

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

**MÜZAKERE (PROBLEM ÇÖZME) VE  
ARABULUCULUK EĞİTİM PROGRAMININ  
İLKÖĞRETİM 4.-5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN  
ÇATIŞMA ÇÖZÜM STİLLERİ VE ATILGANLIK  
BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNİN  
İNCELENMESİ**

**Feza ZENGİN**

**İZMİR  
2008**



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

**MÜZAKERE (PROBLEM ÇÖZME) VE  
ARABULUCULUK EĞİTİM PROGRAMININ  
İLKÖĞRETİM 4.-5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN  
ÇATIŞMA ÇÖZÜM STİLLERİ VE ATILGANLIK  
BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNİN  
İNCELENMESİ**

**Feza ZENGİN**

**Danışman  
Yrd. Doç. Dr. Aydın YAKA**

**İZMİR  
2008**

## YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programının İlköğretim 4.-5. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözüm Stilleri ve Atılganlık Becerileri Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

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

Feza ZENGİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

İş bu çalışma, jürimiz tarafından .....  
.....Anabilim Dalı  
.....Bilim Dalında  
YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan :.....  
Üye :.....  
Üye :.....

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

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

Prof. Dr. Sedef GİDENER  
Enstitü Müdürü

**YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ****TEZ VERİ FORMU****Tez No:****Konu Kodu:****Üniversite Kodu:****Tezin Yazarının****Soyadı:** ZENGİN**Adı:** Feza

**Tezin Türkçe Adı:** Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programının İlköğretim 4.-5. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözüm Stilleri ve Atılganlık Becerileri Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi

**Tezin Yabancı Adı:** Searching The Effects Of Conflict Resolution Styles and Assertiveness Levels On 4th and 5th Class Students In Primary School Of Negotiation (Problem Solution) And Mediation Education Program

**Tezin Yapıldığı****Üniversite:** DOKUZ EYLÜL**Enstitü:** EĞİTİM BİLİMLERİ**Yılı:** 2008**Tezin Türü:** Yüksek Lisans **Dili:** Türkçe **Sayfa Sayısı:** 236**Referans Sayısı:** 304200**Tez Danışmanı:** Yrd. Doç. Dr. Aydın YAKA**Türkçe Anahtar Kelimeler**

1. Çatışma
2. Çatışma çözümü
3. Müzakere
4. Arabuluculuk
5. Atılganlık

**İngilizce Anahtar Kelimeler**

1. Conflict
2. Conflict resolution
3. Negotiation
4. Mediation
5. Assertiveness

## TEŞEKKÜR

“Müzakere (Problem Çözme) ve Arbuluculuk Eğitim Programının İlköğretim 4.-5. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözüm Stilleri ve Atılganlık Becerileri Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi” ne yönelik yapılan bu araştırmada birçok kişiden yardım alınmıştır.

Yaşamım boyunca maddi ve manevi desteklerini eksik etmeyen, var oluş sebebim, yaşama kaynağım değerli babam Bekir ZENGİN’e ve değerli annem Gülperi ZENGİN’e; çalışmalarım sırasında, hoşgörüsüyle ve özveriyle büyük desteği olan değerli ablam Elvan ZENGİN’e ve her türlü yardımı benden esirgemeyen değerli hayat arkadaşım Mustafa KAŞIKÇIOĞLU’na teşekkür ederim.

Araştırmanın başlangıcından itibaren yapıcı eleştirileriyle çalışmalarına yol gösteren, çalışma şevkimi artıran, verimli çalışmamı sağlayan, derin bilgilerinden yararlanmama fırsat veren değerli danışmanım Yrd. Doç. Dr. Aydın YAKA’ya teşekkür ederim.

Araştırmanın gerçekleşmesinde ve araştırma sürecinin her basamağında yol gösteren, daha analitik ve kritik düşünme becerisine sahip olmamı sağlayan, bilime dair bakış açımı genişleten ve bulunduğum yere gelmemde büyük desteği olan değerli hocam Doç. Dr. Abbas TÜRNÜKLÜ’ye teşekkür ederim.

Araştırmanın gerçekleşmesi sürecinde, bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım, verdikleri destekle çalışmalarına güdülendiğim ve işbirliği içinde çalışma fırsatı bulduğum değerli arkadaşlarım Burçak ŞEVKİN ve Alper KALENDER, Funda TÜRK’e teşekkür ederim.

Araştırma sürecindeki katılımları ve yardımlarıyla eğitim ve bilimin gelişimsel yolculuğundaki çabalarım destek veren tüm öğretmen arkadaşlarıma ve öğrencilere teşekkür ederim.

## İÇİNDEKİLER

### Sayfa No

Yemin Metni.....	i
Değerlendirme kurulu üyeleri.....	ii
Yüksek Öğretim Kurulu Dokümantasyon Merkezi Tez Veri Formu .....	iii
Teşekkür.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLolar LİSTESİ.....	x
ÖZET.....	xv
ABSTRACT.....	xvi

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Problem Durumu.....	1
1.1. Kişiler Arası Çatışmaların Doğası.....	2
1.1.1. Çatışmanın tanımı.....	2
1.1.2. Çatışma Ortamları.....	11
1.1.3. Çatışmanın Nedenleri.....	12
1.1.4. Çatışmanın Yararları.....	14
1.1.5. Çatışma Çözüm Yolları.....	16
1.1.5.1. Sert Tepkiler.....	20
1.1.5.2. Yumuşak Tepkiler.....	21
1.1.5.3. Yapıcı ve Barışçıl Tepkiler (İlkelere Dayalı Tepkiler).....	22
1.1.5.3.a.Müzakere.....	23
1.1.5.3.b. Arbuluculuk.....	24
1.1.5.3.c. Çatışma Çözümünde Atılğan Tepkiler.....	24
1.1.5.3.c.1. Atılğanlığın Tanımı.....	24
1.1.5.3.c.2. Atılğan Bireyin Özellikleri.....	30



1.1.5.3.c.3. Atılganlığın Belirleyici Davranışları.....	32
1.1.5.3.c.4. Atılganlık Biçimleri.....	35
1.1.5.3.c.5. Atılganlık Eğitiminin Çıkış Noktası Ve Önemi.....	36
1.2. Çatışma Çözüm Sürecinde Müzakere ve Arabuluculuk.....	39
1.2.1. Müzakerenin Tanımı.....	39
1.2.1.a. Müzakere Türleri.....	42
1.2.1.b. Müzakere Sürecinde Basamaklar.....	43
1.2.2. Arabuluculuğun Tanımı.....	45
1.2.2.a. Arabulucunun Özellikleri.....	47
1.2.2.b. Arabuluculuk Sürecinde Basamaklar.....	50
1.2.2.c. Arabuluculuk Becerilerinin Öğrencilere Kazandırılmasının Yararları.....	51
1.3. Çatışma Çözüm Sürecinde İletişim Becerileri v Öfke Yönetimi .....	52
1.3.a. İletişim Becerisi.....	52
1.3.a.a. Kişiler Arası İlişkilerde İletişim Becerisinin Önemi...55	
1.3.a.b. İletişim Sürecinde Engeller.....	57
1.3.a.c. İletişim Becerisinin Enstrümanları	
1.3.a.c.1. Etkin Dinleme Becerisi.....	58
1.3.a.c.2. Empati Becerisi.....	60
1.3.b. Öfkenin Tanımı.....	65
1.3.b.1. Öfkeyi Ortaya Çıkaran Nedenler.....	67
1.3.b.2. Ben-iletleri .....	68
1.3.b.3. Öfke Durumunda Verilen Tepkiler.....	68
Araştırmanın Problemi.....	70
1.4. Araştırmanın Amacı Önemi ve Gerekliliği.....	70
1.4.1. Eğitim, Eğitimin Toplumsal Amacı ve Önemi.....	71
1.4.2. Sınıf Yönetimi.....	72
1.4.3. Disiplin.....	73
1.4.4. Çatışma Sürecinde Verilen Genel Tepkiler ve Seçilen Çözüm Yolları.....	75

1.4.5. İlköğretimde Öğrencilere Kazandırılması Gereken Beceriler ve Çatışma Çözüm Programında Yer Alan Beceriler Arasındaki Ortak Noktalar.....	81
Hipotezler.....	84
Sayıtlar.....	85
Sınırlılıklar.....	85
Kısaltmalar .....	85
Tanımlar .....	85

## BÖLÜM II

KONUyla İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	88
2.1. Atılganlık İle İlgili Yapılan Araştırmalar	
2.1.1. Atılganlık İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	88
2.1.2. Atılganlık İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar...91	
2.2. Arabuluculuk İle İlgili Yapılan Araştırmalar	
2.2.1. Arabuluculuk İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	94
2.2.2. Arabuluculuk ,Çatışma ve İletişim İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	97

## BÖLÜM III

YÖNTEM.....	102
3.1. Araştırmanın Deseni.....	102
3.2. Araştırmanın Denekleri.....	103
3.3. Araştırmanın Bağımlı Değişkenleri.....	108
3.4. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları ve Nitelikleri..	109
3.5. Araştırmanın Bağımsız Değişkeni.....	112
3.6. İşlem Yolu.....	115
3.6.1.Müzakere (Problem Çözme) ve Akran Arabuluculuk Eğitim Programının Geliştirilmesi.....	115

3.6.2. Veri Toplama Araçlarının İşleyiş Süreci.....	118
3.6.3. Denel İşlemlerin Uygulanması.....	118
3.7. Veri Analizinde Kullanılan İstatistiksel İşlemler.....	120

## BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM.....	121
4.1. Atılganlık Ölçeğine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	121
4.1.1. “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi Alan Öğrencilerin Atılganlık Düzeyleri Almayanlara Göre Daha Yüksektir.” Hipotezine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	121
4.1.2. “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi Alan İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Atılganlık Düzeyleri Almayanlara Göre Daha Yüksektir.” Hipotezine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	124
4.1.3. Hipotez 3 : “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi Alan İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Atılganlık Düzeyleri Almayanlara Göre Daha Yüksektir.” Hipotezine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	130
4.1.4. “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi Alan Kız Öğrencilerin Atılganlık Düzeyleri Almayanlara Göre Daha Yüksektir.” Hipotezine İlişkin Bulgular ve Yorum .....	134
4.1.5. “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi Alan Erkek Öğrencilerin Atılganlık Düzeyleri Almayanlara Göre Daha Yüksektir.” Hipotezine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	138
4.2. Çatışma Çözüm Becerileri Ölçeğine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	145
4.2.1. “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi Alan İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözüm	

Stratejileri Almanyalara Göre Daha Yapıcıdır. ” Hipotezine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	145
4.2.2. “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi Alan İlköğretim 5. Sınıf Kız Öğrencilerinin Çatışma Çözüm Stilleri Almanyalara Göre Daha Yapıcıdır.”.....	157
4.2.3. “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi Alan 5. Sınıf Erkek Öğrencilerin Çatışma Çözüm Stilleri Almanyalara Göre Daha Yapıcıdır.” Hipotezine Ait Bulgular ve Yorum.....	169

## BÖLÜM V

SONUÇ VE TARTIŞMA .....	182
5.1. Atılganlık Ölçeğine İlişkin Sonuç Ve Tartışma .....	182
5.2. Çatışma Çözüm Becerileri Ölçeğine İlişkin Sonuç, Tartışma Ve Öneriler.....	189
ÖNERİLER.....	197
KAYNAKÇA.....	200
EKLER.....	207

## TABLOLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
<b>Tablo 1</b> Kişiler Arası Çatışmalarda Verilen Tepkiler ve Özellikleri.....	19
<b>Tablo 2</b> Kişiler Arası Çatışma Sürecinde Davranış Biçimleri.....	28
<b>Tablo 3</b> Atılgan Bireyin Özellikleri.....	34
<b>Tablo 4</b> İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı ile Müzakere (Problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programının Ortak Becerileri.....	82
<b>Tablo 5</b> İlköğretim Okullarında Müzakere (Problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programının Farklı Açılardan Gerekliliği.....	83
<b>Tablo 6</b> Deney ve Kontrol Grubuna Ait Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımı....	103
<b>Tablo 7</b> Deney ve Kontrol Grubuna Ait Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılım....	104
<b>Tablo 8</b> Deney ve Kontrol Grubuna Ait Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	105
<b>Tablo 9</b> Deney ve Kontrol Grubuna Ait Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	106
<b>Tablo 10</b> Deney ve Kontrol Grubuna Ait Öğrencilerin Annelerinin Çalışma Durumuna Göre Dağılımı.....	107
<b>Tablo 11</b> Deney ve Kontrol Grubuna Ait Öğrencilerin Babalarının Çalışma Durumuna Göre Dağılımı.....	108
<b>Tablo 12</b> Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programının İçeriği.....	116
<b>Tablo 13</b> Veri Toplama Araçlarının Uygulanma Sürecine Yönelik Açıklamalar...	119
<b>Tablo 14</b> Deney ve Kontrol Grubunun Atılganlık Ölçeğine Ait Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-testi Sonuçları.....	122
<b>Tablo 15</b> Deney ve Kontrol Grubunun Atılganlık Ölçeğine Ait Son-test Puanlarına İlişkin Tek Faktörlü Kovaryans Analizi.....	123
<b>Tablo 16</b> Deney ve Kontrol Grubunun Atılganlık Ölçeğine Ait Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Test Sonuçları.....	124
<b>Tablo 17</b> Atılganlık Ölçeğine İlişkin Deney Grubuna Ait Ön-Test ve Son-Test Karşılaştırmaları.....	125

<b>Tablo 18</b> İlköğretim 4. Sınıf Deney ve Kontrol Grubunun Atılganlık Ölçeğine Ait Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-testi Sonuçları.....	126
<b>Tablo 19</b> İlköğretim 4. Sınıf Deney ve Kontrol Grubunun Atılganlık Ölçeğine Ait Son-test Puanlarına İlişkin Tek Faktörlü Kovaryans Analizi.....	127
<b>Tablo 20</b> İlköğretim 4. Sınıf Deney ve Kontrol Grubunun Atılganlık Ölçeğine Ait Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Test Sonuçları.....	128
<b>Tablo 21</b> İlköğretim 4. Sınıf Deney Grubunun Atılganlık Ölçeğine İlişkin Ön-Test ve Son-Test Karşılaştırmaları.....	129
<b>Tablo 22</b> İlköğretim 5. Sınıf Deney ve Kontrol Grubunun Atılganlık Ölçeğine Ait Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler T-testi Sonuçları.....	130
<b>Tablo 23</b> İlköğretim 5. Sınıf Deney ve Kontrol Grubunun Atılganlık Ölçeğine Ait Son-test Puanlarına İlişkin Tek Faktörlü Kovaryans Analizi.....	131
<b>Tablo 24</b> İlköğretim 5. Sınıf Deney ve Kontrol Grubunun Atılganlık Ölçeğine Ait Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Test Sonuçları.....	132
<b>Tablo 25</b> İlköğretim 5. Sınıf Deney Grubunun Atılganlık Ölçeğine İlişkin Ön-Test ve Son-Test Karşılaştırmaları.....	133
<b>Tablo 26</b> Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Atılganlık Ölçeğine Ait Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler T-testi Sonuçları.....	134
<b>Tablo 27</b> Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Atılganlık Ölçeğine Ait Son-test Puanlarına İlişkin Tek Faktörlü Kovaryans Analizi .....	135
<b>Tablo 28</b> Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Atılganlık Ölçeğine Ait Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Test Sonuçları.....	136
<b>Tablo 29</b> Deney Grubundaki Kız Öğrencilerin Atılganlık Ölçeğine İlişkin Ön-Test ve Son-Test Karşılaştırmaları.....	137
<b>Tablo 30</b> Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Atılganlık Ölçeğine Ait Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler T-testi Sonuçları.....	138

<b>Tablo 31</b> Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Atılganlık Ölçeğine Ait Son-test Puanlarına İlişkin Tek Faktörlü Kovaryans Analizi.....	139
<b>Tablo 32</b> Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Atılganlık Ölçeğine Ait Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Test Sonuçları.....	140
<b>Tablo 33</b> Deney Grubundaki Erkek Öğrencilerin Atılganlık Ölçeğine İlişkin Ön-Test ve Son-Test Karşılaştırmaları.....	141
<b>Tablo 34</b> Deney Grubunun Atılganlık Ölçeğine İlişkin Son-test Puanlarına Ait “Sınıf x Cinsiyet” Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	142
<b>Tablo 35</b> Deney ve Kontrol Grubunun Atılganlık Ölçeğine İlişkin Son-test Puanlarına Ait İki Yönlü (Grup x Cinsiyet) ANCOVA Analizi.....	144
<b>Tablo 36</b> İlköğretim 5. Sınıf Deney ve Kontrol Grubunun “Bütünleşme” Alt Ölçeğine Ait Ön-test, Son-test ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-testi Sonuçları.....	146
<b>Tablo 37</b> İlköğretim 5. Sınıf Deney Grubunun “Bütünleşme” Alt Ölçeğine Ait Ön-test ve Son-test Karşılaştırmaları.....	148
<b>Tablo 38</b> İlköğretim 5. Sınıf Deney ve Kontrol Grubunun “Uyma” Alt Ölçeğine Ait Ön-test, Son-test ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler T-testi Sonuçları.....	149
<b>Tablo 39</b> İlköğretim 5. Sınıf Deney Grubunun “Uyma” Alt Ölçeğine Ait Ön-test ve Son-test Karşılaştırmaları.....	151
<b>Tablo 40</b> İlköğretim 5. Sınıf Deney ve Kontrol Grubunun “Hükmetme” Alt Ölçeğine Ait Ön-test, Son-test ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler T-testi Sonuçları.....	152
<b>Tablo 41</b> İlköğretim 5. Sınıf Deney Grubunun “Hükmetme” Alt Ölçeğine Ait Ön-test ve Son-test Karşılaştırmaları.....	154
<b>Tablo 42</b> İlköğretim 5. Sınıf Deney ve Kontrol Grubunun “Kaçınma” Alt Ölçeğine Ait Ön-test, Son-test ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler T-testi Sonuçları.....	155
<b>Tablo 43</b> İlköğretim 5. Sınıf Deney Grubu Öğrencilerinin “Kaçınma” Alt Ölçeğine Ait Ön-test ve Son-test Karşılaştırmaları.....	157

<b>Tablo 44</b> İlköğretim 5. Sınıf Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin “Bütünleşme” Alt Ölçeğine Ait Ön-test, Son-test ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler T-testi Sonuçları.....	158
<b>Tablo 45</b> İlköğretim 5. sınıf deney Grubundaki Kız Öğrencilerin “Bütünleşme” Alt Ölçeğine Ait Ön-test ve Son-test Karşılaştırmaları.....	160
<b>Tablo 46</b> İlköğretim 5. Sınıf Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin “Uyma” Alt Ölçeğine Ait Ön-test Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler T-testi Sonuçları.....	161
<b>Tablo 47</b> İlköğretim 5. sınıf Deney Grubundaki Kız Öğrencilerin “Uyma” Alt Ölçeğine Ait Ön-test ve Son-test Karşılaştırmaları.....	163
<b>Tablo 48</b> İlköğretim 5. Sınıf Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin “Hükmetme” Alt Ölçeğine Ait Ön-test, Son-test ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler T-testi Sonuçları.....	164
<b>Tablo 49</b> İlköğretim 5. Sınıf Deney Grubundaki Kız Öğrencilerin “Hükmetme” Alt Ölçeğine Ait Ön-test ve Son-test Karşılaştırmaları.....	165
<b>Tablo 50</b> İlköğretim 5. Sınıf Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin “Kaçınma” Alt Ölçeğine Ait Ön-test Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler T-testi Sonuçları.....	167
<b>Tablo 51</b> İlköğretim 5. Sınıf Deney Grubu Öğrencilerinin “Kaçınma” Alt Ölçeğine Ait Ön-test ve Son-test Karşılaştırmaları.....	169
<b>Tablo 52</b> İlköğretim 5. Sınıf Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin “Bütünleşme” Alt Ölçeğine Ait Ön-test, Son-test ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler T-testi Sonuçları.....	170
<b>Tablo 53</b> İlköğretim 5. Sınıf Deney Grubundaki Erkek Öğrencilerin “Bütünleşme” Alt Ölçeğine Ait Ön-test ve Son-test Karşılaştırmaları.....	172
<b>Tablo 54</b> İlköğretim 5. Sınıf Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin “Uyma” Alt Ölçeğine Ait Ön-test, Son-test ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler T-testi Sonuçları.....	173
<b>Tablo 55</b> İlköğretim 5. Sınıf Deney Grubundaki Erkek Öğrencilerin “Uyma” Alt Ölçeğine Ait Ön-test ve Son-test Karşılaştırmaları.....	175
<b>Tablo 56</b> İlköğretim 5. Sınıf Deney Grubundaki Erkek Öğrencilerin “Hükmetme” Alt Ölçeğine Ait Ön-test, Son-test ve Fark (Kazanç) Puanlarına	



İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-testi Sonuçları.....	176
<b>Tablo 57</b> İlköğretim 5 Sınıf Deney Grubundaki Erkek Öğrencilerin “Hükmetme” Alt Ölçeğine Ait Ön-test ve Son-test Karşılaştırmaları.....	178
<b>Tablo 58</b> İlköğretim 5 Sınıf Deney Grubundaki Erkek Öğrencilerin “Kaçınma” Alt Ölçeğine Ait Ön-test, Son-test ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler T-testi Sonuçları.....	179
<b>Tablo 59</b> İlköğretim 5. Sınıf Deney Grubundaki Erkek Öğrencilerin “Kaçınma” Alt Ölçeğine Ait Ön-test ve Son-test Karşılaştırmaları.....	181

## ÖZET

Bu çalışmada, “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programı” nın ilköğretim 4.-5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm stilleri ve atılganlık düzeylerine etkisi araştırılmıştır.

Araştırmada, “ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen” yöntemi kullanılması sebebiyle araştırmanın evren ve örneklemi yoktur, çalışma grubu olarak “deney ve kontrol grubu” bulunmaktadır. Araştırmanın deney ve kontrol grubunu, İzmir iline bağlı ve alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan 3 ilköğretim okulunda öğrenim gören 4. ve 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Öğrencilerin çatışma çözüm stillerini ölçmek amacıyla Sarı (2005) tarafından geliştirilen “Çatışma Çözüm Becerileri Ölçeği” ile, atılganlık düzeyleri ise Topukçu (1982) tarafından geliştirilen “Atılganlık Ölçeği” ile ölçülmüştür. Öğrencilerle ilgili demografik bilgileri elde etmek için “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Elde edilen verilerin analizinde; eşleştirilmiş gruplar için t testi, ilişkisiz t-testi, tek faktörlü ve çift faktörlü kovaryans analizi, kullanılmıştır.

Araştırma bulguları sonucunda; “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programı” nı alan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yapıcı ve olumlu çatışma çözüm becerilerinin geliştiği, yıkıcı davranma, hükmetme, geri çekilme, boş verme, umursamama gibi sert ya da yumuşak tepki türlerini kullanma düzeylerinin düştüğü; 4.-5. sınıf deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin fark (kazanç) puan karşılaştırmaları arasında istatistiksel anlamda fark bulunmamış ancak eğitim programını alan 4.-5. sınıf deney grubu öğrencilerinin, atılgan davranma düzeylerinin yükseldiği, kendilerini daha iyi ifade ettikleri saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler** : Çatışma, çatışma çözümü, müzakere, arabuluculuk, atılganlık.

## ABSTRACT

In this study, the effect of “Negotiation (Problem Solution) and Mediation” education program to conflict solution styles and assertiveness levels of primary school 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> class students is investigated.

There is not a universe and sample of this research, and also “experiment and control group” as a study group owing to using of “pretest and posttest with control group design, quasi experimental design”. Experiment and control group of this research is consist of 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> class students who are educating in 3 Primary Schools that are bound to İzmir city and in a sub-socio-economic level.

In the solution of students’ conflict solution styles, “Conflict Solution Skills Scale” which is developed by “Sarı (2005) is used, and also “Assertiveness Scale” which is developed by Topukçu (1982) is used in the solution of assertiveness levels. “Individual Data Form” is used to gather demographic data which is related with students.

In the analyses of gathered data, “Paired Sample T Test”, “Independent T test”, “One Factor and two Factors ANCOVA are used.

As a result of this study, it’s seen that; Primary School 5<sup>th</sup> class students’ who are educated in this “Negotiation (Problem Solution) and Mediation” education program creative and positive conflict solution skills are improved, the usage of reaction types like subversive behavior, domination, withdrawing, ignoring, indifference; there is not any statistical difference between comparison of differentiation scores but assertiveness behavior levels of 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> class experiment group students are improved and express themselves better.

**Key Words** : Conflict, conflict resolution, negotiation, mediation, assertiveness.

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

### Problem Durumu

İnsanın toplumsal bir varlık olmasının getirdiği sorumluluklar ve gerektirdiği davranış biçimleri vardır. İnsan yaşamı boyunca birçok farklı ortamlara girip, farklı davranış stratejileri geliştirme durumunda olabilir. Bunun sebeplerinden en önemlisi, içinde bulunduğu ortamın atmosferidir. İnsan, içine girdiği topluluklarda mutlak surette çatışmalarla karşılaşacaktır. Nitekim insan olmanın gereği ve en önemli özelliklerinden biri çatışmadır. Düşünce biçimlerinde, inançlarda, değerlerde, yaşam standartlarındaki farklılıklar, ilişkilerde çatışmalara sebebiyet verir. Çatışma her yerde (evde, okulda, sokakta, televizyonda...) ve her zaman yaşanmaktadır. Harris'e (2003) göre, aileler ve okullar çatışmaları çözmede otoriteyi kullanırlar ve çocuklara da çatışmayla karşılaştıklarında güç kullanmaları gerektiğini söylerler oysa barış içinde yaşamak için, insanların temel gereksinimi olan çatışmaların güç ve şiddet kullanılmadan çözülmesi gerekir (Harris ve Morrison, 2003: 10).

Montessori (2003) tüm okul, sağlıklı bir aile gibi öğrenciyi yetiştirmelidir. Okullardaki çatışmaların dinamikleri bilinmeli, çocuklar yetkinleştirilmelidir. Okullardaki kişiler arası sistem ve öğretmenin kullandığı pedagoji önemlidir (Harris ve Morrison, 2003: s. 12'deki alıntı). Okul, bireyin ikinci ailesidir. Okuldaki personelin birbirleriyle ve öğrencilerle olumlu ve etkili iletişimlerini, çatışmalara yaklaşım tarzları önemlidir. Okul, öğrencilerin çatışmaları şiddetle değil, yapıcı bir biçimde ve atılgan davranarak çözmelerini sağlayabilir. Bu durum da çocuklarda barış bilincinin oluşmasına olumlu etki eder.

Ülkemizde ilköğretim okullarında öğrenciler arasında yaşanan çatışmaların ve bu çatışmalarda çözüm yolu olarak şiddet kullanma eğiliminin hızla artması, bu durumun öğrenciler arasındaki ilişkilere, okul atmosferine, öğretim aktivitelerine

olumsuz etki etmesi, bir eğitim ve öğretim kurumu olarak okullarda “çatışma” kavramı ve bunun sebepleri, sonuçları, çözüm stratejileri üzerine yoğunlaşmayı gerekli kılmıştır.

Farklı özelliklere sahip çok sayıda öğrenci ortak akademik etkinliklerin çevresinde günde en az 5-6 saat aynı sınıf ortamını ve mekanı paylaşmak zorunda kalmaktadır (Türnüklü, 2003: 202). Nitekim her anlamda türlü bireysel farklılıklara sahip öğrencilerin bir araya geldiği ve birlikte aynı yaşam alanı içinde eğitim ve öğretim görme zorunluluğunda olduğu, öğrencilerin sosyalleşme süreçlerinde büyük bir rolü olan “sosyal beceriler” in de önemi kabul edilirse ‘çatışma çözüm programı eğitimi, okullar için doğal bir gereklilik olduğu görülmektedir. Ayrıca kitle iletişim araçlarının toplum hizmetine sunduğu ve toplumun bireyleri tarafından tüketilmesini beklediği, şiddet içeren yayınların artması, aile içi anlaşmazlık ve çatışmalardaki, sosyal yaşam alanlarından biri olan sokaklardaki şiddet eğilimli davranışların yaygınlığı da okullarımızda öğrencilerin, karşılaştıkları çatışma durumlarında şiddet kullanma eğilimini artırmakta dolayısıyla bu durum eğitim ve öğretimin etkili işleyişini olumsuz etkilemektedir. Bu sebeptir ki çatışma çözüm programında yer alan müzakere ve arabuluculuk yöntemleriyle gerek teorik gerek pratik boyutları kullanılarak öğrencilerin çatışma kavramına yönelik algılarının, çatışma durumlarına yaklaşım biçimlerinin farklılaşması, diğer bir deyişle onların şiddet içermeyen davranışlara yönelmeleri, saldırgan olmadan atılgan tepkiler vermeyi öğrenmeleri ve çatışmaları yapıcı çözüme becerilerini kullanmaları, buna bağlı olarak bu durumun öğrencilerin sosyal ilişkilerine olumlu etki etmesi, mikro düzeyde sınıf iklimi ve eğitimin kalitesinin artması makro düzeyde ise toplumsal anlamda insan ilişkilerinin kalitesinin artması giderek kültürel dönüşümün gerçekleşmesi amaçlanmaktadır.

## **1.1.KİŞİLER ARASI ÇATIŞMALARIN DOĞASI**

### **1.1.1. Çatışmanın tanımı**

Dünya literatürüne göre çatışma; kavga etmek, savaşmak, tartışmak, münakaşa etmek, anlaşmazlık içinde bulunmaktır. Çatışma, küçük bir münakaşa ya da büyük bir savaş gibi olabilir. En geçerlisi Deutsch’un (1973) yaptığı tanımlamadır: Her ne zaman birbirine uymayan, birbiriyle zıt aktiviteler

oluşursa çatışma ortaya çıkar. Bir aktivite, ikinci bir aktiviteyle uyuşmuyorsa bu aktivite, diğerini engeller, bloke eder, çatışır (Johnson& Johnson, 1995a: 2).

Çatışma bir kavram olarak ürkütücü gözükmemektedir. Genellikle belleğimizde yer etmiş olumsuzluklar, acılar, düşmanlıklar ve hatta yıkıcı savaşlarla birlikte kullanılan bir kavramdır. Diğer taraftan çatışma kaçınılmazdır. İletişim ve etkileşim içinde olan toplumsal tarafların tercihlerinde, isteklerinde, değerlerinde, inanışlarında ve çıkarlarında farklılıklar olduğu sürece çatışma sürecektir (Karip, 1999: 2). Sosyal bir varlık olan insan; diğer insanlarla birlikte yaşama zorunluluğuna, hayatı paylaşma ihtiyacına, bu ihtiyacı karşılama sürecinde farklı duygu, düşünce ve isteklerini ifade etme gerekliliğine sahiptir. Dolayısıyla insanoğlunun sahip olduğu bu farklılıklar, kişiler arası ilişkilerde anlaşmazlıkların mutlak surette ortaya çıkmasına sebep olacaktır.

Çatışmanın sözlükteki eş anlamları uyumsuzluk, zıtlasma ve savaştır. Bizim insan ilişkisi modelimizde, birinin davranışları öbürünün gereksinimlerine ters düşüyor, onun gereksinimlerinin karşılanmasını engelliyor ya da kişilerin değerleri birbirine uymuyorsa, bu kişiler arasında ortaya çıkan anlaşmazlığa çatışma denir (Gordon, 2001: 153).

Çatışma kavramı bir olumsuzluğu ifade ediyor izlenimi vermekle beraber, bir birlik ya da grup olmanın olmazsa olmaz koşulu olarak da kabul edilir. Karşı çıkma, hem çatışma hem yarışma anlamında insan toplulukları için en az işbirliği kadar gerekli bir etkidir. Bir topluluğun bir birlik olarak tanımlanmasında kullanılan ölçü, birlik içinde çatışmanın olup olmamasıdır (Burton ve Dukes, 1990; Uçar, 2003 : s. 4'teki alıntı). Çatışma zihinde ilk olarak olumsuz çağrışımlar uyandırıyor da bu sözcük “olumlu” ya ve “olumsuz” a eşit uzaklıktadır, asıl üzerinde durulması gereken nokta çatışmayı çözüm sürecinde kullanılan yöntemlerin yapıcılığı ya da yıkıcılığıdır.

Kişiler, kendilerine ulaşan bir mesajın kapsamına karşı olduklarında, sırf bu yüzden mesajı gönderenle çatışmaya başlayabilirler. Mesajın kapsamının yol açtığı çatışmalara, Harary'ye ait çatışma sınıflamasında, ‘‘Kapsam çatışmaları’’ adı verilmiştir. Bu grubu oluşturan çatışmalar ise, tümenden reddetme, önyargılı, yoğunluk çatışmalarıdır. Mesajların niteliğinden kaynaklanan bu çatışmalar giderek, mesajın tartışılmadığı, kişilerin birbirlerini hedef aldığı, kişi ağırlıklı çatışmalara dönüşebilir (Dökmen, 2003: 133). Oysaki çatışma çözüm sürecinde kişiler birbirlerine değil, isteklerinin altında yatan nedenlere başka bir deyişle kişiye değil davranışa odaklanmalıdır.

Çatışma, bireysel açıdan fizyolojik ve sosyopsikolojik ihtiyaçların tatminine engel olan sıkıntıların meydana getirdiği gerginlik halleridir (Eren, 1984; Erdoğan, 2000 : s. 113'teki alıntı). Gerginlik hallerinin altında yatan sebep insanların, ihtiyaçlarını giderme kaygıdır. İnsanlar birbirinden farklıdır, ama karmaşık birer varlık değildiler. Onlar yalnızca ihtiyaçlarının yerine getirilmesini istemektedirler (Cohen, 2003: 156).

Çatışma, bir kişinin hedeflerine ulaşmak için gösterdiği eylemleri ve atılımları, bir başka kişinin hedeflerine ulaşmak için gösterdiği eylem ve atılımları engellerse, duraklatırsa ya da bozarsa ortaya çıkar. Buna ek olarak kişiler arası çatışmalar, kişilerin değişime gereksinim duyduklarını işaret eden olumlu mesajlardır. Dolayısıyla çatışmalar hayatın doğal ve kaçınılmaz bir parçasıdır. Çatışmanın hayatın dışına çıkarılması, yerkürenin eksenini etrafında dönmesinin engellenmesi gibi bir olaydır. Ne yaparsak yapalım çatışma olacaktır. Çatışma, bir amacımız olduğunda bunu savunduğumuzda ve değer verdiğimiz ilişkilere girmek istediğimizde daha sıklıkla ortaya çıkar. Bu nedenle yüzleşerek ve yapıcı yollarla çözülmesi gerektiği kabul edilmelidir (Johnson & Johnson, 1995a; Türnüklü, 2003 : s. 204'teki alıntı). Çatışmalar taraflar üzerinde olumlu etki potansiyeli olan normal insani deneyimlerdir (Cohen, 1995; Türnüklü, 2003 : s. 204'teki alıntı).

Çatışma aşamalarından hareket ederek bir tanım yapan Pondy çatışma kavramının;

1. Anlaşmazlığa yol açan koşullar (kaynakların kıt olması, görüş ayrılıkları, vb.),
2. Bireyin duyuşsal durumu (zorlama, gerilim, düşmanlık, kaygı, vb.),
3. Bireyin bilişsel durumu (anlaşmazlığın algılanması),
4. Edilgen bir direnmeden açık bir saldırıya kadar değişen çatışma davranışı, gibi en az dört ayrı anlamı ifade ettiğini ileri sürmüştür (Cingöz, 2005: 11).

Çatışmanın yukarıda sıralanan anlamlarını kategorilendirmek gerekirse birinci anlam **kişiler arası çatışmanın nedenlerini**, ikinci sıradaki **çatışan tarafların duygularını**, üçüncü sıradaki anlam **tarafların düşüncelerini**, dördüncüsü **tarafların çatışma anında verdikleri tepkileri** bir başka deyişle **çatışmayı çözme yollarını** ifade etmektedir.

Balcı'ya göre çatışma, birbirlerinin amacına ulaşmasına açıkça düşmanlık gösteren veya birbirlerinin amacına ulaşmasına müdahale eden iki taraf arasındaki bir tartışma ya da kavgadır (Cingöz, 2005: 11).

Ertürk'e göre çatışma, iki veya daha fazla birey veya grubun; hedefler, istekler, amaçlar veya güdüler sürecinin temelde birbiriyle uyumlu olmamasıdır (Cingöz, 2005: 12).

Bilgin'e göre, çatışma, farklı ilgi, istek veya değerler nedeniyle ortaya çıkan uyumsuz davranışlar veya aynı şeyi istemekten doğan bir çekişmedir (Cingöz, 2005: 12).

İnsan doğası gereği farklı kişilik, çıkar, istek, gereksinim, hedef, değer, tercih, zevk ve kişilik özelliklerine sahiptir. Bu kadar çok çeşitliliğe sahip olan insanın bulunduğu mekanda farklılıklardan kaynaklanan çatışmanın olması



doğal bir sonuçtur. Çatışmalar bir ya da birden çok kişinin herhangi bir konu üzerinde anlaşamadığı ya da gereksinimlerin örtüşmediği zaman ortaya çıkmaktadır (Öner, 1999; Türnüklü, 2003 : s. 203'teki alıntı). Yaşamımızı göz önüne alırsak daha bebekliğimizde oyuncaklara dokunmak ya da elimize almak için çalışırken diğer bir bebekle verdiğimiz uğraşlar, çocukluk yıllarımızda bir parkta boş olan salıncağı kapmak için bir başka çocukla aynı anda hareket edip bunun için verdiğimiz mücadeleler, oturduğumuz apartmanın sakinleriyle apartmanın ışıklandırılması, çevresinin ağaçlandırılması gibi istek ve ihtiyaçlarımız konusunda yaşanan anlaşmazlıklar, bizim farklı değerlerimizden ya da aynı anda aynı isteklere sahip olmamızdan kaynaklanmaktadır.

Çatışma yaşamın doğal bir parçasıdır. Tüm insanlar hemen her gün çeşitli çatışmalar yaşarlar. Arkadaşlarla nereye gidileceğine karar verilemediği zaman çatışma yaşanır. Evdekilerle eve dönüş saati üzerinde karar verilemediği zaman çatışma yaşanır. Hatta TV kanallarında gezinirken hangi programı izleyeceğimize karar veremediğimiz zaman kendi içimizde bile çatışma yaşayabiliriz. Böylesine yaşamın her anında yaşanabilen çatışmanın kendisi olumlu ya da olumsuz bir özelliğe sahip değildir. Ancak, çatışmalara gösterilen tepkilerle, yaşanan çatışmalar zedeleyici, yarışmacı, kırıcı olurlar ya da gelişmenin yolunu açarak yapıcı bir yaşantı haline dönüşürler. Çatışmalar yoğun duyguların yaşanmasına neden olur. Bu nedenle bazen insanlar çatışmalarını görmezlikten gelmeyi yeğlerler. Böyle davranarak çatışma yaşamaktan kaçınabileceklerini ya da çatışmaların kendiliğinden yok olabileceğini düşünürler. Oysa görmezlikten gelinen, kaçınılan, üstü örtülmeye çalışılan çatışmaların denetim altında tutulabilmeleri güçtür. Genellikle de çatışma yaşamaktan bu tür kaçınma çabaları, beklenmedik patlamalara, duyguların incinmesine ve hatta şiddet içeren davranışların sergilenmesine yol açabilir. İnsanlar birlikte yaşar, çalışır ve eğlenirler. Tüm bu etkinlikleri yürütürken birbirleriyle geçinebilmeleri önemlidir. Bunu gerçekleştirebilmek için işe ilkin çatışmayla ilgili eski inanç ve tutumlarımızı değiştirerek aşağıdaki çatışma kavramıyla ilgili yeni görüşleri anlamaya ve bunları benimsemeye başlamamız gerekir;

- Çatışma günlük yaşamın doğal bir parçasıdır.
- Çatışmanın kendisi olumlu ya da olumsuz değildir.
- Çatışmalara verilen tepkilerin yapıcı ya da yıkıcı sonuçları olabilir.
- Çatışmaları çözme biçimleri değişim ve sosyal gelişim için itici bir güç olabilir (Öner, 2003: 191-192).

Çatışma doğası gereği ne olumlu ne de olumsuzdur. Çatışmanın olumlu mu yoksa olumsuz mu olduğunu kendisi değil, onu çözmek için seçilen yol ortaya koymaktadır. Çatışma ortamında yapıcı sonuçlar olduğu gibi yıkıcı sonuçlar da vardır. Yapıcı sonuçların elde edilmesinin ise üç koşulu vardır :

1. Çatışmaların yapıcı sonuçlar vermesi için belirli işlem basamakları gerekmektedir.
2. Bu işlem basamakları insanlar tarafından kavranana kadar defalarca uygulanmalıdır.
3. Çatışma çözümü için uygun görülen işlem basamakları, okulun bir parçası olarak görülmeli ve desteklenmelidir (Johnson ve Johnson, 1997; Sarı, 13' teki alıntı).

Kalıcı ilişkide çatışma kaçınılmaz olmakla beraber, çoğu kişi muhtemelen tartışma, fikir ayrılığı ve kavgaların tatsızlığından uzak kalmak ister. Belki de çatışmaya karşı bu olumsuz tavır yanlıştır. Çoğu sosyal bilimci artık çatışmanın, ilişkide kalıcılığı pekiştiren bir husus olduğunu düşünmektedir. Önemli olan, çatışmanın ele alınış biçimidir ki ilişkinin gelişmesine de bu ele alınış biçimi katkıda bulunmaktadır. Özetle kişilerarası ilişkilerde önemli olan yaşanan çatışmalarda sorunların nasıl çözümlenebileceği, ne tür bir iletişim yönteminin kullanıldığı, daha çok sorunun kimi ilgilendirdiğidir. Bunlar bilirse, uygun iletişim yöntemleri denenerek çatışmalar çözülebilir, sorunlar uygun şekilde ele alınabilir (Baysal, 2001: 32-37). Kişiler arası ilişkilerinde yaşadığı çatışmaları hem kendi yararına hem de karşısındaki kişinin yararına olacak şekilde çözme becerisi kazanan kişiler sosyalleşme sürecinde kendilerini daha mutlu hissederler. Bu bağlamda kişilerin, çatışmanın yapıcı çözümü için

öncelikle olumlu tutuma sahip olmaya ve birtakım becerileri kazanmaya ihtiyaçları vardır.

Şüphesiz ki çatışma üslubunuz, karşınızdakine göstereceğiniz tepkinin niteliği ve miktarı, sizin kişiliğinizle, bilişlerinizle ya da tarihe olan tutumunuzla ilgili olabilir. Ancak bütün bunların ötesinde, çatışmadaki payınızı başlatan öge, mesajın niteliğidir (Dökmen, 2003: 133).

Fisher ve Ury' e (1993) göre dışa vurulan görüş ve tavırların ardında temel çıkarlar vardır; tüm insanları motive eden temel ilgi odakları vardır. Bunun gibi temel gereksinimler göz önüne alınırsa hem anlaşmaya ulaşma şansı hem de karşı tarafın bu konudaki isteği artmış olur. Görüşmelerde, temel insan ihtiyaçlarını karşı tarafın tehlikeye atabileceğine inanılırsa, hiçbir ilerleme kaydedilemez (Fisher ve Ury, 2003: 60-61). Ayrıca Fisher ve Ury (1993), insanların kendilerine yöneltilen bir tehlike ya da bir tehditle karşılaşınca hemen savunmaya geçtiklerini bu nedenle sorunu ortaya koyarken kimsenin suçlanmaması gerektiğini, karşı tarafın saygıyla dinlenilmesi, nazik olunması, çabaların takdir edilmesi böylece insanlara değil, soruna hücum edildiğinin gösterilmesi gerektiğini vurgular. Hem desteklenip hem de taleplerde bulunmak psikolojik açıdan yararlı sonuçlar verir.

Çatışmaların çözülmesinde iki tarafın da etkili rolü vardır; çatışmalar sağlıklı düşünce biçimi ve etkileşimsel olarak çözümlenirse yapıcı olur. Sağlıklı düşünce biçimini sağlayan etmenler, kişinin kendi farkındalığının olması, iletişim becerilerine sahip olması ve empatidir. Bütün bu etmenler, olaya ilişkin düşüncelerin değerlendirilmesini ve öğrenilmesini sağlar (Özer, 1998; İllez, 2006 : s. 20'deki alıntı). Bireylerin yaşadıkları çatışmaları işbirliği yaparak çözmeleri için eleştiride bulunma, suçlama, tehdit etme, göz dağı verme gibi davranışlardan sakınmaları çok önemlidir. Ayrıca çatışmaların yapıcı olarak çözümlenebilmesi için bireylere dinleme, empati kurma, sonuç çıkarma, beden dilini kullanma vb. iletişim becerileri kazandırılmalıdır (Egan, 1986; aktaran Davidson & Wood, 2004; İllez, 2006 : s. 21'deki alıntı).

Çıkarlarınız için mücadele etmeniz, gözünüzü ve kulağınızı, karşı tarafın çıkarlarına kapatmanız anlamına gelmez. Eğer siz onları dinlemezseniz, onlar da sizi hiç dinlemezler ve önemsemezler. Başarılı bir görüşme hem katı hem esnek olmalıdır (Fisher ve Ury, 1993: 68).

Kalabalık ortamlarda yaşamak zorunda kalan insanların, birbirleriyle çatışma ve fiziksel hastalıklara yakalanma düzeylerinde artış görülür (Zlutnick&Altman, 1972; Gürkaynak&Le Compte, 1977; Baron&Byrne, 1987; Dökmen, 2003 : s. 131'deki alıntı). Okul farklı istek, ilgi ve ihtiyaçlara sahip öğrencilerin bulunduğu kalabalık bir ortamdır ve çatışma durumlarının ortaya çıkma ihtimali oldukça yüksektir. Zira okul bünyesindeki öğrencilerin ihtiyaçları sıklıkla birbiriyle çakışabilir. Örneğin, teknolojik imkanları kısıtlı olan ya da spor etkinlikleri için araç-gereç sıkıntısı yaşanan bir okulda farklı sınıflarda bulunan iki öğrenci takımı aynı anda aynı futbol / voleybol topunu isteyebilir ya da oyun sahası küçük olan bir okulda, farklı öğrenci grupları aynı anda farklı tür spor dalıyla ilgili maç yapmak isteyebilir ve bu sebeple çatışma yaşanabilir.

Sosyal fiziksel çevre insan davranışlarını etkileme gücüne sahiptir. Yapılan araştırmalar, aynı kişinin ya da belli bir grubun farklı çevrelerde farklı davranışlar sergilediğini ortaya çıkarmıştır (Barker and Gump 1964; Dökmen, 2003 : s. 130'teki alıntı). Davranışlardaki bu farklılığın sebebi, içinde bulunulan ortamın ya da çevrenin şartlarıdır. Örneğin, bir grup öğrenci oyun alanı küçük bir okul bahçesini iki takımla paylaşmak zorunda olduklarından daha dar bir alanda oynamak zorunda kalabilecek ayrıca sınıflarda ders işleme sürecinde bulunan diğer öğrencileri rahatsız etmemek için daha alçak sesle konuşmak zorunda kalabileceklerdir.

Çatışmaları çözerken hiç kimsenin bir başkasıyla baş etmek zorunda kalmayacağı yeni yollara gereksinim vardır. Sorun çözme yöntemi, sınıfı ve okulu “evrimleştirebilir” ve tüm eğitim dünyasının gelişmesine yardımcı olacak yaratıcı yollar geliştirebilir. Okulların yapıcı değişikliği gerçekleştirmek için yeni

bir eğitim felsefesine ve yöntemlere gereksinimi vardır (Gordon, 2001: 180). Öğrencilere verilecek çatışma çözme eğitimi, sözü edilen bu değişimi ve etkili sınıf atmosferinin oluşmasını sağlayacaktır.

Okul, toplumun ayrılmaz bir parçasıdır. Okullarda çatışmaları uygun bir şekilde çözebilmek, okulun etkili ve verimli bir şekilde gelişmesini sağlar. Öğrenciler, öğretmenlerinden çatışmaları uygun bir şekilde nasıl çözeceklerini ve olumlu yaklaşma tarzlarını nasıl kullanacaklarını öğrenmeye ihtiyaç duyarlar. Çatışmaların çözümünde elde edilen olumlu sonuçlar sayesinde toplumun bir parçası olan okul, barış içinde etkinliklerini sürdürmeye devam eder. Her toplum, barış için çaba sarf eder. Barış, sadece psikolojik sağlık için değil ekonomik, politik ve toplumsal gelişme için de gereklidir. İhtiyacı duyulan, özlenen barış ortamını sağlamak, eğitim programının bir parçası olarak kabul edilmelidir (Adeyemi, 2000; Sarı, 2005 : s. 14'ten alıntı). Olumlu bir okul atmosferinde eğitim öğretim gören öğrenciler kendilerini daha iyi ifade etme fırsatı bularak rahat ve güvende hissedecekler, okula karşı olumlu tutumları gelişecek, çatışmaların çözümünde gösterdikleri başarı sayesinde ders içi etkinliklere ayrılan sürecin etkililiği dolayısıyla öğrencilerin de akademik başarıları artacaktır.

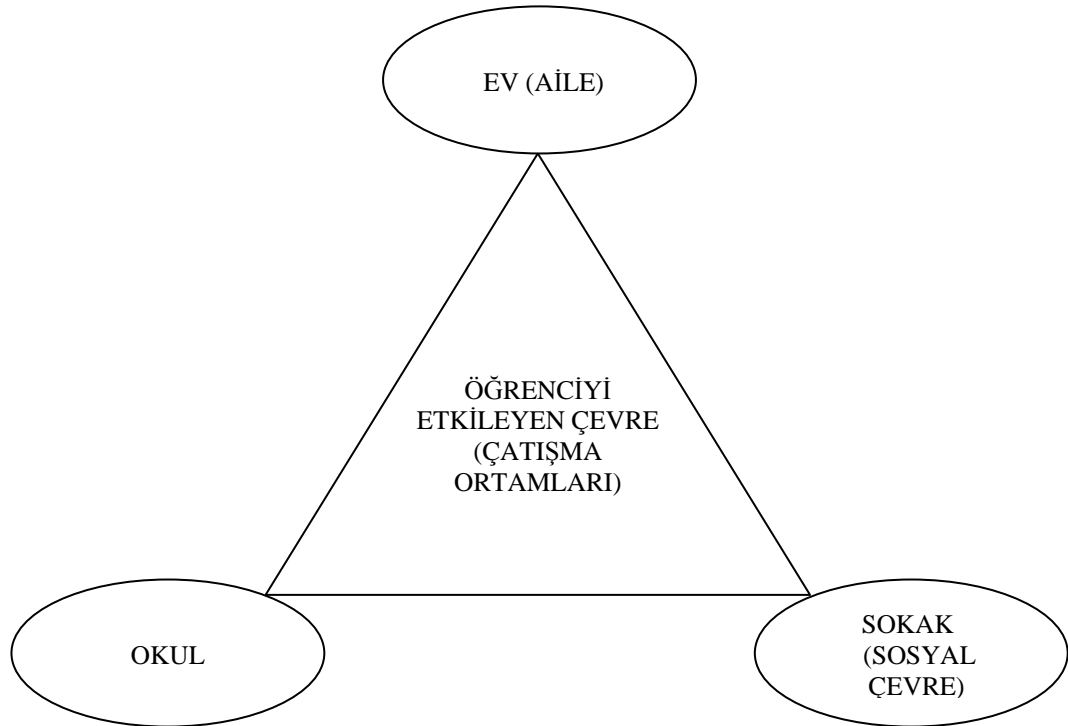
Okullar için umut, çatışmaların şiddetini azaltmak değildir; çünkü kişiler arası ayrım buna izin vermez. Okulların etkili olması, insanlara çatışmaları yapıcı bir şekilde çözebilecek yöntemleri öğretmeye ve bunları kullanabilme becerilerini geliştirmeleri için yardım etmeye dayanır (Gordon, 2001: 210). Nitekim insanların sosyal varlık olma durumu, onların bir arada yaşama zorunluluğunu hissetmelerini sağlar. Bu noktada da insanlar bir arada yaşarken sahip oldukları düşünce ve değerlerin farklılığını değil, ortak noktalarını keşfedip bu doğrultuda mutlu olmayı istemelidirler.

Carter (2002), çatışmalara çözüm bulmanın çatışmalardan uzak durmaktan (kaçınmaktan) daha fazla bir şey olduğunu belirtmekte ve çatışmalara çözüm bulmaya çalışmanın, öğrenciler arasındaki ilişkileri geliştirdiğini

vurgulamaktadır. Carter'a göre çatışmalardan kaçınmak, sürekli barışın yaratılmasını engellemektedir (Sarı, 2005: 17). Chasnoff ve Muniz'e (1985) göre de, insanların çatışmaları anlayabilmesi, onlarla yüzleşmesi ve onları çözebilmesi, hem üreticiliklerini hem de kişilerarası ilişkilerini olumlu yönde etkilemekte ve bu da eğitim kalitesini yükseltmektedir (Sarı, 2005: 17).

### 1.1.2. Çatışmanın Ortamları

Çatışma, insanların bulunduğu, istek, ihtiyaç ve amaçların çakıştığı ya da farklılıklara karşı yaşanan anlaşmazlık ortamlarında yaşanır. Öğrencilerin de kişiler arası çatışmalarla karşılaşacakları hatta bizzat çatışmaların içinde bulunacakları bazı ortamlar vardır. Çatışma ortamları olarak adlandırdığımız bu ortamlar okul, ev ve sokaktır.



**Ev:** Evde yaşayan ve toplumun temel yapısını oluşturan aile, çocuğun doğuştan üyesi olduğu sosyal topluluktur. Çocuk ilk deneyimlerini, duygularını, çatışmalarını aile

ortamında yaşar. Aile bireyleri ve çocuklar arasında karşılıklı isteklerin, beklentilerin ve ihtiyaçların uyuşmaması ya da karşılanamaması durumunda çatışmalar yaşanır.

**Okul:** Çocuğun aile ortamından sonra en çok bir arada bulunduğu dolayısıyla insanlarla iletişim içinde olduğu ortam olan okulda çatışmalar sıklıkla yaşanmaktadır. Okulda yaşanan çatışmalar; farklı bireysel özelliklere sahip birçok öğrencinin ortak noktalarda buluşmama durumundan, okulun imkansızlıklarından vb... sebeplerden ortaya çıkmaktadır.

**Sokak:** Bir çocuğun, ev ve okul ortamından sonra uzun süre zamanını geçirdiği alan sokaktır ve sokakta akranı olan ya da olmayan birçok insanla iletişime geçen çocuk bu ortamda her türlü anlaşmazlığa, kavgaya, şiddete tanık olabilmekte, çatışmaya maruz kalabilmektedir. Özellikle oyunlar oynanırken gruba dahil edilmeme, oyunun kuralını bozma, kaybetmeye tahammül edememe, aynı alanda farklı oyunu oynamayı isteme... gibi çeşitli sebeplerden kaynaklanan çatışmalar yaşayan çocuklar bu çatışmaları yapıcı bir şekilde çözme becerisinden yoksundurlar.

### 1.1.3. Çatışmanın Nedenleri

Bütün davranışların temelindeki nedenler olan genler, davranışları yönetirler ve her bireyin kendi temel ihtiyaçlarını saptarlar. Doğumdan ölüme kadar herkes ihtiyaçlarını karşılamaya yönelir ve herkes yalnızca kendi ihtiyaçlarını karşılayabilir. İnsan zevk duyduğunda ihtiyaçları karşılanmış, acı duyduğunda ise karşılanmamış demektir (Tosun, 2002: 42). Birey ihtiyaçlarını ne kadar çok tatmin ederse yaşamını da o kadar etkili bir şekilde kontrol eder. Acılar, ihtiyaçların karşılanmamasından değil, karşılanmak istenmesinden kaynaklanır (Tosun, 2002: 49). Bu bağlamda özgürlük, sevmeye, ait olma gibi psikolojik ve yeme, içme, barınma gibi fizyolojik ihtiyaçlara sahip birçok öğrencinin bir araya geldiği okullarda da bu ihtiyaçların birinin ya da birkaçının aynı anda karşılanması isteği ve gerekliliğinden dolayı çatışmalar ortaya çıkmakta bu çatışmalar yapıcı olarak çözülmeyince ise öğrenciler psikolojik ya da bedensel açılardan zarar görebilmektedirler.

Öğrencilerin, yaşadıkları çatışmaları yıkıcı olarak çözme eğilimleri, sınıf ve okul ortamında huzursuzluk, stres, ders içi etkinliklerde dikkatin dağılması, teneffüslerde yaralanma gibi birtakım olumsuz sonuçlara sebep olmaktadır. Bu şiddet davranışlarının temelinde; çatışmaların nedenlerini bilememe, geçmiş yaşantılar, deneyimler, aile, sosyal çevre, televizyon, medya, çatışma çözümünde farklı diğer yöntemleri bilmeme... gibi sebepler yer almaktadır. Öğrencilere çatışmaların nedenlerini fark etmelerine yönelik etkinliklere ilişkin eğitim programının uygulanması, onların bu konuda bilinçlenmelerini ve davranışlarının sorumluluklarını kabul etmelerini sağlayabilecektir.

Çatışmaların nedenleri üç başlık altında incelenebilir: (Bodine, Crawford ve Schrumph, 2002:66-67; Türnüklü, 2006 : s. 19'daki alıntı).

1. Sınırlı kaynaklar
2. Temel psikolojik gereksinimler
3. Değer farklılıkları

**Sınırlı kaynaklar:** Kaynaklar sınırlı olduğunda kişiler arası çatışma bir sonuç olarak ortaya çıkar. Sınırlı kaynakların neden olduğu çatışmalar zaman, eşya, okul araç ve gereçleri ya da bunların kombinasyonlarından kaynaklanır. Kaynaklar bizlerin temel gereksinimlerini doyumak için seçimde bulunduğumuz maddi şeylerdir. Bodine, Crawford ve Schrumph (2002) sınırlı kaynakların neden olduğu kişiler arası çatışmaların yapıcı çözümünün diğer nedenlere göre daha kolay olduğunu belirtmektedirler. İnsanlar kolaylıkla hem işbirliği ve paylaşım gibi sosyal becerileri öğrenebilmekte, hem de çıkarları gereği bölüşmeyi ve paylaşmayı seçebilmektedirler (Türnüklü, 2006: 20). Sınırlı kaynaklardan dolayı yaşanan çatışmalar; okulun fiziksel şartları ya da teknolojik donanımıyla ilgili eksikliğinden ortaya çıkabilmektedir. **Örneğin**, sadece voleybol sahası olan ama futbol sahası olmayan bir okulda aynı anda voleybol ve futbol oynamak isteyen çocuklar yeterli alan olmadığından çatışma yaşayabileceklerdir.



