



**FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ PROGRAMI**

**YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE
ÖĞRETMENLERİN SINIF İÇİ ÇATIŞMA
ÇÖZÜMÜNE YÖNELİK TUTUMLARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SELMA FİDAN DUMAN

İSTANBUL, 2023



**FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ PROGRAMI**

**YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE
ÖĞRETMENLERİN SINIF İÇİ ÇATIŞMA
ÇÖZÜMÜNE YÖNELİK TUTUMLARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**SELMA FİDAN DUMAN
(190521004)**

**Danışman
(Dr. Öğr. Üyesi Şaban Çobanoğlu)**

İSTANBUL, 2023



FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ
TEZ ONAY FORMU

11/01/2023

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yabancılara Türkçe Öğretimi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi 190521004 numaralı Selma Fidan DUMAN'ın hazırladığı "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğretmenlerin Sınıf İçi Çatışma Çözümüne Yönelik Tutumları" konulu Yüksek Lisans/Doktora/Sanatta Yeterlik tezi ile ilgili Tez Savunma Sınavı, 11/01/2023 Çarşamba günü saat 14:00'da yapılmış, sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **Kabulüne Oy Çokluğu/Oy Birliği** ile karar verilmiştir.

Tez adı değişikliği yapılması halinde: Tez adının
.....
şeklinde değiştirilmesi uygundur.

Jüri Üyesi	Karar
1. (Danışman) Dr. Öğr. Üyesi Saben GÖBANOĞLU	Kabul
2. Doç. Dr. Muhammet İnan ADIGÜZEL	Kabul
3. Dr. Öğr. Üyesi Yunus Emre ÖZSARAY	Kabul
4.
5.
6. (İkinci Danışman)*

*2. Danışman varsa doldurulması gerekmektedir.

ETİK BİLDİRİM

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyduğuma, başkalarının eserlerinden yararlanırken bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğuma, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığıma, tezin herhangi bir kısmının bağlı olduğum üniversite veya bir başka üniversitedeki başka bir çalışma olarak sunulmadığını beyan ederim.

Selma Fidan Duman

TEŞEKKÜR

Bu çalıőmamın gerçekleőmesinde bana yol gösteren, motive eden, üzerimde emeği bulunan, zorlandığım her noktada desteğini esirgemeyen hocam ve danıőmanım sayın Dr. Öğr. Üyesi Şaban OBANOğLU'na, yüksek lisans eğitimimde bilgi ve deneyimleriyle bana çok Şey katan, ihtiyaım olduğunda tüm sorularımı cevaplayan sayın Doç. Dr. Gökçen GEN ÖZDEMİREL'e, her yardım istediğimde bana yardım eden, bilgisiyle bana yol gösteren sayın Öğr. Gör. Dr. Tarık DEMİR hocama, çalıőmam boyunca desteklerini esirgemeyen yüksek lisans arkadaőlarım Bahar ŐEN, Gülcan KALDIRIM ve Nuran YILDIZ'a sonsuz teőekkürlerimi sunarım. Ayrıca çalıőmam boyunca her an yanımda olan, huzurlu bir çalışma ortamı tanıyan ve beni her zaman destekleyip motive eden annem Serpil DUMAN ve babam Bekir DUMAN'a ve kardeőlerime sevgi ve teőekkürlerimi sunarım.

Selma Fidan Duman

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETMENLERİN SINIF İÇİ ÇATIŞMA ÇÖZÜMÜNE YÖNELİK TUTUMLARI

Selma Fidan DUMAN

ÖZET

Bu araştırmada, 2022 yılında aktif olarak yabancı çocuklara Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerin çatışma yönetim tutumları incelenmiştir.

Araştırma da tarama modeli kullanılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerin oluşturduğu evrende; yabancı çocuklara Türkçe öğretimi yapan 224 öğretmen örneklem grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ‘kişisel bilgi formu’ ve ‘sınıf içi çatışma çözme tutumları ölçeği’ kullanılmıştır. Form ve ölçek internet ortamına geçirilmiş, araştırmaya katılan öğretmenlere ulaştırılmıştır.

Toplanan veriler SPSS 21 ve AMOS programlarında analiz edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde güvenilirlik testleri, normallik testi, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri, Anova ve t-testi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda branş, mezun olunan fakülte, meslekte geçirilen yıl, çalışılan kademe, sınıfta sürekli çatışma yaşanıp yaşanmamasının çatışma çözmeye karşı tutumu etkilemediği ortaya çıkmıştır. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla kaçınma tutumu kullandığı görülmüştür. Öğretmenlerin sırasıyla iş birliği ve uzlaşma stratejisini kullandığı sonucu çıkmıştır. Diğer stratejilere karşı tutumda belli bir fark görülmemiştir.

Anahtar kelimeler: yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yabancı çocuklara Türkçe öğretimi, çatışma yönetimi, çatışma tutumu

**TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS CONFLICT
RESOLUTION IN THE CLASSROOM IN TEACHING TURKISH
TO FOREIGNERS
Selma Fidan Duman**

ABSTRACT

In this research, the conflict management attitudes of teachers who actively teach Turkish to foreign children in 2022 were examined.

Scanning model was used in the research. In the universe formed by the teachers teaching Turkish to foreigners; The sample group consists of 224 teachers who teach Turkish to foreign children. In the research, the 'personal information form' and the scale of in-class conflict resolution attitudes developed by the researcher were used as data collection tools. The form and scale were transferred to the internet environment and delivered to the teachers participating in the research.

The collected data were analyzed in SPSS 21 and AMOS programs. Reliability tests, normality test, exploratory and confirmatory factor analyses, Anova and t-test were used to analyze the data.

As a result of the research, it was revealed that the branch, the faculty graduated, the year spent in the profession, the level worked, whether there was a constant conflict in the classroom did not affect the attitude towards conflict resolution. It was observed that male teachers used avoidance attitude more than female teachers. It was concluded that the teachers used the cooperation and compromise strategies, respectively. There was no significant difference in attitude towards other strategies.

Keywords: teaching Turkish as a foreign language, teaching Turkish to foreign children, conflict management, conflict attitude

ÖNSÖZ

Sınıflarda; farklı kültüre, değer yargılarına, inanışlara, deneyimlere, çevrelere, ihtiyaçlara ve beklentilere sahip bireyler bir arada eğitim görmektedir. Bu kadar farklılığın olduğu yerde çatışma yaşanması ise kaçınılmazdır. Çatışma, bireylerin veya grupların yaşadıkları fikir ayrılıkları, iletişimsizler ve anlaşmazlıklardır. Olumlu ve olumsuz olarak adlandıramayacağımız çatışma, hayatın kaçınılmaz bir olgusudur. Bu olgunun farkında olup sınıf ortamında onu yönetmek, öğretmenin vazifelerinden birisidir.

Sınıf içinde yaşanan çatışmalar, Türkçe öğrenmek için sınıfta bulunan yabancı çocukların derse ve Türk kültürüne olan ilgilerini etkilemektedir. Farklı kültürlerden, coğrafyalardan gelen çocukların bulunduğu sınıflarda elbette çatışma yaşanması engellenemez. Başlangıcı itibariyle olumlu veya olumsuz olarak adlandıramayacağımız çatışmayı sonuçlarının yarattığı etkiyle olumlu veya olumsuz olarak adlandırabiliriz. Ancak çatışma yönetilerek olumsuz sonuçlarından kaçınılarak azamî düzeye indirilebilir.

Çatışmanın eğitim örgütlerinde ve sınıfta kontrollü olarak kullanılması gerekmektedir. Öğretmenin çatışma çözme stratejilerini kullanarak çatışmayı yönetmesi çatışmanın olumlu sonuçlarından yararlanmasını sağlamaktadır. Çatışma doğru yönetilerek sınıf içerisinde olumlu bir atmosfer oluşturulabilir, öğrencinin Türkçeye olan ilgisi ve merakı artırılabilir.

Araştırmamızda yabancı çocuklara Türkçe eğitimi veren öğretmenlerin çatışma çözmeye karşı tutumlarını incelemek amaçlanmıştır. Yabancılara Türkçe öğretiminde sınıf içi çatışma çözmeye yönelik çalışmanın bulunmaması araştırmayı alan yazını için önemli hâle getirmektedir. Sınıflarda yaşanan çatışmalar, öğrenci-öğretmen arasındaki gerilim, istenmedik davranışların sergilenmesi, sınıf içi stres ve olumsuz sınıf atmosferi oluşması öğrenme ortamını kötü yönde etkilemektedir. Bu açıdan araştırmadan elde edilecek verilerin, öğretmenlere ışık tutması ve çatışma

özümüne yönelik tutumlar konusunda öğretmenleri bilinçlendirmesi açısından önem arz ettiği düşünölmektedir.

Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; problem tanımlanmış, alt problemler belirlenmiş, araştırmanın önemi açıklanmış, sayıltılar ve sınırlılıklar belirlenmiş, tanımlar yapılmıştır. İkinci bölümde çatışma, çatışma yönetimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimiyle ilgili literatür oluşturulmuştur. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi, verilerin toplanması ve analiziyle ilgili bilgiler verilmiştir. Dördüncü bölümde bulgular ve yorumlar yer almıştır. Beşinci bölümde ise tartışma, araştırmanın sonuçları ve sonuçlar doğrultusunda sunulan önerilere yer verilmiştir.

Aralık, 2023

Selma Fidan Duman

İÇİNDEKİLER

ETİK BİLDİRİM	4
TEŞEKKÜR	5
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
SEMBOLLER	xi
ŞEKİL TABLOSU	xii
GRAFİK LİSTESİ	xiii
TABLO LİSTESİ	xiv
KISALTMALAR	xv
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM.....	5
1. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	5
1.1. ÇATIŞMA KAVRAMI.....	5
1.1.1. Çatışma Yaklaşımları.....	7
1.1.1.1. Geleneksel (Klasik) Yaklaşım.....	8
1.1.1.2. Davranışçı (Neo-klasik) Yaklaşım.....	8
1.1.1.3. Etkileşimci (Modern) Yaklaşım.....	9
1.1.2. Çatışmanın Nedenleri.....	10
1.1.2.1. Algı Farklılıkları	10
1.1.2.2. Görev Bağımlılığı	11
1.1.2.3. Sınırlı Kaynakların Kullanımı.....	11
1.1.2.4. İletişim Yetersizliği	12
1.1.2.5. Bireysel Farklılıklar.....	13
1.1.2.6. Ödüllendirme Biçimi	13
1.1.2.7. Örgütün Büyüklüğü.....	14
1.1.2.8. İş Bölümü.....	14
1.1.3. Çatışmanın Sonuçları	15
1.1.3.1. Çatışmanın Olumlu Sonuçları	15
1.1.3.2. Çatışmanın Olumsuz Sonuçları.....	16
1.2. ÇATIŞMA YÖNETİMİ\ ÇÖZÜMÜ	17
1.2.1. Çatışma Yönetim Stratejileri.....	18
1.2.1.1. İş Birliği (Tümleştirme, Bütünleştirme)	19
1.2.1.2. Uyma (İtaat Etme)	21

1.2.1.3. Uzlaşma (Karşıya Önem Verme)	21
1.2.1.4. Hükmetme (Üstünlük Kurma)	22
1.2.1.5. Kaçınma.....	23
1.2.2. Uygun Strateji Seçimi.....	23
1.3. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ	25
1.3.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Çatışma	26
1.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	29
1.4.1. Yurt İçindeki Çalışmalar	29
İKİNCİ BÖLÜM	34
2. YÖNTEM.....	34
2.1. ARAŞTIRMA MODELİ	34
2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	34
2.3. VERİ TOPLAMA ARACI.....	35
2.3.1. Kişisel Bilgi Formu	35
2.3.2. Sınıf İçi Çatışma Çözme Tutum Ölçeği	36
2.4. VERİLERİN TOPLANMASI	37
2.5. VERİ ANALİZİ	37
2.5.1. Değişkenlere Ait Geçerlilik Testi.....	38
2.5.2. Değişkenlere Ait Normallik Varsayımı Testi Sonuçları Ve Veri Bilgileri.....	38
2.5.3. Değişkenlere Ait Korelasyon Ve Güvenilirlik Analizi.....	39
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	40
3. BULGULAR	40
3.1. DEĞİŞKENLERE AİT GEÇERLİLİK TESTİ SONUÇLARI	40
3.1.1. Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	40
3.1.2. Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları.....	43
3.2. ALT PROBLEM 1: YTÖ'DE CİNSİYET, BRANŞ, MESLEKTE GEÇİRİLEN YIL VE KADEMEYE GÖRE ÖĞRETMENLERİN ÇATIŞMA ÇÖZMEYE YÖNELİK TUTUMLARI NELERDİR?	54
3.3. ALT PROBLEM 2: YTÖ'DE ÖĞRETMENLERİN SINIFTA SÜREKLİ ÇATIŞMA YAŞAMALARINA, OKUL REHBERLİK SERVİSİNDEN FAYDALANMALARINA GÖRE ÇATIŞMA ÇÖZME TUTUMLARI DEĞİŞMEKTE MİDİR?	58
3.4. ALT PROBLEM 3: YTÖ'DE ÖĞRETMENLERİN ÇATIŞMA ÇÖZME STRATEJİLERİNE YÖNELİK TUTUMLARI NELERDİR?	61
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	63
KAYNAKÇA	68
EKLER.....	72

SEMBOLLER

β_0	: Standardize beta katsayıları,
β_1	: Standardize olmayan beta katsayıları
S.E	: Standart Hata
C.R	: Kritik oran
N	: Katılımcı sayısı
p	: Anlamlılık değeri
S.S	: Standart sapma

ŞEKİL TABLOSU

	Sayfa
Şekil 1. İşbirlikçi Tutum Doğrulayıcı Modeli	44
Şekil 2. Hükmetme Tutumuna Ait DFA Sonuçları	46
Şekil 3. Kaçınma Tutumuna Ait DFA Sonuçları	48
Şekil 4. Uyma Tutumuna Ait DFA Sonuçları	50
Şekil 5. Uzlaşma Tutumuna Ait DFA Sonuçları	52

GRAFİK LİSTESİ

	Sayfa
Grafik 1. “Sınıf içinde sürekli çatışma yaşanıyor mu?” sonuçları	58
Grafik 2. “Okul rehberlik servisinden yararlanıyor musunuz?” sonuçları	59

TABLO LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 2. 1. Çatışma Yönetim Stratejileri Modeli	19
Tablo 2. 2. Çatışma Yönetim Stratejilerini Kullanmanın Uygun Olduğu ve	24
Tablo 3. 1. Öğretmenlerin demografik yapısı.....	35
Tablo 3. 2. Değişkenlere Ait Normallik Sonuçları.....	38
Tablo 3. 3. Değişkenlere Ait Korelasyon ve Güvenilirlik Analizi Sonuçları. (N=224)	39
Tablo 4. 1. Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	41
Tablo 4. 2. İş birlikçi Tutumuna Ait DFA Sonuçları	45
Tablo 4. 3. Hükmetme Tutumuna Ait DFA Sonuçları	47
Tablo 4. 4. Kaçınma Tutumuna Ait DFA Sonuçları	49
Tablo 4. 5. Uyma Tutumuna Ait DFA Sonuçları	51
Tablo 4. 6. Uzlaşma Tutumuna Ait DFA Sonuçları.....	53
Tablo 4. 7. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Sınıf İçi Çatışmayı Çözme Tutumları....	54
Tablo 4. 8. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülteye Göre Sınıf İçi Çatışmayı Çözmeye Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi.....	55
Tablo 4. 9. Öğretmenlerin Çalıştıkları Kademeye Göre Sınıf İçi Çatışmayı Çözmeye Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi	56
Tablo 4. 10. Öğretmenlerin Çalışma Deneyimine Göre Sınıf İçi Çatışmayı Çözmeye Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi.....	57
Tablo 4. 11. Sınıfta Çatışma Yaşama Durumuna Göre Öğretmen Tutumlarının Değerlendirilmesi.....	59
Tablo 4. 12. Okulun Rehberlik Servisinden Yararlanma Durumuna Göre Çatışmayı Çözmeye Yönelik Tutumdaki Değişim.....	60
Tablo 4. 13. Öğretmenlerin Çatışma Çözme Tutumlarına Yönelik Ortalama Değerleri.....	61
Tablo A. Kişisel Bilgi Formu.....	72
Tablo B. Sınıf İçi Çatışma Çözmeye Yönelik Öğretmen Tutum Anketi	73

KISALTMALAR

akt.	Aktaran kişi
ed. veya haz.	Editör/yayına hazırlayan
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
öğr.	Öğrenci
öğrt.	Öğretmen
s.	Sayfa/sayfalar
TDK	Türk Dil Kurumu
TÖMER	Türkçe öğretim merkezi
YTÖ	Yabancılara Türkçe öğretimi

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmaya ilişkin problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlar (varsayımlar), sınırlılıklar ve tanımlar konusu incelenmiştir.

Problem Durumu

İlgi, beklenti, ihtiyaç, deneyim, görev, istek gibi açılardan birbirinden farklı olan insan topluluklarını örgüt olarak nitelendirebiliriz. Örgütlerin ortaya çıkmasının asıl sebebi, insanların sosyal canlılar oluşuyla birlikte yaşamlarını sürdürecekt temel ihtiyaçların artması ve çeşitlenmesi sonucu, birlikte iş yapma ihtiyacının oluşmasıdır.

Örgütler, yapısı gereği insan ilişkilerinin yoğun olduğu karmaşık topluluklardır. Bu karmaşıklık içerisinde çatışmaların yaşanması ise kaçınılmaz bir olaydır. Yurdunkulu'ya (Yurdakul: 2016,1) göre, "Toplumsal yaşamın ve örgütsel çevrenin sorunlarını tamamıyla ortadan kaldıracak özellikte bir örgüt yapısının oluşturulmasının imkânsız olduğu anlaşılmıştır". Bu durumda ne kadar iyi yönetici olursa ya da ne kadar iyi yönetilse de örgütlerde çatışma yaşanmaktadır. Çatışma, ortadan kaldırılamasa da örgütün verimliliği için bir fırsata dönüştürülebilir. Çatışma; kavram olarak kaos, savaş gibi olumsuzlukları çağrıştırmaktadır. Ancak iyi yönetilen çatışmaların örgüte zarardan çok faydası vardır. "Çatışmayı örgütte dinamik bir süreç olarak görmek mümkündür" (Kapıcı ve Radward, 2016). Bu dinamiklik ile örgüt; monotonluktan uzaklaşır, yeni fikirleri oluşturabilir, eskiyi ve yeniyi harmanlayarak yaratıcı fikirler ortaya çıkartabilir. Kontrollü gerçekleşen çatışma, araştırmacılar için istenen bir durumdur ve hayatın her bölümünde karşımıza çıkmaktadır.

Çatışmayla ilgili bazı yazarların şöyle görüşleri bulunmaktadır. Çatışma sosyal, ekonomik, eğitim ve günlük hayatın bir parçası kabul edilmektedir (Kapıcı ve Radward, 2016). İnsan ilişkilerinin daha yoğun ve karmaşık olduğu eğitim örgütlerinde ortaya çıkan çatışmalara daha da dikkat edilmelidir. Okullarda toplumun özünün, geleceğinin yetiştirilmesi "çatışma" kavramının eğitim yönetimi alan yazınında önemli bir yer edinmesini sağlamıştır" (Göçer, 2021, s.1).

Eğitim örgütlerinde karşılaşılan çatışmalar için idare, öğretmen, veli, eğitimdeki diğer çalışanların birlikte çalışmaları gerekmektedir. Özellikle sınıfta öğrenci ile aktif ve birebir ilişki içerisinde olan öğretmenlerin, çatışma yönetimi konusundaki bilgileri ve çatışma stratejilerini uygulama şekilleri örgütün devamlılığı için önem arz etmektedir. Sınıfta öğretmenlerin çatışmayı çözme biçimleri, öğrencilerin sınıfa bağlılıklarını ve akademik başarılarını olumlu yönde etkileyecektir. “Bu aşamada eğitim kurumlarının sağlıklı bir şekilde eğitim vermeye devam edebilmesi için kullanılan yöntemlerin çatışmalara etkili çözümler sunması gerekmektedir” (Bilgir, 2018, s.1). Okulun alt birimi olan ve okulun yerine getirmesi gereken sorumlulukların birçoğunun gerçekleştirildiği sınıflarda tüm bileşenlerin ilişkilerinin etkin bir biçimde yönetilmesi gerekmektedir. Sınıf içerisindeki bileşenlerin (öğr.- öğrt., öğr.-öğr., öğr.-veli, öğr.-idare, vb.) birbirleriyle olan ilişkisinin yönetilmesinde tüm sorumluluk öğretmene düşmektedir. Bu durumda öğretmenlerin, çatışma çözmeye ilişkin algı ve tutumları önem arz etmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin yapıldığı sınıflarda öğretmenlerin, çatışma çözmeye yönelik tutumları çok önemlidir. Türkçe ve Türk kültürüyle sınıflarda karşılaşılan öğrenciler, öğretmenin davranışına, tavrına, çatışmadaki tutumuna dikkat etmektedir. Bu tutumlar sonucu, kendisi için çıkarım yapmakta, Türkçe ve Türk kültürüne bu çıkarımın penceresinde bakmaktadır. Yaşları küçük olan çocukların, öğretmene olan saygısı ve öğretmene atfettikleri misyon düşünüldüğünde, öğretmenlerin çatışma çözme tutumları diğer sınıflara göre daha fazla önem taşımaktadır. Bu sınıflarda öğretmen- öğrenci ilişkisi kurmak ve sınıfta oluşan çatışmaları çözmek, öğretmenin sorumluluğundadır. Sağlıklı bir sınıf kültürü geliştirmek için öğretmen ve öğrencilerin iyi ilişkiler kurması gerekmektedir. Olumlu sınıf atmosferinin en çok öğrencilere faydası vardır. Bu amaçla Türkçeyi tanıtan ve dil ile öğrenci arasında köprü vazifesi gören öğretmenlerin çatışma çözme konusunda bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin çatışma çözme tutumlarının bilinmesi alan yazını için de önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmenlerin sınıf içi çatışma çözme stratejileri kullanımı ve sınıf içi çatışmaya yönelik tutumlarını tespit etmektir. Bu çerçevede araştırmamızın problem cümlesi “yabancı dil olarak

Türkçe öğretiminde öğretmenlerin sınıf içi çatışma çözme tutumları nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir.

Problem cümlesine istinaden çalışmamızda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. YTÖ’de cinsiyet, branş, meslekte geçirilen yıl ve kademeye göre öğretmenlerin çatışma çözmeye yönelik tutumları nelerdir?
2. YTÖ’de öğretmenlerin sınıfta sürekli çatışma yaşamalarına, okul rehberlik servisinden faydalanmalarına göre çatışma çözme tutumları değişmekte midir?
3. YTÖ’de öğretmenlerin çatışma çözme stratejilerine yönelik tutumları nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Çatışmanın eğitim örgütlerinde kontrollü olarak kullanılması gerekmektedir. Okulların ve sınıfların verimi için çatışmanın yıkıcı ve olumsuz sonuçlarından kaçınılması ve yapıcı, olumlu sonuçları için eğitimcilerin çatışmayı yönetebilmesi gerekliliği bulunmaktadır.

Alan yazını incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sınıf içi çatışmaya yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alanda ilk olması sebebiyle çalışmamızın sonuçları önem arz etmektedir.

Araştırma ile elde edilecek sonuçların, yabancı dil olarak Türkçe öğretilen, çok kültürlülüğün hâkim olduğu sınıflarda öğretmenlerin çatışmayı yönetebilmesi açısından, önemli bir işlevi olacağı düşünülmektedir. Sınıflarda yaşanan çatışmalar, öğrenci-öğretmen arasındaki gerilim, istenmedik davranışların sergilenmesi, sınıf içi stres ve olumsuz sınıf atmosferi oluşması öğrenme ortamını kötü yönde etkilemektedir. Bu açıdan araştırmadan elde edilecek verilerin, öğretmenlere ışık tutması ve çatışma çözümüne yönelik tutumlar konusunda öğretmenleri bilinçlendirmesi açısından önem arz ettiği düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Araştırma ile ilgili sınırlılıklar aşağıdaki maddelerde belirtilmiştir.

1. Çalışmamız, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sadece çocuklarla çalışan öğretmenlerle sınırlandırılmıştır.
2. YTÖ'de yetişkinlere Türkçe öğreten öğretmen çalışma dışında bırakılmıştır.
3. Çalışmada sınıf içinde yaşanan çatışmalar dikkate alınmış olup okul çatışmaları kapsam dışında bırakılmıştır.
4. Çalışmada çatışma yaşayan öğretmenleri kapsam içine alınmış olup idare, veli, diğer eğitim çalışanları kapsam dışında bırakılmıştır.

