

**T.C.**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**OKUL MÜDÜRLERİNİN ÇATIŞMA YÖNETİMİ**  
**STİLLERİ İLE ÖĞRETMEN PERFORMANSI VE OKUL**  
**MUTLULUĞU ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Ersöz ALKAN**

**İstanbul**  
**Haziran-2022**

**T.C.**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**OKUL MÜDÜRLERİNİN ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİ İLE**  
**ÖĞRETMEN PERFORMANSI VE OKUL MUTLULUĞU**  
**ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Ersöz ALKAN**

**Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL**

**İstanbul**  
**Haziran-2022**

## TEZ ONAYI

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi  
Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL .....

Üye Dr. Öğr. Üyesi Orkun Osman BİLGİVAR .....

Üye Dr. Öğr. Üyesi Şebnem YAZICI .....

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.....

Prof. Dr. Metin TOPRAK

Enstitü Müdürü

## **BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ**

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetimi Stilleri ile Öğretmen Performansı ve Okul Mutluluğu Arasındaki İlişki” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlanmasına kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

**Ersöz ALKAN**

**İstanbul, 2022**

## ÖN SÖZ

Çatışma ve mutluluk, her ne kadar kulağa zıt kavramlar olarak çağrışım yapsa da günlük yaşamımızda yer edinen, ilişkilerimizi ve iletişimimizi yönlendiren ama hayat telaşı içinde önemi ve sonuçları üzerinde etraflıca durmadığımız belirleyici kavramlar olarak düşünülebilir. Hayatın kendisinin başlı başına bir mücadele olduğunu varsayarsak, sosyal bir varlık olan insanın toplum içinde bireyler, gruplar ve örgütlerle yaşadıkları anlaşmazlıkların bu mücadelede durduğu yerinin ve bireylerin kendilerini bu bağlamda iyi hissedip hissetmediklerinin önemli olduğu söylenebilir. İşte ben de bu araştırmada, sosyal bir yapı olarak değerlendirebileceğimiz okullarda yaşanan çatışmalara, eğitim sisteminin en önemli dinamiklerinden olan okul müdürlerinin ve öğretmenlerin penceresinden bakmak istedim.

Araştırmamın her aşamasında sabır ve anlayışla bana destek veren, kıymetli düşünce ve engin bilgileri ile beni yönlendiren değerli tez danışmanım Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL'e, araştırma sürecimdeki verdiği önemli desteklerinden ötürü değerli okul müdürüm Ertaş ERDOĞAN'a ve hayatımın her alanında olduğu gibi tezimin de her anında yanımda olduğunu hissettiğim, motivasyon ve güç kaynağım, sevgili eşim Çiğdem ALKAN'a sonsuz kez teşekkür ederim.

**Ersöz ALKAN**

**İstanbul, 2022**

## ÖZET

# OKUL MÜDÜRLERİNİN ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİ İLE ÖĞRETMEN PERFORMANSI VE OKUL MUTLULUĞU ARASINDAKİ İLİŞKİ

Ersöz ALKAN

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL

Haziran – 2022, 167 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin çatışma yönetimi stillerinin, öğretmenlerin performanslarını ve okul mutluluğu algılarını yordayıp yordamadığının belirlenmesidir. Bu kapsamda araştırmada ilişkisel tarama yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul'un Avrupa yakasında bulunan Bayrampaşa, Sultangazi, Gaziosmanpaşa ve Bahçelievler ilçeleri devlet okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmış ve toplamda 410 öğretmenin araştırmaya katılımı sağlanmıştır. Verilerin toplanmasında “Rahim Örgütsel Çatışma Anketi ROCI II”, “Okul Mutluluğu Ölçeği” ve “Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Verileri analiz işlemine geçmeden önce normallik ve güvenilirlik değerleri hesaplanmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiği ve güvenilirlik katsayılarının iyi düzeyde olduğu belirlenmiş ve parametrik testlerin uygulanmasına geçilmiştir. Araştırmada t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon ve çoklu regresyon analizleri yapılmıştır. Analiz sonucuna göre kadın öğretmenlerin performansları, okul mutluluğu algıları, okul müdürlerinin kadın öğretmenler tarafından algılanan tümleştirme, ödün verme ve uzlaşma çatışma yönetimi stilleri erkek öğretmenlere göre daha olumludur. Okul kademesi anaokulundan liseye doğru ilerledikçe öğretmenlerin performansları ve okul mutluluğu algıları anlamlı olarak azalmaktadır. Öğretmenlerin performansları ile okul mutluluğu, okul müdürlerinin tümleştirme, ödün verme ve uzlaşma çatışma yönetimi stilleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okul mutluluğu ile okuldaki öğretmen, öğrenci sayısı arasında negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Çatışma, Okul Mutluluğu, Öğretmen Performansı.

## ABSTRACT

### THE RELATIONSHIP BETWEEN CONFLICT MANAGEMENT STYLES OF SCHOOL PRINCIPALS AND TEACHER PERFORMANCE AND SCHOOL HAPPINESS

Ersöz ALKAN

Master's Degree, Educational Administration

Thesis Supervisor: Assoc. Dr. Mustafa ÖZGENEL

June – 2022, 167 Pages

The aim of this study is to determine whether conflict management styles of school principals predict teachers' performance and perceptions of school happiness. In this context, relational survey model was preferred in the research. The study group of research, in Bayrampasa Istanbul, Sultangazi, Gaziosmanpaşa teachers in the public schools of the district of Bahçelievler and poses. An easily accessible sample method was used in the study and a total of 410 teachers participated in the study. In order to collect the data, “Turkish Organizational Conflict Questionnaire ROCI II”, “School Happiness Scale” and “Teacher Performance Evaluation Scale” were used. The normality and reliability values were calculated before the data were analyzed. It was determined that the data showed a normal distribution and the reliability coefficients were at a good level, and parametric tests were applied. In the study, t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), correlation and multiple regression analyses were performed. According to the results of the analysis, the performances of female teachers, perceptions of school happiness, integration, compromise and compromise conflict resolution styles of school principals perceived by female teachers are more positive than male teachers. As the school level progresses from kindergarten to high school, teachers' performance and perceptions of school happiness decrease significantly. A positive and moderately significant relationship was found between the Dec of teachers and school happiness, integration, compromise and compromise conflict resolution styles of school principals. A significant relationship was found between the happiness of teachers at school and the number of teachers and students at the school in a negative and moderate.

**Keywords:** Conflict, School Happiness, Teacher Performance.

# İÇİNDEKİLER

<b>TEZ ONAYI</b> .....	<b>i</b>
<b>BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ</b> .....	<b>ii</b>
<b>ÖN SÖZ</b> .....	<b>iii</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>iv</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>v</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>vi</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>ix</b>
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	<b>x</b>
<b>KISALTMALAR</b> .....	<b>xi</b>
<b>BİRİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>1</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1.Problem Durumu .....	1
1.2. Amaç .....	7
1.3. Araştırmanın Önemi .....	7
1.4.Sayıtlar .....	9
1.5.Sınırlılıklar.....	9
1.6.Tanımlar .....	9
<b>İKİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>10</b>
<b>İLGİLİ LİTERATÜR VE ARAŞTIRMALAR</b> .....	<b>10</b>
2.1.Çatışma .....	10
2.1.1. Çatışma Yaklaşımları.....	12
2.1.2.Çatışmanın Kaynakları .....	13
2.1.3. Çatışma Türleri .....	15
2.1.4. Çatışmanın Sonuçları .....	19
2.1.5.Çatışma Yönetimi .....	23
2.1.6.Çatışma Yönetimi Stilleri .....	24
2.1.7.Eğitim Kurumlarında Çatışma ve Çatışma Yönetimi .....	28
2.2.Performans.....	30
2.2.1.Performans Değerlendirme .....	32
2.2.2.Performans Değerlendirmenin Avantajları ve Dezavantajları.....	33
2.2.3. Performans Değerlendirmede Sık Karşılaşılan Hatalar .....	35
2.2.4.Öğretmen Performansını Değerlendirme .....	37

2.2.5. Performans Değerlendirme Kriterleri .....	41
2.2.6. Performans Değerlendirme Yöntemleri .....	42
2.3. Mutluluk .....	46
2.3.1. Felsefi Açından Mutluluk .....	49
2.3.2. Psikoloji Açısından Mutluluk .....	50
2.3.3. Mutluluğun Boyutları .....	52
2.3.4. Örgütsel Mutluluk .....	54
2.3.5. Okul Mutluluğu .....	64
2.4. İlgili Araştırmalar .....	67
2.4.1. Çatışma ile İlgili Yapılan Araştırmalar .....	67
2.4.2. Öğretmen Performansı ile İlgili Araştırmalar .....	72
2.4.3. Örgütsel Mutluluk ile İlgili Araştırmalar .....	78
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....</b>	<b>83</b>
<b>YÖNTEM .....</b>	<b>83</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	83
3.2. Araştırma Grubu .....	83
3.3. Veri Toplama Araçları .....	85
3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu .....	85
3.3.2. Okul Mutluluğu Ölçeği .....	85
3.3.3. Rahim Örgütsel Çatışma Anketi (ROCI II) .....	85
3.3.4. Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği .....	86
3.4. Verilerin Analizi .....	86
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM .....</b>	<b>88</b>
<b>BULGULAR .....</b>	<b>88</b>
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına Ait Bulgular .....	88
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına Ait Bulgular .....	88
4.2.1. Cinsiyet .....	88
4.2.2. Eğitim Durumu .....	90
4.2.3. Okul Kademesi .....	90
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına Ait Bulgular .....	93
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına Ait Bulgular .....	96
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Amacına Ait Bulgular .....	98
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM .....</b>	<b>101</b>

<b>TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>101</b>
5.1. Tartışma ve Sonuç .....	101
5.1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	101
5.1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç .....	103
5.1.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç .....	110
5.1.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	120
5.1.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	121
5.2. Öneriler.....	123
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>125</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>149</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>155</b>



## TABLULAR LİSTESİ

Tablo 2.1: Başlıca Örgütsel Çatışma Türleri .....	15
Tablo 2.2: Performans Değerlendirmede Grafik Dereceleme Ölçeği .....	44
Tablo 3.1: Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Özellikleri .....	84
Tablo 3.2: Ölçeklerin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri ile Güvenirlik Katsayıları ....	86
Tablo 4.1: Ölçeklere Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	88
Tablo 4.2: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre T-Testi Bulguları.....	89
Tablo 4.3: Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre T-Testi Bulguları.....	90
Tablo 4.4: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Kademelerine Göre ANOVA Analizi Bulguları .....	91
Tablo 4.5: Değişkenler Arasındaki İlişkiler .....	93
Tablo 4.6: Çoklu Regresyon Analizi Bulguları.....	97
Tablo 4.7: Çoklu Regresyon Analizi Bulguları.....	99

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1: Çatışma Yönetimi Modeli.....	24
Şekil 2.2: Çatışma Yönetimi Stilleri Modeli.....	25
Şekil 2.3: Geleneksel Performans Değerlendirme ve 360 Derece Geri Bildirim Yöntemi.....	46
Şekil 2.4: Mutluluğun Üç Ögesi.....	53



## KISALTMALAR

**Akt.:** Aktaran

**Çev.:** Çeviren

**Ed.:** Editör

**EARGED:** T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**SPSS:** (Statistic Packets For Social Sciences) Sosyal Araştırmalar İçin İstatistiksel Program Paketi

**TDK:** Türk Dil Kurumu

**vd.:** ve diğerleri

# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

### 1.1.Problem Durumu

Gündelik hayatta çoğunlukla karşılaşılan ve yaşamsal bir gerçek olan çatışma, sosyal, toplumsal ve örgütsel hayatın her alanında belirli düzeylerde ve etkileriyle kendini göstermektedir. Çatışma, örgütlerde yaşanan etkileşimlerin doğal bir çıktısıdır. Çatışma, zamanla istenmeyen bir kavram olmaktan çıkarak örgütler için değişim ve gelişime yönelik etkileşimlerin bir gereği olarak sürdürülebilir bir kavram olmuştur (Koçak ve Aktaş, 2019: 131). Diğer bir ifadeyle, toplumdaki örgütler ya da gruplar ne kadar benzeşim gösterebilir de o toplulukta yer alan bireylerin kültürleri, değerleri, inançları ve yaklaşımları birbirinden farklılık gösterdiğinden ortaya çıkan çatışmalar bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır (Girgin, 2020: 1). Dolayısıyla çeşitli etkileşimlerle ve sebeplerle ortaya çıkabilen, önlenemez nitelikler gösteren çatışmaların etkileri de bir o kadar önemli görülmelidir.

Yaşanılan etkileşimlerin düzeyleri, çatışmaların yapıcı ya da yıkıcı etkilerinin ortaya çıkmasına neden olabilir. Folger vd. (2020: 8) göre yapıcı çatışmalarda bireyler, ısrar ile tartışma, şakayla iletişime geçme ve rahatlama gibi farklı davranışlar sergilerken, yıkıcı çatışmalarda esneklikten uzak davranışlar sergilerler ve hedefleri sadece karşı tarafı yenilgiye uğratmaktır. Bir yandan çatışmaların değişkenlik gösteren yapısı diğer taraftan ise doğru yönetildiğinde örgütsel ve bireysel gelişime faydaları, bununla birlikte yönetimi iyi olmayan çatışmaların da örgütler adına yıkıcı tehlikelerinin olması çatışma kavramını son derece önemli duruma getirmektedir. Dolayısıyla çatışmaların yıkıcı aşamalara ulaşmadan yönetimlerce uzmanlıkla çözülmesi gerekmektedir (Özmen, 1997: 3). Doğru şekilde ele alınıp çözülebilen ve yönetilebilen çatışmaların, gruplara, örgütlere ve dolayısıyla topluma ve bireylere katkı sağladığı düşünülebilir. Bu noktada bir örgüt olarak; çalışanları, öğrencileri, öğretmenleri, yöneticileri ve dış çevre ile sürekli iletişim ve etkileşime sahip okullarda da çatışma yaşantılarının engellenemez olduğunu söylemek yerinde olacaktır.

Eğitim örgütleri, resmi ve resmi olmayan iletişim açlarına sahiptir. Örgütlerin de resmi olmayan bileşenlerini, bireylerin etkileşim ve iletişimleri oluşturur. Bu bağlamda bireylerin etkileşime girdiği ve iletişimde bulunduğu ortamda görüş ayrılıkları, anlaşmazlıklar ve ayrılıklardan kaynaklı bazı problemler doğabilmektedir. Yaşanan bu farklılıklar bize tam da çatışmayı tanımlar (Girgin, 2020: 1). Buradan hareketle, okulların tıpkı diğer örgütler gibi karmaşık yapısından dolayı yaşadıkları çatışmaların da yıkıcı sonuçlarından korunmak için çözüme kavuşturulması gerekir.

Diğer örgütlerde olduğu gibi okullarda yaşanan çatışmaların çözülmesinin okulun etkililiğine fayda sağlayacağı söylenebilir. Çatışmaları doğru ve etkin yollarla yönetmek, örgütsel amaçlara ulaşmada yöneticilerin en önemli görevlerindedir. Çatışmaların nedenleri ile çatışma çözme stilleri hakkında bilgi sahibi olmak ve buna göre yol haritası belirlemek yöneticilerin konu ile ilgili etkinliklerini artırır. Bununla birlikte, örgütlerde farklı şekillerde beliren çatışmaların etkin şekilde yönetimi ve çözümü için çatışmayı yönetecek kişilerin çatışma yönetimi stillerine hakim olması gerekmektedir. Farklı durumlara ve konulara göre hangi yöntem ve stilin kullanılacağını bilmek ve bunu uygulamak beceri gerektiren bir konudur. Örgüt içindeki çatışmayı yönetmek ve hatta taraf olmak durumunda da kalan yöneticilerin, örgütsel hedefler ışığında çatışmayı yönetmesi, çatışmanın örgütü iş göremez durumundan kurtaracak ve örgütün varlık sebebi olan amaçların işlerlik kazanmasını sağlayacaktır (Arslantaş ve Özkan, 2012: 558). Fairman ve Clark (1983: 95) ise örgütün var olan ya da doğabilecek problemleri ve sorunları çözüme ulaştırma konusunda harekete geçirmek için yöneticilerin öncelikle kurumda çatışmaları olağan görmeleri, bunları kabul etmeleri ve örgütsel çıkarlar doğrultusunda yönetmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Okul yöneticilerinin amacı, yaşanması muhtemel çatışmaları okul faydasına olacak şekilde çözmektir. Ancak okul yöneticileri yaşanan çatışmaları okul faydasına olacak şekilde yönlendirmeyip, kaçınma ya da tamamen ortadan kaldırma davranışlarına yönelirlerse, çalışanların motivasyonu, üretkenliği ve bağlılığı bu durumdan olumsuz etkileneceğinden ileriye dönük hedeflerini gerçekleştirmede sorunlar yaşayacaktır (Kaya, 2008: 37-38). Okul yöneticilerinin okul içindeki gruplaşmaları, bunların çeşitlerini ve diğer bireylerle etkileşimlerini, liderleri hakkında bilgi sahibi olması ve izlemesi gerekmektedir. Bununla birlikte okul yöneticileri, yaşanan çatışmaları örgütsel bir çıktı kabul ederek çatışmaya girdi sağlayan sebepleri görmeye

çabalmalıdır (Arslantaş ve Özkan, 2012: 559). Özellikle yönetici ve öğretmen dayanışması, öğretmenlerin alınan kararlara katılımının sağlanması, örgütsel amaçlarla birlikte kişisel ihtiyaç ve beklentilerin giderilmesi, özgür bir çalışma ortamının sağlanması okulda pozitif bir havanın yakalanmasını sağlayacak, bu durum da bireylerin sorunlarla yüzleşmesini sağlayarak, alınacak önlemlerle birlikte fonksiyonel olmayan çatışmaları azaltacaktır (Kılıç, 2006: 24). Okullar için en önemli insan kaynağının öğretmenler olduğunu düşündüğümüzde, yöneticilerin okulu çalışabilir ve yaşanabilir bir örgüt olarak sürekliliğini sağlaması gerekir. Dolayısıyla öğretmenlerin okula uyumu, yeniliklere, değişimlere ve eğitime katkıları sürecinde yaşadıkları çatışmalarda yöneticilerin yapıcı davranışlar sergilemelerinin ve doğru yöntemler izlemelerinin hem okula hem de çalışanlara kazanç sağlayabileceği düşünülebilir.

Örgüt içindeki gruplarda yaşanan çatışmaların genel anlamda işgörenlerin özel anlamda ise öğretmenlerin performanslarını da farklı yönlerde etkilediği söylenebilir. Bu kapsamda, çatışmaların bireysel, örgütsel veya grup performansını etkilediğine yönelik ampirik araştırma bulguları bu görüşü desteklemektedir (Durak, 2010; Boz ve Deniz, 2016; Memiş, 2021; Zaman ve Saif, 2016; Şahin ve Çekmecelioğlu, 2016). Ayrıca örgütte yaşanan çatışmaların düşünce farklılığı sağlaması açısından olumlu, bireylerde mutsuzluk ve takım ruhuna zararları sebebi ile olumsuz olduğu ifade edilmektedir (Rout ve Omiko, 2007'den Akt., Altıntaş, 2018: 41). Özetle, çatışmaların kişisel ya da grupsal anlamda okullarda öğretmenlerin verimliliklerine ve etkililiklerine olumlu ya da olumsuz etki ettiğini söyleyebiliriz. Bu bakış açısına göre, okullarda amacına uygun yönetilmeyen çatışmalar da olumsuz atmosfere ve öğretmenlerde huzursuzluğa sebep olarak, öğretmenlerin iş performanslarına negatif etkide bulunabilir. Bu noktada çatışma yönetimi, örgüt içinde kişiler ve gruplar arasında farklı sebeplerden kaynaklanan anlaşmazlık ve uyuşmazlıkların örgütün amaçlarına uygun ve faydasına olacak şekilde çözmeyi amaçlayan yönetim tarzını ifade etmektedir (Şentürk, 2006: 2). Okulların da ileriye dönük vizyon ve misyonlarının olduğu düşünüldüğünde, hedeflerini ve amaçlarını gerçekleştirmek için süreç içinde yaşadığı çatışmaların okula hizmet edecek şekilde çözülmesi fayda sağlayabilir. Bu bağlamda, sosyal bir etkileşim alanını tanımlayan okullarda da sürekli ve farklı şekillerde ortaya çıkabilen çatışmaların okul yöneticileri ve öğretmen performansları üzerinde pozitif ya da negatif sonuçları olabilmektedir. Bu

sebeple okul yaşantısı içindeki çatışmalara karşı yokmuş gibi tutum takınmak, öğretmen performansını ve dolayısıyla da okul verimliliğini azaltmaktadır (Üzüm, 2021: 25).

Wall ve Callister'a (1995: 519-520) göre birey veya grupların olayları ve davranışları farklı algılamalarından kaynaklı olarak çatışmalar oluşur. Tarafların yüksek amaçlara sahip olması, bağımsızlık arzuları, iletişimde yaşanan sınırlılıklar ve etkileşimler de çatışmaları tetikler. Sığı'ya (2014) göre, örgütsel çatışmalar, yönetim tarzı ve yöneticilik stilleri ile de ilgilidir. Liderlerin çatışma sürecini nasıl yönettiği çatışmaların örgüt faydasına kullanılması adına önemlidir. Çatışma yönetimi, örgüt içindeki çatışmaların örgüte zarar vermesini önleme ve örgüt yararına olacak şekilde problemlere çözümler üretmedir. Örgüt içindeki yönetimsel problemler, bireysel performans üzerinde olumsuz etkilere neden olmaktadır (Akt. Altıntaş, 2018: 45). Bundan hareketle, bir eğitim örgütü olan okullarda öğretmenler öğrenci, veli ve yönetici gibi birden fazla bireyle etkileşime girerler. Her bir etkileşimin bıraktığı izlenim, duygusal etki, algılama düzeyi ve iletişim yoğunluğu öğretmenler üzerinde olumlu ya da olumsuz etkilere sahip olabilir. Bu durum da öğretmenlerin okuldaki verimliliklerine pozitif ya da negatif etkide bulunabilir. Bunun yanında, okul müdürlerinin öğretmenlerin yaşadıkları çatışmalar karşısında takındığı tavır, çözüm yöntemleri ve izlediği taktiklerin de öğretmen performansı üzerinde etki yapmasını bekleyebiliriz. Çünkü okul müdürleri, okulla ilgili problemlerin, çatışmaların ve sorunların çözümünde yetki sahibi bir konumda olduğundan öğretmenlerin de onlardan böyle bir beklentiye girmeleri doğaldır.

Performansı yüksek düzeyde olan öğretmenlerin hem eğitim hem de okul adına daha fazla verimli olması beklenebilir. Okula daha fazla katkı sağladığını gören ve bunun sonuçlarını gören öğretmenlerin ve okul müdürlerinin de kendilerini okul ortamında daha pozitif ve mutlu hissettiği düşünülebilir. Nitekim Sayın (2017: 19) performansı, okul yönetimi ve öğretmenlerinin okulun kurumsal amaçlarını ortaya koymada gösterdikleri iş yeteneği olarak tanımlamıştır. Başka bir ifadeyle, performans, bireylerin örgütsel hedeflere ulaşmalarına yardımcı olan davranışların tamamı (Yonghong ve Chongde, 2006: 30), işte varılmak istenilen amaçlara ne derecede ulaşıldığını belirleyen nicel veya nitel ölçüm (Tınaz, 1999: 389), gerçekleştirilen eylemlerin etkililiği ve etkinliğini sayısallaştırma süreci (Neely ve diğerleri, 1995: 80), ortaya konulan iş ve hedeflenen amaçların birbirleri ile ne düzeyde uyduğunun

belirlenmesi (Balıkçı vd., 2019: 155) olarak tanımlanmakta ve açıklanmaktadır. Dolayısıyla okulun ortak amaçları etrafında bir araya gelmiş paydaşların performansının artmasıyla, okulda hem çalışanlar hem de öğrenciler için daha huzurlu bir ortam oluşmasını düşünebiliriz. Konu ile ilgili Byars ve Rue (1991: 302), örgüt yöneticilerinin, işgörenlerinin mutluluklarını sağladıkları sürece performanslarının da otomatik olarak yükselişe geçeceğini; Saks (1996) ise performansın iş tatmininde artışa neden olduğunu, yüksek seviyede sergilenen performansın işgörenleri yüksek iş tatminine sevk ettiğini ifade etmiştir (Akt. Turhan, 2010: 9). Başka bir anlatımla, çalışma ortamında kendini iyi hisseden öğretmenlerin, okula daha çok katkı sağlayarak mutlu olacağını, bu durumun da kendi performansını pozitif yönde etkileyeceğini çıkarabiliriz.

Yaptığı görevde mutlu olmak ve bundan gurur duymak, sorumluluk sahibi olmak, öğrenme ve gelişmeye hevesli olmak, neşeli bireylerle iş birliği yapmak, kendini görevine karşı motive etmek, dinamik ve canlı olmak bireylerin çalışma ortamında mutluluğunu belirleyen etkenlerdir. Örgütsel mutluluk, bireylerin yaratıcı olmaları, kariyer gelişimlerdeki hızlı ilerlemeleri, gördükleri destekleri, pozitif yönde performans sergilemeleri, çalışma arkadaşları ve yöneticileriyle olumlu ilişkiler kurabilmeleri olarak ele alınmaktadır (Aksoy ve Çiçek, 2021: 396). Okul mutluluğu kavramı ise çevresel etkenlerin bütünü ile okul yönetimi, öğretmen, öğrenci ve diğer çalışanların bireysel gereksinimleri arasındaki uyuşmanın ortaya çıkardığı pozitif duygusal yaşantıları ifade eder (Engels vd., 2004: 128). Çalışma yaşamı ve ortamı mutlu olan bireyler, daha çok sosyal yeteneklere ve etkileşimlere sahiptirler. Bu sayede çatışma durumlarında da karşı tarafla daha rahat orta noktada buluşmaya ve diğer bireylerle daha içten ilişkiler kurma eğilimi gösterirler. Diğer taraftan çalışma ortamları ve iş arkadaşları ile kurulan ilişkiler, çalışanların iyi oluşları ve hayat standartları üzerinde etkiye sahiptir. İş becerisi yüksek bireyleri örgütlerde tutabilmenin yollarından biri de kaygı düzeyi düşük ve pozitif bir iş hayat standardı sunulmasıdır (Güllü, 2018: 548). Dolayısıyla iyi bir iş ortamı ve çalışma şartlarına sahip bireylerin mutlu olmaları, bireysel ve örgütsel anlamda performansının olumlu yönde etkilenmesini bekleyebiliriz.

İşgörenlerin örgütlerine üst seviyede katkı sağlaması kendi işlerine takındıkları tutum ve davranışlarla yakından bağlantılıdır. Bireylerin tutumları, tüm davranışlarının altında yatan sebeplerden ileri gelir. Kişisel hazlar ve yaşanan doyumlar olumlu

davranışları da beraberinde getirmektedir. Bireyler çalıştıkları işten keyif alır ve mutlu olurlarsa, yaptıkları iş onlar için anlam ifade etmiş olur (Ayyıldız, 2018: 56). Mutluluk, birey ve örgüt üzerinde çıktılara sahiptir. Çalışanların doyuma ulaşmaları ve mutlu olmaları, örgütsel başarının yakalanmasında önemlidir. Çalışanların mutluluk düzeylerindeki artış, iş üretkenliklerini de artırmaktadır. Örgütsel çalışmaların yapıcı ve olumlu olması işgörenlerin mutluluğunu ve hayatlarına anlam katmayı sağlamaktadır (Güllü, 2018: 548). Çalışanların mutluluğu, iş doyumu, verimli olma, performans kavramları ile yakın bağlantılı olup, mutluluk düzeyleri yüksek bireylerin çalıştıkları işlerinde süreklilik gösterme tutumunda buldukları gözlenmiştir (Kahraman, 2018: 63).

Okul ortamı, öğretmenlerin mesleğini icra ettikleri ve zamanlarının yarısından fazlasını geçirdikleri alanı ifade eder. Aynı zamanda okul çalışanları arasında öğretmenler okulun odak noktasını oluşturur. Dolayısıyla bu durum öğretmenlerin okul ortamındaki mutluluklarını önemli kılmaktadır (Ergün ve Sezgin-Nartgün, 2017: 386). Bu bağlamda öğretmenlerin, kendisiyle birlikte, okul çalışanları ve tüm çevresine karşı hayat görüşlerinin pozitif yönde olması gerekmektedir. Öğrenciler başta olmak üzere toplumun çoğu kesimi ile etkileşime giren, etkileme gücüne ve rol modele sahip olan öğretmenlerin performans ve verimlilikleri yönünden okul mutluluğunda önemli bir noktada durduğu düşünülmektedir (Demir ve Murat, 2017: 394). Bu noktadan hareketle, öğretmenlerin performansları ile okul mutluluğu ve okul müdürlerinin sergileyeceği çatışma çözme yönetimi stillerinin ilişki içinde olması gerektiği söylenebilir.

İlgili literatür incelendiğinde, okul mutluluğu ile politik becerileri (Bozkurt, 2019); öğrenen okul (Uğur, 2019); okul müdürlerinin farklı liderlik davranışları/stilleri (Eker, 2021; Şahin, 2020) arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmaların yanında; okul yaşantısında öznel iyi oluşu (Bird ve Markel, 2012); mutluluk düzeyleri ve psikolojik iyi oluşu (Bulut, 2018); okul yöneticilerinin mutluluk düzeyleri ve öz yeterlilikleriyle ilişkisi (Duran, 2016); öğretmenlerin duygusal zeka ve mutluluklarını (Tingaz ve Hazar, 2014); öğretmenlerin mutluluk düzeyleriyle sınıf yönetimleri arasındaki ilişkiyi (Düzgün, 2016) araştıran çalışmalara da rastlanmaktadır. Ancak okul müdürlerinin çatışma yönetimi stilleri ile öğretmen performansı ve okul mutluluğu arasında ilişki olup olmadığı ve özellikle çatışma yönetimi stillerinin öğretmen performansına ve dolayısıyla okul mutluluğuna etkide bulunup bulunmadığına dair

yapılan bir araştırmaya rastlanılmaması, bu araştırmayı bir ihtiyaç haline getirmiştir. Bu noktada araştırmanın problem cümlesi *“Okul müdürlerinin çatışma yönetimi stilleri ile öğretmenlerin performansları ve okul mutluluğu algıları arasında ilişki var mıdır?”* olarak belirlenmiştir.

## 1.2. Amaç

Araştırmanın amacı, okul müdürlerinin çatışma yönetimi stilleri ile öğretmenlerin performansları ve okul mutluluğu algıları arasında ilişki olup olmadığını incelemektir. Bu temel amaç çizgisinde aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır:

- Okul müdürlerinin çatışma yönetimi stilleri ile öğretmenlerin performansları ve okul mutluluğu algıları ne düzeydedir?
- Okul müdürlerinin çatışma yönetimi stilleri, öğretmenlerin performansları ve okul mutluluğu algıları, öğretmenlerin cinsiyetlerine, eğitim durumlarına ve okul kademelerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Okul müdürlerinin çatışma yönetimi stilleri ile öğretmenlerin okul mutluluğu algıları ve performansları, kıdemleri, yaşları, müdürle çalışma süreleri, okul ve sınıf mevcudu ve öğretmen sayısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Okul müdürlerinin çatışma yönetimi stilleri ile öğretmenlerin kıdemleri, yaşları, müdürle çalışma süreleri, okul öğrenci sayısı, sınıf mevcudu ve öğretmen sayısı birlikte, öğretmenlerin okul mutluluğu algılarını anlamlı olarak yordamakta mıdır?
- Okul müdürlerinin çatışma yönetimi stilleri ile okul mutluluğu, öğretmenlerin kıdemleri, yaşları, müdürle çalışma süreleri, okuldaki öğrenci sayısı, sınıf mevcudu ve okuldaki öğretmen sayısı birlikte, öğretmenlerin performanslarını anlamlı olarak yordamakta mıdır?

## 1.3. Araştırmanın Önemi

Okullar yönetici, öğretmen, öğrenci, yardımcı personel ve velilerin etkileşim halinde olduğu kompleks yapılardır. Birçok örgütte olduğu gibi eğitim örgütlerinde de çatışmalar yaşanabilmektedir. Okul yaşantısı içinde bireyler ve grupların etkileşimleri, sürtüşmeleri, anlaşmazlık ve uyuşmazlıkları çatışmaları tetikleemektedir (Övün, 2007: 41-42). Öğretmenler de okul içinde doğal olarak çatışma yaşaması mümkün olan çalışanlardan biridir. Bu noktada ise devreye paydaşlar arasında köprü görevi gören ve konumu itibariyle okul müdürleri girmektedir. Konuyla ilgili olarak

Odabaşıoğlu (2013: 19), bir örgütte çözüme kavuşturulması gereken sıkıntıların başında örgüt yönetimine çözülmesi gereken çatışmalar olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin çatışmaların okul yönetimince doğru ve etkili şekilde çözülmesi yönünde beklentiye girmeleri mümkündür.

Çatışma ortamından doğrudan ya da dolaylı yollardan etkilenen ve okulun ana aktörlerinden biri olan öğretmenlerin performansı ve bunun okula yansımaları önem arz etmektedir. Öğretmenlerin hem öğrencilerine hem de okula faydalı olabilmesi kendilerini iyi hissetmeleri adına önemlidir. Şentuna (2007: 130), okul yönetiminin verimlilik ve üretkenliğin idare edilme sürecinde çok önemli rol oynadığını ifade etmektedir. Bu durumda çalışanın desteklendiği bir yönetim ortamında öğretmenin mesleğinde mutlu olması, yüksek performansı sergilemesi, bunu sınıfa yansıtması beklenir. Nitekim Sezer ve Can (2019), mutlu bir okul zemini oluşturmada okul yöneticilerini ve öğretmenlerin etkili bir görev üstlendiğini belirtmiştir. Tüm paydaşların mutlu olduğu bir okul inşasında, öğretmen performansının ve yönetilen çatışma stillerinin arasında ilişki olup olmadığını tespit etmek, başarıda rol oynayan her okul bireyi için değer taşımaktadır.

Yapılan literatür taraması ile okul yöneticilerinin çatışma yönetme becerileri; liderlik stilleri, dinleme becerileri, mizah tarzları, motivasyon, problem çözme becerileri, örgütsel adalet uygulamaları, okul kültürü gibi farklı değişkenlerle birlikte incelenmiş (Maral, 2016; Korkmaz, 2021; Özçelik, 2021; Yüksel, 2020; Tan, 2016; Açıkgöz, 2009; Yılmaz, 2016) ve bu kavramlarla ilişkileri çatışma kavramına farklı bakış açıları ile bakmamıza olanak sağlamıştır. Çatışmaların yaşandığı ortamlarda, bireylerin farklı değişkenlerden etkilendiği düşünülebilir. Çünkü okullar da örgütler gibi içinde farklı bireyleri ve grupları içerdiğinden yaşanan etkileşimlerin çok farklı etkenleri doğuracağı tahmin edilebilir. Bu bağlamda Türkiye’de okul müdürlerinin çatışma yönetimi stilleri ile öğretmen performansı ve okul mutluluğu arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Özellikle her okul kademesinin farklı yaşantılara sahip olduğunu ve çeşitli değişkenlerden etkilendiğini düşünürsek, yapılacak olan bu çalışmanın farklı kademelerdeki okul müdürlerinin yönettiği çatışma stillerinin öğretmen performansında da farklı yansımalar sağlayacağını ve literatürde daha önce bu konuyla bağlantısı incelenmeyen ve tüm okul bireylerini ilgilendiren okul mutluluğu kavramına ve bu alanda yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı beklenmektedir. Okul müdürlüğünün okuldaki tüm dinamikleri etkileyen

ve yön veren bir konum olmasından hareketle, çatışmada izlenen stillerin özellikle öğretmen performansı ve okul mutluluğu gibi önemli değişkenler üzerinden incelenmesinin ve kurulacak ilişkilerin bu alana bilimsel bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

#### **1.4.Sayıtlar**

Araştırmaya dahil olan öğretmenlerin, ölçme araçlarındaki soruları içtenlikle ve tarafsızlıkla yanıtladıkları varsayılmıştır.

#### **1.5.Sınırlılıklar**

Bu araştırma, İstanbul ili Bayrampaşa, Sultangazi, Gaziosmanpaşa ve Bahçelievler ilçelerinde farklı kademelerdeki devlet okulu öğretmenleri ile 2021-2022 Eğitim Öğretim yılıyla, araştırmada kullanılan ölçme araçları ve katılımcıların ölçme araçlarına verdikleri yanıtlarla ve verilerin analizinde yararlanılan istatistiksel yöntemlerle sınırlıdır.

#### **1.6.Tanımlar**

**Çatışma:** İki veya daha fazla birey arasındaki duygu, düşünce ve değerler ayırımından kaynaklanan kötü niyetlerden uzak içsel uyumsuzluklardır (Kelly, 2006: 22).

**Performans:** Herhangi bir işle uğraşan kişi, topluluk ya da grupların yapılan işte varılmak istenilen amaçlara ne derecede ulaşıldığını belirleyen nicel ve nitel ölçümdür (Tınaz, 1999: 389).

**Mutluluk:** Bireylerin hayatlarındaki olumlu ve olumsuz yaşantıların ve tecrübelerin toplamından oluşan duygusal yansımalarıdır (Gitmez ve Morçöl, 1994: 78).

**Örgütsel Mutluluk:** Tek tek bireylerin kişisel mutluluklarını değil örgütün tamamına hitap eden ve bütünsel yaklaşımı içeren bir kavramdır (Bulut, 2015: 24).

## İKİNCİ BÖLÜM

### İLGİLİ LİTERATÜR VE ARAŞTIRMALAR

Araştırmamızın bu bölümünde çatışma, performans ve okul mutluluğu kavramları ile ilgili kuramsal çerçeveye yer verilmiştir.

#### 2.1.Çatışma

Çatışma, genel anlamda toplum tarafından mücadele, savaş ve kavga gibi kavramlarla anılmıştır. Bu yüzden toplum içinde bireyler, örgütler, gruplar tarafından dayanışma, birlik ve bütünlüğe oldukça fazla emekler verilir. Ancak çatışma, toplumların ve doğanın vazgeçilmez bir gerçeğidir (Sarpkaya, 2002: 416). Temelinde bireyler arası farklılıkların olduğu çatışmalar, örgütsel yaşamın gerçeği konumunda olduğuna göre çatışmadan kaçınmanın ve onu tamamen yok etmeye çalışmanın bir anlamı yoktur (Şahin vd., 2006). Bu bağlamda, çatışmaların bireylerin, grupların ve örgütlerin olduğu tüm ortamlarda bir arada olmaktan ortaya çıkan bir çıktı olduğu söylenebilir.

Çatışma toplumların tümünde ortaya çıkan, dinamik etkileşimlerle şekillenen doğal bir sonuçtur. Toplumsal bir olguyu ifade ettiği için de salt yönetim alanında değil, psikoloji, ekonomi, sosyoloji ve antropoloji gibi farklı bilimlerin de bu konuda çalışmaları sürmektedir (Sökmen ve Yazıcıoğlu, 2005: 2). Kapsamlı bir tanımı olmamakla birlikte çatışma bireyin hangi açıdan baktığıyla da ilgilidir. İlgili bilim dallarında yapılan tanımlarda ortak tema çatışmanın; bireylerin değişen ilgi, ihtiyaç, beklenti ve çıkarları doğrultusunda, bir tarafın diğerine bu gereksinimleri elde etmek adına müdahalede bulunması ve diğer tarafın bu müdahaleyi algılaması olarak tanımlanabilir (Suppiah ve Rose, 2006: 1905).

Çatışmanın İngilizce karşılığı olan ‘conflict’ kelimesi, Latince birbirine vurmak ve karşı gelmek anlamında kullanılan ‘conflictus’ kökünden gelir (Pekkaya, 1994: 3). Jehn (1997: 542) çatışmayı, bireylerin ve grupların bir arada çalışmış olmalarının verdiği, rutin aktivitelerin duraksamasına veya karışıklıklara sebep olan olaylar bütünü olarak; Leung (2008: 167) ise çatışmanın birbirine bağımlı bireyler arasında

örtüşmeyen yani birbirine zıt hedeflere ulaşmakla ilgili uyumsuzluk olduğunu ifade etmektedir.

Kelly (2006: 22) çatışmayı iki veya daha fazla birey arasındaki duygu, düşünce ve değerler ayrımından kaynaklanan kötü niyetlerden uzak içsel uyumsuzluklar olarak; Lin (2003: 17) ise tarafların içsel ve dışsal şartlarıyla şekil alan, birey ve grup performansına olumlu ve olumsuz etki eden kişiler arası bir dinamik olarak tanımlamıştır. Kişisel ve grupsal çatışmaların temelinde, amaç ve hedeflerin karşı taraf adına tehdit olarak görülmesi yatmaktadır. Bu doğrultuda çatışmayı, bireylerin hedef ve çıkarlarının başka kişiler veya gruplarca olumsuz etki altında kalması sonucu yaşanan bir süreç olarak açıklayabiliriz (Wall ve Callister, 1995: 517). Diğer bir tanıma göre çatışma, bireylerin kimlik arayışı ya da benlik duygusu kaynaklı ortaya çıkan yapıcı ve yıkıcı etkileri olan doğal bir süreçtir (Blakeway, 1998'den akt., Taştan, 2004: 14).

Bireylerin ve grupların iletişime girdiği ortamlarda kaçınılmaz bir kavram olarak ortaya çıkan çatışmada, taraflar hedef ve amaçlar doğrultusunda ilerlerken aynı zamanda yoğun bir etkileşim süreci içindedirler. Bu süreçte taraflar arasındaki ilişki ve etkinliklerdeki anlaşmazlıklar çatışmayı doğurur. Bu bağlamda çatışma, birden fazla kişi veya grup arasındaki çeşitli sebeplerden doğan anlaşmazlık olarak açıklanabilir (Koçel, 2015: 758). Çatışma birbirleriyle uzak ya da yakın bağlantıları olan bireylerin aralarındaki bir şeyin yürümediğini ya da uygunluk göstermediğini anlama durumlarıdır. Yaşanan bu etkileşimde bireyler, karşılarındakinin kendi tutum ve davranışına uygun düşecek harekette bulunmadığını düşünürler (Folger vd., 2020: 4).

Robbins (1974), çatışmanın kuvvetin ve kullanılabilir kaynakların değer yargılarına, sosyal konumun etkisine göre şekillendiğini ifade ederek, çatışmayı bireylerin karşı tepkiler ve olumsuz davranışlar geliştirme süreci; Deutsch (1949) ise kişinin başka bir bireyin davranış ve eylemlerine müdahale etme yolu ile ket vurma, bastırma ve etkisizleştirme çabası; Bingöl (1996) çatışmayı, insanların sosyo-kültürel ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılama noktasında yaşadığı zorluklardan doğan gerilimler olarak tanımlarken, Şimşek'e (2000) göre çatışma, grup veya örgütlerdeki bireylerin kaynakları paylaşma konusunda yaşadıkları sıkıntılar ile çıkarları, amaçları ve konumlarındaki farklılıklar sebebiyle yaşadıkları anlaşmazlıkları ifade eder (Akt., Sığırı, 2015: 482-483).

Yukarıda verilen tanımlardan yola çıkarak çatışmayı; bireyin hem kendisinden hem de çevresinden kaynaklanabilen; çıkarlarını, gereksinimlerini, davranışlarını, kendi benliğini zorlayan ve tehdit eden tüm etkilere karşı koyma isteği olarak tanımlayabiliriz. Çatışma, tarafların rahatını bozan, tepki koymaya ya da kendini bastırmaya itebilen farklı davranış ve tutumlarda bulunmaya zorlayan bir süreçtir. Bu bağlamda, çatışmaya hem kişisel hem de topluluklar arasındaki duygu, istek ve düşünce ve amaçlardaki farklılıkların sebep olduğu düşünülebilir.

### **2.1.1. Çatışma Yaklaşımları**

#### **2.1.1.1. Geleneksel Yaklaşım**

Klasik veya geleneksel yaklaşıma göre çatışmalar, örgütler üzerinde negatif sonuçlar yaratan ve hatta onlara zarar veren bir yapıya sahiptir. Örgütlerin amacı, çatışmaları yok etmek olmalıdır. Bu görüş, çatışmanın altında yatan sebepleri araştırmanın ve onu çözmeye çabalamak yerine çatışmadan kaçınmayı yeğlemektedir (Özalp, 1989: 102). Kapalı sistem anlayışını benimseyen klasikçilerin bakış açısına göre, örgüt yönetimi kurallarını ve ilkelerini etkili ve doğru kullanırsa bu durumda çatışma olmayacaktır (Koçel, 2015: 758). Bu bağlamda, örgütsel oluşumda bireylerin görev, davranış ve eylemlerinin net olarak çatışma oluşturmayacak şekilde tanımlanması gerekmektedir (Gümüşeli, 1994: 30). Özetle; çatışmayı tamamen görmezden gelerek ikinci plana atan bu anlayışın, çatışmanın örgüte fayda sağlayacak ve yeniliği teşvik eden yönlerini göz ardı ettiği söylenebilir.

#### **2.1.1.2. Neoklasik Yaklaşım**

Davranışsal yaklaşımın savunucuları dayanışma, grup etkileşimi ve yardımlaşma sayesinde örgütlerin daha etkin bir rol oynayacağını savunur. Davranışçılar, örgüt içinde çatışmanın yaşanmasını olağan karşılamış ve bu durumun karmaşık örgütlerin bir özelliği olduğunu ifade etmişlerdir. Buna göre bütün çatışmalar yıkıcı değildir ve grupsal çatışmaların toplumsal işlevleri vardır (Tokat, 1999: 7-8). Bu yaklaşım çatışmayı bireyler ve örgütler açısından doğal ve engellenemez bir durum olarak kabul ederek örgütün hem etkili olması hem de faydaları açısından belli seviyede çatışmaların olması gerektiği görüşündedir. Neoklasik yaklaşıma göre çatışmaların varlığı gruplarda veya örgütlerde gücü elinde bulunduranlara karşı caydırıcı bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Sığırı, 2015: 484).

Genel olarak değerlendirdiğimizde; davranışsal yaklaşıma göre çatışmalar, örgüt içinde bireylerin farklılıkları, ilişkileri ve etkileşimlerinin bir gereği olarak ortaya çıkmaktadır. Bu yüzden çatışmalar tümüyle yok edilemezler. Ancak yöneticilerin etkisiyle fırsata çevrilebilir.

### **2.1.1.3. Modern-Etkileşimci Yaklaşım**

Örgütlerde atışmanın önüne geçilemez bir kavram olduğunu açıklayan bu görüş, sınırı açan durumlarda çatışmanın rgt olumsuz etkileyeceğini, dolayısıyla bu tür çatışmaların mutlaka çözülmesi gerektiğini anlatır. Ayrıca, atışmayı kabullenen bir anlayıştan hareketle, sürekli uyum ve dayanışma içinde olan bir örgütün ya da grubun dönüşümleri ve yenilikleri yakalamaları adına çatışma ortamının bilinçlice yaratılmasını fırsat olarak görür (Atiker, 2004: 2-3). Bu yaklaşım, çatışma yaşamayan örgütlerde aksaklıkların ortaya çıkacağı, çatışma yönetimin yöneticiler için başlıca bir sorun olarak görülmesi gerektiği ve çatışmaların varlığının benimsenmesi görüşündedir (zalp, 1989: 103).

Etkileşimci yaklaşım, belirli düzeyde yaşanan çatışmaların örgütün verimliliğini ve performansını yükseltmede önemli rol oynadığı görüşünü benimsemiştir (Sığrı, 2015: 484). Çatışma yaşamayan örgütlerin ise bireysel ve grupsal başarılarında azalmaya neden olabileceği gibi çatışmanın st düzeyde ve sürekli yaşanması da kararların alınmasında, sorunların çözüme kavuşturulmasına, örgütteki işleyişin sağlıklı ilerlemesine olumsuz yönde etki edecektir (Koçel, 2015: 758). Günümüzde etkin çatışma yaklaşımı olarak kabul edilen modern anlayış kısaca; çatışmaların örgütler ve bireyler için faydalı olduğunu, yaşanması ve yeri geldiğinde desteklenmesi gerektiğini ancak bireyler tarafından da etkili şekilde yönetilmesi gerektiği kanısındadır.

### **2.1.2.atışmanın Kaynakları**

atışmaların etkin şekilde çözülmesi ve yönetilmesi için çatışma ortamını tetikleyen nedenlerin ve süreçlerin iyi analiz edilmesi gerekmektedir (Kaya, 2008: 7). Diğer bir söylemle, sebebi bilinen ve ortaya çıkarılan bir anlaşmazlık ya da uyuşmazlık durumunda alınacak aksiyonlar, çatışmanın daha hızlı ve etkili şekilde çözümüne aracılık edeceği söylenebilir. Aynı zamanda alınacak önlemlerin farklı sorunlarda da çıkış yollarının geliştirilmesine olanak sağlayacağı göz önünde bulundurulmalıdır.

Örgütlerde çatışma oluşturan kaynakların sayısı oldukça fazladır. Çatışma kaynakları, çatışmanın yaşandığı grupların varlığı ve yerine göre değişkenlik göstermektedir. İletişim yetersizlikleri, kaynakların paylaşımı, yönetsel, bireysel ve statü farklılıkları, işletmedeki değişimler, örgütlerde güç dengesi, örgütsel amaçları belirlemedeki farklılıklar, iyi belirlenmemiş sorumluluklar ve işlerdeki fonksiyonel bağımlılıklar çatışmaların sebeplerindedir (Özalp, 1989: 82). Örgütteki çatışmalar kimi zaman bireylerin dönüşüm ve değişime karşı oluşturdukları direnç nedeniyle ortaya çıkar. Çok ani ve sürekli yaşanan bu yenileşme ihtiyacı örgütteki bireyler ve gruplar üstünde önemli derecede çatışmalara sebebiyet verebilir (Gümüşeli, 1994: 38).

Karip'e (2013: 31) göre rekabete dayalı tarafsız çıkarlar ve uyuşmazlıklar, kaynaksal eşitsizlikler, güç dengesizlikleri, ahlaki değer ve inançlardaki farklılaşmalar, öfke ve siniri dışa vurma isteği çatışmalara neden olabilir. Katz'a (1965) göre çatışmanın gerçek kaynaklarını; ekonomi, güçsel ayrılıklar, kişisel ve toplumsal değerler ile algısal ve bilişsel etkenler oluştururken; Vecchio (1987) çatışma kaynaklarını iletişimsel, yapısal ve davranışsal olmak üzere üç başlık altında toplamıştır. Bunların içinde önem derecesi en yüksek olan iletişimsel faktörlerdir (Akt., Sığırı, 2015: 486). Unger (1990) bireylerin gruplarda güçlerini kanıtlama gereksinimi, istenilen düzeyde iletişime geçemediğini düşünme, gücü tek elde tutma isteği, örgütlerde üye sayısının fazlalığı gibi sebeplerin çatışmaya kaynaklık ettiğini belirtmiştir. Robbins (1974) çatışma kaynaklarına daha farklı bir açıdan yaklaşarak üç grupta toplamıştır: Bunlardan ilki yanlış anlama ve haberleşme kanallarındaki diğer gürültüleri anlatan semantik güçlükler, ikincisi örgütsel rollerden kaynaklanan uyuşmazlıkları anlatan yapı, üçüncüsü ise birey mizacı ile birbirinden farklı olan bireysel değer yargılarını oluşturan bireysel davranıştır (Akt., Gümüşeli, 1994: 38).

Sonuç olarak çatışmaların, örgüt içerisinde yer alan bireyler ve grupların kendi bakış açıları, değer yargıları, ilgi ve ihtiyaçları, farklı çıkar, amaçlar ve hedefleri doğrultusunda ortaya çıktığı söylenebilir. Bunun yanında, örgütteki üyelerin pozisyonları, görevleri, iletişimleri ve etkileşimleri gereği yaşanan sorunların da çatışmaya kaynaklık ettiği düşünülebilir. Bu durumda, örgüt içindeki değişkenlerin ve kaynakların fazlalığı, çatışmaların her an yaşanabilecek ve doğal bir kavram olduğunu bizlere göstermektedir.

