

LİSE YÖNETİCİLERİNİN ÇATIŞMA ÇÖZÜM STRATEJİ VE TAKTİKLERİNİN SOSYAL OLUŞTURMACILIK KURAMI PERSPEKTİFİNDEN İNCELENMESİ^(*)

Abbas TÜRNÜKLÜ

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, İzmir

Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin öğrenci çatışmalarını çözüm strateji ve taktiklerini sosyal oluşturmıcılık perspektifinden incelemektir. Araştırma alt sosyo-ekonomik çevrelerde bulunan yedi genel lisede 709 öğrenci, 75 öğretmen ve 21 yönetici ile çalışılarak gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan iki anket ve bir görüşme protokolü kullanılmıştır. Örneklem seçiminde sırasıyla tabakalı, basit tesadüfi ve uygun örnekleme seçim teknikleri uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda, okul yöneticilerinin kullandığı çatışma çözüm strateji ve taktiklerine ilişkin olarak öğrenci, öğretmen ve yönetici görüşlerinin birbirlerinden farklılaştığı saptanmıştır. Öğretmenler öğrencilere göre, yöneticilerin daha yapıcı çatışma çözüm strateji ve taktiklerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin % 62'si, yöneticilerin yapıcı çatışma çözüm stratejilerini kullandıklarını belirtirken, öğrencilerin ancak % 27'si bu doğrultuda görüş belirtmiştir. Benzer şekilde bayan öğrenciler erkek öğrencilere göre, okul yöneticilerin daha yapıcı çatışma çözüm strateji ve taktikleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Yöneticilerin kendilerine ilişkin algılarının, özellikle öğrenci görüşlerinden anlamlı biçimde farklılaştığı saptanmıştır. Öğretmenlerin ve özellikle bayan öğrencilerin yöneticilerin yapıcı çatışma çözüm strateji ve taktiklerini kullandıklarını belirtmelerine karşın, bunların öğüt verme ve görüşme anlamında sınırlı kaldığı saptanmıştır. Elde edilen sonuçlar sosyal oluşturmıcılık kuramı çerçevesinde incelendiğinde, okul yöneticilerinin, öğrencilerin çatışma çözüm stratejilerine ilişkin bilgilerini ve becerilerini oluşturmalarına katkı vermekten uzak olduğu söylenebilir.

Anahtar sözcükler: Çatışma çözüm stratejileri, sosyal oluşturmıcılık.

^(*)Bu araştırma 03.KB.EĞT.011 numaralı proje olarak, Dokuz Eylül Üniversitesi, Araştırma Projeleri ödeneğinden desteklenmiştir.

abbas türnüklü

EXAMINATION OF HIGH SCHOOL MANAGERS' CONFLICT RESOLUTION STRATEGIES AND TACTICS FROM THE SOCIAL CONSTRUCTIVIST PERSPECTIVE

Abbas TÜRNÜKLÜ

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, İzmir

The purpose of this research was to examine high school administrators' conflict resolution strategies and tactics from a social constructivist perspective. Participants were 709 students, 75 teachers, and 21 school administrators from 7 high schools located in low socioeconomic areas in İzmir. Data were collected through administering two different questionnaire and an interview protocol. Participants were selected through stratified, simple random, and convenience sampling techniques. Results showed that there were differences among students, teachers and school administrators' views regarding school managers' conflict resolution strategies and tactics. Unlike the students, teachers stated that school managers used more constructive conflict resolution strategies and tactics rather than destructive ones. Whereas 62 % of teachers claimed that school managers used constructive conflict resolution strategies, only 27 % of the students shared this claim. Similarly more female students stated that school managers used constructive conflict resolution strategies and tactics than did the male students. School administrators' perceptions about themselves were radically different from the students' perceptions about school administrators. Although teachers and especially female students stated that school administrators used constructive conflict resolution strategies and tactics, these strategies and tactics were limited to the use of giving advice and talking students. When whole results of the research were examined based on social constructivist theory, it can be said that school managers' conflict resolution strategies and tactics can not lead to students' construction of knowledge and skills concerning conflict resolution strategies.

Key words: Conflict resolution strategies, social constructivist theory

abbas türnüklü

Çatışmaların yaşam içindeki konumu, bir metaforla şöyle açıklanabilir: Yerkürenin kendi eksenini etrafında dönmesini engellemek ne kadar olası ise, kişiler arası çatışmaları da toplumsal yaşamın dışına çıkarmak o kadar olasıdır (Johnson ve Johnson, 1996). Kişiler arası çatışmalar ve anlaşmazlıklar, ne yapılırsa yapılsın toplumsal yaşam içerisinde mutlaka ortaya çıkacaktır. Bu nedenle, üzerinde durulması gereken asıl sorun, çatışmanın ortaya çıkıp çıkmadığı ya da önlenip önlenemediği değil, kişiler arası çatışmaların ve anlaşmazlıkların olabildiğince yapıcı, olumlu ve çatışmanın taraflarını bütünleştirici ve ilişkileri geliştirici nitelikte yönetilip yönetilemeyeceğidir.

Kişiler arası çatışmalar ve anlaşmazlıklar, doğal ve kaçınılmaz olarak sosyal etkileşimin olduğu her ortamda gündeme gelmektedir. Bundan dolayıdır ki, asıl sorun, çatışmaların kişilerin bilişsel (problem çözme, muhakeme yapma, karar verme, seçim yapma, özyönetim, özdenetim, analitik düşünme, kaos yönetimi vd.) ve duyuşsal (duygularını ve isteklerini ifade etme, empati kurma, öfke yönetimi, şefkat, sevgi duyma vd.) becerilerini geliştirmek için bir **fırsat** ve **araç** olarak kullanılıp kullanılmayacağıdır. Bu bağlamda makalenin amacı, okul yöneticilerinin kendilerine yansıyan öğrenci çatışmalarıyla, başa çıkmak için kullandıkları strateji ve taktikler ile, bu strateji ve taktiklerin içeriğinin **sosyal oluşturma** kuramına dayalı olarak incelenmesidir.

Çatışma Çözüm Stratejileri Ve Taktikleri

Kişiler arası çatışma çözüm stratejilerine ilişkin alan yazında, üç çatışma çözüm stratejisi üzerinde daha çok durulmaktadır. Bunlar; 'diğer kişi ile işbirliğine girme', 'diğer kişiye hükmetme ve saldırgan davranma', 'diğer kişiden ve ilişkiden kaçınmaya' ilişkin stratejilerdir (Lulofs ve Cahn, 2000; Öner, 1999; Bodine ve Crawford, 1998; Schrupf, Crawford, ve Bodine, 1997; Fisher, Ury ve Patton, 1991).

Kişiler arası çatışmaların çözümünde işbirliğine yönelik stratejiler; çatışmanın diğer kişisiyle ortak sorunun yapıcı çözümüne yönelik karşılıklı yüzleşmeyi ve çatışmanın her iki tarafının ortak yararına olan yapıcı ve akılcı anlaşmaya ulaşmak için yüz yüze karşılıklı problem çözme tartışmalarına girmeyi gerektirmektedir (Karip, 1999; Johnson ve Johnson, 1995). İşbirliğine ve bütünleşmeye yönelik yapıcı çatışma çözüm stratejileri karşılıklı olarak işbirliğine girme, anlaşma olasılıklarını arama, karşılıklı güven duyma ve gösterme, ortak yarara ilişkin çözüm arama ve diğer kişiyle empati kurma, anlamaya ve anlaşılmaya çalışma gibi çatışma çözüm taktiklerini içermektedir (Lulofs ve Cahn, 2000). Yapıcı stratejileri kullanan

abbas türnüklü

kişiler ortak çatışmalarını hem kendilerinin hem de diğer tarafın gereksinimlerini giderecek birer fırsat olarak kabul ederler. Bu nedenle “**kazan-kazan**” yaklaşımını kabul eden bu bireyler, çatışma sürecini diğer bir anlatımla çatışma oyununu ve çatışmanın sonucunu kazan-kaybet yaklaşımından kazan-kazan yaklaşımına yani yıkıcılıktan yapıcılığa doğru değiştirmek için çaba sarfederler (Bodine ve Crawford, 1998).

Hükmedici, kazan-kaybet tarzındaki yıkıcı çatışma çözüm stratejilerin kullanılmasındaki amaç, tek başına zafer kazanmaktır. Karşı tarafa güvenilmediği için sözel tehdit ya da fiziksel saldırganlık gibi zorlayıcı tepkilerle karşılaşılabilir (Schumpf, Crawford, ve Bodine, 1997; Fisher, Ury ve Patton, 1991). Hükmedici çatışma çözüm stratejileri; rekabet, aşağılama, sözel tehdit, küçümseyici sözler, bağırma, fiziksel saldırı ya da tehdit, azarlama ve ısrarcı olma gibi çatışma çözüm taktiklerini içermektedir (Lulofs ve Cahn, 2000).