**Temel gereksinimler:** Kişiler arası çatışmaların nasıl çözüleceğinin anlaşılması çatışmanın kökenlerinin belirlenmesiyle başlar. İnsanlar arasındaki her çatışma, yaşamı sürdürme gereksinimleri, sevgi ve arkadaşlık gereksinimi, saygı kazanma ve sürdürme gereksinimi, özgürlük ve eğlence gibi temel gereksinimlerin karşılanmasına yönelik atılımları içerir (Schrumph, Crawford ve Bodine, 1997:117,b; Glasser, 1993:137; Türnüklü, 2006 : s. 20'deki alıntı). Okullarda öğrenciler özellikle eğlence gereksinimlerini karşılamak amacıyla diğer arkadaşlarına bazı şakalar yapmakta, bu şakalar o öğrencilerin durumdan rahatsız olmalarına yol açmakta ve çatışmalar yaşanabilmektedir. **Örneğin**, gülüp eğlenmek istediği için sıra arkadaşının çantasının sarkan iplerini sıranın demirine bağlayan öğrenci, bu bağı çözmek için uğraşırken teneffüse çıkamayıp su içme, beslenme gibi ihtiyacını karşılayamayan arkadaşıyla çatışma yaşayabilecektir.

**Farklı değerler:** Her birimiz farklı değerlere sahibiz. Değerler bize kılavuzluk eden bir çeşit inanç ve kurallardır. Sosyal ve kültürel çeşitliliklerimiz ve değerlerimiz farklı isteklere neden olabilmektedir. Buna koşut olarak değerlerdeki farklılıklar çatışmalara yol açabilmektedir. Değerlerle ilgili çatışmaları çözmek oldukça güçtür. İnsanların değerleri farklı olduğunda çatışmayı kişisel saldırı olarak algırlar (Türnüklü, 2006: 22). **Örneğin**, sınıftaki öğrencilerin oluşturdukları gruba bir isim bulunmasında grup üyeleri, fikirlerini kabul ettirme konusunda çatışma yaşayabilecektir.

#### 1.1.4.Çatışmanın Yararları

Karşı çıkma da yaşamın bir parçasıdır. Kas sisteminiz karşı çıkma duygusu sayesinde kuvvetli kalabilmektedir. Bir küçük çocuk yürümeye ilk başladığında yer çekiminin direnciyle karşılaşır ve yere düşer. Fakat yürümekte ısrarlı olunca ayağa kalkmak için uğraşır, çaba gösterir ve bu sayede kol, bacak ve sırt kaslarını güçlendirir. Kol, bacak ve sırt kasları yeteri kadar güçlenince de ayağa kalkıp yürüebilir. Aynı şekilde, karşıt görüşlerle uğraşmak ve onlarla baş etmeye çalışmak sizi canlı ve uyanık tutar (Cohen, 2003 : s. 181'deki alıntı).

Kişiler arası çatışmalar, yapıcı ya da yıkıcı bir şekilde sonuçlanmasına bağlı olarak olumlu ya da olumsuz durumların ve duyguların yaşanmasına sebep olabilir. Ancak iyi bir biçimde yönetilen yapıcı olarak çözülen çatışmaların insan ilişkilerinde sahip olduğu olumlu sonuçlar şunlardır:

1. Öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen / okul yöneticisi arasında yaşanan çatışmalar onların nasıl bir değişime gereksinimi olduğunu belirler (Johnson ve Johnson, 1995, 1995a; Türnüklü, 2006 s. 16'daki alıntı).
2. Çatışmalar tarafların neyi önemseydiğini belirler (Johnson ve Johnson, 1995, 1995a; Türnüklü, 2006 s. 16'daki alıntı). Bireylerin sahip olduğu inanç, değer ve düşüncelerin farkına varılmasını ve bu farklılıklara saygı duyularak ortak noktalarda buluşma fikrinin kabulünü sağlar.
3. Çatışmaların yapıcı çözümü, ilişkileri güvenme duygularından ve diğer kişiye yönelik olumsuz duygulardan korur (Johnson ve Johnson, 1995, 1995a; Türnüklü, 2006 s. 16'daki alıntı).
4. Çatışma çözüm sürecinde elde edilecek iletişim becerileri kişilerin etkin dinleme, anlaşılacak için konuşma ve anlamak için dinleme becerilerine katkıda bulunur (Jones, 2003; Türnüklü, 2006 s. 17'den alıntı). Dolayısıyla daha iyi ilişkilerin kurulmasına katkıda bulunur (Karip, 2003: 37).
5. Çatışma çözüm süreci kişilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirir (Jones, 2003; Türnüklü, 2006 s. 17'den alıntı). Birey eleştirileri kişiliğine yönelik algılamamayı öğrenir ve kendisi hakkında daha olumlu düşünceler geliştirir (Karip, 2003: 37).
6. Yapıcı çatışma çözüm becerileri öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirir (Jones, 2003; Türnüklü, 2006 s. 17'den alıntı). Öğrenciler, çatışmaları her iki tarafın da kazanacağı adaletli şekilde çözmek için beyin fırtınası yaparlar ve bu süreç onların daha analitik düşünmelerini sağlar.
7. Yapıcı çatışma çözüm becerileri öğrencilerin barışa, empatiye, sosyal adalete, doğruluğa, hoşgörüyeye, özsaygıya, diğer insanlara saygıya ve farklılıkları tolere edebilmesine yönelik tutum, inanç ve değer geliştirebilmelerine katkıda bulunur (Jones, 2003; Türnüklü, 2006 s. 18'den alıntı).
8. Çatışma toplumsal değişim ve kişisel gelişim için olumlu bir güçtür (Jones, 2003; Türnüklü, 2006 s. 17'den alıntı). Etkili ve yapıcı olarak çatışmalarını çözen

öğrencilerin atılganlık becerileri ve öz benlik algıları geliştiği için öz denetim güçleri artar saldırganlık düzeyleri azalır. Bu özelliklere sahip bireylerin sayısı arttıkça da toplumda oluşturulması istenen müzakere ve çatışma çözüm kültürü daha sağlam temellere oturur, olumlu değişim gerçekleşir.

9. Etkililiği ve verimliliği geliştirir. Bireyler çabalarını, daha iyi sonuç elde edebilecekleri alanlarda yoğunlaştırarak işlerini daha verimli ve etkili bir biçimde yapabilirler (Karip, 2003: 37). Bu çaba, bireylerin birlikte ortak bir kazanç elde etme adına gösterileceği için bu süreçte bireylerin işbirliği içinde hareket etme düşüncesi ve becerileri de gelişecektir.
10. Çatışma çözümü bir eğlencedir (Johnson ve Johnson, 1995, 1995a; Türnüklü, 2006 s. 16'daki alıntı). Monotonluğu azaltır. Çatışma sürecindeki hareketlilik, uyarma ve katılma, günlük rutinlerdeki monotonluğu ortadan kaldırarak işi zevkli hale getirebilir (Karip, 2003: 38). Öğrenciler yaşadıkları çatışmaları çözerken bedensel ve sözel dili kullanırlar buna ek olarak, süreç içinde kendilerini en doğru şekilde ifade etmeye çalıştıklarından gösterdikleri performans onlara haz vererek iletişim dünyalarını renklendirir.

### **1.1.5.Çatışma Çözüm Yolları**

İnsanın göreceli bir dünyada, dünyaya uyum sağlayacak, kendini mutlu kılacak şekilde, çevresindeki olayları önemli ya da önemsiz algılamaya yetecek beyin gücü vardır (Dökmen, 2005: 22). Bu güç insanlara, yaşadıkları çatışmaları yapıcı, barışçıl ve olumlu tutumla çözdüklerinde mutlu olacakları ve amaçlarına ulaşacakları bilincini de vermelidir. Çünkü, insan çatışma anında göstereceği sert ya da yumuşak tepkinin getirileri ya da götürülerini düşünmek zorundadır.

Bir anlaşmazlığı çözmek için bunun niçin ve nasıl çıktığını belirlemek gerekir. Anlaşmazlığın kaynağını belirlemek için atılacak ilk adım birbirinizin görüşlerini iyice öğrenmek olmalıdır. Böylece hangi noktalarda farklı düşündüğünüzü anlamış olursunuz. Bundan sonra atılacak ikinci adım, bu anlaşmazlığın nasıl başladığını belirlemek olmalıdır. Anlaşmazlığın neler olduğunu

ve nasıl başladığını belirledikten sonra, iki tarafın da lehine olacak bir çözüm yolu bulmanın üzerinde çalışmaya başlayabilirsiniz (Cohen, 2003: 153).

Çatışmanın son aşamasında taraflar birbirine karşı fiziksel ve psikolojik şiddet kullanır. Amaç “düşman” a fiziksel olarak zarar vermek ya da ortadan kaldırmaktır. Bu aşamadaki çatışma insanlar, kaynaklar, tesisler ve ilişkiler için yıkıcı bir niteliğe sahiptir. Taraflar arasındaki iletişim, genellikle şiddet eylemleri ile mesaj gönderme şeklindedir. Bu eylemlerle bir taraf diğerine güç kullanmadaki kararlılığını ve bunun karşı taraf için nasıl bir sonuç doğuracağını göstermeyi amaçlamaktadır. Kavga ve şiddet sonunda taraflardan biri ya da her ikisi de zarar görür, biri diğerini ortadan kaldırır ya da onun üzerinde üstünlük kurar. Burada kaybeden taraf yeniden şiddete başvurmak ve kendi üstünlüğünü kurmak için belirli bir süre için geri çekilmiş olabilir, bu durumda çatışma çözülmemiş yalnızca ertelenmiştir (Karip, 2003: 19).

Çatışma yaşayan kişilerin bir araya gelebilmesi önemlidir. Bu yüzden onları bir araya getirebilecek en iyi ortamı yaratmak gerekir. Çatışma yaşayan kişilerin, çatışma ile ilgili durumları açık bir şekilde anlamaları sağlanmalıdır (Erdoğan, 2000: 119). Sınıf ortamında herhangi bir sorunla karşılaşmamak neredeyse mümkün değildir. Sorunlar ve bunların çözülmesi yöneticiliğin en temel uğraşlarından birisidir. Sorun çözme bir alışkanlıktır, bu alışkanlığa sahip olmayan kişiler herhangi bir sorunla karşılaştıkları zaman kendi iç dünyalarına göre tepkide bulunurlar ve bu tepkiler genellikle daha yeni sorunların ortaya çıkmasına neden olur. Sorunla karşılaşıldığında sıkça yapılan yanlışların başında, düşünmeden taşkınlıkla hareket etme gelir. Sorun karşısında başkalarının yönlendirilmesi ile hareket etme de başka bir yanlıştır. Bir diğer yanlış ise, sorunun kendi kendine ortadan kalkacağını bekleme ve çözümü zamana bırakmadır (Erdoğan, 2000: 121). Burada kişilerin herhangi bir sorunla karşılaştıklarında sıklıkla gösterdikleri tepki türlerinden söz edilmiştir. Sözü edilen bu tepkiler kapsamında kişilerin sorun çözme ya da soruna tepki gösterme sürecinde geri çekilme, görmezden gelme, saldırgan davranma gibi birtakım olumsuz yollar yer almaktadır. Bunun sebebi, kişilerin soruna ya da anlaşmazlığa karşı

kullanacakları yapıcı ve olumlu çözüm yöntemlerini bilmemeleri, kendilerini ifade etme konusunda yeterince gelişmiş olamamalarıdır.

İnsanlar, bilgisayarlardan farklıdır. Bizler, farklı görüşleri olan ve bunları ifade etmekte zorluk çeken, duygusal varlıklarız. Duygularımız, sorunun tarafsız değerleriyle çatışabilir. Belirli bir tavır almak da durumu daha da kötüleştirir çünkü insan egosu tavrı ile özdeşleşir. Bu nedenle insan, önce sorunu esas sorundan ayırt etmeli ve bu sorunla ayrıca uğraşmalıdır. Görüş ve tavırlar üzerinde inatla durmakla, insanların gereksinimlerini etkili bir şekilde karşılayabilecek uzlaşmalara varmak zordur. Ayrıca, ortak çıkarlarınızı bir araya getiren ve farklı çıkarlarınızı da uzlaştıran uygun çözümleri değerlendirmek iyi olacaktır (Fisher ve Ury, 1993: 23-24). Bir başka deyişle çatışma yaşanan kişinin kendisine değil göstermiş olduğu olumsuz davranışı üzerine odaklanılmalıdır. Öğrenciler için de durum aynı olmalıdır. Öğrencilere, çatışma yaşadıkları arkadaşlarının olumsuz gördükleri davranışlarının kendilerine verdiği rahatsızlığı yıkıcı olmadan ifade etme becerisi kazandırılmaz. Çatışmada dikkat edilmesi gereken noktaları aşamalı bir sıralama içinde şöyle belirtebiliriz:

- I. Kişilerle, ortak kazançlar ya da farklılıklardan kaynaklanan olumsuzlukları giderme üzerine düşünülmelidir.
- II. Kişinin kendisine değil davranışının olumsuzluğuna dikkati toplamalıdır.
- III. Çatışma sürecinde verdiğimiz tepkileri (sert ve yumuşak tepkiler) ve bunların yanında vermemiz gereken tepkileri (yapıcı ve barışçıl tepkiler) bilmelidir.

Bütün bu önemli noktaları içinde barındıran, çatışmalarda standart olarak insanların verdikleri tepkilerle (sert ve yumuşak tepkiler) öğrencilere çatışma sırasında her iki tarafın da kazanması için öngörülen tepkiler (yapıcı ve barışçıl tepkiler) ve özellikleri Tablo 1’de açıklanmaktadır:

**Tablo 1**  
**Kişiler Arası Çatışmalarda Verilen Tepkiler ve Özellikleri**

<b>SERT TEPKİLER</b>	<b>YUMUŞAK TEPKİLER</b>	<b>İLKELERE BAĞLI (yapıcı ve barışçıl*) TEPKİLER</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Çatışmaya katılanlar rakiptir.</li> <li>• Amaç, zaferdir.</li> <li>• Ödün istenir.</li>   <li>• Soruna ve insana sert yaklaşım vardır.</li>   <li>• Tehdit edilir.</li> <li>• Baskı yapılır.</li> <li>• Sizin kar-zararınızı öğrenmeye çalışır.</li>   <li>• Anlaşma için tek yanlı kazanç talep edilir.</li> <li>• İnatla görüş savunulur.</li> <li>• Başkalarına güvenilmez.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Çatışmaya katılanlar dosttur.</li> <li>• Amaç, uzlaşmadır.</li> <li>• Ödün verilir.</li>   <li>• Soruna ve insana yumuşak yaklaşım vardır.</li>   <li>• Teklif verilir.</li> <li>• Baskıya boyun eğilir.</li> <li>• Kar-zarar açıklanır.</li>   <li>• Tek yanlı kayıplar anlaşma için kabul edilir.</li> <li>• Uzlaşma üzerinde ısrar edilir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Çatışmaya katılanlar sorun çözücüdür.</li> <li>• Amaç, etkin ve dostça ulaşılmış makul bir sonuçtur.</li> <li>• İnsan faktörü sorundan ayrı düşünülür.</li> <li>• İnsana yumuşak, soruna sert yaklaşım vardır.</li>   <li>• Ortak kazançlar araştırılır.</li>   <li>• Sebepler göstermek ve diğer görüşlere açık olmak esastır, baskıya değil prensiplere boyun eğilir.</li> </ul>

\* İlköğretim düzeyi öğrencilerinin anlayıp kavrayabilecekleri dil kullanılmıştır.

### 1.1.5.1.Sert Tepkiler

İnsanlar, elde etmek istedikleri çıkar çok önemli olup karşısındaki kişiyle olan ilişkileri önemli olmadığına güç kullanarak ya da karşısındaki kişiyi ikna ederek çıkarlarına sahip olma amacına ulaşmak isterler (Johnson ve Johnson, 1995a, 4:3). Amaçları gerçekleştirme çabası, onları diğer insanlara sert tepkiler vermeye, zor kullanmaya, baskı yapmaya, şiddet uygulamaya götürebilir. Bu durum, çatışmanın kazan-kaybet olarak noktalanmasına hatta saldırganlığın devreye girerek yıkıcı sonuçların ortaya çıkmasına sebep olabilir. Okullarda öğrenciler, karşısındaki kişi güçsüz ya da kendilerinden küçük ise istediklerini elde etmek için çatışma durumlarında çoğunlukla sert tepkiler vermektedirler. Aşağıda öğrencilerin verdikleri sert tepkilerden bazıları yer almaktadır :

- € Güçsüz öğrencileri dövme.
- € Tekme ya da tokat atma.
- € İtme, çekme ve dürtme biçiminde fiziksel tacizde bulunma.
- € Okulun dışında veya yakın çevrede korkutma.
- € Dalga geçme, alay etme, kızdırma, sözel sataşma, tacizde bulunma.
- € Kötü isimler takma.
- € Çocuğa veya ailesine hakaret etme, küçük düşürme.
- € Şiddete maruz kalan öğrenciler hakkında yalan veya yanlış söylentiler çıkarma.
- € Çeşitli yerlere kurbanlar hakkında çirkin sözler yazma.
- € Kurbanı amaçlı olarak grup dışında tutup yalnızlığa itme, oyun veya diğer etkinliklere katmama.
- € Amaçlı olarak eşyalarına zarar verme.
- € Korkutmak suretiyle eşya veya paralarını alma.
- € Öğrencileri, sosyo-ekonomik düzey ya da zihinsel ve duygusal durumları nedeniyle alaya alıp kızdırma (Pişkin, 2007).

**Hükmetme** stratejisi taraflardan birinin kendi ilgi ve ihtiyaçlarını doyumaya, karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçları pahasına önem vermesi durumunda kullanılır. Bu strateji aynı zamanda rekabet olarak da bilinir. Taraflardan biri kazanmak için her yola başvurabilir. Bu stratejide taraflardan birinin çeşitli biçimlerde güç kullanarak karşı tarafa kendi çözümünü empoze etmesi söz konusudur. Aslında bir çözümden çok zorlama vardır (Karip, 2003: 66-67). Bu bağlamda “hükmetme” stratejisi, içinde barındırdığı üstünlük kurma, sert davranma, karşı tarafın kendini ifade etme hakkını tanımama gibi olumsuz tutum ve anlayışlardan dolayı sert tepki türüne girmektedir. Okullardaki öğrenciler de zaman zaman bu tür tepkilerde bulunabilmekte, yaşadıkları çatışmalarda isteklerini ve ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla güç kullanarak hükmetmeyi kullanabilmektedirler.

### 1.1.5.2.Yumuşak Tepkiler

Yumuşak görüşme yöntemi, bir ilişkinin kurulmasına ve sürdürülmesine önem verir. Aile içinde ve dostlar arasında bu yöntem daha geçerlidir. Sonuçlara daha kolay ve daha çabuk ulaşılır. Her iki taraf da cömertlikle ve yapıcılıkla yarıştıklarından uzlaşmaya daha çabuk ulaşılır (Fisher ve Ury, 2003: 20). Bir başka deyişle karşınızdaki insanın çıkarlarının, sizinkilerden daha önemli olduğunu düşündüğünüzde geri çekilir ve diğer insanın amacını (çıkarını) gerçekleştirmesine izin verirsiniz (Johnson ve Johnson, 1995a, 4:3). Bu durum da insanların kendi istek ve ihtiyaçlarını zaman zaman karşılayamamalarına, kendilerini ifade edememelerine, duygusal dünyalarında umutsuz olmalarına dolayısıyla belli bir zaman sonra atılğan tepkiler gösterememelerine sebep olabilir.

Çatışma durumlarında yumuşak tepkiler veren öğrenciler; çatışma yaşadıkları arkadaşlarının düşüncelerini kabul etme, onları boş verme, geri çekilme, alttan alma gibi davranışlarda bulunurlar.

**Uyma** stratejisinde taraflardan birinin, karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarının ön plana çıkması karşılığında kendi ilgi ve ihtiyaçlarının doyurulmasından vazgeçmesi söz konusudur. Bu durumun karşı tarafın isteklerine boyun eğme ve uyma olarak nitelendirilebilir (Karip, 2003: 65). Bu strateji, okullarda özellikle çatışma çözüm sürecinde kendine güveni olmayan, kendini ifade edemeyen öğrenciler arasında



kullanıldığı gibi ilişkilerini önemseyen, karşı tarafla ilişkisinin korunması ve sürdürülmesinin, ihtiyaçlarının karşılanmasından daha önemli olduğunu düşünen öğrencilerin kullandıkları yöntemdir. Örneğin, en yakın arkadaşının sınavda kendisine kopya vermesini isteyen Ayşe adlı öğrencinin, herkesin hakkıyla başarıya ulaşması gerektiğine inanmasına rağmen en yakın arkadaşıyla ilişkisinin bozulmasının istemediği için ona itaat edip uyma stratejisini kullanması.

**Kaçınma** stratejisi genellikle kenara çekilme, ilgilenmeme ya da olumsuz hiçbir şey duymak istememe gibi tutumlarla birlikte ortaya çıkar. Zamanla problemin kendiliğinden ortadan kalkacağını varsayarak kaçınmak, sorunların zaman içinde çözümsüzleşmesine neden olabilir. Ayrıca, kaçınma davranışı karşı tarafta ciddiye alınmadığı ya da kendisine önem verilmediği izlenimi oluşturarak kışkırtıcı bir etki gösterebilir (Karip, 2003: 67-68). Bu strateji de çatışma çözümünde yumuşak tepki türlerindedir. Bu tür tepkiler, kişiler arası ilişkilerde yanlış anlamalara ve olumsuz yargılara sebep olabilir, çatışmanın çözümünü imkansız kılabilir, iletişim sürecini çıkmaza sürükleyebilir.

### 1.1.5.3.Yapıcı ve Barışçıl Tepkiler (İlkelere Dayalı Tepkiler)

#### (Müzakere, Arabuluculuk, Atılğan Tepkiler)

İlkelere dayanan görüşmeler ortak ve temel çıkarları, ortak seçenekleri, adil veya objektif standartları gözden geçirerek olumlu sonuçlara ulaştırır (Fisher ve Ury, 1993: 26). Bu tür tepkilerin verilmesi, çatışan kişilerin karşılıklı kazançları üzerine çözüm seçeneklerinin üretilmesine imkan verir. Bu bağlamda çatışan taraflar isteklerini ve nedenlerini açık ve uygun bir ifadeyle dile getirmelerinin gerekliliğine inandıkları için sert ya da yumuşak tepkilere değil çatışmanın yapıcı çözümüne uygun belirli basamakların uygulanması için çabalarlar, başka bir deyişle kazan-kazan müzakereleri yapma yolunda ilerleyerek problem çözme sürecini başarıyla sonlandırmayı tercih ederler.

**Bütünleştirme** stratejisi problem çözme olarak da adlandırılır. Taraflar karşı karşıya gelerek gerçek problemi ve ne yapılabileceğini güven ve açık sözlülükle müzakere ederler. Her iki taraf için de kabul edilebilir bir çözüme ulaşmak için

aralarındaki farklılıkları analiz ederler. Bu stratejinin diğer stratejilerden ayırıcı öğeleri karşılaşma ve problem çözmedir. Karşılaşmada, açık bir iletişimle yanlış anlamalar ortadan kaldırılır ve çatışmanın gerçek nedenleri irdelenir. Karşılıklı güven ve açıklığın hakim olduğu bir iletişim, problem çözmenin önkoşulu olarak kabul edilir. Problem çözme sürecinde de her iki tarafın ilgi ve ihtiyaçları için maksimum doyumu sağlayacak bir çözüm bulunabilir (Karip, 2003: 64-65). Bu bağlamda araştırma kapsamında “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programı” öğrencilere uygulanarak onların , çatışma çözüm sürecinde yapıcı-yapılandırıcı davranış biçimlerini kullanmaları ve problemlerini bütünleştirici stratejiye uygun çözmeleri amaçlanmıştır.

### 1.1.5.3.a.Müzakere

Çoğu öğrenci nasıl müzakere yapacağını bilmez. Müzakere yapma becerisi kolay değildir ve bu becerinin incelikleri (basamakları) vardır. Öğrenciler çatışmalarını yapıcı bir şekilde çözmek için müzakere yapmayı öğrenmelidir. Müzakere, kişilerin isteklerini karşılayan bir süreçtir. Öğrencilerin farklı isteklerinin karşılanması ve iyi ilişkilerin kurulması için müzakerenin okul ortamında yapılması gerekir (Johnson ve Johnson, 1995a, 5:1). Örneğin, okulda aynı anda aynı sıraya oturmak isteyen iki öğrencinin yaşadığı çatışmada her ikisinin de isteğinin gerçekleşmesi, onların müzakere yapma sürecinde gösterdikleri başarıya bağlıdır. Şöyle ki müzakere, belirli basamakları içerir ve bu basamaklardaki soruların açıkça cevaplanması, cevapların da taraflar tarafından anlaşılması gerekmektedir.

Bir çatışmanın çözümü için problem çözme müzakerelerinin altı temel basamağı vardır :

- I. Anlaşma konusunda istekli olmak,
- II. Her iki tarafın isteklerini belirtmesi,
- III. Her iki tarafın duygularını belirtmesi,
- IV. Her iki tarafın isteklerinden, duygularından ve bunların nedenlerinden anladıklarını açıklaması,
- V. Ortak çıkarlar için en az üç çözüm seçeneğinin üretilmesi,
- VI. Ortak anlaşmaya varmak (Johnson ve Johnson, 1995a, 5:6).

### **1.1.5.3.b. Arabuluculuk**

Arabuluculu, iki ya da daha fazla kişinin çatışmasını çözmeye yardım eden nötr bir kişidir. Arabuluculuk; çatışmanın çözümünü sağlayan, disiplin problemlerini azaltan, olumlu sınıf ikliminin oluşmasını sağlayan, çatışma çözüm becerilerinin kullanıldığı alanlardan biridir. Arabuluculuk, öğrencilerin hem kişisel hem de akademik becerileri öğrenmelerini, işbirliğiyle çalışmalarını, ayrıca çatışma dolu dünyaya hazırlanmalarını sağlar ve çatışan iki kişinin müzakere sürecinde birbirini izleyen basamakları içerir. (Johnson ve Johnson, 1995a, 7:28). Arabuluculukta en önemli süreç, müzakerenin kolaylaştırılmasıdır. Çünkü çatışma yaşayan taraflar, saldırgan tavırlar sergiledikleri için çatışmalarını yapıcı ve barışçıl bir şekilde çözemediklerinde ya da müzakere yapamadıklarından sıkıntı yaşamaktadırlar.

### **1.1.5.3.c. Çatışma Çözümünde Atılgan Tepkiler**

#### **1.1.5.3.c.1. Atılganlığın Tanımı**

İnsanlar gerek fizyolojik, gerek duygusal ve gerekse sosyal gereksinimlerini iletmede değişik davranış örüntüleri sergilemektedirler. Bazı insanlar çevreyle ilişkilerinde saldırgandırlar, yani istedikleri amaçlara ulaşmak, gereksinimlerini karşılamak için başkalarını kırma, küçük görme ve dikkate almama eğilimi gösterirler. Bazı bireylerse o denli çekingendirler ki, gereksinmelerini başkalarına iletmez ve dolayısıyla amaçlarına ulaşmakta güçlük çekerler ve bu nedenle de çoğu kez ya eksiklik kaygısıyla ya da öfkeyle doludurlar. Gerek saldırgan, gerekse çekingen olmanın doğurduğu birtakım olumsuz sonuçlar vardır. Saldırgan olan birey, belki o an için gereksinmelerini karşılar, ancak çevrede istenmeyen bir kişi durumuna düşebilir ve bu yüzden genellikle isteklerini karşılamada başkalarının desteğinden yoksun kalabilir. Çekingen olan bireyler gereksinmelerini tam olarak karşılayamamakta ve bunun sonucu olarak bu kişilerde birtakım sosyal, psikolojik ve hatta fizyolojik duyumsuzluklar ortaya çıkmaktadır (Voltan, 2003: 7-8). Bu bağlamda saldırgan bireylerin, çıkarlarını elde etme aşamasında daha ısrarcı davrandıkları ancak ilişkilerini sağlıklı yürütme konusunda özenli ve yapıcı davranmadıkları; bunun aksine çekingen bireylerin ise kendi çıkarlarını ikinci

plana atarak kendini ifade etmekte zorluk çektikleri ve bu yüzden kişisel gelişim süreçlerinde durağan bir yapı sergiledikleri görülebilmektedir.

Kendi çıkarları doğrultusunda hareket etme: Kariyer, ilişkiler, hayat tarzı, zaman programlama ile ilgili kararlar verebilme; sohbetler başlatma ve etkinlikler planlama; kendi düşüncesine güvenme; hedefler belirleme ve onlara ulaşmak için çaba gösterme; insanlardan yardım isteme ve sosyal etkinliklere katılma anlamına gelmektedir. Duyguları dürüstçe ve rahatlıkla ifade etmek, karşıt bir görüşü dile getirebilmek, öfkeyi dışa vurmak, arkadaşlık veya ilgi göstermek, korku veya endişeyi kabul etmek, spontane davranmak ve bütün bunların hepsini rahatça yapmak demektir (Aliberti ve Emmons, 1995: 52).

Atılganlık, kavram olarak ilk ortaya çıktığında, daha çok, hoş olmayan veya güç durumları başka insanları ezmeden ve ezilmeden göğüsleyebilmek olarak anlaşılmıştır ( Phelps ve Auistin, 1997: 82).

Aynı fikirde olduğunuzu ifade etmek, destek vermek, sevmek, takdir etmek, övmek, coşkuyu dışa vurmak ne kadar önemli ve değerliyse, eleştirmek, farklı görüşü savunmak veya öfkeyi dışa vurmak da o kadar önemli ve değerlidir ve atılgan bir kişi de bunların hepsini yapar ( Phelps ve Auistin, 1997: 88).

Atılganlık kavramının açıklanmasında birçok kuramsal yaklaşımdan yararlanılabilir. Bu yaklaşımların, atılganlık kavramını farklı boyutlarıyla inceledikleri ve tek bir bakış açısıyla değerlendirmedikleri dikkat çekmektedir. Bu nedenle, Galassi ve Galassi'nin (1978) belirttiği ve Gambrell ile Richy'nin de (1975) vurguladığı gibi atılganlığın tek bir kişilik özelliği olmaktan çok öğrenilmiş, duruma özel bir dizi sözel ve sözel olmayan davranışlar örüntüsü olarak formüle edileceği; çok yönlülük anlayışına uygun olarak bazı öğeleri kapsayacağı belirtilmektedir (Tegin, 1990; Tatak, 2003 : s. 12'deki alıntı). Bu öğeler, bireyin davranışsal, durumsal ve kişisel ilişki boyutlarını içermektedir (Tatak, 2003: 12).

Atılganlık ve saldırganlık kavramlarının çoğu zaman karıştırıldığı gözlenmektedir. Atılganlık karşı tarafın ve çevrenin engellemesine rağmen istenen amaca ulaşmaya kadar sürdürülen davranışlar bütünü olarak tanımlanabilir. Atılgan kişinin bu tutumu, diğer insanlara yönelik olumlu bir tutumdur. Saldırgan davranış ise diğer insanlara karşı düşmanlık duyguları ve tutumları olarak ortaya çıkar. Saldırgan kişinin amacı diğer kişinin üzerinde güç kullanmaktır. Örneğin, bir kuyrukta sıra bekliyorsunuz, önünüze izinsiz olarak biri geçtiğinde eğer kızdığımız halde sesinizi çıkarmazsanız çekingen, bu kişiyle kavga ederseniz saldırgan, bu kişiye kuyruğun sonuna geçmesini uygun dille söylerseniz atılgan davranmış olursunuz (Dökmen, 1999; Erdoğan, 2004).

<http://lokman.cu.edu.tr/psikiyatri/derindex/kriz/2004/3/11.pdf>

Langrish'ten aktarıldığına göre atılganlık kavramı, her bireyin temel hakları olduğu düşüncesine dayanır ve atılgan davranışın amacı; bireyin, diğerlerinin haklarını çiğnemediği, kendi insanca haklarını kullanabilmesidir ( Arı, 1989; Şahin, 2001 : s.48'deki alıntı).

Bireyin kendini ifade edebilmesi, hem kendisinin hem de çevresindekilerin haklarına saygı duyup korumaya çalışması nedeniyle etkili bir iletişim kurabilmesi mutlu bireyler ve huzurlu toplum oluşturabilmesi açısından önemlilik arz etmektedir. Zuroff'a (1999) göre, sosyal gelişimin temelini oluşturan ve en önemli davranış şekillerinden birisi olarak kabul edilebilecek atılganlık, insan ilişkilerinde temel bir davranışsal özelliktir (Öksüz, 2004).

<http://www.kefad.gazi.edu.tr/2004.2/147-156.pdf.pdf> (10.02.2007)

Atılganlık, bireylerin kümelerde verimli bir biçimde ve birbirlerine dayanarak işlev görmesi adına gerekli bir grup sosyal becerileri tanımlamak için kullanılan bir kavramdır ( Day ve diğerleri, 1993: 65; Şahin, 2001 : s.48'deki alıntı ).

Bandura (1963), atılganlığı kişinin kendini ifade edebilme yeteneği olarak tanımlamıştır (Torucu, 1994; Tataker, 2003 : s. 12'eki alıntı).

Jakubowski-Spector (1973) atılgnlığı, bireyin başkalarına saygılı olmasının yanında kendi duygu, inanç ve düşüncelerini de içten anlatabilmesi olarak tanımlamıştır (Tataker, 2003: 12).

Lazarus (1973) atılgnlığı, bireyin kendi düşüncelerini, hislerini özgürce söyleyebilmesi ile bağdaştırmaktadır (Tataker, 2003: 12).

Dr.Jonathan Kandell (1977), atılgnlığı bireyin diğerlerinin haklarına tecavüz etmeden istek, ihtiyaç ve temel haklarını ifade edebilmesi olarak tanımlamaktadır (Tataker, 2003: 12).

Atılgnlık kavramının aynı zamanda tanımsal açıdan otoriteryanizm ve baskınlık kavramlarının yerine yanlış kullanıldığı görülmektedir. Öyle ki bazı psikologlar otoriteryanizmi atılgnlık olarak tanımlamışlardır (Ray, 1986; Tataker, 2003 : s. 13'teki alıntı). Bu iki konunun karşılaştırıldığı nadir çalışmalardan birini yapan Ray (1981), atılgnlığı saldırgan olmayan baskınlık olarak tanımlamaktadır. Bu çalışmasında; kendini sosyal olarak kabul ettirenleri atılgn, sosyal olarak kabul ettiremeyenleri ise otoriteryan olarak değerlendirmek gerektiği sonucuna varmıştır (Ray, 1986; Tataker, 2003 : s. 13-14'deki alıntı).

Literatürde, atılgnlık kavramı hakkında tanımsal açıdan sürekli bir problem durumunun devam ettiği görülmektedir. Atılgnlık genelde saldırganlık, baskınlık gibi kavramlarla karıştırılmış olup, uzun süre tam tanımlanamamıştır. Curran'ın (1979) belirttiği gibi, herkes hangi sosyal becerinin iyi ya da zayıf olduğunu bilmeyi istemekte ama hiç birisi bunları tam olarak tanımlayamamaktadır (Tucker & Weaver, 1983; Tataker, 2003 : s. 13'teki alıntı).

Tablo2'de atılgn, atılgn olmayan ve saldırgan davranışlar karşılaştırılarak açıklığa kavuşturulmaya çalışılmıştır. Ayrıca, birkaç duygu, atılgn, atılgn olmayan, saldırgan kişilerin bu duyguları nasıl yansıttıkları ve yansıtılan davranışların kişiler (alıcılar) açısından sonuçları da yer almaktadır (Aliberti ve Emmons, 2002: 54).

**Tablo 2**  
**Kişiler Arası Çatışma Sürecinde Davranış Biçimleri**

<b>Atılman olmayan davranış (Çekingenlik)</b>	<b>Saldırgan davranış</b>	<b>Atılman davranış</b>
<b>Gönderici</b>	<b>Gönderici</b>	<b>Gönderici</b>
Kendini inkar eder	Başkalarını hiçe sayarak kendini düşünür	Kendini düşünür
Tutuk		Kendini ifade eder
Kırılmış, endişeli	Kendini ifade eder	Kendini iyi hisseder
Başkalarının onun adına seçim yapmasına izin verir	Başkaları için seçim yapar	Kendisi için seçim yapar
Arzu ettiği hedefe ulaşamaz	Arzu ettiği hedefe başkalarını kırarak ulaşır	Arzu ettiği hedefe ulaşabilir
<b>Alıcı</b>	<b>Alıcı</b>	<b>Alıcı</b>
Suçlu ya da öfkeli	Kendini inkar eder	Kendini düşünür
Göndericiyi küçümser	Kırılmış, küçük düşürülmüş hisseder, savunmaya geçer	Kendini ifade eder
Göndericiyi harcama pahasına hedefine ulaşır	Arzu ettiği hedefe ulaşamaz	Arzu ettiği hedefe ulaşabilir

(Aliberti ve Emmons, 2002 : 55).

Tablo 2’de görüldüğü gibi, atılgan olmayan gönderici kendini ifade etme hakkını inkar etmekte ve duygularını göstermekte tutuk davranmaktadır. Bu kişiler başkalarının kendileri için seçim yapmasına izin verdikleri için kendilerini sık sık kırılmış ve endişeli hissederler ve nadiren arzu ettikleri hedeflere ulaşırlar (Aliberti ve Emmons, 2002: 55).

Saldırgan davranışlar ise, alıcının kendisini önemsiz ve incinmiş hissetmesine yol açar. Karşıdaki kişi kendisine hak tanımadığı için alıcı kendini kırılmış, aşağılanmış hisseder ve savunma yapma gereği duyar ve söz konusu durumla ilgili hedeflerine ulaşamaz. Saldırgan davranışların göndericisi hedeflerine ulaşabilir ama bu arada acı ve hayal kırıklığına neden olur (Aliberti ve Emmons, 2002: 56).

Atılgan davranan bir gönderici ise, kendini düşünür, duygularını dürüstçe ifade eder ve genellikle hedeflerine ulaşır. Nasıl davranacağınızı kendiniz seçerseniz, hedeflerinize ulaşamasanız bile atılgan davranmış olduğunuz için kendinizi iyi hissedeceğiniz (Aliberti ve Emmons, 2002: 56).

Özetle; atılgan olmayan davranış biçiminde gönderici kendini inkar ettiği için acı çeker, saldırgan davranışların alıcısı (bazen her iki taraf da) acı çeker. Atılganlık söz konusu olduğunda ise hiç kimse kırılmaz, acı çekmez ve büyük olasılıkla her iki taraf da hedeflerine ulaşır (Aliberti ve Emmons, 2002: 57).

Okullarımızdaki duruma baktığımızda da özellikle çatışma içinde olan öğrencilerin Tablo 2’de görülen davranış biçimlerinden çoğunlukla “saldırgan gönderici” , “atılgan olmayan alıcı ve gönderici” pozisyonunda olduklarını gözlemlemekteyiz. Örneğin, teneffüste bahçede koşarken yanlışlıkla arkadaşını yere düşüren öğrencinin, karşıdaki öğrenci tarafından suçlanması, kötü sözlere maruz kalması, hırpalanarak saldırganca davranışlara uğraması, bu öğrencinin kendini incinmiş hissetmesine sebep olurken bu süreçte saldırgan davranışlar altındaki bu öğrencinin karşıdaki öğrenciden korktuğu için kendini yeterince ifade edememesi, tutuk kalmasına ve “atılgan olmayan gönderici” olarak davranmasına neden olur.



Atılganlık eğitimi alan öğrenciler yukarıda sıralanan davranış biçimlerinden atılgan davranış biçimini seçmenin; çatışmaları yapıcı, kazan-kazan sonucuna ulaşmak ve olumlu bir şekilde çözmek için ne kadar anlamlı ve gerekli olduğunu düşünerek hareket edecek böylece kendiliğinden “atılgan davranan gönderici ve alıcı” rolünü seçmiş ve bu davranış biçimlerini kullanmaya karar vermiş olacaklardır.

### **1.1.5.3.c.2. Atılgan Bireyin Özellikleri**

Atılgan olan kişi kendini geliştirir, duygularını açıkça dışa vurur, özgüvenlidir ve bundan dolayı istediği amaca daha kolaylıkla ulaşır ve kendini daha iyi geliştirme olanağını elde eder. Böylece çekingen ve saldırganlara oranla çevreyle daha çok uyum içerisindedir (Voltan, 2003: 18). Çünkü atılgan birey, insanlarla ilişkilerini olumlu bir şekilde sürdürme konusunda duyarlıdır aynı zamanda da bu bireyin kendi isteklerini, duygularını ifade etme, gerektiği yerde hakkını savunma konusunda da kendine güveni ve özsaygısı tamdır.

Jakubowski – Spector (1973) atılganlığın bireylerin diğerlerine saygı iletmeleri kadar, duygu, inanç ve fikirlerinin de doğrudan ve içten anlatımını içermekte olduğunu eklemektedir. Atılgan kişi başkalarını küçük görmediği gibi kendini de küçük görmez. Kendi ve diğerleri onun gözünde eşittir. Atılgan kişi, karşısındakinden rahatça bir istekte bulunur, diğerlerini reddedebilir ancak reddedildiği zaman da bunu hoş karşılar, yıkılmaz. Atılgan kişi kendine güvenir (Voltan, 2003: 178).

Yabancı kaynaklarda atılganlıktan kişisel etkililik (personel effectiveness) olarak da söz edilmektedir (Lieberman ve ark. 1978; Voltan, 2003 : s. 178). Başka bir deyişle birey, kişiler arası ilişkilerinde ne saldırganca davranır, ne çekingendir, ne de içine kapanıktır. Ama iletişimde bulunurken etkilidir. Bireylerin becerilerindeki gelişme, ilgilendikleri şeylere daha çabuk ulaşma, fırsatları değerlendirme ve duygusal olarak daha fazla çevreye uyum sağlamalarına yardımcı olur. Bireylerin toplumsal yaşamda başarılı olmaları, daha etkili iletişim becerileri kazanmalarını sağlar, daha etkili iletişim becerileri de onları başarıya götürür (Voltan, 2003: 179).

Özellikle kişiler arası çatışmaların yapıcı ve barışçıl çözüm sürecinde bireyler, atılganlık becerilerini kullanarak her iki tarafın da kazanacağı çözüm seçeneklerini üretme konusunda zorluk yaşamazlar. Çünkü atılgan davranmanın temelinde, karşı tarafa zarar vermemek ve haksızlığa meyil oluşturan düşüncelerden kaçınarak hareket etmek yatar.

Freud'un kuramına göre insan davranışını oluşturan id, ego, süper ego üçlüsünden oluşan bir sistem vardır. İd, bireyin içinden gelen her şeyi yapma isteğidir. Süper ego toplum kuralları ve geleneği temsil eder. Yasaklardan oluşur. Ego ise, id ve süper ego arasındaki dengeyi sağlamaya çalışır. Atılgan davranışın saldırgan olmayan karakteristiği bu anlamda id'e uygun olamaz. Aynı şekilde süper ego temsil ettiği yasaklarla bireyin girişimlerinin önünü kesebilir. Bu durumda atılgan davranış geliştirilemez (Yanbasta, 1990; Görüş, 1999 : s. 39'daki alıntı).

Atılgan bireyler, haklarının farkında olup diğerlerinin haklarına da saygı gösterirken, olumlu ve olumsuz düşüncelerini açık ve dürüstçe ifade edip, kendi davranış, duygu ve düşünceleri için tüm sorumlulukları alabilirler (Baugh, 1980; Öksüz, 2004).

Lazarus'a (1973) göre, atılgan davranışın birbirini tamamlayan dört özelliğinden biri olarak "olumlu ve olumsuz duyguları ifade edebilme yeteneği"ni vurgulamaktadır (Arı 1989; Özen, 2001, s. 32'deki alıntı). Yani diğer insanlara karşı olumlu ve olumsuz duygularını ifade edemeyen, haklarını savunaamayan bireylerin atılgan olamayacağı söylenebilir. Duygularını özgürce ve doğrudan ifade edemeyen ya da ifade ettiklerinde büyük kaygı ve suçluluk duyanların atılgan özelliklerinin yetersiz olduğu düşünülebilir. Bireyler kendilerini ifade edebildikleri oranda çevresiyle etkili iletişim kurabilirler ve sağlıklı bir psikolojik yapıya sahip olurlar. Bireylerin atılganlık düzeyi yükseldikçe kişilerarası iletişim düzeyi yükselirken, atılganlık düzeyini olumsuz yönde etkileyen çekingen davranışların ya da saldırganlık olarak nitelendirilen davranışların ise çevresiyle olan iletişimini engellediği bilinen bir gerçektir. Bireyin, duygu ve düşüncelerini diğer insanlara açabilmesi insan ilişkilerinin geliştirilmesini destekleyebilir. Kendini açma iletişimi,

günlük yaşamda karşımızdaki kişiyle konuşmaktan farklı bir olaydır. Kendini bir başka kişiye açma, o insanın bize uygun tepki vereceğine güvendiğimizi, onun fikirlerine ve tepkilerine önem verdiğimizi, anlattıklarıyla ilgilendiğimizi gösterir (Nancy ve diğerleri 1994; Öksüz, 2004).

Buraya kadar yazılanları da göz önüne alarak atılgan davranışların on önemli özelliği şöyle sıralanabilir ( Alberti ve Emmons, 1998; 63).

1. Kendini ifadeye dayanır.
2. Başkalarının haklarına saygı göstermektir.
3. Dürüstlüktür.
4. Doğrudan ve kesindir.
5. Bir ilişkide, ilgili her iki tarafın eşitliğine ve yararına güdümlüdür.
6. Duyguların, hakların, gerçeklerin, görüşlerin, ricaların ve sınırların söze dökülmesidir.
7. İletilmek istenen ileti için göz teması, vücut duruşu, yüz ifadesi, el ve vücut hareketleri, mesafe, zamanlama, akıcılık ve dinleme gibi dil dışı öğelerden yararlanılmaktadır.
8. Evrensel değil, kişiye ve duruma uygundur.
9. Toplumsal sorumluluk üstlenmektir.
10. İnsanın doğasında yoktur, öğrenilir.

### **1.1.5.3.c.3. Atılganlığın Belirleyici Davranışları**

- Ses tonu duruma uygun olup, ne kısık ne de çok yüksektir. Tek bir ses tonu vardır.
- Konuşma açık ve akıcıdır, anahtar cümleleri içerir. Söylenmek istenen doğrudan söylenir.
- Birisiyle konuşurken göz kontağı kurmaktan kaçınılmaz.
- Beden kendinden emin ve dikdir.
- Kişiler arası mesafe duruma uygundur.

Sözel ve sözel olmayan mesajlar arasında bütünlük vardır. Sözel olmayan mesajlar sözel olanlarla destekler ( Tatakır, 2003: 21-22).

Atılgan bireylerin sahip olması gereken kişisel ve sosyal özellikler ile kişiler arası ilişkilerde atılganlıkla örtüşmeyen kişilik özellikleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3**  
**Atılgan Bireyin Özellikleri**

<b>ATILGAN BİREY NASIL OLMALIDIR ? NASIL OLMAMALIDIR ?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Açık sözlü</b> olmalıdır. Kendi isteklerini, duygularını, düşüncelerini rahatça ifade edebilmelidir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ancak düşüncelerini, isteklerini ve duygularını aktarırken bilinçsizce ve duyarsızca konuşmamalıdır.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Girişken</b> olmalıdır. Bulunduğu ortamda kendini ifade edebilmelidir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ancak saldırgan davranmamalıdır. Her ortamda kendini ispatlama kaygısı olmamalıdır.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Özgüveni yüksek</b> olmalıdır. İçinde bulunduğu çatışmayı çözebilecek güce ve beceriye sahip olduğunu far etmelidir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ancak karşıdaki kişileri küçümsememeli, kendini beğenmiş bir tavır sergilememelidir.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Adaletli</b> davranmalıdır. Kişiler arası çatışma durumlarında her iki tarafın da kazancını gözetmelidir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ancak kendini ve karşıdakini sıkmamalı, her iki tarafa da psikolojik zarar verecek incelikte düşünmemelidir.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Anlayışlı</b> olmalıdır. Empati becerisini kullanmalı, karşıdakinin penceresinden bakabilmelidir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ancak karşıdaki kişinin her söylediğini kabul etme zorunluluğu hissetmemelidir.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Kararlı ve prensipli</b> olmalıdır. Düşüncelerinin ve isteklerinin nedenlerinin bilincinde olmalıdır</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ancak herhangi bir çatışma karşısında sabit fikirli, katı kuralcı olmamalıdır.</li> </ul>

Tablo 3'te görüldüğü gibi atılgan bireyin sahip olması ve olmaması gereken özellikler incelendiğinde, atılgan bireyin, kendi içinde tutarlı olması, dış çevreye karşı dengeli bir yapı sergilemesi, içsel ve sosyal zekasının yüksek, kendini etkili ifade etme becerisinin gelişmiş olması gerekmektedir.

#### **1.1.5.3.c.4. Atılganlık Biçimleri**

Bilim adamları atılgan davranışın değişik biçimlerinden söz ederler.

##### **Temel Atılganlık**

Atılganlığın bu biçimi, inançlarınızın, duygularınızın ve düşüncelerinizin, **basit** ve **net** bir biçimde dile getirilmesidir. Genellikle, basitçe “Ben ..... istiyorum.” ya da “ Ben ..... hissediyorum.” Şeklinde cümleler kurmaktır.

##### **Empatik Atılganlık**

( **Kendini bir başkasının yerine koyabilme, dünyaya onun gözüyle bakabilme** )

Atılganlığın bu biçimi, etkileşimde olduğunuz kişiye karşı duyarlı olmaktır. Genellikle iki aşaması vardır: Birincisi, karşıdakinin içinde bulunduğu durumu ve duygularını anlamak; ikincisi ise, kendi hakkınızı kollayan bir biçimde, bu anlayışı dile getirmektir. Örneğin şöyle diyebilirsiniz: “Gerçekten çok çok meşgul olduğumu biliyorum. Ama ilişkimizin senin için de önemli olduğunu hissetmek istiyorum. Bu nedenle, senden bana, yalnızca ikimizin beraber olabileceği bir zamanı ayırmanı istiyorum.”

##### **Daha Önceki Atılgan Davranışları Basamak Olarak Kullanma**

Karşınızdaki kişi sizin temel atılganlık davranışınıza tepki vermediği ve haklarınızı çiğnemeye devam ettiği zaman uygulanır. Atılgan davranışınızın dozunu arttırırsanız ve hatta biraz resmileşirseniz duygularınızı ve isteklerinizi birkaç kez, basit ve net bir biçimde dile getirdikten sonra, son sözünüzü söyleyebilirsiniz.

**Örneğin:** ‘‘Eğer arabamı yarın saat 17:00’ye kadar onarmazsanız, kendime daha iyi bir tamirci arayacağım.’’ gibi.

### **‘Ben-Dili’ni Kullanarak Atılğan Davranma**

Söze ‘ben’ diye başlayarak duygularınızın, düşüncelerinizin ve isteklerinizin size ait olduğunu vurgularsınız. Kuracağınız cümleler genellikle dört bölümden oluşur:

1. Karşıdakinin belli bir davranışına işaret etmek.
2. O davranışın sizin üzerinizde yarattığı etkiyi, size neler hissettirdiğini belirtmek.
3. O davranışı nasıl yorumladığınızı söylemek.
4. Nasıl bir davranışı tercih edeceğinizi aktarmak.

[http://www.bilkent.edu.tr/~dos/ogdm/b\\_atilganlik.html](http://www.bilkent.edu.tr/~dos/ogdm/b_atilganlik.html)

#### **1.1.5.3.c.5. Atılğanlık Eğitiminin Çıkış Noktası Ve Önemi**

Atılğanlık kavram olarak ilk ortaya çıktığında, daha çok, hoş olmayan veya güç durumları başka insanları ezmeden ve ezilmeden göğüsleyebilmek olarak anlaşılıyordu. Önemli olan kesin ve açık bir şekilde yenilgiyi reddetmekti. Yapmak istediğimiz şeyleri ter içinde kalmadan yapabilmek için çabalıyorduk (Phelps ve Austin, 1997: 82).

Atılğanlık eğitimi, insanların istediklerini ifade edebilirlerse ve başka insanlara, kendilerine nasıl muamele etmelerini istediklerini anlatabilirlerse daha iyi yaşayacakları düşüncesinden doğmuştur. Bazı insanlar, kendilerini nasıl hissettiklerini ve ne istediklerini çok iyi bilirler. Bazıları ise ne hissettiklerinden ve ne yapmaları gerektiğinden emin olamazlar. Hangi konuda atılğan olmaları gerektiğini bilmediklerinden, atılğan davranmakta tereddüt ederler. Böyle durumlarda duygulara isimler koymak yararlı olabilir (Aliberti ve Emmons, 1995: 38).

Atılganlık eğitiminin popülerliği, psikologların atılganlık ve saldırganlık kavramları arasındaki farklılıkları ortaya çıkarmasına neden olmuştur (Alberti ve Emmons, 1978; Wolpe, 1958, 1973; Tatak, 2003: s. 14'teki alıntı). Genelde atılganlık eğitimi bu iki kavram arasındaki belirgin farklılıklar üzerine kurulmuştur. Atılganlık eğitimi için ilginç varsayımlar geliştiren Wolpe (1958, 1973), saldırganlık ve atılganlığı kuramsal olarak ayırmada temel rol oynamıştır. Atılgan davranışlara sahip insanların ilişkilerinde daha aktif oldukları ve bu nedenle sorunu daha az olan, daha doyumlu ilişkiler geliştireceğini ileri sürmektedir ( Tatak, 2003: 14-15). Bu düşünceden hareketle ilköğretim çağındaki özellikle 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, kişiler arası iletişim becerilerinin gelişmesine ve yaşadığı anlaşmazlıkları olumlu bir şekilde çözüme duyarlılığının kazandırılması amacıyla hizmet edecek birtakım programların hazırlanması ve işe koşulması gerekir. Bu tür programlarda yer alacak olan atılganlık eğitiminin de, öğrencilerin çatışma çözüm sürecini kolaylaştırıcı bir etken olacağı açıktır. Nitekim, böyle olması da doğal bir sonuçtur çünkü çatışmada atılgan olan bir öğrenci, adaletli ve anlayışlı davranarak hem kendini karşısındaki kişiye etkili olarak ifade edecek hem de her iki tarafın isteklerinin karşılanarak mutlu olmalarını sağlayacak bir çözüm için çaba sarf edecektir.

Atılganlık, bireylerin kendilerini oldukları gibi anlatabilme, olumlu ve olumsuz duygularını iletebilme, kendilerine ters gelen isteklere karşı koyabilme, karşısındakinden istekte bulunabilme becerisinin kazandırılması, kısacası iletişim eksikleri olan kişilerin problem davranışlarını ortadan kaldırarak uygun davranış kazandırılması olarak tanımlanabilir (Alberti ve Emmons, 1995; Görüş, 1999 : s. 36'daki alıntı).

Göz teması kurmakta zorlanan bireylerin, özgüven sıkıntıları bu bireylerin atılgan olmasını engellemektedir. Atılgan bireyler çevik ve dik bir duruşla karşısındaki insana doğrudan bakar. Özgüvenleri düşük olan bireyler karşı karşıya oturmaktan rahatsız olurlar. Doğal bir şekilde yapılan el ve vücut hareketleri konuşmacının açık, kendine güvenli olduğunu gösterir. Atılgan dinleme yapan bir insan, diğer insanlarla aktif olarak ilgilenir. Etkin dinleme yapan bir birey



karşısındaki kişiye duyduklarından ne anladığını belirtir (Gordon, 1970; Görüş, 1999 : s. 38'deki alıntı).

Toplumda lider konumda olacak ve topluma yön verecek bireylerin yetiştirilmesi için kişilerin atılganlık becerileriyle donatılması gereklidir. Çünkü atılgan davranışın özellikleri: kendini, dürüst olması sebebiyle direkt olarak ifade edebilen, ilişkiyi güçlendiren, başkalarının haklarına saygılı olan, sözel olmayan iletişimde de başarılı ve sosyal olarak kabul gören bir davranış olarak sıralanabilir (Burnard, 1992, Deering, 1996; Öksüz, 2004).

Olweus'a (1999) göre şiddet, bireyin fiziksel olarak ya da bir nesne kullanarak diğer bir insanı göreceli olarak ciddi sayılabilecek biçimde yaralaması ya da zarar vermesidir. Şiddet de bir saldırganlık biçimidir, ancak ana unsurları fiziksel gücü kullanmaya dayanmaktadır (Pişkin, 2007). Okullarda zorbalığı önlemek için bunu bir sorun olarak görmek, gerekli önlemleri almak ve uygulanabilecek müdahale programları geliştirmek gerekmektedir. Bu programları geliştirirken izlenebilecek stratejiler şöyle sıralanabilir: Programlarda davranış kontrolü, kendi kendini denetleme stratejileri, kişilerarası sorun çözme becerileri, çatışma çözme becerileri, atılganlık eğitimi ve sosyal beceri eğitimi gibi konulara yer verilebilir. Koruyucu ve müdahale edici stratejileri bünyesinde birlikte barındıran bir programa, tüm okul personelinin eğitimden geçirilerek katılması gerekir. Bu programlara sadece öğretmen ve yöneticiler değil, aynı zamanda bakıcılar, hizmetliler, kantin görevlileri ve servis araçlarının sürücüleri gibi diğer personelin de katılımı sağlanmalıdır (Pişkin, 2007). Okullarda şiddetin önlenmesi amacıyla hazırlanan programlarda, öğrencilere atılganlık becerisi de verilmedi ki öğrenciler kendilerini saldırganlığa, şiddete, yıkıcılığa baş vurmada ifade edebilsinler.

Araştırmalar, kişilerin kendilerini ifade edebilmeyi başarmalarının doğrudan bir sonucu olarak, benlik saygılarını artırıp, endişe duygularını azalttıklarını, depresyonu yendiklerini, daha fazla saygı görmeye başladıklarını, hayatları ile ilgili hedeflere ulaşmada daha başarılı olduklarını, kendilerini daha iyi anladıklarını ve diğer insanlarla daha etkin iletişim kurabildiklerini göstermektedir (Aliberti ve Emmons, 1995: 53). Kişi, kendini ifade etme becerisini öncelikle ailesinde, ilerleyen

zamanda yaşamındaki en önemli parça haline gelecek olan okulunda kazanacaktır. Şöyle ki, aile ortamında söz söyleme hakkını kullanan ve söyledikleri saygıyla karşılanan birey, ilkokula başladığında kendini özgürce ifade edecek fırsatı yakalamak isteyecek; eğer öğretmenin ve arkadaşlarının onu saygıyla dinlediğini ve anladığını hissederse mutlu olacak, özgüveni artacak, iletişim becerisi gelişecek ve atılma davranma sıklığı artacaktır.

## **1.2. ÇATIŞMA ÇÖZÜM SÜRECİNDE MÜZAKERE VE ARABULUCULUK**

Kişiler arası çatışma çözüm sürecinde yapıcı ve barışçıl sonuca ulaşmak amacıyla aşağıdaki yollara başvurulur :

### **1.2.1. Müzakere**

### **1.2.2. Arabuluculuk**

#### **1.2.1. Müzakerenin Tanımı**

Çatışma, ilk anda olumsuz bir duyguyu akla getirir. Genellikle, istenmeyen sonuçların doğduğu, bir taraf kazanırken diğer tarafın kaybettiği ve güçlünün güçsüzü ezdiği bir süreç olarak algılanır. İyi yönetilmeyen ve ilkel davranışların ağır bastığı çatışmacı durumlar için bu doğrudur (Barutçugil, 2003 : s. 63'ten alıntı).

Ancak, çatışmacı durumlarda tarafların yaklaşım tarzları doğru yönlendirilirse çatışma zarardan çok fayda sağlayan, yeni çözümlerin bulunmasına ve birlikte daha çok kazanmaya yardımcı olan bir sürece dönüşebilir. Çatışmaları her iki taraf için olumlu sonuçlar alacak şekilde yönetmenin yolu ise müzakere sürecidir. Müzakere belirli bir kültür düzeyini ifade eder ve her iki tarafın olumlu tutum içinde olmasını gerektirir. Müzakere barışçıl çözüme inanmaktır. Zorlama, baskı, kaba kuvvet ve savaşı (sıcak ya da soğuk) bir çözüm yolu olarak görmemektir. Müzakere, duygusal zekaya en fazla ihtiyaç duyulan ve onun en yoğun olarak kullanıldığı bir platformdur. Kendini tanıyan, güçlü ve zayıf yönlerini bilen, duygularını kontrol edebilen, karşı tarafı anlayabilen ve etkileyebilen bir insan, diğer bir ifadeyle duygusal zekası yüksek olan bir insan müzakere sürecinde etkili olacak ve sonuç

alacaktır. Elde ettiği sonuçlar, kendisinin ve karşı tarafın birlikte kazandığı, arzulan sonuçlar olacaktır (Barutçugil, 2003 : s. 64'ten alıntı).

Problem çözüme tartışmaları iki ya da daha fazla tarafın aralarındaki ortak sorunu çözmek için yüz yüze etkileşime girdikleri müzakere sürecini işaret eder (Barksy, 2000:3; Türnüklü, 2006 : s. 39'daki alıntı).

Müzakere yaşamın bir parçasıdır. Bireyler kendilerini etkileyen kararlarda söz sahibi olmak isterler. Başkaları tarafından dikte edilen kararları kabul etmek istemeyenlerin sayısı arttıkça farklılıklar ve çatışmalar ortaya çıkmaktadır. Farklılıkların ve çatışmanın olduğu her durumda, taraflardan biri, diğerinin taleplerine boyun eğmedikçe, farklılıklarla yapıcı ve barışçıl bir biçimde baş etmenin yolu farklılıkları ve çözümleri müzakere etmektir (Fisher, Ury ve Patton, 1991; Karip, 2003 : s. 171'den alıntı).

Müzakerenin gerçekleşmesi için; taraflar arasında bir çatışma olması, çatışmanın çözümü için önceden belirlenmiş kesin kuralların olmaması ve tarafların kavga etmek, ilişkileri koparmak, teslim olmak ya da anlaşmazlığı çözümlenmeleri için yetkililere başvurmak yerine bir anlaşma aramaya yönelmeleri gerekir (Karip, 2003 : s. 174'ten alıntı).

Bir müzakerede karşı tarafın gerçek isteğinin ne olduğunu bilmek büyük bir güç sağlar. Özellikle karşı tarafa güvenemiyorsanız, onun müzakere masasına koyduğu isteği değil gerçek niyeti ve isteğini bilmek çok önemlidir (Cohen, 2003: 96).

Müzakere yapan iki taraf arasında istekleri tam olarak karşılamak olanaksız olduğunda tutum ve davranışlar nedeniyle bir güven ve saygı ortamı oluşturulabilirse, o zaman bu istekleri parça parça karşılamak iki taraf açısından da mümkün olacaktır (Cohen, 2003: 151).

Müzakere, kendisinden birtakım şeyler elde etmek istediğiniz kişilerin, sizin isteklerinizin doğrultusunda düşünmelerini sağlamaya odaklanan bir bilgi ve çaba alanıdır (Cohen, 2003: 3). Müzakere, “Gergin bir ortamda” davranışları etkileme özelliğine sahip olan bilgi ve gücün kullanılmasıdır (Cohen, 2003: 4). Her türlü müzakerede pazarlık yapılan iki şey vardır :

1. Pazarlık masasında açıkça ortaya konulan sorun ve talepler
2. Pazarlık masasında karşı tarafın genellikle açık biçimde koymadığı gerçek ihtiyaçları (Cohen, 2003: 62).

Okullarda çatışmayı çözüme sürecinde öğrenciler arasında yapılan müzakere sürecinde de durum benzer şekildedir. Çatışan taraflar; birbirlerine kendi bakış açılarından sorunun tanımını, isteklerini ve bunların nedenlerini açık bir anlatımla ifade eder. Şöyle ki, okulda basketbol topuyla aynı anda oynamak istediği için çatışan iki öğrenci, topu kimin kullanacağına dair müzakere yaparken birbirlerine bu topu neden kullanmak istediklerini yani çıkarlarını açıklar daha sonra bu topu her ikisinin de nasıl kullanacağı üzerine çözümler düşünürler, her ikisinin de kazanacağı, amacına ulaşacağı biçimde ortak bir çözüm yolunda hemfikir olurlar. Müzakere yapmayan öğrencilerin fark edemedikleri nokta, isteklerin altında yatan gerçek nedenleri bilmemeleri sebebiyle birbirleriyle yeterince empati kuramamalarıdır. Başka bir deyişle çıkarlar üzerine değil, pozisyonlar üzerine odaklanmalarıdır. Yani, basketbol topuyla oynamak istemeleri (pozisyonları) üzerine yoğunlaşırlar, bu topu kullanma amaçlarına (çıkarlarına) yoğunlaşmazlar. Bu yüzden soruna tek taraflı bakmayı tercih edip çözümü de kendi çıkarlarına uygun düşecek şekilde bulmaya çalışırlar.

Çatışma çözüm stratejilerinin amacı, hem çatışanların ne istediklerini söylemelerine izin vermek hem de şiddetten kaçınmaktır. Karşıt pozisyonları anlaşırma girişimi genellikle kutuplaşmalara yol açar. Bu yüzden taraflar, pozisyonların altında yatan gereksinimlerini açık bir şekilde ifade etmeyi öğrenmelidir. Müzakere, tarafların gereksinimlerini saygıyla karşılamasını sağlayabilir (Breunlin, D. C.; Cimmarusti. R. A.; Bryant-Edwards. T. L.;

Hetherington. J. S., 2002). Tarafların gereksinimlerini saygıyla karşılama durumunda empati becerisi önemli rol oynar. Öğrenciler, kendi gereksinimlerinin kendileri için önemine ne kadar çok inanıyorlarsa, karşılarındaki kişinin de gereksinimlerini karşılama isteğine ve önemine o kadar çok inanmalı ve onlara hak vermelilerdir. Bu bilinç, tarafların kazan-kazan çözümü için işbirliğine gitmelerini sağlar. Hem kendi kazançlarını hem de karşı tarafın kazancını düşünmek, onları birlikte işbirliği yapmaya yönlendirir.

İşbirliğini öne çıkaran başarılı bir müzakere yapmanın anahtarı, karşı tarafın gerçek isteklerini öğrenip onlara ulaşmayı ve aynı zamanda kendi isteklerinizi elde etmeyi sağlamakta yatar (Cohen, 2003: 156). Müzakerede her iki tarafın da anlaşmazlığının çözümlenebilmesi için durumlarında ve konularında değişiklik yapmaya istekli olmaları gerekir (Karip, 2003: 177). İsteklerin öğrenilip elde edilmesi sürecinde zaman zaman duygusal gerilimler ve kontrolsüzlükler yaşanabilmektedir. Öğrenciler her ne kadar çatışma ortamının vermiş olduğu ve ruhsal durumlarına etki eden etmenlerden kendilerini uzaklaştırarak müzakere yapmayı istemiş olsalar da bu süreçte zaman zaman sıkıntı veren duyguları ve bunları kontrol etmede sorun yaşamaktadırlar.

Müzakere sürecinde gerginlik, sıkıntı, stres, hayal kırıklığı, kızgınlık ve öfke gibi olumsuz duyguları kontrol altına almak, sakin ve soğukkanlı davranarak duygusal tepkiler vermekten dikkatle kaçınmak gerekir. Başarılı müzakereciler için duyguları yönetme önemli bir beceridir (Barutçugil, 2003: 67). Öğrencilere verilen müzakere ve arabuluculuk programında duyguların özellikle de öfke duygusunun kontrolüne ilişkin eğitimin yer alması gerekmektedir. Öfkelerini kontrol eden öğrenciler, çatışmanın çözümü için daha sağlıklı düşünme ve karar verme becerisine sahip olacaklardır.

### **1.2.1.a. Müzakere Türleri**

Kişiler arası çatışmaların ve anlaşmazlıkların yapıcı olarak çözülebilmesi için hem öğrencilere hem de öğretmenlere müzakerenin (problem çözme

tartışmaları) nasıl yapılacağı öğretilmelidir. Temel olarak iki tür müzakere vardır: (a) Kazan-kaybet tarzı müzakereler (b) Kazan- kazan tarzı müzakereler.

- a) Kazan-kaybet müzakereleri : Kazan- kaybet tarzı müzakere sürecinde hedef, diğerinin gereksinim ve çıkarları göz ardı edilerek, kendi çıkarlarına en uygun anlaşmaya varmaktır. Diğer kişiyle olan ilişkiniz önemli değilse ve sizin hedefleriniz önemli ise tartışmaya kazanmak için girersiniz. Bu tür durumlardaki tartışmalarda temel amaç, diğer kişinin üzerinden avantaj kazanmaktır. Bu nedenle tartışmaya kazanmak için girilir (Johnson & Johnson, 1995,a; Türnüklü, 2006 : s. 51'deki alıntı).
- b) Kazan-kazan müzakereleri: İnsanlar çatışma içinde oldukları kişilerle, gelecekte defalarca, tekrar tekrar birlikte çalışacaklar ve etkileşime gireceklerdir. Bu nedenle tartışmalarda en temel kural, tartışmayı asla tek başına kazanımla sonlandırmamaktır. Aksi takdirde, kişiler gelecekte çok dikkatli olmak zorundadır. Tek taraflı kazanç, bir tarafın diğer tarafa hükmetmesine neden olduğu için dengeli ve uzun erimli olmayacaktır. Genellikle de ilişkiye zarar verecektir (Johnson & Johnson, 1995, a; Türnüklü, 2006 : s. 52'deki alıntı). Bu nedenle, problem çözme tartışmalarında hedef, tartışmaya katılan herkesin birlikte kazanç sağladığı ve ilişkileri geliştirdiği ortak anlaşmayı keşfetmektir. Bu tür anlaşmalar, yapıcı çözümler olarak değerlendirilir (Johnson & Johnson, 1995,a; Türnüklü, 2006 : s. 51'deki alıntı). Çünkü, her iki tarafın çıkarları göz önünde bulundurulur ve anlaşmaya varmak için direnç azaltılır, ortak kazançlar maksimize edildiği için çok dengelidir, taraflar arasındaki ilişkiyi geliştirir ve güçlendirir, tarafların üyesi olduğu kurumlara da katkıda bulunur (Türnüklü, 2006: 51).

### 1.2.1.b. Müzakere Sürecinde Basamaklar

Kişiler arası çatışmaların müzakere (problem çözme tartışmaları) yoluyla çözülmesi sürecinde izlenmesi gereken basamaklar aşağıda açıklanmaktadır :

1. **Basamak: Ortak Sorunun Müzakere Ederek Çözümünün İstenmesi:** Çatışmanın tarafları “ortak sorunlarını” müzakere yoluyla çözmek istediklerini karşılıklı belirtmeleri ve birbirlerini sorunu çözmeye davet etmeleri, süreci

kolaylaştırır (Girard ve Koch, 1996; Türnüklü, 2006 s. 54'teki alıntı). Bu nedenle öğrencilere de ortak sorunların, çatışmaların ve anlaşmazlıkların yüz yüze karşılıklı konuşarak çözülebileceğine ilişkin bilinç, beceri ve vizyon kazandırılmalıdır

(Türnüklü, 2006:54).

2. **Basamak: İsteklerinin ve Nedenlerinin Belirlenmesi:** Problem çözme tartışmaları, çatışmanın taraflarının karşılıklı istemlerini (çıkarlarını) tanımlamasıyla başlar. İstemler, gereksinimler ve hedefler diğer kişiye doğrudan, yüz yüze uygun bir yolla ve saygıyla açıklanmalıdır (Johnson ve Johnson, 1995a; Türnüklü, 2006 s. 55'teki alıntı). Öğrenciler; istemlerini ve bunların nedenlerini ifade ederken ben-iletleri gibi iletişim becerilerini etkili biçimde kullanmaları konusunda cesaretlendirilmelidir.
3. **Basamak: Duygularının ve Nedenlerinin Belirlenmesi:** Problemi çözmek için ne hissettiğinin yani duyguların ve nedenlerinin karşılıklı belirtilmesi de oldukça önemlidir. Duyguların ifade edilmesi ve denetlenmesi, çatışma çözümünün en güç ve en önemli basamaklarından biridir (Johnson ve Johnson, 1995a; Türnüklü, 2006 s. 58'deki alıntı). Çatışma yaşayan öğrencilerin çatışmalarını müzakere yoluyla çözerken bu basamakta, çatışma sürecinde ne hissettiklerini ve neden bu duyguları yaşadıklarını diğer tarafa iletmeleri, birbirlerinin duygularıyla ilgili duyarlılık kazanmaları açısından önemlidir ancak bu süreçte birbirleriyle aralarındaki iletişimi olumsuz etkileyen başka bir deyişle iletişimde engel teşkil eden cümleleri kullanmamaya özen göstermeleri gerekir. Öğrenciler, ikinci ve üçüncü basamaklarda kendilerini şiddete başvurmadan atılgan bir şekilde ifade etme fırsatı bulurlar.
4. **Basamak: Diğer Kişinin İstemlerinin, Duygularının ve Bunların Nedenlerinin Empati ve Etkin Dinleme Teknikleri Yoluyla Anlaşıldığının Gösterilmesi:** Diğer kişinin sadece ne düşündüğünü değil, aynı zamanda ne hissettiğini anlamaya çalışmalıyız. Diğer kişinin istekleri, duyguları ve bunların görünen ve örtük nedenleri, doğru anlaşılmadan ortak sorunun yapıcı çözümü için çözüm üretmek ve başarmak güçtür (Türnüklü, 2006: 60). Öğrencilerin sadece birbirlerinin isteklerini, duygularını ve bunların nedenlerini bilmeleri yeterli olmaz aynı zamanda bunları karşı tarafa empati ve etkin dinleme

becerilerini kullanarak iletmeleri gerekir ki bu iletişim biçimi de çatışmanın kazan-kazan sonucuna ulaşmasında önemli rol oynar.

5. **Basamak: Karşılıklı Kazançları İçeren Çözüm Seçeneklerinin Yaratılması:** Çatışma çözümünde olası çözüm önerileri üretebilmek için birçok engel göz ardı edilmeli ve yapıcı düşünölmeye çalışılmalıdır (Johnson ve Johnson, 1995a; Türnüklü, 2006 s. 62'deki alıntı). Bu basamakta öğrenciler; hem kendi hem de karşı tarafın gereksinimlerini karşılayacak, kazan-kazan sonucuyla bitecek şekilde çözüm önerileri üretmelidirler.
6. **Basamak: Adaletli, Eşit ve Akılcı Anlaşmanın Yaratılması:** Akılcı anlaşma, çatışmanın tüm tarafları için de adalet ve eşitlik duygusu sağlayan anlaşmadır. Dolayısıyla akılcı anlaşma, tarafların işbirliği içerisinde çalışma becerilerini güçlendirerek, gelecekteki çatışmaları da yapıcı olarak çözme becerilerini geliştirmelidir (Johnson ve Johnson, 1995a; Türnüklü, 2006 s. 63'teki alıntı). Böylelikle öğrencilerin farklılıklara saygı duymaları ve toplumsal duyarlılık kazanmaları sağlanır.

### 1.2.2. Arabuluculuğun Tanımı

Arabuluculuk; bir pazarlık ya da çatışma sürecinde tarafların ortak ve kabul edilebilir bir çözüme ulaşmalarına yardımcı olma amacı ile karar yetkisi olmayan ya da çok sınırlı olan tarafların görüş birliği ile belirlenen üçüncü bir tarafın müdahalesi olarak belirlenir (Moore, 1996; Karip, 2003 : s. 144'teki alıntı). Arabuluculuk, taraflar arasındaki ilişkiyi, güveni ve saygıyı güçlendirebileceği gibi, ilişkinin taraflar için en az zararla sona erdirilmesine yardımcı olabilir. Arabulucu, tarafların çatışmaya farklı bir bakış açısı ile yaklaşmalarını, aralarında açıklığın ve iletişimin geliştirilmesini, problem çözme becerilerinin geliştirilmesini ve çatışma konusunun ayrıntılarının belirlenmesini sağlar (Tjosvold, 1991a; Karip, 2003 : s. 144'teki alıntı). Bu yönüyle arabuluculuk, çatışan tarafların daha akılcı ve kritik olarak düşünmelerini, çatışmanın konusuna ve nedenlerine ilişkin çözümler yapmalarını, düşünceleri irdelemelerini sağlamaktadır.

Çatışma çözümünde üçüncü bir kişi, diğer bir ifade ile arabulucu, iki veya daha fazla kişinin aralarındaki çatışmayı çözerken tarafların yardım aldıkları yansız



bir kişidir. Arabulucu, çatışmanın taraflarına problem çözme tartışmalarının basamaklarını takip etmelerinde destek olur. Dolayısıyla, taraflar kabul edilebilir, çalışabilir ve adaletli anlaşmaya ulaşır. Arabulucu, çatışmanın taraflarına ne yapacaklarını, kimin haklı ya da kimin haksız olduğunu ya da yaşanan durumda ne tür davranışlar göstermeleri gerektiğini söylemez. Arabulucu, sadece çatışmanın çözümünü kolaylaştırıcıdır ve taraflar üzerinde herhangi bir resmi güce sahip değildir (Schumpf, Crawford ve Bodine, 1997b; Türnüklü, 2003 : s. 227'deki alıntı). Öğrencilerin, arabuluculuk sürecine katılımı eleştirel düşünme, problem çözme ve öz disiplin becerilerini geliştirmektedir (Lane ve McWhirter, 1992; Türnüklü, 2003 : s. 228'deki alıntı). Buna ek olarak, arabulucu rolü oynayan iki polis, yargıç ya da danışman rolü oynamak yerine, çatışmanın taraflarını ya da sahiplerini kendi sorunlarını çözmeleri konusunda destekler (Lupton, Helen ve Carruthers, 1996; Türnüklü, 2003 : s. 228'deki alıntı). Böylece, çatışmanın tarafları kazan-kaybet ilişkisi yerine kazan-kazan ilişkisine yönelirler (Daunic ve diğerleri, 2000; Türnüklü, 2003 : s. 228'deki alıntı). Kazan-kaybet ya da kaybet-kaybet ilişkisi, çatışmaların taraflarının gereksinimlerinin karşılanmasını engeller. Kazan-kazan ilişkisi ise, çatışmaların her iki tarafının da gereksinimini karşılamasını sağlar (Hart ve Gunty, 1997; Türnüklü, 2003 : s. 228'deki alıntı). Dolayısıyla çatışma çözüm sürecinde başvurulacak olan yol, kazan-kazan düşünce yapısına odaklanılarak seçilecek ve uygulanacaktır. Çünkü kazan-kazan çözümü, çatışma içindeki her iki tarafın da gereksinimini karşılayacak, amacına hizmet edecektir. Aksi takdirde taraflardan birinin kaybettiği bir çözüm yolunda hemen olmasa da belli bir zaman sonra kişilerin içinde oluşan kin duygusu ya da kavgaya isteği onların aynı sebeple tekrar çatışma yaşamalarına sebep olabilecektir. Bu olumsuz duruma engel olmak için çatışmanın ortak çözümü yani her iki tarafın da katıldığı öneri kabul edilmelidir.

Akran arabuluculuk; tartışmaları belirleyip sınıflandırmaya, bir problemi çözmeye yardım eden ve belirli basamakları içeren yapılandırılmış bir yöntemdir. Bu program; cezalandırıcılığa bağlı olmaktan çıkmayı, ölçülü davranmayı öngörür ve öğrencilerin çatışmayı kavramsallaştırma sürecine etki etme amacına yönelik bir deneyimi içerir (Van Slyak & Stern, 1991). Akran arabuluculuk programının yararlı etkilerini destekleyen fikirler aşağıda sıralanmıştır :

- Çatışmaların çözümü için bir iskelet oluşturur (Deutsch, 1994).
- Öğrencilere, kendi davranışlarının sorumluluklarını fark etmeleri için fırsat verir (Scrumpf, Crawford, Usadel, 1991).
- Öğrenci çatışmalarının sayısını azaltır dolayısıyla öğretmenlerin de stresleri azalır (Benson ve Benson, 1993).
- Eğitime ayrılacak zamanı artırır (Benson ve Benson, 1993).
- Öğrencilerin, kültürel farklılıkların kişiler arası iletişimi ve insanların etkileşimlerini nasıl etkileyebileceğini anlamalarına yardımcı olur (Giard & Koch, 1996).

(Daunic, Ann P., Smith, Stephen W., Robinson, T. Rowand, Landry, Kristine L., Miller, M. David, 2000).

Problem çözme ve arabuluculuk yaklaşımının hem öğrencilere hem de öğretmenlere öğretimi, işbirlikli öğrenmenin yaygınlaştırılmasının ve öğrenme programlarında akademik karışıklıklara yer verilmesinin yanı sıra, bu sürecin okulda tüm sınıflarda, öğretmenler, öğrenciler ve yöneticiler için yaygınlaştırılması, programın çalışması için oldukça kritik bir noktadır (Johnson ve Johnson, 1996c; Türnüklü, 2003 : s. 239'daki alıntı). Böylece soruna, kuramsal olarak yaklaşıldığı için başarılı olma ve olumlu okul kültürünün yaratılması sağlanacaktır (Türnüklü, 2003: 23). Bunlara ek olarak, çatışma çözme sürecinin okuldaki örgütsel süreç ve yapının bir parçası olarak ele alınması da önemli bir gerekliliktir (Balcı, 2000; Türnüklü, 2003 : s. 239'daki alıntı). Bu düşünce doğrultusunda hareket edildiğinde okula dayalı bir davranış stratejisi geliştirme sürecine girilmesi kaçınılmaz olacaktır. Nitekim böyle bir girişimde bulunulması, okul içinde etkili iletişimin artmasında ve çatışma çözümünde tutarlı bir tutumun oluşmasında etkin rol oynayacaktır.

### **1.2.2.a. Arabulucunun Özellikleri**

Arabuluculuk yöntemi, belki stresli olabilir ancak bu yöntem, kabul edilebilir ortak bir çözüm yolu bulmak için problemin üstüne gider, ki bu çözüm iç uyum ve dengenin oluşmasını, öfkenin, hissedilen engellenme ve uzaklaşma duygusuyla güzel duyguların yer değiştirmesini sağlar (Wheeler, W. H., 1995). Olumsuz duygularla

güzel duyguların yer değiştirmesini sağlayarak çatışan tarafların sakinleşmesine, yapıcı çözümler yolunun belirlenerek isteklerin karşılanmasına yardımcı olacak olan kişinin yani arabulucunun bazı özelliklere sahip olması gerekir. Őimdi bu özelliklere sahip olan arabulucu öğrencinin, çatışma çözümleri sürecinde bilmesi ve unutmaması gereken önemli noktalara değinilecektir.

- Arabulucu öğrencide bulunması gereken **kişisel özellikler**; güvenilirlik, sabırlı olmak, önyargısız olmaktır.
- Arabulucu öğrencide bulunması gereken **sosyal özellikler**; girişkenlik, yardımseverlik, tarafsız olmaktır.
- Arabulucu öğrencide bulunması gereken **kuramsal özellikler**; etkili iletişim becerilerine sahip olmak ve çatışma yönetimine ilişkin basamakları bilmektir. Arabuluculuk stratejilerinde izlenmesi gereken genel ilkeler aşağıda sunulmuştur.

#### **Arabulucunun İşlevi:**

1. Taraflar adına karar vermek değildir.
2. Tarafların karara ulaşmasında onlara yardımcı olmak ve rehberlik etmektir.
3. Mümkün olduğunca yansız davranmak ve yansızlığını korumaktır.
4. Bir üçüncü taraf olarak sağlayacağı hizmetlerin taraflarca önyargısız olarak kabul edilmesi zorunludur.
5. Tarafların anlaşma sağlamaları için mevcut konumlarını, görüşlerini ve tutumlarını değiştirmektir.
6. Arabuluculuk oturumlarında taraflar arasında iletişimi kontrol altında tutmaktır.
7. Taraflara anlaşmayı meşrulaştıracak ussallaşmalar yapmaları için yardımcı olmaktır.
8. Taraflara öneride bulunmak, bir araya getirmek ya da ayırmak için doğru zamanlama yapmaktır.
9. Tarafları bir araya getirmek için uygun zaman, yer ve fiziksel ortam oluşturmaktır.
10. Taraflar bir araya geldiğinde izleyici değildir. Taraflar arabulucunun davetli konuklarıdır (Karip, 2003 : 163).

Öğrencilere verilmesi gereken arabuluculuk eğitiminde, arabuluculu olmanın getirdiği sorumluluklar ve gerektirdiği davranış biçimlerinin yukarıda sıralanan maddeler doğrultusunda özümsetilmesi gerekmektedir.

Ortak problemi çözmeye, arabulucunun vasıtasıyla her iki kişinin aralarındaki farklılıkların barışçıl çözümüne katılmalarını gerektirir. Bunun için aşağıda sıralanan basamakların uygulanması gerekir :

- Her iki kişinin de birbirinin yerine geçmesi,
- Anlaşmazlığı çözümenin bir yolunu bulmak için anlaşmazlığın incelenmesi,
- Anlaşmazlık yaşayan her iki tarafın gereksinimlerini karşılayan alternatiflerin seçilmesi.
- 

Her iki taraf da arabulucunun yanından, kazanan kişiler olarak ayrılmalıdır. Eğer taraflar, arabulucunun yanından, birinin kaybettiğini ya da avantajlı pozisyonda olduğunu düşünerek ayrılırlarsa çözümün sabote edilmesi kaçınılmaz olur. Çatışma devam eder ve belki de olay kızışabilir (Wheeler, W. H., 1995).

Akran arabuluculuk programı, bir okul ortamında aşağıdaki maddeleri içermelidir:

- Öğrencilerin, problemi şiddet içermeyen bir tavırla ve barışçıl bir şekilde çözmelerine imkan verir.
- Öğrencilerin, kendi problemlerini çözmeleri için onlara güç veren zihinsel tutumlarını ve becerilerini geliştirmelerine yardım eder.
- Disiplin önlemlerini azaltır.
- Disiplin sorunları için zaman harcayan okul kadrosu çalışanlarının zamanını artırır

(Schrumpf, 1991, Wheeler, 1995).

### 1.2.2.b. Arabuluculuk Sürecinde Basamaklar

Müzakere (Problem Çözme) tartışmalarında olduğu gibi, arabuluculukta da belirli işlem basamakları ve bu basamaklarda beceri ve yeterlik gerekmektedir. Arabuluculuğa ilişkin işlem süreci aşağıdaki aşamalara bağlı olarak yapılandırılabilir (Johnson ve Johnson, 1995a ; Türnüklü, 2003 : s. 74'teki alıntı).

1. **Aşama:** Saldırganlığın sonlandırılması ve öğrencilerin sakinleştirilmesi,
2. **Aşama:** Çatışmanın her iki tarafının da arabulucu desteği almayı istediklerini belirtmesi ve arabuluculuk sürecinin tanıtımı,
3. **Aşama:** Bu aşamada öncelikle doğal bir süreç olarak müzakere süreci kolaylaştırılır. Bu süreç etkili olarak işletilemez ise, arabulucu kişi, taraflarla bire bir özel görüşme yapar. Problem çözme tartışmasının kolaylaştırılması sürecinde çatışmanın iki tarafının yapıcı olarak tartışmalarına yardımcı olunmalıdır. Bu süreç aşağıda verilen müzakere (problem çözme) işlem basamaklarını içermektedir:

Taraflar,

- Ne yaşadıklarını ve ne istediklerini nedenleriyle birlikte belirtirler.
  - Ne hissettiklerini nedenleriyle birlikte belirtirler.
  - Öğrenciler, sırayla diğerinin konumuna kendini koyarak diğer öğrencinin isteklerinden, duygularından ve bunların nedenlerinden anlamış olduklarını belirtirler ve karşı tarafa doğrulattırılır.
  - Çatışmanın her iki tarafının da kazancına olan olası anlaşma seçenekleri üretilir.
  - Çözüm seçeneklerinden biri tercih edilir ve yapıcı anlaşmaya ulaşılır.
- (Johnson ve Johnson, 1995a: Türnüklü, 2006 s. 75'teki alıntı).

4. **Aşama:** Anlaşmanın resmileştirilmesi.

5. **Aşama:** Anlaşmanın takibi.

(Türnüklü, 2006: 75)

Çatışma yaşayan öğrenciler öfke, hiddet, tedirginlik...gibi olumsuz duygulara sahip olabilmektedirler. Bu duygular içinde çatışmalarını o anda çözmek istemeyebilirler hatta bu haldeyken çözmeleri daha yerinde olur. Zira, öfkeliyken alınan kararlar ya da gösterilen tepkiler yıkıcı sonuçlar doğurabilmektedir. Bu sebeple çatışma yaşayan öğrencilerin öncelikle sakinleşmeleri gerekir. Aralarındaki çatışmayı çözemeyeceklerini düşündüklerinde arabulucudan yardım almaya karar vermeleri ve çatışmayı yapıcı çözmeye istekli olmaları gerekir. Sonraki aşamalarda da arabulucu olan öğrenci, çatışan taraflara yönelteceği sorularla onların duygularını, isteklerini, bunların nedenlerini öğrenmeye ve tarafların empati kurmalarına yardımcı olmalıdır.

Bütün bu aşamaların gerçekleşmesi sırasında gerek arabulucu gerekse çatışan öğrencilerin öğreneceği çatışma çözüm stratejileri ve sahip olması gereken birçok sosyal beceriler vardır. Bu aşamalar neticesinde, arabuluculuk sürecine katılan tüm öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme düzeyleri yükselir, kişisel gelişimleri de hız kazanır.

### **1.2.2.c. Arabuluculuk Becerilerinin Öğrencilere Kazandırılmasının Yararları**

Akran arabuluculuğun örgün öğretim içerisinde programlı ve sistematik olarak kuramsal ve uygulamalara yer verilerek öğrencilere kazandırılmasının altında yatan gereklilikler ve bu becerilerin yararları şöyle sıralanabilir :

1. Akran arabuluculuk süreci, öğrenci çatışmalarını yapıcı olarak çözümler.
2. Akran arabuluculuğu, öğrencilere temel yaşam becerilerini öğretir.
3. Akran arabuluculuğu, öğrencilerin çatışma çözüm becerilerini gerçek yaşama ilişkin etkinliklerle yaşayarak yapılandırır.
4. Akran arabuluculuğu, öğrencilere çatışmalarını işbirliği içinde çözmeye teşvik eder.
5. Akran arabuluculuğu, okulun eğitimsel etkisini derinleştirmektedir.
6. Akran arabuluculuğu, öğrencilerin öz saygılarını geliştirir.
7. Akran arabuluculuğu, okul iklimini geliştirir.

8. Akran arabuluculuğu, öğrenmeye daha çok zaman ayırır.
9. Akran arabuluculuğu önleyicidir.
10. Akran arabuluculuğu, öğrencilere anlama ve kavrama bilinci verir.
11. Akran arabuluculuğu, çatışma çözüm sürecini normalleştirir.
12. Akran arabuluculuk sürecinde öğrenciler akranlarını daha doğru anlarlar.  
(Türnüklü, 2006: 70-74).

Ayrıca akran arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerin:

- Kendilerini olumlu bir iletişim biçimiyle ifade ettikleri için öz güvenleri artar, buna bağlı olarak daha sağlıklı ilişkiler kurabilirler.
- Öfke kontrolünü sağlayan öğrencilerin de öz denetimleri artar bu gelişme onların şiddete başvurma eğilimlerini ve saldırganlık düzeylerini azaltır.
- Arabulucu olan öğrenciler, çatışma yaşayan tarafların birbirleriyle müzakere yapma sürecini kolaylaştırma görevini üstlendikleri için müzakere becerileri gelişir, bir başka deyişle tartışma oturumunu kontrol etme ve yönetme becerileri gelişir.
- Akran arabuluculuğu; içeriğinde ve işlem basamakları sürecinde **etkili iletişimi** barındırdığı için hem çatışan hem de arabulucu olan öğrencilerin atılacak becerilerini geliştirir. Böylece öğrenciler; kendi bakış açılarıyla çatışmanın konusunu, isteklerini, duygularını ve bunların nedenlerini daha rahat ve saygı çerçevesinde açıklarlar.

### 1.3. ÇATIŞMA ÇÖZÜM SÜRECİNDE İLETİŞİM BECERİLERİ VE ÖFKE YÖNETİMİ

#### 1.3.a. İletişim Becerisi

Glasser'e (1998) göre bizler sosyal varlıklarız ve ihtiyaçlarımızı tatmin etmek için iyi ilişkiler içinde olmamız gerekir. Robinson Crusoe'nın hayatta kalmak için Cuma'ya ihtiyacı yoktu. Fakat o geldiğinde eskisinden çok daha mutlu oldu. Münzevi değil ama yine de kendi başımıza bir hayata mahkumsak bu, hayatımızın sonu olmaz. Hayatta kalmak için ihtiyacımız olan her şeye ne kadar sahip olursak olalım, yaşadığımız yalnızlık çok acı verir (Glasser, 1998: 57). Bu nedenle insanoğlu

her zaman birbirine ihtiyaç duyar belki de en büyük ihtiyacı sosyal bir varlık olmasının bir gereği olarak yanında iletişime geçebileceği birinin varlığını hissetmektir. İletişimin olduğu her yerde duyguların, düşüncelerin, değerlerin paylaşılması ve aktarılması vardır ki bu durum da içinde çatışmayı barındırır. Zira kişiler arası farklılıklar her ilişki ve iletişimde söz konusudur.

İletişim kelimesinin İngilizce karşılığı “communication”dır ve bu kelimenin kökü de “commun”dan gelmektedir; yani ortaklık, ortaklaşma anlamına gelen bir köke sahiptir. İletişimin gerçekleşmesi için gereken birkaç şart vardır. Bunlardan birincisi en az iki birimin var olmasıdır. Bu birimlerden biri bilgiyi üreten, içeriğini belirleyen ve ileten kaynak, bir diğeri ise bilgiyi alan, anlamlandıran ikinci taraf olan hedeftir (Kaşıkçı, 2003: 21). İletişimin gerçekleşmesi için var olması gereken şartlardan bir diğeri ise; ortada ortaklık konusu bir bilginin yani bir mesajın olmasıdır. Mesaj; kaynak tarafından oluşturulan ve kodlanmak suretiyle karşı tarafa gönderilen bilgidir. Mesaj bir kanal vasıtasıyla gönderildiğinden mesaj kanalı iletişimde oldukça önemli bir role sahiptir. Yani, gönderici ve alıcı arasındaki yerin kötü olması, mesajın algılanmasını etkiler. Bazen karşımızdaki kişiyle benzer demografik özellikler taşımamız da mesajımızın istediğimiz gibi algılanmasını engelleyebilmektedir. Bunları kişinin yaşı, beklentileri, eğitim durumu, kültür yapısı gibi nedenlerle de değerlendirmek gerekir (Kaşıkçı, 2003: 22). Hangi tarzda iletişim olursa olsun temelinde anlaşmak, anlaşılmak vardır. Karşımızdakini anlamamız için bazen empati bazen sempati yapmamız gerekir. Empati yaparak kendi pozisyonumuzdan geçici bir süreliğine çıkar, karşımızdakinin konumuna geçer ve onu anlarız. Önemli olan anlamaktır, hak vermek zorunda değilizdir (Kaşıkçı, 2003: 26). Dolayısıyla diyebiliriz ki insanlar birbirlerinin düşüncelerini kabul etmek zorunda değiller ancak birbirlerine saygı duymak zorundadırlar.

Her gün karşılaşılan kişisel sorunların bir kısmı, insanların duygularını anlatma, ya da ilgi ve isteklerini kendileri için önemli olan bireylere iletmede başarısız olmalarından kaynaklanmaktadır (Lieberman ve ark, 1978; Voltan, 2003 : s. 17’deki alıntı).



İletişim en az iki kişi arasında sözel ya da sözel olmayan iletilerin sunulması ve alınması sürecidir. Bu süreçte taraflardan her biri karşı tarafı etkilemeye çalışır. Bilinçli ve bilinçli olmadan başka birini etkilemek için yapılan her şey iletişim olarak tanımlanabilir (Katz ve Lawyer, 1994; Karip, 2003 : s. 99'daki alıntı).

İletişim, “Bilgilerin, düşüncelerin ve duyguların sözlü sözsüz olarak bireyden bireye veya gruptan gruba aktarılma, iletilme sürecidir.” (Güçlü, 1998:61; Gültekin, 2004 : s. 20'deki alıntı).

İletişim, kişiler arasında yer alan düşünce ve duygu alış verişini dile getiren bir terimdir (Cüceloğlu, 1997; Gültekin, 2004 : s. 20'deki alıntı).

İletişim, “Kişiler arası ilişkilerde gönderilen mesajların karşılıklı olarak aynı zamanda hem alınıp verildiği hem de yorumlanıp sonuç çıkarıldığı başı sonu olmayan bir süreçtir.” (Johnson & Johnson, 1987:181; Gültekin, 2004 : s. 20'deki alıntı).

İletişim; kişiler arasında duygu, düşünce ve bilgi alış verişini sağlayan bir etkileşimdir. Bu etkileşimde kelimeler, vücut hareketleri, bakışlar, jestler, mimikler birer araç olarak kullanılır (Elmacıoğlu, 2003: 143).

İletişim, belli duyguların, düşüncelerin, bilgilerin iki ya da daha çok kişi arasında paylaşılması, anlamlarının ortaklaştırılması sürecidir. Amacı, alan ve veren arasında bilgi, düşünce ve tutum ortaklığı yaratmaktır (Açıkgöz, 1994; Gültekin, 2004 : s. 20'deki alıntı).

İletişim, geniş anlamda “İnsanlar arasında anlamları ortak kılma” sürecidir (Bilgin, 1996: 32; Gültekin, 2004 : s. 20'deki alıntı).

İletişim, “Kaynak ve hedef arasında davranış değişikliği oluşturmak amacıyla tutum, duygu ve becerilerin anlamlarının ortak kılınması, paylaşılması için

gerçekleşen etkileşim sürecidir” (Çetinkanat, 1996:225; Gültekin, 2004 : s. 20’deki alıntı).

Yukarıdaki tanımlardan da görüldüğü üzere iletişim sürecinde temel bazı şartlar vardır. Bunlar; en az iki kişinin varlığı, bu kişiler arasındaki duygu ve düşünce akışını sağlayan köprü (sözlü, yazılı, görsel anlatım...gibi), dinleme, paylaşım ve buna bağlı olarak etkileşimdir. Öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasındaki iletişimde bu şartlardan biri ya da birkaçında eksiklik varsa çatışma yaşanabilmekte, var olan bir çatışma durumu da içinden çıkılmaz bir hal alabilmektedir. Örneğin, okula ders araç gereçlerini getirmeyen bir öğrenci sürekli sıra arkadaşının ders araçlarını kullanmak istediğinde ve bunları izinsiz aldığında sıra arkadaşı o öğrencinin bu davranışından duyduğu rahatsızlığı dile getirmiyorsa ya da bu davranışın kendinde yaşattığı olumsuz duyguları iletmiyorsa bu noktada çatışmanın ortaya çıkması kaçınılmaz olurken bunun yanı sıra geri çekilme, küsme, görmezden gelme gibi olumsuz tepkiler verilerek kazan-kazan çözümü imkansız olacaktır.

### **1.3.a.a. Kişiler Arası İlişkilerde İletişim Becerisinin Önemi**

İletişimde maksat bir anlamı karşıdaki kişiye aktarmaktır. Anlamı aktarmaya çalışan taraf anlamı sözcüklerle ya da fizyolojisiyle karşı tarafa iletmeye çalışır. Sözcüklere ya da fizyolojiye yüklenen anlamın karşı tarafa aktarılmasında ileti karşı tarafın algısı, filtreleme ve engellerden geçerek karşı tarafı etkiler (Gürgen, 1997; Karip, 2003 : s. 99’deki alıntı).

İletişim, kişiler arası ve gruplar arası ilişkilerde işbirliğini artırıcı yönde etkide bulunmaktır. İletişim arttıkça, tehdidin olumsuz etkilerini aşmak ve işbirliği stratejilerinin gelişmesini beklemek mümkün olmaktadır. Önyargılar konusunda da aynı durum söz konusudur. Örneğin, çeşitli grupların birbiriyle temasa geçmesi gruplar arası çekişmeleri azaltmaktadır. Aynı şekilde yıkıma yol açan itaat konusundaki araştırmalar da, insanların yüz yüze bulunmaları durumlarında eski duruma oranla, birbirlerine daha az acı verdiklerini göstermektedir (Gergen ve Gergen, 1995:196, Feldman, 1997; Alkaya, 2004 : s. 11’deki alıntı).

Çatışmada temel beceriler olarak sıralanan beceriler arasında öncelikli olarak üzerinde durulması gereken iki temel beceri iletişim ve dinleme becerileridir (Mayer, 1990; Karip, 2003: s. 50'deki alıntı). Çoğu kez çatışma bu iki temel beceride, iletişim ve dinlemedeki yetersizliklerden kaynaklanabilir. Diğer becerilerin birçoğunun geliştirilmesi ve kullanımında da bu iki temel beceri önemli rol oynar (Karip, 2003 : s. 50'deki alıntı). Öğrencilere; konuşma, dinleme, empati gibi iletişim becerilerinin kazandırılması, kişiler arası çatışmaların yönetiminde etkili rol oynayacaktır. Birbirlerine duygularını, düşüncelerini ve bunların nedenlerini açık bir şekilde ifade eden öğrenciler, aralarındaki çatışmaları etkili ve olumlu yöntemlerle çözebileceklerdir.

Schrumpf, Crawford ve Bodine'e (1997) göre, çatışma çözümü, içindeki her bir kişinin çatışma hakkında konuşmasını ve diğer bir kişiyi dinlemesini, anlamasını gerektirir. Çatışmada ne söylersek söyleyelim, her zaman diğerinin farklı bir şey duyacağını umarız. İletişim becerileri olayların ve duyguların etkili olarak karşılıklı ifadesi için konuşma ve dinleme becerilerini içerir. Bu beceriler de iletişimin temelinde yer alan ve mutlak surette gerekli iki öğedir (Schrumpf, Crawford ve Bodine, 2002: 22).

Diyalog çatışma yönetiminde ideal olarak çözüme götürecek bir süreç olmakla birlikte, birtakım riskleri de beraberinde getirir. Duygular ve düşünceler konusunda açıklık, genellikle ussallığı öngören ve duygusallığı kabul etmeyen örgüt normlarına ters düşebilir. Diyalogun problemi çözmemesi durumunda duyguların ve düşüncelerin açıklıkla ifade edilmiş olması, husumetin artmasına neden olabilir (Walton, 1987; Karip, 2003 : s. 122'deki alıntı). Bu gibi durumlarda duyguların açıkça ifade edilme tarzına yani konuşma biçimine dikkat edilmesi gerekir. Bu noktada empati becerisinin devreye girmesi, kişinin kendi kendini kontrol etmesi, karşısındaki kişiye duygularını aktardığında onun neler hissedebileceğini düşünerek hareket etmesi gerekir. Karşıdaki kişinin de bu iletişim sürecinde empati kurması, kendini vererek konuşanı dinlemesi, ona anladığı noktalarla ilgili geri bildirimler vermesi (etkin dinlemesi) gerekir.

Terapistler ve danışmanlar, duygusal iletişim söz konusu olduğunda, iyi bir duygusal dinleyici olmanın, kendini iyi ifade edebilen bir konuşmacı olmaktan daha önemli olduğunu bulgulamışlardır. “İyi bir dinleyici” , konuşan kişinin duygusal ihtiyaçlarına karşı hem sabırlıdır, hem de kendini ona göre ayarlamıştır; konuşan da bu dikkati duygusal açıdan beslenmenin önemli bir şekli olarak yorumlar (Shapiro, 1997: 238).

### **1.3.a.b. İletişim Sürecinde Engeller**

Kabul etmeme dili : İletişimin 12 engeli

Aşağıda bir öğretmenin bir öğrenciye gönderdiği ve öğrencinin öğrenmesini engelleyen, sorunlarını çözmesinde gerekli olan iki yönlü iletişimi yavaşlatan ya da tümüyle yok eden kabul etmeme iletilerinden başlıca 12 tanesi yer almaktadır :

1. Emir vermek, yönlendirmek
2. Uyarmak, gözdağı vermek
3. Ahlak dersi vermek
4. Öğüt vermek, çözüm ve öneri getirmek
5. Öğretmek, nutuk çekmek, mantıklı düşünceler önermek
6. Yargılamak, eleştirmek, suçlamak, aynı düşüncede olmamak
7. Ad takmak, alay etmek
8. Yorumlamak, analiz etmek, tanı koymak
9. Övmek, aynı düşüncede olmak, olumlu değerlendirme yapmak
10. Güven vermek, desteklemek, avutmak, duygularını paylaşmak
11. Soru sormak, sınamak, sorguya çekmek, çapraz sorgulamak
12. Sözünden dönmek, oyalamak, şakacı davranmak, konuyu saptırmak

Öğretmenlere 12 engelin etkisini anlatmak için öğrencilere verdikleri sözlü tepkilerin, genelde birden fazla anlam taşıdığı gösterilmelidir (Gordon, 2001: 44-46). Bu iletişim engellerinin yaşanması, olumlu sınıf atmosferinin oluşmasını engellerken öğrencilerin model aldıkları öğretmenin sınıf yönetimi konusunda sorunlar

yaşamısına sebep olur. Ayrıca, yukarıda sıralanan davranışlardan bazıları, öğretmeni örnek alan öğrencilerin çatışmalarının da nedenlerini oluşturabilir.

### **1.3.a.c. İletişim Becerisinin Enstrümanları**

#### **1.3.a.c.1. Etkin Dinleme Becerisi**

Çatışma çözümünde karşındakini anlamak, dinlemek ve anlaşılmaq için konuşmak gerekir. Duygusal olarak yoğun ifadeleri daha nötr ve az duygusal terimlerle yeniden ifade edebilmek önemlidir. Bu beceriler etkin dinlemeyi içermektedir (Türnüklü, 2003: 117).

Etkin dinleme, daha fazla etkileşim sağlar ve dinleyenin yalnız duyduğunu değil, aynı zamanda doğru olarak anladığını da gösterir. Bu nedenle usta bir dinleyici “etkin dinleme” yi daha yaygın kullanır (Gordon, 2001: 58).

Etkin dinleme becerisi, öğrencilere düşüncelerinin saygıyla karşılandığı, anlaşıldığı ve kabul edildiği duygusunu verir. İletişimin ilerletilmesi için yüreklendirir. Öğrencilere duygularının doğal ve insanca olduğunu gösterir. Onlarla arkadaş olmayı öğretir. Gerçek ya da altta yatan sorunların tanımlanmasını kolaylaştırır. Sorun çözme olgusunu başlatıp sürekliliğini sağlar ama sorunun çözümlenmesi sorumluluğunu öğrenciye bırakır. Öğrencileri, öğretmeni isteyerek dinleyecek biçimde koşullandırır. Öğretmenle öğrenciyi daha fazla karşılıklı anlayış ve saygının olduğu bir ilişki içine sokar. Ancak güven, eş duyum, kabul ve değerlendirme içtenlikle değilse, etkin dinleme mekanik ve yapmacık olma tehlikesini taşır (Gordon, 2001: 82). Etkin dinleme, öğrencinin ilettiğini doğru anlamanızı sağlar. Edilgin dinlemenin aksine öğrenci ile etkileşimi gerektirir ve aynı zamanda öğrenciye, öğretmenin onu anladığını gösteren geri iletiyi verir (Gordon, 2001: 60).

Etkin dinlemenin öğrenciler için olumlu yönleri :

- Etkin dinleme, öğrencileri belirli konular üzerinde tartışmaya yöreklendirir.
- Öğrenmeye direnen öğrencilerin direncini kırar.
- Bağımlı ve boyun eğen öğrencilere yardım eder.
- Öğrencilerin olumsuz olaylarla ilgili duygularını sınıf içinde açıkça tartışmalarına yardımcı olur.
- Daha etkili öğrenci-anababa-öğretmen konuşmalarına olanak yaratır.

(Gordon, 2001: 83).

Sağlıklı ve etkili ilişkiler kurmak ve bu ilişkileri sürdürebilmek dinleme yeteneğine bağlıdır. İnsanlar yabancıları; ilişkilerinin yakın olmadığı kişileri daha bir dikkatle dinler. Bir arada çalışan insanların bir diğerini dinlemesi, çoğu kez yıkıcı bir nitelik olan çatışmaların ortaya çıkmasını ya da çatışmaların şiddetinin artmasını önleyebilir (Kaye, 1994; Karip, 2003 : s. 106'daki alıntı). Buna rağmen ilköğretim okullarında zamanının büyük çoğunluğunu bir arada geçiren ve kaçınılmaz olarak çatışma yaşayan öğrencilerin birbirlerini etkin olarak dinleme becerilerine sahip olmaları gerekir. Bu konuda sıkıntı çekiyorlarsa da öğrenciler, “akran arabulucu” denilen ve çatışmada tarafsız olan üçüncü kişiden yardım almaya istekli hale getirilmeye çalışılmalıdır. Çünkü, arabulucu olan öğrenci çatışan öğrencilerin birbirlerinin konuşmalarını dinlemeleri konusunda gereken adımların atılmasını sağlarken aynı zamanda da duygularını, düşüncelerini ve nedenlerini anlamalarına da yardımcı olmaktadır.

Önemli olan konuşmaları duymak değil “anlamak” tır. Konuşmaları ancak etkili dinlersek anlayabiliriz. Unutmayalım ki etkili dinlemede “anlama” ve “öğrenme” çabası vardır. Etkili bir dinleyici hem konuşmaların içeriğine hem ses tonuna hem de bunlara eşlik eden beden diline dikkat eder (Elmacıoğlu, 2003: 148).

Shapiro'ya (1997) göre; çocuklar, anlaşmazlıkları ve sorunlarıyla başa çıkmaları ve ihtiyaçlarını gidermelerinin bir yolu olarak hislerini dile getirmeleri için teşvik edilmeli ayrıca bugün ve ileride duygusal yönden tatmin edici ilişkiler kurmalarına yardım etmek için onlara etkin dinleme becerileri öğretilmelidir

(Shapiro, 1997: 242). Çatışma çözüm programı sayesinde, duygularının farkına varan ve onları ifade etmeyi öğrenen çocuklar, çevreleriyle daha olumlu ilişkiler kurabilecekler, daha empatik davranabilecekler, çatışmaları yapıcı çözüme istek ve girişiminde bulunabileceklerdir.

Etkili iletişimin temelinde farkında olma, ayrıntılı olarak iç ve dış dünyanın bilincinde olma yatar. Etkili iletişim kurabilen bir birey, hem kendi iç dünyasını, başka bir deyişle duygu, düşünce ve tutumlarını iyi tanır, onların ne anlama geldiğini kavrar, anlar; hem de karşısındaki kişinin davranışlarını gerçekçi bir biçimde değerlendirebilir. Kişinin kendisini bilmesi, onun kendini algılaması, yorumlaması, yansıtması, duygu ve arzularının farkında olması anlamına gelmektedir. Karşısındakinin farkında olabilmek ise, onun davranışlarının nasıl bir iç dünyaya işaret ettiğini, onun deneyim ve yaşantılarının ne olduğunu anlayabilmektir (Cüceloğlu, 1993:67-68; Alkaya, 2004 : s.13'deki alıntı).

### **1.3.a.c.2. Empati Becerisi**

Empati bugün, psikiyatride ve psikolojide, adından sıklıkla söz edilen önemli bir kavramdır. Gerek psikiyatride gerekse psikolojinin çeşitli dallarında, özellikle klinik ve sosyal psikolojide gelişim, danışma, okul ve iletişim psikolojisi alanlarında empati ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılmış, bu konuda büyük bir bilgi birikimi ortaya çıkmıştır. Fakat yine de empati konusunda, üzerinde uzlaşılamayan ya da yeterince aydınlanmamış noktalar bulunmaktadır (Dökmen, 2003: 134).

Empati ile ilgili araştırma ve incelemeleri bulunan çok sayıda bilim adamı bulunmasına karşılık, empati denildiğinde psikoterapi alanındaki çalışmalarıyla ilk akla gelen isim Carl Rogers'tır. Rogers'a göre empati, bir kişinin belli bir duruma ilişkin olarak karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak algılaması, onun hissettiklerini hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecidir (Dökmen, 1988:181; Alkaya, 2004 : s. 20'deki alıntı).

Empati, perspektif alma olarak diğerk bir insanın bakış açısına ve duygusal durumuna benzeyen bir durumu edinme yeteneğini içermektedir (Mashall, Hudson, Jones, Fernandez, 1995:99-113; Alkaya, 2004 : s. 19'daki alıntı).

Bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecine "empati" adı verilir (Rogers, 1970; Akkoyun, 1983; Dökmen, 2003 : s.134'deki alıntı).

Empati, bir insanın, kendisini karşısındaki insanın yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamasıdır (Dökmen, 2003: 134).

Pitchers'a (1999) göre empati bilişsel ve duyuşsal öğeleri içermekte ve davranışsal tepki ile ifade edilmektedir (Tutarel-Kışlak ve Çabukça, 2002).

[http://www.sabem.saglik.gov.tr/Akademik\\_Metinler/goto.aspx?id=1633](http://www.sabem.saglik.gov.tr/Akademik_Metinler/goto.aspx?id=1633) (20 Kasım 2006).

Leutz'a (1987) göre empati, tasarımlara dayalı bir rol alma, tasarımlanan ve tam olmayan bir rol değıştirme olarak görülebilir (Alkaya, 2004: s. 19'daki alıntı).

Bir insan, ben-merkezci davrandığında, sadece kendi bakış tarzını önemseyip ötekini bilmediğinde, onun bakış tarzını kavrayamadığında sorunlar ortaya çıkar (Dökmen, 2005: 43). Karşımızdakilerin, dünyayı ve olayları algılama ve düşünme biçimlerinin yanlış olduğunu, bizim algılama ve düşünme biçimimizin ise tek doğru olduğunu düşünmek zihinsel ben-merkezciliktir. Fiziksel ben-merkezcilik, zihinsel ben-merkezciliğı besler (Dökmen, 2005: 47). Eğitim ve öğretim ihtiyaçlarını karşılamak üzere okulda bir araya gelmiş olan öğrenciler farklı birçok sebepten dolayı çatışma yaşayabilmekte, aralarındaki iletişim sürecine empati kurmayı dahil etmedikleri, birbirlerinin duygularını anlayamadıkları ve bu yüzden kendilerini incinmiş, kırılmış, aşağılanmış hissettikleri için çoğu çatışma, istenmeyen bir şekilde sürmekte ya da sonlanmaktadır. Örneğın, grup çalışmalarına diğerk arkadaşları tarafından alınmak istenmeyen bir öğrenci kendini dışlanmış hissedecektir ya da



sınıfta söz hakkı alarak fikrini paylaşmaya çalışan ancak her defasında bazı arkadaşları tarafından sözü kesilen ya da söyledikleriyle dalga geçilen bir öğrenci, kendini önemsenmeyen, kendine saygı duyulmayan bir kişi olarak görecektir. Birbirleriyle empati kurmayan öğrenciler doğal olarak birbirlerini anlamamakta, duygularını ve nedenlerini açıkça paylaşmamaktadırlar. Bu durum çatışmalarda sert tepkilerin verilmesine, uzun dönemde öğrencilerin; kin, nefret, intikam gibi olumsuz duygulara sahip olmalarına sebep olmaktadır. Bu açıdan öğrencilere, empati becerisinin kişiler arası ilişkilerdeki önemine dikkat çekilerek ve bu becerinin kazandırılmasına özen gösterilmelidir.

