

**T.C.**  
**ORDU ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**  
**SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**



**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIFLARINDA YAŞANAN  
ÇATIŞMALARA VE ÇATIŞMA YÖNETİMİ STRATEJİLERİNE  
İLİŞKİN BİR İNCELEME**

**YAZAR**

Eda TİRYAKİ

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DANIŞMAN**

Doç. Dr. Emel BAYRAK ÖZMUTLU

**ORDU- 2024**

## TEZ KABUL SAYFASI

**Eda TIRYAKI** tarafından hazırlanan “**Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarında Yaşanan Çatışmalara ve Çatışma Yönetimi Stratejilerine İlişkin Bir İnceleme**” başlıklı bu çalışma, 26.07.2024 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak, jürimiz tarafından **YÜKSEK LİSANS tezi** olarak kabul edilmiştir.

**Başkan** Doç. Dr. Emel BAYRAK ÖZMUTLU  
Ordu Üniversitesi / Eğitim Fakültesi İmza

**Üye** Dr. Öğr. Üyesi Saniye Nur ERGAN  
Ordu Üniversitesi / Eğitim Fakültesi İmza

**Üye** Dr. Öğr. Üyesi Meriç TUNCEL  
Abant İzzet Baysal Üniversitesi / Eğitim Fakültesi İmza

## **ETİK BEYANI**

Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Eda TİRYAKİ

# ÖZET

## TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI SINIF EĞİTİMİ PROGRAMI

### SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIFLARINDA YAŞANAN ÇATIŞMALARA VE ÇATIŞMA YÖNETİMİ STRATEJİLERİNE İLİŞKİN BİR İNCELEME

#### EDA TIRYAKI

Bu araştırmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin sınıflarında yaşanan çatışmalara ilişkin görüşlerini ve çatışma yönetimi stratejilerini belirlemektir. Nitel bir çalışma olarak desenlenmiş olan bu çalışmada temel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 6 kamu okulunda (ilkokul) görev yapan 32 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın yapılacağı okulların belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme; katılımcıların belirlenmesinde ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin çatışma kavramına genelde olumsuz anlam yükledikleri ve çatışma kavramını “iletişimsizlik”, “fikir ayrılığı”, “kişilik” ve “çıkar” sorunu olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Araştırmada, sınıfta yaşanan çatışmaların “kişilik”, “aile”, “teknoloji/medya”, “okul/sınıf ortamı” ve “çevre” kaynaklı olduğu; en sık yaşanan çatışmaların ise “sözel”, “fiziksel” ve “toplumsal” çatışma türleri olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada, çatışmaların öğretmenler ve öğrenciler üzerinde “performans düşüklüğü”, “motivasyon kaybı”, “stres”, “mutsuzluk”, “kaygı” ve “tükenmişlik” gibi olumsuz etkileri olduğu gibi, “iletişim artışı”, “güdülenme”, “yenilenme”, “çaba artışı” ve “sorgulama” gibi olumlu etkileri de olduğu; sınıf öğretmenlerinin sınıfta yaşanan çatışmaları yönetmek için sırasıyla uzlaşma, hükmetme ve kaçınma stratejilerini kullandıkları ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sınıfındaki çatışmaları yönetebildiğine inandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Çatışma, Örgütsel çatışma, Çatışma yönetimi, Çatışma yönetimi stratejileri, Sınıf öğretmeni

# ABSTRACT

## DEPARTMENT OF ELEMENTARY EDUCATION PROGRAM OF CLASSROOM EDUCATION

### A STUDY ON CONFLICTS EXPERIENCED IN CLASSROOMS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS AND CONFLICT MANAGEMENT STRATEGIES

**EDA TIRYAKI**

The aim of this research is to determine the opinions of primary school teachers regarding conflicts in their classrooms and their conflict management strategies. In this research, which was designed as a qualitative study, the basic research method was preferred. The study group of the research consists of 32 primary school teachers working in 6 public schools (primary schools). Maximum diversity sampling in determining the schools where the research will be conducted; criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used to determine the participants. Research data was collected with a semi-structured interview form developed by the researcher and the obtained data was analyzed with the content analysis technique. In the research, it was determined that primary school teachers generally attributed a negative meaning to the concept of conflict and defined the concept of conflict as "miscommunication", "difference of opinion", "personality" and "interest" problem. In the research, the conflicts experienced in the classroom are due to "personality", "family", "technology/media", "school/classroom" and "environment"; it has been determined that the most frequently experienced conflicts are "verbal", "physical" and "social conflict types". In the research, conflicts have negative effects on teachers and students such as "low performance", "loss of motivation", "stress", "unhappiness", "anxiety" and "burnout", as well as "increase in communication", "motivation", "renewal". It has positive effects such as "increased effort" and "questioning"; it was concluded that classroom teachers use compromise, domination and avoidance strategies respectively to manage conflicts in the classroom and that the majority of teachers believe that they can manage conflicts in their classrooms.

**Keywords:** Conflict, Organizational conflict, Conflict management, Conflict management strategies, Classroom teacher

## TEŞEKKÜR

Araştırmamın her aşamasında bana yol gösteren ve yardımcı olan, değerli görüş ve önerileriyle araştırmayı yöneten, yönlendiren ve katkı sunan çok değerli danışmanım Doç. Dr. Emel BAYRAK ÖZMUTLU'ya sonsuz teőekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca, araştırmanın her aşamasında bana görüş ve önerileriyle destek olan ve özellikle ders aşamasında bilgilerinden yararlandığım değerli hocalarıma Őukranlarımı sunarım.

Görev yaptığım okuldaki idareci ve ğretmen arkadaşlarım başta olmak üzere, çalışmaya katılmak için gönüllü olan bütün idareci ve öğretmenlere, bana ve bilime inandıkları ve katkı sundukları için teşekkür ediyorum.

Haklarımı asla ödeyemeyeceğim annem ve babama, bu süreçte bana verdikleri desteklerinden dolayı minnettarım.

Sevgili eşim Mustafa TİRYAKİ'ye, bu süreçteki desteğinden ve bana sunduğu maddi-manevi bütün katkılarından dolayı gönülden teşekkür ediyorum.

Güzel evlatlarım Osman Yiğit ve Yusuf Yağız'a, bu zorlu sürece katlandıkları ve bana destek oldukları için çok teşekkür ediyorum.

Eda TİRYAKİ

# İÇİNDEKİLER

<b>TEZ KABUL SAYFASI</b> .....	<b>ii</b>
<b>ETİK BEYANI</b> .....	<b>iii</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>iv</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>v</b>
<b>TEŞEKKÜR</b> .....	<b>vi</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>vii</b>
<b>TABLolar</b> .....	<b>xi</b>
<b>SİMGELEr VE KISALTMALAR</b> .....	<b>xii</b>
<b>1. GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi .....	4
1.4. Varsayımlar.....	6
1.5. Sınırlılıklar .....	6
1.6. Tanımlar.....	6
<b>2. KURAMSAL TEMELLER</b> .....	<b>7</b>
2.1. Çatışma Kavramı .....	7
2.2. Çatışma Kaynakları .....	8
2.2.1. Yapısal Faktörler.....	9
2.2.1.1. İş bölümü.....	9
2.2.1.2. İşlevsel bağımlılık .....	9
2.2.1.3. Kıt kaynaklar .....	10
2.2.2. Bireysel Faktörler.....	13
2.2.2.1. Beceri ve yetenek farklılıkları .....	13
2.2.2.2. Kişilik farklılıkları.....	14
2.2.2.3. Ahlaki değer ve yargılar .....	14
2.3. Çatışma Türleri .....	14
2.3.1. İşlevselliğine Göre Çatışma Türleri .....	15
2.3.1.1. İşlevsel çatışmalar .....	15
2.3.1.2. İşlevsel olmayan çatışmalar .....	15
2.3.2. Ortaya Çıkış Şekillerine Göre Çatışma Türleri.....	15

2.3.2.1. Potansiyel çatışmalar.....	15
2.3.2.2. Algılanan çatışmalar.....	16
2.3.2.3. Hissedilen çatışmalar .....	16
2.3.2.4. Açık çatışmalar.....	17
2.3.3. Taraflarına Göre Çatışma Türleri.....	17
2.3.3.1. Bireyler arası çatışmalar.....	17
2.3.3.2. Bireyler ve gruplar arasındaki çatışmalar .....	17
2.3.3.3. Gruplar arası çatışmalar .....	18
2.3.3.4. Örgütler arası çatışmalar .....	18
2.3.4. Örgüt İçerisindeki Yerine Göre Çatışmalar .....	18
2.3.4.1. Dikey çatışmalar.....	18
2.3.4.2. Yatay çatışmalar.....	19
2.4. Çatışma Süreci .....	19
2.4.1. Birinci Evre: Potansiyel Zıtlaşma ve Uyuşmazlık .....	19
2.4.2. İkinci Evre: Kavrama ve Kişiselleştirme .....	20
2.4.3. Üçüncü Evre: Çatışma Yönetimi .....	20
2.4.4. Dördüncü Evre: Davranış.....	20
2.4.5. Beşinci Evre: Sonuç .....	20
2.5. Çatışmaya Yönetim Teorileri.....	21
2.5.1. Klasik Çatışma Yönetimi .....	21
2.5.2. Neo-Klasik Çatışma Yönetimi .....	22
2.5.3. Modern Çatışma Yönetimi.....	22
2.6. Çatışma Yönetimi .....	23
2.6.1. Çatışma Yönetimi Stratejileri.....	24
2.6.1.1. Hükmetme.....	25
2.6.1.2. Kaçınma .....	25
2.6.1.3. Uyuma .....	26
2.6.1.4. Tümleştirme .....	26
2.6.1.5. Uzlaşma.....	27
2.7. Çatışmaların Etkileri .....	28
2.7.1. Çatışmaların Olumlu Etkileri .....	28
2.7.2. Çatışmaların Olumsuz Etkileri.....	30
2.8. Eğitim Örgütlerinde Çatışma Yönetimi.....	33



2.8.1. Eğitim Kurumlarında Kullanılan Çatışma Yönetimi Stratejileri .....	35
2.9. Sınıf Yönetimi.....	35
2.9.1. Sınıf Yönetimi Modelleri .....	37
2.9.2. Sınıf Yönetiminin Temel Öğeleri.....	39
2.9.3. Çatışma Çözümüne İlişkin Öğretmen Yaklaşımları .....	41
2.10. Sınıf Öğretmeni .....	44
2.11. İlgili Araştırmalar .....	45
2.11.1. Türkiye’de yapılan çalışmalar .....	45
2.11.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar .....	50
<b>3. YÖNTEM .....</b>	<b>56</b>
3.1. Araştırma Modeli.....	56
3.2. Çalışma Grubu .....	56
3.3. Veri Toplama Aracı .....	57
3.4. Verilerin Toplanması .....	59
3.5. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları .....	60
3.6. Verilerin Analizi .....	61
<b>4. BULGULAR.....</b>	<b>64</b>
4.1. Birinci araştırma alt problemine ilişkin bulgular .....	64
4.2. İkinci araştırma alt problemine ilişkin bulgular.....	67
4.3. Üçüncü araştırma alt problemine ilişkin bulgular.....	73
4.4. Dördüncü araştırma alt problemine ilişkin bulgular .....	76
4.5. Beşinci araştırma alt problemine ilişkin bulgular .....	80
4.6. Altıncı araştırma alt problemine ilişkin bulgular .....	83
<b>5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>85</b>
5.1. Tartışma ve Sonuç .....	85
5.1.1. Birinci araştırma alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma.....	85
5.1.2. İkinci araştırma alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma .....	89
5.1.3. Üçüncü araştırma alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma .....	98
5.1.4. Dördüncü araştırma alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma.....	100
5.1.5. Beşinci araştırma alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma.....	105
5.1.6. Altıncı araştırma alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma.....	110
5.2. Öneriler .....	112
5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler .....	112

5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler .....	113
<b>6. KAYNAKLAR .....</b>	<b>114</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>136</b>
EK 1. Etik Kurulu Kararı.....	137
EK 2. Araştırma İzni (MEM).....	138
EK 3. Veri Toplama Aracı.....	139
<b>ÖZGEÇMİŐ .....</b>	<b>140</b>

## TABLULAR

Tablo 3.1 Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Özellikleri .....	57
Tablo 4.1 Sınıf Öğretmenlerinin Çatışma Kavramına İlişkin Tanımlamaları .....	64
Tablo 4.2 Sınıflarda Yaşanan Çatışmaların Kaynaklarına İlişkin Görüşler .....	67
Tablo 4.3. Sınıfta Karşılaşılan Çatışma Türlerine İlişkin Görüşler .....	73
Tablo 4.4 Çatışmaların Öğretmenler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Görüşler.....	76
Tablo 4.5 Çatışmaların Öğrenciler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Görüşler .....	78
Tablo 4.6 Sınıf Öğretmenlerinin Çatışmalara İlişkin Yönetim Stratejileri.....	80
Tablo 4.7 Öğretmenlerin Çatışmaları Yönetebilme Becerilerine İlişkin Görüşleri.....	83

## **SİMGELER VE KISALTMALAR**

### **Kısaltmalar**

**MEB** : Millî Eğitim Bakanlığı

**ÇYS** : Çatışma Yönetim Stratejileri

# 1. GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, problem cümlesine, alt problemlerine, sayıltılarına, tanımlar ile kapsam ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

## 1.1. Problem Durumu

İnsanların gerçekleştirmek istedikleri amaçları, ulaşmak istedikleri hedefleri bulunmaktadır. Ancak çoğu zaman, belirlenmiş olan bu hedeflere ve amaçlara bireysel çabayla ulaşmak olanaklı olmayabilmektedir. İnsanlar ortak hedeflerine ulaşabilmek ya da amaçlarını gerçekleştirebilmek için başkalarının yardımına gereksinim duyarlar. İnsanların bir araya gelerek güç birliği yapmaları örgütlerin ortaya çıkış felsefesini açıklar. Çünkü örgütler, belirlenmiş olan hedeflere ulaşabilmek veya ortaya konmuş olan amaçları gerçekleştirmek için insanların, bir grubun, kurumun ya da yapının çatısı altında birleşmelerinin bir sonucudur. Örgüt ortak amaçları gerçekleştirmek amacıyla eldeki insan ve madde kaynaklarının katkılarının koordine edilmesini sağlayan yapı olarak tanımlanabilir.

Örgütleri oluşturan bireyler birçok açıdan birbirlerinden farklılıklar gösterirler. Bu insanların; ilgi alanları, becerileri, olay ve durumları algılamaları, benimsedikleri değerleri, ileriye dönük beklentileri, karakter ve kişilik özellikleri birbirinden farklıdır. Bireyler arasındaki bu farklılıklar, örgüt içerisinde bazen anlaşmazlıklara ve çatışmalara neden olabilmektedir. Bu anlaşmazlıklar ve çatışmalar örgütü çok yönlü olarak doğrudan etkileyen olgulardır. Bu nedenle örgütlerde meydana gelen anlaşmazlıkların ya da çatışmaların dikkate alınmaları ve önemsenmeleri gerekir. Çünkü örgütsel verimliliğin ve başarının bu çatışmaların varlığından ciddi şekilde etkilendikleri söylenebilir. Çatışmaların örgütü doğrudan etkileme özelliğinin, çatışmaların örgütün lehine kanalize edilmeleri ve kontrol edilmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır.

İnsansal örgütlerdeki çatışmaların daha önemli sonuçlar doğurabilecekleri söylenebilir. Bu nedenle, insani yönü ve insan ilişkileri boyutu ön planda olan okulların, çatışmaların yaşanması ve çatışma yönetimi konularında daha hassas örgütler oldukları açıktır. Bu nedenle okul yöneticilerinin okullarında yaşanan çatışmalara ilişkin tecrübeleri ve çatışmaları yönetmede tercih ettikleri stratejileri çok önemlidir. Okulların insansal örgütler olmalarından kaynaklanan hassasiyetlerinin, “çatışma” kavramının eğitim yönetimi literatüründe kayda değer bir yer edinmesini sağladığı söylenebilir.

Geçmişten bugüne çatışma kavramına bakış açısında değişiklik meydana gelmiştir. Geleneksel bakış açısı çatışmaların örgütler için tehdit unsuru olduğunu ve olanaklar ölçüsünde en kısa sürede bertaraf edilmeleri gerektiğini savunurken; davranışçı bakış açısı örgütteki bazı sorunların ortaya çıkmasını sağlamak açısından çatışmaların bazı yararlarının olabileceğini savunmuşlardır. Bu tartışmaların varlığına rağmen, günümüzde çatışmanın örgütsel yararı olduğu düşüncesi üzerinde anlaşma sağlanmış bir konudur (İpek, 2012). Çatışmaların örgütlerdeki durağanlığı önleyerek ve yaratıcılığı teşvik ederek örgütlerin gelişimine ve yaşamına katkı sağladığı söylenebilir (Daft, 2016). Çatışmaların örgütlerin kaçınılmaz birer gerçeği oldukları, çatışmaların örgütsel üretimi ve yenileşmeyi sağladıkları ve bu anlamda örgütsel çatışmaların desteklenmesi gerektiği konusu çatışmalara modern bakışı ifade eder (İpek, 2012).

Okulların insan merkezli örgütler olmaları, diğer örgütlerle karşılaştırıldığında daha karmaşık insan ilişkilerinin yaşanmasına neden olduğu söylenebilir. Bu karmaşık insan ilişkilerinin okullarda çok çeşitli anlaşmazlıkların ve çatışmaların doğmasına neden oldukları söylenebilir. Okullarda çatışmaya taraf olabilecek birçok bileşenin (yönetici, öğretmen, öğrenci, veli vb.) varlığı çatışma olasılığını yükselttiği gibi, çatışma yönetimi kavramı da daha önemli hale getirmektedir. Çünkü okulun kendisine yüklenen misyonu istedik yönde gerçekleştirebilmesi, okulda bulunan söz konusu bileşenler arasındaki ilişkilerin iyi bir biçimde yönetilmesini gerektirmektedir. Bu görevin ise okul yöneticisinin asli görevleri arasında olduğu söylenebilir. Bu durumda, okulun yönetiminden sorumlu kişilerin çatışma yönetimine ilişkin algılarının, görüşlerinin ve deneyimlerinin yadsınamaz bir önemi olduğu ortaya çıkmaktadır.

Yapılan çalışmalar, tercih edilen ÇYS'nin öğretmenlerin, öğrencilerin ve okulun verimliliği üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Atay (2014) yaptığı çalışmada, çatışma yönetmede hükmetme stratejisini çok sık kullanan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin daha yüksek stres düzeyine sahip olduklarını belirlerken; Himmetoğlu (2014) yaptığı çalışmada, öğretmenler tarafından kullanılan çatışma yönetim stratejileri ile kurum kültürü arasında manidar bir ilişki olduğu saptanmıştır. Şanlımeşhur (2015) tarafından yürütülen çalışmada, örgütsel çatışma ile örgütsel adalet algısı arasında negatif ilişki olduğu belirlenmiş; Göçer (2021) tarafından yapılan çalışmada, okullarda yaşanan çatışmaların öğrenci ve öğretmenle birlikte okulun tamamında olumsuz sonuçlara neden olduğu; okul yöneticileri tarafından çatışmalarda genellikle hükmetme stratejisi

kullanıldığı ve yöneticilerin çatışmaya ve çatışma yönetimine ilişkin algılarının genelde olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genç (2017) ise yaptığı çalışmada, öğretmen performansı ile okul yöneticileri tarafından tercih edilen ÇYS arasında manidar bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Yukarıda açıklanan çalışmalar, çatışmaların doğru yönetilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu durumda, çatışmaları yönetmede doğru stratejilerin kullanılmamasının öğretmenin, öğrencinin ve okulun etkililiğini ve verimliliğini olumsuz etkileyebileceği söylenebilir. Bu nedenle öğretmenlerin örgütsel çatışmalara ilişkin algılarının ve başvurdukları ÇYS'nin ortaya konması önem taşımaktadır.

Çatışma kavramıyla ilgili ortak kabul görmüş net bir tanımdan söz etmek güçtür. Alanyazında çatışmanın; zıtlık, uyuşmazlık, uyumsuzluk olarak tanımlandığına çok sık rastlanmaktadır (Tengilimoğlu, Atilla ve Bektaş, 2016). Başaran'a (2008) göre çatışma, bağdaşmayan görüş ve düşüncelerden veya uzlaşılabilen bireysel veya grupsal farklılıklardan doğan bir etkileşim durumudur. Gümüşeli'ye göre (1994) çatışma; anlaşamama, uyum sağlayamama, birbirlerine zıt olma şeklinde kendini gösteren ve iyi yönetilmediğinde hem kuruma hem de kişiye zarar verebilen bir etkileşim sürecidir. Tüm bu tanımlamalarda; anlaşmazlık, zıtlık, ters düşme, uyumsuzluk, engelleme, amaç-çıkarcı ilişkisi kullanılan ortak kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Koçel, 2015; Özkalp ve Kirel, 2021).

Öğretmenin, belirlenmiş olan amaçlara ulaşmak için sınıfını eşgüdümleyen, öğrencilerini aynı hedefe yönlendiren kişi olması (Çelik, 2015; Türkmen, 2011), sınıftaki bütün öğelerin sınıfa yarar sağlayacak şekilde yönetilmesi konusunda kendisine önemli sorumluluklar yüklemektedir. Bu sorumluluk, sınıf öğretmenlerinin sınıflarında ortaya çıkabilecek anlaşmazlıkları ve bunlara dayalı çatışmaları yönetmelerini önemli hale getirmektedir. Sınıf öğretmenlerinin çatışma yönetimine ilişkin algıları, görüşleri, tecrübeleri ve stratejileri bu anlamda yadsınmaz bir önem taşımaktadır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında yaşanan çatışmalara ilişkin görüşlerini ve çatışma yönetimi stratejilerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenleri çatışmaları nasıl tanımlamaktadırlar?

2. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında yaşanan çatışmaların kaynaklarına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları çatışma türleri nelerdir?
4. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında yaşanan çatışmaların etkilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında yaşanan çatışmalara ilişkin çatışma yönetimi stratejileri nelerdir?
6. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında yaşanan çatışmaları yönetebilme becerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Sosyal sistemin önemli bir parçası olan okullarda çatışmaların güçlü bir şekilde yaşanması doğaldır. İletişim ve etkileşim odaklı olan okullarda, öğretmen, veli, yönetici, öğrenci gibi çatışmanın ortaya çıkmasını güçlendirecek farklı iletişim grupları bulunmaktadır. Okullardaki çatışmaların iyi yönetilememesi durumunda olumsuz sonuçların ortaya çıkacağı açıktır. Okul sistemi içerisinde önemli bir yer tutan sınıflarda yaşanan çatışmalar eğitim sistemini olumsuz yönde etkileyecek boyutlarda olabileceğinden yönetilmesi önemlidir.

Sınıfın üretime dayalı bir kültüre sahip olabilmesinin, öğrenciler arasında etkili bir iletişim ve iş birliğinin tesis edilmesinin, öğretmenlerin çatışmaları yönetme yeteneklerine bağlı olduğu söylenebilir. Aksi durum, sınıfta ve dolayısıyla okulda verimsizlik, kalitesizlik, üretim düşüklüğü, moralsizlik ve başarı azlığıyla sonuçlanabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin sınıflardaki çatışmalara ilişkin algılarının, beklentilerinin ve stratejilerinin belirlenmesinin önemli olduğu ifade edilebilir.

Ortak amaçlarını gerçekleştirebilmek ya da belirlenmiş olan ortak hedeflerine ulaşabilmek için bir örgütte yer alan bireylerin sahip oldukları bireysel farklılıklar örgütte bazı anlaşmazlıklara ve sonuç olarak bazı çatışmalara neden olabilmektedir. Meydana gelen çatışmalar, örgütsel verimliliğin azalmasına ve örgütün hedeflerinden ve belirlenmiş olan amaçlardan sapmasına neden olabilmektedir. Özellikle insani boyutu ön planda olan okullarda bu çatışmaların daha geniş etkilerinin ve ciddi sonuçların meydana geldiği söylenebilir. Bu durumda örgütlerde yaşanan çatışmaların iyi yönetilmesi gerektiği açıktır.



Öğretmenlerin sınıflarındaki çatışmalara ilişkin algılarının ortaya konması, çatışmalardan ne anladıklarının, çatışmaları nasıl görüp değerlendirdiklerinin belirlenmesi, sınıfların ortaya çıkan çatışmaların türlerini tespit edebilmeleri ve çatışmaların kaynaklarına inebilmeleri önemlidir. Öğretmenlerin sınıflarında ortaya çıkan çatışmalara ilişkin algılarının ve bu algılar ışığında tercih edilecek stratejilerin belirlenmesi, çatışmaların iyi yönetilmesi ve olumlu sonuçlar alınması bakımından önemlidir. Öğretmenlerin sınıflarında yaşanan/yaşanabilecek çatışmalara ilişkin bilgi düzeylerinin yükseltilmesi ve çatışma yönetimi becerilerinin belirlenerek geliştirilmesi, sınıfta yaşanan çatışmaların büyüerek sonuçlarının telafisi imkansız olumsuzluklara neden olmasını da önleyecektir. Bundan dolayı, eğitim örgütlerinin asli unsuru olan öğretmenlerin bu anlamda görüşlerinin tespit edilmesi ve stratejilerinin deneyimlenmesi önem taşımaktadır.

Sorunsuz bir okul düşünülemez gibi, sorunu olmayan bir sınıf da düşünülemez. Sınıflarda meydana gelen/gelecek sorunların birincil çözüm makamı sınıfın öğretmenidir. Gerek yasal metinlerde gerekse bireysel algıda sınıftaki öğrencileri belirlenmiş olan amaçlar yönünde eğitme ve yönetme sorumluluğu birinci derecede sınıfın öğretmenine verilmiş bir sorumluluktur. Öğretmenin, sınıfının çok yönlü olarak niteliğini, başarısını, üretim gücünü, verimini yakından etkileyen ana unsurlardan biri olarak algılanması, öğretmenlerin görüş ve önerilerini önemli kılmaktadır. Öğretmenlere verilen bu önemin, bu çalışmaya da önem kattığı söylenebilir.

Öğretmenlerin, sınıflarında yaşanan çatışmalara ilişkin görüş ve çözüm stratejilerinin ortaya konmasının, bu sorunlarla karşılaşabilecek diğer eğitimcilere/yöneticilere, karar mercilerine ve eğitim politikacılarına farklı ve önemli bir ufuk çizebileceği varsayımı da araştırmayı önemli kılmaktadır. Aynı zamanda bu çalışmanın, öğretmenlerin öğrenciler arasındaki çatışmaları yönetirken kullandıkları stratejilerin farkına varmalarına ve hatalı strateji kullanıyorlar ise bu durumu düzeltmeleri konusunda katkı sunması umulmaktadır.

Bu çalışma; öğretmenlerin sınıflarında yaşanan çatışmaları çözmede/yönetmede kullandıkları çatışma yönetimi stratejilerinde hangi faktörleri dikkate almaları gerektiği konusunda fikir vermek, sınıfta yaşanan çatışmaların önemsiz olmadıklarının ve doğru yönetilememesi durumunda daha ciddi sonuçlara neden olabileceklerinin anlaşılmasına katkı sunmak açısından önemlidir. Ayrıca, alanyazında ilkökul öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıflarda yaşanan çatışmaları ve sınıf öğretmenlerinin bu çatışmaları yönetme

stratejilerini konu alan başka çalışmaya rastlanmamış olması da çalışmaya önemli hale getirmektedir.

#### **1.4. Varsayımlar**

1. Yapılan görüşmelerde, katılımcılar veri toplama araçlarını, gönüllü, yansız ve içtenlikle cevaplamışlardır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

1. Bu çalışma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Orta Karadeniz Bölgesi'nde yer alan bir ildeki ilkokullarda (Özel okullar hariç) dördüncü sınıfları okutan sınıf öğretmenleriyle sınırlıdır.

2. Bu araştırmada ulaşılan veriler, araştırmanın amacı ve alt amaçlarını esas alarak hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorularla sınırlıdır.

#### **1.6. Tanımlar**

**Çatışma:** İki ya da daha fazla örgüt üyesi veya grup arasında; kıt kaynakların paylaşımı ya da farklı statü, hedef, değer veya algıya sahip olmaları nedeniyle oluşan bir tür sataşma, anlaşmazlık veya uyuşmazlıktır (Oachesu, 2016).

**Örgütsel çatışma:** Örgüt üyeleri ya da gruplar arasında meydana gelen ve çeşitli nedenlerden kaynaklardan anlaşmazlıklardır (Gümüşeli, 1994).

**Çatışma yönetimi:** Çatışmayı belirli bir yönde sonuca ulaştırabilmek için tarafların ya da üçüncü tarafın karşılıklı olarak bir dizi eylemde bulunmasıdır (Karip, 2021).

**Çatışma yönetim stratejisi:** Çatışma durumlarında bireylerin belirli davranış modelleri doğrultusunda kendilerini ifade etme eğilimleridir (Gümüşeli, 1994).

**Sınıf öğretmeni:** İlkokulda kendilerine verilen sınıfta eğitim ve öğretim faaliyetlerini, eğitim ve öğretim programında belirtilen esaslara göre planlamak ve uygulamak, okuldaki ders dışı faaliyetlere etkin bir şekilde katılmak ve bu konularda mevzuatta yer alan görevleri yerine getirmekle yükümlü kişi (MEB, 2014).

## 2. KURAMSAL TEMELLER

Bu bölümde, araştırmanın kuramsal çerçevesine ve araştırma konusuyla ilgili yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

### 2.1. Çatışma Kavramı

Örgütler bir yandan üyeleri için menfaat (çıkar) üreten, diğer yandan da üyelerinin menfaatlerini (çıkarlarını) korumaya çalışan organizmalardır. Üyelerin çıkarlarının örgüt tarafından tam anlamıyla karşılanamaması ya da korunamaması durumu, örgütlerin çatışma olgusunu bünyelerinde barındırmalarına neden olmaktadır (Yeniçeri, 2009). Çatışmayı, rutin karar alan sistemlerinde meydana gelen bir kırılma veya kişi ve grubun tercih yapmada yaşadıkları güçlük olarak nitelendirmek mümkündür (Rahim, 2023). Çatışma, örgüt üyelerinin bireysel veya grup halinde çalışmalarından doğan ve olağan eylemlerin durmasına ya da karmaşıklaşmasına sebebiyet veren olay ve durumlar olarak tanımlanabilir (Eren, 2020).

Çatışma kavramına ilişkin yapılan tanımların ortak unsurları aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Baron, 1990):

1. Çatışma, kişiler veya gruplar arasındaki zıt menfaatleri kapsar.
2. Çatışma, bireyin ya da grubun çıkarlarının diğer bireyler ya da gruplarca engellendiği inancını kapsar.
3. Tarafların faaliyetleri diğerlerinin amaçlarına/hedeflerine ulaşmalarına engel oluşturur.

Bireysel ve kurumsal birçok olumsuzluğa zemin hazırlayan çatışma, iyi bir biçimde yönetildiği takdirde bireye veya örgüte birçok katkı sağlar. Çatışmanın bireye ya da gruba olumlu katkı sunması “çatışma yönetiminin” örgütler için yadsınmaz önemini ortaya koymaktadır. İyi bir çatışma yönetimi, örgütü oluşturan kişiler veya gruplar arasındaki çatışma seviyesini dikkate alarak, var olan anlaşmazlıkların örgütün lehine olacak biçimde yönlendirilmesini kolaylaştırır. Üst seviyede verimlilik elde edebilmek için orta seviyede bir çatışma olması normaldir (İpek, 2012).

Hiçbir anlaşmazlığın ya da çatışmanın olmadığı örgütlerde bir durağanlık olacağı, yenilik ve değişim odaklı çalışma yapılamayacağı ve çalışanların performanslarının alt düzeyde kalacağı söylenebilir. Çok sık ve yüksek düzeyde çatışmaların yaşandığı örgütlerde ise karar almada gecikmelerin yaşanması, sorunların çözülemez hale gelmesi, aşırı tavizlerin

verilmesi gibi sebeplerle çalışanların performansları negatif yönde etkilenecektir (Koçel, 2015). Aslında örgütlerdeki çatışmaların örgütlü yaşamın bir gereği olduğu bilinmelidir. İnsanların bir arada yaşamlarını sürdürdükleri ve menfaatlerinin çatıştığı yerlerde çatışmaların yaşanması kaçınılmazdır. Birçok açıdan birbirlerinden farklı olan; çok farklı inançlara, değerlere, çıkarlara, tutum ve davranışlara sahip olan kişilerin bir arada yaşadıkları örgütler için çatışma kavramı rutinler arasındadır (Genç, 2017). Burada önemli olan kaçınılmaz bir gerçek olan çatışmaların nasıl verimli hale getirileceği ya da nasıl zarar verici özelliğinin azaltılabileceğidir.

Örgütlerde çatışmaların yaşanması kaçınılmaz olmakla birlikte, çatışmalara bir şekilde müdahil olmak yönetimin görev ve sorumlulukları arasındadır. Örgütsel çatışmalara ilişkin farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Geleneksel anlayış çatışmaları, örgütlerin verimli bir şekilde faaliyette bulunmalarını sekteye uğratan bir durum olarak algılamaktadır. Geleneksel anlayışa göre çatışmaların yaşanmaması için gerekli bütün önlemler alınmalı; buna rağmen ortaya çıkmış olan çatışmaların da ivedilikle ortadan kaldırılması gerekir (Koçel, 2015). Davranışçı yaklaşım, örgüt içerisindeki bütün çatışmaların kötü sonuçlar doğurmadığını, bazı çatışmaların örgütte var olan bazı sorunların görülmesi ve anlaşılması için fırsat yarattığını ve sorunun çözümü için yönetimi harekete geçirdiğini savunur (Şimşek ve Çelik, 2021). Etkileşimci yaklaşım ise çatışmaların örgütler için kaçınılmaz durumlar olduklarını; çatışma yaşanmayan örgütlerin âtıl durumda kalacaklarını, bu örgütlerin kendilerini yenileme ve geliştirme konusunda geri kalacaklarını, durağan bir yapıya bürünen bu örgütlerde işleyişin yavaşlayacağını, ilgisizliğin ve boşvermişliğin artacağını ifade ederek; çatışmaların gerekirse teşvik edilmesi gerektiğini vurgular (İpek, 2012).

## **2.2. Çatışma Kaynakları**

Örgütlerde ortaya çıkan çatışmaların kaynaklarının bilinmesi, tarafların ve düzeyinin belirlenmesi açısından faydalı olduğu gibi, çatışmanın örgüt lehine olumlu şekilde yönetilmesini de sağlar. Örgütlerde meydana gelen çatışmaların birbirinden farklı birçok nedeni olabilir. Örgütsel çatışmaların birçok farklı nedeni olmakla birlikte, alanyazında bu nedenler yapısal ve bireysel faktörler olarak iki grupta incelenmektedir (Ceylan, Ergün ve Alpan, 2000).

## **2.2.1. Yapısal Faktörler**

### **2.2.1.1. İş bölümü**

İş bölümünü, grup halinde çalışmayı gerektiren bir işin, çalışanlar tarafından ögelerine ayrılması olarak tanımlamak mümkündür (Göçer, 2021). Örgütlerde iş yükünün artması, işin boyutunun ve içeriğinin farklılaşması, iş alanının genişlemesi, çalışanların yeteneklerinin ve başarı düzeylerinin farklı olması iş bölümünü zorunlu hale getirebilmektedir. Örgütlerde iş bölümünün artması örgütsel eylemlerin karmaşıklaşmasına ve çalışanların rollerinin çeşitlenmesine neden olabilmektedir (Genç, 2017).

İş bölümü, örgüt çalışanlarının üstlendikleri işe göre statülerinin ve rollerinin değişmesine neden olabilmektedir. İş bölümü yapılması bazı durumlarda İş görenlerin kendi işlerini diğer bölümlerin ya da kişilerin işlerinde daha önemli ve öncelikli görmelerine neden olabilmektedir. Bu bakış açısı da örgütteki bölümler arasında rekabetin oluşmasına sebep olur. Bu rekabet, işlerin önem sırasının bireysel anlamda belirlenmesinin bir sonucu olarak anlaşmazlıklara ve çatışmalara neden olabilir (Tuğlu, 1996). İş bölümünün örgüt içerisinde üstünlük nedeni olması ya da iş görenler tarafından bu şekilde algılanması çatışmalara zemin hazırlayabilmektedir.

### **2.2.1.2. İşlevsel bağımlılık**

Birbirine bağlı olan birimlerden/bölümlerden herhangi birinin işleyişindeki duraksama, meydana gelebilecek herhangi bir aksama, oluşabilecek herhangi bir sorun veya işin süresi içinde tamamlanamaması, diğer birimlerin/bölümlerin işleyişini aksatacağından bölüm iş görenleri arasında çatışma yaşanması beklenir (Ceylan, Ergün ve Alpan, 2000). Çağımızda iş örgütlerin çeşitli birim ve bölümlere ayrıldığı bilinmektedir. İşyerindeki hacimsel büyüklük ve iş çeşitliliği doğal olarak işin birim ve bölümlere ayrılmasına neden olmaktadır. Örgütler kendi içinde birim ve bölümlere ayrılmakla birlikte, sonuç itibarıyla üretimde ve kazançta ortak hareket edilmektedir. İşin ve bölümlerin birbirine bağlı olması hatta birbirine mecbur olmaları İş görenlerin birbirlerini kontrol etmelerini gerektirmektedir. Bu da işlerin sekteye uğramasına sebep olan birim, bölüm ya da bireye yönelik yaptırımlara neden olmaktadır. Bu durum ise çatışmaların yaşanmasını kaçınılmaz hale getirmektedir.

### **2.2.1.3. Kıt kaynaklar**

Yeryüzünde kaynakların kıt olduğu ancak insanların sınırsız gereksinimlerinin bulunduğu bir gerçektir. Bu durum kaynaklara ulaşma konusunda rekabet yaşanmasına, mücadele verilmesine neden olmaktadır. Örgüt çalışanlarının kaynakların paylaşımı konusunda rekabet etmeleri durumunda çatışmanın meydana gelmesi kaçınılmaz olabilmektedir (Daft, 2016). Kaynakların sınırlı olmasından dolayı örgüt üyelerinin bu kaynaklara ulaşmak için mücadele vermeleri bir anlaşmazlık zemini oluşturabilmektedir. Bu mücadele de çatışmaların ortaya çıkmasına neden olmaktadır (İpek, 2012).

Çatışmaların yaşanmasının önemli bir nedeni de kıt olan kaynakların dağıtımında ve paylaşılmasında yaşanan adaletsizliktir. Kaynakların bölümler ya da bireyler arasında dengeli bir şekilde adalete riayet edilerek pay edilmemesi çoğu zaman çatışmaların fitilini ateşleyebilmektedir (Tuğlu, 1996). Bir kişi ya da örgüt için kıt olan bir kaynağın bir başka kişi veya örgüt için bol olması, kaynakların varlık miktarından çok paylaşım şekline kaynaklanmaktadır. Örgüt üyeleri arasında, söz konusu paylaşımın adil yapılmamış olduğuna ilişkin bir algının oluşması çatışmayı kaçınılmaz hale getirebilmektedir.

### **2.2.1.4. Amaç farklılıkları**

Örgütlerin kuruluş amaçları olduğu gibi bu örgütlere üye olan bireylerin de gerçekleştirmek istedikleri amaçları bulunmaktadır. Kaldı ki örgütler, ortak amaçları gerçekleştirmek ve belirlenmiş ortak hedeflere ulaşmak amacıyla kurulmuş yapılardır. Burada esas konu, örgütsel amaçların bireyler tarafından kabul görmüş olmasıdır. Örgütsel amaçların örgüt üyelerince benimsenmemiş olması ya da örgüt üyeleri ile örgüt yöneticilerinin aynı amacı gütmemeleri örgütün birlik halinde çalışma sistemini olumsuz etkileyebilir (Temel, 2017).

Önemli olan örgütsel amaçlar ile bireysel beklentilerin bir denge içerisinde tutulmasıdır. Dolayısıyla bireysel gereksinimler, hedefler ve amaçlar örgütsel amaçlara ve hedeflere feda edilemeyeceği gibi örgütsel amaçlar da bireysel taleplere feda edilmemelidir. Örgüt üyeleri veya gruplar arasında amaç farklılıklarının yaşanması ya da amaçları benimseme derecelerinin farklı olması doğaldır. Örgüt üyelerinden birinin bireysel amaçları bir diğer üyenin bireysel amaçlarıyla ya da bir bölümün örgütsel amaçları bir diğer bölümün örgütsel amaçlarıyla çelişebilir. Örgütsel beklentiler ve hedefler ile bireysel

gereksinimlerin ve amaçların uyum sağlamaması ve örgüt üyelerinin amaçlara bağlılık göstermemeleri çatışmalara yol açabilir (Daft, 2016).

#### **2.2.1.5. Statü farklılıkları**

Bazı örgüt çalışanlarının veya bazı grupların kendilerini örgüt içerisinde yer alan diğer bireylerden ya da gruplardan üstün veya daha saygın olarak algılamaları sebebiyle bazı anlaşmazlıklar ve sorunlar yaşanabilmektedir. Bu algı ve bu algıya dayalı sergilenen tutum ve davranışlar çatışmaların doğmasına sebebiyet vermektedir (Ceylan, Ergün ve Alpkan, 2000). İş görenin örgütte yer alma şekli, bulunduğu pozisyon, örgüt içindeki statüsü çatışmalarda önemli yer tutabilmektedir. Çünkü bireyin örgüt içerisindeki statüsü haklarında, kazançlarında, çalışma şartlarında değişikliğe neden olabilmekte ve birey bu nedenle örgütte saygınlık kazanmakta ya da kaybedebilmektedir.

Ayrıca örgütteki statü kişilerin çalışma koşullarında, görev ve sorumluluklarında da farklılıklara neden olabilmekte ve durum örgütte rol karmaşasına, amir-memur ilişkisinin oluşmasına, ast-üst durumlarının meydana çıkmasına sebep olmaktadır. Söz konusu bu durumlar da çatışmalara neden olmaktadır. Örnek olarak; geçici olarak çalıştırılan İş görenlerin, kadrolu iş görenlere oranla daha ağır ve zor şartlarda çalıştırılmaları çatışmalara neden olabilmekte (İpek, 2012) ve bu durumda çatışmalara kaynaklık edebilmektedir.

#### **2.2.1.6. Örgütün büyüklüğü**

Örgütler büyüyüp geliştikçe, amaçlardaki netlik kaybolabileceği gibi, çalışanlar/üyeler arasındaki iletişim, etkileşim ve diğer ilişkiler daha resmi bir durum alır. İletişim kanallarının ve basamaklarının çoğalması bilginin çok fazla değişikliğe uğramasına ve iletişim sorunlarının ortaya çıkmasına sebep olur. Oluşan bu durum İş görenlerin kendi alanlarını koruma çabasına girmelerine ve çatışma olasılığının artmasına neden olur (Genç, 2017).

Örgüt büyüklüğü karmaşanın artması, rollerin belirginliğini yitirmesi, hiyerarşik basamakların artması, statülerin ön plana çıkması anlamına gelir. Bu durum daha fazla bitim ve bölümün oluşmasına ve daha fazla iş bölümü yapılmasına neden olur. Bu da iletişim kanallarını çeşitlendirmekte, mesafeleri artırmakta, ilişkileri azaltmaktadır. Bu olumsuzluklar ise çatışmaların ortaya çıkma olasılığını artırmaktadır.

### **2.2.1.7. Yetki belirsizliği**

Örgütlerdeki yetki belirsizliği ve karmaşası bir çatışma nedenidir. Örgütlerde bulunan pozisyonların net olmaması, görev tanımlarının açık yapılmamış olması, ast-üst ilişkilerinin netleştirilmemiş olması anlaşmazlıkların ve çatışmaların fitilini ateşleyebilmektedir. Bazen örgütlerde görev tanımları net olmadığı gibi, bu görevleri yaparken kimin kime/kimlere karşı sorumlu olacağı da net değildir. Dolayısıyla farklı kişi ve grupların aynı alan ile ilgilenmeleri şeklinde ortaya çıkan yetki belirsizliği ve karmaşası çatışmaya yol açabilmektedir (Koçel, 2015).

Yetki belirsizliği beraberinde görev ve sorumluluk belirsizliği de getirebilmektedir. Bu durum iş görenin belirsiz bir ortama sürüklenmesine neden olur. Çalışma ortamındaki belirsizlik iş görenlerde stres ve bıkkınlık ile tükenmişlik oluşturabilir. Bu olumsuz duygular ise çatışmaları hızlandırır.

### **2.2.1.8. İletişim eksikliği**

Örgütün amaçlarını ve hedeflerini iş görenlere net bir biçimde aktarabilen ve İş görenlerin belirlenmiş olan hedefler etrafında toplanmalarını sağlayacak bir iletişim sistemine gereksinim bulunmaktadır. Böyle bir iletişim sisteminin bulunmaması ya da örgütte iletişim eksikliğinin mevcut olması çatışmaları beraberinde getirmektedir (İpek, 2012). İletişim kanalının tıkalı olması, mesajların net olmaması, alıcıların yanlış belirlenmiş olması, dönüt sağlanamaması, iletişimde gecikmelerin yaşanması bireylerin ya da grupların kendilerine göre farklı kararlar almalarına ve bu yönde davranışlar göstermelerine neden olur (Koçel, 2015).

Bölümler arasındaki iletişim eksikliği, doğru tanımlanmamış beklentiler, perde arkası gündemleri, içten olmama iletişim eksikliğinden kaynaklanan çatışma nedenleri arasında sayılabilir. Kendini anlatamama ya da yanlış anlatma veya karşıdakini anlayamama durumu çatışmalarda başat bir sebep olarak değerlendirilebilir. Kendini ifade edebilmek bireyler arasında anlaşmanın sağlanmasını çatışmaların azalmasını sağlamaktadır. Ancak iletişim kanallarının fazlalığı veya tıkanıklığı ile tek yönlü iletişim çatışmalara davetiye çıkarabilmektedir.

### **2.2.1.9. Ödüllendirme sistemi**

Ödüllendirmenin performansa dayalı bir sisteme oturtulmaması, ödül alınabilecek tutum ve davranışların belirlenmemiş olması, ödüle ilişkin ölçütlerin net olmaması,



ödüllendirmede hakka ve adalete riayet edilmemesi çatışma nedenlerinden bazılarıdır (Ada, 2013). Ayrıca, ödüllendirme sisteminin iş görenler arasında acımasız bir rekabet üzerine kurgulanmış olması, ödül alan çalışan ile ödül alamayan çalışanın acımasız bir rekabete girmelerine ve çatışmaların yaşanmasına neden olmaktadır (Baron, 1990).

Ödüllendirme sisteminde esas olan adalet ve eşitliktir. İşveren tarafından İş görenlerin iş başarımları düzeylerine göre ödül sistemi kurgulanması çatışmaları engelleyici rol oynayacaktır. Ancak iş görenin ödüllendirmede yanlış davranıldığını algılaması ya da bunu netleştirmesi önemli bir çatışma nedenidir. Burada esas olan, yöneticinin ödül sistemini iyi kurgulaması, sistemi bütün yönleriyle iş görenlerine tanıtması ve şeffaf bir ödüllendirme süreci işletmesidir. Aksi durum hem iş gören-işveren hem de iş gören-iş gören çatışmalarını kaçınılmaz hale getirir.

## **2.2.2. Bireysel Faktörler**

### **2.2.2.1. Beceri ve yetenek farklılıkları**

İnsanlar bireysel farklılıkları olan varlıklardır. İnsanlar arasındaki bireysel farklılıklar, kişisel özellikler, sosyo-kültürel nitelikler birbirinden ayrılmaktadır. Bütün İş görenlerin aynı kişi kurum olay veya olgu karşısında aynı tutumu tavır ve davranışı göstermeleri beklenemez. Söz konusu farklılıklara rağmen, örgütsel amaçların gerçekleştirilebilmesi için birlik içinde çalışılması, ortak karar alınması ve davranış gösterilmesi gerekir. Dolayısıyla birbirinden farklı olan örgüt üyelerinin örgütün menfaatleri gereğince birlikte hareket etmeleri ve birbirlerine bağlı davranmaları esastır. Bu nedenle örgütlerde çalışanların birbirlerinde tamamen bağımsız oldukları söylenemez. Çünkü örgütlerde var olan işler, birim ve bölümler sonuç itibarıyla birbirlerine bağlıdır.

İş görenlerin örgütsel eylemlerde birbirlerine bağlı olmaları ya da birbirlerinin eylemlerinden sorumlu olmaları çatışmalara zemin hazırlayabilmektedir. Bir bölümdeki başarısızlık diğer bölümleri, bir iş görenin hatası diğer iş görenleri etkileyebilmektedir. Dolayısıyla çalışanlar arasındaki bilgi ve beceri farklılıkları çatışmalara neden olabilmektedir. Örnek olarak; uzman bir iş görenin işe yeni başlamış acemi bir iş görenle aynı şartlarda çalıştırılması iş görenler arasında memnuniyetsizlik ve buna bağlı olarak çatışma oluşmasına sebebiyet verebilir (Ceylan, Ergün ve Alpkan, 2000).

#### **2.2.2.2. Kişilik farklılıkları**

Örgüt içerisindeki çatışmaların bir nedeni de bireyler arasındaki kişilik farklılıklarıdır. Bireysel farklılıklar, insanların farklı inançlara, değerlere, fikirlere, tutum ve davranışlara sahip olmalarını ifade eder. İnsanlar arasındaki mevcut bireysel farklılıkların çoğu zaman çatışma yaratma potansiyeli taşıdıkları söylenebilir (Topaloğlu ve Boylu, 2006). Bireyin tercihlerinin diğer birey veya bireylerin tercihleri ile uyuşmama durumu çatışmaya neden olabilmektedir.

