

T.C
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

BARIŞ EĞİTİMİ PROGRAMI'NIN ÖĞRENCİLERİN
ÇATIŞMA ÇÖZME BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNİN
İNCELENMESİ

Çiğdem TAPAN

İzmir

2006

T.C
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

BARIŞ EĞİTİMİ PROGRAMI'NIN ÖĞRENCİLERİN
ÇATIŞMA ÇÖZME BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNİN
İNCELENMESİ

Çiğdem TAPAN

Danışman
Doç. Dr. Abbas TÜRNÜKLÜ

İzmir
2006

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “**Barış Eğitimi Programı’nın Öğrencilerin Çatışma Çözme Becerileri Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi**” adlı çalışmanın, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

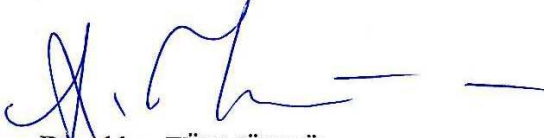
Çiğdem TAPAN


Tarih

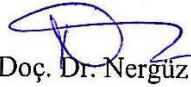
20/06/2006

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne

İşbu sayfada, j¼rimiz tarafından Anabilim Dalı
.....Programı Y¼KSEK LİSANS / ~~DOKTORA TEZİ~~
olarak kabul edilmiştir.

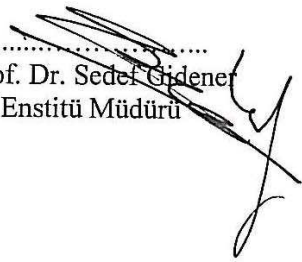

Başkan : Doç. Dr. Abbas T¼RN¼KL¼
Adı Soyadı (Danışman)


¼ye: Yard. Doç. Dr. Doğan DUMAN
Adı Soyadı


¼ye: Yard. Doç. Dr. Nerg¼z BULUT SERİN
Adı Soyadı

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen ¼đretim ¼yelerine ait olduklarını onaylım.


.....
Prof. Dr. Sedef Gidener
Enstit¼ M¼d¼r¼

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ

TEZ VERİ FORMU

Tez No:

Konu Kodu:

Üniversite Kodu:

Tezin Yazarının

Soyadı: TAPAN

Adı: Çiğdem

Tezin Türkçe Adı: Barış Eğitimi Programı'nın Öğrencilerin Çatışma Çözme Becerileri Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi

Tezin Yabancı Adı: Examination of The Peace Education Programme's Effects On The Conflict Resolution Skills Of Students

Tezin Yapıldığı

Üniversite: DOKUZ EYLÜL

Enstitü: EĞİTİM BİLİMLERİ

Yılı: 2006

Tezin Türü: Yüksek Lisans **Dili:** Türkçe **Sayfa Sayısı:** **Referans Sayısı:**

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Abbas TÜRNUKLÜ

Türkçe Anahtar Kelimeler

İngilizce Anahtar Kelimeler

1. Barış Eğitimi
2. İletişim Becerileri
3. Empati
4. Öfke Yönetimi
5. Problem Çözme
6. Arabuluculuk

1. Peace Education
2. Communication Skills
3. Empathy
4. Anger Management
5. Problem Solving
6. Mediation

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde bana yardımcı olan kişilere teşekkürü bir borç bilirim. Çalışmanın her aşamasında akademik yardımlarını benden esirgemeyen danışmanım Sn. Doç. Dr. Abbas TÜRNÜKLÜ'ye teşekkürlerimi sunmak isterim.

Bu çalışmada yararlanılan ölçeğin kullanılmasında yardımcı olan Ankara Üniversitesi Öğr. Gör. Dr. Fatma Gül AKBALIK'a teşekkür ederim. Ayrıca Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğretim üyelerine çalışmam boyunca bana göstermiş oldukları yardımseverliklerinden ötürü teşekkür ederim.

İstatistiksel çözümlenelerde de benden yardımlarını esirgemeyen danışmanıma ve Arş. Gör. Murat ELLEZ'e teşekkür ederim.

Çalışmanın uygulanmasında bana her türlü kolaylığı sağlayan ilköğretim okulunun idaresine ve gönüllü olarak ders dış zamanlarda programa zevkle katıldıklarını söyleyen öğrencilerime teşekkür ederim.

Çalışmamın İngilizce çevirilerinde bana yardımcı olan öğretmen dostum Selin Çobanoğlu'na teşekkür ederim.

Çalışmamın her aşamasında bana güç veren eşime, desteklerini hiç eksik etmeyen anneme ve babama çok teşekkür ederim.

Çiğdem TAPAN

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER	
TABLO LİSTESİ.....	vii
ÖZET.....	viii
ABSTRACT.....	xi

BÖLÜM I

GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Gerekçesi, Önemi ve Problemi.....	3
Sayıtlar.....	6
Sınırlılıklar.....	6
Tanımlar.....	6

BÖLÜM II

İLGİLİ KAYNAKLAR VE ARAŞTIRMALAR.....	9
Barış Eğitimi ve Çatışma Çözme Becerileri ile İlgili Kuramsal Çerçeve ve Araştırmalar.....	9
Barış ve Barış Eğitimi.....	9
Çatışma ve Çatışma Çözme.....	19
İletişim Becerileri.....	23
Öfke Yönetimi.....	27
Problem Çözme.....	28
Arabuluculuk.....	30
İlgili Araştırmalar.....	33
Yurt İçi Araştırmalar.....	33
Yurt Dışı Araştırmalar.....	37

BÖLÜM III

YÖNTEM.....	41
Araştırma Grubu.....	41
Veri Toplama Araçları.....	42
Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği.....	42
Görüşme.....	42
Veri Çözümleme Teknikleri.....	43

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM.....	45
Birinci Hipoteze İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	45
İkinci Hipoteze İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	46
Üçüncü Hipoteze İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	47
Dördüncü Hipoteze İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	51
Çatışma , Çatışma Çözme, İletişim Becerileri, Öfke yönetimi, Problem Çözme ve Arabuluculukla İlgili Görüşme Sonuçlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	55

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	70
----------------------------------	----

KAYNAKÇA.....	84
----------------------	-----------

EKLER

1. Barış Eğitimi Programı.....	90
Etkinlik 1: Barış Nedir? Barışı Engelleyen Nedenler.....	91
Etkinlik 2: Şiddet Nedir, Hangi Durumlarda Ortaya Çıkar, Nelerden Kaynaklanır?	93
Etkinlik 3: Çatışma Nedir?	95
Etkinlik 4: Ne Gibi Durumlarda Çatışma Yaşarız, Çatışma Hangi Seviyelerde Oluşabilir?.....	97
Etkinlik 5: Çatışma Çözüm Yolları	103
Etkinlik 6: Ben Dili, Etkili Sözel Tepki Verme, Etkin Dinleme	106
Etkinlik 7: Empati Kurma, Beden Dili (Sözsüz İletişim Becerileri).....	118

Etkinlik 8: Öfke Nedir? Öfkelenmemek Mümkün Müdür? Öfke Nasıl Kontrol Altına Alınabilir?.....	123
Etkinlik 9: Çatışmaları Çözmek İçin Hatırlanması Gerekenler	127
Etkinlik 10: Problem Çözme Tartışmaları	140
Etkinlik 11: Akran Arabuluculuğu.....	152
2. Çatışma , Çatışma Çözme, İletişim Becerileri, Öfke yönetimi, Problem Çözme ve Arabuluculukla İlgili Görüşme Soruları.....	167
3. Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği.....	168

TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Deney Grubunun Çatışma Çözme Becerilerinin Ön Test Ve Son Test Sonuçlarının T Testi Kullanılarak Karşılaştırılması.....	45
Tablo 2. Kontrol Grubunun Çatışma Çözme Becerilerinin Ön Test ve Son Test Sonuçlarının T Testi Kullanılarak Karşılaştırılması.....	47
Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Sonuçlarına Göre Elde Ettikleri Puanların T Testi Yapılarak Karşılaştırılması.....	49
Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimleri Arasında Fark Olup Olmadığının Anlaşılması İçin Çoklu Karşılaştırma Tablosu (Sheffe Testi).....	50
Tablo 5. Deney ve Kontrol Grupları Arasında Kız ve Erkek Öğrencilere Göre Çatışma Çözme Becerilerinin Kazanılması Arasında Fark Olup Olmadığına İlişkin Anova.....	54
Tablo 6. Çatışmalara İlişkin Öğrenci Çağrışımları.....	56
Tablo 7. Okulda Karşılaşılan Çatışma Türleri.....	57
Tablo 8. Öğrencilerin Çatışma Nedenleri.....	58
Tablo 9. Öğrencilerin Çatışma Çözme Yolları.....	60
Tablo 10. Öğrencilerin Öfke Kontrol Yolları.....	61
Tablo 11. İki Kişi Arasındaki Çatışmayı Çözme Yolları.....	62
Tablo 12. Öğretmenlerin Çatışmayı Çözme Yolları.....	63
Tablo 13. Rehber Öğretmenin (Sınıf Öğretmeninin) Çatışma Çözme Yolları.....	64
Tablo 14. Ebeveynlerin Çatışma Çözme Yolları.....	66
Tablo 15. Okullarda Yaşanan Çatışmaları Çözme Yolları.....	67

ÖZET

Bu çalışmada ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerine uygulanan Barış Eğitimi Programı'nın, öğrencilerin çatışma çözme becerilerine etkileri araştırılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, Barış Eğitimi Programı uygulanan ve uygulanmayan öğrencilerin oluşturduğu gruplar, program sonrası uygulanan ölçme araçlarına göre; elde ettikleri puanlar ve görüşme sonuçları açısından karşılaştırılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrenciler bir ilköğretim okulunun sekizinci sınıf öğrencilerinden seçilmiştir. Araştırmaya toplam 37 öğrenci katılmıştır. Bu öğrenciler iki gruba ayrılmıştır. Gruplardan birine “Barış Eğitimi Programı” uygulanmış diğerine ise uygulanmamıştır. Bu program, öğrencilerin etkili çatışma çözme becerileri kazanabilmeleri amacıyla hazırlanmıştır. Uygulanan eğitim programı sonunda öğrencilerin çatışma çözümüne ilişkin becerilerinin gelişmesi ve çatışmalara bakış açılarının olumlu yönde gelişmesi hedeflenmiştir. “Barış Eğitimi Programı” on bir etkinlikten oluşmaktadır. Bu etkinlikler genellikle öğrencilerin çatışma çözümüne ilişkin becerileri, yaparak-yaşayarak öğrenmelerine yöneliktir.

Barış Eğitimi Programı'nda öğrencilerin barış, şiddet ve çatışmaya ilişkin çağrışımlarının netleştirilmesine yönelik; ne gibi durumlarda çatışma yaşandığı, çatışmanın hangi seviye veya seviyelerde oluştuğu ve çatışma çözüm yollarıyla ilgili; öğrencilerin ‘Ben Dili’ni ve etkin dinleme becerilerini kullanmalarına, empati kurmaları ve beden dilini etkili şekilde kullanmalarına; öfke çağrışımlarının netlik kazanmasına ve öfke kontrolüne; problem çözme ve arabuluculuk becerileri kazanmalarına ilişkin etkinlikler bulunmaktadır. Programa katılan öğrenciler, Barış Eğitimi Programı'na okul dışı saatlerde katılmışlardır. Uygulama boyunca programa devamlılık göstermişlerdir. Program esnasında ve sonrasında öğrenciler, önceden olumsuz olarak değerlendirdikleri çatışmaları daha olumlu çözebileceklerini görmüşlerdir.

Araştırmaya toplam 37 öğrenci katılmıştır. Bunların 20 tanesi, 12 kız ve 8 erkek olmak üzere deney grubunu; 17 tanesi, 9 kız ve 8 erkek olmak üzere kontrol grubunu oluşturmuştur. Her iki gruba da çalışmanın başında Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği

verilmiştir. Daha sonra deney grubundaki öğrenciler araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Barış Eğitimi Programı”na devam etmişlerdir. Bu süreç sonunda gruplara ölçme aracı tekrar verilmiştir. Aynı zamanda her iki grupta görüşme yapılmıştır.

Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği, öğrencilerin anlamaya çalışma, dinleme, gereksinimlere odaklaşma, sosyal uyum ve öfke kontrolüne ilişkin becerilerini ölçmeye yönelik hazırlanmış olan dördümlü likert tipi bir ölçektir. Toplam elli beş sorudan oluşmaktadır. Genel olarak toplamda öğrencilerin çatışma çözme eğilimlerinin ölçülmesine yönelik hazırlanmıştır.

Programın Uygulanmasından sonra, Barış Eğitimi Programı uygulanan ve uygulanmayan öğrencilerle görüşme yapılmıştır. Görüşme soruları on bir tanedir. Bu sorular aracılığı ile öğrencilerin Barış Eğitimi Programı’nın kazandırmayı hedeflediği becerileri ne ölçüde kazanabildiklerinin, öğrencilerin ifadelerine başvurularak anlaşılması amaçlanmıştır. Görüşmelerde öğrencilerin çatışmaya ilişkin çağrışımları, okulda karşılaşılan çatışma türleri, öğrencilerin çatışma nedenleri, öğrencilerin çatışma çözme yolları, öğrencilerin öfke kontrol yolları, iki kişi arasındaki çatışmayı çözme yolları, öğrenci değerlendirmelerine göre öğretmenlerin çatışmaları çözme yolları, öğrenci değerlendirmelerine göre rehber öğretmenlerin ya da sınıf öğretmenlerinin çatışmaları çözme yolları, ebeveynlerin çatışma çözme yolları ve okullarda yaşanan çatışmaları çözme yollarının neler olduğuna ilişkin düşüncelerinin öğrenilmesi amaçlanmıştır. Barış Eğitimi Programı uygulanan öğrencilere, program uygulanmayan öğrencilerden farklı olarak programın onların hayatlarına olan etkileri de sorulmuştur.

Bu araştırmanın sonucunda deney ve kontrol grupları arasında Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği üzerinden yapılan karşılaştırmalarda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Görüşme sonuçlarında Barış Eğitimi Programı uygulanan ve uygulanmayan öğrencilerin görüşleri arasında bir farklılığa rastlanmıştır.

Barış Eğitimi Programı uygulanan öğrenciler, görüşme sorularını çatışma çözme becerilerine ilişkin akademik bir dille ve bilinçli olarak cevaplandırmışlar, içinde buldukları çatışmaları olumlu olarak da değerlendirmişler, çatışma çözümüne

ilişkin becerileri kazandıklarını örnekler vererek açıklamışlar, programın onların hayatlarının her alanında olumlu gelişmeler sağladığını ifade etmişlerdir. Barış Eğitimi programı uygulanmayan öğrenciler ise çatışmaları olumsuz olarak değerlendirmişler, zaman zaman şiddete başvurduklarını ifade etmişler, soruları yüzeysel ve çatışma çözümüne ilişkin akademik olmayan bir dille yanıtlamışlardır.

Barış Eğitimi Programı, öğrencilerin çatışma çözme becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Bu konuda yapılan benzeri araştırmalar ışığında, bu programın daha uzun bir süreçte, müfredatın içine yayılarak ve daha fazla öğrenciye uygulanması, araştırma sonuçlarının netliğini artıracaktır. Barış Eğitimi Programı ve benzeri programların öğrencilere uygulanması, çatışma çözümüne ilişkin becerilerin kazandırılması, daha sakin ve çatışmaları olumlu yönde değişebilmek için bir fırsat olarak gören bir toplum oluşması yolunda atılmış önemli adımlardan olacaktır. Okul - Öğrenci - Veli üçlüsü göz önünde bulundurularak, bu tip programlar, sadece öğrencilere değil öğrencilerin ailelerine ve öğretmenlere de uygulanmalı, 'Barış' insanların zihinlerinde ulaşılması mümkün bir hedef olarak yer etmelidir.

ABSTRACT

In this study the effects of Peace Education Program which was applied to 8th class secondary school students on their conflict resolution skills has been examined. In line with the aim of the researcher the group which took the Peace Education Program and the one which did not were compared in terms of their scores through evaluation tools and their interview results.

The students which joined the study were chosen from 8th class students of a secondary school. A total of 37 students joined the study. These students were divided into two groups. The Peace Education Program was applied to one of the groups and was not applied to the other one. This program was prepared for the student's acquisition of effective conflict resolution skills. After this program the conflict resolution skills of students and their perspective regarding conflicts were aimed to improve. The Peace Education Program consists of eleven activities. These activities are mostly for the conflict resolution skills of students and their "learning by doing".

In the Peace Education Program there are activities for the clarification of the associations in student's minds regarding peace, violence and conflict; activities about in what kind of situations and in what level conflict occurs and about conflict resolution methods; activities regarding the use of 'I language', the use of effective listening skills in students and their empathy building and effective use of body language; activities for the clarification of anger associations and for anger management; activities for the student's acquisition of problem solving and mediation skills. The students joined the Peace Education Program after school hours. They showed high attendance during the program. The students realized that they could solve conflicts more constructively during and after the program.

A total of 37 students joined the research. Among these 12 girls and 8 boys namely 20 students constitute the experiment group and 9 girls and 8 boys namely 17 students constitute the control group. The Conflict Resolution Skill Scale was applied to both groups at the beginning of the study. Then the students in the experiment group attended the Peace Education Program which had been developed

by the researcher. After this process the evaluation tool was applied to the students again. Additionally interviews were made with both groups.

Conflict Resolution Scale is a four likert type scale which is prepared for the measurement of the student's understanding, listening, social harmony and anger management skills and their skills about focusing on the needs. It consists of a total of 55 questions. It is prepared for the general and total measurement of the conflict resolution skills of students.

After the program interviews were made with both the experiment and the control group. There are eleven interview questions. Through these questions and by means of the statements of the students it is aimed to find out in what degree the skills which were aimed to be gained by the Peace Education Program have been acquired by the students. During the interviews it is aimed to find out the associations of students regarding the conflict, the conflict types at schools, the conflict reasons of students, the conflict resolution ways of students, the student's anger management methods, the resolution methods of conflict occurring between two people, the conflict resolution methods of teachers through student's perspectives, the conflict resolution methods of psychological advisors at schools and class teachers through the perspectives of students, the conflict resolution methods of parents and what the resolution methods of conflicts occurring at schools are. Apart from the experiment group the students in the control group were asked what the effects of the Peace Education Program are on their lives.

At the end of the experiment, there is statistically significant difference in the comparisons made through the all dimension of the whole scale and Conflict Resolution Scale scores of the experiment and the control. In the interviews a difference is found between the views of the students who attended the program and who did not.

The students who attended the Peace Education Program answered the interview questions consciously and in an academic language regarding the conflict resolution methods and they evaluated the conflicts they experienced more constructively and by giving examples they stated that they acquired conflict resolution skills and

asserted that the program provided improvements in every field of their lives. The students who did not attend the program evaluated their conflicts negatively and stated that they sometimes resorted to violence and answered the interview questions superficially and in a language which is not academic in terms of conflict resolution.

Peace Education Program has a positive effect on the conflict resolution skills of students. When the similar researches are taken into account it can be stated that the application of the program to more students in a longer period and by expanding it in the curriculum will increase the clarity of the research results. The application of the Peace Education Program and similar programs to students will be an important step for the acquisition of conflict resolution skills and for a peaceful society which considers the conflicts as an opportunity to improve. When the School – Student – Parent trinity taken into account, this kind of programs should not only be applied to students but also to the parents and teachers and “Peace” should be placed as an attainable goal in the minds of humankind.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, problem cümlesine, hipotezlere, sayıtlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmektedir.

Problem Durumu

Günümüzde şiddet, pek çok iç ve dış faktörün etkisiyle oldukça yaygınlaşmış ve okullara kadar girmiştir. Toplumsal şiddetin yansımaları, ilköğretim çağı çocuklarında bile etkisini hissettirmeye başlamıştır.

Pek çok olumsuz olay ve olgunun temelinde eğitimsizliğin yattığı gerçeğinden hareketle ve şiddet sorununun da eğitim yoluyla aşılabileceği düşüncesi ile Barış Eğitimi Programı hazırlanmıştır. Bu program vasıtasıyla öğrencilere şiddete alternatif olarak 'barış' gerçeği verilmiş, barışı içselleştirmenin ve bunun yaygınlaşmasının mümkün olabileceği gerçeği gösterilmeye çalışılmıştır.

Barış kültürü, eşitlik, adalet, demokrasi, insan hakları, hoşgörü ve dayanışma ilkelerine dayanan ve birlikte yaşamayı ve bölüşmeyi destekleyen bir kültürdür. Bu kültür şiddete karşıdır, anlaşmazlıkların kökenine inerek önlem almaya çalışır. Diyalog ve karşılıklı görüşmelerle sorunları çözmeye yönelir. Herkesin bütün haklardan yararlanmasını ve toplumun gelişme sürecine katılmasını güven altına almayı amaçlar. Bu amaçlara kültür ve eğitim yoluyla ulaşır (Sertel & Kurt, 2004:8).

Barış Eğitimi, öğrencilere çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesinde yol gösterici olacak ve öğrenciler bu olguların tümünü zaman içinde uygulayarak sonuca ulaşmış

olacaklardır. Toplumun varlığını sürdürmesinde önemli bir role sahip olan eğitim sisteminin en işlevsel parçası olan okullar, eğitim politikalarını ve genel ve özel eğitim amaçlarını gerçekleştirmekle yükümlüdür (Açıkalin, 1995). Bu yüzden okullarda kişiler arasında yaşanan çatışmaların yapıcı olarak çözümlenmesi, eğitim sisteminin olumlu yönde gelimesini sağlar (Bursalıoğlu, 1998).

Barış eğitiminin uygulanmasında elbette ki öğretmenlerin rolü büyük olacaktır. Öncelikle görev bilincini ve ahlakını benimsemiş öğretmenlerin bu konuya özenle eğilmeleri şarttır. “Öğretmenlerin ortaya çıkan yeni problemlerle ve süregelen eski problemlerle nasıl başedecekleri konusunda bilgilendirilmeleri ve sürekli olarak kendilerini geliştirmeleri, etkili bir disiplin politikasının ayrılmaz bir parçası olmalıdır” (Okutan, 2005 : 12).

Dünyanın değişmesini herkes ister, ancak değişimi kendinde başlatmakla çözüme ulaşılacağına bilincinde olanlar azdır. Değişim gerçekten isteniyorsa, önce insanın kendisini değiştirmesi gerekir. Öğretmenler daha etkili bir öğretim için, toplumsal ve kültürel alanda yaşanan değişimin öğrenciler üzerindeki etkilerini anlamak, çözümlenmek ve olumsuzlukları en aza indirmeye çalışmak zorundadır (Levin ve Nolan, 2000; Okutan, 2005).

Eğitim, bilgi aktarımıyla sınırlı olmamalıdır. Eğitim, en iyi yönlerimizi geliştirmenin yanı sıra saldırganlık içgüdülerimizi kontrol altına almayı da öğretmelidir. Çoğunlukla eğitim, değer kavramlarıyla birebir yüzleşmez. Öğrencilerin çatışmalar gibi hayatın kaçınılmaz gerçekleriyle başa çıkmalarına da yardımcı olmaz. Çatışmalarla etkili ve olumlu şekilde mücadele yöntemleri öğretilir. Bu tür beceriler, hayati anlamda çok önemli yetilerdir. Barış Eğitimi de bu yetileri öğretmeyi amaçlar (Sertel & Kurt, 2004 : 9).

Barış Eğitimi, özellikle fiziksel şiddetin okullara kadar yansıdığı günümüzde öğrencilere kesinlikle öğretilmesi gereken bir olgudur. Şiddetin ve kişiler arası çatışmaların fazlasıyla yaşandığı toplumumuzda özellikle okullarda küçük yaşlardan itibaren öğrencilerin Barış Eğitimi Programı'nı almaları, bu programın içerdiği becerileri öğrenerek başka insanlara da bu konuda yardımcı olabilmeleri açısından büyük önem taşır. “Okullarda yapıcı ve barışçıl bir ortamın sağlanabilmesi,

bireylerin gelişimine katkıda bulunabilecek çatışma çözme becerilerinin kazandırılması bir zorunluluktur” (Öner, 1999 : 190).

Uygulanan Barış Eğitimi Programı’nda öğrencilerin çatışma çözme, empati, öfke yönetim, iletişim, problem çözme ve arabuluculuk becerileri ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Bu becerilerin kazandırılması amacıyla bu araştırmada; Barış Eğitimi Programı’nın bir grup ilköğretim 8. sınıf öğrencisinin çatışma çözme becerileri üzerindeki etkileri araştırılmaktadır.

Araştırmanın Gerekçesi, Önemi ve Problemi

Bu araştırmada ilköğretim 8. sınıf öğrencilerine uygulanacak olan Barış Eğitimi Programı’nın öğrencilerin iletişim becerileri, empati becerileri, öfke yönetimi becerileri, problem çözme becerileri ve arabuluculuk becerilerine etki edip etmediği incelenmiştir. Burada amaç, işlevsel bir program hazırlamak ve bu programın etkilerini ölçmektir.

Çatışmanın olmadığı bir hayat düşünülemez. Çatışma hayatın her alanında vardır. Çatışma engellenemez. Önemli olan çatışmaların hangi yollarla çözüldüğüdür. Çatışma, nasıl kontrol edilebildiğine bağlı olarak, yapıcı ya da yıkıcı potansiyeli olabilen bir olgudur (Coleman ve Yoshida, 2004). Çatışmaların yapıcı yollarla çözülebilmesi için de kişilerin bir takım becerilere sahip olmaları gerekir. Bu beceriler Barış Eğitimi Programı’nın içinde, iletişim becerileri, empati becerileri, öfke yönetim becerileri, problem çözme becerileri ve arabuluculuk becerileri olarak ele alınmıştır ve bu becerilerin içselleştirilmesi amacıyla uygulama yapılmıştır. Kişinin bu becerilere sahip olması, çatışmaları yapıcı olarak çözmeye yardımcı olmaktadır. Kişiler arası problemler, çok büyümeden bu yolla çözülebilmektedir.

“İnsanlar okulda öğrendikleri matematik, fizik ve tarih gibi alan bilgilerini her yere götüremezler ama çatışma ve anlaşmazlık çözme becerileri kişi ile birlikte her yere gider ve her ilişkiye dahil olur” (Türnüklü, 2005 : 205). İlköğretim okullarında pek çok iç ve dış etken sonucu şiddet ve olumsuz çözülen çatışmalar artmıştır. Bu nedenlerden dolayı daha sakin ve düzenli, şiddetin en aza indirildiği bir toplumun oluşmasına katkıda bulunmak amacıyla Barış Eğitimi Programı uygulanacaktır.

Barış Eğitimi Programı'nın amaçlarından ilki, önleyici hizmetler açısından öğrencilere bir katkı sağlamaktır. Diğer amaç ise bu tür programların yaygınlaştırılarak okullarda ve toplumda etkili olmasını sağlamaktır.

Bu araştırma, şiddetin ve olumsuz çözülen çatışmaların giderek arttığı ülkemizde, 'Her şeyin başı eğitimidir.' düşüncesinden hareketle ve 'Ağaç yaşken eğilir.' mantığıyla öğrencilere çatışmalarla doğru bir şekilde baş edebilmeleri ve yaşadıkları çatışmaları kendileri için olumlu yönde değiştirebilmek amacıyla kullanabilecekleri bir fırsat haline getirebilmeleri için -araştırmacı tarafından geliştirilmiş- "Barış Eğitimi Programı" yoluyla bir takım becerilerin kazandırılması amaçlanılarak yapılmıştır. İletişim çatışmaları açısından bu konunun ele alınmasının öğrencilerin zihinlerinde farklı bir bakış açısı yaratacağı düşünülmektedir.

...çatışma okul yaşamında kaçınılmaz olarak olacaktır. Buna karşın kişiler arası hem fiziksel hem de psikolojik şiddet engellenebilir. Çoğu kez çatışmanın olması ya da olmaması bizim seçiminiz değildir. Çatışmaya dahil olduğumuzda nasıl tepki göstereceğimiz bizim seçiminizdir (Schumpf, Crawford ve Bodine, 1997; Türnüklü, 2005 : 204).

Bu araştırmanın, öğrencilerin mevcut çatışma çözme yöntemlerinin anlaşılması ve çatışma çözümü için gerekli becerileri "Barış Eğitimi Programı" vasıtasıyla ne ölçüde kazanabildiklerinin ölçülmesi yoluyla bundan sonra okullarda yapılacak olan benzer çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, barışın daha çok özümsemiği bir toplum olma yolunda özellikle de okullarda kullanılabilir.

Bu bilgilerin ışığı altında araştırmanın temel problemini şöyle ifade edebiliriz: 'Barış Eğitimi Programı' alan ve almayan öğrencilerin, çatışma çözüm becerileri arasında fark var mıdır?

Yukarıdaki probleme dayalı olarak araştırmada aşağıdaki hipotezler test edilecektir.

1. Barış Eğitimi Programına katılan öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nden elde ettikleri ön ve son ölçüm puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

2. Barış Eğitimi Programı'na katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nden elde ettikleri ön ve son ölçüm puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.
3. Deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında, Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nden elde ettikleri son ölçüm puanları bakımından anlamlı bir fark vardır.
4. Deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nden elde ettikleri son ölçüm puanlarına göre cinsiyetler arasında anlamlı bir fark vardır.

Yukarıda verilen hipotezlerin test edilmesine ek olarak, araştırmada aşağıdaki sorular da yanıtlanmaya çalışılacaktır.

1. Barış Eğitimi Programı alan ve almayan öğrencilerin çatışma kavramına ilişkin çağrışımları nelerdir?
2. Okulda karşılaşılan çatışma türlerine ilişkin, Barış Eğitimi Programı alan ve almayan öğrencilerin görüşleri nelerdir?
3. Öğrencilerin çatışma nedenlerine ilişkin, Barış Eğitimi Programı alan ve almayan öğrencilerin görüşleri nelerdir?
4. Öğrencilerin çatışma çözme yollarına ilişkin, Barış Eğitimi Programı alan ve almayan öğrencilerin görüşleri nelerdir?
5. Öğrencilerin öfke kontrol yollarına ilişkin, Barış Eğitimi Programı alan ve almayan öğrencilerin görüşleri nelerdir?
6. İki kişi arasındaki çatışmayı çözme yollarına ilişkin, Barış Eğitimi Programı alan ve almayan öğrencilerin görüşleri nelerdir?
7. Öğretmenlerin çatışmayı çözme yollarına ilişkin, Barış Eğitimi Programı alan ve almayan öğrencilerin görüşleri nelerdir?

8. Rehber öğretmen (sınıf öğretmeni) çatışma çözme yollarına ilişkin, Barış Eğitimi Programı alan ve almayan öğrencilerin görüşleri nelerdir?
9. Ebeveynlerin çatışma çözme yollarına ilişkin, Barış Eğitimi Programı alan ve almayan öğrencilerin görüşleri nelerdir?
10. Okullarda yaşanan çatışmaları çözme yollarına ilişkin, Barış Eğitimi Programı alan ve almayan öğrencilerin görüşleri nelerdir?
11. Barış Eğitimi Programı'nın etkilerine ilişkin, Barış Eğitimi Programı alan öğrencilerin görüşleri nelerdir?

Sayıtlar

Araştırmanın deney grubunu oluşturan öğrencilerin çevrelerinde iletişim kurdukları insanlarla pek çok konuda çatışma yaşamaları beklenen bir durumdur. Araştırmaya katılan öğrencilerin ölçek ve görüşme sorularını içtenlikle cevapladıkları varsayılmaktadır. Araştırmada çeşitli kaynaklardan ve kurumlardan elde edilen bilgilerin gerçeği yansıttığı varsayılmaktadır. Araştırmanın örnekleminin yansıttığı sonuçların genellenebileceği varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şu şekildedir.

1. Araştırma bulguları deneysel çalışmanın gerçekleştirildiği ilköğretim okulunun 8. sınıfında eğitim gören öğrencilerle sınırlıdır.
2. Araştırmada incelenen; "Çatışma çözme becerileri" Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği ve görüşme sonucu elde edilen verilerin kapsamı ile sınırlıdır.

Tanımlar

Bu araştırmanın temel kavramlarına ilişkin tanımlar aşağıda verilmiştir:

Çatışma: Çatışma, insan yaşamının vazgeçilmez bir parçasıdır (Deustch 1993, Kreidler 1984, Martin ve Holder 1994-1995; Koruklu, 1998 : s. 3).

Gordon (2005), çatışmayı insan ilişkilerinde birinin davranışı diğerine ters düştüğünde, isteklerinin karşılanması engellendiğinde ya da değerleri birbirine uymadığında bu kişiler arasında ortaya çıkan anlaşmazlık olarak tanımlamaktadır.

Empati: “Empati, bir insanın kendisini karşısındakinin yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamasıdır” (Dökmen, 2002 : 135). Özellikle çatışma yaşanan durumlarda karşımızdakinin yerine kendimizi koyarak karşımızdaki kişinin duygularını, istek ve gereksinimlerini anlamaya çalışmadır.

Ben Dili: Gordon (2005), Ben Dili’ni, bir kişinin karşılaştığı bir durum veya davranış karşısında, kişisel tepkisini duygu ve düşünceleriyle açıkladığı bir ifade tarzı olarak açıklar. Duygu ve düşüncelerimizi içtenlikle ifade etmemizdir. Başkalarıyla ilgili değerlendirme ve yorumlarımızı değil, kendi duygu ve yaşantılarımızı açıklar.

Etkin Dinleme: Gordon (2005), etkin dinlemenin öğrencilere düşüncelerinin saygıyla karşılandığı, anlaşıldığı ve kabul edildiği duygusunu verdiğini, bu yüzden sorun çözme olgusunun başlatılıp sürekliliğinin sağlandığını; fakat sorunun çözümlenmesinin sorumluluğunun öğrencide bırakıldığını ifade eder. Olayları anlamak için empati kurulan, tarafsız bir şekilde karşı tarafın dinlendiği, yüz ifadeleri ve sözsüz olarak karşı tarafın anlaşıldığının hissettirildiği, konuşanın yüzüne bakılarak, gereken yerlerde anlamak için soruların sorulduğu, karşı tarafın sözünün kesilmeden ve karşı tarafa tavsiyede bulunulmadan gerçekleştirilen dinleme etkinliğidir.

Beden Dili: Bedenin hareketleriyle değer ve önem kazanan, ses tonu ile desteklenen ve kelimelerle son şeklini alan bir iletişim sürecidir (Baltaş ve Baltaş, 1998). Sözsüz iletişimdir. Yüz ifadesiyle, vücudun duruş biçimiyle iletişim kurulmasıdır.

Öfke Yönetimi: Aristo’nun belirttiği gibi; kızgınlığı, doğru kişiye, doğru zamanda ve doğru yolla ifade etme şeklidir. Son derece doğal bir tepki olan öfke, kontrol edilebilir. Bunun için iletişim becerilerinin gelişmiş olması gerekir.

Problem Çözme: Problem çözme, belli işlem basamaklarını takip ederek mevcut problemlerin çözümlenmesi sürecidir. Bu işlem basamakları; her bir kişinin istemlerinin belirlenmesi, her bir kişinin duygularının belirlenmesi, istemlerin ve

duyguların nedenlerinin belirlenmesi, diğer kişinin istemlerinin, duygularının ve bunların nedenlerinin anlaşılması, karşılıklı kazançları içeren çözüm seçeneklerinin yaratılması, adaletli eşit ve akılcı anlaşmanın yaratılması şeklinde sıralanır (Johnson & Johnson, 1995; Türnüklü, 2005).

Arabuluculuk: “Arabuluculuk, herhangi bir taraftan yana olmayan, nötr, üçüncü bir kişinin desteğiyle, iki veya daha çok kişinin yapıcı çözüme ulaşmak için yaptıkları problem çözme tartışmalarıdır” (Karip, 1999, Johnson & Johnson 1995; Türnüklü, 2005 : 227).

BÖLÜM II

İLGİLİ KAYNAKLAR VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde Barış Eğitimi, çatışma ve çatışma çözme ile ilgili bilgiler, kuramsal çerçeve içinde ele alınmış, ilgili araştırmalar işlenmiştir.

Barış Eğitimi ve Çatışma Çözme Becerileri ile İlgili

Kuramsal Çerçeve ve Araştırmalar

Barış ve Barış Eğitimi

Yeniden Kurulacak Dünya / Hüzünler mutluluğa döndüğü vakit / Güneş bir başka doğacak ufuktan / Ne zaman ki çocuklar / Barış toplamaya başlarsa kırlardan / Ve de özgürlük uçurlarsa / Rengarenk göklerde / Küçücük yürekleri Kuşatırsa karanlığı / İşte o zaman / Yeniden kurulacak dünya (Akçay, 2006).

Türk Dil Kurumu ‘barış’ı, uyum, karşılıklı anlayış ve hoşgörü ile oluşturulan ortam, şeklinde tanımlamaktadır (TDK, 2006).

Dünyada ve Türkiye’de şiddetin her geçen gün tırmandığı günümüzde belki adı eskisinden çok daha az telaffuz edilen, neredeyse unutulmuş bir kavram olan barışa olan ihtiyaç her geçen gün kendisini daha da çok hissettirmektedir.

“Dünyanın şiddetle sarsıldığı, her üç saniyede bir çocuğun öldüğü, silahlı ya da silahsız çatışmalarda ya da açlıktan, yokluktan, yoksulluktan öldüğü dünyamızda, şimdi her zamankinden daha çok gereksinimimiz var barışa” (Oral, 2004 : 6).

Savaşlara ve silahlara dakikada yapılan harcama, kötü beslenen iki bin çocuğu bir yıl boyunca besleyebilir, bir yılda yapılan harcama, yeryüzünde açlığın kökünü kazıyabilir. Hangi silaha yatırılan paranın, kaç okul, kaç hastane kurmaya yaradığını artık bilmeyenimiz yok ve yine biliyoruz ki, bugün dünyadaki toplam silah satışlarının yüzde 75'i yoksul ülkelere yapılmaktadır (Oral, 2004 : 6).

Özgürlük, eşitlik ve adalet ile birarada bulunan barış, hemen hemen her toplumda çok istenir ve büyük bir öneme sahiptir. Bununla birlikte barış eğitimi, okullarda verilen pek çok konudan daha farklıdır. Eğitimin diğer alanlarına göre barış eğitimi, kolay ulaşılabilen bir şey değildir, çünkü gruplar ve bireyler barış eğitimi kavramını, arzu ettikleri toplumla, o topluma ulaşma ve bu amaç için okulların rolü ile ilgili kendi görüşleri üzerine kurarlar. Bu tasarının sonucu olarak şu anda görmekte olduğumuz çok yönlü, çok çeşitli ve çok biçimli barış eğitimi karşımıza çıkar (Bar-Tal, 2004). Ülkemizde okullarda verilen eğitim ne yazık ki eğitim boyutundan çok öğretim boyutuyla ilgilidir.

Barış eğitimcileri barışa ulaşmak için çeşitli stratejiler öğretirler. Bunlar, barışı koruma (barışı güçlendirme), barış yapma (iletişim yoluyla barışı sağlama) ve barışı inşa etme, gerçekleştirme (barışı şiddet olmadan gerçekleştirme) dir (Harris, 1995). Barış eğitimi görevini üstlenen öğretmenler, üstlendikleri görevin öneminin bilincinde olmalıdırlar.

Barış eğitimini, toplumların politik, sosyal ve ekonomik bir aynası olarak görmek mümkündür. Sonuç olarak barış eğitimi, öğrencileri ve öğretmenleri değişim için bir kampanyanın parçası olmaları için seferber eder. Onlar, toplumun barış nesnelğine karşı çıkan inançları, davranışları ve hareketlerine karşı alternatif bir görüş içeren bayrak taşıyıcılarıdır (Vriens, 1990; Bar-Tal, 2004). Barış eğitimi uygulayan öğretmenler ve bu eğitimi almış olan öğrenciler program süresince ve programdan sonra çatışma çözümüne yönelik yeni davranış biçimleri geliştirecek ve bu davranış biçimleriyle çevrelerine örnek teşkil edeceklerdir.

Barış eğitiminin temeli Margarita Papandreaun 'koruyucu tıp' olarak adlandırdığı niteliğidir. Barış eğitiminin amacı, kişilere küçük yanlış anlamaların kriz ya da savaşa dönüşmelerini engelleyecek becerileri kazandırmaktır. Bu amaca ulaşmak için bireyle başlamalıyız. Çünkü barış, bireyin içinde başlar. Bu nedenle öğrenciler kendileri hakkında bilgi ve anlayış kazanmalıdırlar. Bir rehber; öğrencileri, önyargıları, altta yatan öfkeleri, nefretleri hakkında farkındalık kazanmaya teşvik edebilir. Koruyucu tıbbın diğer bileşenleri, saldırgan yerine atılgan davranmayı ve empatiyi öğretmektir. Belli bir farkındalık düzeyine erişildikten sonra, barış eğitiminin amacı öğrencilere belirli iletişim becerileri kazandırmaktır. İletişim becerileri uygulandıktan sonra, öğrenci çatışma çözüm teknikleriyle tanışmaya hazırdır. Etik ikilemler ile medya ve filmlerin, şiddeti nasıl çatışmalara uygun bir çözüm yolu olarak görmemize sebep oldukları konularında da farkındalık kazanmak önemlidir. Eğer koruyucu tıp görevini yerine getiremezse o zaman ilaçlara başvurmalıdır. Bu ilaçlar çatışma çözüm teknikleri, çatışma analizi ve arabuluculuk yollarıdır (Sertel & Kurt, 2004 : 9).

Mustafa Kemal Atatürk'ün "Yurtta barış, dünyada barış." sözü de barışın önce içerde başladığının ve dışarıya doğru genişlediğinin göstergesi olması açısından önemlidir.

Barış eğitiminin pedagojik anlamı, eğitimciler için çok çaba sarfedecekleri görevler demektir. Barış eğitimi, geleneksel eğitimin prensiplerinin karşısındadır ve okulların genellikle gerçekleştirmekte zorlandığı standartlar koyar. Bu standartlar yeni değildir. Geçmişte oluşturulmuştur. Ancak barış eğitiminin hedeflerini gerçekleştirmede çok önemli yere sahiptirler. Bu standartlar, öğretmenleri barış eğitimi çerçevesinde yeni öğretim metodları ve programlar geliştirmeye zorlarlar (Bar-Tal, 2004). Barış eğitimi uygulayacak olan eğitimciler görev ahlakını ve sorumluluğunu benimsemiş olmalıdırlar. Eskiden beri süregelen anlayışların değişmesini sağlamak, okul disiplinini alışlagelmiş yöntemlerin dışında yöntemler uygulayarak sağlamak kolay olmayacaktır, ancak sonuçları düşünülecek olursa bu, uygulamanın zorluğuna değecek nitelikte bir amaçtır.

Her toplumun barış eğitimiyle ilgili olan kendi özel sorunları vardır. Bu nedenle barış eğitiminin içeriği, her toplumun ve yeniden biçim vermeye ihtiyacı olan programların tek yansıtıcısı olmalıdır (Bar-Tal, 2004).

Barış eğitiminin başarısı, geleneksel konulardan çok öğretmenlerin bakış açıları, motivasyonları ve yeteneklerine bağlıdır. Öncelikle bu, çoğunlukla öğrencilerin davranışsal eğilimleri, becerileri, davranışları ve kazandıkları değerler ile ilgilidir. Bu, barış eğitiminin hedefleri doğrultusunda eğitim veren öğretmenler anlamına gelir. Barış eğitimi yürütebilen öğretmenler, onun değerlerini sevmeli, karşılaştırılabilen davranışlara sahip olmalı ve benzer davranışsal eğilimler göstermelidirler. Bu ön koşul biraz problemlidir. Çünkü birçok öğretmen, işin öğretme kısmına girmez. Çünkü onların barış eğitimi hedefleri vardır; ama bazılarının barış eğitimi değerleriyle ters düşen fikirleri olabilir (Bar-Tal, 2004). Bu yüzden barış eğitiminin içeriği öncelikle öğretmenler tarafından iyice kavranmalı ve benimsenmelidir.

Barış eğitiminin hedeflerine ulaşabilmesi eğitimsel sistemlerin öncelikle bu bilgi ve becerileri eğitim programlarına kazandırmalarına bağlıdır. Barış eğitimi, bu bilgi ve beceriler olmadan hedeflerine ulaşamaz (Bar-Tal, 2004). Barış eğitimi dahilindeki bilgi ve beceriler müfredata yansıtıldığı oranda daha başarılı olacaktır ve eğitim-öğretim bütünlüğü sağlanacaktır.

Günümüzdeki tahliller barış eğitiminin neden zor ulaşılabilir olduğunu açıklamaktadır: Barış eğitimi, iki anlamlı, açıkça belirlenmiş, koşullara bağlı ve tartışılabilir bir yaklaşımdır. Barış eğitiminin iki anlamlılığında ilki; onun hedeflerinin sosyal, politik ve ekonomik anlamlarına ilişkindir. Hedefler, geleneksel konularla sosyal değişim için yapılacak işler arasındaki karşıtlıktır. Bunlar, toplum içinde yerleşmiş gelenekler, yapılar, ideolojiler ve normlarla ilgilidir ve sık sık alternatifler önerirler. Barış eğitimi toplumla ilgili olan, toplumsal bir programdır. Barış eğitiminin hedefleri toplumun daha iyi bir toplum oluşması yolundaki düşünceleriyle ilgilidir. Bununla birlikte, toplumların her ne kadar hepsinin umudu daha barışçıl bir toplum olma amacına ulaşma olsa da, fikirler toplumlar arasında farklılık gösterir. Her toplum kendi fikirlerine göre barışı inşa eder ve buna göre

hedefler koyar. Çoğunlukla, barışa ilişkin düşünceler tartışma, uyuşmazlık hatta çatışma başlatır. Bu yüzden barış eğitimi programları demokratik toplumlarda yerine getirilebilir (Bar-Tal, 2004).

Barış eğitiminin temel gayesi ve hedefi eleştirel, analitik ve örneksemeli düşünüş geliştirmektir. Örneksemeli düşünmeye bağlı olarak, evren insan varoluşu olmadan hiç bir şeydir ve insan varlığı da evren olmadan hiç bir şeydir. Bu küçük evren ve büyük evren arasındaki uyumdur. Başka bir deyişle insan varlığı küçük bir dünyadır ve dünya da uçsuz bucaksız bir insan varlığıdır (Blenesi, 1994).

Yasal seviyede idare edilen barış eğitimi -okul sisteminin bir parçası olarak- özgünce yürütülemez ve yapılaştırılmaz. Sevilmeyen geleneksel okul disiplini öğretimi yerine, barışı öğretmek daha az bilgi aktaran yönde olmalıdır. Barış eğitiminin temel amacı, davranış değişimi ve beceri kazanmaya odaklanır. Buna bağlı olarak, barış eğitimi, her şeyden önce salt öğrenme yerine çalışma ve yetiştirme temelli olmalıdır (Petroska-Beska, 1997). (Örnekler aşağıdaki tabloda verilmiştir):

Barış eğitiminin güçlü etkisi (Petroska-Beska, 1997).

İçerik	Beceriler	Davranışlar
<ul style="list-style-type: none">• Başkalarının farklı kültürel unsurları• Varolan klişeleşmiş örnekler ve önyargılar• Barışçıl çatışma çözme teknikleri	<ul style="list-style-type: none">• İletişim• Empati• Öfke kontrolü• İşbirliği• Eleştirel düşünme• İşbirlikli görüşme ve arabuluculuk	<ul style="list-style-type: none">○ Diğerleriyle etkileşime gönüllü olmak○ Benzerlikleri kabullenme ve farklılıklara saygı gösterme○ Önyargıların üstesinden gelme

“Uyum sağlama, her gün yaşama meydan okuma ve bireysel pozitif davranışları etkili bir şekilde paylaşma ve bu pozitif davranışları talep etme ve bunlara uyum sağlama için yetenekler” (WHO,1997) olarak tanımlanan, ‘yaşam becerileri’ genel olarak şunlardır: kendinin farkında olma-empati, iletişim-kişiler arası ilişkiler, karar verme- problem çözme, yaratıcı düşünme- eleştirel düşünme, duyguları tanıma- stresi tanıma (Petroska-Beska, 1997).

Barış eğitiminin ana alanları olarak hizmet veren kültürlerarası anlayış ve çatışma çözümü; etkili yaşam becerileri kazanımı, yaşamın tüm alanındaki yaşam becerileri ile beraber öğretim metodolojileri de göz önünde bulundurulursa, başarılı bir barış eğitimine eşlik eder (Petroska-Beska, 1997).

Diğer yandan, yaşam becerileri eğitiminin sonuçlarının nihayetinde barış eğitimine bağlantılı olduğu gerçeği, öğrencilerin kendilerinin farkında olma durumlarını ve özsaygılarını artırabilir. Özsaygı; kendinden farklı olan başkalarına duyulan saygı için bir ön gereksinimdir (Petroska-Beska, 1997). Barış eğitiminin kullandığı bilgi ve beceriler insanların günlük hayatlarında karşılaştıkları durumlarda rahatça kullanabilecekleri bilgi ve becerilerdir. Bu yüzden barış eğitimi becerileri ve yaşamsal beceriler aynı payda altında birleştirilebilir.

Barış eğitimi, kaliteli temel eğitimin gerekli bir bileşenidir. Barış eğitimi bilgi, beceri ve değerlerin gelişmesine katkıda bulunur. Bu bilgi, beceri ve değerler; çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin olumsuz davranışlarının değişmesini olanaklı kılar, kişinin kendi içinde, kişiler arası, gruplar arası, ulusal ve uluslararası boyutta çatışmaların barışçı yollarla çözülmesini, çeşitli durumlarda barış içeren çözümler yaratılabilmesinin sağlanmasında yardımcı olur (Fountain, 1999).

Eğitimin içeriği ve süreci; barışın, sosyal adaletin, insan haklarına saygının ve sorumlulukların gelişmesine yardımcı olur. Çocuklar şiddete başvurmadan çatışmalarını çözebilmek için görüşmeye, problem çözmeye, eleştirel düşünmeye ve iletişimi öğrenmeye ihtiyaç duyarlar (Fountain, 1999).

UNICEF'in barış eğitimi üzerine açıklamalarının da yansıttığı üzere davranışsal değişim boşlukta kendi başına bulunmaz. Davranışsal değişim aile içinde, akran gruplarında ve toplumda oluşur. Davranışsal gelişim bu gruplar ve normlarla birbirine bağlıdır (Fountain, 1999). Barış eğitiminin kazandırdığı bilgi ve beceriler bu eğitimin uygulandığı kişilerin ailelerine, arkadaş gruplarına ve süreç içinde topluma yayılacaktır.

Var olan değer ve normlar barışı ilerletecek davranışları engelleyebilir veya bu davranışlara katkıda bulunabilir. Davranış değişiminin kazançlarının gelişim süreci aşağıda evre evre sıralanmıştır (Fountain, 1999) :

1. Barış ve çatışmanın öneminin farkında olmak
2. Barışı ve çatışmayı önemsemek
3. Barış ve çatışmaya ilişkin bilgi ve yetenekleri kazanmaya ilgisi olmak
4. Yeni davranış ve değerleri kazanmaya güdülü olmak
5. Yeni davranışları denemek
6. Denediği davranışları değerlendirmek
7. Önerilen davranışları alışkanlık haline getirmek (Fountain, 1999).

Uygulamada barış eğitimi; okul ve diğer eğitimsel ortamlarda UNICEF'in barış eğitimi yaklaşımını yansıtmaktadır. Bu yaklaşım, çocukların toplum içinde çatışmadan korunacakları barış bölgeleri oluşturma; okul içinde ve diğer öğrenme çevrelerinde okulun tüm üyeleri (öğretmenler, yöneticiler, diğer çalışanlar, ebeveynler ve çocuklar) arasındaki ilişkilerinde doğru ve saygılı davranışlar sergileme; barışçıl bir model olmak için ortam geliştirme; eşitliğin prensiplerini gösterme, bunların yönetimini kontrol etme ve uygulama; toplumda zaten var olan barışsal yapı bilgisine dikkat çekme; çocuklar veya çocuklar ve yetişkinler arasındaki çatışmaları, şiddet içermeyen davranış şekilleriyle, haklara saygılı ve ciddiyet içeren bir şekilde kontrol altında tutma; barış anlayışını, insan hakları, sosyal adalet ve evrensel değerlerle tüm müfredatla mümkün olduğu kadar kaynaştırma, bütünleştirme; sosyal adalet ve barış değerleri hakkında açık tartışmalar, forumlar oluşmasını sağlama; işbirliği, problem çözme ve farklılıklara saygı göstermenin gelişmesine yardımcı olmaya yönelik olarak öğrenme ve öğretme metodlarını kullanma; çocukların eğitimsel çerçevede ve toplumda barışı gerçekleştirme alıştırmaları yapmalarına fırsat tanıma; barışın önemli noktaları, adalet ve haklarla ilgili ilişkilerde tüm eğitimcilerin profesyonel gelişimini sürekli yansıtabilecekleri fırsatlar sağlamayı içermektedir (Fountain, 1999).

Barış eğitiminin bu vizyonu UNICEF'in temel haklar, arkadaşça öğrenme ortamı ile tutarlılık gösterir. Bu konsept, tüm çocukların haklarına dair gerçekleri, cinsel hassasiyet, sorumluluk, öğrenme kalitelerinin teşvik edilmesini aynı zamanda da öğretmenlerin kapasitelerinin artmasını içerir (Fountain, 1999).

Barış, kazanılması gereken bir değerdir ve bu kazanılan değerler çocuğun zihinsel ve duygusal gelişimi arasındaki etkileşimi içerir. Düşünce gelişimi: bilgi, anlayış, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi etkileyici bileşenler olarak düzenlenmelidir. Öğrencilerin bilinçaltını oluşturan güdüler ve davranışlar öğrencilerin hareketlerinin idaresini ve kalitesini belirleyen değerlerdir (Hendrick, 1998).

Çatışmalar her zaman olacaktır. Bu, insan gelişiminde motor bir davranıştır. Bununla birlikte, kavramak gerekir ki gizil bir güç olan; yapıcı, şiddet içermeyen ve kontrol altında tutulan çatışmalar gereklidir. Barış eğitime yönelik olarak uygulanan projelerin çatısını oluşturan okul içindeki çatışmalar, öğrencilerin daha ciddi durumlar için hazırlanmalarına olanak sağlar. Örneğin, ailede, okulda veya iş dünyasında. Çatışmaların nedenini anlamak kişisel değişimin temelidir, ancak bu durum aynı zamanda toplumsal yapının değişmesi içindir (Hendrick, 1998).

Bu sistemin (Barış eğitiminin) amaçları, çatışma analizleri ve çatışma yönetimi için becerileri edinmiş, araştırma yöntemlerini öğrenmiş, karşıt kültürler arasındaki çatışmaları algılayabilen, farklı yöre ve kültürlerdeki farklı olasılıklarda gerçekleşen çatışmalardan kazanç sağlayabilen, çatışma çözümü teorisine katkıda bulunabilen ve uygulama yapabilen araştırmacılar yaratmaktır (Hendrick, 1998).

Barış eğitiminin 5 temel gerçeği olduğu varsayılır:

1. Şiddetin kaynağını açıklar,
2. Şiddete karşı alternatifler öğretir,
3. Şiddetin farklı biçimlerine uyum gösterir,
4. Kendiliğinden oluşan barış, süreç gerektirir,
5. Çatışma her yerde ve her zaman hazırdır (Harris, 2004).

Çatışma çözme eğitimi bireysel çatışma dinamiklerini anlamaya ve onları barışçıl ilişkileri yönetmede kullanılan iletişim becerilerinde güçlendirmeye yardım eder (Harris, 2004).

Buna bağlı olarak, okullarda barış eğitimi, uzmanlık gerektiren pedagojik becerilerin önemli bir basamağıdır. Çünkü bu, değerlerin, davranışların ve inançların içselleştirilmesini gerektirir. Bunun yanısıra deneyimsel öğrenme yollarının ve toplumda tartışmaya yol açan nedenlere kendini adamanın da içselleştirilmesi gerekir. Bu bağlamda, barış eğitimi gerçekleştirmek için öğretmenler bu becerilere ve bilgiye sahip olmalı ve bunu yürütmek için motive olmalıdır (Reardon, 1988; Bartal, 2004).

Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü UNESCO, İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi'ni tüm ülkelerde yaygınlaştırmak istemektedir. Bundan dolayı UNESCO, 17 Ekim-23 Kasım 1974 tarihleri arasında Paris'te Uluslararası Anlayış İçin Eğitim, İşbirliği ve Barış, İnsan Hakları ve Temel Özgürlükler İçin Eğitim konulu genel bir konferans yapmıştır. Genel konferansta Unesco'nun adalet, özgürlük, insan hakları ve barış amacına dönük eğitimi gerçekleştirme, etkinlikleri özendirme ve destekleme sorumluluğu yinelenmiştir. Ancak yine aynı toplantıda bu doğrultuda yürütülen çalışmaların çok yetersiz olduğu, uluslararası eğitim programlarının ve uygulanan yöntemlerin ihtiyacı karşılayamadığı vurgulanmıştır (Kepenekçi, 2000 : 26).

Okullarda şiddet küresel bir olgudur; dolayısıyla, Türkiye'deki okulları dünyanın başka yerlerindeki okullardan ayıran özel bir durum söz konusu değildir (McLoughney, 2006).

Türkiye’de ve dünyada şiddetin boyutlarının okullara kadar genişlemiş olması sonucu bu konunun üzerine eğilim artmıştır. Katı önemler alınması yerine konunun nedenlerine inilmesi gerekmektedir. Barış Eğitimi, öğrencilerin yaşadıkları çatışma çözmeye ilişkin sorunları, çatışmanın seviyesi yükselmeden öğrencilerin kendi kendilerine ya da arkadaşları yardımıyla çözmelerini sağlayacak bir eğitim programıdır. Barış eğitiminin okullarda öğrencilere, idareci ve öğretmenlere öğretilmesi, velilere bu konuya ilişkin bilgilendirme yapılması okullarda yaşanan şiddet içerikli olayların yatışmasını sağlayacağı gibi bunun yansımalarının toplumsal ölçekte yayılmasını sağlayacak önemli bir adım olacaktır.

Okullarda yaşanan şiddet olayları, artık silahlı saldırı boyutuna ulaşmış, öğrenciler de veliler de bu durumdan rahatsız olmaktadır (Akyol, 2006).

Bireysel silahlanmaya karşı mücadele eden Umut Vakfı’nın danışmanı psikiyatrist doktor Ayhan Akcan, bunun nedenini yetişme ortamındaki şiddete bağlamaktadır. Akcan (2006), "Maalesef ülkemizde okulları sadece derslik ve bilgi aktarılan yer olarak gördük, ama hiç bir zaman gençlerimizin, çocuklarımızın kendilerini yetiştireceği, hırslarına, enerjilerine öfkelerine hakim olabileceği, birey olarak özgüvenlerini artıracığı ortamlar hazırlamadık. Oysa çok basit bunlar." diyerek ders dışı etkinliklerin önemine dikkati çekmektedir (Akyol, 2006:1).

Michael Moore’un 2002 yapım belgesel dalındaki "Bowling For Colombine" (Benim Cici Silahım) adlı filmi de şiddetin dünya ölçeğinde boyutlarını göstermesi açısından önemlidir. Film, Amerika’da kendi okullarına silahlı baskın yaparak ondan fazla öğrenci ve bir öğretmeni öldürüp ve çok sayıda öğrenciyi yaraladıktan sonra intihar eden iki lise öğrencisinin yaşadığı Colombine kasabasının sosyal, kültürel, ekonomik yapısına dikkati çekmektedir. Kasaba yakınlarında kurulu ve füze üretimi yapan silah fabrikasının, bir yandan kasabaya iş olanakları sunarken öte yandan şiddeti nasıl sıradanlaştırdığını belgeleyen filmde, bireysel silahlanmanın boyutları ve toplumsal silahlanma ile bağlantısı yalın bir biçimde gözler önüne serilmektedir. Micheal Moore'un senaryosunu yazdığı ve yönettiği film, Uluslararası Belgeselciler Derneği'nden "Yüzyılın En İyi Belgeseli Ödülü"nü alan bir çalışmadır.

Tüm seviyedeki öğretmenler şiddet içeren insan davranışlarının sonuçlarını yaratıcı bir biçimde yansıtarak ve onlara nasıl barış yapıcılar olacaklarını öğretmek barış eğitimine katkıda bulunabilir. Barışı korumak; bilgi, davranış değişikliği, yeni davranış yolları, çatışma kontrolü için yetenekler ve politik değişme gerektirir (Harris, 2003).

Çatışma ve Çatışma Çözme

İnsan yaşamında çatışmalar kaçınılmazdır. Çatışmalar her yerde olabildiği gibi okullarda da gözlenir. Öğretmenler çoğu zaman öğrencilerin sorunlarını dinlemek ve çözmek zorunda kalırlar. Çatışmalar çözülmeyen öğrencilerin dikkatlerini çalışmaya vermeleri olanaksızdır (Açıkgöz, 2003).

Çatışmanın literatürdeki ele alınışına bakıldığında, eski çalışmaların çatışmayı genel olarak olumsuz olarak ele aldığı görülmektedir (Deutsch, 1994).

Çatışmanın İngilizce karşılığı olan conflict kelimesi latince conflictus kelimesinden gelir ve anlamı; birbirine vurmak, karşı gelmektir. Özünde olumsuz bir anlam içermekle birlikte kelimeyi tanımlarken bazı psikologlar 'kırıklık'tan bahseder, bazıları ise çatışma içindeki kişinin duygularına (kızgınlık, güvensizlik, reddetme, öfke gibi) önem verirler (Johnson & Johnson, 1979, 1991; Pekkaya, 1994).

Çatışmalar günlük hayatın normal bir parçasıdır. Ancak pek çok kişi tarafından çatışma, ayrılıklara, strese, sosyal kargaşaya ve şiddete sebep olduğu için olumsuz olarak görülmekte hatta bir ilişkinin iyi olduğunun en önemli işaretinin çatışma içermemesi olduğu düşünülmektedir (Johnson & Johnson, 1981; Kavalcı, 2001).

World Book Dictionary'e göre çatışma, bir çarpışma, mücadele, savaş, anlaşmazlık, tartışma veya kavgadır. Çatışma anlaşmazlıktan küçük ya da savaştan büyük olabilir (Johnson & Johnson, 1995). Deutsch (1973); çatışmayı, kim tarafından açıklanırsa açıklansın her zaman için birbirine zıt hareketlerin meydana gelmesi şeklinde açıklar, şeklinde ifade etmiştir. Birbirine zıt olan iki harekettir. Bunlardan biri engeller, set koyar veya ikinci hareketin oluşumuna ya da etkililiğine karıştır. Birbirine zıt hareketler, kişinin kendi içindeki, iki ya da daha çok insan arasındaki

veya iki veya daha çok grup arasındaki ilişkilerden kaynaklanabilir (Johnson & Johnson, 1995).

Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre çatışma; çatışmak işi, silahlı büyük kavga, arbede olarak tanımlanmaktadır. Çatışmak ise “Söz, iddia veya davranışı birbirini tutmamak, birbirini çelmek, mütenakız olmak; karşılıklı vuruşmak; kavga etmek” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2006).

Çatışma kavramı incelendiğinde yazarlar arasında tanım konusunda bir uyumsuzluk olduğu görülmüştür (Fink, 1968). Doob (1952) & Stagner (1967) çatışmayı rekabet ile eş anlamlı olarak almışlardır. Diğerleri çatışmayı ve rekabeti mücadelenin farklı bir şekli olarak (Mack & Synder, 1957) ve bazıları da rekabeti çatışmanın farklı bir şekli olarak ele almışlardır (Dahrendorf, 1959). Çatışmanın tanımının netleştirilmeye çalışılması çabası ortaya farklı çatışma çeşitlerini çıkarmıştır. Yapıcı ve yıkıcı çatışma Simmel (1955) tarafından ileri sürülmüştür (Akt: Kavalcı, 2001).

Psikolojide çatışma kavramı genellikle bireyin ihtiyaçlarını karşılamada karşılaştığı bir engelleme durumu olarak ifade edilmektedir (Öztürk, 1989; Kavalcı, 2001). Ruh bilimciler değişik çatışma türleri tanımlamışlardır. Bunlar yavaşma-yavaşma, uzaklaşma-uzaklaşma, yavaşma-uzaklaşma çatışmalarıdır (Öztürk, 1989; Kavalcı, 2001).

Tek tek bireylerin doğalarından kaynaklanan kültür, kişilik, değer, inanç, tutum, gereksinim, seçim, amaç, çıkar ve güç farklılıkları bir araya gelince doğal olarak ‘çatışma’, başta öğrenciler olmak üzere öğretmenlerin, yönetimin, rehberlik uzmanlarının ve velilerin karşısına önemli bir sorun olarak çıkmaktadır (Türnüklü, 2005).

...okulu daha düzenli ve barışçıl bir yer durumuna getirmek için, öğrenci çatışmalarının ve anlaşmazlıklarının sözel ve fiziksel şiddetten arınmış bir biçimde ve yapıcı olarak çözülmesi gerekmektedir. Çatışma kaçınılmaz olabilir. Fakat çatışmanın şiddete dönüşmeden, yapıcı bir biçimde çözümlenebilmesi ve okulun tüm öğrenciler için hem duygusal hem de fiziksel olarak güvenli bir ortam haline dönüştürülmesi, çatışma çözümü becerilerinin kazandırılmasına bağlıdır. Çatışmaları yapıcı bir biçimde çözümü becerilerinin kazandırılmasıyla aslında uygar bir yaşam için gerekli olan sosyal beceriler de kazandırılmış olacaktır (Johnson & Johnson, 1996; Türnüklü, 2005)

Çatışma, insan yaşamının vazgeçilmez bir parçasıdır (Deustch 1993, Kreidler 1984, Martin & Holder 1994-1995; Koruklu, 1998). Çatışmasız bir hayat düşünülemez. Çatışma, kişinin kendini olumlu yönde değiştirebilmesi için bir fırsattır.

Çatışmalar, kişiler arasındaki ilişkilerin güçlenmesine ve zenginleşmesine olanak sağlar. Başkaları ile ilişki kurma yönündeki motivasyonumuzu artırır. Çatışmalar sağlıklı bir sosyal gelişim için şarttır. Çatışmalar hayatı ilginç ve eğlenceli kılar, monotonluktan kurtarır, merak duygusu uyandırır. Çatışmalar kendimizi tanımamıza ve değişime ne kadar çok ihtiyacımız olduğunu anlamamıza yardım eder. Çatışmalarla yapıcı bir yolla başa çıkma becerileri, kişinin meslek başarısını ve yaşam kalitesini artırır (Johnson & Johnson, 1991, Pekkaya, 1994).

Buna rağmen çatışma, insanlar tarafından kişisel gelişim aracı olarak değil, şiddet gibi olumsuz çağrışımlar yaratan, olumsuz bir durum olarak algılanmaktadır (Gray, 1986; İllez, 2006).

Yavuzer (2003) çatışmayı, insan ilişkilerinde bireylerin karşılıklı olarak birbirlerinin ihtiyaçlarına müdahale etmesi durumunda ya da değerleri uyuşmadığı zaman ortaya çıkan uyuşmazlık, zıtlık, kavga ve sürtüşme olarak ifade etmektedir.

Gabbard (1998 : 63) hepimizin gencinden yaşlısına kadar toplumda utandırma, eleştirme ve hatta arama konusunda çok becerikli olduğumuzu ve bu becerilerin bize ailemiz, öğretmenlerimiz ve akranlarımız tarafından öğretilildiğini söyler. Oysa başarı ve motivasyonu artırmaya, doğru bakış açıları ve daha iyi kişisel ilişkiler geliştirmeye, araştırmaya yönelik davranışlar işbirliği ortamının oluşmasına yardımcı olurlar. Çatışmaların yapıcı yolla çözülebilmesi için böyle bir ortam gereklidir (Pekkaya, 1994).

Çatışma çözme sürecinin okullardaki örgütsel süreç ve yapının bir parçası olarak ele alınması önemlidir (Balcı, 2000; Türnüklü, 2005). Bu bağlamda okulda öğrencilerin sorunlu davranış ve çatışmalarıyla başa çıkmak için geliştirilecek tüm okulu kapsayan bir yaklaşım, aynı zamanda örgütsel gelişmenin bir parçası olarak insanlarda değer ve beceri anlamında da niteliksel bir gelişme ve dönüşüm de sağlayabilecektir (Türnüklü, 2005).

“Çatışmaların becerikli bir biçimde nasıl çözüleceğinin öğrenci tarafından bilinmesi onun kariyerindeki başarısı ile arkadaşları ve meslektaşları ile daha nitelikli ilişkilere girmesine ve mutlu olmasına katkıda bulunur” (Johnson & Johnson, 1995; Türnüklü, 2005).

Her çatışma, çözüm yolunu da içinde barındırır. Sorunlar, çözümleriyle birlikte ortaya çıkarlar. Önemli olan, kişinin hangi çatışma karşısında nasıl bir çözüm yolu izleyeceğinin bilincinde olmasıdır. Bu da o kişinin çatışma çözmeye ilişkin becerilerini ne ölçüde etkili kullandığına bağlıdır.

Okullardaki çatışmaların çözümü hiç de kolay değildir. Her şeyden önemlisi öğretmenin çok zamanını alır. Ayrıca çoğu zaman da yapıcı çözümler üretilemez. Çatışma durumlarında en çok rastlanan tepkiler arasında kaçma, çatışma yokmuş gibi davranma, saldırma, kavga etme ve küsme bulunmaktadır. Taraflar arasında kızgınlık, kırgınlık, haksızlığa uğradığına inanma, düş kırıklığı, düşmanlık vb. duyguların yerleşmesine yol açar. Bu sonucun ortaya çıkmasındaki neden, çatışmaların kendisi değil, onların çözümü için izlenen yolların yapıcı olmamasıdır (Açıkgöz, 2003).

Çatışmalar hayatın normal bir parçasıdır. Ancak pek çok kişi tarafından çatışma, ayrılıklara, strese, sosyal kargaşaya ve şiddete sebep olduğu için olumsuz olarak görülmekte, hatta bir ilişkinin iyi olduğunun en önemli işaretinin çatışma içermemesi olduğu düşünülmektedir (Johnson, 1981; Kavalcı, 2001).

Barış hiçbir zaman çatışmasız değildir, olamaz ve olmayacaktır. Fakat barış, çatışmaların kontrolü ve çözümünde yıkıcı ve öldürücü şiddet dışında yollar arayışına dayanır. Çatışma kaçınılmazdır. Esasen engellenmemelidir. Çatışmayla nasıl başa çıkılacağına öğrenilmesi gerekir. Barış Eğitimi, çatışmalarla başa çıkma yöntemlerini öğretir. Diğer bir deyişle Barış Eğitimi hayatla başa çıkma yöntemlerini öğretir (Sertel & Kurt, 2004 : 9).

Kimse çatışmaların nasıl çözüleceğini bilerek doğmaz. Çatışma çözme, yaşarken öğrenilir. İnsanların çatışma çözme becerileri edinmeleri, en başta kendi yaşamlarına doyum getirecektir (Gürkaynak ve diğ., 1998).

İletişim Becerileri

Bu bölümde, iletişim becerileri olarak empati, ben dili, etkin dinleme ve iletişim engelleri üzerinde durulacaktır.

Empati

Empati, bir insanın kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısı ile bakması, o kişinin duygu ve düşüncelerini algılaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecidir (Dökmen, 1995). Empati tanımı üç ögeden oluşmaktadır. Bunlar:

- a. Empati kuracak kişi kendini karşısındakinin yerine koymalı, olaylara onun gözüyle bakmalıdır.
- b. Karşıdaki kişinin duygu ve düşüncelerinin doğru olarak anlaşılması gerekir.
- c. Empati kuran kişinin zihninde oluşan empatik anlayışın karşıdaki kişiye iletilmesi gerekir (Dökmen, 1995).

İçinizdeki çocuğa seslenin, onu oradaki uykusundan uyandırın. Kendi çocukluk yıllarınıza dönün. Neler hissettiğinizi neler yaşadığınızı düşünün. Çocuğu anlamak daha kolaylaşacaktır. Çocuğunuz kendisini sizin yerinize koyamaz.

Çünkü o sizin yaşadıklarınızı henüz yaşamadı (Dodson, 1997; Tamkavas, 2006:3).

Hoffman'a (1978) göre empatinin bilişsel, duygusal ve güdüsel (motivasyonel) olmak üzere üç bileşeni vardır. Bazı araştırmacılar empatinin bilişsel yönünü, bazıları ise duygusal yönünü vurgulamaktadır. Fakat çoğunluğun üzerinde uzlaştığı görüş, empatinin bilişsel ve duygusal bileşenlerden oluştuğu yolundadır (Ünlü, 2005).

Empati kurulması, kişiler arası ilişkilerde çatışmaların ilerlemeden çözülebilmesi için önemli bir beceridir. İnsanlar olay ve olgulara, problemlere sadece kendi bakış açılarıyla değil de farklı bakış açılarıyla bakmayı ne ölçüde başarır ise yaşanan çatışmalar da o ölçüde rahat aşılır.

Ben Dili

Gordon (2005), ben dilini, bir kişinin karşılaştığı bir durum veya davranış karşısında, kişisel tepkisini duygu ve düşünceleriyle açıkladığı bir ifade tarzıdır, şeklinde açıklar. Duygu ve düşüncelerimizi içtenlikle ifade etmemizdir. Başkalarıyla ilgili değerlendirme ve yorumlarımızı değil, kendi duygu ve yaşantılarımızı açıklarlar. Ben mesajını duyan kişi, karşısındakine ne hissettirdiğini öğrenir ve eğer bu olumsuz bir duyguysa, kendi isteğiyle davranışını değiştirir ya da değiştirmez. Yani davranışının sorumluluğu tümüyle kendine aittir. Suçlama olmadığı için ben mesajı ile gönderilen iletiler, genellikle gönüllü bir farklı davranma çabasına zemin hazırlayabilir. Ben dilinin en önemli yararı ise, karşımızdaki kişiye 'Ben böyle hissediyorum ama bu davranışın herkese böyle hissettirmeyebilir' anlamını içeren bir ileti gönderildiğinden, onun suçlanmadan kendini gözden geçirmesine olanak tanınmasıdır (Gordon, 2005).

Ben mesajları; konuşan kişinin, yaşadıklarını, duygu ve düşüncelerini olabildiğince açık ve net bir biçimde paylaşma açması demektir. Böylelikle karşınızdaki sizin yaşantılarınızı daha kolay yapılandırabilir, düşündüklerinizi, hissettiklerinizi ve istediklerinizi daha doğru ve iyi anlar. Özellikle sorunlu durumlarda bu yaklaşım

daha da önem kazanır. Ben mesajı, anlaşmazlıkları çözmek ve anlaşılmamanın sıkıntısını gidermek açısından en etkili yöntemlerden biridir (Baltaş, 2005).

Ben dilinin eğitimde kullanılması öğrenci-öğretmen ilişkilerinde ve bu ilişkiyi model olarak kendi hayatına uyarlayan öğrencilerin ilişkilerinde çok olumlu etkilere sahiptir. Öğretmenin sınıfta problem yaratan öğrencinin kişiliğine değil de o an gerçekleştirdiği olumsuz davranışına ben dili kullanarak yaklaşması, öğrencinin olumsuz davranışını sonlandırmasını kolaylaştırır. Bu, aynı zamanda öğrencinin öğretmenine karşı olumsuz duygu ve tutum geliştirmesini de engeller. Eğitim sevgiye dayalı olduğu zaman, öğretmen öğrenci arasında saygı gelişir. Sevginin gerçek anlamda gerçekleşmediği bir eğitim modeli, korkuya dayalı olmuş yapay saygılarla dolu bir eğitim olacaktır.

Etkin Dinleme

Çağdaş anne-baba eğitime getirilen yeni bir yaklaşım biçimi de çocuğunu dinleyebilmektir. Bu davranış, kazanılır ve öğrenilir. Çocuğu gerçek dinleme; sessizlik, anlayış, empati (kendini çocuğun yerine koyarak olaya bakabilme yeteneği) ve yorumsuz dinleyebilme yeteneği gerektirir. Çocuğu dinlemek onun isteklerini mutlaka yerine getirmek demek değildir. Dinlemek, çocuğa sorununu anlattırıp rahatlatmak, anlayabilmek demektir. Etkin dinlemenin en uygun zamanı, çocuğun ihtiyaç ve isteklerinin yerine gelmediği yani çocuğun problemi olduğu zamandır. Genellikle anne-baba çocukların problemlerini üstlenmeye yatkındırlar, oysa yapılması gereken şey probleme çocuğun sahip çıkmasına izin vermek, ona kendi problemini çözebileceğine dair güven vermektir. Bu açılardan etkin dinleme, çocuğun probleminin çözümünde ilk adımı oluşturur. Artık, çocuklar daha önce anne-babalarına açamadıkları problemlerden söz etmeye başlarlar. Atılan ilk adımdan sonrasında genellikle kendileri getirir ve kendi çözümlerini bularak problemlerin üstesinden gelirler (Paksoy, 2003:1).

Dinlemek bir sanattır ve pek az kuralı vardır. Yeter ki dikkatinizin tümünü karşınızdaki kişiye verin. Eğer tahmininiz doğru çıkarsa iletişim kurmaya çalıştığınız kişi zaten sizi onaylayacaktır (Baltaş, 2005).

İnsanlar gerildikleri zaman konuşmak ister ve dinleme yeteneklerini genellikle kaybederler. Kendini anlatmaya çalışan birine açıklama yapmaya kalkışmak onun daha da hararetlendirir. Oysa insanlar söylemek istediklerinin anlaşıldığını hissettikleri zaman rahatlar ve dinlemeye daha hazır hale gelir. Etkin dinleme ya da karşı tarafın duygu ve düşüncelerini kabul etmek; onlara hak vermek, onaylamak ya da ikna olmak demek değildir (Baltaş, 2005).

Etkin dinleme kontrollü bir dinleme şeklidir. Anlatan kişinin kendini rahat hissettiği ve bu sayede anlatmaya istekli olduğu bir iletişim şeklidir. Buna göre etkin dinlemede bulunulurken bazı noktalara dikkat edilmelidir. Bu esaslar şu şekilde sıralanabilir: Sözsüz olarak anladığınızı gösterin. Olayları ve duyguları anlamak için kendinizi diğer kişinin yerine koyun. Kendi problemlerinizi ve sorunlarınızdan bahsetmeyin. Konuşanın yüzüne bakın. Anlamak için sorular sorun. En önemli bölümleri ve duyguları tekrar edin. Göz teması kurun. Tarafsız olun. Taraf tutmayın. Sözü kesmeyin, tavsiye ve öneride bulunmayın. Sözsüz olarak anladığınızı gösterin (Pekkaya, 1994).

İletişimde etkin dinleme karşıdaki kişinin kendini rahat hissetmesini ve sorununu paylaşarak rahatlamasını sağlar. Çoğu zaman insanlar sadece kendilerinin dinlenmesini isterler. Dinlenirken karşı tarafın tavırları konuşmacının konuşmasının gidişatını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyecektir. Etkin dinleme uygulanması kişiler arası ilişkilerin daha olumlu yönde ilerleyebilmesi için önemli adımlardan biridir.

İletişim Engelleri

İletişim engelleri, kaşımızdaki kişiyle olan iletişimimizi yarıda kesebilecek engellerdir. İletişim engellerini Gordon (2005) şu şekilde sıralar: Emretme, yönetme; uyarma, tehdit etme; ahlak dersi verme; öğüt verme, çözüm ve öneri getirme; öğretme, nutuk çekme, mantıklı düşünceler önerme; yargılama, suçlama, övme, görüşüne katılma; ad takma, alay etme; yorumlama, analiz etme, tanı koyma; güven verme, teselli etme; soru sorma, sınama, sorguya çekme; sözünden dönme, oyalama, alay etme, şakacı davranma, konuyu saptırma.

İnsanlar, iletişim engellerine ne kadar az takılırsa kişiler arası iletişim de o kadar güçlü olacaktır.

Öfke Yönetimi

Thomas Gordon, öfke olgusunu bir buzdağına benzetir. Buzdağının suyun üzerinde kalan kısmı öfkedir, oysa suyun altında kalan kısmı çok daha geniştir, yani öfkenin ortaya çıkmasına yol açan pek çok duygu burada gizlidir. Suyun altında kalan bu duygulara temel duygular adı verilir. Temel duygular birikip, sertleşip, katılaştınca, buzdağının tepesindeki öfkeyi oluşturur. Sözü geçen temel duygular ise kıskançlık, üzüntü, merak, yalnızlık, itilmişlik, kaygı, hayâl kırıklığı, haksızlık, anlaşılammak ve sıkıntı gibi duygulardır. İnsanların çoğu, öfkeyi buzdağının tepesinde yaşar ve bir türlü çözümlenmemiş bu duygulara sıkı sıkı tutunur. Oysa, öfkenin kaynaklarını ortadan kaldırmayı başarmak için buzdağının altındaki temel duyguların anlaşılabilmesi gerekir (Özer, 2006).

Çok doğal bir tepki olan öfke, kontrol edilmediği zaman, istemediğimiz durumlar ortaya çıkar. Karşımızdaki kişiyle olan iletişimimiz olumsuz etkilenir. Hem biz üzülmürüz hem karşı taraf üzülmür. Her iki tarafın da kaybettiği bir iletişim şekli ortaya çıkar. Öfkenin kontrol edilmesi sonucu iletişimimiz daha olumlu bir duruma gelecektir. İnsanlar ilişkilerinde birbirleriyle çatışan değerler ve ihtiyaçlarla karşılaştıklarında farklı şekillerde davranırlar.

Öfke, bireyin kendisini tanıması ve uygun ifade yollarıyla belirtilmesi durumunda bireye olumlu bir güç sağlar. Öfke için harcanacak enerji, yaşamda ve ilişkilerde değişiklikler yaratmak için kullanılabilir. Öfkeyle gelen enerji olumsuz yönde kullanıldığında, rahatsız olunan durumlarda hiçbir değişikliğe yol açmayıp, diğerlerini hedef alır ve sonuç vermez. Öfkenin olumsuz kullanımı, kabul edilmeyi sağlayamaz. Sorunlarımızı çözerek ilerleyip, yaşamımızda olumlu değişiklikler yapmak istiyorsak, kendimizi tanıyarak kabul etmemiz gerekir. Kendimizi kabul etmemiz, enerjimizi kendimiz ve yaşamımıza ilişkin diğer durumlarımızla ilgili olumlu işler yapabileceğimiz alanlara odaklayabilmemizi sağlar. Sonuç olarak öfke enerjimizi yaratıcı ve yapıcı olarak kullanabiliriz (Özer, 2006).

Öfke, aslında normal ve sağlıklı bir duygudur. Ama kontrolden çıkıp da yıkıcı hale dönüştüğünde, okul ya da iş hayatında, kişisel ilişkilerde sorunlara yol açar. Öfke çok çeşitli olaylar sonucu ortaya çıkabileceği gibi doğal afetler gibi hiç beklenmeyen bir anda gelip hayatı alt üst eden ve istenmeyen değişikliklere sürüklenme durumlarında da sıkça ortaya çıkar. Öfkeyi saldırganlıkla değil de sözel olarak ifade etmek, en sağlıklı yoldur. Bunu yapabilmek için, istediklerimizin ne olduğunun farkına varmalı, bunları açık ve karşımızdakini incitmeyecek bir şekilde aktarmalıyız (Türk Psikologlar Derneği, 2006).

Problem Çözme

Tartışma, benzer ya da farklı çıkar ve gereksinmelere sahip ve ortak anlaşmaya varmak isteyen kişilerin birlikte çalıştıkları bir süreçtir. Temel olarak iki tür tartışma vardır: a) Kazan-Kaybet tartışmaları b) Kazan-Kazan tartışmaları, problem çözme tartışmaları. Her ikisi de farklı koşullara uygundur (Johnson & Johnson, 1995; Türnüklü, 2005).

Kazan-Kaybet Tartışmaları: Kazan- Kaybet tartışmalarında hedef, diğerinin gereksinim ve çıkarları göz ardı edilerek kendi çıkarlarına en uygun anlaşmaya varmaktır. Diğer kişiyle olan ilişkiniz önemli değilse ve sizin hedeflerinizi sizin için çok önemliyse tartışmaya kazanmak için girersiniz. Bu tür durumlardaki tartışmalarda temel amaç diğer kişinin üzerinde avantaj kazanmaktır. Bu nedenle tartışmaya kazanmak için girilir (Johnson & Johnson, 1995; Türnüklü, 2005).

Kazan- Kaybet tartışmalarında karşılaşılan en büyük iki hata şunlardır: Diğer kişiyle asla bağımlı olunmadığı düşüncesi ve çatışmanın karşılıklı çözülebilecek bir problem biçiminde tanımlanmamasıdır. İnsanın yaşamında tartıştığı kişiyle asla bir araya gelmediği çok az durum söz konusudur. İnsan çoğunlukla problem çözme tartışmalarına yönelmek ister (Johnson & Johnson, 1995; Türnüklü, 2005). Bu yüzden denilebilir ki; bazen kazandığımızda kaybedebiliriz, bazen de kaybettiğimizde kazanabiliriz.

Kazan- Kazan Tartışmaları: İnsanlar çatışma içinde oldukları kişilerle, gelecekte defalarca, tekrar tekrar birlikte çalışacaklar ve etkileşime gireceklerdir. Bu nedenle tartışmalarda en temel kural, tartışmayı asla tek başına kazanımla sonlandırmamaktır.

Aksi takdirde kişiler gelecekte çok dikkatli olmak zorundadır. Tek taraflı kazanç, bir tarafın diğer tarafa hükmetmesine neden olduğu için dengeli ve uzun süreli olmayacaktır. Genellikle de ilişkiye zarar verecektir (Johnson & Johnson, 1995; Türnüklü, 2005).

Arkadaş, sınıf arkadaşı, meslektaş, iş arkadaşı, aile üyesi, komşu, müdür ve patron gibi kişilerle etkileşirken tek taraflı kazanmaktan kaçınmalıdır. Kısa dönemli çıkarlar ve gereksinimler üzerine odaklanılmamalıdır. Çünkü bu kişilerle etkileşimimiz ve iletişimimiz daha uzun yıllar devam edecektir. Çatışmalar her iki taraf için de doyumlu olarak çözülecek, ortak problem olarak görülmelidir. Tartışmalarda takınılan tavır, sonu görünmeyen karanlık bir tünelde yürümeye benzer. Tek başına kazanmak için, diğer kişiye hükmederek, ortak çatışmayı çözmeye çalışanlar, tünelde yürürken arkalarını hep kontrol etmek zorunda kalırlar. Yaşamın hiçbir dakikası bu şekilde boşa harcanmayacak kadar özel ve yerine koyulmayacak kadar da değerlidir. Bu nedenle problem çözme tartışmalarında hedef, tartışmaya katılan herkesin kazanç sağladığı ve ilişkileri geliştirdiği ortak anlaşmayı keşfetmektir. Bu tür anlaşmalar yapıcı çözümler olarak değerlendirilir (Johnson & Johnson, 1995; Türnüklü, 2005). Çünkü; her iki tarafın çıkarları göz önünde bulundurulur ve anlaşmaya varmak için direnç azaltılır; ortak kazançlar maksimize edildiği için çok dengelidir; taraflar arasındaki ilişkiyi geliştirir ve güçlendirir; tarafların üyesi olduğu kurumlara da katkıda bulunur. Örneğin okul, öğrenci ve öğretmenlerin çatışmalarını yapıcı olarak çözmelerinden daima kazanç sağlayacaktır (Johnson & Johnson, 1995; Türnüklü, 2005).

Kişiler arası çatışmalar altı basamaklı problem çözme modelinin sistematik olarak kullanılmasıyla çözümlenebilir (Johnson ve Johnson, 1995; Türnüklü, 2005). Bu model şu işlem basamaklarının uygulanmasını gerektirir: Her bir kişinin istemlerinin belirlenmesi. Her bir kişinin duygularının belirlenmesi. İstemlerin ve duyguların nedenlerinin belirlenmesi. Diğer kişinin istemlerinin, duygularının ve bunların nedenlerinin anlaşılması. Karşılıklı kazançları içeren çözüm seçeneklerinin yaratılması. Adaletli eşit ve akılcı anlaşmanın yaratılması (Türnüklü, 2005).

İlköğretim döneminde öğrencilere arabuluculuk ve problem çözme becerileri kazandıracak uygulama ve programlara yer verilmelidir (Longaretti & Wilson, 2000).

Anderson (1980) öncelikle bilişsel işlemler üzerinde odaklaşarak, problem çözme sürecini bilişsel işlemleri sırayla bir hedefe yönlendirmek olarak tanımlamıştır.

Kabadayı (1992), problem çözme sürecinin hem zihinsel bir faaliyet ya da beceri hem de eğitimde teknik ya da yöntem olduğunu belirtmiş ve problem çözme sürecinin eğitimde alabileceği boyutları değerlendirmiştir. Ona göre problem çözme, bilişsel bir özellik ya da davranış, duyuşsal bir özellik, bir yöntem bir yaşantıdır.

Bonner ve Rich'e göre (1988) bireyin problem çözme becerisini değerlendirmesi bilişsel bir değişken olarak bireyin problem çözme performansını ve problemlerle başa çıkma sürecini etkilemektedir.

Arabuluculuk

Arabuluculuk, herhangi bir taraftan yana olmayan, nötr, üçüncü bir kişinin desteğiyle, iki veya daha çok kişinin yapıcı çözüme ulaşmak için yaptıkları problem çözme tartışmalarıdır (Karip, 1999; Johnson ve Johnson 1995; Türnüklü, 2005).

Arabuluculuk, iki ya da daha fazla birey arasında yaşanan çatışmaların giderilmesinde üçüncü kişilerin çatışma çözme ve iletişim becerilerini kullanarak yardımcı olma sürecidir (Smith ve Sidwel, 1990; Koruklu, 1998).

Arabuluculuk, üçüncü kişilerin tarafsız, doğal ve kabul edici olarak sorunu yaşayan bireylerin arasına girmesidir (Moore, 1987; Koruklu, 1998).

Çatışma çözümünde üçüncü bir kişi, diğer bir ifadeyle arabulucu, iki veya daha fazla kişinin aralarındaki çatışmayı çözerken, tarafların yardım aldıkları yansız bir kişidir. Arabulucu, çatışmanın taraflarına problem çözme tartışmalarının basamaklarını takip etmelerinde destek olur. Dolayısıyla taraflar kabul edilebilir, çalışabilir ve adaletli anlaşmaya ulaşır. Arabulucu, taraflara ne yapacaklarını, kimin haklı ya da haksız olduğunu ya da yaşanan durumda ne tür davranışlar göstermeleri gerektiğini söylemez. Çünkü arabulucu, çatışma çözümünde tarafsız olmak durumundadır.

Arabulucu, sadece çatışmanın çözümünü kolaylaştırıcıdır ve taraflar üzerinde herhangi bir resmi güce sahip değildir (Schrumpf, Crawford ve Bodine, 1997; Türnüklü, 2005).

Arabuluculuk, problem çözme tartışmalarının bir aşama ilerisidir ve aynı zamanda etkili ve yeterli tartışmaları ilerletmek için stratejiler toplamıdır (Lane ve McWhirter, 1992; Türnüklü, 2005). Arabulucu rolü oynayan kişi polis, yargıç ya da danışman rolü oynamak yerine, çatışmanın taraflarını ya da sahiplerini kendi sorunlarını çözme konusunda destekler (Lupton, Helen ve Carruthers, 1996; Türnüklü, 2005). Böylece çatışmanın tarafları kazan-kaybet ilişkisi yerine kazan-kazan ilişkisine yönelirler (Daunic ve diğerleri, 2000; Türnüklü, 2005). Kazan-kazan ilişkisi, çatışmaların her iki tarafının da gereksinimi karşılmasını sağlar (Hart ve Gunty, 1997; Türnüklü, 2005).

Problem çözme tartışmalarında olduğu gibi, arabuluculukta da belirli işlem basamakları ve bu basamaklar da beceri ve yeterlik gerekmektedir. Bu işlem basamakları şu şekilde sıralanabilir (Johnson ve Johnson, 1995; Türnüklü, 2005):

1. Saldırganlığın Sonlandırılması
2. Tarafların Arabuluculuk İstediklerini Belirtmeleri
3. Problem Çözme Tartışmalarının Kolaylaştırılması
 - Taraflara ne yaşadıklarını ve istediklerini ifade etmede yardımcı olma
 - Taraflara Duygularının Ne Olduğunu İfade Etmede Yardımcı Olma
 - Taraflara istek ve hislerinin nedenlerini ifade etmede yardımcı olma
 - Tarafların kendisini karşı tarafın yerine koymalarına yardımcı olma

- Her iki tarafın da kazanabileceği çözüm seçeneklerinin oluşturulmasına yardımcı olma
- Tarafların akılcı bir çözüme varmalarına yardımcı olma

4. Anlaşmanın Resmileştirilmesi (Johnson ve Johnson, 1995; Türnüklü, 2005).

Bu alanda çalışan uzmanlara göre; gençler arasında yaşanan çatışmaların çözümünde kendi akran gruplarının daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır (Carruthers ve ark, 1996; Koruklu, 1998).