Çatışma çözümünde kaçınma stratejisi, çatışmanın taraflarından herhangi birinin hedefleri kendisi için önemli olmadığında ve diğer kişiyle ilişkisini sürdürmek istemediğinde, sorundan kaçınmak için kullanılır (Johnson ve Johnson, 1995). Diğer kişiyle olan ilişki arkadaşlık önemsiz ve yaşanan sorunun çözümü için harcanan enerji ve zaman uzun dönemde anlamsız ise bu strateji uygun görülebilir (Simpson, 1998). Bu stratejiyi seçen kişiler hem kendi haklarına ve gereksinimlerine, hem de diğer kişilerin haklarına ve gereksinimlerine karşı çok az duyarlıdırlar (Leeds, 2001). Çatışma çözümünde kaçınma stratejisi; tartışmayı en aza indirme, sorundan kaçınma, çekinme, görmezden gelme ve korkup geri çekilme gibi çatışma çözüm taktiklerini içermektedir (Lulofs ve Cahn, 2000).

Yukarıda belirtilen üç tip çatışma çözüm stratejisinin her durumda ve koşulda geçerli ve uygulanabilir olduğunu elbette söylemek güçtür. Bununla birlikte, okul gibi kişilerin uzun süreli beraberliklerinin söz konusu olduğu ortamlarda, hangi strateji ve taktiklerin başat olarak kullanıldığının özel bir önemi vardır. Çatışma çözüm sürecinin kendisi, öğrencilerin bilişsel, duygusal, sosyal ve ahlaki gelişimlerinde oldukça etkilidir. Bu nedenle kişilerin yaşadığı deneyimlerin içeriği, onların dönüşümlerinin yönelimi açısından özel bir öneme sahiptir. Kişilerin içinde buldukları ortamda yaşadıkları olay ve olgular, uzun dönemde kişilik gelişimlerini de etkileyebilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin okul ortamında yaşadıkları çatışma çözüm süreçlerinin incelenmesi bir gereklilikten çok zorunluluk gibi durmaktadır.

abbas türnüklü

Çatışma Çözüm Stratejilerinin Sosyal Oluşturmacılık Kuramıyla İlişkisi

Okul yöneticilerinin, çatışma çözüm stratejilerinin oluşturmacılık kuramına göre incelenmesinin nedeni, öğrencilere kişiler arası çatışma çözüm stratejilerinin ve taktiklerinin **didaktik bir biçimde öğretilemeyeceği** düşüncesidir. Öğrencilerin yetişkinlerle girdikleri ilişkinin doğası, diğer bir anlatımla çatışma çözüm süreci, onların kişiler arası çatışmaların yönetimine ilişkin yapılandırdıkları “bilgi ve beceriler” için de **temel** oluşturmaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin toplumsal etkileşim içerisinde yaşadıkları deneyimlerin, sosyal oluşturmacılık kuramına göre incelenmesine gereksinim vardır.

Oluşturmacı kurama göre öğrenen birey, kendi bilgisini başkalarından doğrudan almak yerine, yine kendisi bizzat oluşturmakta ve içselleştirmektedir (Gren ve Gredler, 2002; Özden, 2004). Bilgi, kimi zaman bir derse ilişkin kimi zaman ise, yaşam becerileri ya da kişiler arası ilişkilerin yönetimine ilişkin olabilir. Ernest (1996) bilginin, birey tarafından pasif olarak alınan bir şey değil, aksine, aktif olarak **inşa edilen** şey olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla, öğrenen birey kendi öğrenmesi üzerinde kontrol ve güç sahibidir (Brooks ve Brooks, 1999). Bu yaklaşımdan hareket edilirse, “**kişiler arası ilişkilerin yönetimine ilişkin bilgi ve beceriler**”, yetişkin öğütleri, nasihatları, tavsiyeleri ya da yönergeleri yoluyla öğrenilen değil, bizzat öğrenen kişinin **kendi öğrenmesini**, kendisinin inşa etmesi ve içselleştirmesi yoluyla öğrenilen ve kazanılan bir şeydir.

Sosyal oluşturmacılık kuramı, öğrenmenin “**sosyokültürel doğası**” ile ilgilenmektedir. Dolayısıyla bu yaklaşıma göre “bilgi” sosyal etkileşim ve karşılıklı konuşmalar içinde yapılandırıldığı için, toplumsal etkileşimin bir ürünüdür. Bu nedenle, tüm “anlamlar” toplumsal yönelimlidir. Bu bağlamda öğrenme ve öğretme süreci, toplumsal olarak oluşturulmuş bilginin paylaşılması ve müzakere edilmesini içermektedir (Fox, 2001). Sosyal etkileşim “bilgiyi” ve “anlamı” oluşturmaya katkıda bulunmaktadır (Green ve Gredler, 2002; Özden, 2004). Dolayısıyla bilgi, bireyin tek başına oluşturduğu bir deneyim değil, bundan farklı olarak sosyal etkileşim içerisinde bir yetişkin (öğretmen, yönetici, veli) ya da akran ile işbirliğine girerek ve paylaşarak oluşturulandır (Parawat ve Floden, 1994). Birey, toplumsal ortamlarda diğer kişilerle etkileşim içine girer ve anlamı diğer insanlarla yaptığı müzakereler ve paylaşımlar içerisinde anlamlandırır (Jaramilla, 1996). Bu sürece okul yöneticilerinin çatışma çözüm sürecinden bakılırsa, okul yöneticileri, sadece öğrencilere ait kişiler arası çatışmaları

abbas türnüklü

çözmemektedir. Buna ek olarak, yöneticiler süreci ve diyalogu yapılandırma ve sürdürme biçimleriyle de hem öğrencilere kendi aralarındaki çatışmaları nasıl çözeceklerine ilişkin model olmakta, hem de diyalogun belirleyicisi ve yapılandırıcısı olarak sordukları sorularla ve verdikleri açıklamalar ve yönergelerle öğrencilerin zihninde belirli düşüncelerin, duyguların ve anlamların oluşması için de motor görevi görmektedirler.

Kişi bilgiyi ve anlamı, “problem çözme” etkinlikleri yoluyla müzakere ederek oluşturur (Jaramilla, 1996). Oluşturulan **anlam**, sosyal etkileşimin ve müzakerenin bir ürünüdür. Yetişkinlerin, öğrenci çatışmalarını çözmek için öğrencilerle girdikleri problem çözme diyaloglarında, süreci yapılandırma biçimleri öğrencinin insan ilişkilerine yönelik oluşturduğu ve yapılandığı bilginin doğasını doğrudan etkilemektedir. Yetişkin sorun çözme sürecinde, kendine ve öğrenciye biçtiği rol ile, hem karşılıklı diyalog sürecini yapılandırmakta hem de öğrenciye diğer insanlarla sorun çözme diyaloglarına nasıl girmesi gerektiğine ilişkin olarak da **model** görevi görmektedir.

Sosyal oluşturma kuramına, göre birey ve toplum birbirine ayrılmaz biçimde bağlıdır. Birey, kendini diğer bireylerle kurduğu sosyal etkileşimler yoluyla yapılandırır. Bu bağlamda, sosyal oluşturma fiziksel gerçekliğe ilişkin sosyal deneyime dayalı olarak oluşturulmuş dünyayı modeller (Ernest, 1996). Bu süreçte yetişkinin rolü, kolaylaştırıcı olmaktır. Karşılıklı diyalog sürecinde “yetişkinin rolü”, öğrencinin olası gelişim potansiyeline etkisi temelinde incelenmelidir. Yetişkin yada daha yeterli bir akran, öğrencinin toplumsal ve kültürel deneyimlerine rehberlik yapar ve kolaylaştırır (Jaramilla, 1996). Bilgi acemi (öğrenci) ve uzman (öğretmen, yönetici ve daha yeterli bir akran) uygulayıcıların ilişkisinde saklı olduğu için, okul yöneticilerinin öğrencilerle girdiği problem çözme diyaloglarındaki kolaylaştırıcı ve rehberlik yapıcı rolü, öğrencinin sosyal ve duygusal gelişimi için temel bir konudur (Gren ve Gredler, 2002). Rogoff (1990) bu süreci, öğrencilerin bilişsel gelişimlerinde bir model olarak aldığı çıraklık (apprenticeship learning) kavramıyla açıklamaktadır. Öğrenci, toplumsal ve kültürel olarak örgütlenmiş etkinliklere, kendisinden çok daha yeterli kişilerle birlikte aktif olarak katılır. Dolayısıyla öğrenci sorun çözme sürecini bizzat yaşar ve paylaşır. Böylece, öğrenci bir yetişkinle “**ortak sorun**” çözme sürecinde düşünerek, tartışarak, eylemde bulunarak ve etkileşerek gelişim gösterir. Yetişkin gösterdiği tepkilerle, davranışlarla ve geri bildirimlerle, öğrenciye hem sorun çözme sürecinin yapılandırılmasında ve sürdürülmesinde rehberlik yapar hem de örtülü bir şekilde ne yapması ve ileride karşılaşacağı kişiler arası sorunları nasıl çözmesi gerektiği