Sayıtlar (Varsayımlar)

1. Katılımcılar araştırma konusu ile ilgili yaşantı ve deneyime sahiptir.
2. Katılımcılar veri toplama araçlarındaki sorulara samimi bir şekilde cevap vermişlerdir.

Tanımlar

Çatışma: Okul ve sınıf gibi toplumsal alanlarda ortaya çıkan anlaşmazlıklar.

Çatışma yönetimi(çözümü): Çatışmaların, yaşanan sorun veya anlaşmazlığa ilişkin takındığı tutum ve yönelimleridir.

Çatışma yönetimi(çözümü)stratejisi: Çatışmada tarafların çatışma ile baş etme yöntemidir.

Çocuk: On sekiz yaşını doldurmamış bireydir.

Dil: Belirli bir sorumluluk dâhilinde kişinin muhatabıyla iletişime geçeceği anlaşma sistemidir (Ungan, 2018, s. 15).

Yabancı Dil: Bir ülkede yaşayan halk tarafından geleneksel olarak konuşulmayan ve farklı amaçlarla sonradan öğrenilen dile denir (Yağmur, 2018, s. 183).

Yabancılar Türkçe öğretimi: Ana dili Türkçe olmayan, yabancı bir dil olarak Türkçe öğrenme olarak ifade edilmektedir.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde genel olarak çatışma kavramının ne olduğundan, çatışmanın nedenleri ve sonuçları, çatışma yönetimi, çatışma stratejiler ve yabancılara Türkçe öğretiminde çatışma yönetimi alanlarında alan yazın literatür tarama yöntemiyle incelenmiştir. Ayrıca bu bölümde çatışma konusunda yapılan çalışmalara da değinilmiştir.

1.1. ÇATIŞMA KAVRAMI

İnsan, sosyal bir varlıktır. Birbiriyle sürekli iletişim kurmaya, yardımlaşmaya ve topluluklar hâlinde yaşamaya muhtaçtır. Bireyler birlikte yaşarken bazı durumlarda anlaşmazlıklar, iletişimsizler veya sorunların yaşanması kaçınılmazdır. Bireylerin veya toplulukların birlikte yaşarken yaşadıkları anlaşmazlıklar, sorunlar çatışma kavramıyla anlatılmaya çalışılmaktadır. Çatışmayı doğru anlamak, yapıcı olarak çözmek, kavram üzerindeki olumsuz düşünceleri kaldırmak için öncelikle çatışmanın tanımını yapmak gerekmektedir. Araştırmacıların çatışmayla ilgili yaptıkları tanımlamalardan bazıları şu şekildedir. “Çatışma karar verme sürecinde çeşitli nedenlerden dolayı bireyler ya da gruplar arasında yaşanan uyumsuzluk durumudur” (Sungur, 2008, s.4). Çatışmayı uyumsuzluk olarak niteleyen Sungur’un tanımına benzer bir tanımı da Demir (2015) yapmaktadır: “Çatışma en az iki kişinin birbirleriyle olan etkileşimi sonucunda, herhangi bir konu hakkındaki düşünce ve görüş ayrılığından doğan tartışmalar bütünüdür” (s.13). Çatışma insanların zihinsel, psikolojik veya fizyolojik ihtiyaçlarının karşılanmasına karşı oluşan engellerden doğan gerginlik halidir de diyebiliriz. Çatışma, farklı ortam ve düzeylerde ortaya çıkmakla birlikte, genel anlamıyla “bir seçeneği tercih etmede bireyin ya da bir grubun güçlkle karşılaşması ve bunun sonucu olarak karar verme mekanizmalarında bozulma” şeklinde tanımlanabilir (Gül, 2011, s.9). Araştırmacıların üzerinde anlaştıkları bir tanım bulunmasa da kısaca çatışma, birey, grup ya da örgütlerin aynı

ortamı ve görevi paylaşımları sırasında yaşadıkları anlaşmazlıklar, fikir ayrılıkları, durumlar olarak tanımlanabilir.

Hayatın doğal akışında, uygun zemin oluştuğunda her an karşımıza çıkabilecek bir olaydır. “Çatışma, bireysel farklılıklara sahip bireylerin bir araya geldiği, her ortamda yaşanılması doğal ve kaçınılmaz olan bir durumdur” (Gündoğan Bayır, 2015, s.5). Bu sebeple, hayatın günlük akışında her zaman karşılaşılan çatışma olağan bir durum olup çatışma durumunu fark etmek, çözüm için etkili olabilmektedir.

Çatışma, toplumsal hayatımızın göz ardı edilemez bir parçasıdır. Bireysel farklılıklar, inanışlar, değerler, farklı kültürler, geçmiş deneyimler, algı farklılıkları sonucu anlaşmazlıkların ve çatışmaların yaşanması doğal bir durumdur. Eğitim ortamında farklı kültürlerde yetişmiş, farklı değer yargılarına, farklı ilgi ve yeteneğe sahip olan ve farklı sosyo-ekonomik çevreden gelen insanlar bulunmaktadır. Bu sebeple okullarda diğer örgütlere kıyasla daha çok çatışma yaşanabilir (Demir, 2015; Yurdunkulu, 2016). Bu durumda eğitim örgütlerinde çalışan veya bulunan kişilerin birlikte aktif olarak çalışmalarını gerekmektedir. Öğrenci ile birebir iletişim kuran öğretmenlerin görev ve sorumlulukları burada artmaktadır. “Öğretmenlerin görevi çatışmaları tamamen ortadan kaldırmak değil, yapıcı bir şekilde yönetmek olmalıdır” (Habib, 2006, s.4). İnsanı eğiten öğretmenlerin, çatışmayı yok etmek yerine onu yapıcı bir şekilde çözmeye çalışmaları öğrencilerin yararına olacaktır. Öğrenciler çatışma ile motive edilebilir, derslere olan ilgileri kontrollü olarak artırılabilir.

Çatışma, ürkütücü ve olumsuz bir kavram olarak algılanabilmektedir. Çatışma, Gül’e (2011) göre “genellikle belleğimizde yer etmiş olumsuzluklar, kırgınlıklar, düşmanlıklar ve hatta yıkıcı savaşlarla birlikte kullanılan bir kavramdır” (s.8). Yaşanan çatışmaların temelinde; bireyler ya da gruplar arasında yaşanan anlaşmazlıklar, zıtlıklar, uyuşmazlıklar, iletişim kanallarındaki sorunlar, görüşleri veya düşünceleri karşı tarafa kabul ettirmeye çalışmak yer almaktadır. Çatışma her ne kadar olumsuz bir kavram olarak algılsa da doğru yönetildiğinde toplum için tehdit olmaktan çıkar, sosyal değişim ve kişisel büyüme için olumlu bir güç hâline gelebilir.

Olumsuz ve kaçınılması gereken bir kavram, bir durum olarak düşünülse de çatışma, sonucu itibariyle olumlu durumlara sebep olabilir. Bu durumları ortaya

çıkarmak için çatışmanın nedenleri iyi analiz edilip onu doğru biçimde yönetmek gerekmektedir. Araştırmacılar çatışmanın ortaya çıkması engellemek veya onu yok etmek yerine çatışmayı yönetmenin gerekliliğini üzerine görüş bildirmektedirler. “Çatışma kaçınılmaz olduğuna göre yapılması gereken; çatışmanın ortaya çıkaracağı olası yararları kullanabilmek ve olası yıkıcı etkilerini engellemek için, çatışmayı etkili bir biçimde yönetmektir” (Gül, 2011, s.8). Örgüt yöneticilerinin, bireylerin çatışma yaşanmasını kabullenip onu yönetmeye çalışmaları bu açıdan çok önemlidir. “Çatışma hem bireysel hem de örgütsel bakımdan çeşitli negatif durumlar meydana getiren bir kavram olarak ele alınmasına rağmen etkili bir şekilde yönetilen çatışma durumlarının örgüte sağladığı olumlu sonuçlar “çatışma yönetiminin” önemini ortaya koymaktadır” (Göçer, 2021, s.8). Bu açıdan bakıldığında çatışma yönetiminin bilinmesi ve çatışmanın kontrol edilebilirliği bize çatışmanın olumlu taraflarını göstermektedir.

Çatışmayı örgüt veya birey yararına yönetebilmek ve ondan faydalanabilmek için öncelikle çatışmayı tanımak gerekmektedir. Bu sebeple çatışmaya olan tutumlar ve yaklaşımlar incelenmeli sebep ve sonuçları irdelenmelidir.

1.1.1. Çatışma Yaklaşımları

Örgüt içinde yaşanan çatışmaya karşı bakış açısı, tutum, kabulleniş açısında çatışma yaklaşımları farklılaşmaktadır. Alan yazını incelendiğinde ve çatışmanın tarihsel gelişimine bakıldığında, üç temel yaklaşım olduğu görülmektedir; geleneksel (klasik), davranışçı (neo-klasik) ve etkileşimci (modern) (Yurdunkulu, 2016). Yaklaşımlar, dönemin şartlarını karşılamak ve birbirlerinin eksik taraflarını onarmak için ortaya çıkmıştır. İlk dönemlerde çatışmaya karşı olumsuz bir algı bulunmaktaydı. Bunun sebebi çatışmanın savaş ile aynı kavram olarak algılanmasından kaynaklanabilir. Zamanla bazı görüşlerin değiştiği ve çatışmaya bakış açısının daha olumlu bir havaya büründüğü görülmektedir. Klasik yaklaşımlar, çatışmayı olumsuz ve olmaması gereken bir olgu olarak tanımlamaktadır. Başaran’a (1998) göre “Çağdaş yaklaşımlar, örgütte çatışmanın kaldırılmasını değil, yönetilmesini savunurlar.” fikrini benimsemiştir (s.197). Bu bölümde zamanla değişen çatışma yaklaşımları hakkında bilgilendirme yapılacaktır.

1.1.1.1. Geleneksel (Klasik) Yaklaşım

19. yüzyılın görüşü olan ve 1940'lara kadar süren bu felsefeye göre; çatışma yıkıcı olarak görülmekte ve ne surette olursa olsun çatışmadan kaçınılması gerekmektedir (Yurdunkulu, 2016).

Geleneksel yaklaşım, çatışmanın olumsuz, zararlı bir olgu ve bir tehdit olduğu görüşündedir. “Çatışma olumsuz bir şekilde ele alınır ve olumsuz ilişkisini güçlendirmek için güç, yıkım ve mantıksızlık terimiyle eş anlamlı olarak kullanılır” (Göçer, 2021, s.10). Bu sebeple örgütün veya bireylerin yaşadıkları çatışmaları, baskı ve güç ile çözmeye çalışılmıştır.

Çatışmanın zararlı olduğu görüşü bireylerin davranışlarının, algılarının basit olduğu bir yaklaşım sunar. Çatışmadan mutlak suretle kaçınılmalıdır. Çatışmadan kaçınmanın sonucu olarak gruplarda çıkan anlaşmazlıkların nedenlerini yönetmek ve grubun performansını geliştirmek için düzenlemeler yapılmalıdır.

Geleneksel yaklaşımı benimseyen savunucular, kesinlikle çatışmanın örgüt için bir tehdit olduğunu fikrini benimsemişlerdir. Bu sebeple çatışma ya hiç olmamalı ya da asgari bir düzeye indirilmelidir. Örgütün kesin ve bozulamaz kuralları vardır. Bu kurallara herkes uymak zorundadır. “Onlar, örgüt kuralları ve prosedürleri, örgüt hiyerarşisi, yetki yönü gibi örgüt yapısını oluşturan unsurları çatışmayı önleyecek biçimde kesin sınırlarla belirlediler” (Gül, 2011, s.10). Bu kurallar; örgütü çatışmadan uzaklaştırır, örgüte bağlı birey ve bölümlerin görevlerini belirler.

1.1.1.2. Davranışçı (Neo-klasik) Yaklaşım

Davranışsal yaklaşım, çatışmanın hayatın içinde doğal bir yapı olduğu görüşündedir. Çatışma, bireylerin amaç, ihtiyaç, beklenti, çıkar ve isteklerinden ötürü meydana geldiğine göre çatışmanın ortaya çıkması normal bir durum olarak karşılanır. “Çatışma kaçınılmaz olduğu için davranışsal yaklaşım okuldaki çatışmanın kabul edilmesi taraftarıdır” (Gül, 2011, s.11). Okullarda yaşanan çatışmalar kabul edilmeli ve çatışma hemen çözülmelidir.

Yurdunkulu'ya (2016) göre “bu görüş, Mary Parker Follet'in yapıcı çatışmanın değerini 1920'lerde fark etmesiyle gelişmiştir” (s.14). Bu görüşü

benimseyenler çatışmayı örgütün karmaşık yapısı gereği ortaya çıktığının farkına varmışlardır.

Bu yaklaşım, çatışmanın tamamen olumsuz olmadığı görüşündedir. Çatışma durumu, iyi analiz edildiğinde örgüt içindeki bazı aksaklıkları işaret edebilir ve çözüm için yöneticileri harekete geçirebilir (Göçer, 2021). Her ne kadar çatışmaya olumlu açıdan bakılsa da bu yaklaşımda geleneksel yaklaşım gibi çatışmanın hemen çözülmesi gerektiğini savunur.

1.1.1.3. Etkileşimci (Modern) Yaklaşım

Etkileşimci yaklaşım, çatışmanın ne olumlu ne de olumsuz olduğunu savunur. Aslen çatışma hayatın olağan akışında oluşabilecek bir olgudur ve yönetilmelidir. Çatışma, doğru yönetildiği takdirde örgüt için verimlidir ve olumlu sonuçları vardır. “Çatışma yönetimi yalnızca çatışmanın çözümüyle sınırlı olmayıp çatışmaların ortaya çıkarılmasını da içerir” (Gül, 2011, s.13). Kısaca çatışma örgütün ya da bireylerin verimliliğini, yaratıcılığını artıran bir faktördür. Bu yaklaşımda örgütün ihtiyaçlarına göre bilinçli olarak çatışma çıkartılabilir. “Etkileşimci yaklaşım, uyumlu, barışçıl, sakin ve işbirlikçi bir grubun muhtemelen statik, kayıtsız ve değişim ve yenilik ihtiyaçlarına cevap veremeyeceği gerekçesiyle çatışmayı teşvik eder” (Göçer, 2021, s.10). Çatışma sonucu oluşan beyin fırtınası, yaratıcılık ve farklı bakış açıları örgütün amaçlarına fayda sağlar. Örgüt bu sayede monotonluktan kurtularak kendi dinamizmini oluşturup gelişebilir.

Örgüt oluşturulurken birbiriyle aynı ve uyumlu olması beklenmez; uyumun tersi bir durum beklenmektedir. “Amaç, uyumlu bir örgütsel ortam oluşturmak değil, örgütün karşı karşıya olduğu problemleri kavrayabilme ve çözebilme yeteneğini geliştirmektir” (Gül, 2011, s.14). Böylece örgütün içinde yer alan farklı algı, görüş ve çok kültürlülüğünden yararlanılarak, problemleri doğru algılama, çözme becerisi ile yeni bir bakış açısı geliştirmek amaçlanır.

Çatışmanın işlevselliği, problemlerin çözülmesine ve örgütün verimliliğine katkı sağlamasına bağlıdır. Doğru yönetilemeyen ve örgüt-birey için tehdit olan çatışmaların olumsuz sonuçları vardır. “Bu yaklaşım çatışmanın olumlu sonuçları olduğu kadar olumsuz sonuçlarının da olduğunu ve çatışmanın yönetimin güçlüğü ve karmaşıklığını kabul eder” (Gül, 2011, s.13). Etkili bir yönetici çatışmayı sağlıklı bir

düzeyde tutarak, örgüt ve bireyler için olumlu sonuçlar üretecek bir biçimde yönetmeye çabalar.

1.1.2. Çatışmanın Nedenleri

Bireylerin ve örgütlerin iletişim halinde oldukları her an çatışma yaşanması kaçınılmaz bir olaydır. “Çatışma insanlar arası etkileşimin olduğu her yerde ortaya çıkabilir, bu yüzden de çatışmanın olmadığı bir örgüt düşünülemez” (Sungur, 2008, s.8). İletişim alıcı ile gönderici arasındaki bilgi akışıdır. Bu akış sayesinde örgüt ve bireyler arası günlük bilgiler sürekli akar. İletişim sistemini insan vücudundaki sinir sistemlerine benzetebiliriz. En küçük bir gelişmenin, olayın, durumun bile anında iletilmesi gerekir (Gül, 2011). Bilgi akışındaki bir aksaklık, gecikme, mesajı yanlış anlama veya yorumlama gibi faktörler bireyler ya da örgütler arasında bir çatışmaya sebep olabilir.

Çatışmanın etkin yönetilebilmesi için iyi analiz edilip çatışmanın asıl sebeplerinin bulunması gerekmektedir. “Çatışmayı etkin bir biçimde yönetebilmek için öncelikle örgütlerde çatışmaların hangi kaynaktan beslendiği ve sebeplerinin ne olduğunun bilinmesi gereklidir” (Kapıcı ve Radward, 2016).

Çatışma çeşitli sebeplerle ortaya çıkabilir. Çatışmaya neden olan etmenlerden bazılarını şu şekilde sıralayabiliriz: algı farklılıkları, görev bağlılığı, sınırlı kaynakların paylaşılması, iletişim yetersizlikleri, bireysel farklılıklar, ödüllendirme sistemi, yönetim biçimindeki farklılıklar ve örgütün büyüklüğüdür (Sungur, 2008; Karip, 2010; Gül, 2011; Kapıcı ve Radward, 2016).

1.1.2.1. Algı Farklılıkları

Algı; mesajı, bilgiyi yorumlama biçimi şeklinde açıklanabilir. Sungur’un (2008) Mondy’den aktarımına göre “yaşam deneyimleri ve hedefler, olaylara bakış açısını çok güçlü bir şekilde etkilemektedir” (s.9). Toplumun birçok örgütünde veya grubunda farklı düşünen, farklı algılara sahip bireyleri bir arada bulunmaktadır. Eğitim örgütünde de birbirinden farklı düşünen, farklı algılara sahip öğretmenler, öğrenciler bir arada bulunmaktadır. Bu durum zaman zaman öğretmenler ve öğrenciler arasında çatışma yaşanmasına sebep olmaktadır.

İletişimde her zaman mesaj, göndericinin istediği biçimde algılanmayabilir. Bazen iletişim kanallarındaki aksaklıklar, gecikmeler, alıcının deneyimleri, duygu durumu mesajı doğru algılamayı olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Algılama farklılıkları da çatışmayı beraberinde getirmektedir. “Kişi veya grupların belirli olay ve gelişmeleri farklı şekillerde algılamaları, muhtemel bir çatışmaya neden olabilecektir” (Gül, 2011, s.29). Kişinin veya örgütün geçmiş deneyimleri, sosyal durumu, ihtiyaçları, beklentileri, bulunulan çevresi mesajı algılama biçimini etkilemektedir. “Algılamalar, sosyal şartlanma, kişinin geçmişi ve kişisel çıkarlardan etkilenir” (Gül, 2011, s.29). Çatışmanın azami seviyede olması için göndericinin, mesajı iletirken yaşanması muhtemel iletişim aksaklıklarını göz önünde bulundurması gerekmektedir. Çatışmanın çözümlenebilmesi için örgütler iletişime açık olmalı ve algı yanlışlıkları gidermek için yeterli bilgi alışverişi sağlanmalıdır.

1.1.2.2. Görev Bağımlılığı

Verilen görevlerin tamamlanması için grupların ya da bireylerin birbirlerine olan bağımlılıkları, görev bağımlılığı olarak nitelendirilir. “Örgütteki iki grup birbirine karşılıklı veya tek yönlü olarak bağlıysa, çatışma olasılığı, grupların bağımsız olduğu örgütlere oranla daha fazladır” (Sungur, 2008, s.9). Bunun sebebi ise grupların görevlerini zamanında, eksiksiz olarak tamamlama zorunluluğudur. Grubun verimliliği için grubu oluşturan bireylerin görevlerini zamanında yerine getirmesi gerekmektedir. “Fonksiyonel olarak birbirlerine bağlı bölümlerden birinin fonksiyonunun zamanında yerine getirmemesi, bu bölümler arasında çatışmaya neden olur” (Gül, 2011, s.35). Görevlerin yerine getirilmemesi ya da eksik olarak yapılması grup içinde ya da gruplar arasında çatışmaların yaşanmasına sebep olmaktadır. Eksik yapılan iş diğer üyeleri etkiler ve işin bitimini geciktirir. Görevini eksiksiz yapan bireyler bu durumda rahatsız olabilir ve örgüt içinde çatışma yaşanabilir.

1.1.2.3. Sınırlı Kaynakların Kullanımı

Sınırlı olan zaman, bütçe, destekleyici hizmetler, mal kaybı ya da çalışan iş gücü kaybında gruplar arasında çatışma ve anlaşmazlıklar ortaya çıkmaktadır. “Örneğin, iki öğrenci bir ödev hazırlamak için aynı kitabı kullanmak isterse, kitabın

kimde olduğuyla ilgili aralarında tartişma başladığında, bu iki sınıf arkadaşı mal kaybıyla ilgili çatışma yaşayabilir” (Gül, 2011, s.35). Eğer taraflar iletişim kurabilirse, sınırlı kaynakları paylaşmak ve iş birliği yapmak için bir plan geliştirebilirler. Kaynakların kullanımını için planlı hareket edilmesi örgüt içinde çatışmayı azaltabilir.

“Sınırlı kaynaklar gruplar arasında paylaşıldığında bağlılık artmakta ve amaç farklılıkları daha açık ortaya çıkmaktadır” (Sungur, 2008, s.10). Grupların veya bireylerin kendi isteklerine öncelik vererek kaynakları kullanmak istediklerinde gruplar arası çatışmalar yaşanmaktadır. “Bütçeden daha fazla yararlanabilmek için bölümlerin birbirine karşı yürüttükleri mücadele veya malzemenen kendi bölümüne daha fazla pay ayrılması için diğer bölümlerle rekabet edilmesi çatışmayı doğurabilir” (Kapıcı ve Radward, 2016). Sınıfta az sayıda dağıtılan kitaplardan almak isteyen veya kitabı paylaşmak zorunda kalan öğrenciler arasında yaşanan rekabet ve öncelik isteği de sınırlı kaynaklardan dolayı ortaya çıkan çatışmalardır. Çatışma yaşanmaması için paylaşılan sınırlı kaynaktaki ise grupların birbirlerine olan bağımlılıkları artmakta bu da ayrı bir çatışmaya sebep olmaktadır.

1.1.2.4. İletişim Yetersizliği

Çatışmaya sebep veya engel olan iletişim, gönderici ile alıcı arasındaki mesajın doğru anlaşılmasıdır. Ancak mesajın anlaşılmadığı, eksik iletildiği veya yanlış anlaşıldığı durumlarda alıcı kendince yorumlar yapar, bu da çatışmaya sebep olmaktadır. “Hatalı ya da önyargılı davranışlar, rol belirsizlikleri, rol çatışmaları gibi pek çok çatışma şekli, birey ya da grupların arasında yeterince bilgi alışverişinde bulunamamalarının bir neticesidir” (Gül, 2011, s.29). İletişim ağı oluşturulduğunda alıcı ile gönderici arasında bilgi alışverişi yapılır. Bilgi alışverişinde bir boşluk bırakılırsa alıcı, boşluğu kendi algı, bilgi, tecrübeleriyle doldurmaya çalışır. Bu durum gönderici ile alıcı arasında anlaşmazlıklara sebep olabilir. “Çatışma anında iletişim tamamen kopar ve iletişim üyeler arasında başarısız, bozucu ve kırıcı bir niteliğe dönüşür” (Kapıcı ve Radward, 2016). İnsanların birbirleriyle olan iletişimini doğru kanallar aracılığıyla yapması ve bilgi alışverişini artırması çatışmayı azaltabilir.

Örgüt üyelerinin performansları hakkında düzenli geri bildirim almaması üyelerin moralinin bozulmasına ve örgüt yönetiminin direktiflerine karşı isteksizliğe yol açabilir (Göçer, 2021). İletişim eksikliği hem üyeler arasında hem de yönetici-üye arasında motivasyonun düşmesine ve işe olan bağlılığın azalmasına sebep olabilir.

1.1.2.5. Bireysel Farklılıklar

Yaşanan çatışmaların sebepleri incelendiğinde bireysel farklılıktan kaynaklanan çatışmaların sıklıkla yaşandığı görülmektedir. Bireylerin farklı kişilikleri, değer yargıları, öncelikleri, beklentileri, yetenekleri, ait olma ihtiyaçları gibi etkenlerin çatışmaya neden olduğu görülmektedir (Sungur, 2008; Gül, 2011). Kişilerin davranışları, değer yargıları, kişilikleri arasında sıkı ilişki bulunmaktadır. Birbiriyle tamamen uyuşan bireylerin olduğu örgütlerin varlığı çok zor bir ihtimaldir. Bu açıdan bakıldığında örgüt içinde birbirleriyle uyuşmayan bireylerin çatışma yaşaması ise kaçınılmaz bir sonuçtur. Üyelerin bireysel farklılıklarının farkına varılması, bu farklılıklara saygı duyulması, iletişim kanallarının açık tutulması çatışmayı asgari seviyeye indirebilir.

1.1.2.6. Ödüllendirme Biçimi

İş verimini artırmak ve monotonluktan kurtulmak için örgütlerde, rekabet kültürü yaygın bir durumdur. Rekabetin yoğun olduğu örgütlerde ise ödüllendirme sistemi sebebiyle çatışma yaşanabilir. “Birçok ödüllendirme sistemi, bireylerin gösterdikleri başarı üzerine kurulmuştur” (Gül, 2011, s.33). Başarıyı artırmak için örgüt üyeleri, birbirleriyle sürekli bir yarış hâindedir. Örgütün amaçları göz ardı edilip bireylerin kendi amaçları gerçekleştirmeleri üstüne kurulu bir ödüllendirme biçimi çatışmalara sebep olur. Ödüllendirme sistemi okulda ve sınıfta öğretmen ve öğrenciler arasında çatışma yaşanmasına sebep olan en önemli etmenlerden biridir.

Örgütlerde çatışma yaşanmasını azaltmak için; ödüllendirmenin nasıl yapılacağı, hangi davranışa ve kriterlere göre yapılacağı konusunda net olunmalıdır. (Yurdunkulu, 2016). Ödüllendirme sisteminin şeffaf olduğu durumlarda örgütteki bireyler de ödüllendirmenin adil olduğu algısı oluşur. Adil olunan örgütlerde iş ve çalışan verimliliği artar.

1.1.2.7. Örgütün Büyüklüğü

Örgütün yapısının büyük olması ya da yapının daha sonra büyümesi örgüt içinde iletişimsizliklere, amaçtan uzaklaşmaya doğal olarak örgüt yönetiminin zorlaşmasına sebep olmaktadır. Bu durum örgüt içinde çatışmaya da sebep olmaktadır. Gül' e göre (2011) “örgütün büyüklüğü; amaçların, amaçların gerçekleştirilmesinde kullanılan araç ve yöntemlerin, iletişim sisteminin, denetim sisteminin, görevsel ilişkilerin daha karmaşık bir nitelik kazanmasına neden oluyorsa” çatışma yaşanması kaçınılmazdır. (s.30). Büyük örgütlerde bulunan bireylerin örgüte karşı yabancılaşması ve öncelik olarak kendi amaçlarını önemsemeleri karşılaşılan bir durumdur. “Örgütlerin büyümesi üyelerin örgüte yabancılaşmasına neden olmakta, bireysel amaçlarla örgütsel amaçlar farklılaşmaya başlamaktadır” (Sungur, 2008, s.13). Öğretmen ve öğrenci sayısının fazla olduğu okullarda öğrenci ve öğretmenler arasında iletişim kopukluğu olmakta ve öğrencinin aidiyet duygusu zayıflamaktadır. Tüm bu sebepler beraberinde çatışma olasılığını artırmaktadır.

Örgüt yapısı büyüyüp genişledikçe, amaçlarda açıklık azalır; ilişkiler daha formel bir nitelik kazanır ve bilginin çok fazla basamaktan geçme zorunluluğuna bağlı olarak değişikliğe uğrama ihtimali artar (Göçer, 2021).

1.1.2.8. İş Bölümü

İş bölümü, örgütün görevlerini yerine getirebilmesi için bir kolaylık ve bir zorunluluktur. Göçer'e (2021) göre, örgütte iş bölümü “toplu çabayı gerektiren bir işin çeşitli bireyler tarafından yürütülebilecek şekilde, akılcı olarak öğelerine ayrılması” şeklinde tanımlanabilir. (s.12).

Örgüt veya gruplar, görevlerini yerine getirebilmek için üyeleri arasında iş bölümü yapmak zorundadır. “Örgütler üstlendikleri görevleri başarabilmek için, onları rasyonel bir biçimde bölerek personel arasında iş bölümü oluştururlar” (Gül, 2011, s.33). Bu iş bölümleri sonucu bireyler, kendi bölümlerini önemli ve öncelikli algılar. Kendi bölümü başarılı bir şekilde bitirmeye çalışırken bireyler diğer gruplarla ve bireylerle anlaşmazlıklar yaşanabilir.

1.1.3. Çatışmanın Sonuçları

Çatışma, ortaya çıkışı itibariyle ne olumlu ne de olumsuzdur. Çatışma yönetimi, çözümü sonucu olumlu ya da olumsuz olarak nitelendirilebilir. Çatışmanın olumlu ya da olumsuz olarak nitelendirilmesi, çatışmanın nasıl anlaşıldığına, yönetildiğine, ele alındığına ve çözümüne yönelik sergilenen tutuma bağlıdır (Karip, 2010; Mutluoğlu, 2012). Çevresel faktörlerden de etkilenen çatışmayı başlangıcı itibariyle olumsuz algılamak, kalıcı çözüm sağlamak için doğru bir yaklaşım değildir. Çatışmanın sonuçları; çatışmanın niteliğine, tarafların tutumlarına, örgütün kurallarına ve toplumsal normlara göre değişmektedir. “Çatışma iyi yönetildiğinde, örgüte birçok yarar sağlayabilir; bir güç olarak olumlu bir yöne yöneltilir” (Gül, 2011, s.38). Çıkış sebebi araştırılarak doğru yönetilen çatışmaların örgüte birçok yararı vardır. Düşünce özgürlüğüyle birlikte yaratıcılık güçlenir, uzmanlık alanları artar ve davranış ve fikirler açısından esneklik kazanma gibi olumlu sonuçlar oluşur.

1.1.3.1. Çatışmanın Olumlu Sonuçları

Çatışmadan olumlu sonuç alınabilmesi için çatışanların hepsinin çatışmadan fayda sağlaması ve olumlu sonuçlar elde etmesi gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında çatışmanın olumlu sonuçları şöyledir (Başaran, 1998; Karip, 2010; Şentürk, 2006):

1. Çatışma sonuçlarına göre örgüt, kendine çekidüzen verebilir; üretim eylemlerini ön plana çıkarabilir.
2. Çatışmanın sonunda iş görenlerin dayanışması artabilir.
3. Çatışma sırasında örgüt daha çok dönüt toplayabilir.
4. Çatışma, örgüt hedeflerinin işlevselliğini artırabilir.
5. Çatışma, örgütün onurunu ve kimliğini geliştirebilir.
6. Çatışmadaki kişilerin öz saygısını geliştirir ve onlara psikolojik olgunluk sağlar.
7. Çatışma, yenileşmenin önemli bir kaynağı ve ögesi olabilir.
8. Çatışma, örgütü bütünleştirebilir.
9. Çatışmadan sonra örgütün havası iyileşebilir.
10. İletişimin iyi olduğu, bireysel gelişmenin sağlandığı bir ortam sağlar.

11. Çatışma, örgüte yeni amaçlar kazandırabilir, eski amaçların yenileşmesine yol açabilir.
12. Örgüte bağlılığı artırabilir, kurallara ve ilkelere uyma artabilir.
13. Çatışma, iş görenleri güdüleyerek, örgütteki tembelliği ortadan kaldırabilir.
14. Bireylerin duygu ve düşüncelerini açıklamada rahat bir iletişim ortamı oluşturur.
15. Çatışma, iş görenlerin görüşlerini genişletebilir; ilgisini yeni alanlara yöneltebilir, dostluğunu pekiştirebilir, kendilerini sınamalarına yol açabilir.
16. Çatışma, örgütteki sorunların su yüzüne çıkmasına, böylece ilgililerin sorunlarla ilgilenmesine yol açabilir.
17. Çatışma, örgütün içindeki yetki dağılımının dengelenmesini sağlayabilir.
18. Çatışma, örgütte iş görenlerin arasındaki iletişim kanallarının açılmasına, bilgi akışının hızlanmasına yardım edebilir.
19. Çatışma, örgütün kaynaklarının daha dengeli dağıtımına yol açabilir.
20. Örgüt içindeki monotonluğu azaltarak, örgütün ahenkli ve uyumlu çalışmasına katkı sağlar.
21. Örgütteki dinamizmi artırarak özgür düşünce ortamı ve yaratıcı fikirler için uygun alan sağlayabilir.

1.1.3.2. Çatışmanın Olumsuz Sonuçları

Örgütte sağladığı yararlarla karşın çatışma, çoğaldığında ve iyi yönetilemediğinde, şu olumsuz sonuçları ortaya çıkabilir (Başaran, 1998; Karip, 2010; Şentürk, 2006):

1. Çatışmanlar birbirlerine düşman olabilirler.
2. Çatışmada iletişim aksayabilir, yanlış anlaşılmalarda artabilir.
3. Bireyler olumsuz atmosfer gereği gerçek duygu ve düşünceleri paylaşmaktan çekinebilirler.
4. İdareciler çatışmadan kurtulmak için baskıcı bir yönetim biçimi geliştirebilirler.
5. Bölümler ya da takımlar, üstünlük karmaşasını yaşamaya eğilim gösterebilirler; yaptıklarını hep doğru, karşı bölümün ya da takımın

- yaptıklarını hep yanlış görebilirler; güçlerini ve başarılarını abartabilirler, üyeleri kısıtlayabilirler.
6. Çatışanlar arasında iletişim azalabilir, örgüt içinde haberleşmede problemler ortaya çıkabilir.
 7. Çatışanlar, aralarında oluşan iletişimin anlamını kendi gereksinmelerine göre çarpıtabilirler ve örgüte zarar verebilirler.
 8. Çatışanlar, birbirlerine karşı olumsuz kalıplaşmış algı geliştirebilirler.
 9. Çatışanlar, geçici de olsa sinirli olabilirler, gerginlik oluşabilir.
 10. Çatışanların stres seviyeleri yükselebilir ve enerjilerini yanlış yönde kullanabilirler.
 11. Görev ve sorumluluk bilinci zayıflar, iş doyumunu azalabilir.
 12. Çatışanlar, birbirlerinin edimlerini olumsuz değerlendirebilirler.
 13. Çatışma çoğaldığında, çatışanlar birbirlerinin işlerini baltalayabilirler.
 14. Çatışmanın süregelenleşmesi ruh sağlığına elverişsiz bir ortam yaratabilir.
 15. Çatışma süresince emek, zaman, para israfı artabilir ve örgüt zarara uğrayabilir.
 16. Çatışma uzun sürdüğünde örgütün verimliliği düşmeye başlayabilir.
 17. Örgütün amaçlarının savsaklandığı ve amaçlardan sapıldığı görülebilir.

1.2. ÇATIŞMA YÖNETİMİ\ ÇÖZÜMÜ

Örgüt içinde yaşanan çatışmalar, anlaşmazlıklar ya da problemler, örgütün işleyişini etkilediği için kontrol altında tutulmalıdır. Yaşanan bu durumlar örgütün dinamik yapısı sebebiyledir. Örgütün durağan olması ve çatışma yaşanmaması ayrı bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Güllüoğlu, 2013). Çatışmanın hem yaşanması hem de yaşanmaması bir problem teşkil etmektedir. Bu durumlar, “çatışma yönetimi” kavramını ortaya çıkarmış ve çatışma yönetimini zorunlu hâle getirmiştir.

Örgütler aynı amaç ve görev için birlikte çalışan bireylerden oluşan topluluklardır. Bu bireylerin çalışmalarından verim alınabilmesi ve iş doyumlarının sağlanabilmesi için yaşanan çatışmaların yönetilmesi gerekmektedir. “Çatışmanın etkili bir biçimde yönetilebilmesi için çatışma döngüsü tam olarak anlaşılmalı ve çatışma stratejilerinin nerede, ne zaman ve nasıl kullanılması gerektiği bilinmelidir”

(Göçer, 2021, s.22). Örgütlerin, bireylerin çatışmadan yüksek verim sağlayabilmeleri için çatışma yönetim kapasitelerini artırmaları gerekmektedir.

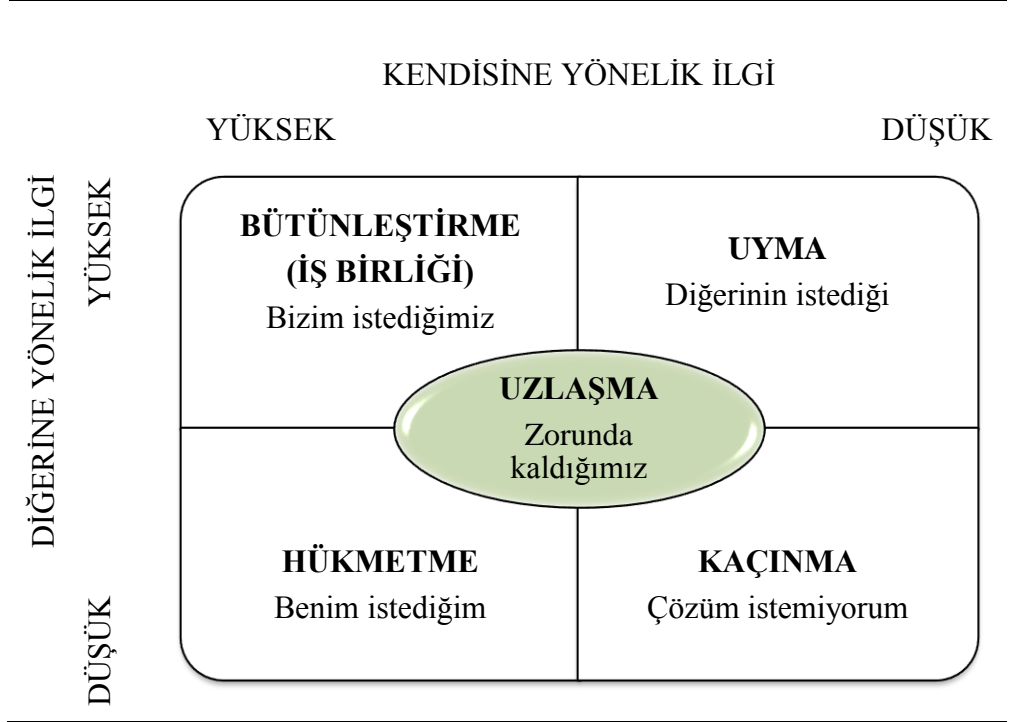
Çatışma kavram olarak savaş, kaos gibi olumsuzlukları çağrıştırırsa da yapısı gereği çatışma ne olumlu ne olumsuzdur. Yaşanan çatışmanın sonuçları örgütlere ya yarar sağlar ya zarar verir. Bu durumda önemli olan, çatışmanın varlığı değil çatışmanın yönetilmesidir. Yaşanan çatışmaların çözümünde farklı yöntemler, stratejiler kullanılabilir. Hangi stratejinin, yöntemin kullanılacağı kişilere bağlıdır. “Çatışmanın ortaya çıkmasına neden olan birçok farklı etmen olduğu için, bireylerin bu nedenlerle başa çıkmada oldukça yeterli ve etkili olmaları gerekmektedir” (Sungur, 2008, s.24). Çatışma yaşayan gruba ve çatışma çözen kişiye göre yöntemler değişmektedir. Bunun farklı sebepleri olabilir: önemli birini örnek alma, tecrübeler, seçili bir yöntemin olması gibi.

Çatışma sonuçlarının olumlu olması örgüte fayda sağlarken sonuçların olumsuz olması örgüte zarar verebilir. Çatışma sonuçlarının olumsuz olmasından ise doğru ve etkili bir yönetimle kaçınılabilir. Bu sebeple çatışmanın olumsuz sonuçlarından kaçınmak için araştırmacılar tarafında çatışma çözme stratejileri geliştirilmiştir.

1.2.1. Çatışma Yönetim Stratejileri

Örgütler, çatışma yönetimiyle ilgili birçok yol izleyebilir. Alan yazını incelendiğinde, araştırmacılar tarafından kullanılan farklı stratejiler olduğu görülmüştür. Bu stratejiler farklı kombinasyonlar sergilemektedir. Bireyin bunlardan bir ya da ikisine eğilimi olsa da durum ve şartlara göre diğerlerini de kullanabilir. Bu çalışmada Thomas (akt. Başaran, 1998) ve Rahim (akt. Karip, 2010) gibi çok sayıda araştırmacının başvurduğu beşli sınıflandırma ele alınacaktır. Bu sınıflandırmadaki stratejiler iş birliği, uyma-itaat etme, uzlaşma, hükmetme- üstünlük kurma ve kaçınma olarak beş gruba ayrılmıştır. Bu beş grup tablo 2.1’de verilmiştir.

Tablo 2. 1. Çatışma Yönetim Stratejileri Modeli.



(Rahim, M. Aflazur, 1994; akt. Karip, 2010, s.63)

Tablo 2.1’de görüldüğü gibi çatışma yönetimi stratejileri modelinde iki boyut vardır. “Birinci boyut, taraflardan her birinin kendi ilgi ve ihtiyaçlarının doyurulmasına verdikleri önemin derecesini, ikinci boyut ise taraflardan her birinin diğer tarafın ilgi ve ihtiyaçlarının doyurulmasına verdikleri önemin derecesini “yüksek” ve “düşük” olarak nitelendirir” (Karip, 2010 s.64). Bu boyutlar çatışmaların, çatışma sebeplerini ve stratejilerini belirlemede etkindir. Çatışma, tarafların ilgi, istek, ihtiyaç ve beklentileri sonucu ortaya çıkmaktadır. Çatışma çözme stratejileri, bunlara verilen değer-önemin sonucu olarak işlev kazanır.

1.2.1.1. İş Birliği (Tümleştirme, Bütünleştirme)

İş birliği, kişinin kendi ihtiyaçlarını karşılamaya uğraşırken, karşı tarafın ihtiyaçlarını da kabul etme isteği temeline dayanmaktadır. Bu stratejide kişiler çatışma içindeki tarafları tatmin edecek mantıklı bir çözüm yolu olduğuna inanırlar. “İş birliği olabilmesi için her iki tarafın da gereksinim ve amaçlarını açıkça belirtmeleri ve olası çözüm yollarını ortaya koymaları gerekmektedir” (Sungur, 2008, s.25). Her iki tarafın da amaçlarına sıkı sıkıya bağlı olduğu durumlarda etkili

bir stratejidir. Taraflar birbirlerinin isteklerini karşılıklı kabul eder ve çözüm yolu arar.

İş birliği bireyler arası çatışmada bir kazan-kazan stratejisidir. Bu strateji, örgütler ve bireylerin en çok tercih ettiği stratejidir. “Çatışmadaki tarafların ihtiyaçları giderilir ve taraflar da doyurucu sonuçlar elde eder” (Sungur, 2008, s.25). Problem çözmede karşı tarafı yenmekten çok, enerji ve yaratıcılık hedeflenir. Tarafların çözümden doyum sağlamaları ve tatmin olmaları gerekmektedir.

Her iki tarafın çıkarları önemli olduğunda, farklı bakış açısı gerektiğinde, ortak bir çözüm istendiğinde başarılı olarak kullanılabilir bir stratejidir. “Bu yaklaşımı kullanan bir kişi ortak kazançları artırmayı istemektedir” (Sungur, 2008, s.26). Taraflar için maksimum verim istendiğinde kullanılır. İş birliği olabilmesi için, çatışma yaşayan tarafların hepsinin iş birliğini kabul etmesi ve çözümden doyum sağlaması gerekmektedir. İş birliğinde karşılıklı iyi niyet vardır. Tek tarafın kabul ettiği ve çözümden doyum sağladığı durumda iş birliği gerçekleşmez.

İş birliği stratejisinin hedefi ve diğer stratejilerden en büyük farkı, açıklığı ve sorunun temeline inerek problemi çözmesidir (Karip, 2010; Göçer, 2021). Açıklık ile, çatışmalar arasındaki yanlış anlaşılmaları, iletişim ve bilgi eksikliğini giderir ve çatışmanın gerçek sebeplerini ortaya çıkarır. Problem çözme ile sorunun gerçek nedeni araştırılır, analiz edilir ve iki taraf içinde doyum sağlayan bir çözüm yolu bulunur.

Çatışmadan yarar yerine zarar görüleceği fark edildiğinde, çatışan taraflar sorun çözme yoluna gider. Böylece çatışmadan en az zararla ayrılacakları görüşündedirler. “Çatışmanın sürdürülmemesinde yarar gören, çatışma ile elde edilecek payı değerli bulmayan, başkalarını önemsemeyen taraf, iş birliği stratejisini aşırı kullanır” (Başaran, 1998, s.208). Bu stratejiyi çatışmadan yarar sağlamayan ve çatışmanın daha zararlı olduğunu gören örgütler sıklıkla kullanmaktadır.

Farklı çatışmaları çözebilen bu stratejinin etkisiz kaldığı alanlar, değer yargılarından kaynaklanan çatışmalardır. Bu durumda çatışanlar ortak çözüme katkı sağlamak istemezler ve tam tersi değer yargılarını dokunulmaz olarak nitelendirirler. Taraflar uzlaşamadıkları içinde çatışma çözüme ulaşamaz.

1.2.1.2. Uyma (İtaat Etme)

Uyma stratejisinde çatışan taraflardan biri, kendi ilgi ve isteklerine önem vermezken karşı tarafın ilgi ve isteklerine önem verir. Bu stratejiyi kullananlar, diğerleriyle iş birliği yaparak çatışmayı rekabet olmadan çözmeye çalışmaktadır. “Rekabetin tam tersi olan uyma, iddiasız ve uzlaşıcı bir davranışı ifade eder” (Sungur, 2008, s.27). Amaç kazanmak değil taraflarla uyumlu olmak ve görevleri sorunsuz yerine getirmektir.

Uyma, çatışma yönetimi konusunda bir kazan-kaybet stratejisidir. Bir tarafın istekleri karşılanırken diğer tarafın istekleri karşılanmaz. Özellikle rekabetçi kültürlerde, çatışma durumundaki bir taraf, gücünü karşı tarafı disipline etmek ve kazanmak için kullanır. Güçlü olan taraf kazanır. “Daha çok astlar ile üstler arasında oluşan çatışmalarda astlar üstü ile ilişkisini korumak amacıyla bu stratejiyi izlerler” (Göçer, 2021, s.28). Astlar iş yükü ve bulunduğu durum gereği, üstünün isteğine uymak zorundadır. Üst, asttan ona itaat etmesini ister, baskı yapar. Bu stratejiyi kullanan taraf, çatışmanın daha da büyümemesi için geri planda durur ve karşı tarafı memnun etmeye hazırdır (Göçer, 2021). Bu durumun dezavantajı örgüt içindeki yaratıcı düşüncüyü ve örgüt yararına olan sorgulayıcı ortamı bastırır.

Bu yaklaşım rekabetçi bir ortam oluşturduğu ve örgüt içinde uyumu sağladığı için işlevseldir; kazan-kaybet ile iş birliğini, yardımlaşmayı göz ardı ettiği ve örgüt içinde baskı oluşturduğu için işlevsel değildir. Uyma, bireylerin hatalı oldukları durumlarda, çok iyi bir yaklaşım olabilmektedir; çünkü bu yaklaşım doğru olanı yapan tarafın kazanmasını sağlar. Çatışanlar arasındaki ilişkide uyma, iyi niyet hareketi olarak algılanabilir ve ilişkileri korumaya yardımcı olur. Pes etmemek, vazgeçmemek, kazanmak karşı taraf için daha önemli olduğunda yapılacak en iyi yol olabilir. Ancak bu yaklaşımın sürekli kullanılması olumsuz sonuçlar doğurabilir. İnsanlar kolayca kazanabileceklerini ve uyan tarafın zayıf biri olduğu için uyma davranışını gösterdiğini düşünebilir.

1.2.1.3. Uzlaşma (Karşıya Önem Verme)

Uzlaşma, her iki tarafında isteklerinden ve çıkarlarından vazgeçerek ortak çıkarlar doğrultusunda birleşmeleridir. “Uzlaşma, her iki taraf da kendi isteklerini eşit olarak veya orta düzeyde karşılamaya çalıştıklarında ortaya çıkmaktadır”

(Sungur, 2008, s.28). Bu stratejide çatışanların hepsinin istekleri bir ölçüde karşılanır, ancak isteklerin tamamı karşılanmaz. Çatışanlar da özveri hâkimdir. “Kimin ne kadar taviz vereceği ise tarafların gücüne bağlıdır” (Göçer, 2021, s.28). Tarafların konumu, örgüt içindeki gücü, bireysel üstünlükleri, yaptıkları görevler, örgüte sağladıkları katkılar verilen tavizin boyutunu belirler.

Uzlaşma bir kaybet-kaybet stratejisidir ve bu stratejide her iki taraf da kaybeder. Çatışanlar istek ve çıkarlarından biraz fedakârlık yaparak orta yol bulmaya çalışırlar. Kısaca bu stratejinin en önemli özelliği farklılıkların paylaşılmasıdır. Böylece çatışmanın ne kazananı ne kaybedeni vardır.