İlköğretimden başlayarak arabuluculuk ve çatışma çözme eğitiminin uygulanmaya başlanması ilk okullardaki şiddet olaylarında azalmalar görülmesi, okul ortamında olumlu değişimler yaşanması, öğretmenlerin öğrencilerin çatışmalarıyla daha az uğraşmak zorunda kalmaları, eğitim kalitesinin artmasını sağlamakta ve bu da öğretmenlerin iş doyumlarının artmasını sağlamaktadır (Thorsen ve Spano, L., 1996; Koruklu, 1998).

Okullardaki arabuluculuk programları, öğrencilerin karar verme yeteneklerinin ve iç disiplinlerinin gelişmesine yardımcı olur. Tartışan taraflara adil ve her iki tarafın da kabul edebileceği bir çözüme ulaşmaları için gerekli karar verme becerilerini öğretir. Öğrencilerin kendi yaşamlarını etkileyen bir problemde bir karara varmaları konusunda sorumluluk almaları gerektiği üzerinde durur. Bu da kişinin kendine saygısının ve iç disiplinin gelişimini etkiler (Maxwell, 1989:150; Pekkaya, 1994).

Özellikle ilköğretim ikinci kademe öğrencileri için öğretmenlerinin ya da ebeveynlerinin söyledikleri çoğunlukla kulak arkası edilir. Bu yaş döneminde arkadaşlık ilişkileri ve arkadaşlar öğrenci için çok önemlidir. Arkadaşının söyledikleri büyük oranda başka kişilerin söylediklerinden daha önemlidir. Akran gurupları sorunlarını birbirleriyle daha rahat paylaşırlar çünkü aynı yaş döneminde oldukları için benzer problemleri vardır. Arkadaşlarının kendilerini daha iyi anladığını düşünürler. Dolayısıyla arkadaşlar arasında çatışma yaşayıp da kendi kendilerine çözemedikleri zaman bir öğretmen, idareci ya da ebeveyn yerine aynı yaş

grubundan bir arkadaşlarının arabulucu rolünde olması öğrencinin çatışma çözmesi için daha etkili olacaktır.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde çatışma çözme becerilerinin öğrencilere öğretilmesi ve sonuçlarının gözlenmesi amacıyla çeşitli araştırmacılar tarafından yapılmış araştırma örneklerine yer verilecektir.

Yurt İçi Araştırmalar

Özgit (1991), iletişim konusunda verilen eğitimin kişilerin iletişim çatışmalarına girme eğilimleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Marmara Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü üçüncü sınıf öğrencilerinde tesadüfi olarak seçilmiş 24 öğrencinin 12'si deney grubunu oluşturmuş ve 'İletişimde Etkili Sorun Çözme Eğitim Programı'na dahil edilmişler; diğer 12 öğrenci ise kontrol grubunu oluşturmuş ve her hangi bir programa tabi tutulmamıştır. Uygulama sonucunda elde edilen puanların analizine bakıldığında eğitim alan öğrencilerin kişiler arası iletişim çatışmalarına girme eğilimlerinde azalma olduğu bulunmuştur.

Pekkaya (1994) doktora çalışmasında, arabulucu yoluyla çatışmalara çözüm bulma, arabuluculuk eğitiminin okullarda uygulanması ve bu eğitimin öğrencilerin benlik gelişmelerine, liderlik becerilerine, saldırgan davranışlarına ve algıladıkları problem miktarına etkisini incelemiştir. Deney grubundaki öğrencilere arabuluculuk eğitimi verilmiş, kontrol grubuna ise her hangi bir eğitim verilmemiştir. Yapılan istatistik analiz sonuçlarına göre deney grubu ile kontrol grubunun belirlenen özellikler açısından puanları arasında eğitim öncesi ve sonrası anlamlı bir farka rastlanmamaktadır. Fakat öğrencilerin algıladıkları problemlerin sayısında bir azalma olmamakla birlikte kontrol grubunda görülen olumsuz yönde artışın deney grubunda görülmediği ortaya çıkmıştır.

Önür'ün (1994) barış eğitimi ve çatışma çözme üzerine yaptığı araştırmasında da ülkemizdeki okullardaki çatışmaların çözümünde arabuluculuğun kullanılmasının gerekliliği üzerinde durulmuştur.

Okullarımızda falaka kalkalı 60 yılı aşmasına rağmen dayak yasak olsa da önemini halen korumaktadır. Dayak, etkili bir disiplin aracı olarak hem evde hem de okulda kullanılmaktadır. Dayak korkusuyla kazanılan sorumluluk da bilgi de yüzeyde kalır (Yörükoğlu, 1996).

Yeşilyurt (1996)'un Gençlerin Çatışma Eğilimleri ile Ana-Babalarının Onlarda Algıladıkları Çatışma Eğilimlerinin Karşılaştırılması konulu yüksek lisans çalışmasında lise öğrencileri ve onların aileleri ile çalışılmıştır. Araştırma sonunda babaların yönelim çatışmaları açısından kızlarıyla yeterince empati kuramadıkları, oğullarıyla kurdukları bulgulanmıştır. Karma çatışmalardan elde edilen bulgulara göre de annelerin ve babaların hem kız çocuklarında hem de erkek çocuklarında algıladıkları çatışma düzeyleri, çocuklarının algıladıkları çatışma düzeylerinden daha fazla olarak bulunmuştur.

Koruklu (1998), Arabuluculuk Eğitiminin İlköğretim Düzeyindeki Bir Grup Öğrencinin Çatışma Çözme Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi konulu yüksek lisans çalışmasında 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine arabuluculuk ve etkili çatışma çözme becerileri kazandırılması amacıyla program uygulanmış sonunda Arabuluculuk ve Çatışma Çözme Becerileri Kazandırma Eğitimi'nin öğrencilerin çatışma çözme davranışlarında etkili olduğu bulgulanmıştır. Eğitime katılan öğrencilerin eğitimden sonra çatışmalarını çözmeye saldırgan davranışlar yerine, problem çözme davranışını tercih ettiklerinin gözlemlendiği ifade edilmiştir.

Pek çok çağdaş yaklaşım iç denetimin önemini vurgulamaktadır. Buna rağmen okullarda uygulanan disiplin kuralları, çatışmaları dışarıdan kontrol etmeye yöneliktir. Bu da dış denetimli ödül-ceza yönteminin halen kullanıldığının bir göstergesidir (Koruklu, 1998).

Öner (1998), Arabuluculuk Eğitimi'nin ilköğretim öğrencilerinin çatışma çözme becerilerine etkisini deneysel bir çalışma yaparak incelemiştir. Çalışmada deney grubu 'Arabuluculuk ve Çatışma Çözme Becerileri Kazandırma Programı'na alınarak eğitim verilmiş, kontrol grubuna ise herhangi bir program uygulanmamıştır. Program sonunda yapılan analizlere bakıldığında deney grubunun arabuluculuk ve

çatışma çözme becerilerinde olumlu yönde değişme olduğu, buna karşılık kontrol grubunun çatışma çözme davranışlarında bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Umut Vakfı (1998) “Yurttaş Olmak İçin...” adlı çalışmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerini, insan hakları ve temel özgürlükler, bunların temelinde yatan kavramlar ve genelde yurttaş olmanın gerekleri konusunda düşündürmek ve kendi görüşlerini geliştirmeye özendirmek için çeşitli aktivitelere yer vermektedir. Bu aktiviteler Çatışma Çözme Biçimleri ve Barış kavramlarının içselleştirilmesine yönelik de etkinliklerdir ve öğrencilerin öğrenirken eğlenecekleri tarzda hazırlanmıştır.

Tezer’in (1999), Orta Doğu Teknik Üniversitesinde 267 öğrenci ile yaptığı araştırmanın sonucunda öğrencilerin çatışma çözme biçimlerinde birinci sırada, zorlama biçimini, hemen arkasından ise kaçınma biçimini en çok kullandıkları görülmüştür. Buna karşılık öğrencilerin, arkadaşlık kurmak için seçecekleri kişide en çok aradıkları biçimin uzlaşma olduğu ve en az istediklerinin zorlama biçimini kullanan arkadaşlar olduğu ortaya çıkmıştır.

Kavalcı (2001)’in çalışmasında Çatışma Çözme Becerileri Eğitimi Programının Üniversite Öğrencilerinin Çatışma Çözme Biçimleri Üzerindeki Etkisi incelenmiştir. Deney grubunu oluşturan öğrencilere Çatışma Çözme Becerileri Eğitimi uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda deney grubu öğrencilerinin “baba”, “anne” ve “karşı cins arkadaşla” yaşadıkları çatışmalarda kullandıkları “işbirliği” biçiminde deney grubu lehine bir gelişme kaydedilmiş, “uzlaşma” biçiminde ise her iki grup arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. “karşı cins arkadaşlarla” yaşanan çatışmalarda kullanılan “uzlaşma” biçiminde erkek öğrenciler lehine anlamlı bir sonuca ulaşılmış, diğer biçimlerde cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı (2003) ders kitaplarıyla ilgili yaptığı araştırmasında İnsan Hakları Eğitimi açısından barışın önemini vurgulamıştır. Araştırmaya göre ‘Barış’ insan haklarının eksiksiz yaşama geçirilebilmesi için olmazsa olmaz bir koşuldur, ve insan haklarının temelini oluşturur. Bu nedenle insan hakları eğitimi, barış eğitimi ile birlikte düşünülmek zorundadır. Sivil eğitim alanında tüm yerleşik normlara karşın yer alan, Milli Güvenlik Komitesi tarafından

hazırlanan Milli Güvenlik Dersi yerine, kişi güvenliğini hedef alan, ‘Barış Eğitimi’ konulmalıdır. Savaşların olağan ve kaçınılmaz olduğu varsayımına, ölümün yüceltilmesine, ‘asker millet’ yakıştırmalarına dayanan militarist bir yaklaşım tümüyle terk edilerek, "Yurtta barış, dünyada barış" özlemini derinleştiren bir eğitim yaklaşımına ihtiyaç vardır. Ders kitaplarında ulusal kimliğin sürekli tehdit algısı üzerinden kurulması, herhangi bir yolla ezelden ebede değişmeyen ‘dost’ ve ‘düşman’ tanımlarının ya da imalarının varlığı, barış kültürünün gelişmesine engeldir. Yakın tarih, dünyada, Avrupa’da ve bulunduğumuz bölgedeki öteki ülkelerle ilişkide, ulusal çıkarlarımızı gözetken, eşitler arası bir müzakere ve uzlaşma anlayışı temelinde, barış içinde yaşama kararlılığını öğrencilere de aktaracak bir biçimde öğretilmelidir. Türkiye’nin etrafının hep düşmanlarla sarılı bulunduğu ve yurttaşlarımızdan bir bölümünün ‘iç düşman’ olduğu imasından tüm derslerde kesinlikle uzak durulmalıdır. Öğrencinin çağdaş, uygar, çoğulcu bir dayanışma, ‘insanlık ailesinin eşit bir bireyi olma’ bilincinin ve ancak böylesi bir bilince dayanan yurt sevgisinin toplumumuz için daha büyük bir güvence olduğunu kavramasına yardımcı olunmalıdır (Toplumsal Tarih Vakfı, 2003).

Sertel ve Kurt (2004) Winpeace Barış Eğitimi, Barış Bireyde Başlar adlı çalışmalarında bir kolejde 14-15 yaş gruplarıyla İngilizce derslerinde ve İstanbul MEF okullarında da kulüp aktivitesi çerçevesinde 6.sınıf öğrencileri üzerinde Barış Eğitimi’ni uygulamışlar ve öğrencilerde çatışma çözme becerileri ve barış çerçevesinde öğrencilerde oluşan olumlu değişiklikleri gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. İletişim ve çatışma becerilerin öğretirken kendi becerilerini de geliştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Türnüklü ve Şahin (2004), ilköğretim yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm stratejilerini incelemişlerdir. Seçkisiz ve uygun örnekleme tekniği ile belirledikleri 320 öğrenciyle çalışmışlardır. Araştırma verileri açık uçlu sorulardan oluşan bir anketle toplanmıştır. Verilerin analizinde nitel veri analizi teknikleri ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda 13-14 yaş grubu öğrencilerinin fiziksel şiddet, küfür, izinsiz eşya alma, dalga geçme, ad takma gibi kişiler arası çatışmaları çözme stratejilerinin ve taktiklerinin genelde işbirliğinden uzak ve yıkıcı olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin yapıcı ve işbirliğine yönelik çatışma çözme strateji

ve taktiklerini seyrek olarak kullandıkları saptanmıştır. Öğrencilerin kullandıkları çatışma çözme strateji ve taktiklerinin sorunun türüne ve cinsiyete göre farklılık gösterdiği bulunmuştur (Türnüklü ve Şahin, 2004; İleez, 2006).

Yurt Dışı Araştırmalar

Bireylerin kullandıkları çatışma çözme biçimleri kişiden kişiye; aldıkları eğitim ve kültür yapılarıyla paralel olarak değişmektedir.

Bell ve arkadaşları (1985) aile bağları ve karşı cinsteki akranlar arasındaki ilişkilerde açıklık, hoşnutluğun derecesi ve sosyal benlik, yardım severlik, duyarlılık, çekingenlikle ilgili sosyal yeterlik ölçümleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulmuşlardır (Yeşilyurt, 1996).

Walker (1991) aile içindeki sözlü iletişimlerle, cinsiyet faktörünü ve çocuğun moral gelişimini ele almıştır. Sonuçlarda cinsiyet farklılığı bulunamamış fakat ana babanın sözlü etkileşimi ile çocuğun gelişim seviyesi arasında doğru orantılı bir ilişki bulunmuştur (Yeşilyurt, 1996).

Brown (1991) yaptığı araştırmasında öğrenciler ile öğretmenlerin arabuluculuk eğitiminden sonraki çatışma çözme davranışlarında bir fark olup olmadığını incelemiştir. Bunun için deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubu arabuluculuk eğitim programına alınmış, kontrol grubuna ise bu konuda her hangi bir eğitim verilmemiştir. Yanıtlanması gereken soru ise arabuluculuk eğitiminden sonra okul içerisinde şiddetin azalıp azalmadığıdır. Sonuçlara göre, okul içerisinde şiddete bağlı disiplin problemlerin yüzdesinin arabuluculuk eğitim programının uygulanmasında sonra önemli düzeyde düştüğü görülmüştür (Koruklu, 1998).

Brown (1992), çatışmalara karşı geliştirilen olumlu stratejilerin sınıf seviyelerine göre dağılımına bakmıştır. Dört okul özellikle arabuluculuk sürecini anlatan eğitimi alan deney grubu, dört okul da eğitim almayan kontrol grubu olarak seçilmişlerdir. Eğitim alan grubun çatışmaya daha barışçı yaklaşacağını öne süren birinci hipotez sırasıyla en çok ilkokul, daha sonra ortaokul, en az da liseler tarafından doğrulanmıştır. Ayrıca öğrenilen becerileri en çok kullanan grup da ilkokul öğrencileridir. Yine eğitim alan grupta özellikle ilkokullarda çalışan öğretmen ve

idareciler bu programın okulun daha barışçı bir havaya girmesinde etkili olduğunu belirtmişler, buna rağmen ortaokul ve lise öğretmenleri bu durumu daha az doğrulamışlardır (Pekkaya, 1994).

Laursen (1993) ergenlerin günlük çatışmaları anlama yeteneklerini ana baba, kardeş, arkadaş, duygusal partner açısından incelemiştir. Ergenler arkadaşları ve duygusal partnerleriyle ilişkilerinin akıcılığının ve zorluğunun farkındadırlar ve çatışmaları en aza indirmektedirler. Ancak bunu ana baba ve kardeşleri ile ilişkilerinde yapmamaktadırlar. Buradan da anlaşılacağı üzere akran arabuluculuğu çatışma çözme açısından işlevsel bir yöntemdir (Yeşilyurt, 1996).

Johnson ve Johnson (1994) çatışma çözme biçimlerini iki boyutta ele almış ve bu boyutları “ilişki” ve “amaç” olarak adlandırmışlardır. Bu iki boyutun etkileşimi sonucu ortaya beş çatışma çözme biçimi çıkmıştır. Bunlar, zorlama, kaçınma, uyma, uzlaşma ve işbirliği olarak adlandırılmaktadır.

Johnson ve Johnson (1995) beş yıl boyunca iki farklı ülkede, altı değişik okulda yedi ayrı çalışma yapmışlardır. Bu çalışmalara 1. sınıftan 9. sınıfa kadar öğrenciler katılmıştır. Verdikleri eğitim, çatışma çözme becerilerinin müfredatın içine katılarak öğrencilere öğretilmesi şeklindedir. Sonuçta eğitimden önce pek çok öğrencinin günlük çatışmaları olduğunu, çatışmayı artıracak yıkıcı stratejiler kullandıklarını, çatışmaların çoğunluğunu öğretmenlerine taşıdıklarını ve nasıl tartışacaklarını bilmediklerini bulmuşlardır. Eğitimden sonra öğrenciler tartışma ve arabuluculuk işlem yollarını günlük çatışma durumlarına uyarlayabilmişler, daha da önemlisi bunları sınıf ve okul dışına taşımışlardır. Sonuçta müfredatın içine katılarak verilen çatışma çözme becerileri eğitiminin öğrenciler üzerinde olumlu etki yaptığı gözlenmiştir (Kavalcı, 2001).

Gordon (2005) okullardaki çatışmalarda öğretmenlerin genellikle çatışmaların çoğunluğunu kendi sorunuymuş gibi ele alıp çözme yoluna gittiklerini bunu da ödül ya da ceza vererek yaptıklarını saptamıştır. Bu anlayışın dış denetimi getirdiğini, bunun ise bireyin sorumluluk alma duygusunu körelttiğini, bunun yerine iç denetime önem verilmesi gerektiğini ve bireylere çatışma çözme becerisinin kazan-kazan yöntemiyle öğretilebileceğini göstermiştir.

Johnson ve Johnson (1997) yaptıkları bir diğer araştırmada, 116 ergene, 25 dakikalık oturumlarla toplam 14 saatlik bir eğitim vermişlerdir. 60 ergen ise kontrol gurubunu oluşturmuştur ve hiç bir eğitim almamıştır. Araştırmada amaçlanan öğrencilere yapıcı çatışma çözme biçimlerini öğretmektir. Öntest sontest sonuçları t testi ile incelenmiş ve eğitimden önce gençlerin daha çok zorlama ve uyma biçimlerini kullanırken, eğitim sonrasında öğrencilerin %50'sinin çatışmaları çözmek için tartışma başlatma eğilimi gösterdikleri görölmüştür. Çatışma özme teorileri açısından bakıldığında, araştırmanın sonucunda öğrencilerin kişiler arası ilişkilerdeki çatışmalarını çözmek için kullandıkları biçimlerin yıkıcı çatışma çözme biçimlerinden yapıcı çözme biçimlerine doğru geçtikleri görölmektedir (Kavalcı, 2001).

Stevhan ve Johnson'ın (1997) birlikte yürüttükleri Kanada'da bir okulda uygulanan ve ğrencilere, İngiliz Edebiyatı dersinin içine yerleştirilmiş bir çatışma çözme becerileri programında, araştırmaya tesadüfi bir şekilde seçilmiş 40 ğrenci katılmış ve İngiliz Edebiyatı dersinin içine yerleştirilmiş 9,5 saatlik bir çatışma çözme becerileri eğitimi verilmiştir. Kontrol grubu ise bu eğitimi almamıştır. Sonuçta atışma çözme becerileri eğitimi alan grupta, kontrol grubuna göre akademik başarıda, çatışma çözme işlem yolunu kullanma ve bilgilenme konusundaki istekte ve öğrendiklerini çatışmalara uygulamada olumlu yönde anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır (Kavalcı, 2001).

Durbin (2002), yaptığı araştırmada çatışmaya ilişkin algılar, özgüven ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiş ve araştırma sonucunda çatışma algıları, akademik başarı ve özgüven arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur.

Yapılan araştırmalar göstermektedir ki arabuluculuk ve çatışma çözmeye ilişkin yapılan programlar sonucunda, okul ortamında olumlu değişmeler yaşanmakta, şiddet olaylarında azalmalar gözlenmektedir. Çatışma çözmeye ilişkin programların okullarda uygulanması sonucu öğrenciler çatışma çözmeye ilişkin beceriler kazanmışlar ve bu becerileri kullanmışlardır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma grubu, veri toplama araçları ve yapılan istatistiksel işlemler hakkında bilgi verilmektedir.

Araştırma Grubu

Araştırmanın evrenini 2005-2006 Eğitim-Öğretim yılında İzmir ili metropol sınırları içindeki ilköğretim okullarının sekizinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini İzmir'deki bir ilköğretim okulundan seçilmiştir. Bu ilköğretim okulu İzmir'in gecekondü semtlerinden birinde bulunmaktadır. Burada oturan ailelerin çoğunluğu doğu illerinden İzmir'e 20 yıldan daha fazla zaman önce gelip yerleşmişlerdir. Bu ailelerin çocukları evlerinde doğu kültürü etkisi altında kalırken aynı zamanda batının daha serbest ve özgür değerleriyle karşılaşmakta ve bundan dolayı bocalamakta, iki kültür arasında kalmaktadırlar. Daha disiplinli aile ortamına alternatif olarak gördükleri dışarıdaki serbest ortam onların çeşitli davranış sorunları olmasına, dolayısıyla ile çatışma çözümlemede zorluklarla karşılaşmalarına neden olmaktadır. Araştırmanın gerçekleştiği ilköğretim okulunun 8.sınıf öğrencilerinden iki grup öğrenci örneklem grubunu oluşturmaktadır. Birinci grup 12'si kız ve 8'i erkek olmak üzere 20 öğrenciden, ikinci grup ise 9'u kız 8'i erkek olmak üzere 17 öğrenciden oluşmaktadır. Birinci grup deney, ikinci grup kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Her iki gruba da deney grubuna uygulanan Barış Eğitimi Programı uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra olmak üzere Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği uygulanmıştır. Uygulanan Barış Eğitimi Programı sonunda yine her iki grupla görüşme yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Akbalık (2001) tarafından geliştirilen Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme soruları uygulanmıştır.

Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği

Ankara Üniversitesi Öğr. Gör. Dr. Fatma Gül AKBALIK tarafından geliştirilen Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği 55 soruluk 4'lü likert tipi bir ölçektir. Soruların bazıları tersten puanlanmaktadır. Ölçek, Anlamaya Çalışma, Dinleme Becerileri, Gereksinimlere Odaklaşma, Sosyal Uyum, Öfke Kontrolü alt ölçeklerini içermektedir. Ölçeğin ve alt ölçeklerin güvenilirlik katsayıları şu şekildedir:

	CR- α Güv. Katsayısı
1. Anlamaya Çalışma Alt Ö. (A.Ç)	.86
2. Dinleme Becerileri Alt Ö. (D.B)	.82
3. Gereksinimlere Odaklaşma Alt Ö. (G.O)	.75
4. Sosyal Uyum Alt Ö. (S.D)	.78
5. Öfke Kontrolü Alt Ö. (Ö.K)	.80
6. Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği	.91

Görüşme

Görüşme soruları araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Araştırmada deney grubuna uygulanan Barış Eğitimi Programı sonrasında deney ve kontrol gruplarıyla, programın kazandırdığı becerilerin öğrenci ifadelerine başvurularak anlaşılması amacıyla görüşme yapılmıştır. Görüşme soruları öğrencilere ayrı ayrı açıklanarak sorulmuş ve cevaplar not edilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar doğrultusunda benzer yanıtlar kategorize edilmiştir. Kategorize edilen yanıtlar tablolştırılmış ve öğrencilerin o kategoriye ait belirli yanıtları tablonun o soruyla ilgili bölümüne örnek teşkil etmesi açısından yararlı olacağı düşünülerek yansıtılmıştır. Görüşme maddeleri öğrencilerin çatışmaya ilişkin çağrışımlarını, yaşadıkları çatışma türlerini, yaşadıkları çatışma nedenlerini, öfke kontrol biçimlerini, arabuluculuk becerilerini,

öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerinin çatışma çözüm yöntemlerini nasıl değerlendirdiklerini, ebeveynlerin çatışma çözme yöntemlerini nasıl değerlendirdiklerini, çatışma çözümü için ne gibi çözümler düşündüklerini ve barış eğitimi programını nasıl değerlendirdiklerini anlamaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Maddeler, öğrencilerin cinsiyetini, yaşını, anne-baba birliktelik ve sağ olup olmama, eğitim, meslek durumunu, kardeş sayısını, kaçınıcı çocuk olduklarını, ana sınıfı eğitimi alıp almadıklarını, kendilerine ait odalarının olup olmadığını saptamaya yönelik bağımsız değişkenleri de içermektedir.

Veri Çözümleme Teknikleri

Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği, önce 12'si kız ve 8'i erkek olmak üzere 20 öğrenciden oluşan deney grubuna ve 9'u kız ve 8'i erkek olmak üzere 17 öğrenciden oluşan kontrol grubuna, toplamda 37 sekizinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Deney grubuna Barış Eğitimi Programı uygulandıktan sonra yine her iki gruba aynı ölçek uygulanmıştır. Görüşme soruları ise deney grubuna uygulanan Barış Eğitimi Programı sonrasında deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır.

Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği ön-test ve son-test olarak deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Öğrencilerin ön test ve son test puanları SPSS 11.0 programıyla analiz edilmiştir. Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeğiyle öğrencilerin "Anlamaya Çalışma", "Dinleme Becerileri", "Gereksinimlere Odaklaşma", "Sosyal Uyum", "Öfke Kontrolü" becerileri ölçülmeye çalışılmıştır. Ölçüm sonunda, her iki grubun da ön test ve son test sonuçları arasında kazandırılması gereken becerilerin oluşup oluşmadığının ölçülmesi amacıyla deney grubu lehine anlamlı bir fark olup olmadığına, deney grubunun ön test ve son test sonuçları arasında fark olup olmadığına, kontrol grubunun ön test ve son test sonuçları arasında fark olup olmadığına, deney ve kontrol grubundaki kız ve erkek öğrencilerin çatışma çözmeyle ilgili kazandıkları beceriler arasında fark olup olmadığına bakılmıştır.

Ölçek sonuçları analiz edilirken öğrencilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına anlaşılması için t testi yapılmıştır. Öğrencilerin çatışma çözme eğilimleri ve cinsiyetleri arasında bir ilişki olup olmadığına anlaşılması için bir boyutlu varyans analizi kullanılmıştır. Ayrıca deney ve kontrol

grubundaki öğrencilerin cinsiyetleri arasındaki farkın gruplara göre kız ve erkek öğrenciler açısından ilişkili olup olmadığının daha iyi anlaşılması ve görülmesi için Post hoc test (Multiple Comparisons Scheffe) uygulanmıştır.

Görüşme soruları deney ve kontrol gruplarına deneysel çalışmanın sonunda uygulanmıştır. Öğrencilerin ifadeleri gruplandırılarak tablolaştırılmış, deney ve kontrol gruplarının cevapları betimsel yolla karşılaştırılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın alt problemlerini cevaplamak üzere veri toplama araçlarına dayalı olarak elde edilen verilerin uygun istatistiksel yöntemlerle analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Birinci Hipoteze İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci hipotezi; “Barış Eğitimi Programına katılan öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği’nden elde ettikleri ön ve son ölçüm puanları arasında anlamlı bir fark vardır.” şeklinde ifade edilmiştir. Buna göre öğrencilerin ölçek sonucunda aldıkları puanlar hesaplanmış ve karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Deney grubunun çatışma çözme becerilerinin ön test ve son test sonuçlarının t testi kullanılarak karşılaştırılması

		Aritmetik Ortalama	N	Standart sapma	t	Serbestlik derecesi	Önem denetimi
Anlamaya Çalışma Alt Ölçeği	ÖT1	43,0000	20	5,23148	-3,094	19	,006
	ST1	47,9500	20	3,13679			
Dinleme Becerileri Alt Ölçeği	ÖT2	46,7500	20	5,24028	-2,753	19	,013
	ST2	51,1500	20	3,92395			
Gereksinimlere Odaklaşma Alt Ölçeği	ÖT3	37,3000	20	4,34196	-4,714	19	,000
	ST3	42,2500	20	1,65036			
Sosyal Uyum Alt Ölçeği	ÖT4	43,5500	20	4,74036	-4,451	19	,000
	ST4	49,5000	20	3,83200			
Öfke Kontrolü Alt Ölçeği	ÖT5	21,4500	20	2,62528	-6,097	19	,000
	ST5	25,9500	20	1,60509			
Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği	ÖGENEL	195,6000	20	13,61269	-6,500	19	,000
	SGENEL	221,6500	20	10,64388			

Tablo 1 incelendiğinde deney grubunun çatışma çözme ölçeğinin alt ölçeklerine ve tüm ölçeğe göre ön test ve son test sonuçları karşılaştırılabilir. Buna göre deney grubunun aritmetik ortalamaları, grup sayısı, standart sapması, t değeri ve önem denetimine ait bulguları görmek mümkündür. Tabloya göre deney grubunun Anlamaya Çalışma, Dinleme Becerileri, Gereksinimlere Odaklaşma, Sosyal Uyum, Öfke Kontrolü alt ölçeklerine ilişkin ön test ve son test sonuçları arasında olumlu yönde anlamlı farklılık olduğu görülür. Alt ölçeklere ait bu durum, ölçeğin geneline de yansımıştır. Öğrencilerin ön test ve son test sonuçları arasındaki aritmetik ortalamalarının yükselmiş olması da farkın olumlu yönde anlamlılığa sahip olduğunu doğrular. Yapılan analiz sonucuna göre diyebiliriz ki öğrencilere uygulanan Barış Eğitimi Programı, onların anlama, dinleme, gereksinimlere odaklaşma, sosyal uyum ve öfke kontrolü becerileri üzerinde olumlu değişiklik oluşmasını sağlamış ve öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimleri'ni olumlu olarak değiştirmiştir.

İkinci Hipoteze İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci hipotezi; “Barış Eğitimi Programı’na katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği’nden elde ettikleri ön ve son ölçüm puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.” şeklinde ifade edilmiştir. Buna göre öğrencilerin ölçek sonucunda aldıkları puanlar hesaplanmış ve karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2, incelendiğinde kontrol grubunun çatışma çözme ölçeğinin alt ölçeklerine ve tüm ölçeğe göre ön test ve son test sonuçlarının karşılaştırıldığı görülür. Buna göre kontrol grubunun aritmetik ortalamaları, grup sayısı, standart sapması, t değeri ve önem denetimine ait bulguları görmek mümkündür. Tabloya göre kontrol grubunun ön ve son ölçüm sonuçlarına göre anlamaya çalışma, dinleme becerileri ve sosyal uyum alt ölçeklerine göre negatif yönde anlamlı farklılık olduğu gözlenir. Öğrencilerin adı anılan alt ölçeklere ilişkin aritmetik ortalamaları incelendiğinde ön test ve son test sonuçları arasında düşüş olduğu görülmektedir. Yani öğrencilerin bu alt ölçeklere ilişkin davranışlarında olumsuz yönde bir değişme olduğu söylenebilir. Bu durum, varsayılmayan bir durumdur. Durumun çevresel faktörlerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Kontrol grubunun gereksinimlere odaklaşma ve öfke kontrolüne ilişkin alt ölçeklerine göre ön test ve son test ölçümleri arasında ise

anlamli bir fark bulgulanmamıştır. Bu durum öğrencilerin bu alt ölçeklere ilişkin davranışlarında bir değişiklik olmadığını gösterir. Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği sonuçlarına yani toplam sonuca bakıldığında ise kontrol grubunun ön ve son ölçümleri arasında olumsuz yönde bir fark olduğu söylenebilir, çünkü genelde öğrencilerin ölçek sonucunda ön ve son ölçüm toplam sonuçlarına göre aritmetik ortalamalarında bir düşüş olmuştur. Bu durum kontrol grubundaki öğrencilerin çatışma çözümüne ilişkin hiç bir beceriyi kazanmadıkları gibi, süreç içinde çatışma çözümüne ilişkin davranışlarında olumsuz yönde bir değişim olduğunu gösterir.

Tablo 2. Kontrol grubunun çatışma çözme becerilerinin ön test ve son test sonuçlarının t testi kullanılarak karşılaştırılması

		Aritmetik Ortalama	N	Standart sapma	t	Serbestlik derecesi	Önem denetimi
Anlamaya Çalışma Alt Ölçeği	ÖT1	40,2941	17	6,38127	3,433	16	,003
	ST1	38,4118	17	5,62426			
Dinleme Becerileri Alt Ölçeği	ÖT2	43,8824	17	5,60003	4,311	16	,001
	ST2	42,3529	17	5,04902			
Gereksinimlere Odaklaşma Alt Ölçeği	ÖT3	36,7059	17	3,33100	,566	16	,579
	ST3	36,6471	17	3,25847			
Sosyal Uyum Alt Ölçeği	ÖT4	41,8235	17	3,98803	2,219	16	,041
	ST4	41,3529	17	3,93607			
Öfke Kontrolü Alt Ölçeği	ÖT5	21,9412	17	2,65684	,566	16	,579
	ST5	21,8824	17	2,66651			
Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği	ÖGENEL	188,0588	17	11,62148	5,560	16	,000
	SGENEL	184,0000	17	10,79352			

Üçüncü Hipoteze İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü hipotezi; “Deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında, Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği’nden elde ettikleri son ölçüm puanları bakımından anlamlı bir fark vardır.” şeklinde ifade edilmiştir. Buna göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ölçek sonucunda aldıkları puanlar hesaplanmış ve karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde çatışma çözme ölçeğinin tüm alt ölçeklerine ait ve toplam puanlar açısından deney ve kontrol grupları karşılaştırıldığında ön ölçümlerde gruplar arasında bir fark olmadığı, son ölçüm sonuçlarında ise anlamlı yönde farklılık olduğu görülür. Ön test sonuçlarına göre grupların aritmetik ortalamaları arasında önemli bir fark yoktur. Ancak son test sonuçları göstermektedir ki analiz sonunda deney grubu lehine anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Bu durum, Barış Eğitimi Programı uygulanan deney grubundaki öğrencilerin programın uygulanmasından sonra Çatışma Çözümüne ilişkin becerileri kazandığını, program uygulanmayan kontrol grubundaki öğrencilerin ise çatışma çözümüne ilişkin her hangi bir beceri kazanmadıklarını gösterir. Burdan da anlaşılacağı üzere Barış Eğitimi Programı, öğrencilerin çatışma çözme stratejileri üzerinde olumlu değişiklikler yaratmaktadır. Ortaya çıkan bu durum araştırmanın üçüncü hipotezini doğrular niteliktedir. Deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında, Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nden elde ettikleri son ölçüm puanları bakımından deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Tablo 3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test sonuçlarına göre elde ettikleri puanların t testi yapılarak karşılaştırılması

Boyut	Grup	n	O	S	t	df	Önem denetimi (p)
Anlamaya çalışma ön test (alt ölçek)	Deney	20	43,0000	5,23148	1,418	35	,165
	Kontrol	17	40,2941	6,38127	1,395	30,987	,173
Anlamaya çalışma son test (alt ölçek)	Deney	20	47,9500	3,13679	6,498	35	,000
	Kontrol	17	38,4118	5,62426	6,218	24,157	,000
Dinleme becerileri ön test (alt ölçek)	Deney	20	46,7500	5,24028	1,608	35	,117
	Kontrol	17	43,8824	5,60003	1,599	33,195	,119
Dinleme becerileri son test (alt ölçek)	Deney	20	51,1500	3,92395	5,961	35	,000
	Kontrol	17	42,3529	5,04902	5,840	29,989	,000
Gereksinimlere odaklaşma ön test (alt ölçek)	Deney	20	37,3000	4,34196	,460	35	,648
	Kontrol	17	36,7059	3,33100	,470	34,678	,641
Gereksinimlere odaklaşma son test (alt ölçek)	Deney	20	42,2500	1,65036	6,750	35	,000
	Kontrol	17	36,6471	3,25847	6,424	22,824	,000
Sosyal uyum ön test (alt ölçek)	Deney	20	43,5500	4,74036	1,186	35	,244
	Kontrol	17	41,8235	3,98803	1,203	34,999	,237
Sosyal uyum son test (alt ölçek)	Deney	20	49,5000	3,83200	6,365	35	,000
	Kontrol	17	41,3529	3,93607	6,351	33,730	,000
Öfke kontrolü ön test (alt ölçek)	Deney	20	21,4500	2,62528	-,564	35	,576
	Kontrol	17	21,9412	2,65684	-,563	33,910	,577
Öfke kontrolü son test (alt ölçek)	Deney	20	25,9500	1,60509	5,719	35	,000
	Kontrol	17	21,8824	2,66651	5,499	25,348	,000
Çatışma çözme eğilimi ölçeği ön test (toplam)	Deney	20	195,600 0	13,61269	1,794	35	,081
	Kontrol	17	188,058 8	11,62148	1,818	34,997	,078
Çatışma çözme eğilimi ölçeği son test (toplam)	Deney	20	221,650 0	10,64388	10,654	35	,000
	Kontrol	17	184,000 0	10,79352	10,642	33,886	,000

Tablo 4. Deney ve kontrol gruplarındaki kız ve erkek öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimleri arasında fark olup olmadığının anlaşılması için çoklu karşılaştırma tablosu (Sheffe testi)

Anlamaya çalışma son test (alt ölçek)	Kız deney	Erkek deney	Kız kontrol	Erkek kontrol
	Kız deney	1.000	.003	.000
	Erkek deney	1.000	.010	.000
	Kız kontrol	.003	.010	.491
	Erkek kontrol	.000	.000	.491
Dinleme becerileri son test (alt ölçek)	Kız deney	Erkek deney	Kız kontrol	Erkek kontrol
	Kız deney	1.000	.005	.001
	Erkek deney	1.000	.010	.002
	Kız kontrol	.005	.010	.912
	Erkek kontrol	.001	.002	.912
Gereksinimlere odaklaşma son test (alt ölçek)	Kız deney	Erkek deney	Kız kontrol	Erkek kontrol
	Kız deney	.998	.006	.000
	Erkek deney	.998	.009	.000
	Kız kontrol	.006	.009	.024
	Erkek kontrol	.000	.000	.024
Sosyal uyum son test (alt ölçek)	Kız deney	Erkek deney	Kız kontrol	Erkek kontrol
	Kız deney	1.000	.000	.004
	Erkek deney	1.000	.001	.008
	Kız kontrol	.000	.001	.854
	Erkek kontrol	.004	.008	.854
Öfke kontrolü son test (alt ölçek)	Kız deney	Erkek deney	Kız kontrol	Erkek kontrol
	Kız deney	.704	.000	.003
	Erkek deney	.704	.010	.087
	Kız kontrol	.000	.010	.850
	Erkek kontrol	.003	.087	.850
Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği son test (genel)	Kız deney	Erkek deney	Kız kontrol	Erkek kontrol
	Kız deney	1.000	.000	.000
	Erkek deney	1.000	.000	.000
	Kız kontrol	.000	.000	.715
	Erkek kontrol	.000	.000	.715
<i>Ortalamalar arasındaki farklılığın önem denetimi .05 düzeyindedir.</i>				

Dördüncü Hipoteze İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü hipotezi; “Deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği’nden elde ettikleri son ölçüm puanlarına göre cinsiyetler arasında anlamlı bir fark vardır.”şeklinde ifade edilmiştir. Buna göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ölçek sonucunda aldıkları puanlar hesaplanmış ve karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4 ve 5’te gösterilmiştir.

Tablo 4’te deney ve kontrol gruplarındaki kız ve erkek öğrenciler arasında son ölçüm sonuçlarına göre çatışma çözüm becerilerine yönelik olarak fark olup olmadığı sınıanmıştır. Buna göre;

- a. **Anlamaya Çalışma Alt Ölçeğine Göre;** deney grubu kızları ve deney grubu erkekleri arasında anlamaya çalışma becerilerine ilişkin anlamlı fark yoktur. Deney grubu kızları ve kontrol grubundaki kızlar arasında anlamaya çalışma becerilerine ilişkin anlamlı fark vardır. Deney grubu kızları ve kontrol grubu erkekleri arasında anlamaya çalışma becerilerine ilişkin anlamlı fark vardır. Deney grubu erkekleri ve deney grubu kızları arasında anlamaya çalışma becerilerine ilişkin anlamlı fark yoktur. Deney grubu erkekleri ve kontrol grubu erkekleri arasında anlamaya çalışma becerileri açısından anlamlı fark vardır. Deney grubu erkekleri ve kontrol grubu kızları arasında anlamaya çalışma becerilerine ilişkin anlamlı fark vardır. Kontrol grubu kızları ve kontrol grubu erkekleri arasında anlamaya çalışma becerilerine ilişkin anlamlı fark yoktur.
- b. **Dinleme Becerileri Alt Ölçeği’ne Göre;** deney grubu kızları ve deney grubu erkekleri arasında dinleme becerilerine ilişkin anlamlı fark yoktur. Deney grubu kızları ve kontrol grubundaki kızlar arasında dinleme becerilerine ilişkin anlamlı fark vardır. Deney grubu kızları ve kontrol grubu erkekleri arasında dinleme becerilerine ilişkin anlamlı fark vardır. Deney grubu erkekleri ve deney grubu kızları arasında dinleme becerilerine ilişkin anlamlı fark yoktur. Deney grubu erkekleri ve kontrol grubu erkekleri arasında dinleme becerileri açısından anlamlı fark vardır. Deney grubu erkekleri ve kontrol grubu kızları arasında dinleme becerilerine ilişkin anlamlı fark vardır.

Kontrol grubu kızları ve kontrol grubu erkekleri arasında dinleme becerilerine ilişkin anlamlı fark yoktur.

- c. **Gereksinimlere Odaklaşma Alt Ölçeği'ne Göre;** deney grubu kızları ve deney grubu erkekleri arasında gereksinimlere odaklaşma becerilerine ilişkin anlamlı fark yoktur. Deney grubu kızları ve kontrol grubundaki kızlar arasında gereksinimlere odaklaşma becerilerine ilişkin anlamlı fark vardır. Deney grubu kızları ve kontrol grubu erkekleri arasında gereksinimlere odaklaşma becerilerine ilişkin anlamlı fark vardır. Deney grubu erkekleri ve deney grubu kızları arasında gereksinimlere odaklaşma becerilerine ilişkin anlamlı fark yoktur. Deney grubu erkekleri ve kontrol grubu erkekleri arasında gereksinimlere odaklaşma becerileri açısından anlamlı fark vardır. Deney grubu erkekleri ve kontrol grubu kızları arasında gereksinimlere odaklaşma becerilerine ilişkin anlamlı fark vardır. Kontrol grubu kızları ve kontrol grubu erkekleri arasında gereksinimlere odaklaşma becerilerine ilişkin anlamlı fark vardır.
- d. **Sosyal Uyum Alt Ölçeği'ne Göre;** deney grubu kızları ve deney grubu erkekleri arasında sosyal uyum becerilerine ilişkin anlamlı fark yoktur. Deney grubu kızları ve kontrol grubundaki kızlar arasında sosyal uyum becerilerine ilişkin anlamlı fark vardır. Deney grubu kızları ve kontrol grubu erkekleri arasında sosyal uyum becerilerine ilişkin anlamlı fark vardır. Deney grubu erkekleri ve deney grubu kızları arasında sosyal uyum becerilerine ilişkin anlamlı fark yoktur. Deney grubu erkekleri ve kontrol grubu erkekleri arasında sosyal uyum becerileri açısından anlamlı fark vardır. Deney grubu erkekleri ve kontrol grubu kızları arasında sosyal uyum becerilerine ilişkin anlamlı fark vardır. Kontrol grubu kızları ve kontrol grubu erkekleri arasında sosyal uyum becerilerine ilişkin anlamlı fark yoktur.
- e. **Öfke Kontrolü Alt Ölçeği'ne Göre;** deney grubu kızları ve deney grubu erkekleri arasında öfke kontrolü becerilerine ilişkin anlamlı fark yoktur. Deney grubu kızları ve kontrol grubundaki kızlar arasında öfke kontrolü becerilerine ilişkin anlamlı fark vardır. Deney grubu kızları ve kontrol grubu erkekleri arasında öfke kontrolü becerilerine ilişkin anlamlı fark vardır.

Deney grubu erkekleri ve deney grubu kızları arasında öfke kontrolü becerilerine ilişkin anlamlı fark yoktur. Deney grubu erkekleri ve kontrol grubu erkekleri arasında öfke kontrolü becerileri açısından anlamlı fark vardır. Deney grubu erkekleri ve kontrol grubu kızları arasında öfke kontrolü becerilerine ilişkin anlamlı fark vardır. Kontrol grubu kızları ve kontrol grubu erkekleri arasında öfke kontrolü becerilerine ilişkin anlamlı fark yoktur.

- f. **Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği (Toplam)’ne Göre;** deney grubu kızları ve deney grubu erkekleri arasında çatışma çözme becerilerine ilişkin anlamlı fark yoktur. Deney grubu kızları ve kontrol grubundaki kızlar arasında çatışma çözme becerilerine ilişkin anlamlı fark vardır. Deney grubu kızları ve kontrol grubu erkekleri arasında çatışma çözme becerilerine ilişkin anlamlı fark vardır. Deney grubu erkekleri ve deney grubu kızları arasında çatışma çözme becerilerine ilişkin anlamlı fark yoktur. Deney grubu erkekleri ve kontrol grubu erkekleri arasında çatışma çözme becerileri açısından anlamlı fark vardır. Deney grubu erkekleri ve kontrol grubu kızları arasında çatışma çözme becerilerine ilişkin anlamlı fark vardır. Kontrol grubu kızları ve kontrol grubu erkekleri arasında çatışma çözme becerilerine ilişkin anlamlı fark yoktur.

Sonuç olarak diyebiliriz ki tüm alt ölçeklerde ve toplam ölçekte deney grubunun kız ve erkekleri ile kontrol grubunun kız ve erkekleri arasında çatışma çözümüne ilişkin becerilerin kazanımında fark bulgulanmıştır. Deney grubunun ve kontrol grubunun kendi cinsleri içinde her hangi bir fark bulgulanmamıştır. Sadece gereksinimlere odaklaşma becerilerinin kazanılmasında kontrol grubu kız ve erkekleri arasında fark bulunmuştur.

Çatışma Çözme Eğilimi ölçeğinin analiz sonuçları göstermektedir ki Barış Eğitimi Programı, öğrencilerin Anlamaya Çalışma, Dinleme, Gereksinimlere Odaklaşma, Sosyal Uyum ve Öfke Kontrolü’ne ilişkin kazandırılması hedeflenen becerileri kazanmalarını sağlamıştır. Öğrencilerin anılan her beceri için ölçek sonunda aldıkları puanlar onların bu becerilere sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo 5. Deney ve kontrol grupları arasında kız ve erkek öğrencilere göre çatışma çözme becerilerinin kazanılması arasında fark olup olmadığına ilişkin Anova

		KT	df	KO	F	Sig.(p)
Anlamaya çalışma ön test (alt ölçek)	Gruplar arası	154,311	3	51,437	1,565	,216
	Grup içi	1084,500	33	32,864		
	Toplam	1238,811	36			
Anlamaya çalışma son test (alt ölçek)	Gruplar arası	884,331	3	294,777	15,087	,000
	Grup içi	644,750	33	19,538		
	Toplam	1529,081	36			
Dinleme becerileri ön test (alt ölçek)	Gruplar arası	121,317	3	40,439	1,365	,271
	Grup içi	977,764	33	29,629		
	Toplam	1099,081	36			
Dinleme becerileri son test (alt ölçek)	Gruplar arası	722,262	3	240,754	11,526	,000
	Grup içi	689,306	33	20,888		
	Toplam	1411,568	36			
Gereksinimlere odaklaşma ön test (alt ölçek)	Gruplar arası	68,598	3	22,866	1,604	,207
	Grup içi	470,375	33	14,254		
	Toplam	538,973	36			
Gereksinimlere odaklaşma son test (alt ölçek)	Gruplar arası	343,066	3	114,355	22,592	,000
	Grup içi	167,042	33	5,062		
	Toplam	510,108	36			
Sosyal uyum ön test (alt ölçek)	Gruplar arası	71,714	3	23,905	1,238	,312
	Grup içi	637,097	33	19,306		
	Toplam	708,811	36			
Sosyal uyum son test (alt ölçek)	Gruplar arası	622,297	3	207,432	13,304	,000
	Grup içi	514,514	33	15,591		
	Toplam	1136,811	36			
Öfke kontrolü ön test (alt ölçek)	Gruplar arası	5,469	3	1,823	,250	,861
	Grup içi	240,639	33	7,292		
	Toplam	246,108	36			
Öfke kontrolü son test (alt ölçek)	Gruplar arası	162,243	3	54,081	11,702	,000
	Grup içi	152,514	33	4,622		
	Toplam	314,757	36			
Çatışma çözme eğilimi ölçeği ön test	Gruplar arası	1103,644	3	367,881	2,380	,087
	Grup içi	5100,681	33	154,566		
	Toplam	6204,324	36			
Çatışma çözme eğilimi ölçeği son test	Gruplar arası	13186,502	3	4395,501	37,618	,000
	Grup içi	3855,931	33	116,846		
	Toplam	17042,432	36			

Tablo 5 incelendiğinde deney ve kontrol grupları arasında cinsiyetler açısından ön ölçüm sonuçlarına göre çatışma çözme eğilimi ölçeğinin tüm alt ölçeklerine ve toplama göre anlamlı bir fark olmadığı, son ölçüm sonuçlarına göre ise anlamlı fark olduğu görülür. Bu da araştırmanın dördüncü hipotezini doğrular nitelikte bir bulgudur. Deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nden elde ettikleri son ölçüm puanlarına göre cinsiyetler arasında anlamlı bir fark vardır.

Çatışma , Çatışma Çözme, İletişim Becerileri, Öfke yönetimi, Problem Çözme ve Arbuluculukla İlgili Görüşme Sonuçları

Çatışma, Çatışma Çözme, İletişim Becerileri, Öfke Yönetimi, Problem Çözme ve Arbuluculukla ilgili görüşme soruları, Barış Eğitimi Programı uygulandıktan sonra deney ve kontrol gruplarına sorulmuştur. Öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar belli başlıklar altında toplanarak tablolştırılmıştır. Her görüşme sorusu için ayrı tablo verilmiştir. Yalnız 11. soru Barış Eğitimi Programı'nın direkt etkileri ile ilgili olduğundan sadece deney grubuna sorulmuştur.

Birinci soru öğrencilerin çatışma hakkındaki çağrışımlarına ilişkindir. Bunlar olumlu, olumsuz ve nötr çağrışım olmak üzere üç grupta gösterilmiştir. Olumlu çağrışımlarda deney grubunun kullandığı ifadeler incelenecek olursa onların çatışmayı hayatın olağan bir parçası olarak görmeye başladıkları görülür. Olumsuz çağrışımlarda kontrol grubu cevaplarının şiddet çerçevesinde verdikleri görülür. Sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin olumlu çağrışımlarının, olumsuz ve nötr çağrışımlarından daha fazla olduğu görülür. Kontrol grubunun çatışmaya ilişkin olumlu çağrışımının olmaması da programın işlevselliğini göstermesi açısından dikkat çekicidir. Kontrol grubunun çatışmaya ilişkin genelde olumsuz çağrışımları olması da dikkat çekici diğer bir noktadır. Kontrol grubunun çatışmaya ilişkin nötr çağrışımı ise çok azdır. Deney grubunun çatışmaya ilişkin olumlu çağrışımlarının olumsuz çağrışımlarından daha çok olması onların çatışmayı hayatın bir parçası olarak gördüklerinin ve bu durumu içselleştirdiklerinin bir göstergesidir.

Tablo 6. Çatışmalara İlişkin Öğrenci Çağrışımları

Çağrışım türleri	Deney	Kontrol
Olumlu çağrışım	“İnsanların sorunlarını çözmek için başvurdukları uzlaşma yöntemi. (K)” “Kendi içimizde ya da başkalarıyla yaşadığımız ve kontrol edebildiğimiz uyumsuzluklar. (K)” “Hayatımızın bir parçası. (E)” “Hayatın içinde her yerde var olan, okulda, sınıfta, evde sokakta yaşadığımız her türlü çözülebilen problem. (K)” “Her çatışma kişiliğimizi geliştirmemiz için bir fırsattır. (K)”	
Olumsuz çağrışım	“Rahatsız edici durumlar. (K)” “Yaşanan olumsuzluklar. (K)” “Her türlü uyumsuzluk. (E)”	“Kavga, şiddet. (K)” “Çatışma şiddetin kendisidir. (E)” “Kavga, sorun. (E)” “Küfür, lakap takma. (K)” “Şiddet ve şiddeti seven insanların yaşadıkları durum. (E)”
Nötr çağrışım	“Sorunlar karşısında insanların yaşadıkları durum. (K)” “ Şiddet, kavga, konuşma, uzlaşma, ders alma. (E)”	“İnsanların sinirine hakim olamaması. (K)”

Görüşmenin ikinci sorusunda öğrencilere okulda arkadaşlarıyla yaşadıkları çatışmaların neler olduğu sorulmuş ve öğrencilerin verdikleri cevaplar doğrultusunda Tablo 7 oluşturulmuştur.

Tablo 7 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının benzer konularda çatışma yaşadıkları görülmektedir. Ancak deney grubunun yaşadığı fiktörel çatışmaların fazlalığı dikkat çekicidir. Bu durum deney grubu öğrencilerinin çatışmayı genel yargı olan fiziksel şiddet boyutunda değerlendirmek yerine daha çok düşünce boyutunda değerlendirdiklerinin bir göstergesidir. Sonuç itibariyle çatışmaların benzer nitelikte

olması anlaşılabilir bir durumdur. Ülkemizdeki pek çok okulda aynı akran grubundaki öğrenciler benzer çatışmaları yaşamaktadır. Önemli olansa bu çatışmaların hangi grup tarafından nasıl çözüldüğüdür ki bu da ilerleyen sorularda daha net anlaşılacaktır.

Tablo 7. Okulda Karşılaşılan Çatışma Türleri

Çatışma türleri	Deney	Kontrol
Fikir çatışmaları	“Fikirlerime, seçimlerime saygı gösterilmemesi. (K)” “ Hakkımda dedikodu yapılması. (K)” “Suçsuz olduğum halde suçlu durumuna düşürülmem. (E)”	“Yalan söylenmesi. (K)” “Dedikodu yapılması. (K)”
Fiziksel şiddet	“Erkeklerin kaba davranması. (K)” “Öğretmenlerin tokat atması. (E)”	“Birbirimize vurma. (K)” “Bana vurulması. (E)” “Saçımın çekilmesi. (K)”
Sözlü şiddet	“Küfür etme. (E)” “Lakap takma. (E)” “Vücutumla dalga geçilmesi. (K)”	“Küfür edilmesi. (K)” “Lakap takılması. (E)” “Boyumun kısalığıyla dalga geçilmesi. (E)” “Sesimin inceliğiyle dalga geçilmesi. (E)”
Çıkar çatışması	“Sırayı paylaşamama. (E)” “Sırayı paylaşamama. (K)”	“Sıra kavgası. (K)” “Sırayı paylaşamama. (E)” “Tahtaya yazma konusunda anlaşamama. (K)”
Kişisel sürtüşme	“Kız arkadaşımı paylaşamama. (E)” “Kızların beni gruplarından dışlamaları. (K)” “Sürekli benden ödev istenmesi. (K)”	“Sınıfta hiçbir grubun beni kabul etmemesi. (E)” “Beden Eğitimi dersinde oyunlardan dışlanmam. (K)”

Üçüncü görüşme sorusu öğrencilerin arkadaşlarıyla yaşadıkları çatışmaların nedenlerini öğrenmek üzere sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplar doğrultusunda cevaplar gruplandırılarak Tablo 8 oluşturulmuştur.

Tablo 8 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının çatışma nedenlerinin benzer olduğu sonucu çıkarılır. Tüm öğrenciler hemen hemen aynı konular yüzünden çatışma yaşamaktadır. Ancak burada dikkat edilmesi gereken nokta, deney grubu öğrencilerinin çatışma nedenlerine bakış açılarının daha geniş olmasıdır. Deney grubu öğrencileri çatışma nedenlerini daha nesnel bir dille ifade etmişlerdir. Kontrol grubunun çatışma nedenlerini ifade şekilleri ise daha öznel bir nitelik taşımaktadır. Deney grubunun çatışma nedenlerini ‘fikir ayrılığı’na kontrol grubundan daha çok dayandırdığı görülmektedir. Bu durum deney grubunun çatışmaların evrelerinin daha çok farkında olduklarının bir göstergesidir. Deney grubu, uygulanan program sonucu çatışmaları daha üst seviyelere tırmanmadan önce henüz fikir boyutundayken farketmeye başlamışlardır.

Tablo 8. Öğrencilerin Çatışma Nedenleri

Çatışma nedenleri	Deney	Kontrol
Fikir ayrılığı	<p>“Tanımadan hakkımda fikir yürütülmesi. (K)”</p> <p>“Fikir uyuşmazlığı. (K)”</p> <p>“Herkesin kendi bildiğini doğru olarak görmesi. (E)”</p>	<p>“Herkesin kendi doğrularında ısrar etmesi. (K)”</p>
Geçimsizlik, tahammülsüzlük	<p>“Öğretmenlerin gözüne girmek için yapılanlar. (K)”</p> <p>“Dışlanmak. (E)”</p> <p>“Tahammülsüzlük. (K)”</p>	<p>“Öğretmenin kızları daha çok sevmesi. (E)”</p> <p>“Geçimsizlik. (K)”</p> <p>“Bana bağırılması. (K)”</p> <p>“Önemli günlerde bana görev verilmemesi. (E)”</p>
Suçlanma, yalan, küfür	<p>“İlgim olmamasına rağmen suçlanmam. (K)”</p> <p>“Yalan söylenmesi. (E)”</p> <p>“Küfür edilmesi, kaba konuşulması. (K)”</p>	<p>“Küfür edilmesi. (K)”</p> <p>“Suçlu olmadığım halde suçlanmam. (E)”</p> <p>“Arkadaşlarımın bana yalan söylemeleri. (K)”</p>
Kendi çıkarlarını düşünme	<p>“İkimizin de aynı şeyleri istemesi. (E)”</p> <p>“Aynı sıraya oturmak istenmesi. (K)”</p> <p>“Kendi isteklerimizin ön plana çıkması. (K)”</p>	<p>“Aynı sırada oturmak isteme. (E)”</p> <p>“Herkesin hep kendi istediğinin olmasını istemesi. (K)”</p>

Dördüncü görüşme sorusu öğrencilerin çatışmaları ne şekilde çözdükleriyle ilgilidir. Deney ve kontrol grubunun cevaplarına göre öğrencilerin çatışma çözüm yolları ana başlıklar halinde kategorize edilmiş ve Tablo 9 oluşturulmuştur.

Tablo 9 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin yaşadıkları çatışmaları olumlu bir şekilde etkili iletişim becerilerini kullanarak çözdüklerini ifade ettikleri görülür. Deney grubu “uzlaşma, ben dili, etkin dinleme, empati, ortak çözüm yolu” gibi tanımlamaları tercih ederken, kontrol grubu daha olumsuz çözüm yolları üzerinde odaklanmıştır. “Konuşarak” bölümünde bile cevap tek bir kelime olarak kullanılmıştır. Buna göre deney grubunun çatışma çözümü için seçtiği yollar düşünüldüğünde Barış Eğitimi Programı’nın öğrencilerin çatışma çözme becerileri üzerinde olumlu etki yarattığı söylenebilir. Deney grubu uygulanan program sonrasında çatışma çözümü için gerekli becerileri kazandıklarını verdikleri cevaplarla açık bir şekilde dile getirmişlerdir. Kontrol grubu öğrencileri ise çatışma çözme yolları kendilerine sorulduğunda hemen yanıtlayamamışlardır. Bu durum da göstermektedir ki deney grubundaki öğrenciler uygulanan program sonrasında kendilerini daha iyi ifade etme konusunda beceri kazanmıştır. Kendilerini rahat bir şekilde ifade etmişler ve bu doğrultuda çatışma çözümü için artık günlük hayatlarında da kullanmaya başladıkları yolları sıralamışlardır. Kontrol grubunun çatışma çözme biçimleri ‘kaçma’ ve ‘şiddet’le sonuçlanan yollardır.

Tablo 9. Öğrencilerin Çatışma Çözme Yolları

Çatışma çözme yolları	Deney	Kontrol
Uzlaşma yoluyla	“Dürüstçe, karşılıklı hoşgörü ve saygıyla. (K)” “Karşılıklı uzlaşma yoluyla. (E)”	
Ben dili ve etkin dinleme kullanarak	“Karşılıklı ben dili ve etkin dinleme kullanarak. (K)” “Empati kurarak ve duygularımızı açıkça söyleyerek. (E)”	
Kaçarak		“Bulduğum ortamı terk ederek. (K)”
Konuşarak	“Sakin bir şekilde konuşarak. (E)” “Birbirimizin yüzüne bakarak ve sakince duygularımızı anlatarak. (K)”	“Konuşarak. (K)” “Konuşarak. (E)”
Ortak çözüm yolu bularak	“Uygun bir ortam ayarlayıp ortak çözüm yolu bularak. (K)” “Ortak çözüm yolunda anlaşarak. Sırada bir gün arkadaşım bir gün ben oturuyoruz. (E)”	
Tartışarak		“Tartışarak. (K)” “Genelde tartışarak çözüyoruz. (E)”
Kavga ederek		“Önce konuşmayla başlıyor ama sonunda kavga ediyoruz. (E)” “Konuşmalarımız kavgaya dönüşüyor.(K)”

Beşinci soru, öğrencilerin öfkelerini ne şekilde kontrol ettikleriyle ilgilidir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin verdikleri cevaplar doğrultusunda cevaplar gruplandırılarak Tablo 10 oluşturulmuştur.

Tablo 10 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin “nefes tekniği, ona kadar sayma” gibi tanımlamalar yapmalarına karşın kontrol grubundaki öğrencilerin bu tip tanımlamalar yapmadıkları görülür. Deney grubu öfke kontrolü konusunda kendini daha yetkin hissettiğini verdiği cevaplarla gösterirken aynı durum kontrol grubu için geçerli değildir. Kontrol grubunda öfkesini kontrol edemediğini belirten öğrenciler bulunmasına rağmen deney grubunda öfke kontrolü yapamadığını belirten öğrenci olmaması da programın işlevselliği açısından dikkat çekicidir. Yine deney grubunun açıklamalarında çatışma, sorun gibi tanımlar kullanmasına karşın kontrol grubunun “kavga” kelimesini kullanması da dikkat çekicidir. Kontrol grubunun bazı öğrencileri öfkelerini şiddet kullanarak dışa vurduklarını da ifade etmişlerdir.

Tablo 10. Öğrencilerin Öfke Kontrol Yolları

Öfke kontrolü	Deney	Kontrol
Nefes tekniği	“Derin nefesler alırken karşımdakini sabırla sonuna kadar dinliyorum. (E)” “Nefes egzersizleri yaparak. (K)”	
10’a kadar sayma	“Kendi kendime yavaş yavaş 10’a kadar sayarım. (K)” “İçimden 10’a kadar sayıyorum geçmezse tekrar sayıyorum. (E)”	
Empati kurarak	“Karşımdakine anlayışla yaklaşıyorum. Onun da haklı olabileceğini düşünerek öfkemi kontrol ediyorum. (K)” “Arkadaşımın o anki ruh halini anlamaya çalışıyorum. (E)” “Kendimi karşımdakinin yerine koyup onu anlamaya çalıştığımda öfkem de geçmiş oluyor. (K)”	
Kendi kendimi sakinleştirerek	“Önce nefes tekniğini kullanıyorum. Çok öfkeliysem duvarı tekmeliyorum. (K)” “Bazen kendiliğimden sakinleşiyorum, bazen de duvarı yumrukluyorum. (E)”	“Sakin olmam gerektiğini içimden tekrarlıyorum. (K)” “Kavga ettiğim arkadaşımın geçirdiğim iyi zamanları hatırlamaya çalışarak. (E)”
Kontrol edemiyorum		“Pek kontrol edemiyorum. (K)” “Bazen kontrol edemiyorum. Kavga çıkıyor. (E)”
Kaçarak	“Sorun yaşadığım arkadaşımın sinirim geçene kadar aynı ortamda bulunmuyorum. (K)”	“Kavga ettiğim arkadaşımın bir süre konuşmuyorum, bazen de tamamen küsüyoruz. (K)”
Diğer	“Biriyle çatışmaya girdiysem ve öfkeleniysem başka bir işle uğraşarak sakinleşiyorum, sonra arkadaşımın konuşuyorum. (E)”	“Çok sinirliyse ve karşımdaki hak ettiyse vuruyorum. Sinirim geçiyor. (E)” “Onu iteleyip ortamı terk ediyorum. (K)”

Altıncı görüşme sorusu öğrencilerin arabuluculuk becerilerini ölçmek için sorulmuştur. Deney ve kontrol grubunun verdikleri cevaplar doğrultusunda öğrencilerin cevapları “Etkin dinleme ve arabuluculuk”, “İlgisiz kalma” ve “Konuşarak” şeklinde 3 grupta toplanmıştır ve Tablo 11 oluşturulmuştur.

Tablo 11’de deney ve kontrol grubunun arabuluculuk becerileri karşılaştırıldığında ilk grupta oluşan fark çok açık görülmektedir. Deney grubu öğrencileri iki kişi arasındaki çatışmayı “etkin dinleme, problem çözme, arabuluculuk” gibi yollarla çözdüklerini söylerken kontrol grubunun bu bölüme ilişkin yanıtı yoktur. İkinci bölüm olan “ilgisiz kalma” bölümüne bakıldığında kontrol grubunun bazı öğrencilerinin çatışmalara karşı ilgisiz kaldıkları anlaşılırken deney grubunun çatışmalara karşı ilgisiz kalmadığı görülmektedir. Üçüncü bölüm olan “konuşma” bölümünde ise deney grubu ve kontrol grubu karşılaştırıldığında deney grubunun konuşmalarını kontrollü bir biçimde yaptığı, kontrol grubunun ise konuşmalarını daha yüzeysel yaptıkları görülmektedir. Özellikle kontrol grubundaki bazı öğrencilerin iki kişi arasındaki çatışmayı çözme amaçlı konuşma yaparlarken bile kendi çıkarlarını ön planda tutmaları ilgi çekicidir.

Tablo 11. İki Kişi Arasındaki Çatışmayı Çözme Yolları

Çatışmayı çözme yolları	Deney	Kontrol
Etkin dinleme ve arabuluculuk	<p>“Önce etkin dinleme yaparım. Sonra problem çözme yollarını uygulayabilmeleri için rehberlik yaparım. (K)”</p> <p>“Problem çözme yollarını kullanarak. (E)”</p> <p>“Birbirlerini sakince dinlemelerini isterim. Sonra taraf tutmadan onları dinler ortak bir çözüm yolunda buluşmaları için teşvik ederim. (K)”</p> <p>“İkisinin de önce sakinleşmelerini sağlarım. Sonra problem çözme yollarını kullanarak çözmelerine yardımcı olurum. (E)”</p> <p>“Arbuluculuk yaparım. (K)”</p>	
İlgisiz kalma		<p>“Bana ne herkes kendi sorununu kendisi çözsün. (K)”</p> <p>“İlgilenmem. (E)”</p> <p>“Kendiniz çözün derim. (K)”</p>
Konuşma	<p>“Kendi kendilerine çözmeleri için yönlendiririm. (K)”</p> <p>“Onların duygu ve düşüncelerini birbirlerine söyleyerek. (E)”</p> <p>“Onların empati kurmalarına yardımcı olurum. (E)”</p> <p>“Kendilerinin çözmesi için rehberlik yaparım ama tarafsız olurum. (K)”</p>	<p>“Onları dinlerim. Kimin haklı olduğunu anladıktan sonra nasıl çözebilecekleriyle ilgili öneride bulunurum. (K)”</p> <p>“Onlarla konuşarak. (E)”</p> <p>“Onlarla konuşarak. (K)”</p> <p>“Kimin doğru söylediğini anlamaya çalışırım. Kim yalan söylüyorsa bundan sonra ona karşı dikkatli olurum. (K)”</p>

Yedinci görüşme sorusunda öğrencilerin, öğretmenlerin çatışma çözüm yollarını nasıl tanımladıkları öğrenilmek istenmiştir. Deney ve kontrol grubunun yaptıkları tanımlamalar doğrultusunda öğrencilerin cevapları dört başlıkta gruplandırılmış ve Tablo 12 oluşturulmuştur.

Tablo 12. Öğretmenlerin Çatışmayı Çözme Yolları

Öğretmenlerin çatışmayı çözme yolları	Deney	Kontrol
Bizimle sakince konuşarak	“Bize yaptığımızın doğru olup olmadığını anlatıyor.(K)” “Genelde konuşarak çözmeye çalışıyorlar. Bizleri iyi bir dinleyici olarak dinliyorlar. Tarafsız davranıyorlar. (K)”	“Bize yaptığımızın doğru olup olmadığını anlatıyor. (E)” “Konuşarak çözmeye çalışıyorlar. (K)”
Bizi birbirimizle konuşurarak	“Bizi bir araya toplayıp sorunun ne olduğunu soruyor sonra çözmeye çalışıyor. (E)” “Sorun yaşadığımız arkadaşım ile karşılaştırıp nasıl çözeceğimizi gösteriyorlar. (K)” “Önce dinliyorlar,sonra kimin haklı olduğunu buluyorlar, sonra hatalı olan özür diliyor. (E)”	“Sorunu dinleyip kendimiz çözmemiz konusunda bizi uyarıyorlar, çözemsek onlar bir çözüm yolu buluyor. (K)” “Konuşarak ve dinleyerek. (E)”
Şiddet kullanarak	“Bazen konuşarak bazen de tokat atarak. (E)” “Konuşarak ya da öğretmen sinirliyse tokat da atabiliyor. (K)”	“Çok sinirli bir anındaysa tokat atabiliyor. (E)” “En ufak bir sorunda bile döven öğretmenler var. (K)”
Diğer	“Çoğu zaman umursamıyorlar. (E)” “Hepsi değil ama bazı öğretmenler gerçekten çözmemiz için doğru yönlendiriyor. (K)” “Ben dili kullanmamızı söylüyor. (K)”	“Her öğretmenim farklı çözüyor ama hepsinin ortak noktası arkadaşlarımla konuşarak çözmemizi istemeleri. (K)” “Dinlemedikleri zaman çok oluyor, bu yüzden anlatmak bile istemiyorum. (E)”

Tablo 12’de deney ve kontrol gruplarının “Öğretmenlerin Çatışma Çözme Yolları” tanımlamaları benzer özellik göstermektedir. Deney grubu öğrencilerinin tanımlarına dikkat edilirse öğretmenlerinin davranışlarını daha iyi gözlemledikleri görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin “...bazı öğretmenler çözmemiz için doğru yönlendiriyor.” şeklinde verdikleri yanıtlar onların çatışma çözümünde hangi öğretmenin uygun davrandığını değerlendirebildiklerini göstermektedir. Deney grubu öğrencileri, öğretmenlerin hangi davranışlarının hangi boyutta yanlış olduğunun farkındadırlar. Çünkü öğretmenlerinin çatışma çözme yöntemleri hakkında konuşurlarken

öğretmenlerinin ben dili kullanmadıklarından, etkin dinleme yapmadıklarından, problem çözme işlem basamaklarını kullanmadıklarından ve iletişim engellerini kullanmalarından –özellikle de öğüt verme, örnek gösterme- yakınmışlardır.

Sekizinci soru, okul rehber öğretmenin veya sınıf rehber öğretmenin çatışmaları ne şekilde çözdükleri hakkında öğrencilerin fikirlerini öğrenmek amacıyla sorulmuştur. Buna göre öğrencilerin verdikleri cevaplar ana başlıklar halinde gruplandırılmış ve Tablo 13 oluşturulmuştur

Tablo 13. Rehber Öğretmenin (Sınıf Öğretmenin) Çatışma Çözme Yolları

Rehber öğretmenin çatışma çözme yolları	Deney	Kontrol
Konuşarak	“Öğretmenimize sorunumuzu anlattık, o bizi etkin şekilde dinledi. Çözüm önerilerimizden uygun olana karar verdik. (K)” “Bizi sakince dinliyor ve çözmemize yardımcı oluyor. (E)” “Konuşarak bizi rahatlatıyor sonra birlikte çözüm yolu buluyoruz. (K)” “Ortaya çözüm önerileri sunuyor, biz de en adil olanı uyguluyoruz. (E)” “8.sınıf olduğumuz için ‘Bu sizin son seneniz, size yakışmıyor, birbirinizden özür dileyin, öpüşün’ diyor. (K)”	“Bizi dinleyip, bizimle konuşarak çözmeye çalışıyor. (K)” “Konuşuyor ve çözüm yolu üretip çözmemize yardımcı oluyor. (E)”
Uzlaştırma	“Sorun yaşadığımız kişileri toplayıp çözmeye çalışıyor. (E)” “Arkadaşlarımla bir araya getirip çözmemize uzlaştırma yoluyla yardım ediyor. (K)”	“Bizi sorun yaşadığımız kişilerle bir araya getirip konuşmamızı sağlıyor. (K)”
Etkinlik uygulama	“Kendi sakinleştirici etkinliklerini uyguluyor. (K)” “Arabuluculuk yapıyor. (E)” “Problem çözme aşamalarını uyguluyor. (K)”	“Çeşitli etkinlikler uyguluyor, sonra konuşarak çözüyoruz. (E)”
Diğer	“Rehber öğretmenin yanına gitmek yerine sizin yanınıza geliyorum. (K)”	“Rehber öğretmenin yanına hiç gitmedim.(E)”

Tablo 13 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin verdikleri cevapların büyük ölçüde benzer oldukları görülür. Ancak “uzlaştırma” ve “etkinlik uygulama” bölümünde, deney grubu öğrencilerinin rehber öğretmenin ne yaptığını bilinçli bir şekilde açıklamaları dikkat çekicidir. Aynı durum kontrol grubu için söz konusu değildir. Her iki grubun da ağırlıklı olarak “konuşarak” kısmına yoğunlaştıkları görülür. Deney grubu öğrencileri uygulanan program sonucunda rehber öğretmenin yanına daha az gittiklerini ifade etmişlerdir. Sorunlarını kendi kendilerine çözebildiklerini hatta bu konuda diğer arkadaşlarına da rehberlik yaptıklarını belirtmişlerdir. Deney grubu öğrencileri, rehber öğretmenin ne yaptığının, çatışma çözümünde hangi yolları kullandığının farkındadırlar.

Dokuzuncu soruda deney ve kontrol grubuna ebeveynlerin çatışma çözme yolları sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplara göre Tablo 14 oluşturulmuştur.

Tablo 14 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrenci velilerinin çatışma çözme biçimleri hakkında öğrencilerin benzer yanıtlar verdikleri görülür. Ancak deney grubu öğrencileri öğrendikleri iletişim becerilerini aileleriyle olan iletişimlerinde kullanmaktadırlar. Bu “Empati kurduğum için onları daha iyi anlıyorum. Onların da empati kurmalarını istiyorum. Kuruyorlar. (E)” ve “Ailemle konuşmak eskiden zordu, şimdi ben iletileri sayesinde kendimi daha iyi anlattığım için artık ilgileniyorlar. Onlara şöyle diyorum: ‘Sizin böyle yapmanız hiç hoşuma gitmiyor çünkü düşüncelerime değer vermediğinizi düşünüyorum.’.(K)” cevapları incelendiğinde daha iyi anlaşılır. Buradan deney grubu öğrencilerinin uygulanan programı hayatlarına adapte etmeye başladıkları sonucu çıkarılabilir. Bu durum, Barış Eğitimi Programı’nın sadece öğrenci davranışlarını değiştirmekle kalmayıp bu davranışların daha büyük ölçüde yayılabileceğinin bir göstergesidir. Okullar matematik, fen, tarih... gibi derslerle çoğunlukla öğrencilere bilişsel boyutta kazanımlar kazandırmaktadır. Ancak bu kazanımlar okul dışına taşmamaktadır. Çatışma çözme becerileri ise kişilerin hayat boyu kullanabilecekleri beceriler olduğu için suya atılan bir taşın çevresinde giderek büyüyen halkalar yaratması gibi yayılacaktır.

Tablo 14. Ebeveynlerin Çatışma Çözme Yolları

Ebeveynlerin çatışma çözme yolları	Deney	Kontrol
Karşılıklı konuşarak	“Karşılıklı konuşarak çözüyoruz. (K)” “Annem çok konuşkan olduğu için o hemen çözmeye çalışıyor bazen babamı da zorluyor, o zaman babam da konuşuyor. (E)”	“Karşılıklı konuşarak çözüyoruz. (K)” “Beni dinleyerek haklı mı haksız mı olduğumu anlamaya çalışıyorlar, haksızsam özür diletiyorlar. (E)” “Konuşarak çözüyoruz. (E)”
Okula gelip öğretmenlerle ve idareyle konuşarak	“Babam okula geliyor, idareyle sonra da öğretmenlerle konuşuyor, sonra evde benimle konuşuyor. (E)”	“Öğretmen çağırdığında gelip görüşüyorlar, sonra birlikte çözmeye çalışıyoruz. (E)”
Rehber öğretmenle konuşarak	“Rehber öğretmenle konuşup ondan akıl alarak benimle konuşuyor. (E)”	
Diğer	“Ailemle konuşmak eskiden zordu, şimdi ben iletileri sayesinde kendimi daha iyi anlattığım için artık ilgileniyorlar. Onlara şöyle diyorum: ‘Sizin böyle yapmanız hiç hoşuma gitmiyor çünkü düşüncelerime değer vermediğinizi düşünüyorum.’.(K)”	“Sorunlarımı genelde arkadaşlarımla paylaşıyorum. (K)”

Onuncu soru, öğrencilerin okullarda yaşanan çatışmaları çözme konusunda ne düşündüklerini öğrenme amacıyla sorulmuştur. Deney ve kontrol gruplarının verdikleri cevaplar doğrultusunda cevaplar “Öğrenci Eğitimi”, “Öğretmen Eğitimi”, “Barış Eğitimi Programı” ve “Diğer” olmak üzere dört ana başlıkta gruplandırılmış ve Tablo 15 oluşturulmuştur.

Tablo 15’te görüleceği üzere deney ve kontrol gruplarının cevapları arasında oldukça fark vardır. Deney grubu okullarda çatışma yollarının nasıl çözüleceği ile ilgili olarak “ben dili, etkin dinleme, problem çözme, arabuluculuk, empati, öfke yönetimi” gibi tanımlamalar kullanırken kontrol grubundaki öğrencilerin cevapları “anlayışlı olunmalı, konuşarak çözülmeli” şeklinde yüzeysel tanımlamalar olmuştur. Bu da deney grubu öğrencilerinin çatışma çözme konusunda daha bilinçli bir tutum içine girdiklerinin anlaşılması açısından önemlidir. Yine deney grubu öğrencileri çatışma çözmeyle ilgili bir ders olmasını istemişlerdir. Bunun nedeni olarak da kendi faydalandıkları eğitimden bütün arkadaşlarının da faydalanmasını istediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerinin çatışma çözme yöntemlerinden hoşnut olmadıkları için öğretmenlerin de bu konuda eğitim görmelerinin gerekliliğinden söz etmişlerdir. Bu durum deney grubu öğrencilerinin yaşanan olumsuz çatışmaların nedenlerini doğru tespit edebilme yetisi kazandıklarını göstermektedir.

Tablo 15. Okullarda Yaşanan Çatışmaları Çözme Yolları

Okulda çatışma çözme yolları	Deney	Kontrol
Öğrenci Eğitimi	<p>“Öğrencilere çatışma çözmeyle ilgili seminer verilmeli. (K)”</p> <p>“Öğrencilere problem çözme yolları öğretilmeli. (E)”</p> <p>“Öğrencilere “ben dili” ve “etkin dinleme” öğretilmeli. (K)”</p> <p>“Çatışma çözmeyle ilgili ders olmalı. (K)”</p>	<p>“Öğrencilere sorunlarını nasıl çözecekleriyle ilgili eğitim verilmeli. (K)”</p> <p>“Birbirimize karşı daha anlayışlı olmalıyız. (E)”</p>
Öğretmen Eğitimi	<p>“Öğretmenlere çatışma çözme ile ilgili seminer verilmeli, öğretmenler de bunu öğrencilere öğretmeli. (K)”</p> <p>“Öğretmenler daha nazik davranmayı öğrenmeli. (E)”</p> <p>“Öğretmenlere “ben dili” öğretilmeli. (E)”</p> <p>“Öğretmenlere “etkin dinleme” öğretilmeli. (K)”</p> <p>“Öğretmenlere öğrenci psikolojisiyle ilgili eğitim verilmeli. (K)”</p>	<p>“Öğretmenler bizimle daha çok ilgilenmeli. (K)”</p> <p>“Öğretmenler biraz daha anlayışlı olmalı. (E)”</p>
Barış Eğitimi Programı	<p>“Barış Eğitimi Programı tüm okula uygulanmalı. (K, E)”</p>	
Diğer	<p>“Kendimiz çözmeye çalışmalıyız, çözemsek idareye başvurmalıyız. (K)” ,“Birbirimize tahammül edip, etkin dinleyerek, olumlu düşünüp empati kurarak, hep kendi çıkarımızı düşünmeyerek. (K)”</p> <p>“Konuşmalıyız ve empati kurmalıyız. (E)”, “Ben dili, etkin dinleme, öfke yönetimi, empati kurma ve problem çözme yöntemleriyle. (E)”</p> <p>“Arabulucu yoluyla. (K,E)”</p>	<p>“Konuşarak çözmeliyiz. (E)”</p> <p>“Bunu en iyi öğretmenler bilir, o yüzden yorum yapamayacağım. (K)”</p>

On birinci soru, uygulanan Barış Eğitimi Programı'nın öğrencilerin davranışlarına, arkadaş ilişkilerine, aile ilişkilerine, öğretmenlerle olan ilişkilerine ve kişiliklerine olan etkilerini ölçme amacı taşıdığından sadece deney grubuna yöneltilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin hepsi programın etkilerini olumlu olarak değerlendirmişlerdir. Yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin çatışma çözme konusunda ne kadar yol kat ettikleri açıkça fark edilebilir. Deney grubu çatışma çözme ile ilgili becerileri büyük oranda kazanmıştır. Bu durum, araştırmacı tarafından da okul içinde öğrencilerde doğal gözlem yoluyla gözlenerek doğrulanmaktadır. Deney grubunun Barış Eğitimi Programı'na ilişkin değerlendirmeleri şu şekildedir:

- ✓ “Bu program sayesinde çok şey kazandım. Davranışlarım daha sakin. Arkadaşlarımla ilişkilerim daha verimli. Ailemdeki ilişkilerim daha sevgi ve saygı dolu. Öğretmenlerimle ilişkilerim daha olumlu. En önemlisi kişiliğimi geliştirmem yolunda çok önemli ve yararlı bir program oldu. (K)”
- ✓ “Eskisi gibi değilim. Sayenizde bir çok kişi böyle oldu. Çatışmalarda nasıl davranacağımı öğrendim. Siz olmasaydınız hiçbiri olmazdı. (E)”
- ✓ “İnsanların birbirine o kadar şiddet gösterdiği ülkemizde ne kadar fazla çatışma yaşandığını ve bunları nasıl çözeceğimi öğrendim. En azından kendiminkileri. (K)”
- ✓ “...Şu an kişiliğimi bulmak üzereyim. (K)”
- ✓ “Davranışlarımda değişiklik oldu. Çatışmalarımı daha bilinçli çözmeye başladım. Kendimi karşımdakinin yerine koymaya başladım. Benim için çok yararlı bir program oldu. (K)”
- ✓ “Kişiliğime kişilik kattı. (E)”
- ✓ “Davranışlarıma olumlu yönde etki yaptı . Daha olgun olduğumu düşünüyorum. Arkadaşlarımla daha iyi empati kurmayı, onları iyi dinleyerek, düşüncelerine saygı duyarak iletişim kurmaya başladım. Ailemle de aynı şekilde oluyor. Öğretmenlerimle iletişimim daha iyi. Haklarımı koruyan, iyi düşünen, şakalarına tahammül eden biri oldum. Çok sinirlenmiyorum eskisi

kadar. Sorunlarımı olumlu yönde çözmeyi öğrendim. Kendimi sakinleştirebiliyorum. (K)”

- ✓ “Bana gerçekten çok katkısı oldu. Öfkeliyken, çözme yöntemlerini bilmiyorken her şeyi öğrendim ve herkese karşı anlayışlı bir dille konuşuyorum . Ben dili kullanıyorum. Problem çözme yöntemlerini uygulayarak dargınları barıştırabiliyorum. Bu program, hiç düşünemeyeceğiniz kadar yararlı oldu. (K)”
- ✓ “Davranışlarım daha sakin. Arkadaşlarım arttı. Ailemle aram daha iyi. Öğretmenlerimi daha iyi anlıyorum. Kişiliğimi olumlu etkiledi. (E)”
- ✓ “Tamamen şiddetten uzaklaştım. Küs olduğum arkadaşlarımla barıştım. Aile içi tartışmalarımız bitti. Öğretmenlerime kendimi daha iyi anlatabiliyorum. (K)”
- ✓ “Olumlu ve güzel etkiledi. Daha sıcak ilişkiler kurabiliyorum. Daha ciddi ve pozitif bir kişi oldum. (E)”
- ✓ “Davranışlarım sakinleşti. Öfkelenmiyorum eskisi kadar. Arkadaşlarımla sorunlarımızı çözdük. Ailemle sorunlarımızı çözdük. Öğretmenlerim beni daha iyi anlıyor. (K)”
- ✓ “Davranışlarım düzeldi. Çevremi daha iyi anlamaya başladım. Arkadaşlarımın sayısı arttı. Aranılan bir kişi oldum. Ailemle daha rahat konuşmaya başladım onlar da beni daha iyi anlıyorlar. Öğretmenlerimle iletişimimiz arttı. Kişiliğimi çok olumlu etkiledi. (E)”

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde Barış Eğitimi Programı'nın ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin anlamaya çalışma, dinleme, gereksinimlere odaklaşma, sosyal uyum ve öfke kontrolü becerileri ile çatışma çözme, iletişim, empati, öfke yönetimi, problem çözme ve arabuluculuk becerilerine ilişkin bulguları tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Barış Eğitimi Programı'nın amacı; öğrencilere çatışma çözümünde gerekli beceriler olan iletişim, empati, öfke yönetimi, problem çözme ve arabuluculuk becerilerini kazandırmaktır, onların çatışma çözme eğilimlerini olumlu yönde değiştirmektir. Eğitim programına katılan deney ve kontrol gruplarının çatışma çözme biçimleri program öncesi ve sonrasında verilen Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği ve program sonrası uygulanan görüşme sonuçlarına göre değerlendirilmiştir.

İlk olarak Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'ne göre deney ve kontrol gruplarının program öncesi ve sonrasında aldıkları puanlar açısından kazanılan beceriler göz önüne alınarak sonuçları karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır. Daha sonra grupların uygulanan program sonrasında görüşme sorularına verdikleri cevaplar ve doğal gözlem yoluyla gözlenen davranışları karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Deney ve Kontrol Gruplarının Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeğine ve Görüşme Sorularına Göre Ortaya Çıkan Sonuçlarının Yorumlanması

1. Araştırmanın birinci hipotezi "Barış Eğitimi Programına katılan öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nden elde ettikleri ön ve son ölçüm puanları arasında anlamlı bir fark vardır"şeklindedir. Buna göre deney grubundaki Barış Eğitimi Programı'na katılan öğrencilerin ön ve son ölçüm puanları karşılaştırılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin ön ve son ölçüm puanları

arasında anlamlı fark bulunmuştur. Öğrencilerin ön ve son ölçüm puanları arasında fark olması onların Anlamaya Çalışma, Dinleme Becerileri, Gereksinimlere Odaklaşma, Sosyal Uyum ve Öfke Kontrolü becerilerini kazandıklarını göstermektedir. Bu durum Barış Eğitimi programına dahil olan deney grubu öğrencilerinin çatışma çözme eğilimlerinin olumlu şekilde değiştiğinin istatistiksel olarak ifadesidir.

Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin ön test ve son test sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında bulunan önemli farklardan biri de deney grubu ortalamalarının her boyutta kontrol grubu ortalamalarından yüksek olmasıdır. Deney grubunun çatışma çözme eğilimi ölçeğinden program sonrası aldıkları puanlar, program öncesi aldıkları puanlardan yüksektir. Bu da programın kazandırılması istenen davranışları deney grubuna kazandırdığı anlamına gelir.

2. Araştırmanın ikinci hipotezi “Barış Eğitimi Programı’na katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği’nden elde ettikleri ön ve son ölçüm puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.” şeklindedir. Kontrol grubunun ön test ve son test sonuçları arasında fark oluşmaması beklenirken analiz sonuçlarına göre bazı boyutlarda olumsuz yönde anlamlı fark bulgulanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin anlamaya çalışma, dinleme becerileri ve sosyal uyum becerilerinde olumsuz yönde anlamlı fark oluşmuş, bu alt ölçeklere ilişkin ortalamaları da düşüş göstermiştir. Bu durum kontrol grubu öğrencilerinin çeşitli çevresel faktörlerden ya da özel diğer nedenlerden olumsuz etkilendiklerini düşündürmektedir. Bu yüzden de son test sonucunda hem ortalamalarında düşüş hem de davranışlarında olumsuz yönde anlamlı fark bulgulanmıştır. Bu durum göstermektedir ki Barış Eğitimi Programı tüm okullarda, uygulanacak olan sınıfın seviyesine dikkat edilerek uygulandığında gittikçe olumsuzya doğru giden öğrenci davranışlarında düzelmeler olmasını sağlayacaktır.
3. Araştırmanın üçüncü hipotezi “Deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında, Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği’nden elde ettikleri son ölçüm puanları

bakımından anlamlı bir fark vardır.”şeklindedir. Analiz sonuçları deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son ölçüm puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu durum, deney grubu öğrencilerinin çatışma çözmeye ilişkin Anlamaya Çalışma, Dinleme Becerileri, Gereksinimlere Odaklaşma, Sosyal Uyum ve Öfke Kontrolü becerilerini kazandıklarını, kontrol grubu öğrencilerinin ise bu becerileri kazanmamalarının yanı sıra mevcut becerilerinde de düşüş olduğunu gösterir, çünkü kontrol grubunun ön ve son ölçüm puanlarına bakıldığında son ölçüm puanlarının ön ölçüm puanlarından daha düşük olduğu görülmektedir.

4. Araştırmanın dördüncü hipotezi “Deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği’nden elde ettikleri son ölçüm puanlarına göre cinsiyetler arasında anlamlı bir fark vardır.” şeklindedir. Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği sonuçlarının analizinde deney grubu kız ve erkek öğrencilerinin tüm alt ölçekler boyutunda ve genel olarak toplam ölçekte kontrol gurubu kız ve erkeklerinden anlamlı farklılığa sahip şekilde ayrıldıkları ortaya çıkmaktadır. Bu durum deney gurubundaki kız ve erkek öğrencilerin kazandırılması hedeflenen; anlamaya çalışma, dinleme, gereksinimlere odaklaşma, sosyal uyum ve öfke kontrolü becerilerini kazandıklarının istatistiksel göstergesidir. Deney grubu kız ve erkek öğrencileri arasında kazanılan beceriler açısından her hangi bir fark bulgulanmamıştır. Bu durum, programın kız ve erkek öğrenciler üzerinde aynı etkiye sahip olduğunu gösterir. Yine aynı şekilde kontrol grubunun kız ve erkek öğrencileri arasında da her hangi bir fark bulgulanmamıştır. Bu durum da çatışma çözme becerilerine sahip olamama ve şiddet eğilimi gösterme durumunun öğrencilerin kız ya da erkek olmalarıyla doğrudan bağlantılı bir durum olmadığını gösterir. Çünkü kontrol grubu öğrencilerinin çatışma çözümüne ilişkin davranışları daha olumsuz hale gelmiş ve süreç içinde –büyük olasılıkla her hangi bir yapıcı faktör etki etmediği için- ön testte aldıkları puanlardan daha düşük puanlar almalarına neden olmuştur. Bu durum, günümüz Türkiye’inde çatışma çözme becerilerinin öğrencilere öğretilmesinin ne derece önemli olduğunu da göstermesi açısından önemlidir.

Çünkü mevcut sistem aynı şekilde işlemeye devam ederse durum daha iyiye gitmeyecektir.