abbas türnüklü

konusunda mesajlar verir. Bu süreçte yetişkinin sözlü ve sözlü olmayan davranışları ve mesajları oldukça önemlidir (Rogoff, 1990). Öğrenci, problem çözme sürecinde yetişkinin hem sözel hem de sözel olmayan davranışlarını gözlemler ve takip eder. Aslında yetişkin, problem çözme sürecinde bir yönüyle öğrenciye problemi kendi adına çözerken, öğrencinin adına da onu, ortak problemi yapıcı olarak çözme konusunda destekler ve rehberlik yapar.

Yukarıda verilen tüm alan yazın bilgilerinin ışığı altında, araştırmanın amacı kişiler arası çatışmaların ve anlaşmazlıkların doğasını ve çözüm stratejilerini lise düzeyinde incelemektir. Bu bağlamda öğrenci, öğretmen ve yöneticilerle çalışarak hem öğrenciler, hem de okul üyeleri açısından kişiler arası çatışmalara ve çözüm stratejilerine ilişkin analitik bir inceleme yapılması hedeflenmektedir. Bu hedef doğrultusunda araştırmada iki somut sorunun yanıtı aranmaktadır:

- Alt sosyo-ekonomik çevrelerde bulunan liselerde, **okul yöneticileri** kendilerine yansıyan öğrenci çatışma ve anlaşmazlıklarını hangi strateji ve taktiklerle çözmektedir ?
- Okul yöneticilerinin öğrenci çatışmalarını çözüm strateji ve taktikleri **sosyal oluşturma kuramına** göre nasıl bir yönelim göstermektedir?

YÖNTEM

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemine ait survey tekniği ve nitel araştırma yöntemine ait yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, öğrencilerden ve öğretmenlerden veri toplamak için anket, okul yöneticilerinden veri toplamak için ise, görüşme protokolü kullanılmıştır. Çalışmada, sırasıyla açık uçlu ve kapalı uçlu sorulardan oluşan iki anket ve görüşme protokolü kullanılmıştır. Araştırmada uygulanan anketlerden ilki açık uçlu sorulardan oluşan öğrenci ve öğretmen anketi, diğeri ise, bu anketlerden elde edilen verilere göre yapılandırılmış, kapalı uçlu sorulardan oluşturulmuş öğrenci anketidir. Çalışmada, araştırma yapılan okullarda yönetici sayısı sınırlı olduğu için, yöneticilerle “görüşme” yapılması tercih edilmiştir. Görüşme sürecinde okul yöneticilerinden karşılaştırmalı veri elde etmek için, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

abbas türnüklü

Kişiler arası çatışmalar ve çözüm stratejilerine ilişkin hem öğrencilerden hem de öğretmenlerden, daha ayrıntılı ve derin bilgi elde etmek için, anketler **açık uçlu** sorulardan oluşturulmuştur. Anket sorularının açık uçlu olması öğrencilere, her bir soruya kendi düşüncelerini özgürce katma fırsatı vermektedir (Babbie, 1990; Gall, Borg and Gall, 1996; Oppenheim, 1996). Dolayısıyla öğrenciler ve öğretmenler kişiler arası çatışmalara ve anlaşmazlıklara ilişkin görüşlerini, yine kendi cümleleriyle tanımlama ve açıklama fırsatı elde etmektedirler.

Anketteki soruların tümü açık uçlu olduğu için, ankete ilişkin geçerlik ve güvenilirlik analizi sürecinde, sadece geçerlik çalışması yapılmıştır. Geçerlik çalışmasında, “kapsam geçerliği” (Hovardaoğlu, 2000) eğitim fakültesinde çalışan öğretim üyelerinin ve okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine başvurularak gerçekleştirilmiştir.

Güvenirlik analizi sürecinde ise, analiz anket için değil, analizi yapan **araştırmacı** için gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda araştırmacının metindeki anlam öbeklerini ve temaları önceden belirlenmiş **kategorilere** ne derece **tutarlı** ve doğru kodladığını tespit etmek için “**kodlama güvenilirliğine**” bakılmıştır (Silverman, 1993; Miles ve Huberman, 1994; Kvale, 1996; Bakeman ve Gottman, 1997). Araştırma verilerinden alınan bir grup veri, bir hafta arayla **iki kez** aynı kategorilere, araştırmacı tarafından kodlanarak, araştırmacının kendi tutarlılığına bakmak yoluyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmacının kodlama güvenilirlik katsayısı “**.95**” bulunmuştur.

Açık uçlu sorulardan oluşan anketten elde edilen verilerin, içerik analizi tekniği kullanılarak elde edilen analiz sonuçlarına dayalı olarak, ikinci anket geliştirilmiştir. İkinci ankette tüm sorular kapalı uçludur. Böylece, aynı örnekleme önce açık uçlu sorulardan oluşan anketin, sonra kapalı uçlu sorulardan oluşan anketin uygulanması yoluyla sonuçların tutarlılığına bakılmıştır. Bu yöntemin kullanılmasının nedeni, yöntem çeşitlemesi (**methodological triangulation**) yoluyla (Denzin, 1989; 1994) verilerin tutarlılığına bakmaktır. Yöntem çeşitlemesinin seçilmesinin nedeni, aynı araştırma sorularını yanıtlamak için hem nicel verilerden hem de nitel verilerden yararlanma ve sonuçları doğrulama gereksinimidir (Patton, 1990).

Örneklem

Araştırma İzmir’de, Konak merkez ilçede (toplam 14 genel lise), alt sosyo-ekonomik çevrelerde bulunan **yedi genel lisede** dokuzuncu ve onuncu sınıflarda okuyan öğrenciler ve bu yaş grubuna derse giren öğretmenler ve

abbas türnüklü

okul yöneticileriyle çalışarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma örneklemini sırayla “tabakalı, küme ve uygun” (Balci, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 1999; Fink, 1995) örneklem seçim teknikleri kullanılarak oluşturulmuştur. Genel liseler, öncelikle tabakalı örneklem tekniğine göre alt sosyoekonomik çevrelerde olanlar ve olmayanlar diye iki gruba ayrılmıştır. Alt sosyoekonomik çevrelerde bulunan okulların belirlenmesinde göz önünde bulundurulmuş temel ölçüt, ekonomik bakımdan düşük gelirli ailelerin yaşadıkları semtlerin seçimidir. Araştırmaya, sadece bu bölgelerde bulunan genel liseler dahil edilmiştir. Bu seçimin temel nedeni ise, alt sosyoekonomik çevrelerde bulunan okullarla “odaklanmış” biçimde çalışabilmektir.

Açık uçlu sorulardan oluşan öğrenci anketi ve öğretmen anketi 2002-2003 akademik yılının bahar döneminde uygulanmıştır. Anketler 177’si bayan 182’si bay olmak üzere toplam 359 öğrenciye ve 47’si bayan 28’i bay olmak üzere toplam 75 öğretmene uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre yapılandırılan ikinci anket ise 2003-2004 akademik yılın bahar döneminde 185’i bayan 165’i bay olmak üzere toplam 350 öğrenciye uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme 21 okul yöneticisiyle çalışarak 2003-2004 akademik yılında gerçekleştirilmiştir. Yöneticilerin 20’si bay 1’i de bayandır. Bay ve bayan okul yöneticisi oranının farklı olmasının nedeni bazı okullarda bayan yöneticilerinin çok az, bazı okullarda ise hiç olmamasıdır.

