

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**“MÜZAKERE (PROBLEM ÇÖZME) VE ARABULUCULUK”
EĞİTİM PROGRAMININ ORTAÖĞRETİM 9. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN ÇATIŞMA ÇÖZÜM BECERİLERİ,
ATILGANLIK BECERİLERİ İLE SALDIRGANLIK
DÜZEYLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Hatice ERGÜL

**Danışman
Doç. Dr. Abbas TÜRNUKLÜ**

**İzmir
2008**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne

İşbu alışma, j¼rimiz tarafından..... Eğitim Bilimleri.....

..... Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık..... Bilim Dalında
Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

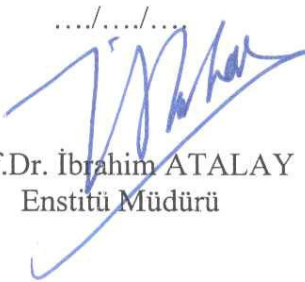
Başkan : Prof. Dr. M. B. Terzioğlu.....

¼ye : Prof. Dr. N. Aydin Yaka.....

¼ye : Yrd. Doç. Dr. Nergiz Bulut Serh.....

Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen ¼đretim ¼yelerine ait olduğunu onaylarım.

.....

Prof. Dr. İbrahim ATALAY
Enstit¼ M¼d¼r¼

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Müzakere (Problem Çözme) Ve Arabuluculuk” Eğitim Programının Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözüm Becerileri, Atılganlık Becerileri İle Saldırganlık Düzeyleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

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

Hatice ERGÜL

TEŞEKKÜR

Bugünlere gelene kadar her zaman desteklerini benden esirgemeyen annem Fatma ERGÜL, babam İsmail ERGÜL, kardeşlerim Nermin BAYIR ve Ergün ERGÜL'e sonsuz sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek Lisans tezimin hazırlanması sürecinde bilgi birikimi ve deneyimleri ile bana destek olan ve yol gösteren, çalışkanlığı ve azmi ile bana örnek olan danışmanım sayın Doç. Dr. Abbas TÜRNÜKLÜ'ye sonsuz saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin yazım sürecinde en sıkıntılı anlarımda benim motivasyonumu arttıran ve beni yüreklendiren çevremdeki en yakın arkadaşlarımdan Hicran GENÇ, Rukiye ARSLAN, Selda GÖRGÜLÜ, Sıdıka BAŞ, Eylem AKTAŐ, Burçak ŞEVKİN ve Mehmet YAKIN'a sonsuz sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

Yemin Metni	i
Değerlendirme kurulu üyeleri	ii
YÖK Dökümantasyon Merkezi Tez Veri Formu	iii
Teşekkür	iv
İçindekiler	v
Tablolar Listesi	viii
Özet	xv
Abstract	xvii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Araştırmanın Problem Cümlesi	7
1.5. Denenceler	8
1.6. Sayılıtlar	9
1.7. Sınırlılıklar	9
1.8. Tanımlar	10

BÖLÜM II

ÇATIŞMA KAVRAMI İLE İLGİLİ AÇIKLAMALAR VE ARAŞTIRMALAR

2.1. Çatışmanın Tanımı ve Çatışma Türleri	11
2.2. Çatışmanın Kaynakları	15
2.3. Okullarda Yaşanan Çatışmalar	19
2.4. Ergenlik Dönemi ve Çatışma	22
2.5. Kişilerarası Çatışmaların Çözümü	25
2.5.1. Kişilerarası Çatışmaların Çözüm Sürecinde Müzakere	29
2.5.1.1. Müzakere Tanımı ve Müzakere Türleri	29
2.5.1.2. Müzakere Süreci	31
2.5.2. Kişilerarası Çatışmaların Çözüm Sürecinde Arabuluculuk	36

2.5.2.1. Arabuluculuğun Tanımı	36
2.5.2.2. Arabulucunun Rolü	38
2.5.2.3. Arabuluculuk Süreci	39
2.5.3. Kişilerarası Çatışmaların Çözüm Sürecinde İletişim Becerileri	42
2.5.4. Kişilerarası Çatışmaların Çözüm Sürecinde Duyguların Önemi	47
2.6. Çatışma Çözme ve Arabuluculuk İle İlgili Yapılan Araştırmalar	50
2.6.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	51
2.6.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	54
2.7. Kişilerarası Çatışmalarda Saldırganlık	59
2.7.1. Saldırganlığın Tanımı	59
2.7.2. Saldırganlığın Nedenleri	61
2.8. Saldırganlık İle İlgili Yapılan Araştırmalar	65
2.8.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	65
2.8.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	68
2.9. Kişilerarası Çatışmalarda Atılganlık	73
2.9.1. Atılganlığın Tanımı	73
2.9.2. Atılgan Bireyin Özellikleri	77
2.10. Atılganlık İle İlgili Yapılan Araştırmalar	79
2.10.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	79
2.10.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	81

BÖLÜM III

YÖNTEM	86
3.1. Araştırma Deseni	86
3.2. Çalışma Grubu	87
3.3. Araştırmanın Bağımsız Değişkeni	92
3.4. Araştırmanın Bağımlı Değişkeni	102
3.4.1.Çatışma Çözüm Eğilimi Ölçeği	103
3.4.2.Saldırganlık Ölçeği	104
3.4.3. Atılganlık Ölçeği	108
3.5. Uygulanan İşlem	108
3.6. Verilerin Analizi	110

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM	111
4.1. Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeğine İlişkin Bulgular ve Yorum	111
4.2. Saldırganlık Ölçeğine İlişkin Bulgular ve Yorum	152
4.3. Atılganlık Ölçeğine İlişkin Bulgular ve Yorum	191

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	203
5.1. Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeğine İlişkin Sonuç ve Tartışma	203
5.2. Saldırganlık Ölçeğine İlişkin Sonuç ve Tartışma	207
5.3. Atılganlık Ölçeğine İlişkin Sonuç ve Tartışma	210
5.4. Öneriler	212

KAYNAKÇA	214
-----------------	-----

EKLER

Ek 1- Kişisel Bilgi Formu	224
Ek 2- Çatışma Çözme Ölçeği	226
Ek 3- Saldırganlık Ölçeği	228
Ek 4- Atılganlık Ölçeği	232

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1- Çatışmanın Kaynakları

Tablo 2- Araştırmanın Deney Deseni

Tablo 3- Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Tablo 4- Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

Tablo 5- Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

Tablo 6- Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Annelerinin Çalışıp Çalışmamasına Göre Dağılımları

Tablo 7- Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Babalarının Çalışıp Çalışmamasına Göre Dağılımları

Tablo 8- Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programının Etkinlik Adları ve Ders Saat Dağılımı

Tablo 9- Deney Grubundaki Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin Anlamaya Çalışma Alt Ölçeğinin Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları

Tablo 10- Deney Grubundaki Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin Anlamaya Çalışma Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

Tablo 11-Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin Dinleme Becerileri Alt Ölçeğinin Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları

Tablo 12- Deney Grubundaki Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin Dinleme Becerileri Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

Tablo 13- Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin Gereksinimlere Odaklaşma Alt Ölçeğinin Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları

Tablo 14- Deney Grubundaki Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin Gereksinimlere Odaklaşma Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

Tablo 15-Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin Sosyal Uyum Alt Ölçeğinin Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları

Tablo 16- Deney Grubundaki Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin Sosyal Uyum Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

Tablo 17- Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin Öfke Kontrolü Alt Ölçeğinin Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları

Tablo 18- Deney Grubundaki Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin Öfke Kontrolü Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

Tablo 19- Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin Anlamaya Çalışma Alt Ölçeğinin Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları

Tablo 20- Deney Grubundaki Kız Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin Anlamaya Çalışma Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

Tablo 21- Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin Dinleme Becerileri Alt Ölçeğinin Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları

Tablo 22- Deney Grubundaki Kız Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin Dinleme Becerileri Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

Tablo 23- Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin Gereksinimlere Odaklaşma Alt Ölçeğinin Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları

Tablo 24- Deney Grubundaki Kız Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin Gereksinimlere Odaklaşma Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

Tablo 25- Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin Sosyal Uyum Alt Ölçeğinin Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları

Tablo 26- Deney Grubundaki Kız Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin Sosyal Uyum Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

Tablo 27- Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin Öfke Kontrolü Alt Ölçeğinin Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları

Tablo 28- Deney Grubundaki Kız Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin Öfke Kontrolü Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

Tablo 29- Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin Anlamaya Çalışma Alt Ölçeğinin Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları

Tablo 30- Deney Grubundaki Erkek Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin Anlamaya Çalışma Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

Tablo 31- Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin Dinleme Becerileri Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Tablo 32- Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin Dinleme Becerileri Alt Ölçeğine Ait Sontest Puanlarına Yönelik Tek Faktörlü Kovaryans Analizi

Tablo 33- Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin Dinleme Becerileri Alt Ölçeğinin Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları

Tablo 34- Deney Grubundaki Erkek Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin Dinleme Becerileri Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

Tablo 35- Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin Gereksinimlere Odaklaşma Alt Ölçeğinin Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları

Tablo 36- Deney Grubundaki Erkek Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin Gereksinimlere Odaklaşma Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

Tablo 37- Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin Dinleme Becerileri Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Tablo 38- Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin Sosyal Uyum Alt Ölçeğine Ait Sontest Puanlarına Yönelik Tek Faktörlü Kovaryans Analizi

Tablo 39- Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin Sosyal Uyum Alt Ölçeğine Ait Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları

Tablo 40- Deney Grubundaki Erkek Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin Sosyal Uyum Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

Tablo 41- Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin Öfke Kontrolü Alt Ölçeğinin Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları

Tablo 42- Deney Grubundaki Erkek Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin Öfke Kontrolü Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

Tablo 43- Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin Fiziksel Saldırganlık Alt Ölçeğinin Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları

Tablo 44- Deney Grubundaki Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin Fiziksel Saldırganlık Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

Tablo 45- Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin Sözel Saldırganlık Alt Ölçeğinin Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları

Tablo 46- Deney Grubundaki Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin Sözel Saldırganlık Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

Tablo 47- Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin Öfke Alt Ölçeğinin Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları

Tablo 48- Deney Grubundaki Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin Öfke Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

Tablo 49- Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin Düşmanlık Alt Ölçeğinin Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları

Tablo 50- Deney Grubundaki Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin Düşmanlık Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

Tablo 51- Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin Dolaylı Saldırganlık Alt Ölçeğinin Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları

Tablo 52- Deney Grubundaki Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin Dolaylı Saldırganlık Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

Tablo 53- Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin Fiziksel Saldırganlık Alt Ölçeğinin Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları

Tablo 54-Deney Grubundaki Kız Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin Fiziksel Saldırganlık Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

Tablo 55- Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin Sözel Saldırganlık Alt Ölçeğinin Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları

Tablo 56- Deney Grubundaki Kız Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin Sözel Saldırganlık Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

Tablo 57- Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin Öfke Alt Ölçeğinin Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları

Tablo 58- Deney Grubundaki Kız Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin Öfke Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

Tablo 59- Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin Düşmanlık Alt Ölçeğinin Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları

Tablo 60- Deney Grubundaki Kız Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin Düşmanlık Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

Tablo 61- Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin Dolaylı Saldırganlık Alt Ölçeğinin Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları

Tablo 62- Deney Grubundaki Kız Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin Dolaylı Saldırganlık Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

Tablo 63- Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin Fiziksel Saldırganlık Alt Ölçeğinin Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları

Tablo 64- Deney Grubundaki Kız Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin Fiziksel Saldırganlık Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

Tablo 65- Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin Sözel Saldırganlık Alt Ölçeğinin Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları

Tablo 66- Deney Grubundaki Kız Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin Sözel Saldırganlık Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

Tablo 67- Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin Öfke Alt Ölçeğinin Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları

Tablo 68- Deney Grubundaki Kız Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin Öfke Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

Tablo 69- Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin Düşmanlık Alt Ölçeğinin Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları

Tablo 70- Deney Grubundaki Kız Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin Düşmanlık Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

Tablo 71- Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin Dolaylı Saldırganlık Alt Ölçeğinin Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları

Tablo 72- Deney Grubundaki Kız Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin Dolaylı Saldırganlık Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

Tablo 73- Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Atılganlık Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Tablo 74- Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Atılganlık Ölçeğine Ait Sontest Puanlarına İlişkin Tek Faktörlü Kovaryans Analizi

Tablo 75- Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Atılganlık Ölçeğine Ait Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları

Tablo 76-Deney Grubundaki Öğrencilerin Atılganlık Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

Tablo 77-Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Atılganlık Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Tablo 78-Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Atılganlık Ölçeğine Ait Sontest Puanlarına İlişkin Tek Faktörlü Kovaryans Analizi

Tablo 79- Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Atılganlık Ölçeğine Ait Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları

Tablo 80- Deney Grubundaki Kız Öğrencilerin Atılganlık Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

Tablo 81- Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Atılganlık Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Tablo 82- Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Atılganlık Ölçeğine Ait Sontest Puanlarına İlişkin Tek Faktörlü Kovaryans Analizi

Tablo 83- Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Atılganlık Ölçeğine Ait Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları

Tablo 84- Deney Grubundaki Erkek Öğrencilerin Atılganlık Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İnsanoğlunun var olduğu günden beri kişiler arası ilişkilerde çatışmalar hep yaşanmıştır ve yaşanmaya devam edecektir. Fakat yaşanan çatışmaların şiddeti her dönemde farklılaşmıştır. Günümüzde de hayat koşullarının zorlaşması, yaşamı sürdürme mücadelesi, teknolojik gelişmeler, yoğun stres ve insanların hedeflerine ulaşmasındaki engeller, kişiler arası ilişkilerde tahammülsüzlüğü, duyguları kontrol edememeyi ve iletişim problemlerini de beraberinde getirmiştir. Bu ve benzeri etkenlerden dolayı son zamanlarda toplumda yaşanan çatışmalar giderek artmaktadır ve çatışmalarını nasıl yöneteceğini bilmeyen kişiler şiddet ve kaba kuvvet kullanarak bu anlaşmazlıkların üstesinden gelmeye çalışmaktadırlar.

Yaşanan çatışmaların şiddet ve kaba kuvvete başvurulmasıyla çözülmeye çalışılması varolan çatışmanın çözümünün zorlaşmasına, kişiler arasındaki ilişkilerin bozulmasına ya da uzun süreli ilişkilerin kurulamamasına neden olmaktadır. Genellikle kişiler, ortak sorunlarının çözümünde bir seçenek üzerinde anlaşamaz veya uzlaşamazlarsa çatışmalar ortaya çıkmaktadır. Ancak her anlaşmazlık kişiler arası çatışmaya yol açmayabilir. Taraflar arasında yaşanan bir anlaşmazlığın bir çatışmaya yol açması için, taraflardan en az birinin ortada bir anlaşmazlık olduğunu fark etmesi, bu anlaşmazlıktan rahatsızlık duyması ve bu durumu değiştirmeye yönelik girişimlerinin diğer kişi ya da kişiler tarafından engellendiğini düşünmesi gerekmektedir. Eğer taraflar anlaşmazlık yaşadıklarının farkında değillerse ya da bu anlaşmazlıktan rahatsızlık duymuyorlarsa çatışma yaşanmaz (Robbins, 1994; Taştan, 2006: s. 2'deki alıntı).

Günlük hayatta kişiler birçok ortamda çatışma yaşamalarına rağmen kişiler arası çatışmaların sıklıkla ve yaygın olarak yaşandığı yer okullardır. Farklı özelliklere sahip öğrencilerin bulunduğu okullarda çok farklı sebeplerden dolayı çatışmalar yaşanmaktadır. Genellikle, bir öğrencinin ya da öğretmenin hedeflerine ulaşmak için gösterdiği eylemleri ve atılımları, bir başka öğrencinin ya da öğretmenin hedeflerine ulaşmak için gösterdiği eylem ve

atılımlarını engellediğinde, bloke ettiğinde ya da bozduğunda okul ortamında kişiler arası çatışma sıklıkla yaşanmaktadır (Johnson ve Johnson, 1995, a; Türnüklü, 2005: s.1'deki alıntı).

Toplumun doğal bir yansıması olan okul ortamında kaçınılmaz olan kişiler arası çatışmalar, eğer sonuçları olumlu yöne çevrilememiş ise; eğitim ve öğretim sürecini gerçek hedeflerinden uzaklaştırmaya başlayacaktır. Çözüme kavuşturulmamış her çatışma okul ortamında öğrencilerin ve öğretmenlerin hedeflerine ulaşmalarına engel olacaktır. Okul içerisinde yaşanan öğrenci çatışmaları öğrencinin eğitim-öğretimden alması gereken bilgi ve beceriyi kazanmasına engel teşkil edebileceği gibi, okuldan, öğretmenlerinden, arkadaşlarından uzaklaşmasına, daha saldırgan, intikamcı, umutsuzluğa düşmüş veya güç peşinde koşan bireylere dönüşmelerine sebep olabilir (Gülşen, 2006: 3).

Okul ortamında çok farklı kültürel, ekonomik ve sosyal yapıya sahip birçok öğrenci bir arada öğrenim görmektedir. Öğrenciler gerek okul ortamına gerekse birbirine uyum sağlamaya çalışmakta, birbirini tanımak ve anlamak için çaba göstermektedirler. Aralarındaki farklılıklar olaylara değişik açılardan bakmalarına, böylece farklı düşünceler üretmelerine neden olmaktadır. Ancak farklı bakış açıları, düşünce tarzları nedeni ile aralarında uyumsuzluk ve çatışma durumu ortaya çıkabilmektedir (Johnson ve Johnson, 2000; Taştan, 2006: s.2'deki alıntı). Okul ortamında öğrencilerin yaşadıkları çatışmalara gösterdikleri tepkiler de aileden, çevresinden ya da medyadan öğrendikleri ile doğru orantılı olabilmektedir (Taştan, 2006: s. 2'deki alıntı).

Toplumsal yaşam içinde kişiler arası çatışma mutlaka olacaktır; buna karşın şiddet (psikolojik ve fiziksel) ve yıkıcı davranışlar engellenebilir. Bireylerin yaşamları içerisinde çatışma yaşamayı ya da yaşamamayı seçme gibi bir seçenekleri yoktur. Bununla birlikte, çatışma yaşadıklarında nasıl tepki vereceklerini seçebilirler (Schrumpf, Crawford ve Bodine, 1997; Türnüklü, 2005: 1). Öğrencilerin okulda yaşadıkları çatışmalarını becerikli bir biçimde nasıl çözeceklerini öğrenmeleri onların kariyerlerindeki başarısına ve arkadaşları-meslektaşları ile daha kaliteli, üretken, uzlaşmacı ve barış dolu ilişkilere girmelerine ve mutlu olmalarına katkıda bulunur (Türnüklü, 2005: 1).

Türk Milli Eğitim Sistemi içinde hizmet veren okullarda kişiler arası ilişkilerde çıkan sorunları çözmeye kullanılabilecek yöntemler bir ders olarak okutulmadığı gibi okullarımızdaki sorunların büyük çoğunluğu, maalesef geleneklerimize uzun yıllar önce

yerleşen ve kötü bir sorun çözme yöntemi olarak bilinen güç kullanma yöntemi ile çözülmektedir. Okullarımızda eğitim öğretim hizmeti vermekle yükümlü olan bireyler, bu şekilde kişiler arası sorunların çözümünde yanlış model olmaktadır. Bu sorunun çözülmesi için gerek öğretmenlere, gerekse diğer eğitim çalışanlarına, öğrencilere ve de velilere kişiler arası ilişkilerde çıkan sorunların çözümünde kullanabilecekleri doğru yöntemleri ve bu yöntemlerin sistematik hale getirilmiş modellerini öğretmek gerekmektedir(<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/161/kenc.htm>).

Bu bağlamda "Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk" eğitim programlarının sadece öğrencilere değil öğretmenlere, velilere ve eğitim sektörü dışında çalışan kişilere de uygulanması gerekmektedir. Bu eğitimler sayesinde toplumun her kesiminde çatışmalarını yapıcı yollardan çözüme ulaştıran kişilere rastlamak mümkün olacaktır. Böyle bir ortamda yetişen çocuklar sosyal yaşamda karşılaştıkları çatışmaları şiddet kullanmaksızın daha barışçıl yollarla çözebilecektir.

Öğrencilerin çok kültürlü, şiddetin yer aldığı bir toplumda yaşadıklarını öğrenmelerini ve farklı toplumlarla barış içinde yaşamının yollarını tanımalarını sağlamak eğitim kurumlarının kısa süreli hedeflerinden biridir. Diğer bir hedef ise, eğitimciler ve eğitim sistemlerinin, gençlere çok kültürlü toplumlarda da barışın olabileceğine inanmaları, anlamaları ve böyle davranmanın gerçekçi olduğunun mücadelesini vermektir. Sınıflarda farklılıklara saygı ve barış ile ilgili mesajlar vermek yeterli değildir. Bunun yanında öğrencilerin deneyimleri, kurumların ve bu kurumlardaki yetişkinlerin değerleri de önemlidir (Moore ve Batiste, 1994; Schrupf ve diğer., 2007: c. 33'teki alıntı).

Okullarda saldırganlığın fazla olması gençlerin çatışma yönetiminde iyi olmadıklarının göstergesidir. Çatışma yaşamın normal bir parçasıdır ve çatışmayla yapıcı yollarla başa çıkmanın öğrenilmesi saldırgan davranışları önleyebilir. Çatışma çözme becerilerinin öğrencilere öğretilmesi anlaşmazlıkları çözümede etkili iletişim becerilerini öğrenme şansı sağlar. Bu tür becerilerin öğretildiği programların kendilik değerini arttırıcı, okula daha iyi devam sağlayıcı, öğrencilerin saygısızca diye nitelenen davranışları ile ilgili okul psikolojik danışmanının ve öğretmenlerin harcadıkları zamanları azaltıcı, öğrenciler arasında sorun çözmeyi ve liderliğin gelişimini arttırıcı katkıları vardır (Benson ve Benson, 1993: Korkut, 2004; s. 159'daki alıntı).

Kişiler arasında yaşanan her çatışmada her bireyin bir seçme şansı vardır. Olumsuz algılarla sürüklenmek ya da durumu kontrol altına almak yerine, olumlu bir şekilde davranmak, daha fazla kişisel farkındalık ve var olan seçeneklerin daha iyi anlaşılması ile çatışmanın hem yapıcı hem de yıkıcı sonuçları ile çatışmayı tanıma yaklaşımı kullanılabilir. Çatışma olumlu bir yaşam gücü olarak algılanmaya başlandığında, çatışması olan kişiler bir sonuca ulaşmak için sorumluluk alırlar ve başkalarının gereksinimlerine saygı göstererek kendi yaşamlarını kontrol etme gücü kazanırlar. Kısacası herkesin içinde çözüm yaratma gücü vardır. Bununla birlikte, büyük bir olasılıkla gözlenen olumlu modellerin olmaması sonucu bu güçten genellikle yararlanılmamaktadır. Akran arabuluculuğu gibi çatışma çözme programlarının amacı, öğrencilere ve yetişkinlere bu güçlerini kullanabilmeleri için gerekli olan bilgi ve becerileri sağlamaktır (Bodine ve ark., 1994; Shrumf ve diğer., 2007: s. 40'taki alıntı).

Okullarda öğrencilere çatışmalarını yapıcı bir şekilde çözmelerine yardımcı olacak çalışmalar planlanırken, öğrencilerin zevk alarak ve eğlenerek çalışabileceği ortamların yaratılmasına özen gösterilmelidir. Böylece yapılan çalışmanın amacına daha kısa sürede ulaşabileceği ve daha etkili olacağı söylenebilir. İnsanlar arasında daha sağlıklı, güvenli ilişkiler kurulabilmesi, yaşanan çatışmaların yapıcı ve barışçıl yöntemlerle çözülmesini sağlamak için çatışma yönetimi, öfke yönetimi, iletişim becerileri gibi konular birçok araştırmacı için çalışma konusu olmaktadır. Son zamanlarda okullarımızda öğrenciler arasında yaşanan şiddet olaylarının artması okullarda bu tür çalışmaların yapılmasını gerektirmektedir. Toplumun huzur ve refahının artması için o toplumun bireylerine küçük yaşlardan itibaren bu tür becerilerin kazandırılması gerekmektedir. Özellikle çatışmaların en yoğun yaşandığı ergenlik dönemindeki gençlerin bu dönemi daha rahat atlatabilmeleri ve yaşadıkları çatışmaları yapıcı ve barışçıl bir şekilde çözebilmeleri için araştırmanın çalışma grubunu 9. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu amaçla çalışmada “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk eğitim Programı”nın 9. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerileri, atılganlık becerileri ve saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın 2 temel amacı bulunmaktadır. Bunlar;

1. Araştırmanın öncelikli amacı, liselerde öğrenim gören öğrencilerin yaşadıkları kişiler arası çatışmaların ve anlaşmazlıkların yapıcı yönetimi için kültürümüze uygun bir

“Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk” programı geliştirmektir. Bu program liselerde okul personeli tarafından kendi başlarına uygulayabilecekleri şekilde bir el kitabı olarak yapılandırılmıştır.

2. “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk” eğitim programının, ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerileri, atılganlık becerileri ve saldırganlık düzeyleri gibi kişisel özellikleri üzerindeki etkisini ölçmektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

İnsanlar sosyal yaşam ortamı oluşturup, birbirleriyle iletişim kurdukları ilk andan beri, kişilerarası çatışmalar o ortamda kendini göstermeye başlamıştır ve hayatın doğal bir parçası olmuştur. Bazı insanlar diğer kişilerle daha iyi ve uzun süreli ilişkiler kurabilmek adına yaşadıkları çatışmaları yapıcı ve barışçıl bir şekilde çözmek için iletişim becerilerini ve çatışma çözme yöntemlerini öğrenmeye çalışmışlardır. Birçok kişi ise yaşadıkları çatışmaları ya görmezden gelerek ya da saldırgan tepkilerle hasmını bastırarak, korkutarak çatışmalarını çözmeye çalışmıştır. Toplumumuzda genellikle kişiler çatışma durumlarında ikinci yöntemi yani şiddeti sıklıkla kullanmayı tercih etmektedirler. Bundan dolayı, son zamanlarda toplumdaki bireyler arasında ve özellikle de ergenlik dönemindeki gençler arasında yaşanan çatışmaların dolayısıyla şiddetin giderek artması böyle bir çalışmanın önemini arttırmıştır.

Ergenlik döneminde yaşanan fiziksel, duygusal, ruhsal ve zihinsel gelişimin yanında, bağımsızlık duygusunun da doruğa çıkmasıyla beraber asabi ve saldırgan davranışlar, ani öfke patlamaları gibi yoğun duygusal değişimler de yaşanmaktadır. Yaşanan bu değişimlere günlük hayatın stresi, aile baskısı, okuldaki ders yükünün artması ve sınav kaygısı gibi etmenler de eklenince gençlerin duygularını kontrol etmesi zorlaşmaktadır. Bu değişimler ve zorlu hayat koşulları gençlerin okulda arkadaşlarıyla, öğretmenleriyle, evde aileleriyle ve hatta kendileriyle çatışma yaşamasına sebep olmaktadır.

Bu sebeplerden dolayı, gençlerin bu dönemi sorunsuz ve mutlu bir şekilde atlatalmaları için öğrencilerin çatışma çözme ve iletişim becerilerini geliştirecek, onların kendilerini, duygularını tanımlarını ve kontrol etmelerini sağlayacak, saldırgan davranışlarını azaltacak bu tür programların gerekliliği ortadadır. Eğer bireyler bu becerilerle donatılırlarsa kişilerarası

ilişkilerde bir problem durumuyla karşılaştıklarında nasıl davranmaları gerektiğini bilir ve daha nitelikli ve uzun süreli ilişkiler kurabilir.

Öner'e (1999) göre; okul ortamının daha etkin olabilmesi için öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve okulda çalışan herkesin çatışma çözme becerilerini kazanmaları sağlanmalıdır. Çünkü çatışmalarını çözmeyi öğrenen öğrenciler, dış denetime gerek duymamaya başlarlar, çatışmalarını öğretmenlerinin ya da yöneticilerinin çözmelerini beklemeyip kendileri çözebildikleri gibi onlarla işbirliği yaparak da çözebilirler (Taştan, 2004: s. 10'daki alıntı). Öğretmenler, öğrencilerin çatışmaya yönelik bilişsel yapılarını değiştirmek amacıyla sosyal beceri kazandırmaya yönelik uygulamalar da yapmalıdırlar.

Öğrencilere eğitim yaşamlarında bu tür beceriler kazandırılırsa, okul ortamı daha huzurlu hale gelir, arkadaşları ve öğretmenleri ile yaşadıkları çatışmalar azalır, birbirlerini dinlemeyi, anlamayı ve problemlerini müzakere ederek çözmeyi başarırlar. Böylece aileleri ile de daha sağlıklı ve doyurucu ilişkiler kurabilirler.

Öğrencilerin okul içinde ve dışında yaşadıkları çatışmalarını olumlu bir şekilde çözmeleri için çatışma çözme programları yararlı bulunurken, aynı zamanda öğrencilere arabuluculuk becerileri kazandırmak için arabuluculuk programlarının geliştirilmesinde de yarar vardır. Çatışma çözme ve arabuluculuk programları uygulanarak arabulucu öğrencilerin yetiştirilmesi, toplumda barış ve demokrasinin yaygınlaşması adına çok yararlı olacaktır (Taştan, 2004: 5).

Özetle bu çalışma okullarda yaşanan şiddet olaylarının azalmasının sağlanması, ergenlerin kendilerini daha iyi tanıyarak ve kontrol ederek yaşadıkları çatışmaları yapıcı ve barışçıl yollarla çözebilmesi, kendi kararlarını verebilen, özgüveni ve empati becerisi yüksek, nitelikli, topluma yararlı bireylerin yetiştirilmesine katkı sağlaması açısından önemlidir. Bunun yanı sıra, araştırmacılar tarafından, farklı yaş gruplarına yönelik hazırlanacak çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi programları içinde yol gösterici olacaktır.

1.4. Araştırmanın Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi şu şekildedir: “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programı” 9. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerileri, atılganlık becerileri ve saldırganlık düzeyleri üzerinde etkili midir?

1.5. Denenceler

Araştırmanın amacı doğrultusunda şu denenceler sınanmıştır:

1. Kişiler arası çatışmaların çözümünde “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi” alan 9. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme eğilimleri almayanlara göre daha yapıcı nitelikte olacaktır.
2. Kişiler arası çatışmaların çözümünde “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi” alan kız öğrencilerin çatışma çözme eğilimleri almayanlara göre daha yapıcı nitelikte olacaktır.
3. Kişiler arası çatışmaların çözümünde “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi” alan erkek öğrencilerin çatışma çözme eğilimleri almayanlara göre daha yapıcı nitelikte olacaktır.
4. Kişiler arası çatışmaların çözümünde “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi” alan 9. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri almayanlara göre daha düşük olacaktır.
5. Kişiler arası çatışmaların çözümünde “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi” alan kız öğrencilerin saldırganlık düzeyleri almayanlara göre daha düşük olacaktır.
6. Kişiler arası çatışmaların çözümünde “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi” alan erkek öğrencilerin saldırganlık düzeyleri almayanlara göre daha düşük olacaktır.
7. Kişiler arası çatışmaların çözümünde “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk

Eğitimi” alan öğrencilerin atılganlık düzeyleri almayanlara göre daha yüksektir.

8. Kişiler arası çatışmaların çözümünde “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi” alan kız öğrencilerin atılganlık düzeyleri almayanlara göre daha yüksektir.
9. Kişiler arası çatışmaların çözümünde “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi” alan erkek öğrencilerin atılganlık düzeyleri almayanlara göre daha yüksektir.

1.6. Sayıtlar

1. Araştırmada deney ve kontrol grubundaki ğrencilerin “Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği”, “Atılganlık Ölçeği” ve “Saldırganlık Ölçeği” ni doğru ve eksiksiz bir şekilde doldurdıkları kabul edilmiştir.
2. Araştırmada deney ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin deneysel koşullar dışındaki olgunlaşmalarının deney süresince aynı olduğu varsayılacaktır.

1.7. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, İzmir ili Buca ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı iki lisenin, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören dokuzuncu sınıf öğrencilerinden “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk” eğitimine devam eden deney grubundaki öğrencilerle, böyle bir eğitimi almayan kontrol grubundaki öğrencileri kapsamaktadır. Bu nedenle araştırma bulguları, sadece bu iki gruptan elde edilen verilerle sınırlıdır.
2. Araştırmada elde edilen bulgular veri toplama araçlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Çatışma (Conflict): Rahim'e (1983) göre çatışma, bireylerin ya da grupların içinde ya da arasında uyumsuzluk, anlaşmazlık ya da uyumsuzluk biçiminde kendini gösteren bir etkileşim durumudur (Gülşen, 2006:9).

Çatışma Çözme (Conflict Resolution): Anlaşmazlıkları olan tarafların, başarılı bir sonuca ulaşmak için birlikte yürüttükleri bir çalışma sürecidir (Mourer, 1991; Taştan, 2004: 8).

Müzakere (Problem Çözme=Negotiation): Çıkarların ve ihtiyaçların karşılanması amacıyla, başkalarının kararlarını etkileyerek onların düşüncelerini değiştirmek, karşılıklı iletişimle ikna etmek, ortak bir karar vermek, ilgilerde ve ihtiyaçlarda ortaklığı sağlamaktır (Karip, 2003: 171).

Arbuluculuk (Mediation): Tarafgir olmayan, nötr, üçüncü bir kişinin desteğiyle, iki veya daha fazla kişinin aralarındaki çatışmalarını yapıcı ve barışçıl olarak çözmek için yapılandıkları bir süreçtir (Kressel, 2000; Karip, 1999; Johnson ve Johnson, 1995, a; Türnüklü; 2006: s. 69'daki alıntı).

Atılganlık (Assertiveness): Başkalarını küçük görmeden, onların haklarını yadsımadan, bireylerin haklarını koruyabilmeleri için geliştirilen bir çeşit kişiler arası iletişim biçimidir (Alberti ve Emmons, 1976; Voltan Acar, 2003: s. 178'deki alıntı).

Saldırganlık (Aggression): Diğerlerine zarar vermek amacıyla bir kişi ya da grup tarafından gerçekleştirilen davranıştır (Bilgin, 1988; Masalcı, 2001; s. 15'teki alıntı).

BÖLÜM II

ÇATIŞMA KAVRAMI İLE İLGİLİ AÇIKLAMALAR VE ARAŞTIRMALAR

2.1. Çatışmanın Tanımı ve Çatışma Türleri

Çatışma hayatın her anında karşılaşılabilen doğal bir olaydır ve çatışmadan kaçınmak mümkün değildir. Genellikle çatışma kavramı insanların zihinlerinde kavga etme, düşmanlık, silah, kan, şiddet gibi olumsuz durumları çağrıştırmaktadır. İnsanların çatışma kavramı ile ilgili olumsuz düşüncelerini değiştirmek için çatışmanın tanımı üzerinde durulmalı ve genellikle hangi durumlarda çatışmanın ortaya çıkabileceği anlatılmalıdır. Yapılan araştırmalar ve incelemeler sonucunda çatışma kavramı farklı şekillerde tanımlanmıştır.

Rahim'e (1983) göre çatışma, insanlar arası etkileşimler sürecinde taraflar arasındaki uyuşmazlık ve tutarsızlıklar sonucunda ortaya çıkan bir durumdur. Tarafların her ikisinin de kıt olan bir kaynağı elde etmeye çalışması, ortak bir eylem ve etkinlikte farklı davranış tercihlerinin olması, farklı değerlere, tutumlara ve inançlara sahip olmaları durumunda anlaşmazlıklar ortaya çıkabilir. Çatışma; kaynaklar, güç, statü, inançlar, çıkarlar ve diğer isteklere sahip olma çekişmesi olarak görülen toplumsal bir süreçtir (Karip, 1999; Koruklu, 2003:2).

Kişiler arası çatışmaların birçok sebebi olmasına rağmen genellikle tarafların çıkarları birbiriyle uyuşmuyorsa yoğun olarak yaşanır. Genellikle bir tarafın gereksinimleri ya da davranışları bir diğerinin gereksinimlerine ters düşüyor, onu engelliyor ya da tarafların değerleri birbirine uymuyorsa bu kişiler arasında çatışma ortaya çıkar (Bozdoğan 2006: 71).

Deutsch'e göre ise birbiriyle bağdaşmayan etkinliklerin olduğu her yerde çatışma vardır. Herhangi bir eylemle bağdaşmaz olan bir başka eylem, bağdaşmadığı eyleme müdahale eder, onu engeller, zedeler ya da bir biçimde daha etkisiz hale getirir, böylece çatışma ortaya çıkar. Coser çatışmayı, iki ya da daha fazla kişinin güç, mevki ya da sınırlı kaynaklar için birbirleriyle mücadele etmesi olarak tanımlamıştır. Genellikle değerler, öncelikler, ihtiyaçlar ve amaçlar çakıştığı zaman farklılıklar ortaya çıkar bu farklılıklar nedeniyle anlaşmazlıklar oluşunca çatışma ortaya çıkar (Kite, 2007: s. 185'teki alıntı).

İhtiyaçları ve kişilikleri yönünden birbirinden çok farklı olan insanların aralarında çatışma olması kaçınılmazdır. İki kişi ya da grup arasındaki ilişki sadece karakterlerine değil aynı zamanda birbirlerine yönelik davranışlarına bağlıdır (Tosi ve diğerleri, 1986; Gülşen, 2006: s.10'daki alıntı).

Çatışmalar genellikle kötü, soğuk ve istenmeyen bir kavram gibi düşünülse de bütün canlılar için doğal bir olaydır. Hele de diğer canlılardan daha fazla düşünen, algılayan, öğrenen ve yaradılışında farklı renk, fizik ve zeka düzeyinde, zevkleri, inançları ve değerleri, anlayışları hatta dünyadaki sayısı kadar farklı parmak izine sahip insanlar için kaçınılmaz bir durumdur (Aksoy ve diğerleri, 2005: 339). Eren (1998; 445)'e göre, yaşamlarını sürdürebilmek için tüm canlılar sürekli olarak çevreleri ile mücadele etmek ve yeri geldiğinde çatışma yaşamak zorundadırlar. Bu da bize çatışmanın sadece insana özgü bir olay olmadığını göstermektedir.

Görüldüğü gibi çatışmalar genellikle kişilerin ihtiyaçlarının karşılanamadığı durumlarda sıklıkla ortaya çıkmaktadır. Özellikle doğadaki canlılar incelendiğinde onların da yaşamlarını sürdürebilmek için zorlu doğa koşullarında bile, güç dengesi olmaksızın birbirleriyle mücadele ettikleri görülmektedir. Bu da bize çatışmanın bütün canlılar arasında her şekilde yaşanan doğal bir olay olduğunu göstermektedir. Önemli olan çatışma anında verilen tepkidir. Çatışma anında yıkıcı ya da yapıcı tepki vermek kişinin elindedir. Taraflar duygularını kontrol ederek yapıcı tepkiler verirlerse ilişkileri bu durumdan zarar görmez.

Bu bağlamda çatışma hakkında söylenenleri kısaca şu şekilde özetleyebiliriz:

- Çatışma yaşamın doğal ve kaçınılmaz bir parçasıdır.
- Çatışma olumlu ya da olumsuz olarak ele alınmamalıdır.
- Çatışma sonucunda yapıcı veya yıkıcı sonuçlar meydana gelir.
- Çatışma olumlu yönetildiğinde bireyin gelişmesine ve sosyal değişimlere sebep olur.
- Çatışma kişilerin ihtiyaçlarının karşılanması durumunda sıklıkla yaşanır.
- Aynı zamanda tarafların bir konu hakkında farklı fikirlere sahip olması da çatışma yaratır.

Frank Harary, Graf analizinden faydalanarak kişilerarasında yaşanan iletişim çalışmalarını incelemiştir ve bu çalışmalar sonucunda kişilerarasında yaşanan çatışmaları sekiz kategoriye ayırmıştır (Dökmen, 1994: 46-58):

1. Aktif Çatışma: Birbirlerinden hoşlanmayan ve birbirlerine kızan iki kişi karşı karşıya geldiği zaman aktif çatışma oluşur. Aktif çatışma anında kişiler birbirlerini dinlemeden, birbirlerini eleştirirler ya da kavga ederler. Kişilerin birbirleriyle aktif çatışma yaşamalarının belirgin ya da örtük sebepleri vardır. Bunlardan biri, karşı tarafla olan olumsuz geçmiş yaşantıdır. Diğer bir sebep ise, bireyin kendi içerisinde hoşnut olmadığı bir özelliğini karşı tarafta görerek ona karşı olumsuz tavır takınmasıyla oluşur. Birey kendine yönelteceği öfkelerini karşısındaki bireye yönelterek içinde yaşadığı kaygıyı azaltmış olur, fakat karşısındaki bireylerle aktif çatışma yaşar.

2. Pasif Çatışma: İnsanlar, herhangi bir sebepten ötürü, birbirleriyle iletişim kurmazlarsa bu pasif çatışmayı doğurur. Pasif çatışmalar bazen pasif saldırganlığa dönüşebilir. Kişi, pasif saldırganlıkta susarak karşısındaki bireyi öfkelenmeye çalışır. Pasif saldırganlıkta küsmeyi bir silah haline getirirler ve susmayı da bir silah olarak kullanırlar. Pasif çatışmayı seçen bireyler genellikle öfkelerini içe atarlar ve ifade etmezler.

3. Varoluş Çatışması: Bir insan karşısındakinin sözlerini yanlış anlar ve onun sözleriyle ilgisi olmayan bir mesaj verirse bu varoluş çatışması olarak adlandırılır. Varoluş çatışmasında kişi dikkatini kendine yöneltmiştir, yani kendi varoluşunu yaşamaya çalışmaktadır. Varoluş çatışmaları, kişilerin sahip oldukları özelliklerden kaynaklanabileceği gibi, içinde buldukları sosyal ortamdan ve kültürden de etkilenebilmektedir.

4. Tümünden Reddetme: Bir kişi, karşı tarafın kendisine gönderdiği mesajı tümüyle reddeder, tamamıyla aksi görüşü savunursa tümünden reddetme çatışması ortaya koymuş olur. Tümünden reddetme davranışı sergileyen bireyler, belli bir konu üzerinde enine boyuna düşünmek, ayrıntılara inmek yerine kolayca toptancı çözümlere ulaşırlar. Ayrıntıya inmek, irdelemek ve araştırmak ile tümünden reddetme uyuşmamaktadır.

5. Önyargılı Çatışma: Kişiler belli bir konuda tartışmaya başlamadan önce, o konuda bir önyargıya sahiptirler; tartışma sırasında ısrarla bu önyargılarını savunurlar; tartışma onların başlangıçta verdikleri kararı herhangi bir şekilde etkilemez. Önyargılı çatışmaların

sürmesine neden olan temel sebep, önyargılı kişinin, belli bir konunun doğruluğunu test etmek istememesidir.

6. Yoğunluk Çatışması: İki kişinin görüşleri arasında kısmen uyuma olması halinde yoğunluk çatışması yaşandığı anlamına gelir.

7. Kısmi Algılama Çatışması: Bir kişi, karşısındaki kaynaktan kendisine gönderilen mesajlardan ancak bir kısmını algılar, diğerlerini algılamazsa bu bir kısmi algılama çatışmasıdır.

8. Alıkoyma Çatışması: Karşıdaki kaynaktan gelen mesaj tam olarak anlaşılmasına rağmen, üçüncü bir kişiye doğru olarak aktarılmadığında alıkoyma çatışması yaşanır. Alıkoyma çatışması yaşayan kişi bu durumun farkında ise, çevresiyle kuracağı iletişim kolaylaşacaktır. Aksi halde, mevcut çatışmaya varoluş çatışması da eklenecektir.

Yukarıda belirtildiği gibi günlük hayatta kişiler arası ilişkilerde yaşadığımız bir çok çatışma türü vardır ve bu çatışmalara herkes farklı tepkiler vermektedir. Çatışmaların barışçıl yollardan çözümü için kişilerin çatışma durumlarında nasıl tepkiler verdiklerini gözden geçirmesi ve yıkıcı tepkilerini yapıcı hale getirmek için kendilerini geliştirmeleri ilişkilerinin daha sağlıklı olmasını sağlayacaktır.

2.2. Çatışmanın Kaynakları

Doğada her şeyin bir nedeninin olduğu bilinen bir gerçektir. Aynı şekilde kişiler arasında yaşanan çatışmalarında mutlaka bir sebebi vardır. Araştırmacılar çatışmaların yapıcı ve barışçıl yollarla çözülebilmesi için öncelikle çatışmaların nelerden kaynaklandığının belirlenmesi üzerinde durmuşlardır. Araştırmalar sonucunda çatışmaların aşağıda belirtildiği gibi birçok kaynağının olabileceğini saptamışlardır.

Rahim (1992) çatışmayı; bir çıkar, güç ve statü çekişmesi olarak tanımlarken çatışmaların genellikle aşağıdaki durumlardan biriyle karşılaşıldığında ortaya çıkabileceğini belirtmiştir (Karip, 2003: s. 1'deki alıntı):

- Bir birey ya da gruptan kendi ilgi, ihtiyaç ve çıkarlarına ters düşen bir etkinlikte bulunmasının istenmesi,

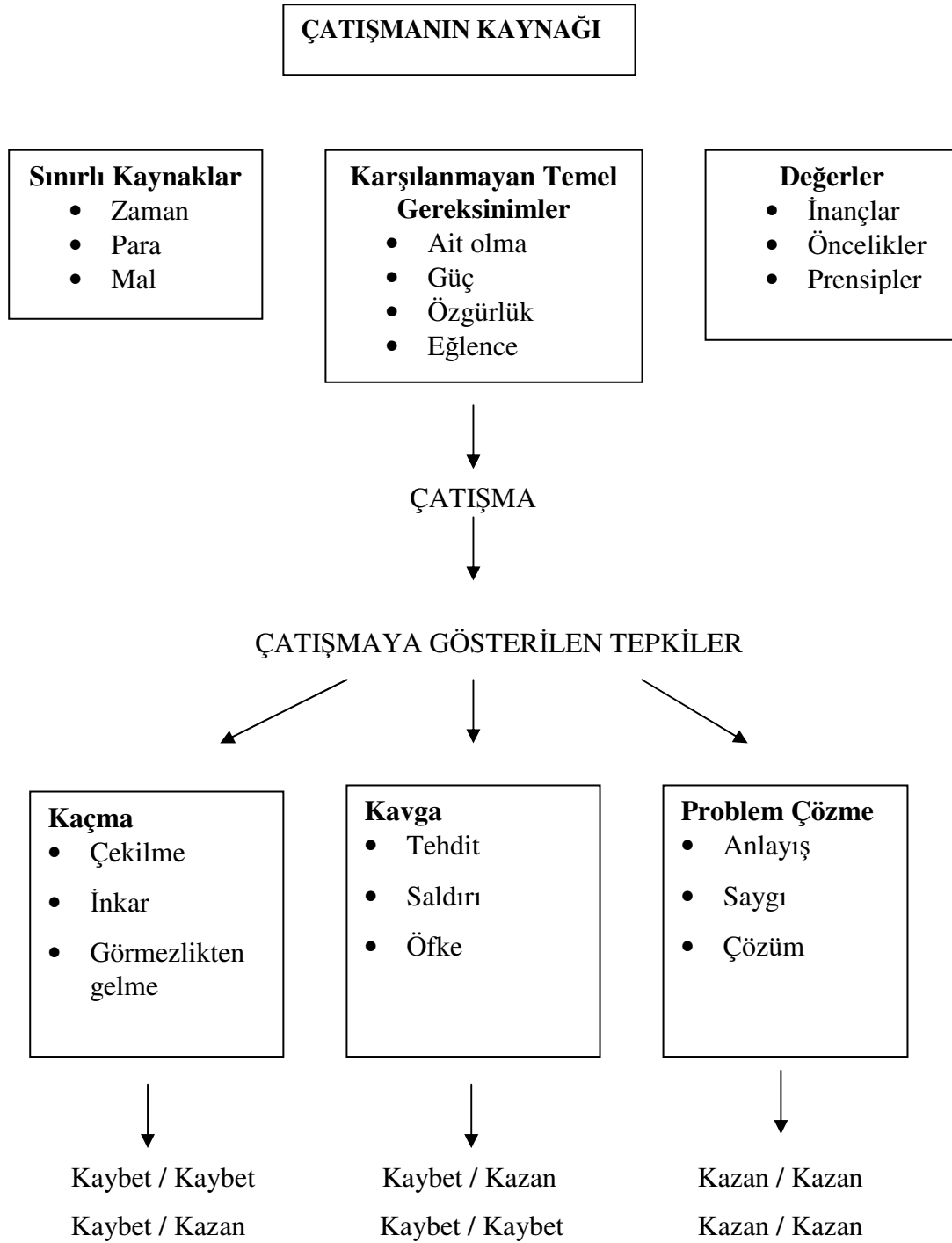
- Başka bir birey ya da grubun tercihlerinin uygulanmasını engelleyecek onlara ters düşecek bir davranış tercihinin olması,
- Tüm tarafların ihtiyacını karşılayamayacak, kısıtlı bir kaynağı birden fazla kişinin kullanmak istemesi,
- Ortak bir toplumsal ya da örgütsel alanı paylaşan tarafların değerlerinin, tutumlarının, becerilerinin ve amaçlarının diğerlerinin ki ile uyuşmaması,
- Ortak eylemlerde diğerlerinden farklı davranışlar göstermesi,
- Tarafların bir görevi, eylemi veya işlevi gerçekleştirmede performanslarının diğerlerinin eylem ve işlemlerine bağımlı olması.

Rahim'den (1992) farklı olarak Kreidler ise sınıflarda yaşanan çatışmaların nedenlerini şu şekilde sıralamışlardır:

- Rekabetçi sınıf ortamı
- Hoşgörüsüz sınıf ortamı
- Düşük iletişim, yanlış anlama-algılama
- Gücün yanlış kullanımı
- Zayıf çatışma çözümü becerileri
- Duyguların anlatılamaması (Türnüklü, 2002: 193; Sarı, 2005: s. 15'teki alıntı).

Yukarıda belirtildiği gibi çatışmalar genellikle insanlar arasındaki farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Kişilerin değerleri, istekleri, inançları, düşünceleri, ihtiyaçları, amaçları, çıkarları ve beklentileri farklı olduğunda çatışmalar için zemin oluşturulmuş demektir. Bu konularda taraflar orta noktada buluşmadığı takdirde çatışmalar kaçınılmazdır. Kaçınılmaz olan bu çatışmaların nedenlerini bilmek, daha yapıcı ve barışçıl çözümlerin oluşturulmasında etkili olacaktır. Bu bağlamda Tablo 1'de çatışmaya neden olabilecek bazı faktörler belirtilmiştir.

Tablo 1. Çatışmanın Kaynakları



(Taştan, 2006: 25)

Tablo 1'de görüldüğü gibi kişiler arasında yaşanan her çatışmanın farklı sebepleri olabilir ve kişiler yaşadıkları çatışma durumlarına yapıcı veya yıkıcı farklı tepkiler gösterebilirler. Yaşanan çatışmaların olumlu sonuçlanabilmesi için kaynağının net olarak

bilinmesi çok önemlidir. İnsanlar arasında yaşanan çatışmaların büyük bir bölümünün temelinde ait olma, güç, özgürlük ve eğlence gibi bazı temel gereksinimleri karşılayabilme yer almaktadır. Schrupf ve diğer (2007) çatışmaya yol açan nedenleri aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Psikolojik Gereksinimlerin Karşılanmaması: Kişiler arasında yaşanan çatışmaların en önemli sebeplerinden biri temel psikolojik gereksinimlerin karşılanmamasıdır. Kişinin doğduğu andan itibaren yaşamını sürdürebilmesi için karşılamak zorunda olduğu birçok gereksinimi vardır. Bunlar; açlık, susuzluk, cinsellik, sevgi, saygı, ait olma, güç, özgürlük ve eğlencedir. İnsanlar bu gereksinimleri karşılayamadıklarında ya da karşılanması bir başkası tarafından engellendiğinde çatışma yaşarlar.

2. Kaynakların Sınırlı Olması: Çatışmalar çoğunlukla sahip olunan kaynakların sınırlı olması sebebiyle ortaya çıkar. Kaynakların sınırlılığı nedeniyle yaşanan çatışmalar; zaman, para, mal kaybından dolayı yaşanabilmektedir. Bu tür çatışmaların çözümünde çatışmaya neden olan gereksinimlerin ortaya konması gerekmektedir (Koruklu, 2003: 5).

Okullarda yaşanan çatışmaların en önemli sebeplerinden biri öğrencilerin ihtiyaç duydukları kaynakların yetersiz olmasıdır. Bunun nedeni olarak da ülkemizde okullarımızın alt yapısının öğrencilerin farklı isteklerini karşılamaya elverişli olmaması gösterilebilir. Bu tür çatışmalar okullarda genellikle teneffüs saatlerinin kısıtlı olması sebebiyle kantin sırasında, okula giriş çıkışlarda, bilgisayar kullanımında ve çoğunlukla okuldaki spor malzemelerinin kullanımı (top, masa tenisi vb.) esnasında yaşanmaktadır. Diğer çatışma nedenlerine nazaran bu tür çatışmalar öğrencilere hoşgörü, eşitlik, adalet, paylaşma gibi kavramların öğretilmesi ile kolaylıkla önlenabilir.

3. Değerlerin Farklı Olması: Çözümü en zor olan çatışmalar farklı değerlerle (inançlar, öncelikler, ilkeler) ilgili olanlardır. Kişi bir değere sahip olduğunda, o kişinin belli bir davranış ya da duruma ilişkin inancı karşıt olan inanç ve davranışa tercih edilir. Bu inanç objelere, bireylere ve durumlara yönelik tutumları etkiler. Bir çatışmayı açıklamak için dürüstlük, eşitlik, doğruluk gibi kavramları içeren sözcükler kullanıldığında, tipik bir değer çatışması vardır. Değerleri farklı olduğunda taraflar çoğu zaman “iyi/kötü”, “doğru/yanlış” şeklinde düşünürler. Farklı amaçlarla ilgili çatışmalar bile değer çatışmaları olarak görülebilir. Amaçlarının farklı olmasından kaynaklanan çatışmaların kaynağı, ya taraflardan her birinin

aynı amaca verdiği önemin farklı olması ya da tarafların farklı amaçlara önem vermesidir (Schrumpf ve diğer., 2007: 44).

Liselerde yaşanan öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen çatışmalarının en önemli sebeplerinden biri değerlerin farklı olmasıdır. Ergenlik dönemi içerisinde bulunan gençler din, siyaset, felsefe konularına ilgi duymaya başlarlar. O yaşa kadar aileleri tarafından kendilerine verilen eğitimler, çevreyi gözleyerek edindikleri izlenimler, toplumsal kurallar ve okudukları kitaplardan edindikleri bilgileri sentezleyerek kendilerine ait değer ve inançlarını oluştururlar. Bu değer ve inançlara sıkı sıkıya bağlanırlar ve bu konularda kendilerine yöneltilen eleştirilerde savunmaya geçerler. Bu konularda birbirleriyle, öğretmenleriyle ve aileleriyle anlaşmazlığa düştüklerinde kolaylıkla çatışmaya girebilirler.

2.3. Okullarda Yaşanan Çatışmalar

Çok farklı niteliklere sahip öğrencilerin bir araya geldiği okullarda öğrenciler arasında sık sık farklı sebeplerden dolayı çatışmalar çıkmaktadır. İlköğretim okullarında genellikle öğrencilerin birbirleriyle alay etmeleri, eşyaları paylaşamamaları, kıskançlık vb. sebeplerden dolayı çatışmalar yaşanırken, ergenlik dönemi içinde olan lise öğrencileri arasında daha çok düşünce ve değer farklılıklarından kaynaklanan çatışmalar yoğun olarak yaşanmaktadır.

Okul, çocukların ev dışında zamanlarının büyük bir kısmını geçirdikleri ve gelişim dönemleri boyunca onları en çok etkileyen sosyal kurumlardan biridir. İlkokula başlayan öğrenciler, hazır olmadıkları sayısız istekle mücadele etmek zorunda kalmaktadırlar. Birçok çocuk, bu sosyal problemleri çözmek ve istemedikleri okul ödevlerinden kaçınmak için saldırgan davranışlarda bulunmaya başlayabilmektedir. Okula giriş ile saldırgan davranış riskinin artması arasındaki ilişki nedeniyle şiddet ve saldırganlığın önlenmesinde okullar bu nedenle öncelik oluşturmaktadır (Acker, 1999; Uysal, 2003: s. 4'teki alıntı). Bu dönemlerde yaşanan çatışmaların kolaylıkla çözülebilmesi için genel özelliklerinin bilinmesi yararlı olacaktır.

Çocukların okul yılları dört döneme ayrılmıştır;

1. Erken çocukluk (2-5 yaşlar),
2. Çocukluk (6-11 yaşlar),
3. Erken adölesan (12-14 yaşlar),
4. Orta adölesan (15-18 yaşlar).

Bu dönemler anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise eğitimlerine denk gelmektedir ve bu dönemlerin her birinde şiddete yönelik koruyucu çalışmaların yapılması gerekmektedir (Uysal, 2003: s. 4'teki alıntı).

Her yaş seviyesindeki öğrencilerin bir arada bulunduğu kalabalık okullarda daha fazla çatışma yaşanır. Çünkü her yaşın ilgi, istek ve ihtiyaçları birbirinden farklıdır. Bu sebeple genellikle ilköğretim okullarında daha fazla çatışma yaşanır. Okullarda ortaya çıkan çatışmaların çözümü kolay değildir ve bu çatışmalara çözüm bulmak öğretmenin çok zamanını alır sonuçta genellikle yapıcı çözümler üretilemez. Çatışma durumlarında en çok rastlanan tepkiler arasında kaçma, çatışma yokmuş gibi davranma, saldırma, kavga etme ve küsme bulunmaktadır. Bu tür tepkiler taraflar arasında kızgınlık, kırgınlık, haksızlığa uğradığına inanma, düş kırıklığı, düşmanlık vb. duyguların yerleşmesine yol açar. Bu sonucun ortaya çıkmasındaki neden, çatışmaların kendisi değil, onların çözümü için izlenen yolların yapıcı olmamasıdır (Açıkgöz, 2005: 195).

Kişiler arası ilişkilerde yaşadıkları çatışmaları yapıcı yollardan çözemeyen kişiler günlük hayatta karşılaştıkları çatışma durumlarında genellikle Açıkgöz'ün (2005) yukarıda belirttiği saldırma, kavga etme, çatışmayı görmezden gelme veya küsme gibi tepkileri gösterirler. Bu tepkiler genellikle kişilerin küçük yaşlardan itibaren ailelerinde ve çevrelerindeki diğer kişilerde gözlemledikleri çatışma çözme yöntemleridir. Fakat bu yöntemler çatışmaları çözmez aksine var olan çatışmanın daha da artmasına ve uzun süreli ilişkilerin zarar görmesine sebep olur. Bütün bunlar göz önünde bulundurulduğunda yapıcı çatışma çözme yöntemlerinin küçük yaşlardan itibaren öğretilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda bu araştırmaya benzer çalışmaların özellikle ilköğretim okullarındaki öğrenciler üzerinde uygulanması çok daha etkili sonuçlar elde edilmesini sağlayacaktır.

Öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ve öğrenci ile diğer otorite figürleri arasında okul ortamında; farklı konulardaki kişiler arası çatışmalara çok fazla rastlanmaktadır (Girard ve Koch, 1996). Bazı öğrenciler bu çatışmalarla kolaylıkla baş edebilmektedir, ancak bazıları ise baş etmekte çok fazla yeterli olamamaktadırlar. Öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları çatışmaları çözerken sistemli bir biçimde sorun çözme yöntemlerini kullanmaları, yaşanan

çatışmaları yapıcı bir şekilde çözmelerini ve ilişkilerini geliştirmelerini sağlayabilir (Taştan, 2006: 2).

Bu tür eğitim programları sayesinde öğrenciler kişiler arası ilişkilerde yaşadıkları çatışmaları kendi kendilerine ya da akranları yardımıyla çözebileceklerdir. Bu sayede öğrencilerin empati yetenekleri, iletişim ve problem çözme becerileri gelişirken kendilerine olan özgüvenleri de artacaktır. Aynı zamanda öğrencilerin kendi sorunlarını kendilerinin çözmesi okuldaki diğer kişilerin ve kurulların zaman kaybetmesini önleyecektir. Benzer bir programın öğrenci eğitimine paralel olarak öğretmenlere, okul yönetimine ve ailelere verilmesi öğrencilerin kazandıkları becerileri her ortamda uygulayabilmelerini ve içselleştirebilmelerini sağlarken aynı zamanda öğrencilerin gelecek yaşamlarına da ciddi bir katkı sağlayacaktır.

Özellikle son zamanlarda öğrenciler arasında yaşanan çatışmaların arttığı ve bu çatışmaların çözümünde şiddet ve saldırganlık içeren davranışların sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Okullarda yaşanan çatışmaları önlemek zor olabilir fakat öğrencilerin yaşadıkları çatışmaları daha yapıcı yollardan çözmelerini sağlayacak yöntemleri öğretmek elimizdedir. Bu sebeple öğrencilerin yaşamış oldukları çatışmaları şiddet içermeyen yöntemlerle çözmelerine yardımcı olacak becerileri kazandıracak eğitim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin okulda karşılaştıkları sorunlu davranış ve çatışmalarıyla başa çıkmalarını sağlayacak tüm okulu kapsayan bir yaklaşım örgütün gelişimine katkı sağlarken bireylerin becerilerinin gelişimine de yardımcı olacaktır (Türnüklü, 2005; Tapan, 2006: s. 22'deki alıntı).

Bugüne kadar yapılan araştırmalar incelendiğinde, okullarda uygulanan çatışma çözme, akran arabuluculuğu, öfke kontrolü, iletişim becerileri vb. konularda öğrencilere verilen eğitimlerin, onların yaşadıkları çatışmaları daha yapıcı ve barışçıl yollarla çözmelerine yardımcı olduğu, okullarda şiddet olaylarının azaldığı, buna bağlı olarak disiplin ve devamsızlık olaylarında da azalma olduğu gözlenmiştir.

2.4. Ergenlik Dönemi ve Çatışma

Fiziksel, zihinsel, duygusal gelişimin aynı anda ve hızlı bir şekilde yaşandığı ergenlik, çatışmaların sıklıkla ve yoğun olarak yaşandığı bir dönemdir. Ergen birey bu dönemde hem

kendi içindeki değişikliklerle, hem okuldaki dersleriyle hem de onun çocukluktan gençliğe geçişini kabullenmekte zorluk çeken aile bireyleriyle mücadele ederek kendine ait bir kimlik oluşturmaya çalışır.

Ergenlik dönemi bir çok değişimi beraberinde getiren kompleks bir dönem olma özelliğinden dolayı araştırmacıların dikkatini çeken bir konu olmuştur. Ergenliğin kimlik duygusunun kazanılması doğrultusunda önemli bir arayış ve bunalım dönemi olarak tanımlanması; anksiyete, depresyon, yeme bozuklukları, evden-okuldan kaçma, alkol veya madde kullanımı gibi psikolojik rahatsızlıkların ilk belirtilerinin ergenlik döneminde ortaya çıkması bu döneme olan ilgiyi giderek artırmıştır (Erikson, 1968; Petersen, 1988; White, 1989; Petersen ve Hamburg, 1986; Eryüksel, 1996: 1).

Ergenlikte yerine getirilmesi gereken gelişimsel görevlerin kapsamlı bir listesini Robert Havighurst hazırlamıştır (Kahraman, 2000: 25). Bunlar;

- Bedensel özellikleri kabul etmek ve bedeninin etkili bir biçimde kullanmak,
- Eril ya da dişil bir toplumsal rolü gerçekleştirmek,
- Her iki cinsten yaşıtlarıyla yeni ve daha olgun ilişkiler kurmak,
- Ana-babadan ve diğer yetişkinlerden bağımsızlığı gerçekleştirmek,
- Bir mesleğe hazırlanmak,
- Evliliğe ve aile yaşamına hazırlanmak,
- Toplumsal bakımdan sorumlu bir davranışı istemek ve gerçekleştirmek,
- Davranışın rehberi olarak bir dizi değer ve ahlak sistemi kazanmak

Okullarda yaşanan çatışmaların nedenlerinden biri de, öğrencilerin içinde buldukları yaş dönemlerine özgü yaşadıkları değişimlerdir. Dusek (1987) ergenlik döneminde kişinin hem kendi içinde hem de çevresiyle çatışmalarının arttığını belirtmiştir. Benmerkezci düşüncenin hakim olduğu bu dönemde, ergen, sadece kendi bakış açısı ve düşüncelerinin doğruluğuna inanır; bu nedenle gerek akranlarıyla gerekse yetişkinlerle sıklıkla çatışma yaşayabilmektedir. Çatışmaların arttığı ergenlik dönemine öğrencilerin, çatışma çözme becerilerine sahip olarak girmeleri, bu dönemdeki yaşayacakları çatışmaları olumlu biçimde çözebilmelerini sağlayacaktır. Ergenlik öncesi dönemde çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi verilmesi; hem bu yaş döneminde hem de ergenlikte, gerek kendilerinin gerekse

akranlarının yaşadıkları çatışmaları çözerken, yapıcı çatışma çözme yollarını kullanmaları açısından yararlıdır (White, 1989; Taştan, 2006: 4).

Kendisine yeni bir kimlik oluşturmaya çalışan ergen bu dönemde bağımsız bir birey olma çabası içine girer ve bu durumu kabullenemeyen ailesiyle sıklıkla çatışma yaşar. Aileler genç çocukları ile baş edemediklerinde onunla inatlaşarak, baskı uygulayarak, kısıtlayarak ya da şiddet içeren yöntemler kullanarak çatışmayı bastırmaya çalışabilirler. Bu yöntemler gencin saldırgan tepkiler göstermesine ve ailesinden uzaklaşmasına sebep olur. Ailelerinde fiziksel ya da psikolojik şiddete maruz kalan gençlerin günlük yaşamlarında çevrelerindeki kişilerle daha çok çatışma yaşadıkları ve şiddete başvurdukları yapılan araştırmalarla kanıtlanmıştır. Ergenler ve aileleri arasında yaşanan çatışmalar ve iletişim sorunları bir çok araştırmaya konu olmuştur.

Bu konuda yapılan araştırmalardan biri de, Kahraman (2000)'ın "Aile Yaşamlarında Şiddet Olan Ergenlerin Ana-Babalarıyla Olan İlişkilerini ve Kendilerini Değerlendirmeleri" konulu tez çalışmasıdır. Araştırmada aile yaşamlarında şiddet olan ergenlerin, aile yaşamlarında şiddet olmayan ergenlere göre aile ilişkilerinde daha fazla çatışma yaşadıkları ve ailedeki bütünlük düzeyinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu ergenlerin babalarıyla ilişkilerinde, problem çözme ve iletişim becerilerinde yetersizlikler ve daha fazla düşmanlık duyguları ifade ettikleri görülmüştür. Anneleriyle daha fazla yakınlık kurduklarını ifade etmişlerdir. Aile yaşamlarında şiddet olmayan ergenlerin, ana-babalarıyla daha fazla okul çatışması ve kardeş çatışması yaşadıkları görülmüştür. Aile yaşamlarında şiddet olan ergenlerin içe yönelik (depresyon gibi) ve dışa yönelik (öfke-düşmanlık gibi) ruhsal belirtileri daha yüksektir. Ailenin gelir düzeyinin, aile içindeki genel anlaşmazlığın, ailenin kırsal kökenli olmasının, babanın alkol kullanımının, ebeveyn-ergen arasındaki okul çatışmasının aile içi şiddette etkili olduğu görülmüştür (Ülker, 2004: s. 26'daki alıntı).

Ergenlerin yaşadıkları çatışmaların çözümünde genellikle şiddet içeren yöntemleri kullanmaları onlara şiddete alternatif olarak yapıcı ve barışçıl yöntemlerin öğretilmesinin gerekliliğini ortaya koymuştur. Benzer çalışmaların özellikle saldırgan davranışlar sergileyen öğrencilerin ailelerine de verilmesi yararlı olacaktır. Böylece çocukların önünde örnek alabilecekleri anne-babalar olacaktır. Bu amaçla son zamanlarda bu araştırmaya benzer çalışmaların sayısı giderek artmaya başlamıştır.

2.5. Kişilerarası Çatışmaların Çözümü

Daha öncede belirtildiği gibi çatışma yaşamın her anında karşımıza çıkabildiğine göre her insan hayatının belli dönemlerinde ilişkide buldukları bir veya birden fazla kişi ile mutlaka çatışma yaşayacaklardır. Bu kişiler yaşadıkları çatışmayı karşılarındaki kişi ile ilişkilerinin niteliğine göre farklı yollardan çözeceklerdir. Çatışmaların çözümünde karşı tarafla olan ilişki kişi için önemli değilse bireysel çıkarların ön planda tutulduğu yıkıcı yollar kullanılırken, çatışma yaşanan kişi ile ilişki önemli ise daha yapıcı ve barışçıl yollar tercih edilecektir. Bu anlamda çatışma çözme süreci kolay değildir ve bu süreci etkileyen birçok faktör vardır. Çatışma çözme süreci, bu süreci etkileyen faktörler ve gerekli beceriler hakkında aşağıda bilgi verilmiştir.

İlgili literatürde çatışma çözme, tarafların başarılı bir sonuç elde edilinceye dek aynı fikirde olmadıkları, konu ya da durum üzerinde çalışması süreci olarak tanımlanmaktadır (Sweeney ve Carruthers, 1996: 326-344).

Çatışma durumlarında bireylerin olayları algılama biçimleri ve çatışma yönetim stratejileri problem çözme sürecini etkileyen faktörlerden biridir. Bireylerin yaşadıkları çatışma durumunu zararlı ya da zararsız olarak algılamaları hem karakterleri hem de geçmiş deneyimleri ile ilişkilidir. Bu anlamda kişiler geçmiş deneyimlerine göre farklı çatışma çözme stratejileri kullanacaklardır (Otto, 1998; Gülşen, 2006: s. 3'teki alıntı).

Benzer şekilde Arslan (2004: 77) çatışma çözüm sürecini kişinin çatışma çözme konusundaki yaklaşımının etkileyeceğini savunmaktadır. Ona göre bazı insanlar çatışma yaşamaktan ve onunla yüzleşmekten kaçarken, bazıları saldırganlık ve öfke içeren davranışlar sergilerler, bazıları ise problemi çözmeye yönelik iletişim kurmaya çalışırlar. Bu durumda kişinin sahip olduğu problem çözme yaklaşımı onun yaşadığı çatışmayı sağlıklı çözüp çözemeyeceğini gösterir. Bu nedenle kişinin sahip olduğu problem çözme yaklaşımı çok önemlidir ve problem çözme insan yaşamının her anında gerekli bir beceridir.

Görüldüğü gibi çatışma çözme sürecini, tarafların ilişkilerinin niteliği, olayları algılama biçimleri, çatışma çözüm stratejileri, bu konudaki geçmiş deneyimleri ve çatışma çözme konusundaki yaklaşımları etkilemektedir. Bunların yanında kişinin sahip olduğu iletişim becerileri de çatışma çözme sürecini etkileyen en önemli faktörlerden biridir. Bu konuda ilerleyen bölümlerde ayrıntılı bilgi verilecektir. Fakat şu anda bu süreçte gerekli olan

temel becerilerden kısaca bahsetmek yararlı olacaktır. Çatışma çözümünde gerekli olan karmaşık becerilerin geliştirilebilmesi için öncelikle kişinin aşağıda verilen temel becerilere sahip olması ve bunları uygulayabilmesi gerekmektedir. Bu beceriler kısaca şöyledir:

- Başkalarının farkında olma,
- Kendi ve başkalarının ayrımının farkında olma,
- Dinleme becerilerini kullanma,
- Kişinin duygu ve düşüncelerinin farkında olması,
- Başkalarının duygu ve düşüncelerine tepki verebilme becerisi. Bunlara ek olarak çatışma çözme becerileri kişinin duygu ve düşüncelerini ifade etmesini de içermektedir (Nattiv, Render, Lemire ve Render, 1990; Shulman, 1996; Korkut, 2004; s. 164'deki alıntı).

Yukarıda verilen temel becerilere sahip olmayan bireylerin yaşadıkları çatışmaları yapıcı şekilde çözmesi mümkün değildir. Açıkgöz (2005: 195) de çatışmaların çözümünün kolay olmadığını ve çok zaman aldığını savunmaktadır. Ayrıca çatışma durumlarında en çok karşılaşılan tepkilerin kaçma, çatışma yokmuş gibi davranma, kavga etme ve küsme olduğunu belirtmektedir. Bunlar genellikle yıkıcı yöntemlerdir ve taraflar arasında kızgınlık, kırgınlık, haksızlığa uğradığına inanma, hayal kırıklığı, düşmanlık vb. duyguların yerleşmesine yol açar. Bu sonucu doğuran neden, çatışma çözümü için izlenen yolun yapıcı olmamasıdır.

Açıkgöz'den (2005) farklı olarak Smith ve Sidwell (1990) araştırmalarında çatışma çözme davranışlarına problem çözmeyi eklemişlerdir. Onlara göre çatışma çözme davranışları; kaçınma, saldırganlık ve problem çözme olarak üç başlık altında toplanabilir. Bu davranışları gösteren bireylerin özellikleri şu şekildedir. 1-Kaçınma davranışını gösteren birey, problem ortaya çıktığı zaman sorundan kaçmayı ya da reddetmeyi tercih eder. Çünkü onun için ortada çözülmesi gereken problem ya da anlaşmazlık diye bir durum yoktur. 2-Saldırganlık, çatışma ortaya çıktığında taraflardan birinin karşı taraf üstünde güç kullanarak sorunu çözmeye ya da ortadan kaldırmaya çalışmasıdır. Bu kişilerin kabul ettiği görüş "benim kazanmam için sen kaybetmelisin" dir. Bu davranış, genellikle taraflar problem üstünde konuşmak istemedikleri ya da birbirlerinin gereksinim ve isteklerine önem vermedikleri durumlarda önem kazanır. Konuşmak yerine karşı tarafa saldırarak ya da şiddet uygulayarak bir çözüme ulaşmaya çalışırlar. 3- Problem çözme davranışını kullanan taraflar ise diğerlerinden farklı olarak birbirlerini suçlamadan, hakaret etmeden, birbirlerine zarar

vermeden sorunun üzerine odaklaşırlar. Bu kişiler ortada bir problemin olduğunu bilirler ve çözüm içinde çeşitli seçeneklerin bulunması gerektiği üzerinde dururlar. Daha sonrada her iki taraf için en iyi olan çözüm üzerinde uzlaşırlar. Bu çözümden her iki taraf da kazançlı çıkar (Koruklu, 2003:s. 8'deki alıntı).

Smith ve Sidwell (1990) yukarıda bahsedilen araştırmaları için hazırladıkları "Arabuluculuk" eğitim programı ile öğrencilere iletişim ve problem çözme becerilerini kazandırmayı amaçlamışlardır. Çatışma çözümü ile ilgili felsefeleri, düzenleri, içerikleri farklı olsa da öğrencilere kişiler arası çatışmaları yapıcı olarak çözmeyi öğretmek amacıyla hazırlanmış çok sayıda program vardır. Johnson ve Johnson (1994) çocuklara çatışma çözümü öğretmenin 3 nedeninden söz ederler (Korkut, 2004; s. 173'teki alıntı):

1. Okulları yüksek nitelikli, düzenli ve barışçı yerler haline getirmek,
2. Çatışmanın en güçlü potansiyeli dikkat çekmesi, öğrenme güdüsünü, zihinsel merakı, problem çözmenin yaratıcılığını artırması olduğundan eğitimsel amaçlar için de çatışmayı kullanmak,
3. Gelecek nesilleri meslek, aile, toplum, ulusal ve uluslar arası ortamlarda yapıcı olarak çatışma çözmeye hazırlamak konusunu sağlama almak.

Kişiler arası çatışmaların yapıcı yollarla çözülmesi kişinin fiziksel, ruhsal sağlığı ve sosyal ilişkileri açısından önemlidir. Yaşanan çatışmalar yapıcı bir şekilde çözülmediğinde kişiler arasında ciddi bir gerilimin yaşanmasına sebep olur. Böylece kişi zamanının çoğunu yaşanan olaydan kaynaklanan sıkıntıyı yaşayarak geçirir ve enerjisinin çoğunu bunun için harcar. Çatışmanın en yoğun olduğu anda kişiler kendilerini kontrol edemeyerek bazen uzun yıllar sürecektir kırgınlıklara sebep olacak kırıcı sözcükler kullanabilirler. Böylece taraflar arasındaki uzun süreli ilişkiler zarar görecektir ve ileride bu kişilerde ciddi pişmanlıklara sebep olacaktır. Bu sebeplerden dolayı insanlar arasındaki ilişkilerin sürdürülebilmesi için çatışmalarını yapıcı bir şekilde çözmelerini sağlayacak yöntemlerin öğretilmesi yararlı olacaktır.

Çatışma sonucu ortaya çıkan bütün davranışların, akran arabuluculuk ya da diğer sorun çözme yöntemleri ile ele alınamayacağını anlamak önemlidir. Yasal olmayan olaylar, toplum kurallarına göre ahlaksız ve kurum politikasına karşı gelen olaylarla ilgili çatışmalar, sadece çatışma çözme yöntemleri kullanılarak çözülemezler. Çatışma çözme programları bu sınırlılıkla bile, okul şiddetinin azalması için önleyici yollar sağlar. Çatışma çözme, bireylere

özellikle çok yaygın olan, fakat kurumlar tarafından ihmal edilen, bazen de kurumlar tarafından yapılan psikolojik şiddet konularıyla ilgili yollar gösterir. Çatışma çözme yöntemleri fiziksel suçlardan çok psikolojik suçlarla ilgili konularla karşılaşıldığında daha fazla işe yarar. Bu konudaki beklenti şöyledir; fiziksel olaylardan önce konuları yapıcı olarak ele almak, bu olayların çıkma olasılığını ve yoğunluğunu azaltacaktır (Schumpf, 2007: 35).

Yukarıda belirtildiği gibi hazırlanan çatışma çözme ve arabuluculuk eğitim programları kişiler arası ilişkilerde yaşanan bütün çatışmaların çözümünde yeterli değildir. Fakat şu anda yapılan çalışmalar bile okullarda yaşanan çatışmaların çözümünde, şiddet ve disiplin olaylarının azalmasında etkilidir. Yasal olarak suç teşkil edecek şekilde sonuçlanmış çatışmaların bu yöntemlerle çözülmesi çok zordur. Bu yöntemler kişiler arası ilişkilerdeki daha basit sorunların çözümünde daha fazla etkili olmaktadır. Yasal boyuta ulaşmış daha şiddetli çatışmaların çözümünde kullanılmak üzere son zamanlarda "Onarıcı Adalet" konusu üzerinde çalışmalar yapılmaya başlanmıştır.

2.5.1. Kişilerarası Çatışmaların Çözümünde Müzakere

Çatışmalar kişiler arası ilişkilerin olumlu şekilde gelişmesine ya da zarar görmesine sebep olabilir, bu anlamda ilişkinin niteliğini çatışmanın nasıl çözümlendiği belirler. Kişilerarası çatışmaların yapıcı ve barışçıl yollarla çözümünde kullanılacak en etkili yöntemler müzakere ve arabuluculuktur. Bu bölümde müzakerenin tanımı, müzakere türleri ve müzakere süreci hakkında bilgi verilecektir.

2.5.1.1. Müzakerenin Tanımı ve Müzakere Türleri

Yukarıda da belirtildiği gibi kişilerarası çatışmaların şiddet kullanmaksızın yapıcı yollarla çözülebilmesi için kullanılacak en iyi yöntemlerden biri müzakeredir. Bu programın temel amaçlarından biri de müzakere sürecini öğrencilere öğretmektir. Böylece öğrenciler yaşadıkları çatışmaları yıkıcı yöntemler kullanmadan ya da üçüncü bir kişiye ihtiyaç duymadan kendi kendilerine çözebileceklerdir. Bu bağlamda literatürde ki müzakere tanımları incelendiğinde aşağıdaki gibi farklı tanımlar karşımıza çıkmaktadır.

Müzakere, çatışma yaşayan tarafların ya da bu tarafların temsilcilerinin kişilerarası çatışmayı çözmek için üçüncü bir kişiden yardım görmeksizin beraber çalışmak amacıyla bir araya geldikleri bir problem çözme yöntemidir (Schrumpf ve diğer., 2007: 49).

Başka bir ifadeyle müzakere; birbiriyle ilişki içinde olan fakat belirli bir konu hakkındaki karar seçeneklerinde farklı tercihleri olan iki ya da daha çok tarafın ortak bir karara varma sürecidir (Neale, Northcraft ve Bazerman, 1989; Karip, 2003: s. 172'deki alıntı).

Birde Kite (2007:35) tarafından yapılan müzakere tanımını inceleyelim. Ona göre müzakere; rekabet halinde ya da çatışan çıkarları bulunan, bu konuda anlaşmaya çalışan iki veya daha fazla tarafı içeren bir süreçtir. Adil bir toplantı dahilinde yürütülen müzakere yoluyla, tarafların bakış açıları ve isteklerinin açığa çıkması ve tartışma içindeki taraflara en uygun anlaşmanın sunulabilmesi sağlanır. Böylece taraflar, içlerinde buldukları ilişkiyi koruyabilir ya da güçlendirebilirler.

Yukarıda verilen tanımlardan yola çıkarak müzakere; bir konuda ortak bir karara varmakta güçlük çeken, rekabet halinde olan ya da bir hedefe ulaşmada çıkarları çatışan kişilerin yaşadıkları bu çatışma durumunu, bir araya gelip birbirlerini dinleyerek ve anlamaya çalışarak, ortak bir karara varmaya çalıştıkları bir sorun çözme sürecidir. Müzakerede öncelikle tarafların yaşadıkları çatışmayı çözmeye istekli olmaları gerekir. Ancak bu sayede birbirlerini etkili bir şekilde dinler ve anlamaya çalışırlar. Müzakere sürecine katılan kişilerin bütün önyargılarından arınıp, yeni fikirlere, farklı bakış açılarına açık olması ve kendisini değiştirmeye istekli olması gerekir.

Çatışma çözüm sürecinde temel olarak iki tür müzakere vardır. Bunlar: a) Kazan-kayıp müzakereleri ve b) Kazan-kazan müzakereleridir. Çatışma durumlarında taraflar hedef ve çıkarları doğrultusunda bu iki müzakere türünden birini tercih edebilirler. Eğer kişi için karşıdaki kişi ile ilişkisini sürdürmek önemli değilse, amaç karşı tarafın çıkarlarını göz ardı ederek hedefine ulaşmaksa kazan-kayıp tarzı müzakereyi tercih edebilirler. Bu durumda taraflardan biri her zaman kaybeden konumundadır. Bunun tam tersine karşı taraf yakın ilişkide bulunan bir kişiyse kısa dönemli hedef ve çıkarlara odaklanmak uzun süreli ilişkilere zarar verici nitelikte olabilir. Bu bağlamda aile üyesi, iş arkadaşı, komşu, akraba, yönetici gibi yakın ilişkilerde bulunan kişilerle yaşanan çatışmalarda tek taraflı kazanmaktan kaçınmakta yarar vardır. Böyle durumlarda her iki tarafında kazandığı ortak bir

anlaşmaya varmak en iyi yoldur. Kazan-kazan türü müzakereler çatışma çözümünde yapıcı ve barışçıl bir çözüme ulaşabilmek için kullanılacak en önemli stratejilerden biridir (Johnson ve Johnson, 1995; Türnüklü, 2006:51-52).

Müzakerede ilk amaç, karşı tarafı etkileyerek isteklerini gerçekleştirebilmek için onun düşüncelerini değiştirmeye çalışmak ve ortak bir karara varmak için onu ikna etmeye çalışmaktır. Müzakere de diğer bir amaç ise varılan anlaşmanın ve ilişkinin devamlılığını sağlamaktır. Tarafların birbirlerine güveni sağlanırsa çok fazla direnç göstermezler, farklı tekliflere ve değişime açık olurlar. Eğer güven ortamı sağlanamazsa amaçlara ulaşmak için tek taraflı vazgeçmeler olabilir. Bu durumda karşı tarafı zorlamadan farklı seçeneklerin sunulması ortak anlaşmaya varılmasını kolaylaştırabilir (Keltner 1994; Karip, 2003:171-173).

Keltner'e (1994) göre genellikle çatışma yaşayan taraflar, müzakere sürecine karşı tarafı ikna ederek kendi taleplerini gerçekleştirmek için katılırlar. Oysaki bu çalışmada kullanılan müzakere sürecinde hedef kendi çıkarlarını arka plana atarak karşı tarafın istek, ihtiyaç ve duygularını anlayabilmektir. Taraflar bu süreçte birbirlerini anlamaya çalıştıkları takdirde müzakereler olumlu sonuç verecektir. Bunun için tarafların saygılı, hoşgörülü, samimi ve gelişmeye açık olması süreci kolaylaştıracaktır.

2.5.1.2. Müzakere Süreci

Çatışma durumlarında müzakere sürecinin sağlıklı bir şekilde işleyebilmesi için tarafların müzakere süreci basamaklarını öğrenmeleri ve uygulayabilmeleri gerekmektedir. Taraflar bu süreci bildikleri takdirde birbirlerini daha iyi anlayabilecekler ve ortak bir anlaşmaya varmak için daha fazla çaba sarf edeceklerdir.

Müzakere ortamının oluşturulabilmesi için taraflar arasında bir konuda anlaşmazlık olması gerekir. Bu anlaşmazlık sonucunda tarafların ilişkiyi sonlandırmak, kavga etmek, teslim olmak ya da çatışmayı çözmek için yetkililerden yardım almak yerine kendi aralarında anlaşma aramaya yönelmeleri gerekmektedir (Karip, 2003: 174)

Yani daha öncede belirtildiği gibi müzakerede iki tarafında problemi çözmeye ve bunun için konularında değişiklik yapmaya istekli olmaları gerekir. Müzakere sürecinin gerçekleştirilebilmesi için taraflar isteklerini, beklentilerini, duygularını, ihtiyaçlarını ve

konumlarını açıkça ortaya koymalıdır. Bu noktada tarafları en çok zorlayan şey bireysel çıkarlarını göz ardı edip ortak çıkarlar oluşturabilmektir. Genellikle çatışmaların ana nedeni tarafların bireysel çıkarlarını koruma isteğidir, ancak müzakerenin gerçekleştirilebilmesi için karşı tarafın çıkarları göz ardı edilmeden ortak noktada buluşmak önemlidir (Karip, 2003: 18). Eğer taraflar kendi görüş ve tavırlarında ısrar ederlerse esas amaç ve hedeflerinden uzaklaşabilirler. Bu şekilde anlaşmaya varmak zorlaşabilir. Sonuçta yapılan anlaşma iki tarafı da tatmin etmeyecektir. Eğer bir taraf katı ve baskıcı ise diğer tarafta bu baskı karşısında eziliyorsa ve çıkarlarından feragat etmek zorunda kalıyorsa karşı tarafa kin ve nefret duymaya başlar. Böyle bir durumda müzakerenin gerçekleştirilmesi beklenemez (Fisher ve Ury, 1999: 17-19).

Müzakere süreci aşamalarının adım adım gerçekleştirilmesiyle kişilerarası ilişkilerde yaşanan çatışmalar olumlu bir şekilde çözümlenebilir. Öğrenciler yaşadıkları anlaşmazlıkları müzakere süreci basamaklarını takip ederek kendi kendilerine çözebilirler. Böylece kendilerine ilişkin bağımsızlık duyguları ve özgüvenleri artarken atılganlık becerileri de gelişir (Johnson ve Johnson, 1995; 5:1- 5: 82; Girard ve Koch, 1996: 80-81; Bodine, Crawford ve Schrupf, 2002: 229-231; Türnüklü, 2006: s. 52'deki alıntı). Bu araştırmada kullanılan müzakere süreci basamakları şöyledir;

1. “Ortak sorunu” problem çözme tartışmaları yoluyla müzakere ederek birlikte çözmek isteme.
2. Her bir kişinin istemlerinin ve nedenlerinin belirlenmesi.
3. Her bir kişinin duygularının ve nedenlerinin belirlenmesi.
4. Diğer kişinin istemlerinin, duygularının ve bunların nedenlerinin empati ve etkin dinleme teknikleri yoluyla anlaşıldığının gösterilmesi.
5. Karşılıklı kazançları içeren çözüm seçeneklerinin yaratılması ve değerlendirilmesi.
6. Adaletli, eşit ve akılcı anlaşmanın yaratılması.

Yukarıda belirtilen müzakere süreci basamaklarını kısaca açıklamak bu sürecin daha iyi anlaşılmasını ve etkili bir şekilde uygulanmasını sağlayacaktır. Aşağıda bu sürece yönelik açıklamalar bulunmaktadır.

Daha öncede belirtildiği gibi tarafların yaşanan anlaşmazlığı “ortak sorun” olarak görmesi ve problemi çözmeye istekli olmaları müzakere sürecini başlatan ilk adımdır. Taraflar birbirlerinin isteklerini, duygularını ve bunların nedenlerini duymaya her anlamda hazır olmalıdırlar (Girard ve Koch, 1996; Türnüklü, 2006: s. 54’teki alıntı).

Toplumumuzda çatışma yaşayan kişiler genellikle çatışmalarını çözmek yerine birbirleriyle konuşmamayı, küsmeyi ya da şiddet içerikli davranışlarda bulunmayı tercih ettikleri için müzakerede bulunmaya çok istekli değillerdir. Bu durumda tarafların kendileri istekli olmadıkları takdirde çevrelerindeki diğer kişilerin desteğiyle birbirleriyle aynı ortama getirilerek baş başa konuşmaları da sağlanabilir. Çevreden gelen böyle bir destek müzakerenin başlangıcı için ortam oluşturabilir.

Müzakere süreci genellikle tarafların karşılıklı olarak isteklerini ve nedenlerini ifade etmesiyle başlar. Burada önemli olan tarafların birbirlerine isteklerini ve bunların nedenlerini yüz yüze rahatlıkla ve saygıyla ifade edebilmesidir. Bununla birlikte tarafların kendi isteklerini ve ihtiyaçlarını karşılamalarını engelleyecek istemleri kabul etmeme hakkı vardır (Johnson ve Johnson, 1995; Türnüklü, 2006: s. 55’teki alıntı). Taraflar birbirlerinin isteklerini ve nedenlerini tam olarak anladıktan sonra sıra müzakere sürecinde duyguların karşı tarafa açıkça ifade edilmesine gelir. Bu aşamada kişi yaşanan durum karşısında gerçekte ne hissettiğinin farkına varır. Aynı zamanda duyguların tam olarak ifade edilmesi karşı tarafın ne hissettiğinin anlaşılmasını sağlarken taraflar arasında yakın ilişkiler kurulmasını ve ortamın yumuşamasını sağlar (Türnüklü, 2006: 59).

Müzakere sürecinin en zor aşamalarından biri duyguların ve nedenlerinin iletilmesidir. Çatışma esnasında taraflar kızgınlık, öfke, kin gibi yoğun duygular içerisindedirler. Bu şiddetli duyguların müzakere koşulları içerisinde uygun yollarla karşı tarafa aktarılması kişileri zorlayabilir. Çatışmanın her iki tarafında kazanacağı şekilde çözümlenebilmesi için bu duyguların açıkça ifade edilmesi ve anlaşılması gerekir. Duyguların iletilmesi sürecinde en önemli noktalardan biri bunların karşı tarafı incitmeden, aşağılamadan, eleştirmeden, kişiliğine yönelik saldırıda bulunulmadan sadece davranışa odaklanan ben dili iletileri kullanarak ifade edilmesidir. Bu sayede taraflar birbirlerinin samimiyetine inanır ve savunmaya geçmeden çatışmanın çözümünde ortak bir anlaşmaya varmak için çaba sarf ederler.

Şu ana kadarki süreçte taraflar birbirlerine isteklerini, duygularını ve bunların nedenlerini anlatmışlardı bu aşamada ise birbirlerinin anlattıklarından anladıklarını empati ve etkin dinleme yoluyla karşı tarafa aktarmaları gerekmektedir. Bu aşamada gerekli olan en önemli beceriler empati ve etkin dinlemedir. Tarafların birbirlerini ne kadar iyi anladıkları bu süreçte anlaşılacaktır. Çatışmada diğer kişiyle başarılı bir müzakere gerçekleştirebilmek için kendimizi diğer kişinin yerine koyarak onun açısından çatışmanın nasıl görüldüğünü anlamalıyız. Bunu yaparken karşı tarafın sadece ne düşündüğünü değil ne hissettiğini de anlamaya çalışmalıyız. Bush ve Folger (1994) bu süreci ötekini "tanıma" olarak ifade etmektedirler. Bu aşamaya kadar taraflar olaya hep kendi açılarından bakmaktadırlar ve kendilerini haksızlığa uğramış, incitilmiş, ezilmiş olarak algırlarlar. Olayın karşı taraf açısından nasıl algılandığını görmek istemezler. Dolayısıyla bu süreçte taraflar sürekli şüpheli ve savunma halinde olabilirler. Eğer taraflar bütün bu olumsuzlukları bir kenara bırakıp karşı tarafı anlamaya ve onun perspektifinden olaya bakmaya çalışırsa birbirlerini tanımaya başlarlar. Böylece çatışmanın yapıcı çözümü için önemli bir adım atılmış olur (Türnüklü, 2006: 62).

Müzakere sürecinde ortak bir anlaşmaya varmak için önce tarafların birbirlerinin isteklerini, duygularını ve bunların nedenlerini anlamaları yani birbirlerini her açıdan tanımaları gerekir. Bunun içinde olaylara karşı tarafın perspektifinden bakmak ve onun çıkarlarını da gözetmek gerekir. Bu süreçte taraflardan hiçbiri haksızlığa uğradığını hissetmemelidir. Taraflar bu aşamayı başarıyla geçtikleri takdirde müzakere sürecinin en önemli basamakları gerçekleştirilmiş demektir. Bundan sonra yapılması gereken çatışmanın çözümü için her iki tarafın yararına olacak çözüm seçenekleri üretmektir.

Çatışmanın yapıcı bir şekilde çözümlenebilmesi için çok sayıda seçenek üretilmelidir. Bunun için taraflar beyin fırtınası yoluyla akıllarına gelen olabildiğince fazla çözüm yolunu saçma ya da aptalca diye elemeyen ortaya koymalıdır. Seçenekler üretilirken problem farklı perspektiflerden görülmeye çalışılmalı ve karşılıklı kazanma yolları aranmalıdır (Johnson ve Johnson, 1995; Türnüklü, 2006: s. 63'teki alıntı).

Son olarak yapılması gereken şey iki tarafı da tatmin edecek adil ve akılcı bir anlaşmaya varmak için bir önceki basamakta üretilen çözüm seçenekleri arasından en uygun çözüm yolunun seçilmesidir. Adil ve eşitlikçi çözüm seçeneği her iki tarafı da mutlu eder ve anlaşmanın uzun süreli olmasını sağlar.

Çatışma çözüm sürecinde yukarıda anlatılan müzakere sürecini bilmeyen öğrenciler yaşadıkları çatışmaları yapıcı yollardan çözememektedirler. Bu anlamda bu araştırmadaki ilk hedeflerden birinin öğrencilerin çatışmalarını kendi kendilerine çözebilecekleri müzakere sürecinin öğretilmesi olduğu daha öncede söylenmişti. "Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk" eğitimi sırasında öğrencilerin müzakere sürecini uygulamakta zorlandıkları görülmüştür. Bunun öğrencilerin daha önceden alışık olmadıkları bir ifade tarzını kullanmak zorunda olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin müzakere sürecinde gerekli olan temel becerilerden empati, etkin dinleme ve ben dilini kullanmayı bilmemeleri de müzakere sürecinde zorluk çekmelerine sebep olmaktadır.

2.5.2. Kişilerarası Çatışmaların Çözümünde Arabuluculuk

Kişilerarası çatışmaların yapıcı çözümünde müzakere dışında kullanılacak tekniklerden biri de arabuluculuktur. Taraflar yaşadıkları sorunu müzakere ederek kendi kendilerine çözemedikleri takdirde üçüncü bir kişiden yardım isteyebilirler. Böylece üçüncü bir kişinin yardımıyla birbirlerini daha iyi anlayabilirler ve çatışmayı çözmeye istekli hale gelebilirler. Bu bağlamda öğrencilerin arabuluculuk becerilerini kazanmaları önemlidir. Schrumphf (2007: 22) şiddet içeren davranışlar öğrenildiğine göre şiddete alternatif olan barışçıl davranışlarında öğrenilebileceğini savunmaktadır. Gençlerin çevrelerinde tutarlı ve barışçıl davranışları gözleyebilecekleri örnekler çok fazla bulunmadığı için arabuluculuk gibi barışçıl davranışlar öğretilmeli ve barışsever insanlar olan arabulucular yetiştirilmelidir.

2.5.2.1. Arabuluculuğun Tanımı

Arabuluculuk sürecine geçmeden önce ilgili literatürdeki arabuluculuk hakkındaki bilgileri kısaca incelemek faydalı olacaktır.

Schrumphf (2007: 22) arabuluculuğun çatışma çözümünde kullanılan üç yöntemden biri olduğunu belirtmiştir. Diğer yöntemlerse müzakere ve grupla sorun çözmedir. Ona göre, arabuluculuk, tarafların yaşadıkları sorunu çözmek için tarafsız üçüncü bir kişi ile birlikte çalıştıkları iletişim sürecidir. Arabulucu ise, problemin çözüm sürecini kolaylaştıran, taraflara yol gösteren, onların anlaşmaya varmalarını sağlayan tarafsız, nötr bir kişidir.

Arabuluculuğun benzer bir tanımını da Kite (2007:35) yapmıştır. Onun ifadesiyle arabuluculuk, tarafsız bir üçüncü kişi olan arabulucunun yönetimiyle iki veya daha fazla çatışan tarafın içinde bulunduğu ve tarafların kabul edeceği, güven ve saygı duyacağı ortak kazançla sonuçlanan anlaşmaya varılması için yürütülen bir süreçtir. Arabuluculuk müzakere sürecinin bir uzantısıdır, bu süreçte karar alma yetkisi taraflara aittir. Arabulucunun yetkileri daha sınırlıdır. Taraflar kendi başlarına sorunu çözemeyeceklerini hissettiklerinde arabuluculuk sürecine başvururlar.

Yukarıda ifade edilen tanımlardan da anlaşıldığı gibi arabuluculuk çatışmanın çözümünde tarafsız, güvenilir, saygı duyulan üçüncü bir kişiden destek alma sürecidir. Bu kişi tarafların seçtikleri bir yetişkin ya da akranları da olabilir. Bu araştırmada yapılmak istenen öğrencilerin çatışmalarını kendi yaşlılarından destek alarak çözmelerini sağlamak ve böylece akran arabuluculuğunu yaygınlaştırmaktır. Bu sayede öğrencilerin iletişim ve problem çözme becerileri gelişerek özgüvenleri artacaktır.

Bu bağlamda yapılan araştırmalarda, kişilerarası çatışmaların çözümünde kullanılan en popüler programın arabuluculuk olduğu görülmektedir. Bu araştırmalarda arabuluculuk eğitimi alan bireylerin, kazandıkları iletişim ve çatışma çözme becerilerini okul dışında da kullanabildikleri görülmüştür. Ayrıca bu eğitimin, bireylerin kendi iç denetimlerini kazanabilmelerinde ve kendilerine güven duygusunu geliştirmede etkili olduğu saptanmıştır (Dykeman ve ark., 1996). Başka bir araştırma sonucunda da öğrencilerin arabuluculuk eğitiminden kazandıkları becerileri evlerinde, kardeşleri ile olan çatışmaların çözümünde kullandıkları gözlenmiştir. Eğitimin etkililik düzeyi ise %58 ile %93 arasında değişmektedir. Öğrenci arabulucular eğitimden sonra etkili dinleme, özetleme, eleştirel düşünme, problem çözme becerilerini kullanabilmektedirler (Johnson, Johnson ve Dudley, 1992; Koruklu, 2003: s.16'daki alıntı).

Bu konuda yapılan diğer bir araştırmada ise, arabuluculuk ve çatışma çözme eğitim programının uygulandığı okullardaki disiplin anlayışında da olumlu değişimler yaşanmıştır. Bu eğitimlerin geleneksel dış denetimli ceza-ödül anlayışı yerine, iç denetimi sağlayıcı anlayışın yerleşmesine olanak sağladığı görülmüştür (Carruthers ve ark., 1996). İlköğretimden başlayarak arabuluculuk ve çatışma çözme eğitiminin uygulamaya başlanması ile okullardaki şiddet olaylarında azalmalar görülmesi, okul ortamında olumlu değişimler yaşanması, öğretmenlerin öğrencilerin çatışmaları ile daha az uğraşmak zorunda kalmaları eğitimin

kalitesinin artmasına yardımcı olmakta bu durumda öğretmenlerin iş doyumlarında artışlara neden olmaktadır (Thorsen-Spano, 1996; Koruklu, 2003:s. 16'daki alıntı).

Okullarda daha huzurlu, güvenli, verimli, kaliteli bir eğitim ortamının oluşturulabilmesi ve kendini kontrol edebilen, sorumluluk sahibi, çevresine karşı duyarlı, özgüveni yüksek bireylerin yetiştirilmesi için "Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk" gibi eğitim programlarının geliştirilip etkili bir şekilde uygulanması gerekmektedir. Bu programlar sayesinde öğrenciler kazandıkları becerileri ve öğrenmiş oldukları çatışma çözme yöntemlerini okul yaşantılarında, aile ilişkilerinde ve ileride çalışma ortamlarında kısacası hayatın her anında kullanabileceklerdir.

2.5.2.2. Arabulucunun Rolü

Arabuluculuk sürecinin sağlıklı bir şekilde işleyebilmesi ve başarılı bir sonuca ulaşabilmesi için arabulucu olarak seçilen kişinin bu süreci doğru bir şekilde işletebilecek yeteneğe sahip olması gerekmektedir. Aynı zamanda bu kişinin öğrenciler tarafından sevilen, değer verilen ve söyledikleri önemsenen bir kişi olması önemli bir faktördür.

Bu bağlamda arabulucu, çatışma yaşayan taraflara aralarındaki sorunu çözmeleri için müzakere ederken birbirlerinin isteklerini, duygularını ve bunların nedenlerini etkin bir şekilde dinleyip olaylara karşı tarafın perspektifinden bakmalarına yardım eder. Aynı zamanda problemi çözmek adına tarafların farklı çözüm seçenekleri üretip en uygun seçeneği seçerek, akılcı bir anlaşmaya varmalarına yardımcı olur. Bu süreçte problemin çözümünden taraflar sorumludur. Arabulucu problemi çözmez sadece taraflara bu süreçte yol gösterir ve cesaret verir (Törnüklü, 2005:16).

Kite'ye (2007:133) göre arabulucunun üç önemli rolü vardır. Bunlar:

1. Çatışma içinde oluşmuş güç asimetrisini dengeye getirmek,
2. Tarafları içlerinde buldukları duygusal seviyeden mantık seviyesine taşıyarak gerginliklerin çözümüne yönelik süreci yürütmek,
3. Taraflar arasında iletişimi sağlamak.

Yukarıda belirtildiği gibi çatışma durumlarında genellikle taraflardan biri daha baskın ve güçlü konumdadır. Bu durum tarafların orta noktada buluşup çatışmalarını barışçıl

bir şekilde çözmelerini engeller. Arabulucu bu noktada tarafların güçlerini eşitleyen dengeleyici konumdadır. Arabulucunun bu süreçteki en önemli görevi tarafların gücünü eşit seviyeye taşımaktır. Böylece taraflar arasındaki gerginlik sona erer ve aralarında iletişim sağlanır. Arabulucu olarak seçilecek kişinin bu dengeyi sağlayarak problemin çözümüne katkı sağlayabilecek yapıda olması gerekir.

Arabulucuda bulunması gereken bütün bu nitelikler göz önünde bulundurularak bu araştırmada, her sınıftan arabulucu öğrenciler seçilmiştir. Arabulucuların seçiminde sosyometri tekniğinden yararlanılmıştır. Belirlenen arabulucu kriterlerine uygun kişileri öğrencilerin seçmesi istenmiştir. Daha sonra bu kişiler kısa süreli bir arabuluculuk eğitimi aldıktan sonra sınıflarında yaşanan çatışmaların çözümünde arkadaşlarına yardımcı olmuşlardır. Araştırma süresince, arabulucuların yürüttüğü çalışmalar izlenmiştir ve zamanla öğrencilerin kendilerine öğretilen arabuluculuk basamaklarını etkili bir şekilde uyguladıkları gözlenmiştir.

2.5.2.3. Arabuluculuk Süreci

Öğrencilerin yaşamış oldukları çatışmaların yapıcı ve akılcı bir anlayışla sonuçlanabilmesi için arabuluculuk sürecinin tam olarak öğrenilmesi ve uygulanması gerekmektedir. Bu sebeple aşağıda arabuluculuk sürecinin nasıl işlediğine dair bilgiler verilecektir.

Arabuluculuk süreci her iki taraf için sorunların çözümünü hızlandırır ve tarafların birbirlerini dinleyip anlamaları ile çatışmaya neden olan gereksinimlerini fark etmelerini sağlar. Arabulucu, süreci kontrol etme sorumluluğuna sahiptir ve bu sürece katılım gönüllülük esasına dayanır. Arabulucular tarafların sorunu için çözüm yolu üretmez, onları yargılamaz ya da bir kararın kabulü için zorlamazlar (Schrumphf, 2007: 22).

Bu araştırmada arabuluculuktaki işlem basamakları yapılandırılırken temel olarak Johnson ve Johnson'ın (1995, a; 1995, b) yaklaşımı model alınmıştır (Türnüklü, 2006: s. 74'deki alıntı). Bu modele göre arabuluculuk işlem basamakları kısaca aşağıda açıklanmıştır.

- 1.Aşama:** Saldırganlığın sonlandırılması,
- 2. Aşama:** Tarafların arabuluculuk istediklerini belirtmeleri,
- 3. Aşama:** Problem çözme tartışmalarının kolaylaştırılması,

4. Aşama: Anlaşmanın resmileştirilmesi,

5. Aşama: Anlaşmanın takibi

Arabuluculuk sürecinin başlatılabilmesi için öncelikle çatışma yaşayan taraflar arasındaki saldırganlığın sonlandırılması ve tarafların sakinleşmeleri gerekmektedir. Bu aşamada yararlı olabilecek öfke kontrolü ve gevşeme tekniklerine eğitim programı içinde yer verilmiştir. Arabuluculuk aşamasına gelmeden önce öğrencilerin bu teknikleri öğrenmeleri ve uygulamaları sağlanmıştır. Taraflar sakinleştikten sonra aralarındaki sorunu çözmek yani müzakere etmek için bir araya gelebilirler. Eğer sorunu kendi aralarında çözemeyeceklerine karar verirlerse ortak bir kararla üçüncü bir kişiden yani arabulucudan yardım isteyebilirler.

Çatışma yaşayan taraflar sakinleşip arabuluculuk desteği almaya karar verdikten sonra arabulucuya gelerek çatışmalarının çözümü için yardım talep ederler. Arabuluculuk süreci başlamadan önce arabuluculuk için uygun bir ortam hazırlanır. Bu ortam hazırlanırken tarafların birbirlerini ve arabulucuyu rahatça görüp göz teması kurabilecekleri şekilde yani eşkenar üçgenin köşelerindeymiş gibi oturmaları arabuluculuk için en uygun pozisyonudur. Oturma şekli belirlendikten sonra arabulucu taraflara kendisinin bu süreçteki rolünü ve bu süreçte uyulması gereken kuralları anlatır. Eğer taraflar arabuluculuk sürecinde uyulması gereken kuralları kabul ederlerse arabuluculuk süreci başlatılır (Türnüklü, 2006: 78).

Taraflar arabuluculuk kurallarına uymayı kabul ettikten sonra bu sürecin en önemli basamağı olan problem çözme sürecinin kolaylaştırılması aşamasına geçilir. Bu aşamada daha önceki bölümde anlatılan müzakere süreci basamakları arabulucu tarafından yürütülür. Bu süreçte arabulucu problemin ne olduğunu anlamaya çalışırken tarafların isteklerini, duygularını ve bunların nedenlerini açık bir şekilde ifade etmelerine, olaya diğerinin perspektifinden bakmalarına yardımcı olur. Aynı zamanda tarafların probleme ilişkin düşüncelerini netleştirmelerini sağlar. Bunu yaparken tarafların söylediklerinden anladıklarını kendi cümleleriyle onlara tekrar geri iletme için etkin dinleme becerisini kullanır (Johnson ve Johnson, 1995,a; Türnüklü, 2006: 83).

Arabulucu tarafların birbirlerinin isteklerini, duygularını ve bunların nedenlerini anladıklarından emin olduktan sonra çatışmanın çözümü için her iki tarafın yararına olacak çözüm seçeneklerinin üretilmesi için tarafları cesaretlendirir. Üretilen seçenekler arasından iki tarafında kabul ettiği en akılcı seçenek tercih edilir. Çatışmanın çözüm yolu bulunduğundan

sonra anlaşmanın resmileştirilmesi aşamasına geçilir. Bu aşamada taraflar verilen karara uyacaklarını taahhüt ederek arabuluculuk formunu imzalarlar. Eğer ilerleyen zamanlarda taraflar arasındaki anlaşma bozulursa arabulucu tarafları bir araya getirerek müzakere sürecini tekrar işletir ve yeni bir anlaşmaya varıldıktan sonra tarafların anlaşmaya uyup uymadıklarını takip eder (Türnüklü, 2006: 90).

Görüldüğü gibi arabuluculuk çok kapsamlı bir süreçtir ve bu süreci etkili bir şekilde yürütmek empati, etkin dinleme, kendini iyi ifade etme gibi becerileri gerektirir. Bu anlamda araştırma esnasında bu niteliklere sahip öğrencilerin arabulucu olarak seçilmesine dikkat etmek gerekir. Öğrencilerin arabuluculuk sürecini iyi bir şekilde kavrayabilmeleri için arabuluculuk uygulamalarından önce bol bol pratik yapmalarında yarar vardır. Bunun için bu araştırmada arabuluculuk konusunda öğrencilere günlük hayatta karşılaşılan örnek çatışma durumları verilerek istekli öğrencilerin çatışma yaşayan tarafların problemlerini çözmelerinde arabuluculuk yapmaları sağlanmıştır. Burada konunun pekiştirilmesi ve bütün öğrencilerin arabuluculuk sürecinin nasıl işlediğini görmeleri amaçlanmıştır.

Sonuç olarak yapılan çalışmada arabuluculuk sürecinin müzakereden daha iyi işlediği ve arabulucu olarak seçilen öğrencilerin akranlarının yaşadıkları çatışmaları çözmelerinde zamanla uzmanlaştıkları hatta okul dışındaki çevrelerinde, ailelerinde yaşanan çatışmaların çözümünde de aktif rol aldıkları gözlenmiştir. Aynı zamanda arabulucu olarak seçilen öğrencilerin bu süreçte kendilerini ifade etme, empati, etkin dinleme, atılganlık becerilerinin geliştiği, özgüvenlerinin ve başarılarının arttığı, okul içinde olumlu davranışlar sergiledikleri dikkati çekmiştir. Bu bağlamda arabuluculuğun okullarda yaşanan çatışmaların çözümünde etkili bir yöntem olduğu ve ülke genelinde diğer okullarda da bu tür çalışmaların yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

2.5.3. Kişilerarası Çatışmaların Çözümünde İletişim Becerileri

Bu bölümde çatışma çözümünde iletişim becerilerinin önemi incelenecektir. Çatışma çözümünde iletişim becerilerinin önemi yadsınamayacak derecede önemlidir ve birçok araştırmada çatışma çözümünde iletişim becerilerinin önemi vurgulanmıştır. Kişiler arası çatışmaların çözümünde müzakere ve arabuluculuk sürecinin başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için çatışma taraflarının ve arabulucuların empati, etkin dinleme, ben dili gibi iletişim becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Bu becerilerin tamamı etkili iletişim

becerilerini oluşturmaktadır ve küçük yaşlardan itibaren geliştirilmesi ilerleyen yaşlarda daha etkili kullanımını sağlayacaktır. Bu bağlamda etkili bir iletişim kurabilmek için öncelikle iletişimin tanımını incelemek yararlı olacaktır.

Korkut'a (2000) göre iletişim, iki birim arasındaki bilgi, duygu, düşünce alışverişidir. Sağlıklı iletişim kişilerin birbirlerini doğru olarak anlayıp bunu birbirlerine iletmeleri, birbirlerine saygı ile davranmaları, anladıklarını ve anlaşıldıklarını hissetmeleri ile olasıdır. Etkili bir iletişim için kişinin aşağıda belirtilen ilkeleri benimsemesi gerekir. Bu ilkeler şöyle sıralanabilir (Bozdoğan, 2006: s.70'teki alıntı):

1. Bireysel ayrılıklar vardır.
2. İlişkilerde gönüllülük esastır.
3. Her birey karar verebilme gücüne ve hakkına sahiptir.
4. Tüm insanlar saygı değerdir.
5. Gizlilik, kişi kendine ya da başkasına zarar vermediği sürece korunmalıdır.

Yukarıda belirtilen ilkeleri benimsemeyen kişiler diğer insanlarla ilişkilerinde iletişim sorunları yaşamaktadır. Dökmen'e (1994) göre çatışmaların çoğu insanlar arasındaki iletişim bozukluklarından kaynaklanmaktadır. Bir kişinin diğer insanlarla kurduğu ilişkilerinin niteliği, o insanın yaşamının kalitesini belirler. İletişim çatışmalarının; insan sağlığı, üretim, aile yaşantısı, çocuk eğitimi vb. konularda birincil düzeyde etkili olduğu görülmektedir. Bu amaçla etkili iletişim becerilerinin eğitim kurumlarında kazandırılması bir zorunluluk haline gelmiştir. Karşılıklı iletişimde bulunan kişiler, bilgi/sembol üreterek, bunları birbirlerine aktararak ve yorumlayarak iletişimi sürdürürler (Koruklu, 2003: s. 24'teki alıntı).

Çatışma çözüm sürecinde gerekli olan en önemli becerilerden biri etkin dinlemedir. Dinleme sessiz kalmak ve konuşmacıya bakmaktan ya da başını sallamaktan farklıdır. Dinleme; bireyin size ne söylediğini, konu hakkındaki duygularını, anlamaya çalışmaktır. Çatışma yaşayan tarafların birbirlerinin isteklerini ve duygularını anlayabilmeleri ve anladıklarını karşı tarafa söz ve davranışları ile iletebilmeleri için etkin dinleme becerilerini kullanmaları gerekmektedir. Özellikle arabuluculuk sürecinde etkin dinleme aktif olarak kullanılmaktadır.

Etkin dinleme kontrollü bir dinleme şeklidir. Anlatan kişinin kendini rahat hissettiği ve bu sayede anlatmaya istekli olduğu bir iletişim şeklidir. Buna göre etkin dinlemede

bulunulurken bazı noktalara dikkat edilmelidir. Bu esaslar Şu Şekilde sıralanabilir: sŐzsŐz olarak anladığınızı gŐsterin, olayları ve duyguları anlamak için kendinizi diğer kişinin yerine koyun, kendi problemlerinizden ve sorunlarınızdan bahsetmeyin, konuŐanın yŐzŐne bakın, anlamak için sorular sorun, en Önemli bŐlŐmleri ve duyguları tekrar edin, göz teması kurun, tarafsız olun, sŐzŐnŐ kesmeyin, tavsiye ve Őneride bulunmayın (Pekkaya, 1994).

Yukarıda verilen etkin dinleme esnasında dikkat edilecek hususlara uyulduğu takdirde taraflar arasında etkili bir iletişim kurulabilecektir. Bunların karşıtı olan davranışlar gerçekleŐtirildiğinde ise iletişim engelleri ortaya çıkacaktır. Bunlar insanlar arasında iletişimi bozan hatta kurulmasını engelleyen davranıŐlardır. Örneğin; konuşulan kişinin yŐzŐne bakmama, göz teması kurmama, konuŐmasını bŐlme, onu eleştirme, yargılama, aŐađılama, ona tavsiyelerde bulunma, akıl verme gibi davranışlar iletişim engelleri olarak sayılabilir.

Etkin dinleme yapabilmek için iletişim engeli olarak belirtilen davranıŐlardan kaçınmak gerekmektedir. Etkin dinleme yapan dinleyici duyduklarını Őzetleyerek ya da tekrarlayarak karşı tarafın anlaşıldığı mesajını verir. Bu tekrarlama aynaya benzer ve konuŐmacının duygularını, dŐŐŐncelerini yansıtır. Dinleyicinin yorumunu içermez (Navaro, 1987). KonuŐmacının sŐylediklerini yargılama, ŐđŐt verme ya da kendi deneyimlerinden söz etme yoktur. Etkin dinleme de konuşmacıya onu duyduğunu ve anladığınızı sŐzsŐz mesajlarla gŐsterebilmek de Önemlidir (Schrumpf ve ark, 1991b; Koruklu, 2003: 26).

Bu araştırmada çatışma ŐzŐm becerilerine geçmeden Önce Őđrencilere iletişim becerileri Őđretilmeye alıŐılmıŐtır. Eğitim sırasında uygulama yapılan Őđrencilerin alıŐkın olmadıkları etkin dinlemeyi Őđrenmekte zorluk çektikleri fark edilmiştir. Toplum olarak etkin dinleme yöntemlerini bilmememiz, kendi isteklerimizi diğer tarafın isteklerinin ŐnŐnde tutmamız atıŐmalarımızı yapıcı olarak Őzmemizi engellemektedir.

Çatışma ŐzŐm sŐrecinde etkin dinleme kadar Önemli olan diğer bir iletişim becerisi de empatidir. İnsan, diğer insanlarla ilişkileri içinde sŐrekli gelişim gösteren sosyal bir varlıktır. Demokratik bir toplum yaratılabilmesi için insanların gŐnlŐk yaşamlarında diğer bireylerin gŐrŐŐlerine, dŐŐŐncelerine saygılı ve hoŐgŐrŐlŐ olmayı Őđrenmeleri oldukça Önemlidir. Kişilerarası ilişkilerde bulunması gereken temel koşullar empati, saygı, saydamlık ve somutluktur. Empati, bir bireyin kendisini karşısındakinin yerine koyarak onun duygularını ve dŐŐŐncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sŐrecidir.

Empatik anlayış günlük yaşamın hemen her anında insanları birbirine yaklaştırma, iletişimi kolaylaştırma özelliğine sahiptir. İnsanlar kendileriyle empati kurulduğunda kendilerine değer verildiğini, anlaşıldıklarını ve önemsendiklerini hissetmektedirler. Diğer insanlar tarafından anlaşılma ve önem verilme ise bireyi rahatlatmakta, kendisini iyi hissetmesine ve özsaygısının artmasına neden olmaktadır. Empati sadece kendisiyle empati kurulana yararı olan bir etkinlik değildir; empati, empatiyi kuran kişi içinde önemlidir. Empati becerileri yüksek olan bu yüzden de diğer insanlara yardım eden kişiler, genellikle çevreleri tarafından sevilen, saygı duyulan ve aranan kişilerdir (Alisinanoğlu ve Köksal, 2000).

Dökmen'de (1995) empatiyi, bir insanın kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısı ile bakması, o kişinin duygu ve düşüncelerini algılaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi süreci olarak tanımlamıştır. Ona göre empati tanımı üç öğeden oluşmaktadır. Bunlar:

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

Çatışma çözüm sürecinde taraflar empati becerilerini kullanarak birbirlerinin duygularını ve düşüncelerini anlamaya çalışırlarsa olaylara karşı tarafın bakış açısıyla bakabilirler. Böylece davranışlarındaki hataların farkına varabilirler ve çatışmayı çözmek için olumlu davranışlar sergileyebilirler.

Çatışma çözüm sürecinde etkin dinleme ve empatinin yanı sıra tarafların kullandıkları dilde önemlidir. Günlük yaşamda insanlar genellikle "sen dili" ve "ben dili" olmak üzere iki dil kullanmaktadırlar. Toplum olarak bizim daha çok tercih ettiğimiz "sen dili" karşı tarafı suçlayıcı ve eleştirici yapıdadır. Çatışma çözümünde sen dilinin kullanımı genellikle çatışmaların yıkıcı bir şekilde sonuçlanmasına, kin ve nefret duygularının ön plana çıkmasına sebep olurken ben dilinin kullanımı çatışma yaşayan kişilerin birbirlerini daha iyi anlamalarını ve yakın ilişkiler kurmalarını sağlar. Çatışmanın tarafları yaşanan probleme ilişkin duygu, düşünce ve isteklerini birbirlerini kırmadan ben dili ile anlatırlarsa, bu çatışmaların yapıcı bir şekilde çözümüne yardımcı olur. Ben dili kullanımında amaç karşı tarafı suçlamak, yargılamak ya da eleştirmek değildir. Bu sebeple karşı tarafın yapmış olduğu

istenmeyen davranışları onu kırmadan, kişiliğine hakaret etmeden kısacası onun kendisini savunmaya geçmesine meydan vermeden davranışlara odaklanılarak anlatılmasıdır. Ben dilinin tanımı ve iletişimde kullanılmasının önemine yönelik bilgiler literatürde aşağıdaki gibi verilmiştir.

Gordon (2005) ben dilini, bir kişinin karşılaştığı bir durum veya davranış karşısında, kişisel tepkisini duygu ve düşünceleri ön planda tutarak açıkladığı bir ifade tarzı olarak tanımlamıştır. Ona göre ben dili duygu ve düşüncelerimizi içtenlikle ifade etmemizdir ve başkalarıyla ilgili değerlendirme ve yorumlarımızı değil, kendi duygu ve yaşantılarımızı açıklar. Ben mesajını duyan kişi, karşısındakine ne hissettirdiğini öğrenir ve eğer bu olumsuz bir duyguysa, kendisi isteğiyle davranışını değiştirir ya da değiştirmez. Yani davranışının sorumluluğu tümüyle kendine aittir. Karşı tarafa yönelik bir suçlama olmadığı için ben mesajı ile gönderilen iletiler, genellikle gönüllü bir farklı davranma çabasına zemin hazırlayabilir. Ben dilinin en önemli yararı ise karşısındaki kişiye ‘Ben böyle hissediyorum ama bu davranışın herkese böyle hissettirmeyebilir’ anlamını içeren bir ileti gönderildiğinden, onun suçlanmadan kendini gözden geçirmesine olanak tanınmasıdır (Gordon, 2005: Tapan, 2006: 24).

Beden dili, ben iletileri gibi konularda araştırmalar yapan Baltaş (2005) ise ben mesajlarını; konuşan kişinin yaşadıklarını, duygu ve düşüncelerini olabildiğince açık ve net bir biçimde paylaşımına açması olarak tanımlamıştır. Böylelikle karşınızdaki kişinin sizin yaşantılarınızı kolaylıkla yapılandırabileceğini, düşündüklerinizi, hissettiklerinizi, istediklerinizi daha doğru ve iyi anlayabileceğini savunur. Özellikle sorunlu durumlarda bu yaklaşım daha da önem kazanır. Ben mesajı, anlaşmazlıkları çözmek ve anlaşılmamanın sıkıntısını gidermek açısından en etkili yöntemlerden biridir (Tapan, 2006: 25).

Ben iletilerinin kullanımını kolaylaştırmak ve somutlaştırmak için, Gordon ve Burch (1974) “ben iletilerini” üç adımda incelemişlerdir. Bunlar (Türnüklü, 2006: s. 60’taki alıntı):

- Sorunu yaratan davranışın somut olarak tanımlanması.
- Sorun davranışın sizin üzerinizdeki somut, görünen ve gerçek etkisinin söylenmesi,
- Sorun davranışın üzerinizdeki somut etkisinin sizde oluşturduğu duyguların söylenmesidir.

Anlaşmazlıkların çözümünde ben mesajlarının önemli olması sebebiyle bu araştırmada öğrencilere günlük hayatlarında karşılarına çıkan çatışma durumlarından yola çıkarak ben iletileri örnekleri verilmiştir. Öğrencilerin bu örnekler üzerinden Gordon ve Burch'un (1974) yukarıda belirttiği adımları kullanarak ben ileti cümleleri oluşturmaları ve bunları ifade etmeleri sağlanmıştır. Öğrencilere "sen dili" ve "ben dili" içeren örnek cümleler verildiğinde "ben dili" içeren cümlelerin daha yapıcı ve çatışmaların çözümünde daha etkili olduğu anlaşılmıştır. Bu bağlamda çatışma çözüm sürecinde ben iletilerinin kullanılmasının gerekliliği ortaya konmuştur.

2.5.4. Kişilerarası Çatışmaların Çözümünde Duyguların Önemi

Çatışma çözüm sürecinde duygular önemli bir yere sahiptir ve göz ardı edildiğinde çatışmaların daha da büyümesine ve onarılamaz hale gelmesine sebep olmaktadır. Çatışma anında en yoğun olarak yaşanan duygular öfke ve kızgınlıktır. Bu duygular genelde olumsuz gibi algılansa da insanın doğuştan getirdiği ve savunma mekanizması olarak kullanılan, yaşamı sürdürmek için gerekli duygulardır. Çatışma çözüm sürecinde önemli olan bu duyguları yönetebilmektir ve karşı tarafa bunları yapıcı bir şekilde aktarabilmektir.

Kişiler arası çatışmalarda, çatışmanın bir insanla yaşandığının sürekli göz önünde tutulması gerekmektedir (Fisher ve Ury, 1991: 19). Çok farklı kişisel ve psikolojik özelliklere sahip olan insanın kompleks bir çok duyguya, derin inançlara, farklı görüşlere sahip olması nedeniyle, insan davranışları önceden tahmin edilemez ve karmaşık niteliktedir. Sorunların müzakere sürecinde, tarafların insani yönü yararlı olduğu gibi, çok zararlı da olabilir. Örneğin, kişiler arası çatışmaların ve anlaşmazlıkların çözüm sürecinde karşılıklı güven, anlayış, hoşgörü, saygı ve arkadaşlık tarafların hem kendilerini iyi hissetmelerini sağlar hem de çatışmaların yapıcı çözümüne ortam yaratır. Buna karşın insanlar çatışma sürecinde genellikle öfkeli, kızgın, depresif, korkulu, saldırgan, engellenmiş ve aşağılanmış da olabilirler. Bu nedenle çatışmanın merkezinde genelde bu duygular bulunmaktadır (Türnüklü, 2006: 27).

Kişiler arası çatışmalarda en yoğun olarak yaşanan ve çatışmanın merkezinde yer alan duygunun öfke olduğu düşünülürse ilgili literatür incelenerek öfkenin tanımı üzerinde durulması faydalı olacaktır:

Kısaç'ın (1997) tanımına göre öfke; bireyin planları, istek ve ihtiyaçları engellendiğinde, haksızlık ve adaletsizliğe uğradığında, kendi benliğine yönelik bir tehdit algılandığında yaşanan temel duygulardan biridir. Öfke bireylerin kendini savunmak ve karşdakini uyarmak amacıyla ortaya koyduğu bir duygulanım biçimidir. Öfkenin ortaya konulması yapıcı veya yapıcı olmayan bir şekilde, sözel veya davranışsal ya da fizyolojik olabilir (Ülker, 2004:10)

Şahin'in (1997: 81) tanımına göre ise öfke, canlı organizmanın varlığını tehdit eden durumlara gösterdiği içgüdüsel bir tepki, çok hafif rahatsızlıktan yoğun bir öfke ve hiddete kadar değişen yoğunlukta yaşanan bir duygudur.

Yukarıda da belirtildiği gibi öfke çok güçlü bir duygudur ve şiddeti duruma göre değişebilir. Öfkenin genellikle engellenme durumlarında yoğun olarak yaşandığı düşünülürse şiddeti de engellenme sonucunda karşılanamayan gereksinimin önemine göre değişebilir. Çatışmaların kaynakları bölümünde belirtildiği gibi bazı temel gereksinimler karşılanamadığında öfke duygusu yoğun olarak yaşanır ve kontrol edilemediğinde çatışmaların yıkıcı bir şekilde sonuçlanmasına sebep olur. Çatışma durumlarında öfke duygusunun ortaya çıkması engellenemez fakat bu duygunun kontrolü kişinin elindedir. Öfke duygusunun yapıcı ya da yıkıcı olarak ifade edilmesi kişinin tercihindedir. Kişiler ya öfkelerini kontrol edemeyerek saldırgan davranışlar sergilerler ya da sakinleşip karşı tarafa duygularını konuşarak aktarırlar. Böylece bu davranışlar çatışmanın yönünü belirlemiş olur.

Öfke ve saldırganlık kavramları genellikle birbiriyle iç içe geçmiş ilişkili kavramlardır. Öfke birçok saldırganlık biçiminin arkasında yatan dürtü veya güdü olarak görülmektedir. Ancak, saldırganlık ve öfke birbiriyle ilişkili olmasına rağmen ikisi aynı değildir. Öfke bir duygu, saldırganlık ise davranıştır. Öfke bazen saldırganlığa yol açabilir ancak genellikle saldırgan davranışın başlatıcısı değildir. Bundan başka, öfke duygusal uyarılmanın öznel bir durumudur. Saldırganlık da diğer insanlara zarar vermeyi amaçlayan bir davranıştır. Olgusal yönelimli psikologlara göre; öfke, saldırgan uyarıcıların eşlik ettiği öznel bir yaşantıdır. Diğer yandan bütün kuramcılar saldırganlığın bazı biçimlerinin öfke olmadan da gerçekleşebileceğini ve insanların öfkelendiklerinde çoğu zaman saldırgan olmayabileceklerini kabul ederler. Bunda etkili olan ketleme, dönüştürme, yer değiştirme veya saldırgan tepkinin yüceltilmesi gibi faktörlerdir (Averill, 1983; Kısaç, 1997; Ülker, 2004:10).

Öfkenin ifadesi üç şekilde ortaya çıkabilir. Bazı kişiler öfkelerini dışa vururlar, bazıları öfkelerini içe atarak kendilerine yöneltirler, bazıları ise öfkelerini kontrol altına alırlar. Öfkenin saldırgan davranışlarla dışarı vurulması en çok karşılaşılan yollardan biridir ve çatışmaların en önemli sebeplerindendir. Öfkenin içe atılması da dışarıya saldırgan tepkilerle vurulması kadar zararlıdır. Kişi öfkesini içine atarak karşı tarafa sürekli bir kin besler ve içinde bu sıkıntıyla yaşar, bir süre sonra olmadık bir zamanda en küçük bir duruma beklenilmeyecek sert tepkiler vererek içindeki öfkesini boşaltır. Öfkenin zamanında sıcağı sıcağına uygun yollarla karşı tarafa iletilmesi çok daha yararlıdır. Kişi çatışma anında öfkesini kontrol edip sakinleştikten sonra karşı tarafla konuşup duygularını ona aktarırsa ilişkileri bu durumdan zarar görmez.

İnsanın öfkelenme sebepleri genel olarak aynı nedenlere dayansa da her dönemin kendine özgü engellemeleri vardır. Çocukluk döneminde eğitim, törel yaptırımlar, çocuğun istedikleri karşısında konulan yasaklar ve böylece istediklerini elde edememesi; erinlikte ve ergenlikte bir taraftan aileden kopmak, bağımsız olmak isterken, diğer taraftan çevreye olan güvensizlik ve yetişkin desteğine duyulan ihtiyaç; yetişkinlikte çeşitli mücadele durumları, sorumlulukların getirdiği zorunluluklar, gerek aile ve arkadaşlar ve gerekse toplum tarafından reddedilme duygusu orta yaş ve ileri yaşlarda gelecekle ilgili kaygılar, güvensizlik ve bunun getirdiği belirsizlik, yaşın getirdiği sınırlamalar ve engellenme duyguları ile bireyler öfke yaşarlar (Grant, 1999; Erözkan, 2006: 55-65).

Görüldüğü gibi her yaşın kendine has zorlukları ve engellenmeleri vardır ve bu zorluklar her yaşta öfke duygusunun yaşanmasına sebep olur. Her dönemin kendine özgü farklı engellenmeleri olmasına rağmen ortaya çıkan öfke duygusu sonucunda verilen tepkiler benzerdir. Yetişkinlerin öfkelerini yönetebilmeleri beklenirken bazen yaşanan bir çatışma durumunda küçük yaşta bir çocuğun vereceği tepkiyi verdikleri gözlenebilir. Bu anlamda yetişkinlere yönelik öfke yönetimini içeren programların geliştirilmesi de yararlı olacaktır. Bu sayede öfkelerini yönetebilen yetişkinler çocuklarına da iyi birer model olabilirler.

2.6. Çatışma Çözme ve Arabuluculuk İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Yapılan literatür taramasında çatışma çözme ve arabuluculuk konularında yurt dışında yapılan çalışmaların yurt içinde yapılan çalışmalara oranla daha uzun bir geçmişe sahip

olduğu anlaşılmıştır. Özellikle yapılan çalışmaların uygulamaya dayalı olduğu ve sonuçlarının öğrencilerin çatışmalarını yapıcı yollarla çözmelerinde etkili olduğu görölmüştür. Araştırmacılar atışma çözme programlarının okul öncesinden başlayarak yüksek okullara kadar sürdürölmesinin bir zorunluluk olduğunu ve bu programların farklı yaş gruplarının gereksinimlerine göre düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

2.6.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde çatışma çözme ve arabuluculuk konuları ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar hakkında bilgi verilecektir.

Bu konuda yapılan ilk çalışmalardan biri Vermillion (1989) tarafından ortaöğretim kurumlarına devam eden öğrenciler ile yapılmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre; okullarda arabuluculuk eğitim programlarının uygulanması sonucunda öğrencilerde ortaya çıkan olumlu yöndeki değişimler yöneticiler tarafından da gözlenmektedir. Okullarında arabuluculuk programı uygulanan yöneticiler, öğrenciler arasında çatışmaların azaldığını ve kişiler arası ilişkilerde olumlu yönde gelişmeler olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin atışma yaşadıklarında akran arabulucusundan yardım isteyerek çatışmalarını çözdükleri de çalışmanın bulgularındandır (Taştan, 2004: 66).

Okullarda uygulanan çatışma çözme ve arabuluculuk programlarının etkililiğini inceleyen başka bir çalışmada Emerson (1990) tarafından yapılmıştır. Ortaokul ve lise öğrencileri ile yapılan bu çalışma sonucunda, uygulanan çatışma çözme ve arabuluculuk eğitiminin öğrencilerin davranışlarını olumlu yönde değiştirdiği ve okullarda öğrenciler arasında yaşanan çatışmaların çözümünde akranların birbirlerine yardımcı olabildikleri anlaşılmıştır (Taştan, 2004: 66).

Yukarıda verilen çalışmalardan farklı olarak Hughes (1991:104), atışma çözme eğitiminin üniversite ğrencilerinin çatışma çözme davranışlarına etkisinin incelendiği bir çalışma yapmıştır. Deney grubuna bir gün boyunca çatışma çözme programı uygulanırken, kontrol grubundaki öğrencilere iki saatlik bilgilendirme toplantısı yapılmıştır. Uygulama bitiminde, her iki grubunda çatışmaya ilişkin tutumları videoya kaydedilmiştir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin sınıf içi davranışları gözlenmiş ve kaydedilmiş, disiplin olayları gözden geçirilmiştir. Sonuç olarak, uygulanan çatışma çözme eğitimi programının, öğrencilerin

çatışmalarını olumlu şekilde çözmelerine yardımcı olduğu ve okul içinde disiplin olaylarının azalmasında etkili olduğu anlaşılmıştır (Taştan,2004:66).

Şu ana kadar yapılan çalışmalar incelendiğinde hepsinin farklı akademik düzeydeki öğrencilere farklı sürelerde uygulandığı görülmektedir. Bu farklılıklara rağmen araştırma sonucunda öğrencilerin okula karşı olumlu tutumlar geliştirerek, çatışmalarını yapıcı yollardan çözdüğü anlaşılmaktadır.

Johnson ve Johnson (1997) ise yaptıkları bir çalışmada, 116 ergene, 25 dakikalık oturumlarla toplam 14 saatlik bir eğitim vermişlerdir. 60 ergen ise kontrol grubunu oluşturmuştur ve hiçbir eğitim almamışlardır. Araştırmada amaçlanan, öğrencilere yapıcı çatışma çözme biçimlerini öğretmektir. Öntest-sontest sonuçları t testi ile incelenmiş ve eğitimden önce gençlerin daha çok zorlama ve uyma biçimlerini kullanırken, eğitim sonrasında öğrencilerin %50'sinin çatışmaları çözmek için tartışma başlatma eğilimi gösterdikleri görülmüştür. Çatışma çözme teorileri açısından bakıldığında, araştırmanın sonucunda öğrencilerin kişiler arası ilişkilerdeki çatışmalarını çözmek için kullandıkları biçimlerin yıkıcı çatışma çözme biçimlerinden yapıcı çatışma çözme biçimlerine doğru geçtikleri görülmektedir (Tapan, 2006: 36).

Bu konudaki başka bir çalışma da Daunic, Smith, Robinson, Miller ve Landry (2000) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar, çatışma çözme ve arabuluculuk programı geliştirmişlerdir ve bu programı üç farklı okulda 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine uygulamışlardır. Programın temel felsefesi, çatışmanın kaçınılmaz olduğu ve öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilerek yaşadıkları bu çatışmaları yapıcı şekilde çözebilecekleri şeklindedir. Programda yer alan dersler; çatışmayı anlama, etkili iletişim, öfkeyi anlama, öfkeyle başa çıkma ve akran arabuluculuğudur. Üç okuldan ve her sınıf düzeyinden yıl boyunca arabuluculuk yapmak üzere 25-30 civarında öğrenci ve bunlara rehberlik etmek üzere 4-6 öğretmen seçilmiş ve onlara okullarında uygulamak üzere, çatışma çözümü ve arabuluculuk konusunda eğitim verilmiştir. Araştırma sonucunda okullarda daha çok kız öğrencilerin arabuluculardan yardım istediği, yaşanan çatışmaların daha çok sözel tacizlerden (isim takma, arkasından konuşma, tehdit etme vb.) kaynaklandığı, fiziksel çatışmaların daha çok erkek öğrenciler arasında yaşandığı, arabuluculuk sürecinin öğrencilerin iletişim ve pazarlık etme becerilerini geliştirdiği ve yaşı daha büyük olan öğrenci arabulucuların, öğrenci

çatışmalarının daha yapıcı şekilde çözülmesinde daha etkili olduğu anlaşılmıştır (Sarı, 2005: 62).

Stevahn ve diğerleri (2002) California'daki bir yüksek okulda, hazırladıkları çatışma çözme eğitim programının etkisini incelemiştir. Yüksek okuldan rastgele seçtikleri iki sosyal bilimler sınıfına çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimini beş hafta süre ile uygulamışlardır ve kalan iki sınıfa ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Araştırma sonunda eğitim alan öğrencilerin arabuluculuk süreci basamaklarını uygulayabildikleri ve çatışmalarını yapıcı şekilde çözdükleri saptanmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin akademik başarılarının arttığı ve okula karşı olumlu tutum gösterdikleri ortaya konmuştur (Öner-Koruklu, 2003:44).

Yukarıda verilen araştırmada daha öncekilerden farklı olarak üç değişik okulda farklı sınıflarda öğrenim gören daha fazla sayıda öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda uygulanan eğitimin öğrencilerin kişiler arası ilişkilerinde daha olumlu tutumlar sergiledikleri ve derslerindeki başarılarının arttığı tespit edilmiştir.

Çatışma çözme ile ilgili diğer bir çalışmada şehrin merkezinde fakat maddi durumu zayıf olan insanların yaşadığı bir mahalledeki, ilköğretim okulunda yapılmıştır. Bu çalışma ilköğretim 3. ve 4. sınıfta okuyan 47 öğrenciye uygulanmıştır. 4. sınıf öğrencileri okul arkadaşları arasında yaşanan çatışmaları çözmelerine yardım etmek için arabuluculuk eğitimi almışlardır. Eğitim programı, iletişim, atılganlık ve arabuluculuk becerilerini içeren 1,5 günlük eğitimden ibarettir. Arabulucu olarak yetiştirilen öğrenciler akademik yıl boyunca, diğer öğrenciler arasında yaşanan 323 çatışmayı çözmüşlerdir. Arabulucuya gelen çatışma durumlarının %43'ü fiziksel saldırganlık, %42'si ise sözel saldırganlığı içeriyordu. Öğrencilerin çoğu, yaşadıkları kişiler arası çatışmaları çözmek için genellikle %40 fiziksel güç, %51 sözel güç kullanmaktadır. Erkek-erkek, kız-kız ve kız-erkek çatışmaları arasında anlamlı bir fark yoktur, buna rağmen küçük yaşta çocuklarda kız-erkek çatışmalarının oranı nispeten daha azdır. Yapılan analizler sonucunda öğrencilere verilen eğitimin, onların kendi aralarında yaşadıkları çatışmaları çözmelerinde yararlı olduğu anlaşılmıştır (Johnson ve diğerleri, 2001: 280).

Woody (2001), lise öğrencilerine uyguladığı çatışma çözme eğitiminin etkisini incelediği araştırmasında okuldaki tüm öğrencilere eğitim vermiştir. Araştırma sonucunda, bu teze konu olan araştırmanın sonuçlarından farklı olarak öğrencilerin çatışma durumlarında daha az saldırgan davranışlarda bulduklarını, yapıcı çatışma çözme becerilerini

kazandıklarını ve bunları çatışma durumlarında kullanabildiklerini göstermiştir (Uysal, 2006: s. 29'daki alıntı).

Richardson, Lane ve Garon (2003), ilköğretim 8. sınıfta öğrenim gören 300 öğrenciye çatışma çözme eğitimi vermişlerdir. Eğitimin okul atmosferi ve öğrenciler üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmacılar, uyguladıkları eğitim sonrasında, öğrencilerin çatışmaya olan bakış açılarının değiştiğini, çatışmayı olumlu bir biçimde tanımladıklarını, yapıcı çatışma çözme becerilerini kullandıklarını, okulu daha güvenli ve barış dolu bir ortam olarak algıladıklarını gözlemlemişlerdir (Uysal, 2006: s. 29'daki alıntı).

Sonuç olarak şu ana kadar yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde hazırlanan çatışma çözme ve arabuluculuk eğitim programlarının öğrencilerin çatışma çözme becerilerini olumlu yönde geliştirdiği, saldırganlık düzeylerini düşürdüğü ve akademik başarılarında artma sağladığı tespit edilmiştir. Bunun en önemli sebepleri yurt dışındaki okulların alt yapısının böyle programları uygulamaya elverişli olması ve programların içeriğinin öğrencilere yapıcı çatışma çözme becerilerini kazandıracak nitelikte olmasıdır.

2.6.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Çatışma çözme ve arabuluculuk ile ilgili ülkemizde yapılan çalışmalar özellikle 90'lı yılların sonuna doğru yapılmaya başlanmıştır. Bu çalışmalar genellikle tarama yöntemiyle yapılmış olup deneysel çalışmalara çok rastlanmamıştır. Özellikle son zamanlarda okullarda yaşanan şiddet olaylarının artması araştırmacıların bu konuya dikkatini çekmiştir. Böylece bu konuyla ilgili farklı sınıf düzeylerinde deneysel çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Şimdi bu konuyla ilgili yurt içinde yapılan çalışmaları inceleyelim.

Pekkaya (1994) yapmış olduğu doktora çalışmasında arabulucu yoluyla çatışmalara çözüm bulma, arabuluculuk eğitiminin okullarda uygulanması ve bu eğitimin öğrencilerin benlik saygılarının gelişmesine, liderlik becerilerinin gelişmesine, saldırganlık davranışlarına ve algıladıkları problem miktarına etkisini incelemiştir. Deney grubundaki öğrencilere arabuluculuk eğitimi verilmiş, kontrol grubuna herhangi bir eğitim verilmemiştir. Yapılan istatistikî analizler sonucunda deney grubu ile kontrol grubunun belirlenen özellikler açısından puanları arasında eğitim öncesi ve sonrasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Fakat öğrencilerin algıladıkları problemlerin sayısında bir azalma olmamakla birlikte kontrol

grubunda görülen olumsuz yönde artışın deney grubunda görülmediği ortaya çıkmıştır (Tapan, 2006: 30).

Pekkaya'nın (1994) yapmış olduğu çalışmanın sonuçları bu teze konu olan araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. İki araştırma sonucunda da uygulanan eğitim programının tam anlamıyla öğrencilerin çatışmalarını yapıcı yöntemlerle çözmelerinde ve saldırganlık düzeylerinin azalmasında etkili olmadığı anlaşılmıştır. Fakat bazı noktalarda kontrol grubundaki olumsuz yöndeki artış deney grubunda görülmemiştir.

Koruklu (1998:87) ise ilköğretim öğrencileri ile yaptığı çalışmada, arabuluculuk ve çatışma çözme eğitiminin etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, uygulanan eğitimin öğrencilerin çatışma çözme davranışlarında olumlu bir değişme sağladığı gözlenmiştir. Arabuluculuk ve çatışma çözme eğitiminin, öğrencilerin çatışmalarını çözerken şiddete dayalı saldırganca davranışlar sergilemesi yerine uzlaşmacı, işbirlikçi problem çözme davranışını kullanmasında ve bunun için gerekli olan iletişim becerilerini kazanmasında etkili olduğu araştırma bulgularında gözlenmiştir.

Bu çalışmadaki gibi genellikle yurt dışında ilköğretim okullarında yapılan çalışmalarda uygulanan çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi programlarının öğrenciler üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bunun sebebi olarak, küçük yaştaki çocuklara bu tür becerileri kazandırmanın daha kolay olması görülmektedir. Küçük yaşlardaki çocuklar o ana kadar kalıplaşmış çatışma çözme stratejilerine sahip olmadıkları için yeniliklere ve öğrenmeye daha açıktırlar.

Daha önceki araştırmalardaki yaş gruplarından farklı olarak Kavalcı (2001) yaptığı çalışmada, Çatışma Çözme Becerileri Eğitim Programının üniversite öğrencilerinin çatışma çözme biçimleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu çalışmada deney grubunu oluşturan öğrencilere eğitim programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin “baba”, “anne” ve “karşı cins arkadaşla” yaşadıkları çatışmalarda kullandıkları “işbirliği” biçiminde deney grubu lehine bir gelişme kaydedilmiş, “uzlaşma” biçiminde ise her iki grup arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. “Karşı cins arkadaşlarla” yaşanan çatışmalarda kullanılan “uzlaşma” biçiminde erkek öğrenciler lehine anlamlı bir sonuca ulaşılmış, diğer biçimlerde cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (Tapan, 2006: 32).

Görüldüğü gibi araştırmanın yapıldığı deney grubundaki öğrencilerin yaşı büyüdükçe uygulanan programın etkililiği azalmaktadır. Bu sonuç bize ilerleyen yaşlarda bu tür becerilerin kazandırılmasının zorlaştığını göstermektedir. Bu araştırmanın sonuçlarının tam anlamıyla geçerli çıkmamasının en önemli sebeplerinden birinin de bu olduğu düşünülmektedir.

Bir önceki araştırmaya benzer şekilde Koruklu (2003: 85) da bir grup üniversite öğrencisi ile yaptığı çalışmada, arabuluculuk eğitiminin öğrencilerin, iletişim ve çatışma çözme becerilerinin gelişmesinde etkili olup olmadığını araştırmıştır. Çalışma sonucunda, öğrencilerin iletişim çatışmalarına girme eğilimlerinin azaldığı, empati ve iletişim becerilerinin arttığına dair bulgular elde edilmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin arabuluculuk sürecinin basamaklarını istenilen düzeyde uygulayabildikleri gözlenmiştir.

Kavalcı'nın (2001) araştırmasına benzer nitelikte bir grupta yapılan bu çalışmada ondan farklı olarak öğrencilerin kişiler arası çatışmalara girme eğiliminde azalma olduğu ve arabuluculuk becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir. Buradaki farklılığın öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri ile programın içeriğinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Taştan (2004: 154) yapmış olduğu doktora çalışmasında, çatışma çözme ve akran arabuluculuğu eğitimi programlarının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme ve akran arabuluculuğu becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Çalışmanın birinci aşamasında uygulanan Çatışma Çözme Eğitimi Programı, her biri 80 dakikalık olan sekiz oturumdan oluşmaktadır. Birinci aşama sonucunda elde edilen bulgular, deney grubundaki öğrencilerin olumlu çatışma çözme beceri düzeylerinin kontrol grubundakilere göre daha fazla ve uzun süreli olduğunu göstermiştir. Çalışmanın ikinci aşamasında ise, deney grubundan yansız seçilen on öğrenciye, her biri 80 dakika süren beş oturumlu Akran Arabuluculuğu Eğitim Programı uygulanmıştır. Programın sonunda elde edilen bulgular, akran arabuluculuğu eğitimi alan arabulucuların arabuluculuk süreci basamaklarını doğru biçimde uygulayabildiklerini ve akran çatışmalarını çözebildiklerini göstermiştir.

Karahan ve Sardoğan (2005: 193-197) tarafından geliştirilen İnsan İlişkileri Beceri Eğitimi Programı'nın üniversite öğrencilerinin çatışma çözme beceri düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, 28 deney 28 kontrol grubu olmak üzere toplam 56

üniversite öğrencisinden oluşmuştur. Araştırma deseni olarak kontrol gruplu ön-test son-test model kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Akbalık (2001) tarafından geliştirilen Çatışma Çözme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından eklektik bir yaklaşımla geliştirilen İnsan İlişkileri Beceri Eğitimi Programı'nın üniversite öğrencilerinin çatışma çözme beceri düzeylerini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır ($p<.01$). İnsan İlişkileri Beceri Eğitimi Programı üniversite öğrencilerinin çatışma çözme beceri düzeylerini geliştirmede olumlu etkiye sahiptir.

Taştan'ın (2004) yukarıda verilen çalışması ile Karahan ve Sardoğan'ın (2005) çalışmalarında farklı yaş grupları ile çalışılmasına rağmen sonuçların anlamlı çıktığı görülmüştür. Bu araştırmalarda ki çalışma grupları incelendiğinde ikisinde de kontrol edilebilir düzeyde az sayıda denekle çalışıldığı görülmektedir. Bu da çalışmanın uygulanmasında ve olumlu sonuçlanmasında araştırmacıya ciddi anlamda kolaylık ve avantaj sağlamıştır.

Uysal (2006: 62) yapmış olduğu çalışmada Çatışma Çözme Eğitim Programının 9. sınıf öğrencilerin çatışma çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma 15 deney 15 kontrol olmak üzere toplam 30 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada öntest sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere ortalama 50 dakika süren ve 9 oturumdan oluşan Çatışma Çözme Eğitimi verilmiş, kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Araştırma sonucunda, eğitimin verildiği deney grubundaki öğrencilerin, yaşadıkları çatışmaları yıkıcı bir biçimde çözmeye ilgili olan saldırganlık boyutunda, kontrol grubundaki öğrencilere göre daha az saldırgan davranışlar gösterdikleri, problem çözme becerilerinin kontrol grubundaki öğrencilere nazaran daha çok geliştiği ve uygulanan programın öğrencilerin yapıcı çatışma çözme becerileri üzerindeki olumlu etkisinin daha uzun süreli olduğu görülmüştür.

Bu teze konu olan araştırmada Uysal'ın (2006) çalışmasına benzer yaş grubuyla çalışılmasına rağmen iki araştırmanın sonuçları arasında farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu çalışma sonucunda uygulanan eğitim programı öğrencilerin saldırganlık düzeylerini düşürmezken Uysal'ın (2006) çalışmasında düşürmüştür. Bunun iki araştırmada ki çalışma grubu sayısının ve eğitim programlarının yoğunluklarının farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Bu konuda yapılan en yeni çalışmalardan biri Şevkin (2008: 179) tarafından ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Bu araştırmada öğrencilere yaşadıkları kişiler arası çalışmalarda yapıcı ve barışçıl çözüm yollarını öğretmek amacıyla “Müzakere (Problem özme) ve Arabuluculuk” eğitim programı geliştirilmiştir. Geliştirilen programın aynı zamanda öğrencilerin saldırganlık düzeylerini azaltması hedeflenmiştir. Araştırmaya ilişkin veriler Milli Eğitim Bakanlığına bağlı üç farklı ilköğretim okulunun 4. ve 5. sınıf öğrencilerinden (675 öğrenci) elde edilmiştir. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma sonunda verilen eğitimin, 4. sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimlerinin azalmasını sağladığı ve yapıcı çatışma çözme yöntemlerinin kullanımını arttırdığı gözlenmiştir. Ancak eğitim programı 5. sınıf öğrencilerinin saldırganlığının azalmasında etkili olmamıştır.

2.7. Kişilerarası atışmalarda Saldırganlık

Son zamanlarda çocuklar ve gençler arasında yaşanan şiddet olaylarının artması, okullarda yaşanan şiddet olaylarının nedenlerinin araştırılmasını ve çözüm yolları üretilmesini gerektirmektedir. Öğrenciler arasında yaşanan bu şiddet olayları incelendiğinde genellikle öğrencilerin yaşadıkları çatışmaları yapıcı yöntemlerle çözmeyi bilmedikleri ve saldırganlığı bir çözüm yolu olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Çatışma anında yoğun olarak yaşanan öfke duygusunun kontrol edilememesi saldırgan davranışların ortaya çıkmasına sebep olmaktadır.

2.7.1. Saldırganlığın Tanımı

İlgili literatür incelendiğinde araştırmacılar saldırganlığı şöyle tanımlamışlardır:

Saldırganlık, genellikle bireyin hedefine ulaşması engellendiğinde organizmanın verdiği bir tepki olarak ele alınabilir. Ancak bireyin kişilik özellikleri ile yakından ilişkilidir. Aynı duruma, farklı kişilik özelliklerine sahip bireyler farklı şekillerde tepkiler verebilirler (Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu, 2005: 257).

Baer (1976) saldırganlığı en yalın halde, diğer insanlara karşı onların değerini azaltmaya yönelik bir eylem olarak tanımlamıştır. Ona göre saldırgan birey, kendi hakkı için başkalarının haklarını çiğneyerek, onlara kasıtlı acı vererek, onları cezalandırarak başarı elde eden, başkalarının harcanmasıyla kendini yükselten bireydir. Saldırgan davranışın amacı,

aşağılamak, baskın olmak ya da kendi gerçek duygularını, düşüncelerini bastırarak diğer bir insanı aşağı düşürmek, küçük göstermektir. Bir insanın davranışından çok kişilik haklarına saldırmaktır (Tucker, Weaver, 1983; Kaya, 2001: s. 20'deki alıntı).

Saldırganlığa ilişkin başka bir tanımda Erten ve Ardalı (1996) tarafından yapılmıştır. Onlara göre saldırganlık; hakim olmak, kazanmak, yönetimi ele geçirmek amacıyla güçlü, şiddetli, etkili bir eylemde bulunmak ya da bir işi bozma, engelleme, boşa çıkarmaya karşı düşmanca, yaralayıcı, hırpalayıcı veya tahrip edici (yok edici, yıkıcı) amaç taşıyan bir davranıştır (Uysal, 2003; s. 7'deki alıntı).

Yukarıda verilen tanımlardan yola çıkarak saldırgan davranışın özellikleri kısaca şu şekilde özetlenebilir:

- Bireylerin amaçlarına ulaşmaları engellendiğinde sözel ya da fiziksel olarak saldırgan davranışlar görülebilir.
- Saldırgan davranışta amaç karşı tarafa acı çektirerek onun değerini azaltmaktır.
- Saldırgan davranışta diğer bir amaç karşı tarafa hakim olmak onu yönetmektir.

Saldırgan davranış sadece fiziksel olarak karşı tarafa zarar vermeyi içermemektedir. Bunun yanında karşı tarafla alay etmek, emir vermek, konuşmamak, onun güçsüz yönleri ile dalga geçmek, adına karar vermek, bağırarak, haykırmak, gereksiz, can sıkıcı davranışlarda bulunmakta saldırgan davranışlar içerisinde yer alır. Bu tür davranışlar bazen fiziksel saldırganlıktan daha kırıcı ve incitici nitelikte olabilmektedir.

Stein (1997) engellenme ve saldırganlığın içe atılmasının ya da yok sayılmasının kişiye zarar verdiğini ve bu kişilik yapısının sağlıklı olmadığını belirtmektedir. İçe atılan saldırganlık duygularının dışa vurumunun mutlaka saldırgan davranışlarla değil, şiddet içermeyen olumlu eylemlerle de sağlanabileceğini savunmuştur. Tepki vermede insan tipleri şöyle kategorize edilebilir (Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu, 2005: s. 260'deki alıntı):

1. İçine atan, yok sayan, herhangi bir tepki vermek yerine susmayı tercih eden *pasif kişilik*,
2. Durumu dışarı vuran ve onaylanmış, kabul gören tepki verme davranışları ile belirtmeyi yeğleyen *atılğan kişilik*,

3. Duruma olabildiğince şiddet içeren davranışlarla tepkide bulunmayı yeğleyen *saldırgan kişiliktir.*

Toplumumuzdaki insan profili incelendiğinde genellikle pasif ve saldırgan kişilik tipine sahip insan sayısının fazla olduğu görülmektedir. Bu tip insanlar yaşadıkları çatışmaları ya konuşmayıp küserek ya da şiddet kullanarak çözmeye çalışırlar. Kişiler arası ilişkilerin daha sağlıklı yürütülebilmesi için öncelikle toplumdaki pasif ve saldırgan kişilik tiplerinin atılğan kişilik tipine dönüştürülmesi gerekmektedir. Böylece insanlar yaşadıkları çatışmaları konuşarak, birbirlerini anlamaya çalışarak daha yapıcı yöntemlerle çözebileceklerdir.

2.7.2. Saldırganlığın Nedenleri

Şu ana kadar yapılan çalışmalar incelendiğinde saldırganlık kavramının birçok araştırmacının dikkatini çektiği görülmektedir. Araştırmacılar saldırgan davranışların önlenmesi için öncelikle nedenlerinin bilinmesi gerektiğine önem vermişlerdir ve saldırganlığın neden kaynaklandığını bulmaya çalışmışlardır. Bu bağlamdan saldırganlığın nedenleri hakkında farklı görüşler ortaya atılmıştır.

Saldırganlık konusu üzerinde en çok duran araştırmacılardan birisi Freud'dur. Ona göre saldırganlık, insanda var olan ölüm içgüdüsünün bir kısmının dışarıya yönelmesinden başka bir şey değildir. Bu dışarıya yönelme genellikle bir engellenme durumunda ortaya çıkacaktır. Buna karşılık toplumsal yaşam içindeki yaptırımların ve belki de bireysel yetersizliklerin, ölüm içgüdüsünün saldırganlık biçiminde dışarıya yansıtılmasının önünde bir engel oluşturması, bu saldırganlığın yeniden içe yönlendirilmesine neden olacaktır. Bu kuramsal temel, insanın kendine yönelik saldırganlığının ve yıkıcılığının bir çözümlemesi niteliğindedir (Gençtan, 1998).

Bazı araştırmacılar saldırganlığın doğuştan geldiğini kabul etmekle birlikte Freud'dan farklı olarak saldırganlığın ölüm içgüdüsünden kaynaklandığı görüşüne katılmazlar. Bu araştırmacılara göre saldırganlık, benliğin gelişiminden önce de var olan bir temel dürtüdür ve nötr hale getirilerek benliğin hizmetinde kullanılabilir. Buna karşılık serbest halde kaldığında yıkıcıdır ve çatışmaya neden olur (Uysal, 2003:8).

Anna Freud'a göre, çocuk saldırgan davranışlar sergileyen ana-baba ile özdeşleşir. Çocuğa karşı uygulanan saldırgan davranışlar, çocukta frustrasyon yaratır. İçselleştirilen katı

ve cezalandırıcı ana-baba davranışları arttıkça, çocuk da kendine karşı cezalandırıcı ve katı davranışlar geliştirecektir. Bazen ana-babanın saldırgan davranışları, çocuğa sevgi sunmalarını engellemez. Bu durumda çocuğun saldırganlığı kendine değil, dışa yönelik olacaktır (Henry, 1964; Ülker, 2004).

Bandura, bir ölçüde saldırgan davranışların operant koşullanmayla ilişkili olduğuna inanmaktadır. Çoğu zaman çocuklar toplum içerisinde onaylanan türde saldırgan davranışlarda bulduklarında, ana-babalar onları ödüllendirmektedirler. Diğer yandan, çocukların toplumsallaşmasında etkili olan yetişkinler kendi saldırgan davranışları ile çocuklara model oluşturmaktadırlar. Çocuklar model davranışı izlerlerse ve bu modeller pekiştirilirse modelin davranışının taklit edilme olasılığı yükselir (Crain, 1987). Bu şekilde, saldırgan davranışı öğrenmiş olan bireylerin yetişkinlikte şiddet kullanma olasılığı güçlenmektedir (Kahraman, 2000: 9).

Yukarıda görüldüğü gibi saldırganlığın neden kaynaklandığına dair araştırmacılar farklı görüşlere sahiptir. Bazıları saldırgan davranışların doğuştan getirildiğini bazıları da çevre yoluyla sonradan kazanıldığını savunmaktadır. Özellikle anne-babanın ya da çevredeki diğer yetişkinlerin çocuğun saldırgan davranışları öğrenmesinde çok önemli bir rolünün olduğu bilinmektedir. Saldırganlığın doğuştan getirilen kısmına müdahale etmek mümkün değildir ama çevre yoluyla öğrenilen kısma birazda olsa müdahale etmek ya da değiştirmek insanların elindedir.

Bir insanın kişiliğinin 0-6 yaş arasında temellerinin atıldığını savunan araştırmacılar saldırgan kişilik tipinin çocukluk çağında hangi etmenlerden oluştuğunu incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre çocuklarda saldırganlığa neden olabilecek etkenler kısaca şu şekilde özetlenebilir (Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu, 2005:268):

- Yanlış anne-baba tutumları (ilgisiz, otoriter, koruyucu anne-baba tutumları),
- Evde yaşanan kavga ve tartışmalar ve çocuğun bu durumlara tanık olması,
- Anne-babanın birbirlerine, çevrelerindeki insanlara saldırgan yaklaşımları, çocuğun bunu örnek alması,
- Anne-babanın çocuğa saldırgan yaklaşımı,
- Anne-babanın öfkelerini ve kızgınlıklarını kontrol altına alamamaları, bunu bağırıp, çağırarak, küfür ederek veya evdeki eşyayı kırıp dökerek açığa

çıkarmaları, çocuğun taklit ederek öğrenmesine fırsat vermeleri,

- Çocuğun sahip olduğu enerjiyi boşaltmasına izin vermeme ve engelleme,
- Sık sık çocuğu ve isteklerini reddedici yaklaşımlarda bulunup böylece, çocuğun engelleme duygusunu yaşamasını sağlama,
- Çocukla yeterince ilgilenmeme,
- Sık sık alay etme, tehdit etme, ad takma, uyarma, gözdağı verme, eleştirme, azarlama,
- Çocuğa yaklaşım biçimlerinin tutarsız olması veya anne-babaların kendi aralarında tutarsız olması,
- Çocuğun mükemmel olmasını bekleme, mükemmel olmayan her olumlu durumu ve çabayı görmezlikten gelme,
- TV programlarında kavga, dövüş, şiddet içeren film ve programların seyredilmesi ve ev ortamında bu davranışların onay görmesi.

Yukarıdaki etkenler göz önünde bulundurulduğunda böyle bir dünyada yetişen çocukların asi ve saldırgan davranışlar sergilemesinin normal olduğu düşünülmektedir. Her geçen gün yaşam koşullarının zorlaşması ülkemizde ve tüm dünyada saldırgan bireylerin sayısının artmasına neden olacağı tahmin edilmektedir. Bu anlamda erken yaşlardan itibaren çocukların içlerinde var olan saldırganlık dürtüsünü boşaltabilmeleri için sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlere yöneltilmeleri ve öfkelerini, kızgınlıklarını uygun yollarla ifade etmelerinin öğretilmesi yararlı olacaktır.

Scott ve ark. (1991) yukarıdakilere ilave olarak, ana-baba disiplin biçiminde katı, sert, cezalandırıcı ve reddedici eleştirel tutumların patolojik ailelerde olduğu kadar normal ailelerde de zaman zaman olabileceğini savunmaktadır. Ancak özellikle ergeni değersiz kılan aşağılayıcı, suçlayıcı tutumlar ergenin öz saygısını ve kendine güvenini zedeleyici olup psikolojik sağlığı olumsuz yönde etkilemektedir. Ergende düşmanca, saldırganca ve suçluluğu arttırıcı davranışlara yol açmaktadır. Ana-baba ile çatışma, evlilik çatışması gibi olumsuz aile ortamında, olumsuz psikolojik belirtilerin yanı sıra ana-baba ile ilişkilerin uzak ve soğuk oluşu suçluluk davranışını ve suç işleme eğilimini arttırmaktadır (Kahraman, 2000: 36).

Çevrenin etkisiyle çocuktaki itaatsiz, asi ve saldırgan davranışlar öğrenilmiş davranışlar olabilir, yani çocuktaki yıkıcı, itaatsiz davranışlara, öğrenilmiş kötü alışkanlıklar

olarak bakılabilir. Bunun iyi yanı şudur: Öğrenilmiş kötü davranışlar, yeni öğrenilmiş iyi davranışların altına gömülebilir, baskılanabilir. Kararlı bir şekilde, iyi davranışlar için pozitif sosyal destek, kötü davranışlar için ceza uygulanan bir çocuk yönlendirme yaklaşımının, asi bir çocuğun daha iyi davranış alışkanlıkları kazanmasında katkısı yüksek olacaktır (Wenning, 2004: 53).

Kişiler arası ilişkilerde yaşanan çatışmalar yapıcı olarak çözülemediğinde taraflar saldırgan davranışlar sergileyebilirler. Bu bağlamda bu araştırmaya benzer çalışmalarla öğrencilerin çatışma çözümünde yeni öğrenecekleri yapıcı ve barışçıl yöntemlerle daha önceden öğrenmiş oldukları yıkıcı yöntemlerin üzeri örtülebilecektir. Yani şiddet içeren saldırgan davranışlar bu eğitimler sayesinde ortadan yavaş yavaş kaldırılabilir.

2.8. Saldırganlık İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Okullarda şiddet olaylarının yaşanması bu olayları önlemek adına birçok ülkede araştırmalar yapılmasına neden olmuştur. Yapılan araştırmalar incelendiğinde genel olarak saldırganlığın farklı değişkenlerle olan ilişkisi incelenmiştir. Bunlar; cinsiyet, alkol kullanımı, yaş, aile ilişkileri gibi etkenlerdir. Literatürde bu araştırmalar dışında saldırganlığın ortaya çıkmasında etken olan öfke duygusunun kontrol edilmesine yönelik çok sayıda araştırmanın yapıldığı da görülmektedir. Bu konuda yurt dışında ve yurt içinde yapılan çalışmalara bu bölümde yer verilecektir.

2.8.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Saldırganlık konusunda yapılan çalışmalardan biri Orpinas, Engquist, Grunbaum ve Parcel (1995) tarafından lise öğrencileri ile yapılmıştır. Bu çalışmada öğrenciler arasında görülen şiddet içeren davranışları araştırmışlardır. Hem kavga eden hem de yaralayıcı ya da öldürücü alet taşıyan erkek öğrencilerin oranının kızlardan yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yapılan regresyon analizi sonucunda, alkol kullanımı, seksüel partner seçiminin ve dokuzuncu sınıf öğrencisi olmanın kavgalara karışmayı yordadığı sonucuna ulaşılmıştır (Efilti, 2006: s. 39'daki alıntı).

Bu araştırmada dokuzuncu sınıf olmanın kavgalara karışmayı yordaması sonucu ilgi çekicidir. Bu yaş dönemlerinin ergenliğin ilk yılları olması ve bu dönemlerde duyguların

yoğun olarak yaşanması, öğrencilerin kendilerini kontrol edemeyerek karşı tarafın da tahrikiyle şiddet içeren olaylara karışmasını kolaylaştırmaktadır. Bu sonucun bu sebepten kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Mialkowski (2000) yaptığı çalışmada, ergenlerin saldırgan davranışları ile aile etkileşimi arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla 257 lise öğrencisi ile çalışmıştır. Bu çalışma sonucunda olumlu ve olumsuz aile etkileşimlerinin ergen saldırganlığını yordadığını, olumlu aile etkileşiminin saldırgan olmama durumuyla, olumsuz aile etkileşiminin de saldırgan olma durumuyla ilişkili olduğunu bulmuştur (Efilti, 2006: s. 40'taki alıntı).

Bu araştırma sonucu daha önce saldırganlığın nedenleri arasında gösterilen olumsuz anne-baba tutumlarının çocuğun saldırganlığının artmasında ne kadar etkili olduğunu bir kez daha göstermiştir. Bu teze konu olan araştırmanın yapıldığı çalışma grubundaki birçok öğrencinin olumsuz aile ortamında yetiştiği düşünülürse, hazırlanan "Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk" programının öğrencilerin saldırganlık düzeyini azaltmada niçin etkili olmadığı daha iyi anlaşılmaktadır. Bu sebeple öğrencilerle yapılan çalışmaya eş zamanlı olarak anne-baba eğitimlerinin yapılması programın etkililiğini arttıracaktır.

Saldırganlıkla ilgili tarama usulü bir çalışma da Roberto, A.J. ve diğ. (2003) tarafından, ergenlerin sözel ve fiziksel saldırganlık konusundaki görüşlerini tespit etmek amacıyla; ABD'nin Midwestern kentinin genel liselerinin 2. sınıfına kayıt yaptırmış kızlardan ve aynı okula devam eden 17 yaşındaki erkeklerden oluşan 488 kişilik bir örneklem üzerinde araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda aşağılayıcı ifadeler kullanma, kavga var diye söylentiler yayma ve bir kavga izleme isteği gibi değişkenlerin kavga etme davranışının ortaya çıkma olasılığını arttırdığı bulunmuştur (Efilti, 2006: s. 48'deki alıntı).

Lambert ve Cashwell (2004) araştırmalarında, öngelik dönemindeki bireylerin algıladıkları ebeveyn-çocuk iletişim tarzı ile okullardaki saldırgan davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucu algılanan etkili iletişim tarzı en yüksek anne-kız grubu arasında iken bunu sırayla anne-erkek çocuk, baba-erkek çocuk ve baba-kız çocuk ilişkisi takip etmiştir. Ayrıca okullardaki saldırgan davranışlar açısından kız ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Çelik, 2006: s. 120'deki alıntı).

Yukarıda verilen çalışmada kız ve erkek öğrenciler arasında saldırgan davranışlar gösterme arasında anlamlı bir farkın bulunmaması, son zamanlarda kız öğrencilerin erkekler

kadar saldırgan davranışlar sergilediğinin bir kanıtıdır. Özellikle son günlerde medyada çıkan haberlerde lisede öğrenim göre kız öğrencilerin şiddet içeren olaylara katıldığı görülmektedir.

Ballard ve diğerleri (2004), çalışmalarında şehirde öğrenim gören 100 ortaokul öğrencisinin saldırgan kişilik özellikleri ile okul yönetiminin rapor ettiği okul saldırganlığı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda okuldaki fiziksel ve sözel saldırganlık ile saldırgan kişilik özelliği arasında doğrusal ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Saldırgan kişilik özelliğinin okul saldırganlığının açıklayıcısı olduğu da regresyon analizi sonucunda anlaşılmıştır (Çelik, 2006: s. 123'teki alıntı).

Şu ana kadar yapılan çalışmalardan farklı olarak Bowen (2005) saldırgan davranışlar sergileyen orta çocukluk çağındaki (12 yaş) 554 öğrencinin gelişimini 6 ay boyunca incelemiştir. Kritik dönemlerde kazanılan saldırgan davranışların bireyin ilerleyen yıllarda gösterdiği saldırganlık eğilimlerinin yönünü belirlediğini saptanmıştır (Ağlamaz, 2006: s. 21'deki alıntı).

Bu sonuç bize erinlik çağıının tıpkı çocuklukta 0-6 yaşları gibi kritik bir dönem olduğunu, çocukların bu dönemlerdeki yaşam deneyimleri sonucu öğrendikleri saldırgan davranışları ilerleyen yıllarda farklı şekillerde kullanabileceklerini göstermektedir.

2.8.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Saldırganlık konusunda yurt içinde yapılan çalışmalara bakıldığında genellikle saldırganlığın demografik değişkenlerle ilişkisini inceleyen çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin saldırganlık düzeyini azaltmaya dönük eğitim programlarından ziyade çatışma durumlarında yoğun olarak yaşanan öfke duygusunun yönetimine ilişkin çalışmalar daha çok yapılmıştır. Saldırganlık ve öfke yönetimi konularında yapılan çalışmalardan örnekler aşağıda verilmiştir.

Çetinkaya (1991) video oyunlarının çocukların saldırganlık düzeylerine etkisini üç grupta (bir deney, iki kontrol) deney desenini kullanarak araştırmıştır. Deney grubu saldırganlık içerikli video oyunu, kontrol grupları ise saldırganlık içerikli olmayan video veya kağıt oyunları oynamışlardır. Araştırma sonucunda deney grubunun saldırganlık puanları,

hem video hem de kağıt kalem oyunu oynayan veya izleyen kontrol gruplarından daha yüksek bulunmuştur (Efilti, 2006: s. 42' deki alıntı).

Bu sonuç bize video ve kağıt oyunlarının öğrencilerin saldırgan davranışlar sergilemesinde en az Tv programları kadar etkili olduğunu göstermektedir. Günümüzde teknolojinin ilerlemesiyle bilgisayar ve internet aracılığıyla çocukların ve gençlerin kavgaya, şiddet, kan içeren oyun ve filmlere ulaşması daha kolaydır. Küçük yaşlarda gördükleri her şeyden kolaylıkla etkilenen, hayalle gerçeği ayırt edemeyen çocuklar öğrendikleri bu olumsuz davranışları günlük hayatlarında uygulamaya başlamaktadırlar. Bu da toplumda ve özellikle okullarda şiddet olaylarının artmasına sebep olmaktadır.

Saldırganlığın birçok değişkenle ilişkisini inceleyen Gümüş (2000) yapmış olduğu çalışmada, kendini kabul düzeyleri farklı genel lise öğrencilerinin, cinsiyetlerine, sınıflarına, ailelerinin gelir düzeylerine, ebeveynlerin eğitim durumlarına, doğum sıralarına, aile durumlarına, ebeveynleri ile ilişkilerinden memnuniyetlerine, ebeveynlerinin algılanan öfke düzeylerine, algılanan ebeveyn tutumlarına, boş zamanlarını değerlendirme alışkanlıklarına ve dinledikleri müzik türlerine göre saldırganlık düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, kendini kabul ve algılanan baba tutumu değişkenlerinin genel lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri üzerindeki ortak etkisi hariç, kendini kabul ve diğer değişkenlerin, genel lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri üzerindeki ortak etkileri anlamlı bulunmamıştır. Kendini kabul, cinsiyet, doğum sırası, aile durumu, ebeveynlerinin algılanan öfke düzeyi, algılanan baba tutumu, babanın alkol kullanma miktarı, boş vakitlerini değerlendirme alışkanlığı ve dinlenen müzik türü değişkenlerinin genel lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri üzerindeki temel etkisi anlamlı bulunmuştur (Çelik, 2006: s. 112'deki alıntı).

Gümüş'ün (2000) yapmış olduğu çalışma sonucunda öğrencilerin saldırganlık düzeyini etkileyen birçok faktör olduğu anlaşılmıştır. Saldırgan davranışlara sebep olan faktörleri inceleyen başka bir çalışmada Karataş (2005) tarafından yapılmıştır. Anne-baba saldırganlığı ile öğrencilerin saldırgan davranışları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada Adana ilindeki ortaöğretime devam eden iki kardeşli ve anne-babalı 276 öğrenci ve onların anne-babaları ile çalışmıştır çalışmada öğrencilerin ve anne-babalarının saldırganlık puanlarına ilişkin veri toplamak amacıyla Saldırganlık Envanteri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin saldırganlık puanları ile anne-babaların saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin cinsiyeti, sınıf düzeyi ve kardeş çifti

açısından saldırganlık puanlarında anlamlı fark bulunmamıştır. Sonuç olarak, anne-babanın saldırganlık düzeyi arttıkça öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin de arttığı anlaşılmıştır (Çelik, 2006: s. 116'daki alıntı).

Daha önceki araştırmalardan farklı olarak Merttürk (2005) araştırmasında bilgisayar oyunlarının öğrencilerin saldırganlık, depresyon ve yalnızlık düzeylerine etkisini incelemiştir. Bu amaçla, bir ilköğretim okulunun 6., 7. ve 8. sınıfında öğrenim gören 134'ü kız, 176'sı erkek olmak üzere toplam 310 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, bilgisayar oyunu oynama süresinin artması ile antisosyal saldırgan davranışların artması arasında paralellik olduğu saptanmıştır. Bilgisayarda savaş-strateji ve macera oyunu oynayan çocukların bilgisayar oyunu oynamayanlara oranla saldırganlık düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmıştır (Şevkin, 2008: s. 98'deki alıntı).

Bu çalışma sonucunda Çetinkaya'nın (1991) yapmış olduğu çalışmaya benzer sonuçlar elde edilmiştir. Sonuç olarak; video, kağıt, bilgisayar oyunlarının öğrencilerin saldırgan davranışlarını arttırdığı anlaşılmıştır.

Ağlamaz (2006: 84), araştırmasında lise öğrencilerinin saldırganlık puanlarının kendini açma davranışı, okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba öğrenim düzeyi ve ailenin aylık gelir düzeyi gibi farklı değişkenlerin birbirleriyle ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 2005-2006 eğitim öğretim yılında Çorum ili merkez ve kamuya ait ortaöğretim kurumlarına devam eden 577 kız, 646 erkek toplam 1223 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, kendini açma düzeyi yüksek olan öğrencilerin saldırganlık puanlarının düşük olduğu, meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin saldırganlık ölçeği puanları diğer gruplardan yüksek bulunmuştur. Cinsiyet ve sınıf düzeyine göre saldırganlık puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Anne eğitim seviyesi yükseldikçe saldırganlık puanlarının azaldığı, baba eğitim seviyesi yüksekokul-üniversite olan öğrencilerin saldırganlık ölçeği puanları diğerlerine göre daha düşük olduğu bulunmuştur.

Çelik (2006: 253), çalışmasında, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin saldırganlık tepkileri, bağlanma tarzları ve kişiler arası şemaları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu amaçla katılımcıların saldırganlık tepkileri, bağlanma tarzları ve kişiler arası şemaları liseden mezun olunan alan, cinsiyet, anne-baba birliktelik durumu, anne-baba eğitim düzeyi değişkenleri açısından incelenmiştir. İlişkisel tarama modeli niteliğindeki çalışmanın evrenini Marmara

Üniversitesi'nin üç farklı fakültesinin birinci sınıfında öğrenim gören 271 kız, 216 erkek öğrenci erkek öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin saldırganlık tepkileri ile bağlanma tarzları ve kişiler arası şemaları arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca üniversite öğrencilerinin saldırganlık tepkilerinin bağlanma tarzları ve kişiler arası şemalarına göre yordandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Efiliti (2006) yaptığı çalışmada ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin saldırganlık, denetim odağı ve kişilik özelliklerinin karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırma verileri Konya il sınırları içindeki 6 ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 246'sı kız, 334'ü erkek, toplama 580 öğrenciden toplanmıştır. Araştırma sonucunda erkek öğrencilerin saldırganlık puanlarının, kız öğrencilerin saldırganlık puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Literatürde denetim odağının saldırganlık ve öfke ile ilişkisini inceleyen başka çalışmalara da rastlanmaktadır. Bu araştırmaların sonuçları şiddetsiz bir toplum yaratmak için iç denetimli gençler yaratılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Gençleri dışarıdan kontrol altında tutmak zordur ve başkaları tarafından kontrol altına alınmaya çalışıldıklarında saldırgan davranışları artabilir.

Uysal ve Temel (2006) Şiddet Karşıtı Eğitim Programının öğrencilerin şiddet eğilimleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Eğitimler haftanın bir günü 40 dakika olacak şekilde 5 hafta süreyle yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizi sonucunda, şiddet karşıtı eğitim programının bireylerin sorun çözme tekniklerini öğrenmelerinde yararlı olduğu anlaşılmıştır. Yani söz konusu program öğrencilerin şiddet eğilimlerinin azalmasında önemli bir paya sahip olmuştur (Şevkin, 2006: s. 94'teki alıntı).

Sonuç olarak yapılan literatür taramasında saldırganlık ile ilgili yapılan çalışmaların öğrencilerin saldırganlık düzeylerini etkileyen faktörleri saptamak amacıyla yapıldığı görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre; video, kağıt, bilgisayar oyunları, cinsiyet, sınıf, ailenin eğitimi ve gelir düzeyi, anne-baba tutumları, kendini açma ve denetim odağı gibi etkenlerin öğrencilerin saldırganlık düzeylerini etkilediği anlaşılmıştır.

Saldırgan davranışı başlatan önemli bir faktör olarak görülen öfke duygusunun kontrol edilmesine yönelik yapılan çalışmalardan bir kısmına aşağıda yer verilmiştir.

Cenkseven (2003) öfke yönetimi programının ergenlerin öfke ve saldırganlık düzeylerine etkisini incelediği deneysel çalışmasında; Bilişsel Davranışçı yaklaşıma dayalı olarak öfke yönetimi becerileri eğitimi sonucunda ergenlerin dışa yönelik öfkelerinde anlamlı oranda azalma olduğu belirlenmiştir. Bu bulguyla tutarlı olarak deney grubundaki ergenlerin saldırganlık düzeylerinde azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Efilti, 2006: s. 42' deki alıntı).

Danışık (2005: 66), ergenlerin sürekli öfke-öfke ifade tarzları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, 311'i kız 214'ü erkek olmak üzere toplam 555 ergenle çalışmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, hiyerarşik regresyon modelleri kullanılarak problem çözme ile sürekli öfke-öfke ifade tarzı, cinsiyet, duyguların sosyal paylaşımı ve psikolojik semptom değişkenleri arasındaki ilişki istatistiksel olarak incelenmiştir. Verilerin analizi sonucunda, problem çözme ile toplumsal cinsiyet, psikolojik semptom ve sosyal paylaşım değişkenleri arasındaki ilişki anlamlı bulunmuş; bu değişkenlerin etkisini kontrol ettikten sonra problem çözme ile öfke kontrolü arasında anlamlı sonuçlar elde edilmiştir.

Sütçü (2006: 145), "Ergenlerde Öfke ve Saldırganlığı Azaltmaya Yönelik Bilişsel Davranışçı Bir Müdahale Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi" adlı çalışmasında, ilköğretim 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören 226 öğrenciye öfke ve saldırganlıkla ilgili ölçekler uygulamıştır. Tarama sonucunda kriterleri karşılayan öğrencilerden 8'i deney 8'i kontrol grubuna seçilmiştir. Deney grubuna 10 hafta süreyle haftada bir gün 90 dakikalık bir eğitim verilmiştir. Çalışma bitiminde yapılan sonestten elde edilen bulgular doğrultusunda, uygulanan programın 12-14 yaşları arasındaki ergenlerin öfke ve saldırganlık düzeylerini azalttığı saptanmıştır.

Genç (2007: 103) tarafından yapılan çalışmada, gruba öfke denetimi eğitiminin lise 9. sınıf öğrencilerinin sürekli öfke düzeylerine etkisi incelenmiştir. Bu amaçla, 2006-2007 eğitim öğretim yılında resmi bir ortaöğretim kurumunun 9. sınıfında öğrenim gören 452 öğrenciye "Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği" uygulanmıştır. Uygulama sonunda öfkeli olarak belirlenen ve çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 14 kişilik deney 14 kişilik kontrol grubu oluşturulmuştur. Araştırmada deney grubuna 10 hafta süre ile yaklaşık

90-100 dakikalık oturumlardan oluşan “Öfke Denetimi Eğitim Programı” uygulanmıştır. Kontrol grubunda herhangi bir işlem yapılmamıştır. Eğitim sonunda “Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği” son test olarak tekrar uygulanmıştır. Analizler sonucunda, eğitimin verildiği deney grubundaki öğrencilerin sürekli öfke, öfke içte, öfke dışta öfke düzeylerinde anlamlı bir azalma olduğu, öfkelerini kontrol etme düzeylerinde de anlamlı bir artma olduğu saptanmıştır.

Yapılan çalışmalarda genellikle hazırlanan eğitim programlarının öğrencilerin öfkelerini kontrol etmelerini sağladığı görülmektedir. Bu araştırmanın amaçlarından birisi de çatışma esnasında şiddetli olarak yaşanan öfke duygusunun kontrol edilmesini sağlayarak saldırgan davranışların ortaya çıkmasını önlemektir. Burada öğrencilerin iç denetimli olmasını sağlamak hedeflenmiştir.

2.9. Kişilerarası Çatışmalarda Atılganlık

Daha önceki bölümlerde çatışmalarını yapıcı ve barışçıl yöntemlerle çözemeyen kişilerin şiddeti ve saldırganlığı bir çözüm yolu olarak tercih ettikleri belirtilmişti, bu bölümde ise saldırganlığa ve şiddete alternatif olarak çatışma çözümünde atılgan becerilerin kullanılmasının önemi üzerinde durulacaktır.

2.9.1. Atılganlığın Tanımı

Yapılan literatür taramasında atılganlık kavramının aşağıdaki şekillerde tanımlandığı görülmüştür.

Alberti ve Emmons (1976) atılganlığı; başkalarını küçük görmeden, onların haklarını yadsımadan, bireylerin kendi haklarını koruyabilmeleri için geliştirilen bir çeşit kişiler arası iletişim biçimi olarak tanımlamışlardır (Voltan-Acar, 2003: 178).

Başka bir görüşe göre atılgan davranış biçimi; insan ilişkilerinde eşitlik, çıkarları koruyabilme, duyguları ve istekleri rahatça ifade edebilme ve başkalarının haklarını çiğnemenin kendi haklarımızı kullanabilme imkanı verir (Görüş, 1999: 37).

İlgili literatür incelendiğinde bir çok kuramsal yaklaşımın atılganlığı ve atılgan davranış biçimini açıklamaya çalıştığı görülmektedir. Bu yaklaşımlar atılganlık kavramını tek bir bakış açısından ziyade birçok yönden incelemiştir. Atılganlık kavramı sosyal psikoloji açısından incelendiğinde farklı çevresel anlamlar kazanmaktadır. Bu anlamda şehirde ve kırsal kesimde yaşayan bireylerin beklentileri, ihtiyaçları birbirinden çok farklıdır. Farklı yaşam tarzına sahip bireylerin rolleri göz önüne alındığında içinde bulunulan koşullara göre davranışlarda da farklılıklar oluşmaktadır. Yani şehirde atılgan davranış olarak nitelenen bir davranış kırsal kesimde atılgan davranış olarak algılanmayabilir (Wills, Baker, Botvin, 1989: Kaya, 2001: 16).

Görüldüğü gibi sosyal psikoloji atılgan davranışların gelişiminde yaşanan çevrenin önemli derecede etkili olduğunu savunmaktadır. Türk toplumunda şehirde yaşayan insanların kırsal kesimdekilere göre daha atılgan davranışlar sergiledikleri gözlenmektedir. Okullardaki öğrenci profili incelendiğinde kırsal kesimde ya da şehirde olmasına rağmen katı kurallara sahip, baskıcı çevrelerde yetişen çocukların içine kapanık, utangaç, çekingen, hata yapmaktan korkan veya kendini ifade etmekte zorlanan bireyler olduğu anlaşılmaktadır. Bu öğrenciler okulda, evde veya diğer sosyal ortamlarda yaşadıkları sorunları yapıcı yollardan çözmekte zorlanmaktadırlar. Genellikle karşı taraf baskıya alttan almayı ya da çatışmayı görmezden gelmeyi tercih etmektedirler.

Atılganlığın bir iletişim biçimi olduğunu düşünürsek günümüzde iletişim sorunu olarak ele aldığımız duygu ve düşünceleri rahatlıkla ve açıkça ifade edememe, kolaylıkla arkadaşlık kuramama, karşı cinsle iletişim kurmakta zorlanma, iş, okul ve aile ortamında ki sosyal etkileşimlerde güçlük çekmenin en önemli sebebi "saldırganlık" ve "çekingenlik" davranışlarıdır. Saldırgan bireyler başkalarını ezerek, onlara baskı uygulayarak, haklarını çiğneyerek onları yönetme eğilimindedirler. Çekingen bireylerse tam tersine hakkını savunmaktan aciz, kendine güvensizdirler ve amaçlarına ulaşmakta aktif rol oynayamazlar. Bu kişiler çoğunlukla kırgınlık, eksiklik ve değersizlik duyguları içindedirler (Uğur, 1996: 4).

Birçok kuramcının (Baer, 1976; Mauger ve Adkinson, 1980; Huey, Rank, 1984) tanımladığı gibi Langrish'de (1981) atılganlığı bireyin diğerlerinin haklarını çiğnemenin kendi insanca haklarını kullanabilmesi olarak tanımlanır. Bu haklar şöyle sıralanmıştır:

1. Yanlılıklar yapabilme hakkı(irade dışı),
2. Kendisine öncelik tanıma hakkı,

3. Diğer insanların ihtiyaçları için olanaklı olan hakların, bireyin kendisi için de geçerli olması,
4. Suçluluk ve bencillik duygularına kapılmadan isteyebilme hakkı,
5. Bireyin kendi davranışlarının, düşüncelerinin sonuçlarının sorumluluğunu alabilme hakkı (Arı, 1989; Kapıkıran, 1993).

Atılğan birey yaşadığı çatışmaları çözerken müzakere ya da arabuluculuk yöntemini tercih edecek özgüvene sahiptir. Bu süreçte kendisini etkin bir şekilde ifade eder, kendi haklarını korurken karşı tarafın haklarına da saygı gösterir, onun isteklerini, duygularını ve bunların nedenlerini anlamaya çalışır. Böylece diğer insanlarla uzun süreli ve sağlıklı ilişkiler kurar aynı zamanda yaşadığı çatışmaları yapıcı ve barışçıl yöntemlerle çözebilir. Bu anlamda yapılması gereken en önemli şey çocuklarımızın ve gençlerimizin küçük yaşlardan itibaren atılğan davranışlarını destekleyerek ileride atılğan birer birey olmalarını sağlamaktır.

Türk toplumunun genel yapısı incelendiğinde kendini ifade etmekte zorlanan, hakkını savunamayan, iletişim becerisi yetersiz olan birçok bireyin varlığı dikkat çekmektedir. Genel anlamda çekingen veya saldırgan insan profili ön plandadır. Saldırgan ve çekingen kişilik tipleri günlük hayatta yaşadıkları çatışmaları genellikle yapıcı yollardan çözemeler, bunun yerine kendi yöntemleri ile sorunların üstesinden gelmeye çalışırlar. Bunlar çoğu zaman yıkıcı olarak nitelendirilen yöntemlerdir. Bunların dışında sağlıklı iletişim kurabilen atılğan kişilik tipleri toplumumuzda az sayıda bulunmaktadır. Bu anlamda toplumda atılğan birey sayısını arttırmayı hedefleyen birçok çalışma yapılmaktadır.

Kişiler arası çatışmaların çözümünde şiddet ve saldırganlığa alternatif olarak karşımıza çıkan en etkili ve temel yaşam becerisi atılğanlıktır. Atılğanlık, diğer insanlara zarar vermeden, elde olan imkanlardan nasıl yararlanacağını bilmek, ilişkilerine zarar vermeden baskılara dayanabilmek ve şiddet içeren davranışlar kullanmaksızın yaşadığı çatışmaları çözebilmektir. Atılğanlık becerileri, çatışma çözme becerileri ile geliştirilip okullarda öğretilir. Müzakere ve arabuluculuk eğitim programları sayesinde öğrenciler atılğan davranışlarda bulunma fırsatını ele geçirirler. Böylece atılğan davranışlar için bir başlangıç yapılmış olur (Schumpf ve diğer., 2007: 37).

Atılğan davranışlar küçük yaşlardan itibaren gelişir. Kişinin içinde bulunduğu aile bireylerinin tutum ve davranışları, yetiştiği çevre atılğanlığın gelişimini doğrudan etkiler. Dünyayı tanımaya çalışan çocuk her şeyi merak eder ve sorgular, öğrendikleri sayesinde

kendi ayakları üzerinde durmayı öğrenerek çevresine ve kendisine olan güveni artar. Bu dönemlerde ailesinden ve çevresinden olumlu tutumlar göremeyen çocuk içine kapanmaya ve hayatı sorgulamamaya başlar. Böylece geleceğin çekingen, özgüveni düşük ve diğer insanlara güvensiz bireylerinin yetişmesi için ilk adımlar atılmış olur. Ailenin olumsuz tutumlarına karşı direnen ve inatlaşan çocuklar ise içine kapanmak yerine etrafa saldırmayı tercih edebilirler. Bu durumda da geleceğin öfkeli ve saldırgan bireylerinin yetişmesi için ortam yaratılmış olur. Özetle şunu söyleyebiliriz, erken yaşlardaki aile tutumları ya geleceğin atılğan bireylerini ya da çekingen veya saldırgan bireylerini yetiştirir. Bu bağlamda gelecekte atılğan bir toplum haline gelmek istiyorsak öncelikle atılğan anne-babalar yetiştirmemizde yarar vardır. Bu ve benzeri araştırmalar sayesinde öğrencilere atılğan beceriler kazandırıldığında onların gelecekte atılğan birer anne-baba olmaları sağlanacaktır. Böylece topluma birçok atılğan birey kazandırılmış olacaktır.

2.9.2. Atılğan Bireyin Özellikleri

Bir önceki bölümde atılğanlığın tanımı ve atılğan becerilerin gelişimi üzerinde durulurken bu bölümde atılğan bireyin özelliklerine değinilecektir. Toplumda sayılarının artmasını arzu ettiğimiz atılğan bireylerin özellikleri acaba nelerdir, şimdi biraz bu konuyu inceleyelim.

Voltan-Acar'a (2007:178) göre, atılğan birey kişiler arası ilişkilerinde ne saldırgan davranır ne de çekingendir. Fakat diğer insanlarla ilişkilerinde etkilidir. Atılğan becerilerin gelişimi bireylerin amaçlarına daha çabuk ulaşmalarını, çevrelerine daha hızlı uyum sağlamalarını, fırsatları daha iyi değerlendirmelerini ve hayatın her alanında başarılı olmalarını sağlar.

Atılğan bireylerden beklenen davranışların neler olduğu sorusu aklımıza geldiğinde Deluty'nin (1985) tanımladığı davranış listesini incelemek yararlı olacaktır. Bu listede yer alan davranışlar şunlardır:

- Bir tartışmada hiçbir şekilde saldırmaksızın birinin üstünlüğüne saygı gösterme,
- Düşmanca olmayan bir davranışla haksız bir isteme karşı koyma,
Kendi istemlerini yerine getirmek için davranışta bulunabilme,
- Övgüyü kabul etme ve övgüde bulunabilme,

- Tahrik ve engellemeler karşısında, tepkilerinde zorlayıcı ve düşmanca olmayan davranışlarla duygu ve düşüncelerini ifade etme,
- Sosyal bir etkileşimi uygun biçimde başlatma, sürdürme ve sonlandırma,
- Kendisi için karar verebilme,
- Kendisine yöneltilen eleştirileri kabul etme (Deluty, 1985; Kapıkıran, 1993)

Deluty (1985) atılganlığın karşıtı olarak çekingenlik kavramını ortaya atmıştır ve çekingen bireylerin özelliklerini içeren bir liste hazırlamıştır. Buna göre çekingen bireyin özellikleri aşağıdaki gibidir.

- İsteklerini ifade etmeyi becerememek,
- Makul olmayan istekleri reddedebilmeyi becerememek,
- Uygun olmayan davranışlara objektif biçimde bakmayı başaramamak,
- Eleştirilere aşırı duyarlı olup, tepki göstermek,
- Yersiz ağlama,
- Duygu ve heyecanlarını açıklamada güçlük çekme,
- Kendisi için diğer insanların karar vermesine izin verme (Deluty, 1985; Kaya, 2001: 22)

Deluty'nin (1985) hazırlamış olduğu listelerde görüldüğü gibi çekingen bireyin özellikleri atılgan bireyin karşıt davranışlarını içermektedir. Çekingen bireyin özelliklerine dikkat edilirse bu kişilerin genellikle mutsuz, başarısız, ruhsal olarak dengesiz insanlar olduğu görülmektedir. Çekingen bireyler kendi isteklerini diğer insanlara söyleyemezken başkalarından gelen yersiz taleplere de hayır demekte zorlanırlar. Genellikle en basit konularda bile yakınlarından fikir alırlar, onların adına başkaları karar alır. Bu durum onları içten içe yıpratır ve depresif ruh haline bürünebilirler. Okullarımızda genellikle içine kapanık, çekingen öğrencilerin çok başarılı olmadıkları, huzursuz ve depresif bir ruh haline sahip oldukları gözlenmektedir. Öğrencilerin bu durumdan kurtulabilmeleri için ciddi bir atılganlık eğitimine tabi tutulmaları gerekmektedir.

Özellikle kimlik bütünlüğünün oluştuğu, bireyin "ben varım" demeye başladığı ergenlik döneminde bireye kazandırılacak atılganlık becerisi, onun kaygı yaşamadan rahatlıkla diğerleriyle ilişki kurabilmesine, sosyal aktivitelerde rol alabilmesine, akademik başarısının artmasına imkan sağlayacaktır. Temel davranış biçimlerinin öğrenildiği ve uyum

sağlama mekanizmalarının da oluştuğu bu kritik dönemde ergen çevresindeki diğer bireylerle sağlıklı bir etkileşim kurabilecek ve uyum sürecinde daha az ruhsal sorun yaşayacaktır (Tataker, 2003).

Ergenlik dönemindeki gençler isteklerini, ihtiyaçlarını, beklentilerini ve özellikle duygularını uygun yollarla ifade etmekte zorlanırlar. Kızgınlıklarını, öfkelerini bazen sevgilerini bile saldırgan davranışlarla gösterebilirler. Bu anlamda o yaşlarda çok önemli olan arkadaşları ve özellikle karşı cinsle olan ilişkilerinde sorun yaşayabilirler. Bu sorunların çözülebilmesi ve öğrencilerin kendilerini etkili bir şekilde ifade edebilmeleri için atılgan davranışların öğretilmesi gerekmektedir. Özellikle son zamanlarda bu konuda deneysel birçok araştırma yapılmaktadır ve bunların okullarda rehber öğretmenler tarafından uygulanabilmesi için "Grupla Rehberlik Etkinlikleri" adı altında birçok yayın çıkarılmıştır. Bu teze konu olan araştırmanın temel amaçlarından biri de hazırlanan eğitim programını okullarda rehber öğretmen veya sınıf öğretmenleri tarafından rahatlıkla uygulanabilecek bir kitap haline getirmektir. Böylece öğrencilerin kişiler arası ilişkilerde yaşadıkları çatışmaları atılganlık becerilerini de kullanarak müzakere ve arabuluculuk yöntemleri ile yapıcı ve barışçıl yollardan çözmeleri sağlanabilecektir.

2.10. Atılganlık İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Yapılan literatür taramasında atılganlık kavramı ile ilgili deneysel olarak yapılmış çok fazla çalışmaya rastlanmamıştır. Genellikle yapılan çalışmalar, atılganlık ile bazı demografik özellikler, kişilik özellikleri, kişiler arası ilişkiler, iletişim, toplumsal ve kültürel özellikler arasındaki ilişkinin incelenmesini kapsamaktadır.

2.10.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Literatürde atılganlık hakkında yurt dışında yapılan çalışmaların uzun yıllar öncesine dayandığı görülmektedir. Bu konuda yapılan ilk çalışma Chitenden (1942) tarafından yapılmıştır. Araştırmada çocukların atılgan davranışlarının geliştirilmesi ve ölçülmesi hedeflenmiştir. Çocuklarda gözlenen baskın olma, işbirliği yapma ve çekingen olma davranışları üzerine çalışılmış, baskın olma özelliklerini törpülemek amacıyla oyun tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonunda eğitime tabi tutulan öğrencilerin daha az baskın oldukları gözlenmiştir (Özen, 2001: s. 42'deki alıntı).

Rathus (1972), çalışmasında atılganlık düzeyi düşük olan bireylere atılganlık eğitimi vermiş ve bu eğitimin bireylerin davranışları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda verilen eğitimin etkisiyle bireylerin ses tonu, duruş biçimi, konuşma akıcılığı, gözle iletişim ve yüz çehresinde değişiklikler olduğu saptanmıştır (Onur, 2006: s. 82'deki alıntı).

Mc Fall ve Twntyman (1973), bir isteği, bir ricayı reddedebilme davranışını geliştirmek amacıyla üniversite öğrencileri ile bir çalışma yapmışlardır. Araştırmada deney grubuna istenilen becerileri kazandırabilmek için modelden öğrenme, davranışı prova etme ve egzersiz yöntemleri kullanılmıştır. Eğitim sonunda deney grubunun kontrol grubuna oranla daha fazla atılgan tepkiler gösterdiği anlaşılmıştır (Bayraktutan, 2006: s. 32'deki alıntı).

Antisosyal davranış olan saldırganlığın giderilmesi için Rim ve arkadaşları (1974), grupla atılganlık eğitimi çalışması yapmışlardır. Grupla atılganlık eğitiminin bireylerin saldırgan davranışlara yol açan öfke duygusunun kurallara uygun ve etkili bir şekilde ifade edilmesini sağlamada yararlı olduğu saptanmıştır (Özen, 2001: s. 39'daki alıntı).

Atılganlıkla ilgili yapılan ilk çalışmalardan biri de Morgan ve Leung (1979) tarafından üniversite öğrencilerine verilen atılganlık eğitiminin etkisini araştırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada 18-40 yaşları arasında 9 bayan 5 erkek olmak üzere 14 denek ile çalışılmıştır. Eğitim sonunda deney grubunun sosyal etkileşim becerileri, benlik ve benlik saygısı düzeyinin arttığı tespit edilmiştir (Bayraktutan, 2006: s. 33'teki alıntı).

Barton (1986), babaların aşırı disiplin ve otoritesinin çocuğun tamamlanmamış duyguları, atılgan davranışları, korkuları ve süper egosu üzerinde etkili olduğu saptanmıştır (Özen, 2001: s. 41'deki alıntı).

Meyer (1991) yapmış olduğu araştırmasında, atılganlık eğitiminin atılgan davranışlar, kendini kabul, kendini algılama ve bireyin denetim odağına etkisini araştırmıştır. Deney ve kontrol grubundaki bireylere araştırma öncesinde Rathus Atılganlık Envanteri, Berger Kendini Kabul Ölçeği, Tennessee Benlik Kavramı Ölçeği, Nowickive Strickland Denetim Odağı Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma bitiminde de Rathus Atılganlık Envanteri tekrar uygulanarak bireylerin atılgan davranışlarındaki değişim ölçülmüştür. Yapılan analizler

sonucunda bireylerin atılganlık envanterinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Güler, 2006: s. 24'teki alıntı).

Yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde atılganlık eğitimlerinin öğrencilerin atılgan davranışlar sergilemesinde etkili olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuçlar atılgan davranışın her yaşta öğrenilebileceği ve geliştirilebileceği gerçeğini ortaya koymaktadır.

2.10.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yapılan alan yazın taramasında Türkiye'de deneysel olarak yapılan ilk atılganlık eğitimi çalışmalarından biri Voltan (1980) tarafından, 1979-1980 yılında Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Koleji-Hemşirelik Bölümünde okuyan, 17-19 yaşları arasındaki 30'u deney grubu 30'u kontrol grubu olmak üzere toplam 60 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere 9 haftalık atılganlık eğitimi uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Uygulama süresince, deney grubundaki öğrencilerin atılganlık becerilerini geliştirmek amacıyla davranışçı yöntemlerden (modelden öğrenme, yeniden bilişsel yapılandırma, davranışın prova edilmesi, ev ödevleri vb.) yararlanılmıştır. Dokuz hafta sonunda atılganlık eğitiminin deney grubundaki öğrencilerin atılganlık davranışlarını olumlu yönde etkileyip etkilemediğini tespit etmek amacıyla deney ve kontrol grubuna sonest olarak Rathus Atılganlık Envanteri uygulanmıştır ve yapılan istatistiksel analizler sonucunda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırmada uygulanan atılganlık eğitiminin etkisini belirlemek amacıyla yalnızca deney grubunun öntest-sonest puanları kendi içinde karşılaştırılmış ve sonuç anlamlı bulunmuştur (Voltan Acar, 2003: 7-14).

Deniz (1997) ise, Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü 1. ve 3. sınıf öğrencilerinin, cinsiyet ve kültürel farklılıklarının atılganlıkları üzerindeki etkisini incelemek için yaptığı çalışma sonucunda erkek öğrencilerin atılganlık düzeylerini kız öğrencilerinkinden anlamlı derecede yüksek bulmuştur. Aynı zamanda şehir alt kültüründen gelen öğrencilerin kasaba ve köy kültüründen gelen öğrencilere göre daha atılgan olduğu, atılganlık eğitiminin öğrencilerin atılganlık puanlarını önemli düzeyde etkilediği bulunmuştur (Onur, 2006: s. 59'daki alıntı).

Bu araştırmanın sonuçları cinsiyet ve kültürel farklılıkların atılganlığı etkilediğini göstermektedir. Toplumumuzda küçük yaşlardan itibaren kız çocuklarına karşı koruyucu

olunması, erkek çocukların kız çocuklara göre daha rahat yetiştirilmesi ve sosyal ortamlara kızlardan daha erken girmeleri bu araştırma sonuçlarında görüldüğü gibi erkeklerin daha atılgan davranışlar sergilemesine yol açmaktadır.

Görüş (1999), çalışmasında bir grup lise öğrencisinin atılganlık düzeyi ile stresle başa çıkma yolları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonunda yaş faktörü ile başa çıkma stratejileri (problem çözme, kendini suçlama, hayal etme, kaçınma) arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, cinsiyet faktörü ile anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Atılgan davranış ile stresle başa çıkma stratejileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Fakat sosyo ekonomik düzey ile atılganlık arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Onur, 2006: s. 58'deki alıntı).

Atılganlık konusunda başka bir çalışmada Kaya (2001: 118) tarafından atılganlık ve sürekli kaygı düzeylerinin karşılaştırılması amacıyla meslek lisesi öğrencileri ile yapılmıştır. Araştırma sonunda annenin eğitim durumunun öğrencilerin atılganlık düzeylerinin farklılaşmasında etkili olduğu bulunmuştur. Bu anlamda annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin atılganlık düzeyinin, diğer eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarının atılganlık düzeyinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Atılganlığın ruhsal sorunlarla ilişkisini inceleyen bir çalışmayı da Tatak (2003: 120), ergenlerle yapmıştır. Araştırmada ergenlerin atılganlık düzeyleri ile ruhsal sorunları arasındaki ilişki; cinsiyet, yaş, anne-babanın öğrenim düzeyleri, anne-baba tutumlarını algılayış, ailenin ekonomik düzeyini algılayış, daha önce psikolojik yardım alıp almama vb. değişkenlere göre bireysel farklılık gösterip göstermediği istatistiksel verilerden yola çıkılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin atılganlık ve ruhsal sorun yaşama düzeyleri arasında anlamlı düzeyde ilişkiler olduğu, bireysel ve ailevi faktörlerin öğrencilerin atılganlık ve ruhsal sorun yaşama düzeylerini farklı oranlarda etkilediği görülmüştür.

Öksüz (2004: 147) ise üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada, duyguların açılması eğitiminin atılganlık düzeylerine etkisini araştırmıştır. Araştırmada 2003-2004 eğitim öğretim yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 22'si deney 22'si kontrol grubu olmak üzere toplam 44 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubuna her

biri yaklaşık 90 dakika süren 10 oturumluk duyguların açılması eğitimi verilmiştir. Araştırma sonucunda duyguların açılması eğitimini alan öğrencilerin atılganlık düzeylerinde almayanlara göre artış olduğu saptanmıştır.

Yatağan (2005: 72), yapmış olduğu çalışmada atılganlık eğitimi programının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin atılganlık becerilerine etkisini incelemiştir. Çalışma 2003-2004 eğitim öğretim yılında Ankara ili Beypazarı İlçesinde bulunan Gazipaşa İlköğretim Okulu'nda eğitim gören 7. sınıf öğrencileri arasından yansız olarak seçilen 40 katılımcı ile yapılmıştır. Deney grubuna her biri 40-45 dakika süren 10 oturumdan oluşan atılganlık eğitimi verilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki katılımcılara araştırmanın başlangıcında ve bitiminde Rathus Atılganlık Envanteri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin atılganlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla iki yönlü faktör analizi kullanılmıştır. Analizler sonucunda deney grubundaki öğrencilerin atılganlık düzeyleri kontrol grubundaki öğrencilerin atılganlık düzeyinden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Bu artışın deney grubuna uygulanan atılganlık eğitimi programından kaynaklandığı düşünülmüştür.

Bayraktutan (2006: 74), yaptığı çalışmada lise öğrencilerine uygulanan Atılganlık Eğitim Programının öğrencilerin atılganlık düzeylerine anlamlı bir etkisi olup olmadığını incelemiştir. Araştırmada 2005-2006 eğitim öğretim yılında bir Ticaret Meslek Lisesi'nde 9. sınıfta öğrenim gören 20'si deney 20'si kontrol olmak üzere toplam 40 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubuna 9 hafta süren uygulamada ev ödevleri, rol oynama ve yeniden bilişsel yapılandırma tekniklerine dayalı bir program yürütülmüştür. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda, deney grubunun atılganlık puanları kontrol grubunun puanlarından yüksek bulunmuştur. Yani uygulanan eğitim programı öğrencilerin atılganlık düzeylerini arttırmıştır.

Onur (2006: 134) lise öğrencilerinin bağlanma stilleri ile atılganlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı çalışmasında; yaş, cinsiyet, öğrenim gördükleri okul türü, kardeş sayısı, kaçınıcı çocuk oldukları, anne-babanın eğitim düzeyi ve meslekleri, ailenin gelir düzeyi, 0-2 yaş arasında bakım veren kişi, 2-6 yaş arasında bakım veren kişi gibi bağımsız değişkenleri ele almıştır. Araştırmada 2004-2005 eğitim öğretim yılında Çorlu ilçesinde bulunan 6 farklı lisede öğrenim gören 227 kız, 252 erkek olmak üzere toplam 479 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda okul türü, kardeş sayısı, kaçınıcı çocuk oldukları, babanın eğitim düzeyi, 0-2 yaş arasında bakım veren kişi, 2-6 yaş arasında bakım

veren kişi değişkenleri ile atılganlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Aynı zamanda güvenli bağlanma ile atılganlık arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde, kaygılı bağlanma ile atılganlık arasında istatistiksel açıdan negatif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Kaşıkioğlu (2008: 189), “Müzakere (problem çözme) ve Akran Arabuluculuk Eğitim Programı” nın ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm stilleri ve atılganlık düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada İzmir iline bağlı ve alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan 3 ilköğretim okulunun 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Verilerin analizinde varyans analizi, tek faktörlü ve çok faktörlü kovaryans analizi, eşleştirilmiş gruplar için t testi ve ilişkisiz t testi kullanılmıştır. Araştırma sonunda uygulanan eğitim programının deney grubundaki öğrencilerin çatışma çözüm becerilerinin gelişmesine ve atılganlık düzeylerinin artmasında olumlu bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır.

Yapılan araştırmalar anne-baba eğitim durumunun, sosyo-ekonomik düzeyin, içinde bulunulan aile ortamının ve çevrenin atılganlığı etkilediğini gösterirken, atılganlık eğitimi sayesinde atılgan becerilerin geliştirilebileceğini de göstermiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, bağımlı ve bağımsız değişkenler, veri toplama araçları, verilerin analizi ve “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk” eğitim programının genel nitelikleri açıklanmaktadır.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışma “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk” eğitim programının, ortaöğretim 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin çatışma çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla, temel araştırma deseni olarak “öntest-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen” kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada “yarı deneysel desen” kullanılmasının nedeni, deney ve kontrol grubunun rastgele (random) teknikle seçkisizce atanmasının mümkün olmamasıdır. Araştırma, 9. sınıflarda gerçekleştirildiği için, öğrencilerin mevcut buldukları belirli sınıflara devam etmesinden dolayı tekrar rastgele olarak yeni sınıflara atanması mümkün olmadığı için yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma deseninde gruplar ve yapılan çalışmalar Tablo 2’ de verilmiştir.

Tablo 2

Araştırmanın Deney Deseni

Grup	Deney öncesi	Deney Süreci	Deney Sonrası
Deney Grubu	<ul style="list-style-type: none">• Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği• Atılganlık Ölçeği• Saldırganlık Ölçeği	“Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk”	<ul style="list-style-type: none">• Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği• Atılganlık Ölçeği• Saldırganlık Ölçeği
Kontrol Grubu	<ul style="list-style-type: none">• Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği• Atılganlık Ölçeği• Saldırganlık Ölçeği	-----	<ul style="list-style-type: none">• Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği• Atılganlık Ölçeği• Saldırganlık Ölçeği

Tablo 2’de belirtildiği gibi deney öncesi ve deney sonrasında bağımsız değişkenin etkisini ölçmek amacıyla, her iki gruba “Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği”, “Atılganlık Ölçeği” ve “Saldırganlık Ölçeği” uygulanmıştır. Deney sürecinde deney grubuna 17 hafta süre ile “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk” eğitim programı uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise her hangi bir işlem yapılmamıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu bölümde araştırmanın gerçekleştirildiği çalışma grubu hakkında bilgi verilecektir. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmasından dolayı evren-örneklem yerine çalışma grubu betimlenecektir.

Deneysel çalışmanın gerçekleştirilebilmesi için, İzmir ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı, genellikle şiddetin sıkça yaşandığı alt sosyo ekonomik çevrelerde bulunan ve değişik bölgelerden göç alan iki farklı lise çalışma grubu olarak seçilmiştir. Liselerden biri deney grubu diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Liselerin belirlenme sürecinde birbirine benzer özelliklere sahip olmalarına dikkat edilmiştir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin demografik özellikleri hakkında Tablo 3-7’de betimsel bilgiler verilmiştir. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 3’de gösterilmektedir.

Tablo 3: Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Gruplar	Kız		Erkek		Toplam	
	F	%	F	%	F	%
Deney Grubu	173	57.3	129	42.7	302	62.7
Kontrol Grubu	85	47.2	95	52.8	180	37.3
Toplam	258	53.5	224	46.5	482	100.0

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 3’te görüldüğü gibi deney grubu; 173 kız (%57.39), 129 erkek (%42.7); kontrol grubu 85 kız (%47.2), 95 erkek (%52.8) öğrenciden oluşmaktadır.

Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerine göre dağılımı Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4: Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

	DENEY		KONTROL		TOPLAM	
	F	%	F	%	F	%
Okur-Yazar						
Değil	56	18.5	40	22.2	961	19.9
Okur-Yazar						
İlkokul	151	50.0	88	48.9	239	49.6
Ortaokul	33	10.9	25	13.9	58	12.0
Lise	28	9.3	4	2.2	32	6.6
Üniversite	4	1.3	--	--	4	0.8
Lisans Üstü	--	--	1	0.6	1	0.2
Toplam	302	62.6	180	37.3	482	100.0

Deney grubunu oluşturan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyleri incelendiğinde %50'sinin ilkokul, %18.5'inin okur-yazar olmayan, %10.9'unun ortaokul, %9.9'unun okur-yazar, %9.3'ünün lise ve %1.3'ünün üniversite eğitim seviyesinde; kontrol grubunda ise, %48.9'unun ilkokul, %22.2'sinin okur-yazar olmayan, %13.9'unun ortaokul, %12.2'sinin okur-yazar, %2.2'sinin lise ve %0.6'sının lisans üstü eğitim seviyesinde olduğu gözlenmiştir

Tablo 5'te çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin babalarının eğitim düzeyine göre dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 5: Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

	DENEY		KONTROL		TOPLAM	
	F	%	F	%	F	%
Okur-Yazar Değil	7	2.3	9	5.0	16	3.3
Okur-Yazar	20	6.7	8	4.4	28	5.8
İlkokul	133	44.5	100	55.6	233	48.6
Ortaokul	57	19.1	40	22.2	97	20.3
Lise	65	21.7	20	11.1	85	17.7
Üniversite	15	5.0	3	1.7	18	3.8
Lisans Üstü	2	0.7	--	--	2	0.7
Toplam	299	62.4	180	37.5	479	100.0

Deney grubunu oluşturan öğrencilerin babalarının eğitim düzeyleri incelendiğinde; %44.5'inin ilkokul, %21.7'sinin lise, %19.1'inin ortaokul, %6.7'sinin okur-yazar, %5'inin üniversite, %2.3'ünün okur-yazar olmayan ve %0.7'sinin lisans üstü eğitim seviyesinde; kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin babalarının eğitim düzeyleri incelendiğinde ise, %55.6'sının ilkokul, %22.2'sinin ortaokul, %11.1'inin lise, %5'inin okur-yazar olmayan, %4.4'ünün okur-yazar, %1.7'sinin üniversite eğitim seviyesinde olduğu gözlenmiştir.

Deney ve kontrol grubunu yer alan öğrencilerin annelerinin çalışıp çalışmamasına göre dağılımları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Annelerinin Çalışıp Çalışmamasına Göre Dağılımları

	DENEY		KONTROL		TOPLAM	
	F	%	F	%	F	%
Evet	50	16.6	19	10.6	69	14.3
Hayır	252	83.4	161	89.4	413	85.7
Toplam	302	62.6	180	37.3	482	100.0

Tablo 6’da gösterildiği gibi deney grubunu oluşturan öğrencilerin %83.4’nün (252 kişi) annesi çalışmazken, %16.6’sının (50 kişi) annesi çalışmaktadır. Kontrol grubu incelendiğinde de %89.4’nün (161 kişi) annesi çalışmazken, %10.6’sının (19 kişi) annesi çalışmaktadır. Bu durumdan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerinin annelerinin büyük çoğunluğunun çalışmadığı anlaşılmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin babalarının çalışıp çalışmamasına göre dağılımları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Babalarının Çalışıp Çalışmamasına Göre Dağılımları

	DENEY		KONTROL		TOPLAM	
	F	%	F	%	F	%
Evet	249	83.6	146	83.4	395	83.5
Hayır	49	16.4	29	16.6	78	16.5
Toplam	298	63.0	175	36.9	473	100.0

Tablo 7 incelendiğinde deney grubunu oluşturan öğrencilerin %83.6’sının (249 kişi) babasının çalıştığı, %16.4’nün (49 kişi) babasının çalışmadığı; kontrol grubu incelendiğinde

ise %83.4'nün (146 kişi) babasının çalıştığı, %16.6'sının (29 kişi) babasının çalışmadığı gözlenmiştir.

3.3. Araştırmanın Bağımsız Değişkeni

Araştırmanın bağımsız değişkeni “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk” eğitim programıdır.

Araştırmada “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk” eğitiminin, öğrencilerin çatışma çözme becerileri, atılganlık becerileri ve saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisine bakılmıştır.

Son yıllarda çocuklar ve gençler arasında şiddet içeren davranışların artması, okullarda yaşanan şiddetin nedenlerinin araştırılmasını ve yaşanan bu şiddetin ortadan kalkmasının yollarının aranmasını gerektirmiştir (Gentry, 2000; Taştan, 2006: s.10'daki alıntı). Dolayısıyla öğrencilere alternatif anlaşmazlık çözüm yollarının kazandırılmasına gereksinim duyulmaktadır.

Bir alternatif anlaşmazlık çözüm yolu olarak, “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk” eğitim programının etkisinin incelenmesinin amacı; okullarda öğrenciler arasında yaşanan çatışmaların şiddet içeren yöntemlerle değil de daha yapıcı ve barışçıl yöntemlerle çözülmesine yardımcı olmaktır.

“Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk” becerilerini kazanan öğrencilerin, kişiler arası ilişkilerde yaşadıkları problemleri bir yetişkin ya da üçüncü bir kişinin yardımına ve desteğine gereksinim duymaksızın, kendi başlarına çözebilecekleri düşünülmektedir. Bu şekilde öğrenciler okul ortamında barış ve güvenli bir ortamda eğitimlerini sürdürebileceklerdir. Aynı zamanda öğrenciler, eğitim boyunca kazandıkları becerileri hayatın her alanına da taşıyabileceklerdir.

Kişiler arası çatışmalara ilişkin sorunları doğrudan, birebir sorunla ilgilenerken ve soruna odaklanarak çözmek her zaman olası değildir. Bu nedenle örgün öğretimin unutulmuş bir parçası olan toplumsal ve duygusal dönüşümün ve gelişimin gereği olarak, öğrencilere

yapıcı ve barışçıl ilişkileri yaratma ve sürdürme becerileri kazandırılmalıdır. Bu becerilerin en önemlilerinden olan müzakere ve akran arabuluculuğu tekniği kişiler arası çatışmaların ve anlaşmazlıkların yapıcı ve barışçıl çözümü için bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır (Türnüklü, 2006: 70).

Bu araştırmada, hazırlanan “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk” eğitim programı ile öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceriler kısaca şunlardır:

1. Hak ve sorumluluk kavramlarını öğrenme,
2. Çatışmanın ne olduğunu anlama,
3. Çatışmanın doğasını anlama,
4. Çatışmanın yararlarını ve zararlarını öğrenme,
5. Çatışma çözüm yöntemlerini öğrenme,
6. Çatışma sürecinde farklı algılamaların yerini ve önemini kavrama,
7. Çatışmaya gösterilen tepkileri fark etme,
8. Atılgan, saldırgan ve çekingen davranışları kavrama,
9. Atılgan kişilik özellikleri kazanma,
10. Etkili dinleme becerileri kazanma,
11. Duyguları anlayarak etkin dinleme,
12. Empati kurma becerisi kazanma,
13. Çatışma çözüm sürecinde duyguların önemini anlama,
14. Öfke duygusunu tanıma ve öfkeyi kontrol etme becerisi kazanma,
15. Çatışma çözümünde müzakere(problem çözme) yöntemlerini kullanma becerisi kazanma,
16. Çatışma çözümünde arabuluculuk sürecini uygulama becerisi kazanma,
17. Çatışmalarını yapıcı ve barışçıl yollarla çözme becerisi kazanma.

Hazırlanan “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk” eğitim programında, kişiler arası çatışmaların doğasının anlaşılması, iletişim becerileri, öfke yönetim becerileri, çatışma çözüm becerilerini kazandırmayı hedefleyen etkinlikler ile birlikte; öğrencilerin evde yapmaları için verilen uygulamalar, oturumlarda uygulama amacı ile hazırlanan örnek çatışma senaryoları yer almaktadır.

“Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk” eğitim programı öğrencilere kişiler arası ilişkilerde yaşadıkları çatışmaları yapıcı bir şekilde çözmelerine yardımcı olacak becerilerin kazandırılmasını amaçlayan 4 ana bölümden ve 18 etkinlikten oluşmaktadır. Bunlar:

1. Bölüm: Kişiler Arası Çatışmaların Doğasının Anlaşılması: Bu bölümde öğrencilerin, çatışma kavramını tanımalarını, her yönden değerlendirmelerini ve çatışmanın doğasını anlamalarını sağlayacak bilgi ve becerilerin kazandırılması amaçlanmıştır. Bu anlamda bu bölümde yer alan alt başlıklar şunlardır:

- a) Sınıf kurallarını oluşturma
- b) Haklar ve sorumluluklar
- c) Çatışmayı anlamak
- d) Çatışmanın yararları ve zararları
- e) Çatışmanın nedenleri
- f) Çatışmanın çözüm yolları

2. Bölüm: İletişim Becerileri: Bu bölümde, kişiler arası ilişkilerde yaşanan problemlerin çözümünde ya da problemlerin oluşmasını önlemede yararlı olacak iletişim becerilerinin öğrencilere kazandırılması hedeflenmiştir. Bu bölümün alt başlıkları şunlardır:

- a) Çatışma sürecinde farklı algılamaların yeri
- b) Çatışma çözüm sürecinde etkili dinleme
- c) Çatışma çözüm sürecinde empati ve etkin dinleme

3. Bölüm: Öfke Yönetim Becerileri: Kişiler arası ilişkilerde yaşanan çatışmaların en temel sebeplerinden biri duyguların, özellikle de çok şiddetli bir duygu olan öfkenin kontrol edilememesidir. Öfke yönetimi kişiler arasındaki ilişkilerin daha barışçıl ve uzun süreli olmasına yardımcı olur. Bu bölümde öfkenin kontrol edilmesine yönelik becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu bölümün alt başlıkları şunlardır:

- a) Çatışma sürecinde duyguların yeri
- b) Çatışma sürecinde öfke kontrolü
- c) Öfke yönetimine yönelik çalışma

4.Bölüm: Çatışma Çözüm Becerileri: Çatışma doğal ve kaçınılmaz olduğu için yaşamın her alanında karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle okul ortamında öğrenciler arasında farklı sebeplerden dolayı sık sık yaşanmaktadır. Öğrencilerin yaşadıkları çatışmaları daha yapıcı ve barışçıl yöntemler kullanarak çözmelerini sağlayacak becerilere bu bölümde yer verilmiştir. Bu bölümün alt başlıkları şunlardır:

1. Müzakere (Problem çözme) Becerileri

- a) “Ortak sorunu” problem çözme tartışmaları yoluyla müzakere ederek birlikte çözmek isteme.
- b) Her bir kişinin istemlerinin ve nedenlerinin belirlenmesi.
- c) Her bir kişinin duygularının ve nedenlerinin belirlenmesi.
- d) Diğer kişinin istemlerinin, duygularının ve bunların nedenlerinin empati ve etkin dinleme teknikleri yoluyla anlaşıldığının gösterilmesi.
- e) Karşılıklı kazançları içeren çözüm seçeneklerinin yaratılması ve değerlendirilmesi.
- f) Adaletli, eşit ve akılcı anlaşmanın sağlanması.

2. Arabuluculuk Becerileri

- a) Saldırganlığın sonlandırılması
- b) Çatışmanın taraflarının arabuluculuk desteği almaya karar vermesi
- c) Müzakere basamaklarının kolaylaştırılması
- d) Anlaşmanın resmileştirilmesi

“Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk” eğitim programı öğrencilere yukarıda belirtilen becerileri kazandırmayı amaçlayan 18 etkinlikten oluşmaktadır. Etkinliklerin işlenişi 17 hafta sürecek şekilde toplam 33 ders saati olarak düzenlenmiştir. Her etkinlik ortalama 1 ya da 2 saat olacak şekilde planlanmıştır. Her etkinlikte amaçlar, sınıf düzeyi, çalışma süresi, kullanılacak materyal, çalışma süreci ve öğrencilere çalışma sonunda verilecek ev ödevleri verilmiştir. Etkinliklerde kullanılacak olan rol kartları ve bazı formlar derslerden önce posterleştirilerek hazırlanmıştır. Bölümlerin ve etkinliklerin başlıkları ile ders saatleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk” Eğitim Programının Etkinlik Adları ve Ders Saat Dağılımı

ETKİNLİK ADLARI	Ders Saati
I. Bölüm: Kişiler Arası Çatışmaların Doğasının Anlaşılması	Toplam 11 Saat
1. Etkinlik: Başlangıç: Programın Tanıtımı	2
2. Etkinlik: Haklar Ve Sorumluluklar	2
3. Etkinlik: Çatışmayı Anlamak	1
4. Etkinlik: Çatışmaların Yararları Ve Zararları	1
5. Etkinlik: Çatışmanın Nedenleri – 1	1
6. Etkinlik: Çatışmaların Nedenleri – 2	1
7. Etkinlik: Çatışma Çözüm Yolları -1	1
8. Etkinlik: Çatışma Çözüm Yolları – 2	2
II. Bölüm: İletişim Becerileri	Toplam 4 Saat
9. Etkinlik: Çatışma Sürecinde Farklı Algılamaların Yeri	1
10. Etkinlik: Çatışma Çözüm Sürecinde Etkili Dinleme	1
11. Etkinlik: Çatışma Çözüm Sürecinde Empati Ve Etkin Dinleme	2
III. Bölüm: Öfke Yönetim Becerileri	Toplam 6 Saat
12. Etkinlik: Çatışma Sürecinde Duyguların Yeri	2
13. Etkinlik: Çatışma Çözüm Sürecinde Öfke Kontrolü	2
14. Etkinlik: Öfkemi Yönetebilirim	2
IV. Kişiler Arası Çatışmaların Çözüm Becerileri	Toplam 12 Saat
15. Etkinlik: Müzakere Becerisi- 1	2
16. Etkinlik: Müzakere Becerisi – 2	2
17. Etkinlik: Arabuluculuk Becerisi – 1	2
18. Etkinlik: Arabuluculuk Becerisi – 2	2
19. Etkinlik: Müzakere Ve Arabuluculuk Uygulamaları	4
Genel Toplam	Toplam 33 Saat

“Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk” eğitim programında yer alan etkinliklerin isimleri ve uygulama saatleri Tablo 8’deki gibidir. Programda yer alan bölümler, etkinlikler ve etkinliklerin amaçları da aşağıda verilmiştir.

I. BÖLÜM : KİŞİLER ARASI ÇATIŞMALARIN DOĞASININ ANLAŞILMASI

1. Etkinlik : Başlangıç: Programın Tanıtımı

Amaçlar :

1. Barış dolu bir okulun ne olduğunu öğrenmek,
2. Sınıf toplantısı yapma stratejisi ile bu stratejinin temel kurallarını öğrenmek,
3. Çalışma boyunca uyulacak sınıf kurallarını belirlemek,

2. Etkinlik : Haklar Ve Sorumluluklar

Amaçlar :

1. Öğrencilerin sorumluluklarının farkına varmalarını sağlamak,
2. Öğrencilerin sorumluluk sahibi davranışları anlamalarına yardımcı olmak,
3. Sorumluluklar ve haklar arasındaki ilişkiyi anlamalarını sağlamak,

3. Etkinlik : Çatışmayı Anlamak

Amaçlar :

1. Çatışmanın ne olduğunun anlaşılmasına yardımcı olmak,
2. Çatışmaların günlük hayatın doğal bir parçası olduğunun anlaşılmasını sağlamak,
3. Çatışma türlerini kavramalarını sağlamak,

4. Etkinlik : Çatışmaların Yararları Ve Zararları

Amaçlar :

1. Öğrencilerin, çatışmaların yararlı ve zararlı sonuçlarını anlamalarını sağlamak,
2. Çatışmaları yapıcı çözümlerin yararlarını anlamalarına yardımcı olmak,
3. Çatışma çözümünde kendi seçimlerinin önemini kavramalarına yardımcı olmak,

4. Çatışmaya ilişkin ortak bir bakış açısı edinmelerini sağlamak,

5. Etkinlik : *Çatışmanın Nedenleri – 1*

Amaçlar :

1. Öğrencilerin çatışmaların nedenlerini anlamalarını sağlamak,
2. Çatışmaların altında yatan temel gereksinimleri kavramalarına yardımcı olmak,

6. Etkinlik : *Çatışmaların Nedenleri – 2*

Amaçlar :

1. Öğrencilerin çatışmalarda temel ihtiyaçların karşılanmamasının sonuçlarını anlamalarını sağlamak,
2. Çatışmaların altında yatan farklı değerleri kavramalarına yardımcı olmak,

7. Etkinlik: *Çatışma Çözüm Yolları -1*

Amaçlar :

1. Öğrencilerin çatışma yaşadıklarında nasıl tepki verdiklerini fark etmelerini sağlamak.
2. Çatışmaya karşı gösterilen tipik tepkilerinin belirlenmesini sağlamak

8. Etkinlik : *Çatışma Çözüm Yolları – 2*

Amaçlar :

1. Öğrencilerin çatışma yaşandığında verilen tepkileri fark etmelerini sağlamak,
2. Çatışma yaşandığında verilen yumuşak tepkilerin neler olduğunu kavramalarını sağlamak,
3. Çatışma yaşandığında verilen sert tepkilerin neler olduğunu kavramalarını sağlamak,
4. Çatışma yaşandığında verilen yapıcı ve barışçıl tepkilerin neler olduğunu kavramalarını sağlamak,
5. Çatışmaları yapıcı çözüme yapıcı ve barışçıl tepkilerin önemini anlamalarını sağlamak,

6. Verilen tepki türüne göre çatışmanın farklı sonuçları olduğunu anlamalarını sağlamak,

II. BÖLÜM : İLETİŞİM BECERİLERİ

9. Etkinlik : *Çatışma Sürecinde Farklı Algılamaların Yeri*

Amaçlar :

1. Öğrencilerin, çatışma yaşayan bireylerin çatışma kaynağını farklı algılayabileceğini, anlamalarını sağlamak
2. Çatışma durumunda bireylerin tepkilerinin, farklı algılamalarından etkilendiğini kavramalarını sağlamak
3. Çatışma durumunda verilen tepkilere göre çatışmanın olumlu ya da olumsuz sonuçlanabileceğini anlamalarını sağlamak

10. Etkinlik : *Çatışma Çözüm Sürecinde Etkili Dinleme*

Amaçlar :

1. Öğrencilerin, etkili dinlemenin ne olduğunu anlamalarını sağlamak
2. Çatışma sürecinde etkili dinlemenin kullanılabileceğini anlamalarını sağlamak
3. Çatışma sürecinde ve günlük yaşamda etkili dinleme becerilerini kullanabilmelerini sağlamak
4. Etkili dinlememenin etkilerini ve sonuçlarını anlamalarını sağlamak

11. Etkinlik : *Çatışma Çözüm Sürecinde Empati Ve Etkin Dinleme*

Amaçlar :

1. Öğrencilerin, empatinin ne olduğunu anlamalarını sağlamak
2. Çatışma sürecinde empati kurulabileceğini anlamalarını sağlamak
3. Çatışma sürecinde ve günlük yaşamda etkin dinleme ve empati kurmayı engelleyen davranışları anlamalarını sağlamak
4. Etkin dinlememenin etkilerini ve sonuçlarını anlamalarını sağlamak

III. BÖLÜM: ÖFKE YÖNETİM BECERİLERİ

12. Etkinlik : *Çatışma Sürecinde Duyguların Yeri*

Amaçlar :

1. Öğrencilerin, çatışma yaşayan bireylerin farklı duygular yaşayabileceğini anlamalarını sağlamak
2. Çatışma sürecinde öfke ve kızgınlık hissedilebileceğini anlamalarını sağlamak.

13. Etkinlik : *Çatışma Çözüm Sürecinde Öfke Kontrolü*

Amaçlar :

1. Öğrencilerin, çatışma yaşayan bireylerin farklı duygular yaşayabileceğini anlamalarını sağlamak
2. Çatışma durumunda bireylerin tepkilerinin, farklı duygulanımlarından etkilendiğini kavramalarını sağlamak
3. Çatışma sürecinde öfke ve kızgınlık duygularının nedenlerini anlamalarına yardımcı olmak
4. Çatışma sürecinde ve günlük yaşamda duyguları kontrol etmeyi kavramalarını sağlamak

14. Etkinlik : *Öfkemi Yönetebilirim*

Amaçlar :

1. Öğrencilerin, işlevsel olmayan düşünce kalıplarını anlamalarını sağlamak,
2. Kişilerarası çatışmalarda öfke ve kızgınlık tepkilerinin yönetilebileceğini anlamalarını sağlamak,
3. Kişilerarası çatışmalarda ve günlük yaşamda öfkeyi oluşturan düşünceleri kontrol etmeyi kavramalarını sağlamak,
4. Öfkeli tepki vermeden kaçınmanın yollarını kavramalarını sağlamak,

IV. BÖLÜM: ÇATIŞMA ÇÖZÜM BECERİLERİ

15. Etkinlik : *Müzakere Becerisi - 1*

Amaç : Öğrencilerin, müzakere sürecini öğrenmelerini sağlamak

16. Etkinlik : *Müzakere Becerisi – 2*

Amaç : Öğrencilerin, müzakere sürecini uygulayarak öğrenmelerini sağlamak

17. Etkinlik : *Arabuluculuk Becerisi – 1*

Amaç : Öğrencilerin, arabuluculuk sürecini öğrenmelerini sağlamak

18. Etkinlik : *Arabuluculuk Becerisi – 2*

Amaç : Öğrencilerin, arabuluculuk sürecini uygulayarak öğrenmelerini sağlamak

3.4. Bağımlı Değişkenler

Araştırmanın bağımlı değişkenleri öğrencilerin çatışma çözüm becerileri, atılganlık ve saldırganlık düzeyleridir. Öğrencilerin çatışma çözme eğilimlerini ölçmek için Akbalık (2001) tarafından geliştirilen “Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrencilerin saldırganlık düzeylerini ölçmek için ise “Saldırganlık Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçeğin Türk popülasyonundaki geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Can (2002) tarafından uzmanlık tezi olarak yapılmıştır. Araştırmada kullanılan diğer bir ölçekte öğrencilerin atılganlık düzeylerini ölçmek için kullanılan “Rathus Atılganlık Envanteri” dir. Bu ölçek, Rathus tarafından 1973’te Amerika da geliştirilmiştir. Envanterin Türkiye’deki geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Voltan Acar (1980) tarafından yapılmıştır.

Araştırmanın bağımlı değişkenlerini ölçmek için kullanılacak ölçeklere ilişkin bilgiler aşağıda verilecektir.

3.4.1.Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği

“Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği” Akbalık (2001) tarafından geliştirilen, 55 soruluk 4’lü likert tipi bir ölçektir. Bazı sorular tersten puanlanmaktadır. Ölçek; Anlamaya Çalışma, Dinleme Becerileri, Gereksinimlere Odaklaşma, Sosyal Uyum ve Öfke Kontrolü ölçeklerini içermektedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında 1998-1999 öğretim yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi’nin farklı bölümlerine ve sınıflarına kayıtlı ölçeği doldurmaya istekli 410 öğrenci ile çalışılmıştır. Fakat 14 öğrencinin ölçekle eksik doldurması sebebiyle, 247’si kız 143’ü erkek toplam 396 öğrencinin verileri madde ve faktör analizi için istatistiksel incelemeye alınmıştır (Akbalık, 2001: 8).

Ölçeğin geliştirilme aşamasında yurt içinde ve yurt dışında geliştirilmiş olan benzer ölçme araçları incelenmiş olup McClellan (1997) ve Schrupf ve arkadaşlarının (1991) çatışma çözme aşamaları dikkate alınarak madde havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşüne başvurularak, ölçeğin kapsam geçerliğine sahip olup olmadığı araştırılmıştır. Alınan geri bildirimlerden ölçeğin çatışma çözmeyi ölçebilecek içeriğe sahip olduğu anlaşılmıştır. Ölçek üzerinde gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra 125 maddeden oluşan denemelik bir form hazırlanmıştır. Maddeler Likert tipi bir dereceleme ölçeği halinde yazılmış ve tepkilerin ortada toplanmasını önlemek amacıyla basamak sayısı dört olarak belirlenmiştir (Akbalık, 2001: 9).

Araştırmada çatışma çözme eğiliminin boyutları, geliştirilen ölçeğin Cronbach-Alpha iç tutarlılık katsayısı, kapsam ve yapı geçerliği incelenmiştir. Cinsiyet bağımsız değişkeninin ölçek puanları üzerine etkisi Tek Yönlü Varyans Analizi yöntemi ile incelenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde SPSS programı kullanılmış ve en yüksek anlamlılık düzeyi 0.5 olarak belirlenmiştir (Akbalık, 2001: 9).

Madde analizinde öncelikle maddelerin toplam puanla korelasyonları incelenmiş, toplam puanla yüksek korelasyon gösteren 55 madde seçilmiştir. Ölçekte bulunan bu maddelerin toplam puanla gösterdikleri korelasyon değerleri .27 ile .57 arasında değişmektedir. Daha sonra bu maddeler, ölçeğin yapı geçerliğini belirlemenin bir yolu olarak faktör analizinde incelenmiştir (Akbalık, 2001: 9).

Ölçeğe alınan maddelerin 34’ü olumlu yönden, 21’i ise (1, 5, 9, 10, 14, 17, 19, 24, 25, 27, 28, 31, 32, 33, 38, 39, 40, 49, 51,52, 53 numaralı maddeler) ters yönden puanlanmaktadır (Akbalık, 2001: 11).

Ölçeğin ve alt ölçeklerinin güvenilirlik katsayıları şu şekildedir:

	CR- α Güv. Katsayısı
1. Anlamaya Çalışma Alt Ölçeği	.86
2. Dinleme Becerileri Alt Ölçeği	.82
3. Gereksinimlere Odaklaşma Alt Ölçeği	.75
4. Sosyal Uyum Alt Ölçeği	.78
5. Öfke Kontrolü Alt Ölçeği	.80

Araştırma sonucunda çatışma çözme ölçeği ve alt ölçeklerde kız ve erkek öğrencilerin ortalamaları incelendiğinde, çatışma çözme ölçeği, anlamaya çalışma, dinleme becerileri, gereksinimlere odaklaşma, sosyal uyumalt ölçeklerinde kızların ortalamalarının erkekeler göre daha yüksek oranda anlamlı olduğu bulunmuştur. Öfke kontrolü alt ölçeğinde ise erkekelerin ortalaması kızlara oranla daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçek puanlarının cinsiyetlere göre farklılaştığını göstermektedir (Akbalık, 2001: 11).

3.4.2. Saldırganlık Ölçeği

“34 maddeden oluşan saldırganlık ölçeği Can (2002) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin; fiziksel saldırganlık, sözel saldırganlık, öfke, düşmanlık ve dolaylı saldırganlık olmak üzere beş alt ölçeği bulunmaktadır. Ölçekte alt ölçeklere ve toplam puana bakılır. Ölçek beşli Likert tipi yanıtlar içerir. “5=karakterime tamamen uygun”, “4=karakterime çok uygun”, “3=karakterime biraz uygun”, “2=karakterime çok az uygun”, “1=karakterime hiç uygun değil” karşılığındadır. Saldırganlık Ölçeği toplam puan yüksek ise, bireyin alt ölçek puanlarını incelemek gerekir” (Can, 2002; 38).

Fiziksel saldırganlık alt ölçeği maddeleri: 8, 10, 11, 17, 23, 24, 25, 17

- Kız ya da erkek birisi beni kışkırtırsa ona vurabilirim
- Tanıdığım insanları tehdit ettiğim olmuştur
- Biri çok üzerime geldiğinde, sıkıştırdığında ona vurabilirim
- Her şeyi dağıtacak kadar çılgınlaşabilirim
- Bazen birine vurma isteğimi kontrol edemem
- Pek çok insandan daha sık kavga ederim
- Eğer biri bana vurursa, ben de ona vururum

- Haklarımı korumak için şiddete başvurmam gerekirse, hiç çekinmem

Fiziksel saldırganlık puanı yüksek birey, fiziksel saldırganlıkta bulunma dürtülerini kontrol edemiyor, otoriter kişilerle sorunlar yaşıyordur. Sadist ya da antisosyal kişilik özellikleri, alkol ve madde kullanım bozuklukları gözlenebilir. Saldırganca davranışlarını kendi kendilerine kanıtlamak için başkaları tarafından kışkırtıldıklarını öne sürmek eğilimindedir. Fiziksel saldırganlığa karşı uygun davranışsal alternatiflerin öğrenilmesini ve uygulanmasını sağlayan terapötik veya önleyici teknikler bu bireyler için faydalıdır. Fiziksel saldırganlık puanı düşüklüğü, fiziksel saldırganca davranışların göreceli olarak bulunmadığı ve fiziksel saldırganlık dürtülerini kontrol etme yetisinin güçlü olduğunu gösterir (Can, 2002; 39).

Sözel saldırganlık alt ölçeği maddeleri: 1, 4, 6, 20, 26

- Arkadaşlar çok münakaşacı olduğumu söylerler
- Kendimi sık sık diğer insanlarla tartışırken bulurum
- İnsanlarla aynı fikirde olmazsam, onlarla tartışmaktan kendimi alıkoyamam
- İnsanlar beni kızdırırlarsa, onlara gerçek düşüncelerimi söyleyebilirim
- Arkadaşlarımla aynı fikirde olmadığımda açıkça söylerim

Sözel saldırganlık kavgacı ve düşmanca konuşmaları içerir. Yüksek puan tartışma eğiliminin fazla olduğunu gösterir. bu bireyler haksız olduklarını düşündükleri durumlarda öfkelenirler, kendilerini yabancılaşmış veya sıkılmış hissedebilirler. Yüksek sözel puanlar genelde “extraversiyon” olarak tanımlanan kişilerde ve yüksek sosyal düzeyde bulunanlarda görülür. Panik bozukluğu, fobiler, ayrılma anksiyetesi gibi anksiyete bozukluklarında, davranış bozukluğu bulunan çocuklar da yüksek puan alırlar. Antisosyal bireylerde, alkol kullanım bozukluklarında fiziksel saldırganlık puanı yükselmesiyle birlikte sözel puanda yükselir. Düşük puan alan bireyler kendinde tartışma eğilimi görmeyen kişilerdir. Çekingen kişiliklerde görülür(Can, 2002; 39).

Öfke alt ölçeği maddeleri: 3, 7, 12, 16, 19, 22, 29, 32

- Birden parlam, ama çabuk sakinleşirim
- Bazen ortada hiçbir neden yokken parlam
- Öfkemi kontrol etmekte zorluk çekerim

- İnsanlar bana nazik davrandıklarında, ne isteyeceklerini merak ederim
- Ben sakin biriyim
- İstediğimi elde edemediğim zaman, kızgınlığımı gösteririm
- Bazen kendimi patlamaya hazır bir bomba gibi hissedirim
- Bazı arkadaşlarım, benim, düşünmeden hareket ettiğimi düşünürler

Öfke alt ölçeği, uyarılma ve kontrol duygusuna karşı öfkelenme özelliklerini içerir. Puanın yüksekliği davranış bozukluğu bulunan çocuklarda, antisosyal, pasif-agresif veya yenilgiyi kabullenme özellikleri bulunan yetişkinlerde görülür (Can, 2002; 40).

Düşmanlık alt ölçeği maddeleri: 2, 5, 9, 21, 28, 31, 33

- Şans hep başkalarına gülüyor, onlardan yana oluyor
- Bazen hayatın bana adaletli davranmadığını düşünürüm
- Bazen niye bu kadar katı olduğumu merak ediyorum
- Bazen insanların arkamdan bana güldüklerini hissedirim
- Fazla dostça davranan yabancılara güvenmem
- Arkadaşlarımın, arkamdan, benim hakkımda konuştuklarını bilirim
- Bazen hiçbir şey düşünemeyecek kadar kıskanç olurum

Düşmanlık sosyal uyumsuzluğu ve ağır psikopatolojik ve hatta fiziksel bozuklukları konu alır. Küskünlük, sosyal yabancılaşma ve paranoya gibi davranışları temsil eder. Yüksek puan alan bireyler sosyal izolasyon halindedir, başkalarının gereksinimlerini veya duygularını dikkate alamazlar. Düşük puan ise, kişi içinde bulunduğu sosyal ortamdan memnun demektir ya da şüphe eğilimlerini bastırıyor olabilir (Can, 2002; 40).

Dolaylı saldırganlık alt ölçeği maddeleri: 13, 14, 15, 18, 30, 34

- Eğer çok kızarsam o kişinin yaptığı işleri berbat edebilirim
- Kapıyı, arkadan gelenin yüzüne çarpacak kadar çıldırabilirim
- İnsanlar bana patronluk tasladıklarında, onların inadına, işi ağırdan alırım
- Bazen sevmediklerim hakkında dedikodu yayar, çamur atarım
- Beni gerçekten rahatsız edenlere susarak, ilgilenmeyerek tepki veririm
- El şakası yapmaktan hoşlanırım

Dolaylı saldırganlık bireyin doğrudan yüzleşmeden kaçınma durumlarında öfkelenme eğilimini ölçer. Bu tür eylemlere yol açan durumlar genelde tatmin edici şekilde çözümlenemez. Bu nedenle yüksek puan alan kişiler, yaşamlarının en azından bazı alanlarında yüksek düzeyde kronik hayal kırıklığı yaşayabilir. Antisosyal kişiler, alkol ve madde kullananlar yüksek puan almaktadır. Düşük puan ise genelde yaşamlarındaki çatışmaları çözümlmek için doğrudan yüzleşme yapabilen kişilerdir (Can, 2002; 41).

3.4.3. Atılganlık Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin atılganlık düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan Rathus Atılganlık Envanteri 1973 yılında Rathus tarafından Amerika da geliştirilmiştir. 30 maddeden oluşan envanterin güvenirlik ve geçerlilik çalışmalarında elde edilen korelasyon katsayıları oldukça yüksek çıkmıştır (Voltan-Acar, 2003:186).

Rathus atılganlık envanterinin ülkemizde geçerlik ve güvenirlik çalışması, Nilüfer Voltan-Acar tarafından 1980 yılında yapılmıştır. Geçerlik çalışması Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi Eğitimi Bölümü son sınıfında öğrenim gören 26 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Yapılan çalışmalar sonunda elde edilen geçerlik kat sayısı $r = .70$ olarak bulunmuştur (Voltan-Acar, 2003:180).

Envanterin güvenirlik çalışması ise aynı yıl Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi Eğitimi Bölümü 2. sınıfta okuyan 37 öğrenci ile yapılmıştır. Çalışmada elde edilen testin tekrarı güvenirlik katsayısı $r = .92$ olarak bulunmuştur (Voltan-Acar, 2003:181). Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda elde edilen sonuçların, yurt dışında yapılan çalışmalar sonucunda elde edilen sonuçlara çok yakın olduğu görülmüştür.

3.5. Uygulanan İşlem

9. sınıfta öğrenim gören lise öğrencilerinin, kişiler arası ilişkilerde yaşadıkları çatışmalarını yapıcı ve barışçıl bir şekilde çözmelerini sağlamak amacıyla öncelikle kültürümüze uygun “**Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk**” eğitim programı geliştirilmiştir. Bunun için ulusal ve uluslar arası yayınlar taranarak 15-19 yaş grubuna uygun hem alanyazından etkinlikler toplanmış hem de kültürümüze uygun etkinlikler

araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Böylece, lise sınıflarında uygulanabilir bir eğitim programı hazırlanmıştır. Hazırlanan eğitim programının tamamı kitap haline getirilerek uygulayıcı öğretmenlere ders kitabı, öğrencilere de sadece etkinliklerin yer aldığı çalışma kitabı oluşturulmuştur.

“Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk” eğitim programı geliştirildikten sonra, programın uygulanacağı çalışma grubu belirlenmiştir. Bu amaçla İzmir ili içerisinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı benzer özellikler taşıyan iki lisenin 9. sınıf öğrencileri seçilmiştir. Seçilen okullardan biri deney grubu diğeri kontrol grubu olarak alınmıştır.

2006-2007 eğitim ğretim yılının birinci döneminde, hazırlanan eğitim programı deney grubu üzerinde uygulanmaya başlamıştır. Eğitim ğretim yılının ilk haftasında deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere veri toplama aracı olarak belirlenen “atışma özme Eğilimi leği”, “Atılganlık leği” ve “Saldırđanlık leği” uygulanmıştır.

Daha sonra deney grubuna haftada 2 saat olmak üzere 18 etkinlikten oluşan “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk” eğitim programı 17 hafta süre ile uygulanmıştır. Bu süre içerisinde kontrol grubuna her hangi bir işlem yapılmamıştır. Eğitim sonunda uygulanan eğitim programının etkililiğini ölçmek amaçıyla deney ve kontrol grubuna “atışma özme Eğilimi leği”, “Atılganlık leği” ve “Saldırđanlık leği” sonest olarak ikinci kez uygulanmıştır.

17 haftalık eğitim sonunda deney grubundaki bütün öğrencilere sosyometri tekniği kullanılarak, arkadaşları ile yaşamış oldukları çatışmaların çözümünde sınıflarındaki hangi arkadaşlarından yardım almak istediklerine dair bir anket düzenlenmiştir. Bu anketler sonucunda her sınıftan belirlenen öğrencilere kısa süreli arabuluculuk eğitimi verilerek sınıf arkadaşları arasında yaşanan çatışmaları çözmelerinde yardımcı olmaları sağlanmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırmaya ilişkin veriler, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında İzmir ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan 2 lisenin 9. sınıfında öğrenim gören öğrencilerden (482 öğrenci) elde edilmiştir. Elde edilen verilerin istatistiksel analizi SPSS 11 for Windows Paket Programı kullanılarak yapılmıştır.

“Müzakere (problem çözmeye) ve Arabuluculuk” eğitim programının etkililiğini test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ilişkisiz gruplar için t-testi analizi ve kovaryans analizi (ANCOVA) uygulanmıştır.

DeneySEL işlemin etkisini test etmek amacıyla kullanılan bir diğer analizde fark (kazanç) puanlarıdır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanlarından öntest puanlarının çıkarılmasıyla da grupların fark (kazanç) puanlarının analizi yapılmıştır (Büyüköztürk, 2001: 33).

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın hipotezlerini test etmek için toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular hipotezler takip edilerek sunulacaktır.

4.1. Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeğine İlişkin Bulgular ve Yorum

Hipotez 1. Kişiler arası çatışmaların çözümünde “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi” alan 9. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme eğilimleri almayanlara göre daha yapıcı olacaktır.

Çatışma çözme ölçeği ile elde edilen sonuçlar ölçeğin alt boyutlarına ilişkin olarak ayrı ayrı verilecektir. Ölçeğin beş alt ölçeği bulunmaktadır. Bunlar; anlamaya çalışma, dinleme becerileri, gereksinimlere odaklaşma, sosyal uyum ve öfke kontrolü alt ölçekleridir.

1.a. 9. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin Anlamaya Çalışma Alt Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin anlamaya çalışma alt ölçeğinin öntest, sontest ve fark (kazanç) puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla ilişkisiz gruplar için t-testi analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen veriler Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9

Deney Grubundaki Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin Anlamaya Çalışma Alt Ölçeğinin Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	Ss	T	Sd	p
Öntest	Deney	302	38.60	6.64	0.755	480	p=0.451>0.05
	Kontrol	180	38.09	8.03			Fark anlamlı değil
Sontest	Deney	302	39,47	7.41			p(tek yönlü)=0.867>0.05
	Kontrol	180	39.59	7.45	-0.168	480	Fark anlamlı değil
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	302	0.87	7.27			p(tek yönlü)=0.349>0.05
	Kontrol	180	1.50	6.86	-0.937	480	Fark anlamlı değil

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin anlamaya çalışma alt ölçeğinde elde ettikleri toplam puanlar kullanılarak karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda Tablo 9'da görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 38.60, standart sapması 6.64; kontrol grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 38.09, standart sapması 8.03 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(480) = 0.755$, $p = 0.451 > 0.05$] bulunmamıştır. Bu durumda deney ve kontrol gruplarının anlamaya çalışma alt ölçeğinin öntest puan ortalamaları açısından, birbirine denk kişilerden oluştuğu söylenebilir.

Öntest puanları arasında istatistiki fark bulunmaması nedeniyle bağımsız değişken olan “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk” eğitiminin etkisini ölçmek amacıyla deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda Tablo 9'da görüldüğü gibi deney grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 39.47, standart sapması 7.41; kontrol grubunun sontest puanlarının aritmetik

ortalaması 39.59, standart sapması 7.45 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan t-testi analizinde anlamlı bir fark [$t(480) = -0.168, p = 0.867 > 0.05$] bulunmamıştır.

Bu analize ek olarak “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk” etkililiğini belirlemek, diğer bir ifade ile deneysel işlemin etkisini saptamak amacıyla fark (kazanç) puanları üzerinde tekrar analiz yapılmıştır. Bu nedenle deney ve kontrol grubunun sontest puanlarından öntest puanları çıkarılmıştır. Deney grubunun fark (kazanç) puanlarının ortalaması 0.87, standart sapması 7.27; kontrol grubunun fark (kazanç) puanlarının ortalaması 1.50, standart sapması 6.86 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark [$t(480) = -0.937, p = 0.349 > 0.05$] bulunmamıştır.

Dolayısıyla deney ve kontrol grubuna ait hem sontest hem de kazanç puanları üzerinde yapılan karşılaştırmalar dikkate alındığında araştırmanın bağımsız değişkeni olan “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk” eğitiminin öğrencilerin çatışma çözme ölçeğinin anlamaya çalışma alt ölçeğine ait puanları üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Bu analizlerden farklı olarak uygulanan eğitim programının sadece deney grubu üzerinde etkililiğini belirlemek amacıyla deney grubunun öntest ve sontest puanları da karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10

Deney Grubundaki Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği’nin Anlamaya Çalışma Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

	n	Öntest		Sontest		T	Sd	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Deney	302	38.60	6.64	39.47	7.41	-2.079	301	p(tek yönlü)= 0.038<0.05 Fark anlamlı

Yapılan analiz sonucunda deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 38.60, standart sapması 6.64; sontest puanlarının aritmetik ortalaması 39.47, standart sapması

7.41 olarak bulunmuştur. Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark [$t(301) = -2.079, p = 0.038 < 0.05$] bulunmuştur.

Dolayısıyla sadece deney grubunun puanları ele alındığında programın etkisine ilişkin olumlu sonuçlar elde edilmiştir.

1.b. 9. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin Dinleme Becerileri Alt Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin dinleme becerileri alt ölçeğinin öntest, sontest ve fark (kazanç) puanlarının ortalamaları arasında bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla ilişkisiz gruplar için t-testi analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11
Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin Dinleme Becerileri Alt Ölçeğinin Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	Ss	T	Sd	p
Öntest	Deney	302	44.14	5.55	0.962	480	p=0.337>0.05 Fark anlamlı değil p(tek yönlü)=
	Kontrol	180	43.59	6.97			
Sontest	Deney	302	44.71	6.13	1.063	480	0.289>0.05 Fark anlamlı değil p(tek yönlü)=
	Kontrol	180	44.09	6.40			
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	302	0.56	5.48	0.134	480	0.894>0.05 Fark anlamlı değil
	Kontrol	180	0.50	5.57			

Tablo 11’de görüldüğü gibi, deney grubunun dinleme becerileri öntest ortalama puanı 44.14, standart sapması 5.55 iken; kontrol grubunun ortalama puanı 43.59, standart sapması 6.97 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasındaki farkın istatistiki olarak anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(480) = 0.962, p = 0.337 > 0.05$] bulunmamıştır.

Deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasında anlamlı fark olmadığı için bağımsız değişkenin etkisini saptamak için deney ve kontrol grubunun sontest puanları karşılaştırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda deney grubunun sontest aritmetik ortalaması 44.71, standart sapması 6.13; kontrol grubunun aritmetik ortalaması 44.09, standart sapması 6.40 olarak bulunmuştur. İki grubun sontestleri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan istatistiki analiz sonucunda anlamlı bir fark [$t(480) = 1.063, p = 0.289 > 0.05$] bulunmamıştır.

DeneySEL işlemin etkililiğini belirlemek amacıyla deney ve kontrol grubunun fark (kazanç) puanları karşılaştırılmıştır. Bu nedenle deney ve kontrol grubunun sontest puanlarından öntest puanları çıkarılarak fark puanları bulunmuş ve karşılaştırmalar yapılmıştır. Deney grubunun fark (kazanç) puanlarının ortalaması 0.56, standart sapması 5.48; kontrol grubunun fark (kazanç) puanlarının ortalaması 0.50, standart sapması 5.86 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark [$t(480) = 0.134, p = 0.894 > 0.05$] bulunmamıştır.

Hem sontest karşılaştırmaları hem de fark (kazanç) puanı karşılaştırmaları bağımsız değişkenin etkili olmadığını göstermektedir. Bu nedenle kontrol grubunun öntest sontest puanlarında görülen değişme nedeniyle sadece deney grubunun öntest ve sontest puanları karşılaştırılarak bağımsız değişkenin deney grubu üzerindeki etkisi analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

**Deney Grubundaki Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin Dinleme Becerileri
Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları**

	n	Öntest		Sontest		T	Sd	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Deney	302	44.14	5.55	44.71	6.13	-1.805	301	p(tek yönlü)= 0.072>0.05 Fark anlamlı değil

Deney ve kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki farkın tespit edilebilmesi için yapılan karşılaştırmalar sonucunda, deney grubunun öntest puanlarının ortalaması 44.14, standart sapması 5.55; deney grubunun sontest puanları ortalaması 44.71, standart sapması 6.13 olarak bulunmuştur. Deney grubunun dinleme becerileri alt ölçeğinin, öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark [$t(301) = -1.805$, $p = 0.072 > 0.05$] bulunmamıştır.

1.c. 9. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin Gereksinimlere Odaklaşma Alt Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin gereksinimlere odaklaşma alt ölçeğinin 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 veriler Tablo 13'de gösterilmiştir.

Tablo 13

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin Gereksinimlere Odaklaşma Alt Ölçeğinin Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	Ss	T	Sd	p
							p=0.662>0.05
Öntest	Deney	302	30.80	4.98	0.438	480	Fark anlamlı
	Kontrol	180	30.59	5.07			değil
							p(tek yönlü)=
Sontest	Deney	302	30.70	5.35			0.252>0.05
	Kontrol	180	30.15	4.61	1.147	480	Fark anlamlı
							değil
							p(tek yönlü)=
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	302	-0.09	4.92			0.449>0.05
	Kontrol	180	-0.43	4.59	0.758	480	Fark anlamlı
							değil

Gereksinimlere odaklaşma alt ölçeğine ilişkin, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin verdikleri yanıtlar t-testi analizi yapılarak karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda Tablo 13'de görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 30.80, standart sapması 4.98; kontrol grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 30.59, standart sapması 5.07 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(480) = 0.438$, $p = 0.662 > 0.05$] bulunmamıştır. Bu durumda deney ve kontrol gruplarının gereksinimlere odaklaşma alt ölçeğinin öntest puan ortalamaları açısından eşit düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 13'de görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubunun öntestleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sebeple, bağımsız değişkenin etkisini ölçmek için deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanları karşılaştırılmıştır. Deney grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 30.70, standart sapması 5.35; kontrol grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 30.15, standart sapması 4.61 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol

grubunun sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(480) = 1.147, p = 0.252 > 0.05$] bulunmamıştır.

Yukarıdaki analizlere ek olarak yapılan deneysel işlemin etkililiğini belirlemek için deney ve kontrol grubunun sontest puanlarından öntest puanları çıkarılarak fark (kazanç) puanları analiz edilmiştir. Deney grubunun fark (kazanç) puanlarının ortalaması -0.09, standart sapması 4.92; kontrol grubunun fark (kazanç) puanlarının ortalaması -0.43, standart sapması 4.59 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark [$t(480) = 0.758, p = 0.449 > 0.05$] bulunmamıştır.

Bu analizlerden farklı olarak bağımsız değişkenin etkisini ölçmek için sadece deney grubunun öntest ve sontest puanları karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14

Deney Grubundaki Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği’nin Gereksinimlere Odaklaşma Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

	Öntest			Sontest		T	Sd	p
	n	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Deney	302	30.80	4.98	30.70	5.35	0.339	301	p(tek yönlü)= 0.735>0.05 Fark anlamlı değil

Tablo 14’de görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının ortalaması 30.80, standart sapması 4.98; sontest puanları ortalaması 30.70, standart sapması 5.35 olarak bulunmuştur. Deney grubunun gereksinimlere odaklaşma alt ölçeğinin, öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark [$t(301) = 0.339, p = 0.735 > 0.05$] bulunmamıştır.

1.d. 9. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği’nin Sosyal Uyum Alt Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin sosyal uyum alt ölçeğinin öntest, sontest ve fark (kazanç) puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla gerekli analizler yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 15'de gösterilmiştir.

Tablo 15
Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin Sosyal Uyum Alt Ölçeğinin Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	Ss	T	Sd	p
							p=0.135>0.05
Öntest	Deney	302	37.19	4.95	1.496	480	Fark anlamlı
	Kontrol	180	36.48	5.18			değil
							p(tek yönlü)=
Sontest	Deney	302	38.38	4.79	2.549	480	0.011<0.05
	Kontrol	180	37.21	4.94			Fark anlamlı
							P(tek yönlü)=
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	302	1.18	4.38			0.279>0.05
	Kontrol	180	0.72	4.55	1.084	480	Fark anlamlı
							değil

Tablo 15'de deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal uyum alt ölçeğinden aldıkları puanlar verilmiştir. Görüldüğü gibi deney grubunun öntest ortalaması 37.19, standart sapması 4.95; kontrol grubunun öntest ortalaması 36.48, standart sapması 5.18 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(480) = 2.549$, $p = 0.135 > 0.05$] bulunmamıştır.

Sontest puanlarını karşılaştırmak için yapılan analizler sonucu, deney grubunun ortalaması 38.38, standart sapması 4.79; kontrol grubunun ortalaması 37.21, standart sapması

4.94 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(480) = 1.084$, $p = 0.011 > 0.05$] bulunmuştur. Deney ve kontrol gruplarının sontest puanları arasında ortaya çıkan anlamlı fark uygulanan “Müzakere (Problem çözme) ve Arabuluculuk” eğitim programının öğrencilerin sosyal uyum becerileri üzerinde olumlu yönde etkili olduğunu göstermektedir.

Deney grubunun fark (kazanç) puanlarının ortalaması 1.18, standart sapması 4.38; kontrol grubunun fark (kazanç) puanlarının ortalaması 0.72, standart sapması 4.55 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark [$t(480) = 1.084$, $p = 0.279 > 0.05$] bulunmamıştır.

Sosyal uyum alt ölçeği için yapılan son analizde ise deney grubuna uygulanan bağımsız değişkenin etkisini ölçmek amacıyla öntest ve sontest puanları karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Deney Grubundaki Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği’nin Sosyal Uyum Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

	n	Öntest		Sontest		T	Sd	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Deney	302	37.19	4.95	38.38	4.79	-4.682	301	p(tek yönlü)= 0.000<0.05 Fark anlamlı

Deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 37.19, standart sapması 4.95; sontest puanları ortalaması 38.38, standart sapması 4.79 olarak bulunmuştur. Deney grubunun sosyal uyum alt ölçeğinin, öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark [$t(301) = -4.682$, $p = 0.000 < 0.05$] bulunmuştur. Elde edilen bu sonuç, uygulanan eğitim programının öğrencilerin sosyal uyum becerilerini geliştirici nitelikte olduğunu göstermiştir.

1.e. 9. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin Öfke Kontrolü Alt Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin öfke kontrolü alt ölçeğinin öntest, sontest ve fark (kazanç) puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla ilişkisiz gruplar için t-testi analizi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin Öfke Kontrolü Alt Ölçeğinin Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	Ss	T	Sd	p
							P=0.211>0.05
Öntest	Deney	302	17.91	3.41	-1.253	480	Fark anlamlı
	Kontrol	180	18.31	3.41			değil
							p(tek yönlü)=
Sontest	Deney	302	17.91	4.79			0.666>0.05
	Kontrol	180	17.77	4.94	0.432	480	Fark anlamlı
							değil
							p(tek yönlü)=
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	302	0.00	3.13			0.061>0.05
	Kontrol	180	-0.54	3.03	1.878	480	Fark anlamlı
							değil

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öfke kontrolü alt ölçeğine ilişkin verdikleri yanıtlar t-testi analizi yapılarak karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda Tablo 17'de görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 17.91, standart sapması 3.41; kontrol grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 18.31, standart sapması 3.41 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(480) = -$

1.253, $p = 0.211 > 0.05$] bulunmamıştır. Bu durumda deney ve kontrol gruplarının öfke kontrolü alt ölçeğinin öntest puan ortalamaları açısından, birbirine denk kişilerden oluştuğu söylenebilir.

Deney grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 17.91, standart sapması 4.79; kontrol grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 17.77, standart sapması 4.94 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(480) = 0.432$, $p = 0.666 > 0.05$] bulunmamıştır.

Yapılan deneysel işlemin etkililiğini belirlemek için deney ve kontrol grubunun sontest puanlarından öntest puanları çıkarılarak fark (kazanç) puanları analiz edilmiştir. Deney grubunun fark (kazanç) puanlarının ortalaması 0.00, standart sapması 3.13; kontrol grubunun fark (kazanç) puanlarının ortalaması -0.54, standart sapması 3.03 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark [$t(480) = 1.878$, $p = 0.061 > 0.05$] bulunmamıştır.

Bu analizlere ek olarak bağımsız değişkenin etkisini ölçmek amacıyla sadece deney grubunun öntest ve sontest puanları karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Deney Grubundaki Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği’nin Öfke Kontrolü Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

	n	Öntest		Sontest		T	Sd	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Deney	302	17.91	3.41	17.91	3.52	-0.018	301	p(tek yönlü)= 0.985 > 0.05 Fark anlamlı değil

Tablo 18’de görüldüğü gibi, deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 17.91, standart sapması 3.41; sontest puanları ortalaması 17.91, standart sapması 3.52 olarak bulunmuştur. Deney grubunun öfke kontrolü alt ölçeğinin, öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark [$t(301) = -0.018, p = 0.985 > 0.05$] bulunmamıştır.

Hipotez 2. Kişiler arası çatışmaların çözümünde “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi” alan kız öğrencilerin çatışma çözme eğilimleri almayanlara göre daha yapıcıdır.

2.a. Kız Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği’nin Anlamaya Çalışma Alt Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları

Deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği’nin anlamaya çalışma alt ölçeğinin öntest, sontest ve fark (kazanç) puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla istatistiksel karşılaştırmalar yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19

Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin Anlamaya Çalışma Alt Ölçeğinin Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	Ss	T	Sd	p
							p=0.130>0.05
Öntest	Deney	173	39.39	6.63	-1.519	256	Fark anlamlı
	Kontrol	85	40.78	7.43			değil
							p(tek yönlü)=
Sontest	Deney	173	41.36	7.21			0.676>0.05
	Kontrol	85	41.76	7.23	-0.419	256	Fark anlamlı
							değil
							p(tek yönlü)=
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	173	1.96	7.17			0.278>0.05
	Kontrol	85	0.97	6.16	1.088	256	Fark anlamlı
							değil

Yapılan analizler sonucunda Tablo 19'da görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 39.39, standart sapması 6.63; kontrol grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 40.78, standart sapması 7.43 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(256) = -1.519, p = 0.130 > 0.05$] bulunmamıştır. Bu durumda deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin anlamaya çalışma alt ölçeğinin öntest puan ortalamaları açısından, birbirine denk kişilerden oluştuğu söylenebilir.

Deney grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 41.36, standart sapması 7.21; kontrol grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 41.76, standart sapması 7.23 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(256) = -0.419, p = 0.676 > 0.05$] bulunmamıştır.

Bu analize ek olarak yapılan deneysel işlemin etkisini saptamak için deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin sontest puanlarından öntest puanları çıkarılarak fark (kazanç) puanları karşılaştırılmıştır. Deney grubunun fark (kazanç) puanlarının ortalaması 1.96, standart sapması 7.17; kontrol grubunun fark (kazanç) puanlarının ortalaması 0.97, standart sapması 6.16 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark [$t(256) = 1.088, p = 0.278 > 0.05$] bulunmamıştır.

Yukarıdaki analizlerden farklı olarak bağımsız değişkenin sadece deney grubu üzerindeki etkisini ölçmek için deney grubunun öntest ve sontest puanları karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20
Deney Grubundaki Kız Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği’nin Anlamaya Çalışma Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

	n	Öntest		Sontest		T	Sd	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Deney	173	39.39	6.63	41.36	7.21	-3.601	172	p(tek yönlü)= 0.000<0.05 Fark anlamlı

İstatistiksel analizler sonucunda deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 39.39, standart sapması 6.63; sontest puanları ortalaması 41.36, standart sapması 7.21 olarak bulunmuştur. Deney grubundaki kız öğrencilerin anlamaya çalışma alt ölçeğinin, öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark [$t(172) = -3.601, p = 0.000 < 0.05$] bulunmuştur. Analizler sonucunda farkın anlamlı bulunması, uygulanan “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk” eğitim programının deney grubundaki kız öğrencilerin çatışma çözme becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

2.b. Kız Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği’nin Dinleme Becerileri Alt Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları

Deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin dinleme becerileri alt ölçeğinin 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 Grubundaki Kız Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin Dinleme Becerileri Alt Ölçeğinin Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	Ss	T	Sd	p
							p=0.205>0.05
Öntest	Deney	173	44.69	5.61	-1.271	256	Fark anlamlı
	Kontrol	85	45.69	6.46			değil
							p(tek yönlü)=
Sontest	Deney	173	46.08	5.70			0.434>0.05
	Kontrol	85	45.48	6.06	0.783	256	Fark anlamlı
							değil
							p(tek yönlü)=
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	173	1.38	5.08			0.014<0.05
	Kontrol	85	-0.21	4.48	2.466	256	Fark anlamlı

Deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin dinleme becerileri alt ölçeğine ilişkin verdikleri yanıtlara ilişkin karşılaştırmalar sonucunda Tablo 21'de görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 44.69, standart sapması 5.61; kontrol grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 45.69, standart sapması 6.46 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(256) = -1.271$, $p = 0.205 > 0.05$] bulunmamıştır. Bu durumda deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin dinleme becerileri alt ölçeğinin öntest puan ortalamaları açısından, birbirine denk kişilerden oluştuğu söylenebilir.

Bağımsız değişkenin etkisini ölçmek için deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin sontest puanları karşılaştırılmıştır. Deney grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 46.08, standart sapması 5.70; kontrol grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 45.48, standart sapması 6.06 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(256) = 0.783, p = 0.434 > 0.05$] bulunmamıştır.

Deney grubundaki kız öğrencilerin fark (kazanç) puanlarının ortalaması 1.38, standart sapması 5.08; kontrol grubundaki kız öğrencilerin fark (kazanç) puanlarının ortalaması -0.21, standart sapması 4.48 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark [$t(256) = 2.466, p = 0.014 < 0.05$] bulunmuştur. Ortaya çıkan fark deney grubunun dinleme becerilerinde, bağımsız değişkenin etkisi nedeniyle ortaya çıkan olumlu değişime ilişkindir.

Bu analizlere ek olarak bağımsız değişkenin etkisini ölçmek amacıyla sadece deney grubunun öntest ve sontest puanları karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22
Deney Grubundaki Kız Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği’nin Dinleme Becerileri Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

	n	Öntest		Sontest		T	Sd	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Deney	173	44.69	5.61	46.08	5.70	-3.589	172	0.000<0.05
								p(tek yönlü)= Fark anlamlı

Tablo 22’de görüldüğü gibi, deney grubundaki kız öğrencilerin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 46.08, standart sapması 5.61; sontest puanları ortalaması 17.91, standart sapması 5.70 olarak bulunmuştur. Deney grubunun dinleme becerileri alt ölçeğinin, öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark [$t(172) = -3.589, p = 0.000 < 0.05$] bulunmuştur. Bu

Deney grubundaki kız öğrencilerin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 31.47, standart sapması 4.84; kontrol grubundaki kız öğrencilerin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 31.80, standart sapması 4.47 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(256) = -0.521$, $p = 0.603 > 0.05$] bulunmamıştır. Bu durumda deney ve kontrol gruplarının gereksinimlere odaklaşma alt ölçeğinin öntest puan ortalamaları açısından, birbirine denk kişilerden oluştuğu söylenebilir.

Yapılan karşılaştırmada deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin öntest puanları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir fark bulunmadığı için araştırmanın bağımsız değişkenin etkisini ölçmek amacıyla deney ve kontrol grubunun gereksinimlere odaklaşma alt ölçeğine ilişkin sontest puanları karşılaştırılmıştır.

Deney grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 31.79, standart sapması 5.02; kontrol grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 31.32, standart sapması 4.44 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(256) = 0.730$, $p = 0.466 > 0.05$] bulunmamıştır.

DeneySEL işlemin etkililiğini belirlemek için deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin sontest puanlarından öntest puanları çıkarılarak fark (kazanç) puanları analiz edilmiştir. Deney grubundaki kız öğrencilerin fark (kazanç) puanlarının ortalaması 0.32, standart sapması 4.08; kontrol grubundaki kız öğrencilerin fark (kazanç) puanlarının ortalaması -0.47, standart sapması 4.31 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark [$t(256) = 1.440$, $p = 0.151 > 0.05$] bulunmamıştır.

Yukarıdaki analizlerden farklı olarak bağımsız değişkenin sadece deney grubu üzerindeki etkisini ölçmek için deney grubunun öntest ve sontest puanları karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 24'de verilmiştir.

Tablo 24

Deney Grubundaki Kız Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin Gereksinimlere Odaklaşma Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

	n	Öntest		Sontest		T	Sd	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Deney	173	31.47	4.84	31.79	5.02	-1.042	172	p(tek yönlü)= 0.299>0.05 Fark anlamlı değil

Deney grubundaki kız öğrencilerin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 31.47, standart sapması 4.84; deney grubunun sontest puanları ortalaması 31.79, standart sapması 5.02 olarak bulunmuştur. Deney grubunun gereksinimlere odaklaşma alt ölçeğinin, öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark [$t(172) = -1.042, p = 0.299 > 0.05$] bulunmamıştır.

2.d. Kız Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin Sosyal Uyum Alt Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları

Deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin sosyal uyum alt ölçeğinin 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 25'te gösterilmiştir.

Tablo 25

Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin Sosyal Uyum Alt Ölçeğinin Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	Ss	T	Sd	p
							p=0.669>0.05
Öntest	Deney	173	37.76	4.92	-0.429	256	Fark anlamlı
	Kontrol	85	38.05	5.75			değil
							p(tek yönlü)=
Sontest	Deney	173	39.17	4.76			0.066>0.05
	Kontrol	85	37.94	5.55	1.847	256	Fark anlamlı
							değil
							p(tek yönlü)=
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	173	1.41	4.36			0.011<0.05
	Kontrol	85	-0.11	4.74	2.569	256	Fark anlamlı

Sosyal uyum alt ölçeğine ilişkin deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 37.76, standart sapması 4.92; kontrol grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 38.05, standart sapması 5.75 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(256) = -0.429$, $p = 0.669 > 0.05$] bulunmamıştır. Bu durumda deney ve kontrol gruplarının sosyal uyum alt ölçeğinin öntest puan ortalamaları açısından, birbirine denk kişilerden oluştuğu söylenebilir.

Araştırmanın bağımsız değişkenin etkisini ölçmek için deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin sontest puanları karşılaştırılmıştır. Deney grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 39.17, standart sapması 4.76; kontrol grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 37.94, standart sapması 5.55 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(256) = 1.847$, $p = 0.066 > 0.05$] bulunmamıştır.

Deney grubunun fark (kazanç) puanlarının ortalaması 1.41, standart sapması 4.36; kontrol grubunun fark (kazanç) puanlarının ortalaması -0.11, standart sapması 4.74 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark [$t(256) = 2.569$, $p = 0.011 < 0.05$] bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin fark (kazanç) puanları arasında anlamlı bir fark bulunması, uygulanan “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk” eğitim programının kız öğrencilerin çatışma çözme becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Bu analizlere ek olarak bağımsız değişkenin etkisini ölçmek amacıyla sadece deney grubunun öntest ve sontest puanları karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26

Deney Grubundaki Kız Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği’nin Sosyal Uyum Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

	n	Öntest		Sontest		T	Sd	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Deney	173	37.76	4.92	39.17	4.76	-4.255	172	p(tek yönlü)= 0.000<0.05 Fark anlamlı

Uygulanan deneysel işlemin deney grubundaki kız öğrenciler üzerindeki etkisini incelemek amacıyla, öntest sontest puanları üzerinde yapılan analiz sonuçları Tablo 26’da verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 37.76, standart sapması 4.92; deney grubunun sontest puanları ortalaması 39.17, standart sapması 4.76 olarak bulunmuştur. Deney grubundaki kız öğrencilerin sosyal uyum alt ölçeğinin, öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark [$t(172) = -4.255$, $p = 0.000 < 0.05$] bulunmuştur. Analizler sonucunda farkın anlamlı bulunması, uygulanan “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk” eğitim programının deney grubundaki kız öğrencilerin çatışma çözme becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

2.e. Kız Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin Öfke Kontrolü Alt Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları

Deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin öfke kontrolü alt ölçeğinin öntest, sontest ve fark (kazanç) puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla analizler yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 27'de gösterilmiştir.

Tablo 27

Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin Öfke Kontrolü Alt Ölçeğinin Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	Ss	T	Sd	p
Öntest	Deney	173	17.49	3.52	-1.364	256	p=0.174>0.05
	Kontrol	85	18.15	3.84			Fark anlamlı değil
Sontest	Deney	173	17.80	3.70			p(tek yönlü)=0.336>0.05
	Kontrol	85	17.31	4.00	0.964	256	Fark anlamlı değil
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	173	0.30	3.09			p(tek yönlü)=0.003<0.05
	Kontrol	85	-0.83	2.35	3.002	256	Fark anlamlı

Tablo 27'de deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin öfke kontrolü alt ölçeğine ilişkin verdikleri yanıtlar karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda deney grubundaki kız öğrencilerin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 17.49, standart sapması 3.52; kontrol grubundaki kız öğrencilerin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 18.15, standart sapması 3.84 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(256) = -1.364$, $p = 0.174 > 0.05$] bulunmamıştır. Bu durumda deney ve kontrol

gruplarının öfke kontrolü alt ölçeğinin öntest puan ortalamaları açısından, birbirine denk kişilerden oluştuğu söylenebilir.

Sontest puanlarına bakıldığında deney grubunun aritmetik ortalaması 17.80, standart sapması 3.70; kontrol grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 17.31, standart sapması 4.00 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(256) = 0.964, p = 0.336 > 0.05$] bulunmamıştır.

Deney grubundaki kız öğrencilerin fark (kazanç) puanlarının ortalaması 0.30, standart sapması 3.09; kontrol grubundaki kız öğrencilerin fark (kazanç) puanlarının ortalaması -0.83, standart sapması 2.35 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark [$t(256) = 3.002, p = 0.003 < 0.05$] bulunmuştur.

Yapılan analizlere ek olarak sadece deney grubu üzerinde bağımsız değişkenin etkisini ölçmek amacıyla öntest ve sontest puanları karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28
Deney Grubundaki Kız Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği’nin Öfke Kontrolü Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

	n	Öntest		Sontest		T	Sd	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Deney	173	17.49	3.52	17.80	3.70	-1.303	172	p(tek yönlü)= 0.194>0.05 Fark anlamlı değil

Sadece deney grubundaki kız öğrencilerin çatışma çözme eğilimi ölçeği’nin öfke kontrolü alt ölçeğine ait öntest-sontest puanları karşılaştırıldığında; öntest puanlarının aritmetik ortalaması 17.49, standart sapması 3.52; sontest puanları ortalaması 17.80, standart

sapması 3.70 olarak bulunmuştur. Deney grubunun öfke kontrolü alt ölçeğinin, öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t(172) = -1.303, p = 0.194 > 0.05$]

Hipotez 3. Kişiler arası çatışmaların çözümünde “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi” alan erkek öğrencilerin çatışma çözme eğilimleri almayanlara göre daha yapıcı niteliktedir.

3.a. Erkek Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin Anlamaya Çalışma Alt Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları

Deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin anlamaya çalışma alt ölçeğinin öntest, sontest ve fark (kazanç) puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla analizler yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 29'da gösterilmiştir.

Tablo 29**Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin Anlamaya Çalışma Alt Ölçeğinin Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları**

	Grup	n	\bar{X}	Ss	T	Sd	p
							p=0.054>0.05
Öntest	Deney	129	37.54	6.53	1.935	222	Fark anlamlı
	Kontrol	95	35.68	7.81			değil
							p(tek yönlü)=
Sontest	Deney	129	36.94	6.93			0.457>0.05
	Kontrol	95	37.65	7.13	-0.745	222	Fark anlamlı
							değil
							p(tek yönlü)=
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	129	-0.59	7.18			0.010<0.05
	Kontrol	95	1.96	7.43	-2.603	222	Fark anlamlı

Deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin anlamaya çalışma alt ölçeğine ilişkin verdikleri yanıtlar t-testi analizi yapılarak karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda Tablo 29'da görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 37.54, standart sapması 6.53; kontrol grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 35.68, standart sapması 7.81 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(222) = 1.935, p = 0.054 > 0.05$] bulunmamıştır. Bu durumda deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin anlamaya çalışma alt ölçeğinin öntest puan ortalamaları açısından, birbirine denk kişilerden oluştuğu söylenebilir.

Tablo 29'da görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin öntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sebeple, bağımsız değişkenin etkisini ölçmek için deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin sontest puanları karşılaştırılmıştır. Deney grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 36.94, standart sapması 6.93; kontrol grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 37.65, standart sapması 7.13 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin sontest

puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(222) = -0.745, p = 0.457 > 0.05$] bulunmamıştır.

Yukarıdaki analize ek olarak yapılan deneysel işlemin etkililiğini belirlemek için deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin söntest puanlarından öntest puanları çıkarılarak fark (kazanç) puanları analiz edilmiştir. Deney grubunun fark (kazanç) puanlarının ortalaması -0.59, standart sapması 7.18; kontrol grubunun fark (kazanç) puanlarının ortalaması 1.96, standart sapması 7.43 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark [$t(256) = -2.603, p = 0.010 < 0.05$] bulunmuştur.

Yukarıdaki analizlerden farklı olarak bağımsız değişkenin sadece deney grubu üzerindeki etkisini ölçmek için deney grubunun öntest ve söntest puanları karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30
Deney Grubundaki Erkek Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği’nin Anlamaya Çalışma Alt Ölçeğine Ait Öntest-Söntest Karşılaştırmaları

	n	Öntest		Söntest		T	Sd	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Deney	129	37.54	6.53	36.94	6.93	0.944	128	p(tek yönlü)= 0.347>0.05 Fark anlamlı değil

Uygulanan deneysel işlemin sadece deney grubundaki erkek öğrenciler üzerindeki etkisini incelemek amacıyla, öntest ile söntest puanları karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 30’da verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 37.54, standart sapması 6.53; deney grubunun söntest puanları ortalaması 36.94, standart sapması 6.93 olarak bulunmuştur. Deney grubundaki erkek öğrencilerin anlamaya çalışma alt ölçeğinin, öntest ve söntest puanları arasındaki farkın

anamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark [$t(128) = 0.944, p = 0.347 > 0.05$] bulunmamıştır. Analizler sonucunda farkın anlamlı bulunmaması, uygulanan ‘‘Müzakere (Problem özme) ve Arabuluculuk’’ eğitim programının deney grubundaki erkek öğrencilerin anlamaya çalışma becerileri üzerinde etkili olmadığını göstermiştir.

3.b. Erkek Öğrencilerin atışma özme Eğilimi Ölçeği’nin Dinleme Becerileri Alt Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları

Deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin çatışma özme Eğilimi Ölçeği’nin dinleme becerileri alt ölçeğine ait öntest ve sontest puanlarının ortalamaları Tablo 31’de gösterilmiştir.

Tablo 31
Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin atışma özme Eğilimi Ölçeği’nin Dinleme Becerileri Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Grup	n	\bar{X}	Ss
Öntest	Deney	129	43.41	5.40
	Kontrol	95	41.71	6.91
Sontest	Deney	129	42.88	6.23
	Kontrol	95	42.85	6.47

Tablo 31’de görüldüğü gibi deney grubundaki erkek öğrencilerin çatışma çözme ölçeğinin dinleme becerileri alt ölçeğine ait öntest puanlarının aritmetik ortalaması 43.41, standart sapması 5.40; kontrol grubundaki erkek öğrencilerin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 41.71, standart sapması 6.91 olarak bulunmuştur.

Deney grubundaki erkek öğrencilerin çatışma çözme ölçeğinin sontest puanlarının aritmetik ortalaması 42.88, standart sapması 6.23; kontrol grubundaki erkek öğrencilerin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 42.85, standart sapması 6.47 olarak bulunmuştur.

Deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin çatışma çözme ölçeğinin dinleme becerileri alt ölçeğine ait öntest puanları arasında anlamlı düzeyde fark olduğundan grupların istatistiksel eşitliğini olmalarını sağlamak için tek faktörlü kovaryans analizi (ANCOVA) uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32
Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği’nin
Dinleme Becerileri Alt Ölçeğine Ait Sontest Puanlarına Yönelik Tek Faktörlü
Kovaryans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest	2476.375	1	2476.375	84.970	0.000
Grup	43.347	1	43.347	1.487	0.224
Hata	6440.817	221	29.144		
Toplam	8917.246	223			

Tablo 32’de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasında $p=0.000<0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu nedenle öntest puanlarının etkisi kontrol edilerek sontest karşılaştırmalarını gerçekleştirmek için ANCOVA yapılmıştır. Gruplar arası sontest karşılaştırmalarında anlamlı bir fark [$F(1,221) = 1.487, p = 0.224>0.05$] bulunmamıştır.

Bu analize ek olarak uygulanan “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk” eğitim programının etkisini ölçmek için deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin çatışma çözme ölçeğinin dinleme becerileri alt ölçeğine ait sontest puanlarından öntest

puanları çıkarılarak fark (kazanç) puanları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 33’de gösterilmiştir.

Tablo 33

Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği’nin Dinleme Becerileri Alt Ölçeğinin Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	Ss	T	Sd	p
Fark							p(tek yönlü)=
(Kazanç)	Deney	129	-0.52	5.81	-2.035	222	0.043<0.05
Puanları	Kontrol	95	1.13	6.35			Fark anlamlı

Tablo 33’de görüldüğü gibi, deney grubunun fark (kazanç) puanlarının ortalaması - 0.52, standart sapması 5.81; kontrol grubunun fark (kazanç) puanlarının ortalaması 1.13, standart sapması 6.35 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark [t (222) = -2.035, p = 0.043<0.05] bulunmuştur.

Test edilen bağımsız değişkenin yalnızca deney grubundaki erkek öğrenciler üzerindeki etkisini ölçmek için, erkek öğrencilerin çatışma çözme ölçeğinin dinleme becerileri alt ölçeğine ait öntest ve sontest puanları karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 34’da gösterilmiştir.

Tablo 34**Deney Grubundaki Erkek Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin Dinleme Becerileri Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları**

	n	Öntest		Sontest		T	Sd	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Deney	129	43.41	5.40	42.88	6.23	1.030	128	p(tek yönlü)= 0.305>0.05 Fark anlamlı değil

Deney grubundaki erkek öğrencilerin çatışma çözme eğilimi ölçeği'nin dinleme becerileri alt ölçeğine ait öntest-sontest puanları karşılaştırıldığında; öntest puanlarının aritmetik ortalaması 43.41, standart sapması 5.40; sontest puanları ortalaması 42.88, standart sapması 6.23 olarak bulunmuştur. Deney grubunun dinleme becerileri alt ölçeğinin, öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark [$t(128) = 1.030, p = 0.305 > 0.05$] bulunmamıştır

3.c. Erkek Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin Gereksinimlere Odaklaşma Alt Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları

Deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin gereksinimlere odaklaşma alt ölçeğinin 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 veriler Tablo 35'te gösterilmiştir.

Tablo 35**Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin Gereksinimlere Odaklaşma Alt Ölçeğinin Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları**

	Grup	n	\bar{X}	Ss	T	Sd	p
Öntest	Deney	129	29.89	5.05	0.548	222	p=0.584>0.05
	Kontrol	95	29.51	5.34			Fark anlamlı değil
Sontest	Deney	129	29.24	5.44			p(tek yönlü)=0.844>0.05
	Kontrol	95	29.10	4.53	0.197	222	Fark anlamlı değil
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	129	-0.65	5.83			p(tek yönlü)=0.736>0.05
	Kontrol	95	-0.41	4.85	-0.338	222	Fark anlamlı değil

Deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin gereksinimlere odaklaşma alt ölçeğine ilişkin verdikleri yanıtlara ilişkin karşılaştırmalar sonucunda Tablo 35'te görüldüğü gibi deney grubundaki erkek öğrencilerin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 29.89, standart sapması 5.05; kontrol grubundaki erkek öğrencilerin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 29.51, standart sapması 5.34 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(222) = 0.548, p = 0.584 > 0.05$] bulunmamıştır. Bu durumda deney ve kontrol gruplarının gereksinimlere odaklaşma alt ölçeğinin öntest puan ortalamaları açısından, birbirine denk kişilerden oluştuğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin öntestleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı Tablo 35'te gösterilmiştir. Bu sebeple, bağımsız değişkenin etkisini ölçmek için deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin sontest puanları karşılaştırılmıştır. Deney grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 29.24, standart sapması 5.44; kontrol

grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 29.10, standart sapması 4.53 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(222) = 0.197, p = 0.844 > 0.05$] bulunmamıştır.

Yukarıdaki analize ek olarak yapılan deneysel işlemin etkililiğini belirlemek için deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin sontest puanlarından öntest puanları çıkarılarak fark (kazanç) puanları analiz edilmiştir. Deney grubundaki erkek öğrencilerin fark (kazanç) puanlarının ortalaması -0.65, standart sapması 5.83; kontrol grubundaki erkek öğrencilerin fark (kazanç) puanlarının ortalaması -0.41, standart sapması 4.85 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark [$t(222) = -0.338, p = 0.736 > 0.05$] bulunmamıştır.

Yukarıdaki analizlerden farklı olarak bağımsız değişkenin sadece deney grubu üzerindeki etkisini ölçmek için deney grubunun öntest ve sontest puanları karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 36’de verilmiştir.

Tablo 36
Deney Grubundaki Erkek Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği’nin Gereksinimlere Odaklaşma Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

	n	Öntest		Sontest		T	Sd	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Deney	129	29.89	5.05	29.24	5.44	1.282	128	p(tek yönlü)= 0.202>0.05 Fark anlamlı değil

Tablo 36’da görüldüğü gibi, deney grubundaki erkek öğrencilerin gereksinimlere odaklaşma alt ölçeğine ait öntest puanlarının aritmetik ortalaması 29.89, standart sapması 5.05; deney grubundaki erkek öğrencilerin sontest puanları ortalaması 29.24, standart sapması 5.44 olarak bulunmuştur. Deney grubunun gereksinimlere odaklaşma alt ölçeğinin,

öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark [$t(128) = 1.282, p = 0.202 > 0.05$] bulunmamıştır.

3.d. Erkek Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin Sosyal Uyum Alt Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları

Deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin sosyal uyum alt ölçeğinin 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 veriler Tablo 37'de gösterilmiştir.

Tablo 37
Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin Sosyal Uyum Becerileri Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Grup	n	\bar{X}	Ss
Öntest	Deney	129	36.44	4.90
	Kontrol	95	35.08	4.16
Sontest	Deney	129	37.31	4.64
	Kontrol	95	36.56	4.23

Tablo 37'de görüldüğü gibi deney grubundaki erkek öğrencilerin çatışma çözme ölçeğinin sosyal uyum alt ölçeğine ait öntest puanlarının aritmetik ortalaması 36.44, standart sapması 4.90; kontrol grubundaki erkek öğrencilerin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 35.08, standart sapması 4.16 olarak bulunmuştur.

Deney grubundaki erkek öğrencilerin çatışma çözme ölçeğinin sosyal uyum alt ölçeğine ait sontest puanlarının aritmetik ortalaması 37.31, standart sapması 4.64; kontrol

grubundaki erkek öğrencilerin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 36.56, standart sapması 4.23 olarak bulunmuştur.

Deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin çatışma çözme ölçeğinin sosyal uyum alt ölçeğine ait öntest puanları arasında anlamlı fark olduğundan grupları istatistiki olarak eşitlemek için tek faktörlü kovaryans analizi (ANCOVA) uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38

Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği’nin Sosyal Uyum Alt Ölçeğine Ait Sontest Puanlarına Yönelik Tek Faktörlü Kovaryans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest	1304.748	1	1304.748	91.582	0.000
Grup	6.650E-02	1	6.650E-02	0.005	0.946
Hata	3148.527	221	14.247		
Toplam	4484.000	223			

Tablo 38’de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasında $p=0.000<0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu nedenle öntest puanlarının etkisi dikkate alınarak sontest karşılaştırmalarını gerçekleştirmek için ANCOVA yapılmıştır. Gruplar arası sontest karşılaştırmalarında anlamlı bir fark [$F(1.221) = 0.005, p = 0.946>0.05$] bulunmamıştır.

Bu analize ek olarak uygulanan “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk” eğitim programının etkisini ölçmek için deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin çatışma çözme ölçeğinin sosyal uyum alt ölçeğine ait sontest puanlarından öntest puanları

çıkarılarak fark (kazanç) puanları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 39’da gösterilmiştir.

Tablo 39

Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği’nin Sosyal Uyum Alt Ölçeğine Ait Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları

Grup	n	\bar{X}	Ss	T	Sd	p
						p(tek yönlü)=
Deney	129	0.87	4.42	-1.033	222	0.303>0.05
Kontrol	95	1.48	4.25			Fark anlamlı değil

Yapılan deneysel işlemin etkililiğini belirlemek için deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin sontest puanlarından öntest puanları çıkarılarak fark (kazanç) puanları analiz edilmiştir. Tablo 39’da görüldüğü gibi, deney grubunun fark (kazanç) puanlarının ortalaması 0.87, standart sapması 4.42; kontrol grubunun fark (kazanç) puanlarının ortalaması 1.48, standart sapması 4.25 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark [$t(222) = -1.033$, $p = 0.303 > 0.05$] bulunmamıştır.

Yukarıdaki analizlere ek olarak test edilen bağımsız değişkenin yalnızca deney grubundaki erkek öğrenciler üzerindeki etkisini ölçmek için, erkek öğrencilerin çatışma çözme ölçeğinin sosyal uyum alt ölçeğine ait öntest ve sontest puanları karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 40’ta gösterilmiştir.

Tablo 40**Deney Grubundaki Erkek Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin Sosyal Uyum Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları**

	n	Öntest		Sontest		T	Sd	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Deney	129	36.44	4.90	37.31	4.64	-2.249	128	p(tek yönlü)= 0.026<0.05 Fark anlamlı

Deney grubundaki erkek öğrencilerin çatışma çözme eğilimi ölçeği'nin sosyal uyum alt ölçeğine ait öntest-sontest puanları karşılaştırıldığında; öntest puanlarının aritmetik ortalaması 36.44, standart sapması 4.90; deney grubunun sontest puanları ortalaması 37.31, standart sapması 4.64 olarak bulunmuştur. Deney grubunun sosyal uyum alt ölçeğinin, öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark [t (128) = -2.249, 0.026<0.05] bulunmuştur.

3.e. Erkek Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin Öfke Kontrolü Alt Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları

Deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin öfke kontrolü alt ölçeğinin 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 veriler Tablo 41'de gösterilmiştir.

Tablo 41

**Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği'nin
Öfke Kontrolü Alt Ölçeğinin Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin
Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları**

	Grup	n	\bar{X}	Ss	T	Sd	p
							p=0.982>0.05
Öntest	Deney	129	18.47	3.19	0.023	222	Fark anlamlı
	Kontrol	95	18.46	2.99			değil
							p(tek yönlü)=
Sontest	Deney	129	18.06	4.64			0.805>0.05
	Kontrol	95	18.17	3.24	-0.248	222	Fark anlamlı
							değil
							p(tek yönlü)=
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	129	-0.40	3.15			0.791>0.05
	Kontrol	95	-0.28	3.53	-0.265	222	Fark anlamlı
							değil

Tablo 41'de deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin öfke kontrolü alt ölçeğine ilişkin verdikleri yanıtlar karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda deney grubundaki erkek öğrencilerin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 18.47, standart sapması 3.19; kontrol grubundaki erkek öğrencilerin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 18.46, standart sapması 2.99 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(222) = -1.364$, $p = P=0.982>0.05$] bulunmamıştır. Bu durumda deney ve kontrol gruplarının öfke kontrolü alt ölçeğinin öntest puan ortalamaları açısından, birbirine denk kişilerden oluştuğu söylenebilir.

Bağımsız değişkenin etkisini ölçmek için deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin sontest puanları t testi ile karşılaştırılmıştır. Deney grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 18.06, standart sapması 4.64; kontrol grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 18.17, standart sapması 3.24 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını

tespit etmek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(222) = -0.248, p = 0.805 > 0.05$] bulunmamıştır.

Bu analizlere ek olarak yapılan deneysel işlemin etkisini saptamak için deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin sontest puanlarından öntest puanları çıkarılarak fark (kazanç) puanları karşılaştırılmıştır. Deney grubundaki erkek öğrencilerin fark (kazanç) puanlarının ortalaması -0.40, standart sapması 3.15; kontrol grubundaki erkek öğrencilerin fark (kazanç) puanlarının ortalaması -0.28, standart sapması 3.53 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark [$t(222) = -0.265, p = 0.791 > 0.05$] bulunmamıştır.

Yukarıdaki analizlerden farklı olarak bağımsız değişkenin sadece deney grubu üzerindeki etkisini ölçmek için deney grubunun öntest ve sontest puanları karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42
Deney Grubundaki Erkek Öğrencilerin Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği’nin Öfke Kontrolü Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

	n	Öntest		Sontest		T	Sd	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Deney	129	18.47	3.19	18.06	3.27	1.451	128	p(tek yönlü)= 0.149>0.05 Fark anlamlı değil

Sadece deney grubundaki erkek öğrencilerin çatışma çözme eğilimi ölçeği’nin öfke kontrolü alt ölçeğine ait öntest-sontest puanları karşılaştırıldığında; öntest puanlarının aritmetik ortalaması 18.47, standart sapması 3.19; deney grubunun sontest puanları ortalaması 18.06, standart sapması 3.27 olarak bulunmuştur. Deney grubunun öfke kontrolü alt ölçeğinin, öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark [$t(128) = 1.451, p = 0.149 > 0.05$] bulunmamıştır.

4.2.Saldırganlık Ölçeğine İlişkin Bulgular

Saldırganlık ölçeği ile elde edilen sonuçlar ölçeğin alt boyutlarına ilişkin olarak ayrı ayrı verilecektir. Ölçeğin beş alt ölçeği bulunmaktadır. Bunlar; fiziksel saldırganlık, sözel saldırganlık, öfke, düşmanlık ve dolaylı saldırganlık alt ölçekleridir.

Hipotez 4. Kişiler arası çatışmaların çözümünde “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi” alan 9. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri almayanlara göre daha düşük olacaktır.

4.a. 9. Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Ölçeği'nin Fiziksel Saldırganlık Alt Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin fiziksel saldırganlık alt ölçeğinin 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 veriler Tablo 43'te gösterilmiştir.

Tablo 43

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin Fiziksel Saldırganlık Alt Ölçeğinin Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	Ss	T	Sd	p
Öntest	Deney	307	17.69	7.37	0.744	491	p=0.457>0.05
	Kontrol	186	17.19	6.65			Fark anlamlı değil
Sontest	Deney	307	19.14	7.88			p(tek yönlü)=0.630>0.05
	Kontrol	186	19.50	7.91	-0.482	491	Fark anlamlı değil
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	307	1.45	6.60			p(tek yönlü)=0.164>0.05
	Kontrol	186	2.30	6.36	-1.395	491	Fark anlamlı değil

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin fiziksel saldırganlık alt ölçeğine ilişkin verdikleri yanıtların karşılaştırılması sonucunda Tablo 43'te görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 17.69, standart sapması 7.37; kontrol grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 17.19, standart sapması 6.65 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(491) = 0.744$, $p = 0.457 > 0.05$] bulunmamıştır. Bu durumda deney ve kontrol gruplarının fiziksel saldırganlık alt ölçeğinin öntest puan ortalamaları açısından eşit olduğu bulunmuştur.

Öntest puanları arasında istatistiki fark bulunmaması nedeniyle bağımsız değişkenin etkisini ölçmek amacıyla deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda Tablo 43'te görüldüğü gibi deney grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 19.14, standart sapması 7.88; kontrol grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 19.50, standart sapması 7.91 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit

etmek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(491) = -0.482$, $p = 0.630 > 0.05$] bulunmamıştır.

Bu analize ek olarak deney ve kontrol grubunun fark kazanç puanları da karşılaştırılmıştır. Deney grubunun fark (kazanç) puanlarının ortalaması 1.45, standart sapması 6.60; kontrol grubunun fark (kazanç) puanlarının ortalaması 2.30, standart sapması 6.36 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark [$t(491) = -1.395$, $p = 0.164 > 0.05$] bulunmamıştır.

Uygulanan bağımsız değişkenin sadece deney grubu üzerindeki etkisini ölçmek için deney grubunun öntest ve sontest puanları karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 44’te verilmiştir.

Tablo 44
Deney Grubundaki Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği’nin Fiziksel Saldırganlık Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

	n	Öntest		Sontest		T	Sd	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Deney	307	17.69	7.37	19.14	7.88	-3.862	306	p(tek yönlü)= 0.000<0.05 Fark anlamlı

Uygulanan “Müzakere (Problem Çözme) ve Arbuluculuk” programının sadece deney grubu üzerinde etkililiğini belirlemek amacıyla deney grubunun öntest ve sontest puanları karşılaştırılmıştır. Bu durumda deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 17.69, standart sapması 7.37; sontest puanlarının aritmetik ortalaması 19.14, standart sapması 7.88 olarak bulunmuştur. Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark [$t(306) = -3.862$, $p = 0.000 < 0.05$] bulunmuştur.

4.b. 9. Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Ölçeği'nin Sözel Saldırganlık Alt Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin sözel saldırganlık alt ölçeğinin 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 veriler Tablo 45'te gösterilmiştir.

Tablo 45

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin Sözel Saldırganlık Alt Ölçeğinin Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	Ss	T	Sd	p
Öntest	Deney	307	13.09	3.75	0.467	491	p=0.641>0.05 Fark anlamlı değil
	Kontrol	186	12.94	3.37			
Sontest	Deney	307	13.66	3.82			p(tek yönlü)= 0.483>0.05
	Kontrol	186	13.90	3.45	-0.703	491	Fark anlamlı değil
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	307	0.57	3.97			p(tek yönlü)= 0.292>0.05
	Kontrol	186	0.96	4.17	-1.056	491	Fark anlamlı değil

Tablo 45'te görüldüğü gibi, deney grubunun sözel saldırganlık alt ölçeğinin öntest ortalama puanı 13.09, standart sapması 3.75 iken; kontrol grubunun ortalama puanı 12.94, standart sapması 3.37 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(491) = 0.467, p = 0.641 > 0.05$] bulunmamıştır.

Deney ve kontrol grubunun sontest puanları incelendiğinde; deney grubunun sontest aritmetik ortalaması 13.66, standart sapması 3.82; kontrol grubunun aritmetik ortalaması 13.90, standart sapması 3.45 olarak bulunmuştur. İki grubun sontestleri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı bir fark [$t(491) = -0.703, p = 0.483 > 0.05$] bulunmamıştır.

Bu analize ek olarak deneysel işlemin etkisini belirlemek amacıyla fark (kazanç) puanları analiz edilmiştir. Deney grubunun fark (kazanç) puanlarının ortalaması 0.57, standart sapması 3.97; kontrol grubunun fark (kazanç) puanlarının ortalaması 0.96, standart sapması 4.17 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark [$t(491) = -1.056, p = 0.292 > 0.05$] bulunmamıştır.

Yukarıdaki analizlerden farklı olarak bağımsız değişkenin sadece deney grubu üzerindeki etkisini ölçmek için deney grubunun öntest ve sontest puanları karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 46'da verilmiştir.

Tablo 46
Deney Grubundaki Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin Sözel Saldırganlık Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

	n	Öntest		Sontest		T	Sd	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Deney	307	13.09	3.75	13.66	3.82	-2.511	306	0.013 < 0.05

p(tek yönlü)=
Fark anlamlı

Deney ve kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki farkın tespit edilebilmesi için yapılan karşılaştırmalar sonucunda, deney grubunun öntest puanlarının ortalaması 13.09, standart sapması 3.75; deney grubunun sontest puanları ortalaması 13.66, standart sapması 3.82 olarak bulunmuştur. Deney grubunun sözel saldırganlık alt ölçeğinin, öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark [$t(306) = -2.511, p = 0.013 < 0.05$] bulunmuştur.

4.c. 9. Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Ölçeği'nin Öfke Alt Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin öfke alt ölçeğinin 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 veriler Tablo 47'de gösterilmiştir.

Tablo 47

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin Öfke Alt Ölçeğinin Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	Ss	T	Sd	p
Öntest	Deney	307	20.91	5.56	1.498	491	p=0.135>0.05
	Kontrol	186	20.17	4.82			Fark anlamlı değil
Sontest	Deney	307	21.40	5.19			p(tek yönlü)=0.710>0.05
	Kontrol	186	21.58	5.14	-0.372	491	Fark anlamlı değil
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	307	0.49	5.78			p(tek yönlü)=0.075>0.05
	Kontrol	186	1.40	5.06	-1.786	491	Fark anlamlı değil

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öfke alt ölçeğine ilişkin verdikleri yanıtlar t-testi analizi yapılarak karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda Tablo 47'de görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 20.91, standart sapması 5.56; kontrol grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 20.17, standart sapması 4.82 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(491) = 1.498$, $p = 0.135 > 0.05$] bulunmamıştır. Bu durumda deney ve kontrol gruplarının öfke alt ölçeğinin öntest puan ortalamaları açısından, eşit olduğu söylenebilir.

Tablo 47’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubunun öntestleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sebeple, bağımsız değişkenin etkisini ölçmek için deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanları karşılaştırılmıştır. Deney grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 21.40, standart sapması 5.19; kontrol grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 21.58, standart sapması 5.14 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(491) = -1.786, p = 0.075 > 0.05$] bulunmamıştır.

Bu analize ek olarak yapılan deneysel işlemin etkililiğini belirlemek için deney ve kontrol grubunun fark (kazanç) puanları karşılaştırılmıştır. Deney grubunun fark (kazanç) puanlarının ortalaması 0.49, standart sapması 5.78; kontrol grubunun fark (kazanç) puanlarının ortalaması 1.40, standart sapması 5.06 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark [$t(480) = 0.758, p = 0.449 > 0.05$] bulunmamıştır.

Uygulanan “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk“ eğitiminin sadece deney grubu üzerindeki etkisini ölçmek için deney grubunun öntest ve sontest puanları karşılaştırılarak elde edilen sonuçlar Tablo 48’de verilmiştir.

Tablo 48
Deney Grubundaki Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği’nin Öfke Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

	n	Öntest		Sontest		T	Sd	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Deney	307	20.91	5.56	21.40	5.19	-1.489	306	p(tek yönlü)= 0.137>0.05 Fark anlamlı değil

Tablo 49’da deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin düşmanlık alt ölçeğinden aldıkları puanlar verilmiştir. Görüldüğü gibi deney grubunun öntest ortalaması 37.19, standart sapması 4.95; kontrol grubunun öntest ortalaması 36.48, standart sapması 5.18 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(480) = 2.549$, $p = 0.279 > 0.05$] bulunmamıştır.

Deney ve kontrol grubunun sontest puanları incelendiğinde, deney grubunun ortalaması 38.38, standart sapması 4.79; kontrol grubunun ortalaması 37.21, standart sapması 4.94 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(480) = 1.084$, $p = 0.011 > 0.05$] bulunmamıştır.

Bu analizlere ek olarak deneysel işlemin etkililiğini belirlemek için deney ve kontrol grubunun sontest puanlarından öntest puanları çıkarılarak fark (kazanç) puanları analiz edilmiştir. Deney grubunun fark (kazanç) puanlarının ortalaması 1.18, standart sapması 4.38; kontrol grubunun fark (kazanç) puanlarının ortalaması 0.72, standart sapması 4.55 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark [$t(480) = 1.084$, $p = 0.279 > 0.05$] bulunmamıştır.

Bu analizlerden sonra deneysel işlemin sadece deney grubu üzerindeki etkisini ölçmek için deney grubunun öntest ve sontest puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma Tablo 50’de verilmiştir.

Tablo 50

**Deney Grubundaki Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin Düşmanlık Alt Ölçeğine Ait
Öntest-Sontest Karşılaştırmaları**

	n	Öntest		Sontest		T	Sd	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Deney	307	18.62	5.84	19.08	5.59	-1.546	306	p(tek yönlü)= 0.123>0.05 Fark anlamlı değil

Tablo 50'de görüldüğü gibi, deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 18.62, standart sapması 5.84; deney grubunun sontest puanları ortalaması 19.08, standart sapması 5.59 olarak bulunmuştur. Deney grubunun düşmanlık alt ölçeğinin, öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark [t (306) = -1.546, p = 0.123>0.05] bulunmuştur.

4.e. 9. Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Ölçeği'nin Dolaylı Saldırganlık Alt Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin dolaylı saldırganlık alt ölçeğinin öntest, sontest ve fark (kazanç) puanlarının ortalamaları karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 51'de verilmiştir.

Tablo 51

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin Dolaylı Saldırganlık Alt Ölçeğinin Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	Ss	T	Sd	p
							p=0.803>0.05
Öntest	Deney	307	13.28	4.33	-0.250	491	Fark anlamlı
	Kontrol	186	13.37	3.80			değil
							p(tek yönlü)=
Sontest	Deney	307	14.44	4.57			0.980>0.05
	Kontrol	186	14.45	4.63	-0.025	491	Fark anlamlı
							değil
							p(tek yönlü)=
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	307	1.16	4.45			0.844>0.05
	Kontrol	186	1.08	5.00	0.197	491	Fark anlamlı
							değil

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin dolaylı saldırganlık alt ölçeğine ilişkin verdikleri yanıtlar karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda Tablo 51'de görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 13.28, standart sapması 4.33; kontrol grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 13.37, standart sapması 3.80 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(491) = -0.250$, $p = 0.803 > 0.05$] bulunmamıştır. Bu durumda deney ve kontrol gruplarının dolaylı saldırganlık alt ölçeğinin öntest puan ortalamaları açısından, birbirine eşit olduğu söylenebilir.

Sontest puanları karşılaştırıldığında deney grubunun aritmetik ortalaması 14.44, standart sapması 4.57; kontrol grubunun aritmetik ortalaması 14.45, standart sapması 4.63 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan istatistiksel analizde anlamlı bir fark [$t(491) = -0.025$, $p = 0.980 > 0.05$] bulunmamıştır.

Buna ek olarak yapılan deneysel işlemin etkililiğini belirlemek için deney ve kontrol grubunun fark (kazanç) puanları karşılaştırılmıştır. Deney grubunun fark (kazanç) puanlarının ortalaması 1.16, standart sapması 4.45; kontrol grubunun fark (kazanç) puanlarının ortalaması 1.08, standart sapması 5.00 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark [$t(491) = 0.197, p = 0.844 > 0.05$] bulunmamıştır.

Yapılan analizlerden farklı olarak bağımsız değişkenin sadece deney grubu üzerindeki etkisini ölçmek için deney grubunun öntest ve sontest puanları karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 52’de verilmiştir.

Tablo 52
Deney Grubundaki Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği’nin Dolaylı Saldırganlık Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

	n	Öntest		Sontest		T	Sd	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Deney	307	13.28	4.33	14.44	4.57	-4.590	306	p(tek yönlü)= 0.000<0.05 Fark anlamlı

Tablo 52’de görüldüğü gibi, deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 13.28, standart sapması 4.33; deney grubunun sontest puanları ortalaması 14.44, standart sapması 4.57 olarak bulunmuştur. Deney grubunun dolaylı saldırganlık alt ölçeğinin, öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark [$t(306) = -4.590, p = 0.000 < 0.05$] bulunmuştur.

Hipotez 5. Kişiler arası çatışmaların çözümünde “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi” alan kız öğrencilerin saldırganlık düzeyleri almayanlara göre daha yapıcıdır.

5.a. Kız Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin Fiziksel Saldırganlık Alt Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları

Deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin fiziksel saldırganlık alt ölçeğinin öntest, sontest ve fark (kazanç) puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla istatistiksel karşılaştırmalar yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 53'te gösterilmiştir.

Tablo 53
Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin Fiziksel Saldırganlık Alt Ölçeğinin Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	Ss	T	Sd	p
Öntest	Deney	177	16.25	7.53	0.185	268	p=0.854>0.05
	Kontrol	93	16.08	6.97			Fark anlamlı değil
Sontest	Deney	177	17.53	7.93			p(tek yönlü)=0.232>0.05
	Kontrol	93	18.77	8.31	-1.197	268	Fark anlamlı değil
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	177	1.27	6.48			p(tek yönlü)=0.100 >0.05
	Kontrol	93	2.68	7.02	-1.651	268	Fark anlamlı değil

Deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin fiziksel saldırganlık alt ölçeğine ilişkin verdikleri yanıtlar karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda Tablo 53'te görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 16.25, standart sapması 7.53; kontrol grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 16.08, standart sapması 6.97 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(268) = 0.185$, $p = 0.854 > 0.05$] bulunmamıştır.

Tablo 53'te görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin öntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sebeple, bağımsız değişkenin etkisini ölçmek için deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin sontest puanları karşılaştırılmıştır. Deney grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 17.53, standart sapması 7.93; kontrol grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 18.77, standart sapması 8.31 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(268) = -1.197$, $p = 0.232 > 0.05$] bulunmamıştır.

DeneySEL işlemin etkililiğini belirlemek için deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin sontest puanlarından öntest puanları çıkarılarak fark (kazanç) puanları analiz edilmiştir. Deney grubunun fark (kazanç) puanlarının ortalaması 1.27, standart sapması 6.48; kontrol grubunun fark (kazanç) puanlarının ortalaması 2.68, standart sapması 7.02 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark [$t(268) = -1.651$, $p = 0.100 > 0.05$] bulunmamıştır.

Bu analizlerden sonra sadece deney grubunda deneySEL işlemin deney grubu üzerindeki etkisini ölçmek için deney grubunun öntest ve sontest puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma Tablo 54'te verilmiştir.

Tablo 54

Deney Grubundaki Kız Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin Fiziksel Saldırganlık Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

	n	Öntest		Sontest		T	Sd	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Deney	177	16.25	7.53	17.53	7.93	-2.621	176	p(tek yönlü)= 0.010<0.05 Fark anlamlı

Uygulanan deneysel işlemin deney grubundaki kız öğrenciler üzerindeki etkisini incelemek amacıyla, öntest sontest puanları karşılaştırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 16.25, standart sapması 7.53; sontest puanları ortalaması 17.53, standart sapması 7.93 olarak bulunmuştur. Deney grubundaki kız öğrencilerin fiziksel saldırganlık alt ölçeğinin, öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark [$t(176) = -2.621$, $p = 0.010 < 0.05$] bulunmuştur.

5.b. Kız Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin Sözel Saldırganlık Alt Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları

Deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin sözel saldırganlık alt ölçeğinin öntest, sontest ve fark (kazanç) puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 55'te gösterilmiştir.

Tablo 55
Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin Sözel Saldırganlık Alt Ölçeğinin Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	Ss	T	Sd	p
Öntest	Deney	177	12.96	3.84	0.319	268	p=0.750>0.05
	Kontrol	93	12.81	3.22			Fark anlamlı değil
Sontest	Deney	177	13.42	3.90			p(tek yönlü)=0.382>0.05
	Kontrol	93	13.86	3.73	-0.875	268	Fark anlamlı değil
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	177	0.46	3.99			p(tek yönlü)=0.262>0.05
	Kontrol	93	1.04	4.08	-1.125	268	Fark anlamlı değil

Deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin sözel saldırganlık alt ölçeğine ilişkin verdikleri yanıtlar t-testi analizi yapılarak karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda Tablo 55'te görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 12.96, standart sapması 3.84; kontrol grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 12.81, standart sapması 3.22 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(268) = 0.319$, $p = 0.750 > 0.05$] bulunmamıştır. Bu durumda deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin sözel saldırganlık alt ölçeğinin öntest puan ortalamaları açısından, eşit olduğu söylenebilir.

Bağımsız değişkenin etkisini ölçmek için deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin sontest puanları t testi ile karşılaştırılmıştır. Deney grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 13.42, standart sapması 3.90; kontrol grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 13.86, standart sapması 3.73 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(268) = -0.875$, $p = 0.382 > 0.05$] bulunmamıştır.

Yukarıdaki analizlere ek olarak uygulanan deneysel işlemin etkililiğini belirlemek için deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin sontest puanlarından öntest puanları çıkarılarak fark (kazanç) puanları analiz edilmiştir. Deney grubundaki kız öğrencilerin fark (kazanç) puanlarının ortalaması 0.46, standart sapması 3.99; kontrol grubundaki kız öğrencilerin fark (kazanç) puanlarının ortalaması 1.04, standart sapması 4.08 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark [$t(268) = -1.125$, $p = 0.262 > 0.05$] bulunmamıştır.

Uygulanan bağımsız değişkenin sadece deney grubu üzerindeki etkisini ölçmek için deney grubunun öntest ve sontest puanları karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 56'da verilmiştir.

Tablo 56

Deney Grubundaki Kız Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin Sözel Saldırganlık Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

	n	Öntest		Sontest		T	Sd	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Deney	177	12.96	3.84	13.42	3.90	-1.545	176	p(tek yönlü)= 0.124>0.05 Fark anlamlı değil

Tablo 56'da görüldüğü gibi, deney grubundaki kız öğrencilerin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 12.96, standart sapması 3.84; deney grubundaki kız öğrencilerin sontest puanları ortalaması 13.42, standart sapması 3.90 olarak bulunmuştur. Deney grubunun sözel saldırganlık alt ölçeğinin, öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark [$t(176) = -1.545$, $p = 0.124 > 0.05$] bulunmamıştır.

5.c. Kız Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin Öfke Alt Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları

Deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin öfke alt ölçeğinin öntest, sontest ve fark (kazanç) puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 57'de gösterilmiştir.

Tablo 57**Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin Öfke Alt Ölçeğinin Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları**

	Grup	n	\bar{X}	Ss	T	Sd	p
Öntest	Deney	177	20.59	5.35	1.438	268	p=0.152>0.05
	Kontrol	93	19.65	4.55			Fark anlamlı değil
Sontest	Deney	177	20.89	5.01			p(tek yönlü)=0.613>0.05
	Kontrol	93	21.22	5.10	-0.507	268	Fark anlamlı değil
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	177	0.30	5.51			p(tek yönlü)=0.071 >0.05
	Kontrol	93	1.56	5.31	-1.814	268	Fark anlamlı değil

Deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin öfke alt ölçeğine ilişkin verdikleri yanıtlar karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda Tablo 57'de görüldüğü gibi deney grubundaki kız öğrencilerin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 20.59, standart sapması 5.35; kontrol grubundaki kız öğrencilerin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 19.65, standart sapması 4.55 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(268) = 1.438, p = 0.152 > 0.05$] bulunmamıştır. Bu durumda deney ve kontrol gruplarının öfke alt ölçeğinin öntest puan ortalamaları açısından eşit olduğu söylenebilir.

Deney grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 20.89, standart sapması 5.01; kontrol grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 21.22, standart sapması 5.10 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(268) = -0.507, p = 0.613 > 0.05$] bulunmamıştır.

Bu analizlere ek olarak yapılan deneysel işlemin etkililiğini belirlemek için deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin söntest puanlarından öntest puanları çıkarılarak fark (kazanç) puanları analiz edilmiştir. Deney grubundaki kız öğrencilerin fark (kazanç) puanlarının ortalaması 0.30, standart sapması 5.51; kontrol grubundaki kız öğrencilerin fark (kazanç) puanlarının ortalaması 1.56, standart sapması 5.31 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark [$t(268) = -1.814$, $p = 0.071 > 0.05$] bulunmamıştır.

Öfke alt ölçeği için yapılan son analizde ise deney grubuna verilen eğitimin etkililiğini ölçmek amacıyla öntest ve söntest puanları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonuçları Tablo 58’de verilmiştir.

Tablo 58
Deney Grubundaki Kız Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği’nin Öfke Alt Ölçeğine Ait
Öntest-Söntest Karşılaştırmaları

	n	Öntest		Söntest		T	Sd	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Deney	177	20.59	5.35	20.89	5.01	-0.736	176	p(tek yönlü)= 0.462>0.05 Fark anlamlı değil

Deney grubundaki kız öğrencilerin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 20.59, standart sapması 5.35; söntest puanları ortalaması 20.89, standart sapması 5.01 olarak bulunmuştur. Deney grubunun öfke alt ölçeğinin, öntest ve söntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark [$t(176) = -0.736$, $p = 0.462 > 0.05$] bulunmamıştır.

5.d. Kız Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin Düşmanlık Alt Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları

Deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin düşmanlık alt ölçeğinin öntest, sontest ve fark (kazanç) puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla analizler yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 59'da gösterilmiştir.

Tablo 59

Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin Düşmanlık Alt Ölçeğinin Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	Ss	T	Sd	p
Öntest	Deney	177	18.57	6.12	0.322	268	p=0.748>0.05
	Kontrol	93	18.33	4.98			Fark anlamlı değil
Sontest	Deney	177	18.59	5.59			p(tek yönlü)=0.482>0.05
	Kontrol	93	19.11	6.05	-0.704	268	Fark anlamlı değil
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	177	0.02	4.92			p(tek yönlü)=0.255>0.05
	Kontrol	93	0.78	5.64	-1.140	268	Fark anlamlı değil

Deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin düşmanlık alt ölçeğine ilişkin verdikleri yanıtlar karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda Tablo 59'da görüldüğü gibi deney

grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 18.57, standart sapması 6.12; kontrol grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 18.33, standart sapması 4.98 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(268) = 0.322, p = 0.748 > 0.05$] bulunmamıştır. Bu durumda deney ve kontrol gruplarının düşmanlık alt ölçeğinin öntest puan ortalamaları açısından denk olduğu söylenebilir.

Deneyisel işlemin etkisini ölçmek için deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin sontest puanları t testi ile karşılaştırılmıştır. Deney grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 18.59, standart sapması 5.59; kontrol grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 19.11, standart sapması 6.05 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(268) = -0.704, p = 0.482 > 0.05$] bulunmamıştır.

Yukarıdaki analizlere ek olarak deneyisel işlemin etkililiğini belirlemek için deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin fark (kazanç) puanları da karşılaştırılmıştır. Deney grubunun fark (kazanç) puanlarının ortalaması 0.02, standart sapması 4.92; kontrol grubunun fark (kazanç) puanlarının ortalaması 0.78, standart sapması 5.64 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark [$t(268) = -1.140, p = 0.255 > 0.05$] bulunmamıştır.

Test edilen bağımsız değişkenin yalnızca deney grubundaki kız öğrenciler üzerindeki etkisini ölçmek için, kız öğrencilerin saldırganlık ölçeğinin düşmanlık alt ölçeğine ait öntest ve sontest puanları karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 60'ta gösterilmiştir.

Tablo 60

Deney Grubundaki Kız Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin Düşmanlık Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

	n	Öntest		Sontest		T	Sd	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Deney	177	18.57	6.12	18.59	5.59	-0.076	176	p(tek yönlü)= 0.939>0.05 Fark anlamlı değil

Uygulanan deneysel işlemin sadece deney grubundaki kız öğrenciler üzerindeki etkisini incelemek amacıyla, öntest sontest puanları karşılaştırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 18.57, standart sapması 6.12; deney grubunun sontest puanları ortalaması 18.59, standart sapması 5.59 olarak bulunmuştur. Deney grubundaki kız öğrencilerin düşmanlık alt ölçeğinin, öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark [$t(176) = -0.076, p = 0.939 > 0.05$] bulunmamıştır.

5.e. Kız Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin Dolaylı Saldırganlık Alt Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları

Deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin dolaylı saldırganlık alt ölçeğinin öntest, sontest ve fark (kazanç) puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla gerekli analizler yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 61'de gösterilmiştir.

Tablo 61**Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin Dolaylı Saldırganlık Alt Ölçeğinin Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları**

	Grup	n	\bar{X}	Ss	T	Sd	p
							p=0.743>0.05
Öntest	Deney	177	13.25	4.48	-0.329	268	Fark anlamlı
	Kontrol	93	13.44	3.92			değil
							p(tek yönlü)=
Sontest	Deney	177	13.70	4.44			0.406>0.05
	Kontrol	93	14.18	4.53	-0.832	268	Fark anlamlı
							değil
							p(tek yönlü)=
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	177	0.44	4.33			0.620>0.05
	Kontrol	93	0.74	5.19	-0.496	268	Fark anlamlı
							değil

Tablo 61'de deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin dolaylı saldırganlık alt ölçeğine ilişkin verdikleri yanıtlar t-testi analizi yapılarak karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda deney grubundaki kız öğrencilerin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 13.25, standart sapması 4.48; kontrol grubundaki kız öğrencilerin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 13.44, standart sapması 3.92 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(268) = -0.329$, $p = 0.743 > 0.05$] bulunmamıştır. Bu durumda deney ve kontrol gruplarının dolaylı saldırganlık alt ölçeğinin öntest puan ortalamaları açısından homojen bir yapıda olduğu söylenebilir.

Sontest puanları karşılaştırıldığında deney grubunun aritmetik ortalaması 13.70, standart sapması 4.44; kontrol grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 14.18, standart sapması 4.53 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(268) = -0.832$, $p = 0.406 > 0.05$] bulunmamıştır.

Bu analizlere ek olarak, deneysel işlemin etkililiğini belirlemek için deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin fark (kazanç) puanları analiz edilmiştir. Deney grubundaki kız öğrencilerin fark (kazanç) puanlarının ortalaması 0.44, standart sapması 4.33; kontrol grubundaki kız öğrencilerin fark (kazanç) puanlarının ortalaması 0.74, standart sapması 5.19 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark [$t(256) = -0.496, p = 0.620 > 0.05$] bulunmamıştır.

Bu analizlerden sonra deneysel işlemin sadece deney grubundaki kız öğrenciler üzerindeki etkisini ölçmek için öntest ve sontest puanları karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo62 verilmiştir

Tablo 62

Deney Grubundaki Kız Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin Dolaylı Saldırganlık Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

	n	Öntest		Sontest		T	Sd	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Deney	177	13.25	4.48	13.70	4.44	-1.369	176	p(tek yönlü)= 0.173>0.05 Fark anlamlı değil

Deney grubundaki kız öğrencilerin dolaylı saldırganlık alt ölçeğine ait öntest-sontest puanları karşılaştırıldığında; öntest puanlarının aritmetik ortalaması 13.25, standart sapması 4.48; deney grubunun sontest puanları ortalaması 13.70, standart sapması 4.44 olarak bulunmuştur. Deney grubunun dolaylı saldırganlık alt ölçeğinin, öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark [$t(176) = -1.369, p = 0.173 > 0.05$] bulunmamıştır.

Hipotez 6. Kişiler arası çatışmaların çözümünde “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi” alan erkek öğrencilerin saldırganlık düzeyleri almayanlara göre daha yapıcı nitelikte olacaktır.

6.a. Erkek Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin Fiziksel Saldırganlık Alt Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları

Deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin fiziksel saldırganlık alt ölçeğinin 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 veriler Tablo 63'te gösterilmiştir.

Tablo 63
Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin Fiziksel Saldırganlık Alt Ölçeğinin Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	Ss	T	Sd	p
Öntest	Deney	130	19.63	6.69	1.509	221	p=0.133>0.05
	Kontrol	93	18.31	6.14			Fark anlamlı değil
Sontest	Deney	130	21.33	7.27			p(tek yönlü)=0.266>0.05
	Kontrol	93	20.22	7.45	1.114	221	Fark anlamlı değil
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	130	1.70	6.78			p(tek yönlü)=0.804>0.05
	Kontrol	93	1.91	5.64	-0.249	221	Fark anlamlı değil

Fiziksel saldırganlık alt ölçeğine ilişkin deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin verdikleri yanıtlar karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda, deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 19.63, standart sapması 6.69; kontrol grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 18.31, standart sapması 6.14 olarak bulunmuştur. Öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(221) = 1.509$, $p = 0.133 > 0.05$] bulunmamıştır. Bu durumda deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin fiziksel saldırganlık alt ölçeğinin öntest puan ortalamaları açısından birbirine denk kişiler oldukları söylenebilir.

Tablo 63'te görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin öntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sebeple, bağımsız değişkenin etkisini ölçmek için deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin sontest puanları karşılaştırılmıştır. Deney grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 21.33, standart sapması 7.27; kontrol grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 20.22, standart sapması 7.45 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(221) = 1.114$, $p = 0.266 > 0.05$] bulunmamıştır.

Deney grubunun fark (kazanç) puanlarının ortalaması 1.70, standart sapması 6.78; kontrol grubunun fark (kazanç) puanlarının ortalaması 1.91, standart sapması 5.64 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark [$t(221) = -0.249$, $p = 0.804 > 0.05$] bulunmamıştır.

Bu analizlere ek olarak fiziksel saldırganlık alt ölçeği için yapılan son analizde, bağımsız değişkenin yalnızca deney grubundaki kız öğrenciler üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla öntest ve sontest puanları karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 64'te gösterilmiştir.

Tablo 64**Deney Grubundaki Kız Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin Fiziksel Saldırganlık Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları**

	n	Öntest		Sontest		T	Sd	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Deney	130	19.63	6.69	21.33	7.27	-2.855	129	p(tek yönlü)= 0.005<0.05 Fark anlamlı

Uygulanan deneysel işlemin deney grubundaki erkek öğrenciler üzerindeki etkisini incelemek amacıyla, öntest sontest puanları karşılaştırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 19.63, standart sapması 6.69; sontest puanları ortalaması 21.33, standart sapması 7.27 olarak bulunmuştur. Deney grubundaki erkek öğrencilerin fiziksel saldırganlık alt ölçeğinin, öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark [$t(129) = -2.855$, $p = 0.005 < 0.05$] bulunmuştur.

6.b. Erkek Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin Sözel Saldırganlık Alt Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları

Deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin sözel saldırganlık alt ölçeğinin öntest, sontest ve fark (kazanç) puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla karşılaştırmalar yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 65'te gösterilmiştir.

Tablo 65

Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin Sözel Saldırganlık Alt Ölçeğinin Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	Ss	T	Sd	p
Öntest	Deney	130	13.27	3.62	0.436	221	p=0.663>0.05
	Kontrol	93	13.06	3.52			Fark anlamlı değil
Sontest	Deney	130	13.99	3.70			p(tek yönlü)=0.941>0.05
	Kontrol	93	13.95	3.17	0.074	221	Fark anlamlı değil
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	130	0.71	3.97			p(tek yönlü)=0.751>0.05
	Kontrol	93	0.89	4.28	-0.318	221	Fark anlamlı değil

Tablo 65'te görüldüğü gibi deney grubundaki erkek öğrencilerin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 13.27, standart sapması 3.62; kontrol grubundaki erkek öğrencilerin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 13.06, standart sapması 3.52 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(221) = 0.436$, $p = 0.663 > 0.05$] bulunmamıştır. Bu durumda deney ve kontrol gruplarının sözel saldırganlık alt ölçeğinin öntest puan ortalamaları açısından, birbirine denk deneklerden oluştuğu söylenebilir.

Deney grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 13.99, standart sapması 3.61; kontrol grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 13.95, standart sapması 3.17 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(221) = 0.074$, $p = 0.941 > 0.05$] bulunmamıştır.

Fark (kazanç) puanları karşılaştırıldığında deney grubundaki erkek öğrencilerin ortalaması 0.71, standart sapması 3.97; kontrol grubundaki erkek öğrencilerin fark (kazanç) puanlarının ortalaması 0.89, standart sapması 4.28 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark [$t(221) = -0.318, p = 0.751 > 0.05$] bulunmamıştır.

Deneyisel işlemin sadece deney grubu üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla sözel saldırganlık alt ölçeğine ait öntest sontest puanları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonuçları Tablo 66'da gösterilmiştir.

Tablo 66
Deney Grubundaki Kız Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin Sözel Saldırganlık Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

	n	Öntest		Sontest		T	Sd	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Deney	130	13.27	3.62	13.99	3.70	-2.054	129	p(tek yönlü)= 0.042<0.05 Fark anlamlı

Deney grubundaki erkek öğrencilerin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 13.27, standart sapması 3.62; sontest puanları ortalaması 13.99, standart sapması 3.70 olarak bulunmuştur. Deneyisel işleme tabi tutulan erkek öğrencilerin, öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark [$t(129) = -2.054, p = 0.042 < 0.05$] bulunmuştur.

6.c. Erkek Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin Öfke Alt Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları

Deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin öfke alt ölçeğinin öntest, sontest ve fark (kazanç) puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla karşılaştırmalar yapılmıştır. Karşılaştırma sonuçları Tablo 67'de gösterilmiştir.

Tablo 67**Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin Öfke Alt Ölçeğinin Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları**

	Grup	n	\bar{X}	Ss	T	Sd	p
Öntest	Deney	130	21.35	5.83	0.872	221	p=0.384>0.05
	Kontrol	93	20.69	5.06			Fark anlamlı değil
Sontest	Deney	130	22.10	5.37			p(tek yönlü)=0.831>0.05
	Kontrol	93	21.94	5.18	0.214	221	Fark anlamlı değil
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	130	0.74	6.15			p(tek yönlü)=0.514>0.05
	Kontrol	93	1.24	4.82	-0.654	221	Fark anlamlı değil

Tablo 67'de görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 21.35, standart sapması 5.83; kontrol grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 20.69, standart sapması 5.06 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(221) = 0.872, p=0.384>0.05$] bulunmamıştır. Bu durumda deney ve kontrol gruplarının öfke alt ölçeğinin öntest puan ortalamaları açısından eşit kişiler oldukları söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanları arasında istatistiki fark bulunmaması sebebiyle bağımsız değişkenin etkisini ölçmek amacıyla deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda Tablo 67'de görüldüğü gibi deney grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 22.10, standart sapması 5.37; kontrol grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 21.94, standart sapması 5.18 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(221) = 0.214, p = 0.831>0.05$] bulunmamıştır.

Bu analizlere ek olarak deney ve kontrol gruplarının fark (kazanç) puanları da karşılaştırılmıştır. Deney grubunun fark (kazanç) puanlarının ortalaması 0.74, standart sapması 6.15; kontrol grubunun fark (kazanç) puanlarının ortalaması 1.24, standart sapması 4.82 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark [$t(221) = -0.654, p = 0.514 > 0.05$] bulunmamıştır.

Bu analizlerden sonra denetsel işlemin sadece deney grubundaki kız öğrenciler üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla öntest sontest puanları karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 68’de gösterilmiştir.

Tablo 68
Deney Grubundaki Kız Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği’nin Öfke Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

	n	Öntest		Sontest		T	Sd	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Deney	130	21.35	5.83	22.10	5.37	-1.383	129	p(tek yönlü)= 0.169>0.05 Fark anlamlı değil

“Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk” programının sadece deney grubu üzerinde etkililiğini belirlemek amacıyla deney grubunun öntest ve sontest puanları karşılaştırılmıştır. Bu durumda deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 17.69, standart sapması 7.37; sontest puanlarının aritmetik ortalaması 19.14, standart sapması 7.88 olarak bulunmuştur. Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark [$t(306) = -3.862, p = 0.000 < 0.05$] bulunmuştur.

6.d. Erkek Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği’nin Düşmanlık Alt Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları

Deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin düşmanlık alt ölçeğinin öntest, sontest ve fark (kazanç) puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla analizler yapılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 69'da gösterilmiştir.

Tablo 69

Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin Düşmanlık Alt Ölçeğinin Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	Ss	T	Sd	p
Öntest	Deney	130	18.70	5.46	1.414	221	p=0.159>0.05
	Kontrol	93	17.69	4.84			Fark anlamlı değil
Sontest	Deney	130	19.74	5.55			p(tek yönlü)=0.413>0.05
	Kontrol	93	19.15	5.03	0.821	221	Fark anlamlı değil
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	130	1.04	5.53			p(tek yönlü)=0.595>0.05
	Kontrol	93	1.45	5.71	-0.532	221	Fark anlamlı değil

Düşmanlık alt ölçeğine ilişkin verilen yanıtlar Tablo 69'da karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda deney grubundaki erkek öğrencilerin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 18.70, standart sapması 5.46; kontrol grubundaki erkek öğrencilerin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 17.69, standart sapması 4.84 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(221) = 1.414$, $p = 0.159 > 0.05$] bulunmamıştır. Bu durumda deney ve kontrol gruplarının düşmanlık alt ölçeğinin öntest puan ortalamaları açısından, birbirine eşit kişilerden oluştuğu söylenebilir.

Bağımsız değişkenin etkisini ölçmek için deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin sontest puanları karşılaştırılmıştır. Deney grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 19.74, standart sapması 5.55; kontrol grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 19.15, standart sapması 5.03 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(221) = 0.821, p = 0.413 > 0.05$] bulunmamıştır.

Deney grubundaki erkek öğrencilerin fark (kazanç) puanlarının ortalaması 1.04, standart sapması 5.53; kontrol grubundaki erkek öğrencilerin fark (kazanç) puanlarının ortalaması 1.45, standart sapması 5.71 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark [$t(221) = -0.532, p = 0.595 > 0.05$] bulunmamıştır.

“Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk” eğitim programının etkililiğini ölçmek amacıyla deney grubundaki kız öğrencilerin kendi içerisinde öntest sontest puanları karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 70’te gösterilmiştir.

Tablo 70

Deney Grubundaki Kız Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği’nin Düşmanlık Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

		Öntest		Sontest				
	n	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	T	Sd	p
								p(tek yönlü)=
Deney	130	18.70	5.46	19.74	5.55	-2.156	129	0.033<0.05
								Fark anlamlı

Deney grubundaki erkek öğrencilerin düşmanlık alt ölçeğine ait öntest-sontest puanları karşılaştırıldığında; öntest puanlarının aritmetik ortalaması 18.70, standart sapması 5.46; deney grubunun sontest puanları ortalaması 19.74, standart sapması 5.55 olarak bulunmuştur. Deney grubunun düşmanlık alt ölçeğinin, öntest ve sontest puanları arasındaki

farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark [$t(129) = -2.156, p = 0.033 < 0.05$] bulunmuştur.

6.e. Erkek Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin Dolaylı Saldırganlık Alt Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları

Deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin dolaylı saldırganlık alt ölçeğinin öntest, sontest ve fark (kazanç) puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla analizler uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 71'de gösterilmiştir.

Tablo 71

Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin Dolaylı Saldırganlık Alt Ölçeğinin Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	Ss	T	Sd	p
							P=0.994>0.05
Öntest	Deney	130	13.30	4.14	-0.008	221	Fark anlamlı
	Kontrol	93	13.31	3.69			değil
							P(tek yönlü)=
Sontest	Deney	130	15.45	4.56			0.253 >0.05
	Kontrol	93	14.73	4.74	1.146	221	Fark anlamlı
							değil
							P(tek yönlü)=
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	130	2.14	4.43			0.245>0.05
	Kontrol	93	1.41	4.80	1.165	221	Fark anlamlı
							değil

Tablo 71'de görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 13.30, standart sapması 4.14; kontrol grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 13.31, standart sapması 3.69 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan analizde anlamlı bir fark [

$t(221) = -0.008, p = 0.994 > 0.05$] bulunmamıştır. Bu durumda deney ve kontrol gruplarının dolaylı saldırganlık alt ölçeğinin öntest puan ortalamaları açısından eşit kişilerden oluştuğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanları arasında istatistiki fark bulunmaması sebebiyle bağımsız değişkenin etkisini ölçmek amacıyla deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda Tablo 71’de görüldüğü gibi deney grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 15.45, standart sapması 4.56; kontrol grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 14.73, standart sapması 4.74 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(221) = 1.146, p = 0.253 > 0.05$] bulunmamıştır.

Sontest puanları arasında da istatistiki anlamda fark bulunamaması sebebiyle, uygulanan “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk” programının etkililiğini belirlemek amacıyla fark (kazanç) puanları analiz edilmiştir. Deney grubunun fark (kazanç) puanlarının ortalaması 2.14, standart sapması 4.43; kontrol grubunun fark (kazanç) puanlarının ortalaması 1.41, standart sapması 4.80 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark [$t(221) = 1.165, p = 0.245 > 0.05$] bulunmamıştır.

Tablo 72’de ise sadece deney grubundaki erkek öğrencilerin dolaylı saldırganlık alt ölçeğine ait öntest ve sontest puanları karşılaştırılmıştır.

Tablo 72

Deney Grubundaki Kız Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği'nin Dolaylı Saldırganlık Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

	n	Öntest		Sontest		T	Sd	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Deney	130	13.30	4.14	15.45	4.56	-5.516	129	p(tek yönlü)= 0.000<0.05 Fark anlamlı

Uygulanan “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk” programının deney grubu üzerinde etkililiğini belirlemek amacıyla öntest ve sontest puanları karşılaştırılmıştır. Bu durumda deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 13.30, standart sapması 4.14; sontest puanlarının aritmetik ortalaması 15.45, standart sapması 4.56 olarak bulunmuştur. Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark [$t(129) = -5.516$, $p = 0.000 < 0.05$] bulunmuştur.

4.3. Atılganlık Ölçeğine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde atılganlık ölçeği ile elde edilen verilerin istatistiksel analizine yer verilmiştir. Atılganlık ölçeğine ilişkin verilerin analizinde t-testi ve tek faktörlü kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır.

Hipotez 7. Kişiler arası çatışmaların çözümünde “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi” alan öğrencilerin atılganlık düzeyleri almayanlara göre daha yüksektir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin atılganlık ölçeğine ait öntest ve sontest puanlarının ortalamaları Tablo 73’te gösterilmiştir.

Tablo 73

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Atılganlık Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Grup	n	\bar{X}	Ss
Öntest	Deney	304	114.09	14.73
	Kontrol	184	110.35	14.21
Sontest	Deney	304	117.56	15.73
	Kontrol	184	112.10	15.01

Tablo 73'te görüldüğü gibi deney grubundaki öğrencilerin atılganlık ölçeğine ait öntest puanlarının aritmetik ortalaması 114.09, standart sapması 14.73; kontrol grubundaki öğrencilerin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 110.35, standart sapması 14.21 olarak bulunmuştur.

Deney grubundaki öğrencilerin atılganlık ölçeğine ait sontest puanlarının aritmetik ortalaması 117.56, standart sapması 15.73; kontrol grubundaki erkek öğrencilerin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 112.10, standart sapması 15.01 olarak bulunmuştur.

Deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu için sontest puanları tek faktörlü varyans analizi (ANCOVA) ile analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 74'te verilmiştir.

Tablo 74**Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Atılganlık Ölçeğine Ait Sontest Puanlarına İlişkin Tek Faktörlü Kovaryans Analizi**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest	40060.064	1	40060.064	254.936	0.000
Grup	1104.616	1	1104.616	7.030	0.008
Hata	76211.786	485	157.138		
Toplam	119687.992	487			

Tablo 74’te görüldüğü gibi deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasında $p=0.000<0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu nedenle öntest puanlarının etkisi kontrol edilerek sontest karşılaştırmalarını gerçekleştirmek için ANCOVA yapılmıştır. Gruplar arası sontest karşılaştırmalarında anlamlı bir fark [$F(1,485) = 7.030, p = 0.008<0.05$] bulunmuştur.

“Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk” eğitim programının etkisini ölçmek için deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin atılganlık ölçeğine ait fark (kazanç) puanları hesaplanmıştır. Bu istatistiksel karşılaştırmada elde edilen sonuçlar Tablo 75’te gösterilmiştir.

Tablo 75

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Atılganlık Ölçeğine Ait Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	Ss	T	Sd	p
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	304	3.47	14.38	1.352	486	p(tek yönlü)= 0.177>0.05 Fark anlamlı değil
	Kontrol	184	1.74	12.36			

Deney ve kontrol grubunun fark (kazanç) puanları incelendiğinde, deney grubunun ortalaması 3.47, standart sapması 14.38; kontrol grubunun fark (kazanç) puanlarının ortalaması 1.74, standart sapması 12.36 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark [$t(486) = 1.352, p = 0.177 > 0.05$] bulunmamıştır.

Yukarıda belirtilen analizlere ek olarak bağımsız değişkenin yalnızca deney grubundaki öğrenciler üzerindeki etkisini ölçmek için, öğrencilerin atılganlık ölçeğine ait öntest ve sontest puanları karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 76'da gösterilmiştir.

Tablo 76
Deney Grubundaki Öğrencilerin Atılganlık Ölçeğine Ait Öntest-Sontest
Karşılaştırmaları

	n	Öntest		Sontest		T	Sd	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Deney	304	114.09	14.73	117.56	15.73	-4.205	303	p(tek yönlü)= 0.000<0.05 Fark anlamlı

Deney grubundaki öğrencilerin atılganlık ölçeğine ait öntest-sontest puanları karşılaştırıldığında; öntest puanlarının aritmetik ortalaması 114.09, standart sapması 14.73; sontest puanları ortalaması 117.56, standart sapması 15.73 olarak bulunmuştur. Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark [t (303) = -4.205, p = 0.000<0.05] bulunmuştur.

Hipotez 8. Kişiler arası çatışmaların çözümünde “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi” alan kız öğrencilerin atılganlık düzeyleri almayanlara göre daha yüksektir.

Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk eğitiminin kız öğrencilerin atılganlık puanları üzerindeki etkisini ölçmek için yapılan analiz sonuçları Tablo 77’de verilmiştir.

Tablo 77

Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Atılganlık Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Grup	n	\bar{X}	Ss
Öntest	Deney	175	114.28	15.68
	Kontrol	87	110.25	16.13
Sontest	Deney	175	120.25	16.71
	Kontrol	87	112.12	17.04

Tablo 77’de görüldüğü gibi deney grubundaki kız öğrencilerin atılganlık ölçeğine ait öntest puanlarının aritmetik ortalaması 114.28, standart sapması 15.68; kontrol grubundaki kız öğrencilerin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 110.25, standart sapması 16.13 olarak bulunmuştur. Bağımsız değişkenin uygulandığı deney grubundaki kız öğrencilerin atılganlık ölçeğinin sontest puanlarının aritmetik ortalaması 120.25, standart sapması 16.71; kontrol grubundaki kız öğrencilerin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 112.12, standart sapması 17.04 olarak bulunmuştur.

Deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin atılganlık ölçeğine ait öntest puanları arasında istatistiki anlamda fark olduğu için, grupların sontest puanlarını karşılaştırmak için tek faktörlü kovaryans analizi (ANCOVA) uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 78’de verilmiştir.

Tablo 78

Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Atılganlık Ölçeğine Ait Sontest Puanlarına İlişkin Tek Faktörlü Kovaryans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest	30365.487	1	30365.487	181.846	0.000
Grup	1653.492	1	1653.492	9.902	0.002
Hata	43249.059	259	166.985		
Toplam	77450.752	261			

Tblo 78’de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasında $p=0.000<0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunması nedeniyle iki grubun sontest puanlarının karşılaştırılabilmesi için ANCOVA yapılmıştır. Gruplar arası sontest karşılaştırmalarında anlamlı bir fark [$F(1, 261) = 9.902, p = 0.002<0.05$] bulunmuştur.

Bu analize ek olarak “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk” eğitim programının etkisini ölçmek için deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin atılganlık ölçeğine ait fark (kazanç) puanlarına ait karşılaştırmalara ait sonuçlar Tablo 79’da gösterilmiştir.

Tablo 79

Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Atılganlık Ölçeğine Ait Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	Ss	T	Sd	p
Fark							p(tek yönlü)=
(Kazanç)	Deney	175	5.96	14.59	2.253	260	0.025<0.05
Puanları	Kontrol	87	1.87	12.17			Fark anlamlı

Deney grubunun fark (kazanç) puanları incelendiğinde, ortalama 5.96, standart sapması 14.59; kontrol grubunun fark (kazanç) puanlarının ortalaması 1.87, standart sapması 12.17 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark [$t(260) = 2.253$, $p = 0.025 < 0.05$] bulunmuştur. Bu sonuca göre, “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk” eğitim programının deney grubundaki kız öğrencilerin, kontrol grubundaki kız öğrencilere göre atılganlık puanlarının yükselmesini sağladığı söylenebilir.

Uygulanan bağımsız değişkenin yalnızca deney grubundaki kız öğrenciler üzerindeki etkisini ölçmek için, atılganlık ölçeğine ait öntest ve sontest puanları karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 80’de gösterilmiştir.

Tablo 80
Deney Grubundaki Kız Öğrencilerin Atılganlık Ölçeğine Ait Öntest-Sontest
Karşılaştırmaları

	n	Öntest		Sontest		T	Sd	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Deney	175	114.28	15.68	120.25	16.71	-5.406	174	p(tek yönlü)= 0.000<0.05 Fark anlamlı

Tablo 80'de görüldüğü gibi sadece deney grubunun atılganlık ölçeğine ait öntest-sontest puanları karşılaştırıldığında; öntest puanlarının aritmetik ortalaması 114.28, standart sapması 15.68; sontest puanları ortalaması 120.25, standart sapması 16.71 olarak bulunmuştur. Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark [$t(174) = -5.406$, $p = 0.000 < 0.05$] bulunmuştur.

Hipotez 9. Kişiler arası çatışmaların çözümünde “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi” alan erkek öğrencilerin atılganlık düzeyleri almayanlara göre daha yüksektir.

Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitiminin erkek öğrencilerin atılganlık düzeyleri üzerindeki etkisini saptamak için yapılan analiz sonuçları Tablo 81'de verilmiştir.

Tablo 81**Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Atılganlık Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

	Grup	n	\bar{X}	Ss
Öntest	Deney	129	113.82	13.38
	Kontrol	97	110.45	12.33
Sontest	Deney	129	113.91	13.51
	Kontrol	97	112.08	13.02

Deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin atılganlık ölçeğine ait öntest-sontest puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde, deney grubundaki erkek öğrencilerin atılganlık ölçeğine ait öntest puanlarının aritmetik ortalaması 113.82, standart sapması 13.38; kontrol grubundaki erkek öğrencilerin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 110.45, standart sapması 12.33 olarak bulunmuştur.

Tablo 81’de görüldüğü gibi deney grubundaki erkek öğrencilerin atılganlık ölçeğinin sontest puanlarının aritmetik ortalaması 113.91, standart sapması 13.51; kontrol grubundaki erkek öğrencilerin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 112.08, standart sapması 13.02 olarak bulunmuştur.

Deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin atılganlık ölçeğine ait öntest puanları arasında istatistiki olarak anlamlı düzeyde fark olduğu için grupların istatistiksel eşitliğini sağlamak için sontest puanları karşılaştırılırken tek faktörlü kovaryans analizi (ANCOVA) uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 82’de verilmiştir.

Tablo 82**Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Atılganlık Ölçeğine Ait Sontest Puanlarına İlişkin Tek Faktörlü Kovaryans Analizi**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest	10078.602	1	10078.602	75.938	0.000
Grup	0.380	1	0.380	0.003	0.957
Hata	29596.800	223	132.721		
Toplam	39861.279	225			

Deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasında $p=0.000<0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunması nedeniyle, sontest karşılaştırmalarını gerçekleştirmek için ANCOVA yapılmıştır. Gruplar arası sontest karşılaştırmalarında anlamlı bir fark [$F(1,225) = 0.003$, $p = 0.957>0.05$] bulunmamıştır.

Yapılan analizlere ek olarak bağımsız değişkenin etkisini ölçmek için deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin atılganlık ölçeğine ait fark (kazanç) puanlarına ait karşılaştırmadan elde edilen sonuçlar Tablo 83'te verilmiştir.

Tablo 83**Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Atılganlık Ölçeğine Ait Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları**

Grup	n	\bar{X}	Ss	T	Sd	p
Fark (Kazanç) Puanları						p(tek yönlü)=
Deney	129	0.08	13.42	-0.878	224	0.381>0.05
Kontrol	97	1.62	12.59			Fark anlamlı değil

Tablo 83'te görüldüğü gibi, deney grubunun fark (kazanç) puanlarının ortalaması -0.08, standart sapması 13.42; kontrol grubunun ortalaması 1.62, standart sapması 12.59 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark [$t(224) = -0.878, p = 0.381 > 0.05$] bulunmamıştır.

Bu analizlere ek olarak Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim programının yalnızca deney grubundaki erkek öğrencilerin atılganlık düzeyleri üzerindeki etkisini ölçmek için öntest ve sontest puanları karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 84'te gösterilmiştir.

Tablo 84
Deney Grubundaki Erkek Öğrencilerin Atılganlık Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

	n	Öntest		Sontest		T	Sd	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Deney	129	113.82	13.38	113.91	13.51	-0.072	128	p(tek yönlü)= 0.943>0.05 Fark anlamlı değil

Sadece deney grubundaki erkek öğrencilerin atılganlık ölçeğine ait öntest-sontest puanları karşılaştırıldığında; öntest puanlarının aritmetik ortalaması 113.82, standart sapması 13.38; sontest puanları ortalaması 113.91, standart sapması 13.51 olarak bulunmuştur. Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark [$t(128) = -0.072, p = 0.943 > 0.05$] bulunmamıştır

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı, hazırlanan “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk” eğitim programının ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerileri, saldırganlık ve atılganlık düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Uygulanan eğitim programının bu amaçları ne derece gerçekleştirebildiğini ölçmek amacıyla deney ve kontrol grubuna, eğitim öncesinde ve sonrasında Çatışma Çözme Eğilimi, Saldırganlık ve Atılganlık Ölçeği uygulanmıştır. Öntest ve sontest sonucunda gerekli istatistiksel analizler yapılarak elde edilen veriler araştırmanın bulgular ve yorumlar bölümünde tablolar halinde verilmiştir.

Bu bölümde, araştırmada bağımsız değişken olarak belirlenen çatışma çözme becerileri, saldırganlık ve atılganlık düzeyine ilişkin elde edilen veriler doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlar karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın başında belirlenen bütün hipotezler, kendi içindeki alt ölçeklerde göz önünde bulundurularak ele alınmıştır.

Ayrıca, bu değerlendirmelere ek olarak araştırmada yapılan uygulamaya ve bu konuyla ilgili yapılacak araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeğine İlişkin Sonuç Ve Tartışma

Uygulanan “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk” eğitimi sonunda, araştırmada kullanılan çatışma çözme ölçeğine ilişkin hipotezlerin doğruluğunu test etmek amacıyla deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin çatışma çözme ölçeğinin; anlamaya çalışma, dinleme becerileri, gereksinimlere odaklaşma, sosyal uyum becerileri ve öfke kontrolü alt ölçeklerinden elde ettikleri öntest-sontest ve fark (kazanç) puanları karşılaştırılmıştır. Ayrıca sadece deney grubundaki öğrencilerin kendi içinde öntest ve sontest puanları karşılaştırılmıştır. Bütün bu analizlerin genel sonuçlarına göre aşağıdaki yorumlar yapılmıştır.

Yapılan çalışmada öncelikle uygulanan eğitimin öğrencilerin çatışma çözme

becerileri üzerine etkisini incelemek amacıyla deney ve kontrol grubunun öntest-sontest ve fark (kazanç) puanları karşılaştırılmıştır. Bunun sonucunda dinleme becerileri, gereksinimlere odaklaşma ve öfke kontrolü alt ölçeklerinden elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yalnızca deney grubundaki öğrencilerin anlamaya çalışma ve sosyal uyum alt ölçeklerinden elde ettikleri puanlar incelendiğinde ise anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk” eğitimini alan öğrencilerin, kişiler arası ilişkilerde yaşadıkları çatışmaları yapıcı bir şekilde çözmelerine yardımcı olacak anlamaya çalışma ve sosyal uyum becerilerinde olumlu yönde bir gelişme olduğu gözlenirken, dinleme, gereksinimlere odaklaşma ve öfke kontrolü gibi becerilerinde olumlu yönde bir gelişme gözlenmemiştir.

Deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin çatışma çözme ölçeğinin bütün alt ölçeklerinden aldıkları puanlar karşılaştırıldığında ise, kız öğrencilerin anlamaya çalışma, dinleme becerileri ve sosyal uyum becerileri alt ölçeğinden elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunurken gereksinimlere odaklaşma ve öfke kontrolü alt ölçeklerinden elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. İllez (2006) ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada kız öğrencilerin yaşadıkları çatışmaları karşılıklı konuşup, anlaşıp özür dileyerek çözme yolunu erkeklere oranla daha fazla kullandıkları ve empati yeteneklerinin daha fazla gelişmiş olduğu, erkek öğrencilerin ise kız öğrencilere oranla yıkıcı yöntemleri daha fazla kullandıkları saptanmıştır.

Benzer şekilde deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin çatışma çözme ölçeğinin bütün alt ölçeklerinden aldıkları puanlar karşılaştırıldığında ise yalnızca deney grubundaki erkek öğrencilerin sosyal uyum becerileri alt ölçeğinden elde ettikleri puanlar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuçlara göre uygulanan eğitim programının özellikle kız öğrencilerin çatışma çözme becerilerinin gelişiminde daha fazla etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmada uygulanan eğitim programının öğrencilerin çatışma çözme becerileri üzerinde bütünsel olarak olumlu bir etki yaratması beklenirken, çalışma sonunda yapılan analizlerden elde edilen verilere göre tam olarak istenilen sonuca ulaşılamamıştır. Bunun sebebi olarak; yapılan çalışmanın okul geneline yayılarak bir okul kültürü oluşturma hedefinden dolayı çok sayıda öğrenciye aynı anda uygulanmaya çalışılması ve bunun beraberinde getirdiği zorluklar, öğrencilerin derslerde öğrendikleri bilgileri ve becerileri

uygulayabilecekleri eğitim seviyesi yüksek bir aile ve çevreye sahip olmamaları ve dolayısıyla öğrendiklerini içselleştirememeleri olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre, uygulanan eğitim programı öğrencilerin yaşadıkları çatışmaları yapıcı ve barışçıl şekilde çözmeleri için gerekli olan becerilerin tamamını kazanmalarını sağlamamasına rağmen arabulucu olarak seçilen öğrencilerin arkadaşlarının yaşadıkları çatışmaları çözmelerinde onlara yardımcı oldukları gözlenmiştir. Uygulama yapılan lisenin alt yapı olarak böyle bir programa hazır olmaması sebebiyle ilk aşamada program çok etkili gibi görülme de okula yeni kayıt yaptıran öğrencilere düzenli olarak eğitim verilerek bir okul kültürü oluşturulduğunda çok daha geçerli sonuçlar elde edilebileceği düşünülmektedir.

Yapılan araştırmanın sonuçlarının daha güvenilir olabilmesi için programın süresinin daha uzun bir zamana yayılması yararlı olacaktır. Böylece verilen eğitimle öğrencilerin yaşadıkları çatışmaları yapıcı ve barışçıl yöntemlerle çözmeleri için gerekli becerileri kazandıklarını doğru bir şekilde ölçmek mümkün olacaktır. Konuyla ilgili yapılan araştırmalarda görüldüğü gibi çatışmaların yapıcı olarak çözümüne ilişkin beceriler zaman içerisinde içselleştirilmektedir. Öğrenciler öğrendikleri bilgileri kendi yaşamlarında uyguladıkları sürece daha kalıcı öğrenme sağlanmış olacaktır. Johnson ve Johnson (1995) iki farklı ülkede altı farklı okulda öğrenim gören 1. sınıftan 9. sınıfa kadar öğrencilerle yaptıkları çalışmada kazandırmak istedikleri becerileri müfredatın içine koyarak eğitim vermişlerdir. Araştırma öncesinde çevrelerindeki kişilerle sıklıkla çatışma yaşayan ve yaşadıkları çatışmaları genellikle yıkıcı yöntemlerle çözmeyi tercih eden öğrencilerin, verilen eğitim sonucunda öğrendikleri tartışma ve arabuluculuk süreçlerini yaşadıkları çatışmaların çözümünde kullandıkları anlaşılmıştır. Böylece çatışma çözme ve arabuluculuk eğitiminin müfredatın içerisinde belli bir süreye yayılarak verilmesinin etkililiği ortaya konmuştur (Tapan, 2006: 75).

“Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk” eğitim programı okullarda uygulandığı takdirde öğrencilerin arkadaşları, öğretmenleri, aileleri ve çevrelerindeki diğer kişilerle olumlu ilişkiler kuracakları ve yaşadıkları çalışmalarını daha yapıcı yöntemlerle çözecekleri, buna bağlı olarak okullarda şiddet ve saldırganlık içeren davranışların neden olduğu disiplin sorunlarında azalma olacağına inanılmaktadır. Bunları gerçekleştirebilmek için programın içeriğinde yapıcı çatışma çözme becerilerini geliştiren etkinliklere yer

verilmiştir. Öğrencilerin okulda, evde veya günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri çatışma senaryolarına yer verilerek, kendini ve çevreyi gözleme, ev ödevleri, canlandırma, rol oynama ve doğaçlama yöntemleri kullanılarak öğrenilenlerin pekiştirilmesi ve içselleştirilmesi hedeflenmiştir.

Bu araştırma sonuçlarından farklı olarak lise öğrencilerinin çatışmalarını yapıcı ve barışçıl yollarla çözmelerini sağlamayı amaçlayan yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde (Emerson, 1990; Woody, 2001; Richardson, Lane ve Garon, 2003) uygulanan çatışma çözme ve arabuluculuk eğitiminin öğrencilerin davranışlarını olumlu yönde değiştirdiği ve okullarda öğrenciler arasında yaşanan çatışmaların çözümünde akranların birbirlerine yardımcı olabildikleri anlaşılmıştır. Bu araştırmaların genellikle az sayıda öğrencinin yer aldığı küçük gruplarda uygulanmasının araştırma sonuçlarının olumlu olmasında etken olabileceği düşünülmektedir.

Çatışma çözme ve arabuluculukla ilgili ülkemizde yapılan çalışmalarda (Koruklu, 2003; Taştan, 2004; Uysal, 2006; Şevkin; 2008) da yurt dışında yapılan çalışmalara benzer biçimde olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Yani uygulanan eğitim programlarının öğrencilerin çatışmalarını çözerken şiddete dayalı saldırganca davranışlar sergilemesi yerine uzlaşmacı ve işbirlikçi problem çözme davranışını kullanmasında ve bunun için gerekli olan iletişim becerilerini kazanmasında etkili olduğu araştırma bulgularında gözlenmiştir.

5.2. Saldırganlık Ölçeğine İlişkin Sonuç Ve Tartışma

Bu bölümde, uygulanan eğitim programının öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin azalmasında etkili olup olmadığını tespit etmek amacıyla, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin saldırganlık ölçeğinin fiziksel saldırganlık, sözel saldırganlık, öfke, düşmanlık ve dolaylı saldırganlık alt ölçeklerinden elde ettikleri puanlar karşılaştırılarak saldırganlık ölçeğine ilişkin hipotezlerin doğruluğu araştırılmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin saldırganlık ölçeğinin alt ölçeklerinden elde ettikleri öntest-sontest ve fark (kazanç) puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuca göre uygulanan “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk” eğitiminin öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin azalmasında etkili olmadığı anlaşılmıştır.

Bunun nedeninin; çalışmanın yapıldığı öğrencilerin zihinsel, duygusal, fiziksel ve ruhsal olarak gelişimin yaşandığı ergenlik dönemi içerisinde olmaları sebebiyle saldırganlık dürtülerini kontrol etmekte güçlük çekmeleri, o zamana kadar saldırganlık dürtülerinin kontrol edebilmeleri için ailelerinden herhangi bir eğitim almamış olmaları, çatışma durumlarında saldırganlığı kısa ve doğru yol olarak tercih etmelerinin olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin böyle bir programa gönüllü olarak katılımlarının sağlanmaması yani derslere katılmaya zorunlu tutulmaları sebebiyle karşıt tepki geliştirebilecekleri de olasıdır.

Ugulanan “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk” eğitiminin öğrencilerin saldırganlık düzeylerini azaltmada etkili olmamasının en önemli sebeplerinden birinin, uygulama yapılan öğrencilerin sosyo-ekonomik seviyesi ve eğitim seviyesi düşük bir ailede ve çevrede yetişmeleri olabileceği düşünülmektedir. Bu öğrenciler aileleri ile olumlu bir iletişime sahip olmadıkları için saldırgan davranışlarında azalma olmaması normal olarak karşılanmalıdır. Olumsuz aile tutumlarının öğrencilerin saldırgan davranışlar göstermesi üzerindeki etkisini incelemek amacıyla bir çok araştırma yapılmıştır. Mialkowski (2000), ergenlerin saldırgan davranışları ile aile etkileşimi arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla 257 lise öğrencisi ile yaptığı çalışmada; olumlu ve olumsuz aile etkileşimlerinin ergen saldırganlığını yordadığını, olumlu aile etkileşiminin saldırgan olmama durumuyla, olumsuz aile etkileşiminin de saldırgan olma durumuyla ilişkili olduğunu bulmuştur (Efilti, 2006: s. 40’taki alıntı). Yurt içinde yapılan çalışmalarda da ailenin eğitim seviyesinin ergenlerin saldırgan davranışlar göstermesi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ağlamaz (2006: 84), araştırmasında lise öğrencilerinin saldırganlık puanlarının kendini açma davranışı, okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba öğrenim düzeyi ve ailenin aylık gelir düzeyi gibi farklı değişkenlerin birbirleriyle ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonunda anne eğitim seviyesi yükseldikçe saldırganlık puanlarının azaldığı, baba eğitim seviyesi yüksek okul-üniversite olan öğrencilerin saldırganlık ölçeği puanlarının diğerlerine göre daha düşük olduğu bulunmuştur.

Toplumda genellikle erkek öğrencilerin daha saldırgan davranışlar sergilediği düşünülürken özellikle son zamanlarda kız öğrencilerin de okulda ve okul dışında şiddet içeren olaylara sıklıkla katıldıkları görülmektedir. Lambert ve Cashwell (2004) bu konuda yaptıkları çalışmada okullardaki saldırgan davranışlar açısından kız ve erkekler arasından anlamlı bir farklılık bulunmadığını tespit etmişlerdir (Çelik, 2006: s. 120’deki alıntı). Bu

araştırmanın sonucundan farklı olarak, Orpinas, Engquist, Grunbaum ve Parcel (1995) lise öğrencileri ile yaptıkları çalışmada, hem kavga eden hem de yaralayıcı ya da öldürücü alet taşıyan erkek öğrencilerin oranının kızlardan yüksek olduğu tespit etmişlerdir. Araştırma sonunda yapılan regresyon analizi sonucunda, alkol kullanımı, seksüel partner seçiminin ve dokuzuncu sınıf öğrencisi olmanın kavgalara karışmayı yordadığı sonucuna ulaşılmıştır (Efilti, 2006: s. 39'daki alıntı). Yapılan araştırmaların tarihleri incelendiğinde zaman geçtikçe hem kız hem de erkek öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin arttığı görülmektedir. Bu artışın, gelişen teknolojinin bireyleri asosyalleştirmesi, özellikle bilgisayar oyunlarının ve televizyon programlarının gençlerin saldırganlık düzeylerini arttıracak nitelikte oyun ve programlar içermesi, toplumda aile yapısının giderek bozulması ve boşanmaların artması, ailelerin çocuklarıyla ilgilenmemesi gibi sebeplerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Gençlerin saldırgan davranışlarının nedenlerini araştıran ve saldırgan davranışları azaltmayı amaçlayan yurt içinde yapılan araştırmalardan biri Merttürk'ün (2005) bilgisayar oyunlarının öğrencilerin saldırganlık, depresyon ve yalnızlık düzeylerine etkisini incelediği araştırmasıdır. Araştırma sonucunda, bilgisayar oyunu oynama süresinin artması ile antisosyal saldırgan davranışların artması arasında paralellik olduğu saptanmıştır. Bilgisayarda savaş-strateji ve macera oyunu oynayan çocukların bilgisayar oyunu oynamayanlara oranla saldırganlık düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmıştır (Şevkin, 2008: s. 98'deki alıntı). Ergenlerde öfke ve saldırganlığı azaltmaya yönelik diğer bir çalışmada Sütçü (2006: 145) tarafından yapılmıştır. Çalışmada ilköğretim 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören 226 öğrenciye öfke ve saldırganlıkla ilgili ölçekler uygulamıştır. Çalışmada deney grubuna 10 hafta süreyle haftada bir gün 90 dakikalık bir eğitim verilmiştir. Çalışma bitiminde yapılan sınıttestten elde edilen bulgular doğrultusunda, uygulanan programın 12-14 yaşları arasındaki ergenlerin öfke ve saldırganlık düzeylerini azalttığı saptanmıştır.

İlgili literatür incelendiğinde yurt içinde yapılan araştırmaların bir çoğunun saldırgan davranışların temelinde yatan öfke duygusunun kontrol edilmesi konusunda yapıldığı görülmektedir. Danışık'ın (2005: 66), ergenlerin sürekli öfke-öfke ifade tarzları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, problem çözme ile toplumsal cinsiyet, psikolojik semptom ve sosyal paylaşım değişkenleri arasındaki ilişki anlamlı bulunmuş; bu değişkenlerin etkisini kontrol ettikten sonra problem çözme ile öfke kontrolü arasında anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Genç (2007: 103) tarafından yapılan diğer bir çalışmada ise, grupla öfke denetimi eğitiminin lise 9. sınıf öğrencilerinin sürekli öfke

düzeilerine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, eğitimin verildiği deney grubundaki öğrencilerin sürekli öfke, öfke içte, öfke dışta öfke düzeylerinde anlamlı bir azalma olduğu, öfkelerini kontrol etme düzeylerinde de anlamlı bir artma olduğu saptanmıştır.

Yapılan araştırmalarda görüldüğü gibi öğrencilerin öfke ve saldırganlık düzeylerini azaltmaya yönelik çalışmaların bir çoğu olumlu şekilde sonuçlanmıştır. Toplumuzda her geçen gün artan şiddet olaylarının azaltılması için benzer araştırmaların sayısının artırılması yararlı olacaktır.

5.3. Atılganlık Ölçeğine İlişkin Sonuç Ve Tartışma

Araştırmanın atılganlık ölçeğine ilişkin hipotezlerini test etmek amacıyla yapılan analizler sonucunda, deney ve kontrol gruplarının öntest-sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıktığı, deney grubundaki öğrencilerin atılganlık düzeylerinde belirgin bir artış olduğu, buna karşın kontrol grubundaki öğrencilerin atılganlık düzeylerinde anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Böylece çalışmanın bağımsız değişkeni olan “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk” eğitiminin deney grubundaki öğrencilerin atılganlık becerilerinin artırılmasında olumlu bir etkiye sahip olduğu anlaşılmıştır.

İlgili literatür incelendiğinde atılganlığın eğitimle geliştirilebileceği vurgulanmaktadır. Bu amaçla birçok araştırmacının atılganlık becerilerini geliştirmeyi amaçlayan eğitim programı geliştirdikleri ve uyguladıkları görülmüştür. Bu araştırmaya benzer şekilde Bayraktutan (2006: 74), lise öğrencileri ile yaptığı çalışmada uygulanan Atılganlık Eğitim Programının öğrencilerin atılganlık düzeylerine anlamlı bir etkisi olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda, deney grubunun atılganlık puanları kontrol grubunun puanlarından yüksek bulunmuştur. Yani uygulanan eğitim programı öğrencilerin atılganlık düzeylerini artırmıştır.

“Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk” eğitim programının kız ve erkek öğrencilerin atılganlık becerileri üzerindeki etkisini incelemek için yapılan analizlerde, erkek öğrencilerden elde edilen verilerin analizi sonucunda anlamlı bir fark bulunmazken, deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin atılganlık ölçeğinden elde ettikleri puanlar

karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuca göre uygulanan eğitim programı kız öğrencilerin atılgan davranışlar sergilemesinde olumlu yönde bir etkiye sahip olurken, erkek öğrencilerin atılgan davranışlar göstermesinde olumlu bir etki göstermemiştir. Toplumumuzda erkek çocuklara küçük yaşlardan itibaren özgür olma, sert ve güçlü olma mesajları verilerek gösterdikleri saldırgan davranışlar aileler tarafından genellikle onaylanırken, kız çocuklara tam tersi yönde sessiz olma ve özgürlüklerini kısıtlayıcı baskı yapılmasının, erkek öğrencilerin bu tarz eğitim programlarında kazandırılmaya çalışılan atılganlık becerilerini kazanmalarını zorlaştırabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin atılgan davranışlar sergilemesinde ailenin eğitim seviyesi de önemli bir paya sahiptir. Kaya (2001: 118) tarafından atılganlık ve sürekli kaygı düzeylerinin karşılaştırılması amacıyla meslek lisesi öğrencileri ile yapılan çalışmada annenin eğitim durumunun öğrencilerin atılganlık düzeylerinin farklılaşmasında etkili olduğu bulunmuştur. Bu anlamda annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin atılganlık düzeyinin, diğer eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarının atılganlık düzeyinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bu araştırmadan elde edilen bulguları doğrulayacak bir çalışmada Gemi (1997) tarafından Bursa ilinde çeşitli liselerde okuyan 107 kız ve 93 erkek öğrencinin katılımıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda kızların atılganlık puan ortalamaları erkeklerinkinden yüksek bulunmuştur (Yatağan, 2005: s. 70'deki alıntı). Yurt içinde yapılan başka bir çalışma da Yatağan (2005: 72) tarafından, atılganlık eğitimi programının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin atılganlık becerilerine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin atılganlık düzeyleri kontrol grubundaki öğrencilerin atılganlık düzeyinden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Bu artışın deney grubuna uygulanan atılganlık eğitimi programından kaynaklandığı düşünülmüştür.

Bu araştırmadan farklı olarak Deniz (1997) yaptığı araştırmada, Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü 1. ve 3. sınıf öğrencilerinin, cinsiyet ve kültürel farklılıklarının atılganlıkları üzerindeki etkisini incelemek için yaptığı çalışma sonucunda erkek öğrencilerin atılganlık düzeylerini kız öğrencilerinkinden anlamlı derecede yüksek bulmuştur (Onur, 2006: s. 59'daki alıntı).

Sonuç olarak uygulanan “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk” eğitim programının öğrencilerin genel olarak atılganlık becerilerinin gelişmesinde olumlu etki yaratması ve literatürde benzer çalışmaların bulunması bundan sonra yapılacak çalışmalara yol gösterici nitelikte olacaktır. Bu eğitimler sayesinde öğrencilerin atılgan davranışlar sergilemesi sağlanırken, saldırgan davranışlarında azalma görülecektir ve böylece toplumda yaşanan şiddet olaylarının önüne geçilebilecektir.

5.4. Öneriler

Araştırma çerçevesinde yapılan literatür taramasında özellikle yurt dışında çatışma çözme ve akran arabuluculuğuna yönelik çok sayıda çalışma yapıldığı görülmüştür. Yapılan araştırmalar sonucunda, okullarda yaşanan çatışma ve şiddet olaylarının azaltılmasında bu tür çatışma çözme ve akran arabuluculuğu eğitim programlarının yararlı olduğu saptanmıştır. Genellikle bu eğitimleri alan öğrencilerin yaşadıkları çatışmaları daha yapıcı ve barışçıl yollarla çözdükleri araştırmalarda elde edilen bulgular sayesinde anlaşılmıştır. Yurt içinde yapılan literatür taramasında ise okullarda yaşanan çatışmaları önlemek adına yapılmış çok fazla deneysel çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle ülkemiz genelinde öğrencilerin yaşadıkları kişiler arası çatışmaları daha yapıcı ve barışçıl yollarla çözebilmeleri için bu araştırmaya benzer çatışma çözme ve akran arabuluculuğu eğitim programlarının her yaş seviyesine uygun olacak şekilde sayısının artırılması yararlı olacağına inanılmaktadır.

Çatışma çözme ve arabuluculuk ile ilgili yapılan araştırmaların genellikle az sayıda öğrencinin yer aldığı küçük gruplarda yapıldığı ve çalışma sonucunda uygulanan eğitimlerin etkili olduğu görülmektedir. Küçük gruplarda uygulamalar çok daha kolay ve etkili bir şekilde yapılarak öğrencilerin istenen becerileri kazandıkları çok daha rahat gözlenmektedir. Bu nedenle araştırma sonunda daha geçerli sonuçlar bulunabilmesi için az sayıda öğrenci ile çalışmak yararlı olabilmektedir.

Bu araştırmaya benzer programların hazırlanması ve uygulanması, okullarda yaşanan çatışmaları ve buna bağlı olarak ortaya çıkan disiplin olaylarının azaltılmasında önemli bir yere sahip olacaktır. Bu amaçla öğrencilerin atılganlık becerilerini arttıran, saldırgan davranışlarını azaltan, dışarıdan değil içten kontrollü olmayı sağlayan, iletişim becerilerini arttıran; empati, karar verme, özdenetim, hoşgörü, sorumluluk vb. becerileri kazandırmayı

hedefleyen çalışmaların fazlaca yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Yapılan çalışmaların daha güvenilir sonuçlar vermesi için hazırlanan programların uzun bir zaman dilimine yayılması verilen eğitimin öğrenciler tarafından içselleştirilmesini sağlayacaktır. Böylece öğrencilerin kazandıkları becerileri günlük hayatlarında kullanmaları sağlanacaktır. Ayrıca hazırlanan bu programların Milli Eğitim Bakanlığı müfredatına ders olarak alınması öğrenciler açısından daha ciddiye alınmasını sağlayacaktır.

Benzer biçimde, uygulanan çatışma çözme ve akran arabuluculuğu eğitim programlarına paralel olarak öğrenci velilerine de çocuklarıyla, eşleriyle ve çevrelerindeki diğer insanlarla yaşayacakları çatışmaları daha yapıcı bir şekilde çözebilmeleri için çatışma çözme, iletişim becerileri, öfke yönetimi veya barış eğitimi konularını kapsayan programların hazırlanıp uygulanması yurt içindeki literatüre ciddi anlamda kaynak sağlayacaktır. Araştırma, özellikle şiddet olaylarının daha fazla yaşandığı sosyo-ekonomik seviyenin düşük olduğu çevrelerde bulunan okullarda yapılmıştır. Programın geçerliğini test etmek amacıyla daha farklı sosyo-ekonomik yapıya sahip okullarda da uygulanabilir. Ayrıca program okul geneline uygulanarak öğrencilerin yaşadıkları çatışmaları müzakere ve arabuluculuk yöntemi kullanarak çözmeleri okul kültürü haline dönüştürülebilir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. Ü. (2005). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Ağlamaz, T. (2006). Lise Öğrencilerinin Saldırganlık Puanlarının Kendini Açma Davranışı, Okul Türü, Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Anne-Baba Öğrenim Düzeyi ve Ailenin Aylık Gelir Düzeyi Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Samsun.

Akbalık, F.G. (2001). Çatışma Çözme Ölçeği'nin (Üniversite Öğrencileri Formu) Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**. Sayı 16. (Eylül 2001).

Aksoy, A. ve Diğerleri. (2005). **Örgütsel Davranış Boyutlarından Seçmeler**. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Alberti, R. ve Emmons, M. (1976). **Your Perfect Right**. San Louis Obispo: Impact.

Alisinanoğlu, F. Köksal, A. (2000). Gençlerin Ben Durumları ve Empatik Becerilerinin incelenmesi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 18: 11-16.

Arslan, C. (2004). Kişiler Arası Çatışma Çözme ve Problem Çözme Yaklaşımlarının Yükleme Karmaşıklığı Açısından İncelenmesi. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Balcı, A. (2004). **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler**. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Balkaya, F. (2001). Öfke: Temel Boyutları, Nedenleri ve Sonuçları. **Türk Psikoloji Yazıları**. 4(7) 21-45.

Bayraktutan, E. (2006). Grupla Psikolojik Danışmanın Lise Öğrencilerinin Atılğanlık Düzeyine Etkisi (Ticaret Meslek Lisesinde Deneysel Bir Uygulama). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir

Bozdoğan, Z. (2006). **Okulda Rehberlik Etkinlikleri ve Yaratıcı Drama**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bulduk, S. (2003). **Psikolojide Deneysel Araştırma Yöntemleri**. İstanbul: Çantay Kitabevi.

Can, S. (2002). "Aggression Questionnaire" Adlı Ölçeğin Türk Popülasyonunda Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. Uzmanlık Tezi. Gülhane Askeri Tıp Akademisi Haydarpaşa Eğitim Hastanesi Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Servis Şefliği. İstanbul.

Carruthers, W.L. and Carruthers, J.B. (1996). Conflict Resolution as Curriculum; A Definition, Description and Process for Integration in Core Curricula, School Councelor, 43 (5); 345-374.

Çelik, H. (2006). Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Tepkileri, Bağlanma Tarzları ve Kişilerarası Şemalarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Danışık, N.D. (2005). Ergenlerin Sürekli Öfke İfade Tarzları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.

Efiliti, E. (2006). Orta Öğretim Kurumlarında Okuyan Öğrencilerin Saldırganlık, Denetim Odağı ve Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.

Erdoğan, İ. (2000). **Sınıf Yönetimi**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Eren, E. (1998). **Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi**. İstanbul: Beta Yayınları.

Erözkan, A. (2006). Öfke İle Başaçıkma: Bilişsel Davranışçı Terapilere Dayalı Bir Program. **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı 171: 55-65.

Eryüksel, G.N. (1996). Ana-Baba Ve Ergen İlişkilerinin Problem Çözme İletişim Becerileri, Bilişsel Çarpıtmalar Ve Aile Yapısı Açısından İncelenmesi. Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Fisher, R. ve Ury, W. (1999). **Evet'e Ulaşmak Boyun Eğmeden Uzlaşma Sağlamak.** Ankara: Öteki Matbaası.

Genç, H. (2007). Grupla Öfke Denetimi Eğitiminin Lise 9. Sınıf Öğrencilerinin Sürekli Öfke Düzeyine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Görüş, Y. (1999). Bir Grup Lise Öğrencisinin Atılganlık Düzeyi İle Stresle Başa Çıkma Yolları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Güler, Ö. (2006). İlköğretim 5. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Atılganlık Düzeyi İle Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Gülşen, S. (2006). Mesleki Ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarında Yaşanan Öğrenci Çatışmalarının Nedenleri ve Öğretmenlerin Kullandıkları Çatışma Çözüm Stratejileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Hughes, L. S. (1991). Acquisition of conflict management skills with high school adolescent females. **Dissertation Abstracts International**, **53**, 104-A.

İllez, M. (2006). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yaşadığı Çatışmalar ve Bu Çatışmaların Çözüm Stratejilerinin Sosyal Yapılandırmacılık Kuramına Dayalı Olarak İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1991). **Teaching children to be peacemaker**. Minnesota: Interaction Book Company.

Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1995a). **Reducing School Violence Through Conflict Resolution**. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (2001). Effectiveness of Conflict Managers in an Innercity Elemantry School. Minnesota

Kapıkıran, Ş. (1993). İçten ve Dıştan Denetimliliğe Sahip Ergenlerin Atılgnlık Düzeylerinin Saptanması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir.

Karahan, T. F. ve Sardoğan, M. E. (2005). Bir İnsan İlişkileri Beceri Eğitimi Programı'nın Üniversite Öğrencilerinin Çatışma Çözme Becerileri Üzerine Etkisi. **Psikiyatri Psikoloji Psikofarmakoloji (3P) Dergisi**, 13(3):193-197.

Kaya, Z. (2001). Meslek Lisesi Öğrencilerinin Atılgnlık ve Sürekli Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. D.E.Ü. İzmir.

Kaşıkcıoğlu, F.Z. (2008). Müzakere (Problem Çözme) ve Arbuluculuk Eğitim Programının İlköğretim 4.-5. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözüm Stilleri ve Atılgnlık Becerileri Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Kite, D. (2007). **21. yy'da Arbuluculuk- Mediasyon**. Kayseri Ticaret Odası.

Koch, M. S. & Miller, S. (1988). Resolving student conflict with student mediators. **Principal**, 66 (4), 59-62.

Korkut, F. (2004). **Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Korkut, F. (2005). Yetişkinlere Yönelik İletişim Becerileri Eğitimi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 28: 143-149.

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

Koruklu, N. (2003). Arabuluculuk Eğitiminin İletişim Ve Çatışma Çözme Becerisine Etkisi: Bir Grup Üniversite Öğrencisi Üzerinde Çalışma. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Leseho, J. (2001). Bearding the Lion: Resolving Conflict and Manging Anger Through Metaphorical Exploation, Guidance and Counseling, 16 (2); 62-67.

Levinson, D. (1994). Encylopedias of the Human Experience. California: Library of Congress Cataloging in Publication Data, ABCCL10, Inc.

Morganett, R.S. (2005). **Ergenler İçin Grupla Psikolojik Danışma Uygulamaları**. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Onur, N. (2006). Lise Öğrencilerinin Bağlanma Stilleri İle Atılganlık Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Öksüz, Y. (2004). Duyguların Açılması Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Atılganlık Düzeylerine Etkisi. **Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 2. (Kasım 2004).

Öner, U. (1999). **Çatışma Çözme Arabuluculuk Eğitimi**. Y, Kuzgun (Ed.), İlköğretimde Rehberlik. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 189-234.

Özen, F. (2001). Anaokuluna Giden ve Gitmeyen İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Atılganlık Düzeyi ve Bağımlılık Eğilimlerinin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Robin, S. & Novaco, R. W. (1999). Systems Conceptualization and Treatment of Anger. **Journal Clinical Psychology**. 55(3): 325-337.

Sarı, S. (2005). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerine Çatışma Çözümü Becerilerinin Kazandırılmasında Akademik Çelişki, Değer Çizgisi ve Güdümlü Tartışma Yöntemlerinin Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Schrumpf, F., Crawford, D. K., Bodine, R. J. (2007). **Okulda Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk Program Rehberi**. Ankara: İmge Kitabevi.

Sütçü, G.S.T. (2006). Ergenlerde Öfke ve Saldırganlığı Azaltmaya Yönelik Bilişsel Davranışçı Bir Müdahale Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Stevahn, I., Johnson, D. W., Johnson, R. T. and Schultz, R. (2002). Effects of Conflict Resolution Training Integrated Into a High School Social Studies Curriculum. *The Journal of Social Psychology*, 142 (3); 305-331.

Sweeney, N. and Carruthers, W.L. (1996). Conflict Resolution: History, Theory and Educational Applications. *The School Counselor*, 43; 326-344.

Şahin, N. H. (1997). Öfke: O Sizi Kontrol Edeceğine Siz Onu Kontrol Edin!. **Türk Psikoloji Bülteni**. III, sayı 7: 79-85.

Şevkin, B. (2008). Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programının İlköğretim 4.-5. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözüm Stilleri ve Saldırganlık Eğilimleri Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Tan, S. (2006). Ergenlerde Stresle Başa Çıkma Tarzlarının Atılganlık Düzeyi ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tapan, Ç. (2006). Barış Eğitimi Programının Öğrencilerin Çatışma Çözme Becerileri Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Taştan, N. (2004). Çatışma Çözme Ve Akran Arabuluculuğu Eğitimi Programlarının İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözme Ve Akran Arabuluculuğu Becerilerine Etkisi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tataker, T. (2003). Ergenlerin Atılganlık Düzeyi İle Ruhsal Sorunları Arasındaki İlişkinin Araştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Tegin, B. (1990). Üniversite Öğrencilerinin Atılganlık Davranış ve Eğilimlerinin Cinsiyet ve Fakülte Değişkenleri Açısından İncelenmesi. **Psikoloji Dergisi**. Sayı 7,25:21-32.

Tuzcuoğlu S. ve Tuzcuoğlu N. (2005). **Davranış Bozukluğu Gösteren Çocukları Tanıma ve Anlama**. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Türnüklü, A. (2005). Öğrenci Çatışmaları ve Çözüm Stratejilerinin Öğrencilerin, Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Perspektifinden İncelenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlük Projesi. İzmir.

Türnüklü, A., İllez, M. (2006). Öğretmenlerin, Öğrenci Çatışmalarını Çözüm Strateji Ve Taktiklerinin Sosyal Oluşturmacılık Perspektifinden İncelenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 22, pp, 221-232.

Türnüklü, A. (2006). **Sınıf ve Okul Disiplinine Çağdaş Bir Yaklaşım: Onarıcı Disiplin.** Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık Hizmetleri.

Uçar, E. (2003). İlköğretim Okullarında Öğrenci Çatışmaları ve Öğrencilerin Bu Çatışmaları Çözmek İçin Kullandıkları Çatışma Çözüm Stratejileri. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir

Uğur, G. (1996). Üniversite Öğrencilerinde Atılganlık İle Beden Algısı İlişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Uysal, A. (2003). Şiddet Karşıtı Programlı Eğitimin Öğrencilerin Çatışma Çözümleri, Şiddet Eğilimleri ve Davranışlarına Yansıması. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Uysal, Z. (2006). Çatışma Çözme Eğitim Programının Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin Çatışma Çözme Sürecine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

Ülker, F. (2004). Lise Öğrencilerinin Öfke Düzeylerinin, Öfke İfade Tarzlarının Ve Aile Yapılarının Belirlenerek Aralarındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Vermillion, A. G. (1989). Perception of public school administrators on conflict resolution education: A descriptive study. **Dissertation Abstracts International**, 50, 1152-1153A.

Walton, R.E. (1987). *Managing Conflict* (2. Edition). London: AddisonWesley Publishing Company.

Wenning, K. (2004). **Çocuğunuzla Uzlaşabilme! Çocuğunuzun Davranışlarını Nasıl Düzeltebilir ve Becerilerinin Gelişmesine Nasıl Yardımcı Olabilirsiniz?** Ankara: HYB Yayıncılık.

Yağcıoğlu, D. (1997). Örgütlerde Çatışma Düzeyleri Ve Çatışmanın Ele Alınış Stilleri.
Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

EKLER

Ek 1: Kişisel Bilgi Formu

1. Adınız soyadınız: No:
2. Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()
3. Sınıfınız:
4. Kiminle yaşıyorsunuz?

1. Annem ve babamla birlikte	
2. Annemle	
3. Babamla	
4. Akrabamla	
5. Diğer	

5. Annenizin eğitim durumuna uygun yeri işaretleyiniz.

1. Okur yazar değil	
2. Okur yazar	
3. İlkokul	
4. Ortaokul	
5. Lise	
6. Üniversite	
7. Lisans üstü	

6. Babanızın eğitim durumuna uygun yeri işaretleyiniz.

1. Okur yazar değil	
2. Okur yazar	
3. İlkokul	
4. Ortaokul	
5. Lise	
6. Üniversite	
7. Lisans üstü	

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

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

9. Kardeş sayısı (sizinle birlikte):

10. Kaçınıcı çocuksunuz?.....

EK 2: ÇATIŞMA ÇÖZME ÖLÇEĞİ

Öğrencinin Adı-Soyadı : No:

Sınıfınız :

Değerli öğrenciler, bu ölçeğin amacı yaşadığınız farklı sorunlara gösterdiğiniz tepkileri belirlemektir. Her ifadeyi okuyun. Sonra da o ifadenin karşısında verilen “çok uygun”, “oldukça uygun”, “biraz uygun” ve “hiç uygun değil” seçeneklerinden size en uygun gelen tepkiyi işaretleyiniz. Hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. Fazla düşünmeden içinizden geldiği gibi yanıtlamaya çalışınız. Kararsızlığa düşerseniz aklınıza ilk gelen tepkiyi işaretleyiniz. Katılımınız için teşekkür ederim.

Doç. Dr. Abbas TÜRNÜKLÜ

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

		Hiç uygun değil	Biraz uygun	Oldukça uygun	Çok uygun
1.	İncir çekirdeğini doldurmayan nedenlerden dolayı kavga ederim.				
2.	Arkadaşlarım sorunlarımı genellikle benimle paylaşırlar.				
3.	Başkalarına karşı nazik bir insanım.				
4.	Çabuk ve kolay arkadaşlık kurarım.				
5.	Sinirli bir insanım.				
6.	Uzlaşmacı bir kişi olduğumu düşünüyorum.				
7.	Başkalarıyla olan ilişkilerimde dürüst bir insanım.				
8.	Bir sorun yaşanmasının ardından konuşulması her iki tarafa da kazanç sağlar.				
9.	İnsanları dinlemek bana zor gelir.				
10.	Birisiyle ilgili sorun yaşadığımda bu sorunu o kişiyle konuşmaktan kaçınırım.				

11.	Arkadaşlarımın benimkinden farklı olan inanç ve değerlerine saygı gösteririm.				
12.	İnsanlara güvenirim.				
13.	İyi bir dinleyici olduğumu düşünüyorum.				
14.	Çok az arkadaşım var.				
15.	İnsanları severim.				
16.	Çevremdekiler iyi bir dinleyici olduğumu söylerler.				
17.	Arkadaşlarımla iyi ilişkiler kuramıyorum.				
18.	Çevremde aranan bir kişiyim.				
19.	Çabuk öfkelenirim.				
20.	Bir arkadaşımın rahatsız olduğunu söylediği davranışlarım hakkında, onunla konuşurum.				
21.	Arkadaşlarımdan yardım istemekten çekinmem.				
22.	Tanıdığım birinin dedikodumu yaptığını duysam onunla bu konuda konuşurum.				
23.	İnsanlara saygılı bir kişiyim.				
24.	İnsanlara çabuk kırılıyorum.				
25.	Sık sık münakaşa ederim.				
26.	Çevremdekiler kararlarıma güvenirlirler.				
27.	Bir kişi/grup beni tehdit etse bende onu/onları tehdit ederim.				
28.	Arkadaşlarımla ilişkilerimden memnun değilim.				
29.	Konuşmak isteğimde duygu ve düşüncelerimi iyi ifade edebilirim.				
30.	İnsanların sorunlarını konuşarak çözebileceklerine inanırım.				
31.	Kendimi yalnız hissediyorum.				
32.	İnsanların söylediklerimi yanlış anladığı çok olmuştur.				
33.	Bir arkadaşımın bana selam vermediğini görürsem, bir daha ona selam vermem.				
34.	Öfkemi kontrol edebilirim.				

35.	Başkasıyla bir sorun yaşadığımda kendimi onun yerine koyarım.				
36.	Başkasıyla sorun yaşadığımda onun duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışırım.				
37.	Yaşadığım olaylara başkalarının gözüyle de bakabilirim.				
38.	Bana nasıl davranılırsa ben de benzer şekilde davranırım.				
39.	Sadece benim için önemli olan insanlarla uzlaşmaya çalışırım.				
40.	Önem vermediğim bir kişiyle sorun yaşadığımda, kendi çıkarlarımı ön planda tutarım.				
41.	İnsan ilişkilerinde eşitlikten yanayım.				
42.	Karşımdaki kişinin ne demek istediğini bilsem bile sözünü kesmeden dinlerim.				
43.	Konuşan insandan ya da konuşulan konudan hoşlanmasam bile dinlerim.				
44.	Karşımdaki kişinin duygu, düşünce ve davranışlarını anlamaya çalışırım.				
45.	Konuşan kişinin vücut duruşu ve yüz ifadesine dikkat ederim.				
46.	Bir kişiyle ilgili yaşadığım bir sorunu çözmek istediğimde, uygun bir zaman ve uygun bir yer bulmaya çalışırım.				
47.	Bir kişiyle yaşadığım bir sorunu çözmek için konuşurken açılış cümlemi dikkatlice seçerim.				
48.	Bir sorunla ilgili görüşeceğim zaman her ikimizin de kendimizi rahat hissedeceğimiz bir ortam yaratmaya çalışırım.				
49.	Benim için sadece kendi ihtiyaçlarım önemlidir.				
50.	Sorun yaşadığım kişinin de gereksinimlerini anlamaya çalışırım.				
51.	Kendi çıkarım için başkalarının çıkarlarını göz ardı edebilirim.				
52.	Eleştirilmeyi kabul edemem.				
53.	Yaşadığım çatışmalarda karşı tarafla konuşmadan kendi bulduğum çözümü uygularım.				
54.	Çatışmanın sonunda, benimkilerin olduğu kadar diğer kişinin de gereksinimlerinin karşılanması benim için önemlidir.				
55.	Bir kişiyle sorun yaşadığımda onun da bakış açısını öğrenmeye çalışırım.				

EK 3: SALDIRGANLIK ÖLÇEĞİ

Öğrencinin Adı-Soyadı : No:

Sınıfınız :

AÇIKLAMA

Aşağıda, kişilerin kendilerine ilişkin düşüncelerini ve duygularını yansıtan ifadeler bulunmaktadır. Her ifadeyi okuyun. Sonra da o ifadeye ilişkin düşüncenizi ve duygunuzu sizce “hiç uygun değil”, “çok az uygun”, “biraz uygun”, “çok uygun” ve “tam uygun” olduğunu yansıtan uygun kutunun içerisine (X) işareti koyarak belirtin. Herhangi bir ifadenin üzerinde fazla zaman sarfetmeksizin, genel olarak düşüncenizi ve duygunuzu yansıtan cevabı işaretleyin. Katkılarınız için çok teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Abbas TÜRNÜKLÜ

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

	KARAKTERİNİZE EN UYGUN OLAN YANITI (X) ŞEKLİNDE İŞARETLEYİNİZ.	Hiç uygun değil	Çok az uygun	Biraz uygun	Çok uygun	Tam uygun
1.	Arkadaşlar çok münakaşacı olduğumu söylerler.					
2.	Şans hep başkalarına gülüyor, onlardan yana oluyor.					
3.	Birden parlarım, ama çabuk sakinleşirim.					
4.	Kendimi sık sık diğer insanlarla tartışırken bulurum.					
5.	Bazen hayatın bana adaletli davranmadığını düşünürüm.					
6.	İnsanlarla aynı fikirde olmazsam, onlarla tartışmaktan kendimi alıkoyamam.					
7.	Bazen ortada hiçbir neden yokken parlarım.					

	KARAKTERİNİZE EN UYGUN OLAN YANITI (X) ŞEKLİNDE İŞARETLEYİNİZ.	Hiç uygun değil	Çok az uygun	Biraz uygun	Çok uygun	Tam uygun
8.	Kız ya da erkek birisi beni kışkırtırsa ona vurabilirim.					
9.	Bazen niye bu kadar katı olduğumu merak ediyorum.					
10.	Tanıdığım insanları tehdit ettiğim olmuştur.					
11.	Biri çok üzerime geldiğinde, sıkıştırdığında ona vurabilirim.					
12.	Öfkemi kontrol etmekte zorluk çekerim.					
13.	Eğer çok kızarsam o kişinin yaptığı işleri berbat edebilirim.					
14.	Kapıyı, arkadan gelenin yüzüne çarpacak kadar çıldırabilirim.					
15.	İnsanlar bana patronluk tasladıklarında, onların inadına, işi ağırdan alırım.					
16.	İnsanlar bana nazik davrandıklarında, ne isteyeceklerini merak ederim.					
17.	Her şeyi dağıtacak kadar çılgınlaşabilirim.					
18.	Bazen sevmediklerim hakkında dedikodu yayar, çamur atarım.					
19.	Ben sakın biriyim.					
20.	İnsanlar beni kızdırırlarsa, onlara gerçek düşüncelerimi söyleyebilirim.					
21.	Bazen insanların arkamdan bana güldüklerini hissederim.					
22.	İstediğimi elde edemediğim zaman, kızgınlığımı gösteririm.					

KARAKTERİNİZE EN UYGUN OLAN YANITI (X) ŞEKLİNDE İŞARETLEYİNİZ.		Hiç uygun değil	Çok az uygun	Biraz uygun	Çok uygun	Tam uygun
23.	Bazen birine vurma isteğimi kontrol edemem.					
24.	Pek çok insandan daha sık kavga ederim.					
25.	Eğer biri bana vurursa, ben de ona vururum.					
26.	Arkadaşlarımla aynı fikirde olmadığımda açıkça söylerim.					
27.	Haklarımı korumak için şiddete başvurmam gerekirse, hiç çekinmem.					
28.	Fazla dostça davranan yabancılara güvenmem.					
29.	Bazen kendimi patlamaya hazır bir bomba gibi hissedirim.					
30.	Beni gerçekten rahatsız edenlere susarak, ilgilenmeyerek tepki veririm.					
31.	Arkadaşlarımla, arkamdan, benim hakkımda konuştuklarını bilirim.					
32.	Bazı arkadaşlarımla, benim, düşünmeden hareket ettiğimi düşünürler.					
33.	Bazen hiçbir şey düşünemeyecek kadar kıskanç olurum.					
34.	El şakası yapmaktan hoşlanırım.					

EK 4: ATILGANLIK ÖLÇEĞİ

Öğrencinin Adı-Soyadı : No:

Sınıfınız :

Değerli öğrenciler, bu ölçeğin amacı yaşadığınız farklı sorunlara gösterdiğiniz tepkileri belirlemektir. Her ifadeyi okuyun. Sonra da o ifadenin karşısında verilen “bana hiç uymuyor”, “bana oldukça uymuyor”, “bana pek uymuyor”, “bana biraz uyuyor”, “bana oldukça uyuyor” ve “bana çok iyi uyuyor” seçeneklerinden size en uygun gelen tepkiyi işaretleyiniz. Boş bırakmayınız. Fazla düşünmeden içinizden geldiği gibi yanıtlamaya çalışınız. Kararsızlığa düşerseniz aklınıza ilk gelen tepkiyi işaretleyiniz. Katılımınız için teşekkür ederim.

Doç. Dr. Abbas TÜRNÜKLÜ

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

	Bana hiç uymuyor	Bana oldukça uymuyor	Bana pek uymuyor	Bana biraz uyuyor	Bana oldukça uyuyor	Bana çok iyi uyuyor
1. Bence insanların çoğu benden daha atılgan ve saldırgandır.						
2. Sıkılganlığım yüzünden karşıt cinse herhangi bir önerimde bulunamıyor ya da onların önerilerini kabul edemiyorum.						
3. Bir lokantada isteğime göre hazırlanmamış bir yemek gelince garsona şikayette bulunurum.						
4. Başkalarının beni kırdıklarını fark ettiğim halde onları incitmemeye dikkat ederim.						
5. İstemediğim bir malı almam için ısrar edilirse "hayır" demekte zorluk çekerim.						

6. Benden bir şey yapmam istendiğinde nedenini öğrenmekte ısrar ederim.						
7. İnsanı geliştirici ve sert tartışmalara katılmak istediğim zamanlar olur.						
8. Senin durumundaki herkes gibi ben de yükselmek için çabalarım.						
9. Doğrusunu isterseniz insanlar beni kullanır.						
10. Yeni tanıştığım insanlarla ya da yabancılarla rahatlıkla konuşurum.						
11. Karşıt cinsten çekici birine ne söyleyeceğimi çoğu kez bilmem.						
12. Resmi telefon konuşmaları yapmaktan çekinirim.						
13. Bir işe mektup yazarak başvurmayı yüz yüze görüşmeye tercih ederim.						
14. Satın aldığım şeyleri geri vermekten sıkılırım.						
15. Beni rahatsız eden saygıdeğer bir yakınıma, rahatsızlığımı ifade etmek yerine duygularımı ondan saklamayı yeğlerim.						
16. Aptalca görünürüm korkusuyla soru sormaktan kaçırım.						
17. Bir tartışma sırasında kızdığım, hırslandığım belli olacak diye korkarım.						
18. Tanınmış ve saygı duyulan bir kimsenin yanlış bir şey söylediğini duyduğumda, dinleyenlere kendi görüşümü de duyurmaya çalışırım.						

19. Önemli ve değerli bir iş yaptığımda başkalarının bunu öğrenmesinde sakınca görmem.						
20. Önemli ve değerli iş yaptığımda başkalarının bunu öğrenmesinde sakınca görmem.						
21. Duygularımı ifade ederken açık ve samimiyimdir.						
22. Biri benim hakkımda yanlış ve kötü şeyler söylerse, hemen o kişiyle konuşurum.						
23. Çoğunlukla hayır demekte güçlük çekerim.						
24. Duygularımı anında açığa çıkarmaktansa biriktirmeyi yeğlerim.						
25. Kötü bir hizmetten şikayetçi olurum.						
26. Övüldüğümde bazen ne diyeceğimi bilemem.						
27. Tiyatro, konferans gibi topluluklarda iki kişi yüksek sesle konuşursa, onlara susmalarını ya da konuşmalarına başka yerde devam etmelerini söylerim.						
28. Kuyrukta öne geçen birine yaptığının yanlış olduğunu söylerim.						
29. Fikrimi ifade etmekte zorluk çekerim.						
30. Hiçbir şey söyleyemediğim zamanlar olur.						

ÖZET

Bu çalışmada, 9. sınıf öğrencilerine kişiler arası ilişkilerde yaşadıkları çatışmaları yapıcı ve barışçıl yöntemlerle çözmelerini sağlayacak becerilerin kazandırılması amacıyla hazırlanan “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim” programının, öğrencilerin çatışma çözme eğilimleri, atılganlık düzeyleri ve saldırganlık eğilimleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

Araştırmada “Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen” kullanılmasından dolayı evren-örneklem yerine çalışma grubu ile işlem yürütülmüştür. Çalışmanın gerçekleştirilebilmesi için, İzmir ilinde, genellikle şiddetin sıkça yaşandığı alt sosyo ekonomik çevrelerde bulunan iki farklı lisenin 9. sınıfında öğrenim gören 482 öğrenci çalışma grubu olarak seçilmiştir.

Araştırmada veri toplamak amacıyla öğrencilerin, çatışma çözme eğilimlerini ölçmek için Akbalık (2001) tarafından geliştirilen “Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği”, saldırganlık düzeylerini ölçmek için Can (2002) tarafından geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılan “Saldırganlık Ölçeği” ve atılganlık düzeylerini ölçmek için ise Rathus (1973) tarafından Amerika da geliştirilen “Rathus Atılganlık Envanteri” kullanılmıştır.

Deney grubuna haftada 2 saat olmak üzere 18 etkinlikten oluşan “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk” eğitim programı 17 hafta süre ile uygulanmıştır. Bu süre içerisinde kontrol grubuna her hangi bir işlem yapılmamıştır. Deney grubuna uygulanan eğitim sonunda deney ve kontrol grubuna “Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği”, “Atılganlık Ölçeği” ve “Saldırganlık Ölçeği” ikinci kez uygulanmıştır.

Kullanılan ölçeklerden elde edilen verilerin analizi SPSS 11 for Windows Paket Programı kullanılarak yapılmıştır. Verilerin istatistiksel analizinde ilişkisiz gruplar için t-testi analizi ve kovaryans analizi (ANCOVA) uygulanmıştır. Ayrıca deneysel işlemin etkisini test etmek amacıyla deney ve kontrol grubunun fark (kazanç) puanları hesaplanmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar doğrultusunda hazırlanan “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi” programı, genel olarak öğrencilerin anlamaya çalışma ve sosyal uyum becerilerinin gelişmesinde olumlu bir etki yaratmıştır. Programın kız

ve erkek öğrenciler üzerindeki etkisi ayrı ayrı incelendiğinde ise kız öğrencilerin yaşadıkları çalışmalarda erkeklere oranla daha fazla yapıcı ve barışçıl yöntemleri kullanmalarını sağladığı saptanmıştır. “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi” programının öğrencilerin saldırganlık düzeylerine etkisi incelendiğinde öğrencilerin saldırgan davranışlarının azaltılmasında etkili olmadığı görülmüştür. Son olarak uygulanan eğitim programının öğrencilerin atılganlık düzeylerine etkisine bakıldığında, eğitimi alan öğrencilerin almayanlara göre daha atılgan davranışlar sergilediği, programın özellikle kız öğrencilerin atılganlık becerilerinin artmasına olumlu yönde bir etkisinin olduğu saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Arabuluculuk, müzakere (problem çözme), çatışma çözme, saldırganlık, atılganlık.

ABSTRACT

Aim of this research is to help 9 th classes gain the skills of solving conflict when they are face to face in their interpersonal relations in a peaceful an friendly way. Also, in the direction of this aim, the effect of “Negotiation (problem solving) and Mediation” education programme on students conflict resolution tendency, an assertiveness level and aggressiveness tendency, have been researched.

In this study, because of the using of pretest and posttest with control group design half experimental design, instead of using, world model working group was used. In order to this research 482 students have been chosen who educate in two different 9 th classes of lower social group areas, where aggressiveness is mostly seen, in İzmir.

In order to get data concerning to this study in the direction of scaling the tendency of the students on skills, “The Tendency of Conflict Resolution Scale” which is developed by Akbalık (2001) also, in order to scale the level of their aggressiveness “The Aggressiveness Scale” which is developed by Can (2002) and also “Rathus Assertiveness Inventory” which is developed by Rathus in America especially to scale their assertiveness level.

“Negotiation (problem solving) and Mediation” education programme has been done on the experiment group in 17 week period consists of 18 activities for two hours in a week. During this period, nothing has been done to control group. At the end of the activity which was done to experiment group “The Tendency of Conflict Solution Scale”, “The Aggressiveness Scale” and “Rathus Assertiveness Inventory” has been done for the second time.

Statistical analyses of data that are gathered from the research scale, are done by using SPSS 11 for Windows Packet Programme. In this statistical analyses of data T-test and ANCOVA have been used for unrelated groups. Next, in order to test the effect of the experimental function, the benefit points of control groups have been calculated

In the direction of data gathered from this research “Negotiation (problem solving) and Mediation” education programme has been prepared and this programme has positive effect on understanding and developing the social adaptation of students.

When the programme is evaluated according to gender variety, it's seen that in conflicts, female students use friendly and peaceful methods more than male students. And it is seen that "Negotiation (problem solving) and Mediation" education programme is not effective on reducing of students aggressiveness tendencies.

Finally, it's clear that this programme has more positive effects on the students who had this education programme and also it is clear that those who had their education programme show more assertiveness behaviours, especially for female students.

Key Words : Mediation, negotiation (problem solving), conflict resolution, aggressiveness, assertiveness.