Deney ve kontrol gruplarına, deney grubuna uygulanan Barış Eğitimi Programı sonrasında görüşme uygulanmıştır. Görüşme sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında programın kazandırdığı becerilerin ifade edilebilmesi açısından deney grubu lehine farklar gözlenmektedir. Deney grubu öğrencilerinin yansıttıkları beyanlar doğrultusunda Barış Eğitimi Programı'nın kazandırmayı hedeflediği becerileri kazandıkları anlaşılmaktadır. Deney grubu öğrencileri soruları cevaplarırken çatışma çözmeye ilişkin akademik tanımlamalar kullanmışlar ve zorlanmadan yanıtlamışlardır. Kontrol grubu öğrencileri ise görüşme sorularını cevaplarırken yüzeysel ifadeler kullanmışlar ve uzun düşünme süreleri kullanmışlardır. Aşağıda görüşme soruları tek tek ele alınmıştır:

1. İlk görüşme sorusu “Barış Eğitimi Programı alan ve almayan öğrencilerin çatışma kavramına ilişkin çağrışımları nelerdir?” şeklindedir. Öğrenciler bu soruyu genel olarak üç kategoride cevaplamışlardır. Çatışmaya ilişkin olumlu, olumsuz ve nötr çağrışımlar olarak adlandırılabilir bu çağrışımlardan olumlu olanları deney grubuna aittir. Buna karşın kontrol grubu öğrencilerinin çatışmaya ilişkin olumlu bir çağrışımları yoktur. Deney grubu öğrencilerinin çatışmaya ilişkin olumlu çağrışımlarının olumsuz çağrışımlarından fazla olması onların uygulanan program sonunda çatışmaları hayatın doğal bir parçası olarak gördüklerini göstermektedir. Yine deney grubu öğrencilerinin “Her çatışma kişiliğimizi geliştirmemiz için bir fırsattır.” şeklinde çağrışımlara sahip olmaları, onların çatışmaları kabullenip çözüme ve kendileri için yararlı hale getirme konusunda gerekli becerileri kazandırdığını göstermektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin çağrışımlarının genel olarak şiddet içeren bir çerçevede olduğu görülmektedir. Bu durum kontrol grubundaki öğrencilerin, çatışmaları olumsuz olarak gördüklerini doğrulamaktadır.
2. İkinci görüşme sorusu “Okulda karşılaşılan çatışma türlerine ilişkin, Barış Eğitimi Programı alan ve almayan öğrencilerin görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Bu soruda deney ve kontrol grubu öğrencileri benzer konularda

çatışma yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ancak deney grubunun yaşadığı fikinsel çatışmaların fazlalığı dikkat çekicidir. Bu durum deney grubu öğrencilerinin çatışmayı genel yargı olan fiziksel şiddet boyutunda değerlendirmek yerine daha çok düşünce boyutunda değerlendirdiklerinin bir göstergesidir. Deney grubu öğrencilerinin okuldaki çatışmaları tanımlarken daha çok fikir boyutunda değerlendirme yapmaları onların çatışmanın evrelerini tanıyabildiklerini, çatışma büyümeden ve henüz düşünce boyutundayken onu fark edebildiklerini göstermektedir. Aynı becerinin kontrol grubu öğrencileri için geçerli olmadığı anlaşılmaktadır.

3. Üçüncü görüşme sorusu “Öğrencilerin çatışma nedenlerine ilişkin, Barış Eğitimi Programı alan ve almayan öğrencilerin görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Öğrenciler bu soruya benzer yanıtlar vermişlerdir. Ancak deney grubu öğrencilerinin çatışma nedenlerine bakış açıları daha geniştir. Deney grubu öğrencileri çatışma nedenlerini daha nesnel bir dille ifade etmişlerdir. Kontrol grubunun çatışma nedenlerini ifade şekilleri ise daha öznel bir nitelik taşımaktadır. Deney grubunun çatışma nedenlerini ‘fikir ayrılığı’na kontrol grubundan daha çok dayandırdığı görülmektedir. Bu durum -üçüncü sorunun incelenmesin de görüleceği üzere- deney grubunun, çatışmaların evrelerinin daha çok farkında olduklarının bir göstergesidir. Deney grubu öğrencileri, uygulanan program sonucu çatışmaları daha üst seviyelere tırmanmadan önce henüz fikir boyutundayken farketmeye başlamışlardır.
4. Dördüncü görüşme sorusu “Öğrencilerin çatışma çözme yollarına ilişkin, Barış Eğitimi Programı alan ve almayan öğrencilerin görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Deney grubundaki öğrenciler yaşadıkları çatışmaları olumlu bir şekilde etkili iletişim becerilerini kullanarak çözdüklerini ifade etmişlerdir. Deney grubu “uzlaşma, ben dili, etkin dinleme, empati, ortak çözüm yolu” çatışma çözümüne ilişkin tanımlamaları tercih ederken, kontrol grubu daha olumsuz çözüm yolları üzerinde odaklanmıştır. Buna göre deney grubunun çatışma çözümü için seçtiği yollar düşünüldüğünde Barış Eğitimi Programı’nın öğrencilerin çatışma çözme becerileri üzerinde olumlu etki yarattığı söylenebilir. Deney grubu uygulanan program sonrasında çatışma

çözümü için gerekli becerileri kazandıklarını verdikleri cevaplarla açık bir şekilde dile getirmişlerdir. Kontrol grubu öğrencileri ise çatışma çözümleri kendilerine sorulduğunda hemen yanıtlanamamışlardır. Bu durum da göstermektedir ki deney grubundaki öğrenciler uygulanan program sonrasında kendilerini daha iyi ifade etme konusunda beceri kazanmıştır. Kendilerini rahat bir şekilde ifade etmişler ve bu doğrultuda çatışma çözümü için artık günlük hayatlarında da kullanmaya başladıkları yolları sıralamışlardır. Kontrol grubunun çatışma çözümleri ‘kaçma’ ve ‘şiddet’le sonuçlanan yollardır. Bu da süreç içinde kontrol grubunun çatışma çözümüne ilişkin beceri edinemediklerini göstermektedir.

5. Beşinci görüşme sorusu “Öğrencilerin öfke kontrol yollarına ilişkin, Barış Eğitimi Programı alan ve almayan öğrencilerin görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Deney grubundaki öğrenciler öfke kontrolüne ilişkin öfke kontrolünde etkili olan alıştırmalar olan “nefes tekniği, ona kadar sayma” gibi teknik terimler kullanırken kontrol grubundaki öğrencilerin bu tip tanımlamalar yapmadıkları görülür. Deney grubu öfke kontrolü konusunda kendini daha yetkin hissettiğini verdiği cevaplarla gösterirken aynı durum kontrol grubu için geçerli değildir. Kontrol grubunda öfkesini kontrol edemediğini belirten öğrenciler bulunmasına rağmen deney grubunda öfke kontrolü yapamadığını belirten öğrenci olmaması da programın deney grubu öğrencilerine öfke kontrolü ile ilgili becerileri kazandırdığını göstermektedir. Deney grubu öğrencileri, açıklamalarında çatışma, sorun gibi tanımlar kullanmışlardır. Buna karşın kontrol grubu öğrencileri “kavga” kelimesini kullanmışlardır. Kontrol grubunun bazı öğrencileri öfkelerini şiddet kullanarak dışa vurduklarını da ifade etmişlerdir. Buna göre Barış Eğitimi Programı uygulanmayan öğrencilerin çatışmalarını çözmede zorluk yaşadıkları söylenebilir.
6. Altıncı görüşme sorusu “İki kişi arasındaki çatışmayı çözümleriyle ilgili, Barış Eğitimi Programı alan ve almayan öğrencilerin görüşleri nelerdir?” şeklindedir ve bu soruyla amaçlanan öğrencilerin arabuluculuk becerilerini ölçmektir. Deney grubu öğrencileri iki kişi arasındaki çatışmayı “etkin

dinleme, problem çözüme, arabuluculuk” gibi çatışma çözüme ilişkin yollarla çözdüklerini söylerken kontrol grubunun bu bölüme ilişkin yanıtı yoktur. Verilen cevaplardan, kontrol grubunun bazı öğrencilerinin çatışmalara karşı ilgisiz kaldıkları anlaşılırken deney grubunun çatışmalara karşı ilgisiz kalmadığı görülmektedir. Her iki grup da çatışma çözümünde ‘konuşma’ yolunu kullandıklarını belirtmiştir. Ancak verilen yanıtlardan deney grubunun konuşmalarını kontrollü bir biçimde yaptığı, kontrol grubunun ise konuşmalarını daha yüzeysel yaptıkları anlaşılmaktadır. Kontrol grubundaki bazı öğrencilerin “Kimin doğru söylediğini anlamaya çalışırım. Kim yalan söylüyorsa bundan sonra ona karşı dikkatli olurum.” benzeri yanıtları kontrol grubu öğrencilerinin ikili ilişkilerde karşılıklı güven konusunda sorun yaşadıklarını göstermektedir.

7. Yedinci görüşme sorusu “Öğretmenlerin çatışmayı çözüme yollarına ilişkin, Barış Eğitimi Programı alan ve almayan öğrencilerin görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Her iki grubun da bu soruya ilişkin tanımlamaları benzer özellik göstermektedir. Ancak deney grubu öğrencilerinin tanımları incelendiğinde onların, öğretmenlerinin davranışlarını daha iyi gözlemledikleri görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin “...bazı öğretmenler çözümemiz için doğru yönlendiriyor.” şeklinde verdikleri yanıtlar onların çatışma çözümünde hangi öğretmenin uygun biçimde davrandığını değerlendirebildiklerini göstermektedir. Deney grubu öğrencileri, öğretmenlerin hangi davranışlarının hangi boyutta yanlış olduğunun farkındadırlar. Çünkü öğretmenlerinin çatışma çözüme yöntemleri hakkında görüşlerini bildirirken onların ben dili kullanmadıklarından, etkin dinleme yapmadıklarından, problem çözüme işlem basamaklarını kullanmadıklarından ve iletişim engellerini kullanmalarından -özellikle de öğüt verme, örnek gösterme- yakınmışlardır. Bu durum deney grubu öğrencilerinin çatışma çözümünde yapılan yanlışlıkları farkedebildiklerini göstermesi açısından önemlidir. Çevrelerindeki insanların davranışlarını daha nesnel bir şekilde değerlendirme becerisini uygulanan program sonunda kazanmışlardır.

8. Sekizinci görüşme sorusu “Rehber öğretmenin (sınıf öğretmeninin) çatışma çözme yollarına ilişkin, Barış Eğitimi Programı alan ve almayan öğrencilerin görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Bu soruya her iki grup da benzer yanıtlar vermişlerdir. Ancak deney grubu, rehber öğretmenin ne yaptığının bilincindedir. Onun hangi etkinliği neden kullandığını anlamaktadır. Kontrol grubu öğrencileri ise rehber öğretmenin yaptıklarını akademik olamayan bir dille anlatmışlardır. Deney grubu öğrencileri program sonrasında rehber öğretmene daha az ihtiyaç duyduklarını çünkü kendi sorunlarını kendilerinin çözebildiklerini ifade etmişlerdir.
9. Dokuzuncu görüşme sorusu “Ebeveynlerin çatışma çözme yollarına ilişkin, Barış Eğitimi Programı alan ve almayan öğrencilerin görüşleri nelerdir?” sorusunun cevabını almaya yönelik olarak yönlendirilmiştir. Bu soruya verilen yanıtlar incelendiğinde de ebeveynlerin çatışma çözme yöntemlerinin her iki grup için de benzerlik gösterdiği öğrenci ifadelerinden anlaşılmaktadır. Burda dikkat çekici ve sevindirici olan nokta ise deney gurubu öğrencilerinin uygulanan program sonucunda edindikleri becerileri, ailelerine öğretme çabası içinde olduklarının cevaplara yansımalarıdır. Deney grubundaki öğrencilerin büyük çoğunluğu “ben dili, etkin dinleme” gibi becerileri anne babaları ile olan iletişimlerinde kullanmışlar ve bu becerileri onlara da öğretmeye çalışmışlardır. Deney grubu öğrencileri derslerine giren öğretmenleri de ben dili kullanmadıkları için eleştirmişler ve bu eleştiriye yaparken de ben dili kullanmışlar, böylece derslerine giren öğretmenleri ve diğer sınıfları da olumlu yönde etkilemişlerdir. Sonuçlar göstermektedir ki programın kazandırmayı hedeflediği davranışlar uygulanan öğrencilerle sınırlı kalmamakta onların çevrelerine de yansımaktadır.
10. Onuncu görüşme sorusu “Okullarda yaşanan çatışmaları çözme yollarına ilişkin, Barış Eğitimi Programı alan ve almayan öğrencilerin görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Öğrenciler bu soruyu oldukça farklı biçimlerde yanıtlamışlardır. Kontrol grubunun cevapları “Öğretmenler daha anlayışlı olmalı, bizimle daha çok ilgilenmeli, konuşarak çözmeliyiz” benzeri cümleler etrafında dönmüştür. Deney grubunun konuya ilişkin yanıtları ise gerçekten

çok çarpıcıdır. Deney grubu öğrencileri hem tüm okuldaki öğrencilere hem de öğretmenlere çatışma çözme yollarının öğretilmesi için etkinlikler yapılmasını istemişlerdir. Çatışma çözümüyle ilgili bir dersin müfredata konulmasının yararları üzerinde durmuşlardır. Arabuluculuk etkinliklerinin yaygınlaşması gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Kısacası deney grubu öğrencileri, okullarda yaşanan çatışmaları bir sorun olarak değerlendirmiş ve bu sorunun çözümü için işe yarayacak çözüm önerilerini çatışma çözümüne ilişkin akademik tanımlamalar kullanarak üretmişlerdir.

11. Onbirinci görüşme sorusu “Barış Eğitimi Programı’nın etkilerine ilişkin, Barış Eğitimi Programı alan öğrencilerin görüşleri nelerdir?” şeklindedir ve yalnızca deney grubu öğrencilerine sorulmuştur. Deney grubu öğrencileri programı olumlu şekilde değerlendirmişlerdir. Programın kazandırdığı becerilerin hayatlarında ne gibi değişimler yarattığına ilişkin örnekler vermişlerdir. Öğrenciler programın etkilerinden bahsederken söylemek istediklerini çok düzgün bir dil kullanarak ifade etmişlerdir. Deney grubu öğrencileri kazandıkları becerileri çevrelerine yansıttıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin okulda arabuluculuk becerilerini kullanmaya başladıkları gözlenmiştir. Deney grubunun görüşme sorularına verdikleri cevaplar, onların arkadaş çevrelerinin genişlediğini, sorun yaşadıkları arkadaşlarıyla sorunlarını olumlu olarak çözdüklerini, ailelerinde yaşadıkları çatışmaların azaldığını, öğretmenleriyle iletişimlerinin olumlu yönde geliştiğini, bakış açılarının genişlediğini, daha hoşgörülü olduklarını, empati kurabildiklerini, ben dili kullanabildiklerini, iletişim becerilerini kullanabildiklerini, öfkelerini kontrol edebildiklerini, problem çözme becerileri kazandıklarını, arabuluculuk becerileri kazandıklarını göstermektedir.

Sonuç olarak; deney grubu öğrencilerinin programın kazandırmayı hedeflediği becerileri Çatışma Çözme Ölçeğinden elde ettikleri olumlu sonuçların yanı sıra görüşme ve gözlem sonuçlarına göre de kazandıklarını söylemek mümkündür.

Araştırma sonuçlarının olumlu yönde daha belirgin olması programın uygulanma süresi ile de bağlantılıdır. Program ne kadar uzun bir sürece yayılırsa öğrencilerin de çatışma çözmeye ilişkin becerileri kazandıklarını net bir şekilde ölçmek de o ölçüde

mümkün olacaktır. Johnson ve Johnson (1995) beş yıl boyunca iki farklı ülkede, altı değişik okulda yedi ayrı çalışma yapmışlardır. Bu çalışmalara 1.sınıftan 9.sınıfa kadar öğrenciler katılmıştır. Verdikleri eğitim, çatışma çözme becerilerinin müfredatın içine katılarak öğrencilere öğretilmesi şeklindedir. Sonuçta eğitimden önce pek çok öğrencinin günlük çatışmaları olduğunu, çatışmayı artıracak yıkıcı stratejiler kullandıklarını, çatışmaların çoğunluğunu öğretmenlerine taşıdıklarını ve nasıl tartışacaklarını bilmediklerini bulmuşlardır. Eğitimden sonra öğrenciler tartışma ve arabuluculuk işlem yollarını günlük çatışma durumlarına uyarlayabilmüşler, daha da önemlisi bunları sınıf ve okul dışına taşımışlardır. Sonuçta müfredatın içine katılarak verilen çatışma çözme becerileri eğitiminin öğrenciler üzerinde olumlu etki yaptığı gözlenmiştir.

Johnson ve Johnson'ın (1995) yaptıkları bu araştırma da incelenecek olursa bu tip bir programın sonuçlarının belirginliği, araştırmanın süresi ve örneklem genişliği ile de yakından ilgilidir. Örneklemin geniş tutulması daha sağlıklı sonuçlara ulaşılmasını sağlamaktadır. Aynı şekilde araştırmanın süresinin uzun tutulması ve uygulanacak olan programın mevcut müfredatın içine yerleştirilmesi öğrencilerin çatışma çözme becerilerini kazanmaları ve içselleştirmeleri açısından çok önemlidir.

Stevahn ve Johnson'ın (1997) birlikte yürüttükleri Kanada'da bir okulda uygulanan ve öğrencilere, İngiliz Edebiyatı dersinin içine yerleştirilmiş bir çatışma çözme becerileri programında, araştırmaya tesadüfi bir şekilde seçilmiş 40 öğrenci katılmış ve İngiliz Edebiyatı dersinin içine yerleştirilmiş 9,5 saatlik bir çatışma çözme becerileri eğitimi verilmiştir. Kontrol grubu ise bu eğitimi almamıştır. Sonuçta çatışma çözme becerileri eğitimi alan grupta, kontrol grubuna göre akademik başarıda, çatışma çözme işlem yolunu kullanma ve bilgilenme konusundaki istekte ve öğrendiklerini çatışmalara uygulamada olumlu yönde anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır.

Barış Eğitimi Programı, deney grubuna ders dışı saatlerde uygulanmıştır. Program, yaklaşık olarak üç buçuk aylık bir süre içinde yeterli alıştırmalar ve tekrarlar yapılarak tamamlanmıştır. Öğrenciler çalışmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Çalışmada her hangi bir zorunluluğun olmaması, öğrencilerin not kaygısı taşımamaları onların programın uygulanışı sırasında rahat olmalarını sağlamıştır.

Ancak ders içi mufredata dahil edilen bir programın daha etkili olacağı Stevahn ve Johnson'ın (1997) yaptıkları araştırma sonuçları da göz önünde bulundurulduğunda daha iyi anlaşılmaktadır.

Barış Eğitimi Programı tüm ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerine uygulanabilir. Ancak bu uygulamanın olabildiğince süreç içine yayılması daha iyi olacaktır. Konuyla ilgili yapılan araştırmalar da göstermektedir ki çatışma zmeye ilişkin beceriler zaman içinde içselleştirilmektedir. Öğrenciler, kazandıkları becerileri kullandıkça hayatlarına daha iyi adapte edecekler ve bunları ifade ve çevrelerine yansıtma gleri de gelişecektir.

Barış Eğitimi programı ve benzeri programların ders içi mufredata dahil edilmesi ve uygulama süresinin daha uzun tutulması, programın işlevselliği ve sonuçların netliği açısından olumlu sonuç doğuracaktır.

Korku dolu bir toplum, bozulan bireysel ve toplumsal kişilikler, herkesin düşman olabileceği varsayımı, ie kapanış ve işte günümüz dünyasında milyonlarca kişiye saçma gelen ama adım adım yaklaştığımız savaş. Hem dünyada hem ülkemizde yaşanan karmaşa ortamında gelecek nesillere daha güzel bir dünya bırakma çabası içinde olmamız gerektiği misyonunu toplumun her kesiminin benimsemesi gereklidir. Bundan birkaç yüzyıl sonra insanlar, bugünün insanları için neler düşünecekler acaba? Bir çok ülkenin birbirleriyle savaş yapmalarının anlamsızlığını ve para kazanma uğruna, hırslarına insan hayatlarını takmalarının dehşetini mi? Eğitilememiş ocuk ya da ergenlerin yetişkin olarak hayata salıverilmelerinin sıkıntılarını mı? Sürekli kavga eden, şikayet eden, çatışan bir nesli mi? Bilimle, sanatla, müzikle, edebiyatla, kavgasız bir ortamda, hoşgörülü insanların olduğu bir ortam yerine tam tersini inşa etmekte maalesef dünya olarak üstümüze yok. A. Einstein'ın “ Bugünkü eğitim sisteminin, öğrencilerin bitmez tükenmez öğrenme hevesini yok etmekten başka hiçbir mucizesi yoktur.” sözünün, yıllar önce söylenmesine rağmen hala geçerli olması ne kadar üzücü.

Eğitimin tanımının bireylerin hayatlarında, kendi yaşantıları yoluyla istendik davranışlar kazandırma süreci olduğunun ve bu tanıma hiç de uygun olmayan, eğitildike, ya da eğitildikleri sanıldıka istenmedik davranışlar kazanmış bir

kuşaklar silsilesi yetiştiğinin hepimiz farkındayız. Müfredata uygun ders işlemeye çalışan öğretmenler, eğitim-öğretimin büyük oranda sadece öğretim kısmını uyguladıklarının ve bütün olduğu zaman işlerlik kazanan eğitim-öğretim bütünlüğünü bozduklarının farkındalar mı? Çatışmalar, kavgalar, öfkeli insanlar elbette hep olacak. Bunları durdurmamız mümkün değil. Ancak durdurabileceğimiz bir şey var. O da bu çatışmaların olumsuz çözüm yolları. Çatışmaların nasıl çözüldüğü, öğrencilerin “istedik davranışlar” kazanabilmeleri için çok önemli. Çünkü çatışmanın olumlu şekilde çözümlenmesi ve bu yolun öğrencilere kendi yaşantıları yoluyla öğretilmesi, eğitim-öğretimin eğitim ayağını sağlamlaştıracağı için öğretime ayrılan süre de artacak, öğretmenler sınıftaki çatışmaları çözmekle fazla zaman harcamayacaklardır. Öğrenciler gerçekten uyumlu, gerektiği yerde hakkını arayabilen, sorgulayan, anlaşmaya açık, çözüm üretebilen... kısaca sorunlarını çözme becerisine sahip birer birey olarak, balık tutmayı bilerek hayata devam edecekler ve eğitim-öğretim de böylelikle amacına uygun biçimde gerçekleşmiş olacaktır. Öğretirken öğrenmenin zevkini yaşamak ve yaptıklarının dünya için önemli olduğunu hissetmek isteyen tüm eğitimciler Barış Eğitimi’ni uygulamalıdır.

Olumlu davranışların toplumsal ölçekte yerleşmesi, öğrencilerin olumlu modelleri örnek almalarıyla doğru orantılıdır. Öğrencilerin model aldıkları kişiler (öğretmenleri, ebeveynleri) ne kadar olumlu tablo çizerlerse öğrenciler de hayata o kadar olumlu tavırlarla ve bakış açılarıyla bakarak devam ederler.

Günümüz Türkiye’inde, özellikle de devlet okullarında disiplinin korku ve her ne kadar yönetmeliklerde yasak olduğu kesin bir dille belirtilse de pratikte uygulanmaya devam eden ve aileler tarafından da “Eti senin, kemiği benim.” mantığıyla desteklenen şiddetle sağlandığını ve dünyada da şiddetin, savaşın ve terörün ne kadar yaygınlaştığını düşünecek olursak sevgiye ve barışa ne kadar ihtiyaç duyulduğu daha açık anlaşılacaktır.

Barış Eğitimi ve benzeri eğitim modelleri, barış dolu bir dünya olma yolunda atılacak belki ilk başta küçük ama önemsendiği oranda büyüyüp yaygınlaşacak bir adım olacaktır.

Toplumumuzda şiddetin her geçen gün ne derece arttığını da göz önünde bulunduracak olursak, Barış Eğitimi Programı ve benzeri programlar ne kadar çok uygulama alanı bulursa, daha uyumlu ve sakin, çatışmaları olumlu yönde gelişmek için birer fırsat olarak görüp değerlendirebilen ve bunu çevresine de yansıtabilen bir toplum olma yolunda da o kadar mesafe kat edilmiş olur.

Öneriler

1. Barış Eğitimi Programı ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerine müfredatın içine dahil edilerek en az bir eğitim öğretim yılında uygulanarak öğrencilerin çatışma çözümüne ilişkin beceriler kazanması sağlanabilir.
2. Çatışma çözmeye ilişkin becerilerin yaygın biçimde kullanılabilmesi, öğretmenlerin de bu becerilere sahip olmalarıyla doğru orantılıdır. Bu yüzden öğretmenlere çatışma çözüme becerilerine ilişkin programlar uygulanabilir.
3. Öğrenciler kendilerine karşı etkin dinleme yapabilen ve ben dili kullanan öğretmenleriyle daha iyi iletişim kurduklarını ifade etmişlerdir. Bu yüzden özellikle etkin dinleme ve ben dili kullanımı ile ilgili programlar öğretmenlere uygulanabilir.
4. Öğrenci başarısı ve davranışları onların hem okulla hem de aileleriyle olan etkileşimlerine ve iletişimlerine bağlıdır. Okul – Öğrenci - Aile üçlüsü, öğrencilerin akademik, duygusal, bilişsel ve davranışsal gelişimleri açısından sürekli iletişim halinde olmaları gereken bir üçlüdür. Bu yüzden çatışma çözüme becerileri ile ilgili programlar ailelere de uygulanabilir.
5. Eğitim-öğretimin her kademesinde, öğrencilerin seviyelerine uygun olarak çatışma çözümüne ilişkin beceriler “ Barış Eğitimi” adı altında bir ders olarak okutulabilir.
6. Toplumun her kesiminden insanın çatışma çözüme becerilerini etkin olarak kullanabilmelerini sağlamak amacıyla Prof. Dr. Üstün Dökmen’in hazırlayıp sunduğu “Küçük Şeyler” benzeri programların sayısı artırılarak yaygın eğitim yoluyla insanların bu becerileri kazanmalarını sağlanabilir.

7. Halk Eğitim Merkezlerinde çatışma çözümü ve iletişim becerileri ile ilgili seminerler, kurslar verilebilir.
8. Milli Eğitim Bakanlığı'nın da öngördüğü gibi, öğrenci merkezli eğitim göz önünde bulundurularak, aktif öğrenme etkinlikleriyle işlenen tüm derslerin mevcut müfredatlarının içine çatışma çözme becerileri ve iletişim becerileri ile ilgili konular yerleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. (1995). *Toplumsal Kuramsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Açıkgöz, Ü. K. (1996). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası
- Açıkgöz, Ü. K. (2003). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası
- Akçay, U. *Yeniden Kurulacak Dünya*. <http://www.berzah.com/siir/siir.siiirler.asp?dost=&siir=1335&id=14466>. (29 Eylül 2006).
- Akyol, K. (2006). *Okulda Şiddet, Toplumsal Şiddetin Yansıması*. http://www.bbc.co.uk/turkish/europe/story/2006/05/060531_turkey_violence.shtml (26 Haziran 2006).
- Anderson, J.R. (1980). *Cognitive Psychology and It's Implications*. San Fransisco: Freeman.
- Babbie, E. (1990). *Survey research methods* (2nd ed). California:Wadsworth Publishing Company
- Bağlı, T. ve Esen, Y. (2003). *Ders Kitaplarında İnsan Hakları İnsan Haklarına Duyarlı Ders Kitapları İçin*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları
- Balcı, A. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Baltaş Z. ve Baltaş A. (1998). *Beden Dili*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baltaş Z. ve Baltaş A. (2005). *Ben Mesajının Dönüştürücü Gücü*. <http://www.baltas-baltas.com/kaynak/dergiyazi.asp?PRI=334&SAYI=21> (21 Eylül 2006).
- Bar-Tal, D. (2004). The Elusive Nature of Peace Education. *Journal of Social Issues* Volume: 60 Issue: 2

Blenesei, E. (1994). *A Cross-cultural, Interdisciplinary Approach to Peace Education*. Participation in the Negotiation and Conflict Resolution Session: Jerusalem: United City, Divided City, Cambridge, UK.

Bodine, J. R., Crawford K. D ve Schrumph, F. (2002). *Creating Peaceable School. A Comprehensive Program for Teaching Conflict Resolution* (2nd ed). Ilionois: Research Pres.

Bodine, J. R. Ve Crawford K. D. (1998). *The Handbook of Conflict Resolution Education: A Guide to Building Quality Programs In Schools*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Bonner, R., Rich, A. (1998). Negative Life Stress, Social Problem Solving Self Appraisal and Hopelessness: Implications for Suicide Researchs. *Cognitive Therapy and Research* .Sayı 12.

Bursalıoğlu, Z. (1998). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Özel Eğitim Hizmetleri, Önder Matbaacılık.

Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık

Coleman, P.T., Yoshida, B.F. (2004). *Conflict Resolution Acroos The Lifespan The Work Of The ICCCR*. Theory Into Practice, College of Education, The Ohio A State University, Vol:43, Nu:1, pg: 31-38.

Çotuksöken, B., Erzan, A. ve Silier, O. (2003). *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları

Deutch, M. (1993). Deycating for a Peaceful World. *American Psychologist*. 48, 510-517.

Deutch, M. (1973). *The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Process*. New Haven: Yale University Press.

Dökmen, Ü. (1994). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık

Durbin, B. (2002). *School-Based Peer Mediation Program Implementation: An Exploration of Students Mediators' Attitudes and Perceptions Before and During Program Participation*. Department of Educational Psychology, Doctor of Philosophy, Texas A&M University, Texas.

Fountain, S. (1999). Peace Education In UNICEF, *UNICEF Staff Working Papers*. Working Paper Education Section Programme Division UNICEF New York. PD-ED-99/003

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory In Practice*. Basic Books: Harper Collins Publishers

Gavriel Salomon and Baruch Nevo (Ed.). (2002). *Peace Education The Concept, Principles, and Practices Around the World*. University of Haifa, Israel. Lawrence Erlbaum Associates.

Gordon, T. (2005). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık

Gürkaynak, İ., Gözütok, D., Akipek, Ş., Bağlı, T., Erhürman, T., Özdemir Uluç F. (1998). *Yurttaş Olmak İçin*. İstanbul: Umut Vakfı

Harris, I. M. & Morrison M. L. (2003), *Peace Education*, North Carolina: McFarland & Company, Inc.

Harris, I. M. (2004). Peace Education Theory, *Journal of Peace Education*, Vol. 1, No. 1

Harris, I.M. (1995). Conceptual Underpinnings of Peace Education. Daisaku Ikeda in J. Galtung and D. Ikeda, *Choose Peace*, Corwin Press, p. 68.

Hendrick, Diane./ Schwendenwein, Ursula/Teutsch, (1998, 2000). Rüdiger: *Peace Education & Conflict Resolution*. Handbook for School-based Projects.

İlleez, M. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf Öğrencilerinin Yaşadığı Çatışmalar ve Bu Çatışmaların Çözüm Stratejilerinin Sosyal Yapılandırıcılık Kuramına Dayalı Olarak İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

McLoughney, E. (2006). *I. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Sempozyumu Sonuç Bildirgesi*.http://www.unicef.org/turkey/pc/_cp27.html (26 Haziran 2006).

Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (1994). *Effects of Conflict Managers in an Inner-City Elementary School*. Journal of Social Research, Vol:89, Nu:5, p.280-286.

Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (1995). *My Mediation Notebook* (3d ed.). MN: Interaction Book co.

Johnson, D. W. Ve Johnson, R. T. (1995). *Teaching Students To Be Peacemakers*, Edina, MN: Interaction Book co.

Johnson, D. W. Ve Johnson, R. T. (1995). *Our Mediation Notebook*, MN: Interaction Book co.

Kabadayı, R. (1992). Problem Çözme Süreci, Gereği ve Eğitimdeki Boyutları. *Öğretmen Dünyası*. Sayı 146. Ankara: Nüve matbaası

Kavalcı, Z. (2001). *Çatışma Çözme Becerileri Eğitimi Programının Üniversite Öğrencilerinin Çatışma Çözme Biçimleri Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enst.

Kepekençi, Y. (2000). *İnsan Hakları Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık

Koruklu, N. (1998). *Arabuluculuk Eğitiminin İlköğretim Düzeyindeki Bir Grup Öğrencinin Çatışma Çözme Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enst.

Longaretti, L., Wilson, J. (2000). "I've Sorted It Out, I Told Them What to Do" *The Role of The Teacher in Student Conflict*. Paper Presented at The AARE Conference Sydney, Faculty of Education, The University of Melbourne.

Moore, M. (2002). *Bowling For Colombine*.

Okutan, M., Aksoy, N., Özden, Y., Ekici, G., Kısaç, İ., Ergün, M., Öztürk, B., Türnüklü, A., Güven, M., Özdemir, A. (2005). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Öner, U. (1999). *Çatışma Çözme Ve Arabuluculuk Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Özer, Z. *Öfke*. <http://www.genetikbilimi.com/genbilim/ofke.htm> (24 Eylül 2006).

Özgit, Ş. (1991). *İletişim Becerileri Konusunda Verilen Eğitimin İletişim Çatışmalarına Girme Eğilimi Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enst.

Petroska-Beska, V. (1997). *Peace Education as a Framework for Changes in The Overall Educational System*. University in Skopje, Republic of Macedonia.

Paksoy, G. (2003). *Çocukla İletişimde Etkin Dinleme*. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi36/paksoy> (20 Eylül 2006).

Pekkaya, B. (1994). *Arabulucu Yoluyla Çatışmalara Çözüm Bulma, Arabuluculuk Eğitiminin Okullarda Uygulanması Ve Bu Eğitimin Öğrencilerin Benlik Gelişimlerine, Liderlik Becerilerine, Saldırgan Davranışlarına Ve Algıladıkları Problem Miktarına Etkisi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enst.

Sertel, J.M., Kurt, G., Oral, Z. (2004). *Barış Bireyde Başlar*. İstanbul: Ekspres Basım

Şimşek, H., Yıldırım, A. (2004). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Tamkavas, E. *Empati*. <http://www.sosyalhizmetuzmani.org> (24 Eylül 2006).

Türk Dil Kurumu. www.tdk.gov.tr

Türk Psikologlar Derneği, (2006). *Öfke*. http://www.tr.net/saglik/ruh_sagligi_ofke.shtml (24 Eylül 2006).

Ünlü, S. (2005). *Empati*. <http://www2.turkstudent.net> (24 Eylül 2006).

Yavuzer, H. (2003), *Çocuk Eğitimi El Kitabı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yeşilyurt, Ö. (1996), *Gençlerin Çatışma Eğilimleri İle Ana Babalarının Onlarda Algıladıkları Çatışma Eğilimlerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enst.

Yörükoğlu, A. (1996). *Çocuk Ruh Sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınları

EKLER

1. Barış Eğitimi Programı

ETKİNLİK 1: Barış Nedir? Barışı Engelleyen Nedenler

ETKİNLİK 2: Şiddet nedir, hangi durumlarda ortaya çıkar, nelerden kaynaklanır?

ETKİNLİK 3: Çatışma nedir?

ETKİNLİK 4: Ne gibi durumlarda çatışma yaşarız? Çatışma hangi seviyelerde oluşabilir?

ETKİNLİK 5: Çatışma Çözüm Yolları

ETKİNLİK 6: Ben Dili, Etkili sözel tepki verme, Etkin dinleme

ETKİNLİK 7: Empati kurma, beden dili (sözsüz iletişim becerileri)

ETKİNLİK 8: Öfke nedir? Öfkelenmemek mümkün müdür? Öfke nasıl kontrol altına alınabilir?

ETKİNLİK 9: Çatışmaları çözmek için hatırlanması gerekenler

ETKİNLİK 10: Problem Çözme Tartışmaları

ETKİNLİK 11: Akran Arabuluculuğu

ETKİNLİK 1: Barış Nedir? Barışı Engelleyen Nedenler

Amac: Barışın ne olduğunu tanımlama, kavrama. Barışı engelleyen nedenleri kavrama.

Araç gereç: Barış tanımlarının listelendiği asetat.

Süre: 45 dakika

İşleniş:

1. Öğrencilere “Sizce barış nedir?” sorusu sorularak barışla ilgili tanımlamaları sözlü olarak yapmaları istenir.
2. Öğrencilerden yaptıkları tanımlamaları defterlerine yazmaları istenir.
3. Önceden hazırlanmış barış tanımlamaları tahtaya yansıtılır. Öğrencilerden yazdıkları ve söyledikleri tanımlarla öğretmenin hazırladığı tanımlamaları karşılaştırmaları istenir.
4. Barışı engelleyen nedenler neler olabilir? Sorusu sorularak bunlar sınıfça katılımıla liste haline getirilir ve tahtaya yazılır.
5. Öğrencilerin barış tanımlarını ve barışı engelleyen nedenleri düşünerek birer örnek olay yazmaları istenir.

Değerlendirme:

1. Barışın tanımını bir cümleyle söyleyebilir misiniz? (Onlar için en önemli olan tanımlamalardan biri veya kendi yeni tanımlamaları)
2. Barışı engelleyen unsurlardan size göre en önemli olan hangisidir, neden?
Tartışma başlatılır.
3. Öğretmen konuyu toparlar. Ders sonlandırılır.

Kaynak: Bu etkinlik Sertel ve Kurt (2004, s:22)’den uyarlanmıştır.

Barış üzerine...

Gündelik yaşamımızda gülümsemeyi becerebilsek, barışçı ve mutlu olabilesek, bundan yalnız biz değil herkes karlı çıkardı. Barış çalışmasının en temel biçimi budur.

Tieh Nhat Hanh

Uzlaşmak korkaklık değildir.

John F. Kennedy

Düşmanlarımı onlarla dost olduğum zaman yok etmiş olurum.

Abraham Lincoln

Zenginler savaş çıkardığında ölenler yoksullardır.

Jean Paul Sartre

İyi bir savaş ve kötü bir barış hiç varolmadı.

Benjamin Franklin

Yurtta sulh, cihanda sulh.

Mustafa Kemal Atatürk

(Atatürk'ün sözüyle, barışın insanın kendi içinde varolduğu zaman topluma da yansıtacağı üzerinde durulur.)

ETKİNLİK 2: Şiddet nedir, hangi durumlarda ortaya çıkar, nelerden kaynaklanır?

Amac: Şiddetin toplumda ne şekillerde kullanıldığını kavrama, Medyada şiddet ve etkilerini kavrama, Aile ve okulda şiddetin etkilerini kavrama

Araç-gerec: Gazete ve TV haberlerinden örnekler, aile ve okuldan örnek olaylar

Süre: 45 dakika

İşleniş:

1. Sınıftan bir grup öğrenci seçilerek onlara “Şiddet” kelimesini, kelimeyi kullanmadan arkadaşlarına anlatmaları istenir (Tabu adlı oyunda olduğu gibi). Bu arada sınıfın diğer öğrencileri kesinlikle kelimeyi duymamalıdır. (Şiddet kelimesi, seçilen öğrencilerin kulağına fısıldanabilir ya da bu öğrenciler sınıf dışına çıkarılarak orada söylenebilir.) Öğrenciler “şiddet” kelimesini bulduktan sonra “Şiddet nedir?” sorusuyla beyin fırtınası yaratılır.
2. Şiddet için söylenenler tahtaya kelimeler halinde yazılır. “Şiddet”in ortak bir tanımı oluşturulur.
3. Öğrencilerin tahtadaki kelimeleri kullanarak bir hikaye yazmaları istenir. Yazılan olaylar okunur.
4. Gazete ve TV haberlerinden (Önceki dersin sonunda ödev olarak sonraki derse gelmeden önce TV haber programlarını izlemeleri ve gazete okumaları istenir.) örnekler verilir.
5. Aile ve okul içi şiddetle ilgili örnekler verilir.
6. Yazılanlarla örnek olaylar karşılaştırılır.
7. “Sosyal yaşam içinde şiddet öğeleri içeren başka örnekler var mıdır?” konulu beyin fırtınası yaratılır.

8. Şiddet içeren durumların insanlar (her yaş grubundan) üzerindeki etkileri ve sonuçları üzerine tartışma ortamı yaratılır.

Değerlendirme:

1. Şiddet nedir?
2. Şiddetin insanlar üzerinde ne gibi etkileri vardır?
3. Toplumsal yaşam içinde şiddetle karşılaşılan durumlar hangileridir?

Kaynak: Çiğdem TAPAN

ETKİNLİK 3: Çatışma nedir?

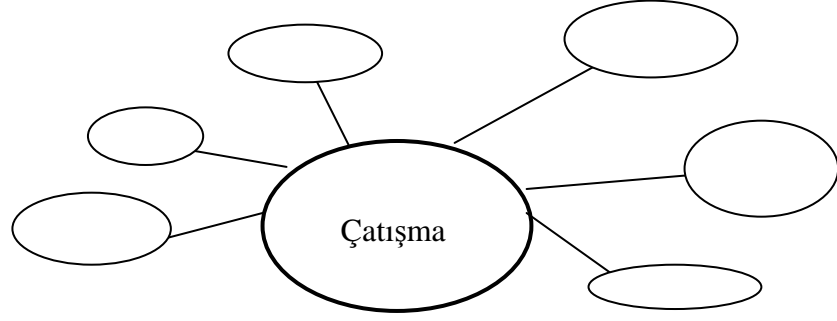
Amac: Çatışmanın ne olduğunu kavrama, kendi çatışma tanımını yapabilme.

Araç gereç: “Çatışma nedir?” konulu zihin haritası, “Ben ve Çatışmalarım” formu.

Süre: 45 dakika

İşleniş:

1. Öğrenciler gruplara ayrılır. Hepsinin birer çatışma zihin haritası çıkarmaları istenir. Boş örnek şekildeki gibi tahtaya çizilir.



2. Öğrencilere bunun bir zihinsel kavram haritası olduğu, çatışmanın kendilerine çağrıştırdıklarını grupça boş olan balonlara yazmaları istenir. (Öğrencilere yeterli süre verilerek zihin haritasını doldurmaları istenir. Aktivitenin grupça yapılması gerektiği, herkesin katkıda bulunacağı hatırlatılır.)
3. Haritalar doldurulduktan sonra her grup bir sözcü belirleyerek kendi haritasını sınıfa anlatır. En çok beğenilen çağrışımlar ile tahtadaki harita doldurulur.
4. Öğrencilere çağrışımların yönelimine bağlı olarak neden ağırlıklı olarak olumlu ya da olumsuz çağrışımlar kullandıkları sorulur? Eğer çağrışımlar çoğunlukla olumsuz yönde ise “Çatışmanın olumlu yönleri de olabilir mi?” sorusuyla tartışma başlatılır.

5. Daha sonra öğrencilerden çatışmanın ne olduğunu tanımlayarak defterlerine yazmaları istenir.
6. Öğrencilerden ikili gruplar halinde cevaplarını birbirleriyle karşılaştırmaları istenir. Eğer cevapları farklıysa ortak bir tanıma gitmeleri istenir. Öğrencilerin yazdıkları ortak tanımlar sınıfa açıklanır.
7. Öğrencilerden birkaç tanesinin tanımı okunarak mevcut tanımlardan ortak bir çatışma tanımına ulaşmaya çalışılır. Bu süreçte çatışma ile şiddet ayrımı netleştirilir. Çatışmanın bir durum, şiddetin ise bir çatışma çözme yolu olduğu vurgulanır.

Değerlendirme:

1. Çatışmayı tanımlayınız.
2. Çatışmanın olumlu yönleri nelerdir?
3. Çatışma ve şiddet arasında ne gibi farklar vardır?

Kaynak: Johnson ve Johnson (1995, s : 2:31)'den uyarlanmıştır.

ETKİNLİK 4: Ne gibi durumlarda çatışma yaşarız? Çatışma hangi seviyelerde oluşabilir?

Amac: Çatışmaların hayatın doğal bir parçası olduğunu kavrama; Çatışmaların gelişme sürecini ve nasıl büyüdüğünü görme; Çatışmaların çözümü için en uygun evrenin ne olduğu üzerine düşünmelerini sağlama

Araç gereç: Çatışma seviyeleri listesi, birkaç tane günlük gazete, çatışmanın evreleri grafiği, tepegöz.

Süre: 45+45 dakika

İşleniş:

1. Çatışmanın ne olduğuna dair önceki dersten örnekler verilerek beyin fırtınası yapılır.
2. Öğrencilere çatışmanın hangi seviyelerde yaşanabileceği sorulur. Çatışmaların seviyelerine ilişkin liste tahtaya yansıtılır ve öğrencilerle birlikte tartışılır.
3. Öğrencilere toplumsal yaşam içinde karşılaşılan çatışma türleri sorulur. Daha sonra öğrencilere çatışma türleri tablosu doldurtulur.
4. Öğrenciler 4-5 kişilik gruplara ayrılır. Her gruba bir gazete verilerek birlikte içinde çatışma geçen bir haber bulmaları istenir. Çatışmanın hangi seviyede yaşandığını bulmaları istenir.

5. Her grup çatışma ile ilgili hikayesini seçip tartıştıktan sonra içlerinden bir sözcü seçerek yanıtlarını sınıfla paylaşırlar. Seçtikleri çatışmanın içeriği nedir, neden bu konuyu seçtiler, çatışma hangi seviye / seviyelerde yaşanmış, soruları sorulur.
6. Öğrencilere çatışmaların nasıl oluştuğu sorulur. Kendi yaşadıkları deneyimleri hatırlayarak çatışmaların nasıl ortaya çıktığını düşünmeleri istenir. “Kişiler arasında çatışma olduğunu belirten ilk işaret nedir, çatışma ortaya çıktığı zaman ilk ne olur? Peki daha sonra neler yaşanır?” soruları sorulur.
7. Çatışmaların farklı evreleri olduğu ve rahatsızlık evresinden başlayarak patlak vermesi muhtemel bir krize kadar giden bir süreci olduğu belirtilir. Öğrencilere aradaki evrelerin neler olabileceği sorulur.
8. Çatışmanın evreleri şeması tepegözle yansıtılır. Öğrencilerin verdikleri cevaplarla karşılaştırılır, benzerlikler vurgulanır. Anlaşılmayan kısımlar açıklanır.
9. Öğrencilere şimdi hep birlikte kişiler arası bir çatışma inceleneceği ve bu çatışmada yaşanan evreleri bulmaya çalışılacağı belirtilir. Sonra “Bize ne oldu?” adlı hikaye tepegözle yansıtılır, yüksek sesle okunur.
10. Öğrencilerden bu çatışmada yaşanan farklı evreleri belirtmeleri istenir. Genelde birden fazla olayın ve birçok yanlış anlama evrelerinin olabileceği belirtilir.
11. Öğrencilere “Rahatsızlık evresinde ne oldu? Hangi olaylar yaşandı? Yanlış anlamalar nelerdi? Gerilim ne zaman yaşandı? Kriz neydi?” soruları sorulur.
12. Öğrencilerin her evrede çatışmanın büyümesini engelleyecek şeyin ne olduğunu bulmaları istenir.
13. Öğrenciler 4-5 kişilik gruplara ayrılarak aralarında “Çatışmalar nelerden kaynaklanır?” konulu bir tartışma başlatmaları ve sonuçları liste haline

getirmeleri istenir. Her grup listesini açıklar ve sınıfça ortak bir liste oluşturulur.

Sonra bu liste sınıfın bir köşesine asılır.

- 14.** Ders sonunda öğrencilerden -ödev olarak- çatışmasız bir yaşamın olup olamayacağı hakkında bir kompozisyon yazmaları istenir.

Değerlendirme:

1. Çatışma hangi seviyelerde yaşanabilir?
2. Çatışma türleri nelerdir?
3. Çatışmasız bir yaşam olabilir mi?

Kaynak:

Çiğdem Tapan, Sertel ve Kurt (2004, s:90-92-93)'ten uyarlanmıştır

ÇATIŞMA TÜRLERİ

Kişinin kendi
içindeki çatışmalar:

Kişiler arası
çatışmalar:

Aile içi çatışmalar:

Okul / Sınıf
içindeki çatışmalar:

Grup içi çatışmalar:

Gruplar arası
çatışmalar.

Toplumsal
çatışmalar:

Ülkeler arası
çatışmalar:

ÇATIŞMA SEVİYELERİ

Davranışlar değişmiş, aşırıya kaçan hareketler uygulanıyor ya da planlanıyor. Bir ilişkinin sonlanması, istifa ya da şiddet gibi bir olayla mı karşı karşıyasınız?

Kriz

İlişkilere, olumsuz tavırların ve sabit fikirlerin ağırlığı çökmüş. Diğer kişiyle ilgili duygu ve düşünceleriniz olumsuz yönde mi değişti. İlişkiniz daimi bir endişe ve sıkıntı kaynağı mı?

Gerilim

Burada güdüler ve gerçekler karıştırılmış ya da yanlış anlaşılmış. Düşünceleriniz dönüp dolaşıp bir soruna mı odaklanıyor?

Yanlış anlamalar

Henüz içsel tepkilere yol açmayan fakat kısa, sert bir iletişim yaşadınız. Biriyle aranızda sizi üzen, geren ya da istemediğiniz bir noktaya varan bir şeyler mi geçti?

Olaylar

Belki de henüz söylenmiş hiçbir şey yok. Yolunda gitmeyen bir şeyler var. Sorunu tanımlamak güç olabilir. Bu durumdan rahatsız oluyor ama nedenini çıkaramıyor musunuz?

Rahatsızlık

BİZE NE OLDU?

İrem ve Ceren hiç ayrılmayan ve her anlarını birlikte geçiren iki arkadaştır. İrem erkeklerle ilgili konuşmaya ve özellikle de hoşlandığı ama bir türlü yanına gitme cesareti bulamadığı Hakan'dan bahsetmeye bayılır. Her akşam bu durum ve okulda geçen tüm anlar hakkında uzun telefon konuşmaları yapmaktadırlar. Bir süredir Ceren bu konuşmaların kesildiğini ve İrem'in kendisine eskisi gibi yakın davranmadığını fark etmektedir. Ne zaman İrem'i arasa, İrem sadece konuşamayacağını belirtmekte, Ceren'in "Bir sorun mu var?" sorusunu ya "Sonra konuşuruz" diyerek ya da konuyu değiştirerek cevapsız bırakmaktadır. İrem'in babası küçük bir dükkan işletmekte ve maddi açıdan çok sıkıntılı bir dönem geçirmektedir. Borçları yüzünden dükkanı kapatma noktasına gelmiştir ve erkek kardeşinin bulunduğu kasabaya yerleşip bir süre onun yanında çalışmayı düşünmektedir. Tüm bunlar yaşanırken son gelen telefon faturasını görmüş ve İrem'in telefonla görüşmesini yasaklamıştır. İrem tüm bu durumu kabullenmekte çok zorluk çekmekte ve kimseyle paylaşmamaktadır. Durumun yakında düzeleceğine inanmakta ve sanki hayatında bir değişiklik yokmuş gibi davranmaya çalışmaktadır. Bununla beraber arkadaşı Ceren'in en yakın arkadaşı olarak ona karşı duyarlı, anlayışlı davranması gerektiğini düşünmekle birlikte Ceren'in bu dönmemdeki tavırlarından dolayı hayal kırıklığı yaşamaktadır. Mesela Ceren geçen hafta sinemaya gitmek istemiş, İrem parası olmadığı için gidememiş, Ceren sebebini bile sormadan "Öyle mi? Tamam, ben de Jale ile giderim." demiştir. İrem Ceren'in bu davranışında çok kırılmıştır. Bu arada Ceren de İrem'in artık kendisiyle arkadaş olmak istemediğini düşünmüş ve kırılmıştır. İrem kendisinden çok uzaklaşmış, iki arkadaş artık neredeyse hiç konuşmaz hale gelmişlerdir. Bir gün derste Ceren Jale'ye not yazar. Yazdığı notta artık İrem'le arkadaşlık etmek istemediğini, İrem'in bir erkek arkadaş bulmaktan başka bir şey düşünmediğini belirtir. Çok şakacı olarak tanınan Ahmet bu notu eline geçirir ve notu İrem'in sırtına yapıştırır. Sınıfta herkes bunu fark eder. Kıkırdamalar başlar ve gittikçe şiddetlenir. İrem sınıfın neye güldüğünü bir öğrenci sırtındaki notu gösterene dek anlayamaz. İrem notu bulur bulmaz onu Ceren'in yapıştırdığını düşünür, çok sinirlenir! Hiç düşünmeden sınıfın ortasında Ceren'e "Sen hem yalancı hem de iki yüzlüsün!" diye bağırır. Öğretmen İrem'i Müdür Yardımcısı'nın odasına gönderir.

ETKİNLİK 5: Çatışma Çözüm Yolları

Amac: Çatışma çözüm yollarının ve hangisinin hangi durumda en iyi çözüm yolu olduğunu kavrama

Araç gerec: Çatışma çözme biçimleri listesi

Süre: 45+30 dakika

İşleniş:

1. Öğrencilerin ödev olarak yazdıkları kompozisyonlar okunur. Sonuç olarak; “Çatışmasız bir hayat düşünülemediği, çatışmanın çok normal olduğu, önemli olanın ise çatışmayı nasıl çözdüğümüz olduğu” vurgulanarak söylenir. Daha sonra çatışma çözme biçimleri tepegözle yansıtılır. Her bir madde öğretmen tarafından açıklanır. Öğrencilerin her bir duruma uygun örnek vermeleri istenir.
2. Sınıf beşer kişilik gruplara ayrılır. Her bir gruba bir çözüm yolu tesadüfi olarak dağıtılır. Öğrencilerin verilen çözüm yoluyla ilgili küçük bir oyun hazırlamaları istenir. Daha sonra gruplar tek tek oyunlarını canlandırırlar.
3. Oyunlardan sonra oyunculara neler hissettikleri ve olayı nasıl çözdükleri sorulur. Her bir çatışmanın daha olumlu nasıl çözülebileceği sorulur.
4. Önceki derste işlenen “Çatışma türleri”; “Çatışmanın olumlu yönleri var mıdır? Bunlar nelerdir?” sorusu sorularak beyin fırtınası yaratılır. Verilen yanıtlardan bir liste oluşturulur. Sınıfın bir köşesine bu liste asılır.
5. Çatışma çözümü için bazen kaçma durumu kullanılması daha uygun olabilir. Üzerinize doğru gelen bıçaklı insanlarla karşılaşıldığında uzlaşma ya da işbirliğinin seçimi uygun olmaz. Öğrenciler hangi durumda ne tip çatışma çözme stratejisini kullanacaklarını algılamalıdır. Bunun için çeşitli örnekler verilir ve konunun anlaşılması sağlanır.

6. “Çatışma, olumlu yönde değişebilmek için bir fırsattır.” sözü vurgulanır.
Örneklerle açıklanır.

Değerlendirme:

1. Çatışmasız bir hayat düşünülemediği konusunda anlaştık. Madem ki çatışma hep var olacak, o halde önemli olan bu çatışmaları nasıl çözdüğümüzdür. Çatışmaları nasıl çözeriz?
2. Çatışmanın olumlu yönleri neler olabilir?
3. Her çatışma için aynı çözüm yolu kullanılabilir mi?

Kaynak: Çiğdem Tapan, Johnson & Johnson (1994, s:4:3)'dan uyarlanmıştır.

ÇATIŞMA ÇÖZME BİÇİMLERİ

Zorlama: Zorlama yoluyla çatışma çözmeye çalışan kişilerin hedefleri kendileri için tüm ilişkilerinden daha önemlidir.

**Evde TV izlenirken babanın kumandayı alıp sadece kendi istediği kanalı seyretmesi ve ailedeki diğer bireyleri, kendi izlediği kanalın izlenebilecek en iyi kanal olduğunu kesin ve itiraz kabul etmeyecek bir tarzda söylemesi.

Uyma: Uyma yoluyla çatışma çözmeye çalışan kişiler için ilişkiler öylesine önemlidir ki kendi hedefleri çok az önem taşır.

**Arkadaşıyla ilişkisinin bozulmasını istemeyen bir öğrencinin arkadaşının bütün ödevlerini yapması, tartışmalarda haklı bile olsa karşı tarafın haklı olduğunu söylemesi.

Uzlaşma: Uzlaşma yoluyla çatışmaları çözmeye çalışan kişiler kendi hedeflerine ve başkalarıyla ilişkilerine karşı ılımlıdır.

**Ayşe, Ahmet ile sorun yaşadığında muhakkak uzlaşabilecekleri bir nokta olduğunu söyler ve uzlaşma sağlayabilmek için seçenekler üretir.

İşbirliği: İşbirliği yoluyla çatışma çözmeye çalışan kişiler hem kendi hedeflerine hem de ilişkilerine değer verirler.

**Merve, Okan'la olan çatışmalarında hep her iki tarafın da düşüncelerine, isteklerine ve duygularına önem verilmesi gerektiğini düşünür, ona göre davranır ve kendisine de aynı şekilde davranılmasını ister.

Kaçınma: Kaçınma yoluyla çatışmalarını çözmeye çalışan kişiler, çatışmadan kaçınmak için kendi kişisel hedeflerinden ve ilişkilerinden vazgeçerler.

**Sınıf arkadaşlarıyla problem yaşayan Oğuz, onlarla tartışmamak için her zaman kaçır, ortamı terk eder. Bu yüzden çok fazla arkadaşı yoktur ve ilişkilerinde istediklerine ulaşamamaktadır.

ETKİNLİK 6: Ben Dili, Etkili sözel tepki verme, Etkin dinleme

Amac: Duyguların tanınmasını sağlama, iletişim engellerini kavrama, etkin dinleme becerisi kazanma, ben mesajları kurabilme.

Araç-gereç: Ben Mesajı Kurma Kartları, Etkin Dinleme Şeması, İletişim Engelleri Listesi, Ben Dili – Sen Dili Tanımları, Duyguları Tanıyalım

Süre: 45+45 dakika

İşleniş:

1. Ben Dili ve Sen Dili'nin tanımlarının olduğu asetat tahtaya yansıtılır ve sesli olarak okunur. Bu arada öğretmen şöyle bir konuşma yapabilir: Örneğin ben bir arkadaşımızın dersi dinlemediğini fark etsem ve ona şöyle kızsam: Aklın bir karış havada, neden dersi dinlemiyorsun? Sen benim bütün derslerimde hep başka alemlerdesin zaten. Masal mı anlatıyorum? Desem arkadaşınız bana ne kadar sinirlenir değil mi? Oysa; seni dersi dinlemiyormuş gibi gördüğümde derse konsantre olamıyorum ve senin, öğrendiğimiz bilgileri kaçırmadan dolayı üzülüyorum, dediğimde belki de davranışından vazgeçer.
2. Duyguların tanımlanmasını sağlamak amacıyla öğrencilere örnek olaylar sen ve ben dili kullanılmış biçimleriyle ayrı ayrı verilir.

Örnek:

-Okuldan eve geldim. Çok yorgundum, acıkmıştım. Annem küçük kardeşimi dışarıda gezdirmemi istedi. Anneme; “Zaten hep kardeşimi düşünüyorsun! Ben hiç umurunda değilim!” diye bağırınca annem bana; “Sen ondan büyüksün. Şu söylediğine bak. Akşama kadar canım çıkıyor koşturmaktan zaten, bir de beyefendinin / hanımefendinin kıskançlık tavırlarıyla mı uğraşayım? Ne diyorsam onu yap. Beni daha fazla kızdırma!” dedi. çok sinirlendim. Kardeşimi

kolundan sertçe asıldım. Canı yandı ve ağlamaya başladı. Bu durumu gören annemse çıldırdı sanki ve o da ağlamaya başladı. Şimdi birbirimizle konuşmuyoruz.

-Okuldan eve geldim. Çok yorgundum, acıkmıştım. Annem küçük kardeşimi dışarıda gezdirmemi istedi. Anneme; “Anne şu anda çok yorgunum ve açım. Daha sonra gezdirsem olmaz mı?” diye sordum. Annem; “Yavrum, yorgun olduğumu biliyorum. Ancak bugün ben de evde çok yoruldum. Hem kardeşinle ilgilenmek hem yemek yapmak çok zor oluyor. Sen kardeşinle ilgilenirsen ben de yemeği daha çabuk hazırlarım. O da bugün çok sıkıldı evde, balkondan dışarıda oynayan çocukları seyretti hep. Bir 10 dakika olsun çıkaramaz mısınız?” diyince ve kardeşim de masum masum yüzüme bakınca; “Peki anne” dedim. “Yemekte ne var?”

2. Öğrencilerin iki örnek arasındaki farkları bulmaları istenir. Daha sonra gruplar halinde benzer örnekler bulmaları istenir. Daha sonra buldukları örnekler drama etkinliği olarak her iki şekliyle de sınıfa sunulur. (Öğrencilerin esinlenecekleri örnekler ipucu olarak verilebilir.)

- Yerde bir kalem var. İki öğrenci onu almak için çabalıyorlar ve kalemin kime ait olduğuna ilişkin tartışmaya başlıyorlar.
- Okuldan iki arkadaşınızın sizin hakkınızda dedikodu yaptığını duydunuz. Çok sinirlendiniz.
- Özge ve Ezgi bahçede oynamaya gidiyorlar. Gözde de onlara katılmak istiyor. Ancak onlar Gözde’yi görmezlikten geliyorlar. Gözde kendini incinmiş hissediyor.
- Bir arkadaşınız ödevinizi istedi, kendisi yapmamış, sizden çekecekmiş.

- Özlem ve Erdem birlikte hazırlamaları gereken bir ödev için kütüphaneye gidiyorlar. Erdem getirmesi gereken bazı malzemeleri evde unutmuş. Bu yüzden ödevlerini yetiştiremeyebilirler.
 - Yıl sonu gösterisi için sınıfınızdaki bazı arkadaşlarınız hazırlık yapıyorlardı. Siz de onlara yardım etmek istediğinizde “Hayır!”diyerek sizi dışladılar.
 - Deniz sabah evde kardeşi ile tartışmış. Okula geldiğinde ona günaydın diyen Nergis’e; “Git başımdan” diye bağırır.
3. “Ben dili” ve “Sen dili” tanımlarının yazılı olduğu asetat tekrar tahtaya yansıtılır. Öğrencilerin beyin fırtınası yoluyla ben dili ve sen dili arasındaki farkları bulmaları sağlanır. Farklar tahtaya liste halinde yazılır. Ben dilinin avantajları üzerinde durulur.
4. Ben dilinin, duyguların ifade edilmesindeki etkisi üzerinde durulduktan sonra öğrencilere bazı cümleler verilir ve bu cümlelerin arkasında yatan duyguyu bulmaları istenir. Duyguları Tanıyalım asetatı kullanılır. Duygu sözcükleri kullanılarak öğrencilerin o sözcüklere uygun durumlar üretmeleri istenir.
5. Öğrencilerin ben mesajları kurabilmelerini kolaylaştırmak için ben mesajı kartları gruplara dağıtılır.

*yaptığın zaman (Belli bir davranış)

*hissederim. (Duygular)

*Çünkü.....(Davranışın sizin hayatınızdaki etkisi)

Örn: Beni dinlemediğin zaman üzülüyorum. Çünkü söylediğim şey önemli ve senin duymanı istiyorum.

Öğrencilerin bu kartları kullanarak grupça ben mesajları kurmaları istenir.

6. Daha sonra yazılanlar grup sözcüsü tarafından sınıfa okunur. Ben mesajı çalışma kartlarını doldurmaları istenir. Kartlar doldurulduktan sonra okunur.
7. Bu aktiviteden sonra öğrencilerin etkin dinleme becerilerini geliştirmek için tahtaya Etkin Dinleme aasetatı yansıtılır. Öğrencilerle birlikte Etkin Dinleme aasetatı incelenir.
8. Öğrencilerin etkin dinleme etkinliğinde bulunabilecekleri örnek olaylar verilir. Öğrencilerin bu olayları ya da kendi bulacakları özgün olayları bu teknikle canlandırmaları istenir. Bunun için önceki dersler için kullanılan “Bize ne oldu?” adlı olay hatırlatılır ya da tahtaya yansıtılır. Öğrencilerin okulda ya da evde yaşadıkları gerçek olayları da kullanabilecekleri söylenir.
9. Etkin dinlemenin özellikleri hakkında beyin fırtınası yaratılır. Cevaplar liste halinde tahtaya yazılır. Sınıfın bir köşesine asılır.
10. İnsanlarla iletişim kurulurken ne gibi engellerle karşılaşırız sorusu sorularak beyin fırtınası yaratılır. İletişim engelleri sınıfça belirlenerek öğretmen tarafından tahtaya yazılır. Daha sonra İletişim engelleri aasetatı yansıtılarak sınıfça bulunanlarla karşılaştırılır. İletişim engellerine takılmamak için neler yapılabileceği hakkında konuşulur.

Değerlendirme:

1. Ben Dili ve Sen Dili’ni tanımlayınız.
2. Ben Dili’nin avantajları, Sen Dili’nin dezavantajları nelerdir?
3. Etkin Dinleme yapabilmek için nelere uymalıyız?
4. İletişim Engelleri nelerdir?

Kaynak:

Çiğdem TAPAN, Sertel ve Kurt (2004, s:52-66),Pekkaya, (1994, s:151), Gordon, (1996), Gürkaynak ve diğ. (1998, s:39-43)’ten uyarlanmıştır.

BEN DİLİ – SEN DİLİ

"Ben" dili, kişinin o anda karşılaştığı durum veya davranış karşısında, kişisel tepkisini duygu ve düşüncelerle açıklayan bir ifade tarzıdır. Duygu ve düşüncelerimizi içtenlikle ifade etmemizdir. Başkalarıyla ilgili değerlendirme ve yorumlarımızı değil, kendi duygu ve yaşantılarımızı açıklarlar. "Ben" mesajını duyan kişi, karşısındakine ne hissettirdiğini öğrenir ve eğer bu olumsuz bir duyguysa, kendi isteğiyle davranışını değiştirir ya da değiştirmez. Yani davranışının sorumluluğu tümüyle kendine aittir. Suçlama olmadığı için "ben" mesajı ile gönderilen iletiler, genellikle gönüllü bir farklı davranma çabasına zemin hazırlayabilir. "Ben" dilinin en önemli yararı ise, karşımızdaki kişiye "Ben böyle hissediyorum ama bu davranışın herkese böyle hissettirmeyebilir" anlamını içeren bir ileti gönderildiğinden, onun suçlanmadan kendini gözden geçirmesine olanak tanınmasıdır.

---"Sen" mesajı yerine...

- Baba: Çok kabasın! Her zaman sözümü kesiyorsun!

---"Ben" mesajı verin...

- Baba: Bir şey söylemeye başlayıp ta bir türlü sonunu getiremediğim zaman çok rahatsız oluyorum.

---"Sen" mesajı yerine...

- Anne: Kes şunu!! Çekiştirip durma kolumu!!

---"Ben" mesajı verin...

- Anne: Kolumun çekiştirilmesinden hoşlanmıyorum.

---"Sen" mesajı yerine...

- Baba: Her akşam aynı şey, tutturuyorsun oyun oynayalım diye! Benim yorgun olabileceğim hiç aklına gelmiyor değil mi? Yaramaz ve şımarık bir çocuk gibi davranıyorsun!

---"Ben" mesajı verin...

- Baba: Bugün çok yorgun hissediyorum canım. İstersen oyunu başka bir akşama erteleyelim.

"Sen" mesajı iletişimi engeller. Sen mesajı, sen dilidir ve genellikle kızgınlık ifadesi için kullanılır. Sen mesajları, bizim hakkımızda bir ileti göndermez, odak hep karşımızdaki kişidir. "Ben" mesajı gönderen kişi, kendi hakkında yaptığı

değerlendirmeyi karşısındaki kişiyle paylaşmak isteğindedir. "Ben" mesajları karşımızdaki kişiyi suçlayıcı ifadelerden arınmış ve tümüyle kendi duygu ve düşüncelerimizi içerdiğinden, iletişimin olumlu sürmesine yardımcı olabilirler. Kızgınlık hissettiğimiz durumlarda, bunu "ben" mesajı ile iletmemiz, karşımızdakinin savunmaya geçmesini, öfkeyle karşılık vermesini, kendini kısıtlanmış hissetmesini, suçlanmasını ve konuşmaktan kaçınmasını engelleyebilir. Size sözle saldırılmadığı sürece, rahatsızlığınızı ve kızgınlığınızı dile getiren biriyle anlaşmak mümkündür.

DUYGULARI TANIYALIM

Bayramda memlekete anneannenizin yanına ziyarete gideceksiniz.

Anneniz size banyo yaptırmak istiyor.

Öğretmeniniz ev ödevinizi yapmadığınız için size kızmış.

Kardeşiniz hastalanmış.

Telefonunuz bozulmuş.

Babanız sizi Pazar günü hayvanat bahçesine götürecektir.

Anneniz sizi komşunuza oturmaya götürecektir.

Arkadaşınız teneffüste ayağınıza bastı.

DUYGU SÖZCÜKLERİ

MUTLULUK DUYGULARI

ÜZÜNTÜ DUYGULARI

KIZGINLIK DUYGULARI

KORKU VE DİĞER NEGATİF DUYGULAR

Sakin
Güvenli
Tatmin olmuş
Meraklı
Çok sevinçli
Odaklanmış
İlgili
Seviliyor
Şakacı
Gururlu
Rahat

Yalnız
Huzursuz
Sıkkin
Kopuk
Hayal kırıklığı
icinde
Cesaretsiz
Bitkin
Çaresiz
İlgisiz
Tek başına
Perişan
Uyuşmuş

Dargın
Saldırgan
Kızgın
Alınmış
Tiksinmiş
Yılmış
Kıskanç
Çok öfkelenmiş
İncinmiş
Sabırsız
Acımasız
Zarar verici
Parçalanmış

Çılgına dönmüş
Kıskanç
Paranoyak
Dirençli
Ürkmüş
Şok içinde
Utangaç
Kuşkulu
Şaşkın
Dehşete düşmüş
Endişeli

BEN MESAJI ÇALIŞMA KARTLARI

- Öğretmeniniz sınıfta soruları hep size soruyor. Başka kimseye size sorduğu kadar soru sormuyor.

Siz.....

Kendimi.....hissediyorum

Çünkü.....

- Okuldan bir çocuk en iyi arkadaşlarınızdan birinin hakkınızda dedikodu yaptığını söyledi. Arkadaşınıza koridorda rastladınız.

Kendimi.....hissediyorum.

Sen.....

Çünkü.....

- Kız kardeşiniz televizyonda hep ne isterse onu seyrediyor. Bugün siz bir program izlerken yanınıza geldi ve size sormadan kanalı değiştirdi.

Kendimi.....hissediyorum.

Sen.....

Çünkü.....

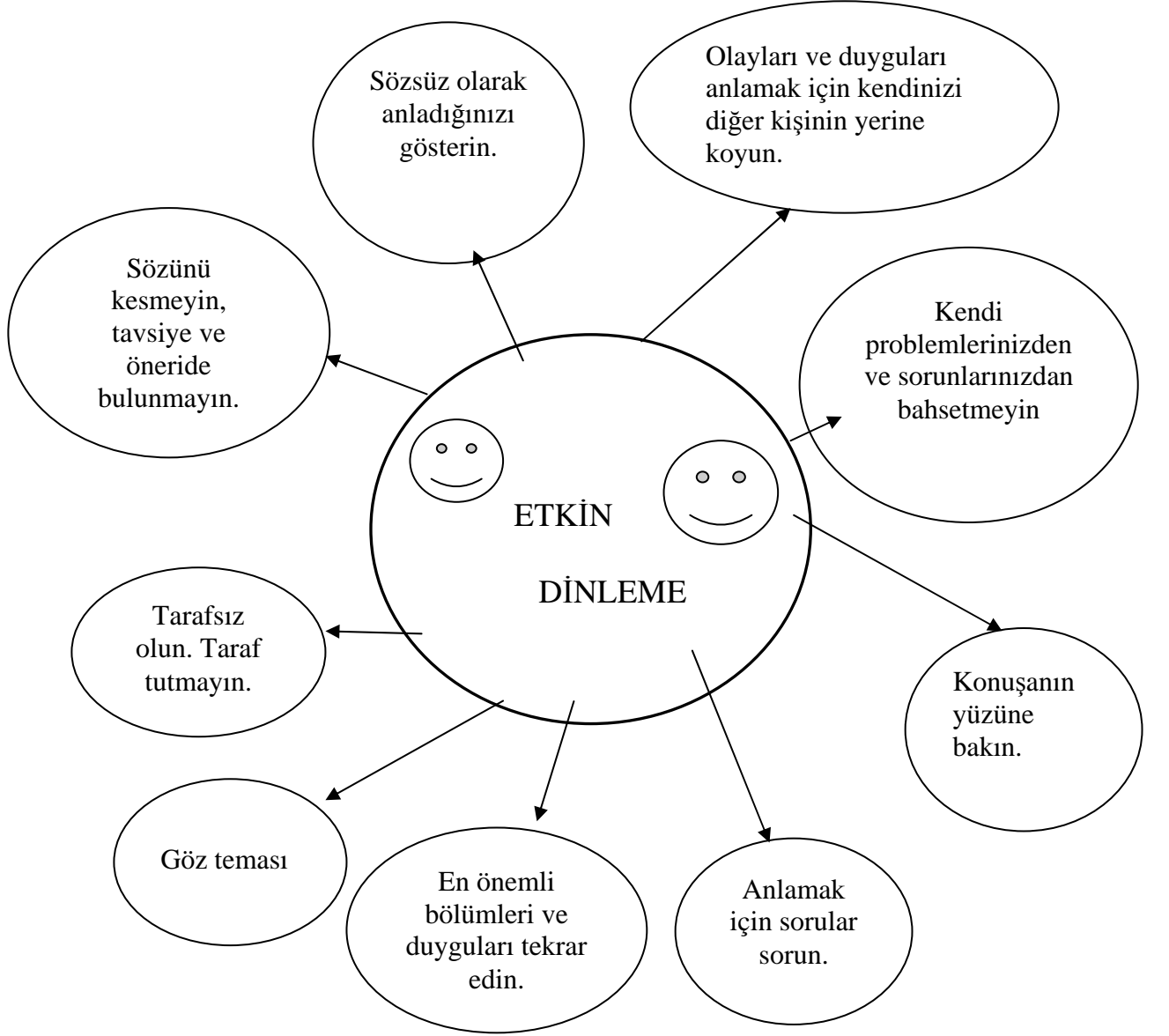
- Anneniz doğum gününüzde tam da istediğiniz hediye ald.

Kendimi.....hissediyorum.

Sen.....

Çünkü.....

ETKİN DİNLEME



İLETİŞİM ENGELLERİ

-----Emretme,yönetme:

“Yapman gerekir, yapacaksın, yapmak zorundasın...”

Korku ya da aktif direnç yaratabilir;

Söylenenin tersini denemeye davet edebilir;

İsyankar davranışa ya da misillemeye yol açabilir.

-----Uyarma, tehdit etme:

“Ya yaparsın, yoksa...”

Korku, boyun eğme yaratabilir;

Söz konusu sonuçların gerçekten meydana gelip gelmeyeceğini denemeye yol açar;

Gücenme, kızgınlık, isyankarlığa neden olabilir.

-----Ahlak dersi ve vaaz verme:

“...yapmalıydın” veya “senin sorumluluğun” ya da “şöyle yapmak gerekir”

Suçluluk duyguları yaratır;

Durumunu daha şiddetle savunmasına yol açabilir (Kim demiş?)

-----Öğüt verme, çözüm getirme:

“Ben olsam...” “Neden... yapmıyorsun” “Sana şunu önereyim”

Kendi sorunlarını çözmekten aciz olduğunu ima eder;

Sorunu düşünüp, değişik çözümler getirmesine engel olur;

Bağımlılık yaratır.

-----Mantık yoluyla inandırma, tartışma:

“İşte bu nedenle hatalısın” “Olaylar gösterir ki...”

Savunucu tutumlara yol açar;

Kendisini yetersiz hissetmesine neden olur.

-----Yargılama, suçlama:

“ Olgunca düşünmüyorsun” “Sen zaten tembelsin”

Yetersizlik, aptallık ve yanlış değerlendirme anlamı taşır;

Azarlanma ve eleştirilme korkusuyla iletişimini kesmesine neden olur;

-----Övme, görüşüne katılma:

“Haklısın, o öğretmen berbat birine benziyor” “Bence harikası”

Kişinin kendini algılayışı ile övgü birbirine uygun değilse kişide kaygı yaratabilir.

-----Ad takma, alay etme:

“Koca bebek” “Geri zekalı” “Hadi sen de sulu göz”

Kişinin kendini değersiz hissetmesine ve sevilmediğini düşünmesine yol açar;

Kendine bakışını olumsuz etkiler;

Genellikle karşılık verme isteği uyandırır.

-----Tahlil etme, teşhis koyma:

“Senin derdin nedir biliyor musun?” “Aslında böyle demek istemiyorsun”

Tehdit ve tedirgin edici olabilir, başarısızlık duygusu uyandırabilir;

Kişi kendisini korumasız ve kısıtlanmış hisseder;

Yanlış anlaşılma endişesi ile iletişimi keser.

-----Güven verme, teselli etme:

“Aldırma... Boş ver düzeler” “Haydi biraz neşelen”

Kendini “anlaşılmamış” hissetmesine neden olur;

Kızgınlık duyguları uyandırır.

Genellikle mesajı “Kendini kötü hissetmen doğru değil” biçiminde algılar.

-----İncelemek, soruşturmak:

“ Neden?... Kim?... Sen ne yaptın?”

Genellikle hayır demeye veya kaçamak cevaplar vermeye yönelir;

Soruyu soran nereye varmak istediğini açıklamadığından endişe yaratabilir;

Sorulara cevap vermeye çalışan kişi kendi sorununu gözden kaçırabilir.

-----İşi alaya vurma, konu değiştirme:

“ Dünyayı neden sen yönetmiyorsun?” “Daha güzel şeylerden konuşalım”

Yaşamın güçlükleriyle savaşmak yerine onlarda kaçınmak gerektiği mesajını alabilir.

ETKİNLİK 7: Empati kurma, beden dili (sözsüz iletişim becerileri)

Amaç: Empati kurma becerisi kazanma, beden dilinin önemini kavrama

Araç gereç: Öğrenci sayısı kadar etiket, kötü kurt masalı, farklı bakış açıları resimleri, film ya da TV kaydı

Süre: 60+45 dakika

İşleniş:

1. Öğretmen “Hepimiz genellikle tanımadığımız insanlara etiket takarız. Yalnızca görünümlerine bakarak “O bir tiki! (züppe, zenginliği ile ön plana çıkmaya çalışan)” veya “İneğin teki!” deriz.” Diyerek tahtaya “tiki” ve “inek” yazar. Öğrencilere “Sizin de bu tür yargılamalar yaptığımız oluyor mu?” diye sorar.
2. Kimliklerini hiç bilmememize rağmen hangi meslek ya da sosyal sığfata mensup kişilere dair belli bir fikrimiz, öngörüşümüz hatta önyargımız vardır? Aklınıza belli meslek veya gruplara dair insanları getirin. Hangisi hemen bizde kişiliğine dair bir düşünce oluşturuyor? Beyin fırtınası yapılır ve önerilen meslek veya sosyal grup adları tahtaya listelenir. (Başbakan, maganda, çiftçi, pansiyoner, feminist, zihinsel engelli bir genç, imam, aidsli, pop yıldızı, manken, ünlü futbolcu, evsiz, dilenci, bilim adamı, vali, çingene, eşcinsel, fabrikatör, film yapımcısı...vb)
3. Öğretmen beyin fırtınası sonuçlarını tahtaya yazarken bir öğrenci de tahtada yazılı olanları tek tek etiketlere yazar.
4. Daha sonra öğretmen büyük bir metropol şehirde metronun açılışında tüm belirtilen özelliklere sahip vatandaşların bir araya geldiklerini belirtir. Bu açılışta her çeşit insan bir aradadır.
5. Bu açıklamadan sonra öğretmen şans eseri seçtiği rolleri her öğrencinin alınına yapıştırır ya da sırtlarına kendilerinin göremeyeceği şekilde iğneler.
6. Öğretmen daha sonra öğrencileriyle birlikte toplumda belirtilen kişiye genelde nasıl davranılıyorsa o şekilde iletişim kurmalarını söyler. Öğrenciler kendi etiketlerinin ne olduğunu bilmeden sınıf içinde dolaşır ve birbirleriyle konuşurlar. Kendi etiketlerinin ne olduğunu sınıftakilerin kendilerine verdikleri tepkilerden yararlanarak bulmaya çalışırlar. Etkinlik sonunda öğrencilere kim olduklarını nasıl anladıkları, kendilerine uygulanan belli bir tepki olup olmadığı, böyle davranılmasının onlara neler hissettirdiği sorulur.

7. Öğrencilere Kırmızı Başlıklı Kız masalı anlatılır. Arkasından Kötü Kurt Masalı tepegözle yansıtılır ve yüksek sesle okunur.
8. Masal -kurt açısından- okunduktan sonra öğrencilerin bu olayla ilgili neler düşündükleri sorulur. İki parçayı da düşünerek bir ana fikir yazmaları istenir. “Olaylara herkesin aynı açıdan bakmadığı ve algılamaların farklı olabileceği bu yüzden karşımızdakini yargılamadan önce olaya onun açısından da bakmaya çalışmalıyız.” düşüncesinin üzerinde durulur.
9. Daha sonra “Farklı Bakış Açıları” resimleri tepegözle yansıtılarak öğrencilerin ne gördükleri sorulur. Resimler hakkında konuşulduktan sonra farklı bakış açılarının önemi tekrar vurgulanır.
10. Sonraki aktivite beden dili üzerinedir. Öğretmen çeşitli mimik ve duruş örnekleri vererek öğrencilerin bu duruşla ne ifade edilmek istendiğini bulmalarını ister. Öğrencilerin de örnekler vermeleri sağlanır. (Mutlu, şaşırılmış, üzgün, sinirli, korkmuş, sevinçli...vb.)
11. Daha sonra bir film ya da TV programından 5-7 dakikalık bir kesit sessiz olarak izletilir. Öğrencilerin filmi izlerken karakterlerin ne söylemiş olacaklarına dair notlar almaları istenir. Daha sonra notlar tartışılır. Tahminlerinin neye dayandığı, onlara bunu düşündürenin ne olduğu sorulur.
12. Aynı kesit tekrar izletilir. Bu kez öğrenciler izledikleri sözsüz iletişime dair notlar alacaklardır. (Örneğin “Adam öğrencisinin sırtını sıvazladı gibi) öğrencilerin gözlemleri yeniden değerlendirilir.
13. Kesit üçüncü kez, bu kez sözlü olarak izletilir. Öğrencilerin tahminleri ve karakterlerin gerçekte neler dedikleri karşılaştırılır. Sözsüz iletişimin sestem kaynaklanan çeşitli öğeleri var mı (Örneğin ses tonu, söz kesme gibi)? Etkili sözsüz iletişimin bileşenleri nelerdir? Etkili iletişimi engelleyen öğeler nelerdir? sorularını yanıtlamaları istenir
14. Sınıf ikiye bölünür. Gruplara ayrılır. Gruptaki bir kişi diğerine bir şey anlatacak fakat partneri onu dinlemediğini gösteren tavırlarda bulunacaktır. Aynı aktivite eş değiştirilerek tekrar edilecektir. Etkinlik sonunda öğrencilere dinlenmeme ve dinlememe durumunda neler hissettikleri sorulacak ve duygularını sınıfla paylaşmaları istenecektir. Böylelikle hem empati konusu hem de beden dili konusu aynı etkinlikte bir araya getirilmiş olacaktır.

15. İki grup bu kez başka bir etkinlik yapacaklardır. Grup üyelerinden biri, diğeri ne derse desin “Hayır” yanıtını verecektir. (Örneğin eşini sinemaya gitmeye ikna etmeye çalışır.) Etkinlik birkaç dakika sürdürülür. Etkinlik eş değiştirilerek tekrarlanır. Etkinlik sonunda her iki tarafa da her iki rolde de neler hissettikleri sorulur.

Değerlendirme:

1. Taşındığınız etiketteki karakterin ne olduğunu anladığınızda neler hissettiniz?
2. Hayata bazen de Kırmızı Başlıklı Kız Masalı’ndaki gibi Kurdun gözlerinden bakmak bize neler kazandırabilir?
3. Farklı bakış açılarına karşı hoşgörülü olmak neden önemlidir?
4. Bir kimsenin sizinle konuşurken / sizi dinlerken beden dilini olumlu ya da olumsuz kullanışı sizi nasıl etkiler?

Kaynak:

Çiğdem Tapan, Sertel ve Kurt (2004, s: 41-42-52), Koruklu (1998, s:103)’ten uyarlanmıştır.

KÖTÜ KURT MASALI

Orman benim evim. Orada yaşıyorum ve ona özen gösteriyorum. Temiz ve düzenli tutmaya gayret ediyorum.

Güneşli bir gün piknik yapanların arkalarındaki çöpleri temizlerken, ayak sesleri duydum. Bir ağacın arkasına saklandım. Patikadan aşağı, elinde sepet olan bir kızın geldiğini gördüm. Bu kızdan hemen şüphelendim. Çünkü çok komik giyinmişti. Her şeyi kırmızıydı. Sanki insanlar kim olduğunu anlamasın ister gibi bir şapka ile yüzünü örtmüştü. Doğal olarak onu sorgulamak için durdurdum. O bana şarkı söyleyip dans ederek bir sepet yiyeceklerle büyük annesine gittiğini söyledi. Dürüst birine benziyordu. Fakat benim ormanımdaydı ve garip elbiseleri ile gerçekten şüphe uyandırıcıydı. Böyle, haber vermeden, hoplayıp zıplayarak ve komik giysiler içerisinde ormanın içinden geçmenin ne derece tehlikeli olabileceğini ona öğretmeye karar verdim.

Yoluna devam etmesine izin verdim. Fakat ondan önce büyükannenin evine koştum. Yaşlı kadını gördüğümde ona sorunumu anlattım. O da küçük torununun bir ders alması gerektiği fikrine katıldı. Yaşlı kadın ben çağırınca kadar görünmeyeceğine söz verdi ve yatağın altına saklandı.

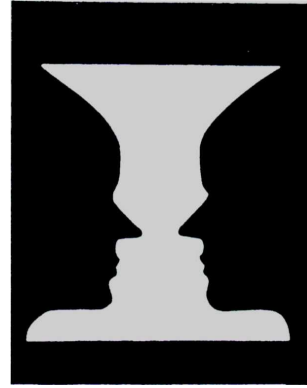
Küçük kız geldiğinde ben büyükanne gibi giyinerek onu içeri çağırdım. Kız pembe yanaklarıyla içeri girdi ve benim büyük kulaklarımla ilgili çirkin şeyler söyledi. Daha önce de bu tür aşağılamalarla karşılaşmıştım. Bu yüzden yapabileceğim en iyisini yapıp, bu koca kulaklarımla onu daha iyi işitebilmeme yardımcı olacağını söyledim. Böylece ondan hoşlandığımı ve onun anlattıklarına değer verdiğimi göstermek istedim. Fakat o benim patlak gözlerimle dalga geçerek beni yine aşağıladı. Şimdi, bu güzel ama o kadar da terbiyesiz kız hakkında ne hissetmeye başladığımı da çevirip gayet nazik davranarak, büyük gözlerimin onu daha iyi görebilmeme yardımcı olduğunu söyledim.

Ancak son aşağılaması beni gerçekten kırdı. Bu kez sorun kocaman dişlerimdi. Zaten büyük dişlerim benim en önemli sorunumdu. Bu küçük kız onlarla ilgili beni aşağıladı. Kendimi kontrol etmenin daha iyi olacağını biliyordum ancak dayanamadım, yataktan fırlayıp, hırlayarak bu koca dişlerin onu daha iyi yemek için işime yarayacağını söyledim.

Oysa Şimdi ortaya çıkan Şu duruma bir bakın: Hiçbir kurt asla küçük bir kızı yiyemez, bunu herkes bilir. Fakat bu çılgın kız çığlık atarak evin içinde koŐmaya başladı. Onu sakinleŐtirmek için peŐinden koŐmaya başladım. Bir yandan da büyükannenin elbiselerini çıkarmaya çalıŐıyordum, fakat bu durumu daha da kötüleŐtirdi. Birden bire kapı kırılarak açıldı. Bir oduncu baltasıyla duruyordu. Ona baktım ve birden baŐımın dertte olduğunu anladım. Arkamda açık bir pencere vardı, oradan dışarı fırladım.

Söylemek istediklerimin hepsi bu kadar. Ama büyükanne öyküyü benim açımdan asla anlatmadı. Herkes beni aŐađlık, kötü bir kurt sanıyor. Herkes benden uzak duruyor. Komik kırmızı Őapkalı küçük kızın ne olduğunu bilmiyorum ama ben bu olaydan sonra hiç mutlu yaŐayamadım.

FARKLI BAKIŞ AÇILARI



ETKİNLİK 8: Öfke nedir? Öfkelenmemek mümkün müdür? Öfke nasıl kontrol altına alınabilir?

Amaç: Öfkeyi tanımlayabilme, öfkelenmenin doğal bir tepki olduğunu kavrama, öfkeyi kontrol edebilmeyi öğrenme, öfke ve çatışma ilişkisini kavrama

Arac gereç: Davranış tipleri listesi, senaryolar

Süre: 45+45 dakika

İşleniş:

1. Beyin fırtınası ve ardından zihin haritalama yöntemi kullanılarak öğrencilerin öfke tanımlamaları yapmaları sağlanır.
2. Öğrencilere en çok hangi durumlarda öfkelendikleri sorulur? Bu gibi durumlarda nasıl tepki verdikleri ve durumun nasıl sonuçlandığını sınıfla paylaşmaları istenir. Öğrenciler bu etkinlikte isterlerse veya gerekli görüyorlarsa olaylardaki kişilerin gerçek isimlerini kullanmayabilirler.
3. “Hiç öfkelenmemek mümkün müdür?” Sorusu sorularak öğrencilerin öfkenin doğal bir tepki olduğu sonucuna ulaşmaları sağlanır.

Öfkenin doğal bir tepki olduğunu anlayan öğrencilere öfkenin nasıl kontrol edilebileceğiyle ilgili bir etkinlik yapılacağı söylenir. Arkasından çeşitli durumlarda insanların nasıl davranışlar sergiledikleri kısaca açıklanır. (Davranış Tipleri Listesi)

4. Öğretmen güvenli ve agresif davranış arasındaki farkı netleştirmek için açıklama yapar. Güvenli davranış agresif davranış değildir. her ikisi de kendini korumakla ilgili olsa da arada büyük bir fark vardır. Agresif davranan kişi, karşısındaki kişinin haklarını çiğner, ama güvenli kişi saygılıdır. Agresif kişiler zorbalık yaparken güvenli kişiler yapmazlar. Agresif ve güvenli davranışa örnek verilir:

- Bir öğrenci sınıfa geç girdiğinde, eğer öğretmen bağırarak; “Neden geç geliyorsun? Senin sorunun ne? Yoksa sağır falan mısın? Zili duymuyor musun?” derse bu agresif davranıştır.

- Öğrenci sınıfa geç geldiğinde öğretmen; “Lütfen bir daha derse geç gelme, çünkü derse başladıktan sonra gelince dikkatim dağılıyor.” derse bu agresif davranış değil güvenli davranıştır.

5. Ekteki senaryolar tepegözle tahtaya yansıtılır. Her senaryodan sonra öğrencinin hangi tip davranışı sergilediği tartışılır.
6. Her öğrenciye bir davranış tipi verilir. Her öğrenci kendisine verilen davranış tipine bir örnek yazacaktır. Sonraki ders öğrenciler yazdıkları senaryoları 3-4 kişilik gruplar oluşturup paylaşacaklar ve içlerinden en iyisini seçeceklerdir. Bu senaryo sınıfta canlandırılacaktır
7. Öğretmen sınıfa “Çatışma ve Öfke konusunu işlediğimize göre çatışmaların ve öfkeyi kontrol etmenin ne gibi yararları vardır?” sorusunu sorarak verilen cevaplardan tahtaya bir liste çıkarılır. Öğrenciler bu listeyi defterlerine de yazarlar.
8. Ders sonunda ödev olarak -bir reklamda da geçen- “Kontrolsüz güç, güç değildir.” ve “Çatışma, olumlu yönde değişebilmek için bir fırsattır.” sözleri ile ilgili bir kompozisyon yazmaları istenir. Sınıfın yarısına birinci söz, diğer yarısına ikinci söz ödev olarak verilir.

Değerlendirme:

1. Öfke nedir?
2. Öfke neden doğal bir tepkidir?
3. Çeşitli durumlarda insanlar ne tür davranışlar sergiler?
4. Çatışmalar ve öfke kontrolü kişilere ne gibi yararlar sağlar?

Kaynak: Sertel ve Kurt, (2004, s:59-60)’tan uyarlanmıştır.

DAVRANIŞ TİPLERİ

İnsanlar ilişkilerinde birbirleriyle çatışan değerler ve ihtiyaçlarla karşılaştıklarında farklı şekillerde davranırlar. Dört ana tipte davranış sergileyebilirler. Bunlar; güvenli, pasif, pasif agresif ve agresif olarak sınıflandırılabilir

Güvenli Davranış: Kişinin karşısındakiyle eşit olduğu anlayışını içerir. Kişinin kendisinin de karşısındaki kişinin de değerleri, ihtiyaçları ve düşünceleri eşit derecede önemli tutulur ve dikkate alınır. İletişimde olduğu gibi problem çözümünde de her iki tarafın ihtiyaçları vs. göz önüne alınmalıdır. Güvenli davranışta iletişim düşüncelerin ve değerlerin açık ifadesini yansıtırken, karşıdaki kişinin düşüncelerine ve hislerine de duyarlıdır. Bu kategorideki vücut dili normal bir ses tonu ile dik, kendinden emin ve pozitif bir beden duruşudur.

Pasif Davranış: Kişinin karşısındaki insanın düşüncelerinin, değerlerinin ve ihtiyaçlarının kendininkinden daha önemli olduğu ve bu yüzden daha öncelikli tutulması gerektiği anlayışını yansıtır. Pasif davranış, ilişkinin korunması adına kişinin kendi değer ve ihtiyaçlarını ihmal edebileceği davranış türüdür. Bu davranış tipinin sözsüz mesajları tereddütlü ses, gergin vücut duruşu ve göz kontağından kaçınmadır.

Pasif Agresif Davranış: Bu durumda kişi, kendi düşüncelerini agresif olmayan bir şekilde ifade etmesine rağmen, iletişim direk, açık ve dürüst değildir. Bilgi saklama, yalan söyleme veya alaycılık içerebilir.

Agresif Davranış: Yalnızca kendi kişisel ihtiyaçlarını karşılamaya, karşıdaki kişinin düşüncelerini dikkate almadan, kendi düşüncelerini savunmaya yönelir. Agresif davranış, problemleri zorlama ve güç kullanarak çözer ki böylece ortaya çıkan sonuç sadece kişinin kendi çıkarlarına hizmet edecektir. Bu, kısa dönemde işe yarasa bile uzun vadede zararlı sonuçlara yol açar. Bu davranış biçiminin sözsüz mesajları, sözlü

mesajları ile çelişki gösterebilir. Örneğin gergin vücut duruşu ve alaycı gülümseme gibi.

SENARYOLAR

- Kulübünüz için özel bir aktiviteye katılacaksınız. Senin gelmeyeceğin bir gün okuldan sonra buluşulması kararlaştırıldı. Senden başka herkes o gün gelebiliyor. Bu aktiviteye katılmayı çok istiyorsun. Şöyle diyorsun: “Ben o gün gelemeyeceğim ama herkes o gün buluşabiliyorsa o gün olsun.”

- Yarına çok önemli bir sınavın var ve çok yoğun bir şekilde çalışıyorsun. Tam konsantre olmaya çalışırken küçük kardeşin heyecanla içeri gelip yuvada yeni öğrendiği bir şarkıyı söylemeye başlıyor. “Şu aptal şarkıyı keser misin? Yarına önemli bir sınavım var!” diye bağıırıyorsun.

- Bugün doğum günün ve en iyi arkadaşlarından biri söz verdiği halde gelmedi. Daha sonra ona telefon edip şöyle konuşuyorsun. “Endişelenmene gerek yok, partime gelmediğini görünce hiç kızmadım, çünkü durumu anlıyorum. Kendi kendime şöyle dedim: “Eh tabi o çok meşgul birisi, neden burada zamanını harcasın ki? Eminim yapacak daha önemli şeyleri vardır.”

- Bir grup projeniz var ve çalışan tek kişi sensin. Bütün yük senin omuzlarında. Stres içinde oradan oraya koştururken, grup arkadaşlarıyla karşılaşıyorsun, onlar etrafta dolaşp gülüyor ve hiçbir şey yapmıyorlar. Şöyle diyorsun: “Ben bunun grup çalışması olduğuna inanıyorum. Herkes katkıda bulunmalı. Burada sadece ben çalışıyormuşum gibi hissediyorum ve bundan da hiç hoşnut değilim.”

ETKİNLİK 9: Çatışmaları çözmek için hatırlanması gerekenler

Amaç: Öğrencilerin çatışma çözme becerilerini artırmak

Araç gereç: Çatışmalarda Kazan-Kazan Çözümü İçin İşlem Basamakları, Tartışma Sürecinin Basamakları, Çatışmaların Çözümünde Hatırlanması Gereken İpuçları, Çatışma Çözüm Köprüsü, Çatışma Çözüm Formu, Karşılıklı Kazanç İçin (Kazan-Kazan) Tartışma Formu

Süre: 60+45 dakika

İşleniş:

1. İşlem basamaklarının her biri üzerinde öğretmen tarafından tek tek açıklama yapılarak anlaşılması sağlanır. Soru – cevap yöntemi kullanılarak anlam netleştirilir.
2. Tartışma sürecinin basamakları tek tek vurgulanarak açıklanır.
3. Çatışma çözümünde hatırlanması gerekenler tepegözle yansıtılır. Soru cevap yoluyla her bir maddenin anlaşılması sağlanır. Anlaşılmayan yerler öğretmen tarafından açıklanır.
4. Çatışma için örnek olaylar verilerek ya da öğrencilerin kendi özgün örnekleri veya yaşamlarından örnekler kullanılarak öğrenciler ikili gruplara ayrılırlar. Her bir grup bir örnek olayı çalışacaktır.
5. “Çatışma çözüm köprüsü” bireysel olarak yaptırılır.
6. Daha sonra çatışma çözüm formunu doldurmaları sağlanır.
7. Son olarak öğrenciler grup halinde Karşılıklı Kazanç için tartışırlar. Tartışma sonuçlarını tabloya yazarlar.

ÇATIŞMALARDA KAZAN-KAZAN ÇÖZÜMÜ İÇİN İŞLEM BASAMAKLARI

(Öğretmen materyali)

1. BASAMAK: NE İSTİYORUM; NE İSTİYORSUN

Çatışmalar iki kişi aynı şeyi aynı anda istediklerinde başlar. Örneğin iki öğrenci sınıfa sabah girdiğinde aynı sıraya oturmak istediklerinde çatışma başlar. Öğrenciler şöyle söyleyebilirler:

- Bu sırada bu gün ben oturmak istiyorum,
- Hayır bu gün ben oturmak istiyorum.

Bir şeyleri istemekte her hangi bir sakınca yoktur. Her öğrencinin gereksinimi vardır. Her öğrenci günün her dakikası bir şeyler ister. Tartışmalarda birinci adım, herkesin ne istediğini söylemesidir. Tartışmalarda birinci ve son adımı uygulamak için aşağıdaki işlemler yapılmalıdır.

BARIŞ	ERDEM
Ben şunu istiyorum;	Ben şunu istiyorum
Ortada uzlaşma	Tamam el sıkışalım

Etkinlik: Öğrenciler ikişerli yüz yüze bakacak biçimde otursunlar ve her öğrenci eşinin yüzüne bakarak aşağıdaki yazılanları söylesin.

BARIŞ	ERDEM
Bu sırada bu gün ben oturmak istiyorum	Hayır bu gün ben oturmak istiyorum
Haydi ortada uzlaşalım. Öğleye kadar ben oturayım, öğleden sonra da sen otur.	Tamam el sıkışalım

NOT: Benzer biçimde tüm öğrenciler kendi yaşamlarından 4 örnek olayı yine yüz yüze bakarak birbirlerine yukarıdaki diyalogdaki biçimde söylesinler.

2. BASAMAK: NE İSTİYORUM, NE HİSSEDİYORUM; NE İSTİYORSUN, NE HİSSEDİYORSUN

Tartışmalarda ne istediğini söylemek yeterli değildir. Buna ek olarak ne hissedildiği de söylenmelidir. Bazen çok kızgın olabilirsiniz. Bazen de engellenmiş olabilirsiniz. Bazen de korkmuş olabilirsiniz.

Çatışmalarda herkesin duyguları vardır. Çatışmanın her iki tarafı da duygularını söyleme gereksinimi duyar. Kişilikli ve onurlu bir biçimde durabilmek için diğer kişinin sizin istemlerinizi ve duygularınızı bilme gereksinimi vardır. Benzer biçimde çatışmanın diğer tarafının da sizin onun istemlerini ve duygularını bilmenize gereksinimi vardır.

Tartışmalarda her bir kişi için ikinci basamak ne hissedildiğinin söylenmesidir. Tartışmalarda birinci, ikinci ve son basamağa ilişkin alıştırmaya yapmak için aşağıdaki işlemler uygulanmalıdır.

BARIŞ	ERDEM
Benim isteklerim	Benim isteklerim
Benim duygularım	Benim duygularım
Sırayla yapalım. Kimin ilk yapacağını kararlaştırmak için yazı tura atalım.	Tamam el sıkışalım

UYGULAMA: Bir önceki uygulamaya benzer biçimde öğrenciler ikişerli yüz yüze bakacak biçimde otursunlar. Her bir kişi diğerinin yüzüne bakarak aşağıdaki yazılanları söylesin.

BARIŞ	ERDEM
Bu kitabı ben istiyorum	Hayır kitabı ben istiyorum
Ben engellendiğimi hissediyorum.	Üzgünüm ama sen bu kitabı almamı istemiyorsun
Sırayla kullanalım. Kimin önce kullanacağını anlamak için yazı tura atalım.	Tamam el sıkışalım

UYGULAMA: Öğrenciler eşlerini değiştirerek aynı şeyleri diğer arkadaşlarıyla da yüz yüze bakarak söylesinler. Süreç 4 defa tekrarlanıncaya kadar denemelidir.

3. BASAMAK: İSTEKLERİMİN VE DUYGULARIMIN NEDENLERİ; İSTEKLERİNİN VE DUYGULARININ NEDENLERİ

Ne istediğinin söylenmesi yeterli değildir. Aynı zamanda niçin istendiğinin de söylenmesi gerekir. Bir şeyler istenirken nedenleri ile belirtilmelidir. Kişi isteklerini ve bunların nedenlerini diğer kişiyle paylaşmalıdır. Diğer kişi de aynı şekilde davranmalıdır. Problem çözme tartışmalarında üçüncü adım ne istendiğinin, ne hissedildiğinin ve niçin istendiğinin söylenmesidir.

BARIŞ	ERDEM
Benim isteklerim	Benim isteklerim
Benim duygularım	Benim duygularım
İsteklerimin ve duygularımın nedenleri:.....	İsteklerimin ve duygularımın nedenleri:.....
Sorunu beraber çözelim	Sorunu beraber çözelim

UYGULAMA: Öğrencileri ikişerli, yüz yüze bakacak biçimde oturtun. Her bir öğrenci diğer öğrencinin yüzüne bakarak aşağıda yazılanları söylesin.

BARIŞ	ERDEM
Satranç oynamak istiyorum	Ben de satranç oynamak istiyorum
Oldukça engellendiğimi hissediyorum.	Ben de oldukça kızgınım
Benim satranç becerimi geliştirmek için, günlük alıştırmamı aksattığın için kendimi engellenmiş hissediyorum.	Bütün gün sıramı beklememe karşın, sen sıramı beklemeden oynamak istediğin için kızgınım.
Haydi gel beraber oynayalım.	Tamam.

UYGULAMA: Bu diyalog herkes tarafından değişik sorunlarla ilgili olarak 4 er defa deneninceye kadar uygulanmalıdır.

**4. BASAMAK: BENİM SENİN SÖYLEDİKLERİNDEN ANLADIKLARIM;
SENİN BENİM SÖYLEDİKLERİMDEN ANLADIKLARIN**

Çatışmanın yapıcı çözümü ne istendiğinin, duyguların ve bunların nedenlerinin anlaşılmasından daha fazla şeyi gerektirir. Buna ek olarak diğer kişinin de doğru bir şekilde anlaşılması gerekir. Diğer kişinin de kendisini sizin doğru bir şekilde anladığınızı bilmesi gerekir. Problem çözme tartışmalarında dördüncü adım tarafların diğer kişinin ne istediğini, duygularını ve bunların nedenlerini kendi cümleleriyle özetlemesini gerektirir.

BARIŞ	ERDEM
Benim isteklerim	Benim isteklerim
Benim duygularım	Benim duygularım
İsteklerimin ve duygularımın nedenleri:.....	İsteklerimin ve duygularımın nedenleri:.....
Senden anlamış olduklarım:	Senden anlamış olduklarım:
Sen buna benden daha fazla gereksinim duyuyorsun. Bu senin olabilir.	Teşekkürler. El sıkışalım

UYGULAMA: Öğrenciler ikişerli eşleşmeli ve yüz yüze bakarak bilgisayarı kim önce kullanacak tartışmasını yukarıdaki işlem basamaklarına göre tartışmalıdır. Özellikle diğer kişinin anlaşılması vurgulanmalıdır. Öğrenciler benzer bir sorunu diğer arkadaşlarıyla da en azından iki defa tartışmalıdır.

BARIŞ	ERDEM
1. Şimdi bilgisayarı ben kullanmak istiyorum	1. Hayır, şu an bilgisayarı ben kullanmak istiyorum.
2. Kendimi kötü hissediyorum.	2. Kendimi engellenmiş hissediyorum.
3. Bilgisayarı yeni aldığım oyunu denemek için kullanmak istiyorum.	3. Bilgisayarı ödevlerimi yapmak için kullanmak istiyorum.
4. Benim senin söylediklerinden anlamış olduğum şey, şimdi sen ödevlerini bilgisayarda yapmaz isen kendini engellenmiş hissedeceksin.	4. Benim senin söylemiş olduğundan anladığım şey, şimdi sen yeni aldığın oyunu bilgisayarda denemez isen kendini kötü hissedeceksin.
5. Senin bilgisayara benden daha çok ihtiyacın var. Önce sen kullanabilirsin.	5. Tamam el sıkışalım

Diğerinin Söyledikleri Özetlenirken Uyulması Gereken Kurallar

- ✓ Kişi kendini diğerinin yerine koymalıdır.
- ✓ Diğer kişinin düşünceleri ve duyguları kendi cümleleri ile tekrarlanmalıdır. Diğer kişinin istekleri, duyguları ve bunların nedenleri olabildiğince doğru bir biçimde belirtilmelidir.
- ✓ Diğer kişiye onu anladığınızı ve kabul ettiğinizi sözel olmayan davranışlarla da (ses tonu, mimikler, göz kontağı ve bedensel duruş) gösterilmelidir.

5. BASAMAK: KARŞILIKLI KAZANÇLAR İÇİN SEÇENEK ÜRETME

Çatışma çözümü kendinizi ve diğer kişiyi anlamadan daha fazla bir şeydir. Bunlara ek olarak çatışmanın her iki tarafının gereksinimlerini karşılayan olası anlaşma seçeneklerinin üretilmesini gerektirir. Problem çözme tartışmalarında beşinci adım problemi çözen en azından 3 planın üretilmesi gerekir.

BARIŞ	ERDEM
Benim isteklerim	Benim isteklerim
Benim duygularım	Benim duygularım
İsteklerimin ve duygularımın nedenleri:.....	İsteklerimin ve duygularımın nedenleri:.....
Senden anlamış olduklarım:	Senden anlamış olduklarım:
Problemi çözen 3 plan:	Problemi çözen 3 plan:
Plan B'yi uygulayalım.	Teşekkürler. El sıkışalım.

UYGULAMA: Kitabım nerededir.

Öğrenciler ikişerli yüz yüze bakacak biçimde gruplandırılınsın. Problemin çözüm basamakları yukarıdaki işlem basamaklarına göre yapılandırılmalıdır. Problem çözümüne ilişkin en azından 3 çözüm planı yaratıldığından emin olunmalıdır. Daha sonra öğrenciler yeni eş bularak süreci tekrarlamalı.

BARIŞ	ERDEM
Ödünç aldığım kitabı geri vermeni istiyorum	Kitap konusunda ısrarlarına son vermeni istiyorum.
Sana çok kızgınım.	Bu durumdan dolayı sinirleniyorum.
Sana kızgınım. Çünkü kitabı hemen geri getireceğine söz verdin.	Sinirleniyorum. Çünkü, kitabı bulamadığımı bilmene karşın hala istemekte ısrar ediyorsun.
Benim senin söylediklerinden anladığım şudur: Sen benim kitabımı bulamıyorsun. Bu nedenle benim ısrarlarım seni sinirlendiriyor.	Benim senin söylediklerinden anladığım kitabı normal şartlarda vermek istememene karşın, söz verdiğim için ödünç verdin. Bu nedenle kızgınsın.
Çözüm planları:	Çözüm planları:
Hadi PLAN B’de anlaşalım.	Tamam el sıkışalım

6. BASAMAK KARŞILIKLI KAZANÇ İÇİN TARTIŞMA

Karşılıklı kabul gören anlaşmaya ulaşıncaya çatışma sona erer. Anlaşmaya varmak için çatışmanın her iki tarafı da problem çözme tartışmasına girmelidir. Tartışmanın nedeni tartışmaya katılan her iki taraf içinde adaletli ve akılcı anlaşmaya varmaktır. Süreci kullanmakta ne kadar becerikli olursanız, akılcı ve adaletli anlaşmaya o kadar kolay ulaşırsınız. Süreçte çok becerikli olabilmek için süreç otomatikleşinceye kadar defalarca denenmelidir. Problem çözme tartışmasının basamakları aşağıda yer almaktadır.

BARIŞ	ERDEM
1. Bu konudaki isteklerim şunlardır:.....	1. Bu konudaki isteklerim şunlardır:.....
2. Bu konudaki duygularım şunlardır:.....	2. Bu konudaki duygularım şunlardır:.....
3. İsteklerimin ve duygularımın nedenleri şunlardır:.....	3. İsteklerimin ve duygularımın nedenleri şunlardır:.....
4. Benim senin isteklerinden ve duygularından ve bunların nedenlerinden anladıklarım şunlardır:.....	4. Benim senin isteklerinden ve duygularından ve bunların nedenlerinden anladıklarım şunlardır:.....
5. Problemin çözümü için gereken 3 plan şunlardır:.....	5. Problemin çözümü için gereken 3 plan şunlardır:.....
6. Hadi PLAN B’yi uygulayalım	6. Tamam PLAN B’yi uygulayalım

TARTIŞMA SÜRECİNİN BASAMAKLARI

(Asetat)

Ne istediğini açıkça söyleme ve tanımlama: ‘Bu kitabı şimdi ben kullanmak istiyorum.’ Bu süreç iyi bir iletişim becerisini ve çatışmanın küçük parçalar biçiminde tanımlanmasını içerir.

Ne hissettiğini söyleme ve tanımlama: ‘Engellendim’. Çatışan kişiler ne hissettiklerini anlamalılar ve duygularını açık, net ve doğru bir biçimde iletmelidirler.

Kişiler istemlerinin ve duygularının nedenlerini söylemeli ve tanımlamalıdır: ‘Bu kitabı bir saattir sen kullanıyorsun. Eğer bu kitabı şimdi kullanmazsam ödevimi zamanında bitiremeyeceğim. Uzun süre beklemek benim için engelleyici olmaktadır.’

Kendini ötekinin yerine koyma, ötekinin ne istediğini, ne hissettiğini ve bu iki duygunun nedenlerini anlama ve özetleme: ‘Senin söylediklerinden benim anladığım şudur:.....’. Bu durum çatışmanın öteki kişinin perspektifinden sorunun anlaşılmasını ve aynı anda her iki taraftan da sorunun görülebilmesini içerir.

Çatışmanın her iki tarafının da ortak kazançlarını arttıran çözüm planlarının bulunması ve kavranması: ‘Plan A:....., Plan B:....., Plan C:.....’. Bu süreç çatışmanın her iki tarafının da çıkarlarını arttıran ve problemi çözen yaratıcı seçenekleri olan anlaşmanın üretilmesini kapsar.

El sıkışarak ortak anlaşmanın formüle edilmesi ve uygulanmasına yönelik akılcı eylem planının seçimi. ‘Haydi Plan B’de hemfikir olalım’. Anlaşma ortak çıkarların arttırılmasını çatışan tarafların birlikte işbirliği içinde çalışabilmesini güçlendirmesi ve gelecekte çatışmaların yapıcı bir biçimde çözülmesini sağlamalıdır.

KARŞILIKLI KAZANÇ İÇİN (KAZAN-KAZAN) TARTIŞMA

(Asetat)

Çatışmanın konusu:

.....

1. KİŞİ	2. KİŞİ
1. Bu konudaki isteklerim ve nedenleri şunlardır:	1. Bu konudaki isteklerim ve nedenleri şunlardır:
2. Bu konudaki duygularım ve nedenleri şunlardır:	2. Bu konudaki duygularım ve nedenleri şunlardır:
3. Benim senin isteklerinden, duygularından ve bunların nedenlerinden anladıklarım şunlardır:	3. Benim senin isteklerinden, duygularından ve bunların nedenlerinden anladıklarım şunlardır:
4. Problemin çözümü için gereken seçenekler şunlardır:	4. Problemin çözümü için gereken seçenekler şunlardır:
5. Anlaşma	

ÇATIŞMALARIN ÇÖZÜMÜNDE HATIRLANMASI GEREKEN İPUÇLARI

(Asetat)

1. Her iki tarafında çatışması var: Her iki tarafta çatışmayı çözmek için birlikte çalışmalıdır. Çatışmalar düşman gibi değil bir arkadaş gibi çözülmelidir.
2. Çatışmanın her iki tarafının da istekleri vardır: Her iki tarafta isteklerini bildirme hakkına sahiptir. Çatışmanın yapıcı olarak çözümü için her iki tarafta isteklerini dürüstçe ifade etmelidir.
3. Çatışmanın her iki tarafının da çatışmayla ilgili duyguları vardır: Çatışmanın her iki tarafı da çatışmayı yapıcı olarak çözmek için duygularını açıkça belirtmelidir. Engellenme, kızgınlık, incinme, korku ya da üzüntü duygularının içinde saklanması sadece çatışmanın daha da güçleşmesine neden olur.
4. Çatışmanın her iki tarafının da duygularının ve isteklerinin nedenleri vardır. Çatışmanın her iki tarafına da duygularının ve isteklerinin nedenleri sorulmalı ve tarafların birbirlerinin istekleri, duyguları ile bunlarının nedenlerinin diğerinin tarafından görmesi sağlanmalıdır.
5. Çatışmanın her iki tarafı da sorunu, diğer kişinin tarafından görebilmelidir: Çatışmanın yapıcı olarak çözümü için taraflar probleme her iki kişinin de bulunduğu noktadan bakabilmelidir.
6. Tarafların her ikisi de hem kendi çıkarlarını hem de diğerinin çıkarlarını arttırmak için akılcı ve adaletli anlaşmanın olası çözüm seçeneklerini sunmalıdır: Akılcı ve adaletli çözüm stratejileri her iki tarafı da mutlu eder.
7. Çatışmanın her iki tarafı da her iki tarafa da uygun olan seçeneği seçmelidir: Karşılıklı kabul görmeyen çözüm seçenekleri bir tarafı mutlu ederken karşı tarafın mutsuzluğuna neden olur.

ÇATIŞMA ÇÖZÜM KÖPRÜSÜNÜN YAPILANDIRILMASI

(Asetat)

1. KİŞİ
1. Ben şunları istiyorum:.....
2. Ben şunları hissediyorum:.....
3. Bunların nedenleri şunlardır:.....
4. Benim senin anlatmış olduklarından anladığım şudur:.....
5. Belki çözüm için şu seçeneklerini deneyebiliriz:.....
6. Hadi şu seçenekte karar kılıp el sıkışalım:.....
5. Belki şu çözüm seçeneklerini deneyebiliriz:.....
4. Benim senin anlatmış olduklarından anladığım şudur:.....
3. Bunların nedenleri şunlardır:.....
2. Ben şunları hissediyorum:.....
1. Ben şunları istiyorum:.....
2. KİŞİ

ÇATIŞMA ÇÖZÜM FORMU

(Asetat)

Öğretmenin adı soyadı:
Dersin adı:
İmza:

Tarih:
Öğrencinin adı soyadı:
Sınıfı: No'su:
İmza:

Yaşamış olduğunuz çatışmayı düşününüz ve bu formu doldurunuz.

1. Ne oldu? Kiminle ne yaşadınız? Yaşadığınız durumla ilgili istekleriniz nelerdir?
2. Yaşadığınız durumla ilgili duygularınız ve nedenleri nelerdir?
3. Çatışma yaşadığınız kişinin sorunla ilgili duyguları ve nedenleri nelerdir?
4. Çatışmaya nasıl tepki verdiniz?
5. Çatışma yaşadığınız kişi size nasıl tepki verdi?
6. Yaşadığınız çatışmanın çözümü için neler yapmak istiyorsun?
7. Çatışmayı yaşadığınız kişi çatışmanın çözümü için neler yapabilir?

Değerlendirme:

1. Çatışmalarda Kazan-Kazan çözümü için işlem basamaklarını söyleyiniz.
2. Çatışma çözümlemede kullandığımız Çatışma Çözüm Köprüsü'nü doldururken ve Karşılıklı Kazanç İçin Tartışma yaparken neler hissettiniz?
3. Günlük hayatınızda bu etkinlikleri kullanmak size ne gibi yararlar sağlayabilir?

Kaynak: Türnüklü, (2004, s: 219-227)'den uyarlanmıştır.

ETKİNLİK 10: Problem Çözme Tartışmaları

Amaç: Problem çözme uygulamalarına geçmeden önce problem çözme tartışmalarını kavrayabilme

Araç gereç: Ekteki öğretmen ve öğrenci materyalleri, tepegöz

Süre: 45+45 dakika

İşleniş:

1. Öğrencilere problem çözmek için çeşitli aşamalar olduğu ve bu aşamalar kullanıldığında problem çözmenin kolaylaşacağı söylenir.
2. Asetatlar tahtaya yansıtılarak, soru cevap ve tartışma yöntemleriyle konunun tamamının anlaşılması sağlanır.
3. Konunun anlaşılmasının, bir sonraki derste yapılacak olan problem çözme uygulamaları için gerekli olduğu söylenerek öğrencilerin konuya motive olmaları sağlanır.

Değerlendirme:

Ders sonunda soru cevap ve beyin fırtınası yoluyla tekrar yapılır.

Kaynak: Türnüklü (2004, s:178-184), Johnson ve Johnson (1995, s: 5: 1-5:82),

Dökmen, (1994)'ten uyarlanmıştır.

(Öğretmen materyali)

Çatışmaların yapıcı olarak çözülebilmesi için hem öğrencilere hem de öğretmenlere problem çözme tartışmasının nasıl yapılacağı öğretilmelidir. Tartışma, benzer ya da farklı çıkar ve gereksinimlere sahip ve ortak anlaşmaya varmak isteyen kişilerin birlikte çalıştıkları bir süreçtir. Temel olarak iki tür tartışma vardır: a) Kazan-Kaybet tartışmaları, b)Kazan-Kazan tartışmaları, problem çözme tartışmaları. Her ikisi de farklı koşullara uygundur.

Kazan-Kaybet Tartışmaları: Kazan- Kaybet tartışmalarında hedef diğerinin gereksinim ve çıkarları göz ardı edilerek kendi çıkarlarına en uygun anlaşmaya varmaktır. Diğer kişiyle olan ilişkiniz önemli değilse ve sizin hedeflerinizi sizin için çok önemliyse tartışmaya kazanmak için girersiniz. Bu tür durumlardaki tartışmalarda temel amaç diğer kişinin üzerinde avantaj kazanmaktır. Bu nedenle tartışmaya kazanmak için girilir.

Kazan- Kaybet tartışmalarında karşılaşılan en büyük iki hata şunlardır: Diğer kişiyle asla bağımlı olunmadığı düşüncesi ve çatışmanın karşılıklı çözülebilecek bir problem biçiminde tanımlanmamasıdır. İnsanın yaşamında tartıştığı kişiyle asla bir araya gelmediği çok az durum söz konusudur. İnsan çoğunlukla problem çözme tartışmalarına yönelmek ister.

Kazan- Kazan Tartışmaları: İnsanlar çatışma içinde oldukları kişilerle , gelecekte defalarca, tekrar tekrar birlikte çalışacaklar ve etkileşime gireceklerdir. Bu nedenle tartışmalarda en temel kural, tartışmayı asla tek başına kazanımla sonlandırmamaktır. Aksi takdirde kişiler gelecekte çok dikkatli olmak zorundadır. Tek taraflı kazanç, bir tarafın diğer tarafa hükmetmesine neden olduğu için dengeli ve uzun süreli olmayacaktır. Genellikle de ilişkiye zarar verecektir.

Arkadaş, sınıf arkadaşı, meslektaş, iş arkadaşı, aile üyesi, komşu, müdür ve patron gibi kişilerle etkileşirken tek taraflı kazanmaktan kaçınmalıdır. Kısa dönemli çıkarlar ve gereksinimler üzerine odaklanılmamalıdır. Çatışmalar her iki taraf için de doyumsuz olarak çözülecek, ortak problem olarak görülmelidir. Tartışmalarda takınılan tavır sonu görünmeyen karanlık bir tünelde yürümeye benzer. Tek başına

kazanmak için, diğer kişiye hükmederek, ortak çatışmayı çözmeye çalışanlar, tünelde yürürken arkalarını hep kontrol etmek zorunda kalırlar. Yaşamın hiçbir dakikası bu şekilde boşa harcanmayacak kadar özel ve yerine koyulmayacak kadar da değerlidir.

Bu nedenle problem çözme tartışmalarında hedef, tartışmaya katılan herkesin kazanç sağladığı ve ilişkileri geliştirdiği ortak anlaşmayı keşfetmektir. Bu tür anlaşmalar yapıcı çözümler olarak değerlendirilir. Çünkü;

- ✓ Her iki tarafın çıkarları göz önünde bulundurulur ve anlaşmaya varmak için direnç azaltılır.
- ✓ Ortak kazançlar maksimize edildiği için çok dengelidir.
- ✓ Taraflar arasındaki ilişkiyi geliştirir ve güçlendirir.
- ✓ Tarafların üyesi olduğu kurumlara da katkıda bulunur. Örneğin okul, öğrenci ve öğretmenlerin çatışmalarını yapıcı olarak çözmelerinden daima kazanç sağlayacaktır.

Kişiler arası çatışmalar altı basamaklı problem çözme modelinin sistematik olarak kullanılmasıyla çözümlenebilir. Bu model aşağıda sıralanan işlem basamaklarının uygulanmasını gerektirir.

- ❖ Her bir kişinin istemlerinin belirlenmesi
- ❖ Her bir kişinin duygularının belirlenmesi
- ❖ İstemlerin ve duyguların nedenlerinin belirlenmesi
- ❖ Diğer kişinin istemlerinin, duygularının ve bunların nedenlerinin anlaşılması
- ❖ Karşılıklı kazançları içeren çözüm seçeneklerinin yaratılması
- ❖ Adaletli eşit ve akılcı anlaşmanın yaratılması

Yukarıda sayılan problem çözme işlem basamakları iletişim akışlına göre tabloda şu şekilde gösterilebilir:

Diğer kişinin hedeflerinin, problemin bir parçası olduğu belirtilmelidir. Diğer kişinin eylemlerinin sizin istemlerinize ulaşmanıza nasıl engel olduğu açıklanmalıdır. Diğerinin davranışları tanımlanırken değerlendirme, yargılama ya da diğer kişinin kişiliği ve tutumlarıyla ilgili çıkarımlarda bulunulmamalıdır. Yalnızca istenmeyen davranış tanımlanmalıdır.

Uzun dönemde olası işbirlikli ilişkiler üzerine odaklanılmalıdır. Tartışmalar uzun dönemli işbirlikli ilişkiler içinde, ilişkilerin her iki tarafının da birlikte daha iyi nasıl çalışabileceğine ilişkin dönüşümü sağlayacak biçimde yapılandırılmalıdır.

Ne istediğimizi açıkça tanımlarken, diğer kişinin de ne istediği dikkatlice dinlenilmelidir. Diğer kişi dinlenirken şunlar yapılmalıdır:

- ❖ Yüzüne bakılmalıdır.
- ❖ Diğerini sözü kesilmemelidir.
- ❖ Diğer kişinin ne dediği üzerine düşünülmemelidir.
- ❖ Kendi kelimelerinizle ne anladığınızı o kişiye tekrar ifade edilmelidir. Yani etkin dinleme yapılmalıdır.

Çatışmadaki en önemli yapıcı şey, çatışmanın çözülecek ortak bir problem olarak tanımlanmasıdır. Bu durum iletişimi, güveni, karşılıklı sevgiyi ve işbirliğini artırır. Çatışmanın çözüm sürecinde her iki taraf da ortak problemlerini çözmek için konum aldıklarında hiç kimse kaybetmeyecektir.

2. Basamak. Tarafların duygularının belirlenmesi: Problemi çözmek için tartışmanın ikinci basamağı ne hissettiğinin yani duyguların karşılıklı belirtilmesidir. Duyguların ifade edilmesi ve denetlenmesi, çatışma çözümünün en güç ve en önemli basamaklarından biridir. Çatışma çözümünde duyguların belirtilmesinin nedenleri şunlardır:

Çoğu kişiler arası çatışmalar duygular açıkça belirtilmediği ve tanınmadığı sürece çözümlenemez. Bir kişi anlaşma yapmasına karşın öfkesini bastırır ve saklarsa diğer kişiye karşı düşmanlığını ve öç duygularını saklı tutar. Bu nedenle diğer kişiyle etkili olarak çalışılması ve gelecekteki olası çatışmaları yapıcı olarak çözmeye becerisi zarar görecektir.

Duyguların paylaşılması ve yaşanması yoluyla yakın ilişkiler yapılandırılacak ve sürdürülecektir.

Kabul edilmeyen ve tanınmayan duygular a)Yargılarda ve değerlendirmelerde yanlılık yaratacaktır, b)Çatışmanın yapıcı yollarla çözülmesini güçleştirecektir, c)Kişinin kendi davranışı üzerindeki denetimini zayıflatacaktır. Size ne hissettiğinizin diğerleri tarafından bilinmesinin tek yolu bunu onlara söylemenizdir. Duygular deneyimlerinize ilişkin içsel psikolojik tepkilerinizdir. Duyguların açıkça ve belirgin olarak karşı tarafa iletilmesi şu nedenlerden dolayı güçtür: Çatışmalarda duyguların saklanmasına yönelik bir eğilim vardır. Reddedilme, gülünme, istismar edilme gibi risklerin olduğu durumlarda duyguların ifadesi güçtür. Kişisel duyguların ifadesi ne kadar artarsa duyulan risk de o kadar artar. Çatışma içinde duyguların ifadesi oldukça güçtür. Kızgınlık, incinme, korku, ümitsizlik, hayal kırıklığına uğrama gibi duyguların ifadesi kolay değildir. bu duyguların ifadesi çok büyük deneyim, beceri ve olgunluk gerektirir.Duyguların çatışmanın diğer kişisinden saklanması oldukça güçtür. İstemediğiniz halde ağlayabilirsiniz, sesin yükseltilmesi uygun olmamasına karşın bağırabilirsiniz, diğerini rahatsız etmesine karşın gülebilirsiniz.

Duyguların iletiminde başarı bunların farkında olunmasına, kabul edilmesine ve yapıcı olarak ifade edilebilme becerisine bağlıdır. Duygular farkında olunmaz, kabul edilmez ve iletme becerileri yeterli değilse dolaylı olarak ifade edilirler. Dolayısıyla bu süreçte duygulara birçok iletişim engelleri kullanılarak belirtilir. Bunlara örnek olarak şunlar gösterilebilir:

- Etiketleme: Sen kabasın, düşmancasın ve bencilsin gibi.
- Emir: Kapa çeneni
- Sorgulama: Sen her zaman deli misin?
- Suçlama: Beni dikkate almıyorsun
- Aşağılama: erken geldiğin için çok mutluyum
- Onama: Sen mükemmelsin
- Ad takma: Sevimsiz

Bu tür duyguların dolaylı iletimi çok yaygın olmasına karşın çok etkisizdir. Çünkü diğer kişiye açık ve doğrudan mesaj iletmez. Duyguların açık ve doğrudan karşı tarafa iletilmesi iki temel sonuca neden olur:Diğer kişiye duyguların belirtilmesi sıklıkla sizin gerçekte ne hissettiğinizin farkına varmanıza yol açar. Bu duyguların diğer kişiye açıklanması hem kendimize hem de diğer kişiye yönelik duyguların netleşmesini sağlar. Diğer bir sonuç olarak da duyguların tanımlanması, sıklıkla bir diyalogun başlamasını dolayısıyla da aradaki ilişkinin gelişmesini sağlar. Eğer diğer kişi duygularımıza uygunca tepki verecek ise bu kişi duygularımızın ne olduğunu bilmelidir. Buna ek olarak duygularımızın olumsuz olduğu durumlarda dahi bunların açıklanması çok değerlidir. Olumsuz duygular ilişkide bazı şeylerin kötü gittiğinin belirtisidir. Bu nedenle hem siz hem de diğer kişi ilişkide ne olup bittiğini gözden geçirmelidir. Açıkça iletişime geçmek istiyorsanız duygularınızın sözel ve sözel olmayan ifadeleri aynı ve somut olmalıdır.

3. Basamak: İstemlerin ve duyguların nedenlerinin belirlenmesi: Çatışma çözümünde ne istediğini ve hissettiğini söylemek yeterli değildir. istemlerin ve duyguların nedenleri de belirtilmelidir. Çatışmaların çözümünde taraflar kendi nedenlerini sunarlarken karşı tarafın da nedenlerini dinlemelidir. İstemlerin ve duyguların nedenlerinin açıkça belirtilmesinin iki nedeni vardır: a) diğer kişiyi bilgilendirmek ve b) diğer kişiyi sizinle hemfikir olma konusunda ikna etmek. Tartışmadaki başarı diğer kişinin gerçekten ne istediğini bulmaya ve bunu ona göstermeye bağlıdır. Akılcı karar pozisyonu değil istekler ve hedefleri bütünleştirir. En sık yapılan hata diğer kişinin pozisyonu size karşı diye hedeflerinin de karşı olduğunu düşünmektir. Uzlaşmaz pozisyonların arkasında çatışmalar kadar paylaşılmış ortak ve uyumlu hedefler de yatar.

Çatışmanın tarafları birbirlerine ne hissettiklerini ve istediklerini belirttikten ve çatışmayı küçük, spesifik ortak bir problem olarak tanımladıktan sonra kendi pozisyonlarına ilişkin nedenleri söyleyebilirler. Bunu yapabilmek için taraflar tartışırken şu etkenlere dikkat etmelidir:

İşbirliğine yönelik niyet belirtilmelidir.

Kendi nedenlerini söylemelidirler ve diğerrinin nedenlerini dinlemelidirler.

Pozisyon üzerine değıil istekler ve ortak çıkarlar üzerine odaklanılmalıdır.

Anlaşmaya ulaşılmadan önce her iki taraf da çıkarları arasındaki farkı belirtmelidir.

Çatışmanın tarafları işbirliğine yönelik niyetlerini belirtmelidirler. Çatışma çözümünde en önemli yapıcı etkinlik uzun süreli, işbirlikli ilişkilerin vurgulanmasıdır. Bu üç yolla gerçekleşir.

Çatışmanın problem çözme yoluyla çözülmesi gerektiğı vurgulanmalıdır. “Birlikte çalışmalıyız, anlaşmaya varmak için işbirliği yapmalıyız, her ikimiz için de iyi olacak anlaşmaya varmak için birlikte çalışmalıyız.”

Karşılıklı ortak çıkarların, maksimize edileceğı vurgulanmalıdır. Başarılı tartışma her iki tarafın da istem ve çıkarlarına birlikte aynı anda ulaşmasıyla gerçekleşir.

Karşılıklı işbirliğinin devam edeceğı belirtilmelidir. Bunun için uzun dönemli karşılıklı hedefler ile gelecekte tarafların birbirlerine bağımlı oldukları vurgulanmalıdır.

4. Basamak: Diğerr kişinin istemlerinin, duygularının ve bunların nedenlerinin anlaşılması

Çatışmada diğerr kişiyle başarılı olarak tartışabilmek için, diğerr kişinin yerine kendimizi koymalıyız ve o konumdan çatışmanın nasıl göründüğünü anlamalıyız. Diğerr bir ifade ile olaylara diğerr kişinin bakış açısıyla bakmalıyız. Bu süreç empati ya da sosyal perspektif olarak da adlandırılmaktadır. Sosyal perspektif alma, çatışmanın diğerr kişiye nasıl göründüğünün ve diğerr kişinin çatışmaya duygusal ve bilişsel olarak nasıl tepki verdiğinin anlaşılmasıyla gerçekleşir.

Perspektif almanın karşıtı ben merkezliktir. Yani diğerr kişinin perspektifinden haberdar olmamadır. Diğerr kişinin pozisyonunu ve eylemini anlamak için çatışma diğerr kişinin perspektifinden ve konumundan görülebilmelidir. Diğerr kişinin perspektifinin anlaşılması onunla anlaşmak ya da aynı fikirde olmak değildir.

Çatışmayı çözebilmek için, çatışmanın tüm yönlerinin açıkça anlaşılması bir gerekliliktir. Diğer kişinin eylemlerinin arkasındaki nedenlerinin yanlış anlaşılması oldukça yaygındır. Diğer kişinin perspektifinin anlaşılmasındaki başarısızlık çatışmaların yıkıcı yönetiminin olasılığını da artırır. Bu nedenle çatışmalar, hem kendi hem de diğerinin perspektifinden anlaşılmalıdır. Her iki perspektif de aynı anda akılda tutulmalıdır. Çatışmaların yapıcı çözümü için diğer kişinin de perspektifinin anlaşılmasının nedenleri olarak şunlar sayılabilir:

Perspektif alma iletişimi geliştirir ve yanlış anlamayı azaltır.

Ortak ve karşıt çıkarların gerçekçi değerlendirilmesi ve bunların geçerliğinin doğru değerlendirilmesi için perspektif alma zorunludur. Anlaşmanın çalışabilir alternatiflerini sunmak için diğer kişinin problemi ya da çatışmayı nasıl gördüğü anlaşılmalıdır.

Perspektif almaya yönelim diğer kişiyle olan ilişkiyi de geliştirir. Diğer kişi tarafından onun perspektifinin doğru anlaşılmasına yönelindiği anlaşılırsa, anlamaya çalışan kişi, diğer kişi tarafından daha çok sevilir ve saygı duyulur.

Çatışmayı yapıcı çözmek için, hiçbir şey çatışmanın diğer kişi tarafından nasıl görüldüğünün doğru anlaşılmasından daha önemli olamaz.

5. Basamak: Karşılıklı kazançları içeren çözüm seçeneklerinin yaratılması:

Çatışma çözümünde kişiler genellikle ilk çözüm seçeneğinde anlaşmaya eğilimlidirler. Buna karşın anlaşmaya varmadan önce, en azından birkaç tane iyi çözüm önerisi üretilmelidir. Çatışma çözümünde olası çözüm önerileri üretebilmek için bir çok engel göz ardı edilmeli ve yapıcı düşünölmeye çalışılmalıdır. Çatışmaların çözümünde yapıcı çözüm seçeneklerini üretmek için aşağıdaki etkinlikler önerilebilir:

Olabildiğince çok çözüm seçeneği üretilmelidir. Daha çok seçenek, tartışma için daha çok fırsat anlamına gelir.

Seçenekleri üretme eylemi, yargılama eyleminden ayrılmalıdır. Önce üretilmeli sonra yargılanmalıdır.

Problemle ilgili olabildiğince bilgi toplanmalıdır. Problem hakkında ne kadar çok bilgiye sahip olunursa o kadar kolay çözüme ulaşılır.

Problem farklı perspektiflerden görülmelidir. Karşılıklı ve birlikte kazanma yolları aranmalıdır. Her zaman için ortak kazancın olasılığı vardır. Çatışmanın tüm tarafları ortak çıkarlarıyla örtüşen, karşılıklı kazançları çoğaltan ve aynı zamanda tarafların iletişimlerini geliştiren anlaşma seçeneklerini ürettikten sonra yapılacak tek şey anlaşma seçeneğinde karar kılmaktır.

6. Basamak: Adaletli, eşit ve akılcı anlaşmanın yaratılması: Akılcı anlaşma, çatışmanın tüm tarafları için de adalet ve eşitlik duygusu sağlayan anlaşmadır. Dolayısıyla akılcı anlaşma, tarafların işbirliği içerisinde çalışma becerilerini güçlendirerek, gelecekteki çatışmaları da yapıcı olarak çözme becerilerini geliştirmelidir. Akılcı anlaşmanın dayandığı temel ilkeler olarak şu koşullar sayılabilir: Akılcı anlaşmanın birinci koşulu, çatışmanın tüm taraflarının meşru gereksinimlerini karşılamalı ve tüm taraflarca adaletli olarak algılanmalıdır. Anlaşma nesnel kriterlere bağlı olarak değerlendirilebilen prensiplere dayalı olmalıdır. Olası anlaşmayı değerlendirirken nesnel kriterlerin kullanılması, çatışmanın her iki tarafının da neyin adaletli ve eşit olduğunun netleştirmesini sağlar. Nesnel kriterler olarak şunlar öne sürülebilir:

Anlaşmadan fayda sağlama bakımından, tüm taraflar eşit olmalıdır.

Kayıplar ve kazançlar bakımından herkes eşit ve dengeli olmalıdır.

Toplumsal değerlere paralellik göstermelidir.

Olası anlaşmayı değerlendirirken nesnel kriterlerin kullanılması çatışmanın her iki tarafının da neyin adaletli ve eşit olduğunun netleştirmesini sağlar.

Ulaşılan anlaşma, çatışmanın taraflarının gelecekte birlikte işbirliği içerisinde çalışabilme becerisini güçlendirmelidir (Taraflar arası güven, saygı ve sevgi gibi duyguları geliştirmelidir.).

Ulaşılan anlaşma, tarafların gelecekte tekrar yaşayabilecekleri olası çatışmaları yapıcı olarak çözebilme becerilerini güçlendirmelidir.

(Öğrenci materyali)

Kazan-Kaybet Tartışmaları: Kazan- Kaybet tartışmalarında hedef diğerinin gereksinim ve çıkarları göz ardı edilerek kendi çıkarlarına en uygun anlaşmaya varmaktır. Diğer kişiyle olan ilişkiniz önemli değilse ve sizin hedeflerinizi sizin için çok önemliyse tartışmaya kazanmak için girersiniz. Bu tür durumlardaki tartışmalarda temel amaç diğer kişinin üzerinde avantaj kazanmaktır. Bu nedenle tartışmaya kazanmak için girilir.

Kazan- kazan Tartışmaları: Problem çözme tartışmalarında hedef, tartışmaya katılan herkesin kazanç sağladığı ve ilişkileri geliştirdiği ortak anlaşmayı keşfetmektir. Bu tür anlaşmalar yapıcı çözümler olarak değerlendirilir. Çünkü; Her iki tarafın çıkarları göz önünde bulundurulur ve anlaşmaya varmak için direnç azaltılır.

Ortak kazançlar maksimize edildiği için çok dengelidir.

Taraflar arasındaki ilişkiyi geliştirir ve güçlendirir.

Tarafların üyesi olduğu kurumlara da katkıda bulunur. Örneğin okul, öğrenci ve öğretmenlerin çatışmalarını yapıcı olarak çözmelerinden daima kazanç sağlayacaktır.

(Öğrenci materyali)

Kişiler arası çatışmalar altı basamaklı problem çözme modelinin sistematik olarak kullanılmasıyla çözümlenebilir. Bu model aşağıda sıralanan işlem basamaklarının uygulanmasını gerektirir:

Her bir kişinin istemlerinin belirlenmesi

Her bir kişinin duygularının belirlenmesi

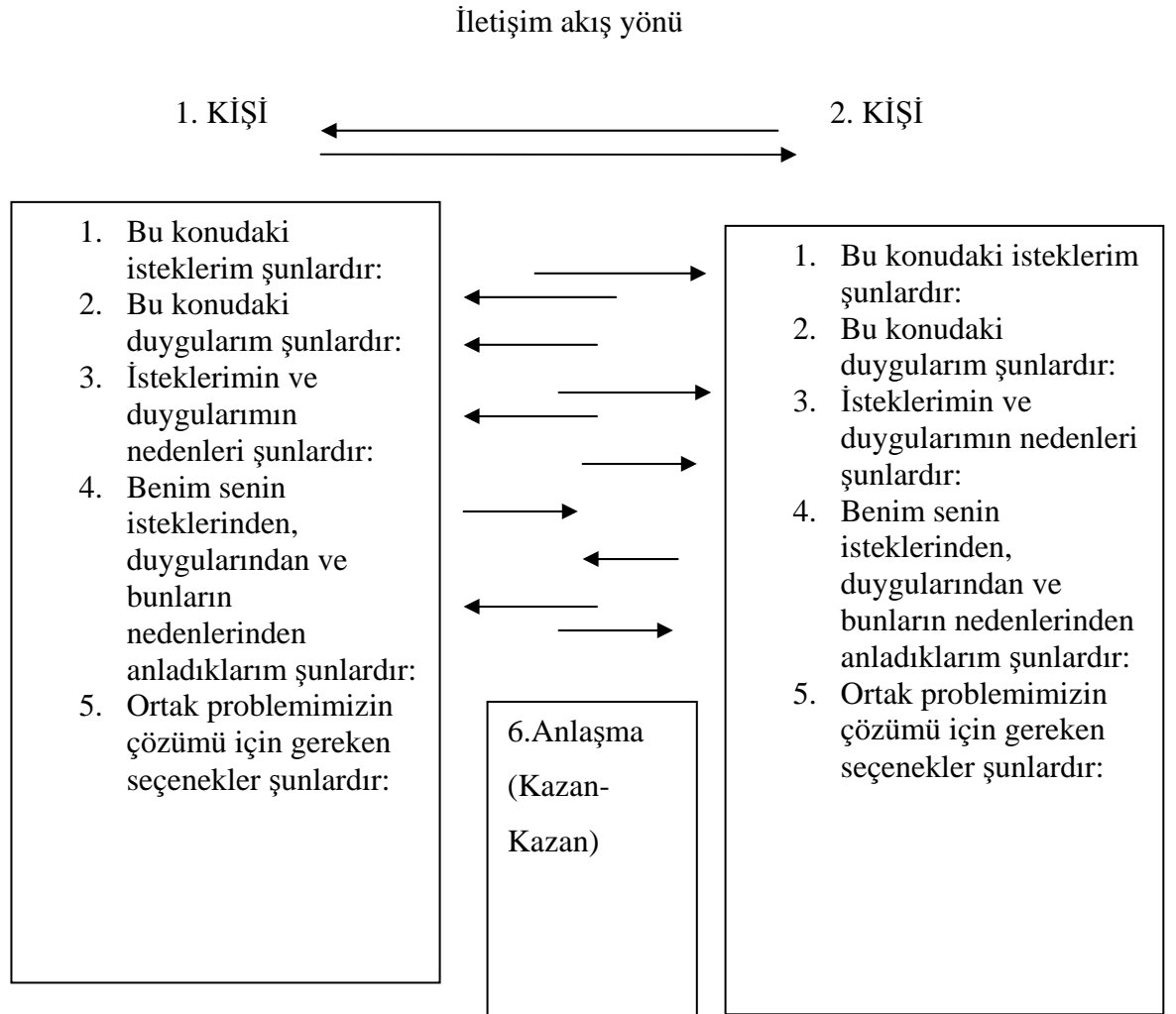
İstemlerin ve duyguların nedenlerinin belirlenmesi

Diğer kişinin istemlerinin, duygularının ve bunların nedenlerinin anlaşılması

Karşılıklı kazançları içeren çözüm seçeneklerinin yaratılması

Adaletli eşit ve akılcı anlaşmanın yaratılması

Yukarıda sayılan problem çözme işlem basamakları iletişim akışına göre tabloda şu şekilde gösterilebilir:



ETKİNLİK 11: Akran Arabuluculuğu

Amac: Arabuluculuğun ne olduğunu, ne gibi şartlar gerektirdiğini kavrama, Arabuluculuk yönteminin avantajlarını kavrama, Arabuluculuk yöntemiyle nasıl problem çözüleceğini kavrama

Arac-gereç: Arabuluculuk Etkinliğinin Aşamalarını Gösteren Fotokopiler, Uygulama İçin Örnek Olaylar

Süre: 45+45 dakika (Öğrenme), 45+45 dakika (Uygulama)

İşleniş:

1. Öğretmen, bu güne kadar işlenen derslerde çatışma ve problem çözmeye ilgili pek çok bilgi ve beceri edindiklerini, ancak bu bilgilere sahip olmayan ya da çeşitli durumlarda bu bilgileri kullanamayan arkadaşlarına yardım edebilmek için bir yol olduğunu, buna da “arabuluculuk” dendiğini açıklar. Herkesin arabulucu olamayacağı, ancak önceki öğrenilenler ve arabuluculuğun gerektirdiği bir takım şartlar uygulanırsa arabulucu olunabileceği söylenir.
2. Bu derste arabuluculuğa ilişkin bir takım bilgiler edinecekleri, daha sonra da bunları uygulamalı olarak pekiştirecekleri söylenir.
3. Öğrenciler 4-5 kişilik gruplara ayrılır. Çatışma çözümünde arabuluculuk yaklaşımının yararlarını, etkilerini ve aşamalarını içeren fotokopiler gruplara dağıtılır. Öğretmen fotokopileri kısaca açıkladıktan sonra öğrenciler gruplara ayrılır ve işbirlikli öğrenme yoluyla konuyu öğrenmeye başlarlar. Bu arada öğretmen sızma yöntemini kullanarak her grubun nasıl çalıştığını kontrol eder ve anlaşılmayan yerleri açıklar.
4. Grup çalışması sonunda her grup, arabuluculuğun ne olduğuna dair bir zihin haritası ve arabulucuda bulunması gereken özelliklerin neler olduğu ile ilgili başka bir zihin haritası hazırlamış olacaklardır. Öğrenciler hazırladıkları haritaları grup sözcüsü aracılığıyla sınıfa sunarlar.
5. Her grup, arabuluculuk işleyişine dair sorular hazırlar ve sorularını sözcü vasıtasıyla sınıfa sorar. Sınıftaki diğer öğrenciler grupların sorularını cevaplandırır. Böylelikle konunun pekişmesi sağlanmış olur. Öğretmen gerekli yerlerde açıklamalar, düzeltmeler yapar. Daha sonra uygulamaya geçilir.

6. Sınıfa her birinin üzerinde “Arabulucu A”, “Çatışan taraf A1”, “Çatışan taraf A2” yazan (Sınıftaki öğrencilerin bir kısmı arabulucu bir kısmı çatışma yaşayan taraf olacak şekilde kağıtlar dağıtılır. Sayıya göre harfler de belirlenir. Arabulucu B, Çatışan taraf B1, Çatışan taraf B2...vb.)

Örneğin sınıfta üçer kişilik 4 grup oluşturulduysa harf dağılımı şu şekilde olacaktır:

Arabulucu A, Çatışan taraf A1, Çatışan taraf A2

Arabulucu B, Çatışan taraf B1, Çatışan taraf B2

Arabulucu C, Çatışan taraf C1, Çatışan taraf C2

Arabulucu D, Çatışan taraf D1, Çatışan taraf D2.....gibi

7. Böylece sınıf, gruplara ayrılmış olur. Grup sayısı kadar konu dağıtılır. Öğrenciler verilen konuyu ya da kendi istedikleri başka bir çatışma konusunu çalışacaklardır. Daha sonra her grup, uygulamasını sınıf önünde tekrar sunacak, her sunum sonunda arabuluculuk sürecine ilişkin tartışma yapılacaktır.

Değerlendirme:

1. Arabuluculuk nedir, herkes arabulucu olabilir mi?
2. Bir arabulucuda bulunması gereken özellikler nelerdir?
3. Arabulucu da sorun çözmede etkili olamazsa ne yapılabilir?

Kaynak:

Çiğdem Tapan

Türnüklü (2004, s:185-193), Karip (1999); Johnson ve Johnson, 1995;Türnüklü, 2004

Schrumpf, Crawford, ve Bodine, 1997; Türnüklü, 2004

Lupton, Helen ve Carruthers, 1996; Türnüklü, 2004

Daunic ve diğerleri, 2000; Türnüklü, 2004;

Hart ve Gunty, 1997; Türnüklü, 2004

Johnson ve Johnson, (1995; s:7:1- 7:56), Türnüklü, 2004

Johnson ve Johnson, 1995, Türnüklü, 2004

Gürkaynak ve diğ., 1998'den uyarlanmıştır.

ARABULUCULUK

(Öğrenci materyali)

Arabuluculuk, herhangi bir taraftan yana olmayan, nötr, üçüncü bir kişinin desteğiyle, iki veya daha çok kişinin yapıcı çözüme ulaşmak için yaptıkları problem çözme tartışmalarıdır.

Çatışma çözümünde üçüncü bir kişi, diğer bir ifadeyle arabulucu, iki veya daha fazla kişinin aralarındaki çatışmayı çözerken, tarafların yardım aldıkları yansız bir kişidir. Arabulucu, çatışmanın taraflarına problem çözme tartışmalarının basamaklarını takip etmelerinde destek olur. Dolayısıyla taraflar kabul edilebilir, çalışabilir ve adaletli anlaşmaya ulaşır. Arabulucu, taraflara ne yapacaklarını, kimin haklı ya da haksız olduğunu ya da yaşanan durumda ne tür davranışlar göstermeleri gerektiğini söylemez. Arabulucu, sadece çatışmanın çözümünü kolaylaştırıcıdır ve taraflar üzerinde herhangi bir resmi güce sahip değildir.

Arabuluculuk, problem çözme tartışmalarının bir aşama ilerisidir ve aynı zamanda etkili ve yeterli tartışmaları ilerletmek için stratejiler toplamıdır. Arabulucu rolü oynayan kişi polis, yargıç ya da danışman rolü oynamak yerine, çatışmanın taraflarını ya da sahiplerini kendi sorunlarını çözme konusunda destekler. Böylece çatışmanın tarafları kazan-kaybet ilişkisi yerine kazan-kazan ilişkisine yönelirler. Kazan-kazan ilişkisi çatışmaların her iki tarafının da gereksinimi karşılmasını sağlar.

Problem çözme tartışmalarında olduğu gibi, arabuluculukta da belirli işlem basamakları ve bu basamaklar da beceri ve yeterlik gerekmektedir. Bu işlem sürecini aşama aşama görelim:

1. Saldırganlığın Sonlandırılması

Arabuluculuk, taraflar arasındaki saldırganlığın sona erdirilmesi ve yeter kadar sakinleşmelerinden sonra başlar. Saldırgan kişilerin sakinleşmesi yoğun duyguların dağıtılması bakımından oldukça faydalıdır. Sakinleşme için belirli işlemler uygulanabilir.

Sakinleşme Köşesi: Kavga eden kişiler sakinleşmeleri için sınıfın bir köşesine gönderilebilir. Öğrenci sakinleştikten sonra bu köşeyi terk edip sırasına dönebilir.

Derin nefes alma: Derin nefes alma kişiyi sakinleştirir ve rahatlatır.

10'a kadar sayarken yavaş ve derin nefes alınıp verilir. Bu eylem sakinleşinceye kadar tekrarlanır.

Tüm kaslar gerilir ve derin nefes alınıp verilir. Tüm kaslar gerilir, nefes derince alınıp 5 saniye kadar tutulur. Sonrasında çok yavaş olarak 5 saniye içinde hem dışarı verilir hem de kaslar gevşetilir. Bu işlem rahatlayıncaya kadar tekrarlanmalıdır.

Derin nefes alma ve kasları gevşetme etkinlikleri belli ölçüde uygulandıktan sonra öfkenin ayak parmak uçlarından dışarı salıverildiği düşünülmelidir. Öfkenin ve gerginliğin ayaklardan dışarı atıldığı hissedilmeye çalışılmalıdır.

Kişi fiziksel etkinliklerle bedeni yormalıdır. Birkaç yüz metre yürüme, sınav çekme, öfkeden kurtuluncaya kadar herhangi bir yastığa vurma gibi etkinliklerle kişi bedenini rahatlatmalıdır.

Bu sayılan sakinleşme etkinlikleriyle çatışma çözülmez, ertelenir ya da artmasına engel olunur. Öğrenciler sakinleştikten sonra arabuluculuğa alınmalıdır. Eğer şiddetli öfke dolu duygular devam ediyorsa sakinleşmeleri beklenmelidir. Çoğu durumda çatışmanın taraflarının sakinleşmesinin sağlanması, arabuluculuk süreci için bir ön basamaktır.

3. Tarafların Arabuluculuk İstediklerini Belirtmeleri

Öğrencilerin saldırgan davranışları sona erdiğinde ve duygusal olarak sakinleştiğinde arabuluculuk sürecine başlanabilir. Eğer öğrenci arabulucudan yardım talep ederse, o öğrenci arabuluculuk sürecine katılmaya ve çatışmayı yapıcı olarak çözmek için çalışma konusunda isteklidir.

Arabuluculuğa başlamadan önce mekanın düzgün, temiz olup olmadığından ve çatışmanın taraflarının arabulucunun karşısında, fakat birbirlerinin yüzüne bakacak biçimde oturma yerinin organize edilmesi gerekir. Çatışmanın taraflarının arabulucuya değil birbirlerine bakmaları gerekir. Eğer isterlerse çatışmanın taraflarına not almaları için kağıt kalem ayarlanmalıdır.

Arabuluculuk sürecine başlandığı zaman tarafların arabuluculuk sürecinin ne olduğunu bildiklerinde ve bu sürece katkıda bulunacaklarından emin olunmalıdır. Bu

süreçte bazı bilgiler arabulucu tarafından çatışmanın taraflarına söylenmelidir. Bu bilgiler şu başlıkları içermelidir.

Arabulucu kendini tanıtmalı ve tarafların isimlerini sormalıdır.

Arabulucunun ve arabuluculuğun ne olduğu açıklanmalıdır. Arabulucu taraf tutmaz ve kimin yanlış ya da doğru olduğuna karar vermez. Çatışmanın taraflarına ne yapmaları gerektiğini söylemez. Çatışmanın tarafları birbirleriyle tartışarak (problem çözme tartışmaları) yapıcı çözüme ve akılcı anlaşmaya karar vermek durumundadır. Arabulucu nötr, nesnel ve çatışmanın tüm taraflarına aynı mesafede olan kişidir. Arabulucunun rolü, tarafların her ikisini de dinlemek ve altı basamaklı “problem çözme tartışma” sürecini kolaylaştırmaktır. Buna ek olarak, arabulucunun rolü taraflar engellendiğinde her iki tarafı doyurucu çözümün bulunmasına katkıda bulunmak ve süreci kolaylaştırmaktır.

Arabuluculuk için temel kurallar açıklanmalı ve çatışmanın taraflarının uyacağına ilişkin söz alınmalıdır. Bu kurallar şunlardır:

- Problemi çözmeyi kabul etmek
- Öğrenciler birbirlerine lakap takmamalıdır.
- Konuşanın sözünü kesmemek
- Olabildiğince dürüst ve samimi olmak
- Ulaşılan anlaşmanın uygulanacağına ilişkin söz verme
- Arabuluculuk sürecinde söylenen her şey gizli kalacaktır.
- Arabuluculuğun bu kurallara bağlı kalındığında başarılı olacağı taraflara belirtilmelidir.

3. Problem Cözme Tartışmalarının Kolaylaştırılması

Arabulucu çatışma içinde olan öğrencilerin karşılıklı oturmalarını sağlar ve taraflar sırasıyla şu işlemleri yerine getirir:

- Ne yaşadıklarını ve ne istediklerini belirtirler.
- Ne hissettiklerini belirtirler.
- İstekleri ve duygularına ilişkin nedenleri sunarlar.
- Öğrenciler sırayla diğerinin konumuna kendilerini koyarak diğer öğrencinin isteklerini, duygularını ve bunların nedenlerini anlamış olduklarını belirtirler.
- Çatışmanın her iki tarafının da kazancına olan olası anlaşma seçenekleri üretilir.
- Çözüm seçeneklerinden biri tercih edilir ve akılcı anlaşmaya ulaşılır.

Arabuluculuk sürecinde iletişim akışı arabulucudan taraflara yönelik yapılandırılmaktadır.

Arabulucu aşağıdaki arabuluculuk formunda yer alan her bir kişiye ait hücrelere yukarıdaki işlem basamaklarına ilişkin sorulara tarafların verdikleri yanıtları kaydeder.

Arabuluculuk Formu		
Tarih:.....		
	Bariş	Erdem
Problem nedir? Yaşadığımız çatışmayla ilgili istekleriniz nelerdir?		
Yaşadığımız çatışmayla ilgili duygularınız nelerdir?		
İsteklerinizin ve duygularınızın nedenleri nelerdir?		
Diğerinin istekleri, duyguları ve nedenleri nelerdir?		
Kazan-kazan için çözüm seçenekleriniz nelerdir?		
Anlaşma kazan-kazan		
İmza		
Anlaşmanın izlenme sonucu		

Arabuluculukta, arabulucu, yukarıdaki formu altı basamaklı problem çözme işlem basamaklarına uygun olarak doldurur. Bunun için her bir basamakta yer alan soru arabulucu tarafından önce Barış'a sorulur. Barış, Erdem'in yüzüne bakarak arabulucunun sorusunu yanıtlar. Bu sırada arabulucu Barış'ın söylediklerini forma kaydeder. Sonra arabulucu anlamış olduklarını tekrar Barış'a etkin dinleme becerilerini kullanarak yansıtır.

Arabulucu bu süreci bu kez tekrar Erdem için yapar. Burada en kritik iki nokta, tarafların arabulucunun sorduğu soruları birbirlerinin yüzüne ve gözlerine bakarak yanıtlamaları ve arabulucunun etkin dinleme tekniğini kullanarak ilgili kişiye anladıklarını kendi sözcükleri ile tekrar iletmesidir. Arabulucu her bir soruyu çatışmanın tüm taraflarına sorduktan ve süreci yapılandırdıktan sonra arabuluculuk formunu hem kendisi imzalar hem de taraflara imzalatır.

Arabulucu tarafların problem çözme tartışmalarını kolaylaştırmak için aşağıda sıralanan işlemleri yapar.

4. Taraflara ne yaşadıklarını ve istediklerini ifade etmede yardımcı olma:

Arabulucu çatışmayı daha da artırmayacak biçimde tarafların isteklerini ve hedeflerini belirtmelerini sağlar. Bu süreçte arabulucu taraflara öncelikle gelecekteki olası ilişkileri ve mevcut işbirlikli ortamı vurgular. Arabulucu öğrencilere problemle ilgili düşüncelerini netleştirmede yardımcı olmalıdır. Düşüncelerin netleştirilmesine ilişkin en temel beceri etkin dinleme becerisidir. Arabulucunun öğrencilerin söylediklerini takip eden ve doğru bir şekilde özetleyebilen uzman bir dinleyici olması gerekir. Bu süreçte arabulucu aşağıdaki işlem basamaklarını yerine getirerek süreci yapılandırır:

Arabulucu Barış'a ne olduğunu ve ne istediğini sorar. Barış Erdem'in yüzüne ve gözlerine bakarak hem ne yaşadığını açıklar hem de isteklerini belirtir. (Arabulucu bu sırada duyduklarını forma kaydeder.)

Arabulucu Barış'ın söylediklerinden anladığını kendi cümleleriyle Barış'a tekrar iletir.

Arabulucu Erdem'e ne olduğunu ve ne istediğini sorar. Erdem Barış'ın yüzüne ve gözlerine bakarak hem ne yaşadığını açıklar hem de isteklerini belirtir. (Arabulucu bu sırada duyduklarını forma kaydeder.)

Arabulucu Erdem'in söylediklerinden anladığını kendi cümleleriyle Erdem'e tekrar iletir.

Arabulucunun bu süreçte sahip olması gereken dört temel beceri şunlardır.

İşbirlikli uzun süreli ilişkilerin sürdürülmesinin gerekliliğini vurgulamalıdır.

Öğrencilerin çatışmaya ilişkin somut ve gerçek bilgileri vermelerini sağlamalıdır.

Öğrencilerin ne yaşadıklarını ve ne istediklerini belirtmelerine yardımcı olmalıdır.

Tarafların söylediklerinin doğru anlaşıldığını ve duygularının kabul edildiğini göstermek için etkin dinleme yöntemini kullanarak kendi cümleleriyle tekrar söylemelidir. Böylece arabulucu, taraflara onları doğru anlayıp anlamadığını ve onları dinlediğini göstermelidir.

5. Taraflara Duygularının Ne Olduğunu İfade Etmede Yardımcı Olma

Sıklıkla çatışmanın tarafları ne hissettiklerini farkında değildir. Arabulucu, taraflara diğer kişiyi suçlamadan ve karalamadan duygularını keşfetmelerine ve bunu tanımlamalarına katkıda bulunmalıdır. Arabulucu, öğrencilere duygularını sahiplenmelerine katkıda bulunmalıdır. Sıklıkla öğrenciler birbirlerine kızgındırlar ve aralarındaki tartışmalar başarısız olduğu için engellenme içerisindedirler. Bundan dolayı öğrenciler cümlelerinde kızgın ifadeleri sıklıkla kullanabilirler. Bu süreçte arabulucu öğrencilerin birbirlerine lakap takmalarını ve karalamalarını engellemelidir. Bu süreçte arabulucu aşağıdaki işlem basamaklarını yerine getirerek süreci yapılandırmalıdır.

Arabulucu Barış'a ne hissettiğini sorar. Barış, Erdem'in yüzüne ve gözlerine bakarak duygularını belirtir. (Bu sırada arabulucu duyduklarını forma kaydeder.)

Arabulucu Barış'ın söylediklerinden anladığını kendi cümleleriyle Barış'a tekrar iletir. Arabulucu Erdem'e ne hissettiğini sorar. Erdem, Barış'ın yüzüne ve gözlerine bakarak duygularını belirtir. (Bu sırada arabulucu duyduklarını forma kaydeder.) Arabulucu Erdem'in söylediklerinden anladığını kendi cümleleriyle Erdem'e tekrar iletir.

Öğrenciler sıklıkla arabulucunun kendilerini haklı, diğerini haksız olarak kabul etmesini ister. Bu nedenle taraf tutması için arabulucuya baskı gelir. Bu süreçte arabulucunun en önemli becerisi taraf tutmadan yansız kalabilmesidir. Arabulucu, cümlelerini değerlendirme, yargılama ve eleştirme gibi iletişim engellerini barındırmadan yansız yapılandırmalıdır.

6. Taraflara istek ve hislerinin nedenlerini ifade etmede yardımcı olma

Bu süreçte arabulucu aşağıdaki işlem basamaklarını yerine getirerek süreci yapılandırır:

Arabulucu Barış'a isteklerinin ve duygularının nedenlerini sorar. Barış, Erdem'in yüzüne ve gözlerine bakarak isteklerinin ve duygularının nedenlerini açıklar. (Arabulucu bu sırada duyduklarını forma kaydeder.)

Arabulucu Barış'ın söylediklerinden anladığını kendi cümleleriyle tekrar Barış'a iletir. Arabulucu Erdem'e isteklerinin ve duygularının nedenlerini sorar. Erdem, Barış'ın yüzüne ve gözlerine bakarak isteklerinin ve duygularının nedenlerini açıklar. (Arabulucu bu sırada duyduklarını forma kaydeder.) Arabulucu Erdem'in söylediklerinden anladığını kendi cümleleriyle tekrar Erdem'e iletir. Arabuluculukta bu basamağın kullanılmasının nedenleri şunlardır:

Çatışmanın taraflarının kendi pozisyonlarına ilişkin nedenleri ve mantığı karşı taraf sunmak.

Tarafların pozisyonları (ne istedikleri) ve çıkarları (niçin istedikleri) arasındaki farkı görmelerine yardımcı olmak.

Tarafların öfkeleri yerine, çatışma konusuna odaklanmalarını sağlamak.

Güçleri eşitleme: Zayıf kişinin güçlü bir kişiyle tartışması güç olacağı için güçlerin dengelenmesini sağlamaktır.

Arabulucu, her bir kişinin pozisyonu ve çıkarını tanımlamalı ve bunların birbirine karışmasına engel olmalıdır.

7. Tarafların kendisini karşı tarafın yerine koymalarına yardımcı olma

Arabulucu çoğu zaman çatışmanın taraflarına birbirlerinin perspektifini anlama konusunda ısrar etme gereksinimi duyar. Çatışmanın her iki tarafının da uygun anlaşmaya ulaşması ancak birbirlerinin perspektifini anlamasıyla gerçekleşir. Çoğu zaman da taraflardan birisi diğerinin niçin üzgün olduğunu anlamayabilir. Bu nedenle taraflar birbirlerinin yerine kendilerini koymalıdır. Dolayısıyla diğer tarafın gerçeği, onun bulunduğu noktadan görülmeye çalışılmalıdır. Bu süreçte arabulucunun rolü çatışmaların her iki tarafına da aşağıdaki soruları sormaktır:

Arabulucu Barış'a Erdem'in isteklerinden, duygularından ve bunların nedenlerinden anlamış olduklarını Erdem'in yüzüne ve gözlerine bakarak belirtmesini ister. (Arabulucu bu sırada duyduklarını forma kaydeder.)

Arabulucu Erdem'e Barış'ın onu doğru anlayıp anlamadığını sorar. Eğer Barış Erdem'i doğru anlamamışsa durum düzeltilmeye çalışılır.

Arabulucu Erdem'e Barış'ın isteklerinden, duygularından ve bunların nedenlerinden anlamış olduklarını Barış'ın yüzüne ve gözlerine bakarak belirtmesini ister. (Arabulucu bu sırada duyduklarını forma kaydeder.)

Arabulucu Barış'a Erdem'in onu doğru anlayıp anlamadığını sorar. Eğer Erdem Barış'ı doğru anlamamışsa durum düzeltilmeye çalışılır.

Çatışmanın tarafları diğerinin istemlerini, duygularını ve bunların nedenlerini doğru olarak özetleyebilmeli ve sunabilmelidir. Bu basamak çatışmanın yapıcı çözümü için en önemli basamaktır. Kişiler birbirlerini doğru anladıkları zaman genellikle çözüm kendiliğinden gelebilmektedir.

8. Her iki tarafın da kazanabileceği çözüm seçeneklerinin oluşturulmasına yardımcı olma:

Arabulucunun işi tarafların çatışmalarını çözmek değildir. Bunun aksine tarafların kendi yarattıkları problemlerini yine kendilerinin çözmelerine yardımcı olmaktır. Arabulucunun rolü öneri vermek değildir. Arabuluculuk sürecinde arabulucunun rolü taraflara yardımcı olmaktır. Arabulucunun rolü olarak şunlar söylenebilir:

Arabulucu, problemin yaratıcı ve yapıcı çözümlerinin önündeki engelleri kaldırmalıdır. Engeller tek taraflı kazanç, hemen yargılayıcı olma, tek doğruyu arama, savunmacı ve statükocu olma biçiminde görülebilir.

Her iki tarafın da kazancına olan çözüm seçeneklerinin üretilmesi kolaylaştırılmalıdır.

Her çözüm seçeneğinin avantajları ve dezavantajları gerçekçi olarak değerlendirilmelidir.

Arabulucunun rolü öğrencilerin çatışmaya ilişkin herkesin çıkarına olan en az üç çözüm seçeneğini geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Arabulucu hiçbir zaman öğrencilere; mantıksız, aptalca, basit gibi değerlendirmelerde bulunmamalıdır. Arabulucu asla anlaşmanın ne olabileceğini öğrencilere söylememelidir.

9. Tarafların akılcı bir çözüme varmalarına yardımcı olma:

Arabuluculuk sürecinin temel hedefi akılcı anlaşmaya varmaktır. Akılcı anlaşma, çatışmanın tüm taraflarına uygun olan anlaşmadır. Akılcı anlaşma, tarafların birlikte çalışabilme becerilerini pekiştirmeli ve gelecekte karşılaşılabilecekleri olası çatışmaları yapıcı olarak çözebilme becerilerini geliştirmelidir.

10. Anlaşmanın Resmileştirilmesi

Arabuluculuk süreci tamamlandıktan sonra hem arabulucu hem de çatışmanın tarafları arabuluculuk formunu imzalamalıdır. Bu imzalar, tarafların varılan anlaşmaya uyacaklarının teminatıdır. Arabulucu, doldurulan formu saklamak ve

varılan anlaşmaya uyulup uyulmadığını izlemek durumundadır. Eğer anlaşma bozulursa arabulucu, tarafları tekrar problem çözmeye tartışmalarına çağırmalıdır.

UYGULAMA İÇİN ÖRNEK OLAYLAR

1. PLASTİK HEYKEL

ORTAK SORUN: Ahmet ve Mehmet aynı sınıfta okumaktadır. Ahmet iş teknik dersinde plastik çamurdan heykel yapmak için çok çalışmıştır. Mehmet Ahmet'e sormadan heykeli bakmak ve incelemek için almıştır. Heykele bakarken elinden yere düşürmüş ve plastik çamurdan yapılmış heykeli bozmuştur.

AHMET, çok kızgın olduğunu ve Mehmet'i sıkıştırıp dövmek istediğini söylemektedir. Ahmet sınıfta herkese heykele dokunmamasını söylemesine karşın, birilerinin onun işine müdahale edip yaptıklarını bozmasından nefret ettiğini söylemektedir.

MEHMET, durumun bir kaza olduğunu, istemeyerek heykeli elinden düşürdüğünü söylemektedir. Heykeli bozmak istemediğini belirtmektedir. Ahmet'in çok güzel bir heykel yaptığını sadece onun yakından görmek istediğini ve bu güzel heykeli nasıl yaptığını incelemek istediğini söylemektedir. Aynı zamanda, Ahmet'in yerinde olsa benzer şeyleri hissedebileceğini belirtmektedir.

2. ORTAK ÖDEV

ORTAK SORUN: Ahmet ile Ayşe sosyal bilgiler dersinde ortak ödevi birlikte hazırlamak için çalışmaktadırlar. Buna karşın, iletişim yetersizliğinden kaynaklanan nedenlerden dolayı aralarında çatışma yaşamaktadırlar.

AYŞE, Ahmet'in sürekli ödevin başlığını ve konusunu değiştirmeye çalıştığını ve çalışmayı kesintiye uğrattığını söylemektedir. Bu nedenle 2 hafta geçmesine karşın, bir şey üretmediklerini belirtmektedir. Dolayısıyla Ayşe engellenmişlik ve başarısızlık duyguları yaşamaktadır. Ayşe ne zaman ödevi nasıl düzenleyeceklerini tartışmaya başlasalar, Ahmet'in tamamıyla ilgisiz şeyleri konuştuğunu söylemektedir. Ahmet' in dikkatini ve ilgisini ödevi çekemediğini belirtmektedir.

AHMET, yaratıcı düşünmeye çalıştığını söylemektedir. Yeni ve farklı konularla ödevi ilişkilendirerek ödevde yeni ve orijinal fikirler katmaya çalıştığını söylemektedir. Ahmet hayal gücünü kullanarak diğer öğrencilerden daha farklı ve orijinal bir ödev yapmaya çalıştığını söylemektedir. Buna karşın ne yaptığını Ayşe'ye açıklamaya fırsat ve imkan bulamadığını belirtir. Dolayısıyla Ayşe'nin kendisine çok kızgın olduğunu söyler.

3. ÖDÜNÇ KİTAP

ORTAK SORUN: Buket ve Melih çok yakın arkadaş olmalarına karşın kütüphanenin kitabını kaybettikleri için kavga etmişlerdir. İki arkadaş birbirlerine küstükleri için arkadaşlıkları tehlikededir.

BUKET: Melih'le birlikte aynı konuda ödev hazırladıklarını söyler. Buket Melih'in kütüphaneden aldığı kitabı kendisinden kısa süre kullanmak için ödünç istediğini söylemektedir. Melih çok kısa sürede kitabı Buket'e geri getireceğine söz vermiştir. Bu nedenle Buket de kitabı Melih'e ödünç vermiştir. Buket daha sonra kitabın süresini geçirdiği için kitap tekrar kütüphaneye iade edilmez ise cezalandırılacağını fark etmiştir. Buket, sonra öğrenir ki Melih kitabı kaybetmiştir.

MELİH: Ödünç aldığı kitabı geri getirmek istediğini söyler. Melih aynı zamanda her zaman verdiği sözü tuttuğunu belirtir. Geçen hafta birisinin dolabının kilidini kırdığını ve içindeki bir çok şeyi aldığını belirtir. Buket'ten ödünç aldığı kitap da bu dolabın içerisinde ve dolaptan alınanlar arasında yer almaktadır. Bu sırada kitabı ödünç aldığını unutmuştur. Buna ek olarak da Buket ona yalancı demektedir ve sorunla ilgili derhal açıklama istemektedir.

4. BİRLİKTE OYUN OYNAYAMAMA

ORTAK SORUN: Deniz ve Doğucan aynı sınıfta okuyan iki öğrencidir. Doğucan, Deniz'in futbol takımına girmesine engel olduğu için aralarında çatışma ortaya çıkmıştır.

DENİZ arkadaşları ile futbol oynamak istemektedir. Ama grup içinde en çok sözü geçen Doğucan Denizi takıma almak istememektedir. Denizin tüm ısrarlarına karşı Doğucan Denizi oyuna sokmayıp aralarında ikili sözlü tartışma başlamıştır.

DOĞUCAN bir önceki resim dersinde Deniz'den pastel kalemlerinden iki tanesini ödünç istemiştir. Fakat deniz kalemlerini Doğucan'a ödünç vermemiştir. Bu nedenle Doğucan da istediği renklerle ödevini tamamlayamadığı için kızgındır ve başarısızlık hissetmektedir. Bu yüzden Denize karşı çok öfkeli. Sonuç olarak Doğucan da Deniz'in futbol takımına girmesine engel olmuştur.

5. SERVİSTE AYNI RADYO KANALINDA UZLAŞAMAMA

ORTAK SORUN: Canberk ve Berk aynı serviste yolculuk eden ve farklı sınıflarda okuyan iki öğrencidir. Her iki öğrenci aynı serviste farklı radyo kanallarını dinlemek istemektedir. Bu yüzden aralarında çatışma çıkmıştır.

CANBERK 8. sınıf öğrencidir ve 15 yaşındadır. Servisteyken sürekli Metro FM'in dinlenmesini istemektedir. Metro FM yabancı müzik çaldığı için bu kanaldan çok hoşlandığını belirtmektedir.

BERK ise 5. Sınıf öğrencidir. Berk Süper FM kanalını dinlemek istemektedir. Çünkü bu radyo kanalı Türkçe'dir. Berk Türkçe müzik dinlemeyi sevdiği için bu kanalı dinlemek istemektedir. Berk zaman zaman yabancı dilde müzik dinleyebileceğini söylerken, sürekli Canberk'in dediğinin olmasından da çok rahatsız olduğunu söylemektedir.

6- LAKAP TAKILMASINDAN HOŞLANMAMA

ORTAK SORUN: Gökhan ve Burak aynı sınıftadırlar. İkisi de aslında iyi arkadaş olmalarına rağmen birbirlerine karşı gün içinde çeşitli lakaplar takmakta ve bu yüzden çatışma yaşamaktadırlar.

GÖKHAN: Gökhan'ın soyadı "Kabak"tır. Soyadı ile dalga geçilmesinden hoşlanmamaktadır. Burak kendisine "Kabak" diye seslendiğinde buna çok sinirlenmektedir ve o da Burak'a "şişko" demektedir.

BURAK: Gökhan sınıfta sürekli konuştuğu için derse konsantre olamamakta ve ona olan kızgınlığını onun hoşuna gitmeyen bir şekilde lakap takarak göstermektedir.

7- DİKKATİ DAĞITMA

ORTAK SORUN: Hakan kalabalık bir yerde Nilgün adlı bir kızla konuşmaktadır. Birdenbire Veysel gelir ve şaka olarak Hakan'ın şapkasını çekip alır. Hakan ile Veysel 20 dakika sonra derste karşılaşırlar.

HAKAN: Olanlar Hakan'ı kızdırmıştır. Çünkü uzun süredir Nilgün ile konuşmaya çalışmaktadır. Tam fırsatını bulmuşken Veysel'in şapkasını çekip alması onun dikkatini dağıtmıştır. Bu durumda Nilgün'ün karşısında aptal durumuna düşmüş olmaktan korkmaktadır.

VEYSEL: Sadece arkadaşına şaka yapmak istemiştir. Arkadaşının durumunu fark etmemiştir. Hakan'ın tekrar Nilgün ile konuşabilmesi için bir şey yapıp yapamayacağını düşünmektedir.

2. Çatışma , Çatışma Çözme, İletişim Becerileri, Öfke yönetimi, Problem Çözme ve Arabuluculukla İlgili Görüşme Soruları

Adınız- Soyadınız:

Yaşınız:

Cinsiyetiniz:

Bu okuldaki kaçınıcı yılınız:

1. Çatışma kavramı size neler çağrıştırıyor?
2. Okulda arkadaşlarınızla yaşadığınız çatışmalar nelerdir?
3. Arkadaşlarınızla yaşadığınız çatışmaların nedenleri nelerdir?
4. Arkadaşlarınızla aranızda yaşadığınız çatışmaları nasıl çözüyorsunuz?
5. Arkadaşlarınızla çatışma yaşadığınızda öfkenizi nasıl kontrol ediyorsunuz?
6. İki arkadaşınız aralarındaki çatışmayı çözemeyip sizden yardım istediklerinde onlara nasıl yardımcı oluyorsunuz?
7. Arkadaşlarınızla yaşadığınız çatışmayı çözemeyip öğretmenlerinize yansıttığınızda ya da öğretmenleriniz bu durumu kendileri fark ettiklerinde bu sorunu hangi yollarla çözüyorlar?
8. Yaşadığınız çatışmaları rehber öğretmeniniz nasıl çözüyor?
9. Aile içinde veya okulda çatışma yaşadığınız zaman anne-babanız bu çatışmaları nasıl çözüyor?
10. Okullarda yaşanan çatışmaları olumlu olarak çözebilmek için sizce neler yapılabilir?
11. Uygulamış olduğumuz Barış Eğitimi Programı sizin;
 - a. Davranışlarınıza,
 - b. Arkadaşlarınızla ilişkilerinize,
 - c. Aile fertleriyle ilişkilerinize,
 - d. Öğretmenlerinizle ilişkilerinize,
 - e. Kişiliğinize nasıl etki etti?

3. Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği

Değerli öğrenciler, bu ölçeğin amacı herhangi bir konudaki ilginizi ölçmek değil, yaşadığınız farklı sorunlara gösterdiğiniz tepkileri belirlemektir. Sizden istenen aşağıda belirtilen ifadeleri okuduktan sonra bu ifadelere katılma derecenize göre yan tarafında yer alan kutucuklardan birinin içini işaretlemenizdir. İfadelerin doğru ya da yanlış bir cevabı yoktur, bu nedenle size en uygun gelen tepkiyi işaretleyiniz. Boş bırakmayınız. Fazla düşünmeden içinizden geldiği gibi ve çabuk yanıtlamaya çalışınız. Kararsızlığa düşerseniz aklınıza ilk gelen tepkiyi işaretleyiniz. Katılımınız için teşekkür ederim.

Çiğdem TAPAN...

1. Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()
2. Yaşınız:
3. Ne kadar süredir bu okulda öğrenim görüyorsunuz:.....
4. Anne ve babanın birliktelik durumu:
 - (a) Annem ve babam birlikte yaşıyor.
 - (b) Anne ve babam ayrı ve yalnız yaşıyorlar.
 - (c) Annem başkasıyla birlikte babam yalnız yaşıyor.
 - (d) Babam başkasıyla birlikte, annem yalnız yaşıyor.
 - (e) Her ikisi de başkalarıyla birlikte yaşıyor.
5. Anne ve babanın sağ olup olmama durumu:
 - (a) Anne ve baba sağ
 - (b) Anne sağ, baba vefat
 - (c) Baba sağ, anne vefat
 - (d) Anne ve baba vefat
6. Siz kiminle yaşıyorsunuz?
 - (a) Annem ve babamla birlikte.
 - (b) Annemle
 - (c) Babamla
 - (d) Akrabamla
 - (e) Diğer (Açıklayınız).....

7. Anne ve babanın eğitim durumuna göre uygun yeri işaretleyiniz.

- a) Okur yazar değil
- b) Okur yazar
- c) İlkokul
- d) Ortaokul
- e) Lise
- f) Üniversite
- g) Lisans üstü

Anne	Baba

9. Anneniz çalışıyor mu? Evet () Hayır () cevabınız evet ise ne iş yapıyor?

10. Babanız çalışıyor mu? Evet () Hayır () cevabınız evet ise ne iş yapıyor?

11. Kardeş sayısı (sizinle birlikte):

12. Kaçınıcı çocuksunuz?.....

13. Evinizde kendinize ait odanız var mı? Evet () Hayır ()

14. Anasınıfına gittiniz mi? Evet () Hayır ()

Maddeleri yanıtlarken sizden şöyle bir sıra izlemeniz istenmektedir:

1. Lütfen, her maddeyi dikkatlice okuyunuz.
2. Okuduğunuz maddenin yanıtını okulunuzda yaşadığınız deneyimlerinizi göz önüne alarak veriniz.
3. Yanıtlarınızı, seçeneklerin yanında yer alan parantez içlerine (X) işareti yaparak belirtiniz.

Bilimsel bir çalışmaya yapacağınız katkılardan dolayı teşekkür ederiz.

AŞAĞIDAKİ SORULARI KENDİ YAŞANTINIZI DÜŞÜNEREK YANITLAYINIZ

		Bana çok uygun	Bana oldukça uygun	Bana biraz uygun	Bana hiç uygun değil
1	İncir çekirdeğini doldurmayan nedenlerden dolayı kavga ederim.				
2	Arkadaşlarım sorunlarını genellikle benimle paylaşırlar.				
3	Başkalarına karşı nazik bir insanım.				
4	Çabuk ve kolay arkadaşlık kurarım.				
5	Sinirli bir insanım.				
6	Uzlaşmacı bir kişi olduğumu düşünüyorum.				
7	Başkalarıyla olan ilişkilerimde dürüst bir insanım.				
8	Bir sorun yaşanmasının ardından konuşulması her iki tarafa da kazanç sağlar.				
9	İnsanları dinlemek bana zor gelir.				
10	Birisiyle ilgili sorun yaşadığımda bu sorunu o kişiyle konuşmaktan kaçınırım.				
11	Arkadaşlarımın benimkinden farklı olan inanç ve değerlerine saygı gösteririm.				
12	İnsanlara güvenirim.				
13	İyi bir dinleyici olduğumu düşünüyorum.				
14	Çok az arkadaşım var.				
15	İnsanları severim.				
16	Çevremdekiler iyi bir dinleyici olduğumu söylerler.				
17	Arkadaşlarımla iyi ilişkiler kuramıyorum.				
18	Çevremde aranan bir kişiyim.				
19	Çabuk öfkelenirim.				
20	Bir arkadaşımın rahatsız olduğunu söylediği davranışlarım hakkında, onunla konuşurum.				

21	Arkadaşlarımdan yardım istemekten çekinmem.				
22	Tanıdığım birinin dedikodumu yaptığını duysam onunla bu konuda konuşurum.				
23	İnsanlara saygılı bir kişiyim.				
24	İnsanlara çabuk kırılıyorum.				
25	Sık sık münakaşa ederim.				
26	Çevremdekiler kararlarıma güvenirliler.				
27	Bir kişi / grup beni tehdit etse bende onu / onları tehdit ederim.				
28	Arkadaşlarımla ilişkilerimden memnun değilim.				
29	Konuşmak isteğimde duygu ve düşüncelerimi iyi ifade edebilirim.				
30	İnsanların sorunlarını konuşarak çözebileceklerine inanırım.				
31	Kendimi yalnız hissediyorum.				
32	İnsanların söylediklerimi yanlış anladığı çok olmuştur.				
33	Bir arkadaşımın bana selam vermediğini görürsem, bir daha ona selam vermem.				
34	Öfkemi kontrol edebilirim.				
35	Başkasıyla bir sorun yaşadığımda kendimi onun yerine koyarım.				
36	Başkasıyla sorun yaşadığımda onun duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışırım.				
37	Yaşadığım olaylara başkalarının gözüyle de bakabilirim.				
38	Bana nasıl davranılırsa ben de benzer şekilde davranırım.				
39	Sadece benim için önemli olan insanlarla uzlaşmaya çalışırım				
40	Önem vermediğim bir kişiyle sorun yaşadığımda, kendi çıkarlarımı ön planda tutarım.				

41	İnsan ilişkilerinde eşitlikten yanayım.				
42	Karşımdaki kişinin ne demek istediğini bilsem bile sözünü kesmeden dinlerim.				
43	Konuşan insandan ya da konuşulan konudan hoşlanmasam bile dinlerim.				
44	Karşımdaki kişinin duygu, düşünce ve davranışlarını anlamaya çalışırım.				
45	Konuşan kişinin vücut duruşu ve yüz ifadesine dikkat ederim.				
46	Bir kişiyle ilgili yaşadığım bir sorunu çözmek istediğimde, uygun bir zaman ve uygun bir yer bulmaya çalışırım.				
47	Bir kişiyle yaşadığım bir sorunu çözmek için konuşurken açılış cümlemi dikkatlice seçerim.				
48	Bir sorunla ilgili görüşeceğim zaman her ikimizin de kendimizi rahat hissedeceğimiz bir ortam yaratmaya çalışırım.				
49	Benim için sadece kendi ihtiyaçlarım önemlidir.				
50	Sorun yaşadığım kişinin de gereksinimlerini anlamaya çalışırım.				
51	Kendi çıkarım için başkalarının çıkarlarını göz ardı edebilirim.				
52	Eleştirilmeyi kabul edemem.				
53	Yaşadığım çatışmalarda karşı tarafla konuşmadan kendi bulduğum çözümü uygularım.				
54	Çatışmanın sonunda, benimkilerin olduğu kadar diğer kişinin de gereksinimlerinin karşılanması benim için önemlidir.				
55	Bir kişiyle sorun yaşadığımda onun da bakış açısını öğrenmeye çalışırım.				