



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

YÜKSEK
LİSANS
TEZİ

ÖĞRETMEN-VELİ MÜZAKERE
SÜRECİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

MUSTAFA KÜÇÜKAKŞIT

EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE
EKONOMİSİ

Antalya, 2025

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ÖĞRETMEN-VELİ MÜZAKERE SÜRECİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mustafa KÜÇÜKAKŞIT

Danışman: Doç. Dr. Gamze KASALAK

Antalya, 2025

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezim olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

.... / / 2025

Mustafa KÜÇÜKAKŞIT

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Mustafa KÜÇÜKAKŞIT'in bu çalışması 24/06/2025 tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

İmza

Başkan : Doç. Dr. Emine DAĞLI ÜNLÜ

.....

(Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı)

Üye : Doç. Dr. Çiğdem APAYDIN

.....

(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı)

Üye (Danışman) : Doç. Dr. Gamze KASALAK

.....

(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı)

YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: Öğretmen-Veli Müzakere Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim süresince, engin bilgi ve deneyimleriyle bana yol gösteren, ileri görüşlülüğüyle bana daima rehberlik eden, desteğini hiçbir zaman benden esirgemeyen değerli danışman hocam Doç. Dr. Gamze KASALAK'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Akademik bilgi ve tecrübeleriyle gelişimime katkı sağlayan değerli hocam Doç. Dr. Çiğdem APAYDIN'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Varlıklarıyla her daim en kıymetli mutluluğum olan, bu süreçte bana sabır ve anlayışla destek olan sevgili kızlarım Bengü KÜÇÜKAKŞİT ve Emine Eda KÜÇÜKAKŞİT'e yürekten teşekkür ederim.

Hayatıma girdiği andan itibaren dünyamı güzelleştiren; güzel anıların mimarı, gönlümün hayat pınarı, canımdan kıymetli iki yavrumun sevgili annesi, eşim Pınar KÜÇÜKAKŞİT'e tüm kalbimle teşekkür ederim.

Mustafa KÜÇÜKAKŞİT

ÖZET

ÖĞRETMEN-VELİ MÜZAKERE SÜRECİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

KÜÇÜKAKŞİT, Mustafa

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve
Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Gamze KASALAK

Haziran, 2025, 106 sayfa.

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin müzakere algılarını, öğretmen-veli müzakere sürecinde ele aldıkları konuları, öğretmen-veli müzakere sürecinin etkilerini, öğretmen-veli müzakere sürecini yürütürken karşılaştıkları zorlukları, öğretmen-veli müzakere sürecinde sınıf öğretmenlerinin dikkat etmeleri gereken hususları ve müzakereye ilişkin geliştirdikleri metaforları anlamak ve belirlemektir. Araştırma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Antalya ili Aksu, Döşemealtı, Kepez, Konyaaltı ve Muratpaşa ilçeleri resmi ilkokullarında görev yapmakta olan 30 sınıf öğretmenin görüşlerini kapsamaktadır. Katılımcılar “maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi” ile belirlenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmış ve veriler araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yapılan bireysel görüşmelerle toplanmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş ve elde edilen veriler nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel ve içerik analiz yöntemleriyle analiz edilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin müzakereye ilişkin kavramsal algılarının; fikir alışverişi, karşılıklı anlaşma, karşılıklı iletişim, problem çözme yöntemi, ortak bir çözüm bulma ve görüşme yönünde olduğu görülmüştür. Bu kapsamda, müzakere algılarında en çok fikir alışverişi tanımı ön plana çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinde ele aldıkları konular; öğrenci, okul, aile ve kapsayıcı eğitim alt temaları bağlamında değerlendirilmiş olup bu alt temalar arasında en çok öğrenci alt teması öne çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin müzakere sürecinin etkilerine dair görüşleri öğrenci, öğretmen ve veli alt temalarında olumlu ve olumsuz yönleriyle ele alınmıştır. En sık ifade edilen etki, öğrencinin

okula karşı olumlu tutum sergilemesi olmuştur. Sınıf öğretmenlerinin müzakere sürecinde karşılaştıkları zorluklar; tarafların beklenti ve tutumlarından kaynaklanan zorluklar, iletişim kaynaklı zorluklar, güç ilişkileri ve demografik özellikler kaynaklı zorluklar alt temaları çerçevesinde incelenmiştir. Bu zorluklar arasında özellikle tarafların beklenti ve tutumlarından kaynaklanan zorluklar sınıf öğretmenleri tarafından en fazla dile getirilen durum olmuştur. Sınıf öğretmenlerinin müzakere sürecinde dikkat edilmesi gereken hususlara ilişkin görüşleri; iletişim becerileri, duygusal ve sosyal yaklaşım becerileri, etik ve ilkesel değerler ile mesleki yetkinlikler alt temaları çerçevesinde değerlendirilmiş olup, bu bağlamda en çok iletişim becerilerine vurgu yapılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin müzakereye ilişkin geliştirdikleri metaforlar ile bilişsel imgeleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Müzakere, müzakere süreci, öğretmen, veli

ABSTRACT

THE INVESTIGATION OF TEACHERS' VIEWS IN THE TEACHER-PARENT NEGOTIATION PROCESS

KÜÇÜKAKŞIT, Mustafa

Master's Thesis, Department of Educational Sciences Institute of Educational Sciences,
Department of Educational Sciences Educational Administration, Supervision, Planning and
Economics

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Gamze KASALAK

June, 2025, 106 pages.

The aim of this study is to explore and identify primary school teachers' perceptions of negotiation; the topics addressed during the teacher-parent negotiation process; the effects of this process; the challenges encountered while managing it; the critical aspects teachers pay attention to; and the metaphors they develop regarding negotiation. The study was conducted with 30 primary school teachers working in public primary schools located in the districts of Aksu, Döşemealtı, Kepez, Konyaaltı, and Muratpaşa in Antalya during the 2024–2025 academic year. Participants were selected through the maximum variation sampling method. A phenomenological design, one of the qualitative research methods, was employed. Data were collected through individual interviews using a semi-structured interview form developed by the researcher. The interviews were audio recorded, and the data were analyzed through descriptive and content analysis techniques.

The findings revealed that teachers conceptualized negotiation through themes such as idea exchange, mutual agreement, reciprocal communication, problem-solving method, reaching a common solution, and discussion, with “idea exchange” being the most prominent concept. The topics addressed during the teacher-parent negotiation process were categorized under the sub-themes of student, school, family, and inclusive education, with the “student” theme being the most frequently emphasized. Teachers' views on the effects of negotiation were considered in terms of its impact on students, teachers, and parents, including both positive and negative aspects. The most frequently mentioned positive effect was the development of a favorable student attitude toward school. The challenges encountered by teachers were grouped

under the sub-themes of parties' expectations and attitudes, communication-related difficulties, power dynamics, and demographic factors, with the first being the most prominent. Teachers' perspectives on the essential elements to consider during the negotiation process were evaluated under the sub-themes of communication skills, emotional and social approach skills, ethical and principled values, and professional competencies. Among these, communication skills were emphasized most. Lastly, the study also examined the cognitive imagery of negotiation through metaphors created by the teachers.

Keywords: *Negotiation, negotiation process, teacher, parent*



İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
TABLolar LİSTESİ	ix
KISALTMALAR LİSTESİ	x

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sayıtlılar.....	7
1.5. Sınırlılıklar.....	7
1.6. Tanımlar.....	7

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Müzakerenin Tanımı ve Özellikleri.....	8
2.2. Müzakerecinin Tanımı ve Özellikleri	11
2.3. Müzakere Süreci	13
2.4. Müzakere Sürecinin Aşamaları	14
2.4.1. Müzakerenin Hazırlık ve Planlanma Aşaması	14
2.4.2. Müzakerenin Görüşme Aşaması	15
2.4.3. Müzakerenin Anlaşma Aşaması	16
2.4.4. Müzakerenin Değerlendirme Aşaması.....	17
2.5. Müzakere Sürecinde Ele Alınan Konular	18
2.6. Müzakere Sürecinin Etkileri	19
2.7. Müzakere Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar	20
2.8. Müzakere Sürecinde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar	22
2.9. İlgili Araştırmalar	26
2.9.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	26
2.9.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	28

BÖLÜM III

YÖNTEM

3. 1. Araştırmanın Modeli.....	31
3. 2. Çalışma Grubu.....	31
3. 3. Veri Toplama Araçları.....	33
3. 4. Veri Toplama Süreci.....	34
3. 5. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	35
3. 6. Verilerin Analizi.....	36

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Müzakere Tanımına İlişkin Görüşleri	38
4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen-Veli Müzakere Sürecinde Ele Aldıkları Konulara İlişkin Görüşleri	41
4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen-Veli Müzakere Sürecinin Etkilerine İlişkin Görüşleri	48
4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen-Veli Müzakere Sürecinde Karşılaştığı Zorluklara İlişkin Görüşleri	55
4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen-Veli Müzakere Sürecinde Dikkat Etmeleri Gereken Hususlara İlişkin Görüşleri.....	60
4.6. Sınıf Öğretmenlerinin Müzakere ile İlgili Geliştirdikleri Metaforlara İlişkin Görüşleri...66	

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	73
5.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Müzakere Tanımına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	73
5.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen-Veli Müzakere Sürecinde Ele Aldıkları Konulara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	75
5.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen-Veli Müzakere Sürecinin Etkilerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	78
5.1.4. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen-Veli Müzakere Sürecinde Karşılaştığı Zorluklara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	80
5.1.5. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen-Veli Müzakere Sürecinde Dikkat Etmeleri Gereken Hususlara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	83

5.1.6. Sınıf Öğretmenlerinin Müzakere ile İlgili Geliştirdikleri Metaforlara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	85
5.2. Öneriler.....	86
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	86
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	87
KAYNAKÇA.....	88
EKLER	100
Ek-1 Etik Kurul İzin Belgesi	100
Ek-2 Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma Uygulamaları İzin Belgesi.....	101
Ek-3 Veri Toplama Aracı	102
Ek-4 Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme için Katılımcı İzin Formu	103
ÖZGEÇMİŞ	104
BİLDİRİM.....	105
İNTİHAL RAPORU	106

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Katılımcı Sınıf Öğretmenlerine İlişkin Bilgiler	32
Tablo 3.2. Kohen Kappa Tutarlılık Katsayısına İlişkin Değerler	36
Tablo 4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Müzakere Tanımına İlişkin Görüşleri	40
Tablo 4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen-Veli Müzakere Sürecinde Ele Aldıkları Konulara İlişkin Görüşleri.....	47
Tablo 4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen-Veli Müzakere Sürecinin Etkilerine İlişkin Görüşleri	54
Tablo 4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen-Veli Müzakere Sürecinde Karşılaştığı Zorluklara İlişkin Görüşleri.....	59
Tablo 4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen-Veli Müzakere Sürecinde Dikkat Etmeleri Gereken Hususlara İlişkin Görüşleri	65
Tablo 4.6. Sınıf Öğretmenlerinin Müzakere ile İlgili Geliştirdikleri Metaforlara İlişkin Görüşleri	72

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

TALIS : Teaching and Learning International Survey (Uluslararası Öğretim ve Öğrenme Araştırması)



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Müzakere, çatışma yaşayan ya da farklı çıkarları bulunan tarafların, kaynakları paylaşmak, anlaşmazlıkları çözmek veya gelecekte nasıl iş birliği yapacaklarını belirlemek amacıyla yürüttükleri dinamik bir karar verme sürecidir (Fisher vd., 2011; Putnam & Ruloff, 1992; Thompson vd., 2012). Bu süreçte taraflar, karşılıklı teklif ve karşı teklifler sunarak uzlaşmaya çalışır ve gerektiğinde tavizlerde bulunurlar (Kreitner & Kinicki, 2004). Müzakere yalnızca bir çatışma çözme aracı değil bireylerin başkalarının desteği olmadan hedeflerine ulaşamayacağı sosyal bir etkileşim biçimi olarak da değerlendirilmektedir (Zohar, 2015). Tarafların amaçları, içinde bulundukları durum ve bağlama göre müzakere süreci farklı şekillerde gerçekleşebilmektedir (Kersten, 2021). Müzakerenin gerçekleşebilmesi için, taraflar arasında bir çatışmanın bulunması, bu çatışmanın çözümüne yönelik önceden belirlenmiş kesin kuralların olmaması ve tarafların kavga etmek, ilişkiyi sonlandırmak, teslim olmak ya da yetkili bir merciye başvurmak yerine bir uzlaşma arayışına yönelmeleri gerekir (Kapri, 2022).

Müzakereler, genellikle sınırlı bir kaynağın nasıl paylaşılacağına karar vermek, tarafların tek başlarına gerçekleştiremeyecekleri bir konuda iş birliği yapmak ya da bir sorunu çözmek amacıyla yürütülmektedir (Lewicki vd., 2020). Örgütlerde müzakere; yönetim kararlarının alınması, çalışanlarla iş ilişkilerinin düzenlenmesi ve stratejik ortaklıkların geliştirilmesi gibi süreçlerde önemli bir rol oynamaktadır (Salacuse, 2006). Okullar da birçok bireyin sürekli etkileşim içinde bulunduğu yapılar olmaları nedeniyle, anlaşmazlıkların sıkça yaşandığı ortamlardır. Bu bağlamda anlaşmazlıkların okul yaşamının doğal bir parçası olduğu ve öğretmenlerin bu durumları yapıcı biçimde yönetme becerisine sahip olmalarının gerekli olduğu belirtilmektedir (Valente vd., 2020). Uysal (2012) öğretmenlerin okul ortamında en sık çatışma yaşadıkları kişilerin, sürekli iletişim ve etkileşim hâlinde oldukları veliler olduğunu, bu çatışmaların genellikle bireysel tutumlar ve saygısız davranışlar temelinde geliştiğini belirtmektedir. Müzakere süreci, karşılıklı saygıyı koruyarak ve taraflar için faydalı bir sonuç üretmeye odaklanarak anlaşmazlıkların çözümünü sağlamayı amaçlamaktadır (Cleary, 2016). Bu doğrultuda, öğretmen-veli arasında yaşanan anlaşmazlık konularının, aynı zamanda müzakere sürecinde ele alınan ve çözüme yönelik ortak değerlendirmelerin yapıldığı temel konular arasında yer aldığı söylenebilir.

Başarılı bir müzakerenin temelinde, tarafların çıkarlarının dikkate alındığı, verimli ve dostane bir uzlaşma yer alır. Bunun için karşı tarafın çıkarlarını da sürecin bir parçası olarak kabul etmek gerekir. Çoğu zaman bireyler kendi çıkarlarına odaklanırken başkalarının ihtiyaçlarını göz ardı edebilir ancak etkili bir müzakere, tüm tarafların çıkarlarını dengelemeyi gerektirir (Fisher vd., 2011). Her zaman tam bir memnuniyet sağlanamasa da temel hedef, her iki taraf için de olumlu bir sonuca ulaşmak ve iş birliğini sürdürebilmektir (Cleary, 2016). Hammons (2017), öğretmen-veli arasındaki çatışmaların uygun müzakere stratejileriyle yönetilmesinin çocukların eğitime olumlu yansımaları olduğunu ifade etmektedir. Manuel (2023), öğretmenlerin müzakere becerilerinin, velilerin okul süreçlerine katılımında olumlu bir rol oynadığını belirtmektedir. Özdoğru (2021) ise öğretmen-veli ilişkilerinde yaşanan sorunların öğretmenlerde mesleki tükenmişlik gibi sonuçlar doğurabildiğini buna karşın öğretmen-veli etkileşiminin sağlıklı biçimde yürütüldüğü durumlarda öğretmenlerin mesleki performanslarının olumlu yönde etkilendiğini ifade etmektedir.

Müzakere bireyler için birçok zorluk barındırır. Çıkarlarınızı korumak için başkalarının çıkarlarını da gözetmen anlamalara girmeniz gerekir, bu da müzakereyi karmaşık hale getiren en önemli unsurlardan biridir. Müzakeredeki en büyük zorluklardan biri; bireylerin kendilerini, değerlerini, önyargılarını, adalet ihtiyacını ve egolarını kontrol edebilmeleridir. Karşı tarafı yalnızca bir rakip olarak görmek, müzakerenin verimliliğini azaltırken bireylerin uzlaşma fırsatlarını kaçırmalarına da neden olabilir. Ancak müzakeredeki asıl zorluk, bireylerin sadece teknikleri öğrenmesi değil aynı zamanda müzakereye ve kendilerine dair düşünme biçimlerini değiştirebilmeleridir. Müzakere, öz farkındalık kazanmayı gerektirir çünkü birey, kendisini ve bir müzakerenin üzerindeki etkilerini anlamadan, süreçle birlikte gelen baskı ve stresi yönetemez (Gates, 2022). Göktürk ve Dinçkal (2018), eğitimde veli katılımı üzerine yaptıkları çalışmada, bu katılımın sıklıkla öğretmenler ve veliler arasında gerilime neden olduğunu ifade etmişlerdir. Şenaras ve Çetin (2018), veli-öğretmen iletişiminde sınırların net bir şekilde belirlenmemesinin zaman içerisinde veli baskısına dönüşebileceğini belirtmektedir.

Etkili bir müzakereci, yalnızca çatışma çözmeye değil aynı zamanda karşılıklı anlayış ve iş birliği geliştirmeye odaklanan bir tutum benimsemelidir. Bu bağlamda müzakere sürecinde dikkat edilmesi gereken hususlar; duyguları kontrol altında tutma, adil ancak stratejik davranma, etkili dinleme ve soru sorma, karşı tarafın sınırlarını anlama, güven ortamı oluşturma, yaratıcı çözüm önerileri geliştirme ve kazan-kazan temelli seçenekler üretme gibi çok boyutlu becerileri kapsamaktadır. Bu davranışların her biri yalnızca süreci yapılandırmakla kalmaz, aynı zamanda müzakereyi sürdürülebilir ve yapıcı hâle getirerek taraflar arasında kalıcı

bir uzlaşının zemini olmasını sağlar (Gates, 2022). Bu özellikler, özellikle öğretmenlerin veli ile yürüttükleri müzakere süreçlerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda Dilekman vd. (2008), öğretmenlerin etkili bir müzakere süreci yürütebilmesi için yalnızca düşüncelerini açıkça dile getirmelerinin yeterli olmadığını, aynı zamanda aktif dinleme becerilerini geliştirerek süreci çift yönlü bir etkileşim temeline oturtmaları gerektiğini belirtmektedir. Benzer şekilde Yıldız vd. (2018), güçlü iletişim becerilerine sahip öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini velilere daha etkili biçimde aktardıklarını ve bu durumun velilerin öğretmene duyduğu güveni artırarak iş birliği ortamını desteklediğini ortaya koymuştur.

İlkokullarda sınıf öğretmenlerinin velilerle yaşadıkları başarısız müzakere sürecinin eğitim sürecini olumsuz olarak etkileyebileceği, öğretmen olma anlayışına zarar verebileceği düşünülmektedir. Söz konusu ilkokullar olduğunda, sınıf öğretmenleri tarafından algılanan müzakere kavramının, konularının, sürecinin ve bunun kendileri üzerindeki etkisinin anlaşılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin müzakere algıları, öğretmen-veli müzakere sürecinde ele aldıkları konular, öğretmen-veli müzakere sürecinin etkileri, öğretmen-veli müzakere sürecini yürütürken karşılaştıkları zorluklar ve öğretmen-veli müzakere sürecinde dikkat etmeleri gereken hususlar ile ilgili görüşlerin belirlenmesi önemli görülmüştür.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmen-veli müzakere sürecine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini incelemektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenleri müzakereyi nasıl tanımlamaktadır?
2. Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinde ele aldıkları konular nelerdir?
3. Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinin etkilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinde karşılaştığı zorluklarla ilgili görüşleri nelerdir?
5. Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinde dikkat etmeleri gereken hususlara ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Sınıf öğretmenlerinin müzakere ile ilgili geliştirdikleri metaforlar nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Müzakere araştırmaları, sosyal psikoloji, bilişsel psikoloji, sosyoloji, iletişim çalışmaları, siyaset bilimi, örgütsel davranış, hukuk, işletme, matematik ve ekonomi gibi birçok disiplinden etkilenmiştir (Thompson vd., 2010). Bu çok yönlü etkileşim, alanın kuramsal ve kavramsal çeşitliliğini artırmış; farklı bakış açıları, kullanılan terminolojiler ve onlarca yılı kapsayan deneysel bulgular müzakere literatürünü oldukça karmaşık ve zorlayıcı bir alan hâline getirmiştir (Prassa & Stalikas, 2020).

Müzakerecilerin performansını geliştirmek amacıyla bugüne dek birçok kuram geliştirilmiş, çeşitli modeller oluşturulmuş ve müzakere araştırmaları, zaman içerisinde çeşitli evrelerden geçmiştir. 1960'lar ve 1970'ler boyunca müzakere, sosyal psikoloji içerisinde etkin bir araştırma alanı olarak öne çıkmış, özellikle cinsiyet ve kültür gibi bireysel farklılıklar ile güç gibi durumsal değişkenlere odaklanılmıştır. Bu çalışmalar, kişilerarası etkileşimi etkileyen unsurların daha iyi anlaşılmasına katkı sağlamıştır. 1970'lerin sonlarında yaşanan bilişsel devrim, müzakere araştırmalarını zihinsel süreçlere odaklanan bilişsel bir eksene taşımıştır. 1980'ler ve 1990'larda oyun kuramı ve davranışsal karar verme modelleri etkili olmuş ancak bu süreçte müzakereci'nin sosyal boyutları büyük ölçüde ihmal edilmiştir. 1990'ların sonlarından itibaren sosyal faktörlerin yeniden gündeme alınmasıyla birlikte, bu unsurlar davranışsal karar verme perspektifiyle bütünleştirilmiştir. Özellikle duygular ve sosyal ilişkiler, bu dönemde müzakere kuramı ve uygulamalarında temel sosyal-psikolojik değişkenler olarak ön plana çıkmıştır (Bazerman vd., 2001).

Çatışmaları yönetmenin en temel ve yapıcı yollarından biri, çatışma ortaya çıktığında başvurulacak ve bir sosyal etkileşim biçimi olan müzakeredir. Müzakere, başlangıçta çıkarların çeliştiği bir konuda anlaşmaya varmak amacıyla iki ya da daha fazla taraf arasında gerçekleşen sembolik bir iletişim süreci olarak tanımlanmaktadır (Kimmel vd., 1980). Bazı araştırmacılar ise müzakereyi, taraflar arasındaki karşılıklı bağımlılık ilişkilerini tanımlamak veya yeniden şekillendirmek için gerçekleştirilen bilinçli bir etkileşim (Walton & McKersie, 1965) ya da algılanan çıkar farklılıklarını çözmeye yönelik bir süreç (Pruitt & Carnevale, 1993; Pruitt, 1998) olarak ele almıştır. Müzakereler, basit günlük etkileşimlerden karmaşık örgütsel sorunlara, yasal anlaşmazlıklardan uluslararası krizlere kadar çok çeşitli konularda ve biçimlerde gerçekleşebilir. İki kişi arasında tek bir konuya odaklanarak yürütülebileceği gibi, çok sayıda tarafın birden fazla konu üzerinde pazarlık yaptığı daha kapsamlı süreçleri de içerebilir. Süresi kısa ya da uzun olabilir; yüz yüze ya da çevrim içi ortamlarda gerçekleşebilir.

Ancak her tür müzakerede ortak olan temel unsur, tarafların bir yandan anlaşmazlığı çözmek ve iş birliği yapmak istemeleri, diğer yandan da kendi çıkarlarını en üst düzeye çıkarmaya çalışmalarıdır (Komorita & Parks, 1995; Deutsch, 1973).

Uluslararası alanyazında, ebeveyn-çocuk, öğrenci-öğretmen, öğretmen-öğretmen ve öğretmen-yönetici ilişkileri çerçevesinde ortaya çıkan çatışmalara yönelik kapsamlı araştırmalar bulunmaktadır (Hammons, 2017). Bu ilişki türlerinin her biri için geliştirilen çatışma çözme programları, alanyazında geniş yer bulmuş; söz konusu programlar çeşitli bağlamlarda uygulanarak etkileri analiz edilmiştir (Bodine & Crawford, 1998; Eisler, 1994; Lantieri & Patti, 1996). Ancak dikkat çekici bir biçimde öğretmenlerle veliler arasındaki kişilerarası çatışmaların, çatışma çözümü literatüründe yeterince ele alınmadığı görülmektedir. Bu durum, öğretmen ve velilerin öğrencilere çatışma yönetimi ve çözümüne ilişkin sağlıklı modeller sunma konusunda ortak bir sorumluluk taşıdığı düşünüldüğünde önemli bir kuramsal boşluk olarak değerlendirilmektedir (Hammons, 2017). Nitekim çocuklar, kişisel çatışmalarla başa çıkma, ilişkiler kurma, zorluklarla baş etme ve hedef belirleme gibi temel yaşam becerilerini büyük ölçüde yetişkinlerin sunduğu örnekler yoluyla öğrenmektedir (Bey & Turner, 1996). Öğretmenler ile veliler arasındaki çatışmalar hem yetişkinlerin hem de çocukların örgün eğitime ilişkin bakış açılarını olumsuz yönde şekillendirme potansiyeline sahiptir. Bu nedenle öğretmen-veli arasındaki çatışmaların çözümüne yönelik çalışmalar ve programlar, çözümsüz kalan çatışmaların doğurabileceği olumsuz etkileri önlemek amacıyla araştırmalarda öncelikli bir konu hâline getirilmelidir. Zira veliler ve öğretmenler, olası çatışma durumlarına farklı bakış açıları, yöntemler ve çıkarlarla yaklaşırlar da her iki tarafı ortak bir noktada buluşturan temel bir unsur vardır: Çocuk (Hammons, 2017). Bu doğrultuda öğrenciye yönelik kaygıları kendi kişisel çıkarlarının önünde tutan veli ve öğretmenler, müzakere gibi işlevsel çatışma yönetim stratejilerini benimseme eğilimindedir (Rodd, 1998).

Ulusal alanyazında, öğretmen-veli müzakere sürecine doğrudan odaklanan çalışmalar yok denecek kadar az olmakla birlikte, eğitimde müzakere, çatışma çözme ve sosyal etkileşim temelli becerilere ilişkin çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. TALIS 2018 verilerine göre, Türkiye’deki öğretmenler için en önemli mesleki gelişim alanlarından biri “öğretmen-veli iş birliği”dir. Öğretmenlerin sınıfta düzeni sağlama ve olumsuz davranışları kontrol etme çabalarının, genellikle velilerle etkili bir iş birliği gerektirdiği görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin motivasyonunu artırmaya yönelik çabaların da ancak velilerle kurulan sağlıklı iletişim sayesinde daha kalıcı sonuçlar verdiği belirtilmektedir. Sünbül (2008), ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerine yönelik geliştirdiği müzakere ve arabuluculuk eğitim programlarının,

öğrencilerin çatışma çözme becerileri, öfke kontrolü ve özsaygı düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemiş; müzakere eğitiminin öğrencilerin kişisel gelişimlerini güçlendirdiğini ortaya koymuştur. Şevkin (2008) ve Zengin (2008), ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerine yönelik yürüttükleri çalışmalarda, müzakere ve arabuluculuk eğitiminin öğrencilerin çatışma çözme stilleri ve atılacak becerileri üzerindeki olumlu etkilerini vurgulamışlardır. Coşkun (2013), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin müzakere algılarının iş doyumları üzerindeki etkisini nicel yöntemle incelemiş, bu becerilerin okul içi verimlilik ve mesleki tatmin üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Yılmaz (2014), okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stilleri ile müzakere becerileri arasındaki ilişkiyi analiz ederek bu becerilerin okul yönetimini nasıl etkilediğini ortaya koymuştur. Sarıçay (2019), okul yöneticilerinin müzakere becerileri ile öğretmenlerin muhalif davranışları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, bu becerilerin okul iklimi ve liderlik süreçleri üzerindeki belirleyici rolünü vurgulamıştır. Irmak (2020), okul yöneticilerinin sergilediği etkileme davranışlarının müzakere becerileri üzerindeki etkisini araştırmış ve yöneticilerin etkili müzakere becerilerinin okul içi etkileşimi olumlu yönde şekillendirdiğini belirtmiştir. Yapucuoğlu (2023), öğretmen adaylarına yönelik yürüttüğü çalışmada, hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecinde müzakereci öğretim yaklaşımının uygulamalarını ele almış ve öğretmen adaylarının müzakere becerilerinin geliştirilmesine yönelik stratejiler önermiştir. Öğülmüş (2023), öğretmenlerin dijital teknolojiye yönelik tutumları ile müzakere becerileri arasındaki ilişkiyi nicel bir yöntemle incelemiş ve dijital çağda müzakere becerilerinin öğretmenlik yeterlikleri arasında önemli bir yere sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Bu çalışmalar, eğitim ortamlarında müzakere temelli iletişim, çatışma çözme ve sosyal etkileşim becerilerinin gelişimine yönelik önemli bulgular ortaya koymakta ancak doğrudan öğretmen-veli müzakere sürecine odaklanmamaktadır. Bununla birlikte, öğretmen-veli müzakere süreci bağlamında yürütülen müzakere temelli araştırmaların yok denecek kadar az olduğu göz önüne alındığında, öğretmen-veli müzakere sürecinin daha kapsamlı biçimde ele alınmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle öğretmen-veli müzakere sürecine özgü nitelikli veriler sunarak literatürdeki boşluğun giderilmesine katkı sağlayabileceği düşüncesiyle bu araştırma önemli görülmektedir. Bu çalışma; ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin müzakere algılarını, öğretmen-veli müzakere sürecinde ele aldıkları konuları, bu sürecin etkilerini, bu süreçte karşılaştıkları zorlukları ve dikkat ettikleri hususları belirlemeye odaklanmaktadır. Bu yönüyle, alanyazına ve gelecekte benzer konularda araştırma yürütecek araştırmacılara önemli katkılar sağlayabilir.

1.4. Sayıtlar

1. Sınıf öğretmenlerinin müzakere ile ilgili geliştirdikleri tanımlar, öğretmen-veli müzakere sürecinde ele aldıkları konular, öğretmen-veli müzakere sürecinin etkileri, öğretmen-veli müzakere sürecinde karşılaştıkları zorluklar, öğretmen-veli müzakere sürecinde dikkat ettikleri hususlar ve müzakereye ilişkin geliştirdikleri metaforlar katılımcıların görüşlerine dayalı olarak saptanabilir.

2. Araştırmaya dahil olan katılımcıların yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formuna samimi olarak görüş bildirdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2024-2025 eğitim öğretim yılında Antalya ili Aksu, Döşemealtı, Kepez, Konyaaltı ve Muratpaşa ilçeleri resmi ilkokullarında görev yapmakta olan 30 sınıf öğretmenin görüşleri ile sınırlıdır.

2. Bu araştırmanın nitel bulguları yarı-yapılandırılmış bireysel görüşme formundan elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Müzakere: İki veya daha fazla taraf arasında çatışmaları veya anlaşmazlıkları çözmek ya da kaynakları bölüşmek için gönüllü olarak ve özgür iradeyle gerçekleştirilen bir yöntemdir (Zohar, 2015).

Müzakere Süreci: Her biri kendi hedeflerine sahip olan iki tarafın, ortak bir çıkar konusunda karşılıklı kabul edilebilir bir anlaşma arayışıyla görüştüğü dinamik bir süreçtir (Paik & Yung, 1999).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Müzakerenin Tanımı ve Özellikleri

Türk Dil Kurumu (2024) müzakereyi “görüşme, fikir alışverişinde bulunma; olaşma” olarak tanımlamaktadır. Müzakere sözcüğü Arapçadan dilimize geçmiş olup bilinen eski kullanımı ise 1482 yılına aittir. Arapçada, “karşılıklı zikretme, fikir alışverişi ve görüşme” anlamına gelmektedir (Nişanyan Sözlük, 2024). Müzakere sözlük anlamıyla “belirli bir konu, sorun hakkında bir anlaşmaya varmayı amaçlayan bir başkasıyla veya başkalarıyla yapılan bir tartışma veya anlaşma süreci” olarak ifade edilmektedir (Oxford İngilizce Sözlüğü, 2024). Müzakere sözcüğünün İngilizcedeki karşılığı “negotiation” sözcüğüdür. "Müzakere" terimi, 15. yüzyılın başlarında Eski Fransızca ve Latince "Negociacion" ve "Negotiationem" kelimelerinden türetilmiş olup "iş, ticaret ve trafik" anlamlarına gelmekteyken 1590'ların sonlarında “karşılıklı anlaşma arayışında iletişim kurmak” olarak tanımlanmıştır (Online Etymology Dictionary, 2024).

Müzakerenin tarihi, insanlığın varoluşuna kadar uzanan köklü bir süreçtir. Müzakere davranışları, modern insanın yaklaşık 200.000 yıl önce hayatta kalabilmek için hayal gücüne ve kolektif zekâya dayanarak geliştirdiği temel becerilerle başlamıştır. İlk insanlar, savanlarda küçük göçebe gruplar halinde yaşamış ve iş birliği yaparak yaratıcı çözümler üretmişlerdir. Yaklaşık 10.000 yıl önce tarımın ortaya çıkışıyla birlikte kaynakların korunması, ticaret ve sınır anlaşmazlıkları gibi yeni müzakere biçimleri gelişmiştir. Bu dönemde güç odaklı yaklaşımlar ön plana çıkmıştır. Antik Yunan'da coğrafi faktörler bireycilik ve rekabet kültürünü şekillendirerek modern pazarlık anlayışının temelini oluşturmuştur. Modern dönemde ise bireycilik ve rekabetçilik değerleri üzerine inşa edilen bir müzakere anlayışı öne çıkmıştır. Ancak bu yaklaşım, iş birliği ve yaratıcılık açısından sınırlı kalmıştır. Geleneksel “kazan-kaybet” odaklı anlayışın ötesinde, yaratıcılık ve yeniliği merkeze alan yeni yaklaşımlar önem kazanmaktadır. Özellikle Japonya ve Hollanda gibi ülkeler, kültürel yapılarından dolayı iş birliğine dayalı ve yaratıcı müzakere yöntemleri geliştirmiştir. Günümüzde de müzakere süreçlerinde yaratıcılık ve yeniliğin kritik bir rol oynadığı ve bu yaklaşımların küresel ticaret, uluslararası ilişkiler ve barışın sağlanması gibi alanlarda önemli etkiler yarattığı görülmektedir (Graham vd., 2014).

Müzakere, hayatımızın çeşitli yönlerinde kritik bir beceridir. Etkili bir şekilde müzakere yapmak ister iş dünyasında ister evde ister günlük etkileşimlerde olsun, hayati bir öneme sahiptir. Müzakere, insan etkileşiminin temel bir yönüdür ve çatışmaları çözmede, anlaşmalar yapmada ve uzlaşa sağlamada önemli bir rol oynar. Müzakere, çıkarları çatışan taraflar arasında iletişim ve uzlaşma yoluyla bir anlaşmaya varma sürecidir. Müzakere genellikle iki veya daha fazla tarafın bir anlaşmaya varmak veya bir uyuşmazlığı çözmek için iletişim kurduğu ve etkileşimde bulunduğu bir süreç olarak tanımlanır (Ali, 2023).

Müzakere etmenin tek yolu iletişimdir. Müzakerede her iki taraf için de kendini duyurabilmenin fayda sağladığı savunulur. İyi iletişim; tutumları değiştirebilir, engelleri ve yanlış anlamaları önleyebilir veya aşabilir ve ilişkileri geliştirmeye yardımcı olabilir (Fisher vd., 2011). Ayrıca iyi iletişim becerileri, mesajınızı güçlü bir şekilde iletmek ve karşı tarafın mesajını tam olarak anlamak için gereklidir (Wondwosen, 2006). Müzakere, geniş bir beceri ve bilgi temeline dayanan bir iletişim ve problem çözme sürecidir. Aynı zamanda, çatışmaları ve yanlış anlamaları çözenin en popüler ve etkili yollarından biridir. Müzakere genellikle bir şey almak için bir şey vermekle ilgilidir (Eunson, 2015).

Müzakere, alternatif uyuşmazlık çözüm mekanizmalarının temel taşlarından biri olup uzun süren mahkeme süreçlerine kıyasla daha hızlı ve maliyet açısından daha etkili bir çatışma çözme yöntemi sunar. Müzakere, insan etkileşiminin temel bir unsuru olup kişisel ve profesyonel yaşamın çeşitli yönlerine nüfuz eder. Bu süreç, bireylerin veya grupların, çıkarları ve öncelikleri başlangıçta uyumsuz gibi görünse bile, karşılıklı olarak kabul edilebilir anlaşmalara ulaşmayı hedeflediği bir yöntemdir (Fisher vd., 2011). Müzakere, iki veya daha fazla tarafın, bir sonuca birlikte ulaşmaları gerektiğini düşündükleri, ancak başlangıçta farklı hedeflere sahip oldukları bir etkileşim sürecidir. Bu süreçte taraflar, farklılıklarını çözmek ve karşılıklı olarak kabul edilebilir bir çözüm elde etmek amacıyla görüşlerini ve ikna yöntemlerini kullanır (Fowler,1996).

Müzakere, iki veya daha fazla taraf arasında karşılıklı çıkarlar doğrultusunda bir anlaşmaya ulaşmayı amaçlayan dinamik bir süreçtir. Bu süreçte, tarafların güç ilişkilerini yönetmesi, karşılıklı çıkarları dengelemesi ve anlaşmazlık noktalarını etkili bir şekilde ele alması gerekir. Tarafların pozisyonlarından ziyade altta yatan çıkarlarının belirlenmesi ve bu çıkarlar doğrultusunda çözümler üretilmesi büyük önem taşır. Müzakere, yalnızca anlaşmazlıkları çözmek değil aynı zamanda uzun vadeli ilişkiler kurmayı ve sürdürülebilir iş birliğini teşvik etmeyi hedefler. Psikoloji, strateji ve pratik becerilerin bir birleşimi olan

müzakere süreci, kısa vadeli kazançlardan ziyade taraflar arasında güven inşa ederek uzun vadeli sonuçlara odaklanır. Etkili bir müzakere, tarafların ihtiyaçlarını dengeleyerek yenilikçi çözümler üretirken, değişen koşullara ve güç dinamiklerine uyum sağlama yeteneği gerektirir. Tartışmalı konuları uzlaşma yoluyla çözmek ve karşılıklı kabul edilebilir bir anlaşma oluşturmak, müzakerenin temel amacıdır. Bu süreçte gereksiz sözler veya dikkat dağıtan unsurlardan kaçınılarak tarafların ortak hedeflere odaklanması sağlanır. Müzakere, yalnızca bir anlaşmaya ulaşma aracı değil aynı zamanda ilişkilerin ve anlayışın derinleştirilmesi için bir fırsattır (Cleary, 2016).

Müzakere, anlaşmazlıkları çözmek, kaynakları paylaşmak veya karşılıklı anlaşmalar oluşturmak amacıyla taraflar arasında iletişim ve pazarlık içeren yapılandırılmış bir etkileşim sürecidir. Etkili bir müzakere, tarafların pozisyonlarından ziyade temel ihtiyaç ve çıkarlarını anlamaya dayanır ve bu anlayış, her iki taraf için de tatmin edici çözümler üretir. Ayrıca toplumcu yaklaşımlar müzakereyi ahlaki ve etik bir süreç olarak ele alır; bu süreçte açıklık ve dürüstlük ön planda tutulur ve her iki tarafın da çıkarlarını dengeli bir şekilde karşılayan çözümler hedeflenir (Craver, 2020). Müzakerenin hem bir sanatı hem de bilimi vardır. Bilim yönü, problem çözme için sistematik analiz yapmayı içerirken, sanat yönü ise kişiler arası iletişim becerileri ve ikna etme yeteneğini kapsar. Müzakereler genellikle tamamen rekabetçi bir süreç değildir; taraflar hem kendi çıkarlarını korumaya hem de ortak bir çözüm bulmaya odaklanabilir. Ancak tarafların kendilerini yalnızca karşıt taraflar olarak görmesi, uzlaşma fırsatlarını kaçırmalarına veya verimsiz sonuçlara yol açmalarına neden olabilir (Raiffa, 1982).

Müzakerenin başarısı, hedeflerin açık bir şekilde belirlenmesine bağlıdır. Bu hedeflerin somut ve uygulanabilir olması sürecin etkinliği açısından kritik bir rol oynar. Hedefler; teklif edilebilir, kabul edilebilir ve gerektiğinde yasal olarak uygulanabilir nitelikte olmalıdır. Eğer bu özelliklere sahip değillerse, netleştirilerek müzakereye uygun hale getirilmelidir. Müzakere hedefleri iki kategoriye ayrılır: temel hedefler ve istenilen hedefler. Temel hedefler, anlaşmanın gerçekleşmesi için mutlaka sağlanması gereken unsurlarken, istenilen hedefler müzakerenin kalitesini artıran ancak zorunlu olmayan unsurlardır. Bu ayrım, önceliklerin belirlenmesi ve sürecin stratejik yönetimi açısından büyük önem taşır. Müzakereci hem kendi tarafının hem de karşı tarafın hedeflerini analiz ederek süreci yönlendirmeli ve gerektiğinde bilgi ve durumları yeniden değerlendirerek müzakerenin etkinliğini artırmalıdır (Schoenfeld & Schoenfeld, 1991).

2.2. Müzakerecinin Tanımı ve Özellikleri

Müzakereci, her müzakere sırasında fırsatları en üst düzeye çıkarma becerisine ve zihniyetine sahip, durumlara uygun hareket edebilen bir bireydir. Görevi, diğer tarafın önceliklerini ve çıkarlarını sürekli olarak test ederek değişen değerleri anlamaktır. Aynı zamanda, hedeflediği sonuca ulaşmak için risk ve faydaları değerlendirerek en uygun süreci seçme sorumluluğu taşır. Yetkin bir müzakereci, gerektiğinde süreci hızlandıran veya yavaşlatan etkiler yaratabilmeli ve her şey üzerinde anlaşılana kadar hiçbir şeyin kesinleşmediğini bilerek belirsizlikle başa çıkabilmelidir. Kontrolü elinde tutmak için açık bir zihinle hareket eden bilinçli bir müzakereci, odada olan her şeyin farkında olur ve her eylemi, yorumu ve etkileşimi kasıtlı ve dikkatlice planlar. Etkili bir müzakereci olmanın anahtarı, bilinçli ve yetkin bir şekilde becerilerini kullanmayı öğrenmek, diğer tarafın kazandığını hissetmesini sağlamak ve sözlerle davranışlar arasındaki ilişkiyi doğru bir şekilde yorumlamaktır. Ayrıca yetkin bir müzakereci, planlamasının gücü kadar yetkindir ve hiçbir zaman hiçbir şeyi hafife alacak kadar kendinden emin olmamalıdır (Gates, 2022).

Müzakereci iyi iletişim kurabilen, içinde bulunduğu duruma ve muhatap olduğu kişilere uygun bir iletişim tarzı benimseyen kişidir. Yanlış bir iletişim tarzı, müzakere sürecinin ilerlemesini zorlaştırabilir veya taraflar arasında istenen iş birliği ve uyumun oluşmasını engelleyebilir. Talepkâr ya da tehditkâr bir yaklaşım, taraflar arasında gönüllülük ve karşılıklı güvene dayalı bir ilişki kurulmasını zorlaştıran unsurlar arasında yer alır. Bu nedenle başarılı bir müzakere süreci için duruma ve kişilere uygun, yapıcı bir iletişim tarzı benimsemek son derece önemlidir (Luecke & Patterson, 2008).

Her müzakereci, öncelikle çıkarlarını tatmin edecek bir anlaşmaya ulaşmayı amaçlar, ancak aynı zamanda karşı tarafla sağlıklı bir ilişki sürdürmeyi de hedefler. Müzakerenin başarısı, yalnızca anlık bir anlaşmaya değil tarafların çıkarlarına uygun bir sonuç ve etkin bir uygulama sağlayacak düzeyde bir ilişkinin korunmasına dayanır. Çoğu müzakere, gelecekteki ilişkileri ve müzakereleri destekleyecek şekilde yürütülür ve bu bağlamda süregelen ilişkinin önemi, bireysel bir müzakerenin sonucundan daha büyük bir değer taşır (Fisher vd., 2011).

Etkili bir müzakereci, öncelikle karşı tarafın temel endişelerini ve bakış açılarını tam olarak anlamak için güçlü dinleme becerilerine sahip olmalıdır. Müzakereciler, değerleri, tercihleri, düşünce yapıları ve davranışları açısından farklılık gösterir; bu da her bir müzakere sürecinin kendine özgü olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda müzakereciler, sahip oldukları

yetki ve özerkliği açıklarken dikkatli olmalı ve müzakere sırasında karşı tarafın gerçek ihtiyaçlarını ve hedeflerini anlamaya çalışmalıdır. Başarılı müzakereciler, değer elde etme ile değer yaratma arasında denge kurarak süreçte hem kendi hedeflerine ulaşmayı hem de karşılıklı kazanımlar sağlamayı bilirler. Müzakere, çoğunlukla karşılıklı tavizler vererek anlaşma sağlama süreci olarak tanımlanırken, müzakerecilerin gerektiğinde gayriresmî iletişim için araçlar kullanması ve müzakerelerin nesnel sonuçlarını bilinçli bir şekilde değerlendirmesi önemlidir (Lewicki vd., 2020).

İyi bir müzakereci, güvenin müzakere sürecindeki belirleyici rolünü anlar ve karşı tarafla güvene dayalı ilişkiler kurmaya önem verir. Bu güven ortamı, tarafların çıkarlarını, önceliklerini ve kısıtlamalarını açıkça paylaşmalarını kolaylaştırır. Başarılı müzakereciler, yalnızca kendi önyargılarının farkında olmakla kalmaz, aynı zamanda bu önyargıları aşmak ve karşı tarafın önyargılarını gidermelerine yardımcı olmak için aktif bir çaba gösterir. Bununla birlikte, birçok müzakereci mevcut fırsatlara, sorunlara veya krizlere fazlasıyla odaklanarak gelecekte ihtiyaç duyacakları bilgileri toplamak ve doğru soruları sormak konusunda yetersiz kalabilir. Ancak gerçek bir müzakere ustası, rekabetçi veya çatışmacı ortamlar da dahil olmak üzere, güven inşa etmenin ve yapıcı ilişkiler kurmanın değerini bilir. Bu özellikler, etkili bir müzakerecinin yalnızca sonuç odaklı değil aynı zamanda süreç ve ilişki odaklı olmasını sağlar (Malhotra & Bazerman, 2007).

Müzakerenin başarısında etkili olan temel özellikler; cesaret, öz disiplin, azim, kendine güven, sezgi, dikkat, merak, analitik düşünme, yaratıcılık ve alçakgönüllülüktür. Cesaret, baskı altında sakin kalmayı ve zorlayıcı pozisyonlar almayı mümkün kılarken, öz disiplin duyguların kontrol edilmesini ve duruma uygun bir tutum sergilemeyi sağlar. Azim, zorlu koşullarda bile kararlılığı koruyarak değer yaratmaya devam etmeyi desteklerken, kendine güven, net ve kararlı bir şekilde pozisyon almayı mümkün kılar. Sezgi, durumu anlamayı ve karşı tarafın niyetlerini değerlendirmeyi kolaylaştırırken, dikkat ise aceleci davranışlardan kaçınıp uzun vadeli riskleri değerlendirmeyi sağlar. Merak, diğer tarafın ihtiyaçlarını ve motivasyonlarını anlamak için sorular sormayı ve bilgi toplamayı teşvik ederken, analitik düşünme ise önerilerin maliyet ve faydalarını hızlıca analiz etmeye olanak tanır. Yaratıcılık, farklı değişkenleri bir araya getirerek yenilikçi çözümler üretirken, alçakgönüllülük müzakere sürecinde ego yerine iş birliğini ön plana çıkarır. Bu özellikler, duruma göre adapte edilebilir bir yaklaşım benimseyerek etkili bir müzakere stratejisi oluşturmayı sağlar ve kişisel güçlü yönlerin avantaja dönüştürülmesine yardımcı olur (Gates, 2022).

2.3. Müzakere Süreci

Müzakere, yalnızca bir dizi teklif ve karşı tekliften ibaret olmayan, bilgiye dayalı, dinamik ve kişilerarası bir süreçtir. Tarafların bir anlaşmaya varma olasılığını değerlendirdiği bu süreçte; bilgi alışverişi yapmak, bilgileri değerlendirmek ve bu bilgileri karar almada kullanmak hayati bir öneme sahiptir. Müzakere sırasında, tarafların ve müzakerecilerin pozisyonları, ihtiyaçları, çıkarları ve hedefleri gibi kritik bilgiler etkili bir şekilde toplanmalı, seçici ve ikna edici bir şekilde paylaşılmalıdır. Sürecin dinamik yapısı, tarafların etkileşim öncesinde ve sırasında değerlendirmelerini sürekli olarak güncellemesini gerektirir. Yeni bilgiler, teklifler ve pozisyon değişiklikleri ışığında müzakere süreci şekillenir ve bu da süreci karmaşık ancak stratejik bir hale getirir. Etkili bir müzakereci hem bilgi alışverişini kontrol ederek hem de kişisel becerilerini geliştirerek taraflar arasında uyum sağlamayı hedefler ve bu yolla daha iyi sonuçlar elde etme olasılığını artırır. Müzakere yalnızca talep edilen sonuçlara odaklanmaz, aynı zamanda sürecin kendisinin nasıl yürütüleceğini de içerir (Schoenfield & Schoenfield, 1991).

Müzakere sürecine dair farkındalığınız, gücünüzü artırır. Müzakere sürecini ustaca yönetmek ve gerektiğinde oyunun kurallarını değiştiren hamleler yapmak elde ettiğiniz sonucun kalitesini önemli ölçüde etkileyebilir. Bu süreç, yalnızca sonuçların türünü değil aynı zamanda paydaşlara açıklanması zor ve gelecekteki müzakerelere katkı sunmayan sonuçlar doğurma riskini de oluşturur. Dahası, bu tür süreçler taraflar arasındaki ilişkiler üzerinde olumsuz etkiler bırakabilir (Fisher vd., 2011).

Müzakere süreci, dört temel unsur etrafında şekillenir: karşılıklı bağımlılığı yönetmek, karşılıklı uyum sağlamak, değer yaratmak ve elde etmek ile çatışmayı yönetmek. Tarafların hedeflerine ulaşabilmek için birbirlerine olan bağımlılıklarını anlaması müzakerenin temelini oluşturur. Karşılıklı uyum sağlama, tarafların hem kendi hedeflerini belirlemesini hem de karşı tarafın hedeflerine uyum göstererek ortak bir anlaşmaya ulaşmasını sağlar. Değer yaratma ve elde etme süreçleri, sınırlı kaynakların paylaşımı veya artırılması yoluyla her iki tarafın da kazanmasını mümkün kılar. Çatışmayı yönetmek ise, çatışmanın işlevsel yönlerini kullanarak faydaları en üst düzeye çıkarmayı ve maliyetleri en aza indirmeyi hedefler. Bu unsurlar müzakerenin etkin bir şekilde yürütülmesi için kritik bir öneme sahiptir (Lewicki vd., 2020).

Müzakere süreci, güç, ego, nüfuz, itibarı koruma, haklı olma ve sorunları çözme üzerine kuruludur. Her müzakerenin temelinde tarafların kendi pozisyonlarını savunma ve diğerine

üstünlük sağlama çabası yatar. Ancak bu süreç yalnızca anlaşmazlıkların çözümüne değil aynı zamanda tarafların psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamaya da hizmet eder. Güç, tarafların müzakerede kendilerini güvende hissetmeleri açısından hayati bir rol oynar ve bu his eksik olduğunda çatışmalar derinleşebilir. Ego ise, müzakerecilerin tekliflerine olan bağlılıklarını artırarak süreci zorlaştırabilir ancak aynı zamanda kazanan taraf olma isteğiyle motivasyon sağlayabilir. Nüfuz, müzakerenin değişken unsurlarından biridir; doğru zamanda ve doğru şekilde kullanıldığında müzakereciler için büyük bir avantaj yaratabilir. Bununla birlikte, itibarın korunması, tarafların itibar kaybı yaşamadan bir çözüm bulmalarını sağlayarak, müzakereyi başarıyla tamamlamanın anahtar unsurlarından biri olarak öne çıkmaktadır. Tüm bunların ötesinde, müzakere sürecinin nihai amacı bir anlaşmaya varmaktır. Bu nedenle taraflar her ne kadar haklı olma arzusuyla hareket etseler de bu arzunun süreci tıkamaması ve yapıcı bir sonuca ulaşılmasına engel olmaması önemlidir (Cleary, 2016).

2.4. Müzakere Sürecinin Aşamaları

Müzakere süreci farklı kaynaklarda çeşitli şekillerde ele alınsa da genelde müzakerenin hazırlık ve planlama aşaması, müzakerenin görüşme aşaması, anlaşma aşaması ve değerlendirme aşaması olmak üzere dört temel aşamadan oluşur.

2.4.1. Müzakerenin Hazırlık ve Planlama Aşaması

Müzakerelerde planlama hayati bir öneme sahip olsa da genellikle ihmal edilmekte ve bu durum çoğu zaman olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Zaman yetersizliği, diğer görevlerin baskısı, kişinin kendini "doğuştan müzakereci" olarak görmesi veya planlamanın gereksiz bir uğraş olduğu düşüncesi, bu ihmalin başlıca nedenleri arasındadır. Ancak iyi bir planlama, müzakerecinin daha iyi hazırlanmasını, daha bilgili olmasını ve süreci daha etkili bir şekilde yönetmesini sağlar. Yetersiz planlama ise net hedeflerin belirlenememesi, konuların ve çıkarların anlaşılabilmesi, güç dengelerinin yanlış değerlendirilmesi gibi hatalara yol açar. Planlama süreci zor ve zaman alıcı olabilir; belirsizliklerle başa çıkmayı gerektirir ve yoğun çalışma temposunda geri planda kalabilir. Buna rağmen iyi hazırlanmış bir müzakerecinin, detaylı bilgi toplama ve analiz yapma becerisiyle rakiplerine karşı belirgin bir avantaj sağladığı kesindir (Rojot,1991).

Müzakere tarafları, birbirlerinin ihtiyaçlarını karşılamaya duydukları bağımlılık nedeniyle müzakereye girer ancak aynı zamanda diğer tarafın çıkarlarını kendi çıkarlarıyla

çatışıyor olarak algılar. Karşılıklı kabul edilebilir bir anlaşmaya ulaşmak için müzakere taraflarının iş birliği yapması ve birbirlerini anlaması gerekir. Etkili bir hazırlığın temel unsuru, pazarlık durumunun kapsamlı bir analizini yapmaktır. Bu analiz; yalnızca kendi pozisyonlarını, çıkarlarını, önceliklerini ve alternatiflerini anlamayı değil aynı zamanda karşı tarafın pozisyonlarını da anlamayı gerektirir. Her ne kadar planlama ve hazırlık çoğunlukla müzakere öncesinde yapılsa da bu süreç müzakerenin her aşamasında devam eden dinamik bir yapı olarak görülmelidir. Zaman veya bilgi kısıtlamaları nedeniyle müzakereciler, karşı taraf hakkında yeterli bilgiye sahip olamayabilir ya da süreç içinde ortaya çıkan yeni bilgiler, hızlı uyum sağlamalarını ve stratejilerini yeniden değerlendirmelerini gerektirebilir. Planlama ve hazırlık, müzakerecilerin stratejik kararlarını şekillendirir ve karşı tarafın tutumları, duyguları ve davranışları, mevcut planların gözden geçirilip yeni hedeflerin belirlenmesine yol açabilir. Bu süreç, müzakerecilerin davranışlarını da etkiler ve hedeflere ulaşma potansiyelini artırmak için önemli bir zemin hazırlar (Liu & Chai, 2011).

Planlama ve hazırlık, müzakerelerin en temel unsurudur ve bu süreçlerin değeri ancak anlaşma tamamlandığında tam anlamıyla ortaya çıkar. Öngörülü ve planlı hareket etmek, daha fazla seçenek oluşturmayı, iş birliği fırsatlarını artırmayı ve dolayısıyla daha fazla değer elde etmeyi sağlar. Zamanlama, bu süreçte belirleyici bir rol oynar çünkü zaman aleyhinize işlediğinde güç kaybı kaçınılmaz hale gelir. Belirsizlik ise stresi artırırken planlama sayesinde zamanı kontrol altına almak, güç ve seçenek kazandırır, aynı zamanda gereksiz yere tepkisel, zayıf veya tavizkar davranma riskini azaltır. Bilgi ve eylem arasındaki dengeyi kurmak da kritik bir önem taşır, bilgi ancak planlama ve hazırlık için gereken motivasyona sahip olduğunuzda etkili olabilir. Disiplinli bir şekilde hazırlık yapmak ve planlamayı müzakerenin ön aşaması değil ayrılmaz bir parçası olarak görmek, güçlü bir başlangıç pozisyonu elde etmenin anahtarıdır (Gates, 2022).

2.4.2. Müzakerenin Görüşme Aşaması

Müzakere görüşme aşamasında müzakereye güçlü bir açılışla başlamak, sürecin yönünü belirleyen kritik bir unsurdur. Tarafların birbirleriyle ilk temaslarında edindikleri izlenimler, müzakerenin genel seyrini doğrudan etkileyebilir. Açılış sırasında selam vermek ve kendini tanıtmak gibi olumlu davranışlar, güven oluşturma'nın temel adımlarıdır. Bunun yanı sıra, müzakere sürecinde etkili sonuçlara ulaşmak için etkileme, ikna, izlenim yönetimi ve beden dilini doğru bir şekilde kullanma gibi beceriler hayati bir rol oynar. Etkin dinleme ve bazen

sessiz kalarak karşı tarafı konuşmaya teşvik etme gibi yöntemler de müzakerelerin başarıya ulaşmasında önemli bir etkidir (Steele & Beasor, 2017).

Müzakereye giriş, tarafların tanışması ile başlar. Zaman ve durum uygunsa taraflar arasındaki samimiyeti artırmak, güven oluşturmak ve insani bağlar kurmak için kısa bir sohbet faydalı olabilir. Açılış konuşmalarının olumlu ve teşvik edici bir şekilde yapılması, müzakere sürecine güçlü bir başlangıç sağlar. Bu aşamada müzakere gündemi belirlenir veya gerekirse mevcut gündem yeniden gözden geçirilir. Müzakere kuralları, usul ve ilkeler karşılıklı olarak tespit edildikten sonra, taraflar ilk teklif ve karşı teklif aşamasına geçer. Süreç boyunca müzakere taktikleri, tavizlerin alınıp verilmesi ve tarafların birbirini ikna etme çabaları kritik bir rol oynar. Taraflar, kolay konulardan başlayarak gündemi daha yönetilebilir parçalara ayırma, zaman baskısı yaratma, kırmızı çizgiler belirleme, sorular sorma ve yanıt alma, etkin dinleme gibi stratejik yöntemlerle ilerler. Ayrıca ihtiyaçları dile getirirken tüm bilgileri paylaşmaktan kaçınma, ara verme gibi dinamikler de sürecin başarısına katkı sağlar. İlk görüşmeler genellikle bilgi alışverişine dayalı olarak düzenlenebilir. Bu görüşmelerde taraflar detaylı tartışmalara girmek yerine genel fikirlerini paylaşır. Toplantının sonunda yapılan özetlemeler ve tarafların bir sonraki adımlar üzerinde anlaşmaya varması, müzakerenin daha verimli ve etkili bir şekilde ilerlemesine yardımcı olur (Sığırı, 2018).

Müzakerelerin ilerleyişinde, hazırlık aşamasında belirlenen temel hedeflerden uzaklaşmadan akılcı bir şekilde hareket etmek, müzakerecilerin duygularını sürecin değişen ortamına uygun olarak yönetmesiyle mümkün olur. Bunun yanı sıra, karşı tarafın duygularını anlamak ve kişisel ya da temsil ettiği kuruma ait değerlerini, duygularını ve ihtiyaçlarını fark ederek önemsemek, genel kazançları artırabilir. Bu yaklaşım, müzakerenin sonunda her iki tarafın da olumlu sonuçlar elde etmesine yardımcı olacaktır (Özarallı, 2015).

2.4.3. Müzakerenin Anlaşma Aşaması

Müzakerelerin sonuçlandırma ve anlaşma yapma aşamasında iyi bir anlaşma; yalnızca maddi unsurları değil aynı zamanda işin niteliği ve kalitesi gibi konularda da ortak bir anlayış birliği oluşturmalıdır. Bu, ileride ortaya çıkabilecek değişiklikler ve ek maliyetlerin önüne geçmek için kritik öneme sahiptir. Uzun süren müzakereler sonucunda anlaşma metni hazırlamak zorlu bir süreçtir ve müzakere sırasında alınan notlar, bu aşamada büyük fayda sağlar. Anlaşma metnini kaleme alan ya da bu süreçte daha aktif bir rol oynayan taraf, genellikle daha avantajlı bir konuma sahip olur. Bununla birlikte, müzakerelerde anlaşmaya varamamak

da doğal bir sonuç olarak kabul edilir. Kalıcı ve dayanıklı bir anlaşma, gelecekte ortaya çıkabilecek potansiyel uyuşmazlıkları önceden öngören, açık ve net bir şekilde hazırlanmış bir metin gerektirir. Anlaşmanın hazırlanması sürecinde karşı tarafın bilgeliğine vurgu yapmak, sürece olumlu bir başlangıç yapmak ve anlaşma metnini oluşturmaya geçmek etkili bir yaklaşım olarak öne çıkar. Ayrıca bu aşamada taraflar arasında psikolojik ve sosyal bir uyumun sağlanması, anlaşmanın uygulanabilirliğini ve dayanıklılığını artırır (Sığı, 2018).

Anlaşma aşamasında taraflar, masadaki alternatifler arasından bir seçim yapmalıdır. Ancak bu süreçte, zaman baskıları, daha önce ele alınmamış yeni konular, belirli sorunlar veya endişeler hakkında ek bilgiye duyulan ihtiyaç gibi son dakika sorunlarıyla karşılaşabilirler. Ayrıca bazı taraflar kendi özel fikir veya projelerini nihai anlaşmaya dahil ettirebilmek için veto tehdidinde bulunabilir (Lewicki vd., 2020).

Anlaşma aşaması, başarılı bir müzakerenin kritik bir bileşenidir ve somut bir sonuca ulaşmayı gerektirir. Resmi olmayan tartışmalarda bile, üzerinde mutabık kalınan bir sonuç olmaksızın süreç yalnızca verimsiz bir fikir alışverişi olarak kalır. Daha resmi ticari pazarlıklarda ise bu sonuç, hukuki geçerliliği olan ve bağlayıcı bir sözleşme niteliği taşır. Anlaşmayı etkin bir şekilde sonuçlandırmak için zamanlama ve güvenilirliğe dikkat ederek müzakereyi doğru anda sonlandırmak, tüm önemli noktaların kapsandığından emin olmak, tarafların anlaşmanın içeriğini tam olarak anladığını kontrol etmek ve belirsiz veya yoruma açık ifadelerden kaçınmak önemlidir. Özetler ve yazılı teyitler, anlaşmanın netliğini artırırken, eksik veya bulanık noktalar ileride anlaşmazlıklara yol açabilir. Son olarak, çıkmaza girilen durumlarda, gelecekteki müzakereler veya incelemeler için söz vermek gibi yöntemlerle anlaşmayı ilerletmek mümkündür. Netlik, uygulanabilirlik ve tam bir anlayış, başarılı bir anlaşmanın temel unsurlarıdır (Fowler, 1996).

2.4.4. Müzakerenin Değerlendirme Aşaması

Değerlendirme aşaması iki temel konuyu ele alır: anlaşmanın uygulanması ve müzakerenin değerlendirilmesi. Bu süreçte özellikle değerlendirme aşamasının önemi büyüktür çünkü yalnızca mevcut müzakereden çıkarılan dersler değil aynı zamanda gelecekteki müzakereler için de bir hazırlık zemini oluşturulur. Değerlendirme aşaması, sonuçlar ve süreç olmak üzere iki ana başlıkta incelenir. Sonuçlara yönelik olarak; hedeflerin ne derece başarıldığı, daha iyi sonuçlar alınıp alınamayacağı, verilen tavizlerin uygunluğu ve beklenmedik olaylarla nasıl başa çıkıldığı sorgulanır. Aynı zamanda, karşı tarafla ilişkilerin

nasıl geliştirilebileceği ve stratejilerin başarısı da değerlendirilir. Süreç açısından ise pazarlık gücünün doğru tahmin edilip edilmediği, bilgilerin doğruluğu, varsayımların gerçekçiliği, taviz verme oranları ve ekip içi uyum gibi unsurlar analiz edilir. Planlama ve esnek yönetim yetkinliği ile karşı tarafın tarzı ve organizasyonu hakkında elde edilen bilgiler, sonraki müzakerelerde rehberlik edebilir. Bu aşama, yalnızca sonuçların bir yansıması değil aynı zamanda uzun vadeli ilişkiler ve gelecekteki başarılar için bir öğrenme fırsatıdır (Rojot, 1991).

Her müzakere deneyim ve öğrenme fırsatı sunar. Her sürecin sonunda daha etkili teknikler, stratejiler ve taktikler geliştirirken karşı tarafla ve dolaylı olarak ekibinizle daha güçlü ilişkiler kurabilirsiniz. Müzakerelerinizi değerlendirirken neyin işe yarayıp neyin yaramadığını tespit etmek, yapılan en iyi ve en kötü şeyleri not alarak bunlardan ders çıkarmak önemlidir. Performansınızı adil bir şekilde değerlendirerek hazırlığınızın, uyum kabiliyetinizin ve ilişki yönetiminizin ne kadar etkili olduğunu analiz edebilirsiniz. Hatalarınızdan öğrenirken, güçlü yönlerinizi göz ardı etmeyin. Başarılı bir müzakerenin sonunda hem sonuca hem de sürece keyifle bakacaksınız. Bu yaklaşım hem profesyonel saygılılığınızı artırır hem de gelecekteki müzakerelere daha güçlü bir temel sağlar (Sander, 2023).

2.5. Müzakere Sürecinde Ele Alınan Konular

Fisher vd. (2011), müzakerenin sadece uluslararası krizlerde ya da iş dünyasında değil günlük hayatın en basit anlarında bile karşımıza çıktığını belirtmektedir. Eşinle dışarıda nerede yemek yiyeceğine karar vermek, çocuğunla ışıkların ne zaman kapanacağı konusunda konuşmak, ev sahibiyle kira artışı hakkında görüşmek, işyerinde maaş zammı istemek ya da bir evin satış fiyatı için pazarlık yapmak gibi birçok durum aslında birer müzakeredir. Bu örneklerin hepsi, insanların farklı istek ve ihtiyaçlarla bir araya geldiği ve ortak bir karar almaya çalıştığı anları yansıtır. Öte yandan, bir belediye başkanının sendikayla grevi önlemek için yaptığı görüşmelerden, ülkeler arasında nükleer silahların sınırlandırılmasına yönelik yapılan diplomatik müzakerelere kadar, daha büyük ölçekte de benzer süreçler yaşanır. Bu bağlamda müzakere edilen konular; bireyler arası ilişkilerden toplumsal sorunlara, hatta uluslararası anlaşmalara kadar uzanır ve hayatın hemen her alanında yer alır.

Her şeyin müzakereye açık olduğu gerçeği, müzakere sürecinin temel bir ilkesi olarak değerlendirilebilir. Bu anlayış, tarafların mevcut şartları sorgulaması ve sınırları zorlamasıyla başlangıçta sabit veya değişmez görünen unsurların esnetilebileceğini ortaya koyar. Müzakere, tarafların "Neden?" sorusunu sorarak, anlaşma koşullarını yeniden değerlendirmesine ve

yaratıcı çözümler geliştirmesine olanak tanır. Bu süreç, yalnızca maddi unsurları tartışmakla kalmaz, aynı zamanda taraflar arasında ilişki dinamiklerini güçlendiren ve süreç yönetimine katkı sağlayan bir alan yaratır. Sağduyu ve karşılıklı yetki sınırlarına saygı temelinde yürütülen müzakereler, anlaşmazlıkların çözümünde etkin bir yöntem olarak öne çıkar (Cleary, 2016).

