

**MESLEK LİSELERİNDE ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN AKRANLARI
VE ÖĞRETMENLERİ İLE YAŞADIKLARI ÇATIŞMA İLE ÇATIŞMA
YÖNETİM STRATEJİLERİ**

GÜLTER GAMZE SARIPINAR

AĞUSTOS 2014

**MESLEK LİSELERİNDE ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN AKRANLARI
VE ÖĞRETMENLERİ İLE YAŞADIKLARI ÇATIŞMA İLE ÇATIŞMA
YÖNETİM STRATEJİLERİ**

**BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

GÜLTER GAMZE SARIPINAR

**EĞİTİM YÖNETİMİ VE PLANLAMASI DALINDA
YÜKSEK LİSANS DERECESESİ İÇİN GEREKLİ ÇALIŞMALAR
YERİNE GETİRİLMİŞTİR**

AĞUSTOS 2014

Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı



Yrd. Doç. Dr. Sinem VATANARTIRAN

Enstitü Müdürü

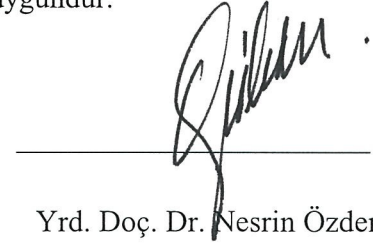
Bu tezin Yüksek Lisans derecesinde bir tez olarak gerekli çalışmaları yerine getirdiğini onaylarım.



Yrd. Doç. Dr. B. Çağla GARİPAĞAOĞLU

Koordinatör

Okuduğumuz bu tezin Yüksek Lisans derecesinde bir tez olarak onaylanması, düşünçemize göre, amaç ve kalite olarak tamamen uygundur.

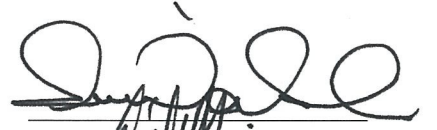


Yrd. Doç. Dr. Nesrin Özdemir

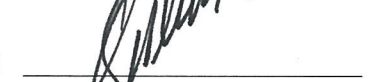
Tez Danışmanı

Komite Üyeleri

Yrd. Doç. Dr. Sinem VATANARTIRAN (Jüri Başkanı)



Yrd. Doç. Dr. Nesrin ÖZDEMİR (Tez Danışmanı)



Yrd. Doç. Dr. B. Çağla GARİPAĞAOĞLU (Üye)



Bu tezdeki tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak elde edildiğini ve sunulduğunu; ayrıca bu kuralların ve ilkelerin gerektirdiği şekilde, bu çalışmadan kaynaklanmayan bütün atıfları yaptığımı beyan ederim.

Adı, Soyadı :

İmza :

ÖZ

MESLEK LİSELERİNDE ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN AKRANLARI VE ÖĞRETMENLERİ İLE YAŞADIKLARI ÇATIŞMA İLE ÇATIŞMA YÖNETİM STRATEJİLERİ

Sarıpınar, Gülter Gamze

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Yönetimi ve Planlaması Yüksek Lisans Programı

Tez Yöneticisi: Yrd. Doç. Dr. Nesrin Özdemir

Ağustos 2014,138 sayfa

Bu araştırmanın amacı; Meslek Liselerindeki (9,10,11,12 sınıf) öğrencilerin öğretmenleri ve kendi aralarında yaşadığı çatışmalar ve kullandıkları çatışma yönetim stratejilerini belirlemek, yaşadıkları çatışma tür ve çatışma stratejilerinin öğrencilerin bireysel özellikleriyle ilişkilerini saptamaktır. Araştırmanın evrenini, İstanbul ili, Şişli ilçesi, Şişli Teknik ve Endüstri Meslek Lisesindeki 370 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında Emine Önder'in (2008) geliştirdiği “ Yaşanılan Çatışma Biçimleri ve Çatışma Yönetim Stratejileri “ ölçeği kullanılmış, elde edilen veriler SPSS 21.0 programında çözümlenmiştir. Her iki ölçekten elde edilen verilerin , yaş, sınıf, bölüm, okul türü, değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere t-testi, yaş, sınıf, bölüm, okul türü değişkenlerinde göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin öğretmenleri ve akranları ile ilgili çatışmaları yönetirken kullandıkları çözüm stratejileri birinci sırada “Demokratik Çözüm” bu stratejinin başarılı olmadığı durumda “Hükmetme” ve en az “Kaçınma” stratejisini kullandıkları saptanmıştır. Öğretmenlerle ve akranlarla yaşanan çatışmalarda yaş, bölüm, sınıf, okul türü değişkenleri arasında da anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin yaşadıkları çatışma türleri ile çatışma yönetim stratejileri arasındaki yatay çatışmada, “kaçınma”, “hükmetme”, “demokratik çözümde” negatif; dikey

Çatışma da ise, “kaçınma” ve “demokratik çözümde” anlamlı bir ilişki,” hükmetme” de ise bir ilişki bulunamamıştır.

Anahtar Kelimeler: Akran atışması, çatışma özme Stratejileri

ABSTRACT

CONFLICT AND MANAGEMENT STRATEGIES OF STUDENTS IN VOCATIONAL SCHOOLS

Sarıpınar, Güler Gamze

Master's Thesis, Master's Program in Educational Administration and Planning
Program

Supervisor: Asist. Prof. Dr. Nesrin Ozdemir

August 2014, 138 pages

The purpose of this study; In Vocational High School (9,10,11,12 class) teachers and students lived among them conflicts and conflict management strategies that they use to determine their type of conflict and conflict strategy is to determine the relationship between students' individual characteristics. The research population, the city of Istanbul, Sisli district, Sisli Technical and Vocational students.

Onder sure the data needed for research (2008) in its "Decent Shape Conflict and Conflict Management Strategies" scale is used. Quantitative data prepared in this research were analyzed with SPSS. Both obtained from the scale data, age, class, department, school, according to the variables differed to determine whether the t-test, age, class, department, in the variables vary according to determine if the one-way analysis of variance (ANOVA) was performed.

As a result, öğrenci their teachers and peers about the conflict use to manage their solution strategies "democratic solution" of this strategy to be successful in cases where "the Mastery" strategy and at least "avoidance" strategy were using. Conflict experienced by teachers and peers age, school type, department, class variables, a positive correlation was found between. Their students with the types of conflicts horizontal conflict between conflict management strategies, avoidance, domination, democratic solution to the negative; If the vertical conflict, avoidance and positive democratic solution, there is a negative correlation rule In.

Keywords: Peer Conflict, Conflict Resolution Strategies

Çok değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Nesrin Özdemir ve

hayat yoldaşım Metin Sarıpınar'a..

TEŞEKKÜR

İnsan dünyaya geldiği ilk günkü o ağlamayı anne karnından ayrılmasıyla dünyayla çatışmaya başlar ve ölümüne kadar insan olarak içinde bulunduğu toplumda birçok çatışmaya da maruz kalır. Kişinin çevresi ile oluşturduğu uyumlu ilişkilerin sosyal, kültürel, ruhsal ve düşünsel bakımdan sağlıklı gelişimine etkisi çok önemlidir. Her insan özünde diğer bireylerden farklı olsa da her birey toplum tarafından kabul görmeyi ve anlaşılmayı ister.

Her insanın yaşadığı ortam, alışkanlıkları, aile ortamı, eğitim düzeyi, değerleri, hayata bakışı, beklentileri, inançları, ihtiyaçları, düşünce yapısı, gereksinimleri ve önem değerleri kardeş olsa bile farklılık gösterirken; Aynı toplum içinde yaşayan bireyler arasında çeşitli konularda çatışmaların meydana gelmeside doğaldır.

Özellikle bu çatışmalar ergenlik döneminde en yüksek seviyede oluşur bunun nedeni de birey olarak kendini o topluma ispatlama istekleri çocukluktan çıkıp gençliğe adım atan ergenler hem bedensel hem ruhsal hemde okul hayatında birçok sorunla karşılaşır.İşte ergenlik döneminde daha mutlu bir yaşam sürmesi amacıyla çatışmalarını çözmelerine yardımcı olması için literatüre kazandıran bu çalışmanın meslektaşlarıma yardımcı olmak için oluşturduğum.

Araştırmanın tüm aşamalarında bana yardımlarını, dostluğunu, desteğini hiç esirgemeyen yol gösteren, insanlığıyla ve insanlara yaklaşımıyla bana örnek olan çok değerli hocam Yrd. Doç. Nesrin Özdemir Hocama; yoldaşım, arkadaşım, can dostum, kader arkadaşım, meslektaşım İlknur Özer'e, anketlerimi özveriyle cevaplayan Şişli Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi öğrencilerime, bu tezin yazımında bana yardım eden Pınar Tarlak'a teşekkür ederim .

Master programının ilk gününden bitimine kadar her türlü manevi desteği, sevgisini anlayışını, her an yanımda olup bana güven veren diplomanın yarı sahibi hayat arkadaşım Metin Sarıpınar'a, oğlum Orçun ve canım kızım İdil'e de sevgilerimi sunuyorum.Bana inanan ve destekleyen herkese teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

İNTİHAL.....	iii
ÖZ	iv
ABSTRACT	vi
İTHAF	vii
TEŞEKKÜR.....	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
SEMBOLLER LİSTESİ	xv
1. Bölüm: Giriş	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı	6
1.2.1 Araştırmanın Alt Amaçları.....	5
1.3 Araştırmanın Önemi.....	6
1.4 Araştırmada Sınırlamalar	8
1.5 Tanımlar	8
2. Bölüm: Alan Yazın Taraması	10
2.1 Çatışma Kavramı.....	10
2.2 Çatışma Konusunda Yaklaşımla	13
2.2.1 Geleneksel Yaklaşım.....	13
2.2.2 Davranışçı Yaklaşım	14
2.2.3 Etkileşimci Yaklaşım.....	15
2.3 Çatışma Süreci.....	18
2.4 Çatışma Türleri.....	21
2.4.1 Çatışma Düzeyine Göre Sınıflandırmalar	24
2.4.1.1 Birey İçi Çatışma	24
2.4.1.2 Bireyler Arası Çatışma	24
2.4.1.3 Grup İçi Çatışma	25
2.4.1.4 Gruplar Arası Çatışma.....	25
2.4.1.5 Örgütler Arası Çatışmalar	26
2.4.2 Niteliğine Göre Sınıflandırmalar.....	26

2.4.2.1	Fonksiyonel Çatışma	26
2.4.2.2	Fonksiyonel Olmayan Çatışma	26
2.4.3	Örgüt İçindeki Konumuna Göre Sınıflandırmala.....	26
2.4.3.1	Dikey Çatışma	26
2.4.3.2	Yatay Çatışma	27
2.4.3.3	Emir Komuta Kurmay Çatışma	27
2.4.4	Diğer Örgütsel Çatışmalar	27
2.4.4.1	Amaç Çatışmaları	27
2.4.4.2	Rol Çatışmaları.....	27
2.4.4.3	Kurumlaşmış ya da Kurumsallaşmamış Çatışmalar	28
2.4.4.4	Beliren Çatışmalar	29
2.4.4.5	Kişilik Çatışması	29
2.5	Çatışma Kaynakları	29
2.5.1	Amaç Farklılıkları	33
2.5.2	Algılama Farklılıkları.....	34
2.5.3	Kaynakların Sınırlılığı.....	35
2.5.4	İşler Arası Fonksiyonel Bağımlılık	35
2.5.5	İletişim Noksanlıkları- Engelleri.....	36
2.5.6	Statü Farklılıklar	37
2.5.7	Yönetim Alanı İle İlgili Belirsizlik	37
2.5.8	Örgütün Büyüklüğü.....	37
2.5.9	Denetim Biçimi	38
2.5.10	İş Bölümü	38
2.5.11	Örgütsel Görev ve Sorumluluklarda Karışıklıklar	38
2.5.12	Rekabetçi Ödüllendirme Sistemleri	39
2.5.13	Bürokratik Nitelikler	39
2.5.14	Kişilik Farklılıkları.....	40
2.5.15	Değişen Koşulların Öngördüğü Yeni Nitelikler	40
2.6	Çatışmanın Olumlu ve Olumsuz Sonuçları	41
2.6.1	Çatışmanın Olumlu Sonuçları	41
2.6.2	Çatışmanın Olumsuz Sonuçları.....	44
2.7	Çatışma Yöntemleri.....	46

2.7.1 Örgütsel Çatışma Yöntemleri	48
2.7.1.1 Kaçınma.....	52
2.7.1.2 İş birliği	52
2.7.1.3 Ödün Verme	53
2.7.1.4 Hükmetme	53
2.7.1.5 Uzlaşma	54
2.7.2 Çatışma Çözme Süreçleri	55
2.7.3 Çatışma Çözme Sürecinin Basamakları	56
2.8 Akran Grupları	58
2.8.1 Akran Gruplarının Ayırteğici Nitelikleri	60
2.8.2 Akran Gruplarının Türleri.....	62
2.8.3 Akran Gruplarının İşlevleri	62
2.8.3.1 Olumlu İşlevleri.....	62
2.8.3.2 Olumsuz İşlevleri	64
2.9 Yönetim.....	64
2.9.1 Yönetimin Tarihsel Gelişimi	64
2.9.2 Okul Yönetimi	65
2.9.2.1 Okul Yönetiminde Dikkat Edilecek Hususlar	66
2.9.3 Yönetim Süreçleri	67
2.9.3.1 Planlama	67
2.9.3.2 Örgütleme	68
2.9.3.3 Yürütme (Emir Verme)	69
2.9.3.4 Eş Güdüleme	69
2.9.3.5 Kontrol Etme (Denetim	70
3. Bölüm: Yöntem	73
3.1 Yöntem	73
3.2 Araştırma Deseni	73
3.3 Evren ve Örneklem	74
3.4 Veri Toplama Aracı	74
3.5 Verilerin Analizi	74
4. Bölüm: Bulgular	78
5. Bölüm: Tartışma ve Sonuç	95

5.1 Tartışma	95
5.2 Sonuç.....	108
5.3 Gelecekteki Çalışmalar İçin Öneriler	111
5.3.1 Okul Müdürlerine Yönelik Öneriler.....	111
5.3.2 Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler.....	112
Kaynakça.....	114
Ekler	121
Özgeçmiş.....	127
İngilizce Özet	128

TABLO LİSTESİ

TABLolar

Tablo 1 Çatışma Kaynakları	33
Tablo 2 Likert Tipi Ölçek İçin Puan Aralıkları	76
Tablo 4.1 Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular	77
Tablo 4.2 Öğrencilerin Yaşadıkları Çatışma Türlerine İlişkin Bulgular	78
Tablo 4.3 Öğrencilerin Kullandığı Çatışma Yönetim Stratejilerine İlişkin Bulgular	80
Tablo 4.4 Öğrencilerin Kullandığı Çatışma Yönetim Stratejilerinin Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular	82
Tablo 4.5 Yaşanılan Çatışma Türlerinin Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular	83
Tablo 4.6 Çatışma Yönetim Stratejileri Alt Boyutları ile Yaşanılan Çatışma Türleri Alt Boyutları Arasındaki Pearson Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular	83
Tablo 4.7 Çatışma Yönetim Stratejileri Ölçeği Alt Boyutlarının Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	85
Tablo 4.8 Yaşanılan Çatışma Türleri Ölçeği Alt Boyutlarının Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	86
Tablo 4.9 Çatışma Yönetim Stratejileri Ölçeği Alt Boyutlarının Öğrencilerin Okul türü Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	87
Tablo 4.10 Yaşanılan Çatışma Türleri Ölçeği Alt Boyutlarının Öğrencilerin Okul türü Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular	88
Tablo 4.11 Çatışma Yönetim Stratejileri Ölçeği Alt Boyutlarının Öğrencilerin Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular	88
Tablo 4.12 Yaşanılan Çatışma Türleri Ölçeği Alt Boyutlarının Öğrencilerin Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	90
Tablo 4.13 Çatışma Yönetim Stratejileri Ölçeği Alt Boyutlarının Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	91
Tablo 4.14 Yaşanılan Çatışma Türleri Ölçeği Alt Boyutlarının Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	92

ŞEKİL LİSTESİ

ŞEKİLLER

Şekil 1. Çatışma Yönetim Stratejileri Modeli.....	49
---	----

KISALTMALAR LİSTESİ

f: Frekans

‰: Yüzde

N: Örneklem büyüklüğü

SS: Standart Sapma

\bar{X} : Ortalama

SED: Sosyo-ekonomik Durum

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

EML: Endüstri ve Meslek Lisesi

1. Bölüm: Giriş

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, sınırlılıkları ve önemi konusunda bilgi verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Okullar, önceden saptanan özellikleri öğrenciye kazandırmaya çalışan sistemli toplumsal kurumlardır. Bu kurumları zorunlu olarak paylaşan öğrenciler farklı nitelikteki kültürel özgeçmişleri, biyolojik, zihinsel, duygusal gelişmişlikleri, değerleri, inançları, tutumları, ilgileri, tercihleri, kişilik özellikleri doğal olarak insan ilişkilerinde kişiler arası anlaşmazlık, uyuşmazlık ve çatışmaya yol açabilmektedir. Bu denli farklı özelliklere sahip sayıca çok insanın istem ve gereksinimlerinin aynı zaman ve ortamda her zaman karşılanması oldukça güç olduğuna göre kişiler arası anlaşmazlıklar ve çatışmaların yaşanması da doğal ve kaçınılmazdır.

Öğrenciler çatışmalarda çoğunlukla saldırgan davranışları çatışmayı çözmek için bir araç olarak kullanmaktadırlar. Okullarda öğrenciler arasında yaşanan saldırgan davranışların, onların korku ve kaygılarını artırdığını, öğrenme istek ve arzularını motivasyonlarını olumsuz etkilediği görülmektedir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin sosyal, psikolojik ve fiziksel durumlarını olumsuz yönde etkileyerek eğitim ve öğretimin aksamasına neden olduğu bilinmektedir. Bu sebeple okul ortamında çatışma, saldırganlık ve şiddeti önlemek için ergenlerin çatışma yaşadıkları durumlar, bu durumlarında ortaya koydukları davranış biçimleri ve çatışmayı nasıl çözeceği konusundaki verileriyle; ergenlerin çatışma çözüme davranışlarındaki değişkenlerin saptanması çok önemlidir (Johnson, 2009; akt. Türnüklü, 2002). Yukarıda da belirtildiği gibi okullarda etkinlik ve verimliliği etkileyen çok fazla değişken bulunmaktadır.

Çatışma, sosyal yaşamında olduğu gibi, okul yaşamının da bir gerçeğidir. Çatışma kaçınılmaz olduğuna göre, okul yöneticilerinin okulun amaçlarını gerçekleştirmek için, çatışmadan yararlanmayı öğrenmeleri önemlidir. Çatışma yönetimi, birey ve okulun değişimi için olumlu sonuçlara varmayı ve yaşanacak

olumsuzlukları engellemeyi amaçlar (Rahim, 1986; akt. Karip, 2010). Bu sebeple okullarda öğrencilerin birbirleriyle, öğretmenleriyle ve okulda bulunan diğer bireylerle yaşadıkları çatışmaların, anlaşmazlıkların sebeplerini ve kaynağını bilmek çatışmaları yönetmek için etkili bir ön koşuldur.

Öğrencilerin okulda yaşadıkları çatışmaların çözümünde çoğunlukla geleneksel yöntemlere başvurulmakta, genellikle ceza yöntemi kullanılarak öğrencilerin davranışları dışarıdan denetim altına alınmaya çalışılmaktadır. Öğrencilerin istenmeyen davranışlarının dış denetimle ortadan kaldırılmaya çalışılması onların kendi iç denetimlerini kazanmalarını ve sorumluluk duygularının gelişmesini engellemektedir. Eğitimin amacı, öğrencilerin iç denetimlerini ve sorumluluk duygularını geliştirmelerine yardım etmektir. Öğrenciler arasında yaşanan çatışmaların çözümünde ödül-ceza kullanımına (pekiştireç) dayalı geleneksel metodlar, okulda düzenli ve barışçıl bir ortamın oluşturulmasında yetersiz kalmaktadır. Etkili bir okul ortamı için yapılması gereken, öğrencilere, yaşadıkları çatışmaların şiddete dönüşmeden yapıcı bir şekilde çözebilmelerini sağlayacak yöntemlerini öğretmek ve bunları kullanabilme becerilerini geliştirmelerine yardım etmektir. Yaşam için gerekli ve önemli olan bu beceriler aynı zamanda öğrencilerin enerjilerini öğrenme konusuna yoğunlaştırabilmelerine de olanak sağlayacaktır (Öner, 2000).

Bir sınıftaki öğrencilerin her birinin ihtiyaçları, öncelikleri, öğrenme hızları, bilişsel giriş davranışları (bilgi edinme, kavrama, uygulama, analiz, sentez), duyuşsal giriş davranışları (ilgi, güdülenme, benlik tasarımı, tutum ve değerleri vb), psiko-motor davranışlar (kaba motor, ince motor, sözsüz iletişim, konuşma davranışları vb.) öğrenme stilleri, çalışma alışkanlık ve tutumları birbirinden farklıdır. Bu kadar farklı özelliklere sahip öğrencilerin istedik davranışları aynı seviyede ve benzer davranışlarda bulunmalarının beklenmesi de mümkün değildir. Bu açıdan bakıldığında, bir okul vesınıf ortamında çatışmanın yaşanmaması da mümkün değildir. Burda önemli olan çatışma ortaya çıkmadan önce bunların gözlenmesi, belirlenmesi ve gerekli önlemlerin alınması için çaba gösterilmesidir (Türnüklü, 2007).

Çatışma sürecinde yetişkinlerin, akranlar arasındaki çatışmalara müdahale etmeleri çoğunlukla sorunları büyütmede ve daha da karmaşıklaşmasına sebep

olabilmektedir. Yaşanan çatışmalar sebebiyle öğrencilerin cezalandırılmaları çatışmayı daha fazla körüklemektedir. Akran çatışmalarını çözmeye öğretmenin/yetişkinin haddinden fazla müdahalesi, öğrencilere kendi çatışmalarını çözemedikleri iletisini vermekte, sadece öğretmenin problemleri çözüme bilgi ve becerisine sahip olduğunu pekiştirerek öğrencinin, öğretmene veya müdahale eden yetişkine bağımlı olmasına sebep olmaktadır. Bu durum, hem öğretmeni hem de öğrenciyi olumsuz bir biçimde etkilemektedir. Öğrencilerin başarı, yeterlilik ve güç duygusu geliştirmelerini engelleyerek benlik saygısını olumsuz yönde etkilemektedir. Problemleri öğrenciler adına çözmeye çalışan öğretmenlerde enerji kaybına ve aynı zamanda eğitim - öğretime ayıracakları zamanlarının kaybına sebep olmaktadır. Akran çatışmalarına öğretmenlerin müdahale etmesinin dezavantajları düşünülerek bu sürece öğrencilerin katılımı da yararlı olacaktır (Jones ve Jones, 1998; akt. Türnüklü, 2002).

Öğrenciler, yaşadıkları çatışmalara bireysel farklı tepkiler verirler. Gelişim dönemleri içerisinde değişikliğe uğrayan bu tepkiler aileden, sosyal-kültürel çevreden, yaşadığı fiziksel ortamdan, medyadan ve bilgisayar oyunlarından vb. öğrenmektedirler. Çatışmalar kaçınılmaz olduğuna göre çatışmalara verilen tepkilerin doğru yönetilmesi önemlidir. Yapıcı çatışma çözme yaklaşımı, sadece çatışmanın kaynağının anlaşılması, çatışma çözme ilke ve evrelerinin bilinip uygulanması ile sağlanabilir (Öner, 2000).

Birbirinden farklı kişiliklere sahip öğrencilerin gereksinimlerin ve istemlerin her zaman, aynı anda ve okul ortamında karşılanması oldukça güçtür. Bazı öğrencilerin yeterli sosyal beceriye ve duygularını yönetme yetisine sahip olmamaları, saldırgan davranışlar göstermeleri, özdenetimlerinin ve problem çözme becerilerinin az olmasının yanında aile içi problemlerinin de bulunması, sınıf veya okul ortamında kişilerarası çatışmalara ve anlaşmazlıklara sebep olabilmektedir. Öğrencilerin buldukları yaş döneminin özellikleri de genellikle okuldaki çatışmaların sebebi olabilmektedir (Türnüklü, 2007).

Her okulda ve sınıfta öğrenciler arasında çatışmalar yaşanabileceği gibi öğretmen-öğrenci, öğretmen-öğretmen, öğretmen-yönetici ve öğretmen-veli arasında da çatışmalar yaşanabilir. Okullarda yaşanan çatışmaların çözümünde özellikle yetişkinlerin müdahale ettiği geleneksel metodlar barışçıl ve demokratik

ortamın sağlanması için kafi değildir. Okullarda barışçıl bir ortamın oluşturulabilmesi için öğrencilerin gelişimine katkıda bulunabilecek bilgi becerilerin kazandırıldığı programların uygulanması gerekmektedir (Öner, 2000).

Bu araştırmanın amacı, meslek lisesi öğrencilerinin kendi aralarında ve öğretmenleri ile yaşadıkları çatışmalar ve çatışma çözme stratejilerini belirlemektir. Araştırma önemlidir; çünkü ülkemizde meslek lisesi öğrenci sayısı giderek artmaktadır. 2008-2009 Milli Eğitim İstatistiklerine göre, 4.595 okul, öğrenim gören kız öğrenci sayısı 671.567, erkek öğrenci sayısı 893.697 toplam öğrenim gören öğrenci sayısı 1.565.264'dir (MEB, Milli Eğitim İstatistikleri, 2008-2009).

Ülkemizde özellikle son 6 yıldır mesleki ve teknik liselerdeki öğrenci sayısında ciddi artış vardır. 2002-2003 öğretim yılında mesleki ve teknik liselerde okuyan öğrenci sayısı 985.575 iken bu sayı 5 yılda %58'8'lik bir artışla 1.565.264'e yükselmiştir. Milli Eğitim Şura raporlarında sürekli tekrarlanan hedef, %65 meslek lisesi %35 genel lisedir. Devlet bu hedefi 2011-2012 için %50 olarak belirlemiştir. Son 20 yıldır bu okullara talep azlığının nedenleri arasında en temel sorun yapısal nedenlerdir. En önemli nedenlerden biri mesleki eğitimin statü ve itibar sorunudur. Genel olarak tüm ülkelerde akademik bilgi ve eğitim, mesleki ve teknik eğitimden daha itibar görmektedir. Öğrenciler meslek okullarını en son tercih olarak değerlendirmektedirler. Bu da okula uyumu güçleştirmektedir (Kenar, 2010). Mesleki ve teknik liselere gelen öğrencilerin temel eğitiminden gelen ciddi eksiklikler vardır. Mesleki ve teknik okul öğretmenleri bugün okullarının en büyük sorunu olarak bu okulları tercih eden öğrencilerin öğrenim düzeyinin düşüklüğünü göstermektedir (Karaca, Kayır ve Şenyüz, 2004). Eğitim ile istihdam arasındaki ilişki zayıftır. Bu tür yapısal sorunların yanı sıra, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının iyi olmaması, parçalanmış ailelerden gelmeleri okul ortamında sık sık akranları ve öğretmenleri ile çatışma yaşamalarına neden olabilmektedir.

Araştırmada özellikle Meslek Lisesi seçilmiştir; çünkü 14 yıldır aynı kurumda çalışmam ve okulda çok sık disiplin sorunlarının yaşanmasıdır. Meslek liseleri ülkemizde özellikle kırsal kesimdeki köylü, işçi ve memur çocukları, ilkökul üstü klasik öğrenime devam edemedikleri ve bu öğrenim onlar için işlevsel olmadığı için zorunlu olarak mesleki ve teknik okullara gelmektedirler. Burada, "Gelir" etmeninin önemli rol oynadığını belirtmek gerekir. Böylelikle alt SED sınıfların kısa yoldan,

kısa zamanda hayata atılmak ve bir meslek sahibi olmak kaygısı, onları daha çok bu okullara yöneltmektedir. Bu konuda yeterli sayıda bilimsel araştırmalar olmamakla birlikte gözlemlerimiz, bu hususu doğrulamaktadır. Bu okullara alt ekonomik sınıflardan gelen öğrencilerin devam etmeleri, diğerk ülkelerde de benzerlik göstermektedir. Örneğın; ABD’de dar gelirli ailelerin çocuklarının ticaret ve endüstri kurs ve okullarına gittiklerini görüyoruz. Ankara Yıldırım Beyazıt Sanat Enstitüsüne 1956-1971 yılları arasında devameden öğrencilerin baba meslekleri üzerine yapılan bir araştırma sonuçlarına bakıldığında; çocuğu ortaokulu bitirince doğrudan Enstitüsüne (Meslek Lisesi) gönderen babaların meslekleri: Çiftçiler, I. sırada (%34.98), işçiler II. sırada (% 25,08), kapıcı ve odacı, III. sırada (%7.44), esnaf IV. sırada (%5,19) yer almaktadır (Kenar, 2010).

Mesleki ve teknik eğitimle ilgili değerk yargıları da toplumumuzda sanayileşme sürecine paralel olarak olumlu şekilde değışmektedir. Bu okulları bitirenlerin yüksek öğretime geçişlerinin sağlanması, bu okulları çekici hale getirmiştir. Büyük sanayi kuruluşlarının bulunduğu bölgelerde Endüstri Meslek Liseleriyle geliştirilen iş birliğı, bu okullara talebi arttıran önemli uygulamalardandır. Günümüz Türkiye’inde mesleki ve teknik öğretimin önemi giderek anlaşılmış olup, çocuğunun memur olmasına isteyenler, artık onun bir iş öğrenip, iş sahibi istemektedirler (Tezcan, 1994).

Yukarıdaki verilerden de anlaşılacağı gibi bu okullardaki öğrenci profili, ailede yetersiz sosyo-kültürel çevre, gelişim dönemleri, ana-baba davranış ve tutumları, okulda kız öğrenci oranının azlığı, gelecek beklentilerinin olmaması, düşük SED’den olma, ana-baba eğitim düzeyi vb. okulda yaşayabilecekleri çatışmaların ne kadar olağan olduğunu göstermektedir.

Bu konuda yeni araştırmalara ve uygulamalara ihtiyaç duyulduğu yadsınamaz. Bu araştırma da alan yazına yeni bir kaynak kazandıracaktır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin yaşadığı çatışmalar ve çatışma çözme stratejileri nelerdir?

1.2.1 Araştırmanın alt amaçları. Bu genel amaç doğrultusunda;

1. Öğrencilerin öğretmen ve aralarında yaşadıkları çatışmaları,
2. Öğrencilerin çatışma yönetim stratejilerini,
3. Öğrencilerin yaş grubu, öğretim türü, sınıfı gibi bireysel özelliklerine ilişkin kullandıkları çatışma yönetim stratejileri arasında bir ilişki olup olmadığını,
4. Öğrencilerin yaş, öğretim türü ve sınıf gibi bireysel özellikleri ile yaşanan çatışma türleri arasında bir ilişki olup olmadığını,
5. Öğrencilerin yaşadıkları çatışma türleri ve kullandıkları çatışma yönetim stratejileri arasında bir ilişki olup olmadığını saptamaktır.

1.3 Araştırmanın Önemi

Günümüzde dünyada ve ülkemizde gençler arasında saldırganlık ve şiddet içeren davranışlardaki artışını; yaşanan saldırganlık ve şiddet davranışlarını, nedenlerini ve bu tür davranışların azaltılmasını sağlayacak yöntemleri bulmak amacıyla araştırmalar yapılmaktadır.

Genellikle insanların gereksinimleri, dürtüleri, istekleri ve beklentileri birbirine ters düştüğü zaman aralarında çatışma yaşanmaktadır. Bazı çatışma durumlarında ise, çatışma içerisinde yer alan kişilerin algılamaları birbirinden farklı olması, söylemleri ve davranışları da farklılık göstermektedir. Bu farklı bakış açıları ve algılamaları da zaman zaman çatışmaya yol açmaktadır.

Bir okulda, çok farklı özelliklere sahip öğrenciler zamanlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri okulda aynı ortamı paylaşmak zorundadırlar. Bu süreçte hem birbirlerini tanımaya ve anlamaya hem de okul ortamına uyum sağlamaya çalışmaktadırlar. Öğrencilerin bu farklılıkları çoğu zaman yaratıcı düşüncelerin meydana çıkmasına sebep olduğu gibi çatışmalara da neden olabilmektedir. Bundan dolayı eğitim ve öğretime ayrılması gereken zaman ve enerjinin önemli bir bölümü öğrenciler arasında yaşanan çatışmaları çözmeye ayrılmaktadır. Okulda yaşanan bu çatışmaların eğitimi, öğretimi ve öğrenmeyi engellemesi yanında öğrencilerin

gruplara bölünmesine (klikler, ganglar, özentü grupları, çeteler vb.) sebep olması gibi zararları da vardır (Türnüklü, 2002).

Okullarda öğrencilerin akranlarıyla, öğretmenleriyle ve okulda bulunan diğer kişilerle yaşadıkları çatışmaları ve anlaşmazlıkların nedenlerinin anlaşılması, bu çatışmaları yönetmek ve olumlu bir şekilde çözmek için çok önemlidir. Etkili bir okul ortamı için yapılması gereken, öğrencilere, yaşadıkları çatışmaları şiddete dönüşmeden yapıcı bir biçimde çözebilmelerini sağlayacak yöntemleri öğretmek ve bunları kullanabilme bilgi ve becerilerini geliştirmelerine yardım etmektir. Bu nedenle okulda çocuk ve ergenlere şiddetten korunma yolları ve şiddet ile başa çıkabilmelerini sağlayacak becerileri oluşturmak gerekmektedir. Okullarda istenmeyen davranışlarla baş etmenin dışında okul öncesinden başlayarak hem bireyin toplumsal ilişkilerdeki yeterliğini vurgulayan sosyal becerilerin, hem de kendi duygularını anlama ve yönetme becerilerinin geliştirilmesine odaklanılmalıdır. “Yaşam Becerileri” adı da verilen bu beceriler, bir dizi alt becerileri de içeren iletişim becerileri, başa çıkma, problem çözme, karar verme ve çatışma çözme becerileri olarak ele alınmaktadır (Türnüklü, 2002).

Bu tür becerilerin öğretildiği programların kendilik değerini artırıcı, okula daha iyi devam sağlayıcı, öğrencilerin disiplinsiz olarak nitelenen davranışları ile ilgili okul psikolojik danışmanının ve öğretmenlerin harcadıkları zamanları azaltıcı, öğrenciler arasında sorun çözmeyi ve liderliğin gelişimini artırıcı katkıları vardır (Benson, 1993). Böyle programlara katılarak iletişim becerilerini geliştiren ve yaşama geçiren her kişi yakın çevresinden başlayarak topluma da iyi bir rol model olacaktır. Fakat bu şekilde kişilerin bireysel yaşamına ve sosyal ilişkilerine yönelik uzlaşmacı, yapıcı, uyumlu ve barışçıl davranışlarla çatışmaların çözümleneceği bir toplum yaratılabilir. Son zamanlarda çatışma çözme ile ilgili eğitim programlarında gerek yurt içinde ve yurt dışında bir artış gözlenmektedir (Benson, 1993; akt. Korkut, 2004).

Etkili öğrenme, güvenli ve disiplinli bir okulda oluşturulabilir. Okulda şiddet ve yıkıcılık içeren davranışların önüne geçebilmek, içten denetimli ve sorumluluk alabilen öğrenciler yetiştirebilmek, okuldaki ilişkilerin niteliğini artırmak için iletişim, empati, koşulsuz kabul ve saygının yer aldığı etkin becerileri içeren çatışma

çözme eğitim programlarıyla disiplinli ve güvenli bir okulda oluşturulabilir (Lane ve Whirter, 1992; akt. Sarı, 2005).

Bu çalışmadan elde edilen veriler, okullarda öğrencilerin akranları, öğretmenleri ve diğer yetişkinlerle yaşadıkları çatışmaların nedenlerini anlamak ve kullandıkları çatışma çözme stratejileri hakkında bir fikir sağlamak adına okul yöneticilerine ve öğretmenlere bir kaynak oluşturacaktır.

1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları

I. Araştırma İstanbul ili, Şişli İlçesindeki Şişli Teknik ve Endüstri Meslek Lisesinde 2013-2014 eğitim-öğretim yılında 9, 10, 11, 12 sınıf ATL, Teknik ve Endüstri Meslek Lisesinde öğrenim gören öğrencilerle sınırlıdır.

II. Araştırma anket sorularına verilen cevaplarla sınırlandırılmıştır.

III. Araştırmada öğrencilerin öğretmenleri ile yaşadıkları çatışmalar dikey, arkadaşlarıyla yaşadıkları çatışmalar yatay çatışma olarak 2 boyutla sınırlandırılmıştır.

IV. Çatışma çözme yönetim stratejileri de “kaçınma”, “hükmetme”, “demokratik çözüm” biçiminde sınırlandırılmıştır.

V. Araştırmada araştırma evrenimizi oluşturan okulda kız öğrenci sayısı (5000) evrenin %10’nu oluşturduğu için kız öğrencilere ulaşılamamıştır. Araştırma verileri erkek öğrencilerin verdiği bilgilerle sınırlandırılmıştır. Kız öğrencilerin azlığı nedeniyle olumlu bir katkısı olacağını düşünmediğimiz için araştırmaya alınmamıştır.

1.5 Tanımlar

Çatışma:”Çatışma en az iki taraf arasında, değer, fikir, inanç, ilgi, algı, kültürel faktörler, sosyal roller, ihtiyaçlar, iletişim becerileri yönünden farklılıklar olduğu durumlarda yaşanabilen, gerilim, engellenme, rekabet, değişiklik ve müdahaleler sonucunda yaşanan durumlardır” (Kavalcı, 2001, s. 10).

Çatışma Yönetimi:”Çatışmanın olumsuz etkisini en aza indirmek, olumlu etkilerini en üst düzeye çıkarmak için gerekli yöntem ve teknikleri seçme ve uygulama sürecidir “(Gümüşeli, 2004, s. 31).

Çatışma Çözme: Yaşanılan çatışmaları yönetilmesi için belirlenen stratejilerin uygulanarak istenilen sonuca varmadır.

Çatışma Çözme Davranışları: “Bireylerin yaşadıkları çatışmaları çözmek için gösterdikleri tepkilerdir. Bunlar genellikle kaçınma, hükmetme ve işbirliği, demokratik çözüm (problem çözme) şeklinde olabilmektedir” (Öner, 2000, s 196).

Akran: Yaş, meslek, toplumsal durum vb. bakımından birbirine eşit olan kişiler, yaşıt. (TDK,1997).

Akran Çatışması: Akranlar arasında farklılıklar nedeniyle ortaya çıkan çatışmalardır.

Ergen: Günümüzde bireyde gözlenebilen hızlı ve sürekli bir gelişme evresi olarakda tanımlanabilmektedir. Ergenlik çağı kişinin benliğini arama, geleceğe dönük kararlar verme ve seçimler yapma dönemidir.

Çatışma Yönetim Stratejisi: Çatışma yönteminde tarafların izleyebileceği yöntemlerdir (Psenicke ve Rahim, 1989; Rahim, 1992, 1994; akt. Karip, 2010).

2. Bölüm: Alan Yazın Taraması

2.1 Çatışma Kavramı

Çatışma, genellikle olumsuz bir kavram olarak değerlendirilir. Bunun nedeni, çatışma hakkında yeterli bilgiye sahip olmama ya da geçmişteki olumsuz yaşantılar, öğrenmeler bireylerin çatışmaya olumsuz anlam yüklemesine neden olabilmektedir. Aslında çatışmalar, ne olumlu ne de olumsuzdur. Çatışma, bir tehlike belirtisi olabileceği gibi yeni fırsatların da habercisi olabilir. Çatışmanın olumlu ya da olumsuz sonuçlanması, çatışmanın hangi koşullarda, kimlerle yaşandığına ve nasıl çözümlendiğine bağlıdır.

Çatışma, çeşitli araştırmacılar tarafından tanımlanmıştır. Deutsch'e (1973) göre çatışma, birbirine uymayan etkinlik, çıkar, istek ya da değerlerdeki farklılıklar ya da kişiler arasında yaşanan rekabettir. Çatışma birbiriyle uyumayan davranışlar varolduğunda ortaya çıkmaktadır. Birbiriyle uyumayan bu davranışlar iki veya daha fazla birey arasında olabildiği gibi gruplar arasında da olabilir (Deutsch, 1973; akt. Akbalık, 2001).

İnsan sosyal bir varlıktır, yaşadığı sürece de istek ve gereksinimlerini başka insanlarla da iletişim ve etkileşim kurarak karşılar. Bireyler hayatları boyunca birçok amaç belirler ve ulaşmak için çeşitli yöntemlere başvurur. Kişinin bu amaçlara ulaşmak isterken çevresindeki kişilerin amaç ve isteklerinin uyumadığı zamanlarda olabilir. Bu da çatışmayı doğurur. Wilmot ve Wilmot'a (1978) göre ise, çatışma en az iki birey arasında, birbirine zıt amaçların, fikirlerin olması, kısıtlı kaynakların paylaşılması ve bir tarafın amacına ulaşmasını diğer tarafın engellemesi sonucu oluşan bir mücadeledir (Wilmot ve Wilmot, 1978; akt. Pekkaya, 1994).

Çatışma, bireyin kendi içinde farklı güdülerin aynı zamanda etkili olduğu durumlarda ya da kişinin kendi amaçlarına ve isteklerine başkalarının istek ve amaçlarının ters düştüğü durumlarda bazen çevresindeki kişilerin bazı durumlarda kendisini engellemeye çalıştığında da meydana gelebilir. Birbiriyle uyumayan iki ya da daha çok güdünün aynı anda ortaya çıkarak kişiyi etkileyerek güdülerin türüne, şiddetine, içinde bulunan ortama göre değişiklik gösterir (Cüceloğlu, 1993).

Rahim'e (1992) göre, çatışma, sosyal varlıklar (bireyler, gruplar, örgütler) içindeki uyumsuzluk, anlaşmazlık ya da uyuşmazlık biçiminde kendini gösteren etkileşim süreçleridir. Bir örgütte bireyler veya gruplar arasında uyuşmazlık, tutarsızlık, tarafların kıt bir kaynağı paylaşımı, ortak bir eylem ya da etkinlikte farklı şeyler yapmak istemeleri, farklı değerlere, tutumlara ve inançlara sahip olmalarından kaynaklanabilir. Çatışma bir çıkar ve güç çekişmesi olarak da ifade edilir (Rahim, 1992; akt. Karip, 2010).

Çatışma, sosyal ya da biçimsel bir örgütte yer alan kişiler veya gruplar arasındaki anlaşmazlık, düşmanlık, bireyin anlaşmazlık algılanması ya da bir anlamda ortaya çıkan sorunların çözümlenemedeki yeteneksizliği (Baysal ve Tekarslan, 1996) kişinin bir konuda yaşadığı doğal bir anlaşmazlık veya gerginlik durumudur (Öner, 2004). Çatışma, insan yaşamının kaçınılmaz doğal bir parçasıdır ve kişinin kendini olumlu yönde değiştirebilmesi için bir fırsat niteliğindedir. Çatışma, birbiriyle ilişki halinde bulunan iki veya daha çok taraf arasında kaynakların sınırlı olması, değerlerin, gereksinimlerin ve çıkarların birbiriyle uyuşmaması sonucu oluşan anlaşmazlık durumudur (Deustch 1993, Kreidler 1984; akt. Akbalık, 2001).

Bumin (1990) çatışmayı değişimin bütünleştirici bir niteliği tanımlarken, Açıkalın (1994) ise; gruplaşmaların ve çatışmaların olmadığı bir örgütü ölü olarak niteleyerek yaşayan, etkinliği olan örgütlerde grupların ve çatışmaların varlığını doğal nitelendirmektedir.

Yöneticiler, çoğunlukla çatışmayla karşılaştıklarında başa çıkmada yetersiz kalabilirler. Yapılması gereken, çatışmanın ne olduğunu anlamaya çalışmak ve çatışmayla ilgili ön yargılardan kurtulmaktır. Okullarda çatışmanın kaynağını Korkmaz (1994); iletişim problemleri, örgütsel yapı, kişilik ve insan faktörleri ile sınırlı kaynaklar olabilmektedir. Okullarda yöneticilerin sahip olduğu kültürel özellikler, inanç ve değerlerin de öğretmenlerin güdülenmelerini ve sınıf içindeki etkinliklerini olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. İyi bir çatışma yönetimi stratejisi ile çatışmadan olumlu sonuçlar elde edilebilir. Çatışma, örgütte güven ve anlayışın hakim olduğu bir ortam oluşturmak için kullanılabilir. Farklı görüşler, bilgiler ve varsayımlar başarılı kararlar için bir zorunluluktur. Çatışmayı etkili bir biçimde yöneterek; amaçları ve uygulamaları yeniden gözden geçirmek, kaliteyi artırmak, maliyeti düşürmek, kurumsal işlevleri etkilileştirmek, takım çalışması ve

beyin fırtınasının etkililiğini sağlamak oluşabilir (Van Slyke, 1997; Baron,R.A, 1986; Bergman,T.J., 1989; Kindler, H.S, 1996; Morphy,1994; Tjosvold, D, 1991; akt. Karip, 2010).

İyi yönetilen çatışmanın bireye ve örgüte sağlayacağı yararları Karip (2000) şöyle sıralamıştır; daha iyi ilişkilerin oluşturulması, psikolojik olgunluk, bireyin kendisine saygısının geliştirilmesi, bireysel gelişim, etkililiğin ve verimliliğin geliştirilmesi, problemlerin farkına varmak ve problemleri tanımak, daha iyi çözümler oluşturmak, örgütsel değişimi sağlamak, monotonluğu azaltmak, ahenkli bir takım çalışması oluşturmak. Eğitim yöneticileri, okullarda meydana gelen çatışmaları yok etmek, görmezlikten gelmek ve çatışmanın var olmadığını kabul etmek yerine, çatışmayı, yapıcı ve yaratıcı bir hareketin kaynağı olarak değerlendirmeleri gerekmektedir. Çatışma ve onun yönetimi örgüt verimliliğini etkileyen önemli faktörlerden birisidir.

Pekkaya (1994) Blakeway'in (1988) çatışmaların temel özellikleriyle ilgili görüşlerini şu şekilde özetlemektedir.

1. Çatışma, yapıcı veya yıkıcı sonuçları olabilen doğal bir süreçtir.
2. Çatışma, kişiler, gruplar, toplumlar, ülkeler arasındaki tüm önemli ilişkilerin doğasında vardır.
3. Çatışmalarla başa çıkma yolları tartışan tarafların kendileri tarafından bizzat kullanılabileceği gibi, tarafsız olarak yardımcı istenen arabulucular tarafından da kullanılabilir.
4. Çatışma iletişim yoluyla yapıcı bir şekilde çözümlenebilir.
5. Çatışmalara çözüm bulma becerileri durumun analizini yapma, tarafları biraraya getirme, tarafları rekabet ortamından alarak problem çözme ortamına yöneltme, işbirliği ve güven yaratma, gözlem yapma, dinleme ve konuşma gibi iletişim becerilerini kapsar.
6. Çatışmalara çözüm bulma, üretici sonuçlar almaya yönelik bir problem çözme sürecidir. (Blakeway, 1988; akt. Uysal, 2006, s.9)

2.2 Çatışma Konusundaki Yaklaşımlar

2.2.1 Geleneksel yaklaşım. Çatışmanın tümüyle zararlı olduğu anlayışından hareket ederek çatışmanın olumsuz olduğu ve çatışmadan kesinlikle kaçınılması gerektiğini savunur (Sargut, 2001). Çatışma saldırganlık, düşmanlık, savaş, tehlike gibi kavramlarla anılıp, örgüt için yıkıcı bir olgu olarak düşünüldüğünden çatışmadan uzak durulması savunurlar (Huczynski ve Bu Chanon, 1991; Robbins 1998; Stoner ve Freeman, 1989; akt. Karip, 2010). Çatışma, istenilmeyen bir durumdur; çatışma şiddet, yıkım, mantıksızlık terimleriyle birlikte anılır. Çatışmanın yıkıcı etkisini yok etmek için örgütlerin çatışmalardan kurtarılması gerekir. Çatışmanın varlığı örgütteki bozulmanın kanıtı olarak görülür (Sarpkaya, 2002).

Rahim'e (1992) göre bu anlayışında, örgütte çatışmanın varlığı kötü bir yönetimin belirtisi şeklinde görülür. Çatışma, örgütün verimliliğini düşürür. Örgütlerde çatışmanın en aza indirilmesi veya bütünüyle önlenmesi gerekir. Ne yapılacağına, nasıl yapılacağına, kaynakların kim tarafından nasıl kullanılacağına astlardan bağımsız olarak yöneticilerin karar verdiği bir örgüt anlayışında, yönetim işlevlerini tam anlamıyla yerine getiriyorsa, çatışma olmamalıdır (Rahim, 1992; akt. Karip, 2010).

Çatışma, bireyde iş doyumsuzluğu yaratacağından üretimini ya da üretime katkısını azaltarak, yalnız kalmaya, diğer üyelerden kopmaya ve yabancılaşmaya sebep olacaktır. Bunun yanında çatışmanın çözümü yöneticinin özel çalışmalar yapmasını gerekli kılacağından enerji ve zaman kaybına yol açmaktadır (Erdoğan, 1996).

Geleneksel yaklaşıma göre, tüm çatışmalar yıkıcı olarak görülür ve örgütte çatışmalardan kurtarma görevi yöneticiye verilir (Korkmaz, 1994). Yönetimin başlıca görevi, örgütte meydana gelen çatışmayı kaldırmaktır. İş görenler veya birimler, birbirleri arasındaki çatışmayı çözemezlerse, üst yönetim yetkisini kullanıp çatışmayı çözmelidir. Örgütte çatışmanın olmaması için yöneticiler astları denetleyip, örgütte ussal kurallar koymalıdır (Başaran, 1992).

Bir örgütte yönetim dışında kalanların düşünmesine gereksizdir. Örgüt düşünmesi için yönetime ücret ödemektedir. Astların görevi, yönetimin belirlediği

işleri yapmaktır. Yönetim işlevlerini tam ve doğru bir şekilde yapıyorsa çatışmanın tümüyle ortadan kaldırılmış olması gerekir (Karip, 2003).

Geleneksel yaklaşım, örgütsel çatışmayı örgüt açısından yıkıcı olarak kabul eder ve örgütlerin çatışmalardan kurtarılması gerektiğine inanır. Bu görüşün örgütün yapısal özelliklerini ve örgütsel gerçekleri dikkate aldığı söylenemez. Örgütsel çatışma, yönetim bilimin ortaya çıkışından itibaren merkeze alınmış bir konudur. Geleneksel yönetim bilimciler, çatışmayı istenmeyen bir olgu olarak görmüşler ve akıl dışılık, bozgunculuk ve yıkıcılık vb. ifadelerle eş anlamlı saymışlardır. Bu nedenle örgütlerde bozulmaya ve çürümeye neden olan çatışmadan kaçınmak gerekir. (Can, 1999, s. 309)

2.2.2 Davranışçı yaklaşım. Örgütlerde çatışmanın olması çok doğaldır. Çatışmanın tüm kişi, grup ve örgütlerde doğal ve kaçınılmaz olduğunu kabul etmektedir. Çatışma kötü değildir; ama iyi yönetilmesi gereklidir. Karmaşık örgütler kişiler ve gruplar arası ayrımlardan doğmaktadır. Çatışmanın ortadan kaldırılması, bu farklılıkların yok edilmesini ifade etmektedir. Amaetkili bir yönetim bu farklılıkları benimsemeli ve arttırmaya çalışmalıdır (Saygı, 2003).

Robbins'e (1974) göre davranışçı yaklaşım, çatışmanın karmaşık örgütlerin doğaları gereği olduğuna inanır ve doğal karşılanır. Bütün çatışmaların yıkıcı olmadığını, grup çatışmalarının toplumsal işlevleri bulunduğunu kabul eder (Robbins, 1974; akt. Aydın, 1998).

Rahim'in (1992) modern yaklaşım olarak nitelendirdiği davranışçı yaklaşımına göre, çatışma kaçınılmazdır. Modern yaklaşımda uyum, bir örgütün verimliliği ve etkinliği için istenen bir durum değildir. Amaç, uyumlu bir örgütsel ortam oluşturmak değil, örgütün karşı karşıya olduğu problemleri kavrayabilme ve çözebilme yeteneğini geliştirmektir. Uyum, örgütte statikliğe, ortalama bir başarı ile yetinmeye ve yanlış da olsa grup kararlarına bağlılığa sebep olabilir. Bu yaklaşım çatışmayı bir zorunluluk olarak görür. Kişiler örgütün amaçlarını gerçekleştirmeye çalışırken, farklı ve zıt fikirleri anlatmaya, meydana çıkarmaya yönlendirilmelidir. Çatışma yönetimi sadece çatışmanın çözümüyle kalmayıp, çatışmaların meydana çıkarılmasını da kapsar. Bu nedenle yöneticilerin farklılıkları-zıtlıkları gözlemlemesi,

izlemesi, teşvik etmesi ve farklılıkların tartışılabilceği güven ortamı oluşturmaları gerekir. Bir örgütte çatışmaların yönetilmesi yöneticilerin sorumluluklarındandır. Örgütsel çatışma meşrudur, kaçınılmazdır bilakis etkili bir yönetiminde göstergesidir (Rahim, 1992; akt. Karip, 2003).

Davranışçı yaklaşıma göre, örgütte ortaya çıkan çatışmaların yıkıcı olmadığını, tersine grup çatışmalarında toplumsal amaçları sağlamaya yönelik faydalarının da olduğunu ifade edilebilir. Çatışmanın karmaşık örgütlerin doğaları gereği olduğunu fikrini savunur. Çatışmanın kaçınılmazlığından yola çıkan davranışçılar, çatışmanın kabul edilmesini savunurlar. Çatışma ortadan kaldırılamaz. Çatışma düşünüldüğü gibi örgütsel başarıyı her zaman azaltan bir durum da değildir. Bazen başarıyı arttırıcı rolü vardır. Bu görüş bütünüyle çatışmayı çözme yöntemleri üzerinde durmaktadır (Sarpkaya, 2002).

Bütün çatışmaların yıkıcı olmadığını, grup çatışmalarının toplumsal amaçları gerçekleştirmede fayda sağladığına inanır. Davranışçılara göre, çatışmanın tam anlamıyla benimsenmesi tarzında ifade edilebilir Bu görüşü paylaşan Bennis ve arkadaşları, çatışmanın örgütteki bireyler ve gruplar arası farklılıklardan kaynaklandığını, çatışmanın yok edilmesinin bu ayrımın ortadan kaldırılması anlamına geleceğini, bu nedenle örgütsel ortamda olanaksız olduğunu savunmaktadırlar (Aydın, 1994).

2.2.3 Etkileşimci yaklaşım. Robbins'e (1998) göre günümüzde örgüt yönetiminde en fazla kabul gören yaklaşımdır. Bu yaklaşım çatışmayı destekler, savunur, onaylar, benimser; çünkü çatışma kaçınılmazdır. Çatışma grubun içinde olumlu yönde bir güç ve grubun etkili bir performans göstermesi için şarttır (Robbins, 1998; akt. Aydın, 1994).

Örgütlerde çatışmanın kaçınılmaz olduğunu savunan bu görüş, artan çatışmaların örgüte zarar vereceğini, bu sebeple bu çeşit çatışmaların zorunlu olarak çözülmesi gerektiğini savunur. Etkileşimsel görüş, davranışçı görüşten farklı olarak, yalnızca çatışmayı benimsemekle kalmaz, uyumlu barışçıl ve işbirliği içindeki bir grubun değişime ve yeniliklere karşı ilgisiz kalacağını öne sürerek gerektiğinde çatışmanın bilinçli olarak teşvik edilmesini savunur. Bu yaklaşıma göre, belirli bir seviyedeki çatışma, grup içindeki yarışmayı, eleştirmeyi ve yaratıcılığı arttırdığından

grup performansı da artmaktadır ve örgüt normlarının belirginleşmesini de sağlamaktadır (Saygı, 2003).

Etkileşimci yaklaşım, çatışmayı doğal bir olay olarak görüp kabullenmekle kalmayıp, bir işi başarmak için belli bir dereceye kadar çatışmanın gerekli olduğuna inanırlar ve bu nedenle çatışmayı teşvik etmek gerektiğini savunurlar. Çünkü modern yönetim bilimcilerine göre, uyum, barış ve işbirliği içindeki sakin gruplar, durağan, vurdumduymaz ve tepkisiz olduğundan örgütsel gelişme ve yeniliğe katkısı yok denecek kadar azdır. Modern yönetim bilimciler çatışmanın optimal düzeyde olduğu durumlarda, örgütsel iş başarısını olumlu etkileyeceği ifade ederler. Bu olumlu katkılar; amaçlara olumlu yaklaşım, yenilik ve değişme, sorun çözmede araştırmaya ağırlık ve yaratıcılık ile çevresel değişikliklere çabuk uyabilme biçiminde ortaya çıkar. Yoğun çatışma ise, eylemlere karışma, eşgüdüm zorluğu ve kargaşa ortamı yaratır. (Can, 1999, s. 309- 310)

Bu görüş çatışmanın, kati gerekli olduğunu kabul edip kimi zaman da çatışmayı teşvik eder. Çatışma yönetimini, uzlaşma yöntemleri kadar onun yönetilmesini de içine alacak şekilde ifade eder ve çatışmanın yönetilmesini bütün yöneticilerin başlıca sorumluluğu olarak bakar. Gerçekte yapıcı çatışmalar, yaratıcılıklarını kaybetmiş veya ilgisizliğin çabuk yayılan seviyelere ulaşmış olduğu kimi örgütlerde istenebilir (Korkmaz, 1994).

Etkileşimci yaklaşımla davranışçı yaklaşım arasındaki farklı yalnızca çatışmayı kabul etmekle kalmaz, son derece uyumlu, barışçıl ve işbirliği içindeki bir grubun değişime ve yeniliklere karşı ilgisiz kalacağını öne sürerek gerektiğinde çatışmanın kasti olarak teşvik edilmesini savunur (Solmuş, 2001).

Etkileşimci yaklaşım, içinde değerlendirilebilecek olan politik yaklaşıma göre çatışmayı örgütte kötü giden bir durumun veya bir problemin işareti olarak görmek zorunlu değildir. Örgütsel kaynaklar kısıtlıdır. Kişiler iş, unvan ve prestij için; bölümler güç ve kaynaklar için; çıkar grupları politik uzlaşma için yarışabilirler. Bu koşullarda çatışma da kaçınılmaz ve doğaldır. Politik yaklaşımın odağında çatışmanın çözümleri değil, çatışma taktik ve stratejileri bulunmaktadır. Halbuki

insan kaynakları ve yapısalcı yaklaşımlarda daha fazla çatışmanın çözülmesi üzerinde durulur (Sarpkaya, 2002).

Etkileşimci görüş davranışçı görüşten şu yönleriyle ayrılır (Ertekin, 1982):

1. Çatışmanın tamamıyla gerekliliğini kabullenme,
2. Farklılıkları netçe kuvvetlendirme,
3. Çatışma yönetimini, çözüm yöntemleri gibi isteklendirmeyi kapsayacak şekilde ifade edilmeli.
4. Çatışma yönetimini tüm yöneticilerin ana sorumluluğu olarak görme.

Etkileşimciler, örgütlerde çatışma olmamasını örgüt bakımından sakıncalı olarak görürler ve bunun için çatışmayı teşvik etmekten taraftırlar. Çatışmasız bir örgütte, ilgisizlik, durağanlık, statiklik ve tekdüzeliğin olacağını, örgütün bozulmaya başlayacağını düşünürler. Bu yargı, Binzen ve Daughen (1976) tarafından yapılan bir araştırma ile desteklenmiştir. Çatışma olmayan bir örgütte yalnızca ilgisizlik ve durağanlık olur, yeni gelişmeler çok az görülür (Binzen ve Daughen 1976; akt. Aydın, 1994).

Örgütsel çatışmanın rahatsız edici, birçok problemin kaynağı olabileceğini; fakat bütün bunlara karşın, örgütsel yaşamın sürdürülebilmesi için örgütlerde çelişkinin, anlaşmazlıkların, uyuşmazlıkların kesinlikle elzem olduğunu söyleyen Robbins, bu örgütsel olguyu çok az yöneticinin benimsediğini ifade etmektedir. Rico'nun da bu görüşü desteklediği görülmektedir. Ona göre çevrelerinde uyum ve mutluluk arayanlar çatışmadan uzak kalarak kişisel çıkarlarını korumaya çalışmaktadırlar (Robbins, 1998; akt. Aydın, 1994).

Buraya kadar yapılan açıklamalardan da anlaşıldığı gibi, geleneksel yaklaşımın, çatışmanın örgütler için yıkıcı olduğu ve ortadan kaldırılması yönündeki görüşleri günümüzde geçerliliğini yitirmeye başlamıştır. Çatışmayla örgütsel yaşamda karşılaşılabileceği ve örgütsel amaçları gerçekleştirme doğrultusunda çözülmesini savunan davranışçı yaklaşımlar etkileşimci yaklaşımın temelini oluşturmuşlardır.

Çatışma konusunda kısaca açıklamaya çalıştığımız üç yaklaşımdan ilk iki tanesinin klasik, sonuncusunun ise modern yönetim anlayışına uygunluk gösterdiği kolayca görülebilir.

2.3 Çatışma Süreci

Çatışma birden fazla kişi ya da grup arasındaki ilişkilerden doğan bir süreçtir ve bu süreç içinde çeşitli adımlar takip eder. Her bir adım ayrı bir çatışma halinin göstergesidir.

“Çatışma süreçlerinin evresini anlamak çatışmayı yönetebilmenin ana ögesidir. Diğer dikkat edilmesi gereken konu ise, bir çatışmanın içindeki taraflar aynı anda aynı aşamada olmayabilir” (Bumin, 1990, s. 22). Çünkü çatışma basit farklılaşmalarla şiddete varan davranış biçimlerine kadar değişik şekillerde meydana gelebilir.

Gümüseli’ye (1994) göre çatışma süreci başlangıçtan sonuna kadar birbirini izleyen beş aşaması vardır.

1. Gizli Çatışma Aşaması: Henüz çatışmanın ortaya çıkmadığı, ancak çatışma için koşulların potansiyel olarak oluştuğu aşamasıdır. Birey ya da grupların birbirlerine işlevsel olarak bağımlı olması, amaç farklılıkları, belirsizlikler çatışma için oluşum taratır. Çatışma yaratabilecek durumlar olduğu anda çatışma başlar. Çıkar ve amaçlardaki farklılıklar, kişi ve grup güç farklılıkları bu tür çatışmalara örnektir. Yani sadece çatışma için koşulların varoluşunu ifade etmektedir. (Baysal ve Tekarslan, 1996, s.302-303)

2. Algılanma Aşaması: Taraflar çatışmanın bilincine varırlar. Birey ya da gruplar farklı algı ve ihtiyaçlara sahip olduklarını hissederek endişe duymaya başlarlar ve gerilim yavaş yavaş belirmeye başlar. Tarafların çatışmaya konu olan olay veya durumları algılama tarzları ile yakından ilişkisi vardır. Bu evre bir birey ya da grubun, amaç ya da isteklerinin, başka bir kişi ya da grup tarafından engellendiğinin farkına varmasıyla ortaya çıkar. Her iki tarafta çatışmanın kökenini araştırır, çatışmanın niçin doğduğunu inceler ve birbirleriyle yaşadıkları problemlerin

nedenleri hakkında senaryo yazarlar. Algı, organize etme ve anlamlandırma sürecidir. Algılamadaki farklılıklar çeşitli çatışmalara neden olabilir. Bir bireyin kendisinin hangi benlik durumu kullandığı konusundaki algısı ile karşısındaki kişinin onun hangi benlik durumunu kullandığı konusundaki algıları arasında farklılık olması durumunda da, çeşitli çatışmalar yaşanabilir. Benlik durumlarına ilişkin algılama farklılıkları, çatışmaların kaynağını da oluşturabilir Çatışmaya konu olan tarafların olayları ve durumu algılama tarzlarıyla ilgisi olup, bu tür çatışmada biri veya her iki taraf çatışmanın varlığını fark etmiştir. Fakat daha henüz algılama düzeyindedir; dışarıdan fark edilen davranışa dönüşmemiştir. Farklı dile getirilirse, birbirine zıt hedefler veya değerler belirgin olursa, kişiler diğerlerini küçük düşürücü sözler veya davranışlarda buldukları zaman çatışma safhaları oluşur. (Dökmen, 2003, ss.99-100)

3. Hissedilen Aşaması: Gordon'a (1991) göre kişiler fikir farklılıkları ve zıt ilgiler üzerine yoğunlaşmaya başlayıp, duygusal olarak çatışmaya katılırlar. Bir ya da daha fazla kişinin anlaşmazlıklar ve yanlış anlamalar sonucunda gerginlik ya da kaygı hissetmesiyle beraber çatışma, algılanan çatışmadan hissedilen çatışmaya dönüşür (Gordon, 1991; akt. Ergeneli, 2006).

Tipik olarak algılanan çatışma ile hissedilen çatışma arasında bir gecikme zamanı vardır. Çatışma kapsanan bireylere veya gruplara kişiselleştirilmiş olur. Bu evrede taraflar birbirlerine yönelik olumsuz duygular beslenmeye başlarlar. Çatışma kişiselleştirilir. Her iki tarafta "biz" ve "onlar" tutumu geliştirir ve birbirlerini suçlarlar. Çatışma arttıkça taraflar arasındaki işbirliği ve uyumda azalmaya başlar. Kızgınlık, kaygı ve gerilimler hissedilen çatışmaların belirli göstergelerini oluşturur. Bu evrede, çatışma etkili bir örgütsel performans oluşması bakımında olumlu bir şekilde kullanıp, çözümlenmelidir. Çatışma halindeki çatışanların olaylar karşısındaki hislerini ifade etmektedir. Yani; taraflar kızgın, kırgın, sinirli, endişeli, patlamaya hazır, öfkeli olabilir. (Koçel, 2007, s. 666)

Eğer bir ya da birden fazla kişi kendilerini grup içinde yanlış anlaşılmalardan ve uyuşmazlıktan dolayı gergin, tedirgin ya da huzursuz hissedерlerse hissedilen çatışma safhasına geçilmiş olur. Kişilerin algılamaları bu aşamada duygu ve düşünce düzeyinde çatışma içeren hislere dönüşür, olaylar karşısındaki duygularını ifade ederler. Kısaca; kişiler birbirlerine yönelik olumsuz duyguları ifade ederek, birbirlerine yönelik olumsuz duygularda beslemeye başlarlar.

4. Açığa Çıkma Aşaması: Kişiler amaçlarını gerçekleştirmek ve diğer kişileri engellemek için plan yapar. Bu aşamada çatışmaya taraf olmayanlarda algılar. Kişiler nasıl mücadele edeceklerini, birbirlerine nasıl zarar vermeyi ve amaçlarına ulaşmalarını engellemeyi planlar. Tartışma, fiziki şiddet, yardımın çekilmesi ve bilgi paylaşımının yapılmaması oluşur (Saygı, 2003). Çatışma halindeki kişilerin fiilen gösterdiği davranışa dikkat çeker. Her iki tarafta birbirlerine zarar vermeye ve amaçlarına ulaşmalarını engellemeye çalışır (Koçel, 2001, Solmuş, 2001).

5. Sonuç- Çıktı Aşaması: Çatışmayı yaşamaktan çok, çatışmanın etkilerinin hissedildiği aşamadır. Açık çatışma aşamasına gelmiş kişiler arasındaki etkileşim tek veya her iki taraf için bazen olumlu bazen olumsuz sonuç oluşabilir.

Robins'e (1998) göre, örgütlerdeki çatışma dört aşamada gerçekleşir.

Potansiyel çatışma, ilk aşamadır. Çatışma doğuracak nedenlerin söz konusu olduğu iletişim, yapı ve kişilik değişkenleridir. İletişim nedenleri anlam güçlükleri, yanlış anlama ve gürültü. Yapısal değişkenler, büyüklük, uzmanlaşma derecesi, yetki alanlarının belirginlik durumu, önderlik tarzı, ödül sistemleri, karşılıklı bağımlılık derecesi ve kişiliklerin amaca uyuşmazlığı vb. kişilik değişkenleri, bireylerin değer sistemlerinde bulunmaktadır. İkinci aşama, potansiyel nedenlerin anlaşılması ve benimsenmesi anlamında biliş ve kişiselleştirme evresidir. Çatışmanın üçüncü aşaması davranış aşamasıdır; rekabet, işbirliği, uzlaşma, kaçınma ve ayarlama biçiminde meydana gelir. Son evrede ise, çatışmanın sonuçlarıyla ilgilidir. Bu sonuçlar ya grup başarısını artırıcı ya da düşürücü nitelikte olabilir. (Robbins, 1998; akt. Can, 1999, s.310)

2.4 Çatışma Türleri

Rahim'e (1992) göre, çatışmalar; çatışmaya neden olan ve çatışma öncesi koşullara göre diye sınıflandırılabilir. Çatışmalar duygu, düşünce değer, amaç, paylaşım farklılıkları gibi çeşitli sebeplerden oluşabilir (Rahim, 1992; akt. Karip, 2010).

Örgüt içinde karşılaşılan çatışma türlerini, birey ve organizasyon çatışması, bireyin iç çatışması, bireyler arası çatışmalar ve gruplar arası çatışmalar olmak üzere dört bölümde incelenebilir.

Johnson ve Johnson (1991) dört çeşit çatışmadan bahseder. Bunlar, tartışma, kavramsal çatışma, çıkar çatışması ve gelişimsel çatışmadır. Bu çatışmalar, günlük yaşamda değişik zaman ve mekanlarda, farklı kişilerle yaşanabilir. Kimi zaman bu çatışmaların iki veya daha çoğu bir arada yaşanabilirler (Johnson ve Johnson 1991; akt. Türnüklü, 2007).

1. Tartışma: Kişilerin bilgi ve düşünceleri birbirine uymadığında meydana gelir ve iki kişi anlaşmaya ulaşmaya çalışırlar. Anlaşmamalarında ise tartışma çıkar.

2. Kavramsal Çatışma: Bireyin zihninde varolan bilgiye uymayan yeni bir bilgi öğrenmesi durumunda meydana çıkar ve bilimsel merak doğurur. Bu durumkişiyi daha çok bilgi aramaya, yeni tecrübeler edinmeye, bilişsel görüş ve akıl yürütme sürecini aramaya yöneltir.

3. Çıkar Çatışması: Farklı amaçlara varmayı hedefleyen iki kişinin yaptıkları davranışın ya da gösterdikleri gayretin birbirlerini engellemesinden oluşur. Bu tür çatışmaların çözümünde, tarafların birbirine isteklerini, beklentilerini belirtmeleri ve işbirliği yapmaları gereklidir.

4. Gelişimsel Çatışma: Bireyin içinde bulunduğu gelişim dönemine bağlı olarak sahip olduğu farklı istek, beklenti ve bakış açısı çevresindeki bireylerle çatışma yaşamasına sebep olur. Ergenlik dönemindeki gencin ailesiyle, akranlarıyla çatışma yaşaması gibi (Karip, 2010).

Moore (1996) "Çatışma türlerini çatışmaların nitelik yoğunluğu ve şiddeti dikkate alınarak sınıflandırılmıştır. Çatışmalar, kaynaklarına göre ya da çatışmanın

gerçekleştiği toplumsal-örgütsel düzeye göre sınıflandırılabilir. Bunlar, değer çatışmaları, veri çatışmaları, yapısal çatışma ve ilişki çatışması olarak tanımlanmıştır” (Moore, 1996; akt. Karip, 2010, s. 20).

Rahim’e (1992) göre “Çatışmalar, çatışmaya neden olan çatışma öncesi koşullara göre sınıflandırılabilir ki bunlar duygu, düşünce, değer, amaç, fikir gibi yani kısaca hayata ilişkin yaşamı algılamaya bağlı nedenlerle ortaya çıkabilir” (Rahim, 1992; akt. Karip, 2010, s.20).

1. Duyuşsal Çatışma: Bu çatışmaya psikolojik çatışma denir. Taraflar ortak bir problemi çözmeye çalışırken, problemle ilgili olan duygularının, hislerinin uyuşmadığını fark ederek bu farklılıklar duygulara dayalı bir çatışmayı oluşturur.

2. Çıkar Çatışması: Sınırlı miktarda bir kaynağın paylaşımında tarafların tercihleri, istekleri uyuşmayabilir. Bu kaynaktan kimin hangi ölçüde pay alacağından kaynaklanabileceği gibi, paylaşım probleminin nasıl ölçüleceği, paylaşımı sağlayacak yöntem üzerinde de uyuşmazlıklar yaşanabilir.

3. Değer Çatışması: Tarafların belirli konularda değerlerinin uyuşmamasından kaynaklanır. Buna “ideolojik çatışma” da denir.

4. Bilişsel Çatışma: Tarafların düşünme süreçlerinde algılarında ve yargılarındaki farklılıklar “Bilişsel Çatışmaya” neden olur. Taraflar benzer ya da aynı bilgiyi farklı biçimlerde yorumlayıp, anlamlandırılabilir, işte bu sebepten tarafların yorumları mantıksal olarak uyuşmazlık gösterir.

5. Amaç Çatışması: Tarafların tercih ettiği amaçların hedeflerin uyuşmazlığından meydana gelir. Amaçlarda kısmi uyuşmazlıklar olabileceği gibi, hangi durumlarda taraflardan birinin amacının gerçekleşmesi diğerinin amacının bütünüyle ortadan kalkması anlamına gelebilir.

6. Esas Çatışma: Temel konulardan ortaya çıkan çatışmalardır. Görev, iş gibi önemli konulardaki uyuşmazlıklardır. Bir bilgiyi farklı algılama

yorumlamadan daha ileri, bilgi üzerindeki bakış açısı farklılığı söz konusudur. Esas çatışma içeriğe ve öze ilişkin bir çatışmadır.

7. Gerçekçi ve Gerçekçi Olmayan Çatışma: Gerçekçi çatışmanın bir amacı vardır. Ussal bir nedene dayanır. Çatışma amaçlar, değerler, görevler, yöntemler gibi içeriğe ilişkin gerçekçi bir nedeni vardır. Gerçekçi olmayan çatışma ise, gerilimi azaltmak, duyarsızlık, düşmanlığı ifade etmek gibi ihtiyaçlardan ya da bir hatadan kaynaklanabilir. Gerçekçi olmayan, rasyonel bir nedene dayanmayan bu tür çatışmaların bir amacı olmayıp, çatışmanın kendisi bir amaçtır. Gerçek amaç gizlenir.

8. Kurumsallaşmış ve Kurumsallaşmamış Çatışmalar: Kurumsallaşmış çatışmalarda taraflar önceden belirlenmiş ve açıkça ifade edilmiş kurallara göre hareket ederler. Bundan dolayı tarafların davranışları kestirilebilir ve ilişkiler süreklilik gösterir. Kurumsallaşmamış çatışmalar belirli kurallara bağlı değildir. Belirli kuralları olmayan bu çatışmada tarafların davranışları önceden kestirilemeyeceği ve ilişkilerin sürekliliğinin olmadığı çatışmalardır.

9. Cezalandırıcı Çatışma: En şiddetli çatışma şeklidir. Amaç karşı tarafa mümkün olduğunca zarar vermek ve cezalandırmaktır. Tarafların karşısındakinin kaybı ölçüsünde kendini kazançlı görür. Örgütlerde bireyler karşı tarafın kaybının kendilerine hiçbir kazanç sağlamayacağı halde veya birşey ifade etmediği halde bile karşı tarafa zarar verecek bir çatışmaya girebilirler.

10. Yanlış Atfedilen Çatışma: Yansıtma yapmaktadır. Yanlış kişiye suçlama yapmaktadır. Asıl işin sorumlusu olan yere değil sadece bağlantısı var diye o kişiyle çatışmaktadır. Nedeni yanlış kişiye atfetme bilgi eksikliği ya da yanlış sonucu olabilir.

11. Yanlış Yönetilen Çatışma: Taraflar düşmanlıklarını, öfkelerini, kinlerini, kızgınlıklarını, eylemlerini çatışmanın içinde olmayan başka taraflara yöneltirler. Bu yöneltme genellikle bilinçlidir. Bir yanlışlık veya bilgisizlik sonucu değil, kastidir. Çatışmanın gerçek tarafları arasında güç

denge-sizliği olduğunda tarafların zayıf olan kendisi için aslında çatışmanın içinde olmayan kolay bir hedefi seçebilir. Bilinçli olarak bir çarpıtma kasıtlı olarak yanlış yönlendirme ve meşru görülmeyecek bir durum meydana getirerek kendi iddasını haklı göstermeye çalışması vardır. (Karip, 2003, s.20-25)

2.4.1 Çatışma düzeyine göre sınıflandırma. Çatışma düzeyine göre sınıflandırmalar birey içi çatışma, bireyler arası çatışma, grup içi çatışma, gruplar arası çatışma ve örgütler arası çatışma olarak beşe ayrılır.

2.4.1.1 Birey içi çatışma. Bireyin kendi içinde yaşadığı çatışmadır. Kişiler içlerinde bazı mesajlar üreterek yorumlarlar ve kişi içi iletişimde bulunurlar. Kişi içindeki iletişimin yanısıra bilinç dışındaki dinamikler tarafından oluşan çatışmalardır. Birey alternatifler arasında hangisini seçeceğiyle ilgili belirsizlik yaşar. Gerginleşir ve çatışmaya girer (Dökmen, 1994).

Bu tür çatışma bireyin gerçekleştirdiği faaliyetler alakadır. Birey, uyumsuz hedefler arasında seçim yaptığında ya da rol çatışmasında bir iç çatışma yaşayabilirler. Bu çatışmaları duyuşsal ve bilişsel olarak ikiye ayırabiliriz (Karip, 2003).

Duyuşsal Çatışma, birbirine uyumsuz hedeflere eşlik eden zıt duygular bireyde stresin artmasına, üretkenliğin ve doyumun azalmasına sebep olur (Karip, 2003).

Bilişsel Çatışma, uyumsuz hedeflerle oluşturulmuş entelektüel çatışmalardır ve birey de üretkenlikle ilgili sıkıntılar oluşturabileceği gibi etkisiz hale de getirebilir. Bu çatışma çoğunlukla kalite-maliyet- zaman kaynaklarında yaşanır (Gordon, 1991; akt. Ergeneli, 2006).” Birey, kendi uzmanlığı, ilgisi, çıkarları, amaçları ve değerleri ile uyuşmayan görevler, uygulamalar, işler istenildiğinde meydana gelir. Bireyin birbiri ile çelişen roller üstlenmesi de birey içi çatışmalara neden olabilir “ (Karip, 2003, s. 24).

2.4.1.2 Bireyler arası çatışma. İki kişinin birbiriyle fikir, duygu, düşünce, görüş, tutum, davranış farklılıklarına düşmeleridir. Kişiler arası çatışmaların nedeni genellikle, çatışmalara taraf olan bireylerle doğrudan alakalıdır. Kişilerin algıları,

kalıp yargıları, rolleri, ihtiyaçları, kültürel etkenler, duyguları gibi kişiler arası farklar çatışmaya itterler ve birbirlerinden beklentileri mesajlara da sebep olur. Bu mesajların taşıdıkları anlam, çatışmanın kaynağını oluşturur. Kişiler gelen mesajların kapsamına karşı olduklarında, sadece bu nedenden mesajı gönderenle çatışma yaşayabilirler (Dökmen, 2003).

2.4.1.3 Grup içi çatışma. “Grubun beklentileri bireylerin beklentileri ile çatışıyorsa bir çatışma ortaya çıkar veya kişi grubun sahip olduğundan farklı bir pozisyona gelirse oluşabilir. Bireyin yer aldığı biçimsel ve biçimsel olmamasına göre bir farklılık gösterebilmektedir. Bireyin gruptaki rolü ile grubun belirlemiş olduğu norm ve standartlarla, grup değerleriyle çatışma meydana gelebilir” (Baysal ve Tekarslan, 1996, s.301).

Stoner ve Freeman’da (1989) çatışmayı eğer kişi, grup norm veya kararlarına uymak istemezse meydana çıkar Bu tür çatışmalarda grubun amaç ve normlarını kabullenmeyen bireyler çatışmayı kaybetmek zorunda kalırlar (Stoner ve Freeman 1989; akt. Eren, 2001).

Roloff’a (1987) göre en fazla rastlanan çatışmalar rol çatışmaları ve ast-üst ilişkilerinden doğan çatışmalar olarak gruplandırılır. Çoğunlukla beraber meydana çıkarlar. Roller ve ast-üst konumlar çatışma sebebidir (Roloff, 1987; akt. Dökmen, 2003).“Bir grup ya da birim içinde grup üyeleri arasında grubun amaçları, görevleri, prosedürler vb. üzerinde meydana gelen çatışmalardır. Çatışma kişiler arasında meydana gelebileceği gibi, grup üyeleri ile grup lideri ya da grup içinde alt gruplar arasında da olabilir “ (Karip, 2010, s.24).

2.4.1.4 Gruplar arası çatışma.“Bir örgütte birimler arasında ya da birim içinde gruplar arasında yaşanan çatışmalardır. Örgütler formal ve informal gruplardan oluşmaktadır. Çok iyi yönetilen örgütlerde bile gruplar arası çatışmalar yaşanır. Çeşitli birimler ve yönetim arasındaki aktif çatışma da gruplararası bir çatışmadır “ (Karip, 2010, s. 25).

Gruplararası çatışmalar, grubun büyüklüğüne bağlı olmaksızın insan grupları arasındaki zıtlaşmaları kapsar. Grey’e (1984) göre bu tip çatışmalar genellikle aynı bölüm yöneticisine bağlı grupların birbirleriyle mücadeleye girmelerinden ortaya çıkar. Örgütlerde biçimsel olarak bölümler arasında düşünce planlama ve uygulama

yolları bakımından ya da duygusal bakımdan anlaşmazlıklar meydana gelebilir (Grey, 1984; akt. Karip, 2010).

2.4.1.5 Örgütler arası çatışma. Örgütler arası çatışma örgütlerin çevresindeki diğer örgütlerle çatışmasıdır. Bir örgütün rakipleri ile çatışması normaldir. Bunun dışındaki çevresel kuruluşlar, sendikalar ve kurumlarla da çatışma yaşayabilir (Tunç ve Evcimen, 2001).

2.4.2 Niteliğine göre sınıflandırmalar. Örgütün amaçlarına ulaşılmasındaki etkileri ve katkıları oluşan çatışma sınıflandırmasıdır. Fonksiyonel olan çatışma örgütün amaçlarının gerçekleşmesine katkı eden çatışmalardır (Gümüseli, 1994).

Fonksiyonel olmayan çatışma ise, örgütün amaçlarından uzaklaştıran veya örgütün amaçlarının gerçekleşmesini engelleyen çatışmalardır.

2.4.2.1 Fonksiyonel çatışma. Örgütün amaçlarını gerçekleştirmesine katkıda bulunan çalışmalardır (Robbins, 1998). Örgütün değişik seviyelerdeki sorunlara da dikkat çekmeleriyle birlikte örgüte canlılık, hareket kazandıracak yeniliklerin ve değişimlerin gerçekleştirilmesini kolaylaştırır (Robbins, 1998; akt. Koçel, 2003).

2.4.2.2 Fonksiyonel olmayan çatışma. Robbins'e (1998) göre örgütü amaçlarına ulaşmayı geciktiren, grup performansını engelleyen veya amaçları gerçekleştiremeyen çatışmalardır. Klasik ve neoklasik yaklaşımlar tüm çatışmaları bu grupta toplarken modern yaklaşımlar her çeşit çatışmayı bu grupta ele almanın mümkün olmayacağını savunurlar (Robbins, 1998; akt. Koçel, 2003).

2.4.3 Örgüt içindeki konumuna göre sınıflandırmalar. Örgüt içindeki konumuna göre çatışmalar dikey çatışma, yatay çatışma, emir – komuta- kurmay çatışması olarak üçe ayrılır.

2.4.3.1 Dikey çatışma. (Vertical conflict). Örgütlerde astlar ve üstler arasındaki çatışmayı ifade eder. Üstlerin direktiflerini kati olmadığı ya da mesajın yanlış anlaşıldığı durumlarda, bilgi ve değerlerdeki uyumsuzlıklardan, çalışanın performansına bağlı konularla alakalı problemlerde bu tür çatışmalardan meydana gelir. Dikey çatışma genellikle birim veya bölümler arasında yetki paylaşımı, erk kazanma, denetleme, ödeme ve yarar paylaşmadan meydana çıkar (Solmuş, 2001).

2.4.3.2 Yatay çatışma. (Horizontal conflict). Aynı örgüt kademesinde çalışanlar veya bölümler arasındaki çatışmayı ifade eder. Bu çatışmalar amaç uyumsuzluklarından, kıt kaynaklardan ve kişiler arasındaki ilişki problemlerinden ortaya çıkabilir. Bu çatışmalar kişisel olabildiği gibi gruplar arasında da yaşanabilir (Karip, 2000).

2.4.3.3 Emir – komuta- kurmay çatışması. Örgütlerde danışma ve diğer yardımcı gruplar (kurmaylar personeli) karar yerine işin sonucundan, izlenmesinden, takip edilmesinden, ölçümünden sorumludurlar. Komuta yöneticileri; sorumlu durumları incelemeye, örgütsel aksaklıklarda, çıktıda bir eksilme olmadan çalışabilir durumun korunması için olabildiğince çabuk çözümleri sağlamaya yeterince zaman ayıramazlar. Kurmay grup, fikirlerinin kabul görmesi için komuta grubu ile iyi geçinmelidir. Komuta yöneticileri birçok defa kurmayların soyut, pratik olmayan, çok teorik ve deneyimsiz kişiler olarak bakarlar. Kurmaylar da komuta yöneticilerini can sıkıcı, dar zihin ve görüş alanına sahip, esnekliği az olan kişilerler olarak algırlar. Bahsedilen algılama farklılıkları, ortak bir çözüme ulaşılmasını engeller (Karip, 2003).

2.4.4 Diğer örgütsel çatışmalar. Diğer örgütsel çatışmalar amaç çatışmaları, rol çatışmaları, kurumsallaşmış ya da kurumsallaşmamış çatışmalar, beliren çatışmalar, kişilik çatışması olarak beşe ayrılır.

2.4.4.1 Amaç çatışmaları. “Örgütlerde tarafların tercih ettiği amaçların hedeflerin uyumsuzluğu amaç çatışmasına neden olur. Amaçların bir kısmında uyumsuzluk olabileceği gibi, bazı durumlarda taraflardan birinin amacının gerçekleşmesi diğerinin amacının bütünüyle ortadan kalkması anlamına da gelebilir” (Karip, 2003, s.21; Yıldırım, 2005, s. 37).

2.4.4.2 Rol çatışması. Rol, bir kişinin bulunduğu görevi yerine ve zamanına göre gerçekleştirmek zorunda olduğu ve kendisinden beklenen davranışlar dizisidir. Belirli durum ve zamanlarda bu ilişki rol çatışması ortaya çıkarır. Kişiler, üstlendikleri rollerin niteliğinden ötürü ya da bu rolleri üstleniş biçimlerinden ötürü birtakım çatışmalar yaşayabilirler. Kimi durumlarda, belli bir rolü ya darrolleri üstlenmesi beklenen bireyle bu roller arasında uyumsuzluk meydana gelebilir (Dökmen, 2003).

Her kişinin örgüt içinde ve dışında bazı statü ve rolleri vardır. Bu nedenden insan örgütleri rol sistemleri olarak ifade edilebilir. Rol belli bir statüye sahip kişinin, diğer kişilerin kendisinden beklediklerini yerine getirmeye yönelmiş bir davranıştır. Her rolde belirli bir rol beklentisi vardır. Birey kendi kültürü içinde geçerli olan hak ve görevlere uygun olarak davranırsa, o zaman kendinden beklenen rolü gerçekleştirmiştir (Tulunay, 1990).

Katz ile Khan'a (1994) göre rol çatışması kişinin aynı anda birden çok rolü gerçekleştirme zorunda kalmasıdır. Kişi bu durumda rollerden birisine daha çok önem verecektir bu da çatışma sebep olacaktır. Bu çatışma daha çok kişiden beklentilerin farklı olması nedeniyle oluşur. Diğer taraftan kişinin örgütte ilişkide bulunduğu kişiler farklıdır ve bu kişilerin amaçları, amaçlara ulaşma yolları, beklentileri de farklıdır. Kişi örgüt içinde ve dışında değişik kişi ve grupların baskısı altında bulunmaktadır. Kişi rolünü oynarken kendisinden beklenen davranışları algıladığı oranda yerine getirecektir. Sonuçta; başkalarının kişiden beklediği rol, kişinin kendisinin algıladığı rol ve kişinin oynadığı rol ortaya çıkmaktadır. Bu üç durumun birbiriyle uyumsuzluğu rol çatışmasını meydana getirir (Katz ve Khan, 1994; akt. Yeniçeri, 1990).

Rol çatışması bireyin uyuşamayacağı veya uymayacağı bir rolü uygulamak zorunda kaldığında oluşmaktadır. Bireyin bu rolü oynamaması ise en derin kanaat, inanç ve eğilimlerine aykırı düşmesinden kaynaklanmaktadır (Yeniçeri, 1990). Bazı araştırmalar rol çatışmasına konu olan bireylerin stres ve iş tatminsizliği yaşadığını saptamıştır.

2.4.4.3 Kurumsallaşmış ya da kurumsallaşmamış çatışmalar. Kişiler ya da gruplar önceden belirlenmiş, netçe tanımlanmış kurallara göre davranırlar. Bu sebeple Kişilerin davranışları kestirilebilir niteliktedir ve ilişkileri devamlılık gösterir; fakat belirli kuralları olmayan kişilerin davranışlarının önceden kestirilemeyeceği gibi ilişkilerinin de devamlılığın olmadığı çatışmalardır. Bir örgütle, personel arasında yaşanan günlük, rutin çatışmaların geneli kurumsallaşmış çatışmalardır (Karip, 2003).

2.4.4.4 Beliren çatışmalar. Herbet'a (1981) göre, özellikle emir komuta-kurmay personelin arasında meydana gelen çatışmalardır. Bu tür çatışmaların en önemli sebebi iş dışı, sosyal ve kişisel etkenlerdir (Herbet, 1981; akt. Koçel, 2003).

2.4.4.5 Kişilik çatışması. "Örgüt üyeleri açısından oluşan bir gerginlik kaynağıdır. Bireyler arasında doğan çatışma değildir. Bireyin gereksinim yapısındaki temel tutarsızlıklardan kaynaklanan bir çatışmadır. Temel olarak kişilik sorunlarının bir işlevidir" (Aydın, 1998, s. 226).

2.5 Çatışma Kaynakları

Toplumsal yaşamın ayrılmaz bir parçası olan çatışmalar, yaşamın her anında ve ortamında yaşanabilmektedir. Yaşanan bu çatışmaların barışçıl, yapıcı bir tavırla çözümlenebilmesi için, ilk önce sorunun ne olduğunu doğru tespit etmek ve uygun bir çözüm yolu izlemek gereklidir. Nasıl bir sorunla karşı karşıya olduğumuzu doğru bir şekilde tanımlayabilmek için deproblemlerin kaynağının nedenleri hakkında bilgi sahibi olmalıyız. Yaşanan bu çatışmaların değişik sebepleri olabilir. Kişilerarasında yaşanan çatışmaların sebepleri üç şekilde tanımlanabilir; karşılanmayan temel psikolojik gereksinimler, sınırlı olan kaynakların paylaşımı ve farklı değerlere sahip olmadır (Öner, 2000).

1. Karşılanmayan Temel Psikolojik Gereksinimler: İnsanlarda güç elde etme, ait olma, özgürlük ve eğlenme olmak üzere başlıca dört temel psikolojik gereksinim vardır. İnsanlar, hayatta kalma ve canlı varlığını sürdürme isteğinden kaynaklanan bu gereksinimlerini değişik kaynaklarla karşılamaya çalışabilirler. Eğer insanların bu gereksinimlerini karşılama girişimleri engellenirse, kişilerarasında çatışmaların yaşanması kaçınılmazdır.

Karşılanmayan psikolojik gereksinimler sebebiyle yaşanan çatışmaların çözümlenebilmesi için ilk önce hangi gereksinimin karşılanmadığı belirlenip, bu gereksinimi karşılamanın değişik yolları bireye öğretilmelidir (Öğülmüş, 2004). Psikolojik gereksinimlerle ilgili ayrıntılı açıklamalar aşağıda yer almaktadır.

- Ait Olma Gereksinimi: Ait olma ve ilişki gereksinimi, öğrencilerin sınıftaki içsel güdülenmesi için önemlidir. Hangi yaşta olursa olsun bütün öğrenciler akranları tarafından tanınmak ve kabul edilmek önemli bir psikolojik ihtiyaçtır. İnsanlar

kendilerini bir gruba ait hissettiklerinde, kendilerini daha güçlü hissetmekte ve hayatta kalma olasılıkları da artmaktadır. Bu ihtiyacı kişi, çeşitli gruplara üye olarak, sevme, sevilme, paylaşma ve başkalarıyla işbirliği gibi ilişkilerinde sürdürülmesi ve geliştirilmesiyle giderebilmektedir. Bu sebeple insan hayatında ailenin, okulun, arkadaş gruplarının vb. çok mühim bir yeri vardır. Birey, ait olduğu gruptan dışlandığı zaman veya grup üyeleriyle olan ilişkilerde sorunlar yaşadığında bu gereksimi karşılanmamış ya da engellenmiş olduğundan dolayı çatışmalar meydana gelmektedir.

-Güç Gereksinimi: İnsanlar güç elde etme gereksinimlerini değişik kaynaklarla giderebilirler. Birtakım kişilerde bir işi başarıyla yerine getirme, başkaları tarafından saygı görme, takdir edilme, onaylanma biçiminde karşılandığı gibi, kimisinde fiziksel ve parasal anlamda güçlü olmayla karşılanır. Bu tür gereksinimleri karşılamaya çalışan bireyin bu gayreti engellendiğinde veya bireyin kendini güçsüz hissetmesine sebep olan herhangi bir olayın yaşanması sonucunda, bu durum, kişiler arasında çatışmaya sebep olabilir.

-Özgürlük Gereksinimi: Özgür olmak, hayat içerisindeki seçeneklere sahip olmak, karar verme ve seçim yapabilmek anlamına gelmektedir. Bir bireyin seçeneklerini sınırlamak, seçim yapmasını engellemek ve onu yönlendirmek, özgürlük gereksiniminin karşılanmasını engelleyeceğinden, kişiler arasında çatışmalara sebep olabilir.

-Eğlenme Gereksinimi: Yapılan işten zevk almak, gülme, eğlenme ve oyun oynamayla karşılanan bir ihtiyaçtır. Bu gereksinimi karşılama girişiminin engellenmesi de kişiler arasında çatışmaya sebep olabilir.

2. Sınırlı Kaynakların Paylaşımı: Sınırlı kaynakların paylaşımındaki anlaşmazlıklar, çatışmaya sebep olur. Sınırlı kaynaklar, para, mal, zaman veya bunların hepsinden oluşabilir.

Karşılanmayan temel gereksinimler, sınırlı kaynakların paylaşımıyla ilgili çatışmaların merkezinde bulunur. Kaynakların paylaşımında, rekabetçi bir tutum yerine işbirliği yaparak kaynakların çoğaltılmasına çalışılması, tarafların birbirlerinin çıkarlarını gözetenek çözüm üretmesini sağlar.

3. Farklı Değerlere Sahip Olma: Her insan inançları, öncelikleri ve ilkeleri konusunda farklı değerlere sahiptir bu da farklı istekleri beraberinde getirir. Budan dolayı değerlerdeki bu farklılıklar çatışmalara yol açabilmektedir. Farklı değerlerden kaynaklanan çatışmaların çözümü oldukça zordur. İnsanlarda, kendi benimsedikleri değerleri, başka insanlara karşı koruma ve değiştirme konusunda direnme eğilimi vardır. İnsanlar, değer ve inançları konusundaki farklılıklarına karşın birbirlerini kabul ederlerse çatışmaların çözümü daha kolay olabilir (Öğülmüş, 2004).

Hale'e (1988) göre, farklı kişilik özelliklerine, değerlere ve düşünce yapısına sahip olan bireylerin iletişimde bulunmaları, çatışmalara sebep olmaktadır. Farklı özelliklere sahip öğrencilerin bir arada olduğu okullarda bu tür çatışmaların yaşanması kaçınılmaz ve doğaldır. Öğrencilerin gereksinimlerini gidermeye yönelik davranışlarının akranları tarafından istemli veya istemsiz bir şekilde engellenmesi çatışmalara sebep olabilmektedir (Hale, 1988; akt. Uysal, 2006).

Kreidler'e (1984) göre, öğrenciler arasındaki çatışmalar 6 nedenden kaynaklanmaktadır. Bu nedenler;

1. Öğrencilerin birlikte öğrenmek yerine birbirlerine karşı öğrenmeye çalıştıkları rekabetçi sınıf ortamı.
2. Güvensiz ve arkadaşça olmayan hoşgörüsüz sınıf ortamı.
3. Çatışmalara temel oluşturan düşük iletişim, yanlış anlama ve yanlış algılama,
4. Duyguların uygun olmayan biçimde ifade edilmesi (öfke duygusunun saldırgan anlatımı ve engellenme durumunda kendini kontrol edememe),
5. Zayıf çatışma çözme becerileri ile çatışmaya yaratıcı tepki verememe,
6. Gücün yanlış kullanımı, esnek olmayan kurallar, sürekli olarak gücün otoriter tarzda kullanımınıdır. (Kreidler,1984; akt. Uysal, 2006, s. 13)

Başaran'a (1998) göre çatışma kaynakları, sınırlı kaynaklar, kümeleşme, ortaklaşa kararlar, yenileşme, kalıp yargılar, yapısal bozukluklar, yönetim biçimi ve çatışmaya yatkın kişilik olarak gösterilirken (Koçel, 2001). Çatışma kaynaklarını işler arası işlevsel, karşılıklı bağlılık, belirli kaynakların paylaşılması, amaç farklılıkları, yöntem alanı ile ilgili belirsizlik, iletişim yetersizliği, statü farklılıkları, yöneticilik tarzları arasındaki farklılıklar, çıkar farklılıkları, kişilik farklılıkları, değişen koşulların öngördüğü yeni nitelikler, iş-işveren ilişkilerindeki kutuplaşmalar ve örgüt içi güç mücadelesi olarak belirtilmiştir.

Örgütsel çatışmanın nedenleri 3 grupta toplanabilir. Bunlar; iletişimle, örgütsel yapı ve bireysel yapıya bağlı olan nedenlerdir.

1. İletişimle ilgili nedenler: İletişim, bilgi üretme, aktarma, anlamlandırma ve ifade sürecidir. Bireyin bir iletiyi başka kişilere aktarma süreci de iletişim olarak tanımlanır. Amaç, karşıdaki kişinin bu mesajı doğru alması (algılaması) ve uygun davranışta bulunmasıdır. İletişimde kaynak, mesaj ve alıcı olmak üzere başlıca 3 temel öge bulunur. İletişimle ilgili problemlerin yaşanma sebebi, gönderilen mesajın algılama farklılıklarından kaynaklanmaktadır. Algılama sürecini etkileyen sebepler; kişinin amaçları, değer yargıları, yetiştiği ortam, eğitim düzeyi ve geçmiş deneyimleridir. Kişinin bu özellikleri iletişim sürecini etkiler. Kişilerin algılama sürecinde seçici olmalarına, değişik davranışlar sergilemeleri anlaşmazlık yaşamalarına sebep olabilir (Dökmen, 2002).

2. Örgütsel yapıya ilişkin nedenler: Bunlar statü ve güç, bürokratik nitelikler, liderlik tarzı, yönetime katılım, adil olmayan ödüllendirme sistemi, yöneticinin kabul edilmemesi, hiyerarşik yapı, fonksiyonel bağlılık, rol belirsizliği, düşük performans, örgütsel değişim, örgüt politikası, örgütsel iklim, kıt kaynaklar için rekabettir (Başaran, 1998; Eren, 2001; Koçel, 2001).

3. Bireysel yapıya ilişkin nedenler: Kişilerin davranışlarından doğan nedenlerden ötürü çatışma yaşanabilir. Çatışmaya sebep olan iç faktörler denebilir. Kişilerin beceri ve yetenekleri, kişilik yapıları, bakış açıları, ilgileri, değer ve inanç farklılıkları, duyguları arasındaki farklılıklar çatışmaya ortam oluşturabilir. Bu sebeplerle bireysel farklılıkların etkili yönetilmesi çatışmanın büyümesini engelleyebilir. Çatışma kaynağının doğru bir şekilde saptanmaması,

tanımlanmamasında ve yıkıcı etkilerin ortadan kaldırılmamasında etkilidir (Karip, 2000). Çatışmaları çözebilmek ve örgüt amaçlarına uygun yönetebilmek için yapılması gerekenler, çatışma olmadan sebeplerini araştırmaktır. Bu sebepler bulunduğu en uygun çözüm stilleri araştırılmalıdır (Koçel, 1995).

Tablo 1:

Çatışma Kaynakları

Kaynağın İlgili Olduğu Boyut	Çatışma Kaynakları
İlişkiler	Aşırı duygusallık Yanlış algılama, önyargı ve kalıp-yargılar İletişim bozukluğu/zayıflığı Negatif davranışların sürekliliği
Veriler	Bilgi yetersizliği ve yanlış bilgi Verilerin farklı yorumlanması Değerlendirme süreçlerinin farklılığı Nelerin önemli/ilgili olduğuna ilişkin görüş farklılığı
Çıkarlar	Çıkarlar üzerinde algılanan ya da gerçekten var olan rekabet İşlemsel çıkar farklılıkları Psikolojik çıkar farklılıkları
Yapısal öğeler	Yapıcı olmayan davranış veya etkileşim biçimi Kaynakların dağılımında, sahipliğinde ve kontrolünde eşitsizlikler Yetki ve güç dengesizlikleri İşbirliğini engelleyici çevresel, fiziksel ya da coğrafi etkenler Zaman sınırlılıkları
Değerler	Düşünce ve davranışları değerlendirmede ölçüt farklılıkları Manevi değeri olan amaç ayrılıkları Yaşam biçimi, ideoloji ya da din farklılığı

Kaynak: Karip, (2010)

2.5.1 Amaç farklılıkları. Kişiler kendi bireysel istek ve arzularını gerçekleştirmek için örgütsel olanak kaynaklara gereksinim duyarlar. Örgütler de bireysel beklenti ve ihtiyaçlar kişiden kişiye değişiklikler göstermektedir; çünkü kişilerin değişik kültürlerde yetişme tarzları, eğitim düzeyleri, duyguları, zevkleri gibi kişilik farklılıklarında aramak gerekir (Eren, 2004).

Grup amaçlarındaki farklılığın çatışmaya neden olan başlıca sebebi; her grubun kendi amacının ve davranışsal kurallarının olmasıdır. Bu nedenle; amaçlar veya kuralların uyumsuzluğu çatışma nedeni olarak ortaya çıkar. Kimi zamanışletmedeki bir grubun amaçları örgütsel amaçları aşabilir ve her bölümde

kendine ait amaçlar gerçekleştirebilir. Ulaşmak istedikleri hedefler işletme amaçlarının önünde olan birimlerle statik yapıları olan gruplar çatışır; grupların amaçlarındaki farklılık da ayrı bir çatışma nedeni olarak karşımıza çıkar (Eren, 2004).

2.5.2 Algılama farklılıkları. Birey ya da grupların belirli olay veya gelişmeleri farklı şekilde algılamaları çatışmaya neden olabilir. Algılama ile davranış arasında sıkı bağlantı olduğuna göre çeşitli kaynaklardan doğan algı farklılıklarını, kişileri ve grupları zıt durumlara düşürebilecekleri görülür. Bu çeşitli kaynaklar amaç farklılıkları, değer yargısı farklılıkları ve zaman algısındaki farklılıklar sayılabilir. (Koçel, 2003, s. 670)

Algı, organize etme ve anlamlandırma sürecidir. Algılamadaki farklılıklar çeşitli çatışmalara yol açabilir. Bir bireyin kendisinin hangi benlik durumunu kullandığı algısı ile karşısındaki bireyin onu hangi benlik durumunu kullandığı algıları arasında farklılık olması durumunda da bazı çatışmalar yaşanabilir. Benlik durumlarına ilişkin algılama farklılıkları, çatışmaların kaynağını oluşturabilir. İletişimin bozuk olduğu, düşmanca tutumların olduğu ve farklılıkların abartıldığı bir ortamda çatışmayı artıracak çarpık yargıların ve algılamaların oluşması kaçınılmazdır (Dökmen, 2003).

Davranışlar, toplumsal ve kültürel ortamda anlam kazanır. Kişiler karşı tarafın davranışını farklı ve yanlış ortama göre algılayarak olumsuz yargılara ulaşabilirler. Karşı tarafa ilişkin olumsuz düşünceler geliştirilirken, bireyler kendi davranış ve tutumlarının daha doğru ve yasal olduğunu düşünürler. Çatışmanın yoğunlaşması ve yanlış yargıların daha da artması beklenir. Oluşturulan olumsuz yargılar, karşı tarafın olumsuz yargılara tepkileriyle veya yargılar yönünde bir davranış göstermesiyle de kanıtlanmış olur.

Bireylerden her biri diğerinin saldırgan davranışını, karşı tarafın kişiliğine bağlı olarak açıklarken, kendi davranışlarının sebebi olarak da dış olayları ve çevreyi veya karşı tarafın eylemlerini işaret eder ve kendi davranışlarını rasyonelleştirmeye çalışır, mantıklı kanıt ve gerekçeler oluştururlar. Olumsuz yargı ve algılar; varsayımlara, yargı algıların dayandığı kanıtlara açıklık kazandırılarak azaltılabilir.

Bu belirginleştirme sorunun çözümüne yardımcı olmuyorsa, tarafsız üçüncü bir kişiden tarafların birbirine karşı yargılarını ve algılarını değerlendirmesi istenebilir (Dökmen, 2003).

2.5.3 Kaynakların sınırlılığı. Bireyler ve gruplar arasında çatışma yaratan bir problemse örgütün kısıtlı kaynağa sahip olmasıdır. Kaynakların sınırlı olması, örgüt üyeleri arasında çatışmaya sebep olur. Kıt kaynaklar için yarışmayı gizli bir çatışma biçimi olarak ele alan Pondy'ye (1997) göre yarışma örgütteki bireylerin kaynaklara ilişkin istemler toplamını, örgütün sahip olduğu kaynaklar toplamını aşması durumunda çatışmaya neden olur (Pondy, 1997; akt. Aydın, 1998). “Bazı çatışmalar aynı kaynağı iki birimin birlikte kullanmak zorunda olmalarından kaynaklanmaktadır“(Eren, 2004, s. 555).

En büyük örgütlerin dahi kaynakları sınırlıdır. Örgüt yönetimi materyal, parayı ve insanı örgütün ihtiyaçlarını bir bütün olarak ve en verimli şekliyle gerçekleştirmek amacıyla gruplar arasında ne şekilde dağıtılacağını en iyi biçimde belirlenmesidir. Bir yöneticiye veya gruba daha fazla kaynak ayırmak ve diğerlerine de daha az ayırmak çatışmaya neden olabilir. Aynı örgüt içindeki farklı birimler aynı kaynaklara bağımlı olarak çalışıyorsa çatışma olasılığı daha güçlüdür. Kaynak miktarı ne kadar kısıtlı ise ve onlar için rekabet eden gruplar ve bireyler sayısı ne kadar çok ise o oranda şiddetli olur. Bölüm başına zamanla azalan kaynakların kullanımı önemli denebilecek çatışma nedenlerindedir. Paylaşılacak kaynaklar; malzeme, para, insan olabileceği gibi güç, statü, prestij gibi açık olmayan gizli kaynaklarda olabilir. Kaynakların gruplar arasında paylaşılması rekabeti oluşturabilir. Kimi zaman olumlu sonuçlar doğursa da rekabete dayalı ilişkide doğrudan çatışmayı yaratır. (Aydın,1998, s. 297)

2.5.4 İşler arası fonksiyonel bağımlılık. Kahn, Volfe, Snock ve Quinn'e (1964) göre iş bölümünün sonucu olarak bir örgütün yapısında oluşan birimler veya alt sistemler arasında farklı ölçülerde işlevsel bağımlılığın olması normaldir. İş bölümü gereği bir örgüt yapısında oluşan iki birimden birisinin işlevini istenilen biçimde yerine getirmesinin diğer birimin işlevini istenilen biçimde yerine getirmesine bağlı olması, bu iki

birimin birbiriyle işlevsel bağımlılık içinde olduklarını gösterir. (Kahn, Volfe, Snock ve Quinin, 1964; akt. Aydın, 1998, s. 297)

Kendi içinde uzmanlaşmış bölümlerde yöneticiler işteki faaliyetlere daha çok yönelir ve kendi özel amaçlarını başarmaya odaklanırlar. Bölümler birbirleriyle iş birliğine gereksinim duyduklarında bu durum genellikle çatışma kaynağı oluşturur (Mullins, 2002). Bu da örgütsel çatışmanın özel bir nedenidir. İki bölümün veya grubun amaçlarına ulaşmak için birbirine bağımlıysa, iş birliği yapmak için daha fazla çabalayabilirler; ama iş birliği başarısızlığa uğrarsa, çatışma bu başarısızlık sebebiyle daha çok şiddetlenebilir. Görev dağılımında yaşanan dengesizlikte bir çatışma nedenidir. Bir örgüt de ilişkiler veya çalışmalar bakımından bir grup diğerine bağımlı iken diğeri ona bağlı değil ise çatışma meydana gelebilir. Örgütte bölümler arası başarı kriterleri farklı ise, sorumluluk dengeli dağıtılmamış ise yine çatışma oluşabilir. Kimi zaman iş gereği karşılıklı bağımlılık durumunda bulunan gruplara yapmaları için daha çok iş ya da görev verildiği zaman çatışma meydana gelebilir. Çeşitli grup üyeleri arasında gerilim arttıracak ve birbirlerini sorumluluktan kaçmakla suçlayabilecektir. Verilen görevler de denklik olmasına karşılık ödüller farklılık gösteriyorsa yine çatışma oluşabilir. Sonuç olarak; taraflardan biri işe başlamak için diğerinin işi bitirmesini beklemek zorunda kalıyorsa ve o taraf işini zamanında bitirmiyorsa, çatışma potansiyeli en yüksek seviyede olacaktır (Mullins, 2002; akt. Aydın, 1998).

2.5.5 İletişim noksanlıkları-engelleri. Zayıf iletişim çatışmanın hem bir nedeni hem de sonucudur. Zayıf iletişim bir kişinin veya grubun, olaya başkalarının gözünden bakmasını engelleyeceğinden çatışmayı körükleyecektir. Diğer iletişim sorunları ise yapılan işten belirsiz bir takım beklentiler, tüm bireylerin ve birimlerin işlerini ve sorumluluklarını açıklıkla tanımlamamaktır. Bu açık iş tanımları geliştirmekle ve iletişimdeki başarısızlıktan doğmaktadır. Bilgi noksanlıkları, bilgi akımındaki gecikmeler, filtrelemeler, yanlış anlamalar, mesajın açık olmaması veya algılanmaması, yanlış yazılması gibi iletişim problemleri birey ya da grupları farklı karar ve davranışlara yönlendirebilir. İşlerin karşılıklı bağımlılığının yüksek olduğu noktalarda iletişim problemleri büyük bir çatışma kaynağıdır. Bunun dışında kişi

kendi kendine gönderilen mesajı, mesajın gönderiliş şeklini veya mesajı göndereni kendisine uygun görmeyebilir (Dökmen,1994, s.79).” Çatışmaların çok önemli bir bölümü iletişim ve etkileşim süreçlerindeki aksaklıkların bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır” (Baysal ve Tekarslan, 1996, s. 309).

Thompson’a (1961) göre “Örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi, amaçları örgüt üyeleri tarafından doğru anlaşılmasına bağlıdır. Örgüt amaçları etrafında toplayıcı ve bütünleştirici bir iletişim sisteminin olmaması, örgüt üyelerinin gruplaşmasına ortam hazırlar ve farklı görüşler ve yorumlar etrafında oluşan gruplaşmalar çatışmalara sebebiyet verir” (Thompson, 1961; akt. Aydın, 1998, s. 305).

2.5.6 Statü farklılıkları. “Örgütlerde belirli bir kişi ya da gruplar kendi statülerini başkalarından farklı veya daha fazla prestijli, önemli olan bir statü olarak görebilirler. Bunun tersi başkaları da belirli kişileri (ya da grupları) prestij sahibi olarak görebilir. Statü anlayışındaki bu tür farklılıklar algı ve haberleşmeyi etkileyerek bir çatışmaya neden olabilir” (Koçel, 2003, s. 670).

2.5.7 Yönetim alanı ile ilgili belirsizlikler. İlişki içinde olan bireylerin yetki sınırının açık olmaması çatışma yaratabilir. Karmaşık örgütlerde bu tür çatışmalar örgüt şemaları ve iş tanımlarıyla belli seviyede indirilebilir. K. Wexley’e (1977) göre örgütler bazen kimin hangi alan ve konularda, ne ölçüde, kime karşı sorumlu olacağı konusunda belirsizlik yaşayabilir. İki ayrı kişi veya grup aynı konuyla ilgilenebilir. Bu tür belirsizlikler çatışmalara sebep olabilir (K. Wexley, 1977; akt. Koçel, 2003).

2.5.8 Örgütün büyüklüğü. Robbins’ e (1974) göre denetimsel düzeylerin artmasına sebep olan örgüt büyüklüğü, çatışmayı azaltmaz aksine çoğaltıp, canlandırıp, teşvik eder. Örgüt yapısı büyüyüp genişledikçe, amaçlarda açıklık azalır, ilişkiler daha formal bir özellik kazanır. Uzmanlaşma herkesin kendi alanını koruma baskısı yaratır, birçok hiyerarşik düzeyden geçmek zorunda kalan bilgi değişikliğe uğrama olasılığı artar. Bu eğilimlerin her biri uyumlu ve barışçıl çalışma ortamının azalmasına neden olur. Örgütün büyüklüğü amaçların gerçekleştirilmesinde kullanılan araç ve yöntemlerin, iletişim ve denetim

sisteminin, görevsel ilişkilerin daha karmaşık bir durum olmasına sebep oluyorsa, örgütsel yapı ve işleyişte karmaşıklığa neden olan örgütsel büyüklük, çatışma koşullarını da birlikte oluşturur.(Robbins, 1974; akt. Aydın,1998, s. 309)

2.5.9 Denetim biçimi. Örgütlerde yakından denetim biçimi çatışmayı arttırmaktadır. Çalışanların kendi kendini denetlediği ve kendilerini kendilerinin planladığı örgütlerde çatışma oranı azalmaktadır. Başka bir deyişle birebir denetim tarzının, genel denetim tarzına oranla çatışmaya daha çok neden olduğu ortaya çıkmıştır. Yakın denetimin bireyin yaratıcı yönünü ortaya koymasına ve çalışma yöntem ve kurallarını kendince belirlenmesine izin vermediği düşünülürse bu sonuç doğaldır. (Baysal ve Tekarslan, 1996, s. 311)

2.5.10 İş bölümü. Doğrusöz'e (1987) göre iş bölümü, örgütün temel niteliğinin bir gereğidir. Örgütler üstlendikleri görevleri başarabilmek için onları rasyonel bir biçimde bölerek personel arasında iş bölümü oluştururlar. İş bölümü yapılarak gruplara ayrılmış personel kendi işini başka grubun işinden daha öncelikli ve önemli olarak algılamaya başlar. Organizasyondaki bölümlere verilen işler ne kadar çok birbirinden farklılaştırılmışsa ve ne kadar uzun süre aynı bölümde kalmışsa bölümün personelinin dikkati o ölçüde sınırlanır ve kendi bölümlerindeki iş üzerine toplanır. Bölüm personeli kendi bölümlerinin iş birliğini öncelikle başarmaya şartlandıkları için diğer bölüm personeliyle görüş ayrılıklarına düşerler. Bu durumda bölümler arasında çatışmaya neden olur. Ayrıca iş bölümü sonucu ayrı bölümlerde çalışan personel arasında zamanla farklı değer yargıları, farklı algılama biçimleri, farklı davranış ve normlar gelişerek yeni çatışmaların kaynağı haline gelirler. (Doğrusöz, 1987; akt. Ertürk, 2000, s. 224)

2.5.11 Örgütsel görev ve sorumluluklarda karışıklıklar. Bir anlaşmazlığın kaynağında bazen iyi belirlenmemiş örgüt yapısı, görev, sorumluluk ve yetki belirsizlikleri yatar. Örgütlerde birbirini izleyen, tamamlayan bir yapı mevcuttur. Bu yapı içinde, birçok kez her yönetici sınırlarının neler olduğunu, nerede başlayıp bittiğini bilmez. Çalışma

alanları da çoğu kez karmaşıktır ve birbiri içine girmiştir. Yapılması bir kaç bölüm tarafından benimsenen ve paylaşılan görevler olduğu gibi, hiçbir bölümün sahip çıkmadığı ya da yapmayı istemedikleri bazı işler ise ortada kalmakta ve çatışmaya sebep olmaktadır. Bunun dışında örgütlerde görevli yöneticilerin kademe atlayarak kendilerine bağlı bölümlere emrecek yerde daha alt kademelere emir vermeye yönelmelerinden meydana gelmektedir. (Eren, 2004, s. 556)

2.5.12 Rekabetçi ödüllendirme sistemi. ”Yönetim birimlerinin toplam performansları yerine, bireylerin ayrı ayrı performanslarına göre yapılan değerlendirme ve ödüllendirme sistemler çatışma riskini artırır. Örgütteki ödüllendirme sistemleri iki bölüm çalışanlarını birbirine düşürebilir” (Dinçer ve Fidan, 1996, s. 364).

Birçok ödüllendirme sistemi bireylerin gösterdikleri başarı üzerindedir; ödüller kişilere başarıları oranında dağıtılsa kişileri bir yarış ortamına sokar. Bu durum bireylerin psikolojik açıdan birbirleriyle yarış, mücadele ve çekişme ortamına sokar. Birbirlerine yardım etmek yerine birbirleriyle çekişmeye ve birbirlerini engellemeye çalışarak çatışma ortamına sürükleyebilir. (Eren, 1996, s. 400)

2.5.13 Bürokratik nitelikler. “Bürokratik bir örgüt modeli eş örnek görevleri olan, geleneksel bilgileri kullanan, çevre değişikliklerinden pek etkilenmeyen örgütlerde başarılı olabilmektedir. Bürokratik yapılarda yönetim biçimi, otokratik niteliğe girer. Bu örgütler üretimleri ve siyasalları bakımından otokratik olmaya uygundur “(Başaran, 1992, s. 39).

Doğrusöz’e (1987) göre örgütlerin bürokratik özelliklerinden olan uzlaşma ve monotonlaşma çatışma olgusuyla ilgilidir. Örgütlerde uzlaşma arttıkça değişik görüşler, ilişkiler, tecrübeler ve beklentiler gelişeceğinden çatışmaların da arttığı görülmektedir. Görevlerin rutin olmadığı ve karmaşık olduğu örgütlerde çatışma düzeyi yüksektir. Görevlerin basit ve rutin olduğu örgütlerde çatışma seviyesi düşüktür. (Ertürk, 2000, s. 226)

2.5.14 Kişilik farklılıkları. Newman, Summer ve Waren'a (1972) göre, kişiler değerleri, amaçları, yetenekleri, algıları, düşünceleri, eğilimleri, beklentileri, eğitimleri, kişilikleri itibarıyla farklılık gösterirler. Kişisel farklılıklar, birim üyeleri arasındaki dostça ilişkiyi düşürür. Her insan farklı amaçlara sahip olduğundan olaylar karşısında davranış ve tutumları da değişecektir. Bazen bir bireyi amaç ve değerleri diğer şahısların amaç ve değerlerine ters düşebilir. Sürtüşmeye açık, kişisel davranış tarzlarına sahip olan kişiler çatışmaya sebep olabilirler. Otoriter, dogmatik ve kendini gerçekleştirememiş insanların çatışma içine girme ihtimalleri daha fazladır. Geçmişteki farklılıkların, değerlerin, eğitimin, hizmet süresinin, yaşın ve sosyal tabuların kişiler arasındaki iş birliği düzeyini düşürdüğünü göstermiştir. (Newman, Summer, Waren, 1972; akt. Dinçer ve Fidan, 1996, s. 362)

Newman, Summer ve Waren'e (1972) göre, insan biyo-psikolojik ve sosyal bir varlık olarak diğer kişilerden ilgileri, yetenekleri, değerleri amaçları, beklentileri, yönelimleri, kişilikleri ve algıları itibarıyla farklılık gösterirler. Kişisel farklılıklar, birim üyeleri arasındaki çatışmayı güçlendirir. Her insan farklı amaçlara sahip olduğundan olaylar karşısında davranış ve tutumları da değişiktir. Bazen bir bireyin amaç ve değerleri diğer şahısların amaç ve değerlerine ters düşebilir. (Newman, Summer, Waren, 1972; akt. Dinçer ve Fidan, 1996, s. 362)

2.5.15 Değişen koşulların ön gördüğü yeni nitelikler. Bireylerin değişen koşullar sebebiyle farklı roller oynamalarının gerekli olması durumunda bireyler rol çatışması hissedebilirler. Yeniden yapılanma veya örgüt çalışmaları sonucunda çatışmalar meydana gelebilir. Aynı durum bir üst kademeye yükselen yöneticiler içinde geçerlidir. Örgütlerde kademeler yükseldikçe, yöneticilerin de teknisyenlikten yöneticiliğe doğru bir değişim izlenmelidir. Bunun sonucunda yeni bilgi, davranış, tutum, yetenek ve davranışları zorunlu kılar. Böyle bir geçişi başaramayan yöneticiler bir rol çatışması içine girecektir. (Koçel, 2003, s. 671)

2.6 Çatışmanın Olumlu ve Olumsuz Sonuçları

Hendricks'e (1991) göre çatışma ne pozitif ne de negatiftir. Çatışma tehlikelerin belirtisi olabileceği gibi yeni fırsat ya da yapılanmaların oluşumuna basamak olabilir. Çatışmanın sonuçlarının olumlu ya da olumsuz olması çatışmanın nasıl algılandığı ve yönetildiğine bağlıdır. Çatışmaya olumsuz bir anlam yüklemek geçmişteki olumsuz yaşantılardan kaynaklanabilmektedir (Hendricks 1991; akt. Karip, 2003).

2.6.1 Çatışmanın olumlu sonuçları. Karip'e (2003) göre çatışmaya olumlu tarafından bakanların dayandığı görüş; çatışmanın kişisel ve sosyal bir değer taşıdığıdır. Çatışma durgunluğu önler, ilgi ve merak uyandırır. Sorunların tartışılmasında ve çözülmesinde önemli bir araçtır. Kişisel ve sosyal değişimin temelidir. Çatışma çoğu zaman insanın kendini denetleme ve değerlendirme sürecinin bir parçasıdır; bireyin tam performansla aktif olarak çalışmasına imkan verir. Yöneticilerin sürekli dinamik ve dikkatli olması gerektiğinden, yöneticilik niteliklerini de artırır. Çatışma, grupları birbirinden ayırır, böylece grup ve birey şahsiyetlerini belirginleştirir. Grup üyeleri arasındaki uzlaşmaz, kötü ilişkiler başka bir grupta çatışmaya girildiğinde iş birliğine yöneltir ve gerilim azalır (Karip, 2003; akt. Güneş, 2008).

Çatışma sonuçlarının olumlu olması; çatışmanın kişi ve örgüt için faydalı sonuçlar sağlaması için bireyler arasında ilişki ve iletişimin karşılıklı güven ve saygıya dayalı olmasındandır. Bireyler çatışmaya ilişkin gerçek duygularını, düşüncelerini, amaçlarını, fikirlerini, taraflarını ortaya koyabilirler. Taraflar diğer kişilerin gereksinimlerinin de önemli olduğunun bilirler. İletişimin net, devamlı ve karşılıklı güvene dayanan bir çatışmada kişiler çatışmanın ne olduğunu bilir ve karşılıklı çözüm bulabilirler (Karip, 2003; akt. Güneş, 2008).

Olumlu çatışmalar çoğunlukla işe dönük, kişisel olmayan çatışmalardır. Bu tür çatışmalar karşılıklı olumlu yaklaşım, örgütte güven ve anlayışın hakim olduğu bir ortam hazırlamak için kullanılabilir. Çatışmayı etkili bir şekilde yöneterek; amaçları ve uygulamaları bulmak, kaliteyi yükseltip geliştirmek, maliyeti düşürmek, kurumsal işlemleri etkilileştirmek, takım çalışması ve beyin fırtınasının etkililiğini

sağlanabilir (Baren, 1986; Bengman ve Volkeman, 1989; Kindler, 1996; Murhy, 1994; Tjosvold, 1991, Slayke, 1997, Murphy, 1994; akt. Karip, 2003).

Baysal ve Tekarslan'a (1996) göre çatışmanın olumlu sonuçları şunlardır;

1. Çatışma belirli durumlarda taraflararasında yakınlaşma doğmasıyla sonuçlanabilir.
2. Çatışma sonucu, biçimsel yapıdaki eski liderlik tarzının yetersizliği açığa çıkarak sisteme yeni bir liderlik biçimi oluşturulabilir.
3. Çatışma sonucunda, eski amaçlar yerlerini daha iyi ve geniş amaçlara bırakabilir.
4. Çatışma kurumsallaşabilir; bireylerin biçimsel yapıya zarar vermeksizin öfkelerini açığa vurup, rahatlamalarını sağlayacak ortamlar biçimsel yapı tarafından sağlanabilir.
5. Gruplar arasındaki çatışmalar, görev başarısı için gereken enerji ve motivasyonu arttırabilir.
6. Çatışma farklı görüşlerin çoğalmasına ve ortaya konmasına izin vererek, yenilgi ve yaratıcılığı arttırabilir.
7. Çatışma, tarafların kendilerini savunmalarını gerektirdiğinden, tarafların herbiri, kendi pozisyonlarının değerini daha iyi anlayabilir.
8. Çatışma birey ve grupların kendi güçlerinin farkına varmalarını sağlayabilir.
9. Çatışma, insanın yapısındaki saldırganlık dürtülerinin tatminine yardımcı olabilir. (Baysal ve Tekarslan, 1996, s.316-317)

Çatışma problem değil, çözüm olarak kullanılabilir bir araç olarak bakılmalıdır. İyi yönetilen ve olumlu bir şekilde çözümlenen çatışmalar kişi ve örgüt için olumlu sonuçlarını şöyle sıralayabiliriz:

1. Daha iyi ilişkilerin oluşturulması: Birey gerçek düşünce ve duygularını açıklamada kendini rahat hissetmeye başlarsa daha iyi ilişkiler oluşturabilir. Bu da bireyin içten pazarlıksız, hesaplaşmaların en aza indirildiği stressiz bir iş günü geçirmesini sağlar.
2. Psikolojik olgunluk: Çatışma bireyi bencillikten uzaklaştırabilir, başkalarının düşüncelerine ve bakış açlarına dinleyip, saygı göstermeyi, daha benmerkezci olmaktan çıkmalarını sağlar. Çatışma süresinde zorlukların üstesinden gelme kişinin kendine güvenini artırır.
3. Bireyin kendisine saygısının geliştirilmesi Birey eleştirileri kişiliğine yönelik algılamamayı öğrenir ve kendisi hakkında daha olumlu düşünceler oluşturur.
4. Etkinliğin ve verimliliğin geliştirilmesi Bireyler işlerinde daha iyi sonuç elde edebilecekleri alanlarda yoğunlaşır ve daha başarılı, verimli ve etkili bir şekilde yapabilirler.
5. Problemlerin farkına varmak ve problemleri tanımak: Kaygıların, korkuların, beklentilerin ve önerilerin tartışılması; kalite düşüklüğü, yüksek maliyet, haksızlık, eşitsizlik gibi örgütlerde etkililiğe engel öğelerin belirlenmesine yardımcı olur.
6. Daha iyi çözümler oluşturmak: Karşıt görüşlerin tartışılması, beyin fırtınası oluşturur ve konuların farklı bilgi ve anlayışlarla derinlemesine incelenmesine yardımcı olur.
7. Örgütsel değişimi sağlamak: Çatışma çağın gerisinde kalmış işlemlerin, görevlerin, yapıların ve amaçların sorgulanması ve değiştirilmesi için gerekli ortamın oluşumunu sağlar.
8. Monotonluğu azaltmak: atışma sürecinde hareketlilik, uyarma ve katılıma, günlük rutinlerdeki monotonluğu kaldırarak işi zevkli hale getirir.

9. Ahenkli bir takım çalışmasının oluşturulması: İlişkilerde farklılıklar kabul edilerek veya farklılık üzerinde uzlaşma sağlanarak daha uyumlu çalışan bir takım oluşturulabilir.

Sonuç olarak; olumlu sonuçlar yalnızca tek taraflı değil her iki taraf içinde geçerli olmalıdır. Çatışma taraflardan biri için olumlu diğeri için olumsuz sonuç doğuruyorsa örgüt için yararlı olduğu söylenemez. (Karip, 2003, s. 37-38)

2.6.2 Çatışmanın olumsuz sonuçları. Murphy'e (1994) göre taraflar arasında iletişimin sınırlı olduğu, tarafların gerçek duygu, düşünce, amaç ve niyetlerini paylaşmadıkları çatışmalarda, çatışma süreci ve çatışmanın sonuçları olumsuz; birey ve örgüt için zarar verici olabilir. Olumsuz çatışmalarda iletişim ve ilişkiler tek yönlü, savunmacı, karşı tarafı yıldırmaya, korkutmaya, sindirmeye, yanıltıp, aldatmaya ve erke dayalı bir nitelik taşır. Bundan dolayı olumsuz çatışmalarda görünen çatışma ile gerçek çatışma birbirinden farklı olabilir. Bu tür çatışmalar işe dönük, işle ilgili olmaktan çok kişisel çatışma niteliğindedir. Başlangıçta işle ilgili olan bir çatışma, tarafların yanlış yaklaşımları ve çatışmayı uygun bir biçimde yönetememeleri nedeniyle kişisel çatışmaya dönüşebilir. Bundan dolayı çatışma örgütsel amaçlardan uzaklaşarak, bireye ve örgüte zarar verecek bir şekil kazanabilir. (Murphy, 1994; akt. Karip 2003, s. 39)

Rahim'e (1992) göre çatışma etkili bir biçimde yönlendirilemediğinde kaynakların verimsiz kullanımı, kişilerin stres seviyesinin yükselmesi ve enerjilerinin yanlış yönde kullanılması gibi olumsuz sonuçları oluşabilir. Yanlış yönetilen ya da dikkate alınmayan çatışma; kalitesizlik, verimsizlik, insan kaynaklarının ve parasal kaynakların israfı, iş kaybı ve örgütlerin sonunu hazırlamaya sebep olabilir. Çatışmanın iyi yönetilmemesi, personelin toplumsal ve iş ilişkilerinin bozulmasına, stres oluşumuna bağlı olarak fiziksel ve ruhsal rahatsızlıkların ortaya çıkmasına neden olabilir. Devamlı çatışmadan kaçınan kişiler kendilerini güçsüz hisseder ve güven duyguları azalır (Rahim, 1992; akt. Karip, 2003).

Rahim'e (1992) göre, çatışmanın örgüt ve birey açısından olumsuz sonuçları şunlardır;

1. Stres ve işten bıkkınlık
2. Örgütte iletişimde azalma ve bozukluklar,
3. Güvensizlik ve şüpheciliğin varolduğu bir ortamın oluşması,
4. İş doyumu ve performansın düşmesi,
5. Değişime karşı direnmenin artması ve örgütte adanmışlık ve bağlılığın azalması,
6. Çatışma taraflardan birinin zihinsel veya bedensel sağlığını zedeleyen bir durum oluşturabilir.
7. Çatışma düşmanlık hislerine ve saldırganlık davranışlarına sebep olabilir.
8. Çatışma zamanın, paranın ve enerjinin boşa gitmesine neden olur.
9. Çatışma, tarafların kendi amaçlarını, sistemin bütününe ait amaçtan üstün görmelerine yol açabilir.
10. Çatışma, güven duygusunun kaybına ve kaderciliğe neden olabilir.
(Rahim, 1992; akt. Karip, 2003, s. 41)

Rahim'e (1992) örgütler için stratejik kararların alındığı toplantılarda karşıt düşüncelerin belirtilmemesi veya özellikle göz ardı edilmesi örgüte ciddi krizlere oluşturabilir ya da örgüt içine sonun başlangıcı yaşanabilir. Günlük işleyişte de düşüncelerini, fikirlerini, kaygılarını doğrudan bahsetmekten çekinen kişiler verimsiz bir biçimde çalışmayı sürdürürler. Olumsuz sonuçlar kaçınılmaz değildir; etkili bir yönetimle engellenip olumlu bir çatışmaya dönüştürülebilir (Rahim, 1992; akt. Karip, 2000).

2.7 Çatışma Yöntemleri

Ross'e (1993) göre çatışma yöntemi, uzlaşmazlığı belirli bir yönde sonuca yöneltebilmek için çatışmaya taraf olanların veya üçüncü bir tarafın karşılıklı olarak bir dizi eylemde bulunmasıdır. Bu eylemler çatışmanın sona erdirilmesi veya çatışma sürecinin etkilenmesine yönelik olabilir. Çatışma yönteminin amacı; olumlu, barışçıl, ılıman ve uzlaşmacı bir şekilde çatışmayı sonlandırmak olabileceği gibi, karşı tarafa üstünlük kurmaya yönelik olabilir. (Ross,1993;akt. Karip, 2003, s.43)

Karip'e (2003) göre çatışma yöntemide daima çatışmanın çözümlenmesi ya da uzlaşmayla sonuçlanmayabilir; ama çatışma yöntemi örgütsel etkililikte belirli bir seviyede çatışmanın olması ve çatışmanın değişik durumlarda en uygun stratejilerle yönetilmesi yararlıdır.

“Çatışma yöntemini sistematik ve analitik inceleme yapan düşünürler Blake, Shepard ve Mouton'dır; bunlar çatışma çözümlerini, gösterilen çabanın aktif ya da pasif olup olmamasına, çözüm tekniğinin başarısının da şansa bağlılık derecesinin yüksek veya düşük olup olmamasına göre de incelenebilir” (Blake, Shepard ve Mouton; akt. Eren, 2004, s. 565).

Murhy'ye (1997) göre bu temel beceriler dört grupta özetlenmektedir.

1. Bilişsel beceriler: Planlama, problemi tanıma, çözümleme, yargılama, sezgi sahibi olma ve objektiflik.
2. Duygusal beceriler: Kararlılık, kendini kontrol, sonuca yönelik olma, girişkenlik ve isteklilik.
3. Bireyler arası beceriler: Duyarlılık, ikna edebilme, iletişim ve etkili dinleme.
4. Yönetimsel beceriler: Güdüleme, rehberlik edebilme, iletişim ve görevlendirme yapabilme. (Murhy 1997; akt. Karip, 2003, s. 49)

Bir çatışma önlemeden önce çatışmanın neden olduğunun bulunması lazımdır ki sorunun gerçek sebepleri ve etkileri görünen etkiden ve sebeplerden değişik

olabilir. Çatışmanın niteliği, seviyesi ve tarafların çatışmaya uygun bir yaklaşım içinde olup olmadığı belirlenmelidir. Farklı seviye ve çeşitlerdeki çatışmalar değişik müdahalelerde bulunulabilir (Yıldırım, 2005).

Çatışmayı çözmeye, çatışma yönetiminden farklı olarak, çatışmanın taraflar arasında uzlaşma ya da anlaşma ile sonuçlanmasını içerir. Çatışma yönetimi sürecinde her zaman çatışmanın çözülmesi ve bir şekilde uzlaşma sağlanarak çatışmanın sonuçlandırılması gerekmez. Çatışma yönetimi örgütsel etkililik için belirli bir düzeyde çatışmanın varlığını ve çatışmanın farklı durumlarda uygun stratejilerle yönetilmesini gerektirebilir. Çatışma yönetim süreci çatışmanın tanımlanmasını ve çatışmaya müdahale edilmesini içerir. (Karip, 2003, s.43)

Bir çatışmada herhangi bir müdahalede başlamadan önce çatışmanın doğru tanımlanması lazımdır. Genellikle sorunun gerçek sebepleri ve etkileri görünen etki ve sebeplerden değişik olabilir. Çatışmanın niteliğinin, seviyesinin ve bireylerin çatışmada uygun bir yaklaşımı kullanıp kullanmadığına dikkat edilmesi lazımdır. Farklı seviye ve çeşitlerdeki çatışmalar farklı müdahaleleri gerekebilir. Çatışma nedeni doğru anlaşılmadan yapılacak müdahalelerde “üçüncü tip hata” olarak bilinen doğru sorunu çözmektense; yanlış sorunu çözmeye yanlış yapılır. Sorunun doğru anlaşılabilmesi için çatışmanın derecesi, bireylerin çatışma yönetimi stratejileri ve çatışmanın birey, grup ve örgütün etkililiğine göre değerlendirilerek saptanan bilgiler analiz edilmelidir. Analiz sonucunda çatışmanın seviyesi çok düşük veya çok yüksekse ve bireyler uygun bir çatışma yönetimi stratejisi kullanmıyorlarsa, çatışmaya tarafların dışından bir müdahalenin gerekli olduğu da düşünülebilir (Karip, 2010).

Karip’e (2010) göre çatışmaya müdahale etmede süreç yaklaşımı kullanılarak örgütsel etkililiği artırmak için çatışmada bireylerin çatışma yönetim stratejilerinin değiştirilmesine çalışılır. Süreç yaklaşımı örgütte, iletişim ve liderlik gibi süreçlerin geliştirilerek bireylerin çatışma yönetim yetlerinin artırılması amaçlanır.

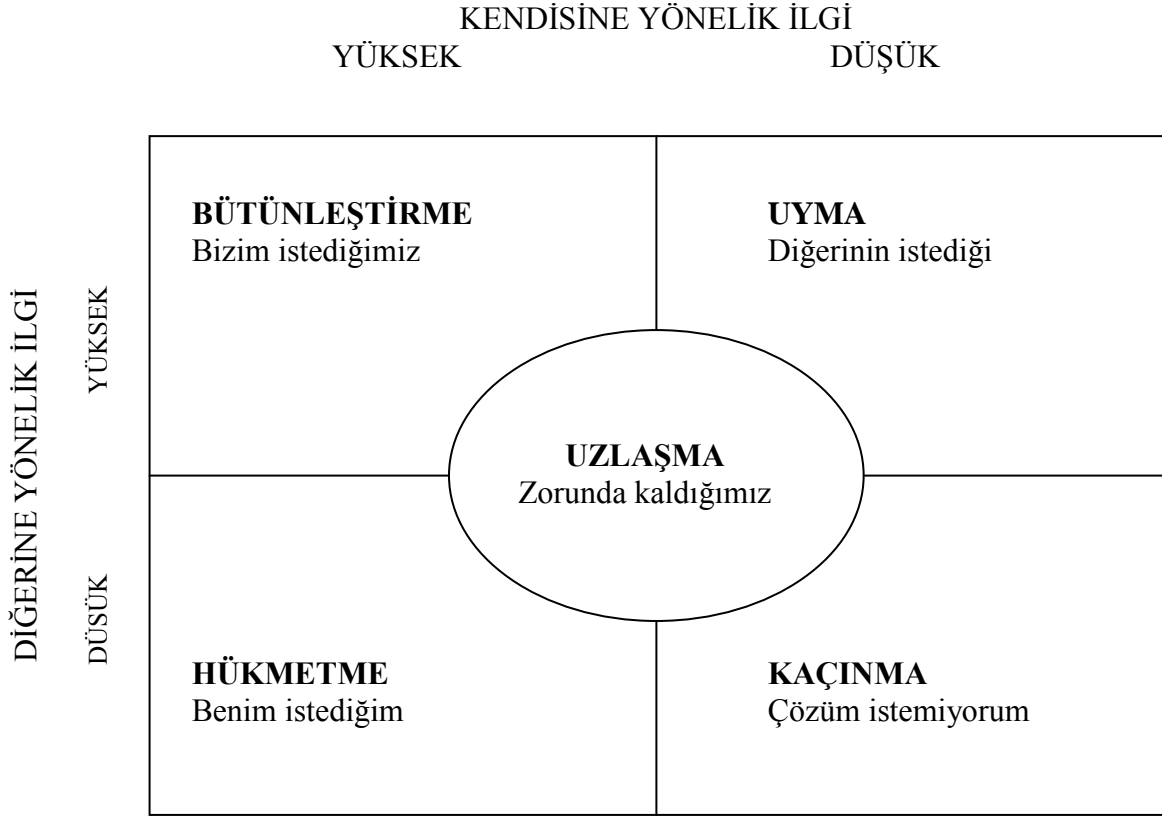
Yapısal yaklaşım; örgütün yapısal özelliklerinden kaynaklanan çatışmaların bu özelliklerin değiştirilmesiyle örgütsel etkililiğe fayda sağlayacak şekilde yönetilebileceği savunur. Yapısal özellikler örgütsel hiyerarşi, işbölümü, işlemler,

ödüllendirme sistemi gibi öğeleri içerir. Örgütün yapısal özellikleri örgütün çevresi, kullandığı teknolojiler ve yaptığı işle tutarlı olmalıdır. Çatışma yönetiminde çatışmanın tanımlanması sırasında belirlenen çatışma kaynaklarına etkileri ve çatışma sürecindeki ilişkilerin niteliğine bağlı olan bu iki yaklaşımdan biri kullanılabilir gibi ikisini birlikte de kullanılabilir (Karip, 2010).

2.7.1 Örgütsel çatışma yöntemleri. “Sorun çözme süreçleriyle çatışmaları çözebilmek için dört temel ilke algılanmış olmalıdır.

1. Kişiler ile sorunlar birbirinden ayrılır.
2. Pozisyonlara değil, çıkarılara odaklanılır.
3. Herkesin kazanacağı seçenekler bulunur.
4. Seçenekleri değerlendirmek için nesnel kıstaslar kullanılır “(Öğülmüş, 2001, s. 18).

Çatışma yönteminde kişilerin kullandığı yönetim yolları; işbirliği, uyuma-itaat etme, uzlaşma, üstünlük kurma ve kaçınma olarak beş grupta incelenebilir. Bu stratejilerden hangisinin kullanacağı bireylerin kendilerine ve karşı tarafa yönelik ilgisinin düzeyiyle alakalıdır (Karip.2010).



Şekil 1: Çatışma Yönetim Stratejileri Modeli
Kaynak: Rahim, M Aflazur (1994). (Karip, 2003, s. 63)

Çatışma Yönetim Stratejilerinin Uygun Olduğu ve Uygun Olmadığı Durumlar:

Bütünleştirme

Uygun olduğu durumlar,

- Konu karmaşık,
- Çözüm için görüşlerin sentezi gerekli,
- Çözüm için karşı tarafın katkısına ihtiyaç var,
- Problem çözme için yeterli zaman var,
- Bir taraf problemi tek başına çözemez,
- Ortak bir problemi çözmek için tarafların sahip olduğu kaynaklara ihtiyaç

var.

Uygun olmadığı durumlar,

- Problem basit,
- Acilen karar verilmesi gerekli,
- Diğer taraf sonuçla pek ilgilenmiyor,
- Diğer taraf problem çözüme becerilerine sahip değil

Uyma

Uygun olduğu durumlar,

- Taraflardan biri kendinin yanlış olabileceğini düşünüyor,
- Konu diğer taraf için çok önemli,
- Taraflardan biri diğer taraftan gelecekte elde edeceği birşeyler karşılığı olarak bazı şeylerden vazgeçmeye razı,
- Taraflardan biri diğer tarafa göre zayıf,
- İlişkinin devamlılığı çok önemli.

Uygun olmadığı durumlar,

- Konu sizin için çok önemli,
- Haklı olduğunuza inanıyorsanız,
- Diğer taraf yanlış ya da haksız.

Hükmetme

Uygun olduğu durumlar,

- Konu basit/önemsiz,
- İvedilikle karar verilmesi gerekli,
- Hoşa gitmeyen bir karar uygulanacak,
- Astlarla baş edebilmek için zorunlu,
- Diğer tarafın alacağı hoşa gitmeyecek bir kararın size maliyeti çok yüksek,
- Astlar karar için gerekli yeterliliklere sahip değil,

- Konu sizin için çok önemli.

Uygun olmadığı durumlar,

- Konu karmaşık,
- Konu sizin için çok önemli,
- Her iki taraf eşit güce sahip,
- İvedilikle karara ihtiyaç yok,
- Astlar yüksek düzeyde yeterliliğe sahip.

Kaçınma

Uygun olduğu durumlar,

- Konu basit/önemsiz,
- Diğer tarafla karşı karşıya gelmenin potansiyel olumsuz etkileri çözümün sağlayacağı yararlardan daha fazla,
- Durulma süresine ihtiyaç var.

Uygun olmadığı durumlar,

- Konu sizin için önemli,
- Karar sizin sorumluluğunuzda,
- Taraflar geri adım atmaya isteksiz ve çözüm zorunlu,
- İvedilikle çözüm gerekli.

Uzlaşma

Uygun olduğu durumlar,

- Tarafların amaçları birbirini dışlıyor,
- Her iki taraf eşit ölçüde güçlü,
- Görüş birliği sağlanamıyor,
- Bütünleştirme ve hükmetme stratejileri başarısız,
- Karmaşık bir soruna geçici bir çözüm ihtiyacı var.

Uygun olmadığı durumlar,

- Bir taraf diğere taraftan daha güçlü,
- Sorun problem çözüme yaklaşımı gerektirecek kadar karmaşık.(Rahim, 1992; akt. Karip, 2010, s. 71)

2.7.1.1 Kaçınma. Yıldırım'a (2005) göre kenara çekilme "İlgilenmeme ya da olumsuz hiçbir şey duymamakistememe" gibi davranışlarla oluşur. Kaçınma, çatışmayı daha sonraki uygun bir zamana erteleme ya da taraflardan birinin durumunun iyileşmesi için zaman kazanması gibi sebeplerle kullanılabilir.

Çatışmanın her iki birey içinde zarar verici bir hal aldığında taraflar çatışmaya girmekten kaçınabilir. Genellikle bir çatışma durumunun olduğu açıkça kabul edilmez ya da kabul edilse dahi sorunun üstüne gidilmeyip görmemezlikten gelinir ve çözüm zamana bırakılır. Zamana bırakılan sorunların kendiliğinden yok olacağını sanarak kaçınmak zaman içinde sorunların çözümsüzleşmesine de neden olabilir.

Kaçınma, karşı tarafı ciddiye almama ya da kendisine değeri verilmediği fikrine kapılan taraflar arasında kışkırtıcı bir etki yaratıp "kartopu" gibi olayın büyüyerek "çığ" etkisi yaratıp, gözükmeyen bir tehlike şeklinde sinsiye büyümesine sebep oluşturabilir.

Robbins'e (1974) göre insan gibi bütün canlılar da çatışmayı önlemek için izledikleri ilk yol "Kaçınmadır". Karşıt grupların yüz yüze gelmemeleri, çatışmadan kaçınmada etkili bir yöntemdir. Gerçi kısa bir süre için geçerli; ama etkili ve kalıcı bir çözüm değildir (Robbins,1974; akt. Aydın, 1998).

Yöneticiler çatışmaya açık olarak taraf olmak istemedikleri gibi direkt olarak müdahalede bulunmakta istemezler. Koçel (2003) çatışmayla ilgili kararlar geciktirilebilir; fakat bu çatışmayı çözmez kısa süre için faydalı olsa da uzun vadede örgütün etkinliğini azaltacaktır. Çatışmanın çatışan taraflarca daha etkin olarak çözülebileceği durumlarda bu yol daha etkindir.

Kişiler arasındaki gerilimin, sağlıklı bir iletişimin gerçekleşmeyeceği kadar yüksekse bir "soğuma, durulma" dönemi gereklidir (Karip, 2000, Solmuş, 2001).

2.7.1.2 İşbirliği. Yıldırım'a (2005) göre Kişilerin hem kendi hem de karşı tarafın ilgi ve isteklerine verdikleri değeri yüksek olduğunda bu strateji

kullanılmaktadır. Bu stratejiye göre “Tümleştirme, Bütünleştirme, Problem Çözme” olarak da tanımlanır. Kişiler karşı karşıya gelerek çatışmadaki gerçek sorunun ne olduğu ve çözümü için ne yapabileceğini açık sözlülükle tartışırlar. Her iki taraf içinde kabuledilir bir sonuca ulaşmak için sorun analiz edilir. Her iki tarafta kartlarını açık oynar. Sorunu çözenin ön koşulu karşılıklı güven ve açıklığın olduğu bir ortamda iletişim kurmaktır. Çatışma çözülürken her iki tarafında ilgi ve gereksinimleri doyuma ulaşılacak bir çözüm bulunur.

2.7.1.3 Ödün verme. Taraflar uzlaşıp ve bir çözüme ulaşmak için bazı isteklerinden vazgeçebilirler. Ödün verme tarafların karşılıklı olarak bazı kabullenmelerde bulunmaları veya kısa sürede ortak bir noktada buluşmaları halinde gerçekleşir. Burada “kazan-kazan” stratejisi vardır. Bunun için her iki tarafın kazandığı veya her iki tarafın ilgi ve ihtiyaçlarının doyurulması için uygun yaklaşım izlenir. Bu nedenle ödün vermenin kullanılabilmesi için tarafların kendi ilgi ve gereksinimlerinin doyurulmasına önem vermelerinin yanında karşı tarafında ilgi ve isteklerine de değer vermeleri ve dikkate almaları gerekir. Çatışma yönetiminde çok sık kullanılır. Bu yola “farklılıkların paylaşılması” denir. Taraflar kendi amaçlarından biraz fedakarlık yaparak, ortada belirli bir yerde birleşirler. Bu nedenle çatışmanın açık ve kesin bir galibi yoktur. (Koçel, 2003, s.676)

Rahim’e (1985) göre “Bir tarafın veya kişinin kendisinin haksız olabileceğini ya da sorunun karşı taraf için çok daha önemli olduğuna inandığı zaman yararlıdır. Bir tarafın karşılığında diğer taraftan gerektiğinde bir şeyler elde etmek ümidiyle bazı şeylerden vazgeçmeye gönüllü olduğu zaman bir strateji olarak kullanılabilir” (Rahim,1994; akt. Gümüşeli, 1994, s. 92).

2.7.1.4 Hükmetme. “Güç Kullanma” olarak da isimlendirilebilir. Hükmetme stratejisi taraflardan birinin kendi ilgi ve ihtiyaçlarını doyurmaya, karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçları pahasına önem vermesi durumunda kullanılır. Taraflardan birinin çeşitli biçimlerde güç kullanarak karşı tarafa kendi çözümünü empozeetmesi vardır. Çatışma üst ile ast arasında olması, üstün astın kendi isteklerine ve emirlerine uymaya zorlanabilir; üstünlük kurmak isteyebilir. Bu strateji aynı

zamanda rekabet olarak da kabul edilir. Taraflardan biri kazanmak için her yolu deneyebilir. Genelde yetkisi bir yönetsel anlayışın olduğu kurumlarda kullanılır. Üstünlük kurmaya çalışan taraf sadece üstünlük kurduğu tarafın gözünde değil örgütteki diğer kişilerin veya tarafların gözünde de gücünü arttıracığını düşünür. Burada bir çözümden çok zorlama vardır. Hükmedilen taraf başka seçeneği kalmadığından çözümü kabullenmek zorunda kalabilir. Fakat bu çözüm hükmedilen tarafın verimliliğini ve moralini olumsuz yönden etkiler. (Karip, 2003, ss. 66-67)

Yönetici kendine rağmen çatışmayı sürdüren taraflara otoritesini hissettirme davranışına yönelecektir. Taraflar yöneticinin gücünü kabul etmek zorunda kalacağından çatışmaya ara vereceklerdir; fakat yöneticinin zayıf olduğu bir durumda tekrar başlayacaklardır. Bunun dışında tarafların yenilik ve yaratıcılık gücü ortadan kalkacağı gibi insanı ilişkilerin zayıflaması, örgütlerin motivasyonun ve moralinin düşmesinden kaynaklanan verimlilik azalması olabilecektir. (Eren, 2004, s. 568)

2.7.1.5 Uzlaşma. Robbins'e (1974) göre, uzlaşma yönetiminin temel mantığı, çatışmayla doğrudan yüzleşmenin pek istenilen bir durum olmadığı, bu durumda taraflardan birinin kazanıp, diğerinin kaybetmesi gerektiğinden uzlaşma yöntemi, gerçekte çatışmaların çoğunu, belirli bir andaki yüksek tansiyonun açığa vurulmasının ifadesi olarak görür ve bu duygular biraz bastırılıp olayın gelişmesi beklenirse tarafları getirilecek yolların olabileceği öne sürülür. (Robbins, 1974; akt. Baysal ve Tekarslan, 1996, s. 325)

Her iki tarafta uzlaşmak ve bir çözüme varmak için birtakım şeylerden vazgeçerler. Taraflar kendi ilgi ve ihtiyaçlarının doyurulmasına değer vermemelerinin yanında karşı tarafın da ilgi ve isteklerine önem vermeleri ve dikkate almaları lazımdır. Buna "karşılıklı ödün verme" stratejisi de denir.

"Kazan-kazan" yaklaşımı her iki tarafın kazandığı ve her iki tarafın ilgi ve ihtiyaçlarının tatmini için uygun bir yaklaşım izlenir. Tarafların kendi ilgi ve

ihtiyaçlarının doyurulmasının yanında karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarına değer vermeleri ve dikkate almaları gereklidir” (Karip, 2003, s. 68).

Uzlaşma ile çatışma yalnızca geçici olarak azaltılabilir veya önlenir. Böyle sağlanan uyum kısa ömürlü olmasından dolayı sık sık kullanılmasına neden olur. Çatışmada tarafların dışında üçüncü bir tarafın araya girmesi tarafların pazarlığa ve oylamaya katılarak çatışmayı çözmeye katılabilirler (Aydın, 1998).

2.7.2 Çatışma çözme süreçleri. Yaşanan çatışmaları daha yapıcı ve sistematik bir şekilde çözmek amacıyla geliştirilmiş çatışma çözme süreçleri vardır. Bunlar; hakem kararı, pazarlık ve arabuluculuktur (Sweeney ve Carruthers, 1996). Bu yapılandırılmış çatışma çözme süreçleri aşağıda açıklanmıştır (Sweeney ve Carruthers, 1996; akt. Uysal, 2006).

1. Hakem Kararı (Arbitration / Adjudication): Çatışma yaşayan bireyler sorunu kendi içlerinde çözemediklerinde, üçüncü bir kişiye başvurmaları durumudur. Bu üçüncü kişi, tarafsızdır ve karar verme yetkisine sahiptir. Her iki tarafın da uymak zorunda olduğu davranışı belirler.

2. Pazarlık (Negotiation): Bu yöntem günlük yaşamda sık sık baş vurulur.. Pazarlık yoluyla çözüme gidilen bir çatışma durumunda, bireyler sorunun ortak çözümü için çaba harcarlar, birbirlerinin farklı yönlerini, değer, inanç ve isteklerini tartışırlar.

Bu çatışma çözme süreci iki temel yaklaşıma göre yapılabilmektedir. Bunlar; durumu esas alan ve çıkarları esas alan yaklaşımlardır.

a. Durumu esas alan pazarlık yaklaşımı: Çatışma yaşayan bireyler, kendigereksinimlerini ve çıkarlarına uygun olan bir seçenek ve durumu birbirlerine açıklayarak ortayolu bulmaya çalışırlar.

b. Çıkarları esas alan pazarlık yaklaşımı: Çatışma yaşayan her iki tarafında çıkarlarının ve ihtiyaçlarının dikkate alındığı bir çatışma çözme sürecidir. Kişiler elde etmeyi istedikleri sonuç üzerinde dururlar.

3. Arabuluculuk (Mediation): Arabuluculuk süreci, kişilerin, belirli bir plan doğrultusunda, üçüncü bir kişinin yardımıyla çözüme varmaya çalışmalarıdır. Bu

süreçte taraflar sorunu çözmek için gönüllüdür. Üçüncü kişi ise, bireylerin ortak çözüme varmalarında, iletişim becerilerini kullanarak ve sorun çözme basamaklarına uygun olarak taraflara yardım eder (akt. Uysal, 2006).

2.7.3 Çatışma çözme sürecinin basamakları. İnsanlar, olanla olması gereken durum arasındaki farkın yol açtığı gerginlikten kurtulmak isterler ve bunun için de farklı yollara başvururlar. Bunlardan bazıları, kişiyi istediği sonuca ulaştırırken bazıları ulaştırmayabilir. Sorun çözme, mevcut durumla olması gereken durum arasındaki farkın algılandığı ve bunun yol açtığı gerginliği ortadan kaldırmaya yönelik çabaları içeren bilişsel ve davranışsal bir süreçtir. Bu süreç sorunun fark edilmesiyle ve nedenlerinin anlaşılmasıyla başlar, soruna çözüm buluncaya kadar devam eder. (Öğülmüş, 2004, s.9)

Buna paralel olarak Mourer (1991) çatışma çözme sürecini, tarafların çatışma çözme sürecini başarılı bir sonuca götürmek için birlikte yürüttükleri bir çalışma süreci olarak tanımlarken; Duryea (1992) çatışma çözümünü, kişiler arasında uzlaşma yaratmak amacıyla tarafların çıkarlarını temel alarak yapılan pazarlık süreci olarak tanımlamıştır. Çatışma çözme sürecini, çatışma yaşayan tarafların iletişimine dayalı ve her iki tarafında gelişmesini ve kazanmasını sağlayan, işbirliği yapılan, çözüm üretmeye dayalı bir süreç olarak tanımlamıştır. (Mourer, 1991, Duryea, 1992; akt. Uysal, 2006, s.1 8)

“Çatışma çözme süreci, tarafların birbirlerini suçlamadan, uzlaşmacı bir ortam içerisinde, etkili iletişim kurarak sorunlarını konuşabildiklerinde başlamaktadır. Her iki tarafın da kazandığı yapıcı çatışma çözme süreci, sekiz basamaktan oluşmaktadır” (Öner, 2000, s. 201). Bunlar:

1. Olumlu ve etkili bir ortam oluşturma: Çatışma çözme sürecine başlarken tarafların olumlu bir tutum içerisinde olması, bu sürecin etkili bir biçimde sürdürülebilmesini sağlar. Olumlu ve etkili bir ortam oluşturmaya çalışırken dikkat edilmesi gerekenler aşağıda açıklanmaktadır.

- Kendini yapıcı ve olumlu bir tutuma hazırlama: Çatışma yaşayan tarafların sorunun çözümü için kendilerini, açık, olumlu ve objektif bir tutuma hazırlamalıdır.
 - Zamanlama: Görüşme için her iki tarafa da uygun olan zaman belirlenmeli ve taraflar kendilerini konuşmaya hazır hissettiklerinde iletişim başlatılmalıdır.
 - Yer: Tarafların kendilerini rahat hissettikleri bir yer belirlenmelidir.
 - Açılış cümlesi: Olumlu ifadeler içeren cümlelerle konuşmaya başlamak, hem tarafların kendilerini rahat hissetmelerini sağlayacak, hem de karşı tarafa, iletişime ve işbirliğine hazır oldukları mesajını verecektir.
2. Algıları netleştirme: Çatışma yaşayan taraflar, sorunu önce kendi algıladıkları biçimde tanımlar, sonra da farklı bakış açıları doğrultusunda yeniden tanımlarlar. Algılar netleştirilirken, sorun parçalara ayrılmalı, olayların özüne değinilmeli, önyargılı olunmamalı, taraflar birbirlerini dikkatlice dinlemelidirler. Her iki tarafta birbirlerinin duygu, düşünce ve gereksinimlerini anlamaya çalışmalı ve birbirleriyle empati kurabilmelidir.
3. Kişisel ve ortak istek ve gereksinimlere odaklanma: Taraflar birbirlerinin istek ve gereksinimlerinden haberdar olmalı ve ortak gereksinimler belirlenmelidir.
4. Olumlu enerjinin paylaşımı: Her iki taraf da sahip oldukları olumlu enerjiyi harekete geçirirlerse, birbirlerini destekleyerek çözüme ulaşmaları kolaylaşacaktır.
5. Önce geleceğe yönelik çalışma, sonra geçmişte yaşananları değerlendirerek uzlaşma sağlama: Taraflar, öncelikle şu an yaşanan çatışma üzerine odaklanarak, çözüm bulmaya çalışmalıdır. Daha sonra, geçmişte yaşanan çatışmaların farkına varmalı, değerlendirmeli ve aynı yanlışları tekrarlamamalıdır.

6. Beyin fırtınası yoluyla seçenekler geliştirme: Çözüme ulaşmak için, her iki tarafın da çıkarlarına uygun seçenekler bulunmalı, kesin ifadelerde bulunmaktan kaçınılarak uygulanabilir gibi görünen seçeneklere odaklanılmalıdır.

7. Uygulanabilir seçenekleri belirleme: Uygulanabilirliği yüksek olan ve ortak gereksinimleri karşılayan seçenekler belirlenmelidir.

8. Her iki taraf için de doyum sağlayacak adil anlaşmalar yapma: Taraflar çözüm seçeneklerini ortak bir biçimde değerlendirirler. Her iki tarafın da doyum sağlayacağı bir anlaşma yapılarak çatışma çözme süreci sonlandırılır (Öner, 2000, s. 201)

2.8 Akran Grupları

Ergenlik çağı toplumlara göre değişiklik göstermektedir. Çoğunlukla toplumlar farklılaşır karmaşıklıklaştıkça, bilim ve teknoloji ilerledikçe ergenlik çağı da uzamaktadır. Bu yönden ileri sayılan toplumlarda toplumsal hayata hazırlık dönemi gittikçe uzamaktadır. Bunun başlıca sebebi, öğrenilmesi gereken bilgi ve becerilerin giderek çoğalması ve bunların yeterince öğrenilmesinin çok zaman almasıdır. Ergenlik çağı belirli bir toplumda sınıflara göre değişiklik gösterebilmektedir. Çoğunlukla, alt sosyo-ekonomik düzeyden olan gençler, diğer sosyo-ekonomik düzeylere göre, daha erken yaşlarda iş ve meslek sahibi olup, daha erken evlenerek hayata atılırlar. Yükseköğrenim kurumlarında alt sosyo-ekonomik gençlerin daha az oranda bulunması, araştırmalarla saptanmış bir göstergesidir. Ergenlik çağındaki arkadaşlık gruplarını eğitimde önemli kılan özellikler, gençlerin bu gruplarda birbiriyle eşdeğer konumlarda olmaları ve birbirine eşit eylemlerde bulunmalarıdır. Gençlerin birbirleri üstündeki etkileri diğer grupların etkilerinden daha fazladır ve gençler tarafından da daha önemli bulunurlar (Kemerlioğlu, 1996).

Yetişkinlerin kontrolünden uzak olan ilişkilerinde, gençler ailelerden öğrenmeye çekindikleri bilgileri edinirler; yeni düşünceler geliştirir, görüşler kazanırlar; kendilerine özgü grup kuralları geliştirir ve yaptırımlar uygularlar. Yapılan araştırmalar, arkadaşlık gruplarına giren gençlerin genelinin aynı ya da bitişik sosyo-ekonomik seviyeden oluştuğunu meydana çıkarmıştır. Aileyle başlayan sosyo-ekonomik (tabakaya) düzeye bağlı eğitimin arkadaşlık gruplarıyla da

sürdürüldüğü ve pekiştirildiği olgusunu kanıtlar. Arkadaşlık grupları da, kendi sosyo-ekonomik düzeyleri kültürlerinin aşılmasında, eylem ve ilişki biçimlerinin alışkanlık durumuna getirilmesinde, gençlerin istek ve emellerinin kendi grubundan eğilimlere uygun olacak biçimlerde oluşup gerçekleştirilmesinde kendilerine özgü işlevlerini yerine getirirler (Kemerlioğlu, 1996).

Akran grupları, çocuğun yakın çevresini oluşturan ve onun kişiliğinin oluşumunda önemli rolü olan gruplardır. Bunlar her yaş grubunda söz konusudur. Fakat biz burada daha çok çocuk ve gençlerin oluşturduğu akran gruplarıyla ilgileneceğiz. Çocuk ilkökul çağlarında daha çok aile yönelimliken ortaokuldan sonra akran grubuna yönelimlidir. Gençlik grupları, toplumda “akran kültürü” oluşturmaktadırlar. Bu nedenle bu grubun etkileri bazen anababa ve okulun etki ve denetiminden de üstün duruma gelebilmektedir. (Tezcan, 1985, s. 190)

Ergenlik dönemindeki akran grupları aile kadar önemlidir Ergenler, çocukluktan yetişkinliğe geçişte, standartları ve davranışları kendileri için çok önemli olan akran gruplarında kendilerini güvende hissederler. Bu dönemde ergenler, akranlarının tasvip edilmeye ihtiyaç duyarlar. Akran onayını ve yaptırımlarını kaybederlerse yalnız kalırlar (Adams, 1995; akt. Çiğdemoğlu, 2006).

Ergenler akran desteğini kaybetmemek ve yalnız kalmamak için bazen sonuçlarını çok fazla düşünmeden istemedikleri davranışlarda bulunabilirler. Bu tür davranışlar erkek ergenler arasında daha yaygın görülmektedir. Bu dönem hayatın hiçbir döneminde rastlanılmayacak biçimde çelişkilerle ve bunalımlarla sürer. Hızlı büyüme, cinsel dürtü artışı, benliğin tam olgunlaşmaması, toplumsal konumun belirsizliği, aileye bağlılığın sürmesi gibi sorunlar genci hazırlıksız yakalamakta ve bunaltmaktadır. (Çiğdemoğlu, 2006, s. 19)

Kıran'a (2002) göre ise akran grupları ergenlik sırasında çok etkili olmasına rağmen yetişkinler ergenlerin yaşamında önemli rol oynamaya devam eder. Çünkü yetişkin ve akran ilişkileri ergen gelişiminde farklı ihtiyaçları karşılamaktadır. Ergenler önemli konular hakkında anne-babalarının önerilerine başvururken, konuşulan dil, dinlenen müzik ve

kıyafetleri gibi konularda akranlarının düşüncelerini önemserler. Bu dönemde anne-babaların olumlu yaklaşımı ve özdeşim için uygun model olmaları ergenlik çağındaki çocukların akran gruplarının baskısıyla istenmeyen davranışlar göstermelerini engelleyebilir. Aksi durumda, ergenlik çağındaki gençler, ailelerinin ve toplumun onaylamadığı, kendilerinin bugün ve gelecekteki zararlarını hesaplamadıkları olumsuz davranışlarda bulunabilirler. (Kıran, 2002, s. 29)

Lingren'e (2001) göre ” Akran baskısı olumsuz akran baskısı olabileceği gibi olumlu akran baskısı da olabilir. Olumlu akran baskısı, ders çalışmak, ders dışı etkinliklere katılmak, toplumsal yardım faaliyetleri düzenlemek gibi konularda arkadaşların genci motive etmesidir. Ayrıca müzik, spor gibi etkinlikler de olumlu akran baskısı etkinlikleridir” (Lingren, 2001; akt. Çiğdemoğlu, 2006, s. 28).

Akranların, ergen üstünde olumsuz etkisi olabileceği gibi genellikle olumlu etkileri olabileceği de görülmektedir. Olumlu akran etkisi genci faydalı faaliyetlere yönlendirmekte, yeteneklerini geliştirmekte, özsaygısını yükselmekte ve onu bu zorlanmalı gelişim döneminde desteklemektedir (Çiğdemoğlu, 2006).

Epstein’de (1983) gençlerin riskli davranışlar konusunda da yakın arkadaşları gibi davrandıklarını (Cohen,1977) gösteren araştırmaların yanında düşük özsaygının doğrudan madde kullanan ergenlerle bütünleşmeyi etkilediğini (Kaplan, Martin, Robbins, 1984) sonucuna ulaşan araştırmalar da mevcuttur. Oetting ve Beauvais (1986) yaptıkları araştırma sonucunda madde kullanımında yakın arkadaşların etkili olduğunu tespit etmişlerdir (Epstein, 1983, Cohen,1977; akt. Çiğdemoğlu, 2006).

2.8.1 Akran grubunun ayırdedici nitelikleri. Çocuk birbirinden farklı iki farklı toplumsal çevrede büyür. Birincisi, ailesi, öğretmenleri, akraba ve komşularını oluşturduğu yetişkin çevresi; ikincisi ise akranlarından oluşan çevredir. Yetişkinler çevresinde ikincil statüde olan genç, akran grubunda yaşlılarıyla benzer statüdedir. Akran gruplarının amaçlarına göre farklı biçimleri vardır. Toplumsal örgütleri aile ve okuldan çok farklıdır. Doğal oyun grubu, örgütlü izci grubu ya da gang grubu, 3-4 kişiden oluşan klik olabildiği gibi okul grupları olabilir. Her grubun açık veya kapalı

biçimde kendi kurallarına sahiptir, kendi toplumsal örgütü vardır, grup üyelerinden beklentileri vardır. Her grubun kendi gelenekleri, görenekleri, tarzları, kullandıkları özel dilleri vardır. (Tezcan, 1985, s. 190)

Havighurst ve Neugarten'e (1975) göre akran grupları genellikle aynı yaş ve statüdeki (benzer SED, ana-baba eğitim düzeyi, yaş, cinsiyet vb) üyelerden oluşur. Benzer sosyo-ekonomik, din ve ırksal, etnik kökenden kişileri kapsar. Yetişkinler, az ya da çok derecede akran gruplarından hariç tutulmuşlardır. Akran grubu, yetişkinlerle açık çatışma durumunda olabilirler. Üyeler çeşitli derecelerde saygınlık ve güce sahiptirler. Üyeler farklı biçimde kademelenmiş, farklı iktidar derecelerine sahiptirler. Akran grubu, genellikle ilgileri aynı olan bireyler etrafında odaklaşır. Çünkü bireylerin kendilerinin seçtiği gruplardır. Üyelik gönüllüdür. Akran grubunun başka bir özelliği, gelecekte çok, günlük ve anlık ilgiler etrafında yoğunlaşmış olmasıdır. Yüzyüze ilişkilerin yoğun yaşandığı birincil gruplardır. İlişkiler içtendir, samimidir. Üye katıldığı oyun grubunu kendi grubu olarak görür. Yetişkinler toplumda olduğu gibi otorite tutumu tanınmamıştır, sorumlulukları yoktur. toplumsallaştırma uygulamaları ise amaçlı değildir ve bütünüyle rastlantısaldır. Fakat bu konular daha çok küçük yaş grupları içindir. Yaş büyüdükçe grup önderinin otoritesi ve üyelerinin sorumlulukları vardır. (Havighurst ve Neugarten, 1975; akt. Tezcan, 1985, s. 191)

Akran grubu, ne geleneksel statülerle yerleşmiş bir kurumsal yapıya, ne de yerleşmiş biçimselliğe sahiptir. Kendi kendinin gelenekleri ve bir örgütü vardır; fakat her üyenin hakları ve görevleri çok az belirtilmiş ve üyeler eski kalıpları değiştirmeye her an hazır durumdadırlar. Çocuk çeşitli çevredeki akran gruplarına gelişigüzel katılabilir. Akran grupları kendiliğinden doğar. Bu yüzden de aynı anda birçok grubun üyesi olabilir. Katıldığı her grup içinde de düşünce ve davranış beklentilerine katılarak o grubun üyelik statüsüne sahiptir. Bu bakımdan akran grubu da diğer gruplar gibi onaylanma ya da onaylanmama bakımından cezalandırma ve ödüllendirme sistemine sahiptir. (Tezcan, 1985, s. 191)

2.8.2 Akran gruplarının türleri. Akran gruplarının türleri, oyun grupları, klikler ve ganglar olarak sıralanabilir.

Oyun Grupları Cole ve Cox'a (1968) göre," Her tür toplumda ve her kültür düzeyinde çevresel olarak görülür. Her iki cinsin birlikte olduğu bir gruptur. İnfomal ve gevşek bir yapıya sahiptirler. Nitelikleri iyi ifade edilmemiş sık sık değişen bir lidere sahiptirler"(Cole ve Cox, 1968; akt. Tezcan, 1985, s. 192).

Klikler: "Klikler aynı cinsten çocuk ya da gençlerden oluşurlar. Yaş düzeyleri farklı olabilir; biçimsel olmayan (informal) birincil gruptur. Temel amacı birleştirmektir. Batıda klikler aynı toplumsal sınıftaki gençlerden oluşmaktadır" (Tezcan, 1985, s. 192).

Çeteler: Cole ve Cox'e (1968) göre "Yetişkinlere karşı düşmanlık duygularının en belirgin olduğu gruplardır. Üyelerini daha çok suçluluğa yöneltir. Genellikle toplumun alt sosyo-ekonomik düzeylerden gelen üyelerden oluşur" (Cole ve Cox, 1968; akt. Tezcan, 1985, s. 192).

Özenti Grupları: "Özenti kümeleri olarak Türkçeye çevrilebilen referans grupları, kişilerin düşünce, değer ve davranışlarını örnek alarak benimsedikleri toplumsal gruplardır. Bir başka ifade ile bireyin tam olarak üyesi olmadığı, geleceğe dönük bir takım emellerini gerçekleştirebileceğini beklediği, girmek istemediği gruplardır"(Cole ve Cox, 1968; akt. Tezcan, 1985, s. 192).

2.8.3 Akran gruplarının işlevleri. Akran grubunun işlevlerini olumlu veya olumsuz olarak iki grupta ele alabilir.

2.8.3.1 Olumlu işlevleri Ergenin toplumsallaşmasını yardımcı olur. Bireye çeşitli öğrenme imkan ve eylemleri hazırlar ve ergen için önemli bir bilgi kaynağıdır. Hangi bilginin önemli hangisinin önemsiz olduğuna akran grubu karar verir. Genç grup evden daha fazla gerçeklerle karşılaşır. Akran grubu sadakat, cesaret ve katılma duygularını besler ve kuvvetlendirir. Ergene eşitlik şeklindeki ilişkilerde deneyim olanağı oluşturur. Grupta verme ve alma süreçlerine dahil olarak bu alışkanlığı benimser. Ergen, yetişkin yaşamında öğretilmesinden kaçınılan yasak (tabu) konularını özgürce tartışıp, konuşma imkanı bulur. Örneğin: Cinsel konuları gibi. Genellikle toplumumuzda akran grubu ergenin cinsel eğitimini sağlayan bir gruptur.

Doğru ve yeterli bir cinsel eğitim olmasa bile ergenin bu konuda birşeyler öğrendiğini ifade edebiliriz (Elkin, 1960; akt. Tezcan, 1985).

Havighurst ve Neugarten'e (1975) göre, akran grubunda birey rahat bir ortam bulur. Ailesinden uzakta rahat konuşur ve hareket eder. Evde yapamadığı davranışları ve uğraşları bu grupta yapar. Evde bazı söz ve hareketleri eleştirilen ve engellene birey bu ortamı özler ve katılım sağlar. Yetişkinleri kendi aralarında karşılaştırıp, eleştirip değerlendirirler. Kendi tutumlarını, yargılarını kısmen özgür biçimde ifade ederler. Son moda ve eğilimlerin ele alınmasına ve bireyin bu konuda aydınlatılmasına yardım eder. Toplum eğer hızla değişiyorsa yerleşmiş otorite biçimleri bazı konularda çocuğu aydınlatacak bilgiye sahip olmayabilir. Bu durumda akran grubu, çocuğun bu ihtiyacını karşılar. Moda akımlar, bilim ve politika konuları olmayıp daha çok şarkılar, danslar, giyim, seks, argo, spor, sanatlar ve onlarla ilgili dedikodular ve popüler kültürün diğer görünümüdür. Hangi bilginin önemli, hangisinin önemsiz olduğuna akran grubu karar verir. Üyelerini eğlendirir; hoşça vakit geçirmelerini sağlar ve ergenin toplumsal görüşlerini, görüş açılarını genişletmesi, onu daha karmaşık bir kişi durumuna getirebilir. Ergen, farklı duyguların deneyiminde bulunur, yeni oyunlar, şifreler, bilgiler edinir. Normlara uymak, normlara bağlanmak ve onları benimsemek yine akran gruplarında kazanılan davranışlardır (Havighurst ve Neugarten, 1975; akt. Bursalıoğlu, 1967).

Selznick ve Broom'a (1963) göre de, genç akranlar, gruplarında güven, statü ve kabul bulur. Bir minyatür grup olarak akran grubunda edinilen bilgi ve beceriler, gencin yetişkin hayatında da işine yarar ve liderlik yeteneği olan gençlere liderlik deneyimi sağlar. Ergen akran grubu sayesinde ailesi ve diğer otoriteler karşısında daha bağımsız olmak yeteneğini kazanabilir. Buyanıda akran grubunda yeni duygusal bağlar geliştirir ve yeni modellerle özdeşir. Ama bunun aşırı durumları da olabilir. Örneğin; tüm otorite biçimlerine düşmanlık duygularının gelişimi sapıcı durumlara yol açabilir. Bu gruplar, birçok durumlarda toplumsal hareketliliğe yardımcı olur (Havighurst ve Neugarten, 1975; akt. Bursalıoğlu,1967). İşçi sınıfından bir erkek ya da bir kız çocuğu, örgütlenmiş gençlik grubu ya da okul yoluyla orta sınıftan bir kız ya da erkek arkadaş edinerek yeni davranış biçimleri öğrenir. Bu şekilde ergen yeni arkadaşlarının değerlerini, amaçlarını edinmeye teşvik

edilebilir ve işbirliği, takım ruhuda yine bu akran gruplarında gelişir (Selznick ve Broom, 1963; akt. Tezcan, 1985).

2.8.3.2 Olumsuz işlevleri. Grubun amaçları antisosyal olduğunda üyeler de antisosyal davranışları gösterir. Bu sebeple gang grupları, üyelerini suçlu davranışlara yöneltir. Akran gruplarının anti demokratik ve kendini üstün gören davranışları zayıf üyelerin kişiliklerini zedeler ve gruba uyumlarını güçleştirir. Kliklere,kabul edilmeyen gençler incinebilir ve kişilikleri yıpranabilir. Gencin ileriki hayatında zararlı sonuçlara neden olabilir. Bu durumdaki gençler aşağılık duygusuna kapılır ve kendilerine olan güvenleri azalır (Bursalıoğlu, 1967).

Akran gruplarınınolumlu işlevlerinin daha çok olduğu görülür. Anne babalar ve eğitimciler akran gruplarının bu yönlerini görebilmeli ve ergenlerin böyle gruplara katılımını teşvik etmelidirler; fakat bu teşvik, denetimli, sınırlı ve ölçülü olmalıdır. Yoksa ergen, akran gruplarının olumsuz işlevlerinden daha çok etkilenebili (Tezcan, 1985).

2.9 Yönetim

2.9.1 Yönetimin tarihsel gelişimi. Yönetim, en eski bilimdir. Tarih boyunca insanlar hem yönetmiş, hem de yönetilmiştir Datf'a (1995) göre; yönetim uygulamaları, yazılı kaynakları da M.Ö. 3000 yılına, Sümerlere ve Mısırlılara kadar dayanır (Datf, 1995; akt. Bursalıoğlu, 2003).

Kişi kendi başına fazla bir şey başaramaz. Bireyin amaçlarını başarmak ve ihtiyaçlarını gidermek için diğerleri ile beraber yaşamak zorundadır. Amaçlar siyasal, politik, askeri, eğitimsel ya da ekonomik olsun, birlikte hareket etmek, grup çabalarına yönelmek gereklidir. Bu nedenle insanların grup çalışmaları içine girmesi kaçınılmazdır. Grup çabaları ise etkili bir iş birliği ve eş güdümü gerektirir. Bu anlamda bakıldığında yönetim, insan işbirliğinin tarihi kadar eskilere uzanır. Yönetimin ayrı bir bilim olarak incelenmesi son yüzyılın ürünüdür. (Can, 1999, s. 29)

Ortak amaçları gerçekleştirme çabalarıçok eski olmakla birlikte genel olarak yönetimin ve özellikle örgütün geçen yüzyılın sonlarında ve bu yüzyılın başlarında daha belirgin bir şekilde önem kazandığı bilinmektedir (Mucuk, 2005).

Onal'a (1995) göre ise, ilişki halindeki insan sayısı çoğaldıkça ilişkiler daha karmaşık duruma gelmesi de kaçınılmaz hale gelmiştir. Bu karmaşık ilişkilerin düzenlenmesi ister istemez merkezi koordinasyon ve denetim problemlerinin açılmasına sebep olmuştur. Bu gelişmeler birçok insanın ilişkisini düzenleyecek yönetim birimleri ve örgütler kurulması sonucunu doğurmuş bulunmaktadır (Onal, 1995).

2.9.2 Okul yönetimi. Bursalıoğlu'na (1982) göre, eğitim yönetiminin sınırlı bir alan uygulaması vardır ve sınırlara da eğitim sisteminin amaçları ve bu sınırları da eğitim sisteminin amaçları ve yapısı belirler. Bu alanda okul yönetiminin görevi okuldaki tüm bireyleri ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanarak, okulu amaçlarına uygun şekilde yaşatmaktır. Müdürün bu görevi, başarı ile yapması, okulu bir roller sistemi olarak görmesine, davranışların her zaman ilişkili olduğu öğretmenlere ve diğer personelin rol ve beklentilerini de göz önüne alarak ayarlamasına bağlıdır. Okul yönetiminin esas görevi okulu saptanmış amaçlara uygun olarak yaşatmak ve gelişimini sağlamaktır. (Bursalıoğlu, 1982; akt. Taymaz, 2000, s. 55)

Okul yönetimi iç ve dış olmak üzere ikiye ayrılır. İç öğeler; bir okulun yapısında yer alan ve kendisini oluşturan yöneticiler, öğretmenler, uzmanlar ve eğitici olmayan diğer personeldir. Dış öğeler ise okulun yapısında olmayan; fakat yönetimde rol oynayan ve etkileyen merkez yöneticileri, velileri, çevredeki baskı grupları, gönüllü veya meslek kuruluşları ve endüstri temsilcileridir. Okulda çalışan personelin davranışları, ilişkileri, okulun kültürü, sağlığı ve iklimi bakımlarından birbirlerinden farklıdır. (Bursalıoğlu 1982; akt. Açıkalın, 1994, s. 12)

Dala'ya (1969) göre yönetici başında bulunduğu kurumu temsil eden kişidir. Genellikle toplum tarafından kendisinden ve kişiliğinden çok kurum temsilcisi olarak görülür ve ona göre davranılır. Bu sebeple yönetici davranışları kurum adına yapıyor yargısı hakimdir (Dala,1969; akt. Taymaz, 2000).

Eğitim yönetimi nasıl yönetimin eğitime uygulanmasından oluşuyorsa, okul yönetimi de eğitim yönetiminin okula uygulanmasından oluşmaktadır. Eğitim sistemi

ile okulun verimi birbirine neden-sonuç ilişkisiyle bağılı bulunmaktadır (Bursalıoğlu, 1982).”Okul yöneticisi de bir okulda, amaçların yerine getirebilmesi için işğörenleri örgütleyen, emirler veren, çalışmaları yönlendirip, koordine eden ve denetleyen kişilere okul yöneticisi denir” (Gürsel, 1997, s. 77).

2.9.2.1 Okul yönetiminde dikkat edilecek hususlar. Reeder’a (1981) göre okul yönetiminde okul müdürü birey ve madde kaynaklarını usulüne uygun biçimde oluşturur ve yönlendirir. Okul yöneticisi okulu amaçlarına uygun olarak yönetmek için şukonuları göz önünde bulundurmalıdır.

- 1- Okulun amaçlarını gerçekleştirmeye çalışmalıdır.
- 2- Okuldaki alışmaları planlamalı, personelin görev, yetki ve sorumluluklarını belirlemeli ve koordinasyonu sağlamalıdır.
- 3- Okulu yönetirken yürürlükteki kanun, tüzük, yönetmelik hükümleri ile yörede benimsenmiş gelenek ve kurallara uyulmalıdır.
- 4- Okulda iletişim ağı kurulmalıdır. Veli ve öğrenci ile ilgili gerekli bilgiler sağlanmalıdır.
- 5- Okulu, kişisel çıkar ve amaçlarına uygun kullanmak isteyenlere karşıkorumalıdır.
- 6- Okulda yapılan etkinlikler sürekli olarak ve uygun yöntemlerle denetlenmeli, hata ve kusurlar önlenmelidir.
- 7- Okul yönetimi, personelin başarısını gözlemeli, değerlendirmeyi nesnelolarak yapmalıdır.
- 8- Yapılan her türlü başvuruyu dikkatle incelemeli.
- 9- Okulda personel ve gruplar arasında ilişkileri geliştirmeli, okul sağlığıokul kültürü ve iklimi geliştirilmelidir.
- 10- Seçilmesinde ve alınmasında rol oynadığı okul malzemeleri için verilen hediyeleri kabul etmemelidir.

11- Okulda israfa yer vermemelidir. Hesap ve kayıtlar eksiksiz tutulmalı vekontrol edilmelidir. (Reeder, 1981; akt. Taymaz, 2000, s. 78-79)

2.9.3 Yönetim süreçleri. İlk kez yönetime bilimsel olarak yaklaşan Henri Fayol (1841-1925) yönetsel davranışı; planlama, örgütlenme, emir verme, eş güdümlenme ve kontrol etme olarak sınıflandırmıştır (akt. Aydın, 1998).

2.9.3.1 Planlama. Başaran'a (1996) göre "Bir örgütün veya okulun plansız çalışması mümkün değildir. Planlama, okulun eğitsel, örgütsel ve yönetsel amaçlarını gerçekleştirmek için gereken girdilerin sağlama ve kullanma yollarının kararlaştırılması sürecidir. Eğitim için sağlanacak girdiler, öğrenciler, eğitim iş görenleri, eğitim araç ve gereçleri, tesisleri, tüketim girdileri ve teknolojidir" (Başaran, 1996, s . 43).

Başaran'a (2000) göre, planın ilkeleri; bir plan, örgütün etkililiğini yükseltmeyi amaçlamalıdır. Böylebir planın yapılması sırasında bazı ilkelere uyulmalıdır.

a- Hedefe yönelik: Planın yönü kesinlikle konulan hedefler olmalıdır. Plan örgütün ürünlerini nitel ve nicel yönden en üst düzeye çıkarmayı hedeflemelidir.

b- Öncelikler: Plan, hedefleri, hedeflere ulaştıracak işleri ve eylemleri öncelik sırasına göre göstermelidir. Öncelik, her zaman örgütsel amaçlara verilmelidir.

c- Kaynaklar: Planın uygulanması için gereken kaynaklar gösterilmelidir. Plan, örgütün kaynak bulmada zorlanacağı darboğazlar için çözücü kararlar içermelidir.

d- Bütünlük: Plan, örgütü bütünü ile almalıdır. Örgütün bütün parçalarını birbirine uyumlu kılmalıdır.

e- Ölçülebilirlik: Planın gösterdiği hedeflere ne oranda ulaşıldığı, hedeflerden ne kadar sapıldığı bilinmelidir. Bunun için planı oluşturan işlemler ve eylemler ölçülebilmelidir.

f- Geliştirilebilirlik: Hiç bir plan kusursuz oluşamaz. Planın geliştirilmesine gereken dönütler, örgütün uyarılma ve yönetim alt sistemlerince toplanmalıdır. Plan, bu dönütlere göre geliştirilmelidir.

g- Süreklilik: Plan bir kez yapıp bitirilen türden bir araç değildir. Plan, yönetimin sürekli kullanacağı bir araçtır.

h- Güvenirlik: Plan doğru bilgileri ve doğru yöntemleri içermelidir. Bilimsel yöntemlerle toplanan bilgilere güvenilebilir.

ı- Tutumluluk: Plan hem ucuza mal olmalı hem de örgütün işlem ve eylemlerinde tutumluluğu sağlamalıdır. Savurganlık örgütün verimliliğini düşürür. Plan, örgütü en üst düzeyde tutumluluğa ulaştırmalıdır. (Başaran,1996, ss. 217-218)

2.9.3.2 Örgütleme. “Örgütün amaçlarını gerçekleştirmesi için yapacağı işleri belirlemesi ve bu işler için gerekli olan insan ve madde kaynaklarını sağlaması zorunludur “(Taymaz, 2000, s.39).

Örgütleme, ortak bir çalışma gerektiren amaçlara ulaşılabilmesi için yapının oluşturulması, insanların güç ve eylemlerinin koordinasyonudur. Örgüt; amaç, insan, görev, konum, iletişim, insanlar arası ve insanla iş arası ilişkilerden oluşur. Her bireyin planlı ortak etkinliğe katkıda bulunması ve bireylerin tümünün yetenek ve enerjilerinin etkili ve uyumlu olarak kullanılması amaçlanır. (Aydın, 1998, s.139)

“Örgütlenme işlevinin yerine getirilmesi için, amaçların, faaliyetlerin ve yapılacak işlerin belirlenip gruplandırılması gerekmektedir. Ardından bu işleri yapacak personelin belirlenip görevlendirilmesi ve gerekli yetki sorumluluğun paylaşılması gerekir. Son aşamada işlerin nerede, hangi araç ve yöntemlerle yapılacağını saptanması söz konusu olmaktadır” (Dinçer ve Fidan, 1996, s. 245).

Başaran’a (1996) göre eğitim kurumu olan okullar, kendilerine özgü hazırlanmış özel yönetmeliklerle örgütlenirler. İç hizmet yönetmeliğine göre her okulda okulu temsil eden ve yönetiminden sorumlu bir müdür vardır. Okul müdürü kanun, yönetmelik ve emirlerin sınırı içinde okulun bütün işlerini yürütmeye, düzene koymaya ve denetlemeye yetkilidir (Başaran, 1996).

2.9.3.3 Yürütme (Emir verme). Dinçer ve Fidan'a (1996) göre, yönetim işlevinin en karmaşık bölümü, yürütme ya da önderlik etmedir. Bu konuda başarılı olabilmek için insanlarla etkili bir iletişimde bulunmak ve insan davranışlarını motive edecek noktaların neler olduğunu iyi bilmek gerekmektedir. Yürütme faaliyetinin temelini iletişim oluşturur. İlk önce gelen şey haberleşme veya iletişim faaliyetidir. İki yönde iletişim vardır; üstün talimatları astlara ulaştırılır. Astın üste bilgi ve rapor vermesi şeklinde de aşağıdan yukarıya doğru bir bilgi akışı mevcuttur. (Dinçer ve Fidan, 1996, s. 264)

Mucuk'a (2005) göre; yürütmenin etkili ve başarılı olabilmesi için çok iyi bir iletişim ağının bulunması, haber kanallarının iyi işletilmesi gereklidir. Bu iletişimin sağlanmasında da emir ve direktiflerin önemli bir yeri vardır; çünkü emir ve emirler nesnel, açık seçik ve net olmalıdır (Mucuk, 2005).

Örgüt çalışanlarının planlarla uyum içinde görevlerini yapmaları uyarma, kişileri güdüleme ve onları önderlik ederek örgütte geliştirilecek örgüt iklimi ile örgütsel ve yönetsel gelişme yolları aracılığı ile sağlanır. Yöneltilme ya da etkileme, örgüt üyelerinin planlarla uyum içinde faaliyetlere girişmelerini uyarma çabalarını da içerir. Bu uyarma, kişileri güdüleme ve onlara önderlik ederek örgütte geliştirilecek örgüt iklimi ile örgütsel ve yönetsel gelişme yolları aracılığıyla sağlanabilir. Yöneticinin temel sorumluluklarından biri, kişileri harekete yönlendirecek etkili bir çalışma iklimi yaratmaktır. Böylece yönetici kişiyi güdülerken onların verimli ve örgütsel amaca katkısı olan bireyler olabilecekleri iş ortamını yaratmış olacaktır. (Can, 1999, ss.173-174)

2.9.3.4 Eş güdümlenme. “Ortak bir hedefe varmak amacıyla, bir işin daha etkili bir şekilde yapılması için, (o örgütte çalışan bireylerin) insanların çabalarını birbirinin ardı sıra gelerek, iç içe geçerek, birbirlerini tamamlamalarını sağlayacak biçimde bütünleştirerek, gerekli işbirliğini en uygun ortamı, zamanı, elemanı ve malzemeyle gerçekleştiren bir işlemdir” (Dinçer ve Fidan, 1996, s. 270).

“Örgütte iyi bir eşgüdülmenin sonunda elde edebilecek noktalar şunlardır;

- 1- Yeni fikirlerin yayılmasına ve gelişmesine imkan verir.
- 2- Karışıklar ve tekrarlar önlenir.
- 3- Mevcut politika, plan ve prensipler aynı şekilde anlaşılır.
- 4- İşlerin düzenli bir şekilde yapılması ilgililerin çalışma şevkini artırır.
- 5- Planlar daha iyi uygulama imkanı bulur”(Dinçer ve Fidan,1996, s.270)

Aydın'a (1998) göre örgüt hedeflerinin (misyon ve vizyonun) en üsteki bazı yönetici ya da idari kadro tarafından bilinmesi kafi değildir. Bu hedefleri gerçekleştirmeye çalışan tüm iş görevliler tarafından bilinip kabul görmesi ve anlaşılıp uygulanması lazımdır. Bu biryönetimsel bir zorunluluktur (Aydın,1998). “Bir örgütte yönetici iç ve dış koordinasyonu sağlamada aşağıdaki güçlerden yararlanır.

- 1- Yasalara; İlgili kanun, tüzük, yönetmelik ve genelgeler.
- 2- Gelenekler; Teamüller, adetler, alışkanlıklar.
- 3- Yeterlikler; Bilgi, beceri, tutum
- 4- Roller; Görevler, işlevler, yetkiler” (Taymaz, 2000, ss.48-49).

Eş güdüleme, okulda bulunan tüm güçleri, birbiri içinde koordinasyon halinde, eğitim amaçlarını gerçekleştirip, uygulamaya yöneltmektedir. Bu eşgüdülenin olabilmesi için, okul müdürüne görev düşmektedir. Öğretmenlere, idari kadroya ve diğer elemanlara uygun ortamı oluşturması gerekmektedir. Ayrıca, öğrencilere kazandırılacak herhangi bir yeterlilik davranışı için, o öğrencilerin dersine giren tüm öğretmenlerin bu yeterlilik ve davranışı oluşturmada, empoze etmede o eylemleri aynı zamanda, yeterli etkileşimle ve eşgüdüm içinde yapmaları gerekmektedir. (Başaran, 1996, ss. 52-53)

2.9.3.5 Kontrol etme (Denetim). ”Kontrol, bir faaliyeti daha önceden belirlenen amaçlara yöneltmede rehberlik eden süreç olarak tanımlanabilir “(Can, 1999, s. 227). ”Bir başka deyişle; olması gerekenle, olanın karşılaştırılması, aradaki

olumsuz farkların belirlenerek düzeltici tedbirlerin alınmasıdır. Denetim, arzulanan amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını veya ne ölçüde ulaşıldığını araştırmaktır” (Mucuk, 2005, s. 171).

“Bir örgütte planlı olarak yapılan çalışmaların değerlendirilmesi iki aşamada yapılır.

1- Veri sağlama; Çeşitli teknik ve araçlar kullanılarak, ölçme yolu ile veriler elde etme.

2- Yargıya varma; Sağlanan verileri işleme, analiz etme, kıyaslama, karşılaştırma, yorumlama ve karar verme “ (Taymaz, 2000, s. 49).

Dinçer ve Fidan’a (1996) göre kontrolün belli başlı özellikleri şunlardır;

a- Kontrol amaçlara ve planlara dayanmalıdır.

b- Esnek olmalıdır.

c- İlgili faaliyetlerin gerek ve ihtiyaçlarını aksettirmelidir.

d- Örgütlenmeye uygun olmalıdır,

e- İleriye dönük olmalıdır.

f- Tarafsız olmalıdır.

g- Düzeltici tedbirleri almayı sağlamalıdır.

h- Kapsayıcı olmalıdır.

ı- Sık sık gözden geçirilmelidir,

j- Anlaşılabilir olmalıdır. (Dinçer ve Fidan, 1996, ss. 278- 279)

“Okullarda, denetleme sürecinin işleminde eğitim yönetmenleri ile ilgili eğitim iş görenlerinin birlikte çalışması gerekmektedir. Eğitim iş görenlerinin denetim sürecine katılması denetimin amaçlarını gerçekleştirmesine yardım etmektedir. Eğitim sisteminde denetimin amacı, eğitimi üreten okulun etkililiğini sağlamak ve sürdürmekti“ (Başaran, 1996, s. 74). ”Denetlenmeye karşı direnme

insanın doğasında vardır. Bu sancılı işin, örgüte, iş görene en az zararla yapılması gereklidir” (Başaran, 2000, s. 287).

Değerlendirmenin etkililiği, sadece atılan adımlara ve varılan sonuçlara değil, aynı zamanda değerlendirme sürecinde geliştirilen insan davranışlarının niteliğine de bağlıdır. Değerlendirmenin amaçları, eğitimin hedeflerinin gerçekleştirilmesi kadar, personelin sürekli gelişmesini de içerir. Başarılı olmak isteyen yöneticiler değerlendirme sürecinin önemini bilmek ve etkili liderlik yapabilmek için gerekli bilgi ve beceriyi kazanmak durumundadır. (Aydın, 1998, s. 166)

3.Bölüm: Yöntem

3.1 Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemi ele alınacaktır. Araştırmanın deseni, seçilen evren ve örneklem; verilerin toplanması, verilerin işlenmesi ve analizine ilişkin bilgiler verilmiştir.

3.2 Araştırma Deseni

Araştırmanın amacı, Meslek Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin öğretmenleri ve akranları ile yaşadığı çatışmalar ve çatışma çözme stratejilerinin neler olduğunu saptamaktır.

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli seçilmiştir. Tarama modeli geçmişte ya da o anda varolan bir durumu varolduğu biçimiyle betimlemeyen veya tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Amaç, araştırılmak istenilen olay ve olguları olduğu gibi değiştirmeden gözlemektir. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır ve belli bir zaman kesiti içerisinde çok sayıda denek ve objeden elde edilen verilerin analizi ile araştırma problemine veya problemlerine cevap aranır (Karasar, 1984). Bu modelde, gözleme kaydetme, olaylar arasındaki ilişkileri saptama, kontrol edilen değişmez ilişkiler üzerinde genellemeler yapma olanağı vardır. Yorum ve değerlendirme yapmak zorunludur ve belli bir zamanda çok geniş bir alanda bilgi toplamak hedeflenir (Yıldırım, 1966).

Bu nedenle de araştırmada nicel araştırma deseni kullanılmıştır. Nicel araştırmalarla genelleştirilebilir sonuçlar üretilebilir, farklı gruplar arasında karşılaştırma yapılabilir ve belirli bir yapı içindeki ilişkiler incelenebilir. Nicel araştırmalar; deneysel desen, korelasyonel araştırma, tek denekli araştırma, tarama araştırmaları, nedensel karşılaştırma araştırmalarıdır (Akgün, Ö., Büyüköztürk, Ş.,Demirel, F.,Karadeniz.Ş. ve Kılıç, F., 2012).

İlişkisel tarama modelleri, iki ve d

aha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 1998, s. 81). Genellikle, neden-sonuç ile ilgili ip

uçları elde etmek ve iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılır (Büyüköztürk, 2008).

3.3 Evren ve Örneklem

Evrenimiz İstanbul İli, Şişli İlçesindeki Şişli Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi 9, 10, 11, 12 sınıf öğrencilerin öğrencileri oluşturmaktadır (5000 öğrenci). Örneklemimiz ise, bu evrenden rastlantısal olarak seçilen 500 öğrenci oluşturmaktadır. Kız öğrenci sayısızdır ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmayacağı düşünüldüğünden kız öğrenciler genel değerlendirmeye alınmamıştır. Anketler 500 öğrenciye uygulanmış, geri dönen anketler gözden geçirildikten sonra 370’u anket işleme konulmuştur.

3.4 Veri Toplama Aracı

Araştırmada, betimsel yöntem kullanılmıştır. Veri toplama aracı ölçektir. Bu araştırmada araştırma için gereken verileri toplamak amacıyla Emine Önder’in (2008) geliştirdiği “ Yaşanılan Çatışma Biçimleri” ve “ Çatışma Yönetim Stilleri “ ölçeği kullanılmıştır. Ölçek üç bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölüm, kişisel bilgileri tespit etmeye yönelik demografik bilgilerden oluşmuştur. Bu bilgiler verilerin analizlerde kullandığımız, yaş, sınıf, bölüm ve okültürü değişkenleridir. İkinci Bölümde yaşanan çatışma biçimleri, üçüncü bölümde ise çatışma yönetim stratejileri incelenmiştir.

3.5 Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için SPSS 21.0 İstatistik paket programı kullanılmıştır. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Frekans, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır.

Ölçekler arası ilişkileri saptamak için Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır. Korelasyon analizi, iki değişken arasındaki doğrusal ilişkiyi test

etmek, varsa bu ilişkinin derecesini ölçmek için kullanılan istatistiksel bir yöntemdir. Korelasyon analizinde amaç; bağımsız değişken değiştiğinde, bağımlı değişkenin ne yönde değişeceğini görmektir (Büyüköztürk, 2008).

Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup durumunda, gruplar arası karşılaştırmalarında bağımsız örnekler (Independent samples) t testi kullanılmıştır. İki'den fazla grup durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Tek yönlü (One way) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Post-hoc yöntemlerinden biri olan Tukey testi kullanılmıştır. Bağımsız örnekler t testi, iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kullanılır. Tek yönlü varyans analizi, ilişkisiz ikiden daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek üzere uygulanır (Büyüköztürk, 2008). Post-hoc testi, varyans analizi sonucunda eğer gruplar arasında bir fark bulunmuşsa, farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını görebilmemiz için oldukça önemlidir. Anova tablosu, grupların ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını genel olarak vermektedir (Büyüköztürk, 2008).

İkinci bölümdeki sonuçlar % 95 güven aralığında, $p < 0,05$ anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçek, 17 ifadeden oluşmaktadır ve 5 dereceli Likert tipi cevaplanmaktadır. Soruların 11'i (1,3,4,6,8,9,11,13,14,16,17) dikey çatışma türünü, 6'sı (2,5,7,10,12,15) yatay çatışma türünü ifade etmektedir.

Üçüncü bölümdeki 20 soru ise "kaçınma", "hükmetme" ve "demokratik" çözüm olmak üzere üç tip çatışma yönetim stratejisini belirlemeye yönelik hazırlanmış ve karışık olarak verilmiştir. (2,8,14,15,20,21) 6 soru kaçınma stratejisini, (1,3,5,7,9,11,13,16,19) 9 soru demokratik çözüm stratejisini ve (4,6,10,12,17,18,) 6 soru da hükmetme stratejisini ifade etmektedir.

Ölçek beşli Likert tekniğine göre düzenlenmiştir. Ölçeği oluşturan olumlu sorular, Hiç katılmıyorum (1), Az katılıyorum (2), Ara sıra katılıyorum (3), Çoğu zaman katılıyorum (4), Her zaman katılıyorum (5) şeklinde puanlanırken olumsuz sorular bunun tersi puanlanmıştır.

Bulguları yorumlamada kullanılan ortalama aralıklar “ Aralık katsayısı =Dizi genişliği/Yapılacak grup sayısı “ formülünden yararlanılarak elde edilmiş olup (Öner, 2008), puan aralığı 0.80 olarak belirlenmiştir (Öner, 2008). Ortalama aralıkları, her seçeneğe en olumludan en olumsuz azalmak üzere beşten bire kadar puan verilmiştir.

Ayrıca değişkenler arası ilişkinin anlamlılık düzeyi .05 ve .01’e göre yorumlanmıştır. Bu değişkenler arasındaki ilişkiye ait yorumlar ise değişkenlerin SPSS programına veriler girilirken sayısal karşılıklar da dikkate alınarak yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 2 :

Likert Tipi Ölçek İçin Puan Aralıkları

Verilen Aralık	Seçenekler	Sınırı
1	Hiç Katılmıyorum	1.00-1.79
2	Çok az katılıyorum	1.80-2.59
3	Nadiren/Ara sıra katılıyorum	2.60-3.39
4	Çoğu Zaman	3.40-4.19
5	Her Zaman	4.20-5.00

Genel güvenilirlik ve alt boyutların güvenilirliği için Cronbach’s Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Güvenilirlik; bir ölçme aracında (test) bütün soruların birbirleriyle tutarlılığını, ele alınan oluşumu ölçmede türdeşliğini, yeterliliğini ortaya koyan bir kavramdır. Testlerin güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş yöntemlere güvenilirlik analizi ve bu testte yer alan soruların irdelenmesine ise soru analizi (İtem Analysis) denilmektedir. Güvenilirliğin incelenmesinde en yaygın kullanılan yöntem Cronbach’s Alpha Katsayısıdır. Cronbach’s Alpha Katsayısının değerlendirilmesinde kullanılan değerlendirme kriteri (Özdamar, 2004)

$0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir.

$0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir.

$0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir.

$0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Toplam 17 sorudan oluşan çatışma türleri leği genel güvenilirlik düzeyi 0,722 (oldukça güvenilir) olarak bulunmuştur. Sonuçlar %95 güven aralığında, $p < 0,05$ anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

4. Bölüm: Bulgular

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, öğrencilerden ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular ve elde edilen bulgulara dayalı olarak sonuç, tartışma ve öneriler yer almaktadır.

4.1 Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin yaş, okul türü, bölüm ve sınıflarına ilişkin bulgular Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1

Kişisel Bilgilere İlişkin Frekans ve Yüzdelerin Dağılımı

		n	%
Yaş	14-16	159	43,0
	>17	211	57,0
	Toplam	370	100
Okul türü	Endüstri lisesi	264	71,4
	Teknik lise	41	11,1
	Anadolu teknik lisesi	65	17,6
	Toplam	370	100
Bölümü	Motor	45	12,2
	EML	58	15,7
	Elektrik elektronik	147	39,7
	Bileşim	94	25,4
	Teknik motor (Lise)	26	7,0
	Toplam	370	100
Sınıf	9.sınıf	40	10,8
	10.sınıf	178	48,1
	11.sınıf	138	37,3
	12.sınıf	14	3,8
	Toplam	370	100

Öğrencilerin 159'u (%43,0) 14-16, 211'i (%57,0) 17 yaş ve üstündedir. Öğrencilerin 264'ü (%71,4) endüstri lisesi, 41'i (%11,1) teknik lise, 65'i (%17,6) anadolu teknik lisesindedir. Öğrencilerin 45'i (%12,2) motor, 58'i (%15,7) EML, 147'si (%39,7) elektrik elektronik, 94'ü (%25,4) bileşim, 26'sı (%7,0) teknik motor (lise) bölümündedir. Öğrencilerin 40'ı (%10,8) 9.sınıf, 178'i (%48,1) 10. sınıf, 138'i (%37,3) 11 .sınıf, 14'ü (%3,8) 12. sınıftır.

4.2 Öğrencilerin Yaşadıkları Çatışma Türlerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin yaşadıkları çatışma türlerine ilişkin (yatay- dikey) bulgulara ilişkin veriler Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2

Öğrencilerin Yaşadıkları Çatışma Türlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (N=370)

Boyut	Madde No		\bar{x}	SS
Dikey Çatışma	1	Öğretmenlerim görüşlerime değer verir.	3,535	1,254
	3	Öğretmenlerim bana hükmetmek için statüsünü kullanır.	3,403	1,295
	4	Öğretmenlerim bana birey olarak saygı duyar.	3,549	1,353
	6	Öğretmenlerim kendimi gerçekleştirmemde daima destekçidir.	3,265	1,339
	8	Öğretmenlerimin istekleri ile benim isteklerim çelişir.	3,197	1,233
	9	Öğretmenlerimin isteklerine önem veririm.	3,416	1,357
	11	Öğretmenlerim sorumluluklarının farkındadır.	3,462	1,333
	13	Öğretmenlerimle aramda sağlıklı bir iletişim vardır.	3,389	1,361
	14	Öğretmenlerim herhangi bir olay karşısında bana karşı profesyonel ve tarafsız yaklaşır.	3,446	1,347
	16	Öğretmenlerimle aramda görüş farklılıkları vardır.	3,214	1,236
	17	Öğretmenlerim sorunlarıma karşı ilgisizdir.	2,805	1,393
		Toplam	2,67	2,670
Yatay Çatışma	2	Sınıf arkadaşlarım farklı fikirlerde olsalar bile orta yolu bulmak için çaba gösterir.	3,327	1,182
	5	Sınıf arkadaşlarım derslerde başarılı olmam için gerekli bilgileri benimle paylaşır.	3,419	1,277
	7	Sınıf arkadaşlarımda öncelikleri ile benim önceliklerim farklılık göstermektedir.	3,168	1,273

10	Sınıf arkadaşlarım bana birey olarak saygı duyar.	3,435	1,368
12	Sınıf arkadaşlarım farklı görüşlere saygılıdır.	3,338	1,270
15	Sınıf arkadaşlarımla aramda sağlıklı bir iletişim vardır.	3,368	1,341
	Toplam	2,64	2,635

Dikey çatışma alt boyutunun maddelerine verilen yanıtlar incelendiğinde; “4 - Öğretmenlerim bana birey olarak saygı duyar.” maddesine katılım düzeyi ($3,549 \pm 1,353$) ortalamasının en yüksek, “17 - Öğretmenlerim sorunlarıma karşı ilgisizdir.” Maddesine katılım düzeyi ($2,805 \pm 1,393$) ortalamasının en düşük olduğu görülmektedir.

Yatay çatışma alt boyutunun maddelerine verilen yanıtlar incelendiğinde; “10 - Sınıf arkadaşlarım bana birey olarak saygı duyar.” maddesine katılım düzeyi ($3,435 \pm 1,368$) ortalamasının en yüksek, “7 - Sınıf arkadaşlarımla önceliklerim farklılık göstermektedir.” maddesine katılım düzeyi ($3,168 \pm 1,273$) ortalamasının en düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi, dikey çatışmaya ilişkin 11 maddenin genel ortalaması ($\bar{x}=3,34$)’dir. Bu sonuca göre öğrencilerin “Arasıra” dikey çatışma yaşadığı saptanmıştır. Bu çatışma türünü oluşturan maddeler sıralandığında ilk sırayı ($\bar{x} = 3,55$) ortalama ile “Öğretmenlerim bana birey olarak saygı duyar.” maddesi alırken; son sırayı ($\bar{x} = 2,80$) ortalama ile “Öğretmenlerim sorunlarıma karşı ilgisizdir.” maddesi almıştır.

Ayrıca Tablo 4.2’de “yatay çatışma” türüne ilişkin 6. maddenin genel ortalaması ($\bar{x} = 3,34$) olduğu görülmektedir; bu sonuca göre öğrencilerin “Arasıra” yatay çatışma yaşadığı saptanmıştır. Bu çatışma türünü oluşturan maddeler büyükten küçüğe sıralandığında ilk sırayı ($\bar{x} = 3,44$) “Sınıf arkadaşlarım bana birey olarak saygı duyar.” maddesi alırken son sırayı ($\bar{x} = 3,17$) “Sınıf arkadaşlarımla önceliklerim farklılık göstermektedir.” maddesi almıştır.

Sonuç olarak; ölçeğin “Yaşanılan çatışma biçimleri” bölümünün Tablo ’daki ağırlıklı ortalaması (\bar{x}) karşılaştırıldığında; öğrencilerin “Nadiren, arasıra katılıyorum”. ($\bar{x} =2,64$) ile “Yatay çatışma”; ($\bar{x} =2,67$) “Nadiren, arasıra katılıyorum.” ise, “Dikey çatışma” yaşadığı ifade edilebilir.

4.3 Öğrencilerin Kullandığı Çatışma Yönetim Stratejilerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin yaşadıkları çatışmaları yönetmede kullandıkları çatışma yönetim stratejilerine ilişkin bulgular Tablo 4.3’de verilmiştir.

Tablo 4.3

Çatışma Yönetim Stratejileri ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standard Sapma Değerleri (N=370)

Boyut	Madde No		\bar{x}	ss
Demokratik Çözüm	1	Çatışmayı iki tarafın ihtiyacını dikkate alarak çözmeye çalışırım.	3,686	1,253
	3	Çatışmalarda iki tarafın işbirliği yaparak çözümler bulmasını tercih ederim.	3,505	1,254
	5	Karşı tarafa zarar vereceğimi bilsem de görüşlerimi kabul ettirmek için iyi kötü her türlü yola başvururum.	3,441	1,198
	9	Çatışmalarda problemlerin tam olarak anlaşılması için objektif olarak tartışmayı tercih ederim.	3,189	1,25
	11	Çözüm için tarafların karşılıklı fedakarlık etmesi gerektiğine inanırım.	3,176	1,314
	13	Anlaşmazlıklarda tarafların düşüncelerindeki noktaları ön plana çıkartmaya çalışırım.	3,281	1,274
	16	Çatışmada nadiren/ara sıra katılıyorum yolu bulmaya çalışırım.	3,203	1,264
	19	Anlaşmazlık durumunda problemin nedenlerini yapıcı bir şekilde koymaya çalışırım.	3,346	1,256
	Toplam		2,639	0,514
Kaçınma	2	Çatışmadan kaçmak için anlaşmazlıkları açığa vurmamaya çalışırım.	3,284	1,191
	8	Kendi isteklerimden vazgeçme pahasına olsa bile çatışmaya girmekten kaçınırım.	2,543	1,638
	14	Çatışma ile baş etme gücünü kendimde bulmadığım için çatışmaya girmekten kaçınırım.	2,884	1,284
	15	Çatışmadan kaçmak için ne gerekiyorsa yaparım.	2,886	1,285

	20	Çok ciddi bir problemle bile karşılaşsam tartışmak yerine sessiz kalmayı tercih ederim.	3,030	1,274
	21	Prestij sarsılır korkusuyla kendimi kötü duruma düşürmemek için çatışmaya girmekten kaçınırım.	3,038	1,335
	Toplam		2,777	0,719
Hükmetme	4	Çatışmalarda iki tarafın işbirliği yaparak çözümler bulmasını tercih ederim.	3,049	1,365
	6	Çatışmalarda isteklerimi gerçekleştirmek için fiziki üstünlüğümü / gücümü kullanırım.	3,076	1,355
	10	Karşı tarafın istek ve ihtiyaçlarını önemsiz görür, kendi isteklerim olması için ısrar ederim.	3,081	1,363
	12	Savunduğum görüşü kabul ettirmek için karşı tarafa baskı yapmak amacıyla maddi - manevi gücümü kullanırım.	2,981	1,265
	17	Fikrimi karşı tarafa kabul ettirinceye kadar ısrarla tartışmaya devam ederim.	3,135	1,306
	18	Fikirlerimi kabul ettirmek için karşı tarafa baskı yaparım.	3,011	1,313
	Toplam		2,777	0,775

Tablo 4.3 incelendiğinde “Demokratik çözüm” stratejisine ilişkin 9 maddenin genel ortalaması ($\bar{x}=3,35$) olarak saptanmıştır. Bu verilere göre öğrencilerin hem akran hem de öğretmenleri ile yaşadıkları çatışmalarda “Nadiren, ara sıra katılıyorum.” Demokratik çözüm stratejisini kullandığı ortaya çıkmaktadır. Bu stratejiyi oluşturan maddelerin ortalama büyüklüğüne bakıldığında ilk sırayı ($\bar{x}=3.69$) “Çatışmayı iki tarafın ihtiyacını dikkate alarak çözmeye çalışırım.” maddesi son sırayı alırken ($\bar{x}=3.18$) ortalaması ile “Çözüm için tarafların karşılıklı fedakarlık etmesi gerektiğine inanırım.” maddesi almıştır.

Yine, “Kaçınma Stratejisi”ne ilişkin 6 maddenin genel ortalaması ($\bar{x}=2,94$) olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin hem arkadaşları hem de öğretmenleri ile yaşadıkları çatışmalarda “Nadiren, arasıra katılıyorum.” “Kaçınma” Stratejisini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bu stratejiyi oluşturan maddelerin ortalama büyüklüğüne bakıldığında ilk sırayı ($\bar{x}=3.28$) “Çatışmadan kaçmak için anlaşmazlıkları açığa vurmamaya çalışırım.” maddesi alırken; son sırayı ($\bar{x}=2.55$)

“Kendi isteklerimden vazgeçme pahasına olsa bile çatışmaya girmekten kaçınırım .” maddesi almıştır.

Tablo 4.3 ‘de “Hükmetme” stratejisine ise, 6 maddenin genel ortalaması ($\bar{x}=3,06$) olduğu saptanmış; bu sonuca göre de öğrencilerin hem arkadaş hem de öğretmenleri ile yaşadıkları çatışmalarda “Nadiren, araya katılıyorum.” hükmetme stratejisini kullandıkları ortaya çıkmaktadır.

Bu stratejiyi oluşturan maddelerin ortalama büyüklüklerine bakıldığında ise, ilk sırayı ($\bar{x}=3,13$) ile “Fikrimi karşı tarafa kabul ettirinceye kadar ısrarla tartışmaya devam ederim.” maddesi alırken, bu sırayı ($\bar{x}=2,97$) ile “Savunduğum görüşü kabul ettirmek için karşı tarafa baskı yapmak amacıyla maddi manevi gücümü kullanırım.” maddesi almıştır.

Sonuç olarak; öğrencilerin çatışma yönetim stratejileri bölümün alt boyutlarına verilen yanıtlar ağırlıklı aritmetik ortalamaları karşılaştırıldığında öğrencilerin hem arkadaşları hem de öğretmenleri ile yaşadıkları çatışmaları yönetmede en fazla “Demokratik çözüm” stratejisini ($\bar{x}=3,35$) kullandıkları, bu stratejinin başarılı olmadığı durumlarda ise “Hükmetme” stratejisini ($\bar{x}=3,06$) kullandıklarını ve en az “Kaçınma” stratejisini ($\bar{x}=2,94$) sonucuna varılmıştır.

4.4 Öğrencilerin Kullandığı Çatışma Yönetim Stratejilerinin Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin kullandığı çatışma yönetim stratejilerinin alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.4’de verilmiştir.

Tablo 4.4

Çatışma Yönetim Stratejilerinin Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (N=370)

	Ort	Ss	Min.	Max.
Kaçınma stratejisi	2,778	0,719	1,00	4,67
Demokratik çözüm stratejisi	2,639	0,514	1,00	4,57
Hükmetme stratejisi	2,777	0,775	1,00	5,00

Öğrencilerin “kaçınma stratejisi” ortalaması ($2,778 \pm 0,719$); “demokratik çözüm stratejisi” ortalaması ($2,639 \pm 0,514$); “hükmetme stratejisi” ortalaması ($2,777 \pm 0,775$) olarak bulunmuştur.

4.5 Yaşanılan Çatışma Türlerinin Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Yaşanılan çatışma türlerinin alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.5’de verilmiştir.

Tablo 4.5

Yaşanılan Çatışma Türlerinin Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (N=370)

	Ort	Ss	Min.	Max.
Dikey çatışma	2,670	0,531	1,18	4,73
Yatay çatışma	2,635	0,624	1,17	4,50

Öğrencilerin “dikey çatışma” ortalaması ($2,670 \pm 0,531$); “yatay çatışma” ortalaması ($2,635 \pm 0,624$) olarak bulunmuştur.

4.6 Çatışma Yönetim Stratejileri Alt Boyutları ile Yaşanılan Çatışma Türleri Alt Boyutları Arasındaki Pearson Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular

Çatışma yönetim stratejileri alt boyutları ile yaşanılan çatışma türleri alt boyutları arasındaki pearson korelasyon analizine ilişkin bulgular Tablo 4.6’da gösterilmiştir.

Tablo 4.6

Çatışma Yönetim Stilleri Alt Boyutları ile Yaşanılan Çatışma Türleri Alt Boyutları Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi

		Dikey çatışma	Yatay çatışma
Kaçınma stratejisi	r	0,038	0,026
	p	0,461	0,617
	n	370	370
Demokratik çözüm stratejisi	r	0,219	0,209
	p	0,000	0,000
	n	370	370
Hükmetme stratejisi	r	-0,153	-0,083
	p	0,003	0,111
	n	370	370

Öğrencilerin “dikey çatışma” alt boyutu ile “kaçınma” stratejisi alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunamamıştır ($r=0,038$; $p=0,461>0,05$).

Öğrencilerin “yatay çatışma” alt boyutu ile “kaçınma” stratejisi alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunamamıştır ($r=0,026$; $p=0,617>0,05$).

Öğrencilerin “dikey çatışma” alt boyutu ile “demokratik çözüm” stratejisi alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0,219$; $p=0,000<0,05$). Buna göre dikey çatışma alt boyutu puanı arttıkça demokratik çözüm stratejisi alt boyutu puanı da artmaktadır.

Öğrencilerin “yatay çatışma” alt boyutu ile “demokratik çözüm” stratejisi alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0,209$; $p=0,000<0,05$). Buna göre yatay çatışma alt boyutu puanı arttıkça demokratik çözüm stratejisi alt boyutu puanı da artmaktadır.

Öğrencilerin “dikey çatışma” alt boyutu ile “hükmetme” stratejisi alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=-0,153$; $p=0,003<0,05$). Buna göre dikey çatışma alt boyutu puanı arttıkça hükmetme stratejisi alt boyutu puanı azalmaktadır.

Öğrencilerin “yatay çatışma” alt boyutu ile “hükmetme” stratejisi alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunamamıştır ($r=-0,083$; $p=0,111>0,05$).

4.7 Çatışma Yönetim Stratejileri Ölçeği Alt Boyutlarının Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Çatışma yönetim stratejileri ölçeği alt boyutlarının öğrencilerin “yaş” değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin bulgular Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7

Çatışma Yönetim Stratejileri Ölçeği Alt Boyutlarının Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Değerler (N=370)

		n	Ort	Ss	t	p
Kaçınma Stratejisi	14-16	159	2,697	0,665	-1,874	0,062
	>17	211	2,838	0,753		
Demokratik Çözüm Stratejisi	14-16	159	2,640	0,445	0,023	0,981
	>17	211	2,639	0,561		
Hükmetme Stratejisi	14-16	159	2,785	0,709	0,174	0,862
	>17	211	2,771	0,822		

Öğrencilerin “kaçınma” stratejisi puanları ortalamalarının “yaş” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,874$; $p=0,062>0,05$).

Öğrencilerin “demokratik çözüm” stratejisi puanları ortalamalarının “yaş” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=0,023$; $p=0,981>0,05$).

Öğrencilerin “hükmetme” stratejisi puanları ortalamalarının “yaş değişkenine” göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=0,174$; $p=0,862>0,05$).

4.8 Yaşanılan Çatışma Türleri Ölçeği Alt Boyutlarının Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Yaşanılan çatışma türleri ölçeği alt boyutlarının öğrencilerin yaş değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin bulgular Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8

Yaşanılan Çatışma Türleri Ölçeği Alt Boyutlarının Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Değerler

		n	Ort	Ss	t	p
Dikey Çatışma	14-16	159	2,642	0,486	-0,887	0,376
	>17	211	2,692	0,562		
Yatay Çatışma	14-16	159	2,658	0,620	0,619	0,536
	>17	211	2,618	0,628		

Öğrencilerin “dikey” çatışma puanları ortalamalarının “yaş” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,887$; $p=0,376>0,05$).

Öğrencilerin “yatay” çatışma puanları ortalamalarının “yaş” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=0,619$; $p=0,536>0,05$).

4.9 Çatışma Yönetim Stratejileri Ölçeği Alt Boyutlarının Öğrencilerin Okul türü Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Çatışma yönetim stratejileri ölçeği alt boyutlarının öğrencilerin okul türüdeğişkenine göre farklılaşmasına ilişkin bulgular Tablo 4.9’da verilmiştir

Tablo 4.9

Çatışma Yönetim Stratejileri Ölçeği Alt Boyutlarının Öğrencilerin Okul türü Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Değerler

		n	Ort	Ss	F	p
Kaçınma Stratejisi	Endüstri Lisesi	264	2,729	0,696	2,094	0,125
	Teknik Lise	41	2,894	0,675		
	Anadolu Teknik Lisesi	65	2,900	0,820		
Demokratik Çözüm Stratejisi	Endüstri Lisesi	264	2,635	0,511	0,546	0,580
	Teknik Lise	41	2,713	0,498		
	Anadolu Teknik Lisesi	65	2,608	0,537		
Hükmetme Stratejisi	Endüstri Lisesi	264	2,725	0,728	2,250	0,107
	Teknik Lise	41	2,858	0,872		
	Anadolu Teknik Lisesi	65	2,939	0,875		

Öğrencilerin “kaçınma” stratejisi puanları ortalamalarının “okul türü” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=2,094$; $p=0,125>0.05$).

Öğrencilerin “demokratik çözüm” stratejisi puanları ortalamalarının “okul türü” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=0,546$; $p=0,580>0.05$).

Öğrencilerin “hükmetme” stratejisi puanları ortalamalarının “okul türü” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=2,250$; $p=0,107>0.05$).

4.10 Yaşanılan Çatışma Türleri Ölçeği Alt Boyutlarının Öğrencilerin Okul türü Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Yaşanılan çatışma türleri ölçeği alt boyutlarının öğrencilerin “okul türü” değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin bulgular Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10

Yaşanılan Çatışma Türleri Ölçeği Alt Boyutlarının Öğrencilerin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Değerler (N=370)

		n	Ort	Ss	F	p
Dikey Çatışma	Endüstri Lisesi	264	2,693	0,516	0,984	0,375
	Teknik Lise	41	2,650	0,508		
	Anadolu Teknik Lisesi	65	2,592	0,599		
Yatay Çatışma	Endüstri Lisesi	264	2,669	0,599	1,986	0,139
	Teknik Lise	41	2,634	0,632		
	Anadolu Teknik Lisesi	65	2,497	0,706		
	Anadolu Teknik Lisesi	65	2,939	0,875		

Öğrencilerin “dikey çatışma” puanları ortalamalarının “okul türü” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=0,984$; $p=0,375>0.05$).

Öğrencilerin “yatay çatışma” puanları ortalamalarının “okul türü” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=1,986$; $p=0,139>0.05$).

Çatışma yönetim stratejileri ölçeği alt boyutlarının öğrencilerin bölüm değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin bulgular Tablo 4.11’de verilmiştir.

4.11 Çatışma Yönetim Stratejileri Ölçeği Alt Boyutlarının Öğrencilerin Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Tablo 4. 11

Çatışma Yönetim Stratejileri Ölçeği Alt Boyutlarının Öğrencilerin Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşması

		n	Ort	Ss	F	p
Kaçınma Stratejisi	Motor	45	2,641	0,589	2,728	0,029
	EML	58	2,658	0,589		
	Elektrik Elektronik	147	2,797	0,720		
	Bileşim	94	2,780	0,801		
	Teknik Motor (Lise)	26	3,160	0,768		
Demokratik Çözüm Stratejisi	Motor	45	2,544	0,471	0,604	0,660
	EML	58	2,670	0,453		
	Elektrik Elektronik	147	2,670	0,562		
	Bileşim	94	2,619	0,496		
	Teknik Motor (Lise)	26	2,632	0,505		
Hükmetme Stratejisi	Motor	45	2,522	0,656	3,031	0,018
	EML	58	2,644	0,618		
	Elektrik Elektronik	147	2,794	0,753		
	Bileşim	94	2,874	0,846		
	Teknik Motor (Lise)	26	3,071	0,989		

Öğrencilerin “kaçınma” stratejisi puanları ortalamalarının “bölüm” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=2,728$; $p=0,029<0,05$).

Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Bölümü teknik motor (Lise) olan öğrencilerin kaçınma stratejisi puanları ($3,160 \pm 0,768$), bölümü motor olan öğrencilerin kaçınma stratejisi puanlarından ($2,641 \pm 0,589$) yüksek bulunmuştur. Bölümü teknik motor (Lise) olan öğrencilerin kaçınma stratejisi puanları ($3,160 \pm 0,768$), bölümü EML olan öğrencilerin kaçınma stratejisi puanlarından ($2,658 \pm 0,589$) yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin “demokratik çözüm” stratejisi puanları ortalamalarının “bölüm” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=0,604$; $p=0,660>0,05$).

Öğrencilerin “hükmetme” stratejisi puanları ortalamalarının “bölüm” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,031$; $p=0.018<0.05$).

Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Bölümü teknik motor (lise) olan öğrencilerin hükmetme stratejisi puanları ($3,071 \pm 0,989$), bölümü motor olan öğrencilerin hükmetme stratejisi puanlarından ($2,522 \pm 0,656$) yüksek bulunmuştur.

4.12 Yaşanılan Çatışma Türleri Ölçeği Alt Boyutlarının Öğrencilerin Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Yaşanılan çatışma türleri ölçeği alt boyutlarının öğrencilerin bölüm değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin bulgular Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12

Yaşanılan Çatışma Türleri Ölçeği Alt Boyutlarının Öğrencilerin Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşması (N=370)

		n	Ort	Ss	F	p
Dikey Çatışma	Motor	45	2,832	0,529	3,822	0,005
	EML	58	2,630	0,472		
	Elektrik Elektronik	147	2,659	0,566		
	Bileşim	94	2,723	0,512		
	Teknik Motor (Lise)	26	2,353	0,370		
Yatay Çatışma	Motor	45	2,782	0,612	0,949	0,436
	EML	58	2,583	0,566		
	Elektrik Elektronik	147	2,617	0,654		
	Bileşim	94	2,654	0,642		
	Teknik Motor (Lise)	26	2,532	0,525		

Öğrencilerin “dikey çatışma” puanları ortalamalarının “bölüm” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,822$; $p=0.005<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Bölümü motor olan

öğrencilerin dikey çatışma puanları ($2,832 \pm 0,529$), bölümü teknik motor (lise) olan öğrencilerin dikey çatışma puanlarından ($2,353 \pm 0,370$) yüksek bulunmuştur.

Bölümü Elektrik Elektronik olan öğrencilerin dikey çatışma puanları ($2,659 \pm 0,566$), bölümü teknik motor (Lise) olan öğrencilerin dikey çatışma puanlarından ($2,353 \pm 0,370$) yüksek bulunmuştur. Bölümü bileşim olan öğrencilerin dikey çatışma puanları ($2,723 \pm 0,512$), bölümü teknik motor (lise) olan öğrencilerin dikey çatışma puanlarından ($2,353 \pm 0,370$) yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin “yatay” çatışma puanları ortalamalarının “bölümü” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=0,949$; $p=0,436>0.05$).

4.13 Çatışma Yönetim Stratejileri Ölçeği Alt Boyutlarının Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Çatışma yönetim stratejileri ölçeği alt boyutlarının öğrencilerin sınıf değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin bulgular Tablo 4.13’de verilmiştir.

Tablo 4.13

Çatışma Yönetim Stratejileri Ölçeği Alt Boyutlarının Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşması(N=370)

		n	Ort	Ss	F	p
Kaçınma Stratejisi	9.sınıf	40	2,463	0,667	5,520	0,001
	10.sınıf	178	2,729	0,679		
	11.sınıf	138	2,894	0,711		
	12.sınıf	14	3,155	1,043		
Demokratik Çözüm Stratejisi	9.sınıf	40	2,555	0,508	1,104	0,347
	10.sınıf	178	2,634	0,442		
	11.sınıf	138	2,649	0,548		
	12.sınıf	14	2,842	0,908		
Hükmetme Stratejisi	9.sınıf	40	2,579	0,561	1,390	0,245
	10.sınıf	178	2,841	0,719		
	11.sınıf	138	2,745	0,859		
	12.sınıf	14	2,845	1,045		

Öğrencilerin “kaçınma” stratejisi puanları ortalamalarının” sınıf” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü

varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=5,520$; $p=0,001<0,05$).

Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. 11. sınıf öğrencilerinin kaçınma stratejisi puanları ($2,894 \pm 0,711$), 9. sınıf öğrencilerinin kaçınma stratejisi puanlarından ($2,463 \pm 0,667$) yüksek bulunmuştur. 12. sınıf öğrencilerinin kaçınma stratejisi puanları ($3,155 \pm 1,043$), 9. sınıf öğrencilerinin kaçınma stratejisi puanlarından ($2,463 \pm 0,667$) yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin “demokratik çözüm” stratejisi puanları ortalamalarının” sınıf “değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=1,104$; $p=0,347>0,05$).

Öğrencilerin “hükmetme” stratejisi puanları ortalamalarının “sınıf” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=1,390$; $p=0,245>0,05$).

4.14 Yaşanılan Çatışma Türleri Ölçeği Alt Boyutlarının Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Yaşanılan çatışma türleri ölçeği alt boyutlarının öğrencilerin sınıf değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin bulgular Tablo 4.14’de verilmiştir.

Tablo 4.14

Yaşanılan Çatışma Türleri Ölçeği Alt Boyutlarının Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşması (N=370)

		n	Ort	Ss	F	p
Dikey Çatışma	9.sınıf	40	2,557	0,499	4,217	0,006
	10.sınıf	178	2,678	0,497		
	11.sınıf	138	2,648	0,531		
	12.sınıf	14	3,123	0,797		
Yatay Çatışma	9.sınıf	40	2,504	0,634	4,989	0,002
	10.sınıf	178	2,659	0,618		
	11.sınıf	138	2,585	0,582		
	12.sınıf	14	3,202	0,798		

Öğrencilerin” dikey çatışma” puanları ortalamalarının “sınıf” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=4,217$; $p=0.006<0.05$).

Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. 12. sınıf öğrencilerinin dikey çatışma puanları ($3,123 \pm 0,797$), 9. sınıf öğrencilerinin dikey çatışma puanlarından ($2,557 \pm 0,499$) yüksek bulunmuştur. 12. sınıf öğrencilerinin dikey çatışma puanları ($3,123 \pm 0,797$), 10. sınıf öğrencilerinin dikey çatışma puanlarından ($2,678 \pm 0,497$) yüksek bulunmuştur. 12. sınıf öğrencilerinin dikey çatışma puanları ($3,123 \pm 0,797$), 11. sınıf öğrencilerinin dikey çatışma puanlarından ($2,648 \pm 0,531$) yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin “yatay çatışma” puanları ortalamalarının “sınıf” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=4,989$; $p=0.002<0.05$).

Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. 12. sınıf öğrencilerinin yatay çatışma puanları ($3,202 \pm 0,798$), 9. sınıf öğrencilerinin yatay çatışma puanlarından ($2,504 \pm 0,634$) yüksek bulunmuştur. 12. sınıf öğrencilerinin yatay çatışma puanları ($3,202 \pm 0,798$), 10. sınıf öğrencilerinin yatay çatışma puanlarından ($2,659 \pm 0,618$) yüksek bulunmuştur. 12. sınıf öğrencilerinin yatay çatışma puanları ($3,202 \pm 0,798$), 11. sınıf öğrencilerinin yatay çatışma puanlarından ($2,585 \pm 0,582$) yüksek bulunmuştur.

5. Tartışma ve Sonuç ve Öneriler

5.1 Tartışma

Bu bölümde araştırmadan elde edilen istatistiksel verilerle ilgili diğer araştırmalar tartışılmıştır.

Birinci alt problemle ilişkili olarak, Meslek Lisesi öğrencilerinin okul ortamında yaşadıkları çatışmaların ortalaması ve standart sapması yaş, sınıf, okul türü, bölüm değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadıkları test etmek amacıyla bazı istatistiksel teknikler kullanılmıştır.

Meslek lisesi öğrencilerinin öğretmenleri ile (dikey) ve akranları ile (yatay) çatışma yaşadıkları saptanmıştır. Nartgün, Atik'in (2014) Teknik ve endüstri meslek liseleri öğrencilerinin sınıf içi çatışma yaşama nedenlerini ortaya koymak amacıyla yaptığı araştırmada, genel olarak öğrencilerin öğretmen ve kendi aralarında sınıf içi çatışma yaşadıklarını ve çatışma yaşama nedenlerini, öğretmenin öğrenciye verdiği değer, öğrenme öğretme ortamına ilişkin becerileri, iletişim becerileri, sınıfta öğretmenin yanlış davranması, sınıf kurallarına uyma davranışı ve öğrenci davranışları boyutunda olduğunu düşünmektedirler. Erdoğan, Kurşun, Tan, Saltan, Gök ve Yıldız (2010) araştırmalarında çatışmaların nedenlerini sınıf kurallarının belirli olmaması veya kurallara uyulmaması konusunun çatışma sebebi olduğunu bulmuşlardır. Okullarda öğrenciler arasında karşılaşılan çatışma türlerine ilişkin bir çalışma da Türnüklü ve Şahin (2002) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar öğretmen görüşlerine dayalı olarak alt SED çevrelerde bulunan okulların altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri ile çalışarak yapmış oldukları alan araştırması sonucunda, okullarda en sık karşılaşılan çatışmaların öğrenciler arasında olduğunu nedenlerinin de, birbirlerine hakaret etme, küfür etme, öğrencilerin birbirleriyle kavga etmeleri, birbirlerine lakap takmaları, birbirini çekemezlik ve kıskançlık, birbirlerini şikayet etmeleri, birbirlerine el şakaları yapma, arkadaşlarının eşyalarını izinsiz kullanma, arkadaşlarıyla alay etme vb. konularda olduğunu saptamışlardır.

Johnson ve Johnson (2000), öğrencilerin okul ortamında; sınıfta, bahçede, serviste, derste ya da oyun oynarken çatışmaya girebildiklerini ve bu çatışmaları

genellikle sözle ya da fiziksel saldırıda bulunarak çözmeye çalıştıklarını saptamışlardır (Johnson ve Johnson, 2000; akt. Taştan 2006). Bu durumun sık yaşandığı okullarda ve sınıflarda derse devamsızlık ve ilgisizliğin daha fazla olduğu, öğretimi aksatma, öğretmeni ve öğrenmeyi engelleme türünden davranışların daha sık yaşandığı ve dolayısıyla olumsuz bir sınıf atmosferinin oluştuğunu saptamışlardır (akt: Nartgün ve Atik, 2014). Selçuk'a (1999) göre, okul ortamında ortaya çıkan sorunların birçoğu bireysel farklılıkların ve gelişim dönemlerinin yeterince dikkate alınmamasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca, ülkemizdeki liseler, eğitim öğretim programları, yalnızca kız veya erkek öğrencileri kabul eden okullar veya karma okullar gibi çeşitlilik göstermekte ve okul türlerindeki bu çeşitliliğin de, öğrencilerin kişisel gelişimleri üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

Okulda yaşanan çatışmaların çözümünde öğretmen ve okul yöneticilerine önemli sorumluluk düştüğü söylenebilir. Çatışmaların çözümünde öğrencilerin özellikleri ve gelişim dönemlerinin göz önüne alınıp ona göre çatışma çözme stratejileri uygulamaları ve yönetici-öğretmen-öğrenci iletişim ve etkileşimin güçlendirilmesi, işbirliğinin güçlendirilmesinin önemli olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada öğrencilerin çatışma yönetim stratejileri bölümün alt boyutlarına verilen yanıtlar ağırlıklı aritmetik ortalamaları karşılaştırıldığında, öğrencilerin hem arkadaşları hem de öğretmenleri ile yaşadıkları çatışmaları yönetmede en fazla "Demokratik çözüm" stratejisini kullandıkları, bu stratejinin başarılı olmadığı durumlarda ise "Hükmetme" stratejisini kullandıklarını ve en az da "Kaçınma" stratejisini kullandıkları saptanmıştır.

Gümüseli (2001) öğrencilerin kullandıkları "demokratik çözüm" stratejisinin bireyler için en üst düzeyde doyum sağlayan bir çatışma çözüm stratejisi olduğunu belirtmekte ve ayrıca sağlıklı ilişkilerin sürdürülmesinde de en önemli strateji olarak görmektedir. Çünkü bu strateji yaşanan sorunların işbirliği ile giderilmesini sağlar, açık iletişim ve karşılıklı güvene dayanır. Bu stratejinin okullarda yerleşmesi için eğitim ve öğretim sürecinde işbirliğine dayalı öğretim yöntemlerin uygulamasını önermektedir (Lane ve Mc Whirter; akt. Sarı, 2005, 1992).

Öğrencilerin ikinci sırada kullandıkları çatışma çözme stratejisi "hükmetme" stratejisidir. Bu stratejiyi tercih nedenleri de genellikle taraflardan birinin kendi ilgi

ve ihtiyaçlarını doymaya, karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçları pahasına önem vermesi durumunda kullanılan bir strateji olmasından kaynaklanabilir. Ayrıca bu strateji rekabet olarak da tanımlanabilir. Taraflardan biri kazanmak için her türlü yola başvurabilir. Üstünlük kurma girişimi sonucunda bunu başaran taraf, yalnız üstünlük kurduğu tarafın gözünde değil, akranlar arasında, kurumda diğer kişilerin ya da tarafların gözünde de gücünü arttıracığını düşünür. Bu nedenlerle öğrenciler bu stratejiyi tercih ediyor olabilirler. Bu stratejiyi kullanan taraflardan biri çeşitli biçimlerde güç kullanarak karşı tarafa kendi çözümünü empoze etmesi de söz konusu olabilir. Taraflardan hükmedilen taraf çözümden memnun olması mümkün değildir ve bu çözümden çok zorlama vardır. Hükmedilen taraf zayıf olduğu için ve başka seçeneği olamadığı için çözümü kabul etmek zorunda kalabilir. Bu çözümün hükmedilen tarafın moralini ve verimliliğini olumsuz yönde etkilemesi beklenir. Kısa dönemde özellikle, güçlü ve güçsüzler arasında çatışmaların çözümlenmesinde en kestirme yol olarak gözükse de, uzun dönemde kişi ve örgütsel etkililik üzerinde olumsuz etkileri görülebilir (Karip, 2003).

Öğrencilerin üçünü sırada çatışma çözme stratejisi olarak “kaçınma” stratejisini kullandıkları saptanmıştır. Bu strateji, her iki tarafın da kabul ettiği bir çözüm için çatışma yaşanan diğer tarafla birlikte çalışarak sorunu çözmeyi tercih ettiklerinde kullandıkları söylenebilir. Yine öğrencilerin sorunlarını açığa vurmadan zaman içinde kendiliğinden çözümlenebileceğini düşünmeleri, çatışma nedeniyle diğer tarafla yüzleşme cesaretini bulamamaları, çatışmayı çözümlenmede kendilerini yetersiz hissetmeleri ve ilişkilerinin bozulacağı korkusu vb. nedenlerle öğrencilerin öncelikle “Arasıra, nadiren “ “kaçınma” stratejisini kullanmalarına neden olabilir (Karip, 2003).

Öğrencilerin “dikey ve yatay çatışma” alt boyutu ile “kaçınma” stratejisi alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunamamıştır.

Öğrencilerin “dikey çatışma” alt boyutu ile “demokratik çözüm” stratejisi alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan analizi sonucunda anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin öğretmenleri ile genelde “demokratik çözüm” stratejisini kullandıklarına ilişkin anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuç çok anlamlıdır. Yavuzer, Karataş, Gündoğdu ‘da (2013) yaptığı araştırmada ergenlerin

kendi ifadelerine göre, çatışma durumlarında gösterdikleri tepkiler çatışma yaşadığı kişiye göre farklılık göstermektedir. Arkadaşlarla yaşanan çatışmalarda genellikle dinleme, konuşma ve kavga etme; anneyle yaşanan çatışmalarda bağırma; babayla yaşanan çatışmalarda ise daha çok susma ve kaçma gibi yöntemlere başvurduklarını belirtmişlerdir. Buradan hareketle öğretmenlerle yaşanan çatışmalarda da “demokratik çözüm” tercih ettikleri söylenebilir. Bu bağlamda, öğrencilerin kullandıkları çatışma yönetim stratejilerinin çatışma yaşadıkları kişilerin statülerine göre değiştiği söylenebilir.

Öğrencilerin “yatay çatışma” alt boyutu ile “demokratik çözüm” stratejisi alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan analizi sonucunda, puanlar arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Öğrencilerin “dikey çatışma” alt boyutu ile “hükmetme” stratejisi alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan analizi sonucunda, puanlar arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu bulguları destekler nitelikte Karip’de (2003), “çatışma yoğunlaştıkça” “yapıcı çözümler” yerine yıkıcı çözümlerin kullanıldığını belirtmektedir.

Öğrencilerin “yatay çatışma” alt boyutu ile “hükmetme” stratejisi alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunamamıştır. Literatürde de benzer bulgulara rastlanmıştır. Problem çözme yetisi yüksek öğrencilerin, çatışmaları çoğunlukla “konuşarak” çözdüklerini belirtmişlerdir. Problem çözme yetisi yüksek öğrencilerin hepsi “yapıcı yöntemlerden” sonuç alamadıklarında “kavga ettiklerini” ifade etmişlerdir. Yavuzer, Karataş, Gündoğdu’nun (2013) yaptığı çalışmada, saldırganlık puanı yüksek öğrenciler farklılıklar daha basit düzeyde iken, çatışmadan “kaçınıyor veya çatışmayı göz ardı ediyor”, sonuçta çatışma yoğunlaştıkça saldırganlık ve şiddete başvuruyor olabilirler. Başlangıçta yani çatışma yoğunlaşmadan yapıcı çözümler kullandıkları için saldırganlık ve şiddet ortaya çıkmıyor olabilir. Aynı zamanda konuşmak, arabulucu kullanmak gibi yöntemleri denemelerine rağmen sonuç alamazlarsa “kavga ettiklerine” ilişkin ifadeleri de bu düşünceyi desteklemektedir.

Öğrencilerin okulda yaşadıkları çatışmalara ne tür tepkiler verdikleri konuyla ilgili literatürde geniş biçimde incelenmiştir. Bu konuda 60 lisede bulunan 8000 öğrenci ve 500 öğretmenle yapılan oldukça kapsamlı bir çalışmada (DeCecco ve Richards, 1974, Johnson, Johnson, Dudley, Ward ve Magnuson, 1995) öğrenciler tarafından belirtilen çatışmaların % 90'nın ya “çözumsuz kaldığı” ya da “yıkıcı biçimde” çözüldüğü ortaya çıkmıştır. Çatışma çözmeyle ilgili kararların % 55'i okuldaki otorite konumundaki kişiler tarafından empoze edilirken, çatışmaların sadece % 17'si “açık müzakere” yaklaşımı kullanılarak çözülmeye çalışılmaktadır (akt: Türnüklü, 2007).

Araştırmada, öğrencilerin yaşadıkları çatışmalarda çatışma çözme stratejisi olarak “ I.sırada, “demokratik çözüm” , II. sırada “hükmetme” stratejisini ve III. sırada kaçınma ” stratejisini kullandıkları saptanmıştır.

Öğrencilerin akranları ve öğretmenleri ile “arasıra, nadiren” çatışma yaşadıkları saptanmıştır.

Öğrencilerin “dikey çatışma” alt boyutu ile “kaçınma”a stratejisi , "alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan analizi sonucunda, puanlar arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır.

Öğrencilerin “dikey çatışma” alt boyutu ile ”demokratik çözüm” stratejisi alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Öğrencilerin “dikey çatışma” alt boyutu ile “hükmetme” stratejisi alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan analiz sonucunda, puanlar arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Öğrencilerin “yatay çatışma” alt boyutu ile “hükmetme”, “demokratik çözüm“ ve “ kaçınma“ stratejileri alt boyutu arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır.

Öğrencilerin “kaçınma”, “demokratik çözüm” ve “hükmetme” stratejisi puanları ortalamalarının “yaş” değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu veri ile örtüşen Türnüklü ve Şahin'in (2004) İzmir'de 320 öğrenciyle yaptıkları araştırma sonucunda 13–14 yaş grubu öğrencilerinin “yıkıcı ve işbirliğinden uzak”

çatışma çözme stratejilerini, “yapıcı ve işbirliğine” yönelik çatışma çözme stratejilerinden daha çok kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrencilerin “dikey çatışma” ve “yatay çatışma” puanları ortalamalarının” yaş” değişkeni ile anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Öğrencilerin “kaçınma, demokratik çözüm ve hükmetme” stratejisi puanları ortalamalarının “okul türü” değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Öğrencilerin “dikey çatışma, yatay çatışma” puanları ortalamalarının “okul türü” değişkeni ile anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Liseler, genç için yepyeni bir sosyal çevredir. Okulun uyulması gereken kuralları, gencin akranları ve diğer gençlerle ve öğretmenlerle karşılaşması, başarmak zorunda olduğu öğrenim görevleri, onun bu yeni sosyal çevreye uyum sağlamakta güçlüklerle karşılaşmasına neden olabilmektedir (akt. Çiğdemoğlu, 2006).

Meslek liseleri diğer liselerden yapı olarak farklılıklar göstermektedir. Araştırmamızda da bu farklılıkları ortaya çıkarmak amacıyla okulların yapısı hakkında bilgi verme gereği ortaya çıkmıştır. Şişli Meslek Lisesi üç liseyi kapsamaktadır. Bu liseler; Endüstri meslek lisesi, teknik lise ve anadolu teknik lisesidir. Endüstri meslek liseleri, öğrencileri ortak genel kültür dersleri ve çeşitli meslek alanlarında endüstrinin ihtiyaç duyduğu mesleki formasyon verilmek suretiyle, hayata, iş alanlarına ve yükseköğretime hazırlayan liselerdir. Bu okulların eğitim süresi 4 yıl olup sınavsız öğrenci alınmaktadır. Teknik liselerin ise; 9 'uncu sınıfı meslek liselerinin 9 'uncu sınıfı ile ortaktır. 9'uncu sınıfta belirli derslerden, ilgili mevzuatta belirtilen başarıyı göstererek Teknik liseye geçiş yapan öğrencilere, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda endüstriyel teknik alanlarda mesleki formasyon verilmesini sağlanmaktadır. Bu, öğrencileri hayata, iş alanlarına ve yükseköğretime hazırlayan, fen bilimleri ağırlıklı programlara devam edebilmektedirler. Bu okullara kabul; ortaokul veya imam-hatip ortaokulu üzerine 4 yıl eğitim-öğretim veren kız ve erkek öğrencilerin öğrenim gördüğü karma okullardır. Bu okullarda 9. sınıf tüm genel, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında olduğu gibi ortaktır. 9. sınıfın sonunda öğrenci ilgi duyduğu alanı belirler ve 10. sınıfta bu alanda eğitim-öğretime

başlar. Alanda yer alan tüm dallara yönelik ortak yeterlikleri kazandıran dersler ağırlıklı olarak 10. ve 11. sınıfta verilir. 12. sınıfta diplomaya götüren mesleki yeterlikleri içeren dersler yer alır. Öğrenciler, 10 uncu sınıfın sonunda sektörel ihtiyaçlar, okulun donanımı, öğretmen durumu ve fiziki kapasitesi ile sahip oldukları yeterlikleri de dikkate alarak alan /dal seçimi yaparlar. Bu okulların eğitim süresi dört yıl olup sınavsız öğrenci alınmaktadır.

Örgün mesleki ve teknik eğitim programını takip eden öğrenciler, ilgili mevzuat hükümlerine göre uygulamalı eğitimlerini gerçek iş ve hizmet ortamlarında yaparlar. Bu eğitim; haftada iki gün okulda teorik eğitim, üç gün işletmelerde uygulamalı eğitim olarak gerçekleştirilir. İzledikleri programlarına göre işletmelerde beceri eğitimi için iş yerlerine gönderilen öğrencilere, ilgili iş yerlerince yaşlarına ve mevzuatına uygun olarak ücret ödenir. Millî Eğitim Bakanlığınca da sigorta işlemleri ve prim ödemeleri yapılır. Ayrıca; teorik ve uygulamalı eğitimlerinin tamamını kurumda yapan öğrenciler, mesleki bilgi, beceri, tutum ve davranışlarını geliştirmelerini, iş hayatına uyumlarını, gerçek üretim ve hizmet ortamında yetişmelerini ve kurumda olmayan tesis, araç-gereci tanımlarını sağlamak amacıyla staj çalışması yapmak zorundadırlar. Mezunları, YGS ve LYS'ye katılma hakkına sahiptirler. Mezun oldukları alan/kol/bölümün devamı niteliğinde veya en yakın programların uygulandığı meslek yüksekokullarına sınavsız olarak devam edebilirler. Alanlarının devamı niteliğinde olan yükseköğretim kurumlarını tercih etmeleri durumunda kendilerine ek puan verilir.

Şişli Meslek Lisesinin içinde bulunan bir başka lise de Anadolu Teknik lisesidir. Amacı; endüstriyel teknik alanlarda mesleki formasyon kazandıran, öğrencileri hem yüksek öğretime hem de mesleğe hazırlayan ve bir yabancı dil öğreten, fen bilimleri ağırlıklı programlardır. Ortaokul veya imam-hatip ortaokulu öğrenimi üzerine 4 yıl öğretim süreli okullardır. Öğrencilere, bir meslek alanında işe girebilecek seviyede temel mesleki yeterlilikleri kazandırır. İş alanlarına, mesleğe ve alanıyla ilgili yüksek öğretim programlarına hazırlar. Genel kültür derslerinin yanı sıra çeşitli meslek alanlarıyla ilgili teorik-pratik derslere yer verilir. Öğrenci kabulü; Merkezi sınavla öğrenci alınır. Yatılı bölümleri de vardır. Anadolu teknik liselerinden mezun olanlara meslek lisesi diplomasının yanı sıra ustalık belgesinin yetki ve sorumluluklarını taşıyan "İşyeri Açma Belgesi" de verilir. Mezunlar istemeleri halinde bu belge ile mezun oldukları alanda işyeri açabilirler. Mezunları

Teknisyen unvanını kullanırlar. Kamu kurum ve kuruluşlarında işe başladıklarında, genel lise mezunlarına göre bir üst derece ile göreve başlarlar. Mezunları, YGS ve LYS ye katılma hakkına sahiptirler. Mezun oldukları alan/kol/bölümün devamı niteliğinde veya en yakın programların uygulandığı meslek yüksekokullarına sınavsız olarak devam edebilirler. Alanlarının devamı niteliğinde olan yüksek öğretim kurumlarını tercih etmeleri durumunda kendilerine ek puan verilir. Ayrıca, iki yıllık ön lisans programlarını tamamlayanlar istemeleri halinde ÖSYM tarafından yapılan Dikey Geçiş Sınavını (DGS) kazanmaları durumunda alanlarındaki lisans programlarına devam edebilirler. Teorik ve uygulamalı eğitimlerinin tamamını kurumda yapan öğrenciler, mesleki bilgi, beceri, tutum ve davranışlarını geliştirmelerini, iş hayatına uyumlarını, gerçek üretim ve hizmet ortamında yetişmelerini ve kurumda olmayan tesis, araç-gereci tanımlarını sağlamak amacıyla staj çalışması yapmak zorundadırlar. Anadolu teknik liseleri öğrencilerinin staj süresi ise 300 saattir. Staj çalışmasının 1/3'ü 10'uncu sınıfın bitiminde, geri kalan kısmı ise 11'inci sınıftan itibaren yapılabilir. Anadolu teknik liselerinden mezun olan öğrenciler herhangi bir yüksek öğretim programlarına başvuruda bulunabilirler (Açıkgöz, 2013).

Meslek liselerinin öğrencilerini çoğunlukla erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Bu okullarda kız öğrencilerin çok az olması veya olmaması bu gençlerin sosyalleşmelerini zorlaştırıyor olabilir. Erkeklerin fiziksel saldırganlığa daha fazla başvurmaları (Bjorkqvist, 1991; Gladue ve Larson, 1991; akt. Korkut, 2004) ve daha rekabetçi olmaları (Hortaçsu, 1997) akran baskısına uğrama düzeylerini etkileyebilir (akt. Çiğdemoğlu, 2006). Korkut'un (2002) yaptığı araştırmada, okul türünün problem çözme becerilerini algılamada fark yarattığını ve normal liseye devam eden öğrencilerin süper liseye devam edenlere göre kendilerini problem çözmeye daha yeterli olarak algıladıklarını saptamıştır. Problem çözme becerilerinin okul türüne göre farklılık göstermediğini ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır (akt. Yavuzer, 2011; Deniz ve ark. 2002; Çilingir, 2006).

Karip (2003) kişiler arası çatışmaların daha önce yaşanan çatışmalar ile çevresel koşulların etkileşimi sonucu oluştuğunu belirtmektedir. Çevresel koşullar olarak sınırlı kaynakların paylaşımı, amaç farklılıkları ve özerklik isteği gösterilmektedir. Bireyin daha önce yaşamış olduğu çatışmalar ile çevresel koşulların

etkileşimi, somut bir çatışmaya neden olabileceği gibi, gelecekte okul ortamında karşılaşılabilecek gizli bir çatışmayı da yapılandırabileceği belirtilmektedir.

Öğrencilerin” kaçınma” stratejisi puanları ortalamalarının “bölüm” değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucu, bölümü Teknik motor (Lise) olan öğrencilerin “kaçınma” stratejisi puanları, bölümü Motor olan öğrencilerin “kaçınma” stratejisi puanlarından yüksek bulunmuştur. Bölümü teknik motor (Lise) olan öğrencilerin “kaçınma stratejisi” puanları, bölümü EML olan öğrencilerin kaçınma stratejisi puanlarından yüksek bulunmuştur. Bölümü Teknik motor olan öğrencilerin çatışma sürecinde I. Sırada “ kaçınma ve II. Sırada " hükmetme” stratejilerini kullandıkları saptanmıştır. Uygulama olarak teknik motor bölümü (Bilişim, elektrik elektronik, motor bölümlerinden oluşmaktadır.) Meslek Liselerinde en önemli bölümlerdir. Diğer bölümlerin sınıflarında öğrenci mevcudu 50-55 öğrenciyi bulurken, teknik motor bölümü sınıf mevcutları genellikle 18-22 öğrenciden oluşmaktadır. Bu bölümlerde de öğrenim görmenin koşulu not ortalaması 3.00 ve üzeri olan öğrencilerdir. Öğrencilerin yaşları 16-18 dir. Ailesel ekonomik durumları iyidir. Genellikle orta-üst SED’den geldikleri söylenebilir. Diğer bölüm öğrencilerine göre daha başarılıdırlar. Üniversite giriş sınavlarında başarıları da yüksektir. Üniversiteye devam etmek istemeyen öğrenciler de mezun olduklarında çok kolay iş bulabilmektedirler.

Endüstri Meslek Lisesi (diğer bölümler) ve motor (9, 10, 11,12 sınıflar) bölümü öğrencileri genelde ilköğretim diploması olan herkesin devam edebildiği bölüm okullardır. Bu öğrencilerin özellikleri: İlköğretim başarı puanları çok düşük olan, temel becerileri bile (okuma, yazma, anlatma, anlama matematik vb.) yeterli olmayan, ayrıca kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu bölümlerdir. Ailesel ekonomik durumu iyi olmayan, alt SED ‘den gelen ve parçalanmış, hem okuyup hem çalışan, Şişli İlçesi dışındaki semtlerden ve ilçelerden (Kağıthane, Gaziosmanpaşa, Sarıgazi, Küçükköy) İstanbul’a göç etmiş (genellikle, Sivas, Kastamonu, Ordu, Trabzon İllerinden vb.) öğrencilerdir. Öğrenim gördükleri sınıfların mevcutları 50-55 kişidir. Bu kişisel yetersizliklerin yanında kendilerine sunulan eğitim-öğretim çevresinin sınırlılıkları ve kısıtlılıkları da çatışmalara çanak açar durumdadır. Bu kısıtlı koşullara karşın öğrencilerin yaşadıkları çatışmalarda

“kaçınma” stratejisini kullanmaları da ilginçtir. Ancak gözlemlerimiz bu koşullardan gelen küçük bazı grupların sık sık şiddete başvurdukları (akran grupları: çete, gang, klikler oluşturdukları vb.) gözlenmektedir.

Öğrencilerin “demokratik çözüm” stratejisi puanları ortalamalarının “bölüm” değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öğrencilerin “hükmetme” stratejisi puanları ortalamalarının “bölüm” değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucu, bölümü teknik motor (lise) olan öğrencilerin “hükmetme” stratejisi puanları, bölümü motor olan öğrencilerin “hükmetme” stratejisi puanlarından yüksek bulunmuştur.

Yukarıda teknik motor bölümü öğrencilerinin özelliklerinden söz edilmişti, buprofiliden hareketle, bu öğrencilerin problem çözme yetilerinin yüksek olduğu düşünülebilir ancak “hükmetme” stratejisini kullanmalarının nedeni özgüvenlerinin yüksek olmasından kendilerini diğer öğrencilerden daha başarılı, farklı görmelerinden kaynaklanabiliyor olabilir.

Öğrencilerin “dikey” çatışma puanları ortalamalarının “bölüm” değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan analizi de, bölümü motor olan öğrencilerin “dikey” çatışma puanları, bölümü teknik motor (lise) olan öğrencilerin “dikey” çatışma puanlarından yüksek bulunmuştur. Bölümü elektrik elektronik olan öğrencilerin dikey çatışma puanları, bölümü teknik motor olan öğrencilerin dikey çatışma puanlarından yüksek bulunmuştur. Bölümü bileşim olan öğrencilerin dikey çatışma puanları, bölümü teknik motor (lise) olan öğrencilerin dikey çatışma puanlarından yüksek bulunmuştur. Motor öğrencilerle ilgili profilden yukarıda söz edilmişti . Öğrencilerin akademik başarıları ve geldikleri çevrenin (Ailenin sosyo-ekonomik durumu, oturulan semt, kardeş sayısı, bilişsel, duyuşsal, motor yetersizlikler vb.) olumsuzlukları öğrencilere de doğrudan etkileyebileceğinden bu zamanının büyük bir kısmını geçirdiği okul ortamına da yansıta bileceği düşünülmektedir. Bölümü teknik liseye bağlı, elektrik elektronik bölümü öğrencilerinin de profili motor bölümü öğrencilerle benzeşmektedir. Aynı saptamalar bu bölüm öğrencileri için de geçerli olabilir. Gözlemlere dayanılarak, teknik motor bölümü öğrencilerinin “dikey”

çatışmaya girmedikleri ama diğer bölüm öğrencilerinin “dikey” çatışmaya girdikleri söylenebilir. Teknik motor bölümü öğrencilerinin diğer bölümlerden daha başarılı olmaları onların problem çözme yetilerinin de yüksek olduğunu düşündürmektedir.

Öğrencilerin “yatay” çatışma puanları ortalamalarının “bölümü” değişkeni ile aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğrencilerin “kaçınma” stratejisi puanları ortalamalarının “sınıf” değişkeni ile anlamlı bir fark bulunmuştur. Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda, 11.sınıf öğrencilerinin “kaçınma” stratejisi puanları, 9.sınıf öğrencilerinin “kaçınma” stratejisi puanlarından yüksek bulunmuştur. 12.sınıf öğrencilerinin “kaçınma” stratejisi puanları, 9.sınıf öğrencilerinin kaçınma stratejisi puanlarından yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin “demokratik çözüm” stratejisi puanları ortalamalarının “sınıf” değişkeni ile arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğrencilerin “hükmetme” stratejisi puanları ortalamalarının “sınıf” değişkeni ile anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Beklentinin aksine, öğrencilerin (9. Sınıf) “kaçınma” strateji puanlarının 11 ve 12. sınıfların “kaçınma” strateji puanlarından düşük olmasının nedeni, ilköğretimden ortaöğretime yeni geçiş yapmış olmaları, okulu uyum sürecinde olmaları, gelişim dönemleri, yaşlarının diğerlerinden daha küçük ve fiziksel olarak da güçsüz olmaları nedeniyle olabilir. 2011-2012 Eğitim-Öğretim Yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nın aldığı bir kararla çevredeki okulların anadolu ve imam hatip lisesine dönüştürülmesinden dolayı klasik orta öğretimden ve bu okullara puanı yetmeyen veya imam hatip lisesine gitmek istemeyen tüm öğrencilerin meslek lisesine koşulsuz kabulü nedeniyle öğrenci profilinin de değişmesine neden olduğu gözlenmektedir. İlköğretimden ortaöğretime geçen 11 ve 12 sınıf öğrencilerinin “kaçınma “ strateji puanlarının yüksek olmasının nedeni gelişim dönemleri (16-17-18 yaş) ve 12. sınıf öğrencilerinin öğretim programları gereği 3 gün okul dışında bir iş yerinde staj yapıyor olmaları, haftanın sadece 2 günü okulda öğretime devam etmeleri bu süreçte de üniversite sınavlarına hazırlanıyor olmaları okul ortamında giderek sosyal ilişkilerinin azalmasına, ayrıca staj nedeniyle yeni bir toplumsal çevreye girmeleri yetişkinlerle birlikte olmaktan edindikleri yeni yaşantılar, deneyimler onların kendilerini geliştirmelerine katkı

sağladığı, öz güvenlerinin arttığı, bu süreçte para kazanıyor olmaları da kendilerini diğer öğrencilerden farklı görmeleri nedeniyle çatışmalara girmediklerini düşündürmektedir. Beklentimizi destekleyen başka bir araştırmada da, 9. sınıf öğrencilerinin daha az saldırgan davranışlarda bulunmalarının nedeni, bu öğrencilerin okulun en yeni ve en küçük öğrencileri oldukları için çatışma durumunda saldırganlık tepkilerini kullanmak için fiziksel ve psikolojik güce sahip olmamaları ile açıklanabilir. Sınıf düzeyi yükseldikçe ergenlerin okul yaşantıları ve kendi deneyimleri artıyor böylece daha fazla fiziksel ve psikolojik güce sahip oluyor ve bir çatışma durumunda durumu kendi lehine çevirmek için saldırganlığa başvuruyor olabilirler. Ayrıca, öğrenciler çatışma durumlarında saldırgan tepkilerde bulunmayı üst sınıflardaki öğrencileri model alarak öğreniyor olabilirler. Bu bulgunun nedenlerini ayrıntılı olarak değerlendirebilmek için daha kapsamlı araştırmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Sınıf düzeylerine göre öğrencilerin saldırganlık ve problem çözme puanlarının farklı olmadığını gösteren çalışmalar da (Ağlamaz 2006; Bolat, Karataş 2002) bulunmaktadır.

Öğrencilerin “dikey çatışma” puanları ortalamalarının “sınıf” değişkeni ile aralarında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan analizde, 12. sınıf öğrencilerinin “dikey çatışma” puanları, 9. sınıf öğrencilerinin “dikey çatışma” puanlarından yüksek bulunmuştur. 12.sınıf öğrencilerinin “dikey çatışma” puanları, 10.sınıf öğrencilerinin “dikey çatışma” puanlarından yüksek bulunmuştur. 12.sınıf öğrencilerinin dikey çatışma puanları, 11.sınıf öğrencilerinin “dikey çatışma” puanlarından yüksek bulunmuştur. 12. sınıfların öğretmenlerle çatışmasının nedenleri arasında son sınıf öğrencisi olmaları, okula sadece 2 gün okula devam etmeleri, geldiklerinde de okulun disiplin kurallarına, kılık kıyafet, derse devamsızlık veya geç gelme, dersi dinlememe, dersi sabote etme, dersin akışını bozma vb.) uyulmaması nedeniyle çatışma yaşadıkları düşünülmektedir.

Öğrencilerin “yatay çatışma” puanları ortalamalarının “sınıf” değişkeni ile arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda, 12. sınıf öğrencilerinin “yatay çatışma” puanları, 9. sınıf öğrencilerinin “yatay çatışma” puanlarından yüksek bulunmuştur. 12. sınıf öğrencilerinin “yatay çatışma” puanları, 10. sınıf öğrencilerinin yatay çatışma

puanlarından yüksek bulunmuştur. 12. sınıf öğrencilerinin yatay çatışma puanları, 11.sınıf öğrencilerinin yatay çatışma puanlarından yüksek bulunmuştur. Son sınıf öğrencileri olan 12. sınıfların yatay çatışma puanları da yüksek bulunmuştur. Bu öğrencilerin okula 2 gün devam etmelerine karşın geldiklerinde akranlarıyla çatışma yaşadıkları saptanmıştır. En yoğun çatışma yaşayan sınıflardır. Bu durumun gelişim dönemlerinden, 3 gün okulda olmayıp uygulamaya gitmelerinden, para kazanmalarından ve fiziksel olarak da diğer sınıflara göre daha güçlü olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Sınıf düzeylerine göre öğrencilerin saldırganlık ve problem çözme puanlarının farklı olmadığını gösteren çalışmalar da (Ağlamaz 2006, Bolat, Karataş 2002) bulunmaktadır. Araştırmanın bulgularından biri de, saldırganlık puanlarının okul türüne göre farklılık göstermediği, ancak 10. ve 11. sınıf Fen Lisesi öğrencilerinin çatışmaları çözerken diğer okullardaki öğrencilere göre problem çözmeye daha az başvurduklarıdır. Benzer bir çalışmada da, Türnüklü (2007), lise öğrencilerinin çatışma kavramına ilişkin temel çağrışımlarının şiddet yönelimli olduğunu saptamıştır. Bireyler, yaşadıkları çatışmaları yıkıcı yollarla çözmeye geleneğine sahip olduklarında çatışmaları daha olumsuz algılayacaklarını belirtmektedir. Sınıflara göre bir karşılaştırma yapıldığında fark tespit edilen 5 boyut, öğretmenin öğrenme öğretme ortamı becerileri, öğretmenin adaletli davranması, öğretmenin yanlış davranması, öğretmenin sınıf kurallarına uyma davranışı ve öğrenci davranışı boyutlarıdır. Özellikle 11. sınıfların diğer sınıflardaki öğrencilerden farklı düşünmesi ilginçtir. Bunun sebebi olarak 11. sınıfları artık okulları ve sınıfları ile oldukça özdeşleşmiş olmaları olarak görülebilir. 12. sınıfların bu düzeyde görülmemesinin nedeni üniversiteye giriş sınavlarının hayatlarında birinci öncelikli olması ve okula ilişkin çok fazla bağlarının kalmaması sayılabilir. Üstelik farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin farklı görüşlere sahip olması gelişimsel evreleri ile de ilgilidir. Çünkü öğrenciler her sınıf düzeyinde farklı eleştiri ve özeleştiri düzeylerine sahiptirler.

Bu konuda alan yazın incelendiğinde okul sosyal bir kurumdur, ilişkiler ve etkileşim ağı örüntüsüdür. Bu kurumda binlerce öğrenci zorunlu olarak belirli bir zamanını o ortamlarda geçirmektedir. Öğrenciler arasındaki farklı kişilik özellikleri, çıkar, istem, gereksinim, amaç, değer, sosyo-kültürel kalımları, sosyo-ekonomik düzeyleri, fiziksel çevre, gelişim dönemi, tercih, zevk vb. farklı özelliklere sahiptirler. Bu kadar çeşitliliğe sahip olan insanın bulunduğu her mekanda bireysel

farlılıklardan doğan çatışmanın olması doğaldır. Öğrencilerin istenmeyen davranışlarının arttığı dönemde olan ergenlik dönemine karşılık gelen lise dönemidir. Bu döneme ve liselere ilişkin yeni araştırmalar yapılması çok önemlidir. Özellikle de giderek önemi anlaşılan, talebin arttığı Meslek liseleri klasik liselerden yapı olarak çok farklı okullardır. Çünkü mesleki teknik okullarda verilen eğitim- öğretimin amacı, iş piyasasında insanlara belirli bir işi yapmak veya bir mesleği yerine getirmek için gerekli olan bilgi, beceri ve yetkinlikleri kazandırmaktır. Mesleki ve teknik eğitim bireyler, işletmeler ve toplumlar açısından çok yönlü işleve sahiptir. Birey açısından mesleki eğitim; teorik eğitim ile işyeri ortamı (pratik) arasında köprü kurarak bireyi işgücü piyasasının ihtiyaçları doğrultusunda donatır, istihdam edilebilirliğini sağlar ve çalışma hayatına hazırlar. Çalışma hayatının ötesinde hayatın diğer yönlerinde de bireylerin gelişimini ve sosyal hayatta aktif vatandaşlık becerilerini destekler. Tüm bu gerekçelerle bu okullar üzerine daha fazla araştırma yapılmasını gerekli kılmaktadır.

5.2 Sonuçlar

Araştırma sonunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

Bu araştırmada Meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin yaşadıkları çatışma türleri ve çatışma yönetiminde kullandıkları çatışma yönetim stratejilerinin neler olduğunu belirleyerek çatışma türleri ve çatışma yönetim stratejilerinin öğrencilerin bireysel özellikleri ve birbirleriyle olan ilişki biçimini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaçla, Meslek Lisesine devam eden 9,10,11,12,13 sınıf öğrencilerinden 370 öğrenciye ölçek uygulanmış ve elde edilen sonuçlar amaçlara uygun olarak aşağıda verilmiştir.

Araştırmada Meslek lisesi öğrencilerinin “dikey” ve “yatay” çatışma yaşadıkları saptanmıştır.

Öğrencilerin hem akranları hem de öğretmenleriyle yaşadıkları çatışmaları yönetmede “en fazla” “Demokratik çözüm” stratejisini, bu stratejinin başarılı olmadığı durumlarda ise “Hükmetme” stratejisini ve “en az” “Kaçınma” stratejisini kullandıkları saptanmıştır.

Öğrencilerin “dikey çatışma” ve “yatay çatışma” alt boyutları ile “kaçınma ve hükmetme” stratejisi alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan analiz sonucunda anlamlı ilişki bulunamamıştır.

Öğrencilerin “dikey ve yatay çatışma” alt boyutu ile “demokratik çözüm” stratejisi alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Çatışma yönetim stratejileri alt boyutlarının öğrencilerin “yaş” değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin bulgular; öğrencilerin “kaçınma”, “demokratik çözüm” ve “hükmetme” stratejisi puan ortalamalarının “yaş” değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Öğrencilerin “dikey çatışma” ve “yatay çatışma” puanları ortalamalarının “yaş” değişkeni arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Çatışma yönetim stratejileri ölçeği alt boyutlarının öğrencilerin “okul türü” değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin bulgular; öğrencilerin “kaçınma”, “demokratik çözüm” ve “hükmetme” stratejisi puanları ortalamalarının “okul türü” değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğrencilerin “dikey çatışma” ve “yatay çatışma” puanları ortalamalarının “okul türü” değişkeni arasında anlamlı bir bulunmamıştır.

Öğrencilerin “kaçınma” stratejisi puanları ortalamalarının “bölüm” değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla analizi yapılmıştır. Bölümü teknik motor (lise) olan öğrencilerin kaçınma stratejisi puanları, bölümü motor olan öğrencilerin kaçınma stratejisi puanlarından yüksek bulunmuştur. Bölümü teknik motor (lise) olan öğrencilerin kaçınma stratejisi puanları, bölümü EML olan öğrencilerin kaçınma stratejisi puanlarından yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin “demokratik çözüm” stratejisi puanları ortalamalarının “bölüm” değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Öğrencilerin “hükmetme” stratejisi puanları ortalamalarının “bölüm” değişkeni ile arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan analizde, bölümü teknik motor (lise) olan öğrencilerin

hükmetme stratejisi puanları, bölümü m otor olan öğrencilerin hükmetme stratejisi puanlarından yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin “dikey çatışma” puanları ortalamalarının “bölüm” değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan analizde; bölümü motor olan öğrencilerin dikey çatışma puanları, bölümü teknik motor (lise) olan öğrencilerin dikey çatışma puanlarından yüksek bulunmuştur. Bölümü elektrik elektronik olan öğrencilerin dikey çatışma puanları, bölümü teknik motor (lise) olan öğrencilerin dikey çatışma puanlarından yüksek bulunmuştur. Bölümü Bileşim olan öğrencilerin dikey çatışma puanları, bölümü teknik motor (lise) olan öğrencilerin dikey çatışma puanlarından yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin “yatay çatışma” puanları ortalamalarının “bölümü” değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğrencilerin “kaçınma” stratejisi puanları ortalamalarının” sınıf” değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 11. sınıf öğrencilerinin “kaçınma” stratejisi puanları, 9. sınıf öğrencilerinin kaçınma stratejisi puanlarından yüksek bulunmuştur. 12. sınıf öğrencilerinin “kaçınma” stratejisi puanları, 9. sınıf öğrencilerinin “kaçınma” stratejisi puanlarından yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin “demokratik çözüm” ve” hükmetme” stratejisi puan ortalamalarının” sınıf “ değişkeni ile arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Öğrencilerin” dikey çatışma” puanları ortalamalarının “sınıf” değişkeni ile anlamlı bir fark bulunmuştur. Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan analizde, 12. sınıf öğrencilerinin “dikey çatışma” puanları, 9. sınıf öğrencilerinin dikey çatışma puanlarından yüksek bulunmuştur. 12. sınıf öğrencilerinin dikey çatışma puanları, 10. sınıf öğrencilerinin dikey çatışma puanlarından yüksek bulunmuştur. 12. sınıf öğrencilerinin dikey çatışma puanları , 11. sınıf öğrencilerinin dikey çatışma puanlarından yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin “yatay çatışma” puanları ortalamalarının “sınıf” değişkeni ile arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda, 12. sınıf öğrencilerinin yatay çatışma puanları,

9. sınıf öğrencilerinin yatay çatışma puanlarından yüksek bulunmuştur. 12. sınıf öğrencilerinin yatay çatışma puanları, 10. sınıf öğrencilerinin yatay çatışma puanlarından yüksek bulunmuştur. 12. sınıf öğrencilerinin yatay çatışma puanları, 11. sınıf öğrencilerinin yatay çatışma puanlarından yüksek bulunmuştur.

5.3 Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçlarına bağlı olarak okul yönetici ve araştırmacılara yönelik öneriler yer almaktadır.

5.3.1 Okul müdürlerine yönelik öneriler. Elde edilen sonuçlara bağlı olarak, okullarda örgün öğretim sürecinde çatışmaların önlenmesine ve azaltılmasına yönelik olarak öğrencilere, öğretmenlere ve okul yöneticilerine yapıcı-barışçıl çatışma çözüm becerilerine ilişkin eğitimler verilebilir. Meslek liselerinde sıkça karşılaşılan çatışmalarda “bir çatışma çözüm stratejisi” olarak kabul edilen çatışma ve son aşaması şiddetin azaltılabileceği ve önlenebileceği düşünülmektedir.

Öğrenciler okulda karar mekanizmalarına katılabilir. Öğrenci konseyi vb. ve çeşitli kulüp ve (sanatsal, sosyal, kültürel sportif vb.) etkinliklere katılımları sağlanabilir. Bunun için uygun alt yapı oluşturulabilir.

Öğrencilere, öğretmenlere ve okul yöneticilerine uygun kişiler arası çatışmaların ve anlaşmazlıkların yapıcı ve barışçıl çözümüne ilişkin “müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk” eğitim programları uygulanıp çözüm sürecine öğrenciler katılabilir. Eğitim-Öğretim sürecinde öğretmenin başat olduğu öğretim yöntemlerinden çok “işbirliğine dayalı” öğretim yöntemleri kullanılabilir.

Öğretmenlere ve yöneticilere “ çatışma “ konusunda hizmetiçi eğitimler verilebilir. Öğrenci ve öğretmenlere “Arabuluculuk” eğitimleri verilebilir. Çatışma çözme sürecine öğretmenlerin, yöneticilerin, akranların veya yetişkinlerin müdahalesi yerine bizzat öğrenciler katılabilir.

Okullarda rehberlik servisleri öğrencilere “akran arabuluculuğu”, “öfke kontrolü” eğitimleri verebilir. Pratiğe dönüşmesi için izlemeler yapılabilir.

Rehberlik Servisi tarafından öğrencilere “öfke kontrolü” konusunda grupla psikolojik danışmanlık programları düzenlenebilir. Okula yeni başlayan öğrenciler için kapsamlı bir oryantasyon programı hazırlanabilir.

5.3.2 Gelecek araştırmalar için öneriler. Endüstri Meslek Lisesi, Teknik lise, Teknik Anadolu liseleri öğrencilerinin yaşadıkları çatışmalar, nedenleri ve çatışma yönetim stratejileri öğrenci, öğretmen, yöneticilerin ve velilerin bakış açılarından araştırılabilir. Bu konuda nicel ve nitel araştırmalar yapılabilir.

Devlet ve özel okullarda öğrencilerin yaşadıkları çatışmalar, nedenleri ve çatışma yönetim stratejileri öğrenci öğretmen ve yöneticilerin bakış açılarından araştırılabilir, karşılaştırmalar yapılabilir. Bu konuda nicel ve nitel araştırmalar yapılabilir.

Meslek liselerinin yapısal özellikleri, öğrenci profilleri üzerine (yöneticiler- öğretmenler- öğrenciler ve veliler) kapsamlı araştırmalar yapılabilir.

Sosyo-ekonomik durumları farklı liselerde yaşanan akran çatışmalarının nedenleri araştırılabilir. Aynı konuda nitel bir araştırma yapılabilir.

Devlet ve özel okullarda kız, erkek ve karma okullarda yaşanan akran çatışmaları incelenebilir. Yaşanılan çatışmaların öğrenci akademik başarısına etkisi olup olmadığını tespit etmek için araştırma, not ortalaması yüksek ve not ortalaması düşük öğrenci grupları üzerinde yapılarak bulguların karşılaştırılması yapılabilir.

Bir okulda çatışma ve çatışma yönetim olgusu sadece öğrencilerle sınırlı değildir. Okullarda birçok çatışma döngüsüne rastlamak olanaklıdır. Yapılacak araştırmalarda öğrenciler ile birlikte yönetim ve öğretim kadrosun da yaşadıkları çatışmalar ve yönetim stratejilerini belirlenerek karşılaştırılması yapılabilir.

Araştırma sınırlı bir örneklem üzerinde yapıldığı için elde edilen sonuçlar ile Türkiye'deki meslek liseleri öğrencilerinin yaşadıkları çatışma türleri ve çatışma yönetim stratejileri konusunda bir yargıya varmak mümkün değildir. Bu nedenle, konunun tüm meslek liseleri öğrencileri üzerine yapılması ve

sonuçların birbiri ile karşılaştırılması yararlı olabilir. Meslek liselerinde yaşanan çatışmaların kaynakları kapsamlı bir araştırmayla araştırılarak çıkan sonuçlar ile çatışma çözüm stratejileri arasındaki ilişki araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkalin, A. (1994). *Toplumsal kurumsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ağlamaz, T. (2006). *Lise öğrencilerinin saldırganlık puanlarının kendini açma davranışı okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba öğrenim düzeyi ve ailenin aylık gelir düzeyi açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). 19 Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Açıkgöz, A. (2013). *Eğitime Erişim El Kitabı, Okulum Geleceğim, Seçenekler ve İmkânlar*
- Akbalık, F.G. (2001). Çatışma çözme ölçeği'nin (üniversite öğrencileri formu) geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*,2(16), 7-13.
- Akgün, Ö. Büyüköztürk, Ş., Demirel, F., Karadeniz, Ş., ve Kılıç Çakmak, E. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aydın, M. (1998). *Eğitim yönetimi* (5. Baskı). Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Aydın, M. (1994). *Örgütlerde çatışma*. Ankara: Basyay Maatbaası.
- Başaran, İ. E. (1992). *Örgütsel davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 108.
- Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde insan ilişkiler. Yönetimsel Davranış*, Ankara.
- Başaran, İ.E. (1996). *Eğitim yönetimi* (5. Baskı).Ankara: Umut Yayınları.
- Başaran, İ. E. (1998). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Umut Yayınları
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitimi yönetimi nitelikli okul* (5.Baskı). Ankara: Umut Yayınları

- Baysal A.C. , Tekarslan E. (1996). *Davranış bilimleri* (2.Baskı). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Bolat-Karataş, Z.(2002). *Anne-baba saldırganlığı ile lise öğrencilerinin saldırganlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bursalıoğlu, Z. (1967). *Eğitim idaresi*. Ankara: Pegem Yayınları
- Bursalıoğlu, Z. (1982). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2003). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama* (7.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bumin, B. (1990). *Organizasyonlarda çatışma yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, H.(1999). *Organizasyon ve yöntem* (5.Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (1993). *İnsan ve davranışı: psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çiğdemoğlu, S. (2006). *Lise I. sınıf öğrencilerinin akran baskısı, özsaygı ve dışadönüklük kişilik özelliklerinin okul türlerine göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Deniz, M. E. , Arslan, C. Ve Hamarta, E. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Kurum ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31,374-389.
- Dinçer, Ö. ve Fidan, Y. (1996). *İşletme yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayım
- Doğrusöz, S. (1987). *Hastanelerde örgütsel çatışmanın yönetimi*(Yayımlanmamış bilim uzmanlığı tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sağlık Kurumları Yönetim Programı, Ankara.

- Dökmen, Ü. (1994). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2002). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2003). *İletişim çalışmaları ve empati* (24.Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Eren, E. (2004). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (8.Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Eren, E. (1996). *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (1996). *İşletme yönetiminde örgütsel davranış*. İstanbul: Avcıol basım yayın.
- Ergeneli, A. (2006). *Çatışma stratejileri ders notları*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi İşletme Bölümü
- Ertekin, İ. (1982). *Örgütsel çatışma: Yönetim psikolojisi ikinci ulusal sempozyumunda sunulan bildiriler, yorumlar, tartışmalar*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Ertürk, M. (2000). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon* (3.Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Evcimen, T. (2001). Çatışma yönetimi. <http://www.evcimen.com/wht004.htm>. Adresinden 24.06.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Güneş, A. (2008). *Okul Müdürlerinin çatışma yönetimi ile yönetim stilleri arasındaki farklar* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gündoğdu, R. , Karataş, Z. ve Yavuzer, Y. (2013). Ergenlerin çatışma çözme davranışlarının incelenmesi: Nicel ve nitel bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

- Gümüşeli, A.İ. (1994). *İzmir ilköğretim okulları yöneticilerinin öğretmenler ile aralarındaki çatışmaları yönetme biçimleri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gümüşeli, A. İ. (2004). Aile Katılımı ve Öğrenci Başarısı. Özel Okullar Birliği Bülteni.2(6)14-17.
www.agumuseli.com/dokumanlar/makale/ailekatilimiogrencibasaris.pdf
adresinden 24.06.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Gürsel, M. (1997). *Okul yönetimi*. Konya: Selçuk Üniversitesi, Mikro Yayınları. .
- Karaca, Ş.,Kayır, Ö. ve Şenyüz, Y. (2004). *Meslek Liseleri Araştırmasında Ortaya Çıkan Temel Bazı Bulgular*, IV. Demokratik Eğitim Kurultayı. Almanya Eğitim Bilim Sendikası, Ankara.
- Karasar, N. (1984). *Bilimsel araştırma metodu*. Ankara: Hacetepe Taş Kitapçılık.
- Karip, E. (2000). *Çatışma yönetimi*. Ankara: Öncü Basımevi
- Karip, E.(2003). *Çatışma yönetimi* (3.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Karip, E. (2010). *Çatışma yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kavalcı, Z. (2001). *Çatışma çözme becerileri eğitimi programının üniversiteöğrencilerinin çatışma çözme biçimleri üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kemerlioğlu, E. (1996). *Eğitim sosyolojisi* (1.Baskı). İzmir: Saray Medikal Yayıncılık.
- Kenar, N. (2010). *Mesleki ve teknik eğitim sisteminin genel değerlendirmesi*. İstanbul. MESS Eğitim Vakfı Yayınları.
- Kıran, B. (2002). *Akran baskısı düzeyi farklı olan öğrencilerin risk alma, sigara içme davranışı ve okul başarılarının incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koçel, T. (2003). *İşletme yöneticiliği* (9.Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım.

- Koçel, T. (2007). *İşletme yöneticiliği* (11.Baskı). İstanbul: Arıkan Yayınları.
- Koçel, T. (1995). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Koçel, T. (2001). *İşletme yöneticiliği, yönetim ve organizasyon, organizasyonlarda davranış klasik-modern-çağdaş ve güncel yaklaşımlar*. 8. Basım. İstanbul, Beta Yayınları.
- Korkmaz, M. (1994). *Örgütlerde çatışma ve nedenleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Korkut, F. (2004). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177-184.
- Mucuk, İ. (2005). *Modern işletmecilik* (15. Baskı). İstanbul: Türkmen Kitabevi
- Nartgün, Ş. , Atik, Ö. N. (2014). Teknik ve endüstri meslek liselerinde sınıf içi çatışma yaşama nedenleri (Tuzla ilçesi örneği), *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*,(3) 26
- Onal G., (1995), *Temel İşletmecilik Bilgisi*, İstanbul.
- Öner, U. (2000). Çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi. ilköğretimde rehberlik. Y., Kuzgun (Ed.), (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Öğülmüş, S. (2001). *Kişilerarası sorun çözme becerileri ve Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Öğülmüş, S. (2004). *Ben sorun çözebilirim: kişilerarası sorun çözme becerileri veeğitimi* (2.Baskı). Ankara: Babil Yayıncılık
- Pekkaya, B. (1994). *Arabulucu yolu ile çatışmalara çözüm bulma, arabuluculuk eğitiminin okullarda uygulanması ve bu eğitimin öğrencilerin benlik gelişimlerine, liderlik becerilerine, saldırgan davranışlarına ve algılandıkları problem miktarına etkisi* (Doktora tezi.). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Sargut, S. (2001). *Kültürlerarası farklılaşma ve yönetim*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Sarı, S. (2005). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine çatışma çözümü becerilerinin kazandırılmasında akademik çelişki, değer çizgisi ve güdümlü tartışma yöntemlerinin etkisi* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sarpkaya, R. (2002). Eğitim örgütlerinde çatışma yönetimi ve bir örnek olay. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 31, 414-429.
- Saygı Baylanççek, E. (2003). *Örgütlerde kişilerarası-gruplararası çatışmalar*, (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Solmuş, T. (2001). Örgütlerde kişilerarası – gruplar arası çatışmalar ve çatışma Yönetimi. *Türk Psikoloji Bülteni*, 20, 40-49.
- Taymaz, H. (2000). *Okul yönetimi* (5. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim sosyolojisi* (4.Baskı). Ankara: Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Tezcan, M. (1994). *Eğitim sosyolojisi* (9. Baskı). Ankara: Zirve Ofset.
- Tulunay, N. (1990). *Örgüt içi çatışmalar ve çatışma çözüm yöntemleri ile ilgili bir araştırma* (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Türnüklü, A. ve Şahin, İ. (2002). İlköğretim okullarında öğrenci çatışmaları ve öğretmenlerin bu çatışmalarla başa çıkma stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8 (30), 283-302.
- Türnüklü, A. (2007). Liselerde Öğrenci Çatışmaları, Nedenleri, Çözüm Stratejileri ve Taktikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 49,129-166.
- Uysal, Z. (2006). *Çatışma çözme eğitimi programının ortaöğretim dokuzuncu sınıf düzeyindeki öğrencilerin çatışma çözme becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Yeniçeri, Ö. (1990). *Örgütlerde çatışma ve yabancılaşma yönetimi*. İstanbul: I.Q. Kültür Sanat Yayınları.

Yıldırım, A. (2005). *Empati ve çatışmalar*. Ankara: Yargı Yayınevi.

Yıldırım, C. (1966). *Eğitimde araştırma metotları*. Ankara: Ak Yıldız Matbası.

EKLER

Sevgili Öğrenciler,

Bu ankette sizlerin “okulda yaşadığınız çatışmalar ve çatışma yönetim stilleriniz belirlenecektir”. Anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere ilişkin bilgiler, ikinci bölümde, yaşadığınız çatışmalar, üçüncü bölümde ise sizlerin çatışma yönetim stillerinizi belirleyen maddeler yer almaktadır.

Ankette vereceğiniz cevaplar bilimsel amaçla kullanılacaktır. Bu nedenle anketlerde isim belirtmeniz gerekmektedir. Vereceğiniz cevapların araştırmaya katkı sağlayabilmesi için her maddeyi ve her üç anketi de objektif olarak cevaplamanız son derece önemlidir.

Değerli zamanınızı ayırarak anketleri cevapladığınız için teşekkür eder çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Danışman

Yrd.Doç.Dr. Nesrin Özdemir

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü Yüksek Lisans

Öğrencisi

Gülter Gamze Sarıpınar

BÖLÜM I

KİŞİSEL BİLGİLER

2	Yaşınız	1. () 14-16 2. () 17-19 3. () 20-21
3	Okul Türü :	1. () Endüstri Lisesi 2. () Teknik Lise 3. () Anadolu Teknik Lisesi
4	Bölümünüz :	1. () Düz Motor 2. () EML 3. () Elektrik Elektronik 4. () Bileşim 5. () Teknik Motor
5	Sınıfınız	1. () 9.Sınıf 2. () 10.Sınıf 3. () 11.Sınıf 4. () 12.Sınıf

BÖLÜM II

YAŞANILAN ÇATIŞMA BİÇİMLERİ

Aşağıda “yatay” ve “dikey” yaşadığınız çatışma biçimlerine ilişkin 17 madde verilmiştir. Sınıf arkadaşlarınızla yaşadığınız çatışmaları “yatay”, öğretmenlerinizle yaşadığınız çatışmayı “dikey çatışma” olarak nitelendirilmiştir. Aşağıdaki her bir ifadeyi inceledikten sonra, lütfen bu ifadelerden her birine ne ölçüde katıldığınızı, ifadenin karşısındaki kutulardan size göre en uygun dereceyi oluşturan birisinin içine X işareti koyarak belirtiniz.

MADDE NO	DAVRANIŞLAR	Her Zaman	Çoğu Zaman	Ara Sıra	Çok Az	Hiçbir Zaman
1	Öğretmenlerim görüşlerime değer verir.					
2	Sınıf arkadaşlarım farklı fikirlerde olsalar bile orta yolu bulmak için çaba gösterir.					
3	Öğretmenlerim bana hükmetmek için statüsünü kullanır.					
4	Öğretmenlerim bana birey olarak saygı duyar.					
5	Sınıf arkadaşlarım derslerde başarılı olmam için gerekli bilgileri benimle paylaşır.					
6	Öğretmenlerim kendime geliştirmemde daima destekçidir.					
7	Sınıf arkadaşlarımla öncelikleri ile benim önceliklerim farklılık göstermektedir.					
8	Öğretmenlerimin istekleri ile benim isteklerim çelişir.					
9	Öğretmenlerimin isteklerine önem veririm.					
10	Sınıf arkadaşlarım bana birey olarak saygı duyar.					
11	Öğretmenlerim sorumluluklarımın farkındadır.					
12	Sınıf arkadaşlarım farklı görüşlere saygılıdır.					

13	Öğretmenlerimle aramda sağlıklı bir iletişim vardır.					
14	Öğretmenlerim herhangi bir olay karşısında bana karşı profesyonel ve tarafsız yaklaşır.					
15	Sınıf arkadaşlarımla aramda sağlıklı bir iletişim vardır.					
16	Öğretmenlerimle aramda görüş farklılıkları vardır.					
17	Öğretmenlerim sorunlarıma karşın ilgisizdir.					

BÖLÜM III

ÇATIŞMA YÖNETİM STRATEJİLERİ

Aşağıdaki çatışma durumunda bireylerin gösterebilecekleri davranış biçimlerine ilişkin 20 madde verilmiştir. Her bir ifadeyi inceledikten sonra, arkadaşınızla çıkan herhangi bir anlaşmazlık durumunda bu davranışlardan her birini hangi sıklıkla yaptığınızla ilgili ifadenin karşısındaki kutulardan, size göre en uygun dereceyi oluşturan birisinin “X” işareti koyunuz.

MADDE NO	DAVRANIŞLAR	Her Zaman	Çoğu Zaman	Ara Sıra	Çok Az	Hiç
1	Çatışmayı iki tarafın ihtiyacını dikkate alarak çözmeye çalışırım .					
2	Çatışmadan kaçmak için anlaşmazlıkları açığa vurmamaya çalışırım.					
3	Çatışmalarda iki tarafın işbirliği yaparak çözümler bulmasını tercih ederim.					
4	Karşı tarafa zarar vereceğimi bilsem de görüşlerimi kabul ettirmek için iyi kötü her türlü yola başvururum.					
5	Ortak amaçlar doğrultusunda çalıştığımızı düşünerek , karşı tarafla uzlaşmak isterim.					
6	Çatışmalarda isteklerimi gerçekleştirmek için fiziki üstünlüğümü gücümü kullanırım .					
7	Kendi isteklerimden vazgeçme pahasına olsa bile çatışmaya girmekten kaçınırım.					
8	Çatışmalarda problemlerin tam olarak anlaşılması için objektif olarak tartışmayı tercih ederim.					
9	Karşı tarafın istek ve ihtiyaçlarına önemsiz görür, kendi isteklerim olması için ısrar ederim.					
10	Çözüm için tarafların karşılıklı fedakarlık etmesi gerektiğine inanırım.					
11	Savunduğum görüşü kabul ettirmek için karşı tarafa baskı yapmak amacıyla maddi-manevi gücümü kullanırım.					
12	Anlaşmazlıklarda tarafların düşüncelerindeki ortak noktaları ön plana çıkartmaya çalışırım.					
13	Çatışma ile baş etme gücünü kendimde bulmadığım için çatışmaya girmekten kaçınırım.					

14	Çatışmadan kaçmak için ne gerekiyorsa yaparım.					
15	Çatışmada orta yolu bulmaya çalışırım.					
16	Fikrimi karşı tarafa kabul ettirinceye kadar ısrarla tartışmaya devam ederim.					
17	Fikirlerimi kabul ettirmek için karşı tarafa baskı yaparım.					
18	Anlaşmazlık durumunda problemin nedenlerini yapıcı bir şekilde ortaya koymaya çalışırım.					
19	Çok ciddi bir problemle bile karşılaşsam tartışmak yerine sessiz kalmayı tercih ederim.					
20	Prestijim sarsılır korkusuyla kendimi kötü duruma düşürmemek için çatışmaya girmekten kaçınırım.					

CV

Adı Soyadı: Gülter Gamze Sarıpinar

2. Doğum Tarihi ve Yeri :01 Mart 1969 – Merzifon

3. Unvanı:Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni

4. Medeni Hali: Evli

5. E- Mail: ggsaripinar@gmail.com

EĞİTİM DURUMU

1988	İzmir Kız Lisesi
1994	Ege Üniversitesi – Edebiyat Fakültesi – Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Türkoloji)

İŞ DENEYİMLERİ

1994 – 1995 Düzce Anadolu İmam Hatip Lisesi – Edebiyat Öğretmeni

1995- 1997 Nişantaşı Anadolu Lisesi – Edebiyat Öğretmeni

1997- 1998 Yüzyıl Işıl Bahçeköy High School - Edebiyat Öğretmeni

1998- 1999 Eyüboğlu Koleji High School - Edebiyat Öğretmeni

2000- Halen Şişli Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi - Edebiyat Öğretmeni

EXTRACT

CONFLICTS FACED BY THE STUDENTS OF VOCATIONAL HIGH SCHOOLS AND THEIR CONFLICT MANAGEMENT STRATEGIES

Sarıpınar, Gamze Güler

Institute of Educational Sciences

Master's Program for Education Management and Planning

Thesis Consultant: Assistant Professor Dr. Nesrin Özdemir

August 2014, 141 page

Schools are social institutions with a certain system, which tries to gain the students the values set out in advance. The different cultural backgrounds, values, beliefs, attitudes, interests, preferences, personal characteristics etc naturally cause conflicts among students, who compulsorily attend these institutions. These conflicts may be in the form of interpersonal disagreements, differences and conflicts. Since it is extremely difficult to satisfy the wants and needs of all these students with different attitudes, disagreements and conflicts are not only normal, but also inevitable.

The main problem here is not the presence of disagreements and conflicts in personal relations, but the way how these problems are managed and solved.

Some students generally tend to use aggressive attitudes as a way of overcoming problems. It is known that the aggressive attitudes between the students at school increase the fears and concerns of the students, negatively affects their motivation and will towards learning and interrupts the education by affecting the social, psychological and physical well-being of students and teachers (Johnson, 2009). That's why, the determination of data and variables with regard to the cases where the adolescents experience conflicts at school, the way they cope with such conflicts and how these behaviours will put an end to the conflict is very important for preventing conflict, aggressiveness and violence (Cited in Türnüklü, 2002).

The needs, priorities, learning speeds, cognitive behaviours (acquiring knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis), affective behaviours (interest,

motivation, ego design, attitudes and values etc.) psycho-motor attitudes (gross motor, fine motor, non-verbal communication, speaking attitudes etc), style of learning, working habits and attitudes of the students comprising a class greatly vary. It's not reasonable to expect to see these students perform their characteristics on the same level at all times. In this regard, conflicts are inevitable at a school or a class. Therefore, what needs to be highlighted is the importance of observing, determination and prevention of problems before they become significant (Türnüklü, 2007).

It is almost impossible to satisfy all the wants and needs at all times at a school, which is attended by students with so many differing characteristics. In addition to that, the fact that some students just don't have the skills to manage their social skills and emotions, that they display aggressive attitudes, that they are weak in terms of self-control and problem solving and that some have family related problems may result in interpersonal conflicts and disagreements at class and school. The characteristics of the age group of the students may well be the source of the conflicts at school sometimes (Türnüklü, 2007).

Conflicts may be observed at every school between not only the students, but also between the teacher and the student, between the teachers, the the teacher and the administrator, between the teacher and the parents etc. For the solution of conflicts observed at schools, the methods used by the elderly are generally not sufficient for the creation of a peaceful and democratic environment. That's why, programs which gain students certain skills which are helpful for the development of the students and for the creation of a peaceful environment must be applied (Öner, 2000).

The objective of this research is to determine the problems faced by students at Vocational High School (9th, 10th, 11th, 12th grades) and their conflict resolution strategies.

In line with this general objective;

1. The conflicts between the teachers and the students;
2. The conflict management strategies of the students;
3. Whether there is any relationship between the conflict management strategies of the students applied for different students with different age groups, different type of education and grade;

4. Whether there is any relationship between the different personal characteristics of the students such as age group, type of education and grade and the types of conflicts observed;
5. Whether there is any relationship between the type of conflicts faced by the students and their conflict management strategies.

This is why, understanding the nature and reasons of the conflicts between the students or with other people at school is very important for the management of these problems and effectively overcoming them. What needs to be done for the creation of an influential school environment is to equip students with the methods of conflict resolution as well as knowledge and skills to apply these methods before the conflicts they face turn into violence. These skills, which are important and necessary for life, will enable students to focus their energy on learning (Öner, 2000). This is why, it is necessary to teach children and adolescents the ways of prevention of violence and the skills to overcome violence. These skills, also known as "Life Skills", are communication skills, coping skills, problem solving, decision making and conflict resolution which also include some sub-skills (Türnüklü, 2002).

The programs in which such skills are taught have the effect of increasing the selfhood value, motivating attendance to school, decreasing the time spent by the student advisor and teachers in relation with undisciplined behaviours of students, and increasing the development of problem solving and leadership skills (Benson, 1993). Each individual participating in these programs and thus developing and applying communication skills shall constitute a good model not only for their environment but for the whole society. Only in this way a society where conflicts are resolved with the help of reconciliatory, constructive, consistent and peaceful attitudes can be created. That's why, recently, there is an increase in the educational programs focusing on conflict resolution at the domestic and international level (Cit. Korkut, 2004).

Effective learning can be achieved at a safe and disciplined school. Therefore, a safe and disciplined school environment may be created via conflict resolution education programs including skills such as communication, empathy, unconditional acceptance and respect for the prevention of violence at school, for the upbringing of self-controlling students with an ability to take responsibility, and for increasing the quality of the relationships at school (Cit. Sari, 2005, Lane and Whirter, 1992).

The data obtained in this study shall constitute a reference for the administrators and teachers at school by providing them with information on the conflicts experienced by students with their peers, teachers and other adults as well as the methods to overcome these conflicts.

The limitations of the Research:

- I. The research is limited with 9th, 10th, 11th, 12th grade students enrolled in Şişli Technical and Industrial Vocational High School, Şişli District, İstanbul Province as of 2013 - 2014 educational year.
- II. The research is limited with the answers given to the survey questions.
- III. The conflicts in the research have been limited to two dimensions; vertical, that is between students and teachers; and horizontal, that is between students.
- IV. Conflict resolution management strategies have been limited to the following categories: "avoidance", "domination", "democratic resolution".
- V. The girls, who constitute 10% of the total population at school, which is 500, have not been included in the research. The research data has been limited with the information obtained by the male students.

159 (43,0%) students included in the research are between the ages of 14-16, whereas 211 (57,0%) are older than 17. 264 students (71,4%) are enrolled in industrial high school, 41 students (11,1%) are enrolled in technical high school, 65 students (17,6%) are enrolled in anatolian technical high school. 45 (12,2%) students are enrolled in the department of motor, 58 (15,7%) in the industrial vocational high school, 147 (39,7%) in electricity and electronics, 94 (25,4%) in compound, 26 (7,0%) in technical motor. 40 (10,8%) students are in the 9th grade, 178 (48,1%) in the 10th, 138 (37,3%) in the 11th, 14 (3,8%) in the 12th grade.

When the responses given to the questions within the sub-dimension of vertical conflict are analysed, it is observed that response number 4 "My teachers respect me as an individual" has the highest average ($3,549 \pm 1,353$); whereas number 17 "My teachers are indifferent to my problems" has the lowest average ($2,805 \pm 1,393$).

When the responses given to the questions within the sub-dimension of horizontal conflict are analysed, it is observed that response number 10 "My peers respect me as an individual" has the highest average ($3,435 \pm 1,368$); whereas number 7 "My priorities differ from that of my peers" has the lowest average ($3,168 \pm 1,273$).

As it can be seen in the table, the average of 11 questions with regard to vertical conflict is ($x=3,34$). According to this data, it has been determined that students "sometimes" face vertical conflicts. When the questions within the framework of this type of conflicts are analysed, the question "My teachers respect me as an individual" has the highest average ($x=3,55$); whereas question "My teachers are indifferent towards my problems" have the lowest average ($x=2,80$).

It can also be observed in the table that the average rating of 6 questions within the framework of "horizontal conflict" is ($x=3,34$). According to this data, it has been determined that students "sometimes" face horizontal conflicts. When the questions within the framework of this type of conflicts are analysed, the question "My peers respect me as an individual" has the highest average ($x=3,44$); whereas question "My priorities differ from that of my peers" has the lowest average ($x=3,17$).

As a result, the weighted averages of the part "types of conflicts experienced" are compared, it can be said that the students "rarely, sometimes" ($x=2,64$) face "horizontal conflict" and "rarely, sometimes" ($x=2,67$) face "vertical conflict".

When the responses given to the questions within the sub-dimension of "democratic solution" are analysed, it is observed that the question "1 I try to solve the conflict by taking into account the requirements of both parties" has the highest average ($3,686 \pm 1,253$); whereas the question "11 - I believe that the parties should make some sacrifices for the solution" has the lowest average ($3,176 \pm 1,314$).

When the responses given to the questions within the sub-dimension of "avoidance" are analysed, it is observed that the question "2 - I try to hide disagreements to avoid conflicts" has the highest average ($3,284 \pm 1,191$); whereas the question "8 - I avoid conflicts even if that means I give up on my own interests" has the lowest average ($2,543 \pm 1,638$).

When the responses given to the questions within the sub-dimension of "domination" are analysed, it is observed that the question "17 - I continue arguing until I convince the other party" has the highest average ($3,135 \pm 1,306$); whereas the question "12 - I use my moral and material strength to pressure the other party to accept my view" has the lowest average ($2,981 \pm 1,265$).

When the table is analysed the average of 9 questions in relation with "democratic solution" strategy has been determined as ($x= 3,35$). According to this data, it has been determined that students "sometimes" uses the democratic solution strategy in the conflicts they face with their peers and teachers. When the average values of the

questions constituting this strategy are analysed, "I try to solve the conflict by taking into account the requirements of both parties" has the highest average ($x= 3,69$); whereas the question "I believe that the parties should make some sacrifices for the solution" has the lowest average ($x= 3,18$).

Similarly, the average of 6 questions in relation with "avoidance" strategy has been determined as ($x= 2,94$). According to this data, it has been determined that students "sometimes" uses the avoidance strategy in the conflicts they face with their peers and teachers. When the average values of the questions constituting this strategy are analysed the question "I try to hide disagreements to avoid conflicts" has the highest average ($x= 3,28$), whereas the question "I avoid conflicts even if that means I give up on my own interests" has the lowest average ($x= 2,55$).

The average of 6 questions in relation with "domination" strategy has been determined as ($x= 3,06$). According to this data, it has been determined that students "sometimes" uses the domination strategy in the conflicts they face with their peers and teachers. When the average values of the questions constituting this strategy are analysed, the question "I continue arguing until I convince the other party" has the highest average ($x= 3,13$); whereas the question "I use my moral and material strength to pressure the other party to accept my view" has the lowest average ($x= 2,97$).

As a result, when the weighted average values of the responses given by the students in relation with conflict management strategies it can be seen that the students use "democratic solution" strategy most ($x= 3,55$); they use "avoidance" strategy when this does not work ($x= 3,06$) and they use "domination" strategy the least ($x= 2,94$).

The average values for "avoidance" strategy is ($2,778 \pm 0,719$); for "democratic solution" strategy it is ($2,639 \pm 0,514$); for "domination" strategy it is ($2,777 \pm 0,775$).

The average values for the "vertical conflict" is ($2,670 \pm 0,531$); whereas the "horizontal conflict" average is ($2,635 \pm 0,624$).

As a result of the correlation analysis carried out in order to determine the relationship between sub-dimension of "vertical conflict" strategy and "avoidance" strategy, no statistically meaningful relationship between the points has been determined ($r= 0,038$; $p= 0,461 > 0,05$).

As a result of the correlation analysis carried out in order to determine the relationship between sub-dimension of "horizontal conflict" strategy and "avoidance"

strategy, no statistically meaningful relationship between the points has been determined ($r= 0,026$; $p= 0,617>0,05$).

As a result of the correlation analysis carried out in order to determine the relationship between sub-dimension of "vertical conflict" strategy and "democratic solution" strategy, 21,9% positively meaningful relation has been determined ($r= 0,219$; $p= 0,000<0,05$). This means that as vertical conflict sub-dimension point increases, so does democratic solution strategy sub-dimension.

As a result of the correlation analysis carried out in order to determine the relationship between sub-dimension of "horizontal conflict" strategy and "democratic solution" strategy, 21,9% positively meaningful relation has been determined ($r= 0,209$; $p= 0,000<0,05$). This means that as horizontal conflict sub-dimension point increases, so does democratic solution strategy sub-dimension.

As a result of the correlation analysis carried out in order to determine the relationship between sub-dimension of "vertical conflict" strategy and "domination" strategy, 15,3% positively meaningful relation has been determined ($r= 0,153$; $p= 0,003<0,05$). This means that as vertical conflict sub-dimension point increases, domination strategy sub-dimension decreases.

As a result of the correlation analysis carried out in order to determine the relationship between sub-dimension of "horizontal conflict" strategy and "domination" strategy, no statistically meaningful relationship between the points has been determined ($r= 0,083$; $p= 0,111>0,05$).

As a result of t-test carried out in order to determine whether there is any meaningful change in "avoidance" strategy in relation with "age" variable, the difference between the group averages have not been determined as meaningful ($t= -1,874$; $p= 0,062>0,05$).

As a result of t-test carried out in order to determine whether there is any meaningful change in "democratic solution" strategy in relation with "age" variable, the difference between the group averages have not been determined as meaningful ($t= 0,023$; $p= 0,981>0,05$).

As a result of t-test carried out in order to determine whether there is any meaningful change in "domination" strategy in relation with "age" variable, the difference between the group averages have not been determined as meaningful ($t= 0,174$; $p= 0,862>0,05$).

As a result of t-test carried out in order to determine whether there is any meaningful change in "vertical conflict" points in relation with "age" variable, the difference between the group averages have not been determined as meaningful ($t = -0,887$; $p = 0,376 > 0,05$).

As a result of t-test carried out in order to determine whether there is any meaningful change in "horizontal conflict" points in relation with "age" variable, the difference between the group averages have not been determined as meaningful ($t = -0,619$; $p = 0,536 > 0,05$).

As a result of one-sided variance analysis (Anova) carried out in order to determine whether there is any meaningful change in "avoidance strategy" points in relation with "type of school" variable, the difference between the group averages have not been determined as meaningful ($F = 2,094$; $p = 0,125 > 0,05$).

As a result of one-sided variance analysis (Anova) carried out in order to determine whether there is any meaningful change in "democratic solution strategy" points in relation with "type of school" variable, the difference between the group averages have not been determined as meaningful ($F = 0,546$; $p = 0,580 > 0,05$).

As a result of one-sided variance analysis (Anova) carried out in order to determine whether there is any meaningful change in "domination strategy" points in relation with "type of school" variable, the difference between the group averages have not been determined as meaningful ($F = 2,250$; $p = 0,107 > 0,05$).

As a result of one-sided variance analysis (Anova) carried out in order to determine whether there is any meaningful change in "vertical conflict" points in relation with "type of school" variable, the difference between the group averages have not been determined as meaningful ($F = 0,984$; $p = 0,375 > 0,05$).

As a result of one-sided variance analysis (Anova) carried out in order to determine whether there is any meaningful change in "horizontal conflict" points in relation with "type of school" variable, the difference between the group averages have not been determined as meaningful ($F = 1,986$; $p = 0,139 > 0,05$).

As a result of one-sided variance analysis (Anova) carried out in order to determine whether there is any meaningful change in "avoidance strategy" points in relation with "department" variable, the difference between the group averages have been determined as statistically meaningful ($F = 2,278$; $p = 0,029 < 0,05$). In order to determine the reasons for the differences, complementary post-hoc analysis has been carried out. The avoidance strategy points of student at the department of Technical

Motor ($3,160 \pm 0,768$) are higher than the avoidance strategy points of student at the department of Motor ($2,641 \pm 0,589$). The avoidance strategy points of student at the department of Technical Motor ($3,160 \pm 0,768$) are higher than the avoidance strategy points of student at the Industrial Vocational High School ($2,658 \pm 0,589$).

As a result of one-sided variance analysis (Anova) carried out in order to determine whether there is any meaningful change in "democratic solution strategy" points in relation with "department" variable, the difference between the group averages have not been determined as statistically meaningful ($F= 0,604$; $p= 0,660 > 0,05$).

As a result of one-sided variance analysis (Anova) carried out in order to determine whether there is any meaningful change in "domination strategy" points in relation with "department" variable, the difference between the group averages have been determined as statistically meaningful ($F= 3,031$; $p= 0,018 < 0,05$). In order to determine the reasons for the differences, complementary post-hoc analysis has been carried out. The domination strategy points of student at the department of Technical Motor ($3,071 \pm 0,989$) are higher than the domination strategy points of student at the department of Motor ($2,522 \pm 0,656$).

As a result of one-sided variance analysis (Anova) carried out in order to determine whether there is any meaningful change in "vertical conflict" points in relation with "department" variable, the difference between the group averages have been determined as statistically meaningful ($F= 3,822$; $p= 0,005 < 0,05$). In order to determine the reasons for the differences, complementary post-hoc analysis has been carried out. The vertical conflict points of student at the department of Motor ($2,832 \pm 0,529$) are higher than the vertical conflict points of student at the department of Technical Motor ($2,353 \pm 0,370$). The vertical conflict points of student at the department of Electricity and Electronics ($2,659 \pm 0,566$) are higher than the vertical conflict points of student at the department of Technical Motor ($2,353 \pm 0,370$). The vertical conflict points of student at the department of Compound ($2,723 \pm 0,512$) are higher than the vertical conflict points of student at the department of Technical Motor ($2,353 \pm 0,370$).

As a result of one-sided variance analysis (Anova) carried out in order to determine whether there is any meaningful change in "horizontal conflict" points in relation with "department" variable, the difference between the group averages have not been determined as statistically meaningful ($F= 0,949$; $p= 0,436 > 0,05$).

As a result of one-sided variance analysis (Anova) carried out in order to determine whether there is any meaningful change in "avoidance strategy" points in relation with "class" variable, the difference between the group averages have been determined as statistically meaningful ($F= 5,520$; $p= 0,001<0,05$). In order to determine the reasons for the differences, complementary post-hoc analysis has been carried out. The avoidance strategy points of 11th grade students ($2,894 \pm 0,711$) are higher than the avoidance strategy points of 9th grade students ($2,463 \pm 0,667$). The avoidance strategy points of 12th grade students ($3,155 \pm 1,043$) are higher than the avoidance strategy points of 9th grade students ($2,463 \pm 0,667$).

As a result of one-sided variance analysis (Anova) carried out in order to determine whether there is any meaningful change in "democratic solution" points in relation with "class" variable, the difference between the group averages have not been determined as statistically meaningful ($F= 1,104$; $p= 0,347>0,05$).

As a result of one-sided variance analysis (Anova) carried out in order to determine whether there is any meaningful change in "domination" strategy points in relation with "class" variable, the difference between the group averages have not been determined as statistically meaningful ($F= 1,390$; $p= 0,245>0,05$).

As a result of one-sided variance analysis (Anova) carried out in order to determine whether there is any meaningful change in "vertical conflict" points in relation with "class" variable, the difference between the group averages have been determined as statistically meaningful ($F= 4,217$; $p= 0,006<0,05$). In order to determine the reasons for the differences, complementary post-hoc analysis has been carried out. The vertical conflict points of 12th grade students ($3,123 \pm 0,797$) are higher than the vertical conflict points of 9th grade students ($2,557 \pm 0,499$). The vertical conflict points of 12th grade students ($3,123 \pm 0,797$) are higher than the vertical conflict points of 10th grade students ($2,678 \pm 0,497$). The vertical conflict points of 12th grade students ($3,123 \pm 0,797$) are higher than the vertical conflict points of 11th grade students ($2,648 \pm 0,531$).

As a result of one-sided variance analysis (Anova) carried out in order to determine whether there is any meaningful change in "horizontal conflict" points in relation with "class" variable, the difference between the group averages have been determined as statistically meaningful ($F= 4,989$; $p= 0,002<0,05$). In order to determine the reasons for the differences, complementary post-hoc analysis has been carried out. The horizontal conflict points of 12th grade students ($3,202 \pm 0,798$) are

higher than the horizontal conflict points of 9th grade students ($2,504 \pm 0,634$). The horizontal conflict points of 12th grade students ($3,123 \pm 0,797$) are higher than the horizontal conflict points of 10th grade students ($2,659 \pm 0,618$). The horizontal conflict points of 12th grade students ($3,123 \pm 0,797$) are higher than the horizontal conflict points of 11th grade students ($2,585 \pm 0,582$).

Based on the results obtained, training on constructive and peaceful conflict resolution skills might be provided to students, teachers and school administrators in order to prevent and decrease violence within formal education at schools. It is thought that in this way, the violence at high schools, frequently observed in the last years, might be decreased and prevented with the help of conflict resolution strategy and tactic.

The conflicts experienced by students enrolled in public or private schools as well as their conflict management strategies might be researched from the points of view of students, teachers and school administrators.

The conflicts experienced by students enrolled in primary schools as well as their conflict management strategies might be researched from the points of view of students, teachers and school administrators.

Students might be included in the decision making process of the school. Student council etc.

The students might be provided with an opportunity to be a part of student activities (artistic, social, cultural, sports etc.).

A training program entitled "problem solving and peacemaking" focusing on constructive and peaceful resolution of interpersonal conflicts and disagreements for high school students, teachers and school administrators.

Rather than teaching methods focusing primarily on teaching, other teaching methods "based on cooperation" might be applied.