Bireylerin olay, olgu ve durumları farklı yorumlamaları, farklı çıkarımlarda bulunmaları çatışma gerekçelerini oluşturmaktadır. Bireysel ilgilerin, gereksinimlerin ve taleplerin birbirinden farklı olması doğal olmakla birlikte çatışmaların yaşanmasına sebep olmaktadır. Bir olay karşısında tutumların farklı olması, bireylerin olayları farklı algılamaları ve değerlendirmeleri, taraflarının ilgi ve gereksinimlerinin farklı olması çatışmaya neden olur (Rahim, 2023).

#### **2.2.2.3. Ahlaki değer ve yargılar**

Bireylerin önceliklerinin, yaşama ya da örgüte dair ilkelerinin, beklentilerinin, değerlerinin ve algılarının farklılık göstermesi, aynı olay veya durumu farklı biçimde algılamalarına, yorumlamalarına ve farklı tepkilerde bulunmalarına sebebiyet verebilmektedir (Erem, 2008). Değer yargılarında ve sahip olunan inançlardaki farklılıklar çatışmaların yaşanmasında önemli etkenler olarak ifade edilebilir.

İnsanların inançları, değer yargıları ve ahlaki anlayışları birbirinden farklılık göstermektedir. Etik anlayışındaki ve uygulamalarındaki farklılıklar da bu duruma örnektir. Değer farklılıklarının ve inanç ayrılıklarının bazen örgütsel amaçlara bağlılığı sağladığı da bir gerçektir. Bazı değerlerden dolayı örgütsel amaçlara bağlılık artsa da eylemlerde uyuşmazlık baş gösterebilmekte ve bu da çatışmalar için zemin hazırlayabilmektedir (Karip, 2021).

### **2.3. Çatışma Türleri**

Örgütlerde çatışmaların kaçınılmazlığı kabul görmüş bir gerçektir. Burada önemli olan çatışmaları derhal bastırmaktan çok çatışmalardan yararlanmanın yollarını bulmaktır. Çıkış kaynağına bağlı olarak örgütlerde birçok çatışma yaşanmaktadır. Bu çeşitlilik çatışma türlerinin sınıflandırılmasını gerekli kılmıştır (Topaloğlu ve Boylu, 2006).

Çatışmalar; işlevselliğine, ortaya çıkış şekline, taraflarına ve örgüt içerisindeki yerine göre sınıflandırılabilir (Koçel, 2015).

### **2.3.1. İşlevselliğine Göre Çatışma Türleri**

#### **2.3.1.1. İşlevsel çatışmalar**

İşlevsel çatışmalar, örgütlerin belirlenmiş olan amaçlarını gerçekleştirmelerine ve daha da güçlenmelerine yarayan çatışmalardır. Bu çatışmalar, dikkatleri örgütün bazı birim ve bölümlerinde bulunan sorunlara yönelterek örgütü bir bütün olarak iyileştirilmesine katkı sunarlar (Kaya, 2008). Yönetenler ile iş görenler arasında kabul görmüş değerler sistemi oluşturulması, farklı görüş ve düşüncelerin saygıyla karşılanması, yenileşmeye ve değişime açık olunması örgütteki çatışmaların işlevsel olmasını sağlar (Şanlımeşhur, 2015).

İşlevsel çatışmalar yararlı çatışmalardır. Çünkü bu çatışmaların çıkış nedeni örgütün amaçlarını gerçekleştirmek ve belirlenmiş olan hedeflere ulaşmayı sağlamaktır. Bu tür örgütlerde karşılıklı saygı ve örgütü üstlenme söz konusudur.

#### **2.3.1.2. İşlevsel olmayan çatışmalar**

İşlevsel olmayan çatışmaları, belirlenmiş olan amaçlara ulaşılmasını engelleyen ve bu amaçların gerçekleştirilmesi sürecine fayda sağlamayan çatışmalar olarak tanımlamak mümkündür (Koçel, 2015). Bu tür çatışmalar, örgütsel işleyişi zora sokan, amaçtan sapmalara neden olan, motivasyonu ve odaklanmayı azaltan çatışmalardır (Ören, 2021). Çatışmaların işlevsel olamamasının en önemli nedenlerinden biri çatışmaların zararlı olarak kabul edilmesidir (Akcan, 2014).

İşlevsel olmayan çatışmalar zararlı olan çatışmalardır. Bu çatışmaların yıkıcı etkileri bulunmaktadır. İşlevsel olan ve olmayan çatışmaları birbirinden ayırmak oldukça zordur. Çatışma sürecinde dikkate alınması gereken, çatışanların çatışmayı nasıl algıladıkları ve değerlendirdikleri konusu olmalıdır. Bu algı ve değerlendirme, çatışmanın pozitif ya da negatif olmasını saptayacak etkiyi oluşturur (Nergiz, 2018).

### **2.3.2. Ortaya Çıkış Şekillerine Göre Çatışma Türleri**

#### **2.3.2.1. Potansiyel çatışmalar**

Örgütlerde her zaman çatışma olabilir anlayışı, potansiyel çatışmaları özetlemektedir. Çatışmaların kaçınılmazlığı, zamana ve duruma bağlı olarak her an bir çatışmanın

doğması ihtimalinin varlığını ifade eder. Burada önemli olan, çatışmanın oluşmuş olmasından çok, çatışmaya neden olabilecek şartların oluşmuş olmasıdır. Sahip olunan inançlar, benimsenen değer yargıları, bireysel farklılıklar, kaynakların dağıtımına ilişkin oluşturulmuş olan algılar, örgütte kullanılan ödüllendirme yol ve yöntemleri çatışma potansiyeli barındıran durumlardır (Uslu, 2014).

Çatışmaların çıkış nedenleri ve kaynakları potansiyel çatışmalara zemin hazırlamaktadır. Statü farklılıkları, inanç ve değerlerdeki farklılık, iletişim sağlanamaması, rekabet, özgür olma isteği, hedef ve amaçların çeşitlenmesi potansiyel çatışmaların ana sebeplerini oluşturmaktadır (Kapıcı, 2015). Potansiyel çatışmalarda, çatışma yaratacak bir sebep her zaman vardır.

### **2.3.2.2. Algılanan çatışmalar**

Daha çok yanlış anlamaya dayalı bir çatışma türü olan algılanan çatışma, bireylerin niyetlerinin, düşüncelerinin veya pozisyonlarının yanlış anlaşılması sonucu ortaya çıkar. Bu çatışmalar algı farklılığı temellidir. Sorun, tarafların yaşanan olayları ve meydana gelen durumları çatışma olarak algılamalarıdır (Koçel, 2015). Algılanan çatışmalar çoğu zaman iletişim sağlanamamasından ya da yanlış anlamalardan kaynaklanan bir çatışma türüdür.

Olay ve durumları doğru algılanması ya da iyi niyetli algılanması çatışmaları engelleyebilirken olumsuz algı ya da yanlış ve kötü niyetli algı çatışma doğurur. Potansiyel çatışmadan sonra, algılanan çatışma ile beraber örgütte etkin çatışma süreci start almış sayılır. Potansiyel çatışmaların aksine algılanan çatışmalar örgütler için riskler oluştururlar (Akcan, 2014).

### **2.3.2.3. Hissedilen çatışmalar**

Hissedilen çatışma türünde dargınlık, kızgınlık, öfke gibi hisler başat olmakta, ancak çatışma dışarıdan gözlenemediği gibi çatışanlar dışında başkaları tarafından hissedilmemektedir. Bu çatışma türünde çatışan kişiler ya da gruplar kızgınlıklarını, kırgınlıklarını, endişelerini net bir biçimde ortaya koyarlar (Açıkgöz, 2014).

Hissedilen çatışmalar, çatışan tarafların çatışma durumunda olduğu tarafın hislerini ifade eder. Bu çatışma türünde kaygı, gerilim, öfke, kırgınlık gibi hisler çatışmanın belirtilerini oluşturur (Solmuş, 2004). Hissedilen çatışmalarda taraflar birbirleri hakkında olumsuz hisler geliştirir ve bu durum gruplaşmaları beraberinde getirir. Karşı tarafı suçlamak bu

çatışma türünde çok sık kullanılır. Çatışma uzadıkça ve düzeyi arttıkça gruplar arasındaki iş birliği ve üretim gücü zayıflar (Can, Aşan ve Aydın, 2015)

#### **2.3.2.4. Açık çatışmalar**

Sözel veya davranışsal bir harekete dayanan açık çatışmada taraflardan biri diğerini etkileyerek yönlendirme gücüne sahiptir. Bu çatışma türünde çoğu zaman orta yoktur ve doğal bir süreç işlemez. Bu çatışma türünde kazanan ve kaybeden veya zorunlu bir anlaşmaya varma söz konusudur (Ören, 2021). Çatışan kişi veya gruplar tutum ve davranışlarını eyleme dönüştürürler. Bu çatışmalarda, karşılıklı sözlü tartışma, kötü sözler söyleme, bilgi ve belgeleri gizleme veya fiziksel şiddet ortaya çıkabilmektedir (Göçer, 2021). Açık çatışmalarda filli çatışmaları gizlenmeden ortaya konması söz konusudur.

#### **2.3.3. Taraflarına Göre Çatışma Türleri**

##### **2.3.3.1. Bireyler arası çatışmalar**

Bu çatışmalar, bireylerin farklı sebeplerle kendi aralarında görüş ayrılıklarına düşmelerinin sonucunda oluşan çatışmalardır. Amir-memur anlaşmazlıklarından ve kurmay-komuta yöneticileri anlaşmazlıklarından kaynaklanana çatışmalar, en yaygın olan bireyler arası çatışma türüdür. Ayrıca aynı örgütsel makamda/pozisyonda olanlar arasında da bireysel farklılıklardan doğan çatışmalar da yaşanabilmektedir (Genç, 2017).

Bireyler arası çatışmalarda örgütsel bir çatışma ya da organize bir çatışmadan çok kişiler arası çatışmalar ön plandadır. Bu çatışmalarda bireyler arasındaki inanç, değer, fikir, amaç farklılıkları çatışmaları ortaya çıkarır. Bireyler arası çatışmalarda en çok görülen çatışma türünün ast-üst ilişkisinden kaynaklanan çatışmalar olduğu söylenebilir.

##### **2.3.3.2. Bireyler ve gruplar arasındaki çatışmalar**

Bir örgütteki bölüm, grup, takım gibi sistemlerin yapılardan veya görev anlayışlarından kaynaklanana çatışmalardır. Bu çatışmalar örgütte birliği ve bütünlüğü tehdit eden çatışmalardır (Ertürk, 2013). Gruplar arası çatışmalar örgütlerde en yaygın görülen çatışmalar olup yönetilmesi güçtür (Koçel, 2015). Grup psikolojisine dayanan ve gruptan farklı olmaktan kaynaklanan bir çatışma türüdür (Ertürk, 2013). Bu çatışma türünün, çoğu zaman iş gruplarının kendi normlarını ve belirledikleri iş kalıplarını çalışanlara kabul ettirmek için uyguladıkları baskılardan meydana gelen çatışma türü olduğu söylenebilir.

Grup çatışmaları doğru yönetilemediği ya da yönlendirilemediği durumlarda ciddi sorunlara neden olan çatışmalardır. Grup tarafından belirlenmiş olan normları ve davranış kalıplarını beğenmeyen ya da kendi özgür görüş ve düşünceleriyle çelişir olarak değerlendiren kişiler çatışmaya girebilmektedirler (Şimşek ve Çelik, 2021).

### **2.3.3.3. Gruplar arası çatışmalar**

Bu çatışmalar, çoğu zaman aynı amire bağlı farklı gruplar arasındaki mücadelelerden kaynaklanmaktadır. Örgütlerde bazen bölümler arasında görüş, düşünce, tasarlama ve uygulama usul ve yöntemleri açısından veya duygusal nedenlerle çatışmalar çıkabilmektedir (Eren, 2020). Gruplar arası çatışmaların birçok nedenden kaynaklandığı söylenebilir. İdeolojik gruplaşmalar, sendikal gruplaşmalar, sivil toplum kuruluşları üyelikleri çerçevesinde oluşan gruplaşmalar çatışma doğurabilmektedir.

Örgütte var olan grupların farklı inanç, değer ve algılara sahip olmaları çatışmalar için başlatıcı neden olur. Örgütün olanaklarında yararlanma isteği ya da örgüte hâkim olma isteği bu çatışmaların ortaya çıkmasında etkilidir. Amaç farklılıkları ve kaynaklardan pay almak amacıyla yapılan mücadeleler de gruplar arasında çatışmalara neden olabilmektedir (Erem, 2008).

### **2.3.3.4. Örgütler arası çatışmalar**

Örgütler arası çatışma, aynı sektördeki rakipler arasında; üretici-bayi, denetleyen-denetlenen, kurum-sendika arasında yaşanan çatışmalardır (Uslu, 2014). Her çatışma türünün olduğu gibi, bu çatışma türünün de yapıcı ve yıkıcı etkileri olabilmektedir (Şimşek ve Çelik, 2021). Okul ve sendika çatışması veya okul ile bir başka sivil toplum kuruluşu arasında oluşan çatışmalar bu tür çatışmalardandır. Bu çatışmalar hacim olarak büyük çaplı ve etki alanı geniş olan çatışmalardır.

## **2.3.4. Örgüt İçerisindeki Yerine Göre Çatışmalar**

### **2.3.4.1. Dikey çatışmalar**

Bu çatışma türü, örgütteki farklı hiyerarşilerde bulunan kişiler arasında yaşanan çatışmadır. Ast-üst arasındaki beklentilerin yerine getirilmemesi durumu bu çatışmaların yaşanmasına neden olur (Tuğlu, 1996). Örgütlerse ast-üst, emir-komuta ilişkisi olmakla birlikte bu kişilerin sürekli ve her şartta anlaşmaları beklenemez. Ast ve üstün farklı özellikleri, inanç, değer ve tutumları bir süre sonra beklentilerin ve taleplerin

karşılanamamasıyla sonuçlanarak çatışmalara sebep olabilir. Bu durum da yönetici ile iş gören arasında çatışmaların yaşanmasına sebebiyet vermektedir

Örgüt yönetimi ile İş görenlerin olaylara ve durumlara bakış açıları çoğu zaman farklılaşabilmektedir. Bu farklılık örgütsel amaçlar ile bireysel beklentilerin tam uyum sağlayamadığı durumlarda artar. Yönetimin istekleri ile iş görenin taleplerinin çoğu zaman çatışma içinde olduğu söylenebilir. Aynı zamanda yönetimin iletişim kanallarının ve iletişim dilinin de bu çatışmalarda önemli faktörler olduğu söylenebilir (Genç, 2017).

#### **2.3.4.2. Yatay çatışmalar**

Bu çatışma türü, aynı örgütte aynı hiyerarşide bulunan kişi veya gruplar arasında ortaya çıkan çatışmalardır. Kaynakların adil paylaşılammaması, amaçlarda uyum sağlanamaması, ödüllendirmede ve terfilerde yanlı davranılması, öne çıkma isteği ve bireysel çekişmeler bu çatışma türünün ortaya çıkma nedenleridir (Şanlımeşhur, 2015).

Aynı örgütte aynı amaçlar için çaba gösteren İş görenlerin farklı muamelelerle karşılaşmaları çatışmalara neden olur. Örgütün kaynaklarının dağıtımında adalet sağlanamaması, ödüllendirmenin veya cezalandırmanın adil yapılmaması bu çatışma türünün oluşumunda etkilidir (Tjosvold ve Tjosvold, 2015).

#### **2.4. Çatışma Süreci**

Robbins ve Judge (2017) çatışma sürecini “potansiyel zıtlasma ve uyumsuzluk”, “kavrama ve kişiselleştirme”, “çatışma yönetimi”, “davranış” ve “sonuç” olmak üzere beş evrede almaktadır.

##### **2.4.1. Birinci Evre: Potansiyel Zıtlasma ve Uyuşmazlık**

Eksik bilgi paylaşımı, aşırı gürültü, belirlenen/kullanılan iletişim yolu gibi iletişim engelleri ile eğitim ve algılama düzeyi/durumu gibi ögeler çatışmaların potansiyel tetikleyicileri olabilmektedir. Örgütün büyüklüğü, uzmanlaşma, örgüt üyelerinin özellikleri, tükenmişlik düzeyinin yüksekliği, görev ve rol karmaşası, amaç farklılıkları ve ödül-ceza sistemleri çatışmaların önemli nedenlerindedir. Ayrıca, önyargılar, yandaş tutumlar, kayırmacılık, tarafgirlik, düşünce farklılıkları gibi kişisel değerler ve özellikler de çatışmaların tetikleyicileri olabilmektedir (Robbins ve Judge, 2017).

#### **2.4.2. İkinci Evre: Kavrama ve Kişiselleştirme**

İkinci evre çatışma kavramının tanımlandığı evredir. Bu evre çatışma süreci hakkında çatışan tarafların karar verdikleri evredir. Çatışma sadece algılanan değil, aynı zamanda hissedilebilen bir olgudur. Çatışmanın hissedilmesi, kişilerin duygusal olarak çatışma başlatmaları ya da çatışmaya taraf olmalarıyla sonuçlanır. Bu durum da karşılıklı kaygı, kırgınlık, öfke, gerilim ve tedirginlik yaşanır. Tarafların birbirlerine yönelik duyumsadıkları duyguların negatif yönde olması karşılıklı güven yitimine neden olur. Olumlu duyumsama ise pozitif yönlü bakış açısı oluşturarak yaratıcı çözümler üretmeyi sağlar (Robbins ve Judge, 2017).

#### **2.4.3. Üçüncü Evre: Çatışma Yönetimi**

Çatışma yönetimi, bireylerin niyetlerini, algılarını, hislerini, tutum ve davranışlarını biçimlendirmeyi esas alır. Çatışmaların çoğu zaman tarafların birbirlerini yanlış anlamalarından doğduğu söylenebilir. Bazen bireylerin niyetleri ile davranışları arasında tam bir uyum sağlanamadığı durumlar olur. Bu evrede çatışma yönetiminde takip edilecek stratejiler saptanır. Bu stratejiler ise hükmetme, bütünleştirme, kaçınma, uyma ve uzlaşma olarak sıralanabilir (Robbins ve Judge, 2017).

#### **2.4.4. Dördüncü Evre: Davranış**

Bu evre çatışmaların görüldüğü evredir. Bu evre çatışan tarafların ifade, hareket ve tepkilerini kapsar. Bu evre, niyetlerin uygulamaya dönüştürüldüğü evredir. Ancak, sorun bu davranışların yanlış hesaplamalara ve uygulamalara bağlı olarak amaçlarından sapmalarıdır. Dolayısıyla bu evreyi dinamik bir etkileşim süreci olarak görmek gerekir (Robbins ve Judge, 2017).

#### **2.4.5. Beşinci Evre: Sonuç**

Bu evre çatışmanın sonuçlandığı evredir. Burada önemli olan taraflar arasında yaşanan etki-tepki sürecinin olumlu mu olumsuz mu sonuçlandığıdır. Olumlu sonuç grup performansını artıran (işlevsel olan), olumsuz sonuç ise performansı düşüren (işlevsel olmayan) etki yapar (Robbins ve Judge, 2017).



## **2.5. Çatışmaya Yönetim Teorileri**

Örgütsel çatışmaya yönelik bilimsel yaklaşımlar; klasik çatışma yönetimi, neo-klasik çatışma yönetimi ve modern çatışma yönetimi olmak üzere üç grupta ele alınmaktadır (Karip, 2021).

### **2.5.1. Klasik Çatışma Yönetimi**

Klasik yönetim anlayışı, belli bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelmiş insan grubunu bir otorite gücüyle yönlendirmeyi ve yönetmeyi ifade eder (Barutçugil, 2004). Klasik yaklaşım çatışmayı kötü görür ve derhal son verilmesi gereken bir durum olarak değerlendirir. Klasik yönetim anlayışı çatışma kavramını şiddet, yıkım, zarar ve mantık dışılık olarak tanımlar. Klasik çatışma yönetimine göre bir örgütte çatışmanın varlığı, o örgütte ciddi bozulmaların olduğunu gösterir (Sarpkaya, 2002). Klasik yönetim anlayışını benimsemiş olan yöneticiler, kendilerini örgütü çatışmanın yıkıcı etkisinden korumakla görevlendirilmiş kişi olarak algılar (Taymaz, 2002). Klasik yönetim anlayışına sahip bir örgüt yöneticisi için bir örgütte çatışmanın varlığı, iletişimin engellenmesi, bireyler arasındaki açıklığın ve güvenin sarsılması, yöneticilerin İş görenlerin ihtiyaçlarına ve taleplerine ilgisiz olmaları, yöneticiler ile çalışanlar arasında dayanışma ve iş birliğinin ortadan kalkması, ortak amaç etrafında kenetlenmenin engellenmesi ve evrensel yönetim ilkelerinin işletilmemesi anlamına gelir (İpek, 2012). Bu anlayış örgütleri yapısal kuralların, prosedürlerin, hiyerarşi ve emir kanallarının yoğun olduğu yapılar olarak algılar ve bu yapılarda çatışmaların olmaması gerektiğini düşünür.

Taylor'un temsil ettiği geleneksel yönetim anlayışında astlar düşünmek veya politika belirlemek yerine kendilerine verilen görevleri yerine getirmelidirler. Bu anlayış, önemsemediği İş görenlerin hatta makine olarak algıladığı çalışanların çatışma yaratmalarını hoş görmez. Klasik yönetim anlayışı, örgütsel üretimi düşürecek olan çatışmaların derhal ve bir bütün olarak ortadan kaldırılması gerektiğini düşünür (Karip, 2021). Klasik yönetim anlayışına göre örgütün isleyişi ve işlevselliği ancak bilimsel yönetim anlayışıyla gerçekleşebilir. Bu anlayışa göre iş bölümü yapılması ve herkesin görevi yapması doğal olarak çatışmayı ortadan kaldırır.

Klasik yönetim anlayışı, çatışmaları yok edilmesi gereken negatif durumlar olarak değerlendirir. Çatışmalardan oldukça uzak durulması, kaçınılması ve ortaya çıkması durumunda ivedilikle yok edilmesi anlayışı klasik çatışma yönetimi anlayışını

özetlemektedir. Klasik yönetim anlayışı, örgütün yapı ve işleyişine ilişkin katı kuralların belirlenmesi ve bu kurallara uyulması halinde verimliliğin artacağını ifade eder (Ataman, 2001). Bu anlayış, örgütün ussal bir biçimde yapılandırıldığını ve İş görenlerin tutum ve davranışlarını belirleyen kuralların önceden konduğunu ileri sürmektedir. Klasik kuramcılar ve bu anlayışla çatışmaları yönetmek isteyen kişiler, çatışmaları tahlil ederek nedenlerini ortaya çıkarmak ve çözüm yolu bulmak yerine, çatışmaları yok etmeyi önceliklemler (Durak, 2010).

### **2.5.2. Neo-Klasik Çatışma Yönetimi**

Neo-klasik yönetim yaklaşımı insanı merkeze alır (Ifeyinwa, 2019). İnsan odaklı bu yaklaşımda çatışmalar doğal olarak karşılanır. Neo-klasik anlayış, kaçınılmaz gördüğü çatışmayı olumlu olarak kabul eder (Şenyiğit ve Tetik, 2004). Çatışmayı olumsuz ve derhal yok edilmesi gereken bir olgu değil, iyi yönetilmek suretiyle olumlu sonuçlar elde edilecek bir olgu olarak kabul eden neo-klasik yaklaşım çatışmanın örgüt için işlevsel getirilerinin olduğunu savunur. Klasik ve neo-klasik yönetim anlayışlarında esas olan örgütsel verimliliği artırmak olmakla birlikte, kullanılan yöntemler birbirinden farklılık gösterir. Klasik kuram çatışmaları ortadan kaldırmak için örgütün teknik sisteminin değişmesi gerektiğini savunurken neo-klasik kuram çatışmaların çözülebilmesi için örgütün sosyal sisteminin değişmesi gerektiğini ileri sürer (Şenyiğit ve Tetik, 2004).

Neo-klasik yönetim anlayışının insan merkezli olması, insan tarafından ortaya konabilecek çatışmaya da anlayışlı bir yaklaşım sergiler. Bu anlayışta insan ilişkileri ve iletişim merkezdedir. Dolayısıyla neo-klasik yaklaşımda çatışmalar korkulacak olgular değil, örgütsel verimliliği artıracak olgular olarak değerlendirilmektedir.

### **2.5.3. Modern Çatışma Yönetimi**

Modern çatışma yönetimi, çatışmayı ortadan kaldırılması gereken bir sorun olarak görmez. Bu anlayışa göre, kaynakların kıt olması, ödemelerin yetersiz oluşu, iş yükünün ağırlaşması, tek kişi yönetiminin hâkim olması örgütlerde çatışmaların ortaya çıkmasına zemin hazırlar. Ayrıca bu anlayış, İş görenlerin kaynakları ve yönetsel gücü ellerinde bulundurmaları için rekabet etmelerini ve bunun sonucunda çatışmaların yaşanmasını doğal karşılar (Başaran, 2004).

Modern yönetim anlayışı, örgütlerin yapılanmalarından ve işleyişlerinden bağımsız olarak çatışmaların yaşanmasının kaçınılmazlığına ve gerekliliğine vurgu yapar.

Örgütlerde belli bir düzeyde çatışmanın varlığı yenileşmeyi, gelişmeyi ve yaratıcılığı artırır (Akçakaya, 2003). Düzeyi ayarlanmış bir çatışmanın çalışanların iş başarımlarını artırma yönünde olumlu etkide bulunduğu söylenebilir. Çatışmanın varlığını kabul eden modern yaklaşım, çatışmanın uyumlu, barışçıl ve işbirlikçi bir yapı sağlaması gerektiğini vurgular (Aşan ve Aydın, 2006). Modern yönetim kuramı, çatışmaların olumlu yönde çözüme kavuşturulabilmesi için örgüt içerisindeki farklılıkların ve zıtlıkların bilinmesi ve teşvik edilmesi gerektiğini savunur. Modern yaklaşım çoğu zaman çatışmaları örgütsel verimlilik için bir önkoşul olarak görebilmekte; çatışmaları hem olumlu hem de olumsuz yönleriyle değerlendirerek çatışma yönetiminin zor ve karmaşık bir süreç olduğunu kabul etmektedir (Karip, 2021).

Klasik kuram ve neo-klasik kuram, çatışmayı örgüt için bir tehdit olarak gördüğünden, çatışmanın ortadan kaldırılması gerektiğini düşünür. Ancak çağdaş örgüt kuramları çatışmaların varlığını ve kaçınılmazlığını kabul eder (Shih ve Susanto, 2010). Modern yönetim anlayışında, örgütlerin etkili olabilmeleri için belirli bir düzeyde çatışma yaşanması doğal karşılanır. Hiç çatışmanın yaşanmaması örgütte yeniliğin, değişimin, yaratıcılığın ve başarının olmayacağı anlamına gelir (Şenyiğit ve Tetik, 2004). Modern çatışma yönetimi, çatışmayı kabul etmekle kalmaz, örgütsel başarı ve verimlilik için çatışmayı teşvik eder (Solmuş, 2004). Bu anlayışı benimsemiş yöneticilerin farklılıkları ortaya çıkarmaları ve teşvik etmeleri, bireyler ve gruplar arasındaki çatışmaları benimsenip, desteklemeleri beklenir.

## **2.6. Çatışma Yönetimi**

Bir örgütte yer almak bir tür çatışma içinde olmak anlamına gelmektedir. Örgütlü yaşamın ve grubun içerisinde olmanın avantajlarını yaşayabilmek için örgütsel çatışmaların iyi yönetilmesi zorunluluktur. Çatışmalar çoğu zaman kazananların ve kaybedenlerin olduğu durumlar olarak algılanmaktadır. Bu algının, çatışmaların yararlı hale gelmesini önleyen önemli etmenlerden biri olduğu söylenebilir (Tjosvold ve Tjosvold, 2015).

Çatışma yönetimini, çatışmaların bir araya gelerek problemi ortadan kaldırmak için gayret göstermeleri olarak tanımlamak olanaklıdır. Çatışma yönetimi, tarafların ihtiyaçlarının giderilmesine yönelik bir pazarlık sürecidir (Erem, 2008). Örgütlerde meydana gelen çatışmaların amacına uygun bir şekilde yönetilebilmesi için çatışmaların bütün yönleriyle anlaşılması ve ÇYS'nin yer, zaman ve yöntem açısından ayrıntılı olarak bilinmesi gerekir.

Çatışmaların kaçınılmaz gerçekler olmaları, çatışmaların anlaşılmasını ve örgütsel yarar ilkesi doğrultusunda yönetilmesini gerektirmektedir (Sucuoğlu, 2015).

Çatışmayı örgütsel amaçları ve bireysel beklentileri karşılayacak şekilde yönetebilmek için çatışmalar hakkında bilgili olmak gerekir. Bu da çatışmalara neden olan sebepleri, yol ve yöntemleri bilmekten geçer. Rahatsızlıklar, yanlış anlamalar, gerilimler, kriz gibi durumlar, bir çatışmanın var olduğunu gösteren ipuçları olarak değerlendirilebilir (Bilgin, 2008). Bu durum, çatışma nedenlerini ve kaynaklarını ayrıntılı olarak belirlemeyi gerektirir.

Örgütlerde baş gösteren çatışmaların iyi yönetilmesi, çalışanların üretim güçlerini, iş başarma becerilerini ve örgüte bağlılık düzeylerini yükseltir. Etkili bir iletişim, çalışanlar arasında anlayışa dayalı bir etkileşim, amaç yoğunluklu işveren-iş gören ilişkileri; örgütlerde maliyetlerin azalmasını, verimin artmasını, ürün niteliğinin yükselmesini sağlayacaktır. Çatışma yönetimi, örgütteki çatışmayı bastırmaya değil, örgütün kendini geliştirmesi için fırsat yaratmaya odaklanmalıdır (Tjosvold ve Tjosvold, 2015).

Çatışmanın yönetimi tanı koyma, eylemde bulunma, çatışma, öğrenme-etkililik ve dönüt alma olarak basamaklandırılmaktadır. Çatışma yönetim süreci genel olarak öfke kontrolü sağlama, ön değerlendirme yapma, bilgi toplama, pozitif bir iklim oluşturma, saygılı, nezaketli ve soğukkanlı olma, problemi tanımlama, olası çözümler üretme, çözümleri izleme eylem basamaklarını oluşturmaktadır (Rahim, 2023). Bu durumda, çatışma yönetiminin, çatışma çözme basamaklarının bilinmesini ve uygulanmasını gerektirdiği söylenebilir.

### **2.6.1. Çatışma Yönetimi Stratejileri**

Bütün örgütlerde çatışmaların yaşanması doğaldır. Çatışmalar kaçınılmaz gerçeklerdir. Burada önemli olan, çatışmanın doğru ve etkili yönetilmesidir (Özkalp, Sungur ve Özdemir, 2009). Alanyazında ÇYS iş birliği ve çıkarıcılık ikilemi şeklinde ele alınmıştır. İsim olarak farklı olmakla birlikte, birçok ÇYS'nin içerik olarak benzer oldukları dikkat çekmektedir (Şahin, 2007). ÇYS genelde hükmetme, kaçınma, uyma, tümleştirme ve uzlaşma şeklinde adlandırılmaktadır (Karip, 2021; Rahim, 2023; Robbins ve Judge, 2017; Özkalp ve Kirel, 2021).

### **2.6.1.1. Hükmetme**

Mutlaka bir kazananın ve kaybedenin bulunduğu hükmetme stratejisinde, insan ilişkileri örgütsel amaç ve çıkarlar kadar önemsenmez (Bilgin, 2000). Bu stratejide çoğu zaman mevcut yasal güce güvenerek talepleri zorla kabul ettirme vardır (Koçak ve Başkan, 2013). Uzlaşma için yeterli zamanın olmadığı durumlarda yeğlenen bir strateji olarak hükmetme, çatışmada yer alan bireyin kendi menfaatlerine yüksek, diğer bireylerin menfaatlerine ise düşük düzeyde ilgi duyduğu durumlarda takınılan tutum olarak ifade edilebilir.

Hükmetme tutumunu benimsemiş olan kişi kendi pozisyonunun doğruluğunu kabul eder ve sürekli kazanan taraf olmak ister (Arslantaş ve Özkan, 2012). Bu stratejiyi çok sık kullanan yöneticiler için diğer örgüt çalışanlarıyla iyi ilişkiler içerisinde olmaktan çok kişisel hedeflerine ulaşma önemlidir. Bu tür yöneticiler için iş ve örgütsel fayda insan ilişkilerinden çok daha önceliklidir (Akgül, 2011). Hükmetme stratejisini kullanan yöneticiler anlaşmazlıkları çözmek ve çatışmayı yönetmek için yasal yetkilerini ve yasal statülerinden gelen güçlerini kullanırlar. Konunun karmaşık olması ve yeterli zaman bulunmaması durumunda bu stratejinin kullanılmamasının daha uygun olacağı söylenebilir.

### **2.6.1.2. Kaçınma**

Bu stratejide taraflar kendi görüşlerinin arkasında durmadıkları gibi karşı tarafın görüşlerine de karşı çıkarlar. Kaçınma stratejisinde çatışmanın zaman ve düzey olarak artış göstermemesi için görmezden gelme söz konusudur (Ören, 2021). Kaçınma stratejisi genellikle pasifte bekleme, ilgi göstermeme, görmezden gelme veya ödün verme tutumları ile ortaya çıkar. Bu strateji, çatışmayla ilgilenmeyi öteleme, tarafların sakinleşmeleri ya da sorunu kendi aralarında çözmeleri için zaman kazanma ya da çatışmanın yıkıcı etkisinden kurtulma amacıyla kullanılabilir (Karip, 2021). Bu stratejiyi kullanan yöneticiler genellikle geri çekilmeyi, mevcutla yetinmeyi, ilgisiz olmayı tercih ederler (Nergiz, 2018). Kaçınma stratejisi bir “soğuma” dönemi yaratarak, çatışmaya sebebiyet veren problemlerin çözülmesi için çatışan taraflara zaman kazandırır (Pelit, 2003).

Bu stratejiyi benimsemiş olan örgüt yöneticisi, çatışmanın çözümünde etkin rol oynamadığı gibi, çoğunlukla olaylara ilgisiz ve pasif kalmayı tercih eder (Şimşek ve

Çelik, 2021). Bu stratejinin uygulanması nedeniyle zamanında çözülemeyen sorunlar ve çatışmalar ileride telafisi güç problemlerin yaşanmasına ortam hazırlayabilir. Sorunların çözülememesi çalışanlarda hayal kırıklığı yaratarak çatışmanın daha şiddetli olarak devam etmesine neden olur. Bu durum, kaçınma veya kazanma arasında ciddi gerilimlerin yaşanmasına ve örgütün etkililiğinin azalmasına neden olur (Şendur, 2006).

#### **2.6.1.3. Uyma**

Uyma stratejisi kabullenme, boyun eğme, razı olma stratejisidir. Bireyin talep ve gereksinimlerini, diğerlerinin talep ve gereksinimlerine feda etmesi şeklinde ortaya çıkan bir stratejidir uyma stratejisi (Göçer, 2021). Uyma stratejisi daha çok astların üstlerle olan ilişkilerinin zedelenmemesi amacıyla kullandıkları bir stratejidir. Burada haklarından, istek ve gereksinimlerinin doyurulmasından geri duran genellikle astlar olmaktadır. Geleneksel olarak yapılandırılmış örgütlerde astlar ile üstler arasındaki yetki farklılığı astları taviz verme durumunda bırakmakta ve astlar boyun eğen taraf olmaktadır (Karip, 2021).

Uyma stratejisinde, çatışan taraflardan birinin talep ve gereksinimlerini geri planda tutması veya erteleme söz konusudur. Ayrıca ast olan kişi üstü memnun etmek için tavizler vermeye hazırdır. Uyma stratejisinin gelişmeye açıklığı önlediği, yaratıcı gücün ortaya çıkmasını engellediği söylenebilir. O halde uyma stratejisinin, çalışanlar arasında sağlıklı bir uyumun ve dengenin olduğu zamanlarda kullanmak oldukça önemlidir (Çarıkçı, 2018).

#### **2.6.1.4. Tümleştirme**

Çalışanların ilgilerine ve gereksinimlerine üst düzeyde yoğunlaşarak çatışmayı bitirmek amacıyla tercih edilen tümleştirme stratejisi bazen iş birliği, sorun çözme, bütünleştirme, uyum sağlama olarak da tanımlanmaktadır (Karip, 2021). Tümleştirmede bireyin gerek kendisini gerekse de karşı tarafı önemseme düzeyi yüksektir. Bu stratejide fikir alışverişinde bulunmak, görüş ve düşünceleri açıkça ortaya koyarak çatışmaya neden olan öğeleri belirlemek esastır. Çatışan tarafların iyi niyetli olmaları ve yöneticinin çatışmayı çözmek yönünde irade göstermesi durumunda bütünleştirme stratejisinin sonuç alıcı bir tarz olması olanaklıdır (Bilgin, 2000).

Çözümün bütün tarafların menfaatlerine yönelik olması bu stratejinin kazan-kazan stratejisi olarak değerlendirilmesini olanaklı kılmaktadır. Bu stratejide var olan

farklılıklar kabul görür ve üyelerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap veren sonuçlara ulaşılır (Nergiz, 2018). Bu stratejide kullanılan açık iletişim kanalları, yanlış anlamaları bertaraf ederek çatışmanın altında yatan sebepler çok yönlü olarak ele alınır (Karip, 2021). Bu bakımdan tümleştirme stratejisinin, söz konusu ÇYS arasındaki etkili stratejilerden biri olduğu söylenebilir.

#### **2.6.1.5. Uzlaşma**

Uzlaşma stratejisinde esas olan farklılıkların kavga nedeni olmaktan çıkarılarak paylaşılmasıdır. Bu stratejide çatışan kişiler ya da gruplar menfaatlerinden feragat ederek diğer kişi ya da gruplarla ortak paydalarda buluşurlar. Bu durumda çatışmanın kazananı ya da kaybedeni olmamaktadır. Kimin veya hangi grubun ne oranda fedakârlıkta bulunacağına ise sahip oldukları güç belirler. Uzlaşma stratejisinde tarafların bir süre tekrar çatışma olasılıkları her zaman mevcuttur (Koçel, 2015). Uzlaşma stratejisinin zayıf bir ÇYS olduğu söylenebilir. Çünkü bu stratejide esas olan örgütün amaçlarının ya da çalışanların talep ve gereksinimlerinin karşılanması değil, çatışmayı engelleyici tavizlerle doldurulmuş bir uzlaşma sağlamaktır. Uzlaşma stratejisinde önemli olan tarafların birlikte yaşamalarına imkân tanıyacak kadar ortalama bir çözüm bulmaktır (Şimşek ve Çelik, 2021).

Çatışmaların iyi yönetilmesi örgütsel devamlılık ve üst düzeyde örgütsel ve bireysel fayda sağlama açısından önemlidir. Bu nedenle yöneticinin örgütteki olası çatışmaları yönetebilmesi için bütün ÇYS'den haberli olması, konu hakkında bilgi ve deneyim edinmiş olması gerekir. Çatışmaları iyi bir biçimde yönetebilmek ve çatışmalardan yarar sağlayabilmek için örgüt yöneticisi hangi durumlarda hangi stratejiyi tercih etmesi gerektiğine dair gerekli bilgiye sahip olmalıdır. Kişi bütün çatışmalarda kaçınma stratejisini kullanırsa duyarsız ve dışlanmış, uzlaşma stratejisini yeğlerse kullanılmış, hükmetme stratejisini kullanırsa empatik davranmamış ve merhamet göstermemiş hissedecektir kendisini. Tümleştirme stratejisinin kullanılması halinde ise, karşı tarafla iletişim ve etkileşim sağlanmış hissi oluşacaktır. Ancak tümleştirme stratejisinin kullanılması, üst seviyede bilgi, beceri, yeterli zaman ve enerji gerektirir (Clove ve Goldsmith, 2011).

## 2.7. Çatışmaların Etkileri

Çatışmayı mutlaka kötü ya da mutlaka iyi olarak değerlendirmek yanılıya neden olur. Çatışmayı bireysel ve örgütsel işlevleri ve işlev bozuklukları açısından değerlendirmek doğru karar vermek açısından önemlidir. Çatışmalar ya çözüme kavuşturulmalı ya da yararlı bir şekilde kullanılmalıdır.

### 2.7.1. Çatışmaların Olumlu Etkileri

Alanyazında örgütlerde yaşanan çatışmaların olumsuz sonuçlara neden olabileceği kadar olumlu sonuçların da elde edilmesine katkı sunabileceği açıklanmaktadır. Çatışmaların yönetilme şekli ve yönetilme başarısı etkilerinin olumlu ya da olumsuz olmasını sağlar (Tsfay, 2002). Yapılan çalışmalar, çatışmaların üretkenlik potansiyellerinin yüksek olduğunu, ancak bu potansiyeli harekete geçirmenin çatışmaların ustaca yönetilmelerine bağlı olduğunu belirtmektedir (Mukazhanova, 2023a). Çatışmaların iyi yönetilmesi; insan ilişkilerini geliştirir, insanlar arasında güveni tesis eder, benlik saygısını artırır, bireylerin yaratıcı güçlerini harekete geçirir, üretimi, verimliliği ve iş tatminini artırır (Edelmann, 2009). Çatışmalar, meydana gelen çelişkili durumlara etkili çözümler üretebilmek için tarafları çabaya ve birbirini anlamaya sevk eder. Tokat (1999) yaptığı çalışmada, çatışmaların olumlu etkilerini şu şekilde sıralar:

- ✓ Çatışma yaşanması durumunda, çatışmaya taraf kişi ya da kurumlar haklılıklarını kanıtlamak için çaba gösterirler. Bu çaba yaratıcı ve güzel fikirlerin ortaya çıkmasını sağlar.
- ✓ Çatışmalar, uzun zamandır çözülemeyen ya da kulak ardı edilmiş olan sorunların üzerine gidilmesini ve bu sorunların çok boyutlu olarak incelenerek çözüme kavuşturulmasını sağlar.
- ✓ Çatışmalar, gizlenen birçok sorunun ortaya çıkmasını sağlayarak, olumsuz etki yaratan olay durum ve olguların tartışılarak çözüme kavuşturulmasını ve dolayısıyla gerginliğin azalmasını ve motivasyonun artmasını sağlar.
- ✓ Çatışmalar, çatışan kişi ya da grupların çatışma konusuna ilişkin ilgi, bilgi, kapasite ve becerilerini değerlendirme olanağı bulmalarını sağlar. Bu değerlendirme, çatışan tarafların eksik veya fazla yönlerinin farkına varmalarını ve potansiyellerini tanımalarını sağlar.
- ✓ Çatışmalar iş birliğini, yardımlaşmayı ve dayanışmayı artırarak örgütsel dengeyi korur.



✓ Çatışmalar iletişim kanallarının işlevsel hale gelmesini, bilgi akışının hızlanmasını, örgütün kaynaklarının adil paylaşımını sağlar.

✓ Çatışmalar, örgüt içerisindeki görev, rol ve statü dengesinin kurulmasını, hiyerarşik düzenin tesis edilmesini, örgütsel amaçların yenilenmesini sağlar.

Çatışmalar durağanlığı engellediğinden ve örgütsel dinamizmi sağladığından, özellikle eğitim örgütlerinde üretimi canlandırır. Çatışmaların bu özelliği, belli bir düzeydeki varlığını önemli ve gerekli hale getirmektedir. Bu durumda gerek öğretmenler ile yöneticiler arasında gerek öğretmenlerle öğretmenler arasında gerek öğretmenler ile öğrenciler arasında ya da yöneticiler ile öğrenciler veya öğrenciler ile öğrenciler arasında yaşanan çatışmaların iyi yönetilmesinin okula yarar sağlayacağı söylenebilir. Bu yararın ise üretim ve aktif bir öğretme-öğrenme ortamı sağlanması olduğu ifade edilebilir (Larson ve Mildred, 2000). Çatışmaların çoğu zaman çatışan taraflar arasında uyum sağladığı ve performansın artmasını sağladığı bilinmektedir. Çatışmanın tamamen iyi ya da tamamen kötü olduğunu söylemek güçtür. Bu nedenle önemli olan çatışmanın nasıl yönetildiğidir (Edelmann, 2009). Okulların değişime ve yeniliğe gereksinimlerinin olup olmadığının ya da okullarda sorunların ve eksikliklerin neler olduğunun çoğu zaman çatışmalar sayesinde ortaya çıktığı söylenebilir (Wattam, 2005). Okullarda var olan belli düzeydeki sağlıklı rekabetin küçük çaplı çatışmalar yaratarak daha net ve daha sonuç alıcı kararlar alınmasını sağladığı söylenebilir (Scott, 2013).

Çatışmalar iyi yönetildiği takdirde aşağıdaki olumlu etkileri olabilmektedir (Gündoğdu, 2010; Erem, 2008; Johnson ve Johnson, 2004; Kaypakoğlu, 2010; Karip, 2021; Türnüklü, 2012; Yavuzer, 2012):

- ✓ Sorunların ortaya çıkması sağlanır.
- ✓ Çatışma değişime öncülük eder.
- ✓ Ortak amaçlar etrafında kenetlenme sağlar.
- ✓ Yeni düşünceler için cesaret oluşturur.
- ✓ Değerlere açıklık getirir.
- ✓ Bireyin kendisine saygısını artırır.
- ✓ Psikolojik olgunluk sağlar.
- ✓ Performansı artırır.
- ✓ Yenileşmeye öncülük eder.
- ✓ Sorun çözüme ve iletişim becerilerini artırır.

- ✓ Üst düzey düşünme becerilerini geliştirir.
- ✓ Birlik ve bütünlük sağlar.
- ✓ Farklılıkları kabullenmeyi sağlar.
- ✓ Başkalarını anlamayı sağlar.
- ✓ Stresle başa çıkma becerilerini geliştirir.
- ✓ Karşı tarafın değerlerini anlar.
- ✓ Değişim için gerek duyulan konular ortaya çıkar.
- ✓ Eğlenceli bir ortam yaratabilir.
- ✓ Sonuçlara odaklanmayı sağlar.
- ✓ Yeni hedefler belirlenmesini sağlar.
- ✓ Yeni dostlukların gelişmesini sağlar.
- ✓ Çatışmanın çözülmesi güven duygusu artırır.
- ✓ İnsan ilişkilerini diri tutar.

Çatışmaların örgütsel ya da bireysel yarar sağlaması, çatışmanın dozuna, süresine ve yönetilme stratejisine göre değişiklik göstermektedir. Çatışmaların iyi yönetilmesinin ve belli bir düzeyde tutulmasının olumlu etki yapma olasılığını artırdığı söylenebilir. Çatışmaların olumlu etkilerinin; işgörenler arasında hızlı ve etkili iletişim ve iş birliği sağlamak, üretim oranında artış, verimliliğin yükselmesi, çalışanların moral ve motivasyonlarının yükselmesi şeklinde sonuçlar doğurduğu ifade edilebilir.

### **2.7.2. Çatışmaların Olumsuz Etkileri**

Çatışmalar örgütler için olumlu gelişmelere neden olabildikleri gibi olumsuz sonuçların oluşmasına da neden olabilmektedir. Örgüt üyelerinin çatışmaların çoğu zaman yıkıcı etkilerinin olduğunu varsayıldıkları söylenebilir (Balaşov, 2011). Çatışmaların genellikle, daha verimli şekilde harcanabilecek zamanı ve enerjiyi tükettikleri, çalışanların psikolojilerini olumsuz etkiledikleri, iş sabotajlarına neden oldukları, moral bozukluklarına, üretim ve verimlilik kaybına, gereksiz gündemlerin oluşmasına, performans kayıplarına neden olur (Omisore ve Abiodun, 2014). Ayrıca çatışmaların işgörenler arasında düşmanlıkların oluşmasına, çalışanların bireysel çıkarlarına yönelik iş ve işlemlerde bulunmalarına, ekip ruhunun kaybolmasına, örgütün toplum ya da işgörenler nezdinde imajının bozulmasına, örgüt ikliminin olumsuz etkilenmesine, iş terklerinde artışların yaşanmasına, işgörenler arasında ön yargıların oluşmasına neden olduğu söylenebilir (Güney, 2020).

Örgütlerde çok sık, uzun süreli ve güçlü çatışmaların yaşanması işgörenlerin hem fiziksel hem de psikolojik olarak olumsuz etkilenmelerine neden olduğu gibi, örgütsel yapıda da sorunların ortaya çıkmasına ve herkesin kendini geri çekmesine neden olur (Scott, 2013). Okul örgütü açısından durum değerlendirildiğinde, yaşanan çatışmaların öğretmenlerde mesleki tükenmişliğe neden olabileceği ve buna bağlı olarak tembelliğin, üretim gücünün azalmasının ortaya çıkacağı söylenebilir. Okullardaki çatışmaların aynı zamanda psikolojik gerginliklere, yabancılaşmaya, ilgisizliğe ve umursamaz davranışlara neden olduğu ifade edilebilir (Scott, 2013). Öğretmenler ile okul yöneticileri arasında meydana gelen çatışmalar çoğu zaman düşmanca tutumlara ya da saldırgan davranışlara yol açabilmektedir. Çatışmaların bazı durumlarda yön değiştirdiği, yansıma davranışlarına neden olduğu da görülmektedir. Örneğin; bir öğretmen, öğrenciyeye çeşitli cezalar uygulamak suretiyle okul yönetimiyle yaşadığı çatışmayı, çatışmaya taraf olmayan öğrenciyeye yansıtılabilmektedir (Barker, 2009). Bu durumlar okulda hedeften kopmalara, örgütsel bağlılığın azalmasına, amaçlardan sapmalara, örgütsel iklimin bozulmasına neden olduğu söylenebilir (Edelmann, 2009).

