

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

**BARIŞ EĞİTİMİ PROGRAMININ ÖĞRENCİ ŞİDDETİ
ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNİN İNCELENMESİ**

Ela COŞKUNER

İZMİR

2008

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

**BARIŞ EĞİTİMİ PROGRAMININ ÖĞRENCİ ŞİDDETİ
ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNİN İNCELENMESİ**

Ela COŞKUNER

Danışman

Doç. Dr. Abbas TÜRNÜKLÜ

İZMİR

2008

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Barış Eğitimi Programının Öğrenci Şiddeti Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

17/09/2008

Ela COŞKUNER

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne;

Bu alışma,

J¼rimiz tarafındanAnabilim
Dalı.....Bilim Dalında Y¼KSEK LİSANS

olarak kabul edilmiştir.

Başkan.....

Adı-Soyadı

¼ye.....

Adı-Soyadı

¼ye.....

Adı-Soyadı

¼ye.....

Adı-Soyadı

¼ye.....

Adı-Soyadı

Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen ğretim ¼yelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../2008

Prof. Dr.

Enstit¼ M¼d¼r¼

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DÖKÜMANTASYON MERKEZİ

TEZ VERİ FORMU

Tez No: **Konu Kodu:** **Üniv. Kodu:**

***Not: Bu bölüm merkezimiz tarafından doldurulacaktır.**

Tezin Yazarının

Soyadı: Coşkuner **Adı:** Ela

Tezin Türkçe Adı: Barış Eğitimi Programının Öğrenci Şiddeti Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi

Tezin Yabancı Dildeki Adı: The Analysis Effect of The Peace Education to Student's Violence

Tezin Yapıldığı

Üniversite: Dokuz Eylül **Enstitüsü:** Eğitim Bilimleri

Yılı: 2008

Tezin Türü: Yüksek Lisans

Dili: Türkçe

Sayfa sayısı: 396

Referans sayısı: 321043

Tez Danışmanlarının

Ünvanı: Doç. Dr. **Adı:** Abbas **Soyadı:** Türnüklü

Türkçe Anahtar Kelimeler:

1. Şiddet
2. Çatışma Çözüm Stratejileri
3. Barış Eğitimi

İngilizce Anahtar Kelimeler:

1. Violence
2. Conflict resolution strategies
3. Peace Education

Tarih :23/09/2008

İmza :

TEŞEKKÜR

Araştırmam sırasında bana her türlü konuda yardımcı olan ve ihtiyaç duyduğumda desteğini benden esirgemeyen kişilerin isimlerini anmayı ve kendilerine sonsuz teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim.

İlk olarak; çalışmamda her ihtiyaç duyduğumda yardımlarını ve desteğini benden esirgemeyen, bilgileriyle bana ve çalışmama ışık tutarak yol gösteren, rehberlik eden, çok değerli, saygıdeğer danışman hocam Doç. Dr. Abbas TÜRNUKLÜ'ye; yüksek lisans öğrenimimin başından sonuna kadar bana yardımcı olan değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Doğan DUMAN'a ve mesleğimle ilgili tüm bilgi ve becerileri kazanmamda büyük katkıları olan değerli öğretim üyesi hocalarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Verilerin analizleri ile ilgili her konuda bilgisine başvurduğum, deneyimleriyle benden yardımlarını hiç esirgemeyen değerli hocam Öğretim Görevlisi Murat Ellez'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Öğretmenlik yaşamıma büyük katkıları bulunan, deneyimleriyle bana ışık tutan, yüksek lisans öğrenimim boyunca yaşadığım sıkıntıları bunalmadan dinleyen, uygulama yaptığım Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarında görev yapan değerli öğretmen ve idareci arkadaşlarıma; istekle ve büyük çaba harcayarak çalışmama katılan ve hazırladığım programa gönülden inanan sevgili beşinci sınıf öğrencilerine ve bu öğrencilerin sınıf öğretmenlerine saygılarımı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmalarım süresince manevi desteğiyle daima yanımda olan sevgili arkadaşım, meslektaşım Sosyal Bilgiler Öğretmeni Derya Gül Sinem ŞAHİNER'e ve eşine teşekkür ediyorum. Bilgisayarla ilgili tüm sorularıma yanıt veren değerli meslektaşım Bilgisayar Öğretmeni Murat SATU'ya teşekkür ediyorum. Evinin kapılarını sonuna kadar açarak araştırma yazımı süresince rahat çalışmam için elinden geleni yapan ve manevi olarak yanımda olan teyzem Türkan ASLAN OĞAÇ'a ve sevgili enişteme teşekkür ederim.

Sahip olduğu tüm teknolojik donanımı hizmetime sunan, bitmeyen isteklerime çözümler üreten eniştem Uğur KELEŞ'e ve kız kardeşim Esra KELEŞ'e; Barış Eğitimi Programı'nın hazırlık aşamasında fikirlerini ve yardımlarını benden esirgemeyen kardeşim Alper COŞKUNER'e, ablam Eda COŞKUNER'e; kuzenlerim İsmail COŞKUNER ve Didem COŞKUNER'e teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca bana destek olan, sıkıntılarımı dinleyen, beni anlamaya çalışan ve arkadaşlıklarını benden hiç esirgemeyen dostlarıma ve teyzem Naima ASLAN'a teşekkür ederim.

Son olarak, maddi ve manevi katkılarıyla beni sürekli destekleyen, varlıklarıyla bana güç veren, onur duyduğum, sevgili annem Meryem COŞKUNER'e ve babam Mehmet COŞKUNER'e sonsuz teşekkürler.

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	İ
İÇİNDEKİLER.....	iii
TABLolar LİSTESİ.....	V
EKLER LİSTESİ.....	viii
ÖZET.....	ix
ABSTRACT	xi
BÖLÜM I.....	1
I.1. GİRİŞ.....	1
I.1.1. Problem Durumu	1
I.1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	4
I.1.3. Araştırmanın Problemi.....	8
I.1.4. Araştırmanın Hipotezleri.....	8
I.1.5. Sayıtlılar	8
I.1.6. Sınırlılıklar	9
I.1.7. Tanımlar	9
BÖLÜM II.....	12
II.1. KURAMSAL TEMELLER	12
II.1.1. Barışın ve Barış Eğitiminin Tanımı.....	12
II.1.2. ŞİDDETİN TANIMI.....	15
II.1.2.1. Şiddetin Önlenmesinde Okulun İşlevi	20
II.1.3 Çatışmanın Tanımı ve Yönetimi	22
II.1.3.1. Kişiler Arası İlişkilerde Çatışmaların Nedenleri	27
II.1.3.2. Çatışmalarda Verilen Tepkiler	33
II.1.3.3. Yaşanan Çatışmaların Olası Sonuçları:	34
II.1.4. Çatışmaların Çözümünde Etkili İletişim Becerileri.....	36
II.1.4.1. Algı.....	36
II.1.4.2. Empati.....	37
II.1.4.3. Öfke ve Öfke Yönetimi.....	38
II.1.4.4. Etkin Dinleme	41
II.1.5. Çatışma Çözme Yaklaşımları.....	44
II.1.5.1. Çatışma Çözümü Yaklaşımlarının Tarihsel Gelişimi	46
II.1.5.2. Müzakere	47

II.1.5.3. Arabuluculuk.....	51
II.2. KİŞİLER ARASI İLİŞKİLERDE ÇATIŞMA ÇÖZÜM PROGRAMLARI, BARIŞ EĞİTİMİ VE ŞİDDET İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	58
II.2.1. Kişiler Arası İlişkilerde Çatışma Çözüm Programları ve Barış Eğitimi İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	58
II.2.1.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	58
II.1.1.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	62
II.2.2. Şiddet İle İlgili Yapılan Araştırmalar	65
II.2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	65
II.2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	72
BÖLÜM III	74
III.1. YÖNTEM.....	74
III.1.1. Araştırmanın Deseni.....	74
III.1.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	75
III.1.3. Araştırmanın Bağımsız Değişkeni	81
III.1.4. Araştırmanın Bağımlı Değişkenleri.....	88
III.1.4.1. Saldırganlık Ölçeği.....	88
III.1.4.2. Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği.....	89
III.1.5. İşlem Yolu	90
III.1.6. Araştırmanın Deneysel İşlem Süreci.....	91
III.1.7. Verilerin Analizi	92
BÖLÜM IV.....	93
IV.1. BULGULAR VE YORUMLAR	93
IV.1.1. Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeğine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	93
IV.1.2. Saldırganlık Ölçeğine İlişkin Bulgular ve Yorum	123
BÖLÜM V	130
V.1. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	130
V.1.1. Sonuç ve Tartışma.....	130
V.1.1.1. Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeğine İlişkin Sonuç ve Tartışma	130
V.1.1.2. Saldırganlık Ölçeğine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	141
V.1.2. Öneriler.....	144
KAYNAKÇA.....	147
EKLER.....	154

TABLOLAR LİSTESİ

TABLO 1. DENEY VE KONTROL GRUBUNA AİT ÖĞRENCİLERİ SAYISI VE YÜZDE DAĞILIMI	75
TABLO 2. DENEY VE KONTROL GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN CİNSİYETE GÖRE DAĞILIMI.....	76
TABLO 3. ÇALIŞMA GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN ANNELERİNİN EĞİTİM DÜZEYLERİNE GÖRE DAĞILIMI..	77
TABLO 4. ÇALIŞMA GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN BABALARININ EĞİTİM DÜZEYLERİNE GÖRE DAĞILIMI..	78
TABLO 5. ÇALIŞMA GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN KARDEŞ SAYISI DAĞILIMI	79
TABLO 6. ÇALIŞMA GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN İZLEDİĞİ TV PROGRAM TÜRÜNE GÖRE DAĞILIMI	80
TABLO 7. ÇALIŞMA GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN ŞİDDETLE KARŞILAŞTIKLARI ORTAMLARIN DAĞILIMI..	81
TABLO 8. ARAŞTIRMANIN DENEYSSEL İŞLEM SÜRECİ.....	92
TABLO 9. ÇALIŞMA GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN BÜTÜNLEŞME ALT BOYUTUNA AİT ÖNTEST, SONTEST VE FARK (KAZANÇ) PUANLARINA İLİŞKİN BELİRLEYİCİ İSTATİSTİKLER VE T-TESTİ SONUÇLARI....	93
TABLO 10. DENEY GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN BÜTÜNLEŞME ALT BOYUTUNA AİT ÖNTEST VE SONTEST KARŞILAŞTIRMALARI	95
TABLO 11. ÇALIŞMA GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN UYMA ALT BOYUTUNA AİT ÖNTEST, SONTEST VE FARK (KAZANÇ) PUANLARINA İLİŞKİN BETİMLEYİCİ İSTATİSTİKSEL VE T-TEST SONUÇLARI	96
TABLO 12. DENEY GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN UYMA ALT BOYUTUNA AİT ÖNTEST VE SONTEST KARŞILAŞTIRMALARI	97
TABLO 13. ÇALIŞMA GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN HÜKMETME ALT BOYUTUNA AİT ÖNTEST, SONTEST VE FARK (KAZANÇ) PUANLARINA İLİŞKİN BETİMLEYİCİ İSTATİSTİKSEL VE T-TEST SONUÇLARI	98
TABLO 14. DENEY GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN HÜKMETME ALT BOYUTUNA AİT ÖNTEST VE SONTEST KARŞILAŞTIRMALARI	99
TABLO 15. ÇALIŞMA GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN KAÇINMA ALT BOYUTUNA AİT ÖNTEST, SONTEST VE FARK (KAZANÇ) PUANLARINA İLİŞKİN BETİMLEYİCİ İSTATİSTİKSEL VE T-TEST SONUÇLARI ...	100
TABLO 16. DENEY GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN KAÇINMA ALT BOYUTUNA AİT ÖNTEST VE SONTEST KARŞILAŞTIRMALARI	101
TABLO 17. DENEY VE KONTROL GRUBUNDAKİ KIZ ÖĞRENCİLERİNİN BÜTÜNLEŞME ALT BOYUTUNA AİT ÖNTEST, SONTEST VE FARK (KAZANÇ) PUANLARINA İLİŞKİN BETİMLEYİCİ İSTATİSTİKLER VE T-TESTİ SONUÇLARI.....	102
TABLO 18. DENEY GRUBUNDAKİ KIZ ÖĞRENCİLERİNİN BÜTÜNLEŞME ALT BOYUTUNA İLİŞKİN ÖNTEST-SONTEST KARŞILAŞTIRMALARI	103
TABLO 19. DENEY VE KONTROL GRUBUNDAKİ KIZ ÖĞRENCİLERİNİN UYMA ALT BOYUTUNA AİT ÖNTEST, SONTEST VE FARK (KAZANÇ) PUANLARINA İLİŞKİN BETİMLEYİCİ İSTATİSTİKSEL VE T-TEST SONUÇLARI	104
TABLO 20. DENEY GRUBU KIZ ÖĞRENCİLERİNİN UYMA ALT ÖLÇEĞİNE AİT ÖNTEST VE SONTEST KARŞILAŞTIRMALARI	105
TABLO 21. DENEY VE KONTROL GRUBU KIZ ÖĞRENCİLERİNİN HÜKMETME ALT BOYUTUNA AİT	

ÖNTEST, SONTEST VE FARK (KAZANÇ) PUANLARINA İLİŞKİN BETİMLEYİCİ İSTATİSTİKSEL VE T-TEST SONUÇLARI	106
TABLO 22. DENEY GRUBU KIZ ÖĞRENCİLERİNİN HÜKMETME ALT BOYUTUNA AİT ÖNTEST VE SONTEST KARŞILAŞTIRMALARI	107
TABLO 23. DENEY VE KONTROL GRUBU KIZ ÖĞRENCİLERİNİN KAÇINMA ALT BOYUTUNA AİT ÖNTEST, SONTEST VE FARK (KAZANÇ) PUANLARINA İLİŞKİN BETİMLEYİCİ İSTATİSTİKSEL VE T-TEST SONUÇLARI.....	108
TABLO 24. DENEY GRUBU KIZ ÖĞRENCİLERİNİN KAÇINMA ALT BOYUTUNA AİT ÖNTEST VE SONTEST KARŞILAŞTIRMALARI	109
TABLO 25. DENEY VE KONTROL GRUBUNDAKİ ERKEK ÖĞRENCİLERİNİN BÜTÜNLEŞME ALT BOYUTUNA AİT ÖNTEST, SONTEST VE FARK (KAZANÇ) PUANLARINA İLİŞKİN BETİMLEYİCİ İSTATİSTİKLER VE T-TESTİ SONUÇLARI.....	110
TABLO 26. DENEY VE KONTROL GRUBUNDAKİ ERKEK ÖĞRENCİLERİNİN BÜTÜNLEŞME ALT BOYUTUNA İLİŞKİN ÖNTEST-SONTEST KARŞILAŞTIRMALARI.....	111
TABLO 27. DENEY VE KONTROL GRUBUNDAKİ ERKEK ÖĞRENCİLERİNİN UYMA ALT BOYUTUNA AİT ÖNTEST, SONTEST VE FARK (KAZANÇ) PUANLARINA İLİŞKİN BETİMLEYİCİ İSTATİSTİKSEL VE T-TEST SONUÇLARI	112
TABLO 28. DENEY GRUBU ERKEK ÖĞRENCİLERİNİN UYMA ALT ÖLÇEĞİNE AİT ÖNTEST VE SONTEST KARŞILAŞTIRMALARI	113
TABLO 29. DENEY VE KONTROL GRUBU ERKEK ÖĞRENCİLERİNİN HÜKMETME ALT BOYUTUNA AİT ÖNTEST, SONTEST VE FARK (KAZANÇ) PUANLARINA İLİŞKİN BETİMLEYİCİ İSTATİSTİKSEL VE T-TEST SONUÇLARI	114
TABLO 30. DENEY GRUBU ERKEK ÖĞRENCİLERİNİN HÜKMETME ALT BOYUTUNA AİT ÖNTEST VE SONTEST KARŞILAŞTIRMALARI.....	115
TABLO 31. DENEY VE KONTROL GRUBU ERKEK ÖĞRENCİLERİNİN KAÇINMA ALT BOYUTUNA AİT ÖNTEST, SONTEST VE FARK (KAZANÇ) PUANLARINA İLİŞKİN BETİMLEYİCİ İSTATİSTİKSEL VE T-TEST SONUÇLARI	116
TABLO 32. DENEY GRUBU ERKEK ÖĞRENCİLERİNİN KAÇINMA ALT BOYUTUNA AİT ÖNTEST VE SONTEST KARŞILAŞTIRMALARI.....	117
TABLO 33. DENEY GRUBU KIZ VE ERKEK ÖĞRENCİLERİNİN BÜTÜNLEŞME ALT BOYUTUNA AİT ÖNTEST, SONTEST VE FARK (KAZANÇ) KARŞILAŞTIRMALARI.....	118
TABLO 34. DENEY GRUBU KIZ VE ERKEK ÖĞRENCİLERİNİN UYMA ALT BOYUTUNA AİT ÖNTEST, SONTEST VE FARK (KAZANÇ) KARŞILAŞTIRMALARI	119
TABLO 35. DENEY GRUBU KIZ VE ERKEK ÖĞRENCİLERİNİN HÜKMETME ALT BOYUTUNA AİT ÖNTEST, SONTEST VE FARK (KAZANÇ) KARŞILAŞTIRMALARI	120
TABLO 36. DENEY GRUBU KIZ VE ERKEK ÖĞRENCİLERİNİN KAÇINMA ALT BOYUTUNA AİT ÖNTEST VE SONTEST KARŞILAŞTIRMALARI.....	122

TABLO 37. DENEY VE KONTROL GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN SALDIRGANLIK ÖLÇEĞİNE AİT ÖNTEST VE SONTEST PUANLARINA İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ.....	123
TABLO 38. DENEY GRUBUNA AİT ÖNTEST-SONTEST KARŞILAŞTIRMALARI	124
TABLO 39. DENEY VE KONTROL GRUBUNDAKİ KIZ ÖĞRENCİLERİN SALDIRGANLIK ÖLÇEĞİNE AİT ÖNTEST VE SONTEST PUANLARINA İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ	125
TABLO 40. DENEY GRUBUNDAKİ KIZ ÖĞRENCİLERE AİT ÖNTEST-SONTEST KARŞILAŞTIRMALARI ...	126
TABLO 41. DENEY VE KONTROL GRUBUNDAKİ ERKEK ÖĞRENCİLERİN SALDIRGANLIK ÖLÇEĞİNE AİT ÖNTEST VE SONTEST PUANLARINA İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ	127
TABLO 42. DENEY GRUBUNDAKİ ERKEK ÖĞRENCİLERE AİT ÖNTEST-SONTEST KARŞILAŞTIRMALARI	128
TABLO 43. DENEY GRUBUNDAKİ KIZ VE ERKEK ÖĞRENCİLERE AİT ÖNTEST-SONTEST KARŞILAŞTIRMALARI	129

EKLER LİSTESİ

EK 1: SALDIRGANLIK ÖLÇEĞİ	154
EK 2:ÇATIŞMA ÇÖZÜMÜ BECERİLERİ ÖLÇEĞİ.....	158
EK 3: ARAŞTIRMA İZİNİ	162
EK 4: ÖĞRENCİ ÇALIŞMALARI.....	163
EK 5: BARIŞ EĞİTİMİ ÖĞRETMEN KİTABI.....	168

ÖZET

Bu araştırmada Barış Eğitimi programının öğrenci şiddeti üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda; Barış Eğitimi programı hazırlanmış ve ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır.

Barış Eğitimi programında; barış, şiddet ve çatışma kavramlarının tanımlarına ve bu kavramlar arasındaki ilişkiye değinilmiştir. Çatışmaların anlaşılması için; çatışmaların nedenlerine ve olası sonuçlarına yer verilmiştir. Çatışmaların çözümlünde öğrencilerin, etkin dinleme becerilerini kullanmalarına; empati kurmalarına; olumsuz duygularını tanımlamalarına ve öfkelerini yönetmeye yönelik etkinlikler kullanılmıştır. Ayrıca bu programda müzakere ve arabuluculuk süreçlerini tanımlayan ve bu becerilerin kazanılmasını sağlayan etkinlikler de bulunmaktadır.

Bu araştırmada, “Öntest-sontest Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desen” kullanılmıştır. Araştırma İzmir’in 2 ilköğretim okulunda öğrenim gören ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri ile gerçekteşirildiği için öğrencilerin rasgele seçilmesi mümkün olmamıştır. Bu nedenle bu araştırmada yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrenciler iki gruba ayrılmıştır. Gruplardan biri deney grubu olarak kabul edilmiş ve bu gruba "Barış Eğitimi" programı uygulanmış; diğer grup ise kontrol grubu olarak belirlenmiş ve bu gruba hazırlanan program uygulanmamıştır. Araştırmaya toplam 104 öğrenci katılmıştır. Deney grubu, 27 kız ve 24 erkek olmak üzere toplam 51 öğrenciden; kontrol grubu ise 24 kız ve 29 erkek olmak üzere toplam 53 öğrenciden oluşmuştur.

Gruplara çalışmanın başında Sarı (2005) tarafından geliştirilen “Çatışma Çözüm Becerileri Ölçeği” ve şahin (2004) tarafından geliştirilen “Saldırđanlık Ölçeği” uygulanmıştır. Daha sonra deney grubundaki öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan "Barış Eğitimi" programı verilmiştir. Uygulama sonunda gruplara ölçme araçları tekrar uygulanmıştır.

Araştırmaya ilişkin veriler, 2007–2008 eğitim-öğretim yılında İzmir ilinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı iki ilköğretim okulunun beşinci sınıf öğrencilerinden elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel analizleri SPSS 11 for

Windows Paket Programı kullanılarak yapılmıştır.

Araştırma sonucunda Saldırganlık Ölçeğine ilişkin sonuçlara göre Barış Eğitimi alan öğrencilerin saldırganlık düzeyleri almayan öğrencilerinkine göre daha düşük çıkmıştır. Öğrencilerin öntest puanlarında anlamlı fark bulunmazken, sontest ve fark puanlarında anlamlı fark bulunmuştur. Barış Eğitimi programı öğrencilerin saldırganlık eğilimlerini olumlu yönde etkilemiştir. Deney ve kontrol grubunu oluşturan kız ve erkek öğrencilere ait sonuçlar incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin saldırganlık eğilimleri arasında anlamlı fark olduğu; Barış Eğitimi alan deney grubu kız ve erkek öğrencilerine ait puanlar karşılaştırıldığında ise saldırganlık eğilimleri arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir.

Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeğine ilişkin sonuçlara göre bu program deney grubu öğrencilerinin olumlu ve yapıcı çatışma çözme becerilerini arttırırken, olumsuz ve yıkıcı becerilerini azaltmıştır. Deney grubu kız ve erkek öğrencilere ait sonuçlar incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin olumlu ve barışçıl çatışma çözme becerileri kullandıkları, kontrol grubu kız ve erkek öğrencilerinin ise olumsuz ve yıkıcı becerileri seçtikleri saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Şiddet, Çatışma Çözüm Stratejileri ve Barış Eğitimi

ABSTRACT

In this research the analysis effects of Peace Education Program students' violence has been aimed. In accordance with the aim of the research, the researcher arranged the Peace Education Program and this program was administered to 5th class primary school students.

In the Peace Education Program touched on definition of peace, violence and conflict and relation between this concepts. The program touched on cause of conflicts and apt results of conflicts for understanding conflicts. There are activities for in the conflict resolution the use of abilities of communication; the use of abilities of active listening, empathy building and the definition of negative senses and for anger management. Furthermore, in the Peace Education Program there are activities for the described process of negotiation and mediation and to achieve this skills.

In this research, pre-test and post-test with control group design, quasi experimental desing, was used. The students wasn't choosen randomly for this study is gathered from fiveth class students of two primary school which are associated with Ministry of Education in İzmir.

The students which joined the study were depart two group. One of groups was educated the experiment group and applied The Peace Education Program to this group; another group was adopted the control group and not applied the program to this group. A total of 104 students joined the study. There are 27 girls and 24 boys namely a total of 51 students in the experiment group and there are 24 girls and 29 boys namely 53 students in the control group.

“Conflict Solution Skills Scale” which is developed by Sarı (2005) and “Aggressiveness Scale” which is developed by Şahin (2004) were used both groups at the beginning of the study. Then the experiment group attended the Peace Education Program which had been developed by the researcher. After this program the evaluation tool was applied to the students again.

Data concerning to this study is gathered from fiveth class students of two primary school which are associated with Ministry of Education in İzmir city in

2007-2008 education year. Statistical analysis of data that are gathered from the research are done by using SPSS 11 for Windows Packet Program.

Finally, as a result of Aggression Scale, experiment group, who are educated in Peace Education Program, aggression levels are found less than students of control group who are not in this program. There is not meaningful difference the students' pre-test points. But there is meaningful difference the students' pro-test and difference points. Peace Education Program effective positively the students of the experiment group. When are examined belonging to points of male and female students, there is meaningful difference male and female students of the experiment group between male and female students of the control group. And there is not meaningful difference with aggression levels male students of the experiment group between female students of the experiment group.

As a result of Conflict Solution Skills Scale, this program are improved students' of the experiment group creative and positive conflict solution skills and decreased students' of the experiment group destroyer and negative conflict solution skills. There is not meaningful difference the students' pre-test points. But there is meaningful difference the students' pro-test and difference points. When examined belonging to points of the experiment group and the control group students, it s seen that; male and female students of the control group used negative and destroyer skills.

Key Words: Violence, Conflict Resolution Strategies and Peace Education

BÖLÜM I

I.1. Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, problem cümlesine, hipotezlerine, sayıtlarına, sınırlılıklarına ve tanımlarına yer verilmektedir.

I.1.1. Problem Durumu

Kişiler arası ilişkilerde meydana gelmesi doğal olan çatışmaların çözümü için bireylerin sıklıkla şiddet içeren davranışlara yöneldikleri ve ilköğretim çağında olan çocukların da çatışma çözümünde bu davranışları tercih ettikleri gözlenmiştir. Ögel, Tarı ve Eke (2005: 6), tarafından yapılan araştırmanın sonuçları son günlerde sıklıkla karşılaştığımız ve toplumsal bir sorun haline gelen şiddetin, okullarımızda da yaygınlaştığının bir göstergesidir. Bu araştırmadan elde edilen verilere göre;

“Okullarda gözlenen suç ve şiddet yaygınlığı konusunda İstanbul’un 15 ilçesinden rasgele seçilen 43 okulda 3483 lise 2. sınıf öğrencisine ulaşılmıştır. 2004 yılında yapılan bu çalışmanın sonuçlarına göre son bir yıl içerisinde en az bir kez fiziksel kavgada bulunanlar grubun yaklaşık yarısını oluşturmaktadır. Cinsiyete göre dağılıma baktığımızda bu oranın erkeklerde %68.8, kızlarda ise %29.7 olduğu görülmüştür.” belirtilmiştir.

Sosyal bir kurum olan eğitimin, amaçlarını gerçekleştirmesini sağlayan toplumsal birimleri eğitim sistemleridir. Her toplumun eğitim sistemi kendine özgüdür ve toplumun sosyal, kültürel, ekonomik özelliklerine ve değerlerine göre kurulur ve gelişir. Her toplumun eğitim sistemi o toplumun kendi içinde geçerli olan değerleri yansıtır ve o toplumun eğitimden beklediklerini yerine getirmekle sorumludur (Başaran, 1994; Tosun, 2002: s. 68’deki alıntı).

Toplumsal bir sorun olan şiddetin sonlandırılması konusunda, toplumun her bireyinin bazı sorumlulukları olduğu düşünüldüğünde barış kültürünün oluşmasının

ilk basamağının ilköğretim okulları olması kaçınılmazdır. Geleceğimizi oluşturan çocuklarımıza şiddeti sonlandıracak bilgi ve becerilerin kazandırılması; barış kültürünün aktarılması ile toplumsal huzurun sağlanmasında ilköğretim okulları hem zorunlu olmaları, hem de eğitimin ilk basamağı olmaları nedenleriyle önemli bir yere sahiptir. Türnüklü (2006: 13), barış kültürünün aktarılmasında ilköğretim okullarının önemini şu şekilde açıklamıştır:

“Hâlihazırdaki yıkıcı çatışma çözüm geleneğinin etkisini azaltmanın en doğru yolu, özellikle anaokulu ve ilköğretim okullarında öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranış düzeyinde gelişim sürecine etkide bulunmaktır. Böylece, öğrencilerin toplumsallaşmasına ve daha barış yapıcı bir neslin şekillenmesine de katkıda bulunulmuş olunacaktır.”

Sağlıklı kişilik oluşumuna yardımcı olan okullarda güven ortamının oluşması için şiddetin azaltılması gerekmektedir. Oysa okullarda her geçen gün artan şiddet olayları nedeniyle öğrencilerin çoğu okullarda kendisini güvende hissetmemektedir. Bunun nedeni öğrencilerin temel psikolojik gereksinimlerinin okullarda karşılanmıyor olmasıdır. Öğrencilerin temel psikolojik gereksinimlerini karşılamak okulların en temel görevidir (Glasser, 1999: 262).

Aileler ve okulla ilişkili tüm bireyler okulların öğrencileri entelektüel ve sosyal açıdan geliştirmesi gerektiğini düşünmektedirler. Okullarda yaşanan şiddet, toplumu oluşturan bireylerin okullardan beklediği güvenli ortamın oluşmasını engellemektedir. Bunun ötesinde okullarda öğrenciler fiziksel zarara uğramakta ve okul içinde bir korku havası oluşmaktadır. Bu durum öğrencilerin okuldan uzaklaşmasına neden olmaktadır (Chandler ve diğerleri, 1998; Miller, Martin, Schamess, (Ed.), 2003: s. 51'deki alıntı).

Eğitim, bireylerin sağlıklı gelişmeleri, temel ihtiyaçlarını karşılayarak geçimlerini sağlamaları, mutlu ve huzurlu yaşamaları, demokrasinin ilkesi olarak yönetime katılmaları ve düşüncelerini anlatabilmeleri için gereklidir (Başaran, 1994; Tosun, 2002: s. 68'deki alıntı). Eğitimin işlevlerini yerine getirmesini sağlayacak yerler okullardır.

Okullarımızda öğrencilere çatışmalarını nasıl çözebilecekleri konusunda bilgi verilmesi ve uygun becerilerin kazandırılması gerekmektedir. Bugün uygulanan disiplin anlayışı; öğrenciler okul kurallarını çiğnediklerinde ya da şiddet içeren davranış sergilediklerinde müdahale etmeye yöneliktir. Bu durumda öğrenci zaten şiddet içeren bir davranış sergilemiştir ve disiplin sistemi öğrenci davranışı sergiledikten sonra devreye girmiştir. Bu durum öğrenciye bir beceri kazandırmayacaktır ve öğrenciler arasında yaşanan sorunu da çözmeyecektir. Öğrencilere sadece okulda değil; günlük hayatlarında da sorunların çözümünde kullanacakları çatışma çözme becerileri kazandırılırsa öğrencilerin şiddet içeren davranışlar sergilemeyeceği düşünülmektedir.

Bugünün çocuklarının, gelecekte topluma katkıda bulunan vatandaşlar olarak yaşamalarını sağlayacak bilgileri, tutumları ve becerileri edinmeleri çok önemlidir. Eğitimin en iyisi, elindeki zaman ve kaynakları en fazla sayıda çocuğa sunarak, en yüksek düzeyde kalite sağlamaya yönelmelidir (Tosun, 2002: 72).

Lao-tzu; “ Binlerce kilometrelik bir yolculuk tek bir adımla başlar.” sözüyle bize ilk adımın ne kadar önemli olduğunu göstermek istemiştir. Barış kültürünü sağlamak ve toplumda yaygınlaştırmak için; okullarımızda şu anda hâkim olan müdahaleci disiplin anlayışı yerine onarıcı disiplin anlayışını oturtabilmek için; okullarımızda ve toplumda çok sık karşılaştığımız şiddet içerikli davranışların sonlandırılması için ve çatışma çözüm becerilerini bireylere kazandırabilmek için ilköğretim çağı çocuklarının barış eğitimi almaları gerektiği düşünülmektedir.

Toplumsal bir sorun haline gelen şiddetin eğitim sistemimizin en önemli parçası olan okullarda da yaşanması toplumsal olarak bir değişimin gerekliliğini göstermiştir. Toplumun değişimini ve gelişimini sağlayan okulların eğitimin bir parçası olarak şiddet konusunda da sorumluluklarını yerine getirmeleri gerektiği belirlenmiştir. Ayrıca şiddeti önlemek amacıyla öğrencilere rehberlik edecek olan eğitimcilerin de bu konuya önem vermeleri gerekmektedir. Bu düşünceler doğrultusunda ilk adımın atılması için barış, şiddet ve çatışma kavramlarını tanıtan; bu kavramlar arasındaki ilişkiyi fark ettiren; çatışmaların nedenlerini, sonuçlarını ve verilen tepkileri örneklerle kavratan; duyguları fark ettiren; iletişim, empati, öfke

yönetimi, etkin dinleme, müzakere ve arabuluculuk becerileri kazandırıcı çalışmaların yer aldığı bir program hazırlanmıştır. Bu becerilerin kazandırılması amacıyla bu araştırmada; Barış Eğitimi Programı ilköğretim beşinci sınıf düzeyindeki bir grup öğrenciye uygulanmıştır. Bu doğrultuda; Barış Eğitimi Programı'nın deney grubu öğrencilerinin şiddet içeren davranışları üzerindeki etkileri araştırılmıştır.

I.1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Çatışmalar, kişiler arası ilişkilerde yaşanan doğal ve kaçınılmaz olaylardır. Ancak bireyler, çatışma kelimesini genellikle olumsuz bir kavram olarak algılamaktadırlar. Bu nedenle; bireyler çatışmanın kişiler arası ilişkilerde olumlu etkiler de yaratabileceğini düşünmemektedirler.

Schrumpf, Crawford ve Bodine (2002: 71) bir çatışmanın yıkıcı ya da yapıcı olup olmadığını yaşanan çatışmanın değil, çatışmanın çözümü için kullanılan yolun belirlediğini vurgulamıştır. Yapıcı şekilde çözülen bir çatışmanın yıkıcı ya da olumsuz olarak tanımlanamayacağını, çatışmaların yaşanması doğal olduğunu, ancak; çatışmayı çözmek için kullanılan çözüm yolunun, yaşanan çatışmayı olumlu ya da olumsuz olarak belirlediğini, bireylerin çatışmalarını çözmek için barışçıl yollar seçebilecekleri gibi, şiddet içeren davranışlar da sergileyebileceklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Cohen (1995: 12), çatışmaların önemini şu şekilde açıklamıştır:

“Çatışmalar hayatımızın doğal ve kaçınılmaz bir parçasıdır. Ayrıca çatışmalar hayatımızın doğal bir parçası olduğu gibi gerekli bir parçasıdır. Çatışmalar kişilerin psikolojisinin gelişmesinde rol oynar. Kişilerin karakterlerini, hayatlarını, kültürlerini ve dünyalarını yansıtır. Fakat çatışmalar her zaman olumlu olarak görülmez. Birçok kişi çatışma kelimesini kavga etmek, öldürmek, şiddet, kızgınlık, vurmak olarak algılamaktadır.”

Çatışmalar; bireysel farklılıklar, kaynakların yetersizliği ya da temel ihtiyaçların karşılanmaması gibi nedenlerden meydana gelebilir. Neden, ne olursa olsun, önemli olan yaşanan çatışmaların yapıcı şekilde sonlandırılmasıdır. Kişiler

arası ilişkilerde yaşanan çatışmaların ilişkileri zedelemekten ve yapıcı şekilde sonuçlandırılmasının, bireylere kazandırılacak bazı becerilerle sağlanabileceği düşünülmektedir.

Kişiler arasında yaşanan çatışmalarda tarafların verdiği tepkiler, çatışmanın sonucunun bir göstergesidir. Yaşanan çatışmalarda tarafların yapıcı tepkileri sonucunda, tarafların her ikisi de kazanan pozisyonundadır. Ancak; tarafların yıkıcı tepkileri, tarafların kaybetmesine ya da ilişkilerin zedelenmesine yol açacaktır. Çatışmaların çözümünde tarafların çatışma çözme becerilerine sahip olmamaları toplumsal sorunlarımızdan biri olan şiddeti ortaya çıkarmaktadır.

Bir davranışın alışkanlık olması o davranışın öğrenilmesinden daha farklıdır. Elli yıl önce okullardaki genel disiplin problemleri koridorlarda koşmak, etrafındakiyle konuşmak ve sakız çiğnemek gibi davranışlarla sınırlıydı. Ancak; son günlerde fiziksel ve psikolojik şiddet, saygısızlık hatta uyuşturucu kullanımı, hırsızlık, saldırı ve cinayet gibi suçlar okullarımızın genel disiplin problemleri olarak görülmektedir. Bunun sonucu olarak öğretmenler sınıfta yaşanan çatışmaları yönetmek için daha çok zaman ve enerji harcamak zorundadırlar. Öğrencilerin birbirleriyle yaşadığı çatışmaların iyi şekilde yönetilmemesi saldırganlığın ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Şiddet davranışını gösteren öğrenciler genellikle gözlem altında tutulmak, önemsenmemek ya da ortamdan kovulmak gibi cezalarla cezalandırılmaktadır. Şiddet davranışlarının artması okullardaki güven ortamının ve düzenin bozulmasına neden olmaktadır (Johnson ve Johnson, 1995a: 1).

Bireylerin toplu olarak yaşadığı yerlerde çatışmaların kaçınılmaz olduğu düşünüldüğünde çatışmaların okullarda da yaşandığı bir gerçektir. Toplumsal yaşamda sıkça karşılaşılan şiddet olayları, okullarımızda da sıklıkla yaşanmaktadır. Öğrenciler arasında yaşanan çatışmaların sıklıkla şiddetle sonlandığı gözlenmektedir. Bu durumun doğru çatışma çözüm yollarının ve çatışma çözme becerilerinin öğrencilere öğretilmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Okullarımızda sürekli yaşanan şiddet olayları son günlerde ailelerin, eğitimcilerin ve hatta tüm toplumun kaygılandığı bir düzeye gelmiştir. İlköğretimi

ve liseyi bitiren pek çok öğrencinin kavgalara karıştığı, okul eşyalarına zarar verdiği gözlenmektedir. Okullarımız, istenmeyen davranışların olmadığı ve bu tarz modellerin bulunmadığı güvenli bir ortam olmak zorundadır. Öğrencilerin okullarda kendilerini güvende hissetmeleri eğitim öğretimin kalitesi için oldukça önemlidir (Durmuş, 2006). Bu nedenle, okulların şiddetin model olmadığı ve sergilenmediği güvenli ortamlar olması için çalışmalar yapılması gerekmektedir.

Geleceğin büyüklerini oluşturan öğrencilerin her biri birbirinden farklı duygu, düşünce, inanç ve isteklere sahiptir. Bu farklılıkların çatışmalara yol açtığı durumlarda öğrencileri şiddete yönlendiren duygularını kontrol etmeyi öğretebilen, sorunların çözümünde hangi yolları seçeceklerini ve empati kurmayı örneklerle kavratılan, barış yapma becerilerini öğrencilere yaşatan bir öğretim programıyla, öğrencilere şiddete başvurmadan sorunları nasıl çözecekleri öğretilbileceği, öğrencilerin hazırlanan bu programdaki örnek olaylarla barışı günlük hayata nasıl aktaracaklarını empati kurarak kavrayacakları ve bu becerilerin hayata aktarımı ile önce bireylerin, sonra toplumun huzurunun sağlanacağı düşünülmektedir. Sonuçta “Barış Eğitimi” adlı bu programın ulaşabildiği öğrenci kitleleri gelecekte daha huzurlu ve barışçıl bir toplum oluşturmada ana karakter olacaklardır. Harris, (2003: 9), barış eğitimi ile ilgili olarak şunları açıklamıştır:

“Barış eğitimi, güvenli bir dünya ve destekleyici bir çevre oluşturmak için gerekli olan davranışları ve bilgileri geliştirmeyi amaçlamaktadır. Barış eğitimi öğrencilerin çatışmalarında barışı seçme ve şiddete başvurmadan çatışmalarını çözme becerilerini öğretmeyi amaçlamıştır.”

Harris’in de belirttiği gibi; bu programın okullarımızda uygulanan müdahale edici disiplin anlayışı yerine onarıcı ve önleyici disiplin anlayışının egemen olması açısından önemli olabileceği düşünülmektedir. Kızmaz’ın (2006: 62), bu konudaki bakış açısı şu şekildedir:

“Şiddet davranışının erken yaşlarda veya çocukluk döneminde ortaya çıkan ve sonraki dönemlerde de devam eden ve giderek kronikleşme gösteren bir fenomen olduğu gerçeği temel

alındığında, şiddet davranışını önlemeye yönelik çabaların özellikle, çocukluk döneminde yoğunlaştırılması gerektiği sonucu çıkmaktadır. Bu dönemlerde ortaya çıkan antisosyal veya agresif kişilik yapısının, olumlu sosyalleşme süreci ile giderilmesi veya azaltılması mümkündür. Diğer bir deyişle, bu süreçte etkili bir müdahalenin ve çocuğu izlemenin olumlu sonuçlar ortaya koyacağı inkâr edilemez. Bu sebeple ailelerin, çocuklarının küçük yaşlardan itibaren, öz denetim ve empati yeteneğinin gelişiminde aktif bir rol üstlenmeleri gerekmektedir.”

Barış eğitiminin her yaş grubuna verilmesi önemlidir. Ancak; öncelikle ergenlik öncesindeki öğrencilere verilmesi çok daha önemlidir. Çünkü bu yaşlarda çocukların arkadaşlık grupları çok fazladır ve bu nedenle çocuklar, grupta olmak ya da grup dışında kalmak kavramlarını bu dönemde çok fazla kullanmaktadır (Harris, 1943; Sertel ve Kurt, 2004: s 11’deki alıntı).

Şiddet davranışının azaltılması ve yok edilmesi için çocukların ergenlik öncesinde eğitilerek, çatışmalarını çözmek için şiddet içeren davranışları alışkanlık haline getirmeleri engellenmiş olacaktır. Çocuklar, bir çatışma yaşadıklarında bu çatışmayı barışçıl şekilde çözmek için neler yapmaları gerektiğini öğrenirlerse ve bu davranışları alışkanlık haline getirirlerse, kişiler arası yaşanan çatışmalarda şiddet içeren davranışlar önlenmiş olur. Tüm bu düşünceler doğrultusunda bu programda yer alan kazanımların öncelikle ilköğretim öğrencilerine kazandırılması gerektiği düşünülmüştür.

Toplumsal bir sorun haline gelmiş olan şiddetin önlenmesi amacıyla ilgili literatür taraması sonucu hazırlanan “Barış Eğitimi” adlı program, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinden oluşan bir deney grubunda uygulanmış ve elde edilen sonuçlar çerçevesinde, eğitim sistemimiz içinde bu tarz bir programa duyulan ihtiyacın anlaşılması ve müdahale edici değil, önleyici ve onarıcı bir disiplin anlayışının okullarımızda uygulanmasının gerekliliğinin anlaşılması amaçlanmıştır.

Yukarıdaki bilgilerin ışığı altında bu araştırmanın problemi şudur:

I.1.3. Araştırmanın Problemi

Bariş Eğitimi Programının uygulandığı sınıflar ile uygulanmadığı sınıflarda okuyan öğrencilerin şiddet eğilimleri ve çatışma çözüme becerileri arasında fark var mıdır?

Yukarıdaki probleme dayalı olarak aşağıdaki hipotezler test edilmiştir:

I.1.4. Araştırmanın Hipotezleri

1. Bariş Eğitimi alan öğrencilerin çatışma çözümleri almayanlara göre daha yapıcıdır.
2. Bariş Eğitimi alan kız öğrencilerin çatışma çözümleri almayanlara göre daha yapıcıdır.
3. Bariş Eğitimi alan erkek öğrencilerin çatışma çözümleri almayanlara göre daha yapıcıdır.
4. Bariş Eğitimi alan kız ve erkek öğrenciler arasında çatışma çözümleri bakımından fark yoktur.
5. Bariş Eğitimi alan öğrencilerin saldırganlık eğilimleri almayanlara göre daha düşüktür.
6. Bariş Eğitimi alan kız öğrencilerin saldırganlık eğilimleri almayanlara göre daha düşüktür.
7. Bariş Eğitimi alan erkek öğrencilerin saldırganlık eğilimleri almayanlara göre daha düşüktür.
8. Bariş Eğitimi alan kız ve erkek öğrenciler arasında saldırganlık eğilimleri bakımından fark yoktur.

I.1.5. Sayıtlar

1. Arařtırma sırasında uygulanan ölçekleri öđrencilerin ićenlikle ve dikkatli

şekilde yanıtladıkları varsayılmıştır.

2. Araştırma sırasında deney ve kontrol grubundaki deneklerin, sınıf dışından yardım almadıkları ve ek çalışma yapmadıkları varsayılmıştır.

3. Araştırmada kullanılan kaynaklardan elde edilen bilgilerin gerçeği yansıttığı varsayılmıştır.

4. Araştırmanın örnekleminin yansıtacağı sonuçların genellenebileceği varsayılmıştır.

5. Araştırmada kontrol altına alınamayan değişkenlerin, her iki grubu da aynı oranda etkilediği varsayılmıştır.

I.1.6. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, araştırmanın uygulandığı okullarda eğitim gören ilköğretim 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerle sınırlıdır.

2. Araştırmada incelenen değişkenler, “Saldırganlık Ölçeği” ve “Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği” sonucu elde edilen verilerle sınırlıdır.

I.1.7. Tanımlar

Barış: Uyum, karşılıklı anlayış ve hoşgörü ile oluşturulan ortam (TDK, 2007).

Barış Eğitimi: Dinleme, yansıma, problem çözme, işbirliği, çatışma çözümü ve yetenekleri içine alan bir felsefe ve yöntemdir. Bu eğitim güvenli bir dünya ve destekleyici bir çevre oluşturmak için gerekli olan davranışları ve bilgileri geliştirmeyi amaçlamaktadır. Barış eğitimi öğrencilerin barışı seçme ve şiddete başvurmadan çatışmalarını çözme becerilerini öğretmeyi amaçlamıştır (Haris ve Morrison, 2003).

Çatışma: Çatışma; bir kişinin hedeflerine ulaşmak için gösterdiği eylemleri ve atılımları, bir başka kişinin hedeflerine ulaşmak için gösterdiği eylem ve

atılımları engellerse, duraklatırsa ya da bozarsa ortaya çıkar (Johnson ve Johnson, 1995; Türnüklü, 2006: s. 14'deki alıntı).

Çatışmalar, taraflar üzerinde olumlu etki potansiyeli olan normal insani deneyimlerdir (Cohen, 1995: 9).

Çatışma, doğası gereği ne olumlu ne de olumsuzdur. Yalnızca yaşamın doğal bir parçasıdır (Girard ve Koch, 1996; Türnüklü, 2006: s. 14'deki alıntı).

Şiddet: Sözel ve psikolojik tacizi de içeren fiziksel şiddetin yanı sıra; kabadayılık, bedenini kullanarak birine bilerek rahatsızlık veya fiziki olarak zarar vermek de şiddet kavramı içinde yer almaktadır. Şiddet içerikli davranışlar arasında öfke patlamaları, vurmak, tekmelemek, itmek, yaralamak, kavga etmek, başkaları ile ilgili tehditler savurmak ya da yaralamaya çalışmak, hayvanlara yönelik acımasız davranışlar, yangın çıkarmaya teşebbüs etmek ve eşyalara bilerek zarar vermek sayılabilir (Ögel, Tarı ve Eke, 2005).

Empati: Bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecine “empati” adı verilir (Rogers, 1970 ve 1983; Dökmen, 2005: s. 135'deki alıntı).

Algı: Algı, duyu organlarından beynimize ulaşan verilerin örgütlenmesi, yorumlanması, anlamlandırılması sürecine verilen addır. Duyu organlarımıza ulaşan veriler, algılama olmaksızın tek başlarına fazlaca değer taşımazlar. Duyusal verilerin algılanması, yani anlamlandırılması gerekir. Bize ulaşan duylara ne tür tepkilerde bulunacağımızı ancak algılama sonrasında kararlaştırabiliriz (Dökmen, 2005: 135).

Etkin Dinleme: Etkin dinleme alıcı açısından iletişimdeki gürültüyü azaltma ve mesajı tam ve doğru olarak alma etkinliğidir/becerisidir. Etkin dinleme sadece mesajı almakla sınırlı değildir. Mesajın alındığını geri bildirmeyi de içerir. Farkında olarak ve belirli kurallara uyularak yapılması gerekir (Hudson, 1999).

“Dinleme” etkinliğinin tam ve doğru şekilde yapılabilmesi için dinleyenin

konuşmacıya tam bir dikkat ve konsantrasyon ortamı sunması gerekir. Etkin dinlemek için bedenimizle (düşünsel, görsel, duygusal ve yönsel) tam konsantrasyonu yaşamalıyız. Sonrasında ise anlamış olduğumuz olguları, düşünceleri ve duyguları kendi anlatımımızla belirtmeliyiz (Bodine, Crawford ve Schrupf, 2002).

Öfke Yönetimi: Öfkeyi doğru ifade etme becerisini kazanmaya “öfke kontrolü ya da denetimi” denir. Öfke kontrolünde temel amaç; kişiye saldırganlıktan uzak, şiddet içermeyen, kendisine ve çevresindekilere zarar vermeyecek şekilde, duygusunu ifade etme becerisi kazandırmaktır (www.psikolojiportalı.com.tr).

Müzakere: Benzer ya da farklı çıkar ve gereksinimlere sahip ve ortak anlaşmaya varmak isteyen kişilerin birlikte çalıştıkları bir süreçtir (Johnson ve Johnson, 1995; Türnüklü, 2006: s. 51’deki alıntı). Bu süreç birbirini takip eden belli işlem basamaklarından oluşmaktadır. Bu işlem basamakları; tarafların süreci kabul etmesi, tarafların bakış açılarını belirtmeleri, tarafların isteklere odaklanması, kazan-kazan seçeneklerinin oluşturulması, seçenekleri değerlendirmek ve taraflar arasında bir anlaşma yaratmaktır.

Arabuluculuk: Taraftar olmayan, yansız, üçüncü bir kişinin desteğiyle, iki veya daha fazla kişinin aralarındaki çatışmalarını yapıcı ve barışçıl olarak çözmek için yapılandırdıkları bir süreçtir (Kressel, 2000; Karip, 1999; Johnson ve Johnson, 1995; Türnüklü, 2006: s. 69’deki alıntı).

BÖLÜM II

Kuramsal Temeller ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümün kuramsal temeller kısmında; barış ve barış eğitimi, şiddet ve çatışma kavramlarının tanımı; çatışmaların yaşanma nedenleri; çatışmaların olası sonuçları; çatışma çözme becerisi için gerekli olan algı, empati, etkin dinleme ve öfke yönetimi kavramları; çatışma çözme yöntemleri, müzakere ve arabuluculuk süreçleri ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

İlgili araştırmalar kısmında ise, alanyazın taramaları sonucunda ulaşılan araştırmalar, yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar şeklinde iki başlık altında ele alınarak incelenmiş, ardından bu araştırmaların genel bir değerlendirmesi yapılmıştır.

II.1. Kuramsal Temeller

II.1.1. Barışın ve Barış Eğitiminin Tanımı

Türk Dil Kurumu “Barış” kelimesini; uyum, karşılıklı anlayış ve hoşgörü ile oluşturulan ortam şeklinde tanımlamaktadır.

Barış, zihinsel ve uygulanabilir tanımları bulunan geniş bir kavramdır. Barış kelimesi, bir durumun sakinleşmesi ya da yaşanan çatışmanın sonlandırılması anlamına da gelebilir. Barış kelimesinin geniş bir anlamı olması nedeniyle barış eğitimi yanlış anlaşılmaktadır. Bazı kişiler barış eğitiminin zaman kaybına neden olduğunu, belirsiz, öğüt veren ve hayali bir eğitim olduğunu düşünmektedirler (Sommers, 2001: 4).

Bar-Tal (2002: 28), “Özgürlüğün, eşitliğin ve adaletin birlikte bulunduğu bir barış her toplumun arzu ettiği değerlerdendir.” açıklamasını yaparak barışın toplumsal önemini vurgulamaktadır.

Barış eğitimi konusunun önemini vurgulamak isteyen Birleşmiş Milletler,

2000 ile 2010 yılları arasını “Barış Eğitimi 10 Yılı” ilan etmiştir. Barış eğitimin öneminin tüm dünya ülkelerinde kavranması ve şiddetin önlenmesi için yapılan bu çalışma tüm ülkelerde bu konunun daha fazla irdelenmesine neden olmuştur.

Sommers (2001: 4) barış eğitiminin yorumlayıcı olabileceğini ve bu deneyimlerin çocuk eğitiminin sadece bir parçası olmakla kalmadığını; barışçıl, sorumluluk, hoşgörü, arkadaşlık, özgürlük ve adalet gibi davranışların artması için bir araç olduğunu belirtmiştir.

Barış eğiticileri öğrencilere şiddet içerikli davranışların çözümünde farklılıklar yaşatırlar ve şiddeti önlemek ya da azaltmak için barışçıl çözümlerin yararlarını anlatırlar. Ayrıca barış eğitimi gezegenlerin değerini, küresel yurttaşlığı ve insan ilişkilerini de konu alır. Eğitim, öğrencilerin barış hakkındaki davranışlarını, duygularını ve düşüncelerini etkiler; bilinçli insan değerleri yaratılmasına ve barışın egemen olduğu bir gelecek oluşturulmasına rehberlik edebilir (Harris, 2003: 1). Bu konuyla ilgili olarak Harris (1943), bakış açısını şu şekilde ifade etmiştir (Sertel ve Kurt, 2004: s. 11’deki alıntı).

“Barış eğitimi bireylerin farkındalığını ve davranış becerilerini arttırarak, kalabalık grupları barışçıl topluluklara dönüştürmeyi amaçlar. Bu, bireyin sorunlarına yapıcı çözümler bulmalarına yardımcı olarak sağlanır. Asıl hedef toplum da olsa, değişim önce bireyde başlar.”

Barış eğitimi okullarda verilen diğer konulardan çok farklıdır. Çünkü barış eğitiminin içeriğini gruplar ya da bireyler kendileri belirleyerek; buldukları toplumun isteklerine uygun bir vizyon yaratırlar. Bu nedenle barış eğitimi konusunda çok farklı programlarla karşılaşmaktayız. Barış eğitimi, eğitimsel görevi dışında toplumda önde gelen temel ihtiyaçlar, hedefler ve bir gruba ait olma gibi özel koşullarla da bağlantılıdır. Toplumlara etkileyen farklı koşullar bulunabilir. Bu nedenle barış eğitimi programları her topluma göre farklılık gösterebilmektedir. Ayrıca her toplumun barış eğitimi ile ilgili görüşü farklıdır. Barış eğitiminin içeriği o toplumu ilgilendiren sorunların yazılıp söylenmesidir. Barış eğitimini her toplumun anlaması ve kabul etmesi önemli bir gerekliliktir (Bal-Tar, 2002: 28–29).

Barış eğitiminin temeli hakkında Sertel ve Kurt (2004: 9), tarafından yapılan açıklamalar şu şekildedir:

“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, empati ve saldırgan yerine atılğan davranmayı 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 birer çözüm yolu olarak görmemize sebep oldukları konularında da farkındalık kazanmak önemlidir. Eğer koruyucu tıp görevini yerine getiremezse o zaman ilaçlara başvurulmalıdır. Bu ilaçlar çatışma çözüm teknikleri, çatışma analizi ve arabuluculuk yollarıdır.”

Johnson ve Johnson (1995b: 2) yaptıkları Barış Yapıcı Programının 7 aşaması olduğunu belirtmişlerdir. Bunlar:

1. Her öğrencinin birbirinden etkilenmesini sağlayıcı çalışmalarla işbirlikli bir ortam yaratılmalıdır.
2. Öğrencilere yapıcı şekilde yönetilen çatışmaların olumlu yanları olduğu öğretilmelidir.
3. Öğrencilere müzakere süreci ve problem çözme becerileri öğretilmelidir.
4. Öğrencilere arabuluculuk süreci öğretilmelidir.
5. Okullarda akran arabuluculuğu programı uygulanmalıdır.

6. Arabuluculuk ve müzakere süreci okullarda uygulanmalıdır.

7. Bu program bir sonraki yıl tamamlayıcı olacak şekilde bir üst öğrenmeleri kapsayarak yeniden öğretilmelidir şeklinde belirtilmiştir.

UNICEF’ de uygulanan Barış Eğitimi programlarının hepsi farklı amaçlara yönelmektedir. Ancak amaçlanan bilgi, beceri ve tutumlar genellikle benzerlik göstermektedir. Bu programlarda barış ve şiddetin doğasını anlama, çatışmaları analiz etme, müzakere süreci, kişisel ve sosyal haklar ve özgürlükler, hak ve sorumlulukların anlaşılması bilgi düzeyinde; işbirliği yapma, problem çözme, duyguları tanımlama, çatışma çözme, işbirliği ve etkin dinleme beceri düzeyinde; kişisel saygı, kendini kontrol, hoşgörü, empati, sosyal sorumluluk, adalet ve eşitlik duygusu, kişilerin hak ve sorumluluklarına saygı tutum düzeyinde yer alan genel başlıklardır (Fountain, 1999: 14–15).

Barış eğitimcileri, şiddetin yarattığı sorunların tartışıldığı bir sınıf ortamı yaratırlar ve öğrencilerin barışçıl düşünceler inşa etmelerine rehberlik ederler. Barış eğitimcilerinin barış bilinci yaratmaları çok önemlidir. Eğitimciler insan haklarını, kişiler arası olumlu ilişkiler kurma bilgilerini, savaşların tehlikelerini öğrencilere öğretirler. Şiddetin yoğun olarak yaşandığı bir dünyada barış eğitimi öğretme nedeni olarak eğitimciler, şiddetin olmadığı bir dünya istediklerini belirterek barış stratejileri hakkında öğrencilere bilgiler verirler. Bu sayede öğrencilerin tutumlarında değişimler ya da şiddette bir düşüş yaratılabilir (Harris, 2003: 21–25).

Testlerin ve sınavların uygulandığı çoğu okul, barış eğitiminin sonuçlarını değerlendirmek için uygun değildir. Çünkü onlar becerileri ve zihnin belli bir durumunu değerlendirmezken, kazanılmış bilgilerin bir bölümünü değerlendirirler (Bal-Tar, 2002: 24; Harris, 2003: s. 1’deki alıntı). Fakat barış eğitimi bir kültür oluşturmayı hedeflemektedir ve bu kültürün oluşup oluşmadığını testler ya da sınavlar belirleyemez. Barış eğitiminin değerlendirilmesinde gözlem çok önemlidir.

II.1.2. Şiddetin Tanımı

Türk Dil Kurumu “Şiddet” kelimesini; karşıt görüşte olanlara, inandırma

veya uzlaştırma yerine kaba kuvvet kullanma şeklinde tanımlanmaktadır.

Şiddet, güç ve baskı uygulayarak insanların bedensel veya ruhsal açıdan zarar görmesine neden olan bireysel veya toplu hareketlerin tümüdür. Şiddet genel anlamıyla, yaşanan duygu yoğunluğunun sonucu oluşan kaba ve sert davranışları nitelemektedir. Beden gücünün kötü amaçlarla kullanılması, bireysel ya da toplumsal zararın oluşturulması şeklinde oluşmaktadır (Köknel, 2000: 20).

Şiddet davranışının ortaya çıkmasının nedeni kişinin dengesini korumak ve kollamak için yaptığı etkinlikleri engelleyen ya da bozan bir durumun oluşmasıdır. Dengenin bozulması bir eksiklik olduğu izlenimini bırakır ve kişi bu nedenden dolayı iç gerginlik yaşamaya başlamaktadır. Bu gerginliğin yok olması için dengeyi bozan durumun ortadan kaldırılması gerekmektedir ve kişinin gereksinimi doyurulmalıdır. Gereksinim dürtüye, dürtü güdüye ve güdü de davranışa dönecektir. Bu işlevler kişinin isteği dışındadır ama davranışın seçimi kişinin isteğinde olan bir durumdur (Köknel, 2000: 21). Kişiler savunma mekanizmasının çalışmasıyla kendini haklı görerek şiddet eylemine yönelebileceği gibi sorunun barışçıl çözümünü sağlayan davranışı da seçebilirler.

Şiddetin oluşmasının birçok nedeni vardır. Bu nedenler arasında da ilişki bulunmaktadır. İnsanlık tarihi boyunca birçok nedenin etkileşimi ile oluşan şiddet, ruhsal savunma mekanizmasının etkisiyle haklı ve doğru görülmüştür. Şiddet eylemleri öfke, kızgınlık, korku gibi duyguların sonucu olarak oluşmaktadır. Bunun yanında şiddet ve saldırganlık eylemleri de bu duyguların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu etkileşim sonucu kişi şiddet eylemini doğru ve haklı bulurken karşısındaki kişiyi haksız ve hatalı görmektedir. Bu nedenle karşısındaki kişiye hoşgörü gösterilemeyeceğini, onunla bir arada bulunmanın imkânsız olduğunu ve onun yaşam hakkı olmadığını bile düşünmektedir. Bu olumsuzluklar sonucu şiddet gösteren kişi, diğer kişinin kesinlikle şiddeti hak ettiğini savunmaktadır. Tüm bu nedenlerden dolayı şiddetin önlenmesi için önce kişilerin düşünce düzeyindeki şiddetlerinin sorun çözücü olmadığı kabul ettirilmelidir. (Köknel, 2000: 21).

Oluşumu birçok farklı nedene dayanan şiddetin, hayatımızın her alanında

olduğu gibi eğitim sistemimizde de bulunduğu gözlenmektedir. Okullarımızda yaşanan şiddet davranışlarının gün geçtikçe artması, bu durumun eğitim sistemimizi saran en önemli sorunlardan biri haline gelmiş olması ve bununla birlikte bu sorunun yayıldığı yer olan okulların ayrıca zmn temelini oluşturan yerlerden en önemlisi olması gibi durumlar göz önüne alındığında okullarda yaşanan şiddetin analiz edilmesinin gerekliliği ön plana çıkmaktadır.

Forlong ve Morrison'a (2002: 25) göre okullarda yaşanan şiddet, okul ikliminde olumsuz sonuçlar yaratan, öğrenme sürecini olumsuz şekilde etkileyen, öğrencilerin gelişimlerini engelleyen, saldırgan davranışları içermektedir (Kızmaz, 2006; Artuksi, 2008: s. 3'teki alıntı).

Genellikle okullarda şiddet, öğrenciler arasında ya da ğrenci ve öğretmenler ya da yöneticiler arasında yaşanan fiziksel saldırı ve tehdit olarak tanımlanabilir (MEB, 2007; Artuksi, 2008: s. 3'teki alıntı).

Bir ocuğun şiddet eğilimli olduğu ve saldırgan olduğu tanımının yapılması için hareketin sıklıkla uygulanıyor olması ve hareketin istemli olarak yapılması gerekmektedir. Çocuğun şiddet eğilimli olmasının nedenleri şunlar olabilir (Uslanmaz, tarihsiz):

1. Çocuğa bulunduğu ortamlarda fiziksel ya da sözel şiddetin uygulanıyor olması,
2. Çocuğun bulunduğu ortamlarda saldırgan davranışlar gösteren bir modelin bulunması,
3. Çocuğun sürekli kısıtlanması ya da baskı görmesi,
4. Kuralların yeterince anlaşılır olmaması,
5. Çocuğun bulunduğu sosyal çevrede tutarsız davranışların sergilenmesi,
6. Çocuğun ilgi ve sevgi eksikliği hissetmesi,
7. Çocuğun aile bireyleri ile sağlıklı iletişim kuramaması,

8. Organik bir rahatsızlık,
9. Bedensel ya da zihinsel engelin olması,
10. Çocuğun şiddet davranışlarının daha önceden ödüllendirilmiş olması,
11. Uygulanan yoğun disiplin,
12. Kitle iletişim araçlarında ve bilgisayar oyunlarında şiddet içeren davranışlara tanık olması şeklinde sıralanabilir.

Fager ve Boss (1998), şiddetin iki boyutu üzerinde odaklanmışlardır. Bu boyutlardan biri öğrenilmiş şiddet davranışının tekrar eğitimle düzeltilebilmesi ve erken belirlenen şiddet davranışlarının erken müdahale ile olumlu yaşamsal becerilere dönüştürülmesi tezidir (Buluç, 2003; Artuksi, 2008: s. 3'teki alıntı).

Sosyal öğrenme kuramı şiddet içeren davranışların ve saldırganlığın öğrenildiğini ve çevreye uyum için benimsendiğini savunmaktadır. Bu kurama göre; çocuklar başkalarının bu davranışları nasıl kullandıklarını ve sonuçlarını izleyerek öğrenmektedirler. Model aldıkları kişilerin bu davranışlarla amaçlarına ulaştıklarını ve amaçlarına ulaşmak için kendilerinin de bu davranışları sergilemeleri gerektiğini gözlemlerler. Bu kuram, çocukların model aldıkları kişilerin sadece kendi hayatlarında olması gerekmediği, televizyon programlarındaki ve bilgisayar oyunlarındaki modellerin de çocukları etkilediği düşüncesini savunmaktadır (Bandura, 1986; Gasteiger ve Klein, 2007: s. 182'deki alıntı).

Guilmet ve Whited (2000), öğrencilerde gözlenen antisosyal davranışları dört grupta incelemiştir (Buluç, 2005:3; Artuksi, 2008: s. 4'teki alıntı):

1. Okullarda ve sınıflarda disiplini bozucu problemler çıkarma ve disipline gönderilme.
2. Çetelere üye olma.
3. Şiddet olaylarına katılmış olma.

4. Okula silah veya kesici alet getirme.

Yapılan tüm araştırmalar okullardaki şiddetin arttığını vurgulamaktadır ancak; öğrencilerin çoğu şiddete karşı etkisiz kalmaktadır. Bu durum şiddetin uygulanma sıklığından daha fazla önem kazanmıştır. şiddete karşı eğilimin artması ve şiddete karşı etkisiz kalma gittikçe arttığı için halkın yaşadığı endişe haklı hale gelmiştir (Johnson ve Johnson, 1995a: 2).

Aileler okulların çocuklarına güvenli bir çevre sağlaması gerektiğini düşünmektedirler. Ancak okullarımızın öğrenciler için gerekli olan güvenli ortamı sağlamak amacıyla yaptığı çalışmalar yeterli olmamaktadır. Okullarda yaşanan şiddetin azaltılması ya da önlenmesi için okul sistemi öğrencilere çatışmalarını nasıl çözeceklerini öğretecek nitelikte olmalıdır (Johnson ve Johnson, 1995a: 2).

şiddetin önlenmesi için okullarda öğrencilere çatışmalarını iyi şekilde yönetebilme becerilerinin öğretilmesi gerekmektedir. Bu becerilere sahip bireyler çatışmalarında öfkeye ve şiddete başvurmayacaktır. şiddetin önlenmesi konusunda okullara iki önemli sorumluluk düşmektedir. Bunlar (Johnson ve Johnson, 1995b: 4):

1. Okullar, zarar gören bireylere yönelen eğitimcilerin bulunduğu bir yer olmalıdır.
2. Okullar, eğitim almak isteyenlerin iyi davranışlarını en üst noktaya çıkarmaya çalışan eğitimcilerin bulunduğu bir yer olmalıdır.

Okullarda şiddete ve saldırganlığa başvuran öğrencilerin öğrenmelerini daha kaliteli hale getirmek için öğrencilerin motivasyonlarını ve iyi davranışlarını arttırıcı çalışmalar olmalıdır (Johnson ve Johnson, 1995b: 4).

Okullarda şiddeti ve yıkıcı çatışmaları ortadan kaldırmak için ilk olarak çatışmanın doğal ve kontrol edilemez olduğu kabul edilmelidir. Fiziksel ve psikolojik şiddetin, disiplin sorunlarının ve saygısızlığın önlenmesi için birkaç sorunlu öğrenciyle çalışmak ya da bir geçiş evresi çalışması yapmak yeterli değildir.

Okullarda bu davranışların önlenmesi için yeni uygulamalara gereksinim duyulduğu fark edilmelidir. Daha sonra da okullarda şiddeti önleyici programlar oluşturulmalıdır (Johnson ve Johnson, 1995a: 7).

Şiddeti önleme amacıyla hazırlanan programların çoğu şiddeti önlemeye odaklanmaktadır. Ama okullarda oluşturulup uygulanacak programın şiddeti önlemekle birlikte şiddete ve şiddetin yayılmasına neden olabilecek davranışları azaltıcı ya da ortadan kaldırıcı, ayrıca yapıcı davranışları pekiştirici ve arttırıcı nitelikte olmalıdır (Johnson ve Johnson, 1995a: 7). Gasteiger ve Klein (2007: 7), tarafından okullarda yaşanan şiddetin önlenmesi ile ilgili olarak yapılan açıklama şu şekildedir:

“Okullardaki şiddet birçok öğretmen için giderek her gün yaşanan ve rahatsız edici bir sorun haline almıştır. Bu nedenle okuldaki şiddetin önlenmesi çok sayıdaki öğretmen için büyük önem taşımaktadır. Eğitimciler şiddeti önlemeye yönelik olanakları araştırmakta ve birçoğu bu konuda bir dizi deneyime sahiptir. Bazı okullarda öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmeye yönelik girişimler başlatılmıştır. Bunlardan en fazla yaygın olanlar akran arabuluculuğu ve uyuşmazlık çözümüdür.”

II.1.2.1. Şiddetin Önlenmesinde Okulun İşlevi

Şiddetin önlenmesi ya da azaltılması için okullarımızın genel olarak üç önemli işlevi bulunmaktadır. Bunlar (Kızmaz, 2006: 47-70):

1. **Bir Sosyal Denetim Unsuru Olarak Okul:** Okul, öğrencilerde sosyal denetim duygusu oluşturmaktadır. Okula devam eden ve okula karşı ilgili olan tüm bireyler arasında, yasa dışı eylemlere yönelme eğiliminin oldukça düşük olduğu düşünülebilir. Bununla birlikte okula sürekli gitmeyen veya okuldan kaçan öğrencilerin de okuldaki denetimden kaçmış olmaları nedeniyle şiddet ve suç davranışlarına yönelme olasılıklarının diğer öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu düşünülebilir. Okuldan kaçma, okula karşı ilgili olmama ile okul başarısızlığı arasında bir ilişki öngörülmektedir. Öğrencinin, okulda başarısız olmasını etkileyen veya öğrenciyi okul denetiminden uzak kalmaya iten faktörler içerisinde, okulla

ilişkili faktörlerin yanında okuldan daha öncelikli bazı faktörlerin de olduğu kaçınılmaz bir gerçektir. Mesela; okul ortamının dışlayıcı ve etiketlendirici bir yer olması, öğrencinin okula karşı ilgisiz olmasına neden olabileceği gibi öğrencinin sorunlu bir ailenin üyesi olması da, onun okulla bütünleşmesine engel olacaktır.

2. Bir Kültürleşme Mekânı Olarak Okul: Okul, aileden sonra öğrencilerin sosyalleşme süreçlerinde öne çıkan temel bir kurum işlevine sahiptir. Okulların da kendilerine has bir kültürel yapıya sahip olması gerektiği ve öğrencilerin de bu kültür yapısına uygun şekilde sosyalleştirilmeleri gerektiği açıkça bilinen bir gerçektir. Öğrencilerin, okul yaşantılarında bu kültürel yapıya uyum sağlamaları ve bağlılıklarının güçlendirilmesi, onların anti sosyalleşme eğilimlerini engelleyecektir. Bu nedenle, öğrencilere okulun misyonunun ve kültürünün kazandırılması gerekmektedir. Okul yöneticilerinin öğrencilerle olan ilişkisinin düzeyi, biçimi, niteliği ve okul ortamının yapısı (öğrenci sayısı, başarı motivasyonu, akademik ilgi düzeyi v.b) gibi unsurlar, okul kültürü ve dolayısıyla öğrencilerin sosyalleşme süreci ile ilişkilidir.

3. Geleceğe Yönelik Olarak Bireylere Misyon ve Meslek Kazandırma Açısından Okul: Okulun esas görevlerinden biri de, mesleklerle ilgili bilgi, beceri ve ilgi oluşturmaktır. Okula devam eden öğrenciler de, gelecekte bir meslek sahibi olmak istegindedirler ve bu yüzden okulda elde ettikleri akademik başarı sayesinde bu amacı gerçekleştirebileceklerini düşünürler. Okul, bu bakımdan öğrencileri geleceğe hazırlayan ve onlara mesleksel beceri ve misyon kazandıran bir görevi yerine getirmektedir. Gelecekteki hedefin gerçekleşme ihtimali büyük ölçüde öğrencilerin okuldaki başarı düzeyleri ile ilişkilidir. Bu açıdan, gelecek ile ilgili mesleksel beklenti düzeyi yüksek olan öğrencilerin okulda başarılı olma olasılıklarının daha yüksek olabileceği tahmin edilebilir. Yani, okulda başarılı olan öğrencilerin, başarısız olanlara kıyasla daha çok gelecek beklentisine sahip oldukları söylenebilir. Gelecek beklentisine sahip olmak da, bireyi şiddet veya bazı anti sosyal davranışlar sergilemekten alıkoyabilmektedir. Okul ve suç ilişkisini konu edinen araştırmaların çoğu, Hirschi tarafından geliştirilen sosyal bağ teorisine yöneliktir (Sprott, 2004; Jenkins, 1995, 1997). Hirschi (1969), tarafından oluşturulan sosyal

bağ teorisi, okulu veya okul yaşamını, öğrencilerin sosyal değerlere olan bağlılığını sağlayan temel kurumlardan biri olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle kontrol kuramı, suç ve şiddet davranışının önde gelen bir sebebinin, bireylerin okula olan bağlılıklarının oluşmaması olduğu düşünülmektedir.

II.1.3 Çatışmanın Tanımı ve Yönetimi

Türk Dil Kurumu “Çatışma” kelimesini; çatışmak işi; silahlı büyük kavga, arbede şeklinde tanımlamaktadır.

Çatışma küçük bir anlaşmazlık ya da geniş bir savaş olabilir. Deutsch (1973), çatışmayı şu şekilde tanımlamaktadır; “Bir çatışma birbirine uyumsuz, birbirine zıt olan durumlarda bir etkinliğin diğer etkinliği önlemesi, bozması ya da etkilemesi sonucu oluşan uyumsuzluktur.” Birbiriyle uyumsuz olan bu etkinlikler çatışma oluşma durumudur. Bu durum bir kişinin iki ya da daha çok kişi ile arasında olabileceği gibi iki ya da daha çok grup arasında da olabilmektedir (Johnson ve Johnson, 1995a: 15).

Yaygın olarak yapılan sınıflamalara göre iletişim ve çatışma türleri dört ana gruba ayrılabilir. Bunlar;

1. Kişi-içi iletişim ve çatışma,
2. Kişilerarası iletişim ve çatışma,
3. Örgüt-içi iletişim ve çatışma,
4. Kitle iletişimi ve çatışma şeklinde sıralanmaktadır

(Chaffee ve Berger, 1987; Dökmen, 2005: s. 21’deki alıntı).

Matematikçi Harary, matematiğin konularından biri olan Graff Teorisini kullanmış ve 1960’lı yıllarda kişiler arası çatışmaları incelemeye başlamıştır. Bu çalışmaların sonucu olarak Graff Analizi açısından çatışmalar sınıflandırılmıştır. Bunlar;

1. Aktif Çatışma,

2. Pasif Çatışma,
3. Varoluş Çatışması,
4. Tümden Reddetme,
5. Önyargılı Çatışma,
6. Yoğunluk Çatışması,
7. Kısmi Algılama Çatışması,
8. Alıkoyma Çatışması (Dökmen, 2005; 45-59).

Bodine, Crawford ve Schrumpf (2002: 66) hayatımızın kaçınılmaz bir parçası olan çatışmaların yaşanmasının bazı nedenleri olduğunu; sorunun tanımlanmasında ve bir çözüm yolu bulmada çatışmanın altında yatan nedenlerin bilinmesinin başlangıç noktası olduğunu; çatışmaların nedenlerinin temel psikolojik ihtiyaçların karşılanmaması, kaynakların yetersiz oluşu ve farklı değerler şeklinde üç grupta toparlanabileceğini vurgulamaktadır. Türnüklü'nün (2006: 13), çatışmalar ile ilgili bakış açısı şu şekildedir:

“Fırtınaların yerküre hava sisteminin kaçınılmaz ve doğal bir parçası olması gibi, çatışmalarda insan ilişkilerinin kaçınılmaz ve doğal bir parçasıdır. Doğada fırtınalar hafif çiselemeden fırtınaya kadar varan çeşitli şiddetlerde görülebilmektedir. Bazı fırtınalar hafif çiseleme ya da yağmur biçiminde olmasına karşın diğerleri, şimşek ve fırtınaları içerebilmektedir. Benzer biçimde, çatışmalarda insanlar arasındaki fırtınalardır. Fırtınalarda olduğu gibi insan ilişkilerindeki çatışmanın şiddeti de basit kırgınlıklardan, çok şiddetli yaşamsal tehlikelere kadar giden bir boyutta yaşanabilmektedir.”

Hayatın kaçınılmaz bir parçası olması nedeniyle çatışmalar okullarda da çok yaşanmaktadır.

Çatışmalar doğru anlaşıldığı zamanlarda yaratıcılık ve öğrenme için bir fırsat olmaya başlarlar. Çatışmada bulunan bu güç yeni alternatiflerin oluşmasını sağlar.

İnsanlar çatışmalarında yaratıcı olarak işbirliği yaptıklarında çatışmalarını doğru şekilde çözmeye başlamış olacaklardır (Bodine, Crawford ve Schrumpf, 2002: 71).

Bazen anlaşmazlıklar ya da çatışmalar yöneticilerin, öğretmenlerin ya da öğrencilerin çıkarları yüzünden oluşabilir. Çıkarların neden olduğu bir çatışma bir kişinin amaçlarına ulaşmak için yaptığı girişimler ile diğer kişinin amaçlarına ulaşmak için yaptığı girişimler sonucu oluşmaktadır. Çıkarların neden olduğu çatışmalar genellikle doğal ve kasıtlı olarak yaratılmaktadır. Çoğu sınıfta öğretmenler öğrencileri notla değerlendirmek için çıkar çatışmaları oluşturarak öğrencilerin birbirleriyle yarışmalarına neden olurlar. Çıkar çatışmalarının çözümü için eğitimcilerin öğrencilerin isteklerini, ihtiyaçlarını ve amaçlarını anlamaları gerekmektedir (Johnson ve Johnson, 1995a: 15).

Çatışmalar, tarafların birbiriyle çelişen ihtiyaçları, dürtüleri ve isteklerinden kaynaklanmaktadır. Çatışmanın yarattığı potansiyel güç tarafların yeni seçenekler üretmesine yardımcı olacaktır. Çatışma yaşayan kişilerin yaratıcı olmaları ve işbirliği yapmaları oldukça zordur. Ancak; tarafların birbirlerinin farklılıklarını kabul etmesi ve bu farklılıklara saygı duymaları sayesinde tarafları doyuma ulaştıran ortamlar ve fırsatlar yaratılacaktır (Schrumpf, Crawford ve Bodine; Akbalık, 2007: s. 39'daki alıntı).

Çatışmaların olmadığı durumlarda bireylerin kişisel gelişimlerinin ve sosyal değişimin sağlanması mümkün değildir. Fakat insanlar bir çatışma yaşandığında bu durumun çok olumsuz olduğunu düşünürler. Çatışma kelimesini duyan birçok çocuk ve yetişkin, bu kelimenin yıkıcı, savaş, nefret ve şiddet ifade ettiğini belirtmiştir. Çatışma hakkında oluşmuş bu olumsuz düşünceler medyanın, devlet çalışanlarının, yetişkinlerin ve daha birçoklarının bu kelimeyi olumsuz düşünmesinden ve aktarmasından kaynaklanmaktadır (Bodine, Crawford ve Schrumpf, 2002).

Çatışmalar her zaman ortaya çıkabilmektedir. Onlar okul hayatının normal ve kaçınılmaz bir parçasıdır. Öğrenciler oyun oynarken, yemek yerken, çalışırken, dinlenirken ya da konuşurken çatışma yaşayabilirler. Yaşanan bu çatışmaların yapıcı ya da yıkıcı şekilde yönetilmesi öğrencilerin hazır bulunuşluklarını belirlemektedir.

Çatışmaların yıkıcı şekilde yönetilmesi olumsuz, yapıcı şekilde yönetilmesi ise olumlu kazanımlar yaratmaktadır. Ancak; son günlerde okullarımızda çatışmalar olumsuz, yıkıcı ve değersiz olarak algılanmaktadır. Bu nedenle okullarda çatışmalardan sakınılarak, çatışmalar yok sayılarak ve inkâr edilerek çatışmaların önlenmesi amaçlanmaktadır. Bu şekilde çatışmaları inkâr eden okullarda öğrencilere çatışmalarını nasıl yönetecekleri öğretilmemektedir. Çünkü bunun öğretilmesinin çatışmalar konusunda öğrencileri cesaretlendireceği düşünülmektedir (Johnson ve Johnson, 1995a: 13).

Çatışmalar inkâr edildiğinde, bastırıldığında ya da kaçınıldığında yıkıcı olabilirler. Eğer öğrenciler çatışma yönetimi becerilerine sahip değillerse, yaşanan bir çatışma durumunda öğrenciler kendi tekniklerini kullanacaklardır. Genellikle de bu teknikler yıkıcı ve ilişkilere zarar verici niteliktedir. Birbirine kızan ve vuran öğrencilerin yaşadığı yıkıcı çatışmaların yıkıcı etkileri vardır. Bu tekniklerle çatışma biter ya da ertelenir ancak; ilişkiler zarar görür, öğrenme ve öğretme motivasyonu düşer, kişinin amaçlarına ulaşması engellenmiş olur (Johnson ve Johnson, 1995a: 15).

Çatışmalar olumlu olarak algılandığında, taraflar çatışmayı sonlandırmak için sorumluluk alırlar ve başkalarının ihtiyaçlarına saygı duyarlar. Eğitimcilerin çatışmaları olumlu olarak algılaması öğrencilerin de çatışmaları olumlu olarak algılamasını sağlayacaktır. Bu nedenle çatışmaların çözümünde eğitimcilerin önemi çoktur (Schrumpf, Crawford ve Bodine; Akbalık, 2007: s. 40'taki alıntı).

Çatışmaların olumlu karşılandığı okullarda çatışmalar yapıcı şekilde yönetilmektedir. Bu durum öğrenme ve öğretme sürecini, okul hayatını daha kaliteli hale getirmektedir. Çatışmaların olumlu algılanması çatışmanın kaçınılmaz, sağlıklı ve değerli olarak organize edilmesini, çatışmaların bir sorun olarak görülmemesini, öğrencilerin çatışmayı olumlu olarak algılamasını, çatışmanın olumlu yönlerine odaklanılmasını, çatışmayla ilgili genel bir değer yargısının oluşmasını ve bu değer yargısının okul çevresinde de egemen olmasını sağlayacaktır. Tüm bunların oluşması için çatışmanın olumlu olarak algılandığı okulların oluşması ve bu okullarda bu konularla ilgili çalışmalar yapılması gerekmektedir (Johnson ve

Johnson, 1995a: 13). Benzer şekilde Bodine, Crawford ve Schrupf , (2002: 65), tarafından çatışma ile ilgili yapılan açıklama şu şekildedir:

“Çatışma doğaldır ve hayatın çok önemli bir parçasıdır. Çatışma doğru olarak anlaşıldığında, öğrenme ve yaratma için bir fırsat olabilir. Çatışmanın olumlu yönleri olmasına rağmen genellikle insanlar çatışmayı olumsuz bir kelime olarak tanımlamaktadırlar.”

Çatışmalar yapıcı şekilde yönetilirse bazı olumlu kazanımlar oluşmaktadır. Bu çatışmanın yaşanmaması demek değildir. Bu yaşanan çatışmanın yapıcı şekilde yönetilmesidir. Çatışmaların olumlu yanlarını Johnson ve Johnson (1995b: 16), şu şekilde ifade etmektedir:

1. Çatışmalar başarının niteliğini ve niceliğini artırır. Öğrencilerin problemleri yaratıcı yollarla çözmelerini ve karmaşık anlamlandırmaları kısa zamanda yapmalarını güçlendirir. Öğrencilerin nitelikli kararlar almasını sağlar.

2. Öğrencilerin sosyal ve psikolojik gelişimleri daha sağlıklı olur.

3. Öğrencilerin motivasyonu ve çevrelerindeki bireylerle olan ilişkilerinin kalitesi daha yüksek olur.

Olumlu şekilde yönetilen bir çatışma başarıyı artırır, düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirir, genç insanların olgunlaşmasına yardımcı olur, diğer kişinin bakış açısını anlamayı sağlar, kişilerin kendilerini tanımlarına yardımcı olur.

Öğrencilere çatışmalarını yapıcı şekilde yönetmelerinin öğretilmesi, çatışmaların olumlu yanlarının egemen olduğu okulların oluşmasına yardımcı olacaktır. Bu okullarda çatışmaların yapıcı şekilde çözülmesi sayesinde çatışmalardan yarar sağlanacaktır. Çatışmaları yapıcı şekilde yönetilmesi için okullarımızda öğretmenler şunları yapmalıdır (Johnson ve Johnson, 1995b: 16):

1. İşbirlikli bir ortam yaratılmalıdır.

2. Sınıfta akademik tartışma yöntemi kullanılmalıdır.

3. Öğrencilere nasıl barış yapıcı birey olabilecekleri öğretilmelidir.

Bütün öğrencilere nasıl müzakere ve arabuluculuk yapacakları yeterli deneyimlerle ve örneklerle öğretilerek öğrencilerin düşüncelerinin gelişmesi ve kişiler arası çatışmaları yapıcı şekilde çözmeleri öğretilmelidir.

Çatışmalarını olumlu şekilde yöneten bireyler tarafları memnun edici anlaşmalar yapmayı öğrenirler. Çatışmaların mevcut bir enerjisi vardır. Bu enerji ve psikolojik odaklanma sayesinde tarafların çatışmayı çözmeleri ve bunun için plan yapmaları konusunda taraflar motive edilmiş olurlar. Çatışma yönetimi becerilerinin öğrenilmesi ve işbirliği ile çalışan bir takımın üyesi olmanın öneminin anlaşılması öğrencilerin daha kullanışlı olmalarını ve birbirleriyle yüksek kaliteli ilişkiler kurmalarını sağlar (Johnson ve Johnson, 1995a: 16–17).

II.1.3.1. Kişiler Arası İlişkilerde Çatışmaların Nedenleri

Kişiler arası ilişkilerde çatışmaların yapıcı şekilde çözülebilmesi için çatışmanın nedeninin bilinmesi gerekmektedir. Çatışmanın yaşanmasına neden olan durumlarla ilgili olarak Schrupf, Crawford ve Bodine (2006); tarafından yapılan açıklama şu şekildedir (Akbalık, 2007: s. 43'deki alıntı):

“Çatışmanın kaynağını bilmek, sorunu tanımamıza yardım edebilir. Sorunun tanımlanması da bir çözüm bulma girişiminin başlangıç noktasıdır. Hemen her çatışma ait olma, güç, özgürlük ve eğlence gibi temel olan psikolojik gereksinimleri ve tarafların bunları anlama çabasını da içerir. Sınırlı kaynaklar ve farklı değerler çatışmaya yol açabilir, ancak bunların da kökeninde karşılanmayan gereksinimler bulunmaktadır. Eğer bir taraf psikolojik gereksinimlerinin başkası tarafından tehdit edildiğine inanırsa, çatışmayı çözmek neredeyse mümkün değildir. Karşılanmayan gereksinimler ifade edilmedikçe, taraflar bir çözüm bulsalar bile çatışma yeniden ortaya çıkacaktır.”

Kişiler arası ilişkilerde yaşanan çatışmaların nedenleri şu şekilde sınıflandırılabilir.

1) Temel İhtiyaçlar: Bütün davranışların temelindeki genler, davranışları

yönetirler ve her bireyin kendi temel ihtiyaçlarını saptarlar. Doğumdan ölüme kadar herkes ihtiyaçlarını karşılamaya yönelir ve herkes yalnızca kendi ihtiyaçlarını karşılayabilir. İnsan zevk duyduğunda ihtiyaçları karşılanmış, acı duyduğunda ise karşılanmamış demektir. Glasser'in seçme teorisi psikolojik ihtiyaçlar üzerine kurulmuştur. İnsanlar duygularına dikkat ederek ihtiyaçlarını karşılamayı öğrenirler (Glasser, 1975; Tosun, 2002: s. 42'deki alıntı).

Birey ihtiyaçlarını ne kadar çok tatmin ederse, yaşamını da o kadar etkili şekilde kontrol eder. İnsanlar kişiyi yapmak istemediklerini yapmaya zorlarsa, kişi kontrolünü kaybeder, acı duyar ve üzülür. Acılar, ihtiyaçların karşılanmamasından değil, karşılanmak istenmesinden kaynaklanır. Bireyin bir hareketi yapmamasının nedeni o hareketin bireyin ihtiyaçlarını karşılamamasından kaynaklanmaktadır (Glasser, 1997; Tosun, 2002: s. 43-44'deki alıntı). Bireyin ihtiyaçlarını karşılamayan bir hareketi yapması konusunda bireyin zorlanması hayatın kaçınılmaz parçası olan çatışmaların ortaya çıkmasına neden olur.

İnsanların davranışları altında yatan nedenlerin sınıflandırılması konusunda Maslow çalışmalar yapmış ve güdülerini beş basamakta toplayarak bunlara "İhtiyaç Hiyerarşisi" adını vermiştir. Maslow'a göre ihtiyaçlar; fizyolojik, güvenlik, ait olma, saygı ve kendini gerçekleştirme şeklindedir. Bu ihtiyaçların her hangi birini gideremeyen bir kişi çevresiyle çatışma yaşayabilir (Dökmen, 2005: 104).

Çocuklara okulun onlar için iyi olduğu söylenir. Onlar da küçükken buna inanırlar. Tüm öğrenciler okula ilk başladıklarında, okulun ihtiyaçların karşılandığı bir yer olduğunu düşünürler. Büyüdükçe bu düşünceye daha az inanırlar. Öğrenciler okulda çok fazla zaman harcadıklarından, ihtiyaçlarını sınıf içinde ve dışında tatmin etmenin bir yolunu bulmak zorundadırlar (Glasser, 1999: 29). İhtiyaçlarının karşılanmaması durumunda öğrenci sürekli çevresiyle çatışma yaşamaya ve bu şekilde ihtiyaçlarını karşılamaya çalışır.

İhtiyaçlarını karşılamaya başlayan bir çocuğun davranışı gelişir, bu çocuk daha kolay öğrenir ve genellikle daha sorumlu bir insan olur (Glasser, 1975; Tosun, 2002: s. 43'teki alıntı). Bu çocuk ilişkilerinde daha az çatışma yaşar ve yaşadığı

çatışmalara neden olan ihtiyaçlarını daha doğru bir yolla karşılamayı bilir. Yaşanan bir çatışmada öğretmenler çocukların hangi ihtiyaçlarının karşılanmadığını öğrenerek çocuklara yardımcı olmalıdırlar.

Temel ihtiyaçlar fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçlar olmak üzere iki bölümde incelenebilir. Psikolojik ihtiyaçlar kişiler arası ilişkilerde yaşanan çatışmaların nedenlerinden birisidir. Bunlar;

Ait Olmak: Bu ihtiyaç;

1. Sevme ve ait olma ihtiyacı,
2. Sevgi verme ve alma;
3. Desteklenme, arkadaşlık, paylaşma;
4. Diğerleri ile işbirliği, ilgi, bağlılık;
5. Kabul etme ve değer verme ihtiyaçlarının karşılanmasıyla doyurulur (Glasser, 1999; Tosun, 2002: s. 43-44'deki alıntı).

İlköğretimde öğrenciler daha çok ait olma ve bakılma ihtiyaçlarının karşılanmasını isterler. Öğrenciler ilk yıllarda aileleri tarafından sevmek isterler ve ailelerini severler. Ancak; ilerleyen zamanlarda öğretmeni ve arkadaşlarıyla iletişime giren bir öğrenci öğretmenleri ve arkadaşları tarafından da sevmek ister. Arkadaşları ve öğretmenlerini de sever. Bu ihtiyacı okulda karşılanmayan bir öğrenciyi disipline etmek zordur (Glasser, 1997; Tosun, 2000: s. 44'deki alıntı). Bu nedenle bu ihtiyacı karşılanmayan öğrenci sürekli çevresiyle çatışma yaşar.

Güç: Bu ihtiyaç;

1. Başarma ve beceriklilik,
2. Üstesinden gelme, yeterlik ve etkileme,
3. Kendimiz ve başkaları tarafından anlaşılma ve saygı duyulma,

4. Sürekli gelişim ihtiyaçlarının karşılanmasıyla doyurulur (Glasser, 1999; Tosun, 2002: s. 45'deki alıntı) .

Güç ihtiyacı, öğrencilerin her durumda kendi kontrollerini sağlayarak durum üzerinde kontrolleri olduğunu fark etmeleri olarak açıklanabilir. Ancak; okullarda öğretmenlerin zorlayıcı ve her duruma müdahale edici tutumları öğrencilerin güç ihtiyaçlarını karşılamalarına engel olur (Tosun, 2002: 45). Karşılanmayan güç ihtiyacı çatışmalara neden olur.

Eğlence: Bu ihtiyaç;

1. Hoşlanma ve zevk alma;
2. Öğrenme ve gülme;
3. Oyun oynama ve eğlence ihtiyaçlarının karşılanmasıyla doyurulur (Glasser, 1999; Tosun, 2002: s. 48'deki alıntı) .

Eğlenme öğrenmeyi ve öğrencileri motive eden bir dürtüdür. Öğretmen, eğitimini eğlenceyle birleştirebilirse öğrenme seviyesi kaliteli olur (Tosun, 2002: 48). Öğrencilerin karşılanmayan eğlence ihtiyacı çatışmaların yaşanmasına neden olur.

Özgürlük: Bu ihtiyaç;

1. Sınırlama ve kısıtlama olmaksızın düşünme ve hareket etme;
2. Tercihler ve bağımsızlık;
3. Ödül-ceza olmadan kendin olarak davranma;
4. Otonomi ve serbestlik ihtiyaçlarının karşılanmasıyla doyurulur (Glasser, 1999; Tosun, 2002: s. 47'deki alıntı) .

Öğrencilerin özgürlük ihtiyaçları karşılanırken, bir başka öğrencinin özgürlük hakkına zarar verilmemelidir. Öğrencilerin özgürlük ifadesini okullarda

istedikleri gibi davranmak olarak algılamamaları sağlanmalıdır. Öğrencilerin özgürlük ihtiyacının karşılanmaması çatışmalara neden olur. Schrupf, Crawford ve Bodine, tarafından yapılan açıklama şu şekildedir (Akbalık, 2007: s. 42'deki alıntı):

“Gereksinimlerin hepsi eşit bir öneme sahiptir ve bireylerin kendi biyolojik varlıklarını sürdürebilmeleri için, hepsinin yeterli bir düzeyde doyurulması gerekmektedir. Gereksinimler doyurulmadığında acı, doyurulduğunda ise zevk hissedilir. Herhangi bir gereksinim doyurulmadığında, doyurulması için devamlı bir zorlama olur.”

Kişilerin temel psikolojik ihtiyaçları aynıdır, ancak her insanın bu temel ihtiyaçları karşılamak için seçtiği davranışlar farklıdır. Kişiler ihtiyaçlarını karşılamak için deneyimlerinden faydalanırlar. Deneyimler aracılığıyla kişiler ihtiyaçlarını nasıl karşılayacaklarını öğrenirler ve kişilerin ihtiyaçlarını karşılamak için seçtiği davranışlar, o kişinin bildiği en iyi yoldur. Kişinin seçtiği yol, diğer kişinin seçtiği yolu engelleyebilir ya da sınırlayabilir. Özellikle bireysel farklılıkların yoğun olduğu sosyal ortamlarda yaşanan çatışmaların en önemli kaynaklarından biri budur (Schrumpf, Crawford ve Bodine; Akbalık, 2007. s. 43'deki alıntı).

2) Kaynakların Yetersizliği: Zaman, para ve mal gibi kaynakların yetersiz olması kişiler arası çatışmalara neden olmaktadır. Özellikle aynı sosyal ortamda bulunan kişiler kaynakların sınırlı olması ve aynı kaynağı ortak olarak kullanması durumunda bireyler amaçlarına ulaşmak için çatışma yaşarlar. Ancak kaynakların yetersizliği nedeniyle yaşanan çatışmaların çözümü kolaydır. Çatışma yaşayan kişilerin yetersiz olan kaynağı bölüşmek için işbirliği yapmaları çok önemlidir. Taraflar işbirliği ile çatışmayı çözerler ve birbirlerinin isteklerine saygı göstererek çözüm seçenekleri üretirler. Bu süreç tarafların temel psikolojik ihtiyaçlarını da karşılar (Schrumpf, Crawford ve Bodine; Akbalık, 2007: s. 43'deki alıntı).

Kaynakların yetersizliği nedeniyle yaşanan çatışmaların da altında temel psikolojik nedenler yatmaktadır. Çatışma yaşayan kişiler kaynakların yetersiz olmasından dolayı çatışma yaşamış gibi görünseler de temel psikolojik ihtiyaçları

karşılanmadığı sürece çatışmaları devam eder (Schrumpf, Crawford ve Bodine; Akbalık, 2007: s. 44'deki alıntı).

3) Farklı Değerler: Farklı değerlerin neden olduğu çatışmaların çözümü oldukça zordur. Çünkü kişiler sahip oldukları değerleri ve inançları davranışları için bir kural olarak görmektedirler. Bu nedenle de bu değer ve inançların değiştirilmesi de tam tersinin kabul görmesi de kişi için oldukça zordur.

Değerler nedeniyle yaşanan çatışmalarda taraflar yapılanları kişiselleştirirler ve kendilerine yönelik bir saldırı olduğunu düşünürler. Bu nedenle sahip oldukları değerlerden vazgeçmek zorunda olduklarını ve vazgeçmezlerse çatışmanın çözülemeyeceğini düşündükleri için bu tarz çatışmalara çözüm bulmak oldukça güçtür (Schrumpf, Crawford ve Bodine; Akbalık, 2007: s. 44'deki alıntı).

Değerler nedeniyle yaşanan çatışmaların çoğunun nedeni sosyal farklılıklardır. Bu tarz çatışmalar karmaşıktır ve farklılıklara saygı, hoşgörü ve anlayışla çözülebilirler. Ancak kişinin sahip olduğu değere katı şekilde bağlı olması çatışmaların daha sık yaşanmasına ve çözümsüz kalmasına neden olur. Kişi kendisiyle aynı değere bağlı olmayan kişileri yanlış algılar. Değerlere katı şekilde bağlı olmak kişinin temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılmasına da engel olacaktır (Schrumpf, Crawford ve Bodine; Akbalık, 2007: s. 44'deki alıntı). Schrumpf, Crawford ve Bodine, farklı değerlerin neden olduğu çatışmalar ile ilgili olarak bakış açılarını şu şekilde ifade etmişlerdir (Akbalık, 2007: s. 42'deki alıntı):

“Çatışmaların çözümlenmesi, tarafların kendi değerlerini değiştirmesi anlamına gelmemektedir. Genellikle her bir bireyin durumu farklı gördüğünü karşılıklı kabul etmesi çözüme yönelik ilk adımdır. Eğer taraflar inanç sistemlerindeki farklılıklar nedeniyle birbirlerini reddetmemeyi öğrenirlerse, sorun ile ilgilenmeleri kolaylaşacaktır. İlişkilerle ve çatışmadaki konularla ayrı ayrı ilgilenmek çatışma çözümünde temel ilkedir. Değer çatışmalarının çözümünde, tarafların çatışan değerlerinin altında yatan çıkarlarına bakmaları gereklidir. Psikolojik gereksinimler değer çatışmalarının altında yatar ve bu gereksinimler her bir tarafın çıkarlarını belirler.”

Her türlü çatışmayı gidermek gibi bir amaç olamaz; bazı tür çatışmalar, özellikle görüş ayrılıklarından kaynaklananlar, kaçınılmaz, hatta gereklidir. Fakat bireyler arasında yaşanan çatışmanın yalnızca görüş ayrılıklarının tartışılması ile sınırlı kalması, bu tarz çatışmalarda tarafların birbirlerine yolladıkları mesaj üzerinde tartışmaları ve kesinlikle birbirlerini eleştirme noktasına gelmemeleri ve çatışmayı başka konulara yönlendirmemeleri sağlanmalıdır (Dökmen, 2005: 79).

II.1.3.2. Çatışmalarda Verilen Tepkiler

Bodine, Crawford ve Schrupf (2002: 68) çatışmalarda verilen tepkilerin sert, yumuşak ve ilkeli olmak üzere üç basit grupta yer alabileceğini vurgulamışlardır. Sert ve yumuşak tepkide taraflar arasındaki sorunun çözülemediği ve taraflardan en az birinin kaybettiği vurgulanmıştır.

Sert Tepkiler: Çatışmada zafer kazanmak isteyen tarafın tehdit, saldırganlık, şiddet ve öfke tarzı davranışları sert tepki olarak adlandırılır. Bu davranışları sergileyen taraf başarılı olduğunu düşünür ve sert tepkiyi kullanan taraf kazanan, diğer taraf ise kaybedendir. Bunun yanında tarafların ilişkileri zarar gördüğü için iki tarafın da kaybettiği bir sonuç olduğu da söylenebilir (Schrumpf, Crawford ve Bodine; Akbalık, 2007: s. 46'daki alıntı).

Bodine, Crawford ve Schrupf (2002: 68) sert tepkilerin verildiği çatışmalarda taraflardan birinin kurban olarak belirlendiği ve ilişkilerin olumsuz yönde etkilendiği belirtilmiştir. Bu tepkilerin kullanılması durumunda da sorunun çözülemediği ve taraflardan birinin kaybettiği vurgulanmıştır.

Yumuşak Tepkiler: Yumuşak tepkileri kullanan kişiler yaşanan çatışmayı görmezden gelirler, sorunu yok sayarlar ve duygularını inkâr ederek çatışmadan kaçarlar. Bu durumda taraflar müzakere yapmak ya da iletişim kurmak zorunda olmazlar. Ancak çatışmalardan kaçınıldığında temel psikolojik ihtiyaçlar karşılanamaz ve bu nedenle bu tarz tepkiyi seçen kişiler kendi hayatlarının kontrolünü sağlayamazlar (Schrumpf, Crawford ve Bodine; Akbalık, 2007: 46'daki alıntı).

Bodine, Crawford ve Schrupf (2002: 68) çatışmalarda yumuşak tepkilerin genellikle taraflar arasındaki ilişkilerin devam edeceği durumlarda; iyi ilişkiler geliştirmek istenilen kişilere karşı kullanıldığı ya da korku yaşayan kişilerin bu tepkileri kullandığı ve bu tepkilerde tarafların çatışmadan kaçmayı tercih ettiği belirtilmiştir. İlişkilerin zarar görmemesi için taraflardan en az birinin yaşanan çatışmayı görmezden gelerek, kaçması durumunda sorunun çözülemediği ve taraflardan birinin kaybettiği belirtilmiştir. Bununla birlikte tarafların her ikisinin de kaybettiği düşünülmektedir.

Barışçıl (İlkeli) Tepkiler: Barışçıl davranan kişiler, çatışmalarda işbirliğinin ve iletişimin gerekli olduğunu düşünürler ve ortak bir anlayış geliştirmeye çalışırlar. Barışçıl tepkiler veren kişi karşı tarafı anlamaya çalışır ve karşı tarafında kendisini anlamasını ister. Karşı tarafın bakış açısıyla olaylara bakar ve o kişinin duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışırlar. Barışçıl tepkiler her iki tarafında ihtiyaçlarını karşılamaları yönündedir (Schrumpf, Crawford ve Bodine; Akbalık, 2007: s. 47'deki alıntı).

Bodine, Crawford ve Schrupf (2002: 69) tarafından çatışmalarda ilkeli tepkileri kullanan kişilerin genellikle sorunlarını çözebildikleri ve her iki tarafın da çözümden memnun kaldığı belirtilmiştir. Bu kişilerin birbirlerinin isteklerine odaklanarak her iki tarafı memnun edici çözümler ortaya koydukları vurgulanmıştır.

II.1.3.3. Yaşanan Çatışmaların Olası Sonuçları:

Çatışma yaşayan tarafların verdiği tepkiler, taraflar arasında yaşanan sorunun artmasına ya da azalmasına neden olabilir. Çatışmada doğru tepkiler verilmediğinde sorun çözülmez, tehdit ve şiddet artabilir. Bu durumda taraflar duygu ve düşüncelerinin kontrolünü kaybederler. Ancak; çatışmada doğru tepkilerin kullanılması farklılıkların ve isteklerin anlaşılmasına, insanların sakinleşerek birbirlerini dinlemelerine ve soruna odaklanmalarına neden olacaktır (Bodine, Crawford ve Schrupf, 2002: 69).

Çatışma yaşayan kişilerin verdikleri üç farklı tepkinin (sert, yumuşak ve

barışçıl) sonucu çatışmaların olası olan üç farklı sonucu bulunmaktadır. Bunlar:

Kaybet-Kaybet: Çatışmanın taraflarından her ikisinin de kaybetmesi sonucu oluşan durumdur. Bu sonucun oluşmasının nedeni taraflardan her ikisinin de yumuşak tepki ya da sert tepki kullanmasıdır. Taraflar çatışmayı inkâr ederek yüzeysel bir konuşmayla çatışmayı sonlandırırlar. Ancak yumuşak tepkilerin kullanıldığı bu durumda tarafların her ikisinin de gereksinimleri karşılanmadığı için taraflar kaybederler (Bodine, Crawford ve Schrumpf, 2002: 70).

Taraflardan birinin sert tepkileri kullanması sonucu her iki tarafın birbirini düşman olarak görmesi ve cezalandırma duygusu ile birlikte öç alma isteğinin oluşması nedeniyle de tarafların her ikisi de kaybeden durumundadır (Bodine, Crawford ve Schrumpf, 2002: 70).

Kazan-Kaybet: Çatışmanın taraflarından birinin isteklerinin ve ihtiyaçlarının karşılandığı, diğer tarafın istek ve ihtiyaçlarının karşılanmadığı; yani taraflardan birinin kazandığı diğerinin ise kaybettiği durumdur.

Çatışma taraflarından birinin sert tepki ya da yumuşak tepki vermesi sonucu oluşan bu durumda sert tepki kullanan taraf kazanan, diğer taraf ise kaybeden durumundadır. Yumuşak tepki kullanarak çatışmayı inkâr eden taraf kaybeden diğer taraf ise kazanan olacaktır. Bu durumda taraflardan birinin istekleri karşılandığı için çatışma barışçıl şekilde ya da tarafların her ikisini de memnun eden şekilde sonlanmayacaktır (Bodine, Crawford ve Schrumpf, 2002: 69–70).

Kazan-Kazan: Çatışmanın her iki tarafının da isteklerinin ve ihtiyaçlarının karşılandığı, her iki tarafında kazandığı durumdur.

Çatışma taraflarının barışçıl (İlkeli) tepkiler vermesi sonucunda taraflar isteklere odaklanacaklardır. İlişkiler bozulmadan çatışmaların barışçıl şekilde çözülmesi sağlanacaktır. Barışçıl tepkiler sonucu çatışma taraflarının istekleri ve ihtiyaçları karşılanacaktır (Bodine, Crawford ve Schrumpf, 2002: 71).

II.1.4. Çatışmaların Çözümünde Etkili İletişim Becerileri

Bu başlık altında çatışmaların çözümünde etkili iletişim için gerekli olan becerilerden algı, empati, öfke yönetimi ve etkin dinleme ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

II.1.4.1. Algı

Türk Dil Kurumu “Algı” kelimesini; Bir şeye dikkati yönelterek o şeyin bilincine varma, idrak şeklinde tanımlamaktadır.

Yarısı su dolu olan bardak algılama farklılıklarını göstermektedir. Bazı kişiler bardağın yarısının dolu, bazıları ise yarısının boş olduğunu söylerler. Ancak; gerçek bardağın yarısının dolu, yarısının boş olduğudur (Baltaş, 2001; Tosun, 2002: 51’deki alıntı).

Algı, duyu organlarımızdan yol alıp beynimize ulaşan verilerin örgütlenerek yorumlandırılması yani anlamlandırılması sürecidir. Duyu organlarımıza ulaşan verilerin, algılama olmadan tek başlarına fazlaca bir değeri yoktur. Duyusal verilerin algılanması, yani anlamlandırılması gereklidir. Kişiye ulaşan duyuumlara kişinin ne tür tepkilerde bulunacağı algılama sonrasında belirlenecektir (Dökmen, 2005: 97).

İletişim sürecinde mesajın nasıl gönderildiği kadar nasıl algılandığı da önemlidir. Kaynak, göndereceği mesajı kendisine gelen bilgileri de kullanarak, kendi amaç, değer yargıları ve algılayışına uygun olarak yorumlayarak gönderecektir. Bu durumda her mesaj göndericinin algılayış sürecinin bir göstergesi olacaktır (Eren, 1998; Çalışkan, Karadağ ve Çalışkan, 2006: s. 36’deki alıntı).

Duyusal verilerin algılanması yani anlamlandırılması kişiye göre farklılık gösterebilir. Aynı sesi duyan iki farklı insan bu sesi anlamlandırırken farklı görüşler bildirebilirler. Ya da buzlu cam arkasına konan renkli topları gören kişilerin her biri bu renkli cisimlerin ne olduklarına dair farklı görüşlere sahip olabilir (Dökmen, 2005: 98). Algı ile ilgili olarak Schrumpf, Crawford ve Bodine (2006), tarafından yapılan açıklama şu şekildedir (Akbalık, 2007: s. 53’deki alıntı):

“Algı sorunlarını ele alırken çatışmanın, nesnel gerçeğin altında değil, insanların bu gerçeği nasıl algıladıklarının altında yattığını unutmamak gerekir. Fisher ve arkadaşlarının (1991) belirttikleri gibi, “farklılıkları ele alırken, gerçek sadece fazladan yapılan bir tartışmada (belki iyi, belki de kötü) ortaya çıkar. Fark düşüncede ya da tarafların düşüncesindedir. Olaylar yapılandırılmış olsalar bile sorunu çözmeyebilirler” (s.29). Her çatışma, farklı bakış açılarını içerir. Böylece her çatışma neyin doğru, neyin yanlış olduğuna ya da seçeneklerin önem derecesine dair farklı fikirler içermektedir. Bu nedenle, “gerçek” ve gerçeğin önemi görecelidir.”

Algı, kişiler arası ilişkilerde iletişimin önemli bir parçasıdır. Kişiler arası iletişimde çok karmaşık algılama durumlarıyla karşı karşıya kalırız. Kendi davranışlarımızı, karşımızdaki kişilerin davranışlarını algılarız. Karşımızdaki kişinin bizi nasıl algıladığını da algılamaya çalışırız. Aynı durumları karşımızdaki kişi de algılamaya çalışır. Bu yüzden bu karmaşık algılama durumlarında bir takım yanlış anlamaların ortaya çıkması ve çatışmalara neden olması oldukça doğal bir durumdur (Dökmen, 2005: 99).

II.1.4.2. Empati

Kişiler arası ilişkilerde yaşanan sorunların azaltılması ve iyi ilişkilerin kurulmasının başarılı yollarından biri de empati kurmaktır. Empati, kişinin yaşanan olayı karşısındaki kişinin bakış açısından algılamaya çalışmasıdır. Bu şekilde sorunların anlaşılması ve davranışlarda ortak bir nokta oluşturmak kolaylaşabilmektedir.

Türk Dil Kurumu “Empati” kelimesini; Duygudaşlık şeklinde tanımlamaktadır.

Kişinin kendisini karşısındaki kişi yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin düşüncelerini ve duygularını anlamlandırması ve anlamlandırdıklarını karşısındaki kişiye aktarması sürecidir (Rogers, 1970 ve 1983, çev. Akkoyun; Dökmen, 2005: s. 135’deki alıntı). Bu empati tanımı üç temel öğeden oluşmaktadır. Bir kişinin karşısındaki ile empati kurabilmesi için gerekli olan öğeler

şunlardır (Dökmen, 2005: 135–137):

a. Empati kuracak olan kişi kendisini karşısındaki kişi yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakmalıdır. Karşısındaki kişiyi anlamak isteyen kişi, karşısındaki kişinin rolüne girmeli ve dünyaya onun bakış açısıyla bakmalıdır.

b. Empatinin diğer önemli ögesi ise, empati kuracak kişinin, karşısındaki kişinin olaylar karşısındaki duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlamasıdır. Empati bilişsel ve duygusal alanları kapsamaktadır.

c. Empatinin son ögesi ise, empati kuracak kişinin anlamlandırdıklarını karşısındaki kişiye iletmesi sürecidir. Empati kuracak kişi, karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini doğru anlasa bile onları doğru ifade edemezse empati kurma süreci eksik kalır. Bu sürecin tamamlanması için kişinin anlamlandırdıklarını karşısındaki kişiye doğru şekilde ifade etmesi gerekmektedir.

Empati veya eşduyum, bir başkasının yaşadığı durumu, bu durum karşısında hissettiklerini ve davranışları altında yatan nedenleri anlamak ve içselleştirmek demektir. Empati sayesinde kişiler arası ilişkiler gelişir ve kavgalar azalır. Empati kurmak, kişinin karşısındaki kişiye hak vermesi demek değildir. Önemli olan kişinin karşısındaki kişinin bakış açısını keşfetmesidir.

Empatik tepki çeşitleri üç sınıflamadan oluşmaktadır. Bunlar; ben, sen ve onlar basamaklarıdır. Empati kuracak kişi, karşısındaki kişiyi dinledikten sonra olaylara toplum açısından yorum getirdiğinde onlar basamağında empatik tepki vermiş olur. Kişi, karşısındaki kişiyi dinledikten sonra kendi yaşadığı durumla bu durumu özdeşleştirmeye çalışırsa ben basamağında empatik tepki vermiş olur. Kişi, karşısındaki kişiyi dinledikten sonra kendini karşısındaki kişi yerine koyarak onun yaşantısını özümseyerek bir yorumda bulunursa sen basamağında empatik tepki vermiş olur (Dökmen, 2005: 151–154).

II.1.4.3. Öfke ve Öfke Yönetimi

Gazda'ya (1995) göre ise, öfke olumlu olmayan bir duygudur ve bir davranış

sonucu olarak ya da bir davranışın nedeni olarak oluşabilmektedir. Öfke, birçok iç ve dış olayın etkisiyle genellikle ikincil bir duygu olarak ortaya çıkar. Yani öfke duygusu, korku, kaygı, üzüntü gibi duygu durumlarını izleyen bir sonuç olarak da yaşanabilmektedir (Özmen, 2006: 42).

Öfke doğuştan var olan bir duygu olarak düşünülmektedir. Öfkenin engellenme sonucu ortaya çıktığı ve ihtiyaçlar karşılanmadığı sürece engellenme hissinin sürekli devam ettiği ve bu durumun saldırganlığa yol açtığı kabul edilmektedir (Usanmaz, tarihsiz).

Öfke ortaya çıkışı ya da yaşanması engellenemeyen doğal bir duygudur. İnsan doğasında bulunan bu duygunun engellenmesi insan doğasına zarar vermektedir. Bu nedenle bu duygu bireysel gelişime katkı sağlayacak şekilde denetlenmelidir. Kişiler yaşadıkları diğer duygular gibi öfkeyi de tanımalı ve öfkelerini doğru şekilde ifade edebilme becerilerine sahip olmalıdır (Özmen, 2006: 54).

Psikologlara göre, öfkelendiğimizde 5 boyut birbiriyle ilişkili ve eşzamanlı olarak aktif olur. Bunlar (<http://www.kocatepeegitimuygulama.k12.tr>);

1. Biliş, o andaki düşüncelerimizdir.
2. Duygu, öfkenin yol açtığı fiziksel uyarımadır.
3. İletişim, öfkemizi çevremizdekilere yansıtma biçimimizdir.
4. Etkileniş, öfkeli olduğumuzda hayatı algılayış biçimimizdir.
5. Davranış, öfkeli olduğumuzda sergilediğimiz davranışlardır.

Öfke, kızgınlık gibi duygular çoğu zaman çocuklar ve hatta yetişkinler için kötü ve utanılacak duygular olarak algılanmaktadır. Oysaki kişinin hissettiği duygu iyi ya da kötü olamaz. Bu duyguları hissetmek de diğer duyguları hissetmek kadar normaldir ancak; normal olmayan bu duyguların ortaya çıkardığı davranışlardır. Davranışlar kişilerin kendi kararıdır. Öfkesini şiddete başvurarak kontrol eden kişinin öfkelenmesi değil, şiddete başvurması kötü olarak sınıflandırılmalıdır

(Gasteiger ve Klein, 2007: 112).

Kişinin öfkesini denetleyebilmesi için öfkenin nasıl bir duygu olduğunu ve hangi durumlarda öfkelenildiğini ve öfkelenildiğinde ne gibi tepkiler verdiğini öğrenmesi çok önemlidir. Öfkelenme sırasında verilen tepkiler kişiden kişiye değişiklik göstermektedir. Bazıları kızgınlıklarını açıkça dışa vururken, bazıları da içine atarlar. Bu nedenle bireylerin öfkeleriyle başa çıkabilmek için kendilerini sakinleştirecek uygun yöntemleri öğrenmeleri gerekmektedir (Gasteiger ve Klein, 2007: 112).

Kişiler, öfkelerini denetlemek için farklı birçok yol kullanmaktadırlar. Ancak bunlar arasında üç yöntem öne çıkmaktadır (Gasteiger ve Klein, 2007: 113):

1. Rahatsız edici ortamdaki uzaklaşmak,
2. Öfkenin neden olduğu gerilimi azaltmak için bedensel hareket yapmak,
3. Düşünce ve etkinlik olarak kendini oyalamaktır.

Kişinin öfkelenildiğinde bedensel olarak rahatlamasını sağlamak amacıyla iki farklı yol uygulanabilir. Bazı kişilerin öfkelenildiğinde gösterdikleri tepkiyle daha fazla gerildikleri ve bu gerginliği azaltmak için bu kişilerin kendilerini oyalamaları için farklı bir mekâna yönlendirilmeleri daha uygun olacaktır. Diğer taraftan öfkelendiklerinde bedensel tepki vermeyerek öfkesini içine atan kişilerin ise aktif olabilecekleri çalışmalara yönlendirilmeleri uygun olacaktır (Gasteiger ve Klein, 2007: 113).

Öfke uygun ifade edildiğinde, oldukça sağlıklı ve doğal bir duygudur. Fakat kontrolden çıktığında okul, iş ve özel hayatta sorunlar yaşanmasına neden olur. Birçok kişisel ve sosyal sorunun kökeninde öfke vardır.

Son günlerde, öfke ve öfkenin neden olduğu istenmeyen davranışlar okullarda önemli bir sorun haline gelmiştir. Öfkenin neden olduğu olumsuz davranışlar güvenli okul ortamını tehdit etmektedir. Yaşanan öfke duygusu ve bu

duygunun neden olduğu şiddet davranışları kişiler arası ilişkilerin verimi düşürmektedir (Bemak ve Keys, 2000, Özmen, 2006: s. 43'deki alıntı).

Öfkenin fark edilmesi ve sağlıklı şekilde ifade edilmesi öğrencilere okullarda öğretilmelidir. Ayrıca, öğrencilere günlük hayatlarında kullanabilecekleri becerileri kazandırmak eğitimin en önemli işlevlerinden biridir. Bu nedenle öfke denetimini öğreten programların okullarda uygulanması gerekmektedir (Özmen, 2006: 43).

II.1.4.4. Etkin Dinleme

Kişilerin duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri için gerekli olan becerilerin gelişmesi, kişiler arası ilişkilerinin demokratik şekilde olması kişilerin toplumsal ilişkilerde etkili iletişim kurmasına yardımcı olacaktır. Etkili iletişimi sağlayan unsurlardan biri de etkin dinlemedir. Etkin dinleme, kişinin karşısındaki kişiyle olan ilişkisine karşı bir sorumluluk olarak görülebilmektedir. Etkin dinleme karşısındaki kişiye saygı, kişiyi kabullenme, empati, algılama, algıladıklarını yansıtmaya, ayrıntıları fark etme, değer verme, demokratik davranma gibi bir çok davranışı içinde barındırmaktadır (Duman, Dede ve Eryürekli, 2003: 6).

Dinlemek, sorunun anlatılmasıyla rahatlama demektir. Gerçek bir dinleme; sessizlik, anlayış, empati ve yorumsuzluk becerilerini gerektirmektedir. Etkin dinlemenin yapılacağı en uygun zaman, çocuğun istek ve ihtiyaçlarının karşılanmadığı zamandır. Genellikle yetişkinler çocukların yaşadıkları sorunları kendi üstlerine almaya yatkındırlar. Ancak bunun yerine çocuğun kendi yaşadığı sorunu sahiplenmesine izin vermek ve bu sorunun çocuk tarafından çözülebileceği konusunda çocuğun kendine olan güvenini arttırmak gerekmektedir. Etkin dinleme, çocuğun sorununun çözümünde ilk basamaktır. Etkin dinleme sayesinde çocukların kelime hazinesi gelişir ve kendilerini ifade etme yetenekleri artar, çocuklar sorunlarını saldırgan davranışlarla göstermek yerine konuşarak ifade etmeyi öğrenirler, söyledikleri dinlendiği için dinlemeyi model alarak öğrenirler. Konuşmacı ve dinleyici arasında daha yakın ilişkiler oluşur (Paksoy, 2003).

Etkili iletişim becerilerinden en önemlisi etkin dinlemedir. Karşısındaki kişinin

söylediklerinin etkili olarak dinlenmesi üç aşamadan oluşmaktadır. Bunlar;

1.İlgilenmek; karşıdaki kişiye dinlendiği izlenimini verecek bedensel davranışlar sergilemek ve konuşan kişiye doğru vücudu yönlendirmek şeklinde uygulanır.

2.Özetlemek; karşıdaki kişinin anlattıklarını kelimesi kelimesine olmayacak şekilde kişinin kendi kelimeleriyle özetlemesi şeklinde uygulanır. Diemer'in (1992), etkin dinlemenin özetleme adımı ile ilgili olarak yaptığı açıklama şu şekildedir (Irmsher, 1996; Çalışkan, Karadağ ve Çalışkan, 2006: s. 43'deki alıntı):

“Etkin dinlemede öğretmen, söylenenleri bir de kendi içinde özetlemeye çalışır. Eğer öğrencinin açıklamaları uzunsa ve iletinin doğru olarak anlaşılması çok büyük önem taşıyorsa, aktarılanları özetlemeye çalışmak özellikle önemlidir. Bu yolla öğretmen-öğrenci arasındaki iletişim süreçlerinde meydana gelebilecek yanlış anlamalar büyük ölçüde önlenebilir (Diemer, 1992; Aydınlanmak; karşıdaki kişinin anlattıkları hakkında daha fazla bilgi edinmek için kişiye sorular sormak şeklinde uygulanabilir.”

Etkin dinleme becerisi çok önemli olmasına rağmen, genellikle ihmal edilmektedir. Kişiler anlattıklarının değerli olduğunu düşündükleri için dinlenilmek isterler. Bu nedenle çatışmaların çözümünde etkin dinleme becerileri kullanılmalıdır.

Karşıdaki kişinin sözü kesilmeden dinlenilmeli ve özetlemesi yapılmalıdır. Bu durumda konuşmacı dinlendiğini hissederek rahatlayacaktır (Baltaş ve Baltaş, 1992; Çalışkan, Karadağ ve Çalışkan, 2006: s. 42'deki alıntı).

“Duyguların Yansıtılması” ya da “Yansıtımlı Dinleme” olarak adlandırılan etkin dinleme, dinleyenin sessiz kalmadığı, iletişimin çift yönlü olduğu, ilk olarak dinleyenin tüm dikkatini gelen mesaja yönlendirdiği, sonra anladığını kendi sözcükleri ile yansıtma yaptığı, anlatıcının anlaşıldığının kanıtlandığı bir iletişim türüdür (Gordon, 2000: 190).

Etkin dinlemede anlatıcıyı dikkatle dinlemek, duygu ve düşüncelerini yansıtmak ve doğru anlamak için tüm dikkatimizi anlatıcıya vermeliyiz. Etkin dinleme için gereken davranışlar tam olarak yapılmazsa, etkin dinleme yapmacık olur. Karşıdaki kişiye duygu ve düşüncelerinin anlaşıldığı izlenimini veren bir iletişim türü olabilmesi için etkin dinleme sırasında şunlar yapılmalıdır (Gordon, 2000: 196):

1. Anlatıcıyı dinlemek istemelisiniz ve bunun için zaman ayırmalısınız.
2. Anlatıcının duygu ve düşüncelerinin sizin beklentilerinize uygun olmayacağını bilmelisiniz ve anlatıcının duygu ve düşüncelerini değiştirmeye çalışmamalısınız.
3. Anlatıcıya yardımcı olmayı istemelisiniz.
4. Anlatıcının duygularıyla baş edebileceğine güvenmelisiniz.
5. Duyguların değişebileceğini ve sürekli olmadığını fark etmelisiniz. Bu nedenle duyguların ifade edilmesini sağlamalısınız.
6. Anlatıcının sizden farklı bir kişilik olduğunu bilmelisiniz.
7. Kendinizi anlatıcının yerine koyarak empati yapmalısınız.
8. Anlatıcının değerlerinin, davranışlarının ve görüşlerinin sizinkilerden farklı olacağını kabullenmelisiniz. Carl Rogers klasikleşmiş Client-Centered Therapy (1951) adlı kitabında dinlemeye dayalı danışmanlığın sonuçlarının incelendiği çalışmaları inceleyerek özetlediği bulgulardan en önemlileri şunlardır (Gordon, 2000: 197):

1. “Kendine saygı ve kendi kaynaklarından yararlanma gibi olumlu davranışlar artar.
2. Danışma görüşmelerinin son anlarında kendi kaynaklarından yararlanma yaklaşımı artar.

3. Danışma sırasında kendini kabul gelişir, yani kişi kendisini saygıya değer, değerli bir kişi olarak algılar.

4. Başarılı bir danışmanlığın ardından insanların kendilerine bakışları daha az duygusal ve daha nesnedir. Daha bağımsızdırlar, sorunlarıyla daha kolay başa çıkabilirler.”

Dinlenilmeyen ve iletişim kopukluğu yaşayan çocuklar yetişkinlerin dikkatini çekmek için şiddete yönelebilirler, çalma ve kendine zarar verme gibi olumsuz davranışlar sergileyebilirler. Bu çocuklarda sürekli savunmaya geçme, işbirliği yapmama ya da içe kapanma gibi tutumlar da gözlenebilmektedir (Paksoy, 2003).

II.1.5. Çatışma Çözme Yaklaşımları

Bu başlık altında çatışmaların çözümünde kullanılan müzakere ve arabuluculuk yaklaşımları hakkındaki araştırmalar incelenmiştir.

Barışçıl şekilde çatışmaların işbirliği ile çözümü dört temel ilkeye dayanmaktadır. Bunlar:

1. Çatışma yaşayan taraflar sorun ile kişiyi birbirinden ayrı düşünmelidir.
2. Taraflar söylenilenlere değil, bunların neden söylenildiğine odaklanmalıdır.
3. Çatışmanın tarafları çözüm için değişik çözüm seçenekleri üretmelidir.
4. Kararlar objektif standartlara dayandırılmalıdır (Fisher ve Ury, 1991: 10–11; Türnüklü, 2006: s. 27’deki alıntı).

Okullarda yaşanan öğrenci çatışmalarının yönetiminde temel olarak kullanılan yöntemlerden ilki öğretmen merkezli olandır. Bu yöntemde öğrenci çatışmaları bir dış etki ile ödül-ceza uygulamasının kullanımıyla çözümlenmektedir. Bu yönetim tarzında yetişkin hâkim rolündedir. Diğer yönetim tarzı ise öğrenci

merkezlidir ve çözümün iç etki ve denetim ile sağlanması amaçlanır. Öğrenci kendi davranışlarından kendisi sorumludur (Johnson ve Johnson, 1992; Türnüklü, 2006: s. 37'deki alıntı).

İnsanlar yaşadıkları çatışmaların yapıcı şekilde çözümü için uzun zamandır çeşitli yöntemler denemişlerdir. Son günlerde okul programları bu konuda farklı vurgu ve yaklaşımlar geliştirmektedir. Çatışma çözümü programlarının tarihi incelendiğinde programların genellikle üç bölümden oluştuğu gözlenmektedir. Bunlar (Johnson ve Johnson, 1995a: 19).

1. İşbirliğinin bulunduğu bir ortam yaratmak,
2. Çatışma çözümü için akran arabuluculuğu
3. Eğitimi iyileştirmek için akademik tartışma.

Benzer şekilde bu konu ile ilgili olarak Türnüklü (2006: 39), bakış açısını şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğrenciler arasındaki çatışmaların ve anlaşmazlıkların yönetimi, sistematik bir süreç olarak incelenebilir. İnsanların farklı gereksinimleri olduğu düşüncesinden yola çıkarak, herkesin belli düzeyde kendi gereksinimlerini, diğer kişinin gereksinimlerini karşılamasına engel olmadan karşılaması istenilen bir durumdur. Bu amacın gerçekleşmesi için bireyler arasındaki çatışmanın ve anlaşmazlıkların çözümünde sistematik bir yol izlenebilir. Kişilerarası çatışmalar çeşitli yollarla aşamalı olarak çözülebilir. Bu yollara örnek olarak şunlar sayılabilir:

- a. Müzakere (Problem Çözme Tartışması)
- b. Arabuluculuk
- c. Yargıçlık
- d. Cezalandırıcılık.”

Bu yaklaşımlardan arabuluculuk ve müzakere okullarda uygulandığı sürece öğrencilerin kendilerini doğrudan etkileyen durumlarda karar verme becerileri

kazanmalarına yardımcı olacak ve öğrenme ve öğretme sürecini kolaylaştıracaktır (Johnson ve Johnson, 1992; Törnükü, 2006: s. 44'deki alıntı).

Birçok çatışma çözümü programı bulunmaktadır. Ancak tüm bu programların amacı öğrencilere çatışma çözümü için birçok seçenek sunmak ve onların kendi seçimlerini yapmalarına izin vermektir (Wolowiec, J. (Ed.), 1994: 5).

II.1.5.1. Çatışma Çözümü Yaklaşımlarının Tarihsel Gelişimi

Birçok kültürde modern çatışma çözümü programları akran arabuluculuğunu bir teknik buluş olarak belirtmektedir. Eski Çin'de insanlar anlaşmazlıkların çözümü için Konfüçyüs kuralları olarak bilinen ahlaki ikna kullanarak taraflar arası anlaşmalar yapmışlardır. Japonya'da köy liderleri arabulucu olarak görülüp, köylerinde yaşayan kişiler arasındaki anlaşmazlıkların yapıcı çözümlerinde taraflara konuşmaları konusunda yardımcı olmaya çalışmışlardır. Afrika'nın bazı bölgelerinde kişiler arası yaşanan çatışmaları çözmek için bir komşu, tarafları bir araya getirmiş, grubun saygın üyesi taraflara anlaşmaları ve çatışmalarını çözmeleri konusunda yardımcı olmaya çalışmıştır. Burada bir yargıç ya da hakem olmadan anlaşmazlıkların çözümü sağlanmıştır. Bazı kültürlerde geniş ailelerin üyeleri bir arabulucu gibi görülmektedir. Yüzyıllardır dini liderler, papazlar, hahamlar cemaatlerinin arabulucuları olmuşlardır (Johnson ve Johnson, 1995a: 19–20).

Binlerce yıldır sosyal hayatın bir parçası olan toplum arabuluculuğu otuz yıldır okul programlarında gençlerle ilişkilendirilmiştir. Çatışma çözümü ile ilgili olarak yapılan ilk çalışma ve akran arabuluculuğu programı “Barış Yapıcı Olmayı Öğrencilere Öğretmek (Teaching Students to Be Peacemaker)” adlı programdır. 1960' lı yılların ortalarında Minnesota Üniversitesi'nde yapılan bu araştırmada David Johnson ve diğer araştırmacılar çatışma çözümü teorisini ve araştırmalar sonucu oluşan uygulamalı bir prosedür oluşturmuşlardır. Bu araştırmanın en çok önem verdiği nokta taraflar arasında olumlu ilişkiler yaratmak olmuştur. Bu program öğrencilerin işbirliğiyle çalışmalarına ve akademik tartışma yaparak çatışmalarda müzakere yapmalarına ve akran çatışmalarında arabuluculuğun

kullanılmasına odaklanmaktadır. Öğrencilerin kendi davranışlarındaki gücü hissetmelerini ve kişiler arası ilişkilerde yaşadıkları çatışmaları yapıcı şekilde çözmelerini sağlamayı amaçlamaktadır (Johnson ve Johnson, 1995a: 20).

1970’li yılların başında New York’ta Quaker öğretmenleri çocukların arasında şiddetsizliğin yayılmasıyla ilgilenmişlerdir. Onların çalışmaları sonucunda “Children’s Creative Response to Conflict” adlı program geliştirilmiştir. Priscilla Prutzman bu programın ilk yöneticisi olmuştur. Devlet okullarındaki çalışmalarda öğretmenlere öğrenciler arasında yaşanan çatışmaların yapıcı çözümleri için gereken beceriler kazandırılması amaçlanmıştır (Johnson ve Johnson, 1995a: 20).

Nükleer Savaşı önleyerek barışı sağlamak ve sosyal sorumluluk için eğitim bilincini bütün ülke vatandaşlarına kazandırmak amacıyla bir sivil toplum örgütü 1980’li yılların başında “Sosyal Sorumluluk İçin Eğitim” adlı programı oluşturmuşlardır. Bu grup sınıflarda yaşanan şiddete rehberlik etmekle ilgilenmiştir. Bu programı uygulayan okullar derslerde grup ilişkileri, işbirlikli öğrenme ve anlaşmazlık çözümü üzerine odaklanarak akran arabuluculuğu sistemini oluşturarak ailelerle de çalışmalar yapmışlardır (Johnson ve Johnson, 1995a: 21).

Bu programlar dışında çatışma çözüm becerilerinin arabuluculara öğretilmesini sağlamak amacıyla 1977 yılında deneyimli avukat Ray Shonholtz toplumsal kurumlar için San Francisco Çatışma Yönetim Programını oluşturmuştur (Johnson ve Johnson, 1995a: 21).

II.1.5.2. Müzakere

Türk Dil Kurumu “Müzakere” kelimesini; bir konuyla ilgili fikir alışverişinde bulunma, olaşma şeklinde tanımlamaktadır.

Müzakere süreci, farklı ya da aynı ihtiyaç ve isteklere sahip olan kişilerin işbirliğiyle bir anlaşma sağlamak için birlikte yaptıkları çalışmalardır. Kaybet-kazan ve Kazan-kazan olmak üzere iki temel müzakere vardır (Johnson ve Johnson, 1995; Türnüklü, 2006: s. 51’deki alıntı).

Kayıbet-kazan tarzı müzakerelerde taraflardan birinin istek ve ihtiyaçları görmezden gelinerek diğerk tarafın istek ve ihtiyaçları karşılanmaktadır. Bu süreçte istekleri karşılanan taraf kazanmıştır ancak; diğerk taraf kaybetmiştir. Bu durum çatışmanın gerçek anlamda çözümlmesine engel olacaktır. Kazan-Kazan müzakerelerinde taraflardan her ikisinin de istek ve ihtiyaçları karşılandığı için çatışma çözülecektir ve tarafların her ikisi de kazanacaktır (Türnüklü, 2006: 52).

Yaşanan çatışmanın barışçıl şekilde çözülebilmesi için müzakere sürecini oluşturan adımlar sırayla uygulanmalıdır. Bu adımlar (Bodine, Crawford ve Schrupf, 2002: 229–231):

1.Adım: Tarafların çatışmayı müzakere süreciyle ortaklaşa çözmeyi istemeleri.

2. Adım: Tarafların sırayla isteklerini ve nedenlerini söylemeleri.

3. Adım: Tarafların duygularını nedenleriyle söylemeleri.

4. Adım: Diğerk tarafın isteklerinin, duygularının ve bunların nedenlerinin empati yoluyla ve etkin dinleme becerileri kullanılarak anlaşıldığının gösterilmesi.

5. Adım: Her iki tarafında kazanmasını sağlayıcı çözüm seçeneklerinin yaratılması ve seçeneklerin değerlendirilmesi.

6. Adım: Her iki tarafın isteklerini ve ihtiyaçlarını karşılayacak adil bir anlaşma yapılması şeklinde belirtilmektedir.

1.Adım: Tarafların çatışmayı müzakere süreciyle ortaklaşa çözmeyi istemeleri:

Çatışmanın taraflarının çözüm için birlikte çalışmayı ve müzakere yapmayı istemeleri ilk adımdır. Tarafların hem duygusal, hem de bilişsel olarak çatışmayı çözüme konusunda kendilerini hazır hissetmeleri gerekmektedir. Çatışma yaşayan çocuklar genellikle yetişkinlerden model aldıkları tarzda çatışmalarını çözmeye çalışırlar. Yetişkinlerin çatışmaların çözümünde müzakere sürecini kullanmamaları sonucu çocuklar da çatışmalarında müzakere sürecini kullanarak sorunlarını yüz

yüze konuşarak çözmeyi istemeyeceklerdir. Bu nedenle öğrencilere çatışmalarını konuşarak çözme beceri ve bilgisi kazandırılarak bu tarz bir kültür oluşturulmalıdır (Türnüklü, 2006: 54).

2. Adım: Tarafların sırayla isteklerini ve nedenlerini söylemesi:

Çatışmanın tarafları istek ve gereksinimlerini uygun bir yolla ve saygıyla iletmelidir. Taraflar bu isteklerinin gerekçelerini belirtmelidir. İstekler ve ihtiyaçlar ifade edilirken kişisel ifadeler kullanılmalı, istekler nedenleriyle açıklanmalı, diğer kişinin istemlerinin ve amaçlarının yarattığı durumlar açıklanmalı, işbirliğinin önemi vurgulanmalı, istekler tanımlanırken diğer kişinin de istekleri dinlenmeli ve etkin dinleme becerileri kullanılmalıdır.

Müzakere sürecinde isteklerin nedenleri belirtilirse hem taraflar birbirlerini bilgilendirmiş, hem de kendi istekleri konusunda karşı tarafı ikna etme sürecini yaşamış olacaktırlar (Johnson ve Johnson, 1995; Türnüklü, 2006: s. 55'deki alıntı). Müzakere sürecinde kişilerin isteklere ve gereksinimlere odaklanması, süreci kolaylaştıracaktır.

3. Adım: Tarafların duygularını nedenleriyle söylemesi:

Çatışma yaşayan tarafların duygularını dürüstçe nedenleriyle ifade etmeleri çatışmanın çözümü için oldukça önemlidir. Duyguların açıkça belirtilmediği durumlarda çatışmaların çözülmesi mümkün değildir. Bu nedenle tarafların kendi duygularını tanımaları ve bu duyguları nedenleriyle karşı tarafa aktarmaları gerekmektedir. Ancak duygular genellikle reddedilme, gülünme gibi nedenlerden dolayı çatışmalarda gizlenilmeye çalışılmaktadır. Duyguların bir çatışma sırasında gizlenmesi oldukça zor olabilir. Taraflar çatışma esnasında duygularını ifade etmeleri sonucunda her iki taraf da çatışmanın hissettirdiklerini daha iyi anlayacaktır. Duyguların açık şekilde ifade edilmesiyle taraflar arasındaki iletişim kolaylaşacaktır (Johnson ve Johnson, 1995; Türnüklü, 2006: s. 58'deki alıntı).

Duyguların açık şekilde ifade edilmesi, kişiler arasında yaşanan sorunun hafiflemesine ve çatışmanın çözümlenmesine yardımcı olur (Fisher ve Ury, 1999:

44).

4. Adım: Diğer tarafın isteklerinin, duygularının ve bunların nedenlerinin empati yoluyla ve etkin dinleme becerileri kullanılarak anlaşıldığının gösterilmesi:

Tarafların istek ve duygularını nedenleriyle birbirlerine aktarmaları ve birbirlerini dinlemeleri çatışmaların barışçıl şekilde çözülmesi için yeterli değildir. Taraflar birbirlerinin yerine kendilerini koyarak diğer tarafın bakış açısını fark etmelidir. İstek ve duyguların nedenlerini anlamalı ve taraflar birbirlerinin perspektifinden olaylara bakmalıdır. Ayrıca diğer tarafın bakış açısını anlamak, duygu ve düşüncelerini fark etmek, o kişiyle anlaşmak ya da o kişiyi haklı bulmak değildir (Johnson ve Johnson, 1995; Türnüklü, 2006: s. 61'deki alıntı).

Tarafların empati yapmaları ve birbirlerini etkin dinleme kurallarına uygun olarak dinlemeleri sayesinde yanlış anlaşılmalarda azalacaktır. Çatışma durumunu karşı tarafın nasıl algıladığı, bu durumda neler hissettiği, düşündüğü ve istediği daha net anlaşılacaktır. Bu sayede tarafların ortak barışçıl çözümler bulması kolaylaşacaktır (Johnson ve Johnson, 1995; Türnüklü, 2006: 61'deki alıntı).

5. Adım: Her iki tarafında kazanmasını sağlayıcı çözüm seçeneklerinin yaratılması ve seçeneklerin değerlendirilmesi:

Çatışmanın çözümü için tarafların olabildiğince çok çözüm önermeleri ve farklı açılardan çatışmayı yorumlamaları gerekmektedir. Çatışmaların farklı yorumlanması çözüm seçeneklerini arttıracaktır. Seçenekler belirlendikten sonra, yargılanmalı ve değerlendirilmelidir. Seçenek üretilirken yargılama yapılmamalıdır. Çatışmanın nedeni ve durumu hakkında bilgi sahibi olunmalıdır. Her iki tarafın istek ve ihtiyaçlarını karşılayarak beklentilerine cevap verecek seçenekler bulunmalıdır (Johnson ve Johnson, 1995; Türnüklü, 2006: s. 63'deki alıntı).

6. Adım: Her iki tarafın isteklerini ve ihtiyaçlarını karşılayacak adil bir anlaşma yapılması:

Çatışma taraflarının isteklerini ve ihtiyaçlarını karşılayan, her iki taraf için de adil olan anlaşma; kayıpların, kazançların, fayda sağlama durumlarının her iki taraf için de eşit ve dengeli olduğu anlaşmadır. Anlaşma, tarafların beklentilerine cevap verecek şekilde olmalıdır (Johnson ve Johnson, 1995; Türnüklü, 2006: s. 63'deki alıntı). Bu özelliklere sahip bir seçenek üzerine yapılan anlaşma, çatışmanın barışçıl şekilde çözüldüğünün göstergesidir.

Müzakere sürecinin işlem basamaklarının uygulanması ile çatışmalar barışçıl şekilde işbirliği ile çözülebilmektedir. Ancak bu süreç uygulanırken unutulmaması gereken bazı durumlar vardır. Bunlar (Johnson ve Johnson, 1995, a: 5: 49; Türnüklü, 2006: s. 64'deki alıntı):

- a. Taraflar çatışmayı ortak bir problem olarak görmeli ve çözmek için birlikte çalışmalıdır.
- b. Çatışma taraflarının her ikisi de isteklerini bildirmelidir.
- c. Çatışmadaki her iki tarafı da çatışmaya ilişkin duygularını açıkça belirtmelidir.
- d. Çatışmanın tarafları duygu ve isteklerinin nedenlerini açıklamalıdır.
- e. Çatışmanın tarafları sorunu diğer kişinin bakış açısıyla görmeye çalışmalıdır.
- f. Çatışmanın tarafları istek ve çıkarları yerine getirecek ortak çözüm seçenekleri üretmelidir.
- g. Çatışmanın tarafları, her iki tarafı da memnun edici çözüm seçeneğini seçmelidir.

II.1.5.3. Arabuluculuk

Arabuluculuk, çatışma yaşayan bireylerin çatışmalarını barışçıl şekilde çözmeleri için tarafların işbirliği yapmalarına yardımcı olan üçüncü bir tarafsız

kişinin bulunduğu bir iletişim sürecidir. Anlaşmazlık yaşayan tarafların yüz yüze oturup konuşmasına yardım eden bir süreçtir. Bu süreçte tarafların olayları kendi bakış açılarıyla tanımlamasından sonra taraflardan ikisini de memnun eden çözüm seçenekleri üretilir ve bu seçenekler değerlendirilir. Tarafların ikisinin de ortak isteğiyle belirlenen kazan-kazan çözümü belirlenir ve taraflar bu seçeneği uygulayacakları konusunda bir sözleşme imzalarlar (Schrumpf, Crawford ve Bodine, aktaran; Akbalık, 2007: s. 22'deki alıntı). Arabuluculuk konusunda Gasteiger ve Klein (2007: 141–142), tarafından yapılan açıklama şu şekildedir:

“Arabuluculuk çatışmaların çözümüne yönelik bir yöntemdir. Tarafsız üçüncü bir kişi diğer iki tarafa güncel bir sorun ya da kavganın çözümünde yardımcı olur. Arabulucu çözüm önerilerinde bulunmaz, çözüm kesinlikle kavga eden taraflardan gelmelidir. Arabulucu uzlaşma sürecinin belirlenmesine yardımcı olur ve kavga eden tarafların birbirlerine saygılı davranmalarına dikkat eder.”

Arabuluculuk iki kişi arasında yaşanan bir sorunun çözümünde onlara yardımcı olan üçüncü bir kişinin bulunduğu uzlaşma yöntemidir. Arabulucu, tartışma kurallarına uyulmasına yardımcı olan kişidir. O çatışma konularını belirlemez. Tarafların kurallara uymasını sağlar ve onlara duygularını ve düşüncelerini ifade etmeleri konusunda yardımcı olur. Arabulucu tarafsızdır ve çözüm önerisinde bulunmaz. Çatışmanın çözümü için seçenek üretmek ve bu seçenekleri değerlendirmek tarafların sorumluluğundadır. Çatışma taraflarını işbirliği yapmaları konusunda yönlendirmek arabulucunun görevidir (Gasteiger ve Klein, 2007: 142).

Arabuluculuk, tarafların ortak sorunun çözümü için müzakere yapmalarına yardımcı olan bir süreçtir. Bu süreçte taraflara yardımcı olan yansız üçüncü kişiye arabulucu denmektedir. Arabulucu, taraflara çatışmanın nasıl çözüleceğini belirtemez, kim haklı ya da kimin haksız olduğuna karar veremez. Arabulucu çatışmanın taraflarının sorunlarını barışçıl şekilde çözmeleri konusunda taraflara rehberlik eden kişidir. Taraflar üzerinde her hangi bir resmi güce sahip değildir (Schrumpf, Crawford ve Bodine, 2002: 185).

Arabuluculuk, çatışma yaşayan tarafların görüşmeler yaparak kendi isteklerinden fedakârlık etmeleri değildir, tarafların isteklerini uzlaşarak karşılamları yöntemidir. Bu süreç öğrencilere güç kazandırdığı ve sorumluluk sahibi olmalarını sağladığı için okullarda uygulanabilecek en iyi çatışma çözüm yollarından biridir. Bu süreç gönüllülük ilkesine bağlıdır. Öğrencilerin çatışma yaşadıklarında bu süreci kullanarak çatışmalarını çözmeyi istemeleri gerekmektedir (Schrumpf, Crawford ve Bodine; Akbalık, 2007: s. 79'daki alıntı).

Arabuluculuk sürecinde bir yetişkin arabulucu olabilir. Ancak okullarda öğrencilerin çatışmalarının çözümünde akranlarının arabulucu olması birçok nedenden dolayı daha uygun görülmektedir. Arabulucunun öğrencilerden biri olması durumunda bu yöntem akran arabuluculuk süreci adı verilmektedir (Schrumpf, Crawford ve Bodine, 2002: 185).

Arabuluculuk programını uygulayan eğitimciler, bu programın çok yararlı olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca programın öğrencilere günlük hayatlarında yardımcı olacak bilgi ve beceriler kazandırdığını belirtmektedirler (Wolowiec, J. (Ed.), 1994: 5)

Akran arabuluculuk sürecinin öğrencilere kazandırdıkları şu şekilde sıralanabilir (Cohen, 1995; Türnüklü, 2006: s. 70–74' deki alıntı):

1. Bu süreç öğrencilerin çatışmalarını yapıcı şekilde çözmelerini sağlar.
2. Bu süreç öğrencilere temel yaşam becerilerini kazandırır.
3. Bu süreç öğrencilerin çatışma çözme becerilerini günlük yaşam etkinliklerini uygulayarak öğrenmelerini sağlar.
4. Bu süreç öğrencileri çatışmalarını yapıcı şekilde çözmeleri konusunda motive eder.
5. Okulun eğitimsel işlevini güçlendirir.
6. Öğrencilerin gelecekte yaşayacakları sorunlar karşısında daha güçlü

olmalarını sağlar.

7. Öğrencilere anlama ve olayları kavrama bilinci verir.
8. Öğrenme için ayrılan zamanın artmasını sağlar.
9. Çatışmaların şiddete dönmesini önleyicidir.
10. Okulda işbirlikli ve barışçıl bir ortam oluşmasını sağlar.
11. Öğrencilerin özsaygısını geliştirir.
12. Öğrencilerin empati becerisi gelişir. Öğrenciler birbirlerini daha iyi anlarlar.
13. Bu süreci öğrenciler kendi yaş ve gelişim özelliklerine uygun olarak yürütürler.
14. Öğrenciler kendi sorunlarını kendileri çözecek ve bu sayede kendi güçlerine olan inançları artacaktır.
15. Öğrenciler birbirlerine karşı daha saygılı olurlar.
16. Öğrenciler bu süreci normal ve olağan hale getirirler.

İlköğretim okullarında, arabulucu genellikle oyun alanında, okul yemekhanesinde, sınıfta çalışabilir. Yaşadıkları çatışmayı çözmek isteyen kişiler arabulucu olan kişiye bunu belirtmelidirler. Eğer taraflar anlaşmak istiyorlarsa arabulucu ve taraflar açık bir alanda arabuluculuk sürecini uygulamaya başlarlar. Arabulucu tarafların çatışmalarını çözmelerinde onlara yardım etmekle görevlidir (Trevaskis, 1994: 5).

Arabuluculuk süreci de müzakere süreci gibi çeşitli işlem basamaklarının bulunduğu bir süreçtir. Arabuluculuk sürecinin işlem basamakları şunlardır (Johnson ve Johnson, 1995; Türnüklü, 2006: s. 75'deki alıntı):

- 1.Adım: Saldırganlığın sonlandırılması.

2. Adım: Tarafların arabuluculuk istediklerini belirtmesi.
3. Adım: Müzakere çalışmaları.
4. Adım: Anlaşmanın resmileştirilmesi.
5. Adım: Anlaşmanın takibi.

1.Adım: Saldırganlığın Sonlandırılması:

Arabuluculuk sürecinin uygulanabilmesi için ilk olarak saldırganlığın sonlandırılması ve çatışma yaşayan tarafların sakinleştirilmesi gerekmektedir. Saldırganlığın kesilmesi, kavganın durdurulması ve öğrencilerin ayrılması için; bir öğretmen ya da okul çalışanının çağırılması ya da öğrencilerin bu konuda eğitilerek birbirlerini denetlemeleri sağlanabilir. Saldırgan öğrencilerin sakinleştirilmesi için de kavganın yaşandığı mekândan öğrencilerin uzaklaştırılması, derin nefes almalarının sağlanması ve fiziksel yorgunluk yaşamaları için bedensel hareketler yapmalarının sağlanması gibi etkinlikler öğrencilere yaptırılabilir. Öğrenciler arasındaki saldırganlığın sonlandırılması çatışmanın bittiği anlamına gelmemektedir. Öğrencilerin sakinleştirildikten sonra arabuluculuk sürecini yaşamaları gerekmektedir (Johnson ve Johnson, 1995; Türnüklü, 2006: s. 77'deki alıntı).

2. Adım: Tarafların Arabuluculuk İstediklerini Belirtmesi:

Öğrenciler yaşadıkları çatışmayı barışçıl şekilde çözmek için sakinleştikten sonra arabuluculuk sürecini kabul ederek arabulucuyla görüşmeleri gerekmektedir. Arabuluculuk sürecinde gönüllülük esastır. Bu nedenle arabuluculuk süreci okul ortamında bir kültür olarak yerleşene kadar yetişkinlerin yönlendirmesi ile yapılması tavsiye edilse de öğrencilerin iç disiplin mantığına geçmeleri ve okullarda arabuluculuk mantığı oturması için bu süreç öğrenci isteğine bırakılmalıdır (Johnson ve Johnson, 1995; Türnüklü, 2006: s. 77'deki alıntı).

Arabuluculuğa başlamadan önce mekânın düzenlenmesi önemlidir. Arabuluculuk mekânı, temizlenip düzenlendikten sonra taraflar ve arabulucu eşkenar oluşturacak şekilde oturmalıdır. Çatışma yaşayan taraflar birbirlerinin

yüzüne bakacak şekilde karşılıklı oturmalıdır (Johnson ve Johnson, 1995; Türnüklü, 2006: 78'deki alıntı).

Arbuluculuğun bu sürecinde, çatışma yaşayan taraflara arbulucu tarafından süreçle ilgili bazı bilgiler verilir. Bunlar (Pope, 2002, 85; Türnüklü, 2006: s. 78'deki alıntı):

1. Taraflara arbuluculuk süreci tanımlanmalıdır.
2. Sürecin bir parçası olan arbulucunun görevleri açıklanmalıdır.
3. Arbuluculuk sürecini amaçları konuşulmalıdır.
4. Taraflar süreç boyunca uyacakları kuralları belirlemelidir.
5. Süreç için dürüstlük ve doğruluk kavramlarının önemi açıklanmalıdır.
6. Gerekliğinde taraflarla ayrı ayrı görüşmeler yapılabileceği belirtilmelidir.
7. Tarafların bu sürece katılmak ve uymak isteyip istemediklerini belirtmeleri sağlanmalıdır.

3. Adım: Müzakere:

Arbuluculuğun bu aşamasında arbulucu, tarafların müzakere yapmalarını kolaylaştırmaya çalışmaktadır. Bu adımın uygulanışı ile ilgili farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu yaklaşımların tümü, Bush ve Folder (1994) ile Johnson ve Johnson (1995,a) yaklaşımları sonucunda oluşturulan yeni yaklaşıma göre şu işlem basamaklarından oluşmaktadır (Türnüklü, 2006: 80):

1. Tarafların sorunlarını ve sorunla ilgili isteklerini nedenleriyle açıklamaları,
2. Tarafların yaşanan sorun sırasında hissettikleri duyguları nedenleriyle açıklamaları,
3. Etkin dinleme becerilerine uygun olarak tarafların sırayla birbirlerini

dinlemeleri, empati kurmaları ve birbirlerinin bakış açılarını anlamaya çalışarak bunları anlatıcıya iletip onaylatmaları,

4. Tarafların isteklerini karşılayıcı kazan-kazan seçeneklerinin üretmeleri,

5. Tarafların çözüm seçeneklerinin birini belirlemeleri ve anlaşma sağlamalarıdır.

Bu adım uygulanırken arabulucunun yapması gerekenler şu şekilde sıralanabilir (Johnson ve Johnson, 1995; Türnüklü, 2006: s. 83-89'deki alıntı):

a) Tarafların yaşadıklarını ve istediklerini ifade etmeleri konusunda, taraflara yardımcı olmalıdır.

Arabulucu tarafların yaşadıklarını, istek ve duygularını nedenleri ile ifade etmeleri konusunda onları yönlendirmeli, etkin dinleme yöntemini kullanmalı ve taraflarında bu yöntemi kullanmasını sağlamalı, işbirlikli uzun süreli ilişkilerin sürdürülmesi gerekliliğini vurgulamalıdır (Johnson ve Johnson, 1995; Türnüklü, 2006: s. 85'deki alıntı).

b) Taraflara duygularını ifade etmeleri konusunda yardımcı olmalıdır.

c) Taraflara empati yaparak kendilerini diğer kişinin yerine koymaları konusunda yardımcı olmalıdır.

ç) Her iki tarafında kazanmasını sağlayıcı çözüm seçeneklerinin oluşturulmasına yardımcı olmalıdır.

d) Tarafların yapıcı ve barışçıl olan bir çözüm seçeneğini seçmelerine ve anlaşmalarına yardımcı olmalıdır.

4. Adım: Anlaşmanın Resmileştirilmesi:

Arabuluculuk sürecinin bu aşamasında arabulucu, tarafların belirlediği ve üzerinde anlaşığı kazan-kazan seçeneğini belirten bir anlaşma formunun

doldurulup, taraflar tarafından imzalanmasını sağlamalıdır. Arabulucu imzalanan bu formu saklayacağını ve belirlenen anlaşmaya tarafların uyup uymadıklarının izleneceğini belirterek, anlaşmanın bozulduğu durumda tarafların tekrar müzakere sürecini uygulamayı isteyebileceklerini vurgulamalıdır (Türnüklü, 2006: 90).

5. Adım: Anlaşmanın Takibi:

Çatışma yaşayan ve arabuluculuk sürecini uygulayarak anlaşma formu imzalayan tarafların, belirledikleri anlaşmaya uyup uymadıklarının bir süre arabulucu öğrenci, öğretmen ya da okul idaresi tarafından takip edilmesi gerekmektedir (Türnüklü, 2006: 90).

II.2. Kişiler Arası İlişkilerde Çatışma Çözüm Programları, Barış Eğitimi Ve Şiddet İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde, çalışmanın konusuyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar yer almaktadır.

II.2.1. Kişiler Arası İlişkilerde Çatışma Çözüm Programları ve Barış Eğitimi İle İlgili Yapılan Araştırmalar

II.2.1.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Önür (1994), “Bir Barış Eğitimi Çalışması: Sınıf Çatışmalarının Çözülmesi” adlı doktora tezinde, okullarda yaşanan çatışmaları ve öğretmenlerin bu çatışmalara yönelik tepkilerini araştırmıştır. Çalışma, 1992 yılında Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde bir hizmetiçi eğitim programına katılan 272 öğretmen üzerinde uygulanmıştır. Verilerin toplanmasında Kreidler (1984) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından yeniden geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan beş boyutlu Öğretmenlerin Çatışmaya Yönelik Tepkileri Ölçeği (Teachers Response to Conflict Scale) kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin uyuşmazlıklara gösterdikleri tepkilerin arabuluculuk, otoriteye başvurma ve kaçınma olmak üzere üç boyutta toplandığı ve arabuluculuk yaklaşımının diğer iki boyuta göre anlamlı bir şekilde daha fazla kullanıldığı; seçilen kişisel

değişkenler (idari görev, eğitim düzeyi, branş, okul türü) açısından bu boyutlarda anlamlı göstermediği; alt kademe çalışanlarının bütünleştirme ve uzlaşma yöntemlerini daha çok kullandıkları belirlenmiştir (Sarı, 2005: s. 57 'deki alıntı).

Pekkaya (1994) doktora çalışmasında, arabuluculuk sürecini uygulayarak çatışmalara çözüm bulma, arabuluculuk eğitiminin okullarda uygulanması ve bu eğitimin öğrencilerin benlik gelişmelerine, liderlik becerilerine, saldırgan davranışlarına ve algıladıkları problem miktarına etkisini araştırmıştır. Araştırmada deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubunu oluşturan öğrencilere arabuluculuk eğitimi verilmiş, kontrol grubunu oluşturan öğrencilere herhangi bir eğitim verilmemiştir. Yapılan analizlere göre deney grubu ile kontrol grubunun belirlenen özellikler açısından puanları arasında eğitim öncesi ve sonrası anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Ancak öğrencilerin algıladıkları problem sayısı incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin eğitimden sonra algıladıkları problemlerin sayısında bir azalma olmamakla birlikte kontrol grubunda görülen artışın deney grubunda görülmediği ortaya çıkmıştır (Uçar, 2003: s. 29'deki alıntı).

Öner (1998), arabuluculuk sürecinin ilköğretim öğrencilerinin çatışma çözme davranışlarına olan etkisini araştırmıştır. Bu araştırma deneysel bir çalışmadır. Deney grubuna hazırlanan "Arabuluculuk ve Çatışma Çözme Becerileri Programı" uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim verilmemiştir. Yapılan analizler sonucunda arabuluculuk ve çatışma çözme davranışlarında olumlu yönde değişme olduğu belirlenmiştir. Eğitim almayan kontrol grubu öğrencilerinin çatışma çözme davranışlarında ise farklılık gözlenmemiştir (Uçar, 2003: s. 31 'deki alıntı).

Koruklu (1998), yaptığı araştırmada ilköğretim 6., 7, ve 8. sınıf öğrencilerine arabuluculuk sürecini kavratmak ve etkili çatışma çözme becerisini kazandırmak amacıyla bir program hazırlamıştır. Bu program deney grubuna uygulanmış ve deney grubunu oluşturan öğrencilerin çatışmalarının daha etkili şekilde çözdükleri ve eğitim sonunda çatışmaların çözümünde şiddet yerine problem çözme davranışlarını sergiledikleri saptanmıştır (Tapan, 2006: s. 34 'deki alıntı).

Tezer (1999), Orta Doğu Teknik Üniversitesinde öğrenim gören 267 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada, yaşadıkları çatışmalarda öğrencilerin çoğunun zorlama davranışları sergiledikleri, ikinci sırada kaçınma davranışlarının yer aldığı saptanmıştır (Tapan, 2006: s. 35 'deki alıntı).

Kavalcı (2001), geliştirdiği Çatışma Çözme Becerileri Eğitim Programının üniversite öğrencilerinin çatışma çözme yaklaşımlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Deney grubuna hazırlanan program uygulanmış ve kontrol grubuna her hangi bir eğitim verilmemiştir. Sonuç olarak, deney grubu öğrencilerinin aileleriyle ve arkadaşlarıyla yaşadıkları çatışmaların çözümünde işbirliği yapmalarına rağmen uzlaşma biçiminde her iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmadığı saptanmıştır (Uçar, 2003: s. 30 'daki alıntı).

Kamaraj ve Kerem (2003), erken çocukluk döneminde (0-12 yaş) kazandırılacak sosyal değerlerden birisinin de “Barış” olduğundan yola çıkarak yaptıkları araştırmada, “Erken Çocukluk Döneminde, Barış Değerine İlişkin Bir Program Modeli”ni okul öncesi dönem ve ilköğretimin birinci kademesindeki öğrencilere yönelik olmak üzere iki farklı eğitim programı şeklinde planlamışlardır. “Erken Çocukluk Döneminde, Barış Değeri Eğitim Programı”; “Barış Nedir?, Çatışma Çözümü, Önyargı, Bakış Açıları, İletişim ve İşbirliği” temalarından oluşturulmuş ve bir eğitim-öğretim yılını kapsayacak şekilde hazırlanmıştır. Bu araştırmada yalnızca, “Okul Öncesi Dönem Barış Eğitim Programı” uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Okul Öncesi Dönem Barış Eğitim Programı’nda “Barış Nedir?” temasına uygun eğitici drama örnekleri, İstanbul Kadıköy ilçesi Bostancı Atatürk İlköğretim Okulu’nun 5-6 yaş grubunda 2003-2004 öğretim yılında öğrenim gören 8 kız ve 8 erkek toplam 16 öğrenciyle yapılmıştır. “Barış Nedir?” teması dışındaki diğer temalarıyla ilgili uygulamalar henüz gerçekleştirilmemiştir.

Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı (2003), insan hakları eğitimi konusunda ders kitaplarında barış kavramına yer verilmesi gerektiğini önemle vurgulamıştır. Yapılan araştırmaya göre insan haklarının temelini oluşturan barış kavramının öğrencilere okul yıllarında verilmesi gerekliliği ve “Yurtta barış, dünyada barış” sözüne uygun bir insan hakları eğitimi verilmesi gerektiği

belirtmiştir. Barış kavramının ders kitaplarında yer alması amacıyla yapılan araştırmada öğrencilerin çağdaş, medeni, çoğulcu bir dayanışma becerilerini; dünya vatandaşı olma bilincini ve bu bilinçle özümsemiş yurt sevgisini benimsemeleri gerektiği vurgulanmıştır.

Uçar'ın (2003) ilköğretim okullarında öğrenciler arası çatışmaları ve öğrencilerin bu çatışmaları çözmek için kullandıkları, çatışma çözüm yöntemleri üzerinde yaptığı araştırmada; öğrencilerin kişilerarası çatışmaya ilişkin görüşlerinde yıkıcı stratejiler boyutunda, kavga etme taktiği kız ve erkek öğrencilerde birinci sırada, olumsuz duygu ve düşünceler beslemek ikinci sırada gelmektedir. Öğrencilerin uzlaşma boyutunda sorun için ortak çaba sarf etmek kız ve erkek öğrencilerde birinci sırada yer alırken, ikinci sırada fikir ayrılığı yaşanması bulunmaktadır. Bu araştırmada; öğrencilerin kişilerarası çatışmaya ilişkin görüşlerinin koşullu boyutunda sevgisizlik, yetersiz iletişim ve birinci sırada, çıkar çatışmaları ikinci sırada yer almaktadır. Kaçınma boyutunda çatışmayı kabullenme, kız ve erkek öğrencilerde ilk sırada; küsme taktiği ise ikinci sırada yer almaktadır. Uçar'ın (2003) bu araştırmasında öğrencilerin okulda arkadaşlarıyla yaşadıkları çatışma nedenlerine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerinin frekans ve yüzdeleri incelendiğinde "çatışma yaşamam" maddesi birinci, "tahrik etme ve sataşma" ikinci, "kantinde sıra kavgası" üçüncü sırada yer almaktadır.

Sertel ve Kurt (2004) Winpeace "Barış Eğitimi, Barış Bireyde Başlar" adlı çalışmalarını bir özel okulda İngilizce derslerinde ve kulüp etkinliklerinde altıncı sınıf öğrencilerine uygulamışlardır. Öğrencilerin çatışma çözme becerileri hakkında genel bilgileri edinmeleri ve öğrencilerin bu becerileri kazanarak barışçıl bir ortam yaratmaları ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Araştırma sonucunda eğitim alan öğrencilerin kişiler arası ilişkilerde yaşanan çatışmaları olumlu şekilde yönettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

İllez'in (2006) "İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin yaşadığı çatışmalar ve çözüm stratejilerinin sosyal yapılandırmacılık kuramına dayalı olarak incelenmesi" üzerine yaptığı araştırma bulgularında, öğrenciler arasında yaşanan çatışmaların cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini tespit

etmek amacıyla tüm kategorilerin toplam frekans değerleri üzerinden X^2 analizi yapmıştır. Analiz sonucunda, ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin çatışma türlerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Ayrıca araştırmada ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri arasında yaşanan çatışmaların nedenlerine ilişkin yanıtların frekans ve yüzde analizleri, öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre karşılaştırmalı olarak verilmiş, öğrenci çatışmalarının nedenleri fiziksel şiddet, sözel şiddet, kişisel özellikler, kişiler arası ilişkiler, iletişim becerisindeki eksiklikler, ahlaki öğeler, aile, okul yaşantısı (oyunlarla, kurallarla, fiziki koşullarla, eğitim-öğretim etkinlikleriyle ilgili), entelektüel öğeler ve diğer olmak üzere 10 ana kategoride toplanmıştır.

Türnüklü (2007), tarafından yapılan araştırmada öğrenciler arasında yaşanan çatışmalara öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul idaresinin bakışını belirlemek amaçlanmıştır. Yapılan araştırmaya katılması için 359 öğrenci, 75 öğretmen ve 21 okul yöneticisi çeşitli yöntemlerle belirlenmiştir ve elde edilen veriler survey tekniği ve yapılandırılmış görüşme tekniğiyle elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin kendi çatışmalarına bakışları ile öğretmen ve idarecilerin bu çatışmalara bakışlarının farklılık gösterdiği ve öğrencilerin çatışmaların nedenlerinde kendi kişisel özelliklerini ve yapıcı çatışma çözüm stillerini öne çıkardıkları belirlenmiştir.

II.1.1.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Johnson (1988), ortaokul 6. sınıf öğrencileriyle birlikte yaptığı çalışmada deney grubunu oluşturan 6. sınıf öğrencilerine çatışma çözme eğitimi uygulanmış, kontrol grubuna ise eğitim verilmemiştir. Öğrencilere çatışma ile baş etmede saldırganlık davranışı yerine kullanabilecekleri olumlu davranışları öğretmeyi amaçlayan bir eğitim programı hazırlanmıştır. Deney grubundaki öğrencilere arabuluculuk eğitim programının çerçevesinde iletişim becerileri ve sosyal problem çözme tekniklerini de öğretilmiştir. Araştırma sonunda, çatışma çözme eğitimi alan öğrencilerin, yaşadıkları çatışmalarla baş etmede olumlu yönde beceri kazandıkları belirlenmiştir. (Uçar, 2003: s. 31 'deki alıntı).

Emerson (1990), ilköğretim okullarında, öğrencilerin çatışmaların çözümünde kullandıkları davranışları araştırmıştır. ABD'deki dört ilkokuldaki öğrencilere, iletişim ve problem çözme becerilerini içeren bir program uygulanmıştır. Bu programın amacı okuldaki arkadaş grupları arasındaki şiddeti, anti sosyal davranışları en aza indirmektir. Araştırmanın verileri; arabulucuların gözlemlerinden, öğretmenlerden, öğrenci arabuluculardan, anlaşmazlık yaşayanlardan, sorunu olmayanlardan ve ailelerden elde edilmiştir. Bu veriler sonucunda, öğrencilerin kendi arkadaşlarının çatışmalarının çözümüne yardımcı olabildikleri ve ayrıca okul ortamında da olumlu yönde değişme sağladıkları gözlemlenmiştir (Koruklu, 1998; Rehber, 2007: s. 27'deki alıntı).

Brown (1991), araştırmasında oluşturduğu deney grubuna verdiği eğitimle öğretmenlerin ve öğrencilerin eğitim öncesi ve sonrası çatışma çözme davranışlarında değişiklik olup olmadığını ve arabuluculuğu kullanıp kullanmadıklarını incelemiştir. Deney grubuna arabuluculuk eğitimi verilirken, kontrol grubuna hiçbir eğitim verilmemiştir. Araştırmanın sonucunda okulda yaşanan şiddet olaylarına bağlı disiplin problemlerinin azaldığı saptanmıştır (Koruklu, 1998; Tapan, 2006: s. 37'deki alıntı).

Brown (1992) bu araştırmasında, deney grubu olarak belirlenen dört okuldaki öğrencilere arabuluculuk sürecini anlatan bir eğitim verilmiştir. Kontrol grubu olarak belirlenen diğer dört okul öğrencilerine de hiçbir eğitim vermemiştir. Eğitim alan okullardan ilk olarak ilkokul öğrencilerinin, sonra orta okul ve lise öğrencilerinin çatışmalarını daha barışçıl şekilde çözme girişiminde buldukları saptanmıştır. Öğrenilen becerileri en çok uygulayan ilkokul öğrencileri olmuş ve ilkokul öğretmenleri okul ortamının daha barışçıl bir iklime büründüğünü belirtmişlerdir (Pekkaya, 1994; Tapan, 2006: s. 38'deki alıntı).

Johnson, Johnson ve Dudley (1992) ve Johnson, Johnson, Dudley ve Açıköz (1994) ilköğretim öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmalarda öğrencilerin çatışmalarda öğretmene şikâyet etmek, tartışmak, geri çekilme ve isteğini tekrarlamak stratejilerini daha sık kullandıkları belirlenmiştir (Longaretti ve Wilson, 2000: 6).

Johnson ve Johnson (1996), arabuluculuk programının öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler arasındaki ilişkileri olumlu yönde etkileyeceğini, okul disiplinine ve iklimine olumlu yönde etkilerinin olabileceğini vurgulamışlardır. Öğrencilerin öğrendikleri müzakere, arabuluculuk ve problem çözme becerilerini farklı toplumsal alanlara da genellebileceklerini savunmaktadırlar (Sarı, 2005; Zengin, 2008: s. 95'deki alıntı).

Johnson ve Johnson (1996), yaptıkları araştırmada 229 ilköğretim öğrencisi ile 9 ay çalışma yapılmıştır. Bu araştırmada, 323 çatışma durumunun 172'sinin erkek öğrenciler arasında, 141'nin kız öğrenciler arasında, 10 tanesinin de erkek ve kız öğrenciler arasında yaşandığını belirlenmiştir. Yapılan içerik analizine göre çatışma çözüm stratejileri sınıflandırıldığında çatışmalarda % 91 oranında fiziksel ve sözel şiddet kullanıldığı belirlenmiştir. Araştırmada, erkek-erkek, kız-kız, erkek-kız çatışmalarının çözüm stratejilerine bakıldığında içerik analizinde ($F(2,320)=0.28$, $p<.75$) anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. (Johnson, D. W. ve Johnson, R. T.: 1996; Zengin, 2008: s. 95'deki alıntı).

Johnson ve Johnson (1997), yaptığı bir araştırmada, deney grubunda bulunan 116 yetişkine, 25'er dakikalık olmak üzere toplam 14 saatlik eğitim verilmiştir. 60 yetişkinden oluşan kontrol grubuna ise eğitim verilmemiştir. Ön test ve son test sonuçları t testi ile belirlenmiştir. Eğitim almadan önce deney grubunun çatışmalarda zorlama ve uyma davranışlarını kullandıkları, eğitim sonrasında ise grubun % 50'sinin çatışmaların çözmek için tartışma eğiliminde oldukları saptanmıştır. Araştırmanın sonucunda, eğitim alan kişilerin çatışmalarının daha yapıcı şekilde çözmeye çalıştıkları belirlenmiştir (Kavalcı, 2001; Tapan, 2006: s. 39'daki alıntı).

Stevhan ve Johnson (1997), Kanada'da bir okulda İngiliz Edebiyatı dersi içeriğine eklenen 9,5 saatlik çatışma çözme programı, tesadüfî seçilmiş 40 öğrenciye uygulanmıştır. Kontrol grubu ise bu eğitimi almamıştır. Araştırma sonucunda çatışma çözme becerileri ile ilgili eğitim alan öğrencilerin akademik başarı, çatışmaları yapıcı çözmeye ve bilgilenme konusunda daha istekli oldukları belirlenmiştir. Ayrıca bu öğrencilerin çatışmalarında öğrendiklerini uyguladıkları

saptanmıştır (Kavalcı, 2001; Tapan, 2006: s. 39'daki alıntı).

Daunic, Smith, Robinson, Laundry, Miller'in (2000), üç ortaokulda yaptıkları çalışmalar sonucunda akran arabuluculuk programının etkili olarak uygulanabildiği, öğrencilerin arabuluculuk yöntemini öğrenebildikleri, bu yöntemle öğrencilerin cezalandırıcı disiplin yaklaşımı içinde de olsa çatışmalarını çözebildikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte arabuluculuk sürecinin öğrenci çatışmalarının seviyesine, bu çatışmaların yapıcı ve olumlu şekilde çözülmesine, okul ikliminin değişmesine olan etkilerinin belirlenmesi konusunda daha fazla çalışmaya gerek bulunduğunu belirtmişlerdir. (Sarı, 2005: s. 62'deki alıntı).

7 ile 12 yaş arası öğrencilerin çatışma hakkında yaptıkları tanımlardan yararlanılarak okullarda yedi tür çatışma yaşandığı belirlenmiştir. (Johnson ve Johnson, 1996; Türnüklü, 2006: s. 203).

Son günlerde yapılan Barış Eğitimi araştırmaları öğretim esnasında uygulanabilecek önemli gelişmeleri araştırmakta ve sert çatışmaların kökenine yönelmektedir (Kupermintz ve Salomon, 2008: 293)

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmaların çoğu okullarda yaşanan şiddet olaylarının azaltılması ya da yok edilmesi amacıyla uygulanan çatışma çözme programlarının, başarılı sonuçlar elde ettiğini ve bu programlar sayesinde okullarda daha güvenli, barışçıl ortamların oluştuğunu göstermektedir.

II.2.2. Şiddet İle İlgili Yapılan Araştırmalar

II.2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Tezcan (1996) tarafından yapılan çalışmada, ülkemizde okullarda meydana gelen şiddet olaylarının önde gelen nedenleri araştırılmış ve sonuçlara göre; kız arkadaş sorunu, katı öğretmen davranışları, medyanın etkisi, yoksulluk, boş zaman değerlendirme olanaklarının yetersizliği, polis muhbirliği, nedensiz şiddet olayları ve disipline yönelik olaylar şeklinde belirtilmiştir. Bu faktörlere; para-haraç tartışması, racon kesme, yan bakma, laf atma ve özenti gibi etkenler de

eklenebilmektedir (Kızmaz, 2006: s. 49'daki alıntı).

Karaman, Kepenekçi ve Çinkır (2001), lise öğrencileri üzerinde bir araştırma yapmışlardır. Bu çalışmada, öğrencilerin sıklıkla bedensel zorbalıkla karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin % 44'ü itme, %30'u saç ve kulak çekme ve %28'i bedene yönelik kaba şakalarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin % 46'sı ad takma, %40,8'i sürekli takılma ve %29'u lâf atma gibi davranışlarla karşılaştıklarını belirtilmektedirler (Durmuş ve Gürkan, 2003: 5'deki alıntı).

Türnüklü ve Şahin (2003) tarafından yapılan çalışmanın amacı, ilköğretim okulu ikinci kademe sınıflarında meydana gelen öğrenci çatışmalarının okul müdürleri, psikolojik danışma ve rehberlik uzmanları, öğrenci velileri, öğretmen ve öğrenciler tarafından nasıl çözüldüğünü incelemektir. Çalışma, tarama (survey) modeline göre yapılandırılmıştır. Öğretmen ve öğrenciler için tamamı açık uçlu sorulardan oluşan iki ölçek geliştirilmiş ve bu çalışmada kullanılmıştır. Çalışmada aşamalı olarak tabakalı ve basit tesadüfî örneklem seçim teknikleri kullanılmıştır. 88 öğretmen ve 95 öğrenciden oluşan grup çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Çalışma sonucunda elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Elde edilen veriler öğrencilerin ve öğretmenlerin bakış açılarına uygun şekilde karşılaştırılmalı olarak analiz edilmiştir. Çalışma sonuçları okullarda sıklıkla kullanılan çatışma çözüm stratejilerinin; yapıcı tartışma, problem çözme tartışmaları ve arabuluculuk gibi yapıcı çözümler yerine; sıklıkla şiddet, şikayet, öfke, küfür, öğüt verme gibi yıkıcı stratejiler olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Durmuş ve Gürkan (2003), yaptıkları çalışmada lise öğrencilerinin şiddet ve saldırganlık eğilimleri, çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışmada Öğülmüş (1995) tarafından geliştirilen 19 maddelik araç kullanılmıştır. Anket 2002–2003 eğitim-öğretim yılında Ankara Üniversitesi birinci sınıfına başlayan öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Verilerin analizinde “varyans analizi” kullanılmıştır. Çalışma sonunda; okulun masa ve sandalyelerini kasıtlı olarak kırma, bunların üzerini kazıyan veya çizen, tekme atarak duvarların boya ve badanasını kirleten

öğrencilerin okulda bulunduğunu belirtenlerin oranı %70,9, okul sınırları dışında meydana gelen ve bazı öğrencilerin yaralanmasıyla sonuçlanan kavgaların oranı %70,1, okuldaki çeşitli öğrenci grupları arasında toplu kavga olaylarının oranı %70,1, okulda bazı öğrencilerin paralarının çalınması ya da özel eşyalarının kaybolması oranı %63,7 olarak belirlenmiştir.

Aral, Ayhan, Türkmenler ve Akbıyık (2004), tarafından yapılan araştırma, ilköğretim okullarının sekizinci sınıfına devam eden öğrencilerin saldırganlık eğilimlerinin incelenmesi ve saldırganlık eğilimlerinde bazı değişkenlerinin farklılık yaratıp yaratmadığının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunan ilköğretim okullarının sekizinci sınıfına devam eden her sosyo-ekonomik düzeyden 100 öğrenci olmak üzere toplam 300 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmada öğrenci ve ailesine ilişkin genel bilgiler "Genel Bilgi Formu" ile belirlenmiş, saldırganlık eğilimlerini belirlemek amacıyla Sears tarafından geliştirilen, Uluğtekin tarafından Türkçe'ye çevrilen "Saldırganlık Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen veriler "Varyans Analizi" ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, anne-baba öğrenim düzeyi, arkadaşına sinirlendiğinde verdiği tepki durumunun çocukların saldırganlığın bazı alt boyutlarında anlamlı farklılıklar yarattığı belirlenmiştir.

Alikaşifoğlu ve arkadaşları (2004) tarafından yapılan araştırmaya katılan lise öğrencilerinin % 42'sinin son bir yıl içerisinde en az bir kavga olayının içinde bulduklarını, % 7'sinin okulda silah kullanıp zorba davranışlar sergilediklerini, % 8'inin okula silah getirdiklerini saptamıştır (Baş, 2008: s. 37'deki alıntı).

Ögel ve arkadaşlarının (2005), 2004 yılında İstanbul ilindeki bazı okullardaki suç ve şiddetin yaygınlığı konusunda yaptıkları bir anket çalışması sonuçlarına göre; son bir yıl içerisinde en az bir kez kavgada bulunanların oranı % 50 civarında olduğu belirlenmiştir. Fiziksel kavga sonucunda yaralandıklarını belirtenlerin oranı % 15.4 olarak belirlenmiştir. Hayatı boyunca en az bir kez başkasını yaralayanların oranı da % 26.3 olarak saptanmıştır. Bu araştırmada kendini güvende hissetmediği için okula devam etmediğini belirtenlerin oranı % 27.8 olarak tespit edilmiştir. Araştırmada, suç işleyen veya her hangi bir kesici alet

taşıyanların en çok 13-15 yaş grubunda oldukları, şiddet davranışını sergilemenin ise en çok 15-16 yaş grubunda en yüksek değeri aldığı sonucu elde edilmiştir.

Çiftçi (2005), yaptığı araştırmada ilk ve ortaöğretim okullarında öğrencilerin öğretmenlerden şiddet görüp görmediklerini, görüyorlarsa bunun türünü, yöntemini ve düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, Mersin il merkezindeki 20 ilköğretim ve 14 ortaöğretim okulundan; sekiz ve on birinci sınıflarda okuyan toplam 1218 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Elde edilen veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu ile toplanmıştır. Bu verilerin istatistiksel çözümlenmesinde frekans ve yüzde değerler ile khi-kare testinden yararlanılmıştır. Araştırma sonunda, öğrencilerin % 54.8'inin okulda öğretmenleri tarafından şiddete maruz kaldıkları, öğrencilerin % 47.6'sının fiziksel şiddet, % 45.5'inin duygusal şiddete uğradıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyeti ile şiddet görme durumları arasında yapılan khi kare analizi yapılarak, bu analiz sonucunda istatistiksel olarak erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla öğretmenlerinden daha fazla şiddet gördüğü saptanmıştır.

Kepenççi ve Çınkır (2005), tarafından yapılan araştırmada lisede öğrenim gören ve araştırmaya katılan öğrencilerin % 35.5'inin son bir yıllık süreçte en az bir kez şiddet davranışı sergiledikleri saptanmıştır (Baş, 2008: s. 37'deki alıntı).

Durmuş (2006), yapmış olduğu araştırmada görüşlerine başvurduğu 700 lise öğrencisinden 400'ünün okullarda her hangi bir kavgaya karıştığını, kavgalarda sözel şiddetin yaşanma sıklığının yaklaşık %38 olduğunu ve lisede öğrenim gören öğrenciler arasında yaşanan kavgaların nedenleri konusunda 217 öğrencinin kız-erkek ilişkilerini belirttiklerini, bunun dışında 187 öğrencinin şiddet nedeni olarak iletişim becerilerinin olmamasını, güvensizlik ve bencillik gibi kişilik özellikleri üzerinde yoğunlaştıklarını göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin %37'si şiddetin çözümü için okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin etkili olduğunu ve okullarda yaşanan şiddetin okul içinde çözümlenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Günday (2006), yapmış olduğu araştırmada ülkemizde 2006 yılının ilk 5 ayında okullarda çıkan olaylarda; 14 öğrencinin öldüğünü, 104 öğrenci ve 3 öğretmenin yaralandığı ile ilgili olarak kitle iletişim araçlarında haber yer aldığını

belirtmiştir.

Özcebe, Üner ve Çetık (2006), Ankara ilinde üç liseye devam eden birinci sınıf öğrencilerin 400'ünün son üç aydaki şiddet davranışlarını tespit etme amacıyla yaptıkları araştırmaya göre; öğrencilerin % 16.1'i şiddete maruz kaldığını, % 8.8'i şiddet uyguladığı, bir nedenden dolayı şiddet olayı ile karşılaşma oranının, % 45.5 olduğu tespit edilmiştir. Şiddet davranışına maruz kaldıklarını belirtenlerin ve şiddet uygulayan öğrencilerin, % 49.2'si ve şiddet uygulayan öğrencilerin % 42.0'si şiddet olayının gerçekleşme yeri olarak okulu göstermişlerdir (Kızmaz, 2006: s. 49'daki alıntı).

Alkan (2007), yaptığı araştırma ile ilköğretim öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ile başa çıkma yöntemlerini belirlemek ve bu yöntemleri uygulama sürecinde öğretmenlerin öğrencilere yönelik şiddet içeren davranışların kullanılıp kullanmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Niğde İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bulunan merkez, ilçe, kasaba ve köy okullarında görev yapan 380 öğretmen üzerinde yapılan bu araştırmanın yöntemi, betimsel yöntemlerden "Okul Survey" yöntemidir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla karşılaştıklarında en çok öğrenciyi dersten çıkarma, öğrenciyi teneffüse çıkarmama, sorduğu sorulara cevap vermeme, öğrenciyi tahtada bekletme, fiziksel ceza verme, sınıfta başarılı olan öğrenci ile kıyaslama, söz hakkı vermeme, öğrenciyi fazla ödev verme, sınıfta yokmuş gibi davranma, davranışın yanlış olduğunu anlatma yöntemlerini kullandıkları belirlenmiştir. İstenmeyen davranışlarla başa çıkma sürecinde; bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha olumu ve tutarlı davrandıkları ortaya çıkmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve UNICEF'in düzenlediği "1. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Sempozyumu"nda akademisyenler şiddetle ilgili olarak yaptıkları araştırmaları belirtmişlerdir. Sempozyumda yapılan açıklamalara göre (Kahraman; 2006); <http://www.aksam.com.tr/haberprn.asp?a=35811,11>

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Kargı; "Ailelerin ve

Çocukların Davranışlarında Şiddet” konulu araştırmasını 17 ilde, 7–9 yaşları arasında 1747 öğrenci üzerinde uygulamıştır. Bu araştırma sonucunda çocuğa şiddet uygulayan bölgelerde yüzde 42.2 ile Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin ilk sırada olduğu, onu yüzde 26.7'yle Karadeniz Bölgesi ve yüzde 24.4'le Marmara Bölgesi'nin izlediği belirlenmiştir.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi öğretim üyesi Pişkin, akran zorbalığıyla ilgili yapıla araştırmanın 1154 ilköğretim okulu öğrencisiyle yapıldığını ve öğrencilerin yüzde 35'inin kendini kurban, yani 'kendilerinden daha güçlü öğrencilerin zorbaca söz ve eylemlerine haftada en az bir kere uğrayanlar' olarak tanımladığını, fiziksel zorbalığa uğrama oranının en fazla olduğu yerin yüzde 58.2 ile sınıf, yüzde 41.7 ile de okul alanı ve bahçe olduğunu, öğrencilerin yüzde 52'sinin sınıf arkadaşı tarafından zorbalığa uğradığını vurgulamıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı müfettişi Mertoğlu; 1997–2005 yılları arasında İstanbul'da öğretmenlerin öğrencilere uyguladığı şiddetle ilgili yapılan araştırmaya göre, sekiz yılda 135 öğretmenin şiddet uyguladığı için ceza aldığını, İstanbul'da kadın öğretmen sayısı erkek öğretmenlerden fazla olmasına karşın şiddet uyguladığı için ceza alan öğretmenlerin yüzde 67'si erkek öğretmen olduğunu, yüzde 63.6 oranla erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla şiddete maruz kaldıklarını vurgulamıştır.

Yiğitalp, Ertem ve Özkaynak (2007: 131), Dicle Üniversitesi son sınıf öğrencilerinin karşılaştıkları şiddet içerikli davranışların sıklığı ve şiddet hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Dicle Üniversitesinin 10 farklı yüksekokulundan ve fakültesinden belirlenen toplam 977 son sınıf öğrencisi bu çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Her birine 7–8 öğrencinin katıldığı 4 odak grup görüşmesinde son sınıf öğrencilerinin şiddet ile ilgili görüşleri incelenmiş ve elde edilen bilgiler kullanılarak bir anket formu hazırlanmıştır. Bu anket son sınıf öğrencilerine uygulanmış ve son 15 gün içinde maruz kaldıkları şiddet sorulmuştur. Görüşlerin değerlendirildiği bölüm 5'li likert skalası içermiştir. Araştırmaya katılan 398 kız öğrencinin %6,2'si son 15 gün içinde fiziksel şiddete maruz kaldığını belirtmiştir. Aynı oran erkekler (n:579) için %7,9 çıkmıştır. Kız öğrenciler daha çok

baba ve ağabeyi tarafından şiddete uğratılırken, erkek öğrenciler akranları ve diğer kişiler tarafından şiddete maruz kaldıklarını belirtmişlerdir.

Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından Türkiye genelinde 11-16 yaş grubunda yer alan ilköğretim öğrencilerinin katılımıyla yapılan araştırmada, öğrencilerin % 44'ünün şiddete maruz kaldığını ve bu şiddet olayları arasında % 31'lik oranla ilk sırada dayanın yer aldığı belirlenmiştir. Şiddete maruz kalan öğrencilerin % 47'sini erkeklerin oluşturduğu, bu çocukların % 76,55'inin anne ve babasının arasında şiddetli geçimsizlik olduğu ve annenin baba tarafından dövüldüğü saptanmıştır. Çocuklardan % 31,55'inin dayaya maruz kaldığı, % 8,52'sinin eşyalarına zarar verildiği, gaspla karşılaşmaların oranının % 4,27 olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya göre, şiddet olaylarının % 17,01'nin evde yaşandığı, % 14,19'unun okulda ve % 12,09'unun sokakta yaşandığı saptanmıştır. Çocukların başkalarına karşı uyguladıkları şiddeti belirlemeyi amaçlayan araştırma da öğrencilerin % 24,45'inin çabuk sinirlendiği ortaya konulmuştur (Durmuş ve Gürkan, 2003: s. 5'deki alıntı).

Gazi Üniversitesinde gerçekleştirilen "Orta Öğretim Kurumlarında Fiziksel Ceza Uygulamaları" adlı çalışma, fakültenin farklı bölümlerindeki 1. sınıf öğrencilerinden toplam 200 öğrenciyle yapılmıştır. Bu araştırmaya göre, erkek öğrenciler, başarısız ve zayıf-çelimsiz öğrencilere daha fazla şiddet uygulandığı saptanmıştır. Öğrencilerin % 60'ı lisedeyken fiziksel şiddete maruz kaldığını belirtirken, öğrencilerin % 52,6'sı tokatlama, % 17,9'u kulak çekme, % 14,8'i sopayla vurma yöntemlerini en çok başvurulan yöntemler olarak belirtmişlerdir. Öğrencilerin % 27,4'ü fiziksel cezanın sınıf kurallarına uymama, % 15,6'sı okulda ve sınıfta kavga etme, % 13,5'i arkadaşlarını rahatsız etme, % 9,8'i merasimlere katılmama gibi nedenlerle uygulandığını belirtmiştir. Bu cezaların uygulanmasının öğrenci davranışlarına etkisi ile ilgili olarak öğrencilerin %41,5'i cezaları davranışları daha çok bozduğunu, % 43,5'i hiçbir değişikliğe neden olmadığını, % 15'i davranışları düzelttiğini belirtmişlerdir (Mahiroğlu ve Buluç, 2003; Durmuş ve Gürkan, 2003: s. 5'deki alıntı).

II.2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurt dışında yapılan araştırma sonuçları özellikle laboratuvar deneylerinin ortamı, gerçek yaşama pek benzememekle birlikte TV deki şiddetin saldırganlığı artırdığı yönünde bulgular sergilemektedir. Alan çalışmalarında ise her zaman bu kadar tutarlı bulgular elde etmek güçtür. Bu nedenle günümüzde şiddet izlemeyle ilgili sonuçlar laboratuvar deneylerinden elde edilen bazı yordamalar aracılığıyla elde edilmiştir (Freedman ve Sears 1993; Palabıyıköğlü, s. 123-126'daki alıntı) Ülkemizde ise medya şiddet ilişkisini ele alan sınırlı sayıda çalışma vardır. Bu alanda boşluğu dolduracak sistematik araştırmalara gereksinim giderek kendini hissettirmektedir (Palabıyıköğlü, Tarihsiz).

Çocuklar ve gençler arasında meydana gelen şiddet olaylarının Birleşik Devletler'in her yerinde gittikçe arttığı gözlenmektedir. 1988–1992 yılları arasında adam öldürme suçundan tutuklanan gençlerin oranı sadece Ohio'da % 101 artış göstermiştir. "Ulusal Okul Kurulu Birliği" (National School Board Association) tarafından 700 okulun bulunduğu bir araştırmada, okullardaki şiddetin 5 yıl öncesine göre büyük bir artış gösterdiği vurgulanmaktadır. Araştırmalar, ABD'de Eylül 1986'dan başlayarak 4 yıllık süre içinde okullarda 71 kişinin tabancayla öldürüldüğünü, 201 kişinin ciddi bir biçimde yaralandığını, 242 kişinin de tabanca kullanılarak rehin alındığını göstermektedir. 1991'de yapılan başka bir araştırmada da her 18 öğrenciden birinin okula tabanca getirdiği belirtilmiştir (Pietzak ve Petersen, 1998; Öğülmüş, 1995; Durmuş ve Gürkan, 2003: s. 4'deki alıntı).

Almanya Federal Kriminal Dairesi BKA'nın okullarda şiddet konusunda hazırlattığı rapora göre, öğrencilerin çoğunun saldırganlık eğilimleri gösterirken, yüzde 5'lik bir kesim düzenli olarak şiddet, tehdit ve hakarete başvurmakta olduğu belirtilmiştir. Rapora göre okul arkadaşlarının sıkıştırılması, hakaret edilmesi, dövülmesi, soyulması, marka giysilerin çalınması ve gruplar hâlinde şiddet uygulanması okullarda giderek günlük olay hâline geliyor (Öğülmüş, 1995; Durmuş ve Gürkan, 2003: s. 4'deki alıntı).

Yedinci ve sekizinci sınıfa giden yaklaşık 1200 öğrenci üzerinde yapılan

anket sonuçlarına göre; çocukların yüzde 47'si, son altı aylık dönemde arkadaşları tarafından yumrukladıklarını ya da tekmelendiklerini belirtmişlerdir. Yüzde 5'i, bunun sürekli olduğunu, yani en azından haftada bir kez yaşadıklarını belirtmişlerdir. Gençlerin yüzde 4'ü, başka öğrencileri silâhla tehdit ettiklerini, yüzde 1'e yakını bunu düzenli olarak yaptıklarını belirtmişlerdir. (Krauss, 2003; Durmuş ve Gürkan, 2003: s. 4'deki alıntı).

İngiltere'de zorbalığa uğrayan öğrenci oranlarını saptamaya dönük pek çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda kurban oranının % 4 ile % 36 arasında olduğu belirlenmiştir. Bu ülkede Yates ve Smith (1989) tarafından ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada haftada en az bir kez zorbalığa uğrayanların oranı % 10, ayda en az bir kez zorbalığa uğrayan öğrencilerin oranı ise % 22 olarak belirlenmiştir. Ahmad ve Smith (1990) tarafından orta ve lise öğrencilerine yönelik yapılan araştırmada ise kurban oranlarının % 10 olduğu bulunmuştur. İngiltere'de yapılan bir başka araştırmada, kurban oranları ilkökul öğrencileri için % 10, lise öğrencileri için ise % 4 olarak belirlenmiştir. (Whitney ve Smith, 1993; Durmuş ve Gürkan, 2003). İngiltere'de yapılan bir başka araştırmada ise, genel olarak zorbalıkla karşılaşan öğrenciler oranı % 22, fiziksel zorbalıkla karşılaşan öğrencilerin oranı % 36, kendilerine küfür edilen öğrencilerin oranı ise % 30 olarak saptanmıştır. (Pişkin, 2002; Durmuş ve Gürkan, 2003: s. 5'deki alıntı).

Huesmann, Moise-Titus, Padolski ve Eron (2003), tarafından yapılan araştırmada 70 ve 80 kuşağının 6 ile 10 yaşları arasındaki çocuklarının şiddet içeren programlar izlemesinin 15 yıl sonra kadın ve erkeklerde saldırgan davranışlara neden olduğu saptanmıştır. Televizyon karakterleriyle özdeşim kurma sonucu saldırgan ve şiddet davranışı gösteren karakterlere ilgi duyan bireylerin sonraki yıllarda saldırgan ve şiddet yanlısı oldukları belirlenmiştir (RTÜK, 2005).

Browne & Hamilton-Giachritsis (2005), tarafından yapılan araştırmada medyadaki şiddet ve saldırgan davranışlar arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışan araştırmalar incelenmiş ve küçük çocukların şiddet içerikli programları izlemeleri sonucu saldırgan davranışlar gösterdiklerini saptanmıştır (RTÜK, 2005).

BÖLÜM III

III.1. Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın desenine, bağımsız değişkenine, bağımlı değişkenlerine, deneklere ilişkin özelliklere, araştırmada kullanılan ölçeklere, araştırmada izlenen işlem yoluna ve veri analizinde kullanılan istatistiksel işlemlere yönelik açıklamalara yer verilmektedir.

Bu araştırmada, öğrencilerin yaşadıkları çatışmaları yapıcı ve barışçıl şekilde çözmeye becerisi kazandırmak ve öğrenciler arasında yaşanan şiddet davranışlarını azaltmak veya önlemek amacıyla hazırlanan “Barış Eğitimi Programı” İzmir ilindeki ilköğretim okullarından 2 devlet okulunda bulunan ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerine 2007–2008 eğitim-öğretim yılında bir grup deney, diğer grup kontrol grubu olacak şekilde uygulanmıştır. Hazırlanan program deney grubuna uygulanmış; ancak kontrol grubuna her hangi bir eğitim verilmemiştir.

III.1.1. Araştırmanın Deseni

Araştırma, barış eğitiminin öğrencilerin şiddet eğilimleri ve çatışma çözme stratejileri üzerindeki etkisini incelemek için, öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada yer alan denekler yansız atama yolu ile seçilmedikleri ve daha önceden seçilen okulların beşinci sınıf öğrencileri denek olarak belirlendiği için bu araştırmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel desenlerde uygulanan işlemler bakımından deneklerin yansız atama yoluyla seçilmemesi açısından yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu desende bağımsız değişkenin uygulandığı deney grubu ve bağımsız değişkenin uygulanmadığı kontrol grubu olmak üzere iki grup bulunmaktadır. Bu grupların şiddet eğilimleri ve çatışma çözme becerileri ön test ve son test ölçümleri sonucuna göre değerlendirilmiştir.

Araştırmada, programın uygulandığı 51 öğrenciden oluşan deney grubu ve

programın uygulanmadığı 53 öğrenciden oluşan kontrol grubu olmak üzere toplam 104 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisi bulunmaktadır.

III.1.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmada “ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen” kullanıldığı için araştırmanın evreni ve örneklemini bulunmamakla birlikte deney ve kontrol olmak üzere iki çalışma grubu bulunmaktadır. Bu çalışma gruplarındaki deneklerden deney grubunda bulunanlar “Barış Eğitimi” programı uygulanan, kontrol grubunda bulunan denekler ise “Barış Eğitimi” programı uygulanmayan öğrencilerden oluşmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu İzmir ilinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı iki devlet okulunda öğrenim gören beşinci sınıf öğrencileridir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öğrenim gördükleri okullar, İzmir’in anakent ilçelerinden biri olan Çiğli’ de gecekondulaşmanın yoğun olduğu bir mahallede bulunmaktadır. Öğrencilerinin çoğunun aileleri küçük şehirlerden İzmir’e göç etmişlerdir. Bunun sonucu olarak aile bireylerinin kültürel ve sosyal karmaşa yaşadıkları, ailelerin temel ihtiyaçlarını karşılamaya bile yetecek maddi imkânlarının olmadığı gözlenmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sayıları Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubuna Ait Öğrencileri Sayısı ve Yüzde Dağılımı

	ÖĞRENCİ SAYISI	
	n	%
DENEY GRUBU	51	49
KONTROL GRUBU	53	50.9
TOPLAM	104	100

Tablo 1’e göre araştırmanın deney grubu Kemal Hadımlı İlköğretim Okulu’nda öğrenim görmekte olan toplam 51 öğrencidir ve çalışma grubunun %49’unu oluşturmaktadır. Kontrol grubu ise Hasan Sağlam İlköğretim Okulu’nda öğrenim görmekte olan toplam 53 beşinci sınıf öğrencisidir ve çalışma grubunun

%50,9'unu oluşturmaktadır. Deney grubu ve kontrol grubu olmak üzere toplam 104 öğrenci ile bu çalışma yapılmıştır.

Araştırmaya katılan çalışma grubu öğrencilerinin cinsiyetlerine ilişkin bilgiler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

	CİNSİYET				TOPLAM	
	ERKEK		KIZ		n	%
	n	%	n	%		
DENEY	24	47.1	27	52.9	51	49
KONTROL	29	54.7	24	45.3	53	50.9
TOPLAM	53	50.9	51	49	104	100

Tablo 2'de çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin deney ve kontrol gruplarında cinsiyete göre dağılımı gösterilmektedir. Deney grubu 27 kız (% 52.9), 24 erkek (% 47.1) ve kontrol grubu 24 kız (% 45.3), 29 erkek (% 54.7) öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan çalışma grubu öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeylerine ilişkin bilgiler Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3. Çalışma Grubu Öğrencilerinin Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

	DENEY		KONTROL		TOPLAM	
	n	%	n	%	n	%
Okur yazar değil	13	25.5	11	20.8	24	25
Okur yazar	11	21.6	9	17	20	20.8
İlkokul	13	25.5	18	34	31	32.2
Ortaokul	9	17.6	8	15.1	17	17.6
Lise	4	7.8	6	11.3	10	10
Üniversite	1	1.9	1	1.9	2	2.08
Lisans üstü	0	0	0	0	0	0
TOPLAM	51	100	53	100	104	100

Tablo 3' de çalışma grubu öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyleri ile ilgili durumları gösterilmektedir. Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin annelerine ait eğitim düzeyinin dağılımı incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin annelerinin 13' ü okuryazar değil, 11'i okur yazar, 13'ü ilkokul, 9'u ortaokul, 4'ü lise ve 1'i üniversite mezunudur. Kontrol grubu öğrencilerinin annelerinin 11'i okuryazar değil, 9'u okur yazar, 18'i ilkokul, 8'i ortaokul, 6'sı lise ve 1'i üniversite mezunudur. Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin toplamına bakıldığında bu öğrencilerin annelerinin çoğunun okur yazar olmadığı ya da ilkokul mezunu oldukları saptanmıştır.

Araştırmaya katılan çalışma grubu öğrencilerinin babalarının eğitim düzeylerine ilişkin bilgiler Tablo 4'de yer almaktadır.

Tablo 4. Çalışma Grubu Öğrencilerinin Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

	DENEY		KONTROL		TOPLAM	
	n	%	n	%	n	%
Okur yazar değil	6	11.8	5	9.4	11	11.4
Okur yazar	12	23.5	9	17	21	21.8
İlkokul	14	27.5	20	37.7	34	35.3
Ortaokul	14	27.5	8	15.1	22	22.8
Lise	4	7.8	9	17	13	13.5
Üniversite	1	2	2	3.8	3	3.12
Lisans üstü	0	0	0	0	0	0
TOPLAM	51	100	53	100	104	100

Tablo 4’ de çalışma grubu öğrencilerinin babalarının eğitim düzeyleri ile ilgili durumları gösterilmektedir. Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin babalarına ait eğitim düzeyinin dağılımı incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin babalarının 6’sı okuryazar değil, 12’si okur yazar, 14’ü ilkököl, 14’ü ortaokul, 4’ü lise ve 1’i üniversite mezunudur. Kontrol grubu öğrencilerinin babalarının 5’i okuryazar değil, 9’u okur yazar, 20’si ilkököl, 8’i ortaokul, 9’u lise ve 2’si üniversite mezunudur. Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin toplamına bakıldığında bu öğrencilerin babalarının en çok ilkököl ve ortaokul mezunu oldukları saptanmıştır.

Araştırmaya katılan çalışma grubu öğrencilerin kardeş sayısına ilişkin bilgiler Tablo 5’de yer almaktadır.

Tablo 5. Çalışma Grubu Öğrencilerinin Kardeş Sayısı Dağılımı

	DENEY		KONTROL		TOPLAM	
	n	%	n	%	n	%
1	5	9.8	5	9.4	10	10.4
2	24	47.1	18	34	42	43.6
3	12	23.5	6	11.3	18	18.7
4	7	13.7	9	17	16	16.6
5	2	3.9	5	9.4	7	7.2
6	1	2	3	5.7	3	3.12
6+	0	0	7	13.2	7	7.28
TOPLAM	51	100	53	100	104	100

Tablo 5’ de çalışma grubu öğrencilerinin kardeş sayıları ile ilgili durumları gösterilmektedir. Deney grubunu oluşturan öğrencilerin kardeş sayıları incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin 5’inin 1 kardeşi, 24’ünün 2 kardeşi, 12’sinin 3 kardeşi, 7’sinin 4 kardeşi, 2’sinin 5 kardeşi, 1’inin 6 kardeşi bulunmaktadır. Kontrol grubu öğrencilerinin 5’inin 1 kardeşi, 18’inin 2 kardeşi, 6’sının 3 kardeşi, 9’unun 4 kardeşi, 5’inin 5 kardeşi, 3’ünün 6 kardeşi ve 7’sinin 6 kardeşten fazla kardeşi bulunmaktadır. Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin toplamına bakıldığında bu öğrencilerin en çok iki ya da üç kardeşli oldukları saptanmıştır.

Araştırmaya katılan çalışma grubu öğrencilerinin izlediği TV programlarına ilişkin bilgiler Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. Çalışma Grubu Öğrencilerinin İzlediği TV Program Türüne Göre Dağılımı

	DENEY		KONTROL		TOPLAM	
	n	%	n	%	n	%
Komedi içerikli	21	41.2	17	32.1	38	39.5
Aksiyon ve polisiye içerikli	11	21.6	24	45.3	35	36.4
Belgesel içerikli	6	11.8	4	7.5	10	10.4
Magazin içerikli	1	2	2	3.8	3	3.12
Spor içerikli	6	11.8	2	3.8	8	8.3
Haber ve tartışma içerikli	2	3.9	2	3.8	4	4.16
Yarışma İçerikli	4	7.8	2	3.8	6	6.24
TOPLAM	51	100	53	100	104	100

Tablo 6' da çalışma grubu öğrencilerinin izlediği televizyon programlarının türü ile ilgili durumları gösterilmektedir. Deney grubunu oluşturan öğrencilerin 21'i komedi içerikli, 11'i aksiyon ve polisiye içerikli, 6'sı belgesel içerikli, 1'i magazin içerikli, 6'sı spor içerikli, 2'si haber ve tartışma içerikli, 4'ü yarışma içerikli televizyon programları izlemektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin 17'si komedi içerikli, 24'ü aksiyon ve polisiye içerikli, 4'ü belgesel içerikli, 2'si magazin içerikli, 2'si spor içerikli, 2'si haber ve tartışma içerikli, 2'si yarışma içerikli televizyon programları izlemektedir. Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin toplamına bakıldığında bu öğrencilerin televizyonda en çok komedi ve aksiyon ya da polisiye içerikli programlar izledikleri belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan çalışma grubu öğrencilerinin şiddetle karşılaştıkları ortamlara ilişkin bilgiler Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Çalışma Grubu Öğrencilerinin Şiddetle Karşılaştıkları Ortamların Dağılımı

	DENEY		KONTROL		TOPLAM	
	n	%	n	%	n	%
Okul	9	17.6	9	17	18	18.7
Sokak	15	29.4	11	20.8	26	27.04
Ev	2	3.9	1	1.9	3	3.12
Televizyon	18	35.3	19	35.8	37	38.4
Bilgisayar oyunları	6	11.8	5	9.4	11	11.4
Dergi ya da gazeteler	1	2	8	15.1	9	9.36
Diğer	0	0	0	0	0	0
TOPLAM	51	100	53	100	104	100

Tablo 7’ de çalışma grubu öğrencilerinin şiddet içerikli tutumlarla en sık karşılaştıkları ortamlar ile ilgili durumları gösterilmektedir. Deney grubunu oluşturan öğrencilerin 9’unun şiddet içeren davranışları okulda, 15’inin sokakta, 2’sinin evde, 18’inin televizyonda, 6’sının bilgisayarda, 1’inin dergi veya gazetelerde gözlemledikleri saptanmıştır. Bununla birlikte kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin 9’unun şiddet içeren davranışları okulda, 11’inin sokakta, 1’inin evde, 19’unun televizyonda, 5’inin bilgisayarda, 8’inin dergi veya gazetelerde gözlemledikleri saptanmıştır. Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin toplamına bakıldığında bu öğrencilerin şiddet içeren davranışlara en çok sokakta ve televizyonda tanık oldukları belirlenmiştir.

III.1.3. Araştırmanın Bağımsız Değişkeni

Araştırmanın bağımsız değişkeni “Barış Eğitimi Programı”dır. Barış Eğitimi Programı 4 bölümden oluşmaktadır. Bu programda; kişiler arası ilişkilerde ve doğada barışın, barış yapıcı ve barışı bozucu davranışların anlaşılması ile ilgili

etkinlikler 4 ders saati, kişiler arası ilişkilerde yaşanan çatışmaların nedenlerinin, sonuçlarının ve çatışmalarda verilen tepkilerin anlaşılması 8 ders saati, kişiler arası ilişkilerde duyguların ve öfkenin anlamlandırılması ve etkili iletişim becerilerinin kazanılması 8 ders saati, kişiler arası ilişkilerde yaşanan çatışmaların barışçı çözümü için gerekli olan arabuluculuk ve müzakere sürecinin anlaşılması ve uygulanması 12 ders saati olarak planlanmış ve ilgili literatür incelemesi yapılarak program hazırlanmıştır. Program toplam 32 ders saatinden oluşmaktadır. Hazırlanan Barış Eğitimi Öğretmen Kitabı Ek 5’de yer almaktadır.

Barış Eğitimi Programının hazırlanması sırasında Açıkgöz, Ü. K. (1996), Açıkgöz, Ü. K. (2003), Atmaca, A. (2006), Bağlı, T. ve Esen, Y. (2003), Bellance, J. (1997), Bodine, J. R., Crawford K. D. ve Schrupf, F. (2002), Canfield, J., Hansen, M. V. (1999), Canfield, J., Hansen, M. V., Hansen, P. Ve Dunlap I. (2002), Cratty, B. J. (1971), Douglass, N. H. (2001), Fromm, E. (1991), Gardner, H. (1993), Holt, J. (1999), İpek, E. (2006), Mitscherlich, A. (2000), Mindes, G., Donovan, M. A. (2001), Orridge, M. (2003), Ramsland, K. (1998), Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Taştan, N. (2006), Saygın, O. (2005), Mitscherlich, A. (2000), Sertel, J. M., Kurt, G., Oral, Z. (2004), Babbie, E. (1990) tarafından yazılan kitaplar incelenmiş ve toplumsal koşullarımıza uygun bir program hazırlanmıştır. Öğrencilere ait örnek çalışmalar Ek 4’de yer almaktadır.

Bu programda yer alan dört bölümün niteliği ve içeriği ile ilgili açıklamalar şu şekildedir:

1. Kişiler arası ilişkilerde barışın anlaşılması için savaşın zıttı olmayan barış tanımları ele alınmıştır. Doğada barış örnekleri ile kişiler arası ilişkilerdeki barış anlayışı ve öğrencilerin barışı algılayış şekilleri irdelenmiştir. Kişiler arası ilişkilerde barış yapıcı ve barışı bozucu davranışlar örneklerle kavratılmaya çalışılmıştır. Bu bölümde şu konulara yer verilmiştir:

a) Barış Nedir?

b) Doğada Barış

- c) Kişiler Arası İlişkilerde Barış
- ç) Barış Yapıcı Davranışlar
- d) Barışı Bozan Davranışlar.

Bu bölümde öğrencilerin aldıkları eğitim ve öğretim sonucu kazanmaları hedeflenen kazanımlar şu şekilde sıralanabilir:

- 1.Barış kavramını tanımlar ve savaşızlıktan öte bir barış tanımı yapar.
- 2.Doğada barış kavramını örneklerle açıklar.
- 3.Kişiler arası ilişkilerde barışın anlamını ve önemini kavrar.
- 4.Barış yapıcı davranışları ve barışı bozucu davranışları bilir.
- 5.Barış yapıcı davranışları uygular.
- 6.Barışı bozan davranışlardan kaçınır.

2. Kişiler arası ilişkilerde yaşanan çatışmaların, nedenlerinin, verilen tepkilerin ve bu tepkiler sonucu olası sonuçların anlaşılması; şiddet, barış ve çatışma kavramları arasındaki ilişkinin fark edilmesi; çatışmaların hayatımızın kaçınılmaz bir parçası olduğunun kavranması, çatışmaların olumlu yönlerinin görülmesi ile ilgili bilgiler verilmiş ve bu bilgilerin beceriye dönüştürülmesi ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Bu bölüde şu konulara yer verilmektedir:

- a) Barış, Çatışma ve Şiddet Arasındaki İlişki
- b) Kişiler Arası Barış Nedir?
- c) Kişiler Arası Çatışma Nedir?
- ç) Kişiler Arası Şiddet Nedir?
- d) Çatışmaya İlişkin Çağrışımlar

e) Çatışmaların Nedenleri

*Temel İhtiyaçlar

*Kaynakların Yetersizliği

*Farklı Değerler

f) Çatışmalarda Verilen Tepkiler

* Sert Tepkiler

* Kaçınma Tepkiler

* Barış yapıcı Tepkiler

Bu bölümde öğrencilerin aldıkları eğitim ve öğretim sonucu kazanmaları hedeflenen kazanımlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Barış, çatışma ve şiddet kavramlarını tanımlar.
2. Barış, çatışma ve şiddet kavramlarını örneklerle açıklar.
3. Çatışmaların ortak nedenlerini anlar.
4. Çatışmaların nedenlerini sınıflandırabilir.
5. Çatışma sırasında verilen tepki çeşitlerini ve bu tepkilerin yarattığı etkileri anlar.
6. Çatışmaların kökenini, çatışma sırasında tarafların tepkilerini ve bu tepkilere bağlı oluşan çatışma sonuçlarını anlamlandırır.

3. Kişiler arası ilişkilerde etkili iletişim kurabilmek için gerekli olan algı, empati, etkin dinleme becerilerinin kazandırılmasına yönelik bilgilerin ve uygulamaların yer aldığı etkinliklerle birlikte, öğrencilerin duygularını anlamlandırmalarını ve öfkelerini yönetmelerini sağlayıcı çalışmalar yapılmıştır. Kişiler arası ilişkilerin olumlu yönde gelişmesine yardımcı olan bu iletişim

becerilerinin çatışma yönetimindeki önemi vurgulanmıştır. Şiddeti önlemedeki etkileri tartışılmıştır. Bu bölümde şu konulara yer verilmiştir:

- a) Kişiler Arası İlişkilerde Algı
- b) Empati
- c) Etkin Dinleme
- ç) Kişiler Arası İlişkilerde Duygularımız
- d) Olumsuz Duygularımız
- e) Öfke Yönetim Becerileri

Bu bölümde öğrencilerin aldıkları eğitim ve öğretim sonucu kazanmaları hedeflenen kazanımlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Kişiler arası ilişkiler algı kavramını tanımlar.
 2. Algı kavramını örneklerle açıklar.
 3. Kişiler arası ilişkilerde empati kurmanın önemini örneklerle açıklar.
 4. Kişiler arası ilişkilerde etkin dinleme kavramını tanımlar.
 5. Etkin dinleme kurallarını bilir.
 6. Etkin dinleme yapar.
 7. Yaşadığı bir durumda hissettikleri duyguları nedenleriyle açıklayabilir.
 8. Olumsuz duygularla baş etme yollarını bilir.
 9. Olumsuz duygularıyla ve öfkesiyle baş eder.
4. Kişiler arası ilişkilerde yaşanan çatışmaların çözümü bir beceridir. Bu

bölümde öğrencilerin çatışmalarda sıklıkla başvurdukları şiddet davranışlarına yönelmek yerine şiddete alternatif olacak şekilde arabuluculuk ve müzakere süreçlerinin adımlarının öğrencilere tanıtılması ve bu süreçlerin adımlarının kavranması için örnek çalışmaların yapılmasına önem verilmiştir. Bu bölümde şu konulara yer verilmiştir:

a) Karşılıklı Müzakere

b) Müzakereci

c) Müzakere Süreci

1. Adım: Müzakere Sürecini Karşılıklı Kabul Etmek

2. Adım: Bakış Açılarını Bir araya Getirmek

3. Adım: İsteklere Odaklanmak

4. Adım: Kazan-Kazan Seçenekleri Yaratmak

5. Adım: Seçenekleri Değerlendirmek

6. Adım: Bir Anlaşma Yaratmak

ç) Müzakere Sürecinin Uygulanması

d) Arabuluculuk

e) Arabulucu

f) Arabuluculuk Süreci

1. Adım: Saldırganlığın Sonlandırılması

2. Adım: Arabuluculuk Sürecinin Kabul Edilmesi

3. Adım: Müzakere

4. Adım: Anlaşmanın Resmileştirilmesi

5. Adım: Anlaşmanın Takibi

g) Arabuluculuk Sürecinin Uygulanması

Bu bölümde öğrencilerin aldıkları eğitim ve öğretim sonucu kazanmaları hedeflenen kazanımlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Çatışmalarını barışçıl bir şekilde çözebilmeleri için tarafların iletişim kurmalarına izin veren karşılıklı müzakereyi kavrar.
2. Çatışmaların barışçıl bir şekilde çözülmesini sağlamak için bir müzakerecinin nasıl davranması gerektiğini bilir.
3. Çatışmalarını barışçıl bir şekilde çözebilmeleri için tarafların iletişim kurmalarına izin veren karşılıklı müzakere sürecini ve bu süreci oluşturan altı adımını bilir.
4. Müzakere sürecinin altı adımını açıklar.
5. Müzakere sürecinin altı adımını kavrar.
6. Günlük hayatında yaşadığı çatışmalarda bu süreci uygular.
7. Çatışmalarını barışçıl bir şekilde çözebilmeleri için insanlara yardımcı olan arabuluculuk yöntemini açıklar.
8. Arabuluculuğun uygulanışında önemli bir role sahip olan arabulucunun çözümdeki rolünü bilir.
9. Arabuluculuk sürecini ve bu sürecin beş adımını bilir.
10. Arabuluculuk sürecinin beş adımını açıklar.
11. Arabuluculuk sürecinin beş adımını kavrar.
12. Günlük hayatında yaşadığı çatışmalarda bu süreci uygular.

Barış Eğitimi programının en son bölümünde ek olarak öğretmenlere dersle

ilgili proje ve performans ödev konuları ve bu ödevlerin değerlendirilmesi için hazırlanmış ölçek örneklerine de yer verilmiştir. Ayrıca program içerisinde yeni ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılmış, öğretmenlerin etkinlikler sırasında ya da sonrasında kullanabilecekleri ölçme formlarına da yer verilmiştir. Öğrencilerin akranlarını, grup arkadaşlarını ve öz değerlendirmelerini yapabilmeleri için örnek değerlendirme ölçekleri konulmuştur. Programın, öğrencilerin ve grup çalışmalarının değerlendirilmesinde bu ölçeklerin örnek niteliğinde olduğu da belirtilmiştir.

III.1.4. Araştırmanın Bağımlı Değişkenleri

Bu araştırmanın bağımlı değişkenleri şiddet düzeyi ve çatışma çözüm becerileridir. Bağımlı değişkenleri ölçmek amacıyla sırasıyla “Saldırganlık Ölçeği” ve “Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği” kullanılacaktır. Ölçekler sırasıyla aşağıda açıklanmaktadır:

III.1.4.1. Saldırganlık Ölçeği

Şahin tarafından 2004 yılında geliştirilmiş olan Saldırganlık Ölçeği, 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte her madde için “Hiç yapmam”, “Ara sıra yaparım” ve “Hep yaparım” ifadeleri bulunmaktadır. Çocukların yaş özellikleri göz önünde tutularak ölçek üçlü dereceleme biçiminde hazırlanmıştır. Saldırganlık Ölçeği, Ek 1’de yer almaktadır.

Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ve kararlılık düzeyi saptanmıştır. Cronbach Alfa .77 olarak belirlenmiştir. Test tekrar test uygulaması ile belirlenen korelasyon katsayısı .71 ($p < .01$) şeklindedir. Geçerlik ve güvenilirlik puanlarına göre ölçek 10 ve 11 yaşlarındaki çocukların saldırganlık düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılabilir.

Ölçek maddeleri olumsuz olduğu için puanlamasında “Hiç yapmam” ifadesi 3 puan, “Ara sıra yaparım” ifadesi 2 puan ve “Hep yaparım” ifadesi 1 puan olarak belirlenmiştir.

III.1.4.2. Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği

Sarı (2005) tarafından geliştirilen bu ölçek yapılan faktör analizi sonuçlarına göre, bütünleşme, kaçınma, hükmetme ve uyma olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği, Ek 2’de yer almaktadır.

Bütünleşme boyutunun iç tutarlılık katsayısı .76’dır. Bu alt boyut 8 olumlu maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyutta alınabilecek en yüksek puan 40, en düşük puan ise 8’dir. Öğrencilerin bu boyuttan yüksek puan alması, o öğrencinin çatışmalarını yapıcı ve barışçıl şekilde çözdüğünü göstermektedir (Sarı, 2005: 91).

Kaçınma boyutunun iç tutarlılık katsayısı .56’dır. Bu alt boyutu ifade eden 6 olumsuz madde bulunmaktadır. Bu alt boyuttan alınabilecek en yüksek puan 30, en düşük puan ise 6’dır. Bu alt boyuttan öğrencinin yüksek puan alması o öğrencinin istenmeyen kaçınma davranışlarının yüksek olduğunu göstermektedir (Sarı, 2005: 91).

Bu ölçeğin alt boyutu olan uyma boyutunun iç tutarlılık katsayısı .71 olarak belirlenmiştir. Bu alt boyut 6 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyutta alınabilecek en yüksek puan 30, en düşük puan ise 6’dır. Öğrencilerin bu boyuttan yüksek puan alması, o öğrencinin çatışmalarında istenmeyen davranış olan uyma davranışlarını kullanma oranının yüksek olduğunu göstermektedir (Sarı, 2005: 91).

Hükmetme boyutunun iç tutarlılık katsayısı .69’dur. Bu alt boyut 6 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyutta alınabilecek en yüksek puan 30, en düşük puan ise 6’dır. Öğrencilerin bu boyuttan yüksek puan alması, o öğrencinin çatışmalarında istenmeyen hükmetme davranışlarını kullandığını göstermektedir (Sarı, 2005: 91).

Ölçeğin iki yarı test güvenilirliği için yapılan analizler sonucu güvenilirlik; uzlaşma boyutunun .73, kaçınma boyutunun .70, hükmetme boyutunun .70 ve uyma boyutunun .56 şeklinde belirlenmiştir.

Ölçek 26 maddeden oluşmaktadır ve 5’li likert tipi ölçek olarak

geliştirilmiştir. Her madde için “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Biraz Katılıyorum”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” ifadeleri yer almaktadır (Sarı, 2005: 91).

Ölçeğin puanlandırılmasında her madde için “Kesinlikle Katılıyorum” ifadesi 5 puan, “Katılıyorum” ifadesi 4 puan, “Biraz Katılıyorum” ifadesi 3 puan, “Katılmıyorum” ifadesi 2 puan ve “Kesinlikle Katılmıyorum” ifadesi 1 puan olarak belirlenmiştir. Ancak analiz sırasında boyutlara uygun olarak olumsuz ifadeler olumlu hale getirilmiştir.

III.1.5. İşlem Yolu

Araştırmanın amaçlarını gerçekleştirmek ve belirtilen hipotezleri test etmek için aşağıdaki işlem yolu izlenmiştir.

1. İlk olarak araştırmanın amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik “Barış Eğitimi Programı” hazırlanmış ve bu program geliştirilmiştir. Programda yer alan etkinlikler yurt içi ve yurt dışı araştırmalar incelenerek ve alan yazına uygun olarak planlanmıştır. Bu etkinliklerin uygulanma süreci hakkında öğretmenlere bilgi veren ve günlük ders planı şeklinde tasarlanan “Öğretmen Kitabı” ve öğrencilere yönelik etkinliklerin yer aldığı “Öğrenci Kitabı” hazırlanmıştır. Öğrenci kitapları deney grubu öğrencilerine dağıtılmıştır.

2. “Barış Eğitimi” adlı programının uygulanacağı çalışma grubu için İzmir ili Çiğli ilçesindeki iki devlet okulu belirlenmiş ve bu okullardan birindeki tüm beşinci sınıf öğrencileri deney grubu, diğer okuldaki tüm beşinci sınıf öğrencileri kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

3. Hazırlanan programın uygulanmasından önce deney ve kontrol grubu öğrencilerine “Çatışma Çözüm Becerileri Ölçeği” ve “Saldırganlık Ölçeği” öntest şeklinde uygulanmıştır. Araştırmaya ait izin belgesi Ek 3’de yer almaktadır.

4. Hazırlanan Barış Eğitimi Programı’nın deney grubuna uygulanması çalışmalarına 2007-2008 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde başlanılmıştır.

5. Hazırlanan Barış Eğitimi Programı deney grubu öğrencilerine uygulanmadan önce deney ve kontrol grubu öğrencilerine veri toplama araçları olarak belirlenen “Çatışma Çözüm Becerileri Ölçeği” ile “Saldırganlık Ölçeği” öntest olarak uygulanmıştır.

6. Hazırlanan 32 ders saatlik ve dört bölümden oluşan Barış Eğitimi Programı deney grubu öğrencilerine uygulanmıştır. Bu süreçte kontrol grubu öğrencilerine her hangi bir eğitim verilmemiştir. Hazırlanan programın uygulanmasının sonunda deney ve kontrol grubu öğrencilerine aynı süreç içerisinde veri toplama araçları son test olarak uygulanmıştır. Son testin uygulanmasıyla birlikte veri toplama süreci tamamlanmıştır.

7. Elde edilen veriler SPSS 11 for Windows Paket Programı ile analiz edilerek hipotezler sınanmıştır.

III.1.6. Araştırmanın Deneysel İşlem Süreci

Barış Eğitimi programının amacı; insan ilişkilerinde barışı oluşturmak, şiddeti azaltmak ve önlemek olduğu için buna uygun olarak “Saldırganlık Ölçeği” ve “Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği” ön test olarak hem deney hem de kontrol grubuna uygulanmıştır. Ardından deney grubuna haftada 2 ders saati olmak üzere, toplam 32 ders saati Barış Eğitimi Programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna her hangi bir eğitim verilmemiştir.

“Barış Eğitimi” programının uygulanması sonunda deney grubuna ve kontrol grubuna yeniden “Saldırganlık Ölçeği” ve “Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği” son test olarak uygulanmıştır.

Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen uygulanmış olup işlem süreci Tablo 8’de gösterilmektedir.

Tablo 8. Araştırmanın Deneysel İşlem Süreci

DENEKLER	ÖN TEST	BAĞIMSIZ DEĞİŞKEN	SON TEST
Deney Grubu	*Saldırganlık Ölçeği *Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği	Barış Eğitimi Programının Uygulanışı	*Saldırganlık Ölçeği *Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği
Kontrol Grubu	*Saldırganlık Ölçeği *Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği		*Saldırganlık Ölçeği *Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği

III.1.7. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında İzmir ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı iki ilköğretim okulunun beşinci sınıf öğrencilerinden elde edilmiştir. Deney grubunu oluşturan 51 öğrenci ve kontrol grubunu oluşturan 53 öğrenci araştırmada yer almıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel analiz işlemleri SPSS 11 for Windows Paket Programı ile yapılmıştır.

Grupların fark (kazanç) puanlarının analizleri için deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin sontest sonuçlarından öntest sonuçları çıkarılmıştır. Deneysel araştırmanın etkililiğini belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını belirlenmesine yardımcı olması için ilişkisiz gruplar için t-testi yapılmıştır.

BÖLÜM IV

IV.1. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın hipotezlerine ve alt problemlerine ilişkin elde edilen verilerin istatistiksel analizleri sonucunda ulaşılan bulgulara, bu bulguların gösterildiği tablolara, tablolara ait açıklamalara ve yorumlara yer verilmiştir.

IV.1.1. Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeğine İlişkin Bulgular ve Yorum

HİPOTEZ 1 “Barış Eğitimi Alan Öğrencilerin Çatışma Çözme Stilleri Almanyalara Göre Daha Yapıcıdır.”

1.a Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği'nin Bütünleşme Alt Boyutuna İlişkin Analiz Sonuçları

Çalışma grubu öğrencilerinin çatışma çözüm becerileri ölçeğinin bütünleşme alt boyutuna ilişkin öntest, sontest ve fark (kazanç) puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla ilişkisiz gruplar için t-testi analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 9' da gösterilmiştir.

Tablo 9. Çalışma Grubu Öğrencilerinin Bütünleşme Alt Boyutuna Ait Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Belirleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Öntest	Deney	51	28.03	5.68	1.67	102	p = .096 > 0.05 fark anlamlı değildir.
	Kontrol	53	29.84	5.31			
Sontest	Deney	51	35.21	3.55	12.53	102	p = .000 < 0.05 fark anlamlıdır.
	Kontrol	53	26.60	3.44			
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	51	7.17	5.46	11.89	102	p = .000 < 0.05 fark anlamlıdır.
	Kontrol	53	-3.24	3.10			

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol gruplarının eşit

olup olmadıkları test edilmiş; deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin bütünleşme alt boyutuna ilişkin verdikleri yanıtlar t-testi analizi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 9’ da görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 28.03, standart sapması 5.68; kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 29.84, standart sapması 5.31 olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptanması amacıyla yapılan analizde anlamlı fark [$t(102) = 1.67, p = .096 > 0.05$] bulunmamıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanları arasında istatistikî fark olmaması nedeniyle bağımsız değişkenin etkisinin ölçülebilmesi için deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanları karşılaştırılmıştır.

Deney grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 35.21, standart sapması 3.55; kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanlarının aritmetik ortalaması 26.60, standart sapması 3.44 olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunun sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptanması amacıyla yapılan analizde anlamlı fark [$t(102) = 12.53, p = .000 < 0.05$] bulunmuştur.

Bu analizlerle birlikte deney grubunun fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması 7.17, standart sapması 5.46; kontrol grubunun fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması -3.24, standart sapması 3.10 olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunun fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(102) = 11.89, p = .000 < 0.05$] bulunmuştur.

Bütünleşme alt boyutuna ilişkin olarak deney grubu öğrencilerine verilen eğitimin etkisini ölçmek için sadece deney grubu öğrencilerine ait öntest-sontest puanları karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. Deney Grubu Öğrencilerinin Bütünleşme Alt Boyutuna Ait Öntest ve Sontest Karşılaştırmaları

Deney Grubu	n	Öntest		Sontest		t	Sd	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
	51	28.03	5.68	35.21	3.55	9.37	50	p = .000<0.05 fark anlamlıdır.

Tablo 10' da görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 28.03, standart sapması 5.68 ve sontest puanlarının aritmetik ortalaması 35.21, standart sapması 3.55 olarak belirlenmiştir. Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının saptanması amacıyla yapılan analizde anlamlı fark [$t(50) = 9.37, p = .000 < 0.05$] bulunmuştur.

1.b Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği'nin Uyma Alt Boyutuna İlişkin Analiz Sonuçları

Çalışma grubu öğrencilerinin çatışma çözüm becerileri ölçeğinin uyma alt boyutuna ilişkin öntest, sontest ve fark (kazanç) puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla ilişkisiz gruplar için t-testi analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 11' de gösterilmiştir.

Tablo 11. Çalışma Grubu Öğrencilerinin Uyuma Alt Boyutuna Ait Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistiksel ve T-Test Sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Öntest	Deney	51	11.41	3.93	7.88	102	p = .990 > 0.05 fark anlamlı değildir.
	Kontrol	53	17.35	3.75			
Sontest	Deney	51	11.29	3.73	11.42	102	p = .000 < 0.05 fark anlamlıdır.
	Kontrol	53	18.54	2.67			
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	51	-0.12	4.65	1.75	102	p = .083 > 0.05 fark anlamlı değildir.
	Kontrol	53	1.19	2.62			

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol gruplarının eşit olup olmadıkları test edilmiş; deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin uyuma alt boyutuna ilişkin verdikleri yanıtlar t-testi analizi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 11' de görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 11.41, standart sapması 3.93; kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 17.35, standart sapması 3.75 olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının saptanması amacıyla yapılan analizde anlamlı fark [$t(102) = 7.88, p = .990 > 0.05$] bulunmamıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanları arasında istatistikî fark olmaması nedeniyle bağımsız değişkenin etkisinin ölçülebilmesi için deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanları karşılaştırılmıştır.

Deney grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 11.29, standart sapması 3.73 kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanlarının aritmetik ortalaması 18.54, standart sapması 2.67 olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunun sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının saptanması amacıyla

yapılan analizde anlamlı fark [$t(102) = 11.42, p = .000 < 0.05$] bulunmuştur.

Bu analizlerle birlikte deney grubunun fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması -0.12, standart sapması 4.65, kontrol grubunun fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması 1.19, standart sapması 2.62 olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunun fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(102) = 1.75, p = .083 > 0.05$] bulunmamıştır.

Uyma alt boyutuna ilişkin olarak deney grubu öğrencilerine verilen eğitimin etkisini ölçmek için sadece deney grubu öğrencilerine ait öntest-sontest puanları karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Deney Grubu Öğrencilerinin Uyma Alt Boyutuna Ait Öntest ve Sontest Karşılaştırmaları

Deney Grubu	n	Öntest		Sontest		t	Sd	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
	51	11.41	3.93	11.29	3.73	0.18	50	$p = .857 > 0.05$ fark anlamlı değildir.

Tablo 12’ de görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 11.41, standart sapması 3.93 ve sontest puanlarının aritmetik ortalaması 11.29, standart sapması 3.73 olarak belirlenmiştir. Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptanması amacıyla yapılan analizde anlamlı fark [$t(50) = 0.18, p = .857 > 0.05$] bulunmamıştır.

1.c Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği’nin Hükmetme Alt Boyutuna İlişkin Analiz Sonuçları

Çalışma grubu öğrencilerinin çatışma çözüm becerileri ölçeğinin hükmetme alt boyutuna ilişkin öntest, sontest ve fark (kazanç) puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla ilişkisiz gruplar için t-testi analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 13’ de gösterilmiştir.

Tablo 13. Çalışma Grubu Öğrencilerinin Hükmetme Alt Boyutuna Ait Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistiksel ve T-Test Sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Öntest	Deney	51	14.01	3.72	3.12	102	p = 1.11>0.05 fark anlamlı değildir.
	Kontrol	53	16.58	4.58			
Sontest	Deney	51	11.58	3.65	10.55	102	p = .000<0.05 fark anlamlıdır.
	Kontrol	53	18.88	3.39			
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	51	-2.43	3.82	7.24	102	p = .000<0.05 fark anlamlıdır.
	Kontrol	53	2.30	2.72			

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol gruplarının eşit olup olmadıkları test edilmiş; deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin hükmetme alt boyutuna ilişkin verdikleri yanıtlar t-testi analizi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 13' de görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 14.01, standart sapması 3.72; kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 16.58, standart sapması 4.58 olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının saptanması amacıyla yapılan analizde anlamlı fark [t (102) = 3.12, p = 1.11>0.05] bulunmamıştır.

Deney grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 11.58, standart sapması 3.65 kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanlarının aritmetik ortalaması 18.88, standart sapması 3.39 olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunun sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının saptanması amacıyla yapılan analizde anlamlı fark [t (102) = 10.55, p = .000<0.05] bulunmuştur.

Bu analizlerle birlikte deney grubunun fark (kazanç) puanlarının aritmetik

ortalaması -2.43, standart sapması 3.82; kontrol grubunun fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması 2.30, standart sapması 2.72 olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunun fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(102) = 7.24, p = .000 < 0.05$] bulunmuştur.

Hükmetme alt boyutuna ilişkin olarak deney grubu öğrencilerine verilen eğitimin etkisini ölçmek için, sadece deney grubu öğrencilerine ait öntest-sontest puanları karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 14’de gösterilmiştir.

Tablo 14. Deney Grubu Öğrencilerinin Hükmetme Alt Boyutuna Ait Öntest ve Sontest Karşılaştırmaları

Deney Grubu	n	Öntest		Sontest		t	Sd	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
	51	14.01	3.72	11.58	3.65	4.53	50	p = .000 < 0.05 fark anlamlıdır.

Tablo 14’ de görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 14.01, standart sapması 3.72 ve sontest puanlarının aritmetik ortalaması 11.58, standart sapması 3.65 olarak belirlenmiştir. Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptanması amacıyla yapılan analizde anlamlı fark [$t(50) = 4.53, p = .000 < 0.05$] bulunmuştur.

1.ç Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği’nin Kaçınma Alt Boyutuna İlişkin Analiz Sonuçları

Çalışma grubu öğrencilerinin çatışma çözüm becerileri ölçeğinin kaçınma alt boyutuna ilişkin öntest, sontest ve fark (kazanç) puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla ilişkisiz gruplar için t-testi analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 15’ de gösterilmiştir.

Tablo 15. Çalışma Grubu Öğrencilerinin Kaçınma Alt Boyutuna Ait Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistiksel ve T-Test Sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Öntest	Deney	51	15.96	4.23	1.78	102	p = .078>0.05 fark anlamlı değildir.
	Kontrol	53	17.60	5.10			
Sontest	Deney	51	14.19	3.20	6.41	102	p = .000<0.05 fark anlamlıdır.
	Kontrol	53	18.18	3.15			
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	51	-1.76	4.48	2.98	102	p = .004<0.05 fark anlamlıdır.
	Kontrol	53	0.58	3.49			

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol gruplarının eşit olup olmadıkları test edilmiş; deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin kaçınma alt boyutuna ilişkin verdikleri yanıtlar t-testi analizi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 15' de görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 15.96, standart sapması 4.23; kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 17.60, standart sapması 5.10 olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının saptanması amacıyla yapılan analizde anlamlı fark [t (102) = 1.78, p = .078>0.05] bulunmamıştır.

Deney grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 14.19, standart sapması 3.20 kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanlarının aritmetik ortalaması 18.18, standart sapması 3.15 olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunun sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının saptanması amacıyla yapılan analizde anlamlı fark [t (102) = 6.41, p = .000<0.05] bulunmuştur.

Bu analizlerle birlikte deney grubunun fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması -1.76, standart sapması 4.48, kontrol grubunun fark (kazanç) puanlarının

aritmetik ortalaması 0.58, standart sapması 3.49 olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunun fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(102) = 2.98, p = .004 < 0.05$] bulunmuştur.

Kaçınma alt boyutuna ilişkin olarak deney grubu öğrencilerine verilen eğitimin etkisini ölçmek için sadece deney grubu öğrencilerine ait öntest-sontest puanları karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16. Deney Grubu Öğrencilerinin Kaçınma Alt Boyutuna Ait Öntest ve Sontest Karşılaştırmaları

Deney Grubu	n	Öntest		Sontest		t	Sd	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
	51	15.96	4.23	14.19	3.20	2.80	50	p = .007 < 0.05 fark anlamlıdır.

Tablo 16’ da görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 15.96, standart sapması 4.23 ve sontest puanlarının aritmetik ortalaması 14.19, standart sapması 3.20 olarak belirlenmiştir. Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptanması amacıyla yapılan analizde anlamlı fark [$t(50) = 2.80, p = .007 < 0.05$] bulunmuştur.

HİPOTEZ 2. “Barış Eğitimi Alan Kız Öğrencilerin Çatışma Çözüm Tarzları Almayanlara Göre Daha Yapıcıdır.”

2.a. Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği’nin Bütünleşme Alt Boyutuna İlişkin Analiz Sonuçları

Deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeğinin “Bütünleşme” alt boyutuna ait öntest, sontest ve fark (kazanç) puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ile ilgili belirlemek amacıyla ilişiksiz gruplar için t-testi analizi yapılmıştır. Verilerin analizi ile elde edilen sonuçlar Tablo 17’de yer almaktadır.

Tablo 17. Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerinin Bütünleşme Alt Boyutuna Ait Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Öntest	Deney	27	29.33	5.28	1.91	49	p = .061>0.05 fark anlamlı değildir.
	Kontrol	24	32.00	4.56			
Sontest	Deney	27	35.62	3.46	8.35	49	p = .000<0.05 fark anlamlıdır.
	Kontrol	24	27.79	3.20			
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	27	6.29	5.42	8.42	49	p = .000<0.05 fark anlamlıdır.
	Kontrol	24	-4.20	2.96			

Araştırmanın deney grubu ve kontrol grubu kız öğrencilerinin bütünleşme alt boyutunda eşitliklerini belirlemek için öğrencilerin bu boyuta ilişkin yanıtları t-testi analizi ile belirlenmiştir.

Tablo 17’ de görüldüğü gibi deney grubu kız öğrencilerinin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 29.33, standart sapması 5.28; kontrol grubu kız öğrencilerinin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 32.00, standart sapması 4.56 olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının saptanması amacıyla yapılan analizde anlamlı fark [t (50) = 1.91, p= .061>0.05] bulunmamıştır.

Deney grubu kız öğrencilerinin sontest puanlarının aritmetik ortalaması 35.62, standart sapması 3.46; kontrol grubu kız öğrencilerinin sontest puanlarının aritmetik ortalaması 27.79, standart sapması 3.20 olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının saptanması amacıyla yapılan analizde anlamlı fark [t (50) =8.35, p = .000<0.05] bulunmuştur.

Bu analizlerle birlikte deney grubu kız öğrencilerinin fark (kazanç)

puanlarının aritmetik ortalaması 6.26, standart sapması 5.42; kontrol grubu kız öğrencilerinin fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması -4.20, standart sapması 2.96 olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(50) = 8.42, p = .000 < 0.05$] bulunmuştur.

Bütünleşme alt boyutuna ilişkin olarak deney grubu kız öğrencilerine verilen eğitimin etkisini ölçmek için sadece deney grubu kız öğrencilerine ait öntest-sontest puanları karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18. Deney Grubundaki Kız Öğrencilerinin Bütünleşme Alt Boyutuna İlişkin Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

Deney Grubu	n	Öntest		Sontest		t	Sd	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
	27	29.33	5.28	35.62	3.46	6.02	26	p = .000 < 0.05 fark anlamlıdır.

Tablo 18’ de görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 29.33, standart sapması 5.28 ve sontest puanlarının aritmetik ortalaması 35.62, standart sapması 3.46 olarak belirlenmiştir. Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptanması amacıyla yapılan analizde anlamlı fark [$t(26) = 6.02, p = .000 < 0.05$] bulunmuştur.

2.b Deney ve Kontrol Grubu Kız Öğrencilerinin Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği’nin Uyma Alt Boyutuna İlişkin Analiz Sonuçları

Deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin çatışma çözüm becerileri ölçeğinin uyma alt boyutuna ilişkin öntest, sontest ve fark (kazanç) puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla ilişkisiz gruplar için t-testi analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 19’ da gösterilmiştir.

Tablo 19. Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerinin Uyma Alt Boyutuna Ait Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistiksel ve T-Test Sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Öntest	Deney	27	11.14	3.65	7.29	49	p = .000<0.05 fark anlamlıdır.
	Kontrol	24	18.37	3.38			
Sontest	Deney	27	10.25	3.14	10.83	49	p = .000<0.05 fark anlamlıdır.
	Kontrol	24	19.00	2.53			
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	27	-0.88	3.28	1.88	49	p = .065>0.05 fark anlamlı değildir.
	Kontrol	24	0.62	2.28			

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol gruplarının kız öğrencilerinin eşit olup olmadıkları test edilmiş; deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin uyma alt boyutuna ilişkin verdikleri yanıtlar t-testi analizi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 19' da görüldüğü gibi deney grubu kız öğrencilerinin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 11.14, standart sapması 3.65; kontrol grubu kız öğrencilerinin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 18.37, standart sapması 3.38 olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının saptanması amacıyla yapılan analizde anlamlı fark [t (49) = 7.29, p = .000<0.05] bulunmuştur.

Deney grubu kız öğrencilerinin sontest puanlarının aritmetik ortalaması 10.25, standart sapması 3.14 kontrol grubu kız öğrencilerinin sontest puanlarının aritmetik ortalaması 19.00, standart sapması 2.53 olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının saptanması amacıyla yapılan analizde anlamlı fark [t (49) = 10.83, p = .000< 0.05] bulunmuştur.

Bu analizlerle birlikte deney grubu kız öğrencilerinin fark (kazanç)

puanlarının aritmetik ortalaması 0.88, standart sapması 3.28, kontrol grubu kız öğrencilerinin fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması 0.62, standart sapması 2.28 olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(49) = 1.88, p = 0.65 > 0.05$] bulunmamıştır.

Uyma alt boyutuna ilişkin olarak deney grubu kız öğrencilerine verilen eğitimin etkisini ölçmek için sadece deney grubu kız öğrencilerine ait öntest-sontest puanları karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20. Deney Grubu Kız Öğrencilerinin Uyma Alt Ölçeğine Ait Öntest ve Sontest Karşılaştırmaları

Deney Grubu	n	Öntest		Sontest		t	Sd	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
	27	11.14	3.65	10.25	3.14	1.40	26	p= .172>0.05 fark anlamlı değildir.

Tablo 20’ de görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 11.14, standart sapması 3.65 ve sontest puanlarının aritmetik ortalaması 10.25, standart sapması 3.14 olarak belirlenmiştir. Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptanması amacıyla yapılan analizde anlamlı fark [$t(26) = 1.40, p = .172 < 0.05$] bulunmamıştır.

2.c Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği’nin Hükmetme Alt Boyutuna İlişkin Analiz Sonuçları

Çalışma grubundaki kız öğrencilerin çatışma çözüm becerileri ölçeğinin hükmetme alt boyutuna ilişkin öntest, sontest ve fark (kazanç) puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla ilişkisiz gruplar için t-testi analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 21’ de gösterilmiştir.

Tablo 21. Deney ve Kontrol Grubu Kız Öğrencilerinin Hükmetme Alt Boyutuna Ait Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistiksel ve T-Test Sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Öntest	Deney	27	13.25	2.80	1.12	49	p = .065>0.05 fark anlamlı değildir.
	Kontrol	24	14.33	3.99			
Sontest	Deney	27	10.59	3.53	7.55	49	p = .000<0.05 fark anlamlıdır.
	Kontrol	24	17.50	2.91			
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	27	-2.66	3.71	6.37	49	p = .000<0.05 fark anlamlıdır.
	Kontrol	24	3.16	2.66			

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin eşit olup olmadıkları test edilmiş; deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin hükmetme alt boyutuna ilişkin verdikleri yanıtlar t-testi analizi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 21' de görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 13.25, standart sapması 2.80; kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 14.33, standart sapması 3.99 olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının saptanması amacıyla yapılan analizde anlamlı fark [t (49) = 1.12, p = .065>0.05] bulunmamıştır.

Deney grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 10.59, standart sapması 3.53 kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanlarının aritmetik ortalaması 17.50, standart sapması 2.91 olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunun sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının saptanması amacıyla yapılan analizde anlamlı fark [t (49) = 7.55, p = .000<0.05] bulunmuştur.

Bu analizlerle birlikte deney grubunun fark (kazanç) puanlarının aritmetik

ortalaması -2.66, standart sapması 3.71; kontrol grubunun fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması 3.16, standart sapması 2.66 olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunun fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(49) = 6.37, p = .000 < 0.05$] bulunmuştur.

Hükmetme alt boyutuna ilişkin olarak deney grubu kız öğrencilerine verilen eğitimin etkisini ölçmek için sadece deney grubu kız öğrencilerine ait öntest-sontest puanları karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22. Deney Grubu Kız Öğrencilerinin Hükmetme Alt Boyutuna Ait Öntest ve Sontest Karşılaştırmaları

Deney Grubu	n	Öntest		Sontest		t	Sd	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
	27	13.25	2.80	10.59	3.53	3.73	26	p = .000 < 0.05 fark anlamlıdır.

Tablo 22’de görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 13.25, standart sapması 2.80 ve sontest puanlarının aritmetik ortalaması 10.59, standart sapması 3.53 olarak belirlenmiştir. Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptanması amacıyla yapılan analizde anlamlı fark [$t(26) = 3.73, p = .000 < 0.05$] bulunmuştur.

2.ç Deney ve Kontrol Grubu Kız Öğrencilerinin Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği’nin Kaçınma Alt Boyutuna İlişkin Analiz Sonuçları

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin çatışma çözüm becerileri ölçeğinin kaçınma alt boyutuna ilişkin öntest, sontest ve fark (kazanç) puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla ilişkisiz gruplar için t-testi analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 23’de gösterilmiştir.

Tablo 23. Deney ve Kontrol Grubu Kız Öğrencilerinin Kaçınma Alt Boyutuna Ait Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistiksel ve T-Test Sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Öntest	Deney	27	16.88	3.67	0.201	49	p = .065>0.05 fark anlamlı değildir.
	Kontrol	24	16.66	4.20			
Sontest	Deney	27	14.81	3.07	3.36	49	p = .001<0.05 fark anlamlıdır.
	Kontrol	24	17.66	2.95			
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	27	-2.07	4.11	2.95	49	p = .005<0.05 fark anlamlıdır.
	Kontrol	24	1.00	3.18			

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol gruplarının kız öğrencilerinin eşit olup olmadıkları test edilmiş; deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin kaçınma alt boyutuna ilişkin verdikleri yanıtlar t-testi analizi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 23' de görüldüğü gibi deney grubu kız öğrencilerinin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 16.88, standart sapması 3.67; kontrol grubu kız öğrencilerinin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 16.66, standart sapması 4.20 olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının saptanması amacıyla yapılan analizde anlamlı fark [t (49) = 0.201, p = .065>0.05] bulunmamıştır.

Deney grubu kız öğrencilerinin sontest puanlarının aritmetik ortalaması 14.81, standart sapması 3.07 kontrol grubu kız öğrencilerinin sontest puanlarının aritmetik ortalaması 17.66, standart sapması 2.95 olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının saptanması amacıyla yapılan analizde anlamlı fark [t (49) = 3.36, p = .001<0.05] bulunmuştur.

Bu analizlerle birlikte deney grubu kız öğrencilerinin fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması -2.07, standart sapması 4.11, kontrol grubu kız öğrencilerinin fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması 1.00, standart sapması 3.18 olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(49) = 2.95, p = .005 < 0.05$] bulunmuştur.

Kaçınma alt boyutuna ilişkin olarak deney grubu kız öğrencilerine verilen eğitimin etkisini ölçmek için sadece deney grubu kız öğrencilerine ait öntest-sontest puanları karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 24’de gösterilmiştir.

Tablo 24. Deney Grubu Kız Öğrencilerinin Kaçınma Alt Boyutuna Ait Öntest ve Sontest Karşılaştırmaları

Deney Grubu	n	Öntest		Sontest		t	Sd	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
	27	16.88	3.67	14.81	3.07	2.62	26	$p = .014 > 0.05$ fark anlamlı değildir.

Tablo 24’ de görüldüğü gibi deney grubu kız öğrencilerinin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 16.88, standart sapması 3.67 ve sontest puanlarının aritmetik ortalaması 14.81, standart sapması 3.07 olarak belirlenmiştir. Deney grubu kız öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptanması amacıyla yapılan analizde anlamlı fark [$t(26) = 2.62, p = .014 > 0.05$] bulunmamıştır.

HİPOTEZ 3. “Barış Eğitimi Alan Erkek Öğrencilerin Çatışma Çözüm Tarzları Almayanlara Göre Daha Yapıcıdır.”

2.a. Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği’nin Bütünleşme Alt Boyutuna İlişkin Analiz Sonuçları

Deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin Çatışma Çözümü Becerileri

Ölçeğinin “Bütünleşme” alt boyutuna ait öntest, sontest ve fark (kazanç) puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ile ilgili belirlemek amacıyla ilişiksiz gruplar için t-testi analizi yapılmıştır. Verilerin analizi ile elde edilen sonuçlar Tablo 25’de yer almaktadır.

Tablo 25. Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerinin Bütünleşme Alt Boyutuna Ait Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Öntest	Deney	24	26.58	5.87	0.96	51	p = .338>0.05 fark anlamlı değildir.
	Kontrol	29	28.06	5.29			
Sontest	Deney	24	34.75	3.67	9.40	51	p = .000<0.05 fark anlamlıdır.
	Kontrol	29	25.62	3.38			
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	24	8.16	5.45	8.94	51	p = .000<0.05 fark anlamlıdır.
	Kontrol	29	-2.44	3.03			

Araştırmanın deney grubu ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin bütünleşme alt boyutunda eşitliklerini belirlemek için öğrencilerin bu boyuta ilişkin yanıtları t-testi analizi ile belirlenmiştir.

Tablo 25’ de görüldüğü gibi deney grubu erkek öğrencilerinin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 26.58, standart sapması 5.87; kontrol grubu erkek öğrencilerinin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 28.06, standart sapması 5.29 olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının saptanması amacıyla yapılan analizde anlamlı fark [t (51) = 0.96, p= .338>0.05] bulunmamıştır.

Deney grubu erkek öğrencilerinin sontest puanlarının aritmetik ortalaması 34.75, standart sapması 3.67; kontrol grubu erkek öğrencilerinin sontest puanlarının aritmetik ortalaması 25.62 standart sapması 3.38 olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup

olmadığının saptanması amacıyla yapılan analizde anlamlı fark [$t(51) = 9.40, p = .000 < 0.05$] bulunmuştur.

Bu analizlerle birlikte deney grubu erkek öğrencilerinin fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması 8.16, standart sapması 5.45; kontrol grubu erkek öğrencilerinin fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması -2.44, standart sapması 3.03 olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(51) = 8.94, p = .000 < 0.05$] bulunmuştur.

Bütünleşme alt boyutuna ilişkin olarak deney grubu erkek öğrencilerine verilen eğitimin etkisini ölçmek için sadece deney grubu erkek öğrencilerine ait öntest-sontest puanları karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 26’da gösterilmiştir.

Tablo 26. Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerinin Bütünleşme Alt Boyutuna İlişkin Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

Deney Grubu	n	Öntest		Sontest		t	Sd	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
	24	26.58	5.87	34.75	3.67	7.32	23	p = .000 < 0.05 fark anlamlıdır.

Tablo 26’da görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 29.33, standart sapması 5.28 ve sontest puanlarının aritmetik ortalaması 34.75, standart sapması 3.67 olarak belirlenmiştir. Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının saptanması amacıyla yapılan analizde anlamlı fark [$t(23) = 7.32, p = .000 < 0.05$] bulunmuştur.

2.b Deney ve Kontrol Grubu Erkek Öğrencilerinin Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği’nin Uyma Alt Boyutuna İlişkin Analiz Sonuçları

Deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin çatışma çözüm becerileri ölçeğinin uyma alt boyutuna ilişkin öntest, sontest ve fark (kazanç) puanlarının

ortalamları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla ilişkisiz gruplar için t-testi analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 27’ de gösterilmiştir.

Tablo 27. Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerinin Uyma Alt Boyutuna Ait Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistiksel ve T-Test Sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Öntest	Deney	24	11.70	4.28	4.27	51	p = .000>0.05 fark anlamlıdır.
	Kontrol	29	16.51	3.89			
Sontest	Deney	24	12.45	4.05	6.07	51	p = .000<0.05 fark anlamlıdır.
	Kontrol	29	18.17	2.76			
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	24	0.75	5.78	0.74	51	p = 0.461>0.05 fark anlamlı değildir.
	Kontrol	29	1.65	2.83			

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol gruplarının erkek öğrencilerinin eşit olup olmadıkları test edilmiş; deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin uyma alt boyutuna ilişkin verdikleri yanıtlar t-testi analizi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 27’ de görüldüğü gibi deney grubu erkek öğrencilerinin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 11.70, standart sapması 4.28; kontrol grubu erkek öğrencilerinin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 16.51, standart sapması 3.89 olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının saptanması amacıyla yapılan analizde anlamlı fark [t (51) = 4.27, p = .000>0.05] bulunmuştur.

Deney grubu erkek öğrencilerinin sontest puanlarının aritmetik ortalaması 12.45, standart sapması 4.05 kontrol grubu erkek öğrencilerinin sontest puanlarının aritmetik ortalaması 18.17, standart sapması 2.76 olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının saptanması amacıyla yapılan analizde anlamlı fark [t (51) = 6.07, p =

.000<0.05] bulunmuştur.

Bu analizlerle birlikte deney grubu erkek öğrencilerinin fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması 0.75, standart sapması 5.78, kontrol grubu erkek öğrencilerinin fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması 1.65, standart sapması 2.83 olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(51) = 0.74, p = 0.461 > 0.05$] bulunmamıştır.

Uyma alt boyutuna ilişkin olarak deney grubu erkek öğrencilerine verilen eğitimin etkisini ölçmek için sadece deney grubu erkek öğrencilerine ait öntest-sontest puanları karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo 28. Deney Grubu Erkek Öğrencilerinin Uyma Alt Ölçeğine Ait Öntest ve Sontest Karşılaştırmaları

Deney Grubu	n	Öntest		Sontest		t	Sd	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
	24	11.70	4.28	12.45	4.05	0.63	23	p = .531 > 0.05 fark anlamlı değildir.

Tablo 28’ de görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 11.70, standart sapması 5.87 ve sontest puanlarının aritmetik ortalaması 12.45, standart sapması 4.05 olarak belirlenmiştir. Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptanması amacıyla yapılan analizde anlamlı fark [$t(23) = 0.63, p = .531 > 0.05$] bulunmamıştır.

2.c Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği’nin Hükmetme Alt Boyutuna İlişkin Analiz Sonuçları

Çalışma grubundaki erkek öğrencilerin çatışma çözüm becerileri ölçeğinin hükmetme alt boyutuna ilişkin öntest, sontest ve fark (kazanç) puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla

ilişkisiz gruplar için t-testi analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 29’da gösterilmiştir.

Tablo 29. Deney ve Kontrol Grubu Erkek Öğrencilerinin Hükmetme Alt Boyutuna Ait Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistiksel ve T-Test Sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Öntest	Deney	24	14.87	4.44	2.98	51	p = .004<0.05 fark anlamlıdır.
	Kontrol	29	18.44	4.24			
Sontest	Deney	24	12.70	3.53	7.70	51	p = .000<0.05 fark anlamlıdır.
	Kontrol	29	20.03	3.37			
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	24	-2.16	4.01	4.10	51	p = .000<0.05 fark anlamlıdır.
	Kontrol	29	1.58	2.59			

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin eşit olup olmadıkları test edilmiş; deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin hükmetme alt boyutuna ilişkin verdikleri yanıtlar t-testi analizi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 29’ da görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 14.87, standart sapması 4.44; kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 18.44, standart sapması 4.24 olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptanması amacıyla yapılan analizde anlamlı fark [t (51) = 2.98, p = .004<0.05] bulunmuştur.

Deney grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 12.70, standart sapması 3.53; kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanlarının aritmetik ortalaması 20.03, standart sapması 3.37 olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunun sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptanması amacıyla yapılan analizde anlamlı fark [t (51) = 7.70, p = .000<0.05] bulunmuştur.

Bu analizlerle birlikte deney grubunun fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması -2.16, standart sapması 4.01; kontrol grubunun fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması 1.58, standart sapması 2.59 olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunun fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(51) = 4.10, p = .000 < 0.05$] bulunmuştur.

Hükmetme alt boyutuna ilişkin olarak deney grubu erkek öğrencilerine verilen eğitimin etkisini ölçmek için sadece deney grubu erkek öğrencilerine ait öntest-sontest puanları karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 30’da gösterilmiştir.

Tablo 30. Deney Grubu Erkek Öğrencilerinin Hükmetme Alt Boyutuna Ait Öntest ve Sontest Karşılaştırmaları

Deney Grubu	n	Öntest		Sontest		t	Sd	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
	24	14.87	4.44	12.70	3.53	2.64	23	$p = .015 < 0.05$ fark anlamlıdır.

Tablo 30’da görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 14.87, standart sapması 4.44 ve sontest puanlarının aritmetik ortalaması 12.70, standart sapması 3.53 olarak belirlenmiştir. Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptanması amacıyla yapılan analizde anlamlı fark [$t(23) = 2.64, p = .015 < 0.05$] bulunmuştur.

2.ç Deney ve Kontrol Grubu Erkek Öğrencilerinin Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği’nin Kaçınma Alt Boyutuna İlişkin Analiz Sonuçları

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin çatışma çözüm becerileri ölçeğinin kaçınma alt boyutuna ilişkin öntest, sontest ve fark (kazanç) puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla ilişkisiz gruplar için t-testi analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 31’de gösterilmiştir.

Tablo 31. Deney ve Kontrol Grubu Erkek Öğrencilerinin Kaçınma Alt Boyutuna Ait Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistiksel ve T-Test Sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Öntest	Deney	24	14.91	3.67	2.38	51	p = .021>0.05 fark anlamlı değildir.
	Kontrol	29	18.37	5.70			
Sontest	Deney	24	13.50	3.25	5.66	51	p = .000<0.05 fark anlamlıdır.
	Kontrol	29	18.62	3.28			
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	24	-1.41	4.94	1.38	51	p = .171>0.05 fark anlamlı değildir.
	Kontrol	29	0.24	3.75			

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol gruplarının erkek öğrencilerinin eşit olup olmadıkları test edilmiş; deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin kaçınma alt boyutuna ilişkin verdikleri yanıtlar t-testi analizi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 31’ de görüldüğü gibi deney grubu erkek öğrencilerinin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 14.91, standart sapması 3.67; kontrol grubu erkek öğrencilerinin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 18.37, standart sapması 5.70 olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının saptanması amacıyla yapılan analizde anlamlı fark [t (51) = 2.38, p = .021>0.05] bulunmamıştır.

Deney grubu erkek öğrencilerinin sontest puanlarının aritmetik ortalaması 13.50, standart sapması 3.25 kontrol grubu erkek öğrencilerinin sontest puanlarının aritmetik ortalaması 18.62, standart sapması 3.28 olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının saptanması amacıyla yapılan analizde anlamlı fark [t (51) = 5.66, p = .000<0.05] bulunmuştur.

Bu analizlerle birlikte deney grubu erkek öğrencilerinin fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması -1.41, standart sapması 4.94, kontrol grubu erkek öğrencilerinin fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması 0.24, standart sapması 3.75 olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(51) = 1.38, p = .171 > 0.05$] bulunmamıştır.

Kaçınma alt boyutuna ilişkin olarak deney grubu erkek öğrencilerine verilen eğitimin etkisini ölçmek için sadece deney grubu erkek öğrencilerine ait öntest-sontest puanları karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 32’de gösterilmiştir.

Tablo 32. Deney Grubu Erkek Öğrencilerinin Kaçınma Alt Boyutuna Ait Öntest ve Sontest Karşılaştırmaları

Deney Grubu	n	Öntest		Sontest		t	Sd	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
	24	14.91	4.64	13.50	3.25	1.40	23	$p = .171 > 0.05$ fark anlamlı değildir.

Tablo 32’ de görüldüğü gibi deney grubu erkek öğrencilerinin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 14.91, standart sapması 4.64 ve sontest puanlarının aritmetik ortalaması 13.50, standart sapması 3.25 olarak belirlenmiştir. Deney grubu erkek öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının saptanması amacıyla yapılan analizde anlamlı fark [$t(23) = 1.40, p = .171 > 0.05$] bulunmamıştır.

HİPOTEZ 4. “Barış Eğitimi Alan Kız ve Erkek Öğrenciler Arasında Çatışma Çözüm Tarzları Bakımından Fark Yoktur.”

4.a. 1.a Barış Eğitimi Alan Kız ve Erkek Öğrencilerin Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği’nin Bütünleşme Alt Boyutuna İlişkin Analiz Sonuçları

Deney grubu kız ve erkek öğrencilerinin çatışma çözüm becerileri ölçeğinin bütünleşme alt boyutuna ilişkin öntest, sontest ve fark puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla ilişkisiz gruplar için t-testi analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 33' de gösterilmiştir.

Tablo 33. Deney Grubu Kız ve Erkek Öğrencilerinin Bütünleşme Alt Boyutuna Ait Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Karşılaştırmaları

	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Öntest	Kız	27	29.33	5.28	1.76	49	p = .085>0.05 fark anlamlı değildir.
	Erkek	24	26.58	5.87			
Sontest	Kız	27	35.62	3.46	0.87	49	p = .383>0.05 fark anlamlı değildir.
	Erkek	24	34.75	3.67			
Fark (Kazanç) Puanları	Kız	27	6.29	5.42	1.22	49	p = .226>0.05 fark anlamlı değildir.
	Erkek	24	8.16	5.45			

Tablo 33' de görüldüğü gibi deney grubu kız öğrencilerinin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 29.33 ve standart sapması 5.28; deney grubu erkek öğrencilerinin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 26.58 ve standart sapması 5.87 olarak belirlenmiştir. Deney grubu kız ve erkek öğrencilerinin öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptanması amacıyla yapılan analizde anlamlı fark [t (49) = 1.76, p = .085>0.05] bulunmamıştır.

Deney grubu kız öğrencilerinin sontest puanlarının aritmetik ortalaması 35.62 ve standart sapması 3.46; deney grubu erkek öğrencilerinin sontest puanlarının aritmetik ortalaması 34.75 ve standart sapması 3.67 olarak belirlenmiştir. Deney grubu kız ve erkek öğrencilerinin sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptanması amacıyla yapılan analizde anlamlı fark [t (49) = 0.87, p = .383>0.05] bulunmamıştır.

Deney grubu kız öğrencilerinin fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması 6.29 ve standart sapması 5.42; deney grubu erkek öğrencilerinin fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması 8.16 ve standart sapması 5.45 olarak

belirlenmiştir. Deney grubu kız ve erkek öğrencilerinin fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının saptanması amacıyla yapılan analizde anlamlı fark [$t(49) = 1.22, p = .226 > 0.05$] bulunmamıştır.

Deney grubu kız ve erkek öğrencilerinin çatışma çözüm becerileri ölçeğinin uyma alt boyutuna ilişkin öntest, sontest ve fark puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla ilişkisiz gruplar için t-testi analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 34’ de gösterilmiştir.

Tablo 34. Deney Grubu Kız ve Erkek Öğrencilerinin Uyma Alt Boyutuna Ait Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Karşılaştırmaları

	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Öntest	Kız	27	11.14	3.65	0.50	49	p = .617 > 0.05 fark anlamlı değildir.
	Erkek	24	11.70	4.28			
Sontest	Kız	27	10.25	3.14	2.17	49	p = .034 < 0.05 fark anlamlıdır.
	Erkek	24	12.45	4.05			
Fark (Kazanç) Puanları	Kız	27	-0.88	3.28	1.26	49	p = .213 > 0.05 fark anlamlı değildir.
	Erkek	24	0.75	5.78			

Tablo 34’ de görüldüğü gibi deney grubu kız öğrencilerinin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 11.14 ve standart sapması 3.65; deney grubu erkek öğrencilerinin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 11.70 ve standart sapması 4.28 olarak belirlenmiştir. Deney grubu kız ve erkek öğrencilerinin öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının saptanması amacıyla yapılan analizde anlamlı fark [$t(49) = 0.50, p = .617 > 0.05$] bulunmamıştır.

Deney grubu kız öğrencilerinin sontest puanlarının aritmetik ortalaması 10.25 ve standart sapması 3.14; deney grubu erkek öğrencilerinin sontest puanlarının aritmetik ortalaması 12.45 ve standart sapması 4.05 olarak belirlenmiştir. Deney grubu kız ve erkek öğrencilerinin sontest puanları arasındaki

farkın anlamlı olup olmadığının saptanması amacıyla yapılan analizde anlamlı fark [t (49) = 2.17, p = .034<0.05] bulunmuştur.

Deney grubu kız öğrencilerinin fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması -0.88 ve standart sapması 3.28; deney grubu erkek öğrencilerinin fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması 0.75 ve standart sapması 5.78 olarak belirlenmiştir. Deney grubu kız ve erkek öğrencilerinin fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının saptanması amacıyla yapılan analizde anlamlı fark [t (49) = 1.26, p = .213>0.05] bulunmamıştır.

Deney grubu kız ve erkek öğrencilerinin çatışma çözüm becerileri ölçeğinin hükmetme alt boyutuna ilişkin öntest, sontest ve fark (kazanç) puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla ilişkisiz gruplar için t-testi analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 35’ de gösterilmiştir.

Tablo 35. Deney Grubu Kız ve Erkek Öğrencilerinin Hükmetme Alt Boyutuna Ait Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Karşılaştırmaları

	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Öntest	Kız	27	13.25	2.80	1.57	49	p = .123>0.05 fark anlamlı değildir.
	Erkek	24	14.87	4.44			
Sontest	Kız	27	10.59	3.53	2.13	49	p = .038<0.05 fark anlamlıdır.
	Erkek	24	12.70	3.53			
Fark (Kazanç) Puanları	Kız	27	-2.66	3.71	0.46	49	p = .646>0.05 fark anlamlı değildir.
	Erkek	24	-2.16	4.01			

Tablo 35’ de görüldüğü gibi deney grubu kız öğrencilerinin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 13.25 ve standart sapması 2.80; deney grubu erkek öğrencilerinin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 14.87 ve standart sapması 4.44 olarak belirlenmiştir. Deney grubu kız ve erkek öğrencilerinin öntest puanları

arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının saptanması amacıyla yapılan analizde anlamlı fark [$t(49) = 1.57, p = .123 > 0.05$] bulunmamıştır.

Deney grubu kız öğrencilerinin sontest puanlarının aritmetik ortalaması 10.59 ve standart sapması 3.53; deney grubu erkek öğrencilerinin sontest puanlarının aritmetik ortalaması 12.70 ve standart sapması 3.53 olarak belirlenmiştir. Deney grubu kız ve erkek öğrencilerinin sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının saptanması amacıyla yapılan analizde anlamlı fark [$t(49) = 2.13, p = .038 < 0.05$] bulunmuştur.

Deney grubu kız öğrencilerinin fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması -2.66 ve standart sapması 3.71; deney grubu erkek öğrencilerinin fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması -2.16 ve standart sapması 4.01 olarak belirlenmiştir. Deney grubu kız ve erkek öğrencilerinin fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının saptanması amacıyla yapılan analizde anlamlı fark [$t(49) = 0.46, p = .646 > 0.05$] bulunmamıştır.

Deney grubu kız ve erkek öğrencilerinin çatışma çözüm becerileri ölçeğinin kaçınma alt boyutuna ilişkin öntest, sontest ve fark (kazanç) puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla ilişkisiz gruplar için t-testi analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 36' da gösterilmiştir.

Tablo 36. Deney Grubu Kız ve Erkek Öğrencilerinin Kaçınma Alt Boyutuna Ait Öntest ve Sontest Karşılaştırmaları

	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Öntest	Kız	27	16.88	3.67	1.69	49	p = .097>0.05 fark anlamlı değildir.
	Erkek	24	14.91	4.64			
Sontest	Kız	27	14.81	3.07	1.48	49	p = .145>0.05 fark anlamlı değildir.
	Erkek	24	13.50	3.25			
Fark (Kazanç) Puanları	Kız	27	-2.07	4.11	0.51	49	p = .607>0.05 fark anlamlı değildir.
	Erkek	24	-1.41	4.94			

Tablo 36' da görüldüğü gibi deney grubu kız öğrencilerinin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 16.88 ve standart sapması 3.67; deney grubu erkek öğrencilerinin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 14.91 ve standart sapması 4.64 olarak belirlenmiştir. Deney grubu kız ve erkek öğrencilerinin öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının saptanması amacıyla yapılan analizde anlamlı fark [t (49) = 1.69, p = .097>0.05] bulunmamıştır.

Deney grubu kız öğrencilerinin sontest puanlarının aritmetik ortalaması 14.81 ve standart sapması 3.07; deney grubu erkek öğrencilerinin sontest puanlarının aritmetik ortalaması 13.50 ve standart sapması 3.25 olarak belirlenmiştir. Deney grubu kız ve erkek öğrencilerinin sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının saptanması amacıyla yapılan analizde anlamlı fark [t (49) = 1.48, p = .145>0.05] bulunmamıştır.

Deney grubu kız öğrencilerinin fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması -2.07 ve standart sapması 4.11; deney grubu erkek öğrencilerinin fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması -1.41 ve standart sapması 4.94 olarak belirlenmiştir. Deney grubu kız ve erkek öğrencilerinin fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının saptanması amacıyla yapılan analizde

anlamli fark [t (49) = 0.51, p = .607>0.05] bulunmamıştır.

IV.1.2. Saldırganlık Ölçeğine İlişkin Bulgular ve Yorum

HİPOTEZ 5. “Barış Eğitimi Alan Öğrencilerin Saldırganlık Eğilimleri Almanlara Göre Daha Düşüktür.”

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin saldırganlık ölçeğine ait öntest ve sontest puan ortalamaları Tablo 37’ de gösterilmektedir.

Tablo 37. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Saldırganlık Ölçeğine Ait Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Grup	n	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Öntest	Deney	51	21.58	4.08	0.95	102	p = .343>0.05 fark anlamlı değildir.
	Kontrol	53	22.47	5.27			
Sontest	Deney	51	14.92	1.70	19.74	102	p = .000<0.05 fark anlamlıdır.
	Kontrol	53	25.52	3.45			
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	51	-6.66	4.27	12.79	102	p = .000<0.05 fark anlamlıdır.
	Kontrol	53	3.05	3.43			

Tablo 37’ de görüldüğü gibi deney grubunun saldırganlık ölçeğine ait öntest puanlarının aritmetik ortalaması 21.58, standart sapması 4.08; kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 22.47, standart sapması 5.27 olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının saptanması amacıyla yapılan analizde anlamlı fark [t (102) = 0.95, p = .343>0.05] bulunmamıştır.

Deney grubunun saldırganlık ölçeğine ait sontest puanlarının aritmetik ortalaması 14.92, standart sapması 1.70, kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanlarının aritmetik ortalaması 25.52, standart sapması 3.45 olarak belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubunun sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının saptanması amacıyla yapılan analizde anlamlı fark [$t(102) = 19.74, p = .000 < 0.05$] bulunmuştur.

Bu analizlerle birlikte deney grubunun fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması -6.66, standart sapması 4.27, kontrol grubunun fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması 3.05, standart sapması 3.43 olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunun fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(102) = 12.59, p = .000 > 0.05$] bulunmuştur.

DeneySEL işlemin deney grubu öğrencileri üzerindeki etkisini ölçmek için sadece deney grubuna ait öntest ve sontest puanları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmaya ilişkin sonuçlar Tablo 38’de yer almaktadır.

Tablo 38. Deney Grubuna Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

Deney Grubu	n	Öntest		Sontest		t	Sd	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
	51	21.58	4.08	14.92	1.70	11.12	50	p = .000 < 0.05 fark anlamlıdır.

Tablo 38’ de görüldüğü gibi deney grubunun saldırganlık ölçeğine ait öntest puanlarının aritmetik ortalaması 21.58, standart sapması 4.08; deney grubunun saldırganlık ölçeğine ait sontest puanlarının aritmetik ortalaması 14.92, standart sapması 1.70 olarak bulunmuştur. Deney grubunun öntest ve sontest ölçümleri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(50) = 11.12, p = .000 < 0.05$] bulunmuştur.

HİPOTEZ 6. “Barış Eğitimi Alan Kız Öğrencilerin Saldırganlık Eğilimleri Almayanlara Göre Daha Düşüktür.”

Deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin saldırganlık ölçeğine ilişkin

öntest ve sontest puan ortalamaları Tablo 39' da belirtilmiştir.

Tablo 39. Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeğine Ait Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Grup	n	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Öntest	Deney	27	21.03	4.22	1.51	49	p = .135>0.05 fark anlamlı değildir.
	Kontrol	24	19.33	3.72			
Sontest	Deney	27	14.40	1.08	16.87	49	p = .000<0.05 fark anlamlıdır.
	Kontrol	24	15.50	2.08			
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	27	-6.62	4.40	9.67	49	p = .000<0.05 fark anlamlıdır.
	Kontrol	24	4.45	3.69			

Tablo 39' da görüldüğü gibi deney grubundaki kız öğrencilerin saldırganlık ölçeğine ait öntest puanlarının aritmetik ortalaması 21.03, standart sapması 4.22; kontrol grubundaki kız öğrencilerin saldırganlık ölçeğine ait öntest puanlarının aritmetik ortalaması 19.33, standart sapması 3.72 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının saptanması amacıyla yapılan analizde anlamlı fark [t (49) = 1.51, p = .135>0.05] bulunmamıştır.

Deney grubundaki kız öğrencilerin saldırganlık ölçeğine ait sontest puanlarının aritmetik ortalaması 14.40, standart sapması 1.08; kontrol grubundaki kız öğrencilerin saldırganlık ölçeğine ait sontest puanlarının aritmetik ortalaması 15.50, standart sapması 2.08 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının saptanması amacıyla yapılan analizde anlamlı fark [t (49) = 16.87, p = .000<0.05] bulunmuştur.

Bu analizlerle birlikte deney grubu kız öğrencilerinin fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması -6.62, standart sapması 4.40; kontrol grubu kız

öğrencilerinin fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması 4.45, standart sapması 3.69 olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(49) = 9.67, p = .000 < 0.05$] bulunmuştur.

DeneySEL işlemin deney grubu kız öğrencileri üzerindeki etkisini ölçmek için deney grubundaki kız öğrencilere ait öntest ve sontest puanları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmaya ilişkin sonuçlar Tablo 40'da yer almaktadır.

Tablo 40. Deney Grubundaki Kız Öğrencilere Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

Deney Grubu	n	Öntest		Sontest		t	Sd	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
	27	21.03	4.22	14.40	1.08	7.82	26	p = .000 < 0.05 fark anlamlıdır.

Tablo 40' da görüldüğü gibi deney grubu kız öğrencilerinin saldırganlık ölçeğine ait öntest puanlarının aritmetik ortalaması 21.03, standart sapması 4.22; deney grubu kız öğrencilerinin saldırganlık ölçeğine ait sontest puanlarının aritmetik ortalaması 14.40, standart sapması 1.08 olarak bulunmuştur. Deney grubu kız öğrencilerinin öntest ve sontest ölçümleri arasındaki farkı belirlemek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(26) = 7.28, p = .000 < 0.05$] bulunmuştur.

HİPOTEZ 7. “Barış Eğitimi Alan Erkek Öğrencilerin Saldırganlık Eğilimleri Almayanlara Göre Daha Düşüktür.”

Deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin saldırganlık ölçeğine ilişkin öntest ve sontest puan ortalamaları Tablo 41' de belirtilmiştir.

Tablo 41. Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeğine Ait Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Grup	n	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Öntest	Deney	24	22.20	3.91	2.28	51	p = .026>0.05 fark anlamlı değildir.
	Kontrol	29	25.06	4.98			
Sontest	Deney	24	15.50	2.08	14.39	51	p = .000<0.05 fark anlamlıdır.
	Kontrol	29	26.96	3.40			
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	24	-6.70	4.22	8.90	51	p = .000<0.05 fark anlamlıdır.
	Kontrol	29	1.89	2.76			

Tablo 41' de görüldüğü gibi deney grubundaki erkek öğrencilerin saldırganlık ölçeğine ait öntest puanlarının aritmetik ortalaması 22.20, standart sapması 3.91; kontrol grubundaki erkek öğrencilerin saldırganlık ölçeğine ait öntest puanlarının aritmetik ortalaması 25.06, standart sapması 4.98 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının saptanması amacıyla yapılan analizde anlamlı fark [t (51) = 2.28, p = .026>0.05] bulunmamıştır.

Deney grubundaki erkek öğrencilerin saldırganlık ölçeğine ait sontest puanlarının aritmetik ortalaması 15.50, standart sapması 2.08; kontrol grubundaki erkek öğrencilerin saldırganlık ölçeğine ait sontest puanlarının aritmetik ortalaması 26.96, standart sapması 3.40 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının saptanması amacıyla yapılan analizde anlamlı fark [t (51) = 14.39, p = .000<0.05] bulunmuştur.

Bu analizlerle birlikte deney grubu erkek öğrencilerinin fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması -6.70, standart sapması 4.22; kontrol grubu erkek öğrencilerinin fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması 1.89, standart sapması

2.76 olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(51) = -8.90, p = .000 < 0.05$] bulunmuştur.

DeneySEL işlemin deney grubu erkek öğrencileri üzerindeki etkisini ölçmek için deney grubundaki erkek öğrencilere ait öntest ve sontest puanları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmaya ilişkin sonuçlar Tablo 42’de yer almaktadır.

Tablo 42. Deney Grubundaki Erkek Öğrencilere Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

Deney Grubu	n	Öntest		Sontest		t	Sd	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
	24	22.20	3.91	15.50	2.08	7.77	23	p = .000 < 0.05 fark anlamlıdır.

Tablo 42’de görüldüğü gibi deney grubu erkek öğrencilerinin saldırganlık ölçeğine ait öntest puanlarının aritmetik ortalaması 22.20, standart sapması 3.91; deney grubu erkek öğrencilerinin saldırganlık ölçeğine ait sontest puanlarının aritmetik ortalaması 15.50, standart sapması 2.08 olarak bulunmuştur. Deney grubu erkek öğrencilerinin öntest ve sontest ölçümleri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(23) = 7.77, p = .000 < 0.05$] bulunmuştur.

HİPOTEZ 8. Barış Eğitimi Alan Kız ve Erkek Öğrenciler Arasında Saldırganlık Eğilimleri Bakımından Fark Yoktur.

Deney grubundaki kız ve erkek öğrencilerin saldırganlık ölçeğine ilişkin öntest ve sontest puan ortalamaları Tablo 43’de belirtilmiştir.

Tablo 43. Deney Grubundaki Kız ve Erkek Öğrencilere Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Öntest	Kız	27	21.03	4.22	1.02	49	p = .312>0.05 fark anlamlı değildir.
	Erkek	24	22.20	3.91			
Sontest	Kız	27	14.40	1.08	2.38	49	p = .021>0.05 fark anlamlı değildir.
	Erkek	24	15.50	2.08			
Fark (Kazanç) Puanları	Kız	27	-6.62	4.40	.065	49	p = .949>0.05 fark anlamlı değildir.
	Erkek	24	-6.70	4.22			

Tablo 43' de görüldüğü gibi deney grubu kız öğrencilerinin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 21.03 ve standart sapması 4.22; deney grubu erkek öğrencilerinin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 22.20 ve standart sapması 3.91 olarak belirlenmiştir. Deney grubu kız ve erkek öğrencilerinin öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının saptanması amacıyla yapılan analizde anlamlı fark [t (49) = 1.02, p = .312>0.05] bulunmamıştır.

Deney grubu kız öğrencilerinin sontest puanlarının aritmetik ortalaması 14.40 ve standart sapması 1.08; deney grubu erkek öğrencilerinin sontest puanlarının aritmetik ortalaması 15.50 ve standart sapması 2.08 olarak belirlenmiştir. Deney grubu kız ve erkek öğrencilerinin sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının saptanması amacıyla yapılan analizde anlamlı fark [t (49) = 2.38, p = .021>0.05] bulunmamıştır.

Deney grubu kız öğrencilerinin fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması -6.62 ve standart sapması 4.40; deney grubu erkek öğrencilerinin fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması -6.70 ve standart sapması 4.22 olarak belirlenmiştir. Deney grubu kız ve erkek öğrencilerinin fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının saptanması amacıyla yapılan analizde anlamlı fark [t (49) = 0.65, p = .949>0.05] bulunmamıştır.

BÖLÜM V

V.1. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

V.1.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulguların sonuçlarının değerlendirilmesi ve tartışılması bu bölümde yapılmıştır.

V.1.1.1. Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeğine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu başlık altında çalışma grubunun Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeğinin dört farklı boyutuna ait sonuçları incelenerek elde edilen sonuçların yapılan diğer araştırmalarla karşılaştırmalı şekilde tartışılması yer almaktadır.

1. “Barış Eğitimi Alan Öğrencilerin Çatışma Çözme Stilleri Almayanlara Göre Daha Yapıcıdır.” Hipotezine İlişkin Sonuçlar

“Barış Eğitimi Alan Öğrencilerin Çatışma Çözme Stilleri Almayanlara Göre Daha Yapıcıdır.” hipotezine ilişkin sonuçlar bu başlık altında dört farklı boyut göz önüne alınarak incelenmektedir.

1.a. Çalışma Grubu Öğrencilerinin Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeğinin Bütünleşme Alt Boyutuna İlişkin Sonuçları

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bütünleşme alt boyutuna ilişkin elde edilen verilere göre öntest puanları arasında anlamlı fark olmadığı, sontest puanları arasında ve fark (kazanç) puanları arasında anlamlı fark bulunduğu gözlenmiştir. Sontestte gruplar arasında gözlenen fark deney grubu lehinedir. Bütünleşme alt boyutuna ait puanların yüksek olması öğrencilerin çatışmalarında yapıcı ve barışçıl olan bütünleşme becerilerini daha sık kullandıklarını göstermektedir.

Ayrıca deney grubu öğrencilerinin kendi içerisinde yapılan öntest-sontest

karşılaştırmasında da sontest puanlarının öntest puanlarından daha yüksek olduğu bu testler arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. Bu durumun kaynağının “Barış Eğitimi” programı olduğu ve bu sonuçlara dayanarak “Barış Eğitimi” programının öğrencilerin bütünleşme becerilerini arttırdığı söylenebilir.

1.b. Çalışma Grubu Öğrencilerinin Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeğinin Uyma Alt Boyutuna İlişkin Sonuçları

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uyma alt boyutuna ilişkin elde edilen verilere göre öntest puanları arasında ve fark (kazanç) puanları arasında anlamlı fark olmadığı, sontest puanları arasında ise anlamlı fark bulunduğu gözlenmiştir. Sontestte gruplar arasında gözlenen fark deney grubu lehinedir. Uyma alt boyutuna ait puanların düşük olması öğrencilerin çatışmalarında yapıcı olmayan uyma becerilerini daha az kullandıklarını göstermektedir.

Ayrıca deney grubu öğrencilerinin kendi içerisinde yapılan öntest-sontest karşılaştırmasında da öntest ve sontest arasında anlamlı bir fark olmamasına rağmen sontest puanlarının öntest puanlarından daha düşük olduğu gözlenmiştir. Bu durumun kaynağının “Barış Eğitimi” programı olduğu ve bu sonuçlara dayanarak “Barış Eğitimi” programının öğrencilerin uyma becerilerini azalttığı söylenebilir.

Uyma boyutuna ilişkin deney grubu öğrencilerinin sontest ve öntest puanları arasındaki farkın çok fazla olmamasının nedeni; çatışmalarda barışçıl tepkilerin genellikle pasiflik ve uyum sağlama olarak algılanması, çatışma yaşayan taraflardan birinin kendi isteklerinden vazgeçerek diğer kişinin isteklerini kabul etmesinin barışçıl bir tepki olduğu yargısının kişilerde baskın olması şeklinde açıklanabilir.

Benzer şekilde Johnson ve Johnson (1997), tarafından yapılan bir araştırmada, deney grubunda bulunan 116 yetişkine, 25'er dakikalık olmak üzere toplam 14 saatlik eğitim verilmiştir. 60 yetişkinden oluşan kontrol grubuna ise eğitim verilmemiştir. Ön test ve son test sonuçları t testi ile belirlenmiştir. Eğitim almadan önce deney grubunun çatışmalarda zorlama ve uyma davranışlarını kullandıkları, eğitim sonrasında ise grubun % 50'sinin çatışmaların çözmek için

tartışma eğiliminde oldukları saptanmıştır. Araştırmanın sonucunda, eğitim alan kişilerin çatışmalarının daha yapıcı şekilde çözmeye çalıştıkları belirlenmiştir.

1.c. Çalışma Grubu Öğrencilerinin Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeğinin Hükmetme Alt Boyutuna İlişkin Sonuçları

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hükmetme alt boyutuna ilişkin elde edilen verilere göre öntestte her iki grup arasında anlamlı fark olmadığı, sontest puanları arasında ve fark (kazanç) puanları anlamlı fark bulunduğu gözlenmiştir. Sontestte gruplar arasında gözlenen fark deney grubu lehinedir. Hükmetme alt boyutuna ait puanların düşük olması öğrencilerin çatışmalarında yapıcı olmayan hükmetme becerilerini daha az kullandıklarını göstermektedir.

Ayrıca deney grubu öğrencilerinin kendi içerisinde yapılan öntest-sontest karşılaştırmasında da sontest puanlarının öntest puanlarından daha düşük olduğu ve bu testler arasında anlamlı bir fark bulunduğu gözlenmiştir. Bu durumun kaynağının “Barış Eğitimi” programı olduğu ve bu sonuçlara dayanarak “Barış Eğitimi” programının öğrencilerin hükmetme becerilerini azalttığı söylenebilir.

1.ç. Çalışma Grubu Öğrencilerinin Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeğinin Kaçınma Alt Boyutuna İlişkin Sonuçları

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kaçınma alt boyutuna ilişkin elde edilen verilere göre öntestte her iki grup arasında anlamlı fark olmadığı ve sontest puanları arasında ve fark (kazanç) puanları arasında anlamlı fark bulunduğu gözlenmiştir. Sontestte gruplar arasında gözlenen fark deney grubu lehinedir. Kaçınma alt boyutuna ait puanların düşük olması öğrencilerin çatışmalarında yapıcı olmayan kaçınma becerilerini daha az kullandıklarını göstermektedir.

Ayrıca deney grubu öğrencilerinin kendi içerisinde yapılan öntest-sontest karşılaştırmasında da sontest puanlarının öntest puanlarından daha düşük olduğu ve bu testler arasında anlamlı bir fark bulunduğu gözlenmiştir. Bu durumun kaynağının “Barış Eğitimi” programı olduğu ve bu sonuçlara dayanarak “Barış Eğitimi”

programının öğrencilerin kaçınma becerilerini azalttığı söylenebilir.

Tüm bu verilere dayanarak “Barış Eğitimi” programı uygulanmadan önce deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yapılan öntestte çatışma çözüm becerileri konusunda istenen eşitliği sağladıkları; programın deney grubu öğrencilerine uygulanması sonucu deney grubu öğrencilerinin çatışma çözüm becerilerinden yapıcı ve barışçıl olan bütünleşme becerilerinin arttığı, ayrıca yapıcı olmayan uyma, hükmetme ve kaçınma becerilerinin azaldığı gözlenmektedir. Bu koşullar “Barış Eğitimi” programının öğrencilerin çatışma çözüm becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Benzer şekilde Öner (1998), arabuluculuk sürecinin ilköğretim öğrencilerinin çatışma çözme davranışlarına olan etkisini araştırmıştır. Bu araştırma deneysel bir çalışmadır. Deney grubuna hazırlanan "Arabuluculuk ve Çatışma Çözme Becerileri Programı" uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim verilmemiştir. Yapılan analizler sonucunda arabuluculuk ve çatışma çözme davranışlarında olumlu yönde değişme olduğu belirlenmiştir. Eğitim almayan kontrol grubu öğrencilerinin çatışma çözme davranışlarında ise farklılık gözlenmemiştir.

Benzer şekilde Koruklu (1998), tarafından yapılan araştırmada ilköğretim 6., 7, ve 8. sınıf öğrencilerine arabuluculuk sürecini kavratmak ve etkili çatışma çözme becerisini kazandırmak amacıyla bir program hazırlamıştır. Bu program deney grubuna uygulanmış ve deney grubunu oluşturan öğrencilerin çatışmalarının daha etkili şekilde çözdükleri ve eğitim sonunda çatışmaların çözümünde şiddet yerine problem çözme davranışlarını sergiledikleri gözlenmiştir.

Benzer şekilde Sertel ve Kurt (2004), tarafından yapılan Winpeace “Barış Eğitimi, Barış Bireyde Başlar” adlı çalışmalarını bir özel okulda İngilizce derslerinde ve kulüp etkinliklerinde altıncı sınıf öğrencilerine uygulamışlardır. Öğrencilerin çatışma çözme becerileri hakkında genel bilgileri edinmeleri ve öğrencilerin bu becerileri kazanarak barışçıl bir ortam yaratmaları ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Araştırma sonucunda eğitim alan öğrencilerin kişiler arası

ilişkilerde yaşanan çatışmaları olumlu şekilde yönettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Benzer şekilde Brown (1992), tarafından yapılan bir araştırmada deney grubu olarak belirlenen dört okuldaki öğrencilere arabuluculuk sürecini anlatan bir eğitim verilmiştir. Kontrol grubu olarak belirlenen diğer dört okul öğrencilerine de hiçbir eğitim vermemiştir. Eğitim alan okullardan ilk olarak ilkokul öğrencilerinin, sonra ortaokul ve lise öğrencilerinin çatışmalarını daha barışçıl şekilde çözmeye girişiminde buldukları saptanmıştır. Öğrenilen becerileri en çok uygulayan ilkokul öğrencileri olmuş ve ilkokul öğretmenleri okul ortamının daha barışçıl bir iklime büründüğünü belirtmişlerdir.

Daunic, Smith, Robinson, Laundry, Miller'in (2000), üç ortaokulda yaptıkları çalışmalar sonucunda akran arabuluculuk programının etkili olarak uygulanabildiği, öğrencilerin arabuluculuk yöntemini öğrenebildikleri, bu yöntemle öğrencilerin cezalandırıcı disiplin yaklaşımı içinde de olsa çatışmalarını çözebildikleri belirlenmiştir.

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğrencilerin yaşadıkları çatışmalarda barışçıl tepkiler vermeleri ve yapıcı, onarıcı çatışma çözüm yollarını kullanmaları konusunda öğrencilere uygulanan ve çatışma çözüm becerilerine yönelik hazırlanan eğitimlerin etkili olduğu gözlenmektedir. İlgili literatüre dayanarak "Barış Eğitimi" adlı programın öğrencilerin çatışma çözmeye stillerini olumlu ve yapıcı şekilde etkilediği söylenebilir.

2. "Barış Eğitimi Alan Kız Öğrencilerin Çatışma Çözüm Tarzları Almanlara Göre Daha Yapıcıdır." Hipotezine İlişkin Sonuçlar

"Barış Eğitimi Alan Kız Öğrencilerin Çatışma Çözüm Tarzları Almanlara Göre Daha Yapıcıdır." hipotezine ilişkin sonuçlar bu başlık altında dört farklı boyut göz önüne alınarak incelenmektedir.

2.a. Çalışma Grubu Kız Öğrencilerinin Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeğinin Bütünleşme Alt Boyutuna İlişkin Sonuçları

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin bütünleşme alt boyutuna ilişkin elde edilen verilere göre öntest puanları arasında anlamlı fark olmadığı, sontest puanları arasında ve fark (kazanç) puanları arasında anlamlı fark bulunduğu gözlenmiştir. Sontestte gruplar arasında gözlenen fark deney grubu lehinedir. Bütünleşme alt boyutuna ait puanların yüksek olması kız öğrencilerin çatışmalarında yapıcı ve barışçıl olan bütünleşme becerilerini daha sık kullandıklarını göstermektedir.

Ayrıca deney grubu kız öğrencilerinin kendi içerisinde yapılan öntest-sontest karşılaştırmasında da sontest puanlarının öntest puanlarından daha yüksek olduğu ve bu testler arasında anlamlı bir fark bulunduğu gözlenmiştir. Bu durumun kaynağının “Barış Eğitimi” programı olduğu ve bu sonuçlara dayanarak “Barış Eğitimi” programının kız öğrencilerin bütünleşme becerilerini arttırdığı söylenebilir.

2.b. Çalışma Grubu Kız Öğrencilerinin Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeğinin Uyma Alt Boyutuna İlişkin Sonuçları

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin uyma alt boyutuna ilişkin elde edilen verilere göre sontest puanları arasında anlamlı fark bulunduğu, fark (kazanç) puanları arasında ise anlamlı fark olmadığı gözlenmiştir. Sontestte gruplar arasında gözlenen fark deney grubu lehinedir. Uyma alt boyutuna ait puanların düşük olması kız öğrencilerin çatışmalarında yapıcı olmayan uyma becerilerini daha az kullandıklarını göstermektedir.

Ayrıca deney grubu kız öğrencilerinin kendi içerisinde yapılan öntest-sontest karşılaştırmasında da öntest ve sontest arasında anlamlı bir fark olmamasına rağmen sontest puanlarının öntest puanlarından daha düşük olduğu gözlenmiştir. Bu durumun kaynağının “Barış Eğitimi” programı olduğu ve bu sonuçlara dayanarak “Barış Eğitimi” programının kız öğrencilerin uyma becerilerini azalttığı söylenebilir.

2.c. Çalışma Grubu Kız Öğrencilerinin Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeğinin Hükmetme Alt Boyutuna İlişkin Sonuçları

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin hükmetme alt boyutuna ilişkin elde edilen verilere göre öntestte her iki grup arasında anlamlı fark olmadığı, sontest puanları arasında ve fark (kazanç) puanları arasında anlamlı fark bulunduğu gözlenmiştir. Sontestte gruplar arasında gözlenen fark deney grubu lehinedir. Hükmetme alt boyutuna ait puanların düşük olması kız öğrencilerin çatışmalarında yapıcı olmayan hükmetme becerilerini daha az kullandıklarını göstermektedir.

Ayrıca deney grubu kız öğrencilerinin kendi içerisinde yapılan öntest-sontest karşılaştırmasında da sontest puanlarının öntest puanlarından daha düşük olduğu ve bu testler arasında anlamlı bir fark bulunduğu gözlenmiştir. Bu durumun kaynağının “Barış Eğitimi” programı olduğu ve bu sonuçlara dayanarak “Barış Eğitimi” programının kız öğrencilerin hükmetme becerilerini azalttığı söylenebilir.

2.ç. Çalışma Grubu Kız Öğrencilerinin Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeğinin Kaçınma Alt Boyutuna İlişkin Sonuçları

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin kaçınma alt boyutuna ilişkin elde edilen verilere göre öntestte her iki grup arasında anlamlı fark olmadığı ve sontest puanları arasında ve fark (kazanç) puanları arasında anlamlı fark bulunduğu gözlenmiştir. Sontestte gruplar arasında gözlenen fark deney grubu lehinedir. Kaçınma alt boyutuna ait puanların düşük olması kız öğrencilerin çatışmalarında yapıcı olmayan kaçınma becerilerini daha az kullandıklarını göstermektedir.

Ayrıca deney grubu kız öğrencilerinin kendi içerisinde yapılan öntest-sontest karşılaştırmasında da sontest puanlarının öntest puanlarından daha düşük olduğu ve bu testler arasında anlamlı bir fark bulunmadığı gözlenmiştir. Bu durumun kaynağının “Barış Eğitimi” programı olduğu ve bu sonuçlara dayanarak “Barış Eğitimi” programının kız öğrencilerin kaçınma becerilerini azalttığı söylenebilir.

Tüm bu verilere dayanarak “Barış Eğitimi” programı uygulanmadan önce deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin yapılan öntestte çatışma çözüm becerileri

konusunda istenen eşitliği sağladıkları; programın deney grubu kız öğrencilerine uygulanması sonucu deney grubu kız öğrencilerinin çatışma çözüm becerilerinden yapıcı ve barışçıl olan becerilerinin arttığı, bununla birlikte yapıcı olmayan becerilerinin azaldığı gözlenmektedir. Bu koşullar “Barış Eğitimi” programının kız öğrencilerin çatışma çözüm becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

3. “Barış Eğitimi Alan Erkek Öğrencilerin Çatışma Çözüm Tarzları Almanyalara Göre Daha Yapıcıdır.” Hipotezine İlişkin Sonuçlar

“Barış Eğitimi Alan Erkek Öğrencilerin Çatışma Çözüm Tarzları Almanyalara Göre Daha Yapıcıdır.” hipotezine ilişkin sonuçlar bu başlık altında dört farklı boyut göz önüne alınarak incelenmektedir.

3.a. Çalışma Grubu Erkek Öğrencilerinin Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeğinin Bütünleşme Alt Boyutuna İlişkin Sonuçları

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin bütünleşme alt boyutuna ilişkin elde edilen verilere göre öntest puanları arasında anlamlı fark olmadığı, sontest puanları arasında ve fark (kazanç) puanları arasında anlamlı fark bulunduğu gözlenmiştir. Sontestte gruplar arasında gözlenen fark deney grubu lehinedir. Bütünleşme alt boyutuna ait puanların yüksek olması erkek öğrencilerin çatışmalarında yapıcı ve barışçıl olan bütünleşme becerilerini daha sık kullandıklarını göstermektedir.

Ayrıca deney grubu erkek öğrencilerinin kendi içerisinde yapılan öntest-sontest karşılaştırmasında da sontest puanlarının öntest puanlarından daha yüksek olduğu bu testler arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. Bu durumun kaynağının “Barış Eğitimi” programı olduğu ve bu sonuçlara dayanarak “Barış Eğitimi” programının erkek öğrencilerin bütünleşme becerilerini arttırdığı söylenebilir.

3.b. Çalışma Grubu Erkek Öğrencilerinin Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeğinin Uyuma Alt Boyutuna İlişkin Sonuçları

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin uyma alt boyutuna ilişkin elde edilen verilere göre sontest puanları arasında anlamlı fark bulunduğu, fark (kazanç) puanları arasında ise anlamlı fark olmadığı gözlenmiştir. Sontestte gruplar arasında gözlenen fark deney grubu lehinedir. Uyma alt boyutuna ait puanların düşük olması erkek öğrencilerin çatışmalarında yapıcı olmayan uyma becerilerini daha az kullandıklarını göstermektedir. Bu sonuçlara dayanarak “Barış Eğitimi” programının erkek öğrencilerin uyma becerilerini azalttığı söylenebilir.

Ayrıca deney grubu erkek öğrencilerinin kendi içerisinde yapılan öntest-sontest karşılaştırmasında da öntest ve sontest arasında anlamlı bir fark olmadığı; sontest puanlarının öntest puanlarından daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu durumun kaynağının deney grubu erkek öğrencilerinin uyum sağlamayı barışçıl tepki olarak algılamalarından kaynaklandığı söylenebilir.

3.c. Çalışma Grubu Erkek Öğrencilerinin Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeğinin Hükmetme Alt Boyutuna İlişkin Sonuçları

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin hükmetme alt boyutuna ilişkin elde edilen verilere göre sontest puanları ve fark (kazanç) puanları arasında anlamlı fark bulunduğu gözlenmiştir. Sontestte gruplar arasında gözlenen fark deney grubu lehinedir. Hükmetme alt boyutuna ait puanların düşük olması erkek öğrencilerin çatışmalarında yapıcı olmayan hükmetme becerilerini daha az kullandıklarını göstermektedir.

Ayrıca deney grubu erkek öğrencilerinin kendi içerisinde yapılan öntest-sontest karşılaştırmasında da sontest puanlarının öntest puanlarından daha düşük olduğu ve bu testler arasında anlamlı bir fark bulunduğu gözlenmiştir. Bu durumun kaynağının “Barış Eğitimi” programı olduğu ve bu sonuçlara dayanarak “Barış Eğitimi” programının erkek öğrencilerin hükmetme becerilerini azalttığı söylenebilir.

3.ç. Çalışma Grubu Erkek Öğrencilerinin Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeğinin Kaçınma Alt Boyutuna İlişkin Sonuçları

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin kaçınma alt boyutuna ilişkin elde edilen verilere göre öntest ve fark (kazanç) puanları arasında anlamlı fark olmadığı; sontest puanları arasında anlamlı fark bulunduğu gözlenmiştir. Sontestte gruplar arasında gözlenen fark deney grubu lehinedir. Kaçınma alt boyutuna ait puanların düşük olması erkek öğrencilerin çatışmalarında yapıcı olmayan kaçınma becerilerini daha az kullandıklarını göstermektedir.

Ayrıca deney grubu erkek öğrencilerinin kendi içerisinde yapılan öntest-sontest karşılaştırmasında da bu testler arasında anlamlı bir fark bulunmamasına rağmen sontest puanlarının öntest puanlarından daha düşük olduğu gözlenmiştir. Bu durumun kaynağının “Barış Eğitimi” programı olduğu ve bu sonuçlara dayanarak “Barış Eğitimi” programının erkek öğrencilerin kaçınma becerilerini azalttığı söylenebilir.

Tüm bu verilere dayanarak “Barış Eğitimi” programı uygulanmadan önce deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin yapılan öntestte çatışma çözüm becerileri konusunda istenen eşitliği sağladıkları; programın deney grubu erkek öğrencilerine uygulanması sonucu deney grubu erkek öğrencilerinin çatışma çözüm becerilerinden yapıcı ve barışçıl olan becerilerinin arttığı, ayrıca yapıcı olmayan becerilerinin azaldığı gözlenmektedir. Bu koşullar “Barış Eğitimi” programının erkek öğrencilerin çatışma çözüm becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

4. “Barış Eğitimi Alan Kız ve Erkek Öğrenciler Arasında Çatışma Çözüm Tarzları Bakımından Fark Yoktur.” Hipotezine İlişkin Sonuçlar

“Barış Eğitimi Alan Kız ve Erkek Öğrenciler Arasında Çatışma Çözüm Tarzları Bakımından Fark Yoktur.” hipotezine ilişkin sonuçlar bu başlık altında dört farklı boyut göz önüne alınarak incelenmektedir.

4.a. Deney Grubu Kız ve Erkek Öğrencilerinin Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeğinin Bütünleşme Alt Boyutuna İlişkin Sonuçları

Araştırmaya katılan deney grubu kız ve erkek öğrencilerinin Çatışma

Çözümü Becerileri ölçeğinin bütünleşme alt boyutuna ilişkin elde edilen verilerine göre öntest, sontest ve fark (kazanç) puanları arasında her iki cinsiyet karşılaştırıldığında anlamlı fark olmadığı gözlenmiştir.

4.b. Deney Grubu Kız ve Erkek Öğrencilerinin Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeğinin Uyma Alt Boyutuna İlişkin Sonuçları

Araştırmaya katılan deney grubu kız ve erkek öğrencilerinin Çatışma Çözümü Becerileri ölçeğinin uyma alt boyutuna ilişkin elde edilen verilerine göre öntest ve fark (kazanç) puanları arasında her iki cinsiyet karşılaştırıldığında anlamlı fark olmadığı ancak sontest puanlarında anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir.

4.c. Deney Grubu Kız ve Erkek Öğrencilerinin Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeğinin Hükmetme Alt Boyutuna İlişkin Sonuçları

Araştırmaya katılan deney grubu kız ve erkek öğrencilerinin Çatışma Çözümü Becerileri ölçeğinin hükmetme alt boyutuna ilişkin elde edilen verilerine göre öntest ve fark (kazanç) puanları arasında her iki cinsiyet karşılaştırıldığında anlamlı fark olmadığı ancak sontest puanlarında anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir.

4.ç. Deney Grubu Kız ve Erkek Öğrencilerinin Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeğinin Kaçınma Alt Boyutuna İlişkin Sonuçları

Araştırmaya katılan deney grubu kız ve erkek öğrencilerinin Çatışma Çözümü Becerileri ölçeğinin kaçınma alt boyutuna ilişkin elde edilen verilerine göre öntest, sontest ve fark (kazanç) puanları arasında her iki cinsiyet karşılaştırıldığında anlamlı fark olmadığı gözlenmiştir. Elde edilen verilere dayanarak Barış Eğitimi alan kız ve erkek öğrenciler arasında çatışma çözüm tarzlarından kaçınma alt boyutu açısından anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Tüm bu boyutlar ile ilgili sonuçlar incelendiğinde araştırmaya katılan deney grubu kız ve erkek öğrencilerinin Çatışma Çözümü Becerileri ölçeğine ilişkin elde edilen verilerine göre öntest, sontest ve fark (kazanç) puanları arasında her iki

cinsiyet karşılaştırıldığında bütünleşme ve kaçınma alt boyutlarına ilişkin anlamlı fark olmadığı; ancak uyma ve hükmetme alt boyutlarının öntest ve fark (kazanç) puanlarına ilişkin anlamlı fark oluşmamasına rağmen sontest puanlarında anlamlı bir farkın olduğu gözlenmiştir.

V.1.1.2. Saldırganlık Ölçeğine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu başlık altında çalışma grubunun Saldırganlık Ölçeğine ait sonuçları incelenerek elde edilen sonuçların yapılan diğer araştırmalarla karşılaştırmalı şekilde tartışılması yer almaktadır.

5. “Barış Eğitimi Alan Öğrencilerin Saldırganlık Eğilimi Almayanlara Göre Daha Düşüktür.” Hipotezine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin saldırganlık ölçeğine ilişkin elde edilen verilerine göre öntestte her iki grup arasında anlamlı fark olmadığı ve sontest ve fark (kazanç) puanları arasında anlamlı fark bulunduğu gözlenmiştir. Sontestte gruplar arasında gözlenen fark deney grubu lehinedir. Saldırganlık ölçeğine ait puanların düşük olması öğrencilerin çatışmalarında yapıcı olmayan saldırgan davranışlarını daha az kullandıklarını göstermektedir.

Ayrıca deney grubu öğrencilerinin kendi içerisinde yapılan öntest-sontest karşılaştırmasında da sontest puanlarının öntest puanlarından daha düşük olduğu ve bu testler arasında anlamlı bir fark bulunduğu gözlenmiştir. Bu durumun kaynağının “Barış Eğitimi” programı olduğu ve bu sonuçlara dayanarak “Barış Eğitimi” programının öğrencilerin saldırgan davranışlarını azalttığı söylenebilir.

Tüm bu verilere dayanarak “Barış Eğitimi” programı uygulanmadan önce deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yapılan öntestte saldırgan davranışlarını konusunda istenen eşitliği sağladıkları; programın deney grubu öğrencilerine uygulanması sonucu deney grubu öğrencilerinin saldırgan davranışlarının azaldığı gözlenmektedir. Bu koşullar “Barış Eğitimi” programının öğrencilerin saldırganlık davranışları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Benzer şekilde Şevkin (2008), tarafından yapılan araştırmada, “Müzakere ve Arabuluculuk Eğitimi” programının deney grubu öğrencilerine uygulanması sonucu deney grubu öğrencilerinin saldırganlık ölçeğine ilişkin sontest puanlarının öntest puanlarından daha yüksek olduğu ve fark (kazanç) puanları arasında anlamlı fark bulunduğu, bu farkın nedeninin uygulanan eğitim olduğu belirtilmektedir.

Benzer şekilde Johnson (1988), ortaokul 6. sınıf öğrencileriyle birlikte yaptığı çalışmada deney grubunu oluşturan 6. sınıf öğrencilerine çatışma çözme eğitimi uygulanmış, kontrol grubuna ise eğitim verilmemiştir. Öğrencilere çatışma ile baş etmede saldırganlık davranışı yerine kullanabilecekleri olumlu davranışları öğretmeyi amaçlayan bir eğitim programı hazırlanmıştır. Deney grubundaki öğrencilere arabuluculuk eğitim programının çerçevesinde iletişim becerileri ve sosyal problem çözme tekniklerini de öğretilmiştir. Araştırma sonunda, çatışma çözme eğitimi alan öğrencilerin, yaşadıkları çatışmalarla baş etmede olumlu yönde beceri kazandıkları belirlenmiştir.

Benzer şekilde Brown (1991), araştırmasında oluşturduğu deney grubuna verdiği eğitimle öğretmenlerin ve öğrencilerin eğitim öncesi ve sonrası çatışma çözme davranışlarında değişiklik olup olmadığını ve arabuluculuğu kullanıp kullanmadıklarını incelemiştir. Deney grubuna arabuluculuk eğitimi verilirken, kontrol grubuna hiçbir eğitim verilmemiştir. Araştırmanın sonucunda okulda yaşanan şiddet olaylarına bağlı disiplin problemlerinin azaldığı saptanmıştır.

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğrencilerin yaşadıkları çatışmalarda saldırgan davranışlar kullanıp kullanmamalarında öğrencilere uygulanan ve şiddeti önlemeye yönelik hazırlanan eğitimlerin etkili olduğu gözlenmektedir. İlgili literatüre dayanarak “Barış Eğitimi” adlı programın öğrencilerin çatışma çözme stillerini olumlu ve yapıcı şekilde etkilediği ve saldırgan davranışlarını azalttığı söylenebilir.

6. “Barış Eğitimi Alan Kız Öğrencilerin Saldırganlık Eğilimi Almayanlara Göre Daha Düşüktür.” Hipotezine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin saldırganlık ölçeğine ilişkin elde edilen verilere göre öntestte her iki grup arasında anlamlı fark olmadığı ve sontest ve fark (kazanç) puanları arasında anlamlı fark bulunduğu gözlenmiştir. Sontestte gruplar arasında gözlenen fark deney grubu lehinedir. Saldırganlık ölçeğine ait puanların düşük olması kız öğrencilerin çatışmalarında yapıcı olmayan saldırgan davranışlarını daha az kullandıklarını göstermektedir.

Ayrıca deney grubu kız öğrencilerinin kendi içerisinde yapılan öntest-sontest karşılaştırmasında da sontest puanlarının öntest puanlarından daha düşük olduğu ve bu testler arasında anlamlı bir fark bulunduğu gözlenmiştir. Bu durumun kaynağının “Barış Eğitimi” programı olduğu söylenebilir.

Tüm bu verilere dayanarak “Barış Eğitimi” programı uygulanmadan önce deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin yapılan öntestte saldırgan davranışları konusunda istenen eşitliği sağladıkları; programın deney grubu kız öğrencilerine uygulanması sonucu deney grubu kız öğrencilerinin saldırgan davranışlarının azaldığı gözlenmektedir. Bu koşullar “Barış Eğitimi” programının kız öğrencilerin saldırgan davranışları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

7. “Barış Eğitimi Alan Erkek Öğrencilerin Saldırganlık Eğilimi Almanyalara Göre Daha Düşüktür.” Hipotezine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin saldırganlık ölçeğine ilişkin elde edilen verilere göre öntestte her iki grup arasında anlamlı fark olmadığı ve sontest ve fark (kazanç) puanları arasında anlamlı fark bulunduğu gözlenmiştir. Sontestte gruplar arasında gözlenen fark deney grubu lehinedir. Saldırganlık ölçeğine ait puanların düşük olması erkek öğrencilerin çatışmalarında yapıcı olmayan davranışlarını daha az kullandıklarını göstermektedir.

Ayrıca deney grubu erkek öğrencilerinin kendi içerisinde yapılan öntest-sontest karşılaştırmasında da sontest puanlarının öntest puanlarından daha düşük olduğu ve bu testler arasında anlamlı bir fark bulunduğu gözlenmiştir. Bu durumun kaynağının “Barış Eğitimi” programı olduğu ve bu programın erkek öğrencilerin

saldırğan davranışlarını azalttığı söylenebilir.

Tüm bu verilere dayanarak “Barış Eğitimi” programı uygulanmadan önce deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin yapılan öntestte saldırğan davranışları konusunda istenen eşitliği sağladıkları; programın deney grubu erkek öğrencilerine uygulanması sonucu deney grubu erkek öğrencilerinin saldırğan davranışlarının azaldığı gözlenmektedir. Bu koşullar “Barış Eğitimi” programının erkek öğrencilerin saldırğan davranışları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

8. “Barış Eğitimi Alan Kız ve Erkek Öğrenciler Arasında Saldırğanlık Eğilimi Bakımından Fark Yoktur.” Hipotezine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan deney grubu kız ve erkek öğrencilerinin saldırğanlık ölçeğine ilişkin elde edilen verilerine göre öntest, sontest ve fark (kazanç) puanları arasında her iki cinsiyet karşılaştırıldığında anlamlı fark olmadığı gözlenmiştir. Elde edilen verilere dayanarak Barış Eğitimi alan kız ve erkek öğrencilerin saldırğanlık eğilimleri bakımından anlamlı bir fark olmadığı hipotezi doğrulanmaktadır.

V.1.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında öğrenciler arasında yaşanan şiddetin sonlandırılması veya azaltılmasının sağlanması için şunlar önerilebilir:

1. Kişiler arası ilişkilerde yaşanması doğal olan çatışmaların saldırğan davranışlara yönelmeden barışçıl şekilde çözümlenmesini sağlayıcı ve öğrenci seviyesine uygun eğitim programları geliştirilmelidir.

2. Barış kültürünün tüm topluma yayılması ve şiddetin azaltılması için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından tüm öğrencilere yönelik ve öğrenci seviyesine göre sarmal şekilde uygulanabilecek olan Barış Eğitimi dersinin okul müfredatına yerleştirilmesi sağlanmalıdır.

3. Öğrencileri, çatışmalarını yapıcı şekilde çözmeleri, barışçıl bir ortam oluşturmaları ve şiddeti sonlandırmaları konusunda eğiten ve öğrencilere model olan

öğretmenlerin, ilk uygulamacılar olmaları da göz önünde tutularak hizmetiçi eğitim almaları sağlanmalıdır.

4. Kişiler arası çatışmaların barışçıl çözümü için öğrencilere model olacak olan ailelerinin de eğitimi okullarımız tarafından düzenlenecek seminerlerle sağlanmalıdır.

5. Okul çalışanları, öğrenciler ve veliler tarafından desteklenen barış kültürünün, toplumun her kesimine yansımaları sağlayıcı çalışmalar yapılmalıdır.

6. Okul yönetimleri ve öğretmenler şiddeti önlemeye yönelik olarak, yönetmeliğe uygun şekilde Barış Kulübü adı altında bir kulüp oluşturularak okulda ve çevrede barış kültürünü yayıcı topluma hizmet çalışmaları düzenlemelidirler.

7. Okullarda uygulanan şiddete müdahale edici disiplin politikalarının onarıcı ve şiddeti engelleyici nitelikte düzenlenmesi sağlanmalıdır.

8. Toplumda barışçıl bir ortam oluşturmada yetişkinlerin önemli bir yere sahip olduğu kaçınılmaz bir gerçektir. Araştırma sırasında edinilen verilere göre öğrencilerin şiddet davranışlarına en fazla sokakta tanık olduğu saptanmıştır. Bu nedenle yetişkinlerin eğitimine yönelik halk eğitim merkezleri tarafından kişisel gelişim semineri olarak öfke ve çatışma yönetimi konulu seminerler verilmesi sağlanmalıdır.

9. Toplumsal bir sorun haline gelen şiddet konusunda üniversitelerin ve araştırmacıların kişiler arası ilişkilerde yaşanan şiddetin sonlandırılmasına yönelik çalışmalarını fazlalaştırarak, bu konuda yeni ve farklı çözüm önerileri oluşturmaları sağlanmalıdır.

10. Üniversitelerin eğitim fakültelerinde arabuluculuk ve çatışma çözüm becerileri temelli ders programları oluşturularak, öğretmen adaylarının kişiler arası yaşanan şiddetin barış eğitimcileri olmaları sağlanmalıdır.

11. Hazırlanan Barış Eğitimi Programı ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerine yönelik hazırlanmıştır ve ilköğretimin birinci ve ikinci basamağının tüm sınıflarını

kapsayacak şekilde geliştirilebilir. Barış kültürünün daha geniş kitlelere yayılmasını sağlamak için bu programın lise ve üniversite öğrencilerinin seviyelerine uygun şekilde uyarlanması sağlanmalıdır.

12. Şiddet kavramı sadece öğrenciler arasında yaşanmamaktadır. Toplumun bütününe yayılmış olan şiddetin sonlandırılmasında ilk basamak okullar ve eğitim sistemidir. Ancak bununla birlikte medyanın da şiddetin önlenmesine yönelik yapılan çalışmaları desteklemesi gerekmektedir. Araştırmada elde edilen verilere göre öğrencilerin medyada şiddetle çok sık karşılaştıkları ve şiddet içerikli programları daha sık seyrettikleri saptanmıştır. Bu konuda medyanın şiddet içerikli programlara daha az yer vermesi ve toplumda kurban olma, şiddeti bir güç olarak algılama, şiddet davranışını kabullenme ve bu davranışları umursamama durumlarının yaşanmasına yol açacak derecede şiddete yönelmemesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Açıköz, Ü. K. (1996). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Açıköz, Ü. K. (2003). **Aktif Öğrenme**. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Alkan, H.B. (2007). **İlköğretim Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Yöntemleri ve Okulda Şiddet**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aral,N., Ayhan, B., Türkmenler B. ve Akbıyık, A. (2004). **İlköğretim Okullarının Sekizinci Sınıfına Devam Eden Çocukların Saldırganlık Eğilimlerinin İncelenmesi**. *Çağdaş Eğitim-Öğretim Dergisi*. Yıl 29. Sayı 315. (Aralık 2004).
- Artuksı, E., (2008). **Okulda Şiddet ve Yöneticinin Rolü**. *Eğitişim Dergisi*. Sayı:18. (Şubat 2008). http://www.egitirim.gen.tr/eda_siddet.htm (22.05.2008).
- Atmaca, A. (2006). **Karakter Nasıl Geliştirilir?** İstanbul: Timaş Yayınları.
- 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.
- Baş, A. (2008). **Okulda Saldırganlık ve Şiddetin Önlenmesi: Etkili Okul Temelli Önleme Programlarının Değerlendirilmesi**. *Çağdaş Eğitim Aylık Eğitim - Öğretim Dergisi*. Sayı 349. (Ocak 2008).
- Bellance, J. (1997). **Active Learning Handbook for the Multiple in Intelligences Classroom**. United States of America: IRI/SkyLight Training and Publishing.
- Bodine, J. R., Crawford K. D. ve Scrhrumpf, F. (2002). **Creating Peaceable School. A Comprehensive Program for Teaching Conflict Resoluation (2nd ed)**. Ilionois: Research Pres.

Bodine, J. R., Crawford K. D. ve Schrupf, F. **Okulda Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk Program Rehberi.** Ankara: İmge Yayınevi. Çeviri ve Uyarlama: Akbalık, F., Karaduman B.D. (2007).

Canfield, J., Hansen, M. V. (1999). **Tavuk Suyuna Çorba İkinci Porsiyon.** Ankara: HYB Yayıncılık.

Canfield, J., Hansen, M. V., Hansen, P. ve Dunlap I. (2002). **Tavuk Suyuna Çorba İlköğretim Öğrencilerinin Yüreğini Isıtacak Öyküler.** Ankara: HYB Yayıncılık.

Cratty, B. J. (1971). **Active Learning.** New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Cohen, R. (1995). **Students Resolving Conflict.** New Jersey: GoodYear Books.

Çalışkan, N., Karadağ, E., Çalışkan, N. F. (2006). **Eğitim, İletişim ve Öğretmenin Beden Dili.** Ankara: Kök Yayıncılık.

Çiftçi, F. (2008). **Öğrencilerin Öğretmenlerinden Şiddet Görme Durumlarının İncelenmesi.** *Çağdaş Eğitim Aylık Eğitim - Öğretim Dergisi*: Mart:2008. Yıl: 33. Sayı: 351.

Douglass, N. H. (2001). **Saygı ve Sorumluluk Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar.** Ankara: Nobel Yayınları.

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

Duman, B., Dede, Y. Z., Eryürekli, A. (2003). **Her Şey İletişimle Başlar.** *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. Şubat 2003. Yıl 3. Sayı 36. Ankara: Meb Yayınları.

Durmuş, E. (2006). **Liseli: Okullarda Şiddet Engellenemez.** *Radikal Gazetesi*. <http://www.radikal.com.tr/yazici.php.haberno=188177>. (08.04.2008)

Durmuş, E. ve Gürkan, U. (2003). **Lise Öğrencilerinin Şiddet ve Saldırganlık Eğilimleri.** http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2005_cilt3/sayi_3 (28.04.2007).

- Fisher, R. ve Ury, W. (1999). **Evet'e Ulaşmak**. Ankara: Öteki Yayınevi.
- Fountain, S. (1999). **Peace Education In UNICEF, UNICEF Staff Working Papers**. Working Paper Education Section Programme Division UNICEF New York. PD-ED-99/003.
- Fromm, E. (1991). **Sevme Sanatı**. İstanbul: Payel Yayınevi.
- Gardner, H. (1993). **Multiple İntelligences: The Theory In Praticce**. Basic Books: Harper Collins Publishers.
- Gasteiger-Klıcpera, B., Klein, G. (2007). **Okullarda Şiddeti Önlemek**. İzmir: İlya İzmir Yayınevi.
- Glasser, W. (1999). **Başarısızlığın Olmadığı Okul**. Ankara: Beyaz Yayınları.
- Gordon, T. (2005). **Etkili Öğretmenlik Eğitimi**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gordon, T. (2000). **Çocukta Dış Disiplin mi? İç Disiplin mi?** İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Günday, S. (2007). "5 Ayda 14 öğrenci öldürüldü". *Hürriyet Gazetesi*. <http://www.hurriyet.com.tr/gundem/4492465.asp> (08.04.2008)
- Harris, I. (2003). **Evaluating Peace Education**. The Annual Meeting of American Educational Research Association: Chicago, IL, (21-25 Nisan 2003).
- Harris, I. M., Morrison M. L. (2003). **Peace Education, North Carolina**: Mc Farland & Company, Inc., Publishers.
- Holt, J. (1999). **Çocuklar Neden Başarısız Olur?** İstanbul: Beyaz Yayınları.
- İlleez, M. (2006). **İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yaşadığı Çatışmalar ve Bu Çatışmaların Çözüm Stratejilerinin Sosyal Yapılandırıcılık Kuramına Dayalı Olarak İncelenmesi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- İpek, E. (2006). **En Güzel Çocuk Masalları**. İstanbul: Papatya Yayınları.
- Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (1995: a). **Reducing School Violence Through Conflict Resolution**. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D. W. ve Johnson, R. (1995: b). **Teaching Students To Be Peacemakers**. Edina, Minnesota: Interaction Book Co.
- Kahraman, S. (2006). **Okulumda Şiddet Var 2**. *Akşam Gazetesi*. <http://www.aksam.com.tr/haberprn.asp?a=35811,11> (08.04.2008).
- Kamaraj, I. ve Kerem, E. (2003). **Erken Çocukluk Dönemi ‘Barış’ Değerine Evrensel Bir Bakış I**. www.erg.sabanciuniv.edu/iok2005/bildiriler/ebru%20-%20kamaraj.doc (10.04.2008)
- Kızmaz, Z. (2006). **Okullarda Şiddet Davranışının Kaynakları Üzerine Kuramsal Bir Yaklaşım**. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt: 30. No: 1. s: 47-70. (Mayıs 2006). www.cumhuriyet.edu.tr/edergi/makale/1362.pdf (10.03.2008).
- Köknel, Ö. (2000). **Bireysel ve Toplumsal Şiddet**. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kuperminiz, H. ve Salomon, G. (2008). **Lessons to Be Learned From Research on Peace Education in the Context of Intractable Conflict**. *Theory into Practice*. 44(4), S: 293-302.
- Longaretti, L. ve Wilson, J. (2000). **The Role Of The Teacher In Student Conflict**. AARE Conference, Sydney.
- Miller, J., Martin, I. R. ve Schames, G. (2003). **School Violence and Children In Crisis**. Love Publishing Company, Denver.
- Mindes, G., Donovan, M. A. (2001). **Building Character**. United States of America: Allyn & Bacon.

- Mitscherlich, A. (2000). **Barış Düşüncesi ve Saldırganlık**. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Orridge, M. (2003). **Eğitimlerinizi Canlandırmanın 75 Yolu**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ögel, K., Tarı, I., Eke, C. (2005). **Okullarda Suç ve Şiddeti Önleme**. İstanbul: Yeniden Yayınları.
- Öner, U. (Ed.). (2006). **Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuğu**. Yazar: Taştan, N. Nobel Yayınları: Ankara.
- Özmen, A. (2006). **Öfke: Kuramsal Yaklaşımlar ve Bireylerde Öfkenin Ortaya Çıkmasına Neden Olan Etmenler**. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. Cilt 39. Sayı 1.
- Özmen, K. S. (2004). **Aile İçinde Öfke ve Saldırganlık Yanılsamaları**. http://www.education.ankara.edu.tr/ebfdergi/pdfler/2004_2/27-39.pdf (14.03.2008)
- Paksoy, G. (2003). **Çocukla İletişimde Etkin Dinleme**. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. Şubat 2003. Yıl 3. Sayı 36. Ankara: Meb Yayınları.
- Palabıykoğlu, R. (Tarihsiz). **Medya ve Şiddet**. *Kriz Dergisi* 5 (2): 123-126.
- Radyo ve Televizyon Üst Kurulu. **Şiddet İçeriğinin, Müstehcenliğin ve Mahremiyet İhlallerinin İzleyicilerin Ruh Sağlığı Üzerindeki Olumsuz Etkileri. Özel Çalışma Grubu Sonuç Raporu**. (Ağustos 2005). <http://www.rtuk.org.tr/sayfalar/> (08.04.2008).
- Ramsland, K. (1998). **Öğrenme Sanatı**. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Rehber, E. (2007). **İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Çatışma Çözme Davranışlarının İncelenmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sarı, S. (2005). **İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerine Çatışma Çözümü Becerilerinin Kazandırılmasında Akademik Çelişki, Değer Çizgisi ve Güdümlü Tartışma Yöntemlerinin Etkisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova

Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Saygın, O. (2005). **İnsan İlişkilerinde Dört Dörtlük İletişim**. İstanbul: Hayat Yayıncılık.

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

Salomon, G. ve Nevo, B. (Ed.). (2002). **Peace Education The Concept, Principles and Practices Aroud The Worlds**. *Yazar: Bar-Tal, D. Lawrence Erlbaum Associates.*

Sommers, M. **Peace Education and Refugee Youth**. UNHCR Workshop: Washington D.C. Mart 2001.

Şahin, H. (2004). **Öfke Denetimi Eğitiminin Çocuklarda Gözlenen Saldırgan Davranışlar Üzerindeki Etkisi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şevkin, B. (2008). **Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programının İlköğretim 4. ve 5. sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözüm Stilleri ve Saldırganlık Eğilimleri Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. www.ttkb.meb.gov.tr (01.02.2008).

Tapan, Ç. (2006). **Barış Eğitimi Programının Öğrencilerin Çatışma Çözme Becerileri Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Trevaskis, D., K. (1994). **Mediation in the Schools**. ERIC Digest.ED378108. (Aralık 1994). <http://www.eric.ed.gov.tr> (18.01.2008).

Tosun, Ü. (2002). **Onurlu Disiplin**. İstanbul: Beyaz Yayınları.

Türk Dil Kurumu. www.tdk.gov.tr

Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı. www.tarihvakfi.org.tr

Türnüklü, A. (2006). **Sınıf ve Okul Disiplinine Çağdaş Bir Yaklaşım: Onarıcı Disiplin**. Ankara: Ekinoks.

Türnüklü, A. ve Şahin, İ. (2003). **İlköğretim Okullarında, Çatışma Çözüm Stratejilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi**. *Çağdaş Eğitim Aylık Eğitim - Öğretim Dergisi*. Yıl:28. Sayı:297. (Nisan 2003).

Türnüklü, A. (2007). **Liselerde Öğrenci Çatışmaları, Nedenleri, Çözüm Stratejileri ve Teknikleri**. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. Yıl: 13 Sayı:49. Dönem:Kış. http://www.pegem.net/akademi/makale_detay.aspx?id=2861 (08.04.2008).

Uçar, E. (2003). **İlköğretim Okullarında Öğrenci Çatışmaları ve Öğrencilerin Bu Çatışmaları Çözmek İçin Kullandıkları Çatışma Çözüm Stratejileri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Usanmaz, S. (tarihsiz). **Çocuklarda Şiddet**. Anadolu Sağlık Merkezi. http://www.anadolusaglik.org/basin/cocuklarda_siddet.pdf. (08.04.2008).

Yiğitalp, G., Ertem, M. ve Özkaynak V. (2007). **Üniversite Öğrencilerinin Şiddet Konusunda Deneyimleri ve Bu Konudaki Görüşleri**. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*. 2007: 6 (2).

Zengin, F. (2008). **Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programının İlköğretim 4. ve 5. sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözüm Stilleri ve Atılganlık Becerileri Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Wolowiec, J. (Ed.). (1994). **Everybody Wins: Mediation in the Schools**. Fairbanks, Chicago. <http://www.indiana.edu/iepc/> (22.05.2008).

<http://www.kocatepeegitimuygulama.k12.tr>

EKLER

Ek 1: Saldırganlık Ölçeği

EK-1

SALDIRGANLIK ÖLÇEĞİ

Adınız soyadınız:.....

Sınıfınız:

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda bütün çocukların gösterebileceği davranışlar bulunmaktadır. Bu davranışları dikkatlice okuyunuz, her bir maddedeki davranışı gösteriyorsanız (yapıyorsanız) ; “Hep yaparım”, göstermiyorsanız,” “Hiç yapmam”, bazen gösteriyorsanız “Ara sıra yaparım ” seçeneğini işaretleyiniz. Aşağıda işaretlemenin nasıl yapılacağını gösteren bir örnek verilmiştir.

Örneğin : “Sınıfta yüksek sesle konuşurum”

Eğer sınıfta her zaman yüksek sesle konuşuyorsanız Hep yaparım , ‘in altına, bazen yapıyorsanız, sürekli yaptığınız bir şey değilse Ara sıra yaparım ’in altına, eğer böyle davranmıyorsanız Hiç yapmam ’ in altına “X” işareti koyunuz.

	Hiç yapmam	Ara sıra yaparım	Hep yaparım
Sınıfta yüksek sesle konuşurum		X	

Bu bir sınav değildir, hiçbir sorunun doğru cevabı yoktur. Size en uygun gelen cevap, en doğru cevaptır. Cevaplarınız gizli kalacak ve sadece öğrencilerle ilgili bir araştırmada kullanılacaktır. Doğru ve içten cevap vermeniz araştırmanın değerini arttıracaktır. Tüm sorulara cevap veriniz, lütfen hiçbir soruyu boş bırakmayınız.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Ela Coşkuner

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi,
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı



1. Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()
2. Yaşınız:.....
3. Anne ve babanın sağ olup olmama durumu:
- Anne ve baba sağ
 - Anne sağ, baba vefat
 - Baba sağ, anne vefat
 - Anne ve baba vefat
4. Anne ve babanın birliktelik durumu:
- Annem ve babam birlikte yaşıyorlar.
 - Annem ve babam ayrı ve yalnız yaşıyorlar.
 - Annem başkasıyla birlikte, babam yalnız yaşıyor.
 - Babam başkasıyla birlikte, annem yalnız yaşıyor.
 - Her ikisi de başkalarıyla birlikte yaşıyor.
5. Siz kiminle yaşıyorsunuz?
- Annem ve babamla birlikte
 - Annemle
 - Babamla
 - Akrabalarımınla
 - Diğer (Açıklayınız).....
6. Annenizin eğitim durumunu belirtiniz.
- Okur yazar değil
 - Okur yazar
 - İlkokul
 - Ortaokul
 - Lise
 - Üniversite
 - Lisans üstü



7. Babanızın eğitim durumunu belirtiniz.

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

8. Kardeş Sayısı (Sizinle Birlikte):.....

9. Hangi tür TV programlarını izlemekten zevk alırsınız? (En fazla iki program türü işaretleyiniz.)

- a) Komedi içerikli
- b) Aksiyon ve polisiye içerikli
- c) Belgesel içerikli
- d) Magazin içerikli
- e) Spor içerikli
- f) Haber ve tartışma içerikli
- g) Yarışma İçerikli

10. Şiddet içerikli tutumlara en sık tanık olduğunuz ortamları belirtiniz.

- a) Okul
- b) Sokak
- c) Ev
- d) Tv
- e) Bilgisayar oyunları
- f) Dergi ya da gazeteler
- g) Diğer (Açıklayınız).....



MADDELER	Hiç yapmam	Ara sıra yaparım	Hep yaparım
1. Kedilere köpeklere oyun olsun diye taş atarım.	()	()	()
2. Bazen bile bile arkadaşlarımın canını acıtırım.	()	()	()
3. İstediğim şeyler yapılmadığında elime ne geçerse vurup kırarım.	()	()	()
4. Biri, elimden bana ait bir şeyi aldığında ona vururum.	()	()	()
5. Eğitsel kolların herhangi birinde görev almak hoşuma gider.	()	()	()
6. Bağırıp çağırdığımda, vurup kıldığımda istediklerimi elde edebiliyorum.	()	()	()
7. Beden eğitimi dersini çok severim.	()	()	()
8. Söylediğim sözlerle arkadaşlarımı kızdırmak hoşuma gider.	()	()	()
9. Çok kızdığımında arkadaşlarımı, kardeşimi ısırarak, saçlarını çekmek gibi canlarını acıtacak şeyler yaparım.	()	()	()
10. Zaman zaman çok ders çalışmaktan sıkılırım	()	()	()
11. Bazen kavga etmek için bahane ararım.	()	()	()
12. Herhangi bir neden olmadan da başka birine vururum.	()	()	()
13. Hakkımı korumak için şiddete başvurmak gerekirse çekinmem	()	()	()
14. Kızgın olduğum zaman, bazen kapıları çarparım.	()	()	()
15. Arkadaşlarımla kovalamaca oynamaktan hoşlanırım.	()	()	()
16. Bana zarar veren birine mutlaka ben de zarar vermeye çalışırım.	()	()	()
17. Bir arkadaşım bana yardım ettiğinde teşekkür etmeyi unuturum.	()	()	()
18. Kızıp sinirlendiğimde sopa ya da yumrukla beni kızdırana vurur veya taş atarım.	()	()	()

T.C.


Ek 2:Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği

ER-4

ÇATIŞMA ÇÖZÜM ÖLÇEĞİ

Adınız soyadınız:.....

Sınıfınız:

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek, günlük yaşamınızda karşılaştığınız kişiler arası çatışmalarla ilgilidir. Bu konuda aşağıdaki ifadelerin düşüncelerinize ne ölçüde uyduğu araştırılmaktadır.

Aşağıdaki her bir cümleyi dikkatlice okuyun. Cümleleri okuduktan sonra, (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Biraz katılıyorum, (4) Katılıyorum ve (5) Kesinlikle Katılıyorum seçeneklerinden size en uygun olanı (X) işaretiyle belirtiniz.

Bu bir sınav değildir, hiçbir sorunun doğru cevabı yoktur. Size en uygun gelen cevap, en doğru cevaptır. Cevaplarınız gizli kalacak ve sadece öğrencilerle ilgili bir araştırmada kullanılacaktır. Doğru ve içten cevap vermeniz araştırmanın değerini arttıracaktır. Tüm sorulara cevap veriniz, lütfen hiçbir soruyu boş bırakmayınız.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Ela Coşkuner

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi,

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı

1. İnsanların konuşarak sorunlarını çözmeleri gerektiğini düşünüyorum.				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
2. Tartıştığım öğrencilerle, okul bahçesinde karşılaştığımda yolumu değiştiririm.				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
3. Arkadaşlarım kırılmasın diye, onların her istediğini yaparım.				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
4. Eşyalarımı izinsiz kullanan öğrenciyle tartışmaktansa, oturduğum yeri değiştirmeyi tercih ederim.				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
5. Okulumdaki arkadaşlarımla olan sorunlarımızı çözerken kimin haklı olduğunu bulmaktansa, sorunumuzu çözecek en iyi yolu bulmaya çalışırız.				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
6. Bir arkadaşımın bana lakap taktığını duysam, bir daha onunla konuşmam.				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
7. Kavga ettiğim arkadaşım, benimle olan ilişkisini düzeltmek istiyorsa benim dediğimi yapmalıdır.				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
8. Arkadaşım beni insanların önünde küçük düşürse de ona kızmam.				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
9. Bana lakap (takma isim) takan arkadaşlarıma bu davranışlarının beni kurdüğünü çekinmeden söylerim.				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
10. Dersteyken dikkatimi dağıtan arkadaşımın aynı sırada oturmamak için elimden geleni yaparım.				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum



11. Benim oynamak istediğim oyunu beğenmeyen arkadaşımın ne düşündüğünü bilmek istemem.				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

12. Bir tartışmada karşımdakini üzmeğe kendim üzümeyi tercih ederim.				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

13. Arkadaşımın gideceğim yer konusunda karar vermeden önce onun da görüşünü alırım.				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

14. Sevmediğim biri ile karşılaşmak beni üzüyor.				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

15. Kavga ettiğim kişiye küsmek yerine, konuşup sorunumu çözmeyi tercih ederim.				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

16. Kavga ettiğim insanlarla aynı okula gitmek istemiyorum.				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

17. Yaşı benden küçük öğrencilerin benden korkması hoşuma gider.				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

18. Arkadaşlarımın benim isteklerim doğrultusunda hareket etmesini isterim.				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

19. Arkadaşımın olan sorunumu çözerken mutlaka onun da görüşünü alırım.				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

20. Çoğu arkadaşımın daha üstün olduğumu düşünüyorum.				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum



21. Dış görünüşümden dolayı benimle dalga geçen öğrencilere kızamam.				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
22. Tartıştığım arkadaşıma zarar verse de benim önerdiğim çözüm yolunu kabul etmesi için ısrar ederim.				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
23. Biriyle tanıştığımda, onun hakkında karar vermeden önce, kendimi onun yerine koyup ne düşündüğünü anlamaya çalışırım.				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
24. Arkadaşlarımla tartışmayı kendime yakıştırmadığımdan, onların her istediğini yaparım.				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
25. Arkadaşlarımı kaybetmekten korktuğumdan beni incitseler de ses çıkaramıyorum.				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
26. Beni rahatsız eden insanların bile cezalandırılması hoşuma gitmiyor.				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum



Ek 3: Araştırma İzni

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.35.00.03.1/32463
Konu : Ela COŞKUNER'in Araştırma İzni

05 MAY 2008


VALİLİK MAKAMINA
İZMİR

- İlgi :a) 28/02/2007 tarihli ve B.08.4.EGD.0.33.03.311-311/1084 sayılı Makam Onayı.
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 04/04/2008 tarihli ve 786 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün ilgi (b) yazısında; Eğitim Bilimleri Enstitüsü Anabilim Dalı Sosyal Bilimler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ela COŞKUNER'in "**Barış Eğitimi Programının Öğrenci Şiddeti Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi**" konulu tezi için hazırlanan ölçeği Çiğli İlçesi Kemal Hadımlı İlköğretim Okulu ve Hasan Sağlam İlköğretim Okulu'nda uygulamak istediği belirtilmektedir.

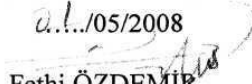
Söz konusu ölçek uygulamasının, yukarıda belirtilen ilköğretim okullarında, 2007-2008 öğretim yılında, eğitim öğretimi aksatmadan yapılması, araştırma sonucunun bir örneğinin Müdürlüğümüze verilmesi kaydıyla uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Seyfeddin YILMAZ
Müdür V.

OLUR

21.05/2008


Fethi ÖZDEMİR
Vali a.
Vali Yardımcısı



İZMİR AR-GE
Tel : (0232) 483 89 11
Faks : (0232) 489 18 72
E-Posta : arge35@meb.gov.tr
İnt.Adres : http://izmir.meb.gov.tr



EĞİTİME
%100
DESTEK

EĞİTİMDE REFORM
Daha aydınlık
gelecek!

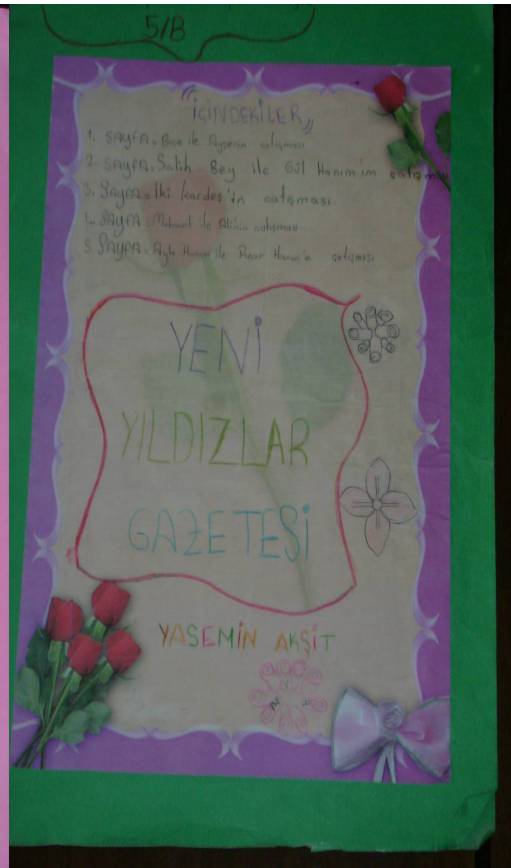
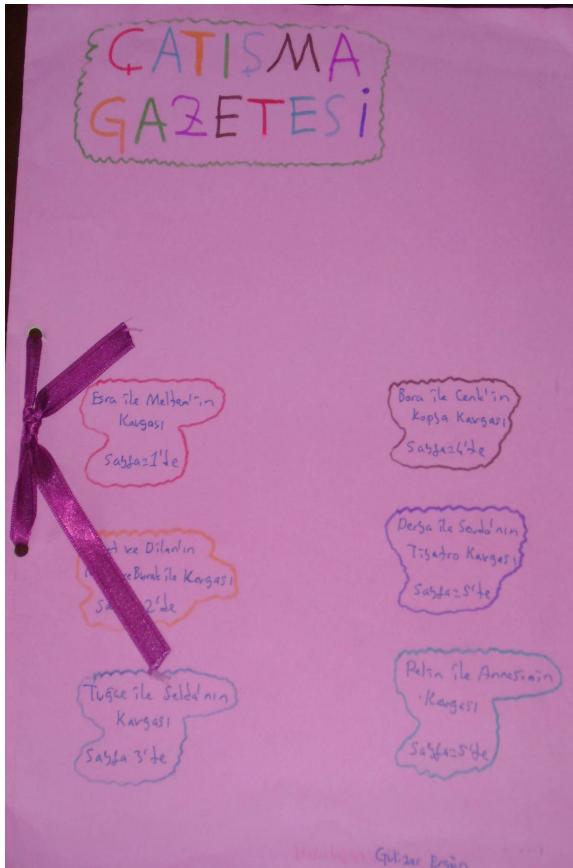
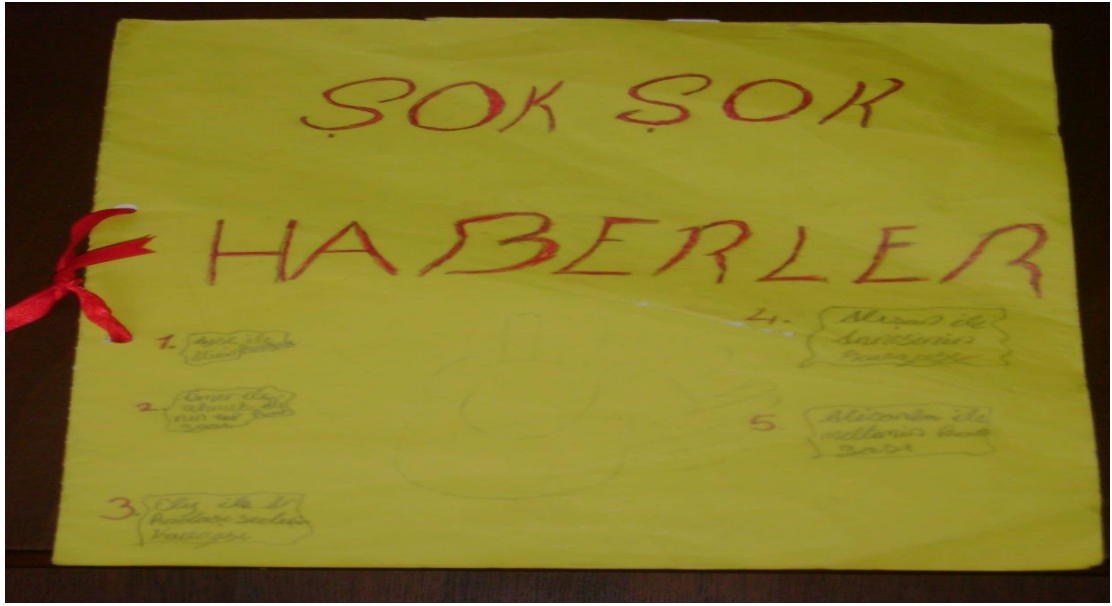


Ek 4: Öğrenci Çalışmaları









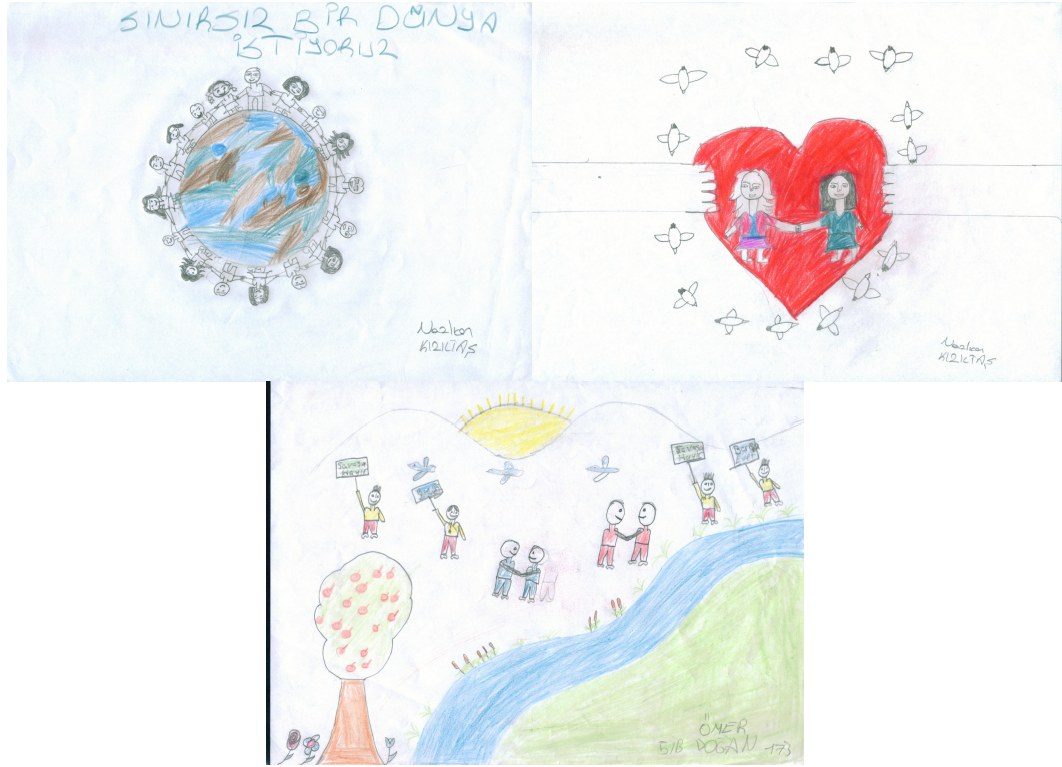


Ek 5: Barış Eğitimi Öğretmen Kitabı

İLKÖĞRETİM

5. SINIF

BARIŞ EĞİTİMİ DERSİ ÖĞRETMEN EL KİTABI



BARIŞ EĞİTİMİ DERSİ ÜNİTELENDİRİLMİŞ YILLIK PLANI
5.SINIF BARIŞ EĞİTİMİ DERSİ

ÜNİTE 1: BARIŞ			
SÜRE	KONULAR	KAZANIMLAR	ETKİNLİĞİN ADI
2 SAAT	1. Barış Nedir? 2. Doğada Barış 3. Kişiler Arası İlişkilerde Barış	1. BARIŞ kavramını tanımlar ve savaşızlıktan öte bir barış tanımı yapar. 2. Doğada barış kavramını örneklerle açıklar. 3. Kişiler arası ilişkilerde barışın anlamını ve önemini kavrar.	1. <i>BARIŞ NEDİR?</i>
2 SAAT	4.Barış Yapıcı Davranışlar 5.Barışı Bozan Davranışlar	4. Barış yapıcı davranışları ve barışı bozucu davranışları bilir. 5. Barış yapıcı davranışları uygular. 6. Barışı bozan davranışlardan kaçınır.	2. <i>BARIŞ YAPICI MI, BARIŞI BOZUCU MU?</i>

ÜNİTE 2: KİŞİLER ARASI İLİŞKİLERDE BARIŞ, ÇATIŞMA VE ŞİDDET			
SÜRE	KONULAR	KAZANIMLAR	ETKİNLİĞİN ADI
2 SAAT	1. Barış, çatışma ve şiddet arasındaki ilişki Kişiler arası barış nedir? Kişiler arası çatışma nedir? Kişiler arası şiddet nedir? 2. Çatışmaya ilişkin çağrışımlar	1. Barış, çatışma ve şiddet kavramlarını tanımlar. 2. Barış, çatışma ve şiddet kavramlarını örneklerle açıklar.	1. KİŞİLER ARASI İLİŞKİLERDE BARIŞ, ÇATIŞMA VE ŞİDDET NEDİR?
2 SAAT	3. Çatışmaların Nedenleri *Temel İhtiyaçlar *Kaynakların Yetersizliği *Farklı Değerler	2. Çatışmaların ortak nedenlerini anlar. 3. Çatışmaların nedenlerini sınıflandırabilir.	2. ÇATIŞMALARIN NEDENLERİ
2 SAAT	4. Çatışmalarda Verilen Tepkiler * Sert Tepkiler * Kaçınma Tepkiler * Barış yapıcı Tepkiler	4. Çatışma sırasında verilen tepki çeşitlerini ve bu tepkilerin yarattığı etkileri anlar. 5. Çatışmaların kökenini, çatışma sırasında tarafların tepkilerini ve bu tepkilere bağlı oluşan çatışma sonuçlarını anlamlandırır.	3. ÇATIŞMA SIRASINDA KULLANDIĞIMIZ TEPKİLER VE SONUÇLARI
2 SAAT	GENEL TEKRAR	ÜNİTEYE AİT TÜM KAZANIMLAR	4. ÇATIŞMALARI TEKRAR GÖZDEN GEÇİRELİM

ÜNİTE 3: ÖFKE VE İLETİŞİM			
SÜRE	KONULAR	KAZANIMLAR	ETKİNLİĞİN ADI
2 SAAT	1. Kişiler Arası İlişkilerde Algı	1. Kişiler arası ilişkiler ALGI kavramını tanımlar. 2. Algı kavramını örneklerle açıklar.	1. KİŞİLER ARASI İLİŞKİLERDE ALGI
2 SAAT	2. Empati	3. Kişiler arası ilişkilerde empati kurmanın önemini kavrar ve örneklerle açıklar.	2. EMPATİ
2 SAAT	3. Etkin Dinleme	4. Kişiler arası ilişkilerde ETKİN DİNLEME becerilerini ve bu becerilerin önemini kavramını tanımlar. 5. Etkin Dinleme kurallarını bilir. 6. Etkin Dinleme becerilerini kullanır.	3. ETKİN DİNLEME
2 SAAT	4. Kişiler Arası İlişkilerde Duygularımız 5. Olumsuz Duygularımız 6. Öfke Yönetim Becerileri	7. Yaşadığı bir durumda hissettikleri duyguları nedenleriyle açıklayabilir. 8. Olumsuz duygularla baş etme yollarını bilir. 9. Olumsuz duygularıyla ve öfkesiyle baş eder.	4. DUYGULAR

ÜNİTE 4: KİŞİLER ARASI İLİŞKİLERDE ÇATIŞMA ÇÖZÜM TEKNİKLERİ			
SÜRE	KONULAR	KAZANIMLAR	ETKİNLİĞİN ADI
2 SAAT	1. Karşılıklı Müzakere 2. Müzakereci	1. Çatışmalarını barışçıl bir şekilde çözebilmeleri için tarafların iletişim kurmalarına izin veren karşılıklı müzakereyi açıklar. 2. Çatışmaların barışçıl bir şekilde çözülmesini sağlamak için bir müzakerecinin nasıl davranması gerektiğini bilir.	1. MÜZAKERE VE MÜZAKERECİ
2 SAAT	3. Müzakere Süreci	3. Çatışmalarını barışçıl bir şekilde çözebilmeleri için tarafların iletişim kurmalarına izin veren karşılıklı müzakere sürecini ve bu süreci oluşturan altı adımını bilir. 4. Müzakere sürecinin altı adımını açıklar.	2. MÜZAKERE SÜRECİ
4 SAAT	4. Müzakere Sürecinin Uygulanması	5. Müzakere sürecinin altı adımını kavrar. 6. Günlük hayatında yaşadığı çatışmalarda bu süreci uygular.	3. MÜZAKERE SÜRECİNİN UYGULANMASI 4. KARŞILIKLI MÜZAKERE YAPIYORUZ
2 SAAT	5. Arabuluculuk 6. Arabulucu	7. Çatışmalarını barışçıl bir şekilde çözebilmeleri için insanlara yardımcı olan arabuluculuk yöntemini açıklar. 8. Arabuluculuğun uygulanışında önemli bir role sahip olan arabulucunun çözümdeki rolünü bilir.	5. ARABULUCULUK VE ARABULUCU
2 SAAT	7. Arabuluculuk Süreci	9. Arabuluculuk sürecini ve bu sürecin beş adımını bilir. 10. Arabuluculuk sürecinin beş adımını açıklar.	6. ARABULUCULUK SÜRECİ
4 SAAT	8. Arabuluculuk Sürecinin Uygulanması	11. Arabuluculuk sürecinin beş adımını kavrar. 12. Günlük hayatında yaşadığı çatışmalarda bu süreci uygular.	7. ARABULUCULUK SÜRECİNİN UYGULANMASI 8. ARABULUCULUK SÜRECİNİ UYGULUYORUZ

BARIŞ EĞİTİMİ DERSİNİN TANIMI

KONULAR:

- 1) Barış Eğitimi Dersinin Amaçları
- 2) Barış Eğitimi Dersinin Tanımı
- 3) Barış Eğitimine Neden İhtiyaç Duyuyoruz?



Dersin Tanıtımı: Bu bölümde öğrencilere bu dersin amacı, geleceğe yansımaları ve günlük hayata aktarılması açıklanmaktadır.

John Holt'a göre okuldaki çocuklar, doktora gitmiş çocuklar gibidir. Doktor verdiği ilacın ne kadar iyi geleceğinden bahsederken; çocukların tek düşüncesi iğneyse acıtacak mı, ilaçsa tadı ne kadar kötü (Holt, 1999: 25)? Bizler öğrencilerimize bu dersin amacını açıklarken onların istek ve düşüncelerinden yola çıkmalıyız.

Lao-tzu;" Binlerce kilometrelik bir yolculuk tek bir adımla başlar." demiştir. Barış eğitiminin de yolu ve varacağı nokta belki öğrencilerimize ve bize çok uzak görünebilir. Ama sürekli bu sözü hatırlayarak ve hatırlatarak ilk adımımızı amaçlarımızı belirleyerek yapmalıyız.

"Barış eğitiminin uzun vadeli temel amaçlarını şu şekilde sıralanmıştır:

- 1) Öğrenciler, barışın savaşızlıktan daha öte bir kavram olduğunu anlayacaklardır. Tüm canlılara saygı gibi daha geniş bir barış kavramı geliştireceklerdir.
- 2) Öğrenciler korkularını tanıyacaklardır.
- 3) Öğrenciler silahlara ayrılan bütçenin farkına varacaklardır.
- 4) Öğrenciler toplumlar arası eşitsizliğin ve bunların nedenlerinin farkına varacak, bu farkındalıkları sayesinde şiddete ve savaşa dair yeni görüşler edineceklerdir.
- 5) Öğrenciler çatışmaları yapıcı şekilde çözümlenmeyi öğreneceklerdir.
- 6) Öğrenciler barış çerçevesinde oluşturulmuş toplum düzenleri hayal edeceklerdir.
- 7) Öğrenciler öfkeleriyle yapıcı şekilde başa çıkmayı ve duygusal anlamda zorlayıcı durumlarda barışçıl kalabilmenin değişik yollarını öğreneceklerdir.
- 8) Öğrenciler insan hakları, eşitlik, sosyal adalet kavramlarını ve çatışmaları şiddet içermeyen yöntemlerle çözme tekniklerini öğreneceklerdir.
- 9) Öğrenciler öz-saygı ve kabullenicilik kazanacak, eleştirel düşünce, iletişim, empati, ve etik anlayış konularında gelişeceklerdir.

10) Öğrenciler değişik ortamlardaki şiddetin varlığına, bunun etkilerine ve şiddete alternatif sunan davranışlara dair farkındalık kazanacaklardır (Harris, 1943; Sertel ve Kurt, 2004: 11)."

Bu amaçlara paralel olarak hazırlanan programda silahlanmaya ve savaş kavramına yer verilmeyerek; barışın bu kavramlarla anılmasının ve savaşın zıttı olan bir barıştan bahsedilmesinin engellenmesi amaçlanmıştır.

BARIŞ EĞİTİMİ DERSİNİN AMACI

Hayatımızın her alanında, kişiler arası ilişkilerde bazı problemlerle karşılaştığımız kaçınılmaz bir gerçektir. Bu problemleri çözmek için bir çok yolumuz vardır. Ancak insanlar çözüm olarak çoğunlukla kendilerine ya da başkalarına zarar veren şiddete yönelmektedirler. Gelecek kuşaklara bırakabileceğimiz kültürel öğelerimizden biri şiddetle problem çözme olmamalıdır. Böyle bir durumda toplumumuz büyük bir şiddet karmaşası içine girecek ve hoşgörüsüz bireylerden oluşacaktır ve bu durumda birbirine saygı duyan; barış, huzur içinde yaşayan bireyler sadece bir hayalden ibaret olacaktır.

Okullarda öğrencilere günlük hayatlarında karşılaşılabilecekleri bir çok konuyla baş edebilecek bilgi ve beceriler kazandırdığımız gibi insan ilişkilerinde karşılaşılabilecekleri problemleri çözmeye becerisi de kazandırabiliriz. Kişiler arası ilişkilerde başarılı olan bir birey ilk olarak iç huzuru yaşadığı için çevresine ve topluma yararlı bir birey haline gelebilecektir.

Toplumumuzun gelecekte yaşayacağı huzur ve barış ortamı için BARIŞ EĞİTİMİ dersinin içerdiği becerilerin, kavramların ve değerlerin tümü okullarımızda öğrencilerimize kazandırılmalıdır.



1. ETKİNLİĞİN ADI: BARIŞ EĞİTİMİNE NEDEN İHTİYAÇ DUYUYORUZ?

SINIF DÜZEYİ: 5.sınıf

AMAÇ: Öğrencilerin bu derste öğrenecekleri konulardan ve kazanacakları becerilerden haberdar olmalarını sağlamak.

MATERYAL: Gazeteler, "Barış ve Şiddetsizlik İçin Nelere İhtiyacımız Var? (Form 1/1)" çalışma sayfası.

SÜRE: 40'

İŞLEM YOLU:

1) Öğretmen, bir hafta önceden öğrencilere "Arkadaşlarınızla neden çatışma yaşarsınız?" ve " Arkadaşlarınızla çatışma yaşamanızın arkadaşınızla olan ilişkinize etkisi ne olur?" sorularını sorar.

2) Öğretmen, öğrencileri 4 kişilik gruplara ayırır ve öğrencilerin verdiği yanıtlardan yola çıkarak çeşitli çatışmaları renkli kâğıtlara yazar. Gruplar sırayla bir renk seçerler ve öğretmen grupların seçtikleri renkteki kâğıtta yazan tartışmayı canlandırmalarını ister.

3) Öğrenciler, canlandırma sonunda gruplara şu soruları sorar:

*Çatışma yaşamadan önce bunu yaşayacağınızı hissettiniz mi?

*Arkadaşınızla tartışmak yerine neler yapabiliirdiniz?

*Çatışma yaşadığınız an neler hissettiniz?

4) Öğretmen, öğrencilere gazeteleri dağıtır ve gazetelerde yer alan çatışma haberlerini bulmalarını ve bu haberde yer alan çatışmanın meydana gelmesini nasıl engelleyebileceklerini ve haberdeki kişiler yerinde olsalardı neler yapabileceklerini açıklamalarını ister. Öğrencilerin yaptığı açıklamaları dinler.

5) Öğretmen, öğrencilerin çatışma haberlerinden oluşan afişler hazırlamasını ister.

6) Öğretmen öğrencilere şiddetle çatışmalara çözüm yolu bulan bireylerden oluşan bir toplumda yaşamak isteyip istemediklerini nedenleriyle açıklatır ve şiddetsizliğin yaşamımızdaki önemini vurgular.

7) Öğretmen, öğrencilerin *Öğrenci Çalışma Kitabında* yer alan "Barış ve Şiddetsizlik İçin Nelere İhtiyacımız Var? (Form 1/1)" çalışma sayfasını doldurmalarına yardımcı olur.

8) Öğretmen, öğrencilere "Şiddetsiz bir toplum oluşturmak için bireylerin barış eğitimi alarak; edindikleri bilgileri ve kazandıkları becerileri hayata geçirmeleri gerekmektedir. Bu derste

öğreneceklerimizi günlük hayatlarımıza aktararak şiddetsiz bir toplum oluşturabiliriz. Şiddetin yaşanmadığı bir hayat için bu derste öğreneceklerimizin hepsi çok önemlidir. Şiddetin yaşanmadığı bir yerde herkes mutlu ve huzurludur." açıklamasını yapar.

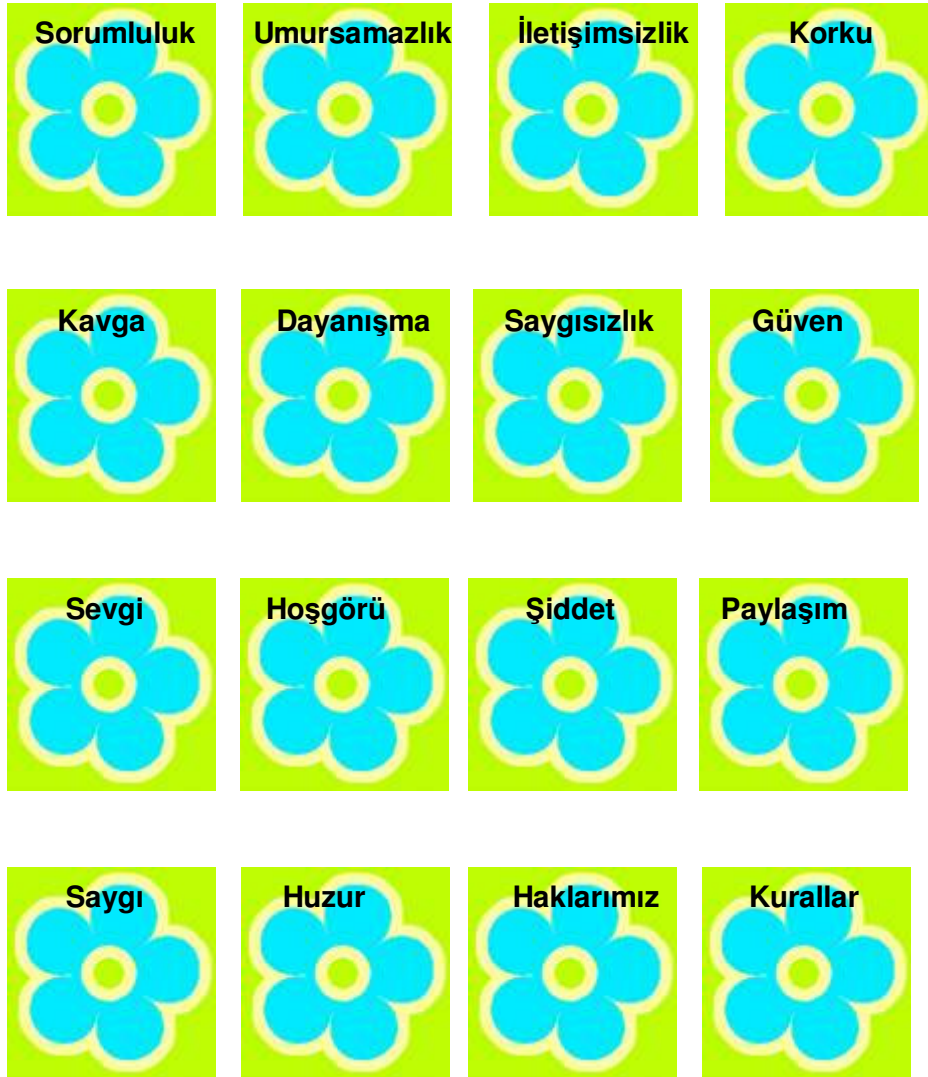
DEĞERLENDİRME VE KAPANIŞ: Öğretmen, öğrencilere çalışma sırasında neler hissettiklerini sorar. Öğretmen öğrencilere; " Yaşanan problemlerin çözümü için en çok seçilen ve en kötü yol şiddettir ve şiddetin olduğu yerde barış ve huzur yoktur." açıklamasını yapar.

GÖZLE, DÜŞÜN, DENE: Öğrencilerin bir hafta boyunca gazeteden buldukları çatışma haberlerini toplamaları ve afişlere eklemeleri istenir.

ETKİNLİĞİN KAYNAĞI/ ETKİNLİĞİ GELİŞTİREN: Ela Coşkuner, Sınıf Öğretmeni, Kemal Hadımlı İlköğretim Okulu.

BARIŞ VE ŞİDDETSİZLİK İÇİN NELERE İHTİYACIMIZ VARDIR?

Açıklama: Aşağıdaki çiçeklerde yazan kavramları inceleyiniz ve yaşadığınız toplumdaki bireylerin huzur ve barış içinde yaşamaları için bu kavramlardan hangilerine ihtiyaçları olabileceğini belirleyip, belirlediğiniz kavramların yazılı oldukları çiçekleri boyayınız.



ÜNİTE 1: BARIŞ



KONULAR:

- 1) Barış Nedir?
- 2) Doğada Barış
- 3) Kişiler Arası İlişkilerde Barış
- 4) Barış Yapıcı Davranışlar
- 5) Barışı Bozan Davranışlar



ÜNİTENİN AMACI: Barış kavramının tanımlanmasının; kişiler arası ilişkilerde, doğada barışın örneklendirilmesinin; barış yapıcı davranışlar ile barışı bozucu davranışların tanınmasının; barışçıl ve huzurlu bir toplum için barış yapıcı davranışlar sergilenmesinin ve barışı bozucu davranışlardan kaçınılmasının sağlanmasıdır.

1. ETKİNLİĞİN ADI: BARIŞ NEDİR?

SINIF DÜZEYİ: 5.sınıf

AMAÇ: Öğrencilerin BARIŞ kavramını tanımlarını ve savaşızsızlıktan öte bir barış tanımı yapmalarını; öğrencilerin doğada barış kavramını örneklerle açıklamalarını; öğrencilerin kişiler arası ilişkilerde barışın anlamını ve önemini kavramalarını sağlamak.

MATERYAL: "Bildiklerim-Öğrenmek İstediklerim-Öğrendiklerim (Form 1/1)" çalışma sayfası,"Barışın Çağrıştırdıkları (Form 1/2)" çalışma sayfası, Resim Kâğıtları, Boya Kalemleri, "Barış Tanımları (Form 1/3)" çalışma sayfası, "Barış Nedir? (Form 1/4)" çalışma sayfası, "Yurtta Barış, Dünyada Barış (Form 1/5)" çalışma sayfası, Doğada Barış Örnekleri (Öğretmen Formu 1/1), "Barışı Sağlamak İçin Nelere İhtiyacımız Olacak? (Form 1/6)" çalışma sayfası, "Vücudumuzun Barış Haritası (Form 1/7)" çalışma sayfası, "Öz Değerlendirme Formu (FORM-1)" çalışma sayfası, "Barış (Form 1/8)" adlı çalışma sayfası.

SÜRE: 40' + 40'

İŞLEM YOLU:

1) Öğretmen, öğrencilerin bu konu ile ilgili *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Bildiklerim-Öğrenmek İstediklerim-Öğrendiklerim (Form 1/1)" çalışma sayfasını açmalarını ve bu formdaki "Bildiklerim" ve "Öğrenmek İstediklerim" adlı bölümleri doldurmalarını ister.

2)Öğretmen, öğrencilere BARIŞ kelimesini duyduklarında akıllarına gelen kelimeleri ya da resimleri sorar. Öğrencilerin bu düşüncelerini *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan " Barışın Çağrıştırdıkları (Form 1/2)" çalışma sayfasına doldurmalarını ister. Öğrencilere bunun için 3 dakika süre verir.

3) Öğretmen, öğrencilerin barış kavramı ile ilgili duydukları kelimeleri ya da kelime gruplarını sorar ve bunları tahtaya yazar. Örneğin;

Dünyada Barış

Savaş Yapma, Barış Yap

Barışsızlık

Yurtta Barış, Dünyada Barış

Barış Antlaşması

Peace

4) Öğretmen, öğrencilere barışın sembolü olan nesnelerin neler olduğunu sorar ve öğrencilerin söyledikleri bu nesnelerin resimlerini

yapmalarını ister. Öğrenciler verilen süre sonunda yaptıkları resimleri sunum yaparak sınıf panosuna asarlar. Barışın sembolleri olan nesnelere şunlar örnek verilebilir:

Güvercin

Zeytin Dalı

Barış İşareti

5) Öğretmen, öğrencilerin *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Barışın Tanımları (Form 1/3)" çalışma sayfasını okumalarını ve bu tanımlar hakkında yorum yapmasını ister. Aşağıdaki soruyu öğrencilere sorar.

*Sana göre barış kavramı için önemli olan kelimeler nelerdir? (Örneğin; adalet, dürüstlük, sevgi...)

6) Öğretmen öğrencilere *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan ve Yannis RİTSOS'un yazdığı "Barış Nedir? (Form 1/4)" adlı şiiri okumalarını ve yorumlamalarını ister. Öğrencilere düşüncelerini belirlemeleri için süre verir. Daha sonra Mustafa Kemal ATATÜRK'ün "Yurtta Barış, Dünyada Barış (Form 1/5)" özdeyişini açıklamalarını ister.

7) Öğretmen öğrencilere barışın kişiler arası ilişkilerde olduğu gibi doğada da yaşanan bir durum olduğunu belirtir. Öğrencilere doğadaki barışı gösteren resimleri (Öğretmen Formu 1/1) göstererek, bununla ilgili öğrencilerin de örnekler vermesini ister.

8) Öğretmen öğrencilere kişiler arası ilişkilerde barışın ne anlama geldiğini sorar. Öğrenciler düşüncelerini belirtirler.

9) Öğretmen öğrencilere kişiler arası barışı sağlamak için vücudumuzu kullanarak neler yapabileceğimizi sorar. (Öğretmen şu örnekleri verebilir; ellerimi kullanarak yardım edebilirim, beynimle iyi düşüncelere sahip olabilirim vs.) Öğrenciler verdikleri yanıtları *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Vücudumun Barış Haritası (Form 1/6)" adlı çalışma sayfasına doldururlar.

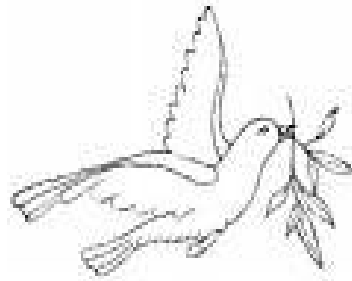
10) Öğretmen öğrencilerin *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Barışı Sağlamak İçin Nelere İhtiyacımız Olacak? (Form 1/7)" adlı çalışma sayfasını doldurmalarını ister.

DEĞERLENDİRME VE KAPANIŞ: Öğretmen, ders başlangıcında öğrencilerin doldurdukları *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Bildiklerim-Öğrenmek İstediklerim-Öğrendiklerim (Form 1/1)" adlı çalışma sayfasında öğrencilerin "Öğrendiklerim" kısmını doldurmalarını ister. Daha sonra öğrencilerin, *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Öz Değerlendirme Formu (FORM-1)" çalışma sayfasını doldurmalarını ister.

GÖZLE, DÜŞÜN, DENE: Öğretmen öğrencilerin *Öğrenci Çalışma*




Kitabı'nda yer alan "Barış (Form 1/8)" adlı çalışma sayfasına barış kelimesinin ilk harflerini kullanarak BARIŞ konusu ile ilgili olan bir astokriş türü şiir yazmalarını ister. Öğrencilerin yazdıkları şiirler bir sonraki ders sınıf panosuna asılır.

ETKİNLİĞİN KAYNAĞI/ ETKİNLİĞİ GELİŞTİREN: Creating the Peaceable School; www.worldpeace.org.au; Geliştiren:Ela Coşkuner, Sınıf Öğretmeni, Kemal Hadımlı İlköğretim Okulu.



BARIŞ

Açıklama: BARIŞ kelimesi ile ilgili bildiklerinizi ve öğrenmek istediklerinizi konuya başlarken tablonun ilgili bölümlerine yazınız. Konu bittikten sonra ise BARIŞ ile ilgili öğrendiklerinizi tabloya yazınız.

BİLDİKLERİM 	ÖĞRENMEK İSTEDİKLERİM 	ÖĞRENDİKLERİM 

BARIŞIN ÇAĞRIŞTIRDIKLARI

Açıklama: Barış kelimesini düşündüğünüzde aklınıza gelenleri kelimelerle ifade ediniz.

BARIŞ



BARIŞIN TANIMLARI

BARIŞ, esnekliği, hayal gücünü ve hoşgörüyü kullanarak çatışmalara ve farklılıklara yanıt verme biçimidir; savaş ise barış yapmaktan vazgeçtiğimiz zaman çatışma ve farklılıkları kafamızda belirginleştirme amacımızın bir sonucudur. *George E. Lyon*

BARIŞ, kavga edilen zamanlar arasındaki bir aralık ya da hiçbir şeyin olmadığı bir yer değildir. Barış yaşayan, yayılan ve bakıma ihtiyaç duyan bir şeydir. *Katherine Scholes*

BARIŞ, her bir bireyin en azından kendi sorumluluklarını yerine getirmesi ve tüm bireylerin en azından eğlenme hakkının garantiye alınması durumudur.

BARIŞ, tüm bireylerin çatışmalar aracılığıyla engellenme, önyargı, nefret, düşmanlık ya da adaletsizlik olmadan yaşama ve gelişme durumudur.

BARIŞ, milletleri refah ve mutluluğa erdiren en iyi yoldur.

Mustafa Kemal ATATÜRK



BARIŞ NEDİR?

Çocuğun gördüğü düştür barış.
 Ananın gördüğü düştür barış.
 Ağaçlar altında söylenen sevda sözleridir barış.
 Akşam alacasında, gözlerinde ferahlı bir
 gülümseyişle döner ya baba,
 elinde yemiş dolu bir sepet ve serinlesin diye
 şu pencere önüne konmuş testi gibi
 ter damlalarıyla alında;
 barış, budur işte...

Barış, sıcak yemeklerden tüten kokudur.
 Akşamda yüreği korkuyla ürpertmediğinde
 sokakta ani fren sesi ve çalınan kapı,
 arkadaşlar demek olduğunda sadece,
 barış, açılan bir pencereden,
 ne zaman olursa olsun gökyüzünün,
 renklerinden uzaklaşmış canlarıyla dolmasıdır içeriye.
 Bayram günleri çalan gözlerimizde.
 Barış budur işte.

Bir tas sıcak süttür barış
 ve uyanan çocuğun
 gözlerinin önüne tutulan kitaptır.
 Bacaklar uzanıp, ışık ışık
 diye fısıldarlarken birbirlerine
 Işık taşarken ufkun yalağından,
 Barış budur işte.

Kitaplık yapıldığı zaman hapishaneler
 geceleyin kapı kapı dolaştığı zaman bir türkü
 ve dolunay, taptaze yüzünü
 gösterdiği zaman bir bulutun arkasından
 Cumartesi akşamı berberden
 pırıl pırıl çıkan bir işçi gibi;
 Barış budur işte...

Yannis RİTSOS



YURTTA
BARIŞ,
DÜNYADA
BARIŞ



Öğretmen Formu 1/1

DOĞADA BARIŞ ÖRNEKLERİ

Dış görünüş olarak karıncalar ne kadar birbirlerine benzeseler de yaklaşık 8000 tür karınca vardır. Karıncalar topluluk halinde yaşarlar ve topluluk içinde yer alan her karınca kendi üzerine düşen görevi yerine getirir. Her bir karınca kendi isteklerinden önce topluluğun isteklerini önemser.

Bazı küçük kuş cinsleri sürülerine yaklaşan bir kartal gördüklerinde bağırma başlarlar. Bağırarak hem sürüdeki diğer kuşlara haber verirler hem de kartalın dikkatini kendi üstlerine toplayarak kendi hayatlarını tehlikeye atarlar ama sürüdeki diğer kuşların hayatlarını kurtarırlar.

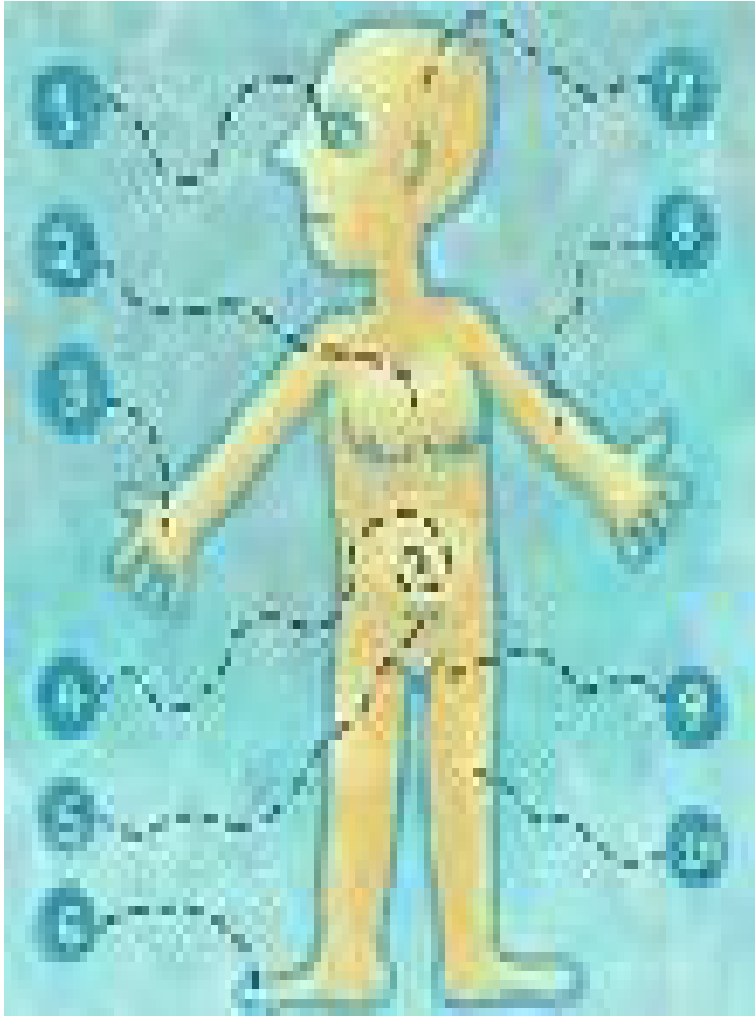
Bakterilerle ortak yaşayan bazı böceklerin yavrularının cinsiyetini bakteriler belirlemektedirler. Geviş getiren hayvanlarda ise, sindirimi oldukça zor olan selüloz, bağırsaklarda yaşayan bakteriler tarafından parçalamaktadırlar. Toprakta yaşayan bakteriler de toprakların verimliliğine katkıda bulunmaktadırlar. Çürükçüller (saprofitler) adı verilen bu bakteriler ölmüş canlıları parçalayarak, onların proteinlerinde bağlı olarak bulunan azotun ve diğer minerallerin toprağa geçmesini ve yeniden azot döngüsüne katılmasını sağlamaktadırlar.

Su aygırları, bazı küçük kuş cinslerinin üzerlerinde yaşamalarına izin verirler. Bu kuşlar, su aygırlarının yedikleri yemeklerin artıklarını ve derilerinde yaşayan küçük böcekleri yiyerek beslenirler.



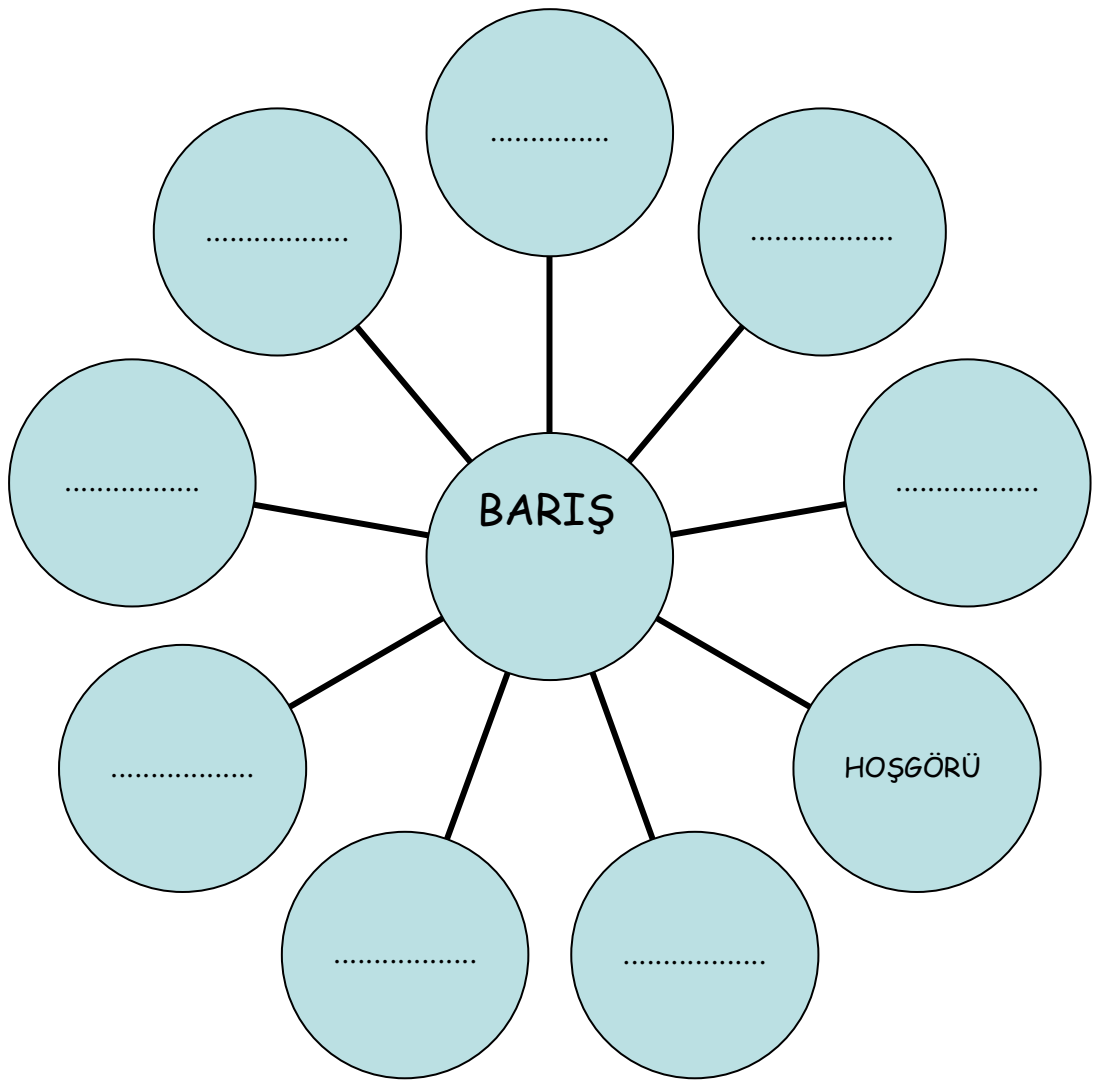
VÜCUDUMUN BARIŞ HARİTASI

Açıklama: Vücudumuzun çeşitli bölümlerini kullanarak barışa nasıl katkıda bulunabileceğimizi kâğıdın kenarlarına yazınız.



BARIŞI SAĞLAMAK İÇİN NELERE İHTİYACIMIZ OLACAK?

Açıklama: Barışı sağlamak için nelere ihtiyacımız olacağını düşünerek, aşağıdaki tabloya yazınız.



Öz Değerlendirme Formu

Öğrencinin Adı ve Soyadı:

Tarih:

Sınıfı:

No:

Bu çalışmada neler yaptım?

.....
.....

Bu çalışmadan neler öğrendim?

.....
.....

Bu çalışmada başarılı olduğum bölümler:

.....
.....

Bu çalışmada en çok zorlandığım bölümler:

.....
.....

Çalışmamı yaparken beklemediğim nelerle karşılaştım?

.....
.....

Bu çalışmayı tekrar yapsaydım şu şekilde yapardım:

.....
.....

Kaynak: www.ttkb.meb.gov.tr



GÖZLE, DÜŞÜN, DENE
BARIŞ

Açıklama: "Barış" kelimesinin ilk harflerini kullanarak barış konusunu açıklayan astokriş tarzı bir şiir yazınız ve şiirinize uygun bir başlık bulunuz.

.....

B.....

A.....

R.....

I.....

Ş.....

2.ETKİNLİĞİN ADI: BARIŞ YAPICI MI, BARIŞI BOZUCU MU?

SINIF DÜZEYİ: 5.sınıf

AMAÇ: Öğrencilerin barış yapıcı davranışları ve barışı bozucu davranışları bilmelerini, barış yapıcı davranışları uygulamalarını ve barışı bozan davranışlardan kaçınmalarını sağlamak.

MATERYAL: "Barış Yapıcı ve Bozucu Durumlar (Form 2/1)" çalışma sayfası, "Barış Ülkesi (Form 2/2)" masalı, "Masaldaki Barış Yapıcı ve Bozucu Davranışlar, Düşünceler ve Duygular (Form 2/3)" çalışma sayfası, "Çevremde Gördüğüm Barış Yapıcı ve Bozucu Davranışlar, Düşünceler ve Duygular (Form 2/4)" çalışma sayfası, "Barış Yapıcı ve Bozucu Davranışlarım, Düşüncelerim ve Duygularım (Form 2/5)" çalışma sayfası, "Barışın Masalı (Form 2/6)" çalışma sayfası.

SÜRE: 40'+ 40'

İŞLEM YOLU:

1) Öğretmen, öğrencilerin *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Barış Yapıcı ve Bozucu Durumlar (Form 2/1)" çalışma sayfası doldurmalarını ister. İstekli öğrenciler formlarında belirttiklerini sınıfta sunarlar. Öğretmen bu formun doldurulması sırasında *Öğretmen Kitabı'nda* yer alan "Barış Yapıcı ve Bozucu Durumlar (Öğretmen Formu 2/1)" çalışma sayfasından yardım alabilir.

2) Öğretmen, öğrencilerin *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Barış Ülkesi" adlı masalı sessiz okumalarını ister ve okuma sırasında masalda dikkatlerini çeken barış yapıcı ya da bozucu davranışları, duyguları ve düşünceleri belirlemelerini ve bunları *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Masaldaki Barış Yapıcı ve Bozucu Davranışlar, Düşünceler ve Duygular (Form 2/3)" çalışma sayfasına yazmalarını ister. İstekli öğrenciler formlarını sınıfta sunarlar.

3) Öğretmen, *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Çevremde Gördüğüm Barış Yapıcı ve Bozucu Davranışlar, Düşünceler ve Duygular (Form 2/4)" çalışma sayfasını öğrencilerin doldurmalarını ister. İstekli öğrenciler formlarını sunarlar.

4) Öğretmen, *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Barış Yapıcı ve Bozucu Davranışlarım, Düşüncelerim ve Duygularım (Form 2/5)" çalışma sayfasını öğrencilerin doldurmalarını ister. İstekli öğrenciler formlarını sınıfta sunarlar.

DEĞERLENDİRME VE KAPANIŞ: Öğretmen; "Bazı davranışlar, düşünceler ve duygular barış sağlar; bazıları ise barış ortamına zarar

vererek barışı bozar. Barışı sağlamak için barışı bozan davranışlardan kaçınmak ve barış yapıcı davranışlar sergilemeliyiz." şeklinde bir açıklama yapar. *Öğretmen Kitabı'nda* yer alan "Barış Yapıcı ve Bozucu (Öğretmen Formu 2/1)" çalışma sayfasını panoya asarak; öğrencilerin bu formu incelemelerini ister.

GÖZLE, DÜŞÜN, DENE: Öğretmen, öğrencilerin *Öğrenci Kitabı'nda* yer alan "Barışın Masalı (Form 2/6)" çalışma sayfasına barış yapıcı ve barış bozucu davranışların, düşüncelerin ve duyguların yer aldığı bir masal yazmalarını ister.

ETKİNLİĞİN KAYNAĞI/ ETKİNLİĞİ GELİŞTİREN: *Creating the Peaceable School*; Geliştiren: Ela COŞKUNER; Kemal Hadımlı İlköğretim Okulu.

BARIŞ YAPICI VE BOZUCU DURUMLAR

Açıklama: Barış yapıcı ya da bozucu olduğunu düşündüğünüz davranışları, düşünceleri ve duyguları aşağıdaki tabloya yazınız.

	BARIŞ YAPICI	BARIŞ BOZUCU
DAVRANIŞLAR		
DÜŞÜNCELER		
DUYGULAR		

BARIŞ YAPICI VE BOZUCU DURUMLAR

	BARIŞ YAPICI	BARIŞ BOZUCU
DAVRANIŞLAR	GÖZE ALMAK GENİŞLEMEK İKNA ETMEK İLETİŞİM KURMAK İCAT ETMEK DESTEKLEMEK	SAKLANMAK GERİ ÇEKİLMEK ŞİDDET KULLANMAK BASKI YAPMAK AZALTMAK CEZALANDIRMAK
DÜŞÜNCELER	ETKİLEMEK YARATMAK HAYAL ETMEK SAYGI GÖSTERMEK EMPATİ KURMAK	KOVMAK DEĞİŞMEMEK ENGELLEMEK REDDETMEK SUÇLAMAK
HİSSEDİLEN DUYGULAR	SEVGİ SORUMLULUK İLİMLİLİK SAMİMİYET ÖZGÜRLÜK UYUMLULUK	NEFRET UMURSAMAMA KIZGINLIK ÇEKİNGENLİK KORKU DÜŞ KIRIKLIĞI

BARIŞ ÜLKESİ

Uzun yıllar önce, çok uzak ülkelerden biri olan ve herkesin BARIŞ ÜLKESİ dediği bir ülke varmış. Ülke halkı hep birlikte huzurlu ve barışçıl yaşıyorlarmış. Barış ülkesinin kralı Barış, halkına çok iyi davranırmış. Birbirlerinin haklarına saygılı, sorumluluklarını yerine getiren, anlayışlı, hoşgörülü, birbirlerine yardım eden, birbirlerini destekleyen, yaratıcı, üretken ve birbirleriyle iletişim kuran bu ülke halkı bahçelerinde zeytin ağacı yetiştirerek geçimlerini sağlarlarmış. Ayrıca bu ülkenin her yerinde güzel beyaz güvercinler varmış. Ülkedeki her şey barışı simgeliyormuş.

Bu ülkenin yakınlarındaki bir başka ülkede ise durumlar bunun tam tersiymiş. Bu ülkede yaşayan herkes birbiriyle kavga edermiş. Kavgalarda sürekli birbirlerine bağırlar ve şiddet uygularlarmış. Ülkede yaşayanların hiç biri çalışmazmış. Kimse kendi payına düşen görevi yerine getirmemiş. Bu nedenle bu ülkede sürekli elektrikler kesilir, sular akmazmış. Bu ülkede kurallar yokmuş, herkes istediğini yaparmış ve tabii bu sırada birbirlerinin haklarını da çiğnerlarmış. Birbirlerinden nefret eden bu ülke halkı sürekli sorun yaşarmış ve bu sorunlarda birbirlerini suçlarmış. Bu nedenle bu ülkede kavga sesleri hiç eksik olmazmış. Bu ülkenin adı ŞİDDET ÜLKESİ' imiş. Bu ülkenin kralı Şiddet, halkının isteklerini dinlemez, haklarını tanımazmış. Ülkesinde kendi kurallarını uygular ve canı ne isterse onu yaparmış.

Bir gün Şiddet Ülkesi'nde Ceza ve Öfke birbirine bağırmaya başlamış. Öfke, yoldan geçerken Ceza'nın onu durdurduğunu ve ona vurduğunu söylüyormuş. Ceza ise, Öfke'nin ona kötü baktığını ve bu bakışın dayacağı hak ettiğini ileri sürüyormuş. Öfke önce geri çekilmiş ve yoluna devam etmiş ama yoldakiler öfkeyle dalga geçmeye başlayınca, ona " Korkak! Adam sana vurdu ve sen kaçıyorsun. Dövüştene onunla." diye bağırınca Öfke dayanamamış ve Ceza ile dövüştürmeye başlamış. Bu dövüşmeler ve bağırlar sonunda kralın adamları olay yerine gelerek Ceza ve Öfke'yi tutuklamışlar. Kralın huzuruna çıkan Ceza kralın akrabası olduğu için kral onu serbest bırakmış. Öfke'ye ise akrabasıyla kavga ettiği için 1 yıl ülke dışında yaşama cezası vermiş.

Öfke, uzun süre yol aldıktan sonra Barış Ülkesi'ne gelmiş. Bu ülkedeki huzur ve uyum o kadar hoşuna gitmiş ki burada kalmaya karar vermiş. Ama ülke sınırlarına girdiği andan itibaren ülke kurallarını çiğnemeye başlamış. İlk olarak yolda gördüğü zeytin ağaçlarının dallarını koparmış. Ona bu davranışının doğru olmadığını söyleyen birine bağırmaya ve vurmaya başlamış. Daha sonra

güvercinlerin yuvalarını bozmuş. Bunu engellemeye çalışan birisini de tehdit etmiş. Yolda yürürken trafik kurallarını çiğnemiş.

Bu davranışları gören ve şikâyetleri duyan kral bu adamı yanına çağırmış. Ülkesinde kalabileceğini ama bu ülkenin kurallarına uyması, halk ile iyi geçinmesi gerektiğini ona hatırlatmış. Adam bunların hepsini yapacağına dair söz verince kral bu adama yatacak ev, yapacağı bir iş ve bir miktar yiyecek vermiş. Ama adam alıştığı düzenden vazgeçemiyormuş. Çalışmak istemiyor, işe gitmiyor ve başkalarından yardım istiyormuş. Bu adamın sorumluluklarını yerine getirmemesi, insanların haklarına saygı göstermemesi ve sürekli herkesle kavga etmesi ülke halkını bezdirmiş. Bu duruma bir çare bulması için ülke halkı kralın huzuruna çıkmış ve Öfke'nin yaptıklarını krala anlatmış. Kral Barış, adamlarına Öfke'yi alıp huzuruna getirmelerini rica etmiş. Öfke huzuruna geldiğinde bir de durumu Öfke'nin anlatmasını istemiş. Öfke geldiği ülkede nasıl yaşadığını anlatmış. Bu durum kralı ve ülke halkını çok üzmüş. Çünkü kral ve ülke halkı, bütün dünya insanların kendi yaşamları gibi uyumlu ve huzurlu bir yaşama sahip olduklarını sanıyorlarmış. Kral, tüm dünya insanlarına ve bu adama barışı anlatmanın bir yolunun düşünülmesini ülke bilgelerinden rica etmiş. Bilgeler aylarca evlerine kapanmışlar ve bu duruma bir çözüm bulmaya çalışmışlar. Bilgelerden biri bir gün krala gelerek "Doğru yolu buldum Kralım!" demiş. Bilge anlatmış:

"Sayın Kralım, tüm dünya insanlarına barışı anlatmak için ülke halkını görevlendirirsek ve onların bütün dünyayı dolaşarak barışı tanıtmalarını istersek bu gerçekten çok uzun yıllar alabilir. Hem bu durumda ülkemiz de dağılır ve halkımız birbirinden kopar. Bunun yerine Güvercinler Kralı'nı ve Zeytinler Kraliçesi'ni çağıralım. Onlara bu durumu anlatalım. Güvercinler Kralı tüm yavrularını, Zeytinler Kraliçesi de tüm tohumlarını bu konuda görevlendiresin ve dünyanın dört bir yanına onları yollasınlar. Güvercinler ve zeytin tohumları kendilerine yeni yurtlar edinsinler ve yurt edindikleri ülkelerde yaşayan insanlara barışın güzelliklerini anlatsınlar. Barışı unutanlara, kavga edenlere barışı hatırlatsınlar."

Bu fikir kralın çok hoşuna gitmiş. Kral tüm ülke halkına, güvercinlere ve zeytin ağaçlarına bu fikri anlatmış. Herkesin bu fikri beğenmesi üzerine tüm dünyaya güvercinler ve zeytin ağacı tohumları yollanmış. Barışın getirdiği mutluluk insanlara anlatılmış. Tüm dünya insanları huzurlu, mutlu ve barışçıl şekilde yaşamaya başlamışlar.

ELA COŞKUNER





MASALDAKİ BARIŞ YAPICI VE BOZUCU DAVRANIŞLAR, DÜŞÜNCELER VE DUYGULAR

Açıklama: Okuduğunuz masalda geçen barış yapıcı ve barışı bozan davranışları, düşünceleri ve duyguları aşağıdaki tabloya yazınız.

	BARIŞ YAPICI	BARIŞ BOZUCU
DAVRANIŞLAR		
DÜŞÜNCELER		
DUYGULAR		



ÇEVREMDE GÖRDÜĞÜM BARIŞ YAPICI VE BOZUCU DAVRANIŞLAR, DÜŞÜNCELER VE DUYGULAR

Açıklama: Çevrenizde gördüğünüz barış yapıcı ve barışı bozan davranışları, düşünceleri ve duyguları aşağıdaki tabloya yazınız.

	BARIŞ YAPICI	BARIŞ BOZUCU
DAVRANIŞLAR		
DÜŞÜNCELER		
DUYGULAR		



BARIŞ YAPICI VE BOZUCU DAVRANIŞLARIM, DÜŞÜNCELERİM VE DUYGULARIM

Açıklama: Barış yapıcı ve barışı bozan davranışlarınızı, düşüncelerinizi ve duygularınızı aşağıdaki tabloya yazınız.

	BARIŞ YAPICI	BARIŞ BOZUCU
DAVRANIŞLAR		
DÜŞÜNCELER		
DUYGULAR		

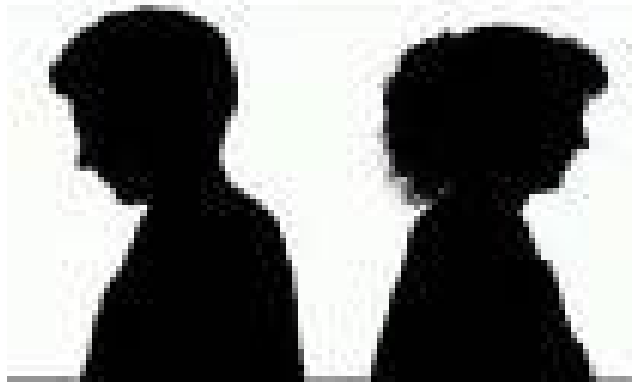


GÖZLE, DÜŞÜN, DENE

BARIŞ MASALI

Açıklama: Barış yapıcı ve barışı bozan davranışların, düşüncelerin ve duyguların yer aldığı bir Barış Masalı yazınız ve masalınıza bir başlık bulunuz.

ÜNİTE 2: KİŞİLER ARASI İLİŞKİLERDE BARIŞ, ÇATIŞMA VE ŞİDDET



KONULAR:

- 1) Barış, Çatışma ve Şiddet Arasındaki İlişki
 - a) Kişiler Arası Barış Nedir?
 - b) Kişiler Arası Çatışma Nedir?
 - c) Kişiler Arası Şiddet Nedir?
- 2) Çatışmaya İlişkin Çağrışımlar
- 3) Çatışmaların Nedenleri
 - *Temel İhtiyaçlar
 - *Kaynakların Yetersizliği
 - *Farklı Değerler
- 4) Çatışmalarda Verilen Tepkiler
 - * Sert Tepkiler
 - * Kaçınma Tepkiler
 - * Barış Yapıcı Tepkiler

ÜNİTENİN AMACI: Kişiler arası ilişkilerde barış, çatışma ve şiddet kavramlarının tanımlanmasını, bu kavramların ilişkiler içinde örneklendirilmesini ve bireyler arasında meydana gelen çatışmaların nedenlerinin, çatışmalarda verilen tepkilerin ve çatışmaların sonuçlarının anlaşılmasının sağlanmasıdır.

1.ETKİNLİĞİN ADI: KİŞİLER ARASI İLİŞKİLERDE BARIŞ, ÇATIŞMA VE ŞİDDET NEDİR?

SINIF DÜZEYİ: 5.sınıf

AMAÇ: Öğrencilerin BARIŞ, ÇATIŞMA ve ŞİDDET kavramlarını tanımalarını ve bu kavramları örneklerle açıklamalarını sağlamak.

MATERYAL: "Bildiklerim-Öğrenmek İstediklerim-Öğrendiklerim (Form 1/1)" çalışma sayfası, "Bana Göre Çatışmanın Anlamı (Form 1/2)" çalışma sayfası, "Çatışma Olumlu mu, Olumsuz mu? (Form 1/3)" çalışma sayfası, "Çatışma İle İlgili Düşünceler(Form 1/4)" çalışma sayfası, " Çatışma Sizce Nedir? (Form 1/5)" çalışma sayfası, "Bana Göre Şiddetin Anlamı (Form 1/6)" çalışma sayfası, "Barış-Çatışma-Şiddet (Form 1/7)" çalışma sayfası, "Barış, Çatışma ve Şiddet Arasındaki İlişki (Form 1/8)" çalışma sayfası, "Çatışmalar-Seçilen Çözüm Yolu-Sonuçlar (Form 1/9)" çalışma sayfası.

SÜRE:40'+40'

İŞLEM YOLU:

1) Öğretmen, öğrencilerin *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Bildiklerim-Öğrenmek İstediklerim-Öğrendiklerim (Form 1/1)" çalışma sayfasının "Bildiklerim" ve "Öğrenmek İstediklerim" bölümlerini doldurmalarını ister. İstekli öğrencilerin bilgilerini paylaşmalarını ister.

2) Öğretmen, öğrencilere kişiler arası ilişkilerde barışın tanımını sorar. Öğrencilerin yanıtlarını dinledikten sonra öğrencilere bireylerin barış yapıcı davranışlarının kişiler arası ilişkilerde barışı sağladığını açıklar.

3) Öğretmen, öğrencilere ÇATIŞMA kelimesini duyduklarında akıllarına gelen kelimeleri sorar. Öğrencilerin bu düşüncelerini *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Bana Göre Çatışmanın Anlamı (Form 1/2)" çalışma sayfasına yazmalarını ister. Öğrencilere bunun için 3 dakika süre verir.

4) Öğretmen, öğrencilere ÇATIŞMA kelimesinin tanımını sorar. İstekli öğrencilere söz verir. Öğrencilerin yanıtlarını dinledikten sonra; " Çatışma, kişiler arası ilişkilerde taraflardan birinin diğer tarafın amacına ulaşmasını etkilemesi sonucu oluşur. Çatışmalar hayatımızın doğal parçalarıdır ve insan ilişkilerinde karşılıklı mücadele, tartışma, anlaşmazlık, kavga ve çekişme şeklinde gözlenmektedir." açıklamasını yapar. Öğretmen, dersi dinlemek istemediği için ders esnasında sırasında sessizce oturarak, derse katılmayan bir öğrenci ile öğretmenin yaşadığının da bir çatışma olduğu örneğini verir.

5) Öğretmen, öğrencileri beş kişilik gruplara ayırır ve *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Çatışma Olumlu mu, Olumsuz mu? (Form 1/3)" çalışma sayfasına çatışmalar hakkındaki düşüncelerini listelemelerini ister.

6) Öğretmen, öğrencilerin oluşturdukları listeleri sınıfta sunmalarını sağlar. Listelerde genellikle çatışma olumsuz bir şekilde ifade edilmiş ise öğretmen; "Aslında çatışma olumsuz ve yaşanılmak istenilmeyen bir durum olarak bilinir; insanlar genellikle çatışmadan kaçınırlar. Ancak; çatışma ne olumlu ne de olumsuzdur. Sadece hayatımızın doğal bir parçasıdır." açıklamasını yapar. Öğrencilerin çatışmaların olumsuz yanlarının neler olabileceği ile ilgili tartışmalarını ister. Gelen yanıtlar şunları içerecektir:

Kendimi üzgün ve reddedilmiş hissediyorum.

Problem daha kötü bir duruma geliyor.

Kendimi kızgın ve korkmuş hissediyorum.

Şiddet ve kavga oluyor.

İnsanlar yaralanıyor.

7) Öğretmen, öğrencilerin çatışmanın olumlu yönlerine odaklanmalarını sağlar. *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Çatışma Olumlu mu, Olumsuz mu? (Form 1/3)" çalışma sayfasına yeniden bakmalarını ve çatışma ile ilgili olumlu olarak neler yazdıklarını sorar. Olumlu yönler yazılmadıysa çatışmanın olumlu yönlerinin düşünülerek çalışma kâğıtlarına yazılmasını ister.

8) Öğretmen, öğrencilerin çatışmadayken olumlu olarak neler yaşayabilecekleri hakkında yorumlar yapmalarını ister. Öğrencilerin vereceği yanıtlar şu şekilde olabilir:

Biz daha iyi arkadaş olabiliriz.

Kendimi saygın hissedebilirim.

Karşılıklı birbirimizin düşüncelerini anlayabiliriz.

İyi çözümler bulabiliriz.

9) Öğretmen, öğrencilerin *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Çatışma İle İlgili Düşünceler (Form 1/4)" çalışma sayfasındaki düşünceleri tartışmalarını sağlar. Öğrencilere çatışmanın çoğunlukla olumsuz algılandığını belirtir. Öğrencilerin çevreleri tarafından çatışmanın nasıl algılandığı ile ilgili bir araştırma yapmalarını ve edindikleri bilgileri, *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Çatışma Sizce Nedir? (Form 1/5)" çalışma sayfasına not etmelerini belirtir.

10) Öğretmen, öğrencilere ŞİDDET kelimesini duyduklarında akıllarına gelen kelimeleri sorar. Öğrencilerin bu düşüncelerini *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Bana Göre Şiddetin Anlamı (Form 1/6)" çalışma sayfasına yazmalarını ister. Öğrencilere bunun için 3 dakika süre verir.

11) Öğretmen, öğrencilere *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Barış-Çatışma-Şiddet (Form 1/7)" çalışma sayfasına kişiler arası ilişkilerde barışı, çatışmayı ve şiddeti anlatan akrostiş tarzı bir şiir yazmaları için 3 dakika süre verir. Öğrenciler daha önceki ünite de öğrendikleri bilgileri de kullanarak bu konu ile ilgili şiir yazarlar. Öğretmen öğrencilerin şiirlerini sınıfta sunmalarını sağlar.

12) Öğretmen öğrencilere şiddet olaylarıyla daha çok nerede karşılaştıklarını sorar. Öğrenciler şiddet olaylarını duydukları ve karşılaştıkları yerleri sıralarlar. Öğretmen öğrencilerin listelerini inceler ve bu tarz olaylarla karşılaştıklarında neler hissettiklerini sorar. Öğretmen öğrencilere şiddetin olumsuz ve yaşanılmak istenilmeyen bir durum olduğunu açıklar.

13) Öğretmen öğrencilere, barış, çatışma ve şiddet arasındaki ilişkiyi sorar. Öğrencilerin yanıtları doğrultusunda *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Barış, Çatışma ve Şiddet Arasındaki İlişki (Form 1/8)" çalışma sayfasına bu ilişkiyi gösteren bir şema çizmelerini ister.




DEĞERLENDİRME VE KAPANIŞ: Öğretmen, ders başlangıcında öğrencilerin doldurdukları *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Bildiklerim-Öğrenmek İstediklerim-Öğrendiklerim (Form 1/1)" adlı çalışma sayfasında öğrencilerin "Öğrendiklerim" kısmını doldurmalarını ister. Öğretmen bir değerlendirmeyle öğrencilerin bu konuyla ilgili olarak öğrenmek istedikleri farklı bilgiler varsa bunlarla ilgili de açıklamalar yapar.

GÖZLE, DÜŞÜN, DENE: Öğretmen öğrencilerin günlük hayatlarında yaşadıkları, tanık oldukları ya da duydukları çatışmaları belirleyerek bu çatışmaların nasıl son bulduğunu yani tarafların seçtiği çözüm yollarını *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan , "Çatışmalar-Seçilen Çözüm Yolu-Sonuçlar (Form 1/9)" çalışma sayfasına not etmelerini ister.

ETKİNLİĞİN KAYNAĞI/ ETKİNLİĞİ GELİŞTİREN: Creating the Peaceable School; Sınıf ve Okul Disiplinine Çağdaş Bir Yaklaşım: Onarıcı Disiplin; Geliştiren: Ela Coşkuner, Sınıf Öğretmeni.

BARIŞ-ÇATIŞMA-ŞİDDET

Açıklama: Barış, Çatışma ve Şiddet kelimeleri ile ilgili bildiklerinizi ve öğrenmek istediklerinizi konuya başlarken tablonun ilgili bölümlerine yazınız. Konu bittikten sonra bu kavramlar ile ilgili öğrendiklerinizi tabloya yazınız.

KAVRAMLAR	BİLDİKLERİM 	ÖĞRENMEK İSTEDİKLERİM 	ÖĞRENDİKLERİM 
BARIŞ			
ÇATIŞMA			
ŞİDDET			

BANA GÖRE ÇATIŞMANIN ANLAMI NEDİR?

Açıklama: Çatışma kelimesini düşündüğünüzde aklınıza gelenleri kelimelerle ifade ediniz.

ÇATIŞMA

ÇATIŞMA OLUMLU MU, OLUMSUZ MU?

Açıklama: ÇATIŞMA kelimesini düşündüğünüzde aklınıza gelen olumlu ve olumsuz durumları aşağıdaki tabloya yazınız.



ÇATIŞMA	
Olumlu Yanları	
Olumsuz Yanları	

ÇATIŞMA İLE İLGİLİ DÜŞÜNCELER

- Çatışmalar günlük hayatımızın doğal bir parçasıdır.
- Çatışmaların olumlu ve olumsuz yönleri bulunabilir.
- Çatışmalar öğrenmek ve gelişmek için bir fırsattır.





ÇATIŞMA SİZCE NEDİR?

Açıklama: ÇATIŞMA kelimesini düşündüğünüzde aklınıza gelenleri kelimelerle ifade ediniz.

Sıra	Adı Soyadı	Düşünceleri
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		

BANA GÖRE ŞİDDETİN ANLAMI NEDİR?

Açıklama: Şiddet kelimesini düşündüğünüzde aklınıza gelenleri kelimelerle ifade ediniz.

ŞİDDET

BARIŞ-ÇATIŞMA-ŞİDDET

Açıklama: "Barış-Çatışma-Şiddet" kelimelerinin ilk harflerini kullanarak bu kavramlarla ilgili astokriş tarzı bir şiir yazınız ve şiirinize uygun bir başlık bulunuz.

.....

B.....

A.....

R.....

I.....

Ş.....

Ç.....

A.....

T.....

I.....

Ş.....

M.....

A.....

Ş.....

İ.....

D.....

D.....

E.....

T.....

BARIŞ-ÇATIŞMA-ŞİDDET ARASINDAKİ İLİŞKİ

Açıklama: "Barış-Çatışma-Şiddet" kelimeleri hakkında edindiğiniz bilgileri düşünerek bu üç kavram arasındaki ilişkiyi açıklayan bir şema çiziniz.

ÇATIŞMA

BARIŞ



ŞİDDET



GÖZLE, DÜŞÜN, DENE

ÇATIŞMALAR-SEÇİLEN ÇÖZÜM YOLU-SONUÇLAR

Açıklama: Günlük hayatınızda yaşadığınız, tanık olduğunuz ya da duyduğunuz çatışmaları belirleyerek, bu çatışmalarda tarafların seçtikleri çözüm yollarını ve çatışmaların sonuçlarını aşağıdaki tabloya yazınız.

SIRA	ÇATIŞMA 	SEÇİLEN ÇÖZÜM YOLU	SONUCU 
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			

2.ETKİNLİĞİN ADI: ÇATIŞMALARIN NEDENLERİ

SINIF DÜZEYİ: 5.sınıf

AMAÇ: Öğrencilerin çatışmaların ortak nedenlerini anlamalarını ve bu nedenleri sınıflandırabilmelerini sağlamak.

MATERYAL: Çatışma Örnekleri (Öğretmen Formu 2/1), "Çatışmanın Nedenleri (Form 2/1)" çalışma tablosu, "Temel İhtiyaçlar (Form 2/2) " çalışma sayfası, "Temel İhtiyaçlarımızı Nasıl Karşılarız? (Form 2/3) " çalışma sayfası, "Benim Çatışmalarım (Form 2/4) " çalışma sayfası, " Kaynakların Yetersizliği (Form 2/5) " çalışma sayfası, "Fiziksel Farklılıklarımız (Form 2/6) " çalışma sayfası, "Neden? (Form 2/7)" çalışma sayfası, "Farklı Değerler (Form 2/8) " çalışma sayfası, "Çatışmanın Kökeni(Form 2/9) " çalışma tablo, "Çatışmalar-Nedeni-Karşılanmayan Temel İhtiyaç (Form 2/10)" çalışma sayfası.

SÜRE:40'+40'

İŞLEM YOLU:

1) Öğretmen, öğrencileri beş kişilik gruplara ayırır ve öğrencilere *Öğretmen Kitabı'nda* yer alan "Çatışma Örnekleri (Öğretmen Formu 2/1)" adlı çalışmadaki örnekleri vererek, bu çatışmaların nedenlerinin neler olabileceğini sorar. Öğrencilerin doğru yanıtları bulmasını sağlayıcı yönlendirmeler yapar. Öğrencilere çatışmaların nedenlerinin nasıl sınıflandırılabilirliğini sorar.

2) Öğretmen, "Çatışmalar genellikle üç temel nedenden oluşmaktadır. Bunlar; temel ihtiyaçlar, kaynakların yetersizliği ve değerlerin farklılığıdır." açıklamasını yapar. Bununla ilgili olarak *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Çatışmanın Nedenleri (Form 2/1)" çalışma tablosunu öğrencilerin incelemesini sağlar.

3) Öğretmen, *Öğretmen Kitabı'ndan* verdiği çatışma örneklerini öğrencilerin yeniden gözden geçirmelerini ve bu üç nedeni kullanarak bu çatışmaların altında yatan gerçek nedenleri bulmalarını ister.

4) Öğretmen, öğrencilerin *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan " Temel İhtiyaçlar (Form 2/2)" çalışma sayfasını incelemelerini ve temel ihtiyaçlar hakkında tartışmalarını ister. Öğretmen, " Kişiler arasında yaşanan çatışmaların çoğu insanların sahiplenmek, güç, özgürlük ve eğlence gibi temel ihtiyaçlarının karşılanmamasından kaynaklanmaktadır. Bir kişi bu ihtiyaçları karşılamak için çeşitli çatışmalar yaşayabilir. Örneğin; arkadaşlarıyla oyun oynamak isteyen bir çocuğun annesiyle çatışma yaşammasının nedeni; bu çocuğun eğlence ihtiyacını karşılamak

istememesidir. Annesinin çocuğuyla çatışma yaşamasının nedeni ise lafını dinlemeyen çocuğuna karşı gücünü ispatlama çabasından kaynaklanmaktadır." açıklamasını yapar.

5) Öğretmen, öğrencilere *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan " Temel İhtiyaçlarımızı Nasıl Karşılıyoruz? (Form 2/3)" çalışma sayfasını inceletir ve öğrencilere insanların temel ihtiyaçlarının aynı olduğunu ancak; bu temel ihtiyaçları karşılama yollarının farklı olduğunu açıklar. Öğretmen bu duruma Ali'nin güç ihtiyacını karşılamak için okul futbol takımına girdiğini, Elif'in ise bu ihtiyacını resim çizerek karşıladığını örnek verir. Öğretmen öğrencilerin de bu duruma örnekler vermesini ister. İstekli öğrencilere söz hakkı verir.

6) Öğretmen, öğrencilerin *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Benim Çatışmalarım (Form 2/4)" çalışma sayfasına temel ihtiyaçların dördüne örnek olacak şekilde kendi yaşadıkları çatışmaları düşünmelerini ve bu çalışma sayfasına evde not etmelerini söyler.

7) Öğretmen, " Kaynakların yetersiz olması bazı çatışmalara neden olabilir. Örneğin; Beden Eğitimi dersi için okul bahçesinde toplandığınızı düşünün. Siz arkadaşlarınızla yakan top oynamak istiyorsunuz, başka bir grup arkadaşınız ise topla futbol maçı yapmak istediklerini söylüyorlar. Oysa okulunuzda sadece bir top var. Bu durumda iki grup arasında çatışma yaşanma olası bir durumdur. Ya da sınıfımız kütüphanesinde okumayı çok istediğiniz bir kitap buldunuz ve bir arkadaşınız da o kitabı okumak istediğini söylüyor. Kütüphanede o kitaptan sadece bir tane var. Bu durum yine sizin bir çatışma yaşamanıza neden olabilir." açıklamasını yaptıktan sonra öğrencilerin de bu tarz örnekler vermesini ister. İstekli öğrencilere söz hakkı verir.

8) Öğretmen, öğrencilerin *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Kaynakların Yetersizliği (Form 2/5)" çalışma sayfasına kaynakların yetersizliğinin neden olduğu ve yaşadıkları iki çatışma deneyimlerini yazmalarını ister.

9) Öğretmen, öğrencilere " Kaynakların yetersizliğinin neden olduğu çatışmalar da temel ihtiyaçların karşılanmamasına bağlıdır. Örneğin; Beden Eğitimi dersinde topu almak isteyen iki grup arasında yaşanan çatışmada her iki grup da eğlence ihtiyaçlarını karşılamak istemektedir. Bu ihtiyacın karşılanmamasının nedeni kaynakların yetersiz olmasıdır ve sonuçta gruplar arasında bir çatışma yaşanmaktadır." açıklamasını yapar.

10) Öğretmen, öğrencilere kaynakların yetersizliğinin neden olduğu ve yaşadıkları iki deneyimle ilgili olarak yaptıkları *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Kaynakların Yetersizliği (Form 2/5)" çalışma sayfasına yeniden bakmalarını ve bu çatışmaların altında yatan temel ihtiyaçların neler olabileceğini düşünerek bunu bir yol işaretiyle belirtmelerini ister. Öğretmen öğrencilerin verdikleri yanıtları sınıfla paylaşarak, bu yanıtların tartışılmasını ister.

11) Öğretmen, öğrencilerin fiziksel farklılıkların onlarda yarattığı duygu ve düşünceleri tartışmalarını ister ve onları cesaretlendirir. (Bu durumda fiziksel farklılığından rahatsızlık duyabilecek öğrenciler olabilir; öğretmen öğrencilerin farklılıkları doğal karşılamaları konusunda öğrencilere yardımcı olarak onların rahatlamasını sağlayabilir.) Öğretmen, öğrencilere her insanın farklı fiziksel özellikleri olduğunu açıklar ve bununla ilgili olarak *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Fiziksel Farklılıklarımız (Form 2/6)" çalışma sayfasını doldurmalarını ister.

12) Öğretmen öğrencilere "Fiziksel farklılıklarımız gözle görülebilir ancak; inançlarımız, düşüncelerimiz ya da dini tercihlerimiz gibi konulardaki farklılıklarımızı göremeyiz." açıklamasını yaptıktan sonra öğretmen öğrencilerin kendi fiziksel özelliklerini tarif etmelerini ister. Öğrenciler öğretmenin fiziksel özelliklerini sıraladıktan sonra öğretmen, "Fiziksel özelliklerimi gördünüz ve söylediniz. Şimdi bana şu anda beynimden geçen düşünceleri sıralayın." der. Öğretmen öğrencilere düşünceleri, inançları ya da dini tercihleri tahmin etmemizin zor olduğunu belirtir.

13) Öğretmen, öğrencileri 6 gruba ayırır ve *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Neden? (Form 2/7)" çalışma sayfalarını gruplara dağıtır (Her grubun savunacağı cümle sayfanın altında belirtilmiştir.). Öğretmen, grupların yazan cümleleri savunmalarını ve bunu 5 neden ile ifade etmelerini ister. Öğrencilerin çalışmaları sonlanınca grupların cümlelerini ve nedenlerini sınıfla paylaşmalarını ister. Öğrencilere kimin doğru olduğunu sorar. Öğrenciler soruyu yanıtladıktan sonra öğretmen hiç kimsenin "Doğru" ya da "Yanlış" olmadığını ve bu durumların farklı değerlerden kaynaklandığını açıklar.

14) Öğretmen, öğrencilere " Farklı değerlere sahip olmamız bazen çatışma yaşamamıza neden olur. Örneğin; siz sınıfınızda nöbet tutmanın gereksiz olduğunu, zaten okul nöbetçilerinin bulunduğunu düşünürken, bir başka arkadaşınız ise sınıflarda nöbet tutulmasının gerektiğini çünkü okul

nöbetçilerinin bütün sınıflardan sorumlu tutulamayacağını savunabilir. İki taraf da kendisinin haklı olduğunu söyleyecektir. İşte bu durum taraflar arasında bir çatışmanın yaşanmasına neden olacaktır." açıklamasını yapar. Öğretmen, öğrencilerin *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Farklı Değerler (Form 2/8)" çalışma sayfasına farklı değerler nedeniyle yaşadıkları iki çatışma örneğini yazmalarını ister.

15) Öğretmen, öğrencilere "Farklı değerler nedeniyle yaşadığımız çatışmalar da yine temel ihtiyaçlarımızın karşılanmamasından kaynaklanmaktadır. Örneğin; sınıflarda nöbet tutulmasını istemeyen öğrenci ders aralarında özgür olmak ve eğlenmek istemektedir ve bu ihtiyacını nöbet tuttuğu zamanlarda karşılayamadığı için, nöbet tutulması gerektiğini savunan arkadaşıyla çatışma yaşamıştır." açıklamasını yapar. Öğretmen, öğrencilerin *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Farklı Değerler (Form 2/8)" çalışma sayfasına yeniden bakmalarını ve yaşadıkları çatışmaların kökenini oluşturan temel ihtiyaçları bir yol çizgisiyle belirtmelerini ister. Öğrenciler, yaşadıkları çatışmaları ve bu çatışmaların kökenini oluşturan temel ihtiyaçları sınıfa sunarak tartışırlar.

DEĞERLENDİRME VE KAPANIŞ: Öğretmen, öğrencilere çatışmaların farklı nedenlerden meydana gelmiş gibi görünebileceklerini ancak bütün çatışmaların altında yatan temel üç neden olduğunu belirtir. Öğretmen kişilerin çatışmalarının temel ihtiyaçlardan, kaynakların yetersizliğinden ya da değerlerin farklı oluşundan kaynaklandığını açıklar. Bununla ilgili olarak *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Çatışmanın Kökeni (Form 2/9)" çalışma sayfasını öğrencilerin incelemelerini ve açıklamalarını ister.

GÖZLE, DÜŞÜN, DENE: Öğretmen, öğrencilerin çatışma örnekleri bularak, bunların nedenlerini *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Çatışma-Nedeni (Form 2/10)" çalışma sayfasına not etmelerini ister.

ETKİNLİĞİN KAYNAĞI/ ETKİNLİĞİ GELİŞTİREN: Creating the Peaceable School; Geliştiren: Ela Coşkuner, Sınıf Öğretmeni, Kemal Hadımlı İlköğretim Okulu.

ÇATIŞMA ÖRNEKLERİ

1

- Tolga ve Serkan okul dışında da görüşen çok samimi iki sınıf arkadaşıydı. Tolga birçok derste başarılı olmasına rağmen matematik dersinde başarısızdı. Serkan ise diğer derslerde olduğu gibi matematik dersinde de oldukça başarılıydı. Bir gün öğretmen matematik dersinde çarpma işlemi ile ilgili bir problem sormuştu ve bu problemin çözümü için Tolga'yı tahtaya kaldırdı. Tolga çok endişeliydi çünkü matematik dersinde özellikle de çarpma işleminde çok iyi değildi. Tolga problemi çözmek için tahtada uğraşmaya başladı. Bu sırada problemi çözen sınıf arkadaşları onunla dalga geçiyorlardı. Tolga sinirlenmeye başlamıştı. O sırada en iyi arkadaşı Serkan'ın da onunla dalga geçtiğini fark etti ve daha fazla sinirlendi. Öğretmen Tolga'nın problemi çözemeyeceğini anlayınca ona yardım etmeye başladı. Tolga öğretmenin yardımıyla problemi çözdükten sonra yerine oturdu. O dersin bitiminde Tolga, Serkan'ın bahçede top oynadığını gördü ve Serkan'ın yanına gidip onun ayağına vurdu. Serkan'ın ayağı morarmıştı ve canı çok yanıyordu. Serkan ağlamaya başladı.

ÇATIŞMANIN NEDENİ:

2

- O gün resim dersi için öğretmen öğrencilere renkli eliş kâğıtları dağıtacağını ve tek renk kullanarak öğrencilerin yapıştırma resim yapmalarını istedi. Öğrencilere kâğıtları masanın üstüne bıraktığını ve öğrencilerin istedikleri rengi alabileceklerini söyledikten sonra iki öğrencinin tartıştıklarını fark etti. Öğrencilerden biri olan Bersu elindeki kâğıtla bir kalp yapacağını bu nedenle kırmızı eliş kâğıdının onun olması gerektiğini söylerken, diğer öğrenci olan Aysun ise elindeki kahverengi eliş kâğıdıyla elma yapamayacağını ve elma yapmak için kırmızı bir eliş kâğıdına ihtiyaç duyduğunu söylüyordu. Her iki öğrenci de kırmızı eliş kâğıdını ellerinde çekiştirerek birbirlerine bağıyorlardı.

ÇATIŞMANIN NEDENİ:

3

- Öğretmen, her öğrenciye Fen ve Teknoloji dersi için araştırma konusu vermişti. Öğrenciler okul kütüphanesine gidip konuları ile ilgili kitap bulacaklardı. İki iyi sınıf arkadaşı aldıkları konuyu araştırmak üzere okul kütüphanesine gittiler. Aydan kendi konusu ile ilgili bilgilerin yer aldığı bir kitabı incelerken Seza onun yanına geldi ve o kitapta kendi konusu ile ilgili bilgilerin de olduğunu fark etti. Aydan'a kitabı kendisine vermesini çünkü kendi konusunun zor olduğunu belirtti. Seza'ya göre Aydan başka bir kitap bulmalıydı. Aydan ise kitabı bulanın kendisi olduğunu ve kesinlikle vermeyeceğini söylüyordu. İki öğrenci kitabı çekiştirerek birbirlerine bağıyorlardı.

ÇATIŞMANIN NEDENİ:

4

- Nazlı ve Aslı, öğretmenlerinin verdiği bir araştırma ödevini yapmak için halk kütüphanesinde buluşmuştu. Nazlı, ödevle ilgili notları bulduktan sonra evde annesine yardım etmesi gerektiğini ve bu nedenle ödevin geri kalan kısmını Aslı'nın yapıp yapamayacağını sordu. Aslı, ödevin yazılma işini yapabileceğini söyledi. Ancak Aslı ödevi yazmamıştı ve bunun çok önemli olmadığını, ödevi bir gün sonra öğretmene teslim edebileceklerini söylemişti. Nazlı ise ödevin öğretmenin söylediği günde verilmesinin doğru olduğunu ve öğretmenin ödevi yapmadıklarını düşüneceğini söyledi. Aslı, Nazlı'ya " Her şeyi çok abartıyorsun. Ne olacak ödevi bir gün sonra teslim etsek! Öğretmen bunu fark etmez bile. Ayrıca fark etse bile notumuzu bu nedenle düşürmez." dedi. Nazlı ise "Öğretmenin notumu düşürmesi önemli değil. Ben sorumluluğumu yerine getirdim ama sen sorumluluğunu yerine getirmediğin için öğretmen benim sorumsuz olduğumu düşünecek." dedi. Nazlı ve Aslı tartışmaya başladılar ve birbirlerine bağırdılar.

ÇATIŞMANIN NEDENİ:

ÇATIŞMALARIN NEDENLERİ

1. TEMEL İHTİYAÇLAR

2. KAYNAKLARIN YETERSİZLİĞİ

3. FARKLI DEĞERLER



TEMEL İHTİYAÇLAR

AİT OLMAK-SAHİPLENMEK



GÜÇ



ÖZGÜRLÜK



EĞLENMEK



TEMEL İHTİYAÇLARIMIZI NASIL KARŞILARIZ?

- AİT OLMA ihtiyacımızı, insanlarla ilişkimizi geliştirerek; bu ilişkilerde işbirliği, sevgi ve paylaşım fırsatı tanıyarak karşılarız.
- GÜÇ ihtiyacımızı, başarılarımızla, takdir edilmekle ve saygınlık kazanmakla karşılayabiliriz.
- ÖZGÜRLÜK ihtiyacımızı, hayatımızla ilgili seçimleri kendimiz yaparak karşılarız.
- EĞLENCE ihtiyacımızı, gülerек ve oyun oynayarak karşılarız.



TEMEL İHTİYAÇLARIN NEDEN OLDUĞU ÇATIŞMALARIM

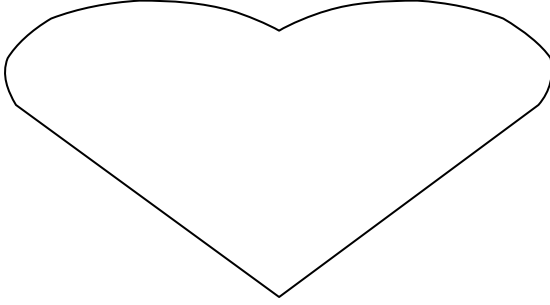
Açıklama: Temel ihtiyaçların neden olduğu, çatışma deneyimlerinizi ve bu çatışmalara neden olan temel ihtiyaçlarınızı yazınız.

SIRA	ÇATIŞMA DURUMU-OLAY 	NEDEN OLAN TEMEL İHTİYAÇ 
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		

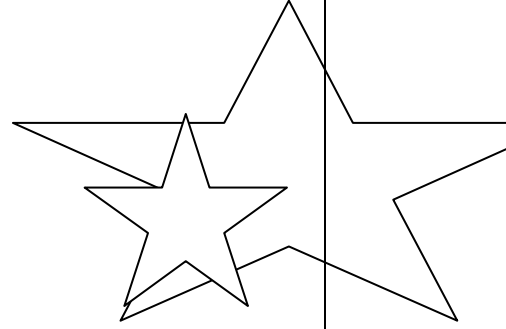
KAYNAKLARIN YETERSİZLİĞİ

Açıklama: Kaynakların yetersizliğinin neden olduğu çatışmalara iki deneyiminizi yazınız. Daha sonra bu çatışmalarınızın altında yatan temel ihtiyaçları yol çizgisi ile belirtiniz.

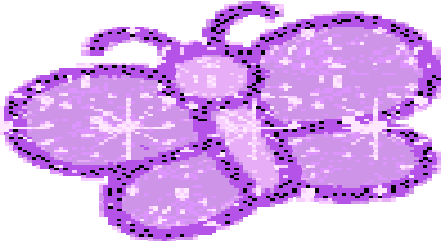
AİT OLMAK-SAHİPLENMEK



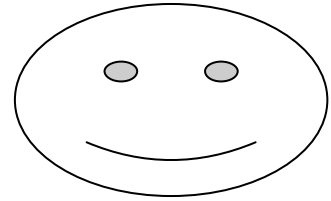
GÜÇ



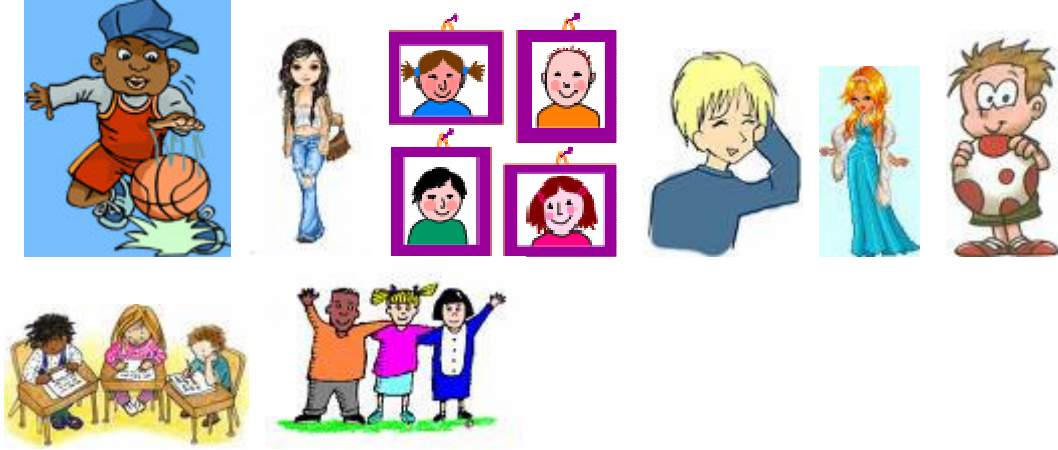
ÖZGÜRLÜK



EĞLENCE



FİZİKSEL FARKLILIKLARIMIZ



Açıklama: Her insanın fiziksel özellikleri farklıdır. Yukarıdaki resimleri inceleyiniz. Bu resimlerdeki çocukların da fiziksel özellikleri farklı. Bu farklılıkları belirleyerek aşağıdaki tabloya not ediniz.

FİZİKSEL FARKLILIKLAR

NEDEN?

Açıklama: Aşağıdaki cümleyi savunan 5 neden yazınız.



*Okulda sakız çiğnenmesine izin verilmelidir. Çünkü;

1. Çünkü;.....
2. Çünkü;.....
3. Çünkü;.....
4. Çünkü;.....
5. Çünkü;.....

1. Grubun Adı:

1. Grup Üyeleri:

NEDEN?

Açıklama: Aşağıdaki cümleyi savunan 5 neden yazınız.



*Okulda sakız çiğnenmesine izin verilmemelidir. Çünkü

1. Çünkü;.....
2. Çünkü;.....
3. Çünkü;.....
4. Çünkü;.....
5. Çünkü;.....

2. Grubun Adı:

2. Grup Üyeleri:

NEDEN?

Açıklama: Aşağıdaki cümleyi savunan 5 neden yazınız.



*Çocuklara 10 yaşında oy kullanma hakkı verilmelidir. Çünkü

1. Çünkü;.....
2. Çünkü;.....
3. Çünkü;.....
4. Çünkü;.....
5. Çünkü;.....

3. Grubun Adı:

3. Grup Üyeleri:

NEDEN?

Açıklama: Aşağıdaki cümleyi savunan 5 neden yazınız.



*Çocuklara 10 yaşında oy kullanma hakkı verilmemelidir. Çünkü

1. Çünkü;.....
2. Çünkü;.....
3. Çünkü;.....
4. Çünkü;.....
5. Çünkü;.....

4. Grubun Adı:

4. Grup Üyeleri:

NEDEN?

Açıklama: Aşağıdaki cümleyi savunan 5 neden yazınız.



*Çocukların İnternet kâffelere gitmelerine ve burada oyun oynamalarına izin verilmemelidir. Çünkü

1. Çünkü;.....
2. Çünkü;.....
3. Çünkü;.....
4. Çünkü;.....
5. Çünkü;.....

5. Grubun Adı:

5. Grup Üyeleri:

NEDEN?

Açıklama: Aşağıdaki cümleyi savunan 5 neden yazınız.



*Çocukların İnternet kâffelere gitmelerine ve buralarda oyun oynamalarına izin verilmelidir. Çünkü

1. Çünkü;.....
2. Çünkü;.....
3. Çünkü;.....
4. Çünkü;.....
5. Çünkü;.....

6. Grubun Adı:

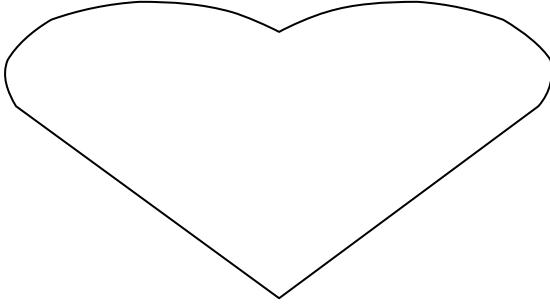
6. Grup Üyeleri:

FARKLI DEĞERLER

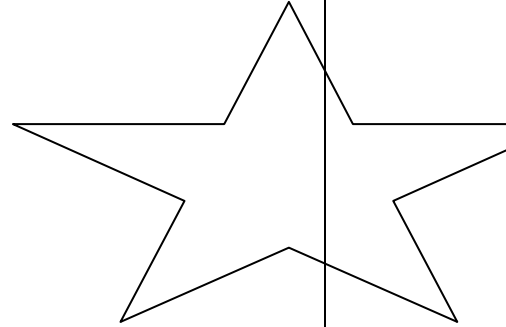
Açıklama: Farklı değerlerin neden olduğu çatışmalara iki deneyiminizi yazınız. Daha sonra bu çatışmalarınızın altında yatan temel ihtiyaçları yol çizgisi ile belirtiniz.

--	--

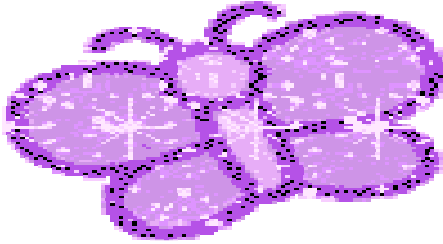
AİT OLMAK-SAHİPLENMEK



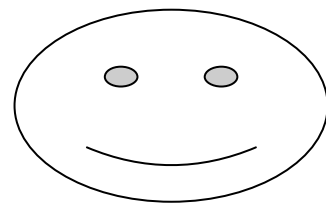
GÜÇ



ÖZGÜRLÜK



EĞLENCE





ÇATIŞMANIN KÖKENLERİ

KAYNAKLARIN YETERSİZLİĞİ	KARŞILANMAMIŞ TEMEL İHTİYAÇLAR	FARKLI DEĞERLER
ZAMAN PARA EŞYA	AİT OLMAK- SAHIPLENMEK GÜÇ ÖZGÜRLÜK EĞLENCE	İNANÇLAR DÜŞÜNCELER İLKELER ÖNCELİKLER

ÇATIŞMA



GÖZLE, DÜŞÜN, DENE

ÇATIŞMA-NEDENİ- KARŞILANMAYAN TEMEL İHTİYAÇ

Açıklama: Yaşadığınız, tanık olduğunuz ya da duyduğunuz çatışma örneklerini, bu çatışmaların nedenlerini ve karşılanmayan temel ihtiyaçları örnekteki gibi yazınız.

SIRA	ÇATIŞMA DURUMU-OLAY 	NEDENİ 	KARŞILANMAYAN TEMEL İHTİYAÇ 
1	İp atlarken, Can ipimizi almak istediği için onunla tartıştık.	Kaynakların Yetersizliği	EĞLENCE
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			

3.ETKİNLİĞİN ADI: ÇATIŞMA SIRASINDA KULLANDIĞIMIZ TEPKİLER VE SONUÇLARI

SINIF DÜZEYİ: 5.sınıf

AMAÇ: Öğrencilerin çatışma sırasında verilen tepki çeşitlerini ve bu tepkilerin yarattığı etkileri anlamalarını sağlamak.

MATERYAL: "Çatışma Sırasındaki Tepkilerim (Form 3/1)" çalışma anketi, "Çatışma-Verdiğim Tepki (Form 3/2)" çalışma sayfası, "Çatışmada Kaçınma Tepkiler (Form 3/3)" çalışma sayfası, "Çatışmada Sert Tepkiler (Form 3/4)" çalışma sayfası, "Çatışmada Barış Yapıcı Tepkiler (Form 3/5)" çalışma sayfası, "Çatışmadaki Tepkiler (Form 3/6)" çalışma sayfası, "Çatışmaların Sonuçları(Form 3/7)" çalışma sayfası, " Tepkiler ve Sonuçlar Özeti (Form 3/8)" çalışma sayfası, "Çatışmalarım-Verdiğim Tepki-Çatışmanın Sonucu (Form 3/9)" çalışma sayfası.

SÜRE: 40'+40'

İŞLEM YOLU:

1) Öğretmen, öğrencilere " Bir kişiyle çatışma yaşadığımızda bazı tepkiler veririz. Verdiğimiz bu tepkiler karşımızdaki insana ve duruma bağlı olarak değişebilir." şeklinde bir açıklama yaptıktan sonra öğrencilerin konuyla ilgili olarak *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Çatışma Sırasındaki Tepkilerim (Form 3/1)" çalışma anketini doldurmalarını ister. Çalışma sonunda öğretmen anketleri değerlendirir.

2)Öğretmen, öğrencilerin son günlerde kardeşleriyle ya da arkadaşlarından biriyle yaşadıkları çatışmaları ve verdikleri tepkileri düşünmelerini ister. Çatışma sırasında nasıl tepkiler verdiklerini *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Çatışma-Verdiğim Tepki (Form 3/2)" çalışma sayfasına yazmalarını ister. Daha sonra yetişkin biriyle yaşadıkları bir çatışmayı sınıfla paylaşmalarını ve onların tepkilerinin neler olduğunu sorar.

3) Öğretmen, öğrencilerin *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Çatışmada Kaçınma Tepkiler (Form 3/3)" çalışma sayfasını incelemelerini ister ve öğrencilere KAÇINMA kelimesini duyduklarında neler hissettiklerini sorar.

4)Öğretmen, öğrencilere " Bir çatışmayı önemsememek, onun biteceğini ummak, çatışmanın gerçekten olduğunu inkâr etmek, durumdan geri çekilmek, neler hissettiğimizi paylaşmamak kaçınma tepkilere örnektir." açıklamasını yapar.

5) Öğretmen, öğrencilerin kaçınma tepkiler verdikleri bir çatışma

deneyimlerini istiyorlarsa sınıfla paylaşabileceklerini belirtir.

6) Öğretmen, öğrencilerin *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Çatışmada Sert Tepkiler (Form 3/4)" çalışma sayfasını incelemelerini ister ve öğrencilere SERT kelimesini duyduklarında neler hissettiklerini sorar.

7) Öğretmen , " Bazen çatışmalarda tehdit etmek, saldırmak, vurmak ve bağırarak gibi sert tepkiler gösteririz." açıklamasını yapar.

8) Öğretmen, öğrencilerin sert tepkiler verdikleri bir çatışma deneyimlerini istiyorlarsa sınıfla paylaşabileceklerini belirtir.

9) Öğretmen, öğrencilerin *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Çatışmada Barış Yapıcı Tepkiler (Form 3/5)" çalışma sayfasını incelemelerini ister ve öğrencilere " Barış yapıcı tepkiler karşı tarafın bakış açısını öğrenmek için karşı tarafı dikkatle dinlemek, farklılıklara saygı göstermek ve her iki tarafı da memnun edecek çözüm yolları aramak gibi davranışlardır." açıklamasını yapar.

10) Öğretmen, öğrencilerin *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Çatışmadaki Tepkiler (Form 3/6)" çalışma sayfasındaki soruları yanıtlamalarını ister. Bu çalışma için öğrencilere 5 dakika süre verir.

11) Öğretmen, öğrencilerin *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Çatışmaların Sonuçları (Form 3/7)" çalışma sayfasını incelemelerini ister. Öğretmen; " Çatışmalar, kazanmakla ya da kaybetmekle sonuçlanır. Tarafların verdikleri tepkiler çatışmanın sonucunu göstermektedir. Bir çatışmada üç olası sonuç vardır. Birincisi; tarafların her ikisinin de istediği olmaz. Yani tarafların her ikisi de kaybeder. İkincisi; taraflardan birinin istediği olur ancak; diğerinin istediği olmaz. Yani taraflardan biri kazanır, diğeri ise kaybeder. Üçüncüsü ise; tarafların her ikisinin de istediği olur. Yani tarafları her ikisi de kazanır. Biz çatışmaların üçüncü şekilde, yani tarafların her ikisinin de kazanmasıyla sonuçlanmasının doğru olduğunu biliyoruz." açıklamasını yapar. Aşağıdaki fıkrayı öğrencilere anlatır:

İKİSİNİN SONUDA ÖLÜM

Haydarpaşa'dan kalkan tren, Bostancı'ya doğru yol almaktadır. Zayıf ve yaşlı bir hanım görevliye seslenmiş:

- Evladım, kapat şu pencereyi! Yoksa bu rüzgâr beni öldürür.

Görevli pencereyi tam kapatacakken, şişman ve yaşlı bir hanım söze atılmış:

- Sakın ha... Aç şu pencereyi yoksa havasızlık beni öldürür.

İki kadın, "Kapansın." , " Kapanmasın." diye ağız dalaşına tutuşmuşlar. Bir süre onların gürültülü kavgasını dinleyen ünlü bir edebiyatçımız, görevliye:

- Önce pencereyi kapat, demiş, şişman kadın ölsün. Sonra aç, zayıf kadın ölsün. Biz de bunların patirtısından kurtulalım (İpek, 2006: 27).

DEĞERLENDİRME VE KAPANIŞ: Öğretmen, öğrencilere çatışma sırasında farklı tepkiler verildiğini ve bu tepkilerin karşımızdaki kişiye ve duruma bağlı olarak değişebileceğini belirtir. Öğretmen, öğrencilere çatışmaların sonunda olası üç ihtimalin olduğunu özetler. Öğretmen, öğrencilerin bu sonuçları *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Özet: Tepkiler ve Sonuçlar (Form 3/8)" çalışma sayfasına doldurmalarını ister.

Öğretmene Not:

Kaçınma Tepkiler Sonucu----- Kaybet-Kaybet ya da Kazan-Kaybet
Sert Tepkiler----- Kaybet-Kaybet ya da Kazan-Kaybet
Barış Yapıcı Tepkiler Sonucu---- Kazan-Kazan

GÖZLE, DÜŞÜN, DENE: Öğretmen, öğrencilerin yaşadıkları çatışmalarda verdikleri tepkileri *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Çatışmalarım-Verdiğim Tepki-Çatışmanın Sonucu (Form 3/9)" çalışma sayfasına yapmalarını ister.

ETKİNLİĞİN KAYNAĞI/ ETKİNLİĞİ GELİŞTİREN: : Creating the Peaceable School; Geliştiren: Ela Coşkuner, Sınıf Öğretmeni, Kemal Hadımlı İlköğretim Okulu.





ÇATIŞMA SIRASINDAKİ TEPKİLERİM

Açıklama: Her hangi bir arkadaşınızla bir çatışma yaşadığınızda arkadaşınıza karşı en çok kullandığınız tepkileri kullanma sıklığına göre işaretleyiniz. Sonra çatışmalarınızda ilk olarak verdiğiniz 3 tepkiyi yuvarlak içerisine alınız.

SIRA	TEPKİLER	SIK SIK	BAZEN	ASLA
1	Karşı tarafa bağırırım ya da tehdit ederim.			
2	Karşı taraftan kaçarım ya da karşı tarafı önemsemem.			
3	Konuyu değiştiririm.			
4	Karşı tarafı anlamaya çalışırım.			
5	Durumu bir yetişkine açıklarım.			
6	Karşı tarafa lakap takarım.			
7	Karşı tarafın kendi yolunu bulmasına izin veririm.			
8	Uzlaşma sağlamaya çalışırım.			
9	Kimin haklı olduğuna bir yetişkinin karar vermesine izin veririm.			
10	Konuşarak kabul görülecek bir yol bulurum.			
11	Özür dilerim.			
12	Vururum ya da saldırırım.			
13	Ağlarım.			
14	Dalga geçerim.			
15	Duygularımı gizlerim ve incinmemiş gibi davranırım.			

ÇATIŞMA-VERDİĞİM TEPKİ

Açıklama: Aşağıdaki tabloya yaşadığınız beş çatışma deneyiminizi ve bu çatışmalarda verdiğiniz tepkileri yazınız.

SIRA	ÇATIŞMA-DURUM 	TEPKİM 
1		
2		
3		
4		
5		



ÇATIŞMADA KAÇINMA TEPKİLER

Bazen çatışmalarımızda kaçınma tepkiler kullanırız.

- Hiç yaşadığın bir çatışma durumunu görmezlikten gelerek, bu durumun bitmesini ümit ettin mi?
- Hiç yaşadığın bir çatışmayı inkâr ettin mi?
- Hiç neler hissettiğini paylaşmadan yaşadığın bir çatışmadan geri çekildin mi?
- Hiç iyi olmak veya çatışmayı sonlandırmak için teslim oldun mu?



ÇATIŞMADA SERT TEPKİLER

Bazen çatışmalarımızda sert tepkiler kullanırız.

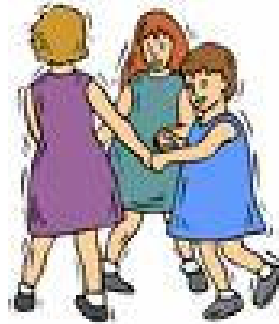
- Hiç birini tehdit ettin mi?
- Hiç birine saldırdın mı?
- Hiç birine vurdun mu?
- Hiç birine bağırdın mı?

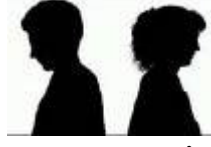
ÇATIŞMADA BARIŞ YAPICI TEPKİLER

Bazen çatışmalarımızda barış yapıcı tepkiler kullanırız.

- Hiç bir çatışma durumunda karşı tarafın bakış açısını anlamak için tüm dikkatinle o kişiyi dinledin mi?
- Hiç bir çatışma durumunda karşı tarafın farklılıklarına saygı gösterdin mi?
- Hiç bir çatışma durumunda her iki tarafı da memnun edecek çözüm yolları aradın mı?

BARIŞ YAPICI TEPKİLER





ÇATIŞMADAKİ TEPKİLER

KAÇINMA TEPKİLER	SERT TEPKİLER	BARIŞ YAPICI TEPKİLER
Geri Çekilmek Önemsememek İnkâr Etmek Teslim Olmak	Tehdit Etmek Saldırmak Vurmak Bağırmak	Dinlemek Anlamak Saygı Göstermek Çözmek

Açıklama: Aşağıdaki tabloda yer alan çatışma tepkilerini düşünerek; tablodaki soruları yanıtlayınız.

TEPKİLER	Temel ihtiyaçlarınızı karşılıyor mu?	Karşı taraf kendini nasıl hisseder?	Şu andaki sonuç; daha iyi ya da daha kötü olabilir mi?
Kaçınma Tepkiler Verdiğinizde			
Sert Tepkiler Verdiğinizde			
Barış Yapıcı Tepkiler Verdiğinizde			

ÇATIŞMA SONUÇLARI

KAYBET-KAYBET



KAZAN-KAYBET



KAZAN-KAZAN



ÇATIŞMALAR; SEÇTİĞİMİZ TEPKİLERE BAĞLI OLARAK KAZANMAYLA
YA DA KAYBETMEYLE SONUÇLANIR.

ÖZET: TEPKİLER VE SONUÇLAR

Açıklama: Herhangi bir çatışma durumunda verebileceğimiz tepkiler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir. Çatışmalarda verdiğimiz tepkiler, o çatışmanın sonucunu belirlemektedir. Buna göre tabloda verilen tepkilerin neden olduğu çatışma sonuçlarını tabloya yazınız.

TEPKİLER

SONUÇLAR

KAÇINMA



SERT



BARIŞ YAPICI



























GÖZLE, DÜŞÜN, DENE

ÇATIŞMALARIM-VERDİĞİM TEPKİ- ÇATIŞMANIN SONUCU

Açıklama: Aşağıdaki tabloya yaşadığınız çatışma deneyimlerinizi yazınız. Bu çatışmalarda kullandığınız tepkileri (Kaçınma-Sert-Barış Yapıcı) ve çatışmanın sonucunu (Kaybet-Kaybet, Kazan-Kaybet, Kazan-Kazan) resimlerin altındaki boşlukları işaretleyerek belirtiniz.

SIRA	ÇATIŞMA-DURUM 	VERDİĞİM TEPKİ ÇEŞİDİ 	ÇATIŞMANIN SONUCU
1		    <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	  <input type="checkbox"/>   <input type="checkbox"/>   <input type="checkbox"/>
2		    <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	  <input type="checkbox"/>   <input type="checkbox"/>   <input type="checkbox"/>

4.ETKİNLİĞİN ADI: ÇATIŞMALARI TEKRAR GÖZDEN GEÇİRELİM SINIF DÜZEYİ: 5.sınıf

AMAÇ: Öğrencilerin çatışmaların kökenini, çatışma sırasında tarafların tepkilerini ve bu tepkilere bağlı oluşan çatışma sonuçlarını anlamlandırmalarını ve kavramalarını sağlamak.

MATERYAL: "Çatışmayı Anlamak (Form 4/1)" çalışma sayfası, "Çatışma İnceleme Modeli (Form 4/2)" çalışma sayfası, "Çatışma İnceleme(Form 4/3)" çalışma sayfası, "Gazete Sayfası Yapalım (Form 4/4)" çalışma sayfası.

İŞLEM YOLU: 40'

1) Öğretmen, öğrencilerin *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Çatışmayı Anlamak (Form 4/1)" çalışma sayfasını inceleyerek çatışmanın kökenlerini, tepkilerini ve sonuçlarını yeniden gözden geçirerek tartışmalarını ister.

2)Öğretmen, öğrencilere *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan " Çatışma İnceleme Modeli (Form 4/2)" çalışma sayfasındaki formu inceletir. "Çatışma yaşadığınız zaman bu tarz formlar hazırlayabilirsiniz. Bu şekilde çatışmanızın nedenini, durumunu, verdiğiniz tepkiyi ve çatışmanın sonucunu görmeniz kolaylaşacaktır. Bu form örnek olması nedeniyle doldurulmuştur." açıklamasını yapar.

3) Öğretmen, öğrencilerin *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan " Çatışma İnceleme (Form 4/3)" çalışma sayfasına bir arkadaşları ile yaşadıkları bir çatışma deneyimini kaydetmeleri ister ve bunun için onları cesaretlendirir.

4) Öğretmen, istekli öğrencilerin çatışma deneyimlerini not ettikleri formu sınıftaki arkadaşlarıyla paylaşabileceklerini belirtir.

DEĞERLENDİRME VE KAPANIŞ: Öğretmen, öğrencilere " Çatışma hayatımızın doğal bir parçasıdır ve çatışmaların hepsinin kökeninde karşılanmamış temel ihtiyaçlarımız vardır. İnsanlar çatışmalar sırasında farklı tepkiler verirler ve bu tepkiler çatışmaların sonucunu etkiler. Çatışma durumlarında Kaybet-Kaybet, Kazan-Kaybet veya Kazan-Kazan şeklinde üç olası sonuç vardır." açıklamasını yapar.

GÖZLE, DÜŞÜN, DENE: Öğretmen öğrencileri dört kişilik gruplara ayırır ve grupların çatışmalar konusu ile ilgili olarak *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Gazete Sayfası Yapalım (Form 4/4)" çalışma sayfasını evde yapmalarını ister.

ETKİNLİĞİN KAYNAĞI/ ETKİNLİĞİ GELİŞTİREN: : Creating the Peaceable School; Geliştiren: Ela Coşkuner, Sınıf Öğretmeni, Kemal Hadımlı İlköğretim Okulu.

ÇATIŞMAYI ANLAMAK

ÇATIŞMANIN NEDENLERİ		
KAYNAKLARIN YETERSİZLİĞİ 	KARŞILANMAMIŞ TEMEL İHTİYAÇLAR 	DEĞERLERİN FARKLILIĞI 
Zaman Para Eşya	Ait Olmak-Sahiplenmek Güç Özgürlük Eğlence	İnançlar İlkeler Öncelikler

ÇATIŞMA

ÇATIŞMALARDA TEPKİLER		
KAÇINMA 	SERT 	BARIŞ YAPICI 
Geri Çekilmek Önemssememek İnkâr Etmek Teslim Olmak	Tehdit Etmek Saldırmak Vurmak Bağırarak	Dinlemek Anlamak Saygı Göstermek Çözmek

ÇATIŞMA İNCELEME MODELİ



Açıklama: Son günlerde arkadaşınızla yaşadığınız bir çatışmayı düşününüz ve kutular içinde yazılanlar hakkında konuşunuz.

ÇATIŞMA NEYDİ?		
<u>NE OLDU?</u> Ben ve arkadaşlarım okul bahçesinde top oynuyorduk. Polatcan topumuzu almak istiyordu. Topumuzu vermediğimiz için oyunumuzu bozmaya çalıştı. Ona oyuna katılabileceğini söyledim ama o oynamak istemediğini, sadece topu istediğini söyledi ve topa sertçe vurdu. Top yüzüme geldi ve ağlamaya başladım. Polatcan bana "Kız çocuğusun sen. Ana kuzusu!" diye bağırdı. Ben çok kızdım ve ona vurdum.		
<u>SEN NE İSTEDİN?</u> Bana lakap takılmamasını ve benimle dalga geçilmemesini istiyorum. Arkadaşlarımla oyun oynamak istiyorum.	<u>DiĞER KiŞİ NE İSTEDİ?</u> Oyunumuzu bozmak ve topu almak istiyor.	
ÇATIŞMANIN NEDENLERİ NELERDİ?		
<u>KAYNAKLAR</u> (Zaman,para,eşya)	<u>TEMEL İHTİYAÇLAR</u> (Sahiplenmek,güç, özgürlük, eğlence)	<u>DEĞERLER</u> (İnançlar, öncelikler, ilkeler)
TOP	**Arkadaşlarımla bana saygı göstermesi **Arkadaşlarımla oyun oynamak	
NASIL TEPKİLER VERDİN?		
<u>KAÇINMA</u> Oyuna katılabileceğini söyledim.	<u>SERT</u> Polatcan'a vurdum.	<u>BARIŞ YAPICI</u>
SONUÇ NE OLDU?		
<u>KAYBET-KAYBET</u> O kavgadan sonra Polatcan'la küstük.	<u>KAZAN-KAYBET</u>	<u>KAZAN-KAZAN</u>

ÇATIŞMA İNCELEME

Açıklama: Son günlerde arkadaşınızla yaşadığınız bir çatışmayı düşündünüz ve bu çatışma hakkında soruların yanıtlarını kutucuklara yazınız.

ÇATIŞMA NEYDİ?

NE OLDU?

.....

.....

.....

.....

.....

SEN NE İSTEDİN?

.....

.....

.....

.....

DIĞER KİŞİ NE İSTEDİ?

.....

.....

.....

.....

ÇATIŞMANIN NEDENLERİ NELERDİ?

KAYNAKLAR (Zaman,para,eşya)	TEMEL İHTİYAÇLAR (Sahiplenmek,güç, özgürlük, eğlence)	DEĞERLER (İnançlar, öncelikler, ilkeler)
.....
.....
.....
.....

NASIL TEPKİLER VERDİN?

KAÇINMA	SERT	BARIŞ YAPICI
.....
.....
.....

SONUÇ NE OLDU?

KAYBET-KAYBET	KAZAN-KAYBET	KAZAN-KAZAN
.....
.....
.....
.....



GÖZLE, DÜŞÜN, DENE

GAZETE SAYFASI YAPALIM

Gazetede yer alacak olaylar neden- sonuç ilişkisi içerisinde yazılacaktır. (Olayları gazetelerden bulabileceğiniz gibi kendinizde yazabilirsiniz.)

Gazeteye koyacağınız haberler çatışmalarla ilgili olacaktır.

Gazeteye, haberlerle ilgili en az iki köşe yazısını yazılacaktır.

Köşe yazılarında çatışma durumundan, durumun sebeplerinden ve çatışmanın sonuçlarından bahsedilecektir. Bununla birlikte sorun için çözüm yolları üretilecek ve bu durumdan nasıl bir ders çıkarılabileceği de açıklanacaktır.

Gazeteye bir isim bulunarak; bu isim başlık şeklinde gazetenin en üstüne yazılacaktır.

Grupların hazırladığı gazete sayfaları değerlendirilecek ve en iyi gazete sayfasını hazırlayan grup seçilecektir.



ÜNİTE 3: ÖFKE VE İLETİŞİM



KONULAR:

- 1) Kişiler Arası İlişkilerde Algı
- 2) Empati
- 3) Etkin Dinleme
- 4) Kişiler Arası İlişkilerde Duygularımız
- 5) Olumsuz Duygularımız
- 6) Öfke Yönetim Becerileri

ÜNİTENİN AMACI: Kişiler arası ilişkilerde iletişimin öneminin anlaşılmasının, empati kurma ve etkili dinleme becerilerinin kazandırılmasının; bireylerin duygularının anlamlandırılmasının ve öfke yönetimi için gerekli becerilerin kazandırılmasının sağlanmasıdır.

1.ETKİNLİĞİN ADI: KİŞİLER ARASI İLİŞKİLERDE ALGI

SINIF DÜZEYİ: 5.sınıf

AMAÇ: Öğrencilerin kişiler arası ilişkiler ALGI kavramını tanımalarını ve bu kavramı örneklerle açıklamalarını sağlamak.

MATERYAL: "Altı Akıllı Adamın Hikâyesi (Form 1/1)" çalışma sayfası, "Hikâyeler (Form 1/2) çalışma sayfası, Su bardağı (Yarısı su ile dolu), "Algılar

(Form 1/3)" çalışma sayfası, "Algılar-Yaşanan Problemler-Sonuçlar (Form 1/4)" çalışma sayfası.

SÜRE:40'

İŞLEM YOLU:

1) Öğretmen, öğrencilerin *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Altı Akıllı Adamın Hikâyesi (Form 1/1)" çalışma sayfasını okumalarını ister.

2)Öğretmen, okunan hikâye ile ilgili olarak öğrencilere aşağıdaki soruları sorarak, öğrencilerin tartışmasını sağlar.

- * Kim haklı?
- * Kim doğruyu söylüyor?
- * Kim yanılıyor?
- * Kim yalan söylüyor?
- * Problem nedir?
- * Bu altı akıllı adamın zannettikleri nedir?
- * Bu akıllı adamlar diğerlerinin bakış açısını anlamışlar mı?
- * Onlar diğerlerini daha iyi anlayabilmek için ne yapabilirlerdi?
- * Suçlamak mı, ad takmak mı ya da tartışmak mı onlara yardımcı olur?

3) Öğretmen, öğrencilere " Kendimizi karşı tarafın yerine koyduğumuz zaman, olayları o kişinin gördüğü gibi görebiliriz. Böylece algılama farklılıklarından kaynaklanan problemleri ortadan kaldırmış oluruz. Bir çatışma yaşadığımızda karşı tarafın bakış açısının bizim bakış açımızdan farklı olabileceğini unutmamalıyız. Bakış açılarımız aynı değil diye karşı tarafı suçlayamayız ve karşı tarafın yanlış ya da yalancı olduğunu düşünemeyiz. " açıklamasını yapar.

4) Öğretmen, öğrencilerin algılama farklılıkları ile ilgili olarak *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Hikâyeler (Form 1/2)" çalışma sayfasını okumalarını ister.

Öğretmen, okuma sonrası " Hikâyelerdeki kişilerin söyledikleri ya da yaptıkları hakkında doğru ya da yanlış diyemeyiz. Çünkü kişilerin bakış

açıları farklıdır." açıklamasını yapar.

5) Öğretmen, yarım bardak suyu öğrencilerine gösterir ve ne gördüklerini sorar. Bazı öğrencilerin yarısı dolu bardak, bazılarının ise yarısı boş bardak tanımlamalarına dikkat çeker.

6) Öğretmen öğrencilere "Algılayış farklılığının yarattığı problemleri yok etmek için ne yapabilirsin?" sorusunu sorar. İstekli öğrencilere söz hakkı verir.

7) Öğretmen, öğrencilerin *Öğrenci Çalışma Kitabı*'nda yer alan "Algılar (Form 1/2)" çalışma sayfasını incelemelerini ve yazılanlar hakkında tartışmalarını ister.

DEĞERLENDİRME VE KAPANIŞ: Öğretmen, öğrencilere "Farklı insanların farklı algılayışları olduğunu anladığımızda; algılayışlarımızdaki farklılıklar kişiler arası ilişkilerde sorun yaşanmasına neden olamayacaktır." açıklamasını yapar.

GÖZLE, DÜŞÜN, DENE: Öğretmen, öğrencilerin *Öğrenci Çalışma Kitabı*'nda yer alan "Algılar-Yaşanan Problemler-Sonuçlar (Form 1/4)" çalışma sayfasına algılama farklılıklarından kaynaklanan örnek problemler yazmalarını ister.

ETKİNLİĞİN KAYNAĞI/ ETKİNLİĞİ GELİŞTİREN: Creating the Peaceable School; Active Learning; Geliştiren: Ela Coşkuner, Sınıf Öğretmeni, Kemal Hadımlı İlköğretim Okulu.



ALTI AKILLI ADAMIN HİKÂYESİ

Bir zamanlar aynı kasabada yaşayan, çok akıllı altı adam varmış. Adamların hepsi körmüş. Bir gün kasabaya bir fil gelmiş. Altı akıllı adam filin neye benzediğini öğrenmek istiyorlarmış. Onlar kör oldukları için fili görmeye gittiklerinde her biri file dokunmaya başlamış.

Birinci adam filin büyük kulaklarına dokunmuş. O, filin kulaklarını yavaşça ileri geri hareket ettirdiğini hissetmiş. "Fil bir yelpazeye benziyor!" diye bağırmış. İkinci adam filin bacağına dokunmuş ve " Fil bir ağaca benziyor." demiş. Üçüncü adam filin kuyruğunu ellemiş ve "İkinizde yanılıyorsunuz; fil bir halata benziyor." demiş. Dördüncü adam filin hortumunu ellemiş ve "Hepiniz yanılıyorsunuz; fil bir yılanı benziyor." demiş. Beşinci adam filin dişini ellemiş ve "Fil bir mızrağa benziyor." demiş. "Hayır, hayır!" diye bağırmış altıncı adam, "Hepiniz aptalsınız; fil yüksek bir duvara benziyor." demiş. Altıncı adam filin gövdesini ellemiş. "Yelpaze!", "Ağaç!", "Halat!", "Yılan!", "Mızrak!"

Altı adam bir saat boyunca bu şekilde bağırmışlar ve onlar hiçbir zaman filin neye benzediği konusunda anlaşamamışlar.

HİKÂVELER

AYAKKABI SATIŞI

Çok büyük bir ayakkabı firmasında satış elemanı olarak çalışan Ahmet'i patronu bir adaya göndererek, Ahmet' in bu adada ayakkabı satışı yapmasını ister. Ahmet adaya gittiğinde oradaki yerlilerin çıplak ayakla dolandıklarını görünce, patronuna bu adada yaşayan yerlilerin ayakkabı kullanmadığını ve bu nedenle burada ayakkabı satılmasının imkânsız olduğunu söyleyerek geri dönmek ister. Patronu bu isteği kabul eder ve Ahmet geri döner.

Bir süre sonra başka bir ayakkabı firması aynı adaya, firma çalışanlarından Cemil'i gönderirler. Firma Cemil'in bu adada ayakkabı satmasını ister. Cemil adaya gittiğinde oradaki yerlilerin çıplak ayakla dolandıklarını görünce, firma yetkililerine, bu adada yaşayan yerlilerin ayakkabı kullanmadıklarını, bu adada çok fazla ayakkabı ihtiyacı olduğunu söyler.

YORUM FARKI

Bir zamanlara doğuda çok güçlü bir hükümdar yaşamış. Bir gece rüyasında bütün dişlerinin döküldüğünü görmüş.

Hemen bir rüya tabircisi çağırarak rüyasını yorumlamasını istemiş.

Tabirci:

—Bu dişler senin evlatlarındır, demiş. Birbiri ardınca hepsi ölecek, sen de buna tanık olacaksın!

Hiddete gelen padişah, derhal adamın boynunun vurulmasını emretmiş.

Sonra da bir başka tabirci çağırılmış. O da rüyayı şöyle yorumlamış:

—Sevinin padişahım! Siz, Allah'ın sevgili kullarındansınız. Allah, size öyle uzun bir ömür vermiş ki, milletin selameti için, siz bütün evlatlarınızdan fazla yaşayacaksınız.

Padişah bu yoruma sevinerek tabirciyi altına boğmuştur (İpek; 2006: 73).

VASİYETİ NASIL YERİNE GETİRDİ?

Ölüm döşeğindeki adam, yeğenini yanına çağırdı:

—Senden başka kimsem yok... Beş milyar liram yastığın altında duruyor.

O parayı alır, görkemli bir taş yaptırır, üstüne adımı yazdırırsın. Ara sıra da ziyaretime gelirsin.

Amca ölür ve yeğen çok değerli bir pırlanta yüzük alarak parmağına takar. "Ölünün vasiyeti böyle mi yerine getirilir?" diye itiraz edenlere şu karşılığı verir:

–Taş al dedi en pahalısından aldım. Üstüne adımı yaz dedi yazdırdım.

–Ama taş mezara dikilir.

–Böyle değerli bir taş çalınmaz mı? Taşın yanında bir de bekçi mi tutalım yani? Taş parmağımda olursa, amcamı her gün anarım. Mezarlıkta olursa, yılda bir, ya giderim ya gidemem (İpek; 2006: 85).



ALGILAR

Bazı insanlar arasında algılama farklılıklarından kaynaklanan problemler oluşur. Bu insanlar şunları söylerler:

- "Sen yalan söylüyorsun..... Olay öyle olmadı."
- "O şekilde düşünmemiştim."
- "Sen yanılıyorsun."



Algılamadan kaynaklanan problemler şu şekilde yok edilebilir:

- Kendini diğer kişinin yerine koy.
- Karşı tarafı suçlama.
- Karşı tarafın neler hissettiğini anlamaya çalış.
- Kibir yapmamaya çalış.
- Karşı tarafın olayı nasıl algıladığını anlamaya çalışarak, karşı tarafa olayı nasıl algıladığını açıkla.



GÖZLE, DÜŞÜN, DENE

ALGILAR-YAŞANAN PROBLEMLER- SONUÇLAR

Açıklama: Aşağıdaki tabloya algılama farklılığından kaynaklanan problemler ve bu problemler ile ilgili durumları yazınız.

SIRA	YAŞANAN PROBLEM	SENİN ALGILAMAN	DiĞERİNİN ALGILAMASI	SONUÇ
1				
2				
3				
4				
5				

2.ETKİNLİĞİN ADI: EMPATİ

SINIF DÜZEYİ: 5.sınıf

AMAÇ: Öğrencilerin kişiler arası ilişkilerde empati kurmanın önemini örneklerle kavramalarını sağlamak.

MATERYAL: "Karikatür (Öğretmen Formu 2/1)" çalışma sayfası, "İki Erkek Kardeş (Form 2/1)" çalışma sayfası, "Empati Formu (Form 2/2)" çalışma sayfası, "Empati Kuralım (Form 2/3)" çalışma sayfası.

SÜRE:40'

İŞLEM YOLU:

1) Öğretmen, *Öğretmen El Kitabı'nda* yer alan "Karikatür (Öğretmen Formu 2/1)" çalışma sayfasını öğrencilere inceleterek, "Empati" kelimesinin anlamını sorar. Öğrencilerin açıklamalarını dinledikten sonra öğrencilere empati kelimesini örneklerle açıklar. Öğrencilere "Yaşanan bir olayda kendimizi karşıdaki kişinin yerine koyarak, o kişinin neler hissettiğini anlamaya çalışmamız empatidir. Karşımızdakinin duygusunu anlamaktır empati. Karşımızdaki kişinin duygusunu anlamaya çalışırız ama bu duyguyu yaşamaya çalışmayız. Çünkü duyguyu yaşamamı yanıltır." açıklamasını yapar. Bu duruma örnekler verir.

2) Öğretmen, öğrencilerin *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "İki Erkek Kardeş (Form 2/1)" adlı hikâyeyi okumalarını ister. Öğrencilere hikâyede kardeşlerin neler yaptığını, burada hangi davranışların empati kurarak yapıldığını ve kardeşlerin empati kurmamaları durumunda neler olabileceğini sorar.

3) Öğretmen, öğrencilerin *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Empati Formu (Form 2/2)" çalışma sayfasını doldurmalarını ister. Öğrencilere bu formu doldurmaları için 10 dakika zaman verir. Öğrenciler, süre sonunda formlarını sınıfa sunarlar.

DEĞERLENDİRME VE KAPANIŞ: Öğretmen öğrencilere " İki insan iletişim kurarken birbirlerinin yerine kendilerini koyarlarsa yani empati yaparlarsa olumsuz tutum ve davranışlardan kaçınacaklardır. İnsanlarla ilişkilerimizde empati kurarak olası sorunların yaşanmasına engel oluruz ya da yaşanan bir problemin kolayca çözülmesine yardımcı oluruz." açıklamasını yapar.

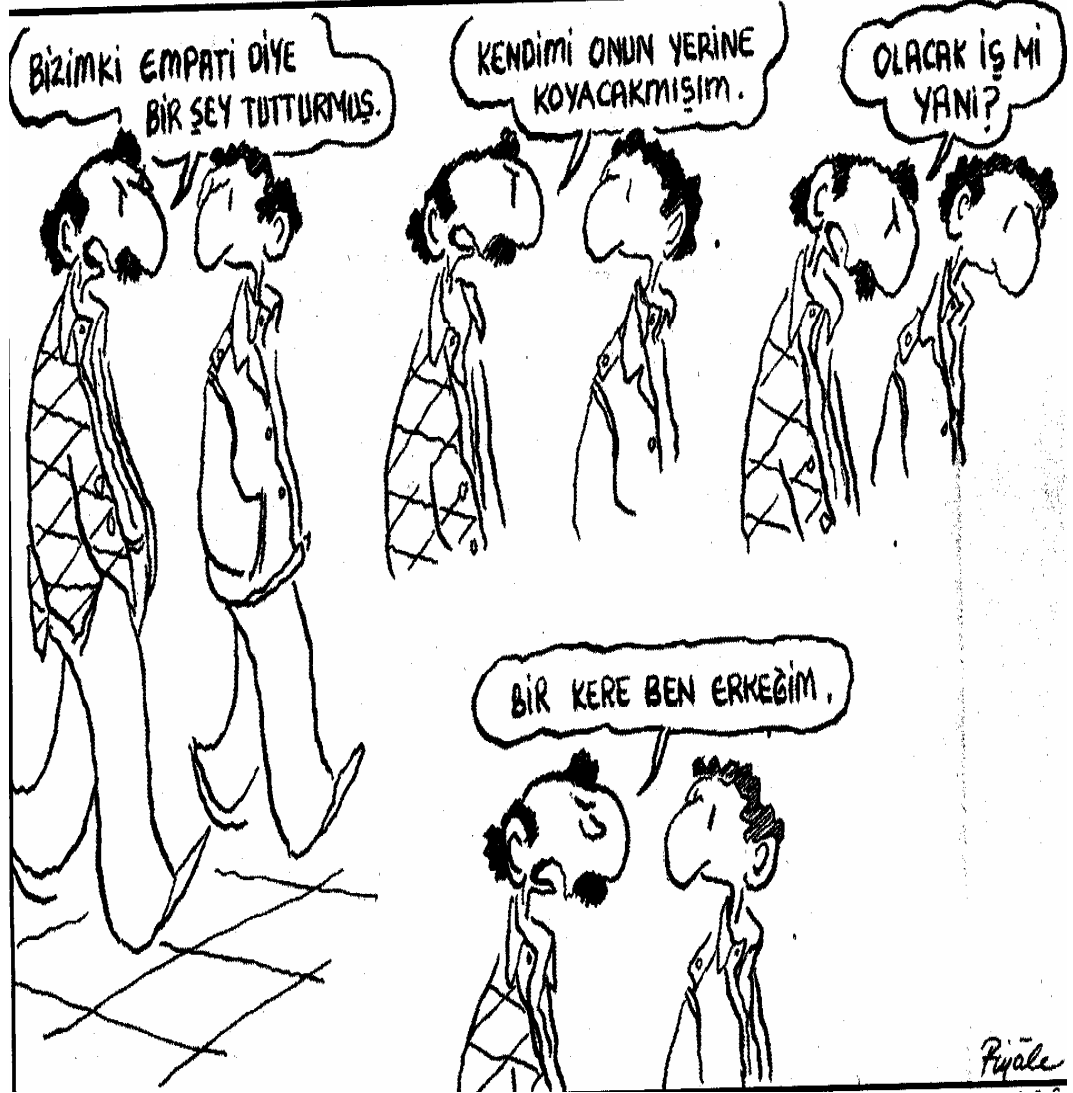
GÖZLE, DÜŞÜN, DENE: Öğretmen öğrencilerin *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Empati Kuralım (Form 2/3)" çalışma sayfasına empati kurmayla ilgili bir hikaye yazmalarını ister.

ETKİNLİĞİN KAYNAĞI/ ETKİNLİĞİ GELİŞTİREN: Ela Coşkuner, Sınıf Öğretmeni, Kemal Hadımlı İlköğretim Okulu.

KARİKATÜR

Ademler ve Havvalar / Piyale Madra

piyadra@radikal.com



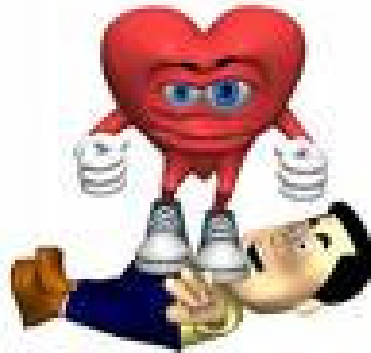
İKİ ERKEK KARDEŞ

Erkek kardeşlerin her ikisi de babalarından kalma çiftlikte çalışırlarmış. Kardeşlerden büyük olan evliymiş ve çok çocuğu varmış. Küçük kardeş ise bekârmış. Her günün sonunda iki erkek kardeş o günkü ürünlerini ve karlarını eşit bölüşürlermiş.

Günün birinde bekâr kardeş kendi kendine " Ürünümüzü ve karımızı eşit olarak bölüşmemiz hiç de haklı bir durum değil." demiş. " Ben yalnızım ve pek fazla bir gereksinimim yok." demiş. Böylece, her gece evinden çıkıp, bir çuval tahılı gizlice erkek kardeşinin evindeki tahıl deposuna götürmeye başlamış.

Bu arada evli olan kardeş, kendi kendine " Ürünümüzü ve karımızı eşit olarak bölüşmemiz hiç de haklı bir durum değil, üstelik ben evliyim, eşim ve çocuklarım var ve yaşlandığım zaman onlar bana bakabilirler. Oysa kardeşimin, yaşlandığı zaman bakacak kimsesi yok. Hem kardeşimin daha evlenmesi ve evlenmek için gerekli olan parayı biriktirmesi gerekir." demiş. Böylece evli olan erkek kardeş, her gece evinden çıkıp, bir çuval tahılı gizlice erkek kardeşinin tahıl deposuna götürmeye başlamış.

İki kardeş de yıllarca ne olup bittiğini bir türlü anlayamamışlar, çünkü her ikisinin de deposundaki tahılın miktarı değişmiyormuş. Sonra, bir gece iki kardeş gizlice birbirinin deposuna tahıl taşırlarken çarpışmışlar. O anda olan biteni anlamışlar. Çuvallarını yer bırakıp, birbirlerini kucaklamışlar.



Kaynak:

Canfield, J. , Hansen, M.V. , Hansen, P. (1998). Tavuk Suyuna Çorba. Çev: Tümer, G. , HYB Yayıncılık. 2. Baskı.

EMPATİ KURUYORUZ

Açıklama: Aşağıdaki olayları yaşayan arkadaşlarınızın neler hissettiğini empati kurarak anlamaya çalışınız ve bu hisleri tabloya yazınız.

	OLAY	ARKADAŞIM NELER HİSSETTİ?
1	Öğretmenin verdiği çalışmayı yapmaya çalışırken, yanımda oturan Batuhan'a sürekli sorular sorduğu için kızdım.	
2	Olca bütün akşam ateşler içinde yattığı için ödevini yapamadığını öğretmenine söylemek ister. Ama öğretmen onun açıklamasını bile dinlemeden onun sorumsuz ve tembel bir öğrenci olduğunu söylemiştir.	
3	Resim dersinde boyalarını evde unuttuğunu fark eden Ömer, benden boyalarımı kullanmak için izin istedi. Ama Ömer'e boyalarımı vermedim.	
4	Arkadaşları sürekli hareket ettiği için Berkay'a "yaramaz ve şımarık" lakaplarını takmışlardır.	
5	Teneffüste arkadaşlarıyla ip atlamak istediğini söyleyen Eylem'i arkadaşları oyuna almak istemezler.	
6	Kız arkadaşlarıyla ip atladığı için erkek arkadaşları Cem'e "Kız çocuğu" lakabını takmışlardı.	
7	Kitabı kaybolan Ayşin, Turgay'ın kitabını çaldığını ve onun bir hırsız olduğunu söylemişti.	
8	Ayla, okulun sosyal etkinliklerine katılmak istemiştir ama hiçbir grup tarafından kabul edilmemiştir.	
9	Sınıf başkanlığı seçiminden tek bir oy bile alamayan Serpil ile tüm sınıf dalga geçmiştir ve ona gülmüşlerdir.	

3.ETKİNLİĞİN ADI: ETKİN DİNLEME

SINIF DÜZEYİ: 5.sınıf

AMAÇ: Öğrencilerin ETKİN DİNLEME becerilerini kazanmalarını ve kişiler arası ilişkilerde bu becerileri kullanabilmelerini sağlamak.

MATERYAL:"İletişim ve İletişim Problemleri (Form 3/1)" çalışma sayfası, kaset, kasetçalar, "İletişim Engelleyiciler (Form 3/2)" çalışma sayfası,"Etkin Dinleme: İlgilenmek (Form 3/3)" çalışma sayfası, "Etkin Dinleme: Özetleme (Form 3/4)" çalışma sayfası, "Etkin Dinleme: Aydınlanma (Form 3/5)" çalışma sayfası, "Etkin Dinleme Yapalım (Form 3/6)" çalışma sayfası.

SÜRE:40'+40'

İŞLEM YOLU:

1) Öğretmen, öğrencilerin *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "İletişim ve İletişim Problemleri (Form 3/1)" çalışma sayfasını incelemelerini ister. Öğrencilerin bu sayfadaki açıklamalar hakkında konuşmalarını ister. Bunu sağlamak için de onları cesaretlendirir.

Öğretmen, öğrencilere "İletişim; duygu, düşünce yada bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılmasıdır. İyi bir iletişim için etkin dinleme gerekmektedir. İletişimin iyi olmadığı durumlarda kişiler arası ilişkilerde sorunların meydana gelmesi olasıdır. İletişim salt bilgi alışverişi, monolog (Tek taraflı konuşma) değildir. İyi bir iletişimde eleştirme, iğneleme, hakaret, kavgaya etmek vb. saldırgan türden tutum ve davranışlar olmaz." açıklamasını yapar.

2) Öğretmen, öğrencileri 6 gruba ayırır. Her gruptan gönüllü bir öğrenci seçer. Gönüllü öğrencilere birer tane rol kartı verir ve konuşmalar sırasında bu rol kartlarındaki yönergelere uygun davranmalarını söyler.

1. **Rol:** Bir lider gibi davran. Konuşmalar sırasında diğerlerini yönlendir ve herkese konuşmaları için onlara direktifler verir.

2. **Rol:** Eğlenceli olmaya çalış. Diğerlerine ve onların düşüncelerine gül ve dalga geç.

3. **Rol:** Diğerlerinin sözlerini kes. Sürekli konuşmaya çalış ve "Özür dilerim sözünü kestim ama....." diyerek sürekli konuş.

4. **Rol:** Konuyu değiştir. Diğerlerinin dinlemesine engel ol. Konuşulan konudan farklı konular hakkında konuş.

5.**Rol:** Diğerlerinin düşüncelerini eleştir. Onların yapmalarını düşündüğün şeyleri söyle ve diğerlerine nasıl davranmaları ve ne konuşmaları gerektiği ile ilgili tavsiyeler ver.

6. Rol: Sadece otur. Oldukça hareketsiz ol. Dinlemeye istekli olma. Yanındaki kişinin de isteksiz olmasını sağlamaya çalış.

3) Öğretmen, öğrencilere bir şarkı dinletir ve bu şarkıyı duyduklarında neler hissettikleri ile ilgili konuşacaklarını belirtir. Öğrencilere hazırlanmaları için süre verir. Öğretmen, ilk gruptan başlayarak 6 grubun da konuşmasını sağlar. Her grup sırası gelince dinledikleri şarkının kendilerinde ne gibi hisler uyandırdığı ile ilgili konuşur. Öğretmen konuşmalar için her gruba 2 dakika süre verir. Her grup konuşma süresini tamamladıktan sonra öğretmen sınıfa şu soruları sorar:

- * Rol kartı verdiğim arkadaşınız konuşma boyunca neler yaptı?
- * Bu davranışlar konuşmayı nasıl etkiledi?

4) Öğretmen, öğrencilerin *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "İletişim Engelleyiciler (Form 3/2)" çalışma sayfasını incelemelerini ve bu sayfadakiler hakkında tartışmalarını ister. Öğretmen, öğrencilere "İletişim engelleyicilerinden her hangi birini kullandığınızda karşı tarafla iletişiminiz kesintiye uğrar ya da kopar." açıklamasını yapar.

5) Öğretmen, öğrencilere "Karşınızdaki kişiyi dinlediğinizi, hiç bir şey söylemeden, nasıl gösterirsiniz?" sorusunu sorar ve öğrencilerin verdikleri yanıtları tahtaya sıralar. Verilen yanıtlar şu şekilde olabilir:

- * Göz kontağı
- * Gülümseme ya da diğer yüz ifadeleri
- * Başını sallamak ya da el-kol hareketleri
- * Vücudun pozisyonu ve duruşu (Öğrenmeye yönelik)
- * Dikkat dağıtıcı hareketleri önemsememek.

6) Öğretmen, öğrencilerin *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Etkin Dinleme: İlgilenmek" (Form 3/3)" çalışma sayfasını incelemelerini ve bu sayfadakiler hakkında tartışmalarını ister. Öğretmen, öğrencilere "İLGİLENMEK; karşı tarafı dinlemek ve anlamak için uygun duruma gelmektir. Bunu da vücudumuzu kullanarak yapabiliriz." açıklamasını yapar.

7) Öğretmen, öğrencilerin *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Etkin Dinleme: Özetlemek (Form 3/4)" çalışma sayfasını incelemelerini ve bu sayfadakiler hakkında tartışmalarını ister. Öğretmen, öğrencilere "ÖZETLEMEK; karşı tarafın anlattığı olayları, gerçekleri ve duyguları karşı tarafa tekrar yansıtmaktır. Ama bu konuşmacının söylediklerini kelime kelime tekrar etmek değildir. Dinleyici, özetleme sırasında konuşmacının neler hissettiğini ve olayları özetlemelidir. Ayrıca

olumsuzluklardan, lakaplardan ya da ayrıntılardan bahsetmemelidir." açıklamasını yapar. Öğretmen, bunu bir örnekle açıklar:

ÖRNEK: Didem: " O sinsiz, kıskanç ve yalancı birisi. Ondan nefret ediyorum. Arkadaşlarımla yanında üzerime ayran döktü. Bunu bilerek yaptı."

Esra: " Sen Murat'ın arkadaşlarının yanında üzerine ayran döktüğünü ve bunun seni kızdırdığını söylüyorsun."

8) Öğretmen, öğrencilerin *Öğrenci Çalışma Kitabında* yer alan " Etkin Dinleme: AYDINLANMAK (Form 3/5)" çalışma sayfasını incelemelerini ve bu sayfadakiler hakkında tartışmalarını ister. Öğretmen, öğrencilere "İlgi gösterme ve özetleme davranışlarının yanında konuşmacıları konuşmaya teşvik etmek amacıyla daha çok bilgi ya da açıklama istememiz gerekmektedir. Konuşmacının anlattığı olayla ilgili olarak, konuşmacıya sorular sorarak ya da daha fazla anlatmasını sağlayarak konu hakkında daha fazla aydınlanmış oluruz. "açıklamasını yapar.

9) Öğretmen, öğrencilerin ikişer kişilik gruplar oluşturmalarını, yüz yüze gelecek şekilde oturmalarını ve grupların kendi aralarında dinleyici-konuşmacı seçmelerini ister.

10) Öğretmen, konuşmacıların herhangi biriyle yaşadıkları bir çatışmayı düşünmelerini ve bu çatışmayı dinleyicilere aşağıdaki sorulara yanıt verecek şekilde anlatmalarını; dinleyicilerin ise etkin dinleme kurallarına uyarak, konuşmacıları dinlemelerini ister.

- * Sorun neydi?
- * Bu sorunu kiminle yaşadın?
- * Kendini nasıl hissettin?
- * Ne istiyordun? Neden istiyordun?

11) Konuşmacılar, yaşadıkları bir sorun hakkında konuşmaya başlarlar. Dinleyiciler önce ilgi gösterme davranışlarını, sonra özetlemeyi yaparlar. Daha sonra daha fazla bilgi almaya çalışırlar. Bu arada konuşmacılar, daha fazla bilgi vermek için dinleyicilerin sorularını yanıtlarlar. Öğretmen, konuşmacılara 1 dakika konuşmaları için, dinleyicilere de 1 dakika özetleme ve aydınlanma için süre verir.

12) Öğretmen konuşmacılara, dinleyicilerin onları anlamak için ilgili olma davranışlarını yapıp yapmadığını, duygularını not edip etmediklerini sorar. Dinleyicilere de açıklama elde etmek için nerelerde zorlandıklarını ve ne tip sorular kullandıklarını sorar.

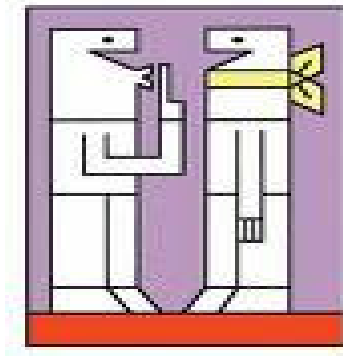
13) Öğretmen, gruplardaki öğrencilerin rollerini değiştirmelerini ve aynı etkinliği tekrar yapmalarını sağlar.

14) Öğretmen, öğrencilere "Bir konuşmacıya onu dinlediğimizi göstermenin DOĞRU ya da YANLIŞ yolu yoktur; bazı kültürlerde kullanılan ilgi gösterme davranışları diğer kültürlerde kullanılmamaktadır. Mesela; bazı kültürlerde göz kontağı kurmak saygısızlık anlamına gelmektedir. Bazı kültürlerde başı sallamak ya da gülümsemek ilgileniyorum anlamına gelmemektedir. Ancak fiziksel olarak hiç bir harekette bulunmamak konuşmacının kendini rahatsız hissetmesine neden olacaktır. Konuşmacıya karşı ilgili olmak, söylenenlere bedensel tepkiler vermek ve dikkat dağıtıcı şeylerden etkilenmemek tüm kültürlerde iyi bir dinleyici olmanın özellikleri olarak kabul edilir." açıklamasını yapar.

DEĞERLENDİRME VE KAPANIŞ: Öğretmen, öğrencilere "Etkin dinleme için bir problemin anlaşılması, ilgilenme, özetleme ve aydınlanma davranışlarının yapılması gerekir." özetlemesini yapar.

GÖZLE, DÜŞÜN, DENE: Öğretmen öğrencilerin; *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Etkin Dinleme Yapalım (Form 3/6)" çalışma sayfasına etkin dinleme örneği olacak bir diyalog hazırlamalarını ister.

ETKİNLİĞİN KAYNAĞI/ ETKİNLİĞİ GELİŞTİREN: Creating the Peaceable School; Active Learning; Geliştiren: Ela Coşkuner, Sınıf Öğretmeni, Kemal Hadımlı İlköğretim Okulu.



İLETİŞİM VE İLETİŞİM PROBLEMLERİ

* İletişim; duygu, düşünce ya da bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılmasıdır.

* İnsanların iletişim konusunda bazı problemleri olabilir. Bunlar:

- Karşı tarafla konuşmamak,
- Karşı tarafın ne söylediğini duymamak,
- Anlatmak istediklerini söyleyememek,
- Duyduklarını anlayamamak, şeklinde sıralanabilir.

* İletişim problemlerini önlememize yardım edecek davranışlar:

- Etkin dinleme.(İlgilenmek, Özetlemek, Aydınlanmak.)
- Açık ve anlaşılır mesajlar yollamak.
- Anlamak için konuşmak.
- Karşılıklı konuşmak.
- Bir amaç için konuşmak.
- Dinleyici ile saygılı konuşmak.



İLETİŞİM ENGELLEYİCİLER

SÖZ KESMEK

YARGILAMAK

ELEŞTİRMEK

KONUYU DEĞİŞTİRMEK

DALGA GEÇMEK

TAVSİYE VERMEK

DIĞERİNE GÜLMEK

ONU KENDİ DENEYİMLERİYLE BIRAKMAK



ETKİN DİNLEME: İLGİLENMEK

İlgilenmek; dinlemek ve anlamaktır. İnsanlar vücut dili ile dinlemeyi bilmelidirler. Vücut dilini kullandığınızda karşı tarafa, anlatılanlarla ilgilendiğinizi göstermiş olursunuz. İlgilendiğinizi göstermek için şunları kullanabilirsiniz:

*Yüz ifadeleriyle anlatmak (Konuşanın yüzüne doğru bakmak, gülmek, somurtmak, şaşırma vs.)

*Vücutun duruşu (Beden olarak ona yönelmek; konuşana doğru eğik durmak vs.)

*Göz kontağı (Gözle iyi bir ilişki kurmak vs.)

*El, kol hareketleri (Onaylamak, reddetmek vs.)

Dinlemek istediğinizi ve ilgilendiğinizi kafanızı sallayarak ve dikkat dağıtan şeyleri önemsemeyerek de gösterebilirsiniz.



ETKİN DİNLEME: ÖZETLEMEK

Özetlemek; karşı tarafın yaşadığı olayları ve hissettiklerini karşı tarafa özetlemektir. Dinleyici, konuşmacının söylediklerini konuşmacıya özetler. Ancak; söylenenleri kelime kelime tekrarlamaz. Olayları, hissedilenleri özetler. Lakaplardan, kötü sözlerden ya da ayrıntılardan bahsetmez.

Özetleme şu şekilde yapılabilir:

- "Sen ve İsmail okul bahçesinde top oynarken senin topun patladı ve sen çok kızdın."
- " Sınavdan kötü not aldığını öğrenince çok fazla üzüldün."

* Dinleyici, konuşmacının söylediği kötü sözleri veya olumsuzlukları özetleme esnasında kullanmaz. Sadece konuşmacının hislerinden bahseder.



ETKİN DİNLEME: AYDINLANMAK

Aydınlanmak; karşı tarafın anlattıklarını daha iyi anlamak için ek bilgi almaktır. Aydınlanmak için şu soruları sorabilirsin:

- Konu ile ilgili daha fazla bilgi verebilir misin?
- Sonra ne oldu?
- Senin eklemek istediğin başka hiç bir şey yok mu?
- Bu konuyu nasıl kapatmak istersin?
- Eğer sen diğer kişinin yerinde olsaydın kendini nasıl hissederdin?





GÖZLE, DÜŞÜN, DENE

ETKİN DİNLEME YAPALIM

Açıklama: Bir etkin dinleme çalışması yapınız ve bu etkin dinleme çalışmasında yaptıklarınızı aşağıdaki boşluklara yazınız.

1. ETKİN DİNLEME: İLGİLENMEK

.....

.....

.....

2. ETKİN DİNLEME: ÖZETLEMELİK

.....

.....

.....

.....

3. ETKİN DİNLEME: AYDINLANMAK

.....

.....

.....

.....

.....

4.ETKİNLİĞİN ADI: DUYGULAR

SINIF DÜZEYİ: 5.sınıf

AMAÇ: Öğrencilerin yaşadıkları bir durumda hissettikleri duyguları nedenleriyle açıklayabilmelerini, olumsuz duygularla baş etme ve öfke yönetimi becerilerini kazanmalarını sağlamak.

MATERYAL: "Duygular ve Yaşanan Sorunlar (Form 4/1)" çalışma sayfası, "Duygularımızı Tanımlayan Kelimeler (Form 4/2)" çalışma sayfası, "Olaylar-Duygular-Nedenler (Form 4/3)" çalışma sayfası, "Beni Öfkeliendiren Olaylar (Form 4/4)" çalışma sayfası, "Öfkeyi İfade Etme Kuralları (Form 4/5)" çalışma sayfası, " Atasözlerimiz (Form 4/6)" çalışma sayfası.

SÜRE:40'+40'

İŞLEM YOLU:

1) Öğretmen, öğrencilerin *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Duygular ve Yaşanan Sorunlar (Form 4/1)" çalışma sayfasında yazanları tartışmalarını sağlar. Öğretmen, öğrencilere "Barışı oluşturabilmek için duygularımızı anlayarak duygularımızla ilgili sorunlarımızı yok etmemiz gerekmektedir." açıklamasını yapar.

2) Öğretmen, öğrencilerin *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Duygularımızı Tanımlayan Kelimeler (Form 4/2)" çalışma sayfasındaki bulmacada yer alan duyguları bulmalarını ve bu duygulardan yaşadıklarını işaretlemelerini ister. Bu duyguları tartışmalarını sağlar.

3) Öğretmen, öğrencilerin *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Olaylar- Duygular- Nedenler (Form 4/3)" çalışma sayfasındaki olayları yaşarlarsa neler hissedeceklerini nedenleriyle not almalarını ister. Öğretmen, öğrencilere temel ihtiyaçların neler olduğunu sorar ve gerekli hatırlatmaları yaparak; "Duygularımızın nedenlerini temel ihtiyaçlarımızdan herhangi birinin karşılanmaması şekilde ifade edebiliriz. Kendi duygularının farkında olmak başkalarının duygularını anlamamıza yardımcı olur." açıklamasını yapar.

4) Öğretmen, öğrencilere "Bazen öfkelenebiliriz ve bu doğaldır. Ancak; öfkelendiğimizde kullandığımız kelimelere dikkat etmemiz gerekmektedir. Öfkelenmek doğaldır ama bu sırada kullandığımız kelimeler ya da yaptıklarımız bizim sorun yaşamamıza neden olabilir. Bu yüzden öfkelendiğimizde daha dikkatli olmamız gerekmektedir."açıklamasını yapar. Öğrencilerin *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Beni Öfkeliendiren Olaylar (Form 4/4)" çalışma

sayfasını doldurmalarını ister.

6) Öğretmen, öğrencilerin *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Öfkeyi İfade Etme Kuralları (Form 4/5)" çalışma sayfasını incelemelerini ister.

7) Öğretmen öğrencileri ikiye bölerek gruplara ayırır ve öğrencilerin yüz yüze oturarak karşılarındaki kişilere öfkelenmelerini ve bu öfkelerini kurallara bağlı kalarak ifade etmelerini söyler.

8) Gruplardaki öğrenciler çalışmalarını bitirdikten sonra kişiler rollerini değiştirerek bu çalışmayı yeniden yaparlar.

9) Öğretmen, çalışmalarını tamamlayan gruplara şu soruları sorar:

* Öfkelenmeden önce neler hissediyordun?

* Arkadaşın sinirli olduğunu söylemeden önce neler hissettin?

* Arkadaşının öfkesine nasıl bir tepki verdin?

* Derin nefesler aldın mı?

10) Öğretmen, öğrencilere "İçten bir özür ya da pişmanlık sözü insanların duygulara değil sorunlara odaklanmasına yardımcı olabilecektir." açıklamasını yapar. Öğrencilere şu soruları sorar:

* Birisi size "Özür dilerim, sanırım sorunumuzla ilgilenmeliyiz." ya da "Özür dilerim, duygularını incittim." derse kendinizi nasıl hissedersiniz?

* Bu tarz pişmanlık sözleri sizin ya da diğer kişinin haklı ya da haksız olduğu anlamına mı gelir?

* Özür diledikten sonra yaşanan olumsuzlukları düşünmeden sorunu çözmeye odaklanabilir misiniz?

DEĞERLENDİRME VE KAPANIŞ: Öğretmen öğrencilere "İki insanın iletişimi sırasında her iki tarafta duygularını tanıdığı ve anlamlandırabildiği müddetçe kişiler sorun çözmeye odaklanacaklardır. Ayrıca insanların öfkelenmesi doğaldır; yıkıcı olan öfkeliyken kullanılan sözler ve yapılan davranışlardır. Bu tarz bir durumla karşılaşmamak için öfke yönetimi kurallarının sürekli uygulanması gerekmektedir. Buna rağmen böyle bir durumla karşılaştığınızda özür dilemenin çok önemli olduğunu unutmamalıyız." açıklamasını yapar.

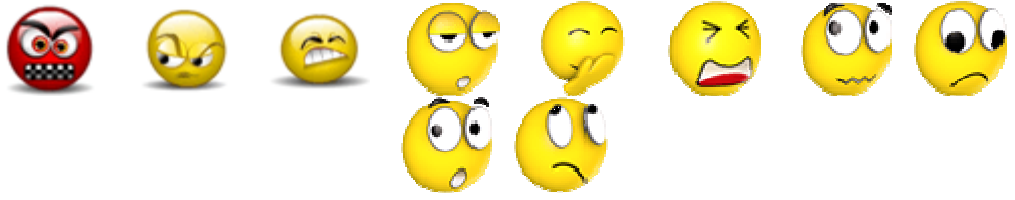
GÖZLE, DÜŞÜN, DENE: Öğretmen, öğrencilerin *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan " Atasözlerimiz (Form 4/6)" çalışma sayfasındaki atasözlerini açıklamalarını ve resmetmelerini ister.

ETKİNLİĞİN KAYNAĞI/ ETKİNLİĞİ GELİŞTİREN: Creating the Peaceable School; Active Learning; Geliştiren: Ela Coşkuner.

DUYGULAR VE YAŞANAN SORUNLAR

İnsanların duygularla ilgili bazı sorunları olabilir. Bunlar:

- İnsanlar bir çatışma sırasında oldukça güçlü ve olumsuz duygular hissederler.
- Bir kişinin duyguları diğerinin duygularını kışkırtabilir.
- Eğer insanlar duygularını anlayıp kabul etmezlerse, duygular sorunların çözümünü engelleyebilirler.



Öğrenci Formu 4/2

DUYGULARIMIZI TANIMLAYAN KELİMELER

Açıklama: Aşağıda bazı duygularımızı tanımlayan kelimeler verilmiştir. Bu kelimeleri bulmacanın içinde bulunuz ve işaretleyiniz. Bu duygu kelimelerinden yaşadıklarınızı renkli kalemlerle belirginleştiriniz.

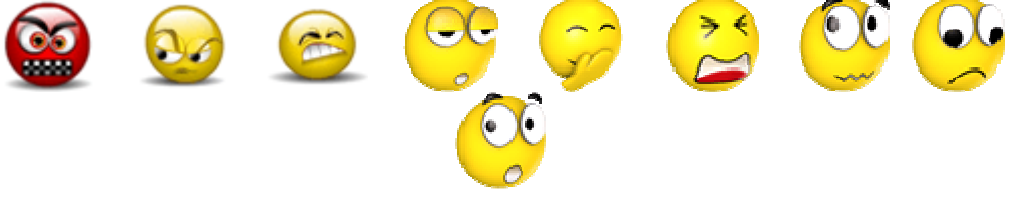


E	N	G	E	L	L	E	N	M	İ	Ş	İ	K	Ğ	U	Ü	H	S	P	Ö
S	Z	I	F	D	P	F	F	K	O	J	Ü	Z	G	Ü	N	E	E	G	K
I	M	O	Ğ	F	R	H	G	U	R	U	R	L	U	Ç	V	Y	V	Ü	I
K	R	H	G	E	O	U	Y	A	L	N	I	Z	N	D	F	E	İ	Ç	S
I	E	U	Z	M	I	Z	F	B	M	U	T	L	U	İ	Y	C	N	S	K
N	H	Z	T	A	B	U	E	O	N	P	I	P	J	Y	Ş	A	Ç	Ü	A
T	Ö	U	Ş	H	H	R	Ö	N	Z	S	A	S	A	B	İ	N	L	Z	N
I	J	R	D	Ç	Z	L	Ü	H	Y	Y	F	F	G	Ğ	Ö	L	İ	B	Ç
L	N	S	R	U	I	U	Ö	F	K	E	L	İ	N	U	Ü	I	J	T	P
I	G	U	Ğ	P	O	M	G	D	V	Ğ	Ö	Y	A	P	O	A	İ	J	A
C	F	Z	Ö	İ	N	C	İ	N	M	İ	Ş	Z	Ğ	Ş	J	K	Ğ	F	Ş
E	P	E	C	E	Ö	V	Ö	A	Ç	Ö	Ü	F	S	B	L	A	Ü	T	S
S	U	B	A	R	I	Ş	Ç	I	L	G	Ü	V	E	N	L	İ	L	S	R
U	N	Ğ	L	J	Ü	D	P	Ğ	I	H	G	İ	B	Ş	A	Ş	K	I	N
R	D	O	Y	Ç	G	Ş	E	N	V	E	E	I	B	H	Ş	V	G	H	Ö
Ğ	S	T	E	D	İ	R	G	İ	N	Y	G	C	S	İ	N	İ	R	L	İ
İ	B	Ç	G	Z	Ş	B	Ğ	F	K	O	R	K	M	U	Ş	Ü	H	I	U

SIKINTILI
HEYECANLI
HUZURSUZ
HUZURLU
YALNIZ
ŞEN
CESUR
MAHÇUP

BARIŞÇIL
MUTLU
GÜVENLİ
ENGELLENMİŞ
ÜZGÜN
ASABI
ŞAŞKIN
KORKMUŞ

SEVİNÇLİ
TEDİRGİN
GÜCSÜZ
KISKANÇ
GURURLU
ÖFKELİ
İNCİNMIŞ
SİNİRLİ



OLAYLAR-DUYGULAR-NEDENLER

Açıklama: Tabloda verilen olayları yaşasaydınız hissedeceklerinizi nedenleriyle tabloya yazınız.

OLAYLAR	DUYGULAR	NEDENLER
Arkadaşların hafta sonu hep birlikte top oynayacaklardır. Sen onlarla top oynayamayacaksın çünkü kardeşine bakmak zorundasındır.		*Neden Olan Temel İhtiyacınız:
En iyi arkadaşın iki gündür okulda başka biriyle konuşuyor ve her teneffüste onunla oyun oynuyor.		* Neden Olan Temel İhtiyacınız:
Arkadaşların onlardan farklı bir takımın taraftarı olduğun için seninle konuşmuyorlar.		* Neden Olan Temel İhtiyacınız:
En iyi arkadaşının bisikletten düşüp ayağını kırdığını ve bir ay okula gelemeyip evden dışarı çıkamayacağını öğrendin.		* Neden Olan Temel İhtiyacınız:
Okul tiyatrosunun oyuncu seçiminde elendiğini ama en iyi arkadaşının oyuncu olarak seçildiğini öğrendin.		* Neden Olan Temel İhtiyacınız:
Öğretmenin ödevini yapmadığın için tüm arkadaşlarının yanında sana bağırdı.		* Neden Olan Temel İhtiyacınız:
Okullar arası proje yarışmasında senin yaptığın projenin birinci olduğunu öğrendin.		* Neden Olan Temel İhtiyacınız:

BENİ ÖFKELENDİREN OLAYLAR



Açıklama: Yaşadığınız ve öfkelenmenize neden olan birkaç olayı düşünün ve bu olaylarla ilgili olarak aşağıdaki formu doldurun.

KİME ÖFKELENDİM?	NELER OLDU?	DİĞER KİŞİNİN İSTEĞİ	BENİM İSTEĞİM	ÖFKENİN NEDENİ

ÖFKENİN İFADE EDİLME KURALLARI



KURALLAR:

Bir kişiye öfkelendiğimizde şunları yapabiliriz:

- Diğer kişiyi dinleriz.
- Derin nefesler alırız.

Diğer kişi ise;

* " Öfkelendiğinin farkındayım." der.





GÖZLE, DÜŞÜN, DENE

ATASÖZLERİMİZ

Açıklama: Aşağıdaki atasözlerinin açıklamasını yazınız.

***ÖFKEYLE KALKAN ZARARLA OTURUR.**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

***KESKİN SİRKE KÜPÜNE ZARAR VERİR.**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

***TATLI DİL YILANI DELİĞİNDEN ÇIKARIR.**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ÜNİTE4: KİŞİLER ARASI İLİŞKİLERDE ÇATIŞMA ÇÖZÜM TEKNİKLERİ



KONULAR:

- 1) Karşılıklı Müzakere
- 2) Müzakereci
- 3) Müzakere Süreci
- 4) Müzakere Sürecinin Uygulanması
- 5) Arabuluculuk
- 6) Arabulucu
- 7) Arabuluculuk Süreci
- 8) Arabuluculuk Sürecinin Uygulanması

ÜNİTENİN AMACI: Çatışmaların çözümünde kullanılan müzakere ve arabuluculuk sürecinin adımlarının anlaşılmasının ve günlük hayatta yaşanan çatışmaların çözümünde bu süreçlerin uygulanmasının sağlanmasıdır.

1.ETKİNLİĞİN ADI: MÜZAKERE VE MÜZAKERECİ

SINIF DÜZEYİ: 5.sınıf

AMAÇ: Öğrencilerin barışçıl bir şekilde çatışmalarını birlikte çözebilmeleri için tarafların iletişim kurmalarına izin veren karşılıklı müzakereyi öğrenmelerini ve insanlar arasındaki çatışmaların çözülmesini sağlamak için bir müzakerecinin nasıl davranması gerektiğini anlamalarını sağlamak.

MATERYAL: "Karşılıklı Müzakere Nedir? (Form 1/1)" çalışma sayfası, "Müzakerecinin Sorunların Çözümündeki Rolü (Form 1/2)" çalışma sayfası, "Müzakerecinin Özellikleri (Öğretmen Formu 1/1)" çalışma sayfası, "Müzakere ve Müzakereci (Form 1/3)" çalışma sayfası.

SÜRE:40'+40'

İŞLEM YOLU:

1) Öğretmen, öğrencilere " İnsan hayatının doğal bir parçası olan çatışmaların barışçıl şekilde çözümü bir ihtiyaçtır. Çatışmalarımızın barışçıl şekilde işbirliğiyle çözülmesi için kullanacağımız yollardan ilki olan KARŞILIKLI MÜZAKERE SÜRECİ hakkında konuşacağız." açıklamasını yapar.

2) Öğretmen, öğrencilerin *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan " Karşılıklı Müzakere Nedir? (Form 1/1)" çalışma sayfası incelemelerini ve sayfadaki açıklamalar hakkındaki düşüncelerini anlatmalarını ister.

Öğretmen, öğrencilere karşılıklı müzakerecinin tersinin ne olduğunu sorar, yanıtları tahtaya yazar. Öğretmen, "Karşılıklı Müzakere; barışçıl bir problem çözme yoludur. Karşılıklı Müzakerecinin tersi ise; münakaşa, küsme, kavga, bağırma ve şiddet gibi barışçıl olmayan çözüm yollarıdır." açıklamasını yapar.

3)Öğretmen, öğrencilere " Müzakere sürecinin doğru şekilde yürütülmesi için bu sürece giren tarafların bazı özelliklere sahip olmaları gerekmektedir. Müzakere sürecine giren tarafların her birine MÜZAKERECİ denir. Müzakerecilerin sorunların çözümüne katkıları büyüktür. Müzakereciler sorunun çözümünde üstlerine düşen sorumluluğun farkında olarak hareket ederlerse sorunların çözümü basitleşir."açıklamasını yaptıktan sonra müzakerecinin yapması gerekenleri açıklayan *Öğrenci Çalışma Kitabında* yer alan "Müzakerecinin Sorunların Çözümündeki Rolü (Form 1/2)" çalışma sayfasını öğrencilerin incelemelerini ve bunları tartışmalarını ister.

4) Öğretmen, müzakerecinin özelliklerinin afişleşmesi ve tanıtımı amacıyla öğrencileri 5 gruba ayırır ve *Öğretmen El Kitabı'nda* yer alan "Müzakerecinin Özellikleri (Öğretmen Formu 1/1)" çalışma sayfasındaki özellikleri gruplara dağıtır. Gruplar, kendilerine verilen özellikleri tanıtan birer afiş yaparak sınıfa bu özelliği tanıtırlar.

5) Öğretmen, öğrencilere çalışmalarını için yeterli süreyi verdikten sonra gruplar sırayla müzakerecinin özelliklerini açıklayan afişlerini ve sunumlarını yaparlar.

DEĞERLENDİRME VE KAPANIŞ: Öğretmen, öğrencilere "Çatışmaların çözümünde karşılıklı müzakere yapılırsa müzakereciler sorunlarını daha kolay çözebilirler. Çatışmaların barışçıl ve işbirliğiyle çözülmesi için müzakerecilerin, süreç boyunca güvenilir ve işbirliği sağlayıcı bir ortam oluşturması gerekir." şeklinde özetleme yapar.

GÖZLE, DÜŞÜN, DENE: Öğretmen, öğrencilerin *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Müzakere ve Müzakereci (Formu 1/3)" çalışma sayfasına müzakere ve müzakerecinin özelliklerinin yansıtıldığı bir şiir yazmalarını ister.

ETKİNLİĞİN KAYNAĞI/ ETKİNLİĞİ GELİŞTİREN: Creating the Peaceable School; Active Learning; Geliştiren: Ela Coşkuner, Sınıf Öğretmeni, Kemal Hadımlı İlköğretim Okulu.

KARŞILIKLI MÜZAKERE

KARŞILIKLI MÜZAKERE, insanların çatışmalarını barışçıl şekilde ve birlikte çalışarak çözmelerini sağlayan bir iletişim sürecidir.

KARŞILIKLI MÜZAKERE SÜRECİNDE YAPILABİLECEKLER:

Müzakereci soruna odaklanarak diğer kişiyi suçlamaz.

Farklı bakış açılarını anlar ve saygı gösterir.

İstekleri ve hissedilenleri paylaşır.

Sorunu işbirliğiyle çözer.



MÜZAKERECİNİN SORUNLARIN ÇÖZÜMÜNDEKİ ROLÜ

MÜZAKERECİ...

Empatiyle dinler.

Anlamak ve anlaşılmak için konuşur.

Uzlaşmacıdır.

Saygılıdır.

İşbirliği yapmaya heveslidir.



MÜZAKERECİNİN ÖZELLİKLERİ

MÜZAKERECİ EMPATİ KURARAK DİNLER

Müzakereci etkin dinleme becerilerini kullanarak diğer kişinin duygularını ve düşüncelerini anlamaya çalışır. Etkin dinleme kurallarına uyar ve diğer kişinin uyması için de gerekli hatırlatmaları yapar.

MÜZAKERECİ ANLAMAK VE ANLAŞILMAK İÇİN KONUŞUR

Müzakereci karşı tarafın isteklerini ve bakış açısını anlamak için konuşur. Konuşmadan önce neler söyleyeceğini planlar ve karşı tarafın en iyi duyabileceği şekilde konuşur. Konuşma sırasında kızgın ya da suçlayıcı olmaz. Konuşma sırasında gülmez, dalga geçmez. Konuşma sırasında ılımlı, açık ve dinleyicinin hislerini düşünerek konuşur. Karşı tarafın konuşma sonunda konuşulanları özetlemesini ister. Kendisi de karşı tarafın konuşması sonunda özetleme yapar ve aydınlanmak için gerekiyorsa sorular sorar.

MÜZAKERECİ UZLAŞMACIDIR

Müzakereci süreç sırasında açık olmaya ve olumlu düşünmeye odaklanır. Diğer kişinin istekleri ile ilgili olarak çatışmaktan ve kendi istekleri nedeniyle kendini savunmaktan kaçınır. Bunun yerine kendi isteklerini nedenleriyle açıklamaya ve diğer kişinin isteklerini nedenleriyle anlamaya çalışır.

MÜZAKERECİ SAYGILIDIR

Müzakereci herkese karşı saygılıdır. Kişilerin kıyafetlerine, şekillerine, renklerine, yaşlarına, inançlarına ve bu tarz durumlarına önem vermez. Örneğin müzakereci karşı tarafın bakış açılarını yargılamadan anlamaya çalışır. Çünkü bir konu hakkında herkesin kendine ait bir bakış açısının olduğunu bilir. Müzakereci karşı tarafın bakış açısı hakkında başkalarıyla konuşmaz. Kişilerin sahip oldukları farklılıklardan dolayı kişiler arasında ayırım yapmaz.

MÜZAKERECİ İŞBİRLİĞİ YAPMAYA HEVESLİDİR.

Müzakereci süreç boyunca çatışmaların barışçıl şekilde çözülmesini önemser. Her iki taraf arasında işbirliği sağlandığında çatışmalar barışçıl şekilde çözülebilir. İşbirlikçi kişi kendi isteklerini düşünmeksizin uzlaşmak için diğer kişinin isteklerini memnun etmeye çalışır.

2.ETKİNLİĞİN ADI: MÜZAKERE SÜRECİ

SINIF DÜZEYİ: 5.sınıf

AMAÇ: Öğrencilerin barışçıl bir şekilde çatışmalarını birlikte çözebilmeleri için tarafların iletişim kurmalarına izin veren karşılıklı müzakere sürecini ve bu süreci oluşturan altı adımı öğrenmelerini sağlamak.

MATERYAL: "Müzakere Süreci (Form 2/1)" çalışma sayfası, "1.Adım: Müzakere Sürecini Karşılıklı Kabul Etmek (Form 2/2)" çalışma sayfası, "2.Adım: Tarafların Bakış Açılarını Bir Araya Getirmek (Form 2/3)" çalışma sayfası, "3. Adım: Tarafların İsteklerine Odaklanmak (Form 2/4)" çalışma sayfası, "4.Adım: Kazan-Kazan Seçenekleri Yaratmak (Form 2/5)" çalışma sayfası, "5.Adım: Seçenekleri Değerlendirmek (Form 2/6)" çalışma sayfası, "6. Adım: Bir Anlaşma Yaratmak (Form 2/7)" çalışma sayfası, "Müzakere Albümü (Form 2/8)" çalışma sayfası.

SÜRE:40'+40'

İŞLEM YOLU:

1)Öğretmen, öğrencilere müzakere sürecinin altı adımdan oluştuğunu açıkladıktan sonra *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* altı adımın yazılı olduğu "Müzakere Süreci (Form 2/1)" çalışma sayfasını inceleterek, bu altı adımı açıklar.

2) Öğretmen, öğrencilere "Müzakere sürecini yaşayan tarafların iyi bir uzlaşma sağlamak için yüz yüze oturmaları gerekmektedir. Müzakere sürecinin ilk adımı MÜZAKERE SÜRECİNİ KARŞILIKLI KABUL ETMEK' tir. Bu sürecin uygulanması için tarafların bu sürece katılmak istemeleri ve kuralları tekrarlayarak kabul ettiklerini bildirmeleri gerekmektedir." açıklamasını yaptıktan sonra sürecin ilk adımında yapılacakların belirtildiği *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "1.Adım: Müzakere Sürecini Karşılıklı Kabul Etmek (Form 2/2)" çalışma sayfasını öğrencilerin incelemelerini ve tartışmalarını sağlar.

3) Öğretmen, öğrencilere " Müzakere sürecinin ikinci adımı TARAFLARIN BAKIŞ AÇILARINI BİR ARAYA GETİRMEK' tir. Her çatışmada tarafların farklı bakış açıları olabilir. Bu bakış açıları aynı durumun farklı iki görünüşüdür. Bu nedenle bu bakış açılarının hiçbirisi doğru ya da yanlış olarak sınıflandırılmaz."açıklamasını yaptıktan sonra bu adımla ilgili bilgilerin bulunduğu *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "2.Adım: Tarafların Bakış Açılarını Bir Araya Getirmek (Form 2/3)" çalışma sayfasını öğrencilerin incelemelerini ve tartışmalarını ister.

4) Öğretmen, "Müzakere sürecinin üçüncü adımı TARAFLARIN İSTEKLERİNE ODAKLANMAK' tir. Her çatışmada tarafların bazı istekleri vardır. Tarafların çatışmasının nedeni bu isteklerdir.

Çatışmalarda tarafların isteklerine odaklanmamız gerekir ancak; genellikle isteklerden çok durumlara odaklandığımız için çatışmalara çözüm bulamayız."açıklamasını yaptıktan sonra bu durumu örneklendirecek aşağıdaki olayı okur:

"Aysun ve İmge birbiriyle çok iyi anlaşıyor iki sınıf arkadaşısıdır. Bir gün öğretmenleri resim dersi için tüm öğrencilere ip dağıtmıştı. Öğretmen resim dersi bitiminde İmge ve Aysun'un ip için kavga ettiklerini gördü ve öğrencilerin elinden ipi alarak ikiye ayırdı ve öğrencilerin her birine ipin yarısını verdi. Fakat öğretmen bir süre sonra fark etti ki öğrenciler hala tartışarak birbirlerinin elindeki ipi almaya çalışıyorlardı."

5) Öğretmen, öğrencilere hikâyedeki her iki çocuğun isteklerinin ne olduğunu sorar. Gönüllü öğrencilere söz verir. Daha sonra hikâyeyi anlatmaya devam eder:

" Sonra öğretmen bir hata yaptığını fark etti. Öğrencilerin isteklerinin ne olduğunu onlara sormamıştı ve kendi düşüncesine uygun olarak onların ipi resim çalışmalarını tamamlamak için kullanacaklarını düşünmüştü. Öğrencileri yanına çağırdı ve ne istediklerini sordu. İmge ve Aysun ip ile ip atlamaca oynamak istediklerini ancak bu yarım iplerin ikisinin de işlerine yaramayacağını söylediler."

6) Öğretmen, öğrencilere şu soruları sorar:

*Her iki çocuğunda istekleri neydi?

*Öğretmen ilk olarak nasıl bir çözüm buldu? Neden?

*Bu çözüm işe yaradı mı? Neden?

*Sonunda öğretmen nasıl bir çözüm uyguladı?

*Bu çözüme ulaşılmasını sağlayan ne oldu?

7) Öğretmen, öğrencilere "Duruma odaklanmak çözüm bulmamızı zorlaştırır ve basit bir anlaşmazlığı uzatabilir veya tarafların gerçek istekleri yerine getirilmediği için anlaşmazlıkların son bulmasını engelleyebilir. Bu nedenle çatışmalarda duruma değil, isteklere odaklanmalıyız."açıklamasını yaptıktan sonra *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "3. Adım: Tarafların İsteklerine Odaklanmak (Form 2/4)" çalışma sayfasını incelemelerini ve tartışmalarını ister.

8) Öğretmen, öğrencilere müzakerecilerin kesinlikle birbirlerinin isteklerini ve nedenlerini bilmeye ihtiyaçları olduğunu ve bunu çeşitli sorular sorarak öğrenebileceklerini söyler. Sorular:

* Sen gerçekten ne istiyorsun?

* Sorunu çözmek için neden bunu istiyorsun?

* Sorun çözülmezse neler olabilir?

* Kendini benim yerime koyarsan neler düşünürdün?

9) Öğretmen, öğrencilere " Müzakere sürecinin dördüncü adımı

KAZAN-KAZAN SEÇENEKLERİ YARATMAK' tır. Çatışmalarda tarafların kazanmalarını sağlamak için çeşitli çözüm seçenekleri yaratılmalıdır. Çeşitli çözüm yolları yaratmanın en iyi yollarından birisi beyin fırtınası yapmaktır. Sürecin bu adımında beyin fırtınası kuralları açıklanır. Sonra taraflardan bu kurallara uyararak, her iki tarafın da isteklerini karşılayacak çözümler yaratmaları beklenir. Taraflar arasındaki beyin fırtınası birkaç dakika sürebilir."açıklamasını yaptıktan sonra öğrencilerin *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "4.Adım: Kazan-Kazan Seçenekleri Yaratmak (Form 2/5)" çalışma sayfasını inceleyerek tartışmalarını ister.

10) Öğretmen, "Müzakere sürecinin beşinci adımı SEÇENEKLERİ DEĞERLENDİRMEK' tır. Çatışmalarda tarafların kazanmalarını sağlamak için çeşitli çözüm seçenekleri üretildikten sonra bu seçeneklerin tek tek değerlendirilerek her iki tarafın memnun olmasını sağlayacak en iyi çözüm yolu bulunur. Ayrıca tarafların en iyi olarak düşündükleri çözüm yolu, uygulamada yeterli olmazsa taraflar yeni çözümler seçebilir."açıklamasını yapar ve *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "6. Adım: Bir Anlaşma Yaratmak (Form 2/7)" çalışma sayfasını öğrencilerin inceleyerek tartışmalarını ister.

12) Öğretmen, "Müzakere sürecinin altıncı adımı BİR ANLAŞMA YARATMAK' tır. Bu adımda taraflar, her iki taraf içinde geçerli bir plan hazırlarlar ve her iki taraf hazırlanan bu planı özetler. Bu adımda her iki taraf anlaşmayı ve hazırlanan planı kabul ettiklerini belirterek el sıkışırlar. Bu şekilde karşılıklı müzakere süreci son bulur."açıklamasını yapar ve öğrencilerin *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan 6. Adım: Bir Anlaşma Yaratmak (Form 2/7)" çalışma sayfasını inceleyerek tartışmalarını ister.

DEĞERLENDİRME VE KAPANIŞ: Öğretmen, "Çatışmaların çözümünde işbirliğine ve karşı tarafı doğru anlamaya ihtiyacımız vardır. Bu nedenle taraflar arasında iyi bir iletişim sağlayan müzakere sürecinin doğru anlaşılması ve doğru uygulanması gerekmektedir." açıklamasını yapar.

GÖZLE, DÜŞÜN, DENE: Öğretmen, öğrencilerin *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Müzakere Albümü (Form 2/8)" çalışma sayfasını incelemelerini ister.

ETKİNLİĞİN KAYNAĞI/ ETKİNLİĞİ GELİŞTİREN: Creating the Peaceable School; Active Learning; Geliştiren: Ela Coşkuner, Sınıf Öğretmeni, Kemal Hadımlı İlköğretim Okulu.

MÜZAKERE SÜRECİ

1. ADIM: MÜZAKERE SÜRECİNİ KARŞILIKLI KABUL ETMEK

2. ADIM: BAKIŞ AÇILARINI BİRARAYA GETİRMEK

3. ADIM: İSTEKLERE ODAKLANMAK

4. ADIM: KAZAN-KAZAN SEÇENEKLERİ YARATMAK

5. ADIM: SEÇENEKLERİ DEĞERLENDİRMEK

6. ADIM: BİR ANLAŞMA YARATMAK



1. ADIM: MÜZAKERE SÜRECİNİ KARŞILIKLI KABUL ETMEK

Taraflar müzakere sürecinin ilk adımında şunları söylerler:

"Çatışmayı gizli tutmayı kabul ediyorum."

"Dinleme ve konuşma işini dönüşümlü olarak yapmayı kabul ediyorum."

"İşbirliği ile çatışmayı çözmeyi kabul ediyorum."



2. ADIM: BAKIŞ AÇILARINI BİRARAYA GETİRMEK

1. Öğrenci: (Çatışmanın Taraflarından Biri)

* Sorunla ilgili olarak bakış açısını söyler:

Ben.....(Yaptıklarını anlatır.)

Ben.....(Hissettiklerini söyler.)

2. Öğrenci: (Çatışmanın Taraflarından Diğeri)

* 1. öğrencinin söylediklerini dinler ve özetler.

* Sorunla ilgili olarak kendi bakış açısını söyler:

Ben.....(Yaptıklarını anlatır.)

Ben.....(Hissettiklerini söyler.)

1. Öğrenci:

* 2. öğrencinin söylediklerini dinler ve özetler.

* Kendi bakış açısını aydınlatacak eklemeleri varsa söyler.

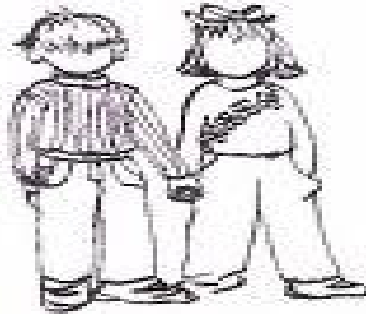
2. Öğrenci:

* 1. öğrencinin söylediği eklemeleri dinler ve özetler.

* Kendi bakış açısını aydınlatacak eklemeleri varsa söyler.

1. Öğrenci:

* 2. öğrencinin söylediği eklemeleri dinler ve özetler.



3. ADIM: İSTEKLERE ODAKLANMAK

Her iki taraf isteklerini nedenleriyle açıklar:

*Ben.....istiyorum.

Çünkü.....

Her iki taraf birbirini dinler, söylenenleri özetler ve aydınlanmak için sorular sorar. Sorular:

" Sorun çözülmezse neler olabilir?"

" Benim yerimde olsaydın ne düşünürdün?"



4. ADIM: KAZAN-KAZAN SEÇENEKLERİ YARATMAK

Taraflar en az üç tane her iki tarafında isteklerini karşılayabilecek çözüm yolu bulurlar.

Taraflar beyin fırtınası kurallarına uyarlar.

Beyin Fırtınası Kuralları:

- * Aklınıza gelen seçenekleri rahatça söyleyin.
- *Söylenen seçenekleri yargılamayın ya da seçenekler hakkında tartışmayın.
- *Çok fazla seçenek üreterek her iki tarafı da memnun edecek seçeneklere ulaşmaya çalışın.
- *Farklı ve sıra dışı seçenekler üretmeye çalışın.
- * Seçenekler söylenirken eleştiri yapmayın.
- *Söylenen seçenekler hakkında doğru, yanlış, olur, olmaz gibi yorumlar yapmayın.



5. ADIM: SEÇENEKLERİ DEĞERLENDİRMEK

Taraflar her bir seçenek için birlikte bazı soruları yanıtlarlar:

" Bu seçenek adil mi?"

" Biz bu seçeneği uygulayabilecek miyiz?"

" Bu seçeneğin sorunumuzun çözümünü sağlayabileceğini düşünüyor muyuz?"

Taraflar belirledikleri seçenekleri ya da bunların bazı parçalarını birleştirebilirler.



6.ADIM: BİR ANLAŞMA YARATMAK

Taraflar sorunun çözümü için belirledikleri seçeneğe uygun bir plan hazırlarlar:

" Kim, ne, nerede, ne zaman ve nasıl uygulayacak bu planı?"

Taraflar hazırlanan planı ve kabul ettiklerini özetlerler.

* Ben.....yapmayı kabul ediyorum.

Taraflar planı uygulayacaklarına dair anlaşıklarını el sıkışarak ifade eder.





GÖZLE, DÜŞÜN, DENE

MÜZAKERE SÜRECİ ALBÜMÜ

1. ADIM: MÜZAKERE SÜRECİNİ KARŞILIKLI KABUL ETMEK

Taraflar müzakere sürecinin ilk adımında şunları söylerler:

- " Çatışmayı gizli tutmayı kabul ediyorum."
- " Dinleme ve konuşma işini dönüşümlü olarak yapmayı kabul ediyorum."
- " İşbirliği ile çatışmayı çözmeyi kabul ediyorum."

2. ADIM: BAKIŞ AÇILARINI BİRARAYA GETİRMEK

1. Öğrenci: (Çatışmanın Taraflarından Biri)

* Sorunla ilgili olarak bakış açısını söyler:

Ben.....(Yaptıklarını anlatır.)

Ben.....(Hissettiklerini söyler.)

2. Öğrenci: (Çatışmanın Taraflarından Diğeri)

* 1. öğrencinin söylediklerini dinler ve özetler.

* Sorunla ilgili olarak kendi bakış açısını söyler:

Ben.....(Yaptıklarını anlatır.)

Ben.....(Hissettiklerini söyler.)

1. Öğrenci: * 2. öğrencinin söylediklerini dinler ve özetler.

* Kendi bakış açısını aydınlatacak eklemeleri varsa söyler.

2. Öğrenci: * 1. öğrencinin söylediği eklemeleri dinler ve özetler.

* Kendi bakış açısını aydınlatacak eklemeleri varsa söyler.

1. Öğrenci: * 2. öğrencinin söylediği eklemeleri dinler ve özetler.

3. ADIM: İSTEKLERE ODAKLANMAK

Her iki taraf isteklerini nedenleriyle açıklar:

*Ben.....istiyorum. Çünkü.....

Her iki taraf birbirini dinler, söylenenleri özetler ve aydınlanmak için sorular sorar. Sorular:

" Sorun çözülmezse neler olabilir?"

" Benim yerimde olsaydın ne düşünürdün?"

4. ADIM: KAZAN-KAZAN SEÇENEKLERİ YARATMAK

Taraflar en az üç tane her iki tarafında isteklerini karşılayabilecek çözüm yolu bulurlar.

Taraflar beyin fırtınası kurallarına uyarlar.

Beyin Fırtınası Kuralları:

- * Aklınıza gelen seçenekleri rahatça söyleyin.
- *Söylenen seçenekleri yargılamayın ya da seçenekler hakkında tartışmayın.
- *Çok fazla seçenek üretmek her iki tarafı da memnun edecek seçeneklere ulaşmaya çalışın.
- *Farklı ve sıra dışı seçenekler üretmeye çalışın.
- * Seçenekler söylenirken eleştiri yapmayın.
- *Söylenen seçenekler hakkında doğru, yanlış, olur, olmaz gibi yorumlar yapmayın.

5. ADIM: SEÇENEKLERİ DEĞERLENDİRMEK

- **Taraflar her bir seçenek için birlikte bazı soruları yanıtlarlar:**

"Bu seçenek adil mi?"

"Biz bu seçeneği uygulayabilecek miyiz?"

"Bu seçeneğin sorunumuzun çözümünü sağlayabileceğini düşünüyor muyuz?"

- **Taraflar belirledikleri seçenekleri ya da bunların bazı parçalarını birleştirebilirler.**

6. ADIM: BİR ANLAŞMA YARATMAK

Taraflar sorunun çözümü için belirledikleri seçeneğe uygun bir plan hazırlarlar:

" Kim, ne, nerede, ne zaman ve nasıl uygulayacak bu planı?"

Taraflar hazırlanan planı ve kabul ettiklerini özetlerler.

* Ben.....yapmayı kabul ediyorum.

Taraflar planı uygulayacaklarına dair anlaşmalarını el sıkışarak ifade eder.

3.ETKİNLİĞİN ADI: MÜZAKERE SÜRECİNİN UYGULANMASI

SINIF DÜZEYİ: 5.sınıf

AMAÇ: Öğrencilerin müzakere sürecinin altı adımını kavramalarını ve günlük hayatlarında yaşadıkları çatışmalarda bu süreci uygulamalarını sağlamak.

MATERYAL : "Müzakere Çalışması (Öğretmen Formu 3/1)" çalışma sayfası, "Karşılıklı Müzakere Yapalım (Form 3/2)" çalışma sayfası, "Karşılıklı Müzakere Yapıyorum (Form 3/3)" çalışma sayfası, "Çatışmalarda Karşılıklı Müzakere (Form 3/4) çalışma sayfası.

SÜRE:40'+40'

İŞLEM YOLU:

1) Öğretmen, öğrencilere "Müzakere sürecini yaşayacak tarafların iyi bir uzlaşma sağlayabilmeleri için yüz yüze oturmaları gerekmektedir."açıklamasını yapar. Öğrencilere sürecin altı adımını ve müzakerecilerin bu süreç boyunca yapmaları gerekenleri kısaca özetletir.

2) Öğretmen, istekli öğrencilerden biri ile bu sürecin uygulanışını örnekleyeceğini belirtir. Öğretmen ve gönüllü öğrenci müzakereci olurlar ve *Öğretmen El Kitabı'nda* yer alan " Müzakere Çalışması (Öğretmen Formu 3/1)" çalışma sayfasında yer alan çatışma örneklerinden birincisini kullanarak sürecin altı adımını kurallara uygun şekilde yaparlar.

3) Öğretmen, öğrenciler arasından bu süreci uygulamak isteyen 6 öğrenci seçer ve bu öğrencileri ikişerli gruplara ayırır. Gruplara *Öğretmen El Kitabı'nda* yer alan " Müzakere Çalışması (Öğretmen Formu 3/1)" çalışma sayfasında yer alan çatışma örneklerini sunar ve gruplara hazırlanmaları için süre verir. Gruplar verilen süre sonunda sırayla hazırladıkları karşılıklı müzakere sürecini sınıfa sunarlar. Her sunum sonunda grup üyelerine neler hissettikleri ve çatışmanın çözümü için seçilen yoldan memnun olup olmadıkları sorulur.

4) Öğretmen, öğrencileri ikişer kişilik gruplara ayırarak, gruplara müzakere sürecini uygulayacakları *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Karşılıklı Müzakere Yapalım (Form 3/1)" çalışma sayfasındaki çatışma örneklerinden istediklerini seçebileceklerini belirtir. Öğrencilere " İkişer kişilik oluşturduğumuz gruplar yan yana oturarak, birbirlerine doğru dönecekler ve seçtikleri örnek çatışmayı yaşamışlar gibi davranarak; süreci oturdukları yerde uygulayacaklar."açıklamasını yapar. Öğretmen, öğrencilerin süreci uygulamaları için öğrencilere gereken süreyi verir. Öğrencilerin her adım için yaptıklarını *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan

"Karşılıklı Müzakere Yapıyorum (Form 3/2)" çalışma sayfasındaki boşluklara doldurmalarını ister. Süre sonunda istekli gruplar doldurdukları formları sınıfta sunarlar.

5) Her sunum sonunda gruplara neler hissettikleri ve çatışmanın çözümü için seçilen yoldan memnun olup olmadıkları sorulur.

DEĞERLENDİRME VE KAPANIŞ: Öğretmen, öğrencilere "Çatışmaların çözümünde müzakere sürecinin doğru şekilde uygulanması müzakereciler arasındaki ilişkinin zedelenmesini önler ve karşılıklı müzakere kişiler arası barışı sağlar."özetlemesini yapar.

GÖZLE, DÜŞÜN, DENE: Öğretmen öğrencilerin ikişer kişilik gruplar oluşturarak, çevrelerinde tanık oldukları çatışmalardan birini not etmelerini ve bu çatışmanın çözümünde müzakere sürecinin uygulandığı bir örnek hazırlamalarını ve bu örneği *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Çatışmalarda Karşılıklı Müzakere (Form 3/3) çalışma sayfasına doldurmalarını ister. Öğrencilere bir sonraki derste bu örnekleri arkadaşlarıyla paylaşabileceklerini açıklar.

ETKİNLİĞİN KAYNAĞI/ ETKİNLİĞİ GELİŞTİREN: Ela Coşkuner, Sınıf Öğretmeni, Kemal Hadımlı İlköğretim Okulu.

MÜZAKERE ÇALIŞMASI

1) Esmâ ve sınıf arkadaşı Duygu okulun jimnastik grubuna katılmak istiyorlardı. Ancak Beden Eğitimi öğretmeni her sınıftan sadece bir kişi alabileceğini söyleyince iki sınıf arkadaşı kimin gruba alınıp, kimin alınmayacağı konusunda birbirleriyle tartışmışlardı.

2) Gezi Tanıtma ve Turizm Kulübü öğrencilerinden Türkan ve Salih bir turizm rehberi ile röportaj yapacaklardı. Salih ödevin yapılacağı gün buluşma yerine gelmediği için Türkan ödevi tek başına yapmak zorunda kalmıştı. Salih ve Türkan bu nedenle tartışmışlardı.

3) Sınıf kütüphanesinden Belgin sorumluydu ve defalarca uyarmasına rağmen aldığı kitabı geri getirmeyen arkadaşı Betül' ü öğretmene şikâyet ettiği için iki arkadaş birbirleriyle tartışmışlardı.

4) Önder ve Ertan çok samimi iki arkadaştı fakat bu iki arkadaş farklı sınıflardaydı. Önder'in sınıfı ile Ertan'ın sınıfı okulda düzenlenen sınıflar arası basketbol müsabakalarında maç karşılaşıyorlardı. Müsabaka öncesi Önder ve Ertan kazanan sınıfın kendi sınıfları olacağı konusunda farklı iddialar öne sürerlerken birbirleriyle tartışmaya başladılar.

KARŞILIKLI MÜZAKERE YAPALIM

1. Enis ve Mert birbirine yakın evlerde yaşayan iki iyi arkadaştır. Her ikisinin evi de okulun yalnızca bir kaç sokak ötesindedir. Enis daima okula bisikletiyle gitmektedir. Bu sayede geç saatte uyuyabiliyor ve okula da zamanında ulaşabiliyor. Bir kaç ay önce Enis'in ayağı kırılmıştı. Bu nedenle Enis'in babası onu okula arabayla götürüyordu. Bu süre boyunca Enis bisikletini Mert'e ödünç verdi. Bu sayede Mert okula bisikletle gidiyordu. Şimdi Enis'in ayağı daha iyiydi, o bisikletini geri istiyordu, ama Mert bisikleti ona vermiyordu. Mert okula yürüyerek gittiğinde diğer çocukların onunla dalga geçtiğini söylüyordu. Eğer bisikletle okula giderse onlar Mert'le dalga geçemeyeceklerdi.

2. Aylin ve Atakan çok iyi arkadaşlardı. Aylin gerçekten başarılı bir öğrenciydi ama Atakan'ın dersleri kötüydü. Aylin matematik sınavı için çok çalışmıştı. Atakan ile birlikte oturuyorlardı. Aylin sınav başladığında Atakan'ın soruları çözmek yerine onun kâğıdına bakarak kopya çektiğini fark etti ve durumu hemen öğretmenine söyledi. Öğretmen de Atakan'ın kâğıdını alarak durumu okul idaresine bildireceğini söyledi. Atakan çok kızmıştı. En yakın arkadaşı onu öğretmene şikâyet etmişti. Aylin ona sınavda yardım etmeliydi. Teneffüste Aylin'in yanına giden Atakan, Aylin'e "İspiyoncu!" diye bağırıyor ve vurdu. Aylin de ona "Tembel!" diye bağırarak ağladı.

3. Müzik öğretmeni, bir müzik grubu oluşturacağını duyurduktan sonra çok samimi beş arkadaş bu gruba girmek için yapılan tüm elemeleri geçmişlerdi. Arkadaşlardan beşi de darbuka çalmak istiyorlardı. Ancak müzik öğretmeni bu müzik grubuna üç darbukanın yeterli olduğunu söyledi. Tolga hemen diğer arkadaşlarına bağırılmaya başladı. "Bunlar geri zekâlı! Darbuka çalamazlar." dedi. Mahir ise " Ben darbuka falan çalmıyorum. Sizin gibi arkadaş olmaz olsun." dedi. Tolga ve Mahir birbirlerine vurmaya başladılar. Bir taraftan da ikisi de birbirlerine küfür ediyorlardı.

4. Öğretmen sınıfta öğrencilerin okula serbest kıyafetle gelip gelmemeleri konusunda öğrencilerin fikirlerini soruyordu. Çoğu öğrenci okula serbest kıyafetle gelmek istiyordu. Ancak öğrencilerden biri olan Cem okula üniformayla gelmenin uygun olduğunu söyledi. Bu fikre katılmayan Efe kızgın ve alaycı bir ifadeyle Cem'e "Tabi senin babanın sana düzgün kıyafet alacak parası yok." dedi.

Cem o anda arkadaşına hiç bir şey söylemedi. Ders bitiminde Efe'ye neden bu şekilde konuştuğunu sorduğunda Efe ona bağırdı. Cem'de sinirlendi ve Efe'ye vurdu.

5. Okulda oluşturulan dilek ve şikâyet kutularından öğrencilerin çoğunun ders aralarında müzik dinlemek istedikleri sonucuna ulaşıldı. Okul idaresi ders aralarında müzik yayını yapıyordu. Ancak bu uygulamadan rahatsız olan Mehmet, müzik dinlenmesinden hoşlanan arkadaşı Betül'e "Ne kadar saçma şeylerle ilgileniyorsun. Ne aptalsın sen ya!" diye bağırdı. Betül de ona "Aptal sensin." dedi. Bu lafa çok kızan Mehmet, Betül'ün saçını çekti ve Betül ağlamaya başladı.

6. Ceren sınıfta gözlük kullanan tek öğrenciydi. Arkadaşları ile gerçekten iyi anlaşır. Öğretmenin son yaptığı sınavda en yüksek notu aldığı için arkadaşı Devrim ona " Dört gözlü bir inek gördünüz mü? İşte burada!" dedi. Tüm sınıf Devrim'in bu esprisine gülmüştü. Kendini kötü hisseden Ceren, Devrim'in yanına giderek ona vurdu.

7. Elif, Ayça ve Melih bir grup çalışması için bir araya gelmişlerdi. Elif ve Melih grup ödevi hakkında araştırma yapacaklardı. Ayça ise bu araştırmanın raporunu hazırlayacaktı. Elif ve Melih çalışmalarını yapmışlardı. Ancak Ayça ödevin raporunu yazmamıştı. Ödevin teslim edileceği gün Ayça öğretmene Elif ve Melih'in hiçbir çalışma yapmadıklarını, bu nedenle de raporun hazır olmadığını söyledi. Elif ve Melih araştırma yaptıklarını öğretmene ispatlamışlardı. Ders arasında arkadaşlarının neden bu şekilde davranmak istediğini sormak için Ayça'nın yanına gittiklerinde Ayça zayıf aldığı için ağlıyordu. Elif ve Melih'e çok kızgındı. Onlara iyi arkadaş olmadıklarını ve onu öğretmene şikâyet etmelerinin nedeninin onu kıskanmaları olduğunu söyledi. Elif çok sinirlenmişti. Ayça'ya bağırarak "Sen yalancının birisin!" dedi. Ayça'da Elif'e "Sen de aptalsın!" diye bağırdı. Öğrenciler yerlerine oturdular ve birbirlerine küstüler.

8. Öğretmen güçlü olmak için ne yapmamız gerektiğini sorduğunda Fatih "İspanak yemeliyiz." cevabını verir. Bu cevaba tüm sınıfın gülmesi Fatih'in canını sıkıştır. Ders arasında arkadaşları Fatih'e sürekli "Okulun Temel Reisi!" demişlerdi. Çok fazla sinirlenen Fatih en yakın arkadaşı Ali'nin de bu oyuna katılmasına kızarak ona vurdu. Ali, arkadaşının ona vurmasına çok üzüldü ve sınıfına giderek arkadaşıyla bir daha hiç konuşmamaya karar verdi.

KARŞILIKLI MÜZAKERE YAPIYORUM

Açıklama: Öğrenci Formu 3/1 çalışma sayfasında yer alan çatışmalardan hangisini seçtiğinizi aşağıdaki boşluğa belirtiniz. (Örnek 1.2.3.4.5.6.7 şeklinde)

Bu çatışmayı çözmek için karşılıklı müzakere süreci adımlarını kullanarak yaptıklarınızı aşağıdaki tabloya yazınız.

ÇATIŞMA:.....

MÜZAKERE SÜRECİ
1. ADIM: KARŞILIKLI MÜZAKERE SÜRECİNİ KABUL ETMEK
2. ADIM: BAKIŞ AÇILARINI BİRARAYA GETİRMEK
3. ADIM: İSTEKLERE ODAKLANMAK
4. ADIM: KAZAN-KAZAN SEÇENEKLERİ YARATMAK
5. ADIM: SEÇENEKLERİ DEĞERLENDİRMEK
6. ADIM: BİR ANLAŞMA YARATMAK



GÖZLE, DÜŞÜN, DENE

ÇATIŞMALARDAKARŞILIKLI MÜZAKERE

Açıklama: Aşağıdaki tabloya tanık olduğunuz ya da yaşadığınız bir çatışmayı düşünerek, bu çatışmayı müzakere sürecinin altı adımını kullanarak çözümleniz.

1. ADIM: KARŞILIKLI MÜZAKERE SÜRECİNİ KABUL ETMEK

2. ADIM: BAKIŞ AÇILARINI BİRARAYA GETİRMEK

3. ADIM: İSTEKLERE ODAKLANMAK

4. ADIM: KAZAN-KAZAN SEÇENEKLERİ YARATMAK

5. ADIM: SEÇENEKLERİ DEĞERLENDİRMEK

6. ADIM: BİR ANLAŞMA YARATMAK

4.ETKİNLİĞİN ADI: KARŞILIKLI MÜZAKERE YAPIYORUZ

SINIF DÜZEYİ: 5.sınıf

AMAÇ: Öğrencilerin müzakere sürecinin altı adımını kavramalarını ve günlük hayatlarında yaşadıkları çatışmalarda bu süreci uygulamalarını sağlamak.

MATERYAL : "Çatışma Konuları (Form 4/1)" çalışma sayfası, "Karşılıklı Müzakere (Form 4/2)" çalışma sayfası, " Öz Değerlendirme Formu (FORM-2)" çalışma sayfası, "Afiş Yapıyoruz (Form 4/3)" çalışma sayfası.

SÜRE:40'+40'

İŞLEM YOLU:

1) Öğretmen, öğrencilerin bir önceki ders sonunda hazırladıkları "Gözle, Düşün, Dene" çalışmalarını sınıfta sunabileceklerini belirtir. İstekli öğrencilerin çalışmalarını sınıfa sunmalarını sağlar.

2) Öğretmen, öğrencileri ikiye kişilik gruplara ayırarak, grupların *Öğrenci Çalışma Kitabında* yer alan "Çatışma Konuları (Form 4/1)" çalışma sayfasındaki konulardan istediklerini seçmelerini sağlar. Gruplar seçtikleri konuyu kullanarak müzakere sürecine ait altı adımı uygularlar. Öğretmen, grupların her adımda uyguladıklarını *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Karşılıklı Müzakere (Form 4/2)" çalışma sayfasına doldurmalarını ister. Öğrencilerin süreci uygulamaları için öğrencilere gereken süreyi verir. Süre sonunda gruplar çalışmalarını sınıfta sunarlar.

3) Her sunum sonunda gruplara neler hissettikleri ve çatışmanın çözümü için seçilen yoldan memnun olup olmadıkları sorulur.

DEĞERLENDİRME VE KAPANIŞ: Öğretmen, "Çatışmaların çözümünde müzakere sürecini uygularsak çatışmayı yaşayan taraflar arasındaki ilişki zedelenmez ve çatışmalara kolaylıkla çözüm bulunur. Bu sayede de taraflar arasında barış sağlanır."açıklamasını yapar. Öğrencilerin *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Öz Değerlendirme Formu (FORM-2)" çalışma sayfasındaki formu doldurmalarını ister.

GÖZLE, DÜŞÜN, DENE: Öğretmen, öğrencilerin *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Afiş Yapıyoruz (Form 4/3)" çalışma sayfasından faydalanarak çatışmaların çözümünde kullanılan müzakere sürecini tanıtan bir afiş hazırlamalarını ister. Afişlerin okul panosunda sergileneceğini belirtir.

ETKİNLİĞİN KAYNAĞI/ ETKİNLİĞİ GELİŞTİREN: Ela Coşkuner, Sınıf Öğretmeni, Kemal Hadımlı İlköğretim Okulu.

ÇATIŞMA KONULARI

*Taraflardan biri futbol takımına katılmak istiyor. Diğer taraf ise bunun imkânsız olduğunu belirtiyor.

*Taraflardan biri parmak kaldırmadan konuşulmaması gerektiğini söyler. Diğer taraf ise parmak kaldırmadan sorulara yanıt vermek istediğini ve doğru olanın bu olduğunu savunuyor.

*Taraflardan biri en önde oturmak istediğini ancak bu şekilde ders dinleyebileceğini söylerken, diğer taraf ise ön tarafta kendisinin oturmasının gerektiğini arka sıralarda tahtayı iyi göremediğini söylüyor.

*Taraflardan biri okul bahçesinde ip atlamak isterken, diğer taraf da aynı yerde top oynamak istiyor.

*Taraflardan biri matematik dersi için okulda kurs açılmasının gerektiğini söylerken, diğer taraf ise bunun gereksiz olduğunu ileri sürüyor.

*Taraflardan her ikisi de doğum günü olan bir arkadaşlarına ortak bir hediye almaya karar veriyorlar. Ancak taraflar alınacak hediye konusunda farklı düşüncelere sahipler.

*İki sınıf arasında yapılan sınıflar arası futbol maçında taraflardan biri maçın en iyi futbolcusunun kendi sınıflarında olduğunu söylerken, diğer taraf ise en iyi futbolcunun kendi sınıflarında olduğunu söylüyor.

*Taraflardan biri ders aralarında ders çalışmak istiyor diğeri ise onunla çok ders çalıştığı için dalga geçiyor.

*Taraflardan biri kendisinin oyun gurubuna alınmamasının nedeninin diğer tarafın onu kıskanması olduğunu belirtirken, diğer taraf ise nedenin o kişinin çok soğuk ve mesafeli olması olduğunu ileri sürüyor.

* Taraflardan biri başarısız olduğu bir sınavda kendisiyle dalga geçildiği için en yüksek not alan öğrenciyle kavga ettiğini, en yüksek not alan öğrenci ise başarılı olduğu için kıskanıldığını söylüyor.

KARŞILIKLI MÜZAKERE

Açıklama: Öğrenci Formu 4/1 çalışma sayfasında yer alan çatışmalardan hangisini seçtiğinizi aşağıdaki boşluğa belirtiniz. Bu çatışmayı çözmek için karşılıklı müzakere süreci adımlarını kullanarak yaptıklarınızı aşağıdaki tabloya yazınız.

ÇATIŞMA:.....

MÜZAKERE SÜRECİ

1. ADIM: KARŞILIKLI MÜZAKERE SÜRECİNİ KABUL ETMEK

2. ADIM: BAKIŞ AÇILARINI BİRARAYA GETİRMEK

3. ADIM: İSTEKLERE ODAKLANMAK

4. ADIM: KAZAN-KAZAN SEÇENEKLERİ YARATMAK

5. ADIM: SEÇENEKLERİ DEĞERLENDİRMEK

6. ADIM: BİR ANLAŞMA YARATMAK

ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Bu form kendinizi değerlendirebilmeniz amacıyla hazırlanmıştır. Çalışmalarınızı en doğru yansıtan seçeneğe (X) işareti koyunuz. Daha sonraki üç soruda ise (9, 10 ve 11), cevaplarınızı boş bırakılan yerlere yazınız.

Öğrencinin;

Adı ve Soyadı:

Sınıfı:

No:

Öğrencilerin Davranışlar	Değerlendireceği	Dereceler		
		Her zaman	Bazen	Hiçbir zaman
1. Başkalarının anlattıklarını ve önerilerini dinledim.				
2. Yönergeyi izledim.				
3. Arkadaşlarımı incitmeden teşvik ettim.				
4. Ödevlerimi tamamladım.				
5. Anlamadığım yerlerde sorular sordum.				
6. Grup arkadaşlarıma çalışmalarında destek oldum.				
7. Çalışmalarım sırasında zamanımı akıllıca kullandım.				
8. Çalışmalarım sırasında değişik materyaller kullandım.				

9. Bu etkinlikten neler öğrendim?

.....

10. Bu etkinlik sırasında grubumdaki arkadaşlarıma nasıl yardım ettim?

.....

11. Bu etkinlik sırasında en iyi yaptığım şeyler nelerdir?

.....

Kaynak: www.ttkb.meb.gov.tr



GÖZLE, DÜŞÜN, DENE

AFİŞ YAPIYORUZ

Açıklama: Çatışmaların çözümünde kullanılan karşılıklı müzakere süreci hakkında edindiğiniz bilgileri diğer arkadaşlarınızla paylaşmak için bir afiş hazırlayınız. Hazırlayacağınız afiş için aşağıda belirtilen durumlara dikkat ediniz.

DİKKAT!

- * Afişinizi büyük ve renkli bir kartona hazırlayınız.
- * Afiş yapımında renkli kalemler kullanınız.
- * Afişinize konuyla ilgili resimler, tablolar ya da grafikler koyunuz.
- * Afişinizde karşılıklı müzakerenin tanımına ve müzakerecilerin sahip olması gereken özelliklere de değininiz.
- * Afişinize karşılıklı müzakere sürecinin altı adımını yazınız ve bu adımları tanıttınız.
- * Afişiniz için bir başlık bulunuz.

5.ETKİNLİĞİN ADI: ARABULUCULUK VE ARABULUCU

SINIF DÜZEYİ: 5.sınıf

AMAÇ: Öğrencilerin barışçıl bir şekilde çatışmalarını birlikte çözebilmeleri için insanlara yardımcı olan arabuluculuk yöntemini ve bu yöntemin uygulanışında önemli bir role sahip olan arabulucunun özelliklerini kavramalarını sağlamak.

MATERYAL: "Arabuluculuk (Form 5/1)" çalışma sayfası, "Arabulucu (Form 5/2)" çalışma sayfası, "Arabulucunun Sorunların Çözümündeki Rolü (Form 5/3)" çalışma sayfası, "Arabulucunun Özellikleri (Form 5/4)" çalışma sayfası, "Neden Akran Arabuluculuğu (Form 5/5)" çalışma sayfası, "Arabuluculuk Sürecinde Oturma Düzeni ve Mekân (Form 5/6) çalışma sayfası, "Arabuluculuk-Arabulucu-Arabuluculuk Mekanı (Form 5/7)" çalışma sayfası.

SÜRE:40'+40'

İŞLEM YOLU:

1) Öğretmen, öğrencilere "Bazen çatışmalarımızı tek başımıza çözemeyiz ve çatışmalarımızı çözmek için tarafsız birilerinin yardımına ihtiyaç duyarız. İşte böyle durumlarda çatışmalarımızı çözmek için kullanabileceğimiz en iyi yol ARABULUCULUK yöntemidir." açıklamasını yapar. Öğretmen, öğrencilerin *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Arabuluculuk (Form 5/1)" çalışma sayfasını incelemelerini ve gönüllü öğrencilerin bu sayfada yazılanları sınıfla birlikte tartışmalarını ister.

2) Öğretmen, öğrencilere "Arabuluculuk süreci; daha önceki derslerde öğrendiğimiz müzakere sürecini kolaylaştıran bir yöntemdir. Çatışma yaşayan tarafların karşılıklı müzakere yapamadıkları durumlarda arabuluculuk süreci uygulanır ve bu süreç sayesinde tarafların karşılıklı müzakere yapmaları sağlanır. Arabuluculuk sürecinin başarılı olabilmesi için tarafların bu süreci yaşamayı istemeleri gerekmektedir." açıklamasını yapar.

3) Öğretmen, öğrencilere " Arabuluculuk sürecini yaşayacak olan tarafların yardım aldığı ve bu süreçte önemli görevlere sahip olan kişiler ARABULUCULAR dır." açıklamasını yaptıktan sonra öğrencilerin *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Arabulucu (Form 5/2)" çalışma sayfasını inceleyerek tartışmalarını sağlar.

4) Öğretmen, öğrencilere "Arabuluculuk sürecinde taraflara çatışma çözümünde yardımcı olan arabulucunun, bu süreçte çok önemli bir yeri vardır. Arabulucunun, sürecin her adımında farklı görevleri olsa da,

tüm süreç boyunca yapması gereken bazı davranışlar vardır."açıklamasını yaptıktan sonra öğrencilerin *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Arabulucunun Sorunların Çözümündeki Rolü (Form 5/3)" çalışma sayfasını inceleyerek gönüllü öğrencilerin sınıfla birlikte tartışmalarını ister.

5) Öğretmen, öğrencileri beş gruba ayırır ve öğrencilerin *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan arabulucunun özelliklerinin yazılı olduğu "Arabulucunun Özellikleri (Form 5/4)" çalışma sayfasını incelemelerini ister. Öğretmen her gruba bir özellik verir ve grupların bu özellikleri tanıtan birer afiş yapmalarını ister.

6) Öğretmen, öğrencilere çalışmalarını için yeterli süreyi verdikten sonra gruplar sırayla hazırladıkları afişleri sınıfa sunarlar.

7) Öğretmen, öğrencilere "Arabuluculuk sürecini kolaylaştırma sorumluluğunu alan arabulucu sizlerden yaş olarak büyük olan yetişkin bir kişi olabilir. Ama arabuluculuk görevini alan kişi sizlerle aynı yaşta olan bir akranınız da olabilir. Bu durumda sizler arabuluculuk süreci ve arabulucu hakkında bilgilendiğinize göre, hepiniz birer arabulucu olabilirsiniz."açıklamasını yaptıktan sonra öğrencilere " Bir arkadaşınızla çatışma yaşadığınızı düşünün. Bu çatışmanın barışçıl bir şekilde çözümlenmesinde size yardımcı olacak kişinin bir yetişkin mi yoksa bir akranınız mı olmasını isterdiniz? Neden?"sorusunu sorar. İstekli öğrencilere söz verir. Öğretmen, öğrencilerin bu soruya verecekleri yanıtı *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Neden Akran Arabuluculuğu? (Form 5/5)" çalışma sayfasına yazmalarını ister.

8)Öğretmen, öğrencilere "Arabuluculuk sürecinde arabuluculuğun yapılacağı mekan ve oturma düzeni de çok önemlidir. Sürece başlamadan önce arabulucu bu mekanın temiz ve düzenli olup olmadığını kontrol etmelidir. Ayrıca arabuluculuk sürecinde bir oturma düzeni vardır."açıklamasını yaptıktan sonra öğrencilerin *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Arabuluculuk Sürecinde Oturma Düzeni ve Mekan (Form 5/6) çalışma sayfasını inceleyerek tartışmalarını ister.

DEĞERLENDİRME VE KAPANIŞ: Öğretmen, öğrencilere "Çatışmaların çözümünde işbirliğine ve karşı tarafı doğru anlamaya ihtiyacımız vardır. Barışçıl ve yapıcı çözümler bulabilmemiz için müzakere etmeyi kolaylaştıran arabuluculuk sürecini doğru şekilde uygulamamız gerekir. Bu süreçte arabulucu gerçekten çok önemlidir. Arabulucu tarafsız, empatik, saygılı, güvenilir ve insanların birlikte çalışmasına yardımcı olma gibi özelliklere sahip olmalıdır. Ayrıca sürece başlamadan önce mekanın

düzenli ve temiz olmasına, tarafların yüz yüze bakacak şekilde oturmalarına önem verilmelidir. Süreçte arabulucu taraflara eşit uzaklıkta oturmalıdır."özetlemesini yapar.

GÖZLE, DÜŞÜN, DENE: Öğretmen, öğrencilerin *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Arabuluculuk - Arabulucu- Arabuluculuk Mekânı (Form 5/7)" çalışma sayfasına bu kavramlar hakkında öğrendiklerini yazmalarını ister.

ETKİNLİĞİN KAYNAĞI/ ETKİNLİĞİ GELİŞTİREN: Sınıf ve Okul Disiplinine Çağdaş Bir Yaklaşım: Onarıcı Disiplin; Geliştiren: Ela Coşkuner, Sınıf Öğretmeni, Kemal Hadımlı İlköğretim Okulu.

ARABULUCULUK

ARABULUCULUK, kişilerin aralarındaki çatışmalarını birlikte yapıcı olarak çözmelerinde onlara yardımcı olmaya çalışan bir iletişim sürecidir.

Bu süreçte taraflara; çatışmalarını barışçıl olarak çözmek için arabuluculuk sürecini bilen ve bu sürecin uygulanmasında taraflara yardımcı olacak yansız bir arabulucu vardır.

Bu süreçte; çatışma yaşayan kişilerin çatışmalarını barışçıl şekilde çözmeleri amaçlanmaktadır. Süreç boyunca arabulucu; çatışma yaşayan tarafların karşılıklı müzakere yapmalarına yardımcı olur.

ARABULUCU

ARABULUCU; çatışma yaşayan tarafların müzakere sürecini takip etmelerinde onlara destek olan kişidir. Arabulucu; çatışma yaşayan taraflardan yaş olarak büyük olan ve deneyimli bir kişi olabileceği gibi, taraflarla akran olan bir kişi de olabilir.

Arabulucu; sadece çatışmanın çözümünü kolaylaştırıcıdır.

Arabulucu; taraflar üzerinde herhangi bir resmi güce sahip değildir.

Arabulucu; tarafların yaşadıkları çatışmayı çözmelerine yardımcı olan, yansız bir kişidir.

Arabulucu; çatışma yaşayan kişilere ne yapacaklarını, kimin haklı ya da haksız olduğunu söyleyemez.

Arabulucu; polis, yargıç ya da danışman değildir. Sadece tarafları, sorunlarını barışçıl şekilde çözmeleri konusunda destekler.

Arabulucu, tarafların süreci takip etmelerine ve kurallara uymalarına yardımcı olur.

Arabulucu; taraflar arasındaki çatışmanın barışçıl şekilde sonlandırılması amacıyla, taraflar arasındaki iletişimi kolaylaştırır.

ARABULUCUNUN SORUNLARIN ÇÖZÜMÜNDEKİ ROLÜ

ARABULUCU...

Tarafsızdır.

Empati kurarak tarafları dinler.

Saygılıdır.

Güvenilirdir.

İnsanların beraber çalışmalarına yardımcı olur.



ARABULUCUNUN ÖZELLİKLERİ

ARABULUCU TARAFSIZDIR

Arabulucu yansızdır ve her iki tarafa da aynı mesafede yakın ve uzaktır. Arabulucu tam ortada durur ve çatışmaların çözümünde asla taraf tutmaz. Kişilerin anlattıklarında haklıyı ya da haksızı belirlemeye çalışmaz. Anlatılanları sadece dinler ve taraf tuttuğunu düşündürücü hareketler yapmaz. Her iki tarafa da aynı mesafede durmaya çalışır.

ARABULUCU EMPATİ KURARAK DİNLER

Arabulucu etkin dinleme becerilerini kullanarak her iki tarafında hissettiklerini ve düşüncelerini anlamaya çalışır. Her iki tarafın birbirini konuşmalar sırasında dinlemelerine ve empati kurmalarına yardımcı olur. Konuşan taraf konuşmasına başlamadan önce dinleyiciye dinleme sırasında etkin dinleme becerilerini hatırlatır.

ARABULUCU SAYGILIDIR

Arabulucu her iki tarafın da bakış açılarını yargılamadan anlamaya çalışır. Çünkü bir konu hakkında herkesin kendine ait bir bakış açısının olduğunu bilir. Arabulucu herkese saygı gösterir, kişilerin sahip oldukları farklılıklardan dolayı kişiler arasında ayırım yapmaz. Arabulucu tarafların önerdiği çözüm yolları hakkında taraflarla tartışmaz.

ARABULUCU GÜVENİLİRDİR

Arabulucu, her iki tarafa da anlatılanların sadece onlar arasında kalacağını ve başka hiç kimseye taraflar istemedikçe olayların ve konuşmaların aktarılmayacağını söyler.

ARABULUCU İNSANLARIN BERABER ÇALIŞMALARINA YARDIM EDER.

Arabulucu insanların birlikte çalışmalarına yardımcı olmanın güveni ve takım çalışmasını gerektirdiğini açıklar. Bunu anlamaları için tarafların sırt sırta oturmalarını sağlar ve kollarını kenetler sonra tarafların ayağa kalkmalarını ister. Sonra öğrencilere üçüncü kişi olarak ayağa kalkmalarında yardımcı olur. Öğrencilere birlikte çalışmanın çözüme gitmeyi kolaylaştırdığını söyler.

NEDEN AKRAN ARABULUCU?

Açıklama: Bir arkadaşınızla çatışma yaşadığınızda; bu çatışmanın barışçıl şekilde çözülmesi için size yardımcı olacak arabulucunun bir yetişkin mi yoksa bir akranınız mı olmasını isterdiniz? Aşağıdaki tabloya isteğinizi ve nedenlerinizi yazınız.



İSTEĞİM

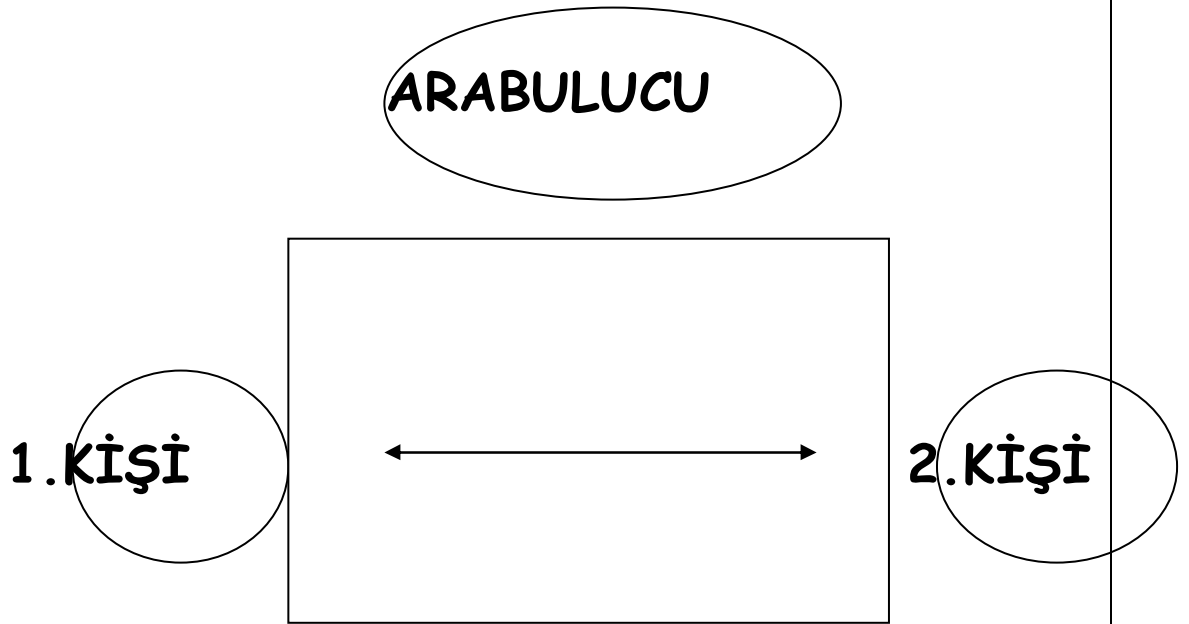
YETİŞKİN

AKRAN

--	--

SIRA	NEDENLER
1	
2	
3	
4	
5	

ARABULUCULUK SÜRECİNDE OTURMA DÜZENİ VE MEKÂN



- * Arabuluculuğun yapılacağı mekânın temiz ve düzenli olmasına dikkat edilmelidir.
- * Taraflar ve arabulucu bir eşkenar üçgenin uçlarına oturur gibi oturmalıdır.
- * Taraflar arabulucuya değil, birbirlerine bakacak şekilde karşılıklı oturmalıdır.
- * Taraflar birbirlerinin yüzüne ve gözlerine bakacak şekilde oturmalıdır.
- * Arabulucu; her iki tarafa da eşit uzaklıkta oturmalıdır.
- * Arabulucu, isterse not almaları için taraflara kâğıt ve kalem vermelidir.



GÖZLE, DÜŞÜN, DENE

ARABULUCULUK - ARABULUCU- ARABULUCULUK MEKÂNI

Açıklama: "Arabuluculuk", "Arabulucu" ve "Arabuluculuk Mekânı" ile ilgili öğrendiklerinizi aşağıdaki tabloya yazınız.

KAVRAMLAR	ÖĞRENDİKLERİM
ARABULUCULUK	
ARABULUCU	
ARABULUCULUK MEKÂNI	

6.ETKİNLİĞİN ADI: ARABULUCULUK SÜRECİ

SINIF DÜZEYİ: 5.sınıf

AMAÇ: Öğrencilerin barışçıl bir şekilde çatışmalarını birlikte çözebilmeleri için tarafların müzakere yapmalarına yardımcı olan yansız bir kişiden yardım aldıkları arabuluculuk sürecini ve bu süreci oluşturan beş adımı öğrenmelerini sağlamak.

MATERYAL: "Arabuluculuk Süreci (Form 6/1)" çalışma sayfası, "1. Adım: Saldırganlığın Sonlandırılması (Form 6/2)" çalışma sayfası, "2. Adım: Arabuluculuk Sürecinin Kabul Edilmesi (Form 6/3)" çalışma sayfası, "3. Adım: Müzakere (Form 6/4)" çalışma sayfası, "4. Adım: Anlaşmanın Resmileştirilmesi (Form 6/5)" çalışma sayfası, "Arabuluculuk Formu Örneği (Form 6/6)" çalışma sayfası, "5. Adım: Anlaşmanın Takibi (Form 6/7)" çalışma sayfası, "Arabuluculuk Süreci Örneği (Form 6/8)" çalışma sayfası, "Arabuluculuk Süreci (Form 6/9)" çalışma sayfası.

İŞLEM YOLU: 40'+40'

1) Öğretmen, öğrencilere " Çatışmalarımızı barışçıl şekilde çözmek için üçüncü bir kişiden yardım aldığımız arabuluculuk süreci beş adımdan oluşmaktadır."açıklamasını yaptıktan sonra, öğrencilerin *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Arabuluculuk Süreci (Form 6/1)" çalışma sayfasını incelemelerini ve birlikte tartışmalarını ister.

2) Öğretmen, öğrencilere "Arabuluculuk sürecinin ilk adımı **SALDIRGANLIĞIN SONLANDIRILMASI'** dir.Bu adımda arabulucu, taraflar arasında yaşanan şiddetin sonlandırılmasına ve tarafların sakinleşmesine yardımcı olur."açıklamasını yaptıktan sonra öğrencilerin *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "1. Adım: Saldırganlığın Sonlandırılması (Form 6/2)" çalışma sayfasını inceleyerek sınıfla birlikte tartışmalarını sağlar.

3) Öğretmen, öğrencilere "Arabuluculuk sürecinin ikinci adımı **TARAF LARIN ARABULUCULUĞU İSTEMESİ'** dir. Bu adımda, taraflar sakinleştikten sonra yaşadıkları çatışmayı yapıcı şekilde çözmek için arabuluculuk sürecine katılmak isteyip istemediklerini belirtirler. Eğer taraflardan herhangi biri arabuluculuk sürecine katılmak istemezse bu süreç kesinlikle uygulanamaz. Bu adımda arabulucu; çatışmanın taraflarına arabuluculuk süreci ve arabulucunun görevleri hakkında bilgiler vererek taraflara sürecin kurallarını belirtir. Taraflara bu kurallara uymak isteyip istemediklerini sorar."açıklamasını yapar ve öğrencilerin *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "2. Adım: Arabuluculuk Sürecinin Kabul Edilmesi

(Form 6/3)" çalışma sayfasını inceleyerek birlikte tartışmalarını ister.

4) Öğretmen, öğrencilere "Arabuluculuk sürecinin üçüncü adımı MÜZAKERE' dir. Bu adımda daha önceki derslerde öğrenilen müzakere sürecinin adımları sırasıyla uygulanır. Ancak; bildiğiniz gibi müzakere sürecinde arabulucu yoktur ve müzakere sürecinin adımları taraflar tarafından yürütülürken; arabuluculuk sürecinin bu adımında tarafların yanında arabulucu da vardır ve arabulucu müzakere sürecini kolaylaştırma konusunda taraflara yardımcı olur."açıklamasını yapar. Öğrencilerin *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "3. Adım: Müzakere (Form 6/4)" çalışma sayfasını inceleyerek birlikte tartışmalarını sağlar.

5) Öğretmen, öğrencilere "Arabuluculuk sürecinin dördüncü adımı ANLAŞMANIN RESMİLEŞTİRİLMESİ' dir. Bu adımda tarafların yaptıkları anlaşmanın yazıldığı arabuluculuk formu oluşturulur ve taraflar bu formu imzalarlar. Taraflar bu imza ile anlaşmaya uyacaklarını belirtirler. Arabulucu, imzalanan bu formu saklar."açıklamasını yapar. Öğrencilerin *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "4. Adım: Anlaşmanın Resmileştirilmesi (Form 6/5)" çalışma sayfasını inceleyerek birlikte tartışmalarını sağlar.

6) Öğretmen, öğrencilere "Arabuluculuk sürecinin dördüncü adımında arabuluculuk formu hazırlanır. Bu form hazır bir kalıp halinde arabulucu tarafından hazırlanabilir. Böylece bu form her arabuluculuk sürecinde taraflar tarafından tarafların yaptığı anlaşmaya uygun olarak doldurulup imzalanabilir." açıklamasını yaptıktan sonra öğrencilerin *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Arabuluculuk Formu Örneği (Form 6/6)" çalışma sayfasını inceleyerek birlikte tartışmalarını ister.

7) Öğretmen, öğrencilere "Arabuluculuk sürecinin beşinci adımı ANLAŞMANIN TAKİBİ' dir. Bu adımda anlaşmaya varan tarafların yapılan anlaşmaya uyup uymadığı bir ya da iki haftalık bir süre takip edilir."açıklamasını yapar. Öğrencilerin *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "5. Adım: Anlaşmanın Takibi (Form 6/7)" çalışma sayfasını inceleyerek birlikte tartışmalarını sağlar.

DEĞERLENDİRME VE KAPANIŞ: Öğretmen, öğrencilere "Arabuluculuk süreci beş adımdan oluşur. Çatışma yaşayan tarafların ve arabulucunun bulunduğu bu çatışma çözüm sürecinde beş adım da taraflar tarafından uygulanır. Arabulucu tarafların bu süreci uygulamalarında onlara yol gösterir."açıklamasını yaptıktan sonra öğrencilerin *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Arabuluculuk Süreci Örneği (Form 6/8)" çalışma

sayfasını inceleyerek birlikte tartışmalarını sağlar.

GÖZLE, DÜŞÜN, DENE: Öğretmen, öğrencilerin *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Arabuluculuk Süreci (Form 6/9)" çalışma sayfasına yaşadıkları ya da tanık oldukları bir çatışmadan faydalanarak arabuluculuk sürecini uygulamalarını ister.

ETKİNLİĞİN KAYNAĞI/ ETKİNLİĞİ GELİŞTİREN: Sınıf ve Okul Disiplinine Çağdaş Bir Yaklaşım: Onarıcı Disiplin; Geliştiren: Ela Coşkuner, Sınıf Öğretmeni, Kemal Hadımlı İlköğretim Okulu.

ARABULUCULUK SÜRECİ

1. ADIM: SALDIRGANLIĞIN SONLANDIRILMASI

2. ADIM: ARABULUCULUK SÜRECİNİN KABUL EDİLMESİ

3. ADIM: MÜZAKERE

4. ADIM: ANLAŞMANIN RESMİLEŞTİRİLMESİ

5. ADIM: ANLAŞMANIN TAKİBİ

1. ADIM: SALDIRGANLIĞIN SONLANDIRILMASI

Arbuluculuk sürecinin ilk adımında taraflar arasındaki saldırganlığın sonlandırılmalıdır.

Taraflar arasındaki saldırganlık sonlandırıldıktan sonra tarafların sakinleştirilmesi için taraflar yönlendirilmelidir.

Arbulucu tarafların sakinleştirilmesine yardımcı olmak için şunları yapabilir:

- * Tarafları sınıfın bir köşesine gönderebilir.
- * Tarafların derin nefesler almalarını sağlayabilir.
- * Tarafların fiziksel etkinlikler yaparak bedensel yorgunluk hissetmelerini sağlayabilir. (Yürüme, koşma vs.)

Taraflar arası şiddet sonlandırılmadan ve taraflar sakinleştirilmeden arbuluculuk sürecine başlanamaz.



3. ADIM: MÜZAKERE

* Arabuluculuk sürecinin 3. adımında taraflar; arabulucunun desteğiyle yaşadıkları çatışmayı barışçıl şekilde çözmelerini sağlayacak müzakere sürecine başlarlar.

MÜZAKERE SÜRECİ

1. ADIM: MÜZAKERE SÜRECİNİ KARŞILIKLI KABUL ETMEK

2. ADIM: BAKIŞ AÇILARINI BİRARAYA GETİRMEK

Taraflar yaşanan olayla ilgili olarak duygu ve düşüncelerini nedenleriyle belirtirler.

Taraflar empati kurarak; birbirlerinin hissettikleri duyguları ve düşünceleri anlamaya çalışırlar.

3. ADIM: İSTEKLERE ODAKLANMAK

Taraflar, sorunlarını ve sorunla ilgili isteklerini nedenleriyle belirtir.

4. ADIM: KAZAN-KAZAN SEÇENEKLERİ YARATMAK

Taraflar, memnun edici çözüm yolları üretirler.

5. ADIM: SEÇENEKLERİ DEĞERLENDİRMEK

Taraflar, ürettikleri çözüm yollarını değerlendirirler.

6. ADIM: BİR ANLAŞMA YARATMAK

Taraflar uygun buldukları çözümü uygulama kararı alırlar.

4. ADIM: ANLAŞMANIN RESMİLEŞTİRİLMESİ

- * Arabuluculuk süreci tamamlandıktan sonra tarafların ortaklaşa belirlediği çözüm yolunun yer aldığı "Arabuluculuk Formu" hazırlanır ve taraflara imzalatılır.
- * İmzalanan formlar arabulucu tarafından saklanır.
- * Taraflar formu imzalayarak verilen karara uyacaklarını belirtmiş olurlar.
- * Verilen karara uyulmaması durumunda, arabulucu taraflarla tekrar görüşerek tarafların müzakere sürecini yeniden uygulamasını sağlar.

Öğrenci Formu 6/6

ARABULUCULUK FORMU

Arabulucu:.....İmza:.....

Tarih:.....Saat:.....Arabuluculuk Yeri:.....

Anlaşmazlık Yaşayan Öğrencilerin Adları ve Soyadları	Sınıfı

Anlaşmazlık Konusu

--

Anlaşmaya Ulaşıldı mı? Evet..... Hayır.....

BİRİNCİ KİŞİ	İKİNCİ KİŞİ
.....aşağıdakileri yapmaya söz verdi:aşağıdakileri yapmaya söz verdi:
İmza:	İmza:
Takip Sonucu	

Kaynak:

Türnüklü, A. (2006). Sınıf ve Okul Disiplinine Çağdaş Yaklaşım: Onarıcı Disiplin. Ankara:Ekinoks Yay. s: 82

5. ADIM: ANLAŞMANIN TAKİBİ

* Arabuluculuk sürecinde tarafların ortaklaşa belirledikleri anlaşmaya uyup uymadıkları bir ya da iki hafta takip edilir.

* Arabuluculuk sürecinde tarafların anlaşmaya uyup uymadıklarını arabulucu, sınıf öğretmeni ya da bir müdür yardımcısı takip edebilir.



ARABULUCULUK SÜRECİ ÖRNEĞİ

1. ADIM: ARABULUCUĞU KABUL ETMEK

Aralarında sorun olan ve çatışma yaşayan bireyler arasındaki şiddet sonlandırılır. Taraflar sakinleştirilir. Bunu sağlamak için taraflar olay yerinden uzaklaştırılır ve duygu yoğunluğundan kurtulmaları sağlanır. Tarafların sakinleşmesi için taraflar yönlendirilir.

2. ADIM: ARABULUCUĞU KABUL ETMEK

Eda: Arabuluculuk sürecine hoş geldiniz. Benim adım Eda.

Emel: Benim adım Emel. Biz arabulucuyuz. Sizin adınız nedir?

İlker: Benim adım İlker.

Soner: Benim adım Soner.

Eda: Bu süreç zamanınızı alabilir. Arabuluculuk süreci tarafsızdır. Arabulucu her ikinizin birbirinizi dinlemesini, işbirliği yapmanızı ve konuşmanızı sağlayarak ortak, barışçıl bir çözüm yolu bulmanıza yardımcı olur. Bu süreci bazı kuralları vardır. Bunlar: Arabulucu tarafsızdır, bu süreç gizlidir, bu nedenle burada konuşulanlar başka kişilere anlatılamaz. Dönüşümlü olarak konuşacak ve dinleyeceksiniz. Sorununuzu işbirliği ile çözeceksiniz. İlker bu kuralları kabul ediyor musun?

İlker: Evet.

Emel: Soner bu kuralları kabul ediyor musun?

Soner: Evet.

3. ADIM: MÜZAKERE

Eda: İlker bize neler olduğunu anlatır mısın?

İlker: Biz Soner ile ikiz kardeşiz ve aynı sınıftayız; aynı sırada oturuyoruz. Evde, okulda kısacası sürekli birlikteyiz. Daha önceki yıllarda sürekli aynı kulüp çalışmalarına katılıyorduk. Bu sene ben Bilim ve Teknoloji Kulübü'ne, Soner ise Spor Kulübü'ne katıldı. Soner, ben bilim projemi hazırlarken spor kulübünden bulunduğu arkadaşlarıyla dışarıda top oynamaya çıkacaktı ve ona çok az kaldığını beklemesini, futbol oynamak istediğimi söyledim. Ama o bana futbol oynamayı bilmediğimi ve sürekli birlikte olmak istemediğini, kendi arkadaşlarıyla oynamak istediğini söyledi. Ben de ona çok bencil olduğunu, bir daha onunla hiç konuşmayacağımı, aslında kendisinin iyi futbol oynayamadığını ve derslerinde de başarısız olduğunu söyledim.

Eda: Sen, Soner ve arkadaşlarıyla futbol oynamak istediğini ancak; Soner'in bunu kabul etmediğini mi söylüyorsun?

İlker: Evet.

Eda: Soner, sen bize olanları anlatır mısın?

Soner: Spor kulübünden arkadaşlarımla futbol oynayacaktık. Arkadaşlarım benim sürekli İlker ile dolaşmamdan dolayı benimle dalga geçiyorlardı. İlker gelirse onlar benimle daha çok dalga geçeceklerdi ve İlker de üzülecekti. Ayrıca arkadaşlarımla buluşacağım yere zaten geç kalmıştım. İlker'in ödevini bitirmesini beklersem daha çok geç kalacaktım ve ben de arkadaşlarımla oynayamayacaktım.

Eda: İlker ile vakit geçirdiğin için arkadaşlarının sizinle dalga geçtiğini ve bu durumu İlker'in görmesini istemediğini ve buluşma yerine geç kaldığın için İlker'i bekleyecek vaktinin olmadığını mı söylüyorsun?

Soner: Evet.

Eda: İlker olaylar olduğunda kendini nasıl hissettin?

İlker: Soner'e çok kızdım. O beni yalnız bırakmıştı ve arkadaşları için bana hakaret etmişti.

Eda: Soner'e çok kızdığını söylüyorsun. Peki, eklemek istediğin başka bir şey var mı?

İlker: Hayır.

Eda: Soner olaylar olduğunda sen kendini nasıl hissettin?

Soner: Zaten geç kaldığım için tedirgindim. Daha çok tedirgin oldum. Ayrıca İlker'e çok kızdım. Onun bencil olduğunu düşündüm. Bana söylediklerini duyunca daha çok üzüldüm.

Eda: Sen kızdığını, üzülüğünü ve tedirgin olduğunu söylüyorsun. Eklemek istediğin başka bir şey var mı?

Soner: Hayır.

Emel: İlker sen ne yapmayı istiyorsun?

İlker: Her zamanki gibi kardeşimle futbol oynamak istiyorum. Projemi bitirdikten sonra tabii.

Emel: Soner sen ne yapmak istiyorsun?

Soner: İlker ile değil arkadaşlarımla futbol oynamak istiyorum.

Emel: Peki neden İlker ile futbol oynamak istemiyorsun?

Soner: Çünkü o gerçekten iyi futbol oynayamıyor. Arkadaşlarım zaten bizimle dalga geçiyorlar. Daha çok dalga geçmelerini istemiyorum. Ayrıca onu bekleyecek vaktim de yok.

Emel: Peki. İkiniz farklı şeyler istiyorsunuz.

İlker: Evet.

Soner: Evet.

Emel: Eğer bir anlaşma yapmazsanız ne olacak?

İlker: Soner ile bir daha eskisi gibi iyi arkadaş olamayacağız.

Emel: Bir anlaşma sağlanamazsa artık arkadaş olamayacağınızı mı söylüyorsun?

İlker: Evet.

Emel: Soner sen ne düşünüyorsun?

Soner: İlker ile bir daha aynı sırada oturmayacağız ve bir daha oyun oynamayacağız.

Emel: İlker ile aynı sırada oturmayacağınızı ve oyun oynamayacağınızı mı düşünüyorsun?

Soner: Evet.

Emel: İlker, eğer Soner'in yerinde olsaydın ne hissederdin?

İlker: Sanırım vaktim olmadığı için Soner'in beni bekleterek bencillik yaptığını düşünürdüm ve ona kızardım.

Emel: Peki Soner, sen İlker'in yerinde olsaydın ne hissederdin?

Soner: Sanırım İlker'in benimle oynamak istemediğini, benden utandığını düşünürdüm ve üzülürdüm.

Emel: Her ikinizin de sorununuza barışçıl bir çözüm yolu bulmak istediğinizi görebiliyorum. Her ikinizde futbol oynamak istiyorsunuz.

Eda: Şimdi her iki tarafında isteklerini karşılayacak kazan-kazan seçenekleri bulmak için beyin fırtınası yapacağız. Ancak tarafların beyin fırtınası kurallarına uyması gerekir. Kurallar: aklınıza gelen her şeyi söyleyebilirsiniz, tarafları memnun edecek daha çok çözüm düşünmelisiniz, söylenen düşünceleri yargılamayın ya da tartışmayın, sıra dışı çözümler bulmaya çalışın. Her iki tarafta bu kuralları kabul ediyor mu?

İlker: Evet.

Soner: Evet.

Soner: Arkadaşlarımla futbol oynamak için biraz daha az zaman ayırarak oyundan döner dönmez İlker ile futbol oynayabilirim.

İlker: Soner arkadaşlarının nerede oynayacağını öğrenerek, benim projemin bitmesine yardımcı olur. Proje bittikten sonra beraber gidebiliriz.

Soner: İlker ile bugün futbol oynamam ve arkadaşlarımla oynarım. Yarın da İlker ile oynarız.

İlker: Soner bana daha iyi futbol oynamamda yardımcı olur. Bugün projemi bitirdikten sonra çalışmalara başlarız ve bir daha arkadaşlarıyla buluşurken ben de onunla giderim ve daha iyi futbol oynuyor olurum.

Eda: Daha sıra dışı seçenekler bulmaya çalışın.

Soner: İlker futbol kursuna yazılır ve her gün beraber çalışma yaparız. Bir dahaki buluşmada İlker daha iyi futbol oynuyor olur.

Emel: Şimdi tüm seçenekleri düşünelim. Bu seçeneklerin işe yarayacağını düşünüyor musunuz?

Soner: Bence İlker'in projesini bitirmesine yardım edersem arkadaşlarımla buluşmam ve her ikimiz de futbol oynayamayız.

İlker: Soner arkadaşlarıyla futbol oynadıktan sonra yorgun olacağı için benimle futbol oynayamayacak. Bence bu seçenek işimize yaramaz.

Emel: Seçenekleri birleştirebilir miyiz?

Soner: İlker futbol kursuna yazılıncaya kadar ben onunla çalışmayı ve onun daha iyi futbol oynaması için ona yardım edebilirim. O kursa da yazılınca ben ve arkadaşlarımla futbol oynayabilir.

Emel: Sizce bu adil bir seçim oldu mu?

İlker: Bence bu seçenek adil.

Soner: Evet, bence de bu seçenek adil.

Eda: Peki bu seçeneği nasıl uygulayacaksınız?

İlker: Yarından itibaren her gün bir saat birlikte futbol çalışacağız.

Eda: Ne zaman ve nerede?

İlker: Yarından itibaren her gün okuldan çıktıktan sonra bir saat uygun.

Eda: Bu planınız için ne imzalayacaksınız?

Soner: Eğer İlker içinde uygunsa bir anlaşma hazırlayıp imzalayabiliriz.

Eda: İlker bu senin için uygun mu?

İlker: Evet. Ben her gün okul çıkışında bir saat futbol çalışması yapmayı ve anlaşma imzalamayı kabul ediyorum.

Eda: Soner sen kabul ediyor musun?

Soner: Evet. Ben de her gün okul çıkışında bir saat futbol çalışması yapmayı ve anlaşma imzalamayı kabul ediyorum.

(Eda ve Emel, Soner ve İlker'in ellerini bir araya getirir.)

Eda: Arabuluculuğu kabul ettiğiniz için ve sıkı çalıştığınız için teşekkür ederiz. Eğer bu çözüm yolu isteklerinizi karşılamazsa lütfen tekrar bu süreci uygulamak için bizlerle görüşün.

4. ADIM: ANLAŞMAYI RESMİLEŞTİRMEK

Eda: Şimdi bu yapılan anlaşmayı resmileştirmek amacıyla "Arabuluculuk Formu" dolduralım ve bu formları imzalayalım.

(Eda taraflara arabuluculuk formunu imzalatır ve bu imzanın yapılan anlaşmaya uyacaklarına dair verdikleri bir teminat olduğunu açıklar. Formu saklar.)

Emel: Aranızda yaptığınız anlaşma bozulursa, sizinle tekrar görüşerek, müzakere sürecini yeniden uygulayabiliriz. Arabuluculuğu kabul ettiğiniz ve sıkı

çalıştığınız için teşekkür ederiz.

5. ADIM: ANLAŞMANIN TAKİBİ

Eda: Aranızda ortaklaşa yaptığınız bu anlaşmaya uyup uymadığınızı bir süre gözleyeceğiz.

(Arabulucu, sınıf öğretmeni ya da bir müdür yardımcısı tarafından bir süre öğrencilerin anlaşmaya uyup uymadıkları gözlenir.)

(Soner ve İlker el sıkışır.)



GÖZLE, DÜŞÜN, DENE

ARABULUCULUK SÜRECİ

Açıklama: Günlük hayatınızda yaşadığınız ya da tanık olduğunuz bir çatışmayı arabuluculuk sürecini uygulayarak çözmeye çalışınız ve yaptıklarınızı aşağıdaki tabloya not ediniz.

1. ADIM: ŞİDDETİN SONLANDIRILMASI

2. ADIM: ARABULUCULUK SÜRECİNİN KABUL EDİLMESİ

3. ADIM: MÜZAKERE

4. ADIM: ANLAŞMANIN RESMİLEŞTİRİLMESİ

5. ADIM: ANLAŞMANIN TAKİBİ

7.ETKİNLİĞİN ADI: ARABULUCULUK SÜRECİNİN UYGULANMASI
SINIF DÜZEYİ: 5.sınıf

AMAÇ: Öğrencilerin arabuluculuk sürecinin beş adımını kavramalarını ve günlük hayatlarında yaşadıkları çatışmalarda bu süreci uygulamalarını sağlamak.

MATERYAL :“Arabuluculuk Yapalım (Form 7/1)” çalışma sayfası, “Arabuluculuk Yaptık (Form 7/2)” çalışma sayfası, “Arabuluculuk Tiyatrosu (Form 7/3)” çalışma sayfası.

SÜRE:40'+40'

İŞLEM YOLU:

1) Öğretmen, öğrencilere “Arabuluculuk sürecini yaşayacak taraflar ve arabulucu eşkenar üçgen oluşturacak şekilde otururlar; tarafların yüz yüze bakacak şekilde oturmaları gerekmektedir.” açıklamasını yaptıktan sonra öğrencilere şu soruları sorar:

- *Arabuluculuk kaç adımdan oluşur?
- *Arabuluculuk sürecine ait adımlar nelerdir?
- *Bu adımlarda neler yapılır?
- *Arabulucu süreç boyunca neler yapar?

2) Öğretmen, öğrencileri üçerli gruplara ayırarak, grupların *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan “Arabuluculuk Yapalım (Form 7/1)” çalışma sayfasındaki çatışma örneklerini incelemelerini ve bu çatışmalardan birini seçmelerini ister. Gruplar seçtikleri çatışmayı arabuluculuk sürecini uygulayarak çözmeye çalışacaklardır. Öğretmen gruplara hazırlanmaları için zaman verir.

3) Öğretmen, grupların yaptıkları çalışmalarını *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan “Arabuluculuk Yaptık (Form 7/2)” çalışma sayfasına not etmelerini ister.

4) Gruplar çalışmalarını tamamladıktan sonra istekli gruplar çalışmalarını sınıfa sunarlar. Her sunum sonunda gruplara neler hissettikleri ve çatışmanın çözümü için seçilen yoldan memnun olup olmadıkları sorulur.

DEĞERLENDİRME VE KAPANIŞ: Öğretmen, öğrencilere “Çatışmaların çözümünde arabuluculuk sürecinin doğru şekilde uygulanması taraflar arasındaki ilişkinin zedelenmesini önler. Yaşadığınız sorunların barışçıl şekilde çözülmesinde başarılı olmak istiyorsanız bu süreci uygulamayı iyi şekilde öğrenmelisiniz.” açıklamasını yapar.

GÖZLE, DÜŞÜN, DENE: Öğretmen öğrencilerin üçer kişilik gruplar

oluşturarak, çevrelerinde tanık oldukları çatışmalardan birini not etmelerini ve bu çatışmanın çözümünde arabuluculuk sürecinin uygulandığı bir tiyatro oyunu tasarlayıp *Öğrenci alışma Kitabı'nda* yer alan "Arabuluculuk Tiyatrosu (Form 7/3)" alışma sayfasına yazmalarını ister. Öğretmen öğrencilerin hazırladıkları bu tiyatro oyunlarının bir sonraki derste sınıfta sergilenebileceğini belirtir.

ETKİNLİĞİN KAYNAĞI/ ETKİNLİĞİ GELİşTİREN: Ela Coşkuner, Sınıf Öğretmeni, Kemal Hadımlı İlköğretim Okulu.

ARABULUCULUK YAPALIM

1. ÖRNEK

Belgin

Sevtap ve Ece çok iyi arkadaşlar. Ben Ece'yle aynı sırada oturuyordum. Ama Sevtap, öğretmene Ece ile yan yana oturmak istediğini söyledi. Öğretmen beni Sevtap'ın yerine yani; sürekli kavga ettiğim Arzu' nun yanına oturttu. Sevtap ve Ece mutluydu ama ben onlar yüzünden mutsuzdum. Ben de ders arasında Sevtap'ın yanına gittim ve ona kızdım. O da bana "Geri zekâlı!" dedi.

Sevtap

Ece ile çok iyi arkadaşız. Her zaman birlikte ders çalıştığımız için yan yana oturmak istemiştik. Öğretmen bunu kabul etti ve Ece'nin yanında oturan Belgin'i benim yerime yani Arzu'nun yanına oturttu. Ben de Ece' nin yanına oturdum. Belgin, öğretmene bu durumu istemediğini söylemedi. Ama ders bitince yanımıza geldi ve bana bağırdı. Ben de ona geri zekâlı olduğunu söyledim.

2. ÖRNEK

Özgü

Sınıfımızdaki erkeklerle yakan top oynuyorduk. Erkekler bizi vurmaya çalışıyordu. Ben bu oyunu çok iyi oynadığım için daha vurulmamıştım. Beni vuramadıkça kızıyorlardı. Serkan çok sinirlenmişti. Topu hızla yüzüme doğru attı ve beni vurdu. Yüzüm çok acıdı. Bu kadar sert top atmasına kızdım ve ona beceriksiz bir aptal olduğunu söyledim. O da bana vurmaya çalıştı.

Serkan

Sınıfımızdaki kızlarla yakan top oynuyorduk. Bütün kızları vurmuştuk. Özgü çok iyi oynadığı için onu vuramamıştık ve bu beni çok sinirlendirmişti. O sinirle topu fırlattım ve Özgü' yi yüzünden vurdum. Onun yüzüne vurmak ya da canını acıtmak istememişim. Ama o bunu bilerek yaptığımı düşünerek bana "Beceriksiz, aptal!" dedi. Çok kızdım ve ona vurdum.

3. ÖRNEK

Berkay

Ders arasında tuvalete gitmiştim. Tuvaletteki tüm erkekler birbirlerini ıslatıyorlardı. Beni de ıslatmışlardı. Ben de onları ıslatmak için onların peşinden koşturdum. Tam suyu arkadaşlarımın üstüne fırlatacağım sırada Ebru araya girdi ve ıslandı. Sanki bu olay kazayla olmamış gibi geldi ve önlüğümün yakasını çekti. Yakam koptu. Gerçekten çok kızdım ve onun saçını çektim. O da ağlamaya başladı.

Ebru

Ders arasında erkekler birbirlerine su atıyorlardı. Berkay, arkadaşlarına su atmaya çalışırken benim üzerimi ıslattı. Gerçekten çok kızmıştım. Ben de onun yakasını çektim ve yakası koptu. Yakasını koparmak istememişim ama bunu söylememe fırsat kalmadan saçımı çekip canımı acıttı. Ben de ağladım.

4. ÖRNEK

Canan

O gün okul tiyatrosunun başrol oyuncusu seçilecekti. Ben yıllardır tiyatroyla ilgileniyordum ve bu rolü alabileceğimi düşünüyordum. Derya da bu rol için hazırlanıyordu. Eleminin yapılacağı gün Derya yanıma geldi. Benim her konuda başarılı olduğumu ve bu elemeye katılmayarak bu rolü ona bırakmam gerektiğini söyledi. Bunu yapamayacağımı söyleyince de benimle küstü ve günden beri benimle konuşmuyor.

Derya

Okul tiyatrosunun başrol oyuncusu olmak için hazırlanıyordum. Canan' ın da elemelere katılacağını duydum. Canan, tiyatroyla ilgilenen birisiydi ve zaten birçok oyunda başrol oyuncusu olmuştu. Bu nedenle onun yanına giderek, elemelere katılmamasını ve başrol oyunculuğunu bana bırakmasını istedim ama o kabul etmedi. Ben de onunla bir daha konuşmamaya karar verdim.

5. ÖRNEK

Murat

Onur, o gün okula top getirmişti. Öğretmen dersten çıkar çıkmaz topu bana fırlattı. Topu tuttum ve ona geri attım ama o bir daha topu bana atınca biz onunla sınıfta top oynamaya başladık. Birbirimizle paslaşırken o topu biraz hızlı attı ve ben topu tutamadım. Top fırladı ve sınıf camını kırdı. Onur, topu tutamayan bir salak olduğumu söyleyince ona kızdım ve vurdum.

Onur

Okula top getirdiğim gün Murat, toplu oynamak istediğini söylemişti. Ben de öğretmen sınıftan çıkınca topu ona attım. Biz top oynarken attığım topu bilerek tutmadı ve sınıf camı kırıldı. Cam kırıldığı için çok kızmıştım. O topu

tutsaydı cam kırılmayacaktı. Ona topu tutamayan bir salak olduğunu söyledim. O da gelip bana vurdu.

6. ÖRNEK

Esra

Meltem önümdeki sırada oturuyordu. Matematik dersindeydik ve ben çok sıkılmıştım. Meltem' in saçıyla oynamaya başlamıştım. Meltem sesini çıkarmadı. Ben de oynamaya devam ettim. Ama öğretmen bunu fark edince Meltem hemen bana "Ne yaptığını sanıyorsun?" dedi ve öğretmene beni şikâyet etti. Ben de ders arasında onun tokasını alıp saç örgüsünü dağıttım. O da bana bağırdı.

Meltem

Esra arkamdaki sırada oturuyordu. Matematik dersinde öğretmeni dinlerken birden Esra'nın saçıyla oynadığını fark ettim. Birkaç defa arkama dönüp ona baktım ama o saçıyla oynamaya devam etti. Ona saçımı bırak diyemiyordum çünkü öğretmen bana bakıyordu. Öğretmen durumu fark edince durumu öğretmene anlatmak zorunda kaldım. O da ders bitiminde tokamı alıp saçımı bozdu. Ben de ona bağıdım.

7. ÖRNEK

Gülşah

Sercan nöbet tuttuğumuz dönemlerde genellikle sınıfta durmaz ve sürekli dışarıda top oynardı. Ben ilk başlarda bu durumu önemsemedim ama nöbetimizin olduğu bir gün dışarı çıkmam gerektiğini ve ondan sınıfta durmasını istedim. Sercan bunu kabul etmeyince onun bugüne kadar hiç nöbet tutmadığını öğretmene söyledim. Öğretmen ona kızınca o da ders arasında bana vurdu. Ben de bir daha onunla hiç konuşmadım.

Sercan

Ben nöbet tutmayı hiç istemediğim için nöbetimin olduğu günleri de unutturdum. Gülşah da bana nöbetim olduğunu hatırlatmadığı için ben hiç nöbet tutmamıştım. Bir gün arkadaşlarımla ders arasında buluşmak için anlaşmıştım ve Gülşah sınıfta durmamı söyledi. Bunu kabul etmedim ve o da beni öğretmene şikâyet etti. Öğretmen bana kızınca çok utandım ve Gülşah' a vurdum. O da benimle bir daha hiç konuşmadı.

ARABULUCULUK YAPTIK

Açıklama: Öğrenci Formu 7/1 çalışma sayfasında yer alan çatışmalardan hangisini seçtiğinizi aşağıdaki boşluğa belirtiniz. Bu çatışmayı çözmek için arabuluculuk süreci adımlarını kullanarak yaptıklarınızı aşağıdaki tabloya yazınız.

Çatışma:

1. ADIM: ŞİDDETİN SONLANDIRILMASI

2. ADIM: ARABULUCULUK SÜRECİNİN KABUL EDİLMESİ

3. ADIM: MÜZAKERE

4. ADIM: ANLAŞMANIN RESMİLEŞTİRİLMESİ

5. ADIM: ANLAŞMANIN TAKİBİ

8. ETKİNLİĞİN ADI: ARABULUCULUK SÜRECİNİ UYGULUYORUZ

SINIF DÜZEYİ: 5.sınıf

AMAÇ: Öğrencilerin arabuluculuk sürecinin beş adımını kavramalarını ve günlük hayatlarında yaşadıkları çatışmalarda bu süreci uygulamalarını sağlamak.

MATERYAL : "Arabuluculuk Sürecini Uygulayalım (Form 8/1)" çalışma sayfası, "Arabuluculuk Sürecini Uyguladık (Form 8/2)" çalışma sayfası, "Arabuluculuk Örneğini Tamamlayalım (Form 8/3)" çalışma sayfası, "Akran Değerlendirme Ölçeği (FORM-3)" ölçeği, "Afiş Hazırlayalım (Form 8/3)" çalışma sayfası.

SÜRE:40'+40'

İŞLEM YOLU:

1) Öğretmen, bir önceki ders öğrencilere hazırlamalarını söylediği tiyatro oyunlarını öğrencilerin sergilemelerini ister. Öğrenciler sırayla tiyatro oyunlarını sergilerler.

2) Öğretmen, öğrencileri üçer kişilik gruplara ayırarak, gruplara *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Arabuluculuk Sürecini Uygulayalım (Form 8/1)" çalışma sayfasında yer alan çatışma konularını verir. (Aynı çatışma konusu farklı gruplara verilebilir.) Öğretmen, sürecin uygulanması için öğrencilere gereken süreyi verir.

3) Öğretmen, öğrencilerin her adım için yaptıklarını *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Arabuluculuk Sürecini Uyguladık (Form 8/2)" çalışma sayfasına not etmelerini ister.

4) Süre sonunda gruplar çalışmalarını sınıfta sunarlar. Her sunum sonunda gruplara neler hissettikleri ve çatışmanın çözümü için seçilen yoldan memnun olup olmadıkları sorulur.

5) Öğretmen, öğrencilerin *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Arabuluculuk Örneğini Tamamlayalım (Form 8/3)" çalışma sayfasını inceleyerek eksikleri doldurmalarını ister.

DEĞERLENDİRME VE KAPANIŞ: Öğretmen, öğrencilere " Günlük hayatımızın doğal bir parçası olan çatışmalarımızın çözümünde arabuluculuk sürecini doğru şekilde uygularsak diğer kişiyle aramızdaki ilişkinin zedelenmesini önleriz ve arabuluculuk sürecini kullanarak kişiler arası ilişkilerimizde barışı yaşarız." açıklamasını yapar. Öğretmen, öğrencilerin yaptıkları grup çalışmalarında grup arkadaşlarını *Öğrenci Çalışma Kitabı'nda* yer alan "Akran Değerlendirme Ölçeği (FORM-3)" üzerinde değerlendirmelerini ister. Bunun için öğrenci kitaplarının grup

arkadaşlarıyla değiş tokuş edilmesini söyler.

GÖZLE, DüşüN, DENE: Öğretmen ğrencilerin çatışmaların çözümünde kullanılan arabuluculuk sürecini tanıtan bir afiş hazırlamalarını ister. Öğrencilerin afiş hazırlarken *ğrenci alışma Kitabı'nda* yer alan "Afiş Hazırlayalım (Form 8/3)" alışma sayfasında yazılan açıklamaları takip etmelerini ister. Hazırlanan afişler okul panosunda sergilenir.

ETKİNLİĞİN KAYNAĞI/ ETKİNLİĞİ GELİşTİREN: Ela Coşkuner, Sınıf ğretmeni, Kemal Hadımlı İlköğretim Okulu.

ARABULUCULUK SÜRECİNİ UYGULAYALIM

1. ÖRNEK

Nazlı

Gözde, annemin doğum günümde hediye ettiği kitabı okumak isteyince kitabı Gözde'ye verdim ve çok çabuk okumasını rica ettim. Ama o kitabımı bir aydır geri getirmiyor. Geçen gün kitabımı yeniden istediğimde bana o kitabı kaybettiğini ve yenisini alacağını söyledi. Ama ben kitabımı istiyordum, yenisini değil. Ayrıca benim çok pinti olduğumu ve hiç bir şeyimi kimseyle paylaşmadığımı söyledi.

Gözde

Bir gün Nazlı'da çok güzel bir kitap gördüm ve okumak istediğimi söyledim. O da bana, kitabı vermemek için, kitabı annesinin hediye ettiğini söyledi. Ben çok ısrar edince kitabı çabuk okumam şartıyla bana verdi. Ama sınavlar nedeniyle kitabı okuyamadım ve nereye koyduğumu da unuttum. Nazlı ısrarla kitabı geri isteyince ona kitabı kaybettiğimi ama yenisini alacağımı söylediğimde benim sorumsuz olduğumu, yenisini değil o kitabı istediğini söyledi.

2. ÖRNEK

Pınar

Bir gün öğretmen beni tahtaya kaldırdı ve zor bir matematik problemini çözmemi istedi. Ben tahtada problemi çözmeye çalışırken Zafer problemi çözmüştü. Öğretmen beni yerime oturttu ve Zafer tahtaya kalkıp problemi çözdü. Yerine otururken de " Ne oldu sınıfın en çalışkanı bu basit soruyu çözemedi mi?" diyerek bana gülmeye başladı. Çok kızmıştım. Zafer'in yanına gittim ve defterini yırttım.

Zafer

Öğretmen matematik dersinde, bir problemi çözmesi için Pınar'ı tahtaya kaldırdı. Pınar sınıfın en çalışkanıydı ama o soruyu çözemedi ve ben soruyu çözdüm. Pınar'a "Ne oldu sınıfın en çalışkanı bu basit soruyu çözemedi mi?" diyerek güldüm. Espri yapmak istemiştım. Pınar çok kızdı ve defterimi yırttı.

3.ÖRNEK

Uğur

Dün futbol oynarken bir arkadaşım yeni aldığım spor ayakkabılarıma yanlışlıkla bastı ve benden özür diledi. Ama biraz sonra, takımdaki diğer çocuklar ayakkabıma basarak gülmeye başladılar. Özellikle Alper' e çıldırmıştım. Çünkü o benim en iyi arkadaşımdı ve o da ayakkabıma basıyordu. Sonra derste Alper'in sırasından kalemimi aldım ve ezdim. Alper de beni tehdit etti.

Alper

Derste, Uğur kalemimi aldı ve parçaladı. Bu beni çok kızdırdı ve Uğur' un yanına giderek onu tehdit ettim. Bu olaydan önce teneffüs boyunca herkes Uğur'un yeni spor ayakkabılarına basıyordu ve ben de basmıştım. Uğur bugün bana kızdığı için kalemimi ezmiş olabilir.

4. ÖRNEK

Tolga

Arka sıralarda oturuyordum ama gözlerim bozuktü ve bunun bilinmesini de istemiyordum. Arkadaşlarım sakarlıklarımın nedenini bilmedikleri için benimle dalga geçiyorlardı. Türkçe dersinde tahtaya yazılanları daha net görebilmek için ön sıralarda oturmak istedim. Arkadaşlarımdan biri olan Tuğkan " Bizim kör yine şikayete başladı." dedi. Çok kızdım ve ona bağırdım.

Tuğkan

Tolga, Türkçe dersinde ön sıralardan birinde oturmak istedi. Kimse yerini vermeyince de; gözlerinin iyi görmediğini ileri sürdü. Oysa diğer derslerde böyle istekleri olmuyor ve gözleri gayet iyi görüyordu. Öğretmen onun istediğini yaptı ve beni arka sıralardan birine yollayarak, Tolga'yı ön sıraya oturttu. Çok kızgın olduğum için Tolga'ya "Bizim kör yine şikayete başladı." dedim. O da bana bağırdı.

5. ÖRNEK

Gamze

Sosyal Bilgiler dersi sınavında arkamda oturan arkadaşım silgi istedi. Öğretmen bizi gördü ve sınav kağıdımızı almak istedi. Ben ve arkadaşım durumu öğretmene anlatırken yan sırada oturan Sevcan " Sınavda konuşanın kağıdı alınır. Konuşmasaydınız." diyerek bize güldü. Bu beni çok kızdırmıştı. Bu olay üzerine bende Sevcan'ın yanına giderek onun saçını çektim. O da bağırmaya başladı.

Sevcan

Gamze' nin sınavlarda çok çalıştığını ve arkadaşlarına kopya verdiğini duymuştum. Öğretmen onu ve arkasındaki arkadaşını konuşurken görünce onların kağıtlarını almak istedi ama onlar kopya çekmediklerini söylüyorlardı. Öğretmeni

ikna etmelerini engellemek için sınavda kopya çekenlerin kağıtlarının alınmasının gerektiğini söyledim. Gamze bana kızdı ve gelip saçımı çekti. Ona bağırmağa başladım.

6. ÖRNEK

Esra

Bilgisayar dersinden çok zevk aldığım için bu derste çok başarılıyım. Bugün sınav sonuçlarımız okundu. Yüz aldığımı duyunca sınıf arkadaşlarıma başarıyı söylemek istedim. "Sınıfın onuruyum ben. Yakında bu dersi sizlere ben öğreteceğim." dedim. Sınıfımızın en çalışkanı Meltem bana "Sen kendini ne sanıyorsun? Bilgisayar dersinden iyi not alman seni sınıfın onuru yapmaz. Matematikten aldığın bir ne olacak?" dedi ve benimle dalga geçti. Diğer arkadaşlarımda bana güldü.

Meltem

Bilgisayar dersinin sınavı için çok çalışmışım. Diğer derslerim beş olmasına rağmen bu sınavdan dört almışım. Çok üzgündüm ve Esra'nın "Ben sınıfın onuruyum." dediğini duydum. Çok kızdım. Çünkü her zaman sınıfın en çalışkanı, en yüksek not alanı ben oluyordum. Bu kızgınlıkla ona sınıfın onuru olamayacağını, matematikten aldığı birini hatırlatarak söyledim ve tüm sınıf ona güldü. O da bana kışkanç ve işe yaramaz dedi.

7. ÖRNEK

Serhat

Resim dersinde boyalarımı evde unuttuğumu fark edince öğretmenden izin alarak sepetteki kalem boyaları aldım. Tam resmimi yapmaya başlamışım ki Burçin geldi ve boyaları aldı. Onun yanına giderek boyaları geri istedim. O da bana iyi resim yapamadığımı söyledi ve boyaları vermedi. Ben de onun resim defterini aldım ve kaçtım. O peşimden geldi ve yakamı tutarak düğmemi kopardı.

Burçin

Resim dersinde boyalarımı evde unuttuğumu fark ettim ve sepete baktım. Sınıf boyaları sepette yoktu. Sıralara şöyle bir göz attığımda boyaların Serhat'ta olduğunu fark ettim. Serhat resim yapamayan biriydi ve ona bunu söylediğimde defterimi alıp kaçtı. Onu yakalamaya çalışırken yakasını tuttum ve düğmesi koptu.

ARABULUCULUK ÖRNEĞİNİ TAMAMLAYALIM



Arabulucu (Didem): Merhaba, ben Didem ve bu Alper. Biz arabulucularız. Sizin adınız nedir?

Duygu: Ben Duygu.

İsmail: Ben İsmail.

Arabulucu (Alper): Arabuluculuk sürecine hoş geldiniz. Bu süreç zamanınızı alabilir. Arabuluculuk süreci tarafsızdır. Arabulucu her ikinizin birbirinizi dinlemenizi, işbirliği yapmanızı ve konuşmanızı sağlayarak ortak, barışçıl bir çözüm yolu bulmanıza yardımcı olur. Bu sürecin bazı kuralları vardır. Bunlar; arabulucu tarafsızdır. Bu süreç gizlidir, bu nedenle burada konuşulanlar başka kişilere anlatılamaz. Dönüşümlü olarak konuşacak ve dinleyeceksiniz. Sorununuzu işbirliği ile çözeceksiniz. Duygu bu kuralları kabul ediyor musun?

Duygu: Evet.

Didem: İsmail bu kuralları.....?

İsmail: Evet.

Didem: Duygu bizeanlatır mısınız?

Duygu: İsmail ve ben sınıf arkadaşımız ve aynı sırada oturuyoruz. Onunla çok iyi anlaşmıştım düşünüyordum. Derslerde birbirimize yardım ediyorduk ve grup çalışmalarında sürekli aynı grupta yer alıyorduk. Bir gün beden eğitimi dersinde öğretmenimden ip oynamak için izin almıştım. Evden getirdiğim iple okul bahçesinde oynamaya başladım. Diğer sınıf arkadaşlarımda başka oyunlar oynuyorlardı. İsmail ve sınıftaki bazı erkekler benim ip oynadığım alana geldiler ve bana sormadan ip oynadığım yerde futbol oynamaya başladılar. Ben bu alanda ip oynadığımı ve topu attıklarında bana gelebileceğini, canımı yakabileceğini söyledim. Ama İsmail yanıma gelerek bu alanın futbol sahası olduğunu burada ip oynayamayacağımı söyledi. Ama ben onlardan önce gelmiştim.

Alper:.....
.....?

(Özetleme)

Duygu: Evet.

Didem: İsmail bize neler olduğunu.....?

İsmail: Duygu ve ben aynı sırada oturuyorduk ve birbirimizle çoğu zaman çok iyi anlaşıyorduk. Beden eğitimi dersinde öğretmenden top aldım ve arkadaşlarıma futbol oynamayı önerdim. Futbol oynamak isteyen arkadaşlarımla birlikte her zaman maç yaptığımız yere geldiğimizde Duygu'nun tek başına orada ip atladığını gördük. Orası bizim sürekli maç yaptığımız yerdi. Onun orda ip oynaması doğru değildi. Ona başka yerde ip atlamasını söyledim. O ise bana ip atlayacağını önce kendisinin oraya geldiğini söyledi.

Didem:.....
.....?

(Özetleme)

İsmail: Evet.

Alper: Duygu eklemek istediğin başka bir şey var mı?

Duygu: Evet. Ben o alanda ip atlamaya devam edince İsmail de beni hedef alıp topa hızla vurdu ve top tam yüzüme çarptı. Burnum çok acıdı. Yüzüm kıpkırmızı oldu. O anda hem canım acıyordu, hem de İsmail'e çok kızdım. Ama o bir özür dilemek yerine kaçıp gitmişti. O benim iyi bir arkadaşım ve benim kalbimi kırdı. Beni çok üzdü.

Alper: İp atlamaya devam ettiğini ve İsmail'in bilerek suratına top attığını, canının acıdığını söylüyorsun değil mi?

Duygu: Evet.

Didem: İsmail senin eklemek istediğin başka bir şey var mı?

İsmail: Evet. Duygu'ya başka yerde oynamasını söylemişim. Çünkü topun onun canını yakacağını düşünmüştüm ve düşündüğüm de olmuştu. Topu isteyerek atmamıştım ama attığımda onun yüzüne topun geldiğini görünce üzüntüm belli olmasın diye tuvalete kaçtım.

Didem: Duygu'ya topu isteyerek atmadığını ve top onun canını yaktığı için üzüldüğünü mü söylüyorsun?

İsmail: Evet.

(Bu örnek tarafların bakış açılarını göstermektedir.)

FORM-3

AKRAN DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Grubun Adı: Öğrencinin Adı-Soyadı:

	1. Arkadaşıma göre ben	2. Arkadaşıma göre ben	3. Arkadaşıma göre ben	4. Arkadaşıma göre ben	5. Arkadaşıma göre ben	6. Bana göre ben
Çalışmalara gönüllü katılır.						
Bildiklerini arkadaşlarıyla paylaşır.						
Gerektiğinde arkadaşlarına yardım eder.						
Aldığı görevi zamanında yerine getirir.						
Arkadaşlarının görüşlerine saygılıdır.						
Tartışmalarda kırııcı olmadan konuşur.						

Form tamamlandıktan sonra, arkadaşlarınızın sizin çalışmalarınızla ve davranışlarınızla ilgili genel izlenimlerinde "hayır" seçeneğinin öne çıktığını görürseniz, çalışmalarınızı tekrar gözden geçirmenizde fayda vardır. Ayrıca, arkadaşlarınızın size ilişkin olarak görüşlerinde dikkatinizi çeken ve geliştirmeniz gereken yönlerinizin neler olabileceği konusunda düşünmeniz gerekir.

Kaynak: www.ttkb.meb.gov.tr



GÖZLE, DÜŞÜN, DENE

AFİŞ HAZIRLAYALIM

Açıklama: Çatışmaların çözümünde kullanılan arabuluculuk süreci hakkında edindiğiniz bilgileri diğer arkadaşlarınızla paylaşmak için bir afiş hazırlayınız. Hazırlayacağınız afiş için aşağıda belirtilen durumlara dikkat ediniz.

DİKKAT!

- * Afişinizi büyük ve renkli bir kartona hazırlayınız.
- * Afiş yapımında renkli kalemler kullanınız.
- * Afişinize konuyla ilgili resimler, tablolar ya da grafikler koyunuz.
- * Afişinizde arabuluculuğun tanımını ve arabulucuların sahip olması gereken özellikleri de belirtiniz.
- * Afişinize arabuluculuk sürecinin beş adımını yazınız ve bu adımları tanıtınız.
- * Afişiniz için bir başlık bulunuz.

**BARIŞ EĞİTİMİ DERSİ
PERFORMANS VE PROJE
ÖDEVLERİ**

BARIŞ EĞİTİMİ DERSİ PERFORMANS ÖDEVİ-1

PERFORMANS ÖDEVİ KONUSU : BARIŞ

PERFORMANS ÖDEVİ AÇIKLAMASI: Barış yapıcı ve barışı bozan davranışların yer aldığı bir hikâyeye yazmanız istenmektedir.

PERFORMANS ÖDEVİ TESLİM TARİHİ: Bir hafta sonra teslim edilecektir.

AÇIKLAMA: Performans ödevinizi gerçekleştirirken aşağıdaki adımları izleyebilirsiniz.

1. Çalışma taslağını oluşturunuz.
2. Barış yapıcı davranışları belirleyiniz.
3. Barışı bozan davranışları belirleyiniz.
4. Bu hikâyede kullanacağınız karakterleri ve olayları bir taslak halinde belirtiniz.
5. Hikâyeyi olayların akış sırasına uyarak yazınız.
6. Hikâyeyizde sizi en çok etkileyen bölümün resmini yapınız.
7. Hikâyeyizi tanıtan bir kapak hazırlayınız.
8. Çalışmalarınızın sonunda mutlaka yararlanılan kaynakları gösteriniz.
9. Dosyanıza Performans Ödevi Kapağı yapınız.
10. Performans ödevlerinizi bilgisayardan yazabileceğiniz gibi kalemle de yazıp hazırlayabilirsiniz.
11. Performans ödevlerinizin aşağıda verilen değerlendirme ölçeği ile değerlendirileceğini biliniz.
12. Çalışmalarınızı bir dosya haline getirip, ödevi aldığınız tarihten bir hafta sonra sınıf öğretmenine teslim ediniz.
13. Başarılar dilerim...

PERFORMANS ÖDEVİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Öğrencinin Adı Soyadı:					
No:					
Sınıfı:					
Tarih:					
Ödev Konusu: Barış					
DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ	Çok İyi (4)	İyi (3)	Orta (2)	Çalışma Tekrarlama (1)	Puan
Farklı bilgi kaynakları kullanarak bilgi ve veri toplama					
Bilgilerin bir bütün haline getirilmesi					
Ödev konusu ile ilgili temel kavramları anlama, anlatma					
Zamanı iyi kullanma					
Raporun düzeni, görünüşü, yazım kurallarına uygunluğu					
Kaynakçanın belirtilmesi					
Yaratıcılık					
Ortaya çıkan ürünün konunun amacına uygunluğu					
TOPLAM PUAN					

BARIŞ EĞİTİMİ DERSİ PERFORMANS ÖDEVİ-2

PERFORMANS ÖDEVİ KONUSU _____ : ŞİDDET 📷

PERFORMANS ÖDEVİ AÇIKLAMASI: Günlük hayatımızda sık sık karşılaştığımız şiddet olaylarının örneklendirilmesi istenmektedir.

PERFORMANS ÖDEVİ TESLİM TARİHİ: Bir ay sonra teslim edilecektir.

AÇIKLAMA: Performans ödevinizi gerçekleştirirken aşağıdaki adımları izleyebilirsiniz.

1. Çalışma taslağını oluşturunuz.
2. Verilen süre içerisinde gözlemlediğiniz, okuduğunuz ya da duyduğunuz şiddet içeren olayları not ediniz.
3. Bu şiddet olaylarını bir karton üzerine kendi cümlelerinizle yazınız ve bu olaylardan bazılarının resimlerini çiziniz.
4. Konu ile ilgili olarak aile büyüklerinden, öğretmenlerden, okul ve ilçe kütüphanesinden, internetten yazılı, sözlü ve resimli kaynak araştırmasından yararlanabilirsiniz.
5. Çalışmalarınızın sonunda mutlaka yararlanılan kaynakları gösteriniz.
6. Dosyanıza Performans Ödevi Kapağı yapınız.
7. Performans ödevlerinizi bilgisayardan yazabileceğiniz gibi kalemle de yazıp hazırlayabilirsiniz.
8. Performans ödevlerinizin aşağıda verilen değerlendirme ölçeği ile değerlendirileceğini biliniz.
9. Çalışmalarınızı bir dosya haline getirip, ödevi aldığınız tarihten bir ay sonra sınıf öğretmenine teslim ediniz.
10. Başarılar dilerim...



PERFORMANS ÖDEVİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Öğrencinin Adı Soyadı:					
No:					
Sınıfı:					
Tarih:					
Ödev Konusu: Şiddet					
DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ	Çok İyi (4)	İyi (3)	Orta (2)	Çalışma Tekrarlama (1)	Puan
Farklı bilgi kaynakları kullanarak bilgi ve veri toplama					
Bilgilerin bir bütün haline getirilmesi					
Ödev konusu ile ilgili temel kavramları anlama, anlatma					
Zamanı iyi kullanma					
Raporun düzeni, görünüşü, yazım kurallarına uygunluğu					
Kaynakçanın belirtilmesi					
Yaratıcılık					
Ortaya çıkan ürünün konunun amacına uygunluğu					
TOPLAM PUAN					

BARIŞ EĞİTİMİ DERSİ PERFORMANS ÖDEVİ-3

PERFORMANS ÖDEVİ KONUSU: EMPATİ KURMAK

PERFORMANS ÖDEVİ AÇIKLAMASI: Karşılaşılan olaylarda empati kurmanın önemini anlatan bir reklam afişi yapmanız istenmektedir.

PERFORMANS ÖDEVİ TESLİM TARİHİ: İki hafta sonunda teslim edilecektir.

AÇIKLAMA: Performans ödevinizi gerçekleştirirken aşağıdaki adımları izleyebilirsiniz.

1. Çalışma taslağını oluşturunuz.
2. Empati kurma hakkında bilgi ediniz.
3. Edindiğiniz bilgiler doğrultusunda empati kurmanın kişiler arası ilişkilere etkisini anlatan bir slogan belirleyiniz.
4. Belirlediğiniz sloganı destekleyen resimler bulunuz.
5. Empati kurmanın önemini anlatan şiirler yazınız.
6. Tüm bu bilgilerinizi kullanarak empati kurmanın önemini vurgulayan bir afiş hazırlayınız.
7. Konu ile ilgili olarak aile büyüklerinden, öğretmenlerden, okul ve ilçe kütüphanesinden, internetten yazılı, sözlü ve resimli kaynak araştırmasında yararlanabilirsiniz.
8. Çalışmalarınızın sonunda mutlaka yararlanılan kaynakları gösteriniz.
9. Dosyanıza Performans Ödevi Kapağı yapınız. Örnek kapak dosya aşağıda verilmiştir. Bundan yararlanabilirsiniz.
10. Performans ödevlerinizi bilgisayardan yazabileceğiniz gibi kalemle de yazıp hazırlayabilirsiniz.
11. Performans ödevlerinizin aşağıda verilen değerlendirme ölçeği ile değerlendirileceğini biliniz.
12. Çalışmalarınızı bir dosya haline getirip, ödevi aldığınız tarihten iki hafta sonra sınıf öğretmenine teslim ediniz.
13. Başarılar dilerim...

DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI

Adı Soyadı :

Sınıfı :

Açıklama : Aşağıdaki dereceli puanlama anahtarı, afişinizi değerlendirmek için hazırlanmıştır. Bu anahtar, aynı zamanda afişinizi hazırlarken hangi ölçütlere dikkat edeceğiniz konusunda size bilgi vermektedir.

Puan	GÖRÜNÜM
4	Afiş titizlikle hazırlanmış, afişin görünümü temiz ve düzenli. Afiş ilgi çekicidir.
3	Afiş titizlikle hazırlanmış, afişin görünümü temiz ve düzenli. Afiş ilgi çekici değil.
2	Afişin görünümü temiz ve düzenli değil. Afiş ilgi çekici değil.
1	Afiş titizlikle hazırlanmamış, görünüm kirli ve düzensiz. Afiş ilgi çekici değil.
Puan	İÇERİK
4	Amaç açık ve anlaşılır olarak belirtilmiş. Afişin konusu kısa ve öz şekilde vurgulanmış.
3	Amaç açık ve anlaşılır olarak belirtilmiş. Afişin konusu vurgulanmış.
2	Amaç belirtilmiş. Afişin konusu eksik vurgulanmış.
1	Amaç eksik belirtilmiş. Afişin konusu vurgulanmamış.
Puan	SLOGAN
4	İçeriğe uygun çarpıcı bir slogan bulunmuş.
3	İçeriğe uygun slogan bulunmuş ama çarpıcı değil.
2	Slogan bulunmuş ama içeriğe uygun değil.
1	Slogan hiç kullanılmamış.
Puan	ÖGELERİN KULLANIMI
4	Görsel ve yazılı öğeler konuya uygun ve yeterli düzeyde kullanılmış. Yazılı ve görsel öğeler arasında uyum sağlanmış. Gereksiz detay kullanılmamış.
3	Görsel ve yazılı öğeler konuyla ilgili ama yetersiz kalmış. Yazılı ve görsel öğeler arasında uyum sağlanmış. Gereksiz detay kullanılmamış.

2	Görsel ve yazılı öğeler konuyla ilgili ama yetersiz. Yazılı ve görsel öğeler arasında tam uyum sağlanamamış. Gereksiz detay kullanılmış.
1	Görsel ve yazılı öğeler konuyu desteklemiyor. Yazılı ve görsel öğeler arasında uyumsuzluk var. Gereksiz detay kullanılmış.

Yukarıda verilen dereceli puanlama anahtarına göre öğrencileri değerlendirirken, her bir ölçüt düzeyinde öğrencilerin eksiklikleri varsa belirlenir. Bu eksiklikleri gidermeye yönelik önlemler alınır. Not vermek için ise puanların yüzde karşılığı bulunur ve nota dönüştürülür. Bu çalışmadan alınabilecek en yüksek puan 16'dır. Örneğin, bir öğrenci bu çalışmadan 12 puan almış ise, yüzde puanı 75'dir $[(12/16) \times 100 = \%75]$.

Kaynak: www.ilkokuma.com.tr

BARIŞ EĞİTİMİ DERSİ PERFORMANS ÖDEVİ-4

PERFORMANS ÖDEVİ KONUSU: MÜZAKERE

PERFORMANS ÖDEVİ AÇIKLAMASI: Karşılaşılan sorunlarda müzakere çatışma çözüm yöntemini tanıtan bir amblem tasarlamamız istenmektedir.

PERFORMANS ÖDEVİ TESLİM TARİHİ: Bir hafta sonra teslim edilecektir.

AÇIKLAMA: Performans ödevinizi gerçekleştirirken aşağıdaki adımları izleyebilirsiniz.

1. Çalışma taslağını oluşturunuz.
2. Müzakere süreci hakkında bilgi ediniz.
3. Müzakere sürecinin adımlarını belirtiniz. Bunları bir tablo halinde ödevinize ekleyiniz.
4. Edindiğiniz bilgiler doğrultusunda müzakere sürecini ifade edecek bir amblem tasarlayınız.
5. Tasarladığınız bu amblemi ve müzakere sürecini tanıtan afiş hazırlayınız.
6. Konu ile ilgili olarak aile büyüklerinden, öğretmenlerden, okul ve ilçe kütüphanesinden, internetten yazılı, sözlü ve resimli kaynak araştırmasında yararlanabilirsiniz.
7. Çalışmalarınızın sonunda mutlaka yararlanılan kaynakları gösteriniz.
8. Dosyanıza Performans Ödevi Kapağı yapınız.
9. Performans ödevlerinizi bilgisayardan yazabileceğiniz gibi kalemle de yazıp hazırlayabilirsiniz.
10. Performans ödevlerinizin aşağıda verilen değerlendirme ölçeği ile değerlendirileceğini biliniz.
11. Çalışmalarınızı bir dosya haline getirip, ödevi aldığınız tarihten bir hafta sonra sınıf öğretmenine teslim ediniz.
12. Başarılar dilerim...

PERFORMANS ÖDEVİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Öğrencinin Adı Soyadı:					
No:					
Sınıfı:					
Tarih:					
Ödev Konusu: Müzakere					
DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ	Çok İyi (4)	İyi (3)	Orta (2)	Çalışma Tekrarlama (1)	Puan
Farklı bilgi kaynakları kullanarak bilgi ve veri toplama					
Bilgilerin bir bütün haline getirilmesi					
Ödev konusu ile ilgili temel kavramları anlama, anlatma					
Zamanı iyi kullanma					
Raporun düzeni, görünüşü, yazım kurallarına uygunluğu					
Kaynakçanın belirtilmesi					
Yaratıcılık					
Ortaya çıkan ürünün konunun amacına uygunluğu					
TOPLAM PUAN					

BARIŞ EĞİTİMİ DERSİ PERFORMANS ÖDEVİ-5

PERFORMANS ÖDEVİ KONUSU : ARABULUCULUK

PERFORMANS ÖDEVİ AÇIKLAMASI: Karşılaşılan sorunlarda arabuluculuk çatışma çözüm yöntemini tanıtan bir amblem tasarlamamız istenmektedir.

PERFORMANS ÖDEVİ TESLİM TARİHİ: Bir hafta sonra teslim edilecektir.

AÇIKLAMA : Performans ödevinizi gerçekleştirirken aşağıdaki adımları izleyebilirsiniz.

1. Çalışma taslağını oluşturunuz.
2. Arabuluculuk süreci hakkında bilgi edininiz.
3. Arabuluculuk süreçlerinin adımlarını belirtiniz. Bunları bir tablo halinde ödevinize ekleyiniz.
4. Edindiğiniz bilgiler doğrultusunda arabuluculuk sürecini ifade edecek bir amblem tasarlayınız.
5. Tasarladığınız bu amblemi ve arabuluculuk sürecini tanıtan afiş hazırlayınız.
6. Konu ile ilgili olarak aile büyüklerinden, öğretmenlerden, okul ve ilçe kütüphanesinden, internetten yazılı, sözlü ve resimli kaynak araştırmasında yararlanabilirsiniz.
7. Çalışmalarınızın sonunda mutlaka yararlanılan kaynakları gösteriniz.
8. Dosyanıza Performans Ödevi Kapağı yapınız.
9. Performans ödevlerinizi bilgisayardan yazabileceğiniz gibi kalemle de yazıp hazırlayabilirsiniz.
10. Performans ödevlerinizin aşağıda verilen değerlendirme ölçeği ile değerlendirileceğini biliniz.
11. Çalışmalarınızı bir dosya haline getirip, ödevi aldığınız tarihten bir hafta sonra sınıf öğretmenine teslim ediniz.
12. Başarılar dilerim...

PERFORMANS ÖDEVİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Öğrencinin Adı Soyadı:					
No:					
Sınıfı:					
Tarih:					
Ödev Konusu: Arabuluculuk					
DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ	Çok İyi (4)	İyi (3)	Orta (2)	Çalışma Tekrarlama (1)	Puan
Farklı bilgi kaynakları kullanarak bilgi ve veri toplama					
Bilgilerin bir bütün haline getirilmesi					
Ödev konusu ile ilgili temel kavramları anlama, anlatma					
Zamanı iyi kullanma					
Raporun düzeni, görünüşü, yazım kurallarına uygunluğu					
Kaynakçanın belirtilmesi					
Yaratıcılık					
Ortaya çıkan ürünün konunun amacına uygunluğu					
TOPLAM PUAN					

BARIŞ EĞİTİMİ DERSİ PERFORMANS ÖDEVİ-6

PERFORMANS ÖDEVİ KONUSU : ARABULUCULUK SÜRECİ

PERFORMANS ÖDEVİ AÇIKLAMASI: Bizlere arkadaşlarınızın yaşadığı 5 çatışmayı arabuluculuk sürecinin tüm adımlarını kullanarak bu çatışmaların çözümünü içeren bir albüm hazırlayın.

PERFORMANS ÖDEVİ TESLİM TARİHİ: 3 hafta sonunda teslim edilecektir.

AÇIKLAMA : Performans ödevinizi gerçekleştirirken aşağıdaki adımları izleyebilirsiniz.

1. Çalışma taslağını oluşturunuz.
2. Arabuluculuk sürecinin adımlarını ve bu adımlarda yapılanları açıklayınız.
3. Arkadaşlarınızın çatışmalarına arabuluculuk edin ve geçen konuşmaları not ediniz.
4. Tarafların Arabuluculuk Formu doldurmalarını sağlayarak bu formları da ödevinize ekleyiniz.
5. Tüm bulduğunuz bilgileri ve resimleri kullanarak bir albüm oluşturunuz.
6. Konu ile ilgili olarak aile büyüklerinden, öğretmenlerden, okul ve ilçe kütüphanesinden, internetten yazılı, sözlü ve resimli kaynak araştırmasında yararlanabilirsiniz.
7. Çalışmalarınızın sonunda mutlaka yararlanılan kaynakları gösteriniz.
8. Dosyanıza Performans Ödevi Kapağı yapınız.
9. Performans ödevlerinizi bilgisayardan yazabileceğiniz gibi kalemle de yazıp hazırlayabilirsiniz.
10. Performans ödevlerinizin aşağıda verilen değerlendirme ölçeği ile değerlendirileceğini biliniz.
11. Çalışmalarınızı bir dosya haline getirip, ödevi aldığınız tarihten üç hafta sonra sınıf öğretmenine teslim ediniz.
12. **Başarılar dilerim...**

PERFORMANS ÖDEVİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Öğrencinin Adı Soyadı:					
No:					
Sınıfı:					
Tarih:					
Ödev Konusu: Arabuluculuk Süreci					
DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ	Çok İyi (4)	İyi (3)	Orta (2)	Çalışma Tekrarlama (1)	Puan
Farklı bilgi kaynakları kullanarak bilgi ve veri toplama					
Bilgilerin bir bütün haline getirilmesi					
Ödev konusu ile ilgili temel kavramları anlama, anlatma					
Zamanı iyi kullanma					
Raporun düzeni, görünüşü, yazım kurallarına uygunluğu					
Kaynakçanın belirtilmesi					
Yaratıcılık					
Ortaya çıkan ürünün konunun amacına uygunluğu					
TOPLAM PUAN					

BARIŞ EĞİTİMİ DERSİ PROJE ÖDEVİ-1

PROJENİN KONUSU: MEDYADA BARIŞ VE ÇATIŞMA

PROJENİN AMACI: Toplumda barış ortamı ve çatışma yaratmada medyanın etkisini belirleyebilmek.

* Medyada Barış ve Çatışma

* Medyanın Etkileri

- Saldırganlık ve Anti sosyal Davranışlarda Artış
- Kurban Olma Korkusunda Artış
- Şiddet ve Şiddet Kurbanlarına Karşı Duyarsızlık
- Eğlence ve Gerçek Hayatta Şiddete Duyulan İlgide Artış
- Filimler, Çizgi Filimler ve Gerçek Hayat

PROJENİN TESLİM TARİHİ: Bu proje ödevi bir ay sonunda teslim edilecektir.

AÇIKLAMA: Projenizi gerçekleştirirken aşağıdaki adımları izleyebilirsiniz.

1. Çalışma taslağını oluşturunuz.
2. Medyanın barışa ve şiddete etkileri hakkında araştırma yapınız.
3. Medyanın barış ve şiddet içeren yayınlarını not ediniz.
4. Edindiğiniz bilgiler doğrultusunda medyada geçen barış ve şiddet kelimelerinin bir günde aynı kanalda televizyon izlediğiniz saatler içerisinde ne kadar geçtiğini belirleyiniz.
5. Konu ile ilgili olarak aile büyüklerinden, öğretmenlerden, okul ve ilçe kütüphanesinden, internetten yazılı, sözlü ve resimli kaynak araştırmasında yararlanabilirsiniz.
6. Gazetelerde çatışma, şiddet ve barış kelimelerinin geçtiği makaleleri kesip bir kartona yapıştırınız.
7. Çalışmalarınızın sonunda mutlaka yararlanılan kaynakları gösteriniz.
8. Dosyanıza Proje Ödevi Kapağı yapınız.
9. Proje ödevlerinizi bilgisayardan yazabileceğiniz gibi kalemle de yazıp hazırlayabilirsiniz.
10. Proje ödevlerinizin aşağıda verilen değerlendirme ölçeği ile değerlendirileceğini biliniz.
11. Çalışmalarınızı bir dosya haline getirip, ödevi aldığınız tarihten bir ay sonra sınıf öğretmenine teslim ediniz.
12. Başarılar dilerim...

PROJELER İÇİN DEĞERLENDİRME FORMU-1

Öğrencinin Adı - Soyadı:

Değerlendirme Tarihi / Süreci:

Projenin Adı: **MEDYADA BARIŞ VE ÇATIŞMA**

A. Organizasyon özellikleri	Evet	Hayır	Yorumlar
1. Öğrenci ödevin hedeflerini kavradı.			
2. Öğrenci ödevin gerekliliklerini ve ödevle ilişkin belirli terimleri kavradı.			
3. Öğrenci zaman çizelgesini ve ödevin bitiş tarihini kavradı.			
4. Öğrenci ödevin değerlendirilmesinde kullanılacak olan Metotları/prosedürleri ve ölçütleri kavradı.			
5. Öğrenci ödev konusu tartışma ve ödev yönergelerine kendinden bir şeyler katma fırsatına sahipti.			
6. Ödev öğrencinin yeterlilikleri doğrultusunda verildi.			
7. Ödevin tamamlanması sürecinde öğrenciye danışmanlık yapıldı.			
B. Öğrencinin öğrenmesi	Evet	Hayır	Yorumlar
1. Öğrenci kendi sorularını yapılandırdı ve bunları yanıtladı.			
2. Öğrenci bireysel girişimlerine delil gösterdi.			
3. Ödevi yaparken öğrenci diğer öğrencilerle fikir alışverişinde bulundu.			
4. Öğrenci ödevi hazırlarken sistemli bir şekilde çalıştı.			
6. Ödevin değerlendirilmesinde kullanılacak ölçütler: 1) Planlama 6) Uygulama 2) Organizasyon 7) Sentez 3) Yorum 8) Hipotez 4) Sonuç 9) Çıkarım/Önerme 5) Analiz 10) Değerlendirme			
7. Ödevin doğruluğunu ve uygunluğunu değerlendirmede kullanılacak teknik özellikler: <ul style="list-style-type: none"> • Cümle yapısı • Noktalama işaretleri • İmla kuralları • El yazısı • Ödevdeki bilgiler 			

Kaynak: www.ttkb.meb.gov.tr

**BARIŞ EĞİTİMİ
DERSİ
DEĞERLENDİRME
FORMLARI**

ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU-1

Öğrencinin Adı ve Soyadı:

Tarih:

Sınıfı:

No:

Bu çalışmada neler yaptım?

.....

.....

Bu çalışmadan neler öğrendim?

.....

.....

Bu çalışmada başarılı olduğum bölümler:

.....

.....

Bu çalışmada en çok zorlandığım bölümler:

.....

.....

Çalışmamı yaparken beklemediğim nelerle karşılaştım?

.....

.....

.....

Bu çalışmayı tekrar yapsaydım şu şekilde yapardım:

.....

.....

(Program sürecinde öğretmen bu formu istediği zaman kullanabilir.)

Kaynak: www.ttkb.meb.gov.tr

ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU-2

Bu form kendinizi değerlendirebilmeniz amacıyla hazırlanmıştır. Çalışmalarınızı en doğru yansıtan seçeneğe (X) işareti koyunuz. Daha sonraki üç soruda ise (9, 10 ve 11), cevaplarınızı boş bırakılan yerlere yazınız.

Öğrencinin;

Adı ve Soyadı:

Sınıfı:

No:

Öğrencilerin Değerlendireceği Davranışlar	Dereceler		
	Her zaman	Bazen	Hiçbir zaman
1. Başkalarının anlattıklarını ve önerilerini dinledim.			
2. Yönergeyi izledim.			
3. Arkadaşlarımı incitmeden teşvik ettim.			
4. Ödevlerimi tamamladım.			
5. Anlamadığım yerlerde sorular sordum.			
6. Grup arkadaşlarıma çalışmalarında destek oldum.			
7. Çalışmalarım sırasında zamanımı akıllıca kullandım.			
8. Çalışmalarım sırasında değişik materyaller kullandım.			

9. Bu etkinlikten neler öğrendim?

.....

10. Bu etkinlik sırasında grubumdaki arkadaşlarıma nasıl yardım ettim?

.....

11. Bu etkinlik sırasında en iyi yaptığım şeyler nelerdir?

.....

Kaynak: www.ttkb.meb.gov.tr

(Program sürecinde öğretmen bu formu istediği zaman kullanabilir.)

AKRAN DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Grubun Adı: Öğrencinin Adı-Soyadı:

	1. Arkadaşıma göre ben	2. Arkadaşıma göre ben	3. Arkadaşıma göre ben	4. Arkadaşıma göre ben	5. Arkadaşıma göre ben	6. Bana göre ben
Çalışmalara gönüllü katılır.						
Bildiklerini arkadaşlarıyla paylaşır.						
Gerektiğinde arkadaşlarına yardım eder.						
Aldığı görevi zamanında yerine getirir.						
Arkadaşlarının görüşlerine saygılıdır.						
Tartışmalarda kırııcı olmadan konuşur.						

Form tamamlandıktan sonra, arkadaşlarınızın sizin çalışmalarınızla ve davranışlarınızla ilgili genel izlenimlerinde "hayır" seçeneğinin öne çıktığını görürseniz, çalışmalarınızı tekrar gözden geçirmenizde fayda vardır. Ayrıca, arkadaşlarınızın size ilişkin olarak görüşlerinde dikkatinizi çeken ve geliştirmeniz gereken yönlerinizin neler olabileceği konusunda düşünmeniz gerekir.

Kaynak: www.ttkb.meb.gov.tr

(Program sürecinde öğretmen bu formu istediği zaman kullanabilir.