Her insanın -hatta her canlının- olaylara, kendine özgü bir bakış açısı (fenomenolojik alanı) vardır. Dışarıdan baktığımızda bunu göremeyiz ve bu yüzden de onun bazı davranışlarına anlam veremeyiz. Kendimizi karşımızdakinin yerine koyup olaylara onun gözüyle bakabilirsek, ancak bu durumda onun duygularını ve düşüncelerini anlamamız ve dolayısıyla da davranışlarına anlam vermemiz mümkün olur (Dökmen, 2003: 138).

Yukarıdaki empati tanımı üç temel öğeden oluşmaktadır. Bir insanın karşısındaki bir kişi ile (özellikle bir terapistin/danışmanın karşısındaki hasta/danışan ile) empati kurabilmesi için gerekli olan öğeleri şöyle sıralayabiliriz:

- a) Empati kuracak kişi, kendisini karşısındakinin yerine koymalı, olaylara onun bakış açısıyla bakmalıdır. Başka bir söyleyişle, empati kurmak isteyen kişinin, karşısındaki kişinin fenomenolojik alanına girmesi gerekmektedir. Empati kurmaya çalıştığımız kişinin rolüne kısa bir süre için geçmeli “sanki o kişi imişçesine” düşünmeye ve hissetmeye çalışmalıyız.
- b) Empati kurmuş sayılmamız için, karşımızdaki kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamamız gerekir. Karşımızdakinin rolüne girerek onun ne düşündüğünü anlamamız, bilişsel nitelikli bir etkinlik (bilişsel rol alma/bilişsel perspektif alma), karşımızdakinin

hissettiklerinin aynısını hissetmemiz ise duygusal nitelikli bir etkinliktir (duygusal rol alma/duygusal perspektif alma).

- c) Empati tanımındaki son öge ise, empati kuran kişinin zihninde oluşan Empatik anlayışın, karşıdaki kişiye iletilmesi davranışdır (Dökmen, 2003: 135-137).

Araştırmacılar, insanların zihinlerinde kurdukları empatiyle, karşılarındaki kişiye ilettikleri empati arasında farklılık bulunduğunu belirtmektedirler (Lannotti, 1975; Barrett-Lennard, 1981; Jackson, 1987; Dökmen, 2003 : s. 137'deki alıntı). Bu farkın özellikle çocuklarda daha da belirgin olması söz konusudur. Borke'ye (1971) göre çocuklar, karşılarındaki kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlasalar bile, bu durumu iletmekte başarılı olamayabilirler (Dökmen, 2003: 137). Bu sebeple, öğrencilere kazandırılacak olan empati becerisinin dramalar, canlandırmalar ve örnek olaylarla pekiştirilmesi gerekir. Araştırmalara göre empatinin, kendini açma (self-disclosure), toplumsallaşma, sosyal duyarlılık ve topluma uyum ile pozitif ilişkisi vardır (Chlopan ve diğ., 1985; Brems, 1988; Dökmen, 2003 : s. 149'daki alıntı). Öğrenciler bu beceri sayesinde kendilerine, çevrelerine ve topluma karşı sorumluluk bilinci kazanırlar ve böylece hem kendilerini hem karşılarındaki insanı yargılamadan anlayabilme becerileri de gelişir. Bu beceri onların, kendi davranışlarını yapılandırmalarına da fırsat verir.

Schützenberger'e (1995) göre empati kişinin iç dünyasını saran, harekete geçiren bir durumdur. Kişinin kendi duygularını işe karıştırmadan karşısındakini ayrı bir birey olarak kendi gerçekliği içinde kavrama, anlama ve onun olanaklarını tahmin etmesini sağlayan, sempatiye göre daha katılımcı bir duygulanım olarak tanımlanabilir ( Alkaya, 2004: s. 19'deki alıntı). Eğer bir insan, başka insanların iç dünyasına girerek onlarla empati kurabiliyorsa, bu insanın iç dünyası zamanla zenginleşecektir (Dökmen, 2003: s. 158'deki alıntı). Çünkü karşısındaki insanın duygularını anlamaya çalışan kişinin duygu dünyası gelişecek bu gelişme, kendi duygularını ve bunların nedenlerini de daha rahat ve açık ifade etmesine yardımcı olacaktır.

Santrock'a (2001) göre empati, diğèrinin duygularına benzer bir duygusal tepkidir. Empati, diğèrinin içinde bulunduğu psikolojik durumu anlayabilmek ya da onun perspektifini alabilmek; bir bilişsel ögesi de olmak üzere bir duygusal durumu deneyimlemektir ( Alkaya, 2004: s. 20'deki alıntı).

Korteks ya da düşünèn beyin, hislerimiz hakkında hislere sahip olmamızı, bu hisleri başkalarına ifade etmemizi ve o kişilerin verdiği tepkileri inceleyip bunlardan ders almamızı sağlar. Çocuklara duygularını anlamayı ve iletmeyi öğretmek, gelişimlerini ve hayattaki başarılarını birçok yönden etkileyecektir. Çocuklara duygularını anlamayı ve iletmeyi öğretememek ise, başkalarının anlaşmazlıklarına karşı gereksiz yere duyarlı olmalarını sağlayacaktır (Shapiro, 1997: 235). Çatışma çözüm programında yer alan becerilerden özellikle etkin dinleme ve empatinin, çatışma çözüm becerilerinin temeli olarak nitelendirilerek çocukların sosyal yaşantılarındaki bireylerle olan ilişkilerinde bu becerileri kullanmaları amaçlanmaktadır.

Bir toplumdaki kişiler arası iletişim şeklinin değişmesi/gelişmesi, o toplumdaki çeşitli kurumların değişmesinden, gelişmesinden bağımsız değildir. Bir toplumdaki üretim biçimi ile yaşama, düşünce ve kişiler arası iletişim biçimleri arasında yakın ilişki vardır. Söz konusu ögelerdeki genel değişmeye –ya da gelişmeye- paralel olarak kişiler arası biçiminde de değişme ya da gelişme ortaya çıkacaktır. Yaşama biçimindeki, örneğin yönetim şeklindeki değişikliklerin, kişilerin dünya görüşlerine ve iletişim tarzlarına derhal etki etmediği bir gerçektir. Ancak söz konusu değişikliklerin, kişilerin düşünme ve iletişim biçimlerini hiç etkilemeyeceğini de söyleyemeyiz (Dökmen, 2003: 316). Genel olarak empati olumlu sosyal davranışlara ve tutum değişimlerine yol açmaktadır ve empati eğitimle arttırılabilir (Stephan ve Finlay,1999; Tutarel-Kışlak ve Çabukça, 2002). Okulda empati becerisine yönelik eğitim alan öğrenciler yaşadıkları çatışmaları yapıcı ve uzlaşmacı bir tutumla ele alırlar, çatışmada her iki tarafın da kazanacağı çözüm yolunu bulmak isterler. Ayrıca öğrenciler empatiyi, sosyalleşme sürecinde içinde buldukları diğèr alanlara (sokakta, alışverişte, parkta, oyunda...) da taşıyarak toplum içinde kişiler arası olumlu iletişim kurma ve çatışmayı yapıcı bir şekilde çözmek için küçük de

olsa bir değişim hamlesi yapmış olurlar. Bu hamle, öğrencilerin kazanacağı diğer becerilerle (etkin dinleme, öfke yönetimi...) daha anlamlı hale gelir.

### 1.3.b. Öfkenin Tanımı

Birçok kuramcı, aşk, nefret, korku, acı ve suçluluk gibi bir dizi temel duygu olduğu ve tıpkı ana renklerin sonsuz renk tonlarını oluşturmak için kullanıldığı gibi diğer bütün duyguların da temel duygulardan türetildiği konusunda hemfikirdir. Biz insanlar, yüzlerce duygu tonunu barındırabiliriz ancak yine de bizi diğer hayvanlardan ayıran duygularımızın kendisi değil, bizi evrimsel merdivenin üst basamağına yerleştiren duygularımızı tanıma ve onlar hakkında düşünme yeteneğimizdir (Shapiro, 1997: 234). Bu bağlamda kişinin kendi duygularını ve karşı tarafın duygularını tanımasının, anlamasının ve bunu ifade etmesinin önemli olduğu açıktır.

Duygular çatışmanın ayrılmaz bir ögesidir. Duygusal tepkiler çatışmayı başlatan kıvılcımlar olabileceği gibi, çatışmanın çözümünde de etkin bir rol oynayabilir. Çatışmada gösterilen suçlama, gizleme, bastırma ve kızgınlık gibi duygusal tepkiler çoğu zaman bilinçli ve isteğe bağlı değildir (Hendricks, 1991; Karip, 2003 : s. 73'teki alıntı). Öğrencilerin, okul yaşantılarında içinde buldukları çatışmaları yönetme esnasında sıklıkla kızgınlık duygularını, birbirlerini fiziksel ya da psikolojik açıdan zarar vererek ifade ettikleri görülür. Oysa onlara, çatışma sırasında öfke, stres, tedirginlik gibi duyguları yaşamalarının normal olduğu, bu duyguları karşılarındaki kişiye aktarırken uygun tepkiyi vermelerinin daha olumlu bir davranış olduğu açıklanmalı ve bu yönde bir eğitim verilmelidir.

Öfke, alanında çalışmalar yapan psikolog Dr. Charles Spielberg'e göre "Hafif bir rahatsızlıktan, şiddetli kızgınlık ve hiddete kadar değişebilen bir duygudur". Diğer duygular gibi fizyolojik ve biyolojik değişimler tarafından izlenir; öfkelendiğinizde, enerji hormonlarınız adrenalini ve nor adrenalini beraber kalp hızınız ve kan basıncınız da yükselir. Öfke hem içsel hem de dışsal sebeplerden kaynaklanıyor olabilir. Belirli bir insana (yardımcı ya da şefinize) veya bir olaya

(trafik sıkışıklığı veya uçuşunuzun iptal edilmesi) öfkelenmiş olabilirsiniz veya öfkeniz genel kişisel sorunlarınızdan da kaynaklanıyor olabilir. Hatıralar veya travma, canlandırıcı olaylar da öfke duygularınızı harekete geçirebilir. Bazen öfke ve hüsrana duyguları, hayatımızdaki çok gerçek ve kaçınılmaz bir durumdan kaynaklanır. Bütün öfkemiz yanlış yönlendirilmiş değildir. Bu gibi durumlarda öfke doğal ve sağlıklı bir tepkidir. Öfke yönetimiyle ilgili çalışan Psikolog Dr. Jerry Deffenbacher'a göre bazı insanlar gerçekten diğerlerine oranla daha "barut gibidir" ve ortalama bir insandan daha çok ve daha kolay sinirlenirler. Bazıları da öfkelerini gürültülü bir biçimde göstermeler de kronik olarak hırçın ve huysuzdurlar. Kolay öfkelenen insanlar her zaman lanet okuyup etrafa bir şeyler fırlatmazlar; bazen kendilerini geri çeker, somurtur veya hasta olurlar.

<http://www.apa.org/pubinfo/anger/html / 11.07.2003>

Öfke doğal, normal, insana özgü bir duygudur. Öfke bir davranış değildir. Öfke duygusunu saldırganlıkla karıştıran birçok insan bu doğal, evrensel ve yaralı insan duygusu ile başa çıkmakta güçlük çekmektedir (Alberti ve Emmons, 1995: 129).

Öfke duygusu ile ilgili bilgiler edinilebilir, onu kabul edilebilir ve atılabilir bir şekilde dile getirmeyi öğrenebiliriz. Öfke, insanın çok gerçek ve doğal bir duygusudur ve onun varlığını reddetmememiz gerekir (Phelps ve Austin, 1997: 152).

Öfkeyi, Webster sözlüğünde şöyle tanımlanmaktadır: Güçlü bir husumet duygusudur. Hoşnutsuzluğun doğurduğu yoğun bir duygusal durum anlamına gelir. Anlamdaşları kızgınlık, hiddet, gazaptır. En genel terim olarak öfke, gösterilen tepkinin adıdır (Webster, 1996; Balkaya, 2001:22; Tecim, 2005 : s. 12'deki alıntı).

Öfke doğal bir insan davranışı, bir çeşit 'gard alma'dır. Benliğin saldırıya uğradığını düşündüğü an, insanın geliştirdiği bir savunma mekanizmasıdır. Psikoloji bilimine göre öfke gösterisi problemleri bir alan değil, esas sorun, öfkenin kötü yönetimindedir. Çünkü, öfke patlamaları insanın kişisel ve mesleki ilişkilerinde büyük çatışmalara yol açabilir. Bu nedenle kontrolsüz öfkeyi makul bir seviyeye

çekmek için 'öfke yönetimi' denilen psikolojik terapi teknikleri uygulanır (Karasu, 2005 ). <http://hurarsiv.hurriyet.com.tr/goster/haber.aspx?id=3542667> (23.05.2007).

### 1.3.b.1. Öfkeyi Ortaya Çıkaran Nedenler

Öfkeye neden olan etkenlerin neler olduğuna bakıldığında, aslında bu konuda psikologlarca kabul edilen tek bir cevap yoktur. Literatürde, engellenme (frustration) öfkeye neden olan etmenlerin başında gelmektedir (Berkowitz, 1990; Averill, 1983). Bilindiği gibi engellenme istek, ihtiyaç ya da bir davranışın amaca ulaşmasının önlenmesidir (Köknel, 1986). Cüceloğlu (1991)'na göre ise, engellenme bireyin elde etmek istediği bir nesneye, ulaşmak istediği belirli bir amaca varmasında veya ihtiyaçlarının giderilmesi önlenildiği zaman ortaya çıkan olumsuz duygudur. Öfkeyle ilgili son yıllarda yapılan araştırmalar, biyolojik faktörler, ailesel özellikler, okul yapısı, akran grupları (Debaryshe ve Fryxell, 1998) ve genel anlamda kültürel, sosyal ve ekonomik faktörlerin öfke üzerinde etkili olduğunu vurgulamışlardır (Smith ve Furlong, 1998). Bu bağlamda, öfke yaşantısında ve öfkenin ifade edilmesinde etkili olan bu çeşitli boyutlar veya unsurlar a) Fiziksel ve fizyolojik boyut, b) Bilişsel ve sosyal boyut ve c) Tepki ve davranış boyutu şeklinde üç grup altında toplanabilir. Öfke duygusu ve tepkisi ne psikolojik, ne fizyolojik ne de patolojik olarak tam olarak tanımlanmış bir duygudur (Stearns, 1972). Diğer bir ifadeyle, öfke duygusu günlük hayatta çoğu zaman yaşanmasına ve gözlenmesine rağmen, henüz bu konudaki ampirik çalışmalar sınırlı sayıdadır (Sharkin, 1996; Huberty ve Eaken, 1994). Bu konuda Türkiye'de de çok sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Araştırmacının gözlemleri, bireyin yaşamının çoğunu geçirdiği yerleşim merkezi türünün de öfke yaşantısını etkileyen etmenlerden olduğunu göstermiştir. Büyük şehirlerdeki gürültü, trafik sıkışıklığı, mekan darlığı, ekonomik hayatın zorluğu öfke uyandıran etkenler olarak sayılabilir (Özer 1990). Bütün bu olumsuz etkenler bireyin yaşadığı öfkenin yoğunluğunu artırır (Kısaç, 1999).

<http://www.mef.gazi.edu.tr/mefeski/dergi/99-1/bolum8.doc> (01.10.2006)

Öğrencilerin öfkeyi uyandıran davranış ve sözlerin neler olduğunu bilmeleri, öfkenin nedenlerini daha iyi kavramalarını sağlar. Zira gayet ortadadır ki okullarda

öğrencilerin öfkelenmelerine sebep olan bazı temel nedenler vardır. Bunlar; dalga geçme, etiketleme, umursamama, suçlama... gibi davranışlardır. Onların bu nedenlerin farkında olmaları, davranışlarına özen göstermeleri konusunda duyarlılık kazanmalarını sağlayabilecektir.

### **1.3.b.2. Ben-iletleri**

Ben iletleri öğretmenleri, saydam, dürüst, öğrencilerin kendileri ile anlamlı ilişkiler kurabilecekleri gerçek kişiler olarak gösterir ve yakınlığın gelişmesine yardım eder (Gordon, 2001: 127). Öğretmenler, öğrencilerin kendileri üzerinde somut etkileri olan davranışlarını ayırt edip yarattıkları sonuçları, ben iletilerinin içinde dile getirmeye -alışık olmadıkları için- zorlanırlar. Öğretmenlerin kendilerini doğrudan ilgilendirmese bile neyin iyi ya da neyin kötü, neyin doğru ya da yanlış olduğu konusunda kesin yargıları vardır ve bu yargılarını, kendileri üzerinde elle tutulur etkisini göstermeyen iletilerle göndermeye alışmışlardır. Bu yüzden öğrencileri, davranışlarının kendilerini somut olarak etkilediğine inandıramazlar. Öğrencilerde de doğal olarak davranışlarını değiştirme isteği doğmaz. Öğretmenler ancak somut etkisi olan davranışların dile getirildiği ben-iletilerinden olumlu sonuç alabilirler. Öğrenciler de insandır ve insanlar davranışlarının başkalarının üzerinde istenmeyen somut etkilerinin olduğuna inandırılmadıkça onları değiştirmezler (Gordon, 2001: 130). Öğrencilere, çatışma çözüm yollarından biri olan müzakere becerisi kazandırılırsa çatışmalarını daha yapıcı çözmeleri sağlanabilir. Çünkü, müzakere sürecinde öğrenciler, çatışma sırasında kullandıkları olumsuz (kırıcı, yıkıcı, aşağılayıcı...) sözlerin, çatışma yaşadıkları arkadaşları üzerindeki olumsuz etkilerini fark ederler ve anlarlar. Bu farkındalık onların, öfkelerini kontrol ederek daha empatik davranmalarını ve böylece çatışmalarını yapıcı yolla çözüme kavuşturmalarını sağlar.

### **1.3.b.3. Öfke Durumunda Verilen Tepkiler**

Yurdaşık ve Yüksel'e (2001) göre öfkeli kişilerin saldırgan olmak yerine atılgan olmayı öğrenmelerinin gerektiği doğrudur. Ama bu konudaki kitapların ya da

yaklaşımların çoğu, kendilerine kızgınlık yaşama iznini vermeyen insanlar içindir. Bu tür kişiler ortalama bir insandan daha sessiz ve pasiftirler, diğerlerinin kendilerini sürekli olarak ezmelerine izin verirler. Öfkelerini kontrol edemeyen kişiler genellikle bunu yapmazlar. Tüm çabalarınıza rağmen sizi kızdıracak olaylar olacaktır. Yaşam her zaman için engellerle, acılarla, kayıplarla ve diğer insanların onlardan beklemediğiniz davranışlarıyla dolu olacaktır. Bunu değiştiremezsiniz. Ama bu olayların sizi etkileme biçimini değiştirebilirsiniz. Kızgınlık ve öfke tepkilerinizi kontrol ederek, uzun vadede onların sizi daha mutsuz kılmasını önleyebilirsiniz.

<http://www.apa.org/pubinfo/anger/html / 11.07.2003>

Okullarımızda öğrencilerin çoğu öfkelerini kontrol etme konusunda sorun yaşamaktadır. Yaşadıkları çatışma sırasında öfkelerine hakim olamayıp kendilerine ve çevrelerine zarar verebilmektedirler, bu durum onların arkadaşlık ilişkilerine, sınıf ve okul etkinliklerinin işleyişine olumsuz etki etmektedir. Dolayısıyla öğrencilere duygu ve düşüncelerini saldırgan davranışlarla değil sahip oldukları atılganlık becerileriyle ifade etmelerine ilişkin bir eğitimin verilmesi zorunlu gözükmektedir.

Öfkenin, anlaşmazlığın çözümüne yönelik olarak dürüst ve anında ifade edilmesi, onun yıkıcı ve uygunsuz bir şekilde ortaya çıkmasını önler ve çoğu kez daha baştan amacına ulaşır. Atılgan davranarak istediğiniz şeyi elde edemeseniz bile, eğer hiçbir şey yapmadıysanız büyük bir olasılıkla kendinize yönelteceğiniz öfkenin daha az zararlı bir hale gelmesini sağlamış olursunuz. Öfkeyi etkin olarak ifade etmenin amacı, öfkeye neden olan sorunun kısmen de olsa çözümü olmalıdır. “Duyguları dışa vurma”nın uygun ve atılgan bir şekilde yapılması da sadece zemini hazırlar. En önemli olan ve fark yaratan adım sorunu diğer insanlarla veya kendi içinizde çözmenizdir (Alberti ve Emmons, 1995: 139).



## ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Kişiler arası çatışmaların çözümünde “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi” alan ve almayan ilköğretim 4. - 5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm stilleri ve atılganlık düzeyleri arasında fark var mıdır?

### 1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI, ÖNEMİ VE GEREKLİLİĞİ

Bu araştırmanın üç temel amacı vardır. Bu amaçlar :

1. İlköğretim 4. ve 5. sınıf (10-11 yaş grubu) öğrencilerinde “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programı” ile kendi davranışlarını yapılandırarak kişiler arası çatışmaları yapıcı, barışçıl ve onarıcı bir biçimde çözmelerine yönelik bilinç oluşturmak.
2. “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programı” nın ilköğretim 4. ve 5. sınıf (10-11 yaş grubu) öğrencilerinin çatışma çözüm stilleri üzerindeki etkisini ölçmek.
3. “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programı” nın ilköğretim 4. ve 5. sınıf (10-11 yaş grubu) öğrencilerinin atılganlık düzeyleri üzerindeki etkisini ölçmek.

Yukarıda maddelendirilerek belirtilen bu amaçları ortaya çıkaran durumlar aşağıdaki bölümde açıklanmaktadır.

Okullarda öğrenciler arasında çıkan çatışmalar öğrenciler tarafından çoğunlukla şiddetle çözümlenmeye çalışılmaktadır. Öğrenciler çatışma sırasında fiziksel güç gösterilerinde bulunmakta ya da sözel ifadelerle birbirlerini rencide edici tutum sergilemektedirler. Okul iklimi ile akademik gelişme doğru orantılıdır. Okul iklimi geliştikçe şiddet azalacak, okula dayalı çatışmalar, saldırganlık, incinen çocuk sayısı azalacak, daha güvenli ve sağlıklı okul ortamı oluşturulacaktır (Harris ve Morrison, 2003: 33). “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programı” ile öğrencilerin çatışma durumlarında şiddet içermeyen davranışları gösterme ve çatışma çözümünde yapıcı, barışçıl, uzlaşmacı tepkiler verme becerilerinin artması amaçlanmaktadır.

Öğrencilere, kendi davranışlarını yapılandırma, sorunlu davranışlarını değiştirme ve yönetme, aralarındaki çatışmaları yapıcı ve bütünleştirici olarak çözmeye ve yönetme becerisinin kazandırılması, kişinin kendi davranışları üzerindeki denetim becerilerini geliştirecektir. Buna bağlı olarak öğrenme ve öğretme süreci, öğrenci sorunlu davranışlarıyla daha az engelleneceği için hem öğretmenin hem de öğrencilerin öğrenme etkinliklerine ayırdığı zaman da artacaktır. Bunun sonucu olarak hem öğretmenin hem de öğrencinin birim zamandaki verimliliği de yükselecektir (Johnson&Johnson, 1996a; Türnüklü, 2003 s. 215'teki alıntı). Bu bağlamda diyebiliriz ki öğrencilerin bilişsel alandaki kazanımları ve başarıları da artacaktır. Nitekim, öğrenme aktivitelerinin engellenmediği diğer bir deyişle sınıf atmosferinin olumlu olduğu bir ortamda bulunan öğrencilerin aktivitelerden keyif almaları ve bu aktivitelerin amacına ulaşması, doğal bir beklentidir.

#### **1.4.1.Eğitim, Eğitimin Toplumsal Amacı ve Önemi**

Eğitimin temel amacı kuşkusuz yetişmekte olan çocukların ve gençlerin topluma sağlıklı ve evrimli bir şekilde uyum sağlamalarına yardım etmek, yeteneklerini keşfedip eğitim yoluyla geliştirerek etkili vatandaş olarak yetiştirmektir. Özellikle örgün eğitimin başlangıcı olan ilköğretimde bu amaçların gerçekleşmesi çok önemlidir. Çünkü ilköğretim, çocuğu yetişkin yaşamı için alacağı görevlere hazırlar. Bu öğretim basamağında kazanılan bilgi, beceri, alışkanlık ve değerler çocuğun sadece öğrenim yaşantılarını değil kendine, topluma, kendi dışındaki dünyaya karşı iletişim becerilerini ve yaşam biçimini büyük ölçüde etkilemektedir (Senemoğlu, 1992; Brophy 1988; Varış, 1988; Sadık, 2002 : s. 2'deki alıntı). Çocuğun aileden sonra ikinci etkileşim ortamı okuldur. Okul ortamında edineceği bilgiler ve kazanacağı beceriler sayesinde çocuk, toplum içinde etkin bir birey olma yolunda ilerleyebilmeli bu süreçte toplumun değerleriyle okuldan aldığı değerleri biçimlendirerek kendi özgün yaşam duruşunu belirleyebilmelidir. Dolayısıyla bu ilerleme evresinde çocuk için en önemli etken okul içindeki yaşantısı ve bu yaşantıda iletişim içinde bulunduğu öğretmeni ve arkadaşları olacaktır.

Eğitme işi, önemli ölçüde insan ilişkilerine dayanır. Bu nedenle sağlıklı olarak kurulabilen öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrencinin okul başarısını yükseltir. Özellikle ilköğretim, çocuğun okulla bağ kurduğu bir dönemdir (Elmacioğlu, 2003: 84).

#### **1.4.2. Sınıf Yönetimi**

Çocuk, gününün büyük bir bölümünü okulun daha küçük parçası olan ve arkadaşlarıyla birlikte etkinliklere katılma fırsatının fazla olduğu sınıf ortamında geçirmektedir. Sınıf, değişik özelliklere sahip kişiler ve bunların bir araya geldiği farklı gruplardan oluşan bir yapıdır. Sınıftaki etkinlikler farklı kişilerin, grupların ve bunların arasındaki ilişkilerin etkisi altında gerçekleşir (Erdoğan, 2000: 112). Etkinliklerin işlerliği, amacına ulaşabilirliği, kalıcılığı da öğrencilerin gerek bireysel gerek bilişsel farklılıklarından etkilenecektir. Bu farklılıklar ders içi çalışma faaliyetleri için zaman zaman engel oluşturabilecektir. Sınıf yönetimi, öğrenme için uygun ortamın sağlanması ve sürdürülmesidir. Öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin ortadan kaldırılması, öğretim zamanının uygun kullanılması, öğrencilerin etkinliklere katılmasının sağlanması, sınıftaki kaynakların, öğrencilerin ve zamanın yönetilmesidir. Sınıf yönetimi, öğrencilerin kendilerini anlamaları, kendilerini değerlendirmeleri ve kendi kendilerini kontrol etmelerini sağlayan bir araçtır (Özsoy, 2003: 99). Sınıf yönetimi, okullarımızda yaşanmakta olan en önemli sorunlardan biridir. Öğretmenlerin öğretimsel zamanının önemli bir kısmını sınıfın düzenini ve dersin akışını sağlamaya çalışarak geçirdikleri gözlenmektedir. Öğrencilerin disiplin bozucu davranışları nedeniyle azarlanmaları, hakarete uğramaları ve hatta dövülmeleri, öğretmenlerin ise gerilmeleri ve sınırlarının bozulması, sıradan olaylar durumuna gelmiş bulunmaktadır. Öğrencilerin ilgili, dikkatli ve saygılı davrandıkları ortamlarda öğretmenlik zevk iken, bunun tersi ortamlarda oldukça sıkıntılı bir işe dönüşmektedir (Açıkgöz, 2005: 129).

Sınıf yönetimi, öğrenme için uygun ortamın sağlanması ve sürdürülmesidir. Öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin ortadan kaldırılması, öğretim zamanının uygun kullanılması, öğrencilerin etkinliklere katılmasının sağlanması, sınıftaki kaynakların, öğrencilerin ve zamanın yönetilmesidir. Sınıf

yönetimi, öğrencilerin kendilerini anlamaları, kendilerini değerlendirmeleri ve kendi kendilerini kontrol etmelerini sağlayan bir araçtır (Özsoy, 2003: 99).

Jones ve Jones'ın (1990) etkili bir sınıf yönetimi geliştirdikleri önerilerin toplandığı alanlardan biri şudur : Etkili sınıf yönetimi için öğrenci gereksinimlerini karşılamaya elverişli, olumlu öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci ilişkileri kurulmalıdır. İnsanlar olumlu, destekleyici çevrelerde daha kolay öğrenirler (Açıkgöz, 2005: 140). Olumlu bir sınıf ortamında ise; öğrenciler arasındaki çatışmalar yapıcı bir şekilde çözülür, farklılıklara saygı vardır, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci arasında etkili iletişim söz konusudur, öğrencilerin sorumluluk duyguları gelişmiştir.

Öğretmenlerin sınıf içinde problem davranış olarak ilk sıralarda tanımladığı öğrenci davranışları; arkadaşlarına karşı saldırgan davranışlar sergilemek (itmek, vurmak, ısırarak, tekme atmak vb...), hırsızlık, arkadaşlarıyla kaba ve küfürlü konuşmak, arkadaşlarının çantalarını izin almadan karıştırmak, arkadaşlarının okul eşyalarını çizmek, yırtmak, bozmak ya da kırmak, sürekli konuşarak diğer öğrencileri rahatsız etmek davranışlarıdır (Sadık, 2002: 16). İstenmeyen davranışın sonucunda bazı olumsuzluklar yaşanabilir; sınıfın duygusal ortamı bozulur, soruna yol açan da dahil olmak üzere bütün öğrencilerin öğrenimi etkilenir, sınıfta huzursuzluk yaşanır ve öğretmen gerginleşir (Sarıtaş, 2000; Erdoğan, 2000: s. 95'teki alıntı). Bu istenmeyen davranışlar sınıf ve okul ortamında öğrenciler arasında birçok çatışma yaşanmasına sebep olur.

### 1.4.3. Disiplin

İnsan sosyal bir varlık olduğu için yaşamını diğer insanların desteğinden ve dostluğundan mahrum olarak sürdüremez. Tarih boyunca insanlar, topluluklar halinde yaşadı. Ortak amaçları, yaşamlarını sürdürebilmektir (Elmacıoğlu, 2003: s. 143'teki alıntı). Kural, yönetim, disiplin, sözcükleri arasında güçlü bir ilişki vardır. Her insan topluluğunun bulunduğu ortamda sağlıklı ilişkilerin kurulması ve nitelikli çalışmaların gerçekleşmesi için o topluluk içinde uyulması gereken **kurallar**

belirlenir, kurallara uyma sürecindeki olumsuz durumların/davranışların kontrolü ve **yönetimi** sağlanarak uygun **disiplin** sistemi geliştirilir.

Genel anlamda disiplin kavramı bir amaçla bir araya gelmiş insan grubunun düzen içinde yaşamasını sağlamak amacıyla seçilip konulmuş kuralları, hükümleri ve bunlara uyulması için alınan önlemleri ifade eder (Sarıtış, 2000; Erdoğan, 2000: s. 109'daki alıntı). Disiplin de bir öğrenme sürecidir. Öğrenci okul öncesi eğitimden başlayarak gerek toplumsal, gerekse okulca konulan ilke ve kurallara göre davranmasını öğrenerek sosyalleşir. Böyle bir sosyalleşme, hem ailenin, hem de okulun disiplin sisteminin önemli rolü vardır. Disiplinin asıl amacı, öğrencinin kendi davranışlarını kendisinin denetlemesinde yeterliliğini artırmaktır. Öğrencilerin küçük yaşlardan başlayarak ailede ve okulda, davranışlarını kendilerinin denetlemesine ortam hazırlamalı, öz denetimleri geliştirmelidir. Bir öğrencinin davranışlarını denetleme yeterliliği; yaşı, gelişim seviyesi ve vicdan gelişimi ile orantılıdır. Disiplin sistemi, öğrencilere gelişim seviyelerine göre ilke ve kurallar koymalıdır (Özsoy, 2003: 108).

Bir öğrenci okulda kavga ettiğinde ve bu öğrenciye bazı disiplin eylemleri uygulandığında bu durum öğrencinin baş suçlular arasına karışması için büyük bir fırsattır. Okullar, bu tür öğrencilere yönelik davranışlarının bedeli olarak okuldan uzaklaştırma cezası yerine disiplin kurallarının değişimlendiği bir şiddet önleme programı geliştirmelilerdir (Breunlin, D. C.; Cimmarusti. R. A.; Bryant-Edwards. T. L.; Hetherington. J. S., 2002). Şiddet önleme programının uygulama aşamasında öğretmenlerin davranış biçimlerinde bir tutarlılık söz konusu olmalıdır. Bu tutarlılık, okula dayalı bir davranış yönetim politikasının gelişmesinde etkili olmalı, bu durum okul ve sınıf yönetimini kolaylaştırmalıdır.

Önür'ün (1994) sınıf içi uyuşmazlıkların çözümü, barış eğitimi üzerine araştırmasında öğretmenlerin çatışmalara gösterdikleri tepkilerinin boyutları ve belirlenen boyutlar arasında fark olup olmadığı araştırılmıştır. Analiz sonuçları, öğretmenlerin uyuşmazlıklara gösterdikleri tepkilerin üç boyutta toplandığını göstermiştir. Bu boyutlar; arabuluculuk, otoriteye başvurma ve kaçınmadır (Uçar, 2003: s. 31'deki alıntı). Öğretmenlerin sınıf içi anlaşmazlık ve uyuşmazlık

durumlarına çözüm konusunda yapılandırılmış ve daha etkili yollara başvurmaktan ziyade yukarıdaki araştırmada tespit edildiği üzere-arabuluculuk boyutunun dışında-daha çok klasik ve anlık çözüm yollarını uygulamaları eğitimin etkililiğini ve öğrencilerin iletişim kalitesini düşürmesi beklenebilir.

Moss(1979), Bryne, Hattie ve Fraser'ın (1986) ABD'de, Fraser'ın (1982) Avustralya'da, Kısakürek'in (1985) Türkiye'de gerçekleştirdiği araştırmaların sonuçlarına göre öğrenciler olumlu sınıf ortamının yaratılmasını isterler. Sınıftaki olumsuz ortam öğrencilerin tutumlarını, başarı düzeylerini, benlik kavramlarını etkiler (Tosun, 2002: s. 97'deki alıntı).

#### **1.4.4. Çatışma Sürecinde Verilen Genel Tepkiler ve Seçilen Çözüm Yolları**

Küçük çocuklar devamlı anne-babalarıyla giriştikleri mücadeleleri kaybettikleri zaman, kuvvetle kendi sınırlarına hapsedilmiş olurlar. Fikirleri geçerli olmazsa zamanla vazgeçmeye başlarlar: “İhtiyaçlarım ve isteklerim için çaba göstermem bir işe yaramıyor. Kendimi kabul ettirmek için hiçbir şansım yok!” Bu yenilgiler arttıkça, ufaklık daha kendini anlatacak ve davranışlarının nedenini gösterecek yaşa gelmeden isteğinin arkasında durmayı, deliller göstermeyi bırakır ve pes eder. Anlaşmaların ve akitlerin nasıl oluşturuldukları pek de önemli değildir, ama ebeveyn-çocuk ilişkisinin temelinde kazanan-kaybeden mücadelesi olmamalıdır. Bu mücadelenin varlığı ilişkilerini zedeler, karşılıklı soğukluğu artırır ve aile başarısına bir şey kazandırmaz, iktidar mücadeleleri , sorunları çözmede fayda sağlamazlar (Nitzch, 1998: 84-85). Bu sebeple, çatışma çözüm süreci, bir kazan-kaybet mücadelesine dönüşmemeli, kazan-kazan sonucuna yönelik girişimlere ve anlayışa fırsat veren bir beceri kazanım programı olmalıdır.

Okul ve sınıf ortamında doğal ve kaçınılmaz olarak yaşanan bu tür kişiler arası çatışmalara ve anlaşmazlıklara karşı gösterilmesi gereken müdahale, sadece sorunun yönetilmesi değil, aynı zamanda örtük ve açık olarak öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimi açısından da çok önemlidir (Türnüklü, 2006: 4).

Geleneksel disiplin anlayışına göre, kişiler arası çatışmaların ve anlaşmazlıkların çözümünde yıkıcı davranan kişilerin toplumsal kurallara uymaları için, ceza ve tehdide gereksinim vardır. Bu nedenle yıkıcı ve şiddete yönelik davrananların sıklıkla cezalandırılması gerektiği savunulur (Hopkins, 2002; Türnüklü, 2006 s : 4'teki alıntı). Bu anlayışa göre cezalandırılmış öğrenci, genellikle cezalandırmanın doğasını sorgular ve vermiş olduğu zarara ilişkin sorumluluk geliştirmek yerine, kendisini cezalandıran kişiyi suçlar. Cezalandırılan öğrenci öğretmenini ve çevresini suçlar, engelleme duygularını akranlarına gösterir ve verilen sorumluluklara ilişkin pasif direnç gösterir (Amstutz ve Mullet, 2005; Türnüklü, 2006 s : 4'teki alıntı).

Çatışma konuları ve nedenleri dikkate alındığında öğretmenlerin ve yöneticilerin, genellikle işle ilgili tercihlerinde farklılıklar nedeniyle çatışmaya girdikleri görülmüştür. Bu çatışmalar okulda gelişme ve iyileşme için iyi bir potansiyel bulunduğu bir göstergesidir. Öğretmenler ve yöneticiler eğitim-öğretim hizmetlerinin daha iyi yürütülmesi ile ilgilenmekte ve bunun için başkalarıyla çatışmaya girebilmektedirler. Eğitim-öğretim hizmetlerinin geliştirilmesinde kullanılacak bu ilgi ve çaba gelişim yerine insan kaynaklarının enerjisinin israfına ve okul için olumsuz sonuçlar ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Karip, 2003 : s. 221'deki alıntı). Eğitim kurumlarında, tüm tarafların iletişim tarzları, müzakere becerileri, çatışma yönetimi gibi konularda kendini yetiştirmeleri gerekir. Hiç kimse farklı nitelikleri nedeniyle etiketlenmemeli, ayrımcılığa tabi tutulmamalı, önyargılı davranışlarla karşılaşmamalıdır. Öğrenciler ve öğretmenler; yaşları, fiziksel ve zihinsel özellikleri, etnik kökenleri, inanç ve değerleri, cinsiyetleri ve diğer farklılıkları nedeniyle haksız, adil olmayan ve kişiliklerini rencide eden tutum ve davranışlar görmemelidir (Barutçugil, 2003: 136). Farklılıkları etkin yöneten kurumlarda farklılıklardan kaynaklanan çatışmalar ve duygusal sorunlar daha az yaşanır (Barutçugil, 2003: 137).

Okullar, kişiler arası çatışmaların ortaya çıkma sıklıklarını azaltmaya çalışmamalıdır. Bunun yerine, işbirliğine yönelik strateji ve taktikleri kullanarak ortaya çıkan çatışmaların yapıcı, barışçıl, bütünleştirici ve sağlıklı bir yolla nasıl yönetileceği üzerinde durmalıdır. Bu konudaki en büyük engel öğrencilerin ve

öğretmenlerin düşük çatışma yönetim ve çözüm becerileridir (Johnson ve Johnson, 1996; Türnüklü, 2006 : s. 39'daki alıntı). Öğrencilerin bir kısmı çatışma yönetim becerilerine sahip olabilirler. Fakat bu beceriler ve işler genellikle hem yapıcı değildir, hem de tüm öğrenciler tarafından paylaşılmaz. Öğrenciler farklı kültür, toplumsal sınıf, statüden geldiği için çok kültürlü sınıflarda çatışma yönetim becerileri oldukça önemlidir (Türnüklü, 2006: 39).

Öğretmenler, çatışmaların çözümüne genellikle kazanmak-kaybetmek açısından bakarlar. Kazan-kaybet eğilimi, onların çocuklarla ilgili konuşmalarında açıkça görülür. Kazan-kaybet eğilimi, okullardaki çözülmesi güç disiplin konusunun özü gibi görünmektedir. Öğretmenler çocuklarla olan ilişkilerinde seçmek zorunda oldukları yalnızca iki yaklaşım olduğunu sanırlar: Ya sert ya da yumuşak olmalıdırlar. Öğretmen-öğrenci ilişkisini, bir güç savaşı, bir yarışma olarak görürler (Gordon, 2001: 154). Çatışma olduğunda öğretmenlerin çoğu, çatışmayı kazanacak ya da en azından berabere kalacak biçimde çözmeye uğraşırlar (Gordon, 2001: 156).

Çok eleştiren ya da yargılayan öğretmenler, bu tutumlarıyla öğrencilerin kabul edilemez davranışlarını düzeltebileceklerine inanırlar. Öğrencilerin kendi davranışlarını düzeltmede yetersiz olduklarını düşünürler. Dolayısıyla, eğer öğrencinin değişmesi isteniyorsa, bunun ancak dışarıdan etkili bir müdahale ile olabileceğine inanırlar (Özsoy, 2003: 82).

Barışın ilk adımı bir insanın kendisiyle ve çevresiyle barışık olmasıdır. Bu onların her zaman çatışmadan kaçındıkları, pasif oldukları anlamına gelmez. Onlar da herkes gibi farklı bilgi, amaç, yöntem ya da inanç sahibi insanlarla çatışmacı durumlar yaşarlar. Ancak geliştirdikleri çatışma yönetimi yetkinlikleriyle çatışmayı bir sorundan çok gelişme ve değişme nedeni olarak görürler (Barutçugil, 2003 : 80).

Okullarda barış yapıcı davranışlar matematik, tarih, sosyal bilgiler, hayat bilgisi, fen bilgisi ve müzik dersleri gibi örgün öğretim içerisinde öğretilmelidir. Duyuşsal alandaki gelişime işaret eden barış yapıcı davranışların kendiliğinden kazanılması güçtür. Bu nedenle öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencilerin duyuşsal



alandaki gelişimine koşut olarak programlı ve planlı olarak öğretilmelidir. Okulda barış yapıcı çözüm yaklaşımları iki temel program çerçevesinde yapılandırılabilir. Bunlar; 1. Müzakere (problem çözme tartışmaları) becerisi 2. Arabuluculuk becerisi.

Öğrencilere öncelikle kişiler arası çatışmalara ve anlaşmazlıklara nasıl bakmaları ve yaklaşımları üzerine temel bilgiler verilmelidir. Bundan sonraki adım ise kişilerin kendi aralarında yaşadıkları çatışmaları ve anlaşmazlıkları “müzakere (problem çözme tartışmaları) becerileri” yoluyla nasıl çözecekleri konusunda bilgilendirilmesi ve beceri kazandırılmasıdır. Bundan sonraki adım ise iki kişi kendi aralarında yaşadıkları çatışmaları müzakere ederek çözemediklerinde, şiddete başvurmak yerine üçüncü bir kişiden arabuluculuk desteğini nasıl alacakları ve aynı zamanda verecekleri konusunda beceri kazanmaları gerekmektedir (Türnüklü, 2006: 47).

Çok küçük çocukların bile, bir sorunu çözmek için birden fazla potansiyel stratejisi vardır. Yuvarlak deliğe kare bir tahta çiviyi sokmaya çalışan dokuz aylık bebek ona vurmaya başlayacak, evirip çevirecek, yeni bir delik deneyecek ve büyük olasılıkla engellenmişlik duygusuyla bir kenara fırlatacaktır ki bu çözülemeyen bir sorunu çözenin bir yoludur. Bununla birlikte, çocuklar okulda eğitim görmeye başladıklarında, “doğru” ve “yanlış” cevapların bulunduğunu algılamaya başlarlar. Zamanla alternatif stratejiler ve çözümler üretmekle ilgili doğal yetilerine daha az inanmaya başlarlar (Shapiro, 2004: 142). İlköğretimde öğrenciler arasındaki çatışmaların da birden fazla yapıcı ve kazan-kazan yöntemine uygun çözümünü bulunabilmektedir. Araştırma kapsamında hazırlanmış olan eğitim programı sayesinde öğrencilerin, yaşadıkları çatışmaları, bu yöntemleri kullanarak, çatışmalarının çözümüne alternatif çözüm önerileri geliştirme becerileri kazandırılmalıdır.

Öğrencilere, çatışmaların nasıl yönetileceği ve çözüleceğine ilişkin kazandırılacak bilgi, beceri, onların sadece okuldaki akademik yaşamlarında ve toplumsal ilişkilerinde (arkadaş, meslek, aile) başarı sağlamaz, okul dışındaki ilişkilerinde de başarılı olmaya yönelik gelişimsel avantaj sağlar. Böylece kişinin

yaşam boyu taşıyacağı bir toplumsal beceri kazanılmış olur (Sweeney & Carruthers, 1996; Türnüklü, 2003 : s. 218'deki alıntı). Öğrenciler yaşamları süresince gittikleri her yere ve girdikleri tüm ilişkilere matematik, fizik, biyoloji, coğrafya bilgilerini götürmezler. Buna karşın iletişim becerilerini ve kişiler arası çatışma çözüm becerilerini gittikleri her yere götürürler ve girdikleri her ilişkiye dahil ederler. Bu nedenle, öğrencilere kişiler arası çatışmaların ve anlaşmazlıkların nasıl yönetileceğinin ve çözüm becerisinin öğretimi, kişinin bireysel yaşamına, toplumsal ilişkilerine yönelik uzlaşmacı, yapıcı, uyumlu ve barış dolu yaklaşımları benimsemesine ve buna yönelik tutum sergilemesine neden olur (Türnüklü, 2003: 218).

Toplumsal değerler insan yaşamının önemli bir yanını oluşturur. Bir değer, belirli bir insan davranışının veya yaşam amacının, bir diğerinden daha üstün olduğu yönündeki tutarlı ve derin inançtır. Değerler, toplumdan topluma ve zaman içinde değişir. Toplumlar değerleri doğrultusunda bazı davranışların sergilenmesini takdirle karşılar. Örneğin, sadakat, sevgi, cesaret, dostluk, temizlik, saygı, dürüstlük, nezaket ve benzerleri, önem verilen toplumsal değerlerdir (Dökmen, 2005: 60). Toplumsal değerlerin bireylere verildiği en temel ve önemli kurum okuldur. Okul, sadece akademik bilgilerin verildiği öğretim yeri değil aynı zamanda öğrencilere temel yaşam becerilerinin kazandırılma amacı güdüldüğü bir eğitim yuvasıdır. Türk eğitim sisteminde de genel ve özel amaçlar bulunmaktadır.

Akkök (1996), ilköğretim öğrencilerinin ev ortamından çıkıp, okul ortamına girdiklerinde onlardan yeni davranış biçimleri geliştirmeleri beklenildiğini belirterek, bunun sonunda çocukların; kendilerine güvenleri olan, kendilerini düzgün ve güzel ifade edebilen ve kişiler arası ilişkilerde başarılı bireyler olarak gelişmelerinin, sağlanabileceğini açıklamıştır. İlköğretim öğrencilerine kazandırılacak beceriler aşağıdaki gibi gruplanmıştır. İlk kazandırılacak beceriler; dinleme, konuşmayı başlatma, konuşmayı sürdürme, soru sorma, teşekkür etme, kendini tanıtmaya, başkalarını tanıtmaya, iltifat etme, yardım isteme, bir gruba katılma, yönerge verme, yönergelere uyma, özür dileme ve ikna etmedir. Grupla bir iş yürütme becerileri arasında başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma; duygulara yönelik beceriler

grubunda ise kendi duygularını anlama, duygularını ifade etme, başkalarının duygularını anlama, karşı tarafın kızgınlığı ile başa çıkma, sevgiyi-iyi duygularını ifade etme, korku ile başa çıkma ve kendini ödüllendirme iletişim yeterlikleri arasında sayılabilir. Saldırgan davranışlar ile başa çıkmaya yönelik beceriler; arasında ise izin isteme, paylaşma, başkalarına yardım etme, uzlaşma, kızgınlığı kontrol etme, hakkını koruma ve savunma, alay etmeyle başa çıkma, kavgadan uzak durma, yer almıştır. Stres durumlarıyla başa çıkmayla ilgili beceriler arasında ise; başarısız olunan bir durumla başa çıkma, grup baskısıyla başa çıkma, utanılan bir durumla başa çıkma, yalnız bırakılma ile başa çıkma sayılabilir.

<http://www.sosyalhizmetuzmani.org/iletisimsorunlari.htm>. (25.12.2006)

Son günlerde Milli Eğitim Bakanlığı'na intikal eden bilgilerden, görsel ve yazılı medyada yer alan haberlerden ***özellikle okullarımızda şiddet, saldırganlık, zorbalık gibi olayların arttığı anlaşılmaktadır.*** Öğrencilerin güven ortamı içinde eğitim kurumlarına devam edebilmelerini sağlamak ve eğitim sisteminden istenilen başarıyı elde edebilmek amacıyla koruyucu ve önleyici çalışmaların önemi artmaktadır.

<http://orgm.meb.gov.tr/Mevzuat/genelgeler/okullardasiddet.htm>

Okulda şiddet sorunu ile mücadele edebilmenin etkin yollarından biri de, okullarda şiddeti engellemeye yönelik bazı projelerin geliştirilmesidir. Şiddet davranışlarının önde gelen nedenleri arasında özellikle öfkeyi kontrol edememe, çatışmaya ilişkin problemleri çözebilme becerisine sahip olamama ve empati duygusunun zayıflığı gibi unsurların olduğu bir gerçektir. Bu nedenle okullarda şiddet davranışını engellemek/azaltmak veya önlemek için öfke denetimi veya yönetimi, dürtü denetimi, problem ve çatışma çözme gibi becerilerin geliştirilmesi gibi bazı programların uygulanmasının önemli katkılar sağlayacağı söylenebilir (Kızmaz, 2006: 63).

[www.cumhuriyet.edu.tr/edergi/makale/1362.pdf](http://www.cumhuriyet.edu.tr/edergi/makale/1362.pdf) (26/03/2007)

İnsanlar; ihtiyaçlarını karşılama, sorunlarını giderme istek ve çabasından dolayı çeşitli yollara başvurmakta, bu doğrultuda hareket etmektedirler ki “Müzakere

(Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programı” da öğrencilerin, çatışmalarını yapıcı ve empatik çözüme becerisini kazandırma isteği ve buna bağlı olarak her yönüyle sağlıklı ve olumlu bir okul ortamının oluşturulması ihtiyacından doğmuştur.

#### **1.4.5. İlköğretimde Öğrencilere Kazandırılması Gereken Beceriler ve Çatışma Çözüm Programında Yer Alan Beceriler Arasındaki Ortak Noktalar**

Tüm dünyada bireysel, toplumsal ve ekonomik alanda yaşanmakta olan değişimi ve gelişimi; ülkemizde ve demografik yapıda, ailenin niteliğinde, yaşam biçimlerinde, üretim ve tüketim kalıplarında, bilimsellik anlayışında, toplumsal cinsiyet alanında, bilgi teknolojisinde, iş ilişkileri ve iş gücünün niteliğinde, yerleşme ve küreselleşme süreçlerinde görmek mümkündür. Tüm bu gelişim ve değişimleri eğitim sistemimize ve programlarımıza yansıtmak bir zorunluluk haline gelmiştir (Baysal, 2006: 620). Dolayısıyla bu değişim ve gelişim sürecinde öğrencilere kazandırılması gereken birtakım sosyal becerilerin ve problem çözme becerilerinin yer alması doğal bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmıştır.

Beceri, öğrencilerde öğrenme süreci içerisinde kazandırılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan kabiliyetlerdir. Ayrıca beceri, bilgi gerektiren ve performans içeren karmaşık bir eylemdir (Baysal, 2006: 621).

İlköğretim Sosyal bilgiler programı kapsamında öğrencilere kazandırılması amaçlanan ve çatışma çözüm programındaki becerilerle paralel olan beceriler ve alt beceriler aşağıdaki Tablo 4’te gösterilmiştir.

**Tablo 4**  
**İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı ile Müzakere (Problem çözme)**  
**ve Arabuluculuk Eğitim Programının Ortak Becerileri**

<b>BECERİLER</b>	<b>ALT BECERİLER</b>
Eleştirel düşünme becerisi	Sebep-sonuç ilişkisini belirleme, farklı bakış açılarını açıklama, kararları sorgulama, karşılaştırma yapma, çıkarımda bulunma
Yaratıcı düşünme becerisi	Analiz, sentez, değerlendirme yapma
İletişim becerisi	Dinleme, sözlü olarak kendini ifade etme, bağlantı kurma, farklı perspektiften bakma, açık fikirli olma, başkalarının düşünce ve duygularını anlama, farklılıklara saygı duyma, görüşlerini gerekçelendirme, ortak bir amaç çevresinde toplanma
Araştırma becerisi	Okuduğunu yorumlama, olgu ve fikirleri ayırma, değişik amaçlar için okuma
Problem çözme becerisi	Problemi tanımlama ve sınıflandırma, probleme yönelik bir çözüme varma
Karar verme becerisi	Sorunun farkına varma, sorunu tespit edebilme, çözüm yollarını öğrenme, çözüm yollarından uygun olanına karar verip, uygulamaya koyma
Girişimcilik becerisi	Yenilikçi fikirler sunma ve ürünler tasarlayabilme
Gözlem becerisi	Çevresindeki olay ve olguların neden ve sonuçlarını açıklama, gözlediklerini kaydetme ve aktarma
Sosyal katılım becerisi	Birbirlerinin ihtiyaçlarını karşılamak için ortak ilişkiyi tanıma
Empati becerisi	Kendini karşısındakinin yerine koyma, olaylara karşısındakinin bakış açısıyla bakma, kendisini yerine koyduğu kişinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlama, hissetme, karşısındakine iletme

**Tablo 5**  
**İlköğretim Okullarında Müzakere (Problem çözme) ve Arabuluculuk**  
**Eğitim Programının Farklı Açılardan Gerekliliği**

Öğrenci açısından	Sınıf açısından	Okul açısından	Toplum açısından
<p>Öğrenciler, kendilerini ifade edemedikleri ya da olumsuz bir şekilde ifade ettikleri için birbirleriyle, çatışmaların yapıcı çözümünde gereken <b>etkili iletişimi</b> kuramamaktadırlar.</p>	<p>Etkili iletişimin kurulamadığı sınıf ortamlarında <b>öğrenciler arasındaki ilişkiler bozulmakta, sosyalleşme sürecinde yıkıcı sonuçları</b> olan anlaşmazlıklar yaşanabilmektedir.</p>	<p>Okul içinde öğrencilerin, yaşadıkları çatışmaları yapıcı çözüme yöntemlerine ait bilgi ve becerileri eksik olduğu için şartlanmış yıkıcı tepkilere başvurmaktadırlar, bu durum <b>olumlu okul ikliminin oluşmasını engellemektedir.</b></p>	<p>Toplumun temel öğelerinden olan okul içinde yaşanan çatışmalarda öğrencilerin <b>şiddet</b> kullanmaları zaman zaman bu durumun sokaklara ya da öğrencilerin diğer yaşam alanlarına taşması <b>toplumun huzurunu bozmaktadır.</b></p>

## HİPOTEZLER

1. Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi Alan Öğrencilerin Atılganlık Düzeyleri Almanlara Göre Daha Yüksektir.
2. Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi Alan İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Atılganlık Düzeyleri Almanlara Göre Daha Yüksektir.
3. Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi Alan İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Atılganlık Düzeyleri Almanlara Göre Daha Yüksektir.
4. Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi Alan Kız Öğrencilerin Atılganlık Düzeyleri Almanlara Göre Daha Yüksektir.
5. Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi Alan Erkek Öğrencilerin Atılganlık Düzeyleri Almanlara Göre Daha Yüksektir.
6. Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi Alan Öğrencilerde Cinsiyet ve Sınıf, Ölçülen Atılganlık Düzeyini Etkiler.
7. Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi Alan İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözüm Stilleri Almanlara Göre Daha Yapıcıdır.
8. Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi Alan İlköğretim 5. Sınıf Kız Öğrencilerinin Çatışma Çözüm Stilleri Almanlara Göre Daha Yapıcıdır.
9. Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi Alan 5. Sınıf Erkek Öğrencilerin Çatışma Çözüm Stilleri Almanlara Göre Daha Yapıcıdır.

### **Sayıtlar**

1. Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin gerek nitel gerekse nicel ölçme araçlarındaki sorulara cevap verirken gerçek düşüncelerini içtenlikle ortaya koydukları varsayılmıştır.
2. Araştırmada kullanılan ölçeklerin, ölçülmek istenen kavram ve becerilerle ilgili güvenilir veriler sağlayacağı kabul edilmiştir.

### **Sınırlılıklar**

1. Bu araştırma İzmir ili sınırları içerisinde Ali Kuşçu İ.Ö.O., Hüseyin Avni Ateşoğlu İ.Ö.O., Dirayet Süren İ.Ö.O.'da (3 ilköğretim okulunda) öğrenim gören 4. ve 5. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.
2. Öğrencilere ilişkin sosyo-demografik değişkenler araştırmada ele alınanlarla sınırlıdır.
3. Atılganlık Ölçeği, Topukçu (1982) tarafından geliştirilen ölçeğin kapsadığı niteliklerle sınırlıdır.
4. Araştırmacıdan, katılımcıdan, öğrenme ortamından kaynaklanan sınırlılıklar kabul edilmektedir.

### **Kısaltmalar**

**ÇÇBÖ** : Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği

**AÖ** : Atılganlık Ölçeği



### **Tanımlar**

**Çatışma** : İki insanın aynı anda aynı şeyi istemesi üzerine birinin eylem ve atılımlarının diğerinin eylem ve atılımlarını engellemesi durumuna çatışma denir.

**Çatışma Yönetimi** : Çatışma yönetimi, uyuşmazlığı belirli bir yönde sonuca yöneltebilmek için çatışmaya taraf olmayanların ya da üçüncü bir tarafın karşılıklı olarak bir dizi eylemde bulunmasıdır (Karip, 2003: 43).

**Çatışma Çözümü** : Çatışma yönetiminden farklı olarak, çatışmanın taraflar arasında uzlaşma ya da anlaşma ile sonuçlanmasını içerir (Karip, 2003: 43).

**Atılganlık** : Atılgan davranış biçimi, insan ilişkilerinde eşitliği gözetir ve gereksiz endişelerden arınmış bir şekilde, kendi çıkarlarımız doğrultusunda hareket edebilmemizi, kendimizi savunabilmemizi, duygularımızı dürüstçe ve rahatlıkla ifade edebilmemizi ve başkalarının haklarını çiğnemenin kendi haklarımızı kullanmamızı mümkün kılar (Aliberti ve Emmons, 2002: 52).

**Müzakere** : Müzakere, benzer ya da farklı çıkar ya da gereksinimlere sahip ve ortak anlaşmaya varmak isteyen kişilerin birlikte çalıştıkları bir süreçtir (Johnson ve Johnson, 1995,a; Türnüklü, 2006 s. 51'deki alıntı).

**Arabuluculuk** : Arabuluculuk, tarafgir olmayan, nötr, üçüncü bir kişinin desteğiyle, iki veya daha fazla kişinin yapıcı çözüme ulaşmak için yaptıkları problem çözme tartışmalarıdır (Karip,1999; Johnson, 1995b; Türnüklü, 2003 : s. 227'deki alıntı).

**İletişim** : İletişim, katılanların, bilgi/sembol üreterek birbirlerine ilettikleri ve bu iletileri anlamaya, yorumlamaya çalıştıkları bir süreçtir (Tubbs ve Moss, 1974; Rogers ve Kingaid, 1981; Dökmen, 1986a; Roloff, 1987; Dökmen, 2002 s. 321'den alıntı).

**Öfke :** Öfke; engellendiğimizde, bize karşı gelindiğinde, saldırıya uğradığımızda ortaya çıkan duygusal tepkiyi içeren bir savunmadır. (Johnson ve Johnson, 1995a, 6:1).

## BÖLÜM II

### 2. KONUSYLA İLGİLİ YURT İÇİ VE YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Atılganlık İle İlgili Yapılan Araştırmalar

##### 2.1.1. Atılganlık İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Araştırmalar, daha çok atılganlık ile kişilik özellikleri, kişilerarası ilişkiler, toplumsal, kültürel özellikler ve psikopatoloji arasındaki ilişki üzerinde odaklanmıştır (Kaya, 2001: 44).

Atılganlık konusundaki ilk çalışma Chitenden (1942) tarafından yapılan çocuklarda atılgan davranışların geliştirilmesi ve bu davranışların ölçülmesi ile ilgilidir. Bu çalışmada çocukların üstün olma güdülerinden kaynaklanan saldırganlık davranışları oyun tekniği kullanılarak azaltılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonunda verilen eğitimle çocukların daha az başat oldukları belirlenmiştir (Özen, 2001: 42).

Morgan ve Leung (1979), kendilerini yetersiz olarak kabul eden fiziksel özürlü üniversite öğrencileri üzerinde atılganlık eğitiminin etkilerini incelemiştir. 18-40 yaşları arasında 9 bayan 5 erkek olmak üzere 14 denek üzerinde çalışılmıştır. Deneysel araştırmada ön-test, son-test kontrol grup modelinden yararlanılmıştır. Atılganlığı, özellikle kişilerarası ilişkinin niteliğinin iyileştirilmesinde önemli bir uyum ögesi olarak değerlendirmek, sosyal beceri bağlamında önem kazanmıştır. Sosyo-kültürel ve psikolojik doğası ile çok yönlü araştırmalara konu olan atılganlık (girişkenlik) kavramı, birçok boyutta incelenmiş ve elde edilen sonuçlar çerçevesinde atılganlığı geliştirebilecek ön koşulların oluşturulması ile bu davranışın öğretilbileceği eğitim programları giderek daha popüler olmaya başlamıştır. Daha sonra yapılacak olan davranışın önceden denenmesi ya da prova edilmesi yöntemini geliştiren Friedman, Wolpe, Lazarus, Liberman, Baker, Fiedler ve Beach (1966, 1978) gibi araştırmacılar atılganlık eğitimi yöntemini geliştirmişlerdir. Bu yöntem

danışanın o davranışı kaygılanmadan yapabilmesini, uygulama sırasında kendine güveninin artacağını, danışanın durumunun kötüye gitmeyeceğini öğrenmesini sağlar. Bu tür atılganlık eğitimiyle, çok çekingen ve saldırgan davranışları yüzünden kişiler arası iletişim sorunları bulunan kişilere yardım edilebileceği söylenmiştir. Atılganlık eğitimi gören ve görmeyen denekler karşılaştırıldığında sosyal etkileşim becerileri, benlik ve benlik saygısı düzeyi ile kendilerini yetersiz olarak kabul eden atılganlık eğitimi verilen bireylerin sayıca arttığı denencelerin analizinden anlaşılmıştır. Çalışmada ayrıca fiziksel özürlü üniversite öğrencilerinin yeteneksizliğinin kabulünün gelişiminde atılganlık eğitiminin etkili olabileceğini ortaya koymuştur (Bozkurt, 1987).

<http://www.sosyalhizmetuzmani.org/iletisimsorunlari.html>. (25.02.2007).

Field (1988), bebekliğinde iyi bakılan çocukların daha atılgan ve liderlik kabiliyetine sahip olduklarını çalışmasında ortaya koymuştur (Özen, 2001: s. 42'deki alıntı).

Meyer (1991) tarafından yapılan çalışmada, atılganlık eğitiminin atılgan davranışlar, kendini kabul, kendini algılama ve bireyin denetim odağına etkisi araştırılmıştır. Deney ve kontrol grubu olarak seçilen bireylere, araştırmada incelenen değişkenlerle ilgili bilgi toplamak için Rathus atılganlık envanteri, Berger kendini kabul ölçeği, Tennessee benlik kavramı ölçeği, Nowicki ve Strickland denetim odağı ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonunda atılgan davranışların kullanımı ölçülerek Rathus atılganlık envanterinin ortalama puanlarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür (Güler, 2006: s. 24'teki alıntı).

Foster (2000), Bandura'nın Sosyal Öğrenme Teorisinde ortaya koyduğu öz yeterlik beklentisine (self-efficacy) ve Bloom'un bilişsel taksonomisine dayalı olarak geliştirdiği çatışma çözümü eğitimi programını, 4. ve 5. sınıf öğrencilerinden oluşan 100 kişilik bir gruba uygulamıştır. Bu programın amacı, eleştirel analizlerle problem çözme yoluyla, öğrenci davranışlarında olumlu yönde değişiklikler yapılmasını sağlamaktır. Yarı deneysel olarak düzenlenen araştırmada veriler, programa ilişkin algıları, programı anlama düzeylerine etkililiği konusunda

öğrencilerle görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Analizler sonucunda, öğrencilerin barışçıl yollarla problem çözme becerilerinde anlamlı artışlar olduğu görülmüştür (Sarı, 2005 : s. 61'deki alıntı).

Yapılan bazı araştırmalarda atılganlığın, saldırganlık, çekingenlik, otoriteryanizm gibi kişilik özellikleriyle ilişkisi araştırılmış, benzerlikler ve farklılıklar ortaya konmuştur. Atılganlık, saldırganlık ve çekingenlik kavramlarının ayrımı üzerine bir faktör analizi çalışması yapan Tucker ve Weaver (1983) atılganlık ve saldırganlık değişkenleri arasında pozitif, atılganlık ve çekingenlik değişkenleri arasında ise negatif bir ilişki bulmuşlardır (Bozkurt, 1987 : s. 68'deki alıntı).

<http://www.sosyalhizmetuzmani.org/iletisimsorunlari.htm>

Rim ve arkadaşları (1974), atılganlık eğitiminin, istenmeyen anti sosyal bir davranış olan saldırganlığın giderilmesinde yararlı olduğunu açıklamışlardır. Çalışmalarında saldırganlığa yol açan öfkenin yoplumsal kurallara uygun bir şekilde iletiminin odak noktası olarak ele almışlardır (Topukçu, 1982; Özen, 2001 s. 39'dan alıntı).

Hersen ve arkadaşları (1973), atılgan olmayan kişilerin diğer insanlara olumlu-olumsuz duygularını ifade edemeyen, haklarını istemeyen kişiler olduklarını saptamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre 'Modelden Öğrenme (Modelling)'in diğer öğrenme yöntemleriyle birleştirildiğinde atılgan davranışın geliştirilmesinde kullanılabileceği ortaya çıkmıştır (Özen, 2001: s. 40'teki alıntı).

Barton (1986), yaptığı çalışmada babaların aşırı disiplin ve otoritesinin çocuğun tamamlanmamış duyguları, atılganlığı, korkuları ve süper egosu üzerinde etkili olduğunu saptamıştır (Özen, 2001: s. 41'deki alıntı).

Weiss ve Zebrowski (1991), yaptıkları çalışmada ana-babaların kişisel iletişim kalıplarının çocukların atılganlığı ile ilgili olduğunu, ancak bunun çocukların performansı ile karşılaştırılamayacağını vurgulamaktadır (Saruhan, 1996; Özen, 2001 s. 42'deki alıntı).

Rathus (1972) atılganlık düzeyi düşük olan bireylere verilen atılganlık eğitiminden sonra bireyin kazandığı atılgan davranışın öğelerini incelemiştir; ses tonu, duruş biçimi, konuşmanın akıcılığı, gözle iletişim ve yüz çevresinde değişiklikler olduğunu gözlemiştir (Özen, 2001: s. 42'deki alıntı).

### 2.1.2. Atılganlık İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Voltan (1980), üniversite öğrencilerinin atılganlık kişilik özelliği düzeyinin yükseltilebilir yükseltilemeyeceğini incelemek amacıyla deneysel bir çalışma yapmıştır. Atılganlık kişilik özelliğini, bireyin kaygı dışındaki olumlu ve olumsuz duygularını, birey ya da bireylere en etkili şekilde iletebilme, karşısındaki kişinin hakkına saygı göstererek kendi hakkını koruyabilme nitelikleri olarak tanımlanmıştır(16). Bu nedenle atılgan bireyin kurduğu iletişimin sonucunda daha sağlıklı bir uyum içerisinde olacağı söylenebilir. Voltan, sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerden ve kırsal kesimden gelen 17-19 yaşları arasındaki gönüllü 60 öğrenci üzerinde atılganlık eğitimi programı uygulamıştır. Atılganlık eğitimi sonunda deney grubundaki öğrencilerin Rathus Atılganlık Envanterinden aldıkları puanların ortalaması kontrol grubundan anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır (Bozkurt, 1987). <http://www.sosyalhizmetuzmani.org/iletisimsorunlari.html>. (25.02.2007).

Kaya (2001) meslek lisesi öğrencilerinin atılganlık ve sürekli kaygı düzeylerinin karşılaştırılması üzerine yaptığı araştırmanın bulgularında annenin öğrenim durumunun deneklerin atılganlık düzeylerinin farklılaşması açısından anlamlı bir farklılaşma ortaya çıkardığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin atılganlık düzeyleri, diğer eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarının atılganlık düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur (Kaya, 2001: 118).

Kapıkıran (1993) yapmış olduğu çalışmada anne öğrenim düzeyi ile atılganlık düzeyi arasında istatistiksel düzeyde anlamlılık olduğunu saptamıştır. Annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilerin en düşük, annesi lise mezunu olan öğrencilerin en yüksek atılganlık düzeyine sahip olduğu bulunmuştur (Kaya, 2001: s. 118'deki alıntı).

Tataker (2003) ergenlerin atılganlık düzeyleri ile ruhsal sorunları arasındaki ilişkiyi incelemek üzere yaptığı çalışmada, öğrencilerin atılganlık ve ruhsal sorun yaşama düzeyleri arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğunu ve aile faktörünün öğrencilerin atılganlık ve ruhsal sorun yaşama düzeylerini farklı oranda etkilediğini göstermiştir. (Tataker, 2003: 120).

Gökalan (2000) ilköğretim 12 ve 14 yaş arası öğrencilerin benlik taşarımı, atılganlık ve kendini açma düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrencilerin atılganlık puanları ile akademik başarıları arasında doğal bir ilişkinin var olduğunu göstermiştir. Not ortalamaları yüksek öğrencilerin atılganlık puanları da yüksektir. Not ortalamaları düştükçe atılganlık puanları da düşmektedir (Güler, 2006: s. 29'daki alıntı).

Kara (2003) atılganlık ile destek ilişkisini incelemiş aralarında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Atılganlığı yaş ve cinsiyete göre incelediğinde ise yine anlamlı bir ilişki görememiştir (Güler, 2006: s.30'daki alıntı).

Şahin, çocukların yalnızlık ve atılganlık düzeylerine ilişkin becerileri eğitim programının etkisini araştırmıştır. Araştırmasında, iletişim becerileri eğitim programının çocukların atılganlık düzeylerini artırıcı, yalnızlık düzeylerini ise azaltıcı bir etki yaptığı bulunmuştur (Şahin, 1999; Özen, 2001 s. 46'daki alıntı).

Güler'in (2006) ilköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin atılganlık düzeyi ile akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine yaptığı araştırma sonucunda elde edilen bulgular; sınıfa göre öğrencilerin Rathus atılganlık envanterinden aldıkları puanlar doğrultusunda 8. sınıf öğrencilerinin atılganlık düzeylerinin 5. sınıf öğrencilerine göre daha anlamlı düzeyde farklılık olduğunu göstermektedir. ( $p < 0.05$ ) Başka bir deyişle "8. sınıf öğrencileri 5. sınıf öğrencilerine göre daha atılgandır" sonucu ortaya çıkmıştır.

Özen (2001) anaokuluna giden ve gitmeyen ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin atılganlık ve bağımlılık eğilimlerinin karşılaştırılmasına ilişkin yaptığı çalışmanın bulgularında, anaokuluna giden 11 yaş ve altı öğrencilerin atılganlık puanları

gitmeyenlere göre anlamlı derecede ( $p<0.05$ ) yüksek ( $t=4.81$ ,  $p=0.000$ ) olarak tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen diğer bulgu ise, öğrencilerin doğum sırası ile atılganlık eğilimi arasındaki ilişkilerin anlamlı düzeyde olmadığını ortaya koymuştur. Bu bulgular, Saruhan (1996) ve Uğurluoğlu'nun (1996) araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. (Özen, 2001: 99).

Erdoğdu (2004) sokakta çalışan ve çalışmayan çocukların atılganlık ve saldırganlık davranışları açısından karşılaştırılmalarına yönelik yaptığı araştırmada çocukların atılganlık ve saldırganlık puanları üzerinde yapılan Manova sonuçları sokakta çalışan çocuklar ile sokakta çalışmayan çocukların belirtilen davranışlar açısından farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Yaşla atılganlık arasındaki tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre yaşla atılganlık arasında gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır. Yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre 15 yaş ve üstü çocukların daha atılgan davrandıkları ortaya çıkmıştır (Erdoğdu, 2004). <http://lokman.cu.edu.tr/psikiyatri/derindex/kriz/2004/3/11.pdf>

Demirci (2002), ilköğretim okullarında yaşanan çatışma türlerini ve izlenen çözüm stratejilerini, İstanbul ili Büyükşehir belediye sınırlarındaki 103 ilköğretim okulunda görevli 343 okul yöneticisinin görüşlerine dayalı olarak incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, okullarda genellikle fonksiyonel olmayan çatışmaların yaşandığı, fonksiyonel olan çatışmaların ara sıra yaşandığı; çatışmaların ortaya çıkış şekillerine göre, potansiyel ve hissedilen çatışmaların ara sıra yaşandığı, algılanan ve açık çatışmaları ise yaşanmadığı; yerlerine göre, dikey çatışmaların genellikle, yatay çatışmaların ise ara sıra yaşandığı ve yönetici-uzman çatışması ile sosyal çatışmaların hiçbir zaman yaşanmadığı; çatışmanın tarafları açısından, bireyler arası çatışmaların genellikle, grup içi, gruplar arası ve örgütler arası çatışmaların ara sıra yaşandığı; rol çatışmasının genellikle ve amaç çatışmaları ile kurumlaşmış çatışmaların ara sıra yaşandığı belirlenmiştir (Sarı, 2005 : s. 58'den alıntı).

Becet, demokratik ve otoriter olarak algılanan ana-baba tutumları ile cinsiyet, yaş, okul türü ve bazı sosyo-ekonomik faktörlerin atılganlık düzeyine etkisini incelemiştir. Araştırma sonunda, ana-babalarını demokratik olarak algılayan



öğrencilerin atılganlık düzeyleri, ana-babalarını otoriter olarak algılayan veya ana-babalarından birini demokratik diğerini otoriter olarak algılayan öğrencilerin atılganlık düzeylerinden daha yüksek ve ana-babalarını otoriter olarak algılayan kız öğrencilerin atılganlık düzeyleri, ana-babalarını otoriter olarak algılayan erkek öğrencilerin atılganlık düzeylerinden düşük bulunmuştur. Ana-babaların öğrenim düzeyleri yükseldikçe öğrencilerin atılganlık düzeyleri de yükselmektedir. Öğrencilerin atılganlık düzeyleri cinsiyet, ana-baba meslekleri, ailelerin gelir düzeyleri, doğum yerleri ve yaşları açısından farklılık göstermemiştir (Uğurluoğlu, 1996; Özen, 2001 s. 44'ten alıntı).

Saruhan, cinsiyetin, yaşın, doğum yerlerinin, kardeş sayısının, doğum sırasının, ana-baba öğrenim düzeyinin, mesleklerinin ve yaşlarının deneklerin atılganlık düzeyleri üzerinde önemli bir farklılık yaratmadığını saptamıştır. Deneklerin sosyo-ekonomik düzeylerinin deneklerin atılganlık düzeyleri üzerinde önemli bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir (Saruhan, 1996; Özen, 2001: s. 45'teki alıntı).

Erdoğan'ın (2000) 8-15 yaş aralığındaki çocuklar üzerinde yaptığı araştırmada ailesinin yanında kalıp örgün eğitim programlarına katılan çocukların, sokaktaki çocuklardan atılganlık davranışları bakımından farklılık göstermediği bulunmuştur.

## **2.2. Arabuluculukla İlgili Yapılan Araştırmalar**

### **2.2.1. Arabuluculukla İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Daunic, Smith, Robinson, Miller ve Landry (2000), ilköğretim ikinci kademe için geliştirdikleri okul çatışma çözümü ve arabuluculuk programını 3 okulda uygulamış ve sonuçlarını incelemiştir. 6, 7 ve 8. sınıflar için geliştirilen bu programın temel ilkesi, herhangi bir sosyal ortamda çatışmanın kaçınılmaz olduğu ve öğrencilerin problem çözme prosedürleriyle bunların üstesinden gelebileceği şeklindedir. Bu nedenle dersler, çatışmaları anlama, etkili iletişim, öfkeyi anlama ve

onunla başa çıkma ve akran arabuluculuğu ile ilgili bilgi ve etkinlikleri kapsamaktadır (Sarı, 2005 : s. 63'teki alıntı).

Johnson ve Johnson (1996) bazı çalışmalarında; arabuluculuk programının öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler arasındaki ilişkilerin olumlu yönde gelişmesine katkısının olabileceğini hatta okul disiplinine ve iklimine önemli etkilerinin olduğunu göstermektedirler. Bununla birlikte öğrencilerin öğrendikleri müzakere, arabuluculuk ve problem çözme becerilerini aile ortamlarına ve farklı toplumsal alanlara genelleyebileceklerini öne sürmektedirler (Sarı, 2005).

Daunic, Smith, Robinson, Laundry, Miller'in (2000) üç orta okulda yaptıkları çalışmalar doğrultusunda akran arabuluculuk programının etkili bir şekilde uygulanabildiğini, öğrencilerin arabuluculuk yöntemini öğrenebildiklerini, bu yöntem sayesinde öğrencilerin cezalandırıcı disiplin yaklaşımı içinde de olsa çatışmalarını çözebildiklerini öne sürmüşlerdir. Ayrıca arabuluculuğun öğrenci çatışmalarının düzeyine, bu çatışmaların yapıcı ve olumlu biçimde çözümüne, okul ikliminin değişimine olan etkilerinin belirlenmesi konusunda daha çok çalışmaya ihtiyaç bulunduğunu öne sürmektedirler (Sarı, 2005: s. 62'deki alıntı).

Maxwell'e (1990) göre en çok kullanılan ve en geleneksel akran arabuluculuk modelinde uzman bir öğretmen bir öğrenciyi eğitmektedir. Parker ve Sharpe da öğrenci eğitimi modelinin faydaları arasında bu modelde öğrencilere sosyal ve eğitsel destek verme sıklığından bahsetmişlerdir. Elde edilen kanıtlar, konunun geniş ve öğrenci sayısının fazla olduğu ortamlarda bu modelin birçok hedefe erişebilmekte etkili olduğunu destekler niteliktedir (Day-Vines, N. L.; Day-Hairston, B. O; 1996).

Robertson (1991) program planlamalarına yardımcı olması için danışma komitelerinin biçimlendirilmesini savunmaktadır. Danışma komitelerinin sinerjik çabalarının arabulucular arasındaki farklılığı olumlu şekilde biçimlendirebileceğini öne sürmektedir (Day-Vines, N. L.; Day-Hairston, B. O; 1996).

Myrick ve Bowman (1991) de benzer şekilde akran arabuluculuğa katkıda bulunabilen ve bundan yararlanabilen öğrencilerin listelenmesini sağlayan öğretmenlerle görüşme yapmanın gerekliliğini savunmaktadırlar (Day-Vines, N. L.; Day-Hairston, B. O; 1996).

Sweeney ve Carruthers (1996) yaptıkları çalışmada, akran arabuluculuk programının şiddet içermeyen, yapıcı, işbirliğine dayalı bir anlayışla çatışmaların çözümünü içeren yapıda ve bir müfredat programı gibi kullanılmaya hazır formda hazırlanması gerekliliğini öne sürmüşlerdir (Day-Vines, N. L.; Day-Hairston, B. O; 1996).

Araştırmacılar, özel öğretim yöntemlerini geliştirmek için henüz mezun olmamış sekiz aday öğretmen üzerinde “akran arabuluculuk” kuramının etkilerini değerlendirmişlerdir. Sonuçlar, bu yöntemlerin sağlam ve çabuk etkiler meydana getirdiğini kanıtlamıştır. Bu kuram, öğrenciler üzerinde de denenmiş ve benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Akran arabuluculuk kuramı, beceri eksikliklerini kapatan ve yeni davranışları geliştiren bir yöntem olarak oldukça dikkat çeken bir kuramdır. Aslında bazı beceriler grup ortamında daha verimli biçimde öğretilir ve bu ortam yeni öğrenme biçimlerinin gelişmesini sağlayabilir (Morgan ve diğerleri, 2000).

Diğer bir akran arabuluculuk modeli de işbirlikli öğrenme modelidir. İşbirlikli öğrenme modeli demek, küçük öğrenci grupları oluşturup, bu öğrencilerin birlikte çalışmalarına ve bu şekilde konuya hakim olmalarına olanak sağlamak demektir. Nattiv, Winitzky ve Dirickey, aday öğretmenler üzerinde uygulanmış ve olumlu sonuçlar vermiş bir dizi işbirlikli öğrenme tekniklerinden bahsederler. İşbirlikli öğrenme yönteminin sağladığı gözlemlenmiş faydalar arasında öğrenilenlerin hafızada daha kolay tutulabilir olması, daha mantıklı düşünebilme, bakış açısının genişlemesi, diğer bireyleri kabul etme, pozitif tutum, kendine güvenin artması, sosyalleşme, pozitif düşünce sistemi, yardımlaşmanın artması ve davranışta olumlu yönde gelişme bulunmaktadır (Johnson & Johnson, 1980; Slavin, 1991). Diğer bir akran arabuluculuk örneği ise, karşılıklı öğretmedir. Karşılıklı öğretme yöntemi, hem öğrenciyi eğitme hem de işbirlikli öğrenme modellerinden

faydalanmakta, kaynağını bu iki modelden almaktadır (Beachler & Glycer-Culver, 1998). Bu tip akran arabuluculuk modelinde öğrenciler hem öğrenen, hem de öğrenen rolünü üstlenirler. Akran arabuluculuk stratejisinin en önemli parçalarından biri planlamadır. Bu model; hedef davranışa ulaşmaktan çok daha ileriye gitmektedir. McKeachie, Pintrich, Lin ve Smith'in edebiyat eleştirilerinde belirttikleri gibi akran arabuluculuk modeli, duygusal ve bilişsel kazanç sağlamaktadır (Morgan ve diğerleri., 2000).

Johnson ve Johnson (1996) bir akademik yıl içindeki 9 ay boyunca 229 ilköğretim öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmada; 323 çatışma durumunun 172'sinin erkek öğrenciler arasında, 141'nin kız öğrenciler arasında, 10 tanesinin de erkek ve kız öğrenciler arasında yaşandığını ortaya çıkarmışlardır. Bu araştırmada içerik analizine göre çatışma çözüm stratejileri sınıflandırıldığında çatışmalarda % 91 oranında fiziksel ve sözel şiddet kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Kısacası araştırmada erkek-erkek, kız-kız, erkek-kız çatışmalarının çözüm stratejilerine bakıldığında içerik analizinde  $F(2,320)=0.28$ ,  $p < .75$  düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir (Johnson, D. W. ve Johnson, R. T.; 1996).

### **2.2.2. Arabuluculuk , Çatışma ve İletişim İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Pekkaya (1994) doktora çalışmasında, arabuluculuk yolu ile çatışmalara çözüm bulma, arabuluculuk eğitiminin okullarda uygulanması ve bu eğitimin öğrencilerin benlik gelişmelerine, liderlik becerilerine, saldırgan davranışlarına ve algıladıkları problem miktarına etkisini incelemiştir. Bu çalışma deney desenindedir. Deney grubundaki öğrencilere arabuluculuk eğitimi verilmiş, kontrol grubuna herhangi bir eğitim verilmemiştir. Yapılan istatistik analiz sonuçlarına göre deney grubu ile kontrol grubunun belirlenen özellikler açısından puanları arasında eğitim öncesi ve sonrası anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Ancak öğrencilerin algıladıkları problem sayısı incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin eğitimden sonra algıladıkları problemlerin sayısında bir azalma olmamakla birlikte kontrol grubunda

görülen artışın deney grubunda görülmediği ortaya çıkmıştır (Uçar, 2003: s. 30'daki alıntı).

Öner (1998) arabuluculuk eğitiminin ilköğretim öğrencilerinde çatışma çözme davranışlarına etkisini incelemiştir. Bu çalışma deneysel bir çalışmadır. Deney grubu “Arabuluculuk Ve Çatışma Çözme Becerileri Programı” na alınmış ve kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim verilmemiştir. Yapılan analizler sonucunda arabuluculuk ve çatışma çözme davranışlarında olumlu yönde değişme olduğu saptanmıştır. Eğitim almayan öğrencilerin çatışma çözme davranışlarında ise farklılık gözlenmemiştir (Uçar, 2003: s. 31'deki alıntı).

Uçar'ın (2003) ilköğretim okullarında öğrenci çatışmaları ve öğrencilerin bu çatışmaları çözmek için kullandıkları çatışma çözüm stratejileri üzerinde yaptığı çalışmanın istatistiksel sonuçlarında; öğrencilerin kişilerarası çatışmaya ilişkin görüşlerinde yıkıcı stratejiler boyutunda, kavga etme taktiği kız ve erkek öğrencilerde birinci sırada (Kız f:11, %6, Erkek f:99 %99), öğrencilerde olumsuz duygu ve düşünceler beslemek ikinci sırada ikinci sırada gelmektedir (Kız f:20 %11; Erkek f:11 %7). Öğrencilerin uzlaşma boyutunda sorun için ortak çaba sarf etmek kız ve erkek öğrencilerde birinci sırada yer alırken (Kız f:43 %77; Erkek f:31 %65), ikinci sırada fikir ayrılığı yaşamak gelmektedir (Kız f:13 %23; Erkek f:17 %35). Bu çalışmada; öğrencilerin kişilerarası çatışmaya ilişkin görüşlerinin koşullu boyutunda sevgisizlik ve yeterli iletişim kuramamak birinci sırada, çıkar çatışmaları ikinci sırada yer almaktadır. Kaçınma boyutunda çatışmayı kabullenme, kız ve erkek öğrencilerde ilk sırada; küsme taktiği ise ikinci sırada gelmektedir. Uçar'ın (2003) bu çalışmasında öğrencilerin okulda arkadaşlarıyla yaşadıkları çatışma nedenlerine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerinin frekans ve yüzdeleri incelendiğinde “çatışma yaşamam” maddesi birinci, “tahrik etme ve sataşma” ikinci, “kantinde sıra kavgası” üçüncü sırada yer almaktadır (Uçar, 2003: 48).

İllez'in (2006) “İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yaşadığı çatışmalar ve çözüm stratejilerinin sosyal yapılandırmacılık kuramına dayalı olarak incelenmesi” üzerine yaptığı araştırma bulgularında öğrenci çatışmalarının cinsiyete

göre farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla tüm kategorilerde yer alan toplam frekans değerleri üzerinden  $X^2$  analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çatışma türlerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği ( $X^2=12,22$ ;  $sd=4$ ,  $P<.05$ ,  $n=537$ ) saptanmıştır. Aynı araştırmada ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri arasında yaşanan çatışmaların nedenlerine ilişkin yanıtların frekans ve yüzde analizleri, öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre karşılaştırmalı olarak verilmiş, öğrenci çatışmalarının nedenleri fiziksel şiddet, sözel şiddet, kişisel özellikler, kişiler arası ilişkiler, iletişim becerisindeki eksiklikler, ahlaki öğeler, aile, okul yaşantısı (oyunlarla, kurullarla, fiziki koşullarla, eğitim-öğretim etkinlikleriyle ilgili), entelektüel öğeler ve diğer olmak üzere 10 ana kategoride toplanmıştır (İllez, 2006: 115).

Kapusuzoğlu'nun araştırmasında (2007) öğrenciler %64.8 oranla arkadaşlarıyla çatışma yaşadıklarını belirtmişler, %64.8 oranla çatışmanın başarılarını düşürdüğünü belirtmişlerdir. Öğrencilerin arabuluculuk eğitimine ilişkin tutumları olumludur. Öğrenciler %83.3 oranla arabuluculuğun insanlık görevi olduğunu, %38.9'u "bazen", %31.5'i "her zaman" arabuluculuk eğitimine katılmak istediklerini, %35'i "bazen", %35'i de "hiçbir zaman" arabulucu olmak istemediklerini belirtmişlerdir. %44.4'ü ailelerinin de "her zaman" bu eğitimi almaları, %31.5'u "bazen" almaları gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca bu araştırma sonucunda elde edilen veriler, çatışma yönetimi kapsamında arabuluculuk ve demokrasi eğitimine ilişkin öğrenci, öğretmen ve yönetici tutumlarının genelde "olumlu" olduğunu ancak daha tutarlı ve ilkeli davranmaları için eğitime ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır (Çiftçi, 2005).

<http://www.geocities.com/fehimdar/eserler.htm> 06.05.2007

Çatışmayı çözme yöntemlerini ilk defa sistematik ve analitik bir şekilde inceleyen bilim adamları Blake, Shepard ve Mouton'dur. Adı geçen yazarlar, çatışma çözümlerini, çözüme ulaşmada harcanan çabanın aktif ya da pasif olmasına, çözüm tekniğinin başarısının taşıdığı riskin derecesinin yüksek ya da düşük olup olmamasına göre ele alıp incelemişlerdir (Eren, 2000, 537; Akt: Ünver, 2002, Sarı, 2005 : s.36'daki alıntı).

Yrd. Doç. Dr. Şaduman Kapusuzoğlu ve ilköğretim Müfettişi Fehimdar Çiftçi'nin ilköğretim 6.7.8. sınıf düzeyine yönelik olarak çatışma yönetimi kapsamında arabuluculuk eğitimi, 2005 – 2006 eğitim öğretim yılında Bolu ilinde uygulanan proje sonucunda çatışma nedenlerini öncelikli olarak; bilgisizliği, eğitim ve kültür farklarını, baskı kurma ve kendini kanıtlama çabası, iletişim yetersizliği ya da bozukluğu (%55.7), taraflı davranma (%56.2), yasal olmayan istekler (%56.2), politik farklılıklar (%60.0), fiziki kaynaklar ve mekan yetersizliği (%67.1), bireysel sorunlar (%73.3), rekabet ve kıskançlık (%70.5), kendine değer verilmediği duygusu (%69.0), görevi yerine getirmeme (%64.8), haklı olduğuna inanma, asılsız suçlama, öğretmenlerin demokratik olmayan tutumları ve yönetimin otoriter tutumu (% 59.5) görülmektedir (Çiftçi, 2005).

<http://www.geocities.com/fehimdar/eserler.htm> 06.05.2007

Johnson (1988), ortaokul 6. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmasında 6. sınıf öğrencilerine çatışma çözme eğitimi verilmiş, kontrol grubuna ise eğitim verilmemiştir. Eğitim programının amacı, öğrencilere çatışma ile başa çıkmada saldırganlık davranışı yerine kullanabilecekleri olumlu davranışları öğretmektir. Bu gruptaki öğrencilere arabuluculuk eğitim programının çerçevesinde iletişim becerileri ve sosyal problem çözme teknikleri öğretilmiştir. Sonuç olarak çatışma çözme eğitimi alan öğrenciler yaşadıkları çatışmalarla başa çıkmada olumlu yönde beceri kazanmışlardır (Uçar, 2003: s. 31'deki alıntı).

İletişim, bireyin birtakım semboller kullanarak karşısındakini etkileme süreci olarak tanımlanabilir. Ailede, okulda ve iş yaşamındaki iletişim sorunlarına, ülkemizde son yıllarda yapılan araştırmalarda sıkça karşılaşılmaktadır. Baymur ve Yeşilyaprak'ın, yaptıkları araştırmalarda lise ve üniversite öğrencilerinin iletişim yeterlikleriyle ilgili sorunların fazla olduğu görülmektedir. Bu sorunlardan bazıları; topluluk içinde konuşamamak, karşı cinsle arkadaşlık etmekten çekinmek, ana-baba ile sorunlarını tartışmamak... gibi. Voltan da, yaptığı gözlemler sonucunda lise öğrencilerinde aynı sorunların bulunduğunu belirtmektedir. Mooney'in üniversite öğrencileri üzerindeki çalışmasında, öğrencilerin çok problemliliği olduğu alanlardan az problemliliği olduğu alana doğru şöyle bir sıralama yapılmıştır: Birinci sırada üniversite

ile ilgili problemler, ikinci sırada başkaları ile iletişim kurmaya ait sorunlar, üçüncü sırada gelecekle ilgili sorunlar yer almıştır. Çulha ve Dereli'nin yaptığı araştırmada, iletişim sorunlarının ülkemizde artma eğilimi gösterdiği vurgulanmaktadır. İletişim sorunları olarak; duygu ve düşüncelerini açıkça söyleyememek, rahat konuşamamak, yaş ve sosyal statü olarak daha büyüklerle rahat konuşamamak, bir arkadaş grubuna girememek, karşı cinsle arkadaş olamamak belirtilmektedir (Bozkurt, 1987).

<http://www.sosyalhizmetuzmani.org/iletisimsorunlari.html>. (25.02.2007).



## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenlerine, araştırmanın deseni ve deneklerine ilişkin özelliklere, araştırmada kullanılan ölçeklere ve araştırmada izlenen işlem yoluna ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel işlemlere yönelik açıklamalara yer verilmektedir.

Bu araştırma kapsamında, öğrencilere kişiler arası çatışmaları yapıcı çözüm becerilerini kazandırmak ve öğrencilerin atılganlık becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanan “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programı” İzmir iline bağlı biri sadece kontrol, biri sadece deney, biri de sabahçı öğrenciler kontrol ve öğleci öğrenciler deney grubu olmak üzere üç devlet okulunda 2006-2007 eğitim-öğretim yılında ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri (10-11 yaş grubu) üzerinde uygulanmıştır. Aşağıda, hazırlanan bu eğitim programının içeriğine ve programı uygulama aşamalarına yönelik açıklamalar alt başlıklar halinde verilmektedir.

#### 3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, “ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen” kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yarı deneysel desenlerde yapılan işlemler, deneysel desene benzemekle beraber, deney ve kontrol gruplarının seçkisiz tarzda belirlenememesi açısından deneysel desenden farklılaşır. Denk olmayan kontrol gruplu ön test-son test deseni kullanılan araştırmalarda bağımsız değişkene maruz kalan deney grubunun yanı sıra bağımsız değişkene maruz kalmayan ilave bir grup bulunur. Her iki grubun performansı ön test-son test ölçümleri ile değerlendirilir (Bulduk, 2003: 99). Bu araştırma ilköğretim sınıflarında gerçekleştirildiğinden ve öğrencilerin belirli zaman diliminde belirli sınıflara devam etmesinden dolayı tekrar rasgele olarak yeni sınıflara ayrılması söz konusu olmadığı için bu tür deneysel yöntem araştırma için uygun görülmüştür.

Araştırma kapsamında 4. ve 5. sınıflar olmak üzere toplam 326 öğrenci programın uygulandığı deney grubunu, yine 4. ve 5. sınıflar olmak üzere toplam 265 öğrenci ise kontrol grubunu oluşturmaktadır.

### 3.2. Araştırmanın Denekleri

Bu araştırma “ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen” kullanılarak gerçekleştirildiğinden evren ve örnekleme yoktur. Buna karşın çalışma grubu olarak belirlenen iki farklı denek türü vardır. Bunlar; biri araştırma sürecinde üzerinde hiçbir çalışma programı uygulanmayan “kontrol grubu” diğeri ise; araştırmanın bağımsız değişkenlerinden “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programı” na tabi tutulan deney grubudur.

Araştırmanın deney ve kontrol gruplarını da, İzmir ilinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı üç devlet okuluna devam eden 4. ve 5. sınıf (10-11 yaş grubu) olmak üzere toplam 591 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın yapıldığı okullardaki öğrenciler, alt sosyo-ekonomik çevrelerde yaşayan ve büyük çoğunluğu Türkiye’nin değişik bölgelerinden göç eden ailelerin çocuklarından oluşmaktadır. Bu öğrencilerin çoğunluğu da fakir ailelerin çocuklarından oluşmaktadır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sayıları Tablo 6’da yer almaktadır

**Tablo 6**

#### **Deney ve Kontrol Grubuna Ait Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımı**

	4. SINIF		5. SINIF		TOPLAM	
	F	%	F	%	F	%
DENEY	168	28.4	158	26.7	326	55.2
KONTROL	124	21.0	141	23.9	265	44.8
TOPLAM	292	49.4	299	50.6	591	100.0

Tablo 6’da görüldüğü gibi araştırma kapsamındaki 591 öğrencinin 326’sı deney, 265’i ise kontrol grubunda yer almaktadır. Deney grubundaki öğrencilerin 168’i 4. sınıf, 158’si ise 5. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Kontrol grubundaki öğrencilerin 124’ünü 4. sınıf, 141’ini ise 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine ilişkin bilgiler Tablo 7’de yer almaktadır.

**Tablo 7**

**Deney ve Kontrol Grubuna Ait Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı**

	CİNSİYET				TOPLAM	
	Kız		Erkek		F	%
	F	%	F	%	F	%
DENEY	165	27.9	161	27.2	326	55.2
KONTROL	125	21.2	140	23.7	265	44.8
TOPLAM	290	19.1	301	50.9	591	100.0

Tablo 7’de araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre dağılımı yer almaktadır. Bu dağılıma göre, deney grubundaki 326 öğrencinin % 27.9 oranıyla 165’i kız, % 27.2 oranıyla 161’i erkek öğrencilerden oluşurken; kontrol grubundaki 265 öğrencinin %21.2 oranıyla 125’i kız, % 23.7 oranıyla 140’ı erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Genel dağılım içinde araştırmadaki 591 öğrencinin % 19.1 oranıyla 290’ı kız, % 50.9 oranıyla 301’i erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına ilişkin bilgiler Tablo 8’de yer almaktadır.

**Tablo 8**  
**Deney ve Kontrol Grubuna Ait Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı**

Öğrencilerin annelerinin eğitim durumları	GRUP				TOPLAM	
	Deney		Kontrol			
	F	%	F	%	F	%
Okur yazar değil	27	4.6	23	3.9	50	8.5
Okur yazar	33	5.6	11	1.9	44	7.4
İlkokul	167	28.3	153	25.9	320	54.1
Ortaokul	64	10.8	40	6.8	104	17.6
Lise	24	4.1	31	5.2	55	9.3
Üniversite	11	1.9	5	.8	16	2.7
Lisansüstü			2	.3	2	.3
TOPLAM	326	55.2	265	44.8	591	100.0

Tablo 8’de yer alan dağılımda ise, deney grubu öğrencilerinin % 28.3 oranıyla 167’sinin annesi, kontrol grubundaki öğrencilerin % 25.9 oranıyla 153’ünün annesi ilkokul mezunu olmak üzere araştırmada bulunan toplam 591 öğrencinin % 54.1 oranıyla 320’sinin annesi ilkokul mezunudur. Bu dağılımı sırasıyla; deney grubunda % 10.8 oranıyla 64’ünün, kontrol grubunda %6.8 oranıyla 40’ının ve toplamda % 17.6 oranıyla 104’ünün annesi ortaokul mezunu olan öğrenciler takip etmektedir. Buna ek olarak araştırmadaki deneklerin, deney grubunda % 4.1 oranıyla 24’ü, kontrol grubunda % 5.2 oranıyla 31’i ve toplamda % 9.3 oranıyla 55’inin annesi lise mezunu olan öğrencilerdir. Annesi okur yazar olmayan 50 öğrencinin % 4.6 oranıyla 27’si deney grubundaki öğrencilerden ve % 3.9 oranıyla 23’ü kontrol grubundaki öğrencilerden oluşmaktadır.

Öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına ilişkin bilgiler Tablo 9’da yer almaktadır.

**Tablo 9**  
**Deney ve Kontrol Grubuna Ait Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna Göre Dağılımı**

Öğrencilerin babalarının eğitim durumları	GRUP				TOPLAM	
	Deney		Kontrol			
	F	%	F	%	F	%
Okur yazar değil	2	.3	7	1.2	9	1.5
Okur yazar	29	4.9	18	3.0	47	8.0
İlkokul	141	23.9	90	15.2	231	39.1
Ortaokul	81	13.7	81	13.7	162	27.4
Lise	50	8.5	46	7.8	96	16.2
Üniversite	22	3.7	19	3.2	41	6.9
Lisansüstü	1	.2	4	.7	5	.8
TOPLAM	326	55.2	265	44.8	591	100.0

Tablo 9’da görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin % 23.9 oranıyla 141’inin; kontrol grubu öğrencilerinin % 15.2 oranıyla 90’ının; toplamda % 39.1 oranıyla 231 öğrencinin babası ilkokul mezunudur. Bu dağılım, öğrencilerin annelerinin eğitim durumunda ilk sırada tespit edilen ilkokul mezunu değişkeninin analiz sonucuyla aynıdır. Bir başka deyişle araştırmadaki deney ve kontrol grubu öğrencilerinin çoğunluğunun anne ve baba eğitim düzeyi ilkokuldur. Tabloda belirtildiği gibi % .3 oranıyla 2’si deney, % 1.2 oranıyla 7’si kontrol grubundan olmak üzere toplam 591 öğrenci içinde % 1.5 oranıyla 9’unun babası okur yazar değildir. Babası lisansüstü eğitim almış öğrencilerin sayısı ise % .2 oranıyla 1’i deney, % .7 oranıyla 4’ü kontrol grubu olmak üzere toplam üzerinden % .8 oranıyla 5 tanedir. Araştırmaya katılan 591 öğrencinin “baba eğitim düzeyi” demografik özelliğine göre; öğrencilerin babalarının çoğunluğu ilkokul mezunudur (231-%39.1). Bu sıralamayı sayıları düşerek takip eden babası ortaokul mezunu (162-%27.4), lise mezunu (96-%16.2), okuryazar olan (47-%8.0), üniversite mezunu (41-%6.9), okur yazar olmayan (9-%1.5) ve lisansüstü eğitimi almış (5-%.8) olan öğrencilerdir.

Öğrencilerin annelerinin çalışma durumuna ilişkin bilgiler Tablo 10'da yer almaktadır.

**Tablo 10**  
**Deney ve Kontrol Grubuna Ait Öğrencilerin Annelerinin Çalışma Durumuna Göre Dağılımı**

Öğrencilerin annelerinin çalışma durumu	GRUP				TOPLAM	
	Deney		Kontrol			
	F	%	F	%	F	%
Evet	50	8.5	35	5.9	85	14.4
Hayır	276	46.7	230	23.9	506	85.6
TOPLAM	326	55.2	265	44.8	591	100.0

Tablo 10'de görüldüğü gibi 85 deney grubu öğrencisinin % 8.5 oranıyla 50'sinin annesi çalışmakta; % 46.7 oranıyla 276'sının annesi çalışmamaktadır. 333 kontrol grubu öğrencisinin ise %5.9 oranıyla 35'inin annesi çalışmakta; % 23.9 oranıyla 230'unun annesi çalışmamaktadır. 591 öğrencinin 50'si deney ve 35'i kontrol grubundan olmak üzere genel toplamda % 14.4 oranıyla 85'inin annesi çalışmakta, 276'sı deney ve 230'u kontrol grubundan olmak üzere genel toplamda % 85.6 oranıyla 506'sının annesi çalışmamaktadır. Araştırma kapsamında, annesi çalışan öğrenci sayısının oldukça az olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin babalarının çalışma durumuna ilişkin bilgiler Tablo 11’de yer almaktadır.

**Tablo 11**  
**Deney ve Kontrol Grubuna Ait Öğrencilerin Babalarının Çalışma Durumuna Göre Dağılımı**

Öğrencilerin babalarının çalışma durumu	GRUP				TOPLAM	
	Deney		Kontrol			
	F	%	F	%	F	%
Evet	304	51.4	244	41.3	548	92.7
Hayır	22	3.7	21	3.6	43	7.3
TOPLAM	326	55.2	265	44.8	591	100.0

Tablo 11’de görüldüğü gibi araştırmadaki deney grubu öğrencilerinin % 51.4 oranıyla 304’ünün, kontrol grubu öğrencilerinin % 41.3 oranıyla 244’ünün babası çalışmakta; deney grubu öğrencilerinin % 3.7 oranıyla 22’sinin, kontrol grubu öğrencilerinin ise % 3.6 oranıyla 21’inin babası çalışmamaktadır. Araştırmadaki 591 öğrencinin % 92.7 oranıyla 548’inin babası çalışmakta, % 7.3 oranıyla 43’ünün babası çalışmamaktadır.

### 3.3. Araştırmanın Bağımlı Değişkenleri :

Bu araştırmanın bağımlı değişkenleri :

- Çatışma çözüm stilleri,
- Atılgnlık düzeyidir.

Araştırmanın bağımlı değişkenleri olan öğrencilerin “Çatışma çözüm becerileri” ile “Atılgnlık düzeyi” ni ölçmek amacıyla kontrol grubuna da deney grubuna da iki çeşit ölçme aracı ön test ve son test olmak üzere uygulanmıştır. Ölçeklerin ön testleri deney ve kontrol grubuna aynı zaman diliminde, son testler de deney grubu “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programı” nı aldıktan sonra kontrol grubuyla tekrar aynı süreçte uygulanmıştır. Aşağıdaki bölümde, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve bu araçların psikometrik özellikleri verilmektedir :

### 3.4. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları ve Nitelikleri

**Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği:** Çatışma çözüm becerileri ölçeği, Sarı (2005) tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği (ÇÇBÖ) toplam 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçek kapsamında geliştirilen maddelerin geçerlik çalışması için yapılan faktör analizi sonucunda uzlaşma, kaçınma, hükmetme ve uyma olmak üzere dört boyutta toplandığı saptanmıştır. Ölçeğe ait güvenilirlik çalışmaları her bir alt boyut için iç tutarlık katsayısına bakılarak saptanmıştır. Bu bağlamda uzlaşma-bütünleşme alt ölçeğinin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .76; uyma alt boyutu için iç tutarlık katsayısı “.71”; hükmetme alt boyutu için iç tutarlık katsayısı, “.69”; kaçınma alt boyutu için iç tutarlık katsayısı “.56” bulunmuştur. Ölçeğin iki yarı test güvenilirliği için yapılan analizler sonucunda her bir alt boyut için şu sonuçlar bulunmuştur: Uzlaşma, “.73”, Kaçınma, “.70”, Hükmetme “.70”, ve Uyma “.56”.Çatışma yönetiminde tarafların izleyebileceği stratejiler işbirliği, uyma-itaat etme, uzlaşma, üstünlük kurma ve kaçınma olmak üzere beş grupta incelenebilir (Psenicka & Rahim, 1989; Rahim, 1992 & 1994, Karip, 2003; Sarı, 2005 : s. 63’teki alıntı).

#### **Çatışma Çözüm Becerileri Ölçeğinin Alt Faktörlerinin Özellikleri**

**Bütünleşme-Uzlaşma :** Bütünleşme stratejisini kullanan birey, problemi karşı tarafla işbirliği içinde çözmeye çalışır. Hem kendi ihtiyaçlarının hem de diğerinin ihtiyaçlarının karşılanması için doğrudan problemin üzerine gider. Bu strateji analitik ve bütünleştirici-uzlaştırıcı bir dil kullanımını içerir. Bütünleştirme stratejisi hem etkili hem de uygun bir çözümü mümkün kılar. (Karip, 2003 : 113). Aynı zamanda bütünleşme stratejisini kullanan taraf, diğeri tarafından davranışları etkili, ilişkilerinin niteliğine ve duruma uygun olarak algılanır. Bu algı problemin çözümünde, amaçlarda farklılıkların ortaya konmasını ve farklılıkların bütünleştirilmesi için çözümler üretilmesini kolaylaştırır. Çünkü bu algı, problemin yapıcı bir biçimde çözülebileceği inancının dayanağını oluşturur (Tutzauer & Raloff, 1988; Gross & Guerrero, 2000; Karip, 2003 : s. 114’teki alıntı). Çatışma



çözümündeki alt faktörlerden biri olan “bütünleşme” becerisi, çatışma çözüm sürecinde kazan-kazan mantığını kabul ederek hareket etme, yapıcı ve barışçıl tepki gösterme yolunu seçme ile doğru orantılıdır. Araştırma sonuçlarında öğrencilerin “bütünleşme” alt ölçeğine ait puanlarının yüksek olması araştırmada istenen ve beklenen bulgulardan biridir. Çünkü bu beceriyi kullanma düzeyi yüksek olan öğrencilerin, aynı zamanda atılganlık becerilerinin de gelişmiş olması ve çatışmalarını yapılandırıcı-yapıcı-bütünleştirici yaklaşımla çözüme ulaştırmaları söz konusudur.

**Uyma** : Uyma stratejisinde birey, diğerinin ihtiyaçlarına öncelik tanır; kendi ihtiyaçları diğerinin ihtiyaçlarına göre ikincil kalır. Diğerinin memnun olması için onun kararları pasif bir biçimde kabul edilir. Uyma stratejisini izleyen birey, diğeri ile aynı görüşte olduğunu, onun beklenti ve taleplerini kabul ettiğini belirten ifadeler kullanır. Kendi beklentilerini ifade etmeyerek işbirliği ve uyumun önemini vurgular. Ancak bu durumda gerçek anlamda uyum ve işbirliği yerine, yalnızca taraflardan birinin diğerine uyması söz konusudur (Karip, 2003 : 114). Uyma becerisini kullanan bireyin kendi ihtiyaçları karşılanmadığı için uzun dönemde bireyi olumsuz etkileyeceğinden “etkili” bir iletişim biçimi ve çatışma çözme stratejisi değildir. Uyma becerisini kullanan birey problemin çözümüne yönelik olarak iletişime anlamlı katkı sağlayamaz (Gross & Guerrero, 2000; Karip, 2003 : s. 115’teki alıntı). Çatışma çözüm sürecindeki yumuşak tepki türlerinden biri olan “uyma” , araştırmada öğrencilerin daha düşük düzeyde göstermeleri hedeflenen becerilerden biridir. Bir başka deyişle araştırmanın deney grubunda yer alan öğrencilerin “uyma” alt ölçeğine ait puanlarının düşük olarak bulgulanması, araştırma sürecinde uygulanan “Müzakere (Problem Çözme) ve Arbuluculuk Eğitim Programı” nın deney grubu öğrencileri üzerinde olumlu etkisinin olduğunu gösterecektir. Buna paralel olarak öğrencilerin, yaşadıkları çatışmalarda pasif ve boyun eğici tutum sergilemeleri onların atılgan davranmalarını engelleyecek ve kendini ifade etme becerilerinin gelişmesine engel olacaktır.

**Hükmetme** : Hükmetme stratejisi tek taraflı bir stratejidir. Zorlayıcı ve hükmedici davranışla birlikte suçlayıcı, emredici, dalga geçen, sorgulayıcı, önyargılı ve sorumluluğu kabul etmeyen bir dil kullanılır. Diğerine yönelik baskı oluşturucu, tehdit eden ve hükmedici bir dilin kullanımı diğeri ile ilişkilere zarar verir ve

“ilişkisel uygunluk” özelliği taşınmaz. Çünkü, zorlayıcı ve hükmedici davranışla birlikte kullanılan dil, ilişkinin bütünüyle bozulmasına ve hükmeden tarafın da kısa dönemde elde ettiği sonuçların uzun dönemde geçersiz hale gelmesine neden olabilir (Gross & Guerrero, 2000; McKinney & Kelly, 1997; Karip, 2003 : s. 115’teki alıntı). Araştırmada deney grubu öğrencilerinin çatışma çözüm becerileri ölçeğinin “hükmetme” alt ölçeğine ait puanlarının düşük olması olumlu bir bulgu olacaktır. Çatışmada verilen sert tepkilerden biri olan “hükmetme” kişiler arası çatışmaların çözümünde kazan-kaybet yöntemiyle orantılı ve olumsuz bir davranış türüdür. Bu davranış türünde, öğrenciler fiziksel ve sözel şiddet kullanma eğilimi gösterebilmektedirler.

**Kaçınma** : Kaçınma stratejisini kullanan taraf fiziksel ya da psikolojik olarak çatışmadan uzaklaşmayı sağlayacak tepkiler gösterir. Bu tepkilerle birlikte konuyu değiştirmeye çalışan, problemin varlığını reddeden, problemi hafife alan, karşı tarafı aslında problem yokken problem çıkarmakla suçlayan ifadeler kullanılabilir (Karip, 2003 : 115). Çatışma çözüm stillerinden yumuşak tepki türüne giren “kaçınma” öğrencilerin, yaşadıkları çatışmalardan uzaklaşmak, çatışmayı görmezden gelmek, geri çekilmek gibi olumsuz ayrıca öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkilerini ve iletişim sürecini çıkmaza götüren bir faktör olabilir. Araştırmada, öğrencilerin bu alt ölçeğe ait puanlarının düşük çıkması beklenmektedir.

**Atılganlık Ölçeği**: Atılganlık ölçeği, Topukçu (1982) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, ilkokul çağındaki çocukların okulda, evde ve çevresinde gösterdiği ya da gösterebileceği davranışlarla ilgili 45 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin yanıtlamasında birey, kendine uyan ifadeler için “evet”, kendine uymayan ifadeler için “hayır” seçeneğini işaretlemektedir. Ölçekten elde edilen toplam puanın yüksek olması çocuğun atılgan olduğunu göstermektedir. Ölçeğin geliştirilmesinde atılganlık ve çekingenlik davranışlarının tipik olarak hangi durumlarda ortaya çıktığının araştırılmasından; öğrencilerin çekingen davrandıkları durumların ne olduğunun öğrenci ve öğretmenlere sorulmasından elde edilen veriler dikkate alınarak, 45 madde oluşturulmuştur. Ölçeğin iki-yarım test güvenilirliği “.72” olarak bulunmuştur. ölçeğin test-tekrar-test güvenilirliği aynı gruba iki ay ara ile yapılan uygulama sonucunda “.80” olarak bulunmuştur. Ölçeğin ölçüt-bağımlı geçerliği; 20

öğrencinin ölçekten aldığı puanlarla, öğretmenlerin aynı öğrenciler hakkındaki kanıları arasındaki ilişkinin “.74” olduğu bulunmuştur (Topukçu, 1982: 16-17).