Çatışmaların belli bir dozun üzerinde yaşanması eğitim iş görenleri arasında iletişim bozukluklarına, uzun süreli devamsızlıklara, eğitim sürecini tehlikeye düşürecek olumsuz tutum ve davranışlara neden olabilir. Bu durum ise hem öğretmenlerin hem öğrencilerin hem de yöneticilerin güdülenmelerinde ve performans düzeylerinde düşüşlere neden olur. Yaşanan çatışmalar iyi yönetilemediği takdirde yeniliklere direnç, iş birliğine karşı çıkış, ekip ruhunun kaybolması gibi sonuçlar ortaya çıkmaktadır (Saiti, 2015).

Çatışmaların iyi yönetilmesi durumunda her örgüte hem de iş görenlere olumlu etkileri olduğu konusu alanyazında kabul edilmiş bir gerçektir. Çatışmaların etkili yönetilememesinin ise kaynakların verimsiz kullanılmasına, çalışanların stres düzeylerinin artmasına ve enerjinin yanlış yöne kanalize olmasına neden olduğu bilinmektedir (Karip, 2021). Çatışmaların olumlu sonuçlar verebilmeleri için taraflar arasında iletişimin ve ilişkilerin karşılıklı güven ve saygıya dayalı olması önemlidir. Çatışmaların yüksek düzeyde seyretmesi amaçlarda sapmalara neden olduğu gibi tarafların yorucu bir mücadele içine girmelerine neden olur. Bu durum örgütte zaman, emek ve para kaybına neden olduğu gibi iş ortamında strese, gerginliklere, güvensizliğe, şüpheliğe, bıkkınlığa, tükenmişliğe, iletişim kopukluklarına ve bozukluklarına neden olur (Özçelik, 2017). Çatışmaların olumlu ya da olumsuz etkileri, çatışmanın işgören

tarafından nasıl algılandığına, çatışmanın yoğunluk düzeyine ve çatışma yönetim stratejilerine göre değişmektedir (Omisore ve Abiodun, 2014). Okullarda yaşanan çatışmaların vaktinde fark edilerek örgütsel amaçlar ve bireysel beklentiler doğrultusunda yönetilmesi ve yönlendirilmesi olumlu sonuçlar doğuracaktır. Etkili yönetilemeyen bir çatışmanın maliyetinin hem örgüt hem de birey için yüksek olacağı söylenebilir. Bu durum ilişkilerin zedelenmesine, iş birliği ve ekip çalışmasının sekteye uğramasına, tarafların incinmesine, zamanın etkili kullanılmamasına neden olabilir.

Çatışmalar iyi yönetilemediğinde olumsuz sonuçların ortaya çıkmasına neden olur. Bu sonuçlar şöyle özetlenebilir (Gündoğdu, 2010; Johnson ve Johnson, 2004; Karip, 2021; Kaypakoğlu, 2010; Öner, 2006; Türnüklü, 2012; Yavuzer, 2012):

- ✓ İstenmeyen tutum ve davranışların ortaya çıkmasına neden olur.
- ✓ Öfke, acı, hüznün, şiddet gibi olumsuz duyguları artırır.
- ✓ İletişim kanallarının tıkanmasına neden olur.
- ✓ İletişimin çarpıtılmasını sağlar.
- ✓ Olumsuz kalıp yargıların gelişmesine neden olur.
- ✓ Yanlış anlamalara zemin hazırlar.
- ✓ Kötü sonuçlara neden olur.
- ✓ Başarıyı düşürür.
- ✓ Stres ve kaygıyı artırır.
- ✓ İnsan ilişkilerini zayıflatır.
- ✓ Kavgalara ve küslüklere neden olur.
- ✓ Özgüven sarsılmasına neden olur.
- ✓ Ruh sağlığını olumsuz etkiler.
- ✓ Emek, zaman ve enerji kaybına neden olur.

Çatışmaların örgüte veya işgörenlere zarar vermesi, çatışmanın düzeyine, süresine ve yönetilme stratejisine göre değişiklik gösterebilmektedir. Çatışmaların etkili yönetilememesinin ve dozunun ayarlanamamasının olumsuz sonuçlar doğurma olasılığını artırdığı ifade edilebilir. Çatışmaların olumsuz etkilerinin; işgörenler arasındaki iletişimin sekteye uğraması, iş birliğinin bozulması, üretimde ve verimlilik oranında düşüş, işgörenlerin moral ve motivasyonlarının azalması şeklinde ortaya çıktığı söylenebilir.

## 2.8. Eğitim Örgütlerinde Çatışma Yönetimi

Çatışmanın bütün örgütler için kaçınılmaz bir gerçek olması, eğitim örgütlerinde de çatışmaların yaşanmasını doğallaştırmaktadır. Eğitim kurumları ve özellikle okullar insani yönü ağır basan, insan yoğunluklu örgütlerdir. Bu durum okulların insani boyutunun diğer örgütlere göre daha hassas olmasını, informal yönünün formel yönünden daha ön planda olmasını sağlamaktadır (Zembat, 2012). Eğitim örgütlerinde farklı kültürden, farklı ırktan, sosyal çevreden, ekonomik düzeyden gelen; farklı talepleri ve ihtiyaçları olan birçok insan birlikte bulunmak durumundadır. Bu birliktelik ve devamlı bir etkileşim hali çatışmalara neden olabilmektedir (Boyraz, 2015). Eğitime ilişkin bireylerin okulda uyum içinde çalışmaları ve yardımlaşarak okulun amaçlarını gerçekleştirmeleri beklenen durumdur. Ancak bütün insanların içinde yer aldıkları örgütün amaçlarını hemen benimsemeleri ya da bu yönde çaba göstermeleri beklenemez. Bu durum, her örgüt gibi eğitim örgütlerinde de çatışmaların yaşanmasına neden olmaktadır (Şentürk, 2006). Yapılan araştırmalarda, katılımcı okul yöneticilerinin %90'ının okullarda çatışma yaşandığını belirtmeleri dikkate değerdir (Özmen ve Aküzüm, 2010).

Etkili yöneticiler çatışmaları örgütsel bir gerçeklik olarak algılar ve okullarında çatışmaların yaşanmasını doğal görürler. Hatta gelişmeleri ve yenilikleri yakından izleyen okul yöneticileri çatışmaları üzerinde durulması gereken bir alan olarak algılar. Bu algının varlığı, yaşanan çatışmaların çözüme kavuşturulmasının ilk basamağını oluşturmaktadır. Bu da okul yöneticilerinin okuldaki gruplaşmaları, klikleri, çatışma türlerini ve çatışmaların içeriklerini ayrıntılı olarak bilmelerini gerektirir (Övün, 2007). Okulunu ve çalışanlarını iyi tanıyan yöneticiler, çıkma olasılığı olan çatışmaları önceden kestirerek kontrol edebilir ya da iyi yöne kanalize edebilir (Açıkgöz, 2014).

Eğitim örgütlerinde ortaya çıkan çatışmalar çoğunlukla iş bölümünden, maddi kaynakların paylaşımından, öğretim etkinliklerinden, ödüllendirmeden, cezalandırmadan, yetki kullanımından, politik nedenlerden, kılık-kıyafetten ve öğrenci davranışlarından kaynaklanmaktadır (Karip, 2021). Farklı nedenlere bağlı olarak yaşanan çatışmalar okulların varlık nedenlerini tehlikeye düşürebileceği gibi, iyi bir yönetim stratejisiyle okula katkı sunacak bir şekilde de evirilebilir. Bundan dolayı okul yöneticilerinin çatışmaları görmezden gelmek veya inkâr etmek yerine, okula olumlu katkılar sunabilecek bir olgu olarak değerlendirmeleri gerekir (Uğur, 2018).

İyi bir ÇYS ile var olan çatışma risk oluşturuvcu bir öge olmaktan çıkarılarak, tehdit eden değil, geliştiren ve kazanım sağlayan bir yapıya dönüştürülebilir. Bütün bunların olabilmesi için yöneticilerin ve eğitim çalışanlarının çatışma yönetimi konusunda bilgi ve deneyim sahibi olmaları gerekmektedir. Çatışmaların her zaman ve her durumda yıkıcı ve zarar verici etkisi olduğunu söylemek doğru değildir. Dolayısıyla bazen çatışmaların örgütler için faydalı olduğu gözden uzak tutulmamalıdır (Kayhan, 2014).

Okullar yapıları, hitap ettikleri kitle ve çevreleri nedeniyle çatışma potansiyeli olan örgütlerdir. İş stresi, yapılan işin doğası, iletişim ve etkileşim etkileşimlerin çeşitliliği çatışmaları artırıcı ve hızlandırıcı etki yaptığından öğretmenlere önemli görevler yüklenmektedir (Himmetoğlu, 2014). Öğretmenlerin ve yöneticilerin taraf oldukları çatışmalar okullarda en sık görülen çatışmalardır. Öğretmenlerin ve yöneticilerin çatışması, bazen güç gösterisine veya karşı tarafı alt etme anlayışına dönüşmektedir. Öğretmenler güçlerini alanlarındaki akademik uzmanlıklarından, bilgi ve becerilerinden alırken; okul yöneticileri güçlerini hiyerarşik statülerinden ve resmi yetkilerinden alırlar (Kayhan, 2014). Güç kaynaklarındaki farklılıklar bile öğretmen ve yöneticilerin çok sık çatışmalarına neden olabilmektedir. Okul yöneticilerinin öğretmenleri ve diğer eğitim çalışanlarını okulda alınacak kararlara dâhil etmemeleri, okulu kendi görüş ve düşüncelerine göre dizayn etmeye çalışmaları okullardaki çatışma nedenleridir (Açıkgöz, 2014).

Okul yöneticilerinin tek görevleri okulu mevzuata göre yönetmek değildir. Okulda olumlu bir örgüt iklimi oluşturmak, çalışanlar arasında iş birliği ve eşgüdüm sağlamak, iletişim ve etkileşim olanağı sunmak okul yöneticilerinin yapmaları gereken önemli görevler arasındadır. Bunların başarılabilmesi ise, okulda sonuç alıcı bir açık iletişim sisteminin oluşturulması ve çalışanlar arasında uyum sağlayıcı bir çalışma ortamı tasarlanması gerekir (Arslantaş ve Özkan, 2012). Çatışmaların örgütler üzerinde olumsuz etkileri olmakla birlikte, örgüte fayda sağlayıcı yönleri de bulunmaktadır. Bundan dolayı okul yöneticilerinin görevi okuldaki çatışmaları hemen ortadan kaldırmak değil, okula pozitif katkı sunabilmesi için çatışmayı gerekirse desteklemesi, yönlendirmesi ve yönetmesi olmalıdır (Demirkaya, 2012). Ancak bu durum, okulun işleyişine zarar verecek düzeye ulaşmış çatışmaların önlenmesi gerektiği gerçeğini de ortadan kaldırmaz.

Okul yöneticilerinin çatışmaları önlerken bile sürekli resmi yetkilerini ve hiyerarşik güçlerini kullanmaları iş görenler açısından olumsuz bir algıya neden olabilir. Dolayısıyla

çatışmaların bastırılması sürecinin bile yeni bir çatışmaya neden olabileceği unutulmamalıdır. Öğretmenlerin çatışmaları olumlu yönde değerlendirebilmeleri için çatışma yönetimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmaları, iyi bir gelecek öngörüsüne vakıf olmaları gerekir. Çünkü değişen, gelişen ve büyüyen örgütlerin çatışmaların yaşandığı ve bu çatışmaların iyi yönetildiği örgütler olduğu bilinmektedir (Msila, 2012).

### **2.8.1. Eğitim Kurumlarında Kullanılan Çatışma Yönetimi Stratejileri**

Yapılan çalışmalar, öğretmenlerin çatışmaları yönetmede en sık tümleştirme ve uzlaşma stratejilerini, en az ise hükmetme stratejisini kullandıklarını ortaya koymaktadır (Ören, 2021). Karip (2021) yaptığı çalışmada, okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından sırası ile en çok hükmetme, uzlaşma, tümleştirme ve kaçınma stratejilerinin kullanıldığını tespit etmiştir. Çalışmalar, acil ve kriz durumları haricinde eğitim kurumlarında sırasıyla tümleştirme, uzlaşma, kaçınma ve hükmetme stratejilerinin kullanıldığını ortaya koymaktadır. Cebeci (2006), Sertok (2006) ve Kaya (2010) yaptıkları çalışmalarda, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin kriz anları ve acil durumlar dışında genelde hükmetme stratejisinden kaçındıklarını, tümleştirme ve ödün verme stratejilerini ise daha sık kullandıklarını ortaya koymuşlardır. Şirin ve Yetim (2009), eğitim yöneticilerinin sıklık sırasına bağlı olarak tümleştirme, uzlaşma, ödün verme, kaçınma ve hükmetme stratejilerini tercih ettiklerini ortaya koymuşlardır.

Eğitim kurumlarının insani boyutunun ön planda olması, her konuda olduğu gibi çatışma çözme stratejilerini kullanma konusunda da insani yaklaşımların öncelenmesini sağlamaktadır. Bu durumda uzlaşma ve kaçınma stratejilerinin, hükmetme ve tümleştirme stratejilerine göre daha sık kullanılmasının doğal olduğu söylenebilir. Okullar informal yönü formel yönünden güçlü, etki alanı yetki alanından daha kapsayıcı olan insan merkezli örgütlerdir. Okulların birer prototipi olan sınıflar ise tamamen insan ilişkilerinin öncelendiği yapılardır. Öğretmen ve öğrenci ilişkilerinde insansal boyutun ön planda olması, öğretmen-öğrenci iletişiminin, dayanışmasının merkeze alınması, sınıfta yaşanan çatışmaların çözümlerinde kullanılacak stratejilerin doğru seçilmesini önemli hale getirmektedir.

### **2.9. Sınıf Yönetimi**

Sınıf yönetimi; öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli imkân ve süreçler ile öğrenme düzeninin, ortamının ve kurallarının bütünleştirilmesidir (Brophy, 1988). Öğretmenler

eğitim s¼reçlerini d¼zenleyerek ve bu s¼reçleri amaca uygun y¼r¼terek sınıf y¼netimi g¼revlerini yerine getirirler (Wragg, 2001). ¼đretmenin sınıf ortamında başarılı olabilmelerinin, iyi bir sınıf y¼netimi bilgi ve becerisine sahip olmalarına bağlı olduğu s¼ylenebilir. Sınıf y¼netimi becerisi gelişmemiş bir ¼đretmenin etkili bir sınıf ortamı yaratması ve ¼đrenme-¼đretme s¼recinde başarılı olması beklenemez. Etkili bir sınıf y¼netimi bilgi ve becerisi, ¼đretmenin sınıf ortamındaki sorunlarla ve g¼çl¼klerle daha etkili ve daha sonuç alıcı olarak başa ¼ıkmasını sağlayabilir. ¼đrencilerde istendik y¼nde davranış değişikliği oluşturabilmenin, sınıfın etkili bir biçimde y¼netilmesine (Başar, 2014), etkili bir sınıf y¼netiminin ise ¼đretmene bağlı olduğu ifade edilebilir (Yılmaz, 2008).

¼đrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinsel gelişimlerine ¼zen g¼steren, zamanı etkili kullanabilen, etkili bir ¼đrenme-¼đretme ortamı yaratabilen, ¼đrencilerin bireysel gereksinimlerini ¼nemseyen, disiplin sorunlarının oluşmasını engelleyebilen ve sınıf ortamında yaşanabilecek ¼atıřmaları gerektiği şekilde ¼ozebilen ve ¼ađdař sınıf y¼netimi becerilerine sahip ¼đretmenlere gereksinim bulunmaktadır. Dolayısıyla ¼đretmenlerin etkili bir sınıf y¼netimi anlayışına sahip olmaları için bu konu hakkında bilgi sahibi olmaları ve kendilerini s¼rekli geliştirmeleri gerekmektedir. Amaca y¼nelik etkili ¼đrenme-¼đretme ortamları oluşturabilmek için ¼đretmenlerin yeterli bir sınıf y¼netimi bilgi, beceri ve deneyimine sahip olmaları gerekir (Charles, 1996; Levin ve Nolan 1991; Wang, Haertel ve Walberg, 1994).

Sınıf y¼netimini, ¼đretmenlerin akademik başarıyı artıracak, sosyal ve duygusal ¼đrenmeyi sağlayacak bir ortam oluşturmak için yaptıkları eylemler b¼t¼n¼ olarak tanımlamak olanaklıdır (Evertson ve Weinstein, 2006). Sınıf y¼netimini, amaca uygun bir sınıf d¼zeni tesis etmek, ¼đrencilerin derse katılımlarını ve iş birliği yapmalarını sağlamak için ¼đretmenin yaptığı faaliyetlerin b¼t¼n¼ olarak tanımlamak olanaklıdır (Emmer ve Stough, 2001). Sınıf y¼netimi sınıfın b¼t¼n y¼nleriyle bir orkestra gibi y¼netilmesidir (Lemlech, 2011). Tanımlardan anlaşılacağı üzere, sınıf y¼netimi bir ¼đretim sistemi olmaktan ¼ok, sınıfların ¼eřitliliđini ve karmaşıklığını ¼rg¼tleyip d¼zenleyen sistemli bir y¼netim anlayışıdır. Etkili sınıf y¼netimini sınıftaki sorunları en aza indirme ya da sınıfta yaşanan ¼atıřmaları sınıfın lehine y¼nlendirebilme becerisi olarak tanımlanabilir. Etkili bir sınıf y¼netimi stratejisine sahip ¼đretmenlerin sınıf ortamında istenmeyen tutum ve davranışları azalttıkları, istendik tutum ve davranışlar ile



akademik başarıyı artırdıkları bilinmektedir (Emmer ve Stough, 2001; Evertson ve Harris, 1992).

Etkili ve doğru bir sınıf yönetimi stratejisinin, etkili ve doğru çatışma yönetme stratejisi belirlemenin ilk basamağını oluşturduğu söylenebilir. Çünkü sınıf yönetimi ile çatışma yönetimi stratejilerinin birbirlerini destekledikleri açıktır. Öğretmenlerin sınıftaki örnek kişi olarak kabul edilmesi ve sınıfın önemli bir liderinin öğretmen olması, belirlenecek sınıf yönetimi stratejisini ve çatışma çözme stratejisini önemli hale getirmektedir. Sınıf yönetimi hakkında bilgi eksikliği olan öğretmenin öğrencisine gereken desteği verme konusunda da yetersiz kalacağı söylenebilir. Dolayısıyla, öğretmenlerin bilimsel verilere dayalı bir sınıf yönetimi becerisi ve anlayışı edinmeleri, çatışma çözme becerilerini de geliştirecektir.

Sınıf ortamında sorun oluşturacak davranışları azaltmayı, öğrenme-öğretme faaliyetine ve karar alma sürecine öğrenci katılımını artırmayı, akademik ve sosyo-duygusal öğrenmeyi sağlayacak ortamı oluşturmayı, etkili bir ilişki ve iş birliği sağlamayı amaçlayan bir sınıf yönetimi, öğretmenlerin bu anlamda lider davranışlar sergilemelerini gerektirir. Öğrenciler arasında çok yönlü etkili bir iletişim ve etkileşim sağlamak, etkili ve doğru kararlar almak, eşgüdüm sağlamak, çalışmalarını planlamak, öğrencileri hedefler yönünde organize etmek ve eylemlerin sonuçlarını bilimsel olarak değerlendirmek etkili bir sınıf yönetimi anlayışını ifade eder.

### **2.9.1. Sınıf Yönetimi Modelleri**

Sınıf yönetimi modellerini; geleneksel, tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel model olarak sınıflandırmak olanaklıdır (Başar, 2014; Demirtaş, 2006; Sarı ve Dilmaç, 2004; Erdoğan, 2011; Yaka, 2006). Sınıf yönetimi modellerini keskin çizgilerle birbirinden ayırmak güçtür (Babaoğlan ve Yıldırım, 2011).

*1. Geleneksel Model:* Geleneksel sınıf yönetimi modelinin daha çok eğitim-öğretim faaliyetlerinin öğretmen merkezli yapıldığı sınıflarda görüldüğü söylenebilir. Bu modelde öğretmen eğitim-öğretim etkinliklerinin aktif ögesi, öğrenci ise bu sürecin pasif ögesidir. Sınıf içi ilişkiler ileri düzeyde yapılandırılmış olup öğretmen sınıftaki tek otoritedir (Baburşah, 2014). Geleneksel sınıf yönetimi modelinde, sınıfın düzenlenmesinde, iletişim sağlanmasında, sınıftaki iş birliği ve ilişkiler, eğitim-öğretim faaliyetleri ve zaman yönetimi gibi faaliyetlerin tamamı öğretmen odaklıdır. Bu modelde otorite olarak

kabul edilen öğretmene her koşulda uymak zorunludur (Aydın, 2002). Sınıfta norm koyma yetkisi öğretmendedir ve öğretmenin belirlediği kurallar çerçevesinde etkinlikler yürütülür (Sarıtaş, 2000). Geleneksel sınıf yönetimi modelinin, öğretmeni sınıftaki tek otoriteye dönüştürdüğü ve bu otoritenin koyduğu katı kuralların öğrenciler tarafından koşulsuz kabul edildiği söylenebilir (Erdoğan, 2011).

2. *Tepkisel Model*: Söz konusu model, ödül-ceza uygulamalarıyla istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmeyi esas alan bir sınıf yönetimi modelidir. Burada esas olan, sınıf ortamındaki istenmeyen öğrenci davranışlarını tepkisel olarak en aza indirmektir. Klasik bir eğitim ve yönetim anlayışını içeren tepkisel model öğretmen tepkisinin başat olduğu bir modeldir. Bu model, karşı tepki doğurabilen bir modeldir. Tepkisel modelin çoğu zaman sınıf yönetimi hakkında bilgi, beceri ve tecrübe eksikliği olan öğretmenler tarafından tercih edildiği söylenebilir (Başar, 2014).

Tepkisel modelde hedef, sınıf içerisindeki istenmeyen durumun ya da davranışın ortadan kaldırılmasıdır. Bu modelde öğretmen olayların nedenlerinden çok sonuçları üzerinde odaklanır. Tepkisel modelde öğretmen tepkilerini sınıfta istenmeyen davranışlar sergileyen öğrenciler üzerinde yoğunlaştırır ve istenmeyen durumlara karşı daha çok cezalandırma yöntemini tercih eder. Öğretmenin sınıf içi katı kuralları amaç haline dönüştürmesi ve kurallardan taviz vermemesi tepkisel modeli benimsemiş öğretmen davranışı olarak nitelendirilebilir (Şentürk, 2006).

3. *Önlemsel Model*: Önlemsel model, ileriye görebilmek, kestirimde bulunabilmek, ön alabilmek olarak tanımlanabilir. Bu modelde, öğretmen sorun olabilecek olay ve durumları önceden kestirerek önleyici kurallar koyar (Başar, 2014). Bu modeli, sınıfta yaşanabilecek olumsuz durumlara karşı önceden planlı ve sistemli tedbirler alma modeli olarak tanımlamak olanaklıdır. Bu modelde, problem yaşanmasına fırsat tanımadan sınıf ortamında gerekli önlemleri önceden almak esastır. Burada önemli olan alınacak önlemlerin dozajının iyi ayarlanmış olmasıdır. Abartılı önlemler ya da öğrenciyi sıkacak tedbirler sorunun kaynağı haline gelebilir. Öngörülemeyen olay ve durumların ortaya çıkmasında bu modelin etkisiz kaldığı söylenebilir. Aşırı şüpheli tavır ve abartılı önlem alma çabası, sınıf içerisinde sağlıklı bir eğitim-öğretim faaliyeti sürdürme amacından sapmalara neden olabilir. Önlemsel model, öğretmen tarafından çatışmaların yaşanma ihtimalinin önceden değerlendirilerek gerekli tedbirlerin alınması esasına dayanır (Şentürk, 2006).

4. *Gelişimsel Model*: Bu modelde esas olan öğrencilerin gelişim düzeyleridir (Başar, 2014). Bu model, öğretmen tarafından öğrencilerin gelişim aşamalarına uygun olarak sınıf içi faaliyetlerin planlanmasını ve uygulanmasını içerir. Öğrencilerin birbirinden farklı olmaları, gelişim özelliklerinin merkeze alınmasını gerektirmektedir. Bireysel farklılıkların eğitim sisteminde ön plana alınması, akademik başarıyı artırmaktadır. Eğitim-öğretim faaliyetlerini öğrencilerin gelişimsel özelliklerine ve hazırbulunuşluk düzeylerine göre planlamak ve uygulamak, sınıftaki bütün etkinliklerde öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate almak, öğrencilerden bireysel farklılıklarına göre davranışlar sergilemelerini beklemek bu modeli benimsemiş öğretmen davranışı olarak sıralanabilir (Şentürk, 2006). Bu modelde hedef, öğrencilerin fiziksel, duygusal ve toplumsal gelişmişlik düzeylerini sınıf yönetiminin merkezine almaktır (Başar, 2014).

5. *Bütünsel Model*: Durumsallık ilkesini esas alan bu modeli sistem modeli olarak tanımlamak mümkündür. Bu modelde, öğretmenin yerine ve zamanına göre tutum ve davranış sergilemesi esas olduğundan bütün modellerin kullanılması uygun görülür (Başar, 2014). Bu modeli benimsemiş olan öğretmen, sınıf içerisindeki olumsuz davranışları ve durumları çözebilmek için bunların oluşmasına sebebiyet veren faktörleri ortadan kaldırılır. Bu modelde öğretmen öğrencilerin gelişimsel özellikleri dikkate alarak hareket eder. Sınıfı çevresinden soyutlamayan bu modelde, öğretmenin tepkisel modelden çok önlemsel ve gelişimsel modeli tercih etmesi beklenir (Şentürk, 2006). Sınıf yönetimi modellerinin iyi bilinmesi, öğretmenlerin sınıf içerisinde karşılaştıkları çatışmaların çözümünde hangi modeli kullanacakları konusunda daha doğru karar vermelerini sağlayacaktır. Sınıfın iyi yönetilmesi, sorunların zamanında ve etkili bir biçimde çözülmesi anlamına gelir. Bu durum ise öğrencilerde değişimlerin yaşanmasını ve akademik başarının artmasını sağlayacaktır (Marzano, Marzano ve Pickering, 2009).

## **2.9.2. Sınıf Yönetiminin Temel Öğeleri**

1. *Öğretmen*: Zaman yönetimi konusunda bilgili ve deneyimli olan öğretmenlerin aynı zamanda iyi bir sınıf yönetimi becerisine sahip oldukları da söylenebilir. Alanyazın, sınıflarında yaşanan sorunları en aza indirebilen ve öğrencilerin eğitimsel etkinliklere aktif katılımlarını sağlayabilen öğretmenlerin etkili öğretmenler olduklarını; iyi bir sınıf yönetimi bilgi ve becerisi edinmemiş öğretmenlerin ise sınıf ortamında yaşanan olumsuzluklarla mücadelede ve istendik bir eğitim-öğretim ortamı tesis etmede güçlükler çektiklerini ortaya koymaktadır (Yıldız, 2013).

2. *Öğrenci:* Okullar insan yoğun örgütlerdir. Okullardaki öğrencilerin bireysel farklılıklarının bulunduğu bilinmektedir. Herkesin kendine özgü tutum ve davranışlarının, inanç ve değerlerinin olduğu tartışmasıdır. Öğrenciler arasında toplumsal, kültürel ve kişilik yönünden çok önemli farklılıklar olabilmektedir. Hayatını sürdürdüğü yerleşim yeri, ailedeki üye sayısı, ailenin gelir ve eğitim düzeyi, kültürel yapısı, geçerli olan değerler, normlar, inançlar, eğitime verilen değer, çocuğun cinsiyeti, sahip olduğu beceriler, fiziksel özellikleri, yaşı ve diğer birçok özelliği diğer arkadaşlarından farklılık gösterir. Farklı kişilik özellikleriyle sınıfa gelen çocukların tutumlarında, davranışlarında, olaylara bakış açılarında, olay ve durumları değerlendirmelerinde, kendilerini ifade etmelerinde bireysel farklılıkların olması doğaldır (Dönmez, 2011). Burada önemli olan, öğretmenin öğrencilerini bir bütün olarak tanınması ve öğrencileri arasındaki bireysel farklılıkların farkında olarak tutum ve davranış sergilemesidir. Öğrencilerin öğretmen tarafından iyi tanınması, öğretmenin öğrencisine çok yönlü olarak daha fazla yardımcı olmasını sağlayacaktır.

3. *Aile:* İnsanlar kişiliklerini oluşturan davranışların bir kısmını aile ortamında kazanırlar. Aile çocuğun temel yaşam becerilerini, davranışlarını ve değerlerini öğrendiği yerdir (Fidan, 2012). Ailenin öğrenciler üzerindeki etkisi, öğrencilerin sınıf kurallarına uyumlarını, sosyal ve kültürel yapılarını, akademik başarılarını da etkiler. Aile yazılı olmayan kuralların geçerli olduğu bir yapıdır. Ailede geçerli kurallar, aile üyelerinin ortak yaşantılarının bir sonucudur ve üyelerin uymaları gereken özellikleri mevcuttur. Ailede bulunan ödül ve ceza sistemi çocuğun davranışlarını biçimlendirir. Aile içi ilişkiler, ailenin inançları, değer yargıları, kuralları öğrencilerin sınıftaki ilişkilerine yansır. Bu nedenle, öğrencilerinde çok yönlü başarı bekleyen öğretmenlerin aile ile iş birliği içinde olmaları gerekir (Gelişli, 2011).

4. *Yönetici:* Yönetici, uygun bir eğitimsel ortam oluşturan ve bu ortamı belirlenmiş amaçlara ulaşabilmek amacıyla sürdürebilen kişidir. Sınıflarını yönetiyor olmaları, öğretmenlerin de yönetici özelliklerine sahip olmalarını gerektirmektedir (Erdoğan, 2011). Okulu sürdürülebilir bir gelişme anlayışıyla yönetmek okul yöneticisinin asli görevlerindedir. Okulun gereksinimlerini karşılamak, öğretmenlerin ve öğrencilerin motivasyonunu artırmak, okulda insan kaynaklarını geliştirmek, okul-toplum ve okul-veli ilişkilerini geliştirmek etkili yönetici davranışlarındandır. Yönetici, okulun insan ve madde kaynaklarının sağlanmasından, yerinde ve doğru kullanılmasından, eğitim-

öğretime ilişkin faaliyetlerin planlanmasından, denetlenmesinden, değerlendirilmesinden, okulda iş birliği ve iletişimin sağlanmasından, sorunların çözümünden sorumludur (Nural, 2002).

Okul yöneticisinin uyguladığı yönetim yaklaşımı, öğretmenin sınıf yönetim anlayışını etkiler. Bu anlamda sınıf yönetiminin başarısının okul yönetiminin başarısına bağlı olduğu da söylenebilir. Sınıfın fiziksel yapısı, donanımı, eğitim materyalleri okul yönetiminin denetiminde olduğundan okul yönetiminin alacağı kararlar sınıf yönetimini etkiler.

### **2.9.3. Çatışma Çözümüne İlişkin Öğretmen Yaklaşımları**

Bir sınıfta, var olan öğrenci sayısı oranında birbirinden farklı dünya bulunmaktadır. Öğrenciler arasında var olan bu farklılıklar çoğu zaman sınıf ortamında çatışmaların meydana gelmesine neden olmaktadır. Çatışmaların kaçınılmaz gerçekler oldukları bilindiğinden, önemli olan çatışmaları söndürmek ya da derhal ortadan kaldırmak değil, amaçlar doğrultusunda verimli bir biçimde yönetmektir. Bunun için ise öğretmenlerin sınıf ortamında yaşanan ya da yaşanabilecek çatışmalar konusunda bilgi sahibi olmaları gerekir. Hatta öğrencilere çatışmalarda kullanılacak stratejiler ve yapıcı çözümler konusunda gerekli becerilerin kazandırılması süreci kolaylaştıracaktır (Gürdoğan-Bayır, 2015).

Sınıfta yaşanan çatışmaları ve anlaşmazlıkları yönetmenin öğretmenlerin okuldaki zamanlarının büyük bir kısmını aldığı söylenebilir. Bu nedenle olumlu bir sınıf ortamının yaratılabilmesi için hem öğretmenlere hem de öğrencilere çatışma çözme süreçleri hakkında ayrıntılı bilgiler verilmeli ve güvenli bir sınıf iklimi tesis edilmelidir (Bilgin, 2008). Burada anahtar kavramın, öğrencilerin özdenetim becerilerini ön plana çıkaran öğrenci odaklı yaklaşımlar olduğu söylenebilir. Bu yaklaşımların öğrencinin sorumluluk bilincinin farkına varmasını sağlayarak, tutum ve davranışlarında bir öz kontrol sağladığı ifade edilebilir (Türnüklü, 2012). Öğrencilerin dışa bağımlı bir kimlik geliştirmelerine neden olan öğretmen merkezli anlayışta ise öğrenciler kendi gereksinimlerini karşılayamadıkları gibi, taleplerini de özgürce dile getiremeyebilmektedirler (Türnüklü ve İllez, 2006). Okullarda çoğu zaman uygulanagelen öğretmen merkezli eğitim anlayışı, okulun bütün iş ve işlemlerine yansımakta, sınıf içi çatışmaların çözümünde de etkin rol oynamaktadır (Schrumpf, Crawford ve Bodine, 2007).

Çatışmaları çözüme kavuşturma sürecinde öğrencinin odağa alınması, görüş ve önerilerinin önemsenmesi bir yandan öğrencilerin çok yönlü gelişmelerine katkı sunarken diğer yandan da öğrencilerde özdenetim ve sorumluluk bilincinin gelişmesini sağlamaktadır (Türnüklü, 2012). Bu nedenle, öğrenci merkezli yaklaşımlarla çatışmaları çözmede iş birliğinin önemi yadsınmaz. İş birliği çatışmaların yapıcı bir şekilde çözüme kavuşturulmalarını sağlar. Bunun nedeni ise işbirlikli ortamlarda yardımlaşmanın, dayanışmanın, açık iletişimin ve ortak yarar duygusunun ön plana çıkmasıdır (Akgün ve Araz, 2017).

Yapılan araştırmalar bazı öğretmenlerin çatışmaları çözmek için yarışmacı yaklaşımları tercih ettiklerini ortaya koymaktadır (Gürdoğan-Bayır, 2015). Bu yaklaşımın, çoğu zaman çatışmaların yıkıcı bir şekilde son bulmasına neden olduğu görülmektedir. Yarışmacı yaklaşımın baskı, tehdit, güç kullanımı, zayıf iletişim ve barışçıl olmayan tutumlar içerdiği söylenebilir (Akgün ve Araz, 2017). Bu yaklaşımla oluşturulan rekabetçi ortamlar öğrencileri bencilleştirerek sadece kendi ilgi ve gereksinimlerini ön plana çıkarmalarına, diğer akranlarını alt etmek için çaba içine girmelerine neden olur (Johnson ve Johnson, 2004). Çatışma taraflarından sadece birinin Taraflardan yalnızca birinin amaçlarına ulaşmasına imkân sağlayan yarışmacı yaklaşım, çatışmaların sağlıklı sonuçlanmasına neden olabilmektedir (Deutsch, 2001).

Sınıf ortamında yaşanan çatışmaların olumlu bir şekilde çözüme kavuşturulabilmesi için öğretmenlerin farklı ve dengeli stratejiler uygulamaları, farklı ve dengeli yaklaşımlar benimsemeleri gerekir. Çatışma çözme sürecinde sınıf içerisinde kullanılacak yaklaşımlar şöyle açıklanabilir (Hakvoort, 2010):

*1.Çatışmadan kaçınma:* Çatışmadan kaçınma yaklaşımı çatışmayı görmezden gelme yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda öğretmen çatışmayı ve çatışan tarafları yok sayar. Öğretmen çatışmayı ve çatışanları görmezden gelir. Bu yaklaşım sorun çözmek çok sorunu öteleme ya da üstünü örtme şeklinde ortaya çıkar. Bu yaklaşım, çatışmaların önemsenmediği öğretmenler tarafından daha sıklıkla kullanılmaktadır (Türnüklü, 2012).

*2. Arabuluculuk:* Arabuluculuk yaklaşımı, çatışmaların doğru yönetildiği durumlarda olumlu sonuçları alınacağı varsayımına dayanır (Stevahn, Munger ve Kealey, 2005). Arabuluculuk yaklaşımında çatışan tarafları uzlaştıran ve çatışmada taraf olmayan üçüncü bir kişiye gereksinim bulunur. Arabuluculuk yaklaşımı üçüncü kişiler tarafından yapılandırılan bir süreçtir (Bilgin, 2008). Arabuluculukta amaç, sınıfta yaşanan

çatışmaların yapıcı istişarelerle ve görüşmelerle olumlu olarak sonuçlandırılmasıdır (Brinson, Kottler ve Fisher, 2004). Sınıf içi çatışmaların çözümünde en sık kullanılan bu yaklaşım; saldırganlığa son verilmesi, tarafların taleplerini ortaya koymaları, karşılıklı görüşmenin kolaylaştırılması ve anlaşmanın sağlanması basamaklarından oluşur (Terzi, 2012). Arabuluculuk, tarafların kendi sorunlarını kendi aralarında çözemedikleri durumlarda etkili bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Diğer bir deyişle bu yaklaşım, çatışmaların çözümünde başka öğrencilerin sorumluluk almalarıyla sonuçlanan bir yaklaşımdır (Kaçmaz, Türnüklü ve Türk, 2011). Bu yaklaşımda arabulucunun tarafsız olması, ayırım yapmaması ve kararını adilce açıklaması esastır (Ergül, 2008).

3. *Müzakere*: Karşılıklı görüş alışverişine dayalı bir yaklaşım olan müzakere, yaşanan çatışmaları olumlu yönde çözen bir yaklaşımdır (Türk, 2008). Müzakerede önemli olan çatışan taraflar arasında anlaşma sağlamaktır (Öner, 2006). Müzakere yaklaşımında çatışan tarafların bir başkasından ya da başkalarından herhangi bir yardım almadan, yüz yüze görüşmek suretiyle sorunlarını çözmeleri söz konusudur (Ergül, 2008). Müzakere yaklaşımında anlaşmanın sağlanabilmesi için tarafların bazı taleplerinden vazgeçmeleri veya karşı tarafın bazı taleplerini kabul etmeleri esastır (Karip, 2021).

4. *Problem Çözme*: Problem çözme yaklaşımı, sorun çözme temelli bir yaklaşım olup öğrencilerin kendi sorunlarını kendilerinin çözmelerine dayanır (Karahan, 2006). Bu yaklaşım, problemin tanımlanması, nedenlerin ortaya konması, verilerin sağlanması, bilgi ve becerilerin soruna uygulanması ve çalışmaların özetlenmesi basamaklarından oluşur (Gültekin, Karadağ ve Yılmaz, 2007). Problem çözme yaklaşımı, tarafların çatışma nedenlerinin gerekçeleriyle ortaya konmasını ve etkili çözüm yollarının bilimsel olarak uygulanmasını içerir (Türnüklü ve Şahin, 2004).

5. *Örnek Olay*: Örnek olay, gerçek yaşamda olan veya olma olasılığı bulunan konu, olay ya da durumların senaryolaştırılarak sınıf ortamında tartışılarak çözüme kavuşturulması sürecidir (Şimşek, 2005). Bu yöntem, öğrencilerin gerçek yaşam sorunlarına yönelik farklı bakış açısı geliştirmelerine ve sorunlara iş birliği içerisinde çözüm bulmalarına olanak sağlar. Örnek olay yaklaşımı sınıfta yaşanan çatışmaların, öğrenciler arasında yeniden canlandırılmasını sağlayarak soruna farklı çözüm önerileri sunulmasını ve sunulan çözümlere saygı duyulmasını sağlar (Bilgin, 2008).

6. *Değer çizgisi*: Değer çizgisi yaklaşımı farklı özellikteki öğrencilerin bir araya getirilmesine dayanır. Bu farklı özellikler kişilik özelliklerinin yanında değer, inanç ve

algı farklılıklarıdır. Bu yaklaşım; öğrencilere, farklı görüşlere ve değerlere saygı duyma, ortak görüşe varabilme becerisi kazandırır (Sarı ve Dilmaç, 2004). Yaşanan çatışmaların altında farklı düşüncelerin yer almasının, bu yaklaşımın barışçıl yollarla ortak bir çözüme ulaşma konusunda fayda sağladığı söylenebilir (Sarı, Sarı ve Ötünç, 2008).

7. *Eşitlik ve adalet*: Taraf tutmak, taraf olmak, ayrımcılık yapmak ya da bunlara maruz kalmak çatışmaların en önemli yaşanma nedenlerindedir. Sahip olunan önyargılar sınıflarda çatışmaların yaşanmasına ve çözümlerin olumsuz sonuçlar vermesine neden olur. Eşitlik ve adalet temelli bir eğitim kültürleri arası farklılıkları, bireysel ayrımları, farklı değer ve normları çatışma nedeni olmaktan çıkarabilir. Bu durumda önyargılarda azalma ve farklılıkları zenginlik olarak görerek nefreti ve baskıyı kaldırma söz konusu olabilir (Jones, 2004).

## **2.10. Sınıf Öğretmeni**

Bütün öğretmenler gibi sınıf öğretmenlerinin de öğrenciler üzerinde yadsınamaz etkileri bulunmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin, çocukların geleceğe ilişkin planları, akademik başarıları, okula ilişkin algıları, derslere yönelik duyguları ve hepsinden önemlisi kendilerine yönelik algı ve değerlendirmeleri üzerinde yadsınamaz etkileri bulunmaktadır. Bu durumda, eğitim sürecinin ve hayatı tanıma sürecinin başında olan çocukların geleceklerinin şekillenmesinde ve olumlu bir kişilik kazanmalarında öğretmenlerin önemli etkilerinin olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmeni, eğitim sistemi tarafından belirlenmiş akademik bilgileri çocuklara kazandıran, çocukları araştırmaya, sorgulamaya, yaratıcılığa yönlendiren, çocukların kendilerine ve dış dünyaya yönelik istedik tutum ve davranışlar geliştirmelerini sağlayan ve etkili iletişim kurma yeteneği edinmelerine yardımcı olan kişidir (Levent, 2005). Öğrencilere rehberlik yapmak, ders anlatmak, öğrencileri bir üst öğrenime hazırlamak sınıf öğretmenlerinin görevlerinden bazılarıdır. Sınıf öğretmenlerinin sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için okul çalışanlarıyla, öğrenci, veli ve eğitimle ilişkili diğer kişi ve kurumlarla iyi bir iletişim ve iş birliği sağlayabilmeleri gerekir. Bu durumda, küçük öğrencilerin niteliklerinin, büyük oranda sınıf öğretmenlerinin niteliklerinden etkilendiği söylenebilir. Yarımın büyüklerinin, iyi vatandaşın, iyi insanın ve nitelikli meslek erbabının temellerinin sınıf öğretmenleri tarafından atıldığı ifade edilebilir.



İletişim araçlarının gelişmiş olmasının bir sonucu olarak her türlü bilgiye kolayca ulaşılabilmesi ve bilgi edinme olanaklarının sınırsız olması, öğretmenleri geleneksel rolünden uzaklaştırmıştır. Öğretmenlerin başarılı olabilmeleri ve öğrencilerini istendik yönde eğitebilmeleri için yeni ve özgün bir toplumsal ve kamusal görev üstlenmeleri gerektiği açıktır. Hitap ettiği kitlenin küçük çocuklardan oluşması, sınıf öğretmenlerinin daha hassas olmalarını gerektirmektedir. Bu hassasiyet; öğretmen, öğrenci, veli, eğitim yöneticisi iletişimini ve iş birliğini gerekli kılmaktadır. Çocukların yaşları dolayısıyla duygusal olarak ailenin en önemli üyelerinden biri olarak algılanması, sınıf öğretmenliğini çok daha önemli hale getirmektedir.

## **2.11. İlgili Araştırmalar**

### **2.11.1. Türkiye’de yapılan çalışmalar**

Avcı ve Bahadır’un (2024) yaptıkları çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin çatışma yönetim becerilerine ilişkin öğretmen algılarının cinsiyete, öğrenim düzeyine, kariyere, çalışma kademelerine ve yaşa göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Araştırmada; kadın öğretmenlere göre erkek öğretmenlerin daha yüksek oranda uyma davranışı gösterdikleri, lisans mezunu öğretmenlerin daha fazla hükmetme davranışı gösterdikleri, uzman öğretmenlerin uzlaşma stratejisini, başöğretmenlerin hükmetme stratejisini yeğledikleri, uzlaşma ve uyma stratejisinin yaşı fazla olan öğretmenler tarafından, hükmetme, kaçınma, uzlaşma ve uyma stratejilerinin evli öğretmenler tarafından kullanıldığı görülmüştür. Araştırmada, yöneticilerin çatışma yönetim becerileri ile öğretmen moral düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Aksoy, Yüksel, Bozdoğan ve Yolcu (2024) tarafından yapılan çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin öğretmenlerle yaşadıkları çatışmalar ve bu çatışmalara yönelik olarak ortaya koydukları çatışma yönetimi konusundaki düşüncelerini incelemektir. Verilerin görüşme yoluyla toplandığı araştırmada okul yöneticilerinin okulda iletişim kurmak istemeyen, her şeyi kendinin bildiğini düşünen, yeniliklere kapalı olan, teknolojiyi kullanmak istemeyen, her an tartışmaya hazır kişilerin olduğunu ifade ettikleri; çatışmanın nedeninin bilinmemesinin, önyargının, uzlaşmak istenmemesinin çatışmaları artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada okul yöneticilerinin çatışmaların çözümünde çoğunlukla uzlaştırma stratejisini kullandıkları tespit edilmiştir.

Sevimli ve Sezen-Gültekin (2023) tarafından yapılan çalışmada, okul müdürlerinin, okullarındaki sendika üyesi öğretmenlerin sendikal kaynaklı çatışmalarına ilişkin görüşlerini ve çatışma yönetim stratejilerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Nitel olarak desenlenmiş olan bu çalışmada durum incelemesi yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmada, okul müdürlerinin çatışma kavramına genelde olumsuz anlam yükledikleri ve çatışma kavramını çoğunlukla “iletişimsizlik” olarak tanımladıkları; okullarda yaşanan çatışmaların ideolojik ve kişilik farklılıklarından, değer yargılarından, amaç farklılıklarından, iletişimsizlikten, adaletsiz kaynak paylaşımından, adil olmayan ödüllendirme sisteminden, yetki karmaşasından, statü farklılıklarından ve bürokratik kurallardan kaynaklandığı; çatışmaların öğretmen ve öğrenciler üzerinde performans düşüklüğüne, motivasyon kaybına ve gruplaşmalara, stres, korku ve mutsuzluk oluşmasına, akademik başarının düşmesine, disiplin sorunlarına ve hedeflerden sapmalara sebebiyet verdiği; okul müdürlerinin okullarında yaşanan sendikal çatışmaları yönetmek için sırasıyla uzlaştırma, hükmetme ve kaçınma stratejilerini tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Eyri, Güngör ve Eyri (2023) tarafından yapılan ve okullarda yaşanan çatışmalarda yöneticilerin kullandıkları çatışma yönetimi stratejilerini öğretmenlerin görüşleri bağlamında incelemeyi amaçlayan çalışmada tekil tarama ve ilişki tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmada okul yöneticileri tarafından en çok “uzlaşma” stratejisinin en az ise “tümleştirme” stratejisinin kullanıldığı; çatışma yönetimi stratejilerini kullanma düzeyi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu, hükmetme stratejisinin kullanım düzeyine ilişkin algı ile kıdem arasında anlamlı bir ilişki olduğu; çatışma yönetme stratejilerinin kullanım düzeyleri ile öğretmen alguları arasında görev yapılan okul türü değişkeni bakımından anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirlenmiştir.

Şirinkan, Şirinkan ve Aydın-Güngör (2022) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin kriz dönemlerinde, sınıf yönetiminde kullandıkları çatışma çözümü ve motivasyonun araçlarını araştırmak amaçlanmaktadır. Araştırmada veriler görüşme yoluyla toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizinin kullanıldığı çalışmada “Sınıfta alınan önlemler”, “Sınıf yönetim sürecine etki”, “Sınıf yönetim sürecine katkı” ve “Sınıfta kullanılan motivasyon araçları” gibi kategoriler elde edilmiş; sınıf yönetimi kavramının iyi bilinmesinin önemi, sınıf yönetimi sürecinde çözüm stratejileri ile güdüleme araçlarının etkili kullanılması gerektiği açıklanmıştır.

Başsayın (2022) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin çatışma ve çatışma yönetimi hakkındaki görüşlerini ortaya koymayı amaçlanmıştır. Araştırmada fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin çatışmayı daha çok düşünce farklılığı olarak tanımladıkları görülmüştür. Okullarda genellikle kişilik ve düşünce farklılıklardan, iletişim eksikliğinden, yöneticilerin eşit davranmamasından, örgüt içindeki rekabet ve yarış ortamlarından kaynaklanan çatışmalar yaşanmaktadır. Öğretmenler yöneticilerle dikey çatışma, kendi aralarında ise yatay çatışma yaşamaktadır. Araştırmada ortaokullarda yaşanan çatışmaların olumlu etkisinin farklı bakış açısı kazandırması, olumsuz etkisinin ise motivasyon düşüşü ve okul ortamının bozulması olduğu görülmüştür. Ortaokullarda görev yapan öğretmenler çatışmalarda en fazla bütünleştirme stratejisi kullanmaktadır.

Ören (2021) tarafından yapılan ve çatışma yönetimi stratejilerinin öğretmenler tarafından nasıl algılandığını incelemeyi amaçlayan çalışmanın verileri "Rahim Örgütsel Çatışma Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmada; yaşanan çatışmalarda kullanılan çatışma yönetme stratejilerine ilişkin algının yaşa ve medeni duruma göre farklılık gösterdiği; öğretmenin çalışma şekline göre anlamlı bir farklılık göstermeyen yönetim tarzı algısının cinsiyete göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Göçer (2021) yaptığı araştırmada, yöneticilerin çoğunlukla çatışmayı bir iletişim sorunu olarak algıladıkları; okul yöneticileri ile öğretmenler arasında çoğunlukla dikey, öğretmenlerin kendi aralarında ise yatay çatışma türleri yaşandığı, okullarda yaşanan çatışmaların öğrencileri, öğretmenleri ve okulun tamamını negatif yönde etkilediği ve yöneticiler tarafından çatışmalarda genellikle uzlaşma ve hükmetme stratejilerinin kullanıldığı tespit edilmiştir.

Yurdunkulu ve Oktay (2020) tarafından yapılan ve öğretmenlerin çatışma durumlarını ve çatışma yönetim stratejilerini tespit etmeyi amaçlayan çalışma tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin öğrenci ve veliler ile daha fazla, hizmetli ve diğerleriyle daha az çatışma yaşadığı görülmüştür. Öğretmenlerin en fazla çatışma yaşadığı konunun öğrenci davranışları, çatışma nedenlerinin ise iletişim eksikliği iken en az çatışma yaşadığı konunun okulda sigara içme olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca kadın öğretmenlerin bütünleştirme stratejisini, erkek öğretmenlerin uyma stratejisini daha fazla gerçekleştirdiği saptanmıştır.

Yüksel (2020) yaptığı çalışmada okullarda yaşanan çatışmalarda yöneticilerin kullandığı çatışma yönetim stratejilerini ve kullanılan bu stratejilerin öğretmen motivasyonuna olan etkilerini incelemiştir. Çalışma verileri “Örgütsel çatışma Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmen Motivasyonu Açık Uçlu Anket Formu” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenler okul yöneticilerinin sırasıyla en fazla “tümleştirme”, “uzlaşma”, “kaçınma”, “hükmetme” ve “ödün verme” stratejilerini kullandıklarını belirtirken; yöneticiler sırasıyla en fazla “uzlaşma”, “tümleştirme”, “hükmetme”, “kaçınma” ve “ödün verme” stratejilerini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin en fazla öğretmeyi sevmek ve çocuk sevgisi gibi içsel motivasyon kaynaklarından güdülendiği görülmüştür.

Arslan (2020) yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin ve yöneticilerin çatışma yönetimine dair algılarını ve kullandıkları çatışma yönetimi stratejilerini belirlemiştir. Olgu bilim yönteminin tercih edildiği çalışmada, veriler görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Çalışmada çatışma yönetim stratejileri görev ve cinsiyet bazında değerlendirilmiştir. Araştırmada erkeklerin ağırlıklı olarak hükmetme, kadınların ise bütünleştirme ve uzlaşma stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Çalışma sonucunda uyma stratejisine yönelik herhangi bulguya rastlanmamıştır.

Kılıç (2017) tarafından yapılan çalışmada; “tümleştirme”, “kaçınma”, “hükmetme” ve “uzlaşma” stratejileri ile okul yöneticilerinin “öz yeterlik” algıları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu; “uyma” stratejisi ile okul yöneticilerinin “öz yeterlik” algıları arasında ise negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Köz (2016) tarafından yapılan çalışmasında okul müdürlerinin idealde tercih ettikleri yönetim stratejileri ile uygulamada kullandıkları stratejilerin tutarlılığını ve kullandıkları stratejilerin hangi değişkenlerden etkilendiğinin belirlemek istemiştir. Araştırmada nitel analiz tekniklerinden olgu bilim deseni tercih edilmiştir. Araştırmada sonuçlarına göre eğitim yöneticilerinin çatışma yönetiminde kullandıkları stratejiler okul türü ve kademesi, iletişim, eğitim kurumundaki paydaşlara göre farklılık göstermekte ancak yaş ve cinsiyete göre değişmemektedir.

Tan’ın (2016) yaptığı çalışmada; okul yöneticilerinin çatışmalarda en fazla tercih ettikleri ÇYS’nin tümleştirme olduğu saptanmıştır. Bu çalışmada, yöneticilerin tercih ettikleri stratejiler ile sorun çözme becerileri arasında pozitif yönlü manidar bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bağdatlı (2015) tarafından yapılan çalışmada; yöneticilerin “tümleştirme” tutumlarının yüksek, “hükmetme” ve “kaçınma” tutumlarının ise orta seviyede bulunduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin okul kültürü algılarından “başarı” ve “destek” algılarının yüksek, “güç” ve “rol” algılarının orta düzeyde bulunduğu tespit edilmiştir.

Yılmaz (2014) tarafından yapılan çalışmada; okullarda yaşanan çatışmaların çoğunlukla “iletişim yetersizliği/bozukluğu”ndan kaynaklandığı, okul yöneticilerinin orta düzeyde müzakere becerilerine haiz oldukları ve “tümleştirme” stratejisinin en fazla tercih ettikleri strateji olduğu tespit edilmiştir.

Durak (2010) tarafından yapılan çalışmada; çatışmaların çatışmaya taraf olan öğretmenlerin performanslarını negatif yönde etkilendiği tespit edilmiştir. Çalışmada, okul yöneticilerinin okullarında yaşanan çatışmaların düzeyini azaltarak çalışanların verimliliklerini artırabilecekleri ortaya konmuştur.

Kunduracıoğlu (2008) tarafından yapılan ve sınıf öğretmenlerinin çatışma yönetimi stratejileri ile bazı değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışan araştırmada, tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma sonucunda; Öğretmenlerin Çatışma Yönetim Stili Tutum Ölçeği ve cinsiyet, medeni durum, hizmet içi eğitim alma, yaş, mesleki kıdem, okutulan sınıf, eğitim, okuldaki görev yılı değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, çatışmaya ilişkin yaklaşımlarında ise; görev yapılan okul, cinsiyet ve yaş değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Şahan (2006) yaptığı çalışmada; okul yöneticileri tarafından en çok kullanılan ÇYS'nin “tümleştirme” olduğu; en az tercih ettikleri stratejinin ise “ödüllendirme” olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlere göre, okul müdürleri “hükmetme” stratejisini tercih ettiklerinde öğretmenlerde yoğun stres yaşanırken, “ödün verme” stratejisini kullandıklarında stres düzeyi düşmektedir.

Levent (2005) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin velilerle yaşadıkları çatışmaları yönetmede hangi çatışma yönetme stillerini tercih ettiklerini ve bu stillerin tercih edilmesinde demokratik değişkenlerin etkilerinin olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Genel tarama modelinin tercih edildiği çalışmada öğretmenlerin ve velilerin en çok tümleştirme ve uzlaşma en az ise hükmetme stratejilerini tercih ettikleri; sınıf öğretmenlerinin demokratik özellikleri ile çatışmaya yönelik tercihleri arasında bir ilişki bulunmadığı tespit edilmemiştir.

Türnüklü ve Şahin (2002) yaptıkları çalışmada ilköğretim okulları II. kademe sınıflarında yaşanan çatışmaları, çatışmaların nedenlerini ve öğretmenlerin çatışmaları yönetme stratejilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu çalışmada tarama modelinde yapılandırılmıştır. Görüşme tekniğinin uygulandığı araştırmada, sınıfta en sık yaşanan çatışma türlerinin küfür ve kavga olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin çatışma çözüm stratejilerinin öğretmen merkezli, yetke esaslı ve öğrencilerin öz yönetim ve denetimini geliştiremediğini ortaya koymuştur.

Bu çalışma; ilkokul öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıflarda yaşanan çatışmaları ve sınıf öğretmenlerinin bu çatışmaları ilişkin görüşlerini ve çatışmaları yönetme stratejilerini konu alması bakımından yukarıda yer alan çalışmalardan farklılaşmaktadır.

### **2.11.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar**

Kilag ve diğerleri (2024) yapılan çalışmada işyerinde yaşanan çatışmaların temel unsurlarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Çalışmanın verileri görüşme yoluyla elde edilmiş ve elde veriler beş tema altında birleştirilmiştir. Araştırmada kırıcı yorumlar, yanlış anlamalar, yükümlülüklerin yerine getirilmemesi ve yetkinin devredilmemesi çatışmaların başlıca nedenleri olarak belirlenmiştir. Araştırmada çatışmaların etkili iletişim ve iş arkadaşlarının arabuluculuğu sayesinde başarıyla çözülebileceği ortaya konmuştur. Araştırmada çatışmanın, etkili çatışma yönetimiyle desteklenip yönlendirilebileceği, iyi yönetilen çatışmaların iş birliği fırsatı yaratabileceği, çatışmanın iyi yönetilmesinin çalışanların gelişmelerine katkı sunabileceği, çatışmanın önemsenmesi ve gözdenden kaçırılmaması ya da yok sayılmaması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ariani (2024) tarafından yapılan çalışmada, çatışma çözümüne katkıda bulunmak, davranışları değiştirmek ve çatışan tarafların hatalarının farkına varmalarını sağlamak amaçlanmıştır. Araştırmada, hataların farkındalığının üretkenliği artırabileceği, ilgili örgüte bilgelik ve fayda sağlayabileceği ve çatışmanın insan yaşamında kaçınılmaz bir olgu olduğu açıklanmıştır. Araştırmada çatışmaların, ilgi alanları, hedefler, değerler veya iletişim tarzlarındaki farklılıklar gibi nedenlerle ortaya çıktığı belirtilmiştir. İyi yönetilmediği takdirde çatışmanın örgüt üzerinde üretkenliğin azalması, stresin artması ve kişilerarası ilişkilerin zarar görmesi gibi olumsuz etkileri olabileceği ve bu nedenle örgütlerin etkili bir çatışma yönetimi stratejisine sahip olmaları gerektiği açıklanmıştır.

Etkili çatışma yönetiminin iş birliğini, yenilikçiliği ve iş memnuniyetini artırmanın yanı sıra, kuruluşa zarar veren çatışmaların tırmanmasını önleyebileceği ortaya konmuştur.

Manzoor, Durrani ve Manzoor (2024) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesindeki öğretmenlerin ve okul müdürlerinin çatışmanın nedenleri ve çatışma çözme stratejileri konusundaki algılarını belirlemektir. Görüşme tekniğinin kullanıldığı araştırma; çatışmaların örgütler için faydalı olduğunu, müdürler ve öğretmenler arasındaki inanç farklılıklarının, yönetim tarzının, iş yükünün, memnuniyetsizliğin, personel eğitimi eksikliğinin, öğretmenler için ödül sistemlerinin olmayışının, yanlış bilginin, bağlılık eksikliğinin, zayıf iletişimin, kararlara katılım eksikliğinin ve adam kayırmacılığının çatışmaların önemli nedenleri olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma, okul öncesinde yaşanan çatışmaların bütünleştirme, kaçınma ve uzlaştırma stratejileri kullanılarak çözüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Krishna, Soumyaja ve Joseph (2024) tarafından yapılan bu çalışma, işyerinde zorbalık ile çalışanların sessizlik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemeyi ve duygu temelli güvenin bu ilişkiye aracılık edip etmediğini ve çatışma yönetimi ikliminin aracılık eden ilişkiyi yumuşatıp yönlendirmediğini belirlemeyi amaçlamaktadır. Hipotezler anketler ve senaryoya dayalı deneyler kullanılarak test edilmiştir. Araştırmada işyerinde zorbalığın sessizlik davranışlarıyla pozitif yönde ilişkili olduğunu ve duygu temelli güvenin zorbalık-sessizlik ilişkisine aracılık ettiğini ortaya koymuştur. Araştırmada güçlü ve olumlu ikliminin bulunduğu örgütlerde çatışmaların yıkıcı etkisinin daha az olduğu tespit edilmiştir.

Hussain, Kalsoom ve Qadar (2023) yaptıkları çalışmada ilkokullarda yaşanan çatışma yönetimi uygulamalarını ve stratejilerini analiz etmek istemişlerdir. Bu makalede öğretmenlerin ve okul müdürlerinin ilköğretim düzeyindeki yönetim uygulama ve stratejileri konusunda karşılaştıkları zorluklar tartışılmış, öğretmenler ile yönetim arasındaki sorunların çözümüne yönelik dinamik yönetim stratejilerine değinilmiştir. Araştırmada tabakalı rastgele örnekleme teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada çatışmaları yönetmeye yönelik yöntem ve stratejilerin, sınıfta daha az gergin bir atmosfer yaratarak akademik başarı üzerinde olumlu bir etkiye oluşturduğu, becerikli çatışma yönetiminin; dürüst iletişimin, işbirlikçi karar almanın, tutarlı geri bildirim ve sorunların hızlı çözümünün önünü açtığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sintapertiwi, Ali ve Andika (2023) tarafından yapılan çalışma, özel okulların çatışmalarla baş etmedeki yönetim ve liderlik stratejilerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Nitel olarak desenlenmiş olan bu çalışmanın verileri görüşme yoluyla toplanmış ve manuel tematik analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Bu çalışma, yeni okul müdürlerinin atanması, okul üyelerinin bütünlüğünün korunması ve öğretmenler arasındaki direncin yönetilmesi kapsamında çatışmaların sıklıkla meydana geldiğini ortaya koymuştur. Bu çalışmada incelenen iki okul, gelecekteki çatışmaları diğer okullarla bir tür rekabet olarak görmekte, herkes için adil politikaların önemine ve paydaşların güveninin ana anahtar olduğuna güçlü bir vurgu yapmaktadır. Çalışmada, okuldaki çatışmaların birçok nedeni olduğu, çatışmaların etkili bir şekilde ele alınabilmesi için okulların bu tür çatışmaların temel nedenini kapsamlı bir şekilde inceleme becerisine sahip olmaları gerektiği, performans açısından okul gelişimi üzerindeki etkisinin büyük ölçüde okul liderlerinin çatışmaları nasıl etkili bir şekilde yönetip ele aldıklarına bağlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Rahim (2023) tarafından yapılan çalışmada; iş bırakma eğilimi, ÇYS ve yönetici gücü tabanlı bir yapısal denklemler modelini ölçmek amaçlamıştır. Veriler, LISREL 8 programıyla analiz edildiği çalışmada; cezalandırıcı gücün uzmanlıktan kaynaklanan güç ile negatif ilişki içinde olduğu, ödüllendirici güç ile uzmanlık gücü arasında pozitif bir ilişki, ödüllendirici güç ve referans gücü arasında ise negatif bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Rapatalo (2020) tarafından yapılan ve okul yöneticilerinin kişilik tipleri ile çatışma yönetimi stilleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışan araştırmaya 158 kamu ortaöğretim okulu yöneticisi katılmıştır. Araştırmada kişilik tipleri ile çatışma yönetimi stilleri arasında manidar bir ilişkinin olmadığı, ayrıca kişilik tipi değişkenleri olan deneyime açıklık, vicdanlılık, dışadönüklük, uyumluluk ve nevroz ile çatışma yönetim stratejileri olan rekabetçi, işbirlikçi, uzlaştırmacı ve kaçınma stratejileri arasında da manidar bir ilişki bulunmadığı saptanmıştır. Araştırmada katılımcıların çatışmayı yönetmede en çok kaçınma stilini tercih ettiklerini ortaya koymuştur.

Batool, Khattak ve Saleem (2016) yaptıkları çalışmada; okul yöneticilerinin yaşları ile tercih ettikleri stratejiler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmişlerdir. Araştırmada, okul yöneticileri tarafından iş birliği stratejisinin en fazla tercih edilen strateji, kaçınma stratejisinin ise en az başvurulan strateji olduğu saptanmıştır.



Gordon (2015) tarafından yapılan çalışmada, okullardaki çatışmalarda öğretmenlerin genellikle çatışmaların çoğunu kendi sorunu olarak algılayıp çözüme kavuşturma yoluna gittiklerini, bunu da ödül veya ceza vermek suretiyle yaptıklarını belirlemiştir. Çalışma sonucunda, ödüllendirme ya da cezalandırma yönteminin dış denetimi getirdiği, bu durumun bireyin sorumluluk alma duygusuna ket vurduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada iç denetime önem verilmesi gerektiği ve bireylere çatışma çözme becerisinin kazan-kazan metoduyla öğretilebileceği önerilmiştir.

Boucher (2013) tarafından yapılan ve yöneticilerin kullandıkları ÇYS ile örgüt iklimi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmada; örgüt yöneticilerinin en çok kullandıkları çatışma yönetim stratejisinin tümleştirme olduğu, örgüt yöneticileri tarafından kullanılan strateji ile okul iklimi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Latipun, Nasir, Zainah ve Khairudin (2012) tarafından yapılan ve danışman merkezli akran çatışma çözme yöntemini ergenlerde barışçıl davranışları sürdürmeye etkisini incelemeyi amaçlayan çalışmada yarı deneysel yöntem tercih edilmiştir. Çalışma verileri, öğrencilerin barışçıl davranışlarını ölçen ölçeklerle toplanmıştır. Araştırma sonucunda danışman odaklı akran çatışma çözme stratejisinin ergenlerde barışçıl davranışları sürdürmeye olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir.

Baraldi ve Iervese (2010) tarafından yapılan ve çatışma çözme eğitiminde arabuluculuğun etkilerini ortaya koymayı amaçlayan çalışmada gözlem tekniği kullanılmıştır. Araştırmada, diyaloga dayalı arabuluculuğun bazı durumlarda çatışmaların çözümünde başarılı sonuçlar verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Lipschutz (2010) tarafından yapılan ve ilkokul öğrencilerinin çatışma çözme ve toplumsal becerilerini geliştirmeyi amaçlayan çalışmada, şiddeti önleme programının teknoloji ile birleştirilmesinin etkisi ortaya konmak istenmiştir. Deneysel olarak desenlenmiş olan bu çalışmanın verileri “Okul Davranış Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada, dijital öykülerin kullanıldığı şiddeti önleme programının etkili olmadığı tespit edilmiştir.

Jenkins, Ritblatt ve McDonald’ın (2008) öğretmenlerin sınıfta kullandıkları çatışma çözme stratejilerini belirlemeyi amaçlayan çalışması 116 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri “Çatışma Çözme Stratejileri” ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin çatışmaları çözmek için genellikle iş birliğine dayalı stratejileri kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

İlleez (2006) tarafından yapılan ve öğrenciler arasında yaşanan çatışmaları ve çözüm stratejilerini incelemeyi amaçlayan çalışmada; öğrenciler arasında en sık yaşanan çatışma türünün küsme, en az yaşanan çatışma türünün ise dedikodu yapmak olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada erkek öğrencilerin daha çok küfretme, kız öğrencilerin ise küsme davranışı gösterdikleri belirlenmiştir. Araştırmada, kız öğrencilerin çatışmaları karşılıklı konuşarak ve anlaşarak çözmeyi tercih ettikleri, erkek öğrencilerin ise çatışmaları çözmek için yıkıcı stratejileri daha sıklıkla kullandıkları tespit edilmiştir.

Thornberg (2006) tarafından yapılan ve okul öncesi öğrencilerinin çatışma çözüm stratejilerini ele alan çalışmada yarı yapılandırılmış gözlem tekniği kullanılmıştır. Çalışmada okul öncesi öğrencilerinin çatışmaları çözmek için daha çok fiziksel saldırı içerikli yıkıcı çözüm stratejilerini tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

French, Pidada, Denoma, McDonald ve Law (2005) tarafından yapılan ve Amerikalı ile Endonezyalı öğrencilerin çatışma çözme stratejilerini karşılaştırmalı olarak ele alan çalışmada, Endonezyalı öğrencilerin Amerikalı öğrencilere oranla daha fazla istişareye dayalı çözüm stratejilerini benimsedikleri tespit edilmiştir. Aynı zamanda, iki ülke çocuklarının, kültürler arası çatışmaları çözmek için, daha barışçıl ve sorun çözme odaklı stratejileri tercih ettikleri belirlenmiştir.

Medina, Munduate, Dorado, Martinez ve Guerra (2005) yaptıkları araştırmada, bilişsel ve duyuşsal çatışmanın işten ayrılma, örgüt iklimi, örgütsel bağlılık, örgütsel gerginlik ve örgütsel memnuniyet değişkenleri üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlanmıştır. Hiyerarşik regresyon analizinin yapıldığı çalışmada, memnuniyet, mutluluk ve grup bağlılığı arasındaki ilişkinin duyuşsal çatışmadan etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Coleman ve Yoshida (2004) tarafından yapılan çalışmada, anaokulu öğrencilerinin çatışma türleri ve çözüm stratejileri üzerinde durulmuştur. Araştırmada anaokulu öğrencileri arasında 34 çeşit çatışma türü olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu çatışmaların çözümünde erkek öğrencilerin genellikle fiziksel şiddette; kız öğrencilerin ise şikâyet yolunu tercih ettikleri belirlenmiştir.

Longaretti ve Wilson (2000) tarafından yapılan çalışmada ilkokul öğrencileri ile öğretmenlerinin çatışma çözme stratejileri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada öğrencilerin fiziksel zorlama, oyundan atma, tartışma veya bağırma gibi çözüm stratejileri

uyguladıkları; öğretmenlerin ise bağırma, dinlememe, cezalandırma, uyarma stratejilerini kullandıkları tespit edilmiştir.

Bu çalışma; ilkokul öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıflarda yaşanan çatışmaları ve sınıf öğretmenlerinin bu çatışmaları yönetme stratejilerini konu alması bakımından yukarıda yer alan çalışmalardan farklılaşmaktadır.

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, yöntemi, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreçleri ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden temel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Ne ve nasıl sorularının cevaplarının araştırıldığı temel araştırma yönteminde bir olgu araştırılırken o olguyla ilgili gerçekliğe ulaşmak hedeflenir. Temel araştırma; anlamayı, açıklamayı ve araştırma olgusuna dair örüntüleri ortaya koymayı amaçlar (Patton, 2015). İnsanların yaşamlarını nasıl yorumladıkları, dünyalarını nasıl şekillendirdikleri ve tecrübelerine ne anlam kattıklarıyla ilgilenen temel yöntem araştırmacıları, insanların hayatlarını ve tecrübelerini nasıl kavradığını anlamaya çalışırlar (Merriam, 2018). Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin sınıflarında yaşanan çatışmaları nasıl tanımladıklarını, sınıflarında ne tür çatışmaların yaşandığını, bu çatışmalara ilişkin görüşlerinin neler olduğunu, bu çatışmaları nasıl yönettiklerini, çatışma yönetim stratejilerini belirlemelerinde etkili olan unsurların neler olduğunu ve çatışma yönetimine ilişkin hangi deneyimlere sahip olduklarını ortaya koymak amaçlandığından temel araştırma yöntemi benimsenmiştir.

#### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu kamu okullarında (özel okullar hariç) görev yapan 32 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma altı okulda yürütülmüş olup, söz konusu okulların ikisi köyde, ikisi ilçe merkezinde, ikisi de il merkezinde bulunmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi, katılımcıların belirli niteliklere haiz kişi, olay, nesne veya durumlardan seçilmesidir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2022). Araştırmada, en az 10 yıllık öğretmenlik kıdemine sahip olmak ve sınıf öğretmeni olmak örnekleme seçme ölçütü olarak belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

**Tablo 3.1** Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Yerleşim yeri	Okul	Katılımcı Sayısı	Cinsiyet		Ortalama Kıdem
			Kadın	Erkek	
İl merkezi	Okul A	6	3	3	33
	Okul B	6	4	2	30
İlçe merkezi	Okul A	6	3	3	34
	Okul B	6	2	4	31
Köy	Okul A	4	2	2	27
	Okul B	4	3	1	25
<b>Toplam</b>	<b>6</b>	<b>32</b>	<b>17</b>	<b>15</b>	<b>30</b>

Tablo 3.1 incelendiğinde; il merkezinden iki, ilçe merkezinden iki ve köy yerleşim yerinden iki olmak üzere toplam altı okuldan 32 katılımcının belirlendiği; katılımcıların 17'sinin (%53.12) kadın, 15'inin (%46.87) erkek olduğu ve ortalama mesleki kıdemlerinin 30 yıl olduğu; en yüksek kıdeme sahip katılımcıların ilçe merkezinde en düşük kıdeme sahip katılımcıların ise köyde görev yapan katılımcılar oldukları anlaşılmaktadır.

### 3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada verilerin toplanmasında görüşme yönteminin kullanılmasına karar verilmiş ve bu amaçla, araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Söz konusu form belli sorulardan oluşmakta ve katılımcılar sorulara verdikleri cevaplarla kişisel görüş ve düşüncelerini açıklamaktadırlar (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada sınıf öğretmenlerinin, sınıflarında yaşanan çatışmaları nasıl tanımladıkları, sınıfında yaşanan çatışmaların kaynaklarının neler olduğu, sınıfında ne tür çatışmalar yaşandığı, çatışmaların öğretmen ve öğrenciye ilişkin etkileri, sınıfında yaşanan çatışmaları yönettiğine inanıp inanmadığı, sınıfında yaşanan çatışmalara ilişkin yönetim stratejilerinin neler olduğu konusundaki düşüncelerini irdelemek amacıyla açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Açık uçlu sorular; düşüncelerin, duyguların, inançların ve tercihlerin belirtilmesine olanak sunmaktadırlar (Ekiz, 2016). Görüşme formu geliştirme sürecinde çatışma kavramına ait temel özellikler odak alınmıştır. Çatışma, öğretmen, sınıf içi istenmeyen davranışlar, sınıf yönetimi gibi konular merkeze alınmıştır. Görüşme formu, aşağıda ayrıntılı olarak açıklanan altı adımda geliştirilmiştir.

*1. Kuramsal dayanaklarının oluşturulması:* Bu amaçla alanyazın incelenmiş ve yapılan incelemeler sonucunda görüşme formunun kuramsal dayanaklarını oluşturan belli başlı kaynaklar tespit edilmiştir. Bu süreçte; Başsayın (2022), Batool, Khatkhat ve Saleem (2016), Gordon (2015), İllez (2006), Kapucuoğlu-Tolunay (2008), Karip (2021),

Kunduracıoğlu (2008), Mayer (2009), Msila (2012). Rahim (2023), Sevimli ve Sezen-Gültekin (2023), Şirinkan, Şirinkan ve Aydın-Güngör (2022), Türnüklü ve Şahin (2002), Yurdunkulu ve Oktay (2020) başta olmak üzere birçok çalışmadan yararlanılmıştır.

2. *Görüşme türünün belirlenmesi:* Araştırmanın, sınıf öğretmenlerinin sınıflarında yaşanan çatışmalara ilişkin görüşlerini ve çatışma yönetimi stratejilerini ortaya koymayı amaçlıyor olması, görüşmenin gidişatına göre şekillenebilecek sonda sorularının kullanmasını gerektirmektedir. Bu sebeple yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi tercih edilmiştir.

3. *Görüşme sorularının oluşturulması:* Bu aşamada, araştırmacı tarafından alanyazın destekli olarak yapılan çalışmalar/inceleme/araştırmalar sonucunda edinilen bilgiler harmanlanarak, görüşme soruları belirlenmiştir. Bir alan uzmanı, araştırmacı ve üç sınıf öğretmeninden oluşturulmuş olan uzmanlar grubu ile belirlenmiş olan sorular üzerinde değerlendirmeler yapılmış ve görüşme soruları ortak görüşle yeniden düzenlenmiştir.

4. *Deneme uygulaması:* Deneme uygulaması farklı okullarda görev yapan, farklı cinsiyete ve kıdeme sahip 12 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Deneme uygulaması; görüşme formunun, sınıf öğretmenlerinin sınıflarında yaşanan çatışmalara ilişkin görüşlerini ve çatışma yönetimi stratejilerini ortaya koyup oymadığını sorgulamak, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin araştırma uygulamalarına yaklaşımlarını belirlemek ve okulların sahip oldukları koşulların görüşme yapmak için uygun olup olmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır.

5. *Uzman görüşünün alınması:* Deneme uygulamasının tamamlanmasından sonra, deneme uygulamasına katkı sunan katılımcılarla görüşme soruları hakkında küçük çaplı bilgi paylaşımı yapılarak form uzman görüşüne hazırlanmıştır. Görüşme formuna ilişkin görüş ve önerilerini almak için iki ölçme değerlendirme uzmanına, iki öğretmen eğitimi uzmanına ve bir Türkçe eğitimi uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca, görüşme formu dil ve anlatım açısından iki Türkçe öğretmeni ile iki Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenin de kontrolünden geçirilmiştir.

6. *Görüşme formuna son şeklinin verilmesi:* Alan uzmanlarından ve dil kontrolü yapan öğretmenlerden gelen dönütler doğrultusunda görüşme formu araştırmacı ve danışmanı tarafından tekrar ele alınarak değerlendirilmiş ve uygulanmaya hazır hale getirilmiştir.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasına; Ordu Üniversitesi'nden Etik Kurulu izni, Ordu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ise araştırma izni alınarak başlanmıştır. Çalışma grubuna dâhil edilen okulların yöneticileri ile yüz yüze görüşülerek; okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki kıdemleri, cinsiyetleri, bilimsel çalışmalara yatkınlıkları gibi bilgiler alınmış ve görüşme yapılması olası öğretmenler tespit edilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinden sonra, katılımcıların müsait olabilecekleri gün ve saatler belirlenerek her biri için ayrı ayrı görüşme planları hazırlanmıştır. Görüşme yapılabilecek öğretmenlere okul yöneticileri vasıtasıyla bu talep bildirilmiş ve görüşmeye katılmayı kabul eden öğretmenlerle belirlenen plan dâhilinde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunda yer alan altı okulda 32 öğretmenle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Görüşmelerin tamamı okullarda ve okul yöneticilerinin izinleri ve bilgileri dahilinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler okul yönetimi tarafından belirlenen alanlarda/bölmelerde (kütüphane, veli görüşme odası, toplantı odası, müdür yardımcısı odası) yapılmıştır. Araştırmacının kimlik ve iletişim bilgileri katılımcılarla paylaşılmış; görüşmenin esasları ve görüşme verilerinin saklanma şekilleri hakkında katılımcılar bilgilendirilmiştir. Katılımcılara, bu araştırma için ilgili makamlardan gerekli izinlerin alındığı açıklanmış ve talep eden katılımcılara söz konusu bütün belgeler incelettirilmiştir.

Bir sonraki adımda görüşme sürecinin etik gereklilikleri konusunda açıklamalar yapılmış; görüşmelere katılmada gönüllülüğün esas olduğu, katılımcının görüşmeye katılma ile ilgili kararını istediği zaman değiştirebileceği, görüşmeden çekilebileceği ve istemediği sorulara cevap vermeyebileceği ifade edilmiş; katılımcıların kimliklerinin kayıt altına alınmayacağı belirtilmiştir. Katılımcılara yedi soru sorulacağı, görüşmenin yaklaşık 15-20 dakika sürebileceği ve kendilerinin onayından geçmeyen hiçbir ifadenin araştırmada kullanılmayacağı belirtilmiştir. Görüşmelerde elde edilen verilerin şifrelenmiş bilgisayarda depolanacağı ve verilere sadece araştırmacının ve danışmanının ulaşabileceği ifade edilmiştir. İzin vermeleri halinde görüşmelerinin ses kaydının alınabileceği, ses kaydı alınması halinde, deşifre işleminden sonra ses kayıtlarının silineceği belirtilmiştir. Ses kaydı alınmasına izin vermeyen katılımcılarla yapılan

görüşmelerde sadece notlar alınabilmiştir. Görüşme yapılan katılımcıların isimleri Ö1, Ö2,... Ö32 şeklinde kodlanmıştır.

Görüşme yapılacak katılımcıların ders programları, telefon numaraları ve elektronik posta adresi alınmış; görüşme günü ve saati bir gün önceden hem elektronik posta hem de kısa mesajla katılımcılara bildirilmiştir. En kıs görüşme 13 dakika en uzun görüşme ise 24 dakika sürmüştür. Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler toplam 581 dakika sürmüştür. Veri toplama süreci sekiz hafta sürmüştür.

### **3.5. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları**

Araştırma sürecinin detaylı olarak planlanması, araştırma sürecinin tamamının alan uzmanlarınca izlenmesi, verilere esas olacak görüşme sorularının uzman(lar)ca incelenmesi, elde edilen verilerin tekrar incelemeye olanak sağlayacak şekilde korunması ve bulguların dayanaklarının belirtilmesi nitel araştırmaların geçerlik ve güvenirligi için alınabilecek önlemlerdir (Büyüköztürk vd., 2022; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel araştırmalarda “inandırıcılık”, “aktarılabirlik”, “tutarlılık” ve “teyit edilebilirlik” geçerlik ve güvenirlik sağlama ilkelerindendir (Lincoln ve Guba, 1985).

Araştırmalarda inandırıcılığı artırmak için uzun süreli etkileşim, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi stratejileri tercih edilmektedir (Lincoln ve Guba, 1985; Merriam, 2018; Patton, 2015). Veri kaynaklarıyla uzun süreli etkileşim içinde olmak, veri toplayan kişinin varlığından kaynaklanabilecek olumsuzlukları minimize edebilmektedir (Lincoln ve Guba, 1985). Araştırma sürecinde katılımcılarla telefon görüşmeleri, elektronik yazışmalar yapılmış ve yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca araştırmanın sekiz hafta ve 544 dakika sürmesi de araştırmacı ile veri kaynakları arasında uzun süreli bir etkileşim sağlamıştır. Açıklanan nedenlerden dolayı, araştırmanın inandırıcılığını sağlamak bakımından, araştırmacı ile veri kaynakları arasında yeterli ve uzun süreli bir etkileşim sağlandığı söylenebilir.

Nitel araştırmalarda katılımcı doğrulaması (teyit) inandırıcılığı artırmanın bir diğer yoludur (Silverman, 2006). Araştırmacı tarafından deşifre edilen görüşmelerin katılımcılarca doğrulanması amacıyla, görüşmelerin yazılı kayıtları katılımcılara incelettirilmiş ve söylediklerini tam olarak yansıtmadığını düşündükleri ifadeleri, düzeltilmeleri ya da çıkarılmaları için işaretlemeleri istenmiştir. Dolayısıyla katılımcıların onayından geçmeyen hiçbir ifade/görüş araştırmaya dâhil edilmemiştir.



Katılımcıların sayının ve özelliklerinin, seçilme yöntemlerinin ve ölçütlerinin, veri toplama araç(lar)ının ve veri çözümleme yöntem(ler)inin detaylı olarak açıklanması da nitel araştırmalarda inandırıcılığı artırmaktadır (Creswell ve Poth, 2018). Araştırmanın yöntem bölümünde katılımcıların sayıları, bu katılımcıların nasıl seçildikleri, veri toplama aracının nasıl geliştirildiği ve veri analizi adımları detaylı olarak açıklanmıştır. Böylece, araştırmanın inandırıcılığını sağlama adına bir gereklilik daha yerine getirilmiştir.

Nitel araştırmalarda “aktarılabirlik” için detaylı betimleme ve örnekleme gibi yöntemler tercih edilmektedir (Merriam, 2018). Ayrıntılı betimleme, elde edilen verinin, yorum katılmadan aktarılmasıdır (Lincoln ve Guba, 1985). Bu amaçla zaman zaman katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmak suretiyle, belirlenmiş olan kategorilerin, tema ve alt temaların katılımcıları tam olarak yansıtmaları sağlanmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde çeşitlilik sağlanması da araştırmanın aktarılabirliğini artıran unsurlardandır (Merriam, 2018). Bu amaçla, üç farklı yerleşim yerinden (il, ilçe, köy) altı okul seçilmiş ve bu okullardan farklı cinsiyetlerde ve kıdemlerde 32 öğretmen araştırmaya dahil edilmiştir.

Nitel araştırmalarda “teyit edilebilirliği” sağlamak için, katılımcıların demografik özelliklerinin ayrıntılı olarak açıklanması, araştırma sürecinin detaylandırılması, kuramsal çerçevenin genişçe ele alınması, varsayımların ortaya konması, veri toplama sürecinin ve veri analizlerinin ayrıntılı bir şekilde açıklanması önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmanın “yöntem” ve “bulgular” bölümünde, teyit edilebilirliği sağlayıcı bütün unsurlara ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

### **3.6. Verilerin Analizi**

Araştırmada, verilerin çözümlemesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi; benzer verileri belli kategoriler ve temalar altında bütünleştirerek düzenleyen ve yorum yapmaya imkân sağlayan bir analiz yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2022; Weber, 2018). İçerik analizinde temel amaç, verileri daha ayrıntılı bir işlemde geçirerek betimsel analizde ortaya konamayan kavram ve temaları ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel veri analizi süreci; verilerin analize hazırlanmasını, verilerin kodlanmasını, kodların bir araya getirilerek kategorilere ve temalara dönüştürülmesini, bu kategorilere, tema ve alt temalara isim verilmesini, elde edilen verilerin şekillerden, grafiklerden ve tablolardan yararlanılarak bir karşılaştırma, yorumlama ve tartışma

halinde sunulmasını kapsamaktadır (Creswell ve Poth, 2018). Analiz sürecinde, katılımcılarla yapılan görüşmelere ait deşifreler, araştırmacı tarafından, kodları, kategorileri ve temaları belirleyecek şekilde düzenlenmiş olan Excel programına aktarılmıştır. Analizlerin tamamı bu program üzerinden gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucunda 19 tema, 98 kategori belirlenmiştir. Verilerin analizinde aşağıdaki süreç uygulanmıştır:

*Açık Kodlama:* Açık kodlama, veri setini temalara ve kategorilere dönüştürme sürecidir (Creswell ve Poth, 2018). Analizin ilk adımında ayrıntılı analiz yapmak kavramların, kategorilerin ve alt kategorilerin kolaylıkla belirlenmesini sağlar (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013). Açık kodlama aşamasında elde edilen bütün veriler araştırmacı tarafından ayrıntılı bir şekilde okunarak kodlanmıştır.

*Verileri Kategoriler ve Alt Kategorilere Göre Sınıflama:* Bu aşamada eksen kodlaması işlemi yapılmaktadır. Bu kodlama, kategorileri alt kategorilerle ilişkilendirme işlemi olup açık kodlama ile ayrıntılandırılmış olan veriyi kategoriler etrafında bir araya getirme işlemidir. Bu kodlama ile incelenen veriyi daha net ve daha bütün olarak açıklayan kategorilere ulaşılır. Bu kodlamada, alt kategorilerden benzer olanlar üst kategoriler etrafında birleştirilir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013). Bu aşamada araştırmacı tarafından daha önce ayrıntılı olarak kodlanmış olan veriler kategorilerle ve alt kategorilerle ilişkilendirilerek sınıflandırılmıştır.

*Temalara Ulaşma:* Analizin bu aşaması, katılımcılardan elde edilen ifadelerin ilgili kategoriler ve temalar altında birleştirilmesidir. Bu durum, yapılan analizlerin daha anlamlı hale gelmesini sağlar. Bu aşamada, daha önce açık olarak kodlanmış ve kategorilere/alt kategorilere ayrılmış veriler temalar halinde gruplandırılmıştır.

*Verilerin Tablolar Halinde Sunulması:* Bu süreçte kategorilere, alt kategorilere ve temalara ayrılmış olan veriler tablolaştırılmış ve temaların karşısında frekansları gösterilmiştir. Aynı zamanda veriler kategorisel çözümler ve yorumlamalara uygun hale getirilmiştir. Frekanslar verilerin sayısal ve oransal görülme sıklıklarını ifade ederken; kategorisel çözümler, bir iletinin birimlere ayrılmasını ve bu birimlerin belirli ölçütler esas alınarak temalar ve alt temalar şeklinde kategorilere ayrılmasını tanımlar (Bilgin, 2014).

*Verilerin Yorumlanması:* Araştırmanın bu aşamasında; ulaşılan bulgular sistemli, ussal, tutarlı ve anlaşılabilir bir biçimde düzenlenerek sunulmuştur. Veriler, belirlenmiş bir sistematığe uygun olarak yorumlanmış, tartışılmış ve karşılaştırılmıştır. Araştırmada bilimsel bir dil ve üslup kullanılmasına hassasiyet gösterilmiştir. Ulaşılan bulguların olası nedenleriyle ilgili çıkarımlar yapılırken çok yönlü düşünülmüş hem bulguların yorumlanmasında hem de tartışılmasında ve karşılaştırılmasında ilgili alanyazından azami ölçüde yararlanılmıştır.

*Geçerlik ve Güvenirliğin Sağlanması:* Bu aşamada verilerin detaylı olarak analizleri yapılmış ve araştırmada elde edilen sonuçları en iyi temsil edeceği düşünülen temalar ve kategoriler belirlenmiştir. Yapılan analizlerin geçerliği ve güvenirligi uzaman görüşü almak, eş uzman incelemesi ve kodlayıcılar arası güvenirlilik süreçleri yoluyla gerçekleştirilmiş (Lincoln ve Guba, 1985; Miles, Huberman ve Saldana, 2018).

Analizlerin geçerliğinin ve güvenirligini sağlamak amacıyla, belirlenmiş olan temalara ve kategorilere ilişkin uzman görüşü alınmış; katılımcıların cevap formları iki farklı zamanda çözümlenmiş ve çözümlenmelerdeki uzlaşma oranı %94 olarak belirlenmiştir. Ayrıca, doktora yapmış bir öğretmen araştırmada eş uzman olarak görev almış ve katılımcı görüşlerinin yer aldığı formlar hem araştırmacı hem de eş uzman tarafından ayrı ayrı incelenmiş; katılımcıların yanıtlarına, olası kodlara ve temalara yönelik hazırlanan listelerde %92 düzeyinde bir tutarlılık saptanmıştır.

## 4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, her bir alt probleme ilişkin bulgular sırasıyla aşağıda verilmiştir.

### 4.1. Birinci araştırma alt problemine ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt sorusunda “Sınıf öğretmenleri çatışmaları nasıl tanımlamaktadırlar?” sorusunun cevabı aranmıştır. Bu başlık altında katılımcıların ilgili alt soruya verdikleri yanıtlar temelinde yapılan analiz sonrasında ulaşılan bulgular yer almaktadır. Söz konusu bulgular Tablo 4.1’de görüldüğü gibidir.

**Tablo 4.1** Sınıf Öğretmenlerinin Çatışma Kavramına İlişkin Tanımlamaları

Tema	Kategori	Katılımcılar	f
İletişimsizlik	İletişim kuramamak	1,2,3,4,5,6,7,8,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,26,27,30	26
	Empati yapamamak	2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,13,14,16,17,19,20,21,23,24,26,27,29,30	23
	Dinlememek	1,2,7,8,9,12,14,15,17,18,20,22,24,25,26,28,32	17
	Sosyalleşmemek	3,6,9,14,17,19,24,30,31	9
Fikir Ayrılığı	Farklı düşünmek	1,3,4,6,7,10,11,12,13,15,16,17,20,21,23,26,30,32	18
	Anlaşmazlık	1,3,4,5,7,9,10,13,15,17,19,21,22,24,27,29	16
	Saygısızlık	1,2,4,5,7,8,12,13,15,17,19,21,24,31	14
	Hoşgörüsüzlük	2,4,9,10,15,17,21,26,29,31	10
	Tahammülsüzlük	3,4,6,12,13,15,18,29	8
Kişilik	Hırs	2,4,5,7,9,10,11,14,16,19,21,22,23,25,26,28,32	17
	Bencillik	1,3,4,10,12,16,17,18,20,21,24,27,31	13
	Kıskançlık	1,5,7,9,10,13,16,19,21,23,27	11
	Uyumsuzluk	4,5,8,10,21,23,29	7
Çıkar	Rekabet	1,4,5,6,8,9,10,11,12,14,15,17,19,20,21,31	16
	Paylaşmak istememek	2,3,9,11,13,17,18,20,21,23,27,28,30	13
	Öne geçme çabası	4,5,9,11,12,14,15,16,23,25,32	11
	Kazanma isteği	3,5,8,24,28	5

Tablo 4.1 incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin çatışmanın tanımına ilişkin görüşlerinin en çok ( $f=75$ ) “iletişimsizlik” temasında tekrarlandığı ve 26 öğretmenin çatışmayı “iletişim kuramamak”, 23 öğretmenin “empati yapamamak”, 17 öğretmenin “dinlememek”, 9 öğretmenin ise “sosyalleşmemek” olarak tanımladıkları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin çatışmanın tanımına ilişkin görüşlerinin en çok ( $f=66$ ) tekrarlandığı ikinci temanın “fikir ayrılığı” teması olduğu ve 18 öğretmenin çatışmayı “farklı düşünmek”, 16 öğretmenin “anlaşmazlık”, 14 öğretmenin “saygısızlık”, 10 öğretmenin “hoşgörüsüzlük”, 8 öğretmenin ise “tahammülsüzlük” olarak tanımladıkları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin çatışmanın tanımına ilişkin görüşlerinin en çok ( $f=48$ ) tekrarlandığı üçüncü temanın “kişilik” teması olduğu ve 17 öğretmenin çatışmayı “hırs”, 13 öğretmenin “bencillik”, 11 öğretmenin “kıskançlık”, 7

öğretmenin ise “uyumsuzluk” olarak tanımladıkları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin çatışmanın tanımına ilişkin görüşlerinin en çok (f=45) tekrarlandığı dördüncü temanın ise “çıkart” teması olduğu ve 16 öğretmen çatışmayı “rekabet”, 13 öğretmenin “paylaşmamak”, 11 öğretmenin “öne çıkma çabası”, 5 öğretmenin ise “kazanma isteği” olarak tanımladıkları görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin çatışmanın tanımlanmasına ilişkin görüşlerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

### **Tema: İletişimsizlik**

Ö17. *Çatışma insanların amacına uygun bir iletişim kuramamalarıdır. Çoğu zaman insanların kendilerini doğru ifade edemedikleri durumlarda çatışmaların çıkması da bunu göstermektedir. Bir yerde çatışma varsa orada iyi bir iletişim sağlanamamış demektir bence.*

Ö2. *Bir insan kendini başkasının yerine koyarak düşündüğu zaman çatışma olmaz. Demek istediğim, çatışma aslında empati yapamamaktır. Empati karşıdaki insanı anlamaktır ve birini anladığınızda onunla çatışmazsınız. Dolayısıyla çatışmaları ortadan kaldırmak için öğrencilerimizdeki empati kurma becerilerini geliştirmeliyiz bence.*

Ö24. *Birbirimizi dinlediğimizde bütün sorunlar hallolur ve çatışma filan da kalmaz. Çatışma birbirimizi dinlemekten ve herkesin karşıdakini dinlemeden, anlamadan kendini haklı görmesinden kaynaklanmaktadır. Öğrenciler içinde durum aynen böyledir. Arkadaşını hiç dinlemeden yargıya varan öğrenciler çoğu zaman çatışmaya neden olmaktadır.*

Ö32. *Çatışma sosyal olamayan kişilerin işidir. Sosyal insanların arkadaş çevresi geniştir ve bu kişiler mutludur. Sosyal olmayan, daha doğrusu sosyalleşemeyen insanların genelde çatışma yanlısı ve şiddete eğilimli olduklarını söyleyebilirim. Kişi çevre edinemedikçe ya da arkadaş gruplarına giremedikçe çatışmaya daha çok meyilli olur.*

### **Tema: Fikir ayrılığı**

Ö30. *Çatışmaların çıkış kaynağı farklı düşünmektir. Bu bütün dünyada ve bütün kurumlarda böyledir. Çatışma aynı fikirde olmamak, aynı şekilde düşünememektir bence. Yani iki farklı düşünce varsa sonuçta bir çatışma olması kaçınılmazdır.*

Ö9. *Çatışma anlaşmazlıktır, anlaşamamaktır. Zaten insanlar anlaşabilse çatışma olmaz. Sınıf ortamında öğrenciler üzerinde anlaşamayacakları bir şeyler mutlaka buluyorlar. Aslında çatışma, anlaşmanın karşıtıdır bence.*

Ö21. *Saygısızlık çatışmanın ta kendisidir. Saygı her türlü çatışmayı ve kötülüğü ortadan kaldırır. İnsanlar birbirlerine saygı duymadıkları sürece, farklı fikirlere saygılı olmadıkları sürece çatışma bitmez.*

Ö31. *Çatışma bir hoşgörüsüzlük sorunudur. Hoşgörünün olmadığı yerde çatışma başlar. İnsanlar birbirlerini hoş gördükleri sürece çatışma yaşanmaz. Çünkü hoşgörü anlayışı, nezaketi, uyumu ortaya çıkarır.*

Ö3. İnsanların sabır sınırları çok daraldı ve ciddi bir tahammülsüzlük var. Hiç kimse kimseye ya da bir olaya tahammül edemiyor artık. İnsanlar patlamaya hazır bomba gibiler. Tahammülsüzlük çatışmanın ta kendisidir bence. Çünkü tahammül edemediğiniz zaman çatışırsınız. Ancak tahammül sabrı ve empatiyi sağlayarak çatışmayı ortadan kaldırır.

#### **Tema: Kişilik**

Ö30. Çatışma hırstır, aşırı hırslı olmaktır. İnsanların doyumsuzluğu, daha fazlasına sahip olma çılgınlığı çatışmaya neden olmaktadır. Öğrenciler arasındaki sınav hırsı, kazanma hırsı da bunun gibidir. Kısaca çatışma hırstır, aşırı hırslı olmaktır.

Ö1. Çatışmayı bencillik olarak tanımlayabiliriz. Çünkü sadece kendini düşünmek ya da kendisi her şeyin merkezine almak diğer bireylerle çatışmaya neden olur. İlerlemiş “ben” duygusu aslında bir davranış bozukluğudur ve diğer insanlarla çatışmanın önemli bir gereğesidir bence.

Ö16. Kıskançlık çatışma yaratır. Öğrenciler arasında çok yaygın olan kıskançlık duygusu çoğu çatışmanın ana nedenidir. Bundan dolayı gözlemlerime de dayanarak çatışma bencilliktir diyebilirim.

Ö10. Bir başkasına ya da kendinden olmayana, farklı düşünene zarar verme isteği çatışma kaynağıdır. Çatışma kuruma ya da kişiye zarar vermektir.

Ö29. Çatışmayı uyumsuzluk davranışı olarak tanımlamak mümkün bence. Çünkü uyum güçlüğü çeken öğrenciler arasında daha fazla çatışma yaşandığı görülmektedir. Öğrenciler uyum sağlayamadıkları zaman çatışmayı tercih etmektedir. Bu uyum düşünce uyumu, tutum ya da davranış uyumu olabilir.

#### **Tema: Çıkar**

Ö27. Okullarda acımasız bir rekabet yapılmaktadır. Öğrenciler arasında, özellikle akademik başarı ve yüksek not alma konularında üst düzeyde bir rekabet yaşanmaktadır. Bu rekabet duygusu arkadaşlık duygusuna galip geldiğinden çatışmalar yaratabilmektedir. Rekabet iyi bir şeydir ancak aşırılaştırılmış olan bu rekabet çatışma yaratıcı ve yıkıcıdır.

Ö28. Paylaşmak güzel bir şeydir ve insanlar paylaşmaya devam ettikleri sürece çatışma olmaz. Çatışma az olanın paylaşılmaması ya da birinin paylaşılması gerekenin tamamını almaya çalışmasıdır bence. Çatışma paylaşmamak, kendine mal etmek, el koymak, hepsini almaya çalışmaktır.

Ö21. Çatışma önde olma çabasının bir sonucudur bence. Çünkü gözlemlerim öğrenciler arasında öne geçme ve önde olma çabasının genellikle çatışmayla sonuçlandığı şeklindedir. Öne geçme, yönetme, lider olma kaygısı ve çabası çatışma yaratmaktadır.

Ö8. Çatışma sürekli kazanma isteği, kazanan taraf olma isteğidir. Çocuklar arasındaki oyunlarda bile sürekli kazanan taraf olma isteği çatışmalara neden olmaktadır. Sınıf içinde de durum aynıdır.

## 4.2. İkinci araştırma alt problemine ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt sorusunda “Sınıf öğretmenlerine göre sınıflarında yaşanan çatışmaların kaynakları nelerdir?” sorusunun cevabı aranmıştır. Bu başlık altında katılımcıların ilgili alt soruya verdikleri yanıtlar temelinde yapılan analiz sonrasında ulaşılan bulgular yer almaktadır. Söz konusu bulgular Tablo 4.2’de verilmiştir.

**Tablo 4.2** Sınıflarda Yaşanan Çatışmaların Kaynaklarına İlişkin Görüşler

Tema	Kategori	Katılımcılar	f
Kişilik	Bireysel farklılıklar	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,14,15,16,17,19,20,21,22,23,26,27,28,29,30	26
	Bencillik	1,3,4,5,6,7,8,10,11,12,13,15,16,19,21,22,23,25,27,29,32	21
	Kıskançlık	2,3,5,7,8,9,10,11,14,16,18,19,21,23,25,27,29,30	18
	İnatçılık	1,2,3,5,6,7,8,9,14,16,21,25,26,28 31	15
	Beceri eksikliği	2,4,6,7,9,11,13,16,18,23,27,30	12
	Sosyalleşememe	1,4,9,15,18,21,24,27	8
	Psikolojik sorunlar	5,6,11,15,30	5
	Davranış bozukluğu	3,5,15	3
Aile	İletişimsizlik	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,12,14,15,16 17,18,20,22,23,24,25,27,31	23
	Baskı ve şiddet	1,2,4,5,6,7,8,10,11,12,14,15,16,17,18,19,21,23,24,27,30	20
	Sevgi eksikliği	1,3,4,5,6,7,9,13,14,15,17,19,21,22 24,25,32	17
	İlgisizlik	1,3,5,9,10,13,14,17,20,22,23,25,26,28	14
	Paylaşım eksikliği	2,4,6,8,10,12,15,19,21,25,30	11
	Ebeveyn ayrılmaları	1,3,6,9,11,19,23,27	8
	Ekonomik durum	4,5,11,17,27	5
Teknoloji/ Medya	İnternet	1,2,4,5,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,21,22,23,24,26,27,29,30	24
	Sosyal medya	2,5,6,7,8,10,11,12,14,15,16,17,21 22,23,24,26,27,28,31	20
	Dizi filmler	3,5,6,7,8,9,10,12,15,16,19,21,22,23,24,26,27	17
	TV programları	1,4,5,7,9,10,12,15,17,19,21,22,26 28,29	15
	Cep telefonları	4,5,9,17,20,23,26	7
Okul/ Sınıf	Rekabet ortamı	1,3,4,6,7,8,10,12,13,15,17,19,20,22,24,25,26,27,29,30	20
	İletişim eksiklii	2,4,5,6,8,9,10,13,15,16,18,20,22,24,25,28,29,32	18
	Kalabalık ortam	1,3,5,6,9,10,11,13,14,17,19,21,22,26,27	15
	Katı kurallar	3,4,6,10,14,15,16,19,26,29,30	11
	Ödül/ceza sistemi	4,5,6,7,14,17,23,31	8
Fiziksel yapı	5,9,15,24	4	
Çevre	Düşünce ayrılıkları	1,2,3,4,6,7,8,10,11,12,13,14,16,17,18,19,21,22,25,27,29	21
	Eğitim düzeyi	4,5,6,7,9,10,12,15,16,17,19,21,22 24,26,28,29	17
	Sosyo-kültürel yapı	1,3,8,10,11,16,19,21,23,25,29	11
	Değer yargıları	2,5,7,9,17,19,29	7
	İnançlar	5,7,9,18,20	5
	Gelir durumu	1,9,18,29	4
Etnik yapı	12,21,30	3	

Tablo 4.2 incelendiğinde, sınıf öğretmenleri tarafından, sınıflarında yaşanan çatışmaların kişilik özelliklerinden kaynaklandığının 108 kez, aileden kaynaklandığının 98 kez, teknoloji/medyadan kaynaklandığının 83 kez, okul/sınıf ortamından kaynaklandığının 76 kez, çevreden kaynaklandığının ise 68 kez tekrarlandığı görülmektedir. Kişilik teması altında 26 öğretmenin çatışmaların kaynağını “bireysel farklılıklar”, 21 öğretmenin “bencillik”, 18 öğretmenin “kıskançlık”, 15 öğretmenin “inatçılık”, 12 öğretmenin

“beceri eksikliği”, 8 öğretmenin “sosyalleşememe”, 5 öğretmenin “psikolojik sorunlar”, 3 öğretmenin ise “davranış bozukluğu” olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. Aile teması altında 23 öğretmenin sınıfındaki çatışmaların kaynağını “iletişimsizlik”, 20 öğretmenin “baskı ve şiddet”, 17 öğretmenin “sevgi eksikliği”, 14 öğretmenin “ilgisizlik”, 11 öğretmenin “paylaşım eksikliği”, 8 öğretmenin “ebeveyn ayrılmaları”, 5 öğretmenin ise “ekonomik durum” olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. Teknoloji/medya teması altında 24 öğretmenin sınıfındaki çatışmaların kaynağını “internet”, 20 öğretmenin “sosyal medya”, 17 öğretmenin “dizi filmler”, 15 öğretmenin “TV programları”, 7 öğretmenin ise “cep telefonları” olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. Okul/sınıf teması altında 20 öğretmenin sınıfındaki çatışmaların kaynağını “rekabet ortamı”, 18 öğretmenin “iletişim eksikliği”, 15 öğretmenin “kalabalık ortam”, 11 öğretmenin “katı kurallar”, 8 öğretmenin “ödül/ceza sistemi”, 4 öğretmenin ise “fiziksel yapı” olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. Çevre teması altında 21 öğretmenin sınıfındaki çatışmaların kaynağını “düşünce ayrılıkları”, 17 öğretmenin “eğitim düzeyi”, 11 öğretmenin “sosyo-kültürel yapı”, 7 öğretmenin “değer yargıları”, 5 öğretmenin “inançlar”, 4 öğretmenin “gelir durumu”, 3 öğretmenin ise “etnik yapı” olarak ifade ettikleri belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında yaşanan çatışmaların kaynaklarına ilişkin görüşlerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

#### **Tema: Kişilik**

*Ö4. Öğrenciler arasında ciddi bireysel farklılıklar bulunmaktadır. Örneğin kavgacı tipler olduğu gibi daha sakin tipler de vardır. Çatışmalar özellikle kavgacı kişiliğe sahip öğrenciler arasında meydana gelmektedir. Yani çatışmaların önemli bir kısmının kişilik özelliklerinden meydana geldiğini söylemek istiyorum.*

*Ö15. Öğrenciler arasında benmerkezcilik gittikçe yaygınlaşmaktadır bence. Dolayısıyla sadece kendini düşünmek ve karşısındakini önemsememek çatışmalara neden olabilmektedir. Bencillik aslında kendisi dışındaki bireyleri bir nevi yok saymaktır. Bu nedenle bencilliğin çatışma yaratma özelliği olduğunu kolaylıkla söyleyebilirim.*

*Ö23. Sınıfta yaşanan çatışmaların genelde kıskançlıktan kaynaklandığını söyleyebilirim. Kıskançlık öğrenciler arasındaki uyumu bozmakta, öğrencileri birbirine düşman etmektedir. Özellikle merkezi sınavlarda alınan notlar ve bazı ödüller bu duyguyu kaşımaktadır. Öğrencilerin, başarılı olan arkadaşlarının başarısını kıskanarak çatışma çıkardıklarını ve o başarıyı gölgede bırakmaya çalıştıklarını gözlemledim.*



Ö6. İnat etmek bir çatışma nedenidir bence. Çünkü bazı öğrenciler görüş ve davranışlarında inat etmekte ve karşı taraf da bu nedenle onlarla çatışabilmektedir. Yanlışta inat etmek çatışma yaratmaktadır. İnatçı öğrencileri konuşarak ikna etmek çoğu zaman imkansız olduğundan diğer öğrenciler onlarla çatışarak sorunu halletme yoluna gitmektedirler.

Ö23. Bir konudaki beceri eksikliğini çatışma yaratarak gideren öğrenciler bulunmaktadır. Bazı öğrencilerin çatışmayı beceri eksikliklerini kapatmanın bir yolu olarak tercih ettiklerini söyleyebilirim. Çünkü beceren ve başaran öğrencilerin çatışma yarattıkları pek görülmez.

Ö9. İnsan tek başına yaşayamaz. Bu nedenle insanlar diğer insanlarla dayanışma içinde olmak zorundadırlar. Sosyalleşmemek ya da grup dışında kalmak istenmeyen bir durumdur. Sosyalleşmeyen ve dolayısıyla sosyal bir çevre oluşturamayan öğrencilerin agresif davranışlar sergiledikleri ve çok basit nedenlerle arkadaşlarıyla çatıştıkları doğrudur.

Ö30. Psikolojik sorunların varlığı bence çatışmanın en önemli kaynağıdır. Psikolojik olarak kendini rahat hissetmeyen ya da sorun yaşayan öğrencilerin saldırgan olmaları veya tam tersine içlerine kapanık olmaları doğaldır. Saldırganlık davranışı çatışmalara neden olmaktadır.

Ö3. Gözlemlerime dayanarak çatışmanın asıl kaynağının öğrencilerdeki davranış bozuklukları olduğunu söyleyebilirim. Çünkü davranış bozukluğu sınıfa ve diğer öğrencilere yansiyabilmektedir. İstenmeyen davranışlarla karşılaşmak bir süre sonra öğrenciler arasında çatışmaların yaşanmasına neden olmaktadır.

### **Tema: Aile**

Ö30. Çatışmaların çıkış kaynağı bence iletişimsizliktir. İyi bir iletişim bütün yanlış anlaşılmaları ve bilgi yanlışlarını ortadan kaldıracaktır. İyi kurulamamış bir iletişim çoğu zaman yanlış anlamalara ve çatışmalara neden olabilmektedir. Aile ortamında dikkate alınmamak, fikri sorulmamak, kendisini ifade etmesine olanak tanınmamak, duygu ve düşüncelerini dışa vurmasına izin verilmemek ciddi iletişim sorunları yaratmakta ve bu da çatışmaları beraberinde getirmektedir.

Ö7. Baskı ve şiddet önemli bir çatışma kaynağıdır. Ailede baskı ve şiddet gören öğrencide bu durumun davranışa dönüştüğü söylenebilir. Baskı ve şiddetin bulunduğu ortamda büyüyen öğrencinin aynı davranışları sınıf ortamında arkadaşlarına yönelik olarak sergilemesi çatışmalara neden olmaktadır.

Ö3. Sevgi her sorunun çözüm kaynağıdır. Sevgi eksikliği ise her sorunun ana kaynağıdır bence. Aile ortamında çocuktan esirgenen sevginin çocukta saldırgan ve tahammülsüz bir kişilik yarattığı ve bunun da arkadaş ilişkilerinde çatışmalara zemin hazırladığı söylenebilir. Sevgi içinde büyümüş bir çocuğun mutlu olması kaçınılmazdır bence. Çocuk mutlu olunca da bu mutluluğu insan ilişkilerine yansiyacaktır. Ailedeki sevgi eksikliği, sınıf içi çatışmaların ana kaynağıdır bence.

Ö26. Ailede ilgi görmeyen çocuğun çatışmalara yatkın ve hazır olması şaşırtıcı olmasa gerek. Çünkü ailede ilgi görmemek çocukta psikolojik

sorunlara neden olabilmektedir. İlgisiz büyümüş bir çocuk arkadaşlarıyla uyum sağlayamaz ve sorunların kaynağı olur.

Ö12. Paylaşmak mutluluktur aslında. İnsanlar ellerindekileri paylaşarak ve dayanışma içine girerek mutlu yaşayabilirler. Paylaşmak; sorun çözmek, kavga ve küslükleri sona erdirmek için iyi bir değerdir. Ancak ailede paylaşım kültürü almamış bir öğrencinin bencil davranması, her şeyi tekeline almaya çalışması doğaldır. Ancak bu her şeyi ele geçirme ve kimseyle hiçbir şeyi paylaşmama anlayışı öğrenciler arasında çatışmalara neden olmaktadır. Çünkü öğrenciler kendilerine ait olanı verdikleri gibi bir başkasında olandan da yararlanmak isterler ve bu da çok doğaldır.

Ö11. Aile düzeni öğrencinin okul hayatına yansımaktadır. Mutlu bir aile ortamı mutlu öğrenci demektir. Özellikle boşanmış aile çocuklarında daha fazla çatışma eğilimi olduğunu söyleyebilirim. Çocuk içindeki aile boşluğunu çatışma yaratmak ya da çatışmaya taraf olmak şeklinde yansıtmaktadır. Ebeveynleri ayrılmış çocuklar psikolojik olarak çatışma potansiyeli taşımaktadırlar diyebilirim.

Ö27. Ailelerin gelir düzeylerinin çocuklar üzerinde önemli oranda etkili olduğunu söyleyebilirim. Ailenin gelir durumunun iyi olmaması veya zamanla kötüleşmiş olması öğrencide saldırganlık ya da suskunluk yaratabilmektedir. Ailenin gelir düzeyinde meydana gelen olumsuz değişim öğrencinin psikolojisine yansımakta ve bu çocuklar daha çabuk sinirlenebilmekte, ağlayabilmekte, saldırmabilmekte ya da kötü sözler kullanabilmektedirler.

### **Tema: Teknoloji/Medya**

Ö16. İnternet önemli olduğu kadar, birçok olumsuz etkisinden dolayı da zararlı olabilmektedir. Öğrencilerin kontrolsüz bir internet kullanıcısı olmaları, oradan kötü davranışlar ve sözler edinmelerini ve bunları arkadaşlarına karşı kullanmalarına sebep olabilmektedir. Bu da çatışmaların yaşanmasına sebebiyet vermektedir.

Ö30. Sosyal medya araçları sınıfında yaşanan çatışmaların önemli bir kaynağıdır bence. Çünkü öğrenciler sosyal medyadaki paylaşımları örnek alarak davranmakta, birbirlerine yönelik eylemlerinde sosyal medya fenomenleri gibi hareket etmektedirler. Bu durum çatışmalara kaynaklık etmektedir. Ayrıca öğrenciler bazen de sosyal medya üzerinde çatışmakta ve bu sanal çatışma sınıfa da taşınmaktadır.

Ö3. Son yıllarda dizi filmlerde sınırlar ortadan kalkmış durumdadır. Dizi film furyası maalesef öğrencileri de etkisi altına almış durumdadır. Çocuklar dizi film karakterlerine özenmekte, filmde gördükleri sahneleri arkadaşlarına uygulamaya çalışmakta, oradan öğrendikleri sözleri arkadaşlarına karşı kullanabilmektedirler. Bu durum da sınıfta gruplaşmalara ve çatışmalara neden olmaktadır. Hatta bazen dizi filmde işlenen olayın tarafı olmakta ve iyiler ile kötüler çatışmasına girmektedir öğrenciler.

Ö10. Televizyonun faydalı bir araç olduğu doğru. Ancak faydalı olan araçların nasıl kullanıldığı önemli. Televizyondaki evlilik programları, yemek programları, şovlar öğrencileri olumsuz etkilemektedir. Öğrenciler

*o sanal alemde gördüklerini sınıfa taşımakta ve televizyon programlarında yaşar gibi yaşamaya çalışmaktadırlar. Bu durum anlaşmazlıklara ve çatışmalara sebep olabilmektedir. Çoğu zaman öğrencilerin yaptıkları yanlış davranışların ya da kullandıkları kötü sözlerin kaynağı olarak televizyon programlarını gösterdiklerine tanık olmaktadır.*

*Ö20. Cep telefonları dünyayı cebimize sığdırmış durumdadır. Bu telefonlar aslında birçok kolaylık sağlamaktadır. Ancak bu telefonlardan iyiye ulaşmak kolay olduğu gibi kötüye ulaşmak da kolaylaşmıştır. Telefonlar vasıtasıyla öğrencilerin birçok kötü davranış ve kötü söz öğrendikleri açıktır. Buradaki sorun, bu öğrenilen kötülüklerin sınıf ortamına taşınması ve öğrencilerin bunları birbirleri üzerinde denemeye çalışarak çatışmalara neden olmalarıdır.*

### **Tema: Okul/Sınıf**

*Ö13. Yapılan merkezi sınavlar ve diğer sınavlar yüzünden sınıf ortamı dayanışma ortamı olmaktan çıkmış, rekabet ortamına dönüşmüştür. Birer yarışmacıya dönüşmüş öğrenciler, diğer çocukları arkadaşları olarak değil rakipleri olarak görmektedirler. Bu durum da ciddi anlaşmazlıklara ve çatışmalara neden olmaktadır.*

*Ö2. Sınıf ortamında kurulamayan iletişim ciddi çatışma yaratma potansiyeline sahiptir. Öğrencilerin kendileriyle ya da öğretmenleriyle iletişim halinde olmaları önemlidir. Öğrencilerin her fırsatta kendilerini anlatmaları, duygu ve düşüncelerini dile getirmeleri sağlanmalıdır. Bu olanağın verilmemesi ciddi sorunlara neden olmaktadır. Öğrenci ile öğretmen arasında sağlanamamış bir iletişim ya da akranlar arasında kurulamamış bir iletişim çatışma için iyi bir gerekçedir bence.*

*Ö26. Sınıf mevcutlarının kalabalık olması öğretmen kontrolünün ortadan kalkmasına neden olduğu gibi iletişimi de engellemektedir. Kalabalık sınıflar kuralların işletilemediği, düzenin sağlanamadığı, planlamanın yapılamadığı sınıflardır. Durum böyle olunca ortamı boş bulan öğrencilerin bazı istenmeyen davranışlarda bulunmalarına zemin hazırlanmış olmaktadır. Bu istenmeyen davranışların başında da çatışma gelmektedir. Kalabalık sınıflarda en çok yaşanan çatışmanın sözlü çatışma olduğunu söyleyebilirim.*

*Ö3. Katı kurallar ve katı disiplin anlayışı da çatışmalara sebebiyet vermektedir. Bu çatışmalar öğrenciler arasında olduğu gibi öğretmenle öğrenci arasında yaşanabilmektedir. Katı kurallar öğrencilerin özgür davranmalarını kısıtlayacağından öğrenciler çatışmalar yoluyla kendilerini ifade etme yolu seçeceklerdir. Katı kuralların sıkıntılarını öğrenciler sınıf ortamına ve birbirlerine yansıtmaktadırlar. Bu nedenle dozunda olmayan kurallar ve disiplin anlayışı çatışma yaratmaktadır.*

*Ö6. Öğrencilerin başarılarının ödüllendirilmesi ve varsa hatalarının makul bir şekilde cezalandırılması eğitimsel bir davranıştır bence. Sorun ödül ve ceza sisteminde adalet sağlamaktır. Adaletli bir ödüllendirme ya da cezalandırma yapmadığınız zaman çatışmaya neden olursunuz. Bu yetişkinler açısından da böyledir. Aynı zamanda ödül ve ceza sisteminizin*

makul olması gerekir. Mantıksız ve abartılmış ödüller ve cezalar çatışmaya neden olur.

Ö24. Sınıfın fiziksel yapısı çatışmaya zemin hazırlayabilir. Çünkü fiziksel ortamlar insan psikolojisi üzerinde etkilidir. Sınıfın boyası, sınıftaki araç-gereçler, sınıfın oturma düzeni öğrenciler üzerinde çok etkilidir. Bunların istenmeyen bir şekilde algılanması çatışmalara neden olabilmektedir. Yer kavgası, araç-gereç kullanma kavgası, sıra-masa paylaşamama tartışmaları, öğretmene veya tahtaya yakın ya da uzak oturmak isteme tartışmaları bilinen çatışma türleridir.

### **Tema: Çevre**

Ö31. Bir konu, bir olay ya da bir birey hakkında farklı düşünmek çoğu zaman çatışmaya kaynaklık edebilmektedir. Aslında bu da normal. Çünkü bütün çocukların her konuda aynı düşüncelerini beklemek olanaksızdır. Farklı düşünmenin çatışmaya dönüşmeden zenginlik olarak kalmasını sağlamak önemlidir.

Ö29. Öğrencinin yaşamını sürdürdüğü çevrenin eğitim düzeyi çatışmalarda belirleyici rol oynayabilmektedir. Daha eğitilmiş bir çevrede büyüyen öğrencilerin sorunlarını çatışarak değil konuşarak ve uzlaşarak çözdüklerine çok kez şahit olmuşumdur. Eğitim seviyesi düşük çevrelerden gelen öğrencilerin çatışmaya daha yatkın olduklarını söyleyebilirim. Kısacası bu konularda çevre çok önemli.

Ö8. Çocuğun sosyo-kültürel çevresi, çatışma yaratma ya da çatışmalardan kaçınma davranışlarını belirleyebilmektedir. Alt sosyo-kültürel çevreden gelen öğrencilerin, o çevrede aldıkları eğitim ve kültür nedeniyle çatışmacı bir yapı edindiklerini söyleyebilirim. Bu nedenle çevrenin öğrenciler üzerinde etkili bir faktör olduğu açıktır. Kültürlü ve sosyal yönü gelişmiş aile çocuklarının çatışma yaratma potansiyellerinin diğer ailelerden gelen çocuklara nazaran daha düşük olduğunu söyleyebilirim.

Ö14. Öğrencilerin yaşadıkları çevrede geçerli olan değer yargılarından etkilendikleri ve bunları okula taşıdıkları bilinmektedir. Çatışmacı özellik gösteren değer yargılarına sahip bir çevrede büyümek, öğrencilerin aynı davranışları göstermelerine neden olabilmektedir. Çevresinde sürekli çatışma görmek ve çatışmayı yücelten anlayışla karşılaşmak öğrencide de çatışmacı bir kimlik oluşturabilmektedir. Bu nedenle, çevrede kabul gören değerlerin çatışmalarda belirleyici bir etkileri olduğunu söylemek yanlış olmasa gerek.

Ö1. Bizim toplumumuz inançları önemseyen ve değerleri olan bir toplumdur. Bu durum öğrencilerimize de yansımış durumdadır. Bazen öğrencilerin sahip oldukları inançlar çatışmalara neden olmaktadır. İnançlar arası çatışma demek daha doğru olur. Sahip olunan inançlar olayların ve durumların farklı yorumlanmasına neden olduğundan çatışma zemini oluşturabilmektedir. Farklı inançlara ve değer yargılarına saygılı olmak devreye girmektedir burada.

Ö3. Öğrencinin doğup büyüdüğü çevrenin ekonomik durumu çatışmaya kaynaklık edebilmektedir. Yani zengin bir çevrede büyümek çocuğun olay

ve durumları daha sakin karşılaşmasını sağlayabilmektedir. Bu sakinlik durumu okula da yansırken çatışma yaşanma oranı azalmaktadır. Gelir seviyesi yüksek bir çevre, çatışmaların az yaşanmasını sağlayabilmektedir. Kısaca ekonomi önemli.

Ö21. Öğrencilerin etnik yapılarının çatışmalara neden olduğunu söyleyebilirim. Örneğin Suriyeli ya da göçle ülkemize gelen diğer öğrencilerin daha fazla çatışmacı olduklarını gözlemliyorum. Bu öğrencilerin göç nedeniyle yaşadıkları travmaların da bunda etkili olduğu kesindir. Burada kast ettiğim ırk ya da ırkçılık değil. Ancak ülkemizde bulunan ve özellikle Ortadoğu kökenli öğrencilerin daha kavgacı, daha saldırgan ve daha asi olduklarını söyleyebilirim.

### 4.3. Üçüncü araştırma alt problemine ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü alt sorusunda “Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları çatışma türleri nelerdir?” sorusunun cevabı aranmıştır. Bu başlık altında katılımcıların ilgili alt soruya verdikleri yanıtlar temelinde yapılan analiz sonrasında ulaşılan bulgular yer almaktadır. Söz konusu bulgular Tablo 4.3’te sunulmuştur.

**Tablo 4.3.** Sınıfta Karşılaşılan Çatışma Türlerine İlişkin Görüşler

Tema	Kategori	Katılımcılar	f
Sözel çatışma	Tartışma	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,14,15,16,17,19,20,21,22,23,25,26,27,28,29,30	27
	Küfür etme	2,3,4,5,6,8,9,10,11,14,15,16,17,20,22,25,26,27,28,32	20
	Alay etme	1,2,3,6,7,8,10,12,14,15,16,19,22,23,25,27,29,	17
	Aşağılama	3,4,5,6,8,9,10,11,12,14,17,20,22,27,29	15
	Lakap takma	4,5,9,14,16,17,19,20,21,25,27	11
	Hakaret etme	2,6,9,15,16,20,22,26,28	9
	İftira atma	4,12,31	3
Fiziksel çatışma	İtme	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,14,15,16,17,20,21,22,23,24,25,26,27,28,29,30	27
	Çelme takma	2,3,4,5,6,8,9,10,12,14,15,16,18,19,20,21,22,23,25,26,28,31	22
	Kavga etme	1,2,3,5,6,8,9,11,12,14,17,20,21,22,23,25,26	17
	Saygısız davranma	4,5,9,14,17,19,22,25,26,27,29,30	12
	Eşyasına zarar verme	6,12,19,23,27	5
Toplumsal çatışma	Küsmeye	1,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,14,15,16,17,19,20,21,22,23,25,26,27,28,29,30	26
	Gruplaşma	2,4,5,7,8,9,10,11,12,14,15,16,17,19,20,22,23,26,29	19
	Dışlama	4,5,9,10,11,14,16,19,20,22,23,26,32	13
	İspiyonlama	1,4,7,12	4
	Ayrımcılık	9,27	2

Tablo 4.3 incelendiğinde, sınıf öğretmenleri tarafından, sınıflarında yaşanan çatışma türlerinin sözel çatışma türü olarak 102 kez, fiziksel çatışma türü olarak 83 kez ve toplumsal çatışma türü olarak 64 kez tekrarlandığı görülmektedir. Sözel çatışma teması altında 27 öğretmenin sınıfında “tartışma”, 20 öğretmenin “küfür etme”, 17 öğretmenin “alay etme”, 15 öğretmenin “aşağılama”, 11 öğretmenin “lakap takma”, 9 öğretmenin “hakaret etme” ve 3 öğretmenin ise “iftira atma” çatışma türüyle karşılaştıkları

görülmektedir. Fiziksel çatışma teması altında 27 öğretmenin sınıfında “itme”, 22 öğretmenin “çelme takma”, 17 öğretmenin “kavga etme”, 12 öğretmenin “saygısız davranma” ve 5 öğretmenin ise “eşyasına zarar verme” çatışma türüyle karşılaştıkları görülmektedir. Toplumsal çatışma teması altında 26 öğretmenin sınıfında “küsme”, 19 öğretmenin “gruplaşma”, 13 öğretmenin “dışlama”, 4 öğretmenin “ispiyonlama” ve 2 öğretmenin ise “ayrımcılık” çatışma türüyle karşılaştıkları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında yaşanan çatışmaların türlerine ilişkin görüşlerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

**Tema: Sözel çatışma**

Ö19. *Tartışma sınıfımda en çok karşılaştığım bir çatışma türüdür. Bazen bu tartışmaların dozunun çok yükseldiği de olur. Tartışma konusu bulmak konusunda çocukların üstüne yok. Mutlaka tartışacak bir şeyler buluyorlar.*

Ö2. *Küfretme en sevimsiz çatışma türü bence ve okullarda çocuklar arasında sık rastlanan bir çatışma şekli. Benim sınıfımda da bu yaygın bir durum. Küfür sanırım öğrencinin kendini kabaca ifade etmek için başvurduğu bir şey. Küfretmek öğrenciye yakışmayan bir durumdur.*

Ö30. *Öğrenciler arasında akranlarıyla alay etmek çok yaygın. Bunu da sosyal medya ve dizilere bağlıyorum. Arkadaşlarının en küçük bir yanlışını veya eylemini alay konusu yapabilmektedirler. Alay edilen öğrenci içine kapanmakta ve sosyalliğini yitirmektedir. Alay etmek yetişkinlerde bile katlanılacak bir durum değil.*

Ö21. *Bir başkasını aşağılama ciddi bir çatışma nedenidir okullarda. Benim sınıfımda da arkadaşını aşağılama davranışı maalesef var. Bu bir çatışma türüdür aslında. Birine karşı aşağılayıcı sözler söyleyerek onunla çatışırsınız. Çatışmanın silahlı olmasına gerek yok.*

Ö4. *Lakap takma bir çatışma türüdür. Aslında bu çatışma türlerini öğrenciler bireysel özelliklerine ve karşıdakinin özelliklerine göre belirlemektedirler. Lakap takıp veya takılmış bir lakapla kişiye hitap etmek onunla çatışmada kullanılan bir silahtır aslında.*

Ö10. *Hakaret etmek yaygın bir çatışma türüdür. Sınıfımda öğrencilerden kendilerine hakaret edildiğine ilişkin çok şikayet alırım ve gözlemlerim de bazı öğrencilerin diğer öğrencilere sürekli hakaret ettikleri şeklindedir. Bu öğrenciler çoğu zaman diğer öğrencilerle sorun yaşadıklarında doğrudan hakaret etme yolunu tercih ediyorlar. Bu hakaretler öğrencinin şahsına olduğu gibi ailesine de yapılabilmektedir.*

Ö16. *İftira atmak aslında bir zayıflıktır ve ahlaki bir davranış değil. Ancak okullarımızda ve sınıflarımızda maalesef bu çatışma türü yaygın. Öğrenciler karşısındakini susturmak ya da ona zor anlar yaşatmak için iftira atabilmektedirler. Bu çatışma türü kişiyi çok yıpratıcı ve toplumu*

*bozan bir çatışma türüdür. Çatışma sırasında iftira silahını kullanmak bence ahlaki değildir.*

### **Tema: Fiziksel çatışma**

*Ö1. İtişip kakaşma çok sık rastladığım bir çatışma türüdür. Öğrencilerin birbirlerini sertçe itmeleri bence fiziksel bir çatışmadır. İtme davranışının bir üstü vurmada zaten. İtme türü çatışma gerek kız gerekse erkek öğrenciler sıkça görülen bir çatışma türüdür. Göğsünden itme, arkasından iterek bir yerlere çarpmasına neden olmak ya da düşmesini sağlamak en yaygındır.*

*Ö8. Çelme takma çatışma türü özellikle erkek öğrenciler arasında olmaktadır. Benim sınıfımda en çok şikayet aldığım konudur. Öğrencilerin sorun yaşadıkları veya husumet besledikleri arkadaşlarına çelme takarak zarar verme davranışı mevcut. Çelme takma bazen ciddi çarpmalara ve kazalara da neden olmaktadır.*

*Ö15. Kavga önemli bir çatışma türüdür. Kavga fiziksel çatışmanın en kötüsüdür bence. Öğrenciler arasında azımsanamayacak oranda var bu çatışma. Bireysel kavgalar olabildiği gibi grup kavgaları da yaşanabilmektedir. Bu kavgalar çoğu zaman ailelerin de müdahil olmalarına sebebiyet vermektedir.*

*Ö17. Saygısız davranmak sınıfımda yaygın bir çatışma türüdür bence. Öğrenciler bazen arkadaşlarını cezalandırmak ya da onları küçük düşürerek ezmek için bilerek saygısız davranışlarda bulunurlar. Kaba davranışlarda bulunmak, omuz atmak, el hareketleri yapmak bunlardan bazılarıdır. Bütün bu davranışlar çatışılan kişiye yapılan saygısız davranışlardır.*

*Ö6. Öğrenciler arasında bazen sorunlar meydana gelir ve öğrenciler birbirlerine yönelik bir yaptırımında bulunmak yerine birbirlerinin eşyalarına zarar vererek çatışmayı tercih ederler. Bir başkasının eşyası kıymetlidir ve öğrenci de bunu bildiğinden onun canını yakmak için eşyasına zarar verir. Eşyaya zarar vermek aslında kişiye zarar vermek kadar etkili ve kötü bir çatışma türüdür.*

### **Tema: Toplumsal çatışma**

*Ö11. Küsme davranışı öğrencilerim arasında çok sık görülen bir çatışma türüdür. Öğrencilerin en ufak bir olayda birbirlerine küstüklerine çok tanık olmuşumdur. Bu küskünlükler kısa sürdüğü gibi çok uzun süreler de olmaktadır. Öğrenciler bir diğer arkadaşlarına küserek onu bir süre cezalandırmaktadırlar bence.*

*Ö20. Sınıfta bazı öğrencilerin kendi aralarında gruplaştıklarının farkındayım. Gruplaşma nedeni diğer öğrenci ya da öğrencilerle bir çatışma yöntemidir aslında. Çatışmada güçlü olmak adına yapılan bir harekettir gruplaşma. Sınıfta grupların oluşması doğal bir çatışma ortamı yaratmaktadır.*

*Ö32. Öğrencilerin sorun yaşadıkları ya da istemedikleri arkadaşlarını dışladıkları gözlemlediğim çatışma türlerinden biridir. Öğrenciler*

arasındaki birbirini dışlama ya da bir tür ambargo koyma sık karşılaştığım çatışma türüdür. Öğrenciler arasında sık başvurulan bu cezalandırma yöntemi, çocuklarda psikolojik sorunlara neden olacak kadar etkili bir çatışma türüdür aslında.

Ö7. Bir arkadaşının ya da bir grubu ispiyonlama şeklinde bir çatışma da yaşanmaktadır. Çocuk diğer çocukları hem bana hem de idareye şikayet etmek suretiyle zarar vermek istemektedir. Ya da bu işi bazen ailelerine de doğru ya da yanlış bilgiler vererek ispiyonlamaya gitmektedir. Sınıf ortamında her öğretmenin çok sık karşılaştığı bir çatışma türüdür ispiyonlama. Bu aslında karşıdakini tehdit etme ve yıldırma için kullanılmaktadır.

Ö27. Ayrımcılık genelde ırk, hemşericilik ya da mahalle arkadaşlığı üzerinde yapılan bir çatışma türüdür. Örneğin mahalle kavgaları meşhurdur. Bu tür çatışmalar bazen ciddi sorunlara neden olmaktadır. Özellikle ülkemizin son yıllarda aldığı göçlerden dolayı farklı uluslardan gelen öğrencilere yönelik bu çatışma türünde artış olduğunu gözlemliyorum.

#### 4.4. Dördüncü araştırma alt problemine ilişkin bulgular

Araştırmanın dördüncü alt sorusunda “Sınıf öğretmenlerine göre sınıflarında yaşanan çatışmaların öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki etkileri nelerdir?” sorusunun cevabı aranmıştır. Bu başlık altında katılımcıların ilgili alt soruya verdikleri yanıtlar temelinde yapılan analiz sonrasında ulaşılan bulgular yer almaktadır. Söz konusu bulgular Tablo 4.4 ve Tablo 4.5’te sunulmuştur.

**Tablo 4.4** Çatışmaların Öğretmenler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Görüşler

Tema	Kategori	Katılımcılar	f
Olumsuz	Performans düşüklüğü	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16 17,19,20,22,23,25,26,28,29,32	26
	Motivasyon kaybı	2,3,4,5,7,8,9,10,11,12,13,15,16,17,19 20,22,23,25,26,28,29	22
	Stres	1,3,5,6,7,9,10,13,14,16,17,20,22,23,26 28,30	17
	Mutsuzluk	3,6,7,8,9,10,14,16,17,20,22,23 26,30	14
	Kaygı	6,8,9,10,14,17,20,22,28,31	10
	Tükenmişlik	2,8,12,27	4
Olumlu	Güdülenme	3,5,6,8,10,11,13,14,16,20,21,23,26,28,30	15
	Yenilenme	1,3,6,7,9,10,12,14,17,20,26,32	12
	Çaba artışı	2,5,8,17,19,22,23,28	8
	Sorgulama	3,9,15,21	4

Tablo 4.4 incelendiğinde, sınıf içi çatışmaların öğretmenler üzerindeki etkilerinin olumlu ve olumsuz olmak üzere iki tema altında toplandığı; olumsuz etkilerinin sınıf öğretmenleri tarafından “performans düşüklüğü”, “motivasyon kaybı”, “stres”, “mutsuzluk”, “kaygı” ve “tükenmişlik” başlıkları altında 93 kez tekrarlandığı; olumlu etkilerin ise “iletişim artışı”, “güdülenme”, “yenilenme”, “çaba artışı” ve “sorgulama”



başlıkları altında 39 kez tekrarlandığı görülmektedir. Tablodan, öğretmenlerin sınıflarındaki çatışmaların öğretmenler üzerinde olumsuz etki yaptıkları konusunda daha fazla hem fikir oldukları ve çatışmaların özellikle öğretmenlerin performanslarını düşürdükleri ve motivasyon kaybına neden oldukları konusunda görüş birliğinde oldukları anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında yaşanan çatışmaların öğretmenler üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

### **Tema: Olumsuz**

Ö3. *Sınıf içi çatışmaların öğretmenlerin performanslarını düşürdüğü kesin. Bu çatışmalar öğretmenlerin heveslerini kaçırmakta, heyecanlarını azaltmakta ve başarılarına gölge düşürmektedir. Çatışmalar öğretmenlerin enerjilerini başka yöne yönlendirmelerine, dikkatlerini derslerden ve öğrencilerden almalarına neden olmaktadır.*

Ö12. *Öğretmenlerin işlerine motive olmaları başarı açısından oldukça önemli ve gereklidir. Ancak sınıftaki çatışmalar öğretmenlerin enerjilerini adeta emmekte ve yok etmektedir. Bazen çatışmaları çözmek öğretmen için birinci amaca dönüşmekte bu da öğretmenin derse ve sınıfa olan ilgisini azaltarak motivasyonunu düşürmektedir.*

Ö7. *Çatışmalar öğretmenleri strese sokabilmekte, bu da mutsuzluğa ve başarısızlığa neden olmaktadır. Çatışmanın öğrencilere herhangi bir zarar verebileceği ya da sınıfın eğitim öğretim ortamına olumsuz yansımalarının olabileceği sorunu öğretmeni strese sokmaktadır. Öğretmenin kendisini çatışmalarla mücadele etmek zorunda hissetmesi strese girmesine neden olmaktadır.*

Ö30. *Mutlu öğretmenler, işlerine bağlı başarılı öğretmenler demektir bence. Ancak gerek sınıf içi çatışmalar olsun gerek okuldaki çatışmalar olsun, tam birer mutsuzluk kaynağı. Bu çatışmaların korkusu ve heyecanı içinde strese ve mutsuzluğa boğulmuş bir öğretmenden başarı bekleyemeyiz bence.*

Ö6. *Aşırı kaygı birçok olumsuzluğun ana nedenidir. Sınıfta yaşanan çatışmalar ise kaygı kaynağıdır. Çünkü öğretmen sürekli sınıfta bir çatışma yaşanması ya da öğrenciye bir zarar gelmesi kaygısı gütmektedir. Öğretmenin bu kaygısı çatışma tatlıya bağlanan kadar devam etmekte ve öğretmeni ciddi oranda yıpratmaktadır. Bu da öğretmen için hem akademik anlamda başarısızlık hem de psikolojik rahatsızlıktır.*

Ö27. *Çatışmalar nedeniyle mutsuz olan, stres yaşayan ve sürekli bir korku ve kaygı içinde olan öğretmen bir süre sonra gerçekten tükeniyor. Öğretmeni her açıdan olumsuz etkileyen bu çatışmaların ortadan kaldırılması lazım. Çünkü tükenmiş bir psikolojiye girmiş bir öğretmenden fayda beklenemez. Çatışmalar çoğu zaman öğretmeni öğrenciyle, veliyle ve okul idaresiyle karşı karşıya getirerek yıldırmaktadır. Bu çatışmalar bir*

süre sonra öğretilmekte bir boş vermişliğe neden olmakta ve öğretmeni tüketmektedir.

### **Tema: Olumlu**

Ö32. Sınıfta yaşanan çatışmalar bazen öğretmenlerin güdülenmelerine, daha fazla hırslanmalarına ve çabalamalarına neden olmaktadır. Şöyle ki; çatışmalar arasında iyi bir iletişim ve eşgüdüm sağlayabilmek için öğretmenin işine daha fazla güdülendiğini söyleyebilirim. Bu nedenle çatışmaları her zaman kötülemek doğru olmaz bence.

Ö14. Çatışmaların öğretmenlerin kendilerine çeki düzen vermelerini sağladığını söyleyebilirim. Öğretmenler sınıflarında yaşanan çatışmaların bir kısmının da kendi uygulamalarından kaynaklandığını farkına vararak kendilerini yenileyebilmektedirler. Hatta öğretmenlerin sınıfında çatışma yaşanmaması için ders işlenişlerinde ve sınıf yönetiminde yeni yöntemler ortaya koydukları, yeni düzenlemelere gittikleri bilinmektedir.

Ö2. Çatışmalar bazen öğretmenleri daha çok çalışma, performansını artırma, sorunları çözüme konusunda çabaya yöneltmektedir. Sınıfta yaşanan çatışmaların bazen öğretmenler üzerinde katalizör etkisi yaptığını söyleyebilirim. Çünkü karşıda alt edilmesi gereken bir sorun var ve bunun için de çok çalışmak ve çabalamak gereklidir. Mantık bu.

Ö15. Çatışmaların eğitim sisteminin, okulun ve sınıftaki uygulamaların sorgulanmasını sağladığını, hatta öğretmenlerin kendi kendilerini sorgulamalarına neden olduğunu söyleyebilirim. Çatışmaların öğretmenlerin sorgulama ve çözüm üretme becerilerini geliştirdiğini söyleyebilirim. Sınıfta yaşanan çatışmalar bazen işi yarıyor.

**Tablo 4.5** Çatışmaların Öğrenciler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Görüşler

<b>Tema</b>	<b>Kategori</b>	<b>Katılımcılar</b>	<b>f</b>
Olumsuz	Başarıda düşüş	1,2,3,4,5,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,19,20,21,22,23,25,26,28,29,30	26
	Disiplin sorunları	2,3,4,5,7,8,9,10,11,12,13,15,16,17,19,20,22,23,25,26,28,29	22
	Gruplaşma	1,3,5,6,7,9,10,13,14,16,17,20,22,23,28,32	16
	Hedeften sapma	3,6,8,9,10,14,16,17,20,22,23,26,30	13
	Belirsizlik yaşama	3,6,9,15,19,24	6
Olumlu	Sorgulama	1,4,7,9,11,12,15,16,17,19,22,23,25,26,28,29	16
	Çabada artış	3,5,6,10,13,14,17,23,28,30	10
	Ufuk genişliği	2,8,9,16,17,22,23,31	8
	Sosyalleşme	1,3,19	3

Tablo 4.5 incelendiğinde, sınıf içi çatışmaların öğrenciler üzerindeki etkilerinin olumlu ve olumsuz olmak üzere iki tema altında toplandığı; sınıfta yaşanan çatışmaların öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerinin sınıf öğretmenleri tarafından “başarıda düşüş”, “disiplin sorunları”, “gruplaşma”, “hedeften sapma” ve “belirsizlik yaşama” başlıkları altında 83 kez tekrarlandığı; olumlu etkilerin ise “sorgulama”, “çabada artış”, “ufuk genişliği” ve “sosyalleşme” başlıkları altında 37 kez tekrarlandığı görülmektedir. Tablodan, sınıf öğretmenlerinin sınıflarında yaşanan çatışmaların öğrenciler üzerinde olumsuz etki yaptıkları konusunda daha fazla hem fikir oldukları ve çatışmaların özellikle

öğrencilerin akademik başarılarını düşürdüklerini konusunda görüş birliğinde oldukları anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında yaşanan çatışmaların öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

### **Tema: Olumsuz**

Ö30. Sınıfta yaşanan çatışmalar öğretmenlerin performanslarını düşürdüğünden bu durum öğrencilerin akademik başarılarına da yansımaktadır. Çünkü öğretmenlerin morali bozuk olunca ders işleyemezler. Çatışmalar öğrencilerin ilgilerini ve dikkatlerini derslerine yoğunlaştırmalarını engelleyerek başarısızlığa neden olmaktadır.

Ö2. Sınıfta yaşanan çatışmalar öğrencilerin başıboş kalmalarına ve disiplin problemlerinin ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Çatışmaların çoğu zaten disiplin konusu olacak nedenlerden meydana gelmekte ya da çatışma yaşandıktan sonra disiplin sorunları ortaya çıkmaktadır. Çatışmaların düzen bozma özelliği buna neden olmaktadır. Çünkü çatışma sırasında kimsenin kuralları hatırladığını sanmıyorum. Çatışmalar öğrencilerin disiplinsiz ve düzensiz olmalarına neden olmaktadır.

Ö28. Sınıfta meydana gelen çatışmalar çoğu zaman öğrenciler arasında gruplaşmalara neden olabilmektedir. Sorun, grupların çatışma grupları olmaları, kendilerini birbirlerinin acımasız rakipleri olarak görmeleridir. Bu grupların günlerce birbirlerini düşman gibi gördüklerine tanıklık ettiğimi söylemeliyim. Bu çok kötü bir durumdur.

Ö3. Çatışmalar öğrencilerin okula geliş hedeflerinde ve sınıfta bulunma amaçlarında sapmalara neden olmaktadır. Okumak için gelinen okul ortamında kendini bir çatışmanın tarafı olarak bulmak, öğrencide şaşkınlığa ve hedef sapmasına neden olmaktadır. Öğrenci bu durumda okulu ya da okumayı bırakıp çatışmada kazanan taraf olma derdine düşmektedir.

Ö24. Çatışmalar belirsizlik yaratan eylemlerdir. Çünkü çatışan taraflardan birinde yer alan öğrenci bu çatışmanın nasıl sonlanacağını bilemez ve bir bilinmezliğe doğru grup psikolojisiyle yuvarlanıp gitmektedir. Aynı zamanda sınıftaki diğer öğrenciler de gelecek kaygısı yaşayabilmekte, bu belirsizliğin nereye varacağı konusunda şüpheler yaşayabilmektedirler. Belirsizlik, öğrenciler üzerinde ciddi psikolojik etkiler yaratmaktadır.

### **Tema: Olumlu**

Ö1. Çatışmaların okulun ve sınıftaki uygulamaların sorgulanmasını sağladığını, hatta öğrencilerin yaptıklarını, tutum ve davranışlarını sorgulamalarına neden olduğunu söyleyebilirim. Çatışmaların öğrencilerin sorgulama, araştırma ve çözüm bulma yeteneklerini artırdığını söylemek yanlış olmasa gerek.

Ö31. Çatışmaların öğrencileri sorun çözüme ve başarıya konularında daha fazla çabaya yönelttiğini söyleyebilirim. Sınıfta yaşanan çatışmaların bu

anlamda öğrenciler üzerinde hızlandırıcı etki yaptığını ifade etmem gerek. Çünkü karşıda bertaraf edilmesi gereken bir grup var ve bunun için de çok çalışıp çabalamak gerekir. Çatışmanın mantığı bu olunca, çabayı artırmaktadır.

Ö8. Öğrenciler arasında yaşanan çatışmaların, bazı öğrencilerin ufuklarını geliştirdiğini, bakış açılarını değiştirdiğini, yorum yapma ve değerlendirme yeteneklerini artırdığını söyleyebilirim. Bazen çatışmalar hiç aklınıza gelmeyecek çözümler üretmenizi ya da çözüm yolları bulmanızı sağlayabilir gerçekten.

Ö19. Çatışmaların sınıfta bir hareketliliğe neden olduğu kesin. İyi kullanılması halinde bu tür durumların okulların ve sınıfların sıradan işleyişlerini canlandırdığını ve öğrencilerin başka kişi ve gruplarla temas ederek sosyalleşmelerini sağladığı söylenebilir. Hatta çatışmaların öğrencilerde toplumsal olaylara karşı bir duyarlılık oluşturduğunu da söyleyebilirim.

#### 4.5. Beşinci araştırma alt problemine ilişkin bulgular

Araştırmanın beşinci alt sorusunda “Sınıf öğretmenlerinin, sınıflarında yaşanan çatışmalara uyguladıkları çatışma yönetimi stratejilerinin neler olduğu” sorusuna cevap aranmıştır. Bu başlık altında katılımcıların ilgili alt soruya verdikleri yanıtlar temelinde yapılan analiz sonrasında ulaşılan bulgular yer almaktadır. Söz konusu bulgular Tablo 4.6’da verilmiştir.

**Tablo 4.6** Sınıf Öğretmenlerinin Çatışmalara İlişkin Yönetim Stratejileri

Tema	Kategori	Katılımcılar	f
Uzlaşma	Hakemlik yapma	1,2,3,4,5,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,19,20,21,22,23,25,26,28,29,32	26
	Tarafları görüştürme	2,3,4,5,7,9,10,11,12,13,14,15,16,17,19 20,22,23,25,26,28,29,30	23
	Öğüt verme	1,2,5,7,8,9,10,11,12,13,14,15,17,19,20 22,23,25,28,29,31	21
	Bariştirme	1,5,7,8,9,10,11,12,13,14,15,17,19,20,22 23,25,28,29	19
	İkna etme	3,5,8,9,10,13,14,15,17,20,22,23,28,29	14
	Veli ile görüşme	1,8,10,14,15,20,22,29	8
Hükmetme	Yetke kullanma	1,5,8,9,10,11,12,13,15,17,19,20,22,23,25 28,29	17
	Kural hatırlatma	3,5,8,9,10,13,14,15,17,20,22,23,28,29	14
	Uyarma	3,5,8,9,10,13,14,15,17,20,22,28	12
	İdareye gönderme	5,8,10,14,15,20,23,29	8
Kaçınma	Yok sayma	3,5,8,9,10,13,14,15,17,20,22,28,29	13
	Sabretme	1,8,9,10,14,15,20,22,29	9
	Zamana yayma	2,8,10,14,15,22	6

Tablo 4.6 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki çatışmaları yönetmek için sırasıyla “uzlaşma”, “hükmetme” ve “kaçınma” stratejilerini kullandıkları görülmektedir. “Uzlaşma” stratejisinin sınıf öğretmenleri tarafından 111 kez tekrarlandığı ve 26 öğretmenin “hakemlik yapma”, 23 öğretmenin “tarafları görüştürme”, 21 öğretmenin

“öğüt verme”, 19 öğretmenin “barıştırmaya”, 14 öğretmenin ise “ikna etme”, 8 öğretmenin ise “veli ile görüşme” stratejisini kullandıkları görülmektedir. “Hükmetme” stratejisinin sınıf öğretmenleri tarafından 51 kez tekrarlandığı ve 17 öğretmenin “yetke kullanma”, 14 öğretmenin “kural hatırlatma”, 12 öğretmenin “uyarma”, 8 öğretmenin ise “idareye gönderme” stratejisini kullandıkları görülmektedir. “Kaçınma” stratejisinin sınıf öğretmenleri tarafından 28 kez tekrarlandığı ve 13 öğretmenin “yok sayma”, 9 öğretmenin “sabretme”, 6 öğretmenin ise “zamana yayma” stratejisini kullandıkları görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin, sınıflarında yaşanan çatışmaları yönetme stratejilerine ilişkin görüşlerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

### **Tema: Uzlaşma**

Ö5. *Bence çatışmaları çözmeye hakemlik en doğru stratejidir. Ancak burada önemli olan hakemliğinizi karşıdakiler tarafından kabul edilmesidir. Eğer öğretmen öğrencilerin gözünde iyi bir konuma yerleşmeyi başarmışsa hakemlik konusunda sorun olmaz. Çünkü öğretmenin adil ve dürüst olduğu ön kabulü zaten sağlanmıştır.*

Ö16. *Çatışan öğrencileri bir araya getirmek çatışmaları çözmek için etkili bir yoldur. Tarafların uzlaşabilmeleri için bir araya gelip konuşmaları ve birbirlerini anlamaları sağlanabilir. Zaten çatışmaların çoğu da tarafların birbirlerini dinlememelerinden ve anlamamalarından kaynaklanmaktadır.*

Ö20. *Sınıfın öğretmeni olarak öğüt vererek ve deneyimlerimi aktararak çatışan tarafları uzlaştırıyorum. Öncelikle bir büyük olarak sözümün dinlenmesi iyi bir avantaj. Bu durum çatışmaların büyümesini engelliyor.*

Ö11. *Çatışan öğrencileri bir araya getirip barıştırmak sorunu çözmek için iyi yöntemdir bence. Çocukları bir araya getirip sorunlarını tekrar etmelerini ve birbirlerini sakince dinlemelerini sağladığınızda genelde iş tatlıya bağlanabiliyor.*

Ö29. *Çatışan tarafları ikna etmek önemlidir. Çünkü ikna olduklarında çatışma sonlandırılabilir. Ancak bunun için iyi kanıtlar sunmanız ve gerçekten her iki tarafı da ikna etmeniz gerekir. Bu da öğretmenlik yeteneği işte.*

Ö15. *Çatışmaların hızlı çözümünde velilerden yardım almayı ve dolayısıyla velilerle görüşmeyi tercih ederim. Çünkü öğretmen olarak yetemediğiniz zamanlar ve alanlar olabilmektedir. Bazen ailelerin çocukları üzerinde öğretmenden çok daha fazla etkili oldukları bilinmektedir. Aile ve öğretmen dayanışması, çatışmaların olumlu bir şekilde sonuçlanması için değerli bir taktir bence.*

### **Tema: Hükmetme**

Ö5. *Çatışmaların sınıfın huzur ve güvenini bozacağını bildiğimden derhal yasal yetkilerimi kullanarak çatışmayı ortadan kaldırıyorum. Mademki*

*sınıfın öğretmeniyim ve devlet bana sınıfı yönetme yetki vermiş, o halde yetkimi kullanmaktan geri durmam. Diğer stratejilerle ya da yöntemlerle uğraşarak zaman harcamaya gerek yok.*

*Ö28. Sınıfların kuralları vardır. Sınıflarda başıboşluğa veya kuralsızlığa yer yoktur. Dolayısıyla sınıfımda herhangi bir çatışma olması durumunda taraflara kuralları ve kurallara uymadıkları takdirde alacakları cezaları hatırlatarak derhal çatışmayı bitirmelerini isterim. Çünkü kurallara uymayı küçük yaşta öğrenmeleri gerekir.*

*Ö3. Sınıfta yaşanan çatışmanın faydalı olduğunu düşünmüyorum. Bu nedenle çatışan öğrencileri ya da grupları çatışmayı derhal sonlandırmaları ya da sorunları her ne ise halletmeleri konusunda uyarırım. Uyarım dikkate alınmadığı takdirde sert yaptırımlar uygulanacağını bilirler.*

*Ö10. Çatışma yaratarak sınıf ortamını bozan öğrencileri derhal idareye gönderirim ve idare haklarında gerekenleri yapar. İdareye göndermek öğrenciler üzerinde caydırıcı etki yapmaktadır. Ayrıca dersime engel olan öğrencileri idareye göndermek suretiyle sınıf ortamında düzeni de sağlamış oluyorum. İdareye gönderilmek öğrenciler için iyi bir şey olmadığından, çatışmanın hızlı çözümünü sağlıyor diyebilirim.*

### **Tema: Kaçınma**

*Ö30. Sınıfımda çatışma yaşanmamış ya da herhangi bir çatışma yokmuş gibi davranırım. Bu durumda çatışmaya taraf olmayarak çatışmanın kendiliğinden sönmesini, öğrencilerin sorunlarını kendi aralarında halletmelerini beklerim. Çünkü bazen öğretmenin çatışmaya müdahale etmesi öğrencileri şımartmakta ve öğretmenin dikkatini çekmiş olmaktan mutluluk duymaktadırlar.*

*Ö8. Sınıfımda çatışma yaşandığı zamanlar oluyor elbette. Ancak ben bu durumlarda sabretmeyi yeğliyorum. Panik olmaya, ortalığı karıştırmaya gerek yok. Sabrın sonu selamettir ve çoğu zaman bu tutumum çatışmaların ortadan kalkmasını ve sorunların çözülmesini sağlamaktadır. Öğretmen müdahalesi bazen sorunu daha da büyütebilmektedir.*

*Ö22. Büyüklerimiz zamanın en iyi ilaç olduğunu söylerler. Sınıfımda bir çatışma olduğunda çatışmanın kendiliğinden bitmesini beklerim. Fevri davranarak çatışmayı daha fazla alevlendirmekten çekinirim. Sorunları zamana yayarak çözümlmesine fırsat tanımak günlük hayatta da iyi bir çözüm yöntemidir bence.*

#### 4.6. Altıncı araştırma alt problemine ilişkin bulgular

Araştırmanın altıncı alt sorusunda “Sınıf öğretmenlerinin, sınıflarında yaşanan çatışmaları yönetip yönetemedikleri” sorusunun cevabı aranmıştır. Bu başlık altında katılımcıların ilgili alt soruya verdikleri yanıtlar temelinde yapılan analiz sonrasında ulaşılan bulgular yer almaktadır. Söz konusu bulgular Tablo 4.7’de verilmiştir.

**Tablo 4.7** Öğretmenlerin Çatışmaları Yönetebilme Becerilerine İlişkin Görüşleri

Soru	Görüş	Katılımcılar	f
Sınıfınızdaki çatışmaları etkili yönetebildiğinize inanıyor musunuz?	Evet	1,2,3,4,5,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,19,20,21,22,23 26,28,29,30,31	26
	Hayır	6,18,24,25,27,32	6

Tablo 4.7 incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin 26’sının sınıfında yaşanan çatışmaları yönettiğine inandığını, 6’sının ise sınıfında yaşanan çatışmaları yönettiğine inanmadığını belirttiği anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında yaşanan çatışmaları yönetip yönetemediklerine ilişkin görüşlerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

##### **Tema: Evet (Olumlu)**

Ö2. *Sınıfımdaki çatışmaları iyi yönettiğime inanıyorum. Çünkü sınıfımda yaşanan çatışmaların sınıfa, öğretmen arkadaşlarıma veya öğrenciye yönelik herhangi bir olumsuz etkisi olmadı şimdilik. Çatışmaları hızlı bir şekilde öğretmenlik yeteneğimle çözüyorum. Çatışmaları çözmede genelde demokratik yöntemleri tercih ediyorum.*

Ö31. *Sınıfımdaki çatışmaları uzlaştırma yoluyla ve genelde sorun büyümeden çözmeye çalışırım. Sınıfımda çatışan taraflar olmaktadır ancak şu ana kadar çocuklar hakkında herhangi bir yasal süreç başlatmadım. İyilikle ve güzellikle çatışmaları çözüyorum. Sınıf yönetimi konusunda aldığım eğitimi de kullanıyorum aslında.*

Ö28. *Çatışmaları iyi yönettiğimi düşünüyorum. Bugüne kadar gerek velilerden ve gerekse idarecilerden bu konuda sınıfıma ya da şahsıma yönelik yapılmış bir eleştiri yok. Kurallarınızı başta koyarsanız ve istikrarlı olursanız çatışmaları çözmek kolaylaşıyor. Herkese eşit davrandığınızda sizi adil bir hakem olarak görüyorlar ve bu da işinizi kolaylaştırıyor.*

Ö15. *Çatışmaları iyi yönettiğimi veliler ve okul idarecileri söylüyor. Sanırım yılların verdiği bir tecrübe. Okulun en kıdemli öğretmeni olmamın verdiği avantajla olay ve durumlar karşısında nasıl davranmam gerektiğini iyi biliyorum. Çatışmaları çözmek için bazen sert bazen de yumuşak olmak gerekir. Hep aynı yöntemle bu işi yapamazsınız çünkü.*

**Tema: Hayır (Olumsuz)**

Ö18. Sınıfımda yaşanan çatışmaları iyi yönettiğimden emin değilim. Çünkü birkaç çatışmanın okulun geneline yayıldığını, okul idaresinin ve velilerin dahil olduklarını biliyorum. Sanırım tarafları sakinleştirmeyi, uzlaştırmayı ya da yasal yetkimi etkili kullanamadım.

Ö6. Çatışmaları yönetmek basit bir iş değil. Zamane çocuklarının her şeyden haberleri var. Dolayısıyla artık sert öğretmen tipi de işe yaramıyor. Sınıfımda meydana gelen çatışmalara etkili müdahalede bulunamadığımı düşünüyorum. Çünkü çok uzayan bir süreç yaşandı ve beni bile bıktırdı bu küskünlükler, ispiyonlamalar, kavgalar filan.

Ö24. Çatışma çözmek bence farklı bir alan. Yani bu konuda eğitim almak lazım. Öğretmen her konuda uzman olan biri değil ve böyle bir zorunluluğu da yok. Bunun polisiye yönü bile oluyor. Durun, susun demekle olmuyor. Ya da öğrencileri tehdit etmek de işe yaramıyor. Bu nedenle sınıfımda bir çatışma yaşansın istemem. Çünkü bu konuda yeterli olmadığımı ve çatışmayı iyi yönetemeyeceğimi düşünüyorum.



## 5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, elde edilen bulgular alanyazın destekli olarak tartışılmış, sonuçlar ortaya konmuş, ulaşılan sonuçlara dayalı öneriler geliştirilmiştir

### 5.1. Tartışma ve Sonuç

#### 5.1.1. Birinci araştırma alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin çatışmaları “iletişimsizlik” olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Bu anlamda sınıf öğretmenlerinin çatışma kavramını, aralarında iyi bir iletişim bulunmayan kişi veya gruplar arasında ortaya çıkan uyuşmazlıklar/anlaşmazlıklar, görüş ayrılıkları olarak tanımladıkları söylenebilir. Öğretmenlerin iletişimsizlik olarak tanımladıkları çatışmanın alt boyutlarını, çatışan tarafların iletişim kuramamaları, empati yapamamaları, karşı tarafı dinlememeleri, içine kapanıklık ve sosyal olamamak olarak ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Çatışmaları anlayabilmek, çözebilmek ve çatışmalara ilişkin olumsuz düşünceleri değiştirebilmek için öncelikle çatışmanın ne olduğunun ve hangi durumlarda çıkabileceğinin bilinmesi gerekir (Ergül, 2008). Çatışmanın tek bir ortak tanımının olmaması, araştırma bulgularıyla da uyuşmaktadır. Çünkü bu kavramda, fiziksel şiddet içerikli bir kavga çatışma olarak tanımlanırken, herhangi bir uyuşmazlık veya sözel tartışma da çatışma olarak tanımlanabilmektedir (Karip, 2021).

Çatışmanın tanımlanmasında bazı uzmanlar hayal kırıklığına, bazıları kararlara, bazıları iletişimsizliğe, bazıları farklılıklara, bazıları ise kırgınlık, hırs, bencillik, güvensizlik, reddedilme gibi duygulara odaklanmaktadır (Gürdoğan-Bayır, 2015). Araştırma sonuçlarımıza benzer şekilde, Roselle (2018) tarafından yapılan çalışmada da katılımcıların çatışmayı iletişimde yaşanan sorunlar olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Sevimli ve Sezen-Gültekin (2023) tarafından yapılan çalışmada, katılımcıların çatışmaların genelde iletişimsizlik olarak tanımlanması ve iletişim kuramamayı, empati yapamamayı, dinlememeyi ve güven duymamayı iletişim eksikliğinin alt boyutları olarak ifade etmeleri araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. İllez (2006) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan çatışmaların temelinde iletişim becerisindeki eksiklik olduğu ve çatışmanın bir iletişim kuramama sorunu olduğu sonucu, araştırma bulgularını desteklemektedir. Konu ile ilgili olarak bir katılımcının (Ö17) “Çatışma amaca uygun

*bir iletişim kuramamadır. ...Bir yerde çatışma varsa orada iyi bir iletişim sağlanamamış demektir bence...*” sözleri konuya açıklık getirmektedir.

Bireyler arası bilgi akışı sağlama ve karar verme rolleri bulunan öğretmenlerin bu rollerini yerine getirirken öğrencileriyle sağlıklı bir iletişimde olmaları ve öğrenciler arasında iyi bir iletişim sağlamaları beklenir (Genç, 2017). Bu durumda, öğretmenlerin çatışmayı bir iletişim sorunu olarak algılamalarının doğal olduğu söylenebilir. Alanyazında iletişim ve çatışma konularının birlikte ele alındığı birçok araştırmanın bulunması ve bu araştırmaların iletişim yeterlilikleri ile çatışma yönetimi arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaları da (Casiadi, 2017; Demirkaya, 2012; Kaymak, 2015; Polat, 2009; Şahin, 2007) araştırma bulgularını desteklemektedir. Bir katılımcının (Ö2) “...çatışma aslında empati yapamamaktır. ... Empati karşıdaki insanı anlamaktır ve birini anladığınızda onunla çatışmazsınız.” sözleri ile bir diğer katılımcının (Ö24) “... Çatışma birbirimizi dinlemekten ve herkesin karşıdakini dinlemeden, anlamadan kendini haklı görmesinden kaynaklanmaktadır. ...Çatışma karşıdaki dinlememek ve dolayısıyla anlamamaktır.” sözleri bu anlamda dikkate değerdir.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin çatışmaya ilişkin tanımlamalarının, ikinci olarak fikir ayrılığı kategorisinde birleştiği görülmektedir. Sınıf öğretmenlerine göre farklı düşünmek, anlaşmazlık yaşamak, saygısızlık, hoşgörüsüzlük ve tahammülsüzlük çatışmaların fikirselleşmiş boyutunu oluşturmakta ve boyutlarda meydana gelen sorunlar çatışma yaratmaktadır. Tapan (2006) tarafından yapılan çalışmada, katılımcıların çatışmayı fikir ayrılıklarından kaynaklanan bir sorun olarak tanımlamaları, araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Başsayın (2022) tarafından yapılan çalışmada, görüşme yapılan öğretmenlerin yaptığı tanımların daha çok fikir ayrılığında yoğunlaşmaları ve çatışmayı anlaşmazlık, uyuşmazlık, ters düşme ve zıtlık gibi düşünce farklılığından kaynaklanan uyumsuzluk olarak tanımlamaları araştırma bulgularını desteklemektedir. Araştırmamıza katılan bir katılımcının (Ö30) “Çatışmaların çıkış kaynağı farklı düşünmektir. ...Çatışma aynı fikirde olmamak, aynı şekilde düşünememektir bence. Yani iki farklı düşünce varsa sonuçta bir çatışma olması kaçınılmazdır.” sözleri ile bir diğer katılımcının (Ö9) “Çatışma anlaşmazlıktır, anlaşamamaktır. Zaten insanlar anlaşabilse çatışma olmaz. ...Aslında çatışma, anlaşmanın karşıt sözcüğü gibi geliyor bana.” sözleri çatışmanın bir fikir ayrılığı olduğu konusuna açıklık getirmektedir.

Donat (2019) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan, çatışmanın görüş, inanç, düşünce, değer, amaç farklılığı olduğu sonucu araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Topaloğlu ve Boylu'ya (2006) göre insanların sahip oldukları inançlar, takındıkları tutumlar, ulaşmak istedikleri amaçlar ve sergiledikleri davranışlar bireysel farklılıkları oluşturmakta ve bu bireysel farklılıklar da çatışma doğurabilmektedir. Gümüşeli'nin (1994), çatışmayı anlaşmazlık, uyuşmazlık, tartışma olarak tanımlaması ve Göçer'in (2021) yaptığı çalışmada, okul yöneticilerinin çatışmayı anlaşamama olarak tanımlamaları araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Türnüklü (2007) ise yaptığı çalışmada, araştırma bulgularıyla benzer olarak öğretmenlerin çatışma kavramına ilişkin çağrışımlarının farklı düşüncelere sahip olma ögesi üzerinde yoğunlaştığı belirlemiştir.

Öğretmenlere göre çatışma, kişilerin düşüncelerinin ve duygularının farklı oluşundan kaynaklanan bir zıtlama durumudur (Bayraktar, 2023). Karip'e (2021) göre sosyal etkileşim sürecinde insanların tercihlerinin, taleplerinin, değer yargılarının, inançlarının ve düşüncelerinin farklı olması çatışmanın yaşanmasını olağanlaştırmaktadır. Göçer (2021), Özmen ve Aküzüm (2010)'ün yaptıkları çalışmalarda da çatışmaların çıkış kaynağının fikir ayrılıkları olduğu tespit edilmiş, çatışmanın düşünce farklılığı olduğu ifade edilmiştir. İllez (2006) yaptığı çalışmada, araştırma sonuçlarını destekler biçimde çatışmanın bir saygısızlık ve hoşgörüsüzlük olduğunu ifade etmiştir. Karip'e (2021) göre, çatışma zihnimizde yer edinmiş olumsuzluklarla, küskünlüklerle, düşmanlıklarla ve savaşlarla beraber kullanılan bir kavramdır. Bir katılımcının (Ö21) "*Saygısızlık çatışmanın ta kendisidir. ...İnsanlar birbirlerine saygı duymadıkları sürece, farklı fikirlere saygılı olmadıkları sürece çatışma bitmez*" sözleri ile bir diğer katılımcının (Ö30) "*Hoşgörü her sorunun çözüm yoludur bence. Dolayısıyla çatışma bir hoşgörüsüzlük sorunudur. Daha doğrusu hoşgörünün olmadığı yerde çatışma başlar. ...Çünkü hoşgörü anlayışı, nezaketi, uyumu ortaya çıkarır*" sözleri araştırma sonuçlarını anlamlandırmaktadır.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin çatışmaya ilişkin tanımlamalarının üçüncü olarak kişilik kategorisinde birleştiği görülmektedir. Sınıf öğretmenlerine göre hırs, bencillik, kıskançlık ve uyumsuzluk çatışmaların kişilik boyutunu oluşturmaktadır. Bu tanımlamadan yola çıkarak; sınıf öğretmenlerine göre kişisel özelliklerde istenmeyen durumların varlığının çatışma yaşanmasına neden olduğu söylenebilir. Erdoğan'a (1999) göre kişilik; bireyin bilişsel ve psikomotor niteliklerindeki farklılıkların bireyin tutum,

davranış ve düşüncelerine yansımış şeklidir. İnsanların gereksinimleri farklı olduğu gibi inançları ve benimsedikleri değerler de birbirinden farklıdır. Bundan dolayı bütün insanların olaylara ve durumlara aynı açıdan bakmaları, aynı şekilde düşünmeleri, benzer şekilde yorum yapmaları, aynı biçimde duyumsamaları veya davranış göstermeleri beklenemez. Bireyler arasındaki bu farklılıklar, çatışmaların yaşanmasında ve sürmesinde etkili olan nedenlerdendir (Durak, 2010).

Kişiliği oluşturan hırs, bencillik, kıskançlık, uyumsuzluk gibi duygular çatışmaların fitilini ateşleyebilmektedir. Kişilik özelliklerinin bireysel farklılıkları da içinde barındırıyor olması çatışma zemini oluşması açısından önemlidir. Mukazhanova (2023a) ve Şentürk (2006) tarafından yapılan çalışmalarda, kişiliği oluşturan bireysel farklılıkların çatışma nedeni olduğu ve çatışmanın kişilik farklılığı olarak tanımlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Başsayın (2022) tarafından yapılan ve öğretmenlerinin çatışmayı kişilik özelliklerinden kaynaklanan bir sorun olarak tanımladıkları ve bu sorunun kaynağı olarak ise kişilik ve bakış açısı farklılığını, bencilliği, empati eksikliğini, kıskançlığı, hırsı ve rekabeti dile getirdikleri araştırma sonucu, araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Türnüklü (2007) ise yaptığı çalışmada, öğretmenlerin çatışma kavramına ilişkin çağrışımlarının kişilik özellikleri üzerinde yoğunlaştığını tespit etmiştir. Bir katılımcının (30) *“Çatışma hırstır, aşırı hırslı olmaktır. İnsanların doyumsuzluğu, daha fazlasına sahip olma çılgınlığı çatışmaya neden olmaktadır. Öğrenciler arasındaki sınav hırsı, kazanma hırsı da bunun gibidir...”* sözleri ile bir diğer katılımcının (Ö1) *“Çatışmayı bencillik olarak tanımlayabiliriz. Çünkü sadece kendini düşünmek ya da kendisi her şeyin merkezine almak diğer bireylerle çatışmaya neden olur....”* sözleri çatışmayı bir kişilik sorunu olarak tanımlamaktadır. Korkmaz (2013) tarafından yapılan çalışmada, çatışmanın kişilik ve insan faktörlü bir eylem olarak nitelendirilmesi, çalışmamızda yer alan, çatışmanın kişilik olarak tanımlanması bulgusunu desteklemektedir.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin çatışmaya ilişkin tanımlamalarının dördüncü olarak çıkar kategorisinde birleştiği görülmektedir. Sınıf öğretmenlerine göre haksız rekabet, paylaşmak istememe, öne çıkma çabası ve kazanma isteği çatışmanın çıkar boyutunu oluşturmaktadır. Bu tanımlamadan yola çıkarak; sınıf öğretmenlerine göre çıkar ilişkisinin veya çıkarın varlığının çatışma yaşanmasına neden olduğu söylenebilir. Bir katılımcının (Ö27) *“Okullar artık bir yarış alanına dönmüş durumdadır ve acımasız bir rekabet yapılmaktadır. ...Bu aşırı rekabet duygusu çatışmalar yaratabilmektedir”* sözleri

ile bir diğerkatılımcının (30) “...Çatışma az olanın paylaşılmaması ya da birinin paylaşılması gerekenin tamamını almaya çalışmasıdır bence. Çatışma paylaşmamak, kendine mal etmek, el koymak, hepsini almaya çalışmaktır....” sözleri sınıf öğretmenlerinin çatışmaları çıkar kavramıyla ilişkilendirme nedenlerine açıklık getirmektedir. Özkalp ve Kırel (2021) tarafından yapılan ve çatışma tanımlarında yer alan ortak kavramlardan birinin amaç-çıkarcı çatışmaları olduğunu belirten çalışma, araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Karip’e (2021) göre de insanların çıkar farklılıkları ve istekleri çatışmayı doğallaştırmakta; çıkara dayalı rekabet, işlemsel ve psikolojik çıkar farklılıkları çatışmanın kendisini oluşturmaktadır. Göçer (2021) tarafından yapılan çalışmada, çıkar elde edememe çatışma olarak tanımlanırken; Özmen ve Aküzüm (2010)’ün yaptıkları çalışmalarda, çıkarın çatışmaların çıkış kaynağı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Güllüoğlu (2013) ise, çıkarıcılığı ve yaranma kaygısını en fazla çatışma yaşama nedenini olarak ifade etmektedir.

### **5.1.2. İkinci araştırma alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma**

Araştırma bulguları, sınıflarında yaşanan çatışmaların kaynaklarının sınıf öğretmenleri tarafından kişilik, aile, teknoloji/medya, okul/sınıf ortamı ve çevre temaları altında ifade edildiğini göstermektedir. Korkmaz, Gönül ve Eyigün-Odabaşı (2024) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin çatışma nedenlerini; akademik farklılık, öğretmen tutumu, fiziksel koşullar, kişisel özellikler, sınıf içi kurallar, kalabalık sınıflar, aile, teknoloji/medya, çevre ve sosyo-kültürel koşullar olarak ifade etmeleri araştırma bulgularıyla desteklemektedir. Akçadağ’a (2005) göre; yaşanan çevrede geçerli olan sosyo-kültürel yapı, bireysel özellikler, internet ve sosyal medya, ailenin eğitim ve gelir düzeyi ile okul ortamı çatışma kaynaklarından bazılarıdır.

Sınıf öğretmenlerine göre bireysel farklılıklar, bencillik, kıskançlık, inatçılık, beceri eksikliği, sosyalleşememe, psikolojik sorunlar ve davranış bozuklukları sınıflarda yaşanan çatışmaların kişilik kaynaklı nedenleridir. Kişilik özellikleri ve bireysel farklılıklar, kişilerin aynı uyarana çok farklı tepkiler göstermelerine neden olabilmektedir. Olay ve durumlara kişilik özelliklerinden kaynaklı olarak farklı tepkiler vermek çatışmaya neden olarak, bireylerin ilgi ve hedeflerinin farklılaştığını, kişilik yapılarının değişiklik gösterdiğini ve bireylerin uyuşmayan bazı kişilik özellikleri taşıdıklarını göstermektedir. Siyez (2009) ile Sökmen ve Yazıcıoğlu’na (2005) göre, bireysel farklılıklar çatışmaya ortam hazırlayan nedenlerin başında yer almaktadır. Bir

katılımcının (Ö4) “*Öğrenciler arasında ciddi bireysel farklılıklar bulunmaktadır. Örneğin kavgacı tipler olduğu gibi daha sakin tipler de vardır. ...çatışmaların önemli bir kısmı kişilik özelliklerinden kaynaklanmaktadır*” sözleri kişilik özelliklerinin ve bireysel farklılıkların çatışmanın önemli kaynaklarından biri olduğunu göstermektedir.

Kıskançlık, bencillik, inatçılık, beceri zayıflığı, sosyal olamama durumu kişilik özellikleri arasındadır. Kişisel farklılıklar, kişilerin bireysel bazı özelliklerinin diğer bireylerle uyum sağlamadığına, hatta bazı değer, tutum ve yeteneklerinin çatışmaya neden olacak kadar birbirinden farklılaştıklarına işaret etmektedir. Sarpkaya’ya (2002) göre; kişilik özelliklerinden olan öne çıkma çabası, benmerkezci yaklaşım, en güçlü olma kaygısı sınıf içinde çatışmaya yol açmaktadır. Bir katılımcının (Ö15) “*Öğrenciler arasında benmerkezcilik gittikçe yaygınlaşmaktadır. Dolayısıyla sadece kendini düşünmek ve karşısındakini önemsememek çatışmalara neden olabilmektedir. ...bencilliğin çatışma yaratma özelliği olduğunu kolaylıkla söyleyebilirim*” sözleri, kişilik özelliklerinin çatışma yaratmada etkili olduğunu göstermektedir.

Mukazhanova (2023b) tarafından yapılan çalışmada katılımcıların kişilik farklılıklarını “çoğu kez” düzeyinde çatışma nedeni olarak algılamaları, araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Türnüklü (2007) yaptığı çalışmada, öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin kişilik özelliklerini öğrenci çatışmalarının nedenleri arasında saydıklarını belirlemiştir. Dülger ve Dülger’in (2022) yaptıkları çalışmada ulaştıkları, okullarda yaşanan çatışmaların kişisel farklılıklardan kaynaklandığı sonucu araştırma bulgularını desteklemektedir. Durak (2010) tarafından yapılan çalışmada katılımcıların kişilik farklılıklarını çatışmaların en ciddi nedenlerinden biri olarak dile getirmeleri, araştırma bulgularıyla uyumaktadır.

Araştırmada, ailenin sınıfta yaşanan çatışmaların ikinci sırada önemli kaynağı olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ailedeki iletişimsizliğin, baskı ve şiddetin, sevgi eksikliğinin, ilgisizliğin, paylaşım eksikliğinin, ebeveyn ayrılmalarının ve ekonomik durumun öğretmenler tarafından aileden kaynaklanan çatışma nedenleri olarak ifade edildiği görülmektedir. Ailenin çocuk üzerindeki yadsınamaz önemi ve etkisi, çatışma yaratma potansiyelini de artırmaktadır. Bir katılımcının (Ö30) “*...Aile ortamında dikkate alınmamak, fikri sorulmamak, kendisini ifade etmesine olanak tanınmamak, duygu ve düşüncelerini dışa vurmasına izin verilmemek ciddi iletişim sorunları yaratmakta ve bu da çatışmalara neden olmaktadır.*” sözleri, aile içerisindeki olumsuzlukların çatışmalara

neden olduğunu ifade etmektedir. Bayar (2015) tarafından yapılan çalışmada iletişim sorunları okullarda yaşanan çatışmaların kaynağı olarak ifade edilmiştir. Türnüklü'nün (2007) yaptığı çalışmada ise öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin aile içi yetersiz iletişimi öğrenci çatışmalarının nedenleri arasında saydıkları belirlenmiştir. Yurdunkulu ve Oktay (2020) tarafından yapılan çalışmada, çatışmaların en fazla iletişim yetersizliğinden ve bozukluğundan, baskı ve kendini kanıtlama çabasından, eğitim ve kültür farklılıklarından kaynaklandığı belirlenmiştir. İllez (2006) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan; ailenin terbiye vermemesinin, aile içindeki iletişim eksikliğinin, aile ortamında var olan baskı ve şiddetin, ebeveyn ayrılıklarının ve ailenin ekonomik durumunun çatışmalara kaynaklık ettiği sonucu araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Her ailenin kendine özgü değerleri ve normları bulunmaktadır. Her ailenin bir yapılanma modeli olduğu gibi, her ailenin belirli temel işlevleri ve farklı değer yargıları ile kendine özgü bir yaşam tarzı bulunmaktadır. Levent (2005) ve Türnüklü (2007) tarafından yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin aileyi öğrenci çatışmalarının önemli bir kaynağı olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. Öğrenci üzerinde yadsınamaz etkileri bulunan aile kültürü, çatışmaların yaşanmasında başat bir öge olarak ele alınmaktadır. Aile ortamının sağlıklı olması, iletişimsizliğin yaygınlığı, aile içi şiddetin ve baskının varlığı, sevgi ve ilgi eksikliği, ekonomik sorunlar, parçalanmış aileler öğrenci çatışmalarına kaynaklık eden öğelerdir (Schrumpf, Crawford ve Bodine, 2007). Dülger ve Dülger (2022) tarafından yapılan çalışmalarda tespit edilen, okullarda yaşanan çatışmaların aile içi iletişim yetersizliğinden kaynaklandığı sonucu araştırma bulgularını desteklemektedir.

Sağlıklı bir aile ortamında büyüme, öğrencilerin çatışmalara ilgi duyma oranlarında ciddi düşüslere neden olabilmektedir. Sağlıklı toplumun ilk adımı olan sağlıklı aile; kendisinin ve üyelerinin gereksinimlerini karşılayabilen ailedir. Sosyal yaşama hazırlanma yeri olan aile disiplinin, düzenin, sorumluluğun ve toplumsal normların aktarıldığı bir yerdir. Dolayısıyla ailede yerine getirilmeyen sorumlulukların, aile yapısında meydana gelen bozulmaların, ebeveyn ilişkilerinde sorunların yaşanması, çocuğa yönelik aile üyelerinin olumsuz tutum ve davranışları çocuklar üzerinde etkili olmaktadır. Belirtilen olumsuz aile ortamında yetişen bir çocuğunu sınıf ortamında daha saldırgan, daha sinirli ya da daha içine kapanık olması beklenir. Bu durum da sınıfta çatışmaların yaşanmasını kolaylaştırmaktadır. Gökyer ve Doğan'a (2016) göre, ailelerin eğitim düzeylerinin düşük olması, ekonomik durumlarının kötü olması, çocuklarına karşı

ilgisiz olmaları, ebeveynlerin ayrılmış olması, aile içi sevgisizlik, huzursuzluk, iletişimsizlik, baskı ve şiddet sınıfta yaşanan çatışmaların nedenlerindedir.

Araştırmada, “teknoloji/medyanın” sınıfta yaşanan çatışmaların üçüncü sırada önemli kaynağı olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada internetin, sosyal medyanın, dizi filmlerin, televizyon programlarının ve cep telefonunun öğretmenler tarafından teknolojiden/medyadan kaynaklanan çatışma nedenleri olarak belirtildiği görülmektedir. Çağımızın teknoloji çağı olduğu ve teknolojinin araç olmak yerine amaç olma özelliği kazandığı açıktır (İşaya, 2001). Teknoloji bireyleri robotlaştırabilmekte, onları duygularından ve değerlerinden kopararak esir alabilmektedir. Bu durumdaki bir bireyin ise okul gibi insancıl yönü ön planda olan kurumlardan hoşnut olması, yaşamında insani ilişkileri öncelemesi, iş ve işlemlerinde erdemli davranması ve evrensel değerleri gözetmesi güçleşmektedir (Bayrak ve Cihan, 2021). İleri derecede teknolojiye bulaşmanın, kişinin hayatından zevk almamasına ve mutsuz olmasına neden olduğu bilinmektedir (Myers ve Deiner, 2018). Bu mutsuzluğun ve keyifsizliğin çatışmalara kaynaklık ettiği söylenebilir.

Teknoloji bağımlılığı, öğrenci açısından sosyalleşmenin önündeki önemli bir engel, fanatizmin önemli bir nedeni, dışlamanın ve dışlanmışlığın en görünen sebebi olarak değerlendirilebilir (Laura ve Richard, 2004). Bir katılımcının (Ö16) *“İnternet önemlidir ancak birçok olumsuz etkisi de bulunmaktadır. Öğrencilerin kontrolsüz bir internet kullanıcısı olmaları, oradan kötü davranışlar ve sözler edinmelerini ve bunları arkadaşlarına karşı kullanmalarına sebep olmaktadır. Bu durum da çatışmalara neden olmaktadır”* sözleri ile bir diğer katılımcının (Ö30) *“Sosyal medya araçları sınıfta yaşanan çatışmaların önemli bir kaynağıdır bence. Çünkü öğrenciler sosyal medyadaki paylaşımları örnek alarak davranmakta, birbirlerine yönelik eylemlerinde sosyal medya fenomenleri gibi hareket etmektedirler. Bu durum çatışmalara kaynaklık etmektedir...”* sözleri teknolojinin ve sosyal medyanın çatışmalara kaynaklık etme potansiyelini ortaya koymaktadır.

Dijital bağımlılığın çocuklar ve gençler üzerinde ciddi tahribatlara neden olduğu söylenebilir. Yapılan çalışmalarda, gençlerin telefonsuz kaldıkları, maillerine bakamadıkları ve sosyal medyadan uzak kaldıkları zamanlarda kendilerini rahatsız ve huzursuz hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır (Altınok, 2021; Laura ve Richard, 2004; Mossbarger, 2008). Yapılan çalışmalar, teknolojik alet kullanımı ile anksiyete,



depresyon, sosyal yalıtım, düşük benlik saygısı, utangaçlık ve beceri eksikliği arasında dikkate değer bir ilişki olduğunu açıklamakta (Morahan-Martin, 2005); bu ilişki ise bireyleri mutsuz etmekte yaşam doyumlarını azaltmaktadır (Altınok, 2021). Azalmış olan yaşam doyumunu ve artmış olan mutsuzluk bireyin öğrenim hayatına, iş yaşamına, özel yaşantısına yansıyabilmekte ve bu durum kişinin okula, okuldan yapılan etkinliklere ve akranlarına karşı soğukluğuna ve sevgisizliğine neden olabilmektedir (Altınok, 2021; Telef, 2011). Bu durum da çatışma yaşanmasına kolay bir zemin hazırlamaktadır.

Teknolojik araçlar bireylerin alışkanlıklarında, sosyolojik olgularında, kültürel birikimlerinde ve eğitim anlayışlarında değişimler yaratmaktadır. Bireyler internetin bulunmadığı ortamlarda kendilerini daha gergin, daha sıkılgan ve daha eksik hissedebilmektedirler (Güney, 2017). Özellikle son yıllarda televizyonlarda yayınlanan dizilerin ve yapılan programların çocuklar üzerinde iyi etkiler ve iyi izlenimler bırakmadıkları açıktır (Polat, 2017). Gerek televizyon dizilerinin ve programlarının ve gerekse sosyal medya araçlarının kişiler üzerinde bir uyuşturucu etkisi yaptığı kolaylıkla söylenebilir (Kılıçbay, 2005). Bir katılımcının (Ö3) “...Dizi film furyası maalesef öğrencileri de etkisi altına almış durumdadır. Çocuklar dizi film karakterlerine özenmekte, filmde gördükleri sahneleri arkadaşlarına uygulamaya çalışmakta, oradan öğrendikleri sözleri arkadaşlarına karşı kullanabilmektedirler. Bu durum da sınıfta gruplaşmalara ve çatışmalara neden olmaktadır. ...” sözleri ile bir diğer katılımcının (Ö10) “Televizyon elbette ki yararlı bir araçtır. Ancak televizyondaki evlilik programları, yemek programları, şovlar öğrencileri olumsuz etkilemektedir. Öğrenciler o sanal alemde gördüklerini sınıfa taşımakta ve televizyon programlarında yaşar gibi yaşamaya çalışmaktadırlar. Bu da çatışmalara sebep olabilmektedir...” sözleri televizyon dizilerinin ve programlarının çatışmaların yaşanmasındaki rollerini açıklamaktadır. Bir katılımcının (Ö20) “...Cep telefonları vasıtasıyla öğrencilerin birçok kötü davranış ve kötü söz öğrendikleri açıktır. Buradaki sorun, bu öğrenilen kötülüklerin sınıf ortamına taşınması ve öğrencilerin bunları birbirleri üzerinde denemeye çalışmalarıdır. Bu da çatışmalara sebebiyet vermektedir.” sözleri ise cep telefonlarının çatışmalara nasıl kaynaklık ettiğini açıklamaktadır.

Araştırmada, “okulun/sınıfın” sınıfta yaşanan çatışmaların dördüncü sırada önemli kaynağı olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada sınıftaki rekabet ortamının, iletişim eksikliğinin, kalabalık sınıf mevcutlarının, okulda/sınıfta uygulanan katı kuralların,

okulun/sınıfın fiziksel yapısının, geçerli olan ödüllendirme ve cezalandırma sisteminin öğretmenler tarafından okuldan/sınıftan kaynaklanan çatışma nedenleri olarak ifade edildiği görülmektedir. Çocukların bir gününü önemli bir kısmını geçirdikleri okulların ve sınıfların öğrencilerin hayatlarında önemli bir yer edindiği açıktır. Dolayısıyla bu kadar fazla zaman geçirilen alanların insanların psikolojileri, hal ve hareketleri üzerinde etkili olması doğaldır. Okul ya da sınıf koşullarının öğrencilere hitap etmemesi ya da onların gereksinimlerini karşılayamaması, taleplerine cevap vermemesi çatışmalara neden olabilmektedir. Çünkü Longaretti ve Wilson'a (2000) göre, ilkokul düzeyindeki çatışmalar somut amaçlara yönelik olup, bu çağdaki çocuklar çoğu zaman engellerle karşılaştıkları zaman çatışma yaşamaktadırlar. Çakır (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenin yanlı davranması, öğrenciye değer verilmemesi, katı sınıf kuralları, iletişim eksikliği, adaletli davranılmaması çatışma nedenleri olarak belirlenmiştir.

Bireyler arasında yaşanan iletişim bozuklukları, motivasyon ve performans düşüklüğüne sebep olmakta, bu da çoğunlukla çatışma yaşanmasıyla sonuçlanmaktadır. Sarpkaya'ya (2002) göre, gruplar ya da kişiler arasındaki iletişim kopuklukları veya yetersizlikleri önemli bir çatışma nedenidir. İleti ağının sekteye uğraması, ileti akışında meydana gelen gecikmeler ve iletilerin yanlış anlaşılması çatışmalara yol açmaktadır. Bir katılımcının (Ö2) *“Sınıf ortamında kurulamayan iletişim ciddi çatışma yaratma potansiyeline sahiptir. ...Öğrencilerin kendilerini ifade etmelerinin sınırlandırılmış olması ya da ortadan kaldırılmış olması ciddi sorunlara neden olmaktadır. Öğrenci ile öğretmen arasında sağlanamamış bir iletişim ya da akranlar arasında kurulamamış bir iletişim çatışma için iyi bir gerekçedir bence”* sözleri konuyu açıklamaktadır. Anlam karışıklıkları, eksik bilgi alışverişi ve iletişim kanallarında oluşan hatalar, çatışmalara kaynaklık eden iletişime ilişkin temel öğelerdir (Baysal ve Tekarslan, 1996). Bireylerin, grupların veya birimlerin, yaşanan olayları, tartışılan konuları veya var olan sorunları farklı yorumlamaları ve farklı algılamaları çatışma oluşturacak unsurlardır (Genç, 2017).

Sınıf öğretmenlerine göre iletişimsizlik, acımasız rekabet, adil olmayan ödüllendirme ve cezalandırma sistemi, yetki karmaşası, katı kurallar okullarda yaşanan çatışmaların nedenlerini oluşturmaktadır (Sevimli ve Sezen-Gültekin, 2023). Ören (2021) yaptığı araştırmada, araştırma sonuçlarımıza benzer şekilde, öğretmenlerin ödüllendirmeye veya cezalandırmaya ilişkin tutum ve davranışlarında adalet sağlayamamalarının çatışmalara kaynaklık ettiği sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz (2014) yaptığı araştırmada, öğretmenin

ödüllendirme/cezalandırma davranışı ile öğrenciye değer vermesinin öğrencilerin sınıf içi çatışma yaşama nedenlerinin başında geldiğini tespit etmiştir. Nartgün ve Atik'in (2014) yaptığı çalışmada da öğretmenin öğrenciye verdiği değer, iletişim becerisinin, öğretmenin yanlış davranmasının sınıf içi çatışmalara kaynaklık ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda, öğretmenlerin sınıfta öğrencilerin davranışsal sorunlarını en aza indirecek bir yapı tesis edememelerinin ve öğrencilere olumlu, eğitici, etkili yollarla müdahale etme becerilerine sahip olmamalarının sınıf içi çatışmaları artırıcı etki yaptığı söylenebilir. Farklı ödüllendirme ve cezalandırma sistemlerinin kullanılması güçlü bir çatışa yaratma potansiyeli taşır (Kunduracıoğlu, 2008).

Sınıfta uygulanan katı kuralların öğrenciler tarafından anlamlandırılmaması çatışmalara kaynaklık edebilmektedir. (Göçer, 2021). Akgöz ve Cemaloğlu (2020) yaptıkları çalışmada, okullardaki çatışmaların önemli bir kısmının katı kuralların fazlalığından kaynaklandığını ortaya koymuşlardır. Ören (2021) ise yaptığı çalışmada, araştırma sonuçlarını destekler şekilde okullardaki çatışmaların okul kurallarının net ve anlaşılır olmamasından ve yetki karmaşasının varlığından kaynaklandığı sonucuna ulaşmıştır. Bir katılımcının (Ö3) *“Katı kurallar ve katı disiplin anlayışı çatışmalara neden olmaktadır. ...kurallar öğrencilerin özgür davranmalarını kısıtlayacağından öğrenciler çatışmalar yoluyla kendilerini ifade etme yolu seçeceklerdir. Katı kuralların sıkıntılarını öğrenciler sınıf ortamına ve birbirlerine yansıtılmaktadırlar...”* sözleri katı kuralların çatışma yaratma potansiyellerinin yüksekliğine vurgu yapmaktadır.

Örgütlerin ya da sistemlerin büyüklüğü ve hedeflerin fazlalığı iletişimde güçlük yaratarak çatışmalara zemin hazırlar. Örgütlerin büyüklükleri ile ortaya çıkan çatışmaların düzeyleri arasında bir paralellik olduğu ifade edilebilir. Örgütlerin büyümesi, örgütlerin amaçlarının/hedeflerinin artmasına ve bu amaçlara/hedeflere ulaşmayı sağlayacak araçlar karmaşıklaşmakta, sıradizinsel basamaklar çoğalmakta, yeni uzmanlıklar, yeni rol ve pozisyonlar oluşmakta ve bütün bunlar da çatışmaların yaşanması için uygun koşulları yaratmaktadır. Bir katılımcının (Ö26) *“Sınıf mevcutlarının kalabalık olması öğretmen kontrolünün ortadan kalkmasına neden olduğu gibi iletişimi de engellemektedir. Kalabalık sınıflar kuralların işletilemediği, düzenin sağlanamadığı, planlamanın yapılamadığı sınıflardır. Durum böyle olunca ortamı boş bulan öğrencilerin bazı istenmeyen davranışlarda bulunmalarına zemin hazırlanmış olmaktadır. Bu istenmeyen*

*davranışların başında da çatışma gelmektedir...”* sözleri, sınıf mevcutlarının fazla olmasının çatışmalara kaynaklık ettiğini ifade etmektedir.

Sayın (2001) ve Ada’ya (2013) göre, sınıfların büyüklüğü ve fiziksel yapısı, öğrenci mevcudu, okulun coğrafik konumu gibi faktörler sınıf içi çatışmalara neden olabilmektedir. Çünkü sınıf/okul büyüdükçe karmaşıklığı ve yapısallığı da artmakta ve bu karmaşıklık çatışmaları beraberinde getirmektedir. Ayrıca okulun büyüklüğünün ve kalabalık oluşunun, okulda şiddetin görülme sıklığını da artırdığı bilinmektedir (Klonsky, 2002; Leung ve Ferris, 2008). Bir katılımcının (Ö24) *“Okulun ve sınıfın fiziksel yapısı çatışmaya zemin hazırlar. ...Çünkü fiziksel ortamlar insan psikolojisi üzerinde etkilidir. Sınıfın boyası, sınıftaki araç-gereçler, sınıfın oturma düzeni öğrenciler üzerinde ciddi etkiler yapmaktadır. Bunların istenmeyen bir şekilde algılanması çatışmalara neden olabilmektedir...”* sözleri, okulun ya da sınıfın öğrencileri çok boyutlu olarak etkilediğini ve bunların fiziksel yapısından algılanan bir sorunun öğrenciler arasında çatışma yaşanmasına neden olacağını açıklamaktadır.

Türnüklü’nün (2007) tarafından yapılan çalışmada; katılımcıların okulun ve sınıfın fiziksel yapısını öğrenci çatışmalarının nedenleri arasında saymaları, araştırma bulgularını desteklemektedir. Sınıf mevcutlarının fazlasıyla kalabalık olması öğrencilerin derse yeterince katılım göstermelerini, uygulama yapmalarını, iletişime girmelerini, görüş ve önerilerini seslendirmelerini engellemektedir. Kalabalık sınıf olgusu, her öğrencinin sınıf içi eğitimsel etkinliklere katılmasını sağlayamayacağı düşüncesiyle, öğretmenleri geleneksel öğretim yöntemlerini tercih etmek zorunda bırakmaktadır. Yoğun içerikli öğretim programlarıyla birleşen kalabalık sınıflar, iyi bir eğitim yapma olanağı ortadan kaldırmakta ve bu durum sınıf ortamında istenmeyen sorunların oluşmasına neden olmaktadır (Duruhan, 2004).

Araştırmada, “çevrenin” sınıfta yaşanan çatışmaların beşinci sırada önemli bir kaynağı olduğu belirlenmiştir. Araştırmada düşünce ayrılıklarının, eğitim düzeyinin, sosyo-kültürel yapının, değer yargılarının, inançların, gelir durumunun ve etnik yapının öğretmenler tarafından çevreden kaynaklanan çatışma nedenleri olarak ifade edildiği görülmektedir. Yaşanılan ortamdaki bireyler, iş ortamındaki bireyler, okul ortamındaki bireyler, akran grupları insanların çevrelerini oluşturmaktadır. Çevrenin yetişkin insanlar üzerinde ciddi etkileri varken; ilkökul düzeyinde bir küçük çocuğun bu etkilerden kaçınması beklenemeyeceği gibi bundan daha fazla etkilenmesi de olasıdır. Bir

katılımcının (Ö29) “*Öğrencinin yaşamını sürdürdüğü çevre çatışmalarda belirleyici rol oynayabilmektedir. ...eğitim seviyesi düşük çevrelerden gelen öğrencilerin çatışmaya daha yatkın olduklarını söyleyebilirim. Kısacası bu konularda çevre çok önemli.*” sözleri, çevrenin sınıf içi çatışmalarda önemli bir kaynak olduğunu açıklamaktadır.

Türnüklü (2007) tarafından yapılan araştırmada; katılımcıların değer yargılarını öğrenci çatışmalarının nedenleri arasında saymaları araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bireyin yaşadığı ya da öğrenim gördüğü veya çalıştığı ortamda geçerli olan bütün normların bütün bireyler tarafından kabul edilebilir olması güçtür. Bu durum çatışmalara neden olabilmektedir. Durum sınıf özelinde ele alındığında; bir sınıfta çok farklı düşüncelerin, değer yargılarının, inançların ve etnik yapıların olması olanaklıdır. Bu çeşitliliğin aynı potada sorunsuz eritilmesi çoğu zaman olanaksızlaşmakta ve bu durum da çatışmaları tetiklemektedir. Bir katılımcının (Ö14) “*Öğrencilerin yaşadıkları çevrede geçerli olan değer yargılarından etkilendikleri ve bunları okula taşıdıkları bilinmektedir. Çatışmacı özellik gösteren değer yargılarına sahip bir çevrede büyümek, öğrencilerin aynı davranışları göstermelerine neden olabilmektedir. ...Bu nedenle, çevrede kabul gören değerlerin çatışmalarda belirleyici bir etkileri olduğunu söylemek yanlış olmasa gerek.*” sözleri ile bir diğer katılımcının (Ö1) “*...Bazen öğrencilerin sahip oldukları inançlar çatışmalara neden olmaktadır. ...Sahip olunan inançlar olayların ve durumların farklı yorumlanmasına neden olduğundan çatışma zemini oluşturabilmektedir...*” sözleri değer yargılarının ve inançların çatışma yaratabilme özelliklerini ve nedenlerini açıklamaktadır.

Eren’e (2000) göre, bireylerin amaçları ve değerleri arasında uyumsuzluklar veya benzersizlikler örgütte çatışmaları arttıran önemli nedenlerdir. Farklı gelir durumları, farklı eğitim düzeyleri ve farklı sosyo-kültürel yapılar da anlaşmazlık ve çatışma nedeni olabilmektedir. Karataş, Özkal ve Durmuş (2023) ile Tapan (2006) tarafından yapılan çalışmalarda, katılımcıların çatışma nedeni olarak fikir ayrılığını belirtmeleri, araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bayar (2015) tarafından yapılan çalışmada, farklı değer yargıları ve görüşler ile bireysel farklılıklar okullarda yaşanan çatışmaların kaynağı olarak ifade edilmesi araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Bilgir (2018) tarafından yürütülen ve hoşgörü eksikliğinin, değer farklılıklarının, düşünce ayrılıklarının okullarda çatışmaya neden olan durumlar olduğu sonucuna ulaşılan çalışma, araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Yurdunkulu ve Oktay’ın (2020) yaptıkları araştırmada ulaştıkları,

eğitim ve kültür farklılıklarının çatışma nedeni olduğu sonucu araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bir katılımcının (30) “ğrencinin doğup büyüdüğü ħevrenin ekonomik durumu çatışmaya kaynaklık edebilmektedir. ... Gelir seviyesi yüksek bir ħevre, çatışmaların az yaşanmasını sağlayabilmektedir. Kısaca ekonomi önemli.” sözleri ile bir diğer katılımcının (8), “ocuğun sosyo-kültürel ħevresi, çatışma yaratma ya da çatışmalardan kaħınma davranışlarını belirleyebilmektedir. Alt sosyo-kültürel ħevreden gelen öğrencilerin, o ħevrede aldıkları eğitim ve kültür nedeniyle çatışmacı bir yapı edindiklerini söyleyebilirim...” sözleri, ħevrenin sosyo-kültürel yapısı ile gelir düzeyinin çatışmalara kaynaklık edebileceğini ifade etmektedir.

### **5.1.3. nc araştırma alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma**

Araştırmada, sınıflarında yaşanan çatışma türlerinin sınıf öğretmenleri tarafından, “sözel çatışma”, “fiziksel çatışma” ve “toplumsal çatışma” olmak üzere üç kategoride ifade edildiği; sözel çatışmaların ise “tartışma”, “küfür etme”, “alay etme”, “aşağılama”, “lakap takma”, “hakaret etme” ve “iftira atma” olarak ayrıntılandırıldığı tespit edilmiştir. En fazla karşılaşılan çatışma türünün sözel çatışma olmasında, sözel çatışmanın alt boyutunu oluşturan çatışmaların daha sık ve daha kolay yaşanmasının etkili olduğu söylenebilir. Genellikle bireyler arası iletişime dayalı olan bu çatışma türünde kullanılan yanlış bir sözcüğün, amacını aşan bir ifadenin veya doğru anlaşılmayan bir açıklamanın çatışma yaratma potansiyeli her zaman bulunmaktadır. Ayrıca ilkokul ğrencilerinin yaşları itibariyle kendilerini bazen sağlıklı ifade edememelerinin de çatışmalara neden olduğu söylenebilir. Karataş, zkal ve Durmuş (2023) tarafından yapılan ħalıřmada ulaşılan, en sık rastlanan çatışmaların iletişim eksikliğinden kaynaklanana sözel çatışmalar olduğu tespiti araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Türnüklü (2007) tarafından yapılan ħalıřmada, sınıfta yaşanan çatışmalar fiziksel çatışma, sözel çatışma, entelektüel çatışma ve okulla ilgili çatışma olarak sınıflandırılmaktadır. Hakaret etme, küfürlü konuşma, lakap takma, kıskanma, sık şikayetçi olma, alay etme sınıflarda en sık yaşanan çatışmalardır (Türnüklü ve şahin, 2002).

lleez (2006) yaptığı araştırmada; küsme, küfretme, şikayet etme, kırıcı sözler söyleme, sözlü kavga, ağız dalaşı, ispiyonlama ve dedikodu yapmanın ilkokul öğrencileri arasında en sık yaşanan sözel çatışma türleri olduğunu ortaya koymuştur. Türnüklü ve lleez (2006) yaptıkları araştırmada da öğrenciler arasında en ħok yaşanan sözel çatışmaların küfretmek, aşağılmak ve dedikodu yapmak olduğunu tespit etmişlerdir. Ćayak (2013)

ve Kapucuoğlu-Tolunay (2008) tarafından yapılan çalışmalarda, sürekli arkadaşlarını şikâyet etmek ve arkadaşlarına lakap takmak sınıfta yaşanan sözel çatışmalar arasında sayılmıştır. Çetin (2013) ve Aktaş'ın (2019) yaptıkları araştırmalarda ulaştıkları, öğrencilerin sınıf içerisinde en fazla sözlü disiplin sorunları oluşturduklarına ilişkin sonuç araştırma sonuçlarımızla benzerlik göstermektedir. Korkmaz, Gönül ve Eyigün-Odabaşı'nın (2024) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin sınıfta en fazla yalan söyleme, şikâyette bulunma, küfürlü konuşma, alay etme ve inkâr etme davranışlarıyla karşılaştıklarını ifade etmeleri araştırma bulgularını desteklemektedir.

Araştırmada, sınıflarında en çok yaşanan ikinci çatışma türünün fiziksel çatışma olduğu; fiziksel çatışmaların ise öğretmenler tarafından "itme", "çelme takma", "kavga etme", "saygısız davranma" ve "eşyasına zarar verme" şeklinde detaylandırıldığı belirlenmiştir. Sınıfta yaşanan fiziksel çatışmaların öğrencilerin kendilerini ifade edememelerinden ya da yanlış ifade etmelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca fiziksel çatışmaların, sözel açıklama yapmaktan daha kolay ve bir nevi daha kesin sonuçlara ulaşmayı sağlaması nedeniyle de tercih edilmiş olabileceği ifade edilebilir. Türnüklü ve İllez (2006) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan, sınıflarda en sık yaşanan çatışma türlerinin itişip kakışma, çelme takma, fiziksel kavga, saygısız davranma ve güç gösterisinde bulunma olduğu sonucu araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Ağasoğlu ve Özdaş (2021) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin en çok karşılaştıkları olumsuz öğrenci davranışlarının kavga, fiziksel şiddet ve akran baskısı olduğunu belirlemişlerdir. Türnüklü ve Şahin'in (2002) yaptıkları araştırmada, araştırma bulgularıyla paralel olarak kavga etme, el şakaları yapma, arkadaşının eşyasını izin almadan kullanma ve yer paylaşımı kavgası en çok karşılaşılan çatışma türleri olarak belirlenmiştir. Korkmaz, Gönül ve Eyigün-Odabaşı (2024) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin en fazla gürültü yapma, akran zorbalığı, kavga etme ve saygısızlıkta bulunma davranışlarıyla karşılaştıklarını belirlemişlerdir.

Araştırmada, sınıflarında en çok yaşanan üçüncü çatışma türünün toplumsal çatışma olduğu; toplumsal çatışmaların ise öğretmenler tarafından "küsme", "gruplaşma", "dışlama", "ispiyonlama" ve "ayrımcılık" şeklinde detaylandırıldığı belirlenmiştir. Şentürk'ün (2006) yaptığı ve araştırma bulgularıyla örtüşen araştırmada da okullarda en sık rastlanan çatışma türünün sosyal çatışma türü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilgir'in (2018) yaptığı araştırmada dışlama, kayırmacılık ve gruplaşma en sık görülen sosyal

çatışma türleri olarak ifade edilmiştir. Cloke ve Goldsmith (2011) ise dışlamaları, çıkar ve amaç farklılığına dayalı gruplaşmaları çatışma türleri arasında saymaktadır. Bir katılımcının (Ö11) *“Küsmeye davranışı öğrencilerim arasında çok sık görülen bir çatışma türüdür. Öğrencilerin en ufak bir olayda birbirlerine küstüklerine çok tanık olmuştumdur. ...Öğrenciler bir diğer arkadaşlarına küserek onu bir süre cezalandırmaktadırlar bence.”* sözleri ile bir diğer katılımcının (Ö20) *“Sınıfta bazı öğrencilerin kendi aralarında gruplaştıklarının farkındayım. ...Çatışmada güçlü olmak adına yapılan bir harekettir gruplaşma. Sınıfta grupların oluşması doğal bir çatışma ortamı yaratmaktadır.”* sözleri, küsmeye ve gruplaşmanın sosyal çatışma türleri olduğunu açıklamaktadır. Başsayın (2022) tarafından yapılan çalışmada, kişilerin algı tutum ve değerlerinin farklılığından kaynaklanan çatışma türlerinin yaşandığı belirlenmiştir.

#### **5.1.4. Dördüncü araştırma alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma**

Araştırmada katılımcıların büyük çoğunluğu sınıflarında yaşanan çatışmaların öğretmenler üzerinde olumsuz etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Buradan hareketle, öğretmenlerin sınıflarında yaşanan çatışmaların öğretmenlere yönelik etkilerine ilişkin değerlendirmelerinin negatif yönde olduğu ifade edilebilir. Katılımcı sınıf öğretmenlerine göre, sınıflarda yaşanan çatışmalar öğretmenlerin performanslarını düşürmekte, motivasyon kaybına neden olmakta, öğretmenleri strese sokmakta, onları mutsuz etmekte, öğretmenlerde kaygı yaratmakta ve mesleki tükenmişliğe neden olmaktadır.

Hem olumlu hem de olumsuz etkileri olmakla beraber, doğru şekilde yönetilen çatışmanın örgüte önemli katkılar sunacağı söylenebilir. Çatışmaların etkili bir biçimde yönetilmemesi halinde kaynakların verimli kullanılmaması, çatışanların stres seviyelerinin yükselmesi ve enerjinin yanlış yönlendirilmesi gibi birçok olumsuzluğa sebep olacağı ifade edilebilir. Çatışmalar örgütsel amaçlarda sapmalara, tarafları yoran mücadelelere, vakit, emek ve paranın boşa harcanmasına, strese ve bıkkınlığa, iletişimin ve iş birliğinin azalmasına, örgütte güvensizliğin ve şüpheciliğin hâkim olmasına neden olur (Mukazhanova, 2023b).

Vaiz (2017) ve Yüksel (2020) tarafından çatışmalarda çatışmaların öğretmenlerin motivasyonu üzerinde olumsuz etkileri olduğu sonucu, araştırma bulgularıyla örtüşürken; Göçer (2021) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan, okullarda yaşanan çatışmaların öğretmenlerin performanslarını ve motivasyonlarını düşürdüğü, strese ve mutsuzluğa neden olduğu sonucu araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Sevimli ve Sezen-Gültekin



(2023) tarafından yapılan çalışmada, çatışmaların öğretmenler üzerinde performans düşüklüğüne, motivasyon kaybına, stres, korku ve mutsuzluğa sebep olduğu açıklanmıştır. Bir katılımcının (Ö3) *“Sınıf içi çatışmaların öğretmenlerin performanslarını düşürdüğü kesin. Bu çatışmalar öğretmenlerin heveslerini kaçırmakta, heyecanlarını azaltmakta ve başarılarına gölge düşürmektedir...”* sözleri ile bir diğer katılımcının (Ö12) *“...Ancak sınıftaki çatışmalar öğretmenlerin enerjilerini adeta emmekte ve yok etmektedir. Bazen çatışmaları çözmek öğretmen için birinci amaca dönüşmekte bu da öğretmenin derse ve sınıfa olan ilgisini azaltarak motivasyonunu düşürmektedir.”* sözleri, sınıfta yaşanan çatışmaların öğretmenlerin performansını düşürdüğünü ve motivasyon kabına neden olduğunu açıklamaktadır.

Göçer (2021) yaptığı çalışmada, okul müdürlerinin çatışma ile ilgili ürettikleri metaforların genel olarak olumsuz olduğu sonuca ulaşmıştır. Öğretmenlerin enerjilerini sınıfta yaşanan çatışmalara harcamalarının asli görevlerindeki verimliliklerinin düşmesine neden olduğu söylenebilir. Çatışmalardan kaynaklanan mutsuzluğun ve oluşan stresin öğretmenlerin iş başarımlarında düşüşe sebebiyet verdiği de bir gerçektir. Çünkü mutluluk ve kaygısız bir meslek icrası motivasyonu ve başarıyı artırır. Durak (2010) ve Genç (2011) tarafından yürütülen çalışmalarda da çatışmaların çalışanların performansları üzerinde olumsuz etkileri olduğu saptanmıştır. Akcan, Polat ve Ölçüm (2017) yaptıkları çalışmada, çatışmaların okullarda etik olmayan davranışlar sergilenmesine, kutuplaşmaların yaşanmasına, performans düşüklüğüne ve iletişim sorunlarının ortaya çıkmasına neden olduğunu tespit etmişlerdir. Atay (2014) ve Övün (2007) tarafından yapılan çalışmalarda ulaşılan, çatışmaların öğretmenlerin stres düzeylerini yükselttiği, performanslarını ve motivasyonlarını düşürdüğü sonucu araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bir katılımcının (Ö7) *“Çatışmalar öğretmenleri strese sokabilmekte, bu da mutsuzluğa ve başarısızlığa neden olmaktadır. ...Öğretmenin kendisini çatışmalarla mücadele etmek zorunda hissetmesi strese girmesine neden olmaktadır.”* sözleri ile bir diğer katılımcının (Ö6) *“...Sınıfta yaşanan çatışmalar kaygı kaynağıdır. Çünkü öğretmen sürekli sınıfta bir çatışma yaşanması ya da öğrenciye bir zarar gelmesi kaygısı gütmektedir. ...Bu durum öğretmenin başarısızlığına ve psikolojik rahatsızlığına neden olmaktadır.”* sözleri, sınıfta yaşanan çatışmaların öğretmenlerde stres yarattığını ve bu stresinde öğretmenlerdeki kaygı düzeyini artırarak başarısızlığa neden olduğunu ifade etmektedir.

Sürekli bir stres halinin, öğrenciler arasındaki olumsuz ilişkilerden kaynaklanan kaygı durumunun, çatışmaları çözmeye yönelik harcanan zamanın ve enerjinin getirdiği mutsuzluğun öğretmenlerde mesleki tükenmişliğe neden olduğu söylenebilir. Çünkü tükenmişlik; başarısızlık, yıpranma, enerji ve güç yitimi ile gereksinimlerin karşılanamamasından dolayı bireyin içsel yaşamında ortaya çıkan bir olumsuzluk halidir (Ardıç ve Polatçı, 2008). Mesleki tükenmişlik ise iş hayatında yaşanan stresten kaynaklı olarak ortaya çıkan tükenmedir (Çapri, Gündüz ve Gökçakan, 2011). Tükenmişlikte kişiler arası iletişim bozulur, bahaneler sunularak işten kaytarmalar başlar, hizmet kalitesinde düşüşler ve bozulmalar meydana gelir (Deniz-Kan, 2008). Bir katılımcının (Ö27) *“Çatışmalar nedeniyle mutsuz olan, stres yaşayan, devamlı bir korku ve kaygı içinde olan öğretmen bir süre sonra gerçekten tükeniyor. ...tükenmiş bir psikolojiye girmiş bir öğretmenden fayda beklenemez. ...Bu çatışmalar bir süre sonra öğretilmekte bir boşvermişliğe neden olmakta ve öğretmeni tüketmektedir.”* sözleri çatışmaların öğretmenlerde neden ve nasıl tükenmeye yol açtığını açıklamaktadır.

Stres ve buna bağlı olarak moral bozukluğu, mesleki tükenmişlik belirtileri arasında sayılabilir. Çatışmaların öğretmenlerin stres düzeyi ve morali üzerinde olumsuz etki yaptığı bilinmektedir (Övün, 2007). Yurdunkulu (2016), Özgan (2006), Şener (2007) tarafından yapılan çalışmalarda, çatışmaların öğretmenlerin büyük çoğunluğunun morallerini olumsuz yönde etkilediği ve mesleki tükenmişliğe neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çatışmalar zaman kaybına, enerji yitimine, psikolojik sorunlara, işi sabote etmeye, bozuk morale, performans düşüklüğüne ve verim kaybına neden olur (Omisore ve Abiodun, 2014). Ayrıca çatışmalar; çalışanlar arasında düşmanlık duygularının gelişmesine, tarafların bireysel menfaatlerini öncelemelerine, ekip ruhunun kaybolmasına, örgütün imajının ve ikliminin bozulmasına, işten ayrılmaların artmasına ve ön yargıların oluşmasına neden olur (Mukazhanova, 2023a).

Araştırmada, sınıf öğretmenlerin az bir kısmının sınıfta yaşanan çatışmaların güdülenme, yenilenme, çaba artışı ve sorgulama gibi olumlu etkileri olduğunu dile getirmesi, sınıfta yaşanan çatışmaların öğretmenler üzerinde daha çok olumsuz etki yaptığını ortaya koymaktadır. Sevimli ve Sezen-Gültekin (2023) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan, çatışmaların öğretmenlerin güdülenmelerini, yenilenmelerini, çabalarını arttırmalarını ve sorgulama becerilerini geliştirmelerini sağladığı sonucu araştırma bulgularını desteklemektedir. Çatışmaların her zaman olumsuz sonuçlar doğurması bir kural değildir.

Öğretmenlerin sınıflarında yaşana çatışmaların nedenlerini anlamaları ve etkili çözüm yolları geliştirebilmeleri için olaya ve duruma dahil olmaları olumlu sonuçlar doğurabilmektedir. Öğretmenin çatışmaların kendisinden kaynaklandığını tespiti halinde olumsuz tutum ve davranışlarından vazgeçmeleri olasıdır. Ayrıca çatışmalar öğretmenlerin hem kendilerini yenilemeleri hem de eğitim sistemini sorgulamaları için fırsat olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin çatışmaları anlayabilmeleri ve etkili bir şekilde çözüme kavuşturabilmeleri için kendilerini güncellemeleri ve geliştirmeleri yakından takip etmeleri gerekir. Bu durum, öğretmenlerin lehine bir durum olarak değerlendirilebilir. Başsayın (2022) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenler çatışmaların bazı olumlu yönlerinin de olduğunu belirtmiş; farklı bakış açısı kazandırması, eksiklerin görülmesini sağlaması, öz eleştiri yapılmasını ve kişisel gelişimi artırması çatışmaların olumlu etkileri olarak ifade edilmiştir. Özmen ve Aküzüm (2010) yaptıkları çalışmada, okul yöneticilerinin yaşanan çatışmaların sonuçlarını olumlu algıladıklarını tespit ederken; Gürses-Kürçe (2015) tarafından yapılan çalışmada, çatışmaların okulun analizi için fırsat olduğu, kişilerarası iletişimi arttırdığı ve iyi ilişkiler oluşturulmasına zemin hazırladığı sonucuna ulaşılmıştır. Çatışmaları çözmek çaba gerektirir. Öğretmenlerin çatışmalara kayıtsız kalmamaları daha fazla gayret içinde olmalarını, çalışma azim ve güçlerini arttırmalarını da sağlayabilir. Bir katılımcının (Ö30) *“Sınıfta yaşanan çatışmalar bazen öğretmenlerin güdülenmelerine, daha fazla hırslanmalarına ve çabalamalarına neden olmaktadır. Şöyle ki; çatışmalar arasında etkili bir iletişim ve eşgüdüm sağlayabilmek için öğretmenin işine daha fazla güdülendiğini söyleyebilirim. Bu nedenle çatışmaları her zaman kötölemek doğru olmaz bence.”* sözleri ile bir diğer katılımcının (Ö14) *“Çatışmaların öğretmenlerin kendilerine çeki düzen vermelerini sağladığını söyleyebilirim. Öğretmenler sınıflarında yaşanan çatışmaların bir kısmının da kendi uygulamalarından kaynaklandığının farkına vararak kendilerini yenileyebilmektedirler....”* sözleri, çatışmaların öğretmenler üzerinde olumlu etkilerini örneklendirmektedir.

Araştırmada katılımcıların büyük çoğunluğu, sınıflarında yaşanan çatışmaların öğrenciler üzerinde olumsuz etkileri olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durumda, öğretmenlerin sınıflarında yaşanan çatışmaların öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin değerlendirmelerinin negatif yönde olduğu söylenebilir. Öğretmenlere göre, sınıflarda

yaşanan çatışmalar öğrencilerin başarılarında düşürmekte, disiplin sorunlarına kaynaklık etmekte, gruplaşmalara neden olmakta, öğrencilerin hedeflerinde sapmalarına sebebiyet vermekte ve belirsizlik yaşamalarına ortam hazırlamaktadır. Bir katılımcının (Ö30) *“Sınıfta yaşanan çatışmalar ...öğrencilerin akademik başarılarına olumsuz yansımaktadır. ...Çatışmalar öğrencilerin ilgilerini ve dikkatlerini derslerine yoğunlaştırmalarını engelleyerek başarısızlığa neden olmaktadır.”* sözleri ile bir diğer katılımcının (Ö2) *“Sınıfta yaşanan çatışmalar öğrencilerin başıboş kalmalarına ve disiplin problemlerinin ortaya çıkmasına sebebiyet vermektedir... Çatışmaların düzen bozma özelliği buna neden olmaktadır. ....Çatışmalar öğrencilerin disiplinsiz ve düzensiz olmalarına neden olmaktadır.”* Sözleri çatışmaların öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerini açıklamaktadır.

Göçer'e (2021) göre öğrencilerin gelişim dönemlerine bağlı olarak yaşanan çatışmaların kendileri üzerinde duygusal etkileri fazla olmakta ve bu durum derslere ve öğretmenlere yönelik olumsuz tutum geliştirilmesine sebebiyet vermektedir. Sürücü ve Ünal'ın (2018) yaptıkları ve araştırma bulgularıyla örtüşen araştırmada da çatışmaların öğrencilerin derse karşı ilgilerini yitirmelerine neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gürses-Kürçe (2015) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan, çatışmaların kargaşa ortamının oluşması, sapmaların meydana gelmesi, kuruma bağlılıkta düşüşlerin yaşanması gibi olumsuz etkilerinin olduğu sonucu araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Sevimli ve Sezen-Gültekin (2023) tarafından yapılan çalışmada, çatışmaların öğrenciler üzerinde gruplaşmalara, akademik başarının düşmesine, disiplin sorunlarına, hedeflerden sapmalara ve belirsizliklere sebebiyet verdiği belirlenmiştir. Bir katılımcının (Ö3) *“Çatışmalar öğrencilerin okula geliş hedeflerinde ve sınıfta bulunma amaçlarında sapmalara neden olmaktadır. ...okul ortamında kendini bir çatışmanın tarafı olarak bulmak, öğrencide şaşkınlığa ve hedef sapmasına neden olmaktadır....”* sözleri ile bir diğer katılımcının (Ö24) *“Çatışmalar belirsizlik yaratan eylemlerdir. ...Belirsizlik, öğrenciler üzerinde ciddi psikolojik etkiler yaratmaktadır.”* sözleri, çatışmaların hedeflerden sapmalara ve belirsizliklere sebep olduğunu açıklamaktadır.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerin az bir kısmının sınıfta yaşanan çatışmaların öğrencilerin sorgulama becerilerini geliştirdiği, çabada artışına neden olduğu, öğrencilerin ufkunu açtığı ve sosyalleşmelerini sağladığı gibi bazı olumlu etkilerinin olduğunu dile getirmeleri, sınıfta yaşanan çatışmaların öğrenciler üzerinde daha çok olumsuz etki

yaptığını ortaya koymaktadır. Sevimli ve Sezen-Gültekin (2023) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan, çatışmaların öğrencilerin sorgulama becerilerini geliştirdiği, ufuklarını genişlettiği ve sosyalleşmelerini sağladığı sonucu araştırma bulgularını desteklemektedir. Bir katılımcının (Ö1) *“Çatışmaların okulun ve sınıftaki uygulamaların sorgulanmasını sağladığını, ...öğrencilerin sorgulama, araştırma ve çözüm bulma yeteneklerini artırdığını söylemek yanlış olmasa gerek.”* sözleri ile bir diğer katılımcının (Ö30) *“Çatışmaların öğrencileri sorun çözme ve başarıma konularında daha fazla çabaya yönelttiğini söyleyebilirim....”* sözleri çatışmaların olumlu yönleri olarak ifade edilmiştir.

Çatışmaları olumlu yöne kanalize etmenin özel bir yönetim bilgisi ve becerisi gerektirdiği söylenebilir. Çatışmaların iyi yönetilmesi yararlı sonuçlar almak açısından önemlidir. Göçer’e (2021) göre, çatışmalarda tarafların iyi niyet göstererek çatışmaları olumlu yönde yönlendirmeleri durumunda, çatışmalardan öğrenci yararına olabilecek bazı sonuçlar üretilebilir. Bir katılımcının (Ö8) *“Öğrenciler arasında yaşanan çatışmaların, bazı öğrencilerin ufuklarını geliştirdiğini, bakış açılarını değiştirdiğini, yorum yapma ve değerlendirme yeteneklerini artırdığını söyleyebilirim. ...”* sözleri ile bir diğer katılımcının (Ö19) *“Çatışmaların gerek okulda gerekse sınıfta hareketliliğe neden olduğu kesin. İyi kullanılması halinde bu tür durumların okulların rutin işleyişlerini canlandırdığını ve öğrencilerin başka kişi ve gruplarla temas ederek sosyalleşmelerini sağladığı söylenebilir....”* sözleri, çatışmaların iyi yönetilmesi durumunda faydalı bazı sonuçların elde edilmesini sağladıklarını açıklamaktadır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, sınıflarında yaşanan çatışmaların öğretmenlerin ve öğrencilerin belirlenmiş olan hedefler etrafında bütünleşmelerini güçleştirdiğini, akademik başarının düşmesine neden olduğunu, performans düşüklüğünün ve motivasyon kaybının yaşanmasına sebebiyet verdiğini, strese ve kaygıya yol açtığını, mutsuzluk oluşturduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler sınıfta yaşanan çatışmaların sınıfın barış ortamını zedelediğini, huzuru bozduğunu, disiplin sorunlarını artırdığını ve mesleki tükenmişliğe sebep olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumda sınıflarda yaşanan çatışmaların sadece çatışan tarafları değil, bütün okulu etkilediği; çatışmanın çoğu zaman sınıfların ve dolayısıyla okulun genel iklimini bozduğu söylenebilir.

#### **5.1.5. Beşinci araştırma alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma**

Araştırmada, öğretmenlerin sınıflarında yaşanan çatışmaları yönetmede çoğunlukla uzlaşma stratejisini kullandıkları tespit edilmiştir. Sınıflarında yaşanan çatışmaları

yönetmek için uzlaştırma stratejisini kullanan sınıf öğretmenlerinin, sırasıyla “hakemlik yapma”, “tarafı görüşürme”, “öğüt verme”, “barıştırma”, “ikna etme” ve “veli ile görüşme” stratejisini kullandıkları belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin, çatışma durumlarında çatışan taraflara eşit, adil ve tarafsız davranmayı tercih ettikleri; sınıf ortamının ve öğrencilerin çatışmadan olumsuz etkilenmemeleri için tarafların mantıklı ve makul bir noktada buluşmalarını temin etme çabasına girdikleri ifade edilebilir. Dülger ve Dülger (2022) tarafından yapılan çalışmada da araştırma sonuçlarını destekler biçimde, öğretmenlerin çatışmaları çözmek için en çok uzlaşma stratejisini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kunderacıoğlu (2008) da yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin çatışma çözmeye ilişkin yaklaşımlarının uzlaştırma yönünde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Uzlaşma stratejisi, taraflar arasında kazananın veya kaybedenin olmadığı, taraflardan eşit ölçüde özverinin istendiği, sonuçtan her iki tarafın da hoşnut olabildiği bir stratejidir (Bilgin, 2000). Arslan (2020) yaptığı çalışmada öğretmenlerin büyük oranda uzlaşma stratejisini ardından bütünleştirme stratejisini kullandıklarını belirlemiştir. Sungur (2008) da yaptığı çalışmada, öğretmenler tarafından en fazla kullanılan çatışma yönetimi stratejisinin “uzlaşma” stratejisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bir katılımcının (Ö5) *“Öğrenciler arasında meydana gelen çatışmaları çözmeye hakemlik en doğru stratejidir bence. Ancak burada önemli olan hakemliğinizin karşındakiler tarafından kabul edilmesidir....”* sözleri ile bir diğer katılımcının (Ö16) *“Çatışan öğrencileri bir araya getirmek çatışmaları çözmek için etkili bir yoldur. Tarafların uzlaşabilmeleri için görüşmeleri ve birbirlerini anlamaları sağlanabilir. Zaten çatışmaların çoğu da tarafların birbirlerini dinlememelerinden ve anlamamalarından kaynaklanmaktadır.”* sözleri, çatışan tarafların uzlaşabilmeleri için yapılan hakemliğin ve tarafların görüşürülmesinin şeklini ve önemini açıklamaktadır. Yapılan açıklamalar, çatışma durumunda öğretmenlerin tarafların birbirlerini anlamalarını sağlayarak ve çatışma ortamını yumuşatarak bir uzlaşma sağlamaya çalıştıklarını göstermektedir. Levent (2005) ve Koç’un (2016) yaptıkları çalışmalarda da öğretmenlerin çatışmaları yönetmede en fazla iş birliği ve uzlaşma stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında yaşanan çatışmalarda uzlaşma stratejisini çoğu zaman öğrenciler arasındaki ilişkilerin ve sınıf ortamının zarar görmemesi amacıyla kullandıkları söylenebilir. Ören’in (2021) yaptığı ve araştırma sonuçlarını destekleyen

çalışmada da katılımcıların okullarındaki çatışmaları yönetmede en çok uzlaşma stratejisini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Göçer'e (2021) göre çatışmalarda uzlaşma stratejisinin tercih edilmesinin nedeni, okuldaki ilişkilerin sürdürülmesi, olumsuzlukların bertaraf edilmesi ve çatışmanın olumsuz etki alanının genişlemeni önleme isteğidir. Bir katılımcının (Ö11) *“Çatışan öğrencileri bir araya getirip barıştırmak, çatışmayı çözmek adına iyi bir yöntemdir bence. Çocukları bir araya getirip sorunlarını tekrar etmelerini ve birbirlerini sakince dinlemelerini sağladığınızda genelde iş tatlıya bağlanabiliyor.”* sözleri konuya açıklık getirecek türdendir. Atay (2014) tarafından yapılan çalışmada, katılımcıların çatışmaları tarafların memnun olacakları orta bir yol olarak veya iş görenleri ikna ederek çözdükleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularını destekler şekilde, Bayraktar (2023), Ural (1997) ve Varlık (2008) tarafından yapılan çalışmalarda da çatışma durumlarında okullarda öğretmenler tarafından en fazla uzlaşma stratejisinin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında, sınıfta yaşanan çatışmaları yönetmede çoğunlukla uzlaşma stratejisinin kullanıldığına ilişkin bulgumuzu destekleyen başka çalışmalar da (Abacıoğlu, 2005; Yıldırım, 2003; Yıldızoğlu, 2013) bulunmaktadır. Başsayın'ın (2022) yaptığı çalışmada ise ulaştığımız bulgulardan farklı olarak öğretmenlerin çatışmalarda en fazla bütünleştirme stratejisini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Eyri, Güngör ve Eyri (2023) tarafından yapılan çalışmada da katılımcıların en çok uzlaşma stratejisini kullandıkları ortaya konmuştur. Çatışmaların yönetiminde uzlaşmaya yönelik stratejilerin kullanılması; çatışmanın çözümüne ilişkin yüzleşmeyi ve tarafların yararına olan yapıcı ve akılcı anlaşmayı ön plana çıkarır (Maral, 2016). Uzlaşmaya yönelik yapıcı ve barışçıl çatışma yönetme stratejisini benimseyen kişilerin sorun çözücü kişiler oldukları söylenebilir. Uzlaşma stratejisini tercih eden kişilerin, gelişmiş iletişim sağlama ve sorun çözme becerileri bulunmaktadır (Türnüklü, 2007). Uzlaşma stratejisi iş birliği yapma, anlaşma imkanları arama, birbirine güvenme ve güvendiğini hissettirme, ortak faydaya yönelik çözüm üretme ve karşı tarafla empati kurma gibi çözüm teknikleri içerir (Lulofs ve Cahn, 2000).

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin sınıflarında yaşanan çatışmaları yönetmede kullandıkları ikinci stratejinin “hükmetme” stratejisi olduğu belirlenmiştir. Bu durumda, öğretmenlerin sınıflarında yaşanan çatışmalarda kendilerini kuralların ve standartların koruyucusu ve uygulayıcısı olarak konumlandıkları söylenebilir. Bu bağlamda, sınıf

öğretmenlerinin çatışmaları yasal yetkilerinin kullanarak, sınıf/okul kurallarını hatırlatarak, çatışan tarafları uyararak ve olayı/kişiyi okul idaresine havale ederek yönetmeyi tercih ettikleri ifade edilebilir. Bir katılımcının (Ö5) *“Çatışmaların sınıfın huzur ve güvenini bozacağını bildiğimden derhal yasal yetkilerimi kullanarak çatışmayı ortadan kaldırıyorum. Mademki sınıfın öğretmeniyim ve devlet bana sınıfı yönetme yetki vermiş, o halde yetkimi kullanmaktan geri durmam...”* sözleri ile bir diğer katılımcının (Ö28) *“Sınıfların kuralları vardır.... Dolayısıyla sınıfımda herhangi bir çatışma olması durumunda taraflara kuralları ve kurallara uymadıkları takdirde alacakları cezaları hatırlatarak derhal çatışmayı bitirmelerini isterim....”* sözleri, sınıf öğretmenlerinin çatışmaları çözmede yetke kullanma ve kuralları hatırlatma stratejilerini neden ve nasıl kullandıklarını açıklamaktadır.

Göçer (2021) ile Eyri, Güngör ve Eyri (2023) tarafından yapılan ve araştırma bulgularımıza benzerlik gösteren çalışmalarda da okullarda yaşanan çatışmaların yönetiminde ikinci sırada “hükmetme” stratejisinin kullanıldığı ve bu amaçla görüşmeler yapılarak, öğüt ve telkinlerde bulunularak, sert uyarılar yapılarak çatışmanın yönetildiği belirlenmiştir. Arslan’ın (2020) yaptığı çalışmada da okullarda yaşanan çatışmaların çözümünde genelde hükmetme stratejisinin kullanıldığı belirlenmiştir. Bu yönelimin, sınıf öğretmenlerinin durumu kontrol altında tutma ve otoritelerini sarsmama gayretinden kaynaklandığı söylenebilir. Bir katılımcının (Ö3) *“...çatışan öğrencileri ya da grupları çatışmayı derhal sonlandırmaları ya da sorunları her ne ise halletmeleri konusunda uyarırım. Uyarım dikkate alınmadığı takdirde sert yaptırımlar uygulanacağını bilirler.”* sözleri konuya açıklık getirecek niteliktedir. Ayrıca, öğretmenlerin bu tercihlerinin altında çatışmanın şiddeti artmadan, daha keskin müdahaleler ile çatışmayı olanaklı olabilecek en kısa sürede ortadan kaldırmak isteğinin yattığı da ifade edilebilir.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin sınıflarında yaşanan çatışmaları yönetmede kullandıkları üçüncü stratejinin “kaçınma” stratejisi olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında yaşanan çatışmaları yok sayarak, sabrederek ve zamana yayarak yönettikleri anlaşılmaktadır. Bu durumda, kaçınma stratejisinde öğretmenlerin çatışmanın yönetiminde/çözümünde etkin rol almamayı yeğledikleri, genellikle olaylara kayıtsız kalmayı ve müdahil olmamayı seçtikleri söylenebilir. Bir katılımcının (Ö30) *“Sınıfımda çatışma yaşanmamış ya da herhangi bir çatışma yokmuş gibi davranırım. Bu durumda çatışmaya taraf olmayarak çatışmanın kendiliğinden sönmelerini, öğrencilerin*



*sorunlarını kendi aralarında halletmelerini beklerim...*” sözleri ile bir diğer katılımcının (Ö8) *“Sınıfımda çatışma yaşandığı zamanlar oluyor elbette. Ancak ben bu durumlarda sabretmeyi yeğliyorum. ... ve çoğu zaman bu tutumum çatışmaların ortadan kalkmasını ve sorunların çözülmesini sağlamaktadır....”* sözleri öğretmenlerin kaçınma stratejisini kullanma nedenlerini açıklamaktadır. Allison (1991), Şentürk (2006), Batool, Khatk ve Saleem (2016) ile Eyri, Güngör ve Eyri (2023) yaptıkları çalışmalarda, okullarda yaşanan çatışmalarda en az kaçınma stratejisinin kullanıldığını tespit etmişlerdir. Bu tespitler, araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Kaçınma stratejisini kullanan bireylerin gerek kendi haklarına ve ihtiyaçlarına gerekse de karşı tarafın haklarına ve ihtiyaçlarına karşı düşük düzeyde bir duyarlılık gösterdikleri söylenebilir (Lee, 2008). Kaçınma stratejisi; çatışmanın sayısını ve dozunu düşürme, mevcut problemden kaçma, çekinik davranma, cesur olmama, görmezden gelme ve geri adım atma gibi taktikleri içerir (Makaye ve Ndofirepi, 2012). Şamdan (2008) yaptığı çalışmada, yöneticilerin çatışmaları çözmek için daha çok kaçınma stratejisini kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Kaçınma stratejisi bir “soğuma” dönemi sağlayarak, taraflara çatışmaya neden olan faktörleri ortadan kaldırarak çatışmayı çözmeye yönelik zaman kazandırmaktadır (Pelit, 2003). Bayraktar’a (2023) göre, kaçınma stratejisinin kullanılması nedeniyle ödün verilmesi, çatışma yönetiminde başarısızlığı ve etkisizliği beraberinde getirmektedir.

Çatışmaların olumlu veya olumsuz sonuçlar doğurması; çatışmanın algılanma şekline, düzeyine ve kullanılan çatışma yönetim stratejisine göre değişebilmektedir. İyi yönetilemeyen bir çatışma ilişkileri zedelemekte, iş birliğini ve grup çalışmasını sekteye uğratmaktadır. Bu nedenle; çatışmadan kaçınmak yerine, çatışmayı yönetebilme çaba gösterilmelidir. Araştırma verilerinden, sınıf öğretmenlerinin sınıflarında yaşanan çatışmaları yönetmede birden fazla strateji kullandıkları anlaşılmaktadır. Sınıftaki her çatışmaya farklı stratejiler uygulanabildiği gibi, aynı çatışmaya birden fazla farklı strateji uygulanabildiği de görülmektedir. Gümüşeli (1994) tarafından yapılan çalışmada da bazı çatışmaları çözmeye çatışma yöntemi stratejilerinden birkaçının birlikte kullanabildiği vurgulanmaktadır. Ören’e (2021) göre, yalnızca bir stratejinin etkili olmadığı ya da birden fazla stratejinin kullanılmasını gerektiren koşulların varlığı durumunda, çatışmayı yöneten kişinin birden fazla farklı strateji kullanması olanaklıdır. Mayer’in (2009) tek bir stratejinin etkili olmayacağı durumlarda, duruma göre gerektiğinde birden fazla farklı

stratejinin kullanılması gerektiği görüşü de öğretmenlerin sınıflarında yaşanan çatışmaları yönetmede birden fazla farklı strateji kullanmalarını desteklemektedir.

### 5.1.6. Altıncı araştırma alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun (26 katılımcı) sınıfında yaşanan çatışmaları yönettiğine inandığını belirttiği tespit edilmiştir. Bu durumun, sınıf öğretmenlerinin kendi sınıf yönetim anlayışlarına ve yönetim stratejilerine olan güvenlerini ifade ettiği söylenebilir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin sınıfta yaşanan çatışmaları ortadan kaldırmayı yönetmek olarak algıladıkları da düşünülebilir. Çünkü sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun sınıfta yaşanan çatışmaları öğretmen ve öğrenci için zararlı eylemler olarak algıladıkları/tanımladıkları bilinmektedir (Göçer 2021; Ören, 2021). Sevimli ve Sezen-Gültekin'in (2023) yaptıkları araştırmada da katılımcıların önemli bir kısmının çatışmaları yönettiklerine inandıklarını ifade etmeleri araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmının, sınıflarında yaşanan çatışmaları çözmek için uzlaşma stratejisini kullandıklarını belirtmeleri de bu anlamda değerlendirilebilir. Bir katılımcının (Ö31) *“Sınıftaki çatışmaları uzlaştırma yoluyla ve genelde sorun büyümeden çözmeye çalışırım. Sınıfta çatışan taraflar olmaktadır ancak şu ana kadar çocuklar hakkında herhangi bir yasal süreç başlatmadım. İyilikle ve güzellikle çatışmaları çözüyorum....”* sözleri ile bir diğer katılımcının (Ö2) *“Sınıftaki çatışmaları iyi yönettiğime inanıyorum. Sınıfta yaşanan çatışmaların sınıfa, öğretmene ya da öğrenciye yönelik herhangi olumsuz etkisinin olmaması da bunu gösteriyor aslında. Çatışmaları hızlı bir şekilde öğretmenlik yeteneğimle çözüyorum....”* sözleri; öğretmenlerin çatışmaları yönetmeyi, yaşanan çatışmaları fazla büyümeden ve yayılmadan ivedilikle ortadan kaldırma olarak değerlendirdiklerini göstermektedir.

Sınıfta yaşanan çatışmaların yaptırım gerektiren bir disiplin sorununa dönüşmesinin veya sınıfın dışına taşmasının öğretmenler tarafından çatışmanın yönetilememesi olarak değerlendirildiği söylenebilir. Bir katılımcının (Ö18) *“Sınıfta yaşanan çatışmaları iyi yönettiğimden emin değilim. Çünkü birkaç çatışmanın okulun geneline yayıldığını, okul idaresinin ve velilerin dahil olduklarını biliyorum. Sanırım tarafları sakinleştirmeyi, uzlaştırmayı ya da yasal yetkimi etkili kullanamadım.”* sözleri ile bir diğer katılımcının (Ö6) *“Çatışmaları çözmek ve yönetmek sanıldığı kadar kolay değil. ...Sınıfta meydana gelen çatışmalara etkili müdahalede bulunamadığımı düşünüyorum. Çünkü çok uzayan bir süreç yaşandı ve beni bile bıktırdı bu küskünlükler, ispiyonlamalar, kavgalar filan.”*

sözleri; çatışmaların uzamasının, olaylara başkalarının dahil olmasının, etkilerinin ve sonuçlarının yayılmasının öğretmenler tarafından çatışmanın yönetilememesi olarak algılandığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, etkili bir çatışma yönetiminin uzmanlık gerektirdiğini ve bu alanda eğitim alınmasının gerekli olduğunu ifade eden katılımcıların varlığı, konuya bilimsel bakışı ifade etmektedir. Bir katılımcının (Ö24) “Çatışma çözmek bence farklı bir alan. Yani bu konuda eğitim almak lazım. Öğretmen her alanda uzman olamaz. ...Durun, susun demekle olmuyor. Ya da öğrencileri tehdit etmek de işe yaramıyor. Bu nedenle sınıfta bir çatışma yaşansın istemem. Çünkü bu konuda yeterli olmadığımı ve çatışmayı iyi yönetemeyeceğimi düşünüyorum.” sözleri, çatışma yönetiminin uzmanlık gerektiren ve eğitim almakla sağlanabilecek bir beceri olduğunu açıklamaktadır.

Farklı çıkar, talep, ihtiyaç, amaç, değer, kişilik ve kültür özellikleri olan yüzlerce hatta binlerce öğrencinin aynı okulda aynı bahçeyi, aynı kantini, koridoru, sınıfı ve laboratuvarı paylaştığı düşünüldüğünde; insani ve barışçıl bir eğitim ortamının ve insan ilişkilerinin yaratılabilmesi için çatışmaların yönetilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Çünkü, insanlar arasında çatışmanın ortadan kalkması, insanlar arasındaki çeşitliliğin ortadan kalkması anlamına gelir. Dolayısıyla insanın olduğu yerde çatışma olması doğaldır, gereklidir ve meşrudur. Buradaki asıl sorun çatışma değil, çatışmanın nasıl yönetildiğidir. Etkili bir çatışma yönetme stratejisinin belirlenmesi ve kullanılması etkili bir çözüm için önemlidir. Çatışma yönetme stratejileri, çatışmaların yoğunluğuna, ortaya çıkış şekline ve nedenine göre farklılık gösterebilmektedir. Çatışmanın iyi yönetilememesi durumunda olumsuz kötü sonuçlar ortaya çıkarken, etkin bir çatışma yönetimi ile olumlu sonuçlar elde edilebilmektedir (Şimşek ve Kınır, 2006).

Etkili bir eğitim isteniyorsa, uygun hazırlanmış bir sınıf ortamı, verimli öğrenci öğretmen iletişimi ile birlikte belirlenmiş sınıf kuralları ile oluşturulan bir düzen beklenmektedir. Eğitim öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği yer sınıf ortamıdır ki, bir öğretim yılında, öğrenim süresinin çok büyük bir kısım sınıfta geçer ve geçen bu zaman diliminde öğrencilerle yüz yüze vakit geçirilir. Böylece eğitimin asıl amacı olan davranış kazandırma da burada gerçekleşir. Sınıfta öğretmen, öğrenci ve kaynaklar yer alır. Dolayısıyla sınıflarda yaşanan çatışmaların yönetilebilmiş olması, sağlıklı bir eğitim öğretim ortamı ve iklimi açısından önemlidir (Şirinkan, Şirinkan ve Aydın-Güngör, 2022). Sınıfta gelişim sağlanabilmesi için öğretmenlerin çatışmaları fırsat olarak

değerlendirmeleri, çatışmaları etkili bir şekilde yönetmeleri ve çatışmalardan etkin bir biçimde yararlanarak sınıfta uyum sağlamaları önemlidir (Demirkaya, 2012). Öğretmenlerin çatışmaları ortadan kaldırmak yerine, etkili ve doğru hamlelerle çatışmaları yönetmeleri, sınıfın ve öğrencilerin lehine bir durum oluşturacaktır.

## **5.2. Öneriler**

### **5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler**

1. Çatışmaların zararlı olduklarına ve derhal ortadan kaldırılmaları gerektiğine ilişkin olumsuz algıların ortadan kaldırılabilmesi için öğretmenler etkili bir çatışma yönetimiyle çatışmalardan çeşitli kazanımlar elde edebileceği konusunda ayrıntılı olarak bilgilendirilmelidirler.
2. Çatışmaların genelde bir iletişim sorunu olarak ortaya çıkmaları nedeniyle sınıf öğretmenlerine hizmet içi eğitim aracılığıyla etkili ve sonuç alıcı iletişim seminerleri/kursları verilmelidir.
3. Sınıfta yaşanan çatışmaların birçok nedeni/kaynağı bulunmaktadır. Bundan dolayı, sınıf öğretmenine çatışmaların potansiyel kaynaklarına ilişkin ayrıntılı bilgiler verilmeli ve çatışmaların olası olumsuz etkilerinden sınıfı ve öğrencileri korumak adına önleyici tedbirlere ilişkin bilgilendirme yapılmalıdır.
4. Öğretmenler sevecen, güven verici, destekleyici ve cesaretlendirici bir tutum ve davranış içerisinde olmalı; özsaygı ve özgüven kazanabilmeleri ve bunu sürdürebilmeleri konusunda öğrencilerine yardımcı olmalıdırlar.
5. Sınıfların mevcutları ve fiziksel koşulları, öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde planlanmalı, eğitim-öğretim ortamı huzur verecek ve mutluluk oluşturacak şekilde dizayn edilmelidir.
6. Çatışma yönetimi konusunda sınıf öğretmenlerine özellikle hizmet içinde uygulamalı eğitimler verilerek, sınıflarında yaşanan çatışmalara uygulayacakları çatışma yönetimi stratejilerini daha doğru ve daha bilinçli seçebilmeleri sağlanmalıdır.
7. Sınıf öğretmenlerinin çatışmaları sınıf/öğrenci için bir tehdit ve derhal ortadan kaldırılması gereken bir tehlikeden çok, öğrenme-öğretme sürecine katkı sunacak bir yapı ve çaba olarak algılamaları ve değerlendirmeleri sağlanmalıdır.
8. Okullarda akran zorbalığının ve her türlü şiddetin azaltılması/önlenmesi için öğrencilere, öğretmenlere, okul yöneticilerine ve ailelere uygulamaya dönük yapıcı ve barışçıl çatışma çözme/yönetme becerileri eğitimi verilmelidir.

### **5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik neriler**

1. Bu araştırma kamu ilkokullarında gerçekleştirilmiştir. Benzer bir araştırma özel ilkokullarda çalışan öğretmenler örneklem alınarak yapılabilir ve sonuçlarına ilişkin karşılaştırmalar yapılabilir.
2. Öğretmenlerin tercih ettikleri çatışma yönetim stratejileri ile ğrenci motivasyonu arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların yapılması alana katkı sağlayabilir.
3. Öğretmenlerin tercih ettikleri çatışma yönetim stratejileri ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar yapılabilir.
4. Benzer bir çalışma ortaokullarda ve ortaöğretim okullarında (lise) da yapılabilir.
5. Öğretmenlerin kullandığı çatışma yönetimi stratejilerinin, farklı demografik ve mesleki değişkenlere göre ele alınması da alana katkı sağlayabilir.

## 6. KAYNAKLAR

- Abacıoğlu, M. (2005). *Okul m¼d¼rlerinin çatışma y¼netimi stilleri ile okul k¼lt¼r¼ arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış y¼ksek lisans tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstit¼s¼, İstanbul.
- Açıkg¼z, G. (2014). *rg¼tsel çatışma, nedenleri, c¼z¼m y¼ntemleri ve sağlık calışanları*. (Yayımlanmamış y¼ksek lisans tezi), Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstit¼s¼, İstanbul.
- Ada, N. (2013). rg¼tlerde çatışma nedenleri ve c¼z¼m ¼nerileri: Bir literat¼r calışması. *International Journal of Social Science*, 6(1), 59-74.
- Ağasoylu, M. ve zdaş, F. (2021). Öğretmen anlatılarında istenmeyen ¼đrenci davranışlarının incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(20), 278-294
- Akcan, E., Polat, S. ve ölç¼m, D. (2017). Y¼netici ve ¼đretmen g¼r¼řlerine g¼re sendikal faaliyetlerin okullara etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fak¼ltesi Dergisi*, 17(3), 1101-1119.
- Akcan, G. (2014). *rg¼tsel çatışmalar ve çatışma aşamalarında çatışma c¼z¼me y¼ntemleri*. (Yayımlanmamış y¼ksek lisans tezi), Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstit¼s¼, İstanbul.
- Akçadağ, T. (2005). Sorun davranışların y¼netimi. H. Kıran (Ed.), *Sınıf y¼netimi* içinde (ss.277-311). Ankara: Anı Yayıncılık
- Akçakaya, M. (2003). C¼atıřma y¼netimi ve ¼rg¼t verimliliğine etkisi. *Kamu-İş Dergisi*, 7(2), 2-27.
- Akg¼z, E. E. ve Cemaloğlu, N. (2020). Ortaokullarda çatışma nedenleri ve c¼z¼m¼ne ilişkin y¼netici ve ¼đretmen g¼r¼řleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(7), 60-84.
- Akg¼l, G. (2011). *İlköğretim okullarında g¼rev yapan ¼đretmenlerin duygusal zekâ d¼zeyleri ile calışma y¼netimi stratejileri arasındaki ilişki: İstanbul ili Sultanbeyli ilçesi ¼rneđi* (Yayımlanmamış y¼ksek lisans tezi), Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstit¼s¼, İstanbul
- Akg¼n, S. ve Araz, A. (2017). *Anlaşmazlıkları c¼zebiliriz çatışma c¼z¼m¼ eğitim programı*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

- Aksoy, Ş., Yüksel, B., Bozdoğan, N. ve Yolcu, V. (2024). Yönetici ve öğretmen çatışma yönetim sürecinin incelenmesi: nitel bir araştırma. *International Journal of Original Educational Research*, 2(1), 137–147.
- Aktaş, A. (2019). *Sınıf yönetiminde sınıf içi disiplin sorunları ve çözüm yöntemleri konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Allison, J. F. (1991). *Perceptions of conflict resolution strategies, levels of conflict, and administrator interaction in high schools*. (Unpublished master's thesis). The Pennsylvania State University, Pennsylvania.
- Altınok, M. (2021). Investigation of high school students' digital addiction and life satisfaction. *The Journal of Turkish Educational Science*, 19(1), 262-291. [doi:10.37217/tebd.689774](https://doi.org/10.37217/tebd.689774)
- Ardıç, K. ve Polatçı, S. (2008). Tükenmişlik sendromu akademisyenler üzerinde bir uygulama (GOÜ örneği). *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 69-96.
- Ariani, F. (2024). The role of conflict management in resolving conflicts in organizations. *Transforma Jurnal Manajemen*, 2(1), 1-5 Doi: 10.56457/tjm.v2i1.99
- Arslan, G. (2020). *Okul yöneticileri ve öğretmenlerin çatışma yönetimine ilişkin alguları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Arslantaş, H. İ. ve Özkan, M. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin çatışma yönetimi yaklaşımlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 555-570.
- Aşan, Ö. ve Aydın, E. M. (2006). *Örgütsel davranış*. İstanbul: Arıkan Basım Yayım
- Ataman, G. (2001). *İşletme yönetiminde temel kavramlar ve yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Türkmen Kitapevi.
- Atay, A. (2014). *Okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerinin öğretmenlerin stres düzeyleriyle ilişkisinin incelenmesi: İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesi örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Avcı, A. ve Bahadır, Y. (2024). Okul yöneticilerinin çatışma yönetim becerileriyle moral düzeyleri ilişkisi. *Ulusal Eğitim Toplum Ve Dünya Dergisi*, 1(1), 69-96. Doi:10.5281/zenodo.10726119
- Aydın, İ. (2002). *Yönetmel, mesleki ve örgütsel etik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Babaoğlan, E. ve Yıldırım, C. (2011). Sınıf öğretmenlerinin kullandığı sınıf yönetimi modelleri. *Journal of New World Sciences Academy*, 6 (2), 635-1650
- Baburşah, D. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim eğilimlerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Bağdatlı, F. (2015). *Okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Balaşov, A. (2011). *Osnovi menedjmenta*. Moskva: Vuzovskii uchebnik.
- Baraldi, C. ve Iervese, V. (2010). Dialogic mediation in conflict resolution education. *Conflict Resolution Quarterly*, 27(4), 423-445.
- Barker, B. (2009). *Investigating of conflict*. London: Cassel.
- Baron, R. A. (1990). Conflict in organizations. In K.R. Murphy and F.E. Saal (Eds.). *Psychology in Organizations* (pp. 197-216). Hillsdale,: NJ: Erlbaum.
- Barutçugil, İ. ( 2004). *Performans yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Başar, H. (2014). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri yönetmel davranış*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış insanın üretim gücü*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Başsayın, N. (2022). *Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin çatışma ve çatışma yönetimine ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans projesi), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli



- Batool, S., Khattak, S. R. ve Saleem, Z. (2016). Impact of principal's age and administrative experience on conflict management styles at secondary school level. *City University Research Journal*, 6(2), 229-241.
- Bayar, A. (2015). Bir örgüt olarak okulda meydana gelen çatışma nedenleri ve çözüm yollarına yönelik okul müdürlerinin görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 130-141.
- Bayrak, T. ve Cihan, B. (2021). The phenomenon of digital obesity as a result of addiction in the new media: Netflix Türkiye. *e-Journal of New Media*, 5(1), 78-94.
- Bayraktar, G. (2023). İlkokullardaki müdürlerin çatışmayı yönetmede kullandıkları çatışma yönetme stratejilerine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Babür*, 2(1), 159-171.
- Baysal, C. ve Tekarslan, E. (1996). *İşletmeciler için davranış bilimleri*. İstanbul: Avcıol Basım.
- Bilgin, A. (2000). Çatışma çözme taktikleri: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 85-94.
- Bilgin, A. (2008). The impact of conflict resolution training on elementary school children. *İlköğretim Online*, 7(3), 541-556.
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi: Teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Bilgir, D. (2018). *İlkokullarda yönetici-öğretmen çatışmaları ve çözüm yöntemleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Boucher, M. M. (2013). *The relationship of principal conflict management style and school climate*. (Unpublished master's thesis). University of South Carolina, Carolina.
- Boyras, S. (2015). *Öğretmenlerin çatışma yönetim stratejileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Brinson, J. A., Kottler, J. A. ve Fisher, T. A. (2004). Cross-cultural conflict resolution in the schools: some practical intervention strategies for counselors. *Journal of Counseling & Development*, 82(3), 294-301.

- Brophy, J. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching and Teacher Education*. 4(1), 1–18.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2022). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Can, H., Aşan, Ö. ve Aydın, E. M. (2015). *Örgütsel davranış*. Ankara: Siyasal Kitapevi
- Casiadi, S. (2017). *Öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerileri ve çatışma yönetimi konusunda görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Cebeci, S. (2006). *The examination of guidance and research centers' administrators' conflict management strategies with the perceptions of self and teachers*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ceylan, A., Ergün, E. ve Alpan, L. (2000). Çatışmanın sebepleri ve yönetimi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 39-51.
- Charles, C. M. (1996). *Building classroom discipline*. NY: Longman Publishers USA
- Cloke, K. ve Goldsmith, J. (2011). *Resolving conflicts at work: Ten strategies for everyone on the job*. Jossey-Bass Publisher.
- Coleman, P.T. ve Yoshida, B. F. (2004). Conflict resolution across the lifespan the work of the ICCCR. *Theory Into Practice*, 43(1), 31-38.
- Creswell, J. W. ve Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. 4st edition. California: Sage publications, inc.
- Çakır, S. (2019). *Mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin okula bağlılığı ile sınıf içi çatışma yaşama nedenleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce
- Çapri, B., Gündüz, B. ve Gökçakan, Z. (2011). Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu'nun (MTE-ÖF) Türkçe'ye uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 40(1), 134-147
- Çarıkcı, E. (2018). *Okul yöneticilerinin duygusal zekâ yeterliliklerini iş yaşamında kullanma düzeyleri ile duygusal emek ve çatışmayı çözme stratejileri arasındaki ilişki (Bilecik ili*

- örneği*). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çayak, S. (. (2013). *Öğretmen-veli iş birliği ile ilkokul öğrencilerinin sınıf içindeki istenmeyen davranışları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Çelik, V. (2015). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çetin, B. (2013). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 255-269.
- Daft, R. L. (2016). *Management*. Boston: Cengage Learning
- Demirkaya, Y. (2012). *Okul müdürlerinin çalışma stratejileri ve iletişim tarzlarına yönelik öğretmen algıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Demirtaş, H., (2006). Sınıf yönetiminin temelleri. H. Kıran (Ed.). *Etkili sınıf yönetimi* içinde (ss. 1-34). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Deniz-Kan, Ü. (2008). Bir grup okul öncesi öğretmeninde tükenmişlik durumunun incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 431-438.
- Deutsch, M. (2001). Cooperation and conflict resolution: Implications for consulting psychology. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 53(2), 76-81
- Donat, S. (2019). *Yükseköğretim kurumlarındaki bölüm başkanlarının çatışma yönetimi stilleri ile akademik personelin iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dönmez, B. (2011). *Sınıf yönetimi*. M. Şişman ve S. Turan (Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Durak, M. A. (2010). *İlköğretim okullarında örgütsel çatışma ve örgüt performansı üzerine etkisi: Niğde merkez ilköğretim okulları üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

- Duruhan, K. (2004). Türkiye’de okulda geleneksel anlayış ve yöntemlerle insan yetiştirme- nin olumsuz etkileri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı* (s.1-13) içinde. İnönü Üniversitesi, Malatya
- Dülger, İ. ve Dülger, Ş. (2022). Okul müdürlerinin görüşlerine göre okullarda karşılaşılan çatışmalar ve çözüm yöntemlerinin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi-ULUDER*, 2(2), 444-46
- Edelmann, R. J. (2009). *Interpersonal conflicts at work*. UK: John Wiley & Sons
- Ekiz, D. (2016). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Emmer, E.T. ve Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112
- Erdoğan, İ. (1999). *İşletme yönetiminde örgütsel davranış*. İstanbul: İşletme Fakültesi Yayını
- Erdoğan, İ. (2011). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları
- Erem, F. (2008). "Çatışma çözme eğitiminin" şiddet yönelimli öğrencilerin velilerinin çatışma çözme becerileri üzerindeki etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Eren, E. (2020). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Ergül, H. (2008). *Müzakere ve arabuluculuk eğitim programının ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm becerileri, atılabilirlik becerileri ile saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Ertürk, M. (2013). *İşletme biliminin temel ilkeleri*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Evertson, C. M. ve Harris, A. H. (1992). What we know about managing classrooms. *Educational Leadership*, 49(7), 74-78.
- Evertson, C.M. ve Weinstein, C.S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. Evertson, C.M. & Weinstein, C.S. (Ed.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary* (pp. 3–15). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Eyri, O., Güngör, E. ve Eyri, Z. Z. (2023). Okullarda Yaşanan Çatışmalarda Yöneticilerin Kullandıkları Çatışma Yönetimi Stratejileri Üzerine Bir İnceleme. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 1(1), 44–59.

- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- French, D. C., Pidada, S., Denoma, J., McDonald, K. ve Law, A. (2005). Reported peer conflicts of children in United States and Indonesia. *Social Development*, 14(3), 458-476.
- Gelişli, Y. (2011). *Sınıf yönetimi*. M. Özdemir (Ed.). Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Genç, N. (2017). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Seçkin Yayınları
- Genç, O. (2011). *İlköğretim okul yöneticilerinin çatışma çözme stratejilerinin öğretmen performansı üzerindeki etkisi (Gebze ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Gordon, T. (2015). *Çocukta dış disiplin mi? İç disiplin mi?* E. Aksay (Çev.). İstanbul: Aura Yayınevi
- Göçer, O. (2021). *Ortaokul müdürlerinin çatışmalara ilişkin görüşleri ve çalışma yönetimi stratejileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Antalya
- Gökçer, N. ve Doğan, B. (2016). İstenmeyen öğrenci davranışları ve nedenlerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 93-105
- Güler, A., Halıcioğlu, M. B. ve Taşgın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Güllüoğlu, Ö. (2013). Kayseri’de hizmet veren özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin çatışma faktörlerinin ve çatışma yönetimi stratejilerinin analizi. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 36, 193-218.
- Gültekin, M., Karadağ, R. ve Yılmaz, F. (2007). Yapılandırmacılık ve öğretim uygulamalarına yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 503-528.
- Gümüşeli, A. İ. (1994). *İzmir ortaöğretim okulları yöneticilerinin öğretmenler ile aralarındaki çatışmaları yönetme biçimleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Gündoğdu, R. (2010). Ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin çatışma çözme düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 35(378), 8-16.
- Güney, B. (2017). Digital culture transition in digital addiction: Netlessphobia. *e-Journal of New Media*, 1(2), 207-213

- Güney, S. (2020). *Örgütsel davranış*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gürdoğan-Bayır, Ö. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde çatışma çözme becerilerinin gelişiminin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Haziran
- Gürses-Kürçe, S. G. (2015). *Endüstri meslek liselerinde görev yapan okul yöneticilerinin çatışma yönetim stilleri: Ankara örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hakvoort, I. (2010). The conflict pyramid: a holistic approach to structuring conflict resolution in schools. *Journal of Peace Education*, 7(2), 157-169.
- Himmetoğlu, B. (2014). *İlkokullardaki öğretmen görüşlerine göre okul kültürü ile çatışma yönetim stilleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Hussain, A., Kalsoom, S. ve Qadar, A. (2023). Analysis of conflict management practices and strategies at the elementary school level in District Rahim Yar Khan. *International Journal of Social Science & Entrepreneurship*, 3(2), 387-409.
- Ifeyinwa F , M. (2019). Appraisal of principals' conflict management strategies in public schools in Anambra State. *Global Journal of Education, Humanities and Management Sciences*, 1(1), 1-7.
- İlleez, M. (2006). *The conflicts of the 4th and 5th-year primary education students and the observation of the solution strategies for these conflicts based on social constructivist theory*. (Unpublished master's thesis). Dokuz Eylül University Institute of Educational Sciences, İzmir
- İpek, C. (2012). Örgütsel çatışma ve çatışma yönetiminde uygulanabilecek örgüt geliştirme araçları. C. Elma ve K. Demir (Ed.), *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar* içinde (ss. 235-270). Ankara: Anı Yayıncılık.
- İşaya, Ü. (2001). Teknoloji felsefesi üzerine ya da tarihin tanrısı teknoloji midir. *Mülkiye Dergisi*, 25(230), 7-26
- Jenkins, S., Ritblatt, S. ve McDonald, J. S. (2008). Conflict resolution among early childhood educators. *Conflict Resolution Quarterly*, 25(4), 429-450.

- Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (2004). Implementing the teaching students to be peacemakers program. *Theory into Practice*, 43(1), 68-79.
- Jones, T. S. (2004). Conflict resolution education: The field, the findings, and the future. *Conflict resolution quarterly*, 22(1-2), 233-267.
- Kaçmaz, T., Türnüklü, A. ve Türk, F. (2011). Akran arabulucuların gözünden ilköğretim öğrencilerinin arabuluculuk sürecinde yaşadıkları güçlüklerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(4), 555-579.
- Kapıcı, S. (2015). *Eğitim örgütlerinde çatışma ve çatışma yönetimi üzerine bir araştırma: İzmir Balçova örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kapucuoğlu-Tolunay, A. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlara karşı kullandıkları baş etme yöntemleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa
- Karahan, T. F. (2006). Bir iletişim ve çatışma çözme beceri eğitimi programının üniversite öğrencilerinin güvengenlik düzeylerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 217-230.
- Karataş, F., Özkal, Ö. ve Durmuş, V. (2023). Eğitim kurumlarında yönetici ve öğretmenler arasındaki çatışmanın incelenmesi. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 6(2), 135-144
- Karip, E. (2021). *Çatışma yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kaya, B. (2010). *Öğretim elemanlarının iş değerleri açısından örgütsel davranış modellerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kaya, F. (2008). *Çatışma ve resmi ilköğretim okullarında öğretmenlerin yaşadıkları çatışma türleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kayhan, N. (2014). *Öğretmenlerin iletişim becerileri ile çalışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki Gaziantep il örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

- Kaymak, M. S. (2015). *Okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile çatışmayı yönetme stratejileri arasındaki ilişki (Kartal ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaypakoglu, S. (2010). *Kişilerarası iletişim cinsiyet farklılıkları güç ve çatışma*. İstanbul: Derin Yayınları.
- Kılıç, N. T. (2017). *Okul örgütü yöneticilerinin çatışma yönetim stratejileri ve öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Kılıçbay, B. (2005). Bir teknoloji söyleminden parçalar: enformasyon ve iletişim teknolojileri kuramlarına tarihsel bakış. M. S. Kayaoglu (Haz.). *İnternet Toplum Kültür* içinde (ss.15-31), Ankara: Epos Yayınları.
- Kilag, O. K., Largo, J., Rabillas, A. ., Kilag, F., Angtud, M. K., Book, J. F. ve Sasan, J. M. (2024). Administrators' conflict management and strategies. *International Multidisciplinary Journal of Research for Innovation, Sustainability, and Excellence (IMJRISE)*, 1(1), 60-67.
- Klonsky, M. (2002). How smaller schools prevent school ve violence. *Educational Leadership*, 59(5), 65-70.
- Koç, C. N. (2016). *İlkokul öğretmenlerinin çatışma yönetimi stratejileri ile iş doyumları arasındaki ilişki (Tekirdağ/Kapaklı ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Koçak, S. ve Başkan, G. A. (2013). Okul müdürleri tarafından kullanılan çatışma yönetim yöntemlerinin etkililik düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 212-224.
- Koçel, T. (2015). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Korkmaz, A. (2013). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin çatışma yönetimi stratejileri ve iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Korkmaz, T., Gönül, E. ve Eyigün-Odabaşı, H. (2024). Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışları önleme stratejileri. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 2(1), 112-128



- Köz, K. (2016). *Eğitim yöneticilerinin çatışma yönetimine bakış açıları ve çatışma yönetim stratejileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Krishna, A., Soumyaja, D. ve Joseph, J. (2024), Workplace bullying and employee silence: The role of emotion-based trust and climate for conflict management. *International Journal of Conflict Management*, Early appearance. Doi:10.1108/IJCMA-09-2023-0190
- Kunduracıoğlu, H. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin çatışmaya ilişkin yaklaşımları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Larson, B. ve Mildred, A. (2000). *Conflict in organizations*. San Francisco: Jossey - Bass.
- Latipun, S., Nasir, R., Zainah, A. Z. ve Khairudin, R. (2012). Effectiveness of peer conflict resolution focused counseling in promoting peaceful behavior among adolescents. *Asian Social Science*, 8(9), 8-16.
- Laura, A. N. ve Richard, N. (2004). Development of a psychometrically sound internet addiction scale: A preliminary step. *Psychology of Addictive Behaviors*, 18(4), 381-384.
- Lee, K. (2008). An examination between the relationship of conflict management styles and employees' satisfaction. *International Journal of Business and Management*, 6, 11-25
- Lemlech, J. K. (2011). *Classroom management: Methods and techniques for elementary and secondary teachers*. New York, NY: Longman.
- Leung, A. ve Ferris, J. S. (2008). School size and youth violence. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 65(2), 318-333.
- Levent, F. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin velilerle yaşadıkları bireylerarası çatışmaları yönetme stilleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Levin, J. ve Nolan, J. F. (1991). *Principles of classroom management. A hierarchical approach*. New York: Prentice Hall, Inc.
- Lincoln, Y. S. ve Guba, G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: Sage Publication.

- Lipschutz, B. D. (2010). *The use of digital storytelling to improve the effectiveness of social and conflict resolution skill training for elementary students*. (Unpublished doctoral dissertation). Temple University, Philadelphia.
- Longaretti, L. ve Wilson, J. (2000). "I've sorted it out, I told them what to do" the role of the teacher in student conflict. *Paper Presented at The AARE Conference*. Sydney, Faculty of Education, The University of Melbourne.
- Lulofs, R. S. ve Cahn, D. D. (2000). *Conflict from theory to action*. Boston: Allyn and Bacon.
- Makaye, J. ve Ndofirepi, A. (2012). Conflict resolution between heads and teachers: A case of four schools in Masvingo Zimbabwe. *Greener Journal of Educational Research*, 2(4), 105-110.
- Manzoor, M., Durrani, R. ve Manzoor, S. (2024). Conflict management strategies used by early grade teachers: A qualitative approach. *Annals of Social Sciences and Perspective*, 5(1), 31-39  
Doi:10.52700/assap.v5i1.359
- Maral, M. (2016). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile çatışma çözme stratejileri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S. ve Pickering, D. J. (2009). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Alexandria, VA: Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mayer, B. S. (2009). *Staying with conflict: A strategic approach to ongoing disputes*. San Fransico: Jossey-Bass.
- MEB, (2014). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. *Resmî Gazete*: 26.07.2014 tarih ve 29072 sayı
- Medina, F., Munduate, L., Dorado, M., Martinez, I. ve Guerra, J. (2005). Types Of Intragroup Conflict And Affective Reactions. *Journal of Managerial Psychology*, 20(4), 219-230.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Çev.). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. ve Saldana, J. (2018). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Thousands Oaks, CA: Sage.

- Morahan-Martin, J. (2005). Internet abuse: Addiction? Disorder? Symptom? Alternative explanations? *Social Science Computer Review*, 23(1), 39-48. doi:10.1177/0894439304271533
- Mossbarger, B. (2008). Is “internet addiction” addressed in the classroom? A survey of psychology textbooks. *Computers in Human Behavior*, 24(2), 468-474.
- Msila, V. (2012). Conflict management and school leadership. *Journal of Communication*, 3(1), 25-34.
- Mukazhanova, A. (2023a). *Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre okullarda yaşanan örgütsel çatışma nedenlerinin ve çatışma yönetim biçimlerinin incelenmesi (Kazakistan-Öskemen örneği)*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Mukazhanova, A. (2023b). Örgütsel çatışma türleri ve çatışmanın örgüt açısından olumlu ve olumsuz etkileri. *Karaelmas Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 160-166
- Myers, D.G. ve Diener, E. (2018). The scientific pursuit of happiness. *Perspectives on Psychological Science*, (13), 218-225.
- Nartgün, Ş. ve Atik, Ö. N. (2014). Teknik ve endüstri meslek liselerinde sınıf içi çatışma yaşama nedenleri (Tuzla ilçesi örneği). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 283-294.
- Nergiz, B. (2018). *Örgütsel çatışma ve çatışmaların yönetilmesinde moderasyon tekniklerin kullanılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.
- Nural, E. (2002). *Eğitim üzerine*. E. Toprakçı (Ed.). Ankara: Ütopya Yayıncılık.
- Oachesu, M. (2016). Conflict management, a new challenge. *Procedia Economics and Finance*, (39), 807-814.
- Omisore, B. ve Abiodun, A. (2014). Organizational conflicts: Causes, effects and remedies. *International Journal of Academic Research in Economics and Management Sciences*, 3(4), 118-137.
- Öner, U. (2006). Çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi. Y. Kuzgun (Ed.), *İlköğretimde Rehberlik içinde* (ss. 189-234). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık

- Ören, D. (2021). *Okul müdürü ile öğretmenler arası çatışmalarda yöneticiler tarafından kullanılan çatışma yönetim tarzlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Okan Üniversitesi, İstanbul
- Övün, Y. (2007). *Okul müdürlerinin algılanan çatışma yönetim stilleri ve öğretmenlerde oluşturduğu stres düzeyi (Gebze örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özçelik. (2017). *Okul müdürlerinin çatışma yönetimi stratejileri ve iletişim tarzlarına yönelik öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Özgan, H. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin çatışma yönetimi stratejilerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi), Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep
- Özkalp, E. ve Kırel, Ç. (2021). *Örgütsel davranış*. Bursa: Ekin Basım Yayın.
- Özkalp, E., Sungur, Z. ve Özdemir, A. (2009). Conflict management styles of Turkish managers. *Journal of European Industrial Training*, 33(5), 419-438.
- Özmen, F. ve Aküzüm, C. (2010). Okulların kültürel yapısı içinde çatışmalara bakış açısı ve çatışmaların çözümünde okul yöneticilerinin liderlik davranışları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(2), 65-75.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & Evaluation methods: Integrating theory and practice*. SAGE Publications, Inc.
- Pelit, E. (2003). *Otel işletmeleri yöneticilerinin astlarıyla aralarındaki çatışmaları yönetme yöntemleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Polat, M. (2009). *Çatışma yönetimi ve etkili iletişim: Karşılaşılan çatışma biçimleri; gereksinimler, beceriler ve öğrencilerin çatışma yönetimine olan tutumu*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Polat, R. (2017). Nomophobia as digital disease. *e-Journal of New Media*, 1(2), 164-172, doi:10.17932/IAU.EJNM.25480200.2017
- Rahim, M. A. (2023). *Managing conflict in organizations*. New York: Roudletge.

- Rapatalo, M. L. T. (2020). Personality types and conflict management styles. *Journal of World Englishes and Educational Practices*, 2(2), 117-128.
- Robbins, S. ve Judge, T. A. (2017). *Örgütsel davranış*. İ. Erdem (Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Roselle, D. C. (2018). *Elementary school principals' perceptions of conflict with teachers in elementary schools: a phenomenological study*. (Unpublished master's thesis). Nova Southeastern University, Florida.
- Saiti, A. (2015). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 582- 609.
- Sarı, H. ve Dilmaç, B., (2004). Sınıf yönetiminin temelleri. M. Gürsel, H. Sarı, ve B. Dilmaç (Ed.). *Sınıf yönetimi içinde* (ss. 71-98). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Sarı, M., Sarı, S. ve Ötünç, M. S. (2008). An investigation of devotion to democratic values and conflict resolution abilities: a case of elementary school students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 8(1), 183-192.
- Sarıtaş, M., (2000). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama. L. Küçükahmet (Ed.). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar içinde* (ss. 47-90). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sarpkaya, D. R. (2002). Eğitim örgütlerinde çatışma yönetimi ve bir örnek olay. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31(31), 414-429.
- Sayın, N. (2001). *Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışların nedenlerine ilişkin görüşleri ile istenmeyen davranışları önleme yöntemleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Schrumpf, F., Crawford, D. K. ve Bodine, R. J. (2002). *Creating peaceable school: A comprehensive program for teaching conflict resolution*. Illinois: Research Press.
- Scott, W. R. (2013). *Institutions and organizations*. CA: SAGE Publications Inc.

- Sertok, S. (2006). *İlköğretim okulu müdürlerinin kendilerinin taraf olmadıkları çatışmaları yönetme tarzları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sevimli, A. ve Sezen-Gültekin, G. (2023). Okul müdürlerinin okullarında yaşanan sendikal çatışmalara ilişkin görüşleri ve çatışma yönetimi Stratejileri. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 1(2), 237-264
- Shih, H. A. ve Susanto, E. (2010). Conflict management styles, emotional intelligence and job performance in public organizations. *International Journal of Conflict Management*, 21(2), 147-168.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text and interaction*. London: Sage.
- Sintapertiwi, D., Ali, A. I. ve Andika, M. (2023). Examining effective management and leadership strategies in conflict resolution: A case study of conflict management in private secondary schools. *Muslim Education Review*, 2(1), 164-189.
- Siyez, D. M. (2009). Liselerde görev yapan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik algıları ve tepkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 67-80.
- Solmuş, T. (2004). *İş yaşamında duygular ve kişilerarası ilişkiler*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Sökmen, A. ve Yazıcıoğlu, İ. (2005). Thomas modeli kapsamında yöneticilerin çatışma yönetimi stilleri ve tekstil işletmelerinde bir alan araştırması. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 1-19
- Stevahn, L., Munger, L. ve Kealey, K. (2005). Conflict resolution in a french immersion elementary school. *The Journal of Educational Research*, 99(1), 3-18.
- Sucuoğlu, E. (2015). Devlet lisesi öğretmenlerinin çatışma nedenleri ve çatışma yönetimi yaklaşımlarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(4), 16-28.
- Sürücü, A. ve Ünal, A. (2018). Öğrenci motivasyonunu artıran ve azaltan öğretmen davranışlarının incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 253-295. DOI: 10.26466/opus.404122

- Şahan, İ. (2006). *Okul müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ve bunun öğretmen stres düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, A. (2007). *İlköğretim okulu yöneticilerinin kişiler arası iletişim becerileri ve çalışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Şamdan, A. İ. (2008). *Örgütsel çatışma ve çözümlenme yöntemleri: bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Şanlımeşhur, Ö. (2015). *Organizasyonlarda algılanan örgütsel adalet ile çatışma ilişkisi ve bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şendur, F. E. (2006). *Örgütsel çatışma ve yönetimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin
- Şener, B. F. (2007). *Ortaöğretim kurumlarındaki yöneticilerin güç tarzları ile çatışmayı yönetme tarzları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şentürk, N. (2006). *İlköğretim okullarında yaşanan çatışma türleri ve yöneticilerin izledikleri çözüm yöntemleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Şenyiğit, G. ve Tetik, S. (2004). Kamu örgütlerinde çatışmaya neden olan faktörler ve bir uygulama örneği. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 107-122
- Şimşek, M. Ş. ve Çelik, A. (2021). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Eğitim Yayınevi.
- Şimşek, M.Ş. ve Kınır, S. (2006). *Çağdaş yönetim araçlarından seçmeler*. Nobel Akademi Yayıncılık
- Şimşek, S. (2005). *Örnek olaya dayalı öğretimin ilköğretim hayat bilgisi dersinde akademik başarıya ve öğrenmede kalıcılığa etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Şirin, E. F. ve Yetim, A. A. (2009). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu yöneticilerinin çalışma yönetimi stratejilerini kullanma düzeylerinin yönetici ve akademisyen algılarına göre incelenmesi. *BESBD*, 4(4), 186-198.
- Şirinkan, H., Şirinkan, M. Y. ve Aydın-Güngör, T. (2022). Kriz dönemlerinde öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları çatışma çözümü ve motivasyon araçları. *Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi*, 5(6), 770-782.
- Tan, G. (2016). *Okul müdürlerinin çatışma yönetme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tapan, Ç. (2006). *Barış eğitimi programının öğrencilerin çatışma çözme becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Taymaz, H. (2002). *Eğitim sisteminde teftiş: Kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Telef, B. B. (2011). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 91-108.
- Temel, M. (2017). Sağlık örgütlerinde çatışma: Nedenleri, yönetimi ve çözüm önerileri. *İ.Ü Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 5(2), 1-12.
- Tengilimoğlu, D., Atilla, E. A. ve Bektaş, M. (2016). *İşletme yönetimi*. İstanbul: Seçkin Yayıncılık.
- Terzi, Ç. (2012). Çatışma yönetiminde arabuluculuk. E. Ceyhan (Ed.), *Çatışma ve stres yönetimi –I* içinde (ss. 90-119). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tesfay, G. (2002). *A study of factors that generate conflict between government secondary school teachers and educational managers in Addis Ababa administrative region*. (Unpublished master's thesis). Addis Ababa University Faculty of Education, Addis Ababa
- Thornberg, R. (2006). The situated nature of preschool children's conflict strategies. *Educational Psychology*, 26(1), 109-126.
- Tjosvold, D. ve Tjosvold, M. (2015). *Building the team organization: how to open minds, resolve conflict and ensure the cooperation*. London: Springer.



- Tokat, B. (1999). Örgütlerde çatışma ve çatışmanın yönetimi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (1), 23- 40.
- Topaloğlu, C. ve Boylu, Y. (2006). Örgüt içi çatışmaların türleri: Otel işletmeleri açısından ayrıntılı bir inceleme. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), 1-27
- Tuğlu, A. (1996). *Örgütsel çatışma ve yönetimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Türkmen, Ş. (2011). *Okullarda yönetim etkinlikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Türnüklü, A. (2007). Liselerde öğrenci çatışmaları, nedenleri, çözüm stratejileri ve taktikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 49(13), 129-159.
- Türnüklü, A. (2012). Öğrenciler arasındaki çatışmaların çözümünde problem çözme ve arabuluculuk. E. Karip (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (ss. 193-233). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Türnüklü, A. ve İllez, M. (2006). Öğretmenlerin, öğrenci çatışmalarını çözüm strateji ve taktiklerinin sosyal oluşturmacılık perspektifinden incelenmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(22), 221-232.
- Türnüklü, A. ve Şahin, İ. (2002). İlköğretim okullarında öğrenci çatışmaları ve öğretmenlerin bu çatışmalarla başa çıkma stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (30), 283-302.
- Türnüklü, A. ve Şahin, İ. (2004). 13-14 yaş grubu öğrencilerin çatışma çözme stratejilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 7(13), 45-61.
- Uğur, İ. D. (2018). *Öğretmen algılarına göre yöneticinin güç kaynakları ile çatışma yönetim stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Ural, A. (1997). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerle aralarındaki çatışmaları yönetme yöntemleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Uslu, H. (2014). *Örgütsel çatışma ve çalışan stresi ilişkisi: özel hastane çalışanları üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

- Vaiz, M. E. (2017). *İlköğretim okullarında okul yönetici ve öğretmenlerin çatışma durumlarına ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Varlık, S. (2008). *İlköğretim okullarında yöneticilerle öğretmenler arasındaki örgütsel çatışma ve uzlaşma alanları (Konya ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Wang, M.C., Haertel, G.D. ve Walberg, H.J. (1994). What helps students learn?. *Educational Leadership*, 51(4), 74-79.
- Wattam, M. (2005). *Managing conflict in organizations*. New York : Praeger.
- Weber, M. (2018). *Bürokrasi ve otorite*. B. Akın (Çev.) Ankara: Adres Yayınları.
- Wragg, E. C. (2001). *Class management in the primary school*. London: Routledge Falmer.
- Yaka, A., (2006). Sınıf yönetimi modelleri (yaklaşımları). M. Yılman (Ed.). *Sınıf yönetimi içinde* (ss. 37-44). Ankara: Nobel Akademi Yayınları
- Yavuzer, Y. (2012). Effect of creative drama-based group guidance on male adolescents' conflict resolution skills. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 47, 113-130.
- Yeniçeri, Ö. (2009). *Örgütlerde çatışma ve yabancılaşma yönetimi*. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Yıldırım, A. (2003). *İlköğretim okulu yöneticilerinin empatik eğilimleri ve empatik becerileri ile çatışma yönetimi ve stratejileri arasındaki ilişki (Ankara ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, Ş. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, N. G. (2013). *Sınıf yönetimi el kitabı*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yıldızoğlu, H. (2013). *Okul yöneticilerinin beş faktör kişilik özellikleriyle çatışma yönetimi stili tercihleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, N. (2008). Dersin akışını bozan istenmeyen davranışları yönetme stratejilerinin incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10), 1-38.

- Yılmaz, S. (2014). *Okul yöneticilerinin çatışmayı yönetme stilleri ile müzakere becerileri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Yurdunkulu, A. ve Oktay, A. (2020). İlköğretim okulu öğretmenlerinin çatışma durumları ve çatışma yönetimi stratejilerinin incelenmesi (Düzce-Merkez örneği). *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 285-302.
- Yüksel, Y. M. (2020). *Okul müdürlerinin çatışma yönetim stillerinin öğretmen motivasyonu açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Zembat, R. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticisi, meslektaşları ve aileleri bağlamında algıladıkları çatışma durumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(163), 203-215.

## **EKLER**

## EK 1. Etik Kurulu Kararı

**T.C.**  
**ORDU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ**  
**Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu**

OTURUM TARİHİ	OTURUM SAYISI	KARAR SAYISI
23/02/2024	03	2024-27

**KARAR NO: 2024-27**

Dr. Öğr. Üyesi Emel BAYRAK ÖZMUTLU'nun "Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarında Yaşanan Çatışmalara ve Çatışma Yönetimi Stratejilerine İlişkin Bir İnceleme" başlıklı çalışmasının etik yönden incelendi;

Dr. Öğr. Üyesi Emel BAYRAK ÖZMUTLU'nun "Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarında Yaşanan Çatışmalara ve Çatışma Yönetimi Stratejilerine İlişkin Bir İnceleme" başlıklı çalışmasının etik yönden uygun olduğuna, toplantıya katılanların oy birliği ile karar verildi.

## EK 2. Araştırma İzni (MEM)

ORDU İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ					
OKUL VE KURUMLARDA YAPILACAK ARAŞTIRMA VE ARAŞTIRMA DESTEĞİNE YÖNELİK					
KOMİSYON KONTROL TUTANAĞI					
ARAŞTIRMA SAHİBİNİN					
Adı Soyadı:	Eda TİRYAKI			Tarih:	26.04.2024
Bağlı Bulunduğu Üniversite/Kurum:	Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı				
Araştırmanın Konusu:	Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarında Yaşanan Çatışmalara ve Çatışma Yönetimi Stratejilerine İlişkin Bir İnceleme				
Araştırmanın Yapılacağı Okul/Kurum	Resmi İlkokul				
SIRA NO	DİKKAT EDİLECEK HUSUSLAR	E	H	AÇIKLAMALAR	
1	Kamu kurum ve kuruluşlar, STK (dernek, vakıf, sendika, araştırma şirketi vb) ve üniversite araştırmacıları (lisans, lisansüstü eğitim öğrencileri ve akademisyen) araştırma uygulamaları ve veri toplama faaliyetlerinin izin başvurusunu ayse.meb.gov.tr adresi üzerinden yapmış mı? Başvuru formu var mı?	X			
2	Araştırma uygulama ve veri toplama faaliyetleri için talebi başvurusunu kurum aracılığı ile yapmış mı?	X			
3	Araştırma izin başvuru taahhütnamesini imzalanıp evraklarla teslim etmiş mi?	X			
4	Araştırmacının anket, görüşme / gözlem ve deneme araştırma önerisi içeriği formu var mı? Araştırmanın amacı ve önemi, problem ve alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar, tanımlar, araştırma yöntemi, evren ve örneklem verilerin analizi, geçerlik, güvenilirlik vb. bilgileri var mı?	X			
5	Veri toplama araçlarının tamamı (anket, görüşme/gözlem formu vb) var mı?	X			
6	Başka kişi ya da kurumların geliştirdikleri veri toplama araçlarını kullanacaklarsa veri toplama araçlarını kullanmak için gerekli izin belgeleri var mı?	-	-		Başka kişi ya da kurumların geliştirdikleri veri toplama araçlarını kullanılacaksa bu kriter değerlendirilecektir.
7	Araştırma, anket, görüşme/gözlem formu içeriğinin ve veri toplama araçlarında yer alan sorular/ıfadeler araştırmanın konusuyla örtüşüyor mu? Ankete katılanların kişilik haklarını ihlal etmemeye dikkat etmiş mi?	X			
8	Araştırmacının kendisiyle irtibat kurulabilmesi için yazışma adresini, varsa e-posta ve telefon bilgilerinin yazmış mı?	X			
9	Araştırma uygulama izni onayı başvuru yapılan eğitim öğretimin yılını kapsıyor mu?	X			
10	Araştırmacı veri toplama araçlarında (anket, görüşme/gözlem formu vb) kişisel bilgilerin istememesi kuralına dikkat etmiş mi?	X			
11	Anket araştırması yapılacak okulların/kurumların sayısı, türü, ile göre dağılımı, örneklem grupları ve gruplardan kaç kişi ile yürütüleceğini net olarak yazmış mı?	X			
12	Çalışma takvimi var mı? Araştırma ve anket uygulama izin başvurularının uygulamadan en az 45 gün önce yapmış mı? Eğitim engel olunmaması için yarıyıl tatili ve yaz tatilinden 3 hafta öncesine kadar araştırmalarını tamamlıyor mu?	X			
13	Araştırmada ticari amaç güdülmemesine, kişi, kurum/kuruluş, firmaların, marka reklamlarını ve tanıtımını ön plana çıkaran ifadenin bulunmamasına dikkat etmiş mi?	X			
14	Araştırma uygulamasında ücret talep edilmemesine dikkat etmiş mi?	X			
15	Araştırma uygulaması gönüllülük esasına göre mi?	X			
16	Yüz yüze görüşme sağlanacak yetişkinler için "Gönüllü Katılım Formu", öğrenciler için "Veli Onam Formu" var mı?	X			
17	Araştırmacının, yapacağı anket, gözlem ve denemelerde örneklem grubu <b>Yönetici, Öğretmen, Diğer Personel, Öğrenci veya Öğrenci Velisi</b> mi?	X			
18	Anket çalışmalarında veri toplama araçlarının uygulanma süresi 1 ders saatini geçirmeme kuralına uyuyor mu?	X			
19	Lisans Tez çerçevesinde bir araştırma mı? Tez/Önerisi var mı?	-	-		Lisans Tez çerçevesinde ise bu kriter değerlendirilecektir.
20	Yüksek Lisans - Doktora çerçevesinde yapılan araştırma mı? Tez Önerisi var mı?	X			
21	Proje çerçevesinde yapılan bir araştırma mı?	-	-		Proje kapsamında bir çalışma ise bu kriter değerlendirilecektir.
22	Bağımsız araştırma çerçevesinde yapılan bir araştırma mı?	-	-		Bağımsız araştırma kapsamında bir araştırma ise bu kriter değerlendirilecektir.
23	Araştırmalarda ses ve görüntü kaydı yapılacak mı? (Okul müdüründen, öğretmenlerden ve öğrenci velilerinden yazılı izin alınacaktır)	X			
24	Araştırma uygulaması tıbbi bir araştırma mı? Tıbbi araştırma ise; bağlı oldukları Üniversitenin veya Hastanelerin "Etik Kurul Onayı" var mı? Ayrıntılandırılmış Onam Formu var mı? Veli Bilgilendirme ve yazılı İzin Formu var mı? "ayse.meb.gov.tr." modülün de ki örneğe göre Veli İzin Formu var mı?	X			
25	Araştırma uygulaması yabancı dilde hazırlanmış ise Türkçe tercümesi var mı?	-	-		Araştırma uygulaması yabancı dilde hazırlanmış ise bu kriter değerlendirilecektir.
26	Deneme Modelli veya Deneysel Desenli araştırma yapılacak okulların/kurumların sayısı, türü, illere göre dağılımı, örneklem grupları ve bu gruplardan kaç kişi ile yürütüleceğini net olarak yazmış mı? Araştırma yapılacak okuldan alınacak okul onayı ibraz edilmiş mi?	-	-		Deneme Modelli veya Deneysel Desenli araştırma ise bu kriter değerlendirilecektir.

<b>AÇIKLAMA :</b>	Bu kontrol çizelgesi MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarih ve 1563890 sayılı "Araştırma Uygulama İzinleri" 2020/2 No' lu genelgeye göre hazırlanmıştır.
İlgili izin isteği başvurusu komisyonumuz tarafından Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Okul/Kurumlarda yapılacak Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi (2020/2 No' lu Genelge) çerçevesinde incelenmiş olup, <b>Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi 2020/2'ye göre uygun bulunmuştur.</b>	
<b>NOT:</b> Araştırmanın kabul olması için ilgili maddelerin <b>EVET (E)</b> olması gerekmektedir.	

## EK 3. Veri Toplama Aracı

### GÖRÜŞME FORMU

Bu görüşme formu, Ordu Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programında yürütülmekte olan “*Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında yaşanan çatışmalara ve çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin bir inceleme*” adlı yüksek lisans tez çalışması kapsamında geliştirilmiştir. Araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin sınıflarında yaşanan çatışmalara ilişkin görüşlerini ve çatışma yönetimi stratejilerini belirlemektir.

Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilerinize ilişkin sorular yer alırken; ikinci bölümde sınıfta yaşanan çatışmaları ve çatışma yönetimi stratejilerinizi belirlemeyi amaçlayan sorular bulunmaktadır. Görüşmelerimiz yaklaşık 15 dakika sürmektedir. Görüşmeyle elde edilen veriler anonim kalacak ve kimliğiniz kayıt altına alınmayacaktır. Veriler, araştırma süresince araştırmacının şifreli kişisel bilgisayarında depolanacak ve bunlara sadece araştırmacı ve tez danışmanı ulaşabilecektir. İzin vermeniz halinde görüşme ses kaydına alınacaktır. Ses kaydı, deşifrelerin ardından silinecektir.

Araştırmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Kararınızı her an değiştirebilir, görüşmenin herhangi bir aşamasında çekilebilir, istemediğiniz sorulara cevap vermeyebilirsiniz. Araştırmaya katılmama tercihiniz ya da çekilme kararınız kimseyle paylaşılmayacaktır.

Araştırmaya katılmakla eğitim bilimine sunacağınız katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

### BÖLÜM 1

#### Kişisel Bilgiler

Cinsiyetiniz :

Kıdeminiz :

### BÖLÜM 2

#### Görüşme Soruları

1. Sınıfta öğrencileriniz arasında yaşanan çatışmaları nasıl tanımlarsınız?
2. Sınıfta öğrencileriniz arasında en sık yaşanan çatışma türleri nelerdir?
3. Sınıftaki öğrenciler arasında yaşanan çatışmaların kaynaklarına/nedenlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
4. Sınıftaki öğrencileriniz arasında çatışma yaşanma sıklığı nedir?
5. Sınıfta yaşanan çatışmaların öğretmen ve öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
6. Sınıfta yaşanan çatışmalara ilişkin yönetim stratejileriniz nelerdir?
7. Sınıfta yaşanan çatışmaları etkili bir şekilde yönettiğinize inanıyor musunuz?