Uzlaşma, gerçek sorunlara dikkat etmeden çatışmayı hızlı çözmek için kullanılabilir. Bu da çatışmanın tekrarlamasına sebep olabilir. Çatışmanın gerçek sebebi üzerine tartışılmadan kullanılan uzlaşma, kalıcı çözüm sağlamayabilir. Bu sebepten ötürü uzlaşma stratejisinin, çatışma çözümünde ilk seçenek olarak kullanılması tavsiye edilmez. Örgütsel açıdan bakıldığında, örgütün amaçlarının en iyi şekilde gerçekleşmesi için, örgüte hizmet etmediğinden stratejik olarak zayıftır (Göçer, 2021). Bu stratejinin amacı tarafların veya örgütlerin isteklerini belirli düzeyde karşılamaktır, istekler tamamen karşılanmadığı için örgütün amacı gerçekleşmiş olmaz.

1.2.1.4. Hükmetme (Üstünlük Kurma)

Hükmetme stratejisi, çatışmadaki taraflardan biri kendi ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamaya, karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarından daha çok önem verdiğinde kullanılır. Taraflar kazanmak için her şeyi yapabilirler. Bu stratejide “bireyler çatışmayı dikkate almadan kendi çıkarlarını düşünürler” (Sungur, 2008, s.30). Çatışma yaşayan yöneticiler için önemli olan bireysel kazançlarıdır. Kendi hedeflerine ulaşabilmek için gerektiğinde güç ve otoritelerini kullanırlar. Çatışmada önemli olan, kişinin kendi çıkarlarının ön planda olmasıdır, “kişi kendi çıkarlarını hesaplarken karşı tarafa olan etkilerini göz ardı eder” (Göçer, 2021, s.26).

Hükmetme, bir kazan-kaybet stratejisidir. Kazanmak başarı ve güç; kaybetmek ise başarısızlık ve zayıflık olarak algılanır. Hükmetme stratejisinde, tarafların güçleri eşit değildir. Zayıf olan taraf güçlü tarafa uymak zorundadır. Zira güçlü taraf için en önemli şey kazanmaktır ve bunun için her yolu deneyebilir.

Bu yaklaşımın avantajlı tarafı hızlı olması iken dezavantajlı tarafı paylaşımcı ve açık bir ortamın olmamasıdır.

1.2.1.5. Kaçınma

Kaçınma stratejisinde, taraflardan biri çatışmayı görmezden gelir ya da çatışma çözümünü erteler. Çatışanlar olaylara karşı kayıtsızdır ve çatışmaya aktif olarak katılmazlar. “Bireyler ne kendi görüşlerini ne de karşı tarafın görüşlerini destekler” (Sungur, 2008, s.27). Çatışanlardan bir taraf, iddiasızdır ve iş birliği yapmak istemez, çatışmayı yok sayar. Çatışmanın gerçek nedeni ile ilgilenilmez, çatışma ertelenir ya da geçiştirilir.

Çatışma, örgütte fikir ayrılıkları olduğunda, bireylerde stres ve moral bozukluğuna neden olduğunda yöneticiler tarafından sıkça başvurulan bir stratejidir (Sungur, 2008). Örgüt üyeleri çatışmayı görmezden gelerek zamanla kendiliğinden çözülmesini bekleyebilirler. Çatışma çözümünde sorumluluk istenmez, çekingen davranılır ve çatışma yok sayılır.

Kaçınma stratejisi örgütlerde sık olmamak kaydıyla kullanılabilir. “Bir örgütte çatışmalardan kaçınma oranı yüksekse, o örgütte çatışmaların çözümünde rekabetçi ve kazan-kaybet yollarının da sıklıkla kullanıldığı söylenebilir” (Göçer, 2021, s.27). Kaçınmaya başvurma oranlarının yüksek olması; sorunların çözülemediğini, grup içinde iletişim problemlerinin olduğunu ve rekabetçi bir ortamın varlığını göstermektedir.

Bu stratejinin avantajları sınırlıdır. Uzun vadeli çözümler için değil, kısa vadeli çözümler için kullanılabilir.

1.2.2. Uygun Strateji Seçimi

Çatışma stratejilerinin hem olumlu hem olumsuz yönleri bulunmaktadır. Örgütte yaşanan çatışmaların çözümü için hangi durumda hangi stratejinin kullanılacağına bilinmesi ve stratejinin etkin bir şekilde kullanılması gerekmektedir.

Çatışmanın nedenleri analiz edilerek ve doğru algılanarak uygun strateji seçilmelidir. “Genel olarak durumlar ve stratejiler değerlendirildiğinde bütünleştirme ve uzlaşma stratejileri daha çok stratejik sorunların çözümünde kullanılabileceği görülmektedir. İtaat etme, hükmetme ve kaçınma stratejileri ise daha çok taktik

sorunların; günlük işleyiş ve işlemlerle ilgili sorunların çözümünde kullanılabilir” (Karip, 2010, s. 69). Çatışma yönetiminin etkililiği, çatışmayı çözen kişinin stratejileri uygulama biçimine bağlıdır. Stratejileri kullanmanın uygun olduğu ve olmadığı durumlar Tablo 2.2’de verilmiştir.

Tablo 2. 2. Çatışma Yönetim Stratejilerini Kullanmanın Uygun Olduğu ve Uygun Olmadığı Durumlar

Uygun Olduğu Durumlar	Uygun Olmadığı Durumlar
İŞ BİRLİĞİ (BÜTÜNLEŞTİRME) <ul style="list-style-type: none"> Konu karmaşık. Çözüm için görüşlerin sentezi gerekli. Çözüm için karşı tarafın katkısına ihtiyaç var. Problem çözme için yeterli zaman var. Bir taraf problemi tek başına çözemez. Ortak bir problemi çözmek için tarafların sahip olduğu kaynaklara ihtiyaç var. 	<ul style="list-style-type: none"> Problem basit. Acilen karar verilmesi gerekli. Diğer taraf sonuçla pek ilgilenmiyor. Diğer taraf problem çözme becerilerine sahip değil.
UYMA <ul style="list-style-type: none"> Taraflardan biri kendisinin yanlış olabileceğini düşünüyor. Konu diğer taraf için daha önemli İlişkinin devamlılığı daha önemli. Taraflardan biri diğerinden daha zayıf. Taraflardan biri diğer taraftan gelecekte elde edeceği bir şeyler karşılığı olarak bazı şeylerden vazgeçmeye razı. 	<ul style="list-style-type: none"> Konu sizin için çok önemli. Haklı olduğunuza inanıyorsunuz. Diğer taraf yanlış ya da haksız.
HÜKMETME <ul style="list-style-type: none"> Konu basit/önemsiz. Konu sizin için çok önemli. İvedilikle karar verilmesi gerekli. Hoşa gitmeyen bir karar uygulanacak. Astlarla baş edebilmek için zorunlu Astlar karar için gerekli yeterliliğe sahip değil. Diğer tarafın alacağı hoşa gitmeyecek kararın size maliyeti yüksek. 	<ul style="list-style-type: none"> Konu karmaşık. Konu sizin için önemli. Her iki tarafta eşit güce sahip. İvedilikle karara ihtiyaç yok. Astlar yüksek düzeyde yeterliğe sahip.
KAÇINMA <ul style="list-style-type: none"> Konu basit/önemsiz. Durulma süresine ihtiyaç var. Diğer tarafla karşı karşıya gelmenin potansiyel olumsuz etkileri çözümün sağlayacağı yarardan daha fazla. 	<ul style="list-style-type: none"> Konu sizin için önemli. İvedilikle çözüm gerekli. Karar sizin sorumluluğunuzda. Taraflar geri adım atmaya isteksiz.
UZLAŞMA <ul style="list-style-type: none"> Görüş birliği sağlanamıyor. Her iki taraf eşit derecede güçlü. Tarafların amaçları birbirini dışlıyor. İş birliği ve hükmetme stratejileri başarısız. Karmaşık bir soruna geçici bir çözüm ihtiyacı var. 	<ul style="list-style-type: none"> Bir taraf diğerinden daha güçlü. Sorun problem çözme stratejisi gerektirecek kadar karmaşık.

(Rahim, M. Aflazur, 1992; akt. Karip, 2010, s.71)

Her çatışmada aynı stratejinin kullanılmasının kişiler üzerinde olumsuz bazı etkileri olabilir. Birey taraf olduğu tüm çatışmalarda kaçınmayı tercih ederse duygusuz ve dışarıda kalmış, uzlaşmayı tercih ederse kullanılmış, hükmetmeyi tercih ederse empati ve şefkat göstermekte yetersiz, itaat etmeyi tercih ederse tatmin olmamış hissedecektir. Tümlenştirmeyi tercih ettiğindeyse diğer tarafla bağlantı kurmuş ve başarılı hissedecektir (Göçer, 2021, s.30). Kısacası çatışmayı etkin biçimde yönetmek isteyen kişinin, duruma uygun olan stratejiyi seçmesi ve onu aktif olarak kullanması gerekmektedir.

1.3. YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesine baktığımızda 1950 yılından sonra üniversiteler bünyesinde ciddi bir biçimde çalışılmaya başlanmıştır. Daha sonraki yıllarda devlete bağlı projelerle yabancı öğrencilere Türkçe eğitimleri verilmiştir. Örneğin, 1991 yılından itibaren Türk dünyasından gençler lise, üniversite, yüksek lisans ve doktora eğitimleri için ülkemize getirilmiştir. Bu projedeki amaç, soydaşlarımızla bağlarımızı kuvvetlendirmek ve Türk kültürünü tanıtarak Türkçeyi öğretmektir (Göçer, 2018, s. 172).

Bu alan son yıllarda önem kazanmaya başlamıştır. Türk dizilerinin dünyada fazla izlenmesi, politik atılımlar, Türkiye’nin farklı alanlardaki tanıtımları ve başarıları yabancı kişilerin Türkçeye olan ilgisini artırmıştır. Bu ilginin artması sonucu, Türkçeyi öğretmek için farklı kurum ve kuruluşlar, çalışmalara başlamıştır.

Türkiye’de Türkçe’nin yabancı dil olarak öğretimini genellikle üniversitelere bağlı TÖMER’lerde yapılmaktadır. Üniversiteler dışında Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı ve farklı kurumların açtıkları kurslar ile Türkçe öğretimi yapılmaktadır. Yurt dışında ise Yunus Emre Enstitüsü, elçiliklere bağlı Türkçe öğretim kursları, üniversitelere bağlı Türkoloji merkezleri, Türk kültürü merkezleri ve Maarif Vakfı aracılığıyla Türkçe öğretimi yapılmaktadır (Göçer, 2018, s. 172).

Araştırmacılar yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine çeşitli incelemeler yapmıştır. Bu incelemeler sonucu hedef kitlenin hazır bulunuşluğunun, ırkının ve yaşının farklı olması, Türkçe öğretiminin de farklı olması gerekliliğini göstermektedir. Bu sebeple son yıllarda Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kendi içinde farklı alt dallara ayrılmıştır: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Türk

soylulara Türkçe öğretimi, iki dillilere Türkçe öğretimi, çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. Fransa'dan gelen bir öğrenciyle Türkmenistan'dan gelen bir öğrencinin, 40 yaşında bir kişiyle 10 yaşındaki bir çocuğun; Türkçe öğrenme yöntemleri, sınıfta yaşadıkları tecrübeler, öğrenme hızları, yaşadıkları çatışmalar elbette aynı olamaz. Bu bölümde yabancı çocuklara Türkçe öğretimini ele alacağız.

Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yurtdışında ve ülkemizde yeni önem kazanan bir alandır. Yurt dışında, yurt içinden daha önce Türkçe öğretimine başlanmıştır. MEB'in yurtdışına gönderdiği öğretmenler, Yunus Emre Enstitüsü ve diğer kuruluşlar bu vazifeyi yerine getirmekteydi. Yurt içinde ise Türkiye'ye yapılan göçlerle önem kazanmış ve alanda hızla çalışmalar başlatılmıştır. Farklı sebeplerle ülkemize gelen ve burada yaşamaya başlayan aileler, çocukların eğitimi için Türkçe öğrenmenin gerekliliğinin fark etmişleridir. Çocukların eğitim hakkı en tabii haklarından. Eğitim için okullara başlayan yabancı çocukların karşılaştıkları en önemli sorun dil problemidir. Bu sebeple yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin bir basamağını da çocuklar oluşturmuştur. Yaş, hazır bulunuşluk, ilgi, istek, beklenti açısından yetişkinler ile çocuklar birbirinden farklıdır. Devlet, vakıf, dernek, özel okullarda yurt içinde ve yurt dışında Türkçe bilmeyen yabancı çocuklara Türkçe öğretimi yapılmaktadır. Bu açıdan sınıf ortamında Türkçe öğreten öğretmenlerin, çocuklarla yaşadıkları çatışmalar farklılık göstermektedir.

1.3.1. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Çatışma

Çatışma, toplumun her kademesi ve alanında karşılaşılan bir durumdur. Çocuk veya yetişkin bireylerin bulunduğu her yerde çatışma yaşanma olasılığı bulunmaktadır. Eğitim, iş ve günlük hayatta yaşanan çatışmalar birbirleriyle kıyaslandığında, eğitim alanında yaşanan çatışmalar daha karmaşıktır. Yetişkinlerin ve çocukların bir arada aynı ortamı paylaşmaları, beraberinde bazı anlaşmazlıklar getirmektedir. "Okullar hammaddesini toplumdaki alan ve hammaddesini işledikten sonra tekrar topluma iade eden örgütlerdir" (Göçer, 2021, s.37). Okullarda yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci bir arada etkileşim halindedirler. Toplumun geleceği olan öğrencileri hem kendi hem toplumun iyiliği için çağının gereklerini takip ederek yetiştirmek, eğitim örgütlerinin birincil vazifesidir. "Eğitim örgütlerinde de yaşanabilen ve çatışmaların neden olduğu problemlerin çözümü veya çatışmanın

yönetimi için de yönetici, çalışan, öğrenci ve velilerinin birlikte hareket etmesi elzemdir” (Kapıcı ve Radward, 2016). Kaliteli ve verimli eğitime ancak birlikte hareket edilirse ulaşılabilir. Çatışma çözümünde eski alışkanlıklar yerine; sağlıklı, yapıcı, ilkeli tutum ve davranışlar geliştirilmelidir. Okullar da diğerlerine zarar vermeye yönelik tutum ve davranışların yerine çatışmayla başa çıkma ve çatışmayı yönetme bilgisi, becerisi geliştirmeye yönelik tutarlı, kararlı, uzun soluklu bir çaba içine girilmelidir. Bu çaba, karşılaşılan problemleri konuşup müzakere ederek çözüme anlayış ve kültürünü oluşturarak, diğerlerine karşı bakış açısının olumluya dönüşmesine katkı sağlayacaktır.

Okullar Türk eğitim sisteminin, en önemli alt birimini oluşturmaktadır. Okul ve okulun alt birimi olan sınıfta öğrenci ile birebir etkileşim, iletişim sağlanmaktadır. Öğrenciler ile öğretmenlerin aktif olarak iletişim sağladıkları ve günün altı saatini birlikte geçirdikleri sınıf ortamında, çatışma yaşanması kaçınılmazdır. Farklı cinsiyetlere, aile yapısına, ilgi ve beklentilere sahip bireylerin etkileşimiyle sınıf içinde farklı sebep ve nitelikte çatışma yaşanmaktadır (Yurdunkulu, 2016; Gül, 2011). Bu sebeple okulların en aktif aktörü ve sınıf lideri olarak öğretmenlere büyük iş düşmektedir. Olumlu sınıf atmosferi oluşturmak ve dersleri verimli hale getirebilmek için öğretmenlerin çatışma yönetimini etkin olarak kullanmaları elzem bir durumdur. “Öğretmenlerin görevi çatışmaları tamamen ortadan kaldırmak değil, yapıcı bir şekilde yönetmek olmalıdır” (Habib, 2006, s.4). Aksi durumda çatışma negatif algılanacak ve sınıf düzenine zarar vermeye başlayacaktır. Sınıf ortamında çatışma yaşayan öğrencilerin; öğretmenin çatışmaya olumlu yaklaşmayıp baskı ve şiddet yoluyla öğrencileri kontrol etmesi, derse karşı ilgisi ve aktif katılımı azalabilir, öğretmene karşı güvenini sarsabilir (Kapıcı ve Radward, 2016).

Sınıftaki karmaşıklığa bir de farklı ülkelerden, coğrafyalardan ve kültürlerden gelen yabancı öğrenciler de eklenince sınıfta yaşanan çatışmalar artmaktadır. Dil problemi sebebiyle derdini anlatamayan ve kendisine anlatılanları algılayamayan çocuklar, istemsizce sınıfta bir kaos ortamı oluşturur. “Türkçeyi az bilen ve bilmeyen çocuklar okuldaki dersleri takip etmekte zorluk yaşamaktadırlar. Dil eksikliği sınıf öğretmenlerinin okul yönetimine ve velilere aktardığı en önemli sorundur” (Demirel, 2020, s.97). Sınıfta yaşanan bu sorunlar, yabancı çocuklara Türkçe öğretiminin önemini ortaya koymaktadır.

Yabancı çocuklara Türkçe öğretimi konusu yeni önem kazandığı için alanla ilgili yeterli donanıma sahip değiliz. Bu sebeple Türkçe dil öğretim sürecinin başarılı bir şekilde tamamlanması için aile, öğretmen, yöneticiler, bakanlık bünyesinde çalışanlar gibi aktörler üzerine önemli sorumluluklar düşmektedir. (Demirel, 2020, s. 98) Yeterli materyallerin hazırlanması, okulların bu duruma hazırlanması gibi bir uyum süreci bulunmaktadır. Sınıf dışında bu gibi problemler bulunurken sınıf içerisinde ise çatışmalar yaşanmaktadır. Genellikle göçmenlerden oluşan yabancı çocuklar, çatışma yaşadıkları için topluma uyum sağlamakta zorlanmaktadır. Bu zorlanmanın sonucu olarak sınıflarda istenmedik davranışlar sergilemektedirler.

Yabancı çocukların bulunduğu sınıf ortamları, farklı özellikleri içinde barındırır. “Demokratik sınıf ortamında, öğrenciler birlikte karar alır ve aldıkları kararları birlikte uygularlar. Birbirlerinin farklı fikir ve görüşlerine hoşgörülüyle yaklaşır, sonuçta ortak bir paydada buluşur” (Moralı, 2020, s. 113). Demokratik sınıf ortamı oluşmadığında ve çocukların birbirlerinin farklılıkları benimsemedikleri durumlarda sınıf içi ciddi çatışmalar yaşanmaktadır. Bu durum da öğretmenlerin, demokratik bir sınıf düzeni oluşturmadaki yeterliliği, öğrencilerin ihtiyaçlarını ve beklentilerini dikkate alarak bir plan oluşturması eğitimin kalitesini artıracaktır.

Türkçe sınıflarının bir boyutu da çok kültürlülüktür. Çocuk karşılaştığı kültür ile kendi kültürü ve alışkanlıkları arasında ilişkiler kurmaya çalışır. Bu etkileşimde çocuk karşılaştığı kültür ile bazı çatışmalar yaşayabilir. Bazı durumları, kendisi için çok farklı ve olumsuz olarak algılayabilir. Türkçe öğrenmeye karşı ilgisizlik ve öğrenmeyi reddetme durumları oluşur. Çocuk, ailesi tarafından Türkçe öğrenmeye de zorlanıyorsa sınıf içinde arkadaşları ve öğretmeniyle çatışma yaşayabilir. Türkçe öğretmeni bu olumsuz durumları iyi analiz etmeli ve çocukla sağlıklı iletişim kurmalıdır. Öğretmeniyle sağlıklı bir iletişim kuran çocuk kültür şokunu atlatabilir, Türkçeye karşı olumlu bakış açısı geliştirebilir.

Öğretmenlerin sınıf içindeki tutum ve davranışları, derslerde kullandıkları yöntem ve yaklaşımlar, hatta ses tonu ve beden dili gibi birçok etmen sınıf içindeki çatışmaları azaltarak olumlu sınıf atmosferi oluşturabilir (Er, 2021). Çocuklar sadece hedef kültür ile değil sınıf içindeki diğer kültürlerle de karşılaşmaktadır. Farklı kültürlerden gelen öğrencilerin aynı sınıfı paylaşması sınıf içerisinde değişik kültürlere has yaşantıların yaşanmasına fırsat vermektedir. Öğrenciler bu tür

yaşantıları farklı olarak algılaması doğaldır. Farklı kültürlerin varlığının bilincinde olunması, çocukların durumu yadırgamasının önüne geçer. Öğretmen, kültürler arası farkları, sınıfın ayrışmasına değil aksine birleşmesine kullanmalıdır. Çatışma yönetimi konusunda etkin olan öğretmen çok kültürlüğü sınıfın yararına kullanabilir, ders verimliliğini artırabilir. Öğretmenler bu farklılıklardan oluşan çatışmaları sınıfın lehine çevirebilir. Sınıfta çıkarılan kontrollü çatışmalarla sınıf içi hoşgörü, yardımlaşma gibi olumlu davranışları artırabilir. Çocuklar birbirlerinin renk, dil, göz şekli gibi fiziksel farklılıkların farkına varır ve bu farklılıkların aslında birer zenginlik olduğunu algılayabilirler.

Türkçe dil öğretiminin yapıldığı sınıfın boyutu küçük ve öğrenci sayısı fazla ise çocukların hareket alanları kısıtlanmış olur. Bu da gelişim çağındaki çocukların çatışmalarına sebep olabilir. Yanlışlıkla birbirlerine çarpabilir, sıralara vurabilir ya da mekân küçüklüğü sebebiyle hareketlerinde zorlanabilirler. Çatışan taraflar çarpışmaları, vurmaları yanlış anlayarak çatışma çıkarırlar. Öğretmenin burada durumu çocuklara onların anlayacağı bir dille anlatması ve çocuklara karşı hoşgörülü olması gerekmektedir. Öğretmen açısından ise bireysel veya grupta çalışma yapmak zorlaşır. Bu sebeple sınıf oturma düzeni planını mekânın boyutunu düşünerek, öğrencilerin gruplaşmalarını engelleyecek şekilde yapması çatışmayı azaltabilir.

1.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmacı tarafından yapılan literatür taramasında, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çatışmayla ilgili araştırmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple bu bölümde çatışmayla ilgili yurt içinde yapılan bazı çalışmalara yer verilmiştir.

1.4.1. Yurt İçindeki Çalışmalar

Özgan (2006) “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi (Gaziantep Örneği)” adlı çalışma yapmıştır. Araştırmacı, çalışmayı 2005–2006 yılı eğitim-öğretim döneminde Gaziantep il merkezindeki ilköğretim okullarındaki, basit tesadüfi yollarla seçilen 1247 öğretmene uygulamıştır. Araştırmada tarama modeli uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğretmenlerin Okuldaki Yaşadıkları Çatışmalara İlişkin Anket” ve “Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırma verilerinin analizinde yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, kay-kare testi, t-testi, tek yönlü varyans analizi ve farkların kaynağını belirlemek için LSD testi uygulanmıştır. Araştırmada ilköğretim öğretmenlerinin, eğitim durumu, cinsiyeti, kıdem durumu, çalıştıkları okullardaki öğretmen sayıları, görev süreleri, çalıştıkları okuldaki görev süreleri, branşları, ilköğretim kademesi faktörleriyle 27 çatışma içerisinde oldukları kişiler, çatışma nedenleri ve çatışma konuları arasındaki etkileşimi tespit etmeye çalışmıştır. Araştırma verilerinin analizi sonucunda; cinsiyeti, yaşı, eğitim durumu, ilköğretim okulu öğretmenlerinin kıdem durumu, çalıştıkları okullardaki görev süreleri, çalıştıkları ilköğretim kademesi, çalıştıkları okullardaki öğretmen sayıları ve branş değişkenleri ile çatışma yaşadıkları karşı taraflar, çatışma konuları ve nedenleri arasında ve kişisel değişkenler ile çatışma yönetimi stratejileri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Keleşir (2007) “Üniversite İngilizce Hazırlık Okulu Okutmanlarının Çatışmaya Bakış Açıları ve Çatışma Yönetim Biçimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışma yapmıştır. Araştırmacı çalışmayı, İstanbul’da çeşitli devlet ve vakıf üniversitelerinin hazırlık okullarında İngilizce öğretmeni olarak görev yapan 46’sı erkek, 206’sı kadın toplam 252 okutmana uygulamıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak E. Gülsemin Görgin tarafından geliştirilen “Çatışmaya Bakış Açıları” ölçeği ve “Çatışma Yönetim Biçimleri” ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analiz edilmesinde t-testi, ANOVA, Pearson Çarpım Moment korelasyon analizleri kullanılmıştır. Araştırmada okutmanların, çatışmaya bakış açılarıyla çatışma yönetim biçimlerinin cinsiyet, eğitim, devlet veya vakıf üniversitesi ve çatışma yönetimi hakkında seminer ya da kurs alıp almamalarına göre değişip değişmediği, okutmanların çatışmaya bakış açılarıyla çatışma yönetim biçimleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, çağdaş bakış açısıyla çağdaş yönetim biçimleri arasında bir ilişkinin olmadığı, tersi yönde çağdaş bakış açısının geleneksel yönetim biçimleriyle pozitif ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Geleneksel bakış açısıyla geleneksel yönetim biçimlerinin yanı sıra çağdaş bir yönetim biçimi olan arabulucu kullanarak yönetme biçimi arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca çatışma yönetimi eğitimi almış okutmanların çatışmaya çağdaş bir bakış açısıyla baktıkları tespit edilmiştir.

Sungur (2008) “Eskişehir İli Yenişehir Eğitim Bölgesi İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Yaklaşımları” adlı çalışma yapmıştır. Araştırmacı çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin çatışma yönetimi yaklaşımlarına karşı algıları ve bu algıların kişisel özelliklere göre farklılaşmalarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. 2007-2008 eğitim- öğretim yılı bahar döneminde Eskişehir ili Yenikent eğitim bölgesinde görev yapan 282 öğretmenden veri toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak Holton ve Holton (1993) tarafından geliştirilen, Karip’in (1999) uyarladığı, her sorunun a ve b maddeleri olmak üzere sorudan oluşan “Çatışma Yönetimi Yaklaşımları Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 12 paket programından yararlanılarak frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, ANOVA teknikleri kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin en çok iş birliği stratejisini kullandığı bunu sırasıyla uzlaşma, kaçınma, uyma ve hükmetme stratejisi izlemiştir. Sınıf ve branş öğretmenlerinin stratejileri kullanma oranları birbirine oldukça yakın çıkmıştır.

Uysal (2012) “Resmi ve Özel İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi “İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği”” adlı çalışması bulunmaktadır. Araştırmacının amacı, özel ve resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinin çatışma yaşadıkları durumları ve kullandıkları çatışma yönetim stratejilerini hangileri olduğunu belirlemek olmuştur. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmacı 2011-2012 eğitim-öğretim yılında ilköğretimde çalışan basit tesadüfi yolla seçilmiş 367 öğretmenden veri toplamıştır. Öğretmenler İstanbul’un Üsküdar ilçesinde resmi 3, özel 2; Kadıköy İlçesinde resmi 3, özel 3, Maltepe ilçesinde resmi 3, özel 1 olmak üzere, 15 ilköğretim okulunda görev yapmaktadır. Veri toplama araçları olarak Özgan (2006) tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, “Çatışma Durumlarına İlişkin Anket” ve “Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmaya ilişkin bazı sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

- Öğretmenlerin okulda çatışma yaşadıkları kişilerin çoğunluğunu, sürekli iletişim ve etkileşim halinde buldukları veli ve öğretmenler olduğu, ayrıca öğretmenlerin okulda yaşadıkları çatışmaların olumsuz bireysel tutumlar ve saygısızlığın sebep olduğu görülmektedir.
- Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin kaçınma ve hükmetme stratejilerini daha fazla kullandıkları görülmüştür.
- Öğretmenlerin görev sürelerine bağlı olarak 21 ve üstü yıldır görev yapan öğretmenlerin bütünleştirme, hükmetme, uyma ve uzlaşma stratejilerini, 1-10 yıldır görev yapan öğretmenlerin kaçınma stratejisinin daha çok kullandıkları görülmüştür.
- Öğretmenlerin çatışma yönetimi konusunda bir kurs alma (almama) durumlarına bağlı olarak kurs alan öğretmenlerin bütünleştirme, kaçınma, uzlaşma, hükmetme ve uyma stratejilerini kullandıkları görülmüştür.

Aydın (2015) “İlkokullarda Görevli Öğretmenler ve Yöneticilerin Okullarda Yaşanan Çatışma Nedenleri ve Çözümlerine İlişkin Görüşleri (Karşıyaka Örneği)” adlı çalışma yapmıştır. Araştırmanın amacı; ilkokullarda görevli öğretmen ve yöneticilerin okullarda yaşanan çatışma nedenleri ve çözümlerine ilişkin görüşlerini tespit etmek ve bu görüşlerin cinsiyete, medeni duruma, bransa, okul türüne, görev türüne, yaşına, okuldaki görev süresine ve kıdemine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma 2012-2013 eğitim-öğretim yılında İzmir ili Karşıyaka ilçesi resmî ve özeller okullarında görev yapan 609 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Başak (2010) tarafından oluşturulan, “Kişisel Bilgiler”, “Okullarda Çatışmaların Nedenlerinin Tespiti”, “Okullarda Çatışmaların Çözümüne İlişkin Tespitler” başlıklı üç kısımdan oluşan “Çatışma Değerlendirme Anketi” kullanılmıştır. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak Portable IBM SPSS Statistics v17 istatistik paket programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Frekans, yüzde, bağımsız örneklem t testi, One Way ANOVA, Kruskal Wallis ve LSD testi teknikleri kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucu şu şekilde yorumlanabilir:

- Öğretmen ve yöneticiler en yüksek çatışma nedeni olarak algılama farklılıkları, en düşük çatışma nedeni olarak ise örgütün büyüklüğünü göstermiştir.
- En yüksek çatışma çözümü olarak, uzlaşma; en düşük çatışma çözümü olarak, çatışmaya taraf olan kişilerin yerlerinin değiştirilmesi olarak belirtilmiştir.
- İlkokulda görev yapan öğretmenler ve yöneticilerin cinsiyetlerine, medeni durumlarına, branşlarına, okulunda çalışma sürelerine göre okullarda yaşanan çatışma neden ve çözüm puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ilgili süreçler ile geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına dair açıklamalara yer verilmiştir.

2.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sınıf içinde yaşanan çatışmalara karşı öğretmenlerin sergiledikleri tutumları belirlemeyi amaçlayan bu araştırma da tarama modeli kullanılmıştır. Karasar'a (2020) göre "tarama geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelidir" (s.107). Bu modelle var olan durum incelenerek betimlenmeye çalışılmıştır.

Taramada araştırma konusu, bulunduğu koşullar içinde, değişikliğe uğramadan, olduğu gibi incelenir. Önemli olan, var olan durum, olay, birey, grup veya nesneyi değiştirmeden incelemektir. Bu model de veriler, evrenin tamamından değil evreni temsil eden örneklem grubundan toplanır.

Bu çalışmada literatür taraması yapılarak alan yazınındaki kitap, tez, makaleler taranmıştır. Daha sonra tarama modeli kullanılarak veri toplanmıştır.

2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın çalışma evrenini, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. Evreni oluşturan öğretmenler çeşitli kurum ve kuruluşlarda çalışmaktadır.

Araştırmanın örnekleme ise 2022 yılında yabancı çocuklara Türkçe öğretiminde aktif olarak çalışan, 224 öğretmen oluşturmaktadır. Örnekleme oluşturan öğretmenler çeşitli kurum ve kuruluşlardaki Türkçe dil sınıflarında çalışmaktadır. Öğretmenlerin demografik yapısıyla ilgili bilgiler aşağıdaki tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3. 1. Öğretmenlerin demografik yapısı

		Frekans	Yüzde (%)
Cinsiyetiniz	Kadın	182	81,3
	Erkek	42	18,8
Çalıştığınız Kademe	İlkokul	167	74,6
	Ortaokul	45	20,1
	Lise	12	5,4
Çalışma Yılıınız	1-5 yıl	37	16,5
	6-10 yıl	156	69,6
	11 ve üstü	31	13,8
Mezun olduğunuz Fakülte	Türkçe Öğretmenliği	71	31,7
	Sınıf Öğretmenliği	107	47,8
	Edebiyat Öğretmenliği	13	5,8
	Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü	23	10,3
	Diğer	10	4,5

Tablo 3.1 incelendiğinde, katılımcıların %81,3'ü kadın; %18,8'i erkektir. Çalışılan kademe olarak bakıldığında %74,6'sı ilkokul; %20,1'i ortaokul; %5,4'ü lisede çalıştığını ifade etmektedir. Çalışma süreleri açısından bakıldığında %16,5'i 1-5 yıl aralığında; %69,6'sı 6-10 yıl arasında; %13,8'i ise 11 yıl ve üstü deneyime sahiptir. Son olarak mezun olunan branş açısından bakıldığında katılımcıların %31,7'si Türkçe öğretmenliği; %47,8'i sınıf öğretmenliği; %5,8'i edebiyat öğretmenliği; %10,3'ü Türk dili ve edebiyatı bölümü ve kalan %4,5'i ise diğer bölümlerde yer almaktadır.

2.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Araştırma için gerekli veriler literatür taraması ve anket uygulamasıyla elde edilmiştir. Literatür taraması sırasında, öncelikle araştırma konusuyla ilgili araştırmalar, kitap ve makaleler incelenmiştir. İnceleme sonucu elde edilen bilgiler araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturmaktadır.

Anket uygulaması iki bölümden oluşmaktadır: kişisel bilgi formu ve öğretmenlerin sınıf içi çatışma çözme tutum ölçeği.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik yapılarını ve araştırma konusuyla ilgili hazır bulunuşluklarını saptamak için hazırlanmıştır.

Form, uzman görüşleri alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Formda toplam 12 soru bulunmaktadır. Öğretmenlerin cinsiyeti, branşı, meslekte geçirdikleri yıllar, mezun oldukları fakülte, görev yaptıkları eğitim kademesi ve çatışmayla ilgili sorulara yer verilmiştir.

2.3.2. Sınıf İçi Çatışma Çözme Tutum Ölçeği

Bu ölçek yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmenlerin sınıf içi çatışma çözme tutumlarını saptamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Öncelikle araştırmacı alan yazınındaki kitap, tez, makale ve diğer kaynakları taramıştır. Ayrıca anket için tutum ölçekleri araştırılmış ve tutum ölçekleri incelenmiştir (Aydın, 2015; Demir, 2015; Gül, 2011; Habib, 2006; Kara, 2010; Kunduracıoğlu, 2008; Özkubat, 2013; Sarıpınar, 2014). Tarama ve inceleme sonucunda anket maddeleri oluşturulup uzman görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri ışığında düzeltmeler, ekleme ve çıkarma işlemleri yapılarak anketin son hâli oluşturulmuştur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmenlerin sınıf içi çatışma çözme tutumlarını incelemek amaçlı hazırlanan anket 33 maddeden oluşmaktadır. 33 madde beş alt boyuta ayrılarak son haline ulaşmıştır. Ölçek formundaki dizilişine göre, çatışma çözme tutumlarından; 1., 2., 3., 4., 5., 6. ve 7. maddeler iş birliği; 8., 9., 10., 11., 12., 13. ve 14. maddeler hükmetme; 15., 16., 17., 18., 19., 20. ve 21. maddeler kaçınma; 22., 23., 24., 25., 26. ve 27. maddeler uyma; 28., 29., 30., 31., 32. ve 33. maddeler uzlaşma stratejisine ait tutumlardır. Çatışma çözme tutumları belirlemek amacıyla oluşturulan ankette; (1) tamamen katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) kararsızım, (4) katılıyorum, (5) kesinlikle katılıyorum, seçeneklerinden oluşan beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında kullanılan ölçek için 77 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçek taslağının yüzeysel geçerliliği ve kapsam geçerliliği uzman görüşleri ile sağlanmıştır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması SPSS 21 ve AMOS programlarıyla yapılmıştır. Güvenirlik çalışması için korelasyon analizi, güvenilirlik analizi ve EVA ve CR değerleri analizi yapılmıştır. Değerkenlere ait geçerlilik testi yapabilmek için temel bileşenler analizi yapılmıştır. Bu analiz literatürde en sık kullanılan analizlerden biridir. Açımlayıcı faktör analizi ile

öncelikle ölçek ifadeleri netleştirilmiştir. Ardından doğrulayıcı modelle sınanmıştır. Analizler sonucunda 33 maddenin 5 maddesinin çıkartılması gerekmiştir. Ölçeğin 9., 14., 16., 22. ve 33. maddeleri faktör analizleri sonucunda anketten çıkarılmıştır. Geri kalan 28 madde ölçek için geçerli sayılmıştır.

2.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırma için veri toplanma aracı olarak kişisel bilgi formu ve anket kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu ve anket online olarak araştırmaya katılan öğretmenlere ulaştırılmıştır. Bu amaçla Google Forms uygulaması kullanılmıştır. Uygulamada öncelikle araştırmayla ilgili gerekli açıklamalar yazılmıştır. Daha sonra sırayla kişisel bilgi formu ve anket maddeleri girilmiştir. Google Forms tarafından oluşturulan link öğretmenlere online olarak ulaştırılmıştır. Araştırmayla edinilecek bilgilerin üçüncü şahıslarla paylaşılmayacağı sadece araştırma için kullanılacağı belirtilmiştir.

Araştırmaya katılan 224 öğretmen bulunmaktadır. Normallik analizleri sonucu bir veri kaybı yaşanmamıştır. Bu sebeple 224 katılımcının cevapları aynen kabul edilmiştir.

2.5. VERİ ANALİZİ

Veri toplama aracından elde edilen veriler SPSS 21 ve AMOS paket programları kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler önce SPSS 21 ve AMOS programlarına aktararak analiz edilmiştir. Analiz sonucu çıkan veriler tabloştürmüştür ve tabloların altına yorumlar yapılmıştır.

Verilerin güvenilirliği için korelasyon analizi, güvenilirlik analizi ve EVA ve CR değerleri analizi; geçerliliği için faktör analizleri yapılmıştır.

Araştırma problemine ve araştırmanın alt problemlerin ilişkin verilerin çözümlenmesinde; normallik testi, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri, EVA ve CR değerleri, Anova ve t-testi kullanılmıştır.

2.5.1. Değişkenlere Ait Geçerlilik Testi

Değişkenlere ait geçerlilik testi yapabilmek için temel bileşenler analizi yapılmıştır. Bu analiz literatürde en sık kullanılan analizlerden biridir. Açıklayıcı faktör analizi ile öncelikle ölçek ifadeleri netleştirilmiştir. Ardından doğrulayıcı modelle sınımlanmıştır.

2.5.2. Değişkenlere Ait Normallik Varsayımı Testi Sonuçları Ve Veri Bilgileri

Araştırmada yer alan ana değişkenlerin toplam değerlerine ait normallik testi sonuçlarına bakıldığında çarpıklık ve basıklık değerlerinin literatürde kabul edilen sınırlar aralığında olduğu gözlenmiş ve analizler normal dağılım varsayımı üzerinden yapılmıştır. Kalaycı (2015)'ya göre basıklık ve çarpıklık değerleri +3 ile -3 aralığında kaldığı sürece normal dağılım gösterdiği varsayılabilir. Öte yandan merkezi limit teoremine göre çok sayıda veri ile yapılan analizlerde normallik varsayımı sağlandığı söylenebilir. Bu doğrultuda çalışmanın normal dağıldığına işaret eden sonuçlar Tablo 3.2'deki gibidir.

Tablo 3. 2. Değişkenlere Ait Normallik Sonuçları

Değişkenler	Ortalama	Çarpıklık	Basıklık
İşbirlikçi Tutum	28,902	-2,141	4,718
Hükmetme Tutumu	10,080	0,748	0,539
Kaçınma Tutumu	10,527	1,529	3,541
Uyma Tutumu	11,272	0,619	0,623
Uzlaşma Tutumu	18,260	-1,047	1,368

Tablo 3.2 incelendiğinde, genel olarak değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri literatürde kabul edilen sınırlar içerisinde olduğu anlaşılmaktadır. İşbirlikçi tutumda basıklık değerinin sınırların biraz üzerinde olması gerek uç değerlerin incelenmesi gerekse merkezi limit teoremine bakıldığında tolere edilebilir olduğu söylenebilir.

Elde edilen verilerde kayıp veri saptanmamıştır. Uç değer analizinde aşırı uç değerlerin saptandığı uzlaşma tutumundan dört katılımcının aşırı uç değeri silinmiş ve serinin ortalaması alınarak yeni değer atanmıştır. Ayrıca bu sayede çarpıklık ve

basıklık değerleri normalliğe daha fazla yaklaşmıştır. Diğer verilerde herhangi bir sorun saptanmadığından aynen korunmuştur.

2.5.3. Değişkenlere Ait Korelasyon Ve Güvenilirlik Analizi

Değişkenlere ait korelasyon analizi, güvenilirlik analizi ve EVA ve CR değerleri Tablo 3.3'te gösterilmektedir.

Tablo 3. 3. Değişkenlere Ait Korelasyon ve Güvenilirlik Analizi Sonuçları. (N=224)

	1	2	3	4	5	Cronb.α	EVA	CR
İşbirlikçi Tutum	1					0,955	0,792	0,964
Hükmetme Tutumu	-0,074	1				0,609	0,430	0,778
Kaçınma Tutumu	-0,223**	0,547**	1			0,795	0,535	0,871
Uyma Tutumu	0,107	0,426**	0,460**	1		0,642	0,434	0,787
Uzlaşma Tutumu	0,695**	0,023	-0,076	0,204**	1	0,855	0,640	0,897

**p<0,05

Tablo 3.3 incelendiğinde, işbirlikçi tutum ile kaçınma tutumu arasında anlamlı ve negatif yönde, uzlaşma tutumu ile anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır. Öte yandan işbirlikçi tutum ile hükmetme tutumu ve uyma tutumu arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir. Hükmetme tutumu ile kaçınma ve uyma tutumu arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır. Ancak hükmetme tutumu ile uzlaşma tutumu arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Kaçınma tutumu ile uyma tutumu arasına anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki varken, uzlaşma tutumu ile anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Uyma tutumu ile uzlaşma tutumu arasında ise anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki gözlenmektedir. Ayrıca değişkenlere ait güvenilirlik değerleri literatürde kabul edilen sınırların üzerinde olduğundan değişkenlerin güvenilir olduğu gözlenmektedir. Güvenilirlik değeri kabul edilebilir sınır olan 0,50'nin üstünde olan hükmetme tutumu düşük düzeyde güvenilirlik seviyesindedir. Bu nedenle EVA ve CR değerleri de görece düşüktür. Ayrıca Uyma tutumuna ait güvenilirlik değeri de (0,642) düşük düzeydedir. Benzer Şekilde AVE ve CR değerleri de düşük düzeyde kalmaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerle ilgili kişisel bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın demografik yapısı ve faktör analizlerine yer verildikten sonra araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda bulgular ayrı ayrı analiz edilip tablolar hâlinde gösterilmiştir. Analiz sonuçları ışığında tablolara yorumlar yapılmıştır.

3.1. DEĞİŞKENLERE AİT GEÇERLİLİK TESTİ SONUÇLARI

Değişkenlere ait geçerlilik testi yapabilmek için temel bileşenler analizi yapılmıştır. Bu analiz literatürde en sık kullanılan analizlerden biridir. Açımlayıcı faktör analizi ile öncelikle ölçek ifadeleri netleştirilmiştir. Ardından doğrulayıcı modelle sınanmıştır.

3.1.1. Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Açımlayıcı faktör analizi birbiriyle ilişkili ifadelerin tek değişken altında toplanmasına yardımcı olan bir analiz tekniğidir. Kullanılan yöntem olarak temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Her değişken için ayrı ayrı faktör analizi yapılmış ve faktör yükleri sorunlu olan ya da çakışma (iki değişkene aynı anda yüklenme) olan ifadeler sırasıyla analizden çıkarılarak son hâli verilmiştir. İlgili sonuçlar Tablo 4.1'deki gibidir.

Tablo 4. 1. Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Faktörler	Değişkenler	Ort.	Faktör Yükleri	Açıklanan Varyans	Öz Değer	Değerlendirme Kriteri
İşbirlikçi Tutum	Tarafların kabul edeceği bir çözüm için çabalarım.		.936	79.206	5,5 44	KMO= 0,927 Approx. Chi-Square: 1694,051 Barlett's Test of Sphericity: 0,000 Rotation Method: Varimax Açıklanan Varyans Toplamı: 79,206
	Problemleri konuşarak, taraflar için en adil yolu bulup çözülmesi gerektiğine		.927			
	Anlaşmazlıkları çözme amacıyla öğrencilerle birlikte ortak çözümler ararım.		.914			
	Çatışmayı yok saymaktansa konuşarak sorunu çözerim.		.911			
	Sorunların nedenini araştırır, sorunu yapıcı bir şekilde çözerim.		.908			
	Çatışmayı nesnel bir bakış açısıyla tarafların çıkarları doğrultusunda çözerim.		.816			
	Çatışmayı çözmek için tarafları mutlu edecek bir çözüm yolu bulmaya çalışırım.		.808			
Hükmetme Tutumu	Fikir ve görüşlerimi kabul ettirmek için baskı yaparım		.822	42.996	2,1 50	KMO= 0,668 Approx. Chi-Square: 190,988 Barlett's Test of Sphericity: 0,000 Rotation Method: Varimax Açıklanan Varyans Toplamı: 42,996
	Öğrencilerin beni otorite kabul edip benden korkmaları hoşuma gider.		.807			
	Problemin beni ilgilendiren kısmıyla ilgilenirim.		.660			
	Çatışmada tarafların kazanmak için her yolu denemelerini isterim.		.493			
	Sınıfta rekabet olmasını tercih ederim.		.379			
Kaçınma Tutumu	Sınıfta çatışma önemli değil, ben dersimi yaparım.		.876	53.492	3,2 10	KMO= 0,827 Approx. Chi-Square: 468,242 Barlett's Test of Sphericity: 0,000 Rotation Method: Varimax Açıklanan Varyans Toplamı: 53,492
	Bir sorun karşısında sessiz kalmayı tercih ederim.		.775			
	Sınıfta yaşanan sorunlar zamanla kendiliğinden çözülür, bu sebeple soruna müdahale etmem.		.772			
	Sorunları tartışmaktan kaçınırım.		.732			
	Çatışmadan kaçmak için elimden geleni yaparım.		.612			
	Sınıfta yaşanan çatışmaları dinlerim ve çözmek için uğraşmam.		.578			
Uyma Tutumu	Sınıftaki çatışmalarda öğrenci istekleri için kendimden ödün veririm.		.810	43.388	2,1 69	KMO= 0,708 Approx. Chi-Square: 164,474 Barlett's Test of Sphericity: 0,000 Rotation Method: Varimax Açıklanan Varyans Toplamı: 43,388
	Kendi isteğim için öğrenciden fedakârlık yapmasını beklerim.		.717			
	Öğrenci isteklerini koşulsuz kabul ederim.		.671			
	Yaşanan çatışmada öğrenci beklentisini karşılamaya çalışırım.		.587			
	Sınıfta yaşanan çatışmalarda sorunu taraflardan suçsuz ya da az suçlu olan taraf lehine çözerim.		.452			
Uzlaşma Tutumu	Sınıfın yararı için tarafların uzlaşmasını isterim.		.864	63.802	3,1 90	KMO= 0,734 Approx. Chi-Square: 672,768 Barlett's Test of Sphericity: 0,000 Rotation Method: Varimax Açıklanan Varyans Toplamı: 63,802
	Sınıfın çıkarı için tarafların fedakârlık yapmalarını isterim.		.842			
	Öğrencilerin uzlaşması için çabalarım.		.823			
	Anlaşmazlıklarda taraflardan ısrarcı olmamalarını, geri adım atmalarını isterim.		.728			
	Adil bir çözüm için tarafların her birinden kendisinden ödün vermelerini isterim.		.727			

Tablo 4.1 incelendiğinde, çatışma tutumuna ait değişkenlerin her bir ifadesinin faktör yükleri literatürde belirlenen sınırların üzerindedir. Genel olarak 0,45 ve üstü faktör yükleri olması istenmektedir. Bazı kaynaklar ise faktör yükünün 0,32 ve üstü olmasının da yeterli olabileceğini ifade etmiştir (Tabachnick ve Fidell,

2015). Bu kapsamda faktör yükü çok düşük olan ve iki faktöre birden yüklenen ifadeler sırasıyla analizden çıkarılarak tekrar analiz yapılmıştır. Sonuç olarak Tablo 4.2'deki son hâline ulaşılmıştır.

İşbirlikçi tutum için oluşturulan 7 ifade de aynen korunmuştur. İşbirlikçi tutuma ait ifadelerin en yüksek faktör yükü ile en düşük faktör yükü arasında (0,936- -0,808) çok büyük fark olmaması ve hepsinin oldukça yüksek olması işbirlikçi faktörü önemli düzeyde açıklayan bir faktör yapısına işaret etmektedir. Ayrıca KMO değerleri 0,927 ve açıklanan varyansı 79,206 olduğundan yapının faktör analizine uygun olduğunun ve toplam değişimlerin önemli bir kısmını açıkladığını ifade etmektedir.

Hükmetme faktörüne ait 7 ifade ile ölçüm yapılmış ve açımlayıcı faktör analizine tâbi tutulmuştur. Analiz sonuçlarında, *anlaşmazlığın çözümünde ısrarcı olurum* ifadesi tek başına yüksek değerle farklı bir faktöre yüklenmesi nedeniyle analizden çıkarılmıştır. Yapılan tekrar test sonucunda ise, birden fazla faktöre yakın değerlerde yüklenen *anlaşmazlıkları çözmek için öğrencilerin bilgi ve becerilerini kullanmalarını isterim* ifadesi de çıkarılmıştır. En nihayetinde hükmetme faktörüne ait 5 ifade ile tek boyutta analiz sonuçlandırılmıştır. Hükmetme tutumuna ait KMO değeri 0,668 olması faktör analizinin yapılabilir olduğuna işaret etmektedir. Dahası açıklanan toplam varyansın 42,996 olması değişimlerin önemli ölçüde açıklandığını göstermektedir. İfadelerin yüklenme katsayılarına bakıldığında en düşük değer ile en yüksek değer arasında fark olmasına rağmen (0,379-0,822) bu farkın kabul edilebilir olduğu söylenebilir. Hükmetme faktörünü 5 ifadeden oluşan yapının güçlü olmasa da kabul edilebilir şekilde açıkladığı görülmektedir.

Kaçınma tutumuna ait 7 ifadeden oluşan yapı test edildiğinde, *çatışmaların sınıfa zarar verdiğini düşünürüm*, ifadesi tek başına ayrı ve yüksek değerde yüklendiğinden yapıyı bozmamak adına analizden çıkarılmıştır. Yapılan tekrar analiz sonucunda 6 ifadeden oluşan faktör yapısının KMO değerinin 0,827 olması ve açıklanan toplam varyansın 53,492 olduğu ve faktör analizine oldukça uygun bir yapı olduğu gözlenmektedir. Dahası faktör yükleri kabul edilebilir sınırlar içerisinde ve en yüksek faktör yükü ile en düşüğü arasında (0,876-0,578) çok büyük fark olmadığını ve sorunsuz olduğunu göstermektedir. Elde edilen 6 ifadeli yapının kaçınma tutumunu yüksek düzeyde açıkladığı saptanmıştır.

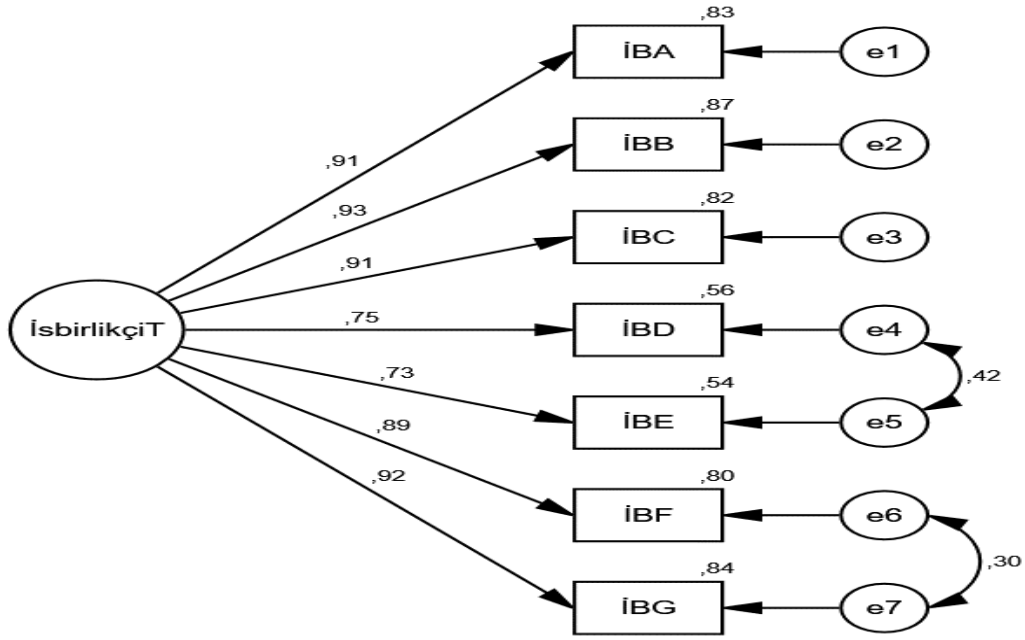
Uyma tutumuna ait 6 ifadeden oluşan yapı test edildiğinde, *öğrencileri kırmaktan kaçınırım* ifadesinin tek başına ayrı ve yüksek faktör yükü ile yüklenmesi nedeniyle analizden çıkarılmıştır. Kalan ifadelerle uygulanan temel bileşenler analizi sonucunda KMO değeri 0,708 ve açıklanan toplam varyans 43,388 olarak saptanmıştır. Elde edilen sonuçlar ve faktör yükleri 5 ifadeden oluşan uyma tutumu faktörünü desteklemektedir. Öyle ki en yüksek faktör yükü 0,810 iken en düşük faktör yükü 0,452 olarak saptanmış ve aralarındaki fark çok kabul edilebilir sınırlarda olduğu ortaya çıkmıştır.

Uzlaşma tutumu faktörüne ait 6 ifadeden oluşan yapıdan *çatışmayı çözerken tarafların istek ve şikayetlerinden vazgeçmelerini isterim* ifadesi tek başına ve yüksek faktörde yüklenmesi nedeniyle analizden atılmıştır. Yapılan yeni test sonucundan KMO değeri 0,734 iken açıklanan toplam varyans 63,802 olarak saptanmış ve kabul edilebilir sınırlar üzerinde çıkmıştır. Faktör yükleri açısından en yüksek değer 0,864 iken en düşük değer 0,727 olarak tespit edilmiş ve aralarındaki fark kabul edilebilir sınırlar içerisindedir. Sonuç olarak 5 ifadeden oluşan bu yapı uzlaşma tutumunu açıklamaktadır.

3.1.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Açımlayıcı faktör analizi ile oluşturulan yapı doğrulayıcı faktör analizi ile onaylanmıştır. Bu kapsamda ilgili sonuçlar Şekil 1'deki gibidir. Araştırmada yer alan faktörlerin (gizil değişkenlerin) işbirlikçi tutum, hükmetme tutumu, kaçınma tutumu, uyma tutumu ve uzlaşma tutumu şeklinde beş gizil değişkenden oluşan sınıf içi çatışmayı çözmeye yönelik öğretmen tutumunu ölçen doğrulayıcı model ayrı ayrı kurulmuştur.

İlk olarak İBA, İBB, İBC, İBD, İBE, İBF ve İBG gözlenen değişkenleri işbirlikçi tutum gizil değişkenine yüklenmiştir.



Şekil 1. İşbirlikçi Tutum Doğrulayıcı Modeli

Şekil 1 ele alındığında birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonuçları model uyum iyiliği değerleri açısından literatürde kabul edilen sınırlar içerisinde olduğu saptanmaktadır. Uyum iyiliği değerlerinin de literatürde kabul edilen sınırların oldukça üstünde olduğu gözlenmektedir. Modelde yer alan CMIN/DF değeri 1,997 olduğundan 3'ün altında bir değer mükemmel uyuma işaret ettiğini göstermektedir. Ayrıca GFI değeri 0,972; CFI değeri 0,993; RMSEA değeri 0,067 olduğundan mükemmel uyuma sahip bir doğrulayıcı model olduğu gözlenmektedir. Analiz sırasında uyum iyiliği değerleri düşük çıktığından modifikasyon indekslerine bakılmış ve sırasıyla e4-e5 arasında kovaryans kurularak tekrar test edilmiştir. Ardından uyum iyiliği değerleri hâlâ yeterli düzeyde olmadığından e6-e7 hata terimleri arasında da kovaryans bağlantısı yayılmıştır. Yapılan iki modifikasyon sonucunda model uyum iyiliği değerleri oldukça mükemmel yakın olmuştur. Oluşturulan bu modele ilişkin standardize ve standardize olmayan regresyon katsayıları ve ilgili sonuçlar Tablo 4.2'deki gibidir. İşbirlikçi tutum gizil değişkenine ait gözlenen değişkenlerin maddeleri ve anlamları aşağıdaki gibidir:

- İBA: Çatışmayı yok saymaktansa konuşarak sorunu çözerim.
- İBB: Tarafların kabul edeceği bir çözüm için çabalarım.
- İBC: Sorunların nedenini araştırır, sorunu yapıcı bir şekilde çözerim.

- İBD: Çatışmayı nesnel bir bakış açısıyla tarafların çıkarları doğrultusunda çözerim.
- İBE: Çatışmayı çözmek için tarafları mutlu edecek bir çözüm yolu bulmaya çalışırım.
- İBF: Anlaşmazlıkları çözme amacıyla öğrencilerle birlikte ortak çözümler ararım.
- İBG: Problemleri konuşarak, taraflar için en adil yolu bulup çözülmesi gerektiğine inanırım.

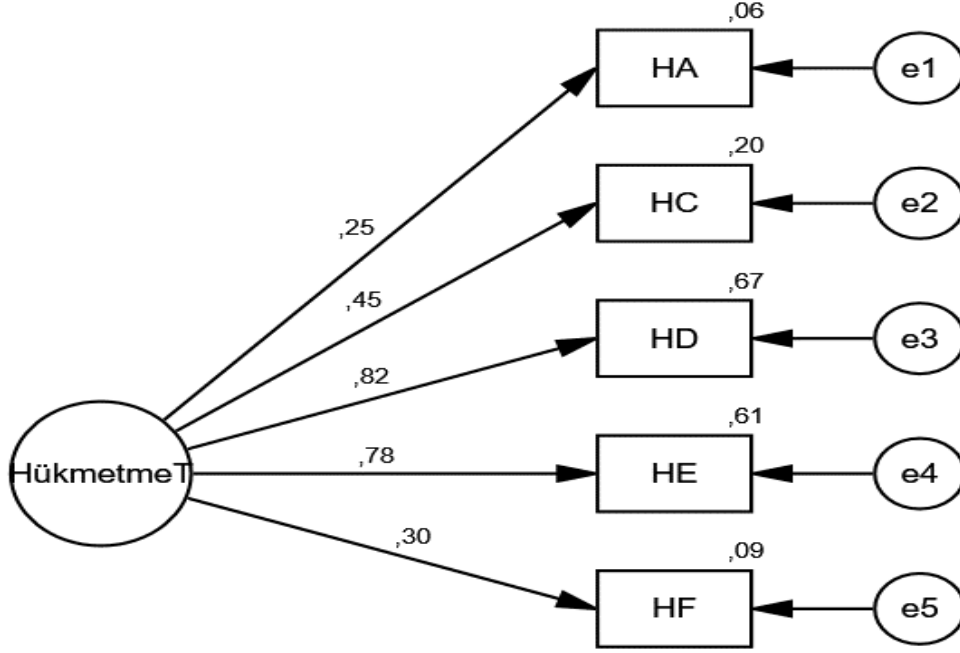
Tablo 4. 2. İş birlikçi Tutumuna Ait DFA Sonuçları

			β_0	β_1	S.E.	C.R.	P
İBA	<---	İsbirlikçiT	0,914	1			
İBB	<---	İsbirlikçiT	0,933	0,972	0,04	24,507	***
İBC	<---	İsbirlikçiT	0,907	0,98	0,043	22,533	***
İBD	<---	İsbirlikçiT	0,745	0,84	0,058	14,584	***
İBE	<---	İsbirlikçiT	0,733	0,833	0,059	14,168	***
İBF	<---	İsbirlikçiT	0,892	0,9	0,042	21,387	***
İBG	<---	İsbirlikçiT	0,916	0,938	0,041	23,102	***

β_0 = Standardize beta katsayıları, β_1 = Standardize olmayan beta katsayıları. S.E.= Standart Hata, C.R.= Kritik oran, $P<0.01$.

Öğretmenlerin sınıf içi çatışma tutumlarından biri olan işbirlikçi tutum gizil değişkeninde yer alan maddelerden hiçbiri atılmamıştır. Ortaya konan ölçüm modeli toplanan veriler ile iyi uyum değerlerine sahip çıkmamıştır. Ardından iki tane modifikasyon yapılarak modelin uyum iyiliği değerleri oldukça iyi hale getirilmiştir. Sonuç olarak modelin son hâlinde elde edilen çözüm ile $CMIN= 23,965$; $DF= 12$; $CMIN/DF= 1,997$; $CFI= 0,993$; $GFI= 0,972$; $RMSEA= 0,067$ olarak belirtilen sınırlar içerisinde çekilmiştir. Bu modelin istatistiksel olarak anlamlı ve iyi uyum değerlerine sahip olduğu anlamına gelmektedir. Doğrulayıcı faktör analizinde öğretmenlerin sınıf içi çatışmaya yönelik tutumlarından biri olan işbirlikçi tutumlarına ait tüm maddelerin yol katsayıları istatistiksel olarak anlamlıdır. İBA için elde edilen yol katsayıları $\beta_0= 0,917$; İBB için $\beta_0= 0,933$; İBC için $\beta_0= 0,907$; İBD için $\beta_0= 0,745$; İBE için $\beta_0= 0,733$; İBF için $\beta_0= 0,892$; İBG için $\beta_0= 0,916$ olarak saptanmıştır. Yol katsayıları açısından en yüksek sınıf içi çatışmaya yönelik öğretmen tutumlarından işbirlikçi tutumu en fazla etkiye sahip olan maddenin İBA olduğu ortaya konmuştur ($\beta_0= 1,00$).

Araştırmada yer alan bir diğer faktör (gizil değişken) hükmetme tutumu HA, HC, HD, HE ve HF gözlenen değişkenleri hükmetme tutumu gizil değişkenine yüklenmiştir. Doğrulayıcı ölçüm modeline ait sonuçlar Şekil 2'deki gibidir.



Şekil 2: Hükmetme Tutumuna Ait DFA Sonuçları

Şekil 2 ele alındığında birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonuçları model uyum iyiliği değerleri açısından literatürde kabul edilen sınırlar içerisinde olduğu saptanmaktadır. Uyum iyiliği değerlerinin de literatürde kabul edilen sınırların oldukça üstünde olduğu gözlenmektedir. Modelde yer alan CMIN/DF değeri 2,122 olduğundan 3'ün altında bir değer mükemmel uyuma işaret ettiğini göstermektedir. Ayrıca GFI değeri 0,982; CFI değeri 0,969; RMSEA değeri 0,071 olduğundan mükemmel uyuma sahip bir doğrulayıcı model olduğu söylenebilir. Oluşturulan bu modele ilişkin standardize ve standardize olmayan regresyon katsayıları ve ilgili sonuçlar Tablo 4.3'teki gibidir. Hükmetme tutum gizil değişkenine ait gözlenen değişkenlerin maddeleri ve anlamları aşağıdaki gibidir:

- HA: Sınıfta rekabet olmasını tercih ederim.
- HC: Problemin beni ilgilendiren kısmıyla ilgilenirim.

- HD: Fikir ve görüşlerimi kabul ettirmek için baskı yaparım.
- HE: Öğrencilerin beni otorite kabul edip benden korkmaları hoşuma gider.
- HF: Çatışmada tarafların kazanmak için her yolu denemelerini isterim.

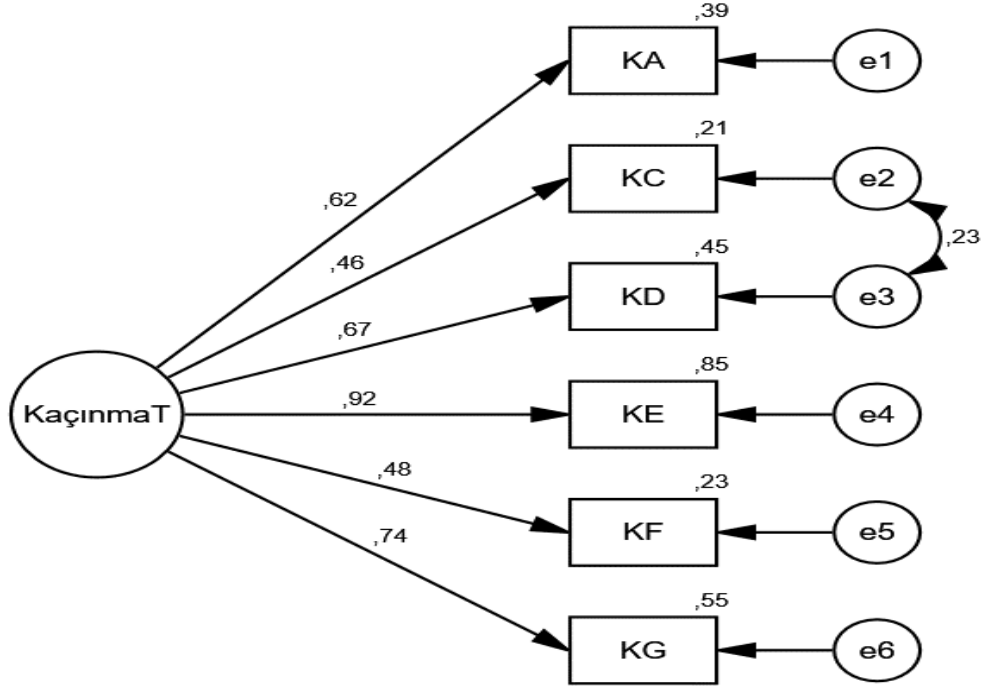
Tablo 4. 3. Hükmetme Tutumuna Ait DFA Sonuçları

			β_0	β_1	S.E.	C.R.	P
HA	<---	HükmetmeT	0,250	1			
HC	<---	HükmetmeT	0,452	1,634	0,534	3,058	0,002
HD	<---	HükmetmeT	0,818	2,163	0,653	3,31	***
HE	<---	HükmetmeT	0,779	2,448	0,737	3,321	***
HF	<---	HükmetmeT	0,295	1,118	0,424	2,638	0,008

β_0 = Standardize beta katsayıları, β_1 = Standardize olmayan beta katsayıları. S.E.= Standart Hata, C.R.= Kritik oran, $P < 0.01$.

Öğretmenlerin sınıf içi çatışma tutumlarından biri olan hükmetme tutumu gizil değişkeninde yer alan maddelerden hiçbiri atılmamıştır. Ortaya konan ölçüm modeli toplanan veriler ile iyi uyum değerlerine sahiptir. Sonuç olarak modelden elde edilen çözüm ile CMIN= 10,608; DF= 5; CMIN/DF= 2,122; CFI= 0,969; GFI= 0,982; RMSEA= 0,071 olarak belirtilen sınırlar içerisinde gözlenmiştir. Bu modelin istatistiksel olarak anlamlı ve iyi uyum değerlerine sahip olduğu anlamına gelmektedir. Doğrulayıcı faktör analizinde öğretmenlerin sınıf içi çatışmaya yönelik tutumlarından biri olan hükmetme tutumuna ait tüm maddelerin yol katsayıları istatistiksel olarak anlamlıdır. HA için elde edilen yol katsayıları $\beta_0 = 0,250$; HC için $\beta_0 = 0,452$; HD için $\beta_0 = 0,818$; HE için $\beta_0 = 0,779$; HF için $\beta_0 = 0,295$ olarak saptanmıştır. Yol katsayıları açısından en yüksek sınıf içi çatışmaya yönelik öğretmen tutumlarından hükmetme tutumuna en fazla etkiye sahip olan maddenin HE olduğu ortaya konmuştur ($\beta_0 = 2,448$).

Araştırmada yer alan bir diğer faktör (gizil değişken) kaçınma tutumu KA, KC, KD, KE, KF ve KG gözlenen değişkenleri kaçınma tutumu gizil değişkenine yüklenmiştir. Doğrulayıcı ölçüm modeline ait sonuçlar Şekil 3'teki gibidir.



Şekil 3: Kaçınma Tutumuna Ait DFA Sonuçları

Şekil 3 ele alındığında birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonuçları model uyum iyiliği değerleri açısından literatürde kabul edilen sınırlar içerisinde olmadığından ilk etapta uygun şekilde modifikasyon yapılmıştır. Ardından yapılan analiz sonucunda uyum iyiliği değerlerinin literatürde kabul edilen sınırların üstünde olduğu tespit edilmiştir. Modelde yer alan CMIN/DF değeri 1,678 olduğundan 3'ün altında bir değer mükemmel uyuma işaret ettiğini söylenebilir. Ayrıca GFI değeri 0,980; CFI değeri 0,988; RMSEA değeri 0,055 olduğundan mükemmel uyuma sahip bir doğrulayıcı model olduğu saptanmıştır. Analiz sırasında uyum iyiliği değerleri düşük çıktığından modifikasyon indekslerine bakılmış ve e2-e3 arasında kovaryans kurularak tekrar test edilmiştir. Yapılan modifikasyon sonucunda model uyum iyiliği değerleri oldukça mükemmel yakın olmuştur. Oluşturulan bu modele ilişkin standardize ve standardize olmayan regresyon katsayıları ve ilgili sonuçlar Tablo 4.4'teki gibidir. Kaçınma tutumu gizil değişkenine ait gözlenen değişkenlerin maddeleri ve anlamları aşağıdaki gibidir:

- KA: Sorunları tartışmaktan kaçınırım.
- KC: Çatışmadan kaçmak için elimden geleni yaparım.
- KD: Bir sorun karşısında sessiz kalmayı tercih ederim.
- KE: Sınıfta çatışma önemli değil, ben dersimi yaparım.
- KF: Sınıfta yaşanan çatışmaları dinlerim ve çözmek için uğraşmam.
- KG: Sınıfta yaşanan sorunlar zamanla kendiliğinden çözülür, bu sebeple soruna müdahale etmem.

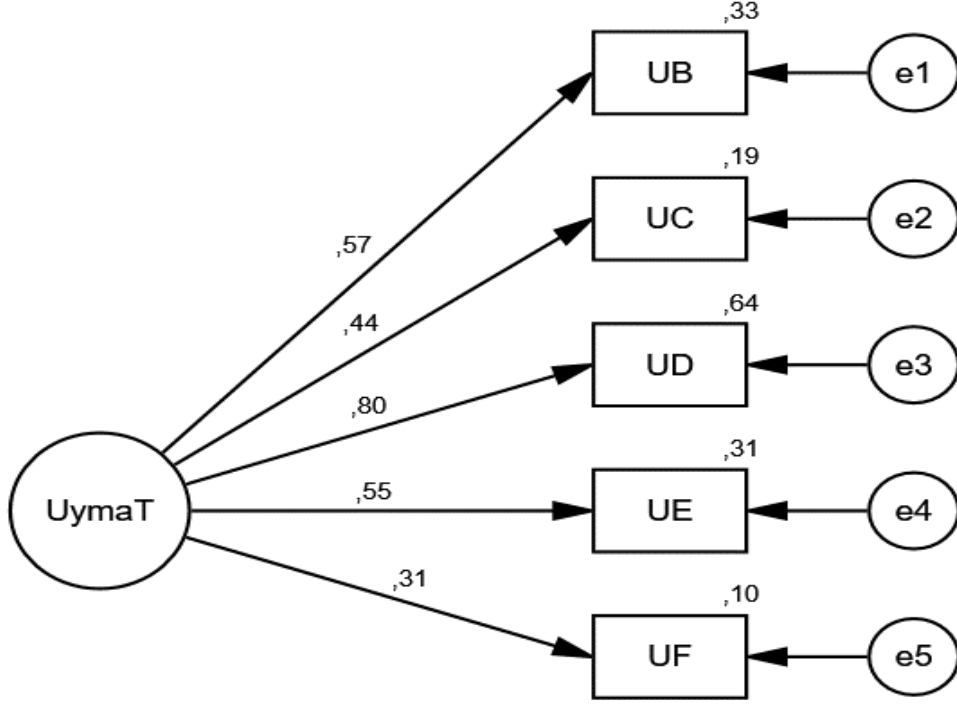
Tablo 4. 4. Kaçınma Tutumuna Ait DFA Sonuçları

			β_0	β_1	S.E.	C.R.	P
KA	<---	KaçınmaT	0,625	1			
KC	<---	KaçınmaT	0,456	1,051	0,174	6,052	***
KD	<---	KaçınmaT	0,673	1,147	0,136	8,407	***
KE	<---	KaçınmaT	0,921	1,276	0,128	9,975	***
KF	<---	KaçınmaT	0,479	1,008	0,159	6,346	***
KG	<---	KaçınmaT	0,744	1,171	0,129	9,079	***

β_0 = Standardize beta katsayıları, β_1 = Standardize olmayan beta katsayıları. S.E.= Standart Hata, C.R.= Kritik oran, $P<0.01$.

Öğretmenlerin sınıf içi çatışma tutumlarından biri olan kaçınma tutumu gizil değişkeninde yer alan maddelerden hiçbiri atılmamıştır. Ortaya konan ölçüm modeli toplanan veriler ile iyi uyum değerlerine sahip olmadığından e2-e3 arasında kovaryans kurularak uyum iyiliği değerleri düzeltilmiştir. Sonuç olarak modelden elde edilen çözüm ile $CMIN= 13,427$; $DF= 8$; $CMIN/DF= 1,678$; $CFI= 0,988$; $GFI= 0,980$; $RMSEA= 0,055$ olarak belirtilen sınırlar içerisinde gözlenmiştir. Bu sonuç modelin istatistiksel olarak anlamlı ve iyi uyum değerlerine sahip olduğu anlamına gelmektedir. Doğrulayıcı faktör analizinde öğretmenlerin sınıf içi çatışmaya yönelik tutumlarından biri olan kaçınma tutumuna ait tüm maddelerin yol katsayıları istatistiksel olarak anlamlıdır. KA için elde edilen yol katsayıları $\beta_0= 0,625$; KC için $\beta_0= 0,456$; KD için $\beta_0= 0,673$; KE için $\beta_0= 0,921$; KF için $\beta_0= 0,479$; KG için $\beta_0= 0,744$ olarak elde edilmiştir. Yol katsayıları açısından sınıf içi çatışmaya yönelik öğretmen tutumlarından kaçınma tutumuna en fazla etkiye sahip olan maddenin KE olduğu ortaya konmuştur ($\beta_0= 1,276$).

Araştırmada yer alan bir diğer faktör (gizil değişken) kaçınma tutumu UB, UC, UD, UE ve UF gözlenen değişkenleri uyuma tutumu gizil değişkenine yüklenmiştir. Doğrulayıcı ölçüm modeline ait sonuçlar Şekil 4'teki gibidir.



Şekil 4: Uyma Tutumuna Ait DFA Sonuçları

Şekil 4 ele alındığında birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonuçları model uyum iyiliği değerleri açısından literatürde kabul edilen sınırlar içerisinde olduğu saptanmaktadır. Uyum iyiliği değerlerinin de literatürde kabul edilen sınırların üstünde olduğu gözlenmektedir. Modelde yer alan CMIN/DF değeri 1,855 olduğundan 3'ün altında bir değer mükemmel uyuma işaret ettiği söylenebilir. Ayrıca GFI değeri 0,985; CFI değeri 0,973; RMSEA değeri 0,062 olduğundan mükemmel uyuma sahip bir doğrulayıcı model olduğu söylenebilir. Oluşturulan bu modele ilişkin standardize ve standardize olmayan regresyon katsayıları ve ilgili sonuçlar Tablo 4.5'teki gibidir. Uyma tutumu gizil değişkenine ait gözlenen değişkenlerin maddeleri ve anlamları aşağıdaki gibidir:

- UB: Öğrenci isteklerini koşulsuz kabul ederim.
- UC: Yaşanan çatışmada öğrenci beklentisini karşılamaya çalışırım.

- UD: Sınıftaki çatışmalarda öğrenci istekleri için kendimden ödün veririm.
- UE: Kendi isteğim için öğrenciden fedakârlık yapmasını beklerim.
- UF: Sınıfta yaşanan çatışmalarda sorunu taraflardan suçsuz ya da az suçlu olan taraf lehine çözerim.

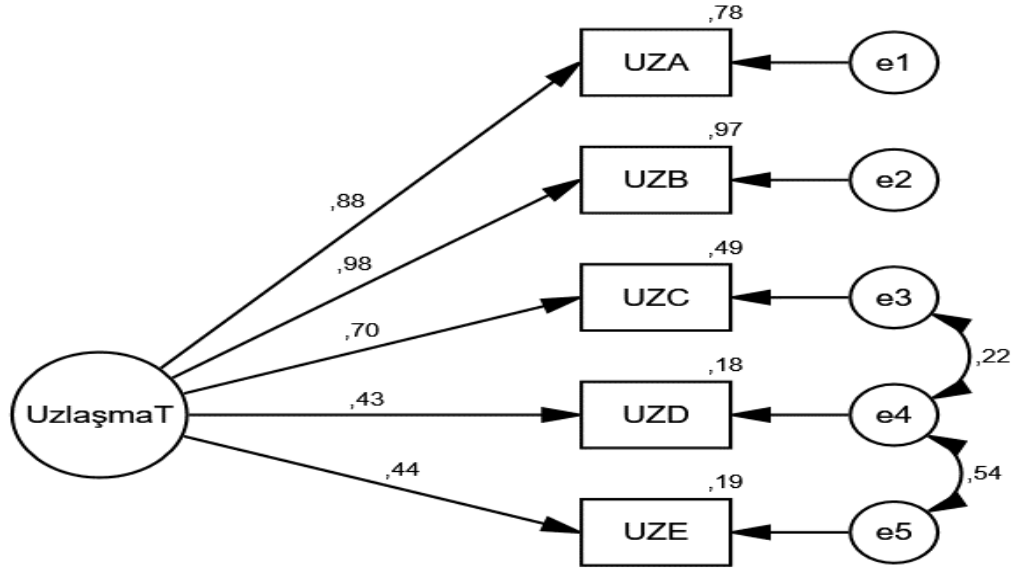
Tablo 4. 5. Uyma Tutumuna Ait DFA Sonuçları

			β_0	β_1	S.E.	C.R.	P
UB	<---	UymaT	0,571	1			
UC	<---	UymaT	0,441	1,116	0,221	5,04	***
UD	<---	UymaT	0,802	1,709	0,27	6,325	***
UE	<---	UymaT	0,553	1,165	0,196	5,93	***
UF	<---	UymaT	0,311	0,809	0,214	3,778	***

β_0 = Standardize beta katsayıları, β_1 = Standardize olmayan beta katsayıları. S.E.= Standart Hata, C.R.= Kritik oran, $P<0.01$.

Tablo 4.5 ele alındığında, öğretmenlerin sınıf içi çatışma tutumlarından biri olan uyma tutumu gizil değişkeninde yer alan maddelerden hiçbiri atılmamıştır. Ortaya konan ölçüm modeli toplanan veriler ile iyi uyum değerlerine sahiptir. Sonuç olarak modelden elde edilen çözüm ile $CMIN= 9,273$; $DF= 5$; $CMIN/DF= 1,855$; $CFI= 0,973$; $GFI= 0,985$; $RMSEA= 0,062$ olarak belirtilen sınırlar içerisinde gözlenmiştir. Bu sonuç, modelin istatistiksel olarak anlamlı ve iyi uyum değerlerine sahip olduğu anlamına gelmektedir. Doğrulayıcı faktör analizinde öğretmenlerin sınıf içi çatışmaya yönelik tutumlarından biri olan uyma tutumuna ait tüm maddelerin yol katsayıları istatistiksel olarak anlamlıdır. UB için elde edilen yol katsayıları $\beta_0= 0,571$; UC için $\beta_0= 0,441$; UD için $\beta_0= 0,802$; UE için $\beta_0= 0,553$ ve UF için $\beta_0= 0,311$ olarak saptanmıştır. Yol katsayıları açısından sınıf içi çatışmaya yönelik öğretmen tutumlarından uyma tutumuna en fazla etkiye sahip olan maddenin UD olduğu ortaya konmuştur ($\beta_0= 1,709$).

Araştırmada yer alan bir diğer faktör (gizil değişken) kaçınma tutumu UZA, UZB, UZD ve UZE gözlenen değişkenleri uzlaşma tutumu gizil değişkenine yüklenmiştir. Doğrulayıcı ölçüm modeline ait sonuçlar Şekil 5'teki gibidir.



Şekil 5: Uzlaşma Tutumuna Ait DFA Sonuçları

Şekil 5 ele alındığında birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonuçları model uyum iyiliği değerleri açısından literatürde kabul edilen sınırlar içerisinde olmadığı gözlenmiştir. Bu nedenle uyum iyiliği değerlerini yükseltmek adına en uygun modifikasyonlar dikkate alınarak sırasıyla e3-e4 ve e4-e5 arasında kovaryanslar kurularak uyum iyiliği değerleri belirli ölçüde düzeltilmiştir. Ancak modelin bazı uyum iyiliği değerleri literatürde kabul edilen sınırların altından kalmıştır. Bu görece denek sayısı ile bağlantılı olabilir. Bazı değerler düşük de olsa elde edilen veriler doğrulayıcı ölçüm modelini genel olarak desteklemektedir. Modelde yer alan CMIN/DF değeri 9,007 olduğundan 5'in üstünde bir değer iyi uyuma işaret etmemektedir. Öte yandan GFI değeri 0,956; CFI değeri 0,964 olduğundan model uyumunun iyi olduğuna işaret etmektedir. RMSEA değeri ise 0,189 olduğundan iyi uyum göstermediği anlamına gelmektedir. Uyum iyiliği değerlerinden ikisi açısından kötü sonuçlar olsa da diğer iki değer oldukça iyi olması modelin kabul edilebilirliğini arttırmaktadır. Oluşturulan bu modele ilişkin standardize ve standardize olmayan regresyon katsayıları ve ilgili sonuçlar Tablo 4.6'daki gibidir. Uzlaşma tutumu gizil değişkenine ait gözlenen değişkenlerin maddeleri ve anlamları aşağıdaki gibidir:

- UZA: Öğrencilerin uzlaşması için çabalarım.
- UZB: Sınıfın yararı için tarafların uzlaşmasını isterim.
- UZC: Sınıfın çıkarı için tarafların fedakârlık yapmalarını isterim.
- UZD: Adil bir çözüm için tarafların her birinden kendisinden ödün vermelerini isterim.
- UZE: Anlaşmazlıklarda taraflardan ısrarcı olmamalarını, geri adım atmalarını isterim.

Tablo 4. 6. Uzlaşma Tutumuna Ait DFA Sonuçları

			β_0	β_1	S.E.	C.R.	P
UZA	<---	UzlaşmaT	0,883	1			
UZB	<---	UzlaşmaT	0,983	1,091	0,055	19,686	***
UZC	<---	UzlaşmaT	0,700	0,792	0,062	12,759	***
UZD	<---	UzlaşmaT	0,429	0,500	0,074	6,762	***
UZE	<---	UzlaşmaT	0,438	0,54	0,078	6,933	***

β_0 = Standardize beta katsayıları, β_1 = Standardize olmayan beta katsayıları. S.E.= Standart Hata, C.R.= Kritik oran, $P<0.01$.

Tablo 4.6 ele alındığında, öğretmenlerin sınıf içi çatışmayı çözmeye yönelik tutumlarından biri olan uzlaşma tutumu gizil değişkeninde yer alan maddelerden hiçbiri atılmamıştır. Ortaya konan ölçüm modeli toplanan veriler ile iyi uyum değerlerine sahip değildir. Bu nedenle en uygun modifikasyonlar bulunarak kovaryans bağlantıları kurulmuştur. Sonuç olarak modelden elde edilen çözüm ile $CMIN= 27,021$; $DF= 3$; $CMIN/DF= 9,007$; $CFI= 0,964$; $GFI= 0,956$; $RMSEA= 0,189$ olarak gözlenmiştir. Bu sonuç, modelin uyum iyiliği değerlerinden ikisinin kritik eşiğin üzerinde ve iyi uyuma sahip olmadığını diğer iki değer ise istatistiksel olarak anlamlı ve iyi uyum değerlerine sahip olduğunu göstermektedir. Doğrulayıcı faktör analizinde öğretmenlerin sınıf içi çatışmayı çözmeye yönelik tutumlarından biri olan uzlaşma tutumuna ait tüm maddelerin yol katsayıları istatistiksel olarak anlamlıdır. UZA için elde edilen yol katsayıları $\beta_0= 0,883$; UZB için $\beta_0= 0,983$; UZC için $\beta_0= 0,700$; UZD için $\beta_0= 0,429$ ve UZE için $\beta_0= 0,438$ olarak saptanmıştır. Yol katsayıları açısından sınıf içi çatışmaya yönelik öğretmen tutumlarından uyma

tutumuna en fazla etkiye sahip olan maddenin UZB olduğu ortaya konmuştur ($\beta_0=1,091$).

3.2. ALT PROBLEM 1: YTÖ'DE CİNSİYET, BRANŞ, MESLEKTE GEÇİRİLEN YIL VE KADEMEYE GÖRE ÖĞRETMENLERİN ÇATIŞMA ÇÖZMEYE YÖNELİK TUTUMLARI NELERDİR?

Sınıf içi çatışmayı çözmeye yönelik öğretmen tutumlarının cinsiyete göre nasıl farklılaştığını görmek için t-testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.7'deki gibidir.

Tablo 4. 7. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Sınıf İçi Çatışmayı Çözme Tutumları

	Cinsiyet	N	Ort.	S.S.	t	p
İşBirTop	Kadın	182	29,2143	5,90750	1,478	0,141
	Erkek	42	27,5476	8,99106		
HükTop	Kadın	182	9,9231	3,27802	-1,284	0,205
	Erkek	42	10,7619	3,93117		
KaçTop	Kadın	182	10,2198	3,74107	-2,336	0,020
	Erkek	42	11,8571	5,38549		
UymaTop	Kadın	182	11,1978	3,28976	-0,652	0,517
	Erkek	42	11,5952	3,62282		
UymsuzTop	Kadın	182	18,0824	4,19929	0,794	0,428
	Erkek	42	17,4524	6,19285		

Tablo 4.7 incelendiğinde, cinsiyete göre kaçınma tutumunun anlamlı şekilde değiştiği saptanmıştır ($t=-2,336$; $p<0,05$). Yani erkeklerin kaçınma tutumu kadın öğretmenlerden daha yüksektir. Öte yandan cinsiyete göre diğer çatışmaya yönelik çözüm tutumlarının anlamlı şekilde farklılaşmadığı gözlenmektedir.

Öğretmenlerin mezun oldukları bölüm ya da fakülteye göre sınıf içi çatışmaları çözmeye yönelik tutumlarının nasıl değiştiğini incelemek adına ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarında elde edilen bulgular Tablo 4.8'deki gibidir.

Tablo 4. 8. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülteye Göre Sınıf İçi Çatışmayı Çözmeye Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi

		Kareler top	sd.	Kareler ort.	F	p
İşBirTop	Gruplararası	87,415	2	43,707	1,002	0,369
	Gruplarıçi	9638,424	221	43,613		
	Toplam	9725,839	223			
HükTop	Gruplararası	10,747	2	5,373	0,458	0,633
	Gruplarıçi	2591,807	221	11,728		
	Toplam	2602,554	223			
KaçTop	Gruplararası	10,816	2	5,408	0,314	0,731
	Gruplarıçi	3803,023	221	17,208		
	Toplam	3813,839	223			
UymaTop	Gruplarıçi	12,988	2	6,494	0,577	0,563
	Toplam	2489,401	221	11,264		
	Gruplararası	2502,388	223			
UymsuzTop	Gruplarıçi	38,742	2	19,371	0,903	0,407
İşBirTop	Toplam	4738,972	221	21,443		
	Gruplarıçi	4777,714	223			

Tablo 4.8 dikkate alındığında, öğretmenlerin mezun oldukları bölüm ya da fakülte açısından sınıf içi çatışmayı çözmeye dönük tutumları anlamlı şekilde değişmemektedir. Yani okunan bölüm ya da fakülteye göre sınıf içinde meydana gelen çatışmayı engellemeye yönelik tutumları etkilememektedir.

Öğretmenlerin çalıştıkları kademeye göre sınıf içi çatışmayı önlemeye yönelik tutumlarının nasıl değiştiğini saptamak amacıyla ANOVA analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 4.9'daki gibidir.

Tablo 4. 9. Öğretmenlerin Çalıştıkları Kademeye Göre Sınıf İçi Çatışmayı Çözmeye Yönelik Tutumların Değerlendirilmesi

		Kareler top	sd.	Kareler ort.	F	p
İşBirTop	Gruplararası	114,297	2	57,149	1,314	0,271
	Gruplarıçi	9611,542	221	43,491		
	Toplam	9725,839	223			
HükTop	Gruplararası	19,725	2	9,862	0,844	0,431
	Gruplarıçi	2582,829	221	11,687		
	Toplam	2602,554	223			
KaçTop	Gruplararası	18,166	2	9,083	0,529	0,590
	Gruplarıçi	3795,673	221	17,175		
	Toplam	3813,839	223			
UymaTop	Gruplarıçi	11,377	2	5,688	0,505	0,604
	Toplam	2491,012	221	11,272		
	Gruplararası	2502,388	223			
UymsuzTop	Gruplarıçi	55,341	2	27,670	1,295	0,276
İşBirTop	Toplam	4722,373	221	21,368		
	Gruplarıçi	4777,714	223			

Tablo 4.9 incelendiğinde, katılımcıların çalıştıkları kademeye göre sınıf içindeki çatışmayı çözmeye yönelik tutumun anlamlı şekilde değişmediği saptanmıştır. Yani öğretmenlerin ilkökul, ortaokul ya da lisede öğretmen olmalarının sınıf içi çatışmayı çözmeye yönelik tutumları etkilemediği gözlenmektedir.

Öğretmenlerin çalışma yıllarına göre sınıf içi çatışmayı çözmeye yönelik tutumlarının değişip değişmediğini saptamak için ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 4.10'daki gibidir.

Tablo 4. 10. Öğretmenlerin Çalışma Deneyimine Göre Sınıf İçi Çatışmayı Çözmeye Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi

		Kareler top	sd.	Kareler ort.	F	p
İşBirTop	Gruplararası	107,413	2	53,706	1,234	0,293
	Gruplarıçi	9618,427	221	43,522		
	Toplam	9725,839	223			
HükTop	Gruplararası	49,854	2	24,927	2,158	0,118
	Gruplarıçi	2552,699	221	11,551		
	Toplam	2602,554	223			
KaçTop	Gruplararası	1,959	2	0,980	0,057	0,945
	Gruplarıçi	3811,880	221	17,248		
	Toplam	3813,839	223			
UymaTop	Gruplarıçi	66,203	2	33,101	3,003	0,050
	Toplam	2436,185	221	11,023		
	Gruplararası	2502,388	223			
UymsuzTop	Gruplarıçi	8,523	2	4,261	0,197	0,821
İşBirTop	Toplam	4769,191	221	21,580		
	Gruplarıçi	4777,714	223			

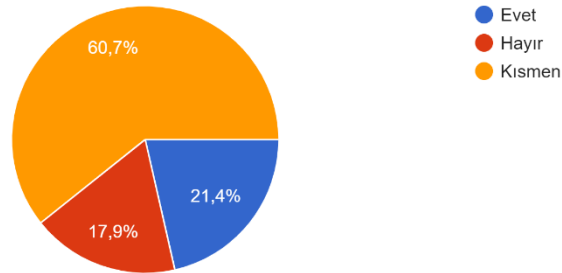
Tablo 4.10 incelendiğinde, öğretmenlerinin iş deneyiminin sınıf içi çatışmayı yönetmeye yönelik tutumları anlamlı şekilde değişmemektedir. Ancak uyma tutumu iş deneyimine göre anlamlı farklılık göstermektedir (F (2-221)=3,003, p=0,05). Yani 6-10 yıl arası deneyime sahip olanlar 11 ve üstü yıl deneyime sahip olan öğretmenlere göre daha yüksek uyma tutumuna sahiptir. Öte yandan öğretmenlerin

1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11 ve üstü yıllarda çalışma deneyimine göre sınıf içi çatışmayı önlemeye yönelik diğer tutumları anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

3.3. ALT PROBLEM 2: YTÖ'DE ÖĞRETMENLERİN SINIFTA SÜREKLİ ÇATIŞMA YAŞAMALARINA, OKUL REHBERLİK SERVİSİNDEN FAYDALANMALARINA GÖRE ÇATIŞMA ÇÖZME TUTUMLARI DEĞİŞMEKTE MİDİR?

Öğretmenlerin sınıfta sürekli çatışma yaşanması sorusuna verilen cevapların Yüzdelik dilimleri Grafik 1'de verilmiştir. Sonuçla ilgili yorum grafiğin altına yapılmıştır. Grafikten sonra t-testi analiz sonuçları verilmiş olup analiz sonucu yorum yapılmıştır.

Grafik 1. “Sınıf içinde sürekli çatışma yaşıyor mu?” sonuçları



Grafik 1'de görüldüğü gibi öğretmenlerin %60,7'si kısmen, %21,4'ü evet, %17,9'u hayır cevabını vermişleridir. Grafik sonuçlarına göre öğretmenlerin sınıf içi çatışmayı sık sık yaşadıkları sonucu çıkmaktadır. Analiz sonucu 136 öğretmen sınıfta kısmen çatışma yaşadığını, 48 öğretmen sınıfta sürekli çatışma yaşadığı ve 40 öğretmen sınıfta sürekli çatışma yaşamadığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin sınıfta sürekli çatışma yaşayıp yaşamamasına göre çatışmayı çözme tutumlarının nasıl farklılaştığını gözlemlemek için t-testi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.11'deki gibidir.

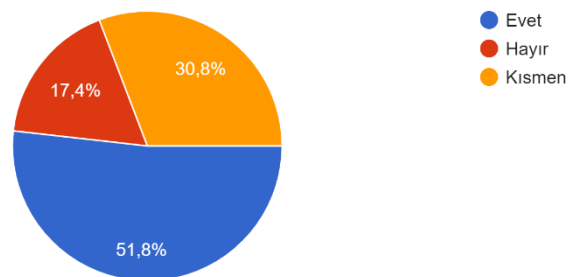
Tablo 4. 11. Sınıfta Çatışma Yaşama Durumuna Göre Öğretmen Tutumlarının Değerlendirilmesi

		N	Ort.	S.S.	t	p
İşBirTop	Evet	48	29,4792	5,74267	1,137	0,260
	Hayır	40	27,7000	8,39475		
HükTop	Evet	48	10,3958	3,60106	0,265	0,791
	Hayır	40	10,2000	3,31430		
KaçTop	Evet	48	10,0208	4,20481	-1,196	0,235
	Hayır	40	11,0500	3,85606		
UymaTop	Evet	48	11,3542	3,85641	0,520	0,604
	Hayır	40	10,9250	3,85232		
UymsuzTop	Evet	48	18,6667	4,53043	1,028	0,307
	Hayır	40	17,5500	5,48167		

Tablo 4.11 incelendiğinde, sınıfta çatışma yaşanıp yaşanmamasına göre öğretmenlerin çatışmayı çözmeye yönelik tutumları anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlerin sınıfta yaşanan çatışmalar için okul rehberlik servisinden faydalanmalarına ait grafik aşağıda verilmiştir.

Grafik 2. “Okul rehberlik servisinden yararlanıyor musunuz?” sonuçları



Grafik 2’de görüldüğü gibi öğretmenlerin %51,8’i evet, %30,8’i kısmen, %17,4’ü hayır cevabını vermişleridir. Burada öğretmenler sınıf içinde yaşadıkları çatışmalar için okul rehberlik servisinden yardım istedikleri görülmüştür. Analiz sonucu 116 öğretmen rehberlik servisinden faydalandığını, 69 öğretmen rehberlik servisinden kısmen faydalandığını ve 39 öğretmen rehberlik servisinden faydalanmadığını belirtmiştir. Genel olarak öğretmenlerin sınıf içi çatışmada rehberlik servisinden faydalandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların sınıfta yaşanan çatışmalarda okul rehberlik servisinden yararlanıp yararlanmamaya göre sınıftaki çatışmayı çözmeye yönelik tutumlarının farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek adına t-testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına ait bulgular Tablo 4.12’deki gibidir.

Tablo 4. 12. Okulun Rehberlik Servisinden Yararlanma Durumuna Göre Çatışmayı Çözmeye Yönelik Tutumdaki Değişim

		N	Ort.	S.S.	t	p
İşBirTop	Evet	116	28,5086	7,06676	-1,333	0,186
	Hayır	39	29,8974	5,05650		
HükTop	Evet	116	10,3103	3,21522	-0,654	0,516
	Hayır	39	10,7692	3,96340		
KaçTop	Evet	116	10,3966	3,94281	-0,598	0,552
	Hayır	39	10,8718	4,40203		
UymaTop	Evet	116	11,1293	3,44277	-1,640	0,106
	Hayır	39	12,2308	3,68826		
UymsuzTop	Evet	116	17,7328	4,84428	-2,013	0,048
	Hayır	39	19,3590	4,18951		

Tablo 4.12 incelendiğinde, katılımcıların rehberlik hizmetlerinden yararlanıp yararlanmamalarına göre sınıf içi çatışmayı çözmeye yönelik öğretmen tutumlarından uzlaşma tutumu anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($t=-2,013$; $p<0,05$).

Yani rehberlik hizmetinden yararlanmayanların uzlaşma tutumu ortalama puanları yararlananlardan daha fazladır. Öte yandan rehberlik hizmeti alıp almamaya göre diğer tutum değişkenleri anlamlı şekilde değişmemektedir.

3.4. ALT PROBLEM 3: YTÖ'DE ÖĞRETMENLERİN ÇATIŞMA ÇÖZME STRATEJİLERİNE YÖNELİK TUTUMLARI NELERDİR?

Öğretmenlerin sınıf içi çatışma çözme tutumlarına yönelik ortalama değerleri Tablo 4.13'te verilmiştir.

Tablo 4. 13. Öğretmenlerin Çatışma Çözme Tutumlarına Yönelik Ortalama Değerleri

	1	2	3	4	5	Ort.
İşbirlikçi Tutum	1					28,902
Hükmetme Tutumu	-0,074	1				10,080
Kaçınma Tutumu	-0,223**	0,547**	1			10,527
Uyma Tutumu	0,107	0,426**	0,460**	1		11,272
Uzlaşma Tutumu	0,695**	0,023	-0,076	0,204**	1	18,3211

**p<0,05

Öğretmenlerin sınıf içi çatışmaya yönelik çözüm tutumlarından işbirlikçi tutuma ait ifadeler 7 ifadeden oluştuğu için en yüksek 35 en düşük 7 puan aralığında değişmektedir. Ortalama değere bakıldığında katılımcıların işbirlikçi tutum değerlerinin ortalamanın üstünde yükseğe yakın olduğu gözlenmektedir. Öğretmen tutumlarından hükmetme değişkenine ait değerler 5 ifade ile ölçüldüğünden, en küçük 5 en yüksek 25 puan aralığında değişmektedir. Bu kapsamda katılımcıların hükmetme tutumunun orta değerinin altında düşük değere yakın olduğu gözlenmektedir. Öğretmenlerin tutumlarını ölçmeye yarayan değişkenlerden kaçınma değişkenini ölçmek için 6 maddeden oluşan en küçük 6 en yüksek 30 puan aralığında değerlendirilmektedir. Bu minvalde ortalama değerlerin düşük kaçınma değerine sahip olduğu gözlenmektedir. Öğretmenlerin tutumlarından uyma değişkenini

ölçmek için 5 ifadeden oluşan ve en az 5 en çok 25 puanlık değerlerle ölçülmüştür. Bu minvalde öğretmenlerin uyma tutumu değerleri düşük değere yakındır. Son olarak öğretmenlerin uzlaşma değişkenine ait değerler 5 ile 25 puan aralığında ölçülmüştür. Ortalama değerlere bakıldığında uzlaşma tutumunun ortanın üstünde yükseğe yakın olduğu gözlenmektedir. Bu kapsamda işbirlikçi ve uzlaşma tutumu yüksek değerlere yakınken diğer öğretmen tutumları ortalamanın altında kalmıştır.

Analizlerin sonucunda öğretmenlerin iş birliği stratejisini kullanmaya daha yakın olduklarını belirtebiliriz. İş birliğinden sonra uzlaşma kullanımının fazla olduğu görülmüştür. Diğer stratejiler sırasıyla uyma, kaçınma ve hükmetme şeklindedir. Diğer stratejilere göre hükmetme stratejisi öğretmenler tarafından az tercih edilmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Tartışma ve Sonuç

Çalışmamızın bu bölümünde yabancı çocuklara Türkçe öğretiminde öğretmenlerin sınıf içi çatışma çözme tutumlarıyla ilgili ortaya çıkan verilere ulaşılmıştır. Sonuçlar araştırmanın amaçları ile bağıntılı olan bölüm başlıkları biçiminde ele alınarak aşağıda tartışılmıştır.

Demografik yapıya ait sonuçlar ve tartışma

Demografik yapı incelendiğinde kadın öğretmenlerin araştırmaya daha fazla katılım sağladıkları görülmektedir. Çalışılan kademe olarak ilkökul seviyesinde, diğer kademelerin üç katı kadar çalışan öğretmen olduğu görülmektedir. Bu da yabancı çocukların erken yaşlardan itibaren Türkçe öğrenmeye başladıklarını göstermektedir. Erken yaşta dil eğitiminin başlanması, diğer yaşlara kıyasla dil öğrenmenin daha kolay olmasını sağlamaktadır. İlkokul kademesinde çalışan öğretmenlerin fazla olması sınıf öğretmenliği mezunlarının sayı olarak diğer branşlardan fazla olmasını açıklamaktadır. Ancak sınıf öğretmenliği sayı olarak fazla olmasına karşın ilkökul kademesindeki sayı ile eşit değildir.

İlkokulda sadece sınıf öğretmenlerinin değil diğer branşlardan öğretmenlerinde Türkçe öğretimi yaptığı görülmektedir. Bu durum ilkökullarda daha sonra da diğer kademelerde yabancı çocuklara Türkçe öğretimine ihtiyacın olduğu ve bu ihtiyacın farklı branş dallarıyla kapatılmaya çalışıldığı ihtimalini yükseltmektedir.

Araştırma sonucu, farklı branşlardan öğretmenlerin bu alanda çalıştığını ortaya çıkmıştır. Bu alanda çalışan öğretmenlerin genellikle 6-10 yıldır yabancı çocuklara Türkçe öğrettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yeni önem kazanan bu alan için öğretmenlerin meslekî deneyimleri önem arz etmektedir.

Mezun olunan fakülte ve branş bazında birinci sırada sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenler bulunmaktadır. Daha sonra sırasıyla Türkçe öğretmenliği, Türk dili ve edebiyatı bölümü, edebiyat öğretmenliği ve diğer branşlar yer almaktadır.

Alt problem 1: “YTÖ’de cinsiyet, branş, meslekte geçirilen yıl ve kademeye göre öğretmenlerin çatışma çözmeye yönelik tutumları”na ait sonuçlar ve tartışma

Araştırma sonucunda, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre kaçınma stratejisini daha çok kullandıkları görülmüştür. Uysal’ın (2012) yaptığı çalışma da erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre kaçınma, uyma ve uzlaşma stratejilerini daha çok kullandıkları görülmüştür. Ancak Habib’in (2006) çalışmasında erkekler hükmetme ve uyma stratejilerini bayanlara göre daha çok kullanmaktadır.

Kaçınma dışında diğer stratejileri, erkek ve kadın öğretmenlerin eşit düzeyde veya eşit düzeye yakın kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bu açıdan Uysal’ın (2012) çalışmasıyla farklı bir sonuca ulaşılmıştır.

Okunan bölümün sınıf içi çatışma çözme tutumlarını etkilemediği görülmüştür. Yani öğretmenlerin mezun oldukları bölümler, çatışma çözme tutumlarını etkilememektedir.

Öğretmenlerin bitirdikleri fakültenin çatışma çözümünü etkilemediği ortaya çıkmıştır.

Çalışılan kademenin çatışma çözme tutumlarını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin çalışma deneyimlerine göre çatışma çözmeye yönelik tutumlarında uyma tutumunu tercih ettikleri görülmüştür. 6-10 yıl deneyime sahip öğretmenlerin 11 ve üstü deneyime sahip öğretmenlerden daha fazla uyma stratejisini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Genel olarak baktığımızda öğretmenlerin çatışma çözme tutumları meslekte geçirilen yıl, kademe, branş, mezun olunan bölüm ve fakülteden etkilenmedikleri belirlenmiştir. Sungur (2008) İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin çatışma çözme stratejilerinin incelediği çalışmasında öğretmenlerin cinsiyet, branş, meslekî kademenin çatışma çözme stratejilerinin seçiminde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç çalışmamızı destekler niteliktedir. Öğretmenlerin çatışma çözme tutumlarının dış etmenlere göre değiştirmemelerinin sebebi olarak hitap ettikleri kesimin özelliklerini önceden tahmin ettikleri düşünülmektedir. Türkçe bilmeyen veya az bilen çocukların verecekleri tepkileri, arkadaşlık ilişkilerini,

davranışlarını öğretmenlerin tahmin ettiği ve derslerini bunları düşünerek planladıkları düşünülmektedir. Belirli bir stratejiyi kullanmadıkları duruma ve hitap ettikleri kesime göre uygun stratejiyi seçtikleri düşünülmektedir.

Alt problem 2: “YTÖ’de öğretmenlerin sınıfta sürekli çatışma yaşamalarına, okul rehberlik servisinden faydalanmalarına göre çatışma çözme tutumları değişmekte midir?”e ait sonuçlar ve tartışma

Öğretmenlerin sınıf içinde sürekli çatışma yaşamalarının çatışma çözme tutumlarını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Okul rehberlik servisinden yararlanmayan öğretmenler uzlaşma tutumu daha fazla olduğu görülmüştür. Rehberlik servisinden yararlanan öğretmenler yararlanmayanlara göre daha az uzlaşma tutumunu sergilemektedir.

Uzlaşma dışındaki diğer çatışma çözme stratejilerine karşı rehberlik servisinden faydalanmanın etkilemediği ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, sınıf içinde çatışma yaşadıkları belirtmişlerdir.

Öğretmenler, sınıf içinde yaşanan çatışmalar için okul rehberlik servisinden yararlandıkları belirtmişlerdir. Çatışma çözmeye yönelik rehber öğretmenleriyle birlikte çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe bilmeyen veya az bilen çocuklar sınıf içinde farklı sebeplerle çatışma yaşamaktadır. Öğretmenler yaşanan bu çatışmaların farkındadır ve bu sebeple rehber öğretmenleriyle birlikte çalışarak çatışmayı çözmeye çalışmaktadır.

Alt problem 3: “YTÖ’de öğretmenlerin çatışma çözme stratejilerine yönelik tutumları nelerdir?”e ait sonuçlar ve tartışma

Sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin iş birliği stratejisine daha yakın oldukları görülmüştür. Habib’in (2006), Sungur (2008), Başak (2010), Korkmaz’ın (2013) yaptığı çalışmalarda öğretmenlerin en çok iş birliği stratejisini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin bu stratejiyi daha çok kullanmaları, sınıf içi iletişime olumlu katkı sağladığı düşünülmektedir. Çatışmaların ihtiyaçları giderildiği ve çatışmaya şahit olan çocukların dolaylı doyum sağladıkları bu tutumda öğretmene olan güven artmaktadır. Çocukların Türkçeye karşı ilgi ve öğrenme isteklerinin sınıftaki olumlu atmosferle artacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin iş birliğinden sonra uzlaşma stratejisine yakın oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Aydın'ın (2015) yaptığı araştırmada da uzlaşma stratejisi en çok tercih edilen stratejidir. Bu durumda uzlaşma genellikle en çok tercih edilen stratejilerden biridir diyebiliriz. Ayrıca Gümüşeli (1994) ve Korkmaz (2013) çalışmalarında da uzlaşma stratejisi en çok tercih edilen ikinci stratejidir. Yapılan diğer araştırmalar çalışmamızın sonuçlarını desteklemektedir. Diğer stratejilerin kullanımının az olduğu görülmüştür.

Habib (2006), Korkmaz (2013), Aydın (2015) çalışmalarında hükmetme stratejisinin çok tercih edilmediği görülmüştür. Hükmetme stratejisinin yapılan diğer araştırmalarda da az kullanılması araştırmamız destekler niteliktedir. Öğretmenler tarafından hükmetme strateji tutumunun az kullanılması Türkçe öğretimi açısından önemli bir sonuçtur. Öğrenci sorunlarını, emir ve otoriter bir tutumla çözmeye çalışmak öğrencileri güvensiz ve değersiz hissettirebilir. Yeni öğrendikleri bir dille sorunlarını anlatmaya çalışmak öğrenciler için baş etmeleri gereken zorlu bir durumdur. Öğretmenin emirle ve öğrenciyi anlamadan kendi istediği gibi çatışmayı çözmesi öğrencileri zor duruma sokmakta ve dil öğrenme isteklerini olumsuz etkilemektedir.

Öğretmenlerin sınıf içinde çatışan çocukların ihtiyaçlarını bir şekilde karşılamaya çalıştıkları görülmüştür. Yabancı çocuklara karşı çatışma çözümede olumlu yaklaşılmaktadır. Sınıf ve çocuk için en yararlı stratejiler ve tutumlar seçilmeye çalışılmıştır.

Öneriler

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde araştırma yapmak isteyen araştırmacılara aşağıdaki hususlar önerilmiştir.

1. Araştırmamızda çocukların eğitim kademeleri belirtilmeden inceleme yapılmıştır. Eğitim kademeleri belirtilerek ilkokul, ortaokul ve lise için ayrı ayrı sınıf içi çatışma incelenebilir.
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çocukların eğitimi araştırılmıştır. Aynı araştırma yetişkinler içinde yapılabilir.

3. Araştırmamızda yurt içi ve yurt dışı ayırımı yapılmamıştır. Yurt içinde veya yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe ğretiminde sınıf içi çatışma tutumları araştırılabilir.
4. Araştırmamızda sınıf lideri olarak öğretmenlerin çatışma özme\yönetme tutumları incelenmiştir. Öğrencilerin sınıf içinde yaşadıkları çatışmaları yetişkin, ocuk olarak araştırılabilir.
5. Sınıf içi çatışma çözmede idare ve veli davranışları göz ardı edilmiştir. İdare ve veliler içinde çatışma çözme tutumları incelenebilir.
6. Velilerinin Türkçe dil becerileri dikkate alınmamıştır. Velilerin ocukların eğitimi için farklı bir ülkede ve farklı bir dilde yaşadıkları çatışmalar incelenebilir.
7. Öğretmenlerin en çok hangi konularda çatışma yaşadıkları ve bu çatışmaları çözmek için uyguladıkları çözüm önerileri incelenebilir.
8. Çalışmamız daha da genişletilerek kurum ve kuruluşlar belirtilerek yapılabilir.
9. Çocukların yabancı bir dil olarak Türkçe öğrenirken yaşadıkları durumlar, olaylar ve bu durumlarla baş etme yolları incelenebilir.
10. Yabancı dil olarak Türkçe ğretiminde çatışma alanında çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünölmektedir. Sınıf içi iletişimin, yaşanılan çatışmaların ve ğrenci-ğretmen ilişkisini birebir incelenmesinin alana ve öğretmenlere meslekî açıdan katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

KAYNAKÇA

KİTAPLAR

- Başaran, İ.E.** (1998). Yönetimde İnsan İlişkileri. Yönetimsel Davranış. Ankara: Yeniden Yazım.
- Demirel, G.** (2020). İki Dillilik ve Göçmen Çocuklara Türkçe Öğretimi. Umut Başar, Burak Tüfekçioğlu (Ed.). Göçmenlere Türkçe Öğretimi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Göçer, A.** (2018). Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretimi. Mustafa Durmuş, Alpaslan Okur (Ed.). Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı (2. Baskı). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Kalaycı, Ş.** (2008). Spss Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri (3. Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karasar, N.** (2020). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (35. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Karip, E.** (2010). Çatışma Yönetimi (4.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Moralı, G.** (2020). Kapsayıcı Eğitim Çerçevesinde Göçmen Öğrencilere Farklılaştırılmış Türkçe Öğretiminin Sınıfa Yansımaları. Umut Başar, Burak Tüfekçioğlu (Ed.). Göçmenlere Türkçe Öğretimi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S.** (2015). Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı (6. Basımdan Çev. Mustafa Baloğlu), Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Yağmur, K.** (2018). Dil Öğretiminde Anadili, İkinci Dil ve Yabancı Dil Kavramları. Mustafa Durmuş, Alpaslan Okur (Ed.). Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı (2. Baskı). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Ungan, S.** (2018). Dil ve Dünya Dilleri. Mustafa Durmuş, Alpaslan Okur (Ed.). Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı (2. Baskı). Ankara: Grafiker Yayınları.

TEZLER

- Aydın, B.** (2015). *İlkokullarda Görevli Öğretmenler ve Yöneticilerin Okullarda Yaşanan Çatışma Nedenleri ve Çözümlerine İlişkin Görüşleri (Karşıyaka Örneği)*. Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Başak, B.** (2010). *Çatışma ve Çatışma Yönetimi: İzmir Kamu ve Vakıf Üniversitelerinin Karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Bilgic, D.** (2008). *İlkokullarda Öğretmen-Yönetici Çatışmaları ve Çözüm Yöntemleri*. İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, P.** (2015). *Öğretmenlerin Okul Ortamında Öğrencilerle Yaşadığı Çatışma Kaynaklarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gül, Ö.** (2011). *İlköğretim 2. Kademe Öğrencileri ile Branş Öğretmenleri Arasında Yaşanan Çatışma Alanlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gümüşeli, A.İ.** (1994). *İzmir Ortaöğretim Okulları Yöneticilerinin Öğretmenler ile Aralarındaki Çatışmaları Yönetme Biçimleri*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gündoğan Bayır, Ö.** (2015). *İlkokul Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Çatışma Çözme Becerilerinin Gelişiminin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Keleş, A.E.** (2007). *Üniversite İngilizce Hazırlık Okulu Okutmanlarının Çatışmaya Bakış Açıları ve Çatışma Yönetim Biçimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmaz, A.** (2013). *İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Çatışma Yönetimi Stratejileri ve İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Kunduracioğlu, H.** (2008). *Sınıf Öğretmenlerinin Çatışmaya İlişkin Yaklaşımları*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Özgan, H.** (2006). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi: Gaziantep Örneği*. Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Özkubat, İ. G.** (2013). *Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Algıladıkları Yönetici Çatışma Stillerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Sarıpınar, G. G.** (2014). *Meslek Liselerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Akranları ve Öğretmenleri ile Yaşadıkları Çatışma ile Çatışma Yönetim Stratejileri*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sungur, D.** (2008). *Eskişehir Yenikent Eğitim Bölgesi İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Çatışma Yönetim Yaklaşımları*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Şentürk, N.** (2006). *İlköğretim Okullarında Yaşanan Çatışma Türleri ve Yöneticilerin İzledikleri Çözüm Yöntemleri*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne
- Uysal, C. T.** (2012). *Resmi ve Özel İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi "İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği"*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yurdunkulu, A.** (2016). *İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Çatışma Durumları ve Çatışma Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi (Düzce-Merkez İlçe Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

MAKALE VE İNTERNET YAYINLARI

- Er, M. & Durmuş, M.** (2021). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğreticilerin Sınıf İçi İletişim Yaklaşımları ve Mikro Saldırganlık. *Turkish Studies-Language*, 16(3), s. 1873-1884.
- Güllüoğlu, Ö.** (2013). Kayseri’de Hizmet Veren Özel İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çatışma Faktörlerinin ve Çatışma Yönetimi Stratejilerinin Analizi. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, Sayı 36, s.193-218
- Kapıcı, S. & Radward, S.** (2016). Eğitim Örgütlerinde Çatışma ve Çatışma Yönetimi Üzerine Bir Araştırma: İzmir Balçova Örneği. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl. 2, Sayı. 3, s. 55-79.
- Kara, A.** (2010). Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, C.9, Sayı 32, s. 49-62.
- Mutluoğlu, S. & Serin, O.** (2012). Çatışma Çözme Eğitim Programının İlkokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözme Becerilerine Etkisi. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling*, C.1, Sayı 1, s.25-34

EKLER

EK A: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu bölümde anketimize katılan yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin kişisel bilgilerine yer verilmiştir. Bu bilgiler üçüncü kişi ve kurumlarla paylaşılmayacak olup sadece araştırmamız için kullanılacaktır. Formu içtenlikle doldurduğunuz için teşekkür ederim.

Tablo A. Kişisel Bilgi Formu

Adı						
Soyadı						
Cinsiyet	Kadın		Erkek			
Çalıştığınız kademe	İlkokul					
	Ortaokul					
	Lise					
Çalışma yılınız	1 - 5		5 - 10		10 - +	
Mezun olduğunuz fakülte	Eğitim fakültesi					
	Fen- Edebiyat fakültesi					
	Diğer					
Mezun olduğunuz branş	Türkçe öğretmenliği					
	Sınıf öğretmenliği					
	Edebiyat öğretmenliği					
	Türk dili ve edebiyatı bölümü					
	Diğer					
Sınıfta sürekli çatışma yaşıyor musunuz?	Evet		Hayır		Kısmen	
Sınıf içindeki çatışmalar genelde hangi sebepten kaynaklanmaktadır?	Öğrencinin kültürel farklılığı					
	Öğrencinin yaşı					
	Öğrencinin psikolojik durumu					
	Öğrencinin aile yapısı					
	Öğrencinin eski yaşantıları					
	Ebeveyn davranışları					
	Diğer					
Sınıf içinde yaşanan çatışmalarda okul rehberlik servisinden yararlanıyor musunuz?	Evet		Hayır		Kısmen	
Sınıf içi çatışma çözümüne yönelik eğitim aldınız mı?	Evet		Hayır			
(Cevabınız evetse) Katıldığınız eğitimin size faydası oldu mu?	Evet		Hayır			

EK B: SINIF İÇİ ÇATIŞMA ÇÖZME TUTUM ÖLÇEĞİ

Çalışmamızın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, sınıflarında yaşadıkları çatışmaları çözmeye yönelik tutumlarını incelemek ve analiz etmektir. Bu sınıflarda farklı sebeplerden ötürü birçok çatışma yaşanmaktadır. Yaşanan çatışmaları genellikle sınıfın otoritesi ve sınıfın idaresi kabul edilen öğretmen çözmektedir. Bu sebeple çalışmamızda öğretmenlerin sınıfta yaşadıkları çatışmalara yönelik geliştirdiği çözüm stratejileri ve tutumları incelenecektir. Anket; (1) tamamen katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) kararsızım, (4) katılıyorum, (5) kesinlikle katılıyorum, anlamına gelmektedir. Her ifadeyi okuduktan sonra bu ifadeye katılma derecenizi gösteren sütundaki ilgili yeri işaretleyiniz. Anketimize içtenlikle cevap verdiğiniz ve çalışmamıza katıldığınız için teşekkür ederiz.

Tablo B. Sınıf İçi Çatışma Çözmeye Yönelik Öğretmen Tutum Anketi

		*Okuduğunuz ifadelerden size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.	1	2	3	4	5
İŞBİRLİKLI	1	Çatışmayı yok saymaktansa konuşarak sorunu çözerim.					
	2	Tarafların kabul edeceği bir çözüm için çabalarım.					
	3	Sorunların nedenini araştırır, sorunu yapıcı bir şekilde çözerim					
	4	Çatışmayı nesnel bir bakış açısıyla tarafların çıkarları doğrultusunda çözerim.					
	5	Çatışmayı çözmek için tarafları mutlu edecek bir çözüm yolu bulmaya çalışırım.					
	6	Anlaşmazlıkları çözmeye amacıyla öğrencilerle birlikte ortak çözümler ararım.					
	7	Problemleri konuşarak, taraflar için en adil yolu bulup çözülmesi gerektiğine inanırım.					
HÜKMETME	1	Sınıfta rekabet olmasını tercih ederim.					
	2	Anlaşmazlığın çözümünde ısrarcı olurum.					
	3	Problemin beni ilgilendiren kısmıyla ilgilenirim.					
	4	Fikir ve görüşlerimi kabul ettirmek için baskı yaparım.					
	5	Öğrencilerin beni otorite kabul edip benden korkmaları hoşuma gider.					
	6	Çatışmada tarafların kazanmak için her yolu denemelerini isterim.					
	7	Anlaşmazlıkları çözmek için öğrencilerin bilgi ve becerilerini kullanmalarını isterim.					

			1	2	3	4	5
KAÇINMA	1	Sorunları tartışmaktan kaçınırım.					
	2	Çatışmaların sınıfa zarar verdiğini düşünürüm.					
	3	Çatışmadan kaçmak için elimden geleni yaparım.					
	4	Bir sorun karşısında sessiz kalmayı tercih ederim.					
	5	Sınıfta çatışma önemli değil, ben dersimi yaparım.					
	6	Sınıfta yaşanan çatışmaları dinlerim ve çözmek için uğraşmam.					
	7	Sınıfta yaşanan sorunlar zamanla kendiliğinden çözülür, bu sebeple soruna müdahale etmem.					
UYMA	1	Öğrencileri kırmaktan kaçınırım.					
	2	Öğrenci isteklerini koşulsuz kabul ederim.					
	3	Yaşanan çatışmada öğrenci beklentisini karşılamaya çalışırım.					
	4	Sınıftaki çatışmalarda öğrenci istekleri için kendimden ödün veririm.					
	5	Kendi isteğim için öğrenciden fedakârlık yapmasını beklerim.					
	6	Sınıfta yaşanan çatışmalarda sorunu taraflardan suçsuz ya da az suçlu olan taraf lehine çözerim.					
UZLAŞMA	1	Öğrencilerin uzlaşması için çabalarım.					
	2	Sınıfın yararı için tarafların uzlaşmasını isterim.					
	3	Sınıfın çıkarı için tarafların fedakârlık yapmalarını isterim.					
	4	Adil bir çözüm için tarafların her birinden kendisinden ödün vermelerini isterim.					
	5	Anlaşmazlıklarda taraflardan ısrarcı olmamalarını, geri adım atmalarını isterim.					
	6	Çatışmayı çözerken tarafların istek ve şikayetlerinden vazgeçmelerini isterim.					