Verilerin Analizi

Çalışmanın birinci bölümünde hem öğrencilere hem de öğretmenlere uygulanan anketin tamamı açık uçlu sorulardan oluştuğu için, elde edilen veriler “**sözeldir**”. Buna paralel olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılan yöneticilerden elde edilen veriler de sözeldir. Dolayısıyla **nitel** özellik taşımaktadır. Bu nedenle, metin biçiminde olan veriler “**içerik analizi**” (Silverman, 1993; Manning ve Cullum-swan, 1998; Yıldırım ve Şimşek, 1999, Bilgin, 1999; Bilgin, 2000) tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Açık uçlu sorulardan oluşan anketten elde edilen verilere uygulanan içerik analizi sonucunda elde edilen frekanslar üzerinde, parametrik olmayan istatistiksel analiz tekniklerinden “**kay-kare (χ^2)**” analizi uygulanmıştır (Ferguson ve Takane, 1989). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak elde edilen nitel veriler diğer analizlere paralel olarak doğrudan alıntılar yoluyla okuyucuya sunulmuştur. Kapalı uçlu sorulardan oluşan üçüncü ankete ilişkin nicel verilerin analizinde ise SPSSWIN istatistik paket programından yararlanılarak frekans ve yüzde oranlarından yararlanılarak analizler gerçekleştirilmiştir.

abbas türnüklü

Tabloların sunumu sürecinde verilen çatışma çözüm taktikleri, araştırmanın verilerinden çıkarılırken, stratejiler ise alan yazına bağlı olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda taktikler, üç temel çatışma çözüm stratejisi olan “kaçınma, işbirlikli bütünleştirici ve yıkıcı” çerçevesinde (Bodine, Crawford ve Schrupf, 2002; Lulofs ve Cahn, 2000; Schrupf, Crawford ve Bodine, 1997; Fisher, Ury & Patton, 1991) yeniden kategorilendirilmiştir.

Okul yöneticileriyle yapılan görüşmelere ait verilerin sunumunda, kişilere ilişkin demografik özellikler kısaltmalarla sunulmuştur:

- Den: Meslekteki deneyim
- y. den: Yönetici olarak deneyim.
- M. yard.: Müdür yardımcısı

BULGULAR VE TARTIŞMA

Okul yöneticilerinin kendilerine yansıyan öğrenci çatışmalarıyla başa çıkma strateji ve taktiklerine yönelik öğrenci öğretmen ve yönetici görüşlerine ilişkin analizler, sırasıyla, Tablo 1, 2 ve 3’de yer almaktadır. Tablo 1’de görüldüğü gibi öğrenci görüşlerine dayalı olarak yöneticilerin kendilerine yansıyan öğrenci çatışmalarını çözüm stratejileri, üç ana kategorinin etrafında şekillenmektedir. Bunlar “işbirlikli, bütünleştirici ve yapıcı” strateji, “yıkıcı” strateji ile “diğer” kategorisidir. Her bir stratejide farklı taktikler öne çıkmaktadır. Stratejilerin yoğunlukları incelendiğinde bayan öğrenciler, okul yöneticilerinin her iki stratejiyi ve diğer kategorisine ilişkin taktikleri benzer miktarlarda kullandıklarını belirtmişlerdir. Buna karşın, erkek öğrencilerin yanıtlarında yıkıcı strateji tüm yanıtların %51’ini oluşturmaktadır. Bu oranlardan erkek öğrencilerin “yıkıcı” çatışma çözüm strateji ve taktikleriyle karşılaşma sıklığının, bayan öğrencilerden daha fazla olduğu söylenebilir.

Her iki cinsiyetin yanıtlarında da “işbirlikli, bütünleştirici ve yapıcı” stratejilere ait taktikler arasında yer alan “öğrenciyle konuşma ve öğüt verme” taktiği öne çıkmaktadır. Hem bay hem de bayan öğrenci görüşlerine bakılarak, okul yöneticilerinin kullandığı “işbirlikli, bütünleştirici ve yapıcı” stratejiye ilişkin taktiklere bakıldığında, özellikle sorunu öğrenciye çözdürme içeriğine odaklı “arabuluculuk” taktiğini “359” öğrenci arasından bir kişinin belirtmesi ve “barıştıрма” taktiğinin de dokuz kişinin belirtmesi

abbas türnüklü

okul yöneticilerinin “işbirlikli, bütünleştirici ve yapıcı” stratejiyi de yine yetişkin ve otorite odaklı yapılandırdıkları sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Yıkıcı stratejilerde ise bayan öğrencilerde disiplin kurullarına yollama ve cezalandırma, erkek öğrencilerde ise disiplin kurullarına yollama, cezalandırma ve dövme davranışı öne çıkmaktadır. Benzer biçimde “diğer” kategorisinde yer alan “sorunun yönetime yansımaması” ve “bu yoğunlukta bir sorun yaşamama” bayan öğrencilerde oldukça yoğun yer alırken, erkek öğrencilerde “sorunun yönetime yansımaması” yoğunluk arz etmektedir.

Tablo 1: Okul yöneticilerinin öğrenci çatışmalarını çözüm stratejilerine ilişkin öğrenci görüşleri (içerik analizi sonuçları)

Stratejiler	Taktikler	Bayan (177)		Bay (182)		Toplam (359)	
		F	%	F	%	F	%
İşbirlikli, bütünleştirici, yapıcı stratejiler	Öğrencilerle konuşma; Öğüt verme	49	28	24	12	73	19
	Aileleriyle görüşme	5	3	13	6	18	5
	Barıştırma	3	2	6	3	9	2
	Arabuluculuk yapma	-	-	1	0	1	0
	Psikolojik danışma ve rehberlik servisine gönderme	3	2	2	1	5	1
Toplam		60	35	46	22	106	27
Yıkıcı stratejiler	Başından savma; İlgilenmeme	2	1	9	4	11	3
	Dövme	3	2	15	7	18	5
	Azarlama; Bağırma; Kızma	3	2	10	5	13	3
	Cezalandırma	11	6	22	11	33	9
	Tehdit etme	9	5	5	2	14	4
	Disiplin kuruluna yollama	22	12	31	15	53	14
	Uyarma	11	6	14	7	25	7
Toplam		61	34	106	51	167	45
Diğer	Sorunun yönetime yansımaması	23	13	37	18	60	16
	Bu yoğunlukta bir sorun yaşamama	33	19	17	8	50	13
Toplam		56	32	54	26	110	29
Genel toplam		177	100	206	100	383	100

Bay ve bayan öğrencilerin yanıtlarının iki stratejiye ve diğer kategorisine ait toplam puan bakımından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan X^2 analizinde anlamlı bir farklılık ($X^2=18,23$ sd=2, $p<.05$, $n=359$) bulunmuştur. Bu farklılığın kaynağı erkek öğrencilerin “yıkıcı” strateji ve

abbas türnüklü

taktikleri, bayan öğrencilerin ise “işbirlikli, bütünleştirici ve yapıcı” strateji ve taktikleri öne çıkarmalarıdır.

Buna karşın, sadece bayan öğrencilerin yanıtlarına bakıldığında ise iki stratejiye ve diğer kategorisine ait frekansların dağılımında istatistiksel anlamda farklılaşma ($X^2 = ,24$, $sd=2$, $P>.05$, $n=177$) bulunmamıştır. Bayan öğrencilerin “işbirlikli, bütünleştirici ve yapıcı” ve “yıkıcı” çatışma çözüm stratejileriyle karşılaşma oranları ve “diğer” kategorisine ait taktikleri tercih edenlerin oranlarının benzerlik göstermesidir.

Erkek öğrencilerin görüşlerine bakıldığında ise, toplam puanlar açısından yöneticilerin “işbirlikli, bütünleştirici ve yapıcı” strateji ve taktikleri kullanma ve “diğer” kategorisine ait taktiklerin miktarı arasında yıkıcı stratejinin kullanılma oranı lehine istatistiksel anlamda farklılaşma ($X^2 =30,91$, $sd=2$, $p<.05$, $n=206$) bulunmuştur. Bu farklılığın kaynağı, erkek öğrencilerin okul yönetimine yansıyan çatışmalarının türüne ve yoğunluğuna bağlı olarak, daha yıkıcı tepkilerle karşılaşma olasılığı gösterilebilir.