### 2.1.3. Çatışma Türleri

Örgütlerde yaşanan çatışma türlerini farklı şekillerde sınıflandırmakla birlikte beş alt başlıkta toplamak mümkündür. Gümüseli (1994: 50) literatürde sıklıkla karşılaştığımız çatışma türlerini aşağıdaki tablo ile aktarmıştır:

**Tablo 2.1: Başlıca Örgütsel Çatışma Türleri**

Gruplandırma Esasları	Çatışma Türleri		
a. Çatışmaya taraf olanlar	1. Bireysel çatışma	2. Bireyler arası çatışma	3. Birey- grup çatışması 4. Gruplar arası çatışma 5. Örgütler arası çatışma
b. Çatışmanın niteliği	1. Fonksiyonel çatışma		2. Fonksiyonel olmayan çatışma
c. Çatışmanın örgüt içindeki yeri	1. Yatay çatışma		2. Dikey çatışma 3. Emir komuta- kurmay çatışması
d. Çatışmanın ortaya çıkma şekli	1. Potansiyel çatışma	2. Algılanan çatışma	3. Hissedilen çatışma 4. Açık çatışma
e. Çatışmanın açıklık derecesi	1. Açık çatışma		2. Kapalı çatışma

**Kaynak: Gümüseli'den (1994: 50) alınmıştır.**

#### 2.1.3.1. Çatışmaya Taraf Olanlarla İlgili Gruplandırma

Çatışmada yer alan birey ya da grupların dikkate alınarak sınıflandırıldığı çatışma türü olup beş alt başlıkta incelenecektir (Gümüseli, 1994: 51):

##### 2.1.3.1.1. Bireysel Çatışma

Bireyin kendisinden yapılması istenilen konular hakkında belirsizlikler doğuran veya onu farklı tutum ve davranışlarda bulunması yönünde beklentilere soğan, dolayısıyla bireyi öfke, sinir ve baskı gibi olumsuz durumlara sürükleyen çatışma türüdür (Koçel, 2015: 761). Kimlik çatışması olarak da ifade edilen bu çatışma, aynı zamanda bireyin iç dünyasında yaşadığı bir karmaşadır. Üst seviyede baskı ve hassasiyet içinde olan bireyler en küçük anlaşmazlıklarda en üst perdeden tepkiler verebilmektedir. Bu çatışmanın kaynağında kişinin öz kimliğinin toplumsal baskı, beklenti ve etkilerin uyuşmaması yatar (Sığırı, 2015: 491).

##### 2.1.3.1.2. Bireyler Arası Çatışma

Birden fazla birey arasında çeşitli sebeplerden dolayı ortaya çıkan çatışma türüdür. Bu çatışma, örgütsel yapıdan, iletişim bozukluklarından ve bireysel özelliklerin farklılığından kaynaklanabilir. Bunun yanında çalışma ortamındaki düşünce ayrımları ve güven kaybı, kırgınlık, korku ve öfke gibi olumsuz hisler ile grup içinde

bireyin üstündeki görev ve konumdan dolayı yaşanan çatışmalar da bireyler arası çatışmayı tanımlar (Tokat, 1999: 7-8). Kişiler arası çatışmaların nedenlerinden birisi de bireylerin bilgi ve birikimlerinin, değerlerinin, yaşam algılarının, hedefleriyle amaçlarının farklılık göstermesidir (Koçel, 2015: 762).

#### **2.1.3.1.3. Birey ile Grup Arasındaki Çatışma**

Bu çatışma türü daha çok bireylerin grup kuralları ve ilkelerine uyum sağlamaması ya da grup tarafından bu konuda baskı görmesi ile ortaya çıkar. Grubun izlendiği yola, hedeflerine ve amaçlarına ters düşen bireyler grupla çatışmak durumunda kalırlar. Örgüt içinde bağımsız bir bireyin grupla yaşadığı çatışmanın yanında grupta yer alan bir bireyin kendi grubuyla yaşadığı çatışma da bu sınıflandırma içerisinde yer alır (Gümüşeli, 1994: 52).

#### **2.1.3.1.4. Gruplar Arası Çatışma**

Gruplar arası çatışmalar ise odak noktası farklı kültürel, cinsiyet ya da fikri savunan grupların üzerinden yaşanmaktadır. Farklı anlayışı, görüşü, vizyon ve misyonu temsil eden bireyler bu gruplar içinde yer alırlar. Bu çatışmalar birbirine tamamen zıt, ayrı, politik ve fanatik gruplar arasında da yaşanabilir. Burada grupların taşıdığı kimlik bireylerin yerine geçmektedir (Folger vd., 2020: 6).

#### **2.1.3.1.5. Örgütler Arası Çatışma**

Çatışmaya katılan birey sayısı arttıkça, çatışmanın etkileri ve nitelikleri de çeşitlilik göstermektedir. Bu durumda örgütü temsilen savunan bireyler, örgüt içindeki atmosfer, birlik ve beraberlik duygusu, gözetilen haklar gibi farklı değişkenler de devreye girmektedir. İçinde değişik etkileşimleri, ilişkileri ve grupları barındıran örgütlerde çatışmalar, çoğunlukla taraflardan birisinde bir problem durumunda belirirler. Projelerin finanse edilmesi için savaş verme, gelen stratejik talimatları tartışma buna örnek olarak gösterilebilir (Folger vd., 2020: 6).

#### **2.1.3.2. Çatışmanın Niteliği ile İlgili Gruplandırma**

Çatışmalar niteliğine göre, işlevsel (fonksiyonel) çatışma ile işlevsel (fonksiyonel) olmayan çatışma olmak üzere iki başlık altında açıklanmıştır.

### **2.1.3.2.1.İşlevsel (Fonksiyonel) Çatışma**

Bu tür çatışmalar, örgütün hedeflerine ulaşmasına katkı sağlayan, örgütsel iç ve dış dinamiklerde yaşanan sorunların tespitinde kolaylaştırıcı etkide bulunan ve bu problemlerin yönetim kademesindeki bireylerin dikkatine sunulmasına yardımcı olan çatışmalardır (Koçel, 2015: 759-760). Eğer bir çatışma örgüt içinde değişim ve yeniliği teşvik ederek, örgütün yararına, hedeflerine yönelik bir amaç güdüyorsa işlevsel özelliğini ortaya çıkarıyor demektir. Burada önemli olanın, örgüt üyelerinin ve yöneticilerinin yaşanan çatışmalarda kişisel çıkarlardan ziyade örgütün yararına odaklanmaları olduğu söylenebilir.

### **2.1.3.2.2.İşlevsel (Fonksiyonel) Olmayan Çatışma**

İşlevsel olmayan çatışmalar, örgütün hedef ve kazanımlarına, amaçlarına erişimini engelleyen çatışmalardır. Bu tarz çatışmalar bireylerin örgütsel dayanışmasına zarar vererek, kişisel ve grupsal etkileşimlerin zayıflamasına, problemlerin ve gerginliklerin artmasına sebep olur (Özgan, 2006: 19). Çatışmaların tamamından fayda sağlamayı beklemek mümkün olmayacağı gibi ortaya çıkan anlaşmazlık ve uyuşmazlıkları fırsata çevirip kazanımlar edinmek, çatışmayı etkili ve doğru kullanan bireyler sayesinde olacağı düşünülebilir.

### **2.1.3.3.Çatışmanın Örgüt İçindeki Yerleri ile İlgili Gruplandırma**

Çatışmayla ilgili diğer bir gruplandırma da bireylerin örgüt içindeki konumlarını ve örgütsel aşamaları esas alan üç çatışma türünden oluşmaktadır (Farland, 1979'dan akt., Gümüseli, 1994: 55).

#### **2.1.3.3.1.Yatay Çatışma**

Yatay çatışma, bir örgütün hiyerarşik düzeninde benzer statülere sahip kişiler ya da gruplar arasında yaşanan çatışmadır. Yetkilerin net şekilde ortaya konmadığı, görev tanımlarının doğru şekilde yapılmadığı ve belirsizlik ortamında benzer konumda bulunan bireylerin arasında sıklıkla yatay çatışmalar görülür (Sığırı, 2015: 490). Bu durumda aynı nitelikteki bireylerin ortak özelliklerine vurgu yaparak aynı amaçlar etrafında toplamak bu tarz çatışmaları önleyebilir.

#### **2.1.3.3.2.Dikey Çatışma**

Dikey çatışma, örgütün farklı hiyerarşik seviyelerinde yer alan, ast ve üst kademeler arasında yaşanan çatışmalardır. Bu çatışma örgütlerde çok sık gerçekleşen

durumlardandır. Üst kademede yer alan bireylerin beklentilerinin, astlarca karşılanmadığı durumlarda ya da astlardaki bireylerin üstlerinden beklenen davranışları göremediği durumlarda ortaya çıkar (Tuğlu, 1996: 21). Bunun yanında yöneticilerin, yeterli donanım ve beceriye sahip olmamaları da astları ile çatışmaya girmesine sebep olmaktadır (Seval, 2006: 249).

#### **2.1.3.3.3.Emir Komuta-Kurmay Çatışması**

Yönetici konumdaki bireylerle alanında uzman kişiler arasında yaşanan çatışma türüdür. Bu çatışmanın kaynağında, bireylerin taşıdığı görevler ve sorumluluklar vardır. Uzman bireylerin görevi sadece kendi alanı ile ilgili danışmanlık yapmak iken yöneticiler yapılan tüm işlerin sorumluluğunu taşırlar (Özgan, 2006: 22). Personeller arasındaki yetki alanlarının doğru belirlenmemesi ve uzmanların geliştirdiği önerilerin yöneticilere zorla benimsetilmeye çalışılması da bu çatışmanın sebeplerindendir (Seval, 2006: 249).

Yöneticiler eğer kendini uzman konumunda görürler veya bilgisinin olmadığı bir soruyla karşılaşırlarsa yetki ve sorumluluklarının zayıflayabileceklerini düşündüklerinde, uzman bireylerin görüşlerini kabullenmek istemeyerek onlarla çatışabilir. Bunun tam tersi olarak, uzmanlar da görev yetkilerinin dışına çıkarak ve üstünlük kurma adına fikirlerini yöneticiye dayatmaya çalışarak çatışma durumuna sürüklenebilir (Öztay, 2008: 41).

#### **2.1.3.4.Çatışmanın Ortaya Çıkış Şekline Göre Gruplandırma**

Çatışmalar ortaya çıkış şekillerine göre dörde ayrılmaktadır.

##### **2.1.3.4.1.Potansiyel Çatışma**

Potansiyel çatışmada, çatışmaya sebep olan şartların durumu söz konusudur. Kaynakların kıtlığı, hedef farklılıkları, kontrol etme çabası, rol çatışması gibi durumlar potansiyel anlamda çatışma oluşturabilir. Bu potansiyel durumlar, pusuda bekler ve uygun durumlar oluştuğunda çatışma başlar (Cengiz, 2018: 14). Yani diğer bir deyişle potansiye çatışma, örgütlerde gizil şekilde oluşan ve çatışmaya altyapı hazırlayan sebepler bütünüdür.

##### **2.1.3.4.2.Algılanan Çatışma**

Çatışma içinde yer alan bireylerin ya da grupların, yaşanılanları ve olguları nasıl algıladıkları ile bağlantılı olan çatışma biçimidir (Özgan, 2006: 21). Bu çatışmada

örgüt üyeleri çatışmanın kaynağını net olarak ifade edemeseler de çatışmanın farkındalığını yaşamaktadırlar. Taraflar anlaşmazlığın veya uyumsuzluğun farkına vardıklarında stres altına girerler. Yasal güç kullanılmasıyla birlikte bireylerin emirler karşısında zorunlu olarak uyma davranışı göstermesi, bu çatışma türüne örnek olarak verilebilir (Kırel, 1997: 480).

#### **2.1.3.4.3.Hissedilen Çatışma**

Hissetme, algılamadan farklı nitelikte bir kavramdır. Örgüt içinde bireyler, aralarındaki fikir ayrılıklarının farkında olabilirler ancak bu durum birbirlerine kızmalarına engel olarak sadece olumsuz hisler beslemelerine sebebiyet verebilir. Bu çatışma türü ağırlıklı olarak gizil çatışma kaynakları dışındaki sebeplerden meydana gelmektedir (Kılınç, 1985: 112). Dolayısıyla hissedilen çatışmalar, bireylerin çatışma yaklaşımlarına besledikleri hislerin tepkiselliğidir.

#### **2.1.3.4.4.Açık Çatışma**

Açık çatışma, eylem veya harekette bulunan birey ya da grupların diğer tarafın hedef, amaç ve davranışlarını yıkıma uğratmak üzere buldukları girişimi ifade eder. Direkt sözlü ve fiziksel şiddeti içeren bu durum örgütsel kurullarla yasaklanmıştır. Bundan dolayı açık çatışma, örgüt üyelerinin birbirlerinin davranışlarını, eylemlerini, amaç ve hedeflerini engelleme şeklinde ortaya çıkmaktadır (Kılınç, 1985: 112-113). Kısacası açık çatışmayı, bireyi çeşitli yollarla doğrudan tehdit eden bir çatışma türü olarak görebiliriz.

#### **2.1.3.5.Çatışmanın Açık Olup Olmadığına Göre Yapılan Gruplandırma**

Açık çatışma, bilinçli olarak tasarlanan ve organize edilen bir çatışma türü olup örgüt yönetiminin bilgisi dahilindedir. Kapalı çatışmalar ise açık çatışmaya göre daha tehlikeli olup, yöneticilerden habersiz şekilde ortaya çıkar. İletişim, algılama ve yordama eksikliklerinin yaşandığı kapalı çatışmalarda üyeler olumsuz durumları yanlış tanımlayarak çatışmanın varlığından bile habersiz olabilir. Negatif yönde gelişen gizli çatışmaların ise etkileri büyük olur (Gümüseli, 1994: 58).

#### **2.1.4. Çatışmanın Sonuçları**

Çatışma yapısı gereği engellenemez özellikler taşımaktadır. Çatışmaları tamamen ortadan kaldırmak mümkün gözükmediğinden sarsıcı etkilerinden korunmak için çatışmaları etkili şekilde yönetmek gerekir. İyi bir çatışma yönetimi sergilenmesi için

de çatışmanın olumlu ya da olumsuz çıktıklarına yol açan kaynakların bilinmesinde fayda vardır (Özgan, 2006: 41). Örgütsel açıdan ele alındığında, özellikle yönetici kademesindeki bireylerin örgüt kültürüne ve işleyişine hâkim olmasının olası çatışma kaynaklarını bilmesi açısından önemli olacağı söylenebilir.

#### **2.1.4.1.Çatışmanın Olumlu Sonuçları**

Olumlu tarafından ele alacak olursak çatışma; yaşanan problemlerin, sıkıntıların dile getirilmesine, çalışma ortamlarındaki gerginliklerin azalmasına, adil ve eşitlikçi anlayışın gelişmesine hizmet etmektedir. Doğru ve etkili şekilde yaklaşıldığında çatışmaların yaşanması, iletişim ve etkileşimleri güçlendirerek grup veya örgütlerin hedeflerinin, vizyonlarının ve misyonlarının değerlendirmeye tabi tutularak yenilenmesini, sosyal bir dönüşüm gerçekleştirilmesini sağlayabilir. Bu bakış açısıyla çatışmaların normal ve sağlıklı olduğu düşüncesinden hareketle çatışma kavramını pozitif açıdan ele almanın önemi karşımıza çıkmaktadır (Folger vd., 2020: 1). Başka bir anlatımla çatışmalar örgütsel amaçlara, dönüşümlere, sorunların ifade edilerek örgütün geliştirilmesine ve olası gerilimlerin ortadan kalkmasına katkılar sağlar. Örgütlerde olduğu gibi örgütü oluşturan bireyler üzerinde de çatışmanın olumlu etkiler bıraktığı söylenebilir.

Bireyler, içsel çatışmaları karşısında çözümsüz kaldıklarında kaygı düzeyleri artar ve verimleri düşer. Eğer bireyler kendi aralarında çatışma yaşarlarsa, bu durum içsel problemlerini daha çabuk aşmalarını, mantıklı çözüm yolları ile ikna olmalarını sağlar. Bununla birlikte çatışma anında karşısındakinin düşüncelerini ve görüşlerini dinlemeyi öğrendiklerinde çatışmalarını kendileri çözebilecek düzeye gelerek, kişisel gelişimlerini yukarıya taşırlar. Kendisi ile ilgili farkındalığı artan birey, duygu düşüncelerini rahatça ifade etmiş olmanın verdiği pozitif duygularla özgüveni geliştirir. Çatışmada hoşlarına gitmeyen durumlarda, olumsuz duygularını kontrol ederek yıkıcı tutum ve davranışlar yerine çözüme yardım edecek yapıcı eylemlere dönüştürürler. Yeri geldiğinde mükemmel çözüm yollarının olmadığını görerek karşı tarafın taleplerine düşüncelerine uyum sağlamaları ya da kaynakların sınırlı olduğunu kabullenmeleri gerektiğini öğrenmiş olurlar (Cengiz, 2018: 35).

Çatışma bir yönü ile örgüt üyelerinin içinde buldukları ortamda seslerini duyurmaları, kendilerini ifade etmeleri için imkanlar sunar. Birden fazla sesin olması ve dinlenilmesi de karşımızdaki bireyleri anlamaya çalışmamıza ve benmerkezci bir

yapıdan uzaklaşmamızı sağlar. Böylelikle sorunların çözülmesi de bireylerin birbirleri ile daha uyumlu çalışmasına ve bağlılık geliştirmelerine katkı sağlar (Cengiz, 2018: 35-36). Amason (1996: 125-126), bilişsel olarak yaşanan çatışmaların, bireylerin alınan kararlara uyum sağlayarak kabullenmelerini, örgüt üyelerinin verimliliklerine ve etkili ilişki kurmalarına katkı sağlayarak ileride daha başarılı olmalarını sağladığını belirtmiştir. Kırel'e (1997: 7) göre çatışma eğer çalışanların başarısını yukarı çekerek performansı artırıyorsa, işlevsel sonuçları ön plana çıkar. Bununla birlikte, çatışma birey ve örgütlerde kaliteli ve doğru kararların alınmasına, yaratıcı ve yenilikçi hareketlerin isteklendirilmesine, çalışanlar arasında ilgi ve merak duygusunun özendirilmesine, değişim ve öz eleştirinin yapılmasına katkı sağlıyorsa yapıcıdır.

Yukarıda anlatılanlardan hareketle, çatışmaların özellikle bireylerin psikolojik gelişimlerine katkıda bulunarak özgüvenli, problem çözebilen, yaratıcı kişilikler geliştirmeleri gibi olumlu etkileri bulunmaktadır. Bununla birlikte kişilerin gruplarda, örgüt ve toplum içinde hem kendilerini hem de çevrelerini değiştirerek dönüştürmeleri, verimliliğe katkıda bulunmaları, yaşadıkları tüm duyguları bastırmadan rahatlıkla kendilerini ifade etmeleri, stres ve baskıyı ortadan kaldırma gibi örgütleri dolaylı ve doğrudan etkileyen pozitif sonuçları da vardır. Bu noktada etkili olarak yönetilen çatışmaların örgütün gelişimine ve ilerlemesine fayda sağlanacağı söylenebilir (Akkirman, 1998: 3).

#### **2.1.4.2.Çatışmanın Olumsuz Sonuçları**

Çatışmalar etkin yönetilmediğinde ve doğru yöntemler uygulanmadığında, örgütler ve bireyler açısından önemli zararlar doğurabilmektedir. Türü ve kaynağı fark etmeksizin belirli bir şiddet seviyesinden sonra özellikle bireyler üzerinde sağlıksal, fiziksel ve ruhen sorunlar oluşturmaktadır. Bu durum da sosyal ve çalışma hayatındaki ilişkileri etkileyerek bireylerin verimlerinin ve doyumlarının azalmasına neden olabilir (Cengiz, 2018: 37). Bireylerin örgüt içinde farklı çıkar, hedef ve dünya görüşlerinin olması, çatışma süresinin ve etkilerinin yoğunluğuna bağlı olarak kişiler arasında negatif duygu ve düşüncelerin gelişmesine, caydırıcı davranışların sergilenmesine sebep olmaktadır. Çatışmaların yoğunluğuna bağlı olarak hayal kırıklığı, küslük, motivasyon kaybı, kızma, gücenme gibi etkilerin dışında küçümseme, sözlü sataşma, ağız dalaşı, atışma, tehdit etme, aşağılanma bireylerin karşı karşıya kaldığı eylemler arasındadır (Ayoko vd., 2003: 285). Bu bağlamda,

çatışmanın bireylerin özellikle örgüt yaşamlarında verimlilikleri, duygusal yaşantıları ve ilişkilerinde olumsuz sonuçları olduğu söylenebilir.

Bireylerin örgütleri oluşturan en önemli kaynak olduğunu düşündüğümüzde, performansı yüksek ve işinde mutlu olan bireylerin içinde olduğu gruplar ve örgütlerin başarısındaki katkısı göz ardı edilemez. Ancak çalışma ortamlarında iyi yönetilmeyen çatışmalar, bireylerin örgütsel bağlılıklarına ve güven ilişkilerine zarar vermektedir. Üretkenlikleri azalan çalışanlar örgütlerinden kopmakta ve bu durum da örgüt başarısını negatif etkilemektedir (Cengiz, 2018: 37). Karip (2013: 39) ise iyi yönetilemeyen çatışmaların verimsiz kaynak kullanımı, stres ve kaygı seviyesinde artış, iş kaybı, kalitesizlik, örgütsel yok oluş ve bireylerin enerjilerinin hatalı kullanımı gibi olumsuz sonuçlar doğurabileceğini ifade etmiştir. Kılınç (1985: 122), çatışmanın istenmeyen sonuçlarını şöyle sıralamıştır:

- Örgütsel çatışmalar, çatışmada bulunan üyelerin zihinsel sağlıklarını negatif yönde etkileyen sonuçlar yaratabilir.
- Çatışma eğer tarafları ciddi anlamda tüketecek seviyede olursa, ekonomi ve zaman kaybına sebep olur, hatta konuyla ilgili kırtasiye masrafları buna dahildir.
- Çatışmalar, örgütleri hedef ve amaçlarından uzaklaştırarak odak noktalarını kaybetmelerine neden olur.
- Yaşanan çatışmalar, bireylerin amaçlarını örgütün amaçlarından üstün görmelerine sebep olabilir.

Özetle çatışmalar iyi yönetilmediğinde ve gerekli önlemler alınmadığında; örgütlerin işleyişinin bozulması, pozitif iklimin dağılması, çalışan ilişkilerinin yıpranması, negatif yüklü duyguların kuşanılması ve verimliliğin azalması gibi olumsuz sonuçlarının ortaya çıkacağı söylenebilir. Her ne kadar çatışmanın istenmeyen yönleri olarak görülse de daha önceden yaşanmış olumsuz çatışma örneklerinin özellikle önceden alınacak tedbirler, uygulanacak yöntemler, izlenilecek yolların geliştirilmesi açısından katkı sağlayacağı düşünülebilir. Bu sayede bireyler ve örgütler, ortaya çıkacak daha kötü senaryolardan korunabilirler. Ayrıca edinilen deneyimler, örgütte gerçekleşebilecek olası çatışmaların daha sağlıklı olmasını sağlayabilir.

### 2.1.5.Çatışma Yönetimi

Genellikle çoğu kurumda yönetici konumunda bulunan bireyler, sorunları ve problemleri görmezden gelerek halı altına süpürürler. Bu durum çalışanların problem konusu üzerine tartışmalarını, çözümler üretmelerini ve kendilerini doğru şekilde ifade etmelerini engeller. Böylelikle bireyler, çatışma halinde öğrenecekleri ya da çatışmayı etkili şekilde çözebilecekleri davranış ve tutumları edinemezler. Çatışmayı, yokmuş gibi değerlendirmek ve onu hafife almak aksine gizli bir şekilde onun büyümesini tetikler. Bireyler yaşanılacak çatışmayı baskılar, görmezden gelir veya ödün verirse, problemin altında yatan sorunları anlama, düzeltme ve çözüme fırsatını kaybetmiş olur (Cloke ve Goldsmith, 2019: 21-22). Dolayısıyla çatışmayı örgütsel sürecin doğal bir sonucu olarak görerek, çatışmanın olası kaynakları hakkında bilgi sahibi olarak, anlaşmazlık ve uyuşmazlıkları örgütün faydasına olacak şekilde yönlendirerek çatışmada etkin bir yönetim sergilenebilir.

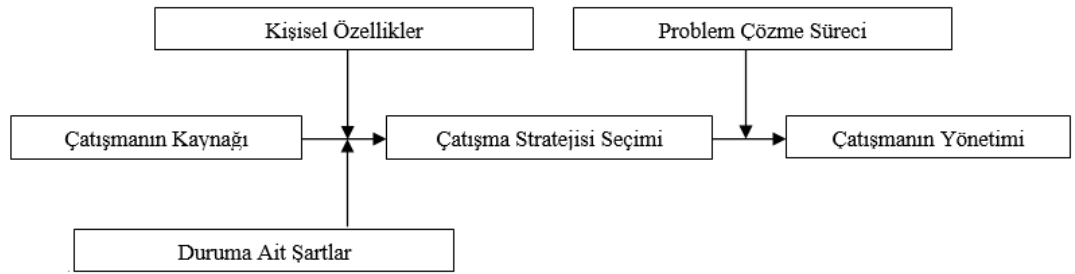
Cengiz'e (2018: 48) göre çatışma yönetimi, yöneticilerin gerekli gördüğünde çatışmayı artırması, gerekli gördüğünde de çözüm amaçlı olarak izledikleri yol ve yöntemleri ifade eder. Çatışma zihnen ve ruhen enerji harcamayı gerektiren bir süreç içerir. Harcanan enerji ile ortak konuda çözümler geliştirilir ve verimli süreçler oluşturulursa etkili bir çatışma yönetimi sağlanmış olunur. Akkirman (1998: 3) çatışma yönetimini, çatışmaların olumsuz yönlerini minimum düzeye indirgeyen, faydalı yönlerini ise en üst düzeye çıkaran, çatışma derecesini uygun düzeyde tutan ve çatışmalarda her iki tarafın yararını gözeterek etkinliklerin tamamı olarak ifade etmiştir. Rahim'e (2002: 222) göre etkili bir çatışma yönetiminin sahip olması gereken özellikler şunlardır:

- Çatışmaları duyguların zarar verici etkilerinden korumalıdır.
- Önem derecesi yüksek konuların çatışması bilişsel ağırlıklı ve orta düzeyde olmalı ve bu düzeyde kalmalıdır.
- Bireyler yerine, zamanına ve duruma göre, hangi çatışma yönetim stilini kullanacağı konusunda bilgili olmalı ve bu doğrultuda hareket etmelidir.

Folger ve arkadaşları (2020: 229), çatışma yönetimi konusuna farklı bir açıyla yaklaşarak; bireylerin yaşadıkları çatışmaları kendilerinin çözmeleri gerektiğini, çünkü tarafların aralarında buldukları çözüm yollarının, dışarıdan müdahalede bulunan ve önerilenlerden çoğunlukla daha uygun olacağını belirtmişlerdir. Eğer

ortaya çıkan çözüm her iki taraf için de uygunluk taşıyorsa, bu durumda çözümün işleme konulmasında taraflar daha istekli davranacaktır. Böylelikle kendi kendine çözüme kavuşan bir konuda tekrar çatışmaya düşme durumu engellenmiş olacaktır.

Çatışma yönetimi konusunda çeşitli yöntemler olmakla birlikte ortaya konan yöntemlerin ortak noktalarından hareketle çatışma yönetim modellemesi oluşturulmuştur. Şekil 2.1'den yola çıkarak, bireysel özellikler ve durumsal şartların çatışmaların nedenlerini oluşturduğunu; çatışmanın ortaya çıkışı ile birlikte çatışma yönetim stratejisinin seçildiğini, seçilen stratejinin uygulamaya konulması ile problem çözme sürecinin başladığını ve sonuçta çatışmanın çözümüne ulaşıldığını görmekteyiz (Sığrı, 2015: 494).



**Şekil 2.1: Çatışma Yönetimi Modeli (Whetten vd., 2000'den akt., Sığrı, 2015: 494).**

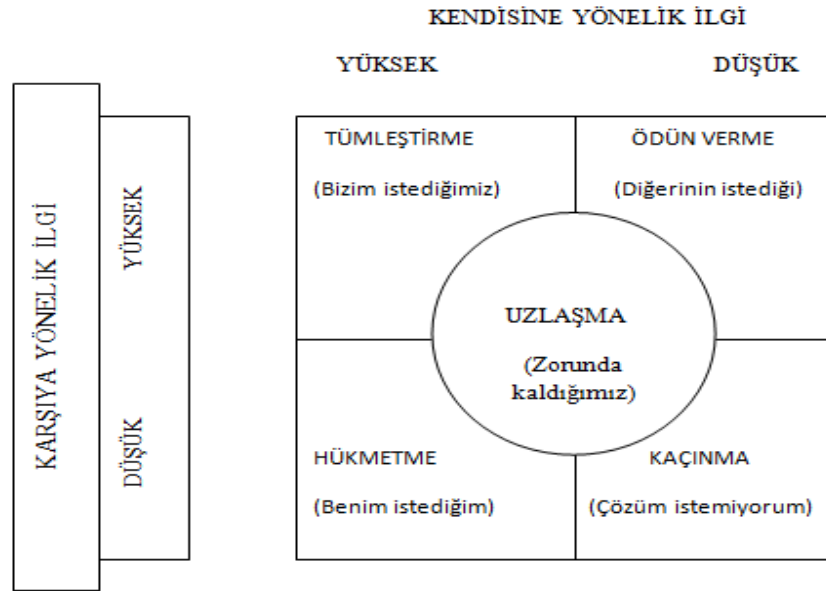
Yukarıda anlatılanlar ışığında, çatışma yönetiminin aslında tüm süreç adına kilit rol oynadığını söyleyebiliriz. Çünkü zamanında müdahale edilmeyen, nedenleri hakkında bilgi sahibi olunmayan, uyumsuzlukları önleyecek ortamların oluşmasına altyapı hazırlamayan, örgüt içinde bilgi akışının ve iletişimin sekteye uğradığı ortamlarda etkin bir çatışma yönetiminin beklenmesi mümkün görünmemektedir. Dolayısıyla bu ortamlarda yaşanan çatışmaların etkilerinin, beklenilenden daha yıkıcı olacağı söylenebilir.

### 2.1.6.Çatışma Yönetimi Stilleri

Bir çatışma ortamında öncelikle çatışmanın tanımlanması gerekmektedir. Çoğunlukla sorunların oluşumuna kaynaklık eden sebeplerin varlığı ile yansımaları, ortada duran sebepler ve etkileri arasında farklılıklar bulunmaktadır. Bu durum, gerçek problemin bulunmasını zorlaştırarak yanlış problemlerin çözülmeye çalışılmasına yol açar. Oysaki çatışma düzeyi, tarafların çatışma yönetim stilleri, çatışmanın bireysel, grupsal ve örgütsel bazda etkilerin değerlendirilmesinden hareketle edinilen bilgiler analiz edilirse, problem doğru olarak tanımlanabilmiş olacaktır. Analizler neticesinde, taraflar arasında çatışma seviyesi çok düşük ya da çok yüksekse ya da

taraflar çatışmalarına uygun olmayan stiller tercih ediyorlarsa, bu durumda çatışmaya dışarıdan bir müdahalenin zorunluluğu söz konusu olabilir (Deniz ve Çolak, 2008: 313).

Günümüzde en sık kullanılan çatışma yönetim modellerinden biri Afzalur Rahim'e aittir. Rahim yaptığı araştırmalar sonucunda, çatışma yönetim stillerini, iki boyut üzerinden yapılandırmaya çalışmıştır. Bu boyutlar ise bireyin kendi faydasına olanı ve karşı tarafın faydasına olanı düşünmesidir (Karcıoğlu ve Alioğulları, 2012: 222). Bu çalışmada Rahim'in çatışma yönetimi stilleri kullanılacak olup bu stillerden hangisinin tercih edileceğini belirleyen husus, bireyin kendisine ve karşısındakilere gösterdiği ilgi ve değerlere bağlı olarak ayrıışmaktadır. Rahim tarafından çatışma yönetim stilleri modeli Şekil 2.2'deki gibi şemalaştırılmıştır:



**Şekil 2.2: Çatışma Yönetimi Stilleri Modeli (Rahim, 2002: 217).**

#### **2.1.6.1. Tümlleştirme**

Çatışma yaşayan her iki tarafı da ilgilendiren ortak konuların gündeme alındığı stildir. Bu yaklaşımda bireyler, haklı ya da haksızı ortaya çıkarmaktan çok, sorunların ve problemlerin çözümüne odaklanırlar. Bu durumda taraflar kazanma duygusunu yaşayarak masadan memnun ayrılabilirler. Aynı zamanda kendilerini ve hislerini yönetip, güven inşa ederek güçlenmiş olurlar. Bu stilin önemi ise, tarafların karşısındakinden çok sorunun kaynağına ve çözümüne yönelmiş olmalarıdır. Şeffaflık ve eşitliğin olduğu ortamlarda bu yaklaşım daha kullanışlıdır (Yalçın ve Yoğun Erçen, 2004: 212).

Thomas ve Kilmann'a (2008: 3) göre, bu stilde bireyler hem iddialı hem de iş birlikçi bir performans sergilerler. Bireyler endişelerini tam olarak giderme noktasında birlikte çalışıp çözüm bulmaya özen gösterirler. Taraflar sorunun kaynağını net şekilde bulup gerekli değerlendirmeleri yaptıktan sonra hoşnut olacak şekilde bir çözümde anlaşılır. Aksi takdirde kaynaklar için rekabete girişmeleri konusunda risk oluşur.

Tümleştirme stilinde bireylerin orta noktada buluşup bir sorunu halletmeye çalışmaları, çatışmanın seyri ve sonuçları açısından olumlu olduğu söylenebilir. Çünkü çatışmada taraflar duygularına, psikolojilerine ve çıkarlarına yenik düşerek çok farklı eylemlerde bulunabilirler. Dolayısıyla bu yaklaşımın kazanımlarının, her iki tarafın da yararını gözettiği düşünülebilir.

#### **2.1.6.2. Ödün Verme**

Bu stilde birey, farklılıkları dikkate almadan benzer özellikleri vurgulayarak diğer tarafın hedeflerine ve çıkarlarına yol açmakla ilgilidir. İlgi ve ihtiyaçlarını arka plana atan birey karşı tarafın doyuma ulaşmasını sağlamış olur (Yürür, 2010: 36). Özellikle bireyler olay ve durumlarla ilgili kendilerini haklı görüyor ve diğer taraf ise konuyla ilgili zayıf kalıyorsa, kişi karşısındakine boyun eğebilir. Birey bu durumda her iki tarafın da durumdan memnun olduğunu düşünerek çatışmanın çözüldüğü hissine kapılır. Bu stil, tarafların çatışmada çözümsüz kaldıkları zaman uygun olabilir. Ancak uyma eğilimi gösteren kişi için ise amaçlar ve hedeflerden uzaklaşma durumu söz konusudur (Gross ve Guerrero, 2000: 207).

Ödün verme davranışında bireyler, kişisel gereksinimlerden feragat etme ve aynı zamanda kendini feda etme eğilimi gösterirler (Koçak ve Aktaş, 2019: 134). Kısacası, ödün verme davranışının günü kurtarma ve çatışmayı daha fazla büyütmek için kullanıldığı söylenebilir. Mevcut durumunu korumak isteyen bireyler için bu stilin bir kayıp olduğu düşünülebilir.

#### **2.1.6.3. Hükmetme**

Bu stil, çatışmayı çözüme kavuşturmaktan çok, güçsel yollarla karşı tarafı baskılamayı amaçlar. Bireyler karşısındakilere, yapılacak iş, olgu ya da olayların sadece kendi isteklerine göre olacağı mesajını verirler ve ağırlıklarını hissettirmeye çalışırlar. Rekabetin artmasıyla bireyler arasında kazanma ve kaybetme durumlarını

oluşturarak, kaybeden tarafın duygusal çöküşüne ve düşmanca hisler beslemesine yol açacaktır (Akçakaya, 2003: 16).

Hükmetme, ast ve üst konumdaki bireylerin ya da grupların yaşadığı çatışmalarda sık kullanılan bir stildir. Kısa süreçte çatışmanın hızlıca çözüme kavuşması için tercih edilse de, uzun dönemde örgütleri olumsuz yönde etkileyebilir. Bunun yanında bu stil, günlük sorunların ve problemlerin taktiksel çözümünde kullanılabilir (Özgan, 2006: 52).

Sonuç olarak, otoriter bir anlayışa dayanan hükmetme stilinde bireyler, zıtlasma duygusu içinde kendi sözlerini geçirmeyi amaçlarlar. Odak noktasında olmak isteyen bu bireylerin ihtirasları buldukları gruba ya da örgüte zarar verebilir. Böyle bir ortam da bireylerin gizli düşmanlar kazanmalarına neden olabilir.

#### **2.1.6.4.Kaçınma**

Kaçınma stilinde bireyler, kendileri ve başkaları hakkında düşük seviyede ilgi ve alaka beslerler. Bu yaklaşımda kendini çekme, anlaşmazlık ve uyuşmazlıkları gizleme ve kenara çekilme özellikleri kendini gösterir (Aritzeta vd., 2005: 163). Sınırlı iş birliğinin yaşandığı bu stilde, bireylerin çatışmaya girme korkuları ve çatışma yönetme becerilerine ilişkin düşük özgüven algıları vardır. Kaçınma eğilimi daha çok, önem derecesi düşük konuların varlığında, gerilim ve stresin azaltılmasında, bireyin kendini güçsüz hissettiği durumlarda kullanılır (Bakhare, 2010: 48).

Bireyler çatışmada, hiçbir şikayet ya da yakınma yokmuş gibi hareket ederler. Çatışma anında yöneticiler, çatışmanın zamanla kendi kendine çözülmesini umarak bir aksiyonda bulunmazlar (Kgomo, 2006: 55). Özetle kaçınma, tarafların birbirlerine duygu ve düşüncelerini açmadıkları, yüz yüze gelme cesareti gösteremedikleri, bu yüzden de hep problemleri ve çözümlerini öteledikleri bir çatışma stili olarak tanımlanabilir.

#### **2.1.6.5.Uzlaşma**

Uzlaşma stili orta derecede, iddia ve iş birliği özelliklerini içerir. Taraflar çatışmada, orta yolu bulmak için tavizlerde bulunabilirken, aynı zamanda kendileri için karşılıklı kabul edilebilir bir çözüm bulma amacı taşırlar. Uzlaşmacı bireyler rekabet peşinde olmadıklarından konuyu doğrudan ele alıp çözmeye çalışıp fedakarlıkta bulunurlar (Thomas ve Kilmann, 2010: 3). Bu stil, tarafların ilgi ve ihtiyaçlarını doyurabilir

ancak tümünü karşılayamaz. Genellikle bireylerin hedefleri, istekleri ve gereksinimleri farklılık gösterdiğinden, çözümler bulma konusunda yaratıcı olamadıklarından uzlaşmacı yöntem onlar için kolay bir tercih durumu taşımaktadır (Gross ve Guerrero, 2000: 208).

Yalçın ve Yoğun Erçen (2012: 212), uzlaşmacı yaklaşımın özgüvenin yüksek ve hoşnutsuzlukların olmadığı ortamlarda daha çok belireceğini, bireyler adına olumlu bir iklim yaratacağını ifade etmiştir. Bu durumda örgütsel ilişkiler zarar görmeyecek ve iletişim aksamayacaktır. Ancak bu tarzın büyük örgütlerde ve şirketlerde diretilmesi, başarısızlıkları beraberinde getirecektir. Çünkü bireylerden hem rekabet etmelerini hem de diğer tarafın çıkarlarını düşünmelerini beklemek, politikalar ile kendi değer yargıları arasında bocalamalarına neden olarak zihinsel yıkım oluşturacaktır.

Uzlaşma stili, tarafların hedeflerine ulaşmasına hizmet eden çözüm yollarının geliştirilmesinde, çatışmanın en azından daha şiddetli yaşanmaması ve daha yapıcı bir tablo oluşması adına mantıklı bir yol olarak düşünülebilir. Yukarıda verilen tüm stilleri değerlendirecek olursak bireylerin ve örgütlerin çatışmaları tek bir yoldan sonuçlandırmaları mümkün görünmemektedir. Çünkü her bireyin örgüt içinde ayrı ve dışarıda ayrı sosyal hayatları olduğundan yaşamsal, psikolojik ve sosyal özelliklerinin birbirinden farklılık gösterdiği söylenebilir. Dolayısıyla bireyleri içsel ve dışsal yönden etkileyen hem kişisel hem de örgütsel dinamiklerin varlığı, onları çatışma anında farklı davranmaya itebilir, farklı stiller kullanmaya sevk edebilir.

### **2.1.7.Eğitim Kurumlarında Çatışma ve Çatışma Yönetimi**

Eğitim kurumları, toplumsal örgütler arasında en önemli yeri temsil eden kurumlardan biridir. Yaşamsal örgüt olarak nitelik gösteren eğitim kurumlarında çatışmaların oluşması doğaldır. Eğitim sisteminin alt kademesini oluşturan okullarda farklı beklenti ve eğilimlerde olan çok sayıda bireyin yaşadığı etkileşimler çatışmalara neden olur. Dolayısıyla okullar içlerinde çatışma potansiyelleri taşıyan kurumlardır (Özdemir, 2018: 94). Diğer bir ifade ile okullar toplum ve çevre ile sürekli etkileşim ve iletişimde olan yapılar olduğundan, sosyal bir işleyiş gösterirler ve bu durum da çatışmayı tetikleyebilir.

Eğitim kurumları toplumsal çevre içerisinde yer alırlar. Bu çevreyi ise yerel ve toplumsal bazda oluşan değerler, gelenek ve göreneklerden oluşan kültür kavramı

etkiler. Dolayısıyla okulu sosyal bir çember içine alarak kuşatan bu sistem, okulun çalışanları, öğrencileri ve personelleri ile hem kurumsal hem de bireysel anlamda üzerlerinde baskı ve stres kaynağı oluşturur (Atış, 2010: 38). Okul yaşantısı içinde yöneticiler, öğretmenler, okul çalışanları hem öğrencilerle hem de velilerle ve çoğunlukla da birbirleri ile etkileşim ve iletişimde bulduklarından aralarında bir okul kültürü oluştururlar. Dolayısıyla yaşanan bu kültür ve etkileşim de grupsal, örgütsel ve kişisel düzeyde çatışmalar oluşturabilir. Bu durumda çatışmanın yaşanmaması anormal karşılanmalıdır. Flettwood (1987: 42) çatışmanın eğitimde ve okullarda değişim ve gelişim sağlamak adına zorunlu ve kabul edilesi bir durum olduğunu ifade eder. Etkili bir okul yönetiminin görevi çatışmayı ortadan kaldırmak veya azaltmak değil, bireylerin örgütsel ve kişisel çatışmayı ele alma ve çözme becerilerini geliştirmektir.

Çatışmalar, okul yöneticileri ve öğretmenlerin yanı sıra, özellikle öğrenciler arasında da çok sık yaşanabilmektedir. Öğrencilerin çoğunluğu lakap takma, tehdit etme, paylaşamama, yaralama gibi hem fiziksel hem de ruhsal olarak zarar verici davranışlarda bulunmaktadır. Öğrenciler farklı kültür ve yaşam tarzlarına sahip olduklarından, farklı ilgi, ihtiyaç ve beklentiler içerisindedirler. Öğrencilerin gelişimlerini sağlıklı olarak tamamlamaları için yüksek ve güvenli öğrenme ortamları oluşturulmalıdır. Öğretmen ve öğrencilerin hiçbiri çatışma yaşamı korkusu ile okula gelmemezlik yapmamalıdır. Ancak hem öğretmen hem de öğrenciler gerek okuldan önce ve sonra gerekse okulda çatışmayla karşı karşıya kalmaktadır. Bu çatışmaların ise birçoğu ya okulda başlamakta ya da bağlı olunan aileden ve toplumdan okula getirilmektedir (Colsman ve Wulfert, 2002; Bamberger, 1995; Bodine ve Crawford, 1996'dan akt., Bal, 2008: 43-44). Kısacası, öğrencilerin okulda, ev hayatında, dışarıda yaşadığı ve yaşattığı zorluklar, etkileşimler de çatışmayı oluşturabilir. Bunun yanında sadece öğrenciler değil okulun ve eğitimin başat öğelerinden olan öğretmenlerin de kompleks bir yapıyı içeren okullarda çatışma yaşadığı söylenebilir.

Okulun odak noktasını oluşturan, veli, öğrenci ve yöneticiler arasında köprü görevi kuran ve okul yaşantısı içinde sürekli etkileşimlerde bulunan öğretmenlerin de çatışmalardan en çok etkilenen konumda yer aldığı düşünülebilir. Bununla ilgili olarak Çetin ve Özcan (2004: 28), okul yöneticilerinin tüm uygulamalarının pozitif ve negatif de olsa öğretmenleri etkilediğini ifade ederek yöneticilerin öğretmenlere

karşı saygılı, objektif olması, onlara değer vermesi, eğitimde kalitenin yükselmesine yardım etmeleri, kesinlikle sınıfsal ayrımcılıklarda bulunmamaları gerektiğini ifade etmektedir. Aynı zamanda yöneticilerin öğretmenlere etik davranışlarda bulunmaları, hem onların iş doyumlarının artmasını sağlayacak hem de okulda görülen problemlerde azalmalar yaşanacaktır.

Eğitim kurumlarında çatışmayı oluşturan ciddi nedenlerden diğeri de öğretmen, yönetici, veli ve çalışanlar arası iletişimde yaşanan kopukluklardır. Öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetleri hakkında yöneticilerini bilgilendirememesinin nedeni, yöneticilerin bununla ilgili daha önceden öğretmenlere bu konu hakkında yeterli bilgi verememesinden kaynaklandığı söylenebilir. İletişimde alıcı ve göndericinin tutum ve davranışları, bilginin doğruluğuna büyük oranda etki etmektedir. Eğitim örgütünün temel amaçlarından biri de bireylere gerekli bilgileri sağlayarak davranış değişikliği oluşturmaktır. Bu noktada eğitim kurumlarında iletişim sürecinde yer alan bireylerin tepki ve eylemlerinin önemi artmaktadır (Celep, 1992: 306-307).

Sonuç olarak, eğitim örgütleri farklı görev ve yaşantıda birçok bireyi barındırdığından yaşanan çatışmaları yönetmek ve kontrol altında tutmak kolay görünmemektedir. Kurum içi ve dışında farklı yaşantıları olan yönetici, öğretmen, personel ve öğrencileri düşündüğümüzde, yöneticilere bu konuda büyük görevler düşmektedir. Kurum yöneticilerinin, öncelikle çalışanlarını ve öğrencilerini yakından tanınması, iletişimi hiçbir zaman kaybetmemeleri, sorunları ortada bırakmadan çözmeye çalışmaları, kararlara öğretmenleri de dahil etmeleri, olumlu bir okul iklimi yakalamaları, bilgi akışlarını net şekilde çalıştırmalarının çatışmayı daha kolay ele almalarını sağlayacağı düşünülebilir.

## **2.2.Performans**

Örgütler ve kurumlar adına en temel kaynak insandır. Bireyler, çalıştıkları kurumlara zihinsel, bedensel ve kişisel özelliklerini katarlar. Bu sayede kurumlar her bir çalışanın bu özellikleri ile zenginleşirler. Bireyler, taşıdıkları bu çeşitli özellikleri sayesinde görevlerini en iyi şekilde yerine getirmeye çabalarlar. Dolayısıyla işte gösterilen verimlilik düzeyi de bireylere, ekonomik, kariyer ve sosyal alanda fırsatlar getirir (Ünver, 2005: 51). Diğer taraftan kurumların nadir, taklit edilemeyen ve adeta birer hazinesi olarak kabul edilen çalışanların performansları, örgütlerin başarı ve başarısızlıklarına doğrudan etki etmektedir (Elnaga ve Imran, 2013: 144). Bu

bağlamda örgütlerin aktif ve üretken olmaları, örgüt işgörenlerinin performansı ile doğrudan bağlantılıdır (Koçak, 2006: 799). Dolayısıyla kişiler, örgütlerde ortaya koydukları ya da koyamadıkları oranda var olurlar ya da yok olurlar, bunun kıstası da performanstır.

Performans, başarmak ve başarımları ile özdeşleştirilmiştir (TDK, 2011: 33). Yonghong ve Chongde (2006: 30) performansı, bireylerin örgütsel hedeflere ulaşmalarına yardımcı olan davranışların tamamı olarak tanımlamıştır. Performans, herhangi bir işle uğraşan kişi, topluluk ya da grupların yapılan işte varılmak istenilen amaçlara ne derecede ulaşıldığını belirleyen nicel ve nitel ölçümdür (Tınaz, 1999: 389). Nitekim Neely ve diğerleri de (1995: 80) performansı, gerçekleştirilen eylemlerin etkililiği ve etkinliğini sayısallaştırma süreci olarak tanımlamıştır. Balıkçı vd. (2019: 155) göre performans, ortaya konulan iş ve hedeflenen amaçların birbirleri ile ne düzeyde uyduğu belirlenmesidir.

Performans, maddi ve zihinsel girişimler sonucu ortaya konulan çıktı değerleri ifade eder. Bunun yanı sıra, planlı ve hedefi olan etkinlikler neticesinde elde edilenlerin tespit edilmesidir (Akçay ve Bilgin, 2016: 155). Oğuz'a (2006: 2) göre performans, amaçlanan hedeflerin gerçekleştirilmesinde bireylerin ya da grupların verdikleri katkının seviyesidir. Başka bir tanıma göre performans, kurumların ve bireylerin belirlenen amaçlara hangi düzeyde eriştiğinin ölçütüdür (Camgöz ve Alpten, 2006: 192). Performans, kişilerin işlerini tamamlamak için ortaya koyduğu tüm enerji sonucunda ulaştıkları başarıyı tanımlar (Büte, 2011: 177). Özveri vd. (2018: 21) göre performans, planlanan, hedeflenen ve amaç durumundaki faaliyetlere erişim düzeyinin açık, anlaşılabilir ve ifade edilebilir somut ve tarafsız kriterlerle ölçülmesidir. Lebas'a (1995: 29) göre performans, örgütsel ve durumsal sınırlamalar kapsamında belirlenen amaçlara zamanında erişilmesine imkan sağlayan nedensel modellerin öğelerinin iyi dağıtımı ve yönetimi ile ilgilidir. Özetle performansı, bireylerin hem kendi hem de örgüt yararına sağladığı katkı seviyesini ortaya koyan, olumlu ve olumsuz çıktılar bütünü olarak tanımlayabiliriz. Verilen tanımların doğrultusunda performansın, bireylerin çalışma, grup ve örgüt hayatlarındaki süreç, sonuç, katkıları açısından kendileri ve örgütleri adına önemli olduğu söylenebilir.

### 2.2.1. Performans Değerlendirme

Performans yalnızca işgörenlerin çalışma ortamlarındaki verimliliklerini test etmek için değil aynı zamanda bireylerin becerilerinin iş özelliklerine uygunluk gösterip göstermediğini belirlemek için değerlendirilir (Akşit, 2006: 83). Performans değerlendirmede amaç, bireylerin tüm nitelikleri ile incelenerek başarılarında ödüllendirmek ve eksik yönlerinin iyileştirilmesine zemin hazırlamaktır. Bu noktada amaç, başarısızlıkta ceza vermek değil, başarı yolunda çalışanlara ödül vermektir. Dolayısıyla örgütün tüm bireyleri, performans değerlendirmede kendilerini incelemiş ve kontrol etmiş olurlar. Diğer bir amaç da örgütsel aktiviteler ve yeteneklerin gelişmesi için bireysel verimi, sosyal ilişkileri ve kaliteyi artıracak olan örgüt kültürünü oluşturmaktır (Bakan ve Kelleroğlu, 2003: 106-107). Buradan hareketle, kendi hedefleri, ilkeleri ve amaçları doğrultusunda ilerleyen her bir kurumun, çalışanlarının güçlü ve güçsüz yönlerini belirlemesi, gerekli düzeltmelerde ve iyileştirmelerde bulunabilmesi, kaliteyi yükseltmesi, etkili şekilde işgörenlerin kullanılması, ihtiyaçların ortaya çıkarılması adına performans değerlendirmesinin önem arz ettiği söylenebilir.

Performans değerlendirme, belirli görevler ve iş tanımları doğrultusunda, bireylerin rollerini ne derecede yerine getirdiğinin ve çalışanların üstündeki görevlerini belirli bir zaman diliminde gerçekleştirme düzeyinin ortaya konmasıdır. Böylece bireyler, verdikleri emeklerin olumlu ve olumsuz çıktılarını görerek kendi başarılarının sonuçlarını değerlendirirler. Bununla birlikte kurumlar da yapılan iş anlaşmalarının şartlarının hangi oranda gerçekleştiğini, çalışanların becerilerini ne seviyede işe yansıtıldığını, bireysel çalışma başarısını, belirlenen iş tanımı normlarına ulaşıp ulaşılmadığını, uzmanlık planlamasının ne seviyede olacağını performans değerlendirme ile tespit etmiş olacaktır (Bayraktaroğlu, 2008: 103).

Performans değerlendirme, örgüt personellerinin göstermesi gerekli olan tutum ve davranışlarını yerine getirip getirmediğinin saptanması ve gerekiyorsa konuyla ilgili gelişme göstermesi için yapılan çalışmanın organize edilmesidir (Öz, 2017: 4). Performans değerlendirme, işgörenlerin işlerini ne derecede iyi yaptıklarını tespit etme ve bu durumu işgörenlerle paylaşma sürecidir (Çetin vd., 2015: 153). Başka bir tanıma göre performans değerlendirme, önceden belirlenen standartlarla kıyas ve ölçme yolu ile çalışanların işteki verimlilik düzeylerinin değerlendirilmesi sürecidir (Helvacı, 2002: 159). Kumari ve Malhotra (2012: 78) ise performans

değerlendirmeyi, çalışanların belirli bir zaman diliminde kurumdan beklenen çıktıları olarak tanımlamıştır. Cintron ve Flaniken (2011: 29) performans değerlendirmeyi, örgüt hayatında kaçınılmaz bir unsur olarak tanımlamış ve iyi bir performans değerlendirmenin bireysel ve kurumsal gereksinimler arasında sağlanacak uyumda önemli rol oynadığını ifade etmiştir. Ayrıca kurumların hedeflerine ulaşmada çalışanlarının güçlerini doğru kullanmaları ve koordinasyonu sağlamada etkili görevi vardır.

Performans değerlendirmesi, örgüt çalışanlarını merkeze alarak aynı zamanda onların örgüte uyumunun kolaylaşmasını sağlar. Görevsel anlamda ise çalışanların eksiklerinin kapanmasına yardımcı olarak örgütsel iyileşmeleri destekler. Diğer bir deyişle, performans değerlendirmek aslında bireyi değerlendirerek ve onu geliştirerek bir taraftan örgüte hizmet etmektir. Bununla birlikte, kurumlardaki verimliliği yükseltmek, yöneticilerin gelişimlerini sağlamak, ödül verme ve iş transferi gibi farklı alanlara katkısı da performans değerlendirmeyi önemli kılan diğer unsurlardandır (Öz, 2017: 5-6). Bireylere dönütler sağlayan bir araç olan performans değerlendirme, örgütlerde işlerin ve işleyişin gidişatını göstermek için kullanılan bir kontrol mekanizması görevi de görür. Performans bilgisinden yoksun bir yönetici çalışanlarının verimliliğini ancak tahmin yolu ile ölçebilir (Çetin vd., 2015: 154).

Özetle, performans değerlendirmenin bireylerin iş kalitesini yükseltme amaçlı olarak, örgütsel hedeflerin geleceğe yönelik yapılandırılmasına, gelişime, işlerliğe hizmet eden bir süreç olduğu düşünülebilir. Bununla birlikte kurumların, örgütlerin ve buldukları noktaların belirlenmesine yardımcı olabilir. Ayrıca performans değerlendirmenin, çalışanların ve yöneticilerin öz denetimlerinin ve öz farkındalıklarının gelişmesine katkı sağlaması beklenebilir.

### **2.2.2. Performans Değerlendirmenin Avantajları ve Dezavantajları**

Performans değerlendirme, örgüt bireylerinin kurumsal amaçlara erişiminde yetersiz kalması durumunda çalışanların yeterli konuma getirilmesi, kurum içinde ast ve üst kademeler arası değişimler ile verim alınamayan çalışanların örgüt veya kurumdan ayrılmalarının sağlanması ya da çalışma eksikliklerinin iyileştirilmesi, örgüt içi yönetici ve çalışanların iletişimini güçlendirmesi açısından faydaları bulunmaktadır

(McClellan vd., 2005: 138). Bunların dışında Uyargil (2013: 219-220) performans değerlendirmenin yöneticiler için faydalarını şu şekilde sıralamıştır:

- Planlama ve kontrol işlemlerinde daha etkili davranırlar.
- Astlarla iletişimi güçlü tutarak daha olumlu ilişkiler kurarlar.
- İşgörenleri değerlendirirken zayıf ve güçlü yönlerini de tanırırlar.
- Astları yakından tanıyarak yetki devredebilirler.
- Yönetimsel yeterliliklerini geliştirirler.

Öz (2017: 6), performans değerlendirmenin astlar açısından yararlarını şöyle sıralamıştır:

- Çalışanın kendi görevini belirlemesi ve ona netlik kazandırma,
- Çalışan ilişkilerinin geliştirilmesi,
- İş doyumunun ve özgüvenin artması,
- Bireyin güçlü taraflarını öğrenme fırsatı,
- Örgütsel ve bireysel amaçları tartışma olanağı,
- Bireysel düzeyde psikolojik gereksinimlerin karşılanması,
- Eğitimsel ve gelişimsel planlarla ilgili ilişkilerin görülmesi.

Performans değerlendirme, yönetici ve astların yararlarını gözetirken aynı zamanda örgütlerin ve organizasyonların bütünsel olarak olumlu sonuçlar elde etmesine yardım eder. Bunlardan önemli olanları aşağıda verilmiştir (Uyargil, 2013: 221):

- Örgütün etkililiğın ve getirilerinin artması
- Üretimsel ve hizmet açısından kalitenin gelişmesi
- Eğitimsel gereksinim ve bütçenin basit ve doğru şekilde belirlenmesi
- İnsan kaynaklarının planlamasında daha güvenilir bilgilerin elde edilmesi
- Çalışanların gelişim potansiyellerinin daha doğru tespit edilmesi
- Kısa dönemli insan kaynakları ihtiyaçlarının giderilmesinde esneklik sağlanması.

Performans değerlendirmenin yukarıda verilen faydaları yanında olası sakıncaları da bulunmaktadır (Çiçek, 1993'ten akt., Şentuna, 2007: 24):

- Performans değerlendirmede adil bir uygulama olmazsa çalışanların motivasyonları olumsuz etkilenir.
- İşgören eleştirisi kaldırmayan bir yapıya sahipse günlük ilişkiler zarar görebilir.

- Çalışanlar daha önceden iyi planı olmayan sistemler hakkında tecrübeli ise değerlemeye şüpheyile yaklaşabilir.
- Değerlendiricilerin genellikle kötü puan vermektan kaçınmaları da sıkıntılar doğurabilir.
- Değerlendirmeye etki eden subjektif, ayrımcı tutum ve davranışların da yaşanma ihtimali vardır.
- Değerlendirme sistemleri hem ekonomik hem de zamansal kayıplara sebep olmaktadır.

Yukarıda verilen bilgilerden hareketle, performans değerlendirmenin yönetimlerce etkili kullanılması hem yöneticiler ve astlar hem de örgüt için kazanımlar sağlayabilir. Örgütlerde her çalışanın örgütün çeşitli ve kritik noktalarda organizasyonlar için önemli görevleri vardır. Dolayısıyla değerlendirme sistemlerinde şeffaf, eşitlikçi, geleceğe dönük, motivasyon artıran, bağları güçlü tutan bir uygulama olmasının başta bireyler olmak üzere tüm örgüte canlılık kazandıracağı, yönetimin ve örgütün işleyişini hızlandıracağı düşünülebilir.

### **2.2.3. Performans Değerlendirmede Sık Karşılaşılan Hatalar**

Performans değerlendirme yöntemlerinin çoğu, değerlendirmede bulunanların gözlem ve karar sürecinde tarafsız ve ön yargısız tutumda bulunacakları varsayımlarına dayanarak geliştirilmiştir. Ancak değerlendirmelerde, değerlendiriciden kaynaklanan çeşitli hataların varlığı sistemlere önemli etkilerde bulunmaktadır. Hataların bazıları sistemin ve özelliklerinin iyi bilinmemesinden bazıları da bireylerin farkında olmadan yaptığı değerlendirme hatalarından oluşmaktadır (Uyargil, 2013: 234).

#### **2.2.3.1. Hale Etkisi**

Bu hata türü, yöneticilerin çalışanların sadece belirli iş bölümlerindeki başarılarına bakıp, diğer alanlardan daha yüksek değerlendirmesinden kaynaklanmaktadır. Çalışanın, görevlerinin çoğunda başarılı olup sadece tek bir görevde başarılı olamadığı durumda, başarısız yönü ön plana alınıyorsa hale etkisi ters yönde işlemiş olur. Bu etkiler doğrultusunda yapılan değerlendirmeler işgören performansının yükselmesinin önünde engel yaratır. Hale etkisinde kalınmasının sebepleri, bireylerin ilk izlenime takılıp sadece buna göre olumlu ve olumsuz değerlendirme yapması ya

da bireylerin bir yönünün çok iyi ya da kötü olmasından kaynaklı olarak tüm değerlendirmenin buna göre yapılmasıdır (Bayraktaroğlu, 2008: 132).

#### **2.2.3.2. Kontrast Hatası**

Kontrast hatası, bireylerin performans standartlarından ziyade diğer çalışanlara göre değerlendirilmesi sonucu ortaya çıkmaktadır. Yöneticiler, birçok işgöreni arka arkaya değerlendirmeye aldığında, bireyleri birbirleri ile karşılaştırmaları sonucunda tarafsız kriterlerden uzaklaşırlar. Bu durumda her çalışan, kendisinden önce değerlendirilen bireyin aldığı puanın etkisinde kalmış olur (Keskin, 2017: 22).

#### **2.2.3.3. Hoşgörü Hatası**

En yaygın değerlendirme hatalarından olan hoşgörü hatasında değerlendiriciler veya yöneticiler, kötü ve eksik puan vererek, pozitif bir çalışma etkileşimine zarar vermekten kaygı duyarlar. Bu nedenle, oransal olarak yüksek puanlar kullanma yatkınlıkları vardır. Kısacası bu hata türü daha çok yüksek puan verme endişesinden kaynaklanmaktadır. Yöneticiler, astlarının geleceklerini tehlikeye atmamak için çok büyük bir eksiklik olmadığı sürece değerlendirmelerinde yüksek puan kullanırlar (Gürbüz ve Dikmenli, 2007: 115-116).

#### **2.2.3.4. Pozisyondan Etkilenme**

Bu hatada, değerlendiriciler değerlendirme yaptıkları kişilerin konumlarından etkilenerek örgütlerde çok önemli görevlerde ve pozisyonlarda çalışanları yüksek, buna oranla daha önemsiz iş ve görevlerde bulunanları düşük değerlendirme yatkınlığında bulunurlar. Yöneticiler, işgörenlerini ve astlarını tek bir çatıda toplayarak genel geçer kriterlere göre değerlendirerek alt sıralara, önemli konumda bulunan bireyleri de üst sıralara yerleştirirler (Keskin, 2017: 22). Diğer bir deyişle, bu değerlendirme hatasında, yöneticilerin çalışanlarına karşı objektifliğini kaybettiği sadece pozisyonlarını kriter olarak aldığı söylenebilir.

#### **2.2.3.5. Merkezi Eğilim**

Bazı değerlendiricilerin, aşırı düşük veya yüksek notlar kullanmak yerine, performans gerçekten değişse bile tüm çalışanları ortalama puan çerçevesinde değerlendirme eğilimleri vardır. Yani çalışanlar bazen çok az ya da yüksek puanla değil ölçeğin ortasında puanlanır. Örneğin, ölçeğin dereceleri “1” ve “8” arasında ise

işgörenler yüksek puan “(7,8)” ve düşük puan “(1,2)” ile değil “4” ve “6” puan aralığında değerlendirilir (Gürbüz ve Dikmenli, 2007: 116).

### **2.2.3.6.Tek Ölçütle Değerlendirme**

Bireyin tek bir özelliği üzerinden ve yalnızca bir kişi tarafından değerlendirilmesinden kaynaklanan hata türüdür. Bu şekilde yapılan değerlemelerde yanlış sonuçların ortaya çıkması olasıdır. Performans değerlendirmede amaç, çalışanların birden fazla bakış açısı kullanılarak tüm özellikleriyle ve bir bütün olarak ele alınmasıdır (Helvacı, 2002: 161). İncelenen performans değerlendirme hatalarından yola çıkarak, örgütlerin ve yöneticilerin çalışanlarından yüksek verimler alması, örgütü geliştirmesi ve geleceğe hazırlaması için öncelikle değerlendirme süreçlerini kesinlikle dürüst, yansız, kriterlere ve sisteme hâkim bir şekilde yönetmeleri ve çalışanlarını bireysel, duygusal çıkarlar uğruna kaybetmemeleri gerekmektedir.

### **2.2.4.Öğretmen Performansını Değerlendirme**

Okulların hedeflerine ulaşmalarını sağlayarak onları işlevselleştiren, eğitim çalışanları içinde kilit rol oynayan öğretmenlerin performansları önemli görülmektedir. Öğretmenlerin yüksek performans standartlarına ulaşmalarında ise görev yaptıkları okullarda aldıkları dönütler, eğitim gereksinimlerinin ve potansiyellerinin tespiti, destek görme ve yönlendirme gibi etkinliklere bağlıdır (Bozkurt Bostancı ve Kayaalp, 2011: 128). Performansı iyi olan öğretmenlerin topluma sağlayacağı katkılar göz önüne alındığında, bireyleri kalkındıracak, ileriye dönük hazırlayacak, bilgileri ışığında öğrencileri geliştirip yetiştirecek olanların ise yine öğretmenler olduğu söylenebilir. Bu bağlamda öğretmen performansını değerlendirmenin toplumsal gelişim, değişim ve eğitim kalitesini artırma yönünde değer taşıdığı düşünülebilir.

Öğretmenlerin toplumsal ve kurumsal beklentiyi karşılayarak performansını yüksek tutması, onları etkili bir birey konumuna taşır. Etkili öğretmenler, insanı anlama çabası güderek hem öğretmen arkadaşları hem de öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine karşı duyarsız davranmaz. Öğrencilerinin bireysel, duyuşsal, bilişsel farklılıklarını göz önünde bulundurarak eğitim öğretim faaliyetlerini düzenler, onların tutum ve davranışlarını deneyimlemelerine olanak sağlayarak onların da performanslarını artırır (Can, 2004: 116). Diğer bir ifade ile öğretmenlerin

verdiği eğitimi işlevselleştirmesi ve paydaşlarla iletişim bağımlı tutması etkili olduğunu gösterir.

Etkili ve verimli öğretmenlerin, bireyleri ve toplumları olumlu yönde etkilemesi beklenir. Çünkü eğitimin temel ögesi bireydir. Dolayısıyla bireylerin eğitim yolu ile şekillendiği ve geleceğe hazırlandığı yer olan okulları diğer örgütlerden ayıran en önemli unsur insandır. Fabrikalarda bir ürün hatalı ise düzeltilip tekrar işleme sokulabilir ancak eğitim öğretim çıktısı olan bireyleri birinci sınıftan tekrar başlatıp düzeltme şansı yoktur. Üretimin başat unsuru olan öğretmenler, hatalarını düzeltme gibi bir duruma sahip olmadıkları için bu süreçte çok dikkatli olmak zorundadırlar. Dolayısıyla öğretmen performansının değerlendirilmesi, yalnızca öğrenci ve veli için değil toplumun geleceği açısından da çok değerlidir (Çelik, 2006: 27). Bununla birlikte öğretmenlerin zamana bağlı değişen ilgi ve gereksinimleri, kurumsal ve çevresel ilişkileri, eğitim durumları, kıdemleri, performansları ve bunun çıktıları, adalet beklentileri, değerlendirmelerin sürekli olmasını zorunlu kılmaktadır (Sabancı, 1999: 382).

Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesine etki eden farklı etmenler bulunmaktadır. Bu kapsamda Darling Hammond (2000: 4-8) eğitim öğretim etkinlikleri, yöntem ve teknikleri konusunda uzmanlaşmış ve belirli bir beceri edinmiş olmanın, anlatılacak konulara hakim olmanın ve derse hazırlıklı bir şekilde gelinmesinin, sözel zeka becerilerinin, kariyer gelişimlerinin, hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin performanslarına etkide bulunduğunu ifade etmektedir. Ayrıca öğrencilerin akademik başarılarında, kurumların amaçlarına ulaşmasında öğretmen performansının önemli bir yer tuttuğunu belirtmektedir. Hatipoğlu ve Kavas (2016: 1018) ise mesleki yeterlilik, motivasyon, pozitif ve negatif kişilik özellikleri, pozitif okul atmosferi, kararlara dahil olma, yönetici nitelikleri, öğrenci velileri ve okulun fiziki imkanlarının öğretmen performansında etkili olan ögeler olduğunu ifade etmiştir. Güçlü (2000), öğretmenlerin dahil olmadığı, planlamadığı ve alınan kararlarda yer almadığı eğitimin başarıya ulaşamayacağını, okula dayalı yönetim anlayışının kararlara katılımı, iletişim ve moral motivasyonu artırarak doğrudan öğretmen performansını artıracığını belirtmiştir. Ancak eğitim örgütlerinde teknik aksaklıkların yaşanması ve görsel kaynak kıtlığı, okulun konumu, sınıfların ve okulun sıcaklığı, çevresel kaynaklı olumsuz uyarılar yani dışsal etkiler ile çalışmaların plan programlarındaki eksiklikler, personele dönük ölçme

değerlendirme çalışmalarının olmayışı ve sonuçlarının eğitimcilerle paylaşılmaması, hizmet içi eğitim, terfi ve ödül gibi konuların önemsenmemesi gibi içsel etkenler de öğretmen performansına negatif yönde etki etmektedir (Oğuz, 2006: 2).

Öğretmenlerin okullarda güdülenmesini etkileyen ödül sistemi oluşturulması, maaş, ikramiye vb. kullanılması, öğretmen performansını yukarı çekerek izlenen yöntem ve tekniklerin daha etkili kullanılmasını sağlayacaktır. Böylelikle öğretmenler arasındaki dayanışma, iş birliği ve motivasyon düzeyi de artacaktır. Ayrıca okul yöneticileri okullarda etkililiği sağlayarak öğretmenleri iş birliğine, sınıflarda eğitimin kalitesini artırmaya teşvik etmeli, ast ve üstler bağ kurulmasına yardımcı olmalı, süreçleri iyileştirmeli, öğretmenlerle ilgili bilgi sahibi olmalı ve veriler toplamalı, öğretmenlerin ilgi ihtiyaçlarını dinlemeli ve gidermelidir. İşe koşulan bu yöntemler hem eğitimin hem de öğretmen kalitesiyle birlikte öğretmen performansını da artıracaktır (Cemaloğlu, 2002). Bu bakış açısına göre, öğretmenden eğer iyi bir performans bekliyorsak onları odak noktasına almalı, gerekli rehberlik ve yönlendirme süreçlerini izlemeli, aynı zamanda onların duygusal ve psikolojik birer varlık olduklarını hatırlayarak manevi doyuma ulaşmalarını sağlamalıyız.

#### **2.2.4.1. Türkiye’de Öğretmen Performansını Değerlendirme**

Öğretmenler, gelişmiş bir ülke ve sağlıklı bir toplum oluşturmada rol oynayan eğitim sisteminin en önemli unsurudur. Bu doğrultuda, öğretmenler öğrencileri yetiştiren, işleyen ve geliştiren bir güç konumundadır. Öğretmen performansı iş başarısını ifade ettiğinden performansı düşük olan bir öğretmenin toplumun geleceğini yapılandırması açısından ortaya çıkaracağı olumsuzluklar düşünüldüğünde, öğretmen ve göstereceği performans daha önemli hale gelmektedir (Bozkurt Bostancı ve Yolcu, 2011: 924). Bu açıdan eğitim kurumları, öğretmenlerin çalışma ortamlarıdır ve aynı zamanda üretkenlikleri ve verimliliklerini en iyi yansıtacakları yerin yine okullar olacağı düşünülmektedir.

Bir örgüt olarak değerlendirilebilecek eğitim kurumlarına bakıldığında, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere yönelik hazırlanan ve kararlı bir şekilde uygulanan bir performans değerlendirme sistemi bulunmamaktadır. 2000’li yılların başında kamudaki öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi ile ilgili çalışmalar yapılarak taslaklar hazırlanmış ancak ülke çapında konu ile ilgili uygulamaya geçilememiştir. EARGED (2006) performans yeterliliklerinin

geliştirilmesi ile ilgili çalışma hazırlayarak, belirli alanlarda ölçütler oluşturmuş ve yirmi üç maddeden oluşan değerlendirme formu geliştirmiştir. 2011 yılında ise Ulusal Öğretmen Çalıştayı yapılmış, ödüllendirme ve kariyer alanlarında çoklu kriterlere dayalı performans değerlendirme sisteminin uygulanması gerektiği, bunun yanında izleme sürecinde farklı kaynaklardan da girdi sağlanması yönünde katılımcılar görüşlerini bildirmişlerdir (Akt., Çelebi vd., 2018: 215).

17/04/2015 tarih ve 29329 sayılı Resmi Gazete’de “Performans Değerlendirme Formu” yayınlanmış ve performansın bu forma göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Değerlendirmeye alınacak mesleki ölçütler ise her bir tema kendisiyle bağlantılı beş alt temadan oluşmak üzere toplamda 50 maddelik bir ölçme formu oluşturulmuştur:

- (A-1) Eğitim ve öğretimi planlayabilme
- (A-2) Eğitim ve öğretim ortamlarını düzenleyebilme
- (A-3) İletişim becerilerini etkili kullanabilme
- (A-4) Öğrencileri hedef kazanımlar doğrultusunda güdüleyebilme
- (A-5) Çevre olanaklarını öğrenme sürecini destekleyecek biçimde kullanabilme
- (A-6) Zamanı yönetebilme
- (A-7) Öğretim yöntem ve tekniklerini etkin biçimde kullanabilme
- (A-8) Eğitim öğretim sürecini değerlendirme
- (A-9) Okulun eğitim öğretim politikalarına uyum ve katkı sağlayabilme
- (A-10) Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği genel tutum ve davranışları sergileyebilme (Resmi Gazete, 2015).

Milli Eğitim Bakanlığının öğretmen performansı ile ilgili son yaptığı çalışma ise, 26 Şubat 2018’de yayınladığı Öğretmen Performans Değerlendirme Yönetmelik Taslağı’dır. Geniş kapsamlı değişikliklere gidilen bu taslak formda, bakanlığa bağlı tüm resmi eğitim kurumlarında yer alan aday ve öğretmenlerin performans değerlendirmeleri ile ilgili dayanaklar yer almaktadır (Çelebi vd., 2018: 216). İlgili yönetmelik gereği öğretmenler görev yaptığı okul müdürü, zümre öğretmenleri ve kendi okulundaki zümre dışı öğretmenler, öğrenciler ile öğrenci velileri ve kendisi tarafından değerlendirilecektir. Değerlendirme sürecinde temel alınacak ilkeler ise “adalet”, “şeffaflık”, “katılımcılık ve uzlaşma”, “belirlilik”, “işlevsellik ve çok

yönlülük” olarak belirlenmiştir. Performans değerlendirme ile öğretmenlerin görevindeki gayret, verimlilik ve başarılarının tespit edilmesi, bilgi ve beceri düzeylerinin belirlenerek, gerekli eğitim ihtiyacının tespit edilmesi ve buna yönelik tedbirlerin alınması, ödüllendirilmesinin sağlanması amaçlanmaktadır (MEB, 2018: 2). Bahsedilen değerlendiricilerin değerlendirme yapabilmeleri için birçok form hazırlanmış ve taslak ekinde bunlara yer verilmiştir. Değerlendirme yapacak bireylerin, farklı ölçütlerin yer aldığı formları yılda bir defa öğretmen performansını dikkate alarak Bakanlık takvimi doğrultusunda doldurulması planlanmıştır. Her kaynağın verdiği puanların belirli bir yüzdesi alınarak ve toplanarak öğretmenin performans puanı hesaplanacak ve başarı seviyesi belirlenmiş olacaktır (Çelebi vd., 2018: 216).

Ülkemizin farklı bölgelerinde uygulamaya sokulan bu değerlendirme sisteminden, öğrenci ve velilerin puan verme konusunda tehditkâr tutum ve davranışları, öğrenci, veli, öğretmen dayanışmasına olumsuz etkileri ve farklı bilim çevrelerinden gelen görüşler nedeni ile vazgeçilmiştir (Aktaş, 2020: 43). Daha önceden yapılan çalışmalar göz önüne alındığında, daha kapsamlı ve gerekli araştırma geliştirme çalışmalarının yapılması, eğitim sisteminin artıları ve eksileri belirlenerek, günümüz şartlarına uygun, öğretmenin motivasyonunu, okul ve çevre iş birliğini, eğitimi dezenforme etmeyecek bir öğretmen değerlendirme sisteminin geliştirilmesi, ülkemiz eğitim sisteminin faydasına olacaktır.

### **2.2.5. Performans Değerlendirme Kriterleri**

Kurum ve örgütlerde gün geçtikçe daha da önemli bir hal alan performans değerlendirme sistemlerinden istenilen sonuç alınması için atılacak en öncelikli adım, performans kriterlerini belirleme işlemidir. Geçerli ve güvenilir bilgiler elde etmek adına kriterlerin doğru şekilde belirlenmesi büyük önem taşımaktadır (Çelik, 2006: 28). Bu bağlamda, kriterlerin doğru tespit edilmesinin objektif değerlendirmeler sağlayarak örgütler ve bireyler için doğru sonuçlar vereceği öngörülebilmektedir.

Örgütsel görev ve işlerin analizlerinin ve rollerin tanımlarının yapılması daha başarılı bir değerlendirme yapılmasını sağlayan diğer unsurlardır. Sonrasında da işgörenleri ölçecek olan değerlendirme boyutlarını içeren kriterler tanımlanır (Öz, 2017: 16).

Dolayısıyla, değerlendirme kriterlerinin hem objektifliğin sağlanmasında hem de doğru sonuçların alınmasında yol gösterici bir göreve sahip olduğu söylenebilir.

### **2.2.6. Performans Değerlendirme Yöntemleri**

Çalışanların performans seviyelerinin tespit edilmesi amacıyla kullanılan birden fazla yöntem bulunmaktadır. Bunların bir kısmını performans değerlendirmenin ilk tercih edilen yöntemleri olan geleneksel yöntemler oluştururken, diğer kısmını ise geleneksel yöntemlerde görülen aksaklıkların iyileştirilmesi ve geliştirilmesi ile oluşturulmuş modern yöntemlerdir (Bulut, 2004). Bu durumun sebepleri olarak, organizasyon ve örgüt ihtiyaçlarının farklılığı, sorunların daha da karmaşık hale gelmesi, örgütlerde bireyin değer kazanması, olayların davranışsal olarak da değerlendirilme gerekliliği gösterilebilir. Geleneksel ve modern yöntemler arasındaki ayırım, değerleyiciler ve yöntemlerinden kaynaklanmaktadır. Geleneksel yöntemler daha çok alt düzeyde yer alan işgörenlere uygulanırken çağdaş yöntemler üst düzey çalışanlara yönelik uygulanmıştır (Bayraktaroğlu, 2008: 117).

#### **2.2.6.1. Kişiler Arası Karşılaştırmaya Dayalı Yaklaşım**

Bu yaklaşım, bireylerin birbirleri ile kıyas edilmeleri sonucu gerçekleştirilen değerlendirmelere dayanır. Terfi edecek adayların kim ya da kimler olduğu, bu işi en iyi hangi aday yapabilir gibi sorulara cevap vermek için çalışanlar başarı seviyelerine uygun olarak sıralamaya girerler. Burada hedeflenen bireyleri sıralarken tarafsız ve doğru davranmaktır (Uyargil, 2013: 241). Kısacası bu yaklaşımda, yapılan işte en iyi ve kötü olanın kolay şekilde ortaya çıkarılabileceği söylenebilir.

##### **2.2.6.1.1. Sıralama Yöntemi**

Çalışanların performanslarının değerlendirildiği en eski ve kolay yöntemdir. Öncelikle bireylerin isimleri rastgele kağıdın sol tarafına, ardından da üste en çok en alta da en az değer aldığına inanılan isimler yazılır. Sonra da diğer bireyler değerlerine göre bu iki isim arasına sıralanır. Çok tercih edilmeyen bu yöntemin dezavantajları, sadece başarıyı dikkate alma, nicel olarak çalışanın değerlendirilmemesi ve sıralamadaki farkın net olarak ortaya konulmaması, çalışanların yalnızca genel başarı durumları ve örgütsel faydaları vb. gibi tek bir ölçüte göre değerlendirmeye alınmasıdır (Helvacı, 2002: 162).

### **2.2.6.1.2. İkili Karşılaştırma Yöntemi**

İkili karşılaştırma, her bir bireyin diğer bireylerle karşılaştırılıp sırasının belirlendiği bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Değerleme yapan kişi, her çalışanı diğer çalışanlarla karşılaştırır ve performansı daha yüksek olanın karşısına işaret bırakır. Değerleyici tüm çalışanlar için bunu tekrarladıktan sonra kıyaslama işlemini tamamladığında her çalışanın işaretlerini sayar. En fazla işareti olan kişinin, performansı en iyi çalışan olduğu düşünülür. Sıralama yöntemine göre daha doğru ve kolay kararların alındığı bu yöntem, çalışanın fazla olması durumunda çok zaman almaktadır (Aksoy, 2010: 46).

### **2.2.6.1.3. Zorunlu Dağıtım Yöntemi**

Bu yöntemde üstler, aslarının genellikle başarı seviyelerinin birbirlerine yakın olduğunu veya performans düzeylerinde belirgin ayrımlar olmadığını düşünerek değerlendirmelerini belirlenmiş terimlere, puan ya da derecelere göre yaparlar. Çalışanların bireysel özelliklerinde olduğu gibi performans seviyelerinde de normal dağılıma uymaları gerektiğini anlatan bu yöntem, kadro ve terfi kararlarında sonuçları desteklemek ve kontrolü sağlamak için kullanılabilir ancak ücretle ilgili kararların alınmasında kullanışsızdır (Uyargil, 2013: 242-243).

### **2.2.6.2. Ortak Performans Kriter ve Standartlara Dayalı Yaklaşım**

Her bir çalışanın diğerlerinden ayrı olarak kendi yaptığı iş ve yerine getirdiği yükümlülükler üzerinden değerlendirildiği yaklaşım türüdür. Bütün işgörenler için tespit edilmiş birden fazla değerlendirme kriteri bulunmaktadır. Diğer taraftan, bu yöntemde tercih edilen değerlendirme kriterleri, belirli çalışan grupları adına ortak olarak da kullanılmaktadır (Uyargil, 2013: 243).

#### **2.2.6.2.1. Kritik Olay Yöntemi**

Kritik olay yönteminde, yöneticiler çalışanlarını gözlemler ve işle alakalı tutum ve davranışlarının pozitif ve negatif örneklerini (kritik olayları) kaydeder. Yönetici bu sayede işgörenlerinin güçlü ve zayıf yönlerini gözlemlemiş olur. Yıl boyunca değerlendirme imkanı veren bu yöntem, çalışanın son performansına bakıp yorumlama sakıncasını da ortadan kaldırır. Bireylerin eksik yönlerini nasıl düzeltereğine ilişkin örnekler vermesi yöntemin olumlu özelliklerinden biridir. Ancak rakama dayalı olmadan işgörenlerin kıyas edilmesi dezavantajlarındandır (Çetin vd., 2015: 163). Yani kritik olay yöntemi, anlık ve hızlı değerlendirmelerden

ziyade süreç odaklı bir yaklaşımla çalışanların değerlendirildiği yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır.

#### 2.2.6.2.2. Grafik Dereceleme Yöntemi

Bu yöntemde bireylerin iş kalitesi, yenilik ve yaratıcılık seviyeleri, çalışkanlıkları, eğitim ve bilgi düzeyleri, grup çalışmalarındaki başarı vb. gibi performans kriterleri belirlenerek bir derecelendirme işlemine alınır. Bu derecelendirme, “yetersiz, gelişmeye ihtiyacı var, yeterli, çok iyi performans” şeklinde gruplandırılabilir. Uygulanması oldukça kolay olan bu yöntem, “standart puanlandırma cetveli” olarak da isimlendirilir (Aktan, 2009: 38).

**Tablo 2.2: Performans Değerlendirmede Grafik Dereceleme Ölçeği**

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

3= mükemmel                      2= yeterli                      1=yetersiz

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

#### 2.2.6.2.3. Kontrol Listesi Yöntemi

Kontrol listesi yönteminde çalışanların tüm özellikleri ile tanınmasından ziyade öğrenilmek istenilen iş davranış ve tutumları analiz edilir. Gerekli olan bu davranışlar, istenilen önem sırası gözetilerek belirlenir. Değerlendirici bu yöntemde çalışanlarla ilgili hazırlanmış bir tablodaki soruları, evet ya da hayır olarak yanıtlar. Çıkan sonuçlar evet veya hayırların toplanması ile daha sonra yorumlanır. Bu yöntemde yönetici, çalışanların farklı özellik ve davranışlarına ilişkin çokça tanımlayıcı ifade içeren bir liste hazırlar. Yöneticiler, bu ifadelerden uygun olanı seçerek değerlendirmede bulundurur (Bayraktaroğlu, 2008: 122).

#### 2.2.6.3. Çağdaş Performans Değerlendirme Yöntemleri

Çağdaş performans değerlendirme yöntemleri olarak bu başlıkta, amaçlara göre değerlendirme ve 360 derece geri bildirim yöntemleri incelenecektir.

### **2.2.6.3.1. Amaçlara Göre Değerlendirme Yöntemi**

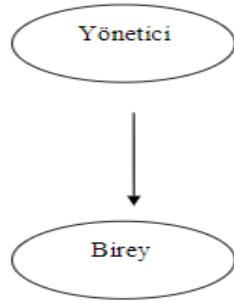
Bir süreç değerlendirmesi olan bu yöntemde yöneticiler, astlarını da belirlenecek hedeflere dahil eder, görev alanlarına ve ulaşılması gereken çıktılara birlikte karar verilir ve düzenli aralıklarla hedeflere ve çıktılara ulaşıp ulaşılmadığı incelenir. Sonrasında kişisel hedeflerin ne düzeyde ortaya çıktığı iş yönetimince belirlenir. Tüm işgörenler bu yöntemde bireysel olarak değerlendirilir (Helvacı, 2002: 166-167).

### **2.2.6.3.2. 360 Derece Geri Bildirim (Çoklu Veri Kaynaklı Model) Yöntemi**

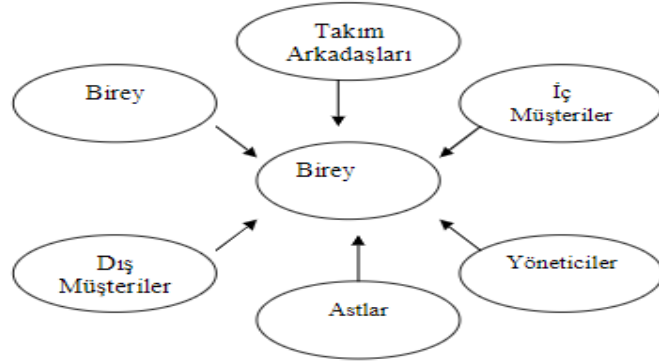
Karma değerlemeye dayalı bu yaklaşımda, değerlemede kullanılan insan ve ölçüt sayısının fazla olmasından dolayı 360 derece değerlendirme yaklaşımı ismini almıştır. Örgütlerde ve organizasyonlarda hem çalışanların kendilerini hem de mesai arkadaşlarını değerlendirdiği bu yaklaşımda temel, sekiz ana beceri açısından çalışanların performansının tüm yönleri ile izlenmeye alınmasıdır. Bu alanlar, insan ilişkileri, görev yönetimi, iletişim, liderlik özellikleri, değişime uyum, üretim ve iş sonuçları, başarıya katkı ve personelin geliştirilmesidir. Bu yöntemle örgüt tüm faaliyetleri ile sürekli değerlendirilmeye tabi tutulur ve her etkinlik herkes tarafından denetlenir (Özkeser ve Uzun, 2015: 158).

Bu yöntemin amacı, çalışanın ortaya koyduğu hareket tarzı ve bunun etkileriyle ilgili olarak iş ortamında bulunan üstlerinden, astlarından, diğer çalışma arkadaşlarından, kısacası tüm iş paydaşlarından veri toplanmasıdır. Burada tüm kişilere olumlu ve olumsuz yönleri hakkında bilgi edinmesi sağlanarak uzman ilerleme desteği verilir ve bakış açısı kazanması hedeflenir. Bireyin performansı böylelikle birden fazla işgören tarafından ölçüldüğü için objektif ve ön yargısız şekilde değerlendirme yapılmış olunur (Wells, 1999'dan akt., Demir, 2008: 33).

**Geleneksel Performans  
Değerlendirme Yöntemi**



**360 Derece Geribildirim Yöntemi**



**Şekil 2.3: Geleneksel Performans Değerlendirme ve 360 Derece Geri Bildirim Yöntemi (Edwards ve Ewen, 1996'dan akt., Kara, 2009: 55).**

Yukarıda verilen performans değerlendirme yöntemlerini genel olarak değerlendirdiğimizde, klasik yöntemlerden modern yöntemlere doğru geldikçe bireyin daha ön plana alındığını, değerlendirme yöntemlerinin daha nesnel, objektif, kriterlerin çok yönlü ve çalışanların farklı özelliklerinin de önemsendiğini görüyoruz. Bu durumda globalleşen dünyanın, gelişen teknoloji ve değişimlerle daha kompleks hale gelen örgütlerin, şirketlerin ve bireylerin biricikliğinin etkileri olduğu söylenebilir.

### 2.3.Mutluluk

İlk insanlık tarihinden itibaren mutluluk, yaşanan çağın düşünce, anlayış ve olanaklarına göre şekillenmiştir. İlk çağlarda bireylerin, tarımsal hayatın getirdiği doğayla iç içe bir hayat sürme ve bu hayatın bireyleri sahiplenme, üretme ve keşfetme gibi duygularla mutlu olduğunu göstermiştir. Antik Çağ'da kaliteli bir hayat sürme, ahlaki değerlerle ifade edilen mutluluk, insan eylemlerinin bir sonucu olarak görülmüştür. Orta Çağ ve Rönesans dönemi ile mutluluk kavramı yenilenme, dönüşüm ve canlılık kazanmış; sanayi devriminde ise üretim ve tüketimle birlikte hak ve özgürlükler önem kazanmıştır. Modern çağda ise mutluluk, ahlaki kavramlardan sıyrılmış ve ölümden sonraki dünya ile bir ilgisi kalmamıştır (Yalvaç Arıcı, 2020: 218). Diğer bir ifadeyle, toplumsal değerler, gelenek ve görenekler, yaşayış tarzı, dini inanışlar, coğrafi etkenler, ekonomik refah durumları, savaşlar ve zorunluluklar gibi çeşitli değişkenlerin, insanların mutluluk kavramlarına yüklediği anlamları değiştirdiği söylenebilir. Örneğin; kabiledede yaşayan kabile üyeleri için hayatta kalmak ve beslenmek, savaşçı bir devlet için zafer kazanmak, gelir seviyesi çok düşük bir ülkenin bireyleri için kazanç sağlamak, bir bilim adamı için önemli bir

icatta bulunmak mutluluk kaynağı olabilir. Yani özetle bireyler, en çok neye gereksinim duyuyorsa ve şiddetli bir şekilde arzuluyorsa mutluluğu orada arıyor ve kaynağı onda diyebiliriz.

Türkçede mutluluk “bütün özlemlere eksiksiz ve sürekli olarak ulaşılmaktan duyulan kıvanç durumu, mut, olgunluk, kut, saadet, bahtiyarlık, saadetlilik” anlamlarına gelmektedir (TDK, 2022). Kraut (1979: 188) “happiness” ile şans anlamına gelen “hap” sözcüğü arasında dilsel açıdan bağlantı olduğunu, “hap” kelimesinden çoğalan bu kelimenin “şans” ve “iyi talih” anlamlarını karşıladığını ifade etmektedir. Arapçada ise mutluluk “saide” kökünden çoğaltılan “saadet” kavramına karşılık gelmektedir. Saadet ise, mutlu ve memnun olmak, kuvvetli ve uğurlu olmak, şansının yerinde olması gibi anlamlar taşımaktadır (Yıldız, 1997: 1).

Behrani (2017: 123), mutluluk kavramının bireylerin karakterleri ile bağlantılı olduğunu ve mutluluğun felsefe, ekonomi, psikoloji, sosyoloji ve din gibi farklı bilim dallarında geniş çaplı araştırma konusu olduğunu ifade etmiştir. Diğer bir tanıma göre mutluluk, bireylerin hayatlarındaki olumlu ve olumsuz yaşantıların ve tecrübelerin toplamından oluşan duygusal yansımalarıdır (Gitmez ve Morçöl, 1994: 78). Bireylerin mutluluğu hissedebilmeleri için hayat standartlarının iyi düzeyde olması ve yaşantılarının bir bütünlük taşıması gerekmektedir. Çünkü mutluluk; ekonomi, aile, güvenlik, boş vakitler, sağlık, sosyal etkileşimler, özgürlük, ahlaki değerler ve iş özellikleri gibi değişkenlerin etkisine uğramaktadır (Ahn vd., 2004: 1). Bu bakış açılarına göre mutluluk, bireyin içinde olduğu her ortamdaki kişisel konforu betimlemektedir.

1776 tarihli Amerikan Bağımsızlık Bildirgesi’nde mutluluk kavramı, bağımsızlık ve yaşamın bizzat kendisi olarak değerlendirilerek tartışmaya kapalı şekilde devredilemeyen bir gerçek olarak tanımlanmıştır (Gül, 2017: 19). Seligman (2011) mutluluğu, bireylerin yaşamlarının anlamlı yönde ilerleyip ilerlemediğiyle ilgili zihinsel yorumlamayı, yaşamsal hedeflere yönelik devamlı bir araştırmayı, pozitif duygulardaki yoğunluk ile negatif duyguların azlığı şeklinde açıklar (Akt., Arslan, 2018: 45). Grinde (2002: 331) mutluluğu, hayatın tamamına dair subjektif bakış açısıyla değerlendirme olarak; Yalvaç Arıcı, (2020: 219) bilinci tamamen kaplayan doyum hali; Al-naggar vd. (2010) ise bireylerin kendi yaşam standartlarını bütünsel bir açıdan değerlendirdiği ve çoğunlukla da yaşamsal nihai bir amaç olarak görülen bir kavram olarak tanımlamıştır. Mutluluk; bireylerin sosyal ve duygusal

ilişkilerine, hayat kalitesine, iş yaşamındaki performansa, sağlığına pozitif yönde etkide bulunan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Lyubomirsky vd., 2005: 803). Tenney, Poole ve Diener (2016: 2-3) ise mutluluğun şemsiye işlevi gördüğünü belirterek, pozitif ruhsal durumları, zihinsel sağlık ve motivasyonu kapsadığını ifade etmektedir.

Zelenski, Murphy ve Jenkins'e (2008: 522) göre araştırmacıların bir kısmı mutluluk kavramının bilimsel kesinliğe uymadığını, bunun yerine öznel iyi oluş kavramının kullanılmasının daha yerinde olabileceğini belirtmişlerdir. İyi oluş kavramı ilk kez Aristo tarafından kullanılmış ve bireysel davranışlar sonucu edinilen ve başarıların en üst seviyesi olarak tanımlanmıştır (Tatlılıoğlu, 2015: 2). Öznel iyi oluş, bireylerin hoş olan ve hoş olmayan hisleri ile hayat doyumunun toplamından oluşan bir kavramdır. Buna göre, bireyin güzel duyguları ve kişisel hayat niteliğine ilişkin bilişsel değerleri yüksekse, öznel iyi oluş düzeyi de yüksek olmaktadır (Tuzgöl Dost, 2005: 104). Lent (2004: 489) ise öznel iyi oluşu; kişisel hayatta büyüme, olgunluk kazanma, bireysel değişim ve dönüşüm, hayatı anlama ve kendini gerçekleştirme olarak açıklamaktadır.

Mutluluk özneliği yansıtmakla birlikte üç temel kapsamda mutlu olunacağına dair görüşler de bulunmaktadır. Birinci görüşe göre, bireyler çevrenin yardımı ile mutlu olmayı başarabilir ve mutluluk bireylerin içinde oldukları durumlardan kaynaklıdır. İkinci görüş, mutluluğun bireylerin içinde yer aldığını ve çevresel şartlardan etkilenmediğini açıklar. Üçüncü görüşe göre mutluluk, birey ve çevre arasındaki etkileşim çıktısı olarak değerlendirilebileceği gibi kişilerin bireysel arzu, hedef ve ihtiyaçları ile süreklilik arz eden çevresel dengeyi de ifade etmektedir (Fidan, 2020: 225). Başka bir söylemle ele alınan görüşlere göre mutluluk, hem içsel hem de çevresel kaynaklı özellikler ve farklılıklar gösteren bir kavramdır.

Mutluluğun insanların var olduğu ilk günden beri, yaşama hakkına sahip olduğu gibi bir hak olduğu düşünülebilir. Çünkü, insanların tek amacı nefes almak değil aynı zamanda hayatı hissedip yaşamaktır. Bu bağlamda mutluluğu; bireyler için bir hak edişi içeren, hayatına doğrudan veya dolaylı yollardan etki eden, iç ve dış kaynaklı özellikler gösterebilen, bireylerde manevi doyum, rahatlama, huzur gibi pozitif yaşantılar sağlayan bir hissediş, yaşayış ve algılayış süreci olarak tanımlayabiliriz.

### 2.3.1.Felsefi Açıdan Mutluluk

Antik Yunan felsefesinde mutluluk, öncelikle Aristo ve Plato başta olmak üzere birçok düşünürün dikkatini çekmiştir. Mutlulukla ilgili özellikle, kişisel ve toplumsal mutluluğa nasıl ulaşılabilir konusu üzerinde yoğunlaşmıştır. Plato, Aristo ve diğer filozoflar mutluluk kavramını en çok “Eudaimonia” kelimesi ile ifade etmişlerdir. “Eudaimonia” eski Yunan medeniyetinde içe sinen olumlu ruh sağlığını ya da mutlu ve zengin olmayı anlatan iyi olma durumunu içermektedir. “Eudaimon” da mutlu insanı tanımlayan bir kelimedir. “Eudaimonia” ahlak felsefesinde bireylerin iyi olma yönünde doğru ve düzgün şekilde eylemlerde bulunmasıdır (Veenhoven ve Dumludağ, 2015: 48).

Aristo, mutluluğu iyi ve iyi olmak kavramlarını tanımlayarak açıklamaya çalışmıştır. Çünkü mutluluk varılması gereken temel amaçtır. İyiliğin bireysel farklılıkları olmasına rağmen gerçek olan iyiliğin bir amaç olarak görülmesidir. Yani bireyi direkt olarak mutluluğa götürmede hiçbir aracı olmamalıdır (Bulut, 2015: 17). Demokritos’a göre mutluluk, ruhun bir aşamasını temsil eder ve bireylerin eylem ve davranışlarının amacı bu aşamaya ulaşmaktır. Ona göre mutluluk ve mutsuzluk da ruhun birer parçasıdır. Ruhsal açıdan zengin olmak mal ve mülk sahibi olmaktan daha önemlidir (Coplestone, 1997’den akt., Omay, 2004: 8). Yani bu bakış açısına göre mutluluk, ruhsal anlamda iyi olmayı teşvik eden içsel bir yolculuktur.

Sokrates’e göre mutluluk, bireylerin doğası gereği arayışta olduğu tek hedeftir. Ona göre mutluluğa ulaşılmasını sağlayan temel kaynak bilgi, mutluluğa engel olan da bilgisizliktir. Burada işaret edilen bilgi, erdemli olmanın yani mutluluğun bilgisidir. Sadece bilmek için bilmek anlamsızdır, eyleme dönüştürülebilir bilgiler mutluluğa ulaştırır. Çünkü bilginin doğru olması olumlu davranışlarda bulunmamızı sağlar. Bu düşüncelerle Sokrates, mutluluk ve erdem arasında bağlantı kurmuştur (Odabaş, 2019: 101). Farabi’nin sisteminde ise mutluluk Tanrı’ya yönelmektir. Buna göre birey, Tanrı’dan geldiği gibi yine Tanrı’ya dönecektir. Mutluluk sağlayacak yegâne etken bu yöneliştir. Bunların yanında fiziksel arzular, ün, para, üstünlük, kahramanlık gibi sahte mutluluklar da vardır ki bunlar gerçek anlamda bireyi mutlu edemezler. Ayrıca felsefe yoluyla nihai mutluluğa ulaşılabilir. Nihai mutluluk, bireyin kendi özüne dönme gayretini ifade eder ve aynı zamanda Tanrı’nın varlığının bilgisine sahip olmayı da kapsar. Sahip olunan bilgiler de bireylerin tutum ve davranışlarını

olumlu etkileyecektir. Böylelikle davranışların iyi ya da kötü olarak yorumlanması sağlanacaktır (Tokat, 2006: 154).

Budist bakış açısında ise gerçek mutluluk, içsel huzurun sağlanması ve kişisel anlamla bağlantılıdır. Buna göre uygun davranış ve tutumların geliştirilmesi, insan değerlerine bağlı bireysel ve kişiler arası etkinlikler gerçek mutluluk kapısını aralar. Bireyler kendilerini merhamet, hoşgörü ve uyumlu şekilde eğiterek zevkten bağımsız şekilde olumlu içsel huzuru tecrübe edebilirler. Ayrıca budizme göre, çıkar ve amaçlara odaklanmış bir haz duygusu gerçek anlamda mutluluğu getiremez (Warr, 2007: 10-11).

Felsefede mutluluk daha çok, bireylerin davranışlarından yola çıkarak niyetlerini ölçen, içe dönük manevi anlamda onları zenginleştiren, tutum ve davranışlarındaki pozitif ve negatif tepkilere göre yorumlanan, bilgelik, iyi ve ahlaklı birer insan olma gibi temalar altında açıklanmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda felsefi mutluluğun, içsel arayış, nefis, istek ve arzulara karşı iradeli olma, hoşnutluk duygusu ve iyilik gibi kavramlar çerçevesinde tanımlandığı söylenebilir. Dolayısıyla mutluluk, felsefi açıdan bünyesinde ahlaki ve kişisel nitelikler barındırır.

### **2.3.2. Psikoloji Açısından Mutluluk**

Psikoloji bilimi çalışmalarını uzun yıllar boyunca daha çok ruhsal bunalım, ümitsizlik, umutsuzluk ve onulmaz duygular üzerinde yürütmüş ancak günümüzde ağırlıklı olarak motive edici, mutluluk ve hoş giden duygulara yönelmiştir. Dolayısıyla artık örgütü ilgilendiren çalışmalar da pozitif davranış ve tutumlar, olumlu hisler ve fikirleri dikkate almaya başlamıştır. Odak noktası insan olan psikolojinin de, mutluluğun izinin sürülmesinde bilimsel anlamda katkı vermesi beklenir (Kümbül Güler ve Emeç, 2006). Psikolojinin bireyin olumlu yönlerini açıklamakta yetersiz kaldığının görülmesi, araştırmacıları özellikle ruh sağlığının önemli tamamlayıcılarından olan olumlu bireysel deneyimler ve özellikler, mutluluk, bireylerin hayat kalitelerinin yükseltilmesi ve umutlu olma gibi kavramları konu edinen pozitif psikoloji akımını doğurmalarını sağlamıştır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2005'ten akt. Timur, 2008: 4). Pozitif psikolojide amaç, kişisel üzüntüleri ikinci plana atmak ya da olumsuzlukları toz pembe görme çabası değildir. Aksine bu bakış açısı kişisel problemleri, aile yapılarındaki bozuklukları ve bencilliği sahiplenir. Bununla birlikte pozitif psikoloji, kişiler için madalyonun öteki yüzünü

ifade eder. Kişisel mutluluğu esas alarak sağlıklı aile çatıları ve kurumların oluşmasına hizmet eder ve tüm bireysel tecrübelerin etkilerini yansıtır (Gable ve Haidt, 2005: 105). Haybron (2000: 212-218) ise psikologların mutluluğu, hayattan edinilen ve algılanan arzusal doyumlarla, sağduyu ve yaşamsal zevklerle açıklamaya çalıştığını ifade etmiştir.

Ünlü psikanalist Freud ise severek ve çalışarak mutluluğun bulunabileceğini ifade etmektedir. Ona göre, doyum sağlayan sevgi etkileşimleri ve üretken bir iş hayatı mutluluğu bulma konusunda en değerli kaynaklardır. Freud, mutluluğu haz yaşama hissini tadılması olarak açıklarken bireylerin iç güdüsel arzularının giderilmesi noktasında mutluluğu bir anahtar gibi görür. Ancak dışsal etkenler gereği bu isteklerin hepsinin doyurulması mümkün değildir (Thomason, 2020: 187-190). Ünlü psikolog Maslow ise, kendini gerçekleştiren bireylerin endişe ve problemleri ile daha rahat başa çıkarak yaşamdan huzur ve mutluluğu sağlayacağını; Fromm ise hayatı ve sevmeyi bildiği takdirde kişilerin mutluluğu bulabileceğini ifade etmişlerdir (Baynal, 2020: 256).

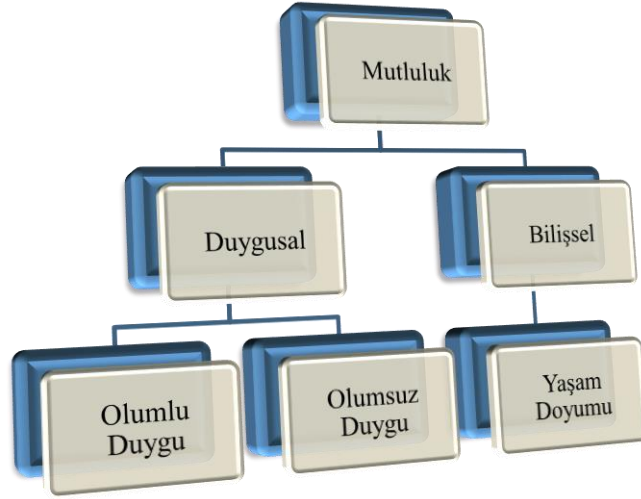
Son yıllarda özellikle pozitif psikoloji alanının mutluluk konulu çalışmalarında, iyi olma hali kavramı sıkça kullanılmaya başlanmıştır. Ryan ve Deci (2001: 142), iyi olma halini, psikolojik işlev ve deneyimlerin olması gerektiği gibi yeterli düzeye sahip olması olarak açıklar. Bu kavramın mutluluk yerine daha çok kullanılma sebebi ise ruhsal yönden daha pozitif, süreklilik ve kapsamlı özellikler göstermesidir. Diğer taraftan mutluluk ve iyi olma hali çoğunlukla birbirlerinin yerine tercih edilebilen kavramlardır (Deci ve Ryan, 2008: 1). Keller ve arkadaşları (2014: 172) ise iyi oluşu, farklı açılardan ele alarak açıklamaya çalışmışlardır. Buna göre, belirli bir kaynağa dayandırılmadan genel bir iyi olma söz konusu ise yaşam doyumu; çalışma hayatı ve örgütsel yaşayışı ilgilendiren bir durum varsa iş doyumu olarak ifade edilir. Mesleki ve yaşamsal tatminin arkasında subjektif algılar yatar. Dolayısıyla mesleki iyi olma ve işsel doyum birbirini karşılayan kavramlar olarak karşımıza çıkar. Öznel iyi oluş, aynı zamanda genel iyi olma halinin yapı taşlarından biridir ve bireylerin hayatları ile ilgili olarak kişisel değerlendirmelerde ve yorumlamalarda bulunmasıdır. Araştırmacılar öznel iyi oluşta pozitif duygu durumlarının diğer olumsuz duygulara göre daha etkin olduğu görüşündedir (Diener vd., 1998: 34-35). Alexandrova (2005: 2) öznel iyi oluşu, bireylerin genel olarak hayatlarından duydukları hoşnutluğu, pozitif duyguları hissettiren ancak olumsuzluğu yani memnuniyetsizliğin

hissedilmesine engel olan bir kavram olarak açıklar. Verilen tanımlardan hareketle öznel iyi oluşun, kişilerin tecrübe ettiği, olum bulduğu ve hissettiği tüm yaşantıları içeren derleyici bir kavram olduğu söylenebilir.

Psikologlar mutluluğu, bireylerin arzu ve isteklerinin farkındalığı, kendini gerçekleştirme bir anlam ve hedefe ulaşma gibi kavramlar doğrultusunda ele almışlardır (Baynal, 2020: 267). Arvas (2017: 111) ise psikoloji biliminin mutluluğu erdem, haz ve bireysel fayda gibi kavramlarla bağlantılı olarak açıkladığını ifade etmiştir. Diğer bir deyişle, psikoloji alanında yapılan çalışmalar ve araştırmalar, mutluluğu daha çok bireylerin günlük hayatta, çalışma yaşamında ruh halini yansıtan, deneyimlerden etkilenebilen eylemlerin, hislerin ve ifade edilmiş biçimlerinde olumlu dışa vurumların ağırlık kazandığı bir kavram olarak açıklamışlardır.

### **2.3.3.Mutluluğun Boyutları**

Warr (2007: 14), duygu bağlamı duygusal boyut ile tatmin ve zevk bağlamı bilişsel boyut olmak üzere mutluluğun iki boyutu olduğunu ifade etmiştir. Duygusal boyutta bireyler, olumlu duygulara sahipse güzel duyguların hissini yaşarken yaşantılarına dair sürekli minnet duygusu içindedirler. Ancak olumsuz duygular içinde olan bireyler, içindeki buldukları yaşam şartlarından memnun olmamakla birlikte ruhsal bunalım, sıkıntı ve sinir gibi hoş olmayan hisler yaşarlar. Yani duygusal boyut, olumlu duygular ve olumsuz duyguları; bilişsel boyut ise yaşam doyumu bileşenini içermektedir (Kangal, 2013: 218). Waterman'a (1993) göre, bilişsel boyutlar, kişilerin hayatlarına dair bütüncül bir değerlendirmeyi ifade etmektedir (Akt., Kotoğlu, 2019: 27).



**Şekil 2.4: Mutluluğun Üç Ögesi (Diener, 1985'ten akt., Bozkurt, 2019: 28)**

Şekil 2.4'te belirtildiği üzere mutluluk kavramı, genel anlamda duygusal ve bilişsel boyut olmak üzere iki başlık altında incelenmektedir (Bozkurt, 2019: 28):

### **2.3.3.1. Bilişsel Boyut**

Hayattan duyulan memnuniyet duygusunu ifade eden bu boyut, bireylerin tüm yaşam boyunca neler yapabildiklerini ya da yapamadıklarını ölçüp tarttığını ve değerlendirdiğini açıklar (Kangal, 2013: 218). Bulut'a (2015: 11) göre yaşam doymu, hayatın akışı içerisinde bireylerin kazanımlarının ve kazanmayı planladıkları ya da hedefledikleri arasında yapılan kıyaslama ve yorumlamadır. Sung-Mook ve Giannakopoulos (1994) ise yaşam doymunu bireylerin boş vakitlerini, iş hayatlarını ve iş dışı zamanlarının tamamını kapsayan hayata karşı gösterdikleri duygusal tepkidir (Akt., Tümlü ve Recepoğlu, 2013: 207). Yaşam doymu denildiğinde sadece belirli bir duruma yönelik olarak değil bireyin yaşamına ve yaşantılarının tamamına ait doymun anlaşılır (Özer ve Karabulut, 2003: 72).

Yaşam doymu, birden fazla değişkenin etkisinde kalabilir. Bunlardan bazıları günlük hayattan edinilen mutluluk, hayata yüklenen anlam, hedeflere varılma konusunda sağlanan uyum, olumlu kişisel kimlik, bireylerin fiziki olarak kendilerini iyi hissetmesi, sosyal, güvenlik ve ekonomik ilişkilerde bulunulmasıdır (Tümlü ve Recepoğlu, 2013: 207). Dolayısıyla hayat doymu, bireylerin çeşitli değişkenlerin etkilediği hayatlarını refaha erdirmeye çabası olarak yorumlanabilir.

### **2.3.3.2.Duygusal Boyut**

Duygusal boyutun ögelerinden olan olumlu duyguların pozitif anlamları, olumsuz duyguların ise negatif anlamları içerdiği düşünülmektedir. Olumlu duyguları; neşe, ilgi, mutluluk, sevgi, huzurlu, yaşam dolu ve gururlu olma olarak sayabiliriz (Begum, Jabeen & Awan, 2014; Bulut, 2015: 11). Ben-zur (2003: 68) de sevinç, güven, heyecan ve ilgili olmanın olumlu duygular içerdiğini ifade etmektedir. Bireyler olumlu duyguları yaşayarak memnuniyet duygularını pekiştirirler ve bu durum da onlar için mutluluk kapılarının açılmasını sağlar (Warr, 2007). Üzüntü, kaygı, endişe, stres, suçlu olma, kıskançlık ve utancı içeren duygular ise olumsuz duygular olarak karşımıza çıkmaktadır (Kangal, 2013: 218). Ruhsal bunalım, kaygı ve memnun olmama vb. durumlar olumsuz duyguların göstergeleridir ve bireylerde mutluluk düzeylerinin düşük olduğunu belirtmektedir (Warr, 2007: 7).

Özetle bireyler, gruplar ve örgütler için olumlu duyguların yaşanması ve hissedilmesi onlar adına avantaj olarak görülebilir. Çünkü mutluluğun bireyden başladığını düşünürsek, mutlu bir birey enerjisi ve tüm olumlu pozitif havası ile hem grupları hem de örgütleri etkileyebilir. Bu durum da ortamdaki sinerji, iş birliğini, dayanışmayı yükselterek bireysel ve örgütsel verimliliği artırabilir.

### **2.3.4.Örgütsel Mutluluk**

Yaşamımızın önemli bir bölümü iş hayatında geçtiğinden bu ortamlar zamanımızı, gücümüzü kullandığımız ve dikkatimizi yoğunlaştırdığımız alanlardır. Dolayısıyla örgütler ve çalışma alanları bireysel, politik ve sosyal etkileşimlere şekil veren, kaynak sunan konumdadırlar (Gavin ve Mason, 2004: 387). Çalışma ortamlarında mutsuzluğun sebeplerine baktığımızda çalışanların değer görmemesi ve zenginlik kattığını hissedememesi, kişisel çatışmaların yaşanması, kaygı ve iş süresinin uzaması gösterilebilir (Doğan ve Karataş, 2011: 15). Burada dünyanın genelinde yaşayan çoğu insan ve toplumlar için iş yeri, sahip olunan işin ve çalışma koşullarının büyük önemi karşımıza çıkmaktadır. Sosyal konum, ilişkiler ve bireysel hedefler mutluluk için önemli bir etkiye sahiptir ve ekonomik kazancın ötesinde farklı anlamlar ifade eder. Çünkü bireyler genellikle hayatlarının büyük kısmını iş alanları ve örgüt ortamlarında geçirmektedir (Helliwell vd., 2017: 145).

Örgütsel mutluluk bağlamı yapılan araştırmalarda ve literatürde ağırlıklı olarak “iş yerinde mutluluk” “işgören mutluluğu” “işgören iyi oluşu” “örgütsel iyi oluş” ve

“örgütsel mutluluk” gibi çeşitli tanımlamalara yer verilmiştir (Korkut, 2019: 53). Örgütsel mutluluk, bireylerin iş ortamlarında hislerini, eğlence etkinliklerini, yaptıkları çalışmaları verilen değeri ve içlerindeki tözü, kabiliyeti ortaya ne kadar koyabildiklerine dair algılardan oluşan bir kavramdır (Paschoal & Tamayo, 2008: 11). Bulut’a (2015: 24) göre örgütsel mutluluk, tek tek bireylerin kişisel mutluluklarını değil örgütün tamamına hitap eden ve bütünsel yaklaşımı içeren bir kavramdır. Saenghıran (2013: 22), örgütsel mutluluğun sadece bireylere zevk veren, pozitif duygular yaşatan ve hoşnutluk sağlayan bir kavram değil aynı zamanda bireylerin çalışma yaşamlarına anlam ve değer katan bir değer olarak tanımlar.

Mutluluk sahibi bireyler, mutsuzlara göre daha fazla üretme eğilimine ve özgünlüğe sahiptirler. Eğer ki bir örgütte, işgörenlerin mutluluğu süreklilik arz ediyorsa o örgütün performans ve yaratıcılık özellikleri uzun vadede devam edecektir. Dolayısıyla bu noktada örgütün, çalışanlarını besleyen mutluluk kaynaklarından haberdar olması önemlidir (Wesarat vd., 2015: 78).

Örgütsel mutluluk, iş yeri mutluluğunu karşılamakla birlikte bireylerin karşı karşıya kaldığı engelleri aşmak için elinde bulunan olanakları etkili ve en doğru şekilde kullanmasıdır. Etkin bir şekilde bireylerin yüksek konumları hedefleyerek buralarda çalışmalarını sürdürmesi ve astlarını yönetmesi bireylerin verimliliklerini üst seviyelere çıkarmasına ve potansiyellerini göstermesine yardımcı olacaktır (Saenghıran, 2013: 23). Kısacası örgütsel mutluluğu, bireylerin kişisel pozitifliklerini ve tüm olumlu duygularını çalışma ortamlarına yansıtması, eğlenebilmeleri, çalışma konforlarını yaratabilmeleri verimliliklerini ve yaratıcılıklarını göstermeleri sonucu yapılanmanın tamamına yansıyan olumlu bir örgütsel çıktı olarak tanımlayabiliriz.

#### **2.3.4.1.Örgütsel Mutluluk ve Bireysel Faktörler**

Örgütsel mutluluğun bireysel ve çevresel olmak üzere iki faktörden etkilendiği düşünülmektedir. Örgütleri meydana getiren bireylerin davranış, tutum ve değer yargılarının, örgüt yapılanması ve kültürel oluşumunda önemli katkıları bulunmaktadır. Değer yargıları, bireylerin mutluluklarını ifade ettiğinden mutluluk yaşantıları da o denli örgütü etkiliyor diyebiliriz (Bulut, 2015: 29). Bu açıdan bireylerin örgüt dışı yaşantılarına etki eden tüm etmenlerin, bireylerin bakış açıları, dünya görüşleri ve yaşamsal etkileşimleri üzerinde etkisi olduğu düşünülebilir. Bu

etkileşimler de hayatının önemli bölümünü örgütlerde geçiren bireylerin çalışma ortamlarına yansiyabilir.

Çevresel etkileşimlerde bulunan bireyler, sosyokültürel anlamda hem alıcı hem de verici konumdadırlar. Gereksinimleri birbirinden farklılık gösteren bireylerin ilişkilerinde saydam ve dürüst olması mutlu bir örgüt yapılanmasında önemli rol oynamaktadır. Örgüt çalışan ve yöneticilerinin empatik davranışlarda bulunması, mutsuz olan diğer bireylerin mutluluğunu ve karar alma becerilerini artırır (Bulut, 2015: 30).

Fordyce (1977: 520-521) mutluluk üzerine yaptığı araştırmada, on iki temel davranışın bireylere aşılması sonucunda kişisel mutluluğun artacağını dolayısıyla da bu durumun iş yerinde de mutlu bir ortam hazırlayacağını belirtmiştir. Araştırmada ifade edilen davranışlar şu şekilde sıralanabilir:

- Yaşamı dinamik ve canlı kılmak
- Sosyalleşmeye ayrılan zamanın artırılması
- Yakınlarla kurulan ilişkilerin sağlamlaştırılması
- İyimser ve olumlu düşünmeyi ilerletmek
- Mutluluğa önem göstermek
- Bireyin anlam verebileceği bir işi tercih etmesi
- Daha kurallı ve sistemli olmak
- Bireysel özelliklerinin dışa dönük olarak gelişimini sağlamak
- Beklenti içinde olmamak
- Olumsuz düşünceler içinde bulunmamak
- Gelecek kaygısı gütmek
- Hayattan zevk alma çabasında olmak.

#### **2.3.4.2. Örgütsel Mutluluk ve Adanmışlık**

Adanmışlık, bireylerin amaçları doğrultusunda kaydettikleri aşamayı içselleştirmesi, duygu ve düşünce evrenine sindirmesidir. Adanmışlık, kişisel kazanımlara ve ilkelere göre hareket etmek değil aksine örgütün hedeflerini kişisel değer yargıları eşliğinde benimsemektir. Diğer bir deyişle, kişilerin iç ve dış dünyalarının karşılıklı temasları sonucu oluşmuş olumlu duyguları ifade eder (Bulut, 2015: 31). Bireylerin örgüt içerisinde kimlik edinmesi ve örgüte karşı geliştirdiği bağ ve samimiyetin kuvveti örgütsel adanmışlığı ifade eder (Mowday vd., 1982'den akt., Altunay, 2017: 39).

Örgütsel adanmışlık, çalışanların psikolojik durumlarının pozitif yönde etkilenmesi, fiziksel, iş ve psikolojik kaygı sebeplerinin kaynaklarının azalması yönünde olumlu sonuçlar doğurmaktadır (Karakuş, 2008: 54). Bu bağlamda, adanmışlığın örgütün dinamiklerinde güçlü ve güzel bir bağ oluşturan bir kavram olduğunu düşündüğümüzde örgütsel mutluluğa olumlu yönde katkı vermesini bekleriz.

#### **2.3.4.3. Örgütsel Mutluluk ve İktisat (Bireysel Getiriler)**

1970’li yıllardan itibaren mutluluk kavramı iktisat bilimcilerden tarafından önemsenmeye başlanmış ve böylelikle bu kavram mutluluk ekonomisi başlığı çerçevesinde incelenmeye devam edilmiştir (Bulut, 2015: 32). Mutluluğun zamanla yükseldiğini ve yaşam standartlarındaki artışla ilişkili olduğunu gören ekonomistler, mutluluk ekonomisi konulu çalışmalarını yoğunlaştırmıştır. Mutluluk ekonomisiyle ilgili yapılan çalışmalar, bu kavramın uygulamalı olarak geliştiğini, mutluluğu artırmaya odaklı ekonomi politikalarını amaçladığını göstermektedir (Veenhoven ve Dumludağ, 2015). Şeker (2009: 116) mutluluk ekonomisini, kişilerin mutluluklarını yükselten kamu politikalarının araştırıldığı bir alan olarak tanımlamıştır. Bununla birlikte bireysel mutluluk kaynaklarında ekonominin ne denli ve ne derecede etkili olduğunun belirlenmesi mutluluk ekonomisi kavramı içinde değerlendirilmektedir.

Literatüre bakıldığında ekonominin mutluluğu etkisi konusunda farklı bakış açıları mevcuttur. Akgiş (2015: 70) gelir düzeyinin mutluluğa direkt etkide bulunduğunu ancak tek başına bu durumun mutluluk getirmeyeceğini ifade ederken; Veenhoven ve Hagerty (2006: 7) ise ekonomik gelişmeye paralel olarak gelir seviyesinde yaşanan artışın kişisel mutluluğu artırdığını ifade etmiştir. Acar (2019: 46) ise mutluluk ekonomisi alanında kişilerin mutluluklarını etkileyen birden fazla değişken olduğunu; bunların kişisel sağlık, kamu sağlık politikaları, bireysel güvenlik ve sosyal hayat olarak sayılabileceğini ifade etmiştir.

#### **2.3.4.4. Örgütsel Mutluluk ve Kişilik Özellikleri**

Mutluluk kavramının kişisel özellikler bağlamında yapılan araştırmalarda Lykken ve Tellegen (1996: 188), bireysel etkenlerin hem mutluluğa etkisini hem de sürekliliğini incelemişlerdir. Mutluluk ve kişilik özellikleri bağlantısını inceleyen araştırmacılar “Sabit Nokta” kuramını bulmuşlardır. Buna göre bireylerin sabitlenmiş bir mutluluk düzeyleri mevcuttur. Ancak bu düzey yaşamdaki çeşitli değişkenlerin etkisine maruz kalmakta ve bu etkilerin hafiflemesi ya da tamamen bitmesi durumunda bireyler

yeniden sabit noktalarına geri varmaktadırlar (Akt., Bulut, 2015: 35). Yapılan diğer araştırmalarda bireylerin kişilik özelliklerini etkileyen etmenler ile mutlulukları arasında doğru orantılı ilişki tespit edilmiştir. İnsanların bireysel özelliklerinin mutluluğa etki oranının %39'lara kadar çıkabildiği, mutluluğu anlayabilmek için kişisel özelliklere bakılması gerektiği ve kişiliğin mutluluğun önemli yordayıcılarından biri olduğu diğer bulgular olarak gösterilmiştir (Steel vd., 2008: 138). Kısacası, mutluluğun, bu bağlamda kişilerin nitelikleri ve karakteristik özellikleri ile bağlantılı olduğunu söyleyebiliriz.

#### 2.3.4.5.Genetik zellikler

Kişilik, bireylerin genetik anlamda sahip olduğu ve yaşamdan edindiği tecrübelerinin davranış ve tutumları üzerindeki etkileri olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir ifadeyle kişilik, bireylerin çeşitli durumlarda kişisel etkileşimler esnasında gösterdiği davranışlar olarak ifade edilebilir (Bulut, 2015: 37). Eğer bir kişi mutlu bir yapıya sahipse işe girmeden önce mutlu olduğu gibi ikinci kez iş görüşmesine gittiğinde de mutluluk belirtileri gösterir (Boehm ve Lyubomirsky, 2008: 106).

McCrae ve Costa (1986) kişisel özelliklerin mutluluğa etkisini beş alt boyutta incelemiş ve bu boyutların tümünü beş faktör bireysel model olarak tanımlamıştır. Beş Etmen Modeli (BEM) olarak da anılan bu modelin ögeleri kişilik tanıtımı, ölçümü ve yorumlamalarında katkılar sağlamaktadır. Bu değişkenler; açıklık, sorumluluk, dışadönüklük, uyum ve duygusal dengedir (Akt., Bulut, 2015: 39):

- **Açıklık:** Deneyime açıklık, sistematik ve sanatsal beceri, zgn fikir yürütme, ileri hayal gücü, değişik bakış açılarına sahip olma gibi özellikleri içerir (Judge vd., 2002: 531). Bu bakış açısına göre bireylerin yenilikçi ve dönüşümcü olduklarını söyleyebiliriz. Gelişime istekli bireyler, kendilerini kreltmemek, yeteneklerini geliştirmek ve alanında uzmanlaşmak adına girişimlerde bulunurlar ve böylelikle işlerinde daha başarılı olma amaçlarını gerçekleştirirler (Merdan, 2013: 143). Değişime açık bireylerin, bu özellikleri ile günümüz kompleks ve teknolojiyi benimseyen, yeniliği destekleyen örgütlere kolaylıkla uyum sağlayacağı, verimlilik düzeylerini daha da ykseltecekleri ve nihayetinde de çalışmaktan mutlu olacakları düşünülebilir.
- **Nevrotiklik:** Nevrotik bireyler, kaygılı ve endişeli, güvensiz, utanç duygusuna sahip, sinirli ve depresif özellikler gösterirler. Ayrıca negatif duygular

deneyimleme yatkınlıklarına sahiptirler (Erdheim vd., 2006: 960-961). Bu bireyler kendilerini negatif besleyen olayları seçerler. Bu tarz durumlarda çalışma ortamlarında azalarak seyreden iş doyumlarını tetikler (Judge vd., 2002: 531). Gergin, kızgın ve kuruntulu davranışlar sergileyen bu bireyler, genellikle baskı altında bir yaşam sürdürürler. Dolayısıyla kendilerine uygun bir iş tercihi bu kişiler için anlamlı ve faydalı olacaktır (Merdan, 2013: 143).

- **Dışa dönüklük:** Bireylerin sosyal yönünü ortaya koyan bu değişken; girişimcilik, konuşkanlık, içtenlik, şeffaflık, insan canlısı, mert, enerjik, pozitif, eğlenceli, insan ve sevgi odaklılık gibi özellikleri yansıtır (Merdan, 2013: 142). Dışa dönük bireyler, buldukları ortamda rahatlıkla iletişim kurabildiklerinden iletişim kanallarının aktif kullanılmasına ve açık olmasına katkı sağlarlar. İletişimin etkili kullanıldığı ortamlarda bireylerin mutlu olacağı düşünülebilir. Bu bireylerin öz saygıları yüksek olduğundan diğer çalışanları da olumlu yönde etkilerler. Bu da örgütün amaçlarını daha kararlı şekilde gerçekleştirmesini sağlar (Bulut, 2015: 41).
- **Uyumluluk:** Bireylerin insancıl yönünü ifade eden bu faktörde özveri, yetiştirme, bakım sağlama, duygusal destekte bulunma, kibar, iyi huylu, esnek ve iyi kalpli olma, iş birliğini önemseme, affedici ve hoşgörülü davranma özellikleri gösterilir (Erdheim vd., 2006: 961). Bu bağlamda uyumluluk, başkaları ile hoş ve doyum sağlayıcı ilişkiler içinde bulunmayı içermektedir (Judge vd., 2002: 531). Uyumlu bireylerin, değişen iş koşullarına ayak uyduran ve bu yüzden çatışmadan ve gerilimden uzak, çözüme açık ve dengeyi koruyan karakterler ortaya koyduklarından, pozitif havayı oluşturan bu nedenle de mutlu bir tablo oluşmasına yardım eden kişiler oldukları düşünülebilir.
- **Sorumluluk:** Sorumluluk sahibi bireyler, amaç odaklı hareket ederler ve arzularına, isteklerine hakimiyet kurdukları gibi detayları da gözden kaçırmazlar. Bu bireyler kararlı, detaycı, düzenli ve organize olabilen, kuvvetli, irade sahibi ve dakik özellikler sergilerler (Bruck & Allen, 2003: 460-461). Bu tür bireylerden, sorumluluklar alarak örgütlere ve organizasyonlara dinamizm getirmelerini, tembel ve dağınık işgörenler üzerinde itici bir güç ve olumlu imaj oluşturmalarını beklemenin yanlış olmayacağı söylenebilir.

#### **2.3.4.6.Cinsiyet**

Cinsiyetle mutluluk arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalarda farklı görüşler mevcuttur. Erkeklerin ve kadınların mutlu olma konusunda ortak avantajlara sahip olmalarının yanı sıra (Grace vd., 2005: 22); bireysel bazda ele alınan başka bir araştırma sonucuna göre kadınların depresyona bağlı etkilerini erkeklere oranla daha fazla yansıttıkları gözlemlenmiştir (Eaton & Kessler, 1981: 532). Bir diğer araştırmada ise kadınların erkeklere göre daha hızlı mutluluğa ulaşma avantajına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir araştırmada ise kadınların erkeklere göre işi anlamlandırma süresi daha kısadır (Lu, 2000; Erickson ve Einarse, 2004'ten akt., Bulut, 2015: 42). Yapılan çeşitli araştırmalardan doğan farklı sonuçların mutluluğun çok yönlü ve etkiye açık yapısından kaynaklandığı söylenebilir.

#### **2.3.4.7.Yaş**

Yaş faktörüne bağlı yapılan araştırmalara göre, yaşlı bireylerin gençlere oranla hayatta daha fazla başarı ve istikrar sağlayıp, sosyal ilişkiler kurmaları ve yüksek konumlarda yer almaları onları daha mutlu yapmaktadır. Başka bir araştırmaya göre yaşlıların genellikle daha az mutlu olduklarını çünkü kötü sağlık koşullarının buna neden olduğu belirtilmektedir (Tan vd., 2006: 35). Diğer bir araştırmaya göre, genç yetişkinlik devrindeki din olgusunun bireylerin mutluluklarına etkide bulunduğu ve bu etkinin yaşa bağlı arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Aydemir, 2008: 55). Canbay'a (2010: 25) göre, son dönemde mutluluk ve yaşla ilgili araştırmalarda anlamlı bir bulguya ulaşılmamasının sebebi, bireylerin hayat hedefleri, amaçları ve ulaştıklarından ziyade sadece yaşa odaklanılmasıdır.

#### **2.3.4.8.Eğitim**

Yapılan araştırmalardan hareketle, mutluluk ve eğitim arasında bir ilişkinin varlığı belirlenmiştir. Örgütün etkililiğini sağlayan hususlardan biri olan kariyer gelişiminden faydalanan bireyler, hem eğitim sayesinde elde ettiği statünün hem de iş doyumuna ulaşmanın verdiği mutluluğu yaşamaktadır. Bu durum da örgütsel mutluluğa katkı sağlamaktadır (Bakioğlu ve İnandı, 2001: 514). Cunado ve Gracia (2012: 185) ise yüksek eğitim seviyesinde olan bireylerin daha yüksek gelir ve istihdam olanaklarına sahip olduklarını ve bu durumun da yüksek özgüvenle birlikte mutluluk artışı sağladığını ifade etmişlerdir. Filipovska ve diğerlerine (2013) göre bireyler kaliteli eğitim aldıkları takdirde iş bulmaları kolaylaşacak ve kendi

eğitimleri sonucu buldukları iş onları daha çok mutlu edecektir (Akt., Bulut, 2015: 45). Bu noktadan hareketle, bilgiye hâkim olup eğitilmiş olmanın, ilk çağdan beri toplumların ve tüm insanlığın kalkınmasını sağladığı gibi refah düzeyinde ve kendini gerçekleştirme anlamında bireylere mutluluğu getirdiği düşünülebilir.

#### **2.3.4.9.Evlilik**

Bireyler sadece fiziksel değil aynı zamanda ruhsal varlıklardır. Kişilerin çalışma hayatlarında sürekli pozitif olmaları beklenemez. Çünkü örgütün hedeflerini yerine getiren bireyler işlerine tam anlamı ile odaklanamazlar. Evde yaşadıkları herhangi bir problemi, sorunu ya da sıkıntıyı örgüte ya da iş yerine yansıtılmaları doğaldır. Aynı şekilde başarılarının arkasında da eşlerinin desteği olduğu düşüncesi sürekli ifade edilmektedir (Bulut, 2015: 46). Çok sayıda katılımcıların dahil olduğu araştırma sonuçlarındaki bulgular, her iki cinsten evlilik yapan bireylerin, daha önce hiç evlenmeyen, ayrı ya da dul halde yaşayan bireylerden daha mutlu olduğunu göstermiştir (Lee vd., 1991; Hayo ve Seirfert 2003'ten akt., Kangal, 2013: 222). Yaş ve gelir gibi faktörlerin kontrolde tutulduğu araştırmalarda bile evliliğin mutlulukla anlamlı ilişkiler gösterdiği ifade edilmektedir (Kangal, 2013: 222).

#### **2.3.4.10. İnanç**

Yapılan çalışmalar inanç ve mutluluk arasında farklı sonuçların olduğunu göstermektedir. Avrupa'da 160.000 birey üzerinden yapılan araştırmada haftalık olarak kiliseye ibadete gidenlerin %85'inin yaşamlarından genellikle hoşnut ve mutlu olduklarını, bu oranın hiç gitmeyenler arasında %77'lere kadar gerilediği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Diğer bir deyişle, dinle ilgilenen bireylerin dindar olmayanlara göre yüksek mutluluk düzeylerine ulaştıkları bulunmuştur. Kiliseye devam etme durumu, dindarlığın göstergelerinden olmakla birlikte bazı araştırmalarda dini deneyimlerin özellikle ibadet anında meydana geldiğinde mutluluğun en güçlü işaretleri olarak ortaya çıkmaktadır (Nielsen, 2017: 142).

Lewis ve Burkinshaw (2000) ise rahipler ve kilise üyeleri üzerinde yaptığı çalışmada mutlulukla dindarlık arasında hiçbir ilişkinin bulunmadığı sonucuna; Sahraian ve diğerleri (2014), 271 Müslüman öğrenci ile yaptığı araştırmada dinsel inanış ve bireysel mutluluk arasındaki ilişkide, yüksek inanışa sahip bireylerin mutluluğu diğerlerine oranla daha fazla tecrübe ettiği bulgularına; Francis ve diğerleri (2003) İbranice konuşan 203 erkek öğrenciyle yaptığı çalışmada, kişilik özellikleri de

dikkate alınarak mutluluk ve dindarlık arasında küçük ancak anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşmıştır (Akt., Öztürk vd., 2017: 26-28). Yapılan çeşitli araştırmalardaki bu durum, mutluluk ve dini inanış arasında olumlu ve farklı sonuçlara ulaşıldığını bizlere göstermektedir. Bu bakış açısı ile değerlendirildiğinde, elde edilen mutluluk sonuçlarına etki eden ve dini inanış bağlamında araştırılması gereken farklı değişkenlerin olduğu söylenebilir.

#### **2.3.4.11. Örgütsel Mutluluk ve Çevresel Faktörler**

Çalışma ortamlarında çevresel etkiler, örgütsel kültürün özelliklerine göre düşük ya da yüksek seviyede kendini göstermektedir. Bireyci bakış açısından çok çoğulcu görüşün egemen olduğu örgütlerde, bu durum önemli bir etken olarak ortaya çıkmaktadır. Çoğulcu yapıların olduğu iş yerlerinde, etkileşim ve iletişim yoğunluğu nedeniyle çevre etkeni önemli bir yere sahiptir. Bunun yanında bireyin çevresi ile ahenk içinde olması, işgören olarak çalışma ortamlarında daha mutlu olmasını sağlar ve bireylerin verimlilik düzeylerini pozitif yönde etkiler. Yaşanan bu durum da kişisel ve örgütsel anlamda faydalar getirir (Bulut, 2015: 48). Kısacası, örgütlerin içinde bulunulan çevreden bağımsız şekilde düşünülmemeyeceği, örgütü oluşturan bireylerin de yaşadıkları mutlu ve mutsuz yaşantıların bu durumdan etkileneceği söylenebilir.

#### **2.3.4.12. Örgütsel Mutluluk ve İş**

Bireylerin gereksinimlerine uygun şekilde iş sahibi olmaları hem çevreye uyumları hem de mutlulukları açısından önemli kabul edilmektedir (Irak, 2012: 17). Öte yandan Holland (1997) bireylerin istekleri ve gereksinimlerini giderecek işleri seçtiğini ve bu doğrultuda hareket ettiklerini belirtmiştir (Akt., Karnak, 2020: 33). Dolayısıyla, mesleki anlamda bireysel ihtiyaçların örgütsel hedefler doğrultusunda mutluluğu getirdiği söylenebilir.

Duygu, düşünce ve tutumlar bireylerin iş yaşamlarında önemli yere sahiptir. Çünkü günümüz şartlarında işgörenlerin duygu durum koşulları iş hayatı açısından değer taşımaktadır (Gürbüz ve Yüksel, 2008: 174). Bireyler belirli bir yaştan sonra yaşantılarının büyük bölümünü çalışma ortamlarında geçirmektedir. Dolayısıyla yalnızca ekonomik kazancını değil psikolojik yönünü de bizzat etkileyen iş ortamından beklentilerini karşılayan bireyler daha mutlu olabilmektedirler. Bu

yüzden iş doyumunu çalışan bireyler üzerinde psikolojik ve ekonomik anlamda önem arz etmektedir (Bakan ve Büyükbeşe, 2004: 6).

#### **2.3.4.13. Örgütsel Mutluluk ve Yönetim**

Yönetim insanlığın doğuşu ve birlikte yaşama eylemleri sonucu günümüze kadar gelmiştir. Yöneticilik de toplumun bireylere verdiği gelenekler, görenekler, inanç gibi kavramlar çerçevesinde şekillenir. Nasıl ki yöneticiler toplumun beklentilerine uygun hareket etmek durumunda ise bireyler de bu değerler etrafında görevlerini ifa ederler. Görevlerin yerine getirilmesi esnasında doğan problemlerin, sorunların çözülmesi ve pozitif hava oluşturulmasında ise yönetim sorumludur. Çünkü çalışanlarının mutluluklarını sağlayarak negatif havayı bertaraf etmek etkili bir yönetimin gereğidir (Bulut, 2015: 50). Bu bağlamda etkin bir yönetimin sağlandığı örgütlerde, yöneticilerin yaşanan sorunlara çözüm odaklı yaklaşımlarının, birlik ve beraberliği sağlamalarının, çalışanlara destek olabilmelerinin çalışma ortamlarında mutluluğu getireceği düşünülebilir.

#### **2.3.4.14. Örgütsel Mutluluk ve İletişim**

Örgütsel iletişim, örgüt üyelerini bir arada tutan, çevre ve örgüt irtibatını sağlayan, örgütü var eden ve ömrünü uzatan önemli bir süreçtir. Global dünya örgütleri rekabet oluşturmak için etkili bir iletişim ağı kurmak durumundadır. Aktif örgütsel iletişim de iş doyumuna önemli derecede etki etmektedir. İş doyumunu yaşayamayan çalışanlarda işe devam etmeme, iş bırakma, mutsuz olma gibi sorunlar görülmektedir (Karcıoğlu vd., 2009: 65-73). İletişim, karşılıklı düşünce ve duyguların paylaşıldığı, sevincin, hüznün ve birçok hissin aktarıldığı bir süreç olduğundan bireylerin bu süreci kullanmaları onların daha huzurlu ve tatminkâr olmasını sağlar. Bireysel tatmini ve mutluluğu sağlayan, sorunlardan kaçmak yerine çözüm bulmaya çalışmak ve iletişimi güçlendirmektir (Kırık ve Sönmez, 2017: 17-18). Bu bağlamda, iletişimin bireyleri örgütlere bağlayan, bilgi akışını ve şeffaflığı sağlayan, pozitif bir ortamı hazırlayan dolayısıyla mutluluğa kapı aralayan önemli bir faktör olduğunu söyleyebiliriz.

#### **2.3.4.15. Örgütsel Mutluluk ve İş Doyumu**

Bireysel özellikler, insanların mutlu ve mutsuz olma durumlarına etki ettiği gibi iş doyumlarını da etkilemektedir. Genellikle öfkeli ve gerilim içinde olan bireyler, çalışma ortamında devamlı sağlıksız bir ruh yapısında olmakta ve bu da işlerinde

hoşnutsuz olmalarına neden olmaktadır. Ancak insanların keyifli ve pozitif olması, gülümsemesi insanların mutlu olduklarının belirleyicilerindedir. Bu özellikteki bireyler de çalışma ortamlarında işlerinden memnuniyet duymaktadırlar. Dolayısıyla mutlu insanların iş doyumları mutsuz bireylere göre daha fazla olmaktadır (Işık vd., 2017: 461). İş ortamlarında mutlu olan bireylerin, yaşadıkları doyumla birlikte çalışma arkadaşlarını da pozitif yönde etkileyebileceği ve bu durumun da örgütsel mutluluğa yansımalar sağlayacağı düşünülebilir.

Örgütsel mutluluk kavramı literatüre girdiği dönemde iş doyum kavramı ile birbirine benzediği ve birbirlerini karşıladığı öne sürülmüştür. Ancak kavramlar arasında farklılıklar bulunmaktadır. Price-Jones'e (2007) göre örgütsel mutluluk, çalışanların verimliliklerini en üst seviyeye yükselten ve onun içindeki cevheri çıkarma yönünde eylemlere yönelten bilişsel yapıdır (Akt., Bulut, 2015: 55). İş doyum kavramı ise bütüncül bir akış açısıyla ele alındığında, çalışanların işlerine ve iş hayatlarına yönelik geliştirdikleri duygusal reaksiyon olarak tanımlanmaktadır. Çalışan değerleri ve bunların iş hayatında karşılanması iş doyum anlayışını oluşturur. İş doyum, bireylerin kendine özgüvenini artırırken çevresi ile ilgili tutum ve davranışlarını da olumlu etkiler. İş doyumsuzluğu ise bireylerde çeşitli sağlık sorunlarına ve ruhsal sıkıntılara sebep olur (Balcı, 1983: 576-579).

### **2.3.5.Okul Mutluluğu**

Mutluluğun örgütlerde olduğu gibi sosyal bir yapılanma olan okullar üzerinde de etkisinin olduğu düşünülebilir. Çünkü eğitim amaçlarından biri de mutlu bireyler oluşturarak, bireylerin toplumsal mutluluğa yardımda edecek şekilde meslek sahibi olmalarını sağlamaktır (MEB, 1973). Nitekim Boniwell ve arkadaşlarına (2015: 12) göre, eğitimin hedeflerin biri de mutluluk olmalı ve aynı zamanda eğitim bireysel ve toplumsal mutluluğa önemli derecede katkı sağlamalıdır. Dolayısıyla, eğitimsel amaçların gerçekleştirildiği ortamı ifade eden okullarda da tüm paydaşların mutlu olması gerektiği düşünülmektedir.

Okul mutluluğu kavramı ise, çevresel etkenlerin bütünü ile okul yönetimi, öğretmen, öğrenci ve diğer çalışanların bireysel gereksinimleri arasındaki uyuşmanın ortaya çıkardığı pozitif duygusal yaşantıları ifade eder (Engels vd., 2004: 128). Huebner ve Gilman'a (2006: 148) göre ise okul mutluluğu, akademik kazanımlar, okul ortamındaki psikolojik ve sosyal yaşantılar ve bunlara bağlı gereksinimlerin

giderilmesi, öğrencilerin tutum ve eylemleri gibi uyumsal alanlarla bağlantılıdır. Döş (2013: 276) genel anlamda öğrencilerin olumlu duygular yaşadıkları ve duygusal refah içinde oldukları okulları mutlu okul olarak tanımlamıştır. Kısacası okul mutluluğu, okul ortamını deneyimleyen tüm bireylerin sosyal, kültürel, akademik ve mesleki etkileşimlerinin ortaya çıkardığı pozitif duygulanımlarının tamamını oluşturan süreçsel bir kavramdır.

Bird ve Markle'ye (2012: 61-63) göre öğrencilerin okul ortamında mutlu olması akademik başarılarının yükselmesini sağlamakta, sosyal yeteneklerini, bireysel ilişkilerini ve duygusal etkileşimlerini kuvvetlendirmektedir. Okul mutluluğundaki düşüş, okul başarısında azalmaya, yalnızlık, kaygı ve ruhsal çöküntü gibi olumsuz duyguların yaşanmasına sebep olabilir (Sezer ve Can, 2019: 169). Ayrıca Sezer ve Can'a (2019: 181) göre mutlu öğrencileri, öğretmenleri mutlu olan okullar yetiştirebilir. Bu noktada özellikle, okul yöneticilerinin sorumluluk alarak öğretmenlerini okul mutluluğunu artırma konusunda cesaretlendirmeleri ve onlara hem fiziki hem de okul içi demokratik ortamları uygun hale getirmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda okullarında mutlu yaşantılara sahip öğretmenlerin, mutsuz meslektaşlarına göre daha dinamik ve üretken olacağı söylenebilir. Dolayısıyla okulda mutluluğu etkili kılmak için, çalışanların mutluluğunu hangi faktörlerin etkilediğinin bilinmesinde fayda vardır (Eker ve Özgenel, 2021: 35). Yıldırım (2014: 159), okul ortamında öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin artmasında, personel dayanışması ve iş birliği, eşitlikçi ve katkı sağlayan değerlendirmeye alınma, işlevsel geri dönütler alma, pozitif sınıf ve okul havası, bireysel gelişim ve öğrenci merkezli öğretim çalışmalarının etkili olduğunu ifade etmektedir. Hascher (2010: 3453) ise okul mutluluğunu, öznel duygu ve davranışların yansıması olarak görür. Okulda iyi olma durumu, akademik hayatın niteliğinin bir belirtisi olarak görülür ve bu hal, öğrencileri fiziki, duygusal sağlık ve gelişimsel olarak olumlu yönde etkiler. Bununla birlikte yaşantılardan edinilen tecrübelerin pozitif olması da mutluluğu artırmaktadır. Uusitalo Malmivaara (2011: 601), okul mutluluğunun güven veren sosyal ilişkiler kurma ile bağlantılı olduğunu belirtmiş ve akademik başarı, aktivitelerde başarı ve daha fazla serbest zamanın okul mutluluğunu artırdığını ifade etmiştir. Acton ve Glasgow (2015: 104) ise duyguların öğretmen mutluluğuna etkisi ile ilgili literatür taramasında şu sonuçlara ulaşmıştır:

- Mutluluk değerleri fazla olan öğretmenlerin, duygusal zekalarını kullanmaları gereken güç durumlarda bu durumu pozitif algılayıp, öğrenci ve okul çevresi etkileşimlerinde daha etkin çözüm yolları izlemektedir.
- Mesleki açıdan yeterli olma, eğitimsel hedeflere hizmet eder ve bu durum öğretmen iyi oluşunu destekler.
- Okul ortamında değer verilen, saygı ve ilgi gören, destek bulan öğretmenler kendilerini iyi hissetmekte ve böylelikle daha mutlu olmaktadır.
- Öğrencilerle ilgilenmekten keyif almak ve huzurlu olmak, mesleki refahın ve mutluluğun devamlılığını sağlar.

Okul mutluluğunda öğretmen, öğrenci ve diğer iç dinamiklerin yanı sıra toplumların eğitim politikaları ve bakış açılarının da etkili olduğu düşünölmektedir. Konuyla ilgili olarak Boniwell ve diğerleri (2015: 12), eğitim politikalarının okul yöneticilerini ve öğretmenlerini mutluluğa ikna edecek şekilde yapılandırılması gerektiğini, eğitim müfredatlarının da öğrencilerin mutluluk becerilerini öğrenecek ve psikolojik olarak yararlanabilecek düzeyde oluşturulması gerektiğini belirtmiştir. Noble ve McGrath (2016: 1) ise ölkelerin geleceğe odaklı en önemli amaçlarından birinin çocukları ve yetişkinleri hayattan zevk alan, mutlu ve donanımlı bireyler olma anlayışını ve yeteneğini kazandırmak olduğunu ifade etmiştir. 21. yüzyılın zorunlu kıldığı esnek ve dönüşümcü iş gücünde, bireylerin verimli olmalarını sağlayacak düşünce, ilim ve anlayışın aktarılmasında eğitim kurumlarının önemli rolü bulunmaktadır. Bu bağlamda, okullarda verilecek olan eğitimlerin öğrenci mutluluğunu da hedeflemesi devletlerin ve dünyanın geleceği açısından değerlidir. Buradan hareketle Birleşmiş Milletler, 1990'lı yılların bitimine doğru öğrenci mutluluğunu esas alan bir rapor oluşturmuş ve öğrenci mutluluğunu dört temel prensip üzerine inşa etmiştir. Birlikte yaşamayı öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, yapmayı öğrenme ve olmayı öğrenme olarak adlandırılan bu dört temel ilkenin genel olarak amacı; bireylerin kültürel ve sosyal bağlarını geliştirerek, sorumluk sahibi, iş birliğini önemseyen, aktif, bilgili, analitik düşünebilen ve problem çözebilen, iletişim becerileri güçlü, kendini geliştiren, hayal gücünü ve yaratıcılığını kullanabilen ve keşiflerde bulunabilen vatandaşlar yetiştirmektir (Noble ve McGrath, 2016: 2-3).

Yukarıda anlatılanlar doğrultusunda, okul mutluluğunun yönetici, öğrenci, öğretmen ve çalışan diğer personeller dahil okul yaşantısını deneyimleyen tüm bireyleri kuşatan bir kavram olduğu düşünölebilir. Öğretmen ve öğrencilerle birlikte okul

yönetiminin ve diğer çalışanların da okulda olumlu duygular yansıtmasının, bütüncül anlamda okul mutluluğunun sağlanmasında gerekli olduğu söylenebilir. Çünkü yaşantılarının geçtiği ve çalıştığı yerde mutlu olan tüm bireylerin de buldukları ortamları ve kurumların sürekliliğini ve mutluluğunu sağladıkları düşünülebilir. Bunu sağlamanın yolu ise, hayatının önemli bir kısmını okulda geçiren öğrencilere ve onları yetiştiren öğretmenlere, okulda mutlu ve keyifli olabilecekleri bir ortam oluşturmaktır.

## **2.4.İlgili Araştırmalar**

Çalışmanın bu bölümünde, ilgili literatürden kısaca açıklamaları yapılan çatışma, performans ve örgütsel mutluluk ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

### **2.4.1.Çatışma ile İlgili Yapılan Araştırmalar**

Özkara (2019), okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejileri ve örgüt kültürü arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, bu iki değişken arasında, öğretmen görüşlerine göre olumlu ve anlamlı düzeyde bir bağlantı olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma Mersin'in merkez ilçelerinde resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 622 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Buna göre, yöneticilerin ve öğretmenlerin okulda düşüncelerini rahat anlatabildikleri ve çözüme erişmek adına gereken tartışma imkanlarının yaratılabilmesi, çatışma yönetim stratejilerine ve okul kültürüne olumlu yönde yansımaktadır. Araştırma sonuçları, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin ortaokullarda görev yapan öğretmenlere oranla okul kültürü hakkında daha olumlu görüşlere sahip olduğunu göstermektedir. Bunun yanında ortaokul öğretmenleri ilkokul öğretmenlerine göre gelenek, tören ve adetler boyutunda daha olumlu düşünceler içindedir.

Özçelik (2021), yaptığı araştırmada okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejileri ile mizah tarzları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma katılımcıları, 2020-2021 Eğitim Öğretim döneminde İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 615 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma bulgularına göre, okul ortamında yöneticilerin ve öğretmenlerin yaşanan çatışmalarda yapıcı biçimde kullandıkları mizah tarzının, çatışmaların kurum faydasına olacak şekilde sonuçlanmasına fayda sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında okul yöneticilerinin, okul ortamında oluşturacağı pozitif mizah

havası ve kullandıkları mizah stillerinin çatışma yönetiminde kullandıkları stilleri olumlu yönde etkilemesi de araştırmanın diğer bulgularındandır.

Gümüşeli (1994), ortaöğretim okulları yöneticilerinin öğretmenler ile aralarındaki çatışmaları yönetme biçimleri üzerinde bir çalışma gerçekleştirmiştir. Buna göre, okul müdürlerinin öğretmenlerle aralarında çıkan çatışmaları yönetirken çatışma yönetme stillerini ne düzeyde kullandıklarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada 87 okul müdürü ve 249 öğretmenin katılımı sağlanmış ve ilgili anket uygulanmıştır. Yapılan bu çalışmada, okul yöneticilerinin tümleştirme stilini ‘her zaman’, ödün verme ve kaçınma stillerini ‘ara sıra’, hükmetme stilini ‘az’ uzlaşma stilini ‘çoğunlukla’ kullanma algılarına ulaşılmıştır. Hem okul yöneticilerinin hem de öğretmenlerin en çok kullandıkları çatışma yönetim stili, tümleştirme ve uzlaşma; en az kullanılan stilin ise hükmetme olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yöneticilikle ilgili hizmet içi eğitim alan okul müdürlerinin hükmetme stilini daha az tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Açıkgöz (2009), okul yöneticilerinin çatışma yönetim stilleri ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığı çalışmasında ilişki tarama modelini kullanmıştır. Araştırma verileri, 2008-2009 Eğitim Öğretim yılında Düzce il merkezinde görev yapan 728 öğretmene uygulanan anketle edinilmiştir. Araştırmada okul müdürlerinin çatışma yönetim stillerinden en çok “tümleştirme”, en az ise “hükmetme” stilini tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte okul yöneticileri öğretmen algıları açısından en çok “işlemsel” en az da “etkileşim” adaletini kullanmaktadır. Öğretmenlerin bireysel bilgileri açısından yöneticilerin kullandıkları çatışma stilleri ve öğretmenlerin örgütsel adalet algılarında anlamlı farklılaşmalar mevcuttur.

Acar (2006), ortaöğretim okul müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ve bu stillerin öğretmenlerde ortaya çıkardığı stres düzeylerini incelemiştir. Araştırmaya Ankara’nın 7 merkez ilçesi ve 12 ortaöğretim okulundan seçilen 450 öğretmen katılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenler okul müdürleri ile aralarında yaşadıkları çatışmalarda en çok en çok “hükmetme” stilini, sonra da sırası ile “uzlaşma”, “tümleştirme”, “kaçınma” ve “ödün verme” stilini kullandıklarını düşünmektedirler. Ayrıca en fazla stres oluşturan stilin hükmetme, en az strese sebep olan stilin ise uzlaşma olduğu diğer araştırma bulguları arasındadır.

Güney (2009) araştırmasında, okul yöneticilerinin duygusal zeka düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasında ilişki bulunup bulunmadığını yönetici görüşlerine dayanarak incelemiştir. Araştırma verileri, 2008-2009 Eğitim Öğretim yılında İstanbul'un Tuzla ilçesi resmi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan 105 okul yöneticisinden toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, duygusal zeka seviyelerinde yaşanan artış, çatışmada tümleştirme ve uzlaşma stillerinin kullanılma oranını artırırken, kaçınma stratejisinin kullanımında azalmaya neden olmaktadır. İlköğretim ve ortaöğretim yöneticilerinin duygusal zeka seviyelerinin benzerlik gösterdiği araştırmada, duygusal zekası yüksek bireylerin erken hissetme, özgüveni ve pozitifliği sayesinde çatışmaları uygun biçimde çözebileceği ve kaçınma stilinden uzaklaşabileceğini göstermiştir.