### 3.5. Araştırmanın Bağımsız Değişkeni

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni, “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programı” dır. Bu program, kişiler arası çatışmaların doğasının anlaşılması (9 saat), iletişim becerileri (4 saat), öfke yönetim becerileri (6 saat), kişiler arası çatışmaları çözüm becerileri olan müzakere ve arabuluculuk becerileri (12 saat) olmak üzere 4 temel beceri alanını kapsayacak biçimde ve 31 ders saati sürecinde uygulanmak üzere geliştirilmiştir. Aşağıda “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programı” nın 4 temel beceri alanı ve bu alanların içeriğinde yer alan alt beceri alanları ile okula dayalı çatışma çözüm politikasının yapısı açıklanmaktadır:

1. Kişiler arası çatışmaların doğasının anlaşılması: Bu bölümde; öğrencilerin çatışmaları algılama ve ele alma biçimleri, yaşadıkları anlaşmazlıkları, bunların nedenlerini, sonuçlarını anlamaları açısından ilk aşamada kişiler arası çatışmaların yapısına ve gelişimine yönelik bilgi verilmiş aynı zamanda bu bilgilerin çatışma örnek olaylarıyla beceriye dönüştürülmesine çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki konulara yer verilmiştir :
  - a) Çatışmaya ilişkin çağrışımlar
  - b) Kişiler arası çatışmayı anlama
  - c) Çatışmaların yararlarını öğrenme
  - d) Çatışma türlerini kavrama
  - e) Çatışmaların taraflarını ve kültürel kategorileri kavrama
  - f) Çatışmaların kaynaklarını kavrama
  - g) Kişiler arası çatışmaları analiz etme
  - h) Çatışma çözüm prensiplerini kavrama

- i) Çatışma çözüm stratejileri ve taktiklerini öğrenme
  - j) Çatışmaların olumlu ve olumsuz sonuçlarını kavrama
- 2. İletişim becerileri:** Kişiler arası ilişkilerin temelini oluşturan, çatışma sürecinde bireylerin kendilerini doğru ve etkili bir şekilde ifade etmelerini sağlayarak yaşadıkları çatışmaları yapıcı ve barışçıl olarak çözmesinde önemli rol oynayan iletişim becerileri, hazırlanan programda aşamalı olarak kazandırılmaya çalışılmıştır. Programda yer alan iletişim becerileri şu şekilde sıralanmaktadır :
- a) Etkin dinleme
  - b) Ben iletileri
  - c) Empati
  - d) Kendini ifade etme
  - e) Eleştiriye açık olma
  - f) Farklılıklara saygılı olma
- 3. Öfke yönetim becerileri:** Öfke; insan yaşamının çatışma kadar doğal bir parçasıdır, aynı zamanda çatışma durumlarında kişileri harekete geçiren ve etkiye yönelik tepki verme sürecini ortaya çıkaran bir duygudur. Öğrencilere, kendi öfkelerinin farkına varma, bu duygularını saldırganca değil, atılgan bir yaklaşımla ifade etme ve karşısındaki kişilerin öfkelerini de etkili bir şekilde yönetme becerilerini kazandırma amacıyla bu bölüm kapsamında ilk olarak duygular üzerine, daha sonraki aşamalarda ise ağırlıklı olarak öfke duygusuna ilişkin teorik ve pratik etkinliklere yer verilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilere kazandırılacak beceriler şöyle sıralanmaktadır :
- a) Duygularını tanıma
  - b) Duygularını ifade edebilme
  - c) Karşısındakinin duygularını anlama
  - d) Otokontrol
  - e) Öfke Yönetimi

1. Öfkenin doğası
  2. Kişiler arası ilişkilerde öfkeyi arttıran davranışlar
  3. Öfke durumunda verilen tepkiler
  4. Kendi öfkemizi nasıl yönetebiliriz
  5. Diğer bir kişinin öfkesini nasıl yönetebiliriz
4. Kişiler arası çatışmaların çözüm becerileri: Öğrenciler, çatışmalarını geleneksel bir bakış açısıyla ve kendilerine öğretildiği üzere çoğu zaman güç kullanarak çözmeye çalışmakta bunun sonucunda incinme, kin, nefret duygularını yaşamakta çatışmalarını yıkıcı yollarla çözmektedirler. Öğrencilerin birbirleriyle yaşadıkları çatışmaların sonucunda isteklerini elde etmeleri, çatışmadan olumlu duygularla ayrılmaları, çatışma çözüm sürecinde davranışlarını yapılandırmaları için aşağıda sıralanan ayrıca önceki bölümlerde ele alınan becerileri de içinde barındıran yapıcı çatışma çözüm becerilerini kazanmaları ve kullanmaları gerekir. Bu bağlamda aşağıda belirtilen ana konuları içeren eğitim programı hazırlanmıştır.
1. Müzakere becerileri (Problem çözme becerileri)
    - a) Ortak sorunun müzakere (problem çözme tartışmaları) yoluyla çözümünün istenmesi.
    - b) Tarafların istemlerinin ve nedenlerinin belirlenmesi.
    - c) Tarafların duygularının ve nedenlerinin belirlenmesi.
    - d) Diğer kişinin istemlerinin, duygularının ve bunların nedenlerinin empati ve etkin dinleme teknikleri yoluyla anlaşıldığının karşı tarafa gösterilmesi.
    - e) Karşılıklı kazançları içeren çözüm seçeneklerinin yaratılması ve değerlendirilmesi.
    - f) Adaletli, eşit ve akılcı anlaşmanın yaratılması.
  2. Arabuluculuk becerileri
    - a) Saldırganlığın sonlandırılması ve öğrencilerin sakinleştirilmesi.

- b) Çatışmanın her iki tarafının da arabulucu desteği almaya hazır olmalarının sağlanması ve arabuluculuk sürecinin tanıtımı.
- c) Müzakerece (Problem Çözme Tartışmaları) sürecinin kolaylaştırılması.
- d) Anlaşmanın resmileştirilmesi.
- e) Anlaşmanın takibi

### **3.6. İşlem Yolu**

Araştırmanın bu bölümünde aşağıda yer alan işlem yoluna yönelik basamaklar maddelendirilerek açıklanmıştır.

- Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının geliştirilmesi
- Veri toplama araçlarının düzenlenmesi
- Deneysel işlemlerin uygulanması

#### **3.6.1. Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programının Geliştirilmesi**

Araştırmanın deneysel olması nedeniyle öncelikle kişiler arası çatışmaların çözümünde “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programı” geliştirilmiştir. Bu amaçla öncelikle yurt içi ve yurt dışındaki yayınlar taranarak 10-11 yaş grubuna uygun alan yazından etkinlikler toplanmıştır. Bunun yanı sıra kültürümüze, yaşam deneyimlerimize ve belirtilen yaş grubu özelliklerine uygun bazı etkinlikler araştırmada görevli çalışanlar tarafından geliştirilmiştir. Bu doğrultuda ilköğretim okullarının 4. ve 5. sınıflarında uygulanabilir nitelikte bir eğitim programı uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Etkinliklerin hazırlanmasına Eylül 2005 tarihinde başlanmış, Eylül 2006 tarihinde son şeklini almıştır.

Etkinlikler; 4 temel beceri alanına yönelik olmak üzere toplam 21 tane olup 31 ders saatine göre hazırlanmıştır. Bazı etkinlikler için 1, bazıları için 2 ders saatini kapsamaktadır. Programda kişiler arası çatışmaları çözüm becerileri bölümünde yer alan müzakere ve arabuluculuk sürecine daha fazla yer verilmesinin sebebi; öğrencilere, öğrendikleri bilgileri geniş bir uygulama olanağı sağlamaktır.

Programın uygulanma sürecinde belirlenmiş olan zaman diliminde ise; 2006-2007 eğitim öğretim yılının I. Dönemi teorik bilgilerin kazandırılmasına; II. Dönemi ise öğrencilerin I. Dönem öğrendiği çatışmanın doğası, iletişim ve öfke yönetimi becerilerini kullanarak müzakere ve arabuluculuğa ilişkin pratik çalışma sürecine yer verilmiştir.

Uygulamada kullanılmak üzere biri, yapılacak etkinliklerin işlem basamakları ile bu etkinliklerde yer alan soruların cevaplarının da yer aldığı, etkinliklerin düzenli ve etkili işleyişine rehberlik eden **öğretmen kitabı**; diğeri ise etkinliklerin amaçlarıyla birlikte süreçlerinin ve formlarının bulunduğu **öğrenci kitabı** olmak üzere iki kitap hazırlanmıştır. Programın içerdiği temel bölümlerin başlıkları, bu bölümlerin alt başlıkları (etkinlik adları), ve uygulama süreçleri aşağıdaki Tablo 12’de yer almaktadır.

**Tablo 12**

**Müzakere (problem çözüme) ve Arabuluculuk Eğitim Programının İçeriği**

ETKİNLİK NO	ETKİNLİK ADLARI	DERS SAATİ
	I. BÖLÜM: KİŞİLER ARASI ÇATIŞMALARIN DOĞASININ ANLAŞILMASI	<b>Toplam 10 saat</b>
1	<b>Çatışma Çözümü Ve Arabuluculuk Programının Tanıtımı</b>	1
2	<b>Çatışmadan Anladıklarım</b>	1
3	<b>Çatışma Türleri</b>	1
4	<b>Çatışmaların Yararları</b>	1
5	<b>Kişiler Arası Çatışmaların Nedenleri</b>	1

6	<b>Çatışma Çözüm Yolları</b>	2
7	<b>Kişiyi Sorundan Ayırma</b>	1
8	<b>Çatışmada Benim Tepkim</b>	2
	<b>II. BÖLÜM: İLETİŞİM BECERİLERİ</b>	<b>Toplam 4 saat</b>
9	<b>Çatışma Sürecinde Farklı Algılamaların Yeri</b>	1
10	<b>Çatışma Çözüm Sürecinde Etkili Dinleme</b>	1
11	<b>Çatışma Çözüm Sürecinde Empati Ve Etkin Dinleme</b>	2
	<b>III. BÖLÜM: ÖFKE YÖNETİM BECERİLERİ</b>	<b>Toplam 6 saat</b>
12	<b>Ne Zaman Öfkelenirim?</b>	1
13	<b>Bu Cümleyi Kurma, Öfkeyi Uyandırma</b>	1
14	<b>Arkadaşımın Öfkesini Anlıyorum</b>	1
15	<b>Öfke Duyduğumuzda Verdiğimiz Tepkiler</b>	2
16	<b>Öfkemizi Yenelim</b>	1
	<b>IV. KİŞİLER ARASI ÇATIŞMALARIN ÇÖZÜM BECERİLERİ</b>	<b>Toplam 12 saat</b>
17	<b>Müzakere Yapıyorum - Çözüme Ulaşıyorum</b>	2
18	<b>Müzakere Sürecinin Basamakları</b>	2
19	<b>Arbuluculuk Yapar Mısın?</b>	2
20	<b>Arbuluculuk Yapıyorum</b>	2
21	<b>Müzakere ve Arbuluculuk uygulamaları</b>	4
	<b>GENEL TOPLAM</b>	<b>TOPLAM 31 SAAT</b>



### 3.6.2. Veri Toplama Araçlarının İşleyiş Süreci

Araştırmada, her iki gruba da ön test ve son-test uygulanarak araştırmanın bağımlı değişkenleri olan öğrencilerin çatışma çözüm becerileri ve atılganlık düzeylerini ölçmek amacıyla alan yazında yer alan, 10-11 yaş grubuna uygulanabilir özelliklere sahip aşağıdaki nicel veri toplama araçları kullanılmıştır.

- I. Çatışma çözüm becerileri ölçeği.
- II. Atılganlık ölçeğidir.

### 3.6.3. Denel işlemlerin uygulanması

Araştırmanın gerçekleştirilmesi için gerekli veri toplama araçları hazırlandıktan sonra Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınarak deneysel çalışmaların gerçekleştirileceği okullar belirlenmiştir.

Sonraki aşamada, belirlenen okullarda görev yapan öğretmenlere programın içeriği, amaçları, uygulama sürecine yönelik teorik ve pratik seminer verilmiştir.

Araştırmanın deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra her iki gruba da atılganlık ve çatışma çözüm stilleri ölçme araçları; 2006-2007 eğitim öğretim yılı Eylül ayında ön test ölçümü olarak uygulanmıştır. Deneysel süreçte veri toplama araçlarının uygulanmasına ilişkin işlemler aşağıdaki Tablo 13'te daha açık bir şekilde ifade edilmektedir.

**Tablo 13**  
**Veri Toplama Araçlarının Uygulanma Sürecine Yönelik Açıklamalar**

Grubun adı	Deney öncesi (Bağımlı değişkenlerin ön ölçümleri yapılır.)	Deney süreci (denel işlem)	Deney sonrası (Bağımlı değişkenlerin son ölçümleri yapılır.)
Deney grubu (4. ve 5.sınıflar)	<p>Ön test yapılır</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Çatışma çözüm becerileri ölçeği</b></li> <li>• <b>Atılganlık ölçeği</b></li> </ul>	<p><b>Kişiler Arası Çatışmaların Çözümünde “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk” eğitim programı uygulanır</b></p>	<p>Son test yapılır</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Çatışma çözüm becerileri ölçeği</b></li> <li>• <b>Atılganlık ölçeği</b></li> </ul>
Kontrol grubu (4. ve 5.sınıflar)	<p>Ön test yapılır</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Çatışma çözüm becerileri ölçeği</b></li> <li>• <b>Atılganlık ölçeği</b></li> </ul>	-----	<p>Son test yapılır</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Çatışma çözüm becerileri ölçeği</b></li> <li>• <b>Atılganlık ölçeği</b></li> </ul>

Araştırmanın ön test çalışmaları tamamlandıktan sonra da deneysel çalışmanın “bağımsız değişken” i olan kişiler arası çatışmaların çözümünde “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programı” 2006-2007 eğitim öğretim yılının I. Döneminde Eylül ayı itibariyle haftada 2 ders saati olarak 4. ve 5. sınıf deney grubu öğrencilerine uygulanmaya başlanmıştır. Bu sürece başlamadan önce deney grubu öğrencilerine “öğrenci kitabı” dağıtılmıştır. Bu durumun onların dersi daha çok benimsemelerini, ilgiyle ve merakla takip etmelerini sağladığı gözlemlenmiştir. Kontrol grubu öğrencilerine ise herhangi bir eğitim verilmemiştir. I.Dönem sonunda araştırmanın eğitim kısmı tamamlanarak deneysel çalışmanın son test bölümü Ocak ayında hem deney hem kontrol grubuna uygulanmıştır.

### **3.7. Veri Analizinde Kullanılan İstatistiksel İşlemler**

Öğrencilerin çatışma çözüm stili ve atılganlık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanan ölçeklerdeki likert puanları SPSS 11.0 (Statistical Packages For Social Sciences=Sosyal Bilimler İçin Paket Programlar) alt programları kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada hipotezlerin test edilmesinde hipotez testleri kullanılmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmada, “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programı”nın öğrencilerin atılganlık düzeyi ve çatışma çözüm becerileri üzerindeki etkisini test etmek amacıyla uygulanan istatistiksel analiz sonuçları ile bu sonuçlar üzerinden elde edilen bulgular yer almaktadır. Araştırma bulgularına, kurulan hipotezlere göre sırayla yer verilecektir.

#### 4.1. ATILGANLIK ÖLÇEĞİNE İLİŞKİN HİPOTEZLER VE ANALİZ SONUÇLARI

**Hipotez 1 : “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi Alan Öğrencilerin Atılganlık Düzeyleri Almayanlara Göre Daha Yüksektir.”  
Hipotezine İlişkin Bulgular ve Yorum**

Atılganlık ölçeğine ilişkin deney ve kontrol grubuna ait ön-test ve son-test puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel anlamda bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla uygulanan t-testi sonuçları Tablo 14’te gösterilmiştir.

**Tablo 14**  
**Deney ve Kontrol Grubunun Atılganlık Ölçeğine Ait Ön-test ve Son-test**  
**Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-testi Sonuçları**

Denel İşlem	Grup	n	$\bar{X}$	Ss
<b>Ön test</b>	Deney	292	30.41	6.71
	Kontrol	274	30.91	6.59
<b>Son test</b>	Deney	292	32.20	6.42
	Kontrol	274	31.98	6.81

Deney ve kontrol grubunun atılganlık ölçeğine ilişkin ön-test puan ortalamalarının eşit olup olmadığını test etmek amacıyla t-testi analizi yapılmıştır. Tablo 14’te görüldüğü gibi atılganlık ölçeğine ilişkin deney grubuna ait ön-test puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 30.41$ , standart sapma değeri 6.71 olarak bulunurken, kontrol grubuna ait ön-test puanlarının ortalaması ise  $\bar{X} = 30.91$ , standart sapma değeri 6.59 olarak bulunmuştur.

Deney grubuna ait son-test atılganlık puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 32.20$ , standart sapma değeri 6.42 iken, kontrol grubuna ait son-test atılganlık puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 31.98$ , standart sapma değeri 6.81 olarak bulunmuştur.

Deney ve kontrol gruplarına ait ortalamaları karşılaştırmak amacıyla tek yönlü ANCOVA analizi uygulanmıştır. Bu analizin yapılmasının sebebi, araştırmadaki deneklerin ön-test puan ortalamalarının ortak değişken olarak alınmasının, bir başka deyişle ön-test puan ortalamalarının kontrol edilmesinin, deney ve kontrol gruplarının son-test puan ortalamalarının karşılaştırması açısından gerekliliğidir. Atılganlık ölçeğinin deney ve kontrol grubuna ait son-test puan

ortalamları açısından ön-test puan ortalamalarına ilişkin karşılaştırmaların yapıldığı tek faktörlü kovaryans analiz sonuçları Tablo 15'te görülmektedir.

**Tablo 15**  
**Deney ve Kontrol Grubunun Atılganlık Ölçeğine Ait Son-test Puanlarına İlişkin Tek Faktörlü Kovaryans Analizi**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Öntest	8452.489	1	8452.489	292.917	0.000
Grup	37.517	1	37.517	1.300	0.255
Hata	16246.091	563	28.856		
<b>Toplam</b>	<b>24705.655</b>	<b>565</b>			

Tablo 15'te görüldüğü gibi atılganlık ölçeğine ilişkin deney ve kontrol grubuna ait son-test puanları açısından ön-test puanları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [  $F(1,563) = 292.917, p = 0.000, p < 0.05$ ]. Bir başka deyişle, atılganlık ölçeğine ilişkin deney ve kontrol grubuna ait ön-test puanları eşit değildir. Buna karşın, deney ve kontrol grubunda gruplar arası son-test karşılaştırmalarında anlamlı bir fark bulunmamıştır [  $F(1,563) = 292.917, p = 0.255, p > 0.05$ ].

Deney ve kontrol gruplarının eğitim süresince kendi içindeki değişime bağlı olarak ortaya çıkan farkın, diğer bir deyişle “kazanç” puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar Tablo 16’da görülmektedir.

**Tablo 16**  
**Deney ve Kontrol Grubunun Atılganlık Ölçeğine Ait**  
**Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Test Sonuçları**

Çalışma Grubu	n	$\bar{X}$	Ss	T	Sd	P
Deney	292	1.78	6.24	1.427	564	p (tek yönlü) = 0.077 > 0.05
Kontrol	274	1.06	5.83			fark anlamlı değil

Deney ve kontrol grubunun ön-test ve son-test fark (kazanç) puan ortalamaları, bağımsız iki örneklem için t-testi analizi yapılarak karşılaştırılmıştır. Tablo 16’da görüldüğü gibi deney grubuna ait fark (kazanç) puan ortalaması ise  $\bar{X} = 1.78$  ve standart sapma değeri 6.24 olarak bulunurken, kontrol grubuna ait fark (kazanç) puan ortalaması  $\bar{X} = 1.06$  ve standart sapma değeri 5.83 olarak bulunmuştur.

Buna ek olarak, atılganlık ölçeğine ilişkin t-testi analizi ile yapılan karşılaştırma sonucunda, deney ve kontrol grubuna ait fark (kazanç) puan ortalamaları arasında istatistiksel düzeyde anlamlı bir fark [ $t(564) = 1.427$ ,  $p(\text{tek yönlü}) = 0.077 < 0.05$ ] bulunmamıştır.

Deney grubunun kendi içinde ön-test ve son-test atılganlık puan ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla yapılan eşleştirilmiş gruplar için t-testi analizi sonuçları Tablo 17’de görülmektedir.

**Tablo 17**  
**Atılganlık Ölçeğine İlişkin Deney Grubuna Ait**  
**Ön-Test ve Son-Test Karşılaştırmaları**

	n	Ön-test		Son-test		T	Sd	P
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss			
<b>Deney</b>	292	30.41	6.71	32.20	6.42	-4.89	291	p (tek yönlü) = 0.00<0.05 fark anlamlı

Araştırmada, atılganlık ölçeğine ait sadece deney grubuna ait ön-test ve son-test puan ortalamalarının karşılaştırmasını yapmak ve istatistiksel anlamda bir farkın olup olmadığını test etmek amacıyla t-testi analizi yapılmıştır. Tablo 17’de görüldüğü gibi atılganlık ölçeğine ilişkin deney grubuna ait ön-test puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 30.41$ , standart sapma değeri ise 6.71 olarak; son-test puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 32.20$  ve standart sapma değeri 6.42 olarak bulunmuştur.

Buna ek olarak, atılganlık ölçeğine ilişkin deney grubunun ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan t-testi analizi sonuçlarına göre, anlamlı bir farklılık [t(291)= -4.89, p(tek yönlü)= 0.00 < 0.05] bulunmuştur.



**Hipotez 2 : “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi Alan İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Atılganlık Düzeyleri Almayanlara Göre Daha Yüksektir.” Hipotezine İlişkin Bulgular ve Yorum**

Atılganlık ölçeğine ilişkin ilköğretim 4. sınıf deney ve kontrol grubuna ait ön-test ve son-test puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel anlamda bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla uygulanan ilişkisiz t-testi sonuçları Tablo 18’de gösterilmiştir.

**Tablo 18**  
**İlköğretim 4. Sınıf Deney ve Kontrol Grubunun Atılganlık Ölçeğine Ait**  
**Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin**  
**Betimleyici İstatistikler ve T-testi Sonuçları**

Denel İşlem	Grup	n	$\bar{X}$	Ss
Ön test	Deney	132	29.40	7.04
	Kontrol	127	30.40	6.88
Son test	Deney	132	31.98	6.90
	Kontrol	127	31.55	6.95

4. sınıf deney ve kontrol grubunun atılganlık ölçeğine ilişkin ön-test puan ortalamalarının eşit olup olmadığını test amacıyla t-testi analizi yapılmıştır. Tablo 18’de görüldüğü gibi atılganlık ölçeğine ilişkin 4. sınıf deney grubuna ait ön-test puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 29.40$ , standart sapma değeri 7.04 olarak bulunurken, kontrol grubuna ait ön-test puanlarının ortalaması ise  $\bar{X} = 30.40$ , standart sapma değeri 6.88 olarak bulunmuştur. 4. sınıf deney grubuna ait son-test atılganlık puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 31.98$ , standart sapma değeri 6.90 iken, kontrol grubuna

ait son-test atılganlık puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 31.55$ , standart sapma değeri 6.95 olarak bulunmuştur.

Atılganlık ölçeğinin 4. sınıf deney ve kontrol grubuna ait son-test puan ortalamalarına ilişkin karşılaştırmaların yapıldığı tek faktörlü kovaryans analiz sonuçları Tablo 19’de görülmektedir.

**Tablo 19**  
**İlköğretim 4. Sınıf Deney ve Kontrol Grubunun Atılganlık Ölçeğine Ait**  
**Son-test Puanlarına İlişkin Tek Faktörlü Kovaryans Analizi**

<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>P</b>
<b>Öntest</b>	3938.938	1	3938.938	120.180	0.000
<b>Grup</b>	63.290	1	63.290	1.931	0.166
<b>Hata</b>	8390.449	256	32.775		
<b>Toplam</b>	12341.560	258			

Tablo 19’da görüldüğü gibi atılganlık ölçeğine ilişkin ilköğretim 4. sınıf deney ve kontrol grubuna ait son-test puanları açısından ön-test puanları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [F (1,256) = 120.180, p = .000, p < .05]. Buna karşın ilköğretim 4. sınıf deney ve kontrol gruplarına ilişkin gruplar arası son-test karşılaştırmalarında anlamlı bir fark [F (1,256) = 120.180, p = 0.166, p > 0.05] bulunmamıştır.

4. sınıf deney ve kontrol gruplarının eğitim süresince kendi içindeki değişime bağlı olarak ortaya çıkan farkın, diğer bir deyişle “kazanç” puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin yapılan ilişkisiz t-testi analiz sonuçları Tablo 20’de gösterilmiştir.

**Tablo 20**

**İlköğretim 4. Sınıf Deney ve Kontrol Grubunun Atılganlık Ölçeğine Ait Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Test Sonuçları**

<b>Çalışma</b>						
<b>Grubu</b>	<b>n</b>	$\bar{X}$	<b>Ss</b>	<b>T</b>	<b>Sd</b>	<b>P</b>
Deney	132	2.57	6.95	1.771	257	p (tek yönlü) = 0.039<0.05
Kontrol	127	1.14	5.94			fark anlamlı

4. sınıf deney ve kontrol grubunun fark (kazanç) puan ortalamaları, ilişkisiz t-testi analizi yapılarak karşılaştırılmıştır. Tablo 20’de görüldüğü gibi ilköğretim 4. sınıf deney grubuna ait fark (kazanç) puan ortalaması ise  $\bar{X} = 2.57$  ve standart sapma değeri 6.95 olarak bulunurken; kontrol grubuna ait fark (kazanç) puan ortalaması  $\bar{X} = 1.14$  ve standart sapma değeri 5.94 olarak bulunmuştur. Buna ek olarak, atılganlık ölçeğine ilişkin t-testi analizi ile yapılan karşılaştırma sonucunda, 4. sınıf deney ve kontrol grubuna ait fark (kazanç) puan ortalamaları arasında istatistiksel düzeyde anlamlı bir fark [ $t(257) = 1.771$ ,  $p(\text{tek yönlü}) = 0.039 < 0.05$ ] bulunmuştur.

4. sınıf deney grubuna ait ön-test ve son-test puanlarını karşılaştırmak amacıyla yapılan eşleştirilmiş gruplar için t-testi sonuçları Tablo 21’de gösterilmiştir.

**Tablo 21**  
**İlköğretim 4. Sınıf Deney Grubunun Atılganlık Ölçeğine İlişkin**  
**Ön-Test ve Son-Test Karşılaştırmaları**

	n	Ön-test		Son-test		T	Sd	P
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss			
<b>Deney</b>	132	29.40	7.04	31.98	6.90	-4.25	131	p (tek yönlü) = 0.00<0.05 fark anlamlı

4. sınıf deney grubu öğrencilerine ait ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel anlamda bir fark olup olmadığını ve araştırmanın bağımsız değişkeninin etkisini test etmek amacıyla t-testi analizi uygulanmıştır. Tablo 21’de görüldüğü gibi atılganlık ölçeğine ilişkin ilköğretim 4. sınıf deney grubuna ait ön-test puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 29.40$ , standart sapma değeri ise 7.04 olarak; son-test puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 31.98$  ve standart sapma değeri 6.90 olarak bulunmuştur. Buna ek olarak ilköğretim 4. sınıf deney grubuna ait ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiki olarak anlamlılığını test etmek için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir farklılık ( $t(131) = -4.25$ ,  $p(\text{tek yönlü}) = 0.00 < 0.05$ ) bulunmuştur.

**Hipotez 3 : “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi Alan İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Atılganlık Düzeyleri Almayanlara Göre Daha Yüksektir.” Hipotezine İlişkin Bulgular ve Yorum**

Atılganlık ölçeğine ilişkin ilköğretim 5. sınıf deney ve kontrol grubuna ait ön-test ve son-test puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel anlamda bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla uygulanan t-testi analiz sonuçları Tablo 22’de gösterilmiştir.

**Tablo 22**

**İlköğretim 5. Sınıf Deney ve Kontrol Grubunun Atılganlık Ölçeğine Ait Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-testi Sonuçları**

Denel İşlem	Grup	n	$\bar{X}$	Ss
Ön test	Deney	160	31.25	6.33
	Kontrol	147	31.36	6.32
Son test	Deney	160	32.38	6.02
	Kontrol	147	32.35	6.69

5. sınıf deney ve kontrol grubunun atılganlık ölçeğine ilişkin ön-test puan ortalamalarının eşit olup olmadığını test amacıyla t-testi analizi yapılmıştır. Tablo 22’de görüldüğü gibi atılganlık ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney grubuna ait ön-test puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 31.25$ , standart sapma değeri 6.33 olarak bulunurken, 5. sınıf kontrol grubuna ait ön-test puanlarının ortalaması ise  $\bar{X} = 32.36$ , standart sapma değeri 6.32 olarak bulunmuştur. 5. sınıf deney grubuna ait son-test atılganlık puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 32.38$ , standart sapma değeri 6.02 iken, 5. sınıf kontrol

grubuna ait son-test atılgnlık puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 32.35$ , standart sapma değeri 6.69 olarak bulunmuştur.

Atılgnlık ölçeğinin 5. sınıf deney ve kontrol grubuna ait son-test puan ortalamalarına ilişkin karşılaştırmaların yapıldığı tek faktörlü kovaryans analiz sonuçları Tablo 23'te görölmektedir.

**Tablo 23**  
**İlköğretim 5. Sınıf Deney ve Kontrol Grubunun Atılgnlık Ölçeğine Ait**  
**Son-test Puanlarına İlişkin Tek Faktörlü Kovaryans Analizi**

<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>P</b>
<b>Öntest</b>	4507.071	1	4507.071	175.514	0.000
<b>Grup</b>	0.845	1	0.845	0.033	0.856
<b>Hata</b>	7806.509	304	25.679		
<b>Toplam</b>	12313.668	306			

Atılgnlık ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney ve kontrol grubuna ait ön-test ve son-test puan ortalamalarının eşit olup olmadığını test etmek amacıyla tek faktörlü kovaryans analizi uygulanmıştır. Tablo 23'te göröldüğü gibi atılgnlık ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney ve kontrol grubuna ait son-test puanları açısından ön-test puanları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [ $F(1,304) = 175.514$ ,  $p = 0.000$ ,  $p < 0.05$ ]. Bir başka deyişle ilköğretim 5. sınıf deney ve kontrol grubuna ait ön-test puanlarının eşit olmadığı saptanmıştır. Buna ek olarak ilköğretim 5. sınıf deney ve kontrol gruplarına ait gruplar arası son-test karşılaştırmalarında anlamlı bir fark [ $F(1,304) = 175.514$ ,  $p = 0.856$ ,  $p > 0.05$ ]. bulunmamıştır.

5. sınıf deney ve kontrol gruplarının eğitim süresince kendi içindeki değışime bağılı olarak ortaya çıkan farkın, diğeri bir deyişle "kazanç" puanlarının

karşılaştırılmasına ilişkin yapılan ilişkisiz t-testi analiz sonuçları Tablo 24'te gösterilmiştir.

**Tablo 24**

**İlköğretim 5. Sınıf Deney ve Kontrol Grubunun Atılganlık Ölçeğine Ait Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Test Sonuçları**

<b>Çalışma Grubu</b>	<b>n</b>	$\bar{X}$	<b>Ss</b>	<b>T</b>	<b>Sd</b>	<b>P</b>
Deney	160	1.13	5.52	0.235	305	P (tek yönlü) = 0.407 > 0.05
Kontrol	147	0.98	5.75			fark anlamlı değil

Atılganlık ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney ve kontrol grubuna ait fark (kazanç) puan ortalamaları arasında istatistiksel anlamda bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla uygulanan t-testi analiz sonuçları Tablo 24'te görülmektedir. Tablo 24'te görüldüğü gibi 5. sınıf deney grubuna ait fark (kazanç) puan ortalaması  $\bar{X} = 1.13$  ve standart sapma değeri 5.52 olarak bulunurken; kontrol grubuna ait fark (kazanç) puan ortalaması  $\bar{X} = 0.98$ , standart sapma değeri ise 5.75 olarak bulunmuştur. Bunun yanı sıra ilköğretim 5. sınıf deney ve kontrol grubuna ait fark (kazanç) puanları arasında istatistiksel anlamda fark bulunmamıştır (  $p = 0.407, p > 0.05$ ).

Araştırmada, sadece 5. sınıf deney grubuna ait ön-test ve son-test puanlarını karşılaştırmak amacıyla yapılan eşleştirilmiş gruplar için t-testi analizi sonuçları Tablo 25’te gösterilmiştir.

**Tablo 25**  
**İlköğretim 5. Sınıf Deney Grubunun Atılganlık Ölçeğine İlişkin**  
**Ön-Test ve Son-Test Karşılaştırmaları**

	n	Ön-test		Son-test		T	Sd	P
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss			
<b>Deney</b>	160	31.25	6.33	32.38	6.02	-2.604	159	p (tek yönlü) = 0.010<0.05 fark anlamlı

Tablo 25’te görüldüğü gibi atılganlık ölçeğine ilişkin ilköğretim 5. sınıf deney grubuna ait ön-test puanlarının ortalaması  $\bar{X}=31.25$ , standart sapma değeri 6.33 olarak; son-test puanlarının ortalaması  $\bar{X}=32.38$  ve standart sapma değeri 6.02 olarak bulunmuştur. Buna ek olarak 5. sınıf deney grubuna ait ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiki olarak anlamlılığını test etmek için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir farklılık [ $t(159)=-2.604$ ,  $p(\text{tek yönlü})=0.010<0.05$ ] bulunmuştur.



**Hipotez 4 : “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi Alan Kız Öğrencilerin Atılganlık Düzeyleri Almayanlara Göre Daha Yüksektir.” Hipotezine İlişkin Bulgular ve Yorum**

Atılganlık ölçeğine ilişkin deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilere ait ön-test ve son-test puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel anlamda bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla uygulanan ilişkisiz t-testi analiz sonuçları Tablo 26’da gösterilmiştir.

**Tablo 26**

**Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Atılganlık Ölçeğine Ait Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler T-testi Sonuçları**

Denel İşlem	Grup	n	$\bar{X}$	Ss
Ön test	Deney			
	Kız	144	31.46	5.86
	Kontrol			
	Kız	135	31.32	5.90
Son test	Deney			
	Kız	144	33.44	6.24
	Kontrol			
	Kız	135	32.22	6.85

Deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin atılganlık ölçeğine ilişkin ön-test puan ortalamalarının eşit olup olmadığını test amacıyla t-testi analizi yapılmıştır. Tablo 26’da görüldüğü gibi atılganlık ölçeğine ilişkin deney grubundaki kız öğrencilere ait ön-test puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 31.46$ , standart sapma değeri 5.86 olarak bulunurken, kontrol grubundaki kız öğrencilere ait ön-test puanlarının ortalaması ise  $\bar{X} = 31.32$ , standart sapma değeri 5.90 olarak bulunmuştur. Deney grubundaki kız öğrencilere ait son-test atılganlık puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 33.44$ , standart sapma değeri 6.24 bulunurken, kontrol grubundaki kız öğrencilere ait son-test atılganlık puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 32.22$ , standart sapma değeri ise 6.85 olarak bulunmuştur.

Atılganlık ölçeğine ilişkin her iki gruba ait ön-test puan ortalamaları arasında istatistiksel düzeyde anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek ve son-test puan ortalamalarına ilişkin karşılaştırmaları yapmak amacıyla tek faktörlü kovaryans analiz sonuçları Tablo 27’de görülmektedir.

**Tablo 27**  
**Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Atılganlık Ölçeğine Ait**  
**Son-test Puanlarına İlişkin Tek Faktörlü Kovaryans Analizi**

<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>P</b>
<b>Öntest</b>	4429.495	1	4429.495	163.981	0.000
<b>Grup</b>	88.572	1	88.572	3.279	0.071
<b>Hata</b>	7455.394	276	27.012		
<b>Toplam</b>	11988.975	278			

Tablo 27’de görüldüğü gibi atılganlık ölçeğine ilişkin deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilere ait son-test puanları açısından ön-test puanları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [  $F(1,276) = 163.981, p = 0.000, p < 0.05$ ]. Bir başka deyişle deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilere ait ön-test puanları eşit değildir. Buna karşın deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilere ait gruplar arası son-test karşılaştırmalarında anlamlı bir fark bulunmamıştır [  $F(1, 276) = 163.981, p = 0.071, p > 0.05$ ].

Deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin eğitim süresince kendi içindeki değişime bağlı olarak ortaya çıkan farkın, diğer bir deyişle “kazanç” puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin yapılan ilişkisiz t-testi analiz sonuçları Tablo 28’de gösterilmiştir.

**Tablo 28**  
**Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Atılganlık Ölçeğine Ait**  
**Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Test Sonuçları**

Çalışma Grubu	n	$\bar{X}$	Ss	T	Sd	P
Deney	144	1.97	5.32	1.637	277	p (tek yönlü) = 0.051 > 0.05
Kontrol	135	.89	5.72			fark anlamlı değil

Atılganlık ölçeğinin deney ve kontrol grubu kız öğrencilerine ait fark (kazanç) puan ortalamaları arasında istatistiksel anlamda fark olup olmadığını test etmek amacıyla t-testi analizi uygulanmıştır. Tablo 28’de görüldüğü gibi deney grubundaki kız öğrencilere ait fark (kazanç) puan ortalaması  $\bar{X} = 1.97$  ve standart sapma değeri 5.32 olarak bulunurken; kontrol grubuna ait fark (kazanç) puan ortalaması  $\bar{X} = 0.89$  ve standart sapma değeri 5.72 olarak bulunmuştur. Buna karşın deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilere ait fark (kazanç) puan ortalamaları arasında istatistiksel anlamda fark bulunmamıştır ( $p = 0.051$ ,  $p > 0.05$ ).

Deney grubundaki kız öğrencilere ait ön-test ve son-test puan ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla yapılan eşleştirilmiş gruplar için t-testi analizi sonuçları Tablo 29’da gösterilmiştir.

**Tablo 29**  
**Deney Grubundaki Kız Öğrencilerin Atılganlık Ölçeğine İlişkin**  
**Ön-Test ve Son-Test Karşılaştırmaları**

	n	Ön-test		Son-test		T	Sd	P
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss			
<b>Deney</b>	144	31.46	5.86	33.44	6.24	-4.46	143	p (tek yönlü) = 0.00<0.05 fark anlamlı

Atılganlık ölçeğine ilişkin deney grubu kız öğrencilerine ait ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında yapılan karşılaştırmada istatistiksel anlamda bir farklılık olup olmadığı test edilmiştir. Tablo 29’da görüldüğü gibi atılganlık ölçeğine ilişkin deney grubundaki kız öğrencilere ait ön-test puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 31.46$ , standart sapma değeri ise 5.86 olarak; son-test puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 33.44$  ve standart sapma değeri 6.24 olarak bulunmuştur. Buna ek olarak deney grubundaki kız öğrencilere ait ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiki olarak anlamlılığını test etmek için yapılan analiz sonucunda anlamlı [t(143)= -4.46, p(tek yönlü)= 0.00 < 0.05] bir farklılık bulunmuştur.

**Hipotez 5 : “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi Alan Erkek Öğrencilerin Atılganlık Düzeyleri Almayanlara Göre Daha Yüksektir.” Hipotezine İlişkin Bulgular ve Yorum**

Atılganlık ölçeğine ilişkin deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilere ait ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel anlamda bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla uygulanan ilişkisiz t-testi sonuçları Tablo 30’da gösterilmiştir.

**Tablo 30**

**Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Atılganlık Ölçeğine Ait Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler T-testi Sonuçları**

Denel İşlem	Grup	n	$\bar{X}$	Ss
Ön test	Deney	148	29.39	7.33
	Erkek			
	Kontrol	139	30.52	7.19
	Erkek			
Son test	Deney	148	31.00	6.39
	Erkek			
	Kontrol	139	31.74	6.78
	Erkek			

Deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin atılganlık ölçeğine ilişkin ön-test puan ortalamalarının eşit olup olmadığını test amacıyla t-testi analizi yapılmıştır. Tablo 30’da görüldüğü gibi atılganlık ölçeğine ilişkin deney grubundaki erkek öğrencilere ait ön-test puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 29.39$ , standart sapma değeri 7.33 olarak bulunurken, kontrol grubundaki kız öğrencilere ait ön-test puanlarının ortalaması ise  $\bar{X} = 30.52$ , standart sapma değeri 7.19 olarak bulunmuştur.

Deney grubundaki erkek öğrencilere ait son-test puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 31.00$ , standart sapma değeri 6.39 iken, kontrol grubundaki erkek öğrencilere ait son-

test puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 31.74$ , standart sapma değeri 6.78 olarak bulunmuştur.

Atılganlık ölçeğinin deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerine ait son-test puan ortalamaları açısından ön-test puan ortalamalarına ilişkin karşılaştırmaların yapıldığı tek faktörlü kovaryans analiz sonuçları Tablo 31’de görülmektedir.

**Tablo 31**  
**Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Atılganlık Ölçeğine Ait**  
**Son-test Puanlarına İlişkin Tek Faktörlü Kovaryans Analizi**

<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>P</b>
<b>Öntest</b>	3860.975	1	3860.975	128.984	0.000
<b>Grup</b>	2.249	1	2.249	.075	0.784
<b>Hata</b>	8501.212	284	29.934		
<b>Toplam</b>	12402.314	286			

Atılganlık ölçeğine ilişkin deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilere ait ön-test puan ortalamaları kontrol edilerek son-test puan ortalamaları tek faktörlü kovaryans analizi uygulanarak test edilmiştir. Buna bağlı olarak, atılganlık ölçeğine ilişkin deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin ön-test puan ortalamalarının eşitliğine bakılmıştır. Tablo 31’de görüldüğü gibi atılganlık ölçeğine ilişkin deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilere ait son-test puanları açısından ön-test atılganlık puanları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [ $F(1,284) = 128.984$ ,  $p = 0.000$ ,  $p < 0.05$ ]. Bir başka deyişle deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilere ait ön-test puanlarının istatistiksel anlamda eşit olmadığı saptanmıştır. Buna karşın deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilere ait gruplar arası son-test karşılaştırmalarında anlamlı bir fark bulunmamıştır [ $F(1, 284) = 128.984$ ,  $p = 0.784$ ,  $p > 0.05$ ].

Deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin eğitim süresince kendi içindeki değişime bağlı olarak ortaya çıkan farkın, diğer bir deyişle “kazanç” puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin yapılan ilişkisiz t-testi analizi sonuçları Tablo 32’de gösterilmiştir.

**Tablo 32**  
**Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Atılganlık Ölçeğine Ait**  
**Ön-test, Son-test ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin**  
**Betimleyici İstatistikler ve T-Test Sonuçları**

Çalışma Grubu	n	$\bar{X}$	Ss	T	Sd	P
Deney	148	1.60	7.03	.490	285	P (tek yönlü) = 0.312>0.05
Kontrol	139	1.22	5.95			fark anlamlı değil

Tablo 32’de görüldüğü gibi atılganlık ölçeğine ilişkin deney grubundaki erkek öğrencilere ait fark (kazanç) puan ortalaması ise  $\bar{X}=1.60$  ve standart sapma değeri 7.03 olarak bulunurken; kontrol grubuna ait fark (kazanç) puan ortalaması  $\bar{X}=1.22$  ve standart sapma değeri 5.95 olarak bulunmuştur. Buna ek olarak deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin son-test puan ortalamalarından ön-test puan ortalamaları çıkarıldığında elde edilen fark (kazanç) puan ortalamalarına ilişkin analiz de uygulanmıştır. Bunun nedeni, atılganlık ölçeğine ilişkin deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin ön-test-son-test puan ortalamaları arasındaki farkın karşılaştırmasını yapmaktır. Deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilere ait fark (kazanç) puanları arasında istatistiksel anlamda fark bulunmamıştır ( $p= 0.312$ ,  $p> 0.05$ ).

Araştırmada, atılganlık ölçeğine ilişkin sadece deney grubundaki erkek öğrencilere ait ön-test ve son-test puan ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla yapılan eşleştirilmiş gruplar için t-testi analizi sonuçları Tablo 33’te gösterilmiştir.

**Tablo 33**  
**Deney Grubundaki Erkek Öğrencilerin Atılganlık Ölçeğine İlişkin**  
**Ön-Test ve Son-Test Karşılaştırmaları**

	n	Ön-test		Son-test		T	Sd	P
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss			
<b>Deney</b>	148	29.39	7.33	31.00	6.39	-2.771	147	p (tek yönlü) = 0.06 < 0.05 fark anlamlı

Araştırmada bağımsız değişken olan “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programı”nın deney grubu erkek öğrencileri üzerindeki etkisini, ön-test ve son-test puan ortalamalarını karşılaştırarak test etmek amacıyla t-testi analizi uygulanmıştır. Tablo 33’te görüldüğü gibi atılganlık ölçeğine ilişkin deney grubundaki erkek öğrencilere ait ön-test puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 29.39$ , standart sapma değeri ise 7.33 olarak; son-test puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 31.00$  ve standart sapma değeri 6.39 olarak bulunmuştur. Bunun yanı sıra atılganlık ölçeğine ilişkin deney grubundaki erkek öğrencilere ait ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir farklılık [t(147)= -2.771, p(tek yönlü)= 0.00 < 0.05] bulunmuştur.



**Hipotez 6 : “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi Alan Öğrencilerde Cinsiyet ve Sınıf, Ölçülen Atılganlık Düzeyini Etkiler.” Hipotezine İlişkin Bulgular Ve Yorum**

Araştırmada, atılganlık ölçeğine ilişkin deney ve kontrol grubunun son-test puan ortalamalarına ait sınıf x cinsiyet değişkenleri bakımından yapılan analizler sonucunda elde edilen ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 34’te gösterilmiştir.

**Tablo 34**  
**Deney Grubunun Atılganlık Ölçeğine İlişkin Son-test Puanlarına Ait “Sınıf x Cinsiyet” Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Cinsiyet	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	Ss
Kız	4	68	33.64	6.64
	5	76	33.26	5.91
	toplam	144	33.44	6.24
Erkek	4	64	30.21	6.78
	5	84	31.59	6.05
	toplam	148	31.00	6.39
Toplam	4	132	31.98	6.90
	5	160	32.38	6.02
	toplam	192	32.20	5.42

Araştırmada bağımsız değişken olarak belirlenen “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programı”nın etkisini ölçmek amacıyla ilköğretim 4. ve 5. sınıf deney grubundaki öğrencilerin cinsiyet değişkeni de göz önüne alınarak atılganlık ölçeğine ilişkin ortalama ve standart sapma değerlerini saptamak amacıyla t-testi analizi yapılmıştır. Tablo 34’te görüldüğü gibi atılganlık ölçeğinin ilköğretim 4. sınıf deney grubu kız öğrencilerine ait son-test puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 33.64$ , standart sapma değeri 6.64 olarak bulunurken, ilköğretim 4. sınıf deney grubu erkek öğrencilerine ait son-test puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 30.21$  ve standart sapma değeri 6.78 olarak bulunmuştur. Buna paralel olarak, deney grubunda bulunan ilköğretim 5.

sınıf kız öğrencilerine ait son-test puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 33.26$  ve standart sapma değeri 5.91 iken, deney grubunda bulunan ilköğretim 5. sınıf erkek öğrencilere ait son-test puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 31.59$ , standart sapma değeri 6.05 olarak bulunmuştur.,

Ayrıca, deney grubundaki 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin atılganlık ölçeğine ait son-test puanlarının ortalamalarına genel olarak bakıldığında her iki grupta bulunan kız ve erkek öğrencilere ait son-test puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 32.20$ , standart sapma değeri 6.42 olarak bulunmuştur.

Atılganlık ölçeğine ilişkin deney ve kontrol grubunun sınıf x cinsiyet olmak üzere çift yönlü değişkenleri arasında bir etkileşim olup olmadığı test etmek amacıyla yapılan iki yönlü ANCOVA sonuçları Tablo 35'te görülmektedir. Araştırmada atılganlık ölçeğine ilişkin deney ve kontrol grubunun sınıf x cinsiyet etkileşimini test etmek amacıyla iki yönlü ANCOVA analizi yapılmıştır. Yapılan analizde deney grubundaki ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ön-test puanları kontrol edilerek son-test puanları hem 4. ve 5. sınıfta olma hem de çalışma gruplarındaki öğrencilerin cinsiyetleri bakımından ayrı ayrı karşılaştırılmakta daha sonra sınıf ve cinsiyet etkileşimine bakılmaktadır.

**Tablo 35**  
**Deney ve Kontrol Grubunun Atılganlık Ölçeğine İlişkin Son-test Puanlarına Ait**  
**İki Yönlü (Grup x Cinsiyet) ANCOVA Analizi**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Öntest	3288.688	1	3288.688	114.702	.000
Cinsiyet	134.415	1	134.415	4.688	0.031
Sınıf	17.013	1	17.013	.563	0.442
CinsiyetxSınıf	3.851	1	3.851	.134	0.714
Hata	8228.754	282	28.672		
Toplam	12027.671	291			

Tablo 35'te görüldüğü gibi yapılan analizde deney ve kontrol grubunun ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık ( $p = 0.000$ ,  $p < .05$ ) saptanmıştır. Buna ek olarak, ön-test puanları kontrol edilerek kız ve erkek öğrencilerin son-test puanları karşılaştırıldığında da anlamlı bir farklılık ( $p = 0.031$ ,  $p < .05$ ) saptanmıştır. Buna karşın 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ön-test puanları arasında anlamlı bir fark ( $p = 0.442$ ,  $p > 0.05$ ) bulunmamıştır. Buna ek olarak atılganlık ölçeği son-test puanları üzerinden, sınıf ve cinsiyet arasında bir etkileşim olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan analizde anlamlı bir fark ( $p = 0.714$ ,  $p > 0.05$ ) bulunmamıştır. Dolayısıyla sınıf ve cinsiyet arasında herhangi bir etkileşim yoktur.

## **4.2. ÇATIŞMA ÇÖZÜMÜ BECERİLERİ ÖLÇEĞİNE İLİŞKİN HİPOTEZLER VE ANALİZ SONUÇLARI**

Aşağıdaki bölümde, araştırmanın çatışma çözüm becerilerine ilişkin geliştirilen hipotezleri, “çatışma çözüm becerileri ölçeği” nin her alt ölçeğine ait ayrı ayrı uygulanan analiz sonuçları ve sonuçlara ait bulgular yer almaktadır.

**Hipotez 7 : “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi Alan İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözüm Stratejileri Almayanlara Göre Daha Yapıcıdır. ” Hipotezine İlişkin Bulgular ve Yorum**

### **7.a. Çatışma Çözüm Becerileri Ölçeğinin Bütünleşme Alt Ölçeğine İlişkin Bulgular ve Yorum**

Çatışma çözüm becerileri ölçeğinin “bütünleşme” alt ölçeğine ilişkin ilköğretim 5. sınıf deney ve kontrol grubuna ait ön-test, son-test ve fark (kazanç) puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel anlamda bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla ilişkisiz t-testi analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 36’da gösterilmiştir.

**Tablo 36**  
**İlköğretim 5. Sınıf Deney ve Kontrol Grubunun “Bütünleşme” Alt Ölçeğine**  
**Ait Ön-test, Son-test ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin**  
**Betimleyici İstatistikler ve T-testi Sonuçları**

	Grup	n	$\bar{X}$	Ss	T	Sd	p
<b>Ön test</b>	Deney	158	31.18	5.76	-0.55	297	p = 0.581 > 0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	141	31.56	5.80			
<b>Son test</b>	Deney	158	33.81	5.01	3.20	297	p(tek yönlü) = 0.001 < 0.05 fark anlamlı
	Kontrol	141	31.76	6.01			
<b>Fark kazanç (puan)</b>	Deney	158	2.62	5.98	3.30	297	p (tek yönlü) = 0.000 < 0.05 fark anlamlı
	Kontrol	141	0.20	6.66			

İlköğretim 5. sınıf deney ve kontrol grubunun bütünleşme alt ölçeğine ilişkin ön-test puan ortalamalarının eşit olup olmadığını test etmek amacıyla t-testi analizi yapılmıştır. Tablo 36’da görüldüğü gibi çatışma çözüm becerileri ölçeğinin bütünleşme alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney grubuna ait ön-test puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 31.18$ , standart sapma değeri 5.76 olarak bulunurken, kontrol grubuna ait ön-test puanlarının ortalaması ise  $\bar{X} = 31.56$ , standart sapma değeri 5.80 olarak bulunmuştur. 5. sınıf deney ve kontrol grubunun ön-test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan t-testi analizi sonucunda istatistiksel düzeyde anlamlı fark (p(tek yönlü)= 0.581 > 0.05) bulunmamıştır. Çatışma çözüm becerileri ölçeğinin bütünleşme alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney ve kontrol grubunun ön-test puan ortalamalarının eşit olduğu saptanmıştır.

5. sınıf deney ve kontrol grubunun ön-test puanları arasında istatistiksel anlamda fark olmaması durumunda araştırmanın bağımsız değişkeninin etkisini ölçmek için son-test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. 5. sınıf deney grubuna ait son-test puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 33.81$ , standart sapma değeri 5.01 iken, kontrol grubuna ait son-test puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 31.76$ , standart sapma değeri 6.01 olarak bulunmuştur. Buna ilişkin olarak 5. sınıf deney ve kontrol grubunun son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda istatistiksel anlamda bir farklılık ( $p(\text{tek yönlü}) = 0.01 < 0.05$ ) bulunmuştur.

Araştırmanın bağımsız değişkeni olan “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programı”nın etkisini ölçmek amacıyla 5. sınıf deney ve kontrol grubunun bütünleşme alt ölçeğine ilişkin fark (kazanç) puanları için de analiz yapılmıştır. Tablo 36’da görüldüğü gibi, çatışma çözüm becerileri ölçeğinin bütünleşme alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney grubuna ait fark (kazanç) puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 2.62$ , standart sapma değeri 5.98 iken, kontrol grubuna ait fark (kazanç) puanlarının ortalaması ise  $\bar{X} = 0.20$  ve standart sapma değeri 6.66 olarak bulunmuştur. 5. sınıf deney ve kontrol grubuna ait fark (kazanç) puanlarının ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı fark ( $p(\text{tek yönlü}) = 0.00, p < 0.05$ ) bulunmuştur.

Çatışma çözüm becerileri ölçeğinin bütünleşme alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney grubuna ait ön-test ve son-test puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 37’de gösterilmiştir.

**Tablo 37**  
**İlköğretim 5. Sınıf Deney Grubunun “Bütünleşme” Alt Ölçeğine Ait**  
**Ön-test ve Son-test Karşılaştırmaları**

	n	Ön-test		Son-test		T	Sd	P
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss			
<b>Deney</b>	158	31.18	5.76	33.81	5.01	-5.50	157	p (tek yönlü) = 0.00<0.05 fark anlamlı

Tablo 37’de görüldüğü gibi deney grubuna ait ön-test puan ortalaması  $\bar{X}=31.18$ , standart sapma değeri 5.76 iken son-test puan ortalaması  $\bar{X} = 33.81$ , standart sapma değeri 5.01 olarak bulunmuştur. Buna ek olarak, araştırmanın bağımsız değişkeninin etkililiğinin istatistiksel anlamdaki farklılığını saptamak amacıyla 5. sınıf deney grubuna ait ön-test ve son-test puanları eşleştirilmiş t-testi ile karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı [ $t(157) = -5.50$ ,  $p(\text{tek yönlü}) = 0.00 < 0.05$ ] bir farklılık saptanmıştır.

### **7.b. Çatışma Çözüm Becerileri Ölçeğinin Uyma Alt Ölçeğine İlişkin** **Bulgular ve Yorum**

Çatışma çözüm becerileri ölçeğinin “uyma” alt ölçeğine ilişkin ilköğretim 5. sınıf deney ve kontrol grubuna ait ön-test, son-test ve fark (kazanç) puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla uygulanan ilişkisiz t-testi sonuçları Tablo 38’de gösterilmiştir.

**Tablo 38**  
**İlköğretim 5. Sınıf Deney ve Kontrol Grubunun “Uyma” Alt Ölçeğine Ait**  
**Ön-test, Son-test ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin**  
**Betimsel İstatistikler T-testi Sonuçları**

	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	T	Sd	p
<b>Ön test</b>	Deney	158	16.22	4.85	-1.59	297	p = 0.112 > 0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	141	17.09	4.55			
<b>Son test</b>	Deney	158	14.57	4.47	-0.66	297	p(tek yönlü) = 0.25 > 0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	141	14.93	4.85			
<b>Fark (kazanç) puan</b>	Deney	158	-1.64	5.57	0.84	297	p (tek yönlü) = 0.200 > 0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	141	-2.15	4.82			

Çatışma çözüm becerilerinden uyma alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney ve kontrol grubuna ait ön-test puanları arasındaki eşitliği test etmek amacıyla karşılaştırmalar yapılmıştır. Tablo 38’de görüldüğü gibi çatışma çözüm becerileri ölçeğinin uyma alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney grubuna ait ön-test puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 16.22$ , standart sapma değeri 4.85 olarak bulunurken, kontrol grubuna ait ön-test puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 17.09$ , standart sapma değeri 4.55 olarak bulunmuştur. 5. sınıf deney ve kontrol grubunun ön-test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda istatistiksel düzeyde anlamlı bir fark (p(tek yönlü)= 0.112 > 0.05) bulunmamıştır. Bu doğrultuda 5. sınıf deney ve kontrol grubunun uyma alt ölçeğine ilişkin ön-test puan ortalamalarının eşit olduğu saptanmıştır. 5. sınıf deney ve kontrol grubunun ön-test puanları arasında istatistiksel anlamda fark olmaması nedeniyle araştırmanın



bağımsız değişkeni olan “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programı”nın etkisini ölçmek için son-test puanları karşılaştırılmıştır.

5. sınıf deney grubuna ait son-test puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 14.57$ , standart sapma değeri 4.47 iken, kontrol grubuna ait son-test puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 14.93$ , standart sapma değeri 4.85 olarak bulunmuştur. Buna paralel olarak 5. sınıf deney ve kontrol grubunun son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda istatistiksel anlamda bir farklılık ( $p(\text{tek yönlü}) = 0.25 > 0.05$ ) bulunmamıştır.

Bu araştırmada bağımsız değişkeninin etkisini ölçmek için 5. sınıf deney ve kontrol grubunun son-test puanları üzerinden yapılan karşılaştırmalara ek olarak fark (kazanç) puanlarına ilişkin de analiz yapılmıştır. Tablo 38’de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının fark (kazanç) puanlarına ilişkin ortalama puanları arasındaki farkı bulmak için yapılan t-testi analiz sonuçlarına göre, çatışma çözüm becerileri ölçeğinin uyma alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney grubuna ait fark (kazanç) puanlarının ortalaması  $\bar{X} = -1.64$ , standart sapma değeri 5.57 iken, kontrol grubuna ait fark (kazanç) puanlarının ortalaması ise  $\bar{X} = -2.15$  ve standart sapma değeri ise 4.82 olarak bulunmuştur. 5. sınıf deney ve kontrol grubuna ait fark (kazanç) puanlarının ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı fark ( $p(\text{tek yönlü}) = 0.200, p > 0.05$ ) bulunmamıştır.

Çatışma çözüm becerileri ölçeğinin uyma alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney grubuna ait ön-test ve son-test puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 39’da gösterilmiştir.

**Tablo 39**  
**İlköğretim 5. Sınıf Deney Grubunun “Uyma” Alt Ölçeğine Ait**  
**Ön-test ve Son-test Karşılaştırmaları**

	n	Ön-test		Son-test		T	Sd	P
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss			
<b>Deney</b>	158	16.22	4.85	14.57	4.47	3.71	157	p (tek yönlü) = 0.00<0.05 fark anlamlı

Tablo 39’da görüldüğü gibi uyma alt ölçeğinin sadece 5. sınıf deney grubuna ait ön-test puanlarının ortalaması  $\bar{X}=16.22$ , standart sapma değeri 4.85 olarak bulunurken, son-test puanlarının ortalaması  $\bar{X}=14.57$ , standart sapma değeri 4.47 olarak bulunmuştur. Yapılan istatistiksel karşılaştırmada 5. sınıf deney grubunun ön-test ve son-test puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel anlamda bir farklılık [t(157)=3.71, p(tek yönlü)=0.00 < 0.05] saptanmıştır.

### 7.c. Çatışma Çözüm Becerileri Ölçeğinin Hükmetme Alt Ölçeğine İlişkin Bulgular ve Yorum

Çatışma çözüm becerileri ölçeğinin “hükmetme” alt ölçeğine ilişkin ilköğretim 5. sınıf deney ve kontrol grubuna ait ön-test, son-test ve fark (kazanç) puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan t-testi analiz sonuçları Tablo 40’ta gösterilmiştir.

**Tablo 40**  
**İlköğretim 5. Sınıf Deney ve Kontrol Grubunun “Hükmetme” Alt Ölçeğine**  
**Ait Ön-test, Son-test ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici**  
**İstatistikler T-testi Sonuçları**

	Grup	n	$\bar{X}$	Ss	T	Sd	p
<b>Ön test</b>	Deney	158	16.15	4.54	-0.24	297	p = 0.810 > 0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	141	16.28	4.44			
<b>Son test</b>	Deney	158	13.27	3.90	-2.94	297	p(tek yönlü) = 0.002 < 0.05 fark anlamlı
	Kontrol	141	14.78	4.95			
<b>Fark (kazanç) puan</b>	Deney	158	-2.88	4.98	-2.32	297	p (tek yönlü) = 0.010 < 0.05 fark anlamlı
	Kontrol	141	-1.50	5.30			

Çatışma çözüm becerilerinden hükmetme alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney ve kontrol grubuna ait ön-test puanları arasındaki eşitliği test etmek amacıyla t-testi analizi yapılmıştır. Tablo 40’ta görüldüğü gibi hükmetme alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney grubuna ait ön-test puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 16.15$ , standart sapma değeri 4.54 olarak bulunurken, kontrol grubuna ait ön-test puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 16.28$ , standart sapma değeri 4.44 olarak bulunmuştur. 5. sınıf deney ve kontrol grubunun ön-test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda istatistiksel düzeyde anlamlı bir fark (p(tek yönlü)= 0.810 > 0.05) bulunmamıştır. Bu bulgu doğrultusunda 5. sınıf deney ve kontrol grubunun hükmetme alt ölçeğine ilişkin ön-test puan ortalamalarının eşit olduğu saptanmıştır.

Bu doğrultuda, bağımsız değişkenin etkisini ölçmek için uyma alt ölçeğine ait son-test puan ortalamaları uygulanan t-testi analizi ile karşılaştırılmıştır. 5. sınıf

deney grubuna ait son-test puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 13.27$ , standart sapma değeri 3.90 bulunurken, kontrol grubuna ait son-test puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 14.78$ , standart sapma değeri 4.95 olarak bulunmuştur. Buna paralel olarak 5. sınıf deney ve kontrol grubunun son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda istatistiksel anlamda bir farklılık ( $p(\text{tek yönlü}) = 0.002 < .05$ ) bulunmuştur.

Buna ek olarak araştırmada bağımsız değişken olarak belirlenen ‘Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programı’ nın etkisini ölçmek amacıyla 5. sınıf deney ve kontrol grubunun fark (kazanç) puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin analizler yapılmıştır. Tablo 40’ta görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının fark (kazanç) puanlarına ilişkin ortalama puanları arasındaki farkı bulmak için yapılan t-testi analiz sonuçlarına göre, çatışma çözüm becerileri ölçeğinin hükmetme alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney grubuna ait fark (kazanç) puanlarının ortalaması  $\bar{X} = -2.88$ , standart sapma değeri 4.98 bulunurken, kontrol grubuna ait fark (kazanç) puanlarının ortalaması  $\bar{X} = -1.50$  ve standart sapma değeri ise 5.30 olarak bulunmuştur. 5. Sınıf deney ve kontrol grubuna ait fark (kazanç) puanlarının ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı fark ( $p(\text{tek yönlü}) = 0.010, p < 0.05$ ) bulunmuştur.

Çatışma çözüm becerileri ölçeğinin hükmetme alt ölçeğine ilişkin sadece 5. sınıf deney grubuna ait ön-test ve son-test puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 41’de gösterilmiştir.

**Tablo 41**  
**İlköğretim 5. Sınıf Deney Grubunun “Hükmetme” Alt Ölçeğine Ait**  
**Ön-test ve Son-test Karşılaştırmaları**

	n	Ön-test		Son-test		T	Sd	P
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss			
<b>Deney</b>	158	16.15	4.54	13.27	3.90	7.28	157	p (tek yönlü) = 0.00<0.05 fark anlamlı

Tablo 41’de görüldüğü gibi hükmetme alt ölçeğinin 5. sınıf deney grubuna ait ön-test puanlarının ortalaması  $\bar{X}=16.15$ , standart sapma değeri 4.54 olarak bulunurken, son-test puanlarının ortalaması  $\bar{X}=13.27$ , standart sapma değeri 3.90 olarak bulunmuştur. Buna paralel olarak, hükmetme alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney grubu için araştırmadaki bağımsız değişkenin etkililik düzeyini saptamak amacıyla yapılan istatistiksel karşılaştırmada, 5. sınıf deney grubunun ön-test ve son-test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı [ $t(157)=7.28$ ,  $p(\text{tek yönlü})=0.00 < 0.05$ ] bir farklılık saptanmıştır.

#### **7.d. Çatışma Çözüm Becerileri Ölçeğinin Kaçınma Alt Ölçeğine İlişkin** **Bulgular ve Yorum**

Çatışma çözüm becerileri ölçeğinin “kaçınma” alt ölçeğine ilişkin ilköğretim 5. sınıf deney ve kontrol grubuna ait ön-test, son-test ve fark (kazanç) puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel anlamda bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla uygulanan ilişkisiz t-testi sonuçları Tablo 42’de gösterilmiştir.

**Tablo 42**  
**İlköğretim 5. Sınıf Deney ve Kontrol Grubunun “Kaçınma” Alt Ölçeğine Ait**  
**Ön-test, Son-test ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici**  
**İstatistikler T-testi Sonuçları**

	Grup	n	$\bar{X}$	Ss	T	Sd	p
<b>Ön test</b>	Deney	158	17.81	4.34	-0.86	297	p = 0.390 > 0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	141	18.26	4.88			
<b>Son test</b>	Deney	158	16.03	4.24	-1.72	296	p(tek yönlü) = 0.042 < 0.05 fark anlamlı
	Kontrol	140	16.97	5.14			
<b>Fark (kazanç) puan</b>	Deney	158	-1.77	5.31	-0.76	296	p (tek yönlü) = 0.22 > 0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	140	-1.25	6.63			

Çatışma çözüm becerilerinden kaçınma alt ölçeğine ilişkin ilköğretim 5. sınıf deney ve kontrol grubuna ait ön-test puan ortalamaları arasındaki eşitliği test etmek amacıyla t-testi analizi yapılmıştır. Tablo 42’de görüldüğü gibi çatışma çözüm becerileri ölçeğinin kaçınma alt ölçeğine ilişkin deney grubuna ait ön-test puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 17.81$ , standart sapma değeri 4.34 olarak bulunurken, kontrol grubuna ait ön-test puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 18.26$ , standart sapma değeri 4.88 olarak bulunmuştur. 5. sınıf deney ve kontrol grubunun ön-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için yapılan analiz sonucunda istatistiksel düzeyde anlamlı bir fark (p(tek yönlü)= 0.390 > 0.05) bulunmamıştır. 5. sınıf deney ve kontrol grubunun çatışma becerileri ölçeğinin kaçınma alt ölçeğine ilişkin ön-test puan ortalamalarının eşit olduğu saptanmıştır.

5. sınıf deney ve kontrol grubunun çatışma çözüm becerileri ölçeğinin kaçınma alt ölçeğine ilişkin ön-test puanları arasında istatistiksel anlamda bir fark olmaması durumunda bağımsız değişkenin etkisini ölçmek için son-test puanları karşılaştırılmıştır. 5 sınıf deney grubuna ait son-test puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 16.03$ , standart sapma değeri 4.24 olarak bulunurken, kontrol grubuna ait son-test puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 16.97$ , standart sapma değeri 5.14 olarak bulunmuştur. Buna paralel olarak 5. sınıf deney ve kontrol grubunun son-test puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık ( $p(\text{tek yönlü}) = 0.42 < 0.05$ ) bulunmamıştır.

Araştırmanın bağımsız değişkeni olan “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programı”nın etkisini ölçmek için son-test puanları üzerinden yapılan karşılaştırmalara ek olarak kaçınma alt ölçeğine ilişkin her iki gruba ait fark (kazanç) puanları ve bu puanların karşılaştırılması için de analiz yapılmıştır. Tablo 42’de görüldüğü gibi 5. sınıf deney ve kontrol gruplarının fark (kazanç) puanlarına ilişkin ortalama puanları arasındaki farkı bulmak için yapılan t-testi analiz sonuçlarına göre, çatışma çözüm becerileri ölçeğinin kaçınma alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney grubuna ait fark (kazanç) puanlarının ortalaması  $\bar{X} = -1.77$ , standart sapma değeri 5.31 iken, kontrol grubuna ait fark (kazanç) puanlarının ortalaması ise  $\bar{X} = -1.25$  ve standart sapma değeri ise 6.63 olarak bulunmuştur. 5. sınıf deney ve kontrol grubuna ait fark (kazanç) puanlarının ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı fark ( $p(\text{tek yönlü}) = 0.22, p > 0.05$ ) bulunmamıştır.

Çatışma çözüm becerileri ölçeğinin kaçınma alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney grubuna ait ön-test ve son-test puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 43’te gösterilmiştir.

**Tablo 43**  
**İlköğretim 5. Sınıf Deney Grubu Öğrencilerinin “Kaçınma” Alt Ölçeğine Ait**  
**Ön-test ve Son-test Karşılaştırmaları**

Çalışma Grubu	n	Ön-test		Son-test		T	Sd	P
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss			
Deney	158	17.81	4.34	16.03	4.24	4.20	157	p (tek yönlü) = 0.00<0.05 fark anlamlı

Tablo 43'te görüldüğü gibi çatışma çözüm becerileri ölçeğinin kaçınma alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney grubuna ait ön-test puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 17.81$ , standart sapma değeri 4.34 olarak bulunurken, son-test puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 16.03$  ve standart sapma değeri 4.24 olarak bulunmuştur. Kaçınma alt ölçeğinin 5. sınıf deney grubuna ait ön-test ve son-test puanları eşleştirilmiş t-testi kullanılarak karşılaştırılmış ve farkın istatistiksel düzeyde [ $t(157)=4.20$ ,  $p(\text{tek yönlü})=0.00 < 0.05$ ] anlamlı olduğu saptanmıştır.

**Hipotez 8 : “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi Alan İlköğretim 5. Sınıf Kız Öğrencilerinin Çatışma Çözüm Stilleri Almayanlara Göre Daha Yapıcıdır.”**

#### **8.a. Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeğinin Bütünleşme Alt Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları**

Çatışma çözüm becerileri ölçeğinin “bütünleşme” alt ölçeğine ilişkin ilköğretim 5. sınıf deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilere ait ön-test, son-test ve fark (kazanç) puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel anlamda bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla uygulanan ilişkisiz t-testi analizi sonuçlarından elde edilen bulgular Tablo 44'te gösterilmiştir.



**Tablo 44**  
**İlköğretim 5. Sınıf Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin**  
**“Bütünleşme” Alt Ölçeğine Ait Ön-test, Son-test ve Fark (Kazanç)**  
**Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler T-testi Sonuçları**

	Grup	n	$\bar{X}$	Ss	T	Sd	p
<b>Ön test</b>	Deney						p = 0.842 > 0.05
	Kız	76	32.31	5.64	-.200	137	
	Kontrol						
	Kız	63	32.50	5.61			fark anlamlı değil
<b>Son test</b>	Deney						p(tek yönlü) =
	Kız	76	34.84	4.25	2.30	137	
	Kontrol						
	Kız	63	32.95	5.40			0.011 > 0.05 fark anlamlı
<b>Fark (kazanç) Puan</b>	Deney						p(tek yönlü) =
	Kız	76	2.52	5.27	2.17	137	
	Kontrol						
	Kız	63	.44	6.02			0.016 < 0.05 fark anlamlı

5. sınıf deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin bütünleşme alt ölçeğine ilişkin ön-test puan ortalamalarının eşit olup olmadığını test amacıyla t-testi analizi yapılmıştır. Tablo 44’te görüldüğü gibi çatışma çözüm becerileri ölçeğinin bütünleşme alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney grubundaki kız öğrencilere ait ön-test puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 32.31$ , standart sapma değeri 5.64 olarak bulunurken, 5. sınıf kontrol grubundaki kız öğrencilere ait ön-test puanlarının ortalaması ise  $\bar{X} = 32.50$ , standart sapma değeri 5.61 olarak bulunmuştur. 5. sınıf deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin ön-test puan ortalamaları arasında istatistiksel düzeyde anlamlı fark (p(tek yönlü)= 0.842 > 0.05) bulunmamıştır. Bu bağlamda çatışma çözüm becerileri ölçeğinin bütünleşme alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilere ait ön-test puan ortalamalarının eşit olduğu saptanmıştır.

5. sınıf deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin ön-test puan ortalamaları arasında istatistiksel anlamda fark olmaması durumunda bağımsız değişkenin etkisini ölçmek için son-test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. 5. sınıf deney grubundaki kız öğrencilere ait son-test puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 34.84$ , standart sapma değeri 4.25 iken, kontrol grubundaki kız öğrencilere ait son-test puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 32.95$ , standart sapma değeri 5.40 olarak bulunmuştur. Buna ilişkin olarak 5. sınıf deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilere ait son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda istatistiksel anlamda bir farklılık ( $p(\text{tek yönlü}) = 0.011 < 0.05$ ) bulunmuştur.

5. sınıf deney ve kontrol gruplarındaki kız öğrencilerin fark (kazanç) puanlarına ilişkin ortalama puanları arasındaki farkı bulmak ve araştırmadaki bağımsız değişkenin etkisini ölçmek amacıyla bütünleşme alt ölçeğine ait fark (kazanç) puanlarına ilişkin t-testi analizi yapılmıştır. Tablo 44'te görüldüğü gibi, çatışma çözüm becerileri ölçeğinin bütünleşme alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney grubundaki kız öğrencilere ait fark (kazanç) puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 2.52$ , standart sapma değeri 5.27 iken, kontrol grubundaki kız öğrencilere ait fark (kazanç) puanlarının ortalaması ise  $\bar{X} = 0.44$  ve standart sapma değeri 6.02 olarak bulunmuştur. 5. sınıf deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilere ait fark (kazanç) puanlarının ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark ( $p(\text{tek yönlü}) = 0.016, p < .05$ ) bulunmuştur.

Çatışma çözüm becerileri ölçeğinin bütünleşme alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney grubundaki kız öğrencilere ait ön-test ve son-test puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 45'de gösterilmiştir.

**Tablo 45**  
**İlköğretim 5. Sınıf Deney Grubundaki Kız Öğrencilerin “Bütünleşme” Alt**  
**Ölçeğine Ait Ön-Test Ve Son-Test Karşılaştırmaları**

Çalışma Grubu	n	Ön-test		Son-test		T	Sd	p
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss			
Deney Kız	76	32.31	5.64	34.84	4.25	-4.173	75	p (tek yönlü) = 0.00<0.05 fark anlamlı

Tablo 45’te görüldüğü gibi 5. sınıf deney grubundaki kız öğrencilere ait ön-test puan ortalaması  $\bar{X} = 32.31$ , standart sapma değeri 5.64 iken, son-test puan ortalaması  $\bar{X} = 34.84$ , standart sapma değeri 4.25 olarak bulunmuştur. Buna ek olarak, bütünleşme alt ölçeğine ilişkin deney grubuna ait ön-test ve son-test puanları eşleştirilmiş t-testi ile karşılaştırıldığında istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık [ $t(75) = -4.173$ ,  $p(\text{tek yönlü}) = 0.00 < 0.05$ ] saptanmıştır.

### 8.b. Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeğinin Uyma Alt Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları

Çatışma çözüm becerileri ölçeğinin “uyma” alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilere ait ön-test puan ortalamaları arasında istatistiksel anlamda bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla uygulanan ilişkisiz t-testi analizi sonuçlarından elde edilen bulgular Tablo 46’da gösterilmiştir.

**Tablo 46**  
**İlköğretim 5. Sınıf Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin**  
**“Uyma” Alt Ölçeğine Ait Ön-test, Son-test, Fark (Kazanç) Puanlarına**  
**İlişkin Betimleyici İstatistikler T-testi Sonuçları**

	Grup	n	$\bar{X}$	Ss	T	Sd	p
<b>Ön test</b>	Deney						
	Kız	76	16.06	4.50	-1.43	137	p = 0.154 > 0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol						
	Kız	63	17.22	4.99			
<b>Son test</b>	Deney						
	Kız	76	14.39	4.33	-4.69	137	p(tek yönlü) = 0.32 > 0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol						
	Kız	63	14.76	4.88			
<b>Fark (kazanç) Puan</b>	Deney						
	Kız	76	-1.67	4.95	969	137	p(tek yönlü) = 0.16 > 0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol						
	Kız	63	-2.46	4.56			

5. Sınıf deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin uyma alt ölçeğine ilişkin ön-test puan ortalamalarının eşit olup olmadığını test etmek amacıyla t-testi analizi yapılmıştır. Tablo 46’da görüldüğü gibi çatışma çözüm becerileri ölçeğinin bütünleşme alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney grubundaki kız öğrencilere ait ön-test puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 16.06$ , standart sapma değeri 4.50 olarak bulunurken, kontrol grubundaki kız öğrencilere ait ön-test puanlarının ortalaması ise  $\bar{X} = 17.22$ , standart sapma değeri 4.99 olarak bulunmuştur. 5. Sınıf deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin ön-test puan ortalamaları arasında istatistiksel düzeyde anlamlı fark (p(tek yönlü)= 0.154 > 0.05) bulunmamıştır. Bu bulgu doğrultusunda çatışma çözüm becerileri ölçeğinin uyma alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilere ait ön-test puan ortalamalarının eşit olduğu saptanmıştır.

Uyma alt ölçeğinin 5. sınıf deney grubundaki kız öğrencilere ait son-test puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 14.39$ , standart sapma değeri 4.33 iken, kontrol grubundaki kız öğrencilere ait son-test puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 14.76$ , standart sapma değeri 4.88 olarak bulunmuştur. Buna ilişkin olarak 5. sınıf deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilere ait son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda istatistiksel anlamda bir farklılık ( $p(\text{tek yönlü}) = 0.32 > 0.05$ ) bulunmamıştır.

5. sınıf deney ve kontrol gruplarındaki kız öğrencilerin fark (kazanç) puanlarına ilişkin ortalama puanları arasındaki farkı bulmak ve araştırmadaki bağımsız değişkenin etkisini ölçmek amacıyla uyma alt ölçeğine ait fark (kazanç) puanlarına ilişkin t-testi analizi yapılmıştır. Tablo 46'da görüldüğü gibi, çatışma çözüm becerileri ölçeğinin uyma alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney grubundaki kız öğrencilere ait fark (kazanç) puanlarının ortalaması  $\bar{X} = -1.67$ , standart sapma değeri 4.95 iken, kontrol grubundaki kız öğrencilere ait fark (kazanç) puanlarının ortalaması ise  $\bar{X} = -2.46$  ve standart sapma değeri 4.56 olarak bulunmuştur. 5. sınıf deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilere ait fark (kazanç) puanlarının ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark ( $p(\text{tek yönlü}) = 0.16, p > 0.05$ ) bulunmamıştır.

Çatışma çözüm becerileri ölçeğinin uyma alt ölçeğine ilişkin deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilere ait fark (kazanç) puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ve standart sapma değerlerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 47'de gösterilmiştir.

**Tablo 47**  
**İlköğretim 5. Sınıf Deney Grubundaki Kız Öğrencilerin “Uyma” Alt Ölçeğine**  
**Ait Ön-Test ve Son-Test Karşılaştırmaları**

	n	Ön-test		Son-test		T	Sd	p
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss			
Deney Kız	76	16.06	4.50	14.39	4.33	2.94	75	p (tek yönlü)= 0.00<0.05 fark anlamlı

5. Sınıf deney grubundaki kız öğrencilerin uyma alt ölçeğine ilişkin ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel anlamda bir farklılık olup olmadığını test etmek ve araştırmanın bağımsız değişkeni olan “Müzakere (problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programı”nın etkisini saptamak amacıyla eşleştirilmiş t-testi analizi yapılmıştır. Tablo 47’de görüldüğü gibi 5. Sınıf deney grubundaki kız öğrencilere ait ön-test puan ortalaması  $\bar{X}=16.06$ , standart sapma değeri 4.50 olarak bulunurken, son-test puan ortalaması  $\bar{X}=14.39$  ve standart sapma değeri 4.33 olarak bulunmuştur. Uyma alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney grubundaki kız öğrencilere ait ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiki olarak anlamlılığını test etmek için yapılan analiz sonucunda istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık [ $t(75)=2.94$ ,  $p(\text{tek yönlü})=0.00 < 0.05$ ] bulunmuştur.

### 8.c. Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeğinin Hükmetme Alt Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları

Çatışma çözüm becerileri ölçeğinin “hükmetme” alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney grubundaki kız öğrencilere ait ön-test, son-test ve fark (kazanç) puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin yapılan t-testi analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 48’de gösterilmiştir.

**Tablo 48**  
**İlköğretim 5. Sınıf Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin**  
**“Hükmetme” Alt Ölçeğine Ait Ön-test, Son-test ve Fark (Kazanç)**  
**Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-testi Sonuçları**

	Grup	n	$\bar{X}$	Ss	T	Sd	p
<b>Ön test</b>	Deney						
	Kız	76	14.80	3.81	-0.691	137	p = 0.490 > 0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol						
	Kız	63	15.30	4.69			
<b>Son test</b>	Deney						
	Kız	76	12.52	3.71	-1.85	137	p(tek yönlü) = 0.03 < 0.05 fark anlamlı
	Kontrol						
	Kız	63	13.87	4.85			
<b>Fark (kazanç) Puan</b>	Deney						
	Kız	76	-2.27	4.43	-1.05	137	p(tek yönlü) = 0.14 > 0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol						
	Kız	63	-1.42	5.04			

Tablo 48’de görüldüğü gibi hükmetme alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney grubundaki kız öğrencilere ait ön-test puanlarının ortalaması  $\bar{X}=14.80$ , standart sapma değeri 3.81 olarak; kontrol grubundaki kız öğrencilere ait ön-test puanlarının ortalaması  $\bar{X}=15.30$ , standart sapma değeri ise 4.69 olarak bulunmuştur. 5. sınıf deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilere ait ön-test puan ortalamaları t-testi ile karşılaştırıldığında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p= 0.490$ ,  $p > 0.05$ ). Bu bağlamda çatışma çözüm becerileri ölçeğinin hükmetme alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilere ait ön-test puan ortalamalarının eşit olduğu saptanmıştır.

5. sınıf deney grubundaki kız öğrencilere ait son-test puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 12.52$  standart sapma değeri 3.71 iken, 5. sınıf kontrol grubundaki kız öğrencilere ait son-test puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 13.87$ , standart sapma değeri 4.85 olarak bulunmuştur. Buna paralel olarak 5. sınıf deney ve kontrol grubundaki kız

öğrencilere son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda istatistiksel anlamda bir farklılık ( $p(\text{tek yönlü}) = 0.03 < 0.05$ ) bulunmuştur.

Araştırmada bağımsız değişkenin etkisini ölçmek için son-test puanları üzerinden yapılan karşılaştırmalara ek olarak fark (kazanç) puanlarına ilişkin de analiz yapılmıştır. Tablo 48’de görüldüğü gibi 5. sınıf deney ve kontrol gruplarındaki kız öğrencilere ait fark (kazanç) puanlarına ilişkin ortalama puanları arasındaki farkı bulmak için yapılan t-testi analiz sonuçlarına göre, çatışma çözüm becerileri ölçeğinin uyma alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney grubundaki kız öğrencilere ait fark (kazanç) puanlarının ortalaması  $\bar{X} = -2.27$ , standart sapma değeri 4.43 iken, kontrol grubundaki kız öğrencilere ait fark (kazanç) puanlarının ortalaması ise  $\bar{X} = -1.42$  ve standart sapma değeri ise 5.04 olarak bulunmuştur. 5. sınıf deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilere ait fark (kazanç) puanlarının ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı fark ( $p(\text{tek yönlü}) = 0.14, p > 0.05$ ) bulunmamıştır.

Çatışma çözüm becerileri ölçeğinin hükmetme alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney grubundaki kız öğrencilere ait ön-test ve son-test puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 49’da gösterilmiştir.

**Tablo 49**

**İlköğretim 5. Sınıf Deney Grubundaki Kız Öğrencilerin “Hükmetme” Alt Ölçeğine Ait Ön-test ve Son-test Karşılaştırmaları**

	n	Ön-test		Son-test		T	Sd	p
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss			
<b>Deney Kız</b>	76	14.80	3.81	12.52	3.71	4.475	75	p (tek yönlü)= 0.00<0.05 fark anlamlı

Araştırmadaki bağımsız değişkenin (Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programı) 5. sınıf deney grubundaki kız öğrenciler üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla sadece 5. sınıf deney grubundaki kız öğrencilerin ön-test ve son-test puan ortalamaları eşleştirilmiş t-testi ile karşılaştırılmıştır. Tablo 49’da



görüldüğü gibi hükmetme alt ölçeğine ilişkin deney grubundaki kız öğrencilere ait ön-test puanlarının ortalaması  $\bar{X}=14.80$ , standart sapma değeri 3.81 bulunurken, son-test puanlarının ortalaması  $\bar{X}=12.52$  ve standart sapma değeri 3.71 olarak bulunmuştur. 5. sınıf deney grubundaki kız öğrencilere ait ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiki olarak anlamlılığını test etmek için yapılan analiz sonucunda anlamlı fark [ $t(75)= 4.475$ ,  $p(\text{tek yönlü})= 0.00 < 0.05$ ] bulunmuştur.

#### **8.d. Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeğinin Kaçınma Alt Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları**

Çatışma çözüm becerileri ölçeğinin “kaçınma” alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney grubundaki kız öğrencilere ait ön-test ve son-test fark (kazanç) puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin yapılan t-testi analizinden elde edilen bulgular Tablo 50’de gösterilmiştir.

**Tablo 50**  
**İlköğretim 5. Sınıf Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin**  
**“Kaçınma” Alt Ölçeğine Ait Ön-test Puanlarına İlişkin**  
**Betimleyici İstatistikler ve T-testi Sonuçları**

	<b>Grup</b>	<b>n</b>	$\bar{X}$	<b>Ss</b>	<b>T</b>	<b>Sd</b>	<b>p</b>
<b>Ön test</b>	Deney						
	Kız	76	17.43	4.05	-0.681	137	p = 0.497 > 0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol						
	Kız	63	17.95	4.91			
<b>Son test</b>	Deney						
	Kız	76	16.11	3.91	-1.42	137	p(tek yönlü) = 0.078 > 0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol						
	Kız	63	17.19	4.94			
<b>Fark (kazanç) Puan</b>	Deney						
	Kız	76	-1.31	4.76	-6.13	137	p(tek yönlü) = 0.27 > 0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol						
	Kız	63	-0.76	5.89			

5. Sınıf deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin kaçınma alt ölçeğine ilişkin ön-test puan ortalamalarının eşit olup olmadığını test etmek amacıyla t-testi analizi yapılmıştır. Tablo 50’de görüldüğü gibi çatışma çözüm becerileri ölçeğinin “kaçınma” alt ölçeğinin 5. sınıf deney grubundaki kız öğrencilere ait ön-test puanlarının ortalaması  $\bar{X}=17.43$ , standart sapma değeri 4.05 olarak bulunurken; kontrol grubundaki kız öğrencilere ait ön-test puanlarının ortalaması  $\bar{X}=17.95$ , standart sapma değeri ise 4.91 olarak bulunmuştur. 5. sınıf deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilere ait ön-test puan ortalamaları arasındaki farkı saptamak amacıyla yapılan t-testi analizi sonucunda gruplar arası ön-test puan ortalamaları arasında istatistiksel anlamda fark bulunmamıştır (  $p= .497$ ,  $p > 0.05$ ).

5. sınıf deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilere ait ön-test puanları arasında istatistiki anlamda fark olmaması durumunda bağımsız değişkenin etkisini

ölçmek için son-test puanları karşılaştırılmıştır. 5. sınıf deney grubundaki kız öğrencilere ait son-test puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 16.11$ , standart sapma değeri 3.91 iken, kontrol grubundaki kız öğrencilere ait son-test puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 17.19$ , standart sapma değeri 4.94 olarak bulunmuştur. Buna paralel olarak 5. sınıf deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilere ait son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda istatistiksel anlamda bir farklılık ( $p(\text{tek yönlü}) = 0.078 > 0.05$ ) bulunmamıştır.

Araştırmada bağımsız değişkenin etkisini ölçmek için son-test puanları üzerinden yapılan karşılaştırmalara ek olarak fark (kazanç) puanlarına ilişkin de analiz yapılmıştır. Tablo 50’de görüldüğü gibi 5. sınıf deney ve kontrol gruplarındaki kız öğrencilere ait fark (kazanç) puanlarına ilişkin ortalama puanları arasındaki farkı bulmak için yapılan t-testi analiz sonuçlarına göre, çatışma çözüm becerileri ölçeğinin uyma alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney grubundaki kız öğrencilere ait fark (kazanç) puanlarının ortalaması  $\bar{X} = -1.31$ , standart sapma değeri 4.76 iken, 5. sınıf kontrol grubundaki kız öğrencilere ait fark (kazanç) puanlarının ortalaması ise  $\bar{X} = -0.76$  ve standart sapma değeri ise 5.89 olarak bulunmuştur. 5. sınıf deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilere ait fark (kazanç) puanlarının ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı fark ( $p(\text{tek yönlü}) = 0.27, p > 0.05$ ) bulunmamıştır.

Çatışma çözüm becerileri ölçeğinin kaçınma alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney grubundaki kız öğrencilere ait ön-test ve son-test puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 51’de gösterilmiştir.

**Tablo 51**  
**İlköğretim 5. Sınıf Deney Grubu Öğrencilerinin “Kaçınma” Alt Ölçeğine Ait**  
**Ön-test ve Son-test Karşılaştırmaları**

	n	Ön-test		Son-test		T	Sd	P
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss			
Deney Kız	76	17.43	4.05	16.11	3.91	2.406	75	p (tek yönlü)= 0.00<0.05 fark anlamlı

Tablo 51’de görüldüğü gibi kaçınma alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney grubundaki kız öğrencilere ait ön-test puanlarının ortalaması  $\bar{X}=17.43$  ve standart sapma değeri 4.05 olarak bulunurken, son-test puanlarının ortalaması  $\bar{X}=16.11$ , standart sapma değeri ise 3.91 olarak bulunmuştur.

5. sınıf deney grubundaki kız öğrencilere ait ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla eşleştirilmiş gruplar için t-testi analizi uygulanmıştır. Kaçınma alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney grubundaki kız öğrencilere ait ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek için yapılan analiz sonucunda fark  $[t(75)=2.406, p(\text{tek yönlü})= 0.00 < 0.05]$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

**Hipotez 9 : “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi Alan 5. Sınıf Erkek Öğrencilerin Çatışma Çözüm Stilleri Almayanlara Göre Daha Yapıcıdır.” Hipotezine Ait Bulgular ve Yorum**

#### 9.a. Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeğinin Bütünleşme Alt Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları

Çatışma çözüm becerileri ölçeğinin “bütünleşme” alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilere ait ön-test, son-test ve fark (kazanç) puan ortalamaları arasında istatistiksel anlamda bir farklılık olup olmadığını test

etmek amacıyla uygulanan t-testi analizi sonuçlarından elde edilen bulgular Tablo 52’de gösterilmiştir.

**Tablo 52**

**İlköğretim 5. Sınıf Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin  
“Bütünleşme” Alt Ölçeğine Ait Ön-test, Son-test ve Fark (Kazanç)  
Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-testi Sonuçları**

	Grup	n	$\bar{X}$	Ss	T	Sd	p
<b>Ön test</b>	Deney						
	Erkek	82	30.14	5.70	-.708	158	p = 0.480 > 0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol						
	Erkek	78	30.79	5.87			
<b>Son test</b>	Deney						
	Erkek	82	32.85	5.49	2.18	158	p(tek yönlü) = 0.015 < 0.05 fark anlamlı
	Kontrol						
	Erkek	78	30.80	6.33			
<b>Fark (kazanç) Puan</b>	Deney						
	Erkek	82	2.70	6.60	2.47	137	p(tek yönlü) = 0.007 < 0.05 fark anlamlı
	Kontrol						
	Erkek	78	0.01	7.17			

Çatışma çözüm becerileri ölçeğinin bütünleşme alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilere ait ön-test puan ortalamaları arasındaki eşitliği test etmek amacıyla t-testi analizi yapılmıştır. Tablo 52’de görüldüğü gibi çatışma çözüm becerileri ölçeğinin bütünleşme alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney grubundaki erkek öğrencilere ait ön-test puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 30.14$ , standart sapma değeri 5.70 olarak bulunurken, 5. sınıf kontrol grubundaki erkek öğrencilere ait ön-test puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 30.79$ , standart sapma değeri 5.87 olarak bulunmuştur. 5. sınıf deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin ön-test puan ortalamaları arasında istatistiksel anlamda bir farklılık olup olmadığını test etmek için yapılan analiz sonucunda istatistiksel düzeyde anlamlı bir fark (p(tek yönlü)= 0.480 > .05) bulunmamıştır. Bu doğrultuda 5. sınıf deney ve kontrol

grubundaki erkek öğrencilerin bütünleşme alt ölçeğine ilişkin ön-test puan ortalamalarının eşit olduğu saptanmıştır.

Çatışma çözüm becerileri ölçeğinin bütünleşme alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilere ait ön-test puanları arasında istatistiksel düzeyde anlamlı bir fark olmaması durumunda bağımsız değişkenin etkisini ölçmek amacıyla son-test puanları karşılaştırılmıştır. 5. sınıf deney grubundaki erkek öğrencilere ait son-test puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 32.85$ , standart sapma değeri 5.49 olarak bulunurken, 5. sınıf kontrol grubundaki erkek öğrencilere ait son-test puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 30.80$ , standart sapma değeri 6.33 olarak bulunmuştur. Buna paralel olarak 5. sınıf deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilere ait son-test puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık ( $p(\text{tek yönlü}) = 0.015 < 0.05$ ) bulunmuştur.

Araştırmanın bağımsız değişkeni olan “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programı”nın etkisini ölçmek için son-test puanları üzerinden yapılan karşılaştırmalara ek olarak fark (kazanç) puanlarına ilişkin analiz de yapılmıştır. Tablo 52’de görüldüğü gibi 5. sınıf deney ve kontrol gruplarındaki erkek öğrencilere ait fark (kazanç) puan ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla uygulanan t-testi analiz sonuçlarına göre, çatışma çözüm becerileri ölçeğinin bütünleşme alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney grubundaki erkek öğrencilere ait fark (kazanç) puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 2.70$ , standart sapma değeri 6.60 iken, 5. sınıf kontrol grubundaki erkek öğrencilere ait fark (kazanç) puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 0.01$ , standart sapma değeri ise 7.17 olarak bulunmuştur. 5. sınıf deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilere ait fark (kazanç) puanlarının ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı fark ( $p(\text{tek yönlü}) = 0.007, p < 0.05$ ) bulunmuştur.

Çatışma çözüm becerileri ölçeğinin bütünleşme alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney grubundaki erkek öğrencilere ait ön-test ve son-test puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 53’te gösterilmiştir.

**Tablo 53**  
**İlköğretim 5. Sınıf Deney Grubundaki Erkek Öğrencilerin**  
**“Bütünleşme” Alt Ölçeğine Ait Ön-test ve Son-test Karşılaştırmaları**

	n	Ön-test		Son-test		T	Sd	P
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss			
Deney Erkek	82	30.14	5.70	32.85	5.49	-.3712	81	p (tek yönlü)= 0.00<0.05 fark anlamlı

Tablo 53’te görüldüğü gibi çatışma çözüm becerileri ölçeğinin bütünleşme alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney grubundaki erkek öğrencilere ait ön-test puanlarının ortalaması  $\bar{X}=30.14$ , standart sapma değeri 5.70 olarak bulunurken, son-test puanlarının ortalaması  $\bar{X}=32.85$  ve standart sapma değeri 5.49 olarak bulunmuştur. Bütünleşme alt ölçeğinin 5. sınıf deney grubundaki erkek öğrencilere ait ön-test ve son-test puanları eşleştirilmiş gruplar için t-testi analizi uygulanarak karşılaştırılmış ve farkın  $[t(81)= -3.712, p(\text{tek yönlü})=0.00 < 0.05]$  düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır.

### 9.b. Çatışma Çözüm Becerileri Ölçeğinin Uyma Alt Ölçeğine İlişkin Bulgular ve Yorum

Çatışma çözüm becerileri ölçeğinin “uyma” alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilere ait ön-test, son-test ve fark (kazanç) puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel düzeyde anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla uygulanan t-testi sonuçları Tablo 54’te gösterilmiştir.

**Tablo 54**  
**İlköğretim 5. Sınıf Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin**  
**“Uyma” Alt Ölçeğine Ait Ön-test, Son-test ve Fark (Kazanç) Puanlarına**  
**İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-testi Sonuçları**

	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	T	Sd	p
<b>Ön test</b>	Deney						
	Erkek	82	16.36	5.19	-.830	158	p = 0.408 > 0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol						
Erkek	78	16.98	4.19				
<b>Son test</b>	Deney						
	Erkek	82	14.74	4.61	-.445	158	p (tek yönlü) = 0.32 > 0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol						
Erkek	78	15.07	4.86				
<b>Fark (kazanç) puan</b>	Deney						
	Erkek	82	-1.62	6.11	.325	158	p (tek yönlü) = 0.37 > 0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol						
Erkek	78	-1.91	5.03				

Çatışma çözüm becerilerinden uyma alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilere ait ön-test puan ortalamaları arasında istatistiksel anlamda fark olup olmadığını saptamak amacıyla t-testi analizi uygulanmıştır. Tablo 54’te görüldüğü gibi çatışma çözüm becerileri ölçeğinin uyma alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney grubundaki erkek öğrencilere ait ön-test puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 16.36$ , standart sapma değeri 5.19 olarak bulunurken, 5. sınıf kontrol grubundaki erkek öğrencilere ait ön-test puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 16.98$ , standart sapma değeri 4.19 olarak bulunmuştur. 5. sınıf deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilere ait ön-test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda istatistiksel düzeyde anlamlı fark (p(tek yönlü)= 0.408 > 0.05) bulunmamıştır. Bu doğrultuda, 5. sınıf deney ve kontrol



grubundaki erkek öğrencilerin uyma alt ölçeğine ilişkin ön-test puan ortalamalarının eşit olduğu saptanmıştır.

5. sınıf deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin ön-test puanları arasında istatistiki anlamda fark olmaması durumunda araştırmanın bağımsız değişkeni olan “Müzakere (Problem Çözme) ve Arbuluculuk Eğitim Programı”nın etkisini ölçmek için son-test puanları karşılaştırılmıştır. 5. sınıf deney grubundaki erkek öğrencilerin son-test puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 14.74$ , standart sapma değeri 4.61 iken, 5. sınıf kontrol grubundaki erkek öğrencilere ait son-test puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 15.07$ , standart sapma değeri 4.86 olarak bulunmuştur. Buna paralel olarak 5. sınıf deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda istatistiksel anlamda bir farklılık ( $p(\text{tek yönlü}) = 0.32 > 0.05$ ) bulunmamıştır.

Bu araştırmadaki bağımsız değişkenin etkisini ölçmek amacıyla 5. sınıf deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin son-test puanlarından ön-test puanları çıkarılarak elde edilen fark (kazanç) puanları arasında istatistiksel düzeyde anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak amacıyla da karşılaştırmalar yapılmıştır. Tablo 54’te görüldüğü gibi, çatışma çözüm becerileri ölçeğinin uyma alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney grubundaki erkek öğrencilere ait fark (kazanç) puanlarının ortalaması  $\bar{X} = -1.62$ , standart sapma değeri 6.11 iken, 5. sınıf kontrol grubundaki erkek öğrencilere ait fark (kazanç) puanlarının ortalaması  $\bar{X} = -1.91$  ve standart sapma değeri ise 5.03 olarak bulunmuştur. 5. sınıf deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin fark (kazanç) puan ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı fark ( $p(\text{tek yönlü}) = 0.37, p > 0.05$ ) bulunmamıştır.

Çatışma çözüm becerileri ölçeğinin uyma alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney grubundaki erkek öğrencilerin ön-test ve son-test puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 55’te gösterilmiştir.

**Tablo 55**  
**İlköğretim 5. Sınıf Deney Grubundaki Erkek Öğrencilerin “Uyma” Alt Ölçeğine Ait Ön-test ve Son-test Karşılaştırmaları**

	n	Ön-test		Son-test		T	Sd	P
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss			
Deney Erkek	82	16.36	5.19	14.74	4.61	5.785	81	p (tek yönlü) = 0.00=0.05 fark anlamlı

Tablo 55’te görüldüğü gibi uyma alt ölçeğinin 5. sınıf deney grubundaki erkek öğrencilere ait ön-test puanlarının ortalaması  $\bar{X}=16.36$ , standart sapma değeri 5.19 olarak bulunurken, son-test puanlarının ortalaması  $\bar{X}=14.74$ , standart sapma değeri 4.61 olarak bulunmuştur. Buna ek olarak, yapılan istatistiksel karşılaştırmada 5. sınıf deney grubunun ön-test ve son-test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık [ $t(81) = 5.785$ ,  $p(\text{tek yönlü})=0.00 < 0.05$ ] saptanmıştır.

**9.c. İlköğretim 5. Sınıf Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin “Hükmetme” Alt Ölçeğine Ait Ön-test, Son-test ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-testi Sonuçları**

Çatışma çözüm becerileri ölçeğinin “hükmetme” alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilere ait ön-test, son-test ve fark (kazanç) puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla uygulanan ilişkisiz t-testi analizi sonuçları Tablo 56’da gösterilmiştir.

**Tablo 56**  
**İlköğretim 5 Sınıf Deney Grubundaki Erkek Öğrencilerin “Hükmetme” Alt**  
**Ölçeğine Ait Ön-test, Son-test ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin**  
**Betimleyici İstatistikler ve T-testi Sonuçları**

	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	T	Sd	p
<b>Ön test</b>	Deney						
	Erkek	82	17.41	4.81			p = 0.634 > 0.05
	Kontrol				.477	158	fark anlamlı değil
	Erkek	78	17.07	4.09			
<b>Son test</b>	Deney						
	Erkek	82	13.96	3.96	-2.195	158	p (tek yönlü) = 0.01 < 0.05
	Kontrol						fark anlamlı
	Erkek	78	15.51	4.93			
<b>Fark</b> <b>(kazanç)</b> <b>puan</b>	Deney						
	Erkek	82	-3.45	5.40	-2.18	158	p (tek yönlü) = 0.01 < 0.05
	Kontrol						fark anlamlı
	Erkek	78	-1.56	5.54			

Çatışma çözüm becerilerinden hükmetme alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin ön-test puanları arasındaki eşitliği test etmek amacıyla t-testi analizi uygulanmıştır. Tablo 56’da görüldüğü gibi çatışma çözüm becerileri ölçeğinin hükmetme alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney grubundaki erkek öğrencilerin ön-test puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 17.41$ , standart sapma değeri 4.81 olarak bulunurken, 5. sınıf kontrol grubundaki erkek öğrencilere ait ön-test puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 17.07$ , standart sapma değeri 4.09 olarak bulunmuştur. 5. sınıf deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin ön-test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda istatistiksel düzeyde anlamlı bir fark ( $p(\text{tek yönlü}) = 0.634 > 0.05$ ) bulunmamıştır. Bu bağlamda 5. sınıf deney ve kontrol grubunun hükmetme alt ölçeğine ilişkin ön-test puan ortalamalarının eşit olduğu saptanmıştır.

5. sınıf deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin ön-test puanları arasında istatistiksel anlamda bir fark olmaması durumunda bağımsız değişken olarak “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programı”nın etkisini test etmek amacıyla her iki gruptaki erkek öğrencilerin hükmetme alt ölçeğine ilişkin son-test puanları karşılaştırılmıştır. Bu doğrultuda uygulanan t-testi analizi sonucunda, 5. sınıf deney grubundaki erkek öğrencilere ait son-test puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 13.96$ , standart sapma değeri 3.96 olarak bulunurken, 5. sınıf kontrol grubundaki erkek öğrencilere ait son-test puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 15.51$ , standart sapma değeri 4.93 olarak bulunmuştur. Buna paralel olarak 5. sınıf deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda anlamlı bir farklılık ( $p(\text{tek yönlü}) = 0.01 < 0.05$ ) bulunmuştur.

Bu araştırmada bağımsız değişkenin etkisini ölçmek için son-test puanları üzerinden yapılan karşılaştırmalara ek olarak 5. sınıf deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin fark (kazanç) puanlarına ilişkin analiz de yapılmıştır. Tablo 56’da görüldüğü gibi 5. sınıf deney ve kontrol gruplarındaki erkek öğrencilerin fark (kazanç) puanlarına ilişkin ortalama puanları arasındaki farkı karşılaştırmak amacıyla yapılan t-testi analiz sonuçlarına göre, çatışma çözüm becerileri ölçeğinin hükmetme alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney grubu erkek öğrencilerine ait fark (kazanç) puanlarının ortalaması  $\bar{X} = -3.45$ , standart sapma değeri 5.40 iken, 5. sınıf kontrol grubu erkek öğrencilerine ait fark (kazanç) puanlarının ortalaması ise  $\bar{X} = -1.56$  ve standart sapma değeri ise 5.54 olarak bulunmuştur. 5. sınıf deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilere ait fark (kazanç) puanlarının ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel anlamda bir farklılık ( $p(\text{tek yönlü}) = 0.01, p < .05$ ) bulunmuştur.

Çatışma çözüm becerileri ölçeğinin hükmetme alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney grubu erkek öğrencilerine ait ön-test ve son-test puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 57’de gösterilmiştir.

**Tablo 57**  
**İlköğretim 5 Sınıf Deney Grubundaki Erkek Öğrencilerin “Hükmetme” Alt Ölçeğine Ait Ön-test ve Son-test Karşılaştırmaları**

	n	Ön-test		Son-test		T	Sd	P
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss			
Deney Erkek	82	17.41	4.81	13.96	3.96	5.785	81	p (tek yönlü) = 0.00 < 0.05 fark anlamlı

Tablo 57’de görüldüğü gibi çatışma çözüm becerileri ölçeğinin hükmetme alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney grubu erkek öğrencilerine ait ön-test puanlarının ortalaması  $\bar{X}=17.41$ , standart sapma değeri 4.81 iken, son-test puan ortalaması  $\bar{X}=13.96$ , standart sapma değeri ise 3.96 olarak bulunmuştur. Hükmetme alt ölçeğinin 5. sınıf deney grubu erkek öğrencilerine ait ön-test ve son-test puanları eşleştirilmiş t-testi ile karşılaştırılmış ve farkın  $[t(81)=5.785, p(\text{tek yönlü})=0.00 < 0.05]$  düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır.

**9.d. İlköğretim 5. Sınıf Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin “Kaçınma” Alt Ölçeğine Ait Ön-test, Son-test ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-testi Sonuçları**

Çatışma çözüm becerileri ölçeğinin “kaçınma” alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilere ait ön-test, son-test ve fark (kazanç) puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel anlamda bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla uygulanan ilişkisiz t-testi analiz sonuçları Tablo 58’de gösterilmiştir.

**Tablo 58**  
**İlköğretim 5 Sınıf Deney Grubundaki Erkek Öğrencilerin “Kaçınma” Alt Ölçeğine Ait Ön-test, Son-test ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-testi Sonuçları**

	<b>Grup</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>Ss</b>	<b>T</b>	<b>Sd</b>	<b>p</b>
<b>Ön test</b>	Deney						
	Erkek	82	18.15	4.60			p = 0.625 > 0.05
	Kontrol				-0.490	158	fark anlamlı değil
	Erkek	78	18.52	4.87			
<b>Son test</b>	Deney						p (tek yönlü) =
	Erkek	82	15.95	4.55	-1.072	157	0.014 < 0.05
	Kontrol						fark anlamlı
	Erkek	78	16.79	5.33			
<b>Fark (kazanç) puan</b>	Deney						p (tek yönlü) =
	Erkek	82	-2.20	5.77	-0.540	157	0.029 < 0.05
	Kontrol						fark anlamlı
	Erkek	78	-1.64	7.20			

Çatışma çözüm becerileri ölçeğinin kaçınma alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerine ait ön-test puan ortalamaları arasındaki eşitliği test etmek amacıyla t-testi analizi yapılmıştır. Tablo 58’de görüldüğü gibi çatışma çözüm becerileri ölçeğinin kaçınma alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney grubundaki erkek öğrencilere ait ön-test puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 18.15$ , standart sapma değeri 4.60 olarak bulunurken, kontrol grubundaki erkek öğrencilere ait ön-test puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 18.52$ , standart sapma değeri 4.87 olarak bulunmuştur. 5. sınıf deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilere ait ön-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda istatistiksel düzeyde anlamlı bir fark (p(tek yönlü)= 0.625 > 0.05) bulunmamıştır. Bu bulgu doğrultusunda 5. sınıf deney ve kontrol grubundaki erkek

öğrencilerin çatışma çözüm becerileri ölçeğinin kaçınma alt ölçeğine ilişkin ön-test puan ortalamaları eşittir.

5. sınıf deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin çatışma çözüm becerileri ölçeğinin kaçınma alt ölçeğine ilişkin ön-test puanları arasında istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık bulunmaması durumunda bağımsız değişken olarak belirlenen “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programı”nın etkisini ölçmek amacıyla son-test puanları karşılaştırılmıştır. 5. sınıf deney grubundaki erkek öğrencilere ait son-test puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 15.95$ , standart sapma değeri 4.55 olarak bulunurken, 5. sınıf kontrol grubundaki erkek öğrencilere ait son-test puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 16.79$ , standart sapma değeri ise 5.33 olarak bulunmuştur. Buna paralel olarak 5. sınıf deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilere ait son-test puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını saptamak için yapılan analiz sonucunda istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık ( $p(\text{tek yönlü}) = 0.014 < .05$ ) bulunmuştur.

Araştırmadaki bağımsız değişkenin etkisini ölçmek için son-test puanları üzerinden yapılan karşılaştırmalara ek olarak 5. sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kaçınma alt ölçeğine ilişkin son-test puan ortalamaları ile ön-test puan ortalamaları arasındaki fark test edilerek fark (kazanç) puanlarına ilişkin analiz de yapılmıştır. Tablo 58’de görüldüğü gibi 5. sınıf deney ve kontrol gruplarındaki erkek öğrencilerin fark (kazanç) puanlarına ilişkin ortalama puanları arasındaki farkı saptamak amacıyla yapılan t-testi analiz sonuçlarına göre, çatışma çözüm becerileri ölçeğinin kaçınma alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney grubu erkek öğrencilerine ait fark (kazanç) puanlarının ortalaması  $\bar{X} = -2.20$ , standart sapma değeri 5.77 iken, 5. sınıf kontrol grubu erkek öğrencilerine ait fark (kazanç) puanlarının ortalaması ise  $\bar{X} = -1.64$  ve standart sapma değeri ise 7.20 olarak bulunmuştur. 5. sınıf deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilere ait fark (kazanç) puanlarının ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel düzeyde anlamlı bir fark ( $p(\text{tek yönlü}) = 0.029$ ,  $p < .05$ ) bulunmuştur.

Çatışma çözüm becerileri ölçeğinin kaçınma alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney grubundaki erkek öğrencilere ait ön-test ve son-test puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 59’da gösterilmiştir.

**Tablo 59**  
**İlköğretim 5. Sınıf Deney Grubundaki Erkek Öğrencilerin “Kaçınma” Alt Ölçeğine Ait Ön-test ve Son-test Karşılaştırmaları**

	n	Ön-test		Son-test		T	Sd	P
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss			
Deney Erkek	82	18.15	4.60	15.95	4.55	3.45	81	p (tek yönlü) = 0.00=0.05 fark anlamlı

Araştırmada, belirlenen bağımsız değişkenin etkililiğini saptamak, deneysel işlem öncesi (ön-test) ve sonrası (son-test) ortalama puanlarını ve bu puanlar arasında istatistiksel anlamda bir farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla t-testi analizi uygulanmıştır. Tablo 59’da görüldüğü gibi çatışma çözüm becerileri ölçeğinin kaçınma alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney grubundaki erkek öğrencilere ait ön-test puanlarının ortalaması  $\bar{X}=18.15$ , standart sapma değeri 4.60 olarak bulunurken, son-test puanlarının ortalaması  $\bar{X}=15.95$  ve standart sapma değeri 4.55 olarak bulunmuştur. Kaçınma alt ölçeğinin 5. sınıf deney grubundaki erkek öğrencilere ait ön-test ve son-test puanları eşleştirilmiş t-testi analizi yapılarak karşılaştırılmış ve farkın [t(81)=3.45, p (tek yönlü) = 0.00 < 0.05] anlamlı olduğu saptanmıştır.



## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bağımsız değişkeni olarak belirlenen “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programı”nın ilköğretim 4. ve 5. sınıfa devam eden ve farklı “Demografik Özelliklere” sahip öğrenciler üzerindeki etkisi test edilerek elde edilen analiz sonuçlarının yer aldığı bulgular bölümündeki veriler doğrultusunda öne sürülen sonuçlar yer almaktadır.

Buna ek olarak, bu bölümde araştırmanın etkililiğine ilişkin varılacak sonuçlar, bu sonuçlara paralel olarak ortaya sunulacak çıkarımlar, elde edilen çıkarımlara yönelik tartışma ve önerilere yer verilmektedir.

Bu bağlamda, araştırmada bağımlı değişkenler olarak belirlenen çatışma çözüm becerileri ile atılganlık düzeyine ilişkin olarak araştırmanın bulgular bölümünde yer alan hipotezlerin her biri, kendi içindeki alt faktörler göz önünde bulundurularak ele alınmıştır.

#### 5.1. ATILGANLIK ÖLÇEĞİNE İLİŞKİN SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

**Hipotez 1 : “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi Alan Öğrencilerin Atılganlık Düzeyleri Almanlara Göre Daha Yüksektir.” Hipotezine İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Araştırmadaki deney ve kontrol gruplarının atılganlık ölçeğine ilişkin ön-test ortak değişkeni istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Deney grubunun son-test atılganlık puanı, kontrol grubunun son-test atılganlık puanından yüksek bulunmuştur. Buna karşın, deney ve kontrol gruplarının son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca, deney ve kontrol grubunun

fark (kazanç) puan ortalamaları karşılaştırıldığında da, her iki grup arasında istatistiksel anlamda fark bulunmamıştır.

Buna karşın, sadece deney grubuna ait ön-test ve son-test puan ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel anlamda fark saptanmıştır. Bu farkın kaynağının, son-test puan ortalamalarında ortaya çıkan artış nedeniyle deney grubuna uygulanan “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programı” olduğu, bu bağlamda, deney grubu öğrencilerinin atılganlık becerilerinin geliştiği söylenebilir.

Benzer şekilde, Meyer (1991) atılganlık eğitiminin; atılgan davranışlar, kendini kabul, kendini algılama ve bireyin denetim odağına etkisini araştırmış ve Rathus Atılganlık Envanterinin ortalama puanları arasında anlamlı farklılıklar saptamıştır (Uğurluoğlu, 1996; Özen, 2001 : s. 40’taki alıntı).

Ayrıca, Topukçu (1982) atılganlık eğitiminin ilkökul çocuklarının atılganlık düzeyine etkisine ilişkin yaptığı araştırmada, atılganlık eğitiminin, öğrencilerin duygularını, düşüncelerini anlatabilmelerine, arkadaşlarıyla uyumlu ilişkiler içerisinde olmalarına yardım edeceğini saptamıştır. Bu araştırmanın bulguları, “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programı”nın, öğrencilerin atılganlık düzeylerine ilişkin elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir.

Buna ek olarak, Çulha ve Dereli (1987) araştırmalarında, atılganlık eğitimi alan grup üyelerinin atılganlık eğitim programını faydalı bulduklarını, atılganlığı daha iyi anladıklarını ve kendi atılganlıklarını geliştirdiklerini açıkladıklarını saptamışlardır (Uğurluoğlu, 1996; aktaran; Özen, 2001: 43). Araştırmada da deney grubu öğrencilerinin atılganlık düzeylerinin arttığı saptanmıştır.

**Hipotez 2 : “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi Alan İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Atılgnlık Düzeyleri Almayanlara Göre Daha Yüksektir.” Hipotezine İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Atılgnlık ölçeğine ilişkin ilköğretim 4. sınıf deney ve kontrol grubuna ait son-test puanları açısından ön-test puanları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bir başka deyişle, 4. sınıf deney ve kontrol grubunun araştırmaya başlamadan önce atılgnlığa ilişkin davranış düzeyleri farklıdır. Buna ek olarak, 4. sınıf deney grubunun son-test atılgnlık puanı, 4. sınıf kontrol grubunun son-test atılgnlık puanından yüksek bulunmuştur. Ancak, 4. sınıf deney ve kontrol grupları arasında “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi” alıp almamaya bağlı olarak gruplar arası son-test karşılaştırmalarında istatistiksel anlamda bir fark bulunmamıştır.

Bunun yanı sıra, 4. sınıf deney ve kontrol gruplarının eğitim süresince kendi içindeki değişime bağlı olarak istatistiksel anlamda fark saptanmıştır. Bir başka deyişle, her iki grubun fark (kazanç) puan ortalamaları arasında yapılan karşılaştırmada, 4. sınıf deney grubuna ait son-test atılgnlık puan ortalaması, 4. sınıf kontrol grubuna ait son-test atılgnlık puan ortalamasından yüksektir. Buna paralel olarak, 4. sınıf deney grubu lehine istatistiksel anlamda fark saptanmıştır. Bu görüşü desteklemek için sadece 4. sınıf deney grubuna ait ön-test ve son-test puan ortalamaları karşılaştırıldığında da istatistiki anlamda fark saptanmıştır. Bu farkın kaynağının, 4. sınıf deney grubuna uygulanan eğitim programının olduğu söylenebilir. Bu eğitimi alan 4. sınıf deney grubu öğrencilerinin isteklerini, duygularını uygun şekilde ifade etme, haklarını yıkıcı olmadan savunma, becerilerinin geliştiği söylenebilir.

**Hipotez 3 : “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi Alan İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Atılganlık Düzeyleri Almayanlara Göre Daha Yüksektir.” Hipotezine İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Atılganlık ölçeğine ilişkin ilköğretim 5. sınıf deney ve kontrol grubuna ait son-test puanları açısından ön-test puanları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Buna ek olarak, 5. sınıf deney grubunun son-test atılganlık puanı, 5. sınıf kontrol grubunun son-test atılganlık puanından yüksek bulunmuştur. Ancak, 5. sınıf deney ve kontrol grupları arasında “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi” alıp almamaya bağlı olarak gruplar arası son-test karşılaştırmalarında istatistiksel anlamda bir fark saptanmamıştır.

Bunun yanı sıra, 5. sınıf deney ve kontrol gruplarının eğitim süresince kendi içindeki değişime bağlı olarak istatistiksel anlamda fark saptanmıştır. Bir başka deyişle, her iki grubun fark (kazanç) puan ortalamaları arasında yapılan karşılaştırmada, atılganlık ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney grubuna ait fark (kazanç) puan ortalaması, 5. sınıf kontrol grubuna ait fark (kazanç) puan ortalamasından yüksek olarak bulgulanmıştır. Bu bulguyu destekleyen bir başka analize göre, sadece 5. sınıf deney grubuna ait ön-test ve son-test puan ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiki anlamda fark saptanması, eğitim programını alan 5. sınıf deney grubu öğrencilerinin, atılganlık davranışlarının arttığı, kişiler arası ilişkilerde kendilerini daha rahat ve karşılarındaki kişiye zarar vermeden ifade ettikleri söylenebilir.

Özen (2001) anaokuluna giden ve gitmeyen ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin atılganlık düzeyi ve bağımlılık eğilimlerinin karşılaştırılmasına ilişkin yaptığı araştırmada, yaşın atılganlık düzeyi üzerinde bir etkisi olmadığını tespit etmiştir. Bu araştırmada, 4. sınıfa giden öğrencilerin yaş düzeyi ile 5. sınıfa giden öğrencilerin yaş düzeyi arasındaki farkın fazla olmayışı da göz önüne alınarak 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin atılganlık davranışı bakımından çok farklı düzeyde olmadıkları saptanmıştır.

**Hipotez 4 : “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi Alan Kız Öğrencilerin Atılganlık Düzeyleri Almayanlara Göre Daha Yüksektir.” Hipotezine İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Bu araştırmada, atılganlık ölçeğine ilişkin olarak, deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin son-test atılganlık puan ortalamalarını karşılaştırmak için ortak değişken olarak alınan ön-test puan ortalamaları anlamlı bulunmuştur. Bunun yanı sıra, deney grubundaki kız öğrencilerine ait son-test atılganlık puanı, kontrol grubu kız öğrencilerine son-test atılganlık puanından yüksek bulunmuştur. Buna karşın, deney ve kontrol gruplarındaki kız öğrencilerin son-test atılganlık puan ortalamaları arasında istatistiksel anlamda bir fark bulunmamıştır.

Bunun yanı sıra, deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin eğitim süresince kendi içindeki değişime bağlı olarak ortaya çıkan fark, bir başka deyişle her iki grubun fark (kazanç) puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Buna karşın, sadece deney grubundaki kız öğrencilerin atılganlık ölçeğine ilişkin ön-test ve son-test puan ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel anlamda fark saptanmıştır. Bu farkın kaynağının, son-test puanlarında ortaya çıkan yükseliş nedeniyle, deney grubundaki kız öğrencilere uygulanan “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programı” olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, eğitim programını alan deney grubundaki kız öğrencilerin, girişken davranışta bulunma sıklığının arttığı söylenebilir.

Bu alanda yapılan araştırmalardan biri olarak, Özen (2001) araştırmasında, öğrencilerin cinsiyeti ile atılganlık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığını bulgulamıştır. Crassi ve diğerlerinin (1979), Kimble ve diğerlerinin (1984), Arı'nın (1989) ve Bozkurt'un (1989) araştırmalarında erkeklerin kadınlardan daha atılgan oldukları, Uğurluoğlu'nun (1996) çalışmasında ise kadınların erkeklerden daha atılgan oldukları ortaya çıkarılmıştır (Özen, 2001 : 99).

**Hipotez 5 : “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi Alan Erkek Öğrencilerin Atılganlık Düzeyleri Almayanlara Göre Daha Yüksektir.” Hipotezine İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Araştırmada bağımlı değişken olarak belirlenen atılganlık düzeyinin belirlenmesi amacıyla öğrencilere uygulanan atılganlık ölçeğine ilişkin olarak, deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin ön-test atılganlık puan ortalamaları anlamlı bulunmuştur. Bunun yanı sıra, deney grubundaki erkek öğrencilere ait son-test atılganlık puanı, kontrol grubu erkek öğrencilerine ait son-test atılganlık puanından yüksek bulunmuştur. Buna karşın, deney ve kontrol gruplarındaki erkek öğrencilerin son-test atılganlık puan ortalamaları arasında istatistiksel anlamda bir fark bulunmamıştır.

Buna ek olarak, deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin eğitim süresince kendi içindeki değişime bağlı olarak ortaya çıkan fark da istatistiksel düzeyde anlamlı bulunmamıştır. Buna karşın, sadece deney grubundaki erkek öğrencilerin atılganlık ölçeğine ilişkin ön-test ve son-test puan ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel anlamda fark saptanmıştır. Bir başka deyişle, deney grubu erkek öğrencilerine ait son-test atılganlık puan ortalamaları, ön-test puan ortalamalarından yüksek bulunmuştur. Bu bağlamda, deney grubundaki erkek öğrencilere uygulanan eğitim programının, bu gruptaki erkek öğrencilerin atılganlık düzeyinin artışında etkili olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle, deney grubundaki erkek öğrencilerin, eğitimi aldıktan sonra kişiler arası ilişkilerde duygu, düşünce ve isteklerini açık ve kendinden emin bir şekilde ifade etme becerileri gelişmiştir.

Atılganlık ölçeğine ilişkin cinsiyet değişkeni bakımından yapılan araştırmaların bazılarında benzer sonuçlar saptanmıştır. Kaya (2001), araştırmasında atılganlık ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını ancak erkeklerin kızlara oranla daha yüksek atılganlık puanına sahip olduğunu bulgulamıştır. Bunun yanı sıra, Kessler, İbrahim ve Khan (1986) ergenlerin karakter gelişimi üzerine yaptıkları çalışmada, ergenlerin cinsiyete göre atılganlık puanları arasında önemli bir farklılık olmadığı görülmüştür (Kaya : 2001 : s. 149'daki alıntı).

**Hipotez 6 : “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi Alan Öğrencilerde Cinsiyet ve Sınıf, Ölçülen Atılganlık Düzeyini Etkiler.” Hipotezine İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Araştırmada, atılganlık ölçeğine ilişkin olarak ilköğretim 4. ve 5. sınıf deney grubundaki öğrencilerin cinsiyet değişkeni de göz önüne alınarak yapılan analiz sonucu ortalama değerlerine ilişkin elde edilen bulgular doğrultusunda; 4. sınıf deney grubundaki kız öğrencilere ait son-test atılganlık puan ortalaması, 4. sınıf deney grubundaki erkek öğrencilere ait son-test puan ortalamasından yüksek, benzer şekilde 5. sınıf deney grubundaki kız öğrencilerin son-test atılganlık puan ortalaması, 5. sınıf deney grubundaki erkek öğrencilerin son-test atılganlık puan ortalamasından yüksek çıkmıştır. Bu bulguyu destekleyen bir diğer bulguya göre, araştırmada deney grubunda bulunan kız ve erkek öğrencilerin son-test atılganlık puan ortalaması istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu bağlamda, araştırmada uygulanan eğitim programının, atılgan davranışın gelişimi bakımından deney grubundaki kız öğrenciler üzerinde erkek öğrencilere oranla daha çok etkili olduğu söylenebilir.

Bunun yanı sıra, 4. ve 5. sınıf deney grupları arasında kız ve erkek öğrenciler bakımından bir karşılaştırma yapıldığında ise; 4. sınıf deney grubundaki kız öğrencilerin son-test atılganlık puan ortalaması, 5. sınıf deney grubundaki kız öğrencilerin son-test atılganlık puan ortalamasına yaklaşık olarak bulgulanırken; 4. sınıf deney grubundaki erkek öğrencilerin son-test atılganlık puan ortalaması, 5. sınıf deney grubundaki erkek öğrencilerin son-test puan ortalamasından düşük bulgulanmıştır. Buna ek olarak, 4. sınıf deney grubuna ait son-test atılganlık puan ortalaması, 5. sınıf deney grubuna ait son-test atılganlık puan ortalamasından da düşük olarak bulunmuştur. Bunun nedeni olarak, 4. sınıf deney grubu öğrenci sayısının, 5. sınıf deney grubu öğrenci sayısından fazla olması gösterilebilir. Çünkü, 5. sınıf deney grubunda fazlalık olan ve aradaki fark içinde yer alan öğrenciler, bu bulgunun kaynağı olmuş olabilir. Bu bulgular doğrultusunda, 5. sınıf deney grubu öğrencilerinin 4. sınıf deney grubu öğrencilerine oranla, aldıkları eğitimin etkisine bağlı olarak daha atılgan, kendini ifade eden ve kendine güvenen, başkalarının

haklarına zarar vermeden kendi haklarını savunabilen bireyler olma yolunda geliştikleri söylenebilir.

Öksüz (2004), duyguların açılması eğitiminin, üniversite öğrencilerinin atılganlık düzeyine etkisini incelediği araştırmasında elde ettiği bulgular sonucunda bu eğitimin bireylerin atılganlık düzeylerini yükseltebileceğini belirtmiştir. Araştırmada da Öksüz'ün (2004) araştırma sonuçlarına paralellik gösteren sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Arı (1989) araştırmasında, sınıf değişkeninin atılganlık üzerinde etkili olmadığını ortaya çıkarmıştır (Özen, 2001: s. 43'teki alıntı). Araştırmada elde edilen bulgular, Arı'nın araştırması sonucunda ortaya çıkan sonuçlarla doğru orantılıdır.

Benzer şekilde Saruhan (1996) araştırmasında, deneklerin yaşlarının, atılganlık düzeyleri üzerinde önemli bir etkisinin olmadığını tespit etmiştir (Özen, 2001: s. 45'teki alıntı). Bu tespite paralel olarak, araştırmadaki 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yaş düzeyi itibariyle atılganlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

## **5.2. ÇATIŞMA ÇÖZÜM BECERİLERİ ÖLÇEĞİNE İLİŞKİN SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

**Hipotez 7 : “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi Alan İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözüm Stilleri Almayanlara Göre Daha Yapıcıdır.”Hipotezine İlişkin Sonuç ve Tartışma**

**Bütünleşme Alt Ölçeğine İlişkin Sonuçlar :** Bu alt ölçeğe ilişkin elde edilen bulgulara göre, 5. sınıf deney grubunun, çatışma çözüm becerileri ölçeğinin bütünleşme alt ölçeğine ilişkin son-test puan ortalamaları, 5. sınıf kontrol grubunun son-test puan ortalamalarından yüksektir. 5. sınıf deney ve kontrol grubunun bütünleşme alt ölçeğine ait son-test puan ortalamaları arasında fark saptanmıştır. Bu fark, 5. sınıf deney grubu lehinedir. Bu bulguya göre, 5. sınıf deney grubu öğrencilerinin bütünleşme alt becerisini kullanma düzeyleri, kontrol grubu



öğrencilerine oranla daha yüksektir. Bir başka deyişle, araştırmada uygulanan programın etkili olduğu söylenebilir. Buna ek olarak, çatışma çözüm becerileri ölçeğinin bütünleşme alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney grubuna ait fark (kazanç) puanlarının ortalaması da kontrol grubuna oranla daha yüksek bulunmuştur. Bu bağlamda, 5. sınıf deney grubu öğrencilerinin araştırmaya katıldıktan sonra çatışma çözümüne ilişkin olumlu ve yapıcı davranışlar sergileme sıklığı artmıştır. Bunun yanı sıra, bütünleşme alt ölçeğine ilişkin olarak, sadece 5. sınıf deney grubuna ait ön-test ve son-test puanlarının ortalaması arasında da istatistiksel anlamda bir fark saptanması, eğitim programına tabi tutulan 5. sınıf deney grubu öğrencilerinin, çatışmaların çözümünde bütünleşme becerisini kullanma eğilimini artırdığı söylenebilir. Bir başka deyişle, 5. sınıf deney grubuna verilen “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programı”nın etkili olduğu söylenebilir.

Bu bulgu, Johnson’ın (1988), ortaokul 6. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmasında 6. sınıf öğrencilerine uygulanan çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi çerçevesinde verilen iletişim becerileri ve sosyal problem çözme tekniklerine ilişkin elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir (Uçar, 2003 s. 31’deki alıntı). Nitekim, bu çalışma sonucunda da öğrenciler, araştırma kapsamında belirlenen eğitimi aldıktan sonra, çatışmalarla başa çıkmada olumlu yönde beceri kazanmışlardır.

Benzer şekilde, Öner (1998) arabuluculuk eğitiminin ilköğretim öğrencileri üzerinde çatışma çözme davranışlarına etkisini incelemiş ve “Arabuluculuk ve Çatışma Çözme Becerileri Kazandırma Programı”na alınan deney grubu öğrencilerinin, yapılan analizler sonucunda çatışma çözme davranışlarında olumlu yönde değişme olduğunu saptamıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlara paralel olarak, Kapusuzoğlu, çatışma yönetimi kapsamında arabuluculuk ve demokrasi eğitimine ilişkin öğrenci, öğretmen ve yönetici tutumlarının genelde “olumlu” olduğunu ancak daha tutarlı ve etkili davranışları için eğitime ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır (Çiftçi, 2007).

**Uyma Alt Ölçeğine İlişkin Sonuçlar :** Elde edilen verilere göre, 5. sınıf deney grubunun çatışma çözüm becerileri ölçeğinin uyma alt ölçeğine ilişkin son-test puanları ile 5. sınıf kontrol grubunun son-test puan ortalamaları arasında istatistiki bir fark saptanmamıştır. Bunun yanı sıra, uyma alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney grubunun fark (kazanç) puan ortalaması ile 5. sınıf kontrol grubunun fark (kazanç) puan ortalaması arasında da istatistiksel anlamda fark bulunmamıştır. Buna karşın, uyma alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney grubunun kendi içinde yapılan ön-test ve son-test karşılaştırmalarında istatistiki anlamda farklılık bulunmuştur. Bu bağlamda, 5. sınıf deney grubu öğrencilerinin, çatışma durumlarında yumuşak tepki türlerinden “uyma” yı kullanma düzeyinin düşmesinde, aldıkları eğitimin olumlu etkisinin olduğu söylenebilir.

Bu bulgu, Sarı'nın (2005) ilköğretim 5. sınıf öğrencilerine çatışma çözüm becerileri kazandırılmasına yönelik yaptığı çalışma sonucunda ortaya çıkan sonuçla benzerlik göstermektedir. Sarı'nın (2005) araştırmasında da, çatışma çözüm becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulanan eğitim sonucunda öğrencilerin, uyma davranış sıklıkları azalmıştır.

**Hükmetme Alt Ölçeğine İlişkin Sonuçlar** Bu alt ölçeğe ilişkin elde edilen bulgulara göre, 5. sınıf deney grubuna ait son-test puan ortalaması ile kontrol grubuna ait son-test puan ortalaması arasındaki farkın, 5. sınıf deney grubunun lehine olduğu görülmektedir. Bir başka ifadeyle, araştırma işlem sürecinde “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi” ni alan 5. sınıf deney grubu öğrencilerinin çatışma çözüm becerilerinden “hükmetme” yi 5. sınıf kontrol grubuna oranla daha az kullandığı söylenebilir.

Hükmetme alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney ve kontrol grubuna ait fark (kazanç) puan ortalamaları ve sadece 5. sınıf deney grubuna ait ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farkın saptanması, 5. sınıf deney grubuna verilen eğitim programının, bu gruptaki öğrencilerin, çatışma çözümünde olumsuz bir yöntem olan kazan-kaybet yöntemini kullanarak yıkıcı davranışlarda bulunma eğilimlerinin düşüş göstermesinde etkisi olduğu söylenebilir.

Bir başka deyişle, 5. sınıf deney grubu öğrencilerine verilen bu eğitim, öğrencilerin yaşadıkları çatışmalarda sert tepki türlerinden olan “hükmetme” yöntemine başvurma düzeylerini düşürmüştür.

**Kaçınma Alt Ölçeğine İlişkin Sonuçlar :** Kaçınma alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney grubuna ait son-test puan ortalamasının, 5. sınıf kontrol grubuna ait puan ortalamasına oranla daha düşük olması ve bu düşüşün, istatistiksel düzeyde de anlamlı bulunması, araştırmadaki eğitim programının, 5. sınıf deney grubu üzerinde etkili olduğunu, bu doğrultuda 5. sınıf deney grubu öğrencilerinin 5. sınıf kontrol grubuna oranla çatışma çözüm becerilerinden “kaçınma” yı daha az kullandığını söyleyebiliriz. Buna paralel olarak, kaçınma alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney grubuna ait ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında da istatistiksel anlamda bir fark saptanmıştır. Bu fark 5. sınıf deney grubu öğrencilerinin lehinedir. Araştırmada uygulanan eğitim programının, 5. sınıf deney grubundaki öğrencilerin çatışma durumlarında, yumuşak tepkilerden olan geri çekilme, görmezden gelme, boş verme, aldırmama, atılgan olamama gibi araştırma programı açısından istenmeyen davranışlarda bulunarak çatışma durumundan uzaklaşma düzeylerinin düşmesini sağlayan 5. sınıf deney grubu öğrencileri açısından olumlu etki yaratmıştır.

Benzer şekilde, Sarı (2005), ilköğretim 5. sınıf öğrencilerine çatışma çözüm becerilerinin kazandırılmasına ilişkin yaptığı deneysel çalışma sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin, çatışma çözüm becerilerinden kaçınmayı, verilen program sonrasında kontrol grubuna oranla daha az kullandıklarını saptamıştır.

Araştırma sonuçlarına paralel olarak, Emersen (1990) ABD’deki 4 ilkokulda çatışmaların çözümünde kullanılan davranışları araştırmıştır. Öğrencilere, iletişim ve problem çözme becerileri verilmiştir. Amaç, okuldaki grupları arasındaki şiddet, antisosyal davranışları en aza indirmektir. Sonuç olarak, öğrencilerin kendi arkadaşlarının çatışmalarının çözümünde yardımcı olabildikleri ve ayrıca okul ortamında da olumlu yönde değişme sağladıkları saptanmıştır (Uçar, 2003: s. 31’deki alıntı).

Buna karşın, Türnüklü ve arkadaşlarının (2002) araştırmasında, öğrenci çatışmalarında öğrencilerin kazan-kaybet yönteminde olduğu gibi kaçınma yöntemine de sık başvurdukları belirtilmektedir (Bekmezci, 2003 : s. 37'deki alıntı). Oysaki, araştırma sonucunda “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programı” nı alan öğrencilerin, çatışma durumlarında yumuşak tepki türlerinden olan kaçınmaya başvurma düzeylerinin düştüğü saptanmıştır.

**Hipotez 8 : “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi Alan İlköğretim 5. Sınıf Kız Öğrencilerinin Çatışma Çözüm Stilleri Almayanlara Göre Daha Yapıcıdır.” Hipotezine İlişkin Sonuç ve Tartışma**

**Bütünleşme Alt Ölçeğine İlişkin Sonuçlar :** Çatışma çözüm becerileri ölçeğinin bütünleşme alt ölçeğine ilişkin olarak, 5. sınıf deney grubundaki kız öğrencilerin son-test puan ortalamaları, 5. sınıf kontrol grubu kız öğrencilerin son-test puan ortalamalarından yüksek bulunmuş, buna paralel olarak her iki grubun son-test puan ortalamaları arasında da istatistiksel anlamda fark saptanmıştır. Bu fark, 5. sınıf deney grubu lehinedir. Bu bulguya göre, araştırma sürecinde uygulanan eğitim programının, 5. sınıf deney grubundaki kız öğrenciler üzerinde etkili olduğu, bu öğrencilerin, çatışma durumlarında bütünleştirici ve yapıcı davranışlarda bulunma düzeyinin yükseldiği, kazan-kazan yöntemini kullanma eğilimlerinin de arttığı söylenebilir. Bunun yanı sıra, 5. sınıf deney grubundaki kız öğrencileri ile 5. sınıf kontrol grubu kız öğrencilerinin bütünleşme alt ölçeğine ilişkin fark (kazanç) puan ortalamalarının arasında da istatistiksel anlamda fark saptanmasına istinaden 5. sınıf deney grubundaki kız öğrencilerin aldıkları eğitimin etkili olduğu söylenebilir.

Bu araştırmaya benzer bir başka çalışmanın sonucuna örnek olarak Hughes (1991) çalışmasında, çatışma çözme eğitimi programının yüksek okulda okuyan kız öğrencilerin çatışma çözme davranışına etkisini incelemiş, çatışma çözme beceri ile sınıf içi davranışlarda değişim arasında, eğitimin etkililiğine yönelik bir ilişki saptamıştır (Uçar, 2003 : s. 32'deki alıntı).

**Uyma Alt Ölçeğine İlişkin Sonuçlar :**Elde edilen verilere göre, 5. sınıf deney grubundaki kız öğrencilerin, çatışma çözüm becerileri ölçeğinin uyma alt ölçeğine ilişkin son-test puanları ile 5. sınıf kontrol grubundaki kız öğrencilerin, son-test puan ortalamaları arasında istatistiki bir fark saptanmamıştır. Bunun yanı sıra, uyma alt ölçeğine ilişkin her iki grubun, fark (kazanç) puan ortalaması arasında da istatistiksel anlamda fark bulunmamıştır.

Buna karşın, uyma alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney grubundaki kız öğrencilerin kendi içinde yapılan ön-test ve son-test karşılaştırmalarında istatistiki anlamda farklılık bulunmuştur. Bu bağlamda, 5. sınıf deney grubunda bulunan kız öğrencilerine verilen eğitim, onların çatışma durumlarında yumuşak bir tepki türü olarak uyma, kabullenme gibi davranışları gösterme eğilimlerini azalttığı söylenebilir.

**Hükmetme Alt Ölçeğine İlişkin Sonuçlar** Bu alt ölçeğe ilişkin elde edilen bulguya göre, 5. sınıf deney grubundaki kız öğrencilere ait son-test puan ortalaması ile 5. sınıf kontrol grubuna ait son-test puan ortalaması arasındaki farkın, 5. sınıf deney grubundaki kız öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Bir başka ifadeyle, araştırmada uygulanan “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi” ni alan 5. sınıf deney grubundaki kız öğrencilerin çatışma çözüm becerilerinden “hükmetme” yi 5. sınıf kontrol grubundaki kız öğrencilere oranla daha az kullandığı söylenebilir. Buna karşın, hükmetme alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilere ait fark (kazanç) puan ortalamaları arasında istatistiksel anlamda fark saptanmamıştır. Ancak, sadece 5. sınıf deney grubundaki kız öğrencilere ait ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farkın saptanması, 5. sınıf deney grubundaki kız öğrencilere verilen eğitim programının, bu gruptaki öğrencilerin, çatışma çözümünde olumsuz bir yöntem olan kazan-kaybet yöntemini kullanma, yıkıcı davranma, çatışma durumlarında sert tepkiler verme düzeyini azalttığı söylenebilir.

**Kaçınma Alt Ölçeğine İlişkin Sonuçlar :** Kaçınma alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney grubundaki kız öğrencilere ait son-test puan ortalaması ile 5. sınıf kontrol grubundaki

kız öğrencilere ait son-test puan ortalaması arasında istatistiksel düzeyde anlamlı fark bulunmamıştır. Buna ek olarak, 5. sınıf deney grubundaki kız öğrencileri ile 5. sınıf kontrol grubundaki kız öğrencilerin fark (kazanç) puan ortalamaları arasında da istatistiksel anlamda fark bulunmamıştır. Buna karşın, kaçınma alt ölçeğine ilişkin, 5. sınıf deney grubundaki kız öğrencilere ait ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel anlamda bir fark saptanmıştır. Bu farkın kaynağının, son-test puan ortalamalarında ortaya çıkan azalma nedeniyle, 5. sınıf deney grubundaki kız öğrencilere uygulanan, “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi” olduğu söylenebilir.

**Hipotez 9 : “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi Alan 5. Sınıf Erkek Öğrencilerin Çatışma Çözüm Stilleri Almayanlara Göre Daha Yapıcıdır.” Hipotezine Ait Sonuç ve Tartışma**

**Bütünleşme Alt Ölçeğine İlişkin Sonuçlar :** Bu alt ölçeğe ilişkin elde edilen bulgulara göre, 5. sınıf deney grubundaki erkek öğrencilerin, çatışma çözüm becerileri ölçeğinin bütünleşme alt ölçeğine ilişkin son-test puan ortalamaları, 5. sınıf kontrol grubundaki erkek öğrencilerin son-test puan ortalamalarından yüksektir. Buna ek olarak, 5. sınıf deney ve kontrol grubuna ait son-test puan ortalamaları arasındaki fark, 5. sınıf deney grubu lehinedir. Ayrıca, çatışma çözüm becerileri ölçeğinin bütünleşme alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney grubundaki erkek öğrencilere ait fark (kazanç) puanlarının ortalaması da kontrol grubuna oranla daha yüksek bulunmuştur. Bu bulguya göre, 5. sınıf deney grubundaki erkek öğrencilerinin bütünleşme alt becerisini kullanma düzeyleri, 5. sınıf kontrol grubundaki erkek öğrencilere oranla daha yüksektir. Bir başka deyişle, 5. sınıf deney grubundaki erkek öğrencilerin araştırmaya katıldıktan sonra çatışma çözümüne ilişkin olumlu ve yapıcı davranışlarda bulunma düzeyi artmıştır. Bunun yanı sıra, bütünleşme alt ölçeğine ilişkin olarak, sadece 5. sınıf deney grubundaki erkek öğrencilere ait ön-test ve son-test puanlarının ortalaması arasında da istatistiksel anlamda bir fark saptanması, eğitim programının uygulandığı 5. sınıf deney grubu erkek öğrencileri açısından olumlu bir etki yarattığı, bu gruptaki öğrencilerde, çatışmaların çözümünde birleştirici-bütünleştirici davranışlarının arttığı söylenebilir.

**Uyma Alt Ölçeğine İlişkin Sonuçlar :** Elde edilen verilere göre, 5. sınıf deney grubundaki erkek öğrencilerin, çatışma çözüm becerileri ölçeğinin uyma alt ölçeğine ilişkin son-test puanları ile 5. sınıf kontrol grubundaki erkek öğrencilerin, son-test puan ortalamaları arasında istatistiki bir fark saptanmamıştır. Bunun yanı sıra, uyma alt ölçeğine ilişkin her iki grubun, fark (kazanç) puan ortalaması arasında da istatistiksel anlamda fark bulunmamıştır. Buna karşın, uyma alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney grubundaki erkek öğrencilerin kendi içinde yapılan ön-test ve son-test karşılaştırmalarında istatistiki anlamda farklılık bulunmuştur. Bu bağlamda, 5. sınıf deney grubunda bulunan erkek öğrencilerine verilen eğitim, onların çatışma durumlarında yumuşak bir tepki türü olarak uyma davranışı gösterme eğilimlerini azalttığı söylenebilir.

**Hükmetme Alt Ölçeğine İlişkin Sonuçlar** Bu alt ölçeğe ilişkin elde edilen bulguya göre, 5. sınıf deney grubundaki erkek öğrencilere ait son-test puan ortalaması ile 5. sınıf kontrol grubundaki erkek öğrencilere ait son-test puan ortalaması arasındaki farkın, 5. sınıf deney grubundaki erkek öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Bir başka ifadeyle, araştırmada uygulanan “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi” ni alan 5. sınıf deney grubundaki erkek öğrencilerin çatışma çözüm becerilerinden “hükmetme” yi 5. sınıf kontrol grubundaki erkek öğrencilere oranla daha az kullandığı söylenebilir. Buna ek olarak, hükmetme alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilere ait fark (kazanç) puan ortalamaları arasında da istatistiksel anlamda fark saptanmıştır. Ayrıca, sadece 5. sınıf deney grubundaki erkek öğrencilere ait ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farkın saptanmıştır. Bu fark, 5. sınıf deney grubu erkek öğrencilerinin lehinedir. Bu bağlamda 5. sınıf deney grubundaki erkek öğrencilere verilen eğitim programının, bu gruptaki öğrencilerin, çatışma çözümünde yıkıcı bir yöntem olan hükmetmeyi ve çatışma durumlarında sert tepkiler verme düzeyini azalttığı söylenebilir.

**Kaçınma Alt Ölçeğine İlişkin Sonuçlar :** Kaçınma alt ölçeğine ilişkin 5. sınıf deney grubundaki erkek öğrencilere ait son-test puan ortalaması ile 5. sınıf kontrol

grubundaki erkek öğrencilere ait son-test puan ortalaması arasında istatistiksel düzeyde anlamlı fark bulunmuştur. Buna ek olarak, 5. sınıf deney grubundaki erkek öğrenciler ile 5. sınıf kontrol grubundaki erkek öğrencilerin fark (kazanç) puan ortalamaları arasında da istatistiksel anlamda fark bulunmuştur. Bu bulgularda saptanan fark, 5. sınıf deney grubu öğrencilerinin lehinedir. Bu doğrultuda, saptanan farkın kaynağının, 5. sınıf deney grubundaki erkek öğrencilere verilen eğitim olduğu söylenebilir. Buna paralel olarak, kaçınma alt ölçeğine ilişkin, 5. sınıf deney grubundaki erkek öğrencilere ait ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel anlamda bir fark saptanması, araştırmada uygulanan eğitim programının, 5. sınıf deney grubundaki erkek öğrencilerin, çatışma durumlarından kaçınarak kendini uzak tutma, sessiz kalma, atılgan olmama gibi yumuşak tepkileri kullanma düzeylerini düşürmede etkili olduğu söylenebilir.

## ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlara dayanarak ve alanda yapılmış araştırmalar da dikkate alınarak aşağıdaki öneriler verilmiştir :

1. Bu araştırma “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programı”nın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm becerileri ile ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin atılganlık düzeyleri üzerindeki etkisini saptamak amacıyla yapılmıştır. Bu araştırmaya ek olarak, çatışma çözümüne ve atılganlığa ilişkin yeni eğitim programları hazırlanarak bu programların, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri üzerinde farklı değişkenler gözetilerek öz güven, öz saygı, öz denetim, öfke kontrolü, akademik başarı, iletişim becerileri, arkadaşlık ilişkileri, sosyal katılım ve sosyal kabul düzeylerine etkisine yönelik araştırmalar da yapılabilir.
2. Kişiler arası ilişkilerde ortaya çıkması muhtemel anlaşmazlık ve çatışma durumlarında ilköğretimde okuyan öğrencilerin, yapıcı ve barışçıl çatışma çözüm yöntemlerini öğrenmeleri, bu becerileri geliştirmeleri ve yaşamlarında kullanmaları; olumlu sınıf, okul ve yaşam ikliminin



oluşmasında etkili olduğundan çatışma çözümüne ilişkin programlar geliştirilebilir.

3. Çatışma çözümü, atılganlık, iletişim, öfke yönetimine ilişkin öğrenci düzeyleri ve yaşam alanları dikkate alınarak geliştirilen bu programlar, ilköğretim okullarında Milli Eğitim Bakanlığı onayıyla müfredatta yer alıp seçmeli ya da zorunlu ders olarak uygulamaya koyulabilir.
4. Milli Eğitim Bakanlığı'nın yetki ve yaptırım gücüne bağlı olarak, müzakere ve arabuluculuk ile çatışma çözümü sürecine yönelik hazırlanacak programlar, okul-aile işbirliği gözetilerek uygulamaya koyulabilir. "Aile Eğitimi" konusunda da çalışmalar yapılabilir.
5. Milli Eğitim Bakanlığı'nca, ülke çapındaki öğretmenlere de eğitim-öğretim yılına başlamadan önce ya da eğitim-öğretim yılı bitimindeki seminer çalışmaları sürecinde "Davranış Yönetim Politikası" ya da "Sınıf İçi Çatışma Çözüm Yöntemleri Semineri" gibi uzman kişilerce hazırlanmış ve yine uzman kişilerce sunulacak seminerler ya da hizmet içi seminerler, amacına ulaşır etkililikte verilebilir.
6. İlköğretim Hayat bilgisi ve Sosyal bilgiler ders programına; atılganlık, çatışma çözümü, müzakere ve arabuluculuk becerilerine ilişkin kazanımlar, kazanımlara ilişkin konu ve temalar eklenebilir.
7. İlköğretim Türkçe ders kitaplarında "müzakere kültürü", "yapıcı ve barışçıl çözümler" konulu okuma metinleri yer alabilir. Okuma metinlerindeki 5 N 1 K sorularına ek olarak müzakere ve arabuluculuk basamaklarına ilişkin sorular da eklenebilir.
8. İlköğretim okullarında müfredat kapsamında, "Sosyal Kulüpler" adı altında yer alan kulüplere ek olarak "Çatışma Çözüm Kulübü" ya da "Arabuluculuk Kulübü" gibi kulüpler de eklenip gerekli çalışma ve etkinlikler kulüp rehber öğretmeni tarafından yaptırılıp yönlendirilebilir.
9. Okul içinde, öğretmenlerce ve okul yönetimi çalışanları tarafından ortak bir davranış yönetim politikası geliştirilebilir. Gerek sınıf, gerekse okul bazında ortaya çıkan anlaşmazlık durumlarına ya da öğrencilerin olumsuz davranış biçimlerine ilişkin tüm öğretmenlerin gösterecekleri tepkilerin,

uygulayacakları çözüm yollarının birbirine paralel olması ve örtüşmesi amacıyla ortak bir politika güdülebilir.

10. Milli Eğitim Bakanlığı'nın önerisi ve bazı devlet organlarının çalışmaları ile medyanın bir kolu olan televizyon üst kurulu işbirliği sağlanarak müzakere kültürü ve arabuluculuk sürecini açıklayan programlar yayınlanabilir.

## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (2005). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. İzmir. Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akkök, F. (1996). **İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi (Anne-Baba El Kitabı)**, Ankara:M.E.B.Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı s.2-3. <http://www.sosyalhizmetuzmani.org/iletisimsorunlari.htm>. (25.12.2006)
- Akbayır, S., Baki, A., Öztürk, C., Çepni, S. Baysal, N. (Ed.). (2006). **İlköğretim Programları**. Ankara. Pegem Yayıncılık.
- Aliberti, R., Emmons, M. (1995). **Atılgnalık**. (2002). Ankara. HYB yayıncılık
- Alkaya, Y. (2004). Lise Öğrencilerinin İletişim Ve Empati Becerilerinin Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Barutçugil, İ. (2003). **Kişisel Gelişimde Kapıları Açmak**. İstanbul. Kariyer yayıncılık.
- Baysal, A. (2001). **Kişiler Arası İletişim**. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı: 13, 32-37.
- Bodine, R. J., Crawford, D. K., ve Schrupf, F. (2002). **Creating peaceable school: A comprehensive program for teaching conflict resolution (2th ed.)**. Illinois: Research Pres.
- Bozkurt, E. (1987). **Bireylerin İletişim Sorunları Ve İletişim Becerilerinin Geliştirilmesi**. Psikoloji Dergisi. Sayı: 21, Cilt: 6, Sy: 124. <http://www.sosyalhizmetuzmani.org/iletisimsorunlari.html>. (25.02.2007).

Bulduk, S. (2003). **Psikolojide Deneysel Desenler Ve Araştırma Yöntemleri**. İstanbul. Çantay Kitabevi.

Büyüköztürk, Ş. (2006). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analiz El Kitabı**. Ankara. Pegem Yayıncılık

Büyüköztürk, Ş. (2007). **Deneysel Desenler**. Ankara. Pegem Yayıncılık.

Cingöz, F. (2005). Okullardaki Çatışma Nedenleri Ve Okul Müdürlerinin Çatışma Çözümleme Yöntemleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çiftçi, F. (2007). **Çatışma Yönetimi Kapsamında Arabuluculuk Ve Demokrasi Eğitimi**. <http://www.geocities.com/fehimdar/eserler.htm> 06.05.2007

Cohen, H. (1996). **Her konuyu müzakere edebilirsiniz**. İstanbul: Sistem yayıncılık

Daunic, A. P., Smith, S. W., Robinson, T. R., Landry, K. L., Miller, M.D. (2000). School-Wide Conflict Resolution And Peer Mediation Programs: Experiences In Three Middle Schools. **Intervention in School & Clinic**, 10534512, Nov 2000, Vol. 36, Issue 2

Day-Vines, Norma L.; Day-Hairston, Beth O. The Value Of Diversity In The Recruitment, Selection, And Training Of Peer Counseling Of Students. May 1996, Vol.43 Issue 5, p392, 19p.

Dökmen, Ü. (2003). **İletişim Çatışmaları Ve Empati**. Ankara: Sistem Yayıncılık.

Dökmen, Ü. (2005). **Küçük Şeyler**. Ankara: Sistem Yayıncılık.

Breunlin, D. C.; Cimmarusti R. A.; Bryant-Edwards, T. L.; Hetherington, J. S.. (2002). **Conflict Resolution Training As An Alternative To Suspension For**

**Violent Behavior.** The Journal of Educational Research, July-August 2002 v95 i6 p349(10)

Elmacıoğlu, T. (2003). **Hayatın Bütününde Başarı.** İstanbul. Hayat yayıncılık.

Erdoğan, İ. (2000). **Sınıf Yönetimi.** İstanbul. Sistem Yayıncılık.

Erdoğdu, M.Y. (2004). Sokakta Çalışan Ve Çalışmayan Çocukların Atılganlık Ve Saldırganlık Davranışları Açısından Karşılaştırılması. Diyarbakır.

<http://lokman.cu.edu.tr/psikiyatri/derindex/kriz/2004/3/11.pdf>

F.Yüksel, A. , Yurdaışık, I. Kaynak:**Türk Psikoloji bülteni.** (2001).

<http://www.apa.org/pubinfo/anger/html/> (15.02.2007)

Fisher, R. Ury, W. (1993). **Evet'e Ulaşmak Boyun Eğmeden Uzlaşma Sağlamak.** Ankara: Öteki Yayınevi.

Glasser, W. (1998). **Kişisel Özgürlüğün Psikolojisi.** Seçim teorisi. İstanbul: Hayat yayınları.

Gordon, T., (2001). **Etkili Öğretmenlik Eğitimi.** İstanbul. Sistem Yayıncılık.

Görüş, Y. (1999). Bir Grup Lise Öğrencisinin Atılganlık Düzeyi İle Stresle Başa Çıkma Yolları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Güler, Ö. (2006). İlköğretim 5. Ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Atılganlık Düzeyi İle Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gültekin. Y. (2004). İlköğretimde Öğretmen-Öğrenci İletişiminin Sınıf Yönetimine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Harris, I. ve Morrison, M.L. (2003). **Peace education**. Amerika. Mcfarland & company,inc.

İllez. M. (2006). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Çatışmalar Ve Bu Çatışmaların Çözüm Stratejilerinin Sosyal Yapılandırıcılık Kuramına Dayalı Olarak İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1995:a). **Teaching students to be peacemakers**. Edina, MN: Interaction Book Co.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1996). Effectives Of Conflict Managers İn An Inner-city Elementary School. Journal Of Educational Research, May/Jun 1996, Vol.89 Issue 5, p280, 6p, 3 charts.

Karasu, A. (2005). **Öfke Yönetimi Filmi Bile Yapıldı**.

<http://hurarsiv.hurriyet.com.tr/goster/haber.aspx?id=3542667> (23.05.2007).

Karip, E. (1999). **Kişiler Arası Çatışma**. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı 21, 2–21.

Karip, E. (2003). **Çatışma Yönetimi**. Ankara. Pegem A Yayıncılık.

Kaşıkçı, E. (2003). **Doğrucu Beden Dili**. İstanbul. Hayat Yayıncılık.

Kaya, Z. (2001). Meslek Lisesi Öğrencilerinin Atılganlık Ve Sürekli Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kısaç, İ. (1999). Üniversite Öğrencilerinin Sürekli Öfke ve Öfke İfade Biçimi Düzeyleri. **Mesleki Eğitim Dergisi** 1(1): 63-74  
<http://www.mef.gazi.edu.tr/mefeski/dergi/99-1/bolum8.doc> (01.10.2006)

Kızmaz, Z. (2006). **Okullardaki Şiddet Davranışının Kaynakları Üzerine Kuramsal Bir Yaklaşım**. C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi Mayıs 2006 Cilt: 30 No: 1 47-70. [www.cumhuriyet.edu.tr/edergi/makale/1362.pdf](http://www.cumhuriyet.edu.tr/edergi/makale/1362.pdf) (26/03/2007)

Köknel, Ö. (1986). **İnsanı Anlamak**, İstanbul Altın Kitaplar Yayınevi, s.287.

Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2006). Okullarda Şiddetin Önlenmesi. GENELGE NO: 2006/26 <http://orgm.meb.gov.tr/Mevzuat/genelgeler/okullardasiddet.htm> (10/02/2007).

Morgan, R.L., Whorton, J. E., Willets, J. (2000). Use Of Peer-Mediation To Develop Instructional Behavior In Pre-Service Teachers, (2000). **Academic Search Premier**, College Student Journal, 01463934, Mar, Vol. 34, Issue1

Nitzch, C. (1998). **Sinirlerinize Hakim Olun**. İstanbul: Hayat yayıncılık.

Öksüz, Y. (2004). Duyguların Açılması Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Atılganlık Düzeylerine Etkisi. <http://www.kefad.gazi.edu.tr/2004.2/147-156.pdf> (10.02.2007)

Öner, U. (2003). **Çatışma Çözme Ve Arabuluculuk Eğitimi**. Y., Kuzgun (Ed.), İlköğretimde Rehberlik (ss:189-227). Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.

Özen, F. (2001). Anaokuluna Giden Ve Gitmeyen İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Atılganlık Düzeyi Ve Bağımlılık Eğilimlerinin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özsoy, O. (2003). **Etkin Öğrenci- Etkin Öğretmen-Etkin Eğitim**. İstanbul. Hayat yayıncılık.

Pişkin, M. (2007). Okul Zorbalığı: Tanımı, Türleri, İlişkili Olduğu Değişkenler ve Alınabilecek Önlemler.

<http://www.diyarbakirram.gov.tr/kaynak/oz.doc> (21.04.2007).

Shapiro, L.E.(1997). **Yüksek EQ'lu Bir Çocuk Yetiştirmek**. İstanbul: Varlık Yayınları.

Sadık, F. (2002). İlköğretim I.Aşama Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Gözlemledikleri Problem Davranışlar. Çukurova Üniversitesi.

Sarı, S. (2005). İlköğretim Ana Bilim Dalı 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.

Şahin, N. (2001). Eğitim Yöneticisi Adaylarının Özellikleri İle Başarı Ve Atılğanlık Düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Phelps, A. Austin, N. (1997). **Atılğan Kadın**. Ankara. HYB Yayıncılık.

Tataker, T. (2003). Ergenlerin atılğanlık düzeyi ile ruhsal sorunları arasındaki ilişkinin araştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tecim, Z. (2005). İlköğretim Sınıf Ve Branş Öğretmenlerinin Durumluk Sürekli Öfke-Öfke İfade Tarzlarının Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tosun, Ü. (2002). **Onurlu Disiplin**. İstanbul. Beyaz Yayınları.



Tutarel-Kıslak Ş., Çabukça F. (2002). **Empati Ve Demografik Değişkenlerin Evlilik Uyumu İle İlişkisi**. Aile ve toplum dergisi. Sayı: 5 cilt: 2 Yıl: 5 Nisan-Haziran. [http://www.sabem.saglik.gov.tr/Akademik\\_Metinler/goto.aspx?id=1633](http://www.sabem.saglik.gov.tr/Akademik_Metinler/goto.aspx?id=1633) (20 Kasım 2006).

Türnüklü, A. (2006). **Sınıf Ve Okul Disiplinine Çağdaş Bir Yaklaşım:Onarıcı Disiplin**. Ankara:Ekinoks.

Türnüklü, A. (2003). **Sınıf Yönetimi**. E., Karip (Ed.), Ankara. Pegem Yayıncılık

Uçar, E. (2003). İlköğretim Okullarında Öğrenci Çatışmaları Ve Öğrencilerin Bu Çatışmaları Çözmek İçin Kullandıkları Çatışma Çözüm Stratejileri. İzmir. 2003. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Voltan, N. (2003). **PDR’de Yirmi Beş Yıl (Makaleler)**. Ankara. Nobel yayıncılık.

Wheeler, W. H., (1995). **Conflict Resolution Through Peer Mediation**. Thrust for Educational Leadership, Nov/Dec95, Vol. 25 Issue 3, p32, 3p, 1bw

Yurdaişık ve Yüksel (2001).

<http://www.apa.org/pubinfo/anger/html / 11.07.2003>

<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/medergi/16.htm>

<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/medergi/16.htm>

[http://www.bilkent.edu.tr/~dos/ogdm/b\\_atilganlik.html](http://www.bilkent.edu.tr/~dos/ogdm/b_atilganlik.html)

<http://www.mef.gazi.edu.tr/mefeski/dergi/99-1/bolum8.html>

## KİŞİSEL BİLGİ 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 durumu nedir?

1. Okur yazar değil	
2. Okur yazar	
3. İlkokul	
4. Ortaokul	
5. Lise	
6. Üniversite	
7. Lisans üstü	

6. Babanızın eğitim durumu nedir?

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

A.E

Adınız soyadınız:.....

Sınıfınız: .....

**Sevgili Öğrenciler,**

Aşağıda size bazı cümleler verilmiştir. Bunları dikkatle okuyunuz. Bir cümlede anlatılan durum size uygun ise "evet" seçeneğini X koyarak işaretleyiniz. Eğer uygun değilse "hayır" seçeneğini X koyarak işaretleyiniz.

Bu bir sınav değildir, hiçbir sorunun doğru cevabı yoktur. Size en uygun gelen cevap, en doğru cevaptır. Cevaplarınız gizli kalacak ve sadece öğrencilerle ilgili bir araştırmada kullanılacaktır. Doğru ve içten cevap vermeniz araştırmanın değerini arttıracaktır. Tüm sorulara cevap veriniz, lütfen hiçbir soruyu boş bırakmayınız.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Doç. Dr. Abbas Türnüklü

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri  
Bölümü

1. Başka bir sınıfa tebeşir istemek için gitmeye çekinirim.	Evet ( )	Hayır ( )
2. Öğretmen tahtaya yanlış bir şey yazsa, bunun yanlış olduğunu bildiğim halde düzeltilmesini söyleyemem.	Evet ( )	Hayır ( )
3. Derse geç kalsam, geç kalışımın nedenini öğretmene söyleyemem.	Evet ( )	Hayır ( )
4. Sınıfta sırama bir başkası otursa, kalkmasını söylerim.	Evet ( )	Hayır ( )
5. Öğretmenin verdiği ödevi yapmamışsam, neden yapmadığımı açıklamakta güçlük çekerim.	Evet ( )	Hayır ( )
6. Öğretmenin anlattığını işitemiyorsam, biraz daha yüksek sesle anlatmasını söyleyemem.	Evet ( )	Hayır ( )
7. Kalemim bittiğinde, babamdan para isteyip yeni bir kalem alamam.	Evet ( )	Hayır ( )
8. Dersteyken çok sıkışmışsam, tuvalete gitmek için öğretmenden izin isteyemem.	Evet ( )	Hayır ( )
9. Oyun oynarken sıramı alan bir çocuğa, sırasına geçmesini söylerim.	Evet ( )	Hayır ( )
10. Çok iyi cevapladığıma inandığım bir yazılıdan beklediğim not gelmemişse, öğretmenden yazılı kağıdımı tekrar incelemesini isteyemem.	Evet ( )	Hayır ( )
11. Öğretmenin verdiği bir ödevi yapmamışsam, nasıl yapacağımı başka bir öğretmenden sorarım.	Evet ( )	Hayır ( )
12. Çok istediğim halde, bir halk oyununda oynamaktan çekinirim.	Evet ( )	Hayır ( )
13. Sınıfta öğretmen bir soru sorduğunda, hemen parmağımı kaldırırım, cevabını söylerim.	Evet ( )	Hayır ( )
14. Bir törende şiir okumaya çekinirim.	Evet ( )	Hayır ( )
15. Okulun pencerelerinden birinin camını kaza ile kırsam, eve gittiğimde babama söyleyemem.	Evet ( )	Hayır ( )
16. Bilmediğim şeyleri büyüklerimden sorarım.	Evet ( )	Hayır ( )
17. Evimize gelen misafirlere "hoş geldiniz" diyemem.	Evet ( )	Hayır ( )
18. Bir arkadaşım konuşurken o anda aklıma bir şey gelse, sözünü bitirmesini beklerim.	Evet ( )	Hayır ( )
19. Defterim kalmasa, babama yeni bir defter almasını söyleyemem.	Evet ( )	Hayır ( )
20. Öğretmenimi okul dışında bir yerde görsem, yanına gidip konuşamam.	Evet ( )	Hayır ( )
21. Yoldan geçen tanımadığım birisine saatin kaç olduğunu	Evet ( )	Hayır ( )

soramam.		
22. Arkadaşım benden bir kalem istediğinde eğer fazla kalemim yoksa, ona fazla kalem veremeyeceğimi söylerim.	Evet ( )	Hayır ( )
23. Acele bir iş için bir yere giderken birisi beni lafa tutsa, ona işim olduğunu söyleyemem.	Evet ( )	Hayır ( )
24. Hasta olsam, büyüklerime beni doktora götürmelerini söyleyemem.	Evet ( )	Hayır ( )
25. Dersten anlayamadığım bir konu olsa, öğretmenden tekrar anlatmasını isteyemem.	Evet ( )	Hayır ( )
26. Bir arkadaşım kalemimi bir süre kullanmak için alsa ve geri vermeyi unutsa, kendinden kalemimi geri isteyemem.	Evet ( )	Hayır ( )
27. Ben konuşurken biri sözümü kesse, ona konuşmamı bitirmesini, beklemesini söyleyemem.	Evet ( )	Hayır ( )
28. Tahtada ders anlatırken çok heyecanlanır, ne yapacağımı şaşırırım.	Evet ( )	Hayır ( )
29. Okulun bir ihtiyacı için istenen parayı getiremesem, neden getiremediğimi öğretmene açıkça anlatamam.	Evet ( )	Hayır ( )
30. Annem pek sık gidip gelmediğimiz bir komşumuzdan, çay, şeker, tuz gibi bir şey alıp gelmemi isterse, onu gidip isteyemem.	Evet ( )	Hayır ( )

31. Arkadaşım kitabımı alsa, bir süre sonra geri isteyebilirim.	Evet ( )	Hayır ( )
32. Bir kol başkanlığı seçimi yapılırsa, kendimi aday olarak gösteremem.	Evet ( )	Hayır ( )
33. Haksızlığa uğradığım zaman kendimi savunamam ve içime kapanırım.	Evet ( )	Hayır ( )
34. Bir toplulukta, bildiğim bir türküyü çok istesem de söyleyemem.	Evet ( )	Hayır ( )
35. Öğretmen bir şey yazmak için kalemimi alsa ve geri vermeyi unutsa, geriye isteyemem.	Evet ( )	Hayır ( )
36. Bir ödevi yapmamışsam, öğretmenimden nasıl yapacağımı anlatmasını isteyebilirim.	Evet ( )	Hayır ( )
37. Derste yazmak için kalemim olmasa, bir arkadaşımдан isteyemem.	Evet ( )	Hayır ( )
38. Öğretmende gördüğüm hoşuma giden bir kitabı, okumak için isteyemem.	Evet ( )	Hayır ( )
39. Oyun oynarken bir arkadaşım kurala uymasa sesimi çıkarmam.	Evet ( )	Hayır ( )
40. Öğretmenimi okul dışında bir yerde gördüğümde "günaydın" diyebilirim.	Evet ( )	Hayır ( )
41. Bir arkadaşım bana satışsa, öğretmen ikimizi de cezalandırırsa sesimi çıkarmam.	Evet ( )	Hayır ( )
42. Çarşıya giden öğretmenimden, parasını verip çok ihtiyacım olan bir kitabı alıvermesini söyleyemem.	Evet ( )	Hayır ( )
43. Bana bir iş verildiğinde, bu işi yapmaya hiç vaktim olmadığı halde yapamayacağımı söyleyemem.	Evet ( )	Hayır ( )
44. Sınıfta öğretmenimin sorduğu sorunun cevabını bildiğim halde, parmağımı kaldırıp söyleyemem.	Evet ( )	Hayır ( )
45. Evimize gelen misafirlere "hoş geldiniz" der, ellerini öperim.	Evet ( )	Hayır ( )

**Ç.Ç.Ö**

Adınız soyadınız:.....

Sınıfınız: .....

**Sevgili Öğrenciler,**

Bu ölçek, günlük yaşamınızda karşılaştığınız kişiler arası çatışmalarla ilgilidir. Bu konuda aşağıdaki ifadelerin düşüncelerinize ne ölçüde uyduğu araştırılmaktadır.

Aşağıdaki her bir cümleyi dikkatlice okuyun. Cümleleri okuduktan sonra, (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Biraz katılıyorum, (4) Katılıyorum ve (5) Kesinlikle Katılıyorum seçeneklerinden size en uygun olanı (X) işaretiyle belirtiniz.

Bu bir sınav değildir, hiçbir sorunun doğru cevabı yoktur. Size en uygun gelen cevap, en doğru cevaptır. Cevaplarınız gizli kalacak ve sadece öğrencilerle ilgili bir araştırmada kullanılacaktır. Doğru ve içten cevap vermeniz araştırmanın değerini arttıracaktır. Tüm sorulara cevap veriniz, lütfen hiçbir soruyu boş bırakmayınız.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Doç. Dr. Abbas Türnüklü

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi



<b>1. İnsanların konuşarak sorunlarını çözmeleri gerektiğini düşünüyorum.</b>				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

<b>2. Tartıştığım öğrencilerle, okul bahçesinde karşılaştığımda yolumu değiştiririm.</b>				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

<b>3. Arkadaşlarım kırılmasın diye, onların her istediğini yaparım.</b>				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

<b>4. Eşyalarımı izinsiz kullanan öğrenciyle tartışmaktansa, oturduğum yeri değiştirmeyi tercih ederim.</b>				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

<b>5. Okulumdaki arkadaşarımla olan sorunlarımızı çözerken kimin haklı olduğunu bulmaktansa, sorunumuzu çözecek en iyi yolu bulmaya çalışırız.</b>				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

<b>6. Bir arkadaşımın bana lakap taktığını duysam, bir daha onunla konuşmam.</b>				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

<b>7. Kavga ettiğim arkadaşım, benimle olan ilişkisini düzeltmek istiyorsa benim dediğimi yapmalıdır.</b>				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

<b>8. Arkadaşım beni insanların önünde küçük düşürse de ona kızmam.</b>				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

<b>9. Bana lakap (takma isim) takan arkadaşlarıma bu davranışlarının beni kırdığını çekinmeden söylerim.</b>				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

<b>10. Dersteyken dikkatimi dağıtan arkadaşımın aynı sırada oturmamak için elimden geleni yaparım.</b>				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

<b>11. Benim oynamak istediğim oyunu beğenmeyen arkadaşımın ne düşündüğünü bilmek istemem.</b>				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

<b>12. Bir tartışmada karşımdakini üzmeğe kendim üzülmeğe tercih ederim.</b>				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

<b>13. Arkadaşımın gideceğim yer konusunda karar vermeden önce onun da görüşünü alırım.</b>				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

<b>14. Sevmediğim biri ile karşılaşmak beni üzüyor.</b>				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

<b>15. Kavga ettiğim kişiye küsmek yerine, konuşup sorunumu çözmeyi tercih ederim.</b>				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

<b>16. Kavga ettiğim insanlarla aynı okula gitmek istemiyorum.</b>				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

<b>17. Yaşı benden küçük öğrencilerin benden korkması hoşuma gider.</b>				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

<b>18. Arkadaşlarımın benim isteklerim doğrultusunda hareket etmesini isterim.</b>				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

<b>19. Arkadaşımın olan sorununu çözerken mutlaka onun da görünüşünü alırım.</b>				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

<b>20. Çoğu arkadaşımın daha üstün olduğumu düşünüyorum.</b>				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

<b>21. Dış görünüşümden dolayı benimle dalga geçen öğrencilere kızamam.</b>				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

<b>22. Tartıştığım arkadaşımın zarar verse de benim önerdiğim çözüm yolunu kabul etmesi için ısrar ederim.</b>				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

<b>23. Biriyle tanıştığımda, onun hakkında karar vermeden önce, kendimi onun yerine koyup ne düşündüğünü anlamaya çalışırım.</b>				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

<b>24. Arkadaşlarımla tartışmayı kendime yakıştırmadığımdan, onların her istediğini yaparım.</b>				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

<b>25. Arkadaşlarımı kaybetmekten korktuğumdan beni incitseler de ses çıkaramıyorum.</b>				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

<b>26. Beni rahatsız eden insanların bile cezalandırılması hoşuma gitmiyor.</b>				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum