

TC.
BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME YÖNETİMİ ANABİLİM DALI
İNSAN KAYNAKLARI VE ÖRGÜTSEL
DEĞİŞİM BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA
ÇATIŞMA YÖNETİMİ'NİN ÖNEMİ VE UYGULAMA**
(Yüksek Lisans Tezi)

Tezi Hazırlayan: **Ozan DERVİŞOĞLU**

İSTANBUL, 2009

TC.
BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME YÖNETİMİ ANABİLİM DALI
İNSAN KAYNAKLARI VE ÖRGÜTSEL
DEĞİŞİM BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA
ÇATIŞMA YÖNETİMİ'NİN ÖNEMİ VE UYGULAMA**
(Yüksek Lisans Tezi)

Tezi Hazırlayan:
Ozan DERVİŞOĞLU
Öğrenci No:
080778045

Danışmanı:
Prof. Dr. Sinan ARTAN

İSTANBUL, 2009

YEMİN METNİ

Sunduğum Yüksek Lisans Tezimi, akademik etik ilkelerine bağlı kalarak, hiç kimseden akademik ilkelere aykırı bir yardım almaksızın bizzat kendimin hazırladığına ant içerim...../...../.....

Aday: Ozan DERVişOğLU

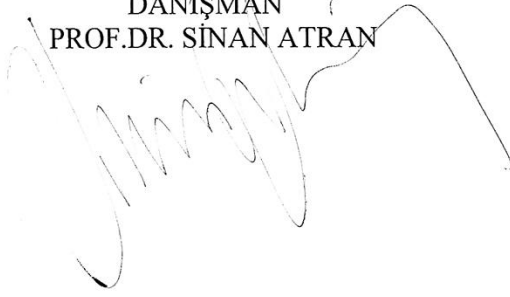
T.C.
BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS SINAV TUTANAĞI

18.09.2009

Enstitümüz *İşletme Yönetimi* Anabilim dalı *İnsan Kaynakları ve Örgütsel Değişim* Bilim dalı yüksek lisans öğrencilerinden **080778045** numaralı **Ozan Dervişoğlu'nun** "*Beykent Üniversitesi Lisansüstü Eğitim - Öğretim ve Sınav Yönetmeliği*"nin ilgili maddesine göre hazırlayarak, Enstitümüze teslim ettiği "**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ÇATIŞMA YÖNETİMİNİN ÖNEMİ VE UYGULAMA**" konulu tezini, Yönetim Kurulumuzun 11.09.2009 tarih ve 2009/25 sayılı toplantısında seçilen ve Taksim Yerleşkesinde toplanan biz jüri üyeleri huzurunda, ilgili yönetmeliğin (c) bendi gereğince **4.5** dakika süre ile aday tarafından savunulmuş ve sonuçta adayın tezi hakkında ~~oyçektuğu/oybirliği~~ ile **Kabul/Red veya Düzeltme** kararı verilmiştir.

İşbu tutanak, 4 nüsha olarak hazırlanmış ve Enstitü Müdürlüğü'ne sunulmak üzere tarafımızdan düzenlenmiştir.

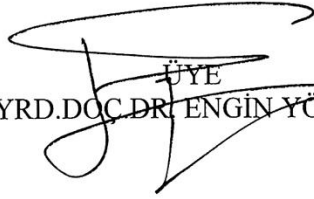
DANIŞMAN
PROF.DR. SINAN ATRAN



ÜYE
YRD.DOÇ.DR. ŞEFER GÜMÜŞ



ÜYE
YRD.DOÇ.DR. ENGİN YÖRÜK



İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ÇATIŞMA YÖNETİMİ'NİN ÖNEMİ VE UYGULAMA

Tezi Hazırlayan: **Ozan DERVİŞOĞLU**

ÖZET

İlköğretim okullarında da her kurum veya örgütte olduğu gibi bir takım çatışmalar meydana gelebilmektedir. Eğitim sisteminin asli unsurları arasında yer alan öğretmenler ve öğrenciler arasındaki çatışmalar bunlardan biridir. Bu çatışmalarda, temel unsurlardan biri olan öğretmenlerle ilgili olarak; mesleki bağlamdaki yetişmeleri ve geliştirilmeleri, mesleki yeterlilikleri, çalışma ortamları, özlük hakları, örgütsel sorunları ve çevre koşullarının ön plana çıktığı söylenebilir. Çatışmalardaki diğer unsur olan öğrencilerle ilgili olarak ise, okulların katı kuralları, ağır ders yükü, ergenlik dönemi sorunları, birey olarak görülmemesi, öğretmenlerin uygulamaları öne çıkan hususlardır.

Okullardaki çatışmalar eğer doğru yönetilir ise çatışma ortamlarından kaçınmaktan çok, sorunların kaynağına inilerek sorunlar anlık bastırılmaktan öte kökten çözüm yoluna gidilebileceği çalışmamızda özellikle üzerinde durduğumuz bir husus olmuştur. Bu tür yaklaşımların eğitim-öğretim ortamını kuşkusuz daha verimli hale getirerek niteliği artırıcı bir etmen olacağı önemli bir sonuç olarak ortaya çıkmıştır.

Çalışmada, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle öğrenim gören öğrenciler arasında yaşanan çatışmalar ve bu çatışmaların çözüm stratejileri araştırılmıştır.

Çalışmada, öğretmenlere alan anket çalışması yapılmış olup, öğretmenlerin öğrencilerle yaşadıkları çatışmaları yönetmedeki mesleki edinimleri ile uyguladıkları stratejiler belirlenerek, çatışma yönetimi ile ilgili çözüm önerileri sunulmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim Okulu, Öğretmen, Öğrenci, Çatışma, Çatışma Çözme Stratejileri.

IMPORTANCE OF THE CONFLICT MANAGEMENT IN PRIMARY SCHOOLS AND FIELD STUDY

Prepared by: **Ozan DERVIŐOĐLU**

ABSTRACT & KEYWORDS

A set of conflicts may arise in the primary schools as in every institution & organization. Conflict between teachers and students who are the main components of the education system is one of these. In these conflicts, professional education and development, professional qualification, work environment, personal benefits, organizational problems and environmental conditions take over concerning with teachers who are one of the main components. Rigid rules in schools, heavy homework burden, adolescence problems, not to be seen as an individual, implementations of the teachers are the main subjects concerning with the students who are the other component.

If the conflicts in schools are well managed, solution can be radically found by determining source of problems, instead of abstaining from conflict atmosphere and instantly suppressing problems. This issue especially emphasized in our exercise. As an important result, it appeared that this kind of approaches will definitely improve education environment by increasing qualification.

In this study, conflicts between the teachers who are working in the primary schools and the students who receive education in this primary schools and the solution strategies of these conflicts has been investigated.

In this study, field study has been done to the teachers. By determining the strategies of conflict management which the teachers implement with respect to their occupational achievements; solution proposals has been tried to be presented regarding conflict management.

Keywords: Primary School, Teacher, Student, Conflict, Conflict Solution Strategies

İÇİNDEKİLER

Yemin Metni	
Jüri Sayfası	
Türkçe Özet ve Anahtar Kelimeler	
İngilizce Özet ve Anahtar Kelimeler (Abstract)	
Tablolar Listesi	VI
Şekiller Listesi	VIII
Kısaltmalar	IX
GİRİŞ	1

1. BÖLÜM

İLÖĞRETİM OKULLARI İLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR

1. Okul Örgütü	3
2. Okul Yönetimi	4
3. Öğretmenlik Mesleği	7
3.1. Sınıf Yönetimi	8
3.2. Sınıf İçi Yönetim	13
4. İlköğretim Okullarında Rehberlik Çalışmaları	17
4.1. Okul Rehber Öğretmenliği	17
4.2. Sınıf Rehber Öğretmenliği	17
4.3. Diğer Öğretmenlerin Rehberlik Çalışmaları	18
4.4. İlköğretim I. ve II. Kademe Öğrencilerine	
Uygulanan Başlıca Rehberlik Uygulamaları	19
4.4.1. Genel Olarak Uygulanmakta Olan	
Okula ve Çevreye Alıştırma Çalışmaları	20

4.4.2. Başlıca Öğrenciyi Tanıma Çalışmaları	21
4.4.3. Başlıca Psikolojik Danışma Çalışmaları	22
4.4.4. Başlıca İzleme ve Değerlendirme Çalışmaları	23
5. Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri	24

2. BÖLÜM

ÇATIŞMA SÜRECİ

1. Çatışma Kavramı	27
2. Çatışma İle İlgili Yaklaşımlar	30
2.1. Geleneksel Yaklaşım	31
2.2 Davranışsal Yaklaşım	31
2.3. Etkileşimci Yaklaşım	32
3. Çatışmanın Doğası	33
4. Çatışma Çeşitleri	34
4.1. Şekillerine Göre Çatışma Çeşitleri	34
4.1.1. Tartışma	34
4.1.2. Kavramsal Çatışma	35
4.1.3. Çıkar Çatışması	35
4.1.4. Gelişimsel Çatışma	36
4.2. Düzeylerine Göre Çatışma Çeşitleri	36
4.2.1. İç Çatışmalar	36
4.2.2. Kişiler Arası Çatışmalar	38
4.2.3. Gruplar Arası Çatışmalar	38
4.2.4. Örgütler Arası ve Örgüt İçi Çatışmalar	39
4.2.4.1. Dikey Çatışma	40
4.2.4.2. Yatay Çatışma	40
4.2.4.3. Emir Komuta - Kurmay Çatışması	40

5. Çatışmanın Başlıca Kaynakları	41
5.1. Temel Gereksinimlerin Karşılanmaması	42
5.1.1. Güç Elde Etme	43
5.1.2. Ait Olma	43
5.1.3. Özgürlük Gereksinimi	44
5.1.4. Eğlence Gereksinimi	44
5.2. Sınırlı Kaynaklar	45
5.3. Farklı Norm ve Değerler	46
2.5.3.1. Amaç Farklılıkları	49
2.5.3.2. Kişilik Farklılıkları	49
5.4. Örgütün Büyüklüğü	50
5.4.1. İş Bölümü	51
5.4.2. Statü Farklılıkları	52
5.4.3. İletişim	52
5.4.4. Ödüllendirme Sistemi	54
5.4.5. Ortak Karar Verme	55

3. BÖLÜM

ÖĞRETİM KURUMLARINDA ÇATIŞMA YÖNETİMİ

1. Çatışma Yönetiminde Taraflar	56
1.1. Tarafların Birbirine Yaklaşımı	57
1.2. Tarafların Katılığı	57
1.3. Tarafların Özellikleri	58
1.4. Yanlış Yargılar ve Algılar	59
2. Çatışma Çözüm Stratejileri	59
2.1. Bütünleştirme	60
2.2. Uyma-İtaat Etme	61
2.3. Hükmetme-Üstünlük Kurma	62
2.4. Kaçınma	63

2.5. Uzlaşma-Karşılıklı Ödün Verme	64
3. Çatışma Çözmede Temel İlkeler	65
3.1. İnsanları Problemlerden Ayırma İlkesi	65
3.2. Tavırlar Üzerine Değil, Çıkarlar Üzerine Odaklanma İlkesi	67
3.3. Karşılıklı Kazanç İçin Seçenekler Üretme İlkesi	67
3.4. Nesnel Kriterler Kullanma İlkesi	68
4. Öğrenci Çatışmalarının Yönetimi	68
4.1. Yumuşak Tepkiler	71
4.2. Sert Tepkiler	71
4.3. İlke (Ahlak) Tepkiler	72
5. Öğretmen Öğrenci Çatışmalarında Başlıca Temel Çözümler	72
5.1. Problem Çözme Aşamaları	77
5.2. Arabuluculuk	78
5.3. Üçüncü Kişinin Karar Vermesi / Hakem Kararı	79
6. Çatışmanın İşlevsel Sonuçları	80
6.1. Çatışmanın Zararları	80
6.2. Çatışmanın Yararları	80

4. BÖLÜM

UYGULAMA

1. Araştırmanın Modeli	83
2. Evren ve Örneklem	84
3. Veriler ve Toplanması	84
4. Araştırmada Karşılaşılan Güçlükler	84
5. Araştırmanın Sınırlılığı	85
6. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması	85
7. Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular	93
8. Öğretmen-Öğrenci Çatışma Düzeyine İlişkin Bulgular	98

9. Öğretmen-Öğrenci Çatışma Düzeyinin Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Farklılaşma Durumu	99
10. Öğretmenlerin Öğretmen-Öğrenci Çatışmalarını Önlemeye Yönelik Görüşleri	110
SONUÇ VE ÖNERİLER	115
YARARLANILAN KAYNAKLAR	121
ÖZGEÇMİŞ	128
EKLER	
Ek1. Araştırmanın Yapıldığı Okullar Listesi	129
Ek2. Anket Formu	130
Ek3. Görüşme Formu	132

TABLolar LİSTESİ

Tablo No

1- Güvenirlik Değeri	85
2- Ölçeği Oluşturan Maddelerin Güvenirliğe Etkileri	86
3- Güvenirlik Değeri	86
4- Ölçeği Oluşturan Maddelerin Güvenirliliğe Etkileri	87
5- Güvenirlik Değeri	88
6- Ölçeği Oluşturan Maddelerin Güvenirliliğe Etkileri	88
7- Toplam Varyans	89
8- Temel Bileşenler Matrisi	90
9- Yönlendirilmiş Temel Bileşenler Matrisi	92
10- Kolmogorov-Smirnov Z Sonuçları	93
11- Örneklem Grubunun Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	93
12- Örneklem Grubunun Branşlarına Göre Dağılımı	94
13- Örneklem Grubunun Kıdemlerine Göre Dağılımı	95
14- Örneklem Grubunun alışma Sürelerine Göre Dağılımı	95
15- Örneklem Grubunun Daha Önce Yöneticilik Yapma durumlarına Göre Dağılımları	96
16- Örneklem Grubunun En Son Mezun Oldukları Okullara Göre Dağılımı	97
17- Örneklem Grubunun Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Dağılımı	97
18- Öğretmen-Öğrenci Arasındaki atışma Düzeyi	99
19- Öğretmen-Öğrenci atışma Düzeyi İle Öğretmenlerin Cinsiyetleri Arasındaki İlişki	100
20- Öğretmen-Öğrenci atışma Düzeyinin Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Bağlı Olarak Değişimi	100
21- Öğretmen-Öğrenci atışma Düzeyi İle Öğretmenlerin Branşları Arasındaki İlişki	101

22- Öğretmen-Öğrenci Çatışma Düzeyinin Öğretmenlerin Branşlarına Bağlı Olarak Değişimi	102
23- Öğretmen-Öğrenci Çatışma Düzeyi İle Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri Arasındaki İlişki	102
24- Öğretmen-Öğrenci Çatışma Düzeyinin Öğretmenlerin Kıdemlerine Bağlı Olarak Değişimi	103
25- Öğretmen-Öğrenci Çatışma Düzeyi İle Öğretmenlerin Okulda Çalışma Süreleri Arasındaki İlişki	104
26- Öğretmen-Öğrenci Çatışma Düzeyinin Öğretmenlerin Okulda Çalışma Sürelerine Bağlı Olarak Değişimi	105
27- Öğretmen-Öğrenci Çatışma Düzeyi İle Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Arasındaki İlişki	105
28- Öğretmen-Öğrenci Çatışma Düzeyinin Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Bağlı Olarak Değişimi	106
29- Öğretmen-Öğrenci Çatışma Düzeyi İle Öğretmenlerin Daha Önce Yöneticilik Yapma Durumları Arasındaki İlişki	107
30- Öğretmen-Öğrenci Çatışma Düzeyi İle Öğretmenlerin Daha Önce Yöneticilik Yapma Durumlarına Bağlı Olarak Değişimi	108
31- Öğretmen-Öğrenci Çatışma Düzeyi İle Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları Arasındaki İlişki	108
32- Öğretmen-Öğrenci Çatışma Düzeyi İle Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Bağlı Olarak Değişimi	109

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No

1- İletişim Süreci	15
2- Çatışmanın Kaynakları	42
3- Kaynaklarına Göre Çatışma Biçimleri	48
4- Çatışma Yönetim Stratejileri Modeli	70
5- Örneklem Grubunun Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	94
6- Örneklem Grubunun Branşlarına Göre Dağılımı	94
7- Örneklem Grubunun Kıdemlerine Göre Dağılımı	95
8- Örneklem Grubunun Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı	96
9- Örneklem Grubunun Daha Önce Yöneticilik Yapma durumlarına Göre Dağılımları	96
10- Örneklem Grubunun En Son Mezun Oldukları Okullara Göre Dağılımı	97
11- Örneklem Grubunun Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Dağılımı	98

KISALTMALAR

TDK: Türk Dil Kurumu

Yük. Lisans: Yüksek Lisans

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

İlgililer: Öğretmen, Öğrenci ve Okul Yöneticileri

İ.Ü: İstanbul Üniversitesi

GİRİŞ

Günlük yaşamın her aşamasında, oldukça sık bir şekilde çatışma yaşandığını söylemek olasıdır. Çatışma kavramı genellikle olumsuz algılanmakta ve öğretmenlerin bu çatışmaları nasıl çözdükleri konusunun dikkatli bir şekilde incelenerek, ne denli bilimsel bir yol izlediklerinin saptanması gereği bu çalışmamızda önemli bir konu olarak ele alınmıştır.

Özelde eğitim sistemimiz ele alındığında genelde ezberleme, itaat etme, var olan düzene uyum sağlama, kendisinden istenileni koşulsuz olarak yerine getirme üzerine yoğunlaşmışlığı gözlemlemek mümkündür. Diğer yandan öğretmenlerin çalışma koşulları, sosyal hakları, aldıkları eğitim ve eğitim sisteminin dikte ettiği tabular ile öğrencilerin kendi başlarına karar verme (inisiyatif alabilme), yaratıcılıklarını geliştirme, olaylara farklı bakış açısı ile bakma faktörleri yeterince dikkate alınmadığını da saptamak mümkündür. İlköğretim okulları öğrencilerin ergenlik dönemini kapsamakta olduğundan bu dönem öğrenciler açısından oldukça çalkantılı, öğretmenler açısından ise görev yaparken zorlanma ve sıkıntılarla karşılaşmanın sıkça görüldüğü dönemler olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Bu dönemde öğrenciler otoriteye karşı gelme, kendi sosyal değerleri ile toplumun sosyal değerleri arasında denge kurma çabası ve gelecekte olmak istediği mesleğe ulaşabilme belirlemesi yönündeki eğitim tercihlerini belirlemesi gibi oldukça dalgalanmalı ve belirsizliğin yoğun olduğu dönemleri yaşamaktadırlar. Bu gibi anlamlı nedenlerle özellikle, söz konusu dönemde, öğrencinin hem kendisi hem de çevresi ile çatışmasını adeta körükler niteliktedir. Öğretmenler ise içinde buldukları hem özlüksel bir takım sıkıntıların altında kalmama uğraşı verirken çalışma koşullarının olumsuzluklarını olumlu yöne çevirmeye çalışırken mevcut milli eğitim mevzuatımızın uygulama yükümlülüklerini göğüsleme uğraşı verirken aynı zamanda ergenlik çağındaki öğrencilere karşı, kendi kurallarını uygulamayı da doğal olarak istemektedirler. Bu durum ise, bize göre iki temel etmen arasındaki çatışmaların odak noktasını oluşturmaktadır diyebiliriz. İşte bu noktalardan hareketle;

a) Bu çalışmamızın özellikle öğrencilerin, genellikle ergenlik dönemine giriş yaşı olan 10–11 yaş evrelerini kapsayan 5. sınıf öğrencileri ve derse giren öğretmenlerini ve de ergenlik çağına girmiş olan 13–14 yaş öğrencileri kapsayan 8. sınıf öğrencilerin ve onlara derse giren öğretmenleri kapsamasını gerektiğini düşündük.

b) Bu çalışmamız diğer yandan ortaya çıkan çatışma ya da çatışmaları nasıl algıladıklarını (olumlu-olumsuz), çatışma çözümünde yapıcı ve yıkıcı yollardan hangisini kullandıklarının irdelenmesi açısından da çalışmamıza katkı sağlayacağını düşündük.

c) Ayrıca söz konusu okullarda ön ergenlik devresinde ve ergenlik dönemindeki öğrencilerin, öğretmenlerle yaşadıkları çatışmaların farklarını ve oluşma nedenlerini; öğretmenlerin ortaya çıkan çatışmalara bakış açılarını ve bunlara yaklaşımları ile çözüm stratejilerini belirlemek açılarından da çalışmamızın önemli olduğu söylenebilir.

Çalışmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, yukarıdaki açıklamalarımız ışığında; İstanbul ili “Beylikdüzü”, “Büyükçekmece”, “Esenyurt” ilçelerinde bulunan ilköğretim öğretmen ve öğrencileri arasındaki çatışmaları ortaya koyarak bu çatışmaları çözmeye öğretmen ve yöneticilere ışık tutmaktır.

Çalışmanın Önemi

Özellikle yine yukarıda yapmış olduğumuz açıklamalar ışığında ve günlük yaşamda oldukça sık ortaya çıkan çatışma olgusundan söz etmek mümkündür. Çatışma kavramı genellikle olumsuz algılanmakta ve kişilerin bu çatışmaları nasıl çözdükleri dikkate alınamamaktadır. Kaldı ki bu çalışmamızda öğretmen-öğrenci çatışmalarının, öğretmen uygulamaları ile ilgili kısmı özellikle mercek altına alınmak suretiyle incelenerek öğretmen ve okul yöneticilerine ışık tutması yönünden de önemli olduğunu söylemek haksızlık olmayacaktır. Kuşkusuz eğitim kurumlarında öğretmen ve öğrencilerin karşılıklı olarak yaşadıkları çatışmalar eğitim öğretimin hedeflenen davranışları ve bilgiyi kazanılması konusunda aksamalar meydana getirdiğini söylemek fevkalade doğaldır.

1. BÖLÜM

İLKÖĞRETİM OKULLARI İLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR

1. Okul Örgütü

Bir toplumun varlığını sürdürmesi ve gelişmesinde en önemli kaynağı amaçlarına uygun olarak yetiştirdiği insanlardır. Toplumlar genelde, birikimlerini gelecek nesillere aktararak amaçları doğrultusunda gelişimlerini sağlayarak varlıklarını sürdürme politikalarını izlerler. Eğitim sistemini ulusun tüm üyelerinin söz konusu gereksinmelerini karşılamak, eğitim haklarını gerçekleştirmek ve devletin bu alandan beklediği yararları sağlamak üzere devletçe kurulan ve ülke düzeyine yayılan eğitim örgütleri ve okullar bütünüdür şeklinde tanımlamak mümkündür. Genelde ülkeler, nesillerini uluslarının hedefleri doğrultusunda yetiştirmek için kendi eğitim anlayışları doğrultusuna uygun sistemlerini kurduklarını söylemek mümkündür. Eğitim sistemlerinin uygulayıcı örgütlerinin ise kuşkusuz okullar olduğunu söylemek olasıdır.¹

Eğitim sistemini ulusun tüm üyelerinin söz konusu gereksinmelerini karşılamak, eğitim haklarını gerçekleştirmek ve devletin bu alandan beklediği yararları sağlamak üzere devletçe kurulan ve ülke düzeyine yayılan eğitim örgütleri ve okullar bütünüdür şeklinde tanımlamak mümkündür. Genelde ülkeler, nesillerini uluslarının hedefleri doğrultusunda yetiştirmek için kendi eğitim anlayışları doğrultusuna uygun sistemlerini kurduklarını söylemek mümkündür. Eğitim sistemlerinin uygulayıcı örgütlerinin ise kuşkusuz okullar olduğunu söylemek olasıdır.

Başka bir yaklaşımla eğitim; bir toplumun sahip olduğu insan kaynağını bir bakıma yeniden yaratarak geleceğini kontrol etme ve / veya garanti altına alma girişimi olarak da

¹ Taymaz, Haydar, **Okul Yönetimi**, Pegem Yayınları, Ankara, 2003, s.3.

tanımlanabilir. Kuşkusuz burada da toplumsal bir kurum olan eğitim olgusunun biçimsel örgütü olarak yine okullar karşımıza çıkar.²

Eğitim sisteminin toplumların varlığını sürdürmesinde fevkalade önemli bir role sahip olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Eğitim sisteminin toplumun beklentilerini karşılayabilmesi için, kuşkusuz sistemin verimli çalışması gerekmektedir. Bu bağlamda bütün sosyal sistemlerde olduğu üzere eğitim sisteminin yürütülmesi sırasında da çatışma olgusu kaçınılmazlar arasında yer alır. Eğitimde sisteme giren girdi ile çıktının insan olduğu düşünüldüğünde ortaya çıkan ve yaşanan çatışmaların yapıcı olduğundan çözümü sistemin olumlu yönde etkileyeceğini, aksi durumda başka deyişle çözümün yıkıcı nitelik taşıması ise sistemi yıpratacak ve zamanla sistemin işlerliğini dahi zamanla yok edebilecektir.

Okullar toplumsal açık sistemlerdir diyebiliriz. Okullara bu niteliği kazandıran en önemli öge, girdisini içinde yaşadığı toplumdan alması ve amaçlarını gerçekleştirmek üzere yine bu girdiyi işledikten sonra yine topluma çıktı olarak sunması olarak söyleyebiliriz.³

2. Okul Yönetimi

Yönetim bir grup sürecidir ve sosyal niteliğe sahiptir. Yönetim süreci birden fazla insanın var olduğu her durumda ortaya çıkabilir.⁴

Okul yönetimi, bir bakıma, eğitim yönetiminin sınırlı bir alanda uygulanmasıdır. Bu alanın sınırlarını genellikle, eğitim sisteminin amaçları ve yapısı belirler. Eğitim yönetimi nasıl yönetimin eğitime uygulanmasından meydana geliyorsa, okul yönetimi de eğitim yönetiminin okula uygulanmasından meydana gelmektedir.⁵

Okullarda eğitim öğretimin amaçlanan hedefler doğrultusunda uygulanmasının başlıca sorumlusu doğaldır ki okul yöneticileri olduğu söylenebilir. Çünkü yöneticiler, okulların eğitim öğretim ortamına hazır olmasının başlıca sorumlularındırlar.

² Aydın, Mustafa, a.g.e., s.179.

³ Taymaz, a.g.e., s.61.

⁴ Artan, Sinan, **İşletme Yönetimi Ders Notları**, Çoğaltma, İstanbul, 1986, s.23.

⁵ Bursalıoğlu, Ziya, **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**, Pegem Yayınları, Ankara, 2005, s.5.

Okul bir eğitim kurumu olarak, belirlenmiş bir hukuki yapıya ve işleyişe sahiptir. Bu anlamda okulda gerçekleşecek eğitsel etkinliklerin amaçları önceden saptanmıştır. Başka bir anlatımla okul, bağlı olduğu eğitim yönetimi üst sistemi tarafından kontrol edilen ve belli prosedürlere dayalı olarak işletilen bir örgüttür.⁶

Başka bir deyişle okulların, devletin yetkili organlarınca belirledikleri genel ve özel eğitim ve öğretim amaçları, saptadıkları politikalar aracılığı ile gerçekleştirmeye çalışan hatta bu bağlamda yükümlü olan, eğitim ve öğretim sisteminin en işlevsel bir parçası şeklinde de tanımlamak olasıdır.⁷

Eğitim sistemi, belirlediği genel kavram ve süreçlerin çevre ve okul düzeyine uygulanmasını okul yöneticisine ve onun okul yönetimi hakkındaki bilgi ve becerisine bırakır. Okul çevreyi, öğrencileri değiştirmeye çalışırken zaman zaman çevre değiştirmemek için direnebileceğinden, okulun içinde bulunduğu çevre ile çatışmaya girmesi kaçınılmazdır.

Bu anlamda öğretmen, eğitim sistemi içerisinde olan ve programları uygulayıcı kişi konumundadır.

Öğrenci gelişimini amaçlayan ve öğrenmenin başlatılması, sürdürülmesi ve geliştirilmesi için düzenlenen planlı etkinliklerden oluşan bir süreç olarak öğretimin uygulayıcısı öğretmendir.⁸

Bu yönüyle oldukça karmaşık bir görevi olan sisteme en önemli katkıyı yapan kişilerin öğretmenler olduğunu söylemek uygun olabilecektir. Diğer taraftan okul örgütünün en önemli öğelerinden biri de okulun yönetiminden sorumlu olan okul müdürü olduğu söylenebilir.

Okul örgütünde yer alan önemli unsurlardan biri de kuşkusuz öğrenciler olduğu söylenebilir. Okul örgütünün başarısını sağlayan başlıca etkenlerin; öğrencilerin olumlu bireysel gelişimlerine, potansiyellerini gerçekleştirmelerine, bireyler arası olumlu ilişkiler kurmalarını bağlı olduğunu söylemek olasıdır. Bununla birlikte okulun başarısının artmasını

⁶ Aydın, Ayhan, **Sınıf Yönetimi**, Alfa Yayınları, İstanbul, 2003, s.20.

⁷ Açıkalın, Aytac, **Toplumsal, Kuramsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği**, Pegem Yayınları, Ankara, 1995, s.1.

⁸ Açıkgöz, Ün Kamile, **Etkili Öğrenme ve Öğretme**, Kanyılmaz Matbaası, İzmir, 1996, s.20.

da, öğrencilerin okul ortamında mutlu olmaları ile ilgili de bağ kurulabilir. Ayrıca genelde bütün sosyal kurumlarda rastlanılacağı üzere, toplumsal yaşamın bir parçası olan okullarda da çatışmaların çıkması zaman zaman mümkündür.

Okul ortamlarında yaşanan çatışmaların önemli bir sorun olarak ortaya çıktığı durumlar zaman içerisinde çözüldüğü gibi, bu durumlar eğitimcileri oldukça da zorlayabilmektedirler.

Öğrencilerin çatışmalarını çözmede yardımcı olma görevi ise geleneksel olarak öğretmenlere ve yöneticilere yüklenir. Genellikle de öğrenciler arasındaki çatışmaların çözümünde genelde okul yöneticilerinin özellikle hakem rolü oynayarak bir karara varırlar ve öğrencilerin bu karara uymalarını isterler.⁹

Okullarda yaşanan çatışmalar, öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ya da öğrenci-idareci ve öğrenci-aile arasında olabilmektedir.

Okullarda bireylere, toplum ve diğer toplum üyeleriyle uyum içinde yaşamaları ve yaşamlarını daha iyi bir biçimde sürdürmeleri için gerekli olan temel bilgi ve beceriler kazandırılmaya çalışılır.

Eğitimde güvenli bir ortamı sağlama ve öğrencilerin sosyal iletişimini geliştirmenin önemi giderek artmaktadır. Genelde eğitim yöneticileriyle öğretmenler güvenliği tehdit edici ve çevresine zarar veren öğrencilerin bu tür davranışlarını cezalandırma veya okuldan uzaklaştırma yolunu seçtiklerini söyleyebiliriz.

İlköğretim okullarında idari yönetimin görevlerini kısaca şu şekilde tanımlayabiliriz;

İlköğretim okulları, eğitim-öğretim ortamında diğer çalışanlarla birlikte müdürler tarafından yönetilir. Okul müdürleri; ders okutmanın yanında kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, program ve emirlere uygun olarak görevlerini yürütmeye, okulu düzene koymaya ve denetlemeye yetkilidirler. Okul müdürleri okulu eğitim ortamına hazır etmekle sorumludurlar.

⁹ Öner, Uğur, **İlköğretimde Rehberlik**, Nobel Yayın Dağıtım, Yayın.286, Ankara, 1999, s.190.

Müdür başyardımcıları, ders okutmanın yanında müdürün en yakın yardımcılarıdır. Müdürün olmadığı zamanlarda müdüre vekâlet ederler. Müdür başyardımcıları ve müdür yardımcıları; okulun her türlü eğitim-öğretim, yönetim, öğrenci, personel, tahakkuk, ayniyat, yazışma, eğitici etkinlikler, yatılılık, bursluluk, güvenlik, beslenme, bakım, koruma, temizlik, düzen, nöbet, halkla ilişkiler gibi işleriyle ilgili olarak okul müdürü tarafından verilen görevleri yapmakla sorumludurlar.

3. Öğretmenlik Mesleği

Genel anlamda öğretmenlik, diğer bazı mesleklerden farklı olarak geniş bir insan kesimiyle ilişki ve etkileşim içinde yerine getirilen bir meslek olduğunu söyleyebiliriz. Öğretmenlik, sadece okul ve sınıf ortamında öğrencilerle değil, okul dışında veliler ve toplumla da iç içe olan bir meslek de diyebiliriz. Öğretmenlik mesleğinde, özellikle hizmet verdiği bölge ve toplum yapısı, kültürü ve diğer özellikleri de dikkate alındığında öğretmenden beklentiler de değişebilmektedir. Öğretmenlerin en çok muhatap oldukları insan grubu kuşkusuz öğrencilerdir. Öğretmenlerin bu kitle ile birliktelikleri ve ilişkileri, okul yaşamında ve sonrasında yıllarca sürebilmektedir. İlişkilerin niteliği yönünden her ne kadar öğretmen-öğrenci ilişkileri, ilgili yasa ve yönetmeliklerce belirlenmiş resmi nitelikte ilişkiler ise de mesleğin doğası gereği bu ilişkiler, duygusal yönü de ağır basan ilişkilerden ibaret olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Öğretmenin değerlendirilmesinde bilgi, kişilik, çevreye uyum, çevre kalkınmasına katılma, halkla ilişkiler gibi ölçütler de kullanıldığını söyleyebiliriz.¹⁰

Öğretmenler, eğitim sisteminin en temel ögesidir. Bir ülkenin kalkınmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanmasında, bireylerin sosyalleşmesi ve toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında öğretmenlerin başrolü oynamaları beklenmektedir.¹¹

¹⁰ Çelikten, M. , Can, N., **Yönetici, Öğretmen ve Veli Gözüyle İdeal Öğretmen**, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Konya, 2003, s.253-267.

¹¹ Özden, Yüksel, **Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler**, Pegem Yayınları, Ankara, 1999, s.9.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununu ise öğretmenliği devletin eğitim ve öğretim sisteminde hem eğitsel hem de yönetsel bağlamda görev alanı özel bir uzmanlık alanı olduğunu vurgulayarak tanımlamaya çalışmıştır. Başka bir deyişle öğretmen bu özel uzmanlık mesleklerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmek durumundadırlar.¹²

Öğretmenlik mesleğine hazırlık, genel kültür, özel alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi ile sağlanır. Bu nitelikleri kazanabilmek için hangi öğretim kademesinde olursa olsun, öğretmen adaylarının yüksek öğrenim görmesi temel alınmıştır.¹³

Öğretmenlerin öğrenmeye kılavuzluk eden, örgün ve yaygın eğitim kurumlarında veya diğer kuruluşlarda eğitim öğretim işleri ile ilgili mesleki çalışmalarda bulunan, toplumun gelecek nesillerinin hedefler doğrultusunda yetiştirilmesinde en büyük rolü üstlenen kişiler olduğunu söyleyebiliriz.

3.1. Sınıf Yönetimi

Sınıfı kısaca tanımlamak gerekirse, eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği bir yaşam alanıdır diyebiliriz. Sınıf öğrencilerle öğretmenlerin yüz yüze geldikleri bir yer olarak söylenebilir.¹⁴

Sınıf yönetimini ise, bireysel ve psikolojik gereksinmelerin belirlenmesine, sınıfta destekleyici koşullar yaratacak olumlu öğretmen, öğrenci ve akran ilişkilerinin düzenlenmesine, akademik gereksinmeleri karşılamaya dönük öğretim, ilke ve yöntemlerinin kullanılmasına, sınıfın bir sistem ve grup olarak örgütlenmesine, olumsuz öğrenci davranışlarının belirlenip düzeltilmesine, olumlulukların ise ödüllendirilmelerine yönelik bir yönetim sistemidir diyebiliriz.¹⁵

¹² Bkz., 1739 sayılı **Milli Eğitim Temel Kanunu**'nun 43. Maddesi.

¹³ Demirel, Özcan, **Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı**, Pegem Yayınları Ankara, 1999, s.192.

¹⁴ Ağaoğlu, Esmehan, **Sınıf Yönetimi**, Pegem Yayınları, Ankara, 2002, s.7.

¹⁵ Boyacı, A., **Öğretmenlik Meslek Bilgisi Alanındaki Gelişmeler**, Eskişehir, 2008, s.178.