Yavuzylmaz (2008), ortaöğretim kurumları yöneticilerinin liderlik özelliklerinin çatışma yönetimini yönetme düzeylerine etkisini belirlemek için bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma verileri, 2007-2008 Eğitim Öğretim yılında İstanbul ilinin çeşitli ilçelerinde görev yapan toplamda 377 öğretmenin katılımı ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenler, yöneticilerinin liderlik davranışlarını onaylamaktadır. Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını öğretmenlerin algılaması açısından cinsiyet, yaş, medeni durum ve mesleki kıdeme göre farklılık görülmezken; görev süresi değişkeni yönünden anlamlı bir ilişkiye ulaşılmıştır. Bulgulara göre, öğretmenlerin okuldaki görev süreleri arttıkça okul yöneticilerinin liderlik eylemleri ve tutumlarıyla ilgili pozitif düşüncelere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Yüksel (2020), yaptığı araştırmada okul müdürlerinin çatışma yönetim stillerini öğretmen motivasyonu açısından incelemiştir. Araştırma örneklemini, 2019-2020 Eğitim Öğretim yılında Aydın ili Efeler ilçesine bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 76 okul yöneticisi ve 2096 öğretmen oluşturmaktadır. Motivasyonla ilgili bulgulara bakıldığında, öğretmenlerin motivasyonlarını daha çok içsel güdüleyicilerin sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen görüşlerine göre içsel güdülenmeyi ortaya çıkaran etmenler ise çocukları ve öğretmeyi sevme duygusudur. Dışsal motivasyon unsurlarının da öğretmenleri mesleğe yönelik güdülediği ve bunlar arasında da ekonomik sebepler, çalışma ve iş koşulları gibi faktörler olduğu diğer araştırma bulgularındandır. Ayrıca okul yöneticilerinin tercih ettiği tümleştirme, uzlaşma ve ödün verme stilleri öğretmen motivasyonunu olumlu

etkilerken hükmetme ve kaçınma stilleri ise öğretmen motivasyonunu azaltan faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Demir (2019), özel eğitim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejileri ile öğretmenlerin psikolojik yıldırma davranışlarına maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma verileri, İzmir'in merkez ilçelerinin özel eğitim devlet okullarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerinden toplanmıştır. Araştırma sonuçları, özel eğitim öğretmenlerinin okul yöneticilerinin çatışma yönetim düzeylerine ilişkin algılarında, cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmaz iken; yaş, hizmet yılı ve branş değişkenlerinde anlamlı farklılık göstermiştir. Özel eğitim okullarında görevde bulunan öğretmenlerin en çok maruz kaldıkları yıldırma itibara saldırı, en az maruz kaldıkları ise sosyal bakımdan ve göreve dönük saldırılardır.

Henkin vd. (2000) okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerini incelediği araştırmasını, ABD merkez eyaletlerine bağlı okullarında görev yapan yöneticiler üzerinden ve hazırlanan anket aracılığıyla gerçekleştirmiştir. Araştırma bulgularına göre, katılımcılar kaçınma stratejisini çok az; iş birlikçi ve bütünleştirme stratejilerine daha sık yatkınlık gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu araştırma sonuçlarında okul yöneticileri çatışmayı, iletişim temelli bir yaklaşımla yönetme eylemi olarak görmüşlerdir.

Hendel, Fish ve Galon (2005), İsraili başhemşirelerin liderlik tarzları ile çatışma yönetimlerindeki strateji seçimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, çatışma yönetimi seçiminin yönetsel eylemlerle bağlantılı olduğu ve hemşirelerin kendilerini liderlik tarzlarından en çok dönüşümcü lider olarak algıladığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca dönüşümcü liderlik stiline tercih edilen çatışma stratejisini büyük oranda etkilediği diğer araştırma bulgularındandır. Hemşirelerin en çok kullandıkları çatışma yönetim stratejisi ise uzlaşma stili olarak ortaya çıkmıştır.

Ashwort (1990), Ohio'da görev yapan ilköğretim ve lise müdürleri ile müfettişler üzerinde yaptığı araştırmada çatışma yönetim tarzlarını inceleyerek karşılaştırmıştır. Bu araştırmada 116 lise müdürü, 113 ilköğretim müdürü ve 118 denetçinin katılımı ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, çatışma yönetim stilleri açısından her üç grup arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca lise müdürleri ve

denetçilerin kullandıkları stiller kendi içinde anlamlı farklılıklar arz ederken ilkökul müdürlerinin olduğu grup içinde ise anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Johnson (1991), yaptığı çalışma ile öğretmenlerin çatışma yönetim stilleri hakkında eğitim almalarının kendi çatışma yönetim tarzlarına etkisinin olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma kapsamında ilkökul, ortaokul ve lise görev yapan toplamda 52 öğretmene bireyler arası iletişim yetenekleri, çatışma kavramı ve sebepleri, çatışma yönetimi strateji ve izlenen yöntemlerle ilgili eğitim verilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, çatışma yönetimi ile ilgili alınan eğitimin öğretmenlerin çatışmada izledikleri stratejiler üzerinde etkiye sahiptir. Ayrıca, öğretmenlerin yöneticileri ve yaşlıları ile uzlaşma ve bütünleşmede artış; yöneticileriyle uzlaşmada, ast görevde olanlarla ve akranlara da baskılı davranmada azalış saptanmıştır. Araştırmacı, alınan eğitimin öğretmenlerin bilgi ve yeteneklerini artırarak bunu okula yansıtacakları ve okul ortamında uygulanabileceği görüşündedir.

Cai ve Fink (2002) yaptıkları çalışma ile çatışma çözme stratejileri ve kültürel ayrımlarla ilgili temel inançları araştırmıştır. Çalışma, ABD’de yaşayan 31 farklı ülkeden 188 yüksek lisans öğrencisi üzerinden yapılmıştır. Çalışmada bütünleştirme, kaçınma, hükmetme, uzlaşma ve uyma olmak üzere beş stil üzerinde durulmuştur. Araştırma sonuçları en çok bütünleştirme stilinin, sonra da sırası ile uyma, kaçınma, hükmetme ve uzlaşma stillerinin kullanıldığını ortaya koymuştur. Ayrıca bireyci kültürlerin, kaçınma stilini toplumcu kültürlerle oranla daha çok tercih ettikleri; toplumcu kültürlerde ise uzlaşma ve bütünleştirme stilinin daha sık kullanıldığı görülmüştür.

Kgomo (2006) yaptığı araştırmada, ilkökullarda görev yapan kadın okul yöneticilerinin yaşadıkları çatışmaları çözmek adına kullandıkları çatışma çözme stillerini belirlemeyi amaçlamıştır. Öğretmenlerin anketlere verdikleri yanıtlardan edinilen verilere göre, kadın yöneticiler okulda yaşanan çatışmalarda tek yöntemden ziyade birden fazla yöntemi kullanmaktadır. Katılımcı görüşlerine göre öğretmen ve okul yöneticileri dayanışma içinde çalışarak birbirlerini desteklemektedir ve yöneticiler, çatışmaları çözme konusunda yeterlidir. Bunun sebebi de genellikle muhtemel çözüm yolu ile olaya yaklaşmalarıdır. Bununla birlikte okul yöneticileri, çatışma yaşayan tarafları odasına çağırarak müdahalede bulunmadan sorunlarını çözmeleri ve barışmaları için uzlaşmalarını sağlamaktadır.

Boucher (2013), Güney Carolina'da görev yapan ilköğretim okulu müdürlerinin çatışma yönetim tarzları ile okul iklimi ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticileri çatışma stillerinden en fazla bütünleştirmeyi kullanmaktadır. Ayrıca okul müdürlerinin çatışma yönetim tarzlarıyla okul iklim belirtileri arasında anlamlı istatistiki ilişkinin olmadığı diğer bulgulardandır. Okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerde, çatışma yönetimlerini güven duygusu, iletişim kurma, çatışmayı hızlıca ele alma ve öz farkındalık gibi farklı tutum ve eylemlerle bağlantı kurdukları sonucuna ulaşılmıştır.

Msila (2012), yaptığı araştırma ile çatışma yönetimi ve okul liderliği arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaç edinmiştir. Araştırma, Güney Afrika'nın Guateng eyaletinde görev yapan ilkokul ve ortaokul müdürleri ile yapılan görüşmelere ve okul gözlemlerine dayanmaktadır. Araştırma sonuçları, çatışmaların eğitim kurumlarını genellikle olumlu ya da olumsuz şekilde etkilediğini bu yüzden yöneticilerin çatışma konusunda eğitimi olmalarının önemli olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin çatışma yönetimi konusunda eğitmenin, onların okul liderliklerini ortaya çıkarmaları ve liderliklerini güçlendirmeleri ile ilişkisi olduğu bulunmuştur.

#### **2.4.2.Öğretmen Performansı ile İlgili Araştırmalar**

Arslan (2019), ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel iklim ve öğretmen performansı alguları arasındaki ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre, destekleyici okul yönetici eylem ve tutumları ile samimi ve dayanışmacı öğretmen davranışları, öğretmen performansında yükselmeyi sağlamaktadır. Bunun yanında umursamaz öğretmen tutum ve davranışları, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini olumsuz etkilediğinden performans değerlendirme ile arasında negatif yönlü ilişki bulunmuştur.

Seyidoğlu (2020), okul müdürlerinin vizyoner liderlik becerileri ile öğretmen performansı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya, 2019-2020 Eğitim Öğretim yılında Siirt ilinde ilkokul, ortaokul ve lise kademlerine görev yapan toplamda 440 öğretmen katılmıştır. Öğretmen görüşlerinden yola çıkarak okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarının ve öğretmenlerin örgütsel performans düzeylerinin yüksek seviyede olduğunu belirtmiştir. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik özelliklerine yönelik öğretmen alguları olumlu hale

geldikçe öğretmenlerin örgütsel performans seviyelerinin de yükselebileceği ifade edilmiştir.

Sayın (2017), okul iklimi ve öğretmen performansı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında okul ikliminin öğretmen verimini pozitif şekilde etkilediğini tespit etmiştir. Karma araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada, Çanakkale il merkezinde bulunan okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri, okul müdürü ve öğrenci görüşleri araştırmanın nitel kısmını; toplamda 404 öğretmen ve okul yöneticisine uygulanan Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği ise nicel kısmını oluşturmaktadır. Yapılan çalışmada, okul iklimi üzerine duygu ve düşüncelerini olumlu olarak geliştiren öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki verimliliklerinin de arttığı, öğretmen performansında en belirleyici etkenin okul yönetimi ile kurulan ilişkiler olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Öğretmen ve okul müdürlerinin görüşleri doğrultusunda çoklu veri kaynakları ile değerlendirmenin cinsiyet, kıdem ve okul türü değişkenlerinde anlamlı farklılıklar görülürken, mezun olunan okulla ilgili anlamlı farklılık görülmemiştir. Ayrıca okul iklimi kavramının öğretmen performansına pozitif ve anlamlı etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tosuntaş (2017), yaptığı çalışmada öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanımına etki eden faktörleri, öğretmenlerin etkileşimli tahtaya uyumlarını ve etkileşimli tahta kullanma yeteneklerinin öğretmen performansına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 2015-2016 Eğitim Öğretim döneminde Eskişehir’de ilkokul, ortaokul ve liselerde görevde bulunan 305 öğretmen katılım sağlamıştır. Araştırma bulguları etkileşimli tahta geçiş seviyelerinin öğretmen performansına olumlu yönde etkisi olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte teknoloji anlamında öğretmen performanslarının, etkileşimli tahtaya uyum ve kullanımı, teknolojik açıdan gelişmelerin, etkileşimli tahta kullanma yeteneklerinin birbiri ile bağlantılı kavramlar olduğu da diğer araştırma sonuçlarındandır.

Koç, Yazıcıoğlu ve Hatipoğlu (2009) araştırmalarında, öğretmenlerin iş doyumu veya doyumsuzluklarının öğretmen performansına etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bunun için Ordu ilindeki resmi okullarda görevde olan 432 öğretmenin katılımıyla anket tekniği kullanılarak alan araştırması yapılmıştır. Yapılan analizler neticesinde, öğretmenlerin iş doyumu veya iş doyumsuzluğu ile performanslarının arasında güçlü bir bağ olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yaş, cinsiyet, medeni durumlarının iş doyumlarını ve performans düzeylerini

yordamadığı, ancak maaşlarından hoşnut olan öğretmenlerin, hoşnut olmayanlara göre iş doyumları seviyesinin daha yüksek olduğu diğer araştırma sonuçları arasındadır.

İzki (2019), öğretmenlerin iş-aile yaşam dengelerinin, performans algularına etkisinin olup olmadığını belirlemek için araştırma gerçekleştirmiştir. Bu kapsamda 2018-2019 Eğitim öğretim yılında İstanbul ili Beylikdüzü ilçesinde 448 öğretmenin katılımı sağlanarak araştırma verileri toplanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin performans alguları ile iş-aile yaşam dengesi olumlu ve anlamlı ilişkiye sahiptir. Ayrıca iş-aile yaşam dengesi, performansı etkileyen bir etmen olarak saptanmıştır.

Akbaba ve Kipici (2015), öğretmenlerin okulda karşılaştıkları psikolojik sorunların performanslarına etkilerini inceleyen bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya 2013-2014 Eğitim Öğretim yılında Iğdır'da bulunan 72 öğretmen katılım sağlamıştır. Veriler öğretmenlerden görüşme formu yolu ile toplanmıştır. Elde edilen sonuçlar, okulun fiziki yapısı öğretmen performansını direkt olarak etkilediğini, okul içinde yaşanan gerilimlerin ve fiziki koşullardaki uygunsuzlukların öğretmen veriminde azalmaya neden olduğunu, okul içi güçlü iletişimin, yüksek ücretin ve yöneticilerle kurulan içten etkileşimlerin performansı artırdığını ortaya koymuştur.

İşleyen (2011), ilköğretim kurumlarındaki öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile okul performans yönetimi arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin meslekteki hizmet süreleri arttıkça, performans yönetim uygulamalarının okullarında daha fazla gerçekleştiğini düşünmektedirler. Bununla birlikte, öğretmenlerin örgütsel güvenin “yöneticiye güven”, “iletişim”, “yeniliğe açıklık” ve “çalışanlara duyarlılık” boyutları ile okul performans yönetimi uygulamaları hakkındaki görüşleri arasında olumlu ilişki olduğu belirlenmiştir.

Hasbay (2015), araştırmasında ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin performansını etkileyen etmenleri ve bu etmenlerin çalışma alanlarına nasıl yansıdığını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, İstanbul'un çeşitli ilçelerinde görev yapan 103 lise öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya göre, öğretmen performansına en çok etki eden faktörlerin sırası ile yönetim, çalışma ortamı ve ücret faktörleri olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin takındığı tutum ve davranışlar, etkili iletişim becerileri, öğretmenlerin kariyer anlamında

desteklenmesinin zorunlu bir duruma geldiği belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin rahatça çalıştığı ve baskıya maruz kalmadığı çalışma ortamlarının da performanslarını yukarı taşıdığı yapılan analiz sonuçları arasındadır.

Hatipoğlu ve Kavas (2016), yaptıkları araştırmada veli yaklaşımlarının öğretmenlerin performanslarına etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın verileri 2013-2014 Eğitim Öğretim döneminde Afyonkarahisar'daki ilkokullarda görev yapan 250 öğretmenin katılımı ile toplanmıştır. Elde edilen sonuçlar, bilgilendirici ve pozitif veli yaklaşımlarının, öğretmen performansı ile olumlu yönde bağlantısı olduğunu, negatif ve eleştirel veli yaklaşımlarının öğretmen performansı ile ilişkili olmadığını ortaya koymuştur.

Anastasiou ve Papakonstantinou (2014), lise öğretmenlerinin iş tatminleri, performansları ve stresleri arasındaki ilişkiyi inceleyip değerlendirmişlerdir. Araştırma verileri, Yunanistan'daki liselerde görev yapan 463 öğretmenin katılımı ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerle birlikte çalışmak ve onlara yardımda bulunmaktan hoşnut kalmak öğretmen performansına olumlu etkide bulunan faktörlerdendir. Bunun yanında öğretmenleri ödüllendirmede adaletin sağlanması, olumlu çalışma koşulları, okul yöneticileri tarafından motive edilme, alınan kararlara öğretmenlerin de dahil edilmesi, performanslarını pozitif yönde etkilemektedir. Ayrıca araştırma sonuçları, genç öğretmenlerin tecrübeli meslektaşlarına göre daha çok stresli olduklarını, kadın öğretmenlerin erkeklere göre stres seviyelerinin daha yüksek oldukları ve daha çok iş doyumsuzluğu yaşadıklarını göstermiştir.

Beg, Fitzpatrick ve Lucas (2021), öğretmen performanslarını değerlendiren okul müdürlerinin cinsiyet ayrımında bulunup bulunmadıklarını incelemeyi amaçlamışlardır. Bu kapsamda, Gana'daki ilkokul yöneticilerinin değerlendirmeleri, öğretmenlerin kendi değerlendirmeleri ve eğitim sisteminin objektif etkililiği esas alınarak karşılaştırılmıştır. Çalışma sonuçları erkek ve kadın öğretmenlerin performans bağlamında kendilerini benzer seviyede gördüklerini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca öğrenci başarılarını baz alan objektif değerlendirmeye göre, öğrenciler, kadın öğretmenleri erkek öğretmenlere göre daha performanslı bulmaktadır. Okul müdürleri ise kadın öğretmenlere oranla erkek öğretmenlerin performanslarını daha yüksek seviyede olduğunu belirtmektedir.

Kusumaningrum, Sumarsono ve Gunawan (2019) yaptıkları çalışmada, öğretmen performansı ve mesleki etik arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışma verileri, Endonezya'da bir ortaokulda görev yapan 20 öğretmenin katılımı ile nicel desen kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin meslek etiği ile performansları arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmaktadır.

Waeyenberg, Pecceci ve Decramer (2020), öğretmen performansı ve performans yönetim sistemi arasındaki ilişkiyi, örgütsel bağlılık ve tükenmişlik aracı rolü ile incelemişlerdir. Araştırma verileri, 458 Flaman öğretmenin katılımı ile toplanmış olup, okul müdürlerinin katılan öğretmenlerle ilgili değerlendirme notları da çalışmada incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, kuvvetli performans yönetim algısı, öğretmenlerin performansını olumlu yönde etkilemektedir. Ortaya çıkan etkide ise örgütsel bağlılık kavramının öncelikli etkisi vardır. Tükenmişlik değişkeninin ise öğretmen performansı ve performans yönetim sisteminde aracılık rolü ve etkisi bulunmamaktadır.

Teel (2003), algılanan örgütsel destek, öğretmen etkililiğinin ve destekleyici liderliğin öğretmen performansına üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. 102 öğretmenin katılımı ile araştırma örnekleme oluşturulmuştur. Araştırma sonuçları, destekleyici liderlik ve algılanan örgütsel desteğin öğretmen performansına pozitif yönde etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Bunun yanında, öğretmen performansı ve örgütsel destek arasındaki ilişkide öğretmen etkinliği etkili değildir.

Triwahyuni, Abdullah ve Sunaryo (2014) tarafınca yürütülen araştırmanın amacı, örgütsel kültürün, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik becerilerinin ve öğretmenlerin özgüven duygularının öğretmen performansına etkisini incelemektir. Araştırma verileri, Bogor, West Java ve Endonezya'da görev yapan ve rastgele örnekleme yoluyla seçilen 120 öğretmenden toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmen performansı bağımlı değişken olduğunda birden fazla bağımsız değişkenden etki görmektedir. Kurumsal kültür, yöneticilerin dönüşümcü liderlik becerileri ve öğretmenlerin açıklayan değişkenleri olduğunda özgüvenlerinin öğretmen performansını etkilediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmaya göre, okul kültürünü geliştirecek, hedeflenen başarıya ulaşacak, öğretmenlerin performansını yukarı çekecek şekilde okul müdürlerinin dönüşümcü liderler olarak şekillendirilmesi gerekmektedir.

Pimpa (2005), yaptığı çalışmada Tayland Eğitim Bakanlığı'nın ulusal öğretmen performans değerlendirme sistemi ile ilgili sorunları ve problemleri araştırmıştır. Araştırma bulguları, problemlerin üç ana unsurdan kaynaklandığını göstermiştir. Sistemin hatalı yönetiminden, değerlendiriciden ve başvuruda bulunanlardan kaynaklı sorunlar, performans değerlendirmedeki problemleri işaret etmektedir. Bu problemler, eğitimsel dönüşümün ve kalkınmanın önündeki başlıca engelleyiciler olarak karşımıza çıkmaktadır. Katılımcılar, öğretmen performansının değerlendirilmesinde dikkate alınacak kriterlerle ilgili olarak aşağıdaki özellikleri belirtmişlerdir:

#### Bireysel ve mesleki nitelikler

- Öğrenme ve öğretmeye karşı ilgili olma
- Kişisel görünüşten hoşnut olma
- Yeniliklere karşı uyum sağlama yeteneği
- Okul yönetiminin sistemine ve işleyişine bağlı olma
- Katılımda hızlı ve düzenli davranma
- Veli ve okul çalışanları ile dayanışma içinde olma

#### Öğretim yetenekleri

- Müfredata hakim olma
- Kısa ve uzun vadeli amaçları ayırabilme
- Ders planlarını farklı açılardan geliştirebilme
- Bütüncül değerlendirme metotlarını geliştirebilme

#### Düzenleyici ve iletişimsel yeterlilik

- Planlama yeterliliği
- Ölçme ve değerlendirme yeterliliği
- Eğitim malzemelerini kullanma kabiliyeti
- Ses kalitesi ve üslup becerisi
- Motivasyonu sağlama yeteneği

Mailool, Kartowagiran, Retnowati, Wening ve Putranta (2020), yaptıkları araştırmada okul müdürlerinin karar verme, okul iklimi ve örgütsel bağlılık kavramlarının öğretmen performansına etkisini incelemişlerdir. North Minahasa Regacy'de meslek liselerinde görev yapan 160 öğretmen araştırma örneklemini

oluşturmaktadır. Yapılan analizler ve elde edilen sonuçlar, okul müdürlerinin karar verme süreçleri, örgütsel bağlılık ve okul ikliminin öğretmen performansını pozitif ve anlamlı şekilde etkilediğini göstermektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin okul verimliliğini artırmalarında, öğretmen performansını artıracak yol ve yöntemleri geliştirmeleri gerekliliği diğer araştırma sonuçlarındandır.

#### **2.4.3.Örgütsel Mutluluk ile İlgili Araştırmalar**

Arslan (2018), yaptığı çalışmada öğretmenlerin okullarda benimsenen farklılıkların yönetimini ele alışları ile örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma verileri 2015-2016 Eğitim Öğretim yılında, Kocaeli ilinin ilçelerinde görev yapan 768 öğretmenden anket aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin farklılıkların yönetimine dair yaklaşımlarındaki olumluluk, okullarda daha pozitif duygular yaşamasını sağlayarak örgütsel mutluluklarını artırmaktadır. Ayrıca araştırma sonuçları, kültürel çeşitliliği reddeden “homojenliğin desteklenmesi” ve “erişim” boyutları ile örgütsel mutluluk arasında bir ilişki olmadığını göstermiştir.

Moçoşoğlu ve Kaya (2018), çalışmasında bilgi ve düşüncelerin açıkça ifade edilmemesi olarak tanımlanan örgütsel sessizlik ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Şanlıurfa’da ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 346 öğretmen ve okul yöneticisi ile araştırma verileri toplanmıştır. Araştırma sonuçları, örgütsel sessizlik ile örgütsel mutluluk arasında olumsuz yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Diğer bir ifadeyle, örgüt içinde kurulan iletişim, sosyalleşmeyi de beraberinde getirmektedir. Sosyalleşen bireylerin de daha mutlu olmaları beklenir. Dolayısı ile çalışmaya göre, iletişimde yaşanan azalma ve eksiklik, örgütsel mutlulukta da azalma meydana getirmektedir.

Kotaoğlu (2019), öğretmenlerin okul yöneticilerine duyduğu güven ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi çalışmıştır. Araştırma örneğini, 2018-2019 Eğitim Öğretim döneminde Sakarya’da görev yapan ilkokul ve ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenler yöneticilerine yüksek düzeyde güvenmektedir. Ayrıca öğretmenlerin okul yöneticilerinin kaotik liderliklerini ve örgütsel mutlulukları algılamalarında örgütsel yabancılaşma kavramının orta düzeyde etkisi bulunmaktadır.

Korkut (2019), yaptığı çalışma ile ilkököl öğretmenlerinin algılarına göre, örgütsel sinizm, örgütsel mutluluk ve örgütsel adalet arasındaki ilişkiyi incelemeyi ve açıklamayı amaçlamıştır. Araştırma verileri, 2016-2017 Eğitim Öğretim yılında Malatya'da görev yapan toplamda 731 öğretmenden toplanmıştır. Buna göre, adaletin sağlandığı okullardaki öğretmenlerin de mutluluklarının arttığı, sinizme neden olan tutum ve eylemlerin de öğretmenlerin mutluluklarını orta düzeyde ve olumsuz yönde etkilediği araştırma sonuçları arasındadır. Ayrıca araştırmaya göre, sinizmin mutlulukla ilgili olumsuz etkilerine öğretmenlerin adalet duygularının orta düzeyde aracılık rolü ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Doğan (2021), araştırmasında öğretmenlerin kaotik liderlik, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkileri yapısal eşitlik modellemesi çerçevesinde ortaya koymayı ve farklı değişkenler üzerinden inceleyerek açıklamayı amaçlamıştır. Bu kapsamda, araştırma örneklemini 2020-2021 Eğitim Öğretim yılında Sakarya'da görev yapan toplamda 404 ilkököl, ortaokul ve lise öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin algıladıkları kaotik liderlik, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel mutluluk üzerinde kuvvetli etkiye sahiptir. Bunun yanında, kaotik liderliğin örgütsel mutluluğa etkisinde örgütsel yabancılaşma aracılık rolü göstermektedir.

Düzgün (2016) tarafından yürütülen araştırmada ortaokul öğretmenlerinin mutlu olma düzeyleri ile sınıf yönetim yetenekleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma verileri, Çorum'da görev yapan 443 ortaokul öğretmeni üzerinden toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, ortaokul öğretmenlerinin mutluluk seviyelerinin orta düzeyde, sınıf yönetimi yeteneklerinin iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmaya göre, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerindeki artış mutluluk seviyelerinde yükselişi beraberinde getirmektedir.

Bulut (2015), yaptığı araştırma ile lise öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarını incelemiştir. Araştırmaya, 2013-2014 Eğitim Öğretim döneminde Gaziantep'te ortaöğretim okullarında görev yapan 1344 öğretmen katılım sağlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ortaöğretim öğretmenlerinin ekonomik şartların iyi olması, olumlu mesleki davranış ve eylemlerin sergilendiği, yönetsel süreçlerin, okula bağlılığın, sağlıklı ve etkili iletişimin yüksek seviyede olduğu çalışma ortamlarında örgütsel mutlulukları artmaktadır.

Semerci (2022), uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin mesleki mutluluk durumlarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma 2020-2021 Eğitim Öğretim yılında, Konya ve Karaman ilinin ilçelerinde görevde bulunan sınıf öğretmenleri aracılığı ile toplanmıştır. Elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin mesleki mutluluklarına etki eden mesleki yetenek algısı, öğrenci, veli ve yöneticilerle iletişim, bağımsız zamanın değerlendirilmesi ve bağlılık gibi birçok değişkenin olduğu ve mesleki mutluluğun bu değişkenlerle ilişkili olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte uzaktan eğitimde öğretmenlerin karşısına çıkan güçlüklerle mücadelede bulunmalarının mutluluk düzeylerini artırdığı araştırma bulguları arasındadır.

Özocak ve Yılmaz (2020) tarafından yürütülen araştırmanın amacı, öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin örgütsel mutluluk düzeylerine etkisini incelemektir. Araştırmanın verileri ilkokul, ortaokul ve liselerde görevde bulunan 264 öğretmenin katılımı ile toplanmıştır. Araştırmadan edinilen bulgulara göre öğretmenlerin psikolojik güçlendirilme ve örgütsel mutluluk algıları arasında orta düzeyde bir ilişki vardır. Araştırma sonuçları, psikolojik olarak güçlendirilen öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin de pozitif şekilde yükseldiğini, öğretmenlerin özellikle eğitim durumlarının yükseldikçe daha mutlu olduklarını göstermiştir.

Fidan (2020), yaptığı çalışmada, mutlu okulun bileşenlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Okullarda yapılan görüşmeye dayanan araştırmaya 247 öğrenci, 22 çalışan, 35 veli, 56 öğretmen ve 7 okul yöneticisi katılım sağlamıştır. Mutlu okula ilişkin katılımcı görüşleri neticesinde, öğrenciler oyuna dayalı, güzel ve sağlıklı ilişkilerin kurulduğu, beceri atölyelerinin bulunduğu ve keyifli derslerin işlendiği okulu, mutlu okul olarak tanımlamıştır. Mutlu okulu öğretmenler, öğrenciler ve çalışma arkadaşları olarak; veliler öğrenme etkinlikleri, disiplin ve düzen ile öğretmenler olarak; okul çalışanları temel gereksinimler ve sağlıklı ilişkiler; okul yöneticileri ise fiziksel imkanlar, başarı, liderlik ve iletişim olarak ifade etmişlerdir.

Field ve Buitendach (2011) tarafından yürütülen çalışmada, yüksek öğretimde görev yapan öğretim elemanlarının mutluluk, işe aitlik ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma verileri, Güney Afrika'da bulunan bir yükseköğretim kurumunda çalışan 123 öğretim elamanından toplanmıştır. Araştırma bulguları, örgütsel bağlılık, işe aitlik ve mutluluk arasında anlamlı ve olumlu yönde ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırmaya göre işe aitlik ve mutluluk kavramları, örgütsel bağlılığı yordamaktadır.

Steele ve Lynch (2013), yaptıkları araştırma ile Çinli işçilerin bireyci, toplumcu anlayışlarını da dikkate alarak ekonomik, sosyal ve politik değişimlerinin bireysel mutluluk üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. 4015 katılımcı üzerinden yürütülen çalışmanın bulgularına göre, toplumsal mutluluk etmenleri bireysel mutluluk etmenlerine oranla daha çok önem görmektedir. Ayrıca, Çin'deki mutluluk tercihlerindeki değişim, bireyselci anlayışa ve yaşam tatminine önem verme isteğinden kaynaklanmaktadır.

Benz ve Frey (2004), iş yerinde bağımsız olmanın mutluluğu artırıp artırmadığı ile ilgili araştırma gerçekleştirmiştir. Ayrıca bu çalışmada, kendi işinde söz sahibi olmanın mutluluğu ne seviyede etkilediği de araştırma amaçlarındandır. İsviçre'de çalışanlar ve serbest meslek sahipleri üzerinde yapılan araştırma bulgularına göre, kendi işini yapan bireyler bağımsızlıklarından dolayı diğer çalışanlara göre daha mutludurlar ve yüksek iş tatmini yaşamaktadırlar. Ayrıca devletlerin serbest meslekle ilgili maliyet yükümlülüklerini düşük tutması bireylerin bağımsız iş kurmalarına destek vermektedir.

Reza ve Leyli (2016), örgütsel mutluluğun öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. İran Kuhdast'da görev yapan 226 ilkokul öğretmeni, araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ve örgütsel mutlulukları arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bununla birlikte araştırmaya göre, umutlu olmak da öğretmenlerin tükenmişliğini azaltarak iş yerinde iyimserlik ve pozitif duyguların artmasını sağlar ve eğitim etkinliklerindeki performans düzeyini artırır.

Abedie ve Temimi (2015), örgütsel mutluluğun, yardımsever liderlik ve örgütsel çıktılar arasındaki ilişkide aracı rolünü incelemişlerdir. Araştırmaya, Irak Babil Üniversitesi'nde yer alan 171 yönetici personel katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, örgütsel mutluluk ve yardımsever liderlik arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki vardır. Ayrıca, bireylerde yardımseverlik düzeyi arttıkça bu durum örgütsel mutluluğa da pozitif şekilde yansıtacak ve örgütsel anlamda olumlu sonuçların alınmasını sağlayacaktır. Örgütsel mutluluk aynı zamanda süreç içinde bireyleri motive ederek cesaretlendirecektir. Dolayısıyla araştırma sonuçları, örgütsel mutluluğun aracı rolünü doğrulamaktadır.

Cunado ve Gracia (2012) yaptıkları çalışmada İspanya’da verilen eğitimin mutluluk üzerinde etkisini incelemeyi amaç edinmişlerdir. Bu doğrultuda, Avrupa Sosyal Anketi’nden veriler aracılığı ile araştırma yapılmıştır. Araştırma sonuçları, eğitimin mutluluk üzerinde direkt ve dolaylı olarak etkilerde bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca, yüksek eğitim düzeyinde olan bireylerin, gelir ve işe yerleşme oranlarının daha iyi olduğu ve dolayısıyla da yüksek mutluluk düzeylerine sahip olduğu; eğitim durumunun da mutluluk üzerinde doğrudan etkisinin olmadığı diğer araştırma sonuçlarındandır.

Acton ve Glasgow (2015) tarafınca yapılan çalışmada, öğretmenlik eğitiminde izlenecek profesyonellik ve kullanışlılıkla birlikte, öğretmenlikten önce uygulanan eğitim programlarında öğretmen konforuna verilmesi gereken önemi anlatan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlik mesleğinin istikrarlı olmasında, öğretmenlere mutluluğun ana hatları ile verilecek eğitimlerin önem arz ettiğini, bu durumun da meslekte uzmanlaşma adına daha büyük imkanlar sağladığını göstermiştir.

Benevene ve arkadaşları (2019) tarafınca yürütülen çalışmada, çalışma ortamında mutluluğun aracı rolü esas alınarak öğretmen mutluluğunun öğretmen sağlığına etkisi incelenmiştir. Çalışmada öğretmenlerin mizaç özellikleri ve benlik saygıları da göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmaya Roma’da anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan toplamda 282 öğretmen katılım sağlamıştır. Araştırma bulgularına göre, çalışma ortamında öğretmen mutluluğunun, mizaçsal mutluluk ve öğretmen sağlığı arasındaki ilişkiye kısmen aracılık etmekte; benlik saygısı ile öğretmen sağlığı arasındaki ilişkiye tam olarak aracılık etmektedir. Buna göre öğretmenler, iş yerlerini mutlu bir ortam olarak hissederlerse, mizaçsal mutluluk ve benlik saygılarının, sağlık şartlarına etkisi daha çok olmaktadır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin toplanması ile verilerin analizinde yararlanılabilecek istatistiksel tekniklerle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, okul müdürlerinin çatışma yönetimi stilleri ile öğretmen performansı ve okul mutluluğu arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma modeli olarak, nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modelinin bir alt türü olan ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkiyel tarama modeli, birden fazla değişkenin aralarındaki etkileşimlerinin yönünü ve düzeylerini tespit etmek için kullanılan bir modeldir (Creswell, 2017).

#### 3.2.Araştırma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul iline bağlı Bayrampaşa, Sultangazi, Gaziosmanpaşa ve Bahçelievler ilçelerinde devlet okullarında görev yapmakta olan anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada, yöntem olarak kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi, hızlı ve basit bir şekilde erişilebilen ögelere dayanan ve araştırmacının mevcut ögeler arasından yeterince ögeyi örneklem olarak belirlediği yöntem türüdür (Baltacı, 2018: 259). Bu kapsamda araştırma, anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan toplamda 410 öğretmenin katılımı ile sağlanmıştır. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1’e göre, katılımcı öğretmenlerin %65,1’i kadın ve %34,9’u erkek; %82,9’u lisans ve %17,1’i lisansüstü eğitim mezunu; %17,6’sı 5 yıl ve altı, %30,7’si 6-10 yıl, %18,8’i 11-15 yıl, %14,1’i 16-20 yıl, %18,8’i 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir; %23,4’ü 30 yaş ve altı, %41,5’i 31-40 yaş, %27,3’ü 41-50 yaş, %7,8’i 51 yaş ve üzerindedir. Öğretmenlerin %18,3’ü anaokulu, %26,3’ü ilkokul, %28’i ortaokul ve %27,3’ü lise kademelerinde görev yapmaktadır. Bu okulların %29,8’inde 600 ve altı

öğrenci, %37,8’inde 601-1200 öğrenci, %20,7’sinde 1201-1800 öğrenci, %11,7’sinde 1801 ve daha fazla öğrenci bulunmaktadır.

**Tablo 3.1: Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Özellikleri**

Değişken	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	267	65,1
	Erkek	143	34,9
Eğitim	Lisans	340	82,9
	Lisansüstü	70	17,1
Kıdem	5 yıl ve altı	72	17,6
	6-10 yıl	126	30,7
	11-15 yıl	77	18,8
	16-20 yıl	58	14,1
	21 yıl ve üzeri	77	18,8
Yaş	30 yaş ve altı	96	23,4
	31-40 yaş	170	41,5
	41-50 yaş	112	27,3
	51 yaş ve üzeri	32	7,8
Görev yaptığı okul kademesi	Anaokulu	75	18,3
	İlkokul	108	26,3
	Ortaokul	115	28,0
	Lise	112	27,3
Okuldaki öğretmen sayısı	20 ve altı	60	14,6
	21-40	108	26,3
	41-60	128	31,2
	61-80	37	9,0
	81 ve +	77	18,8
Okul mevcudu	600 ve altı	122	29,8
	601-1200	155	37,8
	1201-1800	85	20,7
	1801 ve üzeri	48	11,7
Okul müdürüyle çalışma süresi	3 yıl ve altı	231	56,3
	4-6 yıl	111	27,1
	7 yıl ve üzeri	68	16,6
Sınıf mevcudu	20 ve altı	62	15,1
	21-30 yıl	217	52,9
	31 ve üzeri	131	32,0
<b>Toplam</b>		<b>410</b>	<b>100,0</b>

Katılımcıların öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda %14,6’sında 20 ve daha az öğretmen, %26,3’ünde 21-40 öğretmen, %31,2’sinde 41-60 öğretmen, %9’unda 61-80 öğretmen, %18,8’inde 81 ve daha fazla öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin %56,3’ü 3 yıl ve daha az, %27,1’i 4-6 yıl, %16,6’sı 7 yıl ve üzeri süreyle birlikte çalışmaktadır. Öğretmenlerin görev yaptıkları sınıfların %15,1’i 20 ve altı öğrenci mevcuduna sahip iken, %52,9’u 21-30 arası öğrenci, %32’si 31 ve üzeri öğrenci mevcuduna sahiptir.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırma verilerini toplamak amacıyla kişisel bilgi formu, Rahim örgütsel çatışma anketi (ROCI II), okul mutluluğu ölçeği ve öğretmen performans değerlendirme ölçeği olmak üzere dört bölümden oluşan bir ölçek kullanılmıştır. Ölçeklerin izinleri önceden alınmış ve uygulanmıştır. Ölçeklerin uygulanması esnasında ilgili kişilere verilerin gizli kalacağı ifade edilmiş ve gönüllülük esaslı olarak öğretmenlerin katılımı sağlanmıştır.

#### **3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu**

Araştırmacı tarafından hazırlanmış formda araştırmaya katılan öğretmenlere cinsiyetleri, öğrenim durumları, kıdemleri, yaşları, okuldaki öğretmen ve öğrenci sayıları, çalıştıkları okul türü, okul müdürleri ile çalışma süreleri ve ortalama sınıf mevcutları gibi ölçütleri tespit etmeye yönelik sorular sorulmuştur.

#### **3.3.2. Okul Mutluluğu Ölçeği**

Araştırmada kullanılan Okul Mutluluğu Ölçeği, Sezer ve Can (2019) tarafından geliştirilmiş, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları da araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Ölçek öğretmenlerin okul mutluluğu algılarını ölçmektedir. 26 maddeden oluşan bu ölçek 5 alt faktöre sahiptir. Ölçeğin alt boyutları; “Fiziksel Donanım (1-2-3-4)”, “Öğrenme Ortamı (5-6-7-8-9-10-11)”, “İş birliği (12-13-14-15-16-17-18-19)”, “Faaliyetler (20-21-22)”, ve “Okul Yönetimi (23-24-25-26)” olarak belirlenmiştir. Beşli likert tipinde geliştirilen ölçeğin puanlama kriterleri “Asla (1), Nadiren (2), Bazen (3), Çoğunlukla (4), Daima (5)” olarak gösterilmiştir. Ölçeğin madde-toplam korelasyonları .54 ile .86 arasında değişiklik gösterirken, test güvenilirliği Cronbach Alpha katsayısı .872 olarak bulunmuştur.

#### **3.3.3. Rahim Örgütsel Çatışma Anketi (ROCI II)**

Rahim (1983) tarafından geliştirilen ve Gümüşeli (1994) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçekte, 28 madde ve beş alt faktör bulunmaktadır. Ölçek, yöneticiler ile bireyler arası çatışma yönetimi stillerini ölçmektedir. Ölçeğin alt boyutları “Tümleştirme (1-5-12-22-23-28)”, “Ödün verme (2-11-13-19-24)”, “Hükmetme (8-9-18-21-25)”, “Kaçınma (3-6-16-17-26-27)”, “Uzlaşma (4-7-10-14-15-20)” olarak belirlenmiştir. Beşli likert türünde geliştirilen ölçeğin puanlama kriterleri “Her zaman (5), çoğunlukla (4), ara sıra (3), az (2) ve çok az (1)” şeklinde

oluşturulmuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri .72 ile .77 arasında dağılım göstermiştir.

### 3.3.4. Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği

Öğretmen performansını ölçmek için MEB (2018) tarafından hazırlanan, geçerlik ve güvenilirlik çalışması Özgenel (2019) tarafından yapılan bir ölçektir. Ölçekte 34 madde ve 5 alt boyut vardır. Bunlar; “alan bilgisi (1-2-3-4)”, “öğrenme-öğretme sürecini hazırlama (5-6-7-8-9-10)”, “iletişim (11-12-13-14-15)”, “öğrenme-öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim (16-17-18-19-20-21-22-23-24)”, “mesleki tutum ve değerler (25-26-27-28-29-30-31-32-33-34)” olarak adlandırılmıştır. Ölçek çok az (1), az (2), orta (3), iyi (4) ve çok iyi (5) şeklinde 5’li Likert olarak derecelendirilmiştir. Ölçekte beş alt boyutlar toplam varyansın yüzde 62.688’ini oluştururken, Cronbach Alpha genel güvenilirlik katsayısı 0.960 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten minimum 34, maksimum 170 puan alınmaktadır.

### 3.4. Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında elde edilen veriler bilgisayar aracılığıyla Excel tabloları şekline dönüştürülmüş ve SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. SPSS programı yardımıyla öncelikle verilerin normal dağılımını denetlemek için Basıklık (Skewness) ve Çarpıklık (Kurtosis) testleri uygulanmıştır.

**Tablo 3.2: Ölçeklerin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri ile Güvenirlik Katsayıları**

Değişken	Skewness (Basıklık)	Kurtosis (Çarpıklık)	Cronbach Alpha	Madde sayısı
Performans	-.595	-.231	.957	34
Okul mutluluğu	-.495	-.06	.952	26
Tümleştirme	-.572	-.154	.899	6
Ödün verme	-.110	-.332	.771	5
Hükmetme	.793	.752	.736	5
Kaçınma	.098	-.085	.582	6
Uzlaşma	-.141	-.466	.756	6

Tablo 3.2’ye göre ölçeklerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin  $\pm 1$  arasında yer aldığı görülmektedir. George ve Mallery’e (2019) göre verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri  $\pm 1$  aralığında yer aldığı mükemmel dağılım gösterdiğine işaret etmektedir. Bu nedenle verilerin normal dağılım gösterdiğine ve parametrik analizlere uygun olduğuna karar verilmiştir. İkili grupların karşılaştırılmasında t-testi, üç ve daha fazla grupların karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılarak çözümlenmiştir. ANOVA analizinde gruplar arasında fark

ortaya çıktığında, hangi gruplar arasında farklılık olduğunu belirlemek için Post Hoc Scheffe (Varyansların eşit olduğu durumlarda) ve Games-Howell (Varyansların eşit olmadığı durumlarda) testleri yapılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişki olup olmadığını belirlemek için korelasyon analizi ve bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerinde etkisini tespit etmek için basit ve çoklu regresyon analizleri yapılmıştır. Ölçeklerin güvenilirlik değerleri incelendiğinde, Çatışma Yönetimi Stilleri Envanterinin “Kaçınmacı Çatışma Yönetimi Stili” alt boyutu hariç diğer alt boyutların ve ölçeklerin güvenilirlik katsayılarınının 0,70 üzerinde olduğu tespit edilmiştir.



## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR

#### 4.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına Ait Bulgular

Öğretmenlerin performanslarının, okul mutluluğu algılarının ve okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan çatışma yönetimi stillerinin düzeyine ilişkin bulgular Tablo 4.1’de verilmiştir.

**Tablo 4.1: Ölçeklere Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Değişken	N	M	sd	Değerlendirme
Performans		4.498	.418	Çok yüksek
Okul mutluluğu		4.000	.626	Yüksek
Tümleştirme	410	4.029	.745	Yüksek
Ödün verme		3.506	.756	Yüksek
Hükmetme		2.459	.854	Düşük
Kaçınma		3.392	.660	Orta
Uzlaşma		3.843	.626	Yüksek

Tablo 4.1’e göre öğretmenlerin performansları “çok yüksek” ( $M=4,498$ ;  $sd=.418$ ), okul mutluluğu algıları “yüksek” ( $M=4.000$ ;  $sd=.626$ ), öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları tümleştirme ( $M=4.029$ ;  $sd=.745$ ), ödün verme ( $M=3.506$ ;  $sd=.756$ ) ve uzlaşma ( $M=3.843$ ;  $sd=.626$ ) çatışma yönetimi stilleri “yüksek”, hükmetme çatışma yönetimi stili “düşük” ( $M=2.459$ ;  $sd=.854$ ) ve kaçınmacı ( $M=3.392$ ;  $sd=.660$ ) çatışma yönetimi stili “orta” düzeydedir.

#### 4.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına Ait Bulgular

##### 4.2.1. Cinsiyet

Öğretmenlerin performanslarının, okul mutluluğu algılarının ve okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan çatışma yönetimi stillerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan t-testi bulguları Tablo 4.2’de verilmiştir.

**Tablo 4.2: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre T-Testi Bulguları**

Değişkenler	Gruplar	N	M	SD	Levene's	t	df	p
Performans	Kadın	267	4,505	,376	<b>.000</b>	2,978	239,619	<b>,003</b>
	Erkek	143	4,378	,474				
Okul mutluluğu	Kadın	267	4,098	,550	<b>.000</b>	4,114	234,299	<b>,000</b>
	Erkek	143	3,816	,713				
Tümleştirme	Kadın	267	4,126	,725	.884	3,645	408	<b>,000</b>
	Erkek	143	3,848	,752				
Ödün verme	Kadın	267	3,600	,733	.598	3,471	408	<b>,001</b>
	Erkek	143	3,331	,770				
Hükmetme	Kadın	267	2,343	,833	.956	-3,835	408	<b>,000</b>
	Erkek	143	2,676	,852				
Kaçınma	Kadın	267	3,366	,684	.115	-1,100	408	,272
	Erkek	143	3,441	,612				
Uzlaşma	Kadın	267	3,929	,620	.318	3,841	408	<b>,000</b>
	Erkek	143	3,684	,609				

Tablo 4.2 incelendiğinde öğretmenlerin performans düzeyleri ( $t_{[239,619]}=2.978$ ;  $p<.05$ ), okul mutluluğu algıları ( $t_{[234,299]}=4.114$ ;  $p<.05$ ), okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan tümleştirme ( $t_{[408]}=3.645$ ;  $p<.05$ ), ödün verme ( $t_{[408]}=3.471$ ;  $p<.05$ ), hükmetme ( $t_{[408]}=-3.835$ ;  $p<.05$ ) ve uzlaşma ( $t_{[408]}=3.841$ ;  $p<.05$ ) çatışma yönetimi stilleri öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterirken; kaçınma çatışma yönetimi stili ( $t_{[408]}=-1.100$ ;  $p<.05$ ) anlamlı farklılık göstermemektedir. Kadın öğretmenlerin performansları ( $M=4.507$ ;  $sd=.376$ ), okul mutluluğu algıları ( $M=4.098$ ;  $sd=.550$ ), okul müdürlerinin kadın öğretmenler tarafından algılanan tümleştirme ( $M=4.126$ ;  $sd=.725$ ), ödün verme ( $M=3.600$ ;  $sd=.733$ ) ve uzlaşma ( $M=3.929$ ;  $sd=.620$ ) çatışma yönetimi stilleri, erkek öğretmenlerin performanslarından ( $M=4.370$ ;  $sd=.474$ ), okul mutluluğu algılarından ( $M=3.816$ ;  $sd=.713$ ), okul müdürlerinin kullandığı tümleştirme ( $M=3.848$ ;  $sd=.752$ ), ödün verme ( $M=3.331$ ;  $sd=.770$ ) ve uzlaşma ( $M=3.684$ ;  $sd=.609$ ) çatışma yönetimi stillerinden anlamlı olarak daha yüksek iken; okul müdürlerinin kadın öğretmenler tarafından algılanan hükmetme çatışma stili ( $M=2.343$ ;  $sd=.833$ ), erkek öğretmenlere ( $M=2.676$ ;  $sd=.852$ ) göre anlamlı olarak daha yüksektir. Başka bir ifadeyle kadın öğretmenlerin performansları, okul mutluluğu algıları, okul müdürlerinin kadın öğretmenler tarafından algılanan tümleştirme, ödün verme ve uzlaşma çatışma yönetimi stilleri, erkek öğretmenlere göre daha olumludur. Ancak okul müdürlerinin kadın öğretmenler tarafından algılanan hükmetme çatışma stili, erkek öğretmenlere göre daha olumsuzdur.

#### 4.2.2. Eğitim Durumu

Öğretmenlerin performanslarının, okul mutluluğu algılarının ve okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan çatışma yönetimi stillerinin öğretmenlerin eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan t-testi bulguları Tablo 4.3'te verilmiştir.

**Tablo 4.3: Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre T-Testi Bulguları**

Değişkenler	Gruplar	N	M	SD	Levene's	t	df	p
Performans	Lisans	340	4,4760	,41489	,806	1,735	408	,084
	Lisansüstü	70	4,3811	,42749				
Okul mutluluğu	Lisans	340	4,0388	,61551	,463	2,766	408	<b>,006</b>
	Lisansüstü	70	3,8132	,65016				
Tümleştirme	Lisans	340	4,0549	,74432	,860	1,536	408	,125
	Lisansüstü	70	3,9048	,74620				
Ödün verme	Lisans	340	3,5353	,76874	,233	1,712	408	,088
	Lisansüstü	70	3,3657	,68268				
Hükmetme	Lisans	340	2,4671	,88099	<b>,014</b>	,394	116.836	,694
	Lisansüstü	70	2,4229	,71306				
Kaçınma	Lisans	340	3,4162	,66820	,427	1,590	408	,113
	Lisansüstü	70	3,2786	,61432				
Uzlaşma	Lisans	340	3,8691	,62802	,752	1,801	408	,072
	Lisansüstü	70	3,7214	,60906				

Tablo 4.3 incelendiğinde öğretmenlerin performans düzeyleri ( $t_{[408]}=1.735$ ;  $p>.05$ ), okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan tümleştirme ( $t_{[408]}=1.536$ ;  $p>.05$ ), ödün verme ( $t_{[408]}=1.712$ ;  $p>.05$ ), hükmetme ( $t_{[116.836]}=.394$ ;  $p>.05$ ), kaçınma ( $t_{[408]}=1.590$ ;  $p>.05$ ) ve uzlaşma ( $t_{[408]}=1.801$ ;  $p<.05$ ) çatışma yönetimi stilleri öğretmenlerin eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermezken; öğretmenlerin okul mutluluğu algıları ( $t_{[234,299]}=2.766$ ;  $p<.05$ ) anlamlı farklılık göstermektedir. Lisans mezunu olan öğretmenlerin okul mutluluğu algıları ( $M=4.038$ ;  $sd=.615$ ), lisansüstü mezun olan öğretmenlerin okul mutluluğu algılarından ( $M=3.812$ ;  $sd=.650$ ), anlamlı olarak daha yüksektir. Başka bir söylemle, lisans mezunu olan öğretmenler görev yaptıkları okulların okul mutluluğunu, lisansüstü mezun olan öğretmenlere göre daha yüksek algılamaktadır.

#### 4.2.3. Okul Kademesi

Öğretmenlerin performanslarının, okul mutluluğu algılarının ve okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan çatışma yönetimi stillerinin öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademelerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan ANOVA analizi bulguları Tablo 4.4'te verilmiştir.

**Tablo 4.4: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Kademelerine Göre ANOVA Analizi Bulguları**

	Kıdem	N	M	SD	KT	df	KO	F	p	Levene	Fark
Performans	A-Anaokulu	75	4,651	,348	7,335	3	2,445	15,474	,000	,045	A>C; A>D; B>C; B>D
	B-İlkokul	108	4,555	,397	64,151	406	,158				
	C-Ortaokul	115	4,414	,374	71,485	409					
	D-Lise	112	4,286	,447							
	Toplam	410	4,459	,418							
Okul mut.	A-Anaokulu	75	4,405	,423	27,530	3	9,177	28,008	,000	,001	A>B; A>C; A>D; B>D; C>D
	B-İlkokul	108	4,096	,536	133,022	406	,328				
	C-Ortaokul	115	3,992	,571	160,552	409					
	D-Lise	112	3,644	,682							
	Toplam	410	4,000	,626							
Tümleştirme	A-Anaokulu	75	4,293	,717	13,387	3	4,462	8,460	,000	,349	A>C; A>D; B>D;
	B-İlkokul	108	4,140	,709	214,151	406	,527				
	C-Ortaokul	115	3,989	,690	227,538	409					
	D-Lise	112	3,785	,782							
	Toplam	410	4,029	,745							
Ödün verme	A-Anaokulu	75	3,821	,744	18,605	3	6,202	11,681	,000	,910	A>C; A>D; B>D; C>D
	B-İlkokul	108	3,613	,706	215,558	406	,531				
	C-Ortaokul	115	3,490	,729	234,164	409					
	D-Lise	112	3,208	,737							
	Toplam	410	3,506	,756							
Hükmetme	A-Anaokulu	75	2,416	1,007	,752	3	,251	,342	,795	,050	---
	B-İlkokul	108	2,413	,934	297,555	406	,733				
	C-Ortaokul	115	2,478	,759	298,308	409					
	D-Lise	112	2,514	,754							
	Toplam	410	2,459	,854							
Kaçınma	A-Anaokulu	75	3,344	,847	2,156	3	,719	1,655	,176	,002	---
	B-İlkokul	108	3,513	,622	176,344	406	,434				
	C-Ortaokul	115	3,350	,593	178,500	409					
	D-Lise	112	3,351	,612							
	Toplam	410	3,392	,660							
Uzlaşma	A-Anaokulu	75	4,088	,648	9,296	3	3,099	8,317	,000	,797	A>C; A>D; B>D
	B-İlkokul	108	3,904	,591	151,269	406	,373				
	C-Ortaokul	115	3,818	,604	160,565	409					
	D-Lise	112	3,647	,608							
	Toplam	410	3,843	,626							

Tablo 4.4'e göre okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan hükmetme ( $F_{[3, 406]}=,495$ ;  $p>.05$ ) ve kaçınma ( $F_{[3, 406]}=.176$ ;  $p>.05$ ) çatışma yönetimi stilleri öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademelerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ancak öğretmenlerin performansları ( $F_{[3, 406]}=15,474$ ;  $p<.05$ ), okul mutluluğu algıları ( $F_{[3, 406]}=$ ;  $p<.05$ ) ve okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan tümleştirme ( $F_{[3, 406]}=$ ;  $p<.05$ ), ödün verme ( $F_{[3, 406]}=$ ;  $p<.05$ ) ve uzlaşma ( $F_{[3, 406]}=$ ;  $p<.05$ ) çatışma yönetimi stilleri öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademelerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Farklılık kaynağını belirlemek amacıyla ANOVA sonrası Post Hoc testleri yapılmıştır. Grupların varyansı eşit olduğu durumlarda (performans ile tümleştirme, ödün verme ve uzlaşma çatışma

yönetimi stilleri) Scheffe ve grupların varyansı eşit olmadığı durumlarda Games-Howell (okul mutluluğu) testleri dikkate alınmıştır. Bulgulara göre;

- Anaokullarında görev yapan öğretmenlerin performansları (M=4.651; sd=.318), ortaokul (M=4.414; sd=.374) ve lise (M=4.286; sd=.447) kademelerinde görev yapan öğretmenlere göre anlamlı olarak daha yüksektir. Yine ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin performansları (M=4.555; sd=.397), ortaokul (M=4.414; sd=.374) ve lise (M=4.286; sd=.447) kademelerinde görev yapan öğretmenlere göre anlamlı olarak daha yüksektir. Başka bir ifadeyle okul kademesi anaokulundan liseye doğru ilerledikçe öğretmenlerin performansları anlamlı olarak azalmaktadır.
- Anaokullarında görev yapan öğretmenlerin okul mutluluğu algıları (M=4.405; sd=.423), ilkokul (M=4.096; sd=.536), ortaokul (M=3.992; sd=.571) ve lise (M=3.644; sd=.682) kademelerinde görev yapan öğretmenlerin okul mutluluğu algılarından anlamlı olarak daha yüksektir. Benzer şekilde ilkokul (M=4.096; sd=.536) ve ortaokul (M=3.992; sd=.571) kademelerinde görev yapan öğretmenlerin okul mutluluğu algıları, lise (M=3.644; sd=.682) kademelerinde görev yapan öğretmenlerin okul mutluluğu algılarından anlamlı olarak daha yüksektir. Başka bir ifadeyle okul kademesi anaokulundan liseye doğru ilerledikçe öğretmenlerin okul mutluluğu algıları anlamlı olarak azalmaktadır.
- Anaokulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan tümleştirme çatışma yönetimi stili (M=4.293; sd=.717), ortaokul (M=3.989; sd=.709) ve lise (M=3.785; sd=.782) kademelerinde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre anlamlı olarak daha yüksektir. Yine ilkokul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan tümleştirme çatışma yönetimi stili (M=4.140; sd=.709), lise (M=3.785; sd=.782) kademelerinde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre anlamlı olarak daha yüksektir.
- Anaokulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan ödün verme çatışma yönetimi stili (M=3.821; sd=.744), ortaokul (M=3.490; sd=.729) ve lise (M=3.208; sd=.737) kademelerinde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre anlamlı olarak daha yüksektir. Başka bir ifadeyle anaokulu müdürleri, ortaokul ve lise müdürlerine göre daha fazla ödün vererek çatışmaları çözmektedir. Yine ilkokul (M=3.613; sd=.706) ve ortaokul (M=3.490; sd=.729) müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan ödün verme çatışma yönetimi stili, lise

(M=3.208; sd=.737) kademelerinde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre anlamlı olarak daha yüksektir. Başka bir ifadeyle ilkokul ve ortaokul müdürleri, lise müdürlerine göre daha fazla ödün vererek çatışmaları çözmektedir.

- Anaokulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan uzlaşma çatışma yönetimi stili (M=4.088; sd=.648), ortaokul (M=3.818; sd=.604) ve lise (M=3.647; sd=.608) kademelerinde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre anlamlı olarak daha yüksektir. Başka bir ifadeyle anaokulu müdürleri, ortaokul ve lise müdürlerine göre daha fazla uzlaşmaya çalışarak çatışmaları çözmektedir. Yine ilkokul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan uzlaşma çatışma yönetimi stili (M=3.094; sd=.591), lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerin (M=3.843; sd=.626) algılarına göre anlamlı olarak daha yüksektir. Başka bir ifadeyle ilkokul müdürleri, lise müdürlerine göre daha fazla uzlaşmaya çalışarak çatışmaları çözmektedir.

### 4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına Ait Bulgular

Okul müdürlerinin çatışma yönetimi stilleri ile okul mutluluğu, öğretmenlerin performansları, kıdemleri, yaşları, müdürle çalışma süreleri, okul ve sınıf mevcudu ve öğretmen sayısı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon analizi bulguları Tablo 4.5'te sunulmuştur.

**Tablo 4.5: Değişkenler Arasındaki İlişkiler**

	1	2	3	4	5	6	7	8
1-Kıdem	1							
2-Yaş	,921**	1						
3-Okuldaki öğretmen sayısı	,165**	,221**	1					
4-Okuldaki öğrenci sayısı	,233**	,276**	,921**	1				
5-Okul müdürü ile çalışma süresi	,311**	,327**	,423**	,428**	1			
6-Sınıf mevcudu	,208**	,215**	,122*	,212**	-,129**	1		
7-Performans	-,073	-,088	-,288**	-,244**	-,064	-,105*	1	
8-Okul mutluluğu	-,060	-,083	-,557**	-,504**	-,212**	-,172**	,557**	1
9-Tümleştirme	-,009	-,012	-,325**	-,259**	-,084	-,159**	,452**	,724**
10-Ödün verme	-,062	-,062	-,330**	-,286**	-,105*	-,189**	,377**	,606**
11-Hükmetme	0,07	,067	,029	,016	,067	,026	,004	-,042
12-Kaçınma	,193**	,192**	-,087	-0,050	-,029	,015	,235**	,282**
13-Uzlaşma	-,075	-,061	-,282**	-,236**	-,072	-,167**	,466**	,677**

\*p<0.05; \*\*p<0.01; N=410

**Tablo 4.5: Değişkenler Arasındaki Korelasyon Analizi**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1-Kıdem	1												
2-Yaş	,921**	1											
3-Okuldaki Öğretmen Sayısı	,165**	,221**	1										
4-Okuldaki öğrenci sayısı	,233**	,276**	,921**	1									
5-Okul müdürü ile çalışma süresi	,311**	,327**	,423**	,428**	1								
6-Sınıf mevcudu	,208**	,215**	,122*	,212**	-,129**	1							
7-Performans	-0,073	-0,088	-,288**	-,244**	-0,064	-,105*	1						
8-Okul mutluluğu	-0,06	-0,083	-,557**	-,504**	-,212**	-,172**	,557**	1					
9-Tümleştirme	-0,009	-0,012	-,325**	-,259**	-0,084	-,159**	,452**	,724**	1				
10-Ödün verme	-0,062	-0,062	-,330**	-,286**	-,105*	-,189**	,377**	,606**	,766**	1			
11-Hükmetme	0,07	0,067	0,029	0,016	0,067	0,026	0,004	-0,042	-,168**	0,047	1		
12-Kaçınma	,193**	,192**	-0,087	-0,05	-0,029	0,015	,235**	,282**	,348**	,435**	,381**	1	
13-Uzlaşma	-0,075	-0,061	-,282**	-,236**	-0,072	-,167**	,466**	,677**	,847**	,762**	-0,038	,426**	1

\*p<0,05; p<0,01; N=410

Tablo 4.5'te ulaşılan bulgular incelendiğinde;

- Öğretmenlerin performansları ile okuldaki öğretmen sayısı ( $r=-.288$ ;  $p<.01$ ), öğrenci sayısı ( $r=-.244$ ;  $p<.01$ ) ve sınıf mevcudu ( $r=-.005$ ;  $p<.05$ ) arasında negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişki ortaya çıkarken; öğretmenlerin performansları ile kıdemleri ( $r=-.073$ ;  $p>.05$ ), yaşları ( $r=-.088$ ;  $p>.05$ ), okul müdürü ile çalışma süreleri ( $r=-.064$ ;  $p>.05$ ) ve okul müdürlerinin hükmetme çatışma stili ( $r=.004$ ;  $p>.05$ ) arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Öğretmenlerin performansları ile okul mutluluğu ( $r=.557$ ;  $p<.01$ ), okul müdürlerinin tümleştirme ( $r=.452$ ;  $p<.01$ ), ödün verme ( $r=.377$ ;  $p<.01$ ) ve uzlaşma ( $r=.466$ ;  $p<.01$ ) çatışma yönetimi stilleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilirken, öğretmenlerin performansları ile okul müdürlerinin kaçınmacı ( $r=.235$ ;  $p<.01$ ) yönetimi stili arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.
- Öğretmenlerin okul mutluluğu ile okuldaki öğretmen ( $r=-.557$ ;  $p<.01$ ) ve öğrenci sayısı ( $r=-.504$ ;  $p<.01$ ) arasında negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki belirlenirken; öğretmenlerin okul mutluluğu ile okul müdürü ile çalışma süresi ( $r=-.212$ ;  $p<.01$ ) ve sınıf mevcudu ( $r=-.172$ ;  $p<.01$ ) arasında negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişki belirlenmiştir. Öğretmenlerin okul mutluluğu ile kıdem ( $r=-.060$ ;  $p>.05$ ) ve yaşları ( $r=-.083$ ;  $p>.05$ ) arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır. Öğretmenlerin okul mutluluğu algıları ile okul müdürlerinin tümleştirme ( $r=.724$ ;  $p<.01$ ), ödün verme ( $r=.606$ ;  $p<.01$ ) ve uzlaşma ( $r=.677$ ;  $p<.01$ ) çatışma yönetimi stilleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilirken; öğretmenlerin okul mutluluğu algıları ile okul müdürlerinin kaçınmacı çatışma yönetimi stili ( $r=.282$ ;  $p<.01$ ) arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.
- Okul müdürlerinin tümleştirme çatışma yönetimi stili ile okuldaki öğretmen sayısı ( $r=-.325$ ;  $p<.01$ ) arasında negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki bulunurken; okul müdürlerinin tümleştirme çatışma yönetimi stili ile okuldaki öğrenci sayısı ( $r=-.259$ ;  $p<.01$ ) ve sınıf mevcudu ( $r=-.159$ ;  $p<.01$ ) arasında negatif ve düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Okul müdürlerinin tümleştirme çatışma yönetimi stili ile öğretmenlerin yaşları,

kıdemleri ve okul müdürü ile çalışma süreleri arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır ( $p>.05$ ).

- Okul müdürlerinin ödün verme çatışma yönetimi stili ile okuldaki öğretmen sayısı ( $r=-.325$ ;  $p<.01$ ) arasında negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki bulunurken; okul müdürlerinin ödün verme çatışma yönetimi stili ile okuldaki öğrenci sayısı ( $r=-.286$ ;  $p<.01$ ), okul müdürü ile çalışma süresi ( $r=-.105$ ;  $p<.05$ ) ve sınıf mevcudu ( $r=-.189$ ;  $p<.01$ ) arasında negatif ve düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Okul müdürlerinin ödün verme çatışma yönetimi stili ile öğretmenlerin yaşları ve kıdemleri arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır ( $p>.05$ ).
- Okul müdürlerinin hükmetme çatışma yönetimi stili ile öğretmenlerin yaşları ve kıdemleri, okul müdürleri ile çalışma süreleri, okuldaki öğretmen sayısı, okuldaki öğrenci sayısı ve sınıf mevcudu arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır ( $p>.05$ ).
- Okul müdürlerinin kaçınmacı çatışma yönetimi stili ile öğretmenlerin yaşları ( $r=.193$ ;  $p<.01$ ) ve kıdemleri ( $r=.192$ ;  $p<.01$ ) arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişki bulunurken; okul müdürlerinin kaçınmacı çatışma yönetimi stili ile okuldaki öğretmen sayısı ( $r=-.087$ ;  $p>.05$ ), okuldaki öğrenci sayısı ( $r=-.050$ ;  $p>.05$ ), okul müdürüyle çalışma süresi ( $r=-.029$ ;  $p<.01$ ) ve sınıf mevcudu ( $r=.015$ ;  $p>.05$ ) arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır.
- Okul müdürlerinin uzlaşmacı çatışma yönetimi stili ile okuldaki öğretmen sayısı ( $r=-.282$ ;  $p<.01$ ), okuldaki öğrenci sayısı ( $r=-.236$ ;  $p<.01$ ) ve sınıf mevcudu ( $r=-.167$ ;  $p<.01$ ) arasında anlamlı negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişki belirlenirken; okul müdürlerinin uzlaşmacı çatışma yönetimi stili ile öğretmenlerin yaşları ( $r=-.075$ ;  $p>.05$ ), kıdemleri ( $r=-.061$ ;  $p>.05$ ) ve okul müdürüyle çalışma süresi ( $r=-.072$ ;  $p>.05$ ) arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

#### **4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına Ait Bulgular**

Okul mutluluğu ile ilişkili olan ve bağımsız/yordayıcı değişkenler olarak belirlenen okuldaki öğretmen sayısının, okuldaki öğrenci sayısının, okul müdürüyle çalışma süresinin, sınıf mevcudunun, okul müdürlerinin tümleştirme, ödün verme, kaçınmacı

ve uzlaşmacı çatışma yönetimi stillerinin okul mutluluğunu yordayıp yordamadığını tespit etmek için yapılan çoklu regresyon analizi bulguları Tablo 4.6’da sunulmuştur.

**Tablo 4.6: Çoklu Regresyon Analizi Bulguları**

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Korelasyon		B	Std. Hata	(β)	t	p
		İkili	Kısmi					
Sabit				2,059	,170		12,095	,000
Okuldaki öğretmen sayısı		-,557	-,174	-,003	,001	-,282	-3,546	<b>,000</b>
Okuldaki öğrenci sayısı		-,504	-,047	-6,619	,000	-,075	-,941	,347
Okul müdürüyle çalışma süresi	Okul mutluluğu	-,212	-,019	-,004	,010	-,013	-,387	,699
Sınıf mevcudu		-,172	-,035	-,002	,003	-,023	-,706	,481
Tümleştirme		,724	,342	,367	,050	,437	7,283	<b>,000</b>
Ödün verme		,606	-,017	-,014	,042	-,017	-,331	,741
Kaçınma		,282	,030	,019	,032	,020	,609	,543
Uzlaşma		,677	,172	,209	,060	,209	3,499	<b>,001</b>
R=.809; R <sup>2</sup> =.655; Düzeltilmiş R <sup>2</sup> =.648; F=95.092; p<.05								

Yordayıcı/bağımsız değişkenler ile bağımlı/yordanan değişkenler arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde;

- Okul mutluluğu ile okuldaki öğretmen sayısı arasındaki ikili ilişkinin  $r=-.557$  olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki ilişkinin  $r=-.174$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okul mutluluğu ile okuldaki öğrenci sayısı arasındaki ikili ilişkinin  $r=-.504$  olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki ilişkinin  $r=-.047$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okul mutluluğu ile okul müdürüyle çalışma süresi arasındaki ikili ilişkinin  $r=-.212$  olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki ilişkinin  $r=-.019$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okul mutluluğu ile sınıf mevcudu arasındaki ikili ilişkinin  $r=-.172$  olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki ilişkinin  $r=-.035$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okul mutluluğu ile okul müdürlerinin tümleştirme çatışma yönetimi stili arasındaki ikili ilişkinin  $r=.452$  olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki ilişkinin  $r=.342$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okul mutluluğu ile okul müdürlerinin ödün verme çatışma yönetimi stili arasındaki ikili ilişkinin  $r=.606$  olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol

edildiğinde iki değişken arasındaki ilişkinin  $r=-.017$  olarak hesaplandığı görülmektedir.

- Okul mutluluğu ile okul müdürlerinin kaçınmacı çatışma yönetimi stili arasındaki ikili ilişkinin  $r=.282$  olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki ilişkinin  $r=.030$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okul mutluluğu ile okul müdürlerinin kaçınmacı çatışma yönetimi stili arasındaki ikili ilişkinin  $r=.677$  olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki ilişkinin  $r=.172$  olarak hesaplandığı görülmektedir.

Tablo 4.6'ya göre okul mutluluğu ile okuldaki öğretmen sayısı, okuldaki öğrenci sayısı, okul müdürüyle çalışma süresi, sınıf mevcudu, okul müdürlerinin tümleştirme, ödün verme, kaçınmacı ve uzlaşmacı çatışma yönetimi stilleri ile arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişki vermektedir ( $R=.809$ ;  $R^2=.655$ ; Düzeltilmiş  $R^2=.648$ ;  $F=95.092$ ;  $p<.05$ ). Söz konusu 8 değişken birlikte, okul mutluluğundaki toplam varyansın %65'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin okul mutluluğu üzerindeki göreceli önem sırası; okul müdürlerinin tümleştirme çatışma yönetimi stili, okuldaki öğretmen sayısı, sınıf mevcudu, okul müdürlerinin uzlaşmacı çatışma yönetimi stili, okuldaki öğrenci sayısı, okul müdürlerinin kaçınmacı ve ödün verme çatışma yönetimi stili ile okul müdürüyle çalışma süresi olarak sıralanmaktadır. Çoklu regresyon analizinin anlamlılığına ilişkin t testi bulguları incelendiğinde; okul müdürlerinin tümleştirme ve uzlaşmacı çatışma yönetimi stilleri ile okuldaki öğretmen sayısı birlikte, okul mutluluğunu anlamlı ve önemli ölçüde yordayan değişkenler olduğu anlaşılmaktadır. Başka bir ifadeyle okul müdürleri çatışma sürecinde tümleştirme ve uzlaşmacı çatışma yönetimi stillerini kullandıkça öğretmenlerin okul mutluluğu algıları artarken, okuldaki öğretmen sayısı arttıkça okul mutluluğu olumsuz/negatif etkilenecek azalmaktadır.

#### **4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Amacına Ait Bulgular**

Öğretmen performansı ile ilişkili olan ve bağımsız/yordayıcı değişkenler olarak belirlenen okuldaki öğretmen sayısının, okuldaki öğrenci sayısının, sınıf mevcudunun, okul mutluluğunun, okul müdürlerinin tümleştirme, ödün verme, kaçınmacı ve uzlaşmacı çatışma yönetimi stillerinin öğretmen performansını

yordayıp yordamadığını tespit etmek için yapılan çoklu regresyon analizi bulguları Tablo 4.7’de sunulmuştur.

**Tablo 4.7: Çoklu Regresyon Analizi Bulguları**

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Korelasyon		B	Std. Hata	(β)	t	p
		İkili	Kısmi					
Sabit				2,802	,181		15,484	,000
Okuldaki öğretmen sayısı		-,288	-,039	-,001	,001	-,089	-,789	,431
Okuldaki öğrenci sayısı		-,244	,045	,886	,001	,100	,911	,363
Sınıf mevcudu	Öğretmen	-,105	-,022	-,001	,003	-,020	-,447	,655
Okul mutluluğu	performansı	,557	,316	,309	,046	,464	6,660	<b>,000</b>
Tümleştirme		,452	-,013	-,013	,050	-,023	-,263	,793
Ödün verme		,377	-,041	-,032	,039	-,057	-,818	,414
Kaçınma		,235	,059	,035	,030	,056	1,188	,235
Uzlaşma		,466	,110	,125	,056	,187	2,223	<b>,027</b>

R=.574; R<sup>2</sup>=.329; Düzeltilmiş R<sup>2</sup>=.316; F=24.609; p<.05

Yordayıcı/bağımsız değişkenler ile bağımlı/yordanan değişkenler arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde;

- Öğretmen performansı ile okuldaki öğretmen sayısı arasındaki ikili ilişkinin  $r=-.288$  olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki ilişkinin  $r=-.039$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Öğretmen performansı ile okuldaki öğrenci sayısı arasındaki ikili ilişkinin  $r=-.244$  olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki ilişkinin  $r=-.045$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Öğretmen performansı ile sınıf mevcudu arasındaki ikili ilişkinin  $r=-.105$  olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki ilişkinin  $r=-.022$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Öğretmen performansı ile okul mutluluğu arasındaki ikili ilişkinin  $r=.557$  olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki ilişkinin  $r=.316$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Öğretmen performansı ile okul müdürlerinin tümleştirme çatışma yönetimi stili arasındaki ikili ilişkinin  $r=.452$  olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki ilişkinin  $r=-.013$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Öğretmen performansı ile okul müdürlerinin ödün verme çatışma yönetimi stili arasındaki ikili ilişkinin  $r=.377$  olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki ilişkinin  $r=-.041$  olarak hesaplandığı görülmektedir.

- Öğretmen performansı ile okul müdürlerinin kaçınmacı çatışma yönetimi stili arasındaki ikili ilişkinin  $r=.235$  olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki ilişkinin  $r=.059$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Öğretmen performansı ile okul müdürlerinin kaçınmacı çatışma yönetimi stili arasındaki ikili ilişkinin  $r=.466$  olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki ilişkinin  $r=.110$  olarak hesaplandığı görülmektedir.

Tablo 4.7'ye göre öğretmen performansı ile okuldaki öğretmen sayısının, okuldaki öğrenci sayısının, sınıf mevcudunun, okul mutluluğunun, okul müdürlerinin tümleştirme, ödün verme, kaçınmacı ve uzlaşmacı çatışma yönetimi stilleri arasında orta düzeyde anlamlı ilişki vermektedir ( $R=.574$ ;  $R^2=.329$ ; Düzeltilmiş  $R^2=.316$ ;  $F=24.609$ ;  $p<.05$ ). Söz konusu 7 değişken birlikte, öğretmen performansındaki toplam varyansın yaklaşık %32'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin öğretmen performansı üzerindeki görece önem sırası; okul mutluluğu, okul müdürlerinin uzlaşmacı çatışma yönetimi stili, okuldaki öğrenci sayısı, okuldaki öğretmen sayısı, okul müdürlerinin ödün verme, kaçınmacı ve tümleştirme çatışma yönetimi stili ve sınıf mevcudu olarak sıralanmaktadır. Çoklu regresyon analizinin anlamlılığına ilişkin t testi bulguları incelendiğinde; okul mutluluğunun ve okul müdürlerinin uzlaşmacı çatışma yönetimi stiline, öğretmen performansını anlamlı ve önemli ölçüde yordayan değişkenler olduğu anlaşılmaktadır. Başka bir ifadeyle okul mutluluğu arttıkça ve okul müdürleri çatışmaları uzlaşma stili kullanarak çözdükçe öğretmenlerin performansları da artmaktadır.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, okul müdürlerinin çatışma yönetimi stilleri ile öğretmen performansı ve okul mutluluğu arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bu bölümünde tartışma bölümü ve bulgulara bağlı olarak çıkarılan sonuçlar bulunmaktadır.

##### 5.1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın birinci alt amacı, okul müdürlerinin çatışma yönetimi stilleri ile öğretmenlerin performansları ve okul mutluluğu algılarının ne düzeyde olduğunu belirlemeye yöneliktir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin performanslarının “çok yüksek”, okul mutluluğu algılarının “yüksek”, okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan tümleştirme, ödün verme ve uzlaşma çatışma yönetimi stillerinin “yüksek”, hükmetme stilinin “düşük” ve kaçınmacı stilin “orta” düzeyde olduğu sonucu tespit edilmiştir.

Öğretmen performansının çok yüksek olduğuna dair yapılan araştırmalar (Dalbudak, 2022; Hatipoğlu ve Kavas, 2016; Yazıcı, 2020; İzki, 2019), bu araştırmadan elde edilen bulguları desteklemektedir. Abaslı ve Polat (2019) da yaptıkları çalışmada öğretmen algılarına göre iş performansının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Uzun ve Özdem (2017), kamuya bağlı ortaöğretim öğretmenleri üzerinde yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin iş performanslarına dair algılarının yüksek seviyede olduğunu belirlemiştir. Ulaşılan araştırma bulgularına göre öğretmenler performanslarını yüksek düzeyde olduğunu düşünmektedir. Okullarda verilen eğitiminin niteliğinin belirleyici olan öğretmenlerin kendi performanslarını yüksek düzeyde olduğunu düşünmeleri Türk Eğitim Sistemi için umut verici bir bulgu olarak kabul edilebilir.

Araştırma bulgularımız öğretmenlerin okul mutluluğu algılarının yüksek olduğuna ilişkin yapılan araştırmalarla benzerlik göstermektedir (Özgenel ve Bozkurt, 2020;

Arslan, 2018; Bulut, 2015; Uğur, 2019). Abedie ve Temimi (2015) üniversite yönetici personelleri üzerinde yaptığı araştırmada personellerin örgütsel mutluluklarının “iyi” düzeyde olduğuna ve yardımseverlik düzeyindeki artışın bu durumu pozitif etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Literatürde farklı sonuçlara da rastlanmaktadır. Örneğin, Düzgün (2016) yaptığı çalışmada ortaokul öğretmenlerinin mutluluk düzeylerini incelemiştir. Buna göre ortaokul öğretmenlerinin “orta” düzeyde mutluluk algılarına sahip olduklarını belirlemiştir. Sezer ve Can (2019) öğretmenlerin okul mutluluk seviyelerini tespit etmek için geliştirdiği ölçek çalışmasında öğretmenlerin orta düzeyde okul mutluluğunu algıladıkları; Yazıcı (2015) ise yaptığı çalışmada Beden Eğitimi öğretmen adaylarının “orta” düzeyde mutlu oldukları sonucuna ulaşmıştır. Genel anlamda öğretmenlerin okul mutluluk algılarının ortanın üstünde olduğu görülmektedir. Bu durumun da okulda verilen eğitimin kalitesinin ve üretkenliğin artmasına, pozitif bir okul atmosferinin oluşmasına yardım edeceği düşünülmektedir.

Benzer şekilde okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan tümleştirme, ödün verme ve uzlaşma çatışma yönetimi stillerinin yüksek, hükmetme stilinin düşük ve kaçınmacı stilin orta düzeyde olduğuna ilişkin yapılan çalışmalar (Tan, 2016; Bağdatlı, 2015; Boyraz, 2015; Arslantaş ve Özkan, 2012), bu araştırmadan elde edilen bulgular ile örtüşmektedir. Özgan (2006) ilköğretim okulu öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmada öğretmenlerin sırası ile bütünleştirme, uyma, uzlaşma, hükmetme ve kaçınma stratejilerini kullandığı; Güney (2009) öz değerlendirmeleri bakımından yöneticilerin sırasıyla bütünleştirme, uzlaşma, uyma, kaçınma ve hükmetme çatışma stratejilerini tercih ettiği; Otrar ve Övün (2007) araştırma bulgularını destekler nitelikte okul müdürlerinin en çok “tümleştirme” stilini, sonrasında sırası ile “uzlaşma”, “ödün verme”, “kaçınma” ve en az ise “hükmetme” stilini kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Ulaşılan benzer sonuçlardan hareketle bütünleştirme, ödün verme ve uzlaşma stillerinin öğretmenler tarafından yüksek algılanması olumlu değerlendirilebilir. Bütünleştirme stilinin yüksek algılanması okul müdürlerinin öğretmenlerin ilgi ve gereksinimlerine önem verdiklerini ve problemlere çözüm odaklı yaklaştıklarını göstermektedir. Uzlaşma stilinin yüksek algılanması ise ortaya çıkan sonuçtan her iki tarafın da hoşnut kaldığını, beklenti ve isteklerin dikkate alındığını göstermesi bakımından önemli görülmelidir. Bu açıdan orta yolun bulunduğunu gören öğretmenin de okul içinde moral ve motivasyonu

olumlu yönde etkilenebilir. Çatışmada bir süreliğine ara verilen, tarafların ortak bakış açlarına odaklandığı ödün verme stiline öğretmenlerce yüksek algılanması, okul müdürlerinin öğretmenlerinin okullarına karşı bağlılık ve motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemek istememesi, iki tarafın da ihtiyaçlarının bir kısmını gidermek istemesi ile açıklanabilir. Okul müdürlerinin hükmetme çatışma stillerinin düşük düzeyde olması öğretmenlerin ilgi ve isteklerini düşünmeden sadece kendi hedefleri doğrultusunda baskın davranmanın süreç içinde problemleri çözemeyeceğini ve daha tehlikeli sorunlar yaratacağının farkında olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Kaçınma stiline orta düzeyde tercih edilmesi de okul müdürlerinin bazen sorunlardan kaçmanın çözümü basitleştirmeyeceğini bazense daha büyük sorunlarla karşılaşmamak adına çatışmalardan uzak kalma isteği ile açıklanabilir.

### **5.1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Araştırmanın ikinci alt amacı, okul müdürlerinin çatışma yönetimi stillerinin, öğretmenlerin performansları ve okul mutluluğu algılarının, öğretmenlerin cinsiyetlerine, eğitim durumlarına ve okul kademelerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yöneliktir.

Araştırma bulgularımıza göre, öğretmenlerin performans düzeyleri ve okul mutluluğu algıları ile okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan tümleştirme, ödün verme, hükmetme çatışma yönetimi stilleri öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Şahin (2020) yaptığı çalışmada öğretmenlerin okul mutluluğu algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Benzer şekilde mutluluğun cinsiyet bakımından anlamlı farklılık gösterdiğini, kadınların erkeklere oranla daha mutlu oldukları bulgularını destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Gülcan ve Bal, 2014; Şaşmaz, 2016; Çirkin, 2015). Cunado ve Gracia (2012) İspanya'da yüksek eğitim düzeyindeki bireylerin mutlulukları üzerine yaptığı araştırmada kadınların erkeklere göre mutluluk algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gökdemir Dumludağ (2011), Hollanda'da yaşayan Türkler üzerinden yaptığı araştırmada, kadınların erkeklerden daha mutlu oldukları bulgusuna ulaşmıştır. Bu durum kadınların erkeklere oranla çalışma yaşantılarını daha çok duyguları ile şekillendirdiği ve kendilerini olumlayacak daha çok etkileşimler içinde kaldığı şeklinde yorumlanabilir. Kadınların erkeklere göre, çalışma ortamlarına uyum yeteneklerinin daha gelişmiş ve yaşadıkları benzer problemlerde erkeklere göre kendilerini mutlu kılacak daha fazla etkenin

varlığı da bu durumun ortaya çıkmasını sağlamış olabilir. Bununla birlikte toplumsal kültürün cinsiyet kavramına yüklediği roller bakımından, kadınların daha duygusal yapıda olduklarından bu yönde kendilerini daha iyi ifade etmeleri, sosyal bağ ve etkileşimlerinin daha güçlü olması; erkeklerin ise duygularını açıklama açısından daha geride kalmaları ile daha düz ve gelişigüzel sosyal bağlantılarının olması da bu sonucun nedenlerinden olabilir. Ancak mutluluğun cinsiyet değişkenine bağlı anlamlı farklılık göstermediğine ilişkin araştırmalar da mevcuttur (Aydemir, 2008; Bulut, 2015; Cihangir Çankaya, 2009; Demir ve Murat, 2017; Tan vd., 2006; Tingaz ve Hazar, 2014). Mutluluğun cinsiyete bağlı olarak farklılık göstermemesi ise, mutluluğun cinsiyetle değil bireylerin karakteristik özellikleri ve ruhsal dünyaları ile düşünülmesi gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma bulgularımıza göre kadın öğretmenlerin performansları, erkek öğretmenlerin performanslarından anlamlı olarak daha yüksektir. Sarwar vd. (2010) Pakistan'daki öğretmenler üzerinde yaptığı çalışmada erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla örgütsel sapmalarda bulunduğunu ve bu yüzden daha kötü performans sergilediklerini belirlemiştir. Jabbar vd. (2011) ortaokul ve ortaöğretim okullarındaki öğrencilerin akademik performansına yönelik yaptığı araştırmada kız öğrencilerin erkeklere göre daha üstün olduğu sonucuna ulaşmıştır. Solem ve Blekesaune (2005) yaptıkları çalışmada, kadınların erkeklere göre daha yoğun çalışmalarının kendileri adına daha çok önem arz ettiğini ve dolayısıyla performanslarının da erkeklere göre daha iyi olduğunu belirtmiştir. Nitekim öğrenci başarıları aracılığıyla öğretmen performansı üzerinde yapılan ve kadın öğretmenlerin performansının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğunu ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Burusic, Babarovic & Seric, 2012; Mwamwenda & Mwamwenda, 2002). Ayrıca farklı sektörlerde yapılan ve kadın işgörenlerin performanslarının erkek işgörenlerden daha yüksek olduğunu rapor eden araştırmalara da rastlanmaktadır. Örneğin, Kotur ve Anbazhagan (2014) Güney Hindistan'da şeker fabrikası çalışanları üzerinde yaptığı araştırmada kadınların performansının erkeklere göre daha yüksek ve kadınların daha üretken oldukları sonucuna ulaşmıştır. Ulaşılan sonuçlar araştırma bulgularımız ile tutarlıdır. Bu durum kadınların okul ve diğer çalışma ortamlarında daha etkin iletişim ve sosyal etkileşim kurmaları ve bu yüzden daha sık faaliyetlerde bulunarak performanslarını yüksek tutması ile açıklanabilir.

Araştırma bulgularımıza göre okul müdürlerinin kadın öğretmenler tarafından algılanan tümleştirme, ödün verme ve uzlaşma çatışma yönetimi stilleri erkek öğretmenlere göre daha olumlu, hükmetme çatışma yönetimi stili ise daha olumsuzdur. Kaçınma çatışma yönetimi stili ise cinsiyete bağlı değişiklik göstermemektedir. Diğer bir ifade ile kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre okul müdürlerinin tümleştirme, ödün verme ve uzlaşma stilini daha fazla kullandıklarını düşünmektedir. Boyraz (2015) ve Güllüoğlu (2013) yaptıkları çalışmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre bütünleştirme ve uzlaşma stratejilerini daha çok; erkek öğretmenlerin de hükmetme stratejisini kadınlara göre daha sık kullandığını; Koç (2016) ve Yurdunkulu (2016) kaçınmacı çatışma yönetimi stratejisinin cinsiyete bağlı farklılık göstermediğini belirlemiştir. Şirin (2008) beden eğitimi ve spor yüksekokulu yöneticileri üzerine yaptığı çalışmada kadın akademisyenlerin yöneticilerinin kullandığı tümleştirme, uzlaşma ve ödün verme çatışma stratejilerini erkek akademisyenlere göre daha fazla algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Ören (2021) yaptığı çalışmada okul müdürleri ile öğretmenler arasında yaşanan çatışmalarda kullanılan tümleştirme, ödün verme ve uzlaşma yöntemlerini kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek algıladığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular, kadın öğretmenlerin yaşanan sorunlarda iletişim, ortak beklenti, ilgi ve ihtiyaçları daha ön planda tutmaları ile açıklanabilir. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre okul yöneticilerinin kullandığı hükmetme stilini daha yüksek algıladığını bulgulayan birçok çalışma mevcuttur (Polat, 2008; Süküt, 2008; Özgan, 2006; Şahin ve Yüksel Şahin, 2017). Hükmetme stilindeki erkekler lehine gelişen bu durum, sosyal yaşamlarında üstlendiği görevler ile açıklanabilir. Hükmetme stili diğer çatışma yönetimi stillerine göre zorlayıcı ve baskın özellikler içermektedir. Bu bağlamda toplumsal kültürün erkeklere yüklediği korumacı, yaşama karşı direnen, sözünü geçiren ve sert görünme ihtiyacı hükmetme stili bakımından erkeklerde bu durumu otaya çıkarmış olabilir.

Araştırma bulgularına göre lisans mezunu öğretmenlerin okul mutluluk algıları, lisansüstü mezun öğretmenlere göre daha yüksektir. Korkut (2019) lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının lisans ve önlisans mezunu öğretmenlere göre düşük düzeyde olduğunu ve öğrenim düzeyindeki artışın örgütsel mutluluğu azalttığını; Yılmaz ve Izgar (2009) lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü mezunu öğretmenlere göre iş doyumlarının daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Bununla birlikte lisans mezunu öğretmenlerin mutluluk algılarının lisansüstü mezunu öğretmenlere göre yüksek olduğunu belirleyen farklı çalışmalar da araştırma bulgularını destekler niteliktedir (Bozkurt 2019; Ergüven, 2020; Sarıbiyık, 2022). Bu noktadan hareketle öğretmenlerin öğrenim düzeyindeki artışın analiz, değerlendirme, bilgi ve bakış açılarını geliştireceği düşünüldüğünden okul ortamlarında tecrübe ettikleri olumsuz duygu ve davranışların mutluluklarını azaltacağı söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin performans düzeyleri üzerinde eğitim durumlarının bir etkisi bulunmamaktadır. Lisans ya da lisansüstü öğrenim durumlarının öğretmen performansı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını belirleyen çalışmalar araştırma bulgularımızı desteklemektedir (Tosuntaş, 2017; Seyidoğlu, 2020; Sincer, 2021; Sayın, 2017). Ortaya çıkan bu bulgu, öğretmenlerin aldıkları lisans ve lisansüstü eğitimlerin, okullarda verdikleri eğitimle uygulama ve pratik bakımdan birbirini karşılayamamasından kaynaklanabilir.

Araştırma bulgularına göre okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma çatışma yönetimi stilleri öğretmenlerin eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Başka bir ifade ile öğretmenlerde eğitim durumu çatışma yönetimi stillerini belirleyen bir değişken değildir. Literatür incelendiğinde, öğretmenlerin lisans ve lisansüstü eğitim durumlarının okul yöneticilerinin kullandığı çatışma yönetimi stillerinin tercihlerini değerlendirmelerinde bir etkisinin bulunmadığını belirleyen çalışmalar araştırma bulgularını desteklemektedir (Yavuzyılmaz, 2008; Tekkanat, 2009; Şahin, 2007). Şener (2019) ilköğretim ve ortaokul öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmada öğretmenlerin kullandığı bütünleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma çatışma stillerinin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulgular, öğrenim durumu fark etmeksizin çatışma sürecinde öğretmenlerin akademik ve bilişsel özelliklerinden çok çatışmaya duygusal yaklaşımları şeklinde yorumlanabilir. Çatışma sürecinde üstün gelme, imajı kaybetmeme ya da kendi isteklerini ön planda tutma arzusu gibi farklı duygusal etmenler çatışmanın akla dayalı ve bilişsel özelliklerle çözülmesini engelliyor olabilir. Araştırma bulgularından farklı olarak Şahin (2016) yaptığı çalışmada ilköğretim okul yöneticilerinin kullandığı problem çözme ve hükmetme çatışma stratejilerinin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemiş ve

lisansüstü mezun olan yöneticilerin lisans mezunu olan yöneticilere göre problem çözme stratejisini daha çok, hükmetme stratejisini daha az kullandığı sonucuna ulaşmıştır. Bala (2018) ise yaptığı araştırmada, eğitim durumu üniversite olan öğretmenlerin, eğitim durumu yüksek lisans olan öğretmenlere göre kaçınmacı, zorlayıcı, kolaylaştırıcı ve karşı koyucu çatışma stillerini daha fazla kullandığını belirlemiştir. Farklı araştırmalarda ortaya çıkan bu durum ise, eğitim düzeyi arttıkça, öğretmenlerin analitik ve bilimsel düşünme düzeylerinin yükselmesi ile yaşanan çatışmalarda daha çok problem çözmeye, iş birliği yapmaya ve ortak paydada buluşmaya yönelmesi ile açıklanabilir. Bu durumda öğretmenler, çatışmadan kaçınmak, hükmetmek veya ödün vermek yerine daha çok sorunu çözmek ve uzlaşmak isteyebilecektir.

Araştırma bulgularımıza göre anaokulunda görev yapan öğretmenlerin performansları, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere göre; ilkokulda görev yapan öğretmenlerin performansları ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere göre anlamlı olarak daha yüksektir. Sayın (2017) yaptığı çalışmada, öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre öğretmen performansını değerlendirmiş ve okul öncesi kademesi ile ilkokul, ortaokul ve lise kademeleri arasında öğretmen performansı bakımından anlamlı farklılık belirlemiştir. Buna göre, anaokulu öğretmen ve yöneticileri ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri ile yöneticilerine göre okul kademesinin öğretmen performansı üzerinde daha çok etkili olduğunu belirtmişlerdir. Aktaş (2020) öğretmen performansı üzerine yaptığı çalışmada, anaokul ve ilkokul kademelerinde görev yapan öğretmenlerin lisede kademesinde görev yapan öğretmenlere göre performanslarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tosuntaş (2017) tarafından yürütülen araştırmada ortaokul öğretmenlerinin lise öğretmenlerine göre performans düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yapılan çalışmalar ve araştırma bulguları örtüşmekte ve okul kademesi yükseldikçe öğretmen performansının azaldığını göstermektedir. Bu durum özellikle anaokulu ve ilkokul öğretmenlerinin, ilk eğitim çağları olduğu için öğrencilerine daha çok örnek olma, okula alışmalarını sağlamada, veli ile ilişkilerini güçlü tutmalarında, eğitim öğretim faaliyetlerinde daha fazla mesleki ve kişisel bilgilerini kullanma, öğrencilerin eğitim geleceğini şekillendirmeleri bakımından performanslarını daha yüksek tuttıkları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenler eğitim öğretim dışında ergenliğe giren ve ergenlikte

karşılaşılan problem ve davranışlarla daha fazla uğraştığı için performansları ilkokul ve anaokulu öğretmenlerine göre düşük çıkmış olabilir.

Anaokullarında görev yapan öğretmenlerin okul mutluluğu algıları, ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin okul mutluluğu algılarından anlamlı olarak daha yüksektir. İlkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin okul mutluluk algıları ise lisede görev yapan öğretmenlerden yüksektir. Literatür incelendiğinde, ilkokul öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarına göre daha yüksek olduğunu belirleyen çalışmalar bulunmaktadır (Arslan, 2021; Köse, 2020; Özgenel ve Bozkurt, 2020). Moçoşoğlu ve Kaya (2018) ise yaptığı çalışmada ilkokul öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine göre mutluluk ortalamalarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Elmas (2021) ortaokulda çalışan öğretmenlerin lisede çalışan öğretmenlere göre iş yaşam kalitelerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Doğan (2021) ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin lisede görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde örgütsel mutluluğa sahip olduklarını belirlemiştir. Bunun yanında öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının okul kademesi bakımından farklılık göstermediğini ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur (Ergüven, 2020; Özer, 2020). Bu bulgular, ilkokul öğretmenlerinin uzun dönemde aynı sınıfla ve öğrencileriyle eğitime devam etmesi, velileri ve okul yöneticileri ile daha samimi ilişkiler içinde ve daha çok eğitim öğretim faaliyetleri içinde yer almaları ile açıklanabilir. Lise öğretmenlerinin mutluluk algılarının düşük olması ise öğrenci gruplarının ergenlik çağı içinde olması, sınav endişesi, stresi ve öğretmene verdikleri değerin ve saygının azlığı ile açıklanabilir.

Araştırma bulgularımıza göre anaokulu müdürleri, ortaokul ve lise müdürlerine göre çatışma yönetiminde daha çok tümleştirme çatışma yönetimi stilini kullanmaktadır. İlkokul müdürleri ise lise müdürlerine göre çatışma yönetiminde tümleştirme çatışma yönetimi stilini daha çok tercih etmektedir. Karabulut (2015) okul yöneticilerinin kullandığı çatışma stratejileri üzerine yaptığı çalışmada, bütünleştirme stratejisini en fazla okul öncesi yöneticilerinin kullandığını, bunu sırası ile ilkokul, ortaokul ve lise yöneticilerinin izlediğini belirlemiştir. Bağdatlı (2015) benzer şekilde ilkokulda görev alan öğretmenlerin tümleştirme tutumu algılarının ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durum anaokulu ve ilkokul müdürlerinin, ortaokul ve lise müdürlerine göre öğretmen, öğrenci ve

veliler ile daha fazla iletişime girmeleri ve daha küçük yaş gruplarıyla ilgilendiklerinden çözüme kavuşturulması gereken konuların fazlalığından kaynaklanabilir. İş birliğinin ve sorunların çözümüne odaklanılan bu stilin özellikle öğrenci, veli ve öğretmen etkileşiminin yoğun yaşandığı anaokul ve ilkokul kademelerinde daha çok kullanılması olumlu değerlendirilmektedir. Araştırma sonuçlarından farklı olarak, Atay (2014) yaptığı çalışmada, ortaokul öğretmenlerinin, ilkokulu öğretmenlerine göre okul müdürlerinin kullandığı tümleştirme, ödün verme ve uzlaşma yönetimlerini daha yüksek algıladığını belirlemiştir. Akpolat ve Oğuz (2022) ise ilkokul, ortaokul ve lise yöneticilerinin görev yaptıkları okul türüne göre çatışma eylem stillerinde anlamlı bir farklılığın olmadığını belirlemiştir. Ortaya çıkan bu farklı bulgular ise okulun bulunduğu çevre yapısı, okul kültürü ve okul müdürlerinin farklı kişilik özelliklerinden dolayı çatışmaya yaklaşımlarının farklı olması ile yorumlanabilir.

Araştırma bulgularımıza göre anaokulu müdürleri, ortaokul ve lise müdürlerine göre daha fazla ödün vererek çatışmaları çözmektedir. İlkokul ve ortaokul müdürleri ise, lise müdürlerine göre daha fazla ödün vererek çatışmaları çözmektedir. Karabulut (2015) ödün verme stratejisini uyma stratejisi olarak ele almış ve bu stratejiyi en fazla okul öncesi yöneticilerinin kullandığını, bunu sırası ile ilkokul, ortaokul ve lise yöneticilerinin izlediğini belirlemiştir. Bağdatlı (2015) yaptığı çalışmada ilkokulu ve ortaokulu öğretmenlerinin ödün verme tutumu algılarının lise öğretmenlerinden daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu bulgular okul kademesi arttıkça okul müdürlerinin öğretmen, öğrenci ve çalışanlara karşı yaşanan problemlerde disiplini ve kural işleyişini sağlamak adına karşı tarafın istek ve beklentilerine daha az önem vermesiyle açıklanabilir.

Araştırma bulgularına göre, anaokulu müdürleri, ortaokul ve lise müdürlerine göre daha fazla uzlaşmaya çalışarak çatışmaları çözmektedir. İlkokul müdürleri ise, lise müdürlerine göre daha fazla uzlaşmaya çalışarak çatışmaları çözmektedir. Karabulut (2015) yaptığı çalışmada anaokulu müdürlerinin uzlaşma çatışma stratejisini ortaokul ve lise öğretmenlerinden; ilkokul müdürlerinin de uzlaşma çatışma stratejisini lise öğretmenlerinden daha fazla kullandığını belirlemiştir. Bağdatlı (2015) ilkokulu öğretmenlerinin uzlaşma tutumu algılarının lise öğretmenlerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Uzlaşma stilinde her iki tarafın istek ve beklentileri öne çıktığından özellikle anaokulu ve ilkokullarda müdürlerin eğitime yeni başlayan

öğrenci gruplarına sahip olmalarından dolayı veli, öğretmen ve diğer personellerle sürekli iletişim ve etkileşimde olmasıyla ve sorunların her iki taraf adına daha fazla büyümemesi için bu stilin tercih edilmesinde etkili olduğu söylenebilir.

### **5.1.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Araştırmanın üçüncü alt amacı, okul müdürlerinin çatışma yönetimi stilleri ile öğretmenlerin okul mutluluğu algıları ve performansları, kıdemleri, yaşları, müdürle çalışma süreleri, okul ve sınıf mevcudu ve öğretmen sayısı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemeye yöneliktir.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin performansları ile okuldaki öğretmen sayısı, öğrenci sayısı ve sınıf mevcudu arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle okuldaki öğretmen sayısı, öğrenci sayısı ve sınıf mevcudu arttıkça öğretmenlerin performansları azalmaktadır. Welsch ve Zimmer (2016) okuldaki toplam öğrenci sayısı ve sınıf mevcudu kavramlarını okul büyüklüğü olarak tanımlamış ve okul büyüklüğü ile akademik okul performansı arasında düşük düzeyde ve negatif yönde ilişki olduğunu belirlemiştir. Capita (2012) ise Moldova'da bulunan kırsal ve kentsel okullar üzerinde yaptığı araştırmada, öğretmen ve öğrenci sayısındaki genişlemenin eğitim performansını iyileştirdiği yönünde bulgulara ulaşmıştır. Cotton (1996) okul büyüklüğü açısından öğrencilerin akademik başarısını incelediği araştırmada, öğrenci sayısı az olan yani küçük okulların, büyük okullara göre öğrenci başarısı bakımından daha üstün olduğunu belirlemiştir. Sınırlı sayıda olmakla birlikte araştırma bulgularından farklı olarak Roeder (2002) ise ilkokullardaki okul performansı üzerine yaptığı çalışmada okul büyüklüğünün okul performansı üzerinde etkisinin bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durum, öğretmen ve öğrenci sayısı bakımından kalabalık okullarda, öğretmenlerin yoğun eğitim öğretim etkinliklerinin yanında daha fazla öğrenci sorunları, iş ve işlemleri ile uğraşmaları sonucu verimliliklerinin düşmesi ile açıklanabilir.

Öğretmenlerin performansları ile kıdemleri, yaşları, okul müdürü ile çalışma süreleri ve okul müdürlerinin kullandığı hükmetme çatışma yönetimi stili arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır. Literatür incelendiğinde öğretmenlerin performans algıları ile kıdemleri arasında anlamlı ilişki olmadığına dair bulgularımızı destekleyen pek çok araştırma bulunmaktadır (Arslan, 2019; Yolcu, 2008; Soydan, 2012; Aktaş,

2020). Öğretmenlerin hizmet yılı fark etmeksizin mesleki açıdan kendilerini özgüvenli hissetmeleri ve yeterli görmeleri bu durumu açıklayabilir. Bunun yanında Seyidoğlu (2020) yaptığı araştırmada 11 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre örgütsel performans algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bozkurt Bostancı ve Kayaalp (2011), yaptığı çalışmada 16-20 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin diğer kıdem gruplarındaki öğretmenlere göre ilköğretim okullarında öğretmen performans geliştirme uygulamalarının daha yüksek seviyede gerçekleştiğini belirlemiştir. Araştırma bulguları ile farklılık gösteren bu durum, öğretmenlerin kıdemlerinin artması ile kendilerinden daha az kıdeme sahip öğretmenlere göre kendilerini daha tecrübeli ve alanında yetkin bulmaları ile yorumlanabilir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin yaşları performanslarını etkilememektedir. Seyidoğlu (2020) tarafından yürütölen çalışmada öğretmenlerin örgütsel performansı ile yaş değişkeni arasında anlamlı fark olmadığı bulunmuştur. Nitekim öğretmen performansı ile yaş değişkeni arasında ilişki olmadığını belirleyen çalışmalar (Arslan, 2019; şen, Ateşoğlu ve Akdoğan, 2017) araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Öğretmenlerin yaşlarının gösterdikleri performanslarını etkilememesi, mesleki deneyimlerini geliştirdikleri her yaşta amaçlarının öğrencilerine iyi bir eğitim verme, onları geleceğe hazırlama düşüncelerinden, öğretmenliği kutsal bir görev olarak algılamalarından ve bu doğrultuda inançlı olmalarından kaynaklanabilir.

Araştırmada öğretmenlerin performansları ile okul müdürüyle çalışma süreleri arasında anlamlı ilişki olmadığı görölmüştür. Sincer (2021) yaptığı çalışmada öğretmenlerin iş performansı ile görev ve uyumsal performanslarının okul müdürü ile çalışma süresi açısından anlamlı bir farklılık göstermediğini belirlemiştir. Bu yönüyle bulgularımız tutarlılık göstermektedir. Öğretmenlerin performanslarının okul müdürleri ile çalışma süresine göre değişmemesi, çalışma ortamlarında önceliklerinin müdürleri değil verdikleri eğitim ve kurdukları iletişim olması ya da okulda sadece mesleki görevlerini yerine getirme isteğini benimsemelerinden kaynaklanabilir. Ancak Polat (2019) ise okul müdürü ile 6 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerin performans değerlendirmeye dair objektif algılarının daha olumlu olduğunu ve öğretmenlerin okul müdürleri ile çalışma süreleri arttıkça algılarının da yükseldiği sonucuna ulaşmıştır. Bu durum da uzun süre aynı okul müdürü ile çalışan öğretmenlerin müdürlerinin yönetim anlayışına alışmaları, ilişkilerini geliştirmeleri,

daha samimi ilişkiler kurmaları sonucu performanslarını yükseltmeleri ile açıklanabilir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin performansları ile okul müdürlerinin kullandıkları tümleştirme, ödün verme ve uzlaşma çatışma yönetimi stilleri arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Okul müdürleri tümleştirme, ödün verme ve uzlaşma çatışma yönetimi stillerini kullandıkça, öğretmenlerin performansları da anlamlı olarak artmaktadır. Okul müdürlerinin kullandığı hükmetme çatışma yönetimi stili öğretmen performansını etkilemez iken, kaçınma stili düşük düzeyde artırmaktadır. Shih ve Susanto (2010) tarafından kamu kuruluşlarında yürütülen çalışmada bütünleştirme ve uzlaşma çatışma yönetimi stillerinin iş performansını pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Zaman ve Saif (2016) Pakistan’da kamu çalışanları üzerinde yürüttüğü çalışmada, benzer şekilde bütünleştirici, uzlaşmacı ve ödün verici stillerin iş performansı ile pozitif yönde anlamlı ilişkisi olduğu bulgularına ulaşmıştır. Zhang vd. (2015) de bütünleştirici ve uzlaşmacı stilin yenilik performansı ile pozitif ilişkiye sahip olduğunu belirlemiştir. Grey (2017) ise hükmedici stilin iş performansı ile arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Memiş (2021) uzlaşma çatışma yönetim stili ile öğretmenlerin öz yeterliliği arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tümleştirme, uzlaşma ve ödün verme stillerinin okul müdürleri tarafından kullanılması olumlu olarak değerlendirilmektedir. Çünkü söz konusu stiller, çatışma sürecinde çözüme ulaşma, problem çözme, ilgi ve gereksinimleri dikkate alma, ortak bir noktada buluşma, gerektiğinde kendi çıkarlarından vazgeçme noktasında taraflara kolaylık sağlamaktadır. Yoğun çalışma ortamı olan okullarda, okul müdürleri ve öğretmenlerin çatışmaları hızlı ve krize dönmeden çözmeleri adına bu yöntemlerin kullanılması, tarafların ve okul örgütünün yararına olacağı düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına göre okul mutluluğu ile öğretmenlerin performansları arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle okul mutluluğu arttıkça öğretmenlerin performansları da olumlu yönde artmaktadır. Karnak (2020) araştırmasında, öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin başarıyı artırdığını, bu durumun da okul mutluluklarına olumlu yönde yansıdığını ifade etmiştir. Jalali ve Heidari (2016), yaptıkları çalışmada İran’da ilköğretim öğretmenlerinin öznel iyi oluş, mutluluk ve yaratıcılıkları ile iş performansları arasında anlamlı ilişki olduğunu belirlemiştir. Alam ve Rizvi (2012) banka çalışanları üzerine yaptığı çalışmada,

bireylerin öznel iyi oluş seviyelerinin iş performanslarını daha etkili duruma getirdiğini belirtmişlerdir. Duran (2016) da okul yöneticilerinin mutluluk düzeyleri ile öz yeterlik düzeyleri arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı ilişki olduğunu belirlemiştir. Reza ve Leyli (2016), yaptığı araştırmada umutlu olmanın öğretmenlerin tükenmişliğini azaltarak iş yerinde iyimserlik ve pozitif duyguların artmasını sağladığını ve öğretmenlerin eğitim etkinliklerindeki performans düzeyini artırdığını ifade etmiştir. Düzgün (2016) ise araştırmasında, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerindeki artışın mutluluk seviyelerinde yükselişi beraberinde getirdiği sonucuna ulaşmıştır. Ulaşılan sonuçlar araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Bu durum, öğretmenlerin okul ortamlarında kendilerini iyi hissetmeleri ve yaşadıkları olumlu duygulardaki artışın performanslarına da olumlu yansıdığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin okul mutluluk algıları ile okuldaki öğretmen ve öğrenci sayısı arasında negatif yönde/olumsuz anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Başka bir ifadeyle okuldaki öğretmen ve öğrenci sayısı arttıkça öğretmenlerin okul mutlulukları azalmaktadır. Uğur (2019) çalışmasında öğretmen ve öğrenci sayısı az olan okulları küçük okul olarak değerlendirmiş ve küçük okullarda çalışan öğretmenlerin büyük okullarda çalışan öğretmenlere göre okul mutluluk algılarının daha yüksek olduğu sonucunu bulmuştur. Bulut (2015) tarafından yapılan çalışmada da okulda çalışan öğretmen sayısı azaldıkça öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının arttığı tespiti yapılmıştır. Korkmaz ve Sadık (2011) araştırmasında, sınıf mevcudu azaldıkça öğretmenlerin okul yaşam kalitelerinin arttığını ortaya koymuştur. Gürbüz (2020) öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarını sınıf mevcudu değişkeni ile incelemiş ve en fazla olumsuz duygu düzeyine sahip öğretmenlerin, sınıf mevcudu 45 ve üstü grupta olan öğretmenler olduğunu; örgütsel mutluluk algısının en fazla olduğu grubun da 10-25 kişi grubunda görev yapan öğretmenler olduğunu belirlemiştir. Şengül ve Demirel (2016) Türkçe öğretmenleri üzerine yaptığı çalışmada sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça öğretmenlerin daha çok olumsuz duygu durumlarına sahip olduklarını belirlemiştir. Eskibağ (2014) ise sınıf mevcudunun kalabalık olmasının mesleki doyum ve tutumunu azalttığını ifade etmiştir. Ulaşılan sonuçlar araştırma bulgularımız ile tutarlılık göstermektedir. Özellikle öğretmen sayısında yaşanan artışın kalabalık okullarda öğretmenler arasında sorunların çeşitliliğini artırdığını, sağlıklı iletişimi ve etkileşimi

güçleştirdiğini, bu durumun da öğretmenlerin okul ortamında kendilerini iyi hissetmelerine engel olduğu söylenebilir. Öğrenci sayısında yaşanan artışın ise kalabalık sınıf ortamlarında öğrenciler arası daha fazla probleme yol açtığı, öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerinden çok, olumsuz öğrenci tutum ve davranışları ile uğraşmasından dolayı moral, motivasyonlarının olumsuz etkilendiği ve dolayısıyla da bu durumun mutluluklarını azalttığı düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin kıdemleri ve yaşları ile okul mutluluğu algıları arasında anlamlı ilişki tespit edilememiştir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin kıdemleri ve yaşları okul mutluluklarını etkilememektedir. Literatürde öğretmenlerin okul mutluluklarının kıdemlerine göre farklılaşmadığını ortaya koyan çeşitli araştırmalar mevcuttur (Özgenel ve Bozkurt, 2020; Şahin, 2020; Eker, 2021). Duran (2016) benzer şekilde okul yöneticilerinin çalışma süreleri ile mutlulukları arasında anlamlı farklılıkların bulunmadığını belirlemiştir. Mertoğlu (2018) araştırmasında öğretmenlerin mutluluk puanlarının yaşa göre anlamlı olarak farklılaşmadığını belirlemiştir. Duran (2016) çalışmasında okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerinin yaş değişkeni bakımından farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Türkmen (2021) okul öncesi öğretmenlerinin mutluluk düzeyleri ve yaşam doyumlarının yaşa göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Tingaz ve Hazar (2014) beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada mutluluk seviyelerinin yaşa göre anlamlı farklılık göstermediğini belirlemiştir. Ulaşılan sonuçlar araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Öğretmenlerin okul mutluluklarının yaş değişkeninden etkilenmemesi, kişilik özelliklerinin, beklentilerinin ve okul yaşantılarına dair algılarının farklılığından kaynaklanabilir. Araştırma bulgularından farklı olarak Düzgün (2016) çalışmasında, ortaokul öğretmenlerinin mutluluk düzeylerinin kıdem gruplarına bağlı anlamlı şekilde değiştiğini; 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerden daha yüksek mutluluk düzeyine sahip olduklarını belirlemiştir. Bu durum ise öğretmenlerin hizmet sürelerinin artması ile kendilerini daha deneyimli hissetmeleri sonucu mesleki açıdan olumlu duygularındaki artışla açıklanabilir.

Öğretmenlerin okul mutluluk algıları ile okul müdürlerinin tümleştirme, ödün verme, uzlaşma ve kaçınma çatışma yönetimi stilleri arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Başka bir söylemle, okul müdürleri tümleştirme, ödün verme, uzlaşma

ve kaçınma çatışma yönetimi stilleri kullandıkça öğretmenlerin okul mutluluk algıları artmaktadır. Yüksel (2020) okul yöneticilerinin kullandıkları tümleştirme ve uzlaşma çatışma yönetimi stillerinin öğretmenlerin motivasyonlarını artırdığını belirlemiştir. Şener (2019) ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin bütünleştirme ve ödün verme çatışma çözme stilleri ile yaşam doyumları arasında pozitif anlamlı ilişki; genel iş doyumunu ile bütünleştirme stili arasında pozitif yönde anlamlı ilişki belirlemiştir. Otrar ve Övün (2007) ise okul müdürlerinin çatışmada kullandığı tümleştirme, uzlaşma ve ödün verme stillerinin öğretmenlerin stres düzeyini düşürdüğü bulgularına ulaşmıştır. Van Niekerk vd. (2017) yükseköğretim kurumu çalışanları üzerinde yaptığı çalışmada uzlaşma çatışma yönetim stiline iş mutluluğunu artırdığını belirlemiştir. Bilim (2020) çalışmasında, işletme yöneticilerinin çatışmalarda kullandığı kaçınmacı çatışma yönetim stili ile duygusal zekaları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğunu belirlemiştir. Atay (2014) ise çalışmasında ödün verme stilini daha çok kullanan okul müdürleri ile görev yapan öğretmenlerin çok düşük strese sahip olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Özdemir (2008) tarafından araştırmada öğretmenlerin tercih ettiği kaçınma çatışma yönetim şeklinin iş tatminine olumlu yönde katkısı olduğu belirlenmiştir. Şener (2019) ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin kullandığı ödün verme çatışma yönetimi ile yaşam doyumları arasında pozitif anlamlı ilişki olduğunu belirlemiştir. Koç (2016) ilkokul öğretmenlerinin çatışmalarda tercih ettiği iş birliği ve uzlaşmacı çatışma stratejileri ile iş doyumunu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit etmiştir. Ulaşılan sonuçlar araştırma bulgularımızı desteklemektedir. Öğretmenler okul müdürleri ile yaşadıkları çatışmalarda, okul müdürlerinin sorunlara çözüm odaklı anlayışla, benzer yönlere vurgu yaparak orta noktayı bulma tutumuyla, yeri geldiğinde kendi isteklerinden vazgeçme kolaylığını göstermeleriyle ve sorunları daha fazla tırmandırmamak adına uzaklaşma davranışını gördükçe, problemlerin çözümü için adım atıldığını düşündüğü ve bu sayede de mutluluklarının arttığı söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre, okul ve sınıf mevcudu ile okuldaki öğretmen sayısı ile okul müdürlerinin tümleştirme stili arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Başka bir anlatımla, okuldaki öğretmen ve öğrenci sayısı ile sınıf mevcudu arttıkça okul müdürleri yaşanan çatışmalarda daha az tümleştirme stili kullanmaktadır. Abacıoğlu (2005) yaptığı araştırmada, küçük okullarda okul yöneticilerinin yaşanan çatışmalarda tümleştirme stilini büyük okullardaki okul yöneticilerine göre daha

fazla kullandığını belirlemiştir. Ural (1997) ilköğretim okulları 2. kademe öğretmenleri tarafından algılanan okul yöneticilerinin kullandığı problem çözme yönteminin öğretmen sayısı azaldıkça daha çok tercih edildiği sonucuna ulaşmıştır. Bu durum, öğretmen ve öğrenci sayısındaki artışın daha karmaşık problemleri beraberinde getirmesi ile okul müdürlerinin problemleri iş birliği ve etkin şekilde çözmelerinin zorlaşması ile açıklanabilir. Ancak öğrencisi ve öğretmeni az olan okullarda ise okul müdürleri daha etkili iletişim ve etkileşim kurabileceğinden tümleştirme stilini de daha rahat kullanacakları düşünülebilir. Araştırma sonucundan farklı olarak Karabulut (2015) ise çalışmasında, bütünleştirme çatışma yönetimi stratejisi ile öğrenci sayısı arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını ortaya koymuştur. Bu durum okul müdürlerinin yaşanan çatışmalarda, önem derecesi fark etmeksizin problemlere çözüm ve iş birliği odaklı yaklaşımları ile açıklanabilir.

Araştırma bulgularına göre, okul müdürlerinin kullandığı tümleştirme çatışma yönetimi stili ile öğretmenlerin yaşları, kıdemleri ve okul müdürü ile çalışma süreleri arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır. Bağdatlı (2015) okul yöneticilerinin örgütsel çatışma alt boyutları olan tümleştirme boyutu ile kıdem değişkeni arasında farklılaşma olmadığını belirlemiştir. Tan (2016) da benzer şekilde okul yöneticilerinin çatışmada kullandığı tümleştirme stilinin yaş grupları ve kıdemlerine göre farklılık göstermediği bulgularına ulaşmıştır. Donat (2019) devlet üniversitelerinde görevli bölüm başkanları üzerinde yaptığı çalışmada, bölüm başkanlarının tercih ettiği tümleştirme stilinin kıdem ve yaş değişkenine bağlı farklılık göstermediğini belirlemiştir. Bununla birlikte aynı çalışmada, devlet üniversitesinde çalışan ve bölüm başkanı ile 0-4 yıl, 5-9 yıl ile 10 yıl ve üzeri süredir çalışan akademik personelin tümleştirme stili algıları arasında anlamlı farklılığın olmadığı bulgularına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar araştırma bulgularımız ile benzerlik göstermektedir. Ortaya çıkan bu bulgular, okul müdürlerinin çatışmalarda öğretmenlerine karşı objektif ve profesyonelce tutum sergilediği ve sorunları çözüme ulaştırmanın önemsendiği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma bulgularına göre, okuldaki öğretmen sayısı ile okul müdürlerinin ödün vererek çatışma çözme stili arasında anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Başka bir ifadeyle, okuldaki öğretmen sayısı arttıkça okul müdürleri daha az ödün vererek çatışma çözmektedir. Diğer bir bulguya göre, okuldaki öğrenci sayısı, sınıf mevcudu ve okul müdürü ile çalışma süresi arttıkça okul müdürleri çatışmalarda ödün verme

stilini daha az tercih etmektedir. Akman (2018) özel sektör üzerindeki çalışanlar üzerinde yaptığı çalışmada, işletmelerde çalışan sayısı azaldıkça daha sık olarak uyma ve taviz verme stratejisinin kullanıldığı bulgularına ulaşmıştır. Koçak ve Baskan (2013) çalışmasında öğretmenler arası çatışmalarda kullanılan uyma yönteminin ve çatışmalara çözüm sunma düzeyinin öğretmen sayısı arttıkça azaldığını belirlemiştir. Bu durum, kalabalık okullarda okul müdürlerinin yaşadıkları çatışmalarda sık sık ödün vermeleri durumunda daha büyük sorunlarla karşılabileceğinin sakıncasını yaşamalarından kaynaklanıyor olabilir. Karabulut (2015) ise araştırma bulgularından farklı olarak çalışmasında, uyma çatışma yönetimi stratejisi ile öğrenci sayısı arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını belirlemiştir. Çatışmada, uyma yani ödün verme stratejisi kullanılmasının öğrenci sayısına göre farklılık göstermemesi, okul yöneticilerinin sorunları ve problemleri ele alış biçimlerinden ve bakış açılarından kaynaklandığı söylenebilir.

Okul müdürlerinin çatışma yönetiminde kullandığı ödün verme stili ile öğretmenlerin yaşları ve kıdemleri arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır. Bağdatlı (2015) okul yöneticilerinin örgütsel çatışma alt boyutlarından ödün verme boyutunun öğretmenlerin yaş ve kıdemlerine göre değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Tan (2016) okul yöneticilerinin çatışmalarda tercih ettiği ödün verme stiline, yöneticilikteki kıdemlerine ve yaşlarına göre değişmediği bulgusuna ulaşmıştır. Donat (2019) yaptığı çalışmada üniversite bölüm başkanlarının kullandığı ödün verme stiline akademik personellerin yaş ve kıdem değişkenleri bakımından farklılık göstermediğini belirlemiştir. Bu bulgular, okul müdürlerinin çatışmada ödün verme stilini tercih ederken, duyguları ve duruma göre çıkarları doğrultusunda hareket ettikleri şeklinde yorumlanabilir.

Okul müdürlerinin yaşanan çatışmalarda kullandığı hükmetme çatışma yönetimi stili ile öğretmenlerin yaşları, kıdemleri, okul müdürleri ile çalışma süreleri, okuldaki öğretmen ve öğrenci sayısı ile sınıf mevcudu değişkenleri arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Bağdatlı (2015) okul yöneticilerinin çatışmalarda kullandığı hükmetme boyutunun öğretmen sayısı, yaş ve kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermediğini belirlemiştir. Karabulut (2015) yaptığı çalışmada hükmetme çatışma yönetimi stratejisi ile öğrenci sayısı arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kılıç (2006) özel okul öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmada, öğretmenlerin çatışma yönetim stillerinin yaş değişkenine bağlı

farklılaşmadığını tespit etmiştir. Sözen (2002) de benzer şekilde okul müdürlerinin çatışmalarda kullandığı hükmetme stiline öğretmenlerin yaşları üzerinde herhangi bir etkisi olmadığını belirlemiştir. Hükmedici stilde ortaya çıkan bu durum, okul müdürlerinin buldukları konuları gereği yaptırım ve zorlayıcı gücünü istedikleri şekilde kullanabilmeleri ile açıklanabilir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin yaşları ve kıdemleri ile okul müdürlerinin kaçınmacı çatışma yönetimi stili arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Başka bir söylemle, öğretmenlerin yaşları ve kıdemleri arttıkça, okul müdürleri çatışmalarda kaçınma stilini daha çok tercih etmektedir. Bununla birlikte okul müdürlerinin tercih ettiği kaçınma stili ile okuldaki öğretmen ve öğrenci sayısı, sınıf mevcudu, okul müdürü ile çalışma süresi değişkenleri arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır. Akgül (2011) çalışmasında 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin kaçınma stratejisini, diğer kıdemlere sahip öğretmenlere göre daha fazla kullandığı sonucuna ulaşmıştır. Süküt (2008) ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin kullandığı çatışma stratejilerinden kaçınma stratejisi ile görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayısına göre arasında anlamlı farklılık olmadığı ve kaçınma stratejisinin öğretmen ve yöneticilerin yaş grubu aralığı arttıkça daha fazla kullanıldığını sonucuna ulaşmıştır. Tan (2016) ve Bağdatlı (2015) yaptığı çalışmada okul yöneticilerinin kullandığı çatışma yönetimi stillerinden kaçınma stili ile öğretmen sayısı arasında anlamlı farklılık bulmamıştır. Karabulut (2015) yaptığı çalışmada okul yöneticilerinin tercih ettiği kaçınma stratejisi ile kurumda çalışma süreleri bakımından anlamlı farklılığın olmadığını tespit etmiştir. Bağdatlı (2015) çalışmasında okul yöneticilerinin örgütsel çatışma alt boyutlarından kaçınma boyutunda mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık olduğunu, mesleki kıdemi 16 yıl ve üstü olan okul yöneticilerinin kaçınma tutumu algılarının mesleki kıdemi 11-15 yıl olan yöneticilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Sözen (2002) ise okul müdürlerinin çatışmalarda kullandığı kaçınma stilini, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 5 yıla kadar kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla algıladığı bulgusuna ulaşmıştır. Donat (2019) ise vakıf üniversiteleri bölüm başkanlarının kullandığı kaçınma stili ile akademik personelin bölüm başkanı ile çalışma süresi bakımından farklılık oluşturmadığını belirlemiştir. Yaş ve kıdemin artması ile kaçınma stiline daha çok kullanılması, okul müdürlerinin; mesleki bilgi, mevzuat, yönetmelik ve eğitim öğretim işleyişi ile ilgili daha fazla deneyimleri olan

öğretmenlerle sık sık problem yaşamak istememesinden kaynaklanabilir. Konuyla ilgili farklı bulgular da mevcuttur. Koçak ve Baskan (2013) araştırma bulgularından farklı olarak yönetici öğretmen çatışmalarında, öğretmen sayısı 47 ve üzerinde olan okullardaki öğretmenlerin kaçınma yönteminin çatışmalara daha fazla çözüm getirdiğini düşünmektedir. Karabulut (2015) yaptığı çalışmada, öğretmen sayısı 30'a kadar olan okul yöneticilerinin öğretmen sayısı 61 ve üzeri olan okul yöneticilerine göre kaçınma stratejisini kullanma düzeylerinin düşük olduğunu belirlemiştir. Bununla birlikte, okuldaki öğrenci sayısı arttıkça okul yöneticilerinin daha çok kaçınmacı stili kullandıklarını belirlemiştir. Araştırma bulgularından farklı olarak ortaya çıkan bu durum, okul müdürlerinin öğretmen ve öğrenci sayısı arttıkça sorunların fazlalığından dolayı çözmeye vakit bulamamaları ya da sorunları çözmede yetersiz kalabilecekleri duygusu ile problemlerden uzaklaşmaları ile açıklanabilir.

Araştırma bulgularına göre okul müdürlerinin uzlaşmacı çatışma yönetimi stili ile okuldaki öğretmen ve öğrenci sayısı ile sınıf mevcudu arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. Başka bir anlatımla, okuldaki öğretmen ve öğrenci sayısı ile sınıf mevcudu arttıkça okul müdürleri daha az uzlaşmacı çatışma yönetimi stilini benimsemektedir. Öğretmenlerin yaşları, kıdemleri ve okul müdürüyle çalışma sürelerinin okul müdürlerinin uzlaşmacı çatışma yönetimi stili üzerinde etkisi bulunmamaktadır. Uzlaşma stilinin öğretmenlerin yaş ve kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermediğini belirleyen çalışmalar (Kılıç, 2006; Tan, 2016; Bağdatlı, 2015) bulgularımızı destekler niteliktedir. Ural (1997) çalışmasında, iköğretim okulu 2. kademe öğretmenlerinin algıladığı okul yöneticileri tarafından kullanılan uzlaşma yönteminin öğretmen sayısı arttıkça daha az kullanıldığını belirlemiştir. Uzlaşma stilinin öğretmen ve öğrenci sayısı arttıkça az kullanılması, okul müdürlerinin kalabalık okullarda yaşadığı problemlerin fazlalığından dolayı herkesle orta noktada buluşmakta zorlanmasıyla açıklanabilir. Donat (2019) ise, akademik personel tarafından algılanan üniversite bölüm başkanlarının kullandığı uzlaşma stilinin bölüm başkanı ile çalışma süresine göre farklılaşmadığını belirlemiştir. Karabulut (2015) araştırma bulgularımızdan farklı olarak çalışmada uzlaşmacı çatışma yönetimi stratejisi ile öğrenci sayısı arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını belirlemiştir. Koçak ve Baskan (2012) yöneticilerin öğretmenlerle yaşadığı çatışmalarda kullandığı uzlaşma yönteminin öğretmen sayısına göre farklılaşmadığını belirlemiştir. Okul müdürlerinin çatışmalarda kullandığı uzlaşma

stilinin öğretmen ve öğrenci sayısına göre değişmemesi ise, okul müdürlerinin yaşanan tüm problemleri yapıcı şekilde ele alarak çözmeye çalışması ve ortak bir paydada buluşabilmenin çatışmaları sağlıklı şekilde çözeceğine ilişkin inancından kaynaklanıyor olabilir.

#### **5.1.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Araştırmanın dördüncü alt amacı, okul müdürlerinin çatışma yönetimi stilleri ile öğretmenlerin kıdemleri, yaşları, müdürle çalışma süreleri, okul öğrenci sayısı, sınıf mevcudu ve öğretmen sayısı birlikte, öğretmenlerin okul mutluluğu algılarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını belirlemeye yöneliktir.

Araştırmada okul mutluluğu ile okuldaki öğretmen sayısı, okul ve sınıf mevcudu, okul müdürüyle çalışma süresi arasında negatif yönde anlamlı ilişki tespit edilirken; okul mutluluğu ile okul müdürlerinin tümleştirme, ödün verme, kaçınmacı ve uzlaşmacı çatışma yönetimi stilleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Ancak yapılan çoklu regresyon sonucunda, okul müdürlerinin tümleştirme ve uzlaşmacı çatışma yönetimi stilleri ile okuldaki öğretmen sayısının, okul mutluluğunu anlamlı ve önemli ölçüde yordadığı görülmüştür. Başka bir ifadeyle okul müdürleri çatışma sürecinde tümleştirme ve uzlaşmacı çatışma yönetimi stillerini kullandıkça öğretmenlerin okul mutluluğu algıları artarken, okuldaki öğretmen sayısı arttıkça okul mutluluğu olumsuz etkilenerek azalmaktadır. Öğretmen sayısı az olan okullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının daha yüksek olduğunu belirleyen araştırmalar bulguları (Bulut, 2015; Korkut, 2019; Sevim, 2021), bu çalışmada elde edilen bulguları güçlendirmektedir. Ayrıca Turner (2007) tarafından yürütülen araştırmada, okul büyüklüğü ve öğretmenlerin iş doyumunu arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Burns ve Machin (2013) kırsal okullarda görevde bulunan öğretmenlerin öğrenci azlığı sebebi ile daha çok örgütsel mutluluğa sahip olduklarını belirlemiştir. Korkmaz ve Sadık (2011) ise yaptıkları çalışmada okul ortamında kendini güvende ve mutlu hissetmenin öğretmenlerin okul yaşam kalitelerini ifade ettiğini ve okullardaki öğrenci sayısının azaldıkça bu durumun okul yaşam kalitelerine olumlu etkilediği sonucuna ulaşımlardır. Uğur (2019) ise öğrenci sayısı az olan okullarda çalışan öğretmenlerin, öğrenci sayısı fazla olan okullardaki öğretmenlere göre okul mutluluğu algılarının daha yüksek ve okuldaki olumsuz duygularının daha az olduğu sonucuna ulaşmıştır. Koç (2016), ilkökul öğretmenlerinin çatışma yönetimi stratejileri ile iş doyumları

arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında uzlaşmacı strateji içinde olan öğretmenlerin iş doyumlarının da arttığı bulgusuna ulaşmıştır. Donat (2019) üniversite akademisyenleri tarafından algılanan bölüm başkanlarının kullandığı tümleştirme, ödün verme ve uzlaşma stillerinin genel iş doyum düzeyini artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Şener (2019) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin kullandığı tümleştirme, uzlaşma ve ödün verme çatışma yönetimi stilleri ile genel iş ve yaşam doyumları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler belirlemiştir. Yüksel (2020) yaptığı çalışmada, okul yöneticilerinin öğretmenlerle yaşadığı çatışma sürecinde izlediği tümleştirme, ödün verme ve uzlaşma stillerinin öğretmenlerin motivasyon düzeylerini yükselttiği sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen sayısı az olan okullarda daha etkili ve samimi ilişkilerin kurulacağı, bireylerin birbirini daha yakından tanıma fırsatı bulabileceği, sorunların daha kısa sürede çözülebileceği ve okul yönetimi ile öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimlerin daha sağlıklı olabileceği öngörülmektedir. Bu durumun da öğretmenlerin okul mutluluk algılarının yükselmesini sağlayacağı düşünülebilir. Bununla birlikte tümleştirme ve uzlaşma çatışma yönetimi stilleri, bireylerin fikir ve düşüncelerinin önemsendiği, ilgi ve ihtiyaçları ile ortak bir çözüm yolunun benimsendiği yaklaşımlar olduğundan okul müdürlerinin böyle bir tercihte bulunmaları, öğretmenlerde kendilerine değer verildiği hissi uyandıracakı düşünülebilir. Bu durumun da yaşanan sorunlarda çözüm odaklı bir yol izlendiğini gören öğretmenlerin de memnun olmalarını sağlayacağı ve mutluluklarını artıracakı söylenebilir. Ayrıca öğrenci sayısı fazla olan okullarda yaşanan problemlerin de o denli fazla ve karmaşık olması, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin iş ve işlemlerinin yoğun olması ve kontrollerinin güçleşmesi sonucu okulla ilgili olumlu duygularını kaybetmesi ile açıklanabilir.

#### **5.1.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Araştırmanın beşinci alt amacı, okul müdürlerinin çatışma yönetimi stilleri ile okul mutluluğu, öğretmenlerin kıdemleri, yaşları, müdürle çalışma süreleri, okuldaki öğrenci sayısı, sınıf mevcudu ve okuldaki öğretmen sayısı birlikte, öğretmenlerin performanslarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını belirlemeye yöneliktir.

Araştırma bulgularına göre okuldaki öğretmen ve öğrenci sayısının, sınıf mevcudunun, okul mutluluğunun ve okul müdürlerinin kullandığı tümleştirme, ödün verme, kaçınmacı ve uzlaşmacı çatışma yönetimi stilleri ile öğretmen performansı arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak çoklu regresyon analizi

sonucunda okul mutluluğunun ve okul müdürlerinin kullandığı uzlaşmacı çatışma yönetimi stiline öğretmen performansını anlamlı ve önemli ölçüde yordadığı görülmektedir. Aynı değişkenler olmasa da öğretmen performansını etkileyen faktörleri belirlemeye yönelik birçok çalışma yapılmıştır. Örneğin, Bektaş (2013) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin iş yaşam kaliteleri ile performansları arasında anlamlı düzeyde ilişkiler olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Büyükgöze ve Özdemir (2017) öğretmenlerin iş doyumları ve iş performansları arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğunu, iş doyum kavramının öğretmen performansını anlamlı olarak yordadığını; Koç vd. (2009) de öğretmenlerin iş doyumlarındaki artışın performanslarına da pozitif yönde etki yaptığını belirlemiştir. Çelik (2014) ise öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki olumlu örgütsel iklimin, performansları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde Kahya (2013) da üniversite akademisyenleri üzerinde yaptığı çalışmada, iş tatmininin iş performansını anlamlı ve pozitif yönde etkilediği sonucuna; Tekingündüz vd. (2015) yaptığı çalışmada, sağlık çalışanlarının iş tatmin seviyeleri ile performansları arasında pozitif ilişki olduğuna; Demirer (2019) üniversite personelleri üzerinde yaptığı çalışmada mutluluk ve iş performansı arasında anlamlı ve olumlu yönde bulgulara ulaşmıştır. İş tatmini ve mutluluğun çalışan performansını olumlu yönde etkilediğine dair yapılan diğer çalışmalar da (Erkuş ve Fındıklı, 2013; Fisher, 2003), bu çalışmada elde edilen araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Bu durum, çalışma ortamlarında mutlu olan öğretmenlerin yaptıkları işten keyif almaları, pozitif bir iş hayatı yaşamaları neticesinde daha özverili ve üretken çalışarak iyi bir performans gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma bulgularına göre okul müdürlerinin kullandığı tümleştirme, ödün verme, uzlaşma ve kaçınma çatışma yönetimi stilleri öğretmen performansını olumlu ve anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Boyraz (2015) bütünleştirme ve uzlaşmacı stillerinin kişisel başarıyı artırdığını ve duygusal tükenmişliği azalttığı bulgularına ulaşmıştır. Rahim ve Psenicka (2004) tarafından yürütülen çalışmada, tümleştirme stili problem çözme stili olarak ele alınmış ve yöneticilerin kullandığı problem çözme stili ile iş performansı arasında pozitif ve anlamlı ilişki olduğunu belirlenmiştir. Grey (2017) Jamaikalı göçmenler üzerinde araştırma yürütmüş ve bu araştırma sonucunda, iş birlikçi ve uzlaşmacı çatışma stillerinin görev performansı üzerinde pozitif etkisinin olduğunu belirlemiştir. Kenya'da devlet hastanelerinde

yürütülen başka bir çalışmada ise kaçınmacı ve uzlaşmacı çatışma yönetim stillerinin çalışan performansını pozitif yönde etkilediği belirlenmiştir (Francis, 2018). Ulaşılan bulgular araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. İlgili değişkenlere bakıldığında, tümleştirme stiline çatışma sürecinde her iki taraf açısından probleme çözüm ve iş birliği anlayışına dayalı olarak yaklaşılmasını içerdiğinden sorunların hızlıca sonuçlandırılmasına ve çalışanların üretkenliklerinin artarak performanslarının yükselmesine yardımcı olabilir. Çatışmada ödün verme stiline tercih edilmesi ise, yöneticilerin çalışanlarının kendilerine karşı olumsuz duygu ve düşünce geliştirmelerine engel olmak adına olduğu söylenebilir. Bu durum da kendi beklentilerinin karşılandığını gören bireylerde performanslarının yükselmesini sağlayabilir. Çatışmada kullanılan uzlaşmacı stiline, tarafları orta noktada buluşturduğu ve belirli bir seviyeye kadar ilgi ve gereksinimlerin giderilmesini sağladığı için bireylerin performanslarında da pozitif etkide bulunacağı düşünülebilir. Bazı bireyler de çatışmanın oluşturacağı gerginlik ve sinirlilikten hoşlanmadıklarından çatışmadan kaçınmayı yeğlerler. Bu durum da karşı tarafta problemin kendi lehine çözüldüğü algısı oluşturarak bireylerde üstün gelme duygusu oluşmasına ve devamında da performanslarında artışa yardımcı olabilir.

## **5.2. Öneriler**

Araştırmada öğretmen algılarına göre okul müdürleri tarafından kullanılan çatışma yönetimi stilleri ile öğretmen performansı ve okul mutluluğu arasındaki ilişki üzerinde durulmuştur. Ancak okul müdürlerinin çatışma yönetimi stillerini yaşadıkları problemlere ve şartlara göre nasıl geliştirebilecekleri üzerine bir düşünce sunulmamıştır. Gelecekteki çalışmalar, okul müdürlerinin çatışma yönetimi stillerinin geliştirilmesi için neler yapılması gerektiğini konu edinebilir. Bu noktada, araştırma bulgularımızdan edindiğimiz okul müdürlerinin çatışmada kullandığı tümleştirme ve uzlaşma stillerinin okul mutluluğunu ve yine uzlaşma stiline öğretmen performansını önemli ölçüde yordadığı bilgisinden hareketle, yapılacak olan diğer çalışmalarda ödün verme ve kaçınma stillerinin de okul mutluluğu ve öğretmen performansını daha çok artırmada çatışmaların durumu ve şartlarına göre daha etkili nasıl kullanılabileceği konusunda araştırmalar geliştirilebilir. Bunun yanında okul müdürlerinin öğrenci ve veliler ile yaşadıkları çatışmalar ve bu çatışmalarda tüm grupların hangi çatışma yönetimi stilini tercih ettiği konusunda araştırma yapılabilir.

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemi tercih edildiği için öğretmenlerin ölçeklere verdikleri cevaplarla sınırlanmıştır. Kapsamlı veriler elde etmek adına daha sonraki çalışmalar, nitel ya da karma desen yöntemler kullanılarak yapılabilir. Bu noktada özellikle öğretmenlerin okul mutluluğunda, araştırmamızda yer almayan ancak eğitim kurumlarının önemli tamamlayıcılarından olan öğrencilerin ve velilerin görüşlerine yer verilebilir. Bu sayede ğrenci ve velilerin görüşleri doğrultusunda yapılacak bir araştırmanın literatürde başka bir boşluğu dolduracağına inanmaktayız.

Araştırma sonuçlarına göre okul kademesi anaokulundan liseye doğru ilerledikçe öğretmenlerin performansları ve okul mutlulukları azalmaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlerin performansları arttıka okul mutluluk algıları artmaktadır. Öğretmen performansının başta öğrencilerin eğitimi olmak üzere eğitim politikalarının uygulanmasında, gelecek nesiller için sürdürülebilir eğitim anlayışının benimsenmesinde ve öğretmenlerin kendilerini her anlamda iyi hissetmeleri adına önemli olduğu düşünmektedir. Dolayısıyla tüm okul kademelerinde, öncelikle öğretmenlerin performanslarını olumsuz etkileyen unsurları belirlemek adına Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ülke çapında tüm öğretmenlerin katılımını sağlayacak Şekilde ğretmenlerin kendi görüşlerini içeren bir çalışma yapılması önerilmektedir. Ortaya çıkan çeşitli görüşlerin gruplandırılması ile alınacak tedbirlerin denetlenebilir, işlevsel ve direkt uygulanabilir özellikler taşıması, öğretmenlerin performanslarına yönelik eksikliklerin iyileştirilmesi yönünde faydalar sağlayacağı düşünmektedir.

## KAYNAKÇA

- Abacıoğlu, M. (2005). *Okul müdürlerinin çatışma yönetimi stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Abaslı, K. ve Polat, Ş. (2019). Öğretmen Algılarına Göre Örgütsel Özdeşleşme, İş Performansı ve Psikolojik Kırılganlık Arasındaki İlişki. S. Olkun, M. E. Deniz, M. Toran, M. H. Sarı, H. Kamışlı (Ed.), *İlköğretim Çalışmaları Bütünsel Açıdan Çocuk*. Ankara: Pegem Akademi, 451-475.
- Acar, H. (2006). *Ortaöğretim okul müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ve bu çatışma yönetim stillerinin öğretmenlerin stres düzeylerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Acar, Y. (2019). Türkiye’de Yaşam Memnuniyetinin Belirleyicileri: İller Üzerine Bir Yatay Kesit Analizi. *Maliye Araştırmaları Dergisi*, 5(2): 145-157.
- Acton, R. & Glasgow, P. (2015). Teacher Wellbeing in Neoliberal Contexts: A Review of the Literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(8): 99-115.
- Açıkgöz, A. (2009). *Okul yöneticilerinin çatışma yönetim stilleri ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Ahn, N., Garcia, J. R. & Jimeno, J. F. (2004). The Impact of Unemployment on Individual Well-Being in the EU. *European Network of Economic Policy Research Institutes, Working Paper*, 29: 1-23.
- Akbaba, A. ve Kipici, K. (2015). İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Okulda Yaşadıkları Psikolojik Sorun ve Şikâyetlerin İş Performanslarına Etkisi Konusundaki Görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9: 170-186.
- Akçakaya, M. (2003). Çatışma Yönetimi ve Örgüt Verimliliğine Etkisi. *Kamu-İş Dergisi*, 7(2): 2-27.
- Akçay, V. H. ve Bilgin, K. U. (2016). Kamu Performans Yönetimine Etkisi Açısından Psikolojik Sermaye. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12(2): 154-174.
- Akış, Ö. (2015). Bir Refah Göstergesi Olarak Türkiye’de Mutluluğun Mekansal Dağılışı. *Türk Coğrafya Dergisi*, 65: 69-76.
- Akgül, G. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki “İstanbul ili Sultanbeyli ilçesi örneği”* (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akkirman, A. D. (1998). Etkin Çatışma Yönetimi ve Müdahale Stratejileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi İİBF Dergisi*, 13(2): 1-11.
- Akman, A. (2018). *Çatışma yönetimi, iş tatmini, kariyer tatmini, iş performansı ve işten ayrılma niyeti üzerine bir araştırma* (Doktora Tezi). Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Osmaniye.

- Akpolat, T. ve Oğuz, E. (2022). Okul Yöneticilerinin Analitik ve Bütüncül Düşünme Tarzlarına Göre Çatışma Eylem Stillерinin İncelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(1): 35-50.
- Aksoy, M. (2010). *Performans değerlendirme ve performansa dayalı ücretlendirmenin analizi* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Aksoy, Ş. K. ve Çiçek, H. (2021). Psikolojik Güçlendirmenin Bağlamsal Performans Üzerine Etkisinde Çalışan Mutluluğunun Aracılık Rolü. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 59: 391- 420.
- Akşit, F. (2006). Performans Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri (Bigadiç İlköğretim Öğretmenleri Örneği). *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2): 76-101.
- Aktan, C. C. (2009). Performans Yönetimi: Organizasyonlarda Performans Değerlendirme ve Ölçme. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1): 25-33.
- Aktaş, A. (2020). *Okul müdürlerinin otokratik, demokratik, işbirlikçi ve serbest bırakıcı liderlik stillerinin öğretmen performansına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Al-Abedie, A. R. Chyad & Al-Temimi, A. H. Abdel Zahra (2015). The Mediating Effect of Organizational Happiness on the Relationship Between Benevolent Leadership and Organizational Outcomes an Empirical Study. *World Journal of Pharmaceutical Research*, 4(9): 214-228.
- Alam, R. & Rizvi, K. (2012). Psychological Well-Being Among Bank Employees. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 38: 242-247
- Alexandrova, A. (2005). Subjective Well-Being and Kahneman's "Objective Happiness". *Journal of Happiness Studies*, 6: 301-324.
- Al-Naggar R. A., Al-Jashamy K. A. & Yun, L. W. (2010). Perceptions and Opinion of Happiness Among University Students in a Malaysian University. *ASEAN Journal of Psychiatry*, 11(2): 198-205.
- Altunay, E. (2017). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Güven ve Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(213): 37-66.
- Altıntaş, E. (2018). *Örgütsel çatışma ve performans ilişkisi, Mersin ilinde bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Amason, A. C. (1996). Distinguishing the Effects of Functional and Dysfunctional Conflict on Strategic Decision Making. *Academy of Management Journal*, 39 (1): 123-148.
- Anastasiou, S. & Papakonstantinou, G. (2014). Factors Affecting Job Satisfaction, Stress and Work Performance of Secondary Education Teachers in Epirus, NW Greece. *International Journal of Management in Education*, 8(1): 37-53.

- Aritzeta, A., Ayestaran, S. & Swailes, S. (2005). Team Role Preference and Conflict Management Styles. *The International Journal of Conflict Management*, 16(2): 157-182.
- Arslan, N. (2021). *Öğretmenlerin okul müdürlerinin hizmetkar liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Arslan, S. (2019). *Ortaokullarda örgütsel iklim ile öğretmen performansı arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Arslan, Y. (2018). *Öğretmenlerin farklılıkların yönetimi yaklaşımlarına ilişkin algıları ile örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişki* (Doktora Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Arslandaş, H. G. ve Özkan, M. (2012). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetimi Yaklaşımlarının İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2): 555-570.
- Arvas, F. B. (2017). Psikolojide ve İslam Düşünce Geleneğinde Mutluluk Kavramı: Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(4): 109-128.
- Ashworth, M. A. (1990). A Study of Conflict Management Styles of Principals and Superintendents in the Public Schools of Ohio. *Dissertation Abstracts International*, 50(8): 508.
- Atay, A. (2014). *Okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerinin öğretmenlerin stres düzeyleriyle ilişkisinin incelenmesi: İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesi örneği* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Atıker, M. (2004). *Çatışma*. <http://www.kto.org.tr/dosya/rapor/catisma.pdf>, Konya Ticaret Odası Etüd ve Araştırma Servisi, Bilgi Raporu.
- Atış, H. (2010). *Okul yöneticilerinin öğretmenlerle olan çatışmayı yönetme stratejileri (Öğretmenlerin algılarına yönelik Kâğıthane ilçesi örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydemir, R. E. (2008). *Dindarlık ve mutluluk ilişkisi ilk yetişkinlik dönemi* (Yüksek Lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Ayoko, O. B., Callan, V. C. & Hartel, Charmine E. J. (2003). Workplace Conflict Bullying and Counterproductive Behaviors. *The International Journal of Organizational Analysis*, 11(4): 283-301.
- Ayyıldız, F. N. (2018). *Çalışan sesinin örgüte bağlılığa ve çalışan mutluluğuna etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bağdatlı, F. (2015). *Okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bakan, İ. ve Büyükbeşe, T. (2004). Örgütsel İletişim ile İş Tatmini Unsurları Arasındaki İlişkiler: Akademik Örgütler İçin Bir Alan Araştırması. *Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4(7): 1-30.

- Bakan, İ. ve Kelleroğlu, H. (2003). Performans Değerlendirme: Çalışanların Performans Değerlendirme Uygulamalarında Beklentileri Konusunda Alan Çalışması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(1): 103-127.
- Bakhare, R. (2010). The Manager and Conflict Management. *Journal of Indian Management*, 7(4): 41-57.
- Bakioğlu, A. ve İnandı, Y. (2001). Öğretmenin Kariyer Gelişiminde Müdürün Görevleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(4): 513-529.
- Bal, D. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğrenci çatışmalarını yönetmede kullandıkları çatışma yönetim stratejileri* (Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Bala, A. (2018). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile çatışma stilleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Balcı, A. (1983). İş Doyumu ve Eğitim Yönetimine Uygulanması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(1): 575-586.
- Balıkçı, A., Yılmaz, E. ve Yıldırım, R. (2019). Öğretmen Performansının Değerlendirilmesi: Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Bakış Açısına Dayalı Bir Durum Çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 10(19): 153-176.
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *BEÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1): 231-274.
- Baynal, F. (2020). Mutluluk Kavramının Felsefi, Psikolojik ve Dini Açından İncelenmesi. *Darulfunun İlahiyat*, 31(2): 247-274.
- Bayraktaroğlu, S. (2008). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Sakarya Yayıncılık.
- Beg, S., Fitzpatrick, A. & Lucas, A. M. (2021). Gender Bias in Assessments of Teacher Performance. *AEA Papers and Proceedings*, 111: 190-195.
- Begum, S., Jabeen, S. & Awan, A. B. (2014). Happiness: A Psycho-Philosophical Appraisal. *The Dialogue*, 9(3): 313-325.
- Behrani, P. (2017). Organizational Justice and Employee Happiness. *International Journal of Research and Review*, 4(7): 123-129.
- Bektaş, F. (2013). *Okul yöneticilerinin davranışları, iş yaşam kalitesi ve öğretmen performansının öğrenci açısından değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Benevene, P., De Stasio, S., Fiorilli, C., Buonomo, I., Ragni, B., Briegas, J. J. M. & Barni, D. (2019). Effect of Teachers Happiness on Teachers Health. The Mediating Role of Happiness at Work. *Frontiers in Psychology*, 10(2449): 1-10.
- Benz, M. & Frey, B. S. (2004). Being Independent Raises Happiness at Work. *Swedish Economic Policy Review*, 11(2): 95-134.
- Ben-Zur, H. (2003). Happy Adolescents: The Link Between Subjective Well-Being, Internal Resources and Parental Factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(2): 67-79.

- Bilim, H. G. (2020). Yöneticilerin Duygusal Zeka Seviyelerinin Kullandıkları Çatışma Yönetim Stillerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2): 189-209.
- Bird, J. M. & Markle, R. S. (2012). Subjective Well-being in School Environments: Promoting Positive Youth Development Through Evidence-based Assessment and Intervention. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82(1): 61-66.
- Boehm, J. K. & Lyubomirsky, S. (2008). Does Happiness Promote Career Success? *Journal of Career Assessment*, 16(1): 101-116.
- Boniwell, I., Osin, E. N. & Martinez, C. (2015). Teaching Happiness at School: Non-Randomised Controlled Mixed-Methods Feasibility Study on the Effectiveness of Personal Well-Being Lessons. *The Journal of Positive Psychology*, 11(1): 85-98.
- Boucher, M. M. (2013). *The relationship of principal conflict management style and school climate* (Doctoral Dissertation). University of South Carolina, South Carolina.
- Boyraz, S. (2015). *Öğretmenlerin çatışma yönetim stratejileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Boz, İ. T. ve Deniz, N. (2016). Yöneticilerin Çatışma Yönetim Tarzı ile Çalışanların Role Dayalı Performansı Arasındaki İlişki: Bankacılık Sektöründe Bir Araştırma. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(14): 477-497.
- Bozkurt Bostancı, A. ve Kayaalp, D. (2011). İlköğretim Okullarında Öğretmen Performansının Geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1): 127-140.
- Bozkurt, B. N. (2019). *Okul mutluluğunu etkileyen bir faktör: Öğretmenlerin politik becerileri* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bruck, Carly S. & Tammy, Allen D. (2003). The Relationship Between Big Five Personality Traits, Negative Affectivity, Type a Behavior and Work-Family Conflict. *Journal of Vocational Behavior*, 63(3): 457-472.
- Bulut, A. (2015). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının incelenmesi: Bir norm çalışması* (Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Bulut, S. (2018). *Üniversite öğrencilerinin sahip olduğu değerler psikolojik iyi oluş ve mutluluk düzeyleri arasındaki yordayıcı ilişkiler* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bulut, Z. (2004). İşletmelerde Performans Değerlendirme Çalışmaları ve Uygulanan Yöntemler. *Mevzuat Dergisi*, 7(79).
- Burns, R. A. & Machin, M. A. (2013). Employee and Workplace Well-being: A Multi-level Analysis of Teacher Personality and Organizational Climate in Norwegian Teachers From Rural, Urban and City Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(3): 309-324.

- Burusic, J., Babarovic, T. & Seric, M. (2012). Differences in Elementary School Achievement Between Girls and Boys: Does the Teacher Gender Play a Role? *European Journal of Psychology of Education*, 27(4): 523-538.
- Büte, M. (2011). Etik İklim, Örgütsel Güven ve Bireysel Performans Arasındaki İlişki. *Mustafa Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(1): 171-192.
- Büyükgöze, H. ve Özdemir, M. (2017). İş Doyumu ile Öğretmen Performansı İlişkisinin Yaşadığı Olaylar Kuramı Çerçevesinde İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1): 311-325.
- Cai, D. A. & Fink, E. L. (2002). Conflict Style Differences Between Individualists and Collectivists. *Communication Monographs, National Communication Association*, 69(1): 67-87.
- Camgöz, S. M. ve Alperten, İ. N. (2006). 360 Derece Performans Değerlendirme ve Geri Bildirim: Bir Üniversite Mediko-Sosyal Merkezi Birim Amirlerinin Yönetsel Yetkinliklerinin Değerlendirilmesi Üzerine Pilot Uygulama Örneği. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 13(2): 191-212.
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin Geliştirilmesi ve Etkili Öğretmen Davranışları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16): 103-119,
- Canbay, H. (2010). *Lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Capita, I. (2012). *The impact of school size on educational outcome: The case of Moldova* (Master Thesis). Kyiv School of Economics, Kyiv.
- Celep, C. (1992). İlkokullarda Yönetici Öğretmen İletişimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8: 301-316.
- Cemaloğlu, N. (2002). *Öğretmen Performansının Artırılmasında Okul Yöneticisinin Rolü*. [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli\\_egitim\\_dergisi/153-154/cemaloglu.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/153-154/cemaloglu.htm), [15.05.2022].
- Cengiz, A. A. (2018). Çatışmanın Sebepleri ve Sonuçları. E. Ceyhan (Ed.), *Çatışma ve Stres Yönetimi. I*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2547, Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1517.
- Cihangir Çankaya, Z. (2009). Öğretmen Adaylarında Temel Psikolojik İhtiyaçların Doyumu ve İyi Olma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3): 691-711.
- Cintrón, R. & Flaniken, F. (2011). Performance Appraisal: A Supervision or Leadership Tool? *International Journal of Business and Social Science*, 2(17): 29-37.
- Cloke, K. & Goldsmith, J. (2019). *Çatışma Yönetimi* (E. A. Doğan Çev.). İstanbul: Sola Yayınları.
- Cotton, K. (1996). School Size, School Climate and Student Performance. *School Improvement Research Series Research You Can Use*. <https://educationnorthwest.org/sites/default/files/SizeClimateandPerformance.pdf> [08.05.2022].

- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim Araştırmaları: Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi* (H. Ekşi, Çev. Ed.). İstanbul: Edam.
- Cunado, J. & Gracia, F. P. D. (2012). Does Education Affect Happiness? Evidence for Spain. *Social Indicators Research*, 108(1): 185-196.
- Çelebi, N., Babaoğlu, E., Selçuk, G. ve Peker, S. (2018). Performans Değerlendirme Formuna İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2): 211-233.
- Çelik, M. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin öğretmen performansını çoklu kaynaklarla değerlendirilmesine ilişkin görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Çelik, M. V. (2014). *Okul öncesi eğitimde örgütsel iklimin öğretmen performansına etkisi* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetin, C., Arslan, M. L. ve Dinç, E. (2015). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Beta.
- Çetin, M. ve Özcan, K. (2004). Okul Yöneticilerinin Etik Davranışlarının Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(20): 21-38.
- Çirkin, Z. (2015). *Gelir ve mutluluk arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dalbudak, K. (2022). *Okul etkililiği, okul imajı, öğretmenlerin performansı ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiler örüntüsü* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1): 1-44.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Hedonia, Eudaimonia and Well-Being: An Introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9(1): 1-11.
- Demir, A. (2008). *Ortaöğretim okullarında okul iklimi ile öğretmen performansları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, Ö. (2019). *Özel eğitim okulları yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejileri ile öğretmenlerin psikolojik yıldıрма eylemlerine maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Demir, R. ve Murat, M. (2017). Öğretmen Adaylarının Mutluluk, İyimserlik, Yaşam Anlamı ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13): 349-378.
- Demirer, M. C. (2019). Kişi Örgüt Uyumunun İş Performansı Üzerine Etkisi: Mutluluğun Aracılık Rolü. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 33(1): 283-302.
- Deniz, M. ve Çolak, M. (2008). Örgütlerde Çatışmanın Yönetiminde Gücün Kullanımı ve Bir Araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23): 304-332.

- Diener, E., Sapyta, J. J. & Suh, E. (1998). Subjective Well-Being is Essential to Well-Being. *Psychological Inquiry*, 9(1): 33-37.
- Doğan, S. ve Karataş, A. (2011). Örgütsel Etiğin Çalışan Memnuniyetine Etkisi Üzerine Bir Araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 37: 1-40.
- Doğan, Ü. (2021). *Öğretmenlerin kaotik liderlik, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi* (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Donat, S. (2019). *Yükseköğretim kurumlarındaki bölüm başkanlarının çatışma yönetimi stilleri ile akademik personelin iş doyumu arasındaki ilişki (İstanbul ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Döş, İ. (2013). Mutlu Okul. *Eğitim ve Bilim*, 38(170): 266-280.
- Durak, M. A. (2010). *İlköğretim okullarında örgütsel çatışma ve örgüt performansı üzerine etkisi: Niğde merkez ilköğretim okulları üzerine bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Duran, A. (2016). *Okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerinin öz yeterlikleriyle ilişkisi (Amasya ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Düzgün, O. (2016). *Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Eaton, W. W. & Kessler, L. G. (1981). Rates of Symptoms of Depression in a National Sample. *American Journal of Epidemiology*, 114(4): 528- 538.
- Eker, R. & Özgenel, M. (2021). Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Okul Mutluluğuna Etkisi. *Journal of Educational Reflections*, 5(2): 33-43.
- Eker, R. (2021). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının okul mutluluğuna etkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Elmas, E. (2021). *Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Elnaga, A. & Imran, A. (2013). The Effect of Training on Employee Performance. *European Journal of Business and Management*, 5(4): 137-147.
- Engels, N., Aelterman, A., Petegem, K. V. & Schepens, A. (2004). Factors Which Influence the Well-Being of Pupils in Flemish Secondary Schools. *Educational Studies*, 30(2): 127-143.
- Erdheim, J., Wang, M. & Zickar, M. J. (2006). Linking the Big Five Personality Constructs to Organizational Commitment. *Personality and Individual Differences*, 41(5): 959-970.

- Ergün, E. ve Nartgün-Sezgin, Ş. (2017). Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2): 385-397.
- Ergüven, H. (2020). *Okul müdürlerinin kullandıkları güdüleyici dil ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Erkuş, A. ve Fındıklı, M. A. (2013). Psikolojik Sermayenin İş Tatmini, İş Performansı ve İşten Ayrılma Niyeti Üzerindeki Etkisine Yönelik Bir Araştırma. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 42(2): 302-318.
- Eskibağ, A. İ. (2014). *Öğretmenlerin denetim uygulamalarına dönük görüşlerinin mesleki doyum ve tutum açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Fairman, F. & Clark, E. (1983). Commonsense Strategies for Managing Conflicts. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 67(9): 93-102.
- Fidan, M. (2020). Mutlu Okulun Bileşenleri. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(1): 107-123.
- (2020). Öz Liderlik ve Mutluluk Arasındaki İlişkinin Öğretmen Algılarına Göre İncelenmesi. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 2(4): 222-235.
- Field, L. K. & Buitendach, J. H. (2011). Happiness, Work Engagement and Organisational Commitment of Support Staff at a Tertiary Education Institution in South Africa. *Sa Journal of Industrial Psychology*, 37(1): 1-10.
- Fisher, C. D. (2003). Why Do Lay People Believe That Satisfaction and Performance are Correlated? Possible Sources of a Commonsense Theory. *Journal of Organizational Behavior*, 24(6): 753-777.
- Fleetwood, K. L. (1987). *The conflict management styles and strategies of educational managers* (Master Thesis). Department of Communication, University of Delaware, USA.
- Folger, J. P., Poole, M. S. & Stutman, R. K. (2020). *Çatışma Yönetimi (Working Through Conflict)* (F. Akkoyun Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Fordyce, M. W. (1977). Development of a Program to Increase Personal Happiness. *Journal of Counseling Psychology*, 24(6): 511-521.
- Francis, J. S. (2018). *Conflict management styles and employee performance in public hospitals in Nyeri county Kenya* (Master's Thesis). Kenyatta University, Kenya.
- Gable, S. L. & Haidt, J. (2005). What (and Why) is Positive Psychology? *Review of Psychology*, 9(2): 103-110.
- Gavin, J. H. & Mason, R. O. (2004). The Virtuous Organization: The Value Happiness in the Workplace. *Organizational Dynamics*, 33(4): 379-392.
- George, D. & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS Statistics 26 Step by Step: A Simple Guide and Reference*. New York: Routledge.
- Girgin, S. (2020). *Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin çatışma yönetim tarzları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Doktora Tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Gitmez, A. S. ve Morçöl, G. (1994). Socio-economic Status and Life Satisfaction in Turkey. *Social Indicators Research*, 31(1): 77-98.
- Gökdemir Dumludağ, Ö. (2011). *Mutluluk ve iktisadi parametreler üzerine bir inceleme* (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Grace, C., Miller, P. W. & Tcha, M. J. (2005). Happiness in University Education. *International Review of Economics Education*, 4(1): 20-45.
- Grey, K. S. (2017). *Exploring the relationship between U.S. Jamaican immigrants cultural beliefs and conflict management styles as these correlations are related to their perceived job satisfaction and job performance* (Doctoral Thesis). Florida International University, USA.
- Grinde, B. (2002). Happiness in the Perspective of Evolutionary Psychology. *Journal of Happiness Studies*, 3(4): 331-354.
- 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.
- Güçlü, N. (2000). Okula Dayalı Yönetim. *Milli Eğitim Dergisi*, [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli\\_egitim\\_dergisi/148/6.htm#top](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/148/6.htm#top) [15.05.2022].
- Gül, S. (2017). *Mutluluk ekonomisi ve göç üzerine bir inceleme* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gülcan, A. ve Bal, P. N. (2014). Genç Yetişkinlerde İyimserliğin Mutluluk ve Yaşam Doyumu Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1): 41-52.
- Güllü, S. (2018). Spor İşletmelerinde Çalışan Mutluluğu. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 4(3): 547-559.
- Güllüoğlu, Ö. (2013). Kayseri'de Hizmet Veren Özel İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çatışma Faktörlerinin ve Çatışma Yönetimi Stratejilerinin Analizi. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 36: 194-218.
- Gümüşeli, A. İ. (1994). *İzmir ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler ile aralarındaki çatışmaları yönetme biçimleri* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güney, F. (2009). *Okul yöneticilerinin duygusal zeka düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gürbüz, G. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel mutluluk alguları ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gürbüz, S. ve Dikmenli, O. (2007). Performance Appraisal Biases in a Public Organization: An Empirical Study. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(13): 108-138.
- Gürbüz, S. ve Yüksel, M. (2008). Çalışma Ortamında Duygusal Zeka: İş Performansı, İş Tatmini, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Bazı Demografik Özelliklerle İlişkisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(2): 174-190.

- Hasbay, D. (2015). *Ortaöğretim düzeyinde çalışan öğretmenlerin performansını etkileyen faktörler* (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hascher, T. (2010). Wellbeing. In Peterson, P., Baker, E. & McGaw, B. (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (Third edition), 6: 732-738.
- Hatipoğlu, A., ve Kavas, E. (2016). Veli Yaklaşımlarının Öğretmen Performansına Etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(4): 1012-1034.
- Haybron, D. M. (2000). Two Philosophical Problems in the Study of Happiness. *Journal of Happiness Studies*, 1(2): 207-225.
- Helliwell, J., Layard, R. & Sachs, J. (2017). *World Happiness Report*. Sustainable Development Solutions Network, <http://worldhappiness.report/ed>. New York.
- Helvacı, A. (2002). Performans Yönetimi Sürecinde Performans Değerlendirmenin Önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2): 155-169.
- Hendel T., Fish, M. & Galon, V. (2005). Leadership Style and Choise of Strategy in Conflict Management Among Israeli Nurse Managers in General Hospitals. *Journal of Nursing Management*, 13(2): 137-146.
- Henkin, A. B., Cistone, P. J. & Dee, J. R. (2000). Conflict Management Strategies of Principles in Site-Based Managed Schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2): 142-158.
- Huebner, E. S. & Gilman, R. (2006). Students Who Like and Dislike School. *Applied Research in Quality of Life*, 1(2): 139-150.
- Irak, D. U. (2012). İşyerinde Birey-Çevre Uyumu: Kuramsal Yaklaşımlar ve Örgütsel Psikolojideki Yeri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 15(30): 12-22.
- Irina, C. (2012). *The impact of school size on educational outcome: The case of Moldova* (Published M. A. Thesis). Kyiv School of Economics, Ukraine.
- Işık, Z., Çetinkaya, N. ve Işık, M. F. (2017). Mutluluğun İş Tatmini Üzerindeki Rolü: Erzurum İli Palandöken Kış Turizm Merkezinde Yer Alan Konaklama İşletmelerindeki Kadın Çalışanlar Üzerine Bir Uygulama. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2): 457-471.
- İşleyen, R. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri ile öğretmen performans yönetimi uygulamaları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- İzki, Ö. (2019). *Öğretmenlerin iş aile dengesinin performanslarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Jabbar, M., Akram Aziz, M. & Zeb, S. (2011). A Study on Effect of Demographic Factors on the Achievement of Secondary School Students in the Punjab, Pakistan. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 1(1): 63-76.
- Jalali, Z. & Heidari, A. (2016). The Relationship Between Happiness, Subjective Well-Being, Creativity and Job Performance of Primary School Teachers in Ramhormoz City. *International Education Studies*, 9(6): 45-52.

- Jehn, Karen A. (1997). A Qualitative Analysis of Conflict Types and Dimensions in Organizational Groups. *Administrative Science Quarterly*, 42(3): 530-557.
- Johnson, L. W. (1991). *The effects of conflict management training upon the conflict management styles of teachers* (Unpublished Doctoral Dissertation). Gonzaga University.
- Judge, T. A., Heller, D. & Mount, M. K. (2002). Five-factor Model of Personality and Job Satisfaction: A Meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87(3): 530-541.
- Kahraman, M. (2018). *Ulusal kültür boyutlarının ve kişisel değerlerin çalışan mutluluğuna etkisi: Türk ve Slovak akademisyenler üzerine karşılaştırmalı bir araştırma* (Doktora Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Kahya, C. (2013). Örgütsel Sinizm, İş Performansını Etkiler mi? İş Tatmininin Aracılık Etkisi. *Küresel Ekonomi ve İşletme Araştırmaları Dergisi*, 2(3): 34-46.
- Kangal, A. (2013). Mutluluk Üzerine Kavramsal Bir Değerlendirme ve Türk Hane Halkı İçin Bazı Sonuçlar. *Electronic Journal of Social Sciences*, 12(44): 214-233.
- Kara, D. (2009). Uygulanan Performans Değerlendirme Yöntemlerinin Yöneticilerin Ulaşmak İstedikleri Amaca Etkisi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 1(1): 53-64.
- Karabulut, A. (2015). *Okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erciyes.
- Karakuş, M. (2008). *İlköğretim okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin duygusal zeka yeterliklerinin, öğretmenlerin duygusal adanmışlık, örgütsel vatandaşlık ve iş doyumunu düzeylerine etkisi* (Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Karcioğlu, F. ve Alioğulları, Z. D. (2012). Çatışmanın Nedenleri ve Çatışma Yönetim Tarzları İlişkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(3-4): 215-237.
- Karcioğlu, F., Timuroğlu, M. K. ve Çınar, O. (2009). Örgütsel İletişim ve İş Tatmini İlişkisi Bir Uygulama. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Dergisi*, 20: 59-76.
- Karip, E. (2013). *Çatışma Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karnak, B. (2020). *Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, T. (2008). *Okul müdürlerinin çatışma yönetim yöntemlerini kullanma sıklıkları ve bu yöntemlerin etkililiğine ilişkin öğretmen alguları* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Keller, A. C., Semmer, N. K., Samuel, R. & Bergman, M. M. (2014). Psychological, Educational, and Sociological Perspectives on Success and Well-Being in Career Development in Keller, A. C., Samuel, R., Bergman, M. M., & Semmer, N. K. (Eds.). *The Meaning and Measurement of Well-Being as an Indicator of Success*, New York: Springer. 171-193.

- Kelly, J. (2006). An Overview of Conflict. *Dimensions of Critical Care Nursing*, 25(1): 22-28.
- Keskin, U. (2017). Performans Değerlendirme Hatalarının Adler Ekolü Açısından İncelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 3(9): 18-35.
- Kgomo, S. M. (2006). *Conflict management of women principals in primary schools in Hammanskraal* (Master Thesis). University of South Africa, Gauteng.
- Kılıç, S. (2006). *Özel okul öğretmenlerinin çatışma yaklaşımları ile çatışmayı yönetme stilleri* (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kılınç, T. (1985). Örgütlerde Çatışma: Maliyeti ve Nedenleri. *İ.Ü. İşletme Fakültesi Dergisi*, 14(1): 103-124.
- Kırel, Ç. (1997). Örgütsel Çatışma ve Güç İlişkisi. *Eskişehir Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yayınları*, 110: 480.
- Kırık, A. M. ve Sönmez, M. (2017). İletişim ve Mutluluk İlişkisinin İncelenmesi. *İNİF E-DERGİ*, 2(1): 15-26.
- Koç, C. N. (2016). *İlkokul öğretmenlerinin çatışma yönetimi stratejileri ile iş doyumları arasındaki ilişki Tekirdağ/Kapaklı ilçesi örneği* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koç, H., Yazıcıoğlu, İ. ve Hatipoğlu, H. (2009). Öğretmenlerin İş Doyum Algıları ile Performansları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education*, 28(1): 13-22.
- Koçak, R. (2006). The Validity and Reliability of the Teachers Performance Evaluation Scale. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6(3): 799-808.
- Koçak, Z. K. ve Aktaş, M. A. (2019). Çatışma ve Çatışma Yönetimi Kavramlarına Güncel Bir Bakış. *Ömer Halis Demir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2): 130-137.
- Koçak, S. ve Baskan, G. A. (2013). Okul Müdürleri Tarafından Kullanılan Çatışma Yönetim Yöntemlerinin Etkililik Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44: 212-224.
- Koçel, T. (2015). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta.
- Korkmaz, B. (2021). *Okul yöneticilerinin çatışma çözme ve dinleme becerileri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmaz, G. ve Sadık, F. (2011). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesini Algılama Düzeylerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1): 285-301.
- Korkut, A. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel sinizm ve örgütsel adalet algılarının analizi* (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kotaoğlu, Z. (2019). *Temel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yöneticilerine güveni ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- Kotur, B. R. & Anbazhagan, S. (2014). Influence of Age and Gender on the Performance. *IOSR Journal of Business of Management*, 16: 97-103.
- Köse, Ö. (2020). *Öğretmenlerin algılarına göre okulların DNA profilleri ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Kraut, R. (1979). Two Conceptions of Happiness. *The Philosophical Review*, 88(2): 167-197.
- Kumari, N. & Malhotra, R. (2012). Effective Performance Management System For Enhancing Growth. *Global Management Journal*, 1(2): 77-85.
- Kusumaningrum, D. E., Sumarsono, R. B. & Gunawan, I. (2019). Professional Ethics and Teacher Teaching Performance: Measurement of Teacher Empowerment with a Soft System Methodology Approach. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 5(4): 611-624.
- Kümbül Güler, B. ve Emeç, H. (2006). Yaşam Memnuniyeti ve Akademik Başarıda İyimserlik Etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(2): 129-149.
- Lebas, M. J. (1995). Performance Measurement and Performance Management. *International Journal of Production Economics*, 41(1-3): 23-35.
- Lent R. W. (2004). Toward a Unifying Theoretical and Practical Perspective on Well-Being and Psychosocial Adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51(4): 482-509.
- Leung, Alicia S. M. (2008). Interpersonal Conflict and Resolution Strategies: An Examination of Hong Kong Employees. *Team Performance Management*, 14(3-4): 165-178.
- Lin, S. (2003). *Relationships among conflict management styles, employees job satisfaction and team effectiveness-a comparison between public and private hospitals in Taiwan* (Ph. Doctoral Thesis). Nova Southeastern University.
- Lyubomirsky, S., King, L. & Diener, E. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin*, 131(6): 803-855.
- Mailool, J., Kartowagiran, B., Retnowati, T. H., Wening, S. & Putranta, H. (2020). The Effects of Principal's Decision-Making, Organizational Commitment and School Climate on Teacher Performance in Vocational High School Based on Teacher Perceptions. *European Journal of Educational Research*, 9(4): 1675-1687.
- Maral, M. (2016). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile çatışma çözme stratejileri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- McLellan, H., Bateman, H. & Bailey, P. (2005). The Place of 360 Degree Appraisal Within a Team Approach to Professional Development. *Journal of Interprofessional Care*, 19(2): 137-148.
- MEB. (2018). Öğretmen Performans Değerlendirme ve Aday Öğretmenlik İş ve İşlemleri Yönetmeliği. [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Meslek-](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Meslek-)

Yuksekokullar%C4%B1/Ogretmen\_Performans\_Degerlendirme\_ve\_Aday\_Ogretmenlik.pdf, [5 Mart 2022].

- Memiş, A. (2021). *Öğretmenlerin meslektaşlarıyla yaşadıkları çatışmaları yönetme stilleri ile öğretmen özyeterliği arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Merdan, E. (2013). Beş Faktör Kişilik Kuramı ile İş Değerleri İlişkisinin İncelenmesi: Bankacılık Sektöründe Bir Araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 4(7): 141-159.
- Mertoğlu, M. (2018). Happiness Level of Teachers and Analyzing its Relation with Some Variables. *Asian Journal of Education and Training*, 4(4): 396-402.
- Moçoşoğlu, B. ve Kaya, A. (2018). Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik ile Örgütsel Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişki: Şanlıurfa İli Örneği. *Harran Education Journal*, 3(1): 52-70.
- Msila, V. (2012). Conflict Management and School Leadership. *Journal of Communication*, 3(1): 25-34.
- Mwamwenda, T. S. & Mwamwenda, B. B. (2002). Teacher Characteristics and Pupils Academic Achievement in Botswana Primary Education. *International Journal of Educational Development*, 9(1): 31-42.
- Neely, A., Gregory, M. & Platts, K. (1995). Performance Measurement System Design a Literature Review and Research Agenda. *International Journal of Operations Management*, 15(4): 80-116.
- Nielsen, M. E. (2017). Din ve Mutluluk. (M. Ulub Çev.). *Bilimname*, 1: 141-144.
- Noble, T. & McGrath, H. (2016). *The Prosper School Pathways for Student Wellbeing: Policy and Practices*. Springer Briefs in Well-Being and Quality of Life Research. doi: 10.1007/978-3-319-21795-6.
- Odabaş, U. K. (2019). Eudaimonia'nın Sokratik Görünümü: Erdem Bilgidir ve Hiç Kimse Bilerek Kötülük Yapmaz. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1): 93-102.
- Odabaşıoğlu, F. (2013). *İlkokul ve ortaokul müdürlerinin liderlik davranışları ve çatışma yönetimi stillerine ilişkin öğretmen algıları* (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Oğuz, M. (2006). *Eğitimde Performans Değerlendirme Uygulamaları*. <http://www.yeniasya.com.tr/2006/12/05/egitim/default.htm> [05.12.2006].
- Omay, N. M. (2004). *Aristoteles ahlakında mutluluk kavramı* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Otrar, M. ve Övün, Y. (2007). Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetim Stilleri ve Öğretmenlerde Oluşturduğu Stres Düzeyi Arasındaki İlişki. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 26: 95-110.
- Ören, D. (2021). *Okul müdürü ile öğretmenler arası çatışmalarda yöneticiler tarafından kullanılan çatışma yönetim tarzlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Övün, Y. (2007). *Okul müdürlerinin algılanan çatışma yönetim stilleri ve öğretmenlerde oluşturduğu stres düzeyi Gebze örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öz, B. (2017). *İnsan Kaynaklarında Performans Değerlendirme Sistemi ve İş Hukukuna Yansımaları (Uygulamalı)*. Ankara: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Özalp, İ. (1989). Örgütlerde Çatışma. *Anadolu Üniversitesi İİBF Dergisi*, 7(1): 81-114.
- Özçelik, A. (2021). *Okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejileri ile mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, N. (2018). Okullarda Öğretmenlerin Yaşadığı Çatışma ve Çatışma Yönetim Stilleri. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 42(2): 93-116.
- Özdemir, M. (2008). *Kurum içi çatışmaların yönetilmesi ve eğitim kurumlarında çatışma yönetiminin iş tatminine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özer, M. ve Karabulut, Ö. Ö. (2003). Yaşlılarda Yaşam Doyumu. *Turkish Journal of Geriatri*, 6(2): 72-74.
- Özer, A. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma durumları ile örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özgan, H. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin çatışma yönetimi stratejilerinin incelenmesi (Gaziantep örneği)* (Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Özgenel, M. (2019). Öğretmen performans değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması [Development of teacher performance evaluation scale: Validity and reliability study]. B. Kocaoğlu (Ed.), 5. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Araştırmaları Kongresi [V. International Social and Education Sciences Studies Congress]* içinde (s. 64-65). Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi, Balıkesir.
- Özgenel, M. ve Bozkurt, B. N. (2020). Okul Mutluluğunu Etkileyen Bir Faktör: Öğretmenlerin Politik Becerileri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(2): 130-149.
- Özkara, E. (2019). *Okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejileri ile okul kültürü arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Özkeser, B. ve Uzun, A. (2015). Dinamik Bir Performans Yönetim Modeli. *Alphanumeric Journal*, 3(2): 153-168.
- Özmen, F. (1997). *Fırat ve İnönü Üniversitelerinde örgütsel çatışmalar ve çatışma yönetimi yaklaşımları* (Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Özocak, A. ve Yılmaz, E. (2020). Öğretmenlerin Psikolojik Güçlendirilmelerinin Örgütsel Mutluluklarına Etkisi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7(1): 80-94.

- Öztay, S. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin çatışma yönetimi stilleri (Bağcılar ilçesi örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, L. İ., Meral, G. ve Yılmaz, S. S. (2017). Lisans Öğrencilerinin Mutluluk ve Dindarlık İlişkisi: Kırıkkale Üniversitesi Örneği. *Journal of Academic Approaches*, 8(1): 23-39.
- Özveri, O., Kayışkan, D., Dağ, S., Arslan, B. ve Hisar, A. (2018). Sağlıkta Performans Sisteminin Hekimler Tarafından Değerlendirilmesi. *Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi*, 10(2): 18-30.
- Paschoal, T. & Tamayo, A. (2008). Construction and Validation of the Work Well-Being Scale. *Avaliação Psicológica*, 7(1): 11-22.
- Pekkaya, B. (1994). *Arabulucu yolu ile çatışmalara çözüm bulma, arabuluculuk eğitiminin okullarda uygulanması ve bu eğitimin öğrencilerin benlik gelişmelerine, liderlik becerilerine, saldırgan davranışlarına ve algıladıkları problem miktarına etkisi* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pimpa, N. (2005). Teacher Performance Appraisal in Thailand: Poison or Panacea? *Educational Research for Policy and Practice*, 4(2-3): 115-127.
- Polat, A. (2008). *Ortaöğretim okulu müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ve öğretmenlerin stres düzeyi* (Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Polat, A. (2019). *Okul müdürlerinin performans değerlendirmelerine ilişkin öğretmen alguları* (Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Rahim, M. A. (1983). Measurement of Organizational Conflict, *The Journal of General Psychology*, Management Department, Youngstown State University, 109: 189-199.
- (2002). Toward a Theory of Managing Organizational Conflict. *The International Journal of Conflict Mangement*, 13(3): 206-235.
- Rahim, M. A. & Psenicka, C. (2004). Conflict Management Strategies as Moderators or Mediators of the Relationship Between Intragroup Conflict and Job Performance. *Electronic Journal of SSRN*, <https://ssrn.com/abstract=610702>.
- Reza, A. H. & Leyli, B. E. (2016). Investigating the Role of Organizational Happiness in Teachers Occupational Burnout. *Journal of Fundamental and Applied Sciences*, 8(2): 1444-1465.
- Roeder, P. W. (2002). *Resisting the urge to merge: Does school size matter?* Knoxville, TN: ERIC Document Reproduction Service.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Researchon Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, 52: 141-166.
- Sabancı, A. (1999). Ödül Sisteminin İlköğretim Okullarındaki Öğretmenler ve Müdür Yardımcıları İçin Önem Derecesi, Gereksinimleri Karşılama ve İş Doyumunu Sağlama Düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(19): 363-391.

- Saenghiran, N. (2013). Towards Enhancing Happiness at Work: A Case Study. *Social Research Reports*, 25: 21-33.
- Sarıbıyık, O. (2022). *Öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri ile okul yöneticilerinin liderlik tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Sarpkaya, R. (2002). Eğitim Örgütlerinde Çatışma Yönetimi ve Bir Örnek Olay. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31: 414-429.
- Sarwar, M., Nisa Awan, R. U., Alam, M. & Anwar, M. N. (2010). Location and Gender Differences in Deviant Behavior Among Primary School Teachers. *International Journal of Business and Management*, 5(12): 97-101.
- Sayın, S. S. D. (2017). *Okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Semerci, S. N. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde mesleki mutluluklarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Seval, H. (2006). Çatışmanın Etkileri ve Yönetimi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(15): 245-254.
- Sevim, H. İ. (2021). *Okullardaki dağıtımçı liderlik ile örgütsel mutluluk ve sinerjik iklim arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Seyidoğlu, Y. (2020). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik yeterlikleri ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Sezer, S. ve Can, E. (2019). School Happiness: A Scale Development and Implementation Study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 79: 167-190.
- Shih, H. A. & Susanto, E. (2010). Conflict Management Styles, Emotional Intelligence and Job Performance in Public Organizations. *International Journal of Conflict Management*, 21(2): 147-168.
- Sığrı, Ü. (2015). Çatışmalar ve Örgütsel Çatışma Yöntemi. Ü. Sığrı ve S. Gürbüz (Ed.), *Örgütsel Davranış*. İstanbul: Beta, 482-519.
- Sincer, S. (2021). *Öğretmen performansı, örgütsel sadakat ve karizmatik liderlik arasındaki ilişkinin incelenmesi: Bir karma yöntem araştırması* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Solem, P. E. & Blekesaune, M. (2005). Working Conditions and Early Retirement: A Prospective Study of Retirement Behavior. *Research on Aging*, 27(1): 3-30.
- Soydan, T. (2012). Eğitim Alanında Performans Değerlendirme Sisteminin Geçerliliği Üzerine Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Dayalı Bir Araştırma. *Ege Eğitim Dergisi*, 13(1): 1-25.
- Sökmen, A. ve Yazıcıoğlu, İ. (2005). Thomas Modeli Kapsamında Yöneticilerin Çatışma Yönetimi Stilleri ve Tekstil İşletmelerinde Bir Alan Araştırması. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1: 1-19.

- Sözen, D. (2002). *Okul müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ve bunun öğretmenlerin stres düzeylerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Steel P., Schmidt J. & Shultz J. (2008). Refining the Relationship Between Personality and Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 134(1): 138-161.
- Steele, L. G. & Lynch, S. M. (2013). The Pursuit of Happiness in China: Individualism, Collectivism and Subjective Well-Being During China's Economic and Social Transformation. *Social Indicators Research*, 114(2): 441-451.
- Suppiah, Waitchalla R. R. V. & Rose, R. C. (2006). A Competence-based View to Conflict Management. *American Journal of Applied Sciences*, 3(7): 1905-1909.
- Süküt, S. (2008). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin çatışma çöme stratejilerinin karşılaştırılması (Pendik ilçesi örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, A. (2007). *İlköğretim okulu yöneticilerinin kişiler arası iletişim becerileri ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- (2016). *İlköğretim kurumu yöneticilerinin yönetsel ilişkilerinde kullandıkları mizaha ilişkin görüşler ile mizah iklimi, yöneticilerin mizah tarzları ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki* (Doktora Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Şahin, A., Emimi, F. T. ve Ünsal, Ö. (2006). Çatışma Yönetimi Yöntemleri ve Hastane Örgütlerinde Bir Uygulama. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15: 553-568.
- Şahin, F. N. ve Çekmecelioglu, H. G. (2016). Çatışma Yönetim Stratejilerinin İş Performansı Üzerine Etkileri: Güvenlik Sektörü Üzerine Bir Araştırma. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32: 167-188.
- Şahin, S. ve Yüksel Şahin, F. (2017). Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stilllerinin Sosyal Zekâ ve Bazı Kişisel Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2): 391-418.
- Şahin, B. (2020). *Okul müdürlerinin liderlik stillerinin okul mutluluğunu yordama düzeyi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şaşmaz, C. H. (2016). *Çocuğu olan evli ve evli olmayan bireylerin psikolojik sağlık ve mutluluk düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şeker, M. (2009). Mutluluk Ekonomisi. *İstanbul Sosyolojik Araştırmalar Dergisi*, 39: 115- 140.
- Şen, E., Ateşoğlu, H. ve Akdoğan, S. (2017). Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları, Performans Uygulamaları ve Kurumsallaşmaya İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 9(3): 572-593.

- Şener, E. K. (2019). *İlkokul ve ortaokullarda görevli öğretmenlerin çatışma çözme stilleri, iş ve yaşam doyumlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şengül, M. ve Demirel, A. (2016). Türkçe Öğretmenlerinin Duygu Dışavurum Tarzları Üzerine Bir İnceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34): 116-133.
- Şentuna, D. A. (2007). *Değişen liderlik rolleri perspektifinde okul yöneticilerinin öğretmen performansını yönetmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şentürk, N. (2006). *İlköğretim okullarında yaşanan çatışma türleri ve yöneticilerin izledikleri çözüm yöntemleri* (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Şirin, E. F. (2008). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu yöneticilerinin liderlik stilleri ve çatışma yönetimi stratejilerinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tan, G. (2016). *Okul yöneticilerinin çatışma yönetme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tan, J. S., Tambyah, K. S. & Kau, K. A. (2006). The Influence of Value Orientations and Demographics on Quality of Life Perceptions: Evidence From a National Survey of Singaporeans. *Social Indicators Research*, 78(1): 33-59.
- Taştan, N. (2004). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerine uygulanan çatışma çözme eğitim programı ve akran arabuluculuğu eğitimi programının olumlu çatışma çözme becerilerine ve akran çatışmalarını çözmeye etkisi* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tatlıhoğlu, K. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Aylık Gelir Düzeyleri ile Psikolojik İyi Oluşları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Bingöl Üniversitesi örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55): 1-15.
- TDK, (2011). *Türk Dil Kurumu* (Faaliyet Raporu). <https://www.tdk.gov.tr/icerik/diger-icerikler/faaliyet-raporlar1/> [11.05.2022].
- (2022). *Güncel Türkçe Sözlük*. Türk Dil Kurumu <https://sozluk.gov.tr/> [05.03.2022].
- Teel, S. R. (2003). *Relationships among perceived organizational support, teacher efficacy, and teacher performance* (Doctoral Dissertation). Alliant International University, San Diego.
- Tekingündüz, S., Top, M. ve Seçkin, M. (2015). İş Tatmini, Performans, İş Stresi ve İşten Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Hastane Örneği. *Verimlilik Dergisi*, 4(39): 39-64.
- Tekkanat, D. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin çatışma yönetiminde kullandıkları iletişim tarzlarına ilişkin öğretmen algıları* (Edirne ili örneği) (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

- Tenney, E. R., Poole, J. M. & Diener, E. (2016). Does Positivity Enhance Work Performance?: Why, When and What We Don't Know. *Research in Organizational Behavior*, 36: 27-46.
- Thomas, K. W. & Kilmann, R. H. (2008). *Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument*. Report Prepared for Jane Sample, [http://careervalues.com/docs/tki\\_pir.pdf](http://careervalues.com/docs/tki_pir.pdf), [05.03.2022].
- Thomason, T. C. (2020). Nasıl Mutlu Olunur? Sigmund Freud ile Sanal Bir Konuşma (T. Doğan ve M. Akcanbaş Çev.). *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10: 185-194.
- Tınaz, P. (1999). Performans Değerleme Sistemlerinin Önemi ve Türkiye'deki Uygulamalarına İlişkin Bir İnceleme. *Celal Bayar Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(1): 389-406.
- Timur, M. S. (2008). *Boşanma sürecinde olan ve olmayan evli bireylerin psikolojik iyi oluş düzeylerini etkileyen faktörlerin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tingaz, E. O. ve Hazar, M. (2014). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ile Bazı Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ ve Mutluluklarının Karşılaştırılması. *International Journal of Science Culture and Sport*, 2(1): 745-756.
- Tokat, B. (1999). Örgütlerde Çatışma ve Çatışmanın Yönetimi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1: 23-40.
- Tokat, L. (2006). Farabi Felsefesinde Mutluluğun Araştırılması. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 6(2): 133-157.
- Tosuntaş, Ş. B. (2017). *Öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanımına etki eden faktörler ve öğretmen performansına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Triwahyuni, L., Abdullah, T. & Sunaryo, W. (2014). The Effect of Organizational Culture, Transformational Leadership and Self-Confidence to Teachers Performance. *International Journal of Managerial Studies and Research*, 2(10): 156-165.
- Tuğlu, A. (1996). *Örgütsel çatışma ve yönetimi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Turhan, I. (2010). *Performans değerlemenin iş doyumunu üzerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Turner, H. C. (2007). *Predictors of teachers job satisfaction in urban middle schools* (Doctoral Dissertation). The University of North Carolina at Chapel Hill.
- Tuzgöl Dost, M. (2005). Öznel İyi Oluş Ölçeği Geliştirme: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi*, 3(23): 103-111.
- Tümlü, G. E. ve Receptoğlu, E. (2013). Üniversite Akademik Personelinin Psikolojik Dayanıklılık ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3): 205-213.
- Türkmen, S. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin kariyer uyumluluğu, mutluluk düzeyleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından*

- incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uğur, S. (2019). *Öğrenen okul ile okul mutluluğu arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Unger, R. (1990). Conflict Management in Group Psychotherapy. *Small Group Research*, 21(3): 349-359.
- Ural, A. (1997). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerle aralarındaki çatışmaları yönetme biçimleri* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2011). Global and School-Related Happiness in Finnish Children. *Journal of Happiness Studies*, 13(4): 601-619.
- Uyargil, C. (2013). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. C. Uyargil (Ed.). Performans Değerlendirme içinde (212-264). İstanbul: Beta.
- Uzun, T. & Özdem, G. (2017). The Mediating Role of Satisfaction on the Relationship Between Teachers Perceptions of Supervisor Support and Job Performance. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 9(7): 84-90.
- Ünver, Y. (2005). *İşletmelerde kariyer yönetimi ve performans değerlendirme sistemleri* (Dönem Projesi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Üzüm, A. (2021). Okul Yöneticileri ve Öğretmenler Arasındaki Çatışmalara Dönük Bir Meta Sentez Çalışması. *Siirt Eğitim Dergisi*, 1(1): 24-55.
- Van Niekerk, W. M., De Klerk, M. & Pires Putter, J. K. (2017). Conflict Management Styles and Work-Related Well-Being Among Higher Education Employees. *Journal of Psychology in Africa*, 27(3): 221-226.
- Van Waeyenberg, T., Peccei, R. & Decramer, A. (2020). Performance Management and Teacher Performance: The Role of Affective Organizational Commitment and Exhaustion. *The International Journal of Human Resource Management*, 1-24.
- Veenhoven, R. & Dumludağ, D. (2015). İktisat ve Mutluluk. *İktisat ve Toplum Dergisi*, 58(2): 46-51.
- Veenhoven, R. & Hagerty, M. R. (2006). Rising Happiness in Nations 1946-2004: A Reply Easterlin. *Article in Social Indicators Research*, 79: 421-436.
- Wall, J. A. & Callister, R. R. (1995). Conflict and Its Management. *Journal of Management*, 21(3): 515-558.
- Warr, P. (2007). *Work, Happiness and Unhappiness* (1th ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Welsch, D. M. & Zimmer, D. M. (2016). The Dynamic Relationship Between School Size and Academic Performance: An Investigation of Elementary Schools in Wisconsin. *Research in Economics*, 70(1): 158-169.
- Wesarat, P., Sharif, Mohamad Y. & Majid, Abdul H. (2015). A Conceptual Framework of Happiness at the Workplace. *Asian Social Science*, 11(2): 78-88.

- Yalçın, A. & Yoğun Erçen, A. E. (2004). Kültür ile Şekillenen Çatışma Tepkileri Üzerine Bir Uygulama. *Çukurova Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(2): 201-218.
- Yalvaç Arıcı, H. (2020). Mutluluk Tarihi. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 9: 217-243.
- Yavuzylmaz, C. (2008). *Ortaöğretim kurumu yöneticilerinin liderlik özelliklerinin çatışma yönetimini yönetme düzeylerinin belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yazıcı, Ö. F. (2015). *Beden eğitimi öğretmeni adaylarının mutluluk ve zindelik düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Yazıcı, Ş. (2020). *Öğretmenlerin öğrenme çevikliği, değişime hazır olma durumları ve performansları arasındaki ilişkiler örüntüsü* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, K. (2014). Main Factors of Teachers Professional Well-Being. *Educational Research and Reviews*, 9(6): 153-163.
- Yıldız, H. (1997). *Kur'an'da mutluluk* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, N. (2016). *Öğretmen görüşlerine göre okul kültürü boyutları ile lise müdürlerinin çatışma yönetim davranış biçimleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, E. & Izgar, H. (2009). İlköğretimde Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumlarının Okullardaki Örgütsel Yaratıcılık Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(3): 943– 951.
- Yolcu, S. (2008). *İstanbul ili resmi ilköğretim okullarında öğretmen performans yönetimi* (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yonghong, C. & Chongde, L. (2006). Theory and Practice on Teacher Performance Evaluation. *Frontiers of Education in China*, 1(1): 29-39.
- Yurdunkulu, A. (2016). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin çatışma durumları ve çatışma yönetimi stratejilerinin incelenmesi Düzce merkez ilçe örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Yüksel, Y. M. (2020). *Okul müdürlerinin çatışma yönetim stillerinin öğretmen motivasyonu açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Yürür, S. (2010). Örgütsel Çatışma Yönetimi Açısından Kamu Yöneticileri ile Özel Sektör Yöneticileri Arasındaki Farklılıkların Analizi. *PARADOKS Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi*, 6(1): 31-47.
- Zaman, U. & Saif, M. (2016). Perceived Accountability and Conflict Management Styles as Predictors of Job Performance of Public Officials in Pakistan. *Gomal University Journal of Research [GUJR]*, 32(2): 24-35.
- Zelenski, J. M., Murphy, S. A. & Jenkins, D. A. (2008). The Happy-productive Worker Thesis Revisited. *Journal of Happiness Studies*, 9(4): 521-537.

Zhang, S. J., Chen, Y. Q. & Sun, H. (2015). Emotional Intelligence Conflict Management Styles and Innovation Performance: An Empirical Study of Chinese Employees. *International Journal of Conflict Management*, 26(4): 450-478.

17.04.2015 Tarihli ve 29329 Sayılı Resmi Gazete, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4-1.pdf>, [5 Mart 2022].

14.06.1973 Tarihli ve 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>, [5 Mart 2022].



# EKLER

**Ölçek İzin Talebi** Gelen Kutusu x 🔍 🖨️ 📄

**Ersöz Alkan** 2 Ocak Paz 12:19 (1 gün önce) ☆  
Sayın Prof. Dr. Ali İlker Gümüşeli; İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi bölümünde yüksek lisans yapmaktayım.1994 y

**Ali İlker Gümüşeli** 12:41 (1 saat önce) ☆ ↶ ⋮  
Alıcı: ben ▾

Sayın Ersöz Alkan,

Orijinali M. Afzalur Rahim tarafından geliştirilen ve yazarın izniyle tarafımdan Türkçe'ye uyarlanan kısa adı ROCl II olan Örgütsel Çatışma Yönetimi Stilleri ölçeğinin yirmisekiz (28) maddeli kısa formunu, aracın geliştirilme ve kullanılma amacına aykırı ekler ve değişiklikler yapmaksızın ve ticari amaç gütmeksizin lisansüstü tez çalışmanızda veri toplamak için, bilimsel araştırmalarda atf yapma kurallarına uygun bir biçimde atf yaparak kullanabilirsiniz.

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

Başarılar Dilerim,

Prof. Dr. Ali İlker Gümüşeli

← 📄 🕒 🗑️ 📧 🕒 🔄 📄 🗑️ ⋮ 3 İletiden 2. < >

**'Okul Mutluluğu Ölçek' dosyasını sizinle paylaşıyorum** Gelen Kutusu x 🔍 🖨️ 📄

**şenol Sezer** 📧 2 Oca 2022 19:24 ☆

**şenol Sezer** Alıcı: ben ▾ 2 Oca 2022 20:27 ☆ ↶ ⋮

Ersöz hocam merhaba. Ölçeğin Türkçe formunu gönderdim. Geçerlik güvenirlik çalışması E.JER dergide yayınlanmıştır. Kolaylıklar...Selamlar  
Şenol Sezer, Doç. Dr.

2 Oca 2022 Paz 19:24 tarihinde şenol Sezer

**E** **Ersöz Alkan** Alıcı: şenol ▾ 3 Oca 2022 13:05 ☆ ↶ ⋮

Çok teşekkür ederim kıymetli hocam.

**şenol Sezer** 2 Oca 2022 Paz, 19:27 tarihinde şunu yazdı:

xxx

Ersöz hocam merhaba. Ölçeğin Türkçe formunu gönderdim. Geçerlik güvenirlik çalışması E.JER dergide yayınlanmıştır. Kolaylıklar...Selamlar  
Şenol Sezer, Doç. Dr.

2 Oca 2022 Paz 19:24 tarihinde şenol Sezer

Öğretmen Performans Ölçeği Gelen Kutusu x



**Ersöz Alkan**  
Alıcı: Mustafa

8 Kas 2021 Pzt 22:20 ☆ ↶ ⋮

Mustafa hocam öğretmen performans ölçeğinizi alar mısınız



**Mustafa ÖZGENEL**  
Alıcı: ben

9 Kas 2021 Sal 16:26 ☆ ↶ ⋮

🌐 İngilizce > 🇹🇷 Türkçe [iletiyi çevir](#)

[İngilizce için kapat x](#)

Değerli Ersöz merhaba  
Ölçeği kullanabilirsiniz.

Sincerely,

----

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





T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-44479806  
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Ersöz ALKAN)

25/02/2022

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.  
b) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinin 15.02.2022 tarih ve 22158 sayılı yazısı  
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 25.02.2022 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Okul Yöneticilerinin Çatışma Çözme Stratejileri ile Öğretmen Performans ve Okul Mutluluğu Arasındaki İlişki  
Araştırma Türü : Anket  
Araştırma Yeri : İstanbul  
Araştırma Yapılacak Kişiler : Öğretmen  
Araştırmanın Süresi : 2021 - 2022 Eğitim ve Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarımızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
25/02/2022  
Dr. Hasan Hüseyin CAN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

- Ek:  
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (5 Sayfa)  
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>  
Telefon : 0212 384 36 30 Bilgi İçin : Aydın BALTA  
E-posta : stratejelistirme34@meb.gov.tr Unvanı : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni  
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8335-be5d-31ae-9b42-b51c kodu ile teyit edilebilir.



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

**GÜNLÜDÜR**

Sayı : E-59090411-44-44878705  
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Ersöz ALKAN)

03.03.2022

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.02.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.  
b) Valilik Makamının 25.02.2022 tarihli ve 44479806 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzni konulu ilgi (b) oluru ve kullanılması uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğümüzce mühürlenmiş örnekleri ekte gönderilmiştir.

İlgi (a) genelgenin 28. maddesinde; "Araştırma uygulama izni alan kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve araştırmacılar tamamladıkları bilimsel araştırma ile ilgili sonuç raporlarını, izni aldıkları ilgili birime çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde göndereceklerdir." ifadesi yer almaktadır.

Olur gereğince işlem yapılması ve araştırma sonuç raporunun ekte sunulan örneğe göre Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

Abdurrahman ENSARİ  
İl Millî Eğitim Müdürü a.  
Şube Müdürü

Ek:  
1- Valilik Oluru (1 Sayfa)  
2- Rapor Örneği  
3- Ölçekler

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>  
Telefon : 0212 384 36 30 Bilgi İçin : Aydın BALTA  
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr Unvanı : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni  
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4a2e-8977-3131-b643-500c kodu ile teyit edilebilir.

**Değerli Meslektaşım,**

Bu araştırmada, okul yöneticilerinin çatışma çözme stratejileri ile öğretmen performansı ve okul mutluluğu arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amaçlanmaktadır. Araştırmanın amacına ulaşması için samimi görüşleriniz ve anket sorularını tam olarak cevaplamanız bizim için önemlidir. Bilimsel çalışmamıza vereceğiniz destek ve katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL  
Tez Danışmanı

Ersöz ALKAN  
İZÜ Eğitim Yönetimi

**DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU**

**Cinsiyetiniz:** Kadın ( ) Erkek ( ) **Öğrenim Durumunuz :** Lisans ( ) Lisansüstü ( )

**Kıdeminiz:** ..... **Yaş:** ..... **Okuldaki öğretmen sayısı:** .....

**Çalıştığınız Okul Türü:** ( ) Anaokulu ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise **Okul Mevcudu:** .....

**Okul müdürünüzle çalışma süreniz:** ..... **Ortalama Sınıf Mevcudu:** .....

No	Lütfen ilgili her bir ölçek maddesine ilişkin görüşünüzü, Likert derecelendirme ölçeği üzerinde (X) ile belirtiniz. (Okul Mutluluğu Ölçeği)	Asla	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Daima
1	Okulun fiziksel ortamı sağlıklıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Okul sağlıklı beslenme olanakları açısından yeterlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Okulun fiziksel donanımı sosyal etkinlikler için yeterlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Okulda öğrencilerin oyun alanları yeterlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Öğrenciler okula seveerek gelir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Okulda öğrenciler kendilerini güvende hisseder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Ödüllendirme sistemi adildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Öğrenciler okulda kendilerini değerli hisseder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Okulda sorumluluklar paylaşılır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Öğrenciler etkinlikleri seveerek yapar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Öğrenme etkinlikleri öğrencilerin gelişimini destekler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Okulda yardımlaşma ve dayanışma kültürü egemendir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Okuldaki öğretmenler mesleğini seveerek yapar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Öğretmenler öğrencileri başarılı olma konusunda motive eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Öğretmenler mesleki açıdan donanımlıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Okulda açık iletişim vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Okul ortamında karşılıklı saygı egemendir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Okul ortamında karşılıklı anlayış ve hoşgörü egemendir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Okulun öğrenme ortamı rekabetten çok işbirliğine dayalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Okulda rehberlik etkinlikleri yeterlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Okulda sosyal etkinlikler yeterlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	Okulda spor etkinliklerine yer verilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	Okul müdürü eğitim liderliği özellikleri sergiler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	Okul müdürü çalışanları takdir eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25	Okul müdürü yönetsel karar ve eylemlerinde adaletli tutum sergiler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26	Okul müdürü demokratik tutum sergiler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

No	Lütfen ilgili her bir ölçek maddesine ilişkin görüşünüzü, Likert derecelendirme ölçeği üzerinde (X) ile belirtiniz. (Örgütsel Çatışma Stilleri Ölçeği)	Her zaman	Çoğunlukla	Arasıra	Az	Çok az
	<b>Okul Müdürüm;</b>					
1	Hepimizce kabul edilebilir bir çözüm bulmak için sorunu bizlerle birlikte incelemeye çalışır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
2	Ekonomik, toplumsal ve ruhsal ihtiyaçlarımızı karşılamaya çalışır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
3	Kötü duruma düşmekten kaçınmak için bizlerle anlaşmazlıklarını açığa vurmamaya çaba gösterir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
4	Ortak bir karara ulaşabilmek için fikirlerini bizimkilerle birleştirmeye çalışır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
5	Bir soruna hepimizin beklentilerini karşılayacak çözümler bulmak için bizlerle birlikte çalışmaya çaba gösterir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
6	Bizlerle görüş ayrılıklarını açıkça tartışmaktan kaçınır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
7	Bir çıkmazı çözmek için orta bir yol bulmaya çalışır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
8	Fikirlerini kabul ettirmek için bizlere baskı yapar.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
9	Kendi lehine karar çıkartmak için yetkisini kullanır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
10	İsteklerimizi dikkate alır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
11	İsteklerimizi koşulsuz benimser.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
12	Bir sorunu birlikte çözmemiz için bizlerle tam bir bilgi alış-verişi yapar.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
13	Bizlere ödün verir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
14	Anlaşmazlıklarda tıkanmayı gidermek için orta bir yol önerir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
15	Bir uzlaşma sağlanabilmesi için bizlerle görüşür.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
16	Bizlerle anlaşmazlıktan kaçınmaya çalışır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
17	Bizlerle karşılaşmaktan kaçınır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
18	Kendi lehine karar çıkartmak için bilgi ve becerilerini kullanır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
19	Bizim önerilerimize uyar.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
20	Bir uzlaşma sağlamak için pazarlık yapar.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
21	Sorunun kendini ilgilendiren yönünü sıkı takip eder.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
22	Sorunun mümkün olan en iyi şekilde çözülebilmesi için tüm endişelerimizin açığa çıkmasına çaba gösterir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
23	Hepimizce kabul edilebilecek kararlara ulaşabilmek için bizlerle işbirliği yapar.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
24	Beklentilerimizi karşılamaya çaba gösterir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
25	Rekabet gerektiren bir durumda gücünü kullanır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
26	Kırgınlığı önlemek için bizlerle görüş ayrılığını açığa vurmaz.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
27	Bizlere nahoş sözler söylemekten kaçınır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
28	Bir sorunun gerektiği şekilde anlaşılabilmesi için bizlerle çalışmaya çaba gösterir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

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

## ÖZGEÇMİŞ

Ersöz ALKAN

### A. EĞİTİM

Yüksek Lisans: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,  
Eğitim Yönetimi, 2022

Lisans: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, 2013

### B. MESLEKİ DENEYİM

2013-2019 Gazi Ahmet Muhtar Paşa Ortaokulu'nda Türkçe Öğretmeni

2019- Halen Cevatpaşa Ortaokulu'nda Müdür Yardımcısı