Müzakere, tarafların bir çatışmayı çözmek için kendi çözümlerini üretmeyi tercih ettiği, mevcut kural ve prosedürlerin yeterli olmadığı ya da bu kuralların atlanmak istendiği durumlarda gerçekleşir. Taraflar genellikle müzakere ederek, diğer tarafın gönüllü olarak sunduğunu kabul etmekten daha iyi bir anlaşma elde edebileceklerini düşündükleri için bu süreci tercih ederler. Bu durum; müzakerenin sadece bir çözüm aracı değil aynı zamanda tarafların çıkarlarını en iyi şekilde değerlendirebilecekleri bir strateji olarak görülmesini sağlar (Lewicki vd., 2020).

Giderek küreselleşen dünyamızda, farklı bağlamlarda diğer kültürlerden insanlarla sürekli etkileşim halindeyiz. Neredeyse tüm ülkeler, siyasi veya ekonomik nedenlerle göç eden, yeni fırsatlar arayan ya da baskılardan kaçan büyük göçmen topluluklarına ev sahipliği yapmaktadır. Modern toplumlar, birçok kültürün bir araya geldiği yapılar haline gelmiştir ve bu durum; iş dünyasında, eğitimde, sağlık hizmetlerinde, kamu kurumlarında ve diğer sosyal alanlarda, kültürel farklılıkların ötesine geçerek birlikte çalışmayı öğrenmemizi zorunlu kılmaktadır. Bu süreçte müzakere, temel bir beceri olarak ön plana çıkar ve kültürler arası müzakereyi ustalıkla yönetmek artık bir tercih değil bir gereklilik haline gelmiştir (Moore & Woodrow, 2010).

2.6. Müzakere Sürecinin Etkileri

Müzakere süreçleri hem olumlu hem de olumsuz etkiler doğurabilir. Başarılı müzakereler, taraflar arasında güven oluşmasına yardımcı olur. Özellikle ateşkes gibi anlaşmalarda, taraflar birbirlerinin kurallara uyacağına daha çok inanır. Ayrıca anlaşmayla birlikte kimin ne kazanıp ne kaybedeceği belli olduğunda belirsizlik azalır. Bu durum kısa vadeli riskleri azaltır. Taraflar arasında ilişkiyi geliştiren anlaşmalar ise uzun vadede daha güvenli bir ortam yaratabilir. Öte yandan müzakereler her zaman istenildiği gibi gitmeyebilir. Taraflar hiç anlaşamayabilir ya da bir taraf diğerine göre daha fazla taviz vererek haksız bir durum yaşayabilir. Anlaşmalar bağlayıcı değilse veya kurallar net değilse taraflardan biri anlaşmayı bozabilir. Ayrıca başta adil gibi görünen bir anlaşma, zamanla değişen koşullar nedeniyle yeniden sorgulanabilir. Bu gibi durumlarda taraflar arasında memnuniyetsizlik ve

güvensizlik ortaya çıkabilir. Bu nedenle müzakerenin etkileri sadece anlaşmaya varmakla değil aynı zamanda sürecin ve sonucunun ne kadar adil ve kalıcı olduğuyla da ilgilidir (Druckman, 2013).

Müzakere süreci, çatışma çözümünde hem bireysel hem de kurumsal düzeyde önemli etkiler doğuran çok boyutlu bir etkileşim alanıdır. Sürecin olumlu yönleri: Taraflar arasında açık iletişimi teşvik etmesi, iş birliğini güçlendirmesi, gönüllü ve esnek çözümler üretmeye olanak tanınması, zaman ve maliyet açısından verimlilik sağlaması ve ilişkilerin korunmasına katkıda bulunmasıdır. Özellikle tarafların sürece aktif katılımı ve çözüm üzerinde kontrol sahibi olması, müzakere sonucunda oluşan anlaşmaların daha kalıcı ve tatmin edici olmasını sağlamaktadır. Ayrıca müzakere ortamının gizliliğe uygun olması, duygusal stresi azaltması ve çatışmaların tırmanmasını önleyici bir işlev görmesi sürecin sosyal ve psikolojik etkilerini de olumlu yönde şekillendirmektedir. Öte yandan müzakere süreci çeşitli riskler de barındırmaktadır. Güç dengesizlikleri, taraflardan birinin diğerine üstünlük kurmasına neden olarak adil olmayan sonuçlar doğurabilir. Tarafların uzlaşmaya istekli olmaması, gizli gündemlerin bulunması, duygusal gerilimlerin iletişimi sekteye uğratması ya da müzakere sonucunun yasal bağlayıcılıktan yoksun olması gibi durumlar, sürecin başarısını olumsuz etkileyebilmektedir. Ayrıca yüzeysel çözümlerin altta yatan sorunları göz ardı etme riski ve deneyim ya da kaynak açısından eşitsizlikler nedeniyle ortaya çıkabilecek adaletsizlikler, müzakere sürecinin eleştirel biçimde değerlendirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu çerçevede müzakerenin etkili bir çatışma çözüm yöntemi olabilmesi, sadece yapıcı bir iletişim ortamının sağlanmasıyla değil aynı zamanda sürecin etik, eşitlikçi ve sistematik biçimde yönetilmesiyle de doğrudan ilişkilidir (Roberts, 2024).

2.7. Müzakere Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar

Belirsizlik ve kontrol eksikliği, müzakeredeki zorlukların büyük bir kısmını oluşturur. Bu iki unsur; müzakereyi zor, yorucu, kaygı dolu ve stresli bir süreç haline getirir. Müzakereciler genellikle üstlerinin veya bağlı oldukları tarafların ne başarmak istediği, gerçekte nelerin mümkün olduğu, karşı tarafın ve müzakerecisinin hedefleri ve karşı tarafı etkilemenin en iyi yolu gibi konularda belirsizlik yaşarlar. Belirsizlik ve kontrol eksikliği, başarısız müzakerelere yol açabilecek birçok faktörle birleşerek daha da karmaşık hale gelir. Bu faktörler şunlardır (Schoenfield & Schoenfield, 1991).:

- Müzakere süreci hakkında yeterli bilgiye sahip olmama.

- Müzakere öncesinde yeterli bilgi toplanmaması.
- Yanlış analiz ve planlama.
- Etkisiz iletişim.
- Geniş bir strateji ve taktik yelpazesini kullanma bilgisi ve becerisinin eksikliği.
- Hareket eksikliği veya bir çıkmaz durumunda kaybolma.
- İstenmeden, uzlaşmanın mümkün olmadığı bir duruma düşme (veya karşı tarafı böyle bir duruma sokma).
- Kararların duygularla alınmasına izin verme (bazen yanlış danışmanlık sonucunda).
- Taraflar arasında, her birinin sahip olduğu bilgilerin farklılığından kaynaklanan görüş ayrılıkları – bu herkes için bir dezavantajdır.
- Üstlerin, temsilcilerin veya müzakereye katılan diğer tarafların gerçekçi olmayan beklentileri.
- Sadece tek bir müzakere tarzını alışkanlık haline getirmek ve bu nedenle farklı yaklaşımlarla esnek hareket edememek.
- Birden fazla konuyu birbirine bağlamak.
- Faydaların, zararların ve risklerin yanlış hesaplanması nedeniyle, potansiyel anlaşma alanında çok az veya hiç örtüşme olmayan alt sınır pozisyonları belirlemek.

Müzakere, anlaşmazlıkları çözmek için mantıklı bir yol olsa da birçok insan müzakereye karşı içsel bir direnç hissetmektedir. Bu direnç, nörobiyolojik, psikolojik, kültürel ve ahlaki unsurlardan kaynaklanmaktadır. Nörobiyolojik olarak, tehdit algılandığında beynin doğal “savaş-kaç” tepkisi devreye girdiği için müzakere, bilinçli çaba gerektiren ikincil bir seçenek olarak görülür. Psikolojik olarak, bireylerin çatışma anında karşı tarafı rakip ya da düşman olarak görme eğilimi ve uzlaşmayı değerlerden ödün verme veya zayıflık işareti olarak değerlendirmesi süreci daha da zorlaştırır. Kültürel açıdan, özellikle otoriter geleneklerde müzakere bir güçsüzlük göstergesi olarak algılanırken ahlaki bağlamda, müzakere doğruya olan bağlılığın sorgulanması veya etik kaygıların devreye girmesi nedeniyle tartışmalı bir eylem olarak değerlendirilebilir. Bu dirençler, insanların müzakereye mesafeli yaklaşmasına ve müzakereyi riskli bir girişim olarak algılamasına neden olmaktadır (Benjamin, 2012).

Müzakere sürecinde karşılaşılan zorluklardan biri de kültürdür. Kültür, bir gruba özgü değerler ve normlar bütünü olup, bireysel ve toplumsal kimliğin temel bir unsurudur. Farklı kültürel geleneklerden gelen ve farklı değerler ile normları benimseyen müzakereciler arasında ortaya çıkan uzlaştırılmaz farklılıklar, müzakerelerin başarısızlıkla sonuçlanmasına neden

olabilir. Ancak kültürel farklılıkların müzakere sürecine etkisinin önceden varsayılandan çok daha karmaşık olduğu düşünülmektedir. Kültür, yalnızca tarafların değerlerini ve yaklaşımlarını şekillendirmekle kalmaz, aynı zamanda müzakereyle ilgili geniş bir yelpazedeki sosyal psikolojik süreçleri ve sürecin neredeyse her bileşenini etkiler. Bu nedenle müzakere süreçlerinde kültürel faktörlerin göz ardı edilmesi, olası anlaşmazlıkların çözümünü zorlaştırabilir ve taraflar arasındaki iletişimi olumsuz yönde etkileyebilir (Tinsley vd., 2012).

2.8. Müzakere Sürecinde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar

Müzakere sürecine başlamadan önce yanıtlanması gereken temel bir soru, taraflar arasında uzun vadeli bir ilişkinin olup olmadığıdır. Bu ilişki, tarafların gelecekte tekrar müzakere etme veya iş birliği yapma ihtimalini içerir. Eğer müzakere devam eden bir ilişkiye dayanıyorsa, bu durumda sürecin sadece mevcut anlaşmazlığı çözmekle kalmayıp aynı zamanda ilişkinin uzun vadeli sürdürülebilirliğine katkı sağlaması gerekmektedir. Bu gibi durumlarda, ilişkinin korunması ve geliştirilmesi bir öncelik olmalı, taraflar birbirleriyle uyum içinde çalışmayı hedeflemelidir. Ancak eğer müzakere tek seferlik bir işlem niteliği taşıyorsa ve gelecekte bir ilişki sürdürme gerekliliği yoksa, müzakereciler daha agresif stratejiler benimseyebilir ve mevcut fırsatları en üst düzeye çıkarmaya odaklanabilir. Bununla birlikte, ilişki kurmanın gerekli olmadığı durumlar oldukça nadirdir. Çoğu müzakere, tekrar eden iş birliklerini içerdiğinden, ilişkinin inşası ve korunması temel bir strateji olarak kabul edilmelidir. Bu bağlamda başarılı bir müzakere sürecinde dikkat edilmesi gereken önemli hususlar aşağıda sıralanmıştır (Cleary, 2016).:

Uzun vadeli bir ilişkiyi korumak için tavizlere hazır olun: Uzun vadeli bir ilişkiyi korumak için her zaman kazanmaya odaklanmak yerine bazı tavizler verilmeli ve masada bir şeyler bırakmaya hazır olunmalıdır. Bu, ilişkiyi sürdürmeyi kolaylaştırır.

Davranışlarınızın gönderdiği mesajların farkında olun: Sözlerden çok davranışlarınız, karşı tarafa güçlü mesajlar gönderir. Beden dili, ses tonu ve tutum gibi unsurlar, müzakerelerin sonucunu doğrudan etkileyebilir.

Masa dışında olanlara dikkat edin: Müzakere masası dışında neler olup bittiğine dikkat edin. Çevresel faktörler ve dış koşullar müzakerelerin dinamiklerini etkileyebilir.

Karşı tarafın önceliklerini araştırın: Karşı tarafın önceliklerini ve gerçek ihtiyaçlarını anlamak, etkili müzakerenin anahtarıdır. Bu, tarafların pozisyonlarının ötesine geçerek ortak bir çözüm bulmayı kolaylaştırır.

“Ya şöyle olursa?” sorularını kullanın: “Ya şöyle olursa?” gibi sorular, karşı tarafın esneklik sınırlarını anlamanıza ve yeni olasılıklar keşfetmenize yardımcı olur.

Çıkar düzeylerinin farkında olun: Müzakere masasında, yalnızca açıkça ifade edilen pozisyonlar değil aynı zamanda derinlerde yatan farklı çıkar düzeyleri de bulunmaktadır. Bu düzeyleri anlamak, müzakere stratejinizi daha etkili bir şekilde geliştirmenize olanak tanır.

“Bu kimin çıkarı?” diye sorgulayın: Her talebin arkasında kimin çıkarı olduğunu sorgulamak, müzakere sürecinde odaklanmanızı artırır ve gereksiz çatışmaları önler.

Çıkarları net bir şekilde tanımlayın: Tarafların temel çıkarlarını net bir şekilde tanımlaması müzakerenin başarıya ulaşmasında kritik bir adımdır.

Güvenilirliğin önemini unutmayın: Güvenilirlik, müzakereciler için en önemli unsurlardan biridir. Güvenilir bir taraf, süreç boyunca daha fazla taviz ve destek kazanabilir.

Fiziksel formalitelere takılmayın: Fiziksel düzenlemeler veya formaliteler gibi yüzeysel unsurlara takılmayın. Önemli olan tartışmaların özüne odaklanmaktır.

Taviz verilecek noktaları stratejik olarak belirleyin: Tavizler vermek müzakerenin doğal bir parçasıdır. Ancak bu tavizlerin stratejik olarak doğru noktada verilmesi karşı tarafın güvenini kazanmanıza yardımcı olur.

Abartılı iddiaları doğrulayın: Karşı tarafın sunduğu felaket senaryolarını veya abartılı iddiaları doğrulamak, durumu daha net bir şekilde değerlendirmenizi sağlar.

Gerçekçi teklifler sunun: Gerçekçi ve uygulanabilir teklifler sunmak, müzakerelerin yapıcı bir şekilde ilerlemesini sağlar ve güven oluşturur.

Tavize kapalı durumlara dikkat edin: Müzakerelerde, tarafların tamamen taviz vermeyi reddettiği noktalar olabilir. Bu tür katı durumlardan kaçınmak için esnek bir yaklaşım benimsemek önemlidir.

Beyin fırtınası yapın: Beyin fırtınası yaparak tarafların yaratıcı fikirler geliştirmesi müzakerelerin çıkmaza girdiği durumlarda yeni çözümler bulmak için etkili bir yöntemdir.

Müzakere süreçlerindeki başarı, yalnızca teknik bilgi ve yetkinliklere değil aynı zamanda sergilenen davranışların bilinçli ve doğru şekilde uygulanmasına dayanır. On dört temel müzakere davranışı, farklı durumlara uyum sağlayarak etkin bir şekilde kullanılacak becerilerin çerçevesini sunar ve müzakerecinin esneklik, yaratıcılık, sabır ve öz kontrol gibi niteliklerle donanmasını sağlar. Bu davranışlar; çatışma anlarında soğukkanlı düşünmeyi, adil olma çabasıyla önyargılardan kaçınmayı, etkili bir hazırlık ve planlama süreci yürütmeyi, aktif dinleme ve anlamlandırma becerisini geliştirmeyi içerir. Aynı zamanda, yaratıcı çözümler üreterek tüm tarafların çıkarlarını gözetken, karşılıklı kazanç sağlayan seçenekler oluşturmayı mümkün kılar. Bu bağlamda başarılı bir müzakerede sergilenmesi gereken davranışlar aşağıda sıralanmıştır (Gates, 2022).:

Çatışma Karşısında Net Düşünebilme: Çatışma anlarında duyguların etkisini kontrol ederek sakin bir şekilde düşünmek, müzakere performansını artırır. Karar alırken netlik ve mantık ön planda tutulmalıdır.

Adalet Duygusunun Davranışlara Yön Vermesine İzin Vermeme: Adalet, öznel bir kavram olduğu için müzakerelerde nesnel sonuçlar elde etmek adına kullanılmamalıdır. Bunun yerine, stratejik ve dengeli çözümler üretilmelidir.

Öz Kontrolü Sürdürme ve Sessizliği Yönetme: Sessizlik, karşı tarafın pozisyonunu anlamada ve güçlü bir duruş sergilemede etkili bir araçtır. Duyguları kontrol ederek stratejik bir sessizlik sağlanmalıdır.

Uç Nuktada Ama Gerçekçi Açılışlar Yapma: Açılış teklifleri hem karşı tarafı şaşırtacak kadar iddialı hem de müzakerenin devam etmesini sağlayacak kadar gerçekçi olmalıdır. Bu, karşı tarafın beklentilerini şekillendirmek için kritik bir adımdır.

Karşı Tarafın Sınır Noktasını Anlama: Müzakerenin hangi noktada sona ereceğini öngörmek, karşı tarafın teklifleri ve tavırları üzerinden çıkarım yapmayı gerektirir. Bu, etkili bir strateji geliştirmenin temelidir.

Dinleyerek Sözlerin Arkasındaki Anlamı Yorumlama: Etkili bir müzakereci, yalnızca karşı tarafın söylediklerini değil söyleme biçimlerini de analiz ederek gerçek ihtiyaç ve önceliklerini anlamaya çalışır.

Tüm Bilgilerle Planlama ve Hazırlık Yapma: Başarılı müzakereler, detaylı bir planlama sürecine dayanır. Sorulacak sorular, hedefler ve stratejiler önceden belirlenmelidir.

Etkili Soru Sorma: Doğru soruları sormak, hem bilgi edinmek hem de müzakerenin yönünü kontrol etmek için güçlü bir araçtır. Açık uçlu ve stratejik sorular tercih edilmelidir.

Koşullu ve Etkili Tavizler Verme: Her taviz karşılığında bir kazanım sağlanmalıdır. Koşullu tavizler, müzakerenin iki taraf için de değer yaratmasını sağlar.

Anlık Analitik Becerilerle Değer Yönetimi: Müzakere sırasında ortaya çıkan değişkenleri analiz etmek ve her bir değişkenin taraflar üzerindeki etkisini anlamak doğru kararlar almayı kolaylaştırır.

Güven İçin Uygun İklim Oluşturma: Güven ortamı yaratmak, iş birliği yapmayı kolaylaştırır ve yaratıcı çözümler geliştirilmesine zemin hazırlar. Açık ve samimi bir yaklaşım önemlidir.

Görüşmeleri Yönetmek İçin Gündem Geliştirme ve Kullanma: Net bir gündem, müzakere sürecini yapılandırır ve kontrol sağlar. Gündem üzerinde mutabakata varılması, taraflar arasında şeffaflık yaratır.

Yaratıcı Düşünerek Anlaşmayı İlerleten Öneriler Geliştirme: Yaratıcı düşünce, alternatif çözümler üreterek müzakereyi ilerletir. Farklı değişkenler üzerinden değer yaratmaya odaklanılmalıdır.

Anlaşmayı Sağlamak İçin Seçenekleri Keşfetme: Müzakere sürecinde her zaman yeni seçenekler aranmalıdır. Olumsuz bir sonucu kabullenmeden önce tüm olasılıklar değerlendirilmelidir.

2.9.İlgili Araştırmalar

2.9.1.Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Özmen vd. (2016), öğretmenlerin velilerle etkili iletişim kurmasını engelleyen faktörleri incelemiş ve bu faktörlerin cinsiyet, branş ve çalışma süresi değişkenlerine göre farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Kişisel engeller, öğretmenlerin iletişim kurmada çekingen davranması, kendini yeterince ifade edememe, stres, sabır eksikliği, duygusal hassasiyet, önyargılar veya iletişimden kaçınma gibi bireysel faktörlerden kaynaklanan zorlukları kapsamaktadır. Araştırma bulgularına göre, kadın öğretmenlerin kişisel engelleri, erkek öğretmenlere kıyasla daha fazla yaşadığı belirlenmiştir. Tüm branşlardaki öğretmenlerin kişisel engellerle genellikle karşılaştığı, ancak güzel sanatlar ve özel yetenek branşındaki öğretmenlerin sosyo-kültürel engelleri daha yoğun hissettiği tespit edilmiştir. Çalışma süresi açısından, beş yıl ve daha az deneyime sahip öğretmenlerin tüm engelleri, özellikle kişisel engelleri daha fazla yaşadığı, deneyim arttıkça bu engellerin azaldığı, ancak on altı yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin erişilebilirlik sorunlarını daha fazla yaşadığı görülmüştür. Genel olarak, öğretmenlerin velilerle iletişiminde fiziksel mesafe, sosyo-kültürel farklılıklar, öğretmene duyulan güvensizlik, maddi sorunlar, okul etkinliklerinin plansızlığı, öğretmenlerin tutumları ve velilerin eğitim seviyesinin önemli engeller olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Daha az deneyime sahip öğretmenlerin iletişim konusunda daha fazla sorun yaşadığı, bunun ise yeterli bilgi ve beceri geliştirememelerinden kaynaklandığı düşünülmüştür.

Coşkun ve Demiröz (2018), yaptıkları araştırmada eğitim kurumlarında öğretmenlerle okul yönetimi arasındaki müzakere süreçlerinin, tarafların ortak amaçlar taşımasına rağmen çıkar farklılıkları nedeniyle çeşitli anlaşmazlıklara yol açabildiğini ortaya koymuşlardır. Bu araştırma, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda çalışan öğretmenlerin müzakere algılarını incelemiştir. Çalışmada, öğretmenlerin müzakere algıları ile kurumdaki görevleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunurken; cinsiyet, eğitim durumu, yaş, mesleki kıdem ve aynı okulda çalışma süresi ile müzakere algıları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Akyavuz (2020), araştırmasında ilkökul öğretmenlerinin okulda yaşadığı çatışmaları, bu çatışmaların nedenlerini, etkilerini ve yönetim stratejilerini karma yöntemle incelemiştir. Öğretmenlerin en çok yöneticiler, veliler ve meslektaşlarıyla çatıştığı, en az ise öğrenciler ve yardımcı personelle çatışma yaşadığı belirlenmiştir. Çatışma konuları öğrenciler, yönetim, kurumsal işleyiş ve kişisel ilişkiler olarak gruplandırılmış özellikle adaletsizlik, dedikodu,

bencillik ve öğrencilere ilişkin konuların öne çıktığı görülmüştür. Çatışma nedenleri ise iletişim eksikliği, değişime direnç, baskı, fikirlerin göz ardı edilmesi ve kişilik farklılıkları olarak sıralanmıştır. Öğretmenler, çatışmaların motivasyonlarını düşürdüğünü, verimliliklerini azalttığını ve okulda huzursuzluk yarattığını ifade etmiştir. Bireysel düzeyde yaşanan bu olumsuzlukların tüm kurumu etkileyebileceği, örneğin huzursuz bir öğretmenin bu durumunu öğrencilerine ve meslektaşlarına yansıtabileceği vurgulanmıştır. Çatışmalar, iletişim sorunlarına, gruplaşmalara, okul ortamında olumsuz bir atmosfer oluşmasına ve kurumsal işleyişin bozulmasına neden olmaktadır. Öğretmenlerin çatışma yönetiminde en çok bütünleştirme, uzlaşma ve uyma stratejilerini kullandıkları, hükmetme stratejisini ise tercih etmedikleri tespit edilmiştir. Nicel ve nitel sonuçlar arasındaki fark, öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejileri hakkında yeterli bilgiye sahip olmamalarından kaynaklanabilir. Genel olarak öğretmenlerin çatışmaları yapıcı ve uzlaşmacı bir yaklaşımla çözmeye çalıştıkları, gerektiğinde fedakârlık yaptıkları ve karşı taraftan da fedakârlık bekledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Özdoğru (2021), çalışmasında ilkökul öğretmenlerinin velilerle ilişkilerinde yaşadıkları sorunları ve bu sorunların öğretmenler üzerindeki etkilerini incelemiştir. Öğretmenler, velilerin öğretmenlere güvenmemesi, sorumluluk bilincinde olmaması, öğretmen otoritesini sarsan tutumlar sergilemesi, öğretmenleri kıyaslaması, kendi problemlerini okula yansıtması ve öğretmeni denetleyici bir rol üstlenmesi gibi faktörlerin önemli sorunlar yarattığını belirtmiştir. Ayrıca velilerin aşırı koruyucu tutumları, eğitim düzeyleri, bilgi eksiklikleri, eğitimin tüm sorumluluğunu okula bırakmaları ve sosyal medyanın yanlış kullanımı öğretmen-veli ilişkilerini zorlaştıran etkenler arasında gösterilmiştir. Bu tür çatışmaların öğretmenlerde mutsuzluk, kaygı, baskı altında hissetme, yalnızlık, iş doyumunu ve motivasyon kaybı gibi olumsuz sonuçlara yol açtığı, öğretmen otoritesinin sarsılmasına neden olduğu ifade edilmiştir.

Sağbaş ve Özkan (2022), yaptıkları çalışmada öğretmenlerin velilerle yaşadığı çatışmaların öğretmen performansına etkisini incelemişlerdir. Öğretmenler, çatışmaları fikir ayrılığı, çelişen istekler ve bakış açısı farklılıkları olarak tanımlarken, velilerle iletişim kurarken genellikle ben dili, yüz yüze görüşme ve telefon gibi yöntemleri tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Velilerle yaşanan iletişim sorunlarının temelinde aile içi iletişim eksikliği, önyargılar ve düşük eğitim düzeyi gibi faktörlerin olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, veli ile yaşanan çatışmaların dikkatlerini dağıttığını, motivasyonlarını düşürdüğünü ve derslere odaklanmada zorluk yaşadıklarını dile getirmiştir. Bu tür olumsuzlukların yalnızca bireysel değil okul ortamında da genel huzursuzluk yarattığı vurgulanmıştır. Çatışma yaşayan

öğretmenlerin, meslektaşlarıyla dertleşerek çözüm aradığı, ancak bazı durumlarda okul yönetiminin öğretmeni yeterince desteklemediği ve bu durumun öğretmen-idare ilişkilerinde gerginlik yarattığı belirtilmiştir. Çatışmaların etkili bir şekilde yönetilmesi için sorunun kaynağının doğru belirlenmesi, hızlı müdahale edilmesi, profesyonel ve resmi bir tutum sergilenmesi, okul kurallarının önceden netleştirilmesi gibi stratejilerin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğülmüş (2023), araştırmasında öğretmenlerin müzakere becerileri arasında farklılıklar bulunduğunu ve sorunlara karşı daha yapıcı bir yaklaşım sergileyebilmeleri için bu becerileri geliştirmeleri gerektiğini belirtmiştir. Müzakere sürecinde çözüme odaklanma, farklı perspektifleri anlama, ortak amaçlar doğrultusunda iş birliği yapma ve kazan-kazan durumları yaratma önemli unsurlardır. Cinsiyet ve medeni durum, öğretmenlerin müzakere becerileri üzerinde etkili bir faktör olarak görülmezken, yaş faktörünün belirleyici olduğu, özellikle 24-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin güven ortamı oluşturma ve çözüm odaklı olma konusunda daha becerikli olduğu belirlenmiştir. Farklı yaş gruplarına eğitim veren öğretmenlerin müzakere becerileri benzerdir ve bu becerilerin geliştirilmesi için ortak eğitim programlarının uygulanabileceği öne sürülmektedir. Mesleki tecrübe, müzakere becerilerinin tek belirleyicisi değildir ve bu beceriler geliştirilebilir, öğretilir niteliktedir. Branş farklılığının da müzakere becerileri üzerinde etkili olmadığı, matematik ve Türkçe öğretmenleri arasında belirgin bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Eğitim düzeyi yükseldikçe müzakere becerilerinin otomatik olarak artmadığı tespit edilse de müzakere eğitimi alma ve deneyim kazanma gibi diğer faktörlerin bu becerileri etkileyebileceği belirtilmiştir.

2.9.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Hara (2011) çalışmasında, hızla kültürel çeşitlilik kazanan okul ortamlarında öğretmenler ile aileler arasındaki ev-okul ilişkilerinin nasıl müzakere edildiği incelemiştir. Çalışma kapsamında, farklı etnik ve sosyoekonomik geçmişe sahip ailelerle yürütülen gözlemler, bireysel ve grup görüşmeleri ile belge incelemeleri yoluyla derinlemesine veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda, ev-okul iletişiminin çoğu zaman öğretmen merkezli ve tek yönlü olduğu, velilerin bu süreçte pasif konuma itildiği belirlenmiştir. Özellikle dil bariyerleri, önyargılar ve güç ilişkileri, etkili müzakerenin önündeki temel engeller olarak öne çıkmıştır. Çalışmada, aile-öğretmen iş birliğinin ancak karşılıklı güvene dayalı, çift yönlü ve kültürel olarak duyarlı müzakere yaklaşımlarıyla sürdürülebilir hale geleceği vurgulanmıştır.

Leenders vd. (2019), ilkokullarda öğretmen-veli ilişkilerinde iki yönlü iletişimin sağlanmasındaki zorlukları incelemiştir. Güçlü bir iletişim için öncelikle güven ortamı oluşturmanın önemli olduğu vurgulanmış, okulların açıklığı, öğretmenlerin ulaşılabilir olması ve resmi olmayan temasların velilerle güven oluşturmada etkili olduğu belirlenmiştir. Dezavantajlı okullarda öğretmenlerin velilere duyarlı, destekleyici ve iş birliği odaklı bir yaklaşım sergilediği görülmüştür. Zorlayıcı durumlar öğretmen ve velilerde olumsuz duygular yaratabilse de öğretmenlerin bu tür durumları empati ve problem çözme odaklı bir yaklaşımla yönettiği tespit edilmiştir. Öğretmenler, bazı durumlarda uzman rollerini bir kenara bırakarak velilerle birlikte çözüm üretmeye çalışmakta, onların endişelerini dikkate alarak süreci iki yönlü iletişimle yürütmektedir. Aynı zamanda, farklı yaşam koşullarına uyum sağlayarak güven ilişkisini koruyup çocukların çıkarlarını gözetmeye özen göstermektedirler. Ancak öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların eğitimiyle ilgili karar süreçlerinde velileri yeterince sürece dahil etmediği ve daha çok yönlendirici bir tutum sergilediği belirlenmiştir. Bütünleşik eğitimin başarısı için öğretmenlerin bakım hizmetlerini koordine etmesi ve velilerin bilgi ve deneyimlerinden daha fazla faydalanması gerektiği vurgulanmıştır. Öğretmenlerin bazı konularda velilerle iş birliği içinde olmalarına rağmen, özel eğitim desteği gerektiren durumlarda karar alma süreçlerinde velileri dışladıkları görülmüştür. Çocukların eğitim sürecinde daha aktif paydaş olmaları gerektiği ve özellikle özel gereksinimli öğrencilerin görüşlerine daha fazla yer verilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Addi-Racah ve Grinshtain (2021) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin profesyonelliği ile öğretmen-veli ilişkileri arasındaki bağlantı incelenmiş ve iş birliğinin çatışmadan daha fazla olduğu belirlenmiştir. Ancak öğretmenlerin velilere kıyasla daha yüksek düzeyde çatışma yaşadığı görülmüştür. Veliler, öğretmenlerin çocuklarla doğrudan çalışmalarını takdir ederken, öğretmenlerin sınıf içi ve meslektaşlarıyla yürüttüğü çalışmalarını yeterince değerlendirmemektedir. Öğretmenlerin yalnızca akademik başarıyla ilgili bilgilendirme yapmaları gerektiği algısı, onların velilerle iş birliğini sınırlamaktadır. Yeni mezun öğretmenlerin velilerle etkili iletişim konusunda yeterince hazırlıklı olmadığı ve daha fazla eğitim gereksinimi duyduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki yetkinliklerinin hem velilerle kurdukları ilişkilerde hem de genel eğitim sürecinde belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin akademik gelişiminden sorumlu olan öğretmenler, velilerle yaşanan çatışmalarda kendilerini daha etkili hissetmekte ve profesyonel becerilerini bu süreçleri yönetmek için kullanmaktadır. Öğretmenlerin mesleki sorumluluklarının dış değerlendirmeler nedeniyle tehdit altında hissedilmesi, velilere karşı profesyonelliği daha fazla vurgulamalarına

yol açmaktadır. Veliler ise öğretmenlerin pedagojik karar alma süreçlerinde etkili olduğunu düşündüğünde, onlara güven duyma eğiliminde olmaktadır. Öğretmenlerin yetkilendirilmesi, veli-öğretmen ilişkilerinde iş birliğini teşvik etmektedir. Araştırmada, öğretmen-veli ilişkilerini etkileyebileceği düşünülen değişkenler incelenmiş, ancak anlamlı bir etkisi olmadığı bulunmuş, bunun da öğretmenlerin mesleki yeterliliğinin en önemli belirleyici olduğunu gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Manuel ve Tamayao (2023) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin müzakere becerileri ile velilerin okul etkinliklerine katılım düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. 2019-2020 eğitim öğretim yılında velilerin okul etkinliklerine katılımı incelendiğinde, en fazla katılımın veli bilgilendirme toplantısına, en düşük katılımın ise veli-öğretmen görüşmelerine olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin müzakere becerilerinin sınıf seviyesine göre farklılık gösterdiği, özellikle uzlaşmacı modelin anaokulu ve 2. sınıf öğretmenleri tarafından daha yüksek seviyede kullanıldığı görülmüştür. Ancak yaş, cinsiyet, eğitim durumu, öğretmenlik pozisyonu ve mesleki deneyim açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin rekabetçi, uyum sağlayıcı ve uzlaşmacı müzakere becerileri ile velilerin okul etkinliklerine katılımı arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, iş birliğine dayalı ve kaçınmacı müzakere modelleri ile velilerin katılımı arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin müzakere becerilerinin, velilerin okul sürecine katılımını etkileyen önemli bir faktör olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3. 1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma Antalya ili merkez ilçelerinde bulunan resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecine ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, bir olgunun birden fazla birey tarafından nasıl deneyimlendiğine dair derinlemesine bir anlayış sunar. Ortak deneyimlerin ortaya konması; terapistler, öğretmenler, sağlık çalışanları ve politika yapıcılar gibi çeşitli gruplar için değerli bilgiler sağlayabilir. Bu nedenle, çalışmaya katılacak bireylerin söz konusu fenomeni bizzat yaşamış olmaları, araştırmacının ortak bir anlam geliştirebilmesi açısından önemlidir (Creswell & Poth, 2018). Fenomenolojik analiz bir kişi ya da bir grup insanın belirli bir fenomene ilişkin yaşantılarını anlamlandırmak ve bu yaşantıların anlamını, yapısını ve özünü açık bir biçimde ortaya koymayı amaçlar (Patton, 2014).

Bu çalışmada, ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin müzakere algıları, öğretmen-veli müzakere sürecinde ele aldıkları konular, bu sürecin etkileri, süreci yürütürken karşılaştıkları zorluklar, süreçte dikkat etmeleri gereken hususlar ve müzakereye ilişkin geliştirdikleri metaforlar ile ilgili görüşleri incelemek için fenomenoloji desenin uygun olduğu tespit edilmiştir.

3. 2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Antalya ili merkez ilçelerinde bulunan resmi ilkokullarda görev yapan gönüllü 30 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Creswell ve Poth (2018), nitel araştırmalarda katılımcı sayısına ilişkin kesin bir sayı vermenin mümkün olmadığını belirtmektedir. Bertaux (1981) en az 15 katılımcının kabul edilebilir olduğunu, Green ve Thorogood (2018) en az 20 katılımcının yeterli olduğunu belirtmiştir. Charmaz (2006) en az 25 katılımcının bulunmasının uygun olduğunu belirtmekte ve veri toplama sürecinin, elde edilen veriler yeni bir tema ya da özellik ortaya koymadığında, yani tematik doyuma ulaşıldığında sonlandırılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Çalışma grubunun belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemesinin temel amacı, görece küçük bir örneklem oluşturarak çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini en üst düzeyde yansıtmaktır. Bu tür bir örnekleme yoluyla elde edilen bulgular, diğer örnekleme yöntemleriyle ulaşılanlara kıyasla daha zengin ve kapsamlı olabilir. Ancak burada amaç, bu çeşitlilik üzerinden evrene genelleme yapmak değil; aksine, çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını araştırmak ve bu çeşitlilik aracılığıyla problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine ait demografik özellikler aşağıda Tablo 3.1’de yer almaktadır.

Tablo 3.1.

*Katılımcı Sınıf Öğretmenlerine İlişkin Bilgiler**

Katılımcı No	Cinsiyet	Yaş	Toplam hizmet yılı	Görev Yaptığı Merkez İlçe
Ö1	E	39	18	Aksu
Ö2	K	38	13	Aksu
Ö3	E	53	32	Aksu
Ö4	K	40	17	Aksu
Ö5	E	27	5	Aksu
Ö6	K	38	15	Aksu
Ö7	E	45	20	Döşemealtı
Ö8	K	51	29	Döşemealtı
Ö9	E	53	28	Döşemealtı
Ö10	K	46	23	Döşemealtı
Ö11	E	49	26	Döşemealtı
Ö12	K	40	18	Döşemealtı
Ö13	E	45	23	Kepez
Ö14	K	40	18	Kepez
Ö15	E	41	18	Kepez
Ö16	K	42	18	Kepez
Ö17	E	57	35	Kepez
Ö18	K	54	33	Kepez
Ö19	E	44	19	Konyaaltı
Ö20	K	52	35	Konyaaltı
Ö21	E	53	29	Konyaaltı
Ö22	K	49	24	Konyaaltı
Ö23	E	44	22	Konyaaltı
Ö24	K	42	18	Konyaaltı
Ö25	E	51	30	Muratpaşa
Ö26	K	32	9	Muratpaşa
Ö27	E	43	21	Muratpaşa
Ö28	K	50	27	Muratpaşa
Ö29	E	53	29	Muratpaşa
Ö30	K	52	28	Muratpaşa

* K: Kadın, E: Erkek

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere, görüşmeye katılan 30 sınıf öğretmeninin 15’i kadın, 15’i erkektir. Katılımcıların yaşları 27 ile 57 arasında değişmekte, mesleki kıdemleri ise 5 ile 35 yıl arasında farklılık göstermektedir. Her bir merkez ilçeden üç kadın ve üç erkek sınıf öğretmeni seçilerek cinsiyet açısından dengeli bir dağılım sağlanmıştır. Aksu, Döşemealtı, Kepez, Konyaaltı ve Muratpaşa ilçelerinin her biri altı öğretmenle temsil edilmiştir.

Özgan (2006), ilkokuldaki sınıf öğretmenlerinin diğer kademelere göre daha sık velilerle çatışma yaşadıklarını belirtmektedir. Bu durumun temel nedenlerinden biri, ilkokul öğrencilerinin yaşları gereği sorumluluk alma becerilerinin henüz tam olarak gelişmemiş olmasıdır. Öğrencilerin bireysel sorumluluklarını yerine getirememeleri, velilerin sürece daha fazla dâhil olmasını gerektirmekte, bu da öğretmen-veli etkileşimini artırmaktadır. Velilerle daha sık görüşme yapma gerekliliği ise zaman zaman iletişim sorunlarını ve çeşitli anlaşmazlıkları beraberinde getirebilmektedir. Dolayısıyla, ilkokul öğretmenlerinin velilerle yürüttükleri müzakere süreçlerinin sıklığı ve içeriği dikkate alındığında, bu konuda sınıf öğretmenleriyle görüşmenin daha uygun olduğu görülmüştür.

3. 3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, benzer konulara odaklanarak farklı bireylerden karşılaştırılabilir nitelikte veriler elde etmeye olanak tanıyan sistematik bir yapıya sahiptir (Patton, 1987). Görüşmeci, önceden belirlenen konu ve temalara bağlı kalarak sorular yöneltebilmekte; aynı zamanda, görüşmenin akışına göre daha ayrıntılı bilgi edinmek amacıyla ek sorular sorma esnekliğine de sahiptir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu çerçevede, veri toplamak üzere yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve formun hazırlanmasında araştırmanın dayandığı kavramsal çerçeve ve ilgili alanyazın taramasından faydalanılmıştır.

Görüşme formu, öğretmenlerin müzakere algılarını, öğretmen-veli müzakere sürecinde ele alınan konuları, bu sürecin etkilerini, bu süreçte karşılaşılan zorlukları, dikkat edilmesi gereken hususları ve sürece ilişkin geliştirilen metaforları anlamaya odaklanmaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu iki ana bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, katılımcıların kişisel bilgilerine yönelik sorular yer almakta; ikinci bölümde ise öğretmen-veli

müzakere sürecine ilişkin veri toplamak amacıyla hazırlanmış altı açık uçlu soru bulunmaktadır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerlik düzeyini artırmak amacıyla örnekleme yer alması planlanan iki öğretmenle (Ö8 ve Ö9) pilot görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca soruların kapsamı, anlaşılabilirliği ve uygunluğu açısından iki alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve görüşme formu son hâliyle bireysel uygulamalara hazır hale getirilmiştir (Ek-3).

3. 4. Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada birincil veri toplanacağı için etik kurul onayı alınması gerekmiştir. Bu kapsamda, 12.11.2024 tarihli ve 480 sayılı kararla, Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından gerekli etik onay sağlanmıştır (Ek-1). Ayrıca Antalya ili merkez ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilecek görüşmeler için, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'nın "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi (2024/41)" doğrultusunda, çevrim içi Araştırma İzin Sistemi üzerinden yapılan başvuru sonucunda Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından 17.12.2024 tarihinde gerekli resmî izin alınmıştır (Ek-2). Araştırma için gerekli etik kurul onayı ve resmî izinler alındıktan sonra, katılımcılar belirlenmiş ve veri toplama sürecine geçilmiştir.

Görüşmeler, sınıf öğretmenleriyle önceden belirlenen randevu saatlerinde katılımcıların kendilerini rahat ve hazır hissettikleri ortamlarda birebir ve yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Süreç boyunca tüm etik kurallara titizlikle riayet edilmiştir. Katılımcılara, görüşme öncesinde kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı, kodlama yöntemiyle gizliliklerinin sağlanacağı açıklanmıştır. Ses kaydına başlamadan önce, görüşmelerin ses kayıt cihazı ile kaydedileceği sözlü ve yazılı olarak bildirilmiş, yazılı onam formları katılımcılar tarafından imzalanmıştır. Görüşmeler, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuna uygun şekilde yürütülmüş olup her görüşme yaklaşık yirmi dakika sürmüştür. Katılımcılara yöneltilen sorulara kendi ifadeleriyle yanıt vermeleri istenmiş ve görüşmelerin ardından ses kayıtları eksiksiz bir şekilde metne dönüştürülmüştür. Ses kaydı alınmasının amacı, veri kaybını en aza indirerek analiz sürecinin güvenilirliğini artırmaktır. Görüşmelerin ardından, elde edilen bulguların doğruluğu katılımcılarla paylaşılmış ve katılımcı teyidi yöntemiyle verilerin geçerliği desteklenmiştir.

3. 5. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırmalarla ilgili alanyazın incelendiğinde, çeşitli araştırmacıların geçerlik ve güvenirlik konularında farklı ölçütler ortaya koyduğu görülmektedir (Lincoln & Guba, 1985; Maxwell, 1992; Creswell, 2013; Yin, 2017). Ancak bu ölçütlerin çeşitliliği, alanyazında ortak bir anlayış geliştirilmesini güçleştirmektedir (Tutar, 2022). Bu araştırma, nitel veri toplama ve analiz yöntemlerinin esas alındığı doğalcı bir paradigma çerçevesinde yürütülmüştür. Bu nedenle çalışmanın geçerlik ve güvenirliğini değerlendirmek amacıyla, Lincoln ve Guba'nın (1985) geliştirdiği güvenirlik çerçevesi benimsenmiştir. Bu çerçevede, araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlayan dört temel ölçüt bulunmaktadır: inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik. Araştırma sürecinde bu dört ölçüt dikkate alınarak uygun tekniklerle güvenirlik sağlanmıştır (Erlandson vd., 1993).

Çalışmanın inandırıcılığını sağlamak amacıyla, görüşmeler sınıf öğretmenlerinin kendilerini rahat hissettikleri zaman ve ortamlarda, birebir ve yüz yüze olarak gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilen veriler, katılımcıların kendi ifadelerine dayalı olarak şekillenmiş; bu sayede görüşmelerden özgün ve sahici içerikler elde edilmiştir. Tüm görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş, içeriklerine müdahale edilmeden bilgisayar ortamına aktarılmış ve analiz süreci bu ham veriler üzerinden yürütülmüştür. Bu uygulamalar, araştırma bulgularının katılımcı gerçekliğini yansıtmasına katkı sağlamıştır.

Araştırma bulgularının benzer bağlamlara aktarılabilirliğini temin etmek üzere, katılımcıların yaşları, mesleki kıdemleri ve görev yaptıkları ilçeler gibi demografik özellikleri ayrıntılı olarak sunulmuş; görüşme ortamı ve veri toplama süreci açıkça tanımlanmıştır. Örneklem seçiminde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi benimsenerek, farklı ilçelerde ve deneyim düzeylerinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir. Bu bağlamsal zenginlik, bulguların diğer benzer ortamlara aktarılabilirliğini destekleyici bir temel oluşturmuştur.

Araştırmanın tutarlılığını sağlamak amacıyla, veri toplama ve analiz süreci sistemli ve izlenebilir şekilde yürütülmüştür. Görüşme verileri ses kaydı ile toplanmış, ardından bilgisayar ortamında yazılı metne dönüştürülmüş ve nitel veri analiz teknikleri ile çözümlenmiştir. Kodlama işlemleri her bir görüşme sorusuna karşılık gelecek biçimde gerçekleştirilmiş; elde edilen kodlar ve temalar açık bir yapıyla yapılandırılarak tezde detaylı biçimde sunulmuştur.

İki bilim uzmanı tarafından yapılan kodlamaların karşılaştırmalı olarak tutarlılığını değerlendirmek amacıyla Kohen Kappa katsayısı hesaplanmıştır.

Tablo 3.2.

Kohen Kappa Tutarlılık Katsayısına İlişkin Değerler

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Measure of Agreement	Kappa	1,000	,000	29,496	,000
N of Valid Cases		30			

p≤0.05

Tablo 3.2'ye göre, Kohen Kappa tutarlılık katsayısının 1.000 olarak hesaplanmış ve bu değer istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Landis ve Koch (1977), Kohen Kappa tutarlılık katsayısının 0.81 ile 1.00 arasında olması durumunu mükemmel düzeyde bir uyum olarak değerlendirmektedir. Bu doğrultuda, söz konusu çalışmada iki bağımsız bilim uzmanı arasında tam bir kodlama uyumu olduğu görülmekte; bu da elde edilen verilerin güvenilirliğini desteklemektedir. Çalışmanın tüm aşamalarında veri bütünlüğünü ve kodlama tutarlılığını korumaya yönelik dikkatli bir süreç yürütülmüştür.

Son olarak, araştırma bulgularını teyit etmek amacıyla, analiz süreçleri boyunca yapılan tüm çıkarımlar doğrudan öğretmen ifadeleriyle desteklenmiş ve yorumların kaynağı açıkça gösterilmiştir. Görüşme kayıtları, kodlama kararları ve analiz çıktıları düzenli olarak arşivlenmiş; bu belgeler doğrulama ve dış denetim açısından erişilebilir hale getirilmiştir. Böylece, araştırma süreci boyunca elde edilen veriler, araştırmacının öznelliğinden bağımsız biçimde değerlendirilebilir nitelik kazanmıştır.

3. 6. Verilerin Analizi

Nitel verilerin analizi konusunda alanyazın, farklı kavramlar ve yaklaşımlar ortaya koymaktadır. Bu yaklaşımlar arasında, nitel araştırmalarda en sık başvuru yöntemler tümdengelimci ve tümevarımcı analiz türleridir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Benzer şekilde Strauss ve Corbin (1990), nitel veri analizinde iki temel yönetime dikkat çekmektedir: betimsel analiz ve içerik analizi. Betimsel analiz, çoğunlukla tümdengelimci analiz yaklaşımıyla örtüşmekte olup, araştırmanın kavramsal yapısının önceden belirlendiği durumlarda tercih edilmektedir. Bu yöntem, verileri yüzeysel düzeyde organize ederek okuyucunun anlayabileceği şekilde sunmayı amaçlar. Buna karşılık, içerik analizi tümevarımcı bir yaklaşım

sergiler ve verilerin derinlemesine incelenmesini, önceden tanımlanmamış temaların ve kavramların yapılandırılmasını mümkün kılar (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Bu araştırmada, nitel verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi tekniklerinden birlikte yararlanılmıştır. Bu süreçte hem alanyazındaki kuramsal bilgilerden hem de verinin doğasına dayalı örüntülerden yararlanılmış; böylece hem önceden belirlenen hem de veri temelli temalar oluşturularak analiz derinleştirilmiştir. Veriler sistemli biçimde kodlanmış, kategorilere ayrılmış ve tematik bütünlük içinde sunulmuştur.



BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Müzakere Tanımına İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin müzakere tanımına ilişkin görüşlerine ait frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4.1’de yer almaktadır. Tablo 4.1 incelendiğinde, bu görüşlerin i) *fikir alışverişi*, ii) *karşılıklı anlaşma*, iii) *karşılıklı iletişim*, iv) *problem çözme yöntemi*, v) *ortak bir çözüm bulma* ve vi) *görüşme* olmak üzere altı farklı kod altında toplandığı görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin müzakere tanımına ilişkin görüşleri incelendiğinde “*fikir alışverişi*” (f=11) en yüksek frekansın elde edildiği kod olmuştur. Bu koda ilişkin Ö1 (E) “...bir konunun ya da sıkıntılı durumun açığa çıkmasından ziyade insanlar arasındaki fikir alışverişidir diye görüyorum.” ve Ö19 (E) “Müzakere herhangi bir konu hakkında bilgi alışverişinde bulunma...” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin müzakere tanımına ilişkin görüşleri incelendiğinde “*karşılıklı anlaşma*” (f=8) kodunun da sıkça ifade edildiği görülmüştür. Bu koda ilişkin Ö6 (K) “Müzakere aslında bence karşılıklı anlaşma.” ve Ö17 (E) “Müzakere herhangi bir konuda karşılıklı bir anlaşmaya varmak.” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin müzakere tanımına ilişkin görüşleri incelendiğinde “*karşılıklı iletişim*” (f=6) koduna ilişkin Ö11 (E) “Müzakere karşılıklı kişiler arasındaki iletişim olarak biliyorum.” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin müzakere tanımına ilişkin görüşleri incelendiğinde “*problem çözme yöntemi*” (f=5) koduna ilişkin Ö5 (E) “Problemlere en uygun şekilde çözüm bulmaktır.” ve Ö9 (E) “...konuşarak meseleleri çözmesidir. Sorunları çözmesidir.” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin müzakere tanımına ilişkin görüşleri incelendiğinde “*ortak bir çözüm bulma*” (f=4) koduna ilişkin Ö30 (K) “Müzakere iki kişinin karşılıklı konuşarak bir konu hakkında yorum beyan etmesi, görüşlerini sunması ve bir çözüme bağlaması bir konuyu.” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin müzakere tanımına ilişkin görüşleri incelendiğinde “görüşme” (f=3) kodu en düşük frekansa sahip kod olarak dikkat çekmektedir. Bu koda ilişkin Ö26 (K) “*Herhangi bir konuda görüşme, karşılıklı görüşme.*” ve Ö28 (K) “*Görüşme, karşılıklı görüşmeler...Karşılıklı kişilerin artık hoş görüşüne bağlı olarak yapılan görüşmeler.*” şeklinde görüşlerini belirtmiştir.



Tablo 4.1.*Sınıf Öğretmenlerinin Müzakere Tanımına İlişkin Görüşleri*

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	Ö17	Ö18	Ö19	Ö20	Ö21	Ö22	Ö23	Ö24	Ö25	Ö26	Ö27	Ö28	Ö29	Ö30	f	%
Fikir alışverişi	✓	✓						✓	✓	✓	✓	✓	✓						✓				✓	✓							11	36,6
Karşılıklı anlaşma			✓			✓								✓			✓	✓			✓	✓					✓				8	26,6
Karşılıklı iletişim							✓				✓					✓					✓		✓					✓			6	20,0
Problem çözme yöntemi				✓	✓			✓							✓						✓										5	16,6
Ortak bir çözüm bulma												✓					✓							✓					✓		4	13,3
Görüşme																				✓					✓		✓				3	10,0

4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen-Veli Müzakere Sürecinde Ele Aldıkları Konulara İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinde ele aldıkları konulara ilişkin görüşleri ile ilgili frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4.2’de yer almaktadır. Tablo 4.2 incelendiğinde, bu görüşlerin i) *öğrenci*, ii) *okul*, iii) *aile* ve iv) *kapsayıcı eğitim* olmak üzere toplam dört alt tema çerçevesinde şekillendiği görülmektedir.

i) Öğrenci

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinde ele aldıkları “*öğrenci*” konusuna ilişkin alt tema, “*sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim*” (f=29), “*bilişsel gelişim*” (f=28) ve “*fiziksel gelişim*” (f=6) kodlarından oluşmaktadır.

“*Sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim*” (f=29) koduyla ilgili katılımcı sınıf öğretmenleri, *okuldaki saygı, sosyal davranış, dürüstlük ve benlik gelişimi* konularında veli ile müzakerede bulunduklarını ifade etmişlerdir.

Okuldaki saygı kavramıyla ilgili Ö28 (K) “*Derste durmamaları, hiperaktiflik özellikle derste, dersin akışını bozan davranışlar diyebilirim konuşma, ders esnasında konuşma, izin almadan konuşma...*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Sosyal davranış kavramıyla ilgili Ö12 (K) “*Çocukta şiddet eğilimi var. Sürekli arkadaşlarına vuruyor.*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Dürüstlük kavramıyla ilgili Ö20 (K) “*Dedim bir gün, velinin bir tanesi, o arada da ders, halk oyunları dersi alıyordu. Çok da akıllı bir kızımdı o. Ya dedi, öğretmenimizin adı neydi, Demet diyelim hadi. Demet öğretmen Papatya’ya çok bağırması dedi. Hatta hırpalamış dedi. Nasıl olur ya dedim. Demet dedim, öyle biri değil yapmaz da. Bak dedim, öyle biri olsa zaten ben sınıfa almam onu. Çok iyi tanıyorum. Yok hocam dedi, Papatya öyle söylüyor dedi. Demet Hanım’ı çağırdım. İmkânsız dedi ben öyle bir şey yapmadım dedi. Ben Demet Hanım’la konuşurken benim telefonum çaldı. Öğretmenim, halk oyunları hocamıza söylediniz mi? Vallahi şimdi söyledim dedim. Ay ben çok özür dilerim. Papatya sadece hayal etmiş.*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Benlik gelişimi kavramıyla ilgili Ö25 (E) “Çocuklar çok böyle travma yaşıyorlar. Biraz da şöyle herhalde ailelerin çalışıyor olması, çocuklarla vakit geçirememeleri. Mesela bugün sabahdan beri sadece bir gün için ama mesela bu 3-4 tane öğrenci dersle hiç alakası olmayan, okulla hiç alakası olmayan problemlerden biriyle psikolojik olarak ailedeki sorunlar ya da başka sebeplerden dolayı işte psikolojik problemler yaşıyorlar.” şeklinde görüş belirtmiştir.

“Bilişsel gelişim” (f=28) koduyla ilgili katılımcı sınıf öğretmenleri, akademik başarı, çalışma alışkanlığı ve ödevler, teknoloji kullanımı, yetenek ve ilgi alanları konularında veli ile müzakerede bulunduklarını ifade etmişlerdir.

Akademik başarı kavramıyla ilgili Ö19 (E) “Birinci unsurumuz akademik anlamda çocukların yetersizlikleri var ise onlar hakkında konuşuyoruz.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Çalışma alışkanlığı ve ödevler kavramıyla ilgili Ö10 (K) “Mesela ödev yapmadaki evdeki tutumları nasıl? Özellikle bunları konuşuyoruz velilerle.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Teknoloji kullanımı kavramıyla ilgili Ö30 (K) “Bir de özellikle sosyal medya ya da oyunlar çocukların üzerinde son derece zararlı etkileri oluyor, onu gözlemledim. Bu şiddet hareketlerinin kaynağının genelde sosyal medya olduğunu fark ettim. Çünkü oyun oynayan çocuklar bunlar ve şiddet içerikli oyunu oynuyorlar. Bu oyunları aileyle birlikte değerlendirdiğimiz zaman oyun sürecini, oyunların zamanlarında biraz kısıtlama ve hatta ceza verip tamamen engelleme yoluna gittik ve bu davranışın düzeldiğini gördük hep birlikte.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Yetenek ve ilgi alanları kavramıyla ilgili Ö30 (K) “Hani gerekli şeylerin yapılması, gerekli desteğin yapılması ya da resimde yetenekli gördüğün zaman veliye mutlaka hani müzakere yapıyoruz yani görüşüyoruz onlarla, diyoruz ki yani resim alanında oldukça iyi gördüm hani, çocuğun yeteneği var, desteklenmesi lazım, ya da dans da atıyorum. Ya da futbolda, voleybolda. Hangi dalda olursa olsun.” şeklinde görüş belirtmiştir.

“Fiziksel gelişim” (f=6) koduyla ilgili katılımcı sınıf öğretmenleri, beslenme alışkanlıkları, öz bakım becerileri ve uyku düzenleri konularında veli ile müzakerede bulunduklarını ifade etmişlerdir.

Beslenme alışkanlıkları kavramıyla ilgili Ö6 (K) “...işte beslenmesi. Hani çocuklara diyoruz, mesela her veli toplantımda ben mutlaka söylerim: Çocuklara düzgün bir kahvaltı.

Yani evet, bir çocuk tamam ben kahvaltı yapacağım diye uyanmıyor elbette. Ama en azından sabahları bir tane yumurtanın yedirilerek gönderilmesi, aç gönderilmemesi, derse adapte olamadığını çünkü benim yaş grubumdaki öğrenciler 6,5 yaştan başlıyorlar ve küçük çocuklar maalesef kahvaltı yapmadıkları zaman derse adapte olamıyorlar sabahleyin.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Öz bakım becerileri kavramıyla ilgili Ö6 (K) “Temizlik konusu. Öğrencilerimiz geliyor, ne bileyim forması, kıyafeti tertipli değil düzenli değil ve hatta yıkanmamış bir kıyafetle geliyor. O çocuk o kıyafetleri giyiyor ama psikolojik olarak arkadaşlarından geri kalmış olmanın ezikliği mi diyeyim artık burukluğunu yaşıyor daha doğrusu. Temizlik konusunda müzakerelerimiz oluyor.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Uyku düzenleri kavramıyla ilgili Ö2 (K) “Bazıları derste uyuyor. Onlarla ilgili konuşuyorum velilerle. Hani kaç saat, kaçta uyuyor? Niye dikkat etmiyorsunuz?” şeklinde görüş belirtmiştir.

ii) Okul

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinde ele aldıkları “okul” konusuna ilişkin alt tema, “öğretmenin mesleki uzmanlığı” (f=13), “okul-aile iş birliği” (f=10), “okul ihtiyaçları” (f=8) ve “okuldaki sosyal etkinlikler” (f=4) kodlarından oluşmaktadır.

“Öğretmenin mesleki uzmanlığı” (f=13) koduyla ilgili katılımcı sınıf öğretmenleri, velilerle sınıf yönetimi ve kurallar ile öğretmenin ölçme-değerlendirme yetkinliği konularında müzakerede bulunduklarını ifade etmişlerdir.

Sınıf yönetimi ve kurallar kavramıyla ilgili Ö25 (E) “Veli de çok böyle şeyin içerisinde işin içerisinde işte bu biraz da işte teknolojinin faydasıyla işte bir tane kitap okuyor ya da iki tane video izliyor, geliyor işte çocuk psikoloğu gibi ya da bir öğretmen eğiliminde şey yapıyor, senin ön görülerini ya da sınıf için gözlemlerini ya da işte çocuk için söylenebilecek sözleri daha iyi biliyormuş, ben bilirim havasıyla geliyor.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğretmenin ölçme-değerlendirme yetkinliği kavramıyla ilgili Ö2 (K) “Artık değerlendirme, ölçme değerlendirme süreçlerimiz eskisi gibi süreçler değil. Kullandığımız şeylerde. Biz artık süreç odaklı gittiğimizden dolayı veliler şunu istiyor bizden. Sınav yapın, test

yapın. Niye yapmıyorsunuz? Niye test yapmıyorsunuz çocukları? Niye öyle testi öğretmiyorsunuz?” şeklinde görüş belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin müzakere sürecinde ele aldıkları konulara ilişkin görüşleri incelendiğinde “*okul-aile iş birliği*” (f=10) koduna ilişkin Ö23 (E) “*Öğretmenin de her şeyi yapamayacağını bilmesi gerekir. Yani o veliye ona göre söylüyorum. Bakın ben burada ders işliyorum ama siz çalışmalarını yeni baştan işliyormuş gibi anlatmanız lazım. Yoksa bu aramızdaki fark açılacak. Ve siz yetişemeyeceksiniz.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

“*Okul ihtiyaçları*” (f=8) koduyla ilgili katılımcı sınıf öğretmenleri, velilerle *kaynak kitaplar, ders araç gereçleri ve okul forması* konularında müzakere bulunduklarını ifade etmişlerdir.

Kaynak kitaplar kavramıyla ilgili Ö14 (K) “*Bu yıl kaynak kitap. Ödev konusunda nasıl yapalım, alalım mı, almayalım mı? Ödevler bizim için her ne kadar milli eğitim yasaklasa da ödev konusunda sıkıntı oluyor. Kaynak kitap almak istedikleri için veliler Hocam böyle fotokopi zor oluyor ya da ödev zor oluyor, takibi zor olabiliyor diye o şekilde müzakereler oluyor.*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Ders araç gereçleri kavramıyla ilgili Ö6 (K) “*Fakat şu şu etkinliği yapacağım, hani sizlerin de nasıl söyleyeyim malzeme temini konusunda eksiklikleriniz varsa giderilmesi konusunda diye müzakere yapıyoruz.*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Okul forması kavramıyla ilgili Ö2 (K) “*Bazen kılık kıyafet düzeninde bozulmalar görüyorum. Bu konularla ilgili velilerle sık sık müzakere yapıyoruz.*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin müzakere sürecinde ele aldıkları konulara ilişkin görüşleri incelendiğinde “*okuldaki sosyal etkinlikler*” (f=4) koduna ilişkin Ö15 (E) “*Mesela bir alışveriş veya paralarla ilgili insan ilişkileriyle ilgili bir konu işliyorsak velilerle konuşuyoruz. Dedik ki, deriz ki yani biz bu konuyu daha iyi bir şekilde pekiştirmek için işte önümüzdeki hafta bir pazar etkinliği yapalım.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

iii) Aile

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinde ele aldıkları “aile” konusuna ilişkin alt tema, “aile dinamikleri” (f=12) ve “ailenin sosyo-ekonomik durumu” (f=1) kodlarından oluşmaktadır.

“Aile dinamikleri” (f=12) koduyla ilgili katılımcı sınıf öğretmenleri, velilerle *ev ortamı, ailedeki değişiklikler ve aile içi şiddet* konularında müzakere bulunduklarını ifade etmişlerdir.

Ev ortamı kavramıyla ilgili Ö7 (E) “O yüzden aile ortamlarını ne kadar iyi bilirsem, evdeki çatışma durumlarını daha iyi bilirsem, öğrenciye o kadar çok hakim olabileceğimi düşündüğüm için genellikle bu konularla, velilerle müzakere etmeyi daha çok seviyorum.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Ailedeki değişiklikler kavramıyla ilgili Ö23 (E) “Çocuğun ruh halinde değişiklik olabiliyor. O durumda hani evde bir değişiklik var mı? Örneğin işte anne babası ayrılmış mı ya da evde vefat eden biri var mı, hasta olan biri var mı, çocuğun etkilendiği bir olay var mı şeklinde araştırmaya yönelik görüşmelerimiz oluyor.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Aile içi şiddet kavramıyla ilgili Ö2 (K) “Ya babası örnek veriyorum hiç almazken alkol almaya başlıyor ve hani şiddet ya sözlü şiddet ya işte fiziksel şiddete maruz kalmış oluyor çocuk.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin müzakere sürecinde ele aldıkları konulara ilişkin görüşleri incelendiğinde “ailenin sosyo-ekonomik durumu” (f=1) koduna ilişkin Ö14 (K) “Sebepleriyle birlikte anlattığımız zaman, sonuçta nasıl olur diye anlattığımız zaman kabul ediyorlar ama maddi olarak bazen destekleyemeyeceğini belirtiyorlar.” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

iv) Kapsayıcı Eğitim

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinde ele aldıkları “kapsayıcı eğitim” konusuna ilişkin alt tema, “özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler” (f=5), “dil ve kültür farkı olan öğrenciler” (f=4) ve “sevgi evlerinden gelen öğrenciler” (f=2) kodlarından oluşmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin müzakere sürecinde ele aldıkları konulara ilişkin görüşleri incelendiğinde “*özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler*” (f=5) koduna ilişkin Ö21 (E) “*Velî ile müzakerenin en önemli sebeplerinden birisi çocuğun gelişimiyle ilgili ya da davranışlardaki bozukluklar, bir takım öğrenme güçlükleri. Yani çocuk kendisini bazen mutlu hissetmiyor. Yani öğrenme güçlüğü çekiyor. Bu konuda onlara yardımcı olmak amacıyla velîlerle iş birliği içinde olmak çok çok önemli diye düşünüyorum.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin müzakere sürecinde ele aldıkları konulara ilişkin görüşleri incelendiğinde “*dil ve kültür farkı olan öğrenciler*” (f=4) koduna ilişkin Ö21 (E) “*Ve bu Suriyeli öğrenciler sınıfta kaynaşma programı adı altında sınıflara yayıldılar. Önce ayrı bir sınıfları vardı. Tabii bu sınıflara gelince diğer öğrencilerde de davranış bozukluğu başladı. Yani etkileşim, kültür farkı var, dil farkı var. Bununla ilgili bir toplantı yaptık. Hani bireyselle döndük sonra.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin müzakere sürecinde ele aldıkları konulara ilişkin görüşleri incelendiğinde “*sevgi evlerinden gelen öğrenciler*” (f=2) koduna ilişkin Ö7 (E) “*Sevgi evlerinden gelen öğrencilerle biz çok sık karşılaşıyoruz. Bu durumlarda bizim için öğretim ikinci planda kalıyor. Eğitim veya çocuğun duygusal olarak topluma kazandırılması daha ön planda. O yüzden velîlerle veya kendisini öğrencinin velisi olarak, yasal temsilcisi, yükümlüsü adı altındaki kişilerle sevgi evleri için bunu kullanıyorum. Görüşmemiz, müzakere etmemiz benim için son derece önemli.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Tablo 4.2.*Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen-Veli Müzakere Sürecinde Ele Aldıkları Konulara İlişkin Görüşleri*

		Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	Ö17	Ö18	Ö19	Ö20	Ö21	Ö22	Ö23	Ö24	Ö25	Ö26	Ö27	Ö28	Ö29	Ö30	f	%
Öğrenci	Sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	29	96,6
	Bilişsel gelişim	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	28	93,3
	Fiziksel gelişim		✓				✓						✓		✓			✓												✓	6	20,0	
Okul	Öğretmenin mesleki uzmanlığı	✓	✓	✓	✓	✓		✓		✓											✓		✓		✓	✓				✓	✓	13	43,3
	Okul aile iş birliği			✓			✓											✓		✓	✓			✓			✓	✓		✓	✓	10	33,3
	Okul ihtiyaçları	✓					✓		✓					✓	✓	✓					✓								✓			8	26,6
	Okuldaki sosyal etkinlikler	✓					✓								✓	✓																4	13,3
Aile	Aile dinamikleri				✓	✓		✓					✓				✓				✓		✓	✓		✓		✓	✓			12	40,0
	Ailenin sosyo-ekonomik durumu														✓																	1	3,3
Kapsayıcı Eğitim	Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler				✓		✓	✓											✓			✓										5	16,6
	Dil ve kültür farkı olan öğrenciler						✓														✓	✓		✓								4	13,3
	Sevgi evlerinden gelen öğrenciler							✓					✓																			2	6,6

4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen-Veli Müzakere Sürecinin Etkilerine İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinin etkilerine ilişkin görüşleri ile ilgili frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4.3'te yer almaktadır. Tablo 4.3 incelendiğinde, bu görüşlerin *müzakere sürecinin i) öğrenci üzerindeki etkisi, ii) öğretmen üzerindeki etkisi ve iii) veli üzerindeki etkisi* olmak üzere toplam üç alt tema altında toplandığı görülmektedir.

i) Müzakere Sürecinin Öğrenci Üzerindeki Etkisi

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, *öğretmen-veli müzakere sürecinin öğrenci üzerindeki etkileri olumlu ve olumsuz* olarak sınıflandırılmıştır. Öğrenci üzerindeki olumlu etkiler öğrencinin *“okula karşı olumlu tutum sergilemesi”* (f=22), *“akademik başarısını olumlu yönde etkilemesi”* (f=10) ve *“kendini değerli hissetmesi”* (f=1) kodlarıyla ifade edilmiştir. Öğrenci üzerindeki olumsuz etkiler öğrencinin *“kaygı yaşaması”* (f=7), *“okula karşı olumsuz tutum sergilemesi”* (f=4) ve *“görmezden gelinmesi”* (f=1) kodlarıyla ifade edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinin öğrenci üzerindeki olumlu etkileri incelendiğinde *“okula karşı olumlu tutum sergilemesi”* (f=22) en yüksek frekansın elde edildiği kod olmuştur. Bu koda ilişkin Ö1 (E) *“Çocuk anneyle babayla öğretmenin bir arada olduğunu gördüğü anda kendini oraya ait hissediyor. Okula ait hissediyor. Mesela kaygı yaşayan çocuklarda, okul kaygısı yaşayan çocuklarda yapılan ilk aile ziyaretinden sonra çocuk zaten otomatik olarak sana alışıyor.”* şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinin öğrenci üzerindeki olumlu etkileri incelendiğinde *“akademik başarısını olumlu yönde etkilemesi”* (f=10) koduna ilişkin Ö12 (K) *“Müzakerede şimdi veliyi doğru yönde bilgilendirdiğimizde çocuk daha hazır, daha iyi geliyor hocam. Verdiğimiz ya da işlediğimiz bir konu. Örnek veriyorum evde tekrar edildiğinde, ödevler düzgün yapıldığında konu öğrenilmiş oluyor, pekiştirilmiş oluyor.”* şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinin öğrenci üzerindeki olumlu etkileri incelendiğinde *“kendini değerli hissetmesi”* (f=1) koduna ilişkin Ö27 (E) *“Öğrenci de kendisinin değerli olduğunu hissediyor bu görüşmelerle. Çünkü hem ailesi hem de öğretmenin kendisi için bir şeyler yapıyor olması ona değer verildiği anlamına geliyor zaten. Öğrenci de bunu çok iyi algılıyor. Kendisini değerli hissetmek de onda olumlu yönde etkiler sunuyor tabii.”* şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinin öğrenci üzerindeki olumsuz etkileri incelendiğinde “*kaygı yaşaması*” (f=7) en yüksek frekansın elde edildiği kod olmuştur. Bu koda ilişkin Ö1 (E) “*Annem acaba hangi hatalarımı öğretmenime itiraf edecek? Ya da babam, öğretmenim anneme neleri şikâyet edecek? Yani korkusu o oluyor.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinin öğrenci üzerindeki olumsuz etkileri incelendiğinde “*okula karşı olumsuz tutum sergilemesi*” (f=4) koduna ilişkin Ö2 (K) “*Ama dediğim gibi, üslup kötüye kaçsaydı, öğretmenle veli kavgaya tutuşsaydı, çocuk da değişirdi. Yani tabii olumsuz etkilenirdi çocuk. Okul kötü bir yer, öğretmen kötü birisi diye düşünebilirdi.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinin öğrenci üzerindeki olumsuz etkileri incelendiğinde “*görmezden gelinmesi*” (f=1) koduna ilişkin Ö3 (E) “*Veli benim çocuğum haklı, benim çocuğum haklı. Senin çocuğun haklı değil. Bunu veliye anlatamadığımız sürece bu sefer çocuğun parmağını görmezden gelmeye başlıyoruz. Bu sefer ne yapıyoruz? Öğretmen beni sevmiyora gidiyor iş. Çocuğun en büyük eksi tarafı o. Öğretmen tarafından görünmez olmak.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

ii) Müzakere Sürecinin Öğretmen Üzerindeki Etkisi

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, öğretmen-veli müzakere sürecinin öğretmen üzerindeki etkileri olumlu ve olumsuz olarak sınıflandırılmıştır. Öğretmen üzerindeki olumlu etkiler öğretmenin “*karşılaştığı sorunlara daha hızlı ve etkili çözümler üretme fırsatı sunması*” (f=9), “*öğrencinin bireysel ihtiyaçlarını ve özelliklerini daha iyi anlama fırsatı sunması*” (f=6), “*görüşlerinin dikkate alınması*” (f=2), “*mesleki gelişimine katkıda bulunması*” (f=2), “*sınıf yönetimi becerilerinin artması*” (f=1) ve “*motivasyonunun artması*” (f=1) kodlarıyla ifade edilmiştir. Öğretmen üzerindeki olumsuz etkiler öğretmenin “*memnuniyetsizlik yaşaması*” (f=7), “*şikâyet edilme korkusu yaşaması*” (f=3), “*iş-özel yaşam dengesinin bozulması*” (f=3), “*motivasyonunda düşüş*” (f=3), “*kendinden ödün vermesi*” (f=2) ve “*ikilem yaşaması*” (f=1) kodlarıyla ifade edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinin öğretmen üzerindeki olumlu etkileri incelendiğinde “*karşılaştığı sorunlara daha hızlı ve etkili çözümler üretme fırsatı sunması*” (f=9) en yüksek frekansın elde edildiği kod olmuştur. Bu koda ilişkin Ö11 (E) “*Hani müzakere etmek, müzakere etmek bu konuda hani bazı sorunları, büyüyecek bazı problemleri, yaşanabilecek olumsuzlukları çabuk önlediği konusunda bir sürü örneğimiz var sınıf içerisinde, süreç içerisinde.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinin öğretmen üzerindeki olumlu etkileri incelendiğinde “*öğrencinin bireysel ihtiyaçlarını ve özelliklerini daha iyi anlama fırsatı sunması*” (f=6) koduna ilişkin Ö7 (E) “*...bizler sınıf içerisindeki sınıf ortamını veliden aldığımız dönütlere göre düzenliyoruz. Yani veliler bizlere soruyorlar veya söylüyorlar, çocuğunun travmasını, geçmişini, yaşadığı bir olay, anne baba kavgaları, bunları ne kadar da bize şeffaf şekilde anlatabiliyorlarsa, biz de öğrenci onu böyle değerlendirip, ister istemez ona göre bir görev, bir yol çizmek zorunda kalıyoruz.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinin öğretmen üzerindeki olumlu etkileri incelendiğinde “*görüşlerinin dikkate alınması*” (f=2) koduna ilişkin Ö2 (K) “*Velinin gözünde öğretmenin otoritesi biraz daha artıyor. Öğretmen ilgileniyor, emek veriyor, öğretmen haklı bilinci oluşuyor velilerde. O yüzden söylediklerimizi daha ciddiye alarak yapıyorlar, akabinde yapıyorlar.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinin öğretmen üzerindeki olumlu etkileri incelendiğinde “*mesleki gelişimine katkıda bulunması*” (f=2) koduna ilişkin Ö10 (K) “*Ben her yıl kendimi geliştirmeyi hedefliyorum ama her yıl görüyorum ki çocuklardan da bir şey öğreniyorum, velilerden de bir şey öğreniyorum sonuçta. Ah diyorum bunu çok fazla vermişim, bunu biraz daha azaltayım.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinin öğretmen üzerindeki olumlu etkileri incelendiğinde “*sınıf yönetimi becerilerinin artması*” (f=1) koduna ilişkin Ö6 (K) “*Olumlu yönü öğrenci üzerinde bir disiplin kurulmasında etkisi var.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinin öğretmen üzerindeki olumlu etkileri incelendiğinde “*motivasyonunun artması*” (f=1) koduna ilişkin Ö1 (E) “*Bu sefer artık iletişim, müzakere yoğunlaştı artık bitirdik kabul ettik. Tamam, artık birbirimizi tanıyoruz. Artık vakit kaybetmeye gerek yok gibi işimize daha konsantre oluyoruz.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinin öğretmen üzerindeki olumsuz etkileri incelendiğinde “*memnuniyetsizlik yaşaması*” (f=7), en yüksek frekansın elde edildiği kod olmuştur. Bu koda ilişkin Ö5 (E) “*Çünkü velilerle bazı zamanlar çok muhatap olunca hani işte veliler işinize karışmaya başlıyorlar, akıl vermeye başlıyorlar. O da kimsenin hoşuna gitmez ki doğru değil zaten.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinin öğretmen üzerindeki olumsuz etkileri incelendiğinde “*şikâyet edilme korkusu yaşaması*” (f=3) koduna ilişkin Ö30 (K) “*Şikâyetlere varmadan yani bu Cimer Bimer olayı olmadan kendi aranızda çözümlemek en*

güzeli. Bazen veli hiç bizim haberimiz olmuyor. Karşılıklı hani müzakere etme şansımız bile olmuyor. Bir bakıyoruz Cimer'den bir şikâyet, bir bakıyoruz oradan bir şikâyet, buradan bir şikâyet ve aslı astarı olmayan şikâyetler.” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinin öğretmen üzerindeki olumsuz etkileri incelendiğinde “iş-özel yaşam dengesinin bozulması” (f=3) koduna ilişkin Ö29 (E) “Olumsuz yönü ise şu. Ya aklına estiği saatte, istediği zaman, istediği şekilde mesaj yazabileceğini, benim de ona anında geri dönüş yapmamı bekliyor. Ya şey gibi, bu insanlar sanki sadece bir onların çocuğu var. 31 tane çocuk yok sınıfta. Sadece onun oğlu ya da sadece onun kızı var. Bütün işim gücüm onun oğluya ya da kızıyla ilgili bilgi vermek ona. Her gün, her saat, her an. Telefonun başında bekliyorum, yazdığı anda hemen cevap yazacağım zannediyor.” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinin öğretmen üzerindeki olumsuz etkileri incelendiğinde “motivasyonunda düşüş” (f=3) koduna ilişkin Ö22 (K) “Gerçi olumsuzluk şöyle, yapılan iletişimin sonucunda bir değişiklik görememek öğretmeni biraz pasivize ediyor yani. Diyorsun ki yani ben bu kadar çabalıyorum, çağırdım, aradım, konuştum. Hani tabiri caizse açıkça söylemek gerekirse yüreğimiz tükeniyor.” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinin öğretmen üzerindeki olumsuz etkileri incelendiğinde “kendinden ödün vermesi” (f=2) koduna ilişkin Ö7 (E) “Belki de öğretmenin çok fazla taviz vermesi olabilir.” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinin öğretmen üzerindeki olumsuz etkileri incelendiğinde “ikilem yaşaması” (f=1) koduna ilişkin Ö8 (K) “Bir şey yaparken çocuğa herhangi bir ne bileyim o dönemde işte bir ikramda bulunurken veya çocuğu severken bile velinin tepki gösterip göstermeyeceğini bilmiyorsunuz. Çünkü veli size karşı o kadar hakaret sözcüğü kullanmış ki siz o veliden tekrar iyi bir cümle, iyi bir davranış beklemediğiniz için böyle çatışmalarımız da oluyor.” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

iii) Müzakere Sürecinin Veli Üzerindeki Etkisi

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, öğretmen-veli müzakere sürecinin veli üzerindeki etkileri olumlu ve olumsuz olarak sınıflandırılmıştır. Veli üzerindeki olumlu etkiler velinin “öğretmenle iş birliğini geliştirmesi” (f=13), “okula güveninin artması” (f=9) ve “çocuğunun akademik gelişimine daha fazla katkı sunması” (f=1) kodlarıyla ifade edilmiştir. Veli üzerindeki olumsuz etkiler velinin “hoşnutsuz olması” (f=11), “öğrenci için sınıf ya da okul değişikliği talebinde bulunması” (f=5), “öğretmene karşı olumsuz tutum sergilemesi”

(f=3), “kaygılı hissetmesi” (f=2) ve “öğrenciye baskı kurması” (f=1) kodlarıyla ifade edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinin veli üzerindeki olumlu etkileri incelendiğinde “öğretmenle iş birliğini geliştirmesi” (f=13) en yüksek frekansın elde edildiği kod olmuştur. Bu koda ilişkin Ö11 (E) “*Mesela hiç eğitim öğretime katılmayan daha doğrusu eğitim sürecine katılmayan bir veliyi siz eğer müzakere süreçleriyle okulun içerisine kattığınızda hem o veli o süreçte zevk alıyor, okula daha böyle olumlu bakıyor, eğitim sürecini hem değerlendiriyor hem de bunun yanında okula maddi anlamda da destek vererek eğitim öğretimi destekler hale geliyor.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinin veli üzerindeki olumlu etkileri incelendiğinde “okula güveninin artması” (f=9) koduna ilişkin Ö17 (E) “*Veli en azından çocuğunu okula gönderirken kendini güvende hissediyor. Öğretmene güvendiği için çocuğunun da güvende olduğunu hissediyor. Çoğu veli çocuğunu okula gönderirken çok endişe duyuyor. Hatta çok zaman görüyoruz okul bahçesinden şeye bakıyor, okulun bahçesine bakıyor. Çocuğum ne yapıyor diye ama öğretmenle müzakere ettiği zaman öğretmene güvenirse çocuğun da güvende olduğunu düşünüyor öyle de olunca kendini iyi hissediyor.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinin veli üzerindeki olumlu etkileri incelendiğinde “çocuğunun akademik gelişimine daha fazla katkı sunması” (f=1) koduna ilişkin Ö10 (K) “*Yani çocuklarına karşı işte daha dikkatli oluyorlar diyebilirim. Ödev yapmalarında, işte çocukların okul tutumlarında, işte sabah erken gelmelisiniz, istiklal marşına dediğim gibi zamanında olalım dediğimde mesela dikkat ediyor bir dahaki seferinde.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinin veli üzerindeki olumsuz etkileri incelendiğinde “hoşnutsuz olması” (f=11) en yüksek frekansın elde edildiği kod olmuştur. Bu koda ilişkin Ö2 (K) “*Veli açısından bazı sorumsuz velilerin biraz canı sıkılıyor gibi bazen. Öğretmenim buna da ne gerek var, bu kadar sıkıya ne gerek var gibi. Yani bunu yüzümüze söyleyemiyorlar ama bunu hissediyorsunuz bakışlarından, tavırlarından.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinin veli üzerindeki olumsuz etkileri incelendiğinde “öğrenci için sınıf ya da okul değişikliği talebinde bulunması” (f=5) koduna ilişkin Ö16 (K) “*O sıkıntılı olan öğrencim başka bir sınıfa verildi, kardeşi bende kaldı. İkisine de söz hakkı verildi, kalmak istiyor musun istemiyor musun şeklinde. Ben götürülmesini*

istemezdim ama çocuklardan bir tanesi kalmak istediğini, bir tanesi gitmek istediğini söyledi. Bu şekilde bir şey oldu, gönderildi.” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinin veli üzerindeki olumsuz etkileri incelendiğinde “*öğretmene karşı olumsuz tutum sergilemesi*” (f=3) koduna ilişkin Ö8 (K) “*... veli size karşı o kadar hakaret sözcüğü kullanmış ki siz o veliden tekrar iyi bir cümle, iyi bir davranış beklemediğiniz için...*” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinin veli üzerindeki olumsuz etkileri incelendiğinde “*kaygılı hissetmesi*” (f=2) koduna ilişkin Ö1 (E) “*Veli şundan çok korkuyor. Ben öğretmene bir şey söylediğim zaman acaba okulda çocuğuma kötü davranır mı?*” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinin veli üzerindeki olumsuz etkileri incelendiğinde “*öğrenciye baskı kurması*” (f=1) koduna ilişkin Ö8 (K) “*Olumsuz ise veli belki küçük düşebilir o anlamda. Yani üzülebilir. Evde çocuğuna farklı şekilde yaptırımlar uygulayabilir. Bu olumsuz olabilir.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Tablo 4.3.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen-Veli Müzakere Sürecinin Etkilerine İlişkin Görüşleri

		Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	Ö17	Ö18	Ö19	Ö20	Ö21	Ö22	Ö23	Ö24	Ö25	Ö26	Ö27	Ö28	Ö29	Ö30	f	%	
Müzakere sürecinin öğrenci üzerindeki etkisi	Öğrencinin:																																	
	Okula karşı olumlu tutum sergilemesi	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓			✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓		✓	22	73,3	
	Akademik başarısını olumlu yönde etkilemesi				✓		✓					✓	✓	✓	✓				✓			✓			✓		✓					10	33,3	
	Kendini değerli hissetmesi																					✓						✓				1	3,3	
	Kaygı yaşamaması	✓						✓	✓						✓		✓					✓	✓									7	23,3	
	Okula karşı olumsuz tutum sergilemesi		✓				✓						✓									✓				✓							4	13,3
	Görmezden gelinmesi			✓																												1	3,3	
Müzakere sürecinin öğretmen üzerindeki etkisi	Öğretmenin:																																	
	Karşılaştığı sorunlara daha hızlı ve etkili çözümler üretme fırsatı sunması				✓					✓		✓				✓		✓		✓	✓				✓	✓						9	30,0	
	Öğrencinin bireysel ihtiyaçlarını ve özelliklerini daha iyi anlama fırsatı sunması							✓			✓				✓	✓								✓	✓							6	20,0	
	Görüşlerinin dikkate alınması		✓	✓																												2	6,6	
	Mesleki gelişimine katkıda bulunması										✓			✓																		2	6,6	
	Sınıf yönetimi becerilerinin artması						✓																									1	3,3	
	Motivasyonunun artması	✓																														1	3,3	
	Memnuniyetsizlik yaşamaması					✓						✓			✓				✓		✓					✓					✓	7	23,3	
	Şikâyet edilme korkusu yaşamaması			✓					✓																							✓	3	10,0
	İş-özel yaşam dengesinin bozulması	✓					✓																									✓	3	10,0
	Motivasyonunda düşüş																						✓	✓							✓	3	10,0	
	Kendinden ödün vermesi							✓											✓													2	6,6	
	İkilem yaşamaması								✓																							1	3,3	
Müzakere sürecinin veli üzerindeki etkisi	Velinin:																																	
	Öğretmenle iş birliğini geliştirmesi				✓		✓	✓	✓		✓			✓					✓	✓		✓		✓	✓		✓	✓				13	43,3	
	Okula güveninin artması	✓	✓												✓	✓									✓		✓	✓		✓		9	30,0	
	Çocuğunun akademik gelişimine daha fazla katkı sunması										✓																					1	3,3	
	Hoşnutsuz olması		✓					✓				✓					✓			✓	✓		✓	✓	✓	✓				✓		11	36,6	
	Öğrenci için sınıf ya da okul değişikliği talebinde bulunması	✓			✓										✓		✓					✓										5	16,6	
	Öğretmene karşı olumsuz tutum sergilemesi								✓											✓							✓					3	10,0	
	Kaygılı hissetmesi	✓		✓																												2	6,6	
	Öğrenciye baskı kurması																✓															1	3,3	

4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen-Veli Müzakere Sürecinde Karşılaştığı Zorluklara İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinde karşılaştıkları zorluklara ilişkin görüşleri ile ilgili frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4.4'te yer almaktadır. Tablo 4.4 incelendiğinde, bu zorlukların i) *tarafların beklenti ve tutumlarından kaynaklanan zorluklar*, ii) *iletişim kaynaklı zorluklar*, iii) *güç ilişkileri* ve iv) *demografik özellikler kaynaklı zorluklar* olmak üzere dört alt tema çerçevesinde şekillendiği görülmektedir.

i) Tarafların Beklenti ve Tutumlarından Kaynaklanan Zorluklar

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, öğretmen-veli müzakere sürecinde karşılaştıkları *tarafların beklenti ve tutumlarından kaynaklanan zorluklar* alt teması “kabullenmeme” (f=11), “ilgisiz olma” (f=9), “ayrımcılık talep etme” (f=8), “sorumluluk üstlenmeme” (f=4) ve “kıyaslama yapma” (f=4) kodlarından oluşmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinde karşılaştıkları zorluklar incelendiğinde “kabullenmeme” (f=11) koduna ilişkin Ö9 (E) “*Veliyle müzakere sürecinde öncelikle hiç kimse benim ayranım ekşidir demiyor. Veli, olumsuz davranışlar ya da sorun davranışlar diyelim, problem davranışlar konusunda kabullenmek istemiyor.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinde karşılaştıkları zorluklar incelendiğinde “ilgisiz olma” (f=9) koduna ilişkin Ö12 (K) “*Daha kötüsü ilgilenmeyen veliler hocam. Bir de çağırıp çağırıp okula gelmeyen veliler. Israrla arıyoruz. Hani bir yerden sonra telefonumuzu bile açmıyorlar. Çünkü çocuk umurunda değil.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinde karşılaştıkları zorluklar incelendiğinde “ayrımcılık talep etme” (f=8) koduna ilişkin Ö4 (K) “*Yani aslında sizin anlaşmazlığınız çocukla değil velinin bir talebi yerine getirilmemiş veya velinin istediği ayrıcalık ona tanınmamış. Örnek veriyorum okula girilmesi, velinin girmesi yasak. Ama o veli sıklıkla okula girmek istiyor. Siz de bu talebi karşılamıyorsunuz.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinde karşılaştıkları zorluklar incelendiğinde “sorumluluk üstlenmeme” (f=4) koduna ilişkin Ö30 (K) “*Dikkati biraz dağınık bu yüzden başarısız ama başarısızlığını sürekli başkalarına yükleyen bir insan, ya öğretmen*

şey oluyor siz işte kızılıyorsunuz ya da ona ödev yapmadığı için ters tepkiler veriyorsunuz benim çocuğum o yüzden başarısız diyen bir aile.” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinde karşılaştıkları zorluklar incelendiğinde “kıyaslama yapma” (f=4) koduna ilişkin Ö16 (K) “Sadece benim mi çocuğum bu şekilde diyerek tepkileri oluyor yani hani hemen diğer çocuklarla, diğer velilerle karşılaştırma yapıyorlar. Bununla da karşılaştım yani.” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

ii) İletişim Kaynaklı Zorluklar

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, öğretmen-veli müzakere sürecinde karşılaştıkları *iletişim kaynaklı zorluklar* alt teması, “etkili ve anlaşılır iletişim becerilerini kullanmama” (f=16), “etkili dinleme becerisine sahip olmama” (f=5) ve “geri bildirime kapalı olma” (f=3) kodlarından oluşmaktadır.

“Etkili ve anlaşılır iletişim becerilerini kullanmama” (f=16) koduyla ilgili katılımcı sınıf öğretmenleri, öğretmen-veli müzakere sürecinde karşılaşılan zorlukları *yanlış anlamalar* ve *yanlış yorumlamalar*, *velinin öğretmene karşı yanlış üslubu* ve *kültürel ve dilsel farklılıklar* olarak ifade etmişlerdir.

Yanlış anlamalar ve yanlış yorumlamalar kavramıyla ilgili Ö11 (E) “İlk temel konu yanlış anlaşılma. Öğrencinin evdeki paylaşımının hiçbir şekilde sorgulanmadan direkt öğretmenin veya okul idaresinin suçlanmasıyla karşılaştığımız problemler var.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Velinin öğretmene karşı yanlış üslubu kavramıyla ilgili Ö9 (E) “Veli acımasızca, hunharca üzerimize gelip eleştirebilmekte. Ya da diyorsun ki ya diyorsun ama böyle değil diyorsun. Çünkü toplumda biz de öğretmeniz bir sağlık kuruluşuna gittiğimizde ya da devletin bir başka dairesine gittiğimizde yüzümüze bile bakılmaz iken biz çocuğuna ne kadar değer verdiysek o da bizi o kadar yerin dibine sokmakta.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Kültürel ve dilsel farklılıklar kavramıyla ilgili Ö22 (K) “Zorluk anlamında dediğim gibi işte kültür farkı çok fazla. O kültür farkı ister istemez çocuğa da yansıyor. Mesela az önce anlattığım öğrencim birinci sınıfta saçını sapsarı çocuk erkek çocuk sapsarı boyamıştı. Dedim ki, bu yaşlarda cinsiyet oturuyor. Sonra dedim yani okula gelen bir çocuğun sapsarı bir saçla civciv sarısı. Sonra bileklerinde işte şeyler bileklikler, kolye, küpe yani bu yaş çocuğu ve okul bizim Türk kültüründe bir de okula gelen çocukta bu tarz şeyler olmamalı. Ben anneye

anlattığımda ne olacak gibi. Çünkü Rus kültüründe bu çok normal. Yani bu bir küçücük örnek.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinde karşılaştıkları zorluklar incelendiğinde *“etkili dinleme becerisine sahip olmama”* (f=5) koduna ilişkin Ö22 (K) *“Diyorum ki atıyorum 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı şu tarihte, şu saatte, veliler arasında olacaktır diyorum. Mesela okumuyor bile mesajı ya da ne bileyim detaylı demek ki dinlemiyor. Sürekli araması mesela. Benim 34 tane velim var. Herkes ararsa, herkese vakit ayırsak saatler alıyor. Bu tarz şeylerden de öğretmenler genelde şikâyetçiyiz.”* şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinde karşılaştıkları zorluklar incelendiğinde *“geri bildirime kapalı olma”* (f=3) koduna ilişkin Ö3 (E) *“Yani örneğin çocuğuna bir şey diyoruz, işte diyelim ki yazıyı düzeltmesi için bir sayfalık bir yazı ödevi veriyoruz. Benim çocuğumun yazısı daha güzel zaten. Benden güzel yazıyor. Dediği zaman iş bitiyor.”* şeklinde görüşünü belirtmiştir.

iii) Güç İlişkileri

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, öğretmen-veli müzakere sürecinde karşılaştıkları *güç ilişkileri* alt teması; *“fiziksel ve psikolojik tehdit etme”* (f=13), *“uzmanlık alanına müdahale etme”* (f=5) ve *“hiyerarşik üstünlük kurma”* (f=5) kodlarından oluşmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinde karşılaştıkları zorluklar incelendiğinde *“fiziksel ve psikolojik tehdit etme”* (f=13) koduna ilişkin Ö20 (K) *“Sen misin dedi benim oğlanların öğretmeni dedi. Evet dedim. Yine şey yapmıyorum. Sorun mu var dedi. Evet dedim. Sınıfta davranışlarda sorun var dedim. Bir de tahtadaki yazıları asla geçirmiyor dedim. O arada öğretmenler zili çaldı. Bayağı çocuklardan ses geldi. Ben dedim derse gireyim. Bekleyin. Teneffüste görüşelim. Tam yönlendim. Kolumdan bir tuttu. Benim konuşmam bitmedi. Nereye gidiyorsunuz? dedi. O ara zaten müdür yardımcımız, rehber öğretmenimiz aynı koridordaydılar geldiler. Müdahale ettiler. Farkında değillerdi. Okulların resmi kurum olduğunu bilmiyorlar. Farkında asla değiller. Devlet memuru olduğumuzun, o alanda bize dokunmanın yasak olduğunun farkında değiller.”* şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinde karşılaştıkları zorluklar incelendiğinde *“uzmanlık alanına müdahale etme”* (f=5) koduna ilişkin Ö12(K) *“Yöntemlere, ders işleme hızınıza, planlarınıza karışan velilerimiz var. Var bir tanesi. Hani dördüncü haftadayız mesela. Üç tane harf verdik. Var daha iki gün önce. Öğretmenim çok hızlı gitmiyor*

musunuz? Çok hızlı gittiğiniz için çocuklar karıştırıyor, anlamıyor. Hani kız erkek oturtmayın tarzında. Her türlü işimize karışıyorlar.” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinde karşılaştıkları zorluklar incelendiğinde “hiyerarşik üstünlük kurma” (f=5) koduna ilişkin Ö19 (E) *Öğretmene parmak sallayıp da aba altından sopa gösteren bir veli profili ile karşı karşıyayız.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

iv) Demografik Özellikler Kaynaklı Zorluklar

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, öğretmen-veli müzakere sürecinde karşılaştıkları demografik özellikler kaynaklı zorluklar alt teması, “eğitim düzeyi” (f=3), “sosyo-ekonomik durum” (f=3) ve “medeni durum” (f=2) kodlarından oluşmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinde karşılaştıkları zorluklar incelendiğinde “eğitim düzeyi” (f=3) koduna ilişkin Ö3 (E) *“En büyük zorluklar birincisi eğitim düzeyinin az olması veya hani çok bilmişlik diyeyim.”* şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinde karşılaştıkları zorluklar incelendiğinde “sosyo-ekonomik durum” (f=3) koduna ilişkin Ö4 (K) *“Demişim ki çocuk ilerliyor, bir kitap alalım çocuğa destekleyici, bir de defter alalım ki onların üzerinden çocuğunun ödevini takip edelim. Ay efendim sen bu çocuğa materyal aldırıyorsun, bizi masrafa sokuyorsun diye gidiyorlar, şikâyetle bulunuyorlar, biz artık bu öğretmeni istemiyoruz.”* şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinde karşılaştıkları zorluklar incelendiğinde “medeni durum” (f=2) koduna ilişkin Ö14 (K) *“Yani ayrılmış, boşanmış ailelerse anne baba bazen zıtlışabiliyor. Bazen babaanneyle, anneanneyle birlikte yaşayan çocuklar, anne baba çalıştığı için, yoğun çalıştığı için bazen onlarla da sıkıntı çıkabiliyor.”* şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Tablo 4.4.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen-Veli Müzakere Sürecinde Karşılaştığı Zorluklara İlişkin Görüşleri

		Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	Ö17	Ö18	Ö19	Ö20	Ö21	Ö22	Ö23	Ö24	Ö25	Ö26	Ö27	Ö28	Ö29	Ö30	f	%
Tarafların beklenti ve tutumlarından kaynaklanan zorluklar	Kabullenmeme	✓		✓		✓				✓	✓			✓			✓						✓		✓		✓			✓	11	36,6	
	İlgisiz olma		✓			✓	✓	✓					✓				✓		✓					✓				✓			9	30,0	
	Ayrımcılık talep etme		✓		✓			✓		✓										✓					✓		✓				8	26,6	
	Sorumluluk üstlenmeme	✓																						✓				✓	✓	4	13,3		
	Kıyaslama yapma						✓				✓						✓						✓								4	13,3	
İletişim kaynaklı zorluklar	Etkili ve anlaşılır iletişim becerilerini kullanmama	✓	✓				✓		✓	✓	✓	✓			✓	✓		✓			✓		✓	✓		✓		✓			✓	16	53,3
	Etkili dinleme becerisine sahip olmama				✓								✓		✓								✓			✓						5	16,6
	Geri bildirim kapalı olma			✓	✓																						✓					3	10,0
Güç ilişkileri	Fiziksel ve psikolojik tehdit etme		✓		✓				✓				✓				✓	✓	✓	✓	✓				✓			✓	✓	✓		13	43,3
	Uzmanlık alanına müdahale etme								✓				✓			✓					✓									✓		5	16,6
	Hiyerarşik üstünlük kurma			✓														✓		✓					✓	✓						5	16,6
Demografik özellikler kaynaklı zorluklar	Eğitim düzeyi			✓					✓			✓																				3	10,0
	Sosyo-ekonomik durum				✓									✓	✓																	3	10,0
	Medeni durum	✓														✓																2	6,6

4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen-Veli Müzakere Sürecinde Dikkat Etmeleri Gereken Hususlara İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinde dikkat etmeleri gereken hususlara ilişkin görüşleri ile ilgili frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4.5'te yer almaktadır. Tablo 4.5 incelendiğinde, bu görüşlerin i) *iletişim becerileri*, ii) *duygusal ve sosyal yaklaşım becerileri*, iii) *etik ve ilkesel değerler* ve iv) *mesleki yetkinlikler* olmak üzere toplam dört alt tema çerçevesinde şekillendiği görülmektedir.

i) İletişim Becerileri

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinde dikkat etmeleri gereken *iletişim becerileri* alt teması, “*etkili ve anlaşılır iletişim becerilerini kullanma*” (f=23), “*yapıcı geri bildirim verme*” (f=13) ve “*etkili dinleme becerisine sahip olma*” (f=8) kodlarından oluşmaktadır.

“*Etkili ve anlaşılır iletişim becerilerini kullanma*” (f=23) koduyla ilgili katılımcı sınıf öğretmenleri, öğretmen-veli müzakere sürecinde dikkat etmeleri gereken hususları *üslup*, *net* ve *anlaşılır bir dil kullanma*, *kibar olma*, *ikna edici olma* ve *ben dilini kullanma* olarak ifade etmişlerdir.

Üslup kavramıyla ilgili Ö19 (E) “*Birinci husus tabi ki üslup. Hani diyoruz ya ne söylediğin değil nasıl söylediğindir önemli olan. Önce üslup yani nezaket kurallarını aşmadan, insanların sınırı olmalı diye düşünüyorum.*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Net ve anlaşılır bir dil kullanma kavramıyla ilgili Ö29 (E) “*Anlaşılır bir dille konuşmalı. Yani açık seçik anlatmak istediğini net bir şekilde belirtmeli diye düşünüyorum.*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Kibar olma kavramıyla ilgili Ö5 (E) “*Yani çok da iyi bir müzakereci olduğumu düşünmüyorum ama kendimce sadece kibarlık diyorum, naziklik diyorum yani. Bu yeterli diye düşünüyorum ben.*” şeklinde görüş belirtmiştir.

İkna edici olma kavramıyla ilgili Ö12 (K) “*İkna kabiliyetinin yüksek olması, güzel olması lazım. Çünkü her veli benim çocuğum zekidir, benim çocuğum yapmaz diyerekten geliyor zaten. Hiç kimse çocuğuna toz kondurmuyor.*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Ben dilini kullanma kavramıyla ilgili Ö15 (E) “Konuşurken ben dilini kullanırız. Veliyi suçlamayız.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinde dikkat etmeleri gereken hususlara ilişkin görüşleri incelendiğinde *yapıcı geri bildirim verme*” (f=13) koduna ilişkin Ö3 (E) “*Öncelikle onları kırmamaya. Onların bir kısmında haklı olduklarını söylemeye. Ortamı yumuşattıktan sonra kendi isteklerimi sıralamaya. Örneğin, ... Sizin çocuğunuz zaten okumuyor dediğin anda velinin suratı düşüyor. Eksi bir puanla başlayınca iş çözülmez. Onun artıda olduğunu hissettirip şunları da yaparsak daha iyi olur deriz.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinde dikkat etmeleri gereken hususlara ilişkin görüşleri incelendiğinde “*etkili dinleme becerisine sahip olma*” (f=8) koduna ilişkin Ö7 (E) “*Her şeyden önce iyi bir dinleyici olması gerekiyor. Sürekli konuşan veya sürekli kendi anlatmak istediğini anlatan bir müzakerecinin çok fazla bir sonuç alabileceğini düşünmüyorum ben.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

ii) Duygusal ve Sosyal Yaklaşım Becerileri

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinde dikkat etmeleri gereken *duygusal ve sosyal yaklaşım becerileri* alt teması, “*saygı ve hoşgörü temelli yaklaşım*” (f=18), “*empati ve anlayış temelli yaklaşım*” (f=9), “*duygusal denge temelli yaklaşım*” (f=7) ve “*uzlaşmacı yaklaşım*” (f=3) kodlarından oluşmaktadır.

“*Saygı ve hoşgörü temelli yaklaşım*” (f=18) koduyla ilgili katılımcı sınıf öğretmenleri, öğretmen-veli müzakere sürecinde dikkat etmeleri gereken hususları *hoşgörü olma, saygılı olma, içten ve güler yüzlü tutum ile iyi niyetli olma* olarak ifade etmişlerdir.

Hoşgörü olma kavramıyla ilgili Ö8 (K) “*Yani sıra konusunda bile çatışabiliyoruz velilerle. Onun için yani daha hoşgörüli yaklaşıma çalışıyoruz.*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Saygılı olma kavramıyla ilgili Ö20 (K) “*Saygı. Herkes bulunduğu konuma, duruma saygı gösterdikten sonra konuşamayacak, çözemeyecek hiçbir şey olmaz.*” şeklinde görüş belirtmiştir.

İçten ve güler yüzlü tutum kavramıyla ilgili Ö6 (K) “*Hani biraz daha alttan almak demeyelim de hani güler yüzlü tatlı dilli olmalıyız.*” şeklinde görüş belirtmiştir.

İyi niyetli olma kavramıyla ilgili Ö3 (K) “İyi niyet, karşıya da bu iyi niyeti göstermek. Gerisi zaten çorap söküğü gibi geliyor diyorum.” şeklinde görüş belirtmiştir.

“Empati ve anlayış temelli yaklaşım” (f=9) koduyla ilgili katılımcı sınıf öğretmenleri, öğretmen-veli müzakere sürecinde dikkat etmeleri gereken hususları empati kurma, ön yargılı yaklaşımdan ve açık fikirli olma olarak ifade etmişlerdir.

Empati kurma kavramıyla ilgili Ö17 (E) “Öncelikle böyle empati kurarak veliyi anlamaya çalışıyorum. Ve sıkıntının ne olduğunu veya durumun ne olduğunu anlamaya çalışarak anlayıp yardımcı olmaya çalışıyorum.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Ön yargılı yaklaşımdan kavramıyla ilgili Ö3 (E) “Ben haklıyım demeyecek. Önce ben haklıyım derse zaten başta da söyledim müzakere etmenin bir anlamı kalmayacak. Veli diyecek ki zaten bu ön yargıyı vermiş. Yani beni suçlu olarak görüyor. Boşu boşuna tartışmaya gerek yok.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Açık fikirli olma kavramıyla ilgili Ö15 (E) “Şimdi bütün fikirlere açık olmamız lazım. Yani illa şu dediğim olacak veya velinin bu dediği olacak şeklinde bir şey değil her şeye konuşarak, anlaşarak birlikte karar vermeliyiz. Konuşarak her şey çözülür.” şeklinde görüş belirtmiştir.

“Duygusal denge temelli yaklaşım” (f=7) koduyla ilgili katılımcı sınıf öğretmenleri, öğretmen-veli müzakere sürecinde dikkat etmeleri gereken hususları sabırlı olma, mesafeli olma ve sakin olma olarak ifade etmişlerdir.

Sabırlı olma kavramıyla ilgili Ö17 (E) “Müzakere ederken öfkelenmemeli, kızmamalı, sabırla dinlemeli.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Mesafeli olma kavramıyla ilgili Ö20 (K) “Ben velilerimle arama bir sınır koyarım. Bir mesafem vardır. Yani onlar benim sözümün kesin olduğunu bilirler. Laubali olmam. Senli benli olmam.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Sakin olma kavramıyla ilgili Ö8 (K) “Bence sakinlik. Bence sakin olup olaylara biraz daha üstten bakmak gerekiyor. Yani kişiselleştirdiğiniz zaman, olayı direkt kendi üstünüze alduğunuz zaman bakış açımız değişiyor.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinde dikkat etmeleri gereken hususlara ilişkin görüşleri incelendiğinde “uzlaşmacı yaklaşım” (f=3) koduna ilişkin Ö13 (E) “Onun için, kırmadan, üzmeden izleyeceğimiz yolu: velilerle ortak bir konuda paydada buluşup, halletmeye çalışıyoruz problemlerimizi.” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

iii) Etik ve İlkesel Değerler

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinde dikkat etmeleri gereken etik ve ilkesel değerler alt teması, “güvenilirlik” (f=9), “müzakere taraflarının menfaatini gözetme” (f=6), “gizlilik” (f=2), “objektiflik” (f=2) ve “kültürel farklılıklara saygı duyma” (f=1) kodlarından oluşmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinde dikkat etmeleri gereken hususlara ilişkin görüşleri incelendiğinde “güvenilirlik” (f=9) koduna ilişkin Ö22 (K) “Bana güven duymalarının gerekliliğini anlatıyorum. Diyorum ben bu meslekte bu kadar yıl okudum. İşte şu kadar çalıştım. Benim de kendime ait bir tecrübem oluştu. Sonuçta koskoca yirmi dört yıldan bahsediyoruz veya yirmi yıldan. Sizin çocuklarınız bizim çocuklarımız diyorum. Bana emanet ettiğiniz çocuklar emanetimdir.” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinde dikkat etmeleri gereken hususlara ilişkin görüşleri incelendiğinde “müzakere taraflarının menfaatini gözetme” (f=6) koduna ilişkin Ö21 (E) “Önemli olan insani bir şekilde onları kazanmak adına hem çocuğu hem de veliyi okul içine çekebilmek, eğitim-öğretim sürecinin içine çekebilmek, onları kazanabilmek bizim en büyük bence misyonumuz olması gerektiğini düşünüyorum.” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinde dikkat etmeleri gereken hususlara ilişkin görüşleri incelendiğinde “gizlilik” (f=2) koduna ilişkin Ö24 (K) “Şöyle, diğer velilerin yanında konuşmama. Mesela çocuğun bir şeyini anlatıyorsunuz, diğer velinin yanında konuştuğunuz zaman o problem oluyor. Genelde birebir konuşma, ikili konuşmalar değil. İki çocuk hakkında sıkıntı yaşıdıysak yine ayrı ayrı. Önce biriyle görüşüyorum, sonra biriyle görüşüyorum. Çocuklar rencide olmaması adı altında diğer velilerin yanında konuşma yapmamaya dikkat ediyorum.” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinde dikkat etmeleri gereken hususlara ilişkin görüşleri incelendiğinde “*objektiflik*” (f=2) koduna ilişkin Ö26 (K) “*Özel değil nesnel yargı kullanmak. Bunlar bence.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinde dikkat etmeleri gereken hususlara ilişkin görüşleri incelendiğinde “*kültürel farklılıklara saygı duyma*” (f=1) koduna ilişkin Ö1 (E) “*Senin o anda o veliyi tanıyıp neden istemediğini anlamın gerekiyor. Bu yaşandı. Yani son zamanlarda da yaşadım. Aradım. Dedim ki kıyafeti beğenmedin herhalde dedim. Hocam dedi, ya çok şey değil de. Çünkü onun yapısına, aile yaşantısına göre o kıyafetin ona uygun olmadığını düşünüyor. Dedim, yani sen etek giydirmeyebilirsin. Altına bir tane tayt giydirirsin. Ha, öyle olabiliyor mu? Evet, oluyor dedim.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

iv) Mesleki Yetkinlikler

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinde dikkat etmeleri gereken mesleki yetkinlikler alt teması, “*müzakere konusunu anlama ve gözlem becerisi*” (f=4), “*mesleki yeterlilik ve deneyim*” (f=3) ve “*müzakere taraflarını tanıma ve anlama*” (f=2) kodlarından oluşmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinde dikkat etmeleri gereken hususlara ilişkin görüşleri incelendiğinde “*müzakere konusunu anlama ve gözlem becerisi*” (f=4) koduna ilişkin Ö23 (E) “*İyi bir gözlem ve iyi bir dinleme. Yani şey çok önemli, ben buna çok önem veriyorum. Kelimenin ötesini anlamak. Çünkü şeydir, mesela söyleyemiyor onunla özel görüşmen gerektiğini senin anlamın lazım. Yani burada gözlem yeteneğiyle iyi bir dinleyiciyle beraber kelimelerin ötesinde hissetmesi gerekiyor.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinde dikkat etmeleri gereken hususlara ilişkin görüşleri incelendiğinde “*mesleki yeterlilik ve deneyim*” (f=3) koduna ilişkin Ö30 (K) “*İyi bir müzakerecide olması gereken özellikler bir kere tecrübeli olmalı. Hem işinde, mesleğinde hem profesyonel bir insan olmalı.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinde dikkat etmeleri gereken hususlara ilişkin görüşleri incelendiğinde “*müzakere taraflarını tanıma ve anlama*” (f=2) koduna ilişkin Ö25 (E) “*İşin bir tarafından da veliyi de tanıman gerekiyor yani. Yani tanımadığın, hiç bilgi sahibi olmadığın biriyle oturup müzakere etmek, yani neyi müzakere edip nasıl müzakere edeceksin ki? Yani olmaz öyle bir şey.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Tablo 4.5.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen-Veli Müzakere Sürecinde Dikkat Etmeleri Gereken Hususlara İlişkin Görüşleri

		Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	Ö17	Ö18	Ö19	Ö20	Ö21	Ö22	Ö23	Ö24	Ö25	Ö26	Ö27	Ö28	Ö29	Ö30	f	%
İletişim becerileri	Etkili ve anlaşılır iletişim becerilerini kullanma		✓			✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓		✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	23	76,6
	Yapıcı geri bildirim verme	✓	✓	✓	✓				✓	✓			✓						✓			✓	✓			✓		✓	✓			13	43,3
	Etkili dinleme becerisine sahip olma							✓		✓	✓						✓	✓					✓	✓	✓							8	26,6
Duygusal ve sosyal yaklaşım becerileri	Saygı ve hoşgörü temelli yaklaşım	✓		✓	✓		✓		✓		✓	✓	✓	✓			✓				✓	✓			✓	✓	✓		✓	✓	✓	18	60,0
	Empati ve anlayış temelli yaklaşım			✓				✓		✓			✓			✓	✓						✓	✓				✓				9	30,0
	Duygusal denge temelli yaklaşım			✓			✓		✓		✓	✓					✓				✓											7	23,3
	Uzlaşmacı yaklaşım									✓				✓												✓						3	10,0
Etik ve ilkesel değerler	Güvenilirlik		✓				✓			✓	✓		✓				✓		✓		✓		✓									9	30,0
	Müzakere taraflarının menfaatini gözetme				✓	✓					✓		✓									✓	✓									6	20,0
	Gizlilik																					✓			✓							2	6,6
	Objektiflik								✓																		✓					2	6,6
	Kültürel farklılıklara saygı duyma	✓																														1	3,3
Mesleki yetkinlikler	Müzakere konusunu anlama ve gözlem becerisi														✓				✓				✓		✓							4	13,3
	Mesleki yeterlilik ve deneyim											✓									✓								✓			3	10,0
	Müzakere taraflarını tanıma ve anlama				✓																					✓						2	6,6

4.6. Sınıf Öğretmenlerinin Müzakere ile İlgili Geliştirdikleri Metaforlara İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin müzakere ile ilgili geliştirdikleri metaforlara ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4.6’da yer almaktadır. Tablo 4.6 incelendiğinde, bu metaforların i) *canlı* ve ii) *cansız* olmak üzere iki temel kategoriye ayrıldığı görülmektedir.

i) Sınıf Öğretmenlerinin Müzakere ile İlgili Geliştirdikleri Canlı Metaforlar

Tablo 4.6 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin müzakere ile ilgili geliştirdikleri canlı metaforlar; *bitkiler*, *hayvanlar* ve *organ* olmak üzere üç alt temadan oluştuğu görülmektedir.

Bitkiler alt temasıyla bağlantılı metaforlar “*çiçek*” (f=3), “*ağaç*” (f=2) ve “*gül*” (f=1) kodları altında geliştirildiği görülmüştür. Bitkiler alt temasıyla ilgili en yüksek frekans olan “*çiçek*” (f=3) koduna ait görüşler aşağıda sunulmuştur:

“Yani müzakereyi canlı bir varlığa benzetmek istersem eğer bir çiçeğe benzetirim. Neden çiçeğe benzetirim? Çünkü müzakere yapılırken de bir başlangıç vardır. İletişimin adımları vardır. Küçük adımlarla başlar. Daha sonra bu karşılıklı güven çerçevesinde ilerler. Yani çiçek de yavaş yavaş meyvelerini verir.” Ö7 (E)

“Müzakere canlıdır. Canlı bir varlıktır. Canlı bir varlık öyle bir canlı bir varlıktır ki hatta bir çiçeğe benzetilir. Bu eğer müzakere de o çiçeği besleyen girdiler diyelim biz buna, gübresiydi, besiniydi. Eğer müzakereyle bu çiçek beslenecek olursa ne yapacaktır? Hayat bulacaktır, yaşamını idame ettirecektir, vermesi gereken güzel neticeleri verecektir.” Ö9 (E)

“Bir çiçeğe benzetebiliriz. Karşılıklı müzakere yaptığımız zaman o çiçeğin solmamasını sağlar gibi eğer ki karşılıklı müzakeremizde olumsuz geçerse çiçek solarmış gibi sulama gibi düşünerek ona benzetebilirim.” Ö24 (K)

“Ağaç” (f=2) koduna ilişkin olarak görüşler aşağıda sunulmuştur:

“Yani ben müzakereyi biraz ağaca benzetiyorum, öyle diyeyim. Birçok da yani bir kökten çıkıyoruz, ortak paydamız çocuk gibi düşünürsek okulla ilgili. Bir sürü dalı var. Değişik değişik. Her çocuğun kişisel özellikleri farklı. Her dalına dokunmak gerekiyor. Tabii ana gövdeyi de bırakmadan. Çocuğun en iyi olduğu şeye odaklanıp çevresini çeşitlendirmek gerekiyor. Veliyi de aynı şekilde ikna edebilmek lazım. Ben bir ağaca benzetiyorum müzakereyi.

Değişik bir sürü konumuz var ama ortak konumuz çocuk. Çocukta birleşmek. Gövde de yani öyle diyelim. Müzakere bir ağaç gibi diyelim o şekilde.” Ö13 (E)

“Ağaç. Karşılıklı sularsak, bakarsak olur diye düşünüyorum meyve verir diye düşünüyorum.” Ö14 (K)

“Gül” (f=1) koduna ilişkin olarak Ö5 (E) görüşünü şöyle belirtmiştir:

“Yani gülü gören herkes genelde gülü sever. Yani hiç aklına kötü bir şey gelmez güle bakınca. Öyle yani o şekilde sadece.”

Hayvanlar alt temasıyla bağlantılı metaforlar “kartal” (f=2), “kedi” (f=2), “kuş” (f=2), “baykuş” (f=1), “köpek” (f=1), “ceylan” (f=1) ve “kaplumbağa” (f=1) kodları altında geliştirildiği görülmüştür.

“Kartal” (f=2) koduna ilişkin olarak görüşler aşağıda sunulmuştur:

“O anda öfkelendiğinizde, çok içselleştirdiğinizde karşınızdaki insanı parçalama noktasına gelebiliyorsunuz. Size hakaret eden, bağırان, çağırان bir idareci olabilir. Size bağırان, çağırان bir veli olabilir. Çünkü siz de insansınız ve aslında olayla ilgili hiçbir suçunuz olmamasına rağmen karşınızdaki insan size öfkeyle, nefretle yaklaşıyor ve siz sakın bir şekilde yaklaşmanız gerekiyor. O anda bir kartal olmayı düşünebilirim. Ve ona benzetebilirim yani.” Ö8 (K)

“Mesela canlı bir varlığa benzetmek istersek müzakere süreci gerçekten bir kartal gibidir. Yani bütün sorunları en kısa sürede görür, tanır ve ona göre hareket eder. Yani bir kuşun nasıl hakimiyeti varsa onun gibi.” Ö11 (E)

“Kedi” (f=2) koduna ilişkin olarak Ö29 (E) görüşünü şöyle belirtmiştir:

“Yani iki kedinin birbiriyle koklaşmasına benzetebilirdim mesela. İki kedi böyle birbirlerinin burunlarıyla koklarlar ya. Mesela iyi bir müzakere öyle olmalı. Kötü bir müzakere de iki kedi birbirlerini koklarken birbirlerine paça atmaya başlarlar. O paça atmak da kötü bir müzakere olurdu.”

“Kuş” (f=2) koduna ilişkin olarak Ö16 (K) görüşünü şöyle belirtmiştir:

“Yani bir kuş olabilir. Bir anda orada bir anda öbür tarafta oluyor. Yani hızlı gelişen bir canlı diyeyim. Yani hızlı geliyor her şey. Olumlu olumsuz olabiliyor her an için.”

“Baykuş” (f=1) koduna ilişkin olarak Ö3 (E) görüşünü şöyle belirtmiştir:

“Baykuş her şeyi iyi görür. Gördükten sonra hareket eder. Fareyi gördüğü zaman pat diye gidip atılmaz. Etrafta başka bir şey var mı? Müzakere de aynı. İyice inceleyeceksin, iyice bakacaksın. Belki senin görmediğin yerde bir eksiğin vardır. Belki gerçekten de karşı taraf çok haksızdır. Ama onun görmediği tarafı da görebilmek için önce iyi göreceksin. Yukarıdan bakacaksın işe. Sonra kendi şeyine göre hani ona kadar sayıp bir gün geçsin, iki gün geçsin.”

“Köpek” (f=1) koduna ilişkin olarak Ö19 (E) görüşünü şöyle belirtmiştir:

“Şimdi müzakerede sert geçen yani problem esnasında bir müzakere var ise kedi köpek diyebiliriz. Çünkü bir didişme var.”

“Ceylan” (f=1) koduna ilişkin olarak Ö2 (K) görüşünü şöyle belirtmiştir:

“Dediğim gibi müzakerede, zarafete, kibarlığa, önce güzel, sonra kötü durumlara yönelmesi gerektiğini düşündüğüm için herhalde. Ceylan bana hep çok zarif, kibar bir hayvan gibi gelir, zarafeti yüksek bir hayvan gelir.”

“Kaplumbağa” (f=1) koduna ilişkin olarak Ö4 (K) görüşünü şöyle belirtmiştir:

“Yani kaplumbağa olabilir. Yavaş yavaş o tarafa, yavaş yavaş bu tarafa. Hızlı davranmadan, acele etmeden canlı bir varlığa benzetirsem ona benzetebilirim.”

Organ alt temasıyla bağlantılı metafor “kalp” (f=1) kodu altında geliştirildiği görülmüştür.

“Kalp” (f=1) koduna ilişkin olarak Ö30 (K) görüşünü şöyle belirtmiştir:

“Bazı şeyleri hissetmek. Kalpten hissedebilmek çok önemli. Müzakere de hani kalpten hissedilen bir şey olduğu için kalp bence.”

ii) Sınıf Öğretmenlerinin Müzakere ile İlgili Geliştirdikleri Cansız Metaforlar

Tablo 4.6 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin müzakere ile ilgili geliştirdikleri cansız metaforlar; *materyal/araç, doğa ve yiyecek* olmak üzere üç alt temadan oluştuğu görülmektedir.

Materyal/Araç alt temasıyla bağlantılı metaforlar “ayna” (f=2), “masa” (f=2), “sandalye” (f=1), “kalem” (f=1), “defter” (f=1), “boş sayfa” (f=1), “televizyon kumandası” (f=1), “pinpon topu” (f=1) ve “çömlek” (f=1) kodları altında geliştirildiği görülmüştür. *Materyal/Araç* alt temasıyla ilgili en yüksek frekans olan “ayna” (f=2) koduna ait görüşler aşağıda sunulmuştur:

“Aynaya benzetirdim. Ben ne dersem ayna bizi taklit eder... Ben gülersem ayna bana güler... müzakerede hangi çıkış yoluna gitmek istiyorsan bir aynadaki gibi o şekli vermemiz lazım. Biz hangi şekilde olursak karşıdan da aynı şekli bekleriz.” Ö15 (E)

“Cansız bir varlığa benzetmek istesem aynaya benzetirim. Aynada baktığımız zaman kendimizi görmemiz.” Ö21 (E)

“Masa” (f=2) koduna ilişkin olarak Ö1 (E) görüşünü şöyle belirtmiştir:

“Cansız bir varlık olsa masa deriz direkt zaten. Masa başında genelde bizim anlaşmalarımız hep masa başında oluyor. Cansız bir varlık olsa masa olurdu.”

“Sandalye” (f=1) koduna ilişkin olarak Ö25 (E) görüşünü şöyle belirtmiştir:

“... sandalyeye benzetebilirim. Orada oturuyoruz...sandalye gibi bomboş otururuz. Müzakerenin bir faydası yoktur o zaman. Olumsuz olarak.”

“Kalem” (f=1) koduna ilişkin olarak Ö22 (K) görüşünü şöyle belirtmiştir:

“Sonuçta bir imza gibi düşünürsek, kalem. Kalem bir iletişimde, mesela hukukta da öyledir. Bir anlaşma yaptığınızda, karşılıklı bir anlaşmaya varıldığında bir imza atarsınız.”

“Defter” (f=1) koduna ilişkin olarak Ö10 (K) görüşünü şöyle belirtmiştir:

“Cansız bir varlık defter diyelim, her şeyi not alıyor, kaydediyor diyelim.”

“Boş sayfa” (f=1) koduna ilişkin olarak Ö28 (K) görüşünü şöyle belirtmiştir:

“Boş bir sayfa olabilir. Boş bir sayfa, olumlu olduğunda güzel bir resim ortaya çıkar. Hani bir resme dedim, boş sayfayı. Olumsuz olduğunda da böyle silik soluk bir resim olarak düşünebilirim.”

“Televizyon kumandası” (f=1) koduna ilişkin olarak Ö20 (K) görüşünü şöyle belirtmiştir:

“Televizyon kumandası. Son noktayı koyuyor.”

“Pinpon topu” (f=1) koduna ilişkin olarak Ö26 (K) görüşünü şöyle belirtmiştir:

“Pinpon topuna. Şimdi ortaya bir şey atıyorsun hemen tak diye geri dönüş yapıyor ya hocam. Bazen de onu yakalayamıyorsun. Kaçıp gidiyor. Yani nereye gittiği belli olmuyor. Ucu bucağı yok. Hani bazen konular öyle oluyor veli ile öğretmen arasındaki. Çekiyorlar çekebildiği kadar. Hani nereye giderse gidiyor.”

“Çömlek” (f=1) koduna ilişkin olarak Ö6 (K) görüşünü şöyle belirtmiştir:

“Sağ el ve sol el meselesi. Ortada şekil verilen şey işte iletişim. Sağ elimizi nasıl koymamız gerektiğini bilmezsek şeklin tarafı yamuk oluyor. İleride yamuk bir şekilde ortaya çıkıyor. Sol el ne kadar düzgün tutarsak tutalım. Cansız olarak ona benzetirim. ...çömleğe benzetirim.”

Doğa alt temasıyla bağlantılı metaforlar “güneş” (f=1), “rüzgâr” (f=1), “deniz” (f=1) ve “su” (f=1) kodları altında geliştirildiği görülmüştür.

“Güneş” (f=1) koduna ilişkin olarak Ö17 (E) görüşünü şöyle belirtmiştir:

“Ya şimdi bitki güneşi görürse açar. Anlaşırlar yani, müzakere ederler. Güneş giderse o da... O zaman güneş.”

“Rüzgâr” (f=1) koduna ilişkin olarak Ö23 (E) görüşünü şöyle belirtmiştir:

“Ben rüzgâra benzetirdim müzakereyi. Bazen çok iyi gelebilir bazan sizi söküüp de götürebilir. Orada işte nasıl rüzgâr yaptığınıza bağlı. Akdeniz esintisi de olabilirsiniz. İşte Kars

Sarıkamış'taki bir buz gibi ayaz da olabilirsiniz. Ondan dolayı müzakere kesinlikle bir rüzgârdır.”

“Deniz” (f=1) koduna ilişkin olarak Ö27 (E) görüşünü şöyle belirtmiştir:

“Deniz olabilir çünkü bakınca uçsuz bucaksız her yönü açık sizi güvenli bir sahile de çıkarabilir ya da onun içinde kaybolup bir hiç de olabilirsiniz.”

“Su” (f=1) koduna ilişkin olarak Ö12 (K) görüşünü şöyle belirtmiştir:

“Su olabilir belki. Dalgalı olan suyu biraz daha böyle dinginleştirmek, durultmak için mi? Müzakere gerekli gibi.”

Yiyecek alt temasıyla bağlantılı metafor “tereyağı” (f=1) kodu altında geliştirildiği görülmüştür. “Tereyağı” (f=1) koduna ilişkin olarak Ö18 (K) görüşünü şöyle belirtmiştir:

“Tereyağına benzetmek isterdim. İsterim yani daha doğrusu güneşi gördüğü zaman. Eriyip yayıldığı soğuğu görünce anca öyle.”

Tablo 4.6.*Sınıf Öğretmenlerinin Müzakere ile İlgili Geliştirdikleri Metaforlara İlişkin Görüşleri*

		Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	Ö17	Ö18	Ö19	Ö20	Ö21	Ö22	Ö23	Ö24	Ö25	Ö26	Ö27	Ö28	Ö29	Ö30	f	%	
Canlı metaforlar	Bitkiler	Çiçek						✓		✓															✓							3	10,0	
		Ağaç													✓	✓																2	6,6	
		Gül					✓																									1	3,3	
	Hayvanlar	Kartal								✓			✓																				2	6,6
		Kedi																			✓									✓		2	6,6	
		Kuş																✓					✓									2	6,6	
		Baykuş			✓																											1	3,3	
		Köpek																			✓											1	3,3	
		Ceylan		✓																												1	3,3	
		Kaplumbağa				✓																										1	3,3	
Organ	Kalp																												✓	1	3,3			
Cansız metaforlar	Materyal/Araç	Ayna														✓						✓										2	6,6	
		Masa	✓																								✓					2	6,6	
		Sandalye																									✓					1	3,3	
		Kalem																					✓									1	3,3	
		Defter										✓																				1	3,3	
		Boş Sayfa																											✓			1	3,3	
		Televizyon kumandası																				✓										1	3,3	
		Pinpon topu																									✓					1	3,3	
		Çömlek						✓																								1	3,3	
	Doğa	Güneş																	✓													1	3,3	
		Rüzgâr																							✓							1	3,3	
		Deniz																											✓			1	3,3	
		Su												✓																		1	3,3	
Yiyecek	Tereyağı																		✓												1	3,3		

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bulguları ve bulgulara dayanarak ulaşılan sonuçlar, alanyazında yer alan ilgili araştırma sonuçları ile ilişkilendirilerek sunulan tartışmalar ve öneriler bu bölümde yer almaktadır.

5.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Müzakere Tanımına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin müzakere tanımını *fikir alışverişi, karşılıklı anlaşma, karşılıklı iletişim, problem çözme yöntemi, ortak bir çözüm bulma ve görüşme* olarak ifade ettikleri görülmüştür. En sık dile getirilen tanımın *fikir alışverişi* olduğu belirlenmiştir. Türk Dil Kurumu (2024) müzakereyi “fikir alışverişinde bulunma” olarak tanımlarken, Nişanyan Sözlük (2024) Arapça kökenine atıfla “karşılıklı zikretme” ifadesini kullanmaktadır. Bu tanımlar, müzakerenin özünde tek yönlü bir bilgi aktarımı değil karşılıklı düşünce üretimi ve değerlendirmesi olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Craver (2020), müzakerenin anlaşmazlıkların çözümü için yapılandırılmış bir iletişim süreci olduğunu vurgulamakta ve fikirlerin serbestçe paylaşılmasını sürecin ayrılmaz bir parçası olarak tanımlamaktadır. Öte yandan Kapri (2022), müzakerenin ancak taraflar arasında bir çatışma ve çözüm ihtiyacı doğduğunda ortaya çıkabileceğini savunarak, süreci daha çok bir uzlaşma arayışı bağlamında değerlendirmektedir.

Karşılıklı anlaşma müzakere sürecinde önemli bir hedef olarak öne çıkmaktadır. Ali (2023), müzakereyi iki veya daha fazla tarafın bir anlaşmaya varmak ya da bir uyuşmazlığı çözmek amacıyla iletişim kurduğu ve etkileşimde bulunduğu bir süreç olarak tanımlamaktadır. Fisher vd. (2011), bireylerin ya da grupların çıkarları ve öncelikleri başlangıçta uyumsuz gibi görünse bile, karşılıklı olarak kabul edilebilir anlaşmalara ulaşmayı hedeflediklerini belirtmektedir. Cleary (2016), müzakereyi iki veya daha fazla taraf arasında karşılıklı çıkarlar doğrultusunda bir anlaşmaya ulaşmayı amaçlayan dinamik bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu çerçevede, müzakere sürecinin başarıya ulaşmasında en belirleyici unsurun, öğretmenlerin ve velilerin karşılıklı kabul edilebilir bir anlaşmaya ulaşma yönündeki istekliliği olduğu söylenebilir.

Karşılıklı iletişim tanımı, öğretmenlerin süreci iki tarafın da aktif rol aldığı diyalog temelli bir etkileşim olarak gördüklerine işaret etmektedir. Müzakere, taraflar arasında iletişim ve pazarlık yoluyla anlaşmazlıkların çözüldüğü, kaynakların paylaşıldığı ve ortak anlaşmaların oluşturulduğu yapılandırılmış bir etkileşim süreci olarak değerlendirilmektedir (Craver, 2020). Leenders vd. (2019), öğretmenlerin kimi zaman uzman rollerinden sıyrılarak velilerin kaygılarına kulak verdiklerini ve çözüm sürecini karşılıklı etkileşim yoluyla yürüttüklerini belirtmektedir. Bu durum, öğretmenlerin yalnızca bilgi veren değil aynı zamanda dinleyen ve uzlaşmaya açık bireyler olarak rol aldığını göstermektedir.

Problem çözme yöntemi olarak müzakerenin tanımlanması, öğretmenlerin bu süreci yalnızca ilişkisel değil aynı zamanda işlevsel bir araç olarak da gördüğünü göstermektedir. Eunson (2015), müzakerenin iletişim ve problem çözme becerilerine dayandığını ve çatışmaları çözmenin etkili bir yolu olduğunu ifade etmektedir. Akyavuz (2020), öğretmenlerin genellikle uzlaşmacı ve yapıcı bir yaklaşım sergilediklerini, zaman zaman kendi isteklerinden fedakârlık ederek çözüm üretmeye çalıştıklarını belirtmektedir. Dolayısıyla, sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinde çözüm odaklı bir yaklaşım benimsedikleri söylenebilir.

Ortak bir çözüm bulma tanımı müzakerenin yalnızca fikir alışverişi değil aynı zamanda çözüm süreci olduğunu göstermektedir. Raiffa (1982), müzakerelerin çoğu zaman tamamen rekabetçi süreçler olmadığını ve tarafların ortak çıkarlarını gözeten hareket edebileceğini belirtmektedir. Bu yaklaşım, öğretmenlerin velilerle iş birliği içinde çözüm üretmeye odaklandıkları uygulamalarıyla örtüşmektedir. Fisher vd. (2011), müzakerenin çıkarlar çatışmasına rağmen tarafların birlikte yaşanabilir çözümlere ulaşmasını hedeflediğini ifade etmektedir.

Görüşme tanımı, sürecin biçimsel ya da gayriresmî de olsa bir karşılaşma, konuşma ve yüz yüze gelme pratiği olduğunu göstermektedir. Bu yönüyle müzakere, öğretmen-veli etkileşimlerinin doğal bir parçası olarak ortaya çıkmakta ve sistematik bir etkileşim sürecine dönüşmektedir. Craver (2020) ve Fowler (1996), görüşme ve ikna yöntemlerinin, yapıcı diyalogun ve çözüme yönelik konuşmaların müzakerenin omurgasını oluşturduğunu vurgulamaktadır.

5.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen-Veli Müzakere Sürecinde Ele Aldıkları Konulara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinde ele aldıkları konuların, *öğrenci, okul, aile ve kapsayıcı eğitim* alt temaları etrafında şekillendiği görülmektedir. *Öğrenci* alt teması en yoğun biçimde vurgulanan alan olarak öne çıkmaktadır. Bu kapsamda müzakere sürecinde, *sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim, bilişsel gelişim ve fiziksel gelişim* konularına odaklanılmaktadır. *Sosyal-duygusal ve ahlaki gelişime* yönelik müzakerelerde *sosyal davranış, okuldaki saygı, benlik gelişimi ve dürüstlük* kavramları ele alınmaktadır. *Bilişsel gelişimle* ilgili müzakerelerde ise *akademik başarı, ders çalışma alışkanlığı ve ödevler, teknoloji kullanımı, yetenek ve ilgi alanları* kavramları üzerinde durulmaktadır. *Fiziksel gelişim* bağlamında gerçekleşen müzakerelerde ise *beslenme alışkanlıkları, öz bakım becerileri ve uyku düzenleri* kavramları ele alınmaktadır.

Sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim kapsamında yer alan *okuldaki saygı* kavramı, öğretmenlerin velilerle yürüttüğü müzakerelerde en çok ele alınan konulardan biri olarak dikkat çekmektedir. Nitekim Özgan (2006), sınıf öğretmenlerinin en çok öğrenci davranışları konusunda velilerle sorun yaşadıklarını, bu sorunların temelinde ise öğrencilerin öğretmene ve okul kurallarına yönelik saygı eksikliğinin bulunduğunu belirtmektedir. Bunun temel nedenlerinden biri, bu kademedeki öğrencilerin yaşları gereği kendi sorumluluklarını tam anlamıyla üstlenememeleri ve bu nedenle veli desteğine daha fazla ihtiyaç duyulmasıdır. Dolayısıyla velilerle yapılan görüşmelerin sıklığı, zaman zaman çeşitli anlaşmazlıkları da beraberinde getirebilmektedir. Ancak Rich (1998), öğrenciler büyüdükçe velilerle iletişim kurmanın daha zor hale geldiğini belirtmektedir. Koç ve Atmaca (2022), öğretmenlerin öğrencilerin olumsuz davranışları nedeniyle velilerle çatışma yaşayabildiklerini, bazı velilerin, çocuklarının bu tür davranışları evde sergilemediğini öne sürerek öğretmenin gözlemlerine karşı çıktıklarını ve bu durumun öğretmen-veli iletişiminde derin çatışmalara neden olabildiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda, Uysal (2012), öğretmenlerin okul ortamında en çok çatışma yaşadıkları kişilerin, sürekli iletişim ve etkileşim hâlinde oldukları veliler olduğunu; bu çatışmaların konusunun ise çoğunlukla bireysel tutumlar ve saygısız davranışlar olduğunu belirtmiştir. Alanyazına bakıldığında, öğretmen-veli arasında yaşanan çatışma konularının, aynı zamanda müzakere sürecinde ele alınan temel konular arasında yer aldığı görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinde ele aldıkları konular arasında *okul* alt teması yer almaktadır. Bu bağlamda müzakere sürecinde, *öğretmenin mesleki uzmanlığı, okul-aile iş birliği, okul ihtiyaçları ve okuldaki sosyal etkinlikler* öne çıkan konular

arasında yer almaktadır. *Öğretmenin mesleki uzmanlığına* yönelik müzakerelerde *sınıf yönetimi* ve *kurallar* ve *öğretmenin ölçme-değerlendirme yetkinliği* kavramları ele alınırken, *okul ihtiyaçları* bağlamında gerçekleşen müzakerelerde *kaynak kitaplar*, *ders araç gereçleri* ve *okul forması* kavramları ele alınmaktadır.

Öğretmen-veli müzakere sürecinde *okul* alt temasında en çok öne çıkan konulardan biri de *okul-aile iş birliğidir*. Tonbak ve Apaydın (2019), okul-aile iş birliğinin öğretmen-veli iletişimini doğrudan ve olumlu şekilde etkilediğini belirtmektedir. Gökçe (2000) çalışmasında, özellikle ilköğretimin birinci kademesinde sağlıklı bir okul-aile etkileşimi ve iş birliğinin oluşturulmasının, çocukların gelecekteki yaşantılarını olumlu yönde etkilemesi açısından büyük önem taşıdığını vurgulamaktadır. Araştırma bulgularına göre hem öğretmenler hem de veliler okul-aile iş birliğinin gerekliliği konusunda hemfikirdir ancak bu iş birliğinden beklentileri farklılaşmaktadır. Öğretmenler, velilerin toplantı ve etkinliklere katılımını çocuklarının sorunlarıyla ilgilenmelerinin bir göstergesi olarak değerlendirmekte, veliler ise öğretmenlerin etkili iletişim kurmasını, öğrencilerini yönlendirmesini, görev ve sorumluluklarını yerine getirmesini ve çocukların ilgi ile ihtiyaçlarını yakından takip etmesini beklemektedirler. Benzer şekilde Petek ve Bozyiğit'in (2022) çalışmasında, okul-aile iş birliğinin etkin şekilde sağlanmasının, öğrenci başarısını artırdığı ancak veli katılımının istenilen düzeyde olmaması ve uygun fiziksel görüşme ortamlarının yetersizliği gibi etkenlerin, bu iş birliğini olumsuz etkileyebildiği belirtilmektedir. Bu duruma paralel olarak, Addi-Raccach ve Grinshtain (2021), öğretmenlerin ailelerle kuracakları iş birliğini mesleki rollerinin doğal bir parçası olarak görmede zorlandıklarını; bunun da öğretmen yetiştirme süreçlerinde aile ve toplumla iş birliği konularına yeterince yer verilmemesinden kaynaklandığını ifade etmektedir. Epstein (2018), hem hizmet öncesi öğretmen eğitiminde hem de hizmet içi süreçlerde aile ve toplumla iş birliğine yönelik uygulamaların çoğu okulda ve ülkede büyük ölçüde göz ardı edildiğini belirtmektedir. Alanyazınla paralel şekilde, bu araştırmanın bulguları da okul-aile iş birliğinin öğretmen-veli müzakerelerinde en sık ele alınan temel başlıklardan biri olduğunu ortaya koymaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinde ele aldıkları konular arasında *aile* alt teması yer almaktadır. Bu kapsamda müzakere sürecinde, *aile dinamikleri* ve *ailenin sosyo-ekonomik durumu* ile ilgili konulara odaklanılmaktadır. *Aile dinamiklerine* yönelik müzakerelerde *ev ortamı*, *ailedeki değişiklikler* ve *aile içi şiddet* kavramları ele alınmaktadır.

Ailenin sosyo-ekonomik durumu bağlamında gerçekleşen müzakereler *aile* alt temasında öne çıkan konulardan biridir. Nitekim Orman'ın (2012) araştırması da bu bulgularla örtüşmekte; sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan velilerin sınıf toplantılarına daha sık katıldığını, toplantılarda daha fazla söz alıp soru sorduğunu ve bu velilerin çocuklarının akademik başarılarının anlamlı düzeyde yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmada ayrıca ebeveynlerin eğitim ve mesleki durumlarının, çocuklarının özgüveni ve eğitsel bakış açıları üzerinde belirleyici etkiler yarattığı vurgulanmaktadır. Ebeveynlerin eğitim sürecine aktif katılım göstermesinin çocukların akademik başarılarını artırdığı, farklı araştırmalarla da desteklenmektedir (Keith vd., 1993; Griffith, 1996; Chen & Fan, 2001; Kotaman, 2008). Öte yandan Şişman (2002), ailelerin okul süreçlerine aktif olarak katılması durumunda, sosyo-ekonomik düzey, etnik kimlik ya da eğitim seviyesi fark etmeksizin öğrencilerin çok daha başarılı olabildiğini ifade etmektedir. Bu bulgular, öğretmen-veli müzakere sürecinin, öğrencinin gelişimini etkileyen sosyo-ekonomik farklılıkların ele alındığı önemli bir iletişim ve iş birliği alanı olduğunu göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinde ele aldıkları konular arasında *kapsayıcı eğitim* alt teması yer almaktadır. Bu bağlamda müzakere sürecinde, *özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler, dil ve kültür farkı olan öğrenciler ve sevgi evlerinden gelen öğrenciler* ile ilgili konulara odaklanılmaktadır.

Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler bağlamında gerçekleşen müzakereler *kapsayıcı eğitim* alt temasında öne çıkan konulardan biridir. Kılıç ve Aslan (2022), bu tür durumlarda özellikle özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin tespitinde okul müdürleri ve öğretmenlerin çeşitli sorunlarla karşılaştığını belirtmektedir. Velilerin, çocuklarındaki özel eğitim gereksinimini kabullenmekte direnç gösterdikleri; bu direncin ise tanılama sürecini geciktirdiği ya da sekteye uğrattığı ifade edilmiştir. Ayrıca okul müdürlerinin görüşlerine göre, öğretmenlerin de bazı durumlarda sınıflarında özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencileri kabul etmekte isteksizlik gösterdikleri dile getirilmiştir. Bolat ve Ata (2017) tarafından yapılan çalışma ile okul yöneticilerinin özel eğitim ile ilgili yeteri kadar bilgi sahibi olmadıklarını, sadece yöneticiler için değil öğretmenler için de mesleki eğitimin gerekli olduğunu, hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Kargın vd. (2003) tarafından gerçekleştirilen çalışma ile okul yöneticilerinin özel eğitime yönelik uygulamaları ile ilgili öğretmen algılarının olumlu olmadığı sonucu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin tespitine ilişkin birçok konuda bilgi eksikliği yaşadıkları çeşitli çalışmalarla ortaya konulmuştur (Çuhadar, 2017; Ferguson & Ralph, 1996; Temel, 2000; Yıkılmış, 2006).

Alanyazında da özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin tespitinde aileden kaynaklı problemlerin yaşandığına ilişkin bulgular ortaya koyan ve araştırma bulgularını da destekleyen çalışmalar mevcuttur (Altın vd., 2014; Batu, 2008; Darıca vd., 2005; Doğru & Arslan, 2008; Kargın, 2007; Töret vd., 2014). Tüm bu bulgular, kapsayıcı eğitim bağlamında yürütülen tanılama sürecinin yalnızca teknik bir işlemden ibaret olmadığını; aynı zamanda öğretmen ve veliler arasında etkili iletişim, karşılıklı anlayış ve iş birliği gerektiren çok yönlü bir müzakere süreci olduğunu ortaya koymaktadır.

5.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen-Veli Müzakere Sürecinin Etkilerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğretmen-veli müzakere sürecinin etkileri; *öğrenci, öğretmen ve veli* alt temaları çerçevesinde şekillenmektedir. Bu alt temalar içerisinde *öğrenci* üzerindeki etkiler ön plana çıkmaktadır. Bu kapsamda müzakere sürecinin *olumlu ve olumsuz etkilerine* odaklanılmaktadır. *Olumlu etkiler, öğrencinin okula karşı olumlu tutum sergilemesi, akademik başarısının olumlu yönde etkilenmesi ve kendini değerli hissetmesi* şeklinde ifade edilmektedir. *Olumsuz etkiler ise öğrencinin kaygı yaşaması, okula karşı olumsuz tutum sergilemesi ve görmezden gelinmesi* şeklinde değerlendirilmektedir.

Öğretmen-veli müzakere sürecinin *öğrenci üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerine* ilişkin bulgular, alanyazındaki araştırmalarla da örtüşmektedir. Aileler ve okullar, çocukların ve ergenlerin sağlıklı gelişimi ile akademik başarısını destekleyen iki temel paydaş olarak kabul edilmekte; bu iki aktör arasındaki etkili iş birliğinin öğrencinin başarı, motivasyon ve iyi oluş halleri üzerinde önemli etkiler yarattığı sıklıkla vurgulanmaktadır (Bronfenbrenner, 2001; Cefai & Cooper, 2010; Epstein, 2011; Hampden-Thompson & Galindo, 2017; Hertel, 2016; Skinner vd., 2014; Stange, 2012). Ulusal alanyazında da benzer şekilde, çocuğun eğitimi ve okul başarısında velinin desteğinin belirleyici olduğu; bu nedenle okul-aile iş birliğinin sürekli, etkili ve vazgeçilmez bir unsur olarak görülmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Fidan & Erden, 1993; Taymaz, 2001). Vural (2005), öğrencilerin yaşadığı problemlerin çözümünde ve başarılarının artırılmasında etkili bir okul-aile iş birliğinin önemine dikkat çekerken; Çayak ve Ergi (2015), öğretmen-veli iş birliğinin istenmeyen öğrenci davranışlarını önleme süreçlerinde de önemli bir rol üstlendiğini belirtmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecine ilişkin görüşlerinde *öğretmen üzerindeki etkiler* alt teması da bulunmaktadır. Bu kapsamda *olumlu etkiler, öğretmenin karşılaştığı sorunlara daha hızlı ve etkili çözümler üretme fırsatı sunması, öğrencinin bireysel*

ihtiyaçlarını ve özelliklerini daha iyi anlama fırsatı sunması, görüşlerinin dikkate alınması, mesleki gelişimine katkıda bulunması, sınıf yönetimi becerilerinin artması ve motivasyonunun artması şeklinde sıralanmaktadır. Olumsuz etkiler ise öğretmenin memnuniyetsizlik yaşaması, şikâyet edilme korkusu yaşaması, iş-özel yaşam dengesinin bozulması, motivasyonunda düşüş, kendinden ödün vermesi ve ikilem yaşaması şeklinde değerlendirilmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular, öğretmen-veli müzakere sürecinin *öğretmenler üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerinin*, alanyazında yer alan çalışmalarla paralellik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Nitekim Özdoğru'nun (2021) araştırması, bu bulguları desteklemekte; öğretmen-veli ilişkilerinde yaşanan sorunların öğretmenlerde yoğun bir şekilde mutsuzluk, kaygı, sinirlilik, baskı altında hissetme ve mesleki tükenmişlik gibi sonuçlar doğurabildiğini ortaya koymaktadır. Buna karşın, öğretmen-veli etkileşiminin sağlıklı biçimde yürütüldüğü durumlarda öğretmenlerin mesleki performanslarının olumlu yönde etkilendiği görülmektedir. Sevinç (2003), öğretmen-veli ilişkilerinin olumlu olması hâlinde öğretmenin öğretim sürecindeki motivasyonunun yükseldiğini belirtirken; Şişman ve Turan (2004) ise, velilerle kurulan güçlü bağların öğretmenin öğrenme ortamını daha verimli yönetmesini sağladığını ve öğretmeni güçlendirdiğini ifade etmektedir. Ergen ve İnce (2017), öğretmenlerin mesleki dayanıklılıkları için velilerden destek almaya ihtiyaç duyduklarını, bu desteğin eksikliği durumunda ise olumsuz duygular ve sinizm yaşadıklarını vurgulamaktadır. Ayrıca Şenaras ve Çetin (2018), veli-öğretmen etkileşiminde sınırların net olarak çizilmesinin önemine dikkat çekmekte, sınırların aşılması durumunda aile katılımının öğretmen üzerinde baskıya dönüşebileceğini ifade etmektedir. Bu bağlamda uluslararası alanyazında da öğretmen-veli ilişkilerinin öğretmenler üzerindeki çok boyutlu etkilerine dair bulgular yer almaktadır. Galloway (1985) ve Andersson (2003), çocukların akademik ya da davranışsal problemlerinin velilerle yüz yüze görüşmelerde ele alınmasının, öğretmenler açısından ciddi bir stres kaynağı olduğunu vurgulamaktadır. Hornby (2000) ve Edwards (1995) ise, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun veli toplantılarını stresli ve yorucu bulduklarını, bunun da öğretmen-veli iş birliğinin niteliğini doğrudan etkilediğini belirtmektedir. Maslach (1982), iş yerinde yaşanan kronik stresin öğretmenlerde tükenmişlik sendromuna yol açabileceğini savunurken, Starnaman ve Miller (1992), bu durumun iş doyumu ve mesleki motivasyonu olumsuz etkilediğini göstermektedir. Ayrıca Rosenholtz (1991) ve Lortie (1975), özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin belirsizlik yaşadıkları ortamlarda risk almaktan kaçındıklarını, bu nedenle velilerle iletişimde yüzeysel ve mesafeli bir yaklaşım benimsediklerini ortaya koymuştur.

Sonuç olarak, müzakere sürecinin öğretmen üzerindeki etkilerinin, öğretmen-veli iletişimine ilişkin elde edilen bulgularla büyük ölçüde örtüştüğü söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecine ilişkin görüşlerinde *veli üzerindeki etkiler* alt teması da bulunmaktadır. Bu bağlamda *olumlu etkiler*, *velinin öğretmenle iş birliğini geliştirmesi*, *okula güveninin artması* ve *çocuğunun akademik gelişimine daha fazla katkı sunması* şeklinde ifade edilmektedir. *Olumsuz etkiler* ise *velinin hoşnutsuz olması*, *öğrenci için sınıf ya da okul değişikliği talebinde bulunması*, *öğretmene karşı olumsuz tutum sergilemesi*, *kaygılı hissetmesi* ve *öğrenciye baskı kurması* şeklinde değerlendirilmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular, öğretmen-veli müzakere sürecinin *veli üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerine* ilişkin mevcut alanyazınla örtüşmektedir. Nitekim araştırmalar da okulda yürütülen eğitim etkinliklerinin başarıya ulaşmasının büyük ölçüde ailelerin desteğine bağlı olduğunu ortaya koymaktadır (Çelenk, 2003). Öğretmen ve veli arasındaki sağlıklı iletişim, öğrencinin akademik başarısını artırmanın yanı sıra disiplin sorunlarını da azaltabilmektedir (Aslanargun, 2007). Bu nedenle öğretmenlerin velileri iletişime teşvik etmesi ve bilgi almaya istekli hâle getirmesi, öğrencinin öğrenme süreci açısından oldukça faydalı olmaktadır (Eroğlu, 2008). Ayrıca okul faaliyetlerinin anlamlı bir biçimde yürütülmesi, okul yönetimi ve öğretmenlerin velilerle iş birliği kurma konusundaki tutumlarıyla doğrudan ilişkilidir (Varış, 1981). Araştırmalar, beklentiler doğrultusunda gerçekleşen veli katılımının, öğrencilerin akademik başarısını artırdığını ve bu katılımın en az okul kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Ateş, 2021). Benzer şekilde uluslararası alanyazında, Epstein (1991), veli katılımının öğrencilerin genel akademik gelişimi üzerinde olumlu etkiler yarattığını belirtmiştir. Jeynes (2007) de yürüttüğü araştırmasında, veli katılımının akademik başarıyı anlamlı düzeyde artırdığını göstermiştir. Veli katılımının, öğrenci başarısının önemli belirleyicilerinden biri olduğunu ortaya koyan benzer bulgular başka araştırmalarla da desteklenmektedir (Chang vd., 2015; Johnson & Hull, 2014; Partin, 2017; Lam & Ducreux, 2013; Zhang, 2018).

5.1.4. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen-Veli Müzakere Sürecinde Karşılaştığı Zorluklara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinde karşılaştıkları zorluklara ilişkin görüşlerinin, *tarafların beklenti ve tutumlarından kaynaklanan zorluklar*, *iletişim kaynaklı zorluklar*, *güç ilişkileri* ve *demografik özellikler kaynaklı zorluklar* alt temaları çerçevesinde şekillendiği görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere

sürecine ilişkin görüşlerinde *tarafların beklenti ve tutumlarından kaynaklanan zorluklar* alt teması en çok karşılaşılan zorluk olarak öne çıkmaktadır. Bu kapsamda, öğretmenlerin karşılaştığı zorluklar; *kabullenmeme, ilgisiz olma, ayrımcılık talep etme, sorumluluk üstlenmeme* ve *kıyaslama yapma* gibi velilere ait tutum ve davranışlar olarak belirtilmektedir.

Araştırma bulguları, sınıf öğretmenlerinin *tarafların beklenti ve tutumlarından kaynaklanan zorluklar* alt temasında en sık karşılaştığı zorluğun velilerin sergilediği *kabullenmeme* tutumu olduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim Küçükakışit (2024), okul müdürlerinin öğretmen-veli çatışmalarının yönetiminde arabulucu rolü üstlendiklerinde en sık karşılaştıkları zorluklardan birinin, tarafların hatalarını kabul etmek istememeleri olduğunu vurgulamaktadır. Benzer biçimde Gençoğlu vd. (2019) çalışmasında, rehber öğretmenlerin en fazla karşılaştıkları güçlüklerden birinin ebeveynlerin çocuklarıyla ilgili sorunları reddetmeleri olduğu belirtilmektedir. Lasater (2013) ise, bazı velilerin çocuklarını “en iyisi” olarak gördüklerini, öğretmenin bakış açısını dikkate almadan onları koşulsuz bir şekilde savunduklarını vurgulamaktadır. Bu doğrultuda, Henderson vd. (2007), ebeveynlerin çocuklarını desteklerken belirli bir sınırı aşmamaları gerektiğini ve bu sınırın öğretmenlerle yapılacak açık tartışmalar yoluyla belirlenmesinin önemli olduğunu belirtmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinde karşılaştıkları zorluklara ilişkin görüşlerinde *iletişim kaynaklı zorluklar* alt teması öne çıkmaktadır. Bu kapsamda, öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar; *etkili ve anlaşılır iletişim becerilerini kullanmama, etkili dinleme becerisine sahip olmama* ve *geri bildirim kapalı olma* gibi velilere ait tutum ve davranışlar olarak belirtilmektedir. *Etkili ve anlaşılır iletişim becerilerini kullanmama, yanlış anlamalar ve yanlış yorumlamalar, velinin öğretmene karşı yanlış üslubu* ve *kültürel ve dilsel farklılıklar* kavramları üzerinden ele alınmaktadır. Odabaşı (2000), iyi ve etkin bir iletişim kurulmadan sağlıklı ilişkilerin oluşturulamayacağını ifade ederken; iletişimin bilgi akışı, iletişim becerisinin ise bu akışı doğru şekilde yönetebilme yetisi olduğunu belirtmiştir. Gökçül (2005) ise, müzakerenin iletişim yoluyla oluştuğunu ve taraflar arasındaki görüş ve beklenti ayrılıklarını kazan-kazan yaklaşımıyla çözmeyi hedefleyen bir iletişim biçimi olduğunu ifade etmektedir. Çetin (2002) de etkili iletişimin taraflar arasındaki problemleri çözme gücüne sahip olduğunu ve bunun için doğru kelimelerin seçilmesinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Şenaras ve Çetin (2018), veli-öğretmen iletişimde sınırların net bir şekilde belirlenmesinin önemli olduğunu, bu sınırların aşılması durumunda ise aile katılımının zamanla veli baskısına dönüşebileceğini ifade etmektedir. Aktaş Arnas (2017) ise, veli katılımını engelleyen aile kaynaklı etmenler arasında özellikle iletişim bozukluğuna dikkat çekmektedir. Bu bulgular,

iletişim eksikliklerinin yalnızca katılım düzeyini değil aynı zamanda öğretmen ve veliler arasında yürütölen müzakere süreçlerinin niteliğini de olumsuz etkileyebileceğini ortaya koymaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinde karşılaştıkları zorluklara ilişkin görüşlerinde, *güç ilişkileri* alt temasının öne çıkan önemli bir zorluk alanı olduğu görölmektedir. Bu kapsamda, öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar; *fiziksel ve psikolojik tehdit etme, uzmanlık alanına müdahale etme ve hiyerarşik üstünlük kurma* gibi velilere ait tutum ve davranışlar olarak belirtilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin müzakere sürecinde yaşadığı en önemli zorluklardan biri velilerin *fiziksel ve psikolojik tehdit etme* biçiminde sergiledikleri tutumlardır. Tezcan (1996), okulun toplumsal bir kurum olması ve insan ilişkileri üzerine kurulmasının, doğası gereği çeşitli sorunlarla birlikte fiziksel ve psikolojik tehditlere yol açabilecek durumları da beraberinde getirdiğini belirtmektedir. Okul iklimi içerisinde yer alan yönetici, öğretmen, öğrenci ve veliler ise bu tehditlerin ya öznesi ya da doğrudan hedefi olabilmektedir. Nitekim Cemaloğlu (2007), okullarda öğretmenlere yönelen tehditlerin yalnızca fiziksel değil; sözel saldırı, hakaret, tehdit, psikolojik baskı, mobbing ve cinsel taciz gibi çok boyutlu biçimlerde gerçekteştiğini ifade etmektedir. Ancak öğretmenlere yönelik veli kaynaklı tehditlere ilişkin literatürde sınırlı sayıda çalışmanın yer alması dikkat çekicidir. Uluslararası düzeyde yapılan araştırmalarda da benzer biçimde öğretmenlerin farklı tür ve düzeylerde fiziksel ya da psikolojik tehditlerle karşılaştıkları raporlanmaktadır (Ngakane vd., 2012). Knudsen (2007), kendi deneyimlerinin önemli olduğunu düşönen velilerin öğretmenlerin otoritesini kolaylıkla tehdit edebileceğini, velileri rakip olarak gören öğretmenlerin ise birlikte hareket etmekten başka çok fazla seçeneğinin olmadığını belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinde karşılaştıkları zorluklara ilişkin görüşlerinde, *demografik özellikler kaynaklı zorluklar* alt teması da bulunmaktadır. Bu kapsamda, öğretmenlerin; velilerin *eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik durumu ve medeni durumu* gibi demografik farklılıklardan dolayı zorluklarla karşılaştıkları ifade edilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin en sık karşılaştığı zorluklardan birinin velilerin *eğitim düzeyi* olduğu görölmektedir. Özdoğru (2021), öğretmen-veli ilişkilerinde yaşanan sorunların çeşitli nedenleri olmakla birlikte, özellikle velilerin düşük eğitim düzeylerinin bu sorunların temel sebepleri arasında yer aldığını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Karataş ve Çakan (2018), velilerin eğitim düzeyinin öğretmenlerle kurulan ilişkilerde belirleyici bir etken olduğunu ifade etmektedir. Bu bulgular doğrultusunda, velilerin düşük eğitim düzeyinin öğretmen-veli müzakere sürecini olumsuz yönde etkileyebileceği anlaşılmaktadır. Nitekim Taylor (2006),

öğretmenlerin, ailelerin sosyo-ekonomik düzeyine, ev ortamlarının niteliğine, kültürel özelliklerine ve eğitim seviyelerine yönelik olumsuz algılar geliştirebildiğini, bu algıların ise öğretmen-veli ilişkilerinde gerilim yarattığını belirtmektedir.

5.1.5. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen-Veli Müzakere Sürecinde Dikkat Etmeleri Gereken Hususlara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinde dikkat etmeleri gereken hususlara ilişkin görüşlerinin, *iletişim becerileri, duygusal ve sosyal yaklaşım becerileri, etik ve ilkesel değerler ve mesleki yetkinlikler* alt temaları çerçevesinde şekillendiği görülmektedir. Bu süreçte en sık vurgulanan *iletişim becerileri* alt teması; *etkili ve anlaşılır iletişim becerilerini kullanma, yapıcı geri bildirim verme ve etkili dinleme becerisine* sahip olmayı kapsamaktadır. *Etkili ve anlaşılır iletişim becerilerini kullanma; üslup, net ve anlaşılır bir dil kullanma, kibar olma, ikna edici olma ve ben dilini kullanma* kavramlarını içermektedir.

Öğretmen-veli müzakere sürecinde dikkat edilmesi gereken hususlarda en sık vurgulanan alt tema *iletişim becerileridir*. Bu durum, etkili iletişimin öğretmen-veli ilişkilerindeki belirleyici rolünü ortaya koyan önceki araştırmalarla da örtüşmektedir. Nitekim Dilekman vd. (2008), öğretmenlerin süreci sağlıklı yürütebilmeleri için kendilerini açık şekilde ifade etmelerinin yanı sıra dikkatli dinleme becerilerine de sahip olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Yıldız vd. (2018), iletişim becerileri güçlü olan öğretmenlerin velilere bilgi ve becerilerini daha etkili aktardıklarını, bunun da velilerin öğretmene güvenini artırdığını ifade etmektedir. Ayrıca öğretmenlerin iletişim yeterliklerinin velilerin okula ve öğretmene olan bağlılıklarını güçlendirdiği belirtilmektedir (Erden, 2005; Ünal & Ada, 2007).

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinde dikkat etmeleri gereken hususlar arasında *duygusal ve sosyal yaklaşım becerileri* alt teması da öne çıkmaktadır. Bu alt tema kapsamında vurgulanan hususlar; *saygı ve hoşgörü temelli yaklaşım, empati ve anlayış temelli yaklaşım, duygusal denge temelli yaklaşım ve uzlaşmacı yaklaşım* şeklinde sıralanmaktadır. *Saygı ve hoşgörü temelli yaklaşım, hoşgörülü olma, saygılı olma, içten ve güler yüzlü tutum ile iyi niyetli olma* kavramlarını içermektedir. *Empati ve anlayış temelli yaklaşım, empati kurma, ön yargılı yaklaşımdan kaçınma ve açık fikirli olma* kavramlarıyla ifade edilmektedir. *Duygusal denge temelli yaklaşım, sabırlı olma, mesafeli olma ve sakin olma* kavramlarını kapsamaktadır. Ayrıca *uzlaşmacı yaklaşım* ise sınıf öğretmenlerinin dikkatle üzerinde durduğu bir diğer önemli husus olarak öne çıkmaktadır.

Araştırma bulguları, sınıf öğretmenlerinin müzakere sürecinde dikkat ettikleri *saygı ve hoşgörü temelli yaklaşımı* ön plana çıkardıklarını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlik mesleğiyle özdeşleşen bu temel yaklaşımın, alanyazındaki bulgularla da örtüştüğünü ortaya koymaktadır. Alanyazında öğretmen adaylarının en çok önem verdikleri değerler arasında hoşgörünün ön plana çıktığı ve bu değerın öğretmenlik mesleğiyle özdeşleştirildiği ifade edilmektedir (Çekin, 2013; Özdemir & Sezgin, 2011; Uzun & Köse, 2017). Kepenekçi (2004), hoşgörüyü bireyin kendi görüşüne aykırı düşünce ve tutumlara karşı tepki göstermeden yaklaşabilmesi ve tolerans gösterebilmesi olarak tanımlamaktadır. Hoşgörü konusunda duyarlılığın öğretmenlik mesleği açısından önemli bir kişisel özellik olduğu, farklı bakış açıları ve inançlara sahip bireylere karşı anlayış ve saygı gösterme tutumuyla yakından ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Öner, 1990). Öğretmenin hoşgörülü olması, yalnızca bireyler arası ilişkilerde değil aynı zamanda müzakere sürecinde empati, sabır, etkili iletişim ve demokratik tutum gibi birçok olumlu özelliğın gelişmesini de desteklemektedir (Türe & Ersoy, 2014). Hoşgörü değerinin bireyde sevgi, saygı, güven ve anlayış gibi sosyal duyguları pekiştirdiği ifade edilmektedir (Gültekin, 2007).

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinde dikkat etmeleri gereken hususlara ilişkin görüşlerinde *etik ve ilkesel değerler* alt teması da belirleyici bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerin *güvenilirlik, müzakere taraflarının menfaatini gözetme, gizlilik, objektiflik* ve *kültürel farklılıklara saygı duyma* gibi konulara dikkat etmeleri gerektiği ifade edilmektedir.

Araştırmada ortaya çıkan sonuçlar, müzakere sürecinde *güvenilirliğin* temel bir belirleyici unsur olduğunu vurgulayan alanyazınla örtüşmektedir. Malhotra ve Bazerman (2007), başarılı bir müzakerecinin yalnızca sonuç değil aynı zamanda süreç ve ilişki odaklı olduğunu ve güvene dayalı ilişkiler kurmaya özen gösterdiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde, güvenilirliğin müzakereciye daha fazla taviz ve destek kazandırdığına dikkat çeken Cleary (2016), güvenin yalnızca ilişki kurmakla sınırlı kalmadığını, aynı zamanda sürecin yönünü belirleyen kritik bir unsur olduğunu belirtmektedir. Açık ve samimi iletişim, güven ortamının oluşumunu destekleyen önemli bir etken olarak öne çıkmakta; bu da yaratıcı çözümler üretme ve iş birliğini artırma açısından anlamlı katkılar sağlamaktadır (Gates, 2022). Leenders vd. (2019), güven oluşturmada öğretmenlerin ulaşılabilirliğinin, okulların açıklığının ve resmi olmayan temasların belirleyici olduğunu vurgulamaktadır. Türkiye özelinde yapılan çalışmalarda da benzer şekilde, velilerin öğretmenlere güven duymaması, öğretmeni denetleyici roller üstlenmesi ya da öğretmenin otoritesini zedeleyecek tutumlar sergilemesinin öğretmen-

veli ilişkilerinde ciddi sorunlara yol açtığı belirtilmektedir (Özdoğru, 2021). Bu doğrultuda, araştırma bulguları etik ve ilkesel değerlerin yalnızca mesleki bir sorumluluk değil aynı zamanda öğretmen-veli müzakeresinin sağlıklı, yapıcı ve sürdürülebilir bir zeminde yürütülmesinde önemli bir ön koşul olarak değerlendirilebileceğini ortaya koymaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli müzakere sürecinde dikkat etmeleri gereken hususlara ilişkin görüşlerinde *mesleki yetkinlikler* alt teması doğrultusunda; *müzakere konusunu anlama ve gözlem becerisi*, *mesleki yeterlilik ve deneyim*, *müzakere taraflarını tanıma ve anlama* unsurlarına özen göstermeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Epstein (2018), öğretmen adaylarının veli ile kurdukları etkileşimlerin niteliğini ve amacını değerlendirebilmeleri için algı, yorumlama ve karar verme becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Aynı çalışmada aile yapılarındaki çeşitliliği, toplumsal kaynakları ve öğrencilerin çok yönlü deneyimlerini anlayabilmenin öğretmenin mesleki yeterliliğinin bir göstergesi olduğuna dikkat çekilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğrenci ailelerinin kültürel, ırksal ve dilsel geçmişlerine dair bilgi sahibi olmaları ve gerekli durumlarda çeviri desteği gibi unsurları göz önünde bulundurmalarının önemine vurgu yapılmaktadır. Bu bağlamda araştırma bulguları öğretmenlerin mesleki yetkinliklerinin yalnızca sınıf içi değil ailelerle yürütülen müzakere süreçlerinde de belirleyici bir rol oynayabileceğini ortaya koymaktadır.

5.1.6. Sınıf Öğretmenlerinin Müzakere ile İlgili Geliştirdikleri Metaforlara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin müzakere ile ilgili geliştirdikleri metaforların *canlı* ve *cansız* varlıklara dayalı olarak ifade edildiği görülmektedir. *Canlı* varlıklara dayanan metaforlar; *bitkiler*, *hayvanlar* ve *organ* alt temaları çerçevesinde şekillenmiştir. *Bitkiler* alt teması kapsamında müzakere *çiçek*, *ağaç* ve *gül* metaforlarıyla ifade edilmiştir. *Hayvanlar* alt teması altında müzakere *kartal*, *kedi*, *kuş*, *baykuş*, *köpek*, *ceylan* ve *kaplumbağa* metaforlarıyla betimlenmiştir. *Organ* alt teması kapsamında ise müzakere *kalp* metaforuyla tanımlanmıştır.

Cansız varlıklara dayanan metaforlar ise *materyal/araç*, *doğa* ve *yiyecek* alt temaları çerçevesinde şekillenmiştir. *Materyal/araç* alt teması kapsamında müzakere *ayna*, *masa*, *sandalye*, *kalem*, *defter*, *boş sayfa*, *televizyon kumandası*, *pinpon topu* ve *çömlek* metaforlarıyla ifade edilmiştir. *Doğa* alt teması kapsamında *güneş*, *rüzgâr*, *deniz* ve *su* metaforları kullanılmıştır. *Yiyecek* alt teması kapsamında ise müzakere *tereyağı* metaforuyla betimlenmiştir.

Araştırma bulgularında, müzakerenin *ayna* metaforuyla tanımlandığı görülmüştür. Bu durum, Lewicki vd. (2020) tarafından ortaya konulan ve müzakere sergilenen ilk tutumların çoğunlukla karşı tarafça benzer şekilde yansıtıldığını ifade eden “başlangıçtaki duruşa ayna tutmak” yaklaşımıyla örtüşmektedir. Bu durum, Rojot’un (1991), müzakerecilerin yalnızca kendi pozisyonlarını değil temsil ettikleri taraflar arasındaki ilişkiye de ayna tuttuklarını ifade eden yaklaşımıyla da desteklenmektedir. Bu bağlamda “ayna” metaforu, müzakere sürecinin hem davranışsal hem de ilişkisel düzeyde karşılıklı yansıtıcılık içeren çok katmanlı bir yapı olarak algılandığını göstermektedir.

Araştırma bulgularında, müzakere *masa* metaforuyla tanımlanmıştır. Lewicki vd. (2020), müzakere “masayı ters çevirmeyi” ve bireyin kendisini karşı tarafın yerine koyarak davranışların altında yatan ihtiyaçları anlamaya çalışmasını önermektedir. Aynı zamanda müzakerenin en zorlayıcı yönlerinden birinin, “masada gerçekleşen al-ver süreci” olduğunu vurgulayarak, bu ortamın yalnızca sözlü bir etkileşim değil stratejik düşünme ve karşılıklı uzlaşma geliştirme alanı olduğunu da belirtmektedir. Bu bağlamda “masa” metaforu, müzakerenin hem davranışsal hem ilişkisel hem de yapısal düzeyde karşılıklı etkileşimi içeren çok katmanlı bir süreç olarak algılandığını göstermektedir.

Araştırma bulgularında, müzakere *su* metaforuyla açıklamıştır. Fisher vd. (2011), müzakere sürecinde algı farklılıklarının önemine dikkat çekerek bir kişinin masada serin suyla dolu yarım bir bardak gördüğü yerde, diğerinin aynı bardağı kirli ve yüzeye zarar verecek bir nesne olarak değerlendirebileceğini ifade etmektedir. Bu bakış açısı, “su” metaforunun müzakerenin yalnızca bilişsel değil aynı zamanda duygusal ve algısal boyutlarıyla da ele alındığını göstermektedir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Sınıf öğretmenlerinin müzakereyi fikir alışverişi, karşılıklı anlaşma, karşılıklı iletişim ve görüşme olarak tanımlamaları dikkate alındığında bu sürecin daha etkili yürütülmesini sağlamak amacıyla okullarda uygun müzakere odaları oluşturulabilir.

2. Sınıf öğretmenlerinin öğrenciyle ilgili müzakerelerde sosyo-duygusal ve bilişsel gelişime odaklandıkları göz önünde bulundurulduğunda veli görüşmeleri öncesinde öğretmenler bu konuları kapsayan kısa bilgilendirme formları hazırlayarak süreci daha etkili hâle getirilebilir.

3. Sınıf öğretmenlerinin müzakere sürecinde etkili iletişim kurma, yapıcı geri bildirim verme ve dinleme becerilerini geliştirmelerinin önemli olduğu dikkate alındığında bu becerilere yönelik hizmet içi eğitim programları düzenlenerek öğretmenlerin bu alanlarda güçlenmeleri desteklenebilir.

4. Sınıf öğretmenlerinin müzakere sürecinde tarafların beklentileri, iletişim sorunları, güç ilişkileri ve demografik faktörler gibi çok yönlü zorluklarla karşılaştıkları göz önünde bulundurulduğunda eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına yönelik müzakere becerileri dersi lisans düzeyinde verilebilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma karma yöntemle de incelenebilir.
2. Müzakere süreci tek ebeveynli ya da ebeveynlerden birinin vefatı gibi aile türlerinde de incelenebilir.
3. Benzer çalışmalar, öğretmenlerin demografik özellikleri temel alınarak da gerçekleştirilebilir.
4. Bu çalışma, benzer şekilde ortaokul ve lise düzeyinde de tekrarlanabilir.
5. Kültürel farklılıkların öğretmen-veli müzakere sürecine etkisini inceleyen araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Addi-Raccach, A., & Grinshtain, Y. (2021). Teachers' professionalism and relations with parents: Teachers' and parents' views. *Research Papers in Education*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/02671522.2021.1931949>
- Aktaş Arnas, Y. (2017). *Okul öncesi eğitimde aile katılımı*. Y. Aktaş Arnas, (Ed.). *Aile eğitimi ve okul öncesinde aile katılımı* (3. Baskı) içinde (54-63). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Akyavuz, E. (2020). Öğretmenlerin çatışma yaşadıkları durumlar ve kullandıkları çatışma yönetim stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 511-525.
- Ali, A. A. (2023). Negotiation: Skills and Applications.
- Altın, D., Cihan, H., ve Güleç-Aslan, Y. (2014). Otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuk sahibi annelerin deneyimleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 96-111.
- Andersson, I. (2003) Foraldrars möte med skolan. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Aslanargun, E. (2007). Okul-Aile İş birliği ve Öğrenci Başarısı Üzerine Bir Tarama Çalışması. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (18); 119-135.
- Ateş, A. (2021). The Relationship between Parental Involvement in Education and Academic Achievement: A Meta-Analysis Study. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 11(3), 50-66.
- Batu, S. (2008). *Kaynaştırma desteği sağlama*. Eripek, S. Özel Eğitim (Ed.). 21-41. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Bazerman, M. H., Curhan, J. R., & Moore, D. A. (2001). The Death and Rebirth of the Social Psychology of Negotiation. In G. J. O. Fletcher, & M. S. Clark (Eds.), *Blackwell Handbook of Social Psychology: Interpersonal Processes* (pp. 196-228). Oxford, England: Blackwell Publishers. <https://doi.org/10.1002/9780470998557.ch8>
- Benjamin, R. (2012). The Natural History of Negotiation and Mediation: The Evolution of Negotiative Behaviors, Rituals, and Approaches. *Mediate–Everything Mediation*.
- Bertaux, D. (1981). *From the life-history approach to the transformation of sociological practice. Biography and society: The life history approach in the social sciences*. California: SAGE Publications.
- Bey, T. & Turner, G. Y. (1996). *Making school a place of peace*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bodine, R. & Crawford, D. (1998). *The handbook of conflict resolution education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, Inc., Publishers

- Bolat, E. Y., & Ata, N. (2017). Kaynaştırma eğitimiyle ilgili okul yöneticilerinin görüşleri. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 165-185.
- Bronfenbrenner, U. (2001). "Bioecological theory of human development," in *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, eds N. J. Smelser and P.B. Baltes (Amsterdam:Elsevier),6963–6970.doi:10.1016/b0-08-0430767/00359-4
- Cefai, C., and Cooper, P. (2010). Students without voices: the unheard accounts of secondary school students with social, emotional and behaviour difficulties. *European journal of special needs education*, 25(2), 183-198.
- Cemaloğlu, N. (2007). The exposure of Primary School Teachers to Bullying: An Analysis of Various Variables. *Social Behaviour and Personality*, 789-802, 35(6).
- Ceylan, E., Özdoğan Özbal, E., Sever, M., & Boyacı, A. (2020). Türkiye’deki öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri, öğretim koşulları: TALIS 2018 öğretmen ve okul yöneticileri yanıtları analizi. *Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları*.
- Chang, M., Choi, N., & Kim, S. (2015). School involvement of parents of linguistic and racial minorities and their children’s mathematics performance. *Educational Research and Evaluation*, 21 (3), 209-231. <http://dx.doi.org/10.1080/13803611.2015.1034283>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: SAGE.
- Chen, M., Fan, X. Parental involvement and students’ academi achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, pp.1-22, 2001.
- Cleary, P. J. (2016). *The negotiation handbook*. Routledge.
- Coşkun, G. (2013). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin müzakere algılamalarının iş tatmini üzerine etkisi: Ankara Keçiören örneği* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Coşkun, G., & Demiröz, S. (2018). Milli eğitim bakanlığına bağlı okullarda çalışan öğretmenlerin müzakere algılamaları. *Uluslararası Yönetim ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(9), 16-24.
- Çekin, A. (2013). Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 1035- 1048.
- Craver, C. B. (2020). The art of negotiation in the business world.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). CA: Sage.

- Çayak, S. ve Ergi, D. (2015). Öğretmen-veli iş birliği ile ilkokul öğrencilerinin sınıf içindeki istenmeyen davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 6 (11), 59-77. dergipark.gov.tr/download/articlefile/210402 sayfasından erişilmiştir.
- Çekin, A. (2013). Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 1035- 1048.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim Online*, 2(2), 28-34. ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/2046/1882 sayfasından erişilmiştir.
- Çetin, C. (2002). Müzakere teknikleri, ilke, süreç, uygulama. İstanbul.
- Çuhadar, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 526-549.
- Darıca, N., Abidoğlu, Ü. ve Gümüşçü. Ş. (2005). *Otizm ve otistik çocuklar*. İstanbul:Özgür Yayınları.
- Deutsch, M. (1973). *The Resolution of Conflict*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Dilekman, M., Başcı, Z., & Bektaş, F. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin iletişim becerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 223-231.
- Doğru, Y., ve Arslan, E. (2008). Engelli çocuğu olan annelerin sürekli kaygı düzeyi ile durumluk kaygı düzeylerinin karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1),543-553.
- Dönmez Yapucuoğlu, M. (2023). *Hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecinde müzakereci yaklaşım uygulamaları* (Yayın No. 780961) [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Druckman, D. (2013). Frameworks, cases, and risk: Dupont's legacy. In A. Colson, D. Druckman, & W. Donohue (Eds.), *International negotiations: Foundations, models and philosophies* (pp. 189–208). Republic of Letters Publishing.
- Edwards, L.J. (1995) *The relationship between teacher stress and teacher burnout* [Unpublished Master of Science thesis, California State University, Long Beach].
- Eisler, J. (1994). *Project schools teaching options for peace (STOP) teen mediation project*, 1993–1994, OER Report. Office of Educational Research. Brooklyn, NY.
- Epstein, J. L. (1991). Effects on student achievement of teachers' practices of parent involvement. S. B. Silvern (Eds), *Advances in reading/language research: A research annual, Vol. 5. Literacy through family, community, and school interaction* (p. 261–276). Elsevier Science: JAI Press.

- Epstein, J. L. (2011). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*, 2nd Edn. Boulder, CO: Westview Press. doi:10.4324/9780429494673
- Epstein, J. L. (2018). School, family, and community partnerships in teachers' professional work. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 397-406.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Epsilon Yayın.
- Ergen, H. ve İnce, Ş. (2017). İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri: Mersin örneği. *The Journal of Educational Research*, 3(1), 37-57.
- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Eroğlu, E. (2008). Eğitim Ortamlarında Etkili iletişim ve Boyutları, *Etkili İletişim*. (Ed: Uğur Demiray), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Eunson, B. (2015). *C21: Communicating in the 21st Century*. Wiley.
- Ferguson, D.L. ve Ralph, G.R. (1996). The changing role of special educators: A development waiting for a change. *Contemporary Education*, 68(1), 49-51.
- Fidan, N.ve Erden, M. (1993). *Eğitime giriş*. Ankara: Meteksan.
- Fisher, R., Ury, W. L., & Patton, B. (2011). *Getting to yes: Negotiating agreement without giving in*. Penguin.
- Fowler, A. (1996). *Negotiation: Skills and Strategies*. Universities Press.
- Galloway, D. (1985) *Schools, Pupils and Special Educational Needs*. London: Croom Helm
- Gates, S. (2022). *The negotiation book: Your definitive guide to successful negotiating*. John Wiley & Sons.
- Gençoğlu, C., Demircioğlu, H., Demirtaş Zorbaz, S., Ekin, S. (2019). Okul ortamında ebeveynlerle çalışmak: güçler ve güçlükler. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(222), 255-275.
- Gökçe, E. (2000). İlköğretimde okul aile iş birliğinin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 204-209.
- Gökçül, B. (2005). *Müzakere/Stratejik İlişki Kurma*. İstanbul: Kapital.
- Göktürk, S., & Dinçkal, S. (2018). Effective parental involvement in education: experiences and perceptions of Turkish teachers from private schools. *Teachers and Teaching*, 24(2), 183-201.
- Graham, J., Lawrence, L., & Requejo, W. H. (2016). *Inventive negotiation: Getting beyond yes*. Springer.
- Green, J. & Thorogood, N. (2018). *Qualitative Methods for Health Research*. London: SAGE.

- Griffith, J. "Relation of Parental Involvement, Empowerment, and School Traits to Student Academic Performance". *The Journal of Education Research*, 90, 1, pp.33-41, 1996.
- Gültekin, F. (2007). *Tarih dersinde işe koşulabilecek değer öğretiminin yeni yaklaşımlarının öğrencilerin "hoşgörü" değeri anlayışlarının gelişimine etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi].
- Hammons, L. N. (2017). Conflict resolution between parents and teachers: raising awareness to improve relationships and enhance children's educational experiences. *Journal of Education & Social Justice*, 5(1).
- Hampden-Thompson, G., and Galindo, C. (2017). School–family relationships, school satisfaction and the academic achievement of young people. *Educ. Rev.* 69, 248–265. doi: 10.1080/00131911.2016.1207613
- Hara, M. (2011). *Negotiating home-school relationships in rapidly diversifying schools* [Doctoral dissertation, University of Wisconsin--Madison].
- Henderson, A. T., Mapp, K. L., Johnson, V. R., & Davies, D. (2007). *Beyond the bake sale: The essential guide to family-school partnerships*. New York, NY: The New Press.
- Hertel, S. (2016). "Eltern und schule. aspekte von chancengerechtigkeit und teilhabe an bildung," in *Elternberatung im Schulischen Kontext*, eds S. Frank and A. Sliwka (Weinheim: Beltz Juventa), 116–126.
- Hornby, G. (2000) *Improving Parental Involvement* (2nd edn). London: Selwood Printing.
- Irmak, A. (2020). *Okul yöneticilerinin etkileme davranışlarının müzakere becerilerine etkisi* (Yayın No. 641951) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement. A meta-analysis. *Urban Education*, 42 (1), 82-110. <https://doi.org/10.1177/0042085906293818>
- Johnson, U. & Hull, D. (2014) Parent involvement and scienceachievement: A cross-classified multilevel latent growth curve analysis. *The Journal of Educational Research*, 107 (5), 399-409. <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2013.807488>
- Karataş, K. ve Çakan, S. (2018). Öğretmenlerin bakış açısıyla eğitim-öğretim sorunları. Bismil ilçesi örneği. *İlköğretim Online*, 17(2), 834-847.
- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Özel Eğitim Dergisi*. 8 (1), 1-17.

- Kargın, T., Acarlar, F., ve Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(02), 55-76.
- Karip, E. (2022). *Çatışma yönetimi*. Pegem Akademi.
- Keith, T. Z., Keith, P. B., Troutman, G. M., Bickley, P., Trivette, P. S., Singh, K. Does parental involvement affect eighth grade student achievement? Structural analysis of national data. *School Psychology Review*, 22, pp.474-496, 1993.
- Kepenekçi, K. Y. (2004). Sınıf öğretmenlerine göre hoşgörü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 250-265.
- Kersten, G. G. (2021). E-negotiation design and engineering. *Control and Cybernetics*, 50(1), 11-31.
- Kılıç, D. ve Aslan, H. (2022). Özel Eğitime Gereksinim Duyan Öğrencilerin Tespitinde Yaşanan Sorunlar. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)/ International Journal of Leadership Training (IJOLT)*, 6(2), 1-17. <https://trdoi.org/10.26023458/uled.1208239>
- Kimmel, M., Pruitt, D., Magenau, J., Konar-Goldband, E., & Carnevale, P. (1980). Effects of Trust, Aspiration, and Gender on Negotiation Tactics. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 9-22. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.38.1.9>
- Knudsen H (2007) ‘Parent management’ or ‘Take care out there!’. *International Journal about Parents in Education* 1: 210–217.
- Koç, E., & Atmaca, T. (2022). Okul müdürlerine göre okulda yönetmesi zor durumlar ve yönetme stratejileri. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 6(2), 175-193.
- Komorita, S. S., & Parks, C. D. (1995). Interpersonal Relations: Mixed Motive Interaction. *Annual Review of Psychology*, 46, 183-207.
- Kotaman, Hüseyin. “Türk Ana Babalarının Çocuklarının Eğitim Öğretimlerine Katılım Düzeyleri”. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, (1), s.135-149, Bursa, 2008.
- Kreitner, R. & Kinicki, A. (2004). *Organizational Behaviour*. 6th edition The McGraw Hill Companies Inc.
- Küçükakışit, P. (2024). *Çatışma yönetiminde okul müdürlerinin arabuluculuk rollerine yönelik görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Lam, B. & Ducreux, E. (2013). Parental influence and academic achievement among middle school students: parent perspective. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 23 (5), 579-590. <http://dx.doi.org/10.1080/10911359.2013.765823>

- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159–174.
- Lantieri, L., Patti, J. (1996). *Waging peace in our schools*. Boston, MA: Beacon Press.
- Lasater, K. A. (2013). *The perceived influence of divergent parent and teacher perceptions of student abilities on students and the establishment of effective family-school partnerships*. University of Arkansas.
- Leenders, H., De Jong, J., Monfrance, M., & Haelermans, C. (2019). Building strong parent–teacher relationships in primary education: *The challenge of two-way communication*. *Cambridge Journal of Education*, 49(4), 519-533.
- Lewicki, R. J., Barry, B., & Saunders, D. M. (2020). *Negotiation*. McGraw-Hill.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Liu, M., & Chai, S. (2011). Planning and preparing for effective negotiation. *Negotiation Excellence: Successful Deal Making*. Singapore: World Scientific, 15-36.
- Lortie, D.C. (1975) *School Teacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- Luecke, R. A., & Patterson, J. G. (2008). *How to become a better negotiator*. AMACOM Div American Mgmt Assn.
- Malhotra, D., & Bazerman, M. (2007). *Negotiation genius: How to overcome obstacles and achieve brilliant results at the bargaining table and beyond*. Bantam.
- Manuel, J. P., & Tamayao, F. (2023). Teachers' Negotiating Skills and Parents' Participation in School Activities: Basis for Teachers' Engagement Manual. *Psychology and Education: A Multidisciplinary Journal*, 8(2), 110-119.
- Maslach, C. (1982) *Burnout The Cost of Caring*. Eaglewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Maxwell, J. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard educational review*, 62(3), 279-301, <https://doi.org/10.17763/haer.62.3.8323320856251826>
- Moore, C. W., & Woodrow, P. J. (2010). *Handbook of global and multicultural negotiation*. John Wiley & Sons.
- Ngakane, M. V., Muthukrishna, N., & Ngcobo, J. E. (2012). Experiencing violence in schools: Voices of learners in the Lesotho context. *The Anthropologist*, 14(1), 39-48.
- Nişanyan Online Sözlük. (2024). <https://www.nisanyansozluk.com/kelime/m%C3%BCzakere> adresinden 1 Eylül 2024'te alınmıştır.
- Odabaşı, P. (2000). *Satışta ve Pazarlamada Müşteri İlişkileri Yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Online Etymology Dictionary (2024). <https://www.etymonline.com/word/negotiation> adresinden 1 Eylül 2024'te alınmıştır.

- Orman, M. (2012). *Velilerin sosyo ekonomik durumu, sınıf veli toplantılarına katılımı ve öğrencilerin başarısı: Tahir Merzeci İlköğretim Okulu örneği* [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Oxford English Dictionary (2024). <https://www.oed.com/search/dictionary/?scope=Entries&q=negotiation> adresinden 1 Eylül 2024'te alınmıştır.
- Ozmen, F., Akuzum, C., Zincırlı, M., Selcuk, G. (2016). The Communication Barriers between Teachers and Parents in Primary Schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(66), 27-46.
- Öğülmüş, G. (2023). *Öğretmenlerin dijital teknolojiye yönelik tutumları ile müzakere becerilerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Öner, N. (1990). *İnsan Hürriyeti*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Özarallı, N. (2015). Müzakere Sürecine Bakış: Türk Yöneticileriyle Nitel Bir Çalışma. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 11(24), 135-154
- Özdemir, S., & Sezgin, F. (2011). Öğretmen adaylarının bireysel ve örgütsel değerler ile öğrencilerde görmek istedikleri değerlere ilişkin önem sırası algıları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 1-21.
- Özdoğan, M. (2021). İlkokullarda öğretmen-veli ilişkisinde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 68-76.
- Özgan, H. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin çatışma yönetimi stratejilerinin incelenmesi (Gaziantep örneği)*. [Yayınlanmamış doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi].
- Paik, Y., & Tung, R. L. (1999). Negotiating with East Asians: How to attain "win-win" outcomes. *MIR: Management International Review*, 103-122.
- Partin, D. (2017). *The effect of parental valuation of education on student achievement*. Unpublished doctorate dissertation, Carson-Newman University, U.S.A.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA:Sage.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage publications.
- Petek, T. & Bozyiğit, F. (2022). "Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul- Aile İşbirliğinin Öğretmen Motivasyonuna Etkisi", *International Academic Social Resources Journal*, (e-ISSN: 26367637), Vol:7, Issue:34; pp:160-171.
- Prassa, K., & Stalikas, A. (2020). Towards a Better Understanding of Negotiation: Basic Principles, Historical Perspective and the Role of Emotions. *Psychology*, 11, 105-136. <https://doi.org/10.4236/psych.2020.111008>

- ProsPlusCons. (2024, October 17). Pros and cons of negotiation in conflict resolution. <https://propluscons.com/pros-and-cons-of-negotiation-in-conflict-resolution/>
- Pruitt, D. G. (1998). Social Conflict. In D. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of Social Psychology* (4th ed., Vol. 2, pp. 470-503). New York: McGraw-Hill.
- Pruitt, D. G., & Carnevale, P. J. (1993). *Negotiation in Social Conflict*. Pacific Grove, CA: Brooks Cole.
- Putnam, L. L., & Roloff, M. E. (1992). *Communication and negotiation* (Vol. 20). Newbury Park, CA: Sage.
- Raiffa, H. (1982). *The art and science of negotiation*. Belknap Press of Harvard University Press.
- Rich, D. (1998, May). What parents want from teachers. *Educational Leadership*, 55(8), 36-38.
- Rodd, J. (1998). *Leadership in early childhood: The pathway to professionalism*. New York, NY: Teachers College Press.
- Rojot, J. (1991). *Negotiation: From theory to practice*. Macmillan Press Ltd.
- Rosenholtz, S. (1991) *Teachers' Workplace. The Social Organisation of Schools*. New York: Teachers College Press.
- Sağbaşı, N. Ö., & Özkan, C. Veli ile Yaşanan Çatışmanın Öğretmen Performansına Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(1), 414-433.
- Salacuse, J. W. (2006). *Leading leaders: How to manage smart, talented, rich, and powerful people*. AMACOM Div American Mgmt Assn.
- Sander P. (2023). *Negotiating 101: From Planning Your Strategy to Find Common Ground, an Essential Guide to The Art of Negotiating* Çeviren: Özarpacı Ö. *Müzakere 101: Strateji Oluşturmaktan İkna Tekniklerine Müzakere Hakkında Bilmeniz Gereken Her Şey*, Say Yayıncılık 4. Baskı, İstanbul; 2023.
- Sarıçay, S. (2019). *Okul yöneticilerinin müzakere becerileri ile öğretmenlerin muhalif davranışları arasındaki ilişki* (Yayın No. 547974) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Schoenfield, M. K., & Schoenfield, R. M. (1991). *The McGraw-Hill 36-hour negotiating course*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Sevinç, M., (2003). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa.
- Sığrı, Ü. (2018). *Müzakere*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Skinner, E., Pitzer, J., and Brule, H. (2014). "The role of emotion in engagement, coping, and the development of motivational resilience," in *International Handbook of Emotions in Education*, eds P. A. Alexander, R. Pekrun, and L. Linnenbrink-Garcia (London: Routledge), 331–347.
- Stange, W. (2012). "Erziehungs- und bildungspartnerschaften– grundlagen, strukturen, begründungen," in *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit*, eds W. Stange, A. Krüger, A. Henschel, and C. Schmitt (Wiesbaden: Springer), 12–39. doi: 10.1007/978-3531-94279-7_1
- Starnaman, S.M. and Miller, K.I. (1992) A test of a causal model of communication and burnout in the teaching profession. *Communication Education* 41, 40 53.
- Steele, P. T., & Beasor, T. (1999). *Business negotiation: A practical workbook*. Gover Publishing Ltd.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA:Sage.
- Sünbül, D. (2008). *Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerileri, öfke kontrolü ile özsaygı düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Şenaras, B. ve Çetin, Ş. (2018). Okul müdürleri ile öğretmenlerin algılarına göre ilk ve ortaokullarda veli baskısı: nitel bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(220), 157-176.
- Şevkin, B. (2008). 'Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk' eğitim programının ilköğretim 4.- 5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm stilleri ve saldırganlık eğilimleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi (Yayın No. 215765) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Turan, S., (2004). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A.
- Taylor, C. R. (2006). *Parents' and teachers' perceptions of parent involvement practices in the elementary school* [Doctoral dissertation, University of Kansas].
- Taymaz, H. (2001). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem A.
- Temel, F. Z. (2000). Okul öncesi eğitimcilerinin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18: 148-155.
- Tezcan, M. (1996). Bir Şiddet Ortamı Olarak Okul. *Cogito*, 105-108, 6-7.
- Thompson, L. L., Wang, J., & Gunia, B. C. (2010). Negotiation. *Annual Review of Psychology*, 61, 491-515. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100458>

- Thompson, L. L., Wang, J., & Gunia, B. C. (2012). Negotiation. *Group processes*, 55-84.
- Tinsley, C. H., Taylor, M. S., & Adair, W. L. (2012). Culture and international negotiation failure. *Saving Negotiations from Failure*, 185-200.
- Tonbak, Z., & Apaydin, Ç. (2019). The effect of school-family partnership on teacher-parent communication at secondary education. *MIER Journal of Educational Studies Trends and Practices*, 79-97.
- Töret, G. Özdemir, S., Selimoğlu, Ö. G., ve Özkubat, U (2014). Otizmlı çocuğa sahip olan ebeveynlerin görüşleri: Otizm tanılamaları ve otizmin nedenleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(1), 1-14.
- Tutar, H. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik: Bir model önerisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 117-140.
- Türe, H., Ersoy, A.F. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin hoşgörü algısı. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 5, 31-56.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2024). *Güncel Türkçe Sözlük*, <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 1 Eylül 2024'te alınmıştır.
- Uysal, C. T. (2012). *Resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin çatışma yönetimi stratejilerinin incelenmesi: İstanbul ili Anadolu yakası örneği* [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Uzun, M., & Köse, A. (2017). Okul öncesi eğitimde değerler eğitiminin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 305-338.
- Ünal, S., Ada, S. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Valente, S., Lourenço, A. A., & Németh, Z. (2020). School conflicts: Causes and management strategies in classroom relationships. *Interpersonal Relationships*. IntechOpen Limited.
- Varış, F. (1981). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Vural, B. (2005). *Öğrenci başarısı için okul-aile birliği*. İstanbul: Hayat
- Walton, R. E., & McKersie, R. B. (1965). *A Behavioral Theory of Labor Relations*. New York: McGraw-Hill.
- Wondwosen, M., 2006. *Negotiation: A Concept Note*,. mimeo, August 2006, FAO, Rome, Italy.
- Yıkımsı, N. (2006). *İl Milli Eğitim Yöneticilerinin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüş ve Önerileri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant Baysal Üniversitesi].
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, D., Kılıç, M, Y. ve Yavuz, M. (2018). “Öğretmenlerin iletişim becerilerini değerlendirme ölçeği” geliştirme çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 48-67.

- Yılmaz, S. (2014). *Okul yöneticilerinin çatışmayı yönetme stilleri ile müzakere becerileri arasındaki ilişki* (Yayın No. 375760) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Zengin, F. (2008). *Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ilköğretim 4.-5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm stilleri ve atılabilirlik becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi* (Yayın No. 215764) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Zhang, Y. (2018). *The associations between parental involvement and science achievement via children's perceived academic competence and academic effort*. [Unpublished doctoral dissertation, Syracuse University, NY] <https://surface.syr.edu/etd/894>
- Zohar, I. (2015). "The art of negotiation" leadership skills required for negotiation in time of crisis. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 209, 540-548.

EKLER

Ek-1 Etik Kurul İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 12.11.2024-1058487



T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 12.11.2024
TOPLANTI SAYISI : 23
KARAR SAYISI : 480

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesi **Doç. Dr. Gamze KASALAK**'ın danışmanlığını, **Mustafa KÜÇÜKAŞİT**'in araştırmacılığını üstlendiği, "*Öğretmen-Veli Müzakere Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*" konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucaya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM

Üye
Prof. Dr.
Ebru İÇİGEN

Üye
Prof. Dr.
Nurşen ADAK

Üye
Prof. Dr.
Taner KORKUT

Üye
Prof. Dr.
Gökhan AKYÜZ

Üye
Prof.
Ceren HEPYÜCEL

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5543&eD=BSC2N1KS3Z&eS=1058487>

Ek-2 Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma Uygulamaları İzin Belgesi



İlkokulu Müdürlüğüne



Başvuru No:

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu:

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: MUSTAFA KÜÇÜKAKŞİT

Araştırmacının Adı: Öğretmen-Veli Müzakere Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Araştırmacının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmacının Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: İlkokulu

Uygulama Yapılacak Birim: İlkokul

Uygulama Yapılacak İl: ANTALYA

Veri Toplama Aracının Başlığı: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 17.12.2024

Araştırmacının Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 17.12.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ANTALYA İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula> bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi -

Ek-3 Veri Toplama Aracı

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

“Öğretmen-veli müzakere sürecine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi” amacıyla bir çalışma yapıyorum. Bu bağlamda ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin velilerle müzakere sürecine ilişkin görüşlerini öğrenmek istiyorum. İzin verirsiniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum. İzniniz var mıdır öğretmenim? Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyet : Kadın () Erkek ()
2. Eğitim düzeyi : Ön Lisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()
3. Yaşınız :
4. Öğretmenlik Mesleğinde Hizmet Yılı:
5. Okulun bulunduğu ilçe:

GÖRÜŞME SORULARI:

1. Müzakereyi nasıl tanımlarsınız? Açıklar mısınız?
2. Öğretmen-veli müzakere sürecinde ele aldığınız konular nelerdir?
3. Öğretmen-veli müzakere sürecinin etkileri nelerdir?
4. Öğretmen-veli müzakere sürecinde karşılaştığınız zorluklar nelerdir?
5. Öğretmen-veli müzakere sürecinde dikkat ettiğiniz hususlar nelerdir?
6. Müzakereyi canlı ya da cansız bir varlığa benzetmek isteseniz neye benzetirdiniz?

Ek-4 Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme için Katılımcı İzin Formu

KATILIMCI İZİN FORMU

Bu formdaki imzam Doç. Dr. Gamze KASALAK danışmanlığında yürütülen ve Mustafa KÜÇÜKAKŞİT tarafından hazırlanan “Öğretmen-Veli Müzakere Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi” konulu yüksek lisans tez çalışmasına katılmayı kabul ettiğimi gösterir. Bu araştırmadaki katılımım yüz yüze bireysel görüşme içerecektir. Ayrıca bu araştırmaya katılmakla aşağıda belirtilenleri anladığımı da beyan ederim.

1. Ben araştırma için bir gönüllüyüm ve istediğim zaman bu araştırmadan çekilebilirim.
2. Araştırmada fiziksel ve psikolojik zarar içeren hiçbir risk yoktur.
3. Araştırmada vereceğim bilgiler gizli olacaktır ve bütün veriler araştırmacılar tarafından toplanıp analiz edilecek ve Akdeniz Üniversitesinde yedi yıl saklandıktan sonra imha edilecektir.
4. Araştırma bittikten sonra istediğim takdirde araştırmanın bir özetini alabileceğim.
5. Araştırmada vereceğim bilgilere dayalı sonuçların bilimsel ortamlarda tartışılmasına ve yayınlanmasına izin veriyorum.

Ben (adı ve soyadı) görüşme ve gözleme katılmayı kabul ederim.

Katılımcının İmzası

Tarih

.../.../2025

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Mustafa KÜÇÜKAKŞIT

Doğum Yeri ve Tarihi:

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar: Gümüşhane Lisesi / GÜMÜŞHANE

Turgut Reis Ortaokulu / Antalya

Hacı Ethem Şerife Kavukçu Anadolu Lisesi / Korkuteli / Antalya

Yeşilbayır İlkokulu / Döşemealtı /Antalya

İletişim

Tarih:

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

☐ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

☐ Tezim sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

☒ Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

... / ... /

Mustafa KÜÇÜKAKŞIT

İNTİHAL RAPORU

ÖĞRETMEN-VELİ MÜZAKERE SÜRECİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

ORJİNALLİK RAPORU

% 5	% 4	% 3	% 3
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	Submitted to Mahidol University Öğrenci Ödevi	%1
2	Submitted to Akdeniz University Öğrenci Ödevi	%1
3	acikerisim.akdeniz.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<%1
4	dspace.akdeniz.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<%1
5	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	<%1
6	Submitted to Akdeniz Karpaz Üniversitesi Öğrenci Ödevi	<%1
7	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	<%1
8	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	<%1
9	etkinlik.adu.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1
10	Submitted to Abant İzzet Baysal Üniversitesi Öğrenci Ödevi	<%1
11	Submitted to The Scientific & Technological Research Council of Turkey (TUBITAK) Öğrenci Ödevi	<%1
12	acikerisim.akdeniz.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1
13	asrjournal.org İnternet Kaynağı	<%1
14	www.ozguryayinlari.com İnternet Kaynağı	<%1