H. (2008). A multi-level view of intragroup conflict. *Journal of Management*, 34(6), 1222-1252. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0149206308325124>
- Kılıçlar, A., ve Harbalıoğlu, M. (2014). Örgütsel sessizlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki: Antalya'daki beş yıldızlı otel işletmeleri üzerine bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 328-346. <https://isarder.com/isardercom/2014vol6issue1/vol.6 issue.1 article019.abstract.pdf>
- Kılınç, T. (1985). Örgütlerde çatışma: Mahiyeti ve nedenleri. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi*, 14(1). <https://arastirmax.com/tr/system/files/dergiler/2057/makaleler/14/1/arastirmax-orgutlerde-catisma-mahiyeti-nedenleri.pdf>

- Kılınç, E. (2012). *Hekim ve hemşirelerde örgütsel vatandaşlık davranışı, örgütsel sessizlik, çalışan performansı ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi.
- Kıranlı Güngör, S., ve Potuk, A. (2018). Öğretmenlerin mobbing, örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik algıları ve aralarındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (3), 723-742. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/2730-published.pdf>
- Kırçan, E. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin çatışmayı yönetmede kullandıkları çatışma yönetim stratejileri* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Kırel, Ç. (2004). Çatışma. S. Ünlü içinde, *Sosyal Psikoloji* (s. 135-150). Eskişehir Anadolu Üniversitesi.
- King, W. C., & Miles, E. W. (1990). What we know-and don't know-about measuring conflict: An examination of the roc-ii and the conflict instruments. *Management Communication Quarterly*, 4, 222-243.
- Koçak, S., ve Atanur Baskan, G. (2013). Okul müdürleri tarafından kullanılan çatışma yönetim yöntemlerinin etkililik düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44 (44), 212-224. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7792/101955>
- Kozan, M. K., & Ergin, C. (1999). The influence of intra-cultural value differences on conflict management practices. *The International Journal of Conflict Management*, 10, 3, 249-267. <https://doi.org/10.1108/eb022826>
- Köylüoğlu, A. S., Bedük, A., Duman, L., & Büyükbayraktar, H. H. (2015). Analyzing the relation between teachers' organizational silence perception and whistle blowing perception. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 207, 536-545. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.10.124>.
- Köz, K. (2016). *Eğitim yöneticilerinin çatışma yönetimine bakış açıları ve çatışma yönetim stratejileri* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Kurt, E. (2019). *İlkokul yöneticileri ile öğretmenler arasında yaşanan çatışmalar ve yöneticilerin uyguladıkları çözüm yolları* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Kutlay, Y. (2012). *Araştırma görevlilerinin örgütsel adanmışlık ve öz-yeterliliklerinin örgütsel sessizlikleri üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Küçüksüleymenoğlu, R., ve Bingöl, M. A. (2014). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin çatışma yönetimi yöntemlerinin incelenmesi. *Route Educational and Social Science Journal*, 1(2), 39-53. http://www.ressjournal.com/Makaleler/1675694029_4%20R%c3%bcyam.pdf
- Lunenburg, F. C. (2011). Expectancy theory of motivation: Motivating by altering motivation. *International Journal of Management, Business and Administration*, 5(1), 1-5. <http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Lunenburg,%20Fred%20C%20Expectancy%20Theory%20%20Altering%20Expectations%20IJMBA%20V15%20N1%202011.pdf>
- Luthans, F. (2002). *Organizational behavior*. McGraw-Hill/Irwin.
- Managheb, S. E., Razmjooei, P., Jahromi, M. R. G., Hosseini, M., & Amirianzadeh, M. (2018). Mediating role of organizational silence in the relationship between

- organizational climate and job performance. *Amazonia Investiga*, 7(12), 87-93. <https://www.amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/article/view/567>
- Maria, W. D. (2006). Brother secret, sister silence: Sibling conspiracies against managerial integrity. *Journal of Business Ethics*, 65, 3. <https://doi.org/10.1007/s10551-005-4710-3>
- Marquis, B. L., & Huston, C. J. (2017). *Hemşirelikte liderlik rolleri ve yönetim işlevleri* (Çeviren: Bahçecik, A.N., Öztürk, H.). Nobel Tıp Kitabevi.
- McGowan, R. A. (2003, 7-9 July). *Organizational discourses: Sounds of silence, silence and voice in organizational life stream*. 3rd International Critical Management Studies Conference, Lancaster University, UK.
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Data management and analysis methods*. Thousand Oaks, Sage Publications.
- Milliken, F. J., & Morrison, E. W. (2003). Shades of silence: Emerging themes and future directions for research on silence in organizations. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1563-1568. <https://doi.org/10.1111/1467-6486.00391>
- Milliken F.J., Morrison E.W., & Hewlin P.F. (2003). An exploratory study of employee silence: Issues that employees don't communicate upward and why. *Journal of Management Studies*, 40 (6), 1453-1476. <https://doi.org/10.1111/1467-6486.00387>
- Milliken, F.J., & Lam, N. (2009). *Making the decision to speak up or to remain silent: implications for organizational learning* (Greenberg and Edwards Ed.). *Voice and silence in organizations* (p.225-245). Emerald Group Publishing.
- Mirzeoğlu, N. (2005). Örgütsel çatışma ve yönetimi: Spor eğitimi veren yükseköğretim kurumlarında bir uygulama, *SporMetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(2), 51-56. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/spormetre/issue/41429/500708>
- Moasa, H. (2010). *Voice and silence in organizations, a case-based analysis*, Lambert Academic Publishing.
- Moçoşoğlu, B., ve Kaya, A. (2018). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki: Şanlıurfa ili örneği. *Harran Education Journal*, 3 (1), 52-70. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hej/issue/34241/428371>
- Moody, E. J. (2001). Internet use and its relationship to loneliness. *CyberPsychology & Behavior*, 4(3), 393-401. <https://doi.org/10.1089/109493101300210303>
- Morake, N., Monobe, R., & Dingwe, S. (2011). Challenges facing managers in managing conflict in schools in the south and south-central regions of Botswana. *Online Submission*, (5), 695-701. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED527676.pdf>
- Morris-Rothschild, B. K., & Brassard, M. R. (2006). Teachers' conflict management styles: The role of attachment styles and classroom management efficacy. *Journal of School Psychology*, 44(2), 105-121. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.jsp.2006.01.004>
- Morrison, E. W., & Milliken, F. J. (2000). Organizational silence: A barrier to change and development in a pluralistic world. *Academy of Management Review*, 25(4), 706- 725. <https://www.jstor.org/stable/259200?seq=1>
- Morrison, E. W., & Milliken, F. J. (2003). Speaking up, remaining silent: The dynamics of voice and silence in organizations. *Journal of Management Studies*, 40 (6), 1353-1358. <https://doi.org/10.1111/1467-6486.00383>

- Morrison, E. W., Milliken, F. J., & Hewlini P. E. (2003). An exploratory study of employee silence: Issues that employees don't communicate upward and why. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1453-1476. <https://doi.org/10.1111/1467-6486.00387>
- Mukundan, S., Dhanya, M., & Saraswathyamma, K. P. (2013). A study on the conflict resolution styles of generation y students in Indian context. *International Journal of Global Business*, 6(1), 84. <https://www.amrita.edu/system/files/publications/A-Study-on-the-Conflict-Resolution-Styles-of-Generation-Y-Students-in-Indian-Context.pdf>
- Nartgün, Ş. S., ve Demirer, S. (2012). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile iş yaşamında yalnızlık düzeylerine ilişkin görüşleri. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 139-156. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/befdergi/issue/23147/247265>
- Newstrom, J. W., & Davis, K. (1998). *Organizational behavior*. McGraw-Hill Ryerson Limited.
- Niederauer, S. (2006). *Üniversite üst düzey yöneticilerinin kişilik tipleri ve örgütsel çatışma çözme stilleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Odabaşıoğlu, F. (2013). *İlkokul ve ortaokul müdürlerinin liderlik davranışları ile çatışma yönetim stillerine ilişkin öğretmen algıları* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Okçu, V., Doğan, E., ve Dayanan, İ. (2016). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile çatışma yönetim stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(2), 217-244. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ajeli/issue/41881/441571>
- Özcan, N. (2011). *Mobbingin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkisi ve örgütsel sessizlik: Karaman il özel idaresinde bir uygulama* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Karaman Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Önder, E. (2008). *Lisans öğrencilerin yaşadıkları çatışmalar ve çatışma yönetim stiller* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Önder, E. (2017). Ortaöğretim okullarında örgütsel sessizliğin yordayıcısı olarak örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(2), 669-686. http://kefad.ahievran.edu.tr/InstitutionArchiveFiles/f44778c7-ad4a-e711-80ef-00224d68272d/d1a3a581-af4a-e711-80ef-00224d68272d/Cilt18Sayi2/05f20dd8-3ec7-496f-8a79-b7bc55e35b5f_20171205038.pdf
- Özdemir, L., ve Uğur, S. S. (2013). Çalışanların örgütsel ses ve sessizlik algılamalarının demografik nitelikler açısından değerlendirilmesi: Kamu ve özel sektörde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 27(1), 257-281. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/atauniiibd/issue/2708/35828>
- Özdemir, Ş. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki (İstanbul-Ümraniye ilçesi örneği)* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Özkalp, E., ve Kirel, Ç. (2018). *Örgütsel davranış*. Ekin Yayınları.
- Özkan, E. (2015). *Sağlık çalışanlarında örgütsel sessizlik iklimi ve iş gören davranışları arasındaki etkileşim* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Özmen, F. (1997). *Fırat ve İnönü üniversitelerinde örgütsel çatışmalar ve çatışma yönetimi yaklaşımları* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi.

- Özmen, F., Aküzüm, C., ve Aküzüm, L. (2011). Yönetici görüşlerine göre, okul mensuplarının okullardaki çatışma sonuçlarına yönelik tavır alışları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 86-100. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47949/606675>
- Öztay, S. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin çatışma yönetim stratejileri (Bağcılar ilçesi örneği)* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Öztürk, M. (2003). Çatışma yönetimi ve örgüt verimliliğine etkisi. *Kamu İş*, 7(2), 2-27. <http://www.kamu-is.org.tr/pdf/7236.pdf>
- Öztürk, H. (2014). *Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Mevlâna Üniversitesi.
- Öztürk Çiftçi, D., Meriç E., ve Meriç, A. (2015). Örgütsel sessizlik, tükenmişlik ve işten ayrılma niyeti ilişkisi: Ordu ili özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde bir uygulama. *The Journal of International Social Research*, 8(41), 996-1007. http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt8/sayi41_pdf/5egitim/ozturkciftci_didem_erdalmeric.pdf
- Öztürk, U. C., ve Cevher, E. (2016). Sessizlikteki mobbing: Mobbing ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişki. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 18 (30), 71 – 80. <http://dergi.kmu.edu.tr/userfiles/files/9m.pdf>
- Özüçalışyan, M. Ö. (2015). *Ortaokullarda örgütsel sessizlik (Kadıköy ilçesi örneği)* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Okan Üniversitesi.
- Panteli, N., & Fineman, S. (2005). The sound of silence: The case of virtual team organizing. *Behavior & Information Technology*, 24(5), 347-352. <https://doi.org/10.1080/01449290512331335618>
- Park, C., & Keil, M. (2009). Organizational silence and whistleblowing on it project: An integrated model. *Decision Sciences*, 40(4), 901-918. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5915.2009.00255.x>
- Patterson, L. (1993). *Leadership for tomorrow's schools*. Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Pektaş, H. M. (2019). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik tarzı ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin analizi* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Peterson, S. A. (1999). School district central office power and student performance. *School Psychology International*, 20(4), 376-387. <https://doi.org/10.1177%2F0143034399204005>
- Pinder, C. C., & Harlos, K. P. (2001). Employee silence: Quiescence and acquiescence as responses to perceived injustice. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 20, 331-369. [https://doi.org/10.1016/S0742-7301\(01\)20007-3](https://doi.org/10.1016/S0742-7301(01)20007-3)
- Pietersen, C. (2014). Interpersonal conflict management styles and emotion self-management competencies of public accountants. *Mediterranean Journal of Social Sciences MCSER Publishing*, 5(7), 273-283. <http://dx.doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n7p273>
- Purdy, L. R. (1967). Organizational conflict: Concepts and models. *Administrative Science Quarterly*, 12(2), 296-320. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/2391553>
- Premeaux, S. F., & Bedeian, A. G. (2003). Breaking the silence: The moderating effects of self-monitoring in predicting speaking up in the workplace. *Journal of*

- Management Studies*, 40 (6), 1539-1562. <https://doi.org/10.1111/1467-6486.00390>
- Riasi, A., & Asadzadeh, N. (2016). How coercive and legitimate power relate to different conflict management styles: A case study of Briand high schools. *Journal of Studies in Education*, 6(1), 147-159. <https://scinapse.io/papers/2263843807>
- Rahim, M. A. (1983). A measure of styles of handling interpersonal conflict. *Academy of Management Journal*, 26, 368–376. <http://dx.doi.org/10.2307/255985>
- Rahim, M. A. (2001). *Managing conflict in organizations*. Quorum Books Greenwood Publishing Group.
- Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 13(3), 206-235. <https://doi.org/10.1108/eb022874>
- Rahim, A., & Psenicka, C. (2004, 15-18 June). *Conflict management strategies as Moderators or Mediators of the relationship between intra-group conflict and job performance*. In: Annual conference of the International Association for Conflict Management. Pittsburgh, PA, USA.
- Ramani, K., & Zhimin, L. (2010). A survey on conflict resolution mechanisms in public secondary schools: A case of Nairobi province, Kenya. *Educational Research and Reviews*, 5(5), 242-256. <https://academicjournals.org/journal/ERR/article-full-text-pdf/F8C070D4053>
- Robbins, S. P., & Judge T. A. (2015). *Örgütsel davranış* (Çev. Ed. İ. Erdem). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ruçlar, K. (2013). *Örgüt kültürü ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişki: Sakarya üniversitesi örneği* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Rusch, E. A. (2005). Institutional barriers to organizational learning in school systems: The power of silence. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 83-120. <https://doi.org/10.1177%2F0013161X04269546>
- Sabuncuoğlu, Z., ve Tüz, M. (2003). *Örgütsel psikoloji*. Furkan Ofset.
- Sarıdede, U. (2019). İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel sessizlik düzeylerinin değişkenler açısından incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12 (3), 950-961. <https://doi.org/10.30831/akukeg.428556>
- Sarioğlu, G. S. (2013). *Mobing ve örgütsel sessizlik: enerji sektörü çalışanları üzerinde bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi.
- Sarioğlu-Uğur, S. (2016). *Kişilik tiplerine göre çalışanların örgütsel sessizlik algılamaları: Kamu ve özel kesimde bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Sarpkaya, R. (2002). Eğitim örgütlerinde çatışma yönetimi ve bir örnek olay. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31, 414-429. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuvey/issue/10366/126884>
- Sarpkaya, R. (2010). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Salajegheh, S., Chamanifard, R., Chamanifard, S., & Nikpour, A. (2015). The Relationship between Quality of Work Life and Organizational Performance: The Moderating Role of Demographic Variables (A Case Study of Foreign Exchange Units of Tejarat Bank, Iran). *Asian Journal of Research in Business Economics and Management*, 5(9), 128-141. <https://doi.org/10.5958/2249-7307.2015.00178.4>

- Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., & Osborn, R. N. (2002). *Organizational behavior*. John Wiley&SonsInc.
- Schermelleh-Engel, K., & Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.506.1827>
- Schlosser, F., & Zolin R. (2012). Hearing voice and silence during stressful economic times. *Employee Relations*, 34(5), 555-573. <https://doi.org/10.1108/01425451211248569>
- Seval, H. (2006). Çatışmanın etkileri ve yönetimi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 245-254. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/manassosyal/issue/49951/640214>
- Sevgin, A. (2015). *Liselerde çalışan öğretmenlerde örgütsel bağlılık ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin saptanması (Eyüp ilçe örneği)* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi–Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Seyitoğlu, B. (2014). *Hastane yöneticilerinin çalışanları ile yaşadıkları çatışma nedenleri ve çözüm yolları uygulamaları (Diyarbakır ili hastaneleri örneği)* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Shojaie, S., Matin, H. Z., & Barani, G. (2011). Analyzing the infrastructures of organizational silence and ways to get rid of it. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 1731-1735. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.334>
- Snyder, M. (1974). Self-monitoring of expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30(4), 526-537. <http://dx.doi.org/10.1037/h0037039>
- Stroh, L. K., Northcraft, G. B., & Neale, M. A. (2002). *Organizational behavior: A management challenge*. Mahwah, N, J: Lawrence Erlbaum.
- Sobkowiak, W. (1997). *Silence and markedness theory*. In a Jaworski (ed.) *Silence: Interdisciplinary Perspectives*, Mouton de Gruyter, 39-61.
- Somech, A. (2008). Managing conflict in school teams: The impact of task and goal interdependence on conflict management and team effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 44(3), 359-390. <https://doi.org/10.1177%2F0013161X08318957>
- Soycan, Ş. H. (2010). *Bankalarda birleşme sonrası örgütsel bağlılık ve örgütsel sessizlik ilişkisi* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Sutton, R. (2010). The mum effect and filtering in organizations: The “shoot the messenger” problem. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/work-matters/201006/the-mum-effect-and-filtering-in-organizations-the-shoot-the-messenger>
- Şahan, İ. (2006). *Okul müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ve bunun öğretmen stres düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Şahin, A. (2007). *İlköğretim okulu yöneticilerinin kişilerarası iletişim becerileri ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Şahin, H. (2016). *Örgütsel sessizlik ve çalışanların performansları arasındaki ilişki: İzmir ili çigli ilçesi devlet ilkokullarına ilişkin bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Celal Bayar Üniversitesi.
- Şanlımeşhur, Ö. (2015). *Organizasyonlarda algılanan örgütsel adalet ile çatışma ilişkisi ve bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. İstanbul Arel Üniversitesi.

- Şendur, F. E. (2006). *Örgütsel çatışma ve çatışma yönetimi* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Çağ Üniversitesi.
- Şehitoğlu, Y. (2010). *Örgütsel sessizlik örgütsel vatandaşlık davranışı ve algılanan çalışan performans ilişkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü.
- Şimşek, M.Ş., ve Kingır, S. (2006). *Çağdaş yönetim araçlarından seçimler*. Nobel Yayınları.
- Şimşek, M. Ş., Çelik, A., ve Akgemci, T. (2014). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*. Eğitim Yayınevi.
- Şimşek, M.Ş., ve Çelik, A.(2018). *Yönetim ve organizasyon*. Eğitim Yayınevi.
- Şirin, E. F. (2008). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu yöneticilerinin liderlik stilleri ve çatışma yönetim stratejilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). Editorial: Exploring the nature of research questions in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 207-211. <https://doi:10.1177/1558689807302814>
- Tan, G. (2016). *Okul yöneticilerinin çatışma yönetme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Tan-Kılıç, N. (2017). *Okul örgütü yöneticilerinin çatışma yönetim stratejileri ve öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Tangirala, S., & Ramanujam, R. (2008). Employee silence on critical work issues: The cross-level effects of procedural justice climate. *Personnel Psychology*, 61 (1), 37-68. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1744-6570.2008.00105.x>
- Tanrıverdi, M. (2008). *Ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan çatışma yönetimi stilleri ile öğretmenlerin okul iklimi algıları arasındaki ilişki (Bursa ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Taşkıran, E. (2010). *Liderlik tarzının örgütsel sessizlik üzerindeki etkisinde örgütsel adaletin rolü ve bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Taşkıran, E. (2011). *Liderlik ve örgütsel sessizlik arasındaki etkileşim*. Beta.
- Tayfun, A. ve Çatır, O. (2013). Örgütsel sessizlik ve çalışanların performansları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 114-134. http://www.isarder.com/isardercom/2013vol5issue3/vol.5_issue.3_article07full_text.pdf
- Taymaz, H. (2003). *Okul yönetimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Tekkanat, D. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin çatışma yönetiminde kullandıkları iletişim tarzlarına ilişkin öğretmen algıları (Edirne ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Tengilimoğlu, D., Atilla, E., ve Bektaş, M. (2018). *İşletme yönetimi*. Seçkin Yayıncılık.
- Thomas, K.W. (1992). Conflict and conflict management: Reflections and update, *Journal of Organizational Behavior*, 13, 265-274. <https://doi:10.1002/job.4030130307>

- Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 8(45), 1-10. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-45>
- Titrek, O., Maral, M., ve Barut-Kızılkaya, D. (2015). Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetimi stratejileri. *International Journal of Human Sciences*, 12 (2), 1734-1755. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/3504>
- Tuğlu, A. (1996). *Örgütsel çatışma ve yönetimi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Tülübaş, T., ve Celep, C. (2014). Öğretim elemanlarının sessiz kalma nedenleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 282. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7787/101800>
- Türnüklü, A., Şahin, İ., ve Öztürk, N. (2002). İlköğretim okullarında, öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi ve velilerin çatışma çözüm stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 574-597. <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/758-2011070610231-turnuklu.pdf>
- Uğur, E. D. (2017). *Örgütsel sessizlik iklimi ve çalışan sessizlik davranışlarına ilişkin bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Umphress, E. E., & Bingham, J. B. (2011). When employees do bad things for good reasons: Examining unethical pro-organizational behaviors. *Organization Science*, 22, 621– 640. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1287/orsc.1100.0559>
- Ural, A. (1997). *İlköğretim okul yöneticilerinin öğretmenlerle aralarındaki çatışmaları yönetme yöntemleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Uysal, İ. (2004). *Örgütsel çatışma yönetimi ve Türkiye Cumhuriyeti merkez bankası'na yönelik bir uygulama* [Uzman Yeterlilik Tezi]. Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası.
- Uzunhasanoğlu, B. (2009). *Mimarlık bürolarında insan kaynakları ve çatışma yönetimi* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. İstanbul Teknik Üniversitesi.
- Üngüren, E., ve Ercan, A. (2015). Sessizleşen örgütlerde öz yeterlilik algısının rolü: alanya'daki konaklama işletmeleri üzerinde bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 115-156. https://www.isarder.org/2015/vol.7_issue.2_article05_abstract.pdf
- Ünlü, Y. (2015). *İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ve örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Ünlü, Y., Hamedoğlu, M, A., ve Yaman, E. (2015). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 140-157. <https://doi.org/10.19126/suje.62579>
- Ürek, D., Bilgin-Demir, İ., ve Uğurluoğlu, Ö. (2015). Örgütsel sessizliğin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi: Bir eğitim ve araştırma hastanesi uygulaması. *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(3), 122-141. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gaziuibfd/issue/28305/300781>
- Ünver, S. (2002). *Örgütsel çatışma ve çatışma çözümleme yaklaşımlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Vakola, M., & Bouradas, D. (2005). Antecedents and consequences of organizational silence: An empirical investigation. *Employee Relations*, 27, 441-458. <http://dx.doi.org/10.1108/01425450510611997>

- Van De Vliert, E., & Kabanoff, B. (1990). *Toward theory-based measures of conflict management. Academy of Management Journal*, 33, 199-209, <https://doi.org/10.5465/256359>
- Van Dyne, L. V., Ang, S., & Botero, I. C. (2003). Conceptualizing employee silence and employee voice as multidimensional constructs. *Journal of Management Studies*, 40 (6),1359-1392. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-6486.00384>
- Varol, M. (1990). Örgütlerde gruplar ve örgütsel çatışma üzerine notlar. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 45 (185- 207). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ausbf/issue/3227/44946>
- Wagner, J. A., & Hollenbeck, J. R. (2010). *Organizational behavior*. Routledge.
- WEB_1. (2015). Milli eğitim bakanlığı ortaöğretim mevzuatı. http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_04/16103627_mevzuatktabia5.pdf
- WEB_2. (2019). Türk dil kurumu internet sayfası/Türkçe sözlüğü. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5cbdbb834e8b60.34902513
- WEB_3. (2017). İstanbul milli eğitim müdürlüğü 2016/2017 örgün eğitim istatistikleri. https://istanbul.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_04/12163411_2016-2017_Ystatistik_KitabY_Taslak.pdf
- Welford, T. (2005). *Survivor skills that can help hr managers survive and thrive. Employment Relations Today* (Wiley), 32(3), 31-42. <https://doi.org/10.1002/ert.20073>
- Weiss, C. H., Cambone, J., & Wyeth, A. (1992). Trouble in paradise: Teacher conflicts in shared decision making. *Educational Administration Quarterly*, 28, 350-367. <https://doi.org/10.1177%2F0013161X92028003007>
- Williams, D., Ma, Y., Feist, S., Richard, C. E., & Prejean, L. (2007). The design of an analogical encoding tool for game-based virtual learning environments. *British Journal of Educational Technology*, 38(3),429-437. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00707.x>
- Willnat, L., Lee, W., & Detenber, B. H. (2002). Individual-level predictors of public outspokenness: a test of the spiral of silence theory in Singapore. *International Journal of Public Opinion Research*, 14 (4), 391-412. <https://doi.org/10.1093/ijpor/14.4.391>
- Yağcıoğlu, B. D. (1997). *Örgütlerde çatışma düzeyleri ve çatışmanın ele alınış stilleri* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Ege Üniversitesi.
- Yangın, D. (2015). *Etkileşim adaleti ve yöneticiye güven ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. On Dokuz Mayıs Üniversitesi.
- Yanık, C. (2012). *Örgütsel sessizlik ile güven arasındaki ilişki ve eğitim örgütlerinde bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Yatkin, A. (2008). Örgütsel çatışmanın ve performans değerlemenin iş gören performansına etkileri. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 6(2), 6-18. <http://web.firat.edu.tr/daum/default.asp?id=79>
- Yavuzylmaz, C. (2008). *Ortaöğretim kurumları yöneticilerinin liderlik özelliklerinin çatışma yönetimi yönetme düzeylerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Detay.

- Yenel, K. (2016). *İlkokul yöneticilerinin dönüştürücü ve işlemci liderlik biçimleri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yıldırım, A. (2005). *Empati ve çatışmalar*. Yargı Yayınevi.
- Yıldırım, A. (2013). *Eğitimde örgütsel davranış*. Gazi.
- Yıldırım, A., ve Çarıkçı, O. (2017). Mesleki ve teknik Anadolu liselerinde görev yapan eğitim yöneticisi ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 8 (19), 33-43. <https://doi.org/10.21076/vizyoner.345090>
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldızoğlu, H. (2013). *Okul yöneticilerinin beş faktör kişilik özellikleriyle çatışma yönetimi stili tercihleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Yılmaz, F., ve Öztürk, H. (2011). Hastanelerde yönetici hemşirelerin karşılaştıkları çatışma nedenleri ve çatışma yönetim yaklaşımları. *İ.Ü. F.N. Hemşirelik Dergisi*, 19(3), 145-152. https://arastirmax.com/en/system/files/dergiler/167464/makaleler/19/3/arastirmx_167464_19_pp_145-152.pdf
- Yüksel, H. (2015). *Örgütsel sinizm ve bağlılık arasındaki ilişki; İlk ve ortaokul öğretmenleri üzerinde bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Zehir, C., & Erdoğan, E. (2011). The association between organizational silence and ethical leadership through employee performance. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 24, 1389-1404. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.09.054>
- Zembat, R. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticisi, meslektaşları ve aileler bağlamında algıladıkları çatışma durumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37, (163), 203-215. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1114>
- Zengin, T. (2018). *Okul yöneticilerinin mizah tarzlarının örgütsel sessizliğe etkisi* [Yayımlanmamış yüksek tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi-Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Zerenler, M. (2018). *Örgütsel Sessizlik* (Ed. Aykut Bedük). *Örgüt Psikolojisi Yeni Yaklaşımlar Güncel Konular*. Atlas Akademi.