Sınıf öğrencilerin birebir iletişim halinde oldukları eğitim-öğretim etkinliklerini gerçekleştirdikleri fiziki bir ortamdır. Geleneksel olarak denilince sınıf yönetimi ele alındığında öğretmenin sınıfı kontrol etmesi ve sınıfta disiplini sağlaması olarak da anlaşılabilir.¹⁶

Sınıf yönetimi genel olarak belirlenen eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi için planlanan örgütlenme, uygulama ve değerlendirme işlemlerine ilişkin ilke, kavram, kural, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli olarak uygulanması ile ilgili etkinliklerin tümü olarak tanımlayabiliriz.¹⁷

Sınıf yönetimi öğretmenlerin önceden planlanan hedefler doğrultusunda belirli eğitim amaçlarına ulaşmak için plan, program ve disiplini de içine alan bir süreçtir. Bu sürecin içinde öğretmen, öğrenci, aile, okul, çevre, eğitim programı ve öğretim yöntemleri sınıfın yapısı ve ortamı var olduğu söylenebilir. Sınıf yönetimi sürecinde yer alan etkenlerin en başında kuşkusuz öğretmen geldiği tartışılmaz.

Sınıfın önemli ögesi öğretmenin davranışlarına yönelik bir takım listeler geliştirip bunları uygulamak mümkündür. Örneğin; örnek olma, esneklik, kararlılık, kendini işine adanma, ödül verme, benimseme, saygılı olma, tutarlı olup hakça davranma, ilgilenme, dilini iyi kullanma özellikleri vb. bu listelerde rahatlıkla yer alabilir.¹⁸

Öğretmen öğrenciye her yönüyle model olmalıdır. Öğretmenin giyimi-kuşamı, oturuşu-kalkışı, konuşması, insanlarla iletişimi gibi özellikleri öğrenciyi olumlu ve olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Eğitim-öğretimin amacı da bireyde istendik davranış değişikliği oluşturmak olduğu için bu anlamda öğretmene önemli görevler düştüğünü söyleyebiliriz.

¹⁶ Turan, Selahattin, **Sınıf Yönetimi**, Ankara, 2004, s.2.

¹⁷ Ağaoğlu, a.g.e., s.7.

¹⁸ Başar, Hüseyin, **Sınıf Yönetimi**, Milli Eğitim Yayınları, İstanbul, 1999, s.116.

Öğretmen, öğrencinin gözünde modern dünyanın ve çağdaş değerlerin temsilcisidir. Bu durum özellikle ilköğretim çağındaki öğrenciler geçerlidir diyebiliriz. Ancak öğretmenlik rolüne dönük yüksek beklentilerin, ileri öğretim kademelerinde de sürmesi, daha çok öğretmenlerin göstereceği performansa bağlıdır denilebilir.¹⁹

Sınıf yönetimi ile ilgili alan yazısında öğretmenin danışmanlık, işletmecilik, yargıçlık, rehberlik vb. rolleri bulunduğu şeklinde görüşlere de yer verilebilmektedir. Bu konuda birçok araştırmalar yapılmış ve yayınlanmıştır. Bu yayınlarda öğretmenin rolleri maddeler halinde sıralanmıştır. Aslında öğretmenin en önemli rolünün liderlik olduğunu söyleyebiliriz. Liderlik öğretme-öğrenme sürecinde öğretmene, yol gösterme, yönlendirme ve güdüleme görevi vermektedir. Bunun için öğretmenin, sorunları ortaya çıkmadan önce görebilmesi, sorunun çözümü üzerinde odaklanması ve bu amaçla sınıfın kolektif iradesini harekete geçirmesi gerekir. Ancak etkili bir lider her koşulda öncelikle kendisinden ne beklediğini bilen liderdir. Etkili bir lider sadece mevcut koşullarla yetinmez. Beklentilerin değişen koşullarda da gelişmesine özen gösterir. Öğretmenin eğitim-öğretim sürecinde de öğrencileri yüreklendirmesi gerekir. Öğretmenin bunu yapabilmesi için öğrencilerini çok iyi tanımalı, farklı öğrencilerin bulunduğu sınıfta öğrenciler arasında ortak bir bütünlük oluşturabilmelidir.²⁰

Sınıf yöneticisinin liderlik özelliklerine de sahip olması gerektiğini söyleyebiliriz. Liderlerin etkileme gücüne sahip olan kişiler olduğunu söyleyebiliriz. Bu anlamda liderliği, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirme ya da bu amaçları değiştirmek için yeni bir yapı ve prosedür başlatma olarak tanımlayabiliriz. Bütün bu bilgiler ışığında sınıf yöneticisinin; yönettiği grubun düşüncelerini, duygularını, değer yargılarını, inançlarını ve davranışlarını etkilemede ve yönlendirmede alışılmış uygulamaları ve belirli otorite kaynaklarını aşabilme liderlik özelliğini de sergileyebilirler.²¹

Başarılı liderlerde gözlenen bir özellik ev ödevlerini iyi yapmalarıdır. Eğer kişiler önlerinde bulunan kişinin ne yaptığını bilirler ve buna inanırlarsa lideri daha büyük bir hevesle izlerler. Öğretmen liderler, alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür

¹⁹ Aydın, A., a.g.e., s.5.

²⁰ Aydın, M., a.g.e., s.179.

²¹ Erdoğan, İrfan, **Sınıf Yönetimi**, Sistem Yayınları, Ankara, 2005, s.19.

alanlarında yeterliliklerini göstererek vizyonlarını çevreleriyle ve öğrencileriyle daha yüksek düzeyde paylaşabilirler. Uzman öğretmen liderler sınıf yönetiminde daha başarılı olabilmektirler.

Öğretmenin sınıfta dolaşması amaçsız olmamalıdır. Araçların olduğu yerlere ulaşmak, öğrenci çalışmalarını izlemek, öğrencilerin ilgisini dikkatini çekmek, istenmeyen davranışları yapanları uyarabilmek yer değiştirmenin amaçları arasında sayılabilir.²²

Öğretmen sınıfta dolaşırken öğrenci davranışlarını beden diliyle denetleyebilmelidir. Öğretmenin sınıftaki bu davranışı sınıfa hakim olduğunun bir göstergesi olarak da söylenebilir.

Genelde sınıfta bulunan öğrenciler farklı geçmiş yaşantılara, farklı kişilik yapılarına, farklı ilgi ve yeteneklere sahip olarak bu bağlamda heterojen bir yapı oluştururlar. Homojen olmayan bu yapı sınıfta oluşturulan öğrenme-öğretme etkinlikleri sırasında değişik davranışların oluşmasına ve farklı görüntülerin ortaya çıkmasına neden olabilirler. Bazı öğrenciler öğretmeni dinlerken bazıları defterine not alabilir, bazıları etkin olarak derse katılırken, bazıları istenmeyen davranışlarda bulunabilirler. Bazı öğrenciler derste işlenen konuları ilginç ve önemli bulurken bazıları önemsiz ve sıkıcı bulabilir ve davranışlarıyla bunu belli edebilir. Öğrencilerin farklı özelliklere sahip olması bunlara benzer pek çok davranışta bulunmalarına neden olabilir.²³

Sınıftaki öğrenciler aynı aileden veya tek tip kişilerden oluşan topluluklardan ibaret değildirler. Aynı aileden oluşan insanlarda bile sorun veya sorunlar oluşabileceğine göre, farklı anne baba, farklı çevreden gelen öğrenciler arasında farklı davranışlar ve bunun sonucunda da sorunlar oluşabilmesi çok doğaldır. Bu tip faktörlerinde sınıf ortamında öğretme-öğrenme etkinliklerinde her öğrencinin farklı davranışlarda bulunmasına ortam hazırladığını söylemek olasıdır.

²² Başar, a.g.e., s.63.

²³ Erdoğan, a.g.e., s.123.

Öğrencilerin kendisine ilişkin bazı kişisel özellikleri sınıfta istenmeyen davranışların kaynağı olabilir.

Bu özellikle çekingenlik, hiperaktiflik, ilgisizlik vs. gibi bu özelliklerin dışında öğrencilerin davranışını yakından etkileyen şu hususları belirtmekte yararlı olacağını söyleyebiliriz;

Öğrenciler yöresel, dinsel ya da başka kültürel özellikler açısından farklı olabilirler. Bu bakımdan öğrenciler değerleri, tutumları, inançları ve davranışları farklı olarak sınıfa gelebilirler. Hangi alt kültür grubundan gelirse gelsin, eğer öğretmen bu farklılıkları bireysel tabanda ele alıp değerlendirmez ve sınıfta kültürler arası bir bilinç oluşturmaz ise istenmeyen öğrenci davranışları ortaya çıkabilir. Öğrencilerin çeşitli tutum ve davranış açısından farklılıklar göstermesine neden olan etkenlerden birisi de içinde yaşadıkları ortam ve özel durumdan kaynaklanan koşullar ve bu koşulların göz ardı edilmemesi gerekliliğidir. Evsiz, yoksul, stresli, taciz edilen, akademik olarak yetersiz, beslenme düzensizliği olan, çete grubuna girmiş, okuldan kaçan, zihinsel ve fiziksel açıdan hasta öğrencileri bu grupta saymak olasıdır. Ayrıca üretken olamayan, kapasitesini kullanamayan öğrenim gördüğü gibi yeterince bilmeyen ve özel sorunları olanları da risk grubu içine katmak gerekir. Sınıfında risk grubundan öğrenci olan öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Öğretmenin; hitabı, tutarlılığı, anlayışlı olması, empatik yaklaşımı, insancıl davranışı, sabırlılığı, olumluluğu, sevgi dolu olması, iyi iletişim kuran bir sınıf yöneticisi olması ve diğer özellikleriyle özellikle yukarıda belirttiğimiz sorunları yaşayan öğrencileri olumlu olarak etkilediğini söylenebilir.²⁴

Üstün yetenekli öğrencilerinde özel öğretime ve özel olarak ilgilenilmeye gereksinim duydukları unutulmamalıdır. Kapasiteleri doyurulmayan ve gereksinimleri karşılanmayan bu öğrenciler, sınıfta sorun olabilirler.

²⁴ www.Dersimiz.Com / **Sınıf Yönetimi** / (17.09.2008)

3.2. Sınıf İçi İletişim

Eğitimin en önemli işlevlerinden biri de, mevcut toplumsal, törel değerleri hem sorgulayarak aktarmak hem de sağlıklı insan ilişkileri aracılığıyla yeni anlamlar üretmektir. Şu şekilde de diyebiliriz ki; eğitim, anlamın anlamını irdeleyerek yaşamı güzelleştirmenin ve insanı iyileştirmenin aracıdır. Bütün bu işlevlerin yerine getirilmesi ise, eğitimde insancıl değerler üzerine yapılan bir iletişim sistemi oluşturmaya bağlıdır.²⁵

İnsanların sembollerle iletişim kuran varlıklar olduğunu söyleyebiliriz. İletişimin ise, genelde insanlar arasındaki sözel ve sözel olmayan konuşmalar bütününden oluştuğu vurgulanabilir. Bilindiği üzere insanlar iletişim yoluyla ilişkilerini güçlü kılabilirler. Bu özelliği nedeniyle iletişim, tıptan işletmeye birçok alanda bilgi odağı olmuş durumda olduğunu söylemek olasıdır. Öğretim ortamında öğrenciler ve öğretmenler birbiriyle sözel ya da sözel olmayan yollarla etkileşimde bulunurlar. Öğretimin etkili olabilmesi iletişim süreçlerinin iyi işletilmesine bağlı olduğu söylenebilir. Bu tip etkenlerin de iletişimin, iletişim becerilerinin ve iletişim örüntülerinin iyi anlaşılması gerekliliğini ortaya çıkardığı söylenebilir. Bu açıklamalardan sonra iletişimi kısaca, “bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci” olarak tanımlamamız olasıdır.²⁶

Genel olarak iletişimi insanlar arasındaki düşünce ve duygu alışverişi olarak ele alınmaktadır. İletişimin amacı, alan ve veren arasında bilgi, düşünce ve tutum ortaklığı yaratmak olarak da söylenebilir. Anlam alışverişinin olduğu her durumda iletişim gerçekleşir.²⁷

İletişimin en ögesinin dil olduğunu söyleyebiliriz. Öğretmen kullandığı dil ile, öğrencilerin davranışlarını kontrol etmelidir. Buna göre öğretmen, yargılayıcı olmayan esnek ve betimleyici bir dil kullanmalıdır. Öğrencinin kaygılarını azaltan, derse katılımını güçlendiren ve güdeleyen bir iletişim tarzı benimsenmelidir. İletişimde anlamları paylaşmayı

²⁵ Aydın, M., a.g.e., s.174.

²⁶ Dökmen, Üstün, **Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati**, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 2002, s.19.

²⁷ Cüceloğlu, Doğan, **“Keşkesiz Bir Yaşam İçin İletişim”**, İletişim Donanımları, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2002, s.44.

kolaylaştıran dil kadar önemli bir başka öğenin ses tonu ve beden dilinin olduğunu söyleyebiliriz. Öğretmen sınıfta açık ve anlaşılır bir üslupla konuşmalı, konunun durumuna

uygun vurgulamalarda bulunmalıdır. Öğretmen sınıfta duygu ve düşüncelerini tutarlı bir şekilde aktarmaya özen göstermelidir. Sınıfta öğretmen bedensel tepkilerinin, konuşulan konunun niteliğine uygun olmasını dikkat etmelidir. Yine öğretmen öğrencilerle iletişim kurarken göz temasına dikkat etmeli, gülümseme, başla onaylama, yürüyüş biçimi gibi birçok jest ve mimik hareketleriyle sınıf içi iletişimini sağlıklı kurmaya özen göstermelidir.²⁸

Etkili iletişim de sürecin alıcı ve vericiden oluştuğunu söyleyebiliriz. İletişimin tanımları incelendiğinde, iletişim oluşabilmesi için veya etkili iletişimin olabilmesi için çeşitli süreçlerin sırasıyla birbirini takip etmesi gerekmektedir.

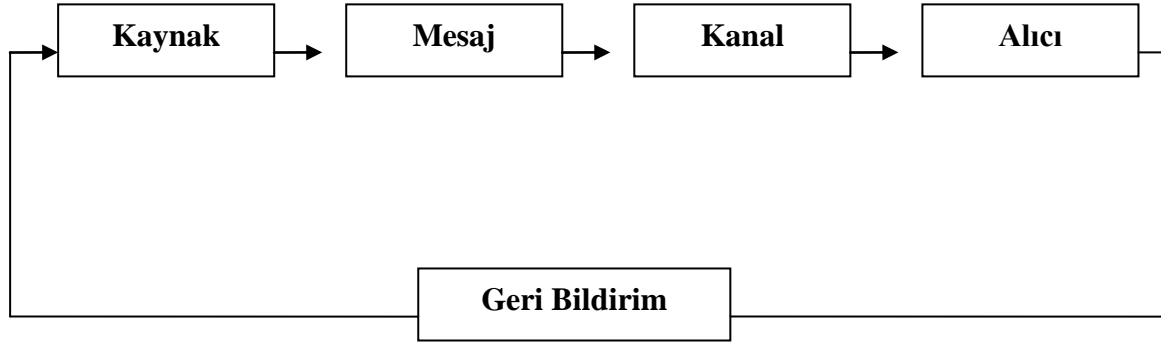
İletişim amaç, gönderici, mesaj, kanal, alıcı ve etki gibi unsurlardan oluşan bir süreç olduğunu söyleyebiliriz. Sınıf içinde öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişimde aynı şekilde bu unsurlardan oluşabileceği söylenebilir. Şunu diyebiliriz ki eğitim öğretim sürecini de büyük ölçüde yukarıdaki unsurların işlemesi ile gerçekleşen bir iletişim süreci olarak görmek olasıdır.²⁹

İletişim süreci bir mesajı anlaşılır bir şekilde alıcıya gönderme biçimi olarak söylenebilir. Kaynak mesajı düzenler (kodlar), alıcı mesajı algılar ve kodlanan mesajı çözer. Kodlanan mesajı çözen alıcı geri bildirimde bulunursa iletişim süreci tamamlanmış olduğu farz edilir.³⁰

²⁸ Aydın, A., a.g.e., s.9.

²⁹ Erdoğan, a.g.e., s.84.

³⁰ Tutar, Hasan, **Örgütsel İletişim**, Seçkin Yayıncılık, Ankara, 2003, s.46.



Şekil 1. İletişim Süreci.³¹

İletişimi birey ile birey (ya da bireyler) arasında yapılan bir anlam yüklü simgeler gönderimi, alımı, işlenimi, yeniden-gönderimi, yeniden-alımı olarak da ifade edebiliriz.³²

İletişim sürecinde gönderici ve alıcının insan olduğu iletişim türü kişiler arası iletişimidir. Kişiler arası iletişimin sağlıklı olabilmesi için kişilerin kendisi ile olan iletişimi sağlıklı olması gerekir. Kişiler arası iletişimde iletişim türlerinden kişilerin karşılıklı yaptığı sözlü ve sözsüz iletişimi vardır.

Kişiler arası iletişim demokratik, çağdaş yaşamın gereği olarak ortaya çıkmıştır. Bunu başarabilmek iletişimde bulunan kişilerin istekli olmalarına bağlıdır. Taraflardan gönderici veya alıcının isteksiz olması iletişimi başarısız kılar. Özellikle iletişimin önemli olması durumunda her iki tarafında zaman ve duygusal açıdan iletişime hazır olmaya özen göstermesini gerektirir. İletişimin etkililiğini artırmak için uygun zaman, uygun ortam ve iletişime isteklilik gözlenmelidir.³³

Öğretmen sınıfta öğrencilerle iletişim kurar iken bazı konularda daha duyarlı ve dikkatli olmalıdır. Bunları şöyle sıralayabiliriz;

Diğerinin Davranışını Betimlemek, alıcının kaynağın davranışlarını yarım kalmadan, arkasındakileri ön plana çıkarmadan tanımlaması olarak söylenebilir. Örneğin, öğrenciye "dersin başından beri yanındaki arkadaşının ders dinlemesini engelleyici davranışlarda

³¹ Özdemir, Servet, **Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi**, Nobel Yayıncılık, Ankara, 2007, s.126.

³² Oskay, Ünsal, **Kitle İletişimin Kültürel İşlevleri**, Der Yayınevi, İstanbul, 2000, s.309.

³³ Cihangir, Zeynep, **Kişiler Arası İletişimde Dinleme Becerisi**, Nobel Yayınları, Ankara, 2004, s.6.

bulunuyorsun" demek yerine "zaten sen arkadaşlarını sürekli rahatsız ediyorsun" demek bizim onunla ilgili yargımızı da içermektedir.

İzlenimleri Kontrol Etme, alıcının karşıdakinin duyuşsal durumunda neler algıladığını tanımlaması olarak söylenebilir. Örneğin, öğretmen öğrenciye "bugün çok durgun gözüküyor derse katılmıyorsun, yoksa hasta mısın?" biçiminde sorulacak bir soru onu suçlamaktan çok onu anlamaya çalışıyor olduğunu göstermektedir.

Net Açıklamalar Yapmak, bir başkasına mesaj göndermedeki en önemli beceri olduğunu söylemek olasıdır. Bir açıklamanın alıcı tarafından kendi ifadeleriyle özetlenebilmesi onun netliğini yansıtabilmektedir.

Kendi Davranışını Betimleme, kaynağın belli bir durumda nasıl davrandığını açıklamak içindir. Bu davranışın amaçlarının kendisiyle ilgili bilgi vermek ve başkalarıyla duygudaşlık kurmak olduğunu söyleyebiliriz.

Dönüt (Geribildirim) ise, karşılıklı bir süreçtir. Bir kişinin diğerinin davranışının etkileriyle ilgili mesaj göndermesi olduğunu söyleyebiliriz.³⁴

İletişimin sözel olmayan yönü de vardır. Sözel olmayan iletişim beden diliyle yürütülür. Örneğin, bir öğrencinin yaptığı bir konuşmadan sonra öğretmenin gözlerinin parlaması bir beğeni ifadesidir. Bir şeyi önemseyip önemsemediğimizi, sıkılıp sıkılmadığımızı, yorgun olup olmadığımızı beden diliyle anlatırız. Sözel olmayan, iletişim öğrenme-öğretme süreçlerinde de önemlidir. Tarafların birbirine yakın durup durmaması, vücutlarının duruşu, yüz-göz ifadeleri ve jestleri sözel mesajlara anlam katar ya da anlamı karıştırır.

³⁴[http:// www.dersimiz.com](http://www.dersimiz.com) / Sınıf Yönetimi / (17.09.2008)

4. İlköğretim Okullarında Rehberlik Çalışmaları

İlköğretimde rehberlik çalışmaları ilgili kanun ve yönetmelikler dahilinde sorumlu öğretmen ve yöneticiler dahilinde yürütülmektedir.

4.1. Okul Rehber Öğretmenliği

Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 75. maddesine göre ilköğretim okullarında oluşturulan rehberlik ve psikolojik danışma servislerinde yeterli sayıda rehber öğretmen görevlendirilir denilmektedir.

Rehber öğretmen, okul müdürüne ya da ilgili müdür yardımcısına karşı sorumludur. Rehber öğretmen, öğrencilerin durumları ile ilgili olarak diğer öğretmenlerle iş birliği yapar.³⁵

İlköğretim okullarında rehber öğretmenler okul yönetimi ve öğretmenler ile koordineli çalışarak öğrencilere yönelik çalışmalarda bulunurlar. Okullardaki rehber öğretmenler, öğrencilerin bir birey olarak yaşadıkları herhangi bir sorunu ailesi, öğretmeni, okul yönetimi vasıtası ile çözmeye çalışarak öğrencilere yardımcı olmaya çalışırlar. Rehber öğretmenler öğrencilere, mesleki yönetmeler, disiplin davranış kuralları, okul kültürü, arkadaş ilişkileri, zekâ olarak alt ve üst gurupları ilgili yerlere yönlendirme, öğretmenlere öğrenci davranış sorunları ile ilgili yardımcı olma başarısız öğrencilerin başarısızlık sebeplerini araştırarak başarısızlığı azaltıcı çalışmalarda bulunma ve diğer benzeri konularda çalışmalarda bulunurlar.³⁶

4.2. Sınıf Rehber Öğretmenliği

İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 76. maddesine göre; Okul müdürlüğünce öğretim yılı başında 6, 7 ve 8 inci sınıfların her şubesinde bir şube rehber öğretmeni görevlendirilir. 1, 2, 3, 4 ve 5 inci sınıflarda bu görevi sınıf öğretmeni yürütür.

³⁵ Bkz., M.E. B. İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2003, s.23.

³⁶ Bkz., 2201 sayılı Tebliğler Dergisi.

Sınıf rehber öğretmenleri yıllık çalışma planı çerçevesinde kendi sınıfları için yıllık bir çalışma planı hazırlarlar. Problemi tespit edilen öğrencilerle mülakat yaparlar. Şahsi ve ailevi problemlerinin çözülmesi için gerektiğinde okul yönetimi, öğretmenler ve aileleriyle işbirliği içinde çalışırlar ve sonuçlarını rehber öğretmenle birlikte toplu dosyaya işlerler. Rehber öğretmenle işbirliği yaparak, seçmeli ders, bölüm, okul, iş ve meslek seçimlerinde öğrencilere yardım ederler. Rehber öğretmenle öğrenciyi tanımak, gerekli bilgileri toplamak için form, fiş, gözlem kartları, anket, test ve benzerlerini uygularlar, kendilerinin yapabilecekleri değerlendirmeleri yaparlar. Sosyal ilişkileri zayıf olan çocukların bu ilişkilerini geliştirmek için eğitici çalışmalarda bulunurlar.³⁷

4.3. Diğer Öğretmenlerin Rehberlik İle İlgili Görevleri

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler okul yönetimi, okul rehber öğretmeni ve sınıf rehber öğretmenleri ile rehberlik ile ilgili konularda koordinasyon kurarak bu bölümlere yardımcı olurlar.

İlköğretim okullarında rehberlik yürütme kurulunda görevli öğretmenler bulunmaktadır. Bu öğretmenler ise;

Okul rehberlik hizmetleri bürosunca hazırlanan yıllık rehberlik planını inceler ve uygulanması için gerekli tedbirleri alırlar.

Rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde okulun her türlü imkânlarının kullanılmasına yardımcı olurlar.

Öğretim yılı içerisinde; öğrenci-yönetim, öğrenci-öğretmen, öğrenci-rehber öğretmen arasındaki ilişkilerde göz önünde bulundurulması gereken esasları tespit eder, öğrenci ve öğrenci velileriyle yapılacak toplantıları planlarlar.

³⁷ Taymaz, a.g.e., s.191.

4.4. İlköğretim 1.ve2. Kademe Öğrencilerine Uygulanan Başlıca Rehberlik Uygulamaları

Rehberliğin; bireyi tanımak, onu kendisine tanıtmak, problemlerini çözmesi, gerçekçi kararlar alması, kapasitelerini geliştirmesi, çevresine dengeli ve sağlıklı bir biçimde uyum sağlaması ve böylece kendini gerçekleştirebilmesi için uzman kişilerce bireye yapılan sistemli, bilimsel ve profesyonel bir yardım süreci olduğunu söyleyebiliriz.

Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin amacı bireyin;

Kendini; fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden tanımaya,

Toplumda gelişimi için açık fırsatları, okul içi ve okul dışı eğitim olanakları, meslekleri, toplumun beklentilerini tanımaya,

Türk Milli Eğitiminin yöneltme sistemi içinde, temel eğitimde başlayarak niteliklerine uygun bir programı seçmesine,

Problem çözme gücünü geliştirmesine, doğru kararlar verebilmesine,

Çevresi ile olumlu ilişkiler kurabilmesi için gerekli tutum ve becerileri kazanabilmesine ve ruhsal yönden sağlıklı ve topluma yararlı, kendini gerçekleştirmiş bir kişi olarak yetişmesine yardım etmek olduğunu söylemek olasıdır.³⁸

Zorunlu ve kesintisiz eğitim yasası ilköğretim aşamasında yönlendirme yapılacağını ve bunu sağlıklı bir biçimde gerçekleştirmek içinde öğrencilere rehberlik hizmetleri verileceğini belirtmektedir. Okulun bilgi verme işlevi yanında ve hatta bundan daha da önemli olan kişilik eğitimi işlevini de yerine getirilmesi üzerinde durulmaktadır. Okulun, kendini tanıma ve kendine saygı duyma, başkaları ile iyi ilişkiler kurabilme, kendini etkili bir biçimde ifade edebilme, bağımsız davranabilme, geleceğine ilişkin plan yapabilme ve doğru karar verebilme gibi duyuşsal hedefleri geliştirmeye önem vermesi halinde, çeşitli konu alanlarında kavrama, problem çözme, analiz ve sentez yapabilme gibi bilişsel hedeflere daha güçlü olarak geliştirmeyi başaracağını söyleyebiliriz.³⁹

³⁸ Bkz., 2201 sayılı **Tebliğler Dergisi**.

³⁹ Taymaz, a.g.e., s.191.

Bir okuldaki rehberlik çalışmaları; okulun amaçları, imkânları ve ihtiyaçlarının gerek duyduğu alanlarda yoğunlaşabilir. Ancak, rehberlik çalışmalarının bütünlüğü açısından her okulda şu alanlarda rehberlik hizmetleri düzenlenmesinin ve yürütülmesini uygun olacağını söyleyebiliriz.

Okula ve evreye Alıştırma alışmaları

Öğrenciyi Tanıma alışmaları

Psikolojik Danışma alışmaları

Bilgi Toplama, Okula ve Mesleğe Yönelme alışmaları

İzleme ve Değerlendirme alışmaları

Öğrencilerin yaşlarına göre gelişimsel özellikleri ve ihtiyaçları da farklı olacağı için her öğrenci ayrı rehberlik yöntem ve teknikleri uygulanmasının daha doğru olacağını söyleyebiliriz. İlköğretim, 1. ve 2. Kademe olarak ikiye ayrılmış olsa da rehberlik çalışmaları ve yöntemlerini öğrencilerin buldukları sınıflarına göre düzenlemek daha sağlıklı olacağı söylenebilir.

4.4.1. Genel Olarak Uygulanmakta Olan Okula ve evreye Alıştırma alışmaları

Öğrencilere, okulu ve yakın çevreyi tanıtmak gerekir. Okulu ve yakın çevreyi tanıma ve çevreden yararlanma yollarını bilme öğrencilerin başarısını geniş ölçüde etkilemekte ve artırmakta olduğu söylenebilir. Bu amaçla bütün öğrencilerin; okulu, okul personelini, eğitim programının özelliklerini, okuldaki imkânları ve bunlardan yararlanma yollarını, öğrencilerle ilgili okul kurallarını ve yönetmelik hükümlerini, verimli çalışma yollarını, eğitsel kolları, çevredeki kuruluşları ve yararlanma yollarını, yerleşme alanlarını vb. konuları açıklamak gerekir. Bu alışma birinci sınıftan itibaren ve okula yeni gelen tüm öğrencilere yapılmasının uygun olacağını söyleyebiliriz.

4.4.2. Başlıca Öğrenciyi Tanıma Çalışmaları

Öğrencileri yeterince tanımadan onlara etkili bir rehberlik yapmak mümkün olmadığını söyleyebiliriz. Yararlı bir rehberlik için, objektif ve güvenilir tanıma teknikleri ve tanıma yöntemlerinden yararlanılmasının daha doğru olduğunu söyleyebiliriz. Öğrencilerin çeşitli yönlerinin tanınması ve onların temel ihtiyaçlarının ortaya çıkarılmasının önemli olduğunu söyleyebiliriz. Öğrencilerin tanınmasında; öğrencinin kimliği, ailesi, sağlık ve bedensel gelişimi, okul başarısı, ilgi ve yetenekleri, geleceğe ait planları vb. ayrı ayrı tanıma konusu olarak ele alınmalıdır. Tanıma çalışmalarında, bu amaçla hazırlanmış testler, envanterler, soru listeleri, gözlem formları vb. çeşitli ölçekler kullanılmalı ve bu ölçeklerden elde edilen bilgiler bir arada değerlendirilerek varılan sonuçlar rehberlik dosyalarına işlenmelidir.

Öğrencileri tanıma çalışmalarında İlköğretim Yönetmeliği ve tebliğler dergisine göre sınıflara göre şu yöntem ve teknikler kullanılabilir;

İlköğretim birinci kademelerine ve özellikle I, I. ve III. Sınıflara test, döküm gibi yazılı metinleri uygulamak zor olacağı için daha çok onları tanımak için; sınıf öğretmenlerinden bilgi alma, gözlem, yaşına uygun bir şekilde konuşma ve oyun oynayarak bilgi edinme gibi yöntemler kullanılabilir.

IV. ve V. Sınıflara otobiyografi tekniği uygulanarak; kendisi, ailesi, geleceğe ait planları, kişilik yapısı ve psikolojik dünyası hakkında bilgi edinilebilir.

IV. ve V. Sınıflara görme testi uygulanarak öğrencilerin görme problemleri olup olmadığı hakkında bilgi edinilebilir ve önlemler alınabilir.

VI. VII ve VIII. Sınıflara problem tarama envanteri uygulanarak öğrencilerin belli başlı sorunları ve ihtiyaçları hakkında bilgi sahibi olunabilir.

VI. VII ve VIII. Sınıflara devamsızlık nedenleri ve başarısızlık nedenleri testleri uygulanarak, devamsızlıklarına ve başarısız olmalarına yol açan nedenler belirlenebilir.

VIII. Sınıflara Akademik Benlik Kavramı Ölçeği uygulanarak, öğrencilerin ilgi ve yetenekleri hakkında bilgi sahibi olunabilir. Buna göre hangi tür üst eğitim kurumuna gitmesi gerektiği hakkında yönlendirme yapılabilir.

4.4.3. Başlıca Psikolojik Danışma Çalışmaları

Rehberliğin amaçlarında saptanan davranış değişikliklerinin gerçekleşmesi için rehberlikte danışma çalışmalarına mutlaka yer ayrılmalıdır.

Danışma; öğrenci ya da öğrencilerle danışmanın yüz yüze gelerek çeşitli problemlere çözüm yolu aramak üzere kurdukları psikolojik bir etkileşim süreci olarak söylenebilir. Öğrencilerin kendi kişiliklerini anlamaları ve kabul etmeleri, kendi problemlerine çözüm yolu bulabilmeleri, problemlerini çözmede kendi kendilerine yeter duruma gelebilmeleri, çeşitli seçeneklerden uygun birini seçerek karar verebilmeleri vb. daha çok danışma sürecinden beklenen gelişmeler olarak söyleyebiliriz.

Öğrencileri ve onların sorunlarını tanımak amacıyla uygulanan test, teknik ve envanterler sonucunda karşılaşılan vakalar hakkında öğrencilerle görüşülmesi,

Sınıf öğretmenleri tarafından tespit edilen problemlili öğrencilerle görüşülmesi,

Gönüllü olarak danışmaya gelen öğrencilerle görüşülmesi,

Bilgi toplama, okula ve mesleğe yöneltme çalışmaları.

Öğrencilerin kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir işe, mesleğe ve bir üst öğretim kurumuna yöneltmesi ve yerleştirilmesi rehberliğin çok önemli hizmet alanıdır. Okulun özelliğine göre okuldaki çeşitli programlar, eğitici çalışmalar, kurslar, zorunlu ve seçmeli dersler, iş ve meslekler hakkında toplanan bilgileri sürekli olarak öğrencilere vermek gerekir. Bu amaçla okul içinde yürütülen çeşitli programlar hakkındaki bilgilerle çeşitli kaynaklardan sağlanan bilgilerin (resmi ve özel kuruluşlardan gelen tanıtıcı yazı, genelge, broşür vb.) belirli bir yerde toplanması ve öğrencilere duyurulması sağlanmalıdır.

Bilgi toplama, yöneltme ve yerleştirme ile ilgili rehberlik hizmetlerinin başarılı olabilmesi için diğer rehberlik alanlarındaki hizmetlerin yerine getirilmesi, özellikle öğrencilerin ilgi ve yetenekleri açısından iyi tanınması gerekmektedir. Bu hizmet ilköğretim VIII. sınıf öğrencilerine yöneliktir. Bu hizmeti yerine getirebilmek için şu yöntemler uygulanabilir:

Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini belirlemek için yapılan akademik benlik kavramı ölçeğinin sonuçlarını değerlendirilmesi ve öğrencilere bildirilmesi,

Üst öğretim kurumları sınavları hakkında öğrencilere bilgi verilmesi,

Meslekler, iş, meslek seçimleri ve üst öğretim kurumları hakkında öğrencilere bilgi verilmesi,

Çevrede iş imkânlarını araştırılması, bu iş yerlerinde çalışanların geçim şartları ve iş ortamları hakkında öğrencilerin bilgilendirilmesi,

Orta öğretim okullarının programlarının tanıtılması amacıyla bulunulan yeri şartlarına göre okul müdürlerinin ve ya bilgi sahibi uzmanların okula davet edilerek öğrencilerin bilgilendirilmesi,

Sınavlara hazırlanmada dikkat edilecek hususlar hakkında açıklamalar yapılması,

İlköğretimden sonra gidilecek üst öğretim kurumlarına geziler düzenlenerek okulların tanıtılması.

4.4.4. Başlıca İzleme ve Değerlendirme Çalışmaları

Rehberlikte izleme çalışmaları, okul içinde ve okul dışında olmak üzere iki yönlü bir çalışma olarak düzenlenebilir. Rehberlik çalışmaları her yönüyle sürekliliği gerektirir. İzleme sonucunda okul içinde ve okul dışında yapılan yöneltme ve yerleştirme çalışmalarının etkiliği ortaya çıktığı söylenebilir.

Rehberlik hizmetleri bir takım çalışmasıdır. Öğrencinin gelişimine hizmet edebilecek herkes ile işbirliği yapmak esastır. Bu çalışmalarda; okul yöneticilerine, öğretmenlere ve velilere düşen görev ve sorumluluklar da vardır. Bu takım içindeki herkes, ortak amacın, öğrencinin gelişimi ve uyumu için işbirliği yapmak olduğunu benimsemesi gereklidir.

5. Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri

Türk Milli Eğitiminin temel ilkeleri 2201 sayılı tebliğler dergisinde de belirtildiği gibi genel olarak, Genellik ve Eşitlik, Ferdin ve toplumun ihtiyaçları, Yönelme, Eğitim hakkı, Fırsat ve imkân eşitliği, Süreklilik, Atatürk İnkılâp ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği, Demokrasi eğitimi, Laiklik, Bilimsellik, Planlılık, Karma Eğitim, Okul ile ailenin işbirliği, Her yerde eğitim gibi temel ilkelere dayanmaktadır.⁴⁰

Bu ilkeleri özetleyecek olur isek;

Genellik ve Eşitlik

Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve din ayrımı gözetmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmaz. Eğitim kurumlarında her öğrenciye ve aileye eşit davranılır.

Ferdin ve toplumun ihtiyaçları

Türk vatandaşlarının istek ve kabiliyetleri ile toplumunun ihtiyaçlarına göre düzenlenir.

Yönelme

Fertler eğitimler süresince, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilerek bir üst kurum olan orta öğrenime hazırlanırlar. Yönelmede ve başarının ölçülmesinde rehberlik hizmetlerinden ve objektif ölçme ve değerlendirme metotlarından yararlanılır.

⁴⁰ Bkz., 2201 sayılı **Tebliğler Dergisi**.

Eğitim hakkı

İlköğretim okullarında öğretim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır. Her vatandaş devletin ilköğretim kurumlarında eğitim alma hakkına sahiptir. İlköğretim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından vatandaşlar ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanırlar.

Fırsat ve imkân eşitliği

Maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmeleri sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır. Devlet maddi imkânı olmayan öğrenciler yardım ederek imkân eşitliği oluşturur. Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır.

Süreklilik

Öğrencilerin eğitimi yanında, hayata ve gelecekteki mesleklerine uzanan eğitim yolunda olumlu bir şekilde yetişmelerine yardımcı olmak üzere, öğrencilerin sürekli eğitimini sağlamak için gerekli tedbirleri almak da bir eğitim görevidir.

Atatürk İnkılâp ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği

Eğitim sistemimizin her derece ve türü ile ilgili ders programlarının hazırlanıp uygulanmasında ve her türlü eğitim faaliyetlerinde Atatürk inkılâp ve ilkeleri ve Anayasada ifadesinin bulmuş olan Atatürk milliyetçiliği temel olarak alınır.

Demokrasi eğitimi

Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekteşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır.

Laiklik

Türk milli eğitiminde laiklik esastır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilköğretimlerde okutulan zorunlu dersler arasında yer alır.

Bilimsellik

Her derece ve türdeki ders programları ve eğitim metotlarıyla ders araç ve gereçleri, bilimsel ve teknolojik esaslara ve yeniliklere, çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli olarak geliştirilir.

Planlılık

Milli eğitimin gelişmesi iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınma hedeflerine uygun olarak eğitim- insan gücü- istihdam ilişkileri dikkate alınmak suretiyle, sanayileşme ve tarımda modernleşmede gerekli teknolojik gelişmeyi sağlayacak mesleki ve teknik eğitime ağırlık verecek biçimde planlanır ve gerçekleştirilir.

Karma eğitim

Okullarda kız ve erkek karma eğitim yapılması esastır. Ancak eğitimin türüne, imkân ve zorunluluklara göre bazı okullar yalnızca kız veya yalnızca erkek öğrencilere ayrılabilir.

Okul ile ailenin işbirliği

Eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak için okul ile aile arasında işbirliği sağlanır.

Her yerde eğitim

Milli eğitimin amaçları yalnız resmi ve özel eğitim kurumlarında değil, aynı zamanda açık ilköğretim kurumlarında, evde, çevrede, işyerlerinde, her yerde ve her fırsatta gerçekleştirilmeye çalışılır.

2. BÖLÜM

ÇATIŞMA SÜRECİ

1. Çatışma Kavramı

İnsan doğası gereği farklı kişilik, çıkar, istek, ihtiyaç, hedef, değer, tercih, zevk ve kişilik özelliklerine sahiptir. Bu kadar çok çeşitliliğe sahip olan insanın bulunduğu her mekânda farklılıktan kaynaklanan çatışmanın olması doğal bir sonuçtur diyebiliriz. Çatışmaların bir ya da birden çok kişinin herhangi bir konu üzerinde anlaşamadığı ve ihtiyaçları örtüşmediği zaman ortaya çıktığı söylenebilir.⁴¹

Çatışmalar günümüzde özellikle son yıllarla beraber gelen hızlı ve birden bire ortaya çıkan değişim ortamlarında daha yoğun ve sıklıkla yaşanabilmektedir. Artan stres ortamı, kişiler arası iletişimdeki bozukluklar, sürekli yaşanan olumsuzluklar, kişisel ve fikrîsel uyuşmazlıklar ve olaylara “biz” ve “onlar” bakış açısıyla yaklaşılması çatışmayı ele veren işaretlerden bazıları olarak sayılabilir.

Bütün bu açıklamalarımıza karşın çatışma, bir ya da birkaç kişinin herhangi bir konu üzerinde uyuşmadığı zaman ortaya çıkan bir tür yaşantı süreci olduğunu söylememiz mümkündür.

Çatışma, bireysel açıdan fizyolojik ve sosyopolitik ihtiyaçların tatminine engel olan sıkıntıların meydana getirdiği hallerdir diyebiliriz. Sınıf ortamın göz önüne alındığında ise, sınıfta bulunan kişilerin ve grupların birlikte çalışma sorunlarından kaynaklanan ve normal faaliyetlerin durmasına veya karışmasına neden olan olaylar olarak görülebilir.⁴²

Buna göre çatışmayı iki şekilde ele almamız mümkündür. Birincisi, karşı çıkma, ikincisi ise ihtiyaçlardan kaynaklanan çatışmalar olduğu söylenebilir. Zıt kelimesi temelde

⁴¹ Türnüklü, Abbas, **Sınıf Yönetimi** Pegem Yayıncılık, 2005, Ankara, s.202.

⁴² Erdoğan, a.g.e., s.125.

çatışmanın kötü bir durum olduğunu tanımlar ama kuşkusuz bu şekilde kalmak zorunluluğu yoktur. Çatışmayı ele aldığımızda çatışmanın karşılıklı atışmalar ve seçenekler olarak

karşımıza çıktığı söylenebilir. Çatışmalar genellikle ihtiyaçların karşılanamamasından ve bu ihtiyaçların karşılanması için karşı gelme olarak da görülebilmektedir. Çatışmaların çözümünde insanların temel ihtiyaçlarının karşılanmasının rolü büyük olduğu söylenebilir. Çatışma bir ya da birden fazla toplumsal ya da bireysel taraf aşağıdaki durumlardan biri karşılaştığında ortaya çıkabilir.

- Bir birey ya da gruptan kendi ilgi, ihtiyaç ve çıkarlarına ters düşen davranışlarda bulunmasının istenmesi.
- Başka bir birey ya da grubun tercihlerinin uygulanmasını engelleyecek, onlara ters düşecek bir davranış tercihinin olması.
- Tüm tarafların ihtiyacını karşılamayacak, kısıtlı bir kaynağı birden fazla tarafın kullanmak istemesi.
- Ortak bir toplumsal ya da örgütsel alanı paylaşan tarafların değerlerinin, becerilerinin ve amaçlarının diğerlerinininki ile uyuşmaması.
- Tarafların bir görevi, eylemi veya işlemi gerçekleştirmede performanslarının diğerlerinin eylem ve işlemlerine bağımlı olması.⁴³

İnsanlar topluluk halinde yaşadıkları sürece çatışma ile karşı karşıya kalabilmeleri olasıdır. Çatışmalar her ne kadar olumsuz bir durum gibi gözüküyorsa da, iyi yönetildiği zaman bireylerin ve ya gurupların ortak çıkarlarını koruma konusunda yararlı olabildiğini de söylememiz mümkündür.

Çatışma kavramı bir olumsuzluğu ifade ediyor izlenimi vermekle beraber, toplu yaşamın her aşamasında karşımıza çıkabilecek kavramlardan bir tanesi olduğunu söyleyebiliriz. Karşı çıkma, hem çatışma, hem de yarışma anlamında insan toplulukları için en az işbirliği kadar gerekli bir etken olabilmektedir. Bir topluluğun bir birlik olarak tanınmasında kullanılan ölçü, birlik içinde çatışmanın olup olmaması olduğu söylenebilir.

⁴³ Karip, Emin, **Çatışma Yönetimi**, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2003, s.1-2.

Çatışma, kararların niteliğini artırdığında, yaratıcılığı ve yeniliği güdülendiğinde, grup üyeleri arasında ilgi ve merakı teşvik ettiğinde, sorunların açığa çıktığı ve gerilimin serbestçe gösterildiği bir ortam sağladığında, özeleştirici ve değişim ortamını hızlandığında yapıcıdır.⁴⁴

Çatışma genelde her hangi bir anlaşmazlıktır ve yaşamın normal bir parçasıdır. Bireylerin ihtiyaçları, istekleri, değerleri ve dürtüleri ters düştüğünde ortaya çıkabilir. Çatışma, sıradan bir anlaşmazlıktan, ciddi şiddet hareketlerine kadar geniş bir yelpazede görülebilir.⁴⁵

Birey ve ya toplulukların istekleri her zaman aynı olmayabilir. Farklı istekler ortaya çıktığı zaman bazen çıkarlar çatışabilmektedir. Çatışma bir ya da birden çok kişinin herhangi bir konu üzerinde anlaşamadığı zaman ortaya çıkabilir. Genellikle insanların gereksinimleri, dürtüleri, istekleri birbiriyle ters düştüğü zaman aralarında çatışma çıkar.⁴⁶

Birey bazen içinde bulunduğu grubun çıkarları ile kendi çıkarlarının ters düşmesi durumunda çatışmaya düşebilmektedir. Çatışma aynı ya da karşıt olan eşdeğer iki durumdan birini seçmek zorunda kalan bireyde görülen kararsızlık başka bir deyişle uyumsuzluktur. Çatışma, bireyin örgüt ortamı ile kurduğu dengeyi bozan, bireyi yeniden dengelenmeye zorlayan olumsuz anlamlı bir kavramdır.⁴⁷

Çatışmanın örgüt veya birey yaşamında her an yaşanabilecek bir olgu olduğunu söylemek mümkündür. Toplular ve ya birey çatışmadan kaçınma, korkma yerine yaşanan çatışmaları olumlu karşılayarak lehlerine çevirmesini öğrenmelidirler. Şurası bir gerçektir ki hayatta çatışmadan kaçınabilmek olanağı yoktur. Bu yüzden, ondan korkmak yerine yararlanmak gerekir. Çatışma hakkında olumsuz düşüncelere sahip ve gönüllü olarak veya yeteneklerimiz ölçüsünde çatışmaya karşı engel oluştururuz. Çatışma yaşamda daima vardır, olacaktır da. İnsanların çatışmayı anlamalarının yaşamlarını daha kolaylaştıracağını rahatlıkla söyleyebiliriz.⁴⁸

⁴⁴ Robbins,P.Stephen, Örgütsel Davranışın Temelleri (Çev. S. A. Öztürk), Etam Basım ve Yayımları A.Ş., Eskişehir, 1994, s.323.

⁴⁵ Selçuk, Ziya, Güner, Neet, **Sınıf İçi Rehberlik Uygulamaları**, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2001, s.55.

⁴⁶ Öner, a.g.e., s.191.

⁴⁷ Başaran, İbrahim Ethem, **Örgütsel Davranış**, Ankara, 1982, s.220.

⁴⁸ Bursalıoğlu, a.g.e., s.155.

Çatışma kavramının genelde, hem yetişkinlerde hem de çocuklarda sadece olumsuz olay ve kavramları çağrıştırdığını da söyleyebiliriz.

Çatışma olmadan kişisel büyüme ve sosyal değişme olmaz. Ne yazık ki çoğu insan, çatışma yaşandığında bu durumu olumsuz olarak algılar. Çocukların çoğu gibi, yetişkinlerin çoğuna çatışmayla ilgili akıllarına gelen sözcükler ya da ifadeler sorulduğunda genellikle: “dövüş”, “vurma”, “tartışma”, “zararlı”, “bağırma”, “savaş”, “nefret”, “intikam” gibi olumsuz ifadeleri belirtirler.⁴⁹

Bir ortamda ve ya sınıfta birlikte bulunan kişiler, gruplar ortak bir çalışma içerisine girdiklerinde bu çalışmalar esnasında çatışmalar çıkabilmekte, bu çatışmalar sonucunda bazı zaman yapılan işin, ödevin veya yürütülen bir projenin durmasına neden olabilmektedir de. Örneğin bir sınıf ortamı göz önüne alındığında, sınıfta bulunan kişilerin ve grupların birlikte çalışma sorunlarından kaynaklanan ve normal faaliyetlerin durmasına veya karışmasına neden olan olaylar olarak görülebilir.⁵⁰

Bir örgütte çatışmayı, bireyler ve grupların birlikte çalışma sorunlarından kaynaklanan ve normal faaliyetlerin durmasına veya karışmasına neden olan olaylar olarak da tanımlayabiliriz. Başka bir deyişle çatışmayı, bireysel ve grupsal farklılıkların kaçınılmaz ürünlerinden biri olarak da sayabiliriz.⁵¹

2. Çatışma İle İlgili Yaklaşımlar

Örgütlerde meydana gelen çatışmalarla ilgili yaklaşımları başlıca üç başlık altında toplayabiliriz. Bunlardan birincisinin geleneksel yaklaşım, ikincisinin davranışsal yaklaşım ve üçüncüsünün de etkileşimci yaklaşım olarak adlandırabiliriz.⁵²

⁴⁹ Schrupf, Fred, Crawford, Donna K., Bodine, Richard J., **Okulda Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk Program rehberi**, (Çev. F.Gül Akbalık, B.D. Karaduman), İmge Kitabevi, Ankara, 2007, s.39.

⁵⁰ Erdoğan, İrfan, **Sınıf Yönetimi**, Sistem Yayınları, İstanbul, 2007, s.125.

⁵¹ Eren, Erol, **Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi**, İstanbul, 2006, s.553.

⁵² Aydın, M, a.g.e., s.362.

2.1. Geleneksel Yaklaşım

Geleneksel yaklaşım, örgütsel çatışmayı örgüt açısından yıkıcı olarak kabul eder ve örgütlerin çatışmalardan kurtarılması gerektiğine inanır. Bu görüşe göre, çatışma zayıf iletişim, insanlar arasında açıklık ve güvenin olmaması, yöneticilerin çalışanların ihtiyaç ve isteklerine duyarsız kalması gibi etkenlere bağlı olarak ortaya çıkar ve örgüt için işlevsel değildir.⁵³

Geleneksel Yaklaşımın göre; çatışma kaçınılması gereken bir durumdur. Ortaya çıktığında örgüt etkinliği azalabilir ve sonuçları yıkıcı olabilir. Çatışma kullanışlı amaçlara hizmet etmez, çünkü yöneticilerin dikkatini başka yöne çeker ve enerji kaynaklarını baltalar. Bu yüzden çatışmadan kaçınılır. Çatışmanın zayıf yönetim ve ortalık karıştıranlardan kaynaklandığı düşünülür. Uygun yönetim taktikleriyle bunların ortadan kaldırılmasıyla çatışmadan kurtulup, iyimser performansa ulaşılabilir. Yönetimin görevi de örgütü bunlardan arındırmaktır.⁵⁴

Genelde okullarımızda çatışmaya ilişkin olarak yöneticilerin çatışmadan kaçınma ve yok sayma eğilimi içinde olduklarının görüldüğünü söylemek mümkündür. Bu örnekten hareketle çatışmaların en yoğun yaşandığı yer olduğu var sayılan öğretmenler kurulunda, yöneticilerin karşıt düşüncede olan öğretmenleri genelde yaptırımlarla (ceza gibi) susturmaya çalıştıklarını söylemek bir abartı olmayacaktır.⁵⁵

2.2. Davranışsal Yaklaşım

Davranışçı görüş, çatışmanın karmaşık örgütlerin doğaları gereği olduğuna inanır ve doğal karşılar. Bu görüş, bütün çatışmaların yıkıcı olmadığını, grup çatışmalarının toplumsal amaçları sağlamaya katkıda bulunduğuna inanır. Davranışçıların çatışma görüşü onun tam anlamıyla benimsenmesi olarak açıklanabilir. Bu görüşü savunanlar, çatışmanın örgütteki

⁵³ İpek, Cemalettin, **Örgütsel Çatışma ve Çatışma Yönetiminde Uygulanabilecek Örgüt Geliştirme Araçları, Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2000, s.227.

⁵⁴ Ertekin, Yücel, **Stres ve Yönetim**, TODAIE Yayınları, Ankara, 2006, s.96.

⁵⁵ Sarpkaya, Ruhi, "Eğitim Örgütlerinde Çatışma Yönetimim ve Bir Örnek Olay", **Eğitim Yönetimi Dergisi**, Pegem Yayıncılık, 2002, sayı.31, s.418.

bireyler ve gruplar arası ayırmadan kaynaklandığını, çatışmanın ortadan kaldırılmasının bu ayırımın yok edilmesi anlamına geleceğini, bunun da örgütsel ortamda olanaksız olduğunu ileri sürmektedirler.⁵⁶

Bu yaklaşımı benimseyenler, çatışmanın çoğunlukla bireyler ve gruplar arası farklılıklardan doğduğunu, çatışmanın yok edilmesinin de bu farklılıkları kaldırma anlamına geldiğini öne sürerek; çatışma yönetimini bireyler ve gruplar arası çatışmaları kabul etme ve destekleme anlamına geldiğini söylemişlerdir. Ayrıca bu görüşe göre; bütün çatışmaların yıkıcı olmadığını grup çatışmalarının toplumsal amaçları sağlamaya katkısı olduğuna inanılır.⁵⁷

2.3. Etkileşimci Yaklaşım

Bu görüş ise, çatışmanın kaçınılmazlığına inanmakta ve yoğunlaşan çatışmaların çözülmesinin zorunlu olduğunu kabul etmektedir. Etkileşimcilere göre örgütte çatışma olmaması sakıncalıdır. Çünkü çatışma olmayan bir örgüt bozulmaya gidiyor demektir. Bu yargı yapılan araştırmalarda desteklenmiştir. Yine yapılan bir araştırmada, bir demiryolu kuruluşunda, kayıtsızlık ve çatışmadan kaçınma yüzünden, tutarsız örgütsel kararların alındığı da gözlemlenmiştir.⁵⁸ Bu araştırmacılar da üyeleri arasında tam uyumdan çok, görüş ayrılığı olan grupların daha fazla gelişme eğilimi gösterdiğini saptamışlardır.⁵⁹

“Etkileşimci” yaklaşım ile “davranışçı” görüş arasındaki farklılıklarını şöylece sıralamamız mümkündür. Etkileşimci yaklaşım;⁶⁰

- Çatışmayı bütünü ile benimsememe,
- Aykırılığı açıkça kuvvetlendirme,

⁵⁶ Aydın, a.g.e., s.363.

⁵⁷ Kılınç, Tanıl, “**Örgütlerde Çatışma: Mahiyeti ve Nedenleri**”, İ.Ü. İşletme Fakültesi Dergisi, C.4., İstanbul, 1985, s.108-109.

⁵⁸ Robbins, S.R., **Managing Organizational Conflict** (akt. Aydın, M.), 1974, s.11.

⁵⁹ Aydın, a.g.e., s.314.

⁶⁰ Ertekin, Yücel, **Stres ve Yönetim**, Ankara, 1993, s.67.

- Çatışma yönetimini, çözüm yöntemleri kadar isteklendirmeyi içerecek biçimde tanımlama,
- Çatışma yöntemini tüm yöneticilerin ana sorumluluğu olarak görme eğilimindedir.

3. Çatışmanın Doğası

İnsanoğlunun var oluşuyla birlikte, varlığını sürdürebilmek için doğayla giriştiği mücadele ile çatışma başlamış olmaktadır dersek yanılmış olmayız.

İnsanlar yaşadıkları çevreye ve ya topluluklara hükmet isterler. Bu hüküm süreci de insanlar, topluluklar, örgütler ve devletlerarası çatışmalara neden olabilmektedir.

Çatışma hayatın kaçınılmaz bir parçasıdır. Tarihte belirgin örnekleri görüldüğü gibi ne yazık ki şiddetle de sonuçlanabilir. Farklı idealler, toprak ya da dinlerden kaynaklanan savaşlar insanoğlu var olduğundan beri süre gelmektedir.

Tarihte birçok ülkeler ülke çıkarları için savaşmışlardır. Kimi savaşlar din adına yapılmış, kimi savaşlar yeraltı zenginlikleri için yapılmış, kimi savaşlarda toprak için yapılmıştır. Televizyonda gördüğümüz ve tarih kitaplarında okuduğumuz gibi çatışmalar zaman zaman çok farklı nedenlerden de kaynaklanabilir. Çatışmalara daha yakından bakıldığında bu çatışmaların birçoğunun aynı temel ilkelere dayandığı ve aynı sürecin işlemekte olduğu görülebilir. Bugün halen İsrail, Filistin ve Arap dünyasının çatışmalarının sürmesinin sebebi toprak paylaşımındaki sorunlar gibi gözükse de altında yatan asıl sebebin kutsal şehir olan Kudüs ile ilgili dini duygular olduğu bilinmektedir. Yine bugün A.B.D.'nin Irak devletini işgali de bunlara bir örnek olarak verilebilir.

4. Çatışma Çeşitleri

Çatışma çeşitlerini “Şekillerine Göre” ve “Düzeylerine Göre” olarak iki grupta ele almamız mümkündür.

4.1. Şekillerine Göre Çatışma Çeşitleri

Şekillerine göre çatışma çeşitlerini;

—Tartışma

—Kavramsal Çatışma

—Çıkar Çatışması

—Gelişimsel Çatışma

başlıkları altında toplayabiliriz.

4.1.1. Tartışma

Kişinin fikirleri, bilgisi, teorileri ve düşünceleri başka birininkine uymadığı zaman ortaya çıkar ve iki kişi bir anlaşmaya varmaya çalışırlar.

Çatışma iki kişinin anlaşmazlığı çözme çabalarının altında yatar. Doğru sonuç hakkında ortak bir karara varılır.⁶¹

Öğretmenlerin öğrencilere uygulamış oldukları mesleki kurallar ve bu kuralların ortaya çıkardığı uygulamalar; öğretmenler ile öğrenciler arasında tartışmaya neden olabilmektedir. Okul yöneticileri ve öğretmenler okul örgütünün ve eğitim sisteminin kurallarını öğrencilere anlatarak, tartışarak öğrencilerin okulun ve eğitim sisteminin kurallarına uymaları konusundaki uyumsuzlukları azaltılabilir.

⁶¹Pekkaya, F. Banu, **Arabulucu Yolu İle Çatışmalara Çözüm Bulma, Arabuluculuk Eğitiminin Okullarda Uygulanması ve Bu Eğitimin Öğrencilerin Benlik Gelişmelerine, Liderlik Becerilerine, Saldırgan Davranışlarına ve Algıladıkları Problem Miktarına Etkisi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 1994, s.4.

4.1.2. Kavramsal atışma

İki zıt düşüncenin kişinin kafasında kendiliğinde oluşmasıdır ve bunların uzlaştırılması gerekir. Bunun en genel nedeni, kişinin zihninde hâlihazırda bulunan bilgiye uymayan yeni bir bilginin öğrenilmesidir. Öğrenciler arasında veya öğrenci ile öğretmen arasında olan bir tartışma öğrencilerin içinde bir merak ve kavramsal bir çatışma doğurur. Olay öğrencinin sahip olduğu hâlihazırdaki bilgisini, tecrübelerini organize etmesi ve kategorilere ayırmasıyla başlar. Böylece bir sonuca varır. Ancak diğer öğrencilerin ve öğretmenin farklı sonuçlara ulaştığını fark edince, öznel bir belirsizlik ve eşitsizlik ortaya çıkar. Kavramsal çatışma bilimsel merak doğurur ki, bu da daha fazla bilgi, yeni tecrübeler ve daha uygun bilişsel görüş ve akıl yürütme sürecini araması için öğrenciyi güdüler.

4.1.3. Çıkar Çatışması

Bir kişinin hareketlerinin diğer bir kişi tarafından engellenmesi ya da kişinin davranışlarına başka birinin karışması sonucu ortaya çıkar. Bu tip çatışmaların ana nedenlerinden biri, kişilerin birbirleriyle etkileşim halinde olmalarıdır. Bu etkileşim de amaçların paylaşılmasını, iş bölümünü, kişilerin birbirlerini tamamlayıcı sosyal rolleri üslenmesini sağlar.

Bir şeye duyulan istek ve yaşamımızı sürdürebilmemiz için gerekli olan şeyler ihtiyaçtır. İstek ve ihtiyaçlarımızı karşılayabilmek için kendimize amaçlar belirleriz. Başkaları ile ortak amaçlar içinde ise aramızda yapıcı bir ilişki var demektir. Ancak amaçlarımız birbirine zıt ise rekabet ortamı içindeyizdir. Çıkar ise amaçlarımıza ulaşmanın sonucunda kazandığımız kazanç ya da yarardır. Çıkar çatışması, iki kişinin ayrı ayrı amaçlarına ulaşmak için yaptıkları davranışın veya gösterdikleri çabanın birbirlerini engellemesi sonucu ortaya çıkar.

4.1.4. Gelişimsel Çatışma

İlköğretim okullarında öğrenciler hızlı gelişim süreci içindedirler. Öğrenciler çocukluk ve ergenlik evrelerini 8 yıllık eğitim sürecinde yaşamaktadırlar. Özellikle 5. sınıftan itibaren ergenlik dönemine girmeye başlayan öğrenciler bu döneme ait psikolojik ve fizyolojik değişimin etkisiyle öğretmenleri ve arkadaşları ile zaman zaman çatışma yaşayabilmektedirler.

4.2. Düzeylerine Göre Çatışma Çeşitleri

Düzeylerine göre çatışma çeşitlerini;

—İç Çatışmalar

—Kişiler Arası Çatışmalar

— Örgüt İçi ve Örgütler arası Çatışmalar

başlıkları altında toplayabiliriz.

4.2.1. İç Çatışmalar

Bu başlık altında kişi-içi çatışmaları başlıca iki grupta toplayabiliriz.

Bunlardan birincisi, psikalanatik kuramda ortaya konduğu üzere, kişilerin bilinçdışlarında baskıda tutulan çatışmalarıdır. Bu çatışmalar bazı gözlenen davranışlara yön verebilir. Bir insanın belli bir anda, farklı güdülere/ihtiyaçlara sahip olması da yavaş-yavaş, yavaş-kaçınma ya da kaçınma-kaçınma türünde çatışmalara yol açabilir. Örneğin öğrenci sınıfta ders işlenirken yemek ihtiyacı duymaya başlamışsa derse olan dikkati dağılabilir, bunun sonucunda da sınıf kurallarına aykırı davranışlarda bulunabilir.

Kişi içi çatışmaların ikinci türü ise, kişilerin zihinlerindeki bilişsel yapılarla ilgilidir. Kişi birbiri ile çelişen bilişsel öğelere sahip ise ya da mevcut bilişsel dengesi ile çelişen yeni uyarıcılarla karşılaşır iç çatışma yaşayabilmektedir.⁶²

⁶² Dökmen, a.g.e., s.22.

Örneğin öğrenciler derslerde başarısız olduklarında öğretmen dersi anlatamıyor, öğretmenin notu kıt, derslerde öğretilenler benim ne işime yarayacak gibi mantığa bürünmeyi kullanarak başarısızlığı konusunda yaşamış olduğu iç çatışmayı mantığa bürünerek gidermeye çalışabilmektedirler.

Amaç çatışması veya bilişsel çatışma olarak karşımıza çıkan kişisel çatışmalarda kişi önce nasıl davranacağı ile ilgili amaç çatışması daha sonrada niçin böyle davrandığı ile ilgili bilişsel çatışma yaşayabilmektedir.⁶³

Amaç çatışması olarak tanımlanan ve kişinin nasıl davranacağını tam olarak bilemediği durumları açıklamaya yarayan çatışma genelde üç şekilde yaşandığı söylenebilir.⁶⁴

a) **Yaklaşma Yaklaşma Çatışması:** Birey, sonuçları iki veya daha fazla seçenekle karşı karşıya kaldığında yaklaşma-yaklaşma çatışması yaşayabilmektedir. Hem bireysel, hem de örgütsel amaçlar çok uygun ve cazip ise, bu durumda birey fazla düşünmeden bir seçim yapılabilir. Bu durumlar kişiyi bir süre kaygı ve endişe içine sokabilir, karar vermeyi zorlaştırabilir, ancak diğer pek çok çatışmaya göre çabuk çözümlendiğini söyleyebiliriz.

b) **Yaklaşma -Kaçma Çatışması:** İçinde hem olumlu, hem de olumsuz özellikleri birlikte taşıyan iki seçenekten birinde karar verilmesi durumunda ortaya çıkan bu tarz çatışma, seçeneklerden hangisinin seçileceğine tam olarak bireyin karar verme sürecinin uzunluğu ve yoğunluğu oldukça rahatsız eder. Özellikle olumsuzluk ile olumlu olmak birbirine eşit algılanırsa daha da rahatsız ettiği söylenebilir. Özellikle yönetici durumunda ya da karar verici pozisyonlarda bulunanların çok sık karşılaştıkları bir çatışma türü olduğu söylenebilir.

⁶³ Şimşek, Şerif ve Diğerleri, **Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütsel Davranış**, Nobel Yayınları, Ankara, 2001, s.205.

⁶⁴ Şimşek ve Diğerleri., a.g.e., s.205.

c) **Kaçma-Kaçma Çatışması:** Birey, sonuçları olumsuz iki veya daha fazla seçenekle karşı karşıya kaldığında “kaçma-kaçma” çatışması yaşayabileceği söylenebilir. Bu tür çatışmalarla kolaylıkla baş edilebileceğini söyleyebiliriz. Kişi durumundan veya ortamından ayrılıp kurtulduğunda çatışmalar da son bulabilir. Genelde söz konusu çatışmalarda bu şekilde davranıldığını söyleyebiliriz. Ancak bazı özel durumlarda çatışmalardan kaçınılsa dahi yeni ortamlarda da durumun değişiklik gösteremediği gözlemlenebilmektedir.

4.2.2. Kişiler Arası Çatışmalar

Bilindiği üzere, kaynağını ve hedefini insanların oluşturduğu iletişime kişiler arası iletişim diyoruz. Karşılıklı iletişimde bulunan kişiler, bilgi/sembol üreterek, bunları birbirine aktararak ve yorumlayarak iletişimi sürdürürler.⁶⁵

Öğretmenler ile öğrenciler arasındaki ilişkilerin eğitim-öğretimdeki yeri doğaldır ki çok önemlidir. Öğretmenler, öğrencilerle iletişim kurarlarken bazen otoriter, bazen arkadaş, bazen rehber, bazen de sadece aileden biriymiş gibi davranabilmektedirler. Bu tip iletişimlerin sağlıklı kurulması halinde öğretmen-öğrenci çatışmalarının büyük oranda azaldığını söylemek mümkündür. Okullarda öğretmenler ile okul yöneticileri arasındaki ast-üst ilişkilerinde de, ast-üst ilişkilerinden dolayı çatışmalar meydana gelebilmektedir. Bu çatışmalar tarafların birbirleri ile sağlıklı iletişim kurmaları sonucu çözümlenebilir veya asgariye indirilebilir. Örgütlerde en çok rastlanan bireyler arası çatışma türlerinin ast-üst çatışmaları ile kurmay komuta yöneticileri arasındaki kişisel anlaşmazlıklardan doğan çatışmalar olduğu söylenebilir.⁶⁶

4.2.3. Gruplar Arası Çatışmalar

Okullarda öğrencilerin özellikle gruplaşarak olumsuz davranışlarda bulunma temayülünde olduklarını söylemek mümkündür. Genelde öğrencilerin aidiyet duygusuyla kümeleştikleri, güç duygusu ile de okullarda diğer öğrencilere karşı baskı ve şiddet

⁶⁵ Dökmen, a.g.e., s.23.

⁶⁶ Eren, a.g.e., s.551.

kullanabildikleri sık sık görülen durumlardır. Okul yönetiminin ve öğretmenlerin öğrencilerin bu olumsuz davranışları sergileyecekleri gruplaşmaların önüne geçmek için okullarda kulüp çalışması, sosyal faaliyetler, okul gezileri gibi birleştirici ve öğrencilerin sosyalleşmesini sağlayan çalışmalara öncelik vermeleri öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci çatışmalarına engel olabilecek çareler arasında geniş yer tuttuğu bir gerçektir.

Örgütlerde biçimsel olarak bölümler arasında düşünce planlama ve uygulama yolları bakımından veya bazen duygusal açıdan anlaşmazlıklar doğabilir. Bunun sonucunda da gruplar arası çatışmalar ortaya çıkar.⁶⁷

Gruplar arası çatışmaların örgütlerde en çok rastlanan çatışma türleri arasında yer aldığını rahatlıkla belirtebiliriz.⁶⁸

4.2.4. Örgütler arası ve Örgüt İçi Çatışmalar

Adından da anlaşıldığı üzere bu tür çatışmalara örgütler ve büyük işletmeler arasında rastlanır. Örgütler ve ya büyük işletmeler kendi çıkarlarının kesiştiği noktalarda çatışma yaşayabilmektedirler. Bu çatışma türü sonuçlarının diğer çatışmalardan işletmelere daha fazla zarar verdiğini söylememiz mümkündür. Çünkü burada bir örgütün kendi dışında bulunan diğer örgütlerle olan çatışmalarından söz ediyoruz. İki rakip işletmenin birbirleriyle çatışması ya da bir işçi sendikası ile işletmenin uyguladığı çeşitli personel politikaları yüzünden görüş ayrılıklarına düşmeleri bu tarz çatışmalara örnek olduğu gibi işletmeleri çok büyük kayıplara uğratması bağlamında önemli bir olumsuz etmen olarak karşımıza çıkmaktadır.⁶⁹

Çatışmalarla ilgili diğer bir sınıflama tarzının da çatışmaların örgüt (organizasyon) içindeki yerleri ile ilgili olduğudur. Buna göre çatışmalar dikey çatışma, yatay çatışma ve emir komuta-kurmay çatışması şeklinde olabileceğini söylemek mümkündür.⁷⁰

⁶⁷ Eren, a.g.e., s.561.

⁶⁸ Tikici, Mehmet, Deniz, M., **Örgütsel Davranış**, Özmert Ofset, Malatya, 1993, s.125.

⁶⁹ Eren, a.g.e., s.552.

⁷⁰ Koçel, Tamer., **İşletme Yöneticiliği**, Arıkan Yayınlar 10.Baskı, İstanbul, 2005, s.462.

4.2.4.1. Dikey Çatışma

Çatışmanın örgüt içindeki yer ve düzeyi onun dikey ya da yatay bir çatışma olup olmadığını belirler. Dikey çatışma, bir örgütte ast-üst durumundaki kişi veya kademeler arasında gerçekleşebilmektedir. Üstlerin astları çok sıkı biçimde denetlemek istediklerinde ve astların da bu duruma direnç gösterdiklerinde ortaya çıkabilir. Dikey çatışma, yetersiz iletişimden, amaç çatışmasından, bilgi ve değerlerle ilgili uyumsuzlıklardan, çalışanın performansı ile ilgili sorunlardan doğabilir.⁷¹

4.2.4.2. Yatay Çatışma

Yatay çatışma ise, aynı düzeydeki kişi veya kademeler (örneğin, üretim ve satış departmanları) arasında ortaya çatışma türüdür. Bu tür çatışmalar, amaç uyumsuzlıklarından, kıt kaynaklardan ve kişiler arası ilişki problemlerinden kaynaklanabilmektedir.⁷²

4.2.4.3. Emir Komuta - Kurmay Çatışması

Komuta-kurmay çatışmaları genelde otorite ilişkilerinden kaynaklandığını söyleyebiliriz. Örgütlerin çoğu komuta yöneticilerine yardımcı kurmay bölümlere sahiptir. Komuta yöneticileri normalde örgütlerin mal ve hizmetlerinin tümünü veya bir kısmını meydana getiren süreçlerden sorumludurlar. Kurmay yöneticileri ise kontrol ve bazı süreçlerde tavsiye amacı ile bulunurlar. Özellikle kendisini uzman sayan ya da bilemediğini sorduğunda yetkisinin sarsılacağını düşünen yöneticiler, uzmanların görüşlerini benimsemek istemediğinde onlarla çatışmaya düşebilir. Bunun tersi olarak uzmanlar da kendini üstün gördüğünde, değişik seçenekler getirmek yerine tek bir seçenekte direndiklerinde yöneticilerle çatışabilirler.⁷³

⁷¹ Solmuş, Tarık, **Örgütlerde Kişiler Arası ve Gruplar Arası Çatışmalar ve Yönetimi**, Türk Psikoloji Bülteni, 2001, s.42.

⁷² Solmuş, a.g.m., s.42.

⁷³ Başaran, İbrahim Ethem, **Örgütsel Davranış**, Ekinoks Yayınevi, Ankara, 2000, s.179.

Emir komuta personeli ile kurmay personel arasındaki çatışma ise en çok bilinen ve görülen bir çatışmayı ifade eder.⁷⁴

5. Çatışmanın Başlıca Kaynakları

Çatışmalara insanlık yaşamında sürekli olarak karşılaşılmalarının en önemli sebepleri arasında ilk olarak insanların temel ihtiyaçlarını gidermesi, ikinci olarak da elde ettiğini savunmak, onu koruyabilme amacıyla olduğunu söylemek mümkündür. Tarih boyunca devletler toplumlarının ihtiyaçlarını karşılamak için diğer devletlerle çatışmalara girmiş ve günümüzde de girmeyi sürdürmektedirler. Tabii ki toplumların çatışmalarında ki en büyük etkenlerden bir diğer nedeni de inanç ve olgusu diyebiliriz. Bunlara örnek olarak hemen her devletin tarihte yapmış oldukları savaşları göstermemiz mümkündür.

