

Üniversite Öğrencilerinin Sınıf İçİ Çatışma Yaşama Nedenlerinin Ölçülmesine Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması ve Uygulaması

*Türkan ARGON**

Öz

Bu çalışma, üniversite öğrencilerine yönelik “Sınıf İçİ Çatışma Yaşama Nedenleri Ölçeği” geliştirmek ve geliştirilen ölçek aracılığıyla üniversite öğrencilerinin sınıf içİ çatışma yaşama nedenlerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğı açımlayıcı faktör analizi ile test edilmiştir, faktör analizi sonucunda ölçeğin sekiz faktörlü olduğı saptanmıştır. Sınıf İçİ Çatışma Yaşama Nedenleri Ölçeği'nin, birinci faktörü dokuz, ikinci faktörü sekiz, üçüncü faktörü yedi, dörd, beş ve altıncı faktörleri dört, yedi ve sekizinci faktörleri ise üçer maddeden oluşmaktadır. Belirlenen faktörlerin içerdikleri madde yapılarının incelenmesinden sonra faktörler öğretmenin öğrenciye değer vermesi, öğretmenin öğrenme-öğretme ortamı becerileri, öğrenci davranışları, öğretmenin iletişim becerileri, öğrenci kişilik özellikleri, öğretmenin adaletli davranması, öğretmenin yanlı davranması ve öğretmenin sınıf kurallarına uyma davranışı biçiminde isimlendirilmiştir. Her bir faktör ve ölçeğin bütününe yönelik Cronbach alfa güvenilirlik kat sayıları faktör sırasına göre ,91; ,90; ,84; ,87; ,82; ,85; ,77; ,63 ve ,95'dir. Ölçek geliştirildikten sonra eğitim fakültesindeki 350 öğrenci üzerinde asıl uygulaması yapılmıştır. Öğrenci görüşlerine göre sınıfta oluşan çatışma nedenleri aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar göz önüne alınarak değerlendirilmiş, görüşlerin kişisel değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için, t Testi, tek yönlü varyans analizi ve Scheffe Testi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucu, cinsiyet ve bölüm değişkenine göre öğrenci algılarında anlamlı fark ortaya çıkarken, sınıf değişkeninde anlamlı fark ortaya çıkmamıştır.

Anahtar Kelimeler

Çatışma, Çatışma Nedenleri, Üniversite, Ölçek Geliştirme.

* Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi.

Yrd. Doç. Dr. Türkan ARGON

Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı.
14280 Gölköy / Bolu.

Elektronik Posta: turkanargon@hotmail.com; argon_t@ibu.edu.tr

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler

- Argon, T.** ve Kösterelioğlu, M. A. (2009, Mayıs). Akademisyenlerin akademik iletişim düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Paper presented at The First International Congress Of Educational Research, *Congress Programme & Abstracts of Presentations*, Çanakkale, Türkiye. s. 126.
- Argon, T.** ve Özçelik, N. (2008). İlköğretim okulu yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri. *Meb-met Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(16), 70-89.
- Argon, T.** ve Akaya, M. (2008). Ebeveynlerin okul öncesi eğitime ve okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik görüşleri. *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (2), 413-430.
- Argon, T.** ve Ateş, H. (2007). İlköğretim okulu birinci kademe öğretmenlerini etkileyen stres faktörleri. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 51-60.
- Argon, T.** ve Eren, A. (2004). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Nobel Basım Yayın.
- Argon, T.** (2004). İlköğretim kurumlarındaki yöneticilerin liderlik ve yöneticilik özelliklerine ilişkin görüşleri. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(7), 81-98.
- Argon, T.** (2003). Personel yönetiminden insan kaynakları yönetimine "insan" faktörü. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 25-39.
- Argon, T.** (2002). Kalkınma planlarında insangücü ve istihdam politikaları. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 47-65.

Üniversite Öğrencilerinin Sınıf İçi Çatışma Yaşama Nedenlerinin Ölçülmesine Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması ve Uygulaması

Türkan ARGON

Çatışma, sosyal bir varlık olan insanın toplumla etkileşimi sırasında yaşadığı ve ilişkilerini olumlu ya da olumsuz etkileyebilen, farklı zaman ve mekânlarda değişik şekillerde karşılaşılan ve kullanılan bir kavramdır. Anlam itibarıyla olumsuz bir durum olarak algılansa da günümüzde kurumsal ve kişisel gelişim aracı olarak da görülmektedir (Gray ve Stark, 1984). Eğitim, yönetim, psikoloji, ekonomi gibi pek çok bilim alanının temel konularından biri olmuş; nedenleri ve çözümüne yönelik pek çok araştırma yapılmıştır. Bu bakımdan çatışma kavramının içeriğine yönelik pek çok tanım ve açıklama bulunmaktadır. Çatışma, kişi ya da grubun bir başka kişi ya da grubun amaçlarına ulaşmasını engellemek üzere kasten planladığı davranış (Taştan, 2005) olup çeşitli kaynaklardan doğan anlaşmazlık, uyumsuzluk, zıtlama veya birbirine ters düşme (Asunakutlu ve Safran, 2004) şeklinde ortaya çıkmaktadır. Can (2005) çatışma için, bir seçeneği tercih etmede bireyin ya da bir grubun güçlkle karşılaşması ve bunun sonucu olarak karar verme mekanizmalarında ortaya çıkan bozulma ifadesini kullanırken; Erdoğan (1996) çatışmanın temelinde kişinin çatıştığı kişiyi, grubu, düşüncüyü ya da olayları benimsemeyip bunlardan bir kısmı ile çekişmesinin yattığını belirtmektedir. Çatışma, örgütte bireyler veya grupların birlikte çalışma sorunlarından kaynaklanıp normal faaliyetlerin durmasına ya da karışmasına neden olmaktadır (Eren, 2001). Görüldüğü gibi çatışma iki ya da daha fazla kişi

veya grup arasındaki çeşitli kaynaklardan doğan anlaşmazlık durumudur. İnsan ve özellikleri göz önüne alındığında kişilerin gereksinimleri, dürtüleri ve istekleri birbiriyle örtüşmediği durumlarda çatışmanın ortaya çıkması kaçınılmazdır.

İnsanların bir araya gelerek oluşturduğu örgütlerde ise çatışmalar hem yönetsel hem de sosyal yaşamın doğal bir sonucudur. Çünkü örgüt üyelerinin her biri farklı ortam ve kültürlerde yetişmiş, kişilik yapıları, görüşleri, düşünceleri, inançları, amaçları ve çıkarları birbirlerinden farklı olan bireylerdir. Örgütlerde bu farklılıkların ortaya çıkması ve bu farklılıklara anlayış, hoşgörü ve saygı gösterilmesinde anlaşma sağlanamadığı durumlarda çatışmalar meydana gelmektedir (Peker ve Aytürk, 2002). Çatışma, örgüt çalışanlarının birlikte çalışmasını engelliyip örgüt faaliyetlerinin aksamasına ya da karışmasına neden olmaktadır. Çalışan üzerinde olumsuz baskı yaratıp performans ve verimliliklerinin düşmesinden örgüt ikliminin bozulmasına kadar pek çok olumsuz sonuç doğurabilmektedir.

Örgütlerde çatışma nedenlerini ortaya koymak amacıyla yönetim bilminde pek çok çalışma yapılmıştır. Yapılan çalışmalardan bazıları çatışma nedenlerini belirlemiştir. Hunczynski ve Bunchanan (1990'dan aktaran Yıldırım, 2003)'a göre iş ilişkileri, kıt kaynaklar üzerindeki rekabet, yetki ve sorumluluğun belirsizliği, diğerlerine bağımlılık ve ayırım yapmak örgütlerde çatışmaya neden olmaktadır. Aydın (1984) ise iş bölümü, işlevsel bağımlılık, ortak karar verme, sınırlı kaynaklar, yeni uzmanlıklar, iletişim sistemi, örgüt büyüklüğü, işgörenlerin farklılığı, denetim biçimi ve bireysel davranışları örgütlerde çatışma nedenleri olarak belirtirken Gümüşeli (1994), bu nedenleri amaç farklılıkları, kişilik farklılıkları, örgüt büyüklüğü, iş bölümü, işler arası fonksiyonel bağımlılık, statü farklılıkları, yetkinin belli olmaması, kaynakların paylaşımı, denetim biçimi şeklinde sıralamıştır. Başka bir çalışmada Şimşek (1999) kıt kaynaklar, özel amaç çatışması, karşılıklı bağımlılık, değer farklılıkları ve diğer kaynakların çatışma nedeni olduğunu belirtirken Seval (2006), sınırlı kaynaklar, amaç farklılıkları, kararların ortak alınmaması, yönetim alanı ile ilgili belirsizlik, ödüllendirme sistemleri, iletişim problemleri, denetim biçimi, değişim ve belirsizlik, yönetim tarzındaki farklılıklar, statü farklılıkları, örgütün büyüklüğü gibi nedenleri çatışma nedeni olarak belirtmiştir. Yapılan çalışmalarda da görüldüğü gibi örgütlerde çatışma kaynağı olarak belirtilen nedenler hemen hemen birbiri-ne benzer nedenlerdir.

İnformel grupların çoğunlukta olduğu ve insan ilişkilerinin yoğun bir şekilde yaşandığı eğitim örgütlerinde ise bireysel farklılıklar ve ihtiyaçlar düşünüldüğünde, öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenleri ile çatışma yaşanmasının olağan bir süreç olduğu gerçeği ile karşılaşılmaktadır. Eğitim örgütleri ve sahip olduğu özellikler düşünüldüğünde bu gerçek tüm çıplaklığı ile gözler önüne serilmektedir. Eğitim örgütlerindeki öğrenci ve öğretmenlerin kişilik özellikleri, değerleri, inançları ve tutumlarındaki farklılıklar, kalabalık sınıflar, eğitim-öğretim sürecinin kalitesinin yetersizliği, iletişim sürecinin yanlış anlaşılması, yetersiz araç-gereç, sınırlı kaynakların paylaşılması gibi sayılabilecek pek çok durum sınıf içinde ve okulda çatışma yaşanmasına neden olmaktadır. Yapılan çalışmalar ve gözlemler de bugün pek çok sınıfta ve okulda çatışmanın yaşandığını göstermektedir. Johnson ve Johnson (1997), Schrupf, Crawford ve Bodine (1997), Glasser (1993) ve Türnüklü (2002)'ye göre öğrencilerin sınıf içinde yaşadıkları çatışmaların nedenleri; karşılanamayan temel gereksinimler (yaşamı sürdürme, sevgi, saygı, özgürlük, eğlenme vb.), sınırlı kaynaklar (zaman, okul ve sınıf araç-gereçleri vb.) ve farklı değerlerdir (sosyal kültürel çeşitlilik ve değerler). Kreidler (1984'ten aktaran Türnüklü, 2002)'e göre ise bu nedenler; rekabetçi ve hoşgörüsüz sınıf ortamı, düşük iletişim, duyguların anlatılamaması, gücün yanlış kullanımı ve zayıf çatışma çözümü becerileri şeklindedir.

Çatışmanın sık yaşandığı okullarda ve sınıflarda derse devamsızlık ve ilgisizliğin daha fazla olduğu, öğretimi aksatma, öğretmeni ve öğrenmeyi engelleme türünden davranışların daha sık yaşandığı ve dolayısıyla olumsuz bir sınıf atmosferinin olduğu bilinmektedir. Bu tür ortamlarda öğretmenler, öğretime ayrılacak zamanı öğretimi engelleyen öğrenci çatışmaları, bu çatışmalarla başa çıkma ve çözümü için harcamaktadırlar. Öğretimin niteliksiz ve öğretmenin beklentisinin düşük olduğu sınıflarda ise öğrenciler sıkılmakta ve istenmeyen davranışlar sergilemektedirler (Ataman, 2000). Öğretmenin öğrenci davranışlarını başarıyla yönetebilmesi için öncelikle insan ve davranışları konusunu iyi bilmesi gerekmektedir (Güleç ve Alkış, 2004).