EK:1 NİCEL VERİ TOPLAMA ARAÇLARI KULLANIM İZİNLERİ

Ek:1.1 Rahim Örgütsel Çatışma Envanteri Kullanım İzni

Anket İzni



Sinan Girgin

Cmt 1.12.2018, 17:09

pPROF.DR.ALI İLKER GÜMÜŞELİ; ALI İLKER GÜMÜŞELİ OKAN EDU

↩ ↶ ↷ ...

Merhaba Ali Hocam,

Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi doktora programı öğrencisiyim. "**Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Tarzları ile Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Düzeyleri Arasındaki İlişki**" isminde karma yöntemle tez çalışması yürütmekteyim. M. Afzalur Rahim'e ait olan ve ilk defa tarafınızdan Türkçeye uyarlanan "**Rahim Örgütsel Çatışma**" anketini bilimsel eserlerde kaynak gösterme kurallarına uyarak çalışmamda kullanmak için izninizi istiyorum.

Anket İzni



Ali İlker Gümüseli <ilker.gumuseli@okan.edu.tr>

Paz 2.12.2018, 23:18

...

Sayın Sinan Girgin

M. Azalır Rahim tarafından geliştirilen ve tarafımdan Türkçe'ye uyarlanan kısa adı ROCI II olan Rahim Örgütsel Çatışma ölçeğini doktora tez çalışmada referans göstererek kullanabilirsiniz.

Başarılar dilerim.

Prof. Dr. Ali İlker Gümüseli

Ek:1.2 Örgütsel Sessizlik Ölçeği Kullanım İzni



Sinan Girgin
Pzt 19.11.2018, 23:20
Cem KAHYA



Merhaba Cem Hocam,

Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi doktora programı öğrencisiyim. "**Lise Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Tarzları ile Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" isminde karma yöntemle tez çalışması yapmayı planlamaktayım. Araştırmamın nicel kısmının bir bölümü için Van Dyne ve diğerleri (2003) tarafından oluşturulan ve tarafınızdan Türkiye'ye uyarlanan "**Örgütsel Sessizlik Ölçeği**"ni kaynak göstererek kullanmak için izninizi almak istiyorum.

İlginiz ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Saygılarımla,

Sinan GİRGİN



Cem KAHYA <ckahya@bayburt.edu.tr>
Sal 20.11.2018, 14:28

..

merhaba sinan bey.

elbette kullanabilirsiniz.

iyi çalışmalar diliyorum.

...



EK: 2 NİCEL VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Ek: 2.1 Kişisel Bilgiler Formu

Sayın Meslektaşım,

Bu araştırma, Okan Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı doktora programında doktora tezi olarak yürütülmekte olan "**Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Tarzları ile Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Düzeyleri Arasındaki İlişki**" konusunda nicel bilgiler toplamayı amaçlamaktadır.

Bu araştırma üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, kişisel bilgiler; ikinci bölümde Rahim örgütsel çatışma anketi; üçüncü bölüm de ise örgütsel sessizlik ölçeği bulunmaktadır. Vereceğiniz cevaplar araştırmacı tarafından yalnızca bilimsel araştırmalar için kullanılacaktır. Araştırmada bulunan hiçbir ifadenin doğru ya da yanlış yanıtı yoktur; önemli olan, sizin bu konudaki görüşünüzdür. Bilimsel nitelikteki bu araştırmanın herhangi bir idari veya siyasi yönü yoktur. **Anket formuna isminizi veya kimliğinizi belirten bir ifade yazmayınız.** İhtenlikle doldurduğunuz takdirde doğru verilere ulaşılmasında büyük katkılarınız olacaktır.

Anketi, ilgili bölümlerdeki açıklamaları okuyarak doldurunuz. Hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız. Göstereceğiniz ilgi ve yapacağınız katkılar için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

Prof. Dr. Hoşcan ENSARİ Tez Danışmanı Okan Üniversitesi - Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Öğretim Üyesi hoscan.ensari@okan.edu.tr 0216-677-16-30	Sinan GİRGİN Araştırmacı Okan Üniversitesi - Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Öğrencisi Sinan.girgin@hotmail.com 0555-528-50-45
---	--

BÖLÜM I. KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde kişisel durumunuzla ilgili sorular yer almaktadır. Lütfen hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız.

1. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek
2. Yaşınız:
3. Eğitim Durumunuz: () Lisans () Lisansüstü
4. Medeni Durumunuz: () Bekar () Evli
5. Mesleki Kıdeminiz:
6. Bu Okuldaki Hizmet Yılıınız:
7. Branşınız:
8. Görev Yaptığınız Lise Türü: () Genel Lise () M.T.A.L () İ.H.L
9. Görev Yaptığınız Okulunuzun Bulunduğu İlçe:

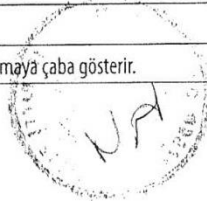


Ek: 2.2 Rahim Çatışma Envanteri

BÖLÜM II. RAHİM ÖRGÜTSEL ÇATIŞMA ANKETİ

Bu bölümde okulunuzdaki “Çatışma Yönetimi Tarzı” hakkında görüşlerinizi almak amaçlanmaktadır. Aşağıda okulunuzdaki çatışma yönetimi tarzı ile ilgili davranışlar sıralanmıştır. Bunların hangi sıklıkla meydana geldiğini uygun seçeneği (X) şeklinde işaretleyerek belirtiniz.

Madde No	Herhangi bir konuda öğretmenlerle arasında bir farklılık, uyuşmazlık, sorun veya başka bir ifadeyle anlaşmazlık çıkması durumunda <u>Okul Müdürümüz</u> :	Her Zaman	Çoğu Zaman	Ara Sıra	Az	Çok Az
		5	4	3	2	1
1	Hepimizce kabul edilebilir bir çözüm bulmak için sorunu bizlerle birlikte incelemeye çalışır.					
2	Ekonomik, toplumsal ve ruhsal ihtiyaçlarımızı karşılamaya çalışır.					
3	Kötü duruma düşmekten kaçınmak için bizlerle anlaşmazlıklarını açığa vurmamaya çaba gösterir.					
4	Ortak bir karara ulaşabilmek için bizlerle fikir birliği sağlamaya çalışır.					
5	Bir soruna hepimizin beklentilerini karşılayacak çözümler bulmak için bizlerle birlikte çalışmaya çaba gösterir.					
6	Bizlerle görüş ayrılıklarını açıkça tartışmaktan kaçınır.					
7	Bir çıkmazı çözmek için ortak bir yol bulmaya çalışır.					
8	Fikirlerini kabul ettirmek için bizlere baskı yapar.					
9	Kendi lehine karar çıkarmak için yetkisini kullanır.					
10	İsteklerimizi dikkate alır.					
11	İsteklerimizi koşulsuz benimser.					
12	Bir sorunu birlikte çözmemiz için bizlerle tam bir bilgi alış-verişi yapar.					
13	Bizlere ödün (taviz) verir.					
14	Anlaşmazlıklarda tıkanmayı gidermek için orta bir yol önerir.					
15	Bir uzlaşma sağlanabilmesi için bizlerle görüşür.					
16	Bizlerle anlaşmazlığa düşmekten kaçınır.					
17	Bizlerle karşılaşmaktan kaçınır.					
18	Kendi lehine karar çıkarmak için bilgi ve becerilerini kullanır.					
19	Bizim önerilerimize uyar.					
20	Uzlaşma sağlamak için bizlerle pazarlık yapar.					
21	Sorunun kendini ilgilendiren yönünü sıkı takip eder.					
22	Sorunun mümkün olan en iyi şekilde çözülebilmesi için tüm endişelerimizin açığa çıkmasına çaba gösterir.					
23	Hepimizce kabul edilebilecek kararlara ulaşabilmek için bizlerle işbirliği yapar.					
24	Beklentilerimizi karşılamaya çaba gösterir.					
25	Rekabet gerektiren bir durumda gücünü kullanır.					
26	Kırgınlığı önlemek için bizlerle olan görüş ayrılığını açığa vurmaz.					
27	Bizlere nahoş sözler söylemekten kaçınır.					
28	Bir sorunun gerektiği şekilde anlaşılabilmesi için bizlerle çalışmaya çaba gösterir.					



→ Lütfen diğer sayfaya geçiniz.

Ek: 2.3 Örgütsel Sessizlik Ölçeği

BÖLÜM III. ÖRGÜTSEL SESSİZLİK ÖLÇEĞİ

Bu bölümde okulunuzdaki “Örgütsel Sessizlik” hakkında görüşlerinizi almak amaçlanmaktadır. Aşağıda okulunuzdaki örgütsel sessizlik ile ilgili davranışlar sıralanmıştır. Bunların hangi sıklıkla meydana geldiğini uygun seçeneği (X) şeklinde işaretleyerek belirtiniz.

Madde No	Aşağıdaki ifadeler, okulunuzda sessiz kalma nedenlerinizi belirlemeye yöneliktir. Lütfen bu ifadelere katılım düzeyinizi, size en uygun olan seçeneği (X) şeklinde işaretleyerek belirtiniz.	Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
		1	2	3	4	5
1	Benimle ilgili olmadığı için, herhangi bir değişime yönelik yapılan öneriler hakkında konuşmakta isteksizimdir.					
2	Alınacak kararlara rıza gösteren biri olduğumdan düşüncelerimi kendime saklarım.					
3	Problemlere çözüm üretme noktasında görüşlerimi kendime saklarım.					
4	Lehime bir değişiklik yaratacağına inanmadığım için, kendimi geliştirmeye yönelik fikirlerimi ifade etmekten çekinirim.					
5	Beni alakadar etmediğini düşündüğüm için, buradaki işlerin nasıl daha iyi yapılabileceği konusundaki görüşlerimi ifade etmekten kaçınırım.					
6	Yöneticimin tepkisinden korktuğum veya çekindiğim için değişime ilişkin fikirlerimi ileri sürmem ve konuşmam.					
7	Bu kurumda çalışmaya devam edebilmek için iş ile ilgili olumsuz durumları görmezden gelirim.					
8	Yöneticimin tepkisinden korktuğum veya çekindiğim için iş ile ilgili bilgilerimi kendime saklarım.					
9	Bu kurumdaki devamlılığımı korumak amacıyla eksik hususları düzeltmeye yönelik var olan görüşlerimi açıklamaktan sakınırım.					
10	Yöneticimin tepkisinden korktuğum veya çekindiğim için ortaya çıkan problemlere yönelik çözüm geliştirmekten çekinirim.					
11	Çalıştığım kurum ile olan işbirliğime dayanarak, gizli kalması gereken bilgileri kendime saklarım.					
12	Çalıştığım kuruma yararlı olmak amacıyla sahip olduğum bilgilerimi saklarım.					
13	Çalıştığım kurum ile ilgili sırları açıklamam konusunda başkalarından gelen baskılara direnirim.					
14	Çalıştığım kuruma zarar verebilecek bilgileri açıklamayı reddederim.					
15	Çalıştığım kurum ile ilgili gizli kalması gereken bilgileri en uygun şekilde muhafaza ederim.					

EK: 3. NİTEL VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Ek: 3.1 Örnek Olay Belirleme Formu

ÖRNEK OLAY BELİRLEME FORMU

Değerli Meslektaşım,

Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora öğrencisiyim. Prof. Dr. Hoşcan ENSARİ danışmanlığında “*Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Tarzları ile Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Düzeyleri Arasındaki İlişki*” isimli Doktora Tezi hazırlamaktayım. Bu çalışmanın ilk aşaması olan nicel veri toplama işlemi, 7077228 sayılı ve 08.04.2019 tarihli **valilik izni** ile İstanbul Avrupa yakasında, liselerde görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Araştırmanın ikinci aşaması için **çatışma** konusunda bir **Örnek Olay** hazırlanacaktır. Örnek olay konusunu belirleyebilmek için görüşlerinize ihtiyaç duyulmuştur. **Çatışma** en genel tanımıyla; bir ya da birden fazla kişinin herhangi bir konu üzerinde yaşadığı anlaşmazlık, fikir ayrılığı durumudur.

Bilimsel nitelikteki bu araştırmanın herhangi bir idari veya siyasi yönü yoktur. **Araştırma formuna adınızı ve okul adını belirten bir ifade yazmayınız.** İçtenlikle doldurduğunuz takdirde doğru verilere ulaşılmasında büyük katkılarınız olacaktır. Göstereceğiniz ilgi ve yapacağınız katkılar için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

Sinan GİRGİN

Araştırmacı

Okan Üniversitesi- Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Öğrencisi
Sinan.girgin@hotmail.com

BÖLÜM I. KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde kişisel durumunuzla ilgili soru yer almaktadır. Lütfen cevapsız bırakmayınız.

Görev Yaptığınız Lise Türü: ☐ Genel Lise (Anadolu-Fen-Sosyal Bilimler)
☐ M.T.A.L (Mesleki ve Teknik)
☐ İ.H.L (İmam Hatip)

BÖLÜM II. ÇATIŞMA KONUSU

Bu bölümde okulunuzda en çok yaşanan çatışma konusunu aşağıdaki cümlelerin devamına yazınız.

Görev yaptığım okulda en çok yaşanan çatışma konusu

EK: 3.2 SÖZLEŞME VE ONAM FORMU

Sözleşme ve Onam Formu

Tarih: / /

Saat: (Başlangıç / Bitiş) : / :

Değerli Meslektaşım,

Merhaba, adım Sinan GİRĞİN. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi doktora öğrencisiyim. Prof. Dr. Hoşcan ENSARİ danışmanlığında *“Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Tarzları ile Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Düzeyleri Arasındaki İlişki”* isimli doktora tezi hazırlamaktayım.

Araştırmada kullanılmak için kişisel bilgiler ve örnek olay olmak üzere iki bölümden oluşan nitel veri toplama aracı hazırlanmıştır. Görüşmemizde araştırmacı tarafından hazırlanan örnek olay üzerinde yaşanan çatışma yönetimine ilişkin görüşlerinizi almak amaçlanmıştır.

Çatışma bir ya da birden fazla kişinin herhangi bir konu üzerinde yaşadığı anlaşmazlık, fikir ayrılığı durumudur. *Çatışma yönetimi* ise çatışmanın olumsuz etkisini en aza indirmek, olumlu etkilerini en üst düzeye çıkarmak için gerekli yöntem ve teknikleri seçme ve uygulama süreci olarak tanımlanmaktadır.

Görüşmemize geçmeden önce, görüşmenin gizli olduğunu ve konuşulanların yalnızca benim ve danışmanımın bileceğini belirtmek isterim. Söz konusu tezde yanıtlarınız gizli kalacak, genel/toplu şekilde yapılacak değerlendirmede kullanılacak bireysel yanıtlarınız hiçbir şekilde raporlanmayacaktır. Kurumunuzun ve sizin isminiz kesinlikle yer almayacak; bunun yerine takma isimler kullanılacak ya da isimleriniz şifrelenecektir. Yanıtlarınızdan elde edilecek olan bilgiler bilimsel amaçla kullanılacaktır. Veriler amacı dışında kullanılmayacak, bununla birlikte farklı kişi ya da kuruluşa da verilmeyecektir. Siz de uygun görürseniz konuşmaların kayıt altında alınması planlanmaktadır.

Yoğun iş temponuz içinde vakit ayırdığınız, yardımlarınız ve katkılarınız için çok teşekkür ederim. Araştırmanın gerçeğe uygunluğunun verecek olduğunuz içten ve samimi cevaplara bağlı olduğunu anımsatarak; yukarıda belirtilen kapsam doğrultusunda yapılan araştırmaya gönüllü olarak katıldığınıza ve kişisel kimlik gizliliğinizin korunacağına ilişkin bu sözleşme ve onam formunun bir nüshası tarafınızda kalmak üzere iki nüsha halinde imzalanması uygun görülmektedir.

Araştırmacının

Adı-Soyadı: Sinan GİRĞİN
Araştırmacı İletişim: 0555 528 50 45
sinan.girgin@hotmail.com

İmzası:

Katılımcının

Adı-Soyadı:
Katılımcı İletişim:

İmzası:

Ek: 3.3 Görüşme Formu

GÖRÜŞME FORMU

Bu form “*Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Tarzları ile Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Düzeyleri Arasındaki İlişki*” isimli doktora tezinin nitel veri toplama aracıdır. Bu form “*Kişisel Bilgiler*” ve “*Örnek Olay*” olmak üzere iki bölümden oluşan oluşmaktadır. Görüşmemizde araştırmacı tarafından hazırlanan örnek olay üzerinde yaşanan çatışma yönetimine ilişkin görüşlerinizi almak amaçlanmıştır.

BÖLÜM I. KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde yer alan kişisel durumunuzla ilgili soruları lütfen cevaplayınız.

1. Cinsiyetiniz:
2. Yaşınız:
3. Eğitim Durumunuz:
4. Medeni Durumunuz:
5. Toplam Öğretmenlik Yılıınız:
6. Bu Okulda ki Hizmet Yılıınız:

BÖLÜM II. ÖRNEK OLAY (DERS PROGRAMLARININ DAĞITIMI)

Bu bölümde örnek olay ve örnek olaya ilişkin soru yer almaktadır. Size verilen örnek olayı okuyarak soruyu cevaplandırınız.

- Yaşanan bu çatışma görev yaptığınız okulda gerçekleşseydi, okul müdürünüz bu çatışmayı nasıl yönetirdi?

Ek: 3.4 Örnek Olay

DERS PROGRAMLARININ DAĞITIMI

Okula gelen ücretli öğretmen nedeniyle yeni ders programı hazırlanacaktı. Öğretmenler ders programları ile ilgili isteklerini idareye yazılı olarak bildirdi. Müdür yardımcısı Alaattin Bey ders programları ile öğretmenler odasına girdi:

- Sevgili arkadaşlar. Yeni ders programlarınızı yaptım. Hayırlı olsun. Nüshalardan birini imzalayarak bana teslim edin.

Öğretmenlerin çoğu ders programlarını alıp kritik yapmaya ve birbirlerinin ders programlarına bakmaya başlamıştı. Bazılarının moralinin bozulduğu görüldü. Ayşe Hanım:

- Şu ders programına bakın. Dört saat ders için sekiz ders saati bekleyeceğim. Bu adalet mi?

Nergis Hanım:

- Hocam sakın olun. Bizimki de sizin programınızdan farklı değil. Ama sizin gibi her şeye tepki vermiyoruz.

Ayşe Hanım bu söze çok sinirlenmişti. Öfkeyle Nergis Hanımın yanına gitti:

- Görelim bakalım benim programım kadar kötü mü? Niye göstermiyorsun?

Öğretmenlerden Cemil Bey araya girdi.

- Arkadaşlar ayıp oluyor. Bakın sesiniz dışarıdan duyuluyor. Bir ders programı için lütfen birbirinizi kırmayın.

Ayşe Hanım programı yapan idarenin kendisine karşı önyargılı olduğunu düşünüyordu. Belki de onu bu kadar sinirlendiren bu düşünceydi. Çocuğunu okuldan alması gerekiyordu ama yeni ders programı buna uygun değildi.

Ayşe Hanım'ın tepkisini duyan okul müdürü Hilmi Bey öğretmenler odasına girdi.

- Ayşe hanım problem nedir? İsterseniz buyurun, odamda görüşelim.

Birlikte müdürün odasına gittiler. Okul müdürü, Ayşe Hanım'ın sakinleşmesini bekledi. Ayşe Hanım sorunun ders programı olduğunu anlattı. Okul müdürü:

- Ayşe hanım, maalesef herkesin keyfine göre ders programı olmuyor. Yönetmelikte böyle bir hakkınız yok. Size verilen programa uymak zorundasınız. Lütfen bu konuyu daha fazla uzatmayalım.

Bu açıklama sonrasında Ayşe Hanım üzülererek müdürün odasından ayrıldı.

EK: 4 GÖRÜŞME KAYIT ÖRNEĞİ

GÖRÜŞME FORMU

Cinsiyet: Kadın
Yaş :37
Öğrenim Durumu: Yüksek Lisans
Medeni Durumu: Evli
Toplam Öğretmenlik Yılı:10

Yaşanan bu çatışma görev yaptığınız okulda gerçekleşseydi, okul müdürünüz bu çatışmayı nasıl yönetirdi?

Böyle bir çatışma bizim okulda yaşansaydı okul müdürümüz çatışma yaşadığı öğretmeni kendi odasına çağırırdı. Ama buradaki amacı ikisi arasında geçecek bir konuya, konuşmaya başkalarının şahit olmasını istemediği için, öğretmeni rahatça azarlayabilmek veya ona rest çekmek için baş başa konuşmayı tercih ederdi. Bu öğretmen müdürün gözdesi olan, değer verdiği bir öğretmen ise öğretmenin ders programını hemen düzeltirdi. Hatta *''kusura bakma hocam senin mazeretin çok önemli, nasıl gözden kaçmış bilmiyorum, hemen müdür yardımcısına talimat verdim düzeltilecek''* gibi sözler öğretmenin gönlünü alırdı. Burada müdürün gözdesi derken şunu kastediyorum. Sürekli müdürün etrafında dolaşan, okulda yapılan tüm etkinliklerde, gezilerde, programlarda görev alan veya müdür tarafından görevlendirilen kendisine çok çalışkan, azimli, istekli gösteren bir grup öğretmen var. Müdür bu öğretmenlere gerçek anlamda değer vermiyor, işini yaptırmak için sürekli bu öğretmenlere *''senden çok memnunum, sana çok değer veriyorum, bu işi anca sen yaparsın, sen bana yardımcı olursan bende her konuda sana yardımcı olurum''* gibi sözler söyleyerek öğretmenleri etrafında tutuyor. Öğretmenlerde *''ders programım istediğim gibi yapar, boş günümü istediğim güne ayarlar, acil durumlarda beni idare eder, angarya işleri bana vermez beni uğraştırmaz, zümrelerime ve diğer öğretmenlere karşı bana ayrıcalıklı davranır''* düşüncesi ile müdürün her söylediğini kabul edip eksiksiz yerine getirir. Eğer müdür bu çatışmayı değer vermediği bir öğretmen ile yaşasaydı; *''ne yapalım hocam bu okulda 120 tane öğretmen var herkesin programı denk gelmiyor, biz elimizden geleni yaptık, seçme hakkınız yok, size de bu program düşmüş, bu sene bu program uygulanacak''* gibi sözler söylerdi. Öğretmen başkalarının programı olmuş benimki neden olmuyor, çocuğumu kime bırakacağım, nasıl ayarlayacağım vb. derse bu olaydaki gibi, bizim müdür *'' herkes bakıcısını, servisini, okulunu ders programına*

göre ayarlayacak. Siz devlet memurusunuz, özel hayatınızı öne göre ayarlayacaksınız. Bu benim problemim değil'' gibi cümleler söyleyerek bu sorunu çözmeyeceğini, kuralları uygulayacağını kişinin boşuna uğraştığını söylerdi. Hatta daha da ileri giderek ben bu okulun müdürüyüm, son söz benim diyerek makam gücüne, otoritesine vurgu yapardı. Benim uğraşacak daha önemli problemlerim var deyip karşısındaki kişiyi ve onun problemini görmezden gelir ve öğretmene kendini değersiz hissettirirdi. Ama değer verdiği bir öğretmen olsaydı sırf onun gönlü olsun diye hatta başkalarının programı bozulacak bile olsa yine de değişiklik yapardı. Zaten buna benzer bir olay okulumuzda yaşandı ve müdürümüz böyle davrandı.

EK: 5. ÇALIŞMA EVRENİ VE ÖRNEKLEM TABLOSU

İlçe No	İlçeler	Lise Türleri	Öğretmen Sayıları	Öğretmen Yüzdeleri	Örnekleme Alınan Öğretmen Sayısı	Veri Toplama Aracı Uygulanan Öğretmen Sayısı	İlçe No	İlçeler	Lise Türleri	Öğretmen Sayıları	Öğretmen Yüzdeleri	Örnekleme Alınan Öğretmen Sayısı	Veri Toplama Aracı Uygulanan Öğretmen Sayısı	İlçe No	İlçeler	Lise Türleri	Öğretmen Sayıları	Öğretmen Yüzdeleri	Örnekleme Alınan Öğretmen Sayısı	Veri Toplama Aracı Uygulanan Öğretmen Sayısı
1	Arnavutköy	G.L	143	%0.54	3.51	5	2	Avclar	G.L	240	%0.90	5.89	5	3	Bağçılar	G.L	314	%1.18	7.70	10
		M.T.A.L	360	%1.36	8.83	17			M.T.A.L	703	%2.65	17.25	6			M.T.A.L	1.164	%4.40	28.57	62
		İ.H.L.	120	%0.45	2.94	5			İ.H.L.	152	%0.57	3.73	4			İ.H.L.	313	%1.18	7.68	14
		Toplam	623	%2.36	15	27			Toplam	1095	%4.14	27	15			Toplam	1791	%6.78	44	86
4	Bahçelievler	G.L	382	%1.44	9.37	8	5	Bakırköy	G.L	409	%1.54	10.04	6	6	Başakşehir	G.L	269	%1.01	6.60	12
		M.T.A.L	1.392	%5.26	34.17	24			M.T.A.L	440	%1.66	10.80	12			M.T.A.L	625	%2.36	15.34	12
		İ.H.L.	311	%1.17	7.63	14			İ.H.L.	90	%0.34	2.20	9			İ.H.L.	225	%0.85	5.52	3
		Toplam	2.085	%7.89	51	46			Toplam	939	%3.55	23	16			Toplam	1.119	%4.23	28	27
7	Beyrampaşa	G.L	140	%0.52	3.43	4	8	Beşiktaş	G.L	360	%1.36	8.93	8	9	Beylikdüzü	G.L	261	%0.98	6.40	3
		M.T.A.L	709	%2.68	17.40	29			M.T.A.L	443	%1.67	10.87	16			M.T.A.L	435	%1.64	10.67	16
		İ.H.L.	84	%0.31	2.06	7			İ.H.L.	1	%0.003	0.02	-			İ.H.L.	106	%0.40	2.60	4
		Toplam	933	%3.53	23	40			Toplam	804	%3.04	20	24			Toplam	802	%3.03	20	23

İlçe No	İlçeler	Lise Türleri	Öğretmen Sayıları	Öğretmen Yüzdeleri	Örnekleme Alınan Öğretmen Sayısı	Veri Toplama Aracı Uygulanan Öğretmen Sayısı	İlçe No	İlçeler	Lise Türleri	Öğretmen Sayıları	Öğretmen Yüzdeleri	Örnekleme Alınan Öğretmen Sayısı	Veri Toplama Aracı Uygulanan Öğretmen Sayısı	İlçe No	İlçeler	Lise Türleri	Öğretmen Sayıları	Öğretmen Yüzdeleri	Örnekleme Alınan Öğretmen Sayısı	Veri Toplama Aracı Uygulanan Öğretmen Sayısı
10	Beyoğlu	G.L	124	%0.46	3.04	13	11	Büyüçekmece	G.L	364	%1.37	8.93	10	12	Çatalca	G.L	37	%0.13	0.90	-
		M.T.A.L	372	%1.40	9.13	5			M.T.A.L	445	%1.68	10.92	9			M.T.A.L	215	%0.81	5.27	7
		İ.H.L.	88	%0.33	2.16	12			İ.H.L.	72	%0.27	1.76	-			İ.H.L.	32	%0.12	0.78	-
		Toplam	584	%2.21	14	30			Toplam	881	%3.33	22	19			Toplam	284	%1.07	7	7
	Esenler	G.L	159	%0.60	3.90	5		14	Esenyurt	G.L	226	%0.85	5.54		16	15	EyüpSultan	G.L	222	%0.83
M.T.A.L		446	%1.68	10.95	16	M.T.A.L	765			%2.89	18.78	19	M.T.A.L	670	%2.53			16.44	13	
İ.H.L.		167	%0.63	4.10	8	İ.H.L.	222			%0.83	5.45	8	İ.H.L.	259	%0.97			6.35	2	
Toplam		772	%2.92	19	29	Toplam	1.213			%4.59	30	43	Toplam	1.151	%4.35			28	19	
Fatih	G.L	454	%1.71	11.14	19	16	Gaziosmanpaşa	G.L	237	%0.89	5.81	7	18	Güngören	G.L	144	%0.54	3.53	13	
	M.T.A.L	959	%3.62	23.54	22			M.T.A.L	635	%2.40	15.59	9			M.T.A.L	388	%1.46	9.52	18	
	İ.H.L.	212	%0.80	5.20	8			İ.H.L.	293	%1.10	7.19	11			İ.H.L.	135	%0.51	3.31	7	
	Toplam	1.625	%6.15	40	49			Toplam	1.165	%4.41	29	27			Toplam	667	%2.52	16	37	

İlçe No	İlçeler	Lise Türleri	Öğretmen Sayıları	Öğretmen Yüzdeleri	Örnekleme Alınan Öğretmen Sayısı	Veri Toplama Aracı Uygulanan Öğretmen Sayısı	İlçe No	İlçeler	Lise Türleri	Öğretmen Sayıları	Öğretmen Yüzdeleri	Örnekleme Alınan Öğretmen Sayısı	Veri Toplama Aracı Uygulanan Öğretmen Sayısı	İlçe No	İlçeler	Lise Türleri	Öğretmen Sayıları	Öğretmen Yüzdeleri	Örnekleme Alınan Öğretmen Sayısı	Veri Toplama Aracı Uygulanan Öğretmen Sayısı
19	Kâğıthane	G.L	84	%0.31	2.06	4	20	Küçükçekmece	G.L	422	%1.59	10.36	11	21	Sarıyer	G.L	327	%1.23	8.02	5
		M.T.A.L	743	%2.81	18.24	32			M.T.A.L	1.535	%5.80	37.68	24			M.T.A.L	489	%1.84	12.00	17
		İ.H.L.	245	%0.92	6.01	-			İ.H.L.	292	%1.10	7.16	4			İ.H.L.	110	%0.41	2.70	-
		Toplam	1.072	%4.06	26	36			Toplam	2.249	%8.51	55	39			Toplam	926	%3.50	23	22
22	Silivri	G.L	250	%0.94	6.13	8	23	Sultangazi	G.L	115	%0.43	2.82	14	24	Şişli	G.L	228	%0.86	5.59	6
		M.T.A.L	320	%1.21	7.85	11			M.T.A.L	471	%1.78	11.56	16			M.T.A.L	824	%3.11	20.23	84
		İ.H.L.	53	%0.20	1.30	7			İ.H.L.	193	%0.73	4.73	27			İ.H.L.	63	%0.23	1.54	-
		Toplam	623	%2.36	15	26			Toplam	779	%2.95	19	47			Toplam	1.115	%4.22	27	90
25	Zeytinburnu	G.L	275	%1.04	6.75	6	25	Toplam	G.L	6.186	%23.40	151.87	202			Lise Türleri				
		M.T.A.L	670	%2.53	16.44	16			M.T.A.L	16.218	%61.35	398.17	512			G.L : Genel Lise				
		İ.H.L.	192	%0.72	4.71	10			İ.H.L.	4.030	%15.24	98.94	154			M.T.A.L: Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi				
		Toplam	1.137	%4.30	28	32			Genel Toplam	26.434	100%	649	868			İ.H.L: İmam Hatip Lisesi				

Ek: 6. ARAŞTIRMAYA İLİŞKİN RESMİ İZİN YAZILARI

Ek: 6.1 M.E.B. Araştırma İzin Yazısı



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.7077228
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi

08/04/2019

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) 11.03.2019 tarihli ve 5105152 Gelen Evrak No'lu dilekçe.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 05.04.2019 tarihli tutanağı.

Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü doktora programı öğrencisi Sinan GİRGİN'in "Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Tarzları ile Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Düzeyleri Arasındaki İlişki" konulu tezi kapsamında, ilimiz Avrupa Yakasında bulunan liselerde görev yapan öğretmenlere; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

- Ek:
1- Genelge.
2- Komisyon Tutanağı.

OLUR
08/04/2019

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meh.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meh.gov.tr> adresinden b079-8feb-3838-8a94-9afc kodu ile teyit edilebilir.

Ek: 6.2 Etik Kurul Onayı

OKAN ÜNİVERSİTESİ Etik Kurul Kararı

Toplantı Tarihi: 08.05.2019

Toplantı Sayısı: 108

Toplantıya Katılanlar:

Prof. Dr. Mithat Kıyak	(Başkan)
Prof. Dr. Mazhar Semih Başkan	(Üye)
Prof. Dr. Dilek Öztürk	(Üye) (Katılmadı)
Prof. Dr. Dilek Şirvanlı Özen	(Üye)
Prof. Dr. Ali Tayfun Atay	(Üye)
Doç. Dr. Kerime Derya Beydağ	(Üye)
Dr. Öğr. Üyesi. Nermin Bölükbaşı	(Üye)
Dr. Öğr. Üyesi Erdinç Ünal	(Üye)
Dr. Öğr. Üyesi Nihat Özaydın	(Üye)

Okan Üniversitesi Etik Kurulu 08.05.2019 tarihinde Prof. Dr. Mithat Kıyak Başkanlığında toplandı.

Yapılan görüşmeler sonucunda;

Karar 15. Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü-Eğitim Yönetimi ve Denetimi bölümünden **Sinan GİRGİN'in "Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Tarzları ile Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Düzeyleri Arasındaki İlişki"** başlıklı çalışmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliğiyle karar verilmiştir.

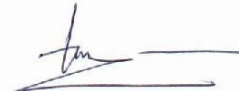


Prof. Dr. Mithat Kıyak
(Başkan)



Prof. Dr. Mazhar Semih Başkan
(Üye)

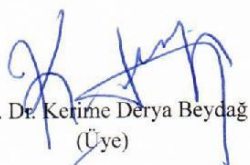
Prof. Dr. Dilek Öztürk
(Üye) (Katılmadı)



Prof. Dr. Ali Tayfun Atay
(Üye)



Prof. Dr. Dilek Şirvanlı Özen
(Üye)



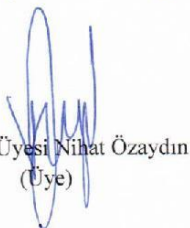
Doç. Dr. Kerime Derya Beydağ
(Üye)



Dr. Öğr. Üyesi Erdinç Ünal
(Üye)



Dr. Öğr. Üyesi Nermin Bölükbaşı
(Üye)



Dr. Öğr. Üyesi Nihat Özaydın
(Üye)

EK: 7 BENZERLİK ORANI

Çatışma Yönetimi ile Örgütsel sessizlik ilişkisi

ORIJINALLIK RAPORU

% **8**

BENZERLİK ENDEKSİ

%

İNTERNET
KAYNAKLARI

% **8**

YAYINLAR

%

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ



ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Sinan GİRGIN
Doğum Tarihi/Yeri : 01.01.1986/Ankara
Çalıştığı Kurum : M.E.B-Öğretmen
İletişim : sinan.girgin@hotmail.com
Öğrenim Durumu :

Derece	Alan	Üniversite	Mezuniyet Yılı
Lisans	İnsan Kaynakları Yönetimi	İstanbul Üniversitesi	D. Ediyor
	Halkla İlişkiler ve Tanıtım	Atatürk Üniversitesi	2018
	Sosyoloji	Anadolu Üniversitesi	2017
	Kuaförlük ve Güzellik Bilgisi Öğretmenliği	Gazi Üniversitesi	2010
Yüksek Lisans	Eğitim Yönetimi ve Denetimi (Tezli)	İSZÜ-Marmara Üniversitesi (Ortak)	2016
Lisans	Kuaförlük ve Güzellik Bilgisi Eğitimi (Tezli)	Gazi Üniversitesi	2012
Doktora	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	İstanbul Okan Üniversitesi	2020

YAYINLAR

Uluslararası Hakemli Dergilerde Yayımlanan Makaleler

1. **Girgin S.**, Gümüşeli A.İ. (2021). Vocational High School Teachers' Perceptions of Organizational Silence, Independent Journal of Management & Production (Ijm&P), 12(4), 856-873. Doi: 10.14807/ijmp.v12i4.1347 (**Yayımlanacak**)
2. Vatansever Bayraktar H., **Girgin S.** (2020). The Examination of Teachers' Levels of Organizational Happiness, Journal of Education and Learning, 9(5),170-183. Doi Number :<https://doi.org/10.5539/jel.v9n5p170>.
3. Vatansever Bayraktar H., **Girgin S.** (2019). Öğretmenlerin Umutsuzluk Düzeyleri. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi / The Journal of International Social Research, 12(63): 884-891. Doi Number :<http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3284>.
4. Vatansever Bayraktar H., **Girgin S.** (2018). Türkiye’de 2005-2018 Yılları Arasında Eğitim Bilimleri Alanında Örgütsel Adanmışlık Konusunda Yapılan Lisansüstü Çalışmaların İncelenmesi, Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6(77): 239-254. Doi Number :<http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.14123>.
5. **Girgin S.**, Gümüşeli A.İ. (2018). A Study on the Correlation Between Organizational Justice and Organizational Cynicism Perceived by Vocational High School Teachers, European Journal of Education Studies, 4(4):445-457. Doi: 10.5281/zenodo.1220390.
6. **Girgin S.**, Demir T. (2018). Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algıları, Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD), 3(1):12-24. DOI Number :<http://dx.doi.org/10.21733/ibad.2161>.
7. **Girgin S.**, Demir T. (2017). Meslek Lisesi Öğretmenlerinin İş Yaşam Kalitesine İlişkin Algıları, Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5(56): 555-572. Doi Number :<http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.12811>.

8. Vatansever Bayraktar H., **Girgin S.** (2017). Investigation of The Relation Between Trust in The Manager and Organizational Justice, Journal of Education and Practice, 8(8): 208-217. <https://eric.ed.gov/?q=sinan+girgin&id=EJ1138828>.
9. **Girgin, S.** & Vatansever Bayraktar, H. (2017). Öğretmenlerin Yöneticiye Duydukları Örgütsel Adalet Algısının İncelenmesi / Study of Perceived Organizational Justice of Administrators by Teachers, TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Tahsin Aktaş Armağanı) Volume 12/4, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11424>, p. 217-238.

Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Bildiri Kitabında Basılan Bildiriler

1. Vatansever Bayraktar H., **Girgin S.** Sınıf Öğretmenleri ve Diğer Branş Öğretmenlerinin Örgütsel Mutluluk Algılarının İncelenmesi, 3. Uluslararası Sosyal, Beşerî ve Eğitim Bilimleri Kongresi, 17-18 Aralık 2018, İstanbul.
2. Vatansever Bayraktar H., **Girgin S.** Sınıf Öğretmenleri ve Diğer Branş Öğretmenlerinin Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi, 3. Uluslararası Sosyal, Beşerî ve Eğitim Bilimleri Kongresi, 17-18 Aralık 2018, İstanbul.
3. **Girgin S.**, Gümüşeli A.İ., A Study On The Perceived Organizational Silence Of Vocational High School Teachers, 2th International Social Sciences and Humanities Berlin Conference, 17-20 May, 2018, Berlin.
4. Vatansever Bayraktar H., **Girgin S.** Türkiye’de Eğitim Bilimleri Alanında Örgütsel Adanmışlık Konusunda Yapılan Lisansüstü Çalışmaların İncelenmesi (2005-2017), 1. Uluslararası Sosyal, Beşerî ve Eğitim Bilimleri Kongresi, 22-23 Aralık 2017, İstanbul.
5. **Girgin S.**, Gümüşeli A.İ., Demografik Özellikler Açısından Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Örgütsel Sinizm Algılarının İncelenmesi, Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu 8, 19-21 Ekim 2017, Ankara.
6. **Girgin S.**, Gümüşeli A.İ., Demografik Özellikler Açısından Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algılarının İncelenmesi, Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu 8, 19-21 Ekim 2017, Ankara.
7. **Girgin S.**, Gümüşeli A.İ., A Study on the Relationship Between Teachers’s Perceived Organizational Justice And Their Perceived Organizational Cynicism, International Symposium on Social Studies Education VI, 4-6 May 2017, Eskişehir.
8. **Girgin S.**, Demir T., A Study on ohe Relationship of the Quality of Occupational Life of the Vocational High School Teachers With Their Organizational Commitment, International Symposium on Social Studies Education VI, 4-6 May 2017, Eskişehir.
9. **Girgin S.**, Demir T., Perceived Quality Of Work Life of the Vocational High School Teachers , 2nd International Scientific Researches Congress on Humanities and Social Sciences, 20-23 April 2017, İstanbul.
10. **Girgin S.**, Demir T., Perceived Organizational Commitment of the Vocational High School Teachers, 2nd International Scientific Researches Congress on Humanities and Social Sciences, 20-23 April 2017, İstanbul.
11. **Girgin S.**, Vatansever Bayraktar H., A Study on the Relationship Between Perceived Trust in Administrator and Organizational Justice, International Conference on Quality in Higher Education, 24-25 November 2016, Sakarya.

12. **Girgin S.**, Vatansever Bayraktar H., Study of Perceived Trust in Administrator, 2nd International Conference on Social Sciences and Education Research, 04-06 November 2016, İstanbul.
13. **Girgin S.**, Vatansever Bayraktar H., Study of Perceived Organizational Justice of Administrators, 2nd International Conference on Social Sciences and Education Research, 04-06 November 2016, İstanbul.

Yazılan Uluslararası Kitaplar veya Kitaplarda Bölümler

1. Vatansever Bayraktar H., **Girgin S.** (2018). Psychological Stability in Education, Recent Researches in Education, Cambridge Scholars Publishing, England, Chapter 24, 367-3379. ISBN (13): 978-1-5275-1303-7.
2. Vatansever Bayraktar H., **Girgin S.** (2017). Classroom Management in the Education Environment, Researches on Science and Art in 21st Century Turkey, Gece Publishing, Volume 1, Chapter 30, 273-281. ISBN:978-605-180-771-3.

Ulusal Hakemli Dergilerde Yayımlanan Makaleler

1. **Girgin S.**, Vatansever Bayraktar H. (2017). Yöneticiye Duyulan Güven Algısının İncelenmesi, Ahi Evran Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 18(3): 261-279. Doi:<http://dx.doi.org/10.29299/kefad.2017.18.3.015>.

Projeler

1. 2019-1-TR01-KA102-070361 Alaattin Nilüfer Kadayıfçıoğlu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi “*Dezavantajlı Öğrencilerin Avrupa Stajı*” Projesi. Almanya Hareketliliği Katılımcı Sayısı: 28 **Proje Yazarı. (45.328 Avro)** <http://ua.gov.tr/docs/default-source/bireysel-%C3%B6%C4%9Frenici-hareketlili%C4%9Fi/2019-y%C4%B1%C4%B1-mesleki-e%C4%9Fitim-%C3%B6%C4%9Frenici-ve-personel-hareketlili%C4%9Fi-projeleri-kabul-listesi.pdf?sfvrsn=0>
2. 2018-1-TR01-KA102-054169 Massit Mesleki Eğitim Merkezi “*Araçlarda Elektronik Yönetim Sistemleri Stajı*” Projesi. Çekya-Makedonya- Litvanya Hareketliliği Katılımcı Sayısı: 22 **Proje Yazarı ve Koordinatörü. (34.955 Avro)** <http://ua.gov.tr/docs/default-source/leonardo-da-vinci-hareketlilik/2018-y%C4%B1%C4%B1-mesleki-e%C4%9Fitim-%C3%B6%C4%9Frenici-ve-personel-hareketlili%C4%9Fi-projeleri-kabul-listesi.pdf?sfvrsn=0>
3. Avrupa Birliği LLP IVT 2012–1-TR1-LEO01–37253 Alaattin Nilüfer Kadayıfçıoğlu Kız Teknik ve Meslek Lisesi “*Bilgisayarlı Saç ve Makyaj Tasarımları Eğitiminin Türkiye’de Hayata Geçirilmesi*” Projesi. Almanya- Çek Cumhuriyeti- Litvanya Hareketliliği Katılımcı Sayısı: 48 **Proje Yazarı ve Koordinatörü. (83.856 Avro)** <http://mtegmprojeler.meb.gov.tr/index.php?pg=okulprojedetay&projeno=1782>
4. M.E. B ve TİKA Ortaklığı ile 2012 Yılı Alaattin Nilüfer Kadayıfçıoğlu Kız Teknik ve Meslek Lisesi “*Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri Alanında Kazakistanlı Eğitimcilerin Türkiye’de Eğitimi*” projesi Katılımcı Sayısı: 15 **Okul Proje Koordinatörü.** <http://bagcilar.bel.tr/icerik/523/12036/kazak-egitimciler-turkiyede-ogrendiklerimizi-ulkemizde-hayata-geciriyoruz.aspx>