“Toplumsal yapısal kuram” ve “psiko-kültürel çatışma” kuramı, çatışmanın kaynaklarını birbirinden oldukça farklı biçimde açıklar. Yapısal çatışma kuramına göre çatışmalar grupların birbiri ile rekabet halinde olan amaçlarından kaynaklanır. Gruplar çıkarlarını korurlar ve çıkarlarını korumaya yönelik eylemlerini ödüllendirirken, grup çıkarlarına ters düşen eylemleri cezalandırırlar. Psiko-kültürel kurama göre çatışmaların kaynağı psikolojik ve kültürel farklılıklardır.⁷⁵

⁷⁴ Koçel, a.g.e., s.462.

⁷⁵ Karip, a.g. e., s.26.

ÇATIŞMANIN KAYNAĞI		
Karşılanmayan Temel İhtiyaçlar	Sınırlı Kaynaklar	Farklı Değerler
-Güç elde etme	-Zaman	-İnançlar
-Ait olma(Saygı)	-Para	-Öncelikler
-Özgür olma	-Mal	-Değerler
-Zevk alma(Eğlence)		
ÇATIŞMA		
ÇATIŞMAYA VERİLEN TEPKİLER		
Yumuşak	Sert	İlkeli
-İçine atma	-Tehdit	-Anlayış
-Reddetme	-Saldırganlık	-Saygı
-İnkar	-Öfke	-Çözümleme

Şekil 2. Çatışmanın Kaynakları.⁷⁶

5.1.Temel Gereksinimlerin Karşılanmaması

Canlı varlıkların davranışlarının altında yatan temel neden kuşkusuz varlığını sürdürme isteğidir. İnsanlardaki varlığını sürdürme isteğini, kaynaklar incelendiğinde dört temel psikolojik ihtiyaç başlığı altında inceleyebiliriz. Bu ihtiyaçların her biri doğrudan hayatta kalma ve canlılığını sürdürme isteğiyle ilişki olduğu söylenebilir. Bunlar;

- Güç Elde Etme
- Ait Olma
- Özgürlük Gereksinimi
- Eğlence Gereksinimi

⁷⁶ Schrupf, Fred, Crawford, Donna K., Bodine, Richard J., **Okulda Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk Öğrenci El Kitabı**, (Çev.F.Gül Akbalık), İmge Kitabevi, Ankara, 2007, s.23.

5.1.1. Güç Elde Etme

Maslow'un da belirttiği gibi insanın temel gereksinimlerinden biri olan kendini kanıtlama kavramındaki gibi bireyler veya örgütler güç gereksinimi duyarlar ve gücü elde edebilmek için başarılar elde etmeye çalışırlar.

Bu gereksinim, başarılar elde ederek, bir işi tamamlayarak ve saygı görülerek doyurulabilir.⁷⁷

Güçlü olanın hayatta kalma ve canlı varlığını sürdürme olasılığı zayıf ya da güçsüz olanlara oranla daha fazla olduğu için, her insanın güç elde etmeye çalışmasını son derece doğal karşılamak gerekir. Bir kişinin güç elde etme gereksiniminin engellendiği ya da kişinin kendini güçsüz hissetmesine yol açan bir durum söz konusu olduğunda kuşkusuz kişiler arası sorunların ortaya çıkması kaçınılmaz olacaktır.⁷⁸

5.1.2. Ait Olma

İnsanların sosyal bir varlık olduğunu ve bunun sonucunda genelde başka insanlarla bir arada yaşamını sürdürmek zorunda oldukları hepimizin bilgisi altındadır. İnsanlar, diğer insanlarla sosyal ilişkiler kurarak yaşamlarını sürdürmek için paylaşımlarda buldukları söylenebilir. İnsanoğlu, aile, okul, iş ve meslek yaşamında birçok insanla bir arada bulunur. Onları sevmek ve onlar tarafından sevimiyi bekler. Sevemediği ve sevilmediği bir ortamda yaşamak insanlara son derece acı vereceği açıktır.⁷⁹

Ailemizin, okulumuzun, sınıfımızın, arkadaşlarımızın, ait olduğumuz meslek kuruluşlarının ve diğer unsurların yaşamımızda önemli bir işlevi olduğu yadsınamaz. Ait olma ihtiyacının önemi, kişinin ait olmak istediği bir gruptan dışlandığını hissettiği takdirde daha iyi anlaşılır. Kişinin ailesi, okulu ya da sınıfı, arkadaşları ya da mensubu olduğu meslek kuruluşu gibi kendini ait hissettiği gruplarla ilişkilerini zayıflatmaya yönelik her girişim,

⁷⁷ Schrupf, Crawford ve Bodine, a.g.e., s.41.

⁷⁸ Öğülmüş, Sebahattin, **Kişiler Arası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2006, s.12.

⁷⁹ Eren, a.g.e., s.31.

sonuçta kişiler arası bir soruna neden olduğu ya da olacağını söylemek kuşkusuz bir kehanet olmayacaktır.⁸⁰

5.1.3. Özgürlük Gereksinimi

İnsanların temel özelliklerinden bir tanesi de özgür yaşamak ve yaşamı ile ilgili kararlarını kendilerinin belirlemek istemeleridir. Başka deyişle yaşamlarıyla ilgili kararları kendilerinin vermek istemesidir. Bu gereksinimi yaşamımızda, seçimler yapmak ve güvenlikte olmakla doyuma ulaştırabileceğimizi söylememiz mümkündür.⁸¹

İnsanları bir makine gibi değerlendirip özgürlüklerini sınırlandıramayız. İnsanlar özgür bir varlık olduklarını hissetmek isterler. Bunun sonucunda özgürlüğün bir gereksinim olarak karşımıza çıktığını görürüz. Bir kişinin seçeneklerini sınırlamak ya da kişiye seçme hakkı tanımamak, kişinin özgürlük gereksinimini karşılamasını engeller. Bu tip kısıtlamaların da kişiler arası sorunlara yol açtığı görülebilmektedir.⁸²

5.1.4. Eğlence Gereksinimi

İnsanlar genelde yaptığı her işten zevk almak, hoşnut olmak ya da işlerinde eğlenceli bir taraf bulmak isterler. Zevk almanın ya da eğlenmenin bu anlamda bir gereksinim olduğunu dahi söylemek mümkündür. Bu gereksinimden insanlar alı koyulduklarında ve ya alı koyulmak istenildiklerinde kişiler arasında sorunların yaşanması kaçınılmazdır.⁸³

Bireyler yaptıkları işlerden zevk almak isterler. Eğer yaptıkları işler zevk vermez ise bir süre sonra yaptıkları işten sıkılır ve yaptıkları işlere karşı isteksiz davranırlar. Öğrencilerde sınıfta ders işlenirken dersin zevk almak isterler. Öğretmen sınıfta ders işlerken dersi eğlenceli hale getirebilirse dersler daha verimli hale getirilebilir.

⁸⁰ Öğülmüş, a.g.e., s.13.

⁸¹ Schrupf,Crawford ve Bodaine, a.g.e., s.41.

⁸² Öğülmüş, a.g.e., s.14.

⁸³ Öğülmüş, a.g.e., s.15.

5.2. Sınırlı Kaynaklar

Kaynakların sınırlı başka bir deyişle kıt olması, örgüt üyeleri arasında çatışmaya neden olan sebepler arasında gösterilebilir. Kıt kaynaklar için yarışmayı gizli bir çatışma biçimi olarak ele alan bir görüşe göre yarışma, örgütteki tarafların kaynaklara ilişkin istemler toplamının, örgütün sahip olduğu kaynaklar toplamını aşması halinde çatışmaya neden olabilir.⁸⁴

Örgüt içinde görevli kişiler, kendi kişisel isteklerini gerçekleştirebilmek için örgütün kaynaklarına ihtiyaç duyarlar. Kaynakların kıt olması ve devamlı temin edilememesi durumunda kaynaklara bağımlılık artmış olacaktır. Örgütteki kişi ve grupların faaliyetleri ile ilgili olarak belirli kaynakları paylaşmaları ve kendi paylarını artırmak için birbirleri ile rekabet etmeleri, çatışmaların ortaya çıkma ihtimalini artıran bir ortam oluşturabileceğini söyleyebiliriz.⁸⁵

Okuldaki işlerde de kaynakların sınırlı olması doğal olarak çatışma yaratabilir. Azalan kaynaklara sahip olabilmek için uğraş veren kişiler yönetimle veya kendi aralarında çatışma yasayabilirler. Bu nedenle öğrencilere kaynakların kullanımı öğretilmeli, kaynaklara sahip olmaktan çok elde olan kaynakların paylaşımı ve amacına uygun olarak değerlendirilmesinin önemi kavratılmalıdır.

Sınıftaki işleyişler değişik araç gereçler ve zaman gibi belirli kaynaklarla gerçekleşmektedir. Sahip olunan kaynakların azalması öğrenciler arasında çatışmalara neden olabilir.⁸⁶

Sınırlı kaynaklardan doğan (zaman, para, mal) çatışmaların, en kolay çözümlenler olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü insanlar çıkarları için çatışma yerine, az olan kaynaklar için işbirliği yapmayı daha çabuk öğrenmektedirler. Taraflar işbirliği içinde sorunu birlikte çözerek, birbirlerinin çıkarlarını göz önünde bulundurlar ve seçenekler üretebilirler.⁸⁷

⁸⁴ Aydın, a.g.e., s.347.

⁸⁵ Ertürk, Mümin, **İşletmelerde Yönetim Organizasyonu**, Beta Yayınları, İstanbul, 2000, s.227.

⁸⁶ Erdoğan, a.g.e., s.127.

5.3. Farklı Norm ve Değerler

Her bireyin değerler sistemi, ilkeleri ve öncelik verdiği konular kuşkusuz farklı olabilir. Farklı değerlere önceliklere ve ilkelere sahip kişiler, sözde “aynı” çevreyi farklı biçimlerde algılayabilir, çevredeki farklı uyarıcılara öncelikle tepki verebilirler.⁸⁸

İnsanlar farklı değerlere sahiptirler. İnanığımız değerler, inançlar, öncelikler ve kuralların izlenmesi doğaldır. İşte bu nokta bir diğer kişiyle çatışacağımız noktadır. Çünkü onların istedikleri bizimkilerden farklı olabilir. Değer çatışmalarının da çözülmesi gerekir; çünkü insanların farklı değerleri vardır ve kendi algıları ile çatışmaya girerler. Değer çatışmalarında insanlar saldırır veya geri çekilirler ve verilen tepkiler çatışmayı kızıştıracak yoğunluktadır. Örneğin; öğrenci dürüstlüğü ile tanınır ama yalancılıkla suçlandığında sinirlenmesi kaçınılmazdır.

Değer çatışmalarının temelinde sosyal farklılıklar (kültürel farklılıklar, sosyal ya da fiziksel/zihinsel özellikler) bulunmaktadır. Genellikle farklı inançlar, düşünceler ve/ veya ilkeler olarak ifade edilirse de çoğunlukla önyargıları da içerirler.⁸⁹

Bir norm, geliştirildiği değerlere aykırı olduğunda, personelin çatışma ortamıyla karşı karşıya kaldığını söylemek yanlış olmayacaktır. Çünkü personel eğer kendine verilen normlara göre davranırsa kendi değerlerine aykırı düşeceğinden işte yaptıklarını kendisine haklı gösteremeyecektir. Aksine personel norma göre davranmadığın da yönetsel erke karşı gelmiş olacaktır. Bu tür çatışma ne denli yoğunsa personelin işine olan uyumsuzluğunun da o denli yoğun olduğu söylenebilir.⁹⁰

Örgütlerde çalışanlar, örgüt normları ile kendi normları arasında tercih de bulunma zorunluluğunda kaldıkları zaman çatışma yaşamaları yüksek bir olasılıktır.

⁸⁷ Schrupf, Crawford ve Bodaine, a.g.e., s.43.

⁸⁸ Öğülmüş, a.g.e., s.14.

⁸⁹ Schrupf, Crawford ve Bodine, a.g.e., s.44.

⁹⁰ Başaran, a.g.e., s.248.

Özellikle büyük kentlerde yaşayan insanlar veya okullarda öğrenim gören öğrencilerin ülkenin değişik bölgelerinden gelen diğer öğrencilerin getirdikleri değişik yaşam tarzı, inanışlar ve gelenekler ortak şehir kültürü ile bir bütünlük gösteremediği zaman, çatışmaların çıktığı çoğu zaman görülen bir durumdur.

Kültür, çatışma ve işbirliğinin yapısını belirleyen önemli temel etkidir. Nelerin çatışma nedeni olabileceği, çatışmada tarafların nasıl davranacakları, ne tür çözüm davranışları gösterecekleri, hangi çözümleri iyi bir çözüm olarak görecekları, çatışma çözümünde başvurulacak kurumların türleri ve bu kurumların rolleri kültürle göre farklılıklar göstereceği açıktır.⁹¹

İki kuramın çatışmanın kaynaklarına ilişkin farklı açıklamaları çatışmanın yaşandığı düzeye ilişkin yaklaşımlarından kaynaklanmaktadır. Toplumsal yapısal kuram çatışmayı daha çok gruplar arası çatışma düzeyinde ele alırken, psiko-kültürel kuram bireyin içsel dünyasından hareketle grup düzeyinde çatışmayı çözümlenmeye çalışmaktadır. Bireyler arasında ve gruplar arasında amaçlarda, değerlerde ve çıkarılarda farklılıkların olması doğaldır. Farklılıkların ve uyumsuzlukların örgütlerde yıkıcı çatışmaya dönüşmesi ise bireyin tutum ve davranışları ile ilgili üç temel etkenden kaynaklandığı söylenebilir.⁹²

Çatışma bir problemin çözümüne ilişkin verilerin yetersizliğinden ve yanlış olmasından kaynaklanabileceği gibi, tarafların verileri değerlendirmelerinde, yorumlamalarında farklı yöntem kullanmalarından ve farklı anlamlar çıkarmalarından da kaynaklanabilir.⁹³

⁹¹ Karip, a.g.e., s.56.

⁹² Uçar, Emine, **İlköğretim Okullarında Öğrenci Çatışmaları ve Öğrencilerin Bu Çatışmaları Çözmek İçin Kullandıkları Çatışma Çözüm Stratejileri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, 2003, s.9.

⁹³ Karip, a.g.e, s.29.

Kaynağın ilgili 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 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

Şekil 3. Kaynaklarına Göre Çatışma Biçimleri.⁹⁴

Çatışmanın güç dengesizlikleri, kaynak dağılımında ve kontrolünde dengesizlik ve eşitsizlik gibi nedenleri olabilir. Dengesizlik ve eşitsizliğin olduğu durumlarda zayıf konumda olan tarafın daha fazlasına sahip olma girişimi kadar güçlü konumda olanını var olan gücünü ve kontrolünü artırma girişimi de çatışmayı başlatabilir.⁹⁵

⁹⁴ Karip, a.g.e, s.30.

⁹⁵ Karip, a.g.e, s.31.

Örgütlerdeki bireylerin veya grupların kendi norm ve değerlerine göre ortaya çıkan kişilik veya amaç farklılıklarından doğan çatışmalarında yaşanabileceğini söylememiz mümkündür.

5.3.1. Amaç Farklılıkları

Örgütteki birey ya da grupların amaçları konusunda farklı görüşlere sahip olunması örgütlerde çatışma ortamı yaratabilir. Her bireyin farklı amacı olduğu için bireylerin olaylar karşısındaki davranış ve tutumları da değişik olacaktır. Bunun nedeni daha öncede değinildiği üzere değişik kültür, değişik yetiştirme tarzları, değişik duygu ve düşüncelere sahip olmalarıdır.⁹⁶

Amaç çatışmaları bilindiği üzere örgüt üyeleri ile örgütün ve çalışma gruplarının amaçları birbirine ters düştüğü zaman ortaya çıkabilmektedir. Örgüt içindeki bir alt birim uzmanlaştıkça benzer olmayan amaçlar geliştirmeye baslar. Bu farklı amaçlar her bir alt birim üyeleri arasında farklı beklentilerin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir.⁹⁷

Her bireyin çeşitli tutum, değer ve amaca sahip olduğunu söyleyebiliriz. Çalışanların sahip oldukları değerler ve amaçlar örgüt değer ve amaçları ile örtüşmediğinde çatışmaların çıkması kaçınılmaz olabilir. Amaçların gerçekleştirilmesinde bireyler engelle karşılaştıklarında çatışmayla karşı karşıya kalabilirler.

5.3.2. Kişilik Farklılıkları

Örgütlerde çalışanlar arası kişilik farklılıkları çatışmaya neden olabilmektedir. Yüksek baskıcılık, dogmatizm ve düşük öz saygınlık gibi kişilik özelliklerinin çatışmayla ilişkisini inceleyen araştırmalar, otoriteler ve baskıcı kişiliğin çatışmaları arttırdığı sonucunu ortaya

⁹⁶ Eren, a.g.e., s.183.

⁹⁷ Can, Halil, **Organizasyon ve Yönetim**, Siyasal Kitabevi, Ankara, 2002, s.329.

koymuştur. Diğer yandan, yeniliğe ve değişime karşı çıkan dogmatik kişilik yapısının da çatışmalara neden olduğu söylenebilir.⁹⁸

Sınıfta bulunan bireylerin öğrencilerin sahip oldukları kişisel özellikler de çatışmalara neden olabilir. Bireylerin kendilerini ve başkalarını algılayış biçimi çok önemli bir çatışma kaynağı olarak gösterilebilir.⁹⁹

5.4. Örgütün Büyüklüğü

Örgütün büyüklüğü, örgütsel amaçlar, roller ve ilişkilerinin belirsizleşmesine, uzmanlaşmaya, karmaşıklığa, iletişim sorunlarına yol açarak çatışmalara neden olur. Örgütün büyüklüğü çatışma olasılığını ve oranını artırır. Çünkü örgüt büyüdükçe birincil ilişkiler, ikincil ve kişisel olmayan ilişkilere döner, doğal iletişim giderek kaybolur.¹⁰⁰

Örgütün büyüklüğü ile çatışma arasında paralellik olabileceğini söyleyebiliriz. Örgüt büyüdükçe, örgütün amaçları ve amaçlara ulaştıracak araçlar daha karmaşıklaşmakta, hiyerarşik kademeler artmakta ve bütün bunlar da örgütte çatışmanın giderek artmasına müsait şartları oluşturabileceği söylenebilir. Küçük örgütlerde çatışma ihtimalinin az olması da, amaçların ve amaçların gerçekleştirilmesinde kullanılan araç ve yöntemlerin büyük örgütlere oranla daha az karmaşık, açık ve belirgin olmaları ile açıklanabilir düşüncesindeyiz. Örgütün büyüklüğü; amaçların, amaçların gerçekleşmesinde kullanılan amaç ve yöntemlerin, iletişim sisteminin, denetim sisteminin, görevsel ilişkilerin daha karmaşık bir nitelik kazanmasına neden oluyorsa, örgütsel yapı ve işleyişte karmaşıklığa yol açan örgütsel büyüklük, çatışma koşullarını da birlikte oluşturuyor denebilir.¹⁰¹

⁹⁸ Baysal, Can, Tekarslan, Erdal, **İşletmeciler İçin Davranış Bilimleri**, Avcıol Basım, İstanbul, 1996, s.314-315.

⁹⁹ Erdoğan, a.g.e., s.127.

¹⁰⁰ Tengilimoğlu, Dilaver, **Kişiler Arası Çatışma ve Çatışmayı Teşhis Modelleri**, TODA İE Dergisi, Cilt.24, sayı 2, Ankara, DİE Matbaası., 1991, s.134.

¹⁰¹ Aydın, a.g.e., s.357.

Örgüt içindeki çatışmaları ele aldığımızda, çatışmalara neden olan nedenler olarak;

- a) İş Bölümü
- b) Statü Farklılıkları
- c) İletişim
- d) Ödüllendirme Sistemi
- e) Ortak Karar Verme

5.4.1. İş Bölümü

İş bölümü, toplu bir çabayı gerektiren bir işin, çeşitli bireyler tarafından yürütebilecek bir biçimde, ussal olarak, kendi öğelerine ayrılması olarak ifade edilebilir. İş bölümünün doğal bir sonucu olarak oluşan birimler ya da alt sistemler; işlevleri gereği kendi özel normlarını, değer yargılarını, psikolojik yönelmelerini ve davranış biçimlerini geliştirmesi bu alt sistemlerin ayrılaşmalarına neden olur. Bu tip ayrılaşmalar alt sistemler arasında çatışmalara kaynak olabileceğini söyleyebiliriz.¹⁰²

Personel yönetiminin en belirgin işlevlerinden biri olan işe alma işlevi, işletme için gereken insan gücünü bulma ve adaylar arasından seçim yaparak göreve atama veya çalışan personeller arasında iş bölümü yapma çalışmalarını içerir.¹⁰³

Görev sınırlarının neler olduğunun, nerede başlayıp nerede biteceğinin bilinmemesi, yani çalışma alanlarının birbirine girmesi çatışmalara yol açabilir. Ayrıca birden fazla kişiye bağlı olarak çalışmak veya birbiriyle sıkı ilişkisi olan iki grubun ayrı kişilere bağlı olarak çalışmak zorunda kalmaları da çatışmalara neden olabilir.¹⁰⁴

Örneğin sınıflarda yapılan küme çalışmalarında grup üyesi öğrencilerden bazılarının üzerlerine düşen görevleri yerine getirmemesi öğrenciler arasında çatışmalara yol açabilmektedir.

¹⁰² Aydın, a.g.e., s.342.

¹⁰³ Artan, Sinan, Personel Yönetimi, Gül Matbaası, İstanbul, 1989, s.136.

¹⁰⁴ Erdoğan, a.g.e., s.127.

5.4.2. Statü Farklılıkları

Statü unsuru, bütün örgütlerde var olan ve farklı nitelik ve yetenekteki insanların, farklı işlerde ancak bir arada çalışma zorunluluğundan kaynaklanan bir durumdur. Personel bulunduğu statü ile kendi yaş, eğitim, hizmet süresi ve maaş gibi statü boyutları açısından bir farklılık hissettiğinde çatışmanın ortaya çıkmakta olduğu veya çıktığı gözlenmektedir. Aynı şekilde düşük statülü personelin yüksek statülü personeli yönlendirmeye çalıştıklarında da, çatışmanın ortaya çıktığı görülmektedir. Ayrıca, bireyin kendisini bulunduğu pozisyondan daha yüksek ve önemli bir pozisyonda bulunabilecek yetenekte görme eğilimi, başka bir deyişle, algılanan statü ile bulunulan statü arasındaki fark da yine bir çatışma nedeni olarak ortaya çıkmaktadır.

5.4.3. İletişim

Organizasyonlardaki çatışmanın nedenlerinden bir diğeri de iletişimde meydana gelen aksaklıklardan doğuyor olmasıdır. Bilindiği gibi iletişim sayesinde örgütün bütün birimleri arasında günlük bilgiler sürekli olarak akar. İletişim sistemindeki aksamalar ise örgütlerde bir takım tıkanıklıklara neden olur. İletişim engelleri nedeniyle amaçların bütün birimlere iyi anlatılmaması durumunda birimler arasında farklılaşmalar ve değişik yargılar oluşmaya başlar. Organizasyon içindeki kişilerin ve birimlerin farklılaşması da çatışmalara neden olur.¹⁰⁵

Örgütün amaçlarının tam olarak gerçekleşmesi, amaçların örgüt üyeleri tarafından doğru anlaşılması ile doğru orantılı olduğu söylenebilir. Örgüt amaçlarının üyelerce tam olarak anlaşılmasını sağlayıcı ve üyeleri örgüt amaçları etrafında toplayıcı ve bütünleştirici bir iletişim sisteminin olmaması, örgüt üyelerinin gruplaşmalarına ortam hazırlayabilir. Farklı görüşler ve yorumlar etrafında oluşan gruplaşmalar çatışmalara neden olabilir.¹⁰⁶

¹⁰⁵ Ertürk, a.g.e., s.227.

¹⁰⁶ Aydın, a.g.e., s.352.

Örgütün isleyişi ile ilgili kararlar, genellikle örgütün üst kademesinde bulunan yöneticiler tarafından alınır. Örgütün alt kademesinde bulunan personelin, alınan bu kararlara karşı fikir bildirme ve açıklama getirme yetkileri genelde yoktur. Bu açıdan bakıldığında, iletiler, örgütün tepesinden aşağıya doğru tek yönlü iletişim şeklinde ulaştırılır. Hâlbuki alt kademelerde çalışan personelin, alınan kararla ilgili söz söyleme haklarının olmasında yarar olduğu kanısındayız. Çünkü böylece iletişim süresince çift yönlü bilgi akışının sağlanması sonucu oluşacak çift yönlü iletişim çatışmanın temel kaynağının oluşumunu engelleyecektir.¹⁰⁷

İletişimin bir örgütün vazgeçilmez bir unsuru olarak görebiliriz. İletişim eksikliği işletmelerde en büyük çatışma nedenlerinden birini olarak görülebilir. İletişim eksikliği tüm çatışmaların nedeni değildir. Ancak insanlar arası gerekli bir araç olduğundan çoğu zaman çatışmaya neden olabilmektedir. İnsanların birbirleri ile olan sıkı ilişkileri, bilgi alışverişi çatışmayı azaltıcı unsur olarak görülebilir. Bununla birlikte iletişim sürecinde meydana gelen sorunların girdiyi azalttığı, işbirliğini geciktirdiği, yanlış anlamalara neden olduğunu söylememiz yanlış olmayacaktır.¹⁰⁸

Sınıftaki haberleşme akışının kısıtlı olması, belirli bilgilerin öğrencilere zamanında ulaşmaması, öğretmeni bilgilendirmeye yönelik iyi bir iletişim sisteminin kurulmamış olması çatışmaya neden olabilir.¹⁰⁹

Örneğin bir öğrenci ilk ders saatinde sürekli geç geliyorsa ve geç gelme nedeni ailevi nedenlerden oluşuyor ise, bu nedenleri bilmeyen öğretmen öğrenciye karşı ön yargılı davranabilir, bunun sonucunda da çatışma yaşanabilecektir.

¹⁰⁷ Ertürk, a.g.e., s.227.

¹⁰⁸ Özkalp, Enver, Kirel, Çiğdem, **Örgütsel Davranış**, Anadolu Üniversitesi Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları, No.111, Eskişehir, 1996, s.208.

¹⁰⁹ Erdoğan, a.g.e., s.127.

5.4.4. Ödüllendirme Sistemi

Gruplar arasında ya da grup içinde uygulanan değişik ödül sistemleri de çatışmaya neden olabilmektedir. Ödül ve teşvik konusundaki eşitsizlik ve farklılıkların çatışmalara neden olduğunu inceleme ve araştırmalar da göstermektedir. Buna göre ödüller kişilere başarıları oranında dağıtıldığında, kişileri tam bir yarışma ortamına sokacağı açıktır. Bu sistem, kişileri psikolojik açıdan birbirleriyle yarış, mücadele ve çekişme ortamına itecektir. Birbirlerine yardımcı olacak yerde birbirleriyle çekişmeye ve engellemelere çalışılması ise işletmenin çatışma ortamına sürüklenmesi ile eşdeğerdir.¹¹⁰

Çoğu çatışmaların kökeninde bireylerin gösterdikleri başarıların ölçüsünde ödüllendirilmeleri yatmakta olduğunu söyleyebiliriz. Ödüllerin gösterilecek başarıya bağlanması hatta eldeki örgütsel olanakların bu başarılar ölçüsünde dağıtılması kişileri yarışma içerisine sokabilmektedir. Bu yarışma esnasında kıt olan ödüllendirme olanaklarından yararlanmak isteyen personel, diğer personellerle arasında sorun yaratacak şekilde iş davranışı gösterebilir. Bu ortamında kişiler arası çatışmalara sebep olabileceğini söyleyebiliriz.¹¹¹

Ödüllendirme sistemi içerisinde iş değerlemesi sürecinin de önemli bir faktörü olduğunu söyleyebiliriz. Bu sürecin işletmede yapılan işleri nesnel ölçülerle derecelendirilmesini amaçladığı söylenebilir. Bu süreç içerisinde bir iş değerlemesi planı aracılığı ile iş analizlerinin gerçekleştirilip, iş tanımlarının yapılması ve işin özelliklerinin belirlenmesi işlerin derecelendirilmesi ve göreceli iş değerlerinin gerektiğinde kesin ücret oranlarına dönüştürülmesi ücretlendirilmeye temel oluşturma, ödüllendirme ve bunların yanısıra çok yönlü amaçlar içinde kullanılabilir. ¹¹²

¹¹⁰ Ertürk, a.g.e., s.230.

¹¹¹ Eren, a.g.e., s.556.

¹¹² Artan, Sinan, Endüstri İşletmelerinde Ücret Yönetimi ve Türkiye'deki Uygulama, İ.T.İ.A. Yayını, No.239., Eskişehir, 1981, s.136.

5.4.5. Ortak Karar Verme

Ortak karar verme, örgütlerdeki bölümler arasında çatışmanın meydana gelmesinde önemli rol oynayan bir diğer etkidir. Bir organizasyonda ortak karar verme ihtiyacı, organizasyonlarda yer alan bölümler arasında kaynakların dağılımı ve bölümlerin faaliyetlerinin zamanlandırılmasına bağlı olarak çıkar. Bölümler arasında sınırlı kaynağa bağımlılık arttıkça, bu kaynakla ilgili ortak karar verme ihtiyacı da artar. Ortak karar verme ihtiyacı arttıkça çatışma çıkma olasılığı da artmaktadır.¹¹³

Ortak karar vermeye yönelik baskının yoğunluğu, kuşkusuz kaynakların örgüt içinde sınırlılık derecesine bağlı olduğu söylenebilir. Sınırlı kaynakların belli alt sistemler arasında paylaşılması, ortak karar verme gereksinimi doğurmakta ve bu da alt sistemler arasında çatışmalara neden olabilmektedir. Ortak karar vermeye yönelik baskı, örgütteki gruplar arası çatışmanın zorunlu koşullarından birisini yaratabilir. Ortak kararlarla ilgili / kabul edilebilir niteliklerin seçeneklerin fazlalığı da gruplar arası anlaşmazlık ve çatışma olasılığını da arttırabilecektir.¹¹⁴

¹¹³ Ertürk, a.g.e., s.226.

¹¹⁴ Aydın, a.g.e., s.347.

3. BÖLÜM

ÖĞRETİM KURUMLARINDA ÇATIŞMA YÖNETİMİ

1. Çatışma Yönetiminde Taraflar

Şunu diyebiliriz ki, insanlar sosyal yaşamlarında veya çalıştıkları örgütlerde kendi kişilik özellikleri ile bir arada olduğu diğer insanların kişilik özelliklerinin uyuşmaması nedeni ile çatışma yaşayabilirler.

Çatışmanın derecesi, çatışma konusunda tarafların katılımı ve çatışma konusunun taraflar için önem derecesi tarafların davranışlarında belirli bir rol oynadığı söylenebilir. Küçük Çatışmalar büyük çatışmalara oranla daha yapıcı bir biçimde çözümlenebilir. Çatışmanın derecesi subjektif olarak tanımlanabilir ve kontrol edilebilir bir niteliğe sahip olabilir. Çatışma konusu, olan belirli bir eylem ya da işlem müzakere edildiğinde çatışmalar çözülebilir. Bir çatışma belirli bir işlem ya da eylemden haklar ve ilkeler boyutuna taşınırsa, çatışmanın çözümlenmesinin oldukça güçleşeceğini söyleyebiliriz. Çatışma yönetiminde tarafları ele aldığımızda toplumsal ve kültürel ortamın çatışma ve işbirliğinin yapısını belirleyen temel etkenlerden biri olduğunu söyleyebiliriz. Nelerin çatışma nedeni olabileceği, çatışmada tarafların nasıl davranacakları, ne tür çözüm davranışları gösterecekleri, hangi çözümleri iyi bir çözüm olarak görecekları, çatışma çözümünde başvurulacak kurumların türleri ve bu kurumların rolleri kültürlere göre farklılıklar gösterir. Bu nedenle taraflar aynı toplum içinde yaşıyor olsalar da, çatışmanın etkili bir biçimde yönetilebilmesi için tarafların çatışma konusu ile ilgili kültürel özelliklerinin çok iyi irdelenmesi gerekir.¹¹⁵

Taraflar arasındaki anlaşmazlıklar sonucu ortaya çıkabilecek çatışmalar kişisel ilke veya grupsal normlar boyutuna taşınırsa çözümlenmesinin zor olabileceğini söyleyebiliriz.

¹¹⁵ Karip, a.g.e., s.57-58.

Bir örgütte çalışanlar arasında farklı değerler, normlar, alt kültür farklılıkları oluşabilir. Yeni bir çalışan bu farklılıklar sebebi ile grup üyeleri ile çatışma yaşayabilir. Bu tip problemleri ortadan kaldırılması için kişi veya gruplar arasında işbirliği yapılarak farklılıklara daha duyarlı bir şekilde yaklaşılması daha uygun olabileceği söylenebilir.

1.1. Tarafların Birbirine Yaklaşımı

Çatışma sürecinde taraflar birbirine karşı işbirlikçi, bireysel ya da rekabetçi bir yaklaşım sergileyebilirler. İşbirlikçi yaklaşımda taraflar kendi çıkarları ve yararları yanında karşı tarafın çıkarları ve yararları ile de ilgilenebilir. Bireysel yaklaşımda taraflar kendi çıkarlarını düşünür ve karşı tarafın çıkarları onu ilgilendirmeyebilir. Rekabetçi yaklaşımda ise birey kendi çıkarları açısından elde edebileceğinin en fazlasını elde etmeye çalışmakla birlikte, elde edeceğinin karşı tarafın elde edeceği yararlardan daha fazla olması önem taşıyabilir. İşbirlikçi yaklaşım genellikle çatışmanın sonucunun yapıcı olmasını sağlayabilir. Rekabetçi yaklaşım ise yapıcı olmayan bazı nitelikler taşıdığı söylenebilir.¹¹⁶

Öğretim kurumlarında öğretmenler arasında bireysel olarak ön plana çıkma ve benim başarımlarım daha yüksek anlayışı rekabeti getirebilmektedir. Eğer bu rekabet işbirlikçi yaklaşım içinde değil de rekabetçi yaklaşım içinde olursa çatışmalara yol açabilmektedir. Yine öğrenciler, küme çalışmalarında işbirlikçi yaklaşım yerine rekabetçi yaklaşımı benimserler ise grup üyeleri arasında çatışmaların ortaya çıkması söz konusu olabilir.

1.2. Tarafların Katılığı

Çatışma konusunda tarafların katılığı çözüm seçeneklerinin sınırlılığından ya da tarafların psikolojik olarak kendilerini belirli bir seçeneğe, konuma ve sonuca kilitlemiş olmalarından kaynaklanabilir. Çatışma konusunun taraflar için önem derecesi tarafların davranışlarını ve çatışmada ne kadar risk alabileceklerini belirlediğini söyleyebiliriz. Genellikle çatışma konusu bireylerin kişiliği, güvenliği, sosyo-ekonomik konumu gibi

¹¹⁶ Karip, a.g.e., s.59.

toplumsal olarak önem verilen konularda ise bireylerin çatışma konusunda daha çok odaklanabileceğini söyleyebiliriz.¹¹⁷

Okullarda öğrenciler en büyük etkenlerden biri olan aidiyet olgusu da dahil olmak üzere bir takım etkenler çerçevesinde kendi aralarında gruplaşmalar oluşturabilmektedirler. Oluşan bu gruplar kendi normlarını ortaya koyarak diğer öğrencilere karşı olumsuz yaklaşım içerisinde olabilmektedirler. Genelde grup üyeleri aynı sosyo-ekonomik çevreden geldikleri için diğer öğrencilere karşı katı tutum sergileyebilmektedirler. Bunun sonucunda da öğrenciler arası çatışmalar çıkabilmektedir.

1.3. Tarafların Özellikleri

Tarafların özelliklerini belirlemenin bir yolu bireyin kendisi ve başkaları ile barışıklığını ya da çekişmesini etkileyen davranışların, tutumların ve diğer kişisel koşulların bir listesini çıkarması olduğunu söyleyebiliriz. Örneğin; pasif, bağımlı, sığınmacı ve itaatkâr kişilik özelliklerine sahip bir birey başkalarıyla çatışmaya girmekten kaçınabilir. İnsanlara güvenen, genel olarak insanlara karşı olumlu bir tutuma sahip, soyut düşünebilen, düşüncelere açık ve belirsizliklere tolerans gösteremeyen bireylerin de daha çok çatışmaya girmeleri, çatışmada işbirliğinden kaçınmaları ve bu kişilik özelliklerine sahip bireylerin taraf oldukları çatışmaların hızla büyümesi söz konusu olabilir.¹¹⁸

Öğretmenler, öğrencilerle olan ilişkilerindeki tutumlarında öğrencilerin kişilik özelliklerini iyi tanımalıdırlar. Öğretmenler, okul ve sınıf ortamında öğrencilerle olan münasebetlerinde kişisel özellikleri dikkate almadıklarında çatışmalar yaşanabileceğini söyleyebiliriz.

¹¹⁷ Karip, a.g.e., s.59.

¹¹⁸ Karip, a.g.e., s.60.

1.4. Yanlış Yargılar ve Algılar

Taraflar karşı tarafın davranışını farklı ve yanlış bir ortama göre algılayarak yanlış yargılara varabilirler. Karşı tarafa ilişkin olumsuz yargılar geliştirilirken, taraflar kendi davranış ve tutumlarının daha doğru ve meşru olduğunu düşünürler. Bu durumda çatışmanın yoğunlaşması ve yanlış yargıların daha da pekişmesi beklenebilir. Karşı taraf hakkında oluşturulan yanlış yargılar, karşı tarafın yanlış yargılara tepkileriyle ya da yargılar yönünde bir davranış göstermesiyle doğrulanabilir. Yanlış yargı ve algılar; varsayımlara, yargı ve algıların dayandığı kanıtlara açıklık kazandırılarak azaltılabilir. Bu belirginleştirme problemin çözümüne yardımcı olmuyorsa, yansız üçüncü bir bireyden tarafların birbirine karşı yargılarını ve algılarını değerlendirmesi istenebilir.¹¹⁹

Tarafların birbirlerinin pozisyonlarını yanlış algılamaları, bireylerin dolaylı bir şekilde karşılıklı tehdit edici göndermeleri, baskı ya da suçlama zan altında tutma politikalarıyla sindirmeye çalışma girişimleri algılanan çatışma koşullarından olduğunu söyleyebiliriz.¹²⁰

Devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerin yaşamakta oldukları çevrenin çeşitli sosyo-ekonomik yapıya sahip olduğunu söyleyebiliriz. Okullarda görev yapan öğretmenler ve yöneticiler öğrencileri içinde buldukları şartlara göre değerlendirmedikleri takdirde disiplin sorunu ile karşı karşıya kalabilecekleri söylenebilir.

2. Çatışma Çözüm Stratejileri

Çatışma yönetiminde tarafların izleyebileceği stratejiler işbirliği, uyma-itaat etme, uzlaşma, üstünlük kurma ve kaçınmak olmak üzere beş grupta incelenebilir.¹²¹

¹¹⁹ Karip, a.g.e., s.62.

¹²⁰ Silah, Mehmet, **Çalışma Psikolojisi**, Selim Kitabevi, Ankara, 2001, s.251.

¹²¹ Karip, a.g.e., s.63.

2.1. Bütünleştirme

Tarafların hem kendi hem de karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarına verdikleri önem yüksek olduğu durumlarda ortaya çıktığını söyleyebiliriz.

Bütünleştirmede esas olan, her iki tarafın da eşit olarak işe başlamasıdır. Bütünleştirmede herkes tüm düşüncelerini açıkça ortaya koyacağından karşılıklı güvenin son derece önemli olduğunu söyleyebiliriz. Bu strateji güven duyulmayan kişilerle kullanıldığında sonuç veremeyebileceğinden zaman kaybına yol açabilir. Uzun bir süreyi gerektiren bütünleştirme stratejisini basit çatışmalarda kullanmak da zaman kaybına neden olabilir. Karmaşık sorunların çözümünde çözümleri formüle etmek ve başarıyla uygulamak için tarafların bilgi ve becerilerini kullanmak, iletişim çatışmalarıyla başa çıkmak ve amaçlar, politikalar, uzun vadeli planlama vb. ile ilgili stratejik sorunları halletmek için kullanılması uygun olan bütünleştirme stratejisi, diğer çatışmalarında kullanılmaması olasıdır.¹²²

Bütünleşme stratejisi problem çözme olarak da adlandırabiliriz. Bu stratejide taraflar karşı karşıya gelerek gerçek problemleri ve ne yapabileceklerini güven ve açık sözlülükle müzakere ederler. Her iki taraf içinde kabul edilebilir bir çözüme ulaşmak için aralarındaki farklılıkları analiz ederler. Bu stratejinin temel kuralının kartların ortaya konması şeklinde söyleyebiliriz.¹²³

Bütünleştirme stratejisi, katılıma olanak sağladığından ve örgütsel çatışmanın temelini inerek çatışmayı örgütün ve bireylerin yararına olacak şekilde sonuçlandırmayı amaçladığından çatışmaları yönetmede kullanılacak en faydalı ve çağdaş strateji olarak anıldığını söyleyebiliriz.¹²⁴

¹²² Kasap, A., **Yıldız Teknik Üniversitesi Lisans Öğrencilerinin Çatışma Yaklaşımları, Yaşadıkları Çatışmalar ve Çatışma Yönetim Şekilleri**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, İstanbul, 2006, s.22.

¹²³ Karip, a.g.e., s.64

¹²⁴ Gümüşeli, Ali İ., **İzmir Ortaöğretim Okulları Yöneticilerinin Öğretmenler İle Aralarındaki Çatışmaları Yönetme Biçimleri**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Planlaması Anabilim Dalı, Ankara, 1994, s.92.

Bütünleştirme yaklaşımını hedef fikir ayrılıklarının belirlenmesi ve çözümler üretilmesi olarak söyleyebiliriz. Çatışmaya taraf olan birimler çatışmaya neden olan etmenlerle yüz yüze gelir ve içten bir yaklaşımı ve çözüm isteğini içerebilir. Her iki tarafında çözüme içten katkısını esas alan bir yaklaşım olduğu söylenebilir. Karşılıklı iş birliğini ve yaratıcı çözüm yollarını geliştirebilir.

Okul yöneticisinin çatışmaları önlemek ya da yönetmek için seçeceği yollardan biri de bütünleştirme olmalıdır. Bu yaklaşım en verimli yaklaşım olmakla beraber, her durumda kullanılmaz. Birleştirme yolunda atılacak ilk adım, çatışmayı açıkça ortaya koymak, tanımak ve tartışmaktır. Böylece tarafların dilekleri açığa vurulmuş ve yeniden değerlendirilmiş olur. Bu aşamada dikkat edilmesi gereken incelik, bir çatışmada en çok göze çarpan noktaların o çatışmanın en gerçek nedenleri olmayabileceğidir. Bu yüzden, dramatik özelliklere kapılmayıp, köklü nedenler üzerine eğilmek gerekir¹²⁵

2.2. Uyma-İtaat Etme

Bu stratejide taraflardan birinin, karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarının ön plana çıkması karşılığında kendi ilgi ve ihtiyaçlarının doyurulmasından vazgeçmesi söz konusudur. Bu durum karşı tarafın isteklerine boyun eğme ve uyma olarak nitelendirilebilir. Uyma davranışını gösteren taraf, farklılıkları göz ardı ederek iki taraf arasındaki benzerlikler üzerinde yoğunlaşır.¹²⁶

Bu çatışma stili, çatışan taraflardan birisinin bazı noktalarda ödün verip karşılığında diğer taraftan çıkar elde etmek istediği durumlarda kullanılabilir.¹²⁷

Öğretmen öğrenci ilişkilerinde sıklıkla gözlemleyebildiğimiz durum şudur ki, öğrenciler kendi ilgi ve isteklerini ortaya koyamayarak öğretmenlerin tutum ve istekleri doğrultusunda hareket etmektedirler. Bu durum ise kendi kişiliği doğrultusunda ilgi ve

¹²⁵ Bursalıoğlu, a.g.e., s.156.

¹²⁶ Karip, a.g.e., s.65.

¹²⁷ Şahin, Ahmet, **İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kişiler Arası İletişim Becerileri ve Çatışma Yönetim Stratejileri Arasındaki İlişki**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya, 2007, s.83.

ihtiyaçları doğrultusunda hareket temekten çok başkalarının istekleri doğrultusunda hareket eden nesiller yetişmesi söz konusu olabilmektedir.

2.3. Hükmetme-Üstünlük Kurma

Hükmetme stratejisinde taraflardan birinin çeşitli biçimlerde güç kullanarak karşı tarafa kendi çözümünü empoze etmesi söz konusu olasıdır. Hükmedilen taraf ulaşılan çözümden memnun olmayabilir. Aslında bir çözümden çok zorlama olduğunu söyleyebiliriz. Hükmedilen taraf zayıf olduğunu ve başka bir seçeneği olmadığı düşünürsek çözümü kabul etmek zorunda kalabileceğini söyleyebiliriz.¹²⁸

Çatışma konusu kendisi için önemli olan ya da çatışmaya taraf olan diğer bireyin alacağı kararın kendisine zarar verebileceğini düşünen bir bireyin hükmetme stratejisini kullanması uygun olabileceği söylenebilir. Sevilmeyen etkinliklerin yerine getirilmesinin zorunlu olduğu durumlarda ya da üst düzey yöneticiler tarafından formüle edilen strateji ve politik alan yürütmek için de bu stratejinin kullanılması uygun olarak görülebilir.¹²⁹

Bu stili kullanan kişiler, kazanma arzularının aşırılığı nedeniyle başkalarının kaybını zevkle izlediği söylenebilir. Bazen başkalarının ilgilerini ya da iddialarını anlamaya çabalayabilirler. Ancak bu çabanın altında yatan temel neden, onlar hakkında edindikleri bilgilerle yeni stratejiler belirlemek ve başarıyı garantiye almak olduğunu söyleyebiliriz.¹³⁰

Şunu söyleyebiliriz ki okulda veya sınıf ortamında öğretmenlerin öğrencilerin ilgileri doğrultusundan çok kendi mesleki tutumları doğrultusunda hareket etmeleri ve bunun sonucunda öğrencilerden gelebilecek tepkileri öğretmenliğin vermiş olduğu güç ve statü sebebi ile öğrencilere kendi kural ve alışkanlıklarını zorla kabul ettirmeleri söz konusu olabilmektedir.

¹²⁸ Karip, a.g.e., s.67.

¹²⁹ Kasap, a.g.e., s.38.

¹³⁰ Gümüşeli, a.g.e., s.93.

2.4. Kaçınma

İnsanda dahil tüm canlıların çatışmayı engellemede izledikleri en doğal yollardan birinin de kaçınma olduğunu söyleyebiliriz. Karşıt grupların yüz yüze gelmemeleri, çatışmadan etkili bir kaçınma yöntemi olarak söylenebilir. Kesin bir çözüm biçimi olmasada, kısa bir süre için başarılı bir seçenek olarak görülebilir.¹³¹

Bu strateji genellikle kenara çekilme, ilgilenmeme ya da olumsuz bir şey duymak istememe gibi tutumlarla birlikte ortaya çıkar. Kaçınma stratejisi, çatışmayla uğraşmayı daha uygun bir zamana erteleme ya da taraflardan birinin konumunu iyileştirmesi için zaman kazanması gibi amaçlarla kullanılabilir. Çatışmanın her iki taraf içinde zarar verici bir nitelik taşıması durumunda taraflar çatışmaya girmekten kaçınabilir.¹³²

Bazı bireyler herhangi bir bireyle çatışmaya girmemek için bilinçli ya da bilinçsiz çeşitli kaçınma davranışlarında bulunabilirler. Bireyler ve gruplar arası çatışmaların ortaya çıktığı durumlarda çatışmanın çözümünde yapılabilecek önde gelen işlerden birisi de bireyler arası bağımlılığı azaltmak olduğunu söylenebilir. Bunu gerçekleştirmek için; kayıtsızlık, soyutlanma ve çekilme gibi yöntemler kullanılabilir.

a)- **Kayıtsızlık**: Anlaşmanın mümkün olmadığı bir kaçınma şekli olarak söylenebilir. Karşılıklı bağımlı olan yöntemde, bağımlılıkların mantığını ve temelini görmek istemeyebilirler. Diğer tarafla olan farklılıkların düzenlenmesi için bir neden görmeyebilirler. İş birliği için çaba harcanıp rekabetçi ortamdan kaçınıldığı söylenebilir.

b)- **Soyutlanma**: Bu yöntemde ise; ilişkilerin azaltılması ve adeta karşı tarafa bağımlılığı gereksiz getiren duvarların örülmesi söz konusudur. Burada her tarafın, kendi sorununu tanımlayıp, ona göre inceleyip karşı tarafın dikkate alınmadığı söylenebilir.

¹³¹ Aydın, a.g.e., s.368.

¹³² Karip, a.g.e., s.67.

c)- **Çekilme:** Kaçınmanın en sık görülen yöntemi olarak söylenebilir. Çatışma ortamında ya da baskı altında kalan taraflardan birinin ya da her ikisinin, çatışma ortamından fiziki olarak kendi sınırlarına çekilmesi söz konusudur. Çekilmede genellikle tehdit duygusu hâkim olduğunu söyleyebiliriz.¹³³

Kaçınma stili, bütünleştirme stilinin tam tersi davranışları içerdiği söylenebilir. Bu stili benimseyen bir yönetici, çatışma durumunda açık olarak taraf olmak istemez ve çatışmaya doğrudan müdahale etmeme yolunu seçebilmektedir. Çatışma ile ilgili kararları geciktiren bu yol şüphesiz çatışmayı çözmez; kısa vadede yararlı olsa bile uzun vadede örgütün etkinliğini azaltabilir.¹³⁴

2.5. Uzlaşma-Karşılıklı Ödün Verme

Tarafların karşılıklı ödün vermeyi bir strateji olarak kabul etmeleri durumunda her iki tarafda uzlaşmak ve bir çözüme ulaşmak için bazı şeylerden vazgeçebilirler. Ödün verme tarafların karşılıklı olarak bazı kabullenmelerde bulunmaları ya da kısa sürede ortak bir nokta bulmaları biçiminde gerçekleşebilmektedir. Karşılıklı ödün verme stratejisi kullanıldığında, ödün veren taraf, uyma stratejisine göre daha az ödün verebilmesi olasıdır.¹³⁵

Uzlaşma stratejisinde hem ilişkinin hem de amaçların eşit derecede önemli olduğunu söyleyebiliriz. Bu nedenle bireyler çatışma konusu ortaya çıktığında, sadece kendi isteğinin yapılmasına olanak verecek bir çözümde ısrar etmek yerine her iki tarafı birden tatmin edecek bir çözüm bulmaya çalışabilmektedirler.¹³⁶

¹³³ Kılınç, Tanıl, **Örgütlerde Çatışma, Başa Çıkma Yöntemleri ve Yönetimi**, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, İstanbul, 1986, s.154.

¹³⁴ Koçel, a.g.e., s.543.

¹³⁵ Karip, a.g.e., s.68.

¹³⁶ İllez, Meltem, **İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yaşadığı Çatışmalar ve Bu Çatışmaların Çözüm Stratejilerinin Sosyal Yapılandırıcılık Kuramına Dayalı Olarak İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı, İzmir, 2006, s.40.

3. Çatışmaları Çözmede Temel İlkeler

Çatışma çözümü dört temel ilkeye dayanır. Barışçıl ve yapıcı davranışlar bu ilkeler üzerine kurulur. Bu ilkeler, çatışmanın taraflarının anlaşmaya varmasını; kendisini, diğerini ve çevredeki diğer insanları onurlandırmasını içeren anlaşma sürecine ulaşmalarını sağlayabileceği olasıdır.¹³⁷

Çatışma çözümünün başlıca ilkelerini şu şekilde sıralayabiliriz.

- İnsanları problemden ayırma ilkesi
- Tavırlar üzerine değil, çıkarlar üzerine odaklanma ilkesi
- Karşılıklı kazanç için seçenek üretme ilkesi
- Nesnel kriterler kullanma ilkesi

3.1. İnsanları Problemden Ayırma İlkesi

Bu ilkenin kişilerin sosyal problemleri algılama stillerini, duygularını belirtme biçimlerini ve iletişim becerilerini içerdiği söylenebilir.

İnsanları sorundan ayırma, insanların güçlü duyguları, algı farklılıkları ve iletişim zorluğu ile ilgili olarak görülebilir.

Algı: İnsanlar çatışmayı kendi algılarına göre farklı olarak algıladıkları söylenebilir. Problemi algılama, problemi anlama ve çözümü için verilen değerle ilgili olduğu söylenebilir.¹³⁸

Çatışmada nesnel gerçeklik üzerine değil, kişinin gerçekliği nasıl algıladığı üzerinde durulmalıdır. Çatışmada her bir kişi çatışma konusunu farklı görebilir. Özellikle çözümü için diğer kişinin sorunu nasıl gördüğünü anlamak çok önemlidir. Öğrenci ve öğretmen arasında yaşanan çatışmalarda iki tarafda birbirinin sorununu nasıl gördüklerini anlayamadıkları

¹³⁷ Schrupf, Crawford ve Bodine, a.g.e., s.52

¹³⁸ Schrupf, Crawford ve Bodine, a.g.e., s.53.

takdirde sorunu güç yoluyla çözüme yönelmekte ve yapıcı sonuçlara sıklıkla ulaşamamaktadır.¹³⁹

Duygular: İnsanların, çatışma veya problem hakkında güçlü duygulara sahip olduğu söylenebilir. Duyguların güçlü olması diğer insanı kışkırtmak için önemli etkenlerden biri olması olasıdır. Çatışmaların çözümünde duyguların paylaşılması algıların paylaşılması kadar önemli olabileceği söylenebilir.¹⁴⁰

Çatışma içinde olan kişiler birbirlerine karşı uzun dönemde korku, kıskançlık, hor görme, nefret etme ve kin gibi çok şiddetli duygular üretebilmektedirler.¹⁴¹

İletişim: İletişimde dört temel sorun varsayabiliriz.

- İnsanlar birbiriyle konuşmayabilirler.
- Birbiriyle konuşsalar bile birbirlerini dinleyemebilirler.
- Bir kişinin iletmek istediği şey, neredeyse asla iletilen şey değildir.
- İnsanlar iletilen şeyi yanlış anlarlar ve yanlış yorumlarlar.¹⁴²

Çatışma çözümünde karşıdakini anlamak, dinlemek ve anlaşılmak için konuşmak gerekir. Duygusal olarak yoğun ifadeleri daha yansız ve az duygusal terimlerle yeniden ifade edebilmek önemlidir. Bu beceriler etkin dinlemeyi içermektedir.¹⁴³

Kişiler arası çatışmaların çözümünde genellikle duygular bastırılmaya çalışıldığını söyleyebiliriz. Oysa her iki tarafın da kazanacağı bir çözüme ulaşma yolunda duyguların açıkça belirtilmesinin önemli bir yer tutabileceğini söyleyebiliriz.

¹³⁹ Törnüklü, a.g.e., s.176.

¹⁴⁰ Schrupf, Crawford ve Bodine, a.g.e., s.53.

¹⁴¹ Törnüklü, a.g.e., s.176.

¹⁴² Schrupf, Crawford ve Bodine, a.g.e., s.54

¹⁴³ Törnüklü, a.g.e., s.177.

3.2. Tavırlar Üzerine Değil, Çıkarlar Üzerine Odaklanma İlkesi

Bu stratejide tarafların tavırlarına değil, tarafların gerçekte ne istediğini, diğeri bir deyişle çıkarlarını nasıl ele aldığını vurguladığı söylenebilir. Çatışma çözümlerinin amacı, tarafların belli başlı çıkarlarının karşılamaktır. Tavırlar ve çıkarlar arasındaki farkı anlamının çok önemli olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü tavırların değil çıkarların sorunu tanımladığı söylenebilir. Tavırlar, insanların ne istediğine karar vermesini sağlar, çıkarlar ise insanların karar vermesine neden olan şeylerdir diyebiliriz.¹⁴⁴

Okullarda öğrenciler arasında çıkan kavga, hakaret, düzen bozucu hareketler gibi davranışların sonucundan daha çok olaylara sebep olan nedenleri dikkate almak gereklidir. Çünkü öğrenciler arasındaki çatışmaların çoğunluğu bireysel veya grupsal çıkarlar nedeni ile ortaya çıktığını söyleyebiliriz. Öğretmenler çatışmaları çözüme yolunda hareket edecekleri zaman tarafları ortak çıkarlar doğrultusunda birleştirmeye çalışırlarsa başarı elde etme olasılıklarının daha da yükselebileceğini söyleyebiliriz.

3.3. Karşılıklı Kazanç İçin Seçenek Üretme İlkesi

Tarafların yaşanan çatışmalarda ortak noktayı bularak çözüm seçenekleri üretmeleri sonucunda karşılıklı kazanç yöntemiyle çatışmaları azalttıkları görülebilmektedir.

Karşılıklı kazanç için seçenekler bulma, karar verme baskısı olmadan taraflara, sorunu çözmeleri için seçenek oluşturma fırsatı tanıyabilir. Taraflar, bir anlaşmaya varmaya çalışmadan önce, paylaşılan çıkarları çoğaltan ve farklılık gösteren çıkarları yaratıcı bir şekilde uzlaştırmayı sağlayan, geniş bir seçenekler yelpazesi üretebilirler.¹⁴⁵

Kişiler arası çatışmaların yapıcı ve barışçıl çözümünde en önemli noktalardan birinin de karşılıklı kazanç için seçenek üretme ilkesi olduğunu söyleyebiliriz. Sadece kişinin kendi yararına değil karşı tarafında yararına bir çözüm seçeneğini ortaya koymasının çatışmayı önleyici bir etken olarak görülebilir.

¹⁴⁴ Schrupf, Crawford ve Bodine, a.g.e., s.54.

¹⁴⁵ Schrupf, Crawford ve Bodine, a.g.e., s.55.

3.4. Nesnel Kriterler kullanma İlkesi

Taraflar yaşanan çatışmaları kendi istekleri doğrultusunda değil de her iki tarafın çıkarları doğrultusunda çözüme gittiklerinde çözümler daha adil ve nesnel olabileceği söylenebilir.

Taraflar arasında dengeli bir çözüm oluşturulmalıdır. Taraflardan hiçbiri karşı tarafın ussal olmayan ve yanlış varsayımlardan hareketle oluşturduğu çözümleri kabul etmek zorunda değildir. Çatışmanın ve müzakere sürecinin duygusallığı içinde taraflar ölçütlerden uzaklaştıkça, müzakere tarafların ne istediği ne istemediği etrafında çıkmaza girer. Taraflardan birinin daha güçlü olması ya da diğerini yanıltması yoluyla bir çözüme ulaşabilir. Fakat amaç yalnızca çözüme ulaşmak değildir. Amaç adil, dengeli, kalıcı, ilişkileri olumlu yönde geliştirecek ve ahlaki bir çözüme ulaşmaktır.¹⁴⁶

Taraflar her bir tarafın çıkarı yerine, bazı adil ölçütlere dayalı bir anlaşma sağlayabilirler. Nesnel ölçütler kullanma, bir tarafın diğerine teslim olmasından çok, her bir taraf için adil olan çözüme uyulması olarak söylenebilir.¹⁴⁷

4. Öğrenci Çatışmalarının Yönetimi

Çatışma ilişkileri bozan, olumsuz bir kavram olarak algılanmasına karşın ilişkileri bozan çatışmalar değil, çatışmaya bakış açısı ve çatışmayı yönetim biçimi olarak söyleyebiliriz. Çatışmalar genellikle işlevsiz olarak algılanmasına rağmen iyi yönetilen bir çatışma yararlı olabileceği gibi gelişime de katkıda bulunabilir. Çatışmalar toplumsal yaşamın bir parçası olarak görülebilir. Aynı ortamda (okulda) bulunan farklı değerlere, geçmiş yaşantılara ve bireysel farklılıklara sahip kişiler arasında anlaşmazlık, uyuşmazlık ve çatışmanın yaşanması doğal ve kaçınılmaz bir olgu olarak görülebilir. Farkına varılmayan veya etkili olarak yönetilmeyen çatışmalar kaynakların verimsiz kullanılmasına, çatışmadan etkilenen ya da taraf olan kişilerin enerjilerinin yanlış yönde kullanılmasına ve strese neden olabilir.¹⁴⁸

¹⁴⁶ Karip, a.g.e., s.196.

¹⁴⁷ Schrupf, Crawford ve Bodine, a.g.e., s.56.

¹⁴⁸ Uçar, a.g.e., s.17.

Öğretmenler ile öğrenciler arasında yaşanan çatışmalarda okul yönetimleri iki tarafında çıkarlarını gözeterek üçüncü bir taraf olarak çatışmaları çözme yoluna gidebilmelidir.

Çatışmayı çözümü ise çatışma yönetiminden farklı olarak çatışmanın taraflar arasında uzlaşma ya da anlaşma ile sonuçlanmasını içerdiği söylenebilir.¹⁴⁹

Okul yönetimleri öğretmen-öğrenci-veli arasındaki çatışmaları bu tarafların birbirleri ile uzlaşmasını sağlayarak çatışmaların olumlu yönde çözümlerini sağlamalıdır.

Çatışma çözümünün ise hiç de kolay olmadığı söylenebilir. Her şeyden önemlisi öğretmenin ve okul yönetiminin çok zamanını aldığı söylenebilir. Ayrıca çoğu zaman öğretmenler ve okul yönetiminin yapıcı çözümler üretebileceği söylenemez. Çatışma durumlarında en çok rastlanan tepkiler arasında kaçınma, çatışma yokmuş gibi davranma, saldırma, kavga etme ve küsme olduğunu söyleyebiliriz. Bu tip davranışların pek de sağlıklı olduğu söylenemez. Taraflar arasında kızgınlık, kırgınlık, haksızlığa uğradığına inanma, düş kırıklığı, düşmanlık vb. duyguların yerleşmesine yol açabilir. Bu tip sonuçları doğuran çatışmaların kendisi değil, çatışmaların çözümü için izlenen yolların yapıcı olmaması olarak görülebilir.¹⁵⁰

Okullarda rehberlik servisleri ve öğretmenler öğrencilere bir çatışma ile karşılaştıklarında şiddet göstermeden nasıl uzlaşmaya varabileceklerini öğretimini vermelidirler. Öğrencilerin aktif dinlemeyi, diğerlerinin görüşlerini anlamayı, işbirliğine giderek yaratıcı problem çözme tekniklerini öğrenmelerinin faydalı olabileceğini söyleyebiliriz.

Okulların temel işlevlerinden birisinin de öğrencilere, istenmeyen davranışlardan ve modellerden arındırılmış bir çevre sunarak barışçıl bir toplumun temellerini atmak olmasına karşın, okullarda zaman zaman, hırsızlık, okula ve okulun eşyalarına zarar verme, şiddet ve saldırganlık gibi istenmeyen davranışlar meydana gelebilmektedir.¹⁵¹

¹⁴⁹ Karip, a.g.e., s.43.

¹⁵⁰ Açıköz, a.g.e., s.149.

¹⁵¹ Uçar, a.g.e., s.18.

Öğrenciler; kırıcı ya da küfürlü konuşma, temizlik ve görgü kurallarına uymama, işini yaparken gereken dikkati göstermeme, başkalarını rahatsız edecek davranışlarda bulunma, konuşan kişinin sözünü kesme ya da konuşmayı dinlemeyerek başka bir şeyle ilgilenme, diğer öğrencilerin çalışmalarına engel olma, diğer öğrencilere ve öğretmene kaba ve saygısızca davranma, okula devam etmeme ya da sık sık geç kalma, sınavlarda hile yapma, sağlığa zararlı alışkanlıklar edinme, diğer öğrencilerin ya da okulun eşyalarına zarar verme, vb. gibi davranışlar sınıflarda ve okullarda gösterebilmektedirler.¹⁵²

Tarafların çatışmayı çözmeye kullandığı çözüm stratejileri olaya ve zamana göre çeşitlilik gösterebilir. Tarafların çatışmalara aynı tepkiyi göstermesi beklenmez. Kimi zaman çatışmayı çözmek için yapıcı tutumlar sergileyen taraflar bir başka çatışmada yıkıcı tutumlar sergileyebilir.

KENDİSİNE YÖNELİK İLGİ			
YÜKSEK		DÜŞÜK	
YÜK	BÜTÜNLEŞTİRME	UYMA	
SEK	Bizim İsteddiğimiz	Diğerinin İsteddiği	
DİĞE	UZLAŞMA		
RİNE	Zorunda Kaldığımız		
YÖNELİK	DÜ	HÜKMETME	KAÇINMA
İLGİ	ŞÜK	Benim İstedğim	Çözüm İstemiyorum

Şekil 4. Çatışma Yönetim Stratejileri Modeli.¹⁵³

Çatışmalara gösterilen tepkileri üç başlık altında toplar isek;

- Yumuşak tepkiler
- Sert tepkiler
- İlke (Ahlak) tepkiler

¹⁵² Uçar, a.g.e., s.18.

¹⁵³ Karip, a.g.e., s.63.

4.1. Yumuşak Tepkiler

İnsanların durumlardan uzaklaşarak, sorunlarını yok sayarak ve duygularını inkâr ederek çatışmadan kaçınmaya çalıştıkları söylenebilir. Ancak bu yol, hayal kırıklığı, kendine güvensizlik ve gelecekle ilgili kaygı duyulmasına yol açabilmektedir. Çatışmalardan kaçınan insanlar, duygu ve düşüncelerini ifade etme cesaretlerini kaybedebileceği gibi ve diğer kişiler tarafından sindirilebilirler.¹⁵⁴

Çatışmalardan kaçınıldığında temel psikolojik gereksinimler karşılanamayabilmektedir. Çatışmalardan kaçınan insanlar (öğretmen/öğrenci) yaşamlarını kontrol edemeyebilirler ve kendilerini mağdur olarak görebilirler.

Taraflar yumuşak tepki stratejisini çatışma çözüm yolu olarak kullandıklarında diğerlerinin görüşlerini kolayca kabul edebilirler ve kendi fikirlerini değiştirebilirler. Şunu diyebiliriz ki yumuşak tepki yolunu seçen kişiler için en önemli amaç kişiler arası ilişkilerin korunması ve zarar görmemesidir.

4.2. Sert Tepkiler

Öğretmenler öğrencilerle yaşadıkları çatışmaları bastırma, korku, şiddet, ceza uygulama gibi yollarla bastırmaya gittiklerinde öğrencilerle aralarında düşmanlık oluşabilmekte bu da öğrencilerin öğretmenlere düşmanca tavır takınmalarına sebep olabilmektedir.

Çatışmaya sert tepkiler, genellikle amacı zafer kazanmak olan kişiler tarafından gösterilir. Sert tepkiler, çatışmada tehdit saldırganlık ve öfkeyi içeren kavga olarak karakterize edilir. Bu gibi taktikler, saldırgan tarafından genellikle başarı olarak anlaşılmakta olduğu söylenebilir.¹⁵⁵

¹⁵⁴ Schrumpf, Crawford ve Bodine , a.g.e., s.46.

¹⁵⁵ Schrumpf, Crawford ve Bodine , a.g.e., s.46.

Sert tepkiler kullanıldığında çatışmaların yıkıcı yollarla çözülme yoluna gidildiği söylenebilir. Bu yolla belki bir çözüm yoluna ulaşılmış olabilir. Ancak bu çözüm yolu genellikle bir tarafın kazandığı diğer tarafın kaybettiği bir çözüm yoludur. Bu durumda öğrenciler arası ilişkilerin bozulmasına neden olabilmektedir.

4.3. İlke (Ahlak) Tepkiler

İlkeli davranan kişiler becerikli, aktif ve empatik dinleyiciler olarak nitelendirilebilir. Öğretmenler öğrencilerin sorunlarını kendi bakış açıları ile değil de öğrencilerin bakış açısından bakabilirler ise öğrencilerin duygu ve düşüncelerini anlayabilirler.

Çatışmaya ilkeli tepki göstermek, ilk olarak diğer tarafı anlamaya çalışmak, daha sonrada diğer tarafın da kendisini anlamasını istemek olarak söylenebilir.¹⁵⁶

Çatışmada ilkeli tepkilerde verici olmaktan çok alıcı olmak daha önemlidir. Bu sayede her iki taraf da ihtiyaçlarını karşılayabilmekte olduğunu söyleyebiliriz.

5. Öğrenci Öğretmen Çatışmalarının Temel Çözümler

Örgütlerde görülen çatışma, kaçınılmaz meşru bir örgütsel olgu olarak görülebilir. Çünkü bireyler ve gruplar, insan sosyal sistemi içinde karşılıklı bağımlılık içindedirler ve sürekli olarak bu bağımlılıklarının doğasını ve derecesini tanımlama ve yeniden tanımlama çabası içine girebilirler.¹⁵⁷

Çatışma yaşamın kaçınılmaz bir parçası olarak görür isek ve çatışmadan kaçınmak neredeyse imkânsızdır diyebiliriz. İnsanların çatışmayı çözmek için kullandıkları biçimler, çatışmanın yapıcı ya da yıkıcı olduğunu belirtmektedir. Zorlama, kaçınma ve uyma taktikleri yıkıcı çatışmayı getiren biçimlerdir ve bu taktiklerde bireyin çatışma sonucunda yaşadığı duygular olumsuz olabilir. Kişi kendini engellenmiş hisseder, daha önemlisi ise çatışma çoğu

¹⁵⁶ Schrupf, Crawford ve Bodine, a.g.e., s.47.

¹⁵⁷ Aydın, a.g.e., s.364-365.

zaman çözülememiş olabilir. İşbirliği ve uzlaşma yapıcı çatışma çözüm taktikleri olarak ele alınabilir. Bu taktiklerde birey, çatışmayı yapıcı bir şekilde çözdüğü varsayılırsa olumlu duygular yaşayabileceği ve gelişme kaydedebileceğini söyleyebiliriz.¹⁵⁸

Çatışma yaşayan kişilerin, çatışma ile ilgili durumları açık bir şekilde anlamaları sağlanabilmelidir.¹⁵⁹

Çatışma yaşayan öğretmen ve öğrenciler yaşadıkları çatışmaların farkında olmaları gerekmektedir. Karşılıklı yaşadıkları çatışmaların farkında olan bireyler çözüm yolları arama yollarına başvurabileceklerini söyleyebiliriz.

Öğretmen öğrenci çatışmalarında müzakere, ortak karar verme ve arabuluculuk gibi yöntemler kullanılarak çözüm yollarına gidilebilmektedir.

Öğretmenler öğrencilerle yaşadıkları çatışmaları öğrencilerle müzakere yöntemine başvurarak çözüm yoluna gidebilirler. Bu yöntemde öğretmen ve öğrenciler çatışmayı çözerken dışarıdan yardım almadan beraber çalışarak yüz yüze karşı karşıya kaldıkları sorunları çözme yöntemine gidebilirler.

Öğretmenler öğrencilerle yaşadıkları sorunları okul yönetiminin tarafsızlığında karşılıklı iki tarafın benimseyebileceği bir hareket planı oluşturarak çözüm yoluna gidebilirler.

Okul yönetimleri öğretmenler ile öğrencilerin karşılıklı yaşadıkları çatışmaları tarafsız olarak arabuluculuk yöntemiyle çözüm yoluna gidebilirler.

Okullarda öğretmenlerle öğrenciler arasında yaşanan çatışmaların diğer bir nedeni de aralarındaki iletişimin sağlıklı olması olarak da söylenebilir.

¹⁵⁸ Uçar, a.g.e., s.22.

¹⁵⁹ Erdoğan, a.g.e., s.131.

İletişim, kişiliğin hem oluşması hem de gelişmesi sürecinde gerekli ön koşul olarak görülebilir. Sağlıklı iletişim bireylerin kendilerini tam olarak ifade etmelerine bağlıdır. İletişim sağlıklı olmadıkça çatışmalarla karşı karşıya kalmanın kaçınılmaz olduğunu söyleyebiliriz.¹⁶⁰

Sınıflarda öğretmenlerle öğrenciler arasında sağlıklı iletişim kurulamaz ise öğretmenin bilgi aktarımı yetersiz kalacaktır.

İletişimi kısaca, “bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci” olarak tanımlayabiliriz.¹⁶¹

Öğretmenler, öğrencilerle sözel iletişim kurarken empatik düşünme sisteminde devreye sokmalı ki öğrencilerin duygu ve düşüncelerini anlayarak ortaya çıkabilecek çatışmaların önüne geçebilmelidirler.

İletişim en az iki kişi arasında sözel ya da sözel olmayan iletilerin sunulması ve alınması sürecidir.¹⁶²

Öğretmenler öğrencilerle sağlıklı iletişim kurarak, öğrencilerin sosyal, ailevi, kültürel yaşamlarını öğrenirler ise öğrencilerin uyum sorunlarını daha bilinçli çözebilirler. Bu da oluşabilecek çatışmaların önüne geçmeye faydalı olabileceği söylenebilir.

İletişim gündelik yaşamımızda bize nesnelere, insanları tanımlar. İş bölümü içinde değişik toplumsal roller yüklenmiş insanlara bu rolleri yerine getirirken, bu rol dağılımından oluşan toplumun o tarih dönemindeki hayat tarzını öğretir, olumlatır, yeniden üretimi için gereken değerlendirme biçimlerini aşılır.¹⁶³

Şunu söyleyebiliriz ki; insanların, yetenekleri, ilgileri, düşünceleri, seçimleri, beklentileri ve davranışları birbirinden farklıdır. İletişimde herkesi aynı özelliklere sahip olarak algılamak iletişimi baştan bozabilir.

¹⁶⁰ Uçar, a.g.e., s.24.

¹⁶¹ Dökmen, a.g.e., s.19.

¹⁶² Karip, a.g.e., s.99.

¹⁶³ Oskay, Ünsal, **İletişimin ABC'si**, İstanbul, Der Yayınevi, 2007, s.2.

İletişimde bireysel farklılıklar göz önüne alınmalıdır. Öğretmenlerin öğrencilerini değerlendirirken bu faktöre çok dikkat etmelerinin faydalı olabileceği söylenebilir.

İletişimde gönüllük esastır diyebiliriz. İnsanları istemedikleri ilişkilere zorlamak, ilişkiyi başlamadan bitirmeye mahkûm edebilir. Her birey gibi öğrencilerde karar verme gücüne ve hakkına sahiptir. İletişimde başkalarının kararlarına müdahale etmekle, diğer bireyin sınırları çiğnenmiş olur. Her insan, insan olduğu için saygıyı hak etmektedir. İletişim kurulan her birey sevilmek zorunda değildir. Ancak bireysel farklılıklar da göz önüne alınarak ilişkiler saygı çerçevesinde olmalıdır. Çatışmada, konuşanın sözünü bitirmesine izin vermemek ve yarıda kesmek, öğüt vermek, çözüm ya da öneri getirmek. Konuşanı yargılamak, suçlamak, eleştirmek ve alay etmek; ayrıca konuşanın dikkatini dağıtmak ve kendi deneyimlerinden bahsetmek iletişim engelleri olarak sayabiliriz.

İletişime hazır bulunmak, özetlemek ve açıklamak sağlıklı iletişim için oldukça önemlidir. Sözel ya da sözel olmayan iletişimde göz kontağı kurmak, jest ve mimikleri kullanmak ve olumlu tutum sergilemek gerekir. Mesajı anladığımızı ifade etmek için, gülümsemek, baş sallamak ve hım hım gibi sesleri kullanmak gerekir. Bu tür tepkiler karşıdakini dinlediğinizi gösterir. İletişim sürecinde yanlış anlamaları önlemek için kısaca özetlemek gerekir. Böylece doğru anlaşılıp anlaşılmadığı kontrol edilir ve yanlış anlamalar düzeltilir. Ayrıca iletişim sürecinde açık uçlu sorular sormak, duyguları ve düşünceleri açıklamak için oldukça önemlidir. Kapalı uçlu sorular diğer tarafı savunmaya iteceğinden neden, niçin ile başlayan soru cümleleri kullanılmamalıdır. Ben dilinde, karşı tarafın duygularını dile getiren suçlayıcı ve değerlendirmeye yönelik olmayan bir tutumdur.

Öğrenciler ile öğretmenler arasındaki çatışmaların çözümünde “sen dilinin” kullanılması iletişimi olumsuz olarak etkileyebilir. Çatışma çözümünde “ben dilinin” kullanılmasının yararlı olabileceği düşünülebilir. Sen dili suçlama içerirken, ben dili duyguları ifade etmeye yönelik olarak düşünülebilir. Sen dili, suçlama, yargılama, değerlendirme, eleştirmekle ağır yüküdür. Sen dili, kızgınlığın gerçek nedenlerini pek açıklamaz. Verilen mesajda açık saldırı vardır. Kızgınlık davranışa değil de kişiye yöneldiği için karşıdakini üzer, gücendirir, benliğine direkt saldırı olarak aldığı için direnmesine ve karşılık vermesine neden olur. Yıkıcı ifadeler, benlik duygusuna ve özgüvenine zarar verir ve kabul görmediğini ve sevilmediğini hisseder. Sen dilinin sonucunda direnme gösteren kişi değişime karşı direnir.

Çatışma çözümünde bireyler üzerine değil de olaylar üzerine odaklanmalıdır. Bireylere odaklanmak, bireyi suçlamaya, bireyin yetersizliklerini ortaya çıkarmaya ve

çatışmayı çözmekten uzaktır. Oysa olaylar üzerine odaklanmak bireyi rahatlatacağından çatışmanın çözümü daha kolay olabilir. Çatışmanın çözümünde duyguların açıklanması ve ifade edilmesi önemlidir, çünkü inançlar, zevkler, değerler ve düşünceler kişiden kişiye değişse de, duygular aynıdır. Ergenler duyguları daha yoğun olarak yaşadıklarından, duyguların ifadesi onların durumu daha iyi anlayabilme ve duygudaşlık kurmalarının yanı sıra çatışmaların çözümüne de katkıda bulunmaktadır. Ayrıca ben dili bireyde iç kontrol ve iç denetim kazanmasına yardım eder. Ben dilinde duyguların paylaşması olduğundan, bireyler bencil olmamayı öğrenirler. Ayrıca ben dili çocuk ve gençlere öğretmenlerin de birer insan olduklarını anımsatma fırsatı vermesi bakımından da yarar sağlar.¹⁶⁴

Öğrencilerin yaşadıkları çatışmaları çözebilmek veya yaşabilecekleri çatışmalara engel olabilmek için okullarda rehberlik servisleri ve okul yönetimleri tarafından öğrencileri sosyal yaşama ve okul kültürüne entegre edici çalışmalar yapılmasının uygun olabileceği söylenebilir.

Öğrencilere çatışmaların yapıcı olarak nasıl yönetileceğinin ve çözümünün öğretimi, onların yardım davranışlarını ve toplumsal, bilişsel ve ahlaksal gelişimlerini daha geniş anlamda diğer kişilere yönelik merhamet ve şefkat duyguları gibi insansal değerlerini arttırır. Öğrenciler, arkadaşları ve yetişkinlerle çatışma yaşamadan ve bu çatışmaları yapıcı bir biçimde yönetmeden bilişsel ve ahlaksal gelişimlerini sağlıklı olarak sağlayamazlar. Buradaki temel sorun, çatışmanın yaşanması değil, çatışmanın uygun yöntemlerle çözülmesi yoluyla toplumsallaşabilmedir. Çatışma çözümünde; (a) problem çözme tartışmaları, (b) arabuluculuk ve (c) yargıçlık teknikleri sırayla aşamalı olarak kullanılmalıdır. Her bir yaklaşım aşağıda daha ayrıntılı olarak incelenmektedir.¹⁶⁵

¹⁶⁴ Uçar, a.g.e., s.26.

¹⁶⁵ Türnüklü, a.g.e, s.217–218.

5.1. Problem Çözme ve Aşamaları

Problem çözme davranışını kullanan taraflar birbirlerini suçlamadan, hakaret etmeden, birbirlerine zarar vermeden sorunun üzerine odaklanırlar. Bu kişiler ortada bir problemin olduğunu bilirler ve çözüm için de çeşitli seçeneklerin bulunması gerektiği üzerinde dururlar. Daha sonra da her iki taraf için en iyi olan çözüm üzerinde uzlaşırlar. Bu çözümden her iki taraf da kazançlı çıkar.

Problem çözümünde, taraflar eşit koşullardadır ve güç bakımından aralarında bir denge mevcuttur, yani taraflar arasında kazanan veya kaybeden yoktur.

Johnson ve Johnson'a (1995) göre çatışmalarının yapıcı olarak çözülebilmesi için hem öğrencilere hem de öğretmenlere problem çözme tartışmasının nasıl yapılacağı öğretilmelidir. Tartışma, benzer ya da farklı çıkar ve gereksinimlere sahip ve ortak anlaşmaya varmak isteyen kişilerin birlikte çalıştıkları bir süreçtir. Temel olarak iki tür tartışma vardır:

a) Kazan-kaybet tartışmaları: Kazan-kaybet tartışmalarında hedef, diğerinin gereksinim ve çıkarları göz ardı edilerek kendi çıkarlarına en uygun anlaşmaya varmaktır. Diğer kişiyle olan ilişkiniz önemli değilse ve sizin hedefleriniz sizin için çok önemli ise tartışmaya kazanmak için girersiniz. Bu tür durumlardaki tartışmalarda temel amaç diğer kişinin üzerinde avantaj kazanmaktır. Bu nedenle tartışmaya kazanmak için girilir.

b) Kazan-kazan tartışmaları; problem çözme tartışmalarıdır. Kişiler ya sadece kazanmak ya da problemi çözmek için tartışmaya girerler.¹⁶⁶

Kişiler yapıcı problem çözme tartışmalarıyla yüz yüze aralarındaki çatışmayı çözemedikleri zaman üçüncü bir kişiden arabuluculuk desteği alabilirler. Böylece çatışmanın tarafları arabulucunun desteği ile yaşadıkları çatışmayı tekrar görüşebilirler.

¹⁶⁶ Türnüklü, a.g.e., s.219.

5.2.Arabuluculuk

Arabuluculuk sorunu olan insanların, üçüncü bir tarafsız kişinin yardımıyla birlikte çalıştıkları, çatışmalarını barışçıl bir biçimde çözmek için işbirliği yaptıkları bir iletişim süreci olarak ele alınabilir. Arabuluculuk, anlaşmazlığa düşen tarafların çatışmalarını çözmek için yüz yüze oturarak sözleri kesilmeden konuşma fırsatı buldukları bir yaklaşımdır diyebiliriz.¹⁶⁷

Arabuluculuk, iki veya daha fazla kişinin aralarındaki çatışmaları yapıcı bir çözüme ulaştırmak amacıyla; taraf tutmayan, üçüncü bir kişinin desteğiyle yaptıkları problem çözme tartışmalarıdır. Çatışma çözümünde üçüncü bir kişi, diğer bir ifade ile arabulucu, çatışma yaşayan tarafların yardım aldıkları yansız bir kişidir.¹⁶⁸

Başarılı bir arabuluculuk, tarafsız ve doğal bir arabulucunun bulunmasıyla başlar. Tarafsızlık, arabulucunun sıkı sıkıya bağlı olduğu bir tutumdur. Tarafsız olabilmek için taraflarla ilgili herhangi bir tercihin yapılmaması gerekmektedir.

Kişilerin arabulucu aracılığıyla çatışmalarını çözemedikleri durumlarda; arabulucunun çatışmayı çözmek için kimin haklı, kimin haksız olduğuna ya da neyin doğru neyin yanlış olduğuna karar vermesi istenebilir. Böyle bir durumda arabulucu bu kez yargıçlık rolü üstlenmiş olur. Arabulucu kimin doğru, kimin yanlış olduğuna karar vermez. Hakemden farklı olarak arabulucunun “çözüm” için karar verme ve bunu zorla taraflara kabul ettirme gücü yoktur. Taraflar anlaşmazlıklarını nasıl çözeceklerine kendileri karar verirler, arabulucunun görevi çözüme ulaşmada taraflara yardımcı olmaktır. Arabulucu süreç içerisinde iletişim becerilerini, problem çözme becerilerini kullanarak, çıkmaza girmiş çatışmaların çözümüne yardımcı olur.¹⁶⁹

Arabuluculuk, tarafsız bir üçüncü kişinin yardımıyla, tarafların sorununu çözmek için birlikte çalıştığı bir iletişim sürecidir.¹⁷⁰

¹⁶⁷ Schrupf, Crawford ve Bodine, a.g.e., s.12.

¹⁶⁸ İllez, a.g.e., s.46.

¹⁶⁹ Uçar, a.g.e., s.29.

¹⁷⁰ Schrupf, Crawford ve Bodine, a.g.e., s.22.

Arabulucu olacak kişiler gönüllü olmalıdırlar. Arabulucular tarafları yargılamazlar, çözüm veya karar empoze etmezler, zorlamada bulunmazlar.

Arabuluculuk; bir pazarlık ya da çatışma sürecinde tarafların ortak ve kabul edilebilir. Bir çözüme ulaşmalarına yardımcı olmak amacı ile karar yetkisi olmayan ya da çok sınırlı olan ve tarafların görüş birliği ile belirlenen üçüncü bir tarafın müdahalesi olarak tanımlanabilir.¹⁷¹

Okullarda öğrenciler arasındaki çatışmalara genelde öğretmenler arabuluculuk yapmaktadırlar. Arabulucu olarak öğretmenlerin, öğrenciler arasında ki sorunların çözümünde sorunların kendi istekleri doğrultusunda değil de tarafların karşılıklı olarak istekleri doğrultusunda müzakere yöntemlerini kullanmalıdırlar diyebiliriz.

5.3. Üçüncü kişinin karar vermesi / Hakem kararı

Taraflar sorunlarını çözmek için, tarafsız ve karar verme yetkisine sahip olan üçüncü bir kişi ya da kişilere giderler. Üçüncü kişi ya da kişiler çatışma hakkında bilgi toplar, tarafları dinler ve daha sonra her iki tarafın uyma zorunluluğu olan çözümü açıklarlar. Mahkemeler bu sürece bir örnektir.¹⁷²

Taraflar kendi aralarında anlaşamıyorlarsa ve yönetici de onları bir konuda ikna edemiyorsa bu takdirde nesnellğine güvenilen bir üçüncü kişinin veya grubun hakemliğine başvurabilir.¹⁷³

Genelde okullarda öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen çatışmalarında okul yönetiminin ve öğretmenlerin üçüncü bir taraf olarak yer aldıklarını söyleyebiliriz.

¹⁷¹ Karip, a.g.e., s.144.

¹⁷² Uçar, a.g.e., s.29.

¹⁷³ Eren, a.g.e., s.567.

6. Çatışmanın İşlevsel Sonuçları

Çatışmanın işlevsel sonuçlarını “Çatışmanın Yararları” ve “Çatışmanın Zararları” başlıkları altında inceleyebiliriz.

6.1. Çatışmanın Zararları

Çatışmalar yıkıcı olarak çözüldüğünde birey olumsuz duygulara ve karşı taraf ile kendine zarar verebilir. İhmalkârlığa, düşük morale ve bireyler arasında kutuplaşmaya neden olabilir.¹⁷⁴

Öğretmenler öğrenciler ile yaşadıkları çatışmaları bastırarak veya yıkıcı olarak tek taraflı çözmeye çalıştıklarında öğrencilerin derse karşı alakasız davranmaları, öğretmenlerine karşı düşmanca davranmaları, okulda disiplin suçuna yönelik davranışta bulunmaları söz konusu olabilmektedir.

Çatışmalar yapıcı olarak yönetilemediğinde kızgınlık, düşmanlık, şiddet, acı, üzüntü, ayrılık, kavga, yalnızlık, üretimsizlik, stres, yüksek kan basıncı, yorgunluk, dağınıklık ve kaçma gibi fiziksel ve duygusal sonuçlar ortaya çıkmaktadır.¹⁷⁵

6.2. Çatışmanın Yararları

Çatışma kararların niteliğini artırdığında yaratıcılığı ve yeniliği güdülendiğinde, grup üyeleri arasında ilgi ve merakı teşvik ettiğinde, problemler açıkça tartışıldığında değişme ve yenileşme ortamını hızlandığında yapıcıdır. Kanıtlar, çatışmalarda tüm fikirlerin ortaya konmasına izin verildiğinde, karar almanın niteliğinin arttığını göstermektedir. Çatışma, durağanlığı zorlar, yeni düşüncelerin yaratılmasını ve etkinliklerin tekrar değerlendirilmesini sağlar.¹⁷⁶

¹⁷⁴ Uçar, a.g.e., s.13.

¹⁷⁵ Türnüklü, a.g.e., s.213.

¹⁷⁶ Sarpkaya, a.g.e., s.420.

Çatışmalar kaçınılmaz olabileceğini söyleyebileceğimiz gibi, yapıcı bir şekilde çözümlendiğinde kişilerarası ilişkiler için olumlu sonuçlar sağlayabileceğini de söyleyebiliriz. Yapıcı çatışma çözümü bireyler arası iletişimi olumlu yönde etkilemesi olasıdır. Bireylerin kendilerine güveni artırabildiği ve yaratıcılığı teşvik ettiği söylenebilir.¹⁷⁷

Bireyler arasındaki farklılıklara hoşgörü ile yaklaşmayı sağladığı gibi bireylerin sağlıklı gelişimi için gereklidir. Merak duygusunu artırır ki bu da öğrenme için oldukça

yararlıdır. Çatışmalar bizim neyi önemseyeceğimizi belirler. İnsanlar değer verdikleri istekler ve hedefleri için savaşılabilmektedirler. İnsanların, değer verdikleri ve önemseydikleri kişiler için daha şiddetli ve sıklıkla çatışmaya girmeleri olasıdır.¹⁷⁸

Yapıcı ve yıkıcı çatışmalar arasındaki sınırları belirlemek oldukça güçtür. Çatışmanın yapıcı ya da yıkıcı mı olduğu kestirilemez. Önemli olan çatışmanın taraflarca nasıl algılandığı, nasıl tepki verildiğidir. Çatışmanın sonucunu bireyin verdiği tepki belirlediğini söyleyebiliriz. Yıkıcı çatışmalarda gittikçe tırmanan kızgınlık duygusu, gerginlik, öfke ve misillemeler vardır. Bireyler arasındaki iletişimde karşı tarafı küçültücü ve iğneleyici bir tutum vardır. Birey diğer tarafa zarar vermek için fırsat kollar. Birey sürekli savunma halinde ve katı tutumlar sergilemektedir. Birey kendi haklılığını sürekli savunur ve kazanmak için oynar. Bireyin çatışmayı kazanması için güç kullanması gerekebilir. Güç kullanılarak çözülen çatışmalarda birey gücün ortadan kalktığı anda çatışmaya neden olan davranışı tekrarlamakta sakınca görmez. Yapıcı çatışmada, insanlar esnektir ve değişime açıktır diyebiliriz. İletişim kanalları açıktır ve birey diğer taraftan gelecek her türlü iletişim girişimini olumlu karşılar. Çatışmayı çözmek için çaba sarf eder, çözüm girişimleri için gönüllüdür ve işbirliğine yatkındır.¹⁷⁹

Örgütlerde denetimsiz olarak ortaya çıkan muhalefet, hoşnutsuzluk doğurur. Ortak bağları yok eder ve sonuçta grubun yıkılmasına neden olur. Ayrıca, işlevsel olmayan çatışmalar grup etkinliğini azaltabilir, iletişimi geciktirebilir. Grubun çatışma sürecini

¹⁷⁷ Uçar, a.g.e., s.14.

¹⁷⁸ Türnüklü, a.g.e., s.159.

¹⁷⁹ Uçar, a.g.e., s.14.

aksatabilir. atışmanın olması bireylerin streslerini artırır, örgütte kapalı bir iklimin oluşmasına neden olur.¹⁸⁰

Öğretmenler, öğrenciler ile yaşadıkları çatışmalarda yapıcı davranarak öğrenciler ile iletişim kurar, esnek davranır, çözüm arayışı içerisine girer ise öğrencilerin yaşadıkları sorunları çözmelerine yardımcı olabildikleri görülmektedir.

¹⁸⁰ Sarpkaya, a.g.e., s.420.

4. BÖLÜM

UYGULAMA

Bu bölümde ilköğretim 5. ve 8. sınıflarda öğretmen öğrenci çatışmaları ve bunların çözüm yolları incelenmeye çalışılmıştır. Gerçekleştirdiğimiz bu araştırmada, öğretmen öğrenci çatışma alanları; “motivasyon”, “empati ve ilgi”, “katılım” ve “iletişim” boyutları incelenmiştir. Bunlardan “motivasyon” boyutu ile öğretmenlerin öğrencilerde derse karşı istek uyandırma ve dersi sevdirmeye derecesi, “empati ve ilgi” boyutu ile öğretmenlerin olaylara öğrencilerin bakış açısından yaklaşabilme ve öğrencilere ilgi gösterme derecelerini, “katılım” boyutu ile öğretmenlerin öğrencilerin derse katılımını sağlama derecesi, “iletişim” boyutu ile de öğretmenlerin öğrenci ve velileri ile iletişim düzeyleri ölçülmeye çalışılmıştır. Ayrıca katılımcıların söz konusu faktörlere ilişkin değerlendirmelerinin demografik özelliklerine göre farklılaşma durumu da araştırma kapsamına alınmıştır.

Böylece ilköğretim Okullarında öğretmen ve öğrenciler arasında çatışma yaratan durumlar ve nedenleri; öğretmenlerin yaşadıkları bu çatışmalarda hangi stratejileri kullanmakta oldukları, öğretmen ve yöneticilerin bu konudaki algıları arasında önemli farklılıkların bulunup bulunmadığı konularında araştırmamızda açıklık kazandırılmaya çalışılmıştır.

1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın temeli alan modeline dayandırılmıştır. Araştırmamızda “anket” yönteminden yararlanılmak suretiyle ilköğretim 5. ve 8. sınıflarda öğretmen öğrenci çatışmaları ve bunların çözüm yollarının neler olabileceği üzerinde ayrıntılı bir şekilde durulmaya çalışılmıştır.

2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünün verilerine göre 1387 devlet ilköğretim okulu ve bu okullarda görev yapan 48875 öğretmen arasından Beylikdüzü, Büyükçekmece ve Esenyurt ilçelerindeki okullar ve bu okullarda görev yapan 5. ve 8. sınıflarda derse giren öğretmenler arasından tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiştir.

Örneklem grubunun, Milli Eğitim Bakanlığında görevli ilköğretim öğretmenlerini temsil ettiği, araştırmada kullanılan ölçme araçlarının ölçtükleri özellikler bakımından geçerli ve güvenli olduğu, araştırmaya katılan öğretmenlerin soruları aynı şekilde algıladıkları ve sorulara içtenlikle ve yansız cevap verdikleri varsayılmıştır.

3. Veriler ve Toplanması

Araştırmada anket ve görüşme formu kullanılmıştır. Anket bizzat tarafımdan karşılıklı görüşme yapılarak doldurulmuştur

4. Araştırmada karşılaşılan güçlükler

Anketin uygulanması, gerekli izinler alınarak gerçekleştirilmiştir. Okullara gidildiğinde önce okul müdürleri ile görüşülmüş ve kendilerine araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Buna karşın anket uygulaması sırasında bir takım güçlüklerle karşılaşmıştır. Okul yöneticileri, ölçme araçlarının uygulanmasında gerekli kolaylıkları göstermelerine karşın öğretmenler ölçme araçlarını doldurmakta oldukça tereddüt göstermişlerdir.

Kuşkusuz araştırmamızı ilgi ile karşılayan ve bize içtenlikle yardımcı olmak isteyen öğretmenler ile de karşılaşmıştır.

Bazı öğretmenler ise bu tür araştırmaların sürekli yapıldığını ancak sonuçlarının uygulamaya yansımadığını belirterek bu tür araştırmalara inanmadıklarını açıkça belirtmişlerdir. Tüm bu zorlukları aşmak amacıyla kendileriyle tek tek görüşülerek bu tür çalışmaların önemine değinilmiş ve öğretmenleri ikna yoluna gidilmiştir. Bazıları ise anket doldurmaya ayıracak zamanlarının olmadığını dile getirmişlerdir.

5. Araştırmanın Sınırlılığı

Araştırma İstanbul ili Beylikdüzü, Büyükçekmece, Esenyurt ilçelerindeki öğretmenlerle sınırlıdır.

Araştırma 2007–2008 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.

Araştırmada okul ve öğretmen sayıları 2007–2008 eğitim öğretim dönemi ile sınırlıdır

6. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Araştırmada veri toplama araçları ile elde edilen bilgilerin çözümlenmesinde “SPSS 15” paket programı kullanılarak bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.

Anketin güvenilirliğinin test edilmesinde “Alfa Katsayı”ından (Cronbach Alfa) yararlanılmıştır. Yapılan analizlerde 85 katılımcıdan elde edilen veriler kullanılmıştır. Ayrıca soruların, alfa katsayısına ne derecede ve ne yönde etkide bulduklarını saptayabilmek için; “Değişken Silindiği Takdirde Ölçeğin Alfa Katsayısı” (Alpha if Item Deleted) değeri hesaplanmıştır. Söz konusu değerler, herhangi bir değişken silindiği takdirde, geri kalan değişkenlerin iç tutarlılıklarını göstermektedir.

Bu çerçevede Öğretmen-Öğrenci Çatışma Anketinin güvenilirliğinin incelenmesi sonrasında $\alpha = 0,642$ gibi kabul edilebilir düzeyde bir güvenilirlik değeri elde edilmiştir.

Cronbach Alfa	N
,642	30

Tablo 1. Güvenilirlik Değeri

Ölçeği oluşturan maddelerin güvenilirlik düzeyine etkileri ise “Tablo 2”de sunulmuştur. Tablonun Madde Silindiğinde Cronbach Alfa değerleri incelendiğinde “Zor kullanma dayak ve bağırma gibi kötü yollara başvurur musunuz?” ve “Öğrencilere karşı gurur kırıcı küçük düşürücü davranışlarda bulunur musunuz?” maddelerinin güvenilirliği düşürerek ölçeğin iç tutarlılığını olumsuz etkilediği gözlenmektedir. Bu çerçevede söz konusu maddeler anketten çıkartılarak analiz tekrarlanmıştır.

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa
S1	53,9765	84,618	,299	,627
S2	53,9059	83,920	,429	,622
S3	54,2000	86,852	,214	,635
S4	53,9412	81,723	,556	,612
S5	54,2118	85,050	,398	,626
S6	54,1059	84,239	,378	,624
S7	54,2000	83,710	,473	,620
S8	53,9529	84,783	,447	,624
S9	54,0235	85,523	,353	,628
S10	54,2588	85,218	,330	,628
S11	54,3412	86,608	,248	,633
S12	53,4941	84,110	,289	,627
S13	53,8118	84,393	,332	,626
S14	53,6471	85,088	,341	,627
S15	53,8235	81,695	,476	,614
S16	51,0471	84,498	-,178	,859
S17	51,2118	91,645	-,166	,661
S18	53,7176	84,062	,403	,623
S19	53,5176	82,491	,242	,629
S20	54,2235	85,295	,411	,626
S21	53,5176	81,586	,370	,618
S22	54,4353	87,463	,218	,636
S23	54,5294	86,276	,468	,629
S24	53,9765	84,285	,340	,625
S25	54,0706	85,590	,256	,631
S26	54,2706	83,295	,633	,616
S27	54,2706	84,747	,475	,624
S28	54,1765	84,980	,388	,626
S29	54,0588	83,437	,509	,619
S30	53,8706	84,281	,343	,625

Tablo 2. Ölçeği Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri

Tekrarlanan analiz sonrasında Öğretmen-Öğrenci Çatışma Anketinin güvenilirliğinin $\alpha = 0,642$ 'den $\alpha = 0,870$ 'e yükseldiği görülmektedir.

Cronbach Alfa	N
,870	28

Tablo 3. Güvenilirlik Değeri

Ölçeği oluşturan maddelerin güvenilirlik düzeyine etkileri ise Tablo 4’de sunulmuştur. Tablonun Madde Silindiğinde Cronbach Alfa değerleri incelendiğinde “Vereceğiniz notu bir silah gibi kullanmaktan kaçınır mısınız?” maddesinin güvenilirliği düşürerek ölçeğin iç tutarlılığını olumsuz etkilediği gözlenmektedir. Bu çerçevede söz konusu madde ankette çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır.

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa
S1	44,8706	78,304	,370	,867
S2	44,8000	77,543	,522	,863
S3	45,0941	80,777	,277	,868
S4	44,8353	75,092	,670	,858
S5	45,1059	79,810	,386	,866
S6	45,0000	77,643	,483	,863
S7	45,0941	78,396	,473	,864
S8	44,8471	78,393	,558	,863
S9	44,9176	79,934	,374	,866
S10	45,1529	79,464	,364	,867
S11	45,2353	80,849	,282	,868
S12	44,3882	78,526	,305	,869
S13	44,7059	78,139	,402	,866
S14	44,5412	79,537	,357	,867
S15	44,7176	75,538	,540	,861
S18	44,6118	77,264	,529	,862
S19	44,4118	76,436	,276	,875
S20	45,1176	79,462	,462	,865
S21	44,4118	74,793	,459	,865
S22	45,3294	81,795	,246	,869
S23	45,4235	81,509	,370	,867
S24	44,8706	78,614	,365	,867
S25	44,9647	79,677	,298	,868
S26	45,1647	78,163	,613	,862
S27	45,1647	78,782	,544	,863
S28	45,0706	79,066	,442	,865
S29	44,9529	77,069	,610	,861
S30	44,7647	78,468	,380	,866

Tablo 4. Ölçeği Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri

Tekrarlanan analiz sonrasında Öğretmen-Öğrenci Çatışma Anketinin güvenilirliğinin $\alpha = 0,870$ 'den $\alpha = 0,875$ 'e yükseldiği görülmektedir.

Cronbach Alfa	N
,875	27

Tablo 5. Güvenilirlik Değeri

Ölçeği oluşturan maddelerin güvenilirlik düzeyine etkileri ise Tablo 6'da sunulmuştur. Tablonun Madde Silindiğinde Cronbach Alfa değerleri incelendiğinde herhangi bir maddenin anketten çıkarılmasının güvenilirliği arttırmayacağını göstermektedir. Bu çerçevede 27 maddelik anket yapısı korunmuştur.

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa
S1	42,7059	71,043	,361	,873
S2	42,6353	70,258	,518	,869
S3	42,9294	73,519	,254	,875
S4	42,6706	67,843	,674	,864
S5	42,9412	72,199	,405	,872
S6	42,8353	70,258	,487	,869
S7	42,9294	71,043	,471	,870
S8	42,6824	71,053	,556	,869
S9	42,7529	72,498	,374	,872
S10	42,9882	72,536	,318	,874
S11	43,0706	73,328	,286	,874
S12	42,2235	70,818	,327	,875
S13	42,5412	70,918	,391	,872
S14	42,3765	72,333	,336	,873
S15	42,5529	68,322	,539	,868
S18	42,4471	70,012	,523	,869
S20	42,9529	72,141	,451	,871
S21	42,2471	67,760	,447	,872
S22	43,1647	74,163	,260	,875
S23	43,2588	73,956	,377	,873
S24	42,7059	70,948	,388	,872
S25	42,8000	71,971	,320	,874
S26	43,0000	70,690	,628	,867
S27	43,0000	71,405	,543	,869
S28	42,9059	71,491	,461	,870
S29	42,7882	69,597	,628	,866
S30	42,6000	70,790	,404	,872

Tablo 6. Ölçeği Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri

Öğretmen-Öğrenci Çatışma Anketinin faktör yapısının belirlenmesinde Faktör Analizi yönteminden yararlanılmıştır. Varyans Analizi tablosundaki verilerden ölçeğin 4 faktörden oluştuğu anlaşılmaktadır. Ayrıca varyans değerleri incelendiğinde bölümü oluşturan 4 faktörün toplam varyansın % 48'ini açıkladığı görülmektedir.

Bileşen	Başlangıç Değerleri			Yüklemeler Toplamı		
	Toplam	% Varyans	Toplam %	Toplam	% Varyans	Toplam %
1	6,950	25,739	25,739	3,686	13,651	13,651
2	2,317	8,580	34,319	3,645	13,498	27,149
3	1,925	7,130	41,449	3,214	11,905	39,054
4	1,639	6,069	47,518	2,285	8,464	47,518
5	1,449	5,367	52,885			
6	1,428	5,287	58,172			
7	1,205	4,462	62,634			
8	1,018	3,772	66,406			
9	,908	3,361	69,768			
10	,865	3,203	72,970			
11	,756	2,800	75,771			
12	,716	2,652	78,423			
13	,692	2,563	80,986			
14	,652	2,416	83,402			
15	,623	2,308	85,710			
16	,540	2,001	87,711			
17	,499	1,847	89,558			
18	,470	1,740	91,299			
19	,432	1,598	92,897			
20	,394	1,458	94,355			
21	,330	1,223	95,579			
22	,296	1,097	96,676			
23	,252	,932	97,608			
24	,221	,818	98,426			
25	,162	,601	99,026			
26	,134	,496	99,522			
27	,129	,478	100,000			

Tablo 7. Toplam Varyans

Temel Bileşenler analizi sonrasında elde edilen bileşen matrisinde de bölümün 4 faktörden oluştuğu anlaşılmakla birlikte, belirgin bir faktör yapısı elde edilememiştir. Bu nedenle her bir faktörün yüklemelerini daha net olarak görerek faktörler arası karşılaştırmaya

imkân vermek amacıyla elde edilen 4 faktörlük sonuç yönlendirmeye tabii tutulmuştur. Bu amaçla Varimax Yönlendirme metodu kullanılmıştır.

	Bileşen			
	1	2	3	4
S1	,392	-,072	-,210	,624
S2	,559	,240	-,293	,250
S3	,305	,391	-,007	-,048
S4	,729	,112	-,286	,006
S5	,458	,230	-,260	-,327
S6	,551	,436	-,005	-,278
S7	,524	,493	,144	,150
S8	,637	-,037	,291	,024
S9	,462	-,047	,583	-,019
S10	,343	,025	,178	,661
S11	,349	,216	,535	-,118
S12	,351	,209	-,035	,247
S13	,429	,515	-,188	-,133
S14	,368	,270	,000	,029
S15	,579	,386	-,025	-,093
S18	,603	-,024	,228	-,032
S20	,517	-,061	,352	,100
S21	,509	-,256	-,408	,445
S22	,318	-,484	,072	,001
S23	,438	-,321	,314	-,023
S24	,465	-,465	,029	-,128
S25	,398	-,220	-,153	-,297
S26	,705	-,317	,021	-,092
S27	,607	-,178	-,073	-,228
S28	,551	-,268	,226	-,031
S29	,701	-,263	-,252	-,105
S30	,467	-,275	-,504	-,224

Tablo 8. Temel Bileşenler Matrisi

Varimax yöntemi kullanılarak yapılan yönlendirme sonucunda elde edilen faktör yapısı Tablo 9’da sunulmuştur. Buna göre; “22. Okulda ve sınıfta giyiminize dikkat eder misiniz?”, “24. Öğrencilerin başarıları karşısında ödüllendirme yöntemini kullanır mısınız?”, “25. Derslerde güncel olayları anlatıp hayatla ilgili ilişkilendirme yapar mısınız?”, “26. Öğrencilerin olumlu davranışlarını pekiştirir misiniz?”, “27. Öğrencileri motive edici kelimeler kullanır mısınız?”, “29. Öğrencilere okulu ve dersi sevdirebiliyor musunuz?”, “30. Öğrencileri ders dışında araştırma yapmaya yönlendiriyor musunuz?” maddeleri

“motivasyon”; “2. Öğrencilere arkadaş gibi yakın ve doğal davranabiliyor musunuz?”, “3. Öğrencilerin fikirlerine ve düşüncelerine saygı duyar mısınız?”, “4. Sınıf içinde ve dışında öğrencileri motive edebiliyor musunuz?”, “5. Öğrencilere kendi davranışlarınızla iyi örnek olabiliyor musunuz?”, “6. Tek yönlü değil, hem alıcı hem verici misiniz?”, “7. Sınıfta bütün öğrencilere eşit davranabiliyor musunuz?”, “12. Öğrencilere ders dışında destek veriyor musunuz?”, “13. Kendinizi öğrencilerin yerine koyup olaylara onların gözüyle bakabiliyor musunuz?”, “14. Öğrencilerin yaptıkları hataları anlayışla karşılayabiliyor musunuz?”, “15. Öğrencilerin kendinize yapacağı eleştirilere açık mısınız?”, maddeleri “empati ve ilgi”; “8. Öğrencilerin dikkatini derse çekebiliyor musunuz?”, “9. Öğrencilerin de derse katılımını sağlayabiliyor musunuz?”, “11. Öğrencilere anlamadıklarını sorma fırsatı veriyor musunuz?”, “18. Dersi zevkli ve eğlenceli bir hale dönüştürebiliyor musunuz?”, “20. Ders işlerken öğrencilerin bilgi düzeylerini dikkate alır mısınız?”, “23. Sınıfta öğrencilerin duyabileceği ses tonuyla konuşur musunuz?”, “28. Sınıf içerisinde yaptırım ve disiplin sağlayabiliyor musunuz?” maddeleri “katılım”; “1. Öğrencilere adıyla hitap ediyor musunuz?”, “10. Sınıfta öğrencilerle göz teması kurabiliyor musunuz?”, “21. Öğrencilerin ailelerini tanır, iletişim kurabiliyor musunuz?” maddeleri “iletişim” boyutları altında toplanmıştır.

	Bileşen			
	1	2	3	4
S1	,127	,067	,046	,755
S2	,224	,493	-,002	,474
S3	-,024	,490	,080	,039
S4	,484	,528	,106	,318
S5	,374	,537	-,035	-,091
S6	,178	,703	,193	-,088
S7	-,099	,629	,304	,252
S8	,249	,265	,575	,173
S9	,038	,126	,734	,004
S10	-,145	,051	,333	,672
S11	-,117	,302	,589	-,129
S12	,007	,516	,117	,240
S13	,091	,701	-,034	,040
S14	,049	,511	,140	,136
S15	,161	,646	,203	,097
S18	,271	,278	,501	,125
S20	,137	,157	,571	,188
S21	,455	,048	-,035	,692
S22	,426	-,228	,304	,122
S23	,302	-,064	,541	,074
S24	,567	-,101	,336	,066
S25	,536	,120	,104	-,082
S26	,612	,142	,426	,173
S27	,570	,242	,270	,031
S28	,380	,055	,514	,123
S29	,707	,229	,183	,222
S30	,737	,154	-,148	,095

Tablo 9. Yönlendirilmiş Temel Bileşenler Matrisi

Araştırmada kullanılacak analiz yöntemlerinin belirlenmesi amacıyla Kolmogorov-Smirnov Z testi¹⁸¹ yapılmıştır. Kolmogorov Smirnov testi örneklemin dağılımının normal dağılımdan farksızlığının sınıandığı bir testtir. Eğer verilerin normal dağıldığı tespit edilirse sonuçların hedef kitleyi temsil ettiği ve buna bağlı olarak geçerli olduğu varsayılır.

¹⁸¹ Kolmogorov-Smirnov Z testi verilerin dağılımını belirlemeye yönelik bir testtir. Bu test sonucunda verilerin normal dağıldığı belirlenirse t-test, varyans analizi gibi parametrik analiz yöntemleri kullanılabilir. Eğer araştırma verileri normal dağılmıyorsa parametrik olmayan ki-kare yöntemi kullanılır.

		F1	F2	F3	F4
N		85	85	85	85
Normal Parameters	Ortalama	10,8235	17,4824	10,8118	5,2941
	Std. Sapma	2,86263	4,23593	2,50473	1,90127
En Aşırı Farklılıklar	Mutlak	,107	,109	,129	,187
	Pozitif	,107	,109	,129	,187
	Negatif	-,091	-,078	-,079	-,114
Kolmogorov-Smirnov Z		,989	1,008	1,188	1,726
Anlamlılık		,281	,262	,119	,005

Tablo 10. Kolmogorov-Smirnov Z Analizi Sonuçları

Analiz sonuçları İletişim boyutu dışındaki boyutların anlamlılık değeri $p > 0,05$ 'den olduğu için örneklemin dağılımının normal dağılım gösterdiğini sonucuna varılmıştır. Bu çerçevede değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde t-testi ve varyans analizi yöntemleri kullanılmıştır. Ayrıca her bir faktörün normal dağılım göstermesi ölçeğinin geçerliliğini desteklemektedir.

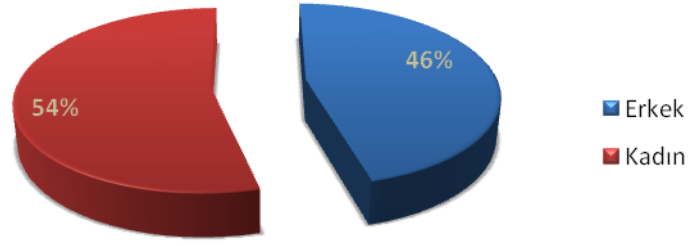
7. Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde örneklem grubunun demografik özelliklerine göre dağılımı frekans ve yüzde tanımlayıcı istatistikleri kullanarak incelenmiştir.

Örneklem grubunun cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 11'de özetlenmiştir. Tablodaki verilerden araştırmaya katılan öğretmenlerin % 46'sının erkek, % 54'ünün kadın olduğu anlaşılmaktadır.

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamsal Yüzde
Cinsiyet	Erkek	39	45,9	45,9	45,9
	Kadın	46	54,1	54,1	100,0
	Toplam	85	100,0	100,0	

Tablo 11. Örneklem Grubunun Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

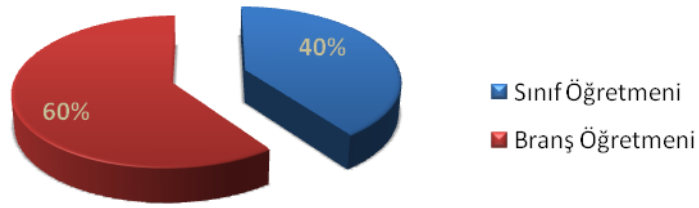


Şekil 5. Örneklem Grubunun Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Örneklem grubunun branşlarına göre dağılımları Tablo 12’de özetlenmiştir. Tablodaki verilerden araştırmaya katılan öğretmenlerin % 40’ının sınıf öğretmeni, % 60’ının branş öğretmeni olduğu anlaşılmaktadır.

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamsal Yüzde
Branş	Sınıf Öğretmeni	34	40,0	40,0	40,0
	Branş Öğretmeni	51	60,0	60,0	100,0
	Toplam	85	100,0	100,0	

Tablo 12. Örneklem Grubunun Branşlarına Göre Dağılımı

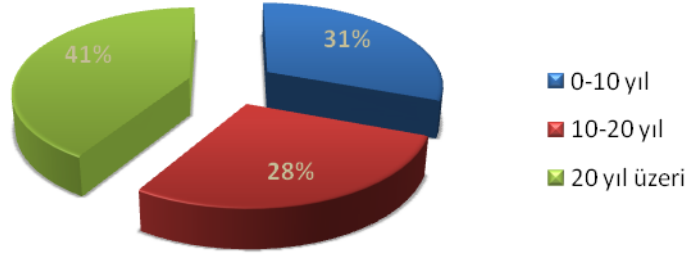


Şekil 6. Örneklem Grubunun Branşlarına Göre Dağılımı

Örneklem grubunun kıdemlerine göre dağılımları Tablo 12’de özetlenmiştir. Tablodaki verilerden araştırmaya katılan öğretmenlerin % 31’inin 0–10 yıl arası, % 28’inin 10–20 yıl arası, % 41’inin 20 yıl üzeri kıdeme sahip olduğu anlaşılmaktadır.

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamsal Yüzde
Kıdem	0-10 yıl	26	30,6	30,6	30,6
	10-20 yıl	24	28,2	28,2	58,8
	20 yıl üzeri	35	41,2	41,2	100,0
	Toplam	85	100,0	100,0	

Tablo 13. Örneklem Grubunun Kıdemlerine Göre Dağılımı

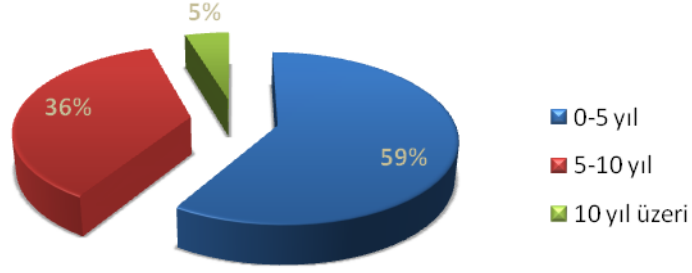


Şekil 7. Örneklem Grubunun Kıdemlerine Göre Dağılımı

Örneklem grubunun çalışma sürelerine göre dağılımları Tablo 13’de özetlenmiştir. Tablodaki verilerden araştırmaya katılan öğretmenlerin % 60’ının 0–5 yıl arası, % 37’sinin 5–10 yıl arası, % 5’inin 10 yıl üzeri kıdeme sahip olduğu anlaşılmaktadır.

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamsal Yüzde
Çalışma Süresi	0-5 yıl	50	58,8	58,8	58,8
	5-10 yıl	31	36,5	36,5	95,3
	10 yıl üzeri	4	4,7	4,7	100,0
	Toplam	85	100,0	100,0	

Tablo 14. Örneklem Grubunun Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı

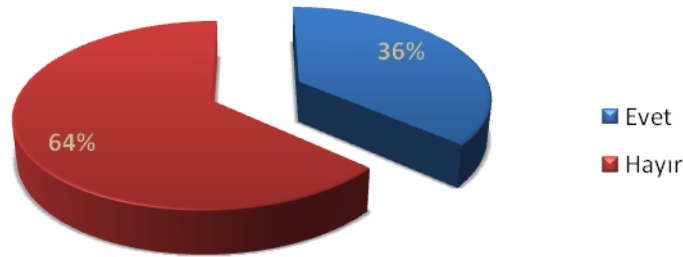


Şekil 8. Örneklem Grubunun Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı

Örneklem grubunun daha önce yöneticilik yapma durumlarına göre dağılımları Tablo 14’de özetlenmiştir. Tablodaki verilerden araştırmaya katılan öğretmenlerin % 37’sinin daha önce yöneticilik yaparken, % 63’ünün daha önce yöneticilik yapmadığı anlaşılmaktadır.

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamsal Yüzde
Yön. Yapma	Evet	31	36,5	36,5	36,5
	Hayır	54	63,5	63,5	100,0
Toplam		85	100,0	100,0	

Tablo 15. Örneklem Grubunun Daha Önce Yöneticilik Yapma Durumlarına Göre Dağılımı

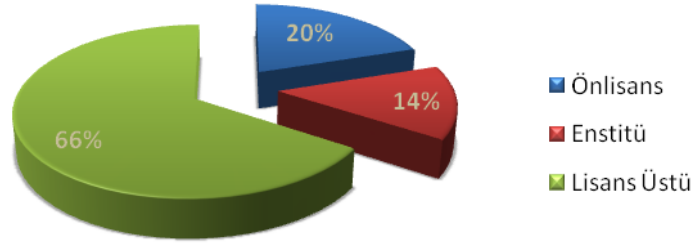


Şekil 9. Örneklem Grubunun Daha Önce Yöneticilik Yapma Durumlarına Göre Dağılımı

Örneklem grubunun en son mezun oldukları okullara göre dağılımları Tablo 15’de özetlenmiştir. Tablodaki verilerden araştırmaya katılan öğretmenlerin % 20’sinin önlisans, % 14’ünün enstitü, % 66’sının lisans ve üstü mezunu oldukları anlaşılmaktadır.

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamsal Yüzde
Okul	Önlisans	17	20,0	20,0	20,0
	Enstitü	12	14,1	14,1	34,1
	Lisans ve Üstü	56	65,9	65,9	100,0
	Toplam	85	100,0	100,0	

Tablo 16. Örneklem Grubunun En Son Mezun Oldukları Okullara Göre Dağılımı

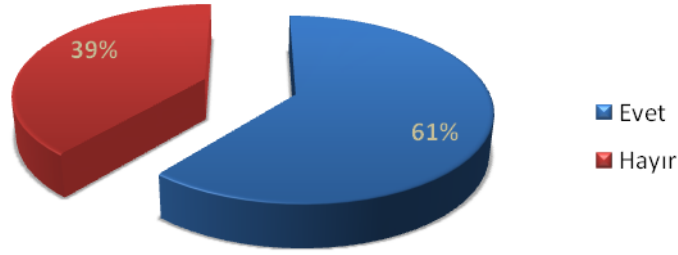


Şekil 10. Örneklem Grubunun En Son Mezun Oldukları Okullara Göre Dağılımı

Örneklem grubunun daha önce hizmet içi eğitim alma durumlarına göre dağılımları Tablo 16’da özetlenmiştir. Tablodaki verilerden araştırmaya katılan öğretmenlerin % 61’inin daha önce hizmet içi eğitim alırken, % 39’unun daha önce hizmet içi eğitim almadığı anlaşılmaktadır.

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamsal Yüzde
Eğitim	Evet	52	61,2	61,2	61,2
	Hayır	33	38,8	38,8	100,0
	Toplam	85	100,0	100,0	

Tablo 17. Örneklem Grubunun Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Dağılımı



Şekil 11. Örneklem Grubunun Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Dağılımı

8. Öğretmen-Öğrenci Çatışma Düzeyine İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmen ve öğrenciler arasındaki çatışma düzeyi “motivasyon”, “empati ve ilgi”, “katılım” ve “iletişim” boyutları altında incelenmiştir. Tablodaki verilerden öğretmen-öğrenci çatışma düzeyini temsil eden faktörlerin ortalamalarının 1.54 ile 1,7 arasında değiştiği, merkezi eğilim ölçüsü olan standart sapma değerlerinin. 36 ile. 63 arasında farklılık gösterdiği gözlenmektedir.

Ankette “1” değerinin “Her Zaman”, “2” değerinin “Sık Sık”, “3” değerinin “Bazen”, “4” değerinin “Çok Az”, “5” değerinin “Hiç” ifadesini temsil ettiği dikkate alındığında öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak çatışma düzeyinin oldukça düşük seviyede bulunduğu anlaşılmaktadır.

Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin öğrencilerini derse karşı istek uyandırma ve dersi sevdirmeye, olaylara öğrencilerin bakış açısından yaklaşabilme ve öğrencilere ilgi gösterme öğrencilerin derse katılımını sağlama, öğrenci ve velileri ile iletişim kurma açısından son derece başarılı oldukları sonucuna varılabilir.

Faktörler arası karşılaştırma yapıldığında ise öğretmenlerin isteklendirme ve katılım sağlamada duygudaşlık ve ilgi ile iletişim boyutlarına göre daha başarılı oldukları söylenebilir.

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Std. Sapma
Motivasyon (F1)	85	1,00	2,86	1,5462	,40895
Empati ve İlgı (F2)	85	1,00	3,10	1,7482	,42359
Katılım (F3)	85	1,00	2,88	1,5588	,36677
İletişim (F4)	85	1,00	3,33	1,7647	,63376
N	85				

Tablo 18. Öğretmen-Öğrenci Arasındaki Çatışma Düzeyi

9. Öğretmen-Öğrenci Çatışma Düzeyinin Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Farklılaşma Durumu

Bu bölümde öğretmen ve öğrenciler arasındaki çatışma düzeyini oluşturan “motivasyon”, “empati ve ilgi”, “katılım” ve “iletişim” boyutlarının öğretmenlerin demografik özelliklerine bağlı olarak değişimi t-testi ve varyans analizi yöntemleri kullanılarak incelenmiştir.

Öğretmen-öğrenci çatışma düzeyi ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasındaki ilişki t-testi yardımıyla incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 17’de verilmiştir. Tablonun t-testi bölümünün anlamlılık sütunundaki değerlerden öğretmen ve öğrenciler arasındaki çatışma düzeyini oluşturan “motivasyon”, “empati ve ilgi”, “katılım” ve “iletişim” boyutları ile cinsiyet arasındaki ilişkinin ($p > 0.05$) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

		Levene Testi		t-testi				
		F	Anl.	t	df	Anl.	Ort. Fark	Std. Hata
F1	Varyansların Eşitliği Varsayımı	,544	,463	-1,780	83	,079	-1,09532	,61521
	Varyansların Eşitsizliği Vars.			-1,809	82,932	,074	-1,09532	,60538
F2	Varyansların Eşitliği Varsayımı	1,468	,229	,573	83	,568	,53010	,92575
	Varyansların Eşitsizliği Vars.			,563	73,437	,575	,53010	,94110
F3	Varyansların Eşitliği Varsayımı	,049	,825	-,316	83	,753	-,17336	,54815
	Varyansların Eşitsizliği Vars.			-,318	81,880	,752	-,17336	,54586
F4	Varyansların Eşitliği Varsayımı	2,547	,114	,402	83	,689	,16722	,41593
	Varyansların Eşitsizliği Vars.			,396	73,932	,693	,16722	,42244

Tablo 19. Öğretmen-Öğrenci Çatışma Düzeyi ile Öğretmenlerin Cinsiyetleri Arasındaki İlişki

Öğretmen-öğrenci çatışma düzeyinin öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak değişimi Tablo 18’de verilmiştir. Tablonun ortamları sütunundaki değerlerden erkek ve kadın öğretmenlerin söz konusu boyutlardan aldıkları puanlar arasında belirgin bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır.

Bu bulgular t-testi sonuçları ile birlikte ele alındığında öğretmen-öğrenci arasındaki çatışma düzeyinin öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır.

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata
F1	Erkek	39	10,2308	2,51795	,40319
	Kadın	46	11,3261	3,06271	,45157
F2	Erkek	39	17,7692	4,69300	,75148
	Kadın	46	17,2391	3,84236	,56653
F3	Erkek	39	10,7179	2,44894	,39214
	Kadın	46	10,8913	2,57534	,37971
F4	Erkek	39	5,3846	2,09781	,33592
	Kadın	46	5,2174	1,73734	,25616

Tablo 20. Öğretmen-Öğrenci Çatışma Düzeyinin Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Bağlı Olarak Değişimi

Öğretmen-öğrenci çatışma düzeyi ile öğretmenlerin branşları arasındaki ilişki t-testi yardımıyla incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 19’da verilmiştir. Tablonun t-testi bölümünün anlamlılık sütunundaki değerlerden öğretmen ve öğrenciler arasındaki çatışma düzeyini oluşturan “empati ve ilgi” ve “katılım” boyutları ile branş arasındaki ilişkinin ($p > 0.05$) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı, bunun yanında “motivasyon” ve “iletişim” boyutları ile branş arasında $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunduğu anlaşılmaktadır.

		Levene Testi		t-testi				
		F	Anl.	t	df	Anl.	Ort. Fark	Std. Hata
F1	Varyansların Eşitliği Varsayımı	3,008	,087	-2,299	83	,024	-1,42157	,61822
	Varyansların Eşitsizliği Vars.			-2,452	82,453	,016	-1,42157	,57975
F2	Varyansların Eşitliği Varsayımı	,481	,490	-1,173	83	,244	-1,09804	,93575
	Varyansların Eşitsizliği Vars.			-1,174	70,913	,244	-1,09804	,93561
F3	Varyansların Eşitliği Varsayımı	1,692	,197	,123	83	,902	,06863	,55784
	Varyansların Eşitsizliği Vars.			,117	58,119	,907	,06863	,58780
F4	Varyansların Eşitliği Varsayımı	3,429	,068	-4,853	83	,000	-1,81373	,37376
	Varyansların Eşitsizliği Vars.			-5,120	81,425	,000	-1,81373	,35423

Tablo 21. Öğretmen-Öğrenci Çatışma Düzeyi ile Öğretmenlerin Branşları Arasındaki İlişki

Öğretmen-öğrenci çatışma düzeyinin öğretmenlerin branşlarına bağlı olarak değişimi Tablo 20’de verilmiştir. Tablonun ortamları sütunundaki değerlerden sınıf ve branş öğretmenlerinin “empati ve ilgi” ve “katılım” boyutlarından aldıkları puanlar arasında belirgin bir farklılık olmadığı, diğer yandan branş öğretmenlerinin “motivasyon” ve “iletişim” boyutlarından aldıkları puanların sınıf öğretmenlerinden belirgin bir şekilde yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Bu bulgular varyans analizi sonuçları ile birlikte ele alındığında sınıf ve branş öğretmenleri arasında “empati ve ilgi” ve “katılım” boyutlarında belirgin bir farklılık bulunmazken, “motivasyon” ve “iletişim” boyutlarında branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine oranla daha az çatışma yaşadıkları sonucuna varılmıştır.

	Branş	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata
F1	Sınıf Öğretmeni	34	9,9706	2,23587	,38345
	Branş Öğretmeni	51	11,3922	3,10534	,43483
F2	Sınıf Öğretmeni	34	16,8235	4,22454	,72450
	Branş Öğretmeni	51	17,9216	4,22773	,59200
F3	Sınıf Öğretmeni	34	10,8529	2,90384	,49800
	Branş Öğretmeni	51	10,7843	2,22992	,31225
F4	Sınıf Öğretmeni	34	4,2059	1,40948	,24172
	Branş Öğretmeni	51	6,0196	1,84922	,25894

Tablo 22. Öğretmen-Öğrenci Çatışma Düzeyinin Öğretmenlerin Branşlarına Bağlı Olarak Değişimi

Öğretmen-öğrenci çatışma düzeyi ile öğretmenlerin kıdemleri arasındaki ilişki varyans analizi yardımıyla incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 21’de verilmiştir. Tablonun anlamlılık sütunundaki değerlerden farklı kıdemlere sahip öğretmenlerin, “motivasyon” ve “katılım” boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki farkın ($p > 0.05$) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı, bunun yanında “empati ve ilgi” ve “iletişim” boyutları ile kıdemleri arasında $p < 0.01$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunduğu anlaşılmaktadır.

		Kareler Toplamı	df	Ortalama Kare	F	Anl.
F1	Grup İçi	32,143	2	16,072	2,008	,141
	Gruplar Arası	656,210	82	8,003		
	Toplam	688,353	84			
F2	Grup İçi	321,138	2	160,569	11,101	,000
	Gruplar Arası	1186,086	82	14,464		
	Toplam	1507,224	84			
F3	Grup İçi	22,846	2	11,423	1,858	,162
	Gruplar Arası	504,143	82	6,148		
	Toplam	526,988	84			
F4	Grup İçi	79,955	2	39,978	14,655	,000
	Gruplar Arası	223,692	82	2,728		
	Toplam	303,647	84			

Tablo 23. Öğretmen-Öğrenci Çatışma Düzeyi ile Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri Arasındaki İlişki

Öğretmen-öğrenci çatışma düzeyinin öğretmenlerin kıdemlerine bağlı olarak değişimi Tablo 22’de verilmiştir. Tablonun ortama sütunundaki değerlerden farklı kıdemlerdeki öğretmenlerinin “motivasyon” ve “katılım” boyutlarından aldıkları puanlar arasında belirgin bir farklılık olmadığı, diğer yandan “empati ve ilgi” ve “iletişim” boyutlarından alınan puanların kıdeme göre farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır.

Bu bulgular varyans analizi sonuçları ile birlikte ele alındığında farklı kıdemlere sahip öğretmenler arasında “motivasyon” ve “katılım” boyutlarında belirgin bir farklılık bulunmazken, “empati ve ilgi” ve “iletişim” boyutlarında genç öğretmenlerin, kıdemli öğretmenlere oranla daha az çatışma yaşadıkları sonucuna varılmıştır.

		N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata
F1	0–10 yıl	26	11,6923	3,31987	,65108
	10–20 yıl	24	10,7500	2,26984	,46333
	20 yıl üzeri	35	10,2286	2,77686	,46937
	Toplam	85	10,8235	2,86263	,31050
F2	0–10 yıl	26	20,1538	4,24916	,83333
	10–20 yıl	24	17,4583	4,12816	,84266
	20 yıl üzeri	35	15,5143	3,17501	,53667
	Toplam	85	17,4824	4,23593	,45945
F3	0–10 yıl	26	11,5769	2,30084	,45123
	10–20 yıl	24	10,6250	2,94607	,60136
	20 yıl üzeri	35	10,3714	2,25030	,38037
	Toplam	85	10,8118	2,50473	,27168
F4	0–10 yıl	26	6,7308	1,95054	,38253
	10–20 yıl	24	4,9167	1,58572	,32368
	20 yıl üzeri	35	4,4857	1,44245	,24382
	Toplam	85	5,2941	1,90127	,20622

Tablo 24. Öğretmen-Öğrenci Çatışma Düzeyinin Öğretmenlerin Kıdemlerine Bağlı Olarak Değişimi

Öğretmen-öğrenci çatışma düzeyi ile öğretmenlerin okulda çalışma süreleri arasındaki ilişki varyans analizi yardımıyla incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 23’de verilmiştir.

Tablonun anlamlılık sütunundaki değerlerden öğretmen ve öğrenciler arasındaki çatışma düzeyini oluşturan “motivasyon”, “empati ve ilgi”, “katılım” ve “iletişim” boyutları ile çalışma süresi arasındaki ilişkinin ($p > 0.05$) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

		Kareler Toplamı	df	Ortalama Kare	F	Anl.
F1	Grup İçi	6,199	2	3,099	,373	,690
	Gruplar Arası	682,154	82	8,319		
	Toplam	688,353	84			
F2	Grup İçi	31,629	2	15,815	,879	,419
	Gruplar Arası	1475,594	82	17,995		
	Toplam	1507,224	84			
F3	Grup İçi	23,291	2	11,645	1,896	,157
	Gruplar Arası	503,697	82	6,143		
	Toplam	526,988	84			
F4	Grup İçi	17,290	2	8,645	2,476	,090
	Gruplar Arası	286,357	82	3,492		
	Toplam	303,647	84			

Tablo 25. Öğretmen-Öğrenci Çatışma Düzeyi ile Öğretmenlerin Okulda Çalışma Süreleri Arasındaki İlişki

Öğretmen-öğrenci çatışma düzeyinin öğretmenlerin çalışma sürelerine bağlı olarak değişimi Tablo 24’de verilmiştir. Tablonun ortalama sütunundaki değerlerden farklı çalışma süresine sahip öğretmenlerin söz konusu boyutlardan aldıkları puanlar arasında belirgin bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır.

Bu bulgular varyans analizi sonuçları ile birlikte ele alındığında öğretmen-öğrenci arasındaki çatışma düzeyinin öğretmenlerin çalışma sürelerine bağlı olarak farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır.

		N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata
F1	0-5 yıl	50	10,8200	3,04182	,43018
	5-10 yıl	31	10,6774	2,73724	,49162
	10 yıl üzeri	4	12,0000	1,15470	,57735
	Toplam	85	10,8235	2,86263	,31050
F2	0-5 yıl	50	17,9400	4,48312	,63401
	5-10 yıl	31	16,6774	3,98654	,71600
	10 yıl üzeri	4	18,0000	2,16025	1,08012
	Toplam	85	17,4824	4,23593	,45945
F3	0-5 yıl	50	10,8600	2,67269	,37798
	5-10 yıl	31	10,4516	2,18843	,39305
	10 yıl üzeri	4	13,0000	1,82574	,91287
	Toplam	85	10,8118	2,50473	,27168
F4	0-5 yıl	50	5,6600	2,00621	,28372
	5-10 yıl	31	4,7097	1,61645	,29032
	10 yıl üzeri	4	5,2500	1,89297	,94648
	Toplam	85	5,2941	1,90127	,20622

Tablo 26. Öğretmen-Öğrenci Çatışma Düzeyinin Öğretmenlerin Okulda Çalışma Sürelerine Bağlı Olarak Değişimi

Öğretmen-öğrenci çatışma düzeyi ile öğretmenlerin mezun oldukları okul arasındaki ilişki varyans analizi yardımıyla incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 25’de verilmiştir. Tablonun anlamlılık sütunundaki değerlerden farklı okullardan mezun öğretmenlerin, “motivasyon”, “empati ve ilgi” ve “katılım” boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki farkın ($p > 0.05$) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı, bunun yanında ve “iletişim” boyutu ile mezun olunan okul arasında $p < 0.01$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunduğu anlaşılmaktadır.

		Kareler Toplamı	df	Ortalama Kare	F	Anl.
F1	Grup İçi	17,064	2	8,532	1,042	,357
	Gruplar Arası	671,289	82	8,186		
	Toplam	688,353	84			
F2	Grup İçi	60,474	2	30,237	1,714	,187
	Gruplar Arası	1446,750	82	17,643		
	Toplam	1507,224	84			
F3	Grup İçi	3,583	2	1,791	,281	,756
	Gruplar Arası	523,405	82	6,383		
	Toplam	526,988	84			
F4	Grup İçi	33,200	2	16,600	5,033	,009
	Gruplar Arası	270,447	82	3,298		
	Toplam	303,647	84			

Tablo 27. Öğretmen-Öğrenci Çatışma Düzeyi ile Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Arasındaki İlişki

Öğretmen-öğrenci çatışma düzeyinin öğretmenlerin mezun oldukları okullara bağlı olarak değişimi Tablo 26’da verilmiştir. Tablonun ortamları sütunundaki değerlerden farklı okullardan mezun olan öğretmenlerin “motivasyon”, “empati ve ilgi” ve “katılım” boyutlarından aldıkları puanlar arasında belirgin bir farklılık olmadığı, diğer yandan “İletişim” boyutundan alınan puanların mezun olunan okula göre farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır.

Bu bulgular varyans analizi sonuçları ile birlikte ele alındığında farklı okullardan mezun olan öğretmenler arasında “motivasyon”, “empati ve ilgi” ve “katılım” boyutlarında belirgin bir farklılık bulunmazken, “iletişim” boyutlarında ön lisans mezunu öğretmenlerin, diğer öğretmenlere oranla daha fazla çatışma yaşadıkları sonucuna varılmıştır.

		N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata
F1	Önlisans	17	10,1176	2,49706	,60563
	Enstitü	12	10,3333	1,61433	,46602
	Lisans ve Üstü	56	11,1429	3,14168	,41982
	Toplam	85	10,8235	2,86263	,31050
F2	Önlisans	17	16,2941	4,63364	1,12382
	Enstitü	12	16,3333	2,26969	,65520
	Lisans ve Üstü	56	18,0893	4,36214	,58292
	Toplam	85	17,4824	4,23593	,45945
F3	Önlisans	17	10,9412	3,52616	,85522
	Enstitü	12	11,2500	1,76455	,50938
	Lisans ve Üstü	56	10,6786	2,29709	,30696
	Toplam	85	10,8118	2,50473	,27168
F4	Önlisans	17	4,0588	1,14404	,27747
	Enstitü	12	5,8333	2,55248	,73684
	Lisans ve Üstü	56	5,5536	1,79818	,24029
	Toplam	85	5,2941	1,90127	,20622

Tablo 28. Öğretmen-Öğrenci Çatışma Düzeyinin Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Bağlı Olarak Değişimi

Öğretmen-öğrenci çatışma düzeyi ile öğretmenlerin daha önce yöneticilik yapma durumları arasındaki ilişki t-testi yardımıyla incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

		Levene Testi		t-testi				
		F	Anl.	t	df	Anl.	Ort. Fark	Std. Hata
F1	Varyansların Eşitliği Varsayımı	,004	,949	-1,387	83	,169	-,89008	,64153
	Varyansların Eşitsizliği Vars.			-1,367	59,921	,177	-,89008	,65095
F2	Varyansların Eşitliği Varsayımı	2,103	,151	-1,608	83	,112	-1,52091	,94562
	Varyansların Eşitsizliği Vars.			-1,761	79,190	,082	-1,52091	,86354
F3	Varyansların Eşitliği Varsayımı	,006	,941	,793	83	,430	,44863	,56566
	Varyansların Eşitsizliği Vars.			,804	65,370	,424	,44863	,55769
F4	Varyansların Eşitliği Varsayımı	,335	,564	-1,202	83	,233	-,51374	,42730
	Varyansların Eşitsizliği Vars.			-1,204	62,988	,233	-,51374	,42653

Tablo 29. Öğretmen-Öğrenci Çatışma Düzeyi ile Öğretmenlerin Daha Önce Yöneticilik Yapma Durumları Arasındaki İlişki

Tablonun t-testi bölümünün anlamlılık sütunundaki değerlerden öğretmen ve öğrenciler arasındaki çatışma düzeyini oluşturan “motivasyon”, “empati ve ilgi”, “katılım” ve “iletişim” boyutları ile daha önce yöneticilik yapma durumları arasındaki ilişkinin ($p > 0.05$) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

Öğretmen-öğrenci çatışma düzeyinin öğretmenlerin daha önce yöneticilik yapma durumlarına bağlı olarak değişimi Tablo 28’de verilmiştir. Tablonun ortamları sütunundaki değerlerden yöneticilik yapan ve yapmayan öğretmenlerin söz konusu boyutlardan aldıkları puanlar arasında belirgin bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır.

Bu bulgular t-testi sonuçları ile birlikte ele alındığında öğretmen-öğrenci arasındaki çatışma düzeyinin öğretmenlerin daha önce yöneticilik yapma durumlarına bağlı olarak farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır.

	Daha Önce Yöneticilik Yapma Durumu	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata
F1	Evet	31	10,2581	2,94356	,52868
	Hayır	54	11,1481	2,79087	,37979
F2	Evet	31	16,5161	3,28503	,59001
	Hayır	54	18,0370	4,63361	,63055
F3	Evet	31	11,0968	2,42700	,43590
	Hayır	54	10,6481	2,55622	,34786
F4	Evet	31	4,9677	1,88828	,33914
	Hayır	54	5,4815	1,90075	,25866

Tablo 30. Öğretmen-Öğrenci Çatışma Düzeyinin Öğretmenlerin Daha Önce Yöneticilik Yapma Durumlarına Bağlı Olarak Değişimi

Öğretmen-öğrenci çatışma düzeyi ile öğretmenlerin daha önce hizmet içi eğitim alma durumları arasındaki ilişki t-testi yardımıyla incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 29’da verilmiştir. Tablonun t-testi bölümünün anlamlılık sütunundaki değerlerden öğretmen ve öğrenciler arasındaki çatışma düzeyini oluşturan “motivasyon”, “empati ve ilgi”, “katılım” ve “iletişim” boyutları ile daha önce hizmet içi eğitim alma durumları arasındaki ilişkinin ($p > 0.05$) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

		Levene Testi		t-testi				
		F	Anl.	t	df	Anl.	Ort. Fark	Std. Hata
F1	Varyansların Eşitliği Varsayımı	,226	,636	-,997	83	,322	-,63520	,63714
	Varyansların Eşitsizliği Vars.			-,947	56,974	,348	-,63520	,67080
F2	Varyansların Eşitliği Varsayımı	,209	,649	,205	83	,838	,19406	,94818
	Varyansların Eşitsizliği Vars.			,209	72,918	,835	,19406	,92839
F3	Varyansların Eşitliği Varsayımı	,340	,561	,158	83	,875	,08858	,56072
	Varyansların Eşitsizliği Vars.			,159	69,699	,874	,08858	,55712
F4	Varyansların Eşitliği Varsayımı	,139	,710	-,500	83	,618	-,21270	,42505
	Varyansların Eşitsizliği Vars.			-,501	68,488	,618	-,21270	,42461

Tablo 31. Öğretmen-Öğrenci Çatışma Düzeyi ile Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları Arasındaki İlişki

Öğretmen-öğrenci çatışma düzeyinin öğretmenlerin daha önce hizmet içi eğitim alma durumlarına bağlı olarak değişimi Tablo 30'da verilmiştir. Tablonun ortamları sütunundaki değerlerden yöneticilik hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenlerin söz konusu boyutlardan aldıkları puanlar arasında belirgin bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır.

Bu bulgular t-testi sonuçları ile birlikte ele alındığında öğretmen-öğrenci arasındaki çatışma düzeyinin öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumlarına bağlı olarak farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır.

	Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata
F1	Evet	52	10,5769	2,58462	,35842
	Hayır	33	11,2121	3,25728	,56702
F2	Evet	52	17,5577	4,40772	,61124
	Hayır	33	17,3636	4,01418	,69878
F3	Evet	52	10,8462	2,54670	,35316
	Hayır	33	10,7576	2,47526	,43089
F4	Evet	52	5,2115	1,91318	,26531
	Hayır	33	5,4242	1,90444	,33152

Tablo 32. Öğretmen-Öğrenci Çatışma Düzeyinin Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Bağlı Olarak Değişimi

10. Öğretmenlerin Öğretmen-Öğrenci Çatışmalarını Önlemeye Yönelik Görüşleri

Bu bölümde öğretmenlerin öğretmen ve öğrenciler arasındaki çatışmaları önlemeye yönelik değerlendirmeleri soru bazında özetlenmiştir.

1. Derste, öğrenme ilkelerine uymak için, öğretmen nelere dikkat etmelidir?

Derse hazırlıklı gelmelidir.

Sınıf hâkimiyetini sağlamalıdır.

Araç ve gereç seçimine dikkat etmelidir.

Dersi ilginç hale getirecek metot ve tekniklerle çalışmalıdır.

Öğrencilere eşit davranmalıdır.

Öğrenci merkezli ders işleme şekli geliştirmelidir.

Empati kurabilmeli, öğrencinin seviyesine inebilmelidir.

Ayırım yapmamalıdır.

2. Öğrencileri ile duygudaşlık kurmak isteyen bir öğretmenin neler yapması gerekmektedir?

Öğrenciyi iyi tanması gereklidir.

Aile durumunu iyi bilmelidir.

Kendini onun yerine koyabilmelidir.

İyi bir dinleyici olmalıdır.

Öğrencinin güvenini kazanmalıdır.

Ses tonuna dikkat etmeli, göz teması kurmalıdır.

3. Öğretmen öğrencilerinin öğrenme etkinliklerine aktif katılımını sağlamak için neler yapmalıdır?

Her öğrenciye fırsat vermelidir.

Sorumluluk vermelidir.

Ödüller vererek teşvik etmelidir.

Araştırma ve sunum yapmalarını sağlamalıdır.

Grup çalışmaları yapmalıdır.

Günlük yaşamdan örnekler vermelidir.

Aktivite ve projelerde yer almalarını sağlamalıdır.

Derse katılımlarını sağlamalıdır.

4. Öğretmenin öğrencilere araştırma yapma alışkanlığı kazandırmak ve bilgiye ulaşma yollarını öğretebilmek için hangi çalışmaları yapması gerekir?

Etkinlik ve proje ödevleri vermelidir.

Araştırmanın nasıl yapılacağını göstermelidir.

Yapabileceği zevk alabileceği görevler vermelidir.

Kaynak kitaplara yönlendirmelidir.

Teknolojiyi hayatlarında araç olarak kullanmalarını sağlamalıdır.

5. Öğretmen öğrencilerde, ulusal bilinç ve ulusal değerlere saygı-sevgiyi geliştirmek için neler yapmalıdır?

Tarih bilinci verilmelidir.

Gelenek görenekler hatırlatılmalıdır.

Görsel yayınlar izletilmelidir.

Ulusal bilinç ve ulusal değerler kavramları yalnızca belirli günlerde değil sık sık vurgulanmalıdır.

Konuyla ilgili yaşanmış öykü ve anıları sınıfta canlandırmalı ve sesli okuma yöntemleriyle öğrencilere tanıtılabilir.

6. Öğretmen öğrencilerde sorumluluk ve güven duygusu kazandırmak ve/ya geliştirmek için neler yapmalıdır?

Verilen çalışmaları kontrol etmelidir.

Ödüllendirmelidir.

Motive etmelidir.

Yetenek ve ilgi alanlarına göre görev vermelidir.

Öğrencilere saygı duyulmalı, bu saygı hissettirilmelidir.

7. Eğitim ve öğretim etkinliklerinde çevreden (Veliler, Muhtar, Esnaf vs.) yararlanmak için neler yapılmalıdır?

Velilerle toplantılar yapılmalıdır.

İletişim kurulmalı, etkinliklerde görev almaları sağlanmalıdır.

Öğrencilere verilen görevlerde yardım etmeleri sağlanmalıdır.

Geziler yapılmalı, sınıfa bu kişiler davet edilmelidir.

İşbirliği içinde olunmalıdır.

8. Sınıf içerisindeki etkinlik köşelerinin öğrencilerle birlikte oluşturulmasının yararları nelerdir?

Yaparak yaşayarak öğrenmeyi, zevk almayı, sorumluluğu geliştirir.

İşbölümü, yardımlaşma, grubun üyesi olma, arkadaşlık, liderlik, sevgi ve saygı, duygu ve becerileri geliştirir.

Ekip çalışmasıyla eser oluşturmanın mutluluğunu yaşar.

Yaptığı işin sergilenmesi hoşuna gider.

Öğrenmeyi daha kalıcı hale getirir.

Paylaşmayı öğrenir.

Arkadaşlarıyla aralarındaki ilişkiyi kuvvetlendirir.

9. Öğrencinin (Matematik, Türkçe vs.) dersleri sevmemesinin nedenleri nelerdir?

Öğrencinin derslere karşı önyargılı oluşu,

Öğrencinin sayısal ya da sözel zekâya sahip olması,

Derslerin soyut olarak işlenmesi,

Uygulama ve örneklerin az olması,

Derslerde daha önceden yaşadığı başarısızlıklar,

Dersin zorluk düzeyi,

Öğrencinin dersi kavrayamaması,

Öğretmenin dersi sevdirememesi.

10. Öğrencinin sevmediği derslerin sevdirmesi için nelerin yapılması olumlu sonuçlar verir?

Sınıf mevcutlarının azaltılması,

Soruları çözebildiğine inandırmak,

O derse karşı özgüvenini kazanmasını sağlamak,

Başardığı en ufak bir konuda ödüllendirmek,

İlgilerini çekebilecek ön hazırlık yapmak,

Dersi seviyelerine uygun işlemek,

Öğrenci görüşleri alınarak ders işleme yöntem ve teknikleri uygulamak,

Dersi oyunla işlemek,

Soruların kolay ve pratik yollarını öğretmek,

Öğrenci merkezli ders yapmak,

Canlı kaynaklardan yararlanmak,

Birlikte birebir çalışmak,

Dersin günlük yaşantıdaki öneminden bahsetmek olumlu sonuçlar verir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çatışma; insan yaşamı süreçleri içinde ve de kurumlarda her zaman ortaya çıkabilen bir kavram niteliğindedir. Doğru analiz edilip iyi yönetildiğinde sonuçları gerek insanları gerekse onların oluşturdukları kurumları olumlu yönde etkileyebilmektedir. Eğitim sistemi, bir ülkenin gelecek nesillerini, ülke hedefleri doğrultusunda yetiştirmek için meydana getirdiği en önemli organizasyondur. Türk milli eğitim sistemi de Türkiye'nin geleceğini inşa edecek nesilleri, ülkenin hedefleri doğrultusunda yetiştirmek amacı ile Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde örgütlenmiştir. Her organizasyonda olduğu gibi milli eğitim kurumlarında ve bu kurumların asli unsurları olan öğretmen, öğrenci ve okul yönetimi de kişi veya kurumlarla çatışmalar yaşayabilmektedir. Önemli olan çatışmaların ortaya çıkması değil, ortaya çıkan çatışmaların doğru analiz edilerek iyi yönetilebilmesidir. Olumlu yönde yönetilen çatışmalar yararlı hale gelerek öğretmenlerin daha bilinçli ve verimli olmasına, öğrencilerin ise kişisel gelişimlerine katkıda bulunarak ana hedefler doğrultusunda yetişmelerine yardımcı olacaktır.

İlköğretim okullarında da öğrenciler zihinsel ve fiziksel gelişimlerini hızlı bir şekilde sürdürebilmektedirler. Özellikle XII yaşından itibaren ergenlik dönemine giren öğrenciler hızlı bir fiziksel gelişim sürecine girdiklerinden psikolojik olarak sıkıntılı bir dönem içinde oldukları söylenebilir. Bu da öğrencilerle öğretmenler arasındaki çatışma olgusunu yaratan başlıca sebeplerinden birisini oluşturduğu söylenebilir.

Bu çalışmada; ilköğretim okullarında V. ve VIII. sınıflarda derslere giren sınıf ve branş öğretmenlerinin öğrencilerle yaşamakta oldukları çatışmaları irdelerken, bu çatışmaların taraflarından biri olan öğretmenlerin mesleki uygulamaları ve donanımlarının çatışmaları çözmeye yönelik yaklaşımları üzerinde durmaya çalışılmıştır. Öğretmen –öğrenci çatışma alanları; “Motivasyon”, “Empati ve İlgisi”, “Katılım” ve “İletişim” boyutlarıyla değerlendirilmiştir.

Bunlardan “Motivasyon” boyutu ile öğretmenlerin öğrencilerde derse karşı istek uyandırma ve dersi sevdirmeye derecesi, “Empati ve İlgi” boyutu ile öğretmenlerin olaylara öğrencilerin bakış açısından yaklaşabilme ve öğrencilere ilgi gösterme derecesi, “Katılım” boyutu ile öğretmenlerin öğrencilerin derse katılımını sağlama derecesi, “İletişim” boyutu ile öğretmenlerin öğrenci ve velileri ile iletişim düzeyi ölçülmüştür.

V. ve VIII. sınıflarda derse giren sınıf ve branş öğretmenlerinin öğrencilerle yaşadıkları çatışmalarda; öğretmenlerin cinsiyeti, branşı, mesleki kıdemi, çalıştığı okuldaki çalışma süresi, mezun olduğu okul, almış olduğu hizmet içi eğitim kursları, yöneticilik görevinde bulunup bulunmadıkları test edilmiştir. Yaptığımız bu araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

a) Ankete katılan öğretmenlerin öğrencilerle arasındaki çatışma düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyetine bağlı olarak farklılık göstermediği saptanmış olup, öğretmenlerle öğrenciler arasındaki çatışma düzeyini oluşturan “Motivasyon”, “Empati ve İlgi”, “Katılım” ve “İletişim” boyutları ile cinsiyetin öğrencilerle yaşanan çatışmalarda etken olmadığı anlaşılmıştır.

b) Ankete katılan öğretmenlerin, öğrencilerle aralarındaki çatışma düzeylerinin, öğretmenlerin branşları arasındaki ilişkide V. sınıflarda derse giren sınıf öğretmenleri ile 8. sınıflarda derse giren branş öğretmenlerinin olaylara öğrencilerin bakış açısından yaklaşabilme ve öğrencilere ilgi gösterme, öğrencilerin derse katılımını sağlama konusunda genelde bir farklılık göstermediği saptanırken; öğrencilerin derse karşı isteklerini uyandırabilme ve öğrenci ve velileriyle iletişim kurabilme konularında sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Bu saptamayla VIII. sınıflarda derse giren öğretmenlerin, derslerde öğrencileri daha çok motive edici, öğrenci ve velileri ile daha çok ve iyi iletişim halinde oldukları açıkça ortaya çıkmıştır.

V. sınıflarda derse giren sınıf öğretmenleri ise, derse karşı istek uyandırma, dersi ilgi çekici kılma ve öğrencilerle iletişim konusunda branş öğretmenlerine oranla daha çok çatışma yaşadıkları saptanmıştır. Bu saptama da gösteriyor ki, ergen öğrencilerle çatışmanın daha çok

olması beklenirken, ergenlik dönemine girmemiş olan öğrencilerle öğretmenlerin çatışmalarının daha fazla olduğu, ancak öğrencilerin yaşları itibari ile kendilerini gereğince ifade edemediklerinden, çatışmaların tek yanlı olarak ve de öğretmenler tarafından yönetilip bastırıldığı anlaşılmaktadır. Oysa genelde, ergen öğrencilerle, öğretmenlerin daha çok çatışma yaşadıkları izlenimi fazladır. Branş öğretmenlerinin derslerde öğrencileri daha çok motive edip onlarla sağlıklı iletişim kurarak, öğrencilerle ilgili çatışmaları, sınıf öğretmenlerine oranla azalttıkları saptanmıştır.

c) Ankete katılan öğretmenlerin, öğrencilerle çatışma düzeylerinin öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile arasındaki ilişkiye bakıldığında sınıf ve branş öğretmenlerinin öğrencilerde derse karşı istek uyandırabilme, dersi sevdirmeye ve onların derse katılımlarını sağlama konularında, sorun yaşanmadıkları görülmüştür.

Olaylara öğrencilerin gözünden bakabilme, öğrencilere ilgi gösterme, öğrenci ve velileri ile iletişim kurabilme konularında mesleki kıdem olarak 0-10, 10-20 ve 20-30 olarak gruplandırıldığında sınıf ve branş öğretmenlerinin 0-10 grubu, 10-20 grubuna, 10-20 grubu ise 20-30 grubuna göre öğrencilerle çok daha anlamlı ilişkide buldukları ortaya çıkmıştır. Bu da mesleki kıdemleri yüksek öğretmenlerin zamanla mesleki olarak kişisel değerler oluşturduklarını, bu değerlerinde giderek katı kurallara dönüşerek öğretmenlerin öğrencilerle daha çok çatışmalarına neden olduğu gerçeğini su yüzüne çıkartmıştır.

Mesleki kıdemleri daha az olan öğretmenlerin, mesleki uygulamalarında, mesleki değerleri ve bilimselliği kullanarak öğrencilerle daha az çatışma yaşadıkları da çalışmamızın bir diğer önemli saptamasıdır.

d) Ankete katılan sınıf ve branş öğretmenlerinin, halen çalışmakta oldukları okullardaki kıdemleri göz önüne alındığında, bu durumun öğrencilerle aralarındaki çatışmaları etkilemediği saptanmıştır. Bu bulgu, başka bir deyişle öğretmenlerin bir okulda “az” ve “çok” süreli olarak çalışmalarının öğrencilerle yaşadıkları çatışmaları etkilemediği sonucuna bizi götürmektedir.

e) Ankete katılan sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin öğrencilerle iletişim konusunda ön lisans mezunu öğretmenlerin, diğer öğretmenlere oranla daha fazla çatışma

yaşadıkları saptanmıştır. Ankete katılan öğretmenlerin mezun oldukları okul türleri dikkate alındığında sadece sınıf öğretmenlerinin ön lisans mezunu oldukları saptanmıştır. Bu da 5. sınıfa derse giren sınıf öğretmenlerinin 8. sınıfa derse giren branş öğretmenlerine oranla öğrencilerle iletişim konusunda daha fazla çatışma yaşadıklarını göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin mezun oldukları okulların akademik olarak daha nitelikli hale gelmesi eğitim öğretime olumlu yansıdığı bir kez daha ispatlandığı görülmüştür. YÖK ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın eğitim yüksek okullarını ve enstitülerini fakültelere çevirerek müspet bir atılım yaptıkları bir kez daha ortaya çıkmıştır.

f) Ankete katılan “sınıf” ve “branş” öğretmenlerinin daha önce yöneticilik yapma yapmama durumlarına göre öğrencilerle yaşadıkları çatışmaları çözmede herhangi bir olumlu veya olumsuz etki yapmadığı saptanmıştır.

g) Aynı şekilde ankete katılan “sınıf” ve “branş” öğretmenlerinin sınıf yönetimi ile ilgili almış oldukları “hizmet içi eğitim”lerin öğrencilerle yaşamış oldukları çatışmaları olumlu veya olumsuz yönde etkilemediği de diğer önemli bir bulgudur. Başka bir yaklaşımla, verilen hizmet içi eğitimlerin nedenli amacına ulaştığını sorgulamak bağlamında da önemlidir. Anlaşılan şudur ki bu tür eğitimler maalesef amacına yönelik olmaktan uzaktır. Değiştirilip yeniden yapılandırılması gerekmektedir.

İlköğretim okullarında öğretmenlerin öğrencilerle yaşadıkları çatışmaların öğrencilerle ilgili başlıca sebeplerini şu şekilde sıralayabiliriz.

V. sınıf öğrencilerin derse geç kalmaları, ödevlerini yerine getirmemeleri, ders işlenirken sınıf düzenini bozmaları, yalan konuşmaları, arkadaşları ile kavga etmeleri, velilerinin öğrenci ile ilgili olaylara tek taraflı olarak davranmaları görülmektedir.

VIII. sınıf öğrencilerin derse geç kalmaları, izinsiz derse girmemeleri, okuldan kaçmaları, ödevlerini yerine getirmemeleri, sınıf düzenini bozarak öğretmenlerin dersi işlemelerini zorlaştırmaları, kılık kıyafet kurallarına uymamaları, arkadaşları ile kavga ederek birbirlerine hakaret etmeleri, öğretmenlere karşı uygunsuz tutum ve davranışlarda bulunmaları, kopya çekmeleri, karşıt cins öğrencilerin birbirleri ile olumsuz yöndeki ilişkileri, öğretmenlerle öğrenciler arasında çatışmalara neden olan sebepler arasında yer aldığı söylenebilir.

Modern sınıf yönetimi anlayışına göre sınıflarda çeşitli farklılaşmalar sonucu oluşan çatışmalar, kaçınılmaz olup, bunlar açık ya da gizli olarak varlığını sürdürecektir. Sınıflarda öğrencilerin; kişilik farklılıkları, amaçlardaki farklılıkları, amaçlarına götüren yollardaki farklılıkları, değer yargılarındaki farklılıkları, sorunları tanımlamadaki farklılıkları, algı farklılıkları ve benzeri durumlar, akranları ve öğretmenleri ile çatışma yaşamalarına neden olabilmektedir.

Hiç çatışmanın olmadığı organizasyonlarda yenilik, değişim, yaratıcılık ve performans olumsuz etkileneceği gibi, sürekli ve önemli çatışmaların yaşandığı organizasyonlarda da kararların gecikmesi ya da verilememesi, sorun çözümünde aşırı ödümlerin verilmesi gibi nedenlerle öğretmenlerin performanslarının olumsuz yönde etkileneceği kabul edilmektedir.

Öğretmenlik mesleğinin gereği olarak değişik görev yerlerinde çalışacak olan personelin meslek içi eğitimleri ve verilecek kursların yeterli seviyede amacına hizmet edecek şekilde yapılandırılması ve öğretmenler tarafından uygulanabilir bilgilerin verilmesi ise kaçınılmaz bir zorunluluktur.

Özellikle üniversitelerin öğretmen adayı yetiştirme sistemi ile “Milli Eğitim Bakanlığı”nın istemiş olduğu öğretmen profili arasında günden güne acılan mesafeyi azaltmak ve mezun olan personelin uyum ve uygulama problemlerini asgari seviyeye indirmek amacıyla, üniversite müfredatında değişiklik yapılması ve okul hayatına ve gerçeklerine yönelik ders sayısının artırılması, sadece son sınıftaki staj çalışmasının diğer sınıflarda da yapılabilmesi için gerekli düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.

Öğretmenlerin meslek gelişim ve kariyer planlaması yapılarak, yaşamları boyunca mevcut gelişmeleri izleyerek, bunlara uyum sağlamaları ve öğrencilerini eğitebilecek modern bilgilere sahip olmaları sağlanmalıdır.

Öğretmenler yetiştirilirken iletişim ile ilgili daha çok beceri kazanacakları eğitimler verilmeli ve meslek yaşamları boyunca iletişim konulu seminerlere katılmaları sağlanmalıdır.

Sınıf ve branş öğretmenleri rehberlik konusunda daha çok aydınlatılmalı ve rehberlik hizmetlerine yönelik hizmet içi eğitim kursları amacına uygun olarak verilmelidir.

Okul yöneticisi ve öğretmenlere yönelik hizmet içi kurslarda sosyal beceri eğitiminin verilmesi yararlı olacaktır.

Okullarda rehberlik hizmetleri bölümleri daha modern bir anlayış içerisinde kurulmalı ve amacına uygun bir yapıda işletilmelidir.

Okullarda ölçme değerlendirme bölümleri oluşturularak, ölçme değerlendirme uzmanlık alanı haline getirilmelidir.

Okullarda sanatsal, sosyal ve sportif faaliyetlere daha çok önem verilmeli, bu faaliyetlerin uygulanması için gerekli alt yapı sağlanmalıdır.

Yöneticiler öğretmen-öğrenci veli diyalogu noktasına daha çok özen göstermeli ve öğretmen ve velileri bu sorunların çözümü noktasında işbirliği yapmalarını sağlamalıdır.

Sağlıklı iletişim ve sosyal beceri eğitimlerinin sürekliliği sağlanmalıdır. Kısa süreli eğitimin istenen yararı sağlamadığı ve okullardaki çatışma ortamları düşünüldüğünde öğrencilere de verilecek iletişim ve sosyal beceri eğitiminin önemi daha da artacaktır.

Öğretmenlerin özlük hakları iyileştirilerek çağdaş dünyadaki meslektaşları gibi mesleklerini bilimsel ve amacına uygun olarak icraa etmeleri sağlanmalıdır.

Okullar donanım olarak çağdaş ülkelerdeki okullar gibi yeterli hale getirilerek öğretmen ve öğrencilere bilimsel ve pozitif eğitim ortamı sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

Açıkalin, Aytaç, Toplumsal, Kuramsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği, Pegem Yayınları, Ankara, 1995.

Açıksöz, Ün Kamile, Etkili Öğrenme ve Öğretme, Kanyılmaz Matbaası, İzmir, 2000.

Ağaoğlu, Esmahan, “Sınıf Yönetimiyle İlgili Genel Olgular”, Sınıf Yönetimi, Pegem Yayınları, Ankara, 2002.

Artan, Sinan, İşletme Yönetimi Ders Notları, Çoğaltma, İstanbul, 1986.

Artan, Sinan, Personel Yönetimi, Gül Matbaası, İstanbul, 1989.

Artan, Sinan, Endüstri İşletmelerinde Ücret Yönetimi ve Türkiye’deki Uygulama, İ.T.İ.A. Yayını, No.239, Eskişehir, 1981.

Aydın, Ayhan, Sınıf Yönetimi, Alfa Yayınları, İstanbul, 2003.

Aydın, Mustafa, Eğitim Yönetimi, Hatipoğlu Yayınları, Ankara, 2007.

Başaran, İbrahim Ethem, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi, Pegem Yayınları, Ankara, 2006.

Başaran, İbrahim Ethem, Örgütsel Davranış, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara, 1982.

Başar, Hüseyin, Sınıf Yönetimi, Milli Eğitim Yayınları, İstanbul, 1999.

Baysal, Can, Tekarslan, Erdal, İşletmeciler İçin Davranış Bilimleri, Avcıol Basım, İstanbul, 1996.

Boyacı, A., Öğretmenlik Meslek Bilgisi Alanındaki Gelişmeler, Eskişehir, 2008.

Bursalıoğlu, Ziya, Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, Pegem Yayınları, Ankara, 2005.

Can, Halil, Organizasyon ve Yönetim (Gözden Geçirilmiş), Siyasal Kitapevi, Ankara, 1999.

Cüceloğlu, Doğan, “Keşkesiz Bir Yaşam İçin İletişim”, İletişim Donanımları, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2002.

Cihangir, Zeynep, Kişiler Arası İletişimde Dinleme Becerisi, Nobel Yayınları Ankara, 2004.

Çelikten, Mustafa, Can, N., Yönetici, Öğretmen ve Veli Gözüyle İdeal Öğretmen, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Aralık, Sayı.15, 2003.

Demirel, Özcan, Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı, Pegem Yayınları, Ankara, 1999.

Dökmen, Üstün, Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 2002.

Dökmen, Üstün, Yarın Kime Kalacak? Evrenle Uyuşma Sürecinde Varolmak Gelişmek Uzlaşmak, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 1998.

Eren, Erol, Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi, Beta Yayınları, İstanbul, 2006.

Erdoğan, İrfan, Sınıf Yönetimi, “Ders, Konferans, Panel ve Seminer Etkinliklerinde Başarının Yolları”, Sistem Yayınları, İstanbul, 2007.

Ertürk, MÜmin, İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon, Beta Yayınları, İstanbul, 2000.

Ertekin, Yücel, Stres ve Yönetim, TODAIE Yayınları, Ankara, 1993.

Ertekin, Yücel, Stres ve Yönetim, 2. Baskı, Gazi Kitapevi, Ankara, 2006.

Gümüşeli, Ali İlker, İzmir Ortaöğretim Okulları Yöneticilerinin Öğretmenler İle Aralarındaki Çatışmaları Yönetme Biçimleri, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Planlaması Anabilim Dalı, Ankara, 1994.

Gülşen, Seçil, Mesleki ve Teknik Öğretim Kurumlarında Yaşanan Öğrenci Çatışmalarının Nedenleri ve Öğretmenlerin Kullandıkları Çatışma Çözüm Stratejileri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Teknoloji Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul, 2006.

İllez, Meltem, İlköğretim IV. ve V5. Sınıf Öğrencilerinin Yaşadığı Çatışmalar ve Bu Çatışmaların Çözüm Stratejilerinin Sosyal Yapılandırıcılık Kuramına Dayalı Olarak İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı, İzmir, 2006.

İpek, Cemalalettin, “Örgütsel Çatışma ve Çatışma Yönetiminde Uygulanabilecek Örgüt Geliştirme Araçları”, Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar, Anı Yayıncılık, Ankara, 2000.

Karip, Emin, Çatışma Yönetimi, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2003.

Kasap, A., Yıldız Teknik Üniversitesi Lisans Öğrencilerinin Çatışma Yaklaşımları, Yaşadıkları Çatışmalar ve Çatışma Yönetim Şekilleri, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, İstanbul, 2006

Koçel, Tamer, İşletme Yöneticiliği, “Yönetim ve Organizasyonlarda Davranış Klasik-Modern Çağdaş Yaklaşımlar”, Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., İstanbul, 1998.

Kılınç, Tanıl, Örgütlerde Çatışma, Başa Çıkma Yöntemleri ve Yönetimi, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, İstanbul, 1986.

Kılınç, Tanıl, Örgütlerde Çatışma: Mahiyeti ve Nedenleri, İ.Ü. İşletme Fakültesi Dergisi, C.4. 1985.

_____ M.E. B. İlköğretim Kurumları Yönetmeliği.

Oskay, Ünsal, XIX. Yüzyıldan Günümüze Kitle İletişimin Kültürel İşlevleri Kuramsal Bir Yaklaşım, Der Yayınevi, İstanbul, 2000.

Oskay, Ünsal, İletişimin ABC’si, Der Yayınevi, İstanbul, 2007.

Öner, Uğur, “Çatışma Çözme ve Arabuluculuk Eğitimi” İlköğretimde Rehberlik, Nobel Yayın Dağıtım, Yayın.286, Ankara, 1999.

Özden, Yüksel, Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler, Ankara, Pgem Yayınları, Ankara, 1999.

Öğülmüş, Selahattin, Kişiler Arası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2006.

Özkalp, Enver, **Kirel**, Çiğdem, Örgütsel Davranış, Anadolu Üniversitesi Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları, No.111, Eskişehir, 1996.

Öztürk, B., “Sınıfta İstenmeyen Davranışların Önlenmesi ve Giderilmesi” Sınıf Yönetimi, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2003.

Özdemir, Servet, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi, Ankara, 2007.

Pekkaya, F. Banu, Arabulucu Yolu İle Çatışmalara Çözüm Bulma, Arabuluculuk Eğitiminin Okullarda Uygulanması ve Bu Eğitimin Öğrencilerin Benlik Gelişmelerine, Liderlik Becerilerine, Saldırgan Davranışlarına ve Algıladıkları Problem Miktarına Etkisi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 1994.

Robbins, P.Stephen, Örgütsel Davranışın Temelleri (Çev. S.A. Öztürk), Basım ve Yayıncılık Etam A.Ş., Eskişehir, 1994.

Selçuk, Ziya, **Güner**, Neet, Sınıf İçi Rehberlik Uygulamaları, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2001.

Schrumpf, Fred, **Crawford**, Donna K., **Bodine**, Richard J., Okulda Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk Öğrenci El Kitabı (Çev. F.G. Akbalık, B.D. Karaduman), İmge Kitabevi, Ankara, 2007.

Schrumpf, Fred, **Crawford**, Donna K., **Bodine**, Richard J., Okulda Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk Program Rehberi (Çev. F.G. Akbalık, B.D. Karaduman), İmge Kitabevi, Ankara, 2007.

Sarpkaya, Ruhi, “Eğitim Örgütlerinde Çatışma Yönetimi ve Bir Örnek Olay”, Eğitim Yönetimi Dergisi, sayı.31, Pegem Yayıncılık, 2002.

Silah, Mehmet, Çalışma Psikolojisi, Selim Kitabevi, Ankara, 2001.

Solmuş, Tarık, Örgütlerde Kişiler Arası ve Gruplar Arası Çatışmalar ve Yönetimi, Türk Psikoloji Bülteni, 2001.

Şahin, Ahmet, İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kişiler Arası İletişim Becerileri ve Çatışma Yönetim Stratejileri Arasındaki İlişki, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya, 2007.

Şimşek, ve Diğerleri, Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış, Nobel Yayınları, Ankara, 2001.

Taymaz, Haydar, Okul Yönetimi, Pagem Yayınları, Ankara, 2003.

Tengilimlioğlu, Dilaver, Kişiler Arası ve Gruplar Arası Çatışma ve Çatışmayı Teşhis Modelleri, TODAİE Dergisi, Cilt.24, Sayı.2, DİE Matbaası, Ankara, 1991.

Tikici, Mehmet, **Deniz**, M., Örgütsel Davranış, Özmert Ofset, Malatya, 1993.

Turan, Selahattin, Sınıf Yönetimi, Ankara, 2004.

Tutar, Hasan, Örgütsel İletişim, Ankara, 2003.

Türnüklü, Abbas, **Zoraloğlu**, Y., **Şahin**, İ., “İlköğretim Okullarında Okul Yönetimine Yansıyan Disiplin Sorunları”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Dergisi, Sayı. 27, 2001.

Türnüklü, Abbas, **Öztürk**, N., **Şahin**, İ., “İlköğretim Okullarında, Öğrenci, Öğretmen, Okul Yöneticisi ve Velilerin Çatışma Çözüm Stratejileri”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Dergisi, Sayı: 32, 2001.

Türnüklü, Abbas, “Öğrenciler Arasındaki Çatışmaların Çözümünde Problem Çözme ve Arbuluculuk” Sınıf Yönetimi, (Edt: Emin Karip) Üçüncü Baskı, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2003.

Uçar, Emine, İlköğretim Okullarında Öğrenci Çatışmaları ve Öğrencilerin Bu Çatışmaları Çözmek İçin Kullandıkları Çatışma Çözüm Stratejileri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, 2003.

_____ <http://www.dersimiz.com> / Sınıf Yönetimi.

_____ 2201 Sayılı Tebliğler Dergisi.

_____ 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu.

ÖZGEÇMİŞ

4 Mayıs 1977 tarihi, Ordu ili Fatsa ilçesi doğumluyum. İlk ve Ortaokulu Fatsa'da Lise eğitimimi ise Samsun'da tamamladım.

19 Mayıs Üniversitesi Amasya Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünü 1997 yılında bitirerek aynı yılın Ekim ayında Giresun ili Tirebolu ilçesinde öğretmenliğe başladım.

Askerliğimi Burdur 58. Topçu Tugayında kısa dönem çavuş olarak 1999 yılı Temmuz ayında tamamladım.

2002 yılında İstanbul iline atanmamı istedim ve halen İstanbul-Beylikdüzü Bizimkent İlköğretim Okulu'nda müdür yardımcısı olarak görev yapmaktayım.

2007 yılın da, Beykent Üniversitesi İşletme Anabilim Dalında yüksek lisans eğitimine başladım.

Evli ve bir çocuk babasıyım.

Ozan DERVİŞOĞLU

EKLER

EK--1. ARAŞTIRMANIN YAPILDIĞI OKULLAR

1. Bizimkent İlköğretim Okulu
2. Koç İlköğretim Okulu
3. Haldun Taner İlköğretim Okulu
4. Ali Çebi İlköğretim Okulu
5. Siteler İlköğretim Okulu
6. Adem Çelik İlköğretim Okulu

EK--2. ANKET ÖRNEĞİ

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ÖĞRETMEN ÖĞRENCİ ÇATIŞMALARI KONULU TEZE İLİŞKİN ÖĞRETMEN ANKETİ

Sayın Öğretmenler,

Bu araştırma ilköğretim 5. ve 8. sınıflarda öğretmen öğrenci çatışmalarını ve bunların çözüm yollarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmanın amacına ulaşması, aşağıdaki sorulara vereceğiniz yanıtların doğru ve samimi olmasına bağlı olacaktır. Sonuçlar bilimsel amaçlar dışında kesinlikle kullanılmayacaktır.

Çalışmamıza yaptığımız değerli katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Ozan DERVİŞOĞLU
Beykent ÜN.
S.B.E.
Tezli Yüksek Lisans
Öğrencisi

BİREYSEL ÖZELLİKLER ANKETİ

Aşağıdaki bilgileri, size uygun seçeneği "X" işaretiyle belirterek, lütfen eksiksiz doldurunuz.

SORULAR							
1.	Cinsiyetiniz:	a) Erkek	()	b) Kadın	()		
2.	Branşınız:	a) Sınıf öğ.	()	b) Branş öğ.	()		
3.	Meslekteki Kıdeminiz:	a) 0–10 Yıl	()	b) 10–20 yıl	()	c) 20 ve üzeri	()
4.	Kaç yıldır bu okulda çalışıyorsunuz?	a) 0–5 yıl	()	b) 5–10 yıl	()	c) 10 ve üzeri	()
5.	Daha önce yöneticilik görevinde bulundunuz mu?	a) Evet	()	b) Hayır	()		
6.	En son mezun olduğunuz okul?	a) Ön lisans	()	b) Enstitü	()	c) Lisans ve üstü	()
7.	Sınıf yönetimi dersi ya da sınıf yönetimi hizmet içi eğitim kursu aldınız mı?	a) Evet	()	b) Hayır	()		

ÖĞRETMEN ANKETİ

Aşağıdaki her cümleyi sırasıyla okuyunuz. Her ifadeye 5 4 3 2 1 ölçekleriyle cevap verilecektir.

"5=Her zaman, 4=Sık Sık, 3=Bazen, 2= Çok Az, 1=Hiç" olarak olumludan olumsuzu doğru sıralanmıştır.

Size hangisi uygunsa o kısma çarpı (X) işareti koyunuz.

SORULAR		Her Zaman	Sık Sık	Bazen	Çok Az	Hiç
1.	Öğrencilere adıyla hitap ediyor musunuz?	()	()	()	()	()
2.	Öğrencilere arkadaş gibi yakın ve doğal davranabiliyor musunuz?	()	()	()	()	()
3.	Öğrencilerin fikirlerine ve düşüncelerine saygı duyar mısınız?	()	()	()	()	()
4.	Sınıf içinde ve dışında öğrencileri motive edebiliyor musunuz?	()	()	()	()	()
5.	Öğrencilere kendi davranışlarınızla iyi örnek olabiliyor musunuz?	()	()	()	()	()
6.	Tek yönlü değil, hem alıcı hem verici misiniz?	()	()	()	()	()
7.	Sınıfta bütün öğrencilere eşit davranabiliyor musunuz?	()	()	()	()	()
8.	Öğrencilerin dikkatini derse çekebiliyor musunuz?	()	()	()	()	()
9.	Öğrencilerin de derse katılımını sağlayabiliyor musunuz?	()	()	()	()	()
10.	Sınıfta öğrencilerle göz teması kurabiliyor musunuz?	()	()	()	()	()
11.	Öğrencilere anlamadıklarını sorma fırsatı veriyor musunuz?	()	()	()	()	()
12.	Öğrencilere ders dışında destek veriyor musunuz?	()	()	()	()	()
13.	Kendinizi öğrencilerin yerine koyup olaylara onların gözüyle bakabiliyor musunuz?	()	()	()	()	()
14.	Öğrencilerin yaptıkları hataları anlayışla karşılayabiliyor musunuz?	()	()	()	()	()
15.	Öğrencilerin kendinize yapacağı eleştirilere açık mısınız?	()	()	()	()	()
16.	Zor kullanma dayak ve bağırma gibi kötü yollara başvurur musunuz?	()	()	()	()	()
17.	Öğrencilere karşı gurur kırıcı küçük düşürücü davranışlarda bulunur musunuz?	()	()	()	()	()
18.	Dersi zevkli ve eğlenceli bir hale dönüştürebiliyor musunuz?	()	()	()	()	()
19.	Vereceğiniz notu bir silah gibi kullanmaktan kaçınır mısınız?	()	()	()	()	()
20.	Ders işlerken öğrencilerin bilgi düzeylerini dikkate alır mısınız?	()	()	()	()	()
21.	Öğrencilerin ailelerini tanıyıp iletişim kurabiliyor musunuz?	()	()	()	()	()
22.	Okulda ve sınıfta giyiminize dikkat eder misiniz?	()	()	()	()	()
23.	Sınıfta öğrencilerin duyabileceği ses tonuyla konuşur musunuz?	()	()	()	()	()
24.	Öğrencilerin başarıları karşısında ödüllendirme yöntemini kullanır mısınız?	()	()	()	()	()
25.	Derslerde güncel olayları anlatıp hayatla ilgili ilişkilendirme yapar mısınız?	()	()	()	()	()
26.	Öğrencilerin olumlu davranışlarını pekiştirir misiniz?	()	()	()	()	()
27.	Öğrencileri motive edici kelimeler kullanır mısınız?	()	()	()	()	()
28.	Sınıf içerisinde yaptırım ve disiplin sağlayabiliyor musunuz?	()	()	()	()	()
29.	Öğrencilere okulu ve dersi sevdirebiliyor musunuz?	()	()	()	()	()
30.	Öğrencileri ders dışında araştırma yapmaya yönlendiriyor musunuz?	()	()	()	()	()

EK--3. GÖRÜŞ FORMU

Aşağıdaki her soruyu okuyunuz. Her sorunun cevabını kısa ve net olarak altındaki boşluğa doldurunuz.

- 1) Derste, öğrenme ilkelerine uymak için, öğretmen nelere dikkat etmelidir?
- 2) Öğrencileri ile empati kurmak isteyen bir öğretmenin neler yapması gerekmektedir?
- 3) Öğretmen öğrencilerinin öğrenme etkinliklerine aktif katılımını sağlamak için neler yapmalıdır?
- 4) Öğretmenin öğrencilere araştırma yapma alışkanlığı kazandırmak ve bilgiye ulaşma yollarını öğretebilmek için hangi çalışmaları yapması gerekir?
- 5) Öğretmen öğrencilerde, ulusal bilinç ve ulusal değerlere saygı-sevgiyi geliştirmek için neler yapmalıdır?
- 6) Öğretmen öğrencilerde sorumluluk ve güven duygusu kazandırmak ve/ya geliştirmek için neler yapmalıdır?
- 7) Eğitim ve öğretim etkinliklerinde çevreden (Veliler, Muhtar, Esnaf vs.) yararlanmak için neler yapılmalıdır?

8) Sınıf içerisindeki etkinlik köşelerinin öğrencilerle birlikte oluşturulmasının yararları nelerdir?

9) Öğrencinin (Matematik, Türkçe vs.) dersleri sevmemesinin nedenleri nelerdir?

10) Öğrencinin sevmediği derslerin sevdirmesi için nelerin yapılması olumlu sonuçlar verir?