Öğrencilerin, okul yöneticilerinin çatışma çözüm stratejilerine ilişkin verdikleri yanıtlar sosyal oluşturmacılık kuramı çerçevesinde ele alındığında, oldukça çarpıcı sonuçlar elde edilmiştir. Özellikle yıkıcı strateji ve taktiklerin sosyal oluşturmacılık kuramının önermeleri ile örtüşmemesinden dolayı bir kenara konursa, işbirlikli, yapıcı ve bütünleştirici stratejiler ve taktiklerden iki tanesinin kuramla ilintili tepki olduğu söylenebilir. Bunlar “barıştırma” ve “arabuluculuk yapma” taktikleridir. Buna karşın, bu taktiklerin yüzdeleri oranları % 2 gibi oldukça düşük düzeydedir. Yöneticilerin en çok kullandıkları taktik olarak gösterilebilecek “öğrencilerle konuşma, öğüt verme” taktiği de belli ölçüde sosyal oluşturmacılık kuramı çerçevesinde ele alınabilir. Buna karşın, “öğrencilerle konuşma, öğüt verme” davranışının bir problem çözme konuşması (Jaramilla, 1996; Alesandrini ve Larson, 2002) ya da müzakeresi şeklinde mi, yoksa, yönerge verme biçiminde mi yapılandırıldığı çok net değildir. Bu sürecin net olmaması, öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlardan ya da analiz için oluşturulan kategorilerden kaynaklanabilir. Bu nedenle, doğrudan bir sonuca ulaşmak, verinin sadece öğrencilerden elde edilmesi nedeniyle güç görünmektedir. Bununla birlikte, öğrenci yanıtları konuşma ve öğüt vermeyi birlikte içerdiği için bu davranış problem çözme eyleminden farklı olarak ele almak gerekiyor. Bu bağlamda, mevcut analiz sonuçlarından yönetici davranışlarının öğrencilerin kişiler arası sorunlarının çözümüne yönelik oluşturabilecekleri anlamı, bilgiyi ve beceriyi etkileyebilecek bir yapı sunmadığı söylenebilir.

abbas türnüklü

Öğrencilerin, okul yöneticilerinin kendilerine yansıyan öğrenci çatışmalarını çözüm stratejilerine ilişkin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtların, tekrar öğrencilere döndürülmesiyle elde edilen sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2’de görüldüğü gibi yöneticilerin kendilerine yansıyan öğrenci çatışmalarıyla başa çıkmak için kullandıkları strateji ve taktiklere ilişkin en yüksek oranlara sahip çatışma çözüm taktikleri şunlardır: “Bizlerle görüşür, öğüt verir (% 45,7)”, “bu yoğunlukta bir sorun yaşamadım (% 44,6)”, “bizleri barıştırır (% 27,1)”, “ailelerimizle görüşür (% 23,7)”, “sorunlarımı okul yönetimine yansıtmam (% 22,6)”.

Tablo 2: Okul yöneticilerinin öğrenci çatışmalarını çözüm stratejilerine ilişkin, öğrenci görüşleri (anket sonuçları)

Çatışma çözüm stratejileri	Çatışma çözüm taktikleri	Bayan (185)		Bay (165)		Toplam (350)	
		F	%	F	%	F	%
İşbirlikli, yapıcı ve bütünleştirici stratejiler	Bizlerle görüşür, öğüt verir.	74	40	86	52,1	160	45,7
	Ailelerimizle görüşür.	35	18,9	48	29,1	83	23,7
	Bizleri barıştırır.	43	23,2	52	31,5	95	27,1
	Sorunumuzu çözmemizde bizlere arabuluculuk yapar.	27	14,6	34	20,6	61	17,4
	Psikolojik danışma ve rehberlik servisine gönderir.	30	16,2	22	13,3	52	14,9
Yıkıcı stratejiler	Başından savar; ilgilenmez.	8	4,3	14	8,5	22	6,3
	Bizi döver.	2	1,1	14	8,5	16	4,6
	Bizi azarlar; bağırır; kızar.	10	5,4	22	13,3	32	9,1
	Cezalandırır.	9	4,9	16	9,7	25	7,1
	Tehdit eder.	2	1,1	9	5,5	11	3,1
	Disiplin kuruluna yollar.	27	14,6	47	28,5	74	21,1
Diğer	Sorunlarımı okul yönetimine yansıtmam.	39	21,1	40	24,2	79	22,6
	Bu yoğunlukta bir sorun yaşamadım.	98	53,0	58	35,2	156	44,6

Öğrencilerin hemen hemen yarısının belirtmiş olduğu iki kategori “bizlerle görüşür, öğüt verir (% 45,7)”, “bu yoğunlukta bir sorun yaşamadım (% 44,6)” oldukça dikkat çekicidir. Öğrencilerin neredeyse yarısının okul yönetimine yansıyan bir sorunu olmadığı ortaya çıkmaktadır. Benzer biçimde, neredeyse öğrencilerin yarısı okul yönetiminin öğrenci sorunlarıyla yapıcı olarak başa çıktığını belirtmektedir. Bununla birlikte, bu sonuçlar

abbas türnüklü

Tablo 1 ile birlikte değerlendirildiğinde, oranlar bakımından ciddi farklılıklar söz konusudur. Buradan kişilerin açık ve kapalı uçlu sorulara verdikleri yanıtların birbirlerinden farklılık gösterdiği söylenebilir. Bu farklılığa bağlı olarak, hangi verinin gerçeği daha doğru yansıttığı üzerinde düşünülmesi gereken yöntem konusudur.

Bu sonuçlardan farklı olarak, okul yöneticilerinin en seyrek kullandıkları çatışma çözüm strateji ve taktiklerine bakıldığında ise şunlar göze çarpmaktadır: “Bizi azarlar; bağırır; kızar (% 9,1)”, “cezalandırır (% 7,1)”, “başından savar; ilgilenmez (% 6,3)”, “bii döverler (% 4,6)”, “tehdit eder (% 3,1)”. Öğrenciler okul yöneticilerinin yıkıcı ve şiddete yönelik strateji ve taktikleri oldukça seyrek kullandıklarını belirtmektedirler. Belirtilen bu sonuçlar Tablo 1 ile kısmen çelişmektedir. Bunun nedeni öğrenciye açık uçlu soru sorulduğunda etkisinde kaldıkları, deneyimleri yansıtmaya olasılığı kısmen fazla olabilir. Buna karşın, kapalı uçlu soru sorulduğunda, öğrenciler çok sorgulanmadan ve düşünmeden sadece seçeneği işaretlemiş olabilirler. Bu nedenle Tablo 1’de yer alan açık uçlu soruların sonuçları ile, Tablo 2’de yer alan sonuçlar birbirlerinden yönelim bakımından farklılaşmaktadır.

Öğrencilerin kapalı uçlu sorulardan oluşan ankete verdikleri yanıtlar sosyal oluşturmaçılık kuramına dayalı olarak incelendiğinde Tablo 1’den farklı sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Çatışma çözüm taktikleri arasında üç taktik, bu kuram çerçevesinde ele alınabilir. Bunlar “Bizleri barıştırır % 27; Sorunumuzu çözmemizde bizlere arabuluculuk yapar % 17.4; Bizlerle görüşür, öğüt verir % 45.7”. Yöneticilerin öğrencilere arabuluculuk yapması ve öğrencileri barıştırma davranışı sosyal oluşturmaçılığın temel kavramları arasında yer alan sosyal etkileşim, müzakere, diyalog, bir uzmanla etkileşim, problem çözme ve yetişkin rehberliği gibi yaklaşımlarla da örtüşmektedir. Bu yönüyle yöneticilerin kullandığı bu iki yaklaşımın öğrencilerin kişiler arası çatışmalarının çözümüne ilişkin oluşturdukları bilginin, becerinin ve anlamın gelişimine katkıda bulunabileceği söylenebilir. Buna karşın her iki davranışın da öğrenciler tarafından belirtilme oranı %25’ler civarındadır. Bu davranışların belirtilme oranının bir önceki tabloda % 2’ler civarında olması, yanıtlar arasında tutarlılığın olmadığını da göstermektedir. Dolayısıyla öğrencilerin açık uçlu soruya mı, yoksa kapalı uçlu soruya mı daha doğru tepki verdiği tartışmalıdır. Benzer biçimde öğrencilerin belirttikleri “bizlerle görüşür; öğüt verir” davranışı % 45 gibi önemli bir oran tarafından belirtilmesine karşın, bu davranışların sosyal oluşturmaçılıkla paralelliğin kurulması bir önceki tabloda olduğu gibi güç görünmektedir.

abbas türnüklü

Okul yöneticilerinin kendilerine yansıyan öğrenci çatışmalarını çözüm strateji ve taktikleri öğrenci ve öğretmen görüşlerine bağlı ve karşılaştırmalı olarak incelendiğinde elde edilen sonuçlar Tablo 3’de verilmektedir. Tabloda 3’de görüldüğü gibi, özellikle “işbirlikli, bütünleştirici, yapıcı” strateji ve taktiklerin kullanılma oranı ve “yıkıcı” strateji ve taktiklerin kullanılma oranı arasında dikkat çekici bir fark bulunmaktadır. Öğretmenler yöneticilerin “işbirlikli, bütünleştirici, yapıcı” strateji ve taktikleri “öğrencilerle konuşma; öğüt verme (% 26)”, “aileleriyle görüşme (% 16)”, “psikolojik danışma ve rehberlik servisine gönderme (% 17)” gibi çatışma çözüm taktiklerini öne çıkarırken, öğrenciler öğretmenlerden farklı olarak yıkıcı strateji ve taktikleri öne çıkarmaktadır. Benzer biçimde anlamlı miktarda öğrenci yanıtı diğer kategorisinde yer almaktadır. Özellikle “sorunun yönetime yansımaması” tüm yanıtların %16’sını oluşturmaktadır. “İşbirlikli, bütünleştirici, yapıcı” strateji ve taktikler ile diğer kategorisine ait toplam değerler üzerinde öğrenci ve öğretmen yanıtları karşılaştırıldığında istatistiksel anlamda fark ($X^2 = 57,57$ $sd=2$, $p<.05$, $n=494$) bulunmuştur. Bu farkın kaynağı olarak, öğrenci görüşlerinin daha yıkıcı, öğretmen görüşlerinin ise daha yapıcı öğeleri öne çıkarıyor olması gösterilebilir.

Öğrencilerin görüşlerine bağlı olarak “işbirlikli, bütünleştirici, yapıcı” strateji ve taktikler, “yıkıcı” strateji ve taktikler ile “diğer” kategorisi kendi içinde karşılaştırıldığında ise, anlamlı bir farklılaşma ($X^2 = 18,24$, $sd=2$, $P>.05$, $n=383$) bulunmuştur. Bu farkın kaynağı olarak, öğrencilerin okul yöneticilerinin “yıkıcı” strateji ve taktikleri kullandıklarına ilişkin, daha yoğun görüş bildirmeleri olabilir. Benzer biçimde öğretmen yanıtları da kendi içinde karşılaştırıldığında “işbirlikli, bütünleştirici, yapıcı” strateji ve taktiklerin lehine istatistiksel anlamda farklılık ($X^2 = 61,03$, $sd=2$, $p<.05$, $n=111$) bulunmuştur.

Öğretmen ve öğrenci yanıtları sosyal oluşturma kuramına ait önermeler çerçevesinde ele alındığında Tablo 3’deki sonuçlar ve Tablo 1 ve 2’deki sonuçlar ile paralellik göstermektedir. Öğretmen yanıtları ile öğrenci yanıtları arasında örtüşme bulunmaktadır. Öğretmenlerin yanıtlarının % 3 gibi çok küçük bir oranı sosyal oluşturma kuramının önermeleri ile ilgili sonuç sunmaktadır. Bu oranda “barıştırmaya” taktiği yer almaktadır. “Öğrencilerle konuşma ve öğüt verme” taktiği, içerik olarak makalenin giriş bölümünde belirtilen sosyal oluşturma kuramının temel önermeleri arasında yer alan problem çözme, müzakere, yetişkin-öğrenci etkileşimi gibi önermeleri içermekten uzak görünmektedir. Bunun yerine, özünde öğüt ve yönerge verme içeriğine sahip olduğu için öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimleri açısından da tartışmalı bir görünüm sunmaktadır.

abbas türnüklü

Tablo 3: Yöneticilerin öğrenci çatışmalarını çözüm stratejilerine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri (içerik analizi sonuçları)

Stratejiler	Taktikler	Öğrenci (359)		Öğretmen (75)	
		F	%	F	%
İşbirlikli, bütünleştirici, yapıcı stratejiler	Öğrencilerle konuşma; Öğüt verme	73	19	29	26
	Aileleriyle görüşme	18	5	18	16
	Barıştırma	9	2	3	3
	Arabuluculuk yapma	1	0	-	-
	Psikolojik danışma ve rehberlik servisine gönderme	5	1	19	17
Toplam		106	27	69	62
Yıkıcı	Başından savma; İlgilenmeme	11	3	2	2
	Dövme	18	5	1	1
	Azarlama; Bağırma; Kızma	13	3	2	2
	Cezalandırma	33	9	7	6
	Tehdit etme	14	4	4	4
	Disiplin kuruluna yollama	53	14	19	17
	Uyararak	25	7	5	5
Toplam		167	45	40	37
Diğer	Sorunun yönetime yansımaması	60	16	2	2
	Bu yoğunlukta bir sorun yaşamama	50	13	-	-
Toplam		110	29	2	2
Genel toplam		383	100	111	100

Okul yöneticileriyle yapılan görüşmelere dayalı olarak, yöneticilerin kendilerine yansıyan öğrenci çatışmalarını, çözüm stratejilerinin üç temel yaklaşıma dayalı olarak yönelim gösterdiği söylenebilir. Bunlar; öğrenci odaklı yapıcı çatışma çözüm stratejileri, yetişkin odaklı yapıcı stratejiler ve yıkıcı stratejilerdir. Öğrenci odaklı yapıcı çatışma çözüm stratejilerine ilişkin yönetici görüşleri aşağıda verilmektedir.

“Öğrencilerin kişilik gelişimleri açısından kendilerinin çözmelerini bekliyorum. Yöneticinin sorun çözmesinin beklenmesine karşıyım. Kendilerinin çözmelerini bekliyorum. Ciddi olmadıkça onlar sorunu çözecekler. Onların çatışmalarını kendilerinin çözmelerini bekliyorum. Sorun seninse sen çözeceksin”. (Den:14;Y.den:3;Bay;M.yar.)

abbas türnüklü

“Önce dinliyorum. Onları bir araya getirip bizim gözetimimizde tartışmalarını sağlıyorum. Çözmelerini sağlıyorum.” (Den:22;Y.den:13:Bayan;M.yard.)

“Önce iki tarafı ayrı ayrı dinliyorum. Daha sonra iki grubu yan yana dinliyorum. Onları konuşturuyorum. Bu konuşma sırasındaki problemi buluyorum. Çünkü birisine doğru gelen diğerine yanlış geliyor. Algılama farkını o zaman anlıyorum. Onlar algılama farkından birbirleriyle çatışıyor. Onu fark ettiğimde doğru olanı ortaya atıp iki tarafı tartıştırıyorum. Bu sorunun çözülmesine yardımcı oluyor. Bunu tek oturumda çözemiyorum. En az 3 oturum gerekiyor. Süre olarak 3 oturum toplam bir buçuk saati buluyor. En son aşamada da insan sevgisini işleyerek aralarındaki buzun erimesini sağlıyorum. Genelde başarılı oluyor. Öpüşerek ayrılıp gidiyor.” (Den:23;Y.den:14:Bay;M.yard.)

Yukarıda verilen alıntılarda olduğu gibi üç müdür yardımcısı kendilerine yansıyan öğrenci çatışmalarını kendileri çözmek yerine, sorunu yaratanlara yarattıkları sorunu çözme konusunda yardımcı olduklarını belirtmektedirler. Dolayısıyla sorunu yaratan ve çözen yine aynı öğrenci olacağı için öğrencilerde sosyal ve duygusal gelişim sağlanabilecektir. Özellikle iki öğrencinin birbirini doğru anlamalarını sağlayarak, sorunu yine taraflara çözdürmek, açıkça belirtilmese dahi, içinde yüz yüze yapıcı müzakere, yapıcı iletişim becerileri gibi bir çok örtük becerileri doğrudan ya da dolaylı barındırdığı için oldukça yapıcı ve barışçıl bir yönelim göstermektedir. Buna ek olarak sorunu çözen öğretmen değil öğrencidir. Bu nedenle öğrencinin özdenetim ve özyönetim becerileri ile kendi sorunuyla tek başına başa çıkma becerileri gelişecektir.

Bu üç yöneticinin kullanmış olduğu yaklaşımlar sosyal oluşturma kuramı çerçevesinde yer alan “problem çözme, işbirlikli müzakere ve perspektif alma gibi temel yaklaşımlardır (Jaramilla, 1996; Prawat, 1999; Alesandrini ve Larson, 2002). Dolayısıyla bu yöneticiler, kullandıkları yaklaşımlarla farkında olarak ya da olmayarak öğrencilerin hem sosyal ve duygusal alanda gelişimlerine hem de çatışma çözüm stratejilerine ilişkin bilgi, beceri ve anlam oluşturmalarına katkıda bulunmaktadır.

Bazı yöneticilerin kendilerine yansıyan öğrenci çatışmalarını kendilerince uygun buldukları yapıcı, buna karşın yetişkin odaklı olarak çözdükleri aşğıdaki verilerde görülmektedir.

abbas türnüklü

“Davranış biçimlerinin hangi noktada yanlış olduğunu izah ederim. Onların bir birey ve önemli olduğunu her halukarda hissettiririm. Davranış biçimlerinin yanlış olduğunu, nasıl davranırlarsalar doğru olacağını izah ederim. Meseleyi yasal zeminde incelemeyen onları refüze etmeden, etiketlemeden çözerim.” (Den:25; Y.den:23:Bay; Müdür)

“Sorunu birinci ağızdan her iki taraftan da dinliyorum. Gerektiğinde üçüncü kişileri çağırıp konuşuyorum. Aradaki sorunun boyutuna göre kendimce gereken açıklamalar yapıyorum. Haklı ve haksız kavramını kafalarında netleştirip onları bu tür davranışları yapmaması konusunda ikna edip barıştırarak gönderiyorum. Sorun büyükse velilerle görüşme yapıp sorunu çözmeye çalışıyorum. Bazen sorunları rehberlik servisi veya konunun ilgisine göre sınıf rehber öğretmenine göndererek çözüm arayışına giriyoruz.” (Den:12; Y.den:6:Bay; M.yrd.)

“Onları, iki tarafı bir araya getirip sorunun başlangıcının ne olduğunu anlamaya ve dinlemeye çalışıyorum. Bazen bunların anlamsız şekillerinden çatışmaların çıktığını görüyoruz. Burada karşılıklı diyalog ile barıştırıp çözüyorum. Daha detaylı sorunları veliyle irtibata geçerek öğrencilerde var olan davranış bozukluklarını düzeltmeye çalışıyoruz.” (Den:20; Y.den:2:Bay; M.yard.)

Alıntılarda da görüldüğü gibi, yöneticiler kendilerine yansıyan sorunların çözümünü bizzat üstlenip haklıya ve haksıza, doğruya ve yanlışla kendilerinin karar verdiklerini belirtmektedirler. Bu ifadelerden okul yöneticilerinin sorunu bir yargıç gibi kendilerince yararlı ve uygun gördükleri biçimde çözdükleri anlaşılmaktadır. Yöneticiler başarılı olmadıklarını hissettikleri durumlarda veliden, psikolojik danışma ve rehberlik uzmanından ve sınıf öğretmeninden de yardım aldıklarını belirtmektedirler. Yöneticilerin kullandıkları bu yaklaşım tarzı aktif bir yıkıcılık içermemesine karşın, öğrencileri kendi sorunlarının çözümünde yetkilendirilmedikleri ve desteklenmedikleri için, uzun dönemde öğrencilerin hem kendi sorunlarının çözümünde beceri kazanmalarını engelleyeceği hem de yetişkin odaklı çözüm biçimlerini meşrulaştıracağı ve buna ek olarak öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerine de katkıda bulunamayacağı öngörülmektedir. Yöneticiler bu davranışlar ile öğrencilere kendi yetkeci davranışlarını bir model olarak sunmakta ve yaşatmaktadır. Yöneticiler, karşılıklı müzakere ederek sorunun çözümünü bulmak yerine

abbas türnüklü

kendileri doğruya ve yanlışa karar verdikleri için, öğrencilere yetkeci bir tarzı ve kültürü de aktarmaktadırlar (Fox, 2001). Yöneticiler, bu yönleriyle sosyal oluşturmacılığın bireyin öğrenmesine ilişkin temel önermeleriyle de çalışmaktadır (Rogoff, 1990; Ernest, 1996; Jaramilla, 1996; Alesandrini ve Larson, 2002).

Bazı yöneticiler kendilerine yansıyan öğrenci çatışmalarıyla başa çıkmak için doğrudan yıkıcı yöntemlere başvurmadıklarını belirtmişlerdir.

“Önce korkutuyorum. Disiplin yönetmeliğini kullanarak. Sorununu yaşadığı kişiyle çözmeye teşvik ediyorum. Sorun devam ederse bu sistemi uygulamıyorum. Sorun çok büyük olmadıkça direk disipline göndermiyorum”. (Den:11; Y.den:5:Bay; M.yrd.)

“Kişisel olarak uyararak, okuldan atma tehdidini kullanma, rehberlik servisine yönlendirme, velileri çağırıyoruz.” (Den:25; Y.den:5:Bay; M.yrd.)

Yukarıda görüldüğü gibi, bazı yöneticiler sorun çözme teknikleri olarak disipline verme, uyarma, tehdit etme ve velisini çağırmaı kullandıklarını belirtmişlerdir.

Okul yöneticilerinin kendilerine yansıyan öğrenci çatışmalarının çözüm stratejilerine ilişkin öğrenci, öğretmen ve yönetici görüşleri birlikte değerlendirildiği zaman, hem benzerlikler hem de farklılıklar görülmektedir. Öğrenciler yöneticileri, yöneticilerin ve öğretmenlerin algıladığından daha yıkıcı algılamaktadır. Bununla birlikte öğretmen ve yöneticiler, öğrencilere göre yöneticilerin daha yapıcı strateji ve taktiklerini kullandıklarını belirtmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul yöneticilerinin öğrenci çatışmalarıyla başa çıkma strateji ve taktiklerine ilişkin öğrenci, öğretmen ve yönetici görüşleri incelendiğinde, birbirlerinden farklı sonuçlar elde edilmiştir. Araştırmanın birinci işlem basamağı olan öğrencilere açık uçlu sorulardan oluşmuş anketin uygulanması yoluyla elde edilen yanıtların %45'inin yıkıcı stratejiler ve buna ilişkin taktiklerden, %27'sinin ise işbirlikli, bütünleştirici, yapıcı stratejilere ait taktiklerden oluştuğu saptanmıştır. Aynı ankete, öğretmenlerin verdiği yanıtların ise %62'si işbirlikli, bütünleştirici, yapıcı stratejilere ait

abbas türnüklü

taktiklerden ve %37'si yıkıcı stratejiye ait taktiklerden oluştuğu bulunmuştur. Öğrenci ve öğretmen yanıtlarından geriye kalan yüzdelik değerler “diğer” kategorisine ilişkindir. Öğrenci ve öğretmen görüşleri arasında okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma çözüm strateji ve taktiklerinin oranlarına ilişkin farklılık bulunmuştur. Benzer bir farklılık bay ve bayan öğrenci yanıtları arasında da saptanmıştır. Erkek öğrencilerin %51'i, bayan öğrencilerin %34'ü yöneticilerin yıkıcı strateji ve taktikleri kullandıklarını belirtmiştir. Benzer biçimde, açık uçlu sorulardan oluşan anket sonuçlarına bağlı olarak geliştirilen kapalı uçlu sorulardan oluşan anket sonuçlarına bakıldığında ise, öğrenci algılarının işbirlikli, bütünleştirici, yapıcı strateji ve taktiklere yönelimli olduğu saptanmıştır. İki farklı araştırma tekniğiyle elde edilen verilere ait sonuçların değişik olması, yanıtların tutarlılığı açısından da ilginç bir sonuç vermiştir. Okul yöneticilerinin kendilerine ilişkin algılarına bakıldığında, hem sorunu öğrencilere yapıcı olarak çözdüren, hem kendisi yapıcı olarak çözen hem de yıkıcı olarak çözdüğünü belirten görüşler saptanmıştır.

Okul yöneticilerinin öğrenci çatışmalarını çözüm strateji ve taktiklerine ilişkin, öğrenci, öğretmen ve yönetici görüşleri birbirleriyle tam olarak örtüşmemektedir. Benzer biçimde bay ve bayan öğrenci görüşleri arasında da farklılıklar saptanmıştır. Benzer bir farklılığın nitel ve nicel verilerde de görülmesi yöntem bilim açısından üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur. “**Aynı soru**” farklı kişilere sorulduğunda, kişilerin verdikleri yanıtlar birbirlerinden farklılıklar gösteriyor ise hem kişilerin dürüstlüğü hem veri toplama tekniklerinin geçerliği ve hem de çalışmanın dış geçerliği, üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur. Bu tartışma, sadece mevcut çalışmada ortaya çıkan bir durum olarak değil, aynı zamanda “**tek bir yöntem ve veri kaynağına**” sahip tüm araştırmaların sonuçlarının geçerlik ve güvenilirlikleri bakımından, üzerinde dikkatlice düşünülmesi gereken ciddi sonuçlar sunmaktadır.

Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin, okul yöneticilerinin öğrenci çatışmalarını çözüm stratejileri, sosyal oluşturma kuramı açısından incelendiğinde ise, çarpıcı sonuçlar bulunmuştur. Yöneticilerin öğrenci çatışmalarını çözme sürecinde kullandıkları taktikler incelendiğinde müzakere ve diyalogun öne çıktığı görülmektedir. Bu noktadan bir adım ileriye gidilirse, sorunun sahiplerine kendi sorunlarını çözme konusunda iletişim sürecinin yapılandırılmasına ilişkin öğrenci ve öğretmen tepkileri de oldukça sınırlıdır. Bu konuda başat tepki üç yöneticiden gelmektedir. Buna karşın öğrenci, öğretmen ve yönetici görüşlerine dayalı olarak, okul yöneticilerinin sosyal oluşturma kuramının temel bileşenleri arasında

abbas türnüklü

sayılabilecek müzakere, arabuluculuk, sosyal etkileşim, sorunun çözümünde yetişkin rehberliği, sorunun sahiplerine kendi yarattıkları sorunu çözdürme gibi tepkileri sınırlılıklar göstermektedir. Bu sonuçlardan yola çıkılarak bazı önerilerde bulunulabilir.

İnsanların bilişsel, sosyal, duygusal ve ahlaki gelişim süreçlerinin temel mekanı olan okullarda, öğrenciler arasında yaşanan kişiler arası çatışmaların yapıcı çözümü ve bu çatışmaların öğrencilerin “sosyal, duygusal, ahlaki ve bilişsel” gelişimlerinde de bir araç ve fırsat olarak kullanılması için emek harcanmalıdır.

Okul yöneticileri, öğrencilerin çatışmalarını çözerken sadece çatışmayı çözmekte, sosyal ve duygusal gelişimine de katkıda bulunmaktadır. Yöneticiler, bir yetişkin olarak, soruna karşı aldıkları tavır ve gösterdikleri tepkilerle öğrenciye ne olmaları ve sorunlarını nasıl çözmeleri gerektiği konusunda da model olmaktadır. Bu nedenle yöneticilerin, bilişsel ve duygusal tepkileri, sözlü ve sözsüz yanıtları, diyalog biçimleri, dili ve kültürel kategorileri kullanma ve yansıtma biçimleri, öğrencinin insan ilişkilerini yönetim biçimlerine ilişkin geliştirdikleri bilginin ve anlamın oluşmasına katkıda bulunmaktadır. Bu nedenle, yöneticilerin güç odaklı, yetkeci ve yıkıcı çatışma çözüm strateji ve taktiklerinden vazgeçerek, öğrencinin sorun çözme becerilerini geliştirici, sosyal ve duygusal gelişimine katkıda bulunucu tepki vermeleri için belli becerileri kazanmalarına gereksinim vardır.

Bu nedenle okul yöneticilerine, kişiler arası çatışmalara ve anlaşmazlıklara nasıl bakmaları gerektiği konusunda temel beceriler kazandırılmalıdır. Kişilerin kendi aralarında yaşadıkları çatışmaları ve anlaşmazlıkları “Problem Çözme Tartışmaları” yoluyla nasıl müzakere edecekleri konusunda bilgilendirilmesi ve beceri kazandırılması bir zorunluluktur. Çoğu öğrencinin ailesinden, bu becerileri kazanmadan okula geldiği gibi, çoğu öğretmen, yönetici ve veli de bu becerilere sahip değildir. Bu nedenle öğrencinin sosyal yaşamında etkili olan diğer öğrencilere, öğretmenlere, okul yöneticilerine ve velilere bu beceriler kazandırılmalıdır. **Müzakere becerilerine** ek olarak, yöneticilere ve okuldaki diğer yetişkinlere **arabuluculuk** tekniği kullanarak kendilerine yansıyan öğrenci sorunlarını nasıl çözecekleri konusunda bilgi ve beceri kazandırılmalıdır.

abbas türnüklü

KAYNAKÇA

- Alesandrini, K. ve Larson, L. (2002). Teachers bridge to constructivism. *The clearing house*. 75 (3), 118-121.
- Babbie, E. (1990). *Survey research methods* (2nd ed.). California: Wadsworth Publishing Company.
- Bakeman, R., ve Gottman, J. M. (1997). *Observing interaction: introduction to sequential analysis* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Balcı, A. (2000). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem teknik ve ilkeler* (3th ed.). Ankara: Pegem Yayınları.
- Bilgin, N. (1999). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar*. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları (91).
- Bilgin, N. (2000). *İçerik analizi*. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları (109).
- Bodine, J. R. ve Crawford K. D. (1998). *The handbook of conflict resolution education: A guide to building quality programs in schools*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bodine, R. J., Crawford, D. K., ve Schrupf, F. (2002). *Creating peaceable school: A comprehensive program for teaching conflict resolution* (2th ed.). Illinois: Research Press.
- Brooks, G. M. ve Brooks, J., G. (1999). The courage to be constructivist. *Educational Leadership*, 57 (3), 18-24.
- Denzin, K. N. (1994). Triangulation in educational research. (Edit. T. Husen, ve N. Postlethwaite) *The International Encyclopaedia Of Education* (ss. 6461-6466). Pergamon.
- Denzin, K. N. (1989). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (3rd ed.). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Ernest, P. (1996). Varieties of constructivism: A framework for comparison. (edit. L. P. Steffe, P. Cobb, B. Greer). *Theories of mathematical learning* (ss:335-351). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Ferguson, A. G. ve Takane, Y. (1989). *Statistical analysis in psychology and education* (6th Edt). New York: McGraw Hill Book Company.
- Fink, A. (1995). *How to sample in surveys*. Thousand Oaks: Sage Publications.

abbas türnüklü

- Fisher, R., Ury, W. ve Patton, B. (1991). *Getting to yes: Negotiating agreement without giving in* (2nd ed.). USA: Penguin Boks.
- Fox, R. (2001) Constructivism Examined. *Oxford Review of Education*, 27 (1), 23-36.
- Gall, D. M., Borg, R. W. and Gall, P. J. (1996). *Educational research: An introduction* (6th ed.). USA: Longman Publishers.
- Green, S. K., Gredler, M. E. (2002). A review and analysis of constructivism for school-based practice. *School Psychology Review*, 31 (1), 53-71.
- Hovardaoğlu, S. (2000). *Davranış bilimleri için araştırma teknikleri*. Ankara: VE-GA.
- Jaramillo, A. J. (1996). Vygotsky's sociocultural theory and contributions to the development of constructivist curricula. *Education*, 117 (1), 133-140.
- Johnson, D. W. ve Johnson, R. (1995). *Teaching students to be peacemakers*. Edina, MN: Interaction Book Co.
- Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (1996). Peacemakers: teaching students to resolve their own and schoolmates' conflicts. *Focus on Exceptional Children*, 28 (6), 1-11.
- Karip, E. (1999). *Çatışma yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand oaks: sage.
- Leeds, A. C. (2001). Culture, conflict resolution, peacekeeper training and the mediator. *International Peacekeeping*, 8 (4) 92-110.
- Lulofs, R. S. and Cahn D. D. (2000). *Conflict from theory to action* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Manning, K. P., ve Cullum-Swan, B. (1998). Narrative, Content, and Semiotic Analysis. (edit. K. Denzin ve Y. S. Lincoln) *Collecting and interpreting qualitative materials* (ss.246-273). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Miles, B., M. & Huberman, A., M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). London: Sage Pub.
- Öner, U. (1999). Çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi. (edit. Y., Kuzgun) *İlköğretimde Rehberlik* (ss:189-227). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Oppenheim, N. A. (1996). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. London: Pinter Publishers.
- Özden, Y. (1994). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

abbas türnüklü

- Patton, Q. M. (1990). *Qualitative evaluation an research methods* (2nd ed.). London: Sage Pub.
- Prawat, S., R. ve Floden, E. R. (1994). Philosophical perspectives on constructivist views of learning. *Educational psychology*, 29 (1), 37-48.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford: Oxford University Pres.
- Schrumpf, F. Crawford, K. D. ve Bodine, J. R. (1997). *Peer mediation: Conflict resolution in schools. Program Guide*. Illinois: Research Press.
- Silverman, D. (1993). *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text and interaction*. London: SAGE Publication.
- Simpson, C. (1998). *Coping through conflict resolution and peer mediation*. New York: Rosen Publishing Group Inc.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

İletişim

Yrd. Doç. Dr. Abbas Türnüklü,
Dokuz Eylül Üniversitesi
Buca Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü,
Buca, 35160, İzmir.
E-posta: abbas.turnuklu@deu.edu.tr