



VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

ÖĞRETMENLERİN EMPATİK EĞİLİM DÜZETLERİ İLE
ÇATIŞMA YÖNETME STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Zafer KARAHAHAN

Yüksek Lisans Tezi

VAN - 2010

Van, 2024

ÖĞRETMENLERİN EMPATİK EĞİLİM DÜZEYLERİ İLE ÇATIŞMA YÖNETME
STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Zafer KARAHAHAN

2024



VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

ÖĞRETMENLERİN EMPATİK EĞİLİM DÜZEYLERİ İLE ÇATIŞMA YÖNETME
STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' EMPATHIC TENDENCY LEVELS
AND CONFLICT MANAGEMENT STYLES

Zafer KARAHAN

Prof. Dr. Halil IŞIK

Yüksek Lisans Tezi

Van, 2024

ONAY SAYFASI

Zafer KARAHAN tarafından, Prof. Dr. Halil IŞIK danışmanlığında hazırlanan “Öğretmenlerin Empatik Eğilim Düzeyleri İle Çatışma yönetme Stilleri Arasındaki İlişki” başlıklı bu çalışma, 03/05/2024 tarihinde Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun 05/04/2024 tarihli ve 2024/18-1 sayılı kararı ile Prof. Dr. Halil IŞIK Başkanlığında, Doç. Dr. Adil ÇORUK ve Dr.Öğr.Üyesi Ayşe ATALAY MAZLUM Jüri Üyeliğinde oluşturulan Tez Savunma Jürisi huzurunda savunularak Jüri tarafından Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin ilgili hükümleri kapsamında **Yüksek Lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

UYGUNDUR

...../...../2024

Prof. Dr. Fuat TANHAN

Enstitü Müdürü

Özet

Eğitim örgütleri olan okullarda görev yapan öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma yönetimi stilleri arasındaki ilişki, öğretmenlerin kendi aralarında ve öğrenciler ile aralarındaki ilişkilerin belirleyici bir faktörü olabilir. Fakat, bu iki olgu arasındaki ilişki ile ilgili yeterli çalışma yapılmadığı için doğası ve etkileri henüz yeterince anlaşılmamıştır. Öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri, çatışma yönetme stilleri ve bunlar arasındaki ilişkiye ait dinamiklerin ortaya çıkarılması, okul iklimi, kültürü, sınıf ortamında olumlu bir eğitim atmosferi ve öğrenci başarısına önemli katkılarda bulunabilir. Bu sebepten bu çalışmada öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma yönetme stilleri arasındaki ilişkinin tespiti amaç olarak belirlenmiştir. Belirlenen amaca uygun olarak alt amaçlar geliştirilmiştir. Bu alt amaçlara yönelik veriler toplanarak analizler yapılmıştır.

Bu amaç ve alt amaçlara uygun olarak genel tarama modeli ve ilişkisel tarama modelleri kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Araştırmanın evrenini Van ili Erciş ilçesindeki kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma evreni ise Erciş İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı kamu ortaokullarının öğretmen sayısı on ve üstü ile kırk ve altı olan, kadrolu ve sözleşmeli olarak görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışma evreninden öğretmen sayısı 10'dan az veya 40'tan fazla olan okulların dışarıda bırakılmasının nedeni, öğretmenler arasında çatışma düzeyinin az veya veri dağılımının dengesiz olma ihtimalidir.

Araştırmada istatistiksel gereklilik nedeniyle örneklem seçimine başvurulmamıştır. Öğretmenlerin empatik eğilimlerini ölçmek için Dökmen (1988) tarafından geliştirilen “Empatik Eğilim Ölçeği (EEÇ)” ve öğretmenlerin Örgütsel çatışma yönetme stillerinin düzeyini ölçmek için ise M. Anflazur Rahim (1983) tarafından geliştirilen ve Gümüşeli (1994) tarafından Türkçeye çevrilip uyarlaması yapılan “Örgütsel Çatışma ölçeği ROCI-II) kullanılmıştır. Ölçeklerin uygulanması sonucunda elde edilen veriler uygun istatistiksel yöntemler ile analiz edilip yorumlanmış ve değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde normallik testi, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi Anova, Tukey, Post Hoc Testleri ve korelasyon testleri kullanılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin iyi seviyede olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş olup cinsiyet, medeni durum, çalışma statüsü ve mesleki branş değişkenlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Eğitim durumu için guruplar arasındaki dağılım dengeli olmadığından analiz yapılmamıştır.

Öğretmenlerin çatışma yönetme düzeylerinin iyi seviyede olduğu tespit edilmiş, çatışma yönetme stillerinden bütünleştirme stili ve uzlaşma stili alt puanlarının yüksek seviyede, ödün verme stili ve hükmetme stilleri alt puanlarının iyi seviyede olduğu, kaçınma stili alt puanlarının ise normal seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin çatışma yönetme stillerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş olup cinsiyet değişkeninin çatışma yönetme stillerini belirleyen bir unsur olmadığı tespit edilmiştir. Medeni durum değişkeninin ise bütünleştirme stili ve uzlaşma stili üzerinde belirleyici bir unsur olduğu, diğer stiller üzerinde ise belirleyici olmadığı tespit edilmiştir. Eğitim durumunda guruplar arasında dağılım dengeli olmadığı için analiz yapılmamıştır. Ayrıca çalışma statüsü değişkeninin ise öğretmenlerin çatışma yönetme düzey ve stilleri üzerinde belirleyici bir değişken olmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma yönetme stilleri arasındaki ilişki incelenmiş olup öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ile bütünleştirme stili ve uzlaşma stili arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Öte yandan öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma yönetme düzeyleri arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ile kaçınma stili arasında düşük düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlara göre; öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri arttıkça, çatışma yönetme düzeyleri, bütünleştirme stili ve uzlaşma stili düzeyleri artış gösterecek, kaçınma stili düzeyinin ise azalış göstereceği belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: empati, empatik eğilim, çatışma, çatışma yönetimi, çatışma yönetimi stilleri.

Abstract

The relationship between empathic tendencies of teachers working in educational institutions such as schools and their conflict management styles may be a determining factor in the relationships among teachers themselves and between teachers and students. However, due to insufficient research on this relationship, its nature and effects have not yet been fully understood. Exploring the dynamics between teachers' empathic tendencies, conflict management styles, and their impact on creating a positive educational atmosphere and student success could contribute significantly to the school climate, culture, and classroom environment. Therefore, in this study, the aim was to determine the relationship between teachers' empathic tendency levels and their conflict management styles. Sub-goals were developed in line with the main aim, and data were collected and analyzed accordingly.

General survey and correlational survey models were used to analyze the data. The population of the study consisted of teachers working in public middle schools in the Erciş district of Van province. The study sample consisted of teachers employed in middle schools under the Erciş District Directorate of National Education, with a staff size of ten or more, and forty-six or fewer.

Due to statistical necessity, no sampling was conducted in the study. The "Empathic Tendency Scale (ETS)" developed by Dökmen (1988) was used to measure teachers' empathic tendencies, while the "Rahim Organizational Conflict Inventory-II (ROCI-II)" developed by M. Anflazur Rahim and adapted into Turkish by Gümüşeli (1994) was used to measure teachers' organizational conflict management styles. The data obtained from the application of the scales were analyzed and interpreted using appropriate statistical methods.

According to the findings of the study, it was concluded that teachers' empathic tendency levels were at a good level. Additionally, it was found that teachers' empathic tendency levels did not differ according to variables such as gender, marital status, seniority, and professional field. Analysis was not conducted for the educational level due to the imbalance in group distribution.

It was also determined that teachers' conflict management levels were at a good level, with the integrative style and compromise style sub-scores being at high levels, accommodation and domination style sub-scores being at a good level, and avoidance style being at a normal level. The relationship between teachers' empathic tendency levels and their conflict management styles was examined, revealing a moderate, positive, and significant relationship between teachers' empathic tendency levels and the integrative style and compromise style. Conversely, a low, positive, and significant relationship was found between teachers' empathic tendency levels and their conflict management levels. Additionally, a low, negative, and significant relationship was observed between teachers' empathic tendency levels and avoidance style. Based on these results, it was determined that as teachers' empathic tendency levels increase, their conflict management levels, integrative style, and compromise style levels will increase, while avoidance style levels will decrease.

Keywords: empathy, empathic tendency, conflict, conflict management, conflict management styles.

Teşekkür

Tezimi yürütme sürecinde zaman mefhumu gözetmeksizin her an ulaşabildiğim, desteğini benden hiçbir zaman esirgemeyen, bilgi ve deneyimlerini her zaman benimle paylaşan Danışman hocam değerli Prof. Dr. Halil IŞIK'a teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca Tez yazım sürecinde bana çok büyük destekleri olan değerli mesai arkadaşım Azat ÇELİK'e teşekkür ederim.

Hayatım boyunca en büyük destekçim olan babama ve en büyük şansım olan anneme sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Geçirdiği zor süreçlerde bile benden desteğini esirgemeyen değerli eşime teşekkür ederim. En büyük motivasyon kaynağım olan dünyalar güzeli çocuklarıma sevgilerimi iletiyorum.



“Anneme, babama, eşime, oğullarıma, kızıma ve insanları anlayarak dünyayı güzelleştirenlere...”

İçindekiler

Özet.....	ii
Abstract.....	iv
Teşekkür.....	vi
Tablolar Dizini.....	x
Şekiller Dizini.....	xi
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xii
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçları	4
Araştırmanın Önemi.....	5
Varsayımlar.....	6
Sınırlılıklar.....	6
Tanımlar.....	6
Bölüm 2 Kavramsal Çerçeve.....	8
Empati Kavramı ve Gelişimi	8
Empati Kuramları	22
Empatik Eğilim Eğitimi.....	24
Eğitim Kurumlarında Empatik Eğilim	26
Çatışma Kavramı ve Gelişimi.....	30
Çatışmanın Aşamaları.....	35
Çatışmanın Nedenleri ve Sonuçları.....	37
Örgütsel Çatışma Yönetimi	43
Eğitim Kurumlarında Çatışma ve Çatışma Yönetimi	46
Empatik Eğilim Düzeyi ile Çatışma Yönetme Arasındaki İlişki	49
Bölüm 3 Yöntem.....	52
Araştırmanın Modeli	52
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	52
Verilerin Toplanması	55
Verilerin Analizi	58
Bölüm 4 Bulgular ve Yorum.....	61
Katılımcı Özellikleri.....	61

Öğretmenlerin Empatik Eğilim Düzeyleri.....	63
Öğretmenlerin Empatik Eğilim Düzeyleri ve Bazı Değişkenler	65
Öğretmenlerin Çatışma Yönetme Stilleri Düzeyi	68
Öğretmenlerin Çatışma Yönetme Stilleri Düzeyi ve Bazı Değişkenler	72
Öğretmenlerin Empatik Eğilim ve Çatışma Yönetme Stilleri Düzeyleri İlişkisi ...	78
Bölüm 5	80
Sonuç Tartışma ve Öneriler.....	80
Sonuç.....	80
Tartışma.....	84
Öneriler	91
Kaynaklar	94
EK-A: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	105
EK-B: Etik Beyanı.....	106
EK-C: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	107
EK-D: Veri Toplama Araçları	108
EK-F: Veri Toplama İzni	110
EK-G: Ölçek Sahiplerinden Alınan İzinlere Dair Mailler.....	111

Tablolar Dizini

Tablo 1 Dağıtımı Yapılan Ölçeklerin Geri Dönüş Durumu	54
Tablo 2 Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Cronbach Alpha Değerleri	57
Tablo 3 Uygulanan Ölçeklerin Ve Alt Boyutlarının Normallik Testi Sonucu	59
Tablo 4 Katılımcı Özellikleri	61
Tablo 5 Empatik Eğilim Düzeyi	64
Tablo 6 Empatik Eğilim Düzeyi Ve Cinsiyet	65
Tablo 7 Empatik Eğilim Düzeyi Ve Medeni Durum	66
Tablo 8 Empatik Eğilim Düzeyi Ve Çalışma Statüsü	66
Tablo 9 Empatik Eğilim Düzeyi Ve Branş Değişkeni	67
Tablo 10 Çatışma Yönetme Stilleri Düzeyi	68
Tablo 11 Bütünleştirme Stili Düzeyi	69
Tablo 12 Ödün Verme Stili Düzeyi	70
Tablo 13 Hükmetme Stili Düzeyi	70
Tablo 14 Kaçınma Stili Düzeyi	71
Tablo 15 Uzlaşma Stili Düzeyi	72
Tablo 16 Çatışma Yönetme Stiller Düzeyi Ve Cinsiyet	73
Tablo 17 Çatışma Yönetme Stilleri Düzeyi Ve Medeni Durum	74
Tablo 18 Çatışma Yönetme Stilleri Düzeyi Ve Çalışma Statüsü	75
Tablo 19 Çatışma Yönetme Stilleri Düzeyi Ve Branş Değişkeni	76
Tablo 20 Empatik Eğilim Düzeyi İle Çatışma Yönetme Stilleri İlişkisi	79

Şekiller Dizini

Şekil 1 <i>Aşamalı Empati Sınıflaması</i>	14
Şekil 2 <i>Araştırmanın Evren ve Örneklemi</i>	53



Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

TDK: Türk Dil Kurumu

EE: Empatik Eğilim

Min.: Minimum,

Max.: Maximum,

Ss: Standart Sapma

N: Örnek Sayısı

f: Frekans Değeri

$\bar{X}$: Aritmetik Ortalama

r: Korelasyon Katsayısı

p: Anlamlılık Düzeyi

%: Yüzde

t: t Değeri

EEÖ: Empatik Eğilim Ölçeği

ÇÇÖ: Çatışma Yönetme Ölçeği

BS: Bütünleştirme Stili

ÖVS: Ödün Verme Stili

HS: Hükmetme Stili

KS: Kaçınma Stili

US: Uzlaşma Stili

ROCI-II: Çatışma Yönetme Ölçeği

Bölüm 1

Giriş

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya ait problem durumu, ana amaç ve bu amaç doğrultusunda geliştirilmiş olan alt amaçlara yer verilmiştir. Ayrıca araştırmanın önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve işlevsel tanımlarına dair açıklayıcı bilgiler sunulmuştur.

Problem Durumu

İnsanoğlunun bilgi ve anlam arayışı, cesaret dolu bir tutumla daima var olmuştur. Bu anlam arayışının ana ekseninde yine insanı anlama çabası bulunmuş ve bu çaba varoluşunun temel bir parçası olmuştur. İnsanın insanı anlamasına dair arayışı, bebeklikten başlayarak hayat boyunca devam eder ve insan ilişkilerini yönlendirmekten, insana dair çeşitli olguları keşfetmeye kadar geniş bir alanı kapsar (Howe, 2018). İnsanoğlunun sürekli olarak bilgi ve anlama arayışında olması, sosyal ilişkileri güçlendirmek, huzur ve güven dolu bir çevrede yaşamak, daha yaşanılır bir hayat kurmak, günlük çatışmaları yönetmek, doğru bir şekilde anlaşılma ve anlamak gibi hayati ihtiyaçları karşılamak gayesi taşır. Öte yandan toplumsal bir birey olarak anlamak, anlaşılma, önemsenmek, değerli ve iyi hissetmek en büyük gereksinim haline gelmiştir. Bu ihtiyacı karşılamada anahtarı, empatiden geçmektedir (Derman ve Bağ, 2021). Empatinin ve sağlıklı iletişimin olmadığı yerde zayıf sosyal ilişkiler, güvenin olmadığı bir iklim oluşur, günlük ve örgütsel çatışmalar yaşanır ve bu çatışmalar çözülmeden ya da yönetilmeden yıkıcı bir hal alabilir.

Sağlıklı iletişim, insanın hayatının vazgeçilmez ve en önemli parçası olup her dönem önemini korumuştur. İnsan, yaşamının büyük bir çoğunluğunda sürekli olarak diğer bireylerle ve canlılarla iletişim halindedir. Kurulan bu iletişim zaman zaman olumlu, yapıcı ve ilişkileri geliştirici iken bazı zamanlar ise çatışmalar doğurabilir, problemler oluşturabilir ve beraberinde yıkımlar getirebilir (Rehber ve Atıcı, 2009). Günümüz sosyal yaşamında, büyük çapta uyuşmazlıklar, tartışmalar, anlaşmazlıklar, kavgalar ve bu durumların ortaya çıkardığı çatışmalar olmadan bir ailede büyümek, komşuluk ilişkilerini sürdürmek, eğitimini sürdürmek, bir işte çalışmak, yakın dostluklar ve arkadaşlıklar

sürdürmek, çocuk büyütmek, bir ülkede kurallara uyup vatandaş olarak aktif bir yaşam sürmek neredeyse imkansız hale gelmiştir (Cloke ve Goldsmith, 2021).

Okula başladığında bireye örtülü olarak belli olgularla ilgili kabullenmeler öğretilir. Hiyerarşide başarılı olmanın yöntemleri, öğretmen ve arkadaşlarıyla uyuşmazlıkları yönetme, utanç, öfke ve korkunun üstesinden gelmenin yöntemleri öğretilir. Yetişkin birey olduğunda ise artık çatışmalara derinlemesine dalmış ya da çatışmalardan derinlemesine etkilenmiştir. Sürekli yeni çatışma durumlarına nasıl tepki vereceğine dair davranış kalıpları geliştirilir. İş yerinde, farklı örgütlerde, okul ve şirketlerde, çocuklarla, iş ortakları, işverenlerle ve komşularla sürekli bir çatışma içerisine girilir (Cloke ve Goldsmith, 2021). Bu çatışmalar, insanların farklı ihtiyaçları, dürtüleri ve beklentileri sonucunda, öte yandan yanlış iletişim, hatalı beklentiler, önyargılar ve belirsiz rol ve sorumluluklar nedeniyle ortaya çıkar ya da derinleşir. Bahsedilen tüm bu çatışmalar, bireyler ve örgütler için yıkıcı etkilere neden olabilirken, iyi bir yönetim sayesinde ilişkileri geliştiren etkilere de dönüştürülebilir. Bu çatışmalar, farklı bakış açılarından olaylara bakma yeteneğini artırabilir ve örgütler için faydalı bir olguya dönüştürülebilir (Gündoğdu, 2010).

Çatışmanın doğurduğu krizi fırsata çevirmenin yolu ve çatışmayı yapıcı olarak yönetmenin en önemli yöntemi, bireylerin çatışma yönetme düzeylerinin artırılması, çatışma yönetme stillerini öğrenmeleri ve buna dair beceriler kazanmalarından geçmektedir. Çatışma yönetme becerisini kazanabilmek için ise temelde bireylerin öncelikle kendini iyi anlaması, sonrasında ise çatışma yaşadığı karşı bireyin duygu ve düşüncelerini anlaması gerekmektedir. Çatışma yaşanan birey ile saygı, anlayış ve hoşgörü temelleri üzerine kurulu bir ilişki kurulabilmesi için bireyin sadece kendini değil karşıdaki bireyin duygu ve düşüncelerini de doğru anlaması ve hissedebilmesi gereklidir ki ancak böylece sağlıklı bir çatışma yönetiminden söz edilebilir. Bu türden bir beceriyi elde etmek ve işe koşabilmek ise empatiden geçmektedir (Rogers, 1983).

Bir toplumda yaşayan hemen her bireyin, başka bireylerle empatik ilişki ihtiyacının gerekli kıldığı becerileri göstermekte zorlandığı durumlar olmuştur. Herkes saldırgan, yargılayıcı ve savunmacı olduğu zamanlar yaşamıştır, dürüstlük için gösterilen çabaların saldırganlık olarak algılandığı zamanlar

olmuştur. Bireyler, rakipler ile iş birliği içinde çalışmakta ve çatışmaları çözmekte, problemlere çözüm bulmakta başarısızlık yaşamıştır. Ayrıca çoğu bireyin, empati göstermenin zayıflık göstergesi olduğunu zannettiği zamanlar olmuştur (Cloke ve Goldsmith, 2021). Ancak çatışmaların yapıcı yönetimi, iş birliği ve dayanışmaya dayalı bir ilişki kurmak, saygı ve hoşgörü üzerine kurulu bir iletişim ortamı sağlamak, iş ortakları ile sağlıklı ilişkiler geliştirmek istenildiğinde empati yardımcı ve belki de bunları sağlayan en önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Empati denince akla gelen kuramcılardan biri olan Rogers (1983) empatiyi, bireyin kendi benliğini karşısındaki bireyin benliğinin yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini en doğru şekilde anlamaya çalışması ve bunu ona yansıtma yetisidir, şeklinde tanımlamıştır.

Empati ile eğitim örgütlerini, bireylerin birbirini anladığı ve birbirine hoşgörü ile yaklaştığı, çatışmaların görmezden gelinmediği, aksine bireylerin ve örgütün faydasına olacak şekilde yönetildiği, bu çatışmalar ile bireylerin becerilerinin geliştirildiği, demokratik örgütler haline getirmek günümüzün en büyük gereksinimleri haline gelmiştir. Ayrıca demokratik bir örgüt kültürü oluşturmak için bireylerin birbirinin duygularına düşüncelerine, saygı ve hoşgörü ile yaklaşmayı öğrenmesi modern örgütlerin vazgeçilmez unsurları haline gelmiştir (Tuncay, 2008).

Saygı ve hoşgörü kültürü oluşturmak için mobbingin, örgütsel sessizliğin, sinik bireylerin olduğu, çatışmaların yönetilmeden çözüldüğü, taraflardan birinin kazandığı, çoğu zaman ise çatışmanın bastırıldığı örgütler, yerini birbiriyle iletişim halinde, birbirlerinin fenomenolojik alanına girerek duygu ve düşünce dünyasını anlayan ve bunu ifade ederek empati ile iletişimi güçlendiren bireylerin olduğu, içinde dayanışma ve iş birliğinin korunduğu, bilim ile yönetilen örgütlere bırakmalıdır (Töremen ve Ersözlü, 2010). Dayanışma, iş birliği ve etkili iletişim temelde bireylerin birbirlerini anlamasından ve etkili ilişkiler kurmasından geçmektedir. Böyle bir durumda çatışmalar ilişkileri geliştiren birer araç haline gelecek, güven ortamı oluşacak ve demokratik bir kültür ile geleceğe daha fazla umutla bakılabilecektir. Kendisine empati kurulan ve empati ile yaklaşılan bir bireye karşı çalışan/öğretmen ve öğrenci kendini rahat hissedecek, daha özgüvenli olacak, bulunduğu örgüte güven duymaya başlayacak, kendini o örgüte

ait hissetmeye başlayacak ve çatışmaların yönetimi daha da kolaylaşacaktır (Özbek, 2005).

Tanhan vd. (2022), empatik eğilimleri yüksek öğretmenlerin öğrencilerinin sorunlarını dinleme, bu sorunlara çözüm üretebilme, çatışmaları iyi yönetebilme ve öğrencileri motive etmede daha olumlu davranışlara sahip olduklarını söylemişlerdir. Dökmen (1988) ise empatik davranış sergileyen bireylerin çevresinde daha çok sevildiğini söylemiştir. Görüldüğü üzere empatik bir dilin ve yaklaşımın olduğu örgütlerde ve toplumlarda çatışmalar yıkıcı değil yapıcı bir unsur haline gelmekte, demokratik bir yapı, buna bağlı olarak sıcak bir örgüt iklimi ve sürdürülebilir bir örgüt kültürü oluşmaktadır. Bu anlamda bu çalışmada öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma yönetme stilleri arasındaki ilişkinin tespiti amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçları

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma yönetme stilleri arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda sıralanan alt amaçlar geliştirilmiştir.

1. Öğretmenlerin empatik eğilimleri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri;
 - a) Cinsiyet,
 - b) Medeni durum,
 - c) Çalışma statüsü
 - d) Mesleki branş değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin çatışma yönetme stilleri ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin çatışma yönetme stilleri düzeyi;
 - a) Cinsiyet,
 - b) Medeni durum,
 - c) Çalışma statüsü,
 - d) Mesleki branş değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma yönetme stilleri düzeyi arasındaki ilişki ne düzeydedir?

Araştırmanın Önemi

Eğitim örgütleri içinde, çeşitli dinamikler arasında çatışmalar ortaya çıkabilir. Öğretmenler arasındaki çatışmalar, yönetici-öğretmen çatışmaları, öğretmen-öğrenci çatışmaları ve öğrenci-öğrenci çatışmaları bu çatışmaların bazı örnekleridir. Bu tür çatışmaların iyi yönetilmemesi durumunda öğrencilerin ve öğretmenlerin etkili bir şekilde çalışması olumsuz etkilenebilir ve örgütün genel işleyişi bozulabilir.

Eğitim örgütlerinde çatışmaların yaşanmasının altında yatan pek çok neden vardır. Bunlar arasında iletişim sorunları, farklı değerler, inançlar, çıkarlar ve hedefler, rekabet, kaynak kıtlığı, farklı öğrenme tarzları, liderlik ve grup dinamikleri, stres, baskı, bireysel farklılıklar, rol belirsizlikleri ve güç mücadeleleri bulunmaktadır. Bu nedenlere bağlı olarak ortaya çıkan çatışmalarda, çatışmaya yaklaşım tarzına bağlı olarak iş veriminin azalması, öğrenci başarısının düşmesi, profesyonel ilişkilerin zayıflaması, eğitim kalitesinde düşüş gibi olumsuz sonuçlar görülebilir.

Öğretmenler arasında yaşanan çatışmalarda, çeşitli yaklaşım tarzları vardır. Bazı öğretmenler çatışmayı görmezden gelirken, bazıları çatışmadan kaçınmaya çalışır veya çatışmayı bastırmaya çalışır. Ancak, empati ile meslektaşlarını anlayan öğretmenler, çatışma durumlarını etkili bir şekilde yönetme becerisine sahiptirler. Empati, öğretmenlerin örgüt içindeki bireylerin duygusal ihtiyaçlarını anlamalarını ve onlarla daha iyi iletişim kurmalarını sağlar. Bu da öğretmenlerin verimini artırabilir ve öğrenci iletişimini güçlendirebilir.

Empatik öğretmenler genellikle iş ortaklarıyla daha olumlu ilişkilere sahiptirler ve bu durum öğretmen memnuniyetini artırabilir. Memnuniyeti artan öğretmenler, iş performanslarını daha etkili bir şekilde sürdürebilirler. Dolayısıyla, öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma yönetme stilleri arasındaki ilişkinin anlaşılması ve empatik becerilerin geliştirilmesi, eğitim ortamlarının daha sağlıklı, destekleyici ve başarılı hale gelmesine katkıda bulunabilir. Ayrıca öğretmenlerin empatik eğilimleri ile çatışma yönetme stilleri arasındaki ilişki üzerine literatürde çok az çalışma yapılmıştır. Bu sebepten çalışma öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin çatışma yönetme stillerine olan etkisini

ortaya koymasý bakımýndan bu konudaki boşluęu dolduracaęý düşünölmektedir. Tüm sebeplerden ötürü, bu araştırma önem arz etmektedir.

Varsayımlar

1. Araştırmada katılımcıların ölçeklerdeki soruları içtenlikle cevaplayacaęý varsayılmıştır.
2. Araştırmada kullanılan ölçeklerin ölçölmek istenen özellikleri doğru ölçeceęý varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılındaki verilerle sınırlıdır.
2. Araştırma Van ili Erciş ilçesindeki kamu ortaokullarında görev yapan kadrolu ve sözleşmeli statüde çalışan öğretmenlerle sınırlıdır.
3. Araştırmacının görev yaptığı okul, etik kaygılar göz önünde bulundurularak çalışmaya dahil edilmemiştir.
4. Erciş ilçesindeki okullardan öğretmen sayısı onun altında olan okullar hem uzak olmaları hem de çatışma düzeyinin düşük olabileceęý kaygısıyla araştırmaya dahil edilmemiştir. Ayrıca öğretmen sayısı kırkın üstünde olan okullar da veri dağılımının dengesini bozacaęý düşünöldüğünden araştırmaya dahil edilmemiştir.
5. Araştırmaya fiili olarak derse giren öğretmenler dahil edildiğinden Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık branşındaki öğretmenler çalışmaya dahil edilmemiştir.
6. Araştırmaya imam hatip ortaokulları, özel eğitim ortaokulları ve kamu kurumu olmayan özel ortaokullar dahil edilmemiştir.

Tanımlar

Branş. Öğretmenin eğitim kurumunda görev yaptığı öğretmenlik alanıdır.

Çalışma statüsü. Öğretmenlerin bakanlık bünyesinde sözleşmeli ve kadrolu olarak çalıştıkları statü durumunu belirtir.

Okul türü. Türkiye’de ortaokullar verdikleri eğitime göre türlere ayrılırlar bunlar; kamu ortaokulları ve Özel Ortaokullar, Özel Eğitim Ortaokulları ile din

eğitimi ağırlıklı eğitim veren İmam-Hatip Ortaokullardır. Bunların her biri okul türü olarak değerlendirilir.

Öğretmen. Bu çalışmada ele alındığı anlamda devlet ortaokullarında kadrolu ve Sözleşmeli olarak görev yapan eğitim-öğretim personelidir.



Bölüm 2

Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde, araştırmanın kuramsal çerçevesi ana hatlarıyla sunulmuştur. Bu bağlamda, empati kavramı ve gelişimi, empati kuramları, empatik eğilimin eğitimi, eğitim kurumlarında empati ile çatışma kavramı ve gelişimi, örgütsel çatışma yönetimi ve empatik eğilim ile çatışma yönetimi arasındaki ilişki gibi başlık ve alt başlıklar ele alınmıştır. Literatür taramasından elde edilen bilgiler doğrultusunda oluşturulan teorik temel bilgiler, belirli bir akış içinde sunulmuştur.

Empati Kavramı ve Gelişimi

Empati kavramı, uzun bir süre boyunca varlığını tartışmalı bir zeminde sürdürmüştür. Kavrama yönelik tanımlar zaman içinde değişmiş ve böylece ilerleme kaydedilmiştir (Hein, 2022). Bu alanda birçok araştırmacı ve yazar tanımlar geliştirmiştir. Bunlardan bazıları şunlardır: Basch (1983), empatiyi kişinin duygularını, düşüncelerini ve motivasyonlarını bir başkası tarafından kolayca anlaşılacak kadar samimi bir şekilde anlamak olarak tanımlamıştır. Cuff vd. (2016), empatiyi duygusal bulaşıcılık olarak açıklamış ve başkalarının duygularını perspektif takınma yoluyla anlamak olarak ifade etmiştir. Meissner (2010), empatiyi vekaleten iç gözlem, duygusal bilme, kendini ikinci bir bireyin yerine koyma ve bu şekilde neredeyse ilk elden olan içsel bir bilgi edinme yeteneği olarak tanımlamıştır. Dymond (1949), empatiyi bireyin kendisini bir başka bireyin düşünce, duygu ve davranış biçimine imgesel olarak aktarması ve dünyayı onun yaptığı gibi yapılandırması olarak tanımlamıştır.

Aragno (2008), empatiyi başka bir kişinin duygularını yakalamak olarak yorumlarken, empatinin bir "şey" olmadığını ve etkileşime girmenin, kendini başkasının duygusal deneyimine koymanın bir yolu, bir yöntemi olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Goleman'a (2022) göre, ilgi (Attention) sözcüğünün Latin dilinde karşılığı "attandere" olup ileriye doğru yönelmek anlamına gelmektedir ve empatinin temel yapıtaşının ilgi olduğunu, empatinin bir bireye yönelmek, o bireyle ilgilenmek olduğunu ifade etmektedir.

Rogers (1983), empatiyi biriyle birlikte nazik bir var oluş yöntemi olarak tanımlar. Birinin özel algısal yaşantısının içine girip onunla bir bütün halinde

beraber olmak ve her an yaşadığı duygulara duyarlı olmaktır. Geçici olarak onun hayatını yaşayıp onu yargılamadan, ona nazikçe yaklaşım duygu ve düşüncelerinin ayırdında olduğunu ona hissettirmektir. Ayrıca, empatiyi, insanın kendi benliğini, karşısındaki bireyin benliğine koyarak olaylara onun penceresinden bakması, o bireyin duygu ve düşüncelerini doğru algılaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletme için gösterdiği çaba ve süreç şeklinde tanımlamıştır.

Carl Rogers'ın bu tanımını Dökmen (2005), üç temel öge şeklinde tasnif etmiş ve yapılan davranışın empati olarak kabul edilebilmesi için gerekli öğeleri sıralamıştır:

1. Empati kuracak kişi, karşısındaki bireyin yerine kendini koymalı, onun öznel dünyasını, kendisini ve çevresini algılama biçimi olan fenomenolojik alanına dahil olmalıdır. Bu, dünyaya onun penceresinden bakmak, duyguları ve düşünceleri onun düşündüğü ve hissettiği gibi düşünmek, hissetmek ve yaşamaktır. Burada birey, kendi dünyasından uzaklaşıp karşısındakinin dünyasına girer. Ancak önemli bir diğer husus, tekrar kendi dünyasına geri dönebilmesidir. Aksi takdirde yapılan davranış, empati olarak değerlendirilemez.
2. Empati tanımı yapılırken iki temel bileşenden bahsedilir. Bunlardan biri bilişsel, diğeri ise duyuşsal bileşendir. Empati kurabilmek için bireyin sadece düşüncelerini ya da sadece duygularını anlamak yeterli değildir; bu iki bileşenin de devreye girmesi gerekmektedir. Karşıdaki bireyin hem duygularının hem de düşüncelerinin doğru algılanması ve anlaşılması büyük önem taşır.
3. En son öge, bireyi anladıktan sonra ve zihinde oluşan empatik algının karşımızdaki bireye iletilmesidir. Yine, karşı bireye iletilmeyen davranış empati olarak değerlendirilemez, belki sadece bir empatik algı olarak adlandırılabilir.

Bir bireyle etkileşimde bulunmanın iki farklı yolu vardır: Bunlar, yüz ve vücut diliyle iletişim kurarak ifade edilen anlam ve sözlü olarak karşıdaki kişinin anlaşıldığını belirten iletişimdir. Empatik tepki vermenin en güzel yolu, bu ikisinin birlikte kullanılmasıdır. Bu iki davranış kendi içinde empatide olması gereken üç

öğeyi barındırır (Özbek, 2005). Bu üç temel öge, Carl Rogers'ın empatinin tanımını yaparken ele aldığı ana öğelerdir. Empati, bu temel öğelerin bir araya gelmesiyle ortaya çıkar. Birinin dahi eksikliği sürecin ve davranışın empati olarak tanımlanmasını engelleyecektir.

Empatinin tarihi. Geçen 19. yüzyılın Almanya filozofları, estetik ve psikoloji alanlarında çalışmalar yapınca, sonradan "empati" diye çevrilecek olan "einfühlung" kavramı ortaya çıktı. Kavramı ilk kullanan Robert Vischer, "einfühlung" kavramını bir sanat eserinin tamamlanması sonucunda elde edilen estetik bir haz olarak tanımlamıştır (Howe, 2018) ve empatiyi panteist bir dürtü olarak ele almıştır. Vischer'in tezini destekleyen araştırmacılar, kavramı salt panteist dürtüden sanatsal imgeye taşıdılar. Ancak sonraki zamanlarda yazarlar, Vischer'in empatiye yönelik panteist fikrine sert eleştirilerde bulunarak saldırdılar (Verducci, 2000). Sonraki zamanlarda, bireyin nesneleri anlaması olarak anlamlandırılan kavram, zamanla insanları anlamak için de "einfühlung"un kullanılabileceği kabulü baskın olmaya başlamıştır (Dökmen, 2005; Yıkılmış, 2020).

Vischer'in tanımları değer kaybettikten otuz yıl sonra, 1909 yılında "einfühlung" terimi Yunancadaki "empathia"- "em" içine, "patheia" algılama-kavramında da yola çıkılarak İngilizceye "empathy" olarak çevrildi. Alman psikolog Lipss, empati kavramını ilk defa kullanırken, bu kavram ile birlikte duygusal taklit ve duygusal duygu kavramlarını yazmıştır (Verducci, 2000). Lipss, kavramı insanın kendisini karşısındaki nesneye yansıtması, onu içselleştirerek kendi içinde algılaması ve bu yolla anlaması şeklinde ifade etmiştir (Dökmen, 2005; Yıkılmış, 2020). Ancak çağdaşları, Lipss'i eleştirmiş ve estetik süreç ile sanatsal yaratıcılığın empati ile algılanamayacağını savunmuşlardır. Worringger gibi araştırmacılar, estetik sürecin empati ile birlikte soyutlamanın da önemli olduğunu iddia ettiler. Lipss, özdeşleşmeyi bir estetik empati olarak yorumlamaya çalışmış ve bir anlamda yanılmıştır (Gladstein, 1984).

İlerleyen zamanlarda gelişimci Jean Piaget, Sigmund Freud ve Carl Rogers gibi terapistler, yaptıkları analizlerle empatinin temellerinin yansıtma, özdeşleşme, duygusal bulaşma ve duygusal rol alma olduğuna dair tanımlamalarda bulundular. Kenneth Clark gibi yakın zaman çağdaş

araştırmacıları, empatiye ampirik bir bakış açısının kazandırılması gerektiğini ifade ettiler. Buradaki ampirik çalışmadan kasıt, empatinin ölçülebilir bir şekilde tanımlayıcı veya deneysel yöntemlerle empati hakkında veri toplanması gerektiği ile ilgilidir (Gladstein, 1984).

Tüm süreçlerden sonra empati, çağdaş zamanda üç aşamada ilerleyerek gelişmiştir. 1950'li yılların sonlarına kadar zihinsel bir özellik olarak kabul görmüş, empati ölçülmeye çalışılmış, bireylerin birbirinin kişilik özelliklerini nasıl algıladıkları bu yolla tespit edilmeye çalışılmıştır. 1960'lı yıllardan sonra empatinin duygusal boyutu da kabul görmeye başlamıştır. Bu yıllarda empati, kişinin karşısındaki gibi hissetmesi şeklinde tanımlanmıştır. 1970'lerde dar bir bakış açısıyla kişinin duygusunu anlayıp bunu ona iletme olarak tanımlanmıştır (Dökmen, 1988; Ersoy ve Köşger, 2016).

Empatinin bileşenleri. Birçok çalışmada empati, çoğunlukla ve öncelikle duygu ile ilgili bir olgu olarak değerlendirilmiştir. Bu, başkalarının duygularını doğrudan deneyimleme kabiliyeti olarak ifade edilebilir. Ancak empatinin öncelikle bilişsel bir olgu olduğunu kabul eden çalışmalar da yapılmıştır. Bu ise bilişsel empati olarak kabul edilebilir ve başkasının düşüncelerini düşünsel olarak anlamayı ifade eder (Bošnjaković ve Radionov, 2018). Fakat empati alanındaki mevcut düşünce onu birçok boyutu kapsayan bir süreç olarak tanımlamaktadır (Buchheimer, 1963). Özellikle empatinin 1980'li yıllardan itibaren bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenlere ve bunun gibi farklı alt boyutlara ayrılması gerektiği gibi birçok bileşenli empati modelleri tartışılmıştır (Kılınç ve Sözer, 2022). Dökmen (1988) ise empatinin bilişsel (cognitive) ve duygusal (affective) olmak üzere iki boyutunun olduğunu açıklamıştır. Empatinin karşısındaki bireyi zihinsel olarak anlama yönünü bilişsel empati, onun gibi hissetmenin ise duygusal empati olduğunu vurgulamıştır. Literatürde bu iki bileşenin yanında bildirişim ve algı boyutları da ele alınmıştır.

Empatinin bilişsel bileşeni. Bu bileşende duyguyu yaşamak yerine bu duygunun zihinsel olarak algılanması söz konusudur. Birey burada, karşı bireyin duygularının aynısını deneyimlemez; bu duygunun altında yatan niyeti ve düşünceyi ayırdına varır. Bireyin çabası duyguyu yaşamaya çalışmak değil, anlamaya çalışmak yönündedir. Bunu başarabilmek için önemli iki beceri

gereklidir: iyi bir gözlemci olma ve bu gözlemleri analiz etme becerisi. Bilişsel empatiyi deneyimleyebilmek için bireyin kendini diğer bireylerden ayırt edebilmesi ve duyguları tanıyabilmesi gereken önemli bilişsel becerilerdir (Yüksel, 2015).

Empatinin duyuşsal bileşeni. Bu bileşen bir kişinin deneyimlediği duygular ile başkaları tarafından ifade edilen duygular arasındaki benzerlik hissi olarak tanımlanabilir. Bu bileşen, duygusal süreçlere odaklanır ve duyguları deneyimleme ile paylaşma olarak tanımlanır (Boşnjaković ve Radionov, 2018). Duyuşsal empatinin kendi içinde belli özellikleri vardır. Bunları Walter (2012) aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Öncelikle, ortamda bir duygusal bir durumun olması,
2. Bireyin diğer bireye yönelebilmek becerisinin olması,
3. Bireyin duygusal bir duruma dair perspektif takınabilme becerisinin olması,
4. Bireyin kendi duygularını diğer bireyin duygularından ayırabilmesi, ve
5. Bireyin hissettiklerini başkalarının duygusal durumuna benzetebilmesi gerekmektedir.

Empatinin duyuşsal yönü ele alınmadığında, empati sadece yaşantı tanımlama ve bir tür etiketleme olarak kalacaktır. Empatinin deneyimlenebilmesi için bireyin duyguları yaşayabilme ve yeterli seviyede duygusal tepki verebilmesi gerekmektedir (Yüksel, 2015).

Empatinin bildirişim bileşeni. Rogers'ın empatiye yönelik tanımının tasnifini yaparken Dökmen (2005), empatinin bir ögesinin algılanan empatik anlayışın karşı bireye aktarılması olduğunu ifade eder. Karşı bireyi anlar ve algılasak bile algıladıklarımızı karşı bireye iletmediğimizde empatik süreci tamamlamamış oluruz. Buradaki algının karşı bireye iletimi empatinin bildirişim boyutunu tanımlar. Empatinin bildirişim boyutunda bilişsel ve duyuşsal bileşenler sürecinde elde edilen yaşantıların ve edinilen algının karşı bireye iletilmesi söz konusudur (Alçay, 2009).

Empatinin algısal bileşeni. Bireyin karşısındaki bireyin davranışlarının fiziksel belirtilerini fark etmesinin anlamıdır (Yılmaz, Bingöl ve Uysal, 2015). Ancak bu süreç, sadece görsel algıya dayanmaz; aynı zamanda kişinin

hareketler, ses tonu, duygusal belirtiler gibi unsurları algılamayı içerir. Ayrıca, zamanlama da algısal empatinin önemli bir unsurdur. Kişinin söylediklerini veya yaptıklarını ne zaman yaptığı ve bu zamanlamanın ilişkisi, önemlidir. Empati kuracak kişi, tüm bu unsurlara dikkat etmeli ve bunları okuyabilmelidir (Alçay, 2009).

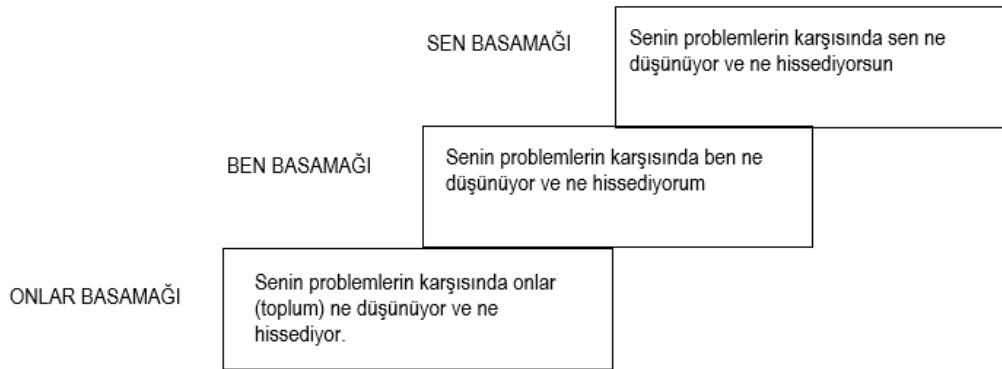
Empati için gerekli bilişsel süreçler. Bu süreç bireyin empatik beceri gösterebilmesi için temel yeterliliklere sahip olması ve belirli süreçlerden geçmesi olması gerektiğini belirtir. Bu beceri ve süreçleri dört başlık altında sıralamıştır Yüksel (2015):

1. Bireyin empatik beceri sergileyebilmesi için öncelikle kendi benliğini diğer bireyin benliklerinden ayırabilmeli ve bunun ayırıcında olabilmelidir. Bu, Piaget'in ortaya attığı ve empatik deneyim için bir ön koşul olarak kabul edilen bir durumdur. Piaget'e göre, bebekler ilk zamanlarda kendilerini çevrelerindeki insanın benliklerinden ayırt edemezler ve kendilerini kendisiyle ilgilenen bireylerle bir bütün olarak algırlar. Bu durum, bireyin diğer bireyleri algılamasını engellemektedir.
2. Bireyin diğer bireylerin duygularını algılayabilmesi ve bu duyguları anlayabilmesi için duyguları ifade eden temel yüz ifadelerini tanıması gerekir. Ayrıca bu ifadelerin altındaki anlamları da bilmeli ve birbirinden ayırt edebilmelidir.
3. Bazen empati yapabilmek için temel yüz ifadelerini bilmek yeterli olmayabilir. Empatik becerinin gelişimi için temel duyguların yanında, daha karmaşık duygu ve düşünceleri ifade eden yüz ifadelerinin de bilinmesi ve bu ifadelerin altında yatan anlamların da tanınması gerekmektedir.
4. Bireyin empatiyi algılayabilmesi için belki de en önemli husus, bireyin kendini karşı bireyin yerine koyarak, bilişsel anlamda bir rol alabilme becerisini sergileyebilmesidir.

Bu temel bilişsel süreçler olmadan, bireyin empati yapması imkansız hale gelebilir. Ancak bu süreçlerin gelişimi, bireylerin empati eğilimlerini geliştirmelerine ve daha derin kişilerarası ilişkiler kurmalarına olanak tanıyabilir.

Bu süreçlerin gelişimi genellikle hayat boyu devam eder; kişinin deneyimleri, ilişkileri ve öğrenme süreçleriyle birlikte sürekli bir gelişim gösterir. Yapılan çalışmalar, çocuklarda temel düzeyde bulunan bu becerilerin, öğretmen ve ebeveynler tarafından destekleyici bir tavırla rol model olduğunda daha da geliştiğini göstermektedir (Ersoy ve Köşger, 2016).

Empatinin aşamalı sınıflandırması. Dökmen'e göre (1988), empatik davranış ya hep ya hiç meselesi değildir. Empatik bir davranışı tamamen başarılı ya da tamamen başarısız şeklinde iki kutupla tasniflemenin yanlış olduğunu belirtmektedir. Farklı kişiler, aynı durum karşısında farklı kalitede ve değişik tepkilerde bulunabilirler. Bireylerin empatik beceri ve eğilimlerinin tespiti amacıyla yapılan çalışmalar çoğunlukla, empatik bir tepkinin düşük kaliteli olanından yüksek kaliteli olanına doğru ilerleyen bir basamaklar sıralaması şeklinde ilerlemektedir. Bu basamaklar, Şekil 1'de sunulmuş olup toplumun bireye bakışını dikkate alan "onlar basamağı", bireyin kendini merkeze alıp egosantrik tepki verdiği "ben basamağı" ve olması gereken karşı bireyi anlayarak onu rahatlatan "Sen Basamağı" olmak üzere üç basamaktan oluşmaktadır.



Şekil 1. Dökmen'nin Aşamalı Empati Sınıflaması (Yazılı izin alınarak uyarlanmış ve kullanılmıştır. 03.01.2024).

Onlar basamağı. Bu basamakta empatik tepki veren birey, karşısındaki kişinin algıladığı problemle ilgilenmez, problem sahibinin duygu ve düşüncelerini dikkate almaz. Verdiği tepki daha çok o an ortamda bulunmayan üçüncü kişilerin, bir anlamda toplumun görüşlerini yansıtır. Empatik tepki veren birey bu basamakta genellemeler yaparak toplumun genel görüşlerini içeren atasözü ya

da "el alem ne der" gibi kalıp cümlelerle olayı değerlendirir ve bu yönde tepki verir.

Ben basamağı. Bu basamakta empatik tepki veren kişi, karşısındaki kişinin problemleri ile ilgilenmez. Karşı bireyin sorunları ile ilgileneneğine, ben merkezci bir davranış sergileyerek bireyi kendi derdiyle baş başa bırakıp, kendi yaşantılarından anekdotlar verir ve kendini anlatır. Empatinin zihinsel boyutunda "Benzer bir dert bende de var" gibi ifadeler ile duygu boyutunda ise "Bu duruma üzüldüm" gibi ifadeler kullanır. Bu basamakta, onlar basamağına göre karşı bireyi bir miktar rahatlatılabilir, ancak birey, karşı benin rolüne bürünmediği için gereği kadar empati yaptığı söylenemez.

Sen basamağı. Literatürde empati tanımlarına uygun olarak birey, burada kendisinin veya toplumun bakış açısını ele almaz ve buna göre tepkilerde bulunmaz. Belirtilen empati tanımlara uygun olarak kendini karşı bireyin yerine koyar, onun duygu ve düşüncelerini anlar ve empatik bir algı oluşturup karşı bireye bildirir.

Empatinin bireye ve örgüte yönelik kazanımları. Modern çağın toplumlarını oluşturabilmek için fiziksel ve psikolojik açıdan sağlıklı bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu yetiştirme sürecinde eğitim önemli bir role sahiptir. Eğitim, düşünen, öğrenen, okuyan, sorgulayan ve tartışan bireylerin yetişmesini sağlamalıdır. İnsanlar, sosyal varlıklar olarak yaşamın her döneminde diğer insanlarla iletişim halinde olmalı ve ilişki kurmalıdır. Bu noktada, sorgulayan, öğrenen ve tartışan bireylerin yetiştirilmesi için etkili ve aktif iletişim büyük bir önem arz etmektedir. Etkili ve aktif iletişim içinse empatik anlayış kaçınılmaz bir gerekliliktir (Kabapınar vd., 2019).

Empatik anlayış, günlük hayatta bireyleri birbirine yaklaştırır ve iletişimi güçlendirir. Aynı zamanda, insanların yalnızlık hissine çözüm olarak birbirlerine dost edinmelerini kolaylaştırır. Bunların yanı sıra, empati, günlük yaşamda, farklı düşünen ve farklı görüşlere sahip olan bireylerin duygu ve düşüncelerine anlayışla ve hoşgörüyle yaklaşmayı teşvik eder ve demokratik bir toplum oluşturmada önemli bir rol oynar (Kabapınar vd, 2019). Anlaşıldığını hisseden

bireyler birbirine daha yakınlaşır, zihinsel ve sosyal duvarları yıkarak sosyal ilişkilerin düzenlenmesinde empati kritik bir rol oynar (Howe, 2018).

Ayrıca, literatürde empatinin bireysel, toplumsal, psikolojik ve sosyal birçok faydası ve kazanımı belirtilmiştir. Tespit edilen çeşitli kazanımlar şu şekildedir:

1. Empati, uyuşmazlık ve çatışmaların giderilmesinde önemlidir ve kişiler arası bağı güçlendirir (Rutsch, 2019).
2. Empati, bir örgüt içindeki insani dinamikler olan dil, din, ırk ve amaç farklılıkları gibi sebeplerle ortaya çıkan güç savaşlarını görmenin ve bu savaşları yönetmenin anahtarıdır (Goleman, 2022).
3. Empati, zorbalık davranışını, ön yargılarda bulunmayı ve bireyin diline, dinine, ırkına ve rengine göre davranma davranışını azaltır. İhtiyaç sahiplerine yardım etme isteğini artırır (Rutsch, 2019).
4. Empati, içimizdeki gayri insani davranış isteklerinin dışa vurulmasını engelleyen bir duvar görevi görür ve böylelikle daha insani davranışlar sergileriz (Gruen, 2012).
5. Empati, bireyin anlaşılması ve önem verilmesi sonucunda kendini iyi hissettirir ve bireyin rahatlamasını sağlar (Salı, 2012).
6. Empati, bireyin öz ifade becerisini geliştirerek sosyal uyumunu artırır, asosyal davranışını azaltır. Böylelikle, bireyin prososyal davranışlar sergilemesini sağlar ve toplum yanlısı motivasyonu artırır (Smith, 2006; Ünal, 1972).
7. Empati, farklılıklarla birlikte yaşama kültürünü geliştirmesi bakımından demokrasinin gelişimine ve devamına katkıda bulunur (Önder, 2015).
8. Empati, sözlü sanatlar, görsel sanatlar, şiir ve sosyal ağların yardımıyla başka dünyalara seyahat etmeyi sağlar (Roman, 2015).
9. Empatik becerilerimiz, toplumsal dünyamızı saracak şekilde geliştirildiğinde ve toplumsal ölçekte empati kurulduğunda, toplumsal bir değişim yaratabilir (Roman, 2015).
10. Empati, yalnızlığı çözer. Bir an olsun empatik anlayışla karşılaşan birey, kendini insan ırkının bir parçası olduğunu anlayacak ve hissedecektir (Rogers, 1983).
11. Empatik anlayış, bireye kimlik ve kişilik kazandırır (Rogers, 1983).

12. Empati, yaratıcı düşünme becerisini geliştirir çünkü empati, gizli kalan bakış açılarını ve sorunları görülmesini sağlar (Krznaric, 2015).

Empati sonucunda, karşıdaki bireyleri anlama ve bu anlam sonucunda yardımlaşma ve iş birliğini arttırdığı, cömert davranışı motive ettiği gözlemlenmiştir. Yukarıdaki kazanımlar da dahil olmak üzere, empatinin temelde kendi faydamızı ve diğer kişilere faydalı bir birey olmayı sağladığı görülmektedir. Yardımsever, hoşgörülü ve anlayışlı olmak için ise temelde iki koşulun sağlanması gerekmektedir: İlki, hedefin ihtiyaç sahibi olarak kabul edilmesi ve empati ile bireyin durum ve duygularının algılanması ve hayal edilmesi yoluyla anlaşılması gerekmektedir (Rumble vd., 2010).

Empati ve ilgili kavramlar. Empati, araştırmacılar tarafından sıkça kullanılan ancak genellikle tam olarak anlaşılmayan kavramlardır. Bu kavram genellikle sempati, özdeşleşme, şefkat gibi kavramlarla karıştırılmaktadır (Davis, 1990). Empatinin diğer kavramlardan ayrılması gerektiği birçok araştırmacı tarafından savunulmuştur. Empatinin karıştırıldığı ve her birinden oldukça farklı olduğu kavramlar aşağıda sıralanmıştır.

Sempati. Bir insana eşlik ederek onun çektiği acıyı çekmek, üzüntüsünü deneyimlemek anlamına gelir (Yüksel, 2015). Sempatiden farklı olarak empati, karşı tarafa duyulan bir sevgi değil yapılan tarafsız bir analizdir (Çoruk, 2012). Empati ile sıklıkla karıştırılmasının nedeni, ikisinin de karşı bireyin duygularına tepki olmasıdır (Arslanoğlu, 2012). Empati ile sempati arasında "gibi hissetmek", anlamak ve hissetmek şeklinde bir ayrım yapılabilir. Sempati, yan yana, omuz omuza olma durumunu içerir (Davis, 1990).

Empati, üzüntüsünü anlamak için olanak sağlarken, sempati bu üzüntüden endişe duymak ve onunla birlikte üzülmek şeklinde farklı duygular hissettirir. Sempati kurmak, karşıdaki bireyle aynı duyguyu hissetmek, aynı düşünceye kapılmak anlamına gelir. Empati ise, karşı bireyi anlama çabası içerir, sadece basit bir duygudaşlık durumu değildir. Sempatide karşı bireyi anlama çabası bulunmaz, sadece onunla aynı duyguyu paylaşmak vardır (Dökmen, 2005). Verducci (2000), sempatiyi, gitar tellerinden birinin kopması halinde diğer telleri titreştirmesine benzetir ve insan duygularının da başkalarının duyguları

karşısında duygusal bir rezonans şeklinde titreşmesi şeklinde tanımlar. Ayrıca, sempati de eş zamanlılık söz konusudur, birey ile aynı anda aynı şeyleri yaşar. Ancak empatide duygu ortadan kalksa bile sonradan o duygu anlaşılabilir.

Acıma. Sempatik bir üzüntü olarak değerlendirilebilecek acıma, doğası gereği karşı birey ile üstün-aşağı bir ilişki içerir. Birey aynı duyguyu yaşar ancak bireyle omuz omuza durmaz, kendini üstün konumda görerek bireye üzüntü ile yaklaşır (Davis, 1990).

Özdeşleşme. Rogers'a (1983) göre bir davranışın empati olabilmesi için bireyin kendini karşı benin yerine koyarak oymuş gibi davranması gerekir. Özdeşleşmede birey, karşı birey gibi davranır ve onun gibi olur. Burada kuvvetli bir duygu bağı kurulur ve duygular olduğu gibi kopyalanır (Hasgöl, 2018). Empati ise, sadece karşı bireyi anlama çabası içerir, basit bir duygudaşlık durumu değildir. Ayrıca, bireyin kendi benliği empati sırasında değişmez, ancak özdeşleşmede, bireyin kendi benliği karşı bireyin benliği ile değişir (Basch, 1983). Özdeşleşme yapan kişiler, henüz kimliklerini oturtamamış, dünya görüşü geliştirememiş, var olmanın yolunu arayan bireylerdir (Davis, 1990).

İçtenlik. İçtenlik ve empati, birbirini tamamlayan önemli unsurlardır. Sempati ile empati arasındaki ilişki gibi, içtenlik ve empati de birbirini tamamlayıcı bir rol oynarlar ve bir ilişkide birbirlerini dışlamazlar. İçten davranan birey, kurulan ilişkinin farkında olarak kendini bir birey olarak yaşar. İçtenlik, empati yapılırken aynı zamanda bireyin kendi yaşantısını da anlama çabası içerisine girmesidir (Akkoyun, 1982).

Sezgisel tanı. Sezgisel tanı, bireyin gereksinim ve içsel tercihlerini belirleme, analiz etme ve formülleştirme becerisi ile ilgilidir. Empatide bireyi anlama sürecinde bireye yönelik herhangi bir yorumlama girişiminde bulunulmazken, sezgisel tanıda bireyin yaşantısının bir kesiti gözlemlenir, bu gözleme dair yorum ve değerlendirmeler yapılır (Akkoyun, 1982).

Empatinin ayırt edilmesi gereken diğer kavramları Cuff vd. (2016) aşağıdaki gibi ele almışlardır:

Mimpatı. Başkalarının davranışlarını kasıtlı olarak taklit etmektir. Empatiden farklı olarak deneyimleme olmaksızın ve bireyi anlamaksızın taklit vardır. Oysa mimpatiden farklı olarak empati, bir taklit değil, bir anlam arayışıdır.

Transpati. Transpatide, kasıt yoktur. Duygunun karşı bireye bulaşması durumu vardır, ancak karşıdaki bireyin bu duyguyu niye yaşadığını anlamaz. Bebeklerde daha sık görülen bu durumda, bireyin istemsiz davranışı söz konusudur.

Ünipati. Yoğun bir transpati yaşanması durumudur. Gerçekleştiğinde yaşanan duygu çok yoğun olur. Bir cenaze töreninde feryat eden ağlayan insanların arasında istemsizce bulunanların gözleri dolması ve ağlamaları bu duruma örnek verilebilir.

Empatinin kurulmasını zorlaştıran faktörler. Günümüz dünyasının duygusal yapısına bakıldığında çoğunlukla bozulmaların hakim olduğunu görülmektedir. Empati, insanları anlamak ve algılamak için kritik bir beceri olmasına rağmen, günümüzde materyalizm, egosantrizm ve korku atmosferi altında zorlu bir mücadeleyle karşı karşıya kalmıştır. Bu nedenle, artık duygusal bir uyanışın kaçınılmaz bir şekilde gerekliliği yoğun bir şekilde hissedilmektedir. Empatinin, sokakta, evde, okulda ve tüm alanlarda etkin bir şekilde var olması için çaba gösterilmelidir. Bu amaçla, empatinin önündeki engellerin belirlenmesi ve bu engellerin ortadan kaldırılması için eğitimler düzenlenmesi gerekmektedir. Empati kurmada ve empatik eğilimin gelişiminde önemli engeller aşağıda sıralanmıştır (Hein, 2022).

Kuruntular. TDK'ye (2024) göre, kuruntu olmayacak şeyin olacaktıymış sanma ve bununla birlikte endişelenme, şüpheli davranma gibi duygu durumlarının genel halidir. Birey kuruntu durumunda gerçekçi ve objektif olmayan temellere dayandırarak korku, anksiyete ve endişe hisseder. Ve yoğun bir tehdit algısı deneyimler. Bireylerin benliklerini kaplayan ve kendilerini teslim ettikleri kuruntular, genellikle üzücü ve rahatsız edicidir. Bu kuruntular bireyin dikkatini karşıdaki bireye vermesini engeller, bakış açısını bu anlamda kısıtlar ve empati kurulmasını imkansızlaştırır. Hem bireyin kendisini anlamasını zorlaştırır hem de karşıdaki birey ile empati kurulmasını engeller (Hein, 2022).

Egoist ve narsist benlik. Literatürde bencillik olarak geçen, bireyin sadece kendi çıkarlarını ve yaşam standardını düşündüğü egoizmde birey kendine odaklanır. Egonun büyümesi ve dengesini yitirecek raddeye erişmesi durumunda bireyin empati kurması imkansız bir hal almaya başlar. Birey, başkalarının tüm davranışlarının kendisi ile ilişkilendirir karşı bireyin sorunları ile ilgilenemez. Narsist bireyin kendini beğenmişliğin yanında eleştiriye kapalı olması ve başkalarının ihtiyaçlarına duyarsız olması en karakteristik özellikleridir. Narsist bireylerin benliklerinde empati en alt katmanlarda kalmıştır. Sürekli kendilerini odaklandıkları için başkalarının ayakkabılarını giymekten hoşlanmazlar (Hein, 2022).

Materyalist mutluluk arayışı. Bireyin sürekli kendisi ile ilgilenmesi ve materyalist bir mutluluk arayışı içerisine girmesi, daha iyi bir ev, araba, daha iyi bir giyim gibi sürekli bir dışsal mutluluk arayışı bireyi tatminsizleştirir, daha da mutsuzluğa sürükler. Bu durum bireyi yalnızlaştırmakta ve kendini diğer herkesten, toplumdaki soyutlamasına neden olmaktadır. Buna karşılık içsel mutluluk arayışı kişisel gelişime katkı sağlar, insanlara yardım etme davranışını körükler böylelikle empati yapma potansiyelini artır (Hein, 2022).

Önyargılar. Önyargılar insanların bireyleri kendi zihin dünyalarında oluşturdukları çekmecelere göre etiketlemeleri, belirli bir yargıya dayalı oluşan ön kabullerdir. Birey hakkında yeterli bilgi sahibi olmadan ön yargılarda bulunulduğunda, bu önyargılar onun duygu ve düşüncelerinin algılanıp anlaşılmasını engelleyen sert duvarlara dönüşürler. İnsanlar bu duvarların arkasında kimin iyi, kimin kötü, kimin kurallara uyduğu, kimin uymadığını bildiğini zanneder. Tüm bildiğini sandıkları, empatik görüş açılarını kısıtlar. Gerçekten anlaşılması gerekenlere karşı mesafeler oluşturmalarına sebebiyet verir. Bu anlamda önyargılar, bireyin empatik bakış açısını zehirleyen bir davranış biçimidir. Çünkü ön yargıların aksine empati açık fikirli tutum gerektirir (Hein, 2022).

Kıyaslama. İnsanlar günlük hayatlarının çoğunda sürekli kendilerini birileri ile ve birilerinin davranışları ile kıyaslarlar. Birilerinin daha formda oluşu, daha başarılı olması, ondan daha fazla para kazanıyor olması, bireyi huzursuz eder. Ancak kıyas yaparken kazanan taraf olmak neredeyse imkansızdır. Tek bir

ihtimalle birey kıyasın sonucunda kaybeder. Kıyas yapmak ve kaybetmek süreç ve sonuç itibarıyla bireyleri yıpratır, öfkeliendirir, huzursuz eder ve insanlara karşı önyargılar geliştirmelerine neden olur. Böylelikle bireylerin bakış açısı daralır, dünyayı daha küçük görmeye başlar, asıl görmesi gerekenlerin dışındakileri görürler. Kıyaslama neticesinde bireyin kendi kusurlarına odaklanmaması veya başkalarına karşı hoşgörülü olması durumunda empatik davranılması mümkün olabilecektir (Hein, 2022).

Mükemmellik arayışı. Günümüz insanı toplum içerisinde sürekli olarak mükemmel, başarılı, güzel ve genç bir birey olmak ve bu sıfatlarla anılmak ister. Ancak kimse tüm bu sıfatları taşıyacak özellikte olmadığı gibi hiçbir zaman da öyle olamayacaktır. Bu bir anlamda son derece rahatlatıcıdır. Mükemmellik arayışı insanları empatik canlılar olmaktan alıkoyan son derece engelleyici bir davranış yapısıdır. Bu arayış bireyin sürekli kendisi ile ilgilenmesine sebep olurken dış dünyayı algılamasını engeller. Eğer birey bu çabası sonucunda mükemmelliğe ulaştığını düşünürse bu sefer hem kendisine hem de çevresindeki bireylere tepeden bakacak ve bireylere aşırı eleştirilerde bulunacak. Tüm bunlar sonucunda bir türlü sakinleşmeyecek, gözü kimsenin sorunlarını, ihtiyaçlarını, beklentilerini görmeyecek ve görmek de isteyemeyecektir (Hein, 2022).

Güvensizlik ve kıskançlık. Modern insan sürekli karşılarındaki bireylere yönelik bir güvensizlik durumu yaşamaktadır. Tüm bunların kaynağı olan öğrenilmiş güdülerdir. Bu güdüler sonucunda birey, birilerinin kendisine kötülük yapacağına dair inançlar geliştirmiştir. Bazı zamanlarda ise kötülük ile karşılaşır, sonraki davranışlarında ise artık dili yanmış ve yoğurdu üfleyerek yemeye çalışmaktadır. Çoğunlukla birey, kendisine benzeyen insanlara daha fazla güvenir. Ve kendisine benzemeyen, onun gibi düşünmeyen, ilgileri ve değerleri onunkilere benzeşmeyen bireylere güvenmez. Kendi zihin haritalarına yerleşmeyen bireylere güven duymaz ve onlardan kaçarlara. Bir anlamda öğrenilmiş güvensizlik, bireyin zihninin derinliklerinde yer edinmiştir (Hein, 2022).

İnsanlar, güvenmedikleri insanları anlama çabası içerisinde girmezler. Aslında bu durumun empati açısından hangi taraf için gerekli olduğu da tartışılması gereken bir ayrı bir konudur. Kıskançlık ise sadece ilişkiye yıkıcı bir etki oluşturmakla kalmaz, aynı zamanda bireyin kışkırdığı kişi veya olguya

olumlu bir anlam yüklediği ve onlara değer verdiği anlamına da gelebilir. Bu yönüyle aslında iyi hissettiren bir olgudur. Hafif düzeydeki kıskançlık, empatiyi arttırabilir. Çünkü kıskandığımız insana dikkatimizi yöneltir, algılarımızı oraya çevirir ve bireyin neler düşündüğü ya da neler hissettiğini anlama çabası gösteririz. Ancak kıskançlığın aşırısı bireyin algılarını kapatır. Birey, karşısındakini anlamaya çalışmaz, sadece kendi hissettiklerine odaklanır (Hein, 2022).

Empati Kuramları

Empatiyi, insanı anlama kabiliyeti olarak kabul eden Ünal (1972), üç kuramsal görüşün, “insanları nasıl anlıyoruz? insanların içsel yaşantılarına temas edemediği halde nasıl oluyor da onların ses, yüz ve hareketleri altında yatan anlamlara nüfuz edebiliyoruz?” gibi sorulara cevap aradığını ifade etmiştir. Bu sorulara cevap olarak başlıca üç görüş geliştirilmiştir. Ünal'ın (1972) öne sürdüğü çıkarsama kuramı, rol oynama ve heyecan yayılması olarak empati kuramları aşağıda özetlenmiştir.

Çıkarsama kuramı. Bu kuramda bir bireyi anlamanın yolu, onun ortaya koyduğu beden dili, jest, mimik, duygu ve düşüncelerinin veya bir mesajı nasıl ifade ettiği ile ilgili olan fiziki ifade yönteminin analizi ve değerlendirilmesi ile mümkün olabilmektedir. Çünkü fiziksel ifadeler bireyin içsel dünyasını birer aynasıdır. İnsanlar, bireyin davranışlarının analizini ve yorumunu yaparken kendi yaşadığı bir duygu durumunda veya düşünce halindeki davranışlarının değişimini gözlemler, bu davranışları yaşanan duygu ve düşünce ile ilişkilendirip anlam kazandırır. Elde ettiği bu veriye dayanarak başka bir bireyde gözlemlediği aynı davranışın kendisinin de daha önce yaşadığı aynı duyguya bağlar ve aynı psikolojik durumunun yaşandığına kanaat getirir.

Bu kurama yöneltilmiş en büyük ve önemli eleştiri, kuramın empatiyi bir bireyin kendi davranış kalıbını, duygu ve düşüncelerini karşı bireye atfetmesi olan attributive projeksiyonu (yansıtmaya) olarak kabul etmesidir. Bu bir anlamda bireye kendimizde var olan şeyleri atfetmemiz, böylelikle bireyi kendimiz ile bir ve aynı görmemizdir. Bu durum bireyin duygu ve düşüncelerini algılamada ve anlamamızda bizleri hatalara sürükleyebilir. Ayrıca farklı kültürlerde fiziki

davranış kalıplarının anlamları da farklı olabilmektedir. Farklı kültürlerde aynı duyguya göre ifadelerin değişebileceğini kabul edersek fiziki ifadelerin de aynı miktar ve her zaman geçerli varsaymak büyük bir hata olacaktır.

Rol oynama kuramı. Empatiye açıklık getirmeye çalışan ikinci kuram ise George H. Mead (1999) tarafından geliştirilen rol oynama kuramıdır. "Rol oynama empatiyi nasıl sağlar?" sorusuna açıklık getirmeye çalışır. Cevap olarak taklit ve kendini bireyin yerine koyarak, onun bakış açısını yakalamak suretiyle sağladığını kabul eder. Bu kuram da temelde empatiyi fiziksel davranışlarla açıklamaya çalışır. Fiziksel davranışların ne şekilde anlam kazandığı ve analiz edildiğini incelenir. Bu kurama göre empatik eğilimin gelişimi şu yolla olmaktadır; yeni doğmuş bir bebek genellikle taklit yetisi ile doğar. Bu kabiliyetinin de sayesinde sürekli olarak taklitler ve tekrarlarda bulunur. Henüz kendisini diğer bireylerden ve dış gerçeklikten ayırt edemeyen bebek, taklitler ve rol alma yoluyla hem kendisi hem de diğer bireyler ile ilgili anlamlar ve anlayışlar geliştirir. Örneğin kendisine gülümseyen anne-babasına karşı taklit ile gülümser. Başlangıçtaki bu taklit, rol almanın bir ilk adım aşamasıdır. Zamanla pekiştirilen taklitler öğrenilerek davranış haline getirilir. Çocuğun büyümesi ile birlikte bu davranışsal rol almalar yerini zihinsel rol almaya bırakır.

Biyolojik bir birey olan çocuklar, henüz bilinçli olarak iletişim kuran benlikler değildir. Bu durumların gerçekleşebilmesi için semboller veya jestler anlamlı semboller veya jestler haline gelmelidir. Birey, ne yaptığını bilmelidir; sadece ona tepki verenler değil, kendisi de kendi jestinin anlamını yorumlayabilmelidir. Davranışçı bir bakış açısıyla, biyolojik bireyin kendi jestinin diğerinde uyandırdığı tepkiyi kendisinde de uyandırabilmesi ve ardından bu tepkiyi kendi sonraki davranışını kontrol etmek için kullanabilmesi gerekmektedir. Bu tür jestler anlamlı semboller olarak adlandırılır. Bunların kullanımı yoluyla birey, kendi davranışını düzenlerken "başkasının rolünü üstlenir." Rol üstlenmeyle birlikte çocuk kendisine karşı nasıl davranıldığını da algılamaya ve anlamaya başlar ve artık kendisini de başkasının penceresinden görmeye başlar. Böylelikle rol oynama suretiyle benlik kavramı oluşmaya başlar. Hem kendisini dış bir pencereden görür ve bir benlik geliştirirken çocuk, hem de diğer bireyleri de tanıma ve anlama sürecini başlatmış olur. İnsan, esasen rol üstlenebilen bir varlıktır. Hem kendinde

hem de başkasında aynı tepkiyi uyandırmak, anlam birliği için gerekli olan ortak içeriği sağlar (Mead ve Schubert, 1999).

Heyecan yayılması olarak empati. Bu görüşü ortaya atan Sullivan, çocuk ile anne arasındaki heyecan bağına empati olarak adlandırmaktadır. Empatinin çocuk ile anne arasında karşılıklı duygu bulaşması ile bir bildirişime kaynaklık ettiğini ifade etmektedir. Bir insanın heyecanının dışarıdan görünen belirtileri algılandığında ve anlaşıldığı vakit aynı duygu durumu bireyde de yaşanabilir. Bilim adamları ve yazarlar, insanların başkalarının duygusal ifadelerini taklit etme eğiliminde olduklarını uzun zamandır gözlemlemişlerdir. Adam Smith'in gözlemlediği gibi: "Başka bir kişinin bacağına veya koluna düşmeye hazır bir darbe gördüğümüzde, doğal olarak kasılır ve bacağımızı veya kolumuzu geri çekeriz" (Hatfield, vd.,1993). Bu bir tür heyecan bulaşması ya da geçişi olarak adlandırılabilir.

Bu görüşe göre başkasında görülen bir davranışı birey kendisinde de ifade ettiğinde empatik davranış sergilemiş olur. Burada heyecanın bireydeki rolü önemlidir. Karşı bireyin duygusunun nedenleri anlaşılmadığında aynı duygu bireyde varlık bulamaz. Bireyin davranışlarından hangi duygu durumunu yaşadığının anlaşılması gerekir. Hızlı soluk alıp veren, kalbi çarpan ve titreyen bir bireyin yoğun bir heyecan/stres durumu yaşadığı anlaşılabilir. Bu durumda heyecan ve stres bireye de akseder. Bu heyecanı davranışlarımıza döktüğümüzde empatize olmuş oluruz.

Empatik Eğilim Eğitimi

Empatik davranışın yüksek olduğu toplumlar, empatik toplum olarak addedilebilir. Bir toplumu empatik toplum haline getirebilmek içinse erken çocukluk döneminden itibaren empati eğitiminin verilmesi büyük bir gereklilik ve önem arz etmektedir (Dökmen, 2005). Ayrıca, empatinin toplumsal boyutunun yanında bireyler arası ilişkilerdeki öneminin her geçen gün daha fazla değer kazanması üzerine, araştırmacılarda bu becerinin eğitimle geliştirilebileceğinin tespitine dair çalışma yapma ihtiyacı hasıl olmuştur. Bu ihtiyaca karşılık çalışmalar yapılmış ve böylelikle empatik eğilimin eğitimi kavramı doğmuştur.

Pişkin'e (1989) göre, bireyin empati yapabilme kapasitesini ifade eden empatik eğilim, kişiliğin bir parçasıdır ve doğuştan kalıtsal yollarla bireyde vardır ve çevresel koşulların oluşturulmasıyla geliştirilebilir.

İlk zamanlarda yetişkinlere yönelik düzenlenen empati eğitimi ilerleyen zamanlarda sadece yetişkinlere yönelik verilmesinin bir yanılgı olduğu anlaşılmış, çocuklara hem içerisinde buldukları dönemde hem de ilerideki sosyal yaşamlarında daha olumlu beceriler sergilemeleri için empati eğitimi verilmesi gerektiği düşünülmüş ve buna dair eğitim programları geliştirilmiştir. Empatik eğilim düzeyinin artırılmasına dair bu eğitimlerin gayesi, çocukların empatik eğilim düzeylerini geliştirerek sağlıklı sosyal ve kişilerarası beceriler geliştirmelerini sağlamaktır. Empati eğitimlerinin asıl amacı, bireyin öğrendiklerini gerçek hayatta işe koşarak kendisini anlaması ve kendisi kadar diğer bireyleri, empati kurarak anlamasını sağlamaktır (Yüksel, 2004).

Empati eğitiminin ilk adımı, bireyin bağımsız karar verme becerisine sahip olması ve en önce kendisiyle empati kurmayı öğrenmesiyle başlar. Literatürde bu durum öz empati olarak tanımlanır. Çünkü kendini anlamayan bir birey, başkasını da anlamayacaktır. Kendi hisselerinin farkında olan insanlar, diğer bireylerin duygu ve düşüncelerini daha iyi anlayabilir, onlarla empati kurabilirler (Akçay ve Çoruk, 2012). Kendini anlamanın önünde en büyük engel ise toplumsal yetiştirilme tarzlarıdır. Toplumda ruhsal incinmeyi ifade etmenin utanılacak bir durum olduğunu öğretmek çocuk yetiştirildiğinde, çocuk kendi acısını anlayamayacaktır. Kendi acısını anlamayan bir birey, başkalarının acısını da anlamak istemeyecektir (Gruen, 2012). Kendisini anlayan ve kendisiyle empati kurabilen bir bireyin yapması gereken ikinci adım ise içine yorum katılmadan yapılmış bir gözlem yapabilme becerisidir. Bu basamakların ardından birey empatik eğitime hazır hale gelecektir (Rutsch, 2019).

Söz konusu empati eğitimi ile ilgili farklı teknikler geliştirilmiştir. Bunlar başta didaktik anlatım olmak üzere rol oynama, modelden öğrenme, yaşantısal eğitim tekniği ve psikodrama ile eğitim gibi tekniklerdir. Dökmen (1988) bu teknikleri "empatik eğitimi teknikleri" şeklinde kategorileştirmiştir. Bunlar sırasıyla şunlardır:

Bilgi verme tekniği (didaktik). Bu basamakta alanında uzman biri, öğrencilere ya da öğretmenlere empati ve etkili iletişim konusunda bilgi aktarır. Empatinin ne olduğuna dair birey, ilk elden bilgi edinmiş olur.

Deneyssel (yaşantısal) teknik. Öğrencilerin yapmış olduğu bir diyalogun ya da iletişimin uzman tarafından izlenerek değerlendirilmesidir. Bilgi tekniğinden sonra birey bir diyalog gerçekleştirir ve bu diyalog uzman tarafından izlenerek analiz edilir.

Rol yapma tekniği. Bu teknikte öğrenci karşısındaki bireyin yerine kendini koyarak rol yapar. Empati, birçok araştırmacı tarafından karşısındaki bireyin penceresinden bakma olarak yorumlandığından, bireyin karşısındaki bireymiş gibi davranarak bir anlamda rol yapması empati eğitiminde sıklıkla kullanılan ve çok verimli bir tekniktir.

Modelden öğrenme tekniği. Bu teknikte öğrenci, empati kuran bir bireyi ya izler ya da gözlemler ve bu yolla izlediğı bireyi model alarak empatiyi öğrenmiş olur.

Eğitim Kurumlarında Empatik Eğilim

Okulöncesi dönemindeki çocuk, ilk önce insanların duygu ve düşüncelerinin kendi düşündükleri ve hissettiklerinden farklı olduğunu anlamaya başlar. Herkesin olay ve olgulara bakış açısının farklı olduğunu kavrar ve farklı durumlara farklı tepkiler verebileceklerini ayırt eder. Bu yaş grubundaki çocukların sıkıntılarını anlayan çocuğun insanlara yardım ettiğı gözlemlenmiştir (Ersoy ve Köşger, 2016).

Bu alandaki teorisyenler, bu dönem çocuğunun egosantrik beceri sergilediğini iddia etmelerine rağmen, birçok araştırma bu çocukların empatik beceriye benzeyen çok ince davranışlar sergilediklerini gözlemlemiştir. Bu dönemde empatik becerinin çocuklara kazandırılması, birçok alanda sorunlarla baş etme becerisini kazandıracaktır (Akbaş ve Temiz, 2015). Özellikle bu dönemde anne-babanın demokratik tutumları, bu becerinin kazanılmasında büyük rol oynamaktayken, öğretmenlerin oyun yoluyla çocuklara empatik beceri kazandırması, empatik eğilimlerini artıracaktır (Çankaya ve Ergin, 2015).

İlkokul dönemini kapsamayan 6-9 yaş dönemi, olaylara başkasının penceresinden bakma ve buna göre davranmanın başladığı dönemdir. Çocukta altı yaşından itibaren soyut düşünme gelişmekte ve çocuk, kendini başkasının yerine koyabilmekte ve onun penceresinden bakabilmektedir (Akbaş ve Temiz, 2015). Ortaöğretim düzeyinde, bir anlamda 10-18 yaş arasındaki ortaokul ve lise öğrencileri artık empatik tepkilerini dışa yansıtabiliyor ve bunu tanıdıkları bireylerin ötesine taşıyabiliyorlar (Ersoy ve Köşger, 2016). Bu dönemde, anne-baba ve öğretmenlerin, öğrencilerin empatiyi rol alma, drama ve oyun oynama yöntemlerini kullanarak deneyimlemelerini sağlamaları gerekmektedir. Tüm bunların öncesinde ise rol model olmaları gerekmektedir. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin rol model olabilmesi için de bu becerilerini sürekli olarak geliştirecek eğitimler almaları gerekmektedir.

Çocuklarda empatinin yaşa bağlı gelişimini Hoffman (2001) dört evrede ele almaktadır:

1. 0-1 yaş dönemini kapsayan bu evrede bebek, kendini diğer insanlardan ayırt edemez ve kendisini annesinin devamı niteliğinde görmektedir. Çocuk, burada diğer üzüntü durumlarını kendisininmiş gibi tepki verir. İlk zamanlarda bu duygu bulaşması hali zamanla basit taklitlere bırakır ve yerini duygular ile mimikler arasındaki ilişkiyi kavrama başlar.
2. Egosantrik empati dönemi olarak adlandırılan bu dönemde birey, 1-2 yaş aralığındadır. İlk aşamaya göre kendisini diğer bireylerden ve annesinden ayırt edebilen birey, burada ihtiyaçlarının farklı olduğunu algılayamaz. Zamanla kişi sürekliliği artar ve çocuk diğerlerinin ihtiyaçlarıyla ilgilenmeye başlar. Ancak bu evrede çocuk, benmerkezci davranır ve diğer çocukların duygularına kendi ihtiyaçları çerçevesinde bakar.
3. Diğer bireylerin duygularına yönelmeye başlayan çocuk, bu evrede 2 yaşından geç çocukluk dönemine kadar davranış kalıplarını gösterir. Bu evrede çocuk, herkesin farklı bir olay ve durumlara farklı tepkiler geliştirdiğini gözlemler, buna bağlı olarak herkesin bir iç dünyasının olduğunu fark eder ve bu iç dünyayı anlamaya yönelik çaba sergiler.

4. Herkesin kendine ait bir dünyası olduğunu anladığı ve bu dünya içinde bir kimliklerinin olduğunu kavradığı bu evrede birey, son çocukluk döneminde ve ergenlik döneminin içerisinde (Hoffman, 2001).

Öğrencilerin gerek doğuştan getirdikleri gerekse de sonradan edindikleri empatik eğilim düzeylerinin ergenlik döneminin sonuna kadar hızlı bir yol katettiği görülmektedir (Durakoğlu ve Gökçearslan, 2010). Hoffman'ın dört evre olarak ele aldığı empatinin yaşa bağlı gelişimi, çocukların duygusal zekalarını ve sosyal ilişkilerini anlamak için önemli bir çerçeve oluşturmaktadır. Bu evreler, çocukların empati yeteneklerinin zamanla nasıl değiştiğini ve geliştiğini göstermektedir.

Empatik öğretmen ve olumlu sınıf ortamı. Aynı sınıfta ve aynı yaş aralığında olan çocukların genellikle farklı ailelerden, farklı yaşantılardan gelmelerinden ötürü öğrencilerin gereksinimleri ve yaşadıkları sorunlar da birbirinden farklıdır. Bu farklılık, beraberinde sorunların ifade şeklini ve iletişim biçimini de farklılaştırmaktadır. Tüm farklılıkları ve sorunları yönetecek olan öğretmenin, öğrencilerini belirlediği hedeflere yönelerek motive etmesi ve böylece olumlu bir sınıf ortamı oluşturabilmesi için empati önemli ve etkili bir yöntem olarak değerlendirilmektedir (Mozakoğlu, 2015).

Öğrencinin bireysel iç dünyasının gereksinimlerini ve sürekliliğini sağlayabilmesi için sınıf içerisinde empatik bir iletişim atmosferinin oluşturulması gerekmektedir (Bilgiç, 2009). Empatinin yalnızca ilişkiler ve davranışlar üzerinde güçlü etkileri yoktur; aynı zamanda yüksek ve kaliteli bir öğrenim sürecinin de temelini oluşturabilmektedir. Empatinin temelinde öğrenciye değer vermek bulunmaktadır. Öğrencinin duygu ve düşünceleri anlaşıldığında kendisine derinlemesine önem verildiğinde ve bunu ona hissettirildiğinde öğrencinin en verimli bir şekilde öğrenebileceği olumlu bir sınıf ortamı oluşmuş olur (Cooper, 2004). Öğretmenler, öğrencilerine karşı duyarlı ve anlayışlı oldukça daha yapıcı bir öğrenme ortamı oluşacak ve öğrenciler daha olumlu davranış özellikleri göstereceklerdir. Öğretmenlerin, ders kazanımlarının öğrencilerin yaşantısındaki anlamını anladığı durumlarda da öğrenmede artış olmaktadır. Ayrıca üst düzey anlayışın ve empatinin olduğu sınıflarda başarı, anlayışın olmadığı sınıflara göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır (Rogers, 1983).

Öğretmenin empati kurma sürecinde olumlu sınıf ortamı ve yapıcı ilişkiler geliştirmesi için yapması gerekenler aşağıda sıralanmıştır (Mozakoğlu, 2015; Cooper, 2004):

1. Öğretmenin öncelikle ahlaki olarak öğrenciye model olması gerekir.
2. Empatik bir ortamın oluşabilmesi için öğretmenin öğrencilerine değer vermesi ve öğrencilerinin de başkalarına değer vermesini sağlaması gerekir. Çünkü öğretmenin empatik eğilimi, öğrencilerinin de empatik eğilimini etkiler.
3. Öğretmenin öğrencilerine yönelik nazik ve iyi bir dinleyici olması gerekir ve bu davranışlar için de model olması gerekir.
4. Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini herhangi bir kaygı durumu yaşamadan ifade edebilmesi için gizliliği sağlamalı ve buna dair güvenli bir ortam sunmalıdır.
5. Öğrencinin ifade edebileceği duyguların anlamlarını öğretmenler iyi bilmeli ve iyi analiz edebilmelidir.
6. Öğretmenlerin olumsuz iletişimi dair unsurları sınıftan çıkarabilmesi gerekir. Bunlar, sen dili, yargılayıcı ifadeler, önyargılar gibi iletişimi zehirleyen unsurlardır.
7. Öğrencinin aktif dinleme becerisi sergileyebilmesi için en önce öğretmenin öğrencinin sözünü kesmeden aktif dinleme becerisine sahip olması gerekmektedir.
8. Empati sonucunda elde ettiği anlam ve empatik algıyı öğrenciye iletebilmelidir.
9. Öğretmen, öğrencisinin tüm gelişim alanlarını bir bütün olarak geliştirmelidir. Hem bilişsel hem duyuşsal hem de psikomotor becerilerini geliştirebilmelidir.
10. Empatik eğilimi yüksek öğretmen, öğrencisiyle sıklıkla empati kurar, onun ne hissettiğini ve ne düşündüğünü anlamaya çalışır ve bunu öğrencilerinin de yapmasını teşvik eder.

Daha insani ilişkilerin hakim olduğu olumlu bir sınıf atmosferi oluşturmak için öğretmenin becerileri içinde empatinin var olması gereklidir (Özbay ve Şahin, 2000). Empatik öğretmenler, zengin bir şekilde uyarlanabilir ve entegre edilebilir

bir konsepte sahip olduklarından kendileri ve diğerkleri için sınıf ortamında güçlü bir ahlak oluştururlar (Cooper, 2000). Empatik eğilim düzeyi yüksek bir öğretmen ve oluşturduğu bu olumlu bir sınıf ortamı, öğrencilerin akademik ve duygusal gelişimlerine katkılar sağlar. Böylesi olumlu bir sınıf ortamında öğrenciler, öğrenmeye karşı daha istekli olur, derse daha fazla katılım gösterir ve öğrenmeyi daha derinden deneyimlerler. Bu nedenle, eğitim ortamlarının oluşturulmasında empatinin önemi büyüktür.

Çatışma Kavramı ve Gelişimi

İnsanların, grupların ve örgütlerin amaçlarını gerçekleştirmek için bulunduğu ortamlarda etkileşimin olması, etkileşimin olduğu yerde de çatışmanın oluşması kaçınılmazdır (Karip, 2022). Çatışmalar, herkesin arzının kıt olduğu bir kaynağı yüksek oranda talep etmesi durumunda ortaya çıkmaktadır. Bu talepler sonucunda ortak eylemlerde dışlayıcı tutum takınıldığında veya bireylerin farklı tutum ve inançlara sahip olmaları durumunda ortaya çıkarlar.

Çatışma, kaynaklara güce ve statüye, inançlara, diğerk tercih ve arzulara ilişkin hak iddia etme üzerine olan mücadeleyi içeren sosyal bir etkileşim sürecidir (Rahim, 2001). Özalp'e (1989) göre çatışma bireyler arasındaki anlaşmazlık boyutudur. Madalina'ya (2016) göre ise çatışma, bireylerin, grupların veya bir grup üyesinin inanç ve eylemlerinin diğerk birey, grup veya grup üyeleri tarafından dirençle karşılanması ya da kabul edilmemesi durumunda ortaya çıkan sürtüşme, anlaşmazlık veya uyumsuzluk durumudur.

Çatışma kavramı, geçimsizlik ve uyumsuzluk, davranışa zarar veren, öfkeyi, karşı karşıya gelmeyi ve kabalık gibi olumsuz çağrışımlar ile anılır (Ural, 2021). Bunun sebebi genellikle olumsuz yaşantılar veya çatışma kavramı hakkındaki yeterli bilgiye sahip olunmamasıdır (Bedir, 2008). Çatışma olumsuz olabileceğı gibi iletişimi ve ilişkileri güçlendireceğı, yeni fikir ve yaklaşım tarzlarını doğuracağından dolayı olumlu da olabilir. Bu durumu çatışmaya yaklaşım ve çatışma yönetim tarzı genellikle belirler. Çatışma, bireyler arasında benimsedikleri değerleri, fikirleri, inançları, ilgileri, kültürel unsurları, benimsenen sosyal roller, gereksinimleri ve iletişim becerileri yönünden farklılıklar olduğu

durumlarda ortaya çıkabilen gerilim, rekabet ve müdahaleler oluşturabilen durumlardır (Kavalcı, 2001).

atışmanın tarihi. Çatışma kavramının kökeni Plato, Aristo'ya kadar dayanmaktadır. Sosyal bilimcilerin hemen hepsi bu kavram üzerine düşünmüşlerdir. Ancak dinamik yönetim anlayışının öncülerinden Follet ilk kez çatışma çözme kavramını kullanmıştır. Follet atışmayı olumsuz olarak görmüş, ancak örgütte tarafların yararına sonuçlanabileceğini ifade etmiştir (Aktaş ve Koçak, 2019).

Klasik Yönetim yaklaşımının öncüleri çatışmayı örgütün varlığını tehdit eden bir olgu olarak değerlendirdiler ve hemen ortadan kaldırılması ya da zararsız olabilecek en düşük seviyeye indirilmesi gerektiğini savundular. Bu bakış açısı örgütün amaç ve hedeflerine ulaşmak ve örgütsel verimliliği arttırmak için iş birliği, uyum ve çatışmanın yok olması gerektiğine inandılar. Bu gerçekleştirebilmek içinse birtakım prosedürler, kurallar ile komuta kanalları oluşturdular (Rahim, 2001).

Bilimsel Yönetim Yaklaşımının ncs F. Taylor da ortaya atmış olduğu bilimsel ilkelere uyulması durumunda çalışan ve işveren arasında çatışmaların yaşanmayacağına inanıyordu, ancak ücretlerin bile bilimsel bir yöntemle belirlenmesi gibi birçok konu çatışmaları daha da arttırmış ve derinleştirmiştir. H. Fayol, Gullick ve Urwick de yine çatışmaların örgütsel verimliliğe zarar vereceğine inanıp ortadan kaldırmaya yönelik sert birtakım tedbirler geliştirdiler. Alman Sosyolog Weber de Bürokratik Yaklaşımı geliştirdiğinde çatışmalara hiç değinmedi, geliştirmiş oldu bürokratik ilkelere uyulması durumunda çatışmaların yaşanmayacağına inanıyordu. Tüm bunların aksine klasik kuramcılardan Dinamik Yönetim Kuramı ncs Follet, atışmayı faydalı olarak değerlendirdi ve bütünleştirici problem çözmenin gerekliliğini savundu (Rahim, 2001).

Öte yandan Rahim'in (2001) etkileşimciler ve modern yaklaşım olarak isimlendirdiği kuramcılar, çatışmayı kaçınılmaz olarak görmüşlerdir. Bu perspektifte uyum, bir örgüt için istenmeyen bir faktördür. Bu kuramcılara göre asıl olması gereken hedef, içerisinde bulunan çatışma ve sorunları tanıyıp bu çatışma ve sorunlara çözüm üretmek olmalıdır. Kuramın ncleri örgütsel

çatışmaya modern bakışı ilk defa getirmişlerdir. Klasik kuramcıların çatışmanın zararlarına ve işlevsiz sonuçlarına yönelik aşırı vurguyu reddederler ve Klasik kuramcıların aksine çatışmanın örgütün faydasına olan sağlıklı bir olgu olduğu inancını geliştirirler. Bu kuramda Örgütlerdeki bireyler arasındaki gerilimin azaltılması durumunda çalışanların motive olacaklarını savundular. Sağlıklı bir örgütte çatışmanın artırılması gerektiğini ve çatışma çözme prosedürlerinin organizasyon tasarımına entegre edilmesi önemine değindiler (Rahim, 2001).

Modern yaklaşımda, belirli bir miktarda çatışma örgütsel verimliliğin ön koşulu olarak görülür. Bu çatışmalar yönetilemediğinde ve kontrolden çıkması durumunda örgütün dinamiklerine zarar verebilir. Ancak bu kurama göre çatışma problemlerin çözümüne katkı sağlarsa işlevsel bir rol alabilirler. Bu kurama göre çatışmanın varlığı örgüt içinde kötü bir yönetim sergilendiği anlamına gelmemekte aksine yönetici çatışmanın zararlarının ve faydalarının farkındaysa eğer, çatışmayı örgüt ve bireyler için faydalı olacak bir seviyede tutarak başarılı olabilir (Karip, 2022).

İlerleyen dönemlerde çatışmanın içerisinde barındırdığı yapıcı ve işlevsel faydaları anlaşılmış ve çatışmanın örgütlerin doğal yapısı olduğu kabulü baskın olmaya başlamıştır. Bir anlamda örgüt içindeki çatışma, kriz ve anlaşmazlıklara yönelik yeni pencerelerden bakılmıştır. Artık çatışmanın iyi ya da kötü olması önemli değildir. Önemli olan örgütün veya bireylerin faydasına yönelik sağlıklı yönetilip yönetilemediği anlayışı hakim olmaya başlamıştır (Aktaş ve Koçak, 2019).

Çatışmanın sınıflandırılması. Örgütsel davranış ve literatür çalışmaları farklı çatışma türlerini vurgulamışlardır. Ancak çatışmalar kaynağına göre ve aynı zamanda kaynağın örgütsel düzeyine göre sınıflandırma yapılabilir (Rahim, 2001).

Nedenlerine göre çatışmalar. Çatışma, çatışmaya sebebiyet veren, çatışmanın öncesinde oluşan koşullara göre sınıflandırılabilir. Rahim (2001) bu sınıflandırmayı aşağıdaki gibi yapmıştır.

Duygusal çatışma. Örgüt veya toplum içinde etkileşim halinde olan iki birey problemlerini çözmeye çalışırken konu ile ilgili duygularının ve duyularının

uyumsuzluğunu fark etmeleri durumunda çıkan çatışma halidir. Bu çatışma ilişki çatışması ya da psikolojik çatışma olarak adlandırılır. Bu çatışma durumu öfke, hayal kırıklığı gibi negatif duygu durumları ile karakterize edilir

Maddi çatışma. Bu çatışmada örgüt içindeki bireyler, görev ya da bu görevin içeriği ile ilgili anlaşmazlık yaşadıklarında ortaya çıkmaktadır. Bilişsel çatışma olarak da adlandırılan bu çatışma türünde bireylerin fikir ve görüşlerinde farklılık olması durumunda yaşanır. Örnek olarak zümre toplantısı hazırlarken bir konu ile ilgili iki öğretmenin fikir uyuşmazlığı yaşaması durumunda yaşayabilecekleri bir çatışmadır

Çıkar çatışması. Bir örgüt veya yapı içindeki bireylerin çıkar veya kaynak paylaşımı noktasında tercihlerinde uyumsuzluk olması durumunda ortaya çıkar. Kıt kaynağın paylaşımı durumunda uyumsuz bir çözümün önerilmesi ya da tercih edilmesi durumunda yaşanır. İki öğretmenin bir okulun yöneticiliğini talep etmeleri çıkar çatışmasına örnek olarak verilebilir

İdeolojik çatışma. Etkileşim halindeki bireylerin dünya görüşü, siyasi fikir veya benimsedikleri değerler itibarıyla ters düşmeleri durumunda yaşanır. İki öğretmenin öğrenciye yönelik fiziksel sevgi gösterisi değeri ile ilgili görüş ayrılı yaşamaları bu çatışma türüne örnek olarak verilebilir

Hedef çatışma. Bireylerin bir durum ile ilgili tercih ettiği sonuç veya hedeflerin uyuşmaması sonucu ortaya çıkan çatışma durumudur.

Gerçekçi ya da gerçek dışı çatışma. Gerçekçi çatışma amaç odaklıdır. Bireyin çatışma çıkarmasının bir hedefi vardır, mantıksaldır ve rasyoneldir. Gerçek dışı çatışmada hedef çatışmanın kendisidir. Birey üstündeki gerginliği ve öfkeyi salmak için, düşmanlık ve bazen de bilgisizliğinden çıkarır çatışmayı.

Kurumsal ve kurumsal dışı çatışma. Kurumsal çatışmada kurumsallaşmış tarafların belli kurallara göre, sınırları çizili bir çatışma yaşamaları halidir. Bu çatışmada davranışlar öngörülebilirdir ve ilişkilerde süreklilik vardır. Hükümet ve sendika temsilcilerinin çatışması buna örnek gösterilebilir. Ancak kurumsal olmayan çatışmada öngörülebilirlik, süreklilik ve sınırlar belli değildir. Örgüt içindeki bireylerin rutin çatışması buna örnektir.

Ceza çatışması. Bu çatışmada, çatışan bireylerin karşı tarafı cezalandırmak için bilerek çatışmayı çıkarması ve bu amaca hizmet edecek şekilde çatışmayı uzatmasıdır. Bu çatışmada bireyin kazancı karşı tarafın zararıdır.

Yanlış atfedilen çatışma. Bu çatışma, çatışmaya neden olan sebeplerin yanlış kişiye atfedilmesi sonucu çıkmaktadır. Bir öğretmenin kendisine müdür tarafından sürekli olarak zorlu bir alanda nöbet görevi verilmesini -müdür yardımcısının itirazına rağmen- öğretmenin bu durumu müdür yardımcısına atfetmesi ve onunla çatışma yaşaması bu tür çatışmaya örnek verilebilir.

Yer değiştirmeli çatışma. Bu çatışmada birey, bir hedefe ulaşamama, istenilen sonucu alamama veya engellemelere maruz kalma durumunda gücünün yetmediği karşı tarafı bırakıp yaşadığı hayal kırıklığını, öfke veya stresini sosyal olarak güç yetirebileceği bir kişiye yansıtıp çatışmayı bu tarafla sürdürür. Yanlış atfedilen çatışmadan farklı olarak burada eylem bilinçli ve kasıtlı olarak yapılır.

Seviyelerine göre çatışmalar. Seviyelerine göre çatışmalar, bireyin kendi benliği ile ilgili olan içsel çatışma ile başlar, bireyler arası, grup içi ve grup arası olmak üzere dört seviye şeklinde sınıflandırılabilir ve şu şekilde açıklanabilir (Rahim, 2001; Dumlu ve Kırıl, 2016).

İçsel-bireysel (İnterpersonal) çatışma. İçsel çatışma bireyin iç dünyasında ortaya çıkan bir rahatsızlıktır. Bu çatışma ruhsal (intrapsişik) çatışma olarak da adlandırılır. Örgütteki bir bireyin uzmanlık alanı, hedefleri ve benimsediği değerler ile uyum olmayan görevler verildiğinde yaşadığı içsel çatışmayı ifade eder. İçsel çatışma bireyin söyledikleri ile bunlar için neler yaptığı arasındaki boşluğu da ifade eder. Birey bu çatışmada baş ağrıları gibi içsel çatışmanın yan etkilerini yaşar.

Bireyler arası (İnterpersonal) çatışma. İkili çatışma olarak da adlandırılabilir. Bir örgüt içindeki aynı veya farklı hiyerarşik seviyedeki bireylerin (ast-ast, ast-üst) yaşadığı çatışmalardır. Öğretmen-müdür ya da müdür yardımcısı-müdür arasındaki herhangi bir çatışma bu seviyeye örnek olarak verilebilir. Bireyler engellendiğinde karşı bireylerle dört temel gereksinimini

karşılama için çatışma yaşar. Bunlar, birey olarak görülme ve değer görme isteği, kontrollü olma ihtiyacı, öz saygı ve tutarlı olma isteğidir.

Gurup içi (İntragurup) çatışma. Bölüm ya da departman arası çatışma olarak da bilinir. Bir gurup içindeki bireyler arası ya da bir gurup içindeki alt guruplar arası çatışmayı ifade eder. Bireyler arası çıkabileceği gibi gurup lideri ile bireyler arasında da çıkabilir.

Guruplar arası (İntergurup) çatışma. Bölümler ya da departmanlar arası çatışma olarak da bilinir. Bir örgüt ya da yapı içindeki departmanlar, guruplar ya da bölümler arası çatışmayı ifade eder. Bir okulda rehberlik hizmetleri birimi ile eğitim öğretim birimi arasında yaşanan çatışmalar buna örnek gösterilebilir.

Çatışmaya yönelik bir sınıflandırmayı da Gerzon (2021) yapmıştır. Gerzon'a (2021) göre çatışmalar sıcak ve soğuk olmak üzere ikiye ayrılırlar;

Sıcak çatışma. Çatışmanın bir ya da birden fazla taraflarının duygu durumlarını yoğun yaşamaları ve bunu yine yoğun yansıtma durumlarıdır. Bu taraflar seslerini yükseltebilir, saldırgan davranabilir, fiziksel şiddete yönelebilir ya da fiziksel şiddeti uygulayacağına dair tehditler savurabilir. Bu çatışma türünde bireyler patlamaya hazır bomba gibi doludurlar.

Soğuk çatışma. Çatışmaya taraf olan bireylerin yaşadıkları duygu durumunu bastırarak karşı bireye yansıtılmamaya çalışması durumunda ortaya çıkar. Taraflar duygusuz bir tavır takınarak mırıldanarak, dudaklarını ısırarak, geri adım atarak, kontrollü durarak çatışmadan kaçınmaya çalışır. Birey burada agresiftir ancak bunu pasif yaşar.

Çatışmanın Aşamaları

Çatışmalar şiddetine göre çeşitli evrelere ayrılırlar ve statik bir yapıları yoktur. Çatışmalar yönetilme biçimine göre aşamalı bir şekilde ilerleme gösterebilir, şiddetini arttırabilirler. Karip (2022) çatışmaların bahse konu aşamalarını dört seviyede el almıştır bunlar;

Basit farklılık. Bu aşamada taraflar arasında önemli problemler oluşturmayan, çıkarların, değerlerin, değerlerin ve tercihlerin uyuşmadığı hafif derecedeki çatışmalardır. Bu aşamada bireylerin üst düzey çaba göstermeden

hoşgörü ve karşılıklı anlaşma ile çözebileceği bir çatışma durumu yaşanır. Basit farklılık seviyesindeki çatışmalara üçüncü kişilerin müdahil olması ya da anlaşmazlıkların görmezden gelinmesi ve çözümlenmemesi durumunda şiddetini artırarak sonraki aşamalara geçebilir.

Geçimsizlik. Bu aşamada tarafların ihtiyaçları ve hedefleri kutuplaşmaya başlamıştır. Yaşanan uyuşmazlık kendini daha fazla hissettirmeye başlamıştır. Taraflar uzlaşma yoluna yanaşmaz kendi gereksinimlerini gidermek için karşı tarafa deliller sunmaya çalışır bu hal pazarlığa dönüşene kadar devam eder. Burada da bir uzlaşma yoluna gidilmezse çatışma bir üst aşamaya geçer.

Uzlaşmazlık. Bu aşamada daha net kutuplar ve daha fazla hissedilebilir bir gerilim durumu söz konusudur. Önceki aşamalarda hissedilen farklılıklar daha az olduğu için veya daha az hissedildiği için “çatışmaya değmez!” diye çoğunlukla taraflar çatışmayı tercih etmezler ve genellikle çatışmalar bu aşama da ortaya çıkmaktadır. Bu aşamada bireylerin uzlaşısı belirli şartlara dayanabilir. Ya kendilerinin ya da üçüncü kişilerin belirlemiş olduğu şartları kabul ettirerek uzlaşma sağlanabilir. Ancak bireyler genellikle hükmedici bir tavırla kazan-kaybet taktiğini tercih ederler. Bu taktik neticesinde taraflar artık birinin kazanacağına birini ise mutlaka kaybedeceğine dair inanç geliştirmiştir. Buradaki uzlaşmadan kasıt tamamen kazanmaya yöneliktir. Bunu sağlanabilmesi için karşı taraf ikna edilmeye, deliller sunulurken vazgeçirilmeye çalışılır ve en nihayetinde gerekli görülürse tehditler ortaya atılır. Görünürde çatışma çözülmüş ve uzlaşma sağlanmış gibi görünür ancak bireylerin tekrar karşı atağa gelmeleri durumunda çatışma tekrar sıcak bir çatışmaya dönüşebilir ve bir üst aşamaya geçer.

Zıtlaşma. Bu aşamada bireyler kendilerini diyalog yoluna kapatırlar. Yanlış anlamaya müsait bir pozisyon takınırlar ve sürekli diğer tarafın kusurlarına ve hatalarına odaklanırlar. Uzlaşma artık çok fazla zorlaşmıştır. Bireylerin anlaşması bir ihtimal ile kura, seçim ya da tarafsız üçüncü kişilerin kararıyla mümkün olabilmektedir. Bir önceki aşama da diyalog ve buna bağlı mantıklı fikirler çözüm noktasında etkili olabilirdi ancak bu aşamada mantıksal davranmanın etkisi azalmıştır ancak yine de çatışmaya hem mantıksal hem de duygusal yaklaşmak hatta çözüme duyguları daha fazla işe koşturmak daha sağlayabilir. Bu aşamada iletişim ve uzlaşma aranmayacağı için taraflardan birinin kaybetmesine yönelik

kazan-kaybet taktiği tercih edilir. Birinin kaybettiği bir çatışmada tarafların biri ya da daha fazlasının kararı reddetmesi durumunda çatışmanın daha da derinleşecek ve bir üst aşamaya geçecektir.

Hukuki çekişme. Bu aşamada çatışma, tarafların kendilerinin seçmediği, yasal merciiler veya resmi arabulucular çatışma çözümüne dahil olurlar. Çatışmanı türü aynı zamanda mahkemenin de türünün belirleyicisidir. Taraflar avukat gibi yasal temsilciler aracılığıyla kendilerini savunur ve kararı resmi hakimler verir. Karar sonucunda tarafların bir ya da birkaçına yasal yükümlülükler yüklenir. Kararın bağlayıcı olmasından ötürü taraflar çoğu zaman karara uymak zorunda kalırlar. Bu durumda çatışma ya alt aşamalara iner ya da tamamen ortadan kalkar. Ancak bazı durumlarda taraflardan biri karara uymaz çözüm de bulamaz ve çatışma bir üst aşama olan şiddete dönüşür.

Şiddet ve kavga. Bu aşamada artık çözüm, uzlaşma ve anlaşma yoktur. Tek amaç vardır o da karşı tarafa zarar vermek ve bazen de onları ortadan kaldırmaktır. Şiddet çoğunlukla fiziksel olmakla birlikte şiddetin psikolojik, ekonomik ve politik boyutları da kullanılabilir ve bunlar fiziksel şiddetten daha yıkıcı sonuçlar yaratabilirler. Bu aşamadaki çatışma bireyler, örgütler yapılar için yıkıcı bir etki yaratmaktadır. Bu aşamada taraflardan biri zarar görmüş ve geri çekilmiş olur ancak bu bir çözüm olarak değerlendirilmemektedir.

Çatışmanın Nedenleri ve Sonuçları

Folarin'e (2013) göre insanın bir "çatışma doğası" vardır ve açgözlülük, benmerkezcilik, hoşnutsuzluk, kıskançlık, kibir ve kabalık bu çatışma doğasının organları hükmündedir. Bu nitelikleri popüler medya güçlü imgelerle sürekli olumlar ve filmler, TV ve radyo programları ile verdikleri mesajlarla çatışma kültürünü beslemektedirler. "Kan ve şiddet varsa satar" mantığıyla programlardaki kahramanlar çatışmaları iletişim kurarak, uzlaşma sağlayarak ya da iş birliği yaparak çözmek yerine şiddeti tercih ederler. Bunların pasif alıcısı konumundaki bireyleri buna öykünmeye ve böyle davranmaya sürüklerler. Böylelikle bireylerin şiddeti ve çatışmayı kabul etme eşikleri düşer. İletişimsizliği öğrenmiş bireyler olarak örgütlerde yanlış iletişim ve yanlış anlaşılma, dilin eksik kullanımı, hatalı beklentiler gibi yanlış davranışlarla hareket etmeyi öğrenirler.

Bunun sonucunda çatışmalar yaşar, davalar, grevler, verimin azalması, düşük personel morali, kaynak-zaman israfı, gereksiz istifalar sonucu sosyal sermayenin kaybı, müşteri kaybı, yıkıcı mücadeleler, dedikodu, sinerji yokluğu, öğrenme kaybı ve fırsatların azalması gibi sonuçlar doğar (Cloke ve Goldsmith, 2021). Söz konusunu sosyal yaşamın yanında modern çağın örgütleri de karmaşık ilişkilerin, anlaşmazlıklara sebep olabilen iş birliği ve iş ortaklığının yüksek derecede yaşandığı örgütlerdir. Bu yapısal örgütlerdeki iş hayatında amaçlar da farklılaşmaktadır (Ural, 2021).

Tarafların amaçlarının farklı ve rekabet halinde olması çatışmalara doğurmaktadır. Çatışmanın nedeni bir amaç ve hedef farklılığından olabileceği gibi, güç gösterisi, öfke ve düşmanca tavırların dışı vurumu sonucundan da ortaya çıkabilir. Bunun yanında değer ve inançlardan kaynaklı çatışmalar da yaşanabilir (Karip, 2022). Bursalioğlu'na (2015) göre çatışmaların nedeni örgüt içindeki faydaların ayrışmasıdır. Ancak örgüt içindeki bir çatışmanın sadece bir nedene bağlanması doğru olmayabilir. Bazen bir çatışmanı birden çok nedeni olabilir (Fisher, 2000). Çatışma yönetiminin sağlıklı olabilmesi için nedenlerin tespiti ve iyi bir tanıılamanın yapılması önem arz etmektedir. Bu tanıılamanın iyi yapılabilmesi ve çatışmanın örgüte ve bireylere yönelik yıkıcı etkilerinin ortadan kaldırılabilmesi için ilk ve en önemli basamak çatışma nedenlerinin doğru tespit edilmesidir (Karip, 2022).

Çatışmanın nedenleri. Tidström'e (2009) göre örgütlerdeki çatışmaların en sık nedenleri kıt kaynaklar için rekabet, özerklik arzusu, hedef sapması ve algısal tutarsızlıklardır. Bursalioğlu'na (2015) göre ise örgütsel çatışmaların gerçekte temel nedenleri makama çok fazla anlam yükleme, itham, kırtasiyecilik ve tutuculuktur. Abiodun'a (2014) göre örgütsel çatışmaların iç nedenler ve dış nedenler olmak üzere iki boyutu vardır. İç nedenlere bu ismin verilmesinin sebebi örgütün içindeki faktörlere atıfta bulunmasından kaynaklanmaktadır. İç nedenlerde genellikle eldeki büyük pastanın paylaşımına yönelik zıt çıkarlar söz konusudur. Dış nedenlerde ise örgütün dört duvar dışındaki nedenlere atıfta bulunur. Genellikle üst yönetimlerin politikaları sonucunda çıkan çatışmaların nedenleri dış neden olarak addedilir.

Banner'e (1995) göre dönüşümsel bakış açısında çatışmaların nedeni bir varlığa veya olguya bağlılık ve sadakattir. İnsan davranışlarının işleyişinde bağlanma ve sadakat üç farklı şekilde ortaya çıkar bunlar;

Fiziksel nedenler. Fiziksel seviyede çocukluktan itibaren maddi yapılara bağlanırsınız. Örneğin küçük bir çocuk sevdiği oyuncuğına bağlanır, bu oyuncuğın elinden alınması durumunda karşısındaki bireylerle çatışma yaşar. Yaş ilerledikçe ebeveynlerimize, dostlarımıza, arabalarımıza ve bunun gibi maddi yapılara bağlanırsınız. Bağlandığımız bu fiziksel yapılar ile kimliğimizi ifade etmeye başlarız ve kendimizi onlarla ifade ederiz. Yine bireylerin bu bağlandığımız fiziksel yapılara ilişilmesi durumunda çatışma potansiyelimiz ortaya çıkar. Ayrıca özdeğerlerimiz ve kıt kaynaklar üzerindeki mutabakatlarımız bu seviyedeki çatışmaların diğer nedenlerindendir (Banner'e 1995).

Zihinsel nedenler. Potansiyel çatışmaların ikinci seviyesi olan zihinsel nedenlerde fikirler, inançlar, kavramlar teoriler, değerler, felsefi ve dini inançlardır. İnsanlar bu zihinsel yapılara bağlanır ve bunların belli bir oranda gerçek olduğunu düşünürler. Kimliklerini bu yapılarla ifade eder, bu fikir ve inançlarla kişiliklerini ilişkilendirirler ve bunlara ilişilmesine ve bunların sorgulanmasına müsaade etmezler. Durum böyle iken kendisi ile aynı fikirde olmayan, aynı değeri benimsemeyen, aynı felsefi ve dini görüşte olmayan bireylerle çatışma eğilimi içerisine girerler. Özellikle bu değer fikir ve inançlar insanların yaşamın anlam katıyorsa kendilerine statü sağlıyorsa bunlar için savaşmaya her daim hazırdır (Banner'e 1995).

Dönüşümsel nedenler. Bu seviyede bireyin kimliği sadece maddi ya da zihinsel yapılarla değil hayatının bütünlüğünde bulunur. Birey sahip olduğu varlık ve her değer için çatışma içerisine girebilir.

Örgütsel çatışma üzerine çalışmalar yapan ilk teorisyenlerden olan Daniel Katz, çatışmanın nedenlerini ekonomik, güç ve değer olmak üzere üç başlıkta ele alan bir tipoloji geliştirdi. Bunlar aşağıda olduğu haliyle sıralanmıştır (Fisher, 2000)

Ekonomik neden. Bireylerin kıt kaynaklara ulaşmak için rekabet eden güdülerini içerir. Bir örgüt içinde paylaşılacak bir pasta varsa bunun paylaşımı

çatışmalara kaynaklık edebilir. Tarafların çabası ve enerjisi daha fazla kazanç elde etme üzerine yoğunlaşır. Büyük pastanın paylaşımına yönelik uyumsuz hedefler sebebiyle çatışma yaşanır. Örneğin, sendika-yönetim çatışması tipik olarak ekonomik rekabeti içerir. Ancak aynı zamanda bir güç mücadelesi şeklini de alabilir ve genellikle farklı ideolojileri veya siyasi değerleri içerir. Ne kadar çok kaynak işin içine dahil olursa, çatışma genellikle o kadar yoğun ve inatçı olur (Fisher, 2000).

Değer nedeni. Bireylerin benimsediği yaşam tarzları, değerler, tercihler, ilkeler ve ideolojik fikirlerin uygulamada uyuşmaması durumunda bu kaynaktan çatışmalar yaşanır. Uluslararası çatışma (örneğin, Soğuk Savaş) sıklıkla güçlü bir değer bileşenine sahiptir; burada her iki taraf da kendi yönetim tarzının doğruluğunu ve üstünlüğünü ileri sürer (Fisher, 2000).

Güç nedeni. Çatışmanın tarafları ilişkide ve bulundukları sosyal ortamda kişiler üzerindeki etkilerinin miktarını korumak veya en yüksek seviyeye çıkarmak istemesi durumunda ortaya çıkmaktadır. En azından birbirleri üzerindeki doğrudan etki açısından, bir tarafın daha zayıf olmadan diğerinin daha güçlü olması mümkün değildir. Taraflardan birinin daha güçlü olması, genellikle zafer ve yenilgiyle ya da sürekli bir gerilimin olduğu bir mahkeme ile sonuçlanan bir güç savaşına dönüşür. Güç çatışmaları bireyler arasında, gruplar arasında hatta uluslar arasında, taraflardan biri veya her ikisi de ilişkiye güç yaklaşımını benimsemeyi seçtiğinde ortaya çıkabilir. Taraflar birbirini kontrol etmeye çalıştığı için güç de tüm çatışmalara dahil olur (Fisher, 2000).

Bursalıoğlu (2015) da çatışmanın çoğunlukla üç kaynağının olabileceğini ifade eder bunlar; rol-kişilik çatışması, roller çatışması ve kişilik çatışmasıdır. Rol-kişilik çatışması, bireyin bir rolüne yönelik beklenti ve ihtiyaçlarının dengesizliğini yansıtmaktadır. Roller çatışması, bireyleri birbirine aykırı beklentileri olan rollerin çatışmasını yansıtır. Kişilik çatışması ise rol sahibi bireyin farklı ihtiyaçlardan doğmaktadır.

Çatışmanın sonuçları. Çatışmayı olumlu veya olumsuz olarak kategorize etmek doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Çatışma hem işlevsel hem de faydalı sonuçlar oluşturabilen, bireyler, guruplar ve örgütler üzerinde önemli, olumlu ve

olumsuz sonuçlar doğurabilen bir fenomendir (Medina vd., 2002). Bir çatışma, yıkımın ve gelecek olan tehlikelerin habercisi olabileceği gibi yeni fırsatların da haberci olabilir. Bu farklılık tamamen çatışmaya olan bakış açısı ve çatışmanın nasıl yönetildiği ile ilgili bir olgudur (Karip, 2022; Madalina, 2016). Ural'a (2021) göre, alınan kararı nitelikli kıldığında, gelişmeyi ve yenilik davranışını motive ettiğinde, örgüt üyeleri ilgi ve merak konularında yüreklendirdiğinde, problemin ortaya çıkmasında ve gerilimin salınmasında, değişim ve özeleştirici kültürünün gelişmesini sağladığında çatışma, örgüt için faydalı ve olumlu bir fenomen olacaktır. İyi yönetilmediğinde, iletişimi geciktirmesi ve örgüt amaçlarının üyeler arasında ikinci plana itilmesi, bireylerin örgüte yabancılaşması durumlarında çatışma olumsuz olarak nitelendirilebilir.

Çatışmanın olumlu sonuçları. Çatışmaların birey ve örgüt için olumlu sonuçları aşağıdaki gibi sıralanabilir (Karip, 2022).

Daha iyi ilişkilerin oluşması. Örgüt üyeleri gerçek duygu ve düşüncelerini ifade edeceği için kendilerini daha rahat hissetmeye başlayacak, içten pazarlıklar, entrikalar azalacak ve daha iyi ilişkiler kurulabilecektir. Çünkü çatışma durumunda gerçek duygu ve düşünceler ortaya atılır.

Psikolojik olgunluk. Çatışma anında örgüt üyeleri, diğer üyelerin düşüncelerini dinleme fırsatı bulabilecek, ne hissettiklerini algılayabilecek onlarla duygusal bir ilişki bağı kurabilecektir. Böylece daha az egosantrik davranış sergileyecek olan birey karşılaştığı sorunları da çözebildiğinde psikolojik olarak daha da olgunlaşmış olacaktır.

Öz saygı ve bireysel gelişim becerisi geliştirir. Birey ortamda bulunan eleştirilerin kendi kişiliğine yönelik olmadığını algılar. Böylelikle kendi benliği hakkında daha olumlu düşünceler edinir. Ayrıca çatışmayı engelleme ve yönetme konularında daha atılgan beceriler sergiler. Öğrenerek kendini geliştirir ve örgüt içinde üyelerin desteğini kazanmış bir birey olur.

Verimliliğin geliştirilmesi. Çabalarını daha iyi sonuçlar elde edeceği alanlara yönelebileceğini fark eden ve öyle de yapan örgüt içindeki birey, bulunduğu görevde daha etkili olabilecek ve örgütsel verimliliği artacaktır.

Problemlerin ortaya çıkması ve fark edilmesi. Çatışmanın yönetiminde bireyler, korkularının, endişelerinin, beklentilerinin ve önerilerinin derinlemesine konuşulmasının fırsatını elde edeceklerdir. Böylece çatışma durumunda konuşulmayan ama alta yatan asıl problemin hissedilmesini ve masaya yatırılmasını sağlar. Böylece konuşulmayan ama aslında ortamda hep var olan verimliliği azaltan problemlerin belirlenmesi ve konuşulması kolaylaşacaktır.

Daha iyi çözümlerin ortaya çıkmasını sağlar. Çatışma, zıt kutuplardaki fikirlerin ortaya atılması sağlar. Farklı bakış açılarını ortaya çıkarması, konuların bu bakış açılara ve farklı bilgilere göre derinlemesine irdelenmesi ile probleme daha iyi çözümler bulunmasının yolunu açar.

Örgütsel gelişimi ve değişimi sağlar. Çatışma durumunda çağın gerisinde kalmış uygulamaların, görev tanımlarının, yapı ve işleyişlerin, amaçların sorgulanmasını sağlar. Böylece uygulayıcılar değişimin gerekliliğini hissedilirler. Böylelikle dönüşümün oluşması için gerekli algının, şartların ve ortamın oluşmasını sağlayabilir.

Monotonluğu azaltmak. Örgütteki bireylerin aynı tempo ile çalışması ve işin sürekli tekrarlanması durumunda örgütsel monotonluk ortaya çıkar (Çetinkaya, 2019). Çatışmalar örgüt içine kinestetik bir enerji katar, bireylerin sürekli yaptıkları işin dışına çıkarak monotonluğun duvarlarını aşarak işin zevkli bir şekilde yapılmasını sağlar.

Çatışmanın olumsuz sonuçları. Çatışmanın olumlu olabilmesi, örgüt için faydalı olabilmesi için her iki taraf için de faydalı olması ile mümkündür. Ancak sadece taraflardan biri için bir faydadan bahsedildiğinde bu durum aksine çatışmanın olumsuz sonuçlarını doğurmaktadır. Ayrıca bir çatışmanın olumsuz olarak addedilebilmesi için örgüt için de iletişimin sınırlı olması, tarafların gerçek duygu ve düşüncelerini, amaç ve niyetlerini belirtmemesi gerekir. Böyle bir durumda çatışma yıkıcı bir hal alacaktır. Çatışmanın olası olumsuz sonuçları aşağıda sıralanmıştır (Karip, 2022).

1. Çatışma, stres ve işten usanç duymaya neden olabilir.
2. Çatışma örgüt içinde iletişimde azalmaya ve iletişimin bozulmasına sebep olur.

3. Güvensizlik ve şüphencilik egemen olduğu bir atmosfer örgüte hakim olmaya başlar.
4. İş doyumu ve performansta düşüşe sebep olan bir etken olarak rol oynar.
5. Çatışma, değişime karşı direncin artmasına ve örgüte olan bağlılık ve adanmışlığın azalmasında etkili olabilir.

Örgütsel çatışmanın bu olumsuzlukları örgüt içinde sağlıklı bir çalışma ikliminin gerekliliğini vurgulamaktır. Örgüt bireyleri üzerinde bireysel toplumsal birçok sorun doğurmaktadır. Bu olumsuzluklar üzerine gidilerek sağlıklı bir çatışma yönetimi, iyi liderlik, etkili iletişim ve çatışma yönetme becerilerinin öğrenilmesi ile bu olumsuzluklar ortadan kaldırılarak örgüte faydalı hale getirilebilir. Örgüt içinde çatışmaların yaşanması kaçınılmazdır, önemli olan bu çatışmalara dair olumsuzlukların iyi yönetilip ortadan kaldırılmasıdır (Şahin, Emmini ve Ünsal, 2006)

Örgütsel Çatışma Yönetimi

Çatışma yönetimi ile çatışma çözümü arasındaki fark yalnızca semantik değil, daha derindir. Çatışma çözümü, çatışmanın azaltılması, ortadan kaldırılması veya sona erdirilmesini ima eder. Müzakere, pazarlık, arabuluculuk, tahkim çatışma çözümü kapsamına girer (Rahim, 2002). Çatışma, çatışmaya taraf olanlardan birine faydalı olacak şekilde olumlu sonuçlanacak şekilde sonuçlandırılabilir. Veya karşı tarafa üstünlük kurmaya yönelik olacak şekilde çözüme kavuşturulabilir. Ancak çatışma yönetimi, anlaşmazlığı belirlenen yönde sonuca yönlendirebilmek için çatışmaya dahil tarafların karşılıklı bir dizi eylemde bulunmasını içerir (Aktaş ve Koçak, 2019).

Çatışma yönetimi teşhis ve müdahale olmak üzere iki boyutta gerçekleşir. Bir çatışma durumuna müdahale etmeden önce çatışmanın etkili bir şekilde teşhis edilmesi ve doğru tanılanması gerekmektedir. Çoğu zaman yüzeyde görünen nedenler, altta yatan gerçek nedenleri perdeleyebilir. Söz konusu gerçek nedenlerin tespit edilmesi, tarafların çatışma yönetimi stratejilerinin belirlenmesi ve tarafların gereksinimlerinin ne olduğuna dair sorulara cevap bulunması önemlidir. Çünkü doğru bir teşhis ve tanımlama yapılmadığında, gereken doğru

problemin yerine yanlış bir problem çözümü yapılabilir. İyi bir tanımlamada, çatışmanın derecesinin tespit edilmesi önemlidir. Düşük dereceli ve yüksek dereceli çatışmalarda taraflar, bu çatışmanın düzeyine göre davranış sergilerler. Yüksek düzeyli çatışmalar, örgüt için yıkıcı sonuçlar doğurabilir. Bunun yanı sıra, çatışmanın birey, grup ve örgüt üzerindeki etkilerinin tespit edilmesi, teşhis noktasında önemlidir. İyi yapılmış bir teşhis, müdahale türünün belirlenmesinde de rol oynar (Akkirman, 1998; Karip, 2022).

Çatışma yönetiminin ikinci aşaması olan müdahalenin iki farklı yaklaşımı vardır. Bunlardan ilki süreç yaklaşımıdır. Süreç yaklaşımı, örgütün etkililiğini artırmayı amaçlar. Bunun için, çatışma sürecindeki tarafların tercih ettikleri çatışma yönetimi stratejilerini değiştirmeyi ve iletişim ile liderlik becerilerini geliştirmeyi hedefler. İkinci yaklaşım ise yapısal yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre, çatışmanın nedeni örgütün yapısal özelliklerinden kaynaklanmaktadır ve bu yapısal özelliklerin değiştirilmesiyle örgütün etkililiğinin artırılması amaçlanır. Örgütün yapısal özellikleri, örgüt içi hiyerarşi, iş bölümü kararları, işlemler ve ödül sistemi gibi unsurları içerir (Karip, 2022).

Çatışma yönetme stilleri. Çatışma yönetme stilleri üzerine yapılan bu çalışmada M. Afzalur Rahim tarafından geliştirilmiş olan ve Gümüşeli (1994) tarafından Türkçeye çevrilmiş ve uyarlanmış beşli model esas alınmıştır. Bu modelde, kendine ilgi ve başkasına ilgi şeklinde iki temel boyut bulunmaktadır. Bu boyutların içerisinde yer alan beş çatışma yönetme stili ise şunlardır: bütünleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma.

Bütünleştirme stili. Bu stil hem kendine hem de diğerlerine yüksek öncelik verilen bir ilgiyi ifade eder. Aynı zamanda problem çözme stili olarak da bilinir. Ayrıca bu stil, taraflar arasında iş birliğini de içerir. Bu iş birliği, bilgi alışverişi ve farklılıkların incelenmesi, her iki taraf için kabul edilebilir bir çözüme ulaşmak anlamına gelir. Bütünleştirme elde etmenin ilk kuralı kartlarınızı masaya koymak, gerçek konuyla yüzleşmek, çatışmayı ortaya çıkarmak, her şeyi açığa dökmektir. Bu kuralın mantığı iş birliği olarak tanımlanabilir.

Bu stil, bir problemi farklı açılardan gören tarafların farklılıklarını yapıcı bir şekilde keşfetmelerine ve kendi sınırlı vizyonlarının ötesinde çözümler

aramalarına olanak tanıyan bir süreçtir. Bu stil iki ayırt edici unsura sahiptir. Yüzleşme ve problem çözme. Yüzleşme, açık iletişimi içerir, yanlış anlamaları açıklığa kavuşturmayı ve çatışmanın temel nedenlerini analiz etmeyi içerir. Bu, problem çözmenin ön koşuludur ve gerçek sorunların belirlenmesini ve çözülmesini içerir, böylece her iki tarafın endişelerini maksimum düzeyde tatmin eder (Rahim, 2001).

Ödün verme stili. Bu stil, kendine düşük düzeyde ilgi gösterirken diğerleri için yüksek ilgi gösteren bir durumu ifade eder. Birey burada aynı zamanda "uyumlu" olarak da anılabilir. Bu stil, diğer tarafın ilgisini tatmin etmek amacıyla farklılıkları önemsemez hatta küçümsemeye çalışır ve ortak noktaları vurgulamaya çalışır. Bu stilde özveri unsuru yoğunluktadır. Bu, özverili cömertlik, yardımseverlik veya başka bir tarafın emrine itaat gibi formlarda ortaya çıkabilir.

Bir uysal kişi, kendi ilgisini göz ardı ederek diğer tarafın ilgisini tatmin etmeye çalışır. Bu birey, bir tür "çatışma emici" gibidir, yani "başka bir tarafın algılanan düşmanca hareketine düşük düşmanlık hatta olumlu dostlukla karşılık veren bir kişidir (Gümüşeli, 1994, Rahim, 2001).

Hükmetme stili. Bu stil, kendine yüksek düzeyde ilgi gösterirken diğerleri için düşük ilgi gösteren bir durumu ifade eder. Birey burada aynı zamanda "yarışmacı" olarak da tanınır. Bu stil, genellikle kazan-kaybet odaklı bir yönelimle veya bir pozisyonu kazanmak için zorlama davranışlarıyla ilişkilendirilir. Hakim veya yarışmacı bir kişi, hedefine ulaşmak için elinden gelenin en iyisini yapar ve bu nedenle genellikle diğer tarafın gereksinimlerini ve beklentilerini göz ardı eder. Hakim olmak ve hükmetmek, kendi haklarını savunmak ve/veya doğru olduğuna inandığı bir pozisyonu savunmak anlamına gelebilir.

Bazen hakim bir kişi her ne pahasına olursa olsun kazanmak ister. Bir hakim yönetici, astlarına kendi isteğini dayatmak ve itaatlerini emretmek için pozisyon gücünü kullanabilir. Formel pozisyon gücü olmayan bir kişi, aldatma, blöf, üstlerini devreye sokma gibi yöntemlerle güç kullanabilir (Rahim, 2001).

Kaçınma stili. Bu stil, kendine ve diğerlerine düşük düzeyde ilgi gösteren bir durumu ifade eder. Birey burada aynı zamanda "baskı altına alma" olarak da bilinir. Bu stil, geri çekilme, sorumluluktan kaçma, konudan kendini sıyırma veya

"kötüyü görmeme, kötüyü duymama, kötüyü söylememe" durumlarıyla ilişkilendirilmiştir. Bu, bir konuyu daha iyi bir zamana kadar ertelemeyi veya tehditkar bir durumdan basitçe geri çekilmeyi içerebilir.

Bir kaçınma stili benzer bir şekilde hem kendi ilgisini hem de diğer tarafın ilgisini tatmin etmekte başarısız olur. Bu stil, genellikle çatışmaya dahil olan konular veya taraflara karşı ilgisiz bir tutum olarak karakterize edilir. Bu tür bir kişi,

Uzlaşma stili. Gümüşi (1994)'e göre bu stil problemi ve çatışmayı yönetmeye en uygun stildir. Bu sebepten literatürde üzerinde en çok durulan stildir. Bu stil, kendisi ve diğerleri için orta düzeyde ilgi gösterir. Karşılıklı kabul edilebilir bir karar almak için her iki tarafın da bir şeylerden vazgeçtiği bir takas veya paylaşım içeren bir stildir. Bu, farkı bölme, ödün verme veya hızlı bir orta nokta pozisyonu arama anlamına gelebilir.

Uzlaşma yapan taraf, hükmeden bir tarafa göre daha fazla şeyden vazgeçer ancak "uyumlu" bir tarafa göre daha az şeyden vazgeçer. Benzer şekilde, bu taraf, kaçınan bir taraf kadar bir konuyu görmezden gelmez, ancak bütünleştiren bir taraf kadar derinlemesine incelemeyi (Rahim, 2001).

Rahim'e (2001) göre, stilleri kazan-kaybet, kaybet-kazan, kazan-kazan ve kaybet-kaybet olarak kategorize etmek yanıltıcı olabilir. Genel olarak, bütünleştirme ve bir ölçüde uzlaşma stilleri, stratejik veya karmaşık konuları içeren çatışmalarla etkili bir şekilde başa çıkmak için kullanılabilir. Geriye kalan stiller, taktik, günlük veya rutin problemleri içeren çatışmalarla etkili bir şekilde başa çıkmak için kullanılabilir. Dolayısıyla, her bir stilin seçimi ve kullanımı, bireysel, grup ve örgütsel etkililiği artırmak için kullanıldığında her biri kazan-kazan stil olarak düşünülebilir.

Eğitim Kurumlarında Çatışma ve Çatışma Yönetimi

Akademik bir ortam olarak okullardaki çatışmalar günlük, rutin denebilecek olaylardır. Çünkü okulu idare eden kurallara ilişkin fikir birliğine katılımcılar arasında nadiren ulaşılabilir. Bunun sebebi yönetici, öğretmen ve öğrencilerin ortak bir hedef için çalışan bireyler olarak kendilerini görmemeleri, aksine diğer bireyler ile kendilerini birer rakip olarak görmelerinden kaynaklanır. Ayrıca eğitim örgütlerinde yöneticiler, çoğunlukla disiplin ile ilgili kararlar verir ve disiplin ile ilgili

süreçler yürütürler. Almış oldukları kararlar ile yaptıkları uygulamalar çoğunlukla çatışmalara sebebiyet verir (Fleetwood, 1987).

Çatışma günümüz eğitim örgütleri olan okulların birer parçası olmaya devam etmektedir ve genellikle birer gerilim merkezi haline gelen okulların bu durumu bir yönden toplumun çatışmalarının ve sorunlarının birer tezahürü hükmündedir. Toplumda yaşanan düşmanlıkları, çatışmaları, sorunları ve problemleri okullar kendi içine özümsemekte ve tekrar topluma yansıtmaktadırlar. Böylelikle okullar toplumun sorunlarının merkezinde bir anda kendilerini bulurlar. Okulların bu denli gerilimli olmalarının sebebi bir yönden geleceği şekillendirme görevini üstlenmelerindendir (Fleetwood, 1987).

Celep'e (1992) göre ise eğitim örgütlerinde çatışmaların ana kaynağı iletişimsizlik ve buna bağlı demokratik ortam olmamasıdır. Bir okul içerisinde yönetici-öğretmen iletişiminin niteliği, okul amaçlarının gerçekleştirme derecesi ile öğretmen öğrenci iletişiminin doğrudan veya dolaylı etkilemektedir. Eğitim örgütlerine demokratik bir hava yaratabilmek ve hedeflenen amaçları gerçekleştirebilmek çift yönlü yönetici öğretmen iletişimine bağlıdır. Toplumun aydınlatılmasında önemli bir role sahip olan öğretmenin okul içerisindeki görevi ile ilgili sorunlarını çözme gücüne sahip olduğu veya çözülmesi için uygun ortamı bulduğu sürece öğrencilerin veya toplumun diğer üyelerine sorunların çözümünde lider bir rol alabilir. Ayrıca görevini daha etkin biçimde yerine getirebilir, öğrencilerin kendilerinden beklenen tüm becerileri yerine getirmesinde, okul içi iletişime ve demokratik ortama bağlıdır. Eğitim örgütünde demokratik ortam olmadığında ise çoğunlukla çatışmalar yaşanabilmektedir.

Bursalıoğlu'na (2015) göre ise okul yönetim kademesi ile okul içindeki diğer birey ve yapılar arasındaki çatışmalar, okulun ulaşmak istediği ortak hedefler ile diğer bireylerin ihtiyaçları arasındaki uyumsuzluklardır. Bir anlamda amaçlar ile gereksinimlerin çatışmasıdır bu. Okuldaki çatışmaların bir diğer sebebi uzmanlaşma ile ilişkilendirilebilir. Bunu bir uzmanlaşma hiyerarşi çatışması şeklinde kategorize edilebiliriz. Uzmanlaşma rolleri ve bu rollere ilişkin beklentileri değiştirir ve rollerin görevlerinden faydalanan kişileri endişelendirebilir, çatışmalara sürükleyebilir. Eğitim örgütlerindeki çalışmaların bir diğer nedeni ise dayanışmanın ortadan kaldırılıp yok edilmesidir.

Dayanışmanın yanında çatışmaların çıkmasında etkili olan bir diğer önemli konu liyakate göre görev ve yetkilerin dağıtılmamasıdır. Liyakate göre görev paylaşımları ve yetkilendirme yapılmadığında bireyin yetki ve görevi rolleri ile oranlı değilse çatışmalar ortaya çıkabilir. Son olarak iletişim kalıpları ve bu kalıplara bağlı oluşan iletişim engelleri örgüt içerisinde sert çatışmaların çıkmasında belirleyici bir diğer unsurdur.

Okullardaki çatışma durumlarını yönetmek ve çözmek için yöneticinin elindeki en etkili güç bireyleri bir noktada bir araya getirebilmesi ve birleştirmesidir. Yöneticinin birleştirmeyi engelleyen etkenleri bilmesi ve zihninde canlı tutması önemlidir. Bu engellerden ilki bireyin içindeki üstünlük kurma dürtüsüdür. Bir diğer birleştirmeyi engelleyen faktör ise sorunlara fazla kuramsal bir pencereden yaklaşmamızdır. Ayrıca yöneticilerin yersiz ve gereksiz etkilemeleri, özellikle ülkemizde yönetici eğitime dair hizmet öncesi eğitim olmamasından ötürü yöneticilerin yetiştirme eksiklikleri, çatışma taraflarının yaratıcı düşünme becerisinden yoksun olmalarıdır (Bursalıoğlu, 2015).

Çatışma özellikle bilimsel örgütler olarak nitelendirilebilecek okullar için kaçınılmazdır. Ancak yönetimi ve çözümü örgüte çok faydalar sağlayabilir. Bu çatışmaların örgütün faydasına kullanılabilmesi için çatışma yönetimine yönelik yönetici ve öğretmenlerin bireyleri birleştirebilmesi için belli becerilere sahip olmaları gerekir. Bunlar (Fleetwood, 1987; Bursalıoğlu, 2015):

1. Okuldaki çatışmanın yönetim ve çözümü için tanılamamanın iyi yapılması gerekiyor.
2. Tanılama sürecinden sonra çatışmanın yapıcı ve yıkıcı yönlerinin kontrol edilebilmesi ve okulun faydasına kullanılabilmesi için yöneticilerin bu yapıcı ve yıkıcı etkilerini mutlaka bilmesi ve çatışmadan korkmaması gerekmektedir.
3. Diğer önemli bir beceri ise yönetici ve öğretmenlerin çatışma yönetme becerilerine sahip olmaları gerekir ya da bu yönde eğitim almış olmaları gerekir.
4. Öğretmenlerin yöneticiler ile olan ilişkilerini sağlıklı bir düzeyde tutabilmesi için belli bir bilgi ve donanıma sahip olması gerekir. Bunu için belli hizmet içi eğitimler yapılması gerekir.

5. Yöneticilerin, öğretmenlerin kendilerini rahatça ve korkmadan ifade edebileceği bir yakınma mekanizması kurması gerekir.
6. Yakınma mekanizmasının yanında yönetici ve öğretmenlerin rahat diyalog kurabilecekleri bir açık kapı sisteminin kurulması gerekir.
7. Okulda kimsenin korkmadan fikirlerini serbestçe ifade edebilmesi için sağlıklı iletişim ortamının oluşturulması gerekir. Bu alada eğitim almış bir öğretmen ya da yöneticinin bildiklerini işe koşabilmesi gerekmektedir. Ve çatışma yönetmeye dair stilleri bilmeli ve uygulayabilmelidirler.

Şahin (2010)'a göre etkili iletişim çatışma yönetme stillerinin belirleyici bir unsurdur. Etkili bir iletişim ve iyi bir strateji ile elde edilen bu beceriler, yöneticilerin ve öğretmenlerin çatışmaları etkili bir şekilde yönetmesine ve bireyleri birleştirmesine yardımcı olur. Bu becerilerin geliştirilmesi, çatışma durumlarının yönetilmesinde daha başarılı olmalarını sağlar ve olumlu bir örgüt ortamının oluşturulmasına katkıda bulunabilir.

Empatik Eğilim Düzeyi ile Çatışma Yönetme Arasındaki İlişki

İletişim durumunda, örgüt üyesi bireylerin dikkatini dağıtan, onları şekillendiren geçmiş yaşantılar, fikirler, duygular, kültürel öğeler, beklentiler, gereksinimler, arzular, korkular ve değerler gibi faktörler vardır. Bu faktörler, bireylerin duyduklarını anlama ve yorumlama şekillerini filtrelerden geçirir. Bu kişisel işleyiş, iletişimin anlamını yorumlamada da etkilidir (Cloke ve Goldsmith, 2021). Bireylerin geliştirdiği bu filtreler nedeniyle, empati eksikliği ve bu eksikliğe bağlı olarak sağlıklı olmayan iletişim ortaya çıkar. Bu durumda, bireylerin birbirinin duygu ve düşüncelerini doğru anlamaları beklenemez (Pişkin, 1989).

Empatik eğilim düzeyinin düşüklüğü durumunda, birey başkalarının duygularına ve muhtemel tepkilerine dair herhangi bir farkındalık geliştirmeme eğilimindedir ve kendi davranışlarının başkaları üzerindeki etkisini düşünmemektedir. Böyle bir durumda birey, davranışlarını kontrol altına almaz, düşündüklerini mantık süzgecinden geçirmeden doğrudan ifade eder ve uygular. Bu durum, sosyal ilişkilerin zarar görmesine ve empati eksikliğinin karşılıklı bir tür stres kaynağına dönüşmesine neden olabilir. Bu durumun potansiyel sonuçları

arasında sosyalleşme davranışının sona ermesi, iletişimin tükenmesi, diyalogun kopması ve çatışmaların ortaya çıkması bulunmaktadır. Ayrıca, empatik eğilim düzeyinin düşüklüğü, sosyal ilişkilerde ortaya çıkan sorunlara, çatışmalara ve ilişkilerin zayıflamasına işaret ederken, yüksek empati seviyeleri başarılı bir sosyal yaşamın temelini oluşturabilir (Howe, 2018).

Empatinin olmadığı yerde sağlıklı iletişimin olmayacağı gibi, sağlıklı iletişimin olmadığı yerde de empati olmayacaktır. Empatinin ve sağlıklı iletişimin olmadığı yerde, insanlar duygusuz ve acımasız davranışlar sergileyebilir ve doğal olarak çatışmalar ortaya çıkabilir (Pişkin, 1989; Howe, 2018). Tarihe bakıldığında, haçlıların katliamları, Nazi Soykırımı, ikinci dünya savaşı gibi toplumsal çatışmaların çoğaldığı zamanlarda kitlesel anlamda empatinin azaldığı açıkça görülmektedir. Çağdaş zamanlardaki çatışmaların da temel nedeni olan empati yoksunluğu, insanların bireysel yaşantılarına da sirayet etmiştir. Bu eksiklik, bireysel çatışmalara ve örgütsel çatışmalara dönüşebilir (Krznaric, 2015).

Empatik eğilim düzeyinin düşüklüğü çatışmalara neden olurken, çatışmalar da empatik eğilim düzeyini olumsuz etkiler çünkü empati, çatışmanın temel ilkelerine aykırıdır. Bu konuda araştırma yapan Pişkin (1989), bireylerin empatik eğilimleri ile çatışma eğilimleri arasında negatif bir ilişki saptamıştır. Çatışma eğilimleri yüksek olan bireylerin empatik eğilim düzeyleri düşük çıkmış, çatışma eğilimleri düşük olan bireylerin ise empatik eğilimlerinin yüksek olduğunu göstermiştir.

Öğrencilerin empatik eğilimleri ile çatışma çözme becerileri üzerine çalışan Rehber ve Atıcı (2009), empatik eğilimleri düşük olan öğrencilerin saldırganlık düzeyinin, empatik eğilimleri yüksek olan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Bu bulgu, empatik eğilimin düşük olması durumunda çatışma çözme becerisinin olumsuz etkileneceğini göstermektedir. Çatışma çözme becerisi ile empatik eğilim ve saygılı davranış arasındaki ilişkiyi inceleyen Şekerci ve Yılmaz (2021) ise, empatik eğilim düzeyi ile çatışma çözme becerisi arasında %36 oranında önemli bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Elde edilen bu bulgular, empatik eğilim düzeyinin yüksek olmasının öğrencilerde saldırganlığın azalması, sosyal uyumun artması ve değer odaklı ahlaki davranışlara katkıda bulunmasıyla sonuçlanacağını göstermektedir.

Ergenlerde empatik eğilim, öz düzenleme ve öz etkililik algısının çatışma çözme becerilerinin bir öngörücüsü olduğunu inceleyen Türk (2018), araştırmanın sonucunda, çatışma çözme becerileri ile ergenlerin öz düzenleme becerileri, öz etkililik algıları ve empatik eğilim düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Empatik eğilim, çatışma çözme becerilerini anlamlı bir şekilde öngörmektedir.



Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın nasıl modellendiğine, evren ve örneklem seçimine, veri toplama araçlarına dair detaylı bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca verilerin nasıl analiz edildiğine ait bilgiler belli bir akış içerisinde sunulmuştur.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma yönetme stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik nicel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Bir araştırmanın amaç ve alt amaçları kullanılacak olan deseni belirleyen önemli bir faktördür. Bu sebepten araştırma, nicel araştırma yönteminin türlerinden tarama modeline göre desenlenmiştir. Tarama modeli, bir konu ya da olaya dair katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, yetenek, beceri, tutum gibi özelliklerin belirlendiği araştırmalara denir (Büyüköztürk, 2016).

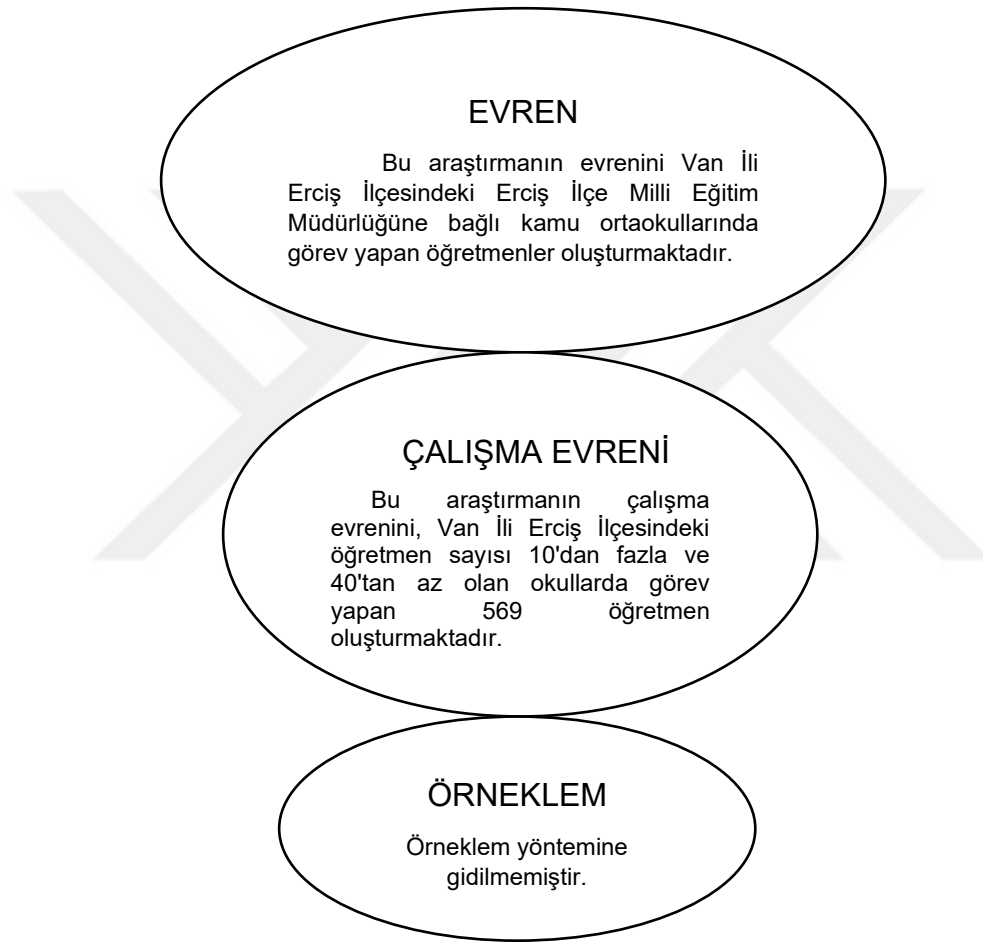
Bu çalışmada, tarama modeli türlerinden genel tarama modeli ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli, geniş bir eleman kümesinden oluşan bir evrende, bu evrenin tamamı ya da belirli bir alt kümesi üzerinde yapılan tarama yöntemidir. Bu tarama, evrenin geneli hakkında bir çıkarıma ulaşma amacını taşır ve elemanlar arasındaki ilişkileri anlamak için kullanılır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte değişim olgusunu ve/veya bu değişimlerin derecesini belirlemeyi amaçlayan, ilişkileri ve bağlantıları inceleyen bir araştırma modeli türüdür (Karasar, 2023).

Karasar'ın (2023) sınıflandırmasına göre, araştırmaya ait alt amaçlara göre modelleme yapılmış olup 1 ile 3. alt amaçlarında ilişki olmaksızın düzey belirlemeye yönelik olduğundan genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın 2, 4 ve 5. alt amaçlarında ise iki durum arasındaki ilişkinin tespiti amaçlandığından ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu araştırmanın evreni, Van İli Erciş İlçesine bağlı kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma evreni ise Erciş İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı öğretmen sayısı 10 ile 40 arasında olan kamu

ortaokullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma evreninden öğretmen sayısı 10'dan az veya 40'tan fazla olan okulların dışarıda bırakılmasının nedeni, öğretmenler arasında çatışma düzeyinin az veya veri dağılımının dengesiz olma ihtimalidir. Ayrıca, İmam Hatip Ortaokulları, Özel Eğitim Ortaokulları ve Özel Okullar çalışma evrenine dahil edilmemiştir. Bu çalışmada istatistiksel gereklilikler nedeniyle örnekleme yöntemi yerine tüm evrene ulaşılmaya çalışılmıştır. Evren ve örnekleme dair bilgileri şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Araştırmanın Evren ve Örneklem

Ayrıca çalışma evrenindeki okulların isimlerinin olduğu, bu okullara dağıtımı yapılan ölçekler ve bu ölçeklerin geri dönüş durumları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Dağıtım Yapılan Ölçeklerin Geri Dönüş Durumu

Sıra	Okul	Dağıtılan ölçekler	Geri Dönen Ölçek Sayısı	Geçerli Ölçek Sayısı
1	AA	38	33	27
2	AB	29	16	15
3	AC	28	16	12
4	BA	27	18	17
5	BB	25	17	16
6	BC	23	20	20
7	CA	23	16	14
8	CB	21	16	13
9	DA	21	15	15
10	DB	21	18	15
11	DC	18	11	7
12	EA	18	12	10
13	EB	16	9	7
14	EC	16	11	10
15	FA	16	11	8
16	FB	15	10	8
17	FC	14	8	7
18	GA	14	12	11
19	GB	14	8	7
20	GC	13	9	6
21	HA	13	11	9
22	HB	13	11	9
23	HC	12	9	8
24	KA	12	12	11
25	KB	12	12	10
26	KC	11	7	7
27	LA	11	11	7
28	LB	11	11	8
29	LC	11	9	7
30	MA	11	11	9
31	MB	11	9	7
32	MC	11	9	8
33	NA	10	8	7
34	NB	10	8	6
TOPLAM		569	424	358

Tablo 1 incelendiğinde, araştırma süresince ölçme aracı götürülen okulların isimleri ile geri dönen ölçme araçlarının sayıları ve geçerli olan ölçeklerin sayıları görülmektedir. Ölçeklerde hatalı doldurmalar veya okumadan doldurmalar olması durumunda geçersiz sayılmıştır. Ayrıca, ters maddelere göre okunmadan doldurulduğu düşünülen ölçekler de elenmiştir. Öte yandan, rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmeninden elde edilen 15 ölçek elenmiştir. Elenme sebepleri sınırlılıklarda belirtilmiştir. Bu elemeler sonucundan kalan 358 ölçek değerlendirmeye alınmış ve bunun sonucunda öğretmenlerin %62'sine ulaşıldığı görülmüştür.

Verilerin Toplanması

Araştırmada, verilerin toplanması ölçekler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemin tercih edilmesinde, tek seferde daha büyük bir veri seti elde etme, geniş kitlelere daha etkili bir şekilde ulaşma ve ekonomik olma avantajları etkili olmuştur.

Araştırmada, öncelikle araştırmanın amacına odaklanılarak veri toplamak için literatür taraması yapılmış ve ilgili literatürdeki veriler sistematik bir şekilde düzenlenmiştir. Böylelikle teorik bir çerçeve oluşturulmuştur. İkinci aşamada, kişisel bilgi formu ve Dökmen (1988) tarafından geliştirilen "Empatik Eğilim Ölçeği" kullanılmıştır. Son aşamada ise, M. Afzalur Rahim (1983) tarafından geliştirilen ve Gümüşeli (1994) tarafından Türkçe 'ye çevrilen "Örgütsel Çatışma Yönetme Ölçeği" uygulanarak veriler elde edilmiştir.

Veri toplama araçları. Araştırmada verilerin toplanması için ölçme aracında üç bölüm oluşturulmuştur:

1. Kişisel bilgi formu.
2. Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ)
3. Örgütsel Çatışma ölçeği (ÖÇYÖ, Roci II).

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile ilgili bilgiler aşağıda sıralı bir şekilde verilmiştir.

Kişisel bilgi formu. Araştırmacı tarafından hazırlanmış formda örnekleme katılan öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, branş ve çalışma statüsü ölçütlerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.

Empatik eğilim ölçeği. Dökmen (1988) tarafından, bireyin sosyal hayatında empati kurma yeteneğini saptamak gayesiyle geliştirilen Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ), Likert tipi bir ölçek olup 20 madde içermektedir. Bu ölçekte, her bir madde için 1'den 5'e kadar olan derecelendirme seçenekleri (Tamamen aykırı- Tamamen uygun) bulunmaktadır. Katılımcı, her madde yanındaki 5 maddenin içinden 1 ila 5 arasındaki sayılardan birini seçerek, ilgili maddedeki düşünceye olan katılım derecesini ifade edebilmektedir. Ölçeğin 3, 6, 7, 8, 11, 12, 13 ve 15. maddeleri ters puanlama yapılan maddelerdir. Bu ölçekte alt boyutlar yoktur. Empatik Eğilim Ölçeğinden (EEÖ) alınabilecek minimum puan 20, maksimum puan ise 100'dür. Ölçekteki toplam puan, katılımcıların Empatik Eğilim (EE) puanlarını yansıtmaktadır. Toplam puanın artması ile EED'nin artması birbiriyle doğru orantılıdır ve aynı durum toplam puanın azalmasıyla da örtüşmektedir.

Empatik Eğilim Ölçeği, 70 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanmıştır. İki farklı zaman aralığında, üç hafta arayla yapılan iki ölçüm sonucunda elde edilen puanlar arasında $r=0.82$ düzeyinde bir ilişki tespit edilmiştir. Aynı deneklerin ölçeğin tek ve çift maddelerinden aldıkları puanlar arasındaki ilişki ise $r=0.86$ olarak bulunmuştur (Dökmen, 1988). Bu araştırmanın çalışma grubu üzerinden hesaplanan Cronbach'sa α değeri ise 0,752 olarak belirlenmiştir.

Örgütsel çatışma yönetme ölçeği (Roci II). M. Afzalur Rahim (1983) tarafından tasarlanmış ve geliştirilmiş olan ve Gümüşeli (1994) tarafında Türkçeye çevrilmiş ve uyarlaması yapılmış olan ROCI-II, çatışma davranışını ölçen, uluslararası düzeyde tanınan ölçeklerden biridir. Bu ölçek, toplamda 28 madde içermektedir ve cevaplama süresi yaklaşık altı ile sekiz dakika arasındadır. Bu ölçek, öğretmenlerin çatışma yönetimi stillerini ve davranışlarını belirlemek amacıyla, Gümüşeli (1994) tarafından Türkçe 'ye çevrilmiş ve uyarlanmıştır. Ölçek; bütünleştirme (integration), ödün verme (obliging), hükmetme (dominating), kaçınma (avoiding) ve uzlaşma (compromising) olmak

üzere beş alt boyuttan oluşmakta ve her bir alt boyut için ortalama puan hesaplanarak elde edilmektedir.

ROCI II, bireyin kendi davranışlarını değerlendirebileceği beşli Likert tarzında bir ölçektir. Daha yüksek puan, kişinin kişilerarası çatışmaları ele almak için belirli bir stili veya stilleri kullanma eğilimini yansıtmaktadır. En yüksek puan, anlaşmazlık durumunda en sık tercih edilen çatışma yönetme stiline işaret etmektedir.

Alt Boyutlar:

1. Bütünleştirme stili: 1.,4.,5.,12.,22.,23.,28. sorular,
2. Ödün verme stili: 2.,10.,11.,13.,19.,24. sorular,
3. Hükmetme stili: 8.,9.,18.,21.,25. sorular,
4. Kaçınma stili: 3.,6.,16.,17.,26.,27. sorular,
5. Uzlaşım stili: 7.,14.,15.,20. sorular.

ROCI-II'nin Türkçe versiyonu için güvenirlik istatistikleri, test ve tekrar test yöntemiyle liselerde görev yapan 40 yönetici ve 50 öğretmenin sonuçlarına dayanmaktadır. Envanterin güvenilirliği, yöneticiler için 0.81, öğretmenler içinse 0,88 bulunmuştur (Gümüseli, 1994)

Bu araştırmanın çalışma grubu üzerinden uygulanan, araştırmada öğretmenlerin eğilimlerini ölçmek amacıyla katılımcılara uygulanan Empatik Eğilim Ölçeği, Örgütsel Çatışma Ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach'sa Alpha değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Cronbach Alpha Değerleri

Ölçek ve Alt Boyutları	Cronbach'sa Alpha
Empatik Eğilim Ölçeği	0,752
Örgütsel Çatışma Ölçeği	0,799
<i>Bütünleştirme Stili</i>	0,844
<i>Ödün Verme Stili</i>	0,527
<i>Hükmetme Stili</i>	0,663
<i>Kaçınma Stili</i>	0,722
<i>Uzlaşma Stili</i>	0,738

Güvenirlilik analizi, bireylerin test maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılığın göstergesidir ve testin ölçmek istediği özelliğin ne derece doğru ölçüldüğünün ortaya konulmasıdır. Korelasyon değerlerine göre güvenirlilik katsayıları incelendiğinde; 0.00-0.40 arası ölçeğin güvenilir olmadığı, 0,40-0,60 arası ölçeğin güvenirliliğinin düşük olduğu, 0,60-0,80 arası ölçeğin oldukça güvenilir olduğu ve 0,80-1,00 arası ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Karagöz, 2021). Buna göre araştırmada kullanılan Ödün Verme Stili alt boyutunun güvenirliliğinin düşük, Empatik Eğilim Ölçeği, Hükmetme Stili, Kaçınma Stili ve Uzlaşma Stili alt boyutlarının oldukça güvenilir ve Örgütsel Çatışma Ölçeği ve Bütünleştirme Stili alt boyutunun yüksek derecede güvenilir oldukları görülmüştür.

Veri toplama prosedürü. Araştırmaya veri elde etmek amacıyla uygulanan prosedür maddeler halinde aşağıda sıralanmıştır;

1. Van YYÜ Eğitim Bilimleri Enstitüne dilekçeyle gerekli başvuru yapılmıştır.
2. Van İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından da gerekli izinler için başvurular yapılmış ve izin alınmıştır. İzinlere dair resmi yazı EK-F'de sunulmuştur.
3. Araştırmada kullanılan ölçekler için ölçek sahiplerinden gerekli kullanım izinleri mail yoluyla alınmıştır. Veri toplama araçları EK-D'de sunulmuştur.
4. Verilerin toplanması için okulların öğretim şekline ve bulunduğu mahalleye göre planlanıp okullar gezilmiştir.
5. Okul idarelerinden gerekli izinler alınarak öğretmenler odasında her öğretmene gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra gönüllülük esasına bağlı olarak öğretmenlere ölçek uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma da kategorik değişkenler sayı ve yüzde olarak hesaplanmıştır. Sayısal değişkenlerde normal dağılım, çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanarak bulunmuş olup Tablo 3'de sunulmuştur. Normal dağılımın kurallarına göre çarpıklık değerlerinin $\pm 1,5$ arasında olması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidel, 2013). Bu kapsamda, Tablo 3'teki Empatik Eğilim Ölçeği,

Örgütsel Çatışma Ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarının normal dağılıma uyduğu görülmüştür.

Tablo 3

Uygulanan Ölçeklerin ve Alt Boyutlarının Normallik Testi Sonucu

Ölçek ve Alt Boyutları	Skewness (Çarpıklık)		Kurtosis (Basıklık)		Mod	Medyan	Ortalama
	İstatistik	Std.Hata	İstatistik	Std.Hata			
Empatik Eğilim Ölçeği	-0,359	0,126	0,280	0,252	74,00	71,00 (38,00-93,00)	70,49
Örgütsel Çatışma Çözme Ölçeği	-0,164	0,126	0,440	0,252	3,61	3,43 (1,96-4,61)	3,41
<i>Bütünleştirme Stili</i>	-0,878	0,126	1,489	0,252	4,00	4,00 (1,00-5,57)	3,87
<i>Ödün Verme Stili</i>	-0,263	0,126	0,483	0,252	3,17	3,17 (1,33-4,67)	3,21
<i>Hükmetme Stili</i>	0,042	0,126	-0,551	0,252	3,40	3,20 (1,40-5,00)	3,14
<i>Kaçınma Stili</i>	-0,303	0,126	0,346	0,252	3,17	3,17 (1,00-5,00)	3,03
<i>Uzlaşma Stili</i>	-0,783	0,126	0,899	0,252	4,00	3,75 (1,25-5,00)	3,79

Araştırma, öğretmenlerin empatik eğilim düzeyler ile çatışma çözme yönetme stilleri düzeylerini ve bunlar arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Van ili Erciş ilçesindeki kamu ortaokullarında görev yapan kadrolu ve sözleşmeli 424 öğretmene uygulanmış, bunların 358'i geçerli kabul edilmiştir.

Ölçek ve alt boyutlarının çarpıklık, mod, medyan ve ortalama değerlerine bakıldığında; Empatik Eğilim Ölçeği çarpıklık değerinin-0,359, mod değerinin 74,00, medyan değerinin 71,00 (min.38,00-max.93,00) ve ortalama değerinin 70,49 olduğu görülmüştür. Örgütsel Çatışma Yönetme Ölçeği çarpıklık değerinin-0,164, mod değerinin 3,61, medyan değerinin 3,43 (min.1,96-max.4,61) ve ortalama değerinin 3,41 olduğu görülmüştür. Bütünleştirme stili çarpıklık değerinin-0,878, mod değerinin 4,00, medyan değerinin 4,00 (min.1,00-max.5,57) ve ortalama değerinin 3,87 olduğu görülmüştür. Ödün verme stili çarpıklık değerinin-0,263, mod değerinin 3,17, medyan değerinin 3,17 (min.1,33-max.4,67) ve ortalama değerinin 3,21 olduğu görülmüştür. Hükmetme stili

çarpıklık değerinin-0,042, mod değerinin 3,40, medyan değerinin 3,20 (min.1,40-max.5,00) ve ortalama değerinin 3,14 olduğu görülmüştür. Kaçınma stili çarpıklık değerinin-0,303, mod değerinin 3,17, medyan değerinin 3,17 (min.1,00-max.5,00) ve ortalama değerinin 3,03 olduğu görülmüştür. Uzlaşma stili çarpıklık değerinin-0,783, mod değerinin 4,00, medyan değerinin 3,75 (min.1,25-max.5,00) ve ortalama değerinin 3,79 olduğu görülmüştür. Ölçek ve alt boyutlarının normallik sayıltısı karşılandığı için; cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu ve mesleki kıdem durumlarına göre ölçek puanlarının karşılaştırılmasında Independent Sample T Test (Bağımsız Gruplar İçin T Testi), branş durumlarına göre ölçek puanlarının karşılaştırılmasında ise One Way Anova Testi (Tek Faktörlü Varyans Analizi) kullanılmıştır. Gruplar arasındaki farklılığın karşılaştırılmasında Post Hoc Testleri kullanılmıştır. Empatik Eğilim Ölçeği, Çatışma Çözme Ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarının arasındaki ilişkinin incelenmesinde Pearson Korelasyon Testi kullanılmıştır. Korelasyon katsayısı; 0.00- 0.30 arası düşük, 0.30-0.70 arası orta ve 0.70-1.00 arası ise yüksek düzeyde bir ilişki olarak değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, 2020).

Bölüm 4

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde öncelikle katılımcı özelliklerine değinilmiştir. Daha sonra, normallik testi sonuçlarına dayanarak analizler gerçekleştirilmiş ve bu analizlerde tek yönlü varyans analizi (ANOVA), t-testi ve gruplar arasındaki farklılıkları belirlemek için Tukey testleri kullanılmıştır. Araştırmanın amaç ve alt amaçları doğrultusunda yapılan analizlerin sonuçları ve bu sonuçlara ilişkin yorumlar, belirli bir düzende sunulmuştur.

Katılımcı Özellikleri

Van ili Erciş ilçesindeki kamu ortaokullarında görev yapan kadrolu ve sözleşmeli 358 öğretmenin katılımcı özellikleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Katılımcı Özellikleri

Değişken	Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	196	54,7
	Erkek	162	45,3
Medeni Durum	Evli	179	50,0
	Bekar	179	50,0
Eğitim Durumu	Lisans	319	89,1
	Lisans üstü	39	10,9
Çalışma Statüsü	Sözleşmeli	90	25,1
	Kadrolu	268	74,9
Mesleki Branş	Sosyal Bilgiler	31	8,7
	Fen ve Bilişim Teknolojileri	65	18,2
	Türkçe	65	18,2
	Matematik	68	19,0
	Güzel Sanatlar (Müzik ve Görsel San.)	23	6,4
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	40	11,2
	Beden Eğitimi	23	6,4
	İngilizce	43	12,0
	Toplam	358	100

Çalışmaya Van ilinin Erciş ilçesinde kamu ortaokullarında görev yapan 424 öğretmen katılmış, ters maddelere göre elemeler yapılmış ve değerlendirmeye alınmayan branşlardan gelen ölçekler elenmiş olup toplamda 358 ölçek geçerli sayılmıştır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet dağılımları incelendiğinde; %54,7'sinin kadın (n: 196 kişi), %45,3'ünün ise erkek (n: 162 kişi) olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılan kadın öğretmen oranının bir miktar daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin medeni durum dağılımları incelendiğinde; %50,0'ının bekar (n: 179 kişi) ve %50,0'ının evli (n: 179 kişi) oldukları görülmüştür. Çalışmaya eşit oranda evli ve bekar öğretmenlerin katıldıkları anlaşılmıştır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumu dağılımları incelendiğinde; %89,1'inin lisans (n: 319 kişi) ve %10,9'unun lisans üstü (n: 39 kişi) eğitime sahip oldukları görülmüştür. Çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük oranda lisans seviyesinde eğitime sahip oldukları tespit edilmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin çalışma statüsü dağılımları incelendiğinde; %74,9'unun kadrolu öğretmen ve %25,1'inin sözleşmeli öğretmen oldukları görülmüştür. Çalışmaya ağırlıklı olarak kadrolu öğretmenlerin katıldıkları anlaşılmıştır. MEB 2022-2023 Eğitim Öğretim yılı Örgün Eğitim İstatistikleri incelendiğinde ortaokullarda görev yapan Sözleşmeli öğretmen oranının %1 olduğu görülmektedir (MEB, 2024). Araştırmaya katılan sözleşmeli öğretmen oranının ülke geneline göre biraz fazla olduğu görülmektedir. Bu durumun nedeni olarak sözleşmeli öğretmen atamalarının genellikle doğru illerine yapıldığı düşünülmektedir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleki branş dağılımları incelendiğinde; %19,0'ının Matematik (n: 68 kişi), %18,2'sinin Türkçe (n: 65 kişi), %18,2'sinin Fen ve Bilişim Teknolojileri (n: 65 kişi), %12,0'ının İngilizce (n: 43 kişi), %11,2'sinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (n: 40 kişi), %8,7'sinin Sosyal Bilgiler (n: 31 kişi), %6,4'ünün Güzel Sanatlar (Görsel sanatlar ve müzik öğretmenleri) (n: 23 kişi) ve %6,4'ünün Beden Eğitimi (n: 23 kişi) branşında oldukları

görülmüştür. Çalışmaya en yüksek katılım Matematik öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmiştir. Burada branş dağılımının bir okuldaki norm sayıları ile dengeli dağıldığı söylenebilir. Çünkü okullarda Türkçe, matematik ve fen gibi branşların normları diğer branşlara göre daha fazla olmaktadır.

Öğretmenlerin Empatik Eğilim Düzeyleri

Araştırmanın ilk alt amacı doğrultusunda öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri incelenmiştir. Van ilinin Erciş ilçesindeki kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin “Empatik Eğilim Ölçeği” ne verdikleri cevaplara ilişkin elde edilen tanımlayıcı istatistiki bulgular Tablo 8 'de gösterilmiştir.

Resmî ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri incelendiğinde ölçekten elde edilen toplam puanın yüksek olması öğretmenlerin empatik eğilimin düzeyinin yüksek olduğu, düşük olması durumunda ise yine öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. Bu kapsamda öğretmen empatik eğilim ölçeğinden elde edilen toplam puan ortalamasının $\bar{x}=70,35$ olması öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin iyi seviyede olduğu göstermektedir.

Öğretmenlerin Empatik Eğilim Ölçeği maddelerine verdikleri cevaplara bağlı oluşan Empatik Eğilim Düzeyi ortalama değerleri Tablo 5'te sunulmuştur. Ayrıca ölçeğin 3, 6, 7, 8, 11, 12, 13 ve 15. maddeleri ters madde olmalarından ötürü ters kodlanmış olup maddelere ilişkin ortalama değerler ters kodlamaların neticesine göre gösterilmiş ve gerekli analizler de buna göre yapılmıştır.

Tablo 5

Empatik Eğilim Düzeyi

Ölçek	N	Min.	Max.	$\bar{x}$	S.s
Empatik Eğilim Ölçeği	358	38,00	93,00	70,35	9,46
Maddeler					$\bar{x}$
1- Çok sayıda dostum var.					3,39
2- Film seyrederken bazen gözlerim yaşarır.					3,48
3- Sıklıkla kendimi yalnız hissederim.					3,58
4- Bana dertlerini anlatanlar, yanımdan ferahlamış olarak ayrılırlar.					3,78
5- Başkalarının problemleri, beni kendi problemlerim kadar ilgilendirir.					3,49
6- Duygularımı başkalarına iletmede güçlük çekerim.					3,55
7- İnsanların film seyrederken ağlamaları tuhafıma gider.					3,86
8- Birisiyle tartışırken bazen dikkatim onun söylediklerinden çok vereceğim cevap üzerine yoğunlaşır.					3,16
9- Çevremde çok sevilen bir insanım.					3,73
10- Televizyondaki filmler mutlu sonla bitince rahatlarım.					3,78
11- Düşüncelerimi başkalarına iletmede güçlük çektiğim olur.					3,51
12- İnsanların çoğu bencildir.					2,48
13- Sinirli bir insanım.					3,26
14- Genellikle insanlara güvenirim.					3,23
15- İnsanlar beni tam olarak anlayamıyorlar.					3,22
16- Girişken bir insanım.					3,66
17- Bir yakınıma derdimi anlatmak beni rahatlatır.					3,65
18- Genellikle hayatımdan memnunum.					3,92
19- Yakınlarım bana sık sık dertlerini anlatırlar.					3,82
20- Genellikle keyfim yerindedir.					3,82
Toplam					3,52

Öğretmenlere uygulanan Empatik Eğilim Ölçeği maddeleri arasında en yüksek ve en düşük ortalamaya sahip maddeler incelendiğinde; $\bar{x}=3,92$ 'lik ortalama ile "18- Genellikle hayatımdan memnunum." 18. maddenin en yüksek ortalamaya sahip madde olduğu görülürken, $\bar{x}=2,48$ 'lik ortalama ile "12- İnsanların çoğu bencildir." 12. maddenin en düşük ortalamaya sahip madde olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin Empatik Eğilim Düzeyleri ve Bazı Değişkenler

Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, çalışma statüleri ve branş değişkenlerine göre empatik eğilim düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı analiz edilmiştir.

Öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ve cinsiyet. Öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan analiz Tablo 6'da sunulmuş ve bulgular yorumlanmıştır.

Tablo 6

Empatik Eğilim Düzeyi ve Cinsiyet

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S.s.	t	p
Empatik Eğilim Ölçeği	Kadın	196	71,03	10,14	1,512	0,131
	Erkek	162	69,52	8,53		

* $p < 0,05$, t: Independent Sample T Testi

Öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan bağımsız gruplar için t-testi analizi sonucunda, öğretmenlerin empatik eğilim toplam puan ortalamalarının ($t=1,512$; $p > .05$) cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerini etkileyen bir değişken olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ve medeni durum. Öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan analiz Tablo 7'de sunulmuş ve sonrasında bulgular yorumlanmıştır.

Tablo 7

Empatik Eğilim Düzeyi ve Medeni Durum

Ölçek	Medeni Durum	N	$\bar{x}$	S.s.	t	p
Empatik Eğilim Ölçeği	Evli	179	70,33	9,38	-0,028	0,978
	Bekar	179	70,36	9,57		

* $p < 0,05$, t: Independent Sample T Testi

Öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan bağımsız gruplar için t-testi sonucunda, öğretmenlerin empatik eğilim toplam puan ortalamalarının ($t = -0,028$; $p > .05$) medeni durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre medeni durum değişkeninin öğretmenlerin empatik eğilimlerini etkileyen bir değişken olmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ve eğitim durumu. Katılımcıların eğitim seviyeleri incelendiğinde lisans(n:319) ve lisans üstü (n:39) seviyesinde eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin sayıları arasında dengeli bir dağılım olmadığından empatik eğilim düzeyleri ve eğitim durumu arasındaki ilişki analiz edilmemiştir.

Öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ve çalışma statüsü. Öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin çalışma statüsü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan analiz Tablo 8’de sunulmuş ve ardından bulgular yorumlanmıştır.

Tablo 8

Empatik Eğilim Düzeyi ve Çalışma Statüsü

Ölçek	Çalışma Statüsü	N	$\bar{x}$	S.s.	t	p
Empatik Eğilim Ölçeği	Sözleşmeli	90	70,27	8,72	-0,095	0,924
	Kadrolu	268	70,38	9,71		

* $p < 0,05$, t: Independent Sample T Testi

Öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin çalışma statüsüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan bağımsız gruplar için t-testi sonucunda, öğretmenlerin empatik eğilim toplam puan ortalamalarının ($t=-0,095$; $p>.05$) çalışma statüsüne göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Elde edilen bulguların sonuçlarına göre çalışma statüsü değişkeninin öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerin etkileyen bir değişken olmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ve mesleki branş değişkeni.

Öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin mesleki branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan analiz Tablo 9'de sunulmuş ve sonrasında bulgular yorumlanmıştır.

Tablo 9

Empatik Eğilim Düzeyi ve Branş Değişkeni

Ölçek	Mesleki Branş	N	$\bar{x}$	S.s.	sd	F	p
Empatik Eğilim Ölçeği	Sosyal Bilgiler	31	66,29	9,33	350	1,690	0,110
	Fen ve Bilişim Teknolojileri	65	70,35	9,66			
	Türkçe	65	69,34	11,14			
	Matematik	68	70,90	9,64			
	Güzel Sanatlar	23	70,61	12,72			
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	40	70,18	6,21			
	Beden Eğitimi	23	74,22	7,21			
	İngilizce	43	71,88	6,84			

* $p<0,05$, F: One Way Anova

Öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin mesleki branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda empatik eğilim toplam puan ortalamalarının ($F=1,690$; $p>.05$) öğretmenlerin mesleki branşlarına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

Öğretmen empatik eğilim düzeyi toplam puan ortalaması en yüksek olan grubun Beden Eğitimi öğretmenleri ($\bar{x}=74,22$), en düşük olan grubun ise Sosyal Bilgiler öğretmenleri ($\bar{x}=66,29$) olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin branşlarına göre empatik eğilim düzeylerinde anlamlı farklılık

olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin branşlarının, empatik eğilim düzeylerine bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin Çatışma Yönetme Stilleri Düzeyi

Araştırmanın üçüncü alt amacı doğrultusunda öğretmenlerin çatışma yönetme stillerinin ne düzeyde olduğu incelenmiştir. Van ilinin Erciş ilçesindeki kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin “Örgütsel Çatışma Ölçeği” ve ölçeğin alt boyutlarına verdikleri cevaplara ilişkin elde edilen tanımlayıcı istatistikî bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

Çatışma Yönetme Stilleri Düzeyi

Ölçek ve Alt Boyutları	N	Min.	Max.	$\bar{x}$	S.S.
Örgütsel Çatışma Ölçeği	358	1,96	4,61	3,41	0,41
Bütünleştirme Stili	358	1,00	5,57	3,87	0,68
Ödün Verme Stili	358	1,33	4,67	3,20	0,55
Hükmetme Stili	358	1,40	5,00	3,15	0,75
Kaçınma Stili	358	1,00	5,00	3,04	0,75
Uzlaşma Stili	358	1,25	5,00	3,78	0,70

Min.: Minimum, Max.: Maximum, $\bar{x}$: Ortalama, S.S: Standart Sapma

Resmî ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin çatışma yönetme düzeyleri incelendiğinde; ortalama puanın yüksek olması çatışma yönetme düzeylerinin yüksek, düşük olması çatışma yönetme düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin Örgütsel Çatışma Ölçeği puan ortalamasının $\bar{x}=3,41$ olmasından ötürü çatışma yönetme düzeylerinin iyi seviyede olduğu görülmektedir.

Ölçek alt boyutlarından “Bütünleştirme Stilinin” $\bar{x}=3,87$ ile en yüksek ortalama sahip olduğu görülmüştür. “Bütünleştirme stili” alt boyutlarına yönelik maddelerin ortalama değerleri Tablo 11’te sunulmuştur.

Tablo 11

Bütünleştirme Stili Düzeyi

Alt Boyut	Maddeler	$\bar{x}$
Bütünleştirme Stili	1- Herkes tarafından kabul edilebilir bir çözüm bulunabilmesi için meseleleri iş arkadaşlarımla birlikte ele almaya çalışırım	3,83
	4- Görüşlerimi iş arkadaşlarımla görüşleriyle bütünleştirerek ortak bir karara varılmasına çalışırım.	3,97
	5- Sorunların tüm iş arkadaşlarımla beklentilerini karşılayacak şekilde çözülebilmesi için kendileriyle birlikte çalışırım.	3,75
	12- Sorunları birlikte çözebilmek için iş arkadaşlarımla tam ve doğru bilgi alışverişinde bulunurum.	4,02
	22- Sorunlara en iyi çözümü bulabilmek için herkesin kaygılandığı konuları açığa çıkartmaya çalışırım.	3,65
	23- Herkes tarafından kabul edilebilir kararlara varabilmek için iş birliği yaparım.	3,89
	28- Sorunların herkes tarafından doğru anlaşılabilmesi için iş arkadaşlarımla çalışmaya çaba gösteririm.	3,95
	Toplam	3,87

Tablo 11’te öğretmen bütünleştirme stili alt boyut düzeyine bakıldığında bütünleştirme stili alt boyutunun puan ortalamasının ($\bar{x}=3,87$) iyi seviyede olduğu görülmektedir. Tabloda da görüleceği üzere öğretmenlerin çatışma yönetme stillerinden bütünleştirme stilini kullanma eğilimlerinin yüksek seviyede olduğu söylenilebilir. Öğretmenlerin bütünleştirme stili alt boyutunda yer alan maddelerden ortalaması en yüksek olanın ($\bar{x}=4,02$) “12- Sorunları birlikte çözebilmek için iş arkadaşlarımla tam ve doğru bilgi alışverişinde bulunurum.” 12. madde olduğu, en düşük ortalamaya sahip olanın ($\bar{x}=3,65$) “22- Sorunlara en iyi çözümü bulabilmek için herkesin kaygılandığı konuları açığa çıkartmaya çalışırım.” 22. madde olduğu tespit edilmiştir.

Ölçek alt boyutlarından “Ödün Verme Stili” $\bar{x}=3,21$ ile iyi seviyede ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. “Ödün Verme Stili” alt boyutlarına yönelik maddelerin ortalama değerleri Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Ödün Verme Stili Düzeyi

Alt Boyut	Maddeler	$\bar{x}$
Ödün Verme Stili	2- Genellikle iş arkadaşlarımla gereksinimlerini karşılamaya çalışırım.	3,72
	10- Genellikle iş arkadaşlarımla dileklerini göz önüne alırım.	3,76
	11- İş arkadaşlarımla dileklerine boyun eğerim.	2,22
	13- İş arkadaşlarımla genellikle ayrıcalık tanırım.	2,61
	19- Genellikle iş arkadaşlarımla önerilerine uyarım.	3,43
	24- İş arkadaşlarımla beklentilerini karşılamaya çalışırım.	3,47
	Toplam	3,20

Tablo 12’de öğretmen ödün verme stili alt boyut düzeyine bakıldığında ödün verme stili alt boyutunun puan ortalamasının ($\bar{x}=3,21$) iyi seviyede olduğu görülmektedir. Tabloda da görüleceği üzere öğretmenlerin çatışma yönetme stillerinden ödün verme stilini kullanma eğilimlerinin iyi seviyede olduğu söylenilebilir. Öğretmenlerin ödün verme stili alt boyutunda yer alan maddelerden ortalaması en yüksek olanın ($\bar{x}=3,76$) “10- Genellikle iş arkadaşlarımla dileklerini göz önüne alırım.” 10. madde olduğu, en düşük ortalamaya sahip olanın ($\bar{x}=2,22$) “11- İş arkadaşlarımla dileklerine boyun eğerim.” 11. madde olduğu tespit edilmiştir.

Ölçek alt boyutlarından “Hükmetme Stili” $\bar{x}=3,15$ ile iyi seviyede ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. “Hükmetme Stili” alt boyutlarına yönelik maddelerin ortalama değerleri Tablo 13’de sunulmuştur

Tablo 13

Hükmetme Stili Düzeyi

Alt Boyut	Maddeler	$\bar{x}$
Hükmetme Stili	8- Fikirlerimi kabul ettirmek için etkim kullanırım.	3,05
	9- İstediğim doğrultuda karar çıkması için otoritemi kullanırım.	2,56
	18- İstediğim doğrultuda karar çıkması için uzmanlığımı kullanırım.	3,11
	21- Beni ilgilendiren meseleleri sonuna kadar takip ederim.	4,20
	25- Rekabet içeren bir durumda kazanmak için bazen yönetim gücümü kullanırım.	2,81
	Toplam	3,15

Tablo 13'te öğretmen hükmetme stili alt boyut düzeyine bakıldığında hükmetme stili alt boyutunun puan ortalamasının ($\bar{x}=3,15$) iyi seviyede olduğu görülmektedir. Tabloda da görüleceği üzere öğretmenlerin çatışma yönetme stillerinden hükmetme stilini kullanma eğilimlerinin iyi seviyede olduğu söylenilebilir. Öğretmenlerin hükmetme stili alt boyutunda yer alan maddelerden ortalaması en yüksek olanın ($\bar{x}=4,20$) “21- Beni ilgilendiren meseleleri sonuna kadar takip ederim.” 21. madde olduğu, en düşük ortalamaya sahip olanın ($\bar{x}=2,56$) “9- İstediğim doğrultuda karar çıkması için otoritemi kullanırım.” 9. madde olduğu tespit edilmiştir.

Ölçek alt boyutlarından “Kaçınma Stili” $\bar{x}=3,04$ ile normal seviyede ve en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Diğer stillerle karşılaştırıldığında kaçınma stilinin en az kullanılan stil olduğu görülmüştü. “Kaçınma Stili” alt boyutlarına yönelik maddelerin ortalama değerleri Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Kaçınma Stili Düzeyi

Alt Boyut	Maddeler	$\bar{x}$
Kaçınma Stili	3- Kendimi ortaya atmaktan kaçınırım ve iş arkadaşlarımla olan çatışmalarımı kendime saklamaya çalışırım.	2,70
	6- İş arkadaşlarımla görüş farklılıklarımı açıkça konuşmaktan genellikle kaçınırım.	2,36
	16- İş arkadaşlarımla anlaşmazlık içine düşmekten uzak durmaya çalışırım.	3,58
	17- İş arkadaşlarımla karşı karşıya gelmekten kaçınırım.	3,12
	26- İnciten duygulara yol açmamak için iş arkadaşlarımla anlaşmazlıklarımı kendime saklamaya çalışırım.	3,01
	27- İş arkadaşlarımla hoş olmayan bir konuşmadan kaçınırım.	3,48
	Toplam	3,04

Tablo 14'te öğretmen kaçınma stili alt boyut düzeyine bakıldığında; kaçınma stili alt boyutunun puan ortalamasının ($\bar{x}=3,04$) normal seviyede olduğu görülmektedir. Tabloda da görüleceği üzere öğretmenlerin çatışma yönetme stillerinden kaçınma stilini kullanma eğilimlerinin orta seviyede olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin kaçınma stili alt boyutunda yer alan maddelerden ortalaması en yüksek olanın ($\bar{x}=3,58$) “16- İş arkadaşlarımla anlaşmazlık içine

düşmekten uzak durmaya çalışırım.” 16. madde olduğu, en düşük ortalamaya sahip olanın ($\bar{x}=2,36$) “6- İş arkadaşlarımla görüş farklılıklarımı açıkça konuşmaktan genellikle kaçınırım.” 6. madde olduğu tespit edilmiştir.

Ölçek alt boyutlarından “Uzlaşma Stili” $\bar{x}=3,78$ ile yüksek seviyede ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. “Hükmetme Stili” alt boyutlarına yönelik maddelerin ortalama değerleri Tablo 15’te sunulmuştur

Tablo 15

Uzlaşma Stili Düzeyi

Alt Boyut	Maddeler	$\bar{x}$
Uzlaşma Stili	7- Çözumsuz görünen sorunları çözebilmek için orta yol bulmaya çalışırım.	3,94
	14- Anlaşmazlıklarda tıkanmayı gidermek için bir orta yok öneririm.	3,92
	15- Uzlaşmaya varılabilmesi için iş arkadaşlarımla görüşmelerde bulunurum.	3,98
	20- Uzlaşma için bazı şeyleri alabileceğim gibi ödün de verebilirim.	3,30
	Toplam	3,78

Tablo 15’te öğretmen uzlaşma stili alt boyut düzeyine bakıldığında; uzlaşma stili alt boyutunun puan ortalamasının ($\bar{x}=3,78$) yüksek seviyede olduğu görülmektedir. Tabloda da görüleceği üzere öğretmenlerin çatışma yönetme stillerinden uzlaşma stilini kullanma eğilimlerinin yüksek seviyede olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin uzlaşma stili alt boyutunda yer alan maddelerden ortalaması en yüksek olanın ($\bar{x}=3,98$) “15- *Uzlaşmaya varılabilmesi için iş arkadaşlarımla görüşmelerde bulunurum.*” 15. madde olduğu, en düşük ortalamaya sahip olanın ($\bar{x}=3,30$) “20- *Uzlaşma için bazı şeyleri alabileceğim gibi ödün de verebilirim.*” 20. madde olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin Çatışma Yönetme Stilleri Düzeyi ve Bazı Değişkenler

Araştırmanın dördüncü alt amacı doğrultusunda öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, çalışma statüsü ve branş değişkenlerine göre çatışma yönetme stillerinin farklılaşıp farklılaşmadığı analiz edilmiştir.

Öğretmenlerin çatışma yönetme stilleri düzeyi ve cinsiyet. Yapılan analize dair veriler tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

Çatışma Yönetme Stiller Düzeyi ve Cinsiyet

Ölçek ve Alt Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S.s.	t	p
Örgütsel Çatışma Ölçeği	Kadın	196	3,37	0,41	-1,662	0,097
	Erkek	162	3,45	0,42		
<i>Bütünleştirme Stili</i>	Kadın	196	3,84	0,73	-0,904	0,367
	Erkek	162	3,90	0,62		
<i>Ödün Verme Stili</i>	Kadın	196	3,19	0,55	-0,483	0,629
	Erkek	162	3,22	0,54		
<i>Hükmetme Stili</i>	Kadın	196	3,10	0,72	-1,252	0,211
	Erkek	162	3,20	0,79		
<i>Kaçınma Stili</i>	Kadın	196	2,99	0,75	-1,463	0,144
	Erkek	162	3,11	0,74		
<i>Uzlaşma Stili</i>	Kadın	196	3,76	0,73	-0,688	0,492
	Erkek	162	3,81	0,68		

* $p < 0,05$, t: Independent Sample T Testi

Öğretmenlerin çatışma yönetme düzey ve stillerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan bağımsız gruplar için t-testi sonucunda Örgütsel Çatışma Ölçeği ($t = -1,662$; $p > .05$), bütünleştirme stili ($t = -0,904$; $p > .05$), ödün verme stili ($t = -0,483$; $p > .05$), hükmetme stili ($t = -1,252$; $p > .05$), kaçınma stili ($t = -1,463$; $p > .05$) ve uzlaşma stili alt boyut puan ortalamalarının ($t = -0,688$; $p > .05$) öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre cinsiyet değişkeninin, öğretmenlerin çatışma yönetme düzelerini ve çatışma yönetme stillerini etkileyen bir değişken olmadığı tespit edilmiştir.

Bu sonuçlara göre öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Örgütsel Çatışma Ölçeği, bütünleştirme stili, ödün verme stili, hükmetme stili, kaçınma stili ve uzlaşma stili alt boyutları açısından anlamlı bir farklılaşma göstermediği görülmüştür.

Öğretmenlerin çatışma yönetme stilleri düzeyi ve medeni durum. Öğretmenlerin çatışma yönetme stillerinin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan analiz Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

Çatışma Yönetme Stilleri Düzeyi ve Medeni Durum

Ölçek ve Alt Boyutları	Medeni Durum	N	$\bar{x}$	S.s.	t	p
Örgütsel Çatışma Ölçeği	Evli	179	3,44	0,41	1,619	0,106
	Bekar	179	3,37	0,41		
Bütünleştirme Stili	Evli	179	3,97	0,63	2,728	0,007*
	Bekar	179	3,77	0,72		
Ödün Verme Stili	Evli	179	3,23	0,52	0,981	0,327
	Bekar	179	3,17	0,57		
Hükmetme Stili	Evli	179	3,09	0,77	-1,321	0,187
	Bekar	179	3,20	0,73		
Kaçınma Stili	Evli	179	3,05	0,76	0,082	0,935
	Bekar	179	3,04	0,74		
Uzlaşma Stili	Evli	179	3,88	0,63	2,533	0,012*
	Bekar	179	3,69	0,76		

* $p < 0,05$, t: Independent Sample T Testi

Tablo 20 incelendiğinde öğretmenlerin çatışma yönetme stillerinin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan bağımsız gruplar için t-testi sonucunda Örgütsel Çatışma Ölçeği ($t=1,619$; $p > .05$), ödün verme stili ($t=0,981$; $p > .05$), hükmetme stili ($t=-1,321$; $p > .05$) ve kaçınma stili alt boyutlarının puan ortalamalarında ($t=-0,082$; $p > .05$) anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Ancak bütünleştirme stili ($t=2,728$; $p < .05$) ve uzlaşma stili alt boyut puan ortalamalarının ($t=2,533$; $p < .05$) anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Evli öğretmenlerin, bekar öğretmenlere göre çatışma yönetme stillerinden uzlaşma ve bütünleştirme stilleri düzeyinin daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre medeni durum değişkeninin, öğretmenlerin çatışma yönetme stillerinden bütünleştirme ve uzlaşma stillerini etkileyen bir değişken olduğu tespit edilmiştir.

Elde edilen bu sonuçlara göre öğretmenlerin medeni durumlarına göre Örgütsel Çatışma Ölçeği, ödün verme stili, hükmetme stili ve kaçınma stili alt boyutları açısından anlamlı bir farklılaşma göstermediği, bütünleştirme stili ve uzlaşma stili açısından ise anlamlı bir farklılaşma gösterdiği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin çatışma yönetme stiller düzeyi ve eğitim durumu.

Katılımcıların eğitim seviyeleri incelendiğinde lisans (n:319) ve lisans üstü (n:39) seviyesinde eğitim durumuna sahip öğretmenlerin sayıları arasında dengeli bir dağılım olmadığından çatışma yönetme stilleri ile eğitim durumu değişkeni arasındaki ilişki analiz edilmemiştir.

Öğretmenlerin çatışma yönetme stilleri düzeyi ve çalışma statüsü.

Öğretmenlerin çatışma yönetme stillerinin çalışma statüsü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan analiz Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Çatışma Yönetme Stilleri Düzeyi ve Çalışma Statüsü

Ölçek ve Alt Boyutları	Çalışma Statüsü	N	$\bar{x}$	S.s.	t	p
Örgütsel Çatışma Ölçeği	Sözleşmeli	90	3,45	0,40	1,035	0,302
	Kadrolu	268	3,39	0,42		
<i>Bütünleştirme Stili</i>	Sözleşmeli	90	3,93	0,62	0,997	0,319
	Kadrolu	268	3,85	0,71		
<i>Ödün Verme Stili</i>	Sözleşmeli	90	3,21	0,60	0,283	0,777
	Kadrolu	268	3,20	0,53		
<i>Hükmetme Stili</i>	Sözleşmeli	90	3,26	0,76	1,610	0,108
	Kadrolu	268	3,11	0,75		
<i>Kaçınma Stili</i>	Sözleşmeli	90	3,02	0,78	-0,281	0,779
	Kadrolu	268	3,05	0,74		
<i>Uzlaşma Stili</i>	Sözleşmeli	90	3,82	0,72	0,515	0,607
	Kadrolu	268	3,77	0,70		

* $p < 0,05$, t: Independent Sample T Testi

Öğretmenlerin çatışma yönetme düzey ve stillerinin çalışma statüsü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan tek faktörlü varyans analizi (Anova) sonucunda Örgütsel Çatışma Ölçeği puan ortalamalarının (t=1,035; $p > .05$), bütünleştirme stilli (t=0,997; $p > .05$), ödün verme stili (t=0,283; $p > .05$), hükmetme stili (t=1,610; $p > .05$), kaçınma stili (t=-0,281; $p > .05$) ve uzlaşma stili alt boyutlarının puan ortalamalarında (t=0,515; $p > .05$) anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre çalışma statüsü değişkeninin, öğretmenlerin çatışma yönetme stillerini etkileyen bir değişken olmadığı tespit edilmiştir.

Elde edilen bu sonuçlara göre öğretmenlerin çalışma statüsü dağılımlarına göre Örgütsel Çatışma Ölçeği, bütünleştirme stili, ödün verme stili, hükmetme stili, kaçınma stili ve uzlaşma stili alt boyutları açısından anlamlı bir farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin çatışma yönetme stiller düzeyi ve branş değişkeni.
Öğretmenlerin çatışma yönetme stillerinin mesleki branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan analiz Tablo 19’te sunulmuştur

Tablo 19

Çatışma Yönetme Stilleri Düzeyi ve Branş Değişkeni

Ölçek ve Alt Boyutları	Branş	N	$\bar{x}$	S.s.	F	p	Anlamlı Fark
Örgütsel Çatışma Ölçeği	Sosyal Bilgiler	31	3,38	0,50	1,179	0,314	-
	Fen ve Bilişim Teknolojileri	65	3,34	0,44			
	Türkçe	65	3,44	0,47			
	Matematik	68	3,47	0,37			
	Güzel Sanatlar	23	3,36	0,45			
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	40	3,32	0,35			
	Beden Eğitimi	23	3,40	0,40			
	İngilizce	43	3,50	0,29			
Bütünleştirme Stili	Sosyal Bilgiler ⁽¹⁾	31	3,65	0,81	2,639	0,011*	4-1, 4-5, 4-6
	Fen ve Bilişim Teknolojileri ⁽²⁾	65	3,81	0,64			3-5, 8-5, 8-6
	Türkçe ⁽³⁾	65	3,93	0,70			8-1, 7-5
	Matematik ⁽⁴⁾	68	4,01	0,53			
	Güzel Sanatlar ⁽⁵⁾	23	3,54	1,00			
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ⁽⁶⁾	40	3,73	0,71			
	Beden Eğitimi ⁽⁷⁾	23	3,95	0,67			
	İngilizce ⁽⁸⁾	43	4,06	0,52			
Ödün Verme Stili	Sosyal Bilgiler	31	3,25	0,63	0,882	0,521	-
	Fen ve Bilişim Teknolojileri	65	3,15	0,56			
	Türkçe	65	3,23	0,66			
	Matematik	68	3,26	0,48			
	Güzel Sanatlar	23	3,12	0,57			
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	40	3,09	0,45			
	Beden Eğitimi	23	3,09	0,58			
	İngilizce	43	3,30	0,45			
Hükmetme Stili	Sosyal Bilgiler	31	3,21	0,78	1,005	0,427	-
	Fen ve Bilişim Teknolojileri	65	3,25	0,80			
	Türkçe	65	3,15	0,73			

	Matematik	68	3,19	0,69			
	Güzel Sanatlar	23	3,10	0,85			
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	40	2,89	0,73			
	Beden Eğitimi	23	3,23	0,74			
	İngilizce	43	3,08	0,77			
	Sosyal Bilgiler ⁽¹⁾	31	3,11	0,65	2,128	0,040*	1-2, 3-2, 5-2
	Fen ve Bilişim Teknolojileri ⁽²⁾	65	2,79	0,83			6-2, 8-2
	Türkçe ⁽³⁾	65	3,06	0,83			
<i>Kaçınma Stili</i>	Matematik ⁽⁴⁾	68	3,02	0,70			
	Güzel Sanatlar ⁽⁵⁾	23	3,32	0,61			
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ⁽⁶⁾	40	3,26	0,66			
	Beden Eğitimi ⁽⁷⁾	23	2,95	0,78			
	İngilizce ⁽⁸⁾	43	3,09	0,71			
	Sosyal Bilgiler	31	3,70	0,81	1,075	0,379	-
	Fen ve Bilişim Teknolojileri	65	3,71	0,73			
	Türkçe	65	3,80	0,72			
<i>Uzlaşma Stili</i>	Matematik	68	3,88	0,59			
	Güzel Sanatlar	23	3,76	0,87			
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	40	3,61	0,76			
	Beden Eğitimi	23	3,79	0,68			
	İngilizce	43	3,95	0,59			

* $p < 0,05$, F: One Way Anova, Fark: Tukey

Öğretmenlerin çatışma yönetme düzey ve stillerinin mesleki branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan tek faktörlü varyans analizi (Anova) uygulanmış olup yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin çatışma yönetme stillerinden, bütünleştirme stili ($F=2,639$; $p < .05$) ve kaçınma stili ($F=2,128$; $p < .05$) alt boyutları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin branşlarına göre farklılığın ortaya çıkarılmasında Tukey fark testi uygulanmıştır.

Öğretmenlerin branşlarına göre yapılan tek faktörlü varyans analizi sonucunda Örgütsel Çatışma Ölçeği ($F=1,179$; $p > .05$), ödün verme stili ($F=0,882$; $p > .05$), hükmetme stili ($F=0,1005$; $p > .05$) ve uzlaşma stili alt boyutlarının puan ortalamalarında ($t=1,075$; $p > .05$) anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. İngilizce öğretmenlerinin, diğer branşlardaki öğretmenlere göre çatışma yönetme beceriler, daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre mesleki branş değişkeninin, öğretmenlerin çatışma yönetme

stillerinden bütünleştirme ve kaçınma stillerini etkileyen bir değişken olduğu tespit edilmiştir.

Bu sonuçlara göre Türkçe, Matematik, Beden Eğitimi ve İngilizce öğretmenlerinin, Güzel Sanatlar öğretmenlerine göre; yine Matematik ve İngilizce öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre, öte yandan Matematik ve İngilizce öğretmenlerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinde göre çatışma yönetme stillerinden bütünleştirme stilini daha yüksek oranda tercih ettikleri söylenilebilir. Sosyal Bilgiler, Türkçe, Matematik, Güzel Sanatlar, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve İngilizce öğretmenlerinin, Fen ve Bilişim Teknolojileri öğretmenlerine göre çatışma yönetme stillerinden kaçınma stilini daha yüksek oranda tercih ettikleri söylenilebilir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki branş dağılımlarına göre Örgütsel Çatışma Ölçeği, ödün verme stili, hükmetme stili ve uzlaşma stili alt boyutları açısından anlamlı bir farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin Empatik Eğilim ve Çatışma Yönetme Stilleri Düzeyleri İlişkisi

Araştırmanın beşinci alt amacı doğrultusunda öğretmenlere uygulanan Empatik Eğilim Ölçeği ve Örgütsel Çatışma Ölçeğinin birbirleri ile ilişki düzeyleri incelenmiş olup Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20

Empatik Eğilim ile Çatışma Yönetme Stilleri Düzeyleri İlişkisi

Değişkenler	Kat Sayı	EEÖ	ÇÇÖ	BS	ÖVS	HS	KS	US
Empatik Eğilim Ölçeği	r p	1						
Örgütsel Çatışma Ölçeği	r p	0,266** 0,000	1					
Bütünleştirme Stili	r p	0,478** 0,000	0,728** 0,000	1				
Ödün Verme Stili	r p	0,069 0,194	0,741** 0,000	0,447** 0,000	1			
Hükmetme Stili	r p	0,046 0,381	0,385** 0,000	0,071 0,178	0,106* 0,044	1		
Kaçınma Stili	r p	-0,194** 0,000	0,458** 0,000	-0,054 0,309	0,322** 0,000	-0,063 0,234	1	
Uzlaşma Stili	r p	0,443** 0,000	0,749** 0,000	0,753** 0,000	0,454** 0,000	0,098 0,063	0,081 0,126	1

****p<.01, *p<.05, r: Korelasyon Katsayısı, EEÖ: Empatik Eğilim Ölçeği, ÇÇÖ: Örgütsel Çatışma Ölçeği, BS: Bütünleştirme Stili, ÖVS: Ödün Verme Stili, HS: Hükmetme Stili, KS: Kaçınma Stili, US: Uzlaşma Stili**

Öğretmenlere uygulanan Empatik Eğilim Ölçeği puanları ile bütünleştirme stili ve uzlaşma stili alt boyut puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($p<.05$). Öte yandan öğretmenlere uygulanan Empatik Eğilim ölçeği puanları ile Örgütsel Çatışma Ölçeği puanları arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür ($p<.05$). Ayrıca öğretmenlere uygulanan Empatik Eğilim Ölçeği puanları ile kaçınma stili alt boyut puanları arasında düşük düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür ($p<.05$). Elde edilen bu sonuçlara göre öğretmenlere uygulanan Empatik Eğilim Ölçeği puanları arttıkça, Örgütsel Çatışma Ölçeği puanları, bütünleştirme stili ve uzlaşma stili alt boyut puanları da artış gösterecek, kaçınma stili alt boyut puanları ise azalış gösterecektir.

Bölüm 5

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde, yapılan veri analizi sonucunda elde edilen bulgulara dayanarak ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Elde edilen sonuçlar detaylı bir şekilde tartışılmıştır. Ayrıca, bu sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Sonuç

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Empatik eğilim düzeyleri ile çatışma yönetme stillerinin düzey ve ilişkilerini tespit etmek için belirlenen amaç ve alt amaçlara göre yapılan analizler sonucunda elde edilen bulguların değerlendirmesi aşağıda yapılmıştır.

Erciş ilçesindeki kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerine bakıldığında alınabilecek en yüksek puanın 100 olabileceği göz önünde bulundurulduğunda ortalamanın $\bar{x}=70,35$ olması öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin iyi seviyede olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ile cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar için t-testi sonucunda, empatik eğilim düzeyi toplam puan ortalamalarının öğretmenlerin cinsiyetlerine farklılaşmadığı görülmüş buradan cinsiyetin öğretmenlerin empatik eğilimlerini etkileyen bir değişken olmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan bağımsız gruplar için t-testi sonucunda empatik eğilim toplam puan ortalamalarının öğretmenlerin medeni durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Buradan medeni durum değişkeninin öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerini belirleyen bir faktör olmadığı sonucu çıkmaktadır.

Öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair analiz, gruplar arasındaki dağılımın dengeli olmamasından ötürü yapılmamıştır.

Öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin çalışma statüsüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan bağımsız gruplar için t-testi sonucunda empatik eğilim toplam puan ortalamalarının öğretmenlerin çalışma statüsüne göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüş, çalışma statüsü değişkeninin öğretmenlerin empatik eğilimlerini etkileyen bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin mesleki branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda empatik eğilim toplam puan ortalamalarının öğretmenlerin mesleki branşlarına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüş böylelikle mesleki branş değişkeninin empatik eğilim düzeyini belirleyen bir faktör olmadığı sonucu çıkmaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt amacına yönelik öğretmenlerin çatışma yönetme stilleriler incelenmiş olup Örgütsel Çatışma Ölçeği puan ortalamasının iyi seviyede olduğu sonucu çıkmaktadır. Bunun yanında çatışma yönetme stillerinden “Bütünleştirme stili” en yüksek ortalama sahip olduğu sonucu çıkmaktadır.

Öğretmenlerin çatışma yönetme düzeylerin ölçen “Örgütsel Çatışma Ölçeğinin”, “bütünleştirme stili”, “ödün verme stili”, “hükmetme stili”, “kaçınma stili” ve “uzlaşma stili” alt boyutlarına yönelik maddelerin ortalama değerleri incelendiğinde uzlaşma stili ve bütünleştirme stili alt boyutun ortalamasının yüksek seviyede olduğu görülmektedir. Ödün verme stili alt boyutunun ve hükmetme stili alt boyutunun puan ortalamasının ise iyi seviyede olduğu sonucu çıkmaktadır.

Öğretmenlerin çatışma yönetme stillerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan bağımsız gruplar için t-testi sonucunda Örgütsel Çatışma Ölçeği puan ortalamalarının, bütünleştirme stili puan ortalamalarının , ödün verme stili puan ortalamalarının , hükmetme stili puan ortalamalarının, kaçınma stili puan ortalamalarının ve uzlaşma stili alt boyut puan ortalamalarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı

görülmüş bu sonuçlara göre cinsiyet değişkeninin, öğretmenlerin çatışma yönetme beceri ve stillerini etkileyen bir değişken olmadığı sonucu çıkmaktadır.

Öğretmenlerin çatışma yönetme beceri ve çatışma yönetme stillerinin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan bağımsız gruplar için t-testi sonucunda Örgütsel Çatışma Ölçeği puan ortalamalarının ödün verme stili puan ortalamalarının, hükmetme stili puan ortalamalarının ve kaçınma stili alt boyutlarının puan ortalamalarında anlamlı bir farklılığın olmadığı ancak bütünleştirme stili puan ortalamalarının ve uzlaşma stili alt boyut puan ortalamalarının anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin medeni durumlarına göre çatışma yönetme düzeyleri, ödün verme stili, hükmetme stili ve kaçınma stili alt boyutları açısından anlamlı bir farklılaşma göstermediği; bütünleştirme stili ve uzlaşma stili açısından ise anlamlı bir farklılaşma gösterdiği tespit edilmiştir. Evli öğretmenlerin, bekar öğretmenlere göre çatışma yönetme stillerinden bütünleştirme ve uzlaşma stillerini daha fazla tercih ettikleri sonucu çıkmaktadır.

Öğretmenlerin çatışma yönetme beceri ve stillerinin eğitim durumu değişkenine göre analizi, gruplar arasındaki dağılımın dengeli olmaması nedeniyle gerçekleştirilmemiştir.

Öğretmenlerin çatışma yönetme beceri ve stillerinin çalışma statüsü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan tek faktörlü varyans analizi (Anova) sonucunda Örgütsel Çatışma Ölçeği puan ortalamalarının, bütünleştirme stili puan ortalamalarının ödün verme stili puan ortalamalarının, hükmetme stili puan ortalamalarının, kaçınma stili puan ortalamalarının ve uzlaşma stili alt boyutlarının puan ortalamalarında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucu çıkmaktadır. Sözleşmeli statüde görev yapan öğretmenlerin, kadrolu statüde çalışan öğretmenlere göre çatışma yönetme düzeylerinin daha yüksek olduğu ve bu sonuçlara göre çalışma statüsü değişkeninin, öğretmenlerin çatışma yönetme stillerini etkileyen bir değişken olmadığı sonucu çıkmaktadır.

Öğretmenlerin çatışma yönetme beceri ve stillerinin mesleki branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan tek faktörlü

varyans analizi (Anova) uygulanmış olup analiz öğretmenlerin çatışma yönetme stillerinden, bütünleştirme stili ve kaçınma stili alt boyutları arasında anlamlı farklılık olduğu sonucu elde edilmiş ancak öğretmenlerin branşlarına göre yapılan tek faktörlü varyans analizi sonucunda Örgütsel Çatışma Ölçeği puan ortalamalarının, ödün verme stili puan ortalamalarının, hükmetme stili puan ortalamalarının ve uzlaşma stili alt boyutlarının puan ortalamalarında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucu elde edilmiştir. Bunun yanında İngilizce öğretmenlerinin, diğer branşlardaki öğretmenlere göre çatışma yönetme düzeyleri daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre mesleki branş değişkeninin, öğretmenlerin çatışma yönetme stillerinden bütünleştirme ve kaçınma stillerini etkileyen bir değişken olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Türkçe, matematik, beden eğitimi ve İngilizce öğretmenlerinin, güzel sanatlar öğretmenlerine göre, yine matematik ve İngilizce öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretmenlerine göre öte yandan matematik ve İngilizce öğretmenlerinin din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerine göre çatışma yönetme stillerinden bütünleştirme stilini daha yüksek oranda tercih ettikleri sonucu çıkmaktadır.

Sosyal bilgiler, Türkçe, matematik, güzel sanatlar, din kültürü ve ahlak bilgisi ve İngilizce öğretmenlerinin, fen ve bilişim teknolojileri öğretmenlerine göre çatışma yönetme stillerinden kaçınma stilini daha yüksek oranda tercih ettikleri sonucu çıkmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki branş dağılımlarına göre Örgütsel Çatışma Ölçeği, ödün verme stili, hükmetme stili ve uzlaşma stili alt boyutları açısından anlamlı bir farklılaşma göstermediği ve mesleki branşın bu stiller için belirleyici olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Son alt amaca yönelik öğretmenlerin empatik eğilim becerileri ile çatışma yönetme stilleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yapılan analiz sonucunda öğretmenlere uygulanan Empatik Eğilim Ölçeği puanları ile bütünleştirme stili ve uzlaşma stili alt boyut puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan öğretmenlere uygulanan Empatik Eğilim ölçeği puanları ile Örgütsel Çatışma Ölçeği puanları arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlere uygulanan Empatik Eğilim Ölçeği puanları ile kaçınma stili alt boyut

puanları arasında düşük düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlara göre öğretmenlere uygulanan Empatik Eğilim düzeyleri arttıkça, Çatışma yönetme düzeyleri, bütünleştirme stili ve uzlaşma stili alt boyut puanları da artış gösterecek, kaçınma stili alt boyut puanları ise azalış göstereceği sonucu çıkmaktadır.

Öğretmenlerin Çatışma yönetme becerileri ile bütünleştirme stili, ödün verme stili ve uzlaşma stili arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucu çıkmaktadır. Öte yandan Çatışma yönetme becerisi ile hükmetme stili ve kaçınma stili arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlara göre; öğretmenlerin Çatışma yönetme becerileri arttıkça, bütünleştirme stili, ödün verme stili, hükmetme stili, kaçınma stili ve uzlaşma stili alt boyut puanları da artış göstereceği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin bütünleştirme stili ile uzlaşma stilleri arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucu çıkmaktadır. Öte yandan öğretmenlerin bütünleştirme stili ile ödün verme stilleri arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlara göre, öğretmenlerin bütünleştirme stili arttıkça, uzlaşma stili ve ödün verme stilleri de artış göstereceği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin ödün verme stili ile kaçınma stili ve uzlaşma stilleri arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucu çıkmaktadır. Öte yandan öğretmenlerin ödün verme stili ile hükmetme stili arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucu elde edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlara göre öğretmenlerin ödün verme stili arttıkça, kaçınma stili, uzlaşma stili ve hükmetme stilleri de artış gösterecektir.

Tartışma

Elde edilen veriler incelendiğinde öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin iyi seviyede olduğu tespit edilmiştir. İlgili literatür incelendiğinde Akyel ve Yılmaz (2008), Kayacı (2021), Bayraktar ve Uygur (2021)'in araştırmalarında da öğretmenlerin benzer şekilde empatik eğilim düzeylerini iyi seviye de olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri

üzerine yapılmış çalışmalar incelendiğinde araştırmının sonuçlarına yakın olarak Uygur (2021) ve Çakır (2016) tarafından öğretmenlerin empatik eğilimlerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin iyi seviyede olması, empatinin örgütsel ve bireysel faydaları bakımından önemli bir sonuçtur. Çünkü empatik eğilimleri iyi ve yüksek olan öğretmenler, öğrencilerinin ve iş ortaklarının davranışlarının doğru anlama eğilimindedirler, daha tatmin edici bir iş deneyimine sahiptirler. Bu öğretmenler kuruma bağlılıkları artabilir, iş birliği ve takım çalışmasına daha yatkın olabilirler. Bunların yanında öğretmenlerin empatik eğilimlerinin yüksek olması pozitif ve sürdürülebilir bir okul kültürünün oluşmasına katkıda bulunabilir. Tüm bunların sonucunda öğretmenler yaşamlarından ve işlerinden yüksek memnuniyet duyabilirler (Brunel, vd.1989;). Bu durum, Empatik Eğilim Ölçeği maddeleri arasında en yüksek ortalamaya sahip olan “18- Genellikle hayatımdan memnunum.” Ve yine yüksek bir ortalamaya sahip olan “20- Genellikle keyfim yerindedir” maddelerinin yüksek ortalamaya sahip olması ile paralellik göstermektedir. Ayrıca “19- Yakınlarım bana sık sık dertlerini anlatır” maddesi ile “4- Bana dertlerini anlatanlar, yanımdan ferahlamış olarak ayrılırlar. “Maddesinin yüksek ortalamaya sahip olmaları, öğretmenlerin başkalarının yaşadığı zorlukları ve duygusal durumları anlamaya çalıştıklarını ve bu durum ile ilgili samimi olduklarını göstermektedir. Tüm bu sonuçların öğretmenler için olumlu ve sevindirici olduğu değerlendirilebilir.

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin cinsiyet değişkeni bakımından farklılaşmadığı ve ortalamaların benzer olduğu görülmektedir. Buna göre ortaokul öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni empatik eğilim düzeyi üzerinde belirleyici bir faktör olmadığı değerlendirilmektedir. Benzer sonuçları, Saygılı vd. (2015), Yılmaz ve Akyel (2008), Elikesik ve Alım (2013), Kayacı (2021) ve Taşdemir (2022) de elde etmişlerdir. Bunun yanında branş öğretmenleri üzerine çalışma yapan Gürsel (2016) ile beden eğitimi öğretmenleri üzerine çalışma yapan Türk (2023) ve Özkan (2023) ise bu çalışmanın aksine empatik eğilim düzeyi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark tespit etmişlerdir.

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin medeni durum değişkeni bakımından farklılaşmadığı ve ortalamaların benzer olduğu görülmektedir. Buna göre ortaokul öğretmenlerinin medeni durum değişkeni empatik eğilim düzeyi üzerinde belirleyici bir faktör olmadığı değerlendirilmektedir. Benzer sonuçları, Saygılı, vd. (2015) ve Gürsel'de (2016) elde etmiştir.

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri, eğitim durumu değişkeni bakımından analiz edilmemiştir, çünkü gruplar arasındaki dağılım dengeli değildir

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin çalışma statüsü değişkeni bakımından farklılaşmadığı ve ortalamaların benzer olduğu görülmektedir. Buna göre ortaokul öğretmenlerinin çalışma statüsü değişkeninin empatik eğilim düzeyi üzerinde belirleyici bir faktör olmadığı değerlendirilmektedir. Benzer sonuçları, Saygılı, Kırıktaş ve Gülsoy (2015), Türk (2023), Kayacı (2021) de elde etmiştir ve verileri elde edilen bulguları desteklemektedir.

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin mesleki branş değişkeni bakımından farklılaşmadığı ve ortalamaların benzer olduğu görülmektedir. Buna göre ortaokul öğretmenlerinin mesleki branş değişkeni empatik eğilim düzeyi üzerinde belirleyici bir faktör olmadığı değerlendirilmektedir. Benzer sonuçları Gürsel (2016) de elde etmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt amacına yönelik Öğretmenlerin genel çatışma yönetimi düzeyleri incelenmiş ve elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin çatışma yönetme düzeylerinin iyi seviyede olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Şener (2019) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin genel çatışma yönetme düzeyinin iyi seviyede olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin genel çatışma yönetme düzeylerinin iyi seviyede çıkması oldukça olumlu bir bulgu olarak değerlendirilebilir. İyi çatışma yönetme düzeyine sahip olan öğretmenler, sınıf içinde ve okul genelinde daha sağlıklı iletişim kurabilirler. Bu da örgüt içinde yaşadığı çatışmaları daha etkili yönetebileceği ve olası sorunları önlemekte önemli bir rol oynayacağını göstermektedir. Bu

nedenlerle, öğretmenlerin genel çatışma yönetme düzeylerinin iyi seviyede olması, okulun başarısı, öğrenci memnuniyeti, olumlu okul iklimi, dengeli, destekleyici ve sürdürülebilir bir okul kültürünün oluşturulması bakımından büyük bir önem taşımaktadır. Bu bulgu, okul yönetiminin öğretmenlerin bu becerilerini geliştirmeye ve desteklemeye devam etmesi gerektiğini ve öğretmenler adına olumlu ve sevindirici bir bulgu olduğu düşünülebilir.

Çatışma yönetme alt boyutlarından “Bütünleştirme Stilinin” yüksek bir ortalamaya sahip olması öğretmenler adına olumlu bir sonuçtur. Buradan öğretmenlerin hem kendine hem de başkalarına yüksek ilgi gösterdikleri düşünülebilir. Öğretmenlerin çatışmanın nedenlerini analiz edip bu nedenler ile yüzleştiklerini, iş birliği odaklı olduklarını ve problemi çözme eğilimlerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum en yüksek ortalamaya sahip olan “12- *Sorunları birlikte çözebilmek için iş arkadaşlarımla tam ve doğru bilgi alışverişinde bulunurum.*” ölçek maddesi ile de paralellik göstermektedir. Benzer olarak öğretmenler üzerine araştırma yapan Özdemir (2018), Korkmaz (2013), Kılıç (2006), Gözler, Köksal ve Gözler (2021) de öğretmenlerin bütünleştirme stilini yüksek bulmuşlardır.

Çatışma yönetme alt boyutlarında “Ödün verme Stili” düzeyinin de iyi seviyede olduğu görülmektedir. Buradan öğretmenlerin kendilerine az ilgi başkalarına yoğun ilgi gösterdikleri, iş arkadaşlarına karşı “uyumlu” oldukları, bireysel farklılıkları önemsemeden ortak noktalara yoğunlaştıkları düşünülebilir ve bu durumları iyi seviyede tercih ettikleri söylenebilir. Bu bulgular sonucunda ortaokulda görev yapan öğretmenlerin iyi seviyede birer “çatışma emici” oldukları ve çoğunlukla özverili oldukları değerlendirilebilir. Bu durum en yüksek ortalamaya sahip olan “10- *Genellikle iş arkadaşlarımla dileklerini göz önüne alırım.*” Ölçek maddesi ile paralellik göstermektedir. Bu durum küçük problemlerin olması durumunda etkili olabilir bu anlamda bu stilin iyi seviyede olması faydalı olabilir. Ancak büyük problemlerin olduğu yerlerde bu stil iyi seviyede kullanılıyorsa öğretmenler adına olumsuz bir durum olarak değerlendirilebilir. Gözler, Köksal ve Gözler (2021)’in çalışmaları elde edilen bulguları desteklemektedir.

Benzer şekilde “hükmetme stiline” de iyi seviyede olduğu ve öğretmenlerin bu stili de yoğunlukla kullandıkları görülmektedir. Buradan öğretmenlerin kendilerine yüksek ilgi gösterdiklerini, yarışmacı bir tavır ile kazanmak ve karşısındakine kaybettirmek için emek sarfettiğini ve burada karşı bireyin gereksinimlerini göz ardı ettikleri düşünülebilir. Bu bulgu en yüksek ortalamaya sahip olan “21- *Beni ilgilendiren meseleleri sonuna kadar takip ederim.*” Ölçek maddesi ile de paralellik göstermektedir. Bu stilin iyi seviyede kullanılması öğretmenler açısından olumsuz bir durum olarak değerlendirilebilir. Çünkü bu stilinde amaç sadece hakim olup kazanmaktır. Öğretmenlerin çatışmayı yönetme veya çözme gibi bir kaygılarının olmadığı söylenebilir. İlgili literatür incelendiğinde Gözler, Köksal ve Gözler (2021)’in çalışmaları bulguları desteklemektedir.

Ancak çatışma yönetme stillerinden olan “Kaçınma stili” normal düzeyde olduğu görülmektedir. Buradan öğretmenlerin normal düzeyde kendilerine de başkalarına da düşük ilgi gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu stilin normal düzeyde tercih edilmesi öğretmenler adına dengeleyici bir durum olarak değerlendirilebilir. Çünkü bu stilde öğretmen sorumluluktan kaçır, üç maymunu oynayır tehdit eden, baskı ve zorbalık yapanı görmez, duymaz ve bu durumu dillendirmez. Bu durum en yüksek ortalamaya sahip olan “16- *İş arkadaşlarımla anlaşmazlık içine düşmekten uzak durmaya çalışırım.*” Ölçek maddesi ile de paralellik göstermektedir. Kaçınma stili yüksek olan öğretmenlerin öğrencisinin ve iş ortaklarının bakış açısını dikkate alan herhangi bir çatışma yönetimi stilinden vazgeçme eğiliminde olabileceğinden, öğretmenlerin bu stili normal seviyede de olsa tercih etmeleri olumsuz olarak değerlendirilebilir (Morris-Rothschild ve Brassard, 2006).

Öğretmenlerin çatışma yönetme stillerinden “uzlaşma stili” düzeyleri incelendiğinde bu stilin yüksek düzeyde kullanıldığı görülmektedir. Literatürde üzerinde en çok durulan stil olması bakımından öğretmenler için sevindirici ve olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Buradan ortaokul öğretmenlerinin problemi ve çatışmayı çözmeye en uygun stili yüksek düzeyde kullandıkları görülmektedir. Öğretmenler burada kendisine ve başkalarına orta düzeyde ilgi gösterir, bir kazan-kazan taktiğiyle takas ve paylaşım içeren bir yolu yüksek düzeyde tercih ettikleri söylenebilir. Bu stile ait en yüksek maddenin “15-

Uzlaşmaya varılabilmesi için iş arkadaşlarımla görüşmelerde bulunurum.”

15.madde oluşu da yine bir diğer olumlu durum olarak değerlendirilebilir. Benzer olarak öğretmenler üzerinde araştırma yapan Özdemir (2018), Korkmaz (2013), Kılıç (2006), Gözler, Köksal, Gözler (2021) ve Cornille, vd. (1999) de öğretmenlerin uzlaşma stillerini yüksek buldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin çatışma yönetme stillerinin cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, cinsiyet değişkeninin, öğretmenlerin çatışma yönetme düzeylerin ve çatışma yönetme stillerini etkileyen bir değişken olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin çatışma yönetme stillerinin medeni durum değişkenine göre incelendiğinde, öğretmenlerin çatışma yönetme düzeylerini ve çatışma yönetme stillerinden ödün verme, hükmetme ve kaçınma stillerini etkileyen bir değişken olmadığı görülmektedir. Ancak medeni durum değişkeninin bütünleştirme ve uzlaşma stilleri için belirleyici bir değişken olduğu görülmektedir. Evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre bütünleştirme ve uzlaşma stillerini daha fazla tercih ettikleri sonucu çıkmaktadır.

Evli öğretmenlerin özel hayatlarında kurdukları dengenin uzlaşmacı bir tavır takınmalarında etkili olabileceği düşünülebilir. Benzer şekilde bekar öğretmenlerin ise daha kişisel özgürlüğü tercih ettiklerinden bu tercihlerinin uzlaşma ve bütünleştirme stillerini tercih etme eğilimlerini etkiliyor olabileceği düşünülebilir. Bunun yanında bazı toplumlardaki, toplumsal ve kültürel normların evli öğretmenler üzerinde oluşturduğu uzlaşmacı, bütünleştirici olmaları yönündeki beklentileri evli öğretmenlerin uzlaşma ve bütünleştirme stillerini tercih etme eğilimlerini etkiliyor olabilir (Rahim, 2001; Thomas, 2008). Bu etkinin bunlar gibi birçok etkileri olabilir. Öğretmenler üzerine çalışma yapan Özdemir (2018), Şener (2019) Yurdunkulu ve Oktay (2020) araştırma bulgularının aksine çatışma yönetme stilleri ile medeni durum arasında anlamlı bir farklılık tespit etmemişlerdir.

Öğretmenlerin çatışma yönetme stilleri, eğitim durumu değişkeni bakımından analiz edilmemiştir, çünkü gruplar arasındaki dağılım dengeli değildir.

Öğretmenlerin çatışma yönetme stilleri çalışma statüsü değişkenine göre incelendiğinde, çalışma statüsü değişkeninin öğretmenlerin genel çatışma yönetme düzeyleri ve çatışma yönetme stilleri değişkeni için belirleyici bir faktör olmadığı ortaya sonucu çıkmaktadır. Ancak sözleşmeli öğretmenlerin kadrolu öğretmenlere göre çatışma yönetme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna benzer olarak Özdemir (2018) çalışması da bulguları desteklemektedir.

Öğretmenlerin çatışma yönetme stilleri mesleki branş değişkenine göre incelendiğinde, mesleki branş değişkeninin bütünleştirme ve kaçınma stillerinde belirleyici bir değişken olduğu görülmektedir. Ancak genel çatışma yönetme düzeyi, uzlaşma, hükmetme ve ödün verme stilleri için belirleyici bir değişken olmadığı görülmektedir. İngilizce öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre çatışma yönetme düzeylerinin daha yüksek oluşu bu branş adına olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Benzer olarak Korkmaz (2013) da aynı sonuçları elde etmiştir.

Ayrıca Türkçe, matematik, beden eğitimi ve İngilizce öğretmenlerinin, güzel sanatlar öğretmenlerine göre, yine matematik ve İngilizce öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretmenlerine göre öte yandan matematik ve İngilizce öğretmenlerinin din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinde göre çatışma yönetme stillerinden bütünleştirme stilini daha yüksek oranda tercih ettikleri görülmektedir.

Bunun yanında sosyal bilgiler, Türkçe, matematik, güzel sanatlar, din kültürü ve ahlak bilgisi ve İngilizce öğretmenlerinin, fen ve bilişim teknolojileri öğretmenlerine göre çatışma yönetme stillerinden kaçınma stilini daha yüksek oranda tercih ettikleri söylenilebilir. Bu durum fen ve bilişim teknolojileri öğretmenleri adına olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Beşinci ve son alt amaca göre öğretmenlerin empatik düzeylerinin çatışma yönetme stilleri ilişkisi incelenmiş, elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ile bütünleştirme ve uzlaşma stilleri arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Burada empatik eğilim düzeyi artan öğretmenlerin çatışma yönetme düzeylerinin arttığı ve

bütünleştirme stili ile uzlaşma stillerini tercih etme düzeylerinin arttığı görülmektedir. Taşdemir (2022) de empatik eğilim düzeyi ile olumlu olarak değerlendirdiği uzlaşma ve bütünleştirme stilleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Buradan empatik eğilim düzeyi artan öğretmenlerin çatışmaya dair problemi çözmeye yatkınlık düzeyleri artmakta, iş birliğine ve farklılıkların yapıcı yönetimine daha fazla kendilerini açtıkları görülmektedir. Bu durumun empatinin örgüt içindeki önemini bir kez daha gözler önüne sermektedir.

Öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma yönetme düzeyleri arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edildiği görülmektedir. Söz konusu ilişki düzeyi düşük de olsa, empatinin öğretmenlerin çatışma yönetme süreçlerinde belirleyici bir rol aldığı görülmektedir. Empatik eğilimin çatışma yönetme düzeylerini güçlendirdiği değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ile olumsuz olarak değerlendirilebilecek olan çatışma yönetme stili olan kaçınma stili arasında düşük düzeyde negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buradan karşısındaki bireylerle empati kuramayan öğretmenlerin ya da empatik eğilim düzeyleri düşük öğretmenlerin kendilerine ve başkalarına düşük ilgi göstereceğini, çatışma durumunda sorumluluktan kaçacaklarını ve sürekli geri çekileceklerini göstermektedir. Benzer olarak Taşdemir (2022) de boşanma sürecinde bireyler üzerinde çalışma yapmış kendisinin de olumsuz olarak değerlendirdiği kaçınma stili ile empatik eğilim düzeyi arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit etmiştir.

Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına göre, “araştırmacılara” ve “uygulayıcılara” yönelik öneriler liste halinde aşağıda sunulmuştur.

Araştırmacılara yönelik öneriler. Araştırmanın sonuçlarına göre araştırmacılara yönelik öneriler şöyle sıralanabilir.

1. Ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlere yönelik yapılan bu çalışmanın diğer eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlere de yönelik (İlkokul, lise) yapılması önerilir.

2. Son dönemlerde empati ve çatışma yönetme üzerine yapılan çalışmalar artsa da yeterli olmadığı görülmektedir. Bu konu hakkında daha fazla çalışma yapılması önerilir.
3. Bu araştırma sadece Van ilinin Erciş İlçesindeki ortaokul öğretmenlerini kapsamaktadır. Ancak araştırma için daha fazla örneklem ve evren sayısına ulaşıp Türkiye’de görev yapan tüm öğretmenlerin empatik eğilim ve çatışma yönetme stilleri düzeyleri ile bu iki olgu arasındaki ilişkiye ait dinamiklerin tespit edilmesi önerilir.
4. Bu araştırma öğretmenlere yönelik yapılmış olup özellikle yöneticilere yönelik yapılması ve yöneticilerin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma yönetme stilleri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi önerilir.
5. Bu çalışmada empati ile çatışma yönetimi ilişkisi incelenmiştir. Bunun gibi empatinin öğretmen motivasyonu, algılanan okul iklimi, demokrasi ve adalet algısı vb. konularıyla olan ilişkisinin de araştırılması önerilir.
6. Yapılacak araştırmalarda daha ekonomik olacağından ve daha çok kişiye ulaşılacağından verilerin online platformlar üzerinden toplanması önerilir.
7. Yapılan çalışma sonuçlarına göre empatik eğilim düzeyinin çatışma yönetme stilleri üzerine belirleyici bir değişken olduğu görülmüştür. Bu durumun nitel araştırma teknikleri ile de araştırılması önerilir.

Uygulayıcılara yönelik öneriler. Araştırmanın sonuçlarına göre uygulayıcılara yönelik öneriler şöyle sıralanabilir:

1. Öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin iyi seviyede olduğu görülmüş olup empatik eğilim düzeyinin faydaları göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin empatik eğilim düzeyinin korunması ve çok iyi seviyelere çıkarılması için öğretmenlere yönelik özel eğitim programları, hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi önerilir
2. Öğretmenlerin çatışma yönetme düzeylerinin iyi seviyede olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin çatışma yönetme düzeylerinin daha da geliştirilip çok iyi seviyelere çıkarılması için öğretmenlere yönelik özel eğitim programları, iletişim eğitimleri ve hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenmesi önerilir.

3. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ile bütünleştirme ve uzlaşma stili arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Örgüt içinde çatışmalarını yönetimi noktasında empati ile ilgili tekniklerin kullanılması önerilir.



Kaynaklar

- Abiodun, A. R. (2014). Organizational conflicts: Causes, effects and remedies. *International Journal of Academic Research in Economics and Management Sciences*, 3(6), 118-120.
- Aytaç, M. (2014). *Yöneticilerin empatik eğilimleri stresle başa çıkma durumları ve çatışma yönetim stratejileri arasındaki ilişkinin araştırılması*. İstanbul Üsküdar Üniversitesi: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Akbalık, F. G. (2001). Çatışma Çözme Ölçeği'nin (Üniversite Öğrencileri Formu) Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 2(16), 7-13.
- Çakır, E. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri çatışma çözme davranışları arasındaki ilişki*. İstanbul Okan Üniversitesi: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Gözler, A., Vd. (2021). İngilizce öğretmenlerinin çatışma yoğunluğu nedenleri ve çatışma çözme stratejileri. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, 2(1), 17-33.
- Akbaş, B., Temiz, G. (2015). 60-66 Aylık Çocukların Empati Beceri Düzeylerinin Anne Empati Beceri Düzeyi Açısından İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 5, Sayı 2*. 106-112
- Akçay, C., Çoruk, A. (2012). Çalışma Yaşamında Duygular ve Yönetimi: Kavramsal Bir İnceleme. *Eğitimde Politika Analizi*, 1(1), 3-25.
- Akkirman, A. D. (1998). Etkin çatışma yönetimi ve müdahale stratejileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13 (2), 1-11.
- Akkoyun, F. (1982). Empatik Anlayış Üzerine. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences. (JFES)*, 15(2).63-69.
- Alçay, U. (2009). *Farklı Okul Türlerinde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Empatik Beceriler Açısından Karşılaştırılması*. Yeditepe Üniversitesi: Yayınlanmış yüksek lisans tezi.
- Alver, B. (1998). *Bireylerin Uyum Düzeyleri ile Empatik Becerileri Arasındaki İlişkiler*. Atatürk Üniversitesi: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Aragno A. (2008). The language of empathy: an analysis of its constitution, development, and role in psychoanalytic listening. *J Am Psychoanal Assoc.* 56(3).713-40.
- Arslan, Y. (2016). Kim Daha İyi Empati Kuruyor -Empati Üzerine Mikro Bir Sosyolojik Araştırma. *Batman Üniversitesi, Yaşam Bilimleri Dergisi*, 6(2/1),51-64.
- Arslanoğlu, C. (2012). *Farklı bölümlerde öğrenim gören beden eğitimi ve spor yüksek okulu öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ve saldırganlık ilişkisinin incelenmesi*. Gazi Üniversitesi: Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Banner, D. K. (1995). *Conflict resolution: A recontextualization*. Leadership & Organization Development Journal, 16(1), 31–34.
- Basch M.F. (1983). Empathic understanding: a review of the concept and some theoretical considerations. *Journal Am Psychoanal Assoc.* 31(1).101-126.
- Bayraktar, H. V., Uygur, M. (2021). Öğretmenlerin Empatik Eğilimleri ile Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (88), 199-224.
- Bedir, D. (2008). *Erken çocukluk döneminde çatışma çözme becerisi hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve çatışma çözme beceri ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Çanakkale On Mart Üniversitesi: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Bilgiç, S. (2009). *İlköğretim Öğrencilerinde Okul Yaşam Kalitesi Algısının Arkadaşlara Bağlılık ve Empatik Sınıf Atmosferi Değişkenleriyle İlişkisinin İncelenmesi*. Çukurova Üniversitesi: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Bošnjaković, J., Radionov, T. (2018). Empathy: Concepts, Theories and Neuroscientific Basis. Alcoholism and Psychiatry Research. *Journal on Psychiatric Research and Addictions*, 54(2), 123–150.
- Morris-Rothschild, B.K., Brassard, M. R. (2006). Teachers' conflict management styles: The role of attachment styles and classroom management efficacy. *Journal of school psychology*, 44(2), 105-121.
- Buchheimer, A. (1963). The Development Of Ideas About Empathy. *Journal of Counseling Psychology*, 10(1), 61–70.

- Bursalioğlu, Z. (2015). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analiz El Kitabı (27. Baskı)*. Ankara: PEGEM Yayınları.
- Brunel, M. L., Dupuy-Walker, L., Schneider, M. (1989). Teachers' predictive capacity and empathy in relation to children's self-concept. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 226-241.
- Celep, C. (1992). İlkokullarda yönetici-öğretmen iletişimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (8), 301-316.
- Cloke, K., Goldsmith, J. (2021). *Çatışma Yönetimi*. (Çev. Elif Ayşe DOĞAN). İstanbul: BPC Yayıncılık.
- Cooper, B. (2004). Empathy, Interaction and Caring: Teachers' Roles in a Constrained Environment. *Pastoral Care in Education*, 22(3), 12–21.
- Cornille, T. A., Pestle, R. E., Vanwy, R. W. (1999). Teachers' conflict Management Styles With Peers And Students' parents. *International Journal of Conflict Management*, 10(1), 69-79.
- Cuff, B. M. P., Brown, S. J., Taylor, L., Howat, D. J. (2016). Empathy: A review of the concept. *Emotion Review*, 8(2), 144– 153
- Çankaya, G., Ergin, H. (2015). Çocukların oyunlara göre empati ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*. 283-297
- Çetinkaya, A. Ş. (2019). *Örgütlerde Monotonluğun Sinizme Etkisi*. Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi, 67-78.
- Çoruk, A. (2012). *Yönetim Çerçevesindeki Bölünmenin Duygu Ekonomisinin Büyümesi*. Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi: Yayımlanmamış Doktora Tezi.

- Davis, C. M. (1990). What Is Empathy, and Can Empathy Be Taught? *Physical Therapy*, 70(11), 707–711.
- Derman, S., Bağ, V. (2021). Kişilerarası İlişkilerde Empati: İnsanın Manevi Dünyası ile Empati Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *International Journal of Social and Economic Sciences E-ISSN: 2667-4904* 11(1). 1-11.
- DeVignemont F, Singer T. (2006). The empathic brain: how, when and why? *Trends Cogn Sci.*;10(10):435-441.
- Durakoğlu, A., Gökęearsan, ř. (2010). Lise Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyinin Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi. *Education Sciences*, 5(3), 354-364.
- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin Yeni Bir Modele Dayanılarak Ölçülmesi ve Psikodrama ile Geliştirilmesi. *Ankara University Journal Of Faculty Of Educational Sciences (JFES)*, 21 (1), 155-190.
- Dökmen, Ü. (2005). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem yayınları 31. Baskı.
- Dumlu, N.N., Kırall, E. (2016). *Çatışmayı Nasıl Yönetiriz*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dymond, R. F. (1949). A scale for the measurement of empathic ability. *Journal of consulting psychology*, 13(2), 127-133
- Eisenberg, N. (1990). Empathy: Conceptualization, measurement and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion*, 14, 131-149.
- Eisenberg, N., Morris, A.S. (2001). The origins and social significance of empathy-related responding: A review of empathy and moral development: Implications for caring and justice by M. L. Hoffman. *Social Justice Research*, 14(1), 95–120.
- Elikesik, M., Alım, M. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin empatik becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 167-180.
- Ersoy, E., Köşger, F. (2016). Empati: Tanımı ve Önemi / Empathy: Definition And Its Importance. *Osmangazi Tıp Dergisi*. 2016; 38(2). 9-17.

- Fisher, R. (2000). Sources of conflict and methods of conflict resolution. *International Peace and Conflict Resolution, School of International Service, The American University, 1965, 1-6.*
- Fleetwood, K. L. (1987). *The conflict management styles and strategies of educational managers*. Delawere University of Delaware: Unpublished Master's Thesis
- Folarin, S. F. (2013). *Types and causes of conflict*. S. Folarin, *Readings in Peace and Conflict Studies*, 13-25.
- Gerzon, M. (2021). Çatışma Sıcak mı Yoksa Soğuk Mu? (Ed. Mark Gerzon). *Duygusal Zeka Çatışma ve İletişim*. (Çev. Taner GEZER). İstanbul: Optimist Yayın Gurubu.
- Gladstein, G. A. (1984). The historical roots of contemporary empathy research. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 20(1), 38–59.
- Goleman, D. (2022). *Empati*. (Çev. Levent GÖKTEM). İstanbul: Optimist Yayın Grubu.
- Gruen, A. (2012). *Empatinin Yitimi Kayıtsızlık Politikası Üzerine*. (Çev. İlknur İGAN). İstanbul: Çitlembik Yayınları.
- Gümüşeli, A.İ. (1994). *İzmir Ortaöğretim Okulları Yöneticilerinin Öğretmenlerle Aralarındaki Çatışmaları Yönetme Biçimleri*. Ankara Üniversitesi: Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Gündoğdu, R. (2010). 9. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme, öfke ve saldırganlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (3). 257-275
- Gürsel, H.E. (2016) *Branş Öğretmenlerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Avcılar Örneği)* İstanbul Aydın Üniversitesi: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Hasgöl, E. (2018). *Empati Eğitim Programının Huzurevi Çalışanlarının Empati Becerileri ve Yaşlı Ayrımcılığına Yönelik Tutumları Üzerine Etkisi: Kastamonu, Tosya Örneği*. Ankara Üniversitesi: Yayınlanmamış Doktora Tezi.

- Hatfield, E., Cacioppo, J. T., Rapson, R. L. (1993). Emotional contagion. *Current directions in psychological science*, 2(3), 96-100.
- Hein, M. (2022). *Empati Ne Hissettiğini Anlıyorum*. (Çev.Figen Sile Kösebay). İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Hoffman, M. L. (2001). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
- Howe, D. (2018). *Empati*. (Çev. Kardelen Damla BAŞARAN). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Kabapınar, Y., Tabak, E., Yavuz, B. (2019). Öğrencilerde Empati Becerisini Geliştirme Temelli Bir Teknik Olarak Görsel Öykü: Örnek Uygulamalar. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(2), 58-80.
- Karagöz, Y. (2021). *SPSS ve AMOS 24 Uygulamalı İstatistiksel Analizler, 3. Baskı*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara. Nobel Akademi Yayınları.
- Karip, E. (2022). *Çatışma Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kavalcı, Z. (2001). *Çatışma çözme becerileri eğitimi programının üniversite öğrencilerinin çatışma çözme biçimleri üzerine etkisi*. Hacettepe Üniversitesi: Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Kayacı, E. (2021). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin empati eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kocatepe İslami İlimler Dergisi*, 4(1), 122-137.
- Keçicioğlu, Y. (2020). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma çözme becerilerinin incelenmesi (Bursa ili örneği)*. Bursa Uludağ Üniversitesi: Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Kılınç, Ş., Sözer, M. A. (2022). Empatik Eğilim Ölçeği: Geliştirilmesi, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 133-149.

- Koçak, Z. K. Aktaş, M. A. (2019). Çatışma ve Çatışma Yönetimi Kavramlarına Güncel Bir Bakış. *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Kapadokya Sosyal Bilimler Öğrenci Kongresi Özel Sayısı*, 130-137.
- Korkmaz, A. (2013). *İlkokul Ve Ortaokul Öğretmenlerinin Çatışma Yönetimi Stratejileri Ve İş Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. İzmir Okan Üniversitesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kılıç, S. (2006). *Özel Okul Öğretmenlerinin Çatışma Yaklaşımları ile Çatışmayı Yönetme Stilleri*. İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Krznaric, R. (2015). *Bir Devrimin El Kitabı Empati*. İstanbul: Nail Kitabevi Yayınları.
- Madalina, O. (2016). Conflict Management, A New Challenge. *Procedia Economics And Finance*, 39, 807-814.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2024). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2022/2023*. [https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=508]. Erişim Tarihi: 21/03/2024
- Mead, G. H., Schubert, C. (1999). *Mind Self and Society*. London: The University Of Chicago Press
- Medina, F. J., Dorado, M. A., Munduate, L., Martínez, I., Cisneros, I. F. (2002). Types Of Conflict And Personal And Organizational Consequences. In Comunicación Presentada A La Internacional Association For Conflict *Management Conference*. 1-18
- Meissner, W.W. (2010) Some Notes On The Epistemology Of Empathy. *Psychoanal* ;79(2). 42-169.
- Mozakoğlu, M. (2015). Öğretmen Olumlu Sınıf Ortamı ve Empati. (ed. Yücel KEBAPINAR). *Empatiyle Gelişmek Empatiyi Geliştirmek: Çocuk ve Empati*. Ankara. Pegem Yayıncılık

- Mutlu, O., Şentürk, E., Zorba, E. (2014). Üniversite Öğrencisi Tenisçilerde Empatik Eğilim ve İletişim Becerisi. *International Journal of Sport Culture and Science*, 2(Special Issue 1), 129-137.
- Önder, A. (2015). Çocukta Empatinin Gelişimi. (ed. Yücel KEBAPINAR). *Empatiyle Gelişmek Empatiyi Geliştirmek: Çocuk ve Empati*. Ankara. Pegem Yayıncılık.
- Özalp, İ. (1989). Örgütlerde Çatışma. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 81-114.
- Özbay, Y., Şahin, M. (2000). Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19).104-113
- Özbek, M. (2005). İnsan İlişkilerinde Empatinin Yeri ve Önemi. *Journal of Social Policy Conferences*, 0(49). İstanbul Üniversitesi.
- Özkan, P. (2023). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Duygusal Zeka ve Empatik Eğilim Düzeylerinin incelenmesi*. Balıkesir Üniversitesi: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Özdemir, N. (2018). Okullarda öğretmenlerin yaşadığı çatışma ve çatışma yönetim stilleri. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 42(2), 93-116.
- Pişkin, M. (1989). Empati, Kaygı ve Çatışma Eğilimi Arasındaki İlişki. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 22 (2), 775-784.
- Rahim, M.A. (2001). *Managing Conflict In Organizations*. London: Quarum Book.
- Rahim, M.A. (2002). Toward A Theory Of Managing Organizational Conflict. *International Journal of Conflict Management*, 13(3), 206–235.
- Rehber, E. Atıcı, M. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarının incelenmesi. *Çukurova üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi* ,18(1), 323342.

- Rogers, C. R. (1983). Empatik Olmak, Değeri Anlaşılmamış Bir Varoluş Şeklidir. (Çev. Füsün AKKOYUN). *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. (JFES)*, 16(1), 103-124.
- Roman, K. (2015). *Bir Devrimin El Kitabı Empati*. İstanbul: Nail Kitabevi.
- Rumble, A. C., Van Lange, P. A., Parks, C. D. (2010). The benefits of empathy: When empathy may sustain cooperation in social dilemmas. *European Journal of Social Psychology*, 40(5), 856-866.
- Rutsch E. (2019). *Empatiyi Geliştirme Rehberi*. (Çev. Ergün Hasgöl). İstanbul: Yeni İnsan Yayın Evi.
- Salı, G. (2012). Erken Çocukluk Döneminde Empati Gelişimi ve Ailenin Rolü. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 63-92.
- Saygılı, G., Kırıktaş, H., Gülsoy, HT. (2015). Bazı Değişkenlere Göre Öğretmenlerin Empatik Eğilim Düzeyleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 73.
- Smith, A. (2006). Cognitive empathy and emotional empathy in human behavior and evolution. *The Psychological Record*, 56(1), 3-21.
- Şahin, A. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin kişiler arası iletişim becerileri ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(188), 125-143.
- Şahin, A., Emni, F. T., Ünsal, Ö. (2006). Çatışma Yönetimi Yöntemleri ve Hastane Örgütlerinde Bir Uygulama. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15), 553-568.
- Şekerci, H., Yılmaz, F. (2021). The Role of Respectful Behaviour in the Relationship between Empathetic Tendencies and Conflict Resolution in Primary School Students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 93, 73-94.
- Şener, E.K. (2019). *İlkokul ve Ortaokullarda Görevli Öğretmenlerin Çatışma Çözme Stilleri, İş ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Tabachnick and Fidell, (2013). *B.G. Tabachnick, L.S. Fidell Using Multivariate Statistics (sixth ed.)* Pearson, Boston.
- Tanhan, F., Kasap, S., Hasan, F., Ünsal, F. (2022). Development of Teacher Empathy Scale: A study of validity and reliability. *Humanistic Perspective*, 4(3), 493-511.
- Tidström, A. (2009). Causes of conflict in intercompetitor cooperation. *Journal of Business & Industrial Marketing*, 24(7), 506-518.
- Thomas, K. W. (2008). Thomas-kilman conflict mode. *TKI Profile and Interpretive Report*, 1(11).
- Töremen, F. Ersözlü, A. (2010). *Eğitim Örgütlerinde Sosyal Sermaye ve Yönetimi*. İstanbul: İdeal Kültür ve Yayıncılık.
- Taşdemir, M. (2022). *Boşanma Sürecindeki Bireylerin Empatik Eğilim Düzeyleri ve Çatışma Çözme Stilllerinin İncelenmesi*. Ordu Üniversitesi: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Tuncay, A. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin aile hayatı çocuk yetiştirme tutumlar öğrenci kontrol eğilimleri ve empatik eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yeditepe Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri (2024). *Kuruntu*. [<https://sozluk.gov.tr/>] Erişim Tarihi: 06.01.2024
- Türk, C.S. (2023). *Beden Eğitimi Öğretmenleri ile Antrenörlerin Empatik Eğilim ve Liderlik Yönelimlerinin İncelenmesi (Samsun İli Örneği)*. Amasya Üniversitesi: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- Türk, F. (2018). An Examination of Empathic Tendency, Self-Regulation and Self-Efficacy as Predictors of Conflict Resolution Skills in Adolescents. *Universal Journal of Educational Research*, 6(5), 994-1004.
- Uğurlu, C. T. (2013). Öğretmenlerin iletişim becerisi ve empatik eğilim davranışlarının çocuk sevmeye düzeyleri üzerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 51-61.
- Ural, A. (2021). *Örgütsel Çatışmanın Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Uygar, M. (2021). *Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Empatik Eğilimleri ile Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi*. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Ünal, C. (1972). İnsanları Anlama Kabiliyeti. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 5 (3), 71-93.
- Verducci, S. (2000). A Conceptual History Of Empathy And A Question It Raises For Moral Education. *Educational Theory*, 50(1), 63–80.
- Walter, H. (2012). Social cognitive neuroscience of empathy: Concepts, circuits, and genes. *Emotion Review*, 4(1), 9-17.
- Yıkmış, S. (2020). Türkiye Türkçesinde Empati Dili (Söylem Çözümlemesi). *Dede Korkut Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 9/21, s. 39-62.
- Yılmaz Bingöl, T., Uysal, R. (2015). Empati geliştirme grup rehberliği programının ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin empati düzeylerine etkisi. *İlköğretim Online*, 14(2), 430-437.
- Yılmaz, İ., Akyel, Y. (2008). Beden eğitimi öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 9, Sayı 3, (2008), (27-33)*
- Yurdunkulu, A., ve Oktay, A. (2020). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çatışma Durumları ve Çatışma Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi (Düzce-Merkez Örneği). *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 285-302.
- Yüksel, A. (2004). Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi. *Eğitim Fakültesi Dergisi XVII (2), 2004, 341-354*.
- Yüksel, A. (2015). Kavram, Kapsam ve Tarihsel Gelişim Bağlamında Empati. (ed. Yücel KEBAPINAR). *Empatiyle Gelişmek Empatiyi Geliştirmek: Çocuk ve Empati*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

EK-A: Etik Komisyonu Onay Bildirimi

	T.C. VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİ YAYIN ETİK KURUL BAŞKANLIĞI ETİK KURUL KARARLARI
TOPLANTI TARİHİ: 23.11.2023 OTURUM SAYISI: 2023/28 TOPLANTIDA ALINAN KARAR SAYISI: 24	
Sayfa: 07/24	

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Yayın Etik Kurulu’nun 23.11.2023 tarihinde saat 14.00’da Prof. Dr. Orhan DENİZ başkanlığında online yapmış olduğu toplantıda aşağıdaki karar/kararları almıştır:

KARAR NO 2023/28-07. Danışmanlığını, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. öğretim üyesi Prof. Dr. Halil IŞIK’ın yapmış olduğu, yüksek lisans öğrencisi Zafer KARAHAN’a ait, “Öğretmenlerin Empatik Eğilim Düzeyleri ile Çatışma Çözme Stilleri Arasındaki İlişki” adlı tez çalışmasında kullanılacak olan ölçekler incelenmiş olup, söz konusu araçların ilgili kişilere uygulanmasında Sosyal ve Beşeri Etik Kuralları ve İlkeleri çerçevesinde herhangi bir sakınca olmadığına toplantıya katılan üyelerin oy birliğiyle karar verilmiştir.

	BAŞKAN Prof. Dr. Orhan DENİZ Edebiyat Fakültesi	
ÜYE Prof. Dr. Mehmet Şirin ÇINAR İlahiyat Fakültesi	ÜYE Prof. Dr. Gülsen BAŞ Edebiyat Fakültesi	ÜYE Prof. Dr. Zafer KANBEROĞLU İktisadi ve İd. Bil. Fakültesi
ÜYE Prof. Dr. Zihni MEREY Eğitim Fakültesi	ÜYE Prof. Dr. Murat ÜNAL Eğitim Fakültesi	ÜYE Prof. Dr. Mehmet Akif ARVAS İktisadi ve İd. Bil. Fakültesi

EK-B: Etik Beyanı

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

Beyan ederim.

03/05/2024

Zafer KARAHAN

EK-C: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

	VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimler Enstitüsü
LİSANSÜSTÜ TEZ ORJİNALLİK RAPORU	
VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimler Enstitüsü	
03/05/2024	
Tez Başlığı/ Konusu	
Öğretmenlerin Empatik Eğilim Düzeyleri ile Çatışma Yönetme Stilleri Arasındaki İlişki	
Yukarıda başlığı/konusu belirlenen tez çalışmamın Kapak sayfası, Giriş, Ana bölümler ve Sonuç bölümlerinden oluşan toplam 128 sayfalık kısmına ilişkin, 02/04/2024 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından turnitin intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 10 (on) dur.	
Uygulanan Filtreler Aşağıda Verilmiştir:	
- Kabul ve onay sayfası hariç, - Teşekkür hariç, - İçindekiler hariç, - Simge ve kısaltmalar hariç, - Gereç ve yöntemler hariç, - Kaynakça hariç, - Alıntılar hariç, - Tezden çıkan yayınlar hariç, - 7 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç (Limit match size to 7 words)	
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Lisansüstü Tez Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılmasına İlişkin Yönergeyi İnceledim ve bu yönergede belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içemediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.	
Gereğini bilgilerinize arz ederim.	
03/05/2024 Zafer KARAHAN Adı, Soyadı, İmza	
Adı Soyadı	: Zafer KARAHAN
Anabilim Dalı	: Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Bilim Dalı	: Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Bilim Dalı
Statüsü	: Y. Lisans (x) Doktora ()
DANIŞMAN	ENSTİTÜ ONAYI
Prof.Dr. Halil IŞIK	UY GUNDUR
03/05/2024	.../.../20...
	Refik GÜRBÜZKOL Enstitü Sekreteri

EK-D: Veri Toplama Araçları

Değerli Katılımcı; “Öğretmenlerin Empatik Eğilimleri ile Çatışma Çözme Stilleri Arasındaki İlişki” konulu bilimsel bir araştırma kapsamında sizlerin görüşlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Görüşlerinizi almak üzere 3 bölümden oluşan veri toplama aracı geliştirilmiştir. I. Bölümde kişisel özelliklerinize uygun seçeneği, II. Bölümde empatik eğilim ile ilgili maddelerden size uygun olan seçeneği, III. Bölümde ise örgütsel çatışma ile ilgili maddelerden size uygun seçeneği işaretleyiniz. Ölçekten elde edilecek bilgiler sadece bilimsel çalışma amacıyla kullanılacaktır. Çalışmaya vereceğiniz içten cevaplar araştırmanın değerini arttıracaktır. Maddeleri cevaplarken göstereceğiniz özen ve gayretten dolayı teşekkürlerimi sunarım. Saygılarımla...

Zafer KARAHAN
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Bilim Dalı Öğrencisi

BÖLÜM I: KİŞİSEL BİLGİLER

- 1.Cinsiyetiniz..... 2. Medeni haliniz.....
3.Eğitim durumunuz..... 4. Mesleki kıdeminiz.....
5. Mesleki branşınız.....

BÖLÜM II. EMPATİK EĞİLİM ÖLÇEĞİ

Lütfen ölçek maddelerinin karşısındaki size uygun seçeneği yandaki kriterlere göre işaretleyiniz (x)		TAMAMEN UYGUN : (5) OLDUKÇA UYGUN : (4) KARARSIZLIK : (3) OLDUKÇA AYKIRI : (2) TAMAMEN AYKIRI : (1)				
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	Çok sayıda dostum var.	()	()	()	()	()
2	*****	()	()	()	()	()
3	*****	()	()	()	()	()
4	*****	()	()	()	()	()
5	*****	()	()	()	()	()
6	*****	()	()	()	()	()
7	*****	()	()	()	()	()
8	*****	()	()	()	()	()
9	Çevremde çok sevilen insanım.	()	()	()	()	()
10	*****	()	()	()	()	()
11	*****	()	()	()	()	()
12	*****	()	()	()	()	()
13	*****	()	()	()	()	()
14	*****	()	()	()	()	()
15	*****	()	()	()	()	()
16	*****	()	()	()	()	()
17	*****	()	()	()	()	()
18	*****	()	()	()	()	()
19	*****	()	()	()	()	()
20	Genellikle keyfim yerindedir.	()	()	()	()	()

III. BÖLÜM: ÖRGÜTSEL ÇATIŞMA ÖLÇEĞİ (ÖÇÖ)

Lütfen ölçek maddelerinin karşısındaki size uygun seçeneği yandaki kriterlere göre işaretleyiniz (x)

Her zaman : (5)
Çoğu zaman : (4)
Bazen : (3)
Nadiren : (2)
Hiçbir zaman : (1)

		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	*****	()	()	()	()	()
2	*****	()	()	()	()	()
3	*****	()	()	()	()	()
4	*****	()	()	()	()	()
5	*****	()	()	()	()	()
6	*****	()	()	()	()	()
7	*****	()	()	()	()	()
8	Fikirlerimi kabul ettirmek için etkim kullanırım.	()	()	()	()	()
9	*****	()	()	()	()	()
10	*****	()	()	()	()	()
11	*****	()	()	()	()	()
12	*****	()	()	()	()	()
13	*****	()	()	()	()	()
14	Anlaşmazlıklarda tıkanmayı gidermek için bir orta yol öneririm.	()	()	()	()	()
15	*****	()	()	()	()	()
16	*****	()	()	()	()	()
17	*****	()	()	()	()	()
18	*****	()	()	()	()	()
19	*****	()	()	()	()	()
20	*****	()	()	()	()	()
21	*****	()	()	()	()	()
22	*****	()	()	()	()	()
23	*****	()	()	()	()	()
24	*****	()	()	()	()	()
25	*****	()	()	()	()	()
26	*****	()	()	()	()	()
27	*****	()	()	()	()	()
28	*****	()	()	()	()	()

*Alınan izin gereğince ölçek maddelerinin yalnızca iki tanesi paylaşılmıştır.

EK-F: Veri Toplama İzni



T.C.
VAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-70562350-605.01-93397361
Konu : Zafer KARAHAN' ın Veri Toplama
Talebi

02.01.2024

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Zafer KARAHAN' ın "Öğretmenlerin Empatik Eğilim Düzeyleri ile Çatışma Çözme Stilleri Arasındaki İlişki" konulu tez çalışmasını yapabilmesi ile ilgili izin talebi, Araştırma İnceleme Komisyonumuz tarafından incelenmiştir.

Söz konusu tez çalışmasının, Erciş İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü bünyesindeki Resmi Ortaokul ve Resmi Yatılı Bölge okullardan veri toplamak için, derslerin aksatılmaması kaydıyla ve gönüllülük esasına göre yapılması, komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Harun KUTLU
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
Nevzat TAŞDEMİR
İl Millî Eğitim Müdür V.

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : A Gazi Mah İskele Cad.No:226 65040 Tuşba/VAN
Telefon No : 0 (432) 222 41 62
E-Posta :
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Süddik BEKTAŞ Strateji-Arge Birimi (Dahili 319)
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi : www.van.mem.gov.tr Faks:4322224161
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden cc05-2ffd-3d65-b6bf-19dc kodu ile teyit edilebilir.



EK-G: Ölçek Sahiplerinden Alınan İzinlere Dair Mailler



Gmail

Zafer KARAHAN ·

Empatik eğilim Ölçeği

2 ileti

8 Mayıs 2023 11:13

değerli hocam merhabalar ben yüzüncü yıl üniversitesi Eğitim Bilimleri enstitüsü'nde eğitim yönetimi dalında yüksek lisans yapıyorum, izniniz olursa geliştirmiş olduğunuz empatik eğilim ölçeğini tezimde kullanmak istiyorum .

saygılarımla

zafer KARAHAN

8 Mayıs 2023 11:45

Merhaba Zafer Bey,

Kaynak göstererek ölçeği çalışmalarnızda kullanmanızda sakınca yoktur.

İyi çalışmalar

Prof.Dr.Üstün Dökmen

Neslihan Cingi <

> şunları yazdı (8 May 2023 11:18):

İyi çalışmalar.

[Alıntılanan metin gizlendi]



Zafer KARAHAN

Çatışma Çözme Stilleri Ölçeği

2 ileti

Zafer KARAHAN <

21 Mayıs 2023 23:17

Değerli Hocam merhaba. Ben Yüzüncü Yıl Üniversitesinde Eğitim Yönetimi Dalında tezli yüksek lisans yapıyorum. İsmim Zafer KARAHAN. "Öğretmenlerin Empatik Eğilimleri ile Çatışma Çözme Stilleri Arasındaki İlişki" adlı tezimde Türkçeye çevirmiş olduğunuz "Çatışma Çözme Stilleri Ölçeğini" izniniz olursa etik kurallara da uyarak kullanmak istiyorum.

Saygılarımla...

Zafer KARAHAN

Ali İlker Gümüşeli <
Alıcı: Zafer KARAH

23 Mayıs 2023 18:07

Sayın Zafer Karahan,

Orijinali M. Afzalur Rahim tarafından geliştirilen ve yazarın izniyle tarafımdan Türkçe'ye uyarlanan kısa adı ROCI II olan Örgütsel Çatışma Yönetimi Stilleri ölçeğinin yirmisekiz (28) maddeli kısa formunu, aracın geliştirilme ve kullanıma amacına aykırı ekler ve değişiklikler yapmaksızın ve ticari amaç gütmeksizin lisansüstü tez çalışmanızda veri toplamak için, bilimsel araştırmalarda atfı yapma kurallarına uygun bir biçimde atfı yaparak kullanabilirsiniz.

Bu izin sadece ölçeğin kopyasının araştırma katılımcılarına cevaplamak üzere verilmesini, ancak tez raporunda ölçeğin sadece her stilden 1 maddesini örnek olarak yayımlanmasını içermekte, bunun dışında hiçbir taahhüt içermemektedir.

Başarılar Dilerim,

Prof. Dr. Ali İlker Gümüşeli

Not: Ölçeği YÖK tarafından yayınlanmış tezimde bulabilirsiniz.

Aşamalı Empati Sınıflandırması şekil kullanım izni talebi

2 ileti

Zafer KARAHAN

29 Aralık 2023 00:28

Alıcı: akz

Değerli hocam merhaba,

İsmim Zafer KARAHAN, VAN YYÜ'de eğitim yönetimi alanında yüksek lisans öğrenciyim. 2005 yılına ait 31. baskı olan "İletişim Çatışmaları ve Empati" adlı kitabınızın sayfa 152'deki "aşamalı empati sınıflaması" isimli şekil 26'yı izniniz olursa etik ilkelere uyarak (atıfta bulunarak) "Öğretmenlerin Empatik Eğilim Düzeyleri ile Çatışma Çözme Stilleri Arasındaki İlişki" isimli yüksek lisans tezimde kullanmak istiyorum. Onayınıza dair geri dönüş sağlarsanız çok sevinirim.

Saygılarımla...

--

Zafer KARAHAN

Ulupamir şehit Turatbeg Gürocak İlk ve Ortaokulu Müdürü
Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

Ebrueroglu Yandex

3 Ocak 2024 12:57

Alıcı:

Zafer Bey merhaba,

Kaynak göstererek ölçeği çalışmalarınızda kullanmanızda sakınca yoktur.

İyi çalışmalar

Prof.Dr. Üstün Dökmen

Üstün Dökmen Akademi <

> şunları yazdı (29 Ara 2023 09:16):

----- İletilen İleti -----

Konu:Aşamalı Empati Sınıflandırması şekil kullanım izni talebi**Tarih:**Fri, 29 Dec 2023 00:28:39 +0300**Kimden:**Zafer KARAHAN**Kime:**

[Alıntılanan metin gizlendi]