

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 SALDIRGANLIK
EĞİLİMLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNİN
İNCELENMESİ**

Burçak ŞEVKİN

**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 SALDIRGANLIK
EĞİLİMLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNİN
İNCELENMESİ**

Burçak ŞEVKİN

**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 Saldırganlık Eğilimleri Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi adlı çalışmanın; tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynaklarda gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

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

Burçak ŞEVKİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne

İşbu alışma, j¼rimiz tarafından
..... Anabilim Dalı
..... Bilim Dalında
Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan:

¼ye:

¼ye:

Onay

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

... / ... / 2008

Prof. Dr. Sedef GİDENER
Enstit¼ M¼d¼r¼

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

Tezin Türkçe Adı: “Müzakere (Problem Çözme) Ve Arabuluculuk” Eğitim Programının İlköğretim 4.- 5. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözüm Stilleri Ve Saldırganlık Eğilimleri Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi

Tezin Yabancı Adı: Searching The Effects Of Conflict Resolution Styles And Agression Tendency On 4th And 5th Grade Students In Primary School Of “Negotiation (Problem Solving) And Mediation” Education Programme

Tezin Yapıldığı**Üniversite:** DOKUZ EYLÜL**Enstitü:** EĞİTİM BİLİMLERİ**Yılı:** 2008

Tezin Türü:Yüksek Lisans
Soyadı:304197

Dili: Türkçe**Sayfa Sayısı:**231**Referans****Tez Danışmanı:** Yrd. Doç. Dr. Aydın YAKA**Türkçe Anahtar Kelimeler**

1. Arabuluculuk
2. Müzakere
3. Çatışma
4. Saldırganlık

İngilizce Anahtar Kelimeler

1. Mediation
2. Negatation
3. Conflict
4. Aggressiveness.

TEŞEKKÜR

Yaşamım boyunca, sonsuz özveride bulunan ve beni yüreklendiren sevgili anneme, babama ve canım kardeşime; lisansüstü eğitimim süresince yardımlarını ve desteğini hiç esirgemeyen sevgili eşim Bahri KILIÇ'a sonsuz teşekkür ediyorum.

Yüksek lisans tezimi hazırlama sürecindeki çalışmalarında engin bilgisi ve deneyimi ile bana yol gösteren, güvenini ve desteğini esirgemeyen danışmanım sayın Yrd. Doç. Dr. Aydın YAKA'ya sonsuz teşekkür ediyorum.

Lisansüstü eğitim yaşamım boyunca attığım her adımda sonsuz desteğini ve güvenini hissettiğim, akademik yaşantıma daima ışık tutan ve önüme çıkan her engelde bana yol gösteren saygıdeğer hocam Doç. Dr. Abbas Türnüklü'ye sonsuz teşekkür ediyorum.

Her zaman yanımda olan ve varlıkları ile yaşamımı anlamlı kılan canım dostlarım Feza ZENGİN KAŞIKÇIOĞLU ve Alper KALENDER'e sonsuz teşekkür ediyorum.

İÇİNDEKİLER

Yemin Metni.....	i
Değerlendirme Kurulu Üyeleri.....	ii
YÖK Dökümantasyon Merkezi Tez Veri Formu.....	iii
Teşekkür.....	iv
İçindekiler.....	v
Tablolar listesi.....	ix
Özet.....	xiv
Abstract.....	xvi

Bölüm I

GİRİŞ

A. Problem Durumu.....	1
1. Kişiler Arası Çatışmaların Doğası.....	1
1.1. Çatışmanın Tanımı.....	3
1.2. Okuldaki Çatışmalar.....	3
1.2.1. Saldırganlığın Tanımı.....	4
1.2.2. Saldırganlık Kuramları.....	5
1.2.2.a. İçgüdü Kuramları.....	7
1.2.2.b. Biyolojik Kuramlar.....	8
1.2.2.c. Engellenme-Saldırganlık Kuramı.....	9
1.2.2.d. Sosyal Öğrenme ve Bilişsel Kuramlar.....	10
1.2.3. Saldırganlığı Ortaya Çıkaran Nedenler.....	11
1.2.4. Saldırgan Çocuklarda Görülen/Gözlenen Davranışlar.....	16
1.2.5. Televizyon ve Saldırganlık.....	19
1.3. Çatışmanın Nedenleri.....	22
1.4. Çatışmanın Yararları.....	32
1.5. Çatışma Kaçınılmazdır, Doğaldır.....	33
1.6. Çatışma Çözüm Yolları.....	36
1.6.1. Yumuşak Tepkiler.....	40
1.6.1.a. Kaçma.....	40

1.6.1.b. Alttan Alma.....	41
1.6.1.c. Geri çekilme.....	41
1.6.2. Sert Tepkiler.....	42
1.6.2.a. Kavga Etme ve Şiddet.....	42
1.6.3. Yapıcı Ve Barışçıl Tepkiler.....	44
1.6.3.a. Müzakere.....	44
1.6.3.b. Arabuluculuk.....	45
2. Çatışma Çözüm Sürecinde Müzakere Ve Arabuluculuk.....	46
2.1. Müzakere.....	46
2.1.1. Müzakerenin Tanımı.....	46
2.1.2. Müzakerenin Önkoşulları.....	47
2.1.3. Kazan-Kaybet Yöntemi.....	48
2.1.4. Kazan-Kazan Yöntemi.....	50
2.1.5. İlkeli Müzakerenin Prensipleri.....	52
2.1.6. Müzakere Süreci.....	56
2.2. Arabuluculuk.....	63
2.2.1. Arabuluculuğun Tanımı.....	63
2.2.2. Akran Arabuluculuk Becerilerinin Öğrencilere Öğretilmesinin Nedenleri.....	64
2.2.3. Arabulucunun Özellikleri.....	65
2.2.4. Arabuluculuk Süreci.....	66
2.2.5. Arabuluculuk İşlem Basamakları.....	68
3. Çatışma Çözüm Sürecinde İletişim Becerileri Ve Öfke Yönetimi.....	75
3.1. İletişimin Tanımı.....	75
3.2. Öğretim Sürecinde İletişim.....	76
3.3. Etkili İletişim.....	77
3.4. Empati.....	79
3.5. Etkin Dinleme.....	81
3.6. Ben İletileri.....	82
3.7. Öfke Nedir?.....	83
3.8. Öfke ve Saldırganlık.....	85
B. Problem Cümlesi Amaç ve Önemi.....	87

C. Amaç ve Önemi.....	87
1. Amaç.....	87
2. Önem.....	87
D. Hipotezler.....	91
E. Sayıtlar.....	92
F. Sınırlılıklar.....	92
G. Tanımlar.....	92
H. Kısaltmalar.....	93
Bölüm II	
İlgili Yayın Ve Araştırmalar.....	94
2.1. Saldırganlık İle İlgili Yapılan Çalışmalar.....	94
2.1.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	94
2.1.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	100
2.2. Kişiler Arası Çatışma Ve Arabuluculuk İle İlgili Yapılan Araştırmalar....	103
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	103
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	106
BÖLÜM III	
YÖNTEM	
3.1. Araştırmanın Modeli.....	109
3.2. Çalışma Grubu.....	109
3.3. Araştırmanın Bağımsız Değişkenleri.....	114
3.4. Araştırmanın Veri Toplama Araçları.....	119
3.4.1. Çatışma Çözüm Becerileri Ölçeği.....	119
3.4.2. Saldırganlık Ölçeği.....	121
3.5. İşlem Yolu.....	121
3.6. Verilerin Analizi.....	124
BÖLÜM IV	
BULGULAR ve YORUM	
4.1. Saldırganlık Ölçeğine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	125

4.2. Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeğine İlişkin Bulgular ve Yorum..143

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Saldırganlık Ölçeğine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	179
5.2. Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeğine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	184
5.3. Öneriler.....	192
KAYNAKÇA.....	194
EKLER.....	202
ÖLÇEKLER.....	202
KİŞİSEL BİLGİ FORMU.....	202
ÇATIŞMA ÇÖZÜMÜ BECERİLERİ ÖLÇEĞİ.....	204
SALDIRGANLIK ÖLÇEĞİ.....	208

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Çatışma Kaynakları

Tablo 2: Sınıfta Çatışmaların Çözümü

Tablo 3: Çatışma Çözüm Yolları

Tablo 4: Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrenci Sayısı ve Yüzde Dağılımı

Tablo 5: Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Tablo 6: Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımı

Tablo 7: Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

Tablo 8: Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

Tablo 9: Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Annelerinin Çalışıp Çalışmamasına Göre Dağılımları

Tablo 10: Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Babalarının Çalışıp Çalışmamasına Göre Dağılımları

Tablo 11: Araştırmada Kullanılan Etkinlik İçerikleri ve Ders Saatleri

Tablo 12: Araştırmanın Deneysel Süreci

Tablo 13: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeğine Ait Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Tablo 14: Deney ve Kontrol Grubunun Saldırganlık Ölçeğine Ait Sontest Puanlarına Yönelik Tek Faktörlü Kovaryans Analizi

Tablo 15: Deney ve Kontrol Grubuna Ait Fark (Kazanç Puan) Karşılaştırmaları

Tablo 16: Deney Grubuna Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

Tablo 17: 4. Sınıf Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeğine Ait Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Tablo 18: 4. Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Ölçeğine Ait Sontest Puanlarına Yönelik Tek Faktörlü Kovaryans Analizi

Tablo 19: 4. Sınıf Öğrencilerine Ait Fark (Kazanç Puan) Karşılaştırmaları

Tablo 20: 4. Sınıf Deney Grubu Öğrencilerine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

Tablo 21: 5. Sınıf Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeğine Ait Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Tablo 22: 5. Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Ölçeğine Ait Sontest Puanlarına Yönelik Tek Faktörlü Kovaryans Analizi

Tablo 23: 5. Sınıf Öğrencilerine Ait Fark (Kazanç Puan) Karşılaştırmaları

Tablo 24: 5. Sınıf Deney Grubu Öğrencilerine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

Tablo 25: Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeğine Ait Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Tablo 26: Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeğine Ait Sontest Puanlarına Yönelik Tek Faktörlü Kovaryans Analizi

Tablo 27: Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilere Ait Fark (Kazanç Puan) Karşılaştırmaları

Tablo 28: Deney Grubundaki Kız Öğrencilere Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

Tablo 29: Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeğine Ait Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Tablo 30: Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeğine Ait Sontest Puanlarına Yönelik Tek Faktörlü Kovaryans Analizi

Tablo 31: Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilere Ait Fark (Kazanç Puan) Karşılaştırmaları

Tablo 32: Deney Grubundaki Erkek Öğrencilere Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

Tablo 33: Saldırganlık Ölçeğinin Sontest Puanlarına Ait “Cinsiyet X Sınıf” Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Tablo 34: Saldırganlık Ölçeğinin Sontest Puanlarına Ait İki Yönlü (Cinsiyet X Sınıf) ANCOVA

Tablo 35: 4. Sınıf Öğrencilerinin Bütünleşme Alt Ölçeğine Ait Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Test Sonuçları

Tablo 36: 4. Sınıf Deney Grubu Öğrencilerinin Bütünleşme Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

Tablo 37: 4. Sınıf Öğrencilerinin Uyma Alt Ölçeğine Ait Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Test Sonuçları

Tablo 38: 4. Sınıf Deney Grubu Öğrencilerinin Uyma Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

Tablo 39: 4. Sınıf Öğrencilerinin Hükmetme Alt Ölçeğine Ait Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Test Sonuçları

Tablo 40: 4. Sınıf Deney Grubu Öğrencilerinin Hükmetme Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

Tablo 41: 4. Sınıf Öğrencilerinin Kaçınma Alt Ölçeğine Ait Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Test Sonuçları

Tablo 42: 4. Sınıf Deney Grubu Öğrencilerinin Kaçınma Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

Tablo 43: 4. Sınıf Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Bütünleşme Alt Ölçeğine Ait Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Test Sonuçları

Tablo 44: 4. Sınıf Deney Grubundaki Kız Öğrencilerin Bütünleşme Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

Tablo 45: 4. Sınıf Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Uyma Alt Ölçeğine Ait Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Tablo 46: 4. Sınıf Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Uyma Alt Ölçeğine Ait Sontest Puanlarına Yönelik Tek Faktörlü Kovaryans Analizi

Tablo 47: 4. Sınıf Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Uyma Alt Ölçeğine Ait Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Test Sonuçları

Tablo 48: 4. Sınıf Deney Grubundaki Kız Öğrencilerin Uyma Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

Tablo 49: 4. Sınıf Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Hükmetme Alt Ölçeğine Ait Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Tablo 50: 4. Sınıf Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Hükmetme Alt Ölçeğine Ait Sontest Puanlarına Yönelik Tek Faktörlü Kovaryans Analizi

Tablo 51: 4. Sınıf Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Hükmetme Alt Ölçeğine Ait Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Test Sonuçları

Tablo 52: 4. Sınıf Deney Grubundaki Kız Öğrencilerin Hükmetme Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

Tablo 53: 4. Sınıf Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Kaçınma Alt Ölçeğine Ait Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Tablo 54: 4. Sınıf Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Kaçınma Alt Ölçeğine Ait Sontest Puanlarına Yönelik Tek Faktörlü Kovaryans Analizi

Tablo 55: 4. Sınıf Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Kaçınma Alt Ölçeğine Ait Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Test Sonuçları

Tablo 56: 4. Sınıf Deney Grubundaki Kız Öğrencilerin Kaçınma Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

Tablo 57: 4. Sınıf Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Bütünleşme Alt Ölçeğine Ait Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Test Sonuçları

Tablo 58: Deney Grubundaki Erkek Öğrencilerin Bütünleşme Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

Tablo 59: 4 Sınıf Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Uyma Alt Ölçeğine Ait Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Test Sonuçları

Tablo 60: 4. Sınıf Deney Grubundaki Erkek Öğrencilerin Uyma Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

Tablo 61: 4. Sınıf Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Hükmetme Alt Ölçeğine Ait Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Test Sonuçları

Tablo 62: 4. Sınıf Deney Grubundaki Erkek Öğrencilerin Hükmetme Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

Tablo 63: 4. Sınıf Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Kaçınma Alt Ölçeğine Ait Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Test Sonuçları

Tablo 64: 4. Sınıf Deney Grubundaki Erkek Öğrencilerin Kaçınma Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

ÖZET

Bu araştırmanın amaçları;

a. İlköğretim okulları 4. ve 5. sınıflarında (10-11 yaş) okuyan öğrencilerin yaşadığı kişiler arası çatışmaların çözümünde kullanılacak yapıcı, barışçıl ve onarıcı çözüm yollarını öğretmeyi amaçlayan “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk” eğitim programını geliştirmek.

b. “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk” eğitim programının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm stilleri ve saldırganlık eğilimleri üzerindeki etkilerini ölçmektir.

Bu amaç doğrultusunda “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi” programı geliştirilmiştir. “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi” programı; kişiler arası çatışmaların doğasının anlaşılması, iletişim becerileri, öfke yönetim becerileri ve kişiler arası çatışma çözüm becerileri (müzakere ve akran arabuluculuğu) başlıklı dört temel beceri kapsamında oluşturulan 21 etkinlikten oluşmaktadır. Toplamda 32 ders saatini kapsayan bir eğitim programı olarak hazırlanmıştır. 21 etkinlikten oluşan eğitim programı, haftada ikişer saat olmak üzere on altı hafta boyunca deney grubunda yer alan öğrencilere uygulanmıştır.

Bu çalışmada “öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen” kullanılmıştır. Araştırmada yarı deneysel desen kullanılmasının nedeni deney ve kontrol grubunun rasgele teknikle seçkisiz olarak atanmasının mümkün olmamasıdır. Araştırma İzmir ilinde bulunan üç farklı ilköğretim okulunun 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirildiği için halen belirli sınıflara devam eden öğrencilerin rasgele olarak yeni sınıflara atanması mümkün olmayacağından dolayı yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Bu araştırmanın bağımlı değişkenleri öğrencilerin saldırganlık düzeyleri ve çatışma çözüm stilleridir. Araştırmanın bağımlı değişkenlerinden olan öğrencilerin saldırganlık düzeyleri “Saldırganlık Ölçeği” kullanılarak ölçülmüştür. “Saldırganlık Ölçeği”, Şahin (2004) tarafından geliştirilmiştir. Bir diğer değişken olan öğrencilerin çatışma çözüm stilleri ise Sarı (2005) tarafından geliştirilmiş olan “Çatışma Çözüm Becerileri Ölçeği” ile ölçülmüştür.

Araştırmaya ilişkin veriler, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında İzmir İlinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan üç ilköğretim okulunun 4. ve 5. sınıf öğrencilerinden (675 öğrenci) elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel analizi SPSS 11 for Windows Paket Programı kullanılarak yapılmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre yapılan deneysel çalışma sonucunda “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi” alan 4. ve 5. sınıf deney grubu öğrencilerinin saldırganlık puanları, eğitim almayan kontrol grubu öğrencilerinin saldırganlık puanlarından daha düşük bulunmuştur. Bu anlamda verilen eğitim öğrencilerin saldırganlık eğilimlerinin azalması yönünde etkili olmuştur. Sadece 4. sınıf deney ve kontrol grubu üzerinde yapılan analizler sonucunda, geliştirilen eğitim programının 4. sınıf deney grubu öğrencilerinin saldırganlık eğilimlerinin düşmesi yönünde etkili olduğu görülmüştür. Ancak 5. sınıf öğrencileri üzerinde bir etkiye yol açmamıştır. “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi” programının cinsiyet değişkenine etkisi incelendiğinde kız öğrenciler üzerinde etkili olmazken, erkek öğrencilerin saldırganlık eğilimlerinin azalması yönünde etkili olduğu görülmüştür. “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi” programı 4. sınıf deney grubu öğrencilerinin çatışma çözüm stilleri üzerinde olumlu etki geliştirerek; deney grubu öğrencilerinin yapıcı çatışma çözüm becerisi olan bütünleşme becerisini kullanmalarını, istenmeyen çatışma çözüm becerilerinden olan uyma, hükmetme ve kaçınma becerilerini daha az kullanmalarını sağlamıştır.

Anahtar Sözcükler: Arabuluculuk, müzakere (problem çözme), çatışma çözüm becerileri, saldırganlık.

ABSTRACT

Aim of this research;

- a. To improve “Negotiation (problem solving) and mediation” education program that aims to teach creative, peaceful and restorable solution ways which will be used in solutions of (10-11 ages) students’ interpersonal conflicts who are educating in 4th and 5th classes in Primary Schools.
- b. To consider the effects of “Negotiation (problem solving) and mediation” education program on conflict solution styles and aggressiveness tendencies of Primary School 4th and 5th students.

In the direction of this aim; “Negotiation (problem solving) and mediation” education program is improved. “Negotiation (problem solving) and mediation” education program; is consist of 21 activities which are formed within the 4 main skills that are named as understanding the nature of interpersonal conflicts, communication skills, anger managing skills and interpersonal conflict resolution skills. It is also prepared as an education program which includes 32 hours (period) totally. This education program which consists of 21 activities applied to students for 2 hours per week during 16 weeks.

In this study, pretest and posttest with control group design, quasi experimental design, was used. The reason of using quasi experimental design is that it is not possible to assign experiment and control group randomly with a random technique. Because of performing the study with 4th and 5th classes of three different primary schools, quasi experimental design is used owing to impossibility of assignment of students who are educating in some classes to new ones randomly.

Dependent varieties of this research are students’ aggressiveness levels and conflict resolution styles. Students’ aggressiveness level which is dependent variety of this research is measured by using “Aggressiveness Scale”. “Aggressiveness Scale” is developed by Şahin (2004). Another variety named as students’ conflict solution styles are measured with “Conflict Solution Skills Scale” which is developed by Sarı (2005).

Data concerning to this study is gathered from 4th and 5th class students of Primary Schools which are associated with Ministry of Education in İzmir city in

2006-2007 education year. Statistical analyses of data that are gathered from the research are done by using SPSS 11 for Windows Packet Program.

As a result of this study, 4th and 5th experiment group students', who are educated in "Negotiation (problem solving) and mediation" education program, aggressiveness points are found less than the ones who are not in this program. This kind of education is effective on reducing of students' aggressiveness tendencies. In the result of analyses that is applied to only 4th class experiment and control group, it is seen that this improved program is effective on reducing the aggressiveness tendencies of 4th class experiment group. But it is not effective on 5th class students. While "Negotiation (problem solving) and mediation" education program is investigated according to gender variety, it's seen that this program is not effective on female students but also effective on reducing the aggressiveness tendencies of male students. "Negotiation (problem solving) and mediation" education program provided experiment students to use the integration skill which takes place in creative conflict skill and to use the undesired conflict solution skills that are named as adaptation, domination and avoidance skills less by improving a positive effect on 4th class experiment group.

Key words: Mediation, Negotiation (problem solving), conflict resolution skills, aggressiveness.

BÖLÜM I

GİRİŞ

A. Problem Durumu

Okul, kişiler arası etkileşimin yoğun bir biçimde yaşandığı bir ortamdır; öğrenciler hem birbiri ile hem de öğretmenleri ile sürekli iletişimde bulunurlar. Sürekli iletişimde bulunmak zaman zaman anlaşmazlıkları da beraberinde getirir. Çünkü herkesin kendine özgü düşünme tarzı, değerleri ve inançları vardır; kısacası, her kişi yaşanan olaylara farklı açıdan bakmakta, farklı yorumlar getirmekte ve farklı tepkilerde bulunmaktadır. Bu durum, günlük yaşamda, zaman zaman uyumsuzluğa düşülmesine ve çatışma yaşanmasına neden olmaktadır. Okul yaşamında da her öğrencinin birbirinden farklı özellikleri olduğu düşünülürse, birbirlerini algılayış biçimlerinin farklı olmasından doğan çatışmaların yaşanması doğaldır (Taştan, 2006:1).

Öğrenciler arasında yaşanan kişiler arası çatışmalar, yaşamın kaçınılmaz ve doğal bir parçası olduğuna göre asıl üzerinde durulması gereken bu çatışmaların nasıl çözüldüğüdür.

Karip'e göre (2003), çatışma kaçınılmaz olduğuna göre yapılması gereken; çatışmanın ortaya çıkaracağı olası yararları kullanabilmek ve olası yıkıcı etkilerini engellemek için çatışmayı etkili bir biçimde yönetmektir.

Benzer şekilde Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yayınlanan 2006/26 numaralı "Okullarda Şiddetin Önlenmesi" konulu genelgede şöyle demektedir: "Son günlerde Bakanlığımıza 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.”

Okullarımızda son günlerde yaşanan şiddet olaylarının artmasının en önemli nedenlerinden biri, öğrencilerin yaşanması kaçınılmaz olan kişiler arası çatışmaların yapıcı çözüm becerilerine ait bilgilerden yoksun olmalarıdır. Öğrenciler şiddetin, saldırganlığın alternatifini olan becerileri bilmediklerinden dolayı çatışmalarını yıkıcı yöntemlerle çözmektedirler.

Okullardaki şiddet sorunu ile mücadele edebilmenin etkin yollarından biri de, okullardaki şiddeti önlemeye 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 etkili olduğu bir gerçektir. Bu nedenle okullarda şiddet davranışlarını engelleme/azaltma veya önlemek için öfke denetimi veya yönetimi, dürtü denetimi, problem ve çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesi gibi bazı programların uygulamasının önemli katkılar sağlayacağı söylenebilir (Kızmaz, 2006).

Okullarda öğrencilerin çatışmalarını becerikli bir biçimde nasıl çözeceklerini öğrenmeleri onların kariyerlerindeki başarısına ve arkadaşları-meslektaşları ile daha kaliteli, üretken, uzlaşmacı ve barış dolu ilişkilere girmelerine ve mutlu olmalarına katkıda bulunur (Türnüklü, 2005b: 1).

Bickmore (2001), çatışma çözümü eğitiminin aynı zamanda iyi bir vatandaşta olması gereken becerileri kazandıran bir vatandaşlık eğitim biçimi olduğunu belirtmektedir (Sarı, 2005: 14).

Bu nedenler göz önüne alındığında mevcut çalışmada, öğrencilere kişiler arası çatışmaların yapıcı ve barışçıl çözüm yollarını öğretmek, öğrencilerin kişiler arası çatışmaları çözmeye akranlarına uyguladıkları saldırgan davranışları en aza indirmek amaçlanmıştır.

1. KİŞİLER ARASI ÇATIŞMALARIN DOĞASI

1.1. Çatışmanın Tanımı

Çatışma, günlük yaşantımızda sıkça karşılaştığımız bir kavramdır. Ancak çatışma kavramı genelde bireylerde kavga etme, şiddete başvurma ya da düşmanca davranışlar gibi olumsuz çağrışımlar oluşturmaktadır. Bu nedenle öncelikle çatışmanın tanımı üzerinde durulmalıdır.

Deutsch, çatışmayı genel olarak bir kişinin engelleme, müdahale etme, tıkama ya da başka bir yolla başkasının davranışını engelleme ya da daha az etkili hale getirme süreci olarak tanımlamaktadır (Gümüseli, 1994: 25; Uçar, 2003: s.5'teki alıntı).

Çatışma, bireysel açıdan fizyolojik ve sosyopsikolojik ihtiyaçların tatminine engel olan sıkıntıların meydana getirdiği gerginlik halleridir (Eren, 1984; Erdoğan, 2000: s. 113'teki alıntı).

Deutsch'a göre çatışma birbirine zıt, birbirine uymayan iki olay olduğunda görülür. Zıt denildiğinde bir faaliyetin oluşumunun bir başka faaliyet tarafından engellendiği veya etkisinin azaltıldığı durumlar anlaşılmalıdır. Çatışma, birbirine uymayan etkinliklerdeki, çıkarlardaki, isteklerdeki ya da değerlerdeki farklılıklar ya da bireylerarası rekabettir (Pekkaya, 1994: 4; Uçar, 2003: s.5'teki alıntı).

Çatışmalar bir ya da birden çok kişinin herhangi bir konu üzerinde anlayamadığı ve gereksinimleri örtüşemediği zaman ortaya çıkmaktadır. Çatışma insanın olduğu her yerde, bir başka deyişle toplumsal etkileşimin olduğu her yerde ortaya çıkmaktadır (Sarı, 2005: 12).

Çatışma, herhangi bir anlaşmazlıktır ve hayatın normal bir parçasıdır; bireylerin gereksinimleri, istekleri, değerleri ve dürtüleri ters düştüğünde ortaya çıkabilir. Çatışma, sıradan bir anlaşmazlıktan ciddi şiddet hareketlerine kadar geniş bir yelpazede görülebilir (Güner ve Selçuk, 2001: 55; Uçar, 2003: s. 5'teki alıntı).

Bireysel farklılıklar göz önüne alındığında; bireylerin farklı çıkarları, gereksinimleri ya da değerleri toplumsal yaşamda çatışmaların sık sık yaşanmasına neden olur. Yukarıda belirtilen tanımlardan hareketle çatışmanın tanımı ile ilgili olarak şunlar söylenebilir:

- Çatışma, bireylerin ihtiyaçlarını karşılaması bir başka kişi tarafından engellendiği zaman ortaya çıkar.
- Çatışma; bireylerin farklı ilgi, ihtiyaç, istek, düşünce ve değerlerinin karşı karşıya gelmesidir.

1.2. Okuldaki Çatışmalar

Okulda yaşanan çatışma türleri incelendiğinde; 7-12 yaş grubu öğrencilerin yaptıkları tanımlardan yola çıkarak gerçekleştirilen içerik analizleri sonucunda, okulda yedi tür çatışma olduğu saptanmıştır (Johnson ve Johnson, 1996b; Türnüklü, 2005: s. 203'teki alıntı). Bunlar: fiziksel şiddet ve kavga; küfür, aşağılama ve dedikodu; bahçede oynarken karşılaşılan çatışmalar; sırasını alma çatışmaları; kaynaklara ulaşma, sahip olma ve kontrol erme çatışmaları; seçim, değer ve inanç çatışmaları; akademik çatışmalarla ilgili çatışmalar. Bu çatışmaları biraz daha açtığımızda sınıf içinde ve dışında fiziksel şiddet, küfür, izin almadan başkasının eşyasını alma, arkadaşlarıyla alay etme, grupça yapılması gereken bir ödevin kendine düşen kısmını yapmama, başka bir öğrencinin ders araç ve gereçlerine zarar verme, arkadaşlarına ya da öğretmene yalan söyleme, oyun bozanlık yapma, arkadaşlarını tehdit etme, arkadaşlarını engelleme, arkadaşına uygunsuz harekette bulunma ve arkadaşlarını şikayet etme gibi birçok çatışma ile okullarımızda her gün karşılaşmak olasıdır (Türnüklü, 2005a: 203).

Farklı kültürel, ekonomik ve sosyal yapıdan birçok öğrenci okul ortamında bir araya gelmektedir. Öğrenciler gerek okul ortamına gerekse birbirine uyum sağlamaya çalışmakta, birbirini tanımak ve anlamak için çaba göstermektedirler. Aralarındaki farklılıklar olaylara değişik açılardan bakmalarına, böylece farklı düşünceler üretmelerine neden olmaktadır. Farklı bakış açıları, farklı düşünce tarzları nedeni ile aralarında uyuşmazlık ve çatışma durumu ortaya çıkabilmektedir (Johnson ve Johnson, 2000; Taştan, 2006; s. 2'deki alıntı). Öğrencilerin okul ortamında yaşadıkları çatışmalara gösterdikleri tepkiler de aileden, çevresinden ya da medyadan öğrendikleri ile doğru orantılı olabilmektedir. Bemak ve Keys (2000), yaptıkları bir çalışmada; çocuk ve gençlerin çatışma yaşadıklarında, şiddet gösterdikleri ve saldırgan davranışlarda buldukları sonucuna ulaşmışlardır (Taştan, 2006: 2).

Araştırmacılar, öğrencilerin okul ortamında; sınıfta, bahçede, serviste, derste ya da oyun oynarken çatışmaya girdiklerini ve bu çatışmaları genellikle sözle ya da fiziksel saldırıda bulunarak çözmeye çalıştıklarını belirtmektedirler (Johnson ve Johnson, 1995; Johnson ve Johnson, 2000; Bemak ve Keys, 2000; Taştan, 2006: s. 3'teki alıntı).

Son günlerde okullarımızda yaşanan şiddet olayları dikkate alındığında öğrencilerin çatışmalarını çözmeye kullandıkları en önemli çözüm yolunun saldırganca davranmak olduğu açıkça görülmektedir. Bu nedenle saldırgan davranışların önüne geçebilmek için öncelikle öğrencilerin saldırgan davranışlarının nedenleri, saldırgan çocukların özellikleri üzerinde önemle durulmalıdır.

1.2.1. Saldırganlığın Tanımı

Kişiler arası çatışmaların çözümünde bireylerin kullandığı yıkıcı yöntemlerin başında saldırgan davranışlar gelmektedir. İlgili literatür incelendiğinde araştırmacılar, saldırganlığı şöyle tanımlamışlardır:

Saldırganlık genel olarak diğere zarar vermek amacıyla bir kişi ya da grup tarafından gerçekteşirilen davranış olarak tanımlanmaktadır. Saldırganlık bir davranış olarak tanımlandığında, davranışa dđnüşürülmeyen düşmanlık duyguları tanımın dışında bırakılmaktadır. Fiziksel saldırganlık ve sözel saldırganlık olarak tanımlanan ve aktivite içermemesine rağmen zarar verme niyeti taşıyan hareketsizlik de bu tanım içersine girmektedir (Bilgin, 1988; Masalcı, 2001: s. 15'teki alıntı).

Davranışçı ve öğrenmeci yaklaşımlara göre saldırganlığın en yalın tanımı, "Başkalarını inciten ya da incitebilecek her türlü davranıştır." Bu tanım kişinin niyetini göz önüne almamaktadır. Saldırganlığa ilişkin en önemli belirleyici kişinin niyetidir. Eğer kişi birini incitmeye çalışıyorsa genellikle biz onu saldırgan bir kişi olarak görürüz; eğere zarar vermeye çalışmıyorsa ya da incitmeye çalışmıyorsa saldırgan davranışta bulunmuyordur. Bu nedenle saldırganlık, başkalarını incitmeyi amaçlayan her türlü davranıştır, şeklinde tanımlanmalıdır (Hatunoğlu, 1994; Masalcı, 2001: s.15'teki alıntı).

Yukarıda verilen tanımlar doğrultusunda saldırganlık ile ilgili olarak şunlar söylenebilir:

- Saldırganlık; bireylerin engellenme durumlarında, fiziksel veya sözel olarak başkalarına zarar veren davranışlarıdır.
- Saldırgan davranışta önemli olan karşısındakine zarar verme "niyetidir."
- Saldırganlık, başka bir kişiye yönelik olarak ortaya çıkabileceği gibi bireyin kendisine yönelik olarak da ortaya çıkabilir.

Saldırganlığın içerdieği bu kavramlar genelde olumsuz durumlarda bireylerin verdiği tepkilerdir.

Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu'na (2005) göre, çoğu kez olumsuzluklar bizim kontrolümüzde olabileceği gibi kontrolümüz dışında da gelişebilir. Bu gibi durumlarda vereceğimiz tepkiler çeşitli şekillerde olacaktır. Bilinen en yaygın tepki türleri şunlardır;

- Uygun dille sözel olarak ifade etme,
- Ses tonunu yükselterek yalnızca sözel olarak dile getirme,

- Bağırpıp çağırma,
- Küfür etme, argo sözcük kullanma,
- Tehdit etme, hakaret etme,
- Hem sözel hem de fiziksel tepkilerde bulunma (dayak, yumruk, tokat atma)
- Nedeni yaratan durum veya kişiye değil son derece alakasız başka bir şeyden acısını çıkarma (duvarı yumruklama, masaya vurma, elektrikli herhangi bir eşyayı yere atma vb.)

Tepki vermede kabaca insan tiplerini şöyle kategorize edebiliriz:

- İçine atan, yok sayan, herhangi bir tepki vermek yerine susmayı tercih etmek (pasif kişilik)
- Durumu dışarı vuran ve onaylanmış, kabul gören tepki verme davranışları ile belirtmeyi yeğleyenler (atılgan kişilik)
- Duruma olabildiğince şiddet içeren davranışlarla tepkide bulunmayı yeğleyenler (saldırgan kişilik)

1.2.2. Saldırganlık Kuramları

Saldırganlık kuramları şöyle sıralanabilir:

- a. İçgüdü Kuramları
- b. Biyolojik Kuramlar
- c. Engellenme-Saldırganlık Kuramı
- d. Sosyal Öğrenme ve Bilişsel Kuramlar

1.2.2.a. İçgüdü Kuramları

İçgüdü kuramlarında saldırganlık doğuştan getirilen, insanın doğasında var olan, kaçınılmaz ve değiştirilemez bir dürtü olarak açıklanmaktadır.

İçgüdü kuramları saldırganlığı açlık, susuzluk, cinsel uyarılma gibi doğuştan gelen bir saldırganlık içgüdüğü ya da dürtüsü ile açıklarlar. Bu kuramlara göre insanlar, diğer hayvanlar gibi kendilerini saldırgan davranışlarda bulunmaya eğilimli

kılan bir saldırganlık içgüdü ve/veya dürtüsü ile doğmaktadır. Saldırgan davranışların temelinde yatan bu içgüdü ya da dürtüdür (Baron ve Byrne, 1987: Çetinkaya, 1991; Merttürk, 2005: s. 23'teki alıntı).

İlgili literatür incelendiğinde içgüdü kuramlarının en önemli temsilcilerinden birinin Freud olduğu görülür.

Freud, içgüdüsel bir dürtüden dolayı saldırgan davrandığımızı belirtmektedir. Freud'a göre kişiye kendine zarar verici şekilde yönelen ölüm isteği (thanatos) daha sonra dışarıya yani diğer insanlara yönelmektedir. Dışarıya yönelen ölüm isteği saldırganlığın kaynağını oluşturmaktadır. Ölüm isteği yıkıcı bir güç olarak kontrol edilebilmekte ancak ortadan kaldırılamamaktadır. Saldırganlığın dışa vurumu bir boşalım (katarsis) sağlamak ve sonradan gösterilecek saldırganlığın olasılığını azaltmaktadır (Brewer & Crano, 1994; Merttürk, 2005: s. 24'teki alıntı).

Freud (1959) ve Lorenz (1966) insanlarda doğuştan saldırganlık dürtüsünün bulunduğunu ileri sürmüşlerdir. Freud özellikle çocukluk yıllarının etkisinin büyük olduğunu vurgular ve saldırganlığı çocukluktan gelen baskılanmış arzuların sonucu olarak görür. İçgüdü kuramcılarına göre saldırganlık, kaçınılmaz ve değiştirilemez bir içgüdüsel dürtüdür. Freud "İnsan kendini ya da başkalarını yıkıma uğratmaya yönelik bir dürtünün hükmü altındadır ve bu trajik seçenekten kurtulmak için pek az şey yapabilir. Saldırganlık insan organizmasının yapısından kaynaklanan kesintisiz bir uyarımdır." demektedir (Özben, 2001; Masalcı, 2001: s. 16'daki alıntı).

1.2.2.b. Biyolojik Kuramlar

Biyolojik temelli kuramlar, saldırganlığın nedenlerini merkezi sinir sistemi esas olmak üzere organizmanın işleyişindeki bozukluklara yüklerler (Goldstein ve Carr, 1981; Efiltili, 2006: s. 15'teki alıntı). Bu bozukluklar arasında endokrin sistemindeki bozukluklar ve beyin tümörleri sayılabilir.

Saldırganlığa ilişkin biyolojik yaklaşımlardan diğeri salgılanan çeşitli hormonlar üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bazı bulgular, erkeklik hormonu olan androjen ile saldırganlık arasında ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadır (Scott, 1958; Masalcı, 2001: s. 16'daki alıntı).

1.2.2.c. Engellenme-Saldırganlık Kuramı

Bu kurama göre saldırganlık, her zaman için engellenmenin bir ürünüdür. Engellenme (frustration) kişinin amaca yönelik olarak istediği şeyi yapamaması olarak tanımlanmıştır. Buna göre saldırganlık dürtüsü, herhangi başka bir dürtünün doyurulmasının engellenmesi sonucu ortaya çıkabilir. Engellenme bireyin çevresinden gelebileceği gibi kendi içindeki çelişki ve çatışmalar sonucu ortaya çıkabilir (Goldstein ve Carr, 1981; Efiltili,2006: s. 26'daki alıntı).

John Dollard'ın engellenme-saldırganlık varsayımına göre engellenme daima bir biçimde saldırganlığa yol açar. Bireyin amaca ulaşmak üzere olduğunda engellenmesi durumunda, amaca uzak olması durumuna göre daha çok saldırganlık gösterdiği saptanmıştır. Engellenme keyfi ise daha çok kızgınlık ve saldırganlığa yol açar (Masalcı, 2001:17).

Bu açıklamalardan hareketle, bireyler amaçlarına ulaşma yolunda bir engellemeyle karşılaştıklarında saldırganca tepkiler vermektedirler. Ancak günlük yaşamda, bireyler engellenme yaşadıkları her anda ya da durumda saldırganca tepki vermedikleri gözle görülür bir gerçektir. Bu da bireylerin her engellenme durumunda saldırgan davranmamalarının bir nedeni olduğunu gösterir.

Miller'e göre her engellenme mutlaka saldırganlıkla sonuçlanmayabilir. Engellenmeye farklı tepkiler vermekte mümkündür. Kişinin engellenmeye göstereceği tepki kişilik yapısıyla, geçmiş deneyimleriyle, olaya yüklediği anlam ve beklentileriyle yakından ilişkilidir. Engellenmenin sıklığı ve derecesi de verilecek tepkiyi etkileyecektir. Haris, sırada bekleyen kişilerle yaptığı bir çalışmada;

bireylerin hedefe yaklaştıkça hedefe ilerlemelerinin kesilmesi durumunda engellenmenin arttığını tespit etmiştir (Arıcak, 1995; Efiltili, 2006: s. 27'deki alıntı).

Öztürk (1970), toplumumuzda ortak bir çocuk yetiştirme tutumu olduğunu savunmaktadır. Çocuğun özerklik ve girişim çabalarının engellenmesinin saldırganlığa yol açtığını, ancak saldırganlığın da sürekli bastırıldığını belirtmektedir. Öztürk'e göre uysallık, boyun eğme, saygılı durma, çok konuşmama davranışları sürekli pekiştirilmekte; hareketlilik, fazla konuşma ve girişme eylemleri çeşitli biçimlerde (dayak, masallardaki yaratıklarla korkutma vb.) cezalandırılmaktadır. Bu yetiştirme yöntemleriyle sürekli engellenen çocukta, engellenme-saldırganlık kuramına bağlı olarak saldırganlık eğilimlerinin yoğunlaştığı görülmektedir (Masalcı, 2001: 18).

1.2.2.d. Sosyal Öğrenme ve Bilişsel Kuramlar

Sosyal öğrenme ve bilişsel kuramlara göre saldırgan davranışların temelinde çevresel faktörler olan model alma, pekiştirme ve cezalandırma yer almaktadır.

Bandura'ya göre saldırganlığın temelinde ne şiddete yönelik içsel istek ne de engellenmeye bağlı olarak doğan saldırganlık dürtüsü bulunmaktadır. İnsanların birbirlerine saldırganca davranmalarının nedenleri içinde; geçmiş deneyimleri sonucunda saldırgan davranışlar kazanmaları, bu tepkileri yüzünden ödüllendirilmeleri, özel sosyal ve çevresel koşullar tarafından teşvik edilmeleri yer alır. Çocuğa saldırganlığın kabul edilebilir olduğunu öğreten her şey ondaki saldırganlığı arttıracaktır. Çocuk saldırganlığı taklit ve pekiştirmelerle öğrenir. Erken dönemde karşılaşılan saldırganlık bireyi etkiler ve ileride saldırganlığa eğilimli bir hale gelir (Masalcı, 2001: 19).

İnsanlar, başka insanları kendilerine model aldıklarına göre, kitle iletişim araçlarında sunulan modellerin niteliği önem kazanmaktadır. Kitle iletişim araçlarını izleyenler işbirliği, yardımseverlik gibi olumlu bir takım sosyal davranışları taklit edebilecekleri gibi, saldırganlık ve benzeri bir takım istenmeyen davranışları da

taklide yönelebilirler. Özellikle çocukların, televizyonlarda, filmlerde sergilenen saldırganlıkları taklit ettikleri yolunda araştırma bulguları vardır (Bandura, Ross ve Ross, 1963; Dökmen, 1994: s 43'teki alıntı).

Çocukların model aldıkları örneklerin başında ise anne-babalar gelmektedir. Anne-babalar çocukların saldırgan davranışlarını pekiştirebilirler. Bu, saldırgan bir davranışın övülmesi ya da saldırgan davranış gösterildiğinde isteğinin yerine getirilmesi şeklinde olabilir. Evde saldırgan davranışı onaylanan çocuk okulda da aynı davranışı gösterecektir.

Okul çağına gelen çocuklar için öğretmenler anne-babadan daha güçlü bir model olmaktadır. Toplum ve öğrencinin kişilik gelişimi için okul ve sınıf ortamında öğrenciden beklenen davranışların sürekliliğini sağlamak öğretmenin en önemli görevidir. Bandura'ya göre çocuk saldırganlığı çevresindeki ve televizyondaki modelleri gözlemleyerek öğrenmektedir (Isom, 1998; Efilti, 2006: s. 32'deki alıntı). Modern eğitim sisteminde saldırganlık, öğrenciden beklenmeyen davranışların ilk sırasında yer almaktadır. Bu bakımdan saldırgan davranışların öğretmenler tarafından cezalandırılması, diğer öğrencilerin saldırgan davranışlar göstermelerini engellemektedir. Fakat öğrencilerin istenmeyen davranışlarının saldırgan bir şekilde ve duygusal şiddetle cezalandırılması, saldırganlığın taklit edilmesi sonucunu doğurabilmektedir (Semenoğlu, 2000; Efilti, 2006: s. 32'deki alıntı).

1.2.3. Saldırganlığı Ortaya Çıkaran Nedenler

Çocuklarda görülen saldırganlık, birçok farklı nedene bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Bu nedenler şöyle sıralanabilir:

- **Evde Sık Sık Anne Babanın Tartışması, Kavga Etmesi Veya Birbirlerine Karşı Saldırganca Tutum Sergilemesi**

Saldırganlığın mutlaka fiziksel hareketlerle olması gerekmez. Sözel (bağırp çağırma, küfür, hakaret vb.) saldırıda da bulunulabilir. Evde sık sık birbirleri ile

kavga eden anne babaların çocukları bu davranışları model olarak uygulayabilirler (Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu, 2005: 264). Evlerinde sürekli saldırgan davranışları gören çocuklar, bu davranışın alternatifi olan yapıcı ve barışçıl becerileri öğrenemezler. Bu nedenle sınıfta daha fazla saldırgan davranışlarda bulunurlar.

- **Çocukta Var Olan Fazla Enerjinin Boşaltılmaması**

Çocuklar doğası gereği fazla enerjiye sahiptirler. Çocuklarda bulunan bu enerjinin uygun ortamlarda ve yararlı çalışmalarla boşaltılmasında yarar vardır. Olumlu etkinliklerle boşaltılmayan enerji, saldırgan davranışlarla ortaya çıkabilir (Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu, 2005: 264-265).

- **TV Programlarında İzlenen Sahneleri Taklit**

Wenning'e (2004) göre, ne yazık ki bugün televizyonda çocuklar için üretilmiş birçok program vahşet ve şiddet sahneleriyle dolu. Bu günlerde televizyonda gösterilen en popüler çocuk programları Power Rangers, Biker Mice, Road Runner, Fantastic Four, Superhuman Samurais... Bu dizilerdeki karakterler hareketlerini kontrol edemeyen, sıkıntıya katlanamayan, sorunlarını şiddetsiz halledemeyen tiplerdir. Buralardaki tüm karakterler çarpıyor, eziyor, patlatıyor, yamyassı ediyor, parçalara ayırıyor ve zaman zaman birbirlerini havaya uçuruyorlar. Bu sahneleri saatlerce seyretmek, sonuçta çocuğunuzun kafasında vahşi ve saldırganca sorun çözen "yaşam tarzını" derinleştirir.

Çocukların TV'de izledikleri sahnelerden etkilenmesi ve bu davranışları model alması mümkündür. Saldırgan tutum ve davranışlar sergileyen filmlerin çocukları olumsuz etkilediği de bir gerçektir (Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu, 2005: 265).

Yapılan araştırmalar fazla TV seyreden çocukların ölçülü TV seyreden çocuklara göre daha sabırsız, saldırgan, dikkatini yoğunlaştırmada zayıflık, hemen bir ortam ya da durumdan sıkılma davranışları sergiledikleri yönündedir (Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu, 2005: 266).

Televizyondaki vahşi sahnelere maruz kalındığında, zaten saldırgan davranışlara eğilimli olan çocukların, saldırganlık göstermeye itildiğini biliyoruz. Vahşet ve saldırganlığı seyretme uzlaşmaz, asi ve saldırgan çocukları büyük olasılıkla televizyonda gördüklerini taklit etmeye, dünyanın zaten vahşet dolu olduğu ve televizyonda bu şekilde davrananları gördüklerinden vahşi davranışların haklı (geçerli) olduğu inancına itmektedir (King ve Nopshpitz, 1991; Wenning, 2004: s.37'deki alıntı).

- **Yanlış Anne Baba Tutumları**

Saldırgan davranışların ve şiddetin en önemli kaynaklarından biri ailedir. Çocuk için arkadaşlığı, paylaşmayı ve saldırganlığın boşalmasını sağlayan en doğal aktivite oyundur. Ancak çoğu anne-baba oyun sırasında çocuğun arkadaşlarına ya da oyuncaklarına karşı sergilediği saldırgan davranışları, “aferin”, “iyi yapmışsın” ya da “sen de vursaydın” gibi ifadelerle pekiştirmektedir. Buna benzer şekilde çocuğun istediklerini bağırıp çağırarak ağlayarak vurup kırarak çevresindekilere kabul ettirmeye çalışması da engellenmez ve denetlenmezse ödüllendirilmiş olur. Bu durumlar çocuğun saldırgan davranışları benimsemesine ve kişilik özelliği haline getirmesine neden olur (Üstün, 2006). Saldırganlığı evde pekiştiren ve kişilik özelliği haline getiren çocuklar sınıf ve okul ortamında da aynı davranışları sergilemektedirler.

Anne babaların en fazla yaptığı yanlışlardan biri de çocuklarının evde söz dinleyen, karşı gelmeyen, itaatkâr; dışarıda kendini ezdirmeyen, hakkını koruyan bir kişiliğe sahip olmasını istemeleridir. Dışarıdan eve dayak yiyerek gelen bir çocuğu gören anne babalar çoğunlukla çocuğa kızmakta hatta bir tokat da kendileri atabilmektedir. Dışarıda kendisini ezdirmesin, lider olsun diye çoğu kez çocuklarının saldırgan davranışlarda bulunmalarını teşvik etmektedirler (Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu, 2005: 267). Anne-babanın bu tutumu da çocukların daha saldırgan ve uzlaşmaz bir hale gelmesine neden olur.

Sorunların ortaya çıktığı ve çocuğun uzlaşmaz/asi/saldırgan davranışlar sergilediği ailelerde, ebeveynlerin sürekli olarak çocuğun iyi davranışlarını fark etme, övme ve ödüllendirmeyi atladıklarından şüphelenilmektedir (Lewis, 1991; Wenning, 2004: s 13'teki alıntı). Böylece çocuk, anne-babasının bu davranışlara tepkisiz kalacağını bildiğinden iyi davranış sergilemesi için bir neden bulamaz. Ayrıca genelde, bu aileler çocuklarının kötü ve uygunsuz davranışlarına da öfkeyle tepki gösterirler. Yani bu dikbaşı, asi, saldırgan davranış çocuk için olumsuz da olsa bir ilgi çekme aracı olmaya başlar (Wenning, 2004: 13). Benzer şekilde sınıf ortamında da saldırgan davranış gösteren çocukların öğretmenleri, onların yaptığı iyi davranışları ödüllendirmezse saldırgan davranışlar çocuk için ilgi çekme aracı olmaya devam eder.

Çocuklarının mükemmel olmalarını bekleyen anne babalar küçük gayretlerini görmezden gelerek sürekli başarıya bağımlı tavırlar sergileyebilirler. Yok sayılmak, umursamamak insanları son derece olumsuz etkileyen bir durum olup saldırganlığı ortaya çıkarıcı bir etkidir (Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu, 2005: 267).

- **Çocuklara Fazla Ceza Verme, Tehdit Etme, Alay Etme, Dayak Atma vb.**

Saldırgan davranış çeşitli faktörlerin etkisi altında ortaya çıkabilir. Bunlardan ilki aile içi disiplin uygulamalarına bağlı olanıdır. Sık sık sert cezalara başvuran, tehdit eden ana-babaların çocukları, daha sık saldırganca davranmaya eğilimlidir. Ayrıca disiplin uygularken, ailenin gösterdiği tutarsızlık yine saldırganlık sebebi sayılabilir (Saygılı, 2006: 132).

Ailenin gösterdiği tutarsız davranışlara karşılık olarak saldırgan davranışlar sergileyen çocuklar, sınıf ortamına girdiklerinde çeşitli sorunlar yaşarlar. Öğretmenlerin bu tür saldırgan davranışlar sergileyen çocuklara karşı olan tutumları bu noktada önem kazanır. Eğer öğretmenler de benzer şekilde baskı altına alma, tehdit etme, ceza verme gibi yöntemleri kullanıyorsa çocuktaki saldırgan davranışların artış göstermesi beklenir.

Cezanın sık kullanıldığı ailelerde hiperagresif ve hiperaktif çocuklar yetişir. Bundan da anlaşılacağı gibi ceza saldırgan davranışları engellemez, artırır. Burada bir kısır döngü vardır: Saldırgan davranış cezalandırılır; ceza daha saldırgan bir davranışa neden olur; daha saldırgan bir davranış daha sert bir ceza gerektirir; daha... (Gordon, 2005: 73).

Cezanın çocukların saldırgan davranışlarını değiştireceğine ilişkin geleneksel “sağduyu” inanışının tam tersine, güce dayalı cezanın aslında çocuklarda saldırganlığa neden olduğu kanıtlanmıştır (Gordon, 2005: 72). Her verilen cezanın ardından saldırganlık arttığına göre bir sonraki saldırgan davranışta daha etkili bir ceza verilmeye çalışılacaktır. Sürekli şiddeti artırılan cezalar sonunda çocukların saldırgan davranışlarının önlenmesi daha da zor hale gelecektir.

Çocuğu cezalandırma onun gereksinimlerini karşılamasını engeller. Engellenmeye gösterilen tepki de saldırganlıktır. Psikologlar ikisi arasındaki ilişkiyi yıllar önce bulmuşlar. Önce hayvanları sonra da çocukları ve yetişkinleri kullanarak laboratuvar deneyleri düzenlemişler. Bu deneylerde, deneklerin çok gereksinim duydukları şeyleri (yiyecek, oyuncak v.b.) elde etmelerine izin verilmemiş. Engellenen denekler karşılarındaki kişilere karşı saldırgan davranışlarda bulunmuşlar. Bu deneylerin sonucunda psikologlar “engellenme-saldırganlık” kuramını geliştirmişler (Dolar ve ark., 1939; Gordon, 2005: s. 73’teki alıntı).

Genellikle altı ile dokuz yaşları arasındaki çocuklar aşırı baskı altında olduklarında saldırgan davranışta bulunurlar. Erkeklerde saldırganlık problemi, kızlara nazaran yaklaşık yediye bir oranında daha sıklıkla görülür. Bunun sebebi, erkek çocukların doğuştan getirdikleri saldırganlık eğilimlerinden toplumumuzun onların saldırgan davranışlarını daha fazla destekleyip kabul etmesine kadar uzanan birçok faktörün etkileşimine dayanır (Yavuzer, 2006: 219).

Ceza saldırganlığı arttırdığı gibi onlara model de oluşturur. Yetişkinlerin yaptıklarını taklit ederek öğrenen çocuklar, onların cezalandırmalarından aşağıdaki dersleri alırlar:

- İnsan ilişkilerinde güç kullanma ve şiddet uygun ve kabul edilebilir bir davranıştır.
- Güçlülerin yaptıkları doğrudur.
- Sevdiğimiz kişilere şiddet uygulayabiliriz.
- İstedğini elde edemezsen, onun için mücadele etmelisin.
- Çatışmaları büyükler ve güçlüler kazanır (Gordon, 2005: 73-74).

Bu şekilde yetişkinleri örnek alan çocuklara saldırgan davranışlarının alternatifi olan yapıcı ve barışçıl becerileri öğretmek oldukça güçtür. Bu nedenle okullarda öğretmenler ve yöneticiler tarafından çocuklar üzerinde olumlu etkiler yaratacak davranışlar konusunda görüş ve tutum birliğine varılmalıdır. Tüm okul çalışanları tarafından kabul edilen davranış politikaları sayesinde bu tür model alınarak öğrenilen saldırgan davranışların önüne geçilebilir.

1.2.4. Saldırgan Çocuklarda Görülen/Gözlenen Davranışlar

Okullarda sıklıkla çatışmalarını saldırgan davranışlarla çözen öğrencilere rastlanır. Okullardaki istenmeyen davranışların başında gelen saldırganlığı ortadan kaldırmak için saldırgan çocukların davranışlarının ve bunların altında yatan nedenlerin üzerinde önemle durmak gerekir.

Saldırgan çocuklar:

- **İsteklerini bağırp çağırarak tehdit ederek dile getirir. Anne babaya bağıır.**

Saldırgan çocuk parlamaya hazırdır. Öfkesini yenemez, aşırı geçimsizdir. Sürekli kavga çıkarır, saldırıp etrafa zarar verir. Çok sık kuralları çiğner, aldığı cezalardan pek etkilenmiş görünmez. Kısacası, saldırgan çocuk yaşıtları ve genel olarak çevresiyle sağlıklı ilişkiler kuramayan çocuktur (Saygılı,2006: 131-132).

Bu genellikle öğrenilmiş bir davranıştır. Sağlıklı iletişim kurulamayan ortamlarda insanların bağırp çağırarak tepki verdikleri gözlenmektedir. Saldırgan davranışların altında yatan önemli nedenlerden biri de taklit etmedir. Anne babanın bu yönde bir davranışı varsa çocuk bunu taklit yöntemiyle alacaktır (Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu, 2005: 260-261). Benzer şekilde devamlı bağıran, suçlayan ya da ben-iletlerini kullanmayan öğretmen tutumu da öğrencilerin saldırgan davranışlar sergilenmelerine yol açar.

- **Başını duvarlara vurur, çevresindeki eşyaya yumruk atar, kendisine zarar verecek davranışları çekinmeden yapar.**

Saldırgan çocukların bir bölümünde başını duvarlara vurma, eşyayı yumruklama veya tekme atma davranışları görülür. Ayrıca o an elinde olan bir oyuncak veya nesneyi duvara, yere, insanların kafasına attığı da gözlenebilir. Buna saldırganlığın dışa vurumu diyebiliriz. Bazı çocuklar da çevresindeki eşyaya zarar verme yerine kendi vücuduna zarar verme yöntemini uygular. Saçlarını çeker, kolunu ısırır, bacağına çizer, tırnaklarını etlerini koparır, kulağını çeker, kendi suratına yumruk atar (Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu, 2005: 262).

Bu tür davranış örnekleri sergileyen çocuklar, saldırganlıklarını yetişkinlere yönelttiklerinde ceza alacakları endişesi yaşadıkları veya güç itibariyle bunu başaramayacaklarını düşündükleri için bu yola başvururlar. O an anne ya da babaya zarar verme isteği şekil değiştirerek anne babanın bir eşyasına yönelebilir. Bu da olmazsa o enerjiyi kendine yönelterek bir tür boşalım sağlamayı yeğleyebilir. O an hangi tepki uygun gelirse onu yapar. Tepkinin türü ne olursa olsun amaç, çocuğun içinde yaşadığı kızgın ve saldırgan dürtüyü dışa vurması ve bu yolla rahatlamasıdır (Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu, 2005: 262).

Aslında asıl hedef, onu engelleyen anne baba veya kardeş, okulda ise öğretmen veya sınıf arkadaşıdır. Bu kişilere yöneltilen saldırgan davranışlar çoğu kez daha fazla cezayı gerektireceğinden çocuk saldırganlığını kendine yöneltir (Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu, 2005: 262-263).

Saldırgan çocuk vurur, ısırır, zorbalık yapar, tutturur ve/ya hasar verir. Saldırganlık dürtüsü, insan doğasının bir özelliği olmasına rağmen, insanların çoğu bu tür sorunlarla başa çıkmayı, saldırganlık dürtülerini denetlemeyi ve uygun, toplum tarafından kabul edilebilir etkinliklere yöneltmeyi öğrenirler (Yavuzer, 2006: 218).

- **Öfke nöbetleri**

Çocuklar kızgınlık ve engellenme duygularını ya saldırgan davranışlarla ya da kendine dönük olarak öfke nöbetleri şeklinde dışa vururlar. Çocuklarda görülen öfke krizleri beş dakikadan başlayıp saatlerce sürebilir. Titreme, bağırma, başı sağa sola sallama, hırıltılı sesler çıkarma, çene kilitlenmesi, dişlerin kenetlenmesi, ellerin sıkılması vb. şeklinde gözlenebilir (Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu, 2005: 263).

Sınıflarda karşılaşılan bu tür öfke nöbetleri sınıfın diğer üyeleri üzerinde de olumsuz etkiler yaratabilmektedir.

- **Çevredeki çocuklara saldırma veya çevredeki hayvanlara saldırma veya işkence yapma**

Saldırganlığı öfke, kızgınlık ve engellenme duygularının dışa vurumu olarak değerlendirirsek saldırgan enerji, çevredeki diğer canlılara da yansiyabilir. Saldırgan çocuk mahalle ve okul arkadaşlarına, kendisinden küçük çocuklara, küçük kardeşine hatta hayvanlar ve bitkilere yönelebilir. Önemli olan, bir şekilde hıncını almaktır. Bir sokak köpeğinin kuyruğunu koparabilir, kedinin kulaklarını ısırabilir ya da diğer işkence şekillerini deneyebilir (Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu, 2005: 263).

Saldırganlığın bu tür dışa vurumu sınıfta kontrol altına alınması gereken bir boyut kazanmış demektir. Çünkü sınıftaki diğer öğrenciler bu tür davranışlardan duydukları rahatsızlığı sık sık öğretmenlere yönelteceklerdir. Bu durum da eğitim-öğretim sürecini olumsuz yönde etkileyecektir.

1.2.5. Televizyon ve Saldırganlık

Kitle iletişim araçları, varlıklarını sürdürebilmek için ilginç şeylerden söz etmek zorundadırlar. İnsanlara ilginç gelen haberler ise çoğunlukla çatışma içerir. Ülkeler ya da kişiler arasındaki çatışmaların gazetelerde yer alması çoğunlukla bu yüzdendir (Dökmen, 1994: 39). Her gün farklı kitle iletişim araçlarına maruz kalan çocukların da dikkatini bu tür çatışma haberleri çekmektedir. Bu durumda çocukları çeşitli yönlerden etkilemektedir.

Medyada yansıtılan şiddetin izleyicilerin ruh sağlığı açısından ne derece zararlı olduğu, özellikle çocukların saldırganca tutumları ve davranışları üzerine ne tür etkileri olduğu konusunda, yaklaşık 60 yıldır çok sayıda araştırma yapılmıştır. Medyanın kapsamına televizyon, radyo, kitap, dergi ve gazeteler, filmler ve video-oyunları ile internet gibi çok değişik ortamlar girmekle birlikte, hayatımızda tuttuğu yer ve hareketli görselliği de içermesi nedeniyle televizyon, en önemli aracı oluşturmaktadır. Nitekim, sözü edilen araştırmaların çoğunun, özellikle video oyunları ve internet çıkıncaya dek, televizyondaki şiddetin etkileri konusunda yapıldığı görülmektedir. Özellikle deneysel ve boylamsal çalışmalarla, aşırı şiddet içeren televizyon programlarının, saldırganlığı arttıran pek çok etkenden (nörofizyolojik sorunlar, ailedeki yetersiz çocuk yetiştirme tutumları, yoksulluk, zayıf akran ilişkileri, uyuşturucu / uyarıcı madde kullanımı ve toplumda saldırganlığı pekiştiren tutumlar gibi) biri olduğu, defalarca gösterilmiştir (Radyo Televizyon Üst Kurulu, 2005).

ABD'nin Ulusal Ruh Sağlığı Enstitüsü (National Institute of Mental Health), "Televizyonda şiddete maruz kalmanın, ölçülen diğer davranışsal değişkenlerde olduğu gibi, saldırgan davranışlarla güçlü bir ilişki gösterdiğini" bildirmiştir (National Institute of Mental Health, 1982; RTÜK: 2005). Özellikle günümüzde çocuklar televizyondaki şiddete hemen hemen her gün ve neredeyse her televizyon programında maruz kalmaktadırlar. Bu da çocuklardaki saldırgan davranışların görülme sıklığını arttırmaktadır.

Şiddetin sonuçlarının (kurbanların yaşadıkları acılar, kurbanların ve suç işleyenlerin ailelerinin çektikleri, vb.) ihmâl edilmesi veya bu sonuçların makul olmayan biçimde ele alınması, yıkıcı bir kodlama sürecini oluşturmaktadır. İzleyiciler şiddete karşı duyarsızlaşmakta, saldırganlarla ve saldırganların çeşitli sorunlar karşısındaki çözümleriyle özdeşleşmektedir. Böylece şiddet içerikli davranışlar ve tutumlar kodlanmakta, kişisel tüm durumlarda, saldırganlık en olası yaklaşım haline gelmektedir (Dubow & Miller, 1996; Johnson, 1996; Singer & Singer, 1980; 2001; Black & Newman, 1995; Josephson, 1987; Strasburger & Donnerstein, 1999; RTÜK: 2005). Kitle iletişim araçlarında sürekli şiddete ve saldırganlığa maruz kalan çocuklar bu davranışların kabul edilebilir beceriler olduğuna inanmakta ve alternatif olan yapıcı ve barışçıl becerileri öğrenememektedirler.

Sosyal-bilişsel öğrenme kuramında medya, şiddet içeriği ile saldırganlık arasındaki ilişki, üç bilişsel yapı aracılığıyla kurulmaktadır (Huesmann, Moise - Titus & Eron, 2003). Kurama göre, şiddet içeren programları izleyen bireylerin bilişsel şemalarında, düşmanca bir dünya temsil edilmektedir. Senaryolarında, saldırganlığa dayanan problem çözme stratejilerini benimseyenler, saldırganlığı, normatif inançlarına göre kabul edilebilir bir olgu olarak karşılamaktadır. Bireyler arası ilişkilerin şiddet içeren şemalara, senaryolara ve inançlar sistemine dayandırıldığı bir ortamda sosyalleşen çocuklar, bu tür davranışları gözleyerek taklit etmekte, henüz 2-4 yaşlarında, isteklerini tepinerek iletmeye çalışma gibi saldırgan davranışlara başvurmaktadırlar. Çocukların yaşı ilerledikçe ailelerinde, akranlarında, yaşam alanlarında ve her gün saatlerce izledikleri televizyonda gözledikleri ve içselleştirdikleri senaryolar, daha karmaşık ve otomatik hale gelmekte, saldırgan davranışlara ilişkin fantezileri ve belleklerinde önceden depoladıkları senaryolar güçlenmektedir. Çevrelerinde aşırı şiddet gözlediklerinde, böyle bir dünya hakkındaki bilişsel şemaları, öteki kişilerin davranışlarına saldırganca anlamlar yüklemelerine yol açmakta, bu da saldırganca davranma olasılığını artırmaktadır. Çocuğun kendi davranışları, normatif inançlarının gelişmesinde rol oynadığı gibi, medyada gözlediği etkileşim biçimleri de bu normatif inançlarını biçimlendirmektedir. Özetle, sosyal-bilişsel öğrenme kuramında, medyada uzun süre

şiddet içeriği izlemenin olumsuz etkileri bir varsayım olarak kabul edilmektedir (Huesmann, Moise - Titus & Eron 2003; Ledingham, Ledingham & Richardson, 1993; RTÜK: 2005).

Sosyal-bilişsel öğrenme kuramını tamamlayan bir başka kuram olan **duyarsızlaştırma kuramında**, şiddet sahneleriyle defalarca karşılaşan bireylerin, zaman içinde bu tür olaylara alışacakları ve duyarsızlaşacakları varsayılmaktadır. Böylece, şiddete karşı duyarsızlaşarak olumsuz duygusal tepki göstermeyen bir kişi, şiddet hakkında düşünürken rahatsızlık duymayacak, hatta şiddet içeren planlar kurmaya yatkın olacaktır (RTÜK, 2005).

Sosyal karşılaştırma kuramına göre, saldırganca davranan çocuklar, bu duygularında yalnız olmadıklarına inandıklarında, davranışları için ihtiyaçları olan gerekçelere kavuşacak ve kendilerini daha mutlu hissedeceklerdir; çünkü medyada olağan gibi sunulan şiddet, onların bu gereksinimlerini fazlasıyla karşılamaktadır (RTÜK, 2005).

Üçüncü değişken kuramında, televizyon izleme ve saldırganca davranma değişkenlerine ek olarak, bu iki değişkenle ilişkili olan sosyo-ekonomik düzey, aile gibi demografik değişkenler, zekâ gibi kişisel özellikler de saldırganlık davranışlarını açıklamada bir değişken olarak dikkate alınmaktadır. Dolayısıyla, üçüncü değişken kuramında, bütünsel bir yaklaşım söz konusudur. Anılan üçüncü değişkenlerin en azından bir kısmının, medyada şiddet içeren programlara maruz kalma ile saldırganlık davranışlarının uzun vadedeki ilişkileri üzerinde etkili olabileceği varsayılmaktadır. Bu kurama göre, örneğin dar gelirli kesimde, özellikle zekâ düzeyi nispeten düşük olan çocuklar daha fazla televizyon seyrettikleri için, şiddet içeren sahnelerle daha fazla karşılaşmaktadırlar. Bu da, bu kesimde söz konusu ilişkiyi kuvvetlendirmektedir. Bunun gibi, ana-babaların kendi alışkanlıkları ve çocuk yetiştirme tutumları; reddedici veya disiplinden yoksun yaklaşımları da çocuklardaki saldırganlığın artmasında rol oynamakta ve televizyonda şiddet izleme ile saldırgan davranma ilişkisini kuvvetlendirmektedir (Huesmann, Moise - Titus & Eron, 2003; Ledingham, Ledingham & Richardson, 1993; RTÜK: 2005).

1.3. Çatışmanın Nedenleri

Her birey, günlük yaşantısında birçok kez kişiler arası çatışmalarla karşılaşır. Kişiler arası çatışmaları yapıcı olarak çözebilmek için ilk yapılması gereken çatışmaların nedenlerinin anlaşılmasıdır.

Çatışma bir problemin çözümüne ilişkin verilerin yetersizliğinden ve yanlış olmasından kaynaklanabileceği gibi, tarafların verileri değerlendirmelerinde, yorumlamalarında farklı yöntem kullanmalarından ve farklı anlamlar çıkarmalarından da kaynaklanabilir (Karip, 1999: 15; Uçar, 2003: s.10'daki alıntı).

Yukarıda belirtildiği gibi kişiler arası çatışmaların en önemli sebeplerinden biri çatışma yaşayan tarafların birbirlerini anlayamaması ya da yanlış anlamasıdır. Bu gibi çatışmalar kişiler arası iletişimin yetersizliğinden kaynaklanabilir.

Bir başka açıdan bakıldığında çatışmaların nedenleri, çatışma biçimleri ile ilişkilendirilebilir. Aşağıdaki tabloda ilişkiler, veriler, çıkarlar, yapısal öğeler ve değerler ile ilgili çatışmaların hangi nedenlerden kaynaklandığı gösterilmiştir:

Tablo 1: Çatışma Kaynakları

Çatışma Biçimi	Çatışma Kaynakları
İlişkiler	<ul style="list-style-type: none"> - Aşırı duygusallık - Yanlış algılama, önyargı ve kalıp yargılar - İletişim bozukluğu / zayıflığı - Negatif davranışların sürekliliği
Veriler	<ul style="list-style-type: none"> - Bilgi yetersizliği ve yanlış bilgi - Verilerin farklı yorumlanması - Değerlendirme süreçlerinin farklılığı - Nelerin önemli/ilgili olduğuna ilişkin görüş farklılığı
Çıkarlar	<ul style="list-style-type: none"> - Çıkarlar üzerinde algılanan ya da gerçekten var olan rekabet

	<ul style="list-style-type: none"> - İşlemsel çıkar farklılıkları - Psikolojik çıkar farklılıkları
Yapısal öğeler	<ul style="list-style-type: none"> - Yapıcı olmayan davranış veya etkileşim biçimi - Kaynakların dağılımında, sahipliğinde ve kontrolünde eşitsizlikler - İşbirliğini engelleyici çevresel, fiziksel ya da coğrafi etkenler - Zaman sınırlılıkları
Değerler	<ul style="list-style-type: none"> - Düşünce ve davranışları değerlendirmede ölçüt farklılıkları - Manevi değeri olan amaç ayrılıkları - Yaşam biçimi, ideoloji ya da din farklılığı

Kaynak: Moore, Christopher W. (1996). The Mediation Process, Jossey-Bass Publishers San Francisco'dan uyarlanmıştır (Karip, 2003: 30).

Bu tablodan anlaşılacağı gibi yaşanan farklı çatışma türleri farklı nedenlere bağlıdır. Bu nedenlerin en iyi şekilde belirlenmesi ve anlaşılması farklı türlerdeki çatışmaların yapıcı çözümü için en önemli yoldur.

Kişiler arası çatışmaların sıkça yaşandığı yerlerden biri de birçok farklı özellikteki öğrencinin bir arada bulunduğu sınıflardır. Karip'e göre (2000), sınıf ortamında çatışmaların çok farklı nedenleri olabilir. Çatışmalar, daha önce yaşanan çatışmalar ile çevresel koşulların etkileşimi sonucu oluşabilir (Karip, 2000: 2; Sarı, 2005: s. 15'teki alıntı).

Erdoğan'a (2000) göre; çatışma çoğu kez bireylerin ihtiyaçlarının veya isteklerinin karşılanamayışından kaynaklanır. Örneğin, sınıf ortamındaki iki öğrenci grubunun, öğretmenin kendilerine sunduğu "konuyu tekrar etme" veya "yeni bir konuya geçme" seçeneklerinden birinde karar vermeyi çatışma boyutuna taşıdıklarını düşünelim. Konunun tekrar edilmesi, bu tercihi yapan öğrenci grubu için bir

“ihtiyaç”tır. Yeni bir konuya geçme ise bu tercihi yapan öğrenci grubu için bir “istek”tir.

Bu ve benzer nedenlerle sınıf ortamında sıkça çatışmalar yaşanmaktadır. Sınıf ortamında yaşanan çatışmaların nedenlerinin anlaşılabilmesi çatışmaların çözümünü zorlaştırmakta, hem sınıfta hem de okulda güvensiz ve huzursuz bir ortamın oluşmasına neden olmaktadır. Bu nedenle öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler tarafından okullarda yaşanan çatışmaların nedenlerinin anlaşılması üzerinde önemle durulmalıdır.

Kreider ise sınıflarda yaşanan çatışmaların oluşma nedenlerini şöyle sıralamaktadır:

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

Bu bağlamda kişiler arası çatışmaların nedenleri üç başlık altında incelenebilir:

- Sınırlı kaynaklar,
- Temel psikolojik gereksinimler,
- Değer farklılıkları (Bodine, Crawford ve Schrupf, 2002: 66-67; Türnüklü, 2006:19).

1. 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 (Türnüklü, 2006: 19).

Sınıftaki işleyişler değişik araç gereçler ve zaman gibi belirli kaynaklarla gerçekleşir. Sahip olunan kaynakların azalması öğrenciler arasında çatışmalara neden olabilir (Erdoğan, 2000: 115).

Yukarıda belirtildiği gibi sınırlı kaynaklar okullardaki çatışmaların en önemli nedenlerinden biridir. Özellikle okullarımızda bilgi teknolojileri sınıfları sayısının yetersiz oluşu ve buna bağlı olarak sınırlı sayıdaki bilgisayarları kullanma çabası en sık yaşanan çatışma nedenlerinden biridir.

Ayrıca yeni ilköğretim programının en önemli noktalarından biri öğrenci merkezli olması ve öğrencilerin yaptıkları etkinliklere dayalı olmasıdır. Bu etkinlikleri gerçekleştirebilmek için temin edilemeyen ders araç-gereçleri öğrenciler arasında çatışmalara yol açmaktadır.

Yeni ilköğretim programında özellikle matematik derslerinde kullanılan onluk sayı blokları, izometrik kağıtlar, noktalı kağıtlar, simetri aynaları, geometrik şekiller vb. materyallerin okullarda sınırlı sayıda bulunması matematik derslerinde çatışmaların yaşanmasına neden olmaktadır.

Bodine, Crawford ve Schrupf (2002) sınırlı kaynakların neden olduğu kişiler arası çatışmaların yapıcı çözümünün, diğer nedenlere göre daha kolay olduğunu belirtmektedirler (Türnüklü, 2006: 19). İnsanlar kolaylıkla hem işbirliği ve paylaşım gibi sosyal becerileri öğrenebilmekte hem de çıkarları gereği bölüşmeyi ve paylaşmayı seçebilmektedirler (Türnüklü, 2006: 20).

Bununla birlikte asıl sorun, sınırlı kaynakların bölüşülmemesinin altında yatan doyurulmamış temel psikolojik nedenlerin yatması durumunda başlamaktadır. Çünkü kişiler arası çatışmaların görünen nedeni sınırlı kaynaklar gibi durmasına karşın, bunların altında örtük olarak ait olma, güç, özgürlük ve eğlenme isteği gibi temel psikolojik gereksinimler yatabilmektedir. Bu gibi durumlarda bireyin temel gereksinimi görülmeden ve karşılanmadan kişiler arası anlaşmazlığın yapıcı çözümü güçleşmektedir (Türnüklü, 2006: 20).

2. Temel Gereksinimler:

Temel gereksinimler bir kişinin yaşamını devam ettirebilmesi için karşılamak zorunda olduğu gereksinimlerdir. Bireyler, bu gereksinimlerini karşılanırken de çoğu zaman bir başka bireyin gereksinimlerini karşılamasını engellerler. Bu gereksinimler şöyle açıklanabilir:

Sevgi ve ait olma, güç, özgürlük ve eğlence. Bu ihtiyaçlarımızdan bir ya da daha fazlasını tatmin için seçim yaptığımızda, bütün davranışlarımız, yaptığımız seçimlerin en iyisini yansıtır (Glasser, 2003:38).

a) Yaşamı sürdürme gereksinimleri: Bu gereksinime ilişkin sorun; öğrenme ve öğretme sürecinde yeteri kadar yemek yemeden ya da öğünleri atlayan öğrencilerin davranışlarında görmek mümkündür. Benzer biçimde yeteri kadar uykusunu alamamış öğrencilerin de bedenleri dingin olmayacaktır. Her iki durumda da temel gereksinimleri doyurulmayan öğrenci gergin ve hoşgörüsüz olacaktır. Bu durumdaki öğrencilerin tolerans eşiği düşük olduğu için diğer öğrencilerle çatışmaya daha sık girmesi söz konusu olabilmektedir (Türnüklü, 2006:20).

Bunun yanı sıra sınırlı tenefüs vakitlerinde, okul kantinlerinde açlık gibi temel gereksinimlerinden birini karşılamak isteyen öğrenciler sık sık çatışma yaşamaktadırlar. Kantinlerde sıraya girmeme, başkasının sırasını kapmaya çalışma, küçük sınıflardaki öğrencileri ezme gibi bir takım davranışlar yaşamı sürdürme gereksinimi nedeniyle ortaya çıkan çatışmalara örnektir.

b) Sevgi ve arkadaşlık gereksinimi: Bu gereksinim ait olma gereksinimi olarak da ifade edilebilir. Ait olma gereksinimi sevme, paylaşma ve işbirliği gibi diğerleriyle olan ilişkilerin sürdürülmesinin ve geliştirilmesinin karşılanmasını içerir. Öğrenciler birbirlerini sıklıkla dışlayabilmekte ve grupların dışına atmaya çalışabilmektedir. İnsan sosyal bir varlık olduğu için sosyal etkileşim hava, su ve yemek kadar doğal, gerekli ve zorunlu olan bir ihtiyaçtır. Bu nedenle gruba ait olma, sevgi ve arkadaşlık gibi duygusal gereksinimleri karşılanmayan öğrenciler bazı

öğrencilere ya da sınıfın tümüne karşı çok saldırgan olabilmektedir (Türnüklü, 2006: 19-20).

Thompson ve arkadaşlarına (2002) göre, akran grubunda bir yer edinmek ya da diğer bir ifadeyle bir akran grubuna ait olmak, bu dönemin sosyal ilişkileri çerçevesinde en önemli gereksinimdir. Bir grubun üyesi olma, çocuğun grup içi çatışma, o gruba bir şeyler verme, grup için özveride bulunma gibi tutumları sergilemesi için de uygun bir zemin olmaktadır (Kılıççı, 1989; Baş, 2003: s. 5'teki alıntı).

Gruba ait olma ihtiyacı, insanın temel özelliklerinden biridir. Öğrenciler de insandır ve onlar da bu amaca ulaşmak için çabalarlar. Öğrenciler sınıf grubuna ait olmak, grup tarafından kabul görmek, önemsenmek isterler ve bunun için çaba gösterirler (Külahoğlu, 2003; Gültekin, 2004: 14-15).

Sevme, ait olma ihtiyaçlarımız bizi, başkalarıyla ilgilenmeye götürür. Bu, tanımadığımız insanları bile içine alır. Söz konusu ihtiyaçlarla ayrıca, hayatımız boyunca bir arada bulunduğumuz arkadaşlar, aile üyeleri ve dostlar gibi özel insanlarla, doyurucu ilişkiler içinde olma isteği yaşarız. Diğer genlerimiz bizi güç, özgürlük ve eğlence arayışı içine sokar (Glasser, 2003 38-39).

Öğrenci gruba ait olmak, önemli olmak ister ve davranışları da bu doğrultudadır. Sınıfa ait olma çabasının sonucu üç yönde gelişebilir: Gruba katılma, grup dışına itilme veya gruba karşı ayaklanma. Yani öğrenciler sınıf içinde kendilerini kabul edilmiş veya ezilmiş, yadsınmış, engellenmiş hissedebilirler (Külahoğlu, 2003; Gültekin, 2004: 15).

Bu anlamda öğrenciler hem ders saatleri içerisinde hem de teneffüslerde çatışmalara dahil olmaktadır. Ders saatleri içerisinde, yeni ilköğretim programının gereklerinden biri olan grup çalışmaları yapılırken bazı öğrenciler çalışma gruplarına alınmak istenmemektedirler. Akran grupları ile yapılan proje çalışmalarında gruba dahil edilmeyen öğrencilerin derslerdeki başarıları bu durumdan olumsuz yönde

etkilenmektedir. Bu durum o öğrencilerin sınıf içerisinde istenmeyen davranışlar sergilemelerine neden olmaktadır.

Ayrıca yine yeni ilköğretim programının gereklerinden biri olan “Akran Değerlendirme Formları” doldurulurken öğrenciler sevdikleri ve anlaştıkları arkadaşlarına daha yüksek puanlar verirlerken, gruplarına dahil etmek istemedikleri arkadaşlarını daha düşük puanlarla değerlendirmektedirler.

Ders dışı zamanlarda ise öğrencilerin oynadıkları oyunlarda bu gereksinimin karşılanamaması çatışmalara yol açmaktadır. Çünkü bir takım öğrenciler oyun gruplarına ya da takımlarına dahil edilmemektedirler. Bu durumda grup dışında kalan öğrenciler duydukları öfke ve isyan duygusu nedeni ile grupta oynayan öğrencilere müdahale etmekte, oyunlarını bozmaya çalışarak saldırganca tepkiler vermektedirler. Bu durum da okullarımızda sıkça yaşanan çatışmalardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

c) Saygı kazanma ve sürdürme gereksinimi: Bu gereksinim başarıma, tanınma ve saygı duyulma gibi gereksinimlerin karşılanmasını içerir. Bu tür gereksinimler doyurulmaya çalışıldığında, benzer gereksinimleri yaşamayan diğer öğrencilerin olumsuz tepkilerini çekebilir (Türnüklü, 2006:20).

Böyle bir gereksinimi olan öğrenciler, çok çalıştıkları ve belli hedeflere yönelik emek harcadıkları için kendileri çatışma yaratabildikleri gibi, diğer öğrencilerin kıskançlıklarını da üzerlerine çekebilmektedirler (Türnüklü, 2006:20).

Bu gereksinimden kaynaklanan çatışmalar, genellikle akademik yönden başarılı olan ve olamayan öğrenciler arasında yaşanmaktadır. Derslerde başarılı olan öğrencilerin, diğerlerini küçümsemesi, aşağılaması çatışmalara neden olmaktadır. Bunun yanı sıra derslerde başarılı olamayan öğrenciler, başarılı olan öğrencilerin hem arkadaşlarının hem de öğretmenlerinin gözündeki saygınlığını, değerini kıskanmakta ve bu yöndeki gereksinimlerini karşılayamadıkları için çatışmalara neden olmaktadır.

d) Güç gereksinimi: Güçlü görünme, hükmetme, belirleme, şekil verme, yapılandırma istemleri kişilerarası ilişkilerde çatışmaya neden olabilmektedir. Aynı grupta ya da sınıfta yukarıda belirtilen özelliklere sahip birden fazla kişi olduğunda sıklıkla sonuç; uzlaşma ve sinerji yaratma yerine ötekini ortadan kaldırarak tek başına var olmaya yönelik yıkıcı davranışlar olabilmektedir (Türnüklü, 2006:21).

Biri, diğerinden çok daha fazla güce sahip olmak isteyip de bunu elde ettiğinde uzun dönemli arkadaşlıkları bile zarar görür. Pek çok kişi için bu arayışları doyurmak imkansızdır (Glasser, 2003: 50).

Özellikle kalabalık mevcuda sahip okullarda bu arayışlarda olan öğrenciler, çatışmalarını çözerken sık sık güç kullanırlar. Sınıflarda en güçlü olma isteği, öğrencileri güç gösterisinde bulunma davranışlarına sürüklemektedir. Bu öğrenciler çatışmalarında şiddete başvurarak hem güçlü olduklarını ispatlama isteğindedirler hem de arkadaşları üzerinde baskı kurmaya çalışmaktadırlar.

Güç gereksinimi ve arayışı güven ilişkisiyle birlikte gittiği için kişiler gereksinimini gidermek için güçlü kişilere sığınma ve itaat gereksinimini de duyarlar. Dolayısıyla güç ve güvenlik arayışı sonu gelmeyen uzlaşmaz tavrı ve ötekine şiddeti de beraberinde getirmektedir (Türnüklü, 2006: 21).

e) Özgürlük: Özgürlük gereksinimi yaşantımızda karar verme ve seçme gereksinimlerimizin karşılanmasını içerir. Başkalarının istemleri doğrultusunda davranmak zorunda kalınması sıklıkla çatışma yaratacaktır. Öğrencilerin gereksinimleri ile öğretmenlerin gereksinimleri her zaman birbirine paralel gitmemektedir. Bu tür durumlarda öğrenci ve öğretmen arasında sıklıkla çatışma çıkabilmektedir. Öğretmen pozisyon ve güç bakımından öğrencilerden daha güçlüdür. Dolayısıyla çatışmalar karşılıklı müzakere ederek her iki kişinin ortak çıkarları ve öğrenme-öğretme sürecinin sürekliliği doğrultusunda çözüme kavuşturulmaktadır (Türnüklü, 2006: 21).

Özgürlük gereksinimi nedeni ile yaşanan çatışmalar yukarıda da belirtildiği gibi genellikle öğretmen-öğrenci arasında yaşanır. Öğretmenlerin öğretme-öğrenme etkinliklerini devam ettirmek istemesi, öğrencilerin ise özgürlük gereksinimlerini karşılamak için derse geç gelmeleri, derslerde ders dışı etkinliklerde bulunmak istemeleri vb. davranışları sınıflarda çatışmalara neden olabilmektedir.

İhtiyaçlarımızı başkalarınınkiyle çatışmayacak şekilde tatmin etme özgürlüğüne ne kadar sahipsek, yaratıcılığımızı da o kadar kullanabiliriz. Hem kendimizin hem de başkalarının yararı için... Kendilerini özgür hisseden insanlar asla bencil davranmazlar. Kendilerine bahşedilene paylaşmaktan zevk alırlar (Glasser, 2003: 54).

f) Eğlence: Eğlence gereksinimi gülme ve oynama gereksinimini içerir. Öğrenci oyundan ya da sevdiği bir etkinlikten alıkonulduğunda bir akranı ya da yetişkinle çatışma yaşanabilmektedir (Türnüklü, 2006: 21).

Eğlence, en sık çatışma yaşanmasına neden olan gereksinimlerden biridir. Eğlence gereksinimi nedeni ile öğrenciler sık sık alay etme, lakap takmak, şakalar yapma, çelme takma, vurup kaçma gibi davranışlarda bulunmaktadır. Tüm bu davranışlar çatışmaları doğurmakta ve bu nedenle çıkan çatışmalarda genellikle şiddete başvurularak çözülmektedir.

Sarı' ya göre (2005), temel gereksinimlerine doyum sağlayan birey, kendini gitgide daha özgür ve iyi hissedecek, sonuçta da kendisinde var olan tüm potansiyeli açığa çıkaracaktır. Sahip olduğu potansiyeli eğitim-öğretim sürecinde açığa çıkarabilen ve kendi olma fırsatı bulan öğrenciler, daha başarılı olacak ve bunun vermiş olduğu mutlulukla kendilerine olan güvenleri de artacaktır.

Bu nedenle temel gereksinimler karşılanırken bir başka kişinin gereksinimlerini karşılamasına engel olunmamaya çalışılmalı, herkesin yararına olan çözüm yollarında birleşilmelidir.

3. 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 koşt olarak değerlerdeki farklılıklar çatışmalara yol açabilmektedir (Türnüklü, 2006: 22).

Günlük yaşamda karşılaşılan çatışmaların içerisinde ortak bir çözüme ulaşmanın en zor olduğu çatışma nedenlerinden birisi değerlerin çatışmasıdır.

Bir değer çatışması yaşandığında “doğru/yanlış”, “iyi/kötü” gibi kavramlar içeren ifadeler kullanılmaya başlanır. Bireyler farklı amaçlara yöneldikleri zaman yaşanan çatışmalar da değer çatışmaları olarak görülür (Kuzgun ve diğer, 2003:195).

Taraflar arasında değer çatışmaları yaşandığında, insanlar kendi kişiliklerine yönelik bir saldırı olduğunu kabul ederek savunmaya geçerler. Bunun sonucunda da inatla kendi benimsedikleri değerleri korumaya çalışırlar. Çatışma yaşayan taraflar sorunlarını farklı ölçütlere göre değerlendirdikleri için de genellikle çözüme ulaşabilmesi güçtür (Kuzgun ve diğer, 2003:195).

İnsanlar için değerler, sahip olunması ve korunması gereken en önemli kavramlardan birisidir. Bu nedenle değerler çatışmasında insanlar inatla kendi değerlerini savunup bu değerlerden vazgeçmeme eğilimi gösterirler.

Ancak Karip'e göre (2003), farklılıklar ilerlemenin ve gelişmenin kaynağı olabilir. Farklılıklardan kaynaklanan güçlüklerle nasıl başa çıkılacağı bilinmediği durumlarda ise bireyler, gruplar, örgütler ve hatta ülkeler için yıkıcı sonuçlar doğurabilir.

Unutulmamalıdır ki sınıflar birçok farklı değere sahip öğrencileri bir arada barındıran yerlerdir. Erdoğan'a göre de (2000), sınıfta bulunan bireylerin sosyal, kültürel ve ekonomik açıdan farklı olması çatışma yaratabilir.

Türnüklü'ye göre (2006), değer çatışmaları iki şekilde daha kolay çözümlenir. Bu yollardan birincisi bu tür kavramların ötesine geçerek bir müzakere gerçekleştirilebilirse yapıcı çözüme ulaşılabilir. İkincisi ise çocukluk döneminden başlayarak duygusal ve sosyal gelişim sürecinde kişisel farklılıkları olduğu gibi kabul etme ve hoş görebilme becerisinin kazanımı durumunda değer ve kültür çatışmalarında yapıcı ve barışçıl çözüme ulaşmak daha kolay olur.

1.4. Çatışmanın Yararları

Çatışma kavramı bir olumsuzluğu ifade ediyor izlenimi vermekle beraber, bir birlik ya da bir grup olmanın olmazsa olmaz koşulu olarak da kabul edilir. Karşı çıkma, hem çatışma hem de yarışma anlamında insan toplulukları için en az işbirliği kadar gerekli bir etkidir (Burton ve Dukes, 1990: 20; Uçar, 2003: s. 4'teki alıntı).

Çatışmalar, olumlu ya da olumsuz durumlar değildir. Eğer çatışmaları çözerken yapıcı ve barışçıl yollar kullanılırsa çatışmalardan sağlanacak birçok yarar vardır.

Johnson ve Johnson'a (1991) göre çatışmaların sağlayabileceği yararlar şunlardır (Açıkgöz, 2005: s. 196'daki alıntı):

1. Entelektüel çatışmalar iyi bir öğretim için temel oluşturabilir. Düşünce çatışmaları üst düzey düşünme süreçlerini ve yaratıcılığı harekete geçirebilir.
2. Çatışmalar, öğrenciler arasındaki bağları güçlendirir. Çatışmalar sayesinde sorunları fark eder ve onları çözmeye çalışarak enerji kazanırlar. Çatışmaları çözmek ise taraflarda birlik, bütünlük duyguları uyandırarak ilişkiyi derinleştirir.
3. Çatışmalar sağlıklı bir sosyal gelişmenin esasıdır. İnsanlar çatışmaları çözerken yeni bilgi ve beceriler kazanırlar.
4. Çatışmalar yaşamı ilginç ve eğlenceli hale getirir. Çatışmaya düşmek merak ve ilgi uyandırır. Politika, spor, iş vb. konularda tartışmak insan ilişkilerini daha çok yönlü ve daha az sıkıcı hale getirir.

5. Çatışmalar kendimizin nasıl insanlar olduğumuzu ve nasıl değişmemiz gerektiğini anlamaya yardım eder.

6. Çatışmaları yapıcı olarak çözebilmek, başarılı olmamıza ve daha kaliteli bir yaşam sürmemize yardımcı olur.

Akran çatışmaları, çocukların diğer insanların kendilerinden farklı olan düşüncelerini, duygularını ve bakış açılarını görmeleri için izin verir. Ayrıca çatışmalar, çocukların davranışlarının diğerleri üzerindeki etkisine olan hassasiyetlerini arttırır (Garon ve Pamela, 2000).

Davranışlarının diğerleri üzerindeki etkisinin hassasiyetini anlayan çocuklar davranışlarında daha az kırıncı daha çok yapıcı, onarıcı ve barışçıl olmaya çalışacaklardır. Empati denilen bu becerinin kazanılması çatışmanın en önemli yararlarından biridir.

Bickmore'a (2002) göre de farklı istek ve gereksinimlerden kaynaklanan ve insan yaşamında kaçınılmaz olan çatışmalar, bireyi öğrenmeye ve gelişmeye zorlar (Sarı, 2005: 5). Bireyler yaşadıkları çatışmalar sonucunda diğer bireylerin farklı düşüncelerini, görüşlerini, fikirlerini ve değerlerini öğrenebilir. Bu farklılıkları kendi gelişimlerinde birer araç olarak kullanabilirler.

1.5. Çatışma Kaçınılmazdır, Doğaldır

Çatışma konusunda değişik görüşler vardır. Bir görüşe göre çatışma yıkıcı ve yok edici bir süreçtir ve çöküntü yaratır. Bu nedenle çatışmadan bir an önce kurtulmak gerekir (Erdoğan, 2000: 114).

Bir diğer görüşe göre ise çatışma, kaçılmaması, hatta yararlanılması gereken bir durumdur; çünkü çatışma grupta birlik ve dayanışma yaratabilir, denge ve kararlılık kaynağı olabilir. Çatışmanın olması, ayrılıklar bir tarafa, grupta işbirliği ve ortaklıklar dahi yaratabilir. Ayrıca çatışma ile grup içi normlarda bir canlanma oluşabilir (Erdoğan, 2000: 114).

Bu noktada çıkarılacak sonuç; çatışma kavramı ile ilgili olarak değişik görüşlerin var olduğudur. Bazı görüşlere göre çatışma; insanları kızgınlık, stres ve saldırganlık gibi olumsuz durumlara yönelten bir durumdur ve çatışmalardan uzak durulması gerekir. Ancak bir diğer görüşe göre; bireysel farklılıklar göz önüne alındığında çatışmaların yaşanması doğal ve bir o kadar da gereklidir. Çünkü çatışmalarda bireyler diğer bireylerin fikirlerini, bakış açılarını ve duygularını öğrenirler; ortak çözüm yolları arayarak sorunlarını birlikte çözmeye çalışırlar. Bu durum da kişiler arası ilişkilerin olumlu yönde gelişimini sağlar.

Buna karşın yukarıdaki olumlu sonuçlar genellikle çatışma iyi bir şekilde yönetildiği zaman gerçekleşir. Çatışmanın yönetilmemesi durumunda çok küçük çatışmalar bile istenmeyen sonuçlara yol açabilir. Bu yüzden genellikle küçük farklılıklarla başlayan çatışmaların, şiddete dönüşmeden yerinde ve zamanında yönetilmesi gerekir (Erdoğan, 2000: 114).

Aşağıdaki dört madde çatışmayı anlamamıza yardımcı olur:

- 1- Çatışma yaşamın doğal ve kaçınılmaz bir parçasıdır.
- 2- Çatışma olumlu ya da olumsuz olarak ele alınmamalıdır.
- 3- Çatışma sonucunda yapıcı veya yıkıcı sonuçlar meydana gelir.
- 4- Çatışma olumlu yönetildiğinde bireyin gelişmesine ve sosyal değişimlere neden olur (Schrumf, Crawford, Bodine, 1997: 9; Uçar, 2003: s.6'daki alıntı).

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 (Kuzgun ve diğer, 2003:191).

Çatışma yaşamın doğal bir parçasıdır (Baron, 2000; Sarı, 2005: s. 5'teki alıntı). Hayatı olumlu yönde etkileyebileceği gibi olumsuz yönde de etkileyebilir. Çatışma deneyimleri arttırabileceği gibi geçmişte yaşanan olumsuzlukları hatırlatıp insan psikolojisinin bozulmasına da neden olabilir. Fakat olumlu yönde

kullanılabilirse tecrübelerin artmasını ve yaşanan olumsuzlukların yapıcı bir şekilde kullanılmasını sağlayabilir (Lantieri ve Pati, 1996: 53; Sarı, 2005: s. 5'teki alıntı). Bu nedenle çatışmayı olumlu ya da olumsuz diye nitelendirmek yanlıştır. Çünkü çatışmalar nötrdür. Çatışmayı olumlu ya da olumsuz yapan çatışmayı nasıl yönettiğimizdir.

Tüm insanlar hemen her gün çeşitli çatışmalar yaşarlar. Arkadaşlarla nereye gidileceğine karar verilmediği zaman çatışma yaşanır. Evdekilerle eve dönüş saati üzerinde anlaşmaya varılamadığı zaman çatışma yaşanır. Hatta TV kanallarında gezinirken hangi programı izleyeceğimize karar veremediğimiz zaman kendi içimizde bile çatışma yaşayabiliriz (Kuzgun ve diğer, 2003:191).

Açıkgöz'e (2005) göre de, insan yaşamında çatışmalar kaçınılmazdır. Evde, işte, alışverişte, plajda, otoparkta büyüklü küçüklü çatışmalara tanık oluruz. Bu durum okullarda da gözlenir. Öğretmenler çoğu zaman; yerine başkasının oturması, önce kendisi geldiği halde başkasının öne geçmesi, arkadaşının kendisini rahatsız etmesi vb. nedenlerle şikâyetçi olan öğrencileri dinlemek ve sorunlarını çözmek zorunda kalır.

Toplumsal yaşamın önemli bir parçası olan sınıflarda da çatışmaların yaşanması kaçınılmaz ve doğaldır. Sınıflarda farklı değerlere, özelliklere, duygu ve düşüncelere sahip birçok öğrenci bulunur. Bu farklı özellikteki öğrenciler sınıf ortamında birçok gereksinimlerini bir arada karşılamak zorundadırlar. Bu durumda da sınıflarda çatışmaların yaşanması doğaldır ve kaçınılmazdır.

Çatışmaların sıkça yaşandığı yerlerden birisi de aile ortamıdır. Ailelerde anne, baba ve çocukların oluşturduğu farklı kuşaklar arasında çatışmaların yaşanması da doğaldır. Aile içi ilişkilerin en iyi şekilde sürdürülmesi için aile bireylerinin de çatışmaların kaçınılmaz olduğunu kabul etmeleri ve aile bireylerinin tamamının kazanacağı şekilde çözülmesine çalışılmalıdır.

1.6. Çatışma Çözüm Yolları

Çatışma, yaşamın her alanında olduğu gibi okullarda da yaşanması doğal ve kaçınılmaz bir durumdur. Çatışma kaçınılmaz olduğuna göre önemli olan, çatışmanın taraflar yoluyla nasıl çözüldüğüdür.

Çatışmaların çözümü hiç de kolay değildir. Her şeyden önemlisi öğretmenin çok zamanını alır. Ayrıca çoğu zaman yapıcı çözümler de üretilemez. Çatışma durumlarında en çok rastlanan tepkiler arasında kaçma, çatışma yokmuş gibi davranma, saldırma, kavga etme ve küsme bulunmaktadır. Bunların hiçbiri sağlıklı değildir. Taraflar arasında kızgınlık, kırgınlık, haksızlığa uğradığına inanma, düş kırıklığı, düşmanlık vb. duyguların yerleşmesine yol açar. Bu sonucu doğuran, çatışmaların kendisi değil, çatışmaların çözümü için izlenen yolların yapıcı olmamasıdır (Açıkgöz, 2005:195). Okullarımızda uygulanan çözüm yolları da genellikle yıkıcı çözüm yolları olmaktadır.

Okullarda hemen hemen her gün yaşanan bu sorunların yapıcı bir şekilde çözümlenmesinin, öğretmenler ve yöneticilerin sahip olduğu demokratik tutumlara bağlı olduğu söylenebilir. Okullarımızda yaşanan çatışmalar demokratik yöntemlerde çözüleceği yerde, güç ve otoriteyle çözülmeye, daha doğrusu bastırılmaya çalışılmaktadır (Gordon, 1997: 253; Sarı, 2005: s.3'teki alıntı).

Okul ortamında yaşanan sorunların çözümü her zaman önemli bir sorun olarak eğitimcileri zorlamıştır. Öğrencilerin çatışmalarını çözmede yardımcı olma görevi ise geleneksel olarak öğretmenlere ve yöneticilere yüklenir. Genellikle de öğrenciler arasındaki çatışmaların çözümünde öğretmenler ya da yöneticiler hakem rolü oynayarak bir karara varırlar ve öğrencilerden bu karara uymalarını isterler (Kuzgun ve diğer, 2003:189). Bu durumda yöneticiler ve öğretmenler, öğrencilerin sorunları ile kendilerinin baş etmelerine izin vermezler ve geleneksel yöntemler ışığında öğrenci çatışmalarını çözerler. Okullarda sürekli tekrarlanan bu çatışma çözüm stratejisi, öğrenciler üzerinde yöneticilerin ve öğretmenlerin dış denetimini geliştirir.

Genellikle bizim toplumumuzda da çocukların istenmedik davranışlarını düzeltmek adına yetişkinler yoğun bir biçimde dış denetim kurma yollarını kullanarak onların iç denetimlerinin gelişimini engellemektedirler (Kuzgun ve diğer, 2003:190).

Oysa günümüzde öğrenciyi disipline etme yolları, ceza ve ödül uygulamalarından uzaklaşarak, çatışmaların yaşanması ve çözümünde daha yapıcı, bireyi geliştirici yöntemlerin kullanımına geçiş göstermektedir. Eğitimin amacı, öğrenciyi dışardan baskılarla disiplin altına almaya çalışmak yerine, onun kendi iç denetimini kurmasına yardımcı olmaktır (Kuzgun ve diğer, 2003:190).

Öğrencilerin iç denetimini kurması için de geleneksel yöntemler terk edilmelidir. Çünkü çatışma çözümü yaşam boyu kullanılacak bir beceridir. Bu nedenle yöneticiler ve öğretmenler öğrencilerin çatışmalarını çözmeye çalışmamalıdır. Aksine öğrencilere yapıcı çözüm becerilerini öğreterek onları yaşama hazırlıklı hale getirmelilerdir.

Tablo 2’de sınıftaki çatışmaların yapıcı ve yıkıcı biçimlerde nasıl çözüldüğü gösterilmektedir.

Tablo 2: Sınıfta Çatışmaların Çözümü

Yapıcı	Yıkıcı
<ul style="list-style-type: none"> • İşbirliği, karşılıklı ilgi ve grubun çıkarları ön planda • Çatışmalar açıkça ortaya konur, açıklanır ve çözülür • Entelektüel çelişkiler oluşturulur ve teşvik edilir • Öğrencilere anlaşma süreçleri öğretilir • Öğrencilere arabuluculuk eğitimi verilir • Gelişimsel çatışmalar doğal ve sağlıklı olarak görülür • Çatışma becerileri öğretilir, uygulanır ve kullanılır • Öğrencilerin kendi çatışmalarını kendilerinin çözmeleri özendirilir 	<ul style="list-style-type: none"> • Yarışmacı, bireysel ve kişisel çıkar ön planda • Çatışmalardan kaçılır, çatışmalar örtbas edilir • Entelektüel çelişkiler bastırılır • Çatışmaların açıkça dile getirilmesi istenmez ve buna izin verilmez • Bütün çatışmalarda öğretmenler hakimlik eder • Gelişimsel çatışmalar rahatsızlık olarak görülür • Çatışma becerileri öğretilmez ve uygulanmaz • Öğretmen bütün çatışmalarda hakemlik yapar.

Kaynak: Johnson ve Johnson (1991, 8:11; Açıkgöz, 2005: s. 199’deki alıntı).

Fisher ve Ury (1999), çatışma çözüm yollarını sert, yumuşak ve ilkelere bağlı olarak üç grupta toplamıştır. Bu çözüm yollarının temel prensipleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 3: Çatışma Çözüm Yolları

SORUN		GÖRÜŞ
SERT	YUMUŞAK	İLKELERE BAĞLI
<ul style="list-style-type: none"> • Katılanlar rakiptir. • Amaç zaferdir. • Ödün istenir. • Sorun ve insana sert yaklaşım • Başkasına güvensizlik • Görüşünüzü inatla savunun • Tehdit edilir. • Kar-zarar yanlış gösterilir. • Tek yanlı kazanç aranır. • Size uygun gelen tek cevap aranır. • Görüşünüzde ısrar edilir. • İrade savaşını kazanmalıdır. • Baskı yapılır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Katılanlar dosttur. • Amaç uzlaşmadır. • Ödün verilir. • Sorun ve insana yumuşak yaklaşım • Başkalarına güven. • Görüş kolayca değiştirilebilir. • Teklif verilir. • Kar-zarar ortadadır. • Tek yanlı kayıplara razı olunur. • Onlara uygun tek bir cevap aranır. • Uzlaşmak için ısrar edilir. • İrade savaşından kaçınılır. • Baskıya boğun eğilir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Katılanlar sorun çözücüdür. • Amaç etkin ve dostça ulaşılmış makul bir sonuçtur. • İnsan faktörü sorundan ayrı düşünülür. • İnsana yumuşak, soruna sert yaklaşım • İşlemden güven unsuruna yer verilmez. • Görüşler değil ortak çıkarlar üzerinde durulur. • Çıkarlar araştırılır. • Kar-zararı söz konusu etmekten kaçınılır. • İki taraflı kazanç için seçenekler araştırılır. • Seçebilmek için çeşitli opsiyonlar bulun, sonra karar verin. • Objektif kriterler üzerinde ısrar edin. • İstek ve irade dışında, standartlara uygun sonuca ulaşmaya çalışın. • Sebepler gösterin, diğer görüşlere açık olun ve baskıya değil prensiplere boyun eğin.

Kaynak: Fisher & Ury, (1999: 25)

1.6.1. 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 cömertlikte ve yapıcılıkta yarıştıklarından uzlaşmaya daha kolay ulaşılır. Ama varılan uzlaşma en iyi nokta olmayabilir (Fisher ve Ury, 1999:20).

Yumuşak tepkiler, çatışma çözüm yolu olarak kullanıldığında çatışan taraflar diğerinin görüşlerini kolayca kabul edebilir ve kendi fikirlerini değiştirebilirler. Çünkü yumuşak tepki yolunu seçen kişiler için en önemli amaç kişiler arası ilişkilerin korunması ve zarar görmemesidir.

Öncelikle ilişkiye önem verilen görüşmelerde, sonuca ulaşmak ve zor bir konuda anlaşabilmek zordur. Ayrıca taraflardan birinin bu yöntemi kullanırken, diğerinin sert tarzdan yararlanması halinde, haksızlık olur. Sıkı ve sert pazarlıkçı ödün ister ve tehditler savururken, yumuşak olan taraf karşı çıkmaz ve ne pahasına olursa olsun anlaşma isterse sonuç sert olanın lehine olur. Evet bir anlaşmaya varılmıştır, ama istenilen yönde olmamıştır (Fisher ve Ury, 1999:20). Bu gibi durumlarda yumuşak tepkiyi kullanmayı seçen taraflar ihtiyaçlarından ve isteklerinden vazgeçmek zorunda kalırlar.

Kişiler arası çatışmalarda kullanılan yumuşak tepkiler şöyle açıklanabilir:

1.6.1.a. Kaçma:

İnsanlar, hiç çatışma yaşamamış gibi sorunlarını görmezlikten gelerek ya da çatışmanın varlığını inkar ederek çatışmalardan tümüyle uzaklaşabileceklerini, kaçabileceklerini sanırlar. Taraflardan birisi boyun eğip, uyma davranışı göstererek kendi gereksinimlerini göz ardı ederek çatışmadan kaçabilir. Bazen de birey çatışmaya son vermek için kendi çıkarlarına uygun olmayan çözümleri kabul ederek yaşanan çatışmayı geçiştirir (Kuzgun ve diğer, 2003:196). Bu yöntemde her ne kadar

çatışmalar çözülmüş gibi görünse de aslında sadece çatışmadan uzaklaşmıştır. Bu şekilde tam anlamıyla çözülmeyen çatışmalar, devam eden ilişkilerde yine gündeme gelerek tekrar çatışma yaşanmasına neden olabilir.

Çatışmanın çözümünde benimsenen bu davranış türü, hayal kırıklıklarına, güvensizliklere, gelecekle ilgili yaşanabilecek korku ve endişe duygularına yol açar (Kuzgun ve diğer, 2003:197).

1.6.1.b. Alttan Alma:

Sizin için amaçlar değil de ilişkiler daha önemliyse ilişkilerinizi en iyi kalitede sürdürmek için amaçlarınızı bırakırsınız. Diğer kişinin çıkarlarının sizinkinden daha güçlü ve önemli olduğunu düşünerek alttan alırsınız (Johnson ve Johnson, 1995:4:3).

Bu yöntemi kullanarak alttan alan taraf kendi çıkarlarından, ihtiyaç ve isteklerinden vazgeçmiş olur. Kişiler arası ilişkiler korunmuş olsa da bireysel gereksinimlerin karşılanamamış olması tekrar çatışmaların yaşanmasına neden olabilir.

1.6.1.c. Geri çekilme:

Ödüllerin büyük, cezaların şiddetli olduğu, ödül ve cezanın dengesiz verildiği, ödevlerin zorluğu nedeniyle ödül alma şansının az olduğu ve öğrenciler arasında kıyasıya yarışma havası yaratılan okullarda geri çekilme vardır (Gordon, 2001: 174).

Amaçlarınız sizin için önemli değilse ve diğer kişiyle ilişkinizin devam etmesine ihtiyacınız yoksa amaçlarınızdan ve ilişkinizi bırakıp bu sorundan uzak durabilirsiniz. Düşmanca tehlikelerden uzaklaşmak yapabileceğiniz en iyi şey olabilir. Bazen siz ve çatıştığınız kişi duygularını kontrol edemiyorsa veya sakin

kalamıyorsa çatışmadan geri çekilmeyi tercih edebilirsiniz (Johnson ve Johnson, 1995: 4:4).

Okul, iş ya da aile ilişkileri gibi uzun süreli bir ilişkiye dahil olduğunuzda asla geri çekilmeyi kullanmayın (Johnson ve Johnson, 1995: 4:5). Çünkü bu çözüm yolu seçildiğinde taraflar çatışmalarını çözmüş olmazlar. Uzun süreli ilişkilerde ise geri çekilerek çözülmeyen çatışmalar tekrar sorun yaşanmasına sebep olabilir.

1.6.2. Sert Tepkiler

Çocuklar ve ergenler, öfke ve engellenme durumundayken çatışma yaşadıkları kişilere karşı büyük olasılıkla sözel veya bedensel hareketlerde bulunurlar. Bu çatışma durumları ad takma, itirme ve öldürmenin en uç noktasını gösterme şeklinde sıralanabilir. Bu derece uç olmayan durumlarda ise ilişkilerin bozulması, devam eden korku, diğerlerine karşı güvensizlik yaşanır, gelecekteki ilişkilerde problem çözme becerisinden yoksun kalınır (Wheeler, 1995).

Sert tepkiler kullanıldığında çatışmalar yıkıcı yollarla çözülmüş olur. Belki bir çözüm yoluna ulaşılmıştır. Ancak bu çözüm yolu genellikle bir tarafın kazandığı diğer tarafın kaybettiği bir çözüm yoludur. Bu durumda öğrenciler arası ilişkilerin bozulmasına neden olur.

Çatışma çözüm yollarından biri olan sert tepkiler; kavga etme ve şiddete başvurma olarak şöyle açıklanabilir:

1.6.2.a. Kavga Etme ve Şiddet:

Kavga, tehdit, saldırganlık ve öfke içeren davranışların sergilenmesidir. Taraflar birbirlerine düşmanca duygular beslediklerinde kavga ederler. Tarafların birbirleri üzerinde güç kullanmaları söz konusudur. Taraflardan birinin kazanabilmesi için diğer tarafın kaybetmesi gerekmektedir. Taraflardan birisi üstünlük ve ayrıcalık kazanmak istemektedir. Kavga tepkisi gösteren kişi karşısındakine baskı uygulayarak “kazanmak” ister. Bu davranış genellikle, taraflar

sorunları üzerinde konuşmak istemedikleri ya da birbirlerinin gereksinimlerine önem vermedikleri zaman ortaya çıkar. Her iki taraf da konuşmak ve çözüm üretmek yerine karşı tarafa saldırarak ya da şiddet uygulayarak bir çözüme ulaşmak ister (Kuzgun ve diğer, 2003: 197).

Kavga ve şiddet sonunda taraflardan biri ya da her ikisi de zarar görür, biri diğerinin ortadan kaldırır ya da üstünlük kurar. Burada kaybeden taraf yeniden şiddete başvurmak ve kendi üstünlüğünü kurmak için belirli bir süre geri çekilmiş olabilir. Bu durumda çatışma çözülmemiş, yalnızca ertelenmiştir (Karip, 2003: 19).

Karşı tarafa fiziksel, toplumsal ve psikolojik olarak zarar vermeye ve tamamen ortadan kaldırmaya yönelik şiddet, çatışmanın en uç örneğini oluşturur (Karip, 2003: 2).

Çatışmayı bu kadar şiddetli yapan, anında bir çözümün üretilmemesidir (Glasser, 2003: 139). Çoğunlukla öğrenciler şiddetin alternatifi olan davranışları bilmedikleri için bu tür sert tepkiler vermektedirler. Bu da toplumumuzda son günlerde belirgin olarak varlığını hissettiren “okulda şiddet” kavramını ortaya çıkarmaktadır.

Okulda şiddet kavramı ise okul iklimi üzerinde olumsuz sonuçlar üreten, öğrencilerin öğrenme süreçlerine zarar veren, onların gelişimlerini engelleyen saldırgan ve suç benzeri davranışları tanımlayan bir anlamda kullanılmaktadır (Kızmaz, 2006).

Cezanın neden olduğu acı ve aşağılanmadan kaçamayan ve boyun eğmek istemeyen gençler kızgınlıklarını anababalarına ve öğretmenlerine karşı saldırgan davranışlar göstererek sergilerler. Günümüzde pek çok okulda öğretmenlere karşı şiddet kullanan öğrenci sayısındaki artış ciddi sorunlar yaratmaktadır (Gordon, 2005: 87).

Şiddetin toplum içinde, toplum tarafından nasıl sunulduğu, nasıl kabul gördüğü de önemlidir. Çünkü kabul gören şiddet meşrudur. Hatta şiddet genellikle bir yaşam biçimi olarak benimseniyorsa sorun olarak görülmez ve sorun çözmenin bir aracı olarak onay görür (Ergil, 2001: 40; Kocacık, 2001). Okullarda öğrencilerin çatışmalarını çözmeye hem öğretmenlerine hem de birbirlerine karşı şiddet kullandıkları gözle görülür bir gerçektir. Bu durumda artık şiddetin bir sorun olarak görülmediği, sorun çözmenin bir yolu olarak görüldüğü açıkça anlaşılmaktadır. Ancak şiddetin bir yaşam biçimi olarak benimsenmesi sınıflarda birçok sorunu da beraberinde getirecektir.

1.6.3. Yapıcı Ve Barışçıl Tepkiler

Kişiler arası çatışmaların çözümünde kullanılan yapıcı ve barışçıl çözüm becerileri müzakere ve arabuluculuktur.

1.6.3.a. Müzakere

Müzakere, bir anlaşmazlığı/uyuşmazlığı çözümlenmek amacıyla karşılıklı iletişim ve etkileşim eylemleridir (Ury, Brett ve Goldberg, 1988; Karip, 2003: s.172'deki alıntı).

Kişiler arası çatışmaların ve anlaşmazlıkların yapıcı olarak çözülebilmesi için hem öğrencilere hem de öğretmenlere müzakerenin (problem çözme tartışmaları) nasıl yapılacağı öğretilmelidir. Müzakere, benzer ya da farklı çıkar ve gereksinimlere sahip ve ortak anlaşmaya varmak isteyen kişilerin birlikte çalıştıkları bir süreçtir (Türnüklü, 2006: 51).

Müzakerede tarafların amaçlarında ve çıkarlarında farklılıklar olmakla birlikte, tarafların bazı amaçlarında ve çıkarlarında kısmen de olsa bir bütünlük vardır. Bu nedenle, bir yandan tarafların talepleri birbirleriyle çelişirken, diğer yandan taraflar arasında ortak amaç ve çıkar alanları tarafların bir araya gelme ve farklılıkları müzakere etmeleri için bir motivasyon oluşturur. Farklılıkların etkili bir

biçimde çözümlenebilmesi için tarafların ortak kararlar uzlaşmaya varmaları gerekir. Müzakerede taraflar arasında çift yönlü bir iletişim ve etkileşim vardır. Ortak karar için tarafların karşılıklı olarak, bazı taleplerden vazgeçmeleri ve karşı tarafın bazı taleplerini de kabul etmeleri zorunludur. Müzakere süreci şiddet içermez. Müzakere; süreç, içerik, konum ve çıkarlar üzerinde olabilir (Karip, 2003: 172-173).

Müzakerede tarafların amacı, uzlaşma ve ilişkinin sürekliliğini sağlamaktır. Taraflar birbirine güvenir ve çok fazla direnç göstermeden konularını değiştirebilirler, tekliflerde bulunabilirler, anlaşmaya ulaşmak için tek taraflı vazgeçmeler olabilir, diğer tarafın kabul edebileceği seçenekler aranır ve karşı tarafa baskı yapmamaya özen gösterilir (Karip, 2003: 173).

1.6.3.b. Arabuluculuk

Arabuluculuk; tarafgir olmayan, nötr, üçüncü bir kişinin desteğiyle iki veya daha fazla kişinin aralarındaki çatışmalarını yapıcı ve barışçıl olarak çözmeye yönelik yapılandırılmış bir süreçtir (Kressel, 2000; Karip, 1999; Johnson ve Johnson, 1995,a; Türnüklü, 2006: s. 69'daki alıntı). Çatışma çözümünde arabulucu, iki veya daha fazla kişinin aralarındaki çatışmayı çözerken yardım aldıkları, yansız bir kişidir (Türnüklü, 2006: 69).

Okul çerçevesindeki akran arabuluculuğu (Schrumpf, 1991) şu beklentileri içerir:

- Öğrencilerin problemlerini barışçıl ve şiddete başvurulmayan şekilde çözmelerine imkan verir.
- Öğrencilerin kendi problemlerini çözebilmeleri için onları yetkilendirecek zihinsel düşünme ve gerekli becerilerini geliştirmelerine yardım eder.
- Disiplinle ilgili ölçüleri indirger.
- Okul üyelerinin zamanlarını disiplinlense daha önemli konularda harcamalarını geliştirir (Wheeler, 1995).

2. ÇATIŞMA ÇÖZÜM SÜRECİNDE MÜZAKERE VE ARABULUCULUK

2.1. Müzakere

Kişiler arası çatışmaların çözümünde çatışan tarafların yapıcı ve barışçıl bir çözüme ulaşabilmeleri için kullanılacak yöntemlerden ilki müzakeredir.

2.1.1. Müzakerenin Tanımı

İlgili literatür incelendiğinde müzakere ile ilgili olarak şunlar söylenebilir:

Müzakere, farklı çıkarların ve ihtiyaçların karşılanmasına yönelik bir etkileşim sürecidir. Müzakerede amaç, başkalarının kararlarını etkileyerek isteklerinizi elde etmek için onların düşüncelerini değiştirmek, karşılıklı iletişimle ikna etmek, ortak bir karar vermek, ilgilerde ve ihtiyaçlarda ortaklığı sağlamaktır (Karip, 2003:171).

Müzakere, gergin bir ortamda davranışları etkileme özelliğine sahip olan bilgi ve gücün kullanılması sürecidir (Cohen, 1997; Karip, 2003: s.172'deki alıntı).

Müzakere, kendisinden birtakım şeyler elde etmek istediğiniz kişilerin, sizin istekleriniz doğrultusunda düşünmelerini sağlamaya odaklanan bir bilgi ve çaba alanıdır (Cohen, 1997; Karip, 2003: s.172'deki alıntı).

Müzakere, ortak ya da karşılıklı eylemlerde anlaşmaya varmak amacıyla, canlı sistemler arasında güdülenmiş bir bilgi alışverişi sürecidir (Tracy,1995; Karip, 2003: s.172'deki alıntı).

Müzakere; birbirine bağımlı, fakat karar seçeneklerine ilişkin farklı tercihleri olan iki ya da daha çok tarafın karar verme sürecidir (Neale, Northcraft & Bazerman, 1989; Karip, 2003: s.172'deki alıntı).

Müzakere, ortak bir anlaşma sağlamak amacıyla tarafların bir araya gelmesidir (Scott, 1989; Karip, 2003: s.172'deki alıntı).

Bu tanımlardan yola çıkılarak müzakere ile ilgili olarak şunlar söylenebilir:

- Müzakere, kişiler arası çatışmaların çözümünde farklı istek, çıkar ve gereksinimlerin karşılanabilmesi sürecidir.
- Müzakerede çatışan taraflar isteklerini elde edebilmek için birbirlerini ikna etmeye çalışırlar.
- Müzakere sürecinde çatışan taraflar yüz yüze gelir. İşbirliği içinde, iletişim becerilerini kullanarak bir çözüme ulaşmaya çalışırlar.

2.1.2. Müzakerenin Önkoşulları

Müzakere sürecinin başarıya ulaşabilmesi için çatışan tarafların bir takım önkoşullara sahip olmaları gerekir:

- Taraflar arasında müzakerenin gerçekleşmesi ve tarafların ilgi, ihtiyaç ve çıkarlarına uygun ortak bir çözüm üretilmesi, tarafların algıları ve tutumları ile ilgili olarak iyi niyet, isteklilik, ortak çözüm arama isteği, açıklık, rakip olarak görmeme ve ortak çıkarlar üzerinde yoğunlaşma gibi önkoşulların varlığına bağlıdır (Karip, 2003: 177).
- Müzakerede her iki tarafın da anlaşmazlığın çözümlenebilmesi için durumlarında ve konularında değişiklik yapmaya istekli olmaları gerekir. Taraflar müzakerede belirli bir konumda, bir kez ortaya attıkları önerilerde ya da taleplerinde çok katı değişmez bir tutum sergilediğinde müzakere edilecek bir şey kalmaz ve bir çözüme ulaşılamaz (Karip, 2003: 177). Bu nedenle müzakerede yeni fikirlere açık olma, farklılıkları kabullenebilme gibi önkoşulların yerine gelmesi gerekir.
- Müzakerede tarafların ortak ihtiyaçlarını, ilgilerini ve çıkarlarını karşılayacak bir çözüm oluşturabilmesi için tarafların ayrıntıları ortaya koyması ve sağlanan anlaşmanın ayrıntılarda nasıl uygulanacağını belirlemeleri gerekir. Bu nedenle, müzakere sürecinde taraflar taleplerini, beklentilerini, ihtiyaçlarını ve konularını açıklıkla ortaya koymalıdır. Tarafların, çatışmanın görünen belirtilerinin arkasında yer alan ilgi ve ihtiyaçlarını

belirgin olarak ifade etmeleri, tarafların ihtiyaçlarına uygun bir çözüm için zorunluluktur (Karip, 2003: 178). Bu nedenle müzakerenin önkoşullarından biri çatışan tarafların açıkça, samimi ve dürüst olarak ihtiyaçlarını, ilgilerini ve çıkarlarını açıklamalıdır.

- Tarafların biri diğeriini düşman olarak gördüğünde işbirliği ve ortak bir çözüm olanaksız hale gelir. Müzakerenin gerçekleşebilmesi için tarafların birbirini, ortak bir problemin çözümünde işbirliği yapan taraflar olarak algılamaları gerekir. Düşman olarak görülen ve güvenilmeyen birinin taleplerini kabul etmek güçleşir (Karip, 2003: 178). Bu nedenle müzakere sürecine başlamadan önce öfkenin kontrol altına alınması ve saldırganlığın sonlandırılması gerekir.
- Bireysel çıkarların yerine ortak çıkarları korumak, müzakerenin gerçekleştirilmesi en zor önkoşullarından biridir. Müzakere ya da pazarlık sürecine girdiğimizde genellikle kendi çıkarlarımız tehlikede olduğu için harekete geçeriz. Çatışmanın temel nedeni kendi çıkarlarımızı korumaktır. Ancak, ortak çıkarlar ve noktalar aramak müzakere için daha iyi bir zemin oluşturmaya yardımcı olur. Gerçekte müzakereden en iyi sonucu elde etmek için bireysel çıkar ile ortak çıkar arasında bir denge oluşturmak gerekir. Karşı tarafın çıkarları tümüyle göz ardı edildiğinde ortak bir çözümünden söz edilemez. Oysa müzakere, ortak bir çözüm aramayı gerektirir (Karip, 2003: 179).

2.1.3. Kazan-Kaybet Yöntemi

Kişiler arası çatışmaların çözümünde kullanılan yöntemlerden biri, tarafların kendi kazançlarını göz önünde tuttuğu ve karşı tarafın duygularına ya da kazançlarına önem vermediği bir yöntem olan kazan-kaybettir. Kazan-kaybet yöntemi şöyle açıklanabilir:

- Bu yöntemde bireyin kendisine karşı ilgisi yüksek iken başkalarına karşı ilgisi düşüktür. Birey konumunu koruması için baskıcı davranışlar gösterir. Baskıcı ve yarışmacı bireyin tek amacı kazanmaktır ve buna bağlı olarak diğer tarafın beklenti ve gereksinimlerini sık sık görmezden gelir (Rahim, 1986; Johnson ve Johnson, 1995; Bekmezci, 2003; s. 32'deki alıntı).
- Bu yöntemde, amacın yüksek bir önem taşıdığı ancak ilişkinin pek önemli olmadığı görülür. Diğer tarafı inandırmaya veya zorlamaya çalışarak amaçların gerçekleştirilmesi çabalarının sonucunda ortaya çıkmaktadır (Elma, 37; Bekmezci, 2003: s. 32'deki alıntı).
- Bu yöntemde; taraflar enerjisini yalnız zafer ve galibiyet için kullanır. Taraflar sorunlara kısa dönem bakış açısıyla bakarlar ve sorunları kendi görüş açısından görürler (Filley ve ark; Aynın, 1996: 35; Bekmezci, 2003: s. 35'teki alıntı).
- Kazan-kaybet tartışmalarında karşılaşılan en büyük iki hata şunlardır: Diğer kişiye asla bağımlı olunmadığı düşüncesi ve çatışmanın karşılıklı çözülebilecek bir problem biçiminde tanımlanmamasıdır. İnsanın yaşamında tartıştığı kişiyle asla tekrar bir araya gelmediği çok az durum söz konusudur. İnsan, çoğunlukla problem çözme tartışmalarına yönelmek ister (Johnson ve Johnson, 1995b; Türnüklü, 2005: s. 219'daki alıntı).
- Kazan-kaybet tartışmalarında hedef, diğerinin gereksinim ve çıkarları göz ardı edilerek kendi çıkarlarına en uygun anlaşmaya varmaktır. Diğer kişiyle olan ilişkiniz önemli değilse ve sizin hedefleriniz sizin için çok önemli ise tartışmaya kazanmak için girersiniz. Bu tür durumlardaki tartışmalarda temel amaç diğer kişinin üzerinde avantaj kazanmaktır. Bu nedenle tartışmaya kazanmak için girilir (Johnson ve Johnson, 1995b; Türnüklü, 2005: s. 219'daki alıntı). Tartışmaya sadece kazanmak için girildiğinde ise uzun süreli ilişkiler tehlikeye girer.

- Kazan-kaybet tartışmaları özellikle kişilerin sürekli olarak buldukları işyerinde, okul, sınıf, arkadaşlık ve aile içi ilişkilerde uygun değildir. Kişi bu ilişkilerle birlikte yaşadığı için burada göstereceği yıkıcı, hükmedici kazan-kaybet yaklaşımı kişinin sosyal çevresinin azalmasına ve yavaş yavaş izolasyonuna neden olur (Türnüklü, 2006: 51).
- Okul üyeleri arasında yaşanan çatışmalarda sıklıkla başvurulan bu yöntemin uygulanması, sonuçta çatışan bireylerde daha yıkıcı izler bırakmaktadır. Bu yöntemle; çatışmalar çabuk ve etkili bir şekilde çözülebilir ancak okul üyelerinin motivasyonu ve morali üzerinde önemli olumsuz etki yapabilir. Bu yönteme sık sık başvurulması, kullananlara karşı güvenmeyi ve düşmanlığı artırır. Bu yöntemi kullanacak kişinin yöntemin etkisinin kısa dönemli olduğunu, çatışmanın bir kısmının çözülmeden devam edeceğinin farkında olması gerekir (Elma, 1998: 37; Bekmezci, 2003: s. 35'teki alıntı).

2.1.4. Kazan-Kazan Yöntemi

Kişiler arası çatışmaların yapıcı ve barışçıl çözümüne ulaşmak için kullanılacak en önemli stratejilerden biri kazan-kazandır. Kazan-kazan şu şekilde tanımlanabilir:

- Çatışmanın, çatışan tarafların birlikte benimseyeceği ve fayda sağlayacağı çözüm yolunu seçerek çözülmeye çalışılmasıyla izlenen yöntemdir (Erdoğan, 2000: 119).
- Kazan-kazan stratejisinde hedef fikir ayrılıklarının belirlenmesi ve çözüm getirilmesidir. Çatışmaya neden olan birimler çatışmaya neden olan etmenlerle yüz yüze gelir, içten yaklaşımı ve çözüm isteğini içerir. Her iki tarafın da çözüme içten katkısını esas alan bir yaklaşımdır. Karşılıklı işbirliği ve yaratıcı düşünceleri içerir (Karip, 1998: 41; Bekmezci, 2003: s. 40'teki alıntı).

- Çatışmalara kalıcı çözüm getiren en önemli tekniklerden birisi olan bu yöntem, çatışan tarafların sorunu tanımlama, anlaşmazlık nedenlerini gözden geçirme, alternatifleri önerme ve her iki tarafın anlaşabileceği uygun bir faaliyet yolu seçme amacıyla bir araya gelmelerini içerir. Hedef fikir ayrılıklarının belirlenmesi ve çözüm getirilmesidir. Kazan-kazan yöntemi taraflar arasındaki ortak yönleri ve duyguları ön plana çıkarır. Genellikle önemsenmeyen, göz ardı edilen noktaları hesaba katan bu yöntem, birbirleriyle çatışma içerisinde olanların bile bazı noktalarda görüş birliği içerisinde olabilecekleri varsayımından hareket eder (Alan, 2001: 49; Bekmezci, 2003: s. 39'daki alıntı).
- Kazan-kazan yaklaşımı özellikle iletişim eksikliğinden kaynaklanan çatışmaların çözümünde çok faydalıdır. Tarafların çatışma çözümü oturumunda; gerçeklerin, amaçların, stratejilerin tartışıldığı iletişim ortamı meydana gelir. Hatalı algılamalar düzeltilerek barış ortamı yaratılır. Çatışma için harcanan enerji, zaman gibi kaynaklar çatışmanın çözümü için kullanılır (Alan, 2001: 50; Bekmezci, 2003: s. 40'taki alıntı).
- 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 (Johnson ve Johnson, 1995b; Türnüklü, 2005: s. 219'daki alıntı).

Bu nedenle, problem çözme tartışmalarında hedef, tartışmaya katılan herkesin kazanç sağladığı ve ilişkileri geliştirdiği ortak anlaşmayı keşfetmektir. Bu tür anlaşmalar, yapıcı çözümler olarak değerlendirilir (Johnson ve Johnson, 1995b; Türnüklü, 2005: s. 220'deki alıntı). Çünkü;

- Her iki tarafın çıkarları göz önünde bulundurulur.
- Ortak kazançlar maksimize edildiği için çok dengelidir.
- Taraflar arasındaki ilişkiyi geliştirir ve güçlendirir.

- Tarafların üyesi olduğu kurumlara da katkıda bulunur. Örneğin; okul, öğrencilerin ve öğretmenlerin çatışmalarını yapıcı olarak çözmelerinden daima kazanç sağlayacaktır (Türnüklü, 2005: 220).

Türnüklü'ye (2006) göre, kazan-kazan modeli şu işlem basamaklarının uygulanmasını gerektirir:

- a) “Ortak sorunu” problem çözme tartışmaları yoluyla müzakere ederek birlikte çözmek isteme.
- b) Her bir kişinin istemlerinin ve nedenlerinin belirlenmesi.
- c) Her bir kişinin duygularının ve nedenlerinin belirlenmesi.
- d) Diğer kişinin istemlerinin, duygularının ve bunların nedenlerinin empati ve etkin dinleme teknikleri yoluyla anlaşıldığının gösterilmesi.
- e) Karşılıklı kazançları içeren, çözüm seçeneklerinin yaratılması ve değerlendirilmesi.
- f) Adaletli, eşit ve akılcı anlaşmanın yaratılması (Türnüklü, 2006: 53).

2.1.5. İlkeli Müzakerenin Prensipleri

İlkeli müzakerede izlenecek yöntem dört noktada özetlenebilir (Fisher ve diğerleri, 1991; Herrigel, Slocum & Woodman, 1998; Karip, 2003: s. 194'teki alıntı):

1. Problemi bireylerden ayırmak: Her müzakerede karşı tarafla ilişkin niteliği, sürdürülmesi ve geliştirilmesi müzakerenin önemli bir parçasıdır. Taraflar problemi ilişkilerinden ayrı tutarak problemle uğraşabilirler (Karip, 2003: 194-195). Eğer problem yerine bireyle uğraşılırsa kişiler arası çatışmaların yapıcı çözümüne ulaşmak güçleşir.

Bu prensip kişi üzerine değil, problem üzerine odaklanmayı gerektirir (Johnson ve Johnson, 1995b; Türnüklü, 2005: s. 210'daki alıntı). Çatışmada kişi problemden ayrılmalı ve kişiyle değil ortak problemle ilgilenilmelidir. Bu prensip kişilerin sosyal problemleri algılama stillerini, duygularını belirtme biçimlerini ve

iletişim becerilerini içermektedir (Schrumpf, Crawford ve Bodine, 1997b; Türnüklü, 2005: s.210'daki alıntı).

Çatışmada bireylerle ilgili; duygusallık, kızgınlık ve yanlış anlama gibi problemler çatışma konusundan ayrılmalıdır. Taraflar birbirinin karşısında değil, yan yana gelerek problemi çözmeyi denemeli ve birbirinin üzerine gitme yerine problemin üzerine gitmelidirler (Karip, 2003: 195). Kişilerin arasındaki problem, bireylerden ayrılırsa yapıcı çözüme ulaşmak için işbirliği içinde çalışılabilir.

Algı: Çatışmada nesnel gerçeklik üzerine değil, kişinin gerçekliği nasıl algıladığı üzerinde durulmalıdır. Çatışmada her bir kişi çatışma konusunu farklı görecektir. Çatışmanın çözümü için diğer kişinin sorunu nasıl gördüğünü anlamak çok önemlidir (Türnüklü, 2005: 210). Algı becerileri aşağıdaki etkinlikleri içermelidir:

- Durumu diğer kişinin (öğrenci, öğretmen, yönetici ve veli) penceresinden görmek için empati kurulmalıdır.
- Kişisel korkuları ve sayıtlıları tanımak için öz değerlendirme yapılmalıdır.
- Düşüncelerin karşılıklı koşulsuz paylaşımı için diğer kişiye ilişkin suçlama ve değerlendirme ertelenmelidir (Türnüklü, 2005:210).

Duygular: Çatışma içinde olan kişiler birbirlerine karşı uzun dönemde korku, kıskançlık, kızgınlık, hor görme, nefret etme ve kin gibi çok şiddetli duygular üretirler (Johnson ve Johnson, 1995b; Türnüklü, 2005: s. 211'deki alıntı). Çatışma içindeki kişiler, birbirleri ve çatışma hakkında güçlü duygulara sahip olduğu için bu duyguların belirtilmesi, sorunun tam anlamıyla anlaşılması için çok önemlidir. Diğerinin duygularının ve hislerinin öğrenilmesi, algıların öğrenilmesi kadar önemlidir. Duygu becerileri kızgınlık, engellenme, korku ve diğer duyguları anlamayı içerir. Bu beceri aşağıdaki etkinlikleri içerir:

- Duyguların açıkça söylenebilmesi için anlatım dilinin öğrenilmesi
- Duyguların saldırganca olmayan biçimde ifade edilebilmesi (Türnüklü, 2005: 211).

Kişiler arası çatışmaların çözümünde genellikle duygular bastırılmaya çalışılır. Oysa her iki tarafın da kazanacağı bir çözüme ulaşma yolunda duyguların açıkça belirtilmesi önemli bir yer tutar.

İletişim: Çatışma çözümü, çatışma içindeki her bir kişinin çatışma hakkında konuşmasını ve diğer kişiyi dinlemesini ve anlamasını gerektirir. Çatışmada ne söylerseniz söyleyin, her zaman diğerinin farklı bir şey duyacağını umarız. İletişim becerileri olayların ve duyguların etkili olarak karşılıklı ifadesi için konuşma ve dinleme becerilerini içerir (Schrumpf, Crawford ve Bodine, 1997a; Türnüklü, 2005: s. 211'deki alıntı). İletişim becerileri aşağıdaki etkinlikleri içerir:

- Anlamak için dinlemek.
- Anlaşılmaq için konuşmak
- Duygusal olarak yoğun ifadeleri daha nötr ve az duygusal terimlerle yeniden ifade edebilmek (Türnüklü, 2005:211).

Bu iletişim becerileri müzakere sürecinde yapıcı ve barışçıl bir anlaşılmaya ulaşılmasında önemlidir. Yapılan anlaşmaları önlediği gibi kişilerin kendi istek ve duygularını doğru ve anlaşılır ifade etmesi yönünden de önemlidir.

2. İhtiyaçlar üzerinde yoğunlaşmak: Müzakerede taraflar kolaylıkla belirli bir konuma kilitlenip kalabilirler. Bu durum daha çok ileri sürülen görüşlerin ya da taleplerin “ego” ile ilişkilendirilmesinden kaynaklanır (Karip, 2003: 195).

Bu durumda müzakere sürecinde olası çözümler ortaya koyma ve her iki taraf için de kabul edilebilir bir çözüme ulaşma fırsatı kalmaz. Bu şekilde konum üzerinde odaklanma yerine tarafların çatışmanın temelinde yer alan ilgi ve ihtiyaçlar üzerinde yoğunlaşması gerekir (Karip, 2003: 195). Böylece her iki tarafın da ihtiyaçlarının karşılanabileceği bir çözüm üzerine çalışılabilir. Bu da yıkıcı çözüm yollarının kullanılmasını engeller.

3. Her iki tarafın yararına olan seçenekler geliřtirmek: Tarafların çatıřma sūrecinin stresi içinde optimal özūmler ūretmeleri gūleřir. Tarafların proaktif olarak çalıřmaları; yūz yūze mūzakereye bařlamadan olası özūmler ūzerinde dūřūnmeleri ve özūm seçenekleri geliřtirmeleri gerekir. Her iki tarafında yararının maksimize edilmesini saėlayacak özūmler aranmalıdır (Karip, 2003: 195-196).

Kiřiler arası çatıřmaların yapıcı ve barıřçıl özūmünde en önemli noktalardan biridir. Sadece kiřinin kendi yararına deėil karřı tarafında yararına bir özūm seçeneėine ulařmak ilkeli mūzakerenin en önemli amaçlarındandır.

4. Yalnızca objektif ölçütler kullanmak: Taraflar arasında dengeli bir özūm oluřturulmalıdır. Taraflardan hiçbiri karřı tarafın ussal olmayan ve yanlış varsayımlardan hareketle oluřturduėu özūmleri kabul etmek zorunda deėildir. atıřmanın ve mūzakere sūrecinin duygusallıėı içinde taraflar ölçütlerden uzaklařtıka, mūzakere tarafların ne istediėi ne istemediėi etrafında çıkmaza girer. Taraflardan birinin daha gūlü olması ya da diėerini yanılıtması yoluyla bir özūme ulařabilir. Fakat amaç yalnızca özūme ulařmak deėildir. Amaç adil, dengeli, kalıcı, iliřkileri olumlu yūnde geliřtirecek ve ahlaki bir özūme ulařmaktır (Karip, 2003: 196).

Çatıřma özūm sūrecinde ulařılan kazan-kazan seçeneėi nesnel kriterlere dayalı olmalıdır. Bu prensip, çatıřmanın taraflarının anlařmayı kabul edebilmeleri için uygulanacak standartların tanınmasını içerir. Eėer her bir kiři kabul edilen dūřūncenin adaletli ve eřit olduėunu dūřūnürse, anlařmanın kabul edilmesi söz konusu olabilir (Türnüklü, 2005: 213).

2.1.6. Müzakere Süreci

Türnüklü'ye (2006) göre; kişilerarası çatışmaların, müzakere (problem çözme tartışmaları) yoluyla çözülmesi altı basamakta gerçekleşir. Bu basamaklar:

1. Basamak: Ortak sorunun müzakere ederek çözümünün istenmesi.
2. Basamak: İsteklerinin ve nedenlerinin belirlenmesi
3. Basamak: Duygularının ve nedenlerinin belirlenmesi
4. Basamak: Diğer kişinin istemlerinin, duygularının ve bunların nedenlerinin empati ve etkin dinleme teknikleri yoluyla anlaşıldığının gösterilmesi açıklanması
5. Basamak: Karşılıklı kazançları içeren çözüm seçeneklerinin yaratılması
6. Basamak: Adaletli, eşit ve akılcı anlaşmanın yaratılması

1. Basamak: Ortak Sorunun Müzakere Ederek Çözümünün İstenmesi:

Çatışmanın tarafları “ortak sorunlarını” müzakere yoluyla çözmek istediklerine ilişkin isteklerini karşılıklı belirtmeleri ve birbirlerini sorunu çözmeye davet etmeleri süreci kolaylaştırır. Kişiler karşılıklı olarak birbirlerinin sorunu nasıl gördükleri ile isteklerini, duygularını ve bunların nedenlerini duymaya bilişsel ve duyuşsal anlamda hazır olmalıdırlar (Girard ve Koch, 1996: 81; 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. Kazandırılan bilinç ve beceri okul kültürü ve geleneği haline geldiğinde öğrencilerde bir pozitif beklenti ve yönelim ortaya çıkacaktır. Dolayısıyla öğretmene yansıyan sorunlar, başlangıçta sorunun taraflarınca yapıcı ve barışçıl olarak çözülecektir (Türnüklü, 2006: 54-55). Böylece öğretmenin öğrencilerin arasında yaşanan çatışmaları çözmek için harcadığı zaman azalacaktır. Bu da eğitim-öğretime daha fazla zaman ayrılması anlamına gelir. Bu nedenle öğretmenler tarafından da çatışmaların müzakere ile çözülmesi teşvik edilmelidir.

2. Basamak: İsteklerinin ve nedenlerinin belirlenmesi:

İstemler, gereksinimler ve hedefler diğer kişiye doğrudan, yüz yüze, uygun bir yolla ve saygıyla iletilmelidir. Bununla birlikte herkesin kendi istemlerini ve gereksinimlerini karşılamasını, hedeflerine ulaşmasını engelleyen istemleri doğal olarak reddetme hakkı vardır. Hiç kimse diğerini mutlu etmek için kendi temel gereksinimlerine karşı hareket edemez. İstemlerin karşı tarafa iletimi, çıkarların sahiplenilmesini içerir. Bu süreç, istemlerin ve hedeflerin kişisel tanımlamalarla iletilmesiyle gerçekleşir. İstemlerin ve hedeflerin diğer kişiye açıkça iletilmesi için şunlar yapılmalıdır (Johnson ve Johnson, 1995a: 5:7; Törnüklü, 2006: s. 55'teki alıntı):

a) Ben, benim, benimkisi gibi kişisel ifadeler kullanılmalıdır.

b) İstemler, gereksinimler ve hedeflerde meşruiyetin oluşturulması için spesifik ve somut olunmalı ve nedenleriyle birlikte belirtilmelidir.

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

d) Uzun dönemde olası yapıcı ve işbirlikli ilişkiler üzerine odaklanılmalıdır. Tartışmalar, uzun dönemli yapıcı ve işbirlikli ilişkiler içerisinde, ilişkilerin her iki tarafının da birlikte daha iyi nasıl çalışılabileceğine ilişkin dönüşümü sağlayacak biçimde yapılandırılmalıdır.

e) Ne istediğimizi açıkça tanımlarken, diğer kişinin de istediği dikkatlice dinlenmelidir. Diğer kişi dinlenirken şunlar yapılmalıdır:

- Yüzüne bakılmalıdır.
- Diğerinin sözü kesilmemelidir.
- Diğer kişinin sadece ne dediği üzerine değil, ayı zamanda gerçek nedenleri yani "NİÇİN" istediği üzerine düşünülmesi ve bunlar görülmeye çalışılmalıdır.

- Diğer kişiden ne anlaşıldığı ona gösterilmelidir. İyi bir dinlemede beceri etkin dinlemedir. Yani kendi kelimelerinizle ne anladığınızı o kişiye tekrar ifade edilmelidir (Johnson ve Johnson, 1995a: 5:7; Türnüklü, 2006: s. 55-56'daki alıntı).

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. Çatışma çözümünde duyguların belirtilmesinin nedenleri şunlardır (Johnson ve Johnson, 1995a: 5:9; Türnüklü, 2006: s. 58'deki alıntı):

- Çoğu kişilerarası çatışmalar, duygular açıkça belirtilmediği ve tanınmadığı sürece çözümlenemez. Bir kişi anlaşma yapmasına karşın, öfkesini bastırır ve saklarsa diğer kişiye karşı düşmanlığını ve öç duygularını saklı tutar. Bu nedenle diğer kişiyle etkili olarak çalışılması ve gelecekteki olası çatışmaları yapıcı olarak çözüme becerisi zarar görecektir.
- Duyguların paylaşılması ve yaşanması yoluyla, yakın ilişkiler yapılandırılacak ve sürdürülecektir.
- Kabul edilmeyen ve tanınmayan duygular a) yargılarda ve değerlendirmelerde yanlılık yaratacaktır, b) çatışmanın yapıcı yollarla çözülmesini güçleştirecektir, c) kinin kendi davranışı üzerindeki denetimini zayıflatacaktır.
- Sizin ne hissettiğinizin diğerleri tarafından bilinmesinin tek yolu, bunu onlara söylemenizdir. Duygular deneyimlerinize ilişkin içsel psikolojik tepkilerinizdir.

Duyguların iletimindeki başarı, bunların farkında olunmasına, kabul edilmesine ve yapıcı olarak ifade edilebilme becerisine bağlıdır. Duygular farkında olunmaz, kabul edilmez ve iletilme becerileri yeterli değil ise dolaylı olarak ifade edilirler. Dolayısıyla bu süreçte duygular birçok iletişim engelleri kullanılarak

belirtilir (Gordon ve Burch, 1974:80-87; Türnüklü, 2006: s. 59'daki alıntı). Bu durumlara örnek olarak şunlar gösterilebilir:

- Etiketleme: Sen kabasın, düşmancasın ve bencilsin gibi.
- Emir verme: Kapa çeneni, bebek gibi ağlamayı kes. Yakınmaktan ve şikayetten vazgeç.
- Suçlama: Beni dikkate almıyorsun.
- Aşağılama: Erken geldiğin için çok mutluyum.
- Yorumlama, analiz etme ve tanı koyma: Bunu sadece başkalarının dikkatini çekmek için yapıyorsun.
- Ad takma: Bebek gibi davranıyorsun.

Duygular bu şekilde ifade edildiğinde çatışmalar daha da çözülmez hale gelecektir. Bu tür ifadeler çatışmaları tırmandıran ifadelerdir.

Duyguların doğrudan ve açık olarak karşı tarafa iletilmesi iki temel sonuca neden olur: Diğer kişiye duyguların belirtilmesi sıklıkla sizin gerçekte ne hissettiğinizin farkına varmanıza yol açar. Bu duyguların diğer kişiye açıklanması, hem kendimize hem de diğer kişiye yönelik duyguların netleşmesine yol açar. Diğer bir sonuç olarak da duyguların tanımlanması, sıklıkla bir diyalogun başlamasına dolayısıyla da aradaki ilişkinin gelişmesine neden olur. Eğer diğer kişi duygularımıza uygunca tepki verecek ise bu kişi duygularımızın ne olduğunu bilmelidir (Türnüklü, 2006: 59).

Gordon ve Burch (1974: 136-142) kişilerarası çatışmalar yaşandığında kişilerin yaşadıkları soruna ilişkin yoğun duygularını suçlayıcı, aşağılayıcı ve sorgulayıcı iletişim engellerini içeren “sen iletileri” yerine “ben iletileri”nin kullanılmasını önermektedir (Türnüklü, 2006:60).

Gordon ve Burch (1974:140) “ben iletilerinin” kullanılması sürecinde kişiler birbirlerine olumsuz değerlendirmelerde ve yargılarda bulunmadığı için ilişkilerde incinmenin söz konusu olmadığını söylemektedirler. Buna ek olarak, ben iletileri

bireylerin kendi davranışlarını değiştirmelerine yönelik istek de yaratmaktadır (Türnüklü, 2006: 60).

Bu nedenle duyguların açık, anlaşılır ve samimi olarak ifadesinde ben iletilerinin kullanılması kişiler arası çatışmaların yapıcı ve barışçıl çözümü için kullanılabilir yöntemlerden biridir.

4. Basamak: Diğer kişinin istemlerinin, duygularının ve bunların nedenlerinin empati ve etkin dinleme teknikleri yoluyla anlaşılmasının gösterilmesi açıklanması:

Çatışmada diğer kişiyle başarılı olarak müzakere edebilmek için diğer kişinin yerine kendimizi koymalıyız ve o konumdan çatışmanın nasıl görüldüğünü anlamalıyız. Diğer bir ifade ile olaylara diğer kişinin bakış açısı ile bakmalıyız (Dökmen, 1994: Türnüklü, 2006: s. 60'taki alıntı). 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. Bu süreç empati ya da sosyal perspektif alma olarak da adlandırılmaktadır. Sosyal perspektif alma, çatışmanın diğer kişiye nasıl görüldüğünün ve diğer kişinin çatışmaya duygusal ve bilişsel olarak nasıl tepki verdiğinin anlaşılmasıyla gerçekleşir (Türnüklü, 2006: 60-61).

Perspektif almanın ya da empatinin karşıtı ben merkezliktir. Yani, diğer kişinin perspektifinden haberdar olmamadır. Diğer kişinin pozisyonunu ve eylemini anlamak için çatışma diğer kişinin perspektifinden ve konumundan görülebilmelidir. Diğer kişinin perspektifinin anlaşılması onunla anlaşmak ya da aynı fikirde olmak değildir. Sadece sorunu en doğru biçimde anlamak ve kavramaktır. Bundan sonra kişi isterse ortak sorunun yapıcı çözümü için atılımda bulunur, istemezse bulunmaz (Türnüklü, 2006: 61).

Johnson ve Johnson (1995, a:5:17-18), çatışmaların yapıcı çözümü için diğer kişinin perspektifinin anlaşılmasının nedenleri olarak şunları saymaktadır:

- Perspektif alma iletişimi geliştirir ve yanlış anlamayı azaltır. Diğer kişinin perspektifinin anlaşılması, diğer kişiden alınan mesajın doğru anlaşılmasına yardımcı olur.
- Ortak ve karşıt çıkarların gerçekçi değerlendirilmesi ve bunların geçerliliğinin doğru değerlendirilmesi için perspektif alma zorunludur. Anlaşmanın çalışabilir alternatiflerini sunmak için diğer kişinin problemi ya da çatışmayı nasıl gördüğü anlaşılmalıdır.
- Çatışmayı yapıcı çözmek için hiçbir şey, çatışmanın diğer kişi tarafından nasıl görüldüğünün doğru anlaşılmasından daha önemli olamaz (Türnüklü, 2006: 61-62).

5. Basamak: Karşılıklı kazançları içeren çözüm seçeneklerinin yaratılması:

Çatışma çözümünde kişiler genellikle ilk çözüm seçeneğinde anlaşmaya yönelimlidirler. Buna karşın anlaşmaya varmadan önce, en azından birkaç tane iyi çözüm önerisi üretilmelidir. Çatışma çözümünde olası çözüm önerileri üretebilmek için birçok engel göz ardı edilmeli ve yapıcı düşünölmeye çalışılmalıdır. Çatışmaların çözümünde yapıcı çözüm seçeneklerini üretmek için aşağıdaki etkinlikler önerilebilir (Johnson ve Johnson, 1995,a: Türnüklü, 2006: s. 62-63'teki alıntı):

- Olabildiğince çok çözüm seçeneği üretilmelidir. Daha çok seçenek, tartışma için daha çok fırsat anlamına gelir.
- Seçenekleri üretme eylemi, yargılama eyleminden ayrılmalıdır. Önce üretilmeli sonra yargılanmalıdır.
- Problemlerle ilgili olabildiğince bilgi toplanmalıdır. Problem hakkında ne kadar çok bilgiye sahip olunursa, o kadar kolay çözümüne ulaşılır.
- Problem farklı perspektiflerden görölmelidir.

- Karşılıklı ve birlikte kazanmanın yolları aranmalıdır. Her zaman için ortak kazancın olasılığı vardır.

6. Basamak: Adaletli, eşit ve akılcı anlaşmanın yaratılması:

Akılcı anlaşma, çatışmanın tüm tarafları için de adalet ve eşitlik duygusu sağlayan anlaşmadır. Dolayısıyla akılcı anlaşma, tarafların işbirliği içerisinde çalışma becerilerini güçlendirerek gelecekteki çatışmaları da yapıcı olarak çözme becerilerini geliştirmelidir. Akılcı anlaşmanın dayandığı temel ilkeler olarak şu koşullar sayılabilir (Johnson ve Johnson, 1995,a: Türnüklü, 2006 s. 63'teki alıntı):

- Akılcı anlaşmanın birinci koşulu, çatışmanın tüm taraflarının meşru gereksinimlerini karşılamalı ve tüm taraflarca adaletli olarak algılanmalıdır.
- Anlaşma nesnel ölçütlere bağlı olarak değerlendirilebilen ilkelere dayalı olmalıdır. Olası anlaşmayı değerlendirirken nesnel ölçütlerin kullanılması, çatışmanın her iki tarafının da neyin adaletli ve eşit olduğunun netleştirilmesini sağlar. Nesnel ölçütler olarak şunlar öne sürülebilir:
 - Anlaşmada, fayda sağlama bakımından tüm taraflar eşit olmalıdır.
 - Kayıplar ve kazançlar bakımından herkes eşit ve dengeli olmalıdır.
 - Toplumsal değerlerle paralellik göstermelidir.

2.2. Arabuluculuk

Kişiler arası çatışmaların yapıcı ve barışçıl çözümünde kullanılan yöntemlerden biri de arabuluculuktur.

2.2.1. Arabuluculuğun Tanımı

Arabuluculuk; bir pazarlık ya da çatışma sürecinde tarafların ortak ve kabul edilebilir bir çözüme ulaşmalarına yardımcı olmak amacı ile karar yetkisi olmayan ya da çok sınırlı olan ve tarafların görüş birliği ile belirlenen üçüncü bir tarafın müdahalesi olarak tanımlanabilir (Moore, 1996; Karip, 2003: s. 144'teki alıntı).

Arabuluculuk taraflar arasındaki ilişkiyi, güveni ve saygıyı güçlendirebileceği gibi, ilişkinin taraflar için en az zararlı sona erdirilmesine de 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).

Arabuluculuk, doğası gereği, öğrenciye kendi yaşamını doğrudan etkileyen konularda karar vermesine olanak tanıdığı ve karar verme sürecinde sorunun sahibinin çözüm konusunda yetkilendirdiği için öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve öz disiplin becerilerini geliştirmektedir (Lane ve McWhirter, 1992; Türnüklü, 2006: s. 69'daki alıntı). Öğrenciler, arabuluculuk sürecinde kendi sorunları hakkında konuştukları ve diğer kişinin düşüncelerini öğrenmeye çalıştıkları için hem iletişim becerileri hem de diğer tarafı önyargısız, olduğu gibi kabul becerileri gelişmektedir (Türnüklü, 2006: 69-70). Bu nedenle arabuluculuk sınıflardaki çatışmaların çözümünde yapıcı, barışçıl ve onarıcı yöntemlerden biri olarak kullanılmalıdır.

Çatışan taraflar müzakere yöntemi ile çatışmalarını çözemedikleri zaman arabulucunun yardımına başvururlar. Burada arabulucu, çatışan kişilerin müzakere sürecini uygulamalarına yardım eden tarafsız üçüncü bir kişidir. Bu süreçte arabulucu, çatışmayı çözmez; sadece yapıcı çözüme ulaşılma sürecini kolaylaştırır.

Arabuluculuk başarı ile uygulandığında;

- Çatışma, tarafların yarar sağlayacağı şekilde çözülmüş olacaktır.
 - Öğrenciler arasındaki ilişkiler daha önce olduğundan daha da iyi olacaktır.
 - Öğrencilerin müzakere becerileri ve kendilerini kontrol etmeleri gelişecektir.
- Arabulucunun en önemli amacı, tarafların ileride dahil olacakları çatışmaları bireysel olarak yönetebilmeleri için müzakere prosedürünü ve becerilerini öğretmektir (Johnson ve Johnson, 1995: 7:1).

2.2.2. Akran Arabuluculuk Becerilerinin Öğrencilere Öğretilmesinin Nedenleri:

Türnüklü (2006), akran arabuluculuk becerilerinin öğrencilere öğretilmesinin nedenlerini şöyle açıklamaktadır:

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. Arabuluculuk öğrencileri güçlendirir.
7. Akran arabuluculuğu öğrencilerin özsayılarını geliştirir.
8. Akran arabuluculuğu öğrencilere anlama ve kavrama bilinci verir.
9. Arabuluculuk öğrenmeye daha çok zaman yaratır.
10. Akran arabuluculuğu önleyicidir.
11. Akran arabuluculuğu okul iklimini geliştirir.

12. Akran arabuluculuk sürecinde öğrenciler akranlarını daha doğru anlarlar.
13. Arabuluculukta öğrenciler süreci kendi yaşlarına ve düzeylerine uygun hale getirir.
14. Öğrencilerin birbirlerinin üzerinde gücü olmadığı için birbirlerine güçlendirmeleri söz konusudur.
15. Öğrencilerin komutları, birbirlerinden daha saygı görür.
16. Öğrenciler çatışma çözüm sürecini normalleştirir.

2.2.3. Arabulucunun Özellikleri

Arabuluculuk sürecinin başarı ile uygulanabilmesi için arabulucu olan kişinin bazı becerilere sahip olması gerekir.

Arabulucunun müdahalesinin arkasında; arabulucunun var olan ilişki sistemi içinde tarafların davranışlarını bilgi sağlayarak, daha etkili görüşme, iletişim ve müzakere ortamı ve müzakere stratejileri sağlayarak etkileyebileceği varsayımı bulunmaktadır. Arabulucu taraflar arasındaki diyalogu ve müzakereyi kolaylaştırma, düzenleme işlevini yerine getirir (Karip, 2003: 145).

Arabulucu bireyler arası diyalogu geliştirebilmeli ve taraflara duygusal destek sağlayabilmelidir (Karip, 2003: 145). Kişiler arası çatışmaların çoğu bireylerin iletişim eksikliğinden kaynaklandığı için arabulucunun kişiler arası diyalogu geliştirebilmesi çok önemlidir.

Arabulucu; çatışmanın taraflarına ne yapacaklarını, kimin halı ya da haksız olduğunu ya da yaşanan durumda ne tür davranışlar göstermeleri gerektiğini söylemez. Arabulucu, sadece çatışmanın çözümünü kolaylaştırıcıdır ve taraflar üzerinde herhangi bir resmi güce sahip değildir (Schrumpf, Crawford ve Bodine, 1997: Türnüklü, 2006: s. 69'daki alıntı).

Arabulucunun rolü, başından sonuna kadar süreci devam ettirmektir; bu süreçte arabulucunun sorumluluğu ortak problemin çözülmesini teşvik edici atmosferi yaratma ve sürdürmedir (Schrumpf, Crawford ve Bodine, 2002: 185).

Akran arabulucularının iki sorumluluğu vardır:

- a) Tarafların çatışmalarını yapıcı olarak çözmelerine yardımcı olmak
- b) Taraflara etkili müzakereyi öğretmek (Johnson ve Johnson, 1995: 7:3).

Arabulucunun bu iki sorumluluğu yerine getirebilmesi için müzakere yöntemini çok iyi benimsemiş ve uygulayabiliyor olmaları gerekir.

Bodine, Crawford ve Schrumpf'a göre (2002), arabulucu şu özelliklere sahip olmalıdır:

- Arabulucu tarafsızdır.
- Arabulucu empati kurarak dinler.
- Arabulucu saygılıdır.
- Arabulucu güvenilirdir.
- Arabulucu kişilerin birlikte çalışmalarına yardım eder.

2.2.4. Arabuluculuk Süreci

Arabuluculuk sürecinde aşağıdaki aşamalar izlenir (Van Slyke, 1997; Karip, 2003: s 150-151-152'deki alıntı):

1. İşbirliği için bir çerçeve oluşturulmalıdır. Arabulucu yalnızca çözüm konusunda yardım etmek için çalışmalı ve arabuluculuk sürecinde yansızlığını korumalıdır. Arabulucu kendi kararını ve tercihlerini empoze etmeden, taraflar arasında iletişimi düzenleyerek ve karşılıklı anlayışı kolaylaştırmalıdır. Arabulucunun tarafların iletişimde temel kuralları belirlemesi ve tarafların kesinlikle bu kurallara uymalarını sağlaması gerekir.

2. Arabuluculuğa başlamadan önce tarafların çatışmayı çözmeye istekli olduğundan emin olunmalıdır. Tarafların çatışmanın birlikte çalışarak çözümlenebileceğine inanmaları gerekir.
3. Problem ya kazanılacak ya kaybedilecek bir çekişme olarak değil, çözümlenmesi gereken ortak bir problem olarak tanımlanmalıdır. Her iki tarafın problemi tanımlaması ve tarafların diğerine müdahale etmeden ve karşı çıkmadan diğerini dinlemesi gerekir.
4. Taraflar düşüncelerini ve duygularını açıklamalıdır. Çözüm aramadan önce konunun bütün yönleri ile masaya yatırılması gerekir. Taraflar durumu tanımlayarak bakış açılarını ortaya koymalıdır. Böylece her iki taraf da kendi görüşünü açıklama fırsatı bulur.
5. Arabulucu, tarafların ifadelerinin altında yatan anlamlara ve imalara açıklık getirmelidir. Çoğunlukla tarafların ifade ettikleri isteklerin arkasında başka ihtiyaçlar ve niyetler olabilir. Duyguların dışa vurulmasını istemek ve isteklerin ussal açıklamasına yönelik sorular sormak, ifadelerin arkasında saklı kalan amaç ve istekleri ortaya çıkarabilir.
6. Karşı tarafın yaklaşımının anlaşılması sağlanmalıdır. Arabulucu taraflar arasında anlamayı kolaylaştırır. Çoğu kez tarafların söyledikleri ile söylemek istedikleri farklı olabilir. Arabulucu sözel olmayan ipuçlarını da değerlendirerek her iki tarafın yaklaşımının doğru anlaşılmasını sağlamalıdır.
7. Arabulucunun tarafları aktif olarak dinlemesi gerekir. Tarafları, ne düşündükleri kadar ne hissettiklerini de açıklamaya teşvik etmelidir.
8. Her iki tarafın yararlarına uygun seçenekler oluşturulmalıdır. Problem tercih olarak değil de bir soru olarak ifade edilmelidir. Beyin fırtınası gibi yöntemler kullanılarak uygun seçenekler belirlenmelidir.
9. Bir uzlaşma ve anlaşmaya varılmalıdır. Çözüm seçeneklerinin oluşturulmasından sonra, arabulucunun kontrolünde tarafların seçenekleri değerlendirilmeleri gerekir. Tarafların üzerinde anlaşacakları seçeneğin, her iki tarafın da ihtiyaçlarını göz önünde bulundurması ve taraflarca adil bir çözüm olarak görülmesi gerekir.

2.2.5. Arabuluculuk İşlem Basamakları

1. Aşama: Saldırganlığın Sonlandırılması

Bu süreç iki başlık altında incelenebilir (Johnson ve Johnson, 1995,a; Türnüklü, 2006: s. 75'teki alıntı):

a) Saldırganlığın kesilmesi: Öğrenciler arasındaki saldırganlığın kesilmesi için kabaca iki yol denenebilir (Johnson ve Johnson, 1995,a; Türnüklü, 2006: s. 75'teki alıntı). Bunlardan birincisi, kavgayı durdurmaları ve öğrencileri ayırmaları için bir öğretmen, okul yöneticisi ya da herhangi bir çalışanın çağırılmasıdır. Diğer bir yol ise sınıfta öğrenciler kavgayı ve saldırganlığı durdurmaları için eğitilebilir. Böylece öğrencilerin bu konudaki eğitimi, birbirlerini denetlemeleri açısından da önleyici özellik taşır (Türnüklü, 2006: 75).

Saldırganlık sonlandırılmadan arabuluculuk sürecine başlanmamalıdır. Öğrenciler sinirli ve öfkeli olduklarında arabuluculuk sürecinin basamakları etkili şekilde uygulanamaz.

b) Saldırgan kişilerin sakinleştirilmesi: Öğrencilerin kısa süre kavga ettikleri mekandan uzaklaştırılmaları, yoğun duygularının dağıtılması bakımından oldukça faydalıdır. Öğrencilerin sakinleştirilmesi için belirli işlemler uygulanabilir. Bunlar (Johnson ve Johnson, 1995,a; Türnüklü, 2006: s. 75'teki alıntı):

- **Sakinleşme köşesi:** Kavga eden öğrenciler sakinleştirilmeleri (cezalandırma değil) için sınıfın bir köşesine gönderilebilir. Öğrenci, sakinleştikten sonra bu köşeyi terk edip sırasına dönebilir (Türnüklü, 2006:76).
- **Derin nefes alma:** Derin nefes alma, kişiyi sakinleştirir ve rahatlatır (Türnüklü, 2006:76).
- **Kişi, fiziksel etkinliklerle bedenini yormalıdır:** Kişi birkaç yüz metre yürüme, şnav çekme, öfkeden kurtuluncaya kadar koşma gibi fiziksel etkinliklerle bedenini rahatlatmalıdır (Türnüklü, 2006:76).

Kişiler sakinleşmeden arabuluculuğa alındıklarında, yaşadıkları yoğun duygular yapıcı ve barışçıl problem çözme sürecine gölge edeceği ve olumsuz etkileyeceği için yapıcı, barışçıl ve adaletli bir anlaşmaya ulaşmak güçleşir (Türnüklü, 2006:77).

2. Aşama: Tarafların Arabuluculuk İstediklerini Belirtmeleri

Arabuluculuğa başlamadan önce, arabuluculuk mekanı düzenlenmelidir (Türnüklü, 2006:78). Çatışmanın tarafları arabulucunun karşısında fakat birbirlerinin yüzlerine ve gözlerine bakacak biçimde oturmalıdırlar. Taraflar ve arabulucu eşkenar bir üçgenin uçlarına oturur gibi oturmalıdır. Çatışmanın tarafları arabulucuya değil, birbirlerine bakmaları gerekir. Eğer isterlerse çatışmanın tarafları için kağıt ve kalem ayarlanmalıdır (Johnson ve Johnson, 1995,a; Türnüklü, 2006: s. 78'deki alıntı). Bu oturma düzeni sağlandığında etkili iletişimin gereklerinden biri olan göz kontağı kurma sağlanmış olur.

Arabuluculuk mekanı düzenlendiğinde, arabuluculuk sürecine başlanabilir. Arabuluculuk sürecine başlandığı zaman, çatışmanın taraflarının arabuluculuk sürecinin ne olduğunu bildiklerinden ve bu sürece katkıda bulunacaklarından emin olunmalıdır. Bu süreçte, bazı bilgiler arabulucu tarafından çatışmanın taraflarına söylenmelidir (Pope, 2002: 85; Türnüklü, 2006: s. 78'deki alıntı):

- Arabuluculuk sürecinin ne olduğu açıklanmalıdır.
- Arabulucunun rolü açıklamalıdır.
- Arabuluculuğun hedefleri tartışılmalıdır.
- Arabuluculuk sürecinde uyulması gereken kurallar belirlenmelidir.
- Arabuluculuk sürecinde güvenirlilik ve dürüstlük kavramları üzerinde durulmalıdır.
- Gereksinim duyulursa, ayrı ayrı özel görüşme yapılabileceği belirtilmelidir.
- Tarafların bu sürece uymak ve katılmak istediklerine ilişkin olumlu görüş alınmalıdır (Türnüklü,2006: 78).

3. Aşama: Problem Çözme Tartışmalarının Kolaylaştırılması

Saldırgan davranışlar sona erip öğrenciler sakinleştikten ve arabuluculuk sürecine uyacaklarını belirttikten sonra, arabulucunun desteğiyle müzakere (problem çözme tartışmalarına) sürecine başlanabilir (Türnüklü, 2006: 79).

Taraflar,

- a) Ortak sorunlarını ve sorunla ilgili isteklerini nedenleri ile birlikte kendi pencerelerinden anlatırlar.
- b) Sorunla ilgili duygularını ve nedenlerini belirtirler.
- c) Sırayla diğerinin konumuna kendilerini koyarak diğer öğrencinin isteklerinden, duygularından ve bunların nedenlerinden anlamış olduklarını, diğer kişiye belirtirler ve sonrasında doğrulatırlar.
- d) Çatışmanın her iki tarafının da kazancına olan olası çözüm seçenekleri üretir.
- e) Çözüm seçeneklerinden biri tercih edilir ve akılcı anlaşmaya ulaşılır (Türnüklü, 2006: 80-81).

1. Taraflara Ne Yaşadıklarını Ve İstediklerini İfade Etmede Yardımcı Olma

Arabulucu, çatışmayı daha da arttırmayacak biçimde tarafların kendi pencerelerinden ortak sorunlarını ve soruna koşul olarak isteklerini ve hedeflerini belirtmelerini sağlar (Türnüklü, 2006:83).

Arabulucu, öğrencilere problemle ilgili olarak düşüncelerini netleştirmelerine yardımcı olmalıdır. Düşüncelerin netleştirilmesine ilişkin en temel beceri “etkin dinleme” becerisidir. Arabulucunun, öğrencilerin söylediklerini takip eden ve doğru bir şekilde özetleyebilen uzman bir dinleyici olması gerekir (Johnson ve Johnson, 1995,a; Türnüklü, 2006: s. 83’teki alıntı). Bu nedenle arabulucu taraflardan birini dinledikten sonra anlatılanları özetlemeli ve çatışma yaşayan kişiye “Seni doğru anlamış mıyım?” sorusunu yönelmelidir. Bu durumda çatışma yaşayan diğer taraf, ortak sorunu ve karşı tarafın isteklerini ikinci kez dinlemiş olur.

Arabulucu, çatışmanın tarafları isteklerini, duygularını ve bunların nedenlerini belirtirken, tarafların çıkarlarını pozisyonlarından ayırmalarına yardımcı olmalıdır. Arabulucu, çatışmanın her bir tarafının çıkarını, pozisyonundan ayırma konusunda becerikli olmalıdır. Arabulucu, her bir kişinin pozisyonu ve çıkarını tanımalı ve bunların birbirine karışmasına engel olmalıdır (Türnüklü, 2006: 85).

Arabulucunun bu süreçte sahip olması gereken dört temel beceri şunlardır (Johnson ve Johnson, 1995,a; Türnüklü, 2006: s. 85'teki alıntı):

- İşbirlikli uzun süreli ilişkilerin sürdürülmesinin gerekliliğini vurgulamalıdır.
- Öğrencilerin çatışmaya ilişkin somut ve gerçek bilgileri vermelerini sağlamalıdır.
- Öğrencilerin ne yaşadıklarını ve ne istediklerini belirtmelerine yardımcı olmalıdır.
- Tarafların söylediklerinin doğru anlaşıldığını ve duygularının kabul edildiğini göstermek için etkin dinleme yöntemini kullanarak kendi cümleleriyle tekrar söylemelidir. Böylece arabulucu, taraflara onları doğru anlayıp anlamadığını ve onları dinlediğini göstermelidir (Türnüklü, 2006:85).

2. Taraflara Duygularının Ne Olduğunu İfade Etmede Yardımcı Olma

Arabulucu, tarafların diğer kişilerle ilgili negatif ifadeler kullanmaksızın nasıl hissettiklerini tanımlamalarına yardımcı olur (Johnson ve Johnson, 1995: 7:11).

Arabulucu, taraflara diğer kişiyi suçlamadan ve karalamadan duygularını keşfetmelerine ve bunu tanımlamalarına katkıda bulunmalıdır. Arabulucu, öğrencilere duygularını sahiplenmelerine katkıda bulunmalıdır. Sıklıkla öğrenciler birbirlerine kızgındırlar ve aralarındaki tartışmalar başarısız olduğu için engellenme içerisindedirler. Bundan dolayı, öğrenciler cümlelerinde kızgın ifadeleri sıklıkla kullanabilirler. Bu süreçte, arabulucu öğrencilerin birbirlerine lakap takmalarını ve karalamalarını engellemelidir (Türnüklü, 2006: 87).

Her iki taraf da duygularını ve bunların nedenlerini açıkladıktan sonra, anlatılanları özetler ve çatışma yaşadığı diğer kişiye onu doğru anlayıp anlamadığını sorar. Böylece yanlış anlaşılmalarda giderilmiş olur.

3. Tarafların Kendisini Karşı Tarafın Yerine Koymalarına Yardımcı Olma

Arabulucu, çoğu zaman çatışmanın taraflarına, birbirlerinin perspektifini anlama konusunda ısrar etme gereksinimi duyar. Çatışmanın her iki tarafının da uygun anlaşmaya ulaşması ancak tarafların birbirinin perspektifini doğru anlamasıyla gerçekleşir. Çoğu zaman da tarafların birisi diğerinin niçin üzgün olduğunu anlamayabilir. Bu nedenle, taraflar birbirlerinin yerine kendilerini koymalıdır. Dolayısıyla diğer tarafın gerçeği, onun bulunduğu noktadan görülmeye çalışılmalıdır (Johnson ve Johnson, 1995,a; Türnüklü, 2006: s. 88'deki alıntı).

Çatışmaların yapıcı, barışçıl ve onarıcı olarak çözülüp her iki tarafın da kazanacağı bir çözüm yoluna ulaşılması için en önemli basamaktır. Bu basamakta kullanılması gereken temel beceri empatidir. Çatışan kişiler, karşı taraf ile empati kurarak onun isteklerini, duygularını ve bunların nedenlerini anlamaya çalışırlar.

Çatışmanın tarafları, diğerinin istemlerini, duygularını ve bunların nedenlerini doğru olarak özetleyebilmeli ve sunabilmelidir. Bu basamak, çatışmanın yapıcı çözümü için en önemli basamaktır. Kişiler birbirlerini doğru anladığı zaman, genellikle çözüm kendiliğinden gelebilmektedir (Türnüklü, 2006:88).

4. Her İki Tarafın Da Kazanabileceği Çözüm Seçeneklerinin Oluşturulmasına Yardımcı Olma

Arabulucunun işi, öğrencilerin çatışmalarını çözmek değildir. Bunun aksine, öğrencilerin kendi yarattıkları problemlerini, yine kendilerinin çözmelerine yardımcı olmaktır. Öğrenci çatışmalarında en doğru ve geçerli çözüm, yine öğrencilerin kendi çözümleridir. Arabulucunun rolü, öneri vermek değildir. Arabuluculuk sürecinde, arabulucunun rolü taraflara yardımcı olmaktır (Johnson ve Johnson, 1995,a;

Türnüklü, 2006: s. 88'deki alıntı). Bu nedenle arabulucu çözüm önerilerinde bulunmaz. Sadece problemin çözülmesi sürecinde tarafların basamakları uygulamalarına yardımcı olmaktadır.

Tarafların en azından üç çözüm seçeneği geliştirmelerinde arabulucunun yardımları şu şekilde sıralanabilir (Johnson ve Johnson, 1995,a,b; Türnüklü, 2006: s. 88'deki alıntı):

Arabulucu;

- Belirli bir çözüme ilişkin kilitlenmeyi önler. Öğrenciler, bazen bir çözüme kilitlenirler ve seçeneklerini üretmez hale gelirler. Bu tür kilitlenmeler, etkili tartışmanın önündeki en önemli engeldir.
- Problemin çözümü için değişik düşüncelerin yaratılmasını sağlar.
- Öğrencileri geçmişe değil, geleceğe odaklandırmalıdır. Gelecek yönelimli anlaşmalar kimsenin hatalı olup olmadığıyla ilgilenmez. Arabulucu, sadece şimdi ve burada ne yapılması gerektiğine yanıt aramalıdır.
- Çatışmanın çözümünden herkesin ne kazanıp ne kaybedeceğini vurgulayarak, çözüme ilişkin güdüyü artırır. Arabulucu, tarafların anlaşmaya varmakla herkesin ne kazanabileceğine ilişkin analitik düşünme becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunur (Türnüklü, 2006: 89).

5. Tarafların Yapıcı ve Barışçıl Bir Çözüme Varmalarına Yardımcı Olma

Arabuluculuk sürecinin temel hedefi yapıcı, barışçıl ve akılcı anlaşmaya varmaktır. Akılcı anlaşma, çatışmanın tüm taraflarına uygun olan anlaşmadır. Akılcı anlaşma, tarafların birlikte çalışabilme becerilerini pekiştirmeli ve gelecekte karşılaşabilecekleri olası çatışmaları yapıcı ve barışçıl olarak çözebilme becerilerini geliştirebilmelidir (Johnson ve Johnson, 1995,a; Türnüklü, 2006: s. 89'deki alıntı).

Bu noktada arabulucu, karar verilen çözüm yolunun her iki tarafın da isteklerini karşılayıp karşılamayacağını sorarak kazan-kazan'a ulaşıldığını garanti eder.

4. Aşama: Anlaşmanın Resmileştirilmesi

Arabuluculuk süreci tamamlandıktan sonra, hem arabulucu hem de çatışmanın tarafları arabuluculuk formunu imzalamalıdır. Bu imzalar tarafların varılan anlaşmaya uyacaklarının teminatıdır. Arabulucu, doldurulan formu saklamak ve varılan anlaşmaya uyulup uyulmadığını izlemek durumundadır (Türnüklü, 2006: 90).

5. Aşama: Anlaşmanın Takibi

Arabuluculuk sürecinde öğrencilerin ulaştıkları anlaşmaya uyup uymadıkları, arabulucu öğrenci, sınıf öğretmeni ya da bir müdür yardımcısı tarafından bir ya da iki hafta takip edilmelidir (Türnüklü, 2006: 90).

3. ÇATIŞMA ÇÖZÜM SÜRECİNDE İLETİŞİM BECERİLERİ VE ÖFKE YÖNETİMİ

3.1. İletişimin Tanımı

İletişim, insanlar arasındaki sözel ve sözel olmayan konuşmalardır (Açıkgöz, 2005: 154).

İletişimin amacı, alan ve veren arasında bilgi, düşünce ve tutum ortaklığı yaratmaktır (Açıkgöz, K. , 1994: Açıkgöz, 2005: s. 154'teki alıntı).

İletişimde üç büyük sorunla karşılaşılır. Önce görüşmeciler birbirleriyle konuşmuyor ya da birbirlerini anlamıyor olabilirler (Fisher & Ury, 1999 :46). Kişiler arası çatışmaların yaşanmasındaki en önemli nedenlerden birisi de çatışma yaşayan kişilerin birbirlerini anlamıyor olmalarıdır. Bu da iletişim becerilerinden biri olan etkin dinleme becerisinin eksikliğinden kaynaklanmaktadır.

Fisher & Ury'e (1999), göre siz açık bir şekilde konuşsanız bile, onlar sizi dinlemeyebilirler. Bu da iletişimin ikinci sorunudur. Görüşmeler dışında da günlük hayatımızda çoğu kez karşımızdakinin bizi dinlemediğini fark ederiz. Aynı şekilde belki siz de onun söylediklerini tekrar edemezsiniz, çünkü o anda başka bir şey düşünmüş olursunuz. Bir görüşme sırasında da biraz sonra ne diyeceğinizi düşünürken karşı tarafın söylediklerini dinlemezsiniz.

Kişiler arası çatışmalar yaşanırken sıklıkla yapılan bu davranış çatışmaların çözümünü zorlaştırmaktadır. Biraz sonra söyleyeceği sözleri düşünen insanlar karşı tarafı dinleyemedikleri için diğer kişinin isteklerini, duygularını ve bunların nedenlerini anlayamazlar.

Üçüncü iletişim sorunu da yanlış anlamadır. Bir tarafın sarf ettiği bir sözcük, karşı tarafça yanlış anlaşılabilir (Fisher&Ury, 1999: 46). Bu amaçla insanlar, kişiler arası çatışma yaşarken sık sık karşı taraf ile empati kurmalı ve diğer kişiye onu doğru anlayıp anlamadığını sormalıdır.

Aynı şekilde sınıf içi iletişim, çatışmaların yaşanmasında ve çözülmesinde oldukça etkilidir. Erdoğan'a (2000) göre; sınıf içinde iyi bir yapı, öğrenciler ve gruplar arasındaki iletişimin iyi olmasıyla kurulabilir ve geliştirilebilir. İyi bir yapının başarısı büyük ölçüde öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasında iletişim kanallarının kurulmasına ve sağlıklı işleyişine bağlıdır. Kopuk ya da dağınık görünen ilişkiler sağlıklı iletişim yoluyla belirli bir düzen içine sokulabilir. Bu niteliği ile iletişim, sınıfı birbirine bağlayan bir unsur olarak görülebilir.

Erwin'e (2000) göre, çocukların akran ilişkilerinin önemi, okul yıllarında giderek artmakta ve gerek arkadaşlarına, gerek arkadaş olmayan akranlarına karşı gösterdikleri davranış kalıpları bu artışa uygun biçimde ayrılmaya başlamaktadır. Çocukları iletişim becerilerindeki ilerlemeler, sosyal-bilişsel becerilerinin gelişmesine bağlı olarak saldırgan davranışlarını azaltmakta; işbirliği, uzlaşma ve paylaşma gibi olumlu tutumlarını arttırmaktadır (Baş, 2003: 6). Çünkü öğrenciler arasında kurulan etkili bir iletişim, çatışmanın şiddete varan boyutlara gelmesini engeller. Öğrenciler birbirlerini etkin dinleme, empati kurma, duygularını ifade edebilme gibi iletişim becerilerini kullanarak çatışmalarını yapıcı olarak çözebilirler.

3.2.Öğretim Sürecinde İletişim

Öğretim ortamında öğrenciler ve öğretmenler birbirleriyle sözel ya da sözel olmayan yollarla etkileşimde bulunurlar. Öğretimin daha etkili olabilmesi iletişim süreçlerinin iyi işletilmesine bağlıdır. Bu da iletişim becerilerinin ve iletişim örüntülerinin iyi anlaşılmasını gerektirmektedir (Açıkgöz, 2005:154). Eğer sınıf ortamında öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasındaki iletişim etkili olmazsa kişiler arası çatışmaların çıkması olasıdır. Sınıf ortamında çıkan kişiler arası çatışmalar da öğretim sürecini olumsuz etkilemektedir.

Öğrenme ve öğretme, doğası gereği öğretmen ve öğrencilerin birlikte çalışması gerektiren bir ekip işidir (Yiğit, 2004: 167; Sarı, 2005: s. 2'deki alıntı). Bu ekip işinde yaşanan başarısızlıklarda, öğretmen ile öğrenciler arasındaki iletişimin niteliğinin önemli bir etken olduğu söylenebilir. İletişim, "kişiler arasında yer alan

düşünce ve duygu alışverişi” (Cüceloğlu, 1987), “bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci” (Dökmen, 2002: 19) vb. şekillerde tanımlanmaktadır. Dolayısıyla eğitimin de bir iletişim süreci olduğu söylenebilir. Yavuzer (1994: 54) sınıf içerisindeki başarılı bir iletişimin koşullarını; karşıdaki kişilere saygı duymak, onların varlığını kabul etmek, önemli ve değerli olduklarını hissettirmek, onları olduğu gibi benimsemek, gerçekçi ve doğal davranmak ve empati kurmak şeklinde belirtmiştir. Bu bağlamda, bu koşulları karşılamayan bir iletişim sürecinin, öğrenme-öğretme bakımından da elverişli olduğunu söylemek çok zordur. Böyle bir süreç içinde yetişen öğrencilerin, sevme-sevilme ve bir gruba ait olma gibi ihtiyaçlarının da tam anlamıyla karşılanamayacağı söylenebilir (Sarı, 2005: 2).

3.3. Etkili İletişim

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 karşıdaki kişinin davranışlarını gerçekçi bir biçimde değerlendirebilir. Kişinin kendisini bilmesi, onun kendi algılama, yorumlama, yansıtma, duygu 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'teki alıntı). Bu beceriler, bireylerin etkili bir iletişim için gerekli yeterliliğe sahip olduklarını gösterir.

Bireylerin iletişim yeterliliği algıları, bir çatışma durumu ile karşılaştıklarında nasıl bir strateji izleyeceklerini etkiler (Gross & Guerrero, 2000; McKinney & Kelly, 1997; Karip, 2003: s.112-113'eki alıntı). Eğer kişiler arası çatışmalar yapıcı ve barışçıl olarak çözülmek isteniyorsa çatışan tarafların sağlıklı bir iletişim kurmaları şarttır.

İletişimin sağlıklı olmasında ideal olan ilişki biçimi hem kaynağın hem de alıcının etkin olmasıdır. Bu iletişim biçiminin de çözümün kim tarafından getirildiği değil, her iki tarafın da benimsenmesi önemlidir. Bu ilişki biçiminde her iki kişi de sorunları işbirliği içinde çözmeye ve potansiyellerini daha iyi ortaya koymaya çalışır. Kurumlardaki çatışmalar ve sorunlar da hasır altı edilmez; çözülmeye çalışılır (Erdoğan, 2000: 90-91). Bireylerin etkin olduğu bu iletişim biçiminde, çatışmalar kazan-kazan yöntemine uygun olarak işbirliği içinde çözülür.

Karip'e göre de (2003), sağlıklı bir iletişimin gerçekleşebilmesi; iletiyi gönderenin iletiye yüklediği anlamla alıcının gönderilen iletiye vereceği anlamın aynı olması, taraflar arasında karşılıklı güvenin olması ile mümkündür. Çatışma sürecinde çatışmanın yapıcı bir nitelik kazanması ve her iki tarafın da ihtiyaçlarını karşılanması için iletiyi gönderen tarafın "diğerin ilgi ve ihtiyaçlarına önem verdiği ve ona güvendiği" izlenimini vermesi gerekir.

Her çatışma durumunda taraflar birbirinden farklı düşünür ve hisseder. Problem kimin düşüncesinin doğru, kimin düşüncesinin yanlış olduğu değildir. Çatışma yönetiminde, kendi düşünme biçimimizle birlikte diğer tarafın düşünme biçimini de anlamak zorundayız. Karşı tarafın düşünme biçimini ne kadar iyi anlarsak, karşı tarafı ikna ve düşüncelerini değiştirme olasılığımız o ölçüde artar. Elimizde daha iyi anlamamanın bir reçetesi yoktur. Ancak, kendi algılarımızı ve karşı tarafın algılarını anlamada şu hususların göz önünde bulundurulması anlayışı kolaylaştırabilir:

- Özellikle şiddet içeren çatışmalarda duygular, düşüncelerden ve gerçeklerden daha önemlidir.
- Kızgın bireyler başkalarının söylediklerini doğru algılamakta ve anlamakta güçlük çekerler.
- Taraflar çatışmada en önemli hususun ne olduğu, çatışmanın geçmişi, gerçekler, niyetler ve amaçlar konusunda farklı algılara sahiptir. Tarafların algılarının bir liste halinde karşılaştırılması gerekir.

- Çatışmayı anlayabilmek için konuya kendi açımızdan, karşı taraf açısından ve yansız üçüncü kişi gözüyle bakmak gerekir.
- Taraflar, açıkça ifade edebilen görüşlerden çok görüşlerin altında yatan ilgi ve ihtiyaçlara bakmak zorundadır (Karip, 2003: 103-104).

İletişim sürecinin etkili bir biçimde işleyebilmesi için tarafların üç temel yeterliğe sahip olmaları gerekir (Katz & Lawyer, 1994; Karip, 2003: s. 102'deki alıntı):

Sonucu düşünebilme: İyi bir iletişimci bir iletiyi aktarırken beklediği sonucun ne olduğunu, neyi başarmak istediğini ve alıcıda oluşturmak istediği etkinin ne olduğunu açık ve net olarak bilir.

Esneklik gösterebilme: İyi bir iletişimci istediği sonuca ulaşmaya kadar farklı iletişim biçimlerini dener. Kullandığı iletişim biçimi istediği sonuca götürmüyorsa, kullandığı iletişim biçimini ya da iletiyi değiştirebilecek esnekliğe sahiptir. Farklı kişilerde farklı iletişim becerilerini ve tekniklerini kullanabilirler.

Farkında olma: İyi bir iletişimci iletilerine tepkilerin farkındadır. İletişimde karşı tarafın ne yaptığını görebilme ve ne söylediğini işitebilme yeterliğine sahiptir. Karşı tarafın tepkilerine karşı duyarlıdır.

Çatışmaların nedeni, yıkıcı bir nitelik kazanması ve şiddetinin artması çoğu kez tarafların bu üç alanda yeterlik düzeylerinin düşük olmasından kaynaklanır (Karip, 2003: 102).

3.4. Empati

Çatışmalarda insanların ben-merkezci davrandıklarını, çok net bir şekilde olmasa da kısmen görürüz. Bir insan ben-merkezci davrandığında, sadece kendi bakış tarzını önemseyip ötekini bilmediğinde, onun bakış tarzını kavrayamadığında sorunlar ortaya çıkar (Dökmen, 2005: 43). Burada sorun bireyin önemli bir iletişim becerisi olan empati becerisine sahip olmamasıdır.

Schmuck ve Schmuck (1983), empati kurmanın da etkili bir iletişimin temeli olduğunu belirtmektedirler. Empatinin artması saldırganlığın azalması demektir (Açıkgöz, 2005: 157). Çünkü saldırganlıkta karşıdaki kişiye zarar verme düşüncesi vardır. Ancak birey, empati kurabiliyorsa saldırgan davranışının çatışma yaşadığı birey üzerindeki etkisini anlayabiliyor demektir. Bu noktada empati becerisi, çatışmaların şiddete ve saldırganlığa yönelmeden yapıcı ve barışçıl yollarla çözülmesi için öğrenilmesi gereken bir beceridir.

Empati, doğuştan sahip olunan bir özellik değildir. Araştırmalar, kadın-erkek herkesin empatik becerisinin eğitim yoluyla geliştirilebileceğini, empati kurmanın öğrenilebilen bir şey olduğunu göstermektedir (Dökmen, 2005: 16). Bu nedenle kişisel gelişimin olduğu 7-11 yaş dönemini kapsayan ilköğretim okullarında öğrencilere empati becerisi kazandırılmalıdır.

Gelişimci psikologlar empatinin iki ögesi olduğunu vurguluyorlar: Çocuğun hayatının ilk altı yılında gelişen, başkalarına karşı duygusal tepki; ve daha büyük çocukların bir başkasının görüş açısını anlayabilme derecesini belirleyen bilişsel tepki (Shapiro, 1997: 55).

Çocukluğun ileri aşamasında, on-on iki yaşlarındaki çocuklar empati duygularını tanıdıkları kişilerin ötesine yayar ya da hiç karşılaşmadıkları insanları dahil etmek için doğrudan inceleme yaparlar. Soyut empati diye adlandırılan bu evrede çocuklar, başka bir yerde ya da başka bir ülkede yaşasalar bile, kendilerinden daha az avantajlı insanlara duydukları ilgiyi dile getirirler. Yardımsever ve başkalarını düşünen davranışlar sergileyerek idrak etmiş oldukları bu farklılıklar adına bir şeyler yapıyorlarsa, bir EQ becerisi olan empatiyi tamamen edinmiş olduklarını düşünebiliriz (Shapiro, 1997: 57). Bu empati becerisi çatışmaların şiddete başvurmadan, yapıcı ve barışçıl olarak çözülmesinde kazanılması gereken en önemli becerilerden biridir.

3.5. Etkin Dinleme

Kişiler arası çatışmalar yaşanırken genellikle bireylerin birbirlerini dinlemedikleri göze çarpar. Etkili bir biçimde çatıştığı kişiyi dinlemeyen bireyler, karşı tarafın isteklerini, duygularını ve bunların nedenlerini öğrenemedikleri için çatışmalar yapıcı bir çözüme ulaşamaz. Bu nedenle kişiler arası çatışmalar yaşanırken öncelikle etkin dinleme becerisi kullanılmalıdır.

Etkin dinlemede dinleyen sessiz kalmaz, iletiyi gönderenle iki yönlü özel bir iletişime girer. Önce tüm dikkatini gönderilen iletinin anlamına verir. Sonra anladığını kendi sözcükleriyle geri ileterek (yansıtarak) doğru anlayıp anlamadığını test eder. Bu basit geri iletiyle dinleyen, dinlendiğini ve anlaşıldığını kanıtlayabilir. Anlaşıldığını hisseden kişi de kabul edildiğini hisseder (Gordon, 2005: 190). Bu yansıtıcı dinleme tekniği, kişiler arası çatışmaların yapıcı olarak çözülmesindeki en önemli adımlardan biridir. Çünkü birey, çatışma yaşadığı kişinin isteklerini ve duygularını doğru anlayıp anlamadığını ona doğrulattığında bu, yanlış anlaşılmalara önler.

Dinlemenin standart yöntemleri; söylenene dikkat etmek, karşı tarafa emin olunmadığında konuyu tekrarlatmak ve ne demek istediklerini anlamaya çalışmaktır (Fisher&Ury, 1999: 47). Bu yöntemler kullanıldığında etkin dinleme sağlanmış olur. Etkin dinleme sağlandığında da çatışmalar yıkıcı yöntemlere başvurulmadan çözülebilir. Çünkü bireyler birbirlerini anlamaya başlarlar ve şiddete başvurmadan yapıcı yöntemler kullanarak çatışmayı sonlandırabilirler.

3.6. Ben İletileri

Ben iletileri kişiler arası çatışmaların çözümünde kullanılan etkili iletişim becerilerinden birisidir.

Ben-iletileri kişilerin kendi sorumluluklarını yüklenmelerine ve kendilerini disipline sokmalarına yardım eder (Gordon, 2005: 138). Çünkü ben iletileri kullanıldığında bireyler, çatışma yaşadıkları kişiyi suçlamaktan ve yargılamaktan vazgeçerler. Bu iletiler kullanıldığında birey kendi istekleri, duyguları ve davranışları hakkında karşı tarafa mesaj göndermiş olur. Bu durumda davranışları için suçlanmayan kişi de çatışmanın yapıcı çözümü için seçenekler üretebilecektir.

Anababalar ve öğretmenler ben-iletileri göndererek olumlu bir davranışa da model olurlar. Karşılarındaki kişilerden istedikleri bir şeyi onlara söyleyebileceklerini gösterirler. Başkalarını suçlamayan, aşağılamayan duyguları iletmenin bir yolu olduğuna modellik ederler (Gordon, 2005: 138). Bu modeli örnek alan öğrencilerde isteklerini aynı şekilde ben-iletileri kullanarak ifade edebileceklerdir. Bu durumda da çatışmaları yıkıcı olarak çözenin yarattığı olumsuz duygular yaşanmayacaktır.

Ben-iletilerinin etkisini göstermek için yapılan bir araştırmada; beşinci ve altıncı sınıfları okutan iki öğretmenin katıldığı bir deneyde çocukların yıkıcı davranışlarını değiştirmeleri için ben-iletileri kullanılmasının etkileri gösterildi. Deneyde, öğretmenlere Ben-iletileri öğretildi, ne zaman kullanacakları gösterildi ve uygulama yapacakları bir olay yaratıldı. Beşinci sınıf öğretmeni deney sonrasında sınıftaki olumsuz davranışları yüzde elli azaltırken öğrenme zamanını yüzde yirmi beş artırdı. Ama kısa süre sonra Sen-iletileri kullanmaya başlayınca her şey eskiye döndü. Altıncı sınıf öğretmeni belirlenen sekiz öğrenciyle Ben-iletilerini kullanmayı sürdürdü. Bunlardan altısının olumsuz davranışları azaldı ve dört tanesinin çalışma süreleri arttı (Peterson ve ark. , 1979; Gordon, 2005: 139).

Bu araştırmadan da anlaşıldığı üzere ben-iletileri kişiler arası çatışmaların yapıcı ve barışıl çözümünü için önemli bir beceri olmasının yanında öğretim sürecini de olumlu yönde etkilemektedir.

3.7. Öfke Nedir?

Kişiler arası çatışmaların yaşanmasındaki en önemli nedenlerden birisi de bireylerin öfkelerini kontrol edememeleridir. İnsanlar öfkelenirken kendi kontrollerini kaybetmekte ve istemedikleri birçok davranışta bulunabilmektedirler. Öfkeleri geçtikten sonra ise genellikle yaptıkları birçok davranıştan dolayı pişmanlık duymaktadırlar. Bunun yanı sıra bazı bireyler ise öfkenin olumsuz bir duygu olduğunu düşünmeleri nedeni ile öfkelerini içlerine atarlar. Öfkenin bastırılması da kişiler arası ilişkilerde sorunlar yaratabilmektedir. Bu nedenle çatışmaların yapıcı çözüm becerilerinin öğrenilmesinde öfkenin önemli bir yeri vardır.

Öfke olumlu yönlendirilebilen, sosyal ilişkileri yapılandırabilen ve çatışmalarla başa çıkmayı öğretebilen bir tepkidir (Selçuk ve Güner, 2001; Tecim, 2005: s.17'deki alıntı).

Öfke ve kızgınlık yaşamın bir parçasıdır. Kızgınlık duygusu, yaşanan olumsuz durum ve olaylara verdiğimiz bir tepkidir ve uzmanlara göre ikincil bir duygu olarak değerlendirilir. Kızgınlık ileri boyutlara taşınır ve kontrol edilmezse öfkeye dönüşebilir. Bu durumda kızgınlık, saldırganlığı ve şiddeti doğuracaktır (Bilgin, 1988; Tecim, 2005: s. 16'daki alıntı). Bu nedenle çatışmaların yapıcı çözümü için öğrenilmesi gereken, öfkenin saldırganlığa dönüşmeden kontrol altına alınabilmesidir.

Öfke; insanın mutluluk, üzüntü, korku ve nefretten oluşan beş temel duygusundan biridir. Ayrıca, günlük yaşamda birçok kişinin çoğu zaman yaşadığı bir duygudur. Bugüne kadar algılandığı biçimin aksine, öfke saldırganlık ve düşmanlık gibi olumsuz bir duygu değil, bizzat olumlu, sağlıklı ve enerji veren bir duygudur. Buna rağmen, yine de birçok insanın öfkeleri yüzünden başları derde girmekte ve bir

dizi problemlerle karşı karşıya kalmaktadırlar. Bunun sonucu olarak ve sahip olunan kültürel yapının etkisiyle de, birçok kişi öfkelenmekten korkar veya öfkelerini göstermek istemezler. Oysa öfkenin bastırılması, var olan enerjinin içe döndürülmesidir ve bu da bireyin kendisine ve çevresine zarar verir. Bu noktada, öfke konusunda ne yapılması gerekir sorusu akla gelmektedir (Kısaç, 1999).

Öfkeyle başa çıkma, onun bastırılmasını ve saklanmasını değil, tanınmasını gerektirir. Öfkenin tanınması, öfkeye neden olan ve öfke ifadesini etkileyen biyolojik ve fizyolojik yapının, bireyin mantıklı ve mantık dışı inançlarının, içinde yaşadığı ortamın ve aile, kültür gibi çevresel etkenlerin bilinmesidir. Bireyler ancak öfkelerini tanıdıklarında, öfkesinin zararlarından kurtulabilirler ve onu kendileri için yapıcı bir şekilde ifade edebilirler (Kısaç, 1999).

Bazı insanlar öfkelerini genellikle içine atmayı seçerler ya da bastırma yoluna giderler. Oysa bastırılan duygu insanın kendisine zarar verir. Bastırılmış duygular mide ülseri, yüksek tansiyon gibi psikosomatik tepkilere neden olur. Ayrıca, öfkenin ifade edilmemesi öfkeyi ortadan kaldırmaz, aksine bireyin zarar görmesine neden olur (Ellis, 1992: Kısaç, 1999).

Hankins ve Hankins (1988), öfkenin özelliklerini şöyle belirtmektedirler:

1. Öfkelenme içsel bir yaşantı ve duygu durumudur. Bu özellikte duygu, kendiliğinden ifade edilir. Yani öfke, planlı bir davranış değildir
2. Öfke evrensel bir duygudur. Bir başka deyişle bu duygu durumunu ortaya çıkarmak için mevcut koşullar olduğunda herkes öfkelenir.
3. Öfke tepkileri, belirli bir eleştiri ve saldırı ya da engel karşısında ortaya çıkmakta ve kişiyi daha fazla saldırı ve eleştiriye açık hale getirmektedir.
4. Öfkelenince gösterilen davranışlar, ailemizden ve çevremizden öğrendiğimiz davranışlardır (Tecim, 2005: 13).

İnsanın neden öfkelendiği esas olarak aynı nedenlere dayansa da her dönemin kendine özgü engellemeleri vardır. Çocuklukta eğitim, törel yaptırımlar, çocuğun istekleri karşısında konulan yasaklar; erinlikte ve ergenlikte bir taraftan aileden

kopmak, bağımsız olmak isterken diğer taraftan güvensizlik ve yetişkin desteğine duyulan ihtiyaç; yetişkinlikte çeşitli mücadele durumları, sorumlulukların getirdiği zorunluluklar, gerek aile veya arkadaşlar ve gerekse toplum tarafından reddedilme duygusu; orta yaş ve daha ileri yaşlarda gelecekle ilgili kaygılar, güvensizlik ve bunun getirdiği belirsizlik, yaşın getirdiği sınırlamalar ve engellenme duyguları ile bireyler öfke yaşarlar (Grant, 1999: 29; Erözkan, 2006).

İnsanları öfkeliendiren nedenlerin başında engellenme (isteğin yerine gelmemesi), önemsenmeme, aşağılanma, keyfi bir davranışla karşılaşma (haksızlığa uğrama) ve saldırıya uğrama (psikolojik yönden hakarete uğrama; fizyolojik yönden bedensel saldırıya uğrama) gelir. Amaçlarına ulaşması ve ihtiyaçlarını karşılaması noktasında insanı engelleyecek her durum, olay ya da kişi öfke duygusunun oluşumunda en başta gelen nedenlerdir (Atkinson vd., 1996, 232; Erözkan, 2006).

3.8. Öfke ve Saldırganlık

Literatürde öfke ve saldırganlık çoğu zaman birbiriyle ilişkili olarak ele alınmakta ve birbiriyle bağlantılı olarak değerlendirilmektedir. Öfke birçok saldırganlık biçiminin arkasında yatan dürtü veya güdü olarak görülmektedir (Averill, 1983). Ancak, saldırganlık öfkeyle ilişkili olmasına rağmen, ikisi aynı değildir. Saldırganlık bir davranıştır; öfke bir duygudur. Öfke bazen saldırganlığa yol açar, fakat çoğu zaman saldırgan davranışın başlatıcısı değildir (Retzinger, 1991: Kısaç, 1999).

Deffenbacher (1999), Dattalio ve Freeman (1994), Eckhardt ve Barbour (1997) da öfke ve saldırganlık kavramlarının eş anlamlı kavramlar olmadığını belirtmektedirler. Ayrıca bu iki kavramın her zaman birbirlerin eşlik etmelerinin söz konusu olmadığını da vurgulamaktadırlar. Öfke duygusu ortaya çıktığı anda, bazı bireyler tepkilerini fiziksel ya da sözlü saldırıda bulunarak ortaya koyarlar. Bazı bireyler ise öfkeliendikleri zamanlarda edilgen ve dolaylı saldırganlığı tercih ederler ya da geri çekilme davranışı gösterebilirler. Bu durum “Öfke duygusunun her zaman

saldırğan davranışa yol açacağı” biçimindeki yargının doğru olmadığını ortaya koyar (Özmen, 2004).

Öfkeyi şiddete yönelerek ifade etmek, yaşamı olumsuz yönde etkilemektedir. Herkesin öfkeliyken duyumsadığı birbirinden farklıdır. Uzmanlara göre, bu döngüye düşmemenin yolu, duygularımız konusunda karşımızdakilerle iletişim kurmayı öğrenmekten geçmektedir (Zülal, 2001; Tecim, 2005: s. 17’deki alıntı). Bu nedenle bireyler öncelikle öfkenin bir duygu olduğunu ve çatışmaların yapıcı çözümü için bu duyguyla nasıl başa çıkabileceklerini öğrenmeleri gerekir.

İnsanların öfke; sıkıntı gibi olumsuz duygularıyla başa çıkabilmelerinin en etkili yollarından birisi, onların bu duygularından deşarj olmalarına yardımcı olmaktır. İnsanlar sıkıntı ve üzüntülerini anlatarak ferahlarlar (Fisher&Ury, 1999: 44). Bu nedenle insanlar öfkelerini içlerine atmak ya da bastırmaktansa bu duygu ile başa çıkabilecek bir strateji geliştirmelilerdir.

Fisher & Ury’e (1999:44) göre belki de uygulanabilecek en iyi strateji, karşı taraf öfke ve sıkıntılarını boşaltırken sessizce dinlemek ve son sözünü söyleyene dek onu konuşmaya teşvik etmektir. Böylece bireyler isteklerini ve duygularını rahatça ifade edebileceklerdir. Bu da kişiler arası çatışmaların yapıcı olarak çözülebilmesi için gereken ilk adımlardan birisidir.

Okullardaki duruma bakıldığında da öğrencilerin öfke ile başa çıkmada zorluklar yaşadığı görülmektedir. Kağıtçıbaş’ın (1999) belirttiği gibi eğer anne baba birbirlerine öfke ve saldırğanlık içeren davranışlarda bulunuyor ve çocuklar çevrelerinde sorunların öfke ve saldırğanlık yoluyla çözümlendiğini görüyorlarsa saldırğanlığı sorun çözücü bir davranış olarak öğrenirler, saldırğan davranışların yaşamın bir parçası olduğunu düşünürler ve bunu kendi yaşamlarında da uygulamaya koyarlar (Özmen, 2004). Bu noktada yapılması gereken de öğrencilere öfkenin kontrol altına alınabilen ve şiddete dönüştürülmeden başa çıkılabilen bir duygu olduğunu öğretmektir. Çatışmaların çözümünde öfkeye yenik düşüp saldırğanca davranışlar sergilemek yerine daha yapıcı ve onarıcı beceriler öğretilmelidir.

B. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problemi şöyle belirtilebilir:

“Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk” eğitim programı ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm stilleri ve saldırganlık eğilimleri üzerinde etkili midir?

C. Amaç ve Önemi

1. Amaç

Bu araştırmanın iki temel amacı bulunmaktadır:

a. İlköğretim okulları 4. ve 5. sınıflarında (10-11 yaş) okuyan öğrencilerin yaşadığı kişiler arası çatışmaların çözümünde kullanılacak yapıcı, barışçıl ve onarıcı çözüm yollarını öğretmeyi amaçlayan “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitim” programını geliştirmek.

b. “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitim” programının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm stilleri ve saldırganlık eğilimleri üzerindeki etkilerini ölçmektir.

2. Önem

Okullarda verilen eğitimin temel hedeflerinden birinin, topluma uyum sağlayacak bireylerin yetiştirilmesi olduğu söylenebilir. Öğrencilerin bu amaca uygun yetiştirilmemeleri onların; şiddete eğilimli, sosyal anlamda problemlerle davranışlar sergilemelerine neden olmaktadır (Yiğit, 1996: 156; Sarı, 2005: s. 8'deki alıntı).

Öğrenme ancak güvenli ve disiplinli bir ortamda sağlanabilir. Okullarda etkili eğitimi sağlayabilmek, şiddet ve yıkıcılık içeren davranışların önüne geçebilmek için okul programlarında çatışma çözme eğitimine yer vermektedirler. Çatışma çözme eğitiminin programlarda yer almasıyla da güvenli ve sağlıklı bir öğrenme ortamına doğru yaklaşılmaktadır (Kuzgun ve diğer, 2003:191).

Bu nedenle okullarda verilecek eğitim programları arasında “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitim” programı da yer almalıdır. Bu program sayesinde öğrencilerin çatışmalarını yapıcı, barışçıl ve onarıcı olarak çözmeyi öğrenmeleri amaçlanmaktadır.

Kişiler arası çatışmalar yaşamın kaçınılmaz bir parçası olduğu için öğrencilere bu çatışmaları şiddete başvurmadan çözebilme becerilerinin öğretilmesi önem taşımaktadır. Ayrıca bu program sayesinde öğrencilerin saldırganca davranış göstermeleri önlenmeye çalışılacaktır. Öğrencilere öğretilecek yapıcı beceriler ile çatışmaların şiddete başvurmadan, saldırganca davranmadan çözümüne ulaşılmaya çalışılacaktır.

Araştırmanın önemi şöyle açıklanabilir; öğrenciler saldırgan olmayan yapıcı ve barışçıl becerileri kullanmaya başladıklarında iç denetimlerini geliştirmiş olacaklardır. Böylece çatışmalarını öğretmenlere ya da yöneticilere yansıtmak gibi dış denetim odaklı davranmayacaklardır. Bu durumda öğretmenler, eğitim-öğretim etkinliklerine daha fazla zaman ayırabileceklerdir.

Öğrenciler öğrendikleri yapıcı ve barışçıl çatışma çözüm becerilerini sadece kendi sınıf arkadaşları ile olan ilişkilerinde değil; okuldaki diğer öğrencilerle, öğretmenleriyle ve yöneticilerle olan ilişkilerinde de kullanacaklardır. Bu da olumlu bir okul ikliminin oluşmasına neden olacaktır. Bu da araştırmanın bir diğer önemini vurgulamaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yayınlanan 2006/26 numaralı “Okullarda Şiddetin Önlenmesi” konulu genelgede okullarda uygulanması öngörülen programların genel amaçları şöyle belirtilmiştir:

Okul Programları ve Genel Amaçları

Sosyal-Duygusal Yeterliğe Odaklı Programlar:

- Öfke Yönetimi
- Çatışma Çözme
- Problem Çözme
- Empati Geliştirme
- Stresle Başetme/Stres Yönetimi
- Akran İlişkileri Geliştirme
- Akran Arabuluculuğu
- Sosyal Beceriler ve Kişilerarası İlişkiler
- Kendini İfade Etme ve Etkili Davranma
- Kendini Ayarlama
- Özdisiplin
- Karar Verme, Sorumluluk Alma
- Özgüven

Genel Amaçlar:

- Şiddetin önlenabilir olduğunu göstermek.
- Öfkenin hayatın doğal ve önemli bir parçası olduğunu fark ettirmek.
- Öfkenin yapıcı ve sağlıklı şekilde ifade edilebileceğini öğretmek.
- Öfke ve şiddeti kontrol etmenin büyüme ve olgunlaşmanın gereği olduğunu fark ettirmek.
- Öfkeyi ifade etmede olumlu yolları tanıtmak
- Çatışma durumlarında şiddete alternatif davranışları geliştirmek (MEB, 2006).

Mevcut araştırma kapsamında geliştirilen “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitim” programı kapsamında yukarıda açıklanan okul programlarının genel amaçları gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Bu da araştırmanın bir diğer önemini vurgulamaktadır.

Kuzgun ve diğerlerine göre (2003), okul programları içerisinde çatışma çözme eğitimine yer verilmesinin nedenleri şöyle açıklanabilir:

- Çatışma çözme eğitimi içerisinde yer alan problem çözme sürecinin tüm öğrencilere öğretilmesiyle okul ortamı geliştirilebilir.
- Çatışma çözme yollarının öğretilmesiyle okullarda şiddet, sürekli devamsızlık ve okuldan kaçma gibi sorunlarda azalma sağlanabilir.
- Çatışma çözme eğitimi, öğrencilerin ve öğretmenlerin kendi kendilerini ve çevrelerindeki diğer kişileri daha iyi anlayabilme güçlerini geliştirerek onların bazı önemli yaşam becerilerini kazanabilmelerine yardımcı olur.
- Çatışmalarını çözme sorumluluğu öğrencilere verildiğinde öğretmenler zamanlarının çoğunu disiplin sorunlarıyla uğraşmak yerine öğretme etkinlikleriyle geçirebilirler.
- Çatışma çözme eğitimi, bireyin kendi kendisini yönetebilmeyi öğrenmesi, iç-denetimini kazanabilmesinde tüm diğer disiplin yaklaşımlarından daha etkili olmaktadır.
- Çatışma çözme eğitimi, tüm öğrenme ortamları için temel oluşturan dinleme, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişmesini sağlar.
- Çatışma çözme eğitimi, öğrencilere farklılıkları barışçıl yollarla kabul edebilmek için sorunları bir de karşıdaki kişinin bakış açısından görebilme becerisi kazandırır. Bu beceriyi kazanmış olmak çok kültürlü ortamlarda yaşayabilmeyi kolaylaştırır.
- Gençler çatışma çözme yollarını bir kez iyice öğrenince karşılaştıkları problemleri yetişkin yardımına başvurma gereği duymadan, kendi kendilerine çözebilme gücünü kazanırlar (Kuzgun, 2003: 200).

D. Hipotezler

Bu araştırmada aşağıdaki hipotezlere yanıt aranmıştır:

1. “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi Alan Öğrencilerin Saldırganlık Düzeyleri Almanlara Göre Daha Düşecektir.”
2. “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi Alan İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeyleri Almanlara Göre Daha Düşecektir.”
3. “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi Alan İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeyleri Almanlara Göre Daha Düşecektir.”
4. “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi Alan Kız Öğrencilerin Saldırganlık Düzeyleri Almanlara Göre Daha Düşecektir.”
5. “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi Alan Erkek Öğrencilerin Saldırganlık Düzeyleri Almanlara Göre Daha Düşecektir.”
6. “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi Alan Öğrencilerde Cinsiyet ve Sınıf, Ölçülen Saldırganlık Düzeyini Etkiler.”
7. “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi Alan İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözüm Stilleri Almanlara Göre Daha Yapıcıdır.”
8. “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi Alan İlköğretim 4. Sınıf Kız Öğrencilerin Çatışma Çözüm Stilleri Almanlara Göre Daha Yapıcıdır.”
9. “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi Alan Erkek Öğrencilerin Çatışma Çözüm Stilleri Almanlara Göre Daha Yapıcıdır.”

E. Sayıtlılar

1. Bu araştırmada kullanılan ‘‘Çatışma Çözüm Becerileri Ölçeği’’ ile ‘‘Saldırganlık Ölçeği’’ni çalışmaya katılan öğrencilerin tam ve doğru olarak yanıtladıkları varsayılmıştır.
2. Araştırmaya katılan örneklem grubunun evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

F. Sınırlılıklar

1. Araştırma bulguları İzmir ili merkez ilçede yer alan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı üç ilköğretim okulunun 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırmadan elde edilen bulgular veri toplama araçlarından elde edilen bilgiler ile sınırlıdır.
3. Araştırma bulguları İzmir ili merkez ilçede yer alan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı üç ilköğretim okulunun 4. ve 5. sınıfında okuyan 675 öğrenci ile sınırlıdır.

G. Tanımlar

Çatışma: Bir kişinin hedeflerine ulaşmak için gösterdiği hedefleri, atılımları; bir başka kişinin hedeflerine ulaşmak için gösterdiği eylem ve atılımları engellerse, duraklatırsa ya da bozarsa ortaya çıkar (Johnson ve Johnson, 1995a; Türnüklü, 2006: s. 14’teki alıntı).

Müzakere: Birbirine bağımlı, fakat karar seçeneklerine ilişkin farklı tercihleri olan iki ya da daha çok tarafın karar verme sürecidir (Neale, Northcraft & Bazerman, 1989; Karip, 2003: s.172’deki alıntı).

Arabuluculuk: Bir pazarlık ya da çatışma sürecinde tarafların ortak ve kabul edilebilir bir çözüme ulaşmalarına yardımcı olmak amacı ile karar yetkisi olmayan ya

da çok sınırlı olan ve tarafların görüş birliği ile belirlenen üçüncü bir tarafın müdahalesi olarak tanımlanabilir (Moore, 1996; Karip, 2003: s. 144'teki alıntı).

İletişim: İnsanlar arasındaki sözel ve sözel olmayan konuşmalardır (Açıkgöz, 2005: 154).

Öfke: Öfke olumlu yönlendirilebilen, sosyal ilişkileri yapılandırabilen ve çatışmalarla başa çıkmayı öğretebilen bir tepkidir (Selçuk ve Güner, 2001; Tecim, 2005: s.17'deki alıntı).

H. Kısaltmalar

ÇÇBÖ: Çatışma Çözüm Becerileri Ölçeği

SÖ: Saldırganlık Ölçeği

KBF: Kişisel Bilgi Formu

BÖLÜM II

2.1. SALDIRGANLIK İLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR

2.1.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Uluğtekin (1976), tarafından anne-baba davranışları ile çocuğun saldırganlık ve bağımlılık eğilimi arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmada sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe anne-babaların daha fazla kontrol edici oldukları, çocuklarıyla daha sağlıklı ilişki kurdukları dolayısıyla çocukların daha uyumlu kişilik özelliği geliştirdiği ortaya konulmuştur (Dizman ve Gürsoy, 2005).

Hatunoğlu (1994), tarafından sosyo-ekonomik durum ile bireylerin saldırganlık düzeyleri arasında bir ilişkinin bulunup bulunmadığının araştırıldığı çalışma sonucunda iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğu, alt ve orta sosyo-ekonomik düzeyde yetişen bireylerin, üst sosyo-ekonomik düzeyde yetişen bireylere oranla daha fazla saldırganlık eğilimleri gösterdikleri saptanmıştır (Dizman ve Gürsoy, 2005).

Uysal ve Temel (2006), tarafından gerçekleştirilmiş olan bir çalışma, şiddet karşıtı programların başarısını ortaya koymasından önem arz etmektedir. Onlar İzmir İli Bornova İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Ferit Bahriye Ergil İlköğretim Okulu'nda 21 Kasım 2001 Temmuz 2002 tarihleri arasında, ilköğretim öğrenci grubu üzerinde Şiddet Karşıtı Eğitim Programı'nın (ŞKEP) öğrencilerin şiddet eğilimleri üzerindeki etkisini (5 hafta süreyle haftanın bir günü 40 dakikalık iki ders saati süresi içerisinde) saptamaya yönelik gerçekleştirdikleri araştırmanın saptadığı bulgular, şiddet karşıtı eğitim programının bireylerin sorun çözme tekniklerinin öğrenilmesindeki etkisini ortaya koymaktadır. Bu çalışmanın ortaya koyduğu temel bulgu, deney grubunun %19'u (en yüksek gerçekleşen oran) çatışmayı çözüm yollarına ilişkin olarak ne yapacaklarını bilmediğini belirtirken, eğitim sonrasında bu oran %2,4'e düşmektedir. Eğitim sonrasında %42,9'u (en yüksek oran) çatışmayı çözmeye yönelik olarak, kendilerini geliştirme çalışmaları ile

aşabileceğini belirtmişlerdir. Bu da, söz konusu program sayesinde öğrencilerin şiddet eğilimlerinde ciddi bir azalmanın olması anlamına gelmektedir (Kızmaz, 2006).

Erdoğan (2005) tarafından yapılan bir araştırmada, suça yönlendirilmiş ve yönlendirilmemiş çocukların aile ilişkileri ile saldırganlık davranışları karşılaştırılmıştır. Bu çalışmada, Diyarbakır 75. Yıl Sosyal Hizmetler Gençlik Merkezi'ne gelen 12-16 yaş 50 çocuk ile suça yönlendirilmemiş 12-16 yaş arası 50 çocuk olmak üzere toplam 100 çocuk ile çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre;

- Suça yönlendirilmiş çocukların saldırganlık eğilimleri, suça yönlendirilmemiş çocuklara göre daha fazladır.
- Ceza evine giren çocuklar, ceza evine girmeyen çocuklara göre daha saldırgan eğilimlere sahiptirler.
- Evden kaçan çocuklar, evden kaçmayan çocuklara göre daha saldırgan eğilimlidir. Sokakta çalışan çocuklar, çalışmayan çocuklara göre daha saldırgan eğilimlere sahiptirler.
- Annenin eğitim düzeyi düştükçe çocuklarda saldırganlık eğilimleri artmaktadır.
- Babanın eğitim düzeyi düştükçe çocuklarda saldırganlık eğilimleri artmaktadır.
- Çok sık kavga eden ailelerin çocukları, bazen ya da hayır kavga etmezler diyen çocuklara göre daha saldırgan eğilimlere sahiptirler (Erdoğan, 2005).

Masalıcı (2001), tarafından yapılan araştırmada aile içi etkileşimlerle çocuktaki saldırganlık ve uygu davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu araştırma 1999-2000 yılında İzmir il merkezinde ilköğretim 6. sınıfa devam eden 107 kız ve 110 erkek olmak üzere toplam 217 öğrenci ve aileleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda; aile içi etkileşimlerle çocuğun saldırganlık davranışı göstermesi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre; iki, üç ve daha fazla kardeşli çocukların saldırganlık düzeyleri kardeşi olmayan ve bir kardeşli çocuklara göre daha fazladır. Annenin öğrenim düzeyi düştükçe çocuktaki yansıtılmış

saldırganlık düzeyi artmaktadır. Anacak babanın öğrenim düzeyi ile çocuktaki saldırganlık bunalımı puanı arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Annenin öz veya üvey olması ile çocuğun saldırganlık bunalımı puanı arasında anlamlı bir farklılık bulunamazken, babası öz olan çocukların saldırganlık bunalımı puanı üvey olanlara daha yüksek olarak bulunmuştur. Ayrıca anne-babaları birlikte yaşayan çocukların saldırganlık puan ortalamaları anne-babaları ayrı yaşayan çocuklarınkine göre daha yüksek bulunmuştur. Yapılan çalışmada orta ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarının saldırganlık puanı düşük, ortanın üstü ve yüksek olanlara göre daha yüksek bulunmuştur.

Aral, Ayhan, Türkmenler (2004), araştırmasında ilköğretim okullarının sekizinci sınıfına devam eden çocukların saldırganlık eğilimlerinin incelenmesi ve saldırganlık eğilimlerinde bazı değişkenlerinin farklılık yaratıp yaratmadığını incelemiştir. Araştırma alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunan ilköğretim okullarının sekizinci sınıfına devam eden her sosyo-ekonomik düzeyden 100 çocuk olmak üzere toplam 300 çocuk üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada çocuk ve ailesine ilişkin genel bilgiler "Genel Bilgi Formu" ile toplanmış, saldırganlık eğilimlerini belirlemek amacıyla Sears tarafından geliştirilen Uluğtekin tarafından Türkçe'ye çevrilen "Saldırganlık Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler "Varyans Analizi" ile değerlendirilmiştir. Cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, anne-baba öğrenim düzeyi, arkadaşına sinirlendiğinde verdiği tepki durumunun çocukların saldırganlığın bazı alt boyutlarında anlamlı farklılıklar yarattığı belirlenmiştir.

Dizman ve Gürsoy (2005), ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıfa devam eden anne yoksunu olan ve olmayan çocukların saldırganlık eğilimlerini inceledikleri araştırmalarında Ankara il merkezinde bulunan alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki semtlerden seçilen 39 ilköğretim okulundan toplam 300 çocuk ile çalışmışlardır. Buna göre anne yoksunu olan çocukların saldırganlık puan ortalamaları, anne yoksunu olmayan çocukların puan ortalamalarından daha yüksektir. Ayrıca anne yoksunu olan çocuklarda orta sosyo-ekonomik düzeyde, anne yoksunu olmayan çocuklarda ise alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan çocukların

toplam saldırganlık puanının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca yapılan araştırmada anne yoksunu olan ve olmayan çocukların puanları incelendiğinde en yüksek puan ortalamasına babası okuma-yazma bilmeyen çocukların sahip olduğu görülmektedir.

Sadık (2002), ilköğretim birinci aşama sınıf öğretmenlerinin sınıfta gözlemledikleri problem davranışlar ile ilgili olarak yaptığı araştırmasında 1999-2000 eğitim-öğretim yılında Adana ili Yüreğir ve Seyhan merkez ilçelerinden 19 ilköğretim okulunda görev yapan 321 sınıf öğretmeni ile çalışmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre sınıf içinde öğretimi aksatan, düzeni bozan problem davranışların başında %67.0 oranında arkadaşlarına karşı saldırgan davranışlar sergilemek yer almaktadır. Yapılan araştırmanın sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde en ciddi (çok önemli) olarak nitelendirdikleri problem davranışların dağılımından elde edilen bulgulara göre arkadaşlarına karşı saldırgan davranışlar sergilemek %69.2 oranında altıncı sırada yer almaktadır. Yönetimi “en zor” olarak nitelendirilen problem davranışlar ile ilgili bulgular incelendiğinde ise arkadaşlarına karşı saldırgan davranışlar sergilemek %5.3 oranında üçüncü sırada yer almaktadır.

Cenkseven (2003), öfke yönetimi programının ergenlerin öfke ve saldırganlık düzeylerine etkisi adlı deneysel çalışmasında; Bilişsel-davranışsal yaklaşıma dayalı olarak öfke yönetimi becerileri eğitimi sonucunda ergenlerin dışa yönelik öfkelerinde anlamlı oranda azalma olduğu belirlenmiştir. Bu bulguyla tutarlı olarak deney grubunda olan ergenlerin saldırganlık düzeylerinde de düşmenin görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır (Efilti, 2006: 48).

Efilti (2006); orta öğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin saldırganlık, denetim odağı ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında Konya ili merkez sınırları içinde bulunan altı öğretim kurumunda okumakta olan 246’sı kız, 334’ü erkek olmak üzere 580 öğrenci ile çalışmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; erkek öğrencilerin saldırganlık puanları, kız öğrencilerin saldırganlık puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Merttürk (2005); bilgisayar oyunu oynayan öğrencilerin saldırganlık, depresyon ve yalnızlık düzeylerini incelemek amacıyla yürüttüğü çalışmada 2005-2006 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Kartal ilçesi sınırlarında bulunan resmi ilköğretim kurumlarının 6. 7. ve 8. sınıflarında eğitim gören 134'ü kız, 176'sı erkek olmak üzere toplam 310 ilköğretim öğrencisi ile çalışmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; bilgisayar oyunu oynama süresi arttıkça antisosyal saldırganlığın da arttığı bulunmuştur. Öğrenciler oynadıkları bilgisayar oyun türüne göre incelendiğinde ise savaş-strateji ve macera oyunu oynayanların antisosyal saldırganlık düzeylerinin, bilgisayar oyunu oynamayanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Şahin (2006); 10-11 yaşlarında ilköğretim birinci kademeye devam eden öğrencilerin saldırgan davranışlarını önlemeye yönelik öfke denetimi programının etkililiğini ortaya koymayı amaçlayan 3x3 split pilot modeline dayalı deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada bağımsız değişken “öfke denetimi programı”, bağımlı değişken ise deneklerin saldırganlık puanlarıdır. Araştırmada elde edilen bulgular, öfke denetimi alan deney grubunun eğitim sonrasında saldırganlık puanlarının kontrol gruplarına göre önemli düzeyde azaldığı ve bu farkın iki aylık süre sonunda da devam ettiğini ortaya koymuştur.

Aktaş, Şahin ve Aydın (2005); yaptıkları çalışmada olumsuz niyet yükleme eğiliminin çocukların sosyal ilişkilerinde saldırgan olup olmamalarına ve cinsiyetlerine göre değişip değişmediğini araştırmışlardır. Bu amaçla ilköğretim 5. sınıfta okuyan 236 kız ve 293 erkek öğrenciye sosyometrik bir saldırganlık ölçeği ve 11 resimden oluşan bir resim anketi uygulanmıştır. Bulgular, sosyal ilişkilerinde saldırgan olarak tanınan çocukların olumsuz tepkileri içeren davranış seçeneklerini saldırgan olmayan çocuklara kıyasla daha fazla seçtiklerini göstermiştir. Sosyal ilişkileri açısından genel olarak saldırgan tanınan erkekler, saldırgan tanınan kızlardan daha fazla düşmanca niyet yüklemesinde bulunma eğilimi göstermişlerdir.

Bolat (2005); araştırmasında, lise düzeyinde okula devam eden öğrencilerin anne-baba saldırganlık düzeyi, cinsiyet, sınıf düzeyi ve kardeş çifti türü açısından saldırganlık düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığı incelemiştir. Uygulamalar Adana Büyükşehir Belediyesi'nde bulunan orta öğretim okulları arasından Yüreğir ve Seyhan İlçesinden ikişer olmak üzere toplam dört okuldan iki kardeşli ve anne-babalı 276 öğrenci ve onların anne-babaları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğrencilerin ve anne-babaların saldırganlık puanlarına ilişkin veri toplamak amacıyla Saldırganlık Envanteri kullanılmıştır. Saldırganlık davranışları ile ilgili daha açıklayıcı bilgi alabilmek için Saldırganlık Envanterinden 7 düşük 7 yüksek puan alan toplam 14 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşme yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; anne-baba saldırganlık düzeyleri ile öğrencilerin saldırganlık puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin cinsiyeti, sınıf düzeyi ve kardeş çifti türü açısından saldırganlık puanlarında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Buna karşın sınıf düzeyi ve anne saldırganlık düzeyinin öğrencilerin saldırganlık puanları üzerinde ortak etkisi anlamlı bulunmuştur. Sonuç olarak anne-babanın saldırganlık düzeyi arttıkça öğrencilerinde saldırganlık düzeyleri artmaktadır.

Ağlamaz (2006); yaptığı araştırmada lise öğrencilerinin Saldırganlık Ölçeği puanları ile kendini açma düzeyleri, okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba öğrenim düzeyi ve ailenin aylık gelir düzeyi değişkenleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Çorum ili merkez ve kamuya ait orta öğretim kurumlarına devam eden 577 kız, 646 erkek toplam 1223 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; kendini açma düzeyi düşük olan öğrencilerin saldırganlık ölçeği puanları kendini açma düzeyi yüksek olan öğrencilere göre daha yüksektir. Endüstri Meslek ve Teknik Lise ve Anadolu Endüstri Meslek Lisesi ve Ticaret Meslek Lisesi öğrencilerinin saldırganlık ölçeği puanları diğer gruplardan daha yüksektir. Cinsiyete ve sınıf düzeyine göre saldırganlık ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Annenin eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin saldırganlık ölçeği puanları yüksek bulunurken, babanın eğitim düzeyi yüksekokul-üniversite olan öğrencilerin saldırganlık ölçeği puanları diğerlerine göre daha düşük bulunmuştur.

Ailenin aylık gelirine bakıldığında ise aylık gelir düzeyi 351-700 YTL olan öğrencilerin saldırganlık ölçeği puanları diğer gruplara göre daha yüksektir.

2.1.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Bowen (2005), orta çocuklukta (12 yaş) saldırgan davranışlar üzerinde yaptığı araştırmada 554 kişilik örneklem grubunun 6 ay boyunca gelişimini izlemiş ve kritik dönemlerde kazanılan saldırgan davranışların bireyin ileriki yıllarda gösterdiği saldırganlık eğilimlerinin yönünü belirlediği bulgusunu elde etmiştir (Ağlamaz, 2006: 21).

Rant, R. H. ve diğ. (1996), şiddet içeren davranışları azaltmak için 225 ortaokul öğrencisine problem çözme eğitimi vermişlerdir. Araştırmanın sonucunda verilen 30 günlük eğitimin, 209 öğrencinin saldırganlığını azaltmakta etkili olduğu bulunmuştur (Efilti, 2006).

Televizyondaki şiddet ile saldırganlık arasındaki ilişkiyi boylamsal olarak çalışan başka bir araştırmada da (Huesmann, Moise-Titus, Padolski, Eron, 2003) 70'li ve 80'li yıllarda yetişen kuşakta 6 ile 10 yaşları arasındaki çocuklarda şiddet içeren programları izlemenin, 15 yıl sonraki kontrollerde hem erkeklerde, hem de kadınlarda saldırgan davranışın belirleyicisi olduğu ortaya konmuştur. Saldırgan televizyon karakterleriyle özdeşim kurma ve televizyon şiddetine ilişkin gerçeklik algısı, sonraki şiddeti belirlemektedir (öngörme = prediction). Bu ilişki, sosyoekonomik düzey, zihinsel yetenek ve birçok ebeveyn faktörü kontrol edildiğinde de devam etmektedir (RTÜK, 2005).

Yine dünyanın en saygın tıp dergilerinden Lancet'de, 19 Şubat 2005'de yayımlanan çok yeni bir gözden geçirme çalışmasında (Browne & Hamilton - Giachritsis, 2005), medyada şiddet ile saldırgan davranışlar arasındaki bağlantıyı araştıran toplu değerlendirmeler (meta analizler) ele alınmış ve küçük çocuklarda, şiddet içerikli televizyon ve film izleme ile saldırgan davranışlarda artış arasında tutarlı kanıtların bulunduğu bildirilmiştir. Televizyondaki şiddet içeriğinin, küçük

çocuklarda korkulu ve saldırgan davranışların olasılığını artıran uyarılmışlık hali, düşünce ve duygular üzerinde önemli kısa vadeli etkilerinin bulunduğu ve bu etkilerin, özellikle erkek çocuklarda daha belirgin olduğu sonucuna varılmıştır (RTÜK, 2005).

Son yıllarda, televizyonlardaki şiddetin doğrudan etkileriyle ilgili çalışmalarda en fazla ses getirenler, Huesmann ve arkadaşlarının yaptıkları araştırmalar olmuştur (akt. Ledingham, Ledingham & Richardson, 1993). Bu araştırmalardan birinde, ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin televizyon programı tercihleri incelenmiş ve 10 yıl sonraki saldırgan davranışlarıyla olan ilişkilerine bakılmıştır. Bulgular, şiddet içerikli programları tercih etmenin, erkek çocukların saldırganlığını öngördüğünü göstermiştir. Aynı gruplarla yapılan izleme çalışmaları, şiddet programlarını tercih eden erkeklerin 30 yaşında ciddi suçlar işlediklerini göstermiştir (RTÜK, 2005).

Araştırmacıların daha sonra gerçekleştirdikleri kültürler arası bir araştırmada, bu kez ABD, Avustralya, Polonya, Finlandiya ve İsrail'deki çocukların, ilkokul birinci sınıftan itibaren üçüncü ve altıncı sınıfa geldikleri dönemlerde, şiddet içeren televizyon programlarına ilişkin tercihleri ile gelecekteki saldırganlık davranışları karşılaştırılmıştır. ABD'de her iki cinsiyetin de medyadan aynı derecede etkilendiği; diğer ülkelerde ise yine televizyondaki saldırgan karakterlerle özdeşimin ileriki yıllarda gösterilen saldırganlığı belirlediği; ancak şiddet içeriği izlemenin erkeklerin saldırganlık davranışlarındaki artışa daha fazla katkıda bulunduğu tespit edilmiştir. Araştırmacılar, özellikle 6-10 yaş arasındaki dönemin, çocukların televizyondaki saldırgan karakterlerden etkilenmeleri açısından çok kritik bir dönem olduğunu; çünkü bu yaşlarda, televizyon seyretme saatlerinin en üst düzeye ulaştığını ve televizyondaki öyküleri gerçek olarak algıladıklarını vurgulamışlardır (RTÜK, 2005).

Huesmann ve arkadaşları (2003), 1977-1992 yılları arasında şiddet içeren televizyon programlarının çocukluk, ergenlik ve genç yetişkinlikteki etkilerini, bilişsel sosyal öğrenme kuramları ile üçüncü değişken kuramına dayanarak açıklamaktadırlar. Bulgular genel olarak, hangi sosyo-ekonomik düzeyden gelirse

gelsin ve başlangıçtaki saldırganlık eğilimi hangi düzeyde olursa olsun, her iki cinsiyetin şiddet içerikli programları izleme süresine bağlı olarak, yetişkinlikte, saldırgan davranma eğiliminde artış olduğunu göstermiştir (RTÜK, 2005).

Şiddet içeren programların çocuklar ve gençler üzerindeki etkilerine ilişkin son dönem araştırmalarda, sadece fiziksel saldırganlığın değil, ilişkisel saldırganlık olarak ayrı bir kategoride tanımlanan saldırganlığın da araştırıldığı izlenmektedir. İlişkisel saldırganlık vurma-kırmanın ötesinde, dedikodu yapmaya, akranları dışlamaya ve ilişkilere zarar vermeye yönelik saldırganlıktır. Bu konudaki boylamsal araştırma sonuçları, okuldaki ilk yıllarda daha fazla şiddet içeren film seyreden çocukların, daha sonraki yıllarda daha fazla sözel, ilişkisel ve fiziksel saldırganlık gösterdiklerini, olaylara anlam yüklemeye yanlış davrandıklarını ve daha az olumlu sosyal davranışlarda bulduklarını göstermiştir (Buchanan, Gentile, Nelson, Walsh & Hensel, 2002; Gentile, Walsh, Ellison, Fox & Cameron, 2004; RTÜK, 2005).

Norveç'te 1991 yılında okullarda şiddeti azaltmayı amaçlayan bir çalışmada, yöneticiler, öğretmenler ve veliler birlikte çalışarak, iki yıl içinde okullardaki şiddet, okuldan kaçma, hırsızlık ve okul eşyalarına zarar verme olaylarını %50 azaltabilmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin okula karşı daha olumlu tutumlar beslediklerini görmüşlerdir (Üstün, 2006).

Mommen, Kolko ve Pilkonis (2002) ise, aile içinde fiziksel istismara yol açan saldırganlığın sonuçlarını inceledikleri çalışmalarında, fiziksel istismara maruz kalan çocukların Beck Depresyon Envanterinden aldıkları puanların fiziksel istismarla karşılaşmayan çocukların almış oldukları puanlardan anlamlı düzeyde yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır (Özmen, 2004).

2.2. KİŞİLER ARASI ÇATIŞMA VE ARABULUCULUK İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

İllez (2006), araştırmasında ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri arasında yaşanan iletişim çatışmalarını ve bunların çözüm stratejilerini sosyal yapılandırıcılık kuramına dayalı olarak incelemiştir. Ayrıca bu çalışmada; ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri arasında yaşanan iletişim çatışmaları ile bunların çözüm strateji ve taktiklerine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre;

- İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri arasında yüzdelerine göre en sık yaşanan çatışma türü %70 küsmeye, en az yaşanan çatışma türü %29 dedikodu yapmadır.
- Yüzdelerine göre dağılımında erkek öğrencilerin (%38), kız öğrencilere (%28) göre daha çok küfretme, kız öğrencilerin (%77), erkek öğrencilere (%63) göre daha fazla küsmeye davranışı gösterdikleri görülmüştür.
- İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri arasında yaşanan çatışmalara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri karşılaştırılmalı olarak incelenmiştir. Öğretmenler fiziksel şiddet, sözel şiddet ve ahlaki değerlerle ilgili çatışmalar üzerinde yoğunlaşırken öğrenciler kişiler arası çatışmalar ve iletişim çatışmaları üzerinde yoğunluk göstermişlerdir.
- İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ile yaşadıkları çatışmaları çözme strateji ve taktikleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bulgulara göre kız öğrencilerin çatışmalarını karşılıklı konuşup, anlaşıp özür dileyerek çözme yolunu erkek öğrencilere oranla daha sık kullandıklarını ve empati yeteneklerinin daha gelişmiş olduğu, erkek öğrencilerin ise çatışmalarını çözmek için kız öğrencilere oranla yıkıcı stratejileri daha sıklıkla kullandıkları görülmektedir.
- İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme stratejileri öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre karşılaştırılmalı olarak incelenmiştir. Öğretmenlerin, öğrencilerinin yıkıcı stratejileri kullandıkları yönündeki

yüzdeler değeri öğrencilere oranla daha fazladır. Ayrıca öğretmenlere göre öğrenciler çatışmalarını dış denetimli çözmeye çalışmaktadırlar.

- İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yaşadığı çatışmaların sıklık düzeyine bakılmıştır. Öğrencilerin yaşadıkları çatışmaların sıklık düzeyine ilişkin maddelere verdikleri yanıtların toplam yüzdeler değeri bakıldığında önemli bir bölümünün (%22) günde iki veya üç defa çatışma yaşadıklarını belirttikleri görülmektedir.
- İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, arkadaşları arasında yaşanan çatışmaları çözmek için kullandıkları stratejiler, öğrenci ve öğretmen görüşü alınarak karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Kız öğrencilerin, erkek öğrencilere oranla yapıcı, barışçıl ve uzlaşmacı stratejileri daha sıklıkla kullandıkları ve erkek öğrencilerin çatışmalarını, iç denetim yerine dış denetimle çözmeyi tercih ettikleri söylenebilir.

Pekkaya (1994); doktora çalışmasına arabuluculuk yolu ile çatışmalara çözüm bulma, arabuluculuk eğitiminin okullarda uygulanması ve bu eğitimin öğrencilerin benlik gelişmelerine, saldırgan davranışlarına ve algıladıkları problem miktarına ilişkin etkisini incelemiştir. Bu çalışma deneysel desendir. 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 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: 30).

Hamamcı ve Duy, (2005) iletişim becerileri eğitim programının; polis okulu öğrencilerinin iletişim becerileri, benlik saygıları ve iletişim çatışmalarına girme eğilimleri üzerinde etkili olup olmadığı incelenmiştir. Çalışmaya Gaziantep Polis Meslek Yüksek Okulu'na devam eden 49 öğrenci katılmıştır. Araştırmada Çatışma Eğilimi Ölçeği, İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği, Coopersmith Özsaygı Envanteri deney ve kontrol gruplarına uygulama öncesinde öntest olarak

uygulanmıştır. Daha sonra 16 hafta süreyle deney grubundaki öğrencilere iletişim becerileri programı uygulanmıştır. Uygulamanın bitiminden bir hafta sonra aynı ölçme araçları sontest olarak uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda iletişim becerileri programına katılan bireylerin, böyle bir programa katılmayan bireylere göre iletişim becerilerinin, benlik saygılarının anlamlı düzeyde arttığı ve iletişim çatışmalarına girme eğilimlerinin ise azaldığı bulunmuştur.

Türnüklü (2005b); araştırmasında lise öğrencileri arasında yaşanan kişiler arası çatışmaların doğasını ve çözüm stratejilerini öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin bakış açılarından incelemiştir. Araştırma, tabakalı, basit tesadüfi ve küme örneklem seçim teknikleri kullanılarak seçilmiş 359 öğrenci, 75 öğretmen ve 21 okul yöneticisi ile çalışılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler tarama (survey) tekniği ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin kendilerine ilişkin algıları ile öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin öğrencilere ilişkin algıları arasında farklılıklar saptanmıştır. Öğrenci çatışmalarının türlerine, nedenlerine ve çözüm stratejilerine ilişkin öğrenci görüşleri ile öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri birbirlerinden farklılaşmaktadır. Okul yöneticileri ve öğretmenler hem aile gibi dışsal değişkenlere atıfta bulunmuş hem de yıkıcı çatışma çözüm stratejilerini öne çıkarmışlardır. Buna karşın, okul yöneticileri ve öğretmenler kendilerine ilişkin nedenleri çok az vurgulamışlardır. Öğrencilerin ise kendilerine ilişkin özellikler ile yapıcı çatışma çözüm stratejilerini daha çok öne çıkardıkları saptanmıştır.

Koruklu (1998), arabuluculuk ve çatışma çözme eğitiminin bir grup ilköğretim öğrencisinin çatışma çözme davranışına etkisinin olup olmadığını ortaya koymaya çalışmıştır. Deney grubuna arabuluculuk ve çatışma çözme eğitimi verilmiş kontrol grubuna eğitim verilmemiştir. Deney öncesi ve sonrası öğrencilerin çatışma çözme davranışları araştırmacı tarafından geliştirilen “Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeği” ile ölçülmeye çalışılmıştır. Sonuçta deney grubu öğrencilerinde eğitim aldıktan sonra saldırgan davranışlarında azalmalar saptanmış, kontrol grubunda herhangi bir değişmeye rastlanmamıştır. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin

eğitimden sonra çatışmalarını çözmeye problem çözmeye davranışını tercih ettikleri ortaya konmuştur (Koruklu, 2003: 42).

Koruklu ve Aysan (2004), araştırmalarında arabuluculuk eğitiminin bir grup üniversite öğrencisinin iletişim ve çatışma çözmeye becerisine etkisini incelemişlerdir. Araştırmada kontrol gruplu ön-test son-test modeline uygun deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubu, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi ikinci sınıfta eğitim gören gönüllü öğrencilerden yansız atama yoluyla oluşturulan 30 deney ve 30 kontrol grubu öğrencisinden oluşturulmuştur. Deney grubuna "Arabuluculuk Eğitimi" verilmiş, kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim verilmemiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; deney grubu öğrencilerinin "Arabuluculuk Eğitimi"nden sonra iletişim becerilerinde ve empatik eğilimlerinde anlamlı düzeyde artış, çatışma eğilimlerinde ise anlamlı düzeyde azalma görölmüştür. Ayrıca eğitim alan öğrencilerin arabuluculuk sürecinin basamaklarını istenilen düzeyde uygulayabildikleri gözlenmiştir. Kontrol grubunda ise herhangi bir değişime rastlanmamıştır.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Okulda yaşanan çatışma türleri incelendiğinde; 7-12 yaş grubu öğrencilerin yaptıkları tanımlardan yola çıkarak gerçekleştirilen içerik analizleri sonucunda okulda yedi tür çatışma olduğu saptanmıştır (Johnson ve Johnson, 1996b; Türnüklü, 2005a: s. 203'teki alıntı). Bunlar: fiziksel şiddet ve kavga; küfür, aşağılama ve dedikodu; bahçede oynarken karşılaşılan çatışmalar; sırasını alma çatışmaları; kaynaklara ulaşma, sahip olma ve kontrol etme çatışmaları; seçim, değer ve inanç çatışmaları; akademik çalışmalarla ilgili çatışmalar (Türnüklü, 2006a: 203).

Daunic, Smith, Robinson, Miller ve Landry (2000), ilköğretim ikinci kademe için geliştirdikleri okul çapında çatışma çözümleri ve arabuluculuk programını 3 okulda uygulamış ve sonuçlarını incelemişlerdir. 6, 7 ve 8. sınıflar için geliştirilen bu programın temel ilkesi, herhangi bir sosyal ortamda çatışmanın kaçınılmaz olduğu ve öğrencilerin problem çözmeye 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. Üç okuldan ve üç sınıf düzeyinden yıl boyunca arabuluculuk yapmak üzere belirlenen 25-30 öğrenci ve bunlara rehberlik edecek olan 4-6 öğretmene, çatışma çözümü ve arabuluculuk konusunda eğitim verilmiş ve programı kendi okullarında uygulamaları sağlanmıştır. Daha sonra bunlarla sürece ilişkin görüşmeler yapılarak programın etkililiği incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda okullarda daha çok kız öğrencilerin arabuluculardan yardım istediği, yaşanan çatışmaların daha çok sözel tacizlerden (isim takma, tehdit etme, arkasından konuşma vb.) kaynaklandığı, fiziksel çatışmaların (birbirine vurma, itme vb.) daha çok erkek öğrenciler arasında yaşandığı, arabuluculuk süreçlerinin kaçınma, küsme gibi davranışlara eğilimli öğrencilerin yaşadığı çatışmaların %95'inden fazlasında çözüme ulaştırıcı olduğu, arabuluculuk sürecinin öğrencilerin iletişim ve pazarlık etme (negotiation) becerilerini geliştirdiği ve yaşça daha büyük olan öğrenci arabulucuların, çatışmaların olumlu çözülmesinde daha etkili oldukları ortaya konulmuştur (Sarı, 20005: 62).

Stevahn ve diğerleri (2002), yüksekokulda çatışma çözme eğitiminin etkililiği üzerinde bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada, California'daki bir yüksekokulda verilen çatışma çözme ve arabuluculuk eğitiminin etkililiği incelenmiştir. Yüksekokuldan rastlantısal seçilen iki sosyal bilimler sınıfına 5 hafta süren çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi verilmiştir. Diğer kalan iki sınıf ise herhangi bir eğitim verilmemiş, sadece normal programda yer alan konular verilmiştir. Araştırmanın iki denencesi vardır. Bunlardan birincisi, eğitimi alan öğrenciler bu eğitime katılmayan öğrencilerle karşılaştırıldıklarında çatışma çözme ve arabuluculuk sürecini uygulamada daha başarılı olacaklardır, çatışmalara karşı daha olumlu tutum geliştireceklerdir. İkinci denence, eğitimi alan öğrencilerin akademik başarıları almayanlara göre daha yüksek olacaktır. Yapılan analizler sonucunda, eğitimi alan öğrencilerin arabuluculuk sürecinin basamaklarını uygulamada daha başarılı oldukları, ayrıca çatışmalara karşı problem çözme yaklaşımını benimsedikleri saptanmıştır. İkinci bulgu olarak ise eğitim alan öğrencilerin yüksek

akademik başarı gösterdikleri, okula karşı olumlu tutum gösterdikleri ortaya konmuştur (Öner-Koruklu, 2003: 44).

Johnson, Johnson., Dudley, Mitchell, Fredrickson (1997), çatışma çözme eğitiminin ortaokul öğrencileri üzerindeki etkisini incelemiştir. 6 ile 9. sınıfları kapsayan 198 öğrenci ile çalışılmıştır. Deney grubuna 14 saat süren çatışma çözme eğitimi verilmiştir. Eğitim sonunda deney grubu öğrencilerinin çatışma çözme ve müzakere sürecini bilme ve gerçek yaşamda kullanma becerilerinin eğitim almayan öğrencilerden anlamlı düzeyde farklı olduğu saptanmıştır. Ayrıca eğitim sonunda, çatışma çözme eğitiminin ergenlerin kişilik gelişimlerinde, sosyal statülerinde, değer geliştirmelerinde olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür (İllez, 2006: 58).

Johnson ve Johnson (1994b), ilköğretim öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin yaşadıkları çatışmaları çözmek için kazan-kaybet yaklaşımını kullandıkları, kazan-kazan stratejisini bilmediklerini bulmuştur ve birçok öğrencinin fiziksel zorlamanın çözüm getirici bir strateji olduğuna inandığını ortaya çıkarmıştır. Bunun üzerine 3. ve 8. sınıf ilköğretim öğrencilerine günde 30'ar dakika olmak üzere 6 hafta boyunca arabuluculuk ve müzakere becerilerine dayanan bir çatışma programı uygulamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre; çatışma eğitimi programından sonra öğrencilerin sözel ve fiziksel saldırı davranışları azalmıştır (İllez, 2006: 59).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, bağımlı ve bağımsız değişkenler, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri çözümlene teknikleri ve eğitim programı açıklanmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada “öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen” kullanılmıştır. Araştırmada yarı deneysel desen kullanılmasının nedeni deney ve kontrol grubunun rasgele teknikle seçkisiz olarak atanmasının mümkün olmamasıdır. Araştırma İzmir ilinde bulunan üç farklı ilköğretim okulunun 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirildiği için halen belirli sınıflara devam eden öğrencilerin rasgele olarak yeni sınıflara atanması mümkün olamayacağından yarı deneysel desen kullanılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın “öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen” olarak gerçekleştirilmesi nedeniyle evren ve örnekleme yoktur. Bu nedenle bu bölümde araştırmanın çalışma grubu ile ilgili bilgiler verilecektir.

Araştırma İzmir ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı üç devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Bu ilköğretim okulları, alt sosyo-ekonomik düzeyde yer alan çevrelerde bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğrenci grubunun büyük bir çoğunluğunu, Türkiye'nin farklı bölgelerinden göç ederek gelen öğrenciler oluşturmaktadır.

Çalışma grubuna giren öğrencilerin kişisel değişkenlere göre dağılımı aşağıda yer alan tablolarda gösterilmiştir:

Tablo 4: Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrenci Sayısı ve Yüzde Dağılımı

Çalışma Grubu	F	%
Deney	347	51.4
Kontrol	328	48.6
Toplam	675	100.0

Tablo 4'te çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin deney ve kontrol gruplarına dağılımları gösterilmiştir. Buna göre 347 öğrenci (%51.4) deney grubunu, 328 öğrenci (%48.6) kontrol grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan toplam öğrenci sayısı 675'tir.

Tablo 5: Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Çalışma Grubu	Kız		Erkek		Toplam	
	F	%	F	%	F	%
Deney	173	25.6	174	25.8	347	51.4
Kontrol	158	23.4	170	25.2	328	48.6
Toplam	331	49.0	344	51.0	675	100.0

Tablo 5'te çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin deney ve kontrol gruplarında cinsiyetlerine göre olan dağılımları verilmiştir. Deney grubu; 173 kız (%25.6), 174 erkek (%25.8) öğrenciden oluşmaktadır. Kontrol grubu ise 158 kız (%23.4), 170 erkek (%25.2) öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo 6: Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımı

Çalışma Grubu	4. Sınıf		5. Sınıf		Toplam	
	F	%	F	%	F	%
Deney	172	25.5	175	25.9	347	51.4
Kontrol	172	25.5	156	23.1	328	48.6
Toplam	344	51.0	331	49.0	675	100.0

Tablo 6’da çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin deney ve kontrol gruplarında okudukları sınıflara göre olan dağılımları gösterilmiştir. Buna göre 4. sınıfa devam eden öğrenciler deney grubunda 172 kişi (%25.5), kontrol grubunda 172 kişidir (%25.5). 5. sınıfa devam öğrenciler ise deney grubunda 175 kişi (%25.9), kontrol grubunda ise 156 kişidir (%23.1).

Tablo 7: Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

	DENEY		KONTROL		TOPLAM	
	F	%	F	%	F	%
Okur-Yazar Değil	30	4.4	25	3.7	55	8.1
Okur-Yazar	33	4.9	14	2.1	47	7.0
İlkokul	174	25.8	188	27.9	362	53.6
Ortaokul	70	10.4	52	7.7	122	18.1
Lise	27	4.0	37	5.5	64	9.5
Üniversite	13	1.9	10	1.5	23	3.4
Lisan Üstü	—	—	2	.3	2	.3
Toplam	347	51.4	328	48.6	675	100.0

Tablo 7’de çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerine göre olan dağılımları gösterilmiştir. Deney grubunu oluşturan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerine bakıldığında %25.8’lik (174 kişi) oranda ilkokul mezunu olanlar grupta önemli bir paya sahiptir. Benzer şekilde kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerinde de %27.9’luk oranda (188 kişi) ilkokul mezunu olanlar önemli bir paya sahiptir.

Tablo 8: Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

	DENEY		KONTROL		TOPLAM	
	F	%	F	%	F	%
Okur-Yazar Değil	3	.4	7	1.0	10	1.5
Okur-Yazar	29	4.3	21	3.1	50	7.4
İlkokul	148	21.9	115	17.0	263	39.0
Ortaokul	85	12.6	101	15.0	186	27.6
Lise	57	8.4	57	8.4	114	16.9
Üniversite	24	3.6	24	3.6	48	7.1
Lisan Üstü	1	.1	3	.4	4	.6
Toplam	347	51.4	328	48.6	675	100.0

Tablo 8’de çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre olan dağılımları gösterilmiştir. Deney grubunu oluşturan öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine bakıldığında %21.9’luk oranda (148 kişi) ilkokul mezunu olanların en büyük paya sahip oldukları görülmektedir. Benzer şekilde kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerinde de %17.0’lık oranda (115 kişi) ilkokul mezunu olanların en büyük paya sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 9: Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Annelerinin Çalışıp Çalışmamasına Göre Dağılımları

	DENEY		KONTROL		TOPLAM	
	F	%	F	%	F	%
Evet	54	8.0	57	8.4	111	16.4
Hayır	293	43.4	271	40.1	564	83.6
Toplam	347	51.4	328	48.6	675	100

Tablo 9’da görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerinden annesi çalışanlar 54 kişi (%8.0), annesi çalışmayanlar 293 kişidir (%43.4). Kontrol grubu öğrencilerinden annesi çalışanlar 57 kişi (%8.4), annesi çalışmayanlar 271 kişidir (%40.1). Tabloda görüldüğü gibi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin çoğunluğunun annesi çalışmamaktadır.

Tablo 10: Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Babalarının Çalışıp Çalışmamasına Göre Dağılımları

	DENEY		KONTROL		TOPLAM	
	F	%	F	%	F	%
Evet	325	48.1	306	45.3	631	93.5
Hayır	22	3.3	22	3.3	44	6.5
Toplam	347	51.4	328	48.6	675	100

Tablo 10’da görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerinden babası çalışanlar 325 kişi (%48.1), babası çalışmayanlar 22 kişidir (%3.3). Kontrol grubu öğrencilerinden babası çalışanlar 306 kişi (%45.3), babası çalışmayanlar 22 kişidir (%3.3).

3.3. Araştırmanın Bağımsız Değişkenleri

Bu araştırmanın bağımsız değişkenleri demografik özellikler ve “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk” eğitim programıdır

“Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk” eğitim programı; kişiler arası çatışmaların doğasının anlaşılması, iletişim becerileri, öfke yönetim becerileri ve kişiler arası çatışma çözüm becerileri (müzakere ve akran arabuluculuğu) başlıklı dört temel beceri kapsamında oluşturulan 21 etkinlikten oluşmaktadır. Toplamda 32 ders saatini kapsayan bir eğitim programı olarak hazırlanmıştır. 21 etkinlikten oluşan eğitim programı, haftada ikişer saat olmak üzere on altı hafta boyunca deney grubunda yer alan öğrencilere uygulanmıştır.

“Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk” Eğitim Programı:

Bu araştırmanın en temel amaçlarından biri kişiler arası çatışmaların çözümünde “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk” eğitim programını geliştirmektir.

Bu programı geliştirmenin öncelikli amacı ise son günlerde okullarımızda artan şiddet olaylarının önüne geçebilmek, kişiler arası çatışmaların şiddete başvurmadan yapıcı, onarıcı yollarla çözümünü öğrencilere öğretebilmektir. Gelişimsel açıdan bakıldığında 10-11 yaş grubu -ilköğretim 4. ve 5. sınıfına devam eden öğrenciler- kişiler arası çatışmaların yapıcı ve barışçıl çözüm yollarını öğrenebilecek ve gerçek yaşam koşullarında uygulamaya geçirebilecek olan yaş grubudur. Bu nedenle hazırlanan eğitim programı ilköğretim 4. ve 5. sınıfına devam eden 10-11 yaş grubu öğrencilerinin seviyelerine uygun kavramları ve ilişki örüntülerini içermektedir.

Etkin bir okul ortamı ancak öğretmenler, öğrenciler ve tüm okul çalışanlarının birlikte çatışma çözme becerilerini kazanmalarıyla sağlanabilir. Çatışmalarını çözmeyi öğrenen bireyler dış denetime gerek duymazlar. Çatışmaları öğretmenlerin

ya da yöneticilerin çözmelerini beklemek yerine kendi sorumluluklarını yükümlenerek kendileri çözebilirler ya da öğretmen ve yöneticilerle işbirliği içerisinde girerek çatışmaları çözmeye çalışırlar. Böylece problem çözme becerilerinin gelişmesi ve birlikte karar verme desteklenir, baskıcı yaklaşımlardan uzaklaşarak uzlaşmaya dayalı yaklaşımlar okullarda yerleşmeye başlar. Buradaki temel anlayış dış denetimli, baskıcı yaptırımların uygulanması yerine iç denetimli insan ilişkilerini geliştirici, disiplin anlayışının okullarda geliştirilmesini ve yerleşmesini sağlamaktır (Kuzgun ve diğer, 2003:191).

Kişiler arası çatışmaların ve anlaşmazlıkların yapıcı olarak çözülebilmesi için hem öğrencilere hem de öğretmenlere müzakerenin (problem çözme tartışmaları) nasıl yapılacağı öğretilmelidir (Türnüklü, 2006: 51).

Kişilerarası çatışmalara ilişkin sorunları doğrudan, birebir sorunla ilgilenilerek ve soruna odaklanarak çözmek her zaman olası değildir. Bu nedenle örgün öğretimin unutulmuş bir parçası olan toplumsal ve duygusal dönüşümün ve gelişimin gereği olarak, öğrencilere yapıcı ve barışçıl ilişkileri yaratma ve sürdürme becerileri kazandırılmalıdır. Bu becerilerin en önemlilerinden olan akran arabuluculuk tekniği kişilerarası çatışmaların ve anlaşmazlıkların yapıcı ve barışçıl çözümü için bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır (Türnüklü, 2006:70).

Bu noktadan hareketle araştırmada uygulanmak üzere “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitim” programı geliştirilmiştir. Geliştirilen eğitim programının içeriği dört ana temadan oluşmaktadır:

1. Kişiler arası çatışmaların doğasının anlaşılması: Bu bölümde öğrencilere; kişiler arası çatışmaların doğasına ilişkin bilgi ve becerilere yer verilecektir. Bu beceriler; çatışmaya ilişkin öğrencilerin genel bilgiler kazanması açısından çatışmanın ne olduğunu, yararlarını, nedenlerini ve çatışma çözüm stratejilerini öğrenmelerine yönelik olarak planlanmıştır. Bu nedenle ilk bölümde 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: Bu bölümde hazırlanan etkinliklerle kişiler arası çatışmaların yapıcı çözümü için gerekli olan iletişim becerilerine yer verilmiştir.. Bu beceriler çatışmaların çözümündeki en önemli engellerden olan dinleme ve kendini ifade etme becerilerini kazandırmaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Bu nedenle ikinci bölümde aşağıdaki konulara yer verilmiştir:

- a) Etkin dinleme
- b) Ben iletileri
- c) Empati
- d) Kendini ifade etme
- e) Eleştiriye açık olma
- f) Farklılıklara saygılı olma

3. Öfke yönetim becerileri: Öfkenin kontrol edilememesi çoğu zaman kişiler arası çatışmaların şiddete başvurularak yıkıcı şekilde çözülmesine neden olur. Ayrıca öfkenin yönetilememesi kişilerde olumsuz ve yıkıcı duygular yaşanmasına neden olmaktadır. Bu durum da kişiler arasındaki ilişkilerin uzun sürede devam etmesini engeller. Bu nedenle programın bu bölümünde, öfke yönetim becerileri öğrencilere kazandırılmaya çalışılmıştır. Üçüncü bölümde aşağıdaki konulara yer verilmiştir:

- 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 kişinin öfkesini nasıl yönetebiliriz?

4. Kişiler arası çatışmaların çözüm becerileri: Öğrencilerin her gün doğal ve kaçınılmaz olarak yaşadıkları kişiler arası çatışmaları, yapıcı ve barışçıl olarak çözebilmeleri için sahip olmaları gereken beceriler bu bölümde öğrencilere kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu nedenle bu bölümde aşağıdaki konulara yer verilmiştir:

1. Müzakere Becerileri (Problem çözme becerileri):

- a) “Ortak sorunu” problem çözme tartışmaları yoluyla müzakere ederek birlikte çözmek isteme.
- 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 anlaşılmasının gösterilmesi.
- e) Karşılıklı kazançları içeren çözüm seçeneklerinin yaratılması ve değerlendirilmesi.
- f) Adaletli, eşit ve akılcı anlaşmanın yaratılması

2. Akran 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) Müzakere (problem çözme tartışmaları) sürecinin kolaylaştırılması
- d) Anlaşmanın resmileştirilmesi
- e) Anlaşmanın takibi

Yukarıda açıklanan dört ana tema kapsamında hazırlanan etkinlikler, etkinliklerin içerikleri ve ders saatleri Tablo 11’de gösterilmiştir:

Tablo 11: Araştırmada Kullanılan Etkinlik İçerikleri ve Ders Saatleri

ETKİNLİK ADLARI	DERS SAATİ
I. BÖLÜM: KİŞİLER ARASI ÇATIŞMALARIN DOĞASININ ANLAŞILMASI	Toplam 10saat
1. Etkinlik: Çatışma Çözümü ve Akran Arabuluculuk Programının Tanıtımı	1
2. Etkinlik: Çatışmadan Anladıklarım	1
3. Etkinlik: Çatışma Türleri	1
4. Etkinlik: Çatışmanın Yararları	1
5. Etkinlik: Kişiler Arası Çatışmaların Nedenleri	1
6. Etkinlik: Çatışma Çözüm Yolları	2
7. Etkinlik: Kişiyi Sorundan Ayırma	1
8. Etkinlik: Çatışmada Benim Tepkim	2
II. BÖLÜM İLETİŞİM BECERİLERİ	Toplam 4 saat
9. Etkinlik: Çatışma Sürecinde Farklı Algılamaların Yeri	1
10. Etkinlik: Çatışma Çözüm Sürecinde Etkin Dinleme	1
11. Etkinlik: Çatışma Çözüm Sürecinde Empati Ve Etkin Dinleme	2
III. BÖLÜM: ÖFKE YÖNETİM BECERİLERİ	Toplam 6 saat

12. Etkinlik: Ne Zaman Öfkelenirim?	1
13. Etkinlik: Bu Cümleyi Kurma, Öfkeyi Uyandırma	1
14. Etkinlik: Arkadaşımın Öfkesini Anlıyorum	1
15. Etkinlik: Öfke Duyduğumuzda Verdiğimiz Tepkiler	2
16. Etkinlik: Öfkemizi Yenelim	1
IV. BÖLÜM: KİŞİLER ARASI ÇATIŞMALARIN ÇÖZÜM BECEERİLERİ	Toplam 12 saat
17. Etkinlik: Müzakere Yapıyorum - Çözüme Ulaşıyorum	2
18. Etkinlik: Müzakere Sürecinin Basamakları	2
19. Etkinlik: Arabuluculuk Yapar Mısın?	2
20. Etkinlik: Arabuluculuk Yapıyorum	2
21. Etkinlik: Müzakere Ve Arabuluculuk Uygulamaları	4
GENEL TOPLAM	32 SAAT

3.4. Araştırmanın Veri Toplama Araçları:

Bu araştırmanın bağımlı değişkenleri öğrencilerin saldırganlık düzeyleri ve çatışma çözüm stilleridir. Araştırmanın bağımlı değişkenlerinden olan öğrencilerin saldırganlık düzeyleri “Saldırganlık Ölçeği” kullanılarak ölçülmüştür. “Saldırganlık Ölçeği”, Şahin (2004) tarafından geliştirilmiştir. Bir diğer değişken olan öğrencilerin çatışma çözüm stilleri ise Sarı (2005) tarafından geliştirilmiş olan “Çatışma Çözüm Becerileri Ölçeği” ile ölçülmüştür.

3.4.1. Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği

“Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği”, Sarı tarafından 2005 yılında geliştirilmiştir. Ölçek, 26 maddeden oluşan 5’li likert tipi ölçek olarak geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin dört faktörde toplandığı görülmüştür.

Birinci boyut olan bütünleşme alt boyutu 8 olumlu maddeden oluşmuştur. Bütünleşme alt ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 40, en düşük puan ise 8'dir. Bütünleşme alt boyutundan alınan yüksek puan öğrencilerin karşılaştıkları çatışmaları yapıcı, olumlu bir şekilde çözdüklerini göstermektedir (Sarı, 2005:91).

Kaçınma alt ölçeği, Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeğinin ikinci alt ölçeğidir. Sözü edilen bu alt ölçek 6 olumsuz maddeyi kapsamaktadır. Kaçınma alt ölçeğinden öğrencilerin alabileceği en yüksek puan 30, en düşük puan ise 6'dır. Kaçınma boyutundan alınan yüksek puanlar, çatışma çözümü becerileri açısından istenmeyen kaçınma davranışının yüksek olduğunu göstermektedir (Sarı, 2005:91).

Uyma alt ölçeği 6 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerden öğrencilerin alabilecekleri en yüksek puan 30, en düşük puan ise 6'dır. Uyma ölçeğinden alınabilecek yüksek puanlar, çatışma çözümü becerileri açısından istenmeyen uyma davranışının yüksek olduğunu göstermektedir (Sarı, 2005:91).

Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeğinin son alt ölçeği hükmetmedir. Bu alt ölçek 6 maddeden oluşmaktadır. Öğrencilerin alabilecekleri en yüksek puan 30, en düşük puan ise 6'dır. Bu alt ölçekten alınan yüksek puanlar, çatışma çözümü becerileri açısından istenmeyen hükmetme davranışının yüksek olduğunu göstermektedir (Sarı, 2005: 91).

Ölçeğin güvenirlik çalışması, her alt boyut için iç tutarlık katsayısına bakılarak hesaplanmıştır. Bu anlamda; hükmetme alt boyutu için Cronbach Alfa katsayısı “.69”, kaçınma alt boyutu için Cronbach Alfa katsayısı “.56”, uzlaşma ve bütünleşme alt boyutları için Cronbach Alfa katsayısı “.71” olarak bulunmuştur. Ölçeğin iki yarı test güvenirliği için yapılan analizler sonucunda güvenirlik; hükmetme alt boyutu için “.70”, kaçınma alt boyutu için “.70”, uzlaşma alt boyutu için “.73” ve uyma alt boyutu için “.56” olarak hesaplanmıştır.

3.4.2. Saldırganlık Ölçeği

“Saldırganlık Ölçeği”, Şahin tarafından 2004 yılında geliştirilmiştir. 18 maddeden oluşan ölçek çocukların yaş özellikleri dikkate alınarak “hep yaparım” (3), “arasıra yaparım” (2) , “hiç yapmam” (1) şeklinde üçlü dereceleme biçiminde hazırlanmıştır.

Saldırganlık Ölçeğinin güvenilirliği iç tutarlılık katsayısı ve kararlılık düzeyi saptanarak test edilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .77 olarak bulunmuştur. Ölçeğin kararlık düzeyi test-tekrar test yöntemi ile hesaplanmıştır. İki uygulamadan elde edilen puanların karşılaştırılması sonucunda elde edilen korelasyon katsayısı .71 ($p < .01$) olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan geçerlik ve güvenilirlik puanları, ölçeğin 10-11 yaşlarındaki çocukların saldırganlık düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılabileceğini göstermektedir.

3.5. İşlem Yolu

Araştırmanın amaçlarını gerçekleştirmek amacı ile aşağıdaki işlem yolu izlenmiştir:

- Araştırmanın gerçekleştirilmesi için öncelikle “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi” programı geliştirilmiştir. Bu amaçla 21 etkinlikten oluşan etkinlikler, yurtiçi ve yurt dışı kaynaklar incelendikten sonra ilgili alan yazına uygun olarak planlanmıştır. Hazırlanan etkinlikler “öğrenci kitabı” ve “öğretmen kitabı” olmak üzere iki şekilde basılmıştır. Öğrenci kitabı, uygulama başlangıcında deney grubunda yer alan öğrencilere dağıtılmıştır. Öğretmen kitabı ise 21 etkinliğin uygulanış basamaklarını içeren günlük ders planı şeklinde hazırlanmıştır.

- Araştırmada kullanılacak “Müzakere (problem çözüme) ve Arabuluculuk Eğitimi” programı geliştirildikten sonra çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu amaçla İzmir ili merkez ilçedeki üç devlet okulu seçilmiştir. Bu okullardan birinin tüm 4. ve 5. sınıfları deney grubu olarak belirlenmiştir. Diğer devlet okulunun ise tüm sınıfları kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Üçüncü devlet okulunun ise sabahçı sınıfları kontrol, öğleci sınıfları deney grubu olarak atanmıştır.
- Araştırmanın uygulama sürecine 2006-2007 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde başlanmıştır.
- Eğitim-öğretim yılının ilk haftasında deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere veri toplama aracı olarak belirlenen “Çatışma Çözüm Becerileri Ölçeği” ile “Saldırganlık Ölçeği” öntest olarak uygulanmıştır.
- 2006-2007 eğitim-öğretim yılının birinci yarı dönemi süresince 16 hafta boyunca 21 etkinlikten oluşan 32 saatlik eğitim programı, deney grubu öğrencilerine uygulanmıştır. Bu süreçte kontrol grubu öğrencilerine herhangi bir eğitim verilmemiş, müfredat doğrultusunda eğitim-öğretime devam edilmiştir. 2006-2007 eğitim-öğretim yılının ikinci yarı döneminin ilk haftası ise deney ve kontrol gruplarına sontestler uygulanarak veri toplama süreci sona erdirilmiştir.

Araştırmanın ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak geliştirilme süreci Tablo 12’de gösterilmektedir:

Tablo 12: Araştırmanın Deneysel Süreci

Grup	Deney Öncesi	Deney Süreci	Deney Sonrası
Deney grubu (İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri)	Ön-test uygulanır. <ul style="list-style-type: none"> • Saldırganlık Ölçeği • Çatışma Çözüm Ölçeği 	“Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk” eğitim programı uygulanır.	Son-test uygulanır. <ul style="list-style-type: none"> • Saldırganlık Ölçeği • Çatışma Çözüm Ölçeği
Kontrol Grubu (İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri)	Ön-test uygulanır. <ul style="list-style-type: none"> • Saldırganlık Ölçeği • Çatışma Çözüm Ölçeği 		Son-test uygulanır. <ul style="list-style-type: none"> • Saldırganlık Ölçeği • Çatışma Çözüm Ölçeği

3.6. Verilerin Analizi

Araştırmaya ilişkin veriler, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında İzmir İlinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan üç ilköğretim okulunun 4. ve 5. sınıf öğrencilerinden (675 öğrenci) elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel analizi SPSS 11 for Windows Paket Programı kullanılarak yapılmıştır.

Deneysel işlemin etkililiğini test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ilişkisiz gruplar için t-testi analizi ve kovaryans analizi uygulanmıştır.

Deneysel işlemin etkililiğini test etmek kullanılan bir diğer analiz ise fark (kazanç) puanlarıdır. Grupların fark (kazanç) puanlarının analizini gerçekleştirmek için deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanlarından öntest puanları çıkartılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

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

4. 1. Saldırganlık Ölçeğine İlişkin Bulgular ve Yorum

HİPOTEZ 1 “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi Alan Öğrencilerin Saldırganlık Düzeyleri Almayanlara Göre Daha Düşecektir.”

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin saldırganlık ölçeğine ilişkin öntest ve sontest puan ortalamaları Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13

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

	Grup	n	\bar{X}	Ss
Öntest	Deney	89	16.71	4.29
	Kontrol	62	18.46	4.56
Sontest	Deney	89	14.84	4.29
	Kontrol	62	16.90	4.06

Tablo 13'te görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerinin saldırganlık ölçeğine ait öntest puanlarının aritmetik ortalaması 16.71, standart sapması 4.29; kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 18.46, standart sapması 4.56 olarak bulunmuştur.

Deney grubu öğrencilerinin saldırganlık ölçeğine ait sontest puanlarının aritmetik ortalaması 14.84, standart sapması 4.29 olarak bulunurken; kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanlarının aritmetik ortalaması 16.90, standart sapması 4.06 olarak bulunmuştur.

Bu araştırmada kullanılan deneysel desen öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desendir. Araştırmada yarı deneysel desen kullanılması nedeniyle deney ve kontrol gruplarının öntestlerinin eşit olması koşulu sağlanamamıştır. Bu nedenle deney ve kontrol gruplarının sontestlerinin karşılaştırılmasında öntest puanlarının istatistiksel olarak kontrol edilebilmesi için tek faktörlü kovaryans analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın bağımsız değişkeni olan “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi” programının deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemek için tek faktörlü kovaryans analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14
Deney ve Kontrol Grubunun Saldırganlık Ölçeğine Ait
Sontest Puanlarına Yönelik Tek Faktörlü Kovaryans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest	2241.891	1	2241.891	203.334	0.000
Grup	24.793	1	24.793	2.249	0.134
Hata	7409.255	672	11.026		
Toplam	9656.667	674			

Tablo 14’te görüldüğü gibi deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasında $p = 0.000 < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu nedenle öntest puanlarının etkisi dikkate alınarak sontest karşılaştırmalarını gerçekleştirmek için ANCOVA yapılmıştır. Gruplar arası sontest karşılaştırmalarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F(1,672) = 2.249, p = 0.134, p > 0.05$].

Bu analize ek olarak deneysel işlemin etkililiğini belirlemek için fark (kazanç) puanlarına bakılmıştır. Bu anlamda deney ve kontrol grubunun saldırganlık ölçeğine ait sontest puanlarından öntest puanları çıkarılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15
Deney ve Kontrol Grubuna Ait Fark (Kazanç) Puan Karşılaştırmaları

Grup	n	\bar{X}	Ss	T	Sd	p
Deney	347	-0.38	3.76	-2.013	673	p (tek yönlü)= 0.022 < 0.05 fark anlamlı
Kontrol	328	0.19	3.80			

Fark (kazanç) puanları incelendiğinde deney grubunun aritmetik ortalaması -0.38, standart sapması 3.76 olarak bulunurken kontrol grubunun aritmetik ortalaması 0.19, standart sapması 3.80 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(673) = -2.013$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.022 < 0.05$] bulunmuştur.

Bu analizlerden sonra sadece deney grubunda deneysel işlemin etkisini ölçmek amacıyla öntest-sontest puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16
Deney Grubuna Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

	n	Öntest		Sontest		T	Sd	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Deney	347	16.72	3.54	16.33	3.33	1.923	346	p (tek yönlü)= 0.027<0.05 fark anlamlı

Tablo 16'da görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 16.72, standart sapması 3.54 olarak bulunurken sontest puanlarının aritmetik ortalaması 16.33, standart sapması 3.33 olarak bulunmuştur. Bu nedenle deney grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(346) = 1.923$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.027 < 0.05$] bulunmuştur.

HİPOTEZ 2 “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi Alan İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeyleri Almayanlara Göre Daha Düşecektir.”

4. sınıf deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin saldırganlık ölçeğine ilişkin öntest ve sontest puan ortalamaları Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17

4. Sınıf Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeğine Ait Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Grup	n	\bar{X}	Ss
Öntest	Deney	172	16.66	3.64
	Kontrol	172	15.93	3.72
Sontest	Deney	172	15.92	3.14
	Kontrol	172	16.19	4.29

Tablo 17’de görüldüğü gibi 4. sınıf deney grubu öğrencilerinin saldırganlık ölçeğine ait öntest puanlarının aritmetik ortalaması 16.66, standart sapması 3.64; dördüncü sınıf kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 15.93, standart sapması 3.72 olarak bulunmuştur.

4. sınıf deney grubu öğrencilerinin saldırganlık ölçeğine ait sontest puanlarının aritmetik ortalaması 15.92, standart sapması 3.14 olarak bulunurken; dördüncü sınıf kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanlarının aritmetik ortalaması 16.19, standart sapması 4.29 olarak bulunmuştur.

Araştırmanın bağımsız değişkeni olan “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi” programının 4. sınıf deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemek için tek faktörlü kovaryans analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18
4. Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Ölçeğine Ait
Sontest Puanlarına Yönelik Tek Faktörlü Kovaryans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest	787.052	1	787.052	66.111	0.000
Grup	27.585	1	27.585	2.317	0.129
Hata	4059.634	341	11.905		
Toplam	4852.837	343			

Tablo 18’de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasında $p = 0.000 < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu nedenle öntest puanlarının etkisi dikkate alınarak sontest karşılaştırmalarını gerçekleştirmek için ANCOVA yapılmıştır. Gruplar arası sontest karşılaştırmalarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F(1,341) = 2.317, p = 0.129, p > 0.05$].

Bir diğer analizde ise 4. sınıf deney ve kontrol grubunun fark (kazanç) puanlarına bakılmıştır. Bu amaçla deney ve kontrol grubunun saldırganlık ölçeğine ilişkin sontest puanlarından öntest puanları çıkarılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19**4. Sınıf Öğrencilerine Ait Fark (Kazanç) Puan Karşılaştırmaları**

Grup	n	\bar{X}	Ss	T	Sd	p
Deney	172	-0.73	4.07	-2.279	342	p (tek yönlü)= 0.115>0.05 fark anlamlı değil
Kontrol	172	0.26	4.06			

Fark (kazanç) puanları incelendiğinde deney grubunun aritmetik ortalaması -0.73, standart sapması 4.07 olarak bulunurken kontrol grubunun aritmetik ortalaması 0.26, standart sapması 4.06 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(342) = -2.279$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.115 > 0.05$] bulunmamıştır.

Bu analizlerden sonra sadece 4. sınıf deney grubunda deneysel işlemin etkisini ölçmek amacıyla öntest-sontest puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20**4. Sınıf Deney Grubu Öğrencilerine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları**

	n	Öntest		Sontest		T	Sd	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Deney	172	16.66	3.64	15.92	3.14	2.378	171	p (tek yönlü)= 0.009<0.05 fark anlamlı

Tablo 20’de görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 16.66, standart sapması 3.64 olarak bulunurken sontest puanlarının aritmetik ortalaması 15.92, standart sapması 3.14 olarak bulunmuştur. Bu nedenle deney grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(171) = 2.378$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.009 < 0.05$] bulunmuştur.

HİPOTEZ 3 “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi Alan İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeyleri Almayanlara Göre Daha Düşecektir.”

5. sınıf deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin saldırganlık ölçeğine ilişkin öntest ve sontest puan ortalamaları Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21

5. Sınıf Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeğine Ait Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

	Grup	n	\bar{X}	Ss
Öntest	Deney	175	16.78	3.46
	Kontrol	156	16.74	3.75
Sontest	Deney	175	16.73	3.46
	Kontrol	156	16.87	4.10

Tablo 21’de görüldüğü gibi 5. sınıf deney grubu öğrencilerinin saldırganlık ölçeğine ait öntest puanlarının aritmetik ortalaması 16.78, standart sapması 3.46; beşinci sınıf kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 16.74, standart sapması 3.75 olarak bulunmuştur.

5. sınıf deney grubu öğrencilerinin saldırganlık ölçeğine ait sontest puanlarının aritmetik ortalaması 16.73, standart sapması 3.46 olarak bulunurken; beşinci sınıf kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanlarının aritmetik ortalaması 16.87, standart sapması 4.10 olarak bulunmuştur.

Araştırmanın bağımsız değişkeni olan “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi” programının 5. sınıf deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemek için tek faktörlü kovaryans analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22
5. Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Ölçeğine Ait
Sontest Puanlarına Yönelik Tek Faktörlü Kovaryans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest	1485.165	1	1485.165	151.088	0.000
Grup	2.054	1	2.054	.209	0.648
Hata	3224.179	328	9.830		
Toplam	4710.840	330			

Tablo 22’de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasında $p = 0.000 < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu nedenle öntest puanlarının etkisi dikkate alınarak sontest karşılaştırmalarını gerçekleştirmek için ANCOVA yapılmıştır. Gruplar arası sontest karşılaştırmalarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F(1,328) = 0.209, p = 0.648, p > 0.05$].

Bu analize ek olarak deneysel işlemin etkisini belirlemek için yapılan analizde 5. sınıf deney ve kontrol grubunun saldırganlık ölçeğine ait sontest puanlarından öntest puanları çıkarılarak fark (kazanç) puanları incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23
5. Sınıf Öğrencilerine Ait Fark (Kazanç) Puan Karşılaştırmaları

Grup	n	\bar{X}	Ss	T	Sd	p
Deney	175	-0.04	3.42	-0.456	329	p (tek yönlü)= 0.324 >0.05 fark anlamlı değil
Kontrol	156	0.12	3.50			

Tablo 23'te fark (kazanç) puanları incelendiğinde deney grubunun aritmetik ortalaması -0.04, standart sapması 3.42 olarak bulunurken kontrol grubunun aritmetik ortalaması 0.12, standart sapması 3.50 olarak bulunmuştur. 5. sınıf deney ve kontrol grubunun fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(329) = -0.456$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.324 > 0.05$] bulunmamıştır.

Bu analizlerden sonra sadece 5. sınıf deney grubunda deneysel işlemin etkisini ölçmek amacıyla öntest-sontest puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonuçları Tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 24
5. Sınıf Deney Grubu Öğrencilerine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

	n	Öntest		Sontest		T	Sd	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Deney	175	16.78	3.46	16.73	3.46	0.177	174	p (tek yönlü) = 0.43 > 0.05 fark anlamlı değil

Tablo 24’te görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 16.78, standart sapması 3.46 olarak bulunurken sontest puanlarının aritmetik ortalaması 16.73, standart sapması 3.46 olarak bulunmuştur. Bu nedenle deney grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(174) = 0.177$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.43 > 0.05$] bulunmamıştır.

HİPOTEZ 4 “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi Alan Kız Öğrencilerin Saldırganlık Düzeyleri Almayanlara Göre Daha Düşecektir.”

Deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin saldırganlık ölçeğine ilişkin öntest ve sontest puan ortalamaları Tablo 25’te gösterilmiştir.

Tablo 25
Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeğine Ait Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Grup	n	\bar{X}	Ss
Öntest	Deney	173	16.06	3.04
	Kontrol	158	15.17	2.68
Sontest	Deney	173	15.69	2.83
	Kontrol	158	15.15	2.94

Tablo 25’te görüldüğü gibi deney grubundaki kız öğrencilerin saldırganlık ölçeğine ait öntest puanlarının aritmetik ortalaması 16.06, standart sapması 3.04; kontrol grubundaki kız öğrencilerin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 15.17, standart sapması 2.68 olarak bulunmuştur.

Deney grubundaki kız öğrencilerin saldırganlık ölçeğine ait sontest puanlarının aritmetik ortalaması 15.69, standart sapması 2.83 olarak bulunurken; kontrol grubundaki kız öğrencilerin sontest puanlarının aritmetik ortalaması 15.15, standart sapması 2.94 olarak bulunmuştur.

Araştırmanın bağımsız değişkeni olan “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi” programının deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemek için tek faktörlü kovaryans analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 26’da gösterilmiştir.

Tablo 26
Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeğine Ait
Sontest Puanlarına Yönelik Tek Faktörlü Kovaryans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest	246.904	1	246.904	32.491	0.000
Grup	5.910	1	5.910	0.778	0.378
Hata	2492.511	328	7.599		
Toplam	2763.601	330			

Tablo 26’da görüldüğü gibi deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasında $p = 0.000 < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu nedenle öntest puanlarının etkisi dikkate alınarak sontest karşılaştırmalarını gerçekleştirmek için ANCOVA yapılmıştır. Gruplar arası sontest karşılaştırmalarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F(1,328) = 0.778, p = 0.378, p > 0.05$].

Bu analiz ek olarak deneysel işlemin etkisini ölçmek için deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin saldırganlık ölçeğine ait sontest puanlarından öntest puanları çıkarılarak fark (kazanç) puanlarına bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27
Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilere Ait
Fark (Kazanç) Puan Karşılaştırmaları

Grup	n	\bar{X}	Ss	T	Sd	p
Deney	173	-0.36	3.58	-0.952	329	p (tek yönlü)= 0.171>0.05 fark anlamlı değil
Kontrol	156	-0.01	3.20			

Tablo 27’de fark (kazanç) puanları incelendiğinde deney grubunun aritmetik ortalaması -0.36, standart sapması 3.58 olarak bulunurken kontrol grubunun aritmetik ortalaması -0.01, standart sapması 3.20 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(329) = -0.952$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.171 > 0.05$] bulunmamıştır.

Bu analizlerden sonra deneysel işlemin sadece deney grubundaki kız öğrenciler üzerindeki etkisini ölçmek için öntest-sontest puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma Tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo 28
Deney Grubundaki Kız Öğrencilere Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

	n	Öntest		Sontest		T	Sd	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Deney	173	16.06	3.04	15.69	2.83	1.356	172	p (tek yönlü)= 0.088>0.05 fark anlamlı değil

Tablo 28’de görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 16.06, standart sapması 3.04 olarak bulunurken sontest puanlarının aritmetik ortalaması 15.69, standart sapması 2.83 olarak bulunmuştur. Bu nedenle deney grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(172) = 1.356$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.088 > 0.05$] bulunmamıştır.

HİPOTEZ 5 “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi Alan Erkek Öğrencilerin Saldırganlık Düzeyleri Almayanlara Göre Daha Düşecektir.”

Deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin saldırganlık ölçeğine ilişkin öntest ve sontest puan ortalamaları Tablo 29’da gösterilmiştir.

Tablo 29

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

	Grup	n	\bar{X}	Ss
Öntest	Deney	174	17.37	3.89
	Kontrol	170	17.38	4.26
Sontest	Deney	174	16.96	3.66
	Kontrol	170	17.77	4.79

Tablo 25’te görüldüğü gibi deney grubundaki erkek öğrencilerin saldırganlık ölçeğine ait öntest puanlarının aritmetik ortalaması 17.37, standart sapması 3.89; kontrol grubundaki erkek öğrencilerin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 17.38, standart sapması 4.26 olarak bulunmuştur.

Deney grubundaki erkek öğrencilerin saldırganlık ölçeğine ait sontest puanlarının aritmetik ortalaması 16.96, standart sapması 3.66 olarak bulunurken; kontrol grubundaki kız öğrencilerin sontest puanlarının aritmetik ortalaması 17.77, standart sapması 4.79 olarak bulunmuştur.

Araştırmanın bağımsız değişkeni olan “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi” programının deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemek için tek faktörlü kovaryans analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 30’da gösterilmiştir.

Tablo 30

Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeğine Ait Sontest Puanlarına Yönelik Tek Faktörlü Kovaryans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest	1629.460	1	1629.460	121.271	0.000
Grup	55.896	1	55.896	4.160	0.042
Hata	4581.839	341	13.436		
Toplam	6267.849	343			

Tablo 30’da görüldüğü gibi deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasında $p = 0.000 < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu nedenle öntest puanlarının etkisi dikkate alınarak sontest karşılaştırmalarını gerçekleştirmek için ANCOVA yapılmıştır. Gruplar arası sontest karşılaştırmalarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$F(1,341) = 4.160, p = 0.042, p < 0.05$].

Bu analizlere ek olarak deneysel işlemin etkisini ölçmek için deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin sontest puanlarından öntest puanları çıkarılarak fark (kazanç) puanlarına bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 31’de gösterilmiştir.

Tablo 31
Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilere Ait
Fark (Kazanç) Puan Karşılaştırmaları

Grup	n	\bar{X}	Ss	T	Sd	p
Deney	174	-0.40	3.95	-1.804	342	p (tek yönlü)= 0.5>0.05 fark anlamlı değil
Kontrol	170	0.39	4.29			

Fark (kazanç) puanları incelendiğinde deney grubunun aritmetik ortalaması -0.40, standart sapması 3.95 olarak bulunurken kontrol grubunun aritmetik ortalaması 0.39, standart sapması 4.29 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(342) = -1.804$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.5 > 0.05$] bulunmamıştır.

Bu analizlerden sonra deneysel işlemin sadece deney grubundaki erkek öğrenciler üzerindeki etkisini ölçmek için öntest-sontest puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma Tablo 32’de gösterilmiştir.

Tablo 32
Deney Grubundaki Erkek Öğrencilere Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

	n	Öntest		Sontest		T	Sd	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Deney	174	17.37	3.89	16.96	3.66	1.362	173	p (tek yönlü)= 0.087>0.05 fark anlamlı değil

Tablo 32’de görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 17.37, standart sapması 3.89 olarak bulunurken sontest puanlarının aritmetik ortalaması 16.96, standart sapması 3.66 olarak bulunmuştur. Bu nedenle deney grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(173) = 1.362$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.087 > 0.05$] bulunmamıştır.

HİPOTEZ 6 “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi Alan Öğrencilerde Cinsiyet ve Sınıf, Ölçülen Saldırganlık Düzeyini Etkiler.”

Deney grubu öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için ANCOVA yapılmıştır. Tablo 33’te saldırganlık ölçeğine ait cinsiyet ve sınıf değişkenine ait ortalama ve standart sapmalar gösterilmiştir.

Tablo 33
Saldırganlık Ölçeğinin Sontest Puanlarına Ait
“Cinsiyet X Sınıf” Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Cinsiyet	Sınıf	n	\bar{X}	Ss
Kız	4	89	15.57	2.98
	5	84	15.83	2.67
	toplam	173	15.69	2.83
Erkek	4	83	16.30	3.27
	5	91	17.57	3.89
	toplam	174	16.96	3.66
Toplam	4	172	15.92	3.14
	5	175	16.73	3.46
	toplam	347	16.33	3.33

Tablo 33'te görüldüğü gibi deney grubundaki 4. sınıf kız öğrencilerinin aritmetik ortalaması 15.57, standart sapması 2.98, beşinci sınıf kız öğrencilerinin aritmetik ortalaması 15.83, standart sapması 2.67 olarak bulunmuştur. Deney grubundaki 4. sınıf erkek öğrencilerinin aritmetik ortalaması 16.30, standart sapması 3.27, 5. sınıf erkek öğrencilerinin aritmetik ortalaması 17.57, standart sapması 3.89 olarak bulunmuştur.

Deney grubundaki öğrencilerin saldırganlık ölçeğine ait puanlarının sınıfa ve cinsiyete bağlı olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediklerine ilişkin ANCOVA analizi sonuçları Tablo 34'te gösterilmiştir.

Tablo 34
Saldırganlık Ölçeğinin Sontest Puanlarına Ait
İki Yönlü (Cinsiyet X Sınıf) ANCOVA

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest	523.996	1	523.996	57.786	0.000
Cinsiyet	50.199	1	50.199	5.536	0.019
Sınıf	47.457	1	47.457	5.234	0.023
CinsiyetXSınıf	17.429	1	17.429	1.922	0.167
Hata	3101.202	342	9.068		
Toplam	3837.222	346			

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin saldırganlık ölçeğinin öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için yapılan analizde anlamlı fark bulunmuştur ($p=0.000<0.05$).

Kız ve erkek öğrencilerin saldırganlık ölçeğinin öntest puanları kontrol edilerek yapılan sontest karşılaştırmalarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p = 0.019<0.05$). Bu farklılık 15.69 ortalama ile kız öğrenciler lehinedir.

4. ve 5. sınıf öğrencilerinin saldırganlık ölçeğinin öntest puanları kontrol edilerek yapılan sontest karşılaştırmalarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=0.023<0.05$). Bu farklılık 15.92 ortalama ile 4. sınıfların lehinedir.

Ayrıca saldırganlık ölçeğinin son test puanları üzerinden sınıf ve cinsiyet arasında anlamlı bir etkileşim olup olmadığını saptamak için yapılan analizde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p=0.167>0.05$). Bu nedenle saldırganlık ölçeği için sınıf ve cinsiyet arasında herhangi bir etkileşim yoktur.

4.2. Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeğine İlişkin Bulgular ve Yorum

HİPOTEZ 7 “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi Alan İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözüm Stilleri Almayanlara Göre Daha Yapıcıdır.”

7.a. 4. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği'nin Bütünleşme Alt Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları

4. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm becerileri ölçeğinin bütünleşme alt ölçeğine ait öntest, sontest ve fark (kazanç) puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla ilişkisiz gruplar için t-testi analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 35'te gösterilmiştir.

Tablo 35

4. Sınıf Öğrencilerinin Bütünleşme Alt Ölçeğine Ait Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Test Sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	Ss	T	Sd	p
Öntest	Deney	168	31.63	5.31	0.593	290	p=0.554>0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	124	31.25	5.76			
Sontest	Deney	168	32.67	5.17	0.157	290	p (tek yönlü)= 0.438>0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	124	32.58	5.42			
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	168	1.04	5.71	-0.426	290	p (tek yönlü)= 0.335>0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	124	1.33	5.72			

Araştırmada kullanılan bağımsız değişkenin (Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi) etkisini ölçmek için analizlere geçmeden önce 4. sınıf deney ve kontrol grubunun eşit olup olmadığı test edilmiştir. Bu anlamda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin bütünleşme alt ölçeğine ilişkin verdikleri yanıtlar t-testi analizi ile karşılaştırılmıştır.

Bu karşılaştırma sonucunda Tablo 35'te görüldüğü gibi 4. sınıf deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 31.63, standart sapması 5.31; 4. sınıf kontrol grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 31.25, standart sapması 5.76 olarak bulunmuştur. 4. sınıf deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(290) = 0.593$, $p = 0.554 > 0.05$] bulunmamıştır.

4. sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanları arasında istatistiki fark bulunmaması nedeniyle bağımsız değişkenin etkisini ölçmek amacıyla 4. sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanları karşılaştırılmıştır.

4. sınıf deney grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 32.67, standart sapması 5.17 bulunurken 4. sınıf kontrol grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 32.58, standart sapması 5.42 olarak bulunmuştur. 4. sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(290) = 0.157$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.438 > 0.05$] bulunmamıştır.

Deneysel işlemin etkililiğini belirlemek için fark (kazanç) puanlarına bakılmıştır. Bu anlamda 4. sınıf deney ve kontrol grubunun sontest puanlarından öntest puanları çıkarılmıştır. Deney grubunun fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması 1.04, standart sapması 5.71 bulunurken kontrol grubunun fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması 1.33, standart sapması 5.72 olarak bulunmuştur. 4. sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(290) = -0.426$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.335 > 0.05$] bulunmamıştır.

Bu analizlerden sonra sadece 4. sınıf deney grubunda deneysel işlemin etkisini ölçmek amacıyla öntest-sontest puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma Tablo 36'da gösterilmiştir.

Tablo 36
4. Sınıf Deney Grubu Öğrencilerinin Bütünleşme Alt Ölçeğine Ait
Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

	n	Öntest		Sontest		T	Sd	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Deney	168	31.63	5.31	32.67	5.17	-2.361	167	p (tek yönlü) = 0.0009<0.05 fark anlamlı

Tablo 36’da görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 31.63, standart sapması 5.31 olarak bulunurken sontest puanlarının aritmetik ortalaması 32.67, standart sapması 5.17 olarak bulunmuştur. Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(167) = -2.361$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.0009 < 0.05$] bulunmuştur.

7.b. 4. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği’nin Uyma Alt Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları

4. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm becerileri ölçeğinin uyma alt ölçeğine ait öntest, sontest ve fark (kazanç) puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla ilişkisiz gruplar için t-testi analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 37’de gösterilmiştir.

Tablo 37
4. Sınıf Öğrencilerinin Uyma Alt Ölçeğine Ait Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Test Sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	Ss	T	Sd	p
Öntest	Deney	168	17.26	4.78	-0.587	290	p=0.558>0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	124	17.60	5.13			
Sontest	Deney	168	15.72	4.39	-0.773	290	p (tek yönlü)= 0.22>0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	124	16.14	4.82			
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	168	-1.53	5.57	-0.125	290	p (tek yönlü)= 0.450>0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	124	-1.45	4.46			

4. sınıf deney ve kontrol grubun öğrencilerinin eşit olup olmadığını belirlemek amacıyla öğrencilerin uyma alt ölçeğine ilişkin öntest puanları t-testi analizi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 37’de görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 17.26, standart sapması 4.78; kontrol grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 17.60, standart sapması 5.13 olarak bulunmuştur. 4. sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(290) = -0.587$, $p = 0.558 > 0.05$] bulunmamıştır.

4. sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanları arasında istatistiksel bir farkın olmaması sebebiyle bağımsız değişken olan “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi” programının etkisini ölçmek amacıyla sontest puanları karşılaştırılmıştır.

Deney grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 15.72, standart sapması 4.39 bulunurken kontrol grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 16.14, standart sapması 4.82 olarak bulunmuştur. 4. sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(290) = -0.773$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.22 > 0.05$] bulunmamıştır.

Bir diğer analizde ise 4. sınıf deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin fark (kazanç) puanlarına bakılmıştır. Bu amaçla deney ve kontrol grubunun uyma alt ölçeğine ilişkin sontest puanlarından öntest puanları çıkarılmıştır.

Deney grubunun fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması -1.53, standart sapması 5.57 bulunurken kontrol grubunun fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması -1.45, standart sapması 4.46 olarak bulunmuştur. 4. sınıf deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(290) = -0.125$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.450 > 0.05$] bulunmamıştır.

Uyma alt ölçeği için yapılan son analizde ise deney grubuna verilen eğitimin etkililiğini ölçmek amacıyla öntest-sontest puanları karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırma sonuçları Tablo 38’de gösterilmiştir.

Tablo 38
4. Sınıf Deney Grubu Öğrencilerinin Uyma Alt Ölçeğine Ait
Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

	n	Öntest		Sontest		T	Sd	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Deney	168	17.26	4.78	15.72	4.39	3.571	167	p (tek yönlü) = 0.000 < 0.05 fark anlamlı

Tablo 38’de görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 17.26, standart sapması 4.78 olarak bulunurken sontest puanlarının aritmetik ortalaması 15.72, standart sapması 4.39 olarak bulunmuştur. Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(167) = 3.571$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.000 < 0.05$] bulunmuştur.

7.c. 4. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği’nin Hükmetme Alt Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları

4. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm becerileri ölçeğinin hükmetme alt ölçeğine ait öntest, sontest ve fark (kazanç) puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla ilişkisiz gruplar için t-testi analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 39’da gösterilmiştir.

Tablo 39

4. Sınıf Öğrencilerinin Hükmetme Alt Ölçeğine Ait Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Test Sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	Ss	T	Sd	p
Öntest	Deney	168	16.56	4.58	-1.730	288	p = 0.085 > 0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	124	17.51	4.67			
Sontest	Deney	168	14.28	4.33	-1.015	290	p (tek yönlü) = 0.155 > 0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	122	14.84	5.08			
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	168	-2.27	5.25	0.790	288	p (tek yönlü) = 0.215 > 0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	124	-2.78	5.58			

Tablo 39’da görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 16.56, standart sapması 4.58; kontrol grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 17.51, standart sapması 4.67 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(288) = -1.730$, $p = 0.085 > 0.05$] bulunmamıştır.

Deney grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 14.28, standart sapması 4.33 bulunurken kontrol grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 14.84, standart sapması 5.08 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(290) = -1.015$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.155 > 0.05$] bulunmamıştır.

Deney grubunun fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması -2.27, standart sapması 5.25 bulunurken kontrol grubunun fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması -2.78, standart sapması 5.58 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(288) = 0.790$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.215 > 0.05$] bulunmamıştır.

Tablo 40’ta ise sadece deney grubunun öntest ve sontest puanlarının eşleştirilmiş t-test karşılaştırmasına yer verilmiştir.

Tablo 40

**4. Sınıf Deney Grubu Öğrencilerinin Hükmetme Alt Ölçeğine Ait
Öntest-Sontest Karşılaştırmaları**

	n	Öntest		Sontest		T	Sd	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Deney	168	16.56	4.58	14.28	4.33	5.622	167	p (tek yönlü) = 0.000<0.05 fark anlamlı

Tablo 40'ta görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 16.56, standart sapması 4.58 olarak bulunurken sontest puanlarının aritmetik ortalaması 14.28, standart sapması 4.33 olarak bulunmuştur. Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(167) = 5.622$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.000 < 0.05$] bulunmuştur.

7.d. 4. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği'nin Kaçınma Alt Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları

4. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm becerileri ölçeğinin kaçınma alt ölçeğine ait öntest, sontest ve fark (kazanç) puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla ilişkisiz gruplar için t-testi analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 41'de gösterilmiştir.

Tablo 41

4. Sınıf Öğrencilerinin Kaçınma Alt Ölçeğine Ait Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Test Sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	Ss	T	Sd	p
Öntest	Deney	168	17.43	4.91	-1.706	290	p =0.089>0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	124	18.38	4.42			
Sontest	Deney	168	16.55	4.62	-1.097	290	p (tek yönlü)= 0.137>0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	124	17.13	4.31			
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	168	-0.88	5.33	0.579	290	p (tek yönlü)= 0.281>0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	124	-1.25	5.45			

Araştırmanın bağımsız değişkeni olan “Müzakere (problem çözüme) ve Arabuluculuk Eğitimi” programının etkisini ölçmeden önce 4. sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eşit olup olmadıkları test edilmiştir. Bu amaçla 4. sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kaçınma alt ölçeğine ilişkin verdikleri yanıtlar t-testi analizi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 41’de görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 17.43, standart sapması 4.91; kontrol grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 18.38, standart sapması 4.42 olarak bulunmuştur. 4. sınıf deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(290) = -1.706$, $p = 0.089 > 0.05$] bulunmamıştır.

Yapılan karşılaştırmada 4. sınıf deney ve kontrol gruplarının öntestleri arasında istatistiki bir fark bulunmadığı için araştırmanın bağımsız değişkeninin etkisini ölçmek amacıyla deney ve kontrol grubunun kaçınma alt ölçeğine ilişkin sontest puanları karşılaştırılmıştır.

Deney grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 16.55, standart sapması 4.62 bulunurken kontrol grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 17.13, standart sapması 4.31 olarak bulunmuştur. 4. sınıf deney ve kontrol grubunun sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(290) = -1.097$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.137 > 0.05$] bulunmamıştır.

DeneySEL işlemin etkisini ölçmek için 4. sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanlarından öntest puanları çıkarılarak fark (kazanç) puanlarına bakılmıştır.

Deney grubunun fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması -0.88, standart sapması 5.33 bulunurken kontrol grubunun fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması -1.25, standart sapması 5.45 olarak bulunmuştur. 4. sınıf deney ve kontrol grubunun fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(290) = 0.579$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.281 > 0.05$] bulunmamıştır.

DeneySEL işlemin sadece deney grubu üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla kaçınma alt ölçeğine ait öntest-sontest puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma Tablo 42'de gösterilmiştir.

Tablo 42
4. Sınıf Deney Grubu Öğrencilerinin Kaçınma Alt Ölçeğine Ait
Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

	n	Öntest		Sontest		T	Sd	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Deney	168	17.43	4.91	16.55	4.62	2.142	167	p (tek yönlü) = 0.017<0.05 fark anlamlı

Tablo 42’de görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 17.43, standart sapması 4.91 olarak bulunurken sontest puanlarının aritmetik ortalaması 16.55, standart sapması 4.62 olarak bulunmuştur. Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(167) = 2.142$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.017 < 0.05$] bulunmuştur.

HİPOTEZ 8 “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi Alan İlköğretim 4. Sınıf Kız Öğrencilerinin Çatışma Çözüm Stilleri Almayanlara Göre Daha Yapıcıdır.”

8.a. 4. Sınıf Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği’nin Bütünleşme Alt Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları

4. sınıf deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin çatışma çözüm becerileri ölçeğinin bütünleşme alt ölçeğine ait öntest, sontest ve fark (kazanç) puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla ilişkisiz gruplar için t-testi analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 43’te gösterilmiştir.

Tablo 43
4. Sınıf Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Bütünleşme Alt Ölçeğine Ait Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Test Sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	Ss	T	Sd	p
Öntest	Deney	89	31.97	5.28	-0.335	149	p=0.738>0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	62	32.25	4.74			
Sontest	Deney	89	33.39	4.92	-0.289	149	p (tek yönlü)= 0.386>0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	62	33.62	4.92			
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	89	1.41	5.52	0.049	149	p (tek yönlü)= 0.480>0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	62	1.37	5.39			

Araştırmada kullanılan bağımsız değişkenin (Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi) etkisini ölçmek için analizlere geçmeden önce 4. sınıf deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin eşit olup olmadığı test edilmiştir. Bu bağlamda 4. sınıf deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin bütünleşme alt ölçeğine verdiği yanıtlar t-testi analizi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 43'te görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 31.97, standart sapması 5.28; kontrol grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 32.25, standart sapması 4.74 olarak bulunmuştur. 4. sınıf deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(149) = -0.335$, $p = 0.738 > 0.05$] bulunmamıştır.

4. sınıf deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin öntest puanları arasında istatistiki fark olmaması nedeniyle bağımsız değişkenin etkisini ölçmek amacıyla 4. sınıf deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin sontest puanları karşılaştırılmıştır.

Sontest puanlarına bakıldığında ise 4. sınıf deney grubunun aritmetik ortalaması 33.39, standart sapması 4.92 bulunurken kontrol grubunun aritmetik ortalaması 33.62, standart sapması 4.92 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(149) = -0.289$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.386 > 0.05$] bulunmamıştır.

Deneysel işlemin etkililiğini belirlemek için fark (kazanç) puanlarına bakılmıştır. Bu anlamda 4. sınıf deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin sontest puanlarından öntest puanları çıkarılmıştır. 4. sınıf deney grubunun fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması 1.41, standart sapması 5.52 bulunurken kontrol grubunun fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması 1.37, standart sapması 5.39 olarak bulunmuştur. 4. sınıf deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(149) = 0.049$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.480 > 0.05$] bulunmamıştır.

Bu analizlerden sonra deneysel işlemin sadece 4. sınıf deney grubundaki kız öğrenciler üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla öntest-sontest puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma Tablo 44'te gösterilmiştir.

Tablo 44
4. Sınıf Deney Grubundaki Kız Öğrencilerin Bütünleşme Alt Ölçeğine Ait
Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

	n	Öntest		Sontest		T	Sd	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Deney	89	31.97	5.28	33.39	4.92	-2.417	88	p (tek yönlü) = 0.009<0.05 fark anlamlı

Tablo 44'te görüldüğü gibi 4. sınıf deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 31.97, standart sapması 5.28 olarak bulunurken sontest puanlarının aritmetik ortalaması 33.39, standart sapması 4.92 olarak bulunmuştur. 4. sınıf deney grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(88) = -2.417$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.009 < 0.05$] bulunmuştur.

8.b. 4. Sınıf Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği'nin Uyma Alt Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları

4. sınıf deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin çatışma çözüm becerileri ölçeğinin uyma alt ölçeğine ilişkin öntest ve sontest puan ortalamaları Tablo 45'te gösterilmiştir.

Tablo 45

**4. Sınıf Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Uyma Alt Ölçeğine Ait
Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve
Standart Sapma Değerleri**

	Grup	n	\bar{X}	Ss
Öntest	Deney	89	16.71	4.29
	Kontrol	62	18.46	4.56
Sontest	Deney	89	14.84	4.29
	Kontrol	62	16.90	5.06

Tablo 45'te görüldüğü gibi 4. sınıf deney grubundaki kız öğrencilerin uyma alt ölçeğine ait öntest puanlarının aritmetik ortalaması 16.71, standart sapması 4.29; dördüncü sınıf kontrol grubundaki kız öğrencilerin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 18.46, standart sapması 4.56 olarak bulunmuştur.

4. sınıf deney grubundaki kız öğrencilerin uyma alt ölçeğine ait sontest puanlarının aritmetik ortalaması 14.84, standart sapması 4.29 olarak bulunurken; kontrol grubundaki kız öğrencilerin sontest puanlarının aritmetik ortalaması 16.90, standart sapması 5.06 olarak bulunmuştur.

4. sınıf deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin öntest puanlarının etkisi dikkate alınarak sontest karşılaştırmalarını gerçekleştirmek için ANCOVA yapılmıştır Yapılan tek faktörlü kovaryans analizi sonuçları Tablo 46'da gösterilmiştir.

Tablo 46

**4. Sınıf Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Uyma Alt Ölçeğine Ait
Sontest Puanlarına Yönelik Tek Faktörlü Kovaryans Analizi**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest	675.378	1	675.378	39.762	0.000
Grup	52.052	1	52.052	3.065	0.082
Hata	2513.839	148	16.985		
Toplam	3344.371	150			

Tablo 46’da görüldüğü gibi 4. sınıf deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasında $p = 0.000 < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu nedenle öntest puanlarının etkisi dikkate alınarak sontest karşılaştırmalarını gerçekleştirmek için ANCOVA yapılmıştır. Gruplar arası sontest karşılaştırmalarındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analizde anlamlı bir fark [$F(1,148) = 3.065, p = 0.082, p > 0.05$] bulunmamıştır.

Bir diğer analizde ise 4. sınıf deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin fark (kazanç) puanlarına bakılmıştır. Bu amaçla deney ve kontrol grubunun uyma alt ölçeğine ilişkin sontest puanlarından öntest puanları çıkarılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 47’de gösterilmiştir.

Tablo 47

**4. Sınıf Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin
Uyma Alt Ölçeğine Ait Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin
Betimleyici İstatistikler ve T-Test Sonuçları**

	Grup	n	\bar{X}	Ss	T	Sd	p
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	89	-1.87	4.80	-0.401	149	p (tek yönlü) = 0.344>0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	62	-1.56	4.53			

4. sınıf deney grubunun fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması -1.87, standart sapması 4.80; kontrol grubunun fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması -1.56, standart sapması 4.53 olarak bulunmuştur. 4. sınıf deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(149) = -0.401$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.344 > 0.05$] bulunmamıştır.

Uyma alt ölçeği için yapılan son analizde ise 4.sınıf deney grubundaki kız öğrencilere verilen eğitimin etkililiğini ölçmek amacıyla öntest-sontest puanları karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırma sonuçları Tablo 48’de gösterilmiştir.

Tablo 48

**4. Sınıf Deney Grubundaki Kız Öğrencilerin
Uyma Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları**

	n	Öntest		Sontest		T	Sd	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Deney	89	16.71	4.29	14.84	4.29	3.684	88	p (tek yönlü) = 0.000<0.05 fark anlamlı

Tablo 48’de görüldüğü gibi 4. sınıf deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 16.71, standart sapması 4.29 olarak bulunurken sontest puanlarının aritmetik ortalaması 14.84, standart sapması 4.29 olarak bulunmuştur. 4. sınıf deney grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(88) = 3.684$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.000 < 0.05$] bulunmuştur.

8.c. 4. Sınıf Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği’nin Hükmetme Alt Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları

4. sınıf deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin çatışma çözüm becerileri ölçeğinin hükmetme alt ölçeğine ilişkin öntest ve sontest puan ortalamaları Tablo 49’da gösterilmiştir.

Tablo 49

4. Sınıf Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Hükmetme Alt Ölçeğine Ait Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

	Grup	n	\bar{X}	Ss
Öntest	Deney	89	15.84	4.27
	Kontrol	61	17.86	5.05
Sontest	Deney	89	13.35	3.89
	Kontrol	62	13.93	5.32

Tablo 49’da görüldüğü gibi 4. sınıf deney grubundaki kız öğrencilerin hükmetme alt ölçeğine ait öntest puanlarının aritmetik ortalaması 15.84, standart sapması 4.27; dördüncü sınıf kontrol grubundaki kız öğrencilerin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 17.86, standart sapması 5.05 olarak bulunmuştur.

4. sınıf deney grubundaki kız öğrencilerin hükmetme alt ölçeğine ait sontest puanlarının aritmetik ortalaması 13.35, standart sapması 3.89 olarak bulunurken; kontrol grubundaki kız öğrencilerin sontest puanlarının aritmetik ortalaması 13.93, standart sapması 5.32 olarak bulunmuştur.

4. sınıf deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin hükmetme alt ölçeğine ait öntest puanlarının etkisi dikkate alınarak sontest karşılaştırmalarını gerçekleştirmek için ANCOVA yapılmıştır Yapılan tek faktörlü kovaryans analizi sonuçları Tablo 50’de gösterilmiştir.

Tablo 50

4. Sınıf Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Hükmetme Alt Ölçeğine Ait Sontest Puanlarına Yönelik Tek Faktörlü Kovaryans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest	323.057	1	323.057	18.313	0.000
Grup	2.543	1	2.543	0.144	0.705
Hata	2593.240	147	17.641		
Toplam	2921.473	149			

Tablo 50’de görüldüğü gibi 4. sınıf deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasında $p = 0.000 < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu nedenle öntest puanlarının etkisi dikkate alınarak sontest karşılaştırmalarını gerçekleştirmek için ANCOVA yapılmıştır. Gruplar arası sontest karşılaştırmalarındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analizde anlamlı bir fark [$F(1,147) = 0.144$, $p = 0.705$, $p > 0.05$] bulunmamıştır.

Deneysel işlemin etkisini belirlemek için yapılan bir diğer analizde 4. sınıf deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin sontest puanlarından öntest puanları çıkarılarak fark (kazanç) puanları incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 51’de gösterilmiştir.

Tablo 51

4. Sınıf Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Hükmetme Alt Ölçeğine Ait Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Test Sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	Ss	T	Sd	p
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	89	-2.48	4.95	1.896	148	p (tek yönlü)= 0.03<0.05 fark anlamlı
	Kontrol	61	-4.13	5.60			

4. sınıf deney grubunun fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması -2.48, standart sapması 4.95; kontrol grubunun fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması -4.13, standart sapması 5.60 olarak bulunmuştur. 4. sınıf deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(148) = 1.896$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.03 > 0.05$] bulunmuştur.

“Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi” programının etkililiğini ölçmek amacıyla 4. sınıf deney grubundaki kız öğrencilerin kendi içerisinde öntest-sontest puanları karşılaştırılmıştır. Elde edilen karşılaştırma sonuçları Tablo 52’de gösterilmiştir.

Tablo 52
4. Sınıf Deney Grubundaki Kız Öğrencilerin
Hükmetme Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

	n	Öntest		Sontest		T	Sd	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Deney	89	15.84	4.27	13.35	3.89	4.726	88	p (tek yönlü) = 0.000<0.05 fark anlamlı

Tablo 52’de görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 15.84, standart sapması 4.27 olarak bulunurken sontest puanlarının aritmetik ortalaması 13.35, standart sapması 3.89 olarak bulunmuştur. Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(88) = 4.726$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.000 < 0.05$] bulunmuştur.

8.d. 4. Sınıf Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği’nin Kaçınma Alt Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları

4. sınıf deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin çatışma çözüm becerileri ölçeğinin kaçınma alt ölçeğine ilişkin öntest ve sontest puan ortalamaları Tablo 53’te gösterilmiştir.

Tablo 53
4. Sınıf Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin
Kaçınma Alt Ölçeğine Ait Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin
Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

	Grup	n	\bar{X}	Ss
Öntest	Deney	89	16.77	4.56
	Kontrol	62	19.08	4.80
Sontest	Deney	89	16.43	4.50
	Kontrol	62	17.20	4.84

Tablo 53'te görüldüğü gibi 4. sınıf deney grubundaki kız öğrencilerin kaçınma alt ölçeğine ait öntest puanlarının aritmetik ortalaması 16.77, standart sapması 4.56; 4. sınıf kontrol grubundaki kız öğrencilerin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 19.08, standart sapması 4.80 olarak bulunmuştur.

4. sınıf deney grubundaki kız öğrencilerin kaçınma alt ölçeğine ait sontest puanlarının aritmetik ortalaması 16.43, standart sapması 4.50 olarak bulunurken; kontrol grubundaki kız öğrencilerin sontest puanlarının aritmetik ortalaması 17.20, standart sapması 4.84 olarak bulunmuştur.

4. sınıf deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin kaçınma alt ölçeğine ait öntest puanlarının etkisi dikkate alınarak sontest karşılaştırmalarını gerçekleştirmek için ANCOVA yapılmıştır Yapılan tek faktörlü kovaryans analizi sonuçları Tablo 54'te gösterilmiştir.

Tablo 54

**4. Sınıf Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Kaçınma
Alt Ölçeğine Ait Sontest Puanlarına Yönelik Tek Faktörlü Kovaryans Analizi**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest	285.871	1	285.871	14.419	0.000
Grup	.260	1	.260	0.013	0.909
Hata	2934.314	148	19.826		
Toplam	3241.934	150			

Tablo 54’te görüldüğü gibi 4. sınıf deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasında $p = 0.000 < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu nedenle öntest puanlarının etkisi dikkate alınarak sontest karşılaştırmalarını gerçekleştirmek için ANCOVA yapılmıştır. Gruplar arası sontest karşılaştırmalarındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analizde anlamlı bir fark [$F(1,148) = 0.013$, $p = 0.909$, $p > 0.05$] bulunmamıştır.

DeneySEL işlemin etkisini ölçmek için 4. sınıf deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerinin sontest puanlarından öntest puanları çıkarılarak fark (kazanç) puanlarına bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 55’te gösterilmiştir.

Tablo 55

**4. Sınıf Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Kaçınma
Alt Ölçeğine Ait Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin
Betimleyici İstatistikler ve T-Test Sonuçları**

	Grup	n	\bar{X}	Ss	T	Sd	p
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	89	-0.33	5.13	1.680	149	p (tek yönlü)= 0.04 < 0.05 fark anlamlı
	Kontrol	62	-1.87	6.03			

Deney grubunun fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması -0.33, standart sapması 5.13; kontrol grubunun fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması -1.87, standart sapması 6.03 olarak bulunmuştur. 4. sınıf deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(149) = 1.680$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.04 < 0.05$] bulunmuştur.

Deneyisel işlemin sadece deney grubundaki kız öğrenciler üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla kaçınma alt ölçeğine ait öntest-sontest puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonuçları Tablo 56'da gösterilmiştir.

Tablo 56
4. Sınıf Deney Grubundaki Kız Öğrencilerin Kaçınma
Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

	n	Öntest		Sontest		T	Sd	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Deney	89	16.77	4.56	16.43	4.50	0.620	88	p (tek yönlü) = 0.268 > 0.05 fark anlamlı değil

Tablo 56'da görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 16.77, standart sapması 4.56 olarak bulunurken sontest puanlarının aritmetik ortalaması 16.43, standart sapması 4.50 olarak bulunmuştur. 4. sınıf deney grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(88) = 0.620$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.268 > 0.05$] bulunmamıştır.

HİPOTEZ 9 “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi Alan Erkek Öğrencilerin Çatışma Çözüm Stilleri Almayanlara Göre Daha Yapıcıdır.”

9.a. 4. Sınıf Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği'nin Bütünleşme Alt Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları

4. sınıf deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin çatışma çözüm becerileri ölçeğinin bütünleşme alt ölçeğine ait öntest, sontest ve fark (kazanç) puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla ilişkisiz gruplar için t-testi analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 57'de gösterilmiştir.

Tablo 57

4. Sınıf Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Bütünleşme Alt Ölçeğine Ait Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Test Sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	Ss	T	Sd	p
Öntest	Deney	79	31.25	5.36	1.011	139	p=0.314>0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	62	30.24	6.51			
Sontest	Deney	79	31.87	5.36	0.364	139	p (tek yönlü)= 0.358>0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	62	31.53	5.72			
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	79	0.62	5.93	-0.658	139	p (tek yönlü)= 0.256>0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	62	1.29	6.08			

Araştırmada kullanılan bağımsız değişkenin (Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi) etkisini ölçmek için analizlere geçmeden önce 4. sınıf deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin eşit olup olmadığı test edilmiştir. Bu bağlamda deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin bütünleşme alt ölçeğine ilişkin verdikleri yanıtlar t-testi analizi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 57’de görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 31.25, standart sapması 5.36; kontrol grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 30.24, standart sapması 6.51 olarak bulunmuştur. 4. sınıf deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(139) = 1.011, p = 0.314 > 0.05$] bulunmamıştır.

Deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasında istatistiki fark olmaması nedeniyle bağımsız değişkenin etkisini ölçmek amacıyla 4. sınıf deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin sontest puanları karşılaştırılmıştır.

Sontest puanlarına bakıldığında ise deney grubunun aritmetik ortalaması 31.87, standart sapması 5.36 bulunurken kontrol grubunun aritmetik ortalaması 31.53, standart sapması 5.72 olarak bulunmuştur. 4. sınıf deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(139) = 0.364, p(\text{tek yönlü}) = 0.358 > 0.05$] bulunmamıştır.

DeneySEL işlemin etkililiğini belirlemek için fark (kazanç) puanlarına bakılmıştır. Bu anlamda deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin sontest puanlarından öntest puanları çıkarılmıştır. Deney grubunun fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması 0.62, standart sapması 5.93 bulunurken kontrol grubunun fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması 1.29, standart sapması 6.08 olarak bulunmuştur. 4. sınıf deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(139) = -0.658, p(\text{tek yönlü}) = 0.256 > 0.05$] bulunmamıştır.

Bu analizlerden sonra deneysel işlemin sadece 4. sınıf deney grubundaki erkek öğrencilerin üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla öntest-sontest puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma Tablo 58’de gösterilmiştir.

Tablo 58
Deney Grubundaki Erkek Öğrencilerin Bütünleşme Alt Ölçeğine Ait
Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

	n	Öntest		Sontest		T	Sd	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Deney	79	31.25	5.36	31.87	5.36	-0.929	78	p (tek yönlü) = 0.178>0.05 fark anlamlı değil

Tablo 58’de görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 31.25, standart sapması 5.36 olarak bulunurken sontest puanlarının aritmetik ortalaması 31.87, standart sapması 5.36 olarak bulunmuştur. Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(78) = -0.929$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.356 > 0.05$] bulunmamıştır.

9.b. 4. Sınıf Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği’nin Uyma Alt Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları

4. sınıf deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin çatışma çözüm becerileri ölçeğinin uyma alt ölçeğine ait öntest, sontest ve fark (kazanç) puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla ilişkisiz gruplar için t-testi analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 59’da gösterilmiştir.

Tablo 59
4 Sınıf Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Uyma
Alt Ölçeğine Ait Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin
Betimleyici İstatistikler ve T-Test Sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	Ss	T	Sd	P
Öntest	Deney	79	17.87	5.23	1.241	139	p =0.217>0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	62	16.74	5.54			
Sontest	Deney	79	16.72	4.31	1.794	139	p (tek yönlü)= 0.03<0.05 fark anlamlı
	Kontrol	62	15.38	4.47			
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	79	-1.15	6.33	0.214	139	p (tek yönlü)= 0.415>0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	62	-1.35	4.42			

Araştırmanın bağımsız değişkeninin etkisini ölçmeden önce 4. sınıf deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin eşit olup olmadığı test edilmiştir. Bu anlamda deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin uyma alt ölçeğine ait öntest puanları t-testi analizi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 59’da görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 17.87, standart sapması 5.23; kontrol grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 16.74, standart sapması 5.54 olarak bulunmuştur. 4. sınıf deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(139) = 1.241$, $p = 0.217 > 0.05$] bulunmamıştır.

Deney ve kontrol grubunun uyma alt ölçeğine ait öntest puanları arasında istatistiki bir farklılığın olmaması nedeni ile sontest puanlarının karşılaştırılmasına geçilmiştir.

Sontest puanlarına bakıldığında deney grubunun aritmetik ortalaması 16.72, standart sapması 4.31 bulunurken kontrol grubunun aritmetik ortalaması 15.38, standart sapması 4.47 olarak bulunmuştur. 4. sınıf deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(139) = 1.794$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.03 < 0.05$] bulunmuştur.

Deneysel işlemin etkisini belirlemek için yapılan analizde 4. sınıf deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin sontest puanlarından öntest puanları çıkarılarak fark (kazanç) puanları incelenmiştir.

Deney grubunun fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması -1.15, standart sapması 6.33 bulunurken kontrol grubunun fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması -1.35, standart sapması 4.42 olarak bulunmuştur. 4. sınıf deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(139) = 0.214$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.415 > 0.05$] bulunmamıştır.

“Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi” programının etkiliğini ölçmek amacıyla 4. sınıf deney grubundaki erkek öğrencilerin kendi içerisinde öntest-sontest puanları karşılaştırılmıştır. Elde edilen karşılaştırma sonuçları Tablo 60’ta gösterilmiştir.

Tablo 60

4. Sınıf Deney Grubundaki Erkek Öğrencilerin Uyma Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

	n	Öntest		Sontest		T	Sd	P
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Deney	79	17.87	5.23	16.72	4.31	1.615	78	p (tek yönlü) = 0.055 > 0.05 fark anlamlı değil

Tablo 60'ta görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 17.87, standart sapması 5.23 olarak bulunurken sontest puanlarının aritmetik ortalaması 16.72, standart sapması 4.31 olarak bulunmuştur. Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(78) = 1.615$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.055 > 0.05$] bulunmamıştır.

9.c. 4. Sınıf Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği'nin Hükmetme Alt Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları

4. sınıf deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin çatışma çözüm becerileri ölçeğinin hükmetme alt ölçeğine ait öntest, sontest ve fark (kazanç) puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla ilişkisiz gruplar için t-testi analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 61'de gösterilmiştir.

Tablo 61
4. Sınıf Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Hükmetme
Alt Ölçeğine Ait Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin
Betimleyici İstatistikler ve T-Test Sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	Ss	T	Sd	P
Öntest	Deney	79	17.37	4.79	0.277	138	p=0.782>0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	61	17.16	4.27			
Sontest	Deney	79	15.32	4.59	-0.545	139	p (tek yönlü)= 0.293>0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	62	15.75	4.69			
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	79	-2.05	5.59	-0.653	138	p (tek yönlü)= 0.257>0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	61	-1.44	5.28			

Tablo 61’de görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 17.37, standart sapması 4.79; kontrol grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 17.16, standart sapması 4.27 olarak bulunmuştur. 4. sınıf deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(138) = 0.277, p = 0.782 > 0.05$] bulunmamıştır.

Sontest puanlarına bakıldığında ise deney grubunun aritmetik ortalaması 15.32, standart sapması 4.59 bulunurken kontrol grubunun aritmetik ortalaması 15.75, standart sapması 4.69 olarak bulunmuştur. 4. sınıf deney ve kontrol grubunun sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(139) = -0.545, p(\text{tek yönlü}) = 0.293 > 0.05$] bulunmamıştır.

Deney grubunun fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması -2.05, standart sapması 5.59 bulunurken kontrol grubunun fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması -1.44, standart sapması 5.28 olarak bulunmuştur. 4. sınıf deney ve kontrol grubunun fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(138) = -0.653$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.257 > 0.05$] bulunmamıştır.

Tablo 62’de ise sadece 4. sınıf deney grubundaki erkek öğrencilerin hükmetme alt ölçeğine ait öntest ve sontest puanlarının eşleştirilmiş t-test karşılaştırmasına yer verilmiştir.

Tablo 62
4. Sınıf Deney Grubundaki Erkek Öğrencilerin
Hükmetme Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

	n	Öntest		Sontest		T	Sd	P
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Deney	79	17.37	4.79	15.32	4.59	3.256	78	p (tek yönlü) = 0.001<0.05 fark anlamlı

Tablo 62’de görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 17.37, standart sapması 4.79 olarak bulunurken sontest puanlarının aritmetik ortalaması 15.32, standart sapması 4.59 olarak bulunmuştur. 4. sınıf deney grubundaki erkek öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(78) = 3.256$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.001 < 0.05$] bulunmuştur.

9.d. 4. Sınıf Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği'nin Kaçınma Alt Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları

4. sınıf deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin çatışma çözüm becerileri ölçeğinin kaçınma alt ölçeğine ait öntest, sontest ve fark (kazanç) puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla ilişkisiz gruplar için t-testi analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 63'te gösterilmiştir.

Tablo 63

4. Sınıf Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Kaçınma Alt Ölçeğine Ait Öntest, Sontest ve Fark (Kazanç) Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Test Sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	Ss	T	Sd	P
Öntest	Deney	79	18.17	5.21	0.607	139	p=0.545>0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	62	17.69	3.94			
Sontest	Deney	79	16.68	4.77	-0.516	139	p (tek yönlü)= 0.303>0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	62	17.06	3.74			
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	79	-1.49	5.51	-0.980	139	p (tek yönlü)= 0.164>0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	62	-.62	4.77			

Araştırmanın bağımsız değişkeni olan “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi” programının etkisini ölçmeden önce 4. sınıf deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin eşit olup olmadıkları test edilmiştir. Bu amaçla deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin kaçınma alt ölçeğine verdiği yanıtlat t-testi analizi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 63'te görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 18.17, standart sapması 5.21; kontrol grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 17.69, standart sapması 3.94 olarak bulunmuştur. 4. sınıf deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(139) = 0.607$, $p = 0.545 > 0.05$] bulunmamıştır.

Yapılan karşılaştırmada 4. sınıf deney ve kontrol gruplarındaki erkek öğrencilerin öntest puanları arasında istatistiki bir fark bulunmadığı için araştırmanın bağımsız değişkeninin etkisini ölçmek amacıyla deney ve kontrol grubunun kaçınma alt ölçeğine ilişkin sontest puanları karşılaştırılmıştır.

Sontest puanlarına bakıldığında ise deney grubunun aritmetik ortalaması 16.68, standart sapması 4.77 bulunurken kontrol grubunun aritmetik ortalaması 17.06, standart sapması 3.74 olarak bulunmuştur. 4. sınıf deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(139) = -0.516$, p (tek yönlü) = $0.303 > 0.05$] bulunmamıştır.

DeneySEL işlemin etkisini ölçmek için 4. sınıf deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin sontest puanlarından öntest puanları çıkarılarak fark (kazanç) puanlarına bakılmıştır.

Deney grubunun fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması -1.49, standart sapması 5.51 bulunurken kontrol grubunun fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması -0.62, standart sapması 4.77 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(139) = -0.980$, p (tek yönlü) = $0.164 > 0.05$] bulunmamıştır.

Deneysel işlemin sadece 4. sınıf deney grubundaki erke öğrenciler üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla kaçınma alt ölçeğine ait öntest-sontest puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma Tablo 64’te gösterilmiştir.

Tablo 64
4. Sınıf Deney Grubundaki Erkek Öğrencilerin
Kaçınma Alt Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Karşılaştırmaları

	n	Öntest		Sontest		T	Sd	P
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Deney	79	18.17	5.21	16.68	4.77	2.407	78	p (tek yönlü) = 0.009<0.05 fark anlamlı

Tablo 64’te görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 18.17, standart sapması 5.21 olarak bulunurken sontest puanlarının aritmetik ortalaması 16.68, standart sapması 4.77 olarak bulunmuştur. 4. sınıf deney grubundaki erkek öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(78) = 2.407$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.009 < 0.05$] bulunmuştur.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlara, tartışma ve önerilere yer verilmektedir.

5.1. Saldırganlık Ölçeğine İlişkin Sonuç ve Tartışma

“Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi Alan Öğrencilerin Saldırganlık Düzeyleri Almayanlara Göre Daha Düşecektir.” Hipotezine İlişkin Sonuçlar

Bu hipotezi test etmek amacıyla deney ve kontrol grubu öğrencilerinin saldırganlık ölçeğine ait sontest puanları karşılaştırıldığında gruplar arası anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Fark (kazanç) puanlarına bakıldığında deney grubu öğrencilerinin saldırganlık ölçeğine ait puan ortalamaları, kontrol grubu öğrencilerinden daha düşüktür. Bu nedenle fark (kazanç) puanları açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılık deney grubu lehinedir. Buna paralel olarak deney grubunun kendi içerisinde yapılan öntest-sontest karşılaştırmasında istatistiki fark bulunmuştur. Öğrencilerin saldırganlık ölçeğinden aldıkları sontest puanları öntest puanlarından daha düşüktür. Bu düşüşün kaynağı olarak deney grubu öğrencilerine verilen “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi” gösterilebilir.

Bu sonuçlara paralel şekilde Uysal ve Temel’de (2006) çalışmalarında “Şiddet Karşıtı Eğitim Programı”, İzmir İli Bornova İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı Ferit Bahriye Ergil İlköğretim Okulu’nda, ilköğretim öğrenci grubu üzerinde uygulamışlardır. Bu çalışmanın ortaya koyduğu temel bulgu, deney grubunun %19’u (en yüksek gerçekleşen oran) çatışma çözüm yollarına ilişkin olarak ne yapacaklarını bilmediğini belirtirken, eğitim sonrasında bu oran %2,4’e düşmektedir. Eğitim sonrasında %42,9’u (en yüksek oran) çatışmayı çözmeye yönelik olarak, kendilerini

geliştirme çalışmaları ile aşabileceğini belirtmişlerdir. Bu da söz konusu program sayesinde öğrencilerin şiddet eğilimlerinde ciddi bir azalmanın olması anlamına gelmektedir (Kızmaz, 2006).

Cenkseven (2003), öfke yönetimi programının ergenlerin öfke ve saldırganlık düzeylerine etkisi adlı deneysel çalışmasında; Bilişsel-davranışsal yaklaşıma dayalı olarak öfke yönetimi becerileri eğitimi sonucunda ergenlerin dışa yönelik öfkelerinde anlamlı oranda azalma olduğu belirlenmiştir. Bu bulguyla tutarlı olarak deney grubunda olan ergenlerin saldırganlık düzeylerinde de düşmenin görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır (Efilti, 2006: 48).

Rant, R. H. ve diğ. (1996); şiddet içeren davranışları azaltmak için 225 ortaokul öğrencisine problem çözme eğitimi vermişlerdir. Araştırmanın sonucunda verilen 30 günlük eğitimin, 209 öğrencinin saldırganlığını azaltmakta etkili olduğu bulunmuştur (Efilti, 2006). Benzer şekilde bu çalışmada öğrencilere verilen “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi” programının da öfke yönetim becerilerini içermesi açısından paralellik göstermektedir.

İlgili literatürde de görüldüğü gibi öğrencilere uygulanan eğitim programları öğrencilerin saldırganlık düzeylerinde azalmaya yol açmaktadır. “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi” programı da yapılan araştırmalarla benzerlik göstererek öğrencilerin saldırganlık düzeylerinde azalmaya neden olmuştur.

“Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi Alan İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeyleri Almayanlara Göre Daha Düşecektir.” Hipotezine İlişkin Sonuçlar

4. sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin saldırganlık ölçeğine ait sonuç ve fark (kazanç) puanları karşılaştırıldığında gruplar arası anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4. sınıf deney grubunun kendi içerisinde öntest ve sontest puanları karşılaştırıldığında, öğrencilerin sontest puanları öntest puanlarından daha düşüktür. Bu anlamda deney grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki farkın kaynağı olarak deney grubu öğrencilerine verilen “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi” gösterilebilir.

Koruklu'nun (1998) “Öfke denetimi eğitiminin çocuklarda gözlenen saldırgan davranışlar üzerindeki etkisi” başlıklı tezinde 10-11 yaşlarında ilköğretim birinci kademe devam eden öğrencilerin saldırgan davranışlarını azaltmaya yönelik öfke denetimi programının etkililiğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Öfke denetimi eğitimi alan deney grubunun eğitim sonrasında saldırganlık puanlarının kontrol gruplarına göre önemli derecede azaldığı görülmüştür.

Benzer biçimde Johnson ve Johnson (1994b), ilköğretim öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin yaşadıkları çatışmaları çözmek için kazan-kaybet yaklaşımını kullandıkları, kazan-kazan stratejisini bilmediklerini bulmuştur ve birçok öğrencinin fiziksel zorlamanın çözüm getirici bir strateji olduğuna inandığını ortaya çıkarmıştır. Bunun üzerine 3. ve 8. sınıf ilköğretim öğrencilerine günde 30'ar dakika olmak üzere 6 hafta boyunca arabuluculuk ve müzakere becerilerine dayanan bir çatışma programı uygulamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre; çatışma eğitimi programından sonra öğrencilerin sözel ve fiziksel saldırı davranışları azalmıştır (İllez, 2006: 59).

Bu noktada görülmektedir ki öğrencilerin saldırganlık düzeylerini azaltmaya yönelik yapılan çalışmalar, 10-11 yaş dönemi üzerinde etkili olmaktadır. Benzer şekilde bu çalışmada da 10-11 yaş dönemi olan 4. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin azalması üzerinde “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi” programı da etkili olmuştur.

**“Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi Alan İlköğretim
5. Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeyleri Almayanlara Göre Daha
Düşecektir.” Hipotezine İlişkin Sonuçlar**

5. sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin saldırganlık ölçeğine ait son test puanları ve fark (kazanç) puanları karşılaştırıldığında gruplar arası anlamlı bir fark bulunmamıştır.

5. sınıf deney grubunun kendi içerisinde ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Benzer şekilde Pekkaya (1994), doktora çalışmasında arabuluculuk yolu ile çatışmalara çözüm bulma, arabuluculuk eğitiminin okullarda uygulanması ve bu eğitimin öğrencilerin benlik gelişmelerine, saldırgan davranışlarına ve algıladıkları problem miktarına ilişkin etkisini incelemiştir. Bu çalışma deneysel desendir. Deney grubundaki öğrencilere arabuluculuk eğitimi verilmiş, kontrol grubuna herhangi bir eğitim verilmemiştir. Yapılan istatistikî analiz sonuçlarına göre deney grubu ile kontrol grubunun belirlenen özellikler açısından puanları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

**“Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi Alan Kız
Öğrencilerin Saldırganlık Düzeyleri Almayanlara Göre Daha Düşecektir.”
Hipotezine İlişkin Sonuçlar**

Deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin saldırganlık ölçeğine ait son test puanları ve fark (kazanç) puanları karşılaştırıldığında gruplar arası anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Deney grubundaki kız öğrencilerin kendi içerisinde ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

“Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi Alan Erkek Öğrencilerin Saldırganlık Düzeyleri Almayanlara Göre Daha Düşecektir.” Hipotezine İlişkin Sonuçlar

Deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin saldırganlık ölçeğine ait sontest puanları karşılaştırıldığında gruplar arası anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farklılık deney grubu öğrencilerinin lehinedir. Bu farkın kaynağı olarak öğrencilere verilen “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi” gösterilebilir.

Deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin saldırganlık ölçeğine ait fark (kazanç) puanlarına bakıldığında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Deney grubundaki erkek öğrencilerin kendi içerisinde öntest ve sontest puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

“Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi Alan Öğrencilerde Cinsiyet ve Sınıf, Ölçülen Saldırganlık Düzeyini Etkiler.” Hipotezine İlişkin Sonuçlar

Deney grubundaki öğrencilerin saldırganlık ölçeğine ait puanları sınıfa ve cinsiyete bağlı olarak anlamlı farklılık göstermemektedir.

5.2. Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeğine İlişkin Sonuç ve Tartışma

“Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi Alan İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözüm Stilleri Almayanlara Göre Daha Yapıcıdır.” Hipotezine İlişkin Sonuçlar

a. 4. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği'nin Bütünleşme Alt Ölçeğine İlişkin Sonuçlar

4. sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bütünleşme alt ölçeğine ait son test puanları arasında ve fark (kazanç) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Buna karşın 4. sınıf deney grubunun kendi içerisinde yapılan öntest-son test karşılaştırmasında son test puanlarının öntest puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bütünleşme alt ölçeğinden alınan yüksek puanlar, öğrencilerin yapıcı çatışma çözüm becerilerinden olan bütünleşme becerisini daha fazla kullandıkları anlamına gelmektedir. 4. sınıf deney grubu öğrencilerinin öntest ve son test puanları arasındaki bu farkın kaynağı olarak deney grubu öğrencilerine verilen “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi” gösterilebilir.

b. 4. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği'nin Uyma Alt Ölçeğine İlişkin Sonuçlar

Çatışma çözüm becerilerinden uyma becerisi incelendiğinde 4. sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında ve fark (kazanç) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Ancak uyma becerisi için 4. sınıf deney grubunun kendi içerisinde yapılan öntest-son test karşılaştırılmasında istatistiki fark bulunmuştur. Bu farkın kaynağı olarak 4. sınıf deney grubu öğrencilerine verilen “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi” gösterilebilir.

c. 4. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği'nin Hükmetme Alt Ölçeğine İlişkin Sonuçlar

Çatışma çözüm becerilerinden hükmetme becerisine ilişkin 4. sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanları arasında ve fark (kazanç) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4. sınıf deney grubunun kendi içerisinde yapılan öntest-sontest karşılaştırmasında, öğrencilerin sontest puanları öntest puanlarından daha düşük bulunmuştur. Hükmetme alt ölçeğinden alınan düşük puanlar, öğrencilerin yapıcı bir çatışma çözüm becerisi olmayan hükmetme becerisini daha az kullandıklarını göstermektedir. Bu anlamda deney grubu öğrencileri “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi” aldıktan sonra istenmeyen çatışma çözüm becerilerinden hükmetme becerisini daha az kullanmaktadırlar.

d. 4. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği'nin Kaçınma Alt Ölçeğine İlişkin Sonuçlar

Çatışma çözüm becerilerinden kaçınma becerisine ilişkin 4. sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanları arasında ve fark (kazanç) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4. sınıf deney grubunun kendi içerisinde yapılan öntest-sontest karşılaştırmasında, öğrencilerin sontest puanları öntest puanlarından daha düşük bulunmuştur. Kaçınma alt ölçeğinden alınan düşük puanlar, öğrencilerin yapıcı bir çatışma çözüm becerisi olmayan kaçınma becerisini daha az kullandıklarını göstermektedir. Bu anlamda deney grubu öğrencileri “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi” aldıktan sonra çatışma çözüm becerilerinden kaçınma becerisini daha az kullanmaktadırlar.

Sonuç olarak bakıldığında “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi” alan 4. sınıf deney grubu öğrencileri aldıkları eğitim sonucunda yapıcı bir çatışma çözüm becerisi olan bütünleşme becerisini daha fazla kullanma eğilimi gösterirken; yapıcı olmayan uyma, hükmetme ve kaçınma becerilerini daha az kullanma eğilimi göstermektedirler. Bu da “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi”nin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Benzer şekilde Koruklu (1998), arabuluculuk ve çatışma çözme eğitiminin bir grup ilköğretim öğrencisinin çatışma çözme davranışına etkisinin olup olmadığını ortaya koymaya çalışmıştır. Deney grubuna arabuluculuk ve çatışma çözme eğitimi verilmiş, kontrol grubuna eğitim verilmemiştir. Deney öncesi ve sonrası öğrencilerin çatışma çözme davranışlar araştırmacı tarafından geliştirilen “Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeği” ile ölçülmeye çalışılmıştır. Sonuçta deney grubu öğrencilerinde eğitim aldıktan sonra saldırgan davranışlarında azalmalar saptanmış, kontrol grubunda herhangi bir değişmeye rastlanmamıştır. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin eğitimden sonra çatışmalarını çözmeye problem çözme davranışını tercih ettikleri ortaya konmuştur.

Benzer şekilde Koruklu ve Aysan (2004), araştırmalarında arabuluculuk eğitiminin bir grup üniversite öğrencisinin iletişim ve çatışma çözme becerisine etkisini incelemişlerdir. Araştırmada kontrol gruplu ön-test son-test modeline uygun deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubu, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi ikinci sınıfta eğitim gören gönüllü öğrencilerden yansız atama yoluyla oluşturulan 30 deney ve 30 kontrol grubu öğrencisinden oluşturulmuştur. Deney grubuna “Arabuluculuk Eğitimi” verilmiş, kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim verilmemiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; deney grubu öğrencilerinin “Arabuluculuk Eğitimi”nden sonra iletişim becerilerinde ve empatik eğilimlerinde anlamlı düzeyde artış, çatışma eğilimlerinde ise anlamlı düzeyde azalma görülmüştür. Ayrıca eğitim alan öğrencilerin arabuluculuk sürecinin basamaklarını istenilen düzeyde uygulayabildikleri gözlenmiştir. Kontrol grubunda ise herhangi bir değişime rastlanmamıştır.

Taştan (2004), ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerine uygulanan çatışma çözme eğitimi programı ve akran arabuluculuğu eğitimi programının olumlu çatışma çözme becerilerine ve akran çatışmalarını çözmeye etkisini deneysel çalışma ile incelenmiştir. Araştırma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada deney grubuna çatışma çözme eğitimi programı uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar; deney ve kontrol grubundaki deneklerin olumlu çatışma çözme beceri düzeylerinde, denemelere bağlı olarak 0.001 düzeyinde farklılık olduğunu ve deney grubundaki öğrencilerin olumlu çatışma çözme becerilerinde gözlenen artma yönündeki önemli farklılığın uygulanan çatışma çözme eğitimi programından kaynaklandığını göstermiştir. İkinci aşamada ise deney grubu öğrencilerine akran arabuluculuğu eğitimi programı uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar; akran arabuluculuğu eğitimi alan arabulucuların, arabuluculuk süreci basamaklarını doğru biçimde uygulayabildiklerini ve akran çatışmalarını çözebildiklerini göstermektedir.

Ayrıca Daunic, Smith, Robinson, Miller ve Landry (2000), ilköğretim ikinci kademe için geliştirdikleri okul çapında bir çatışma çözümü ve arabuluculuk programını 3 okulda uygulamış ve sonuçlarını incelemişlerdir. 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. Üç okuldan ve üç sınıf düzeyinden yıl boyunca arabuluculuk yapmak üzere belirlenen 25-30 öğrenci ve bunlara rehberlik edecek olan 4-6 öğretmene, çatışma çözümü ve arabuluculuk konusunda eğitim verilmiş ve programı kendi okullarında uygulamaları sağlanmıştır. Daha sonra bunlarla sürece ilişkin görüşmeler yapılarak programın etkililiği incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda okullarda daha çok kız öğrencilerin arabuluculardan yardım istediği, yaşanan çatışmaların daha çok sözel tacizlerden (isim takma, tehdit etme, arkasından konuşma vb.) kaynaklandığı, fiziksel çatışmaların (birbirine vurma, itme vb.) daha

çok erkek öğrenciler arasında yaşandığı, arabuluculuk süreçlerinin kaçınma, küsme gibi davranışlara eğilimli öğrencilerin yaşadığı çatışmaların %95'inden fazlasında çözüme ulaştırıcı olduğu, arabuluculuk sürecinin öğrencilerin iletişim ve pazarlık etme (negotiation) becerilerini geliştirdiği ve yaşça daha büyük olan öğrenci arabulucuların, çatışmaların olumlu çözülmesinde daha etkili oldukları ortaya konulmuştur (Sarı, 2005: 62).

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalarda da görüldüğü gibi öğrencilere verilen çatışma çözüm becerileri eğitimleri öğrencilerin yapıcı ve onarıcı çatışma çözüm yollarını kullanmaları konusunda etkili olmaktadır. İlgili literatürle tutarlı biçimde “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi” de öğrencilerin yapıcı ve onarıcı çatışma çözüm becerilerini kullanmada etkilidir.

“Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi Alan İlköğretim 4. Sınıf Kız Öğrencilerin Çatışma Çözüm Stilleri Almayanlara Göre Daha Yapıcıdır.” Hipotezine İlişkin Sonuçlar

a. 4. Sınıf Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği'nin Bütünleşme Alt Ölçeğine İlişkin Sonuçlar

4. sınıf deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin bütünleşme alt ölçeğine ait sontest ve fark (kazanç) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4. sınıf deney grubundaki kız öğrencilerin kendi içerisinde yapılan öntest-sontest karşılaştırmasında sontest puanlarının öntest puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bütünleşme alt ölçeğinden alınan yüksek puanlar, öğrencilerin yapıcı çatışma çözüm becerilerinden olan bütünleşme becerisini daha fazla kullandıkları anlamına gelmektedir. 4. sınıf deney grubundaki kız öğrencilerin, öntest ve sontest puanları arasındaki bu farkın kaynağı olarak deney grubu öğrencilerine verilen “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi” gösterilebilir.

b. 4. Sınıf Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği'nin Uyma Alt Ölçeğine İlişkin Sonuçlar

4. sınıf deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin uyma alt ölçeğine ait sontest ve fark (kazanç) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Ancak uyma becerisi için 4. sınıf deney grubundaki kız öğrencilerin kendi içerisinde yapılan öntest-sontest puan karşılaştırmasında istatistiki fark bulunmuştur. Bu farkın kaynağı olarak 4. sınıf deney grubundaki kız öğrencilere verilen “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi” gösterilebilir.

c. 4. Sınıf Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği'nin Hükmetme Alt Ölçeğine İlişkin Sonuçlar

Çatışma çözüm becerilerinden hükmetme becerisine ilişkin 4. sınıf deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Fark (kazanç) puanlarına bakıldığında ise deney ve kontrol grubundaki kız öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farklılık kontrol grubu öğrencilerinin lehinedir. Deney ve kontrol grubu karşılaştırmalarında kontrol grubunda görülen olumlu değişim bozucu değişken etkisi olarak nitelendirilebilir. Kontrol grubundaki öğrencilerin soruları hatırlamaları, sağduyuya uygun yanıtlar vermeleri gibi gerekçeler bu duruma neden olarak gösterilebilir.

Deney grubundaki kız öğrencilerin kendi içerisinde yapılan öntest-sontest karşılaştırmasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu anlamda deney grubundaki kız öğrencilerin “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi” aldıktan sonra istenmeyen çatışma çözüm becerilerinden hükmetme becerisini daha az kullandıkları görülmektedir.

d. 4. Sınıf Deney ve Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği'nin Kaçınma Alt Ölçeğine İlişkin Sonuçlar

Çatışma çözüm becerilerinden kaçınma becerisine ilişkin 4. sınıf deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Fark (kazanç) puanlarına bakıldığında ise deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin kaçınma alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farklılık kontrol grubu öğrencilerinin lehinedir. Deney ve kontrol grubu karşılaştırmalarında kontrol grubunda görülen olumlu değişim bozucu değişken etkisi olarak nitelendirilebilir. Kontrol grubundaki öğrencilerin soruları hatırlamaları, sağduyuya uygun yanıtlar vermeleri gibi gerekçeler bu duruma neden olarak gösterilebilir.

Deney grubundaki kız öğrencilerin kendi içerisinde yapılan öntest-sontest karşılaştırmasında kaçınma alt ölçeği açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

“Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi Alan Erkek Öğrencilerin Çatışma Çözüm Stilleri Almayanlara Göre Daha Yapıcıdır.” Hipotezine İlişkin Sonuçlar

a. 4. Sınıf Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği'nin Bütünleşme Alt Ölçeğine İlişkin Sonuçlar

4. sınıf deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin bütünleşme alt ölçeğine ait sontest ve fark (kazanç) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4. sınıf deney grubundaki erkek öğrencilerin kendi içerisinde yapılan öntest-sontest karşılaştırmasında da anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

b. 4. Sınıf Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği'nin Uyma Alt Ölçeğine İlişkin Sonuçlar

Çatışma çözüm becerilerinden uyma becerisi incelendiğinde 4. sınıf deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık kontrol grubu öğrencilerinin lehinedir. Deney ve kontrol grubu karşılaştırmalarında kontrol grubunda görülen olumlu değişim bozucu değişken etkisi olarak nitelendirilebilir. Kontrol grubundaki öğrencilerin soruları hatırlamaları, sağduyuya uygun yanıtlar vermeleri gibi gerekçeler bu duruma neden olarak gösterilebilir.

4. sınıf deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin uyma alt ölçeğine ait fark (kazanç) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4. sınıf deney grubundaki erkek öğrencilerin kendi içerisinde yapılan öntest-sontest karşılaştırmasında uyma alt ölçeği açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

c. 4. Sınıf Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği'nin Hükmetme Alt Ölçeğine İlişkin Sonuçlar

Çatışma çözüm becerilerinden hükmetme becerisine ilişkin 4. sınıf deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin sontest ve fark (kazanç) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4. sınıf deney grubundaki erkek öğrencilerin kendi içerisinde yapılan öntest-sontest karşılaştırmasında anlamlı bir fark bulunmuştur. 4. sınıf deney grubundaki erkek öğrencilerin sontest puanları, öntest puanlarından daha düşüktür. Bu anlamda 4. sınıf deney grubundaki erkek öğrencilerin “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi” aldıktan sonra istenmeyen çatışma çözüm becerilerinden hükmetme becerisini daha az kullandıkları görülmektedir.

d. 4. Sınıf Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği'nin Kaçınma Alt Ölçeğine İlişkin Sonuçlar

Çatışma çözüm becerilerinden kaçınma becerisine ilişkin 4. sınıf deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin sontest ve fark (kazanç) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4. sınıf deney grubundaki erkek öğrencilerin kendi içerisinde yapılan öntest-sontest karşılaştırmasında anlamlı bir fark bulunmuştur. 4. sınıf deney grubundaki erkek öğrencilerin kaçınma alt ölçeğine ait sontest puanları öntest puanlarından daha düşüktür. Bu anlamda 4. sınıf deney grubundaki erkek öğrencilerin “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitimi” aldıktan sonra istenmeyen çatışma çözüm becerilerinden kaçınma becerisini daha az kullandıkları görülmektedir.

5.3. ÖNERİLER

Kişiler arası çatışma, yaşamın kaçınılmaz ve doğal bir parçasıdır. Bu anlamda öncelikle kişiler arası çatışmaların yapıcı, barışçıl ve onarıcı yollarla çözümünü öğretmeyi amaçlayan yeni ve farklı eğitim programlarının geliştirilmesine ihtiyaç vardır.

Bu eğitim programları öğrencilerin çatışmalarını yıkıcı davranışlar kapsamında şiddete ve saldırganlığa başvurmadan çözebilmelerini öğretecek şekilde hazırlanmış çeşitli beceriler içermelidir. Hazırlanan bu eğitim programları ilköğretim okulları müfredatına alınarak ilköğretim okullarında ders olarak okutulmalıdır. Bu yönde geliştirilecek bir çalışma son günlerde okullarımızda yaşanan şiddet olaylarının önlenmesi açısından yararlı olacaktır.

Ayrıca çatışmaların yapıcı, barışçıl ve onarıcı çözüm yollarını içeren bu eğitim programları, tüm okul çalışanları tarafından benimsenen bir anlayış haline getirilmelidir. Bu anlamda idarecilerin, öğretmenlerin ve diğer çalışanların okul

ortamında göstereceği tavır birliği öğrencilerin yapıcı çatışma çözüm becerilerini gerçek yaşamda kullanmaları açısından önemlidir.

Benzer şekilde okullarda, velilere yönelik eğitimler de planlanmalı ve uygulanmalıdır. Öğrencilerin davranışlarının şekillendiği yer aileleridir. Bu anlamda velilere verilecek eğitimle öğrencilerin yapıcı çözüm yollarını daha kolay öğrenmeleri ve yaşamlarının her alanında uygulayabilmeleri sağlanabilecektir.

Öğrencilerin yapıcı, barışçıl ve onarıcı çatışma çözüm becerilerini öğrenebilmeleri için mevcut programın kazandırmaya çalıştığı becerilerin yanı sıra; işbirliği, özsaygı, özdenetim, karar verme, hoşgörölü ve duyarlı olma, sorumluluk alma gibi diğer sosyal ve duygusal becerilere de yer verilmelidir.

İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerine yönelik olarak hazırlanan bu program, ilköğretim 6, 7, ve 8. sınıf öğrencilerini kapsayacak şekilde geliştirilebilir. Ayrıca eğitim programının uzman kişiler tarafından lise ve üniversite boyutlarına da taşınmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Sonuç olarak yapıcı, barışçıl ve onarıcı çatışma çözüm becerilerinin kişiler arası ilişkilerin her alanında etkili olduğu ve bu alanda yapılacak her türlü çalışmaya ihtiyaç duyulduğu görölmektedir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. (2005). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Ağlamaz, T. (2006). Lise Öğrencilerinin Saldırganlık Puanlarının Kendini Açma Davranışı, Okul Türü, Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Anne-Baba Öğrenim Düzeyi Ve Ailenin Aylık Gelir Düzeyi Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aktaş, V., Şahin, D., Aydın, O. (2005). Saldırgan Olan ve Olmayan Çocuklarda Düşmanca Niyet Yükleme Yanlılığının Cinsiyete Bağlı Olarak İncelenmesi. Türk Psikoloji Dergisi 2005, 20 (55), 43-47. http://www.turkpsikolojidergisi.org/ozetler/Cilt20_%202005/sayi_55/55_3_ozet.pdf (10.05.2007).

Alkaya, Y. (2004). Lise Öğrencilerinin İletişim ve Empati Becerilerinin Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aral, N., Ayhan, B., Türkmenler, B. (2004). İlköğretim Okullarının Sekizinci Sınıfına Devam Eden Çocukların Saldırganlık Eğilimlerinin İncelenmesi. Çağdaş Eğitim Aylık Eğitim - Öğretim Dergisi Yıl: 29 Sayı: 315 Aralık:2004 <http://www.cagdasegitim.org/?set=aylik&durum=makale&id=5&sorgu=200412> (10.05.2007).

Baş, A. (2003). İlköğretim 4. Ve 5. Sınıflarda Okuyan Öğrencilerin Sosyal Becerileri Ve Okul Uyumu İle Depresyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bekmezci, E. (2003). Okula Dayalı Çatışma Yönetim Politikası. Yüksek Lisans Dönem Projesi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bodine, R. J., Crawford, D. K., Schumpf, F. (2002). **Creating The Peaceable School: A Comprehensive Program For Teaching Conflict Resolution (Second Edition)**. Illionois: Research Press.

Bolat K. Z. (2005). Anne Baba Saldırganlığı İle Lise Öğrencilerinin Saldırganlığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Çağdaş Eğitim Aylık Eğitim - Öğretim Dergisi Yıl:30 Sayı:317 Şubat:2005. <http://www.cagdasegitim.org/?durum=icerik&set=aylik&sorgu=200502> (10.05.2007).

Bulduk, S. (2003). **Psikolojide Deneysel Araştırma Yöntemleri**. İstanbul: Çantay Kitabevi

Büyüköztürk, Ş. (2007). **Deneysel Desenler. Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi**. Ankara: PegemA Yayıncılık

Büyüköztürk, Ş. (2006). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum**. Ankara: PegemA Yayıncılık

Dizman, H. ve Gürsoy, F. (2005). İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıfa Devam Eden Anne Yoksunu Olan Ve Olmayan Çocukların Saldırganlık Eğilimleri. **Kastamonu Eğitim Dergisi** Cilt:13 No:2 437-446 <http://www.ksef.gazi.edu.tr/dergi/pdf/Cilt13-No2-2005Ekim/437-446.pdf> (22 Ağustos 2006).

Dökmen, Ü. (2005). **Küçük Şeyler**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

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

Efiliti, E. (2006). Ortaöğretim Kurumlarında Okuyan Öğrencilerin Saldırganlık, Denetim Odağı Ve Kişilik Özelliklerinin Karşılıklı Olarak İncelenmesi. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erdoğan, İ. (2000). **Sınıf Yönetimi**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Erdoğan, M. Y. (2005). **Suçta Yönlendirilen Ve Yönlendirilmeyen Çocukların Aile İlişkileri İle Saldırganlık Davranışlarının Karşılaştırılması**. Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi: 12 (3) http://www.cgrsder.org.tr/123_106.pdf (24/03/2007).

Erkan, S., Kılıçcı, Y., Selçuk, Z., Pişkin, M., Acar, N., Bacanlı, H., Öner, U., BAcanlı, F: Akkök, F., Kuzgun, Y. (Ed). (2003). **İlköğretimde Rehberlik**. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara

Erözkan, A. (2006). Öfke İle Başa Çıkma: Bilişsel Davranışçı Terapilere Dayalı Bir Program. **Milli Eğitim Dergisi Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi Yaz 2006 Yıl 35 Sayı 171** <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/171/171/5.pdf> (17.03.2007)

Fisher, R. ve Ury, W. (1999). **Evet'e Ulaşmak Boyun Eğmeden Uzlaşma Sağlamak**. Ankara: Öteki Matbaası.

Garon L. ve Pamela S. (2000). **Practicing Peace: The Impact of a School-Based Conflict Resolution Program on Elementary Students**. Academic Search Premier.

Glasser, W (2003). **Kişisel Özgürlüğün Psikolojisi**. İstanbul: Hayat Yayıncılık.

Gordon, T. (2005). **Çocukta Dış Disiplin mi? İç Disiplin mi?** İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Gordon, T. (2001). **Etkili Öğretmenlik Eğitimi.** İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Gültekin, Y. (2004). İlköğretimde Öğretmen-Öğrenci İletişiminin Sınıf Yönetimine Etkisi. Yüksek Lisans Dönem Projesi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Hamamcı, Z., Duy, B. (2005). [İletişim Becerisi Eğitimi Programının Polis Okulu Öğrencilerinin İletişim Becerileri, İletişim Çatışmalarına Girme Eğilimleri ve Benlik Saygıları Üzerindeki Etkisi. Gaziantep Polis Meslek Yüksek Okulu Müdürlüğü Polis ve Sosyal Bilimler Dergisi](http://www.gapmyo.edu.tr/dergi4/makale5.pdf) Yıl:3 Cilt:3 Sayı:2 <http://www.gapmyo.edu.tr/dergi4/makale5.pdf> (09.05.2007).

İllez, M. (2006). İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yaşadığı Çatışmalar Ve Bu Çatışmaların Çözüm Stratejilerinin Sosyal Yapılandırıcılık Kuramına Dayalı Olarak İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

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

Karip, E. (2003). **Çatışma Yönetimi.** Ankara: Pegem Yayıncılık.

Kaşıkçı, E. (2003). **Doğru Beden Dili.** İstanbul: Hayat yayıncılık İletişim Eğitim Hizmetleri.

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 Ekim 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 (26/03/2007).

Kocacık, F. (2001). **Şiddet Olgusu Üzerine**. C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, Cilt 2, Sayı 1. www.cumhuriyet.edu.tr/edergi/makale/88.pdf (24/03/2007).

Koruklu, Ö., N., Aysan, F. (2004). Arabuluculuk Eğitiminin Empatik Eğilim, İletişim ve Çatışma Çözme Becerisine Etkisi. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi. Yıl: 2004 Sayı: 15

Masalıcı, D. A. (2001). Aile İçi Etkileşimlerle Çocuğun Saldırganlık Düzeyi ve Uygu Davranışlarının Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Merttürk, R. (2005). Bilgisayar Oyunu Oynayan İlköğretim Öğrencilerin Saldırganlık, Depresyon ve Yalnızlık Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

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).

Özmen, K. S. (2004). **Aile İçinde Öfke ve Saldırganlığın Yanılsamaları**. http://www.education.ankara.edu.tr/ebfdergi/pdfler/2004_2/27-39.pdf (20 Ağustos 2006).

Radyo ve Televizyon Üst Kurulu. Şiddet İçeriğinin, Müstehcenliğin Ve Mahremiyet İhlallerinin İzleyicilerin Ruh Sağlığı Üzerindeki Olumsuz Etkileri. Özel Çalışma Grubu Sonuç Raporu.(Ağustos 2005). http://www.rtuk.org.tr/sayfalar/DosyaIndir.aspx?icerik_id=a2716c31-f724-442c-9180-d52d36b6e495 (22 Ağustos 2006)

Sadık, F. (2002). İlköğretim I. Aşama Öğretmenlerinin Sınıfta Gözlemledikleri Problem Davranışlar. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Enstitü Dergisi. Cilt: 10 Sayı: 10 <http://sosyalbilimler.cukurova.edu.tr/dergi/dosyalar/2002.10.10.86.pdf> (09.05.2007).

Sarı, S. (2005). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerine Çatışma Çözümü Becerilerinin Kazandırılmasında Akademik Çelişki, Değer Çizgisi Ve Gündümlü Tartışma Yöntemlerinin Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Saygılı, S. (2006). **Çocuklarda Davranış Bozuklukları**. İstanbul: Elit Kültür Yayınları.

Shapiro, L. E. (1997). **Yüksek EQ'lu Bir Çocuk Yetiştirmek**. İstanbul: Varlık Yayınları.

Şahin, H. (2006). Öfke Denetimi Eğitiminin Çocuklarda Gözlenen Saldırgan Davranışlar Üzerindeki Etkisi. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi. Cilt 3 Sayı: 26 <http://www.pdr.org.tr/t-pdr-dergi/ozetler/pdrdergisi-sayi-26-ozetleri.pdf> (10.05.2007).

Taştan, N. (2006). **Çatışma Çözme Eğitimi ve Akran Arabuluculuğu**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tecim, Z. (2005). İlköğretim Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Durumluluk Sürekli Öfke-Öfke İfade Tarzlarının Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Dönem Projesi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tuzcuoğlu, S. ve Tuzcuoğlu, N. (2005). **Davranış Bozukluğu Gösteren Çocukları Anlama ve Tanıma “Kimse Beni Anlamıyor”**. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Türnüklü, A., Karip E. (Ed). (2005a). **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Pegema Yayıncılık

Türnüklü, A. (2005b). **Öğrenci Çatışmaları ve Çözüm Stratejilerinin Öğrencilerin, Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Perspektifinden İncelenmesi**. Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü Proje No: 03. KB.EĞT.011

Türnüklü, A. (2006). **Yeni İlköğretim Programları Ve Öğretmen Yeterlikleri Işığında Sınıf Ve Okul Disiplinine Çağdaş Bir Yaklaşım: Onarcı Disiplin Okullarda Yaşanan Kişiler Arası Çatışmaları Yapıcı Ve Barışçıl Olarak Yönetmek İçin Çağdaş Bir Yaklaşım**. Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık Hiz. Ve Bas. Yay. Dağ. San. Ve Tic. Ltd. Şti.

Türnüklü, A. (2007). Liselerde Öğrenci Çatışmaları, Nedenleri, Çözüm Stratejileri ve Taktikleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi. Yıl: 13 Sayı: 49 Dönem: Kış Sayfa Numaraları: 129-166.
http://www.pegema.com.tr/turkce/makale_detay.aspx?id=2861 (10.05.2007)

Uçar, E. (2003). İlköğretim Okullarında Öğrenci Çatışmaları Ve Öğrencilerin Bu Çatışmaları Çözmek İçin Kullandıkları Çatışma Çözüm Stratejileri. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Üstün, S. (2006). Şiddet ve Saldırganlık
<http://kilis.meb.gov.tr/duyurular/rehberlik/siddet.htm> (22 Ağustos 2006)

Wenning, K. (2004). **Çocuğunuzla Uzlaşabilme! Çocuğunuzun Davranışlarını Nasıl Düzeltebilir Ve Becerilerinin Gelişmesine Nasıl Yardımcı Olabilirsiniz?** Ankara: HYB Yayıncılık.

Wheeler, Walter H. (1995). Conflict Resolution Throgh Peer Mediation. **Thrust For Educational Leadership**. Nov/Dec 95, Vol,25 Issue 3, p32, 3p, 1bw

Yavuzer, H. (2006). **Eğitim ve Gelişim Özellikleriyle Okul Çağı Çocuğu.**
İstanbul: Remzi Kitabevi.

EKLER**ÖLÇEKLER
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 ()

ÇATIŞMA ÇÖZÜMÜ BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

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.

1. İnsanların konuşarak sorunlarını çözmeleri gerektiğini düşünüyorum.

Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
------------------------	-------------	-------------------	--------------	-------------------------

2. Tartıştığım öğrencilerle, okul bahçesinde karşılaştığımda yolumu değiştirim.

Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
------------------------	-------------	-------------------	--------------	-------------------------

3. Arkadaşlarım kırılmasın diye, onların her istediğini yaparım.

Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
------------------------	-------------	-------------------	--------------	-------------------------

4. Eşyalarımı izinsiz kullanan öğrenciyle tartışmaktansa, oturduğum yeri değiştirmeyi tercih ederim.

Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
------------------------	-------------	-------------------	--------------	-------------------------

5. Okulumdaki arkadaşlarımla olan sorunlarımızı çözerken kimin haklı olduğunu bulmaktansa, sorunumuzu çözecek en iyi yolu bulmaya çalışırız.

Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
------------------------	-------------	-------------------	--------------	-------------------------

6. Bir arkadaşımın bana lakap taktığını duysam, bir daha onunla konuşmam.

Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
------------------------	-------------	-------------------	--------------	-------------------------

7. Kavga ettiğim arkadaşım, benimle olan ilişkisini düzeltmek istiyorsa benim dediğimi yapmalıdır.

Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
------------------------	-------------	-------------------	--------------	-------------------------

8. Arkadaşım beni insanların önünde küçük düşürse de ona kızmam.				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

9. Bana lakap (takma isim) takan arkadaşlarıma bu davranışlarının beni kırdığını çekinmeden söylerim.				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

10. Dersteyken dikkatimi dağıtan arkadaşım ile aynı sırada oturmamak için elimden geleni yaparım.				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

11. Benim oynamak istediğim oyunu beğenmeyen arkadaşımın ne düşündüğünü bilmek istemem.				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

12. Bir tartışmada karşımdakini üzmeğe kendim üzülmeyi tercih ederim.				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

13. Arkadaşım ile gideceğim yer konusunda karar vermeden önce onun da görüşünü alırım.				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

14. Sevmediğim biri ile karşılaşmak beni üzüyor.				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

15. Kavga ettiğim kişiye küsmek yerine, konuşup sorunumu çözmeyi tercih ederim.				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

16. Kavga ettiğim insanlarla aynı okula gitmek istemiyorum.				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

17. Yaşı benden küçük öğrencilerin benden korkması hoşuma gider.				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

18. Arkadaşlarımın benim isteklerim doğrultusunda hareket etmesini isterim.				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

19. Arkadaşımla olan sorunumu çözerken mutlaka onun da görünüşünü alırım.				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

20. Çoğu arkadaşımdan daha üstün olduğumu düşünüyorum.				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

21. Dış görünüşümden dolayı benimle dalga geçen öğrencilere kızamam.				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

22. Tartıştığım arkadaşşıma zarar verse de benim önerdiğim çözüm yolunu kabul etmesi için ısrar ederim.				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

23. Biriyle tanıştığımda, onun hakkında karar vermeden önce, kendimi onun yerine koyup ne düşündüğünü anlamaya çalışırım.				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

24. Arkadaşlarımla tartışmayı kendime yakıştırmadığımdan, onların her istediğini yaparım.				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

25. Arkadaşlarımı kaybetmekten korktuğumdan beni incitseler de ses çıkaramıyorum.				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

26. Beni rahatsız eden insanların bile cezalandırılması hoşuma gitmiyor.				
Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

SALDIRGANLIK ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda bütün çocukların gösterebileceği davranışlar bulunmaktadır. Bu davranışları dikkatlice okuyunuz, her bir maddedeki davranışı gösteriyorsanız (yapıyorsanız) ; "Hep yaparım", göstermiyorsanız," "Hiç yapmam", bazen gösteriyorsanız "Ara sıra yaparım " seçeneğini işaretleyiniz. Aşağıda işaretlemenin nasıl yapılacağını gösteren bir örnek verilmiştir.

Örneğin : "Sınıfta yüksek sesle konuşurum"

Eğer sınıfta her zaman yüksek sesle konuşuyorsanız Hep yaparım , 'in altına, bazen yapıyorsanız, sürekli yaptığınız bir şey değilse Ara sıra yaparım 'in altına, eğer böyle davranmıyorsanız Hiç yapmam 'in altına "X" işareti koyunuz.

	Hiç yapmam	Ara sıra yaparım	Hep yaparım
Sınıfta yüksek sesle konuşurum		X	

Bu bir sınav değildir, hiçbir sorunun doğru cevabı yoktur. Size en uygun gelen cevap, en doğru cevaptır. Cevaplarınız gizli kalacak ve sadece öğrencilerle ilgili bir araştırmada kullanılacaktır. Doğru ve içten cevap vermeniz araştırmanın değerini arttıracaktır. Tüm sorulara cevap veriniz, lütfen hiçbir soruyu boş bırakmayınız.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

MADDELER	Hiç yapmam	Ara sıra yaparım	Hep yaparım
1. Kedilere köpeklere oyun olsun diye taş atarım.	()	()	()
2. Bazen bile bile arkadaşlarımın canını acıtırım.	()	()	()
3. İstediğim şeyler yapılmadığında elime ne geçerse vurup kırarım.	()	()	()
4. Biri, elimden bana ait bir şeyi aldığı anda ona vururum.	()	()	()
5. Eğitsel kolların herhangi birinde görev almak hoşuma gider.	()	()	()
6. Bağırıp çağırdığımda, vurup kırdığımda istediklerimi elde edebiliyorum.	()	()	()
7. Beden eğitimi dersini çok severim.	()	()	()
8. Söylediğim sözlerle arkadaşlarımı kızdırmak hoşuma gider.	()	()	()
9. Çok kızdığım da arkadaşlarımı, kardeşimi ısırarak, saçlarını çekmek gibi canlarını acıtacak şeyler yaparım.	()	()	()
10. Zaman zaman çok ders çalışmaktan sıkılırım	()	()	()
11. Bazen kavga etmek için bahane ararım.	()	()	()

12. Herhangi bir neden olmadan da başka birine vururum.	()	()	()
13. Hakkımı korumak için şiddete başvurmak gerekirse çekinmem.	()	()	()
14. Kızgın olduğum zaman, bazen kapıları çarparım.	()	()	()
15. Arkadaşlarımla kovalamaca oynamaktan hoşlanırım.	()	()	()
16. Bana zarar veren birine mutlaka ben de zarar vermeye çalışırım.	()	()	()
17. Bir arkadaşım bana yardım ettiğinde teşekkür etmeyi unuturum.	()	()	()
18. Kızıp sinirlendiğimde sopa ya da yumrukla beni kızdırana vurur veya taş atarım.	()	()	()