

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

**MÜZAKERE (PROBLEM ÇÖZME) VE ARABULUCULUK
EĞİTİM PROGRAMININ ORTAÖĞRETİM 9. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN ÇATIŞMA ÇÖZME BECERİLERİ, ÖFKE
KONTROLÜ İLE ÖZSAYGI DÜZEYLERİ ÜZERİNDEKİ
ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Dilara SÜNBÜL

İZMİR

2008

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

**MÜZAKERE (PROBLEM ÇÖZME) VE ARABULUCULUK
EĞİTİM PROGRAMININ ORTAÖĞRETİM 9. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN ÇATIŞMA ÇÖZME BECERİLERİ, ÖFKE
KONTROLÜ İLE ÖZSAYGI DÜZEYLERİ ÜZERİNDEKİ
ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Dilara SÜNBÜL

**DANIŞMAN
Doç.Dr.Abbas TÜRNUKLÜ**

**İZMİR
2008**

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “**Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programının Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözme Becerileri, Öfke Kontrolü ile Özsaygı Düzeyleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi**” adlı çalışmanın, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Dilara SÜNBÜL
29/07/2008

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ

TEZ VERİ FORMU

Tez/Proje No:

Konu Kodu:

Üniv. Kodu:

Not: Bu bölüm merkezimiz tarafından doldurulacaktır.

Tez/Proje Yazarının

Soyadı: SÜNBÜL

Adı: Dilara

Tezin/Projenin Türkçe Adı: Müzakere (Problem Çözme) Ve Arabuluculuk Eğitim Programının Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözme Becerileri, Öfke Kontrolü İle Özsaygı Düzeyleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Tezin/Projenin Yabancı Dildeki Adı: A Research On The Effect Of Negotiation (Problem Solving) And Mediation Training Programme On The Conflict Resolutin Skills, Anger Management Skills And Self Respect Level Of The 9th Grade Students

Tezin/Projenin Yapıldığı

Üniversitesi: Dokuz Eylül

Enstitü: Eğitim Bilimleri

Yıl: 2008

Diğer Kuruluşlar:

Tezin/Projenin Türü: Yüksek Lisans

Dili : Türkçe

Sayfa Sayısı : 162

Referans Sayısı :

Tez/Proje Danışmanının

Ünvanı: Doç.Dr.

Adı: Abbas

Soyadı: TÜRNUKLÜ

Türkçe Anahtar Kelimeler:

1. Çatışma
2. Müzakere
3. Arabuluculuk
4. Öfke Yönetimi
5. Özsaygı

İngilizce Anahtar Kelimeler:

1. Conflict
2. Negotiation
3. Mediation
4. Anger Management
5. Self-esteem

Tarih: 29.07.2008

İmza:

Tezimin Erişim Sayfasında Yayınlanmasını İstiyorum

Evet

Hayır

SINAV SONUÇ TUTANAĞI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne;

Bu alışma, j¼rimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında Y¼KSEK LİSANS olarak kabul edilmiştir.

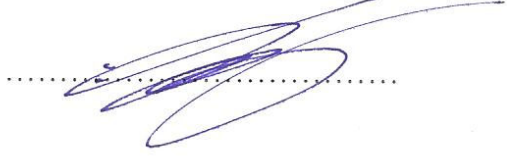
Başkan

Doç.Dr. Abbas TÜRN¼KL¼



¼ye

Yrd. Doç. Dr. Aydın YAKA



¼ye

Yrd. Doç. Dr. Zekavet KABASAKAL



Onay

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

.....
Sedef G¼DENER
Enstit¼ M¼d¼resi



ÖNSÖZ

İnsan doğumdan ölüme kadar, birey olarak yaşadığı toplumda çok farklı ilişkiler örüntüsü içinde yaşar. Bireyin çevresi ile kurduğu uyumlu ilişkilerin psikolojik, sosyal ve düşünsel açıdan sağlıklı gelişimine etkisi büyüktür. İletişim kurma becerimiz büyük oranda kişisel mutluluğumuzun belirleyicisidir. Her birey özünde diğerinden farklı olsa da insan ruhunun en derin ihtiyaçlarından biridir anlaşılma.

Her birey farklı değerlere, inançlara, bakış açılarına ve gereksinimlere sahiptir. Bu nedenle kişiler arasında çeşitli konularda çatışmaların çıkma olasılığı yüksektir. Bireylerin yaşadıkları çatışmaları barışçıl ve yapıcı yollarla yönetmelerinde ve gereksinimlerini karşılayacak sonuçlara ulaşmalarında, yapılandırılmış bir eğitim programı çerçevesinde kazanacakları iletişim, öfke yönetimi, müzakere ve arabuluculuk becerileri ile önemli bir adım atılmış olacağı düşüncesindeyim. Bireyin daha mutlu bir yaşam sürmesi amacıyla çatışmalarını çözmelerine yardımcı olması için geliştirilen eğitim programını literatüre kazandıran bu çalışmada birçok kişinin desteği ve yardımı bulunmaktadır.

Öncelikle, yüksek lisans eğitimime başladığım ilk günden beri kendisi ile çalışmak istediğim, derslerine ve projelerine beni de dahil ederek onurlandıran, planlama ve düşünsel anlamda ufku açan, beni destekleyen, eleştiren, daha iyiyi hedefleyen, akademik katkılarıyla kendisinden çok şey öğrendiğim değerli danışmanım Doç. Dr. Abbas TÜRÜNÜKLÜ'ye en içten teşekkürlerimi sunarım.

Tüm eğitim hayatım boyunca çalışmalarımnda beni yönlendiren, destekleyen, her türlü önerileri ve bilgilerinden yararlandığım tüm hocalarıma gösterdikleri sabır, özveri, anlayış ve destek için teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Eğitimimize katılımı ve katkılarından dolayı uygulama yapılan okullardaki öğrencilerime; kendilerinden biri gibi hissetmemiz için her imkanı sunan okul idarecilerine, çalışmalarımızda yanımızda bulunan ve destekleyen öğretmenlere

teşekkür ederim. Özellikle okul psikolojik danışmanı Figen EREM'e odasını projemizin çalışma alanı olarak kullanıma açtığı, asla “Yorgunum.”, “Olmaz.”, “Yapamam.”, “Bu benim işim değil ki!” demediği, organizasyonu, anlayışı, sabrı, özverisi ve en çok da dostluğu için teşekkür ederim.

Çalışmamın her aşamasında duygusal, düşünsel desteğini benden esirgemeyen, tartışılmaz bilgisini ve donanımını benimle paylaşan, çalışmam konusunda verdiği moral ve motivasyona hayran kaldığım dostum Fulya TÜRK'e teşekkür ederim. Çalışmanın uzun bir zamanını seni bekleyerek geçirdiğimiz ve dünyaya gelişle verdiğin huzur, mutluluk, dinginlik ve dinlenme duygusu için Bebek TÜRK'e teşekkür ederim.

Gösterdiği destek, sabır ve anlayıştan dolayı işverenim Gökhan ÇAKIROĞLU'na, tüm kurum çalışanlarına, öğretmenlerime ve öğrencilerime, mesai sonrasında bile yardımını ve desteğini benden esirgemeyen Duygu AKINCI'ya teşekkür ederim.

Hayatım boyunca bana hep destek veren, sevgisini, anlayışını hiç esirgemeyen, her an yanımda olup bana hep güvendiği için canım anneme ve babama sevgilerimi, şükranlarımı ve teşekkürlerimi sunuyorum. Çalışmama “Tezcan” adını vererek, ailemizin bir ferdi kadar ilgisini ve desteği gösteren ağabeyim Süavi SÜN BÜL'e teşekkür ediyorum.

Ve son olarak yaşamıma girdiği andan beri beni destekleyen, bana güvenen ve güven veren, yönümü kaybetmemem için kuzeyim olan Hüseyin ZEYBEK'e desteğini benden hiçbir zaman esirgemediği ve zorluklar karşısında vazgeçmeyi düşündüğüm her anda beni cesaretlendirdiği için çok teşekkür ediyorum.

Bu proje Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü tarafından 200655 nolu münferit proje olarak desteklenmektedir. Projenin yöneticisi Doç.Dr.Abbas TÜRNÜKLÜ'dür.

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ -----	I
TEZ VERİ FORMU -----	II
SINAV SONUÇ TUTANAĞI -----	III
ÖNSÖZ -----	IV
İÇİNDEKİLER -----	VI
TABLolar LİSTESİ -----	VIII
ŞEKİLLER LİSTESİ -----	XIII
ÖZET -----	XIV
ABSTRACT -----	XVI
BÖLÜM I -----	1
GİRİŞ -----	1
<i>Araştırma Sınırlılıkları</i> -----	5
<i>Tanımlar</i> -----	6
<i>Araştırma Önemi</i> -----	7
BÖLÜM II -----	9
İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR -----	9
<i>Kişiler Arası Şiddet</i> -----	9
<i>Çatışma</i> -----	14
ÖĞRENCİLER ARASI ÇATIŞMALARIN ÇÖZÜM YOLLARI -----	28
MÜZAKERE -----	28
AKRAN ARABULUCULUĞU-----	33
ÖFKE -----	41
ÖZSAYGI -----	45
YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR -----	48
YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR -----	51
BÖLÜM III -----	55
YÖNTEM-----	55
<i>Çalışma Grubu</i> -----	56
<i>Bağımlı Değişken</i> -----	61
1. <i>Çatışma Çözme Ölçeği</i> -----	61
2. <i>Durumluk – Sürekli Öfke İfadesi Envanteri</i> -----	63
3. <i>Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği</i> -----	64
4. <i>Arabuluculuk Formu</i> -----	66

<i>5. Kişisel Bilgi Formu</i> -----	66
<i>Bağımsız Değişken</i> -----	66
<i>İşlem Yolu</i> -----	69
<i>Veri Analizi</i> -----	71
BÖLÜM IV -----	72
BULGULAR -----	72
<i>Çatışma Çözümü Ölçeğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar</i> -----	72
<i>Durumluk-Sürekli Öfke İfadesi Envanterine İlişkin Bulgular ve Yorumlar</i> -----	87
<i>Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği İlişkin Bulgular ve Yorumlar</i> -----	117
BÖLÜM V -----	126
SONUÇ VE TARTIŞMA -----	126
ÖNERİLER -----	133
KAYNAKÇA -----	134
EK – 1 ÇATIŞMA ÇÖZÜM ÖLÇEĞİ -----	145
EK – 2 ÖFKE YÖNETİMİ ÖLÇEĞİ -----	149
EK – 3 ÖZSAYGI ÖLÇEĞİ -----	153
EK – 4 ARABULUCULUK FORMU -----	154
EK – 5 KİŞİSEL BİLGİ FORMU -----	155
EK – 6 “MÜZAKERE (PROBLEM ÇÖZME) VE ARABULUCULUK” EĞİTİM PROGRAMININ İÇERİĞİ -----	156

TABLOLAR LİSTESİ

TABLO 1 -----	57
ÇALIŞMA GRUBUNU OLUŞTURAN ÖĞRENCİLERİN CİNSİYETLERİNE GÖRE DAĞILIMI	
TABLO 2 -----	58
ÇALIŞMA GRUBUNU OLUŞTURAN ÖĞRENCİLERİN ANNELERİNİN EĞİTİM DÜZEYLERİNE GÖRE DAĞILIMI	
TABLO 3 -----	59
ÇALIŞMA GRUBUNU OLUŞTURAN ÖĞRENCİLERİN BABALARININ EĞİTİM DÜZEYLERİNE GÖRE DAĞILIMI	
TABLO 4 -----	60
ÇALIŞMA GRUBUNU OLUŞTURAN ÖĞRENCİLERİN ANNELERİNİN ÇALIŞIP ÇALIŞMAMASINA GÖRE DAĞILIMI	
TABLO 5 -----	60
ÇALIŞMA GRUBUNU OLUŞTURAN ÖĞRENCİLERİN BABALARININ ÇALIŞIP ÇALIŞMAMASINA GÖRE DAĞILIMI	
TABLO 6 -----	63
ÇATIŞMA ÇÖZME ÖLÇEĞİNİN VE ALT ÖLÇEKLERİN GÜVENİRLİK KATSAYILARI	
TABLO 7 -----	67
“MÜZAKERE (PROBLEM ÇÖZME) VE AKRAN ARABULUCULUK” EĞİTİM PROGRAMI PROJE ETKİNLİKLERİ	
TABLO 8 -----	70
ARAŞTIRMANIN İŞLEM YOLU	
TABLO 9 -----	73
ANLAMAYA ÇALIŞMA ALT ÖLÇEĞİNE AİT ÖNTEST, SONTEST VE FARK (KAZANÇ) PUANLARININ BETİMLEYİCİ İSTATİSTİKLERİ VE T-TESTİ SONUÇLARI	
TABLO 10 -----	74
ANLAMAYA ÇALIŞMA ALT ÖLÇEĞİNE AİT DENEY GRUBU ÖNTEST - SONTEST KARŞILAŞTIRMASI	
TABLO 11 -----	75
DİNLEME BECERİLERİ ALT ÖLÇEĞİNE AİT ÖNTEST, SONTEST VE FARK (KAZANÇ) PUANLARININ BETİMLEYİCİ İSTATİSTİKLERİ VE T-TESTİ SONUÇLARI	

TABLO 12 -----	76
DİNLEME BECERİLERİ ALT ÖLÇEĞİNE AİT DENEY GRUBU ÖNTEST - SONTEST KARŞILAŞTIRMASI	
TABLO 13 -----	77
GEREKİNİMLERE ODAKLAŞMA ALT ÖLÇEĞİNE AİT ÖNTEST, SONTEST VE FARK (KAZANÇ) PUANLARININ BETİMLEYİCİ İSTATİSTİKLERİ VE T-TESTİ SONUÇLARI	
TABLO 14 -----	79
DİNLEME BECERİLERİ ALT ÖLÇEĞİNE AİT DENEY GRUBU ÖNTEST - SONTEST KARŞILAŞTIRMASI	
TABLO 15 -----	80
SOSYAL UYUM ALT ÖLÇEĞİNE AİT ÖNTEST, SONTEST VE FARK (KAZANÇ) PUANLARININ BETİMLEYİCİ İSTATİSTİKLERİ VE T-TESTİ SONUÇLARI	
TABLO 16 -----	81
SOSYAL UYUM ALT ÖLÇEĞİNE AİT DENEY GRUBU ÖNTEST - SONTEST KARŞILAŞTIRMASI	
TABLO 17 -----	82
ÖFKE KONTROLÜ ALT ÖLÇEĞİNE AİT ÖNTEST, SONTEST VE FARK (KAZANÇ) PUANLARININ BETİMLEYİCİ İSTATİSTİKLERİ VE T-TESTİ SONUÇLARI	
TABLO 18 -----	83
ÖFKE KONTROLÜ ALT ÖLÇEĞİNE AİT DENEY GRUBU ÖNTEST - SONTEST KARŞILAŞTIRMASI	
TABLO 19 -----	84
ARABULUCULUK SÜRECİNİN ANLAŞMAYLA SONUÇLANMA ORANI	
TABLO 20 -----	85
CİNSİYETE GÖRE ARABULUCU ORANI	
TABLO 21 -----	85
TARAF SAYILARINA GÖRE ARABULUCULUK SÜRECİNE YANSIYAN ÇATIŞMA SAYISI	
TABLO 22 -----	86
ARABULUCULUK SÜRECİNE YANSIYAN ÇATIŞMA TÜRLERİ	
TABLO 23 -----	87
BASTIRILMIŞ ÖFKE ALT ÖLÇEĞİNE AİT ÖNTEST, SONTEST VE FARK (KAZANÇ) PUANLARININ BETİMLEYİCİ İSTATİSTİKLERİ VE T-TESTİ SONUÇLARI	
TABLO 24 -----	89
BASTIRILMIŞ ÖFKE ALT ÖLÇEĞİNE AİT DENEY GRUBU ÖNTEST - SONTEST KARŞILAŞTIRMASI	

TABLO 25 -----	90
DIŞAVURULMUŞ ÖFKE ALT ÖLÇEĞİNE AİT ÖNTEST, SONTEST VE FARK (KAZANÇ) PUANLARININ BETİMLEYİCİ İSTATİSTİKLERİ VE T-TESTİ SONUÇLARI	
TABLO 26 -----	91
DIŞAVURULMUŞ ÖFKE ALT ÖLÇEĞİNE AİT DENEY GRUBU ÖNTEST - SONTEST KARŞILAŞTIRMASI	
TABLO 27 -----	92
DENEY VE KONTROL GRUBUNDAKİ ÖĞRENCİLERİN DURUMLUK-SÜREKLİ ÖFKE İFADESİ ENVANTERİ'NİN ÖFKE DAVRANIŞI ALT ÖLÇEĞİNE AİT ÖNTEST VE SONTEST PUANLARININ ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ	
TABLO 28 -----	93
ÖFKE DAVRANIŞI ALT ÖLÇEĞİNE AİT DENEY GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN TEK FAKTÖRLÜ KOVARYANS ANALİZİ	
TABLO 29 -----	93
ÖFKE DAVRANIŞI ALT ÖLÇEĞİNE AİT DENEY GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN FARK (KAZANÇ) PUAN KARŞILAŞTIRMALARI	
TABLO 30 -----	94
ÖFKE DAVRANIŞI ALT ÖLÇEĞİNE AİT DENEY GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN ÖNTEST - SONTEST KARŞILAŞTIRMASI	
TABLO 31 -----	95
SÜREKLİ ÖFKE ALT ÖLÇEĞİNE AİT ÖNTEST, SONTEST VE FARK (KAZANÇ) PUANLARININ BETİMLEYİCİ İSTATİSTİKLERİ VE T-TESTİ SONUÇLARI	
TABLO 32 -----	96
SÜREKLİ ÖFKE ALT ÖLÇEĞİNE AİT DENEY GRUBU ÖNTEST - SONTEST KARŞILAŞTIRMASI	
TABLO 33 -----	97
DENEY VE KONTROL GRUBUNDAKİ KIZ ÖĞRENCİLERİN BASTIRILMIŞ ÖFKE ALT ÖLÇEĞİNE AİT ÖNTEST, SONTEST VE FARK (KAZANÇ) PUANLARININ BETİMLEYİCİ İSTATİSTİKLERİ VE T-TESTİ SONUÇLARI	
TABLO 34 -----	99
BASTIRILMIŞ ÖFKE ALT ÖLÇEĞİNE AİT DENEY GRUBU KIZ ÖĞRENCİLERİNİN DENEY GRUBU ÖNTEST - SONTEST KARŞILAŞTIRMASI	
TABLO 35 -----	100
DENEY VE KONTROL GRUBUNDAKİ KIZ ÖĞRENCİLERİN DIŞAVURULMUŞ ÖFKE ALT ÖLÇEĞİNE AİT ÖNTEST, SONTEST VE FARK (KAZANÇ) PUANLARININ BETİMLEYİCİ İSTATİSTİKLERİ VE T-TESTİ SONUÇLARI	

TABLO 36 -----	101
DİŞAVURULMUŞ ÖFKE ALT ÖLÇEĞİNE AİT DENEY GRUBU KIZ ÖĞRENCİLERİNİN DENEY GRUBU ÖNTEST - SONTEST KARŞILAŞTIRMASI	
TABLO 37 -----	102
DENEY VE KONTROL GRUBUNDAKİ KIZ ÖĞRENCİLERİN DURUMLUK-SÜREKLİ ÖFKE İFADESİ ENVANTERİ'NİN ÖFKE DAVRANIŞI ALT ÖLÇEĞİNE AİT ÖNTEST VE SONTEST PUANLARININ ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ	
TABLO 38 -----	103
ÖFKE DAVRANIŞI ALT ÖLÇEĞİNE AİT DENEY GRUBU KIZ ÖĞRENCİLERİNİN TEK FAKTÖRLÜ KOVARYANS ANALİZİ	
TABLO 39 -----	103
ÖFKE DAVRANIŞI ALT ÖLÇEĞİNE AİT DENEY GRUBU KIZ ÖĞRENCİLERİNİN FARK (KAZANÇ) PUAN KARŞILAŞTIRMALARI	
TABLO 40 -----	104
ÖFKE DAVRANIŞI ALT ÖLÇEĞİNE AİT DENEY GRUBU KIZ ÖĞRENCİLERİNİN ÖNTEST - SONTEST KARŞILAŞTIRMASI	
TABLO 41 -----	105
DENEY VE KONTROL GRUBUNDAKİ KIZ ÖĞRENCİLERİN SÜREKLİ ÖFKE ALT ÖLÇEĞİNE AİT ÖNTEST, SONTEST VE FARK (KAZANÇ) PUANLARININ BETİMLEYİCİ İSTATİSTİKLERİ VE T-TESTİ SONUÇLARI	
TABLO 42 -----	106
SÜREKLİ ÖFKE ALT ÖLÇEĞİNE AİT DENEY GRUBU KIZ ÖĞRENCİLERİNİN DENEY GRUBU ÖNTEST - SONTEST KARŞILAŞTIRMASI	
TABLO 43 -----	107
DENEY VE KONTROL GRUBUNDAKİ ERKEK ÖĞRENCİLERİN BASTIRILMIŞ ÖFKE ALT ÖLÇEĞİNE AİT ÖNTEST, SONTEST VE FARK (KAZANÇ) PUANLARININ BETİMLEYİCİ İSTATİSTİKLERİ VE T-TESTİ SONUÇLARI	
TABLO 44 -----	109
BASTIRILMIŞ ÖFKE ALT ÖLÇEĞİNE AİT DENEY GRUBU ERKEK ÖĞRENCİLERİNİN DENEY GRUBU ÖNTEST - SONTEST KARŞILAŞTIRMASI	
TABLO 45 -----	110
DENEY VE KONTROL GRUBUNDAKİ ERKEK ÖĞRENCİLERİN DİŞAVURULMUŞ ÖFKE ALT ÖLÇEĞİNE AİT ÖNTEST, SONTEST VE FARK (KAZANÇ) PUANLARININ BETİMLEYİCİ İSTATİSTİKLERİ VE T-TESTİ SONUÇLARI	
TABLO 46 -----	111
DİŞAVURULMUŞ ÖFKE ALT ÖLÇEĞİNE AİT DENEY GRUBU ERKEK ÖĞRENCİLERİNİN DENEY GRUBU ÖNTEST - SONTEST KARŞILAŞTIRMASI	

TABLO 47 -----	112
DENEY VE KONTROL GRUBUNDAKİ ERKEK ÖĞRENCİLERİN ÖFKE DAVRANIŞI ALT ÖLÇEĞİNE AİT ÖNTEST, SONTEST VE FARK (KAZANÇ) PUANLARININ BETİMLEYİCİ İSTATİSTİKLERİ VE T-TESTİ SONUÇLARI	
TABLO 48 -----	113
ÖFKE DAVRANIŞI ALT ÖLÇEĞİNE AİT DENEY GRUBU ERKEK ÖĞRENCİLERİNİN DENEY GRUBU ÖNTEST - SONTEST KARŞILAŞTIRMASI	
TABLO 49 -----	114
DENEY VE KONTROL GRUBUNDAKİ ERKEK ÖĞRENCİLERİN SÜREKLİ ÖFKE ALT ÖLÇEĞİNE AİT ÖNTEST, SONTEST VE FARK (KAZANÇ) PUANLARININ BETİMLEYİCİ İSTATİSTİKLERİ VE T-TESTİ SONUÇLARI	
TABLO 50 -----	116
SÜREKLİ ÖFKE ALT ÖLÇEĞİNE AİT DENEY GRUBU ERKEK ÖĞRENCİLERİNİN DENEY GRUBU ÖNTEST - SONTEST KARŞILAŞTIRMASI	
TABLO 51 -----	117
BENLİK SAYGISI ALT ÖLÇEĞİNE AİT ÖNTEST, SONTEST VE FARK (KAZANÇ) PUANLARININ BETİMLEYİCİ İSTATİSTİKLERİ VE T-TESTİ SONUÇLARI	
TABLO 52 -----	119
BENLİK SAYGISI ALT ÖLÇEĞİNE AİT DENEY GRUBU ÖNTEST - SONTEST KARŞILAŞTIRMASI	
TABLO 53 -----	120
DENEY VE KONTROL GRUBUNDAKİ KIZ ÖĞRENCİLERİNİN BENLİK SAYGISI ALT ÖLÇEĞİNE AİT ÖNTEST, SONTEST VE FARK (KAZANÇ) PUANLARININ BETİMLEYİCİ İSTATİSTİKLERİ VE T-TESTİ SONUÇLARI	
TABLO 54 -----	122
DENEY VE KONTROL GRUBUNDAKİ KIZ ÖĞRENCİLERİNİN BENLİK SAYGISI ALT ÖLÇEĞİNE AİT DENEY GRUBU ÖNTEST - SONTEST KARŞILAŞTIRMASI	
TABLO 55 -----	123
DENEY VE KONTROL GRUBUNDAKİ ERKEK ÖĞRENCİLERİNİN BENLİK SAYGISI ALT ÖLÇEĞİNE AİT ÖNTEST, SONTEST VE FARK (KAZANÇ) PUANLARININ BETİMLEYİCİ İSTATİSTİKLERİ VE T-TESTİ SONUÇLARI	
TABLO 56 -----	125
DENEY VE KONTROL GRUBUNDAKİ ERKEK ÖĞRENCİLERİNİN BENLİK SAYGISI ALT ÖLÇEĞİNE AİT DENEY GRUBU ÖNTEST - SONTEST KARŞILAŞTIRMASI	

ŞEKİLLER LİSTESİ

ŞEKİL 1	25
Çatışma Çözüm Stratejileri	

ÖZET

MÜZAKERE (PROBLEM ÇÖZME) VE ARABULUCULUK EĞİTİM PROGRAMININ ORTAÖĞRETİM 9. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÇATIŞMA ÇÖZME BECERİLERİ, ÖFKE KONTROLÜ İLE ÖZSAYGI DÜZEYLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

SÜNBÜL, Dilara

Yüksek Lisans, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Abbas Türnüklü

Temmuz 2008, 162 Sayfa

Bu araştırmada, ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerine uygulanan müzakere (problem çözme) ve akran arabuluculuğu eğitimi programının öğrencilerin çatışma çözme becerileri, öfke kontrolü becerileri ve özsaygı düzeyleri üzerine etkisi incelenmiştir.

Araştırma 2006-2007 eğitim ve öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı iki genel lisede yürütülmüştür. Deney grubunda 302, kontrol grubunda 180 öğrenci bulunmaktadır. Öntest, sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılan araştırmada, deney grubuna müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programı uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim verilmemiştir.

Müzakere (problem çözme) ve akran arabuluculuğu eğitimi programı haftada iki saat olmak üzere 16 hafta boyunca uygulanmıştır. Eğitim programı *kişiler arası çatışmaların doğasının anlaşılması, iletişim becerileri, öfke yönetim becerileri, kişiler arası çatışmalarda çözüm becerileri (müzakere becerileri, akran arabuluculuk becerileri)*'nin yer aldığı dört bölümden oluşmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak; Akbalık (2001) tarafından geliştirilmiş “Çatışma Çözme Ölçeği”; Özer (1992) tarafından uyarlanmış “Durumluk-Sürekli Öfke İfadesi Envanteri”; Çuhadaroğlu (1986) tarafından uyarlaması yapılan “Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Daha sonra Müzakere ve Arabuluculuk Eğitim Programının etkisini ölçmek amacıyla “Arabuluculuk Formu” kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun çatışma çözüm becerileri, öfke kontrolü becerileri ve özsaygı düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını test etmek amacıyla ilişkisiz gruplar için t-testi ve ANCOVA kullanılmıştır. Ayrıca, deney ve kontrol gruplarına ait fark (kazanç) puanları karşılaştırılarak deneysel işlemin etkisi incelenmiştir. Ardından programın arabuluculuk sürecini uygulama ve akran çatışmalarını çözmedeki etkililiğinin test edilmesi amacıyla Arabuluculuk Formu ile kayıt altına alınan veriler frekans, yüzde, ortalama ve ki-kare hesaplama işlemleri ile test edilmiştir.

Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda elde edilen bulgulara göre müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin çatışma çözüm becerilerinin almayanlara göre daha yapıcı olduğu saptanmıştır. Bu eğitimi alan öğrencilerin çatışmalarını arabuluculuk yöntemini kullanarak çözebildikleri, arabuluculuğun çatışmaları yapıcı çözüme etkili bir yöntem olduğu saptanmıştır. Eğitim alan öğrencilerin öfke kontrolü becerilerinin fark kazanç puanları ve öntest-sontest puanlarının karşılaştırılması sonucunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin özsaygı düzeylerinin deney grubu öntest-sontest puanları karşılaştırıldığında artmış olduğu saptanmıştır.

ABSTRACT**A RESEARCH ON THE EFFECT OF NEGOTIATION (PROBLEM SOLVING) AND MEDIATION TRAINING PROGRAMME ON THE CONFLICT RESOLUTION SKILLS, ANGER MANAGEMENT SKILLS AND SELF RESPECT LEVEL OF THE 9TH GRADE STUDENTS****SÜNBL, Dilara****Master's Degree Program, Psychological Counseling and Guidance****Adviser: Associate Prof. Dr. Abbas Türnükü****June 2008, 162 Pages**

The scope of this research is to observe the effects of the negotiation (problem solving) and peer mediation training programme which was applied to the 9th grade students, on the conflict resolution skills, anger management skills and self respect level of the students.

Research has been carried out on two high schools which are affiliated to the Ministry of National Education during the 2006-2007 education period. There are 302 students in the experiment group and 180 in the control group. Pre-test, post-test, semi experimental design with the control group have been used within the research. Negotiation (problem solving) and mediation training has been provided to the students of the experiment group and the control group has not been provided training.

Negotiation (problem solving) and peer mediation training programme has been applied for 2 hours on a weekly basis during 16 weeks. Training programme consists four parts which are; understanding the nature of the inter personal conflict, communication skills, anger management skills and resolution skills of inter personal conflicts.

Within this research, “Conflict Resolution Scale”, developed by Akbalık (2001), “Situational-Constant-Anger Expression Inventory” adopted by Özer (1992) and “Rosenberg Self Respect Scale”, adopted by Çuhadaroğlu (1986) were used as the data collection tool. Afterwards, “Mediation Form” used in order to measure the effect of the negotiation (problem solving) and peer mediation training programme. Independent Samples t-test and ANCOVA applied to see if there is a significant difference between the conflict resolution skills, anger management skills and self respect level of experiment and control groups. Effect of the experimental process has observed by comparing the difference (gain) score of the experiment and control groups. In order to test of the effectiveness of the programme on implementing the mediation process and solving the peer conflicts, datas, which were collected with the mediation forms, have been tested by using frequency, percentage, average and ki-square.

According to the results of the statistical analyses, it is determined that the conflict resolution skills of the experimental group, which was provided negotiation (problem solving) and peer mediation training programme, is more constructive than the control group. It is observed that the students who were provided the training are able to solve their conflicts by using the mediation and mediation is an effective method to solve conflicts constructively. A significant difference was found in, difference (gain) score and the comparison of the pre-test post test scores of the anger management skills of students. It is observed by comparing the pre-test, post test scores, self respect levels of the students of experiment group has increased.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Kişiler arası iletişim, insanın sosyal varoluşu içinde bir gerekliliktir. Toplumsal yaşamın doğal ve kaçınılmaz parçası olan iletişim sürecinde üretilen bilgi/sembol, iletim biçimi, iletilerin algılama ve yorumlama basamaklarından her birinde kişiler arası çatışma yaşanabilmektedir. İnsan doğası gereği farklı ihtiyaçlara, isteklere, tercihlere, hedeflere, algılara ve değerlere sahiptir. Farklı yapıdaki bireylerin iletişim içinde oldukları her ortamda, bu farklılıklardan kaynaklanan çatışmaların yaşanması doğal bir sonuçtur. Çatışmalar, bir ya da birden çok kişinin herhangi bir konuda anlaşamaması, gereksinimlerinin, isteklerinin, tercihlerinin, hedeflerinin, algılarının ve değerlerinin örtüşmediği zaman ortaya çıkmaktadır ve kaçınılmazdır. Bu nedenle çatışmalar yaşamın doğal ve kaçınılmaz bir parçasıdır (Türnüklü, 2005).

Çatışma, bir kişinin hedeflerine ulaşmak için gösterdiği eylem ve atılımları, bir başka kişinin hedeflerine ulaşmak için gösterdiği eylem ve atılımları engellerse, duraklatırsa ya da bozarsa ortaya çıkar (Johnson ve Johnson, 1995). Kişiler arası iletişimde bireyin ihtiyaçlarına yönelik davranışlarının engellenmesi, duraklatılması ya da bozulmasıyla ortaya çıkan çatışma, olumsuz bir durum olarak algılanmaktadır. Günlük yaşamımızın ayrılmaz bir parçası olan çatışmanın kendisi olumlu ya da olumsuz değildir; sadece çatışma durumunda gösterilen tepkiler, çatışmayı algılama biçimimiz ve çözmek için seçtiğimiz yöntemler olumlu ya da olumsuz olarak nitelendirilebilir.

Okullar, farklı özelliklerde birçok bireyin bulunduğu ve kişiler arası iletişimin yoğun olarak yaşandığı ortamlardır. Birçok kişinin zamanının büyük bir kısmını geçirdiği, etkileşimde bulunduğu okul gibi ortamlarda, kişiler arası iletişimin

yoğunluğu oranında çatışma yaşanması kaçınılmaz bir durumdur; ancak öğrencilerin yaşanan çatışmaların en etkili çözüm yolunun şiddet olduğuna inanmaları ve çatışmalarını şiddet yoluyla çözmeye çalışmaları bir seçimdir. Herkesin her an yaşayabileceği çatışma durumlarını çözmeye, yönetmeye ve kişilerin bu durumla baş etme yöntemi; çatışan her iki tarafın da kazanmasını sağlayan, kişi ile problemi birbirinden ayırabilen, uzlaşıcı ve pozitif bir yol olabileceği gibi; taraflardan birinin kaybını hedefleyen, problemi kişiselleştiren, kavgacı, olumsuz ve negatif bir yol da olabilir. Genel olarak çatışma ile gelişen kızgınlık ve öfke duygularının kontrol edilip edilmemesi, çatışma sonrasındaki istemli ya da istemsiz tepkilerimize, çatışmaya yanıtımıza yön vermektedir. Okullarda öğrenciler arasında yaşanan çatışmalar genel olarak, birinin kazanıp diğerinin kaybettiği, kızgınlık ve öfke duygularının çok yoğun olarak yaşanıp kontrol edilmediği, problemin kişiselleştirilerek kişiliğin geneline yönelen, olumsuz ve negatif yollarla çözülmeye çalışılmaktadır. Öğrenciler arasında yaşanan bu durum yakın zamana kadar tüm dünyada “büyümenin doğal bir parçası” olarak değerlendirilirken, son yıllarda yapılan araştırmalar, bu tür olumsuz çatışma çözmeye yöntemlerinin yıkıcı etkilerini daha net ve çarpıcı şekilde ortaya koymuştur (Güvenir, 2005).

Araştırma sonuçları, ortaöğretim ve lise dönemindeki öğrenciler arasında şiddet, kavgaya, isim takma gibi istenmeyen davranış biçimlerinin çok yaygın olduğunu göstermektedir (Johnson ve Johnson, 1994, Carruthers, Carruthers, Day-Vines, Bostick ve Watson, 1996; Taştan, 2004). Öğrencilerin, çatışmada yıkıcı tepkileri tercih etmelerinde, olumsuz stratejileri seçmelerinde birçok faktör bulunmaktadır. Aile, çevre, medya, çatışmaya bakış açısı, geçmişten getirdikleri öğrenilmiş davranış kalıpları, model alınan kişiler ya da daha etkili bir çözüm yolu konusunda bir beceriye sahip olmamaları bu faktörler arasında değerlendirilebilir. Yaşadıkları çatışmaları şiddet kullanarak çözmeye çalışan öğrenciler ilişkilerinde sorun yaşamakta, duygularını tanımamakta ve daha etkili çözüm yolları konusunda herhangi bir eğitim almadan ortaöğretim ve üst eğitim kurumlarından mezun olmakta, yetişkin yaşamında da benzer çatışma çözüm yöntemlerini kullanmaktadırlar. Öğrencilerin, duygularını tanımalarının, birbirlerini dinleme ve anlama becerilerini geliştirmenin, problem çözmeye basamaklarını öğrenmelerinin

okullardaki şiddeti ve şiddet içeren davranışları azaltacağı düşünülmektedir. Asıl olan şiddeti önlemek, azaltmak ya da ortadan kaldırmak değil, öğrencilere yapıcı, barışçıl ve onarıcı çatışma çözüm yollarını kazandırarak, bizzat yaşadıkları kişiler arası çatışmaları ve anlaşmazlıkları yine kendileri tarafından birbirlerine şiddet kullanmaksızın çözebilmelerini sağlamaktır.

Şiddet, insanın kendisini savunma ve koruma aracı olarak daima var olmuştur ve aynı zamanda var olacaktır. Bu nedenle okullarda şiddet üzerine odaklanmak yerine, şiddet enstrümanını kullanmaksızın kişiler arası çatışmaların ve anlaşmazlıkların nasıl çözülebileceği üzerine odaklanılmasına gereksinim vardır.

Son zamanlarda araştırmacılar şiddetle ilgili iki boyut üzerinde yoğunlaşmaktadır. Birincisi, şiddetin sonradan öğrenilen bir davranış olduğu ve eğitimle bu davranışların ortadan kaldırılacağı, ikincisi ise şiddet davranışlarının erken teşhis edilerek pozitif yaşamsal becerilerin çocuğa kazandırılarak şiddet içeren davranışların daha başından önlenebileceği tezidir (Fager ve Boss, 1998; Erçetin, 2006).

Erçetin'e göre (2006), okulun temel amacı öğrencileri akademik yönden yetiştirerek topluma ve hayata hazırlamak, bu süreçte onları toplumun temel değerlerine uygun şekilde yetiştirmektir. Araştırmacılar, okullarda çatışmayla olumlu, barışçıl ve yapıcı başa çıkma yollarının öğretilmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır (Johnson ve Johnson, 2000; Taştan, 2004). Eğitimin amacı bireylerin istedik davranışları planlı olarak geliştirmek ya da değiştirmektedir. Bu davranışları çocuk ve gençlerimize kazandırabileceğimiz en iyi yer okullardır (Schrumpf, Crawford, Bodine, 2007).

Öğrenciler çatışmalarını barışçıl ve yapıcı yollarla çözmeyi öğrenebilirler. Şiddete alternatif çatışma çözüme becerilerinin öğrencilerin davranış repertuarlarına eklenmesi ve çatışmalarında bu yapıcı davranışları tercih etmesi yapılandırılmış eğitim programlarıyla mümkün görünmektedir. Öğrencilere çatışan her iki tarafın da gereksinimlerini karşılayabilecekleri çözüm yollarına ulaşmalarının barışçıl, yapıcı

ve sistematik yolunun öğretilmesi ile kazanılan bu becerileri gelecekte yaşayacakları çatışmalarında kullanabilecekleri yaklaşımların kazandırılması önemlidir. Bu tür barışçıl, yapıcı, sistematik ve okul temelli çatışma çözme yöntemlerinden müzakere ve arabuluculuk yöntemleri kullanılabilir. Okullarda öğrenciler arası çatışmalar ve anlaşmazlıklar ile baş etmek için müzakere ve arabuluculuk eğitim programları önerilmektedir. Müzakere ve arabuluculuk eğitim programları, öğrencilere müzakere becerisi kazandırmayı, kazandıkları bu beceriyi çatışmalarını yapıcı, barışçıl ve onarıcı olarak çözmekte kullanmalarını, çatışmalarının çözülmemesi durumunda ise bir akranlarından destek alarak yine şiddete başvurmaksızın çözmelerini hedeflemektedir.

Hem müzakere hem de akran arabuluculuk becerileri öğrencilerine duygularını, isteklerini ve bunların nedenlerini diyalog yoluyla ifade etme üzerine odaklanmaktadır. Buna ek olarak, programda çatışan tarafların empati kurarak ortak sorunlarına birbirlerinin penceresinden bakmalarını sağlamak bir diğer önemli ilişki yönetim becerisidir. Çatışan taraflar, arabulucunun yardımı ile diğerinin olayı algılayışının, duygularının, isteklerinin ve bunların nedenlerinin farkına varırlar. Dolayısıyla tarafların birbirlerinin yararına ve sorunlarını yapıcı ve barışçıl olarak çözmeye yönelik çözüm seçeneği üretme kapasiteleri artacaktır. Böylece öğrenciler kendilerini ifade ederek, çatışmada diğerinin bakış açısını anlayarak ve her iki tarafında kazanabileceği şekilde çatışmalarını çözerek kendi davranışlarının sorumluluğunu üstlenebileceklerdir (Türnüklü, 2006) .

Bu bilgilerin ışığı altında mevcut araştırmada, ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencileri için “Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programı” hazırlanmıştır. Uygulanan eğitim programının öğrencilerin çatışma çözüm becerilerine, öfke kontrolü ve özsaygı düzeylerine etkisinin incelenmesi hedeflenmektedir. Araştırmanın amacı “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programının” ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm becerileri, öfke kontrolü ve özsaygı düzeyleri üzerine etkisini incelemektir.

Bu amaç çerçevesinde araştırmanın hipotezleri şunlardır:

H₁. Müzakere (problem çözme) ve akran arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerin çatışma çözme eğilimleri almayanlara göre daha yapıcıdır.

H₂. Akran arabuluculuğu, öğrenci çatışmalarını yapıcı çözümede etkili bir yöntemdir.

H₃. Müzakere (problem çözme) ve akran arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerin öfke yönetimi becerileri almayanlara göre artmıştır.

H₄. Müzakere (problem çözme) ve akran arabuluculuk eğitimi alan kız öğrencilerin öfke yönetimi becerileri almayanlara göre artmıştır.

H₅. Müzakere (problem çözme) ve akran arabuluculuk eğitimi alan erkek öğrencilerin öfke yönetimi becerileri almayanlara göre artmıştır.

H₆. Müzakere (problem çözme) ve akran arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerin özsaygı düzeyleri almayanlara göre daha yüksektir.

H₇. Müzakere (problem çözme) ve akran arabuluculuk eğitimi alan kız öğrencilerin özsaygı düzeyleri almayanlara göre daha yüksektir.

H₈. Müzakere (problem çözme) ve akran arabuluculuk eğitimi alan erkek öğrencilerin özsaygı düzeyleri almayanlara göre daha yüksektir.

Araştırma Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Araştırmanın çalışma grubu İzmir ili Buca ilçesinde bulunan iki ortaöğretim kurumunun dokuzuncu sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

2. Araştırmada etkisi incelenen çatışma çözüme becerileri “Çatışma Çözme Ölçeği”nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
3. Araştırmada etkisi incelenen öfke kontrolü “Durumluk-Sürekli Öfke İfadesi Envanteri”nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
4. Araştırmada etkisi incelenen özsayı düzeyi “Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği”nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

Tanımlar

Bu araştırmada yer alan kavramlar aşağıda verilen tanımlardaki anlamlarda kullanılmıştır.

Çatışma (Conflict) : Birbirine uymayan etkinliklerde, çıkarlarda, isteklerde, değerlerdeki farklılıklar veya kişiler arasında yaşanan rekabettir (Deutsch, 1993)

Öfke (Anger) : Genellikle engellenme, haksızlığa uğrama, eleştirilme, küçümseme gibi rahatsız edici durumlarda ortaya çıkan, önceden planlanmamış duygusal bir durumdur (Törestad, 1990; Tekinsav, 2006).

Özsayı (Self-esteem) : Bireyin özünü bir nesne olarak ele alıp, onu değerlendirmesi sonucunda kendisi hakkında vardığı yargı ve geliştirdiği tutumdur (Kuzgun, 2000; Doğru, Peker, 2004).

Müzakere (Negotiation) : Bir anlaşmazlığı/uyuşmazlığı çözümlenmek amacıyla karşılıklı iletişim ve etkileşim eylemidir (Karip, 2003).

Arabuluculuk (Mediation) : Tarafgir olmayan, nötr, üçüncü bir kişinin desteğiyle, iki veya daha fazla kişinin aralarındaki çatışmalarını yapıcı ve barışçıl olarak çözmek için yapılandırđıkları bir süreçtir (Karip, 1999; Johnson ve Johnson, 1995; Türnüklü, 2006).

Arabulucu (Mediator) : Çatışma çözümünde iki veya daha fazla kişinin aralarındaki çatışmayı çözerken yardım aldıkları yansız bir kişidir (Türnüklü, 2006).

Araştırma Önemi

Kişiler arası anlaşmazlıklar ve çatışmalar toplumsal yaşam içerisinde ortaya çıkan doğal ve kaçınılmaz durumlardır. Kişiler arası anlaşmazlıklar ve çatışmalar iyi ya da kötü, yapıcı ya da yıkıcı, olumlu ya da olumsuz, doğru ya da yanlış değerlendirilmemelidir. Kişilerin aralarında yaşadıkları anlaşmazlıkları ve çatışmaları çözmek için seçtikleri yol iyi ya da kötü, yapıcı ya da yıkıcı, olumlu ya da olumsuz, doğru ya da yanlış olarak görülebilir (Türnüklü, 2006). Schrumph, Crawford ve Bodline (1997) kişiler arası çatışma deneyimi yaşamaksızın, kişisel gelişimin ve sosyal olgunlaşmanın olamayacağını belirtmektedir. Bireyin, yaşadığı çatışma ve anlaşmazlık durumu karşısındaki algıları ve yorumları, çatışma sürecindeki davranışları üzerinde etkilidir. Kişiler arası anlaşmazlıklara ve çatışmalara ilişkin aileden, çevreden, geçmişten getirdikleri öğrenilmiş davranış kalıpları ve başa çıkma stratejileri, yaşanan yeni çatışma ve anlaşmazlıkların algılanışında ve yorumlanmasında kullanılan bir davranış havuzu oluşturmaktadır.

Birçok kişinin zamanının büyük bir kısmını geçirdiği, etkileşimde bulunduğu okul gibi ortamlarda, kişiler arası iletişimin yoğunluğu oranında çatışma yaşanması kaçınılmaz bir durumdur. Çatışmalar okulun ve öğrenci ilişkilerinin doğal ve kaçınılmaz bir parçasıdır. Çatışmanın kaçınılmaz olması, çatışmanın olumsuz olmasını gerektirmez (Karip, 2003). Öğrencilerin çatışma ve anlaşmazlıklarını çözerken kullandıkları yöntemler çoğu zaman kendilerine, ilişkilerine ve çevrelerine zarar vermektedir. Kullanılan olumsuz yöntemlerin ortadan kaldırılması, eğitim ve öğretim için olumlu bir atmosferin sağlanması, sağlıklı fiziksel, duygusal ve sosyal gelişim koşullarının hazırlanması konusunda okulda öğretmenler, idareciler ve diğer öğrenciler ile aileler bir takım problemler ve güçlükler yaşamaktadırlar. Öğrencilerin çatışmalarını ve anlaşmazlıklarını çözerken kullanacakları yöntemlerin bilişsel farkındalık sağlanarak, yapıcı ve barışçıl biçimde çözüp yönetebilecek becerilerin

kazandırılabilmesi ve istendik davranış değişikliğinin sağlanabilmesi ancak, hedefi ve yöntemi önceden belirlenmiş, sistematik bir eğitim programı ile sağlanabilir.

Öğrencilerin, duygularını tanımlarının, birbirlerini dinleme ve anlama becerilerini geliştirmenin, problem çözme basamaklarını öğrenmelerinin okullardaki şiddeti ve şiddet içeren davranışları azaltacağı düşünülmektedir. Şiddeti ve şiddet içeren davranışları azaltacağı düşünülen becerilerin bir program doğrultusunda öğrencilere kazandırılarak, uzun vadede istendik davranış değişikliği sağlanabileceği düşünülmektedir. Bu eğitim ile öğrenciler çatışmalarını ve anlaşmazlıklarını yapıcı ve barışçıl olarak nasıl çözeceklerini öğrenerek, çatışma ve anlaşmazlık durumlarında kazandıkları bu becerileri seçeceklerdir.

Kişiler arası çatışmaları ve anlaşmazlıkları müzakere edebilen, çatışma anında kendi davranışlarını kontrol etme becerisi ve yeterliliği gösteren öğrenciler sorun çözme tekniği olarak şiddete yönelmek yerine, sorunun yapıcı ve barışçıl çözümüne yönelecektir. Dolayısıyla, öğrenciye sorun çözmeye ilişkin benlik gücü, stresle ve güçlüklerle baş edebilme, akranlarıyla yapıcı ilişkiler kurabilme ve sürdürüebilme becerisi kazandıracaktır.

Bu çalışma, okullarda şiddetin azaltılması, kişiler arası ilişkilerin gelişmesi, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerine katkıda bulunması açısından önem taşımaktadır.

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Kişiler Arası Şiddet

Şiddet, geçmişten günümüze her toplumda var olduğu ve var olacağı kabul edilen olgusal bir gerçek olmasının yanında, bilim adamları ve araştırmacılar tarafından da hep bir “sosyal problem” olarak algılanmıştır (Balcıoğlu 2001; Pınar, 2006). Birçok araştırmacı sosyal problem olarak algılanan şiddeti farklı yaklaşımlarla tanımlamışlardır. Ünsal’a (1996) göre şiddet, bir kişiye güç veya baskı uygulayarak, isteği dışında bir şey yapmak veya yaptırmak; şiddet uygulama eylemi ise zorlama, saldırı, kaba kuvvet, bedensel ya da psikolojik acı çektirme ya da işkence, vurma, yaralama olarak tanımlanmaktadır. Dar anlamıyla ele alındığında da, insanların bedensel bütünlüğüne karşı dışarıdan yöneltilen sert ve acı verici bir edim olarak tanımlanır (akt. Adak, 2004). Köknel’e (2000) göre ise kızgınlık, öfke, kin, nefret ve düşmanlık gibi duygu durumlarının etkinlik kazandığı bir saldırganlık biçimi olarak tanımlanmaktadır. Şiddet, “yaralamak ya da zarar vermek amacıyla kullanılan fiziksel güç” ya da “güç ve kuvvetin, başkalarını birtakım haklardan mahrum edebilecek şekilde adaletsiz bir biçimde kullanılması” olarak da tanımlanmaktadır (Morrison ve Morrison, 1994; Efiltili, 2006).

Birçok şiddet tanımında yer alan kişinin karşısındakine fiziksel ya da duygusal olarak zarar verme davranışının, çocuklar ve gençler tarafından da tercih edilip kullanılması, şiddet davranışının ortaya çıkış sebeplerinin araştırılmasına neden olmuştur. Ergenin şiddet davranışları göstermesine yönelik risk etmenleri farklılık ve çeşitlilik göstermektedir. Araştırmalar bu etmenlerinin ilk çocukluk yıllarından itibaren ortaya çıkabileceğini ve diğer gelişimsel dönemler içerisinde

şiddet davranışlarında bulunma biçiminde kendisini gösterebileceğini ortaya koymaktadır. Şiddetin oluşumunda bireysel etkenler, aile, akran grupları, toplum, okul ve medyanın etkisi bulunmaktadır ve şiddete başvuran ergenler genellikle farklı duygusal ve davranışsal problemlerle de karşı karşıya kalmaktadırlar (Ellickson ve Saner, 1997; Çetin, 2004). Borum'a (2000) göre akran ilişkilerinin değerlendirilmesi de, gençlerin şiddete başvurmadaki risk etkenlerini anlamada önemli olabilir. Çocukluk ve ergenlik dönemlerindeki akran ilişkileri, iki süreçte tanımlanabilir; birincisi akranlar tarafından kabul edilmeme, ikincisi davranış problemi olan akranlar ile bağlılık kurmadır. Belirli tutumlar, bazı sosyal ve bilişsel yetersizlikler de ergenlerin şiddet davranışları için risk etkenidir.

Bireyin, şiddeti bir davranış biçimi olarak seçmesinin kaynağını ve nedenlerini birçok kuramsal yaklaşım açıklamaya çalışmıştır. Şiddet ile ilgili kuramsal yaklaşımlardan Engellenme-Saldırganlık kuramına göre bireyin ulaşmak istediği amaçlara ulaşmasını önleyen engeller bireyin dışındaki koşullardır ve bu engellenmişlik durumu hayal kırıklığına neden olmaktadır. Engellenen birey saldırganca davranarak bu engeli aşmak istemektedir (Berkowitz, 1993; Kurtyılmaz, 2005; akt. Yıldırım, 2007). Sosyal Öğrenme Kuramına göre ise insanlar saldırganlık içgüdüleriyle doğmazlar. Ne zaman, nerede, nasıl saldırgan davranışlar sergileyeceklerini sosyalleşme sürecinde öğrenirler. Bu öğrenme pekiştirme ve taklit yoluyla gerçekleşir. Saldırganlığın öğrenilmesinde iki temel süreç bulunduğunu savunan sosyal öğrenme kuramcıları, çocukların saldırganlıkları gözlem ve araçsal öğrenme yoluyla öğrendiklerini savunmuşlardır (Bandura, 1973; Yıldırım, 2007). Bandura'ya göre insan saldırganlığının kökeninde ne şiddete yönelik içsel istek ne de engellenmeye bağlı olarak doğan saldırganlık dürtüsü bulunmaktadır. İnsanların birbirlerine karşı saldırgan tutumlar göstermelerinin nedenleri; geçmiş deneyimleri sonucunda saldırgan davranışlar kazanmaları ve bu tepkileri yüzünden takdir görmeleri veya ödüllendirilmeleri, çevresel şartlar tarafından doğrudan teşvik edilmeleridir (Kaplan vd. 1994; Adak, 2004).

Engellenme, gerginlik, geçmiş deneyimler, takdir görme, ödüllendirilme, teşvik edilme sonucunda ortaya çıkan şiddet davranışlarının ergenlik döneminde

artışı ile okullarda gözlenen şiddet suçlarının artması paralellik göstermektedir (Williams & Myers, 2004; Çetin, 2004). Okulda şiddet kavramı, okul iklimini bozan, öğrenme sürecine zarar veren, gelişimi engelleyen saldırgan ve suç benzeri davranışları tanımlamayan bir anlamda kullanılmaktadır (Furlong ve Morrison, 2002: Kızmaz, 2006). Genel olarak okulda şiddet, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen veya okul idaresi-öğretmen/öğrenci arasında yaşanan tehdit ve fiziksel saldırıyı içermektedir ve okul içinde, bahçesinde ya da servis aracı gibi okulla ilişkili diğer alanlarda gerçekleşen şiddet olarak tanımlanmaktadır. Okulda şiddet ve saldırı olaylarının, son yıllarda arttığı kaydedilmektedir. Konuyla ilgili yayınlarda okullardaki şiddet ve saldırı olaylarının öğrenci, okul ve toplum düzeyinde olmak üzere çeşitli değişkenler açısından ele alındığı görülmektedir. Örneğin öğrencilerde düşük benlik saygısı ve öğrenme güçlüğü, okul büyüklüğü, okulun yönetim biçimi, öğretmenlerin yetersizliği, okullardaki informal ilişkiler ve okulun yerleşim biriminin büyüklüğü; toplumdaki işsizlik, yoksulluk, sağlık hizmetlerinin yetersizliği vb. durumlar okullardaki şiddet ve saldırı olaylarını açıklamak üzere ele alınan değişkenlerden bazılarıdır (Öğülmüş, 1995; Efilti, 2006). Okulda şiddete nedenleri açısından bakıldığında da; kız arkadaş sorunu, katı öğretmen davranışları, medyanın etkisi, yoksulluk, boş zaman değerlendirme olanaklarının yetersizliği, nedensiz şiddet olayları ve disipline yönelik olaylar olduğu belirtilmektedir (Tezcan, 1996; Kızmaz, 2006).

Okul, sosyal bir kurum olarak aile ve yakın çevrenin veremediği olumlu etkileşim ortamını hazırlayan, bu boşluğu dolduran bir kuruluştur. Aile, komşuluk ve sosyal yaşamdaki değişimler gençliğin karşılaştıkları sorunları yapıcı bir şekilde çözmelerini sağlayacak davranış biçimlerini kazanamamalarına neden olmaktadır. Bu eksiklik gençlerin, karşılaştıkları çatışma durumlarında şiddet ve saldırganlığa yönelmesine neden olmaktadır (Johnson ve Johnson, 1995). Okul, eğitiminin amaçlarına uygun olarak eğitmek istediği öğrencilere yeni davranışlar kazandıran ve istenmeyen davranışları kaldıracak yaşantılar hazırlayıp sunan bir sistemdir (Terzi, Gürsoy ve Barut, 2003; Erçetin, 2006). Öğrenciler günlük yaşamlarının önemli bir kısmını okulda geçirmektedirler. Bu nedenle okul, bireyin yaşamında ve sosyalleşme sürecinde büyük öneme sahiptir. Okul, aileden sonra, bireylerin toplumsal

beklentilere uygun sosyal davranış kazanmalarında önemli bir işlevi yerine getirmektedir. Bireylere yaşama ilişkin sorumluluk duygusu, toplumsal değerlerin kazandırılması ve sosyalleşmenin sağlanması ile bireylerin okulun işlevleri çerçevesinde bir yaşam biçimi kazanmalarını sağlayacaktır. Bu yaşam biçimi, bireyin şiddete olan eğilim riskini azaltacaktır (Kızmaz, 2006)

Okullarda şiddetin artış nedenlerine ilişkin yapılan çalışmalarda, öğrencilerin çatışma çözme becerileri açısından yetersiz olmalarının okullarda şiddeti arttırdığı sonucu elde edilmiştir. Bu nedenle okul psikolojik danışmanlarının çatışma çözme becerileri ve süreçleri, işbirliği ve uzlaşmaya yönelik yöntemleri içeren eğitim programları hazırlamaları ve uygulamaya koymaları gerekmektedir (Brinson, Kottler ve Fisher, 2004; Taştan, 2004). Öğrenciler çatışma durumlarında kişilik özelliklerine uygun tepkiler vermektedirler; bazıları fiziksel üstünlüklerine güvenerek saldırganlık ve şiddet içeren davranışlarda, bazıları da sözel saldırıda bulunabilmekte, soğuk davranabilmekte, susmayı tercih edebilmekte ya da diğer öğrencileri kendi yanına çekerek çatışma yaşadığı arkadaşının yalnız kalmasına neden olabilmektedir. Çatışma sürecinde öğrencilerin farklı yollar izlemesi okul ortamında, insan ilişkilerinin bozulmasına yol açabilir (Morrison, Furlong ve Morrison, 1994; Desivilya, 2004; Taştan, 2004). Öğrencileri çatışma çözümü konusunda eğitmek, okulları kaliteli eğitimin gerçekleştiği düzenli ve barışçı bir yer haline gelmesine katkı sağlamakla kalmaz aynı zamanda öğretimi de geliştirir. Yapıcı çatışma, öğrenmeye güdülenmeyi artırır, entelektüel merakı uyandırır, kaliteli ve yaratıcı problem çözümü geliştirir. Şiddeti önlemek ve çatışmaları çözmek birbirleriyle ilişkilidir (Erçetin, 2006).

Şiddet içeren davranışların ortadan kaldırılma yollarına yönelik araştırma sonuçları, okul yaşamında herhangi bir çatışma durumunda öğrencilerin öfkelerini kontrol edemediklerini, birbirine sözel ya da fiziksel saldırıda bulduklarını göstermektedir (Gentry, 2000; Taştan, 2004). Öğrencilerin, çatışma yaşadıklarında, şiddete başvurmayı etkili bir yöntem olarak görmeleri ve kendilerince etkili buldukları bu yöntemi uygulamaları; onların akranlarıyla ve öğretmenleriyle ilişkilerini bozmakta ve eğitim yaşantılarının veriminin düşmesine neden olmaktadır.

Öğrencilere akranlarıyla, öğretmenleriyle ve okul yöneticileriyle yaşadıkları çatışmaları yapıcı bir biçimde çözmelerine yönelik eğitim verilmesi önem taşımaktadır. Öğrencilere çatışmalarını barışçıl ve yapıcı yollarla çözme becerileri kazandırılarak; çatışma yaşayan tarafların hepsinin çıkarlarının gözetildiği çözüm yolları ile çatışmaları çözmelerine yardımcı olunursa, daha etkili öğrenme ve öğretme yaşantılarının gerçekleştiği sağlıklı sınıf ve okul ortamları da oluşturulabilir. Öner'e (1999) göre etkin bir okul ortamı öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve okulda çalışan herkesin çatışma çözme becerilerini kazanmalarıyla sağlanabilmektedir. Çünkü çatışmalarını çözmeyi öğrenen öğrenciler dış denetime gerek duymamaya başlarlar, çatışmalarını öğretmenlerinin ya da yöneticilerin çözmesini beklemeyip kendileri çözebildikleri gibi onlarla işbirliği yaparak da çözebilirler (Taştan, 2004)

Kızmaz'a (2006) göre şiddet davranışlarının nedenleri arasında öfkeyi kontrol edememe, çatışmaya ilişkin problemleri çözebilme becerisine sahip olmama 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 uygulanmasının önemli katkılar sağlayacağı söylenebilir.

Birçok araştırma sonucuna göre şiddet kaçınılmaz, kontrol edilemez bir durum değildir. Gençler arasındaki şiddet olayları, gençliğin yaşamına müdahale edilerek şiddetin azaltılabileceği ve önlenebileceği doğrultusunda yaygın kanıtlar bulunmaktadır. Okullar kapsamlı çatışma çözme programları uygulayarak çatışmanın ve saldırganlığın ortadan kalkmasında önemli rol oynayabilirler. Çatışma çözme programları okullardaki şiddet olaylarına karşı kullanılan bir araç değildir; fakat okulun sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmesini eğitimsel bir görev olarak ele alan yaklaşımlar bütünüdür. Çatışma çözme programlarının şiddet önleme programları ile ilişkisi ise kişisel, kişiler arası ya da grup içi çatışmalarla karşılaştığında gencin kendisine zarar veren şiddet davranışlarına alternatif yöntemleri ve becerileri anlamasına olanak sağlar (Schumpf, Crawford ve Bodine; 2007). Longaretti ve Wilson'a (2006) göre çatışma yapıcı bir şekilde yönetildiğinde başarılı sonuçlara

ulaşılabilir. Bu sonuçlar özsaygının yükselmesi, iletişim becerilerinin ve karar verme süreçlerinin gelişmesi, neden sonuç ilişkisi kurmada başarının artması ve öğrenciler arasındaki olumlu ilişkilerin artması olarak sayılabilir.

Şiddeti ortaya çıkaran temel nedenlerden birinin, bireylerin yaşadığı ve yapıcı çözümediği çatışmaları olduğu düşünüldüğünde, çatışma kavramı anlam olarak olumsuz, yıkıcı ve istenmeyen bir durum olarak görülmektedir. Johnson ve Johnson'a (1995) göre çatışma, bir kişinin hedeflerine ulaşmak için gösterdiği eylem ve atılımları, bir başka kişinin hedeflerine ulaşmak için gösterdiği eylem ve atılımları engellerse, duraklatırsa ya da bozarsa ortaya çıkar. Çatışma durumu küçük bir çekişmeden, anlaşmazlığa, mücadeleye, kavgaya ve hatta savaşa kadar uzanan geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır.

Çatışma

Çatışmanın ortaya çıkış nedenleri, yoğunluğu, süresi ve çözümlenme biçimlerindeki bireysel farklılıklar nedeniyle birçok tanımı bulunmaktadır. Deutsch (1993) çatışmayı birbirine uymayan etkinliklerde, çıkarlarda, isteklerde, değerlerdeki farklılıklar veya kişiler arasında yaşanan rekabet olarak tanımlamıştır. Çatışma birbiri ile uyuşmayan davranışların varolduğu durumlarda ortaya çıkmaktadır. Bu birbiri ile uyuşmayan davranışlar iki ya da daha fazla kişi arasında olabildiği gibi gruplar arasında da ortaya çıkabilir (Deutsch, 1993). Karip'e (2003) göre de bireyler, gruplar ve örgütler amaçlarını gerçekleştirmek için çalışırken sürekli bir etkileşim içindedirler. Bu etkileşim sürecinde taraflar arasındaki ilişkilerde, etkinliklerde uyuşmazlık ve tutarsızlıklar iki taraf arasında çatışmayı doğurur. Dökmen'e (2003) göre kişiler arası çatışmalar, farklı biliş, algı, duygu, bilinçdışı ihtiyaçlar, iletişim becerileri gibi kişisel faktörlerden, kültürel faktörlerden, rol farklılıklarından, sosyal ve fiziksel çevrelerden veya iletişim sürecinde verilen mesajın niteliğinden kaynaklanabilir.

Çatışma kavramının tanımlarında da varolan anlaşmazlık, engellenme, uyuşmazlık, rekabet gibi olumsuz kavramları içerdiği gibi; çatışma sürecinde

tarafların amacı, şiddet içermeyen bir şekilde, kendi kendini ifade etme, diğerini anlama, isteğine ulaşma gibi uzlaşma zemini yaratması gibi bireyi geliştiren nitelikleri de kapsayabilir. Çatışma kavramıyla ilgili evrensel bir tanım yapılamamış olmasına rağmen, Soyalp (2001) çatışma kavramı ile ilgili genel çerçeveyi şu şekilde çizmektedir;

1. Süreç niteliği taşır,
2. Taraflarca algılanması gerekir,
3. Olumlu ve olumsuz yönleri vardır,
4. İki veya daha fazla seçenek arasında tercih yapmaktaki güçlüğü içerir,
5. Amaç, düşünce, görüş, çıkar vb. farklılıklardan kaynaklanan anlaşmazlık, sürtüşme ve zıtlık olduğu kabul edilir (akt. Sarı, 2005).

Schrumpf, Crawford, Bodine (1997) de çatışmayı dört madde ile tanımlamaktadırlar;

1. Çatışma yaşamın doğal ve kaçınılmaz bir parçasıdır,
2. Çatışmayı olumlu ya da olumsuz olarak ele almamak gerekir,
3. Çatışmanın sonunda yıkıcı veya yapıcı sonuçlar ortaya çıkar,
4. Çatışma olumlu yönetildiğinde bireyin gelişmesine ve sosyal değişimlere neden olmaktadır (akt. Güner, 2007)

Çatışma tanımlarındaki ortak noktalara bakıldığında çatışmaların, her türlü uyumsuzluğu kapsadığı, kişiler arası iletişimin olduğu her yerde çok çeşitli nedenlerle ortaya çıkabilen bir durum olduğu görülmektedir. İnsan doğası gereği farklı çıkarılara, isteklere, gereksinimlere, hedeflere, değerlere, tercihlere, zevklere ve kişilik özelliklerine sahiptir. Bu kadar çok çeşitliliğe sahip olan insanın bulunduğu her mekanda farklılıktan kaynaklanan çatışmanın olması doğal bir sonuçtur (Türnüklü, 2007). Çatışma doğası gereği ne olumlu ne de olumsuzdur. Çatışmanın olumlu mu yoksa olumsuz mu olduğunu çatışmanın kendisi değil, çözmek için seçilen yol ortaya koymaktadır. Çatışma ortamının yapıcı sonuçları olduğu gibi yıkıcı sonuçları da vardır.

Yaşamın doğal bir parçası olmasından dolayı çatışmanın kaçınılmaz olması, bireylerin isteklerinde, inançlarında, değerlerinde ya da gereksinimlerindeki farklılıklar nedeni ile ortaya çıkması bireyin doğasının anlaşılmasını zorunlu kılmaktadır. Bireyin yaşadığı çatışma durumları ve bunların nedenleri ile ilgili farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu yaklaşımların her biri bireye, çatışma kavramına, çatışma çözme sürecine farklı bakış açıları getirmiştir.

Transaksiyonel Analiz yaklaşımını oluşturan temel öğelerden biri ego durumlarıdır. Berne'e (1961) göre doğumdan hatta doğum öncesinden başlayarak, öznel yaşantıların her biri bir ego durumudur ve bunların hepsi kişiliği oluşturur (Akkoyun, 2001). Yapısal analize göre ego durumları insanın kişiliğini oluşturan bölümlerdir. Bunlar "Anne-Baba Benlik Durumu", "Yetişkin Benlik Durumu" ve "Çocuk Benlik Durumu"dur. Birey kişiler arası iletişimde bu üç benlik durumuna da girebilir (Dökmen, 2003).

Anne-Baba Benlik Durumu, bireyin yaşamında karşılaştığı ebeveyn figürlerinden öğrendiği ya da ödünç aldığı duygu, düşünce ve davranış örüntüleri takımıdır (Akkoyun, 2001). Anne-baba ego durumu, kişiliğin insanlara nasıl davranılması gerektiği konusunda öğütler, emirler veren kısmı olarak da tanımlanabilir. Toplumun içimizdeki temsilcisi, toplumsal değerlerin taşıyıcısı niteliğindedir. Fonksiyonel analize göre anne-baba benlik durumu, eleştirci ve koruyucu anne-baba benlik durumu olmak üzere ikiye ayrılır. Eleştirci anne-baba, toplumsal kuralları, değerleri korumaya, bunlara uymayanları eleştirmeye yöneliktir. Eleştirci anne-baba sadece başkalarını eleştirmekle kalmaz, aynı zamanda kendini de eleştirir. Bir kişi eleştirci anne-baba yönünü kullanarak kendisine toplumun kültürünü aktaranlardan öğrendiği ve giderek doğru olarak benimsediği toplumsal kuralları yaşatmayı ve gelecek kuşaklara aktarmayı hedefler (Dökmen, 2003). Eleştirci anne-baba inatçı, güçlü, aşırı koruyucu, ilkeli, cezalandırıcı ve görev yükleyicidir. Koruyucu anne-baba ise koruyucu ve kollayıcıdır. Toplumsal değerleri temel alır ve toplumsal değerlerin dışına çıkıldığında zarar göreceğini düşünür. Koruyucu anne-baba ilgili, özen gösterici, bağışlayıcı, destekleyici, izin verici, şefkatli, koruyucu ve endişelidir (Akkoyun, 2001).

Çocuk benlik durumu, bireyin yaşamla baş etmek üzere kendi potansiyelini kullanırken kendisinin oluşturmuş olduğu ve çocukluğundan da izler taşıyan duygu, düşünce ve davranış örüntüleridir. Fonksiyonel analize göre çocuk benlik durumu doğal ve uyarlanmış çocuk benlik durumu olmak üzere ikiye ayrılır. Doğal çocuk kişinin fiziksel ihtiyaçlarını gözetir, spontandır, içinden geldiği gibi davranır, hareketlidir, yaratıcıdır, bağımsızdır, kişiliğin eğitilmemiş yanıdır. Uyarlanmış çocuk, uslu ve asi olmak üzere ikiye ayrılır. Uslu çocuk otoritenin istediği gibi davranır, bağımlıdır, kurallara uyar. Asi çocuk ise otoriteye baş kaldırır, bağımlıdır (Akkoyun, 2001; Dökmen, 2003).

Yetişkin Benlik Durumu, şu andaki gerçeğe uygun olan ve diğer iki kategoriden özerk duygu, düşünce ve davranış örüntüleri takımıdır (Akkoyun, 2001). Kişiliğimizin akılcı yanıdır. Veri işlem merkezi olarak da görülebilir; duyulan, görülen ve düşünülen verileri alır, doğru olarak işler, problemlere çözümler öne sürer ve varolan veriyi önyargılı düşüncelere ya da duygulara dayandırmadan değerlendirir. Doğru ya da sempatik olmak yerine gerçekçi olmaya çabalar (Akkoyun, 2001; Dökmen, 2003).

Massey'e (1996) ego durumları, bireyin başkalarıyla ya da çevresiyle olan ilişkisinde ortaya çıkan kişisel yaşantıdır. Bu kişisel yaşantılar bireyin benliğini oluşturmaktadır. Bu benlik her an değişiklik gösterebilmektedir. İşte bu değişiklikler ego durumları olarak ortaya çıkmaktadır (akt. Akkoyun, 2001). Transaksiyonel analize göre kişiler arası iletişim, ego durumları arasında karşılıklı olarak gerçekleşen transaksiyonlardan oluşur. İletişimde uyaran-tepkiden oluşan birime transaksiyon (iletişim işlemi) denir. Transaksiyon tamamlayıcı, çapraz ve gizil olmak üzere üç türde gerçekleşir. Tamamlayıcı transaksiyonda birey karşı tarafa herhangi bir ego durumundan mesaj gönderir. Diğer kişi ise mesajın geldiği kişinin hedeflediği ego durumundan yanıt verir. Karşıdaki kişinin beklentisini karşılamaktadır. Bu tür transaksiyonların olduğu iletişimde çok az ya da hiçbir çatışma olmadan transaksiyonlar tamamlayıcı olduğu sürece sonsuza kadar devam edebilir. Kapalı transaksiyonda bir kişi iletişimde bulunduğu kişiye herhangi bir ego durumundan mesaj gönderir; ancak diğer kişi mesajı gönderen kişinin hedeflediği ego durumu

yerine başka bir ego durumundan yanıt verir. Transaksiyonlar kapalı olduğunda, taraflardan birisi ya da ikisi birlikte ego durumlarının değiştirerek, yeniden iletişim kurmadıkça, iletişim sürmeyebilecektir. Kapalı transaksiyonlar genellikle yanlış anlamayla sonuçlanır. Gizil transaksiyonda ise, iletişimde bulunan iki kişiden yalnızca biri ya da her ikisi de iki farklı ego durumundan harekete geçer. Aynı anda hem psikolojik hem de sosyal düzeyde iki farklı mesajın birlikte gönderilmesi söz konusudur. Bir gizil transaksiyonun davranışsal sonucunu, sosyal düzey değil, psikolojik düzey belirler (Akkoyun 2001).

Transaksiyonel Analiz, bireyler arasındaki ilişkiyi ve iletişimi, bireyin farklılığını ve iletişimde nasıl davrandığını açıklamaya çalışan bir yaklaşımdır. Bu açıdan bakıldığında iletişim süreçlerinin Transaksiyonel Analiz çerçevesinde değerlendirilmesi çatışmanın doğasının anlaşılması açısından bir perspektif sağlayabilir.

Droisy ve Gaudron'a (2003) göre kişiler arası çatışmalar birlikte yaşamayı öğrenme ve farklılıkları kabul etmek için bireye fırsat sunar. Birlikte yaşamak, farklılıkları kabul etmek, diğerlerini anlamak, kabul etmek, bireyin kişilik gelişimini desteklediği gibi kendisi ve çevresi ile ilgili farkındalığının artmasını sağlar. Costa ve McCrae (1985) de beş faktör modelini geliştirmiş ve kişiliği beş bağımsız boyutla açıklamışlardır. Bunlar; nevrozizm, dışadönük olma, açık olma, vicdanlı olma, geçimli olma kişilik durumlarıdır (Deutsch, Coleman ve Marcus, 2006).

Nevrotizm: Nevrotizm, hoş olmayan duyguları yaşamaya eğilim olarak tanımlanmaktadır ve beş alt kriterden oluşmaktadır: anksiyete, düşmanlık, depresyon, utangaçlık, dürtüsellik ve incinebilirlik. Yüksek nevrozik eğilimleri olan insanlar, kendi duygularını kontrol edebilmede yeterli olmadıklarını düşünürler ve stresle etkili biçimde başa çıkmada güçlük çekerler. Öfkeleri, düşmanlıkları, depresyonları, incinebilirlikleri ve utangaçlık düzeyleri yüksek olan insanlar, kişiler arası bir çatışma yaşadıklarında, çatışmayı tehdit edici olarak görebilirler ve çatışma durumlarından kaçınabilirler veya tehdit durumuna tepki olarak kavgacı mücadeleci taktikler kullanabilirler. Öte yandan, düşük nevrozik eğilimleri olan bireyler kendi

çarpık duygularını duruma daha az karıştırırlar ve daha yapıcı stratejileri kullanma olasılıkları daha yüksektir.

Dışadönük Olma: Dışa dönük olma; içtenlik, topluluk içinde olmayı sevmek, girişkenlik, etkinlik, heyecan arama ve olumlu duyguları içeren kişiler arası davranışları içermektedir. Çünkü dışa dönük insanlar, kendi etkinliklerini olumlu ve etkili olarak görme eğilimindedirler, sosyal etkileşimde bulunmaktan hoşlanırlar, çatışma durumlarıyla doğrudan başa çıkmaya isteklidirler. Daha az dışa dönük insanlar ise, kişiler arası ilişkiler içinde kendilerini daha az güvende hissederler ve bu nedenle çatışma durumundan kaçınabilirler.

Açık Olma: Fikirlerde ve deneyimlerde yeniliklere açık olma durumunun alt kriterleri; hayal gücü, duygular, estetik, eylemler, fikirler ve değerlerdir. Açık olma; entelektüel faaliyetleri, yaratıcılık, değişim ihtiyacı, bilişsel karmaşıklık ve alışılmamış deneyimleri içermektedir. Bir çatışma durumunda açık olan bireyler, diğerinin bakış açısını anlama, alternatifler üretme ve esnekliği içeren stratejileri tercih ederler ve yapıcı müzakereyi kullanırlar. Öte yandan, yeni fikirlere açık olmayan insanlar, yerleşmiş kurallara ve geleneklere bağlıdırlar. Bu kişiler daha az esnekler, diğerinin bakış açısını anlamakta güçlük çekerler ve çözülmeyen çatışmayı sinir bozucu olarak görürler. Bir çatışma durumunda hızlı ve çabuk çözümleri tercih ederler ve kendi çözümlerini kabul etmesi için karşı tarafı zorlarlar.

Vicdanlı Olma: Bu boyut başarıya ulaşma, yeterlik ve öz disiplin olarak tanımlanmaktadır. Bu boyutun bir bireyde düşük olması, organize olamama veya tembellik, ihmalkar olma ve azimli olmak yerine vazgeçmeye eğilimli olması anlamına gelmektedir. Bu boyutun yüksek olması ise, iyi hazırlanma, iyi organize olma ve mükemmel için çaba göstermeyi içermektedir. Vicdanlı bireyler, bir çatışmayla doğrudan başa çıkmayı tercih ederler, buna karşın daha düşük düzeyde olan bireyler ise ya saldırı içeren stratejileri tercih ederler ya da tüm çatışma durumlarından kaçınırlar.

Geçimli Olma: Geçimli bireyler; güvenilir, cömert, merhametli ve iyi huylu olarak tanımlanabilirler. Geçimli bireyler, diğer insanları düşünürler ve sempati kazanırlar. Ancak bu özellikleri onların girişkenliğini engelleyebilir ya da diğer insanlara boyun eğmelerine neden olabilir. Bir çatışma durumunda bu durum onların çıkarlarına ulaşmasını engelleyebilir. Sonuç olarak, geçimli insanlar müzakere gibi yapıcı stratejileri kullanırlar. Öte yandan daha az geçimli olan insanlar; şüpheli, muhalif, eleştirici, sinirli ve ben merkezcidirler. Bir çatışma durumunda bu kişiler öfkelerini ifade ederler ve diğer insanlarla işbirliği yapmak yerine yarışmayı tercih ederler.

Costa ve McCrae beş faktör kişilik kuramında, bireylerin probleme yaklaşımları ve çatışma çözümünde kullandıkları stratejileri, kişilik özelliklerinde öne çıkan kriterlerle açıklamışlardır. Buna göre bireyin çatışmaya bakış açısı, çatışmada kullandığı stratejiler, problem çözme yaklaşımı kişilik özellikleri ile belirlenmektedir. Çatışmanın tanımları göz önüne alınıp kuramsal perspektiften değerlendirildiğinde, toplumsal yaşamın her alanında, birçok durum ve konu ile ilgili çatışma durumunun ortaya çıkması doğaldır. Çatışmaların ortaya çıkması ile ilgili yaklaşımlardan Glasser'in (1994) kontrol kuramına göre çatışma, bireyin içinden kaynaklanır. Kontrol kuramı bireyin niçin ve nasıl davrandığını büyük oranda açıklar. Bireyin tüm davranışlarının bir amacı vardır ve bu amaçlar genetik yapımızda bulunan temel amaçlarımızı doyumak içindir. Kişiler ve olaylar bizim dışımızdadır ve asla bizim davranışlarımızın nedeni olamazlar. Bütün bireyler kalıtsal olarak geçen ve yaşamlarını sürdürmek için gerekli olan gereksinimlerini doyumak için çalışırlar. Belli bir zamandaki davranışlarımız gereksinimimizi doyuran kendi seçimlerimizdir (akt. Schrupf, Crawford ve Bodine, 2007).

Schrumpf, Crawford ve Bodine (2002) kişiler arası çatışmaların nedenlerinin psikolojik gereksinimler, sınırlı kaynaklar ve farklı değerler olduğunu belirtmektedirler. Temel Psikolojik gereksinimler, ait olma (sevgi, paylaşma ve başkalarıyla işbirliği yapılarak doyurulabilir); güç (başarılar elde ederek, bir işi tamamlayarak, başkaları tarafından tanınarak ve saygı görülerek doyurulabilir); özgürlük (yaşamımızda seçimler yapmakla ve güvenlikte olmakla doyurulabilir);

eğlence (gülerek ve oyun oynayarak doyurulabilir)'dir. Gereksinimlerin hepsi eşit bir öneme sahiptir ve bireylerin kendi biyolojik varlıklarını sürdürebilmesi için, hepsinin yeterli bir düzeyde doyurulması gerekmektedir. Psikolojik gereksinimler fiziksel gereksinimlerden daha az önemli olsa bile, daha çok bu gereksinimler doyurulmaya çalışılır. İnsanda temel gereksinimlerin aynı olmasına rağmen her insanın bu temel gereksinimleri doymak için seçtiği davranışlar birbirinden oldukça farklıdır. Bu gibi çatışma kaynaklarında bir bireyin tercihi, başka bir bireyin tercihini sınırlayabilir ya da bozabilir.

Çatışmanın temel psikolojik gereksinimler dışındaki bir diğer nedeni kaynakların sınırlı olmasıdır. Kaynakların sınırlı olması durumunda kişiler arası çatışma bir sonuç olarak ortaya çıkar. Sınırlı kaynaklarla (zaman, para, mal) ilgili çatışmalar kolay çözülür; çünkü bireyler çıkarları için yarışmak yerine, sınırlı kaynaklar için işbirliği yapmayı öğrenirler.

Çözümü en zor olan çatışmalar farklı değerlerle (inançlar, öncelikler, ilkeler) ilgili olanlardır. Kişi bir değere sahip olduğunda, bu değer objelere, durumlara ve bireylere yönelik tutumları etkiler. İnanç, kişinin davranışlarında bir kural haline gelir. Değerler çatışmalarında taraflar bunu genellikle kişisel bir saldırı olarak algılar. Benliklerinin tehdit edildiğini hissettikleri için çatışmayı kişiselleştirirler. Değer çatışmalarının temelinde sosyal farklılıklar (cinsiyet, etnik köken, sosyal statü, mezhep, kültür, beceri düzeyleri, politik görüşler) bulunmaktadır. Çoğunlukla önyargıları da içerirler. Katı değerler sistemi, bireyin gereksinimlerini doymasını engelleyebilir. Esnek olmayan değerler, aynı zamanda özgürlük gereksinimine de zarar verir. Birey aynı değerler sistemini paylaşmayan diğer bireyleri yanlış algılar, standartlara uymayan durumları kötü olarak görür. Bu durumda, gereksinimleri doyuran özgürlük, eğlence ve güç seçenekleri sınırlanır. Temel psikolojik gereksinimler değer çatışmalarının altında yatar ve bu gereksinimler her bir tarafın çıkarlarını belirler (Schumpf, Crawford ve Bodine, 2007).

Çatışma, kaynaklarının farklı olması gibi içerik, biçim, süre ve nedenlerine göre de çeşitlilik göstermektedir. Nedenleri açısından bakıldığında, Johnson ve Johnson'a (1995) göre dört çeşit çatışmadan söz edilebilir:

1. **Tartışma:** Düşünce ve bilgilerinin birbiri ile uyuşmaması durumunda ortaya çıkan çatışmalardır. Tarafların anlaşmaya varmak için gösterdiği çaba tartışmadır.
2. **Kavramsal Çatışma:** Bireyin zihninde iki zıt düşüncenin kendiliğinden oluşması ya da alınan bilginin varolanla uyuşmaması durumunda ortaya çıkan çatışmadır.
3. **Çıkar Çatışması:** Bireyin isteklerine ulaşması, gereksinimlerini karşılaması engellendiğinde, iki kişinin çıkar elde etmek için gösterdikleri çabanın birbirini bloke etmesi durumunda ortaya çıkan çatışmadır.
4. **Gelişimsel Çatışma:** Büyüme ve gelişme ile birlikte yaşama bakış, beklenti ve isteklerin farklılaşması sonucunda ortaya çıkan çatışma türüdür. Bireyin içinde bulunduğu gelişim dönemine bağlı olarak çevresi ile yaşadığı çatışmaların nedenleri de farklılık göstermektedir.

Kişiler arası çatışmaların ortaya çıkış nedenlerinin farklılığı, yoğunluğu, biçimi, süresi ve türü bakımından çeşitliliği göz önüne alındığında, çatışmaların yapıcı bir biçimde yönetilmesi için bir takım koşulları beraberinde getirmektedir. Çatışmaların yönetiminde işbirliğine dayalı stratejiler, tarafların yapıcı çözüm için bir araya gelmelerini ve problem çözme tartışmalarına girmeyi gerektirmektedir (Johnson ve Johnson, 1995; Karip, 2003; Türnüklü, 2006). İşbirliğine ve bütünleşmeye yönelik yapıcı çatışma çözüm stratejileri karşılıklı işbirliğine girme, anlaşma olasılıklarını arama, karşılıklı güven duyma ve gösterme, ortak yarara ilişkin çözüm arama ve diğer kişiyle empati kurma gibi çatışma çözüm taktiklerini içermektedir (Lulofs ve Cahn, 2000; Türnüklü, 2006). İşbirliğine ve ilkelere dayalı

yapıcı ve barışçıl kişiler arası çatışma ve anlaşmazlık çözüm stratejileri dört temel ilkeye dayandırılabilir. Bu ilkeler şunlardır (Fisher ve Ury, 1991):

1. Sorun: İnsan faktörünü sorundan ayırın. Bireyler birbirinden farklı görüşlere sahip ve bunları ifade etmekte güçlük çeken duygusal varlıklardır. Öngörülemeyen duyguları, değer yargıları, geçmişleri ve bakış açıları vardır. Çatışan tarafların her biri kendi çıkarlarına ulaşmak ister. İnsan faktörünü sorundan ayırmak için üç kategoride düşünmek gerekir; anlayış, duygu ve iletişim. Farklılıklar düşüncelerdeki ayrılıktan doğar. Bu nedenle karşı tarafın düşüncesini anlamak problemin çözümü için yararlı olabilir. Bu sayede durum hakkındaki görüş gözden geçirilir, çatışma alanı daralır ve yeni bir bakış açısıyla sorunun ele alınması sağlanır. Öfke, sıkıntı gibi olumsuz duygularla baş edebilmenin en iyi yollarından biri, ifade edilmesidir. Duyguların ifade edilmesi, sorunu bir miktar hafifletir. İletişimde tarafların birbirlerini dinlemeleri ve anlamaları, yanlış anlamaları engellemeleri gerekir. İletişimde anlaşılacak şekilde kendini ifade etmek, konuşmaların bir amacının olması iletişimde önemli noktaları oluşturur. Bu prensip kişilerin sosyal problemleri algılama stillerini, duygularını belirtme biçimlerini ve iletişim becerilerini içermektedir (Schrumpf, Crawford ve Bodine, 1997; Türnüklü, 2006).

2. Çıkarlar: Çıkarlara ve yararlar önem verin, görüş ve tavırlara değil. Çatışan taraflar çıkarlarına ulaşmak ister. Tarafların amaçlarına ulaşabilmesi için çıkarlarını ifade edebilmeleri, ortak çıkarların belirlenmesi, tarafların birbirlerinin davranışları yerine sorunla ilgilenmeleri gerekmektedir. Çatışma çözümü kişilerin gerçekte ne istedikleri ve gereksinimlerinin ne olduğuyla ilgilidir (Johnson ve Johnson, 1995; Türnüklü, 2006). Bireyler çatışma sürecinde birbirlerinin pozisyonlarına değil çıkarlarına odaklanmalıdır. Buna göre pozisyon ve çıkar şu şekilde tanımlanabilir (Schrumpf, Crawford ve Bodine, 1997):

Pozisyon: Çatışmada tarafların ne istediğidir. İstekler genellikle ifade edilebilir. Pozisyon genel olarak somuttur ve ifade edilir. Pozisyona odaklanmak çatışmanın çözümünü zorlaştırır ya da ulaşılan çözüm geçicidir.

Çıkar: Çıkar problemin kendisini tanımlar. Tarafların isteklerini niçin istedikleri anlamına gelir. Bireyin elde edeceği kazançtır. Çıkar genel olarak somut değildir ve ifade edilmez. Çıkarlar üzerine odaklanarak ulaşılan çözüm yolları her iki tarafı da tatmin edicidir.

Çatışan taraflar arasında karşıt çıkarlar kadar ortak ve bağdaşan çıkarlar da vardır. Müzakerenin sürdürülebilmesinin altında yatan da bu ortak çıkarlardır. Problemi çıkarlar açısından ifade etmek geleceğe odaklanmayı sağlar; çünkü çıkarlar geleceğe yöneliktir (McKay, Davis ve Fanning, 2006).

3. Seçenekler: Ne yapılacağına karar vermeden önce çeşitli olasılıkları gözden geçirin. Çatışmada sorun tarafların ortak sorunudur. Sorunun çözümü için tarafların çıkarlarını karşılayabileceği seçeneklerin üretilmesi önemlidir. Çatışma çözüm sürecinde taraflar kendi çözüm önerilerinin en doğrusu olduğunu düşünebilirler. Çatışmalarda her iki tarafın da kazanç sağlayabileceği seçenekler bulunabilir. Beyin fırtınası bu amaç için kullanılabilir iyi bir yöntemdir. Beyin fırtınası ile ortak paydanın çok olduğu kazanç önerilerine ulaşılabilir. Bu sayede daha fazla seçenek içinden, tarafların çıkarlarına ulaşmalarını sağlayacak bir çözüme ulaşılması mümkün olur.

4. Kriter: Sonucun belli (objektif) tarafsız bir standarda uyması konusunda ısrar edin. Çatışma çözümünde tarafların isteklerinin temel alınması ve bu farklılığın bağdaştırılmaya çalışılması hatalı bir tutumdur. Bu nedenle çözüm süreci tarafların isteğinden etkilenmeyen, bağımsız bir temelde, objektif kriterlere dayandırılmalıdır. Adalet, dürüstlük, etkinlik veya bilimsellik standartlarını ön plana almak, sonucun akıllıca ve adil olmasını sağlar. Objektif kriterler tarafların isteklerinden bağımsızdır. Kriterlerin yasal ve pratik olması, her iki taraf için de uygun olması gerekir.

Çatışma sürecinde tarafların çatışma sürecine, çatışmanın konusuna ve karşı tarafa karşı farklı davranış biçimleri sergilerler. Çatışma yaşayan tarafların, yaşadıkları çatışma durumunu çözmek için seçtikleri davranış biçimleri çatışmanın

yapıcı mı yoksa yıkıcı mı çözüleceğini belirleyen faktördür. Fisher ve Ury tarafından tanımlanan işbirliğine ve ilkelere dayalı yapıcı ve barışçıl kişiler arası çatışma ve anlaşmazlık çözüm stratejileri yanında; Rahim ve Bonoma (1979) da bireylerin çatışmalarını çözmek için kullandıkları beş strateji tanımlamışlardır. Rahim, Magner ve Shapiro'ya göre (2000) kişilerin kullandıkları hükmetme, kaçınma, uyma, uzlaşma ve bütünleştirme olmak üzere beş farklı çatışma çözme biçimi vardır. Kişiler çatışmayla karşılaştıklarında bu çatışma çözüm stratejilerini kullanırlar.



(Rahim ve Bonoma,1979; Rahim, Magner ve Shapiro 2000)

1. Bütünleştirme Stratejisi: Bu strateji, kazan-kazan, problem çözme, işbirliği ve çözüm yönelimli yaklaşım olarak tanımlanmaktadır. Bu tarzda, diğer taraf kadar bireyin kendisi için de yüksek ilgi ve ihtiyaçları söz konusudur. Bütünleştirme, her iki tarafın da ilgi ve gereksinimlerini karşılayabilmesi için taraflar arasında işbirliğini içermektedir. Bütünleştirme yaklaşımının en önemli kuralı, tarafların birbirine karşı açık olması, gerçek sorunla yüzleşmesi ve çatışmayı açığa çıkarmasıdır. Bu yöntem analitik, bütünleştirici-uzlaştırıcı bir dil kullanımını içerir.

Analitik bir dilin kullanımı; problemin tanımlanması, açıklanması, sınırlarının ve niteliğinin belirlenmesine yönelik ifadelerin kullanılması ve karşı tarafın nezaket kuralları çerçevesinde çözüme katkısının istenmesi demektir. Bu yaklaşımın iki önemli ayırıcı ögesi vardır. Bunlar; yüzleşme ve problem çözmedir. Yüzleşme, problem çözme yolunun sağlanabilmesi için önemli olan açık ve doğrudan iletişimidir. Yüzleşme sağlanabilmesi yaratıcı problem çözmeye rehberlik eder. Bu strateji ile çatışmalarını çözmeye çalışan bireyler için hem amaçları hem de ilişkileri önemlidir.

2. Uyma Stratejisi: Bu strateji, teslim olma, yüzleşmeme ve kazan-kaybet olarak da tanımlanır ve kişinin kendisine ilişkin ilgi ve ihtiyaçları düşük iken, karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçları yüksek derecede önemlidir. Bu yaklaşımda benzerlikleri vurgulama ve farklılıkları önemsememe söz konusudur. Karşı tarafın emirlerine ve isteklerine uyma, bencil olmama, yardımseverlik ve cömertlik vardır. Uyma davranışını gösteren bir kişi, kendi ilgi ve gereksinimlerini göz ardı eder ve karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarını gidermeye odaklanır. Bu kişiler çatışmadan karşıdakine uyarak kaçınabileceğini ve çatışmaların ilişkilere zarar vermeden çözülemeyeceğini düşünürler. Uyma stratejisini kullanan birey diğeri ile aynı görüşte olduğunu, onun beklenti ve isteklerini kabul ettiğini belirten ifadeler kullanır. Kendi beklentilerini ifade etmeyerek, işbirliği ve uyum yerine, yalnızca taraflardan birinin diğeri uyması söz konusudur. Bu strateji ile çatışmalarını çözmeye çalışan bireyler için ilişkileri kendilerinden ve kendi ihtiyaçlarından daha çok önem taşır.

3. Hükmetme Stratejisi: Bu strateji, yarışma, kontrol, çarpışma ve kazan-kaybet olarak da adlandırılır ve kişinin kendisine ilişkin ilgi ve ihtiyaçları yüksek düzeyde önemli iken, karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçları düşük düzeyde önemlidir. Kişinin kendi çıkarlarına ulaşmak için karşı tarafı zorlaması ve kazan-kaybet yönelimi olarak tanımlanır. Diğer kişinin veya kişilerin ihtiyaçlarıyla ilgilenmezler ve çatışmanın mutlaka bir kişinin kaybetmesi ve bir kişinin kazanmasıyla sonuçlandığını düşünürler. Hükmeden bir kişi, kendi çıkarlarını elde etmeye ve kazanmaya odaklanır. Bu nedenle de karşı tarafın beklenti ve gereksinimlerini sık sık göz ardı eder. Hükmeden kişi, her ne pahasına olursa olsun kazanmak ister.

Zorlayıcı, hükmedici davranışla birlikte, suçlayıcı, reddedici, emredici, sorgulayıcı, önyargılı ve sorumluluğu kabul etmeyen bir dil kullanırlar. Bu strateji ile çatışmalarını çözmeye çalışan bireyler için kendileri, ilişkilerinden daha önemlidir.

4. Kaçınma Stratejisi: Bu strateji, durgunluk, çekilme, göz ardı etme olarak da tanımlanır ve kişinin hem kendisine hem de karşı tarafa yönelik ilgisi düşük düzeydedir. Kaçınma daha iyi bir zamana kadar sorunu erteleme veya tehdit edici olarak görülen bir durumdan çekilmedir. Kaçınma biçimini benimseyenler çatışma yaratacak kişi ve konulardan fiziksel ve psikolojik olarak uzak durmaya çalışırlar. Bu tepkilerle birlikte konuyu değiştirmeye çalışan, problemin varlığını reddeden, problemi hafife alan, karşı tarafı aslında problem yokken problem çıkarmakla suçlayan ifadeler kullanabilirler. Kaçınma davranışı gösteren bir kişi, ne kendi ne de karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarını doyurur. Bu yaklaşım, çatışma içindeki kişiler veya duruma karşı ilgisiz bir tutumla karakterize edilir. Kişi, başa çıkması gereken bir çatışmanın varlığını kabul etmeyebilir. Bu strateji ile çatışmalarını çözmeye çalışan bireyler, kendi kişisel amaçlarından ve ilişkilerinden vazgeçerler.

5. Uzlaşma Stratejisi: Bu strateji karma güdülü tarz olarak da adlandırılır. Kişinin hem kendisine hem de karşı tarafa yönelik ilgi ve gereksinimleri orta düzeydedir. Bu yaklaşımda paylaşma ve karşılıklı kabul edilebilir bir çözüm için bir şeylerden vazgeçme söz konusudur. İki tarafında bir şeyler kazanacağı bir çözüm yolu ararlar. Uzlaşmacı bir insan, hükmedici bir kişiden daha fazla şeyden vazgeçer; ancak bu vazgeçme uyma gösteren bir kişinininki kadar fazla da değildir. Bu yaklaşımda orta yolda buluşma söz konusudur. Bu strateji ile çatışmalarını çözmeye çalışan bireyler kendi amaçlarına ve başkalarıyla ilişkilerine karşı ılımlıdır.

ÖĞRENCİLER ARASI ÇATIŞMALARIN ÇÖZÜM YOLLARI

Çatışma durumlarının iki tarafın da yararına ve kazancına olacak biçimde yapıcı olarak çözümlenebilmesi hedeflenen bu durumdur. Bu hedefe ulaşmak amacıyla bireyler yapılandırılmış, sistematize edilmiş bazı yöntemler kullanarak çatışmalarını yapıcı olarak çözmeyi öğrenebilirler. Bu yöntemlerden bazıları müzakere ve arabuluculuktur.

MÜZAKERE

Müzakere, çatışma içindeki iki tarafın ya da bu tarafların çatışmayı çözmek amacıyla, yardım görmeden, beraber çalışmak için yüz yüze geldikleri bir sorun çözme yöntemidir (Schumpf, Crawford,ve Bodine 2007). Karip'e (2003) göre bir çatışmayı çözümlenmek amacıyla karşılıklı iletişim ve etkileşim eylemleridir. 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 gerekir. Müzakere gönüllü bir süreçtir.

Johnson ve Johnson'a (1995) göre müzakere, bireylerin çıkarlarına ulaşmak ve ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla bir araya gelip, etkileşim içinde çalıştıkları bir süreçtir. Müzakere sürecinde taraflar isteklerine ulaşmak amacıyla kendi duygu ve düşüncelerini ifade ederler, birbirlerini anlamaya çalışırlar, ortak bir karar vererek çözüme ulaşırlar. Bireylerin bu süreçte kullandıkları iki tür müzakereden (problem çözme) söz edilebilir. Bunlar; "Kazan-Kaybet Müzakereleri" ve "Kazan-Kazan Müzakereleri"dir (Johnson ve Johnson, 1995).

a. Kazan-Kaybet Müzakereleri: Kazan-kaybet müzakerelerinde karşıdaki kişinin gereksinim ve çıkarlarına dikkat edilmez. Bireyin amacı, kendi gereksinim ve çıkarlarına ulaşmaya çalışmaktır. Çatışma yaşanan kişi ile ilişki önemsiz, bireyin kendi gereksinim ve çıkarları çok önemli olarak değerlendirildiğinde kazanmak amacıyla girilen müzakere biçimidir. Bu yöntemde gereksinimleri karşılamak için güç kullanılır. Bu nedenle bireylerin yakın ilişkiler

kurduğu ortamlarda bu müzakere biçimi ile probleme yaklaşmak uygun değildir. Yakın ve önemli diye nitelendirilen ilişkilerde yıkıcı, hükmedici yaklaşım bireyin sosyal ve duygusal gereksinimlerinin karşılanmasını ve mutluluğunu olumsuz yönde etkileyeceği için ilişkilerin bozulmasına neden olur. Bu müzakere türünde karşılaşılan önemli iki hata vardır. Birincisi, bireyin çatışma yaşadığı kişi ile bir daha hiç bir araya gelmeyeceği, diğer kişiye bağımlı olmadığı düşüncesidir. İkincisi de bireylerin çatışma konusunun ortak bir problem olup karşılıklı çözülebileceğine inanmamalarıdır.

b. Kazan-Kazan Müzakereleri: Çatışma yaşanan kişiler sosyal yaşam içinde her ortamda, birçok kere, tekrarlanan biçimlerde bir araya gelmektedirler. Bu tür sürekliliği olan ve önemli olarak değerlendirilen ilişkilerin bozulmaması için çatışmaların iki tarafın da kazandığı şekilde çözümlenmesi büyük önem taşımaktadır. Her türlü çatışma konusu ortak problem olarak görülmeli, iki tarafında kazanması hedeflenerek, beraber etkileşim ile çözülmeye çalışılmalıdır. Problem çözme tartışmalarında hedef, tartışmaya katılan herkesin birlikte kazanç sağladığı ve ilişkileri geliştirdiği ortak anlaşmayı keşfetmektir. Karip'e (2003) göre tarafların kendi ilgi ve ihtiyaçlarının doyurulmasına önem vermelerinin yanında karşı tarafın ilgi ve isteklerine değer vermeleri ve dikkate almaları gerekir. Taraflar sonuçtan memnun olduğunda aralarındaki ilişki güçlenir ve çatışmanın yinelenmesi olasılığı azalır. Bu tür problem çözme süreci, yapıcı çözümler olarak değerlendirilir. Yapıcı problem çözme sürecinde;

- Tarafların çıkarları göz önünde bulundurulur ve anlaşmaya varmak için direnç azaltılır;
- Ortak kazançlar en üst düzeyde düşünüldüğü için dengelidir.
- Taraflar arasındaki ilişki gelişir ve güçlenir.
- Tarafların bulunduğu ortamlara katkıda bulunur.

Karip'e (2003) göre çatışmanın temel nedeni çıkarlarımızı korumaktır. Müzakere için daha iyi bir zemin oluşturmak için ortak çıkarlar ve noktalar aramak yararlı olur. Kişiler arası çatışmalar ve anlaşmazlıklar, belirli aşamaları takip eden müzakere sürecinin sistematik olarak kullanılmasıyla, yapıcı ve barışçıl olarak

çözömlenebilir (Türnüklü, 2006). Müzakerenin gerçekleşmesi ve tarafların ilgi, ihtiyaç ve çıkarlarına uygun ortak bir çözüm üretmesi, tarafların algıları ve tutumları ile ilgili olarak iyi niyet, isteklilik, ortak çözüm arama isteği, açıklık, rakip olarak görmeme ve ortak çıkarlar üzerinde yoğunlaşma gibi önkoşullara bağlıdır. Müzakerede her iki tarafın da anlaşmazlığın çözümlenebilmesi için durumlarında ve konumlarında değişiklik yapmaya istekli olmaları gerekir. Müzakereden en iyi sonucu elde etmek için bireysel çıkar ile ortak çıkar arasında bir denge oluşturmak gerekir. Müzakere ortak bir çözüm aramayı gerektirir (Karip, 2003). Corcoran ve Mallinckrodt'a (2000) göre çatışmanın etkili bir şekilde çözümü, her iki tarafın gereksinimlerini karşılayacak çözüm yollarını bulmalarıyla gerçekleşir. Bu sebeple, etkili çatışma çözümünün temel kavramı karşılıklı işbirliği içinde olmaya istekliliktir.

Kişiler arası çatışmaların, müzakere (problem çözme) yoluyla çözümlenmesi şu aşamalarla gerçekleşir (Türnüklü, 2006):

1. Basamak: Ortak Sorunun Müzakere Ederek Çözümünün İstenmesi:

Tarafların "ortak sorunlarını" müzakere yoluyla çözmek istediklerine ilişkin isteklerini belirtmeleri ve birbirlerini sorunu çözmeye davet etmeleri süreci kolaylaştırmaktadır. Taraflardan biri sorunu yüz yüze karşılıklı müzakere etmek istemez ise, sorunun çözümü güçleşir. Bununla birlikte ortak sorunun müzakere yoluyla çözümü bilişsel ve duygusal ön hazırlığı gerektirir. Öğrenciler sorunların çözümleri ile ilgili ipuçlarını yetişkinlerden alırlar. Bu nedenle, yetişkinlerin kendi ilişkilerinde yıkıcı stratejileri kullanmaları ve çocuklara yaşatmaları, müzakere (problem çözme) becerilerinin kullanılmasını güçleştirir, belki de engeller. Bireyler sorunları müzakere ederek çözme becerisini kendiliğinden kazanamazlar. Bu nedenle bireylere ortak sorunlarının, çatışmalarının ve anlaşmazlıklarının yüz yüze konuşarak çözülebileceğine ilişkin bilinç, beceri ve vizyon kazandırılmalıdır.

2. Basamak: İsteklerinin ve Nedenlerinin Belirlenmesi:

Müzakere tarafların karşılıklı olarak istemlerini (çıkarlarını) tanımlamasıyla başlar. Bu tanımlamanın saldırgan biçimde yapılmaması, karşı tarafı kıracak biçimde ifade edilmemesi gerekmektedir. Buna benzer yaklaşımlarla karşılaşan birey, çıkarlarına

ulaşmaktan vazgeçer ve istemlerini kendine saklar. İstemler, gereksinimler ve hedefler diğer kişiye doğrudan, yüz yüze uygun bir ifadeyle ve saygı çerçevesinde iletilmelidir. Bu süreç, istemlerin ve hedeflerin kişisel tanımlamalarla iletilmesiyle gerçekleşir. İstemler ve hedefler karşı tarafa iletilirken, çatışmanın birlikte çözülecek ortak bir problem olarak tanımlanması önemlidir. Bu durum iletişimi, güveni, karşılıklı sevgiyi ve işbirliğini artırır. Çatışma konusunun küçük düşünülmesi ve spesifik olarak tanımlanması çözümü kolaylaştırır. Çatışma çözme sürecinde istemlerin nedenleri de birlikte belirtilmesi gerekir. Bunun nedeni, diğer kişiyi bilgilendirmek ve tarafların hemfikir olmaları konusunda ikna etmektir (Johnson ve Johnson, 1995). Karip'e (2003) göre tarafların, çatışmanın arkasında yer alan ilgi ve ihtiyaçlarını belirgin olarak ifade etmeleri, ihtiyaçlarına uygun bir çözüm için zorunluluktur. Tümnüklü'ye (2006) göre müzakere sürecindeki başarı diğer kişinin gerçekten ne istediğini ve hissettiğini anlamaya ve bunu karşımızdakine anlatmaya bağlıdır. Bu nedenle tarafların birbirlerinin pozisyonlarına odaklanmak yerine, temel gereksinim ve ihtiyaçlarına odaklanmaları gerekir.

3. Basamak: Duygularının ve Nedenlerinin Belirlenmesi: Çatışma çözümünde tarafların hissettiklerini yani duygularını ve nedenlerini karşılıklı olarak ifade etmeleri oldukça önemlidir. Duyguların ve nedenlerinin ifade edilmesi müzakere sürecinin en güç ve en önemli basamaklarından biridir. Duygular tanınmadığı ve ifade edilmediği sürece çatışmalar yapıcı ve kalıcı bir biçimde çözülemez. Kabul edilmeyen ve tanınmayan duygular, yargılarda ve değerlendirmelerde yanlışlık yaratacağı gibi, çatışmanın yapıcı yollarla çözülmesini güçleştirecek ve kişinin kendi davranışı üzerindeki denetimini zayıflatacaktır. Çatışma sürecinde dalga geçilme, reddedilme, istismar edilme gibi nedenlerden duyguların saklanması yönelik bir eğilim vardır. Bu nedenle duyguların açıkça ve belirgin olarak karşı tarafa iletilmesi güçtür (Johnson ve Johnson, 1995). Duyguların iletimindeki başarı, bunların farkında olunmasına, kabul edilmesine ve yapıcı olarak ifade edilebilme becerisine bağlıdır.

Gordon ve Burch (1974) kişiler arası çatışmalarda soruna ilişkin yoğun duyguların suçlayıcı, aşağılayıcı ve sorgulayıcı iletişim engellerini içeren "sen

iletileri" yerine "ben iletileri"nin kullanılmasını önermektedir. İletişim engelleri yoğun duyguları ifade etmek için kullanıldığında karşı taraf suçlandığını, yargılandığını ve tüm sorumluluğun kendisine yüklendiğini düşünebileceği için sorunun yapıcı çözümüne yaklaşamaz (akt. Türnüklü, 2006).

4. Basamak: Diğer Kişinin İstemlerinin, Duygularının ve Bunların Nedenlerinin Empati ve Etkin Dinleme Teknikleri Yoluyla Anlaşıldığının Gösterilmesi: Sorunun başarılı bir şekilde müzakere edilebilmesi için çatışmanın karşı tarafı ile empati kurulabilmeli ve çatışma onun gözünden değerlendirmelidir. Çatışma çözüm sürecinde kurulacak iletişimde çatışmanın karşı tarafının sadece ne düşündüğünü değil, aynı zamanda ne hissettiğini anlamaya çalışmak büyük önem taşımaktadır. Empati, çatışmanın diğer kişiye nasıl görüldüğünün ve diğer kişinin çatışmaya duygusal ve bilişsel olarak nasıl tepki verdiğinin anlaşılmasıyla gerçekleşir. Diğer kişinin perspektifinin anlaşılması ile taraflar arasındaki iletişim gelişir, yanlış anlama azalır; ortak çıkarların gerçekçi değerlendirilmesi sağlanır; ilişki gelişir. Çatışmanın yapıcı çözümünde, çatışmanın diğer kişi tarafından nasıl görüldüğünün doğru anlaşılması çok önemlidir.

5. Basamak: Karşılıklı Kazançları İçeren Çözüm Seçeneklerinin Yaratılması: Taraflar çatışmanın çözümünde genellikle ilk akla gelen seçenekte anlaşma eğilimindedirler. Oysa anlaşmaya varmadan önce seçenekleri arttırmak daha yapıcı ve iki tarafında kazancına olan bir anlaşmaya varmak için yararlı olacaktır. Çatışma çözümünde daha fazla çözüm önerisi üretebilmek için birçok engel göz ardı edilmeli ve yapıcı düşünölmeye çalışılmalıdır. Çatışmanın taraflarının çıkarlarıyla örtüşen, karşılıklı kazançları çoğaltan ve iletişimlerini geliştiren anlaşma seçenekleri üretildikten sonra yapılacak tek şey anlaşma seçeneğinde karar kılmaktır. Akılcı anlaşma, çatışmanın tüm tarafları için de adalet ve eşitlik duygusu sağlamalı; tarafların işbirliği içerisinde çalışma becerilerini güçlendirerek, gelecekteki çatışmaları da yapıcı olarak çözmeye becerilerini geliştirilmelidir.

AKRAN ARABULUCULUĞU

Çatışma süreci içinde bireyler bazen problemi birebir müzakere etmenin zor olduğunu düşünürler. Özellikle kendi algılarına göre problem karmaşıksa buna paralel olarak duygular da yoğundur. Bu gibi durumlarda arabuluculuk çatışmanın yapıcı bir şekilde yönetilmesi, müzakere sürecinin kolaylaştırılması için bir seçenektir (Stevahn, 2004). Cantrell, Parks-Savage ve Mark'a (2007) göre öğrenciler arasındaki saldırganlığı ve onun zararlı sonuçlarını azaltmanın bir yolu da akran arabuluculuğudur. Akran arabuluculuğu, okullarda şiddeti azaltma ve olumlu akran ilişkileri geliştirmede bir kaynak olarak tanımlanır.

Johnson ve Johnson'a (1995) göre arabuluculuk, tarafsız, nötr, üçüncü bir kişinin desteğiyle, iki veya daha fazla kişinin aralarındaki çatışmalarını yapıcı ve barışçıl olarak çözmek için yapılandıkları bir süreçtir. Schrupf, Crawford, ve Bodine'e (2007) göre arabuluculuk; kişisel, kişiler arası veya grup içinde karşılaşılan çatışmalarda öğrencilerin kendine zarar veren ve şiddet içeren davranışlarına alternatifler geliştirmelerine yardım eden koruyucu önleyici bir yoldur. Kite (2007) tarafından yapılan arabuluculuk tanımında iki veya daha fazla kişi arasında yaşanan çatışmayı mahkeme dışı çözmeye ve taraflar arasında anlaşma sağlamaya yönelik, tarafsız bir üçüncü kişi; arabulucu tarafından yönetilen gönüllü, kabul edilebilir, bağlayıcılığı anlaşma olmasıyla, icra yeteneği ise tarafların isteği ile belirlenen gizli bir müzakere süreci olduğu vurgulanmaktadır. Karip'e (2003) göre arabuluculuk; çatışma sürecinde tarafların ortak ve kabul edilebilir bir çözüme ulaşmalarına yardımcı olmak amacı ile, karar yetkisi olmayan ve tarafların görüş birliği ile belirlenen üçüncü bir tarafın müdahalesi olarak tanımlanabilir. Arabuluculuk taraflar arasındaki ilişkiyi, güveni ve saygıyı güçlendirebileceği gibi, ilişkinin en az zararlı sona erdirilmesine de yardımcı olabilir. Arabuluculuk sürecinin işlerlik kazanabilmesi çatışan tarafların bir çözüme ulaşmada arabulucunun kendilerine yardımcı olmasını kabul etmeleri gerekir. Arabuluculuk, müzakere (problem çözme) sürecinin bir aşama ilerisidir ve tartışmaların etkili olarak sürdürülebileceği stratejiler toplamıdır (Türnüklü, 2006).

Birçok şekilde tanımlanan arabuluculuk sürecinde tarafsızlığı, nötrlüğü ve yardım edici kimliği ile arabulucu, tarafların çatışmaya farklı bir bakış açısı ile yaklaşmalarını, birbirlerine karşı açıklığın ve iletişimin, problem çözme becerilerinin geliştirilmesini ve çatışma konusunun ayrıntılarının belirlenmesini sağlar (Karip, 2003). Schrupf, Crawford, ve Bodine'e (1997) göre arabulucu, sorun çözüm sürecini kolaylaştıran, çatışan tarafların anlaşmaya varmalarına yardım eden, nötr üçüncü bir taraftır. Arabuluculuk sürecinde çatışan taraflar arabulucunun yol göstericiliği ile birbirlerinin görüşlerini dinlerler, çatışmaya neden olan gereksinimlerinin farkına varırlar ve her iki tarafın da çıkarları doğrultusunda çözümler üretirler ve bu çözümleri gerçekçi bir hedef doğrultusunda değerlendirerek anlaşmaya varırlar. Arabuluculuğa katılım gönüllülük ilkesine dayanır ve arabulucular yargılamazlar, çözüm veya karar empoze etmezler ve zorlamada bulunmazlar. Çatışmanın taraflarına ne yapacaklarını, kimin haklı ya da haksız olduğunu ya da yaşanan durumda ne tür davranışlar göstermeleri gerektiğini söylemezler. Taraflarının müzakere (problem çözme) sürecini, takip etmelerinde onlara destek olurlar. Taraflar bu sayede kabul edilebilir, çalışabilir, adaletli ve barışçıl bir anlaşmaya ulaşırlar. Arabulucu, sadece çatışmanın çözümünü kolaylaştırıcıdır ve taraflar üzerinde herhangi bir resmi güce sahip değildir.

Öğrenciler arasında yaşanan çatışmalar okul ortamında yetişkinlere yansıdığına temel olarak iki yolla yönetilmektedir. Bunlardan ilki öğrencilere yaşadıkları sorunla ilişkili olarak bir yetişkin (öğretmen, müdür ya da veli) tarafından yönlendirilen etki, müdahale, zorlama ve denetimdir. Diğer ise, öğrencinin yaşadığı sorunla ilişkili olarak yine aynı öğrencinin kendi etkisi, müdahalesi ve iç denetimdir (Johnson ve Johnson, 1992; Türnüklü, 2007). Bu çözüm yolları genel olarak yetişkin ve öğrenci merkezli yaklaşım olarak tanımlanabilir.

Yetişkin merkezli geleneksel yaklaşımda öğretmen, müdür, ya da veli öğrenci çatışmalarını ödül ve ceza sistemi kullanarak denetlemeye ve yönetmeye çalışır. Bu nedenle öğrenciler kendi davranışlarını kontrol etme becerisini kazanamazlar. Yetişkin merkezli geleneksel yaklaşımda öğrencinin davranışının nasıl kontrol edileceği, denetleneceği, yönlendirileceği ve neyin doğru-yanlış ya da

istenir-istenmez olduğunun belirlenmesinde yetişkinin rolü belirleyicidir. Öğrenci davranışlarının ölçütü yetişkinlerdir. Öğrenciye kendi davranışlarını denetleme, yönlendirme ve karar verme hakkını ya tanımaz ya da sınırlı tanır. Dış kontrole, denetime ve etkiye dayalı disiplin yaklaşımı, öğrencilerin kendi davranışlarının nedenlerinin ve sonuçlarının farkına varmalarını sağlamaz (Türnüklü, 2005; Türnüklü ve İllez, 2006).

Öğrenci merkezli yaklaşımda ise, öğrenciye kendi davranışları ve çatışmaları hakkında karar verme, seçim yapma, denetleme, değerlendirme ve girişiminde bulunma becerisi kazandırmak amaçlanmaktadır. Kişinin öz denetim ve öz yönetiminin güçlendirilmesi hedeflenmektedir. Bu yaklaşımın temel amacı, öğrencinin kendi davranışlarını denetleyerek doğru ve istendik davranışı hem kendisinin hem de diğer kişinin gereksinmelerini karşılayacak biçimde bulmasını sağlamaktır. Bu sayede davranışları ile ilgili sorumluluk bilinci artan öğrencinin, kendisi dışında bir denetim olmadığı zaman bile, çatışmalarını yapıcı çözüme olasılığı artacaktır (Türnüklü, 2006; Türnüklü, 2005; Türnüklü ve İllez, 2006).

Okul temelli çatışma çözüm programlarında kazandırılan beceriler ve sunduğu alternatif bağımsız yaklaşımlar sayesinde öğrenciler, çatışma yönetimlerine yardımla gelen süreçte, geleneksel, cezalandırıcı, yetişkin merkezli disiplin yaklaşımında yaşanan çatışmalarını da yönetebilirler. Akran arabuluculuğu öğrencilerin problem çözme becerilerini öğrenmelerini, karar vermelerini, iletişimlerini, kritik düşünme ve kendilerini disipline etmelerini destekleyerek yetişkin merkezli disiplin anlayışına alternatif davranış repertuarı sunar. Ayrıca bu tür çatışma çözüm becerilerinin kazanılması disiplin olaylarının azalması ile sonuçlanabilir (Bickmore, 2002). Humphries'e (1999) göre öğrencilerin çatışma yönetimi programlarına katılımının sağlanmasının birçok yararı vardır. Bu programlar sayesinde öğrencilerin davranışlarının geliştiğini, akranları arasında statülerinin arttığını, akademik olarak geliştiklerini, liderlik becerilerinin arttığını, özsaygı düzeylerinin yükseldiğini, evde ve okulda problemlerini daha iyi çözebildiklerini belirtmektedir. Guanci'ye (2002) göre eğitim alan öğrenciler akranlarına arabuluculuk yapan tarafsız üçüncü kişi rolünü üstlenmişlerdir. Bu

programlar şiddete alternatif çatışma çözme süreçlerini öğrencilere sunarken aynı zamanda çatışma sürecinde öğrencilerin ve arabulucuların özsaygılarını arttırmaları için de bir araç görevini görmektedir.

Türnüklü'ye (2006) göre bir program çerçevesinde ve sistematik olarak öğrencilere akran arabuluculuğu eğitiminin verilmesinin altında yatan gereklilikler ve bu becerilerin yararları şunlardır:

a. Akran arabuluculuk süreci öğrenci çatışmalarını yapıcı olarak çözümler: Öğrenciler arabuluculuk sürecinde bilişsel, sosyal ve duygusal yönetim becerilerini öğrenirler. Yaşadıkları çatışmaları çözerken aynı zamanda sosyalleşirler. Bir yetiştikine ve otoriteye gereksinim duymaksızın, kendi sorunlarıyla başa çıkma ve yapıcı olarak yönetme becerisi kazanırlar.

b. Akran arabuluculuğu öğrencilere temel yaşam becerilerini öğretir: Öğrenciler arabuluculuk sürecinde etkili iletişim, davranışlarının sonuçlarının sorumluluğunu alma, problemlerine alternatif çözümler üretme, değerlendirme, birlikte ve işbirliği içinde çalışma becerilerini kazanır. Bu beceriler bireyin tüm sosyal yaşamına taşınabilir niteliktedir.

c. Akran arabuluculuğu öğrencilerin çatışma çözüm becerilerini gerçek yaşama ilişkin etkinliklerle yaşayarak yapılandırır: Okul ortamında yaşanan çatışmaların arabuluculuk yoluyla yapıcı ve barışçıl olarak çözümlenmesi sürecinin öğrencilere kazandıracığı sosyal iletişim ve problem çözme becerileri, okul dışındaki sosyal yaşamda da kullanılabilir.

d. Akran arabuluculuğu öğrencilere çatışmalarını işbirliği içinde çözmeye teşvik eder: Arabuluculuk, öğrenciler tarafından yapılandırılan bir süreçtir. Tüm kontrol ve denetim öğrencilerin elindedir. Öğrenciler problemlerini yapıcı ve her iki tarafında gereksinimlerini karşılayacağı biçimde çözebilmek için arabulucu ve çatışmanın tarafı olan arkadaşı ile işbirliği içinde çalışır.

e. Akran arabuluculuğu okulun eğitimsel etkisini derinleştirmektedir: Akran arabuluculuğunda, örtük müfredatın konusu olan kişiler arası çatışmalar bir

araç ve fırsat olarak kullanılır. Taraflar çatışmalarını çözerken güç ve karşılıklı gözdağı verme yerine; adalet, eşitlik ve karşılıklı yarar gibi ölçütleri kullanırlar.

f. Arabuluculuk öğrencileri güçlendirir: Arabuluculuk çatışma çözüm becerilerini kazandırıp, bu becerileri kullanmaya teşvik eder. Öğrencilerin bu becerileri yaşamlarının diğer alanlarına, gelecekte karşılaşacakları olası çatışmalarda kullanmaları sayesinde sosyal yaşam içinde güç ve nüfuz elde edebilirler.

g. Akran arabuluculuğu öğrencilerin özsayılarını geliştirir: Arabuluculuk öğrencilerin özsayılarının gelişimine katkıda bulunur. Arabulucu öğrencinin başarısı arkadaşları ve öğretmenleri tarafından saygıyla ve memnuniyetle karşlanır. Problem çözme süreci olumlu ve yapıcı olarak tamamlandığında arabulucu ve çatışmanın taraflarının yaşadığı başarı duygusu ile özsayıları artar.

h. Akran arabuluculuğu öğrencilere anlama ve kavrama bilinci verir: Akran arabuluculuk süreci, öğrencilere çatışmanın doğası ve çözüm prensiplerine ilişkin anlayış kazandırır. Farklılığa ve çeşitliliğe ilişkin hoşgörü, esneklik, kabul, saygı ve baş etme becerilerini geliştirir.

i. Arabuluculuk öğrenmeye daha çok zaman yaratır: Öğrenciler çatışmalarını arabuluculuk sürecinde yapıcı ve barışçıl olarak çözdüklerinde disiplin sorunları daha az zaman alacak, bu sayede öğrenme-öğretme sürecine ayrılan zaman artacaktır.

j. Akran arabuluculuğu önleyicidir: Öğrencilerin kendi problemlerini kendilerinin çözmesi onlarda kendi öz becerilerine ilişkin olumlu algılarında artış sağlayacaktır. Bunun sonucunda problem çözme becerilerine ilişkin özyeterlik duyguları da artacaktır.

k. Öğrencilerin komutları, birbirlerinden daha saygı görür: Öğrencilerin birbirlerine karşı yönelttikleri istek, emir ve yönergeler saygı ve kabul görür. Arabuluculuk sürecinde arabulucu, süreci olgunluk içinde dengeli, istikrarlı ve

ciddiyetle ele aldığında, taraflar da süreci ciddiye alır, olgun ve yapıcı bir biçimde müzakere sürecini yapılandırabilirler.

1. Öğrenciler çatışma çözüm sürecini normalleştirir: Öğrencilerin çatışmanın doğasını anlamaları, yapıcı çözüm yollarını kullanarak olumsuz algılanan bir durumu olumluya dönüştürebilmeleri, arabuluculuk sürecinde işbirliği içinde beraber çalışarak ortak sorunlarını müzakere edebilmeleri sayesinde çatışma süreci normal olarak değerlendirilir.

Araştırmalara göre okul temelli çatışma çözme programlarının etkileri olumludur. Birçok çatışma çözme programında seçilmiş bir grup öğrencinin eğitilmesi yoluna gidilmiştir. Bazı programlarda ise seçilen öğrenciler akran arabulucu olarak eğitilmektedir. Bu tür programların tüm okula verilmesi ve tüm eğitim yılını kapsamaması gerekmektedir. Böylece öğrencilerin bu becerileri içselleştirmesi, öfke ve çatışma yönetiminin etkilerini arttırabilir. Tüm okulu kapsayan yapılandırılmış bir program ile çatışma çözümü okul kültürünün bir parçası olmaktadır ve bu kültürden okuldaki tüm üyeler sorumludur (Woody, 2002).

Öğrencilerin çatışmalarını çözmek amacıyla arabuluculuk sürecini kullanabilmeleri için, müzakere (problem çözme) tartışmalarında olduğu gibi, belirli işlem basamaklarını ve bu basamaklardaki beceri ve yeterliliği kazanmaları gerekmektedir. Arabuluculuğa ilişkin işlem süreci aşağıdaki aşamalara bağlı olarak yapılandırılabilir. Bu işlem basamaklarının yapılandırılmasında Johnson ve Johnson'ın (1995) yaklaşım modeli temel alınmıştır (Türnüklü, 2006):

1. Aşama: Saldırganlığın sonlandırılması ve öğrencilerin sakinleştirilmesi: Öğrenciler arasındaki saldırganlığın sona erdirilmesi ve sakinleşmelerinin ardından yapıcı problem çözme tartışmaları gerçekleştirilebilir. Yaşanan saldırganlığın sonlandırılması amacıyla kullanılacak iki seçenek öngörülebilir. Birinci seçenek saldırganlığın sona erdirilmesi için bir yetişkin yardımına başvurulması, ikinci seçenek ise sınıfta kavgayı ve saldırganlığı durdurmaları için öğrencilerin eğitilmeleridir. Öğrencilerin kavga ettikleri mekandan

kısa bir süre uzaklaştırılmaları, yoğun duygularının dağıtılması bakımından oldukça faydalıdır. Kavga eden kişiler sakinleşmeleri ve rahatlamaları için sakinleşme köşesi; derin nefes alma ile öfkenin kontrol altına alınması ve yoğun fiziksel etkinliklerle bedenin yorulması gibi teknikler kullanılabilir. Bu sakinleşme ve rahatlama teknikleri ile çatışma çözülmez; ertelenir ya da artmasına engel olunur. Arabuluculuk süreci tarafların sakinleşmesinden sonra başlar.

2. Aşama: Tarafların Arabulucuk İstediklerini Belirtmeleri:

Öğrencilerin saldırgan davranışları sona erdiğinde ve sakinleştiklerinde arabuluculuk süreci başlayabilir. Öğrencinin arabulucudan yardım talep etmesi, o öğrencinin arabuluculuk sürecine katılmaya ve çatışmayı yapıcı olarak çözmek için çalışma konusunda istekli olduğu düşünülür. Çatışan taraflar arabuluculuk talebinde bulunmayabilirler. Çatışmanın yapıcı olarak çözümlenmesi için birlikte çalışma konusunda istekli olmak gönüllülükle mümkündür. Arabuluculuk talebi olmayan tarafların yetişkinler tarafından teşvik edilmesi, öğrencilerin sürece alışmaları ve yaşamlarına uygulayabilme alışkanlığı kazanmaları sürecinde önemlidir. Arabuluculuğa başlanmadan önce, arabuluculuk mekanı düzenlenir. Mekan düzgün ve temiz olmalıdır. Çatışmanın tarafları arabulucunun karşısında, fakat birbirlerinin yüzlerine ve gözlerine bakacak biçimde oturmalıdırlar. Arabuluculuk süreci, arabulucunun rolü, hedefler, uyulması gereken kurallar hakkında çatışan taraflara bilgi verilerek