Belirtilen nedenler göz önüne alındığında okulun ve sınıfın bir parçası olan çatışmayı yok saymak yerine eğitim öğretimin kalitesini artırmak için, doğasını anlayıp nedenlerini ortaya çıkarmak oldukça önemli bir konu hâline gelmektedir. Çünkü iyi yönetilmediğinde olumsuz sonuçlarından dolayı çatışma istenmeyen bir süreçtir. Diğer taraftan olumsuz sonuçları olmakla birlikte iyi değerlendirildiğinde ve yönetildiğin-

de çatışma, kişinin kendisini ve diğerlerini anlaması, değişimi ve gelişimi için de oldukça önemli bir fırsat hâline gelebilir. Bu bakımdan eğitimcilerin okullarda veya sınıflarda ortaya çıkan çatışmaları görmezlikten gelmeleri ya da çözmeden yok etmeye çalışmaları yapıcı bir hareket değildir. Bu durumda sınıfta gerçekleştirilecek eğitim ve öğretimin kalitesi için çatışmanın şiddete dönüşmeden yapıcı bir şekilde çözülmesi, sınıf ortamının güvenli bir ortam hâline dönüştürülmesi son derece önemlidir. Bunun için de öncelikle çatışmanın nedenlerinin ortaya çıkartılması gerekmektedir.

Özellikle geleceğin öğretmenlerini yetiştiren eğitim fakültelerinde sınıf içerisinde yaşanan çatışma süreci ayrı bir önem taşımaktadır. Çünkü şu anda öğrencilik yapan öğretmen adayları, yarının öğretmenleridir. Bu öğretmen adaylarının mezun olduktan sonra bir sınıfta öğretmenlik yapacağı ve öğrenci davranışlarını istedik yönde değiştirmede ilk elden sorumlu kişiler olduğu düşünülürse konunun önemi daha iyi anlaşılacaktır. Öğrencilik yıllarında sınıf içinde arkadaşları ve öğretmenleri ile çatışma yaşayan ya da bu durumun farkında olan bir öğretmen adayının, yarın kendi sınıfındaki öğrencilerin çatışma yaşama nedenlerini fark edip gerekli önlemleri almaları daha kolay olacaktır. Ayrıca öğrenciler arasında yaşanan çatışma durumlarının ortaya çıkarılması, bu durumların engellenerek gerekli önlemlerin alınmasında da ilk basamaktır. Öğretmenin kişiliğinden, tavırlarına ve hareketlerine kadar pek çok özelliği ile öğrenciler üzerinde olumlu veya olumsuz etkiler bırakabilmesi daha dikkatli davranmasını zorunlu kılmaktadır.

Belirtilen nedenlerden hareketle yapılan bu çalışmada, sınıf içi çatışma davranışlarının yaşandığı eğitim kurumlarından biri olan üniversitelerde, öğrencilerin hangi sebeplerle sınıf içinde çatışma yaşadıklarının tespit edilmesini sağlayacak bir ölçek geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda ölçek geliştirildikten sonra ölçeğin uygulaması yapılarak, eğitim fakültesi öğrencilerinin sınıf içi yaşadıkları çatışma nedenleri belirlenmiş, bu nedenlerin bazı kişisel özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığı ortaya konulmuştur.

Yöntem

Araştırma Modeli

Tarama modelinde olan bu araştırma ile var olan durum ortaya konulmaya çalışılmıştır. Geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu, var olduğu

şekliyle betimlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımında araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2000).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2008-2009 eğitim öğretim yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemin evreni temsil edebilecek yeterlikte olması için Krejcie ve Morgan (1970), 4500 kişilik bir evren için 354 kişilik örneklemin yeterli olduğunu belirtmektedir. Buna dayalı olarak, Eğitim Fakültesinde okuyan toplam öğrenci sayısı 2008 verilerine göre 4029'dur. Araştırmada ölçeğin asıl uygulaması kapsamına alınan öğrenci sayısı ise 350'dir.

Sınıf İçi Çatışma Nedenleri Ölçeği'nin Geliştirilmesi Süreci: Bu kıstıda, ölçeğin geliştirilmesi sürecinde atılan adımlara ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Bu çalışmanın temel amacı, üniversite öğrencilerinin sınıf içinde yaşadıkları çatışma nedenlerini ortaya koymak ve bu davranışlarla ilgili bir ölçme aracı geliştirmektir. Araştırmada ölçme aracının geliştirilmesinde;

(i) Madde havuzunun oluşturulması,

(ii) Kapsam geçerliliği,

(iii) Ön deneme süreci ve

(iv) Geçerlik güvenirlik çalışmaları aşamaları izlenmiştir (Balci, 1995; Erkuş, Sanlı, Bağlı ve Güven, 2000; Karasar, 2000).

a. Madde Havuzunun Oluşturulması: Madde havuzunun oluşturulması aşamasında ölçek için konu ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Böylece bu konuda daha önce yapılan çalışmalar ve kullanılan araçlar gözden geçirilmiştir. Daha sonra öğrencilerin sınıf içerisinde yaşadıkları çatışma nedenlerinin neler olduğuna yönelik ifadeler toplanmıştır. Bu amaçla eğitim fakültesi farklı bölüm ve sınıflarda okuyan gönüllü 200 öğrenciye sınıfta yaşadıkları çatışmalara yönelik açık uçlu olarak "Sınıfta yaşadığımız çatışmalar ve nedenlerini yazınız?" sorusu sorulmuş ve cevap vermeleri istenmiştir. Bu aşamada öğrencilerden herhangi bir demografik bilgi istenmemiştir. Öğrencilerden toplanan formlardan, ortak ve benzer özellik taşıyanlar maddeler bir araya getirilerek çatışma nedeni olan top-

lam yüz sekiz ifadeye ulaşılmıştır. Bu şekilde ölçekle ilgili madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunda elde edilen ifadeler araştırmacı tarafından tekrar ayrıntılı olarak incelenmiş, ortak ve benzer özellik taşıyan ifadeler bir araya getirilmiştir. Yapılan inceleme sonucunda çatışma nedenlerini içeren seksen bir maddelik taslak form oluşturulmuştur.

b. Kapsam Geçerliliği: Ölçme aracının bireylerin davranışlarını tahmin etmedeki başarısı, büyük ölçüde ölçme aracının geçerli ve güvenilir olmasına bağlıdır (Büyüköztürk, 2008; Erkuş, 2003). Geçerlilik bir maddenin ölçmek ya da tanımlamak istediği özelliği başka değişkenlerle karıştırmadan ölçebilme derecesiyle ilgili bir kavramdır. Bu çalışmada da uzman görüşüne başvurulmuş ölçme aracının kapsam geçerliliğine sahip olmasına dikkat edilmiştir.

Oluşturulan taslak form, eğitim bilimleri alanında uzman olan (eğitim yönetimi ve denetimi, eğitimde program geliştirme, eğitimde ölçme-değerlendirme ve istatistik) ve eğitim fakültesindeki lisans derslerine giren dokuz uzman tarafından değerlendirilmiştir. Uzman öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda taslak formdaki benzer özellik taşıyan maddeler birleştirilmiş, tekrarlanan maddeler çıkartılmıştır. Başlangıçta seksen bir maddeden oluşan ölçme aracı, uzmanlardan alınan dönütler sonucunda altmış sekiz maddeye indirilmiştir. Böylece taslak ölçek, deneme uygulaması aşamasına hazır hâle gelmiştir.

c. Ön Deneme Süreci: Geliştirilen taslak ölçeğin deneme uygulaması Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinde okuyan öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilmiştir. 231 bayan, 208 erkek öğretmen adayı olmak üzere toplam 439 öğretmen adayına ulaşılarak, altmış sekiz maddeden oluşan deneme ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel hesaplamaları SPSS 12.0 İstatistik Paket Programı'nda yapılmıştır. Ölçekteki maddeler “kesinlikle katılıyorum=5”, “katılıyorum=4”, “kararsızım=3”, “katılmıyorum=2” ve “kesinlikle katılmıyorum=1” şeklinde, 5’ den 1’ e doğru puanlanmıştır.

d. Geçerlik ve Güvenirlilik: Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeğin yapı geçerliliği için faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi için öncelikle Eğitim Fakültesinde (Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümleri) okuyan öğrencilerden elde edilen verilerin faktör çözümlemesine uygun olup olmadığını ve çalışmadaki örneklemin yeterli olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer Olkin (KMO) kat sayısı ve Barlett Sphericity Testi kullanılmıştır. KMO değerinin 1’e yakın ve 0.5’ten büyük olması; Bartlett’s Test is-

tatistiğinin significant değerinin 0.05'in altında olması verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2008).

Ölçme aracının yapı geçerliği ve temel faktörlerin neler olduğunu belirlemek ve bu faktörlerden her birinin değişkenlerden her birini açıklama derecesini görmek için faktör analizi yapılmıştır (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2005). Faktör analizi yaklaşımlarından da değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle açımlayıcı (keşfedici, exploratory) yaklaşım kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2008). Faktör analizinde isimlendirilebilir ve yorumlanabilir faktörler elde etmek için ve ölçeğin faktör yapısının netleşmesine yardımcı olması için faktör rotasyonu yapılır. Bu doğrultuda faktör rotasyonunda dik döndürme yöntemlerinden biri olan, sık kullanılan, Varimax tekniği kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2008; Kalaycı, 2008; Tavşancıl, 2006). Madde yük değerleri 0.40 ve üzeri olarak belirlenmiş olup analizde madde yük değerlerinin 0.40'ın altında olmamasına dikkat edilmiştir (Kalaycı, 2008; Tavşancıl, 2006). Ayrıca Büyüköztürk (2008)'ün de belirttiği gibi, faktör analizi yapılırken her iki faktörde de görece olarak yüksek yük değerine sahip olan maddelerin ölçekten çıkartılması uygundur. Çalışma esnasında da bu bilgiler doğrultusunda hareket edilmiştir.

Sınıf İçi Çatışma Nedenleri Ölçeği ile ilgili maddelerin homojen bir yapıya sahip olup olmadığını, diğer bir ifade ile iç tutarlılığın sağlanıp sağlanmadığını görmek için Cronbach alpha kat sayısı kullanılmıştır (Kalaycı, 2008). Cronbach alpha iç tutarlık kat sayısı, faktör analizi yapılan ölçeğin tümüne ve ölçekteki faktörlerin her biri için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Ayrıca gerçek güvenilirlik için Guttman alt sınırı ve lambda 1'den lambda 6'ya giden 6 güvenilirlik kat sayısı hesaplanmıştır (Kalaycı, 2008). Guttman değeri de hem ölçeğin tamamı hem de faktörlerinin her biri için ayrı ayrı hesaplanmıştır.

Sınıf İçi Çatışma Nedenleri Ölçeği'ni oluşturan maddelerin ayrıcalık güçleri ve madde alt bölüm korelasyon kat sayısı hesaplaması da yapılmıştır.

Sınıf İçi Çatışma Nedenleri Ölçeği'nin Faktör Analizi ve Sonuçları

Ölçekte yer alan altmış sekiz madde için faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizinde öncelikle verilerin faktör analizi için uygunluğu ve yeterliliği test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda Sınıf İçi Çatışma Nedenleri Ölçeği'ne ait KMO değeri 0.94; Barlett's Testi sonucu ise 10436,477 olarak bulunmuştur. KMO değerinin 1'e yakın ve oldukça yüksek olduğu; Barlett's Testi sonucunun ise 0.05 düzeyinde anlam-

lı olduğu görülmektedir ($p < 0.05$). Bu durumda elde edilen verilerin faktör analizi için uygun olduğu ve çalışmadaki örnekleminde yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. KMO örneklem ölçüm değeri ve Barlett's Testi işleminden sonra faktör analizi yapılmıştır. Başlangıçta ölçek hazırlama sürecinde tasarlanan "öğretmen kişilik özellikleri" isimli faktörle ilgili maddelerin tamamı diğer faktörlerde de benzer yük değerleri aldığı için ölçekten çıkarılmıştır (47, 48, 49, 50, 51, 52. maddeler). Kalan maddeler için yapılan analiz sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Sınıf İçi Çatışma Nedenleri Ölçeğinin Faktör Analizi (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi) ve Hesaplanan Cronbach Alpha Değeri

Faktör İsmi ve Numarası	Mad	Communalities Ortak varyansı	Döndürme Sonrası Yük Değeri							
			Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör 6	Faktör 7	Faktör 8
Öğretmenin Öğrenciye Değer Vermesi	7	,73	,78							
	9	,66	,73							
	5	,56	,70							
	8	,56	,69							
	16	,62	,68							
	15	,63	,67							
	11	,54	,67							
	13	,62	,66							
	10	,56	,62							
	Cronbach Alpha			,91						
Öğretmenin Öğrenme-Öğretme Ortamı Becerileri	29	,77		,76						
	30	,67		,74						
	27	,70		,73						
	28	,73		,70						
	31	,61		,70						
	26	,61		,67						
	33	,61		,64						
	32	,59		,60						
Cronbach Alpha			,90							

	59	,60	,73
	58	,63	,71
Öğrenci Davranışları	60	,58	,70
	61	,63	,66
	57	,56	,65
	55	,63	,54
	53	,51	,53
Cronbach Alpha			,84
Öğretmenin İletişim Becerileri	44	,77	,77
	43	,73	,74
	45	,69	,70
	46	,67	,66
Cronbach Alpha			,87
Öğrenci Kişilik Özellikleri	66	,73	,81
	65	,67	,73
	68	,64	,69
	67	,66	,56
Cronbach Alpha			,82
Öğretmenin Adaletli Davranması	20	,74	,66
	21	,64	,61
	18	,73	,60
	19	,59	,58
Cronbach Alpha			,85
Öğretmenin Yanlı Davranması	23	,68	,64
	24	,64	,59
	42	,56	,51
Cronbach Alpha			,77
Öğretmenin Sınıf Kurallarına Uyma Davranışı	2	,61	,71
	3	,59	,70
	1	,56	,59
Cronbach Alpha			,63
Ölçeğin Tamamının Cronbach Alpha			,95

Tablo 1 incelendiğinde ölçeğin sekiz faktör ve kırk iki maddeden oluştuğu görülmektedir.

Ölçeğin birinci faktörü dokuz maddeden oluşmaktadır. Bu faktördeki 4, 6, 17. ve 12. maddeler başka faktörlerde benzer yük değerleri aldığı için ölçekten çıkarılmıştır. Birinci faktörle ilgili maddeler incelenmiş, bu maddelerin içeriğinin öğretmenin öğrenciyeye yönelik azarlama, alay edip küçük düşürme, notla tehdit etme, sürekli eksik ve hatalarını ön plana çıkartma gibi davranışlarıyla ilgili olduğu için “öğretmenin öğrenciyeye değer vermesi” olarak adlandırılmıştır. Faktörün madde yük değerleri 0.62-0.78 arasında değişmektedir. Cronbach alfa değeri kullanılarak yapılan güvenilirlik hesaplaması sonucu, bu faktörün dokuz madde için alfa değeri ,91 olarak bulunmuştur. Ayrıca Guttman modeline göre hesaplanan altı güvenilirlik kat sayısı sırasıyla ,806; ,908; ,907; ,888; ,878 ve ,902 şeklinde hesaplanmıştır. Bu değerler içinde düşük değer olan ,806 ile lambda 1 ve diğer değerler oldukça yüksektir. Guttman ve Cronbach alfa iç tutarlık kat sayıları ,908 ve ,91 olarak belirlenmiştir. Özdamar (2004)’a göre, ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık kat sayısı $.80 \leq \alpha < 1.00$ aralığında ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir. Bu doğrultuda elde edilen değerlere göre birinci faktörün oldukça yüksek düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir.

Sekiz maddeden oluşan ikinci faktörde yer alan maddeler incelenmiş, öğretmenin dersi planlama, zamanı etkili kullanma, öğretme becerilerine uygun yöntem, teknik seçme, ders araç gereçlerinden yararlanma gibi öğretimle ilgili becerilerine yönelik olduğu için “öğretmenin öğrenme-öğretme ortamı becerileri” olarak adlandırılmıştır. Bu faktörle ilgili 14, 34. ve 35. maddeler, diğer faktörlerde de benzer yük değerleri aldığı için ölçekten çıkarılmıştır. Bu faktörün madde yük değerleri 0.60-0.76 arasında değişmekte olup, çoğunlukla 1’e yakın olduğu görülmektedir. Ölçeğin bu alt faktörü için hesaplanan Cronbach alfa değeri ,90 olarak bulunmuştur. Ayrıca Guttman modeline göre hesaplanan altı güvenilirlik kat sayısının en düşüğü ,790 ile lambda 1’dir ve diğer değerler oldukça yüksektir (sırasıyla ,790; ,904; ,903; ,857; ,872 ve ,907). Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık kat sayısı $.80 \leq \alpha < 1.00$ aralığında ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir (Özdamar, 2004). Bu değerlere göre faktörün oldukça yüksek düzeyde güvenilir olduğu ifade edilebilir.

Ölçeğin üçüncü faktörü yedi maddeden oluşmaktadır. Yapılan analiz sonucunda üçüncü faktör kapsamında düşünülen 52, 56, 62 ve 63 maddeler diğer faktörlerde benzer yük değerleri aldığı için ölçekten çı-

kartılmıştır. Madde yük değerleri 0.53-0.73 arasında değişen bu faktör, öğrencinin sınavda kopya çekmesi, cep telefonu ya da arkadaşıyla konuşması, devamsızlık yapması, derse geç gelmesi gibi davranışlarıyla ilgili olduğu için “öğrenci davranışları” olarak adlandırılmıştır. Faktörün hesaplanan Cronbach alpha değeri ,84 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık kat sayısı $.80 \leq \alpha < 1.00$ aralığında ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir (Özdamar, 2004). Guttman modeline göre de hesaplanan altı güvenilirlik katsayısının en düşüğü ,719 ile lambda 1’dir ve diğer değerler de oldukça yüksektir. Bu değerlere göre de ölçek oldukça güvenilirdir (Lambda 1= ,719; Lambda 2=,841; Lambda 3=,839; Lambda 4=,753; Lambda 5=,815; Lambda 6=,830). Hem Cronbach alpha değeri hem de lambda değerlerine göre, ölçeğin üçüncü faktörünün oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

Dört maddeden oluşan dördüncü faktördeki 36, 37, 38, 39, 40. ve 41. maddeler diğer faktörlerde benzer yük değerlerini aldıkları için ölçekten çıkartılmıştır. Bu faktörün maddeleri öğretmenin ses tonunu ayarlaması, hızlı konuşması, beden dilini kullanabilmesi gibi iletişim süreciyle ilgili ifadeler olduğu için, faktör “öğretmenin iletişim becerileri” olarak adlandırılmıştır. Faktörün madde yük değerleri 0.66-0.77 arasında değişmektedir. Hesaplanan Cronbach alpha değeri ,87 olup bu faktörün oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir. Çünkü Özdamar (2004)’a göre Cronbach Alfa iç tutarlık kat sayısı $.80 \leq \alpha < 1.00$ aralığında ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir. Ayrıca Guttman modeline göre hesaplanan altı güvenilirlik katsayısı, sırasıyla ,652; ,870 ,869; ,847; ,851 ve ,840’dır. Bu değerler içinde düşük değer ,652 ile lambda 1 ve diğer değerler oldukça yüksektir. Hem Cronbach alpha hem de Guttman güvenilirlik kat sayı değerlerine göre faktörün oldukça güvenilir olduğu belirtilebilir.

Dört maddeden oluşan beşinci faktörün maddeleri öğrencinin kaygılı ve sınırlı olması, eleştiriye açık olmaması ve yalan söylemesi gibi birtakım özellikleriyle ilgili olduğu için “öğrenci kişilik özellikleri” adı verilmiştir. Madde yük değerleri 0.56-0.81 arasında değişmektedir. Cronbach Alpha değeri ,82’dir. Ayrıca Guttman modeline göre hesaplanan altı güvenilirlik katsayısı sırasıyla ,614; ,821 ,818; ,757; ,808 ve ,784’dır. Bu değerler içinde düşük değer ,614 ile lambda 1 ve diğer değerler oldukça yüksektir. Guttman ve Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları ,821 ve ,82 olarak belirlenmiştir. Özdamar (2004)’a göre ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı $.80 \leq \alpha < 1.00$ aralığında ise ölçek yüksek derecede güven-

nilirdir. Bu değere göre beşinci faktörün oldukça yüksek düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir.

Yapılan analiz sonucunda altıncı faktörle ilgili 22. ve 25. maddeler diğer faktörlerde de benzer yük değerleri aldığı için ölçekten çıkartılmıştır. Dört maddeden oluşan bu faktörün madde yük değerleri 0.58-0.66 arasında değişmektedir. Görevleri eşit dağıtma, haklı ve haksız öğreniciyi ayırt etme, sadece başarılı öğrencilere söz hakkı verme gibi durumlarla ilgili olduğu için bu faktör “öğretmenin adaletli davranması” olarak adlandırılmıştır. Faktörün Cronbach alfa değeri ,85 olarak hesaplanmıştır. Guttman modeline göre de hesaplanan altı güvenilirlik kat sayısının en düşüğü ,636 ile lambda 1’dir, bu değer ve diğer değerler oldukça yüksektir (sırasıyla ,636; ,850; ,847; ,836; ,838 ve ,814). Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık kat sayısı $.80 \leq \alpha < 1.00$ aralığında ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir (Özdamar, 2004). Hesaplanan değerlere göre altıncı faktörün oldukça yüksek düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir.

Ölçeğin yedinci faktörü için yapılan analiz sonucunda öğretmenin iletişim becerileri kapsamında yer alan 42. maddenin öğretmenin yanlı davranma faktöründe yüksek madde yük değeri aldığı için yedinci faktörde yer almasına karar verilmiştir. Üç maddeden oluşan bu faktörün madde yük değerleri 0.51-0.64 arasında değişmekte olup faktör politik görüşlere ve cinsiyete göre ayırım içerdiği için “öğretmenin yanlı davranması” olarak adlandırılmıştır. Cronbach alpha değeri olan ,77’nin güvenilir bir değer olduğu söylenebilir. Çünkü ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı $.60 \leq \alpha < .80$ aralığında ise ölçek oldukça güvenilirdir (Özdamar, 2004). Guttman modeline göre hesaplanan altı güvenilirlik kat sayısının en düşüğü ,511 ile lambda 1’dir ve diğer değerler oldukça yüksektir (sırasıyla ,511; ,768; ,766; ,620; ,767 ve ,700). Bu değerlere göre faktörün oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

Sekizinci faktörün kapsadığı maddeler ders saatine uyma, derste yeme-içme, sürekli istenmeyen davranışlar üzerinde durma gibi öğretmenin sınıf kurallarını uygulamaya yönelik davranışlarıyla ilgili olduğu için “öğretmenin sınıf kurallarına uyma davranışı” adı verilmiştir. Üç maddeden oluşan bu faktörün madde yük değerleri 0.59-0.71 arasında değişmektedir. Cronbach alpha değeri ,63 bulunmuştur. Ayrıca Guttman modeline göre hesaplanan altı güvenilirlik kat sayısı, sırasıyla ,422; ,635 ,633; ,507; ,637 ve ,540’dır. Bu değerler içinde düşük değer ,422 ile lambda 1 ve diğer değerler yüksektir. Bu değerlere göre de faktörün oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

Altmış sekiz maddenin analize alındığı ve birden fazla faktörlerde yer aldığı için ölçekten çıkarılan yirmi altı maddeden sonra tekrar yapılan analiz sonucunda ölçekte kırk iki madde kalmıştır. Sınıf İçi Çatışma Nedenleri Ölçeği'nin geneli için hesaplanan Cronbach alpha değeri ,95 olarak hesaplanmıştır. Bu değer toplam kırk iki maddeden oluşan ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Ayrıca Guttman modeline göre ölçeğin tamamı için hesaplanan altı güvenilirlik kat sayısının en düşüğü ,929 ile lambda 1'dir ve diğer değerlerden oldukça yüksektir. Bu değerlere göre de ölçeğin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir (Lambda 1=,929; Lambda 2=,953; Lambda 3=,952; Lambda 4=,850; Lambda 5=,938; Lambda 6=,968). Guttman ve Cronbach alfa iç tutarlık kat sayıları ,968 ve ,95 olarak belirlenmiştir. Özdamar (2004)'a göre ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık kat sayısı $.80 \leq \alpha < 1.00$ aralığında ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir. Hem Cronbach alpha değeri hem de lambda değerlerine göre ölçeğin oldukça yüksek düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir.

Sınıf İçi Çatışma Nedenleri Ölçeği'nin faktörleri ve faktörlerin açıkladıkları varyans oranlarını Tablo 2'de görülmektedir. Tablo 2'ye göre, ölçeğin birinci faktörü ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 14,16'sını açıklarken, ikinci faktörünün % 11,89'unu açıkladığı görülmektedir. Üçüncü faktör toplam varyansın % 8,91'ni, dördüncü faktör % 7,39'u, beşinci faktör % 6,25'ni açıklamaktadırlar. Toplam varyansı altıncı faktör % 5,64, yedinci faktörde % 5,06 ile birbirine yakın sonuçlarla açıkladıkları görülmektedir. Sınıf İçi Çatışma Nedenleri Ölçeği'nin sekizinci faktörünün açıkladığı varyans oranı ise % 4,48'dir. Sekiz faktörün toplam açıkladıkları varyans oranları ise % 63,77'dir.

Tablo 2.

Sınıf İçi Çatışma Nedenleri Ölçeği Faktörleri ve Faktörlerin Açıkladıkları Varyans Oranları

Faktör	Açıklanan Varyans
1. Öğretmenin Öğrenciye Değer Vermesi	14,16
2. Öğretmenin Öğrenme-Öğretme Ortamı Becerileri	11,89
3. Öğrenci Davranışları	8,91
4. Öğretmenin İletişim Becerileri	7,39
5. Öğrenci Kişilik Özellikleri	6,25
6. Öğretmenin Adaletli Davranması	5,64



7. Öğretmenin Yanlı Davranması	5,06
8. Öğretmenin Sınıf Kurallarına Uyuma Davranışı	4,48
Toplam	63,77

Madde ayırıcılık güçleri

Sınıf içi çatışma nedenlerini belirlemek için ölçeği oluşturan maddelerin ayırıcılık güçleri hesaplanmıştır. Maddelerin ayırıcılık güçlerini hesaplamak için bireylerin aldıkları toplam puanlar büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır. Grubun % 27 (118 kişi)'si üst grubu, % 27 (118 kişi)'si alt grubu oluşturmuştur. Üst ve alt gruplar arasında anlamlı farklılığın olup olmadığı Bağımsız Gruplar t Testiyle sınanmıştır. Tablo 3, Sınıf İçi Çatışma Nedenleri Ölçeği'nin madde ayırıcılık güçlerini göstermektedir.

Tablo 3.

Sınıfta İçi Çatışma Nedenleri Ölçeği Madde Ayırıcılık Güçleri (Alt-Üst Grup t Değerleri)

Madde No	t	P	Madde No	t	P
7	9,69	.05	61	10,85	.05
9	12,78	.05	55	12,14	.05
5	9,46	.05	53	7,64	.05
8	11,46	.05	44	14,67	.05
16	8,44	.05	43	15,28	.05
15	12,41	.05	45	15,26	.05
11	10,55	.05	46	14,98	.05
13	12,20	.05	66	9,38	.05
10	13,22	.05	65	11,77	.05
29	15,83	.05	68	10,83	.05
30	13,36	.05	67	13,14	.05
27	13,82	.05	20	14,50	.05
31	12,51	.05	21	14,75	.05
28	17,49	.05	18	14,77	.05
26	12,07	.05	19	12,01	.05
33	12,49	.05	23	12,33	.05
32	12,01	.05	24	13,13	.05
59	8,89	.05	42	14,72	.05
58	8,46	.05	2	8,90	.05
60	9,16	.05	3	9,43	.05
57	11,92	.05	1	9,81	.05

Tablo 3 incelendiğinde, ölçeği oluşturan tüm maddelerin .05 düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Madde ayrıricılık güçlerinin (t değerlerinin) oldukça yüksek düzeyde anlamlı çıkması maddelerin sınıf içi çatışma nedenlerini tespit etmede ayırt edici oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf İçi Çatışma Nedenleri Ölçeği Madde Alt Boyut Korelasyon Kat sayısı

Sınıf İçi Çatışma Nedenleri Ölçeği'nin madde alt boyut korelasyon kat sayısı hesaplanmıştır. Hesaplanan değerler Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Sınıf İçi Çatışma Nedenleri Ölçeği Madde Alt Boyut Korelasyon Kat Sayısı

Alt Bölüm	Maddeler								
Faktör 1: Öğretmenin Öğrenciye Değer Vermesi	7	9	5	8	16	15	11	13	10
	,77	,74	,64	,66	,66	,69	,64	,70	,65
Faktör 2: Öğretmenin Öğrenme-Öğretme Ortamı Becerileri	29	30	27	28	31	26	33	32	
	,66	,74	,76	,76	,71	,68	,60	,68	
Faktör 3: Öğrenci Davranışları	59	58	60	61	57	55	53		
	,63	,56	,63	,65	,61	,59	,49		
Faktör 4: Öğretmenin İletişim Becerileri	44	43	45	46					
	,79	,71	,70	,70					
Faktör 5: Öğrenci Kişilik Özellikleri	66	65	68	67					
	,67	,62	,65	,63					
Faktör 6: Öğretmenin Adaletli Davranması	20	21	18	19					
	,76	,65	,70	,65					
Faktör 7: Öğretmenin Yanlı Davranması	23	24	42						
	,64	,66	,51						
Faktör 8: Öğretmenin Sınıf Kurallarına Uyma Davranışı	2	3	1						
	,47	,45	,43						

Tablo 4'e göre alt bölümlerin kapsamındaki maddelerin korelasyonu incelendiğinde, maddelerin bölümle anlamlı derecede ilişkili olduğu söylenebilir.

Ölçme Aracının Uygulanması

Ölçme aracının geliştirilmesiyle ilgili bütün çalışmalar bitip ölçme aracının son şekli verilerek nihai form oluşturulmuş, Eğitim Fakültesi öğrencileri üzerinde Sınıf İçi Çatışma Nedenleri Ölçeği'nin asıl uygulanması yapılmıştır. Bu uygulama sırasında öğrenci algılarına göre sınıf içi çatışma nedenleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için şu sorulara cevap aranmıştır:

- (i) Eğitim Fakültesi öğrencilerine göre ilk üç sıradaki sınıf içi çatışma nedenleri hangileridir?
- (ii) Eğitim Fakültesi öğrencilerinin bölümlerine göre sınıfta oluşan çatışma nedenlerine ilişkin algıları nasıldır?
- (iii) Eğitim Fakültesi öğrencilerinin sınıf içi çatışma nedenlerine ilişkin algıları cinsiyet, sınıf ve bölüm değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Uygulamadaki verilerin normal dağılım eğrisine uygunluğu Kolmogorov-Simirnov Testi'yle sınanmış ve ölçekten elde edilen puan dağılımının normal dağılım eğrisi içinde yer aldığı tespit edilmiştir ($z=1,55$; $p>.05$).

Alt problemlerin analizinde şu işlemler yapılmıştır: Birinci alt problem için araştırmaya katılan öğrencilere sınıfta meydana gelebilecek çatışmaların nedenleri gruplandırılarak verilmiş, bu gruplar içerisinde sınıfta çatışma yaşanmasına neden olan ilk üçünü seçmeleri istenmiştir. Bu sonuçlar yüzde ve frekans olarak gösterilmiştir. Alt problemlerden ikinci ve üçüncü alt problemler için sınıfta yaşanan çatışma nedenlerini belirlemek amacıyla Sınıf İçi Çatışma Nedenleri Ölçeği uygulanmıştır. Bunlardan ikinci alt problemde sınıfta oluşan çatışma nedenlerine ait öğrenci görüşlerinin bölümlere göre dağılımı ortalamalar ve standart sapmalar göz önüne alınarak değerlendirilmiştir. Son alt problemde sınıfta oluşan çatışma nedenlerine ait öğrenci görüşlerinin kişisel değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için cinsiyet ve sınıf değişkenlerinde t Testi, bölüm değişkeninde ise tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Fark çıkan durumlarda farkın kaynağını belirlemek için Post Hoc tekniklerinde Scheffe Testi yapılmıştır.

Ölçekte kullanılan beşli derecelendirme ölçeğine uygun olarak elde edilen ortalama puanların yorumlanması ve derecelendirilmesi için 1 ile 5 arası beş eşit parçaya bölünerek elde edilen değerler Tablo 5'teki gibi değerlendirilmiştir.

Tablo 5.*Puan Aralıkları*

Ağırlık Puanı	Seçenekler	Puan Sınırları
1	Kesinlikle katılmıyorum	1.00- 1.79
2	Katılmıyorum	1.80- 2.59
3	Kararsızım	2.60- 3.39
4	Katılıyorum	3.40- 4.19
5	Kesinlikle katılıyorum	4.20- 4.99

Katılımcı Kişisel Bilgileri: Araştırma kapsamındaki 350 öğrenci üzerinde Sınıf İçi Çatışma Nedenleri Ölçeği'nin asıl uygulaması yapılmıştır. Öğrencilere ait kişisel bilgiler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.*Öğrencilerin Kişisel Özelliklere İlişkin Yüzde ve Frekans Değerleri*

	Değişkenler	f	%
Cinsiyet	Kız	176	50,29
	Erkek	174	49,71
Sınıf	3. sınıf	193	55,14
	4. sınıf	157	44,86
Bölüm	Sınıf Öğretmenliği	186	53,14
	Türkçe Öğretmenliği	91	26,00
	Fen Öğretmenliği	73	20,86
	Toplam	350	100

Bulgular

Sınıfta Yaşanılan Çatışma Nedenleri Sıralaması

Öğrencilerin algılarına göre, sınıfta yaşanılan çatışmaların ilk üç sıradaki nedeni Tablo 7'de verilmiştir. Buna göre sınıfta çıkan çatışma nedenlerinden ilk sırayı kişilik özellikleri almaktadır. Bunu ikinci sırada iletişimle ilgili sebepler, üçüncü sırada istenmeyen davranışlar izlemektedir. Bu durumda öğrenci algılarına göre sınıf içinde çıkan çatışmaların büyük oranda (% 46,3) kişilik özellikleri nedeniyle ortaya çıktığı söylenebilir.

Tablo 7.*Öğrenci Algılarına Göre İlk Üç Sıradaki Çatışma Nedeni*

Çatışma Nedeni	f	%
1. Kişilik özellikleri	162	46,3
2. İletişimsel sebepler	97	27,7
3. İstenmeyen davranışlar	91	26,0
Toplam	350	100

Sınıftaki Çatışma Nedenlerine İlişkin Öğrenci Algılarına Yönelik Bulgular

Tablo 8, sınıfta çatışma yaşanma nedenlerine ait öğrenci algılarını bölümlere göre göstermektedir.

Tablo 8.*Sınıf İçi Çatışma Nedenleri Ölçeği Faktörlerine İlişkin Öğrenci Algılarının Bölümlere Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Alt faktörler	Bölümler								
	Sınıf Öğret.			Türkçe Öğret.			Fen Bilgisi Öğret.		
	N	\bar{x}	S	N	\bar{x}	S	N	\bar{x}	S
Öğretmenin Öğrenciye Değer Vermesi	186	4,31	,66	91	4,35	,74	73	4,15	,77
Öğretmenin Öğren.- Öğret. Ortamı Becerileri	186	4,14	,71	91	3,92	,76	73	3,76	,85
Öğrenci Davranışları	186	4,23	,64	91	4,35	,60	73	3,92	,84
Öğretmenin İletişim Becerileri	186	3,84	,84	91	3,84	,87	73	3,62	,95
Öğrenci Kişilik Özellikleri	186	4,13	,73	91	4,24	,72	73	3,93	,90
Öğretmenin Adaletli Davranması	186	4,14	,85	91	4,19	,72	73	3,92	,95
Öğretmenin Yanlı Davranması	186	4,22	,86	91	4,28	,74	73	4,00	1,04
Öğretmenin Sınıf Kurallarına Uyuma Davranışı	186	3,69	,83	91	3,74	,85	73	3,50	,90

Tablo 8'deki sınıf içi çatışma nedenlerine ilişkin öğrencilerin algıları incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Sınıf, Türkçe ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinde okuyan, her üç bölüm öğrenci algılarının da “öğretmenin öğrenme-öğretme ortamı becerileri”, “öğretmenin iletişim becerileri”, “öğretmenin adaletli davranması”, “öğretmenin sınıf kurallarına uyma davranışı” faktörlerinde “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Sınıf ve Türkçe Öğretmenliği bölümleri öğrencileri, “öğretmenin öğrenciye değer vermesi”, “öğrenci davranışları” ve “öğretmenin yanlış davranması” faktörlerinin sınıf içi çatışma nedenleri olduğuna “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde görüş belirtirken, Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencileri “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir.

“Öğrenci kişilik özellikleri” faktörüne Türkçe Öğretmenliği öğrencileri “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde görüş belirtirken, Sınıf ve Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencileri “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Yalnız Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinin bu faktördeki görüşleri “katılıyorum” düzeyinin üst sınırındadır.

Sınıf İçi Çatışma Nedenlerine Yönelik Öğrenci Algıları ile Kişisel Özelliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Cinsiyet değişkenine göre: Sınıf İçi Çatışma Nedenleri Ölçeği'nin faktörlerine ilişkin öğrenci algılarının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini bulmak amacıyla yapılan t Testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.

Sınıf İçi Çatışma Nedenleri Ölçeği Faktörlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Analiz Sonuçları

Alt faktörler	Cinsiyet	N	\bar{x}	S	sd	t	p																				
Öğretmenin Öğrenciye Değer Vermesi	Kız	176	4,45	,57	348	4,52	,00																				
	Erkek	174	4,12	,79				Öğretmenin Öğrenme-Öğretme Ortamı Becerileri	Kız	176	4,17	,69	348	4,12	,00	Erkek	174	3,84	,81	Öğrenci Davranışları	Kız	176	4,34	,61	348	4,09	,00
Öğretmenin Öğrenme-Öğretme Ortamı Becerileri	Kız	176	4,17	,69	348	4,12	,00																				
	Erkek	174	3,84	,81				Öğrenci Davranışları	Kız	176	4,34	,61	348	4,09	,00	Erkek	174	4,05	,73								
Öğrenci Davranışları	Kız	176	4,34	,61	348	4,09	,00																				
	Erkek	174	4,05	,73																							

Öğretmenin İletişim Becerileri	Kız	176	3,97	,84	348	3,86	,00																																												
	Erkek	174	3,62	,88				Öğrenci Kişilik Özellikleri	Kız	176	4,27	,68	348	3,63	,00	Erkek	174	3,97	,83	Öğretmenin Adaletli Davranması	Kız	176	4,29	,75	348	4,27	,00	Erkek	174	3,92	,89	Öğretmenin Yanlı Davranması	Kız	176	4,35	,77	348	3,47	,00	Erkek	174	4,03	,94	Öğretmenin Sınıf Kurallarına Uyuma Davranışı	Kız	176	3,76	,79	348	2,22	,03
Öğrenci Kişilik Özellikleri	Kız	176	4,27	,68	348	3,63	,00																																												
	Erkek	174	3,97	,83				Öğretmenin Adaletli Davranması	Kız	176	4,29	,75	348	4,27	,00	Erkek	174	3,92	,89	Öğretmenin Yanlı Davranması	Kız	176	4,35	,77	348	3,47	,00	Erkek	174	4,03	,94	Öğretmenin Sınıf Kurallarına Uyuma Davranışı	Kız	176	3,76	,79	348	2,22	,03	Erkek	174	3,56	,90								
Öğretmenin Adaletli Davranması	Kız	176	4,29	,75	348	4,27	,00																																												
	Erkek	174	3,92	,89				Öğretmenin Yanlı Davranması	Kız	176	4,35	,77	348	3,47	,00	Erkek	174	4,03	,94	Öğretmenin Sınıf Kurallarına Uyuma Davranışı	Kız	176	3,76	,79	348	2,22	,03	Erkek	174	3,56	,90																				
Öğretmenin Yanlı Davranması	Kız	176	4,35	,77	348	3,47	,00																																												
	Erkek	174	4,03	,94				Öğretmenin Sınıf Kurallarına Uyuma Davranışı	Kız	176	3,76	,79	348	2,22	,03	Erkek	174	3,56	,90																																
Öğretmenin Sınıf Kurallarına Uyuma Davranışı	Kız	176	3,76	,79	348	2,22	,03																																												
	Erkek	174	3,56	,90																																															

$p < 0.05$

Tablo 9'a göre, Sınıf İçi Çatışma Nedenleri Ölçeği faktörlerinin tümünde cinsiyete göre ,05 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < 0.05$). Bu farklılık için kız ve erkek öğrenci algılarının ortalamalarına incelendiğinde, bütün faktörlerde kız öğrenci algılarının ortalamalarının erkek öğrenci algılarının ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Örneğin, “öğretmenin öğrenciye değer vermesi” faktöründe kızlar $\bar{x}=4,45$ ($S=,57$) erkekler $\bar{x}=4,12$ ($S=,79$); “öğretmenin öğrenme-öğretme ortamı becerileri” faktöründe kızlar $\bar{x}=4,17$ ($S=,69$), erkekler $\bar{x}=3,84$ ($S=,81$); “öğrenci kişilik özellikleri” faktöründe kızlar $\bar{x}=4,27$ ($S=,68$), erkekler $\bar{x}=3,97$ ($S=,83$) ortalamaya sahiptir. Diğer alt faktörlerde de aynı şekilde kız öğrencilerin ortalamaları erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir.

Sınıf değişkenine göre: Sınıf İçi Çatışma Nedenleri Ölçeği'nin faktörlerine ilişkin öğrenci algılarının sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini bulmak amacıyla t Testi yapılmıştır. Yapılan t Testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.

Sınıf İçi Çatışma Nedenleri Ölçeği'nin Alt Faktörlerinin Sınıf Değişkenine Göre t Testi Analiz Sonuçları

Alt faktörler	Sınıf	N	\bar{x}	S	sd	t	p																																																																																
Öğretmenin Öğrenciye Değer Vermesi	3	193	4,31	,71	348	,69	,49																																																																																
	4	157	4,26	,70				Öğretmenin Öğrenme-Öğretme Ortamı Becerileri	3	193	4,00	,77	348	-,11	,91	4	157	4,01	,77	Öğrenci Davranışları	3	193	4,20	,66	348	,11	,91	4	157	4,19	,73	Öğretmenin İletişim Becerileri	3	193	3,80	,90	348	,16	,87	4	157	3,79	,85	Öğrenci Kişilik Özellikleri	3	193	4,14	,78	348	,55	,58	4	157	4,09	,77	Öğretmenin Adaletli Davranması	3	193	4,14	,88	348	,69	,49	4	157	4,07	,82	Öğretmenin Yanlı Davranması	3	193	4,24	,83	348	1,11	,27	4	157	4,13	,93	Öğretmenin Sınıf Kurallarına Uyuma Davranışı	3	193	3,73	,87	348	1,611	,11
Öğretmenin Öğrenme-Öğretme Ortamı Becerileri	3	193	4,00	,77	348	-,11	,91																																																																																
	4	157	4,01	,77				Öğrenci Davranışları	3	193	4,20	,66	348	,11	,91	4	157	4,19	,73	Öğretmenin İletişim Becerileri	3	193	3,80	,90	348	,16	,87	4	157	3,79	,85	Öğrenci Kişilik Özellikleri	3	193	4,14	,78	348	,55	,58	4	157	4,09	,77	Öğretmenin Adaletli Davranması	3	193	4,14	,88	348	,69	,49	4	157	4,07	,82	Öğretmenin Yanlı Davranması	3	193	4,24	,83	348	1,11	,27	4	157	4,13	,93	Öğretmenin Sınıf Kurallarına Uyuma Davranışı	3	193	3,73	,87	348	1,611	,11	4	157	3,58	,83								
Öğrenci Davranışları	3	193	4,20	,66	348	,11	,91																																																																																
	4	157	4,19	,73				Öğretmenin İletişim Becerileri	3	193	3,80	,90	348	,16	,87	4	157	3,79	,85	Öğrenci Kişilik Özellikleri	3	193	4,14	,78	348	,55	,58	4	157	4,09	,77	Öğretmenin Adaletli Davranması	3	193	4,14	,88	348	,69	,49	4	157	4,07	,82	Öğretmenin Yanlı Davranması	3	193	4,24	,83	348	1,11	,27	4	157	4,13	,93	Öğretmenin Sınıf Kurallarına Uyuma Davranışı	3	193	3,73	,87	348	1,611	,11	4	157	3,58	,83																				
Öğretmenin İletişim Becerileri	3	193	3,80	,90	348	,16	,87																																																																																
	4	157	3,79	,85				Öğrenci Kişilik Özellikleri	3	193	4,14	,78	348	,55	,58	4	157	4,09	,77	Öğretmenin Adaletli Davranması	3	193	4,14	,88	348	,69	,49	4	157	4,07	,82	Öğretmenin Yanlı Davranması	3	193	4,24	,83	348	1,11	,27	4	157	4,13	,93	Öğretmenin Sınıf Kurallarına Uyuma Davranışı	3	193	3,73	,87	348	1,611	,11	4	157	3,58	,83																																
Öğrenci Kişilik Özellikleri	3	193	4,14	,78	348	,55	,58																																																																																
	4	157	4,09	,77				Öğretmenin Adaletli Davranması	3	193	4,14	,88	348	,69	,49	4	157	4,07	,82	Öğretmenin Yanlı Davranması	3	193	4,24	,83	348	1,11	,27	4	157	4,13	,93	Öğretmenin Sınıf Kurallarına Uyuma Davranışı	3	193	3,73	,87	348	1,611	,11	4	157	3,58	,83																																												
Öğretmenin Adaletli Davranması	3	193	4,14	,88	348	,69	,49																																																																																
	4	157	4,07	,82				Öğretmenin Yanlı Davranması	3	193	4,24	,83	348	1,11	,27	4	157	4,13	,93	Öğretmenin Sınıf Kurallarına Uyuma Davranışı	3	193	3,73	,87	348	1,611	,11	4	157	3,58	,83																																																								
Öğretmenin Yanlı Davranması	3	193	4,24	,83	348	1,11	,27																																																																																
	4	157	4,13	,93				Öğretmenin Sınıf Kurallarına Uyuma Davranışı	3	193	3,73	,87	348	1,611	,11	4	157	3,58	,83																																																																				
Öğretmenin Sınıf Kurallarına Uyuma Davranışı	3	193	3,73	,87	348	1,611	,11																																																																																
	4	157	3,58	,83																																																																																			

p>0.05

Tablo 10'daki bulgulara göre, Sınıf İçi Çatışma Nedenleri Ölçeği'nin hiçbir faktöründe üçüncü ve dördüncü sınıflar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (p>0.05). Bu durum, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sınıf içi çatışma nedenlerine ilişkin benzer görüşlere sahip olduğunu göstermektedir.

Bölüm değişkenine göre: Öğrenci algılarına dayalı olarak Sınıf İçi Çatışma Nedenleri Ölçeği'nin faktörlerinin bölümlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini bulmak amacıyla tek yönlü varyans analizi (one-way anova) yapılmıştır. Bölümler arasında fark çıkması durumunda, farkın yönünün belirlenmesinde ise Post Hoc tekniklerinde Scheffe Testi yapılmıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11.

Öğrencilerin Sınıf İçi Çatışma Nedenlerine İlişkin Algularının Bölüm Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Alt faktörler	Varyansın Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler ortalaması	F	p
Öğretmenin Öğrenciye Değer Vermesi	Gruplar arası	2	1,88	,94	1,89	,15
	Gruplar içi	347	172,59	,50		
	Toplam	349	174,46			
Öğretmenin Öğrenme-Öğretme Ortamı Becerileri	Gruplar arası	2	8,38	4,19	7,34	,00*
	Gruplar içi	347	197,87	,57		
	Toplam	349	206,24			
Öğrenci Davranışları	Gruplar arası	2	7,99	4,0	8,71	,00*
	Gruplar içi	347	159,21	,46		
	Toplam	349	167,20			
Öğretmenin İletişim Becerileri	Gruplar arası	2	2,88	1,44	1,88	,15
	Gruplar içi	347	265,43	,76		
	Toplam	349	268,31			
Öğrenci Kişilik Özellikleri	Gruplar arası	2	3,93	1,96	3,35	,04*
	Gruplar içi	347	203,65	,59		
	Toplam	349	207,58			
Öğretmenin Adaletli Davranması	Gruplar arası	2	3,25	1,62	2,28	,10
	Gruplar içi	347	246,74	,71		
	Toplam	349	249,99			
Öğretmenin Yanlı Davranması	Gruplar arası	2	3,60	1,80	2,36	,10
	Gruplar içi	347	264,35	,76		
	Toplam	349	267,95			
Öğretmenin Sınıf Kurallarına Uyma Davranışı	Gruplar arası	2	2,60	1,30	1,79	,17
	Gruplar içi	347	251,83	,73		
	Toplam	349	254,43			

* p<0.05

Tablo 11 incelendiğinde Sınıf İçi Çatışma Nedenleri Ölçeği faktörlerinden “öğretmenin öğrenme-öğretme ortamı becerileri”, “öğrenci davranışları” ve “öğrenci kişilik özellikleri” faktörlerinde ,05 düzeyinde bölümler arası farklılık ortaya çıkmıştır (p<0.05). Bu farkın hangi bölümden kaynaklandığını tespit etmek amacıyla Scheffe Testi yapılmıştır. Scheffe Testi sonuçları aşağıdaki Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.

Sınıf İçi Çatışma Nedenleri Ölçeği'nin Faktörlerinin Bölümlere Göre Scheffe Testi Sonuçları

Çatışma Nedenleri	Bölüm	Bölümler	Ortalama Farkı	Std. hata	Sig.	Anlamlı Fark
Öğretmenin Öğrenme-Öğretme Ortamı Becerileri	1. Sınıf Öğret.	Türkçe Öğret.	,22	,10	,08	1-3
		Fen Bil. Öğret.	,38(*)	,10	,00	
	2. Türkçe Öğret.	Sınıf Öğret.	-,22	,10	,08	
		Fen Bil. Öğret.	,16	,12	,41	
	3. Fen Bil. Öğret.	Sınıf Öğret.	-,38(*)	,10	,00	
		Türkçe Öğret.	-,16	,12	,41	
Öğrenci Davranışları	1. Sınıf Öğret.	Türkçe Öğret.	-,12	,09	,37	1-3
		Fen Bil. Öğret.	,31(*)	,09	,00	
	2. Türkçe Öğret.	Sınıf Öğret.	,12	,09	,37	2-3
		Fen Bil. Öğret.	,43(*)	,11	,00	
	3. Fen Bil. Öğret.	Sınıf Öğret.	-,31(*)	,09	,00	
		Türkçe Öğret.	-,43(*)	,11	,00	
Öğrenci Kişilik Özellikleri	1. Sınıf Öğret.	Türkçe Öğret.	-,11	,10	,51	2-3
		Fen Bil. Öğret.	,20	,11	,18	
	2. Türkçe Öğret.	Sınıf Öğret.	,11	,10	,51	
		Fen Bil. Öğret.	,31(*)	,12	,04	
	3. Fen Bil. Öğret.	Sınıf Öğret.	-,20	,11	,18	
		Türkçe Öğret.	-,31(*)	,12	,04	

Bölümler arası farkların hangi bölümden kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan Scheffe Testi sonucuna göre; “öğretmenin öğrenme-öğretme ortamı becerileri” faktöründe Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümleri öğrenci algıları arasında 0.05 düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmektedir ($p < 0.05$). Öğretmenin öğrenme-

öğretme ortamı becerilerine ilişkin Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrenci görüşlerinin ortalamasının ($\bar{x}=4,14$; $S=,71$), Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü öğrenci görüşlerinin ortalamasından ($\bar{x}=3,76$; $S=,85$) daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Her iki bölüm öğrenci görüşleri de “katılıyorum” düzeyinde olmakla birlikte, Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencileri “katılıyorum” düzeyinin üst sınırında cevap verirken, Fen Bilgisi öğretmenliği öğrenci görüşleri katılıyorum seviyesinin alt sınırlarına yakındır.

“Öğrenci davranışları” faktöründe, öğrenci algıları arasındaki farklılığın Sınıf Öğretmenliği Bölümü ile Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü ve Türkçe Öğretmenliği Bölümü ile Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü öğrenci görüşleri arasında olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrenci algılarıyla ilgili aritmetik ortalamalar incelendiğinde Sınıf Öğretmenliği Bölümü ($\bar{x}=4,23$; $S=,64$) ve Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencileri ($\bar{x}=4,35$; $S=,60$) “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde görüş belirtirken, Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin ($\bar{x}=3,92$; $S=,84$) “katılıyorum” düzeyinde cevap verdikleri görülmüştür (bk. Tablo 8). Bu durumda Sınıf ve Türkçe Öğretmenliği öğrenci algılarının ortalamalarının birbirine daha yakın ve benzer, Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü öğrenci algılarının ortalamalarının ise diğer iki bölüm öğrenci algılarına göre daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

“Öğrenci kişilik özellikleri” faktöründe Türkçe ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümleri öğrenci algıları arasında 0.05 düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmektedir ($p<0.05$). “Öğrenci kişilik özellikleri” faktörüne ilişkin Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrenci görüşleri ortalamasının ($\bar{x}=4,24$; $S=,72$), Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü öğrenci görüşleri ortalamasından ($\bar{x}=3,93$; $S=,90$) daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Her iki bölüm öğrenci görüşleri de “katılıyorum” düzeyinde olmakla birlikte, Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencileri “katılıyorum” düzeyinin üst sınırında cevap verirken, Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrenci görüşleri “katılıyorum” seviyesinin alt sınırlarına yakındır.

Tartışma

Geliştirilen Ölçeğe İlişkin Sonuçlar

Bu çalışmada ilk önce üniversite öğrencilerine yönelik sınıf içi çatışma yaşama nedenlerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirilmiştir. Üniversite öğrencilerinin görüşlerine göre Sınıf İçi Çatışma Nedenleri Öl-

çeği geliştirmek amacıyla ölçeğin geliştirilmesi sürecinde madde havuzu, kapsam geçerliliği, ön deneme ve geçerlik güvenirlik hesaplama aşamaları izlenmiştir.

Ölçme aracının yapı geçerliği için yapılan faktör analizi sonuçlarına göre, Sınıf İçi Çatışma Nedenleri Ölçeği'nin sekiz faktörlü olduğu saptanmıştır. Ölçeğin birinci faktörü dokuz, ikinci faktörü sekiz, üçüncü faktörü yedi, dördüncü faktörü beş ve altıncı faktörleri dört, yedi ve sekizinci faktörleri üçer maddeden oluşmaktadır. Belirlenen faktörler içerdikleri maddelerin yapılarının incelenmesinden sonra sırasıyla “öğretmenin öğrenciye değer vermesi”, “öğretmenin öğrenme-öğretme ortamı becerileri”, “öğrenci davranışları”, “öğretmenin iletişim becerileri”, “öğrenci kişilik özellikleri”, “öğretmenin adaletli davranması”, “öğretmenin yanlış davranması” ve “öğretmenin sınıf kurallarına uyma davranışı” biçiminde isimlendirilmişlerdir. Sınıf İçi Çatışma Nedenleri Ölçeği'nin sekiz faktörünün toplam açıkladıkları varyans oranı % 63,77 olup kabul edilebilir düzeydedir.

Ölçeğin iç tutarlılığının sağlanıp sağlanmadığını görmek için Cronbach alpha kat sayısı kullanılmıştır. Her bir faktör ve ölçeğin bütününe yönelik Cronbach alfa güvenirlik kat sayıları sırasıyla ,91; ,90; ,84; ,87; ,82; ,85; ,77; ,63 ve ,95 şeklindedir. Sınıf İçi Çatışma Nedenleri Ölçeği'nin madde toplam ve madde kalan korelasyonlarından elde edilen korelasyon kat sayılarının 0.29'un üzerinde olduğu ve tüm maddelerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Maddelere ilişkin ayırt edicilik güçleri % 27 alt ve üst grup ortalamaları arasında tüm test maddeleri için 0.05 düzeyinde anlamlıdır ($p < 0.05$).

Bu bulgulara göre ölçeğin yüksek derecede güvenilir ve yeterli bir iç tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Dolayısıyla bulgular, Sınıf İçi Çatışma Nedenleri Ölçeği'nin öğrencilerin sınıf içi çatışma nedenlerini belirlemede yeterli bir geçerlik taşıdığını desteklemektedir.

Ölçeğin Uygulamasına İlişkin Tartışma

Sınıf İçi Çatışma Nedenleri Ölçeği'nin uygulanmasında, üniversite öğrencileri sınıf içinde çatışma doğuran ilk üç sıradaki nedenin sırasıyla 1. kişilik özellikleri, 2. iletişimsel sebepler ve 3. istenmeyen davranışlar olduğunu belirtmişlerdir.

Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğrencilerin tamamı “öğretmenin öğrenme-

öğretme ortamı becerileri”, “öğretmenin iletişim becerileri”, “öğretmenin adaletli davranması”, “öğretmenin sınıf kurallarına uyma davranışı” faktörlerinin sınıf içi çatışma nedenleri olduğuna “katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Bu durumda üç bölüm öğrencilerinin de “öğretmenin öğrenme-öğretme ortamı becerileri”, “öğretmenin iletişim becerileri”, “öğretmenin adaletli davranması” ve “öğretmenin sınıf kurallarına uyma davranışı” faktörlerini öğretmen kaynaklı sınıf içi çatışma nedenleri olarak gördükleri belirtilebilir. Sınıf ve Türkçe Öğretmenliği bölümleri öğrencileri, “öğretmenin öğrenciye değer vermesi”, “öğrenci davranışları” ve “öğretmenin yanlı davranması” faktörlerinin sınıf içi çatışma nedenleri olduğuna “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde görüş belirtirken, Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencileri “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bu durumda Sınıf ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğrenciler “öğretmenin öğrenciye değer vermesi” ve “öğretmenin yanlı davranması” ve “öğrenci davranışları” faktörlerinin sınıf içi çatışma nedeni olduğuna tamamen katıldıkları anlaşılmaktadır. Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencileri de bu faktörlerin sınıf içi çatışma nedeni olduğuna diğer iki bölümden daha düşük ortalamayla katıldıkları anlaşılmaktadır. “Öğrenci kişilik özellikleri” faktörüne Türkçe Öğretmenliği öğrencileri “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde görüş belirtirken, Sınıf ve Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencileri “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Yalnız Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinin bu faktördeki görüşleri “katılıyorum” düzeyinin üst sınırındadır. Bu durumda Türkçe Öğretmenliği bölümü öğrencileri sınıf içi çatışma nedeni olarak “öğrenci kişilik özellikleri” faktörünü diğer iki bölümden daha yüksek ortalamayla belirttikleri anlaşılmaktadır. Bütün faktörlerde Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin görüş ortalamaları diğer iki bölümden daha düşüktür.

Görüldüğü gibi belirlenen faktörlerin hepsi de öğrenci algılarına göre çatışma nedenidir. Çatışma nedenlerine yönelik daha önce yapılan araştırmalarda da bu faktörlere benzer nedenler tespit edildiği görülmektedir. Çatışma nedenlerine yönelik örgütlerde yapılan önceki araştırmaların hemen hemen hepsinde iletişim ve iletişim yetersizliğine yönelik nedenler başta gelmektedir (Akkirman, 1998; Aydın, 1984; Demirbolat, 1997; Dökmen, 1988; Elma ve Demir, 2003; Ertürk, 2000; Kara, 1995; Karip, 2000; Korkmaz, 1994; Mirzeoğlu, 2005; Owens, 1995’den aktaran Gedikli ve Balcı, 2005; Sütlü, 2007). Çünkü insanlar arasındaki çatışmalar genellikle, insanların birbirlerini dinlememeleri, anlamamaları

ve mesajları açık bir şekilde vermemelerinden kaynaklanmaktadır. İletişim becerileri, öğretmenlerde bulunması gereken temel becerilerden birisidir. İletişim becerilerine sahip bir öğretmen öğretim için gerekli sınıf yönetiminin de temelini oluşturur. Böyle bir ortamda öğrenciler öğrenme ortamı, ders ve öğretmene karşı olumlu tutum geliştirirler. Öğrencinin kendisine değer verildiğini hissetmediği, yanlı davranışların sergilendiği ve adaletli uygulamaların olmadığı bir sınıfta öğrenciler kendilerini buldukları sınıfa ait hissetmeyip huzursuz olacaklardır. Öğrencinin kendini ait hissetmediği bir ortamda çatışma oluşturacak davranışlar yaratması ya da bu tip davranışlarla karşılaşması oldukça yüksektir. Fiziksel güvenlik yanında öğrencilerin duygusal güvenliğinin de sağlanması için öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilmeleri, bir grubun üyesi olarak değer görmeleri ve birey olarak kendilerini değerli hissetmeleri gerekmektedir (Kısaç, 2002). Diğer yandan her birey farklıdır. Bireylerin farklı amaç, değer yargısı, tutum, yetenek ve özelliklerinin olması çatışma nedeni olduğu gibi kişilik farklılıkları da zaman zaman çatışma nedeni olabilmektedir (Akkirman, 1998; Gümüşeli, 1994). Dökmen (1988)'in de belirttiği gibi, insanlara genel anlamda olumsuz tutum besleyen, çatışmaya uygun kişilik yapısına sahip kişilerin iletişim çatışmalarına girme olasılığı yüksektir.

Kapuzsuzoğlu (2004) bu araştırmadakine benzer olarak yaptığı diğer bir çalışmada iletişim yetersizliği, tarafı davranma, değer verilmeme duygusu, yönetimin tutumu, görevleri yerine getirmeme gibi nedenlerin sınıf içinde çatışmaların nedeni olabileceğini tespit etmiştir. Okullarda yapılan diğer araştırmalarda da iletişim problemlerine ek olarak çatışma kaynağı olarak örgütsel yapı, kişilik ve insan faktörleri, sınırlı kaynaklar gösterilmiştir (Kara; 1995; Korkmaz, 1994). Yine eğitim kurumlarında yapılan başka bir araştırmada yöneticinin sahip olduğu yönetim stratejilerinin de çatışma nedeni olduğu ortaya konulmuştur (Mirzeoğlu, 2005; Sütlü, 2007). Görüldüğü gibi bu araştırmada ortaya konulan çatışma nedenleri daha önce eğitim örgütlerinde çatışma sürecine yönelik yapılan çalışmalarda elde edilen nedenlerle benzerlik taşımaktadır.

Sınıf İçi Çatışma Nedenleri Ölçeği'nin tüm alt faktörlerinde cinsiyet ve sınıf değişkenlerinin farklılık oluşturup oluşturmadığını görmek amacıyla yapılan t Testi sonucunda, cinsiyete göre 0.05 düzeyinde anlamlı farklılık ortaya çıkarken ($p < 0.05$), sınıf değişkeninde anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır ($p > 0.05$). Farklılık için kız ve erkek öğrenci algılarının ortalamalarına bakıldığında, bütün alt faktörlerde kız öğrenci

algılarının ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda farklılığın kız öğrencilerin görüşlerinden kaynaklandığı söylenebilir. Kız öğrenciler sınıf içi çatışma nedenleri faktörlerini erkek öğrencilerden daha yüksek ortalamayla çatışma nedeni olarak görmektedirler. Kızlar, olaylar karşısında duygularına daha çok önem vermektedirler. Kız öğrencilerin değerler sistemindeki hassasiyet ve duyarlılığın erkek öğrencilere göre daha fazla olması, ölçeğin bütün alt faktörlerini kızların daha yüksek ortalamayla, çatışma nedeni olarak görmelerine sebep olmuş olabilir. Rehber (2007) de yaptığı bir araştırmada çatışma durumunda erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha çok saldırgan davranışta bulduklarını, kızların daha çok duygularını önemsediklerini ortaya koymuştur.

Bölüm değişkeninin öğrenci algılarında anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, Sınıf İçi Çatışma Nedenleri Ölçeği'nin faktörlerinden "öğretmenin öğrenme-öğretme ortamı becerileri", "öğrenci davranışları" ve "öğrenci kişilik özellikleri" faktörlerinde 0.05 düzeyinde bölümlere arası farklılık ortaya çıkmıştır ($p < 0.05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için yapılan Scheffe Testi sonucunda; "öğretmenin öğrenme-öğretme ortamı becerileri" faktöründe, Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü öğrenci algıları arasında 0.05 düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmektedir ($p < 0.05$). "Öğretmenin öğrenme-öğretme ortamı becerileri" faktörüne ilişkin Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrenci görüşlerinin ortalaması, Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü öğrenci görüşlerinin ortalamasından daha yüksektir. Her iki bölüm öğrenci görüşleri de "katılıyorum" düzeyinde olmakla birlikte, Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencileri "katılıyorum" düzeyinin üst sınırında cevap verirken, Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrenci görüşleri "katılıyorum" seviyesinin alt sınırlarına yakındır. Bu durumun sebebi, Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümünün eğitim-öğretim ortamı açısından taşıdığı özellik olabilir. Çünkü bu bölümdeki öğrenciler diğer bölümden daha fazla laboratuvar ortamında bulunmakta, dersler daha çok yaparak yaşayarak, deneylerle öğrenmekte ve bu durum öğretmenin farklı becerilere sahip olmasını gerektirmektedir.

"Öğrenci davranışları" faktöründe öğrenci algıları arasındaki farklılık Sınıf Öğretmenliği Bölümü ile Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü ve Türkçe Öğretmenliği Bölümü ile Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü öğrenci görüşleri arasındadır. Öğrenci algılarıyla ilgili aritmetik ortala-

malar incelendiğinde, Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencileri ve Türkçe Öğretmenliği Bölümü “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde görüş belirtirken, Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin “katılıyorum” düzeyinde cevap verdikleri görülmüştür. Bu durumda Sınıf ve Türkçe Öğretmenliği öğrenci algılarının ortalamalarının birbirine daha yakın ve benzer, Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü öğrenci algılarının ortalamalarının ise diğer iki bölüm öğrenci algılarına göre daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durumun bir nedeni, Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümünde okuyan öğrencilerin bölümleri ve aldıkları eğitimin özelliği nedeniyle olaylara daha mekanik bakıp değerlendirmeleri olabilir. Üç bölüm öğrencilerinin de istenmeyen davranışları sınıf içi çatışma nedeni olarak gördükleri söylenebilir.

“Öğrenci kişilik özellikleri” faktöründe Türkçe ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümleri öğrenci algıları arasında 0.05 düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmektedir ($p < 0.05$). “Öğrenci kişilik özellikleri” faktörüne ilişkin Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrenci görüşlerinin ortalaması Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü öğrenci görüşlerinin ortalamasından daha yüksektir. Her iki bölüm öğrenci görüşleri de “katılıyorum” düzeyinde olmakla birlikte, Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencileri “katılıyorum” düzeyinin üst sınırında cevap verirken, Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrenci görüşleri “katılıyorum” seviyesinin alt sınırlarına yakındır.

Araştırmada geliştirilen ölçeğin bütün faktörleri, sınıflarda çatışma nedeni olarak gösterilmiştir. Bu doğrultuda sınıf içi çatışma nedenleri belirlendiğine göre, çatışmaların çıkmaması ya da önlenmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Ölçek, diğer üniversite ve eğitim kurumlarında da uygulanarak sınıf içi çatışma nedenleri belirlenebilir.

The Development and Implementation of a Scale to Assess the Causes of Conflict in the Classroom for University Students

*Türkan ARGON**

Abstract

This study was undertaken to develop a “scale for causes of conflict in the classroom” that will assess and identify the causes of classroom conflicts in university students. Construct validity of the scale was tested by exploratory and confirmatory factor analyses and it was determined that the scale consisted of 8 factors. In the Scale for Causes of Conflict in the Classroom, the first factor consisted of 9 items, the second factor consisted of 8 items, third factor consisted of 7 items, fourth, fifth and sixth factors consisted of 4 items each, and seventh and eight factors consisted of 3 items each. After examining the item structures that the identified factors consisted, the following factors were selected: appreciation of the student by the teacher, teaching-learning environment skills of the teacher, student behavior, communicative skills of the teacher, personal characteristics of the student, fair treatment by the teacher, biased behavior by the teacher and teachers’ obeying the classroom rules. Cronbach alpha reliability coefficient values for each factor and the whole scale were found to be ,91; ,90; ,84; ,87; ,82; ,85; ,77; ,63 and ,95, respectively. After the scale was developed, 350 students from the department of education were administered the scale and the causes of conflict were determined according to student views by taking means and standard deviations into consideration. In order to identify the effect of individual variables, t-test, one-way analysis of variance and Scheffe tests were used. Analysis showed that the variables of *gender* and *department attended by students* resulted in significant differences in student perceptions whereas the variable of *classroom* did not affect the perceptions of students.

Key Words

Conflict, Causes of Conflict, University, Development of Scales.

* *Correspondence:* Assist. Prof., Abant İzzet Baysal University, Department of Education, Educational Sciences-Educational Management and Administration Department, 14280 Gölköy-Bolu / Turkey.
E-mail: turkanargon@hotmail.com; argon_t@ibu.edu.tr

Conflict, which is a concept that is experienced in the interaction of an individual with the society, can affect the relationships of the individual in a positive or negative manner. Although the concept is perceived as negative at first, it is also accepted and seen as an organizational or personal development tool (Gray & Stark, 1984). The concept is one of the basic topics of various sciences such as education, management, psychology, and economy. There are many different definitions of the concept in the literature. According to many of these definitions, conflict is a disagreement and disaccord between two or more persons or groups due to several reasons and it surfaces when the needs, impulses, and wishes of individuals do not correspond with the others (Asunakutlu, & Safran, 2004; Can, 2005; Erdoğan, 1996; Taştan, 2005). Conflict in man-made organizations is a natural result of both managerial and social life. The fact that there are differences in organizations and that these differences are not regarded with understanding, tolerance, and respect create conflict (Peker, & Aytürk, 2002) and these types of situations cause regular activities in the organization to stop or get out of hand (Eren, 2001). There have been various studies in the field of management that aim to identify the causes of conflict. According to the results of these studies, the reasons of conflict have been identified as relationships at work, limited resources, vagueness in issues such as authority and responsibility, dependence on others, discrimination, reaching common decisions, new specializations, communication system, the size of organization, the type of management, individual aims and status, differences in values, rewarding systems, change, and ambiguity (Aydın, 1984; Gümüşeli, 1994; Seval, 2006; Şimşek, 1999; Huczynski & Bunchanan, 1990 cited in Yıldırım, 2003).

Educational organizations are among social organizations in which the most intense human relationships are experienced. The individual characteristics of educational personnel and students, differences in values, beliefs and attitudes, crowded classrooms, the inadequacy of the education and training process, misjudgments related to the communicative process, insufficient resources and aids, sharing limited resources etc. in these organizations among many other reasons cause conflict at schools and in classrooms. Observations and studies up to date have shown that conflict is seen in many schools and classrooms. According to Johnson and Johnson (1997), Schrupf, Crawford, and Bodine (1997), Glasser (1993), Kreidler (1984 cited in Türnüklü, 2002) and Türnüklü (2002),

the causes of conflict for students in the classroom are the basic necessities that cannot be met (e.g., life, love, respect, freedom, entertainment etc), limited resources (e.g., time, classroom and school resources and aids etc), different values (e.g., social and cultural differences and values), competitive and intolerant classroom environment, poor communication, and conflict resolution skills.

In classrooms where teaching is of low quality and expectation of the teacher is low, students get bored and display unwanted behaviors (Ataman, 2000). In order to turn the classroom environment into a safe one, the causes of conflict need to be detected and for this reason the teachers should be well informed about human characteristics and behavior (Güleç & Alkış, 2004). Conflict process that is experienced in faculties of education where the teachers of the future are taught carries a very important weight because the teacher candidates of today are the professional teachers of tomorrow. It will be much easier for a teacher to take the necessary precautions in the classroom if she/he knows and understands the importance of conflict from his/her school years.

The study targeted to develop a scale that would help identify the causes of student conflict in classrooms of universities where classroom conflicts are experienced. Following the development and the application of the scale in this context, the causes of student conflicts in the faculty of education were identified and later analyzed to show whether these causes were affected by individual differences.

Method

Generation of item pools, content validity, pre-testing process, and validity-reliability studies were employed in the development of the scale (Balcı, 1995; Erkuş, Sanlı, Bağlı & Güven, 2000; Karasar, 2000). Literature reviews were undertaken in generating the item pool and a voluntary group of 200 students were surveyed by an open-ended question related to the causes of classroom conflict. Similar and common items in student answers were grouped together and an 81-item draft form was created. The form prepared to test the reliability and validity of the scale (Büyüköztürk, 2008; Erkuş, 2003) was assessed by specialists in educational sciences. As a result of the feedback, these 81 items were decreased to 68 items in order to get the scale ready for pre-test. Pre-testing was done by 439 teacher candidates. Factor analysis was un-

dertaken in order to assess the construct validity of the scale, to identify the main factors and see how each factor explained each of the variables. Kaiser-Meyer Olkin (KMO) coefficient and Barlett sphericity test was administered to determine the availability of the data for factor analysis and to evaluate the adequacy of the sampling that was used in the study (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu, & Yıldırım, 2005; Kalaycı, 2008). Exploratory and confirmatory factor analysis approach was used (Büyüköztürk, 2008). Varimax technique was employed as a vertical rotation method for factor rotation. Item load values were determined as 0.40 or higher and attention was given to make sure they did not fall below 0.40 in the analysis (Kalaycı, 2008; Tavşancıl, 2006). Cronbach alpha coefficient, Guttman's bottom-line and 6 reliability coefficient values between lambda 1 and lambda 6 were calculated to determine the internal consistency of the scale, i.e. the item homogeneity (Kalaycı, 2008). The item discrimination powers of the scale and item/sub-group correlation coefficient were also calculated.

Factor analysis and results in 'Scale for Causes of Conflict in the Classroom

As a result of the analysis KMO value was found to be .94 and Barlett test result was 10436,477. KMO value is close to 1 and relatively higher and Barlett test result was meaningful ($p < 0.05$) which showed that the data acquired were appropriate for factor analysis and the sample size was sufficient. Later, factor analysis was carried out for the 68 items of the scale. All the items related to the factor "personal characteristics of the teacher" which were prepared in the development phase of the scale were removed due to similar loading in the other factors (items 47, 48, 49, 50, 51 and 52).

The factor analysis showed that the scale consisted of 8 factors and 42 items. The first factor comprised of 9 items; second, 8 items; third, 7 items; fourth, fifth and sixth, 4 items each; seventh and eighth, 3 items each. After the item content and structure was examined, the identified factors were named "appreciation of the student by the teacher", "teaching-learning environment skills of the teacher", "student behavior", "communicative skills of the teacher", "personal characteristics of the student", "fair treatment by the teacher", "biased behavior by the teacher" and "teachers' obeying the classroom rules". The 8 factors of the scale explain 63.77% of the total variance which is in the acceptable range.

Cronbach alpha coefficient values for internal validity for each factor and the whole scale were found to be .91; .90; .84; .87; .82; .85; .77; .63 and .95, respectively. The correlation coefficient obtained from total item and remaining item correlations were found to be higher than 0.29 and all the items were found to be statistically significant. The discrimination power of the items, 27%, was found to be statistically significant for all test items placed between bottom and top group means ($p < .05$)

According to these findings, the scale has a high level of reliability and sufficient internal consistency. So, we can conclude that 'Scale for Causes of Conflict in the Classroom' has efficient validity in determining the causes of conflict in the classroom.

Application of the scale and results

The scale was administered to the students in the faculty of education. The administration of the scale helped determine the causes of classroom conflict and the effect of different variables on student perception. Percentage, frequency, means, standard deviation, t-test, one-way variance analysis, and Scheffe test were used in data analysis. The scale was administered to 350 students who attend third and fourth years in AİBÜ-Classroom, Turkish and Science Teaching Departments of Faculty of Education. The results of the data are as follows:

a) Ranking of causes of classroom conflict: According to student perceptions, the first three reasons for classroom conflict are individual characteristics, communication problems, and unwanted behaviors. Almost all the studies undertaken about causes of conflict list reasons related to communication problems and lack of communication as the main reasons (Akkirman, 1998; Aydın, 1984; Demirbolat, 1997; Dökmen, 1988; Elma, & Demir, 2003; Ertürk, 2000; Kara, 1995; Karip, 2000; Korkmaz, 1994; Mirzeoğlu, 2005; Owens, 1995 cited in Gedikli & Balcı, 2005; Sütü, 2007). Communication is followed by biased behavior, feeling uncared for, the attitude of the administration, not following through tasks, individual differences, limited resources, management strategies (Akkirman, 1998; Dökmen, 1988; Gümüşeli, 1994; Kapuzsuzoğlu, 2004; Kara, 1995; Kısaç, 2002; Korkmaz, 1994; Mirzeoğlu, 2005; Sütü, 2007) and others. These findings are parallel to the results of this study.

b) The causes of conflict according to student perceptions: The perceptions of students who attended all the three departments in the study indicated

that they agreed the factors “teaching-learning environment skills of the teacher”, “communicative skills of the teacher”, “fair treatment by the teacher” and “teachers’ obeying the classroom rules” are important.

c) *The causes of conflict according to personal characteristics:* Although student perceptions showed a meaningful difference 0.05 in *gender variable* for all factors ($p < 0.05$), *variable related to classroom attended by the students* did not show a meaningful difference 0.05 in any of the factors studied ($p > 0.05$). In all the factors, means of female perceptions were found to be higher than that of male perceptions.

Rehber (2007) in his study showed that male students display more aggressive behaviors in conflict situations compared to female students and that female students care for feelings more than the male students. Student perceptions show a meaningful difference .05 in the factors “teaching-learning environment skills of the teacher”, “student behavior” and “personal characteristics of the student” according to the *variable department attended by the students* ($p < 0.05$).

References/Kaynakça

- Akkirman, A. D. (1998). Etkin çatışma yönetimi ve müdahale stratejileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Dergisi*, 13(2), 1-11.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. İstanbul: Sakarya Kitabevi Yayınları.
- Asunakutlu, T. ve Safran, B. (2004). Kültürel farklılıklardan kaynaklanan çatışmalara yönelik bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 26-49. <http://www.sbe.deu.edu.tr/adergi/dergi/2004sayi1/asunakutlu-safran.pdf>. adresinden 15.02.2008 tarihinde edinilmiştir.
- Aydın, M. (1984). *Örgütlerde çatışma*. Ankara: Bas-Yay Matbaası.
- Ataman, A. (2000). Sınıf içinde karşılaşılan davranış problemleri ve bunlara karşı geliştirilen önlemler. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar içinde* (s. 171-191). Ankara: Nobel Yayınları.
- Balcı, A. (1995). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (9. baskı). Ankara: Pegem Net.
- Can, H. (2005). *Organizasyon ve yönetim* (7. baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Demirbolat, A. (1997). *İlköğretim okullarında örgütsel çatışmaya neden olabilecek durumların çatışma yaratma dereceleri hakkında yönetici ve öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(1-2), 155-190.
- Elma, C. ve Demir, K. (2003). *Yönetimde çağdaş yaklaşımlar* (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (1996). *İşletme yönetiminde örgütsel davranış*. İstanbul: Avcıol Basım Yayın.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (7. baskı), İstanbul: Beta Yayın Evi.
- Erkuş, A. (2003). *Psikometri üzerine yazılar*. Ankara: Türk Psikologları Derneği Yayınları.
- Erkuş, A., Sanlı, N., Bağlı, M.T. & Güven, K. (2000). Öğretmenliğe ilişkin tutum ölçeği geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 25(116), 27-34.
- Ertürk, M. (2000). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Gedikli, N. ve Balcı, V. (2005). Doğa sporları kulüplerinde örgütsel çatışmanın nedenleri ve kullanılan çatışma yönetimi stratejileri. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, III(1), 35-45. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/17/877/11107.pdf>. adresinden 5.09.2009 tarihinde edinilmiştir.
- Glasser, W. (1993). *The quality school teacher: A companion volume to the quality school*. The University of BirminghamGlasgow: Harper Perennial, A Division of Harper Collins Publishers.

- Gray, J. L. & Stark, F. A. (1986). *Organizational behaviour concepts and applications* (3rd. Edt.). Colombus, Ohio: Charles E. Merrill Publication.
- Güleç, S. ve Alkış, S. (2004). Öğretmenlerin sınıf ortamında kullandıkları davranış değiştirme stratejileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(17), 247-266.
- Gümüşeli, A. İ. (1994). *İzmir orta öğretim okulları yöneticilerinin öğretmenler ile aralarındaki çatışmaları yönetme biçimleri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Johnson, D. W., & Johnson, F. P. (1997). *Joining together group theory and group skills* (6th Edt.). Boston, USA: Allyn&Bacon A Viacom Company.
- Kapusuzoğlu, Ş. (2004, Mayıs). *Çatışma yönetimi kapsamında arabuluculuk ve demokrasi eğitimi*. Uluslar arası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan sözlü bildiri. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Kara, İ. (1995). *Orta dereceli okullarda görevli okul yöneticilerinin örgütsel çatışmaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karip, E. (2000). *Çatışma yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (3. baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kısaç, İ. (2002). Öğretmen öğrenci iletişimi. E. Karip (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 103-118). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Korkmaz, M. (1994). *Örgütlerde çatışma nedenleri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 608.
- Mirzeoğlu, N. (2005). Örgütsel çatışma ve yönetimi: Spor eğitimi veren yükseköğretim kurumlarında bir uygulama. *Spor Bilimleri Dergisi*, III(2), 51-56.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi-1* (genişletilmiş 5. baskı). Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Peker, Ö. ve Aytürk, N. (2002). *Yönetim becerileri*. Ankara: Yargı Kitabevi.
- Rehber, E. (2007). *İlköğretim II kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Schrumpf, F., Crawford, K. D., & Bodine, J. R. (1997). *Peer mediation: Conflict resolution in school program guide*. Illinois, IL: Research Press.
- Seval, H. (2006). Çatışmanın etkileri ve yönetimi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 245-254. <http://yordam.manas.kg /ekitap/pdf/Manasdergi/sbd/sbd15/sbd-15-20.pdf>. adresinden 15.03.2008 tarihinde edinilmiştir.
- Sütlü, T. (2007). *Örgütsel çatışma ve işgören üzerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şimşek, Ş. (1999). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Taştan, S. (2005). *Örgütsel çatışma ve çatışma yönetimi*. www.humanresourcesfocus internet adresinden 14.05.2008 tarihinde edinilmiştir.

Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (3. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Türnüklü, A. (2002). Öğrenciler arasındaki çatışmaların çözümünde problem çözme ve arabuluculuk. E. Karip (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 185-224). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Yıldırım, A. (2003). *İlköğretim okulu yöneticilerinin empatik eğilimleri ve empatik becerileri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

