

161454

**T.C. YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN VELİLERLE YAŞADIKLARI
BİREYLERARASI ÇATIŞMALARI YÖNETME STİLLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**T.C. YÖRSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ**

**Faruk Levent
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ali İlker Gümüşeli**

**İstanbul
Ocak, 2005**

İÇİNDEKİLER

Sayfa

İÇİNDEKİLER	i
TABLolar LİSTESİ	iv
ŞEKİLLER LİSTESİ	vi
ÖZET	vii
SUMMARY	ix

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
Problem	6
Çatışma Kavramı.....	6
Çatışma Konusundaki Yaklaşımlar.....	7
Klasik ya da Geleneksel Yaklaşım.....	7
Neoklasik ya da Davranışçı Yaklaşım.....	8
Modern ya da Etkileşimci Yaklaşım.....	8
Çatışma Kaynakları.....	9
Çatışma Türleri.....	10
Çatışmaya Taraf Olanlarla İlgili Gruplandırma.....	10
Çatışmanın Niteliği İle İlgili Gruplandırma.....	12
Çatışmanın Örgüt İçindeki Yerleri İle İlgili Gruplandırma....	12
Çatışmanın Ortaya Çıkış Şekline Göre Gruplandırma.....	13
Çatışmanın Açık Olup Olmadığına Göre Yapılan Gruplandırma	14
Çatışmanın Olumlu ve Olumsuz Sonuçları	15
Çatışma Yönetimi	17
Çatışma Yönetimi Modelleri	17
Blake ve Mouton'un Çatışma Çözüm Biçimleri	18
Thomas'ın Çatışmayı Çözme Yöntemleri Modeli	18
Rahim ve Bonoma'nın Çatışma Yönetim Stilleri	18

Tümleştirme Stili.....	19
Ödün Verme Stili	20
Hükmetme Stili	21
Kaçınma Stili	22
Uzlaşma Stili	23
Amaç	26
Önem	26
Sınırlılıklar	28
Tanımlar	28
 BÖLÜM II	
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	30
Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	30
Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	35
 BÖLÜM III	
YÖNTEM	40
Araştırmanın Modeli	40
Evren ve Örneklem	40
Verilerin Toplanması	41
Verilerin Çözümü ve Yorumlanması	42
 BÖLÜM IV	
BULGULAR VE YORUMLAR	43
Anketi Yanıtlayanların Kişisel Özelliklere Göre Dağılımlar ...	43
Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Özelliklere Göre Dağılımı	44
Sınıf Öğretmenlerinin Velilerle Yaşadıkları Çatışmalarda Çatışma Yönetimi Stillerini Kullanma Derecelerine İlişkin Öğretmen ve Veli Algılarına Ait Bulgular	46
Tümleştirme Stiline İlişkin Bulgular	46
Ödün Verme Stiline İlişkin Bulgular	47
Hükmetme Stiline İlişkin Bulgular	49
Kaçınma Stiline İlişkin Bulgular	50

Uzlaşma Stiline İlişkin Bulgular	52
Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Değişkenlere Göre Çatışma Yönetimi Stillerini Kullanma Derecelerine İlişkin Bulgular	56
Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular	56
Yaş Değişkenine Göre Bulgular	58
Meslek Kıdemi Değişkenine Göre Bulgular	62
Son Bitirdiği Okul Değişkenine Göre Bulgular	67
Sınıf Öğretmenlerinin Çatışma Yönetimi Stillerini Kullanma Derecelerine İlişkin Öğretmen ve Veli Algıları Arasındaki Farkların Test Edilmesi İle İlgili Bulgular	72

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER	75
Sonuçlar	75
Öneriler	78
Uygulamaya İlişkin Öneriler	78
Araştırmaya İlişkin Öneriler	79
EKLER	80
A	81
B	84
C	85
KAYNAKLAR	90

TABLÖLAR LİSTESİ

TABLO	Sayfa
1. ANKETE KATILAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KİŞİSEL ÖZELLİKLERİNE GÖRE DAĞILIMI	44
2. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİNDEN TÜMLEŞTİRME STİLİNİ KULLANMA DERECELERİNE İLİŞKİN BULGULAR	46
3. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİNDEN ÖDÜN VERME STİLİNİ KULLANMA DERECELERİNE İLİŞKİN BULGULAR	48
4. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİNDEN HÜKMETME STİLİNİ KULLANMA DERECELERİNE İLİŞKİN BULGULAR	49
5. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİNDEN KAÇINMA STİLİNİ KULLANMA DERECELERİNE İLİŞKİN BULGULAR	51
6. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİNDEN UZLAŞMA STİLİNİ KULLANMA DERECELERİNE İLİŞKİN BULGULAR	52
7. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN CİNSİYETİNE GÖRE ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİNİ KULLANMA DERECELERİNE İLİŞKİN ALGILARI ARASINDAKİ ANLAMLI FARKLILIĞA YÖNELİK t TESTİ VE SONUÇLARI	57
8. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAŞINA GÖRE ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİNİ KULLANMADERECELERİNE İLİŞKİN ALGILARI ARASINDAKİ ANLAMLI FARKLILIĞA YÖNELİK ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ	58

9. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİNİ KULLANMA DERECELERİNE İLİŞKİN ALGILARI ARASINDAKİ ANLAMLI FARKLILIĞA İLİŞKİN TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ VE SONUÇLARI	59
10. FARKIN KAYNAĞI İÇİN YAPILAN TUKEY HSD TESTİ ...	60
11. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKTEKİ TOPLAM HİZMET SÜRESİNE GÖRE ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİNİ KULLANMA DERECELERİNE İLİŞKİN ALGILARININ ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ.....	63
12. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEK KIDEMİNE GÖRE ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİNİ KULLANMA DERECELERİNE İLİŞKİN ALGILARI ARASINDAKİ ANLAMLI FARKLILIĞA İLİŞKİN TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ VE SONUÇLARI	64
13. FARKIN KAYNAĞI İÇİN YAPILAN TUKEY HSD TESTİ ...	65
14. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SON BİTİRDİĞİ OKULA GÖRE ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİNİ KULLANMA DERECELERİNE İLİŞKİN ALGILARININ ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ	68
15. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SON BİTİRDİĞİ OKUL DEĞİŞKENİNE GÖRE ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİNİ KULLANMA DERECELERİNE İLİŞKİN ALGILARI ARASINDAKİ ANLAMLI FARKLILIĞA AİT TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ VE SONUÇLARI	69
16. FARKIN KAYNAĞI İÇİN YAPILAN TUKEY HSD TESTİ	71
17. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİNİ KULLANMA DERECELERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE VELİ ALGILAMALARI ARASINDA FARKLARIN TEST EDİLMESİ İLE İLGİLİ t TESTİ VE SONUÇLARI	72

ŞEKİLLER LİSTESİ

ŞEKİL	Sayfa
1. Çatışma Yönetimi Stilleri Modeli	18



ÖZET

Bu araştırmanın genel amacı, İstanbul ili Bahçelievler ilçesi ilköğretim sınıf öğretmenlerinin veliler ile aralarında çıkan çatışmaları yönetmede çatışma yönetimi stillerini hangi derecede kullandıklarını ve bu stilleri tercihlerinde bireysel demografik değişkenlerden etkilenip etkilenmediklerini belirlemektir.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin velilerle yaşadıkları çatışmaları yönetmede kullandıkları stillerin belirlenmesinde genel tarama modeli; sınıf öğretmenlerinin kullandıkları çatışma yönetim stillerinin öğretmenlerin demografik özellikleriyle ilişkisi ve sınıf öğretmenlerinin çatışma yönetimi stillerini kullanmalarına ilişkin öğretmen ve veli algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesinde ise ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırma verileri, Rahim tarafından geliştirilen “Rahim Örgütsel Çatışma Anketi” B Formu’nun Gümüşeli tarafından Türkçe’ye uyarlanmış biçimi kullanılarak 61 sınıf öğretmeni ile 179 veliden oluşan 240 kişilik bir denek grubuna uygulanması yoluyla elde edilmiştir. Anketlerden elde edilen veriler frekans, ağırlıklı ortalama, standart sapma, varyans analizi, t testi ve Tukey HSD testi gibi istatistiksel teknikler kullanılarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni ve velilerin en fazla kullanılan çatışma yönetimi stillerinin tümleştirme ve uzlaşma, en az kullanılan stilin ise hükmetme olduğu konusunda görüş birliği içerisinde oldukları ortaya çıkmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, meslekteki toplam hizmet süresi, mezun olduğu okul ve eğitim formasyonunu aldığı kurum gibi demografik değişkenlerin öğretmenlerin çatışma yönetimi stili tercihini etkilediği saptanmıştır. Buna karşın araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tamamının bir hizmet-içi programa katılmış olması nedeniyle, öğretmenlerin alanlarıyla ilgili bir hizmet içi eğitime katılıp katılmadığının sınıf öğretmenin çatışma yönetimi stili tercihini etkileyip etkilemediğine ilişkin herhangi bir değerlendirme yapılamamıştır.

Cinsiyet değişkenine göre kadın ile erkek sınıf öğretmenlerinin uzlaşma stilini kullanma derecelerine ilişkin algıları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Bir başka ifadeyle, kadın sınıf öğretmenlerinin erkek meslektaşlarına

göre, velilerle yaşadıkları çatışmalarda uzlaşma stilini daha fazla kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Yaş değişkenine göre yapılan gruplandırmada sınıf öğretmenlerinin hükmetme ve kaçınma stillerini kullanma derecelerine ilişkin algıları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Daha açık bir ifadeyle, yaşça en büyük grup olan 46 ve daha yukarı yaş grubundaki sınıf öğretmenleri, 20-25 yaş grubunda bulunan meslektaşlarına göre hükmetme stilini daha çok kullandıkları saptanmıştır. Yine 46 ve yukarı yaş grubundaki sınıf öğretmenlerin 26-30, 31-35 ve 36-40 yaş grubundakilere oranla kaçınma stilini daha fazla kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Meslekteki toplam hizmet süresi değişkenine göre yapılan gruplandırmada sınıf öğretmenlerinin tümleştirme ve kaçınma stillerini kullanma derecelerine ilişkin algıları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Bir başka ifadeyle, 11-15 yıl meslek kıdemine sahip sınıf öğretmenleri, hizmet süresi 6-10 olan meslektaşlarına göre tümleştirme stilini daha çok kullandıkları saptanmıştır. Yine hizmet süresi bakımından en fazla grup olan 26 ve üstü yıl meslek kıdemine sahip sınıf öğretmenleri, 0-5, 6-10 ve 11-15 yıl hizmet süresine sahip meslektaşlarına göre kaçınma stilini daha çok kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Mezun olunan okul değişkenine göre yapılan gruplandırmada sınıf öğretmenlerinin hükmetme ve kaçınma stillerini kullanma derecelerine ilişkin algıları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Daha açık bir ifadeyle, eğitim enstitüsünü bitirmiş olan sınıf öğretmenlerinin, fen-edebiyat fakültesini bitirmiş olan meslektaşlarına göre hükmetme stilini daha çok kullandıkları saptanmıştır. Yine, eğitim önlisans mezunu olan sınıf öğretmenlerinin, eğitim fakültesini bitirmiş olan meslektaşlarına göre kaçınma stilini daha çok kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin çatışma yönetimi stillerini kullanma derecelerine ilişkin öğretmen ve veli algıları arasında yapılan karşılaştırmalarda, genel olarak ödün verme ve hükmetme stillerine ilişkin olarak gruplar arasında istatistiksel bakımdan anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenleri velilere göre ödün verme stiline daha az, hükmetme stiline daha çok kullanıldığını algılamışlardır.

SUMMARY

The main purpose of this study is to investigate to what extent the classroom teachers in Bahcelievler in Istanbul employ the methods of conflict management in conflicts that erupt between the parents and themselves, and to find out whether they are influenced by individual demographic variables in their choice of particular styles of conflict management or not.

In this study, the general survey-type was used for determining the styles that parents use for managing conflicts that they experience with the parents and relational survey-type was used for determining the relation of teacher's demographic features and conflict management styles that they use and the relation between the teacher's perception and parent's perception concerning the use of conflict management styles by the classroom teachers and parents.

In order to obtain data, the subjects were administered the Turkish Version by Gumuseli of Form B of Rahim's Questionnaire on Organizational Conflict and this survey was applied to group of people including 179 parents and 61 classroom teachers. The corpus of data thus obtained was evaluated various forms of analysis such as frequency, weighted average, variance analyses, t test and Tukey HSD test.

The study revealed full consens among the subjects that "integration" and "compromising" were the most frequently used styles of conflict management whereas "domination" the most infrequently used.

It also revealed that classroom teacher's choice of conflict management style was influenced by such demographic variables as teacher's age, sex and professional seniority, the school from which the teacher graduated and the institute the where the formation was taken. However, since all the classroom teachers participated in this study attended a in-service training, it's not evaluated whether the conflict management style was effected by a process in which teachers attended a in-service training or not.

According to the sex variation, it's been found out that there are statistical significant differences between male and female classroom teachers related to their perception in using agreement style. In other words, it revealed that female classroom teachers used more "compromising" style in conflicts that erupt between the parents than male classroom teachers.

As a result of categorisation which was done according to the age variation, it's been found out that there are statistical significant differences in classroom teacher's perceptions related to the degree of using "domination" and "avoidance" styles. In other words, it revealed that classroom teachers who are more than 46 years old use "domination" style more often than their colleagues who are 20-25 years old. It's also revealed that in classroom teachers who are more than 46 years old use avoidance style more often than their colleagues who are 26-30, 31-35 and 36-40 years old.

As a result of categorisation which was done according to the professional seniority variation, it's been found out that there are statistical significant differences in classroom teacher's perceptions related to the degree of using "integration" and "avoidance" styles. In other words, it stated that who have 11-15 years of professional seniority use "integration" style more often than their colleagues who have 6-10 years of professional seniority. It's also revealed that in classroom teachers who have more than 26 years of professional seniority use "avoidance" style more often than their colleagues who have 6-10 and 11-15 years of professional seniority.

As a result of categorisation that which was done according to the variation of school from which the teacher graduated, it's been found out that there are statistical significant differences in classroom teacher's perceptions related to the degree of using "domination" and "avoidance" styles. In other words, it's stated that classroom teachers who graduated from educational institutions use "domination" style more often than their colleagues who graduated from faculty of science-letters. It's also revealed that in classroom teachers who graduated from pre-bachelor's degree use "avoidance" style more often than their colleagues who graduated from faculty of education.

A contrastive analysis revealed statistical significant differences between the perceptions of teachers and parents included in this study in what they felt about the extent to which the obligating and domination styles were used. Contrary to the parents, the classroom teachers felt that the domination style was resorted to more frequently than the obligating style.

BÖLÜM I

GİRİŞ

İnsanoğlu dünyaya geldiği andan itibaren çevresindeki nesnelerle ve insanlarla etkileşime girer. Her insan ancak diğer insanlarla olan etkileşimleri içinde yaşayabilir ve gelişebilir. İnsanlar; aileleri, dostları, çalışma arkadaşları, komşuları ve daha çok insanla olan ilişki ve etkileşimleri içinde sosyal bir birey olur.

Sosyal yaşam içerisinde, bir kişinin etkileşime girdiği tüm bireyler onun benliğini, ilişki tarzını, iletişimini ve olaylar karşısında nasıl tepki vereceğini etkiler. Bireyin bu deneyimler sonucunda geliştirdiği kimliği iş yaşamında, aile hayatında, duygusal yaşantısında ve arkadaş ilişkilerinde onun davranım tercihlerini yönlendirir.

Günlük yaşam içerisinde bireyler toplu halde yaşamının getirdiği sosyalleşme gereğine bağlı olarak çeşitli durumlara uyum sağlamak, mücadele etmek, rekabet etmek ve böylece yaşamlarını devam ettirerek hayatta kalmak arzusundadırlar. Hayatta kalmak tüm canlıların ortak hedefidir. Bununla birlikte ilkel canlılardan en gelişmiş canlı olan insana kadar tüm canlıların hayatta kalmak için bir takım ihtiyaçlarını karşılama zorunlulukları vardır.

Birey bütün duygusal, sosyal ve biyolojik ihtiyaçlarını diğer insanlarla etkileşime girerek doyurmaya çalışır. Bireylerarası etkileşimde, iletişim sorunları nedeniyle birey bu ihtiyaçlarını karşılayamazsa, yaşam kalitesi azalmaya hatta yok olmaya başlar. Bu nedenle sosyal ilişkiler içinde zaman zaman gerilimler ve anlaşmazlıklar yaşayabilirler. Çünkü her birey, genellikle kendileri için önemli olan maddi ve manevi bir şeyi kaybetmekten korkar. Bu durum, bireylerin birbirleriyle olan ilişkilerini etkileyerek onların anlaşmazlık ve uyuşmazlıklar yaşamasına neden olur. Bu anlaşmazlık ve uyuşmazlıklar, onların sosyal ve örgütsel yaşamda çeşitli çatışmalara girmesini kaçınılmaz hale getirmektedir.

Çatışma ile ilgili pek çok tanım yapılmaktadır. Başaran'a (2000, s. 99) göre çatışma, aynı ya da karşıt olan eşdeğer iki durumdan birini seçmek zorunda kalan bireyde görülen kararsızlık ve uyuşmazlıktır. Bireysel açıdan çatışma ise, fizyolojik,

psikolojik ve sosyal ihtiyaçların tatminine engel olan sıkıntılarının meydana getirdiği gerginlik halleridir (Eren, 2001, s. 543).

Balcı (2000, s. 146) ise çatışmayı, birbirlerinin amaçlarına ulaşmasına açıkça dışmanlık gösteren veya birbirlerinin amaçlarına ulaşmasına müdahale eden iki taraf arasındaki bir tartışma ya da kavga olarak tanımlamaktadır. Bu müdahale karşı tarafın amacına ulaşmasına aktif olarak engelleme olabileceği gibi, bilgi saklama, kaynak vermeme gibi pasif bir eylemde olabilir.

Literatürde çatışma için çok çeşitli tanımlara rastlansa da çatışmanın sosyal ilişkilerin ayrılmaz bir ögesi olduğu görüşü genel kabul görmektedir. Sosyal hayatın işleyişi içinde çatışmanın varlığı normaldir ve çatışma ile ilgili konular bu bakış açısıyla değerlendirilmelidir (Erdoğan, 1999, s. 145). şöyle ki; çatışma, amaçlar, inançlar, istekler, referanslar, dışnceler, algılamalar gibi kavramlar üzerinde mücadele içeren sosyal bir etkileşimdir. Potansiyel çatışma kaynakları hemen hemen sınırsızdır ve az önce sayılan kavramlar çerçevesinde çatışma sosyal ilişkilerde doğal bir olgudur.

Çatışma bir kavram olarak rkttc gözükmektedir. Genellikle belleğimizde olumsuzluklar, acılar, dışmanlıklar ve hatta yıkıcı savaşlarla birlikte kullanılan bir kavramdır. Bununla birlikte iletişim ve etkileşim içerisinde olan sosyal bir varlık olan insanların tercihlerinde, isteklerinde, değerlerinde, inanış ve çıkarlarında farklılık olduğu sürece çatışma sürecektir. Çatışma kaçınılmaz olduğuna göre yapılması gereken şey, çatışmanın ortaya çıkaracağı yararları kullanabilmek ve olası yıkıcı etkilerini engellemek için çatışmayı etkili bir şekilde yönetmektir (Karip, 2000, s. 2).

İnsanların olduğu bir yerde çatışmadan söz etmemek mümkün değildir. Kuşkusuz okullar için bu durum daha da belirgin olarak ortaya çıkmaktadır. Çünkü okulların toplumsal işlevi nedeniyle öğretmenler, öğrenciler, veliler, yöneticiler ve toplumdaki diğer gruplar içinde ve arasında çatışma için elverişli bir ortam her zaman vardır (Gümüşeli, 1994, s. 2).

Eğitim rgtnn en önemli öğeleri yönetici, ğretmen, ğrenci ve velilerdir. Bu öğelerin birbiriyle yapacakları işbirliği, eğitimin niteliğini, yaygın ifadesiyle kalitesini belirleyecektir. Eğitim rgtlerinde, bireyin kişilik kazanmalarında, bilgi ve beceri edinmelerinde en büyük sorumluluk ğretmenlerindir. Özellikle ilköğretim ve ilkokul sınıf ğretmenliği, ocuklara ilk yıllarda yapılacak eğitimin niteliği, gelecekleri, başarıları, okula karşı, derslere karşı ve kendilerine karşı tutumları üstünde önemli bir

etkiye sahiptir. Bu durumda, ilkokul döneminde çocukla etkileşimde bulunan kişilerin, özellikle de sınıf öğretmenlerinin, çocukların geleceğini biçimlendirmede ve sağlıklı bir kişilik kazanmalarında büyük rolü olduğunu söylemek mümkündür.

İlkokul sınıf öğretmeni, ilkokul eğitim programında yer alan konu alanlarına ait bilgileri çocuklara aktaran, onları araştırmaya, yaratıcılığa, girişkenliğe yönelten, kendilerine ve dış dünyaya ilişkin olumlu tutumlar geliştirmelerine yardım eden, başkalarıyla etkili iletişim kurma becerilerinin gelişimini sağlayan kişidir. Bu durumda, yarının büyüklerinin nitelikleri, büyük ölçüde o günün sınıf öğretmenlerinin niteliklerinden etkilenmektedir. Toplumdaki iyi vatandaşın, nitelikli ana-babanın, nitelikli meslek adamının, nitelikli politikacının temelleri ilkokul sınıf öğretmenleri tarafından oluşturulmaktadır.

İlkokul sınıf öğretmenliği büyük sorumluluk gerektiren bir meslektir. Sınıf öğretmeni, öğrencilerine rehberlik yapmak, her sınıfın derslerini okutmak, öğrencileri bir üst öğrenime hazırlamakla yükümlüdür. Sınıf öğretmenlerinin bu işlemleri yerine getirmeleri için öncelikle okul, veli ve eğitim sektörleri arasında işbirliği ve eşgüdümü sağlayabilecek yeterliliğe sahip olması gerekir (www.yayim.meb.gov.tr).

Öğrencinin okuldaki gelişimi ailenin eğitime verdiği önem ile ilişkilidir. Eğitimde dolaylı ya da dolaysız etkileşim içinde bulunan okul ve velinin işbirliği kaçınılmazdır. Özellikle ilkokul döneminde okul aile işbirliği, öğretmen ile veli arasındaki iletişimin sağlıklı olmasına bağlıdır. Bireylerarası iletişimin olduğu bir yerde çatışmadan söz etmemek mümkün değildir. Bu nedenle sınıf öğretmenleri velilerle iletişimlerinde, aralarında çıkacak bireylerarası çatışmaları olumlu yönde yöneterek, eğitimin amacına hizmet eder hale getirme becerisine sahip olmalıdır.

Son yıllarda öğretmenlerin çatışmanın önemi ve onu yönetme tekniklerini bilmeleri gerektiği fikri giderek ağırlık kazanmaktadır. Girard, “Okullarda Çatışma Yönetimi Konusunda Öğretmenlerin Yetiştirilmesi” adlı makalesinde öğretmen olarak atanacak öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde çatışma yönetimi becerisini kazandıracak bir programla yetiştirilmesi gerektiğini savunarak, öğretmenlerin toplumda ve okullarda çok sık görülen çatışmalar ile birlikte yaşamayı öğrenmek zorunda olduklarını belirtmiştir (www.ericfacility.net).

Günümüzün eğitim sisteminde, okulun ve öğretmenin toplumsal işlevini yeniden ele almakta yarar vardır. Bilgi kaynaklarının genişlemiş olması spesifik bilgilere daha

rahat ulaşılabilmesi ve bu bilgi kaynaklarının sınır tanımaz oluşu, ğretmeni geleneksel rolünden uzaklaştırmış, ğretmeni kendine özgü yeni bir toplumsal ve kamusal rol bulma ihtiyaına yöneltmiştir. Bu rol, öğretmenlerin etkileşim içinde bulunduğu toplum ve birey arasında, “lider” olarak kendilerini biçimlendirmesini zorunlu kılmaktadır.

Lider; yukarı doğru yönelten, yarını düşünen, saygı, sevgi ve güven yaratan, insana odaklaşan, başarıyı ödüllendiren, öneri getiren, “biz” diyen, yeniliği takip eden, güveni etkin kılan, açık davranan, fikir alan, demokrat ve uzun vadeli düşünen kişidir. Bu tanımda yer alan karakteristik özellikler, gerçek anlamda lider olan ğretmen için de geçerlidir. Lider bir ğretmen aynı zamanda paylaşımcı ve eğitici olan, çalışan ve çalışmayan öğrenciyi ayırt edebilen, takdir ve cezayı yerinde kullanan, takip ve kontrol eden, en zor koşullarda çözüm bulan, insanlarla yaşadığı çatışmaları olumlu yönde yönetme becerisi olan kişidir.

Aslında ğretmenin lider olabilmesi için sahip olması gereken tüm özelliklerin temelinde, başarılı bir iletişimci olması vardır. Bu nedenle liderlik rolünü oynayan bir öğretmenin; insan olma özelliğini en iyi şekilde bilmesi, insanı tanuması ve onu neyin mutlu edip neyin mutsuz edeceğini tasarlayabilmesi gereklidir.

Liderlik bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme bilgi ve yeteneklerinin toplamıdır. Öğretimde liderlik ise, eğitim ve öğretimin hedeflerine ulaşabilmesini sağlamak için insan kaynağını etkin ve verimli bir şekilde yönlendirme becerisidir. Artık ğretmen; öğreten rolünün dışında, öğrencinin düzeyini, performansını, özelliklerini açığa çıkartan ve buna dayalı olarak, öğrenmeye nereden başlayacağını, bireysel farklılıklarını göz önüne alarak ne hızda, nasıl öğreneceğini belirleyen bir rolü üstlenecektir. Öğretmen artık bir topluluğa bilgi sunusu yapan konumundan çıkarak; ğrenci, veli, evre ve okuldaki yöneticiler gibi farklı eğitim ve kültür düzeyinde bulunan ve farklı beklentileri olan öğelerle ilişkiler kurmak, onların çelişkili beklentilerini bağdaştırarak olumlu yönde iletişimi sürdürmek zorundadır.

Sınıf ğretmenlerinin hitap ettiği kitlenin özel durumu nedeniyle daha hassas yaklaşımlar içinde bulunma zorunluluğu vardır. Sınıf ğretmenleri, ocuk eğitiminin yalnızca okuldaki bölümü ile ilgilenmenin yanında okulun ve eğitim sürecinin bir parçası olan velilerde de etkileşim kurmak durumundadır. Birbirleriyle olan etkileşime bağlı olarak farklı amaç, bilgi ve değer yargılarına sahip sınıf ğretmeni ve veli arasında

anlaşmazlık, uyuşmazlık ve farklılıkların neden olduğu bireylerarası çatışmalar yaşanmaktadır.

Bireylerarası çatışmaları çözmek için Likert'in (1976) Katımlı Yönetim, Mc.Gregor'un (1960) Y.Teorisi, Herzberg'in (1959) Güdüleme Hijyenik Faktörleri, Halpin'in (1966) Örgütsel İklim ve Argyis'in (1962) Örgütsel Davranış teorisinden geliştirilen demokratik liderlik ve hümanistik yönetim kavramlarına verilen önem giderek artmaktadır. Ancak bireylerarası ilişkileri bozmaya ve yok etmeye neden olabilecek saldırganlıklar biçiminde kendini gösteren çatışmalardan her şeye rağmen kaçınmak gerekir. Bununla birlikte iyi yönetildiği takdirde çatışmanın sayısız yararları da olabilir (Gümüşeli, 1994, s. 3). Bu nedenle sınıf öğretmenleri veliler ile aralarında ortaya çıkan çatışmalardan uzak durmak yerine, onları yönetmesi daha yararlı olacaktır.

1985 yılında ABD'de Minnosata Eyaleti Eğitim Birimi tarafından "Okul Etkililiği: Problem Çözme ve Çatışma Yönetimi" adıyla hazırlanmış bir raporda, çatışmanın yönetilmesi ya da yönetilmemesi durumunda bir örgüte yapabileceği olumlu ve olumsuz etkiler belirtilmiştir. Buna göre, çatışmaların iyi yönetilmesi halinde herhangi bir sorunun karşılıklı olarak görüşülmesi, sorunun açıklığa kavuşturulması, bireylerin sorun çözme yeteneklerinin geliştirilmesi, karar vermede katılımın artması, bireysel ve mesleki gelişmenin sağlanması, yaratıcılığın kullanılması ve ilişkilerin güçlendirilmesi mümkün olur. Bu yararlar her örgüt gibi eğitim örgütünün de güçlenmesi ve amaçlarına ulaşmasına büyük katkı sağlar. Buna karşılık, gerektiği gibi yönetilmeyen çatışmalar bireysel enerjileri saptırabilir, morali yok edebilir, farklılıkları derinleştirebilir, şüphe ve güvensizlik yaratabilir ve verimi düşürebilir (Asworth, 1989; akt. Gümüşeli, 1994, s. 3). Kuşkusuz hiçbir sınıf öğretmeni böyle yıkıcı etkileri arzu etmez.

Türkiye'de ise Harary ve Batell'e ait "İletişim Çatışmaları Modeli'ne dayalı olarak Dökmen (1986) tarafından Likert tipi bir ölçek olan Çatışma Eğilimi Ölçeği'ni geliştirmiştir. Ölçeğin on altı boyutu bulunmaktadır. Bunlar; "aktif çatışma", "pasif çatışma", "varoluş çatışması", "tümünden reddetme", "önyargılı çatışma", "yoğunluk çatışması", "aktif önyargılı çatışma", "pasif tümünden reddetme", "insancıl yaklaşım" ve "kişisel özellikler"dir (Akbalık, 2001, s. 8).

Çatışmaları yönetme yolları konusunda literatüre göz atıldığında birbirinden farklı gruplandırmanın yapıldığı görülmektedir. Ancak bunlar içerisinde, 1964'te Blake

ve Mouton tarafından ortaya atılan ve daha sonraları Hall, Lawrence ve Rorsh, Thomas ve Rahim başta olmak üzere birçok bilim adamının araştırmalarında kullandıkları beşli gruplama en yaygın olanıdır (Gümüşeli, 1994, s. 3). Bu bilim adamlarına göre çatışmaları yönetmede kullanılan yöntemler tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşmadır.

Problem

Eğitim sistemi, toplumun varlığını devam ettirmesinde rol oynayan sosyal bir sistemdir. Eğitim, diğer toplumsal sistemlerle ve onların tümünü ifade eden toplum ile etkileşim halindedir. Eğitim sistemi, sosyal sistemleri ve dolayısıyla toplumu etkiler. Okul, eğitimin temelini oluşturan genel bir kavramdır ve eğitimin üretildiği yerdir (Başaran, 2000, s.11). Topluma eğitim hizmetini okul sunar.

Okulda eğitim hizmetlerinin amacına ulaşmasında en önemli sorumluluk ise bu hizmetlerin sunulması ile görevli olan öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenin okul yaşamına ilişkin sorumluluğunu tek başına yüklenmesi mümkün değildir. Öğretmen, öğrencinin okul başarısı konusunda üstlenmiş olduğu sorumluluğu yerine getirme konusunda okul yönetimi, aile ve yakın çevre ile etkileşim halindedir. İnsanların etkileşimde bulunduğu her ortamda çatışma doğal ve kaçınılmaz olduğuna göre öğretmenin etkileşim içinde olduğu birey ya da gruplar ile çatışma yaşaması olağan bir durumdur. Bu nedenle çatışma ve çatışmanın yönetimi konusu, öğretmenlerin en önemli görevlerinden birini oluşturmaktadır.

Çatışma Kavramı

Çatışma çok değişik ortam ve düzeylerde ortaya çıkmakla birlikte, genel anlamıyla çatışma “bir seçeneği tercih etmede bireyin ya da bir grubun güçlülükle karşılaşması ve bunun sonucu olarak karar verme mekanizmalarında bozulma” olarak tanımlanabilir (Can, 1999, s. 305).

Çatışma “amaçlarına ulaşmada zıt amaçlar, kısıtlı kaynaklar ve diğer taraftan müdahale algılayan en az iki birbirine bağlı taraf arasında açıklanan bir mücadele” olarak tanımlanır (www.lacalle.com).

Robbins’e göre örgütsel yaşamın gerçeği olan çatışma; bireylerin içlerin, bireyler arası, grup içinde ve gruplar arası düzeylerde amaç algı, düşünce, inanç

farklılıklarının yaşandığı her durumda ortaya çıkan evrensel bir kavramdır. Kelime olarak olumsuzluk manasına gelir. Tahrip edici etkisi; bireylerde stres ve depresyona örgütlerde ise verimlilik kaybı ve işten ayrılma gibi durumlara sebep olabilir (Robbins, 1996, s. 3).

Wexley ve Yukl ise çatışmayı, birbirlerinin amaçlarına ulaşmasına açıkça düşmanlık gösteren veya birbirlerinin amaçlarına ulaşmasına müdahale eden iki taraf arasındaki bir tartışma ya da kavga olarak tanımlamaktadır. Bu müdahale karşı tarafın amacına ulaşmasına aktif olarak engelleme olabileceği gibi, bilgi saklama, kaynak vermeme gibi pasif bir eylemde olabilir (Balcı, 2000, s. 176).

Literatürde çatışma için çok çeşitli tanımlara rastlansa da çatışmanın sosyal ilişkilerin ayrılmaz bir ögesi olduğu görüşü genel kabul görmektedir. Sosyal hayatın işleyişi içinde çatışmanın varlığı normaldir ve çatışma ile ilgili konular bu bakış açısıyla değerlendirilmelidir (Erdoğan, 1999, s. 145). Sonuç olarak çatışma; amaçlar, inançlar, istekler, referanslar, düşünceler ve algılamalar gibi kavramlar üzerinde mücadele içeren sosyal bir etkileşimdir. Potansiyel çatışma kaynakları hemen hemen sınırsızdır ve az önce sayılan kavramlar çerçevesinde çatışma sosyal ilişkilerde doğal bir olgudur.

Çatışma Konusundaki Yaklaşımlar

Günümüzde çatışmanın önemli bir olgu olduğu ve çatışmayı yönetmede başarılı olmanın, çatışmanın önemi ve onu yönetme tekniklerini bilmeye bağlı olduğu birçok bilim adamı tarafından kabul edilmektedir. Bu nedenle konunun daha iyi anlaşılmasını sağlamak için, çatışma kuramına ilişkin yaklaşımların gözden geçirilmesinde yarar vardır (Gümüşeli, 1994, s. 28).

Tarihsel gelişime göre ele alındığında, çatışma kavramına ilişkin yaklaşımların genel olarak üç grupta toplandığı görülmektedir. Bunlar Klasik ya da Geleneksel, Neoklasik ya da Davranışçı, Modern ya da Etkileşimci yaklaşımlardır (Aydın, 2000, s. 314).

Klasik ya da Geleneksel Yaklaşım

Klasik ya da geleneksel yaklaşımın bakış açısına göre, çatışma yıkıcı olarak görülmekte ve ne surette olursa olsun çatışmadan kaçınılması gerekmektedir. Bu yaklaşımda, çatışma örgütün uyumlu işleyişini bozan ve olumsuz etkileyen durum

olarak kabul edilir. Bu nedenle çatışmaların ortaya çıkması önlenmeli ya da en kısa sürede ortadan kaldırılmalıdır (Baysal ve Tekarslan, 1996, s. 307).

Bu yaklaşımı temsil eden başlıca bilim adamları olan Taylor (1913), Fayol (1949) ve Weber (1947)'in örgütsel etkinlik konusundaki görüşlerine göre bir örgütte görevler, yöntemler, kurallar ve yetki alanları açık olarak tanımlanır. Çalışan herkes bu tanımlara uygun davranırsa rasyonel bir örgüt yapısı kurulabilir. Böylece çatışmalar da ortadan kalkar ya da ortaya çıkmadan önlenebilir (Tuğlu, 1996, s. 5).

Sonuç olarak, klasik ya da geleneksel yaklaşımı temsil edenlerin çatışmayı büyük ölçüde örgütsel yapıdan kaynaklanan, örgütler için istenmeyen, yokedilmesi gereken bir durum olarak gördükleri ve buna bağlı olarak çatışma olgusunda çok önemli olan davranışsal boyutu dikkate almadıkları ortaya çıkmaktadır. Kuşkusuz böylesine eksik bir değerlendirme çatışmaları önlemek bir yana bazen artırabileceği gibi örgüt için zararlı hale de getirebilir (Gümüşeli, 1994, s. 32). Dolayısıyla bu yaklaşım, çatışmaların tamamen kaldırılması ya da çatışmaya sebep olabilecek olayların yaşanmaması için gayret gösterilmesini; çözülemeyen çatışmalar için baskıcı yöntemlerin uygulanmasını önerir.

Neoklasik ya da Davranışçı Yaklaşım

Bu yaklaşım, çatışmanın tüm grup ve örgütlerde doğal ve kaçınılmaz olduğunu kabul etmektedir. Çatışma kötü değildir, ancak yönetilmesi gereklidir. Yönetildiğinde olumlu sosyal işlevleri olacaktır (Solmuş, 2001, s. 40). Davranışsal yaklaşımda, çatışma karmaşık örgütlerin doğasında bulunan kaçınılmaz bir durum olarak kabul edilmektedir.

Davranışsal yaklaşımın temsilcileri çatışmalara bireysel ya da grupsal farklılıkların yol açtığını, çatışmayı yok etmeye çalışmanın bu farklılıkları yok etmeye çalışmakla eş anlamlı olduğunu öne sürmüş ve bunu gerçekleştirmenin imkansızlığını belirtmişlerdir. Fakat olumlu fırsatlar yaratan çatışmaların desteklenmesi yolunu da kullanmışlardır (Baysal ve Tekarslan, 1996, s. 308).

Modern ya da Etkileşimci Yaklaşım

Etkileşimsel yaklaşım, davranışsal yaklaşımdan farklı olarak olumlu olan çatışmaları destekler. Çatışmaların olumlu ya da olumsuz sonuçlarının olabileceği, uygun biçimde yönetilip belli bir düzeyde tutulursa olumsuz sonuçlarının, zararlı

etkilerinin azaltılıp, olumlu sonuçlarının yarattığı fırsatların değerlendirilebileceğini savunur. Bu yaklaşıma göre örgütler, çatışmadan yoksun değildirler. Sağlıklı olan her örgütte her zaman görüş ayrılıkları sonucu çatışmalar meydana gelir ve bu farklılıklardan yenilikler doğabilir. İnsanların ve grupların öğrenme süreçleri farklı olduğu için değer yargıları ve inançları da farklıdır. Bu farklılıklar nedeniyle çatışmanın olması doğaldır (Baysal ve Tekarslan, 1996, s. 309).

Etkileşimsel yaklaşım, davranışçı görüşten farklı olarak, sadece çatışmayı kabul etmekle kalmaz, son derece uyumlu, barışçıl ve işbirliği içindeki bir grubun değişime ve yeniliklere karşı duyarsız kalacağını öne sürerek gerektiğinde çatışmanın bilinçli olarak teşvik edilmesini savunur. Etkileşimci görüşe göre, belirli bir düzeydeki çatışma, grup içindeki yarışmayı, yeniliği ve yaratıcılığı teşvik etmekte, bunun sonucu olarak da grup performansı artmaktadır (Solmuş, 2001, s. 40-41). Sonuç olarak bu yaklaşımda amaç, çatışmayı ortadan kaldırmak değil ortaya çıkan enerjiyi ortak fayda sağlayacak biçime dönüştürmektir.

Çatışma Kaynakları

Çatışma kaynaklarına ilişkin çok sayıda farklı görüş olmakla birlikte, çatışmanın kaynağı ile ilgili en kapsamlı sınıflandırmanın, bireylerarası çatışmaya yol açan faktörleri üç ana başlık altında ele alan Robbins'ın ayrımı olduğu söylenebilir (Baysal ve Tekarslan, 1996, s. 309). Bu sınıflandırma;

A. İletişime İlişkin Nedenler

1. Anlam Güçlükleri
2. Yetersiz Bilgi Alışverişi
3. İletişim Kanallarındaki Bozukluk

B. Sosyal ve Biçimsel Yapıya Bağlı Nedenler

1. Büyüklük
2. Bürokratik Nitelikler
3. Üye Farklılıkları
4. Denetim Biçimi
5. Katılım
6. Ödül Sisteminin Farklılığı
7. Karşılıklı Görev Bağımlılığı

8. Tek Yönlü Görev Bağımlılığı
9. Çıkar ve Değerlerin Çelişmesi
10. Sorumlulukların Yetersiz Tanımlanması
11. Değişim
12. Atmosfer
13. Kıt Kaynaklar İçin Rekabet

C. Kişisel Davranış Etmenlerine İlişkin Nedenler

1. Kişilik
2. Toplumsal Etkileşim
3. İnsanın Saldırgan Eğilimleri
4. Statü Farklılıkları

Çatışma Türleri

Çatışma türlerini çok değişik biçimlerde gruplandırmak mümkündür. Bu gruplandırmaların çeşitliliği bilim adamlarının alanları ve konuya bakış açılarındaki farklılıklardan kaynaklanmaktadır (Gümüşeli, 1994, s. 49). En çok kabul gören çatışma türleri; çatışmaya taraf olanlara, çatışmanın niteliğine, çatışmanın örgüt içindeki yerine, çatışmanın ortaya çıkma şekline ve çatışmanın açıklık derecesine göre gruplandırarak ele alınabilir.

Çatışmaya Taraf Olanlarla İlgili Gruplandırma

Bu tür gruplandırmada çatışmaya taraf olan birey ya da gruplar esas alınmaktadır. Buna göre bireysel çatışma, bireylerarası çatışma, birey ile grup arasındaki çatışma, gruplararası çatışma ve örgütler arası çatışma olarak beş tür çatışmadan söz edilebilir. Bunlar;

1. Bireysel çatışma
2. Bireylerarası çatışma
3. Birey ile grup arasındaki çatışma
4. Gruplar arası çatışma
5. Örgütler arası çatışmadır.

Bireysel çatışma, bireyin kendi kararını vermede, eylem tarzını seçmede ya da eylemi yerine getirmede güçlüklerle karşılaşması sonucu ortaya çıkan iç çatışmalardır

(Korkmaz, 1994, s. 79). Bu durumda birey, aynı anda farklı sonuçlarla karşı karşıya kalır ve çatışmayı yaşamaya başlar (Erdoğan, 1999, s. 148). Başka bir ifadeyle, bireysel çatışma bireyin ne yapacağından emin olmadığı işe ilişkin çelişkili taleplerle karşı karşıya kaldığı ya da yapabildiğinden fazlasının kendisinden istendiği durumlar da ortaya çıkan ve bireyi rahatsızlığa, kızgınlığa ve kendini baskı altında hissetmesine sevk eden çatışmadır (Koçel, 2001, s. 536-537).

Bireylerarası çatışma, birbirleriyle etkileşimde bulunan iki ya da daha fazla birey arasındaki çatışmalardır. Başka bir ifadeyle, iki bireyin birbirleriyle çeşitli fikir, duygu ve görüş ayrılıklarına düşmeleridir Bireylerarası çatışma, her bireyin kabul edilebilir bir seçeneğe sahip olmasını ve ayrı ayrı seçenekleri tercih etmelerini gerektirir (Eren, 1996, s. 462). Bunun en önemli nedenlerinden birisi bireylerin farklı kişiliklerine sahip olmaları doğrultusunda bilgileri, eğilimleri, benzer olaylara karşı tutumları ve değer yargılarında farklılıklar bulunmasıdır (Koçel, 2001, s. 537). Sözü edilen bu farklılıklar zamanla zıtlıklara ve aşırı uyumsuzluklara dönüştürse ortaya bireylerarası çatışmalar çıkar (Erdoğan, 1999, s. 154). Örneğin, örgütlerde en sık rastlanan bireylerarası çatışma türü olan ast-üst çatışmaları kişisel anlaşmazlıklardan doğan çatışmalardır (Dökmen, 2003, s. 37).

Birey ile grup arasındaki çatışma daha çok bireylerin grup normlarını kabule zorlaması ile ortaya çıkar. Grup amaçlarını, normlarını ve izlenen yolu benimsemeyen bireyler grup ile çatışmaya düşerler. Bu bireyler aynı zamanda grup üyesi ise grup içi çatışma söz konusu olur (Gümüşeli, 1994, s. 52). Başka bir ifadeyle bireyin gruptaki rolüyle, grubun belirlemiş olduğu normlar ve grup değerleri arasında uyumsuzluk olması durumunda, birey ile grup arasında çatışma meydana gelebilir (Baysal ve Tekarslan, 1996, s. 301).

Gruplar arası çatışma, benzer fiziki ya da sosyal ortamda bulunan, birbirleriyle etkileşim içinde olan iki ya da daha fazla grubun çatışmasıdır (Erdoğan, 1999, s. 154). Başka bir ifadeyle gruplar arası çatışmalar, aynı örgüt içinde temel işlevleri yerine getirmek üzere birarada bulunan ve her birinin görev, yetki ve sorumlulukları farklı olan örgütsel gruplar arasında meydana gelen çatışmalardır (Eren, 1996, s. 463). Örgütlerdeki birimler arasında yaşanan çatışmalar bu gruba örnek olarak gösterilebilir (Gümüşeli, 1994, s. 52).

Örgütler arası çatışma, bir ekonomik sistem içinde ve açık sistem anlayışı altında, aynı alanda faaliyet gösteren bir örgütün kendi dışında bulunan diğer örgütlerle çatışma halinde olma durumunu ifade eder (Koçel, 2001, s. 537). İki rakip işletmenin birbirleriyle çatışmaları ya da bir işçi sendikası ile bir işletmede uygulanan çeşitli personel politikaları bakımından görüş ayrılıklarına düşmeleri örgütsel çatışmaya örnek olarak verilebilir (Eren, 1996, s. 371).

Çatışmanın Niteliği İle İlgili Gruplandırma

En çok kullanılan gruplandırma türlerinden biri olan çatışmanın niteliğine göre gruplandırmada, fonksiyonel çatışma ve fonksiyonel olmayan çatışma olmak üzere iki tür çatışmadan söz edilebilir (Koçel, 2001, s. 535). Bunlar;

1. Fonksiyonel çatışma
2. Fonksiyonel olmayan çatışmadır.

Fonksiyonel çatışmalar, örgütün amaçlarını gerçekleşmesine ve güçlendirmesine katkıda bulunan çatışmalar olarak ifade edilebilir. Bu çatışmalar örgütün çeşitli yerlerinde bazı rahatsızlıklara işaret ederek yöneticilerin sorunları daha kolay hissetmesine yardımcı olur (Gümüşeli, 1994, s. 54). Böylelikle fonksiyonel çatışma örgüte dinamizm ve yaratıcılık kazandırarak örgütün bütünü için yararlar sağlamaktadır.

Fonksiyonel olmayan çatışma ise örgütü amaçlarına ulaşılmaktan alıkoyan ve amaçların gerçekleşmesine katkıda bulunmayan çatışmalardır. Klasik ve bazı neo-klasik yaklaşımlar örgütlerdeki çatışmaların tümünü fonksiyonel olmayan çatışmalar olarak kabul etmişlerdir. Bu görüşlere göre çatışmanın varlık nedeni formal örgüt yapısının yetersizliğidir (Koçel, 2001, s. 535).

Çatışmanın Örgüt İçindeki Yerleri İle İlgili Gruplandırma

Bu tür gruplandırmada, örgütler içindeki değişik basamaklarda ortaya çıkan yatay çatışma, dikey çatışma ve emir-komuta-kurmay çatışması olmak üzere üç çatışma türünden söz edilebilir (Koçel, 2001, s. 537). Bunlar;

1. Yatay çatışma
2. Dikey çatışma
3. Emir-Komuta ve kurmay çatışmasıdır.

Yatay çatışma, örgüt içinde aynı hiyerarşik seviyede ya da kademedede olan bireyler arasında ortaya çıkan çatışma türü olarak tanımlanabilir. Bu tür çatışmalar bireysel düzeyde olabileceği gibi gruplar düzeyinde de olabilir (Ertürk, 2000, s. 127). Yatay çatışma, daha çok örgüt içindeki değişik alt bölüm ya da grupların, işleyiş ile ilgili farklı yöntem ve kavramlara sahip olmalarından ortaya çıkabilir (Gümüşeli, 1994, s. 55). Herhangi bir konuda üretim birimiyle satış birimi arasındaki çatışmalar bu gruba örnek gösterilebilir.

Dikey çatışma, örgütün farklı hiyerarşi seviyesinde ya da kademesinde bulunanlar arasında ortaya çıkan çatışmalardır. Bu tür çatışmalar daha çok örgütte ast-üst çatışmaları olarak ortaya çıkar ve üstlerin yetkilerini kullanarak astların davranışlarını denetim altına alma isteklerinden kaynaklanmaktadır. Aynı zamanda ast ve üstün farklı beklentileri olduğu durumlarda, çatışma için potansiyel ortaya çıkar (Gümüşeli, 1994, s. 56).

Emir-komuta ve kurmay çatışması ise örgütte yer alan, yetki ve sorumluluk taşıyan emir-komuta personeli ile kurmay personel arasında oluşan çatışmalardır. Komuta ve kurmay üyeleri, sorunlar karşısında farklı yaklaşımlara, değerlere, amaçlara ve ilgi alanlarına sahiptirler. Bu farklılıklar komuta ve kurmay personel açısından bir yandan görevlerini etkili bir biçimde yerine getirmelerinde güçlendirici unsurlar şeklinde hizmet görürken diğer yandan da bu iki grup arasında çeşitli uyuşmazlıklar çatışmaların ortaya çıkmasına neden olabilir (Tuğlu, 1996, s. 22). Örgütlerde çok sık yaşanan uzman yönetici çatışması buna örnek gösterilebilir (Gümüşeli, 1994, s. 56).

Çatışmanın Ortaya Çıkış Şekline Göre Gruplandırma

Pondy'ye göre çatışma ortaya çıkış şekline göre potansiyel çatışma, algılanan çatışma, hissedilen çatışma ve açık çatışma olmak üzere dört türe ayrılabilir (Baysal ve Tekarslan, 1996, s. 302). Bunlar;

1. Potansiyel çatışma
2. Algılanan çatışma
3. Hissedilen çatışma
4. Açık çatışmadır.

Potansiyel çatışma, çatışmayı ortaya çıkarabilecek nedenleri ifade etmektedir. Örneğin, örgüt içinde amaçlar konusundaki önemli farklılıklar ve sınırlı olan kaynakları

elde etmeye yönelik bir rekabetin varlığı, çatışma potansiyeli taşıyan durumlardır (Koçel, 2001, s. 535).

Algılanan çatışma, çatışmada tarafların olayları ve durumu algılama tarzlarıyla ilgilidir (Koçel, 2001, s. 535). Bu çatışma türünde, tarafların tamamı ya da bir kısmı, çatışmanın gizli koşullarının varlığını farketmiştir. Bireyin, kendisine yönelik tehdit edici durumları; baskı ya da dikkatini başka bir yere yoğunlaştırması gibi savunma mekanizmaları yolu ile bastırmaya çalışması, algılanan çatışmanın bir göstergesidir (Baysal ve Tekarslan, 1996, s. 303).

Hissedilen çatışma, tarafların çatışma yaşadıkları konu ile ilgili hislerini ifade etmektedir (Koçel, 2001, s. 535). Bu çatışma türü, çatışmanın engelleme, kaygı, gerilim, düşmanca duygulara sahip olma gibi belirtiler ile açıkça yaşanması durumudur. Hissedilen çatışma, potansiyel çatışma kaynakları dışındaki nedenlerden ortaya çıkabilir.

Açık çatışmada, davranışta bulunan tarafın, karşı tarafın amaçları üzerinde yıkıcı bir etki yaratması söz konusudur. Açık çatışmanın en somut hali fiziki saldırılardır. Fakat toplumun davranış normları bunu yasaklamış olduğundan, açık çatışma hali genellikle bir tarafın diğerinin çalışmasını bilinçli olarak engellemesi şeklinde görülür (Baysal ve Tekarslan, 1996, s. 303).

Çatışmanın Açık Olup Olmadığına Göre Gruplandırma

Bu gruplandırmaya göre ise açık ve kapalı çatışma olmak üzere iki tür çatışmadan söz edilebilir (Bursalıoğlu, 2002, s. 155). Bunlar;

1. Açık çatışma
2. Kapalı çatışmadır.

Açık çatışma, bilerek planlanmış ve düzenlenmiş olan çatışmalardır. Bu özelliğinden dolayı bu tür çatışmalar rahatlıkla farkedilebilir (Gümüseli, 1994, s. 56).

Kapalı çatışma ise tarafların amaçlarını derinden izledikleri çatışmalardır ve genellikle farkedilmesi kolay değildir. Bu nedenle bu tür çatışma, açık çatışmadan daha tehlikeli sonuçlar yaratabilir. Kapalı çatışmada iletişim eksiklerinden kaynaklanan algılama, yorumlama ve irdelemede aksaklıklar görülebilir. Eksik bilgi çoğu kez tarafların yanlış anlamalarıyla olumsuz yönde gelişebilir. Kapalı çatışmanın açığa çıkması genellikle büyük patlamalarla ortaya çıkar (Başaran, 1998, s. 199).

Çatışmanın Olumlu ve Olumsuz Sonuçları

Çatışmanın çok sık karşılaşılan ve kaçınılmaz bir olgu olmasının yanında, konunun bu kadar yaygın ve önemli olmasının başka bir nedeni de çatışma sonuçlarının olumlu ve olumsuz etkilerinin bireyler üzerinde fazlaca hissedilmesidir. Çünkü etkinliklerini ve verimliliklerini artırmayı amaçlayan bireyler çatışma sonuçlarından ister istemez etkilenirler (Gümüşeli, 1994, s. 59).

Çatışmalar, bireylerarası ilişkiler açısından birtakım olumlu ve olumsuz sonuçlara yol açmaktadır.

Çatışmanın birey üzerindeki olumlu etkilerini aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür.

1. Çatışma, bireyler arasındaki işbirliği ve dayanışmayı artabilir; dostluğu pekiştirebilir.
2. Bireylerin görüş açılarını genişletebilir, ilgisini yeni alanlara yönltebilir; kendilerini sınamalarına yol açabilir.
3. Çatışma, yenileşmenin önemli bir kaynağı ve ögesi olabilir.
4. Bireylerin arasındaki iletişim kanallarının açılmasına, bilgi akışının hızlanmasına yardım edebilir (Başaran, 1998, s. 201).
5. Çatışmalar, sorunların karşılıklı olarak tartışılmasını ve açıklığa kavuşturulmasını sağlar.
6. Çatışmayı çözme ihtiyacı, problem çözme yeteneğini geliştirebilir (Hellriegel, Slocum ve Woodman, 2001, s. 342).
7. Çatışma kurumsallaşabilir. Yani bireylerin biçimsel yapıya zarar vermeksizin öfkelerini açığa vurup, rahatlamalarını ve boşalmalarını sağlayacak ortamlar bizzat biçimsel yapı tarafından sağlanabilir.
8. Farklı görüşlerin çoğalmasına ve ortaya konmasına izin vererek, yeniliği ve yaratıcılığı artırabilir.
9. Çatışma birey ve grupların kendi güçlerinin farkına varmalarını sağlayabilir,
10. Çatışma, insanın yapısında varolan saldırganlık eğilimlerinin tatminine yardımcı olabilir (Baysal ve Tekarslan, 1996, s. 316-317).
11. Çatışma, öğrenmeyi özendirebilir ve eleştirinin daha hoşgörülü olarak kabul edilmesini sağlayabilir.

12. Karşıt fikirlerin karşılaşması sonucu, daha üst düzeyde yeni fikirlerin üretilmesine olanak verebilir (Ertekin, 1993, s. 73).

13. Çatışma sayesinde yeni buluş ve yaklaşımlar için araştırma yapma eğilimi artabilir ve yeni yaklaşımları destekleyecek bulgular elde edilebilir.

14. Tarafsız kalmaya özen gösteren ve görüş bildirmeye yanaşmayan bireylerin, sorunların çözümünde düşünce ve fikirlerini açıklama imkanı bulabilirler.

15. Çatışan bireyler, çatışma ile kendi ilgi, yetenek ve kapasitelerini değerlendirme şansına sahip olabilir. Bu değerlendirme sonucu, eksik yanlarını saptama ve bunları gidermek için gerekli önlemleri alma fırsatını elde edebilirler (Eren, 1996, s. 457).

16. Çatışma sürecinde hareketlilik, uyarma ve katılma, günlük rutinlerdeki monotonluğu ortadan kaldırarak bireyin çalışma isteğini artırabilir (Karip, 2001, s. 22-23).

Bu olumlu etkiler yanında olumsuz etkilerini de aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür.

1. Çatışan taraflar, karşılıklı olumsuz kalıplaşmış algılar geliştirerek birbirlerini düşman olarak görebilirler.

2. Çatışma, bireylerin ruh sağlığı açısından elverişsiz bir ortam yaratabilir (Başaran, 1998, s. 201).

3. Çatışma, bireylerin güven duygularının kaybolmasına neden olabilir (Türkel, 2000, s. 107).

4. Çatışma, çatışan taraflardan birinin zihinsel ya da bedensel sağlığını zedeleyen bir durum yaratabilir.

5. Çatışma, düşmanlık hislerine ve saldırganlık davranışlarına neden olabilir.

6. Çatışma, çatışan tarafların kendi amaçlarını, sistemin bütününe ait amaçtan üstün görmelerine yol açabilir.

7. Çatışma, bireyin moralini ve tatmin düzeyini olumsuz yönde etkileyerek bireyin performansını düşürebilir (Baysal ve Tekarslan, 1996, s. 317).

8. Çatışma, güvensizlik ve şüpheliğin hakim olduğu bir hava yaratabilir.

9. Bireylerin değişime karşı direnmesine yol açabilir (Karip, 2000, s. 25).

10. Çatışma, bireyler arasındaki farklılıkları derinleştirerek işbirliğini engelleyebilir,

11. Gerilime ve kaygıya yol açarak, bireyler arasında destekleyici ve güvenilir ilişkilerin kurulmasını zorlaştırabilir.

12. Çatışma, işten ayrılmaları ve işten kaçmaları arttırabilir,

13. Çalışanların motivasyon düzeyini düşürerek takım çalışmasını zedeleyebilir (Solmuş, 2001, s. 41).

Çatışma Yönetimi

İnsan ilişkilerinin kaçınılmaz bir sonucu olan çatışma, özellikle iyi yönetilmediği takdirde gerek zaman gerekse maliyet açısından örgütte önemli kayıplara yol açar. Eğitim örgütleri de toplumun küçük birer modeli olduğuna göre, bu örgütlerde çatışma yaşanması doğaldır. Üstelik girdisinde, sürecinde ve çıktısında insan olan eğitim örgütlerinde çatışma daha somut ve gerçektir. Eğitimde öğretim sürecinin etkinliğini ve sürekliliğini sağlamadan sorumlu olan öğretmenin önemli görevlerinden birisi, aynı ortamı zorunlu olarak paylaşan farklı nitelikteki öğrenciler ve gruplar arasındaki çatışmaları okulun amaçlarına katkıda bulunacak şekilde yönetmektir. Böyle bir görev, çatışmanın olumsuz etkilerini en düşük düzeye indirerek olumlu etkilerini en yüksek düzeye çıkarmayı amaçlar. Kuşkusuz çatışmayı etkili olarak yönetmek, yeterli bilgiye sahip olmayı ve bu konuda kendini geliştirmeyi gerektiren ciddi bir iştir.

Çatışma Yönetim Modelleri

Çatışma literatüründe, değişik boyutlardan ele alınan çatışma olgusunu yönetmek için birçok bilim adamı tarafından birbirine benzer ve farklı çok sayıda çatışma yönetimi stilleri ortaya koyulmuş ve bu stilleri açıklamak için değişik modeller geliştirilmiştir. Bu modeller içerisinden, araştırma ile ilgili olan ve literatürde çok sık rastlanan üç model aşağıda açıklanmıştır.

Blake ve Mouton'un Çatışma Çözüm Biçimleri Ölçeği

Çeşitli düşünürler tarafından ortaya atılan çatışma yönetimi ile ilgili teknikleri ilk defa sistematik ve analitik bir biçimde inceleyen düşünürler Blake, Shepard ve Mouton'dur. Bu yazarlardan Blake ve Mouton, bireylerarası çatışmayı beş biçimde yönetmeye uygun kavramsal bir model geliştirmişlerdir (Eren, 1996, s. 464). Çatışma çözüm biçimleri ölçeği adını verdikleri bu modelde yatıştırma (smothing), problem

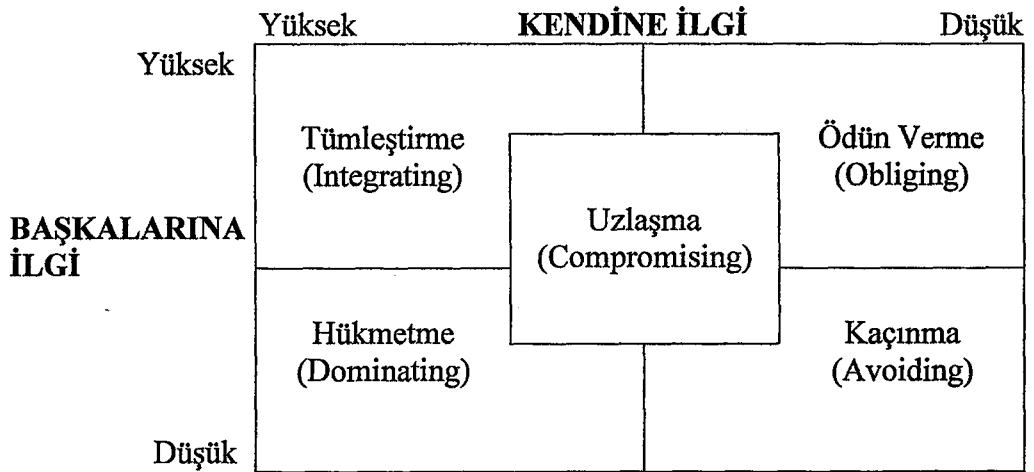
çözme (problem solving), uzlaşma (compromising), geri çekilme (whitdarwing) ve baskı yapma (forcing) olmak üzere beş çatışma yönetimi stili tanımlamışlardır.

Thomas'ın Çatışmayı Çözme Yöntemleri Modeli

Thomas, Blake ve Mouton'un geliştirdiği modeli yeniden yorumlayarak genişletmiş ve yeni bir model geliştirmiştir. Modelini karşı tarafın ilgilerini doyumaya çalışmak olan ortaklaşmacılık (cooperativeness) ve kendi ilgilerini doyumaya çalışmak olan direnmecilik (assertiveness) gibi iki boyuta dayandıran Thomas, bu boyutların birleşmesi sonucu yarışma (competitive), uyma (accomaditive), kaçınma (avoidant), işbirliği (collabarative) ve uzlaşma (compromise) olmak üzere beş çatışma yönetimi stili tanımlamıştır (www.web.mit.edu).

Rahim ve Bonoma'nın Çatışma Yönetimi Stilleri Modeli

Blake ve Mouton ile Thomas'ın çalışmalarından esinlenen Rahim ve Bonoma oluşturdukları modeli, Şekil 1'de de görüldüğü gibi iki temel boyut içerisinde yer alan beş çatışma yönetimi stilinden meydana gelir. Bu boyutlardan birincisi, taraflardan her birinin kendi ilgi ve ihtiyaçlarının doyurulmasına verdikleri önemin derecesi; ikinci boyut ise, taraflardan her birinin diğer tarafın ilgi ve ihtiyaçlarının doyurulmasına verdikleri önemin derecesini gösterir (www.wku.edu).



Şekil 1. Çatışma Yönetimi Stilleri Modeli

Bu iki boyutun birleşimi tümleştirme (integrating), ödün verme (obliging), hükmetme (dominating), kaçınma (avoiding) ve uzlaşma (compromising) olmak üzere beş çatışma yönetimi stilini meydana getirir.

Model üzerinde yer alan stiller ile ilgili ayrıntılı bilgiler aşağıda açıklanmaktadır.

Tümleştirme Stili.- Rahim, Antonioni ve Psenicka'ya göre bu stil (2001, s. 193), bireyin kendisine ve başkalarına yüksek ilgisini simgeler. Taraflar arasında oluşturulacak açık iletişimle farklılıkların ve çatışmaların çözüleceğine inanılır. Her iki tarafın kabul edebileceği bir çözüme ulaşmak için açıklık, bilgilerin değiş tokuşu ve farklılıkların incelenmesini içerir. Bu stilin temel kuralı “kartların ortaya konmasıdır” (Karip, 2000, s. 61-62).

Konuya bireysel açıdan bakılınca, tümleştirme stilinde çatışma, bireyin hem kendisinin hem de karşısındakinin isteklerine duyarlık göstermesi ile çözümlenmeye çalışılır. Bu stil, tarafların hem kendi hem de karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarına verdikleri önemin yüksek olduğu durumlarda kullanılır. Taraflar, karşı karşıya gelerek çatışmaya konu olan gerçek nedeni ve çözümüne yönelik neler yapabileceklerini tartışır (Eren, 1996, s. 467). Bu stilde, taraflar iyi niyetle yaklaşırsa, kendilerine çatışma birçok konuda yararlar sağlayacaktır.

Tümleştirme stili, çatışmanın giderimine ilişkin çözüm seçeneklerinin her birinin önemli olduğu, çatışmayı çözme amacının öğrenme ve bilgi edinme olduğu, çatışma durumunun karmaşık veya çok yönlü olduğu, çatışmanın çözümlenmesi için ortaya konulan plana, ilişkili birey ya da grupların bütünüyle katılımını sağlamanın önemli olduğu ve çatışmanın duyguların işin içine girmesiyle daha karmaşık hale geldiği durumlarda uygun olabilir (Özer, 2003, s. 340).

Psenicka ve Rahim (1989, s. 35) tümleştirme stilini her iki tarafın ihtiyacını tümleştiren bir anlaşmaya ulaşmak için oluşturulan bir çaba olarak tanımlamışlardır. Bir başka ifadeyle, bu stilde soruna taraflarca kabul edilebilecek yegane çözümler bularak her iki tarafın ilgilerinin doyumunu yükseltmek amaçlanır.

Yönetim ve psikoloji alanında yapılan araştırmalar sonucu elde edilen bulgular insanların rahatça konuşma ve fikirlerini dinletme isteklerini ortaya koymuştur. Ancak, çatışma içinde olan tarafların bu isteklerini yerine getirmesi güçtür. Bu durum içerisinde

olan tarafların isteklerini gerçekleştirebilecek en uygun ortamı sağlayan çatışma yönetimi ise tümleştirmedir (Gümüşeli, 1994, s. 88-89).

Ödün Verme Stili.- Rahim, Antonioni ve Psenicka'ya göre (2001, s. 193), bireyin kendisine düşük ve başkalarına yüksek ilgisini simgeleyen bu stil; diğler tarafın ilgisini doyumak için farklılıkları önemsememe ve ortak noktaları vurgulamaya gayret etme davranışları ile birleştirilir. Ödün verme stilini benimseyen bir kişi karşı tarafın ilgisini doyumak için kendi ilgilerini ihmal eder (Gümüşeli, 1994, s. 92).

Ödün verme stili, çatışmanın karşıdaki bireyin isteklerinin tümüyle kabulü ile çözümlenmesidir. Birey, isteklerini dile getirmenin sorunu daha da büyüteceği düşüncesinden hareketle çözümlü tümüyle karşıdakine bırakır (Özer, 2003, s. 339). Başka bir deyişle bu stilde, taraflardan birinin karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarının ön plana çıkması karşılığında, kendi ilgi ve ihtiyaçlarının doyumundan vazgeçmesi söz konusudur. Bu durum, karşı tarafın isteklerine boyun eğme ve uyma olarak nitelendirilebilir. Uyma davranışını gösteren taraf, farklılıkları gözardı ederek iki taraf arasındaki benzerlikler üzerinde yoğunlaşır.

Bu stil, karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarının ön plana çıkması durumunda, bireyin kendi ilgilerinden vazgeçerek ya da dikkate almayarak karşı tarafın isteklerine boyun eğme ve uyma davranışını simgeler. Başka bir ifadeyle bu stil, tamamen karşı tarafın ilgilerini karşılamaya yöneliktir (Aycan, 2000, s. 246). Bu stili kullanan bireyler için karşılıklı ilişkiler çok önemlidir. Böyle kişiler, karşı tarafın isteklerine uyarak çatışmadan kaçabileceklerini ve çatışmaların ilişkiye zarar vermeden kendiliğinden çözülebileceğini düşünürler.

Ödün verme stili, karşı tarafla ilişkinin korunması ve sürdürülmesine verilen önemin, ilgilerin ve ihtiyaçların doyurulmasına verilen önemden daha yüksek olduğu durumlarda etkili olabilir. İlişkinin sürdürülmesine önem veriliyorsa ve karşı tarafla çatışmayı sürdürmek ve çözüm için müzakerelere girişmek karşı tarafla olan ilişkilere zarar verecekse, karşı tarafı tatmin edecek bir çözümde anlaşmak en uygun seçenek olarak görülebilir (Karip, 2000, s. 63).

Ayrıca bu stil, çatışma konusunun, birey için olmayıp da karşı taraf için daha önemli olduğu, uyum göstermenin ilerideki ilişkilerde sosyal bir kredi olabileceği ve

bireyin, kendi çözüm seçeneğinin yaşama geçirme olasılığını çok düşük görüp, zararı en aza indirmesi gerektiği durumlarda uygun olabilir (Özer, 2003, s. 341).

Hükmetme Stili.- Rahim, Antonioni ve Psenicka'ya göre (2001, s. 193), kendisine yüksek başkalarına düşük ilgiyi simgeleyen bu stil, kazanma-kaybetme yaklaşımıyla ya da birisinin iddiasını kazanmak için baskı yapması davranışı ile ifade edilebilir. Baskıcı ya da yarışmacı bir kişi kendi amaçlarına ulaşmak için her türlü yolu dener. Buna bağlı olarak da çoğu kez karşı tarafın ilgi ve beklentilerine önem vermez (Gümüşeli, 1994, s. 93).

Bu çatışma yönetimi stilinde, birey kendi isteğini yaşama geçirerek çatışmayı çözme gayreti içindedir. Karşı tarafın isteğinin tatmini önemli görülmez ve dolayısıyla dikkate alınmaz. Temelinde, bireysel istek konusunda aşırı bir girişkenlik ve sadakat yatar; işbirliğine kapalılık son derece belirgindir. İşletmelerde, çatışma durumlarında formal olarak kazanılmış yetki ve gücün tehdit düzeyine varacak ölçülerde kullanımı bu stile verilebilecek örneklerdendir (Özer, 2003, s. 338). Formal olarak zorlama ya da emretme yetkisi bulunmayan bir taraf blöf yapma, yanıltma ya da bir üst aracılığıyla karşı tarafı zorlama yoluna gidebilir.

Hükmetme stilini aşırı uygulayan bireyler karşıdaki kişinin zararını göze alarak kendi ilgilerini doyurmaya çalışırlar. Bunun için gerekirse karşı taraf üzerinde baskı kurmaya her an hazırdırlar. Kazanma arzularının aşırılığı nedeniyle başkalarının kaybını zevkle izlerler. 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 almaktır (Gümüşeli, 1994, s. 93).

Bu stili kullanarak başarıya ulaşan kişi, yalnızca üstünlük kurduğu tarafın gözünde değil, kurumda diğer kişilerin ya da tarafların gözünde de gücünü artıracığını düşünür. Bu durum hükmetme stilinin kullanılmasında önemli bir rol oynar (Karip, 2000, s. 63).

Hellriegel, Slocum ve Woodman'a (2001, s. 348) göre bu stil, acil kararların alınması gerektiği ve destekleyici-yakın bir ilişkiyi sürdürmenin kritik olmadığı durumda, organizasyonel etkililiğe yönelik tehditler olduğunda ve kişinin kendisini koruması ve bazı avantajlarını kaybetme tehlikesinin bulunduğu durumlarda uygun olabilir (www.wright.edu).

Hükmetme stilinde taraflardan birinin çeşitli biçimlerde güç kullanarak karşı tarafa kendi çözümünü empoze etmesi söz konusudur. Hükmedilen taraf zayıf olduğu için ve başka bir seçeneği olmadığı için çözümü kabul etmek zorunda kalır. Hükmedilen taraf sonuçtan memnun değildir ve kaybeden tarafın moralini ve verimliliğini olumsuz yönde etkilemesi muhtemeldir (Karip, 2000, s. 64). Ayrıca, bu stilin kullanılması çoğu kez çatışmayı durdurmaz, ama oluşturduğu korkuyla çatışmanın gizli olarak devam etmesine yol açar (Başaran, 1998, s. 213). Böylelikle bu stilin kullanılması durumunda kullanıcıya karşı, diğer bireylerde düşmanlık ve kızgınlık yaratma ihtimali söz konusu olabilir.

Kaçınma Stili.- Rahim, Antonioni ve Psenicka'ya göre (2001, s. 193) kaçınma stili, bireyin hem kendi hem de karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarına verdikleri önemin düşük olduğunu simgeler. Bu stil, davadan vazgeçme, sorumluluğu başkasına yükleme ya da kenara çekilme davranışları kendini gösterir. Bir başka anlatımla bu stil, bireyin çatışmanın ortaya çıkarttığı karışıklığı kendi isteklerini tümüyle devre dışı bırakarak azaltma eğilimini ifade eder (Özer, 2003, s. 339).

Çatışmayı görmezlikten gelme, önem vermeme, harekete geçmeme, kişisel düşüncenin bireysel düşünceyi ifade etmeme ile ilgilidir. Bu stili kullanan bir birey açık olarak taraf olmaz ve çatışmaya doğrudan müdahale etmek istemez. Bir başka ifadeyle çatışma ile ilgili kararları geciktirir (Koçel, 2001, s. 543).

Tarafların hem kendi hem de karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarına verdikleri önem düşük olduğu durumlarda çatışmayı göz ardı etme ya da çatışmadan kaçınma stili kullanılır. Bu stil genellikle kenara çekilme, ilgilenmeme, ihmal etme, kadere bırakma ya da olumsuz hiçbir şey duymak istememe gibi davranışlarla birlikte ortaya çıkar. Kaçınma stili, çatışmayla uğraşmayı daha uygun bir zamana erteleme ya da taraflardan birinin konumunu iyileştirmesi için zaman kazanması gibi amaçlarla kullanılabilir (Karip, 2000, s. 64). Özellikle, taraflar arasında gerilimin sağlıklı bir iletişimin gerçekleşemeyeceği kadar yüksek olduğu durumlarda taraflar çatışmaya girmekten kaçınabilir.

Kaçınma stilinde taraflar, çatışmanın farkındadırlar. Ancak, çözüm üzerinde çalışabilmek için bir “soğuma” dönemine ihtiyaçları vardır. Bazen kaçınma davranışı, karşı tarafta, ciddiye alınmadığı ya da kendisine önem verilmediği izlenimini

oluşturarak kışkırtıcı bir etkide de bulunabilir (Karip, 2000, s. 64). Bu stilin çok fazla kullanılması bireyin kendi içerisinde çatışma yaşamasına neden olabilmektedir.

Kaçınma stili, bireyin kendisi ve karşı tarafın ilgisinin birey için çok önemli olmadığını simgeler. Bu stil, düşük güven duygusu ve düşük işbirliğini ifade eder. Bu stilde, gerilimi azaltmak ve zaman kazanmak amacıyla çatışma ile ilgili kararın ertelenmesi söz konusudur. Görüş ayrılığı olan konunun birey için çok önemli olmadığı, karşı tarafa göre gücünün zayıf olduğu, olaya kontrolünün az olduğu, karşı tarafla olan ilişkiyi devam ettirmek istendiği, problemin daha büyük bir tartışmaya neden olacağı ve esas konu ile ilgilenmek gerektiği durumlarda kullanılabilir (www.web.mit.edu).

Bireylerin birbirlerinden uzaklaşmaları ve aralarındaki etkileşimi minimum düzeye indirmeleri bu stilin en önemli özelliğidir. Sonuç olarak, kaçınma stilinde taraflar birbirleriyle karşılaştıklarında çatışmanın varlığından söz etmeyebilirler ve duygularını açığa vurmazlar. Başka bir ifadeyle taraflar birbirleriyle fiziksel olarak karşılaşmamaya özen gösterirler. Oysa bireysel etkileşim bir okul ortamının en temel özelliklerinden birisidir (Gümüşeli, 1994, s. 93). Bu nedenle okullarda meydana gelen çatışmaları yönetmede kaçınma stiline sık olarak kullanılması olumsuz sonuçlara yol açabileceği söylenebilir.

Uzlaşma Stili.- Rahim, Antonioni ve Psenicka'ya (2001, s. 193) göre uzlaşma stili, bireyin kendisi ve başkaları için orta düzeyde ilgisini simgeler. Her iki tarafın karşılıklı olarak kabul edilebilir bir karar almak için işbirliği içinde bazı şeylerden vazgeçmesini ifade eder. Bu stilde, bireyin hem kendi hem de karşındakinin isteklerine duyarlılık göstermesi söz konusudur. Farklılıklar arasında her iki tarafın isteginin tatminini sağlayacak ve hemfikir olunacak bir görüş birliği aranır (Özer, 2003, s. 339). Özetle uzlaşma stili çatışan tarafların karşılıklı fedakarlıkta bulunmalarını öngörür.

Tarafların karşılıklı olarak ödün vermeyi kabul etmeleri durumunda her iki taraf da uzlaşmak ve bir çözüme ulaşmak için bazı şeylerden vazgeçerler. Ödün verme, tarafların karşılıklı olarak bazı kabullenmelerde bulunmaları ya da kısa sürede ortak bir noktayı bulmaları biçiminde gerçekleşir. Bu stilin temel ilkesi tarafların kendi ilgi ve ihtiyaçlarının doyurulmasına önem vermelerinin yanında karşı tarafın ilgi ve isteklerine değer vermeleri ve dikkate almalarıdır (Karip, 2000, s. 65).

Uzlaşma stili tarafların her ikisinin de kendi görüşleri ve fikirlerinin yanında karşı tarafın görüş ve düşüncelerine de hak vermelerini gerektirir. Taraflar böylelikle, anlaşmanın her iki tarafa da yarar sağlayacağını bilincinde oldukları için karşılıklı olarak ödün vermeyi ve pazarlık yapmayı kabul ederler. Karşılıklı ödümler sonucunda bir orta noktada anlaşmaya varan taraflardan hiçbiri yenilmiş ya da galip gelmiş değildir. Ancak, her iki taraf da anlaşmadan memnundur (Eren, 1996, s. 468).

Burrell'e göre bu stil, bireyin kendi ilgilerinden biraz vazgeçerek karşı tarafın ilgilerinin bir kısmını kabul etmeyi içerir. Amacın ortak girişkenlik ve işbirliği ile bir orta yol bulmak olduğu uzlaşma stilinde, konunun her iki taraf için de eşit derecede önemli olduğu, her iki tarafın eşit güce sahip olduğu ve karşıt görüşlerin eşit ölçüde kabul edilebilir olduğu durumlarda kullanılabilir. Her iki taraf için de adil bir çözümün arandığı bu stilde, çoğu kez geçici çözümler üretilir. Kalıcı bir çatışma yönetme yolu olmamasına rağmen uzlaşma stili, taraflar arasında karşılıklı ilişkinin devamını sağlar (www.web.mit.edu).

Robbins'e (1994, s. 122) göre çatışma yönetiminde oldukça kabul gören uzlaşma stilinin temel mantığı çatışmayla doğrudan yüzleşmenin pek istenilen bir durum olmadığı, çünkü bu durumda taraflardan birinin kazanıp diğerinin kaybedecek olmasıdır. Bu stil, gerçekte çatışma durumunda belirli bir andaki yüksek gerilimin açığa vurulması yerine, bu duygular bastırılıp ortamın sakinleşmesi beklenirse tarafların bir araya gelip ortak bir nokta bulunabileceğini öne sürer.

Uzlaşma stilinde, çatışan taraflar isteklerini orta düzeyde ya da eşit olarak doyurmaya çalışırlar. Taraflar ortaklaşa paylaşmayı ve karşılıklı özveride bulunurlar; tam doyum sağlamazlar ancak elde edilenle yetinirler. Çatışmadan yorulan, çatışmayı oyuna dönüştüren, sorunun geçersizliğini, önemsizliğini gören taraf uzlaşma stilini aşırı kullanır. Buna karşılık, görüşünde katı olan, direnen, erk savaşımı veren, gerilimi sürdüren taraf uzlaşma stilini az kullanır (Başaran, 1998, s. 208).

Bu stil kullanılarak yönetilen çatışmalara çoğu kez sonuçlanmış gözıyla bakılamaz. Çünkü bulundukları özveri tarafları rahatsız edebilir ve başka çatışmaların doğmasına zemin hazırlayabilir (Bursalıoğlu, 2002, s. 157). Bu nedenle, uzlaşma stili ile çatışma sadece geçici olarak azaltılır ya da önlenir. Bu stille sağlanan uyumun kısa süreli olması, aynı yolun sık sık kullanılmasına neden olur (Aydın, 2000, s. 321).

Konu ile ilgili yapılan çalışmaların bazılarında pazarlık, oylama, üçüncü taraf müdahalesi ve farklılıkları paylaşma birer uzlaşma yolu olarak ele alınmaktadır. Ancak, uzlaşma kavramı bunlara göre daha geniş hatta bu kavramları içerecek nitelikte olduğu söylenebilir (Gümüşeli, 1994, s. 107).

Eğitim sadece okulda gerçekleşen bir süreç değildir. Okulun dışında aile de iyi bir eğitimin gerçekleşmesinde önemli rol oynar. Aile, eğitim açısından okulun dışındaki en etkili çevredir. Aile, çocuğun eğitiminde tek başına önemli roller oynayacağı gibi aynı zamanda eğitim ile doğrudan ilgilenen okulun da önemli partneri olarak görülebilir. Bu yüzden eğitim açısından okul ile aile arasında sağlam bir ilişkinin kurulması önemlidir (Erdoğan, 1999, s. 144).

Eğitim sistemimizde okul aile ilişkisi denince akla daha çok öğretmen ile öğrenci velisi gelmektedir. Okulda sağlıklı bir eğitim ve öğretimin gerçekleşmesi için öğretmen ve veli ilişkisinin geliştirilmesi gerekmektedir. Öğretmen ve veli, çocuğun yetiştirilip hayata kazandırılması konusunda aynı sonuçları almaya çalışan bireylerdir. Aynı sonuçları almaya çalışan iki tarafın birbirleriyle etkileşim içinde olması kaçınılmazdır. Birbirleriyle olan etkileşime bağlı olarak farklı amaç, bilgi ve değer yargılarına sahip öğretmen ve veliler arasında anlaşmazlıklar, uyuşmazlıklar ve farklılıkların neden olduğu çatışmalar yaşanmaktadır.

Okullarda yaşanan çatışmalar içerisinde sıkça rastlanılanını, öğretmen ve veli arasındaki bireylerarası çatışmalardır. Bunun için öğretmenlerinin velilerle aralarında çıkan çatışmaların bilincinde olmaları, onları okulun ve öğrencilerin yararına olacak biçimde yönetmeleri gerekir. Bu hem mesleki başarılarını hem de okulların etkililiğinin sağlanması bakımından önem taşımaktadır.

Eğitim yönetimi alanındaki araştırma konuları incelendiğinde, özellikle son yıllarda ülkemizde ve yurt dışında yapılan araştırmalarda çatışma yönetimi konusuna giderek daha fazla ağırlık verildiği görülmektedir. Bu da konunun önemi ve güncelliğini kanıtlar nitelikte bir göstergedir. Özellikle okul müdürlerinin öğretmenlerle ve öğretmenlerin öğrencilerle yaşadıkları çatışmaları nasıl yönettikleri, hangi stil ve stilleri kullandıklarına konusu ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Ancak internet üzerinde ve üniversite kütüphanelerinde yapılan araştırma sonucunda Türkiye’de sınıf öğretmenlerinin veliler ile yaşadıkları bireylerarası çatışmaları nasıl yönettikleri, hangi stil ve stilleri kullandıkları konusunda bugüne kadar yapılmış herhangi bir araştırmaya

rastlanılamamaktadır. Bu nedenle eğitim sistemimiz içerisinde önemli bir yeri bulunan sınıf öğretmenlerinin, velilerle aralarında çıkan çatışmaları nasıl yönettiklerinin bilinmemesi bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

Amaçlar

Bu araştırmanın genel amacı İstanbul ili Bahçelievler ilçesi resmi ilköğretim okulu sınıf öğretmenleri ve öğrenci velilerinin algılamalarına dayanarak, öğretmenlerin velilerle aralarında çıkan çatışmaları yönetmede çatışma yönetim stillerini hangi derecelerde kullandıklarını ve bu stilleri tercihlerinde bireysel demografik değişkenlere göre aralarında anlamlı fark olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Sınıf öğretmeni ve velilerin algılarına göre, sınıf öğretmenleri velilerle yaşadıkları çatışmaları yönetmede tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma stillerini ne derece kullanmaktadırlar?

2. En son mezun olunan okul, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve hizmet-içi eğitime katılıp katılmama gibi demografik değişkenlere göre gruplandırıldığında; sınıf öğretmenleri tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma stillerini kullanma bakımından aralarında anlamlı farklılıklar var mıdır?

3. Sınıf öğretmenlerinin beş çatışma yönetimi stillerini kullanmalarına ilişkin sınıf öğretmeni ve veli algıları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Araştırmanın Önemi

İnsanların etkileşimde bulunduğu her ortamda çatışma kaçınılmaz bir olgudur. Dolayısıyla örgüt içerisinde ortaya çıkan çeşitli düzeydeki çatışmalar ve bunların yönetimi, okul örgütü içinde yer alan bireylerin zaman ve enerjilerini önemli ölçüde alan konulardan biridir. Aynı ortamda bulunan bireylerin farklı kişilikleri doğrultusunda bilgileri, eğilimleri, benzer olaylara karşı tutumları ve değer yargılarında farklılık olacaktır. Sözü edilen bu farklılıklar zamanla iki veya daha fazla kişinin çeşitli konularda anlaşmazlığa düşmesine, yani bireylerarası çatışmanın yaşanmasına neden olmaktadır. Bireylerarası çatışmalar iyi yönetilmesi halinde yararlı, yönetilmemesi durumunda zararlı olabilmektedir. Ayrıca bu konudaki eğilim, çatışmaların engellenmesi ya da yok edilmesi doğrultusunda değil, onların yönetilmesi yönünde

gelişmektedir. Bununla birlikte eğitim yönetimindeki günümüz literatüründe çatışma yönetimi kavramının önemli yer tutmasına karşılık, Türkiye’de yayımlanan eserler içerisinde sınıf öğretmenleri ve veliler arasında yaşanan bireylerarası çatışma ile sınıf öğretmenlerinin bunları yönetmede kullandıkları çatışma yönetimi stilleri konusunda büyük bir araştırma boşluğu vardır.

Sınıf öğretmenleri, eğitim sistemi içerisinde sayıca en kalabalık olan eğitim personeli grubunu oluşturmaktadır. Sınıf öğretmeni, öğrencilerin haklarını, sorumluluklarını ve ödevlerini öğrenmelerinde, bunları birer davranış biçimine dönüştürmelerinde kritik bir rol oynamaktadır. Sınıfı ve öğrencileri yönetme görevini üstlenen öğretmenin etki alanı, sınıf ortamı ve öğrenciler ile sınırlı değildir. Okullarda sınıf öğretmenleri, çocuk eğitiminin yalnızca okuldaki bölümü ile ilgilenmenin yanında, okulun ve eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası olan öğrenci velileriyle de etkileşim kurmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin her ne kadar veliler ile etkileşiminden kaynaklanan çatışmalar endişe edici olarak algılanıyorsa da, aslında bu fırsatların varlığı onların çatışmaları yönetme konusunda yararlı deneyimler kazanmalarına yardımcı da olabilir. Bu nedenle eğitim sistemi içerisinde çok önemli bir yer tutan bu öğretmen grubunun güncel bir konu olan çatışmanın doğasını, çatışmaların nasıl yönetildiğini, bireysel ve çevresel değişkenlere en uygun çatışma yönetimi biçimlerinin neler olduğunu öğrenmeleri büyük önem taşımaktadır.

Bundan da önemlisi bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin hemen hemen hiç eğitim görmedikleri bir alana dikkat çekmektedir. Aslında geleceğin lider sınıf öğretmenlerini yetiştirmekten sorumlu olan kişi ve kuruluşlar, çatışma yönetimi becerisinin bu konuda kuramsal bilgilere ihtiyaç göstereceğini, bu bilgilerin öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerindeki lisans ve lisans üstü eğitimler sırasında kazandırılması gerektiği konusunun gündeme gelmesinde etkili olacağına inanılmaktadır.

Özetle belirtmek gerekirse, bu araştırma sonucunda elde edilecek bilgilerin eğitim yöneticilerine, sınıf öğretmenlerini seçmek ve atamakla görevli olan makamlara, kendi özel durumlarına uygun sınıf öğretmeni seçmeye çalışan özel okul yöneticilerine; ayrıca öğretmenlerin yetiştirilmesi konusunda çatışma yönetimi konusunun değişik yönleriyle araştırma konusu yapılmasına katkıda bulunacağı beklenmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma kapsamına alınan okullar İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde bulunan resmi ilköğretim okullarıyla sınırlıdır.
2. Araştırma; resmi ilköğretim okulunda görev yapan sınıf öğretmenlerinin veliler ile aralarında çıkan çatışmaları yönetmede kullandıkları stillerini belirlemeyi amaçladığından veri toplanacak denekler bu okulların sınıf öğretmenleri ve öğrenci velileri ile sınırlandırılmıştır.
3. Araştırma test edilecek çatışma yönetimi stilleri tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma gibi beş türle sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Çatışma: Birey ya da grupların içinde veya arasında çeşitli nedenlerden kaynaklanan anlaşmazlık, zıtlasma, uyumsuzluk, birbirine ters düşme biçiminde ortaya çıkan ve iyi yönetilmediği durumda bireylere zararlı olabilen dinamik bir etkileşim sürecidir.

Bireylerarası Çatışma: Çatışma aynı ya da farklı hiyerarşik düzeylerdeki iki veya daha fazla kişi arasında çeşitli konularda ortaya çıkan çatışmalardır.

Çatışma Yönetimi: Uzlaşmazlığı belirli bir yönde sonuca yönleltebilmek için çatışmaya taraf olanların ya da üçüncü bir tarafın bir dizi eylemde ve karşı eylemde bulunmasıdır (Demirtaş ve Güneş, 2002, s. 28).

Çatışma Yönetimi Stili: Çatışma durumlarında bireylerin belli davranış modelleri doğrultusunda kendilerini ifade etme eğilimleridir. Rahim'e göre (1985, s. 83-85) bir bireyin çatışma yönetimi stili tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma olarak tanımlanabilir.

Tümleştirme: Bireyin kendisine olduğu kadar başkalarına da yüksek ilgisini simgeleyen bir stildir. Bu stil çatışma içindeki taraflarca kabul edilebilecek bir çözüme ulaşmak için açıklık bilgilerin değiş tokuşu ve farklılıkların incelenmesini içerir.

Ödün Verme: Bireyin kendisine düşük fakat başkası veya başkalarına yüksek ilgisini simgeleyen bir stildir. Diğer kişi veya grupların ilgilerini doyurmak için farklılıkları önemseme ve genellikleri vurgulamaya gayret etme, dolayısıyla kendi ilgilerini ihmal etme gibi davranışlarla ifade edilir.

Hükmetme: Bireyin kendisine yüksek fakat başkalarına düşük ilgisini simgeler. Bu yönü ile ödün verme stilinin karşıtıdır. Kazanma, kaybetme yaklaşımı ile ya da bir başka kişi, grupla olan yarışmayı veya iddiayı kazanmak için baskı yapma davranışı ile kendini belli eden stildir.

Kaçınma: Tümleştirme stilinin aksine bireyin hem kendisi hem de başkası veya başkalarına ilişkin düşük ilgisini simgeler. Davadan vazgeçme, sorumluluğu başkasına yükleme ya da kenara çekilme ile kendini gösterir.

Uzlaşma: Karşılıklı kabul edilebilir kararlar almak için birlikte bazı ödünler verme yoluyla paylaşmayı içeren bir stildir. Bu yönüyle bireyin kendisi ve başkaları için orta düzeyde bir ilgisini simgeler.

İlköğretim Okulu: 6-14 yaş grubundaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsar. İlköğretim kız ve erkek bütün yurttaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır. İlköğretim kurumları sekiz yıllık okullardan oluşur. Bu araştırmada kullanılan ilköğretim okulları sözcüğüyle, İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde bulunan 32 devlet ilköğretim okulu, 3 özel ilköğretim okulu olmak üzere toplam 35 ilköğretim okulu tanımlanmaktadır.

Sınıf Öğretmeni: Alanı sınıf öğretmenliği olan kişi, ilköğretim okullarının 1-5. sınıflarında görevlendirilen ve görevlendirildiği sınıfın tüm derslerini okutan öğretmen (Demirtaş ve Güneş, 2002, s. 28).

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çatışma yönetimi konusunda yurt içinde ve dışında yapılan araştırmalarla ilgili özet bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Ulaşılan kaynaklar ölçüsünde, Türkiye’de sınıf öğretmenlerinin çatışma yönetimi stilleri henüz doğrudan bir araştırmaya konu edilememiş görülmektedir. Ancak bu konuya dolaylı olarak değinen bir araştırmadan söz etmek mümkündür.

Gümüşeli tarafından (1994) yapılan bir araştırmada ortaöğretim okulu müdürlerinin öğretmenler ile aralarındaki çatışmaları yönetmede tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma stillerini kullanma derecelerini belirlemek ve müdürlerin çatışma stili tercihlerinin örgütsel ve bireysel özelliklerden etkilenip etkilenmediğini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Araştırmada tarama modeli esas alınmıştır. Araştırma evrenini İzmir İli’ndeki 107 resmi ortaöğretim okulu oluşturmuştur. Bu evrenden okul müdürlerinin tümünü oluşturan 107 okul müdürü ile her okuldan 3 olmak üzere toplam 321 öğretmen araştırmaya denek olarak alınmıştır.

Araştırmada bilgi toplama aracı olarak Rahim tarafından geliştirilen “Rahim Örgütsel Çatışma Anketi” ROCI II B formu kullanılmıştır. Deneklere gönderilen 428 anketten müdürler grubundan 87, öğretmenler grubundan da 249 olmak üzere toplam 336 anketin geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiş ve çözümler bu anketler üzerinden yapılmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda okul müdürlerinin çatışma yönetimi stillerini hangi derecede kullandıklarını algılamalarına ilişkin özetle sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Her iki denek grubunun sorulara verdiği cevaplar genel olarak karşılaştırıldığında, müdür ve öğretmen çatışmalarında kullanılan çatışma yönetimi stili derecelerine ilişkin olarak grupların algıları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

derecelerine ilişkin olarak grupların algıları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

2. Demografik değişkenlere göre yapılan karşılaştırmalarda çatışma yönetimi stillerinden tümleştirme, kaçınma ve uzlaşma stillerinin kullanılma derecesine ilişkin olarak müdür ve öğretmen grupları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı algı farklılıkları belirlenmiştir.

3. Çatışma yönetimi stillerinin hangi derecelerde kullanıldığına ilişkin olarak yapılan karşılaştırmalarda, genel olarak müdürler grubunun tümleştirme stilini “her zaman” ödün verme ve kaçınma stillerini “arasıra”, hükmetme stilinin “az”, uzlaşma stilinin “çoğunlukla” kullanıldığını algılamalarına karşılık; öğretmenler grubunun tümleştirme ve uzlaşma stillerinin “çoğunlukla”, ödün verme ve kaçınma stillerinin “arasıra”, hükmetme stilinin ise “az” kullanıldığını algıladıkları ortaya çıkmıştır.

4. Çatışma yönetimi stillerinin kullanılma önceliği bakımından yapılan karşılaştırmada ise her iki grubun da; tümleştirme stilinin “en fazla” kullanıldığını, bunu uzlaşma stilinin izlediğini, “en az” kullanılan stili ise hükmetme stili olduğunu algıladıkları ortaya çıkmıştır.

Yine benzer bir araştırma Sözen (2002) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada da ilköğretim okulu müdürlerinin kullandıkları çatışma yönetim stillerinin ve bu stillerin öğretmenlerde yarattığı stres düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma verileri İstanbul ili Kadıköy ilçesindeki 72 okuldan seçilen 255 kişilik öğretmen grubuna anket uygulama yoluyla toplanmıştır. Rahim tarafından geliştirilip Gümüşeli tarafından uygulanan 28 maddelik anket, üzerinde değişiklik yapılmadan alınmıştır. Elde edilen veriler frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, varyans analizi, korelasyon gibi istatistiksel teknikler kullanılarak çözümlenmiş, ve yorumlanmıştır.

Verilerin analizinden özetle şu sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Okul müdürleri öğretmenlerle aralarında çıkan çatışmalarda en fazla tümleştirme stilini; daha sonra sırasıyla uzlaşma, hükmetme, kaçınma ve en az da ödün verme stilini kullanmaktadır.

2. Tümleştirme, ödün verme ve uzlaşma stilleri öğretmenlerin stres düzeyleri ile olumsuz yönde bir ilişkiye sahipken, hükmetme stili olumlu yönde bir ilişkiye sahiptir.

3. Kadınların erkeklere göre müdürün tümleştirme ve uzlaşma stilini daha fazla kullandıklarını algıladıkları belirlenmiştir.

4. Öğretmenlerde en fazla stres yaratan stilin hükmetme, en az stres yaratan stilin ise uzlaşma olduğu ortaya çıkmıştır.

5. Okul müdürlerinin kullandıkları çatışma yönetim stillerinin öğretmenlerin cinsiyete, medeni duruma, kademeye, kıdeme ve yaşa bağlı stres düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Karip (1999) ise, çatışma konusunu yaşanmış olaylara dayalı olarak inceleme açısından Türkiye’de yapılan çatışma araştırmalarından farklılık göstermektedir. Araştırma, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi’nde, Milli Eğitim Bakanlığı’nın düzenlediği yönetici geliştirme programına katılan 249 yönetici üzerine yapılmıştır.

Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde “Kritik olay analizi” tekniği kullanılırken, ikinci bölümde Holton ve Holton’dan uyarlanan “çatışma yönetimi stratejileri” ölçeği uygulanmıştır. Bu ölçek bütünleştirici, uzlaşma, uyma, kaçınma ve hükmetme olmak üzere beş çatışma stratejisini belirlemektedir. Kritik olay analizi tekniği ise, araştırmaya katılanların araştırma konusu ile ilgili önemli bir olaya ilişkin deneyimlerini, düşüncelerini ve problemlerini açıklamalarına dayanmaktadır.

Araştırmaya katılan yönetici adaylarının %70’i öğretmen, %25’i okul müdürü veya müdür yardımcısı ve %5’i müdür vekili olarak görev yapmaktadır.

Araştırmada sonucunda özetle şu sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Belirlenen çatışma konularının ilk üç sırasında görev dağılımı, parasal konular ve sınıf içi öğretim teknikleri vardır.

2. Anlatılan kritik olaylarda çatışma nedenlerinin başında, “karşı tarafın yetersizliği ya da bilgisizliği” algısı belirlenmiştir.

3. Çatışmaya katılanların genelde (aktarılan kritik olaylardan bağımsız olarak) bütünleştirme stratejisini başat olarak kullandıkları; bunu sırasıyla uzlaşma, uyma, kaçınma ve hükmetme stratejisinin izlediği görülmüştür.

4. Kritik olaylarda deneklerin kullandıkları stratejilerde ise hükmetme en başta yer almakta; bunu sırasıyla uzlaşma, bütünleştirme, kaçınma ve uyma stratejisi izlemiştir. Denekler uyma stratejisini ise hiç kullanmadıklarını belirtmişlerdir.

5. Kritik olayı aktaranlar, karşı tarafı daha çok hükmedici olarak algıladıklarını ifade etmişlerdir.

6. Kritik olayı aktaran okul müdürleri, çatışmalarda daha çok uzlaşma stratejisini kullandıklarını belirtmişlerdir.

7. Deneklerin çatışma becerileri konusunda çok düzey oldukları görülmüştür.

8. Deneklerin %82,66'sı çatışmayı moral açısından olumlu, %9,39'u ise olumsuz etki yarattığını ifade etmişlerdir.

9. Deneklerin %75,92'si çatışmanın performansları üzerinde olumsuz etki yarattığı düşüncesinde olduğu ortaya çıkmıştır.

Tuğlu (1996) tarafından yapılan ve “Örgütsel Çatışma ve Yönetimi” başlığını taşıyan çalışmada örgütsel çatışmanın türleri, çatışmaya neden olan faktörler ve çatışma yönetiminde kullanılan yöntemleri bulmaya çalışmıştır.

Araştırma verileri İstanbul'da bulunan özel ve resmi üniversitelerinin merkez kütüphanelerinde çalışan personelden oluşan 50 kişilik bir gruba anket uygulama yoluyla elde edilmiştir. Verilerin analizi için frekans analizi kullanılmıştır.

Verilerin analizinden özetle şu sonuçlara ulaşılmıştır..

1. Demografik özellikler dikkate alındığında, deneklerin eğitim seviyesi ile çatışma düzeyi arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

2. Denekler çatışmaya neden olan faktörlerin arasında en önemlisinin iletişim faktörü olduğu konusunda görüş birliğine varmışlardır.

3. Çatışma anında deneklerin yatıştırıcı, işbirlikçi ve uzlaştırıcı davranış gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

Çatışma yönetimi ile ilgili diğer araştırmalar eğitim yönetimi alanı dışındaki sektörlere yönelik çatışmalardan oluşmaktadır.

Bunlardan birisi hastane örgütlerini çalışma alanı olarak alan Akdağ (2003) tarafından yapılan araştırmadır. Bu araştırmanın amacı, kişilerarası çatışma başetme yöntemleri ve kişilerarası ilişki tarzlarının incelenerek kişilerarası çatışma başetme yöntemleri ile kişilerarası ilişki tarzları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu amaçla, Bartın ilinde faaliyet gösteren kamuya ait sağlık kurumlarında çalışan sağlık personeli arasında “kısa süre önce iş yerimde bir çatışma yaşadım” diye ifade veren 179 kişinin katılımıyla araştırma gerçekleştirilmiştir.

Araştırma için Likert tipi iki ayrı ölçek kullanılmıştır. Bunlardan biri, çatışma başetme yöntemlerini uyum, kaçınma, işbirliği, rekabet ve uzlaşma boyutlarında ölçen Rahim Organizasyonlarda Çatışma Envanteri-II'dir. Diğeri ise, kişilerarası ilişki

tarzlarını açık, saygılı, ben merkezli ve küçümseyici boyutlarında ölçen “Diğerleri ve Siz” ölçeğidir. Ölçekler cinsiyet, meslek, hizmet yılı, yaş ve çalışılan kurumlara göre incelenmiştir.

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde, pearson korelasyon analizi ve tek yönlü varyans ve iki yönlü t-testi analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, deneklerin %82,68’i çatışmalarda işbirliği çatışma başetme yöntemini kullanırken, kişilerarası ilişkisinde %56,98’i ise birinci sırada saygılı tarzı benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Yine araştırmada kişilerarası çatışma başetme yöntemi ile kişilerarası ilişki tarzları arasında ilişki bulunmuştur.

Kashanian (1991) ise, “Hastane Organizasyonlarında Çatışma Yönetimi ve Üniversite Hastanelerinde Gruplararası Çatışmalara Yönelik Bir Araştırma” adlı çalışmasında hastanelerde görev yapan tıbbi personel ile idari personel arasında çıkan çatışmaların nedenlerini bulmayı amaçlamıştır.

Araştırma verileri Çapa, Cerrahpaşa ve Marmara Üniversitesine bağlı Tıp Fakültelerinden oranlı örnekleme yöntemi ile seçilen 50 hekim ve 50 idari personele anket uygulama yoluyla elde edilmiştir.

Verilerin analizi edilmesi sonucunda, tıbbi personel ile idari personel arasındaki en önemli çatışma nedenlerinin sırasıyla iletişim yetersizliği, yetki ve sorumlulukların belirsizliği, statü farklılıkları, çıkar ve değerlerdeki farklılıklar, ödül sisteminin yapısı, bürokratik yapı ve amaç farklılıkları olduğu ortaya çıkmıştır.

Takan (1997) ise araştırmada, turizm sektöründe faaliyet gösteren otellerde yaşanan çatışma, rol çatışması ve stresin nedenleri ile çözüm yöntemlerine ilişkin çalışmalar yapmıştır. Araştırmada otel yöneticilerinin, otellerde ne gibi çatışma, rol çatışması ve stresle karşıladıkları ile bunların nedenleri ve çözümünde hangi yöntemleri kullanma eğiliminde olduklarını belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırma verileri İstanbul ve Mersin’de bulunan 4 ve 5 yıldızlı otelin önbüro, yiyecek içecek ve muhasebe müdürlerinden oluşan 25 kişilik bir gruba anket uygulama yoluyla elde edilmiştir.

Anket formu, Likert ölçeği olarak bilinen bir tekniğe dayanmaktadır. Denekler anket formunda sorulan soruları anlam derecesine göre ilgisiz, az ilgili, ilgili ve çok ilgili olarak değerlendirmişlerdir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama ve basit yüzdesel hesaplamalar kullanılmıştır.

Verilerin analizinden özetle şu sonuçlara ulaşılmıştır..

1. Yöneticiler çatışmaya neden olan en önemli faktörün, astlarla ve üstlerle haberleşme sorunu olduğunu ifade etmişlerdir. Rol çatışmasının nedenini ise, aynı anda farklı görevler yüklenilmesi olarak göstermişlerdir.

2. Demografik özellikler dikkate alındığında otellerde çalışan sayısı, yöneticilerin cinsiyeti, yaşı, öğrenim durumu, işletmede çalıştığı yıl ve bölümde çalıştığı yıl ile ankete verilen cevaplar arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır.

3. Denekler çatışma çözüm yöntemlerinden, çatışmanın nedenlerine inerek çözüme gidilmesi yöntemini en fazla tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurt içinde eğitim yönetimi alanında bu konu ile ilgili araştırmaların az olmasına karşın, yurt dışında çatışma yönetimi ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Çatışma yönetimi stillerine ilişkin araştırmaların çoğunun Blake ve Mouton (1964) gözeneği modellerinden ortaya çıktığı ve bu modeli esas alarak düzenlendiği söylenebilir.

İlk olarak 1960'lı yılların ortalarında yapılmaya başlanan ve özellikle 1980'li yılların başlarından itibaren eğitim yönetimi alanında giderek daha fazla yer alan bu araştırmalardan konu ile ilgili olanlar aşağıda özetlenmiştir.

Öğretmenlerin kullandıkları çatışma yönetimi stilleri konusunda göze çarpan araştırmalardan birisi Johnson (1989) tarafından yapılmıştır. Johnson, araştırmasında öğretmen çatışmasının miktarı, öğretmenlerin kullandığı çatışma yönetimi stili ve bunlara bağlı olarak öğretmenlerin okul iklimini algılaması arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

Araştırmadaki denekler Alabama eyaletindeki 41 ilköğretim düzeyindeki okullarda görev yapan öğretmenler arasından yansız atama yoluyla seçilen 373 öğretmenden oluşmuştur. Verilerin toplanması için deneklere ROCI I ve ROCI II anket formu ile örgütsel iklim soru kağıdı uygulanmıştır. Veriler çoklu regresyon analizi ve korelasyon tekniğinden yararlanılarak analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin çatışma miktarı ile okul iklimi arasında .05 düzeyinde anlamlı olumsuz bir ilişki bulunmuştur. Bu yönde en güçlü ilişki öğretmenler ile müdürler arasındaki çatışmalara yönelik olmuştur. Ayrıca araştırmada hükmetme stilini kullanan müdürler ile okul iklimi arasında olumsuz bir korelasyon belirlenmiştir.

Adams (1989) ise, çatışma miktarı ile kullanılan çatışma yönetimi stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmacı Pennsylvania'nın güney doğusundaki üç okul bölgesinde yer alan orta dereceli okulların müdür ve müdür yardımcılarının tümü ile bu okullardan seçtiği 25'er öğretmenle görüşme yapmıştır. Görüşme yoluyla elde edilen veriler varyans analizi ve Kay-kare testi ile analiz edilmiştir.

Sonuçta okullarda çatışma miktarı ile okul müdürünün kullandığı çatışma yönetimi stili arasında ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Özellikle hükmetme ve kaçınma stillerinin kullanıldığı okullar en fazla çatışma miktarına sahip olan okullar olarak belirlenmiştir. Cevaplara genel olarak bakıldığında müdürlerin en fazla tercih ettiği çatışma yönetimi stiline problem çözme olduğu görülmüştür. Problem çözmenin başarısız olduğu çatışma durumlarında müdürler hükmetme stilini kullanmaya eğilim göstermişlerdir.

Donovan (1993) tarafından yapılan bir araştırmada üniversite dekanlarının öğretim üyeleri ile aralarındaki çatışmaları yönetmede tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma stillerini kullanma derecelerini belirlemek ve dekanların çatışma stili tercihlerinin demografik özelliklerden etkilenip etkilenmediğini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Bu amaçla, ABD'de Wisconsin'deki kolej ve üniversitelerden seçilen 50 dekan ile 104 öğretim üyesine Rahim tarafından geliştirilen "Rahim Örgütsel Çatışma Anketi" ROCI II B formu uygulanmıştır.

Verilerin analizlerinden üniversite dekanlarının öğretim üyeleri ile yaşadıkları çatışmaları yönetmede en çok tümleştirme ve uzlaşma, en az da kaçınma stillini kullandıkları ortaya çıkmıştır (www.umi.com).

Yine benzer bir araştırmada Cardona (1995) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada da ABD'deki Michigan eyaletindeki Tennessee, Western Kentucky ve Vanderbilt devlet üniversitesinde görev yapan öğretim üyeleri, yöneticileri ile yüksek lisans öğrencilerinin kullandıkları çatışma yönetimi stilleri arasında fark olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Karşılaştırmalarda üniversitenin bulunduğu bölge, bölgenin tipi, öğretim üyelerinin meslek kıdemi, yöneticilerin kıdemi, yaşı, akademik öğrenim düzeyi vb. demografik faktörler esas alınmıştır.

Araştırma Michigan'daki 137 okul bölgesinden yansız atama ile belirlenen 126 yönetici, 104 öğretim üyesi ve 108 yüksek lisans öğrencisi olmak üzere toplam 338

denek üzerinde yapılmıştır. Veriler Rahim tarafından geliştirilen ve kısa adı ROCI II olarak bilinen anketin deneklere uygulanması ile elde edilmiştir. Verilerin analizi için, grupların kendi içindeki farklılıkları belirlemede çoklu varyans analizi kullanılmıştır.

Analiz sonucunda her üç grup arasında .05 düzeyinde anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca üniversite görev yapan yönetici grubu ile öğretim üyelerinin demografik değişkenlere göre kendi içlerinde .05 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Ancak, yönetici ve öğretim üyeleri grubunda ortak olarak en çok tümleştirme ve uzlaşma stillerini, en az da hükmetme ve kaçınma stillerini tercih ettikleri ortaya çıkmıştır (www.lib.umi.com).

Konuya daha değişik boyuttan yaklaşan Hajzus (1990) da farklı problem durumlarında okul müdürlerine atfedilen çatışma çözümleme stilleri ile orta okul öğretmenlerinin örgüte bağlılık algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır.

Araştırma Pennsylvania eyaletinden seçilen 24 ortaokulda yapılmıştır. Bu okullardan toplam 510 öğretmen örnekleme alınmıştır. Araştırmada öğretmenlerin müdürlerin kullandığı çatışma yönetimi stilleri ve farklı problem durumlarındaki örgüte bağlılık algılarını ölçmek için iki ayrı araç kullanılmıştır.

Elde edilen verilerin analizi, ortaokul öğretmenlerinin örgüte bağlılık algıları ile okul müdürlerine atfedilen yüzleştirme ya da problem çözme stilini benimseme arasında olumlu yönde önemli bir ilişkinin var olduğunu ortaya çıkarmıştır. Aynı araştırmada örgütü bağlılık algıları ile okul müdürlerine atfedilen baskıcı ya da kaçınmacı özellikler arasında olumsuz yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Pendharkar (1995) tarafından yapılan “Okul Odaklı Çatışma Yönetimi” adlı bir araştırmada çatışma yönetimi hakkında önceden verilen eğitimin, çatışmayı algılama ve yönetmede etkili olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır (www.ssta.sk.ca).

Bu amaçla karşılaştırmalı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın öncesinde 94 öğrenciye çatışma yönetimi hakkında eğitim verilirken, 25 öğrenciye ise çatışma ile ilgili herhangi bir eğitim verilmemiştir. Araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda çatışma yönetimi stillerinin kullanılmasında verilen eğitimin etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Bununla birlikte aynı araştırmada cinsiyet faktörünün çatışma yönetimi stillerini kullanmada etkili olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, eğitilmiş ya da karşılaştırma grubunda olup olmadığına bakılmadan, 62 erkek ve 57 kız öğrencinin

anket sorularına verdikleri cevaplar karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyet faktörünün az da olsa kullanılan çatışma yönetimi stillerinin algılanmasında farklılıklara yol açtığı belirlenmiştir.

Diğer bir araştırma da Allison (1991) tarafından yapılmıştır. Resmi liseler üzerinde yapılan bu çalışmada şu üç soruya cevap aranmıştır:

1. Resmi liselerde değişik ortamlarda ortaya çıkan çatışma miktarına ilişkin öğretmen, müdür ve müdür yardımcısı algıları nelerdir?
2. Farklı çatışma ortamlarında müdür ve müdür yardımcısının etkileri nelerdir?
3. Çatışma miktarının yoğunluğunun müdür tarafından seçilen çatışma yönetimi stili üzerindeki etkisi nedir?

Araştırma Pennsylvania'da 24 okul arasında seçilen 4 lisede yapılmıştır. Araştırma verileri bu 4 okulda görevli 500 öğretmenden gönüllü olarak katılmak isteyen 44 öğretmen ile bu okullarda görevli 4 müdür ve 4 müdür yardımcısından oluşan denek grubundan elde edilmiştir. Verileri toplamada araştırma için geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır.

Araştırmacı şu sonuçlara ulaşmıştır:

1. Yöneticiler bazı çatışma durumlarını yönetmede çatışma yönetimi stillerinin bir kaçını birlikte kullanabilirler.
2. Çatışma durumlarını yönetmede en sık kullanılan stillerin başında problem çözme stili yer almaktadır.
3. Müdürler önemsiz ast sorunları ile ilgili çatışmalarda en çok kaçınma stilini tercih ederler.
4. Okulda meydana gelen çatışmanın yoğunluk derecesi müdür ve müdür yardımcısının tercih ettiği çatışma yönetimi stili üzerinde etkili olabilir.

Keenan (1985) ise çatışma yönetimi ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi inceleme konusu yapmıştır. Araştırmanın amacı, öğretmen ve okul müdürleri tarafından algılanan örgüt iklimi ve çatışma yönetimi stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

Araştırma Ohio ve Batı Virginia eyaletlerindeki 4 okul bölgesinden seçilen 29 okulda yapılmıştır. Araştırma verileri ROCI II anket formunun öğretmen ve okul müdürlerine uygulanması ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda beş çatışma yönetimi stilinden yalnızca tümleştirme stili ile örgüt iklimi arasında olumlu bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Yine bu konuyla ilgili bir araştırma da Hoover (1991) tarafından yapılmıştır. Hoover araştırmasında lise müdürlerinin çatışma yönetimi davranışı ile çatışma miktarı ve örgütsel hava arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır.

Araştırmaya Pennsylvania eyaletindeki 24 lisede görev yapan 510 öğretmen denek olarak katılmıştır. Verilerin analizinde varyans analizi tekniği kullanılmıştır. Analizi sonucunda örgüt ikliminin açıklığı ile problem çözme, ödün verme ve uzlaşma davranışları arasında anlamlı düzeyde olumlu ilişki saptanmıştır. Örgüt ikliminin kapalılığı ile baskı yapma ve kaçınma davranışları arasında anlamlı düzeyde olumsuz ilişki belirlenmiştir. Ayrıca, açık iklime sahip olan okullarda kapalı iklime sahip olan okullara göre daha az miktarda çatışma olduğu ortaya çıkmıştır. Yine bu çalışmada sonucunda problem çözme, ödün verme ve uzlaşma davranışlarını tercih eden müdürlerin bulunduğu okullardaki çatışma miktarının düşük, baskı yapma ve kaçınma davranışını tercih eden müdürlerin bulunduğu okullardaki çatışma miktarının ise yüksek olduğu görülmüştür.

Buraya kadar verilen özetlerden de anlaşıldığı gibi yurt içinde çatışma yönetimi konusunda yapılan araştırmaların yurt dışındakilere göre hem sayısal olarak yetersiz hem de çatışma kaynaklarına yönelik olarak yapıldığı görülmektedir. Ancak yurt içinde son yıllarda çatışma yönetimi konusunda yapılan araştırmaların sayısında dikkate değer bir artış gözlenmektedir.

Araştırmacının yaptığı bir incelemede, yurt içinde eğitim alanında çatışma ile ilgili yapılan araştırmaların genellikle okul yöneticilerinin çatışma yönetimini konu aldıkları belirlenmiştir. Yine çatışma yönetimi ile ilgili yapılmış araştırmalarda sınıf öğretmenlerini konu alan yeterli sayıda çalışma yapılmamıştır. Aslında bu tür araştırmaların eğitim sistemimizin tüm alan ve kademelerini içine alacak şekilde yaygınlaştırılması gerekir. Çünkü bu araştırmaların sınıf öğretmenlerinin velilerle iletişimi konusunda gerçekçi bilgiler sağlayacağı gibi öğretmenlere yönelik olarak hazırlanan örgün ve yaygın eğitim programlarının içeriğinin belirlenmesinde de ilgililere bilimsel destek sağlayacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli; evren ve örnekleme ile araştırmada verilerin toplanması, çözümü ve yorumlanmasına ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin velilerle yaşadıkları çatışmaları yönetmede kullandıkları stillerin belirlenmesinde genel tarama modeli; sınıf öğretmenlerinin kullandıkları çatışma yönetim stillerinin öğretmenlerin demografik özellikleriyle ilişkisi ve sınıf öğretmenlerinin çatışma yönetimi stillerini kullanmalarına ilişkin öğretmen ve veli algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesinde ise ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul ili Bahçelievler ilçesi sınırları içerisinde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 36 resmi ilköğretim okulunda görev yapan sınıf öğretmenleri ve bu okulların velileri oluşturmaktadır.

Araştırma örnekleminin belirlenmesine süre ve olanaklar açısından en uygun örnekleme türü olan oransız küme örnekleme kullanılmıştır. Buna göre İstanbul ili Bahçelievler ilçesi'ndeki resmi ilköğretim okullarının her biri bir küme kabul edilmiştir. İstanbul ili Bahçelievler ilçesi'ndeki 36 resmi ilköğretim okullarının isimleri kağıtlara yazılıp bir torbanın içine konularak, bu torbadan ad çekme yoluyla 6 ilköğretim okulu belirlenmiştir.

Yansızlık kuralına uygun olarak belirlenen bu 6 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 61 sınıf öğretmeni araştırmaya denek olarak alınmıştır.

Araştırmanın ikinci denek grubunu ise, İstanbul ili Bahçelievler ilçesi'ndeki 6 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 61 sınıf öğretmenin okuttukları sınıfta öğrenim gören öğrencilerin velileri içerisinde seçilen 179 öğrenci velisi oluşturmuştur. Örneklem alman velilerin seçimi, okul müdürlüklerinin yardımıyla bilgisayar

aracılığıyla yansız olarak yapılmıştır. Bu seçim işleminde her sınıf öğretmeninin girdiği sınıftan yansız olarak belirlenen 3 öğrenci velisinin örnekleme girmesi esas alınmıştır.

Veriler ve Toplanması

Araştırmanın veri toplama aşamasının ilk safhası, Türkçe ve İngilizce kaynak taramasından oluşmaktadır. Bu safhada, ulaşılabildiği ölçüde araştırma konusu ile ilgili olarak Türkiye’de ve yurt dışında yapılmış çalışmalar, yazılmış kitap, tez, makale, internet vb. kaynaklar gözden geçirilerek İngilizce yazılmış olanlar Türkçe’ye çevrilmiştir.

Araştırmada veri toplamak için anket formundan yararlanılmıştır. Bunun için sınıf öğretmenleri ve velilerden oluşan deneklere uygulanmak üzere iki farklı kapsamda anket formu hazırlanmıştır. Sınıf öğretmenlerine uygulanan anket formu iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölüm, sınıf öğretmenlerine ilişkin kişisel bilgileri toplamak için hazırlanan sorulardan oluşmuştur. Bu bölüm araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. İkinci bölüm ise, sınıf öğretmenlerinin çatışma yönetim stillerini belirlemeyi amaçlayan bir anketten oluşmuştur. Bu anket, Rahim tarafından geliştirilen ve kısa adı ROCI II olan “The Rahim Organizational Conflict Invertory II – Örgütsel Çatışma Anketi”nin Gümüşeli tarafından Türkçe’ye uyarlanmış biçimidir. Velilere uygulanmak için yalnızca ROCI II formundan oluşan 28 maddelik bir anket hazırlanmıştır.

Bu aracın kullanılmasına karar verilmeden önce, aracın kullanıldığı araştırmalar, araçla ilgili olarak yapılmış geçerlik ve güvenirlik testleri incelenmiştir. Bu araştırmalardan, Gümüşeli tarafından yapılan güvenirlik testinde alpha değeri .72 ile .77 arasında dağılmıştır. İnceleme sonucunda söz konusu anket formunun araştırmada kullanılabileceğine karar verilmiştir.

Anketler, araştırmacı tarafından zarf içinde sınıf öğretmenlerine elden verilirken, velilere okul müdürlükleri aracılığıyla ulaştırılmıştır. Anketler, sınıf öğretmenleri tarafından araştırmacıya, velilere uygulanan anketler ise 1 haftalık sürede okul müdürlükleri tarafından toplanıp araştırmacıya teslim edilmiştir.

Bu çalışmalar sonucunda sınıf öğretmenlerine verilen 90 anketten 71’i (%79), velilere verilen 270 anketten de 196’sının (%73) geriye dönüşü sağlanmıştır. Geriye dönen anketlerin incelenmesi sonucunda sınıf öğretmenleri tarafından doldurulan

anketlerin 10'u, veliler tarafından doldurulan anketlerin 17'sinin değerlendirilmeye alınacak nitelikte geçerli ve güvenilir olmadığı görülerek ayıklanmıştır.

Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Bu araştırmada yapılan istatistiksel işlem ve verilerin analizi için bilgisayar kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS adlı programdan yararlanılmıştır. Bu program yardımıyla sınıf öğretmenlerinin hangi çatışma yönetim stilini ne derecede kullandıklarını belirlemek için anketlerden elde edilen verilerin frekans, ağırlıklı ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerine uygulanan anketin ilk bölümünü oluşturan demografik değişkenlere göre sınıf öğretmeni ile veli gruplarının algıları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için t testi ve varyans analizi yapılmıştır. Varyans analizinde anlamlılık için .05 düzeyi esas alınmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin çatışma yönetimi stillerini ölçmek amacıyla kullanılan ROCI II anketindeki 28 soru için beşli derecelendirme ölçeği kullanılacaktır. Bu derecelendirmede her zaman (5), çoğunlukla (4), ara sıra (3), az (2) ve çok az seçeneği için (1) puan esas alınmıştır.

Çatışma yönetimi stillerine ilişkin değerleri bulmak için, araştırma amacına uygun olarak her stile ilişkin sorulara verilen cevapların grup ağırlıklı ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanacaktır. ROCI II olan anket formunda yer alan sorulardan, anket formundaki sırasına göre 1, 5, 12, 22, 23, 28 tümleştirme; 2, 11, 13, 19, 24 ödün verme; 8, 9, 18, 21, 25 hükmetme; 3, 6, 16, 17, 26, 27 kaçınma; 4, 7, 10, 14, 15, 20 uzlaşma stiline yönelik davranışları tanımlamak için düzenlenmiştir.

Ankette kullanılan beşli derecelendirme ölçeğine uygun olarak elde edilecek ağırlıklı ortalama puanlarının derecelendirilmesi ve yorumlanması için 4.20-5.00 (her zaman); 3.40-4.19 (çoğunlukla); 2.60-3.39 (arasıra); 1.80-2.59 (az); 1.00-1.79 (çok az) puan aralıkları kullanılmıştır.

Analiz sonunda elde edilen bulgular araştırma alt problemlerine uygun biçimde tablolara dönüştürülmüş ve açıklanmıştır. Bu açıklamalardan sonra her alt bölümün sonunda o bölümle ilgili yorumlara yer verilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde sınıf öğretmenleri ve velilerden anket aracılığıyla elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgular araştırmanın amacına uygun bir biçimde aşağıdaki başlıklar altında toplanarak açıklanmış ve yorumlanmıştır.

- Sınıf öğretmenlerinin çatışma yönetimi stillerini kullanma derecelerine ilişkin öğretmen ve veli algıları ile ilgili bulgular
- Sınıf öğretmenlerinin demografik değişkenlere göre çatışma yönetimi stillerini kullanma derecelerine ilişkin bulgular
- Sınıf öğretmenlerinin çatışma yönetimi stillerini kullanma derecelerine ilişkin öğretmen ve veli algıları arasında farkların test edilmesi ile ilgili bulgular

Anketi Yanıtlayanların Kişisel Özelliklere Göre Dağılımları

Bu bölümde araştırmanın gruplarını oluşturan deneklere ilişkin kişisel bilgiler ve bunlarla ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Bulguların sıralanmasında anket formundaki diziliş esas alınmıştır. Bunun için ilk olarak denek gruplarının dağılımları verilmiş; bunu denek gruplarının okullara; sınıf öğretmenlerinin kişisel özelliklerine ilişkin dağılımlar ve açıklamalar izlemiştir.

Araştırma kapsamına alınan deneklerin %25,4'ü (61 kişi) sınıf öğretmeni, %74,6'sı (179 kişi) ise velilerden oluşmaktadır. Öğretmen ve veli grupları arasındaki bu oransal farklılık, örneklemin oluşturulmasından kaynaklanmaktadır. Yöntem kısmında da belirtildiği gibi bir sınıf öğretmenine karşılık üç öğrenci velisi araştırma kapsamına alınmıştır.

Araştırma kapsamına alınan İstanbul ili Bahçelievler ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerine ve velilere ilişkin bilgiler Ek B'de yer almaktadır.

Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Özelliklere Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, meslekteki toplam hizmet süresi, mezun olduğu okul, eğitim formasyonunu aldığı kurum ve alanıyla ilgili bir hizmet-içi programa katılıp katılmadığına ilişkin dağılımları Tablo 1’de görülmektedir.

TABLO 1

ANKETE KATILAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KİŞİSEL ÖZELLİKLERİNE GÖRE DAĞILIMI

DEĞİŞKEN	GRUP	N	%
Cinsiyet	Kadın	49	80,3
	Erkek	12	19,7
Yaş	20-25 yaş	9	14,8
	26-30 yaş	15	24,6
	31-35 yaş	8	13,1
	36-40 yaş	6	9,8
	41-45 yaş	10	16,4
	46 ve yukarısı	13	21,3
Hizmet Süresi	0-5 yıl	25	41,0
	6-10 yıl	7	11,5
	11-15 yıl	4	6,6
	16-20 yıl	5	8,2
	21-25 yıl	8	13,1
	26 ve üstü yıl	12	19,7
Son Bitirdiği Okul	Eğitim Fakültesi	22	36,1
	Eğitim Enstitüsü	6	9,8
	Eğitim Önlisans	16	26,2
	Fen-Edebiyat Fak.	12	19,7
	Diğer Bölümler	5	8,2
Hizmet-içi Eğitim	Hiç Katılmadım	-	-
	1 veya daha fazla katıldım	61	100
Toplam		61	100

Tablo 1’de de görüldüğü gibi, bu araştırmada anket uygulanan ve anketleri değerlendirmeye alınan toplam 61 sınıf öğretmeninden %80,3’ü kadın, %19,7’si erkektir. Bu bulgu, ülkemizde öğretmenlik mesleğinin, daha çok kadın mesleği olduğu doğrultusundaki genel görüşe uygundur.

Sınıf öğretmenlerinin yaş değişkenine göre kendi içlerindeki dağılımlarına bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin %14,8’inin 20-25 yaş, %24,6’sının 26-30 yaş,

%13,1'inin 31-35 yaş, %9,8'inin 36-40 yaş, %16,4'ünün 41-45 yaş ve %21,3'ünün de 46 ve daha yukarı yaş grubunda oldukları görülmektedir. Bu dağılımlar, yaş değişkeni bakımından sınıf öğretmenleri içerisinde, 26-30 yaş grubunun çoğunlukta olduğu anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin meslekteki toplam hizmet sürelerine göre dağılımlarına bakıldığında, denek grubunun %41'inin 0-5 yıl, %11,5'inin 6-10 yıl, %6,6'sının 11-15 yıl, %8,2'sinin 16-20 yıl, %13,1'inin 21-25 yıl ve %19,7'sinin de 26 ve daha uzun süredir öğretmenlik yapanlardan oluştuğu görülmektedir. Bu dağılımlar meslekteki kıdemi açısından sınıf öğretmenlerinin 0-5 yıl toplam hizmet süresinin çoğunlukta olduğunu göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okula göre dağılımlarına bakıldığında, %36,1'inin Eğitim Fakültesi, %9,8'inin Eğitim Enstitüsü, %26,2'sinin Eğitim Önlisans, %19,7'sinin Fen-Edebiyat Fakültesi ve %8,2'sinin de fakültelerin diğer bölümlerinden mezun oldukları ortaya çıkmaktadır. Bu değişkenle ilgili dağılımlar, araştırma kapsamındaki sınıf öğretmenlerinin çoğunlukla öğretim yılı 4 yıl olan fakülte mezunlarından oluştuğunu göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin eğitim formasyonunu aldıkları kuruma göre dağılımlarına bakıldığında, %83,6'sının üniversitelerin ilgili bölümlerini, %16,4'ünün de M.E.B.'in düzenlediği hizmet-içi eğitim kurslarını tamamlamış olduğu görülmektedir. Yine bu değişkene göre ortaya çıkan dağılımlarda eğitim formasyonunu üniversitelerin ilgili bölümlerinden alanların sayıca çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin alanlarıyla ilgili bir hizmet içi eğitime katılıp katılmadığına göre dağılımına bakıldığında, araştırma kapsamındaki sınıf öğretmenlerinin tamamının bir hizmet-içi programa katıldığı ortaya çıkmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin çağdaş öğretim tekniklerini öğrenme ve uygulamalarına katkısı olması açısından bu durum aynı zamanda olumlu bir gelişmeyi göstermektedir.

**Sınıf Öğretmenlerinin Velilerle Yaşadıkları Çatışmalarda Çatışma
Yönetimi Stillerini Kullanma Derecelerine İlişkin
Öğretmen ve Veli Algılarına Ait Bulgular**

Sınıf öğretmenlerinin velilerle aralarında çıkan çatışmaları yönetmede, a) Tümlleştirme, b) Ödün Verme, c) Hükmetme, d) Kaçınma ve e) Uzlaşma stillerini kullanma derecelerine ilişkin öğretmen ve veli algılarına ait bulgular sırasıyla verilmiştir.

Tümlleştirme Stiline İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin velilerle yaşadıkları çatışmalarda kullandıkları çatışma yönetimi stillerinden tümlleştirme stiline ilişkin öğretmen ve veli algıları Tablo 2’de görülmektedir.

TABLO 2

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİNDEN
TÜMLEŞTİRME STİLİNİ KULLANMA DERECELERİNE
İLİŞKİN BULGULAR**

ÖĞRETMEN ALGISI				VELİ ALGISI		
Madde No	N	$\bar{x}$	S	N	$\bar{x}$	S
S1	61	4,5902	,4959	179	4,4413	,7349
S5	61	4,4590	,5937	179	4,4413	,8616
S12	61	4,4098	,5881	179	4,4190	,8532
S22	61	4,5246	,5659	179	4,2514	1,0377
S23	61	4,6393	,5175	179	4,4581	,8882
S28	61	4,5738	,6444	179	4,5028	,7888
Genel Ortalama	61	4,5328	,3246	179	4,4190	,6461

Tablo 2’de de görüldüğü gibi, tümlleştirme stiline ilişkin altı maddeye sınıf öğretmenlerinin verdiği cevapların genel ortalaması ($\bar{x} = 4,5328$) olmuştur. Buna göre sınıf öğretmenleri velilerle yaşadıkları çatışmalarda tümlleştirme stilini “her zaman” kullandıkları ortaya çıkmaktadır. Bu stili oluşturan maddeler içerisinde, ağırlıklı ortalama büyüklüğü bakımından ilk sırayı ($\bar{x} = 4,6393$) “Hepimizce kabul edilebilir bir çözüm bulmak için sorunu veliler ile birlikte incelemeye çalışırım” alırken; son sırayı

ise en az benimsenen davranışın ise ($\bar{x} = 4,4098$) “Bir sorunu birlikte çözebilmek için velilerle tam bir bilgi alış-verişi yapma” olduğu anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin tümleştirme stiline ilişkin “hepimizce kabul edilebilir bir çözüm bulmak için sorunu veliler ile birlikte incelemeye çalışma” davranışına çok önem vermeleri, sorunun birlikte ve açık olarak tanımlanması açısından yararlı olacağı söylenebilir. Ancak yine aynı deneklerin, “bir sorunu birlikte çözebilmek için velilerle tam bir bilgi alış-verişi yapma” davranışına az önem vermeleri ise bu stilin yeterli olarak uygulanmasını olumsuz yönde etkileyeceği ileri sürülebilir.

Yine Tablo 2’de görüldüğü gibi, veliler kendileriyle aralarında çıkan çatışmaları yönetmede, sınıf öğretmenlerinin tümleştirme stilini benzer şekilde “her zaman” ($\bar{x}=4,4190$) kullandıklarını belirtmişlerdir. Cevapların maddelere göre dağılımına bakıldığında, velilere göre sınıf öğretmenleri tarafından en çok benimsenen davranışın ($\bar{x}=4,5028$) “Bir sorunun gerektiği şekilde anlaşılabilmesi için kendileriyle çalışmaya çaba gösterme”; en az benimsenen davranışın ise ($\bar{x}=4,2514$) “Sorunun mümkün olan en iyi şekilde çözülebilmesi için tüm endişelerin açığa çıkmasına çaba gösterme” olduğu anlaşılmaktadır.

Veliler tarafından, tümleştirme stiline yönelik en fazla benimsenen davranışın “bir sorunun gerektiği şekilde anlaşılabilmesi için kendileriyle çalışmaya çaba gösterme” olarak algılanması, herhangi bir sorun ya da çatışma durumunda velinin sınıf öğretmeniyle kolay ve samimi ilişki kurmasına yardımcı olabilir. Buna karşın bu stilin uygulanmasına yönelik en az başvurulmuş davranışın “sorunun mümkün olan en iyi şekilde çözülebilmesi için tüm endişelerin açığa çıkmasına çaba gösterme” olarak algılanması, velilerin tümleştirme stiline uygulanması sırasında tarafların birbirlerine yeterince açılmadıkları izleniminden kaynaklanabilir.

Ödün Verme Stiline İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin velilerle yaşadıkları çatışmalarda kullandıkları çatışma yönetimi stillerinden ödün verme stiline ilişkin öğretmen ve veli algıları Tablo 3’te görülmektedir.

TABLO 3

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİNDEN
ÖDÜN VERME STİLİNİ KULLANMA DERECELERİNE
İLİŞKİN BULGULAR**

ÖĞRETMEN ALGISI				VELİ ALGISI		
Madde No	N	$\bar{x}$	S	N	$\bar{x}$	S
S2	61	3,8033	1,0773	179	3,1061	1,3841
S11	61	1,8689	,9032	179	3,0950	1,3395
S13	61	1,9508	1,0235	179	2,7430	1,2183
S19	61	3,1148	,8963	179	3,6592	,9368
S24	61	4,2787	,7774	179	4,4022	,8246
Genel Ortalama	61	3,0033	,4823	179	3,4011	,7476

Tablo 3'te de görüldüğü gibi, ödün verme stiline ilişkin altı maddeye sınıf öğretmenlerinin verdiği cevapların genel ortalaması ($\bar{x} = 3,0033$) olmuştur. Buna göre sınıf öğretmenleri velilerle yaşadıkları çatışmalarda ödün verme stilini “ara sıra” kullandıkları görüşünde oldukları ortaya çıkmaktadır. Bu stili oluşturan maddeler içerisinde, ağırlıklı ortalama büyüklüğü bakımından ilk sırayı ($\bar{x} = 4,2787$) “Velilerin beklentilerini karşılamaya çaba gösterme” ifadesi alırken; son sırayı ise ($\bar{x} = 1,8689$) “Velilerin isteklerini koşulsuz benimseme” ifadesi almıştır.

Sınıf öğretmenlerinin ödün verme stiline ilişkin “velilerin beklentilerini karşılamaya çaba gösterme” davranışına çok önem vermeleri, velilerin ilgisini doyurmak için gönüllü ve istekli olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ancak yine aynı deneklerin, “velilerin isteklerini koşulsuz benimseme” davranışına az önem vermeleri ise ast'a teslim olmama duygusundan kaynaklanabileceği ileri sürülebilir.

Yine Tablo 3'te görüldüğü gibi, veliler kendileriyle aralarında çıkan çatışmaları yönetmede, sınıf öğretmenlerinin ödün verme stilini “çoğunlukla” ($\bar{x} = 3,4011$) kullandıklarını belirtmişlerdir. Cevapların maddelere göre dağılımına bakıldığında, velilere göre sınıf öğretmenleri tarafından en çok benimsenen davranışın ($\bar{x} = 4,4022$) “Velilerin beklentilerini karşılamaya çaba gösterme”; en az benimsenen davranışın ise ($\bar{x} = 2,7430$) “Velilere ödün verme” olduğu anlaşılmaktadır.

Veliler tarafından, ödün verme stiline kullanılması yönelik en fazla benimsenen davranışın “velilerin beklentilerini karşılamaya çaba gösterme” olarak

algılanması, velilerin moral ve memnuniyeti açısından olumlu olduğu söylenebilir. Buna karşın bu stilin uygulanmasına yönelik en az başvurulan davranışın “velilere ödün verme” olarak algılanması, sınıf öğretmenlerinin veliler karşısında otoritesini kaybetmek istemediklerinden kaynaklanabilir.

Hükmetme Stiline İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin velilerle yaşadıkları çatışmalarda kullandıkları çatışma yönetimi stillerinden hükmetme stiline ilişkin öğretmen ve veli algıları Tablo 4’te görülmektedir.

TABLO 4

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİNDEN
HÜKMETME STİLİNİ KULLANMA DERECELERİNE
İLİŞKİN BULGULAR**

ÖĞRETMEN ALGISI				VELİ ALGISI		
Madde No	N	$\bar{x}$	S	N	$\bar{x}$	S
S8	61	1,6066	,7589	179	1,5084	,9964
S9	61	1,7541	1,2063	179	1,6536	1,0927
S18	61	2,4590	1,2460	179	1,9721	1,2290
S21	61	4,2295	,7830	179	3,6145	1,4503
S25	61	2,5902	1,4069	179	2,6983	1,4255
Genel Ortalama	61	2,5279	,7128	179	2,2894	,8093

Tablo 4’te de görüldüğü gibi, hükmetme stiline ilişkin beş maddeye sınıf öğretmenlerinin verdiği cevapların genel ortalaması ($\bar{x} = 2,5279$) olmuştur. Buna göre sınıf öğretmenleri velilerle yaşadıkları çatışmalarda ödün verme stilini “az” kullandıkları görüşünde oldukları ortaya çıkmaktadır. Bu stili oluşturan maddeler içerisinde, ağırlıklı ortalama büyüklüğü bakımından ilk sırayı ($\bar{x} = 4,2295$) “Sorunun kendini ilgilendiren yönünü sıkı takip etme” ifadesi alırken; son sırayı ise ($\bar{x} = 1,6066$) grup ağırlıklı puanı ile “Fikirlerini kabul ettirmek için baskı yapma” ifadesi almıştır.

Sınıf öğretmenlerinin hükmetme stiline ilişkin “sorunun kendini ilgilendiren yönünü sıkı takip etme” davranışına çok önem vermeleri, sınıf öğretmenlerinin sorunun çözülmesinde az da olsa kendi çıkarlarını ön planda tutma eğiliminin bir göstergesi

olabilir. Ancak yine aynı deneklerin, “fikirlerini kabul ettirmek için baskı yapma” davranışına az önem vermeleri ise tümleştirme stiliyle ilgili yapılan değerlendirme ile tutarlı olduğu söylenebilir. Çünkü baskı yama ile işbirliği birbirine zıt iki davranış türüdür.

Yine Tablo 4’te görüldüğü gibi, veliler kendileriyle aralarında çıkan çatışmaları yönetmede, sınıf öğretmenlerinin hükmetme stilini benzer olarak “az” ($\bar{x}=2,2894$) kullandıklarını belirtmişlerdir. Cevapların maddelere göre dağılımına bakıldığında, velilere göre sınıf öğretmenleri tarafından en çok benimsenen davranışın ($\bar{x}=3,6145$) “Sorunun kendini ilgilendiren yönünü sıkı takip etme”; en az benimsenen davranışın ise ($\bar{x}=1,5084$) “Fikirlerini kabul ettirmek için baskı yapma” olduğu anlaşılmaktadır.

Veliler tarafından, hükmetme stiline kullanılmasına yönelik en fazla benimsenen davranışın “sorunun kendini ilgilendiren yönünü sıkı takip etme” olarak algılanmasının, velilerin çatışma yönetimi sürecinde az da olsa sınıf öğretmenlerinin kendi çıkarlarını ön planda tuttuklarına ilişkin izlenimlerinden kaynaklandığı söylenebilir. Az da olsa gözlenen bu durumun çatışma yönetimi sürecinde velilerin öğretmene olan güvenini olumsuz yönde etkileyebileceği ileri sürülebilir. Buna karşın bu stilin uygulanmasına yönelik en az başvuru olan davranışın “fikirlerini kabul ettirmek için baskı yapma” olarak algılanmasının, velilerin çatışma yönetme sürecinde baskı altında kalmadan rahatça fikirlerini belirtmelerine ve çeşitli alternatifler üretmelerine yardımcı olacağı söylenebilir.

Kaçınma Stiline İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin velilerle yaşadıkları çatışmalarda kullandıkları çatışma yönetimi stillerinden kaçınma stiline ilişkin öğretmen ve veli algıları Tablo 5’te görülmektedir.

Tablo 5’te de görüldüğü gibi, kaçınma stiline ilişkin altı maddeye sınıf öğretmenlerinin verdiği cevapların genel ortalaması ($\bar{x}=3,0710$) olmuştur. Buna göre sınıf öğretmenleri velilerle yaşadıkları çatışmalarda kaçınma stilini “arasıra” kullandıkları görüşünde oldukları ortaya çıkmaktadır. Bu stili oluşturan maddeler içerisinde, ağırlıklı ortalama büyüklüğü bakımından ilk sırayı ($\bar{x}= 4,9344$) “Velilere nahoş sözler söylemekten kaçınma” ifadesi alırken; son sırayı ise ($\bar{x}=1,6230$) “Velilerle karşılaşmaktan kaçınma” ifadesi almıştır.

TABLO 5

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİNDEN
KAÇINMA STİLİNİ KULLANMA DERECELERİNE
İLİŞKİN BULGULAR**

ÖĞRETMEN ALGISI				VELİ ALGISI		
Madde No	N	$\bar{x}$	S	N	$\bar{x}$	S
S3	61	3,0492	1,5213	179	3,1453	1,4957
S6	61	2,3934	1,2149	179	2,3743	1,4180
S16	61	3,6066	1,2816	179	3,1508	1,5194
S17	61	1,6230	,9159	179	1,4302	,8476
S26	61	2,8197	1,2716	179	3,1508	1,3174
S27	61	4,9344	,5121	179	3,9888	1,4181
Genel Ortalaması	61	3,0710	,7280	179	2,8734	,7177

Sınıf öğretmenlerinin kaçınma stiline ilişkin “velilere nahoş sözler söylemekten kaçınma” davranışına çok önem vermeleri, sınıf öğretmeni ve veli arasında doğabilecek gereksiz ve kavgaya dönüşme olasılığı bulunan çatışmaları önlenmesi bakımından yararlı olduğu söylenebilir. Ancak yine aynı deneklerin, “velilerle karşılaşmaktan kaçınma” davranışına az da olsa önem vermeleri ise bireysel ilişkilerin büyük önem taşıdığı okul ortamında olumsuz sonuçlar doğurabilir. Sınıf öğretmenlerinin herhangi bir çatışma durumunda velilerle karşılaşmamak istemesinin altında, çatışmayı önemsememe ve zaman içerisinde kendiliğinden çözülebileceğine inanma; çatışmayı çözümleme için kendini yeterli bulmama; çatışmanın tüm özelliklerinin açığa çıkmasını bekleme gibi düşüncelerin yattığı ileri sürebilir.

Yine Tablo 5’te görüldüğü gibi, veliler kendileriyle aralarında çıkan çatışmaları yönetmede, sınıf öğretmenlerinin kaçınma stilini benzer olarak “arasıra” ($\bar{x} = 2,8734$) kullandıklarını belirtmişlerdir. Cevapların maddelere göre dağılımına bakıldığında, velilere göre sınıf öğretmenleri tarafından en çok benimsenen davranışın ($\bar{x} = 3,9888$) “Velilere nahoş sözler söylemekten kaçınma”; en az benimsenen davranışın ise ($\bar{x} = 1,4302$) “Velilerle karşılaşmaktan kaçınma” olduğu anlaşılmaktadır.

Veliler tarafından, kaçınma stilinin kullanılmasına yönelik en fazla benimsenen davranışın “velilere nahoş sözler söylemekten kaçınma” olarak algılanmasının, öğretmen ve veli ilişkilerinde karşılıklı sevgi ve saygının gelişmesine yardımcı olacağı

söylenbilir. Diğer yandan, aynı stilin uygulanmasına yönelik en az başvuru davranışın “velilerle karşılaşmaktan kaçınma” olarak algılanmasının, bu sevgi ve saygının pekişmesine katkıda bulunacağı ileri sürülebilir.

Uzlaşma Stiline İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin velilerle yaşadıkları çatışmalarda kullandıkları çatışma yönetimi stillerinden uzlaşma stiline ilişkin öğretmen ve veli algıları Tablo 6’da görülmektedir.

TABLO 6

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİNDEN UZLAŞMA STİLİNİ KULLANMA DERECELERİNE İLİŞKİN BULGULAR

ÖĞRETMEN ALGISI				VELİ ALGISI		
Madde No	N	$\bar{x}$	S	N	$\bar{x}$	S
S4	61	4,1803	,9221	179	4,4637	,8021
S7	61	4,3443	,7721	179	4,4246	,8986
S10	61	4,4098	,6423	179	4,4581	,8755
S14	61	4,1311	,6702	179	4,2067	,8784
S15	61	4,3934	,5253	179	4,4469	,7941
S20	61	1,9180	,9539	179	2,1229	1,2116
Genel Ortalama	61	3,8962	,3472	179	4,0205	,5098

Tablo 6’da da görüldüğü gibi, uzlaşma stiline ilişkin altı maddeye sınıf öğretmenlerinin verdiği cevapların genel ortalaması ($\bar{x} = 3,8962$) olmuştur. Buna göre sınıf öğretmenleri velilerle yaşadıkları çatışmalarda uzlaşma stilini “çoğunlukla” kullandıkları görüşünde oldukları ortaya çıkmaktadır. Bu stili oluşturan maddeler içerisinde, ağırlıklı ortalama büyüklüğü bakımından ilk sırayı ($\bar{x} = 4,4098$) “Velilerin isteklerini dikkate alma” ifadesi alırken; son sırayı ise ($\bar{x} = 1,9180$) “Bir uzlaşma sağlamak için pazarlık yapma” ifadesi almıştır.

Sınıf öğretmenlerinin uzlaşma stiline ilişkin “velilerin isteklerini dikkate alma” davranışına çok önem vermeleri, karşılıklı istek ve düşüncelerin açığa çıkmasına yardımcı olması açısından yararlı olduğu söylenebilir. Ancak yine aynı deneklerin, “bir uzlaşma sağlamak için pazarlık yapma” davranışına az önem vermeleri ise sınıf

öğretmenlerinin velilerle pazarlık sonucunda otoritelerinin sarsılacağı ya da kaybedecekleri endişesi taşıdıklarının bir belirtisi olarak yorumlanabilir.

Yine Tablo 6'da görüldüğü gibi, veliler kendileriyle aralarında çıkan çatışmaları yönetmede, sınıf öğretmenlerinin uzlaşma stilini benzer olarak “çoğunlukla” ($\bar{x}=4,0205$) kullandıklarını belirtmişlerdir. Cevapların maddelere göre dağılımına bakıldığında, velilere göre sınıf öğretmenleri tarafından en çok benimsenen davranışın ($\bar{x}=4,4637$) “Ortak bir karara ulaşabilmek için fikirlerini velilerle birleştirmeye çalışma”; en az benimsenen davranışın ise ($\bar{x}=2,1229$) “Bir uzlaşma sağlamak için pazarlık yapma” olduğu anlaşılmaktadır.

Veliler tarafından, uzlaşma stiline kullanılmasına yönelik en fazla benimsenen davranışın “ortak bir karara ulaşabilmek için fikirlerini velilerle birleştirmeye çalışma” olarak algılanmasının, her iki tarafın kabul edilebilir bir karar almak için elbirliği ile çaba göstermesi açısından yararlı olacağı söylenebilir. Diğer yandan, aynı stilin uygulanmasına yönelik en az başvuru yapılan davranışın “bir uzlaşma sağlamak için pazarlık yapma” olarak algılanması, velilerin öğretmenlerle bu konuda aynı görüşte olduğunun bir göstergesi sayılabilir.

Buraya kadar yapılan açıklamalardan sınıf öğretmenlerinin kendi algılarına göre velilerle aralarında çıkan çatışmaları yönetmede en fazla tümleştirme ($\bar{x}=4,5328$) stilini kullandıkları, bunu sırasıyla uzlaşma ($\bar{x}=3,8962$) , kaçınma ($\bar{x}=3,0710$) , ödün verme ($\bar{x}=3,0033$) ve hükmetme ($\bar{x}=2,5279$) stillerinin izlediği ortaya çıkmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin çatışma yönetiminde tümleştirme ($\bar{x}=4,5328$) stilini en fazla kullandıklarını belirtmeleri, velilerle aralarında çıkan çatışmalara kalıcı ve demokratik çözümler bulunması açısından olumlu bir sonuç olarak görülebilir. Aynı doğrultuda, sınıf öğretmenleri velilerle yaşadıkları çatışmalarda kullanılması gerekli olan en etkili stil tümleştirme stildir. Çünkü eğitimde dolaylı ya da dolaysız etkileşim içinde bulunan öğretmen ve veli işbirliği kaçınılmazdır. Özellikle ilköğretim döneminde sınıf öğretmeni ve veli arasındaki işbirliği, öğretmen ile veli arasındaki iletişimin sağlıklı olmasına bağlıdır. Sınıf öğretmeni ile veli arasındaki iletişimin bu niteliği, tercih edilecek çatışma yönetimi stiline belirlenmesinde en büyük etkenlerden birini oluşturmaktadır.

Veliler ise, sınıf öğretmenlerinin kendileriyle olan çatışmaları yönetmede tümleştirme ($\bar{x}=4,4190$) stilini en fazla tercih ettikleri, bunu sırasıyla uzlaşma

($\bar{x}=4,0205$), ödün verme ($\bar{x}=3,4011$), kaçınma ($\bar{x}=2,8734$) ve hükmetme ($\bar{x}=2,2894$) stillerinin izlediğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara genel olarak bakıldığında; sınıf öğretmenlerinin çatışma yönetimi stillerini kullanma dereceleriyle ilgili veli algılarının, öğretmen algılarıyla büyük bir benzerlik içinde olduğu söylenebilir. Buna göre, çatışma yönetimi stili uygulamalarını değerlendirmede büyük bir duyarlılık içinde olan velilerin, sınıf öğretmenleriyle kuracakları ilişkilerde de aynı duyarlılığı gösterebileceklerini, bu anlayış birliğinin okullarda tümleştirme ve uzlaşma gibi demokratik nitelikleri ağır basan çatışma yönetimi stillerinin kullanılmasını artırabileceğini söylemek mümkündür.

Öğretmen ve veli iletişiminin kaçınılmaz olduğu okullarda, öğretmenler velilerle aralarında çıkan çatışmaları olumlu yönde yöneterek, okulun eğitimsel amacına hizmet eder hale getirmelidir. Bu nedenle öğretmenlerin insan ilişkilerine önem veren, sorunu birlikte tanımlayıp birlikte çözüm alternatifleri oluşturan, sorunu her iki tarafın yararına olabilecek biçimde çözümleyen bir yaklaşımı benimsenmesi gerekir. Bu yaklaşıma en uygun çatışma yönetimi stili de hiç kuşkusuz tümleştirme stilidir.

Sınıf öğretmenlerinin ikinci tercih olarak uzlaşma ($\bar{x}=3,8962$) stilini göstermeleri de yine onların algılamalarındaki tutarlılığın bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Çünkü uzlaşma stili tümleştirme stiline diğer çatışma yönetimi stilleri içerisinde en yakın olan stildir. Bu sonuç aynı zamanda, sınıf öğretmenlerinin velilerle yaşadıkları çatışmalarda öncelikle tümleştirme stilini kullandıkları, bunu denemeye imkan bulamadıkları ya da sorunun köklü bir sorun olmasından dolayı bu stili kullanmanın çok gerekli olmadığı görüşünde oldukları durumlarda ikinci stil olarak uzlaşma stilini kullandıkları söylenebilir.

Yine elde edilen bulgulardan sınıf öğretmenlerinin kaçınma ($\bar{x}=2,8734$) stillerini az da olsa kullanmaları; çatışmayı görmezlikten gelme, çatışmaya önem vermeme, harekete geçmeme ve kişisel düşünce ifade etmeme eğiliminde olabilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Bunun yanında sınıf öğretmenlerinin ödün verme ($\bar{x}=3,4011$) stilini “çoğunlukla” kullanmalarına ilişkin olarak ise velilerle olan ilişkilerinin hatırı için cömert ve fedakar olabilecekleri ileri sürülebilir.

Hükmetme stilinin temelinde başkalarının zararına olsa bile bir kişinin kendi görüş, düşünce ve çözümlerini empoze etme düşüncesi vardır. Bu stilin en önemli uygulama aracı otorite yetkisidir. Oysa, otorite yetkisini kullanarak baskı, tehdit, korkutma gibi velileri sindiren ve öğretmen ile veli arasındaki iletişimi olumsuz yönde

etkileyen bir çatışma yönetimi anlayışı velilere karşı öğretmen tarafından en son denenecek çatışma yönetimi yollarıdır. Bu gerçekler dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin hükmetme stilini ($\bar{x}=2,2894$) en az kullanılan stil olarak algılamalarının beklentiye uygun bir sonuç olduğu ileri sürülebilir.

Okulun amaçlarının gerçekleştirilmesinde katkıda bulunan en önemli etkenlerden birisi kuşkusuz velilerdir. Bu grubun okulla aynı doğrultuda hareket etmesi, okulun amaçlarını gerçekleştirecek gerekli çabayı göstermesi öncelikle kendisine hak ettiği değerin verilmesine bağlıdır. Bir velinin çocuğunun durumu hakkında öğretmeniyle girdiği iletişim sürecinde öğretmeni ile çatışmaya düşmesi her an rastlanabilecek bir olgudur. Önemli olan, bu çatışmayı yönetmede kullanılacak olan stilin doğru seçilmesidir. Sınıf öğretmeni veli ile arasında çıkan çatışmayı, ona baskı yaparak, ondan kaçarak ya da ödün vererek çözümler olabilir. Ancak bu yollar sorunun geçici bir süre ortadan kalkmasına yardım edebileceği gibi öğrenciye zarar verecek biçimde daha büyük boyutlara ulaşmasına da yol açabilir.

Aynı zamanda çatışma yönetiminde kullanılan her stilin sınıf öğretmeni ve veli arasındaki iletişimin üzerinde olumlu ya da olumsuz etki yaratacağı bir gerçektir. Bu nedenle sınıf öğretmeni ve veli arasında yaşanan çatışmaların otorite yetkisine dayanılarak ya da veliden uzaklaşarak değil de, velilerle samimi ilişki ve işbirliği içerisinde her iki tarafın da doyum sağlayacağı biçimde çözüme kavuşturulması en arzu edilen yoldur. Veli, sınıf öğretmenin bu yolu izlediğini gördüğü ve hissettiği zaman, okul ve aile arasındaki işbirliği artacağı gibi, buna bağlı olarak çocuğunun eğitim ve öğretimine daha olumlu katkılarda bulunarak okula daha yardımcı olabileceği söylenebilir.

Özellikle ilköğretimin birinci kademesinde, sınıf öğretmeni ve veli arasındaki ilişkinin önemi bir bakıma öğrencinin okuldaki gelişiminin ailenin eğitime verdiği önem ile ilişkili olmasından kaynaklanmaktadır. Velinin eğitimdeki bu rolü, sınıf öğretmeniyle veli işbirliğini gerekli kılmaktadır. Bu nedenle sınıf öğretmeni, velilerle yaşadıkları çatışmaları yönetmede çok akılcı ve titiz davranarak, çatışmayı eğitimin amacına hizmet eder hale getirme becerisine sahip olmalıdır. Sınıf öğretmeni ile veli arasında çıkan çatışmaların eğitim ve öğretim sürecinin gelişmesine katkıda bulunacak biçimde yönetilmesine ortam sağlayan stil ise öncelikle tümleştirme, daha sonra da uzlaşma stildir. Bir başka ifadeyle, sınıf öğretmenlerinin öncelikle tümleştirme ve

ikinci olarak da uzlaşma stilini kullanması okul ve aile işbirliğinin bir gereği olduğu söylenebilir.

Ayrıca, sınıf öğretmeni ve veli arasında yaşanan çatışmaların yönetilmesinde velinin devre dışı bırakılacak şekilde bir yol izlenmesi, sorunun baskı ya da tehdit gibi yollarla çözülmeye çalışılması velinin sınıf öğretmenine olan güveni ve dolayısıyla okula bağlılığını olumsuz yönde etkileyebilir. Bu nedenle velilerin hükmetme stilini sınıf öğretmenleri tarafından en az başvuru alan stil olarak algılamaları aynı zamanda onların öğretmene olan güveni ve okula bağlılık duygularını pekiştirme açısından yararlı olabilir.

Yine bu amaç cümlesi ile ilgili bulgulardan, velilerin, ödün verme stiline ($\bar{x}=3,4011$) kaçınma stiline ($\bar{x}=2,8734$) daha fazla kullanıldığı görüşünde oldukları ortaya çıkmaktadır. Ödün verme stiline yönelik bu algının, sınıf öğretmenlerinin velilerle aralarındaki ilişkinin korunması ve sürdürülmesine çok önem vermesinden kaynaklanabileceğini söylenebilir. Ortaya çıkan bu sonucun, sınıf öğretmeni ile veli arasındaki iletişim açısından olumlu olduğunu belirtmek mümkündür.

Buraya kadar yapılan açıklama ve yorumlara dayalı olarak genel bir değerlendirmeye gidildiğinde; velilerin İstanbul ili Bahçelievler ilçesindeki resmi ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin çatışmaları yönetmede en fazla tümleştirme ve uzlaşma gibi demokratik stillere önem verdikleri konusunda sınıf öğretmenleri ile fikir birliği içerisinde oldukları söylenebilir. Bu sonuçlar dolaylı olarak sınıf öğretmenlerinin kendilerini değerlendirmede genel olarak tutarlı olduklarının bir göstergesi sayılabilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Değişkenlere Göre Çatışma Yönetimi

Stillerini Kullanma Derecelerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında sınıf öğretmenlerinin cinsiyeti, yaşı, meslekteki toplam hizmet süresi, mezun olduğu okul ve alanıyla ilgili bir hizmet-içi programa katılıp katılmadığı ile ilgili değişkenlere göre çatışma yönetimi stillerini kullanmasına ilişkin bulgular açıklanmıştır.

Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetine göre çatışma yönetimi stillerini kullanma dereceleri arasındaki farkların test edilmesine ilişkin bulgular Tablo 7'de yer almaktadır.

TABLO 7

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN CİNSİYETİNE GÖRE ÇATIŞMA YÖNETİMİ
STİLLERİNİ KULLANMA DERECELERİNE İLİŞKİN ALGILARI
ARASINDAKİ ANLAMLI FARKLILIĞA YÖNELİK
t TESTİ VE SONUÇLARI**

ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİ	CİNSİYET	N	$\bar{x}$	S	t	p
Tümleştirme	Kadın	49	4,5646	,3313	1,567	,123
	Erkek	12	4,4028	,2702		
Ödün Verme	Kadın	49	2,9918	,4358	-,372	,711
	Erkek	12	3,0500	,6613		
Hükmetme	Kadın	49	2,5265	,6996	-,029	,977
	Erkek	12	2,5333	,7970		
Kaçınma	Kadın	49	3,0714	,7713	,008	,993
	Erkek	12	3,0694	,5434		
Uzlaşma	Kadın	49	3,9456	,3050	2,327	,023*
	Erkek	12	3,6944	,4429		

* p<.05

Cinsiyet değişkenine göre elde edilen bulgulardan, gerek kadın sınıf öğretmenlerinin gerekse erkek sınıf öğretmenlerinin çatışmayı yönetmede tümleştirmeyi “her zaman” ($\bar{x}=4,4028$), ($\bar{x}=4,546$); ödün vermeyi “arasıra” ($\bar{x}=2,9918$), ($\bar{x}=3,0500$); hükmetmeyi “az” ($\bar{x}=2,5265$), ($\bar{x}=2,5333$); kaçınmayı “arasıra” ($\bar{x}=3,0714$), ($\bar{x}=3,0694$) ve uzlaşmayı da “çoğunlukla” ($\bar{x}=3,644$), ($\bar{x}=3,9456$) kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin çatışma yönetimi stillerine ilişkin ortalamaları arasındaki farkların test edilmesi sonucunda, ortalamalar arasında uzlaşma stili dışındaki diğer stillerde istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bir başka ifadeyle cinsiyet değişkeni; tümleştirme, ödün verme, hükmetme ve kaçınma stillerinin kullanılmasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılığa neden olmamıştır.

Cinsiyet değişkenine göre uzlaşma stilinde ortaya çıkan anlamlı farkın kaynağı kadın sınıf öğretmenleridir. Çünkü kadın sınıf öğretmenlerinin erkek meslektaşlarına göre, velilerle yaşadıkları çatışmalarda uzlaşma stilini .05 anlamlılık düzeyinde daha fazla kullandıkları ortaya çıkmıştır. Kadın sınıf öğretmenlerinin uzlaşma stiline ilişkin algılarının erkeklerden daha yüksek olmasının nedeni ise, kadınların erkeklere göre daha esnek, ılımlı ve duygusal bir tabiata sahip olması gösterilebilir.

Yaş Değişkenine Göre Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin yaşına göre çatışma yönetimi stillerini kullanma dereceleri arasındaki farkların test edilmesine ilişkin bulgular Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8 incelendiğinde, sınıf öğretmenin yaş grubuna göre hükmetme ve kaçınma stilleri dışındaki diğer stilleri kullanma derecesi konusunda gruplar arasında bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Yaş değişkenine göre elde edilen bulgulardan, 20-25 yaş ($\bar{x}=4,4630$), 26-30 yaş ($\bar{x}=4,5000$), 31-35 yaş ($\bar{x}=4,5625$), 36-40 yaş ($\bar{x}=4,5000$), 41-45 yaş ($\bar{x}=4,5667$), 46 ve yukarı yaş grubundaki sınıf öğretmenleri ($\bar{x}=4,5897$) tümleştirme stilini “her zaman”; 20-25 yaş ($\bar{x}=2,8667$), 26-30 yaş ($\bar{x}=3,0400$), 31-35 yaş ($\bar{x}=2,9750$), 36-40 yaş ($\bar{x}=2,6667$), 41-45 yaş ($\bar{x}=3,0600$), 46 ve yukarı yaş grubundaki sınıf öğretmenleri ($\bar{x}=3,1846$) ödün verme stilini “arasıra” ve uzlaşma stilini de 20-25 yaş ($\bar{x}=3,8704$), 26-30 yaş ($\bar{x}=4,0556$), 31-35 yaş ($\bar{x}=3,8542$), 36-40 yaş ($\bar{x}=3,7778$), 41-45 yaş ($\bar{x}=3,6667$), 46 ve yukarı yaş grubundaki sınıf öğretmenleri ($\bar{x}=3,9872$) “çoğunlukla” kullandıklarını belirtmişlerdir.

Hükmetme stili konusunda, 20-25 yaş ($\bar{x}=1,9778$), 26-30 yaş ($\bar{x}=2,3733$) ve 36-40 yaş grubundakiler ($\bar{x}=2,3000$) hükmetme stilini “az” kullandıklarını belirtirken, 31-35 yaş ($\bar{x}=2,6000$), 41-45 yaş ($\bar{x}=2,8000$) ve 46 ve yukarı yaş grubundakiler ise ($\bar{x}=2,9385$) “arasıra” kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Kaçınma stili konusunda ise, 20-25 yaş ($\bar{x}=3,0000$), 26-30 yaş ($\bar{x}=2,9333$), 31-35 yaş ($\bar{x}=2,7500$) ve 41-45 yaş grubundakiler ($\bar{x}=3,2333$) “arasıra” kullandıklarını belirtirken, 36-40 yaş grubundakiler ($\bar{x}=2,3733$) “az” kullandıklarını; 46 ve yukarı yaş grubundakiler de kaçınma stilini ($\bar{x}=2,9385$) “çoğunlukla” kullandıklarını ifade etmişlerdir.

TABLO 8

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAŞINA GÖRE ÇATIŞMA YÖNETİMİ
STİLLERİNİ KULLANMA DERECELERİNE İLİŞKİN ALGILARI
ARASINDAKİ ANLAMLI FARKLILIĞA YÖNELİK ARİTMETİK
ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ**

ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİ	YAŞ	N	$\bar{x}$	S
TÜMLEŞTİRME	20-25 yaş	9	4,4630	,2736
	26-30 yaş	15	4,5000	,3507
	31-35 yaş	8	4,5625	,3978
	36-40 yaş	6	4,5000	,2981
	41-45 yaş	10	4,5667	,2961
	46 ve yukarısı	13	4,5897	,3576
	Toplam	61	4,5328	,3246
ÖDÜN VERME	20-25 yaş	9	2,8667	,3000
	26-30 yaş	15	3,0400	,3942
	31-35 yaş	8	2,9750	,7126
	36-40 yaş	6	2,6667	,4320
	41-45 yaş	10	3,0600	,6398
	46 ve yukarısı	13	3,1846	,3602
	Toplam	61	3,0033	,4823
HÜKMETME	20-25 yaş	9	1,9778	,2906
	26-30 yaş	15	2,3733	,5391
	31-35 yaş	8	2,6000	,5127
	36-40 yaş	6	2,3000	,6419
	41-45 yaş	10	2,8000	,8327
	46 ve yukarısı	13	2,9385	,8771
	Toplam	61	2,5279	,7128
KAÇINMA	20-25 yaş	9	3,0000	,4859
	26-30 yaş	15	2,9333	,6133
	31-35 yaş	8	2,7500	,7612
	36-40 yaş	6	2,3333	,4595
	41-45 yaş	10	3,2333	,7123
	46 ve yukarısı	13	3,6923	,6626
	Toplam	61	3,0710	,7280
UZLAŞMA	20-25 yaş	9	3,8704	,4148
	26-30 yaş	15	4,0556	,2794
	31-35 yaş	8	3,8542	,2878
	36-40 yaş	6	3,7778	,2277
	41-45 yaş	10	3,6667	,4082
	46 ve yukarısı	13	3,9872	,3296
	Toplam	61	3,8962	,3472

Yaş değişkenine göre elde edilen bulgulardan, bu altı yaş grubunun çatışma yönetimi stillerini kullanma dereceleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi ve sonuçları Tablo 9'da yer almaktadır.

TABLO 9

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİNİ KULLANMA DERECELERİNE İLİŞKİN ALGILARI ARASINDAKİ ANLAMLİ FARKLILIĞA İLİŞKİN TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ VE SONUÇLARI

ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİ	KAYNAK	KT	SD	KO	F	p
TÜMLEŞTİRME	Gruplar Arası	,127	5	2,543E-02	,226	,950
	Grup İçi	6,196	55	,113		
	Toplam	6,323	60			
ÖDÜN VERME	Gruplar Arası	1,334	5	,267	1,162	,339
	Grup İçi	12,625	55	,230		
	Toplam	13,959	60			
HÜKMETME	Gruplar Arası	6,367	5	1,273	2,904	,021*
	Grup İçi	24,116	55	,438		
	Toplam	30,483	60			
KAÇINMA	Gruplar Arası	9,701	5	1,940	4,828	,001*
	Grup İçi	22,103	55	,402		
	Toplam	31,803	60			
UZLAŞMA	Gruplar Arası	1,120	5	,224	2,015	,091
	Grup İçi	6,112	55	,111		
	Toplam	7,231	60			

* $p < .05$

Tablo 9 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin yaş değişkenine göre grup içi ve gruplar arası algılarında; tümleştirme, ödün verme ve uzlaşma stillerini kullanma dereceleri bakımından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Hükmetsme ve kaçınma stillerinde ise, .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. Farkın kaynağının belirlenmesi için TUKEY HSD testi yapılmıştır. Farklılığın kaynağı için yapılan TUKEY HSD testine ilişkin bulgular Tablo 10'da yer almaktadır.

TABLO 10

FARKIN KAYNAĞI İÇİN YAPILAN TUKEY HSD TESTİ

ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİ	(I)	(J)	ORTALAMA FARKI (I-J)	p
HÜKMETME	20-25 yaş	26-30 yaş	-,3956	,717
		31-35 yaş	-,6222	,393
		36-40 yaş	-,3222	,939
		41-45 yaş	-,8222	,091
		46 ve yukarısı	-,9607	,018*
	26-30 yaş	20-25 yaş	,3956	,717
		31-35 yaş	-,2267	,969
		36-40 yaş	7,333E-02	1,000
		41-45 yaş	-,4267	,616
		46 ve yukarısı	-,5651	,231
	31-35 yaş	20-25 yaş	,6222	,393
		26-30 yaş	,2267	,969
		36-40 yaş	,3000	,959
		41-45 yaş	-,2000	,988
		46 ve yukarısı	-,3385	,864
	36-40 yaş	20-25 yaş	,3222	,939
		26-30 yaş	-7,3333E-02	1,000
		31-35 yaş	-,3000	,959
		41-45 yaş	-,5000	,689
		46 ve yukarısı	-,6385	,382
	41-45 yaş	20-25 yaş	,8222	,091
		26-30 yaş	,4267	,616
		31-35 yaş	,2000	,988
		36-40 yaş	,5000	,689
		46 ve yukarısı	-,1385	,996
	46 ve yukarısı	20-25 yaş	,9607	,018*
		26-30 yaş	,5651	,231
		31-35 yaş	,3385	,864
		36-40 yaş	,6385	,382
		41-45 yaş	,1385	,996

* p<.05

TABLO 10 – devam

FARKIN KAYNAĞI İÇİN YAPILAN TUKEY HSD TESTİ

ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİ	(I)	(J)	ORTALAMA FARKI (I-J)	p
KAÇINMA	20-25 yaş	26-30 yaş	6,667E-02	1,000
		31-35 yaş	,2500	,964
		36-40 yaş	,6667	,358
		41-45 yaş	-,2333	,966
		46 ve yukarısı	-,6923	,137
	26-30 yaş	20-25 yaş	-6,6667E-02	1,000
		31-35 yaş	,1833	,985
		36-40 yaş	,6000	,378
		41-45 yaş	-,3000	,854
		46 ve yukarısı	-,7590	,029*
	31-35 yaş	20-25 yaş	-,2500	,964
		26-30 yaş	-,1833	,985
		36-40 yaş	,4167	,827
		41-45 yaş	-,4833	,597
		46 ve yukarısı	-,9423	,020*
	36-40 yaş	20-25 yaş	-,6667	,358
		26-30 yaş	-,6000	,378
		31-35 yaş	-,4167	,827
		41-45 yaş	-,9000	,082
		46 ve yukarısı	-1,3590	,001*
	41-45 yaş	20-25 yaş	,2333	,966
		26-30 yaş	,3000	,854
		31-35 yaş	,4833	,597
		36-40 yaş	,9000	,082
		46 ve yukarısı	-,4590	,524
	46 ve yukarısı	20-25 yaş	,6923	,137
		26-30 yaş	,7590	,029*
		31-35 yaş	,9423	,020*
		36-40 yaş	1,3590	,001*
		41-45 yaş	,4590	,524

* p<.05

Tablo 10 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin yaş değişkenine göre hükmetme stilini kullanma derecesi konusunda gruplar arasında bir farklılığın olduğu görülmüştür. Daha açık bir ifadeyle, yaşça en büyük grup olan 46 ve daha yukarı yaş grubundaki sınıf öğretmenleri, 20-25 yaş grubunda bulunan meslektaşlarına göre hükmetme stilini daha çok kullandıkları ortaya çıkmıştır. 46 yaş ve yukarısındaki sınıf öğretmenlerinin

hükmetme stilini 20-25 yaş gruptakilere göre daha fazla tercih etmelerinin nedeni, yaşça ve mesleki kıdem açısından kendilerini üstün görmeleri olarak açıklanabilir. Bu şekilde düşünüen sınıf öğretmenlerinin, velilerle aralarında çıkan çatışmaları yönetmede kendi görüş ve önerilerini kabul ettirmek için ısrar ederek durumu baskı altına alma eğilimine sahip oldukları söylenebilir.

Yine Tablo 10 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin yaş değişkenine göre kaçınma stilini kullanma derecesi konusunda farkın, 46 ve yukarı yaş grubundaki sınıf öğretmenlerinin algılarından kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Çünkü 46 ve yukarı yaş grubundakilerin 26-30, 31-35 ve 36-40 yaş grubundakilere oranla kaçınma stilini yine daha fazla kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bunun nedeni ise 46 ve yukarı yaş grubundaki sınıf öğretmenlerinin, yaşça orta yaş grubundaki meslektaşlarına göre olgun bir yaş döneminde bulundukları için kendilerini yeterli bir tatmin düzeyine ulaşmış olmalarından kaynaklanabilir. Başka bir ifadeyle, yeterli tatmin düzeyine ulaşmış sınıf öğretmenleri, çatışmaya gereken önemi vermeyerek çatışmayı çözüme kavuşturmak için herhangi bir çaba göstermeye istekli olmadıkları söylenebilir.

Meslek Kıdemi Değişkenine Göre Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin meslek kıdemine göre çatışma yönetimi stillerini kullanma dereceleri arasındaki farkların test edilmesine ilişkin bulgular Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11 incelendiğinde, sınıf öğretmenin meslekteki toplam hizmet süresine göre hükmetme ve kaçınma stilleri dışındaki diğer stilleri kullanma derecesi konusunda gruplar arasında bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Meslekteki toplam hizmet süresine göre elde edilen bulgulardan, 0-5 yıl ($\bar{x}=4,4800$), 6-10 yıl ($\bar{x}=4,3095$), 11-15 yıl ($\bar{x}=4,9167$), 16-20 yıl ($\bar{x}=4,4000$), 21-25 yıl ($\bar{x}=4,6250$) ile 26 ve üstü yıl ($\bar{x}=4,6389$) hizmet süresini doldurmuş olanlar tümleştirme stilini “her zaman”; 0-5 yıl ($\bar{x}=2,9200$), 6-10 yıl ($\bar{x}=3,0286$), 11-15 yıl ($\bar{x}=2,6500$), 16-20 yıl ($\bar{x}=3,0400$), 21-25 yıl ($\bar{x}=3,1500$) ile 26 ve üstü yıl hizmet süresini doldurmuş olanlar ($\bar{x}=3,1667$) ödün verme stilini “arasıra”; ve 0-5 yıl ($\bar{x}=3,9533$), 6-10 yıl ($\bar{x}=3,8810$), 11-15 yıl ($\bar{x}=4,0417$), 16-20 yıl ($\bar{x}=3,5667$), 21-25 yıl ($\bar{x}=3,6875$), 26 ve üstü yıl ($\bar{x}=4,0139$) hizmet süresini doldurmuş olan sınıf öğretmenleri ise uzlaşma stilini “çoğunlukla” kullandıklarını belirtmişlerdir.

TABLO 11

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKTEKİ TOPLAM HİZMET SÜRESİNE GÖRE ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİNİ KULLANMA DERECELERİNE İLİŞKİN ALGILARININ ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ

ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİ	HİZMET SÜRESİ	N	$\bar{x}$	S
TÜMLEŞTİRME	0-5 yıl	25	4,4800	,3203
	6-10 yıl	7	4,3095	,2242
	11-15 yıl	4	4,9167	9,623E-02
	16-20 yıl	5	4,4000	,2236
	21-25 yıl	8	4,6250	,3536
	26 ve üstü yıl	12	4,6389	,3244
	Toplam	61	4,5328	,3246
ÖDÜN VERME	0-5 yıl	25	2,9200	,3512
	6-10 yıl	7	3,0286	,7868
	11-15 yıl	4	2,6500	,5000
	16-20 yıl	5	3,0400	,8989
	21-25 yıl	8	3,1500	,2976
	26 ve üstü yıl	12	3,1667	,3701
	Toplam	61	3,0033	,4823
HÜKMETME	0-5 yıl	25	2,2640	,5219
	6-10 yıl	7	2,8857	,1574
	11-15 yıl	4	1,7500	,5000
	16-20 yıl	5	2,8800	,6099
	21-25 yıl	8	2,4000	,8944
	26 ve üstü yıl	12	3,0667	,7785
	Toplam	61	2,5279	,7128
KAÇINMA	0-5 yıl	25	3,0000	,5358
	6-10 yıl	7	2,6190	,5066
	11-15 yıl	4	2,3750	,8430
	16-20 yıl	5	3,3667	,6055
	21-25 yıl	8	2,8750	,8717
	26 ve üstü yıl	12	3,7222	,6829
	Toplam	61	3,0710	,7280
UZLAŞMA	0-5 yıl	25	3,9533	,3520
	6-10 yıl	7	3,8810	,2493
	11-15 yıl	4	4,0417	8,333E-02
	16-20 yıl	5	3,5667	,3837
	21-25 yıl	8	3,6875	,3500
	26 ve üstü yıl	12	4,0139	,3292
	Toplam	61	3,8962	,3472

* $p < .05$

Hükmetme stili konusunda, sınıf öğretmenleri bu stili; 6-10 yıl ($\bar{x}=2,8857$), 16-20 yıl ($\bar{x}=2,8800$) ile 26 ve üstü yıl ($\bar{x}=3,0667$) hizmet süresini doldurmuş olanlar “arasıra”; 0-5 yıl ($\bar{x}=2,2640$) ve 21-25 yıl ($\bar{x}=2,4000$) hizmet süresini doldurmuş olanlar “az” ve 11-15 yıl ($\bar{x}=1,7500$) hizmet süresini doldurmuş olanlar ise “çok az” kullandıklarını belirtmişlerdir. Kaçınma stili konusunda ise sınıf öğretmenleri, 0-5 yıl ($\bar{x}=3,0000$), 6-10 yıl ($\bar{x}=2,6190$), 16-20 yıl ($\bar{x}=3,3667$) ve 21-25 yıl ($\bar{x}=2,8750$) hizmet süresini doldurmuş olanlar “arasıra” kullandıklarını belirtirken, 11-15 yılı ($\bar{x}=2,3750$) doldurmuş olanlar “az” kullandıklarını; 26 ve üstü yıl ($\bar{x}=3,7222$) hizmet süresini doldurmuş olanlar ise “çoğunlukla” kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Meslekteki toplam hizmet süresi değişkenine göre elde edilen bulgulardan, bu altı toplam hizmet yılı grubunun çatışma yönetimi stillerini kullanma dereceleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi ve sonuçları Tablo 12’de yer almaktadır.

TABLO 12

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEK KIDEMİNE GÖRE ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİNİ KULLANMA DERECELERİNE İLİŞKİN ALGILARI ARASINDAKİ ANLAMLILIĞA İLİŞKİN TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ VE SONUÇLARI

ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİ	KAYNAK	KT	SD	KO	F	p
TÜMLEŞTİRME	Gruplar Arası	1,299	5	,260	2,845	,024*
	Grup İçi	5,024	55	9,135E-02		
	Toplam	6,323	60			
ÖDÜN VERME	Gruplar Arası	1,176	5	,235	1,012	,419
	Grup İçi	12,783	55	,232		
	Toplam	13,959	60			
HÜKMETME	Gruplar Arası	1,120	5	,224	2,015	,091
	Grup İçi	6,112	55	,111		
	Toplam	7,231	60			
KAÇINMA	Gruplar Arası	9,327	5	1,865	4,565	,001*
	Grup İçi	22,476	55	,409		
	Toplam	31,803	60			
UZLAŞMA	Gruplar Arası	1,225	5	,245	2,245	,063
	Grup İçi	6,006	55	,109		
	Toplam	7,231	60			

* p<.05

Tablo 12 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin meslekteki toplam hizmet süresi değişkenine göre grup içi ve gruplar arası algılarında; ödün verme, hükmetme ve uzlaşma stillerinde .05 düzeyinde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Tümleştirme ve kaçınma stillerinde ise anlamlı bir farklılık vardır. Farkın kaynağının belirlenmesi için yapılan TUKEY HSD testine ilişkin bulgular Tablo 13’de yer almaktadır.

TABLO 13

FARKIN KAYNAĞI İÇİN YAPILAN TUKEY HSD TESTİ

ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİ	(I)	(J)	ORTALAMA FARKI (I-J)	p
TÜMLEŞTİRME	0-5 yıl	6-10 yıl	,1705	,773
		11-15 yıl	-,4367	,095
		16-20 yıl	8,000E-02	,994
		21-25 yıl	-,1450	,844
		26 ve üstü yıl	-,1589	,668
	6-10 yıl	0-5 yıl	-,1705	,773
		11-15 yıl	-,6071	,026*
		16-20 yıl	-9,0476E-02	,996
		21-25 yıl	-,3155	,346
		26 ve üstü yıl	-,3294	,215
	11-15 yıl	0-5 yıl	,4367	,095
		6-10 yıl	,6071	,026*
		16-20 yıl	,5167	,128
		21-25 yıl	,2917	,618
		26 ve üstü yıl	,2778	,607
	16-20 yıl	0-5 yıl	-8,0000E-02	,994
		6-10 yıl	9,048E-02	,996
		11-15 yıl	-,5167	,128
		21-25 yıl	-,2250	,781
		26 ve üstü yıl	-,2389	,675
	21-25 yıl	0-5 yıl	,1450	,844
		6-10 yıl	,3155	,346
		11-15 yıl	-,2917	,618
		16-20 yıl	,2250	,781
		26 ve üstü yıl	-1,3889E-02	1,000
	26 ve üstü yıl	0-5 yıl	,1589	,668
		6-10 yıl	,3294	,215
		11-15 yıl	-,2778	,607
		16-20 yıl	,2389	,675
		21-25 yıl	1,389E-02	1,000

* p<.05

TABLO 13 – devam

FARKIN KAYNAĞI İÇİN YAPILAN TUKEY HSD TESTİ

ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİ	(I)	(J)	ORTALAMA FARKI (I-J)	P
KAÇINMA	0-5 yıl	6-10 yıl	,3810	,731
		11-15 yıl	,6250	,465
		16-20 yıl	-,3667	,849
		21-25 yıl	,1250	,997
		26 ve üstü yıl	-,7222	,025*
	6-10 yıl	0-5 yıl	-,3810	,731
		11-15 yıl	,2440	,990
		16-20 yıl	-,7476	,357
		21-25 yıl	-,2560	,971
		26 ve üstü yıl	-1,1032	,008*
	11-15 yıl	0-5 yıl	-,6250	,465
		6-10 yıl	-,2440	,990
		16-20 yıl	-,9917	,207
		21-25 yıl	-,5000	,796
		26 ve üstü yıl	-1,3472	,007*
	16-20 yıl	0-5 yıl	,3667	,849
		6-10 yıl	,7476	,357
		11-15 yıl	,9917	,207
		21-25 yıl	,4917	,756
		26 ve üstü yıl	-,3556	,900
	21-25 yıl	0-5 yıl	-,1250	,997
		6-10 yıl	,2560	,971
		11-15 yıl	,5000	,796
		16-20 yıl	-,4917	,756
		26 ve üstü yıl	-,8472	,056
	26 ve üstü yıl	0-5 yıl	,7222	,025*
		6-10 yıl	1,1032	,008*
		11-15 yıl	1,3472	,007*
		16-20 yıl	,3556	,900
		21-25 yıl	,8472	,056

* p<.05

Tablo 13 incelendiğinde, meslekteki toplam hizmet süresi göre tümleştirme stilineki farklılığın, 6-10 ve 11-15 yıl meslek kıdemine sahip sınıf öğretmenlerinin algılarından kaynaklandığı görülmektedir. Daha açık bir ifadeyle, 11-15 yıl meslek kıdemine sahip sınıf öğretmenleri, hizmet süresi 6-10 olan meslektaşlarına göre tümleştirme stilini daha çok kullandıkları ortaya çıkmıştır. 11-15 yıl hizmet süresini

doldurmuş olan sınıf öğretmenlerinin, 6-10 yıl meslek kıdemine sahip olanlara göre tümleştirme stilini daha fazla tercih etmelerinin nedeni, yaş ve kıdem olarak en verimli dönemlerinde oldukları için velilerle olan ilişkilerine daha çok önem vermeleri olabilir. Mesleğinde 10. yılını tamamlamış ve yeterli deneyime sahip sınıf öğretmenleri genellikle velilerle oluşturulacak açık iletişimle farklılıkların ve çatışmaların çözülebileceğine inanırlar.

Yine Tablo 13'te görüldüğü gibi, meslekteki toplam hizmet süresine göre kaçınma stilineki farklılığın, 26 ve üstü yıl meslek kıdemine sahip sınıf öğretmenlerinin algılarından kaynaklandığı belirlenmiştir. Daha açık bir ifadeyle, hizmet süresi bakımından en fazla grup olan 26 ve üstü yıl meslek kıdemine sahip sınıf öğretmenleri, 0-5, 6-10 ve 11-15 yıl hizmet süresine sahip meslektaşlarına göre kaçınma stilini daha çok kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bunun nedeni ise, 26 ve üstü yıl meslek kıdemine sahip sınıf öğretmenlerinin, yaşça ve meslek kıdemi açısından diğer grubundaki meslektaşlarına göre kendilerini yeterli bir tatmin düzeyine ulaşmış olmalarından kaynaklanabilir. Başka bir ifadeyle, yeterli tatmin düzeyine ulaşmış sınıf öğretmenlerinin, çatışmaya gereken önemi vermeyerek çatışmayı çözüme kavuşturmak için herhangi bir çaba göstermeye istekli olmadıkları için çatışmayı görmezden gelme eğilimine sahip oldukları söylenebilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Son Bitirdiği Okul Değişkenine Göre Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin son bitirdiği okula göre çatışma yönetimi stillerini kullanma dereceleri arasındaki farkların test edilmesine ilişkin bulgular Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14'te de görüldüğü gibi, sınıf öğretmenin son bitirdiği okula göre bakıldığında, hükmetme ve kaçınma stilleri dışındaki diğer stilleri kullanma derecesi konusunda gruplar arasında bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır.

Sınıf öğretmenin son bitirdiği okula göre elde edilen bulgulardan, eğitim fakültesi ($\bar{x}=4,4545$), eğitim enstitüsü ($\bar{x}=4,5278$), eğitim önlisans ($\bar{x}=4,6146$), fen-edebiyat fakültesi ($\bar{x}=4,6111$) ve diğer bölümleri ($\bar{x}=4,6250$) bitiren sınıf öğretmenleri tümleştirme stilini “her zaman”; eğitim fakültesi ($\bar{x}=2,9636$), eğitim enstitüsü ($\bar{x}=3,3056$), eğitim önlisans ($\bar{x}=3,0625$), fen-edebiyat fakültesi ($\bar{x}=2,9833$) ve diğer bölümleri ($\bar{x}=2,5600$) bitiren sınıf öğretmenleri ödün verme stilini “arasıra”; ve eğitim

fakültesi ($\bar{x}=3,8409$), eğitim enstitüsü ($\bar{x}=3,6111$), eğitim önlisans ($\bar{x}=3,8958$), fen-edebiyat fakültesi ($\bar{x}=4,1111$) ve diğer bölümleri ($\bar{x}=3,9667$) bitiren sınıf öğretmenleri sınıf öğretmenleri ise uzlaşma stilini “çoğunlukla” kullandıklarını belirtmişlerdir.

TABLO 14

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SON BİTİRDİĞİ OKULA GÖRE ÇATIŞMA
YÖNETİMİ STİLLERİNİ KULLANMA DERECELERİNE
İLİŞKİN ALGILARININ ARİTMETİK ORTALAMA
VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ**

ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİ	OKUL	N	$\bar{x}$	S
TÜMLEŞTİRME	Eğitim Fakültesi	22	4,4545	,3260
	Eğitim Enstitüsü	6	4,5278	,2670
	Eğitim Önlisans	16	4,6146	,3688
	Fen-Edebiyat Fak.	12	4,6111	,3125
	Diğer Bölümler	5	4,4333	,2528
	Toplam	61	4,5328	,3246
ÖDÜN VERME	Eğitim Fakültesi	22	2,9636	,4962
	Eğitim Enstitüsü	6	3,3056	,6361
	Eğitim Önlisans	16	3,0625	,4773
	Fen-Edebiyat Fak.	12	2,9833	,4218
	Diğer Bölümler	5	2,5600	,3578
	Toplam	61	3,0033	,4823
HÜKMETME	Eğitim Fakültesi	22	2,3364	,5359
	Eğitim Enstitüsü	6	3,2000	,4382
	Eğitim Önlisans	16	2,7875	,8928
	Fen-Edebiyat Fak.	12	2,2000	,4899
	Diğer Bölümler	5	2,5200	,8672
	Toplam	61	2,5279	,7128
KAÇINMA	Eğitim Fakültesi	22	2,7424	,5881
	Eğitim Enstitüsü	6	3,3056	,6361
	Eğitim Önlisans	16	3,5208	,8561
	Fen-Edebiyat Fak.	12	3,1528	,5880
	Diğer Bölümler	5	2,6000	,3837
	Toplam	61	3,0710	,7280
UZLAŞMA	Eğitim Fakültesi	22	3,8409	,3352
	Eğitim Enstitüsü	6	3,6111	,3277
	Eğitim Önlisans	16	3,8958	,3891
	Fen-Edebiyat Fak.	12	4,1111	,2691
	Diğer Bölümler	5	3,9667	,1826
	Toplam	61	3,8962	,3472

Hükmetme stili konusunda, eğitim fakültesi ($\bar{x}=2,3364$), fen-edebiyat fakültesi ($\bar{x}=2,2000$) ve diğer bölümleri ($\bar{x}=2,5200$) bitiren sınıf öğretmenleri bu stili “az” kullandıklarını belirtirken; eğitim enstitüsü ($\bar{x}=3,2000$) ve eğitim önlisans’ı ($\bar{x}=2,7875$) bitiren sınıf öğretmenleri ise bu stili “ara sıra” kullandıklarını belirtmişlerdir.

Kaçınma stili konusunda ise, eğitim fakültesi ($\bar{x}=2,7424$), eğitim enstitüsü ($\bar{x}=3,3056$), fen-edebiyat fakültesi ($\bar{x}=3,1528$) ve diğer bölümleri ($\bar{x}=2,6000$) bitiren sınıf öğretmenleri bu stili “ara sıra” kullandıklarını belirtirken; eğitim önlisans’ı ($\bar{x}=3,5208$) bitiren sınıf öğretmenleri bu stili “çoğunlukla” kullandıklarını belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin son bitirdiği okul değişkenine göre elde edilen bulgulardan, bu dört farklı grubun çatışma yönetimi stillerini kullanma dereceleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi ve sonuçları Tablo 15’te yer almaktadır.

TABLO 15

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SON BİTİRDİĞİ OKUL DEĞİŞKENİNE GÖRE
ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİNİ KULLANMA DERECELERİNE
İLİŞKİN ALGILARI ARASINDAKİ ANLAMLİ FARKLILIĞA AİT
TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ VE SONUÇLARI**

ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİ	KAYNAK	KT	SD	KO	F	p
TÜMLEŞTİRME	Gruplar Arası	,365	4	9,124E-02	,858	,495
	Grup İçi	5,958	56	,106		
	Toplam	6,323	60			
ÖDÜN VERME	Gruplar Arası	2,022	4	,506	2,372	,063
	Grup İçi	11,937	56	,213		
	Toplam	13,959	60			
HÜKMETME	Gruplar Arası	5,886	4	1,472	3,350	,016*
	Grup İçi	24,596	56	,439		
	Toplam	30,483	60			
KAÇINMA	Gruplar Arası	7,132	4	1,783	4,047	,006*
	Grup İçi	24,671	56	,441		
	Toplam	31,803	60			
UZLAŞMA	Gruplar Arası	1,134	4	,283	2,604	,055
	Grup İçi	6,097	56	,109		
	Toplam	7,231	60			

* p<.05

Tablo 15’te görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin son bitirdiği okul değişkenine göre grup içi ve gruplar arası algılarında; tümleştirme, ödün verme ve uzlaşma stillerinde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Hükmetme ve kaçınma stillerinde ise anlamlı bir farklılık vardır. Farkın kaynağının belirlenmesi için yapılan TUKEY HSD testine ilişkin bulgular Tablo 16’de yer almaktadır.

TABLO 16

FARKIN KAYNAĞI İÇİN YAPILAN TUKEY HSD TESTİ

ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİ	(I)	(J)	ORTALAMA FARKI (I-J)	P
HÜKMETME	Eğitim Fakültesi	Eğitim Enstitüsü	-,8636	,049*
		Eğitim Önlisans	-,4511	,247
		Fen-Edebiyat Fak.	,1364	,978
		Diğer Bölümler	-,1836	,980
	Eğitim Enstitüsü	Eğitim Fakültesi	,8636	,049*
		Eğitim Önlisans	,4125	,692
		Fen-Edebiyat Fak.	1,0000	,030*
		Diğer Bölümler	,6800	,446
	Eğitim Önlisans	Eğitim Fakültesi	,4511	,247
		Eğitim Enstitüsü	-,4125	,692
		Fen-Edebiyat Fak.	,5875	,153
		Diğer Bölümler	,2675	,933
	Fen-Edebiyat Fak.	Eğitim Fakültesi	-,1364	,978
		Eğitim Enstitüsü	-1,0000	,030*
		Eğitim Önlisans	-,5875	,153
		Diğer Bölümler	-,3200	,893
	Diğer Bölümler	Eğitim Fakültesi	,1836	,980
		Eğitim Enstitüsü	-,6800	,446
		Eğitim Önlisans	-,2675	,933
		Fen-Edebiyat Fak.	,3200	,893

* $p < .05$

TABLO 16 - devam

FARKIN KAYNAĞI İÇİN YAPILAN TUKEY HSD TESTİ

ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİ	(I)	(J)	ORTALAMA FARKI (I-J)	P
KAÇINMA	Eğitim Fakültesi	Eğitim Enstitüsü	-,5631	,360
		Eğitim Önlisans	-,7784	,006*
		Fen-Edebiyat Fak.	-,4104	,429
		Diğer Bölümler	,1424	,992
	Eğitim Enstitüsü	Eğitim Fakültesi	,5631	,360
		Eğitim Önlisans	-,2153	,960
		Fen-Edebiyat Fak.	,1528	,991
		Diğer Bölümler	,7056	,409
	Eğitim Önlisans	Eğitim Fakültesi	,7784	,006*
		Eğitim Enstitüsü	,2153	,960
		Fen-Edebiyat Fak.	,3681	,597
		Diğer Bölümler	,9208	,065
	Fen-Edebiyat Fak.	Eğitim Fakültesi	,4104	,429
		Eğitim Enstitüsü	-,1528	,991
		Eğitim Önlisans	-,3681	,597
		Diğer Bölümler	,5528	,526
	Diğer Bölümler	Eğitim Fakültesi	-,1424	,992
		Eğitim Enstitüsü	-,7056	,409
		Eğitim Önlisans	-,9208	,065
		Fen-Edebiyat Fak.	-,5528	,526

* p<.05

Tablo 16 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin son bitirdiği okul değişkenine göre hükmetme stilindeki farkın kaynağı, eğitim enstitüsünden mezun olan sınıf öğretmenleri olduğu görülmektedir. Daha açık bir ifadeyle, eğitim enstitüsünü bitirmiş olan sınıf öğretmenlerinin, fen-edebiyat fakültesini bitirmiş olan meslektaşlarına göre hükmetme stilini daha çok kullandıkları ortaya çıkmıştır. Eğitim enstitüsünden mezun olan sınıf öğretmenleri, genelde yaş ve kıdem olarak fen-edebiyat fakültesini bitirmiş olanlardan fazla oldukları için, demokratik davranışları benimsemeye esnek olmamaları bu farklılığın nedeni olarak açıklanabilir.

Yine Tablo 16'da görüldüğü gibi, son bitirilen okul değişkenine göre kaçınma stilindeki farkın kaynağı, eğitim önlisans mezunu olan sınıf öğretmenleri olduğu anlaşılmıştır. Daha açık bir ifadeyle, eğitim önlisans mezunu olan sınıf öğretmenlerinin, eğitim fakültesini bitirmiş olan meslektaşlarına göre kaçınma stilini daha çok

kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bunun nedeni, öğretim süresi 2-3 yıl olan eğitim önlisans mezunu olan sınıf öğretmenlerinin yaş ve kıdem olarak eğitim fakültesini bitirmiş olanlardan fazla olması olabilir. Yaş ve kıdem olarak yeterli deneyime sahip bu gruptaki sınıf öğretmenlerinin, çatışmaya gereken önemi vermeyerek çatışmayı görmezden gelme eğilimine sahip oldukları söylenebilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Çatışma Yönetimi Stillerini Kullanma Derecelerine

İlişkin Öğretmen ve Veli Algıları Arasındaki Farkların

Test Edilmesi İle İlgili Bulgular

Bu başlık altında sınıf öğretmenlerinin velilerle aralarında çıkan çatışmaları yönetmede çatışma yönetim stillerini kullanma derecelerine ilişkin öğretmen ve veli algılarını arasında farkların test edilmesiyle ilgili bulgular açıklanacaktır. Bunun için her iki grubun beş çatışma yönetimi stiline ilişkin kullanma derecelerine ilişkin algılarının genel bir karşılaştırılması yapılmıştır.

Denek gruplarının sınıf öğretmenlerinin velilerle aralarında çıkan çatışmaları yönetmede tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma stillerini kullanma dereceleri ile ilgili olarak anket maddelerine verdikleri cevapların ağırlıklı ortalama, standart sapma, t değeri ve P değerleri Tablo 17’de yer almaktadır.

TABLO 17

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİNİ KULLANMA DERECELERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE VELİ ALGILAMALARI ARASINDA FARKLARIN TEST EDİLMESİ İLE İLGİLİ t TESTİ VE SONUÇLARI

ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİ	DENEK GRUBU	N	$\bar{x}$	S	t	p
Tümleştirme	Öğretmen	61	4,5328	,3246	1,319	,189
	Veli	179	4,4190	,6461		
Ödün Verme	Öğretmen	61	3,0033	,4823	-3,887	,000*
	Veli	179	3,4011	,7476		
Hükmetme	Öğretmen	61	2,5279	,7128	2,046	,042*
	Veli	179	2,2894	,8093		
Kaçınma	Öğretmen	61	3,0710	,7280	1,851	,065
	Veli	179	2,8734	,7177		
Uzlaşma	Öğretmen	61	3,8962	,3472	-2,123	,053
	Veli	179	4,0205	,5098		

Farklılıkların belirlenmesi için t testi sonucunda ortaya çıkan p değerleri tablo değerleri ile karşılaştırılmıştır. Tablo 17’de de görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin çatışma yönetimi stillerini kullanma derecelerine ilişkin öğretmen ve veli gruplarının ağırlıklı ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Bu farklılıklardan ilki ödün verme stiline kullanılma derecesi ile ilgilidir. Deneklerden sınıf öğretmenleri grubu, veliler ile aralarındaki çatışmayı yönetmede ödün verme stilini “arasıra” ($\bar{x}=3,4011$), kullandıklarını belirtmişlerdir. Buna karşın veli grubu bu stilin sınıf öğretmenleri tarafından arasıra değil, “çoğunlukla” ($\bar{x}=3,0033$), kullandığını ileri sürmüşlerdir. Denek gruplarının ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi sonucunda, grupların ortalamaları arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuç, ödün verme stiline kullanılması konusunda velilerin sınıf öğretmenlerine göre daha iyimser olduğunu ortaya çıkarmıştır. Buna göre bir yorum yapmak gerekirse veliler, sınıf öğretmenlerinin çatışma durumunda ortak noktaları vurgulamaya çalıştıklarını ve bunun bir fedakarlık örneği olduğunu düşünmüş olabilirler.

İkinci farklılık ise hükmetme stili ile ilgilidir. Sınıf öğretmenlerinin bu stile ilişkin ortalamaları, velilerinden daha yüksek olmuştur. Her iki gruba ait puanlar arasında “az” puan aralığının alt ve üst sınırları içinde yer almasına karşın; yapılan t testi sonucunda gruplar arasındaki ortalama farkının .05 düzeyinde anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu sonuca göre bir yorum yapmak gerekirse veliler, çatışma durumunda sınıf öğretmenlerinin otoritelerini kullanmalarının doğal olduğunu düşünmüş olabilirler.

Yine aynı tabloda görüleceği gibi, yapılan analiz sonucunda sınıf öğretmenlerinin çatışma yönetiminde tümleştirme, kaçınma ve uzlaşma stillerini kullanma derecelerine ilişkin sınıf öğretmeni ve veliler arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümünde araştırmanın sonuçları ve öneriler yer almaktadır.

Sonuçlar

Araştırmada elde edilen sonuçlar amaç cümlelerine uygun olarak aşağıda özetlenmiştir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin çatışma yönetimi stillerini hangi derecede kullandıkları ilişkin öğretmen ve veli algıları ile ilgili olarak aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

- Sınıf öğretmenleri velilerle aralarında çıkan çatışmalarda en fazla tümleştirme stilini; daha sonra sırasıyla uzlaşma, kaçınma, ödün verme ve en az da hükmetme stilini kullanmaktadır.
- Sınıf öğretmenlerinin tümleştirme ve uzlaşma stillerini “en fazla”, hükmetme stilini ise “en az” tercih ettikleri stil olarak algılamalarına karşın, ödün verme ve kaçınma stillerini kullanma derecelerine ilişkin algıları birbirlerine çok yakın olmuştur.
- Veliler ise kendileri ile aralarında çıkan çatışmaları yönetmede sınıf öğretmenlerinin en fazla tümleştirme stilini; daha sonra sırasıyla uzlaşma, ödün verme, kaçınma ve en az da hükmetme stilini kullandıklarını algılamışlardır. kullandıklarını algılamışlardır.

Sınıf öğretmenlerinin demografik değişkenlere göre çatışma yönetimi stillerini kullanma derecelerine ilişkin algıları ile ilgili sonuçlar aşağıdaki gibi olmuştur:

- Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, meslekteki toplam hizmet süresi ve mezun olunan okul gibi demografik değişkenlere göre çatışma yönetimi stillerini kullanma derecelerine ilişkin algılarında istatistiksel bakımdan anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır.
- Cinsiyet değişkenine göre yapılan gruplandırmada sınıf öğretmenlerinin uzlaşma stilini kullanma derecelerine ilişkin algıları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir

farklılık ortaya çıkmıştır. Cinsiyet değişkenine göre uzlaşma stilinde ortaya çıkan anlamlı farkın kaynağı, kadın sınıf öğretmenleridir.

- Yaş değişkenine göre yapılan gruplandırmada sınıf öğretmenlerinin hükmetme ve kaçınma stillerini kullanma derecelerine ilişkin algıları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Yaş değişkenine göre hükmetme ve kaçınma stillerindeki farkın kaynağı, 46 yaş ve yukarısındaki sınıf öğretmenleridir.
- Meslekteki toplam hizmet süresi değişkenine göre yapılan gruplandırmada sınıf öğretmenlerinin tümleştirme ve kaçınma stillerini kullanma derecelerine ilişkin algıları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Meslekteki toplam hizmet süresi değişkenine göre tümleştirme stillerindeki farkın kaynağının 11-15 yıl; kaçınma stilindeki farkın kaynağının ise 26 ve üstü yıl hizmet süresini doldurmuş olan sınıf öğretmenleri olduğu anlaşılmaktadır.
- Mezun olunan okul değişkenine göre yapılan gruplandırmada sınıf öğretmenlerinin hükmetme ve kaçınma stillerini kullanma derecelerine ilişkin algıları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Mezun olunan okul değişkenine göre hükmetme ve kaçınma stillerindeki farkın kaynağı; hükmetme stilinde eğitim enstitüsü, kaçınma stilinde eğitim önlisansı bitirmiş sınıf öğretmenleridir.
- Eğitim formasyonunu aldıkları kuruma göre yapılan gruplandırmada sınıf öğretmenlerinin hükmetme stilini kullanma derecelerine ilişkin algıları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Eğitim formasyonunu aldıkları kuruma göre hükmetme stilinde ortaya çıkan anlamlı farkın kaynağı, hizmet-içi kursu bitirerek eğitim formasyonunu almış sınıf öğretmenleridir.
- Bütün değişkenlere ilişkin olarak yapılan değerlendirmelerde “en fazla” kullanılan stil sıralamasında ilk sırayı tümleştirme, ikinci sırayı uzlaşma alırken, “en az” kullanılan stil ise hükmetme stili olmuştur.
- Ödün verme ve kaçınma stillerinin sıralamasında ise kesin bir birlik sağlanamamıştır. Bu stiller sıralamada bazen 3 bazen de 4.üncü sıraya yerleştirilmiştir.
- Demografik değişkenlere göre yapılan değerlendirmelerde sınıf öğretmenlerinin çatışma yönetimi stillerinden tümleştirmeyi “her zaman”, hükmetmeyi “az”,

ödün verme ve kaçınmayı “arasıra” ve uzlaşmayı “çoğunlukla” kullandıklarını algıladıkları belirlenmiştir.

- Bu sonuçlar deneklerin birinci amaç cümlesine ilişkin sonuçlarıyla tutarlı olmuştur.

Son olarak sınıf öğretmenlerinin çatışma yönetimi stillerini kullanma derecelerine ilişkin öğretmen ve veli algıları karşılaştırılması ile ilgili şu sonuçlar ortaya çıkmıştır:

- Her iki denek grubunun sorulara verdiği cevaplar genel olarak karşılaştırıldığında, sınıf öğretmeniyle veli arasında yaşanan çatışmalarda kullanılan çatışma yönetimi stili derecelerine ilişkin olarak grupların algıları arasında ödün verme stili dışında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ödün verme stiline ilişkin algılarda .05 düzeyinde anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Daha açık bir ifadeyle, sınıf öğretmenleri ödün verme stilini “arasıra” kullandıklarını belirtmişken, veliler “çoğunlukla” kullanıldığını algılamışlardır.
- Ancak sınıf öğretmenlerinin velilerle aralarında çıkan çatışmaları yönetmede, her iki grubun beş çatışma yönetimi stilinin kullanma derecelerine ilişkin algılarının genel bir karşılaştırılması için t değeri ve P değerleri bulunmuştur. Her iki denek grubuna ait puanların ödün verme ve hükmetme stillerine ilişkin puan aralıklarının alt ve üst sınırlar içinde yer almasına karşın; yapılan t testi sonucunda gruplar arasındaki ağırlıklı ortalamalar arasında anlamlı farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır.
- Bu farklılıklardan ilki ödün verme stilinin kullanılma derecesi ile ilgilidir. Deneklerden sınıf öğretmenleri grubu, veliler ile aralarındaki çatışmayı yönetmede ödün verme stiline ilişkin ortalamaları, velilerinden daha düşük olmuştur. Her iki gruba ait puanlar arasında “arasıra” puan aralığının alt ve üst sınırları içinde yer almasına karşın; yapılan t testi sonucunda gruplar arasındaki ortalama farkının .05 düzeyinde anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu sonuç ödün verme stilinin kullanılması konusunda velilerin sınıf öğretmenlerine göre daha iyimser olduğunu ve dolayısıyla gruplar arasındaki farklılığın velilerden kaynaklandığını ortaya koymuştur.
- İkinci farklılık da hükmetme stili ile ilgidir. Sınıf öğretmenlerinin bu stile ilişkin ağırlıklı ortalamaları, velilerinden daha fazla olmuştur. Her iki gruba ait puanlar

arasında “az” puan aralığının alt ve üst sınırları içinde yer almasına karşın; yapılan t testi sonucunda gruplar arasındaki ortalama farkının .05 düzeyinde anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu sonuç, hükmetme stiline kullanılması konusunda velilerin sınıf öğretmenlerine göre daha iyimser olduğunu ve dolayısıyla gruplar arasındaki farklılığın velilerden kaynaklandığını ortaya koymuştur.

- Yapılan analiz sonucunda sınıf öğretmenlerinin çatışma yönetiminde tümleştirme, kaçınma ve uzlaşma stillerini kullanma derecelerine ilişkin sınıf öğretmeni ve veli algıları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır.
- Araştırma sonuçlarında, sınıf öğretmenlerinin kendi algılarına göre velilerle yaşadıkları çatışmaların yönetilmesinde kullandıkları stillerin derecelerinin genel bir değerlendirilmesi yapıldığında, istenilen ve uygun sıralamada olduğu ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenleri ile veli algıları karşılaştırıldığında ise, veliler sınıf öğretmenlerinin algılarını genel itibarıyla doğrular nitelikte olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, sınıf öğretmenleri ve veliler arasındaki iletişimin sağlıklı olduğu söylenebilir. Sınıf öğretmeni ve veli arasındaki iletişimin sağlıklı olması ise, veliler tarafından öğretmenlerin demokratik çatışma yönetim stillerini kullanıldığı yönünde algılanmasına neden olduğu söylenebilir.

Öneriler

Araştırmaya ilişkin öneriler aşağıda yer almaktadır.

Bu öneriler araştırmada elde edilen sonuçlarla ilgili olarak “uygulamaya ilişkin öneriler” ve gelecekte yapılacak araştırmalarla ilgili olarak da “araştırmaya ilişkin öneriler” olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır.

Uygulamaya İlişkin Öneriler

1. Araştırma sonuçlarını genel olarak değerlendirdiğimizde sınıf öğretmeni ve veliler arasında sağlıklı bir iletişimin olduğu söylenebilir. Bu yorumdan hareket ederek, sınıf öğretmenleri ve veliler daha fazla görüşmeleri sağlanabilirse, var olan sorunları birlikte tartışarak işbirliği içerisinde çözüm alternatifleri üretecekleri söylenebilir. Daha

açık bir ifadeyle, sınıf öğretmeni ve velilerin sık sık bir araya gelmeleri için daha fazla imkanlar yaratılabilir.

2. Okulun üç temel ögesinden biri olan veliler ile okul işbirliğinin sağlanması, okulla ilgili herhangi bir sorunun çözümünde kendilerine verilen önemle doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle, okullarda demokratik çatışma yönetimi stillerinin daha yaygın olarak kullanılmasını sağlamak amacıyla velilerin okulla ilgili kararlara katılmalarına imkan sağlanabilir ve bu uygulamalar süreklilik kazandırılabilir.

3. Velilerin öğretmen ve okul müdürlüğü ile işbirliği yaparak; okulun amaçlarına ulaşmasında ve öğrenci başarısının artırılmasında katkıda bulunmasını sağlamak için gerekli imkanlar hazırlanabilir.

4. Okul-Aile Birliği, öğretmen ve velilerin daha sık bir araya gelmelerinin sağlamak için okulun amaç ve eğitim ilkelerine dayalı olarak okul, öğretmen ve veli arasındaki bütünleşmeyi gerçekleştirme, köprü olma ve işbirliğini sağlama görevini daha aktif ve etkili bir biçimde yerine getirebilir.

Araştırmaya İlişkin Öneriler

1. Türk Eğitim sisteminde görev yapan sınıf öğretmenlerinin kullandıkları çatışma yönetimi stillerini belirlemek, buna göre gerekli önlemleri almak ya da geliştirme programları hazırlayabilmek için, bu tür araştırmaların kapsamı sistemin tüm alan ve kademelerinde görev yapan öğretmenleri içerecek şekilde genişletilebilir.

2. Öğretmenlerin okullarda ortaya çıkan çatışmaları etkili olarak yönetebilmesi, çatışmaların kaynağının doğru olarak bilmesine bağlıdır. Bu nedenle öğretmenlere döntük çatışma yönetimi araştırmalarıyla birlikte okullardaki çatışma kaynaklarının ortaya çıkarılmasına yönelik araştırmalara da ağırlık verilebilir.

3. Sınıf öğretmenlerinin araştırmada en fazla kullandıkları stil olarak belirlenen tümleştirme stilini gerçekten sık olarak kullanıp kullanmadıklarını belirlemek için, bu araştırmanın sonuçları sınıf öğretmenlerinin kullandıkları çatışma yönetimi stillerinin belirlenmesine yönelik yapılacak başka araştırmalarla karşılaştırılabilir.

4. Sınıf öğretmenlerinin çatışmaları yönetmede tercih ettikleri stillerin durumsal olup olmadığını belirlemek ve yapılacak geliştirme çalışmalarını buna göre yönlendirmek için, bu grubun branş öğretmenleri ve emsalleriyle ortaya çıkan çatışmaları nasıl yönettikleri de araştırılabilir.

EKLER

EK	Sayfa
A. İZİN BELGELERİ	81
B. DENEK GRUPLARININ OKULLARA GÖRE DAĞILIMI	83
C. ANKET FORMU.....	84



EKA

81

**YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

Yıldız Kampüsü, 80750 Yıldız/İstanbul

Tel:(1)260 81 03

Tel:(1)259 70 70

Fax:(212)2274471

Tarih: 15.4.2004

Sayı:B.30.2.YIL.0. EI.00.00/ 264

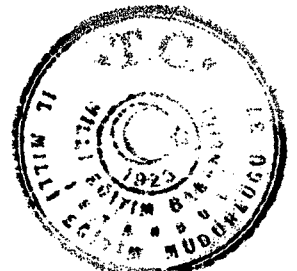
İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü'ne

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı "Eğitim Yönetimi ve Denetimi" Yüksek lisans Programı öğrencilerinden Faruk LEVENT'in "Sınıf Öğretmenlerinin Velilerle Yaşadıkları Bireylerarası Çatışmaları Yönetmede Kullandıkları Stiller" adlı tez çalışmasında kullanılmak üzere , İstanbul İli İlçesi Bahçelievler ilçesi sınırları içerisindeki tüm İlköğretim Okullarında anket çalışması yapabilmesi konusunda izninizi rica ederim.

Saygılarımla,


Prof. Dr. Salih DÜRER
Enstitü Müdürü


Ek: Dilekçe örn
Anket Formu(5sayfa)



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 1106
KONU : Anket(Faruk LEVENT)

07../06/2004

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İLGİ : a) Valilik makamının 28.05.2004 tarih ve 1055 sayılı Oluru.

b) Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 15.04.2004 tarih ve B.30.2.YIL.0.EI.00.00/264 sayılı yazısı .

Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans öğrencisi Faruk Levent "**Sınıf Öğretmenlerinin Velilerle Yaşadıkları Bireyler arası Çatışmaları Yönetmede Kullandıkları Stiller**" konulu tez çalışmalarını yapmak istediği ile ilgili İLGİ(a)Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin 2003-2004 öğretim yılında İLGİ Valilik Oluru doğrultusunda İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerinin bilgisinden sonra Okul Müdürlüklerine gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2(iki)hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne bilgi verilmesini arz ederim.

Bilgilerinize arz ederim.



Tamer HORASAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı v.

EKLER :

Ek-1. Valilik Oluru.



NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.

Adres : İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 526 13 82

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 1055
KONU : Anket(Faruk LEVENT)

28 ..05/2004

VALİLİK MAKAMINA

- İLGİ :** a) Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığının 18.08.2003 gün ve B.0.0.APK.0.03.05.02/2430 sayılı emri.
b) Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 15.04.2004 tarih ve B.30.2.YIL.0.EI.00.00/264 sayılı yazısı .
c) İlköğretim Teftiş Kurulu Başkanlığının 27.05.2004 tarih ve 1225 sayılı yazısı.

Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans öğrencisi Faruk Levent "**Sınıf Öğretmenlerinin Velilerle Yaşadıkları Bireyler arası Çatışmaları Yönetmede Kullandıkları Stiller**" konulu tez çalışmalarını yapmak istediği ile ilgili İLGİ(b) yazı ve ekleri Müfettişlerce incelenerek İLGİ (c) yazıları ile uygun olacağı bildirilmektedir.

Adı geçen in yukarıda belirtilen konuda İLGİ (a) Bakanlık Emri Esasları dahilinde Okul İdarelerinin denetim ve gözetiminde 2003-2004 öğretim yılında araştırmayı yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim..

Ömer BALIBEY
Millî Eğitim Müdürü

EKLER :

- Ek-1. (İlgi yazı ve ekleri)
Ek-2. İLGİ (c) Müfettiş raporu.

OLUR
28.05.2004
Ali SÖZEN
Vali a.
Vali Yardımcısı



NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.

Adres : İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 526 13 82

**T.C. YÖKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ**

EK B

DENEK GRUPLARININ OKULLARA GÖRE DAĞILIMI

UYGULAMA YAPILAN OKULLAR	SINIF ÖĞRETMENİ		VELİ	
	F	%	f	%
Kudret Saraçoğlu İlköğretim Okulu	10	16,39	29	16,20
Kocasinan İlköğretim Okulu	9	14,75	27	15,08
Kuleli İlköğretim Okulu	11	18,03	32	17,88
Emir Sultan İlköğretim Okulu	12	19,67	35	19,55
Altinyıldız İlköğretim Okulu	10	16,39	29	16,20
Emlak Konut İlköğretim Okulu	9	14,75	27	15,08
TOPLAM	61	100	179	100

EK C
FORM-A
(Öğretmenler İçin)

Değerli Meslektaşım,

Bu anket ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin velilerle yaşadıkları bireylerarası çatışmaları yönetmede kullandıkları stilleri belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Bu amacın gerçekleştirilebilmesi için sizin görüşleriniz büyük önem taşımaktadır.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde ankete katılanlara ait kişisel bilgiler; ikinci bölümde ise sınıf öğretmenlerinin velilerle yaşadıkları bireylerarası çatışmaları yönetmede kullandıkları stilleri belirlemeye ilişkin 28 madde bulunmaktadır. Cevaplarınızın araştırmaya katkı sağlayabilmesi için açıklamaları dikkatlice okumanız ve var olan duruma göre cevaplamanız gerekmektedir. Ayrıca, cevapsız soru bırakmamanız araştırma için son derece önemlidir. Yardımlarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Faruk LEVENT
Y.T.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

Aşağıdaki sorularla ilgili seçeneklerden durumunuza uygun olanı (X) işareti ile belirtiniz.

1. Cinsiyet
 - ☐ Kadın
 - ☐ Erkek
2. Yaşınız
 - ☐ 20-25
 - ☐ 26-30
 - ☐ 31-35
 - ☐ 36-40
 - ☐ 41-45
 - ☐ 46 ve yukarısı
3. Meslekteki toplam hizmet süreniz
 - ☐ 0-5 yıl
 - ☐ 6-10 yıl
 - ☐ 11-15 yıl
 - ☐ 16-20 yıl
 - ☐ 21-25 yıl
 - ☐ 26 ve üstü yıl
4. Son bitirdiğiniz okul
 - ☐ Eğitim Fakültesi
 - ☐ Eğitim Enstitüsü
 - ☐ Eğitim Önlisans
 - ☐ Fen-Edebiyat Fakültesi
 - ☐ Fakültelerin Diğer Bölümleri
5. Alanınızla ilgili bir hizmet-içi programına katılıp katılmadığınız
 - ☐ Katıldım
 - ☐ Katılmadım

AÇIKLAMA

Anketi istenilen biçimde cevaplandırabilmeniz için davranış biçimleri başlığı altında verilen 28 davranışı tek tek değerlendiriniz. Sınıf öğretmeninin sizlerle olan bir anlaşmazlık durumunda bu davranışları hangi sıklıkta gösterdiğini belirleyiniz. Davranış biçimlerini değerlendirirken, yakın geçmişte sınıf öğretmeniyle aranızda çıkan mümkün olduğu kadar çok sayıda anlaşmazlık durumunu hatırlamaya çalışınız.

Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Sizlerle olan bir anlaşmazlık durumunda sınıf öğretmenine özgü en karakteristik davranışı yansıtan cevap en iyi cevaptır. Daha arzu edilir ya da daha kabul edilebilir sayılabilecek başka herhangi bir cevap yanılığa yol açacaktır.

Cevaplarınızı her davranış karşısında yer alan ayraçlardan değerlendirmenize uygun düşecek birisinin içine (X) işareti koyarak veriniz. Bu ayraçlardan sizinle arasında anlaşmazlık çıkması durumunda sınıf öğretmeninin o davranışı hangi sıklıkta kullandığını simgelemektedir. Bunun için, (5) Her zaman; (4) Çoğunlukla; (3) Arasında; (2) Az; (1) Çok az olmak üzere büyükten küçüğe doğru sıralanan 5 sıklık derecesi belirlenmiştir. Fazla yer kaplamaması için bu sıklık dereceleri ve anlamları, ilgili ayraçlar hizasına gelecek biçimde yalnızca cevaplar sütunun başına ve sonuna yazılmıştır.

Anketi cevaplanmaya ilişkin bir örnek aşağıda yer almaktadır.

ÖRNEK:

DAVRANIŞ BİÇİMLERİ	CEVAPLAR				
Herhangi bir konuda veliler ile aramda bir farklılık, uyuşmazlık, sorun veya başka bir ifadeyle anlaşmazlık çıkması durumunda;	Her zaman	Çoğunlukla	Arasında	Az	Çok az
	5	4	3	2	1
1. Onların isteklerini dikkate alırım.		X			
2. Fikirlerimi kabul ettirmek için onlara baskı yaparım.					X

Örnekteki cevaplamayı yapan sınıf öğretmeninin 1nci maddeye verdiği cevaba göre;

Herhangi bir anlaşmazlık durumunda “çoğunlukla velilerin isteklerini dikkate aldığı”,

2nci maddeye verdiği cevaba göre de;

Herhangi bir anlaşmazlık durumunda “kendi fikirlerini kabul ettirmek için velilere çok az baskı yaptığı”

görüşünde olduğu ortaya çıkmaktadır.

Anketi cevaplandırmak için sayfayı çeviriniz.

DAVRANIŞ BİÇİMLERİ

CEVAPLAR

Herhangi bir konuda veliler ile aramda bir farklılık, uyuşmazlık, sorun veya başka bir ifadeyle anlaşmazlık çıkması durumunda;	Her zaman	Çoğunlukla	Arasıra	Az	Çok az
	5	4	3	2	1
1.Hepimizce kabul edilebilir bir çözüm bulmak için sorunu kendileri ile birlikte incelemeye çalışırım.					
2.Onların ekonomik, toplumsal ve ruhsal ihtiyaçlarını karşılamaya çalışırım.					
3.Kötü duruma düşmekten kaçınmak için onlarla anlaşmazlıklarımı açığa vurmamaya çaba gösteririm.					
4.Ortak bir karara ulaşabilmek için fikirlerimi onlarınkiyle birleştirmeye çalışırım.					
5.Bir soruna hepimizin beklentilerini karşılayacak çözümler bulmak için onlarla birlikte çalışmaya çaba gösteririm.					
6.Kendileri ile görüş ayrılıklarımı açıkça tartışmaktan kaçınırım.					
7.Bir çıkmazı çözmek için orta bir yol bulmaya çalışırım.					
8.Fikirlerimi kabul ettirmek için baskı yaparım.					
9.Kendi lehime karar çıkartmak için yetkimi kullanırım.					
10.Onların isteklerini dikkate alırım.					
11.Onların isteklerini koşulsuz benimserim.					
12.Bir sorunu birlikte çözebilmek için kendileriyle tam bir bilgi alış-verişi yaparım.					
13.Kendilerine ödün veririm.					
14.Anlaşmazlıklarda tıkanmayı gidermek için orta bir yol öneririm.					
15.Bir uzlaşma sağlanabilmesi için kendileriyle görüşürüm.					
16.Kendileriyle anlaşmazlıktan kaçınmaya çalışırım.					
17.Onlarla karşılaşmaktan kaçınırım.					
18.Kendi lehime karar çıkartmak için bilgi ve becerilerimi kullanırım.					
19.Onların önerilerine uyarım.					
20.Bir uzlaşma sağlamak için pazarlık yaparım.					
21.Sorunun beni ilgilendiren yönünü sıkı takip ederim.					
22.Sorunun mümkün olan en iyi şekilde çözülebilmesi için tüm endişelerimizin açığa çıkmasına çaba gösteririm.					
23.Hepimizce kabul edilebilecek kararlara ulaşabilmek için onlarla işbirliği yaparım.					
24.Onların beklentilerini karşılamaya çaba gösteririm.					
25.Rekabet gerektiren bir durumda gücümü kullanırım.					
26.Kırgınlığı önlemek için onlarla görüş ayrılığımı açığa vurmam.					
27.Kendilerine nahoş sözler söylemekten kaçınırım.					
28.Bir sorunun gerektiği şekilde anlaşılabilmesi için onlarla çalışmaya çaba gösteririm.					

FORM – B
(Veliler İçin)

Sayın Veli,

Bu anket ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin velilerle yaşadıkları bireylerarası çatışmaları yönetmede kullandıkları stilleri belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Bu amacın gerçekleştirilebilmesi için sizin görüşleriniz büyük önem taşımaktadır.

Ankette sınıf öğretmenlerinin velilerle yaşadıkları bireylerarası çatışmaları yönetmede kullandıkları stilleri belirlemeye ilişkin 28 madde bulunmaktadır. Soruların tümünü cevaplamanız, sizin yaklaşık 15 dakikanızı alacaktır. Cevaplarınızın araştırmaya katkı sağlayabilmesi için açıklamaları dikkatlice okumanız ve var olan duruma göre cevaplamanız gerekmektedir. Ayrıca, cevapsız soru bırakmamanız araştırma için son derece önemlidir. Yardımlarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Faruk LEVENT
Y.T.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

AÇIKLAMA

Anketi istenilen biçimde cevaplandırabilmeniz için davranış biçimleri başlığı altında verilen 28 davranışı tek tek değerlendiriniz. Sınıf öğretmeninin sizlerle olan bir anlaşmazlık durumunda bu davranışları hangi sıklıkta gösterdiğini belirleyiniz. Davranış biçimlerini değerlendirirken, yakın geçmişte sınıf öğretmeniyle aranızda çıkan mümkün olduğu kadar çok sayıda anlaşmazlık durumunu hatırlamaya çalışınız.

Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Sizlerle olan bir anlaşmazlık durumunda sınıf öğretmenine özgü en karakteristik davranışı yansıtan cevap en iyi cevaptır.

Cevaplarınızı her davranış karşısında yer alan araçlardan değerlendirmenize uygun düşecek birisinin içine (X) işareti koyarak veriniz.

ÖRNEK:

DAVRANIŞ BİÇİMLERİ	CEVAPLAR				
	Her zaman	Çoğunlukla	Ara sıra	Az	Çok az
Herhangi bir konuda veliler ile aramda bir farklılık, uyuşmazlık, sorun veya başka bir ifadeyle anlaşmazlık çıkması durumunda;	5	4	3	2	1
1. Onların isteklerini dikkate alırım.		X			
2. Fikirlerimi kabul ettirmek için onlara baskı yaparım.					X

Örnekteki cevaplamaı yapan velinin 1nci maddeye verdiği cevaba göre;

Herhangi bir anlaşmazlık durumunda sınıf öğretmeninin “çoğunlukla velilerin isteklerini dikkate aldığı”,

2nci maddeye verdiği cevaba göre de;

Herhangi bir anlaşmazlık durumunda sınıf öğretmeninin “kendi fikirlerini kabul ettirmek için onlara çok az baskı yaptığı” görüşünde olduğu ortaya çıkmaktadır.

Lütfen anketi cevaplandırmak için arka sayfayı çeviriniz.

DAVRANIŞ BİÇİMLERİ

CEVAPLAR

Herhangi bir konuda velilerle arasında bir farklılık, uyuşmazlık, sorun veya başka bir ifadeyle anlaşmazlık çıkması durumunda sınıf öğretmenleri;	Her zaman	Çoğunlukla	Arasıra	Az	Çok az
	5	4	3	2	1
1.Hepimizce kabul edilebilir bir çözüm bulmak için sorunu bizlerle birlikte incelemeye çalışır.					
2.Ekonomik, toplumsal ve ruhsal ihtiyaçlarını karşılamaya çalışır.					
3.Kötü duruma düşmekten kaçınmak için bizlerle anlaşmazlıklarını açığa vurmamaya çaba gösterir.					
4.Ortak bir karara ulaşabilmek için fikirlerini bizimkilerle birleştirmeye çalışır.					
5.Bir soruna hepimizin beklentilerini karşılayacak çözümler bulmak için bizlerle birlikte çalışmaya çaba gösterir.					
6.Bizlerle görüş ayrılıklarını açıkça tartışmaktan kaçınır.					
7.Bir çıkmazı çözmek için orta bir yol bulmaya çalışır.					
8.Fikirlerini kabul ettirmek için baskı yapar.					
9.Kendi lehine karar çıkartmak için yetkisini kullanır.					
10.İsteklerimizi dikkate alır.					
11.İsteklerimizi koşulsuz benimser.					
12.Bir sorunu birlikte çözmemiz için bizlerle tam bir bilgi alış-verişi yapar.					
13.Bizlere ödün verir.					
14.Anlaşmazlıklarda tıkanmayı gidermek için orta bir yol önerir.					
15.Bir uzlaşma sağlanabilmesi için bizlerle görüşür.					
16.Bizlerle anlaşmazlıktan kaçınmaya çalışır.					
17.Bizlerle karşılaşmaktan kaçınır.					
18.Kendi lehine karar çıkartmak için bilgi ve becerilerini kullanır.					
19.Bizim önerilerimize uyar.					
20.Bir uzlaşma sağlamak için pazarlık yapar.					
21.Sorunun kendini ilgilendiren yönünü sıkı takip eder.					
22.Sorunun mümkün olan en iyi şekilde çözülebilmesi için tüm endişelerimizin açığa çıkmasına çaba gösterir.					
23.Hepimizce kabul edilebilecek kararlara ulaşabilmek için bizlerle işbirliği yapar.					
24.Beklentilerimizi karşılamaya çaba gösterir.					
25.Rekabet gerektiren bir durumda gücünü kullanır.					
26.Kırgınlığı önlemek için bizlerle görüş ayrılığını açığa vurmaz.					
27.Bizlere nahoş sözler söylemekten kaçınır.					
28.Bir sorunun gerektiği şekilde anlaşılabilmesi için bizlerle çalışmaya çaba gösterir.					

KAYNAKLAR

- Adams, Don Charles. "Perceptions of Conflict, Conflict Management Styles, and Commitment in Middle Level School." (Doctoral Dissertation, The Pennsylvania State University). **Dissertation Abstracts International**. Vol. 50, 1989.
- Akbalık, Gül. "Çatışma Çözme Ölçeği'nin (Üniversite Öğrencileri Formu) Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması", **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**, Cilt. 2, Sayı: 16, ss. 7-21, 2001.
- Akdağ, Ayşin Tekinkaş. **Örgütlerde, Kişilerarası Çatışma Başetme Yöntemleri ve Kişilerarası İlişki Tarzları**. İstanbul: (İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Davranış Bilimleri Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2003.
- Allison, John F. "Perceptions of Conflict Resolution Strategies, Levels of Conflict, and Administrator Interaction in High Schools." (Doctoral Dissertation, The Pennsylvania State University). **Dissertation Abstracts International**. Vol. 52, 1991.
- Aycan, Zeynep. **Türkiye'de Yönetim, Liderlik ve İnsan Kaynakları Uygulamaları**. Ankara: Türk Psikoloji Derneği Yayınları No: 21, 2000.
- Aydın, Mustafa. **Eğitim Yönetimi**. 6. Baskı. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi, 2000.
- Balcı, Ali. **Örgütsel Gelişme**. 2. Baskı. Ankara: Pegema Yayıncılık, 2000.
- Başaran, İ. Ethem. **Eğitim Yönetimi**. 4. Baskı. Ankara: Feryal Matbaası, 2000.
- _____. **Yönetimde İnsan İlişkileri**. 2. Baskı. Ankara: Aydan Web Tesisleri, 1998.
- _____. **Örgütsel Davranış**. 3. Baskı. Ankara: Feryal Matbaası, 2000.
- Baysal, A. Can ve Erdal Tekarslan. **İşletmeler İçin Davranış Bilimleri**. 2. Baskı. İstanbul: Avcıol Basım Yayın, 1996.
- Bursalıoğlu, Ziya. **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. 12. Baskı. Ankara: Pegema Yayıncılık, 2002.
- Can, Halil. **Organizasyon ve Yönetim**. 5. Baskı. Ankara: Siyasal Kitabevi, 1999.
- Demirtaş, Hasan ve Hasan Güneş. **Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü**. Ankara: Anı Yayıncılık, 2002.
- Dökmen, Üstün. **İletişim Çatışmaları ve Empati**. 4. Baskı. İstanbul: Sistem Yayıncılık, 2003.

Eren, Erol. **Yönetim ve Organizasyon**. 3. Baskı. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım, 1996.

_____. **Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi**. 4. Baskı. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım, 2001.

Erdoğan, İlhan. **İşletme Yönetiminde Örgütsel Davranış**. İstanbul: İ.Ü. İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Araştırma ve Yardım Vakfı Yayını, No:5, 1999.

Ertekin, Yücel. **Stres ve Yönetimi**. Ankara: DİE Matbaası, 1993.

Ertürk, Mümin. **İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon**. 3. Baskı. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım, 2000.

Gümüşeli, Ali İlker. **İzmir İlköğretim Okulları Yöneticilerinin Öğretmenler ile Aralarındaki Çatışmaları Yönetme Biçimleri**. Ankara: (A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi), 1994.

Hajzus, Thomas Joseph. "Conflict Resolution Styles Attributed to Principals and Organizational Commitment of Secondary Teachers in the Context of Differing Problem Situations." (Doctoral Dissertation, The Pennsylvania State University). **Dissertation Abstracts International**. Vol. 51, 1990.

Hellriegel, Don, John W. Slocum ve Robert W. Woodman. **Organizational Behavior**. 9th edition. Cincinnati, USA: South-Western Thomson Learning, 2001.

Hoover, David Rex. "Relationships Among Perceptions of Principals Conflict Management Behaviors, Levels of Conflict, and Organizational Climate in High Schools." (Doctoral Dissertation, The Pennsylvania State University). **Dissertation Abstracts International**. Vol. 51, 1991.

Johnson, Patsy Earlene. "Conflict in School Organizations and Its Relationship School Climate." (Doctoral Dissertation, Auburn University). **Dissertation Abstracts International**. Vol. 52, 1989.

Karip, Emin. **Çatışma Yönetimi**. 2. Baskı. Ankara: Pegem Yayıncılık, 2000.

_____. **Okullarda Çatışma Yönetimi Üzerine Bir Araştırma**. Ankara: (G.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doçentlik Tezi), 1999.

Kashanian, Franak. **Hastane Organizasyonlarında Çatışma Yönetimi, Üniversite Hastanelerinde Gruplararası Çatışmalara Yönelik Bir Araştırma**. İstanbul: (İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Hastane ve Sağlık Kuruluşları Yönetimi Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 1991.

Keenan, Dianne. "A Study To Determine The Relationship Between Organizational Climates and Management Styles of Conflict As Perceived By Teachers and Principals in Selected School Districts". (Doctoral Dissertation, West Virginia University). **Dissertation Abstracts International**. Vol. 45, 1985.

Koçel, Tamer. **İşletme Yöneticiliği**. 8. Baskı. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım, 2001.

Korkmaz, Mehmet. **Örgütlerde Çatışma ve Nedenleri**. Ankara: (G.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi), 1994.

Özer, Kadir. **Gerçek Yönetişim**. 2. Baskı. İstanbul: Sistem Yayıncılık, 2003.

Psenicka, Clement; M. Afzalur Rahim. "Integrative and Distributive Dimensions of Styles of Handling Interpersonal Conflict and Bargaining Outcome." **Managing Conflict: An Interdisciplinary Approach**. Editör: M.Afzalur Rahim. New York: Praeger, 1989.

Rahim, M.Afzalur; David Antonioni ve Clement Psenicka. "A Structural Equations Model of Leader Power, Subordinates' Styles of Handling Conflict, and Job Performance." **The International Journal of Conflict Management**. Vol. 12, No. 3, ss. 191-211, 2001.

_____. "Referent Role and Styles of Handling Interpersonal Conflict." **The Journal of Social Psychology**. Vol. 126, ss. 79-86, 1985.

Robbins, Stephen P. **Managing Organizational Conflict**. Seventh edition. New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1996.

_____. **Örgütsel Davranışın Temelleri**. İngilizce'den çeviren: Sevgi Ayşe Öztürk. Eskişehir: Etam A.Ş., 1994.

Solmuş, Tarık. "Örgütlerde Kişiler Arası-Gruplararası Çatışmalar ve Çatışma Yönetimi", **Türk Psikoloji Bülteni**, Sayı: 20, ss. 40-50, 2001.

Sözen, Didem. **Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetim Stilleri ve Bunun Öğretmenlerin Stres Düzeylerine Etkisi**. İstanbul: (Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2002.

Takan, Okan Mehmet. **Örgütlerde Çatışma, Rol Çatışması ve Stres Nedenleri ve Çözümleri**. İstanbul: (Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 1997.

Tuğlu, Ayhan. **Örgütsel Çatışma ve Yönetim**. İstanbul: (Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 1996.

Türkel, Asuman U., **Toplam Kalite Bağlamında Grup Dinamiği ve Çatışma Yönetimi**. İstanbul: Türkmen Kitabevi, 2000.

<http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed338791.html>

<http://www.lacalle.com/interpersonal-conflict-resolution.html>

<http://www.lib.umi.com/dissertations.html>

http://www.ssta.sk.ca/research/school_improvement/95-02.html

<http://www.umi.com/dissertations.html>

<http://www.umi.com/hp/Products/Dissertations.html>

<http://www.web.mit.edu/collaboration/mainsite/modules.html>

<http://www.wku.edu/~afzal.rahim/rahim-rev2-12-3.doc>

<http://www.wright.edu/~scott.williams/LeaderLetter/conflict.html>

<http://www.yayim.meb.gov.tr/yayimlar/153-154/cemaloglu.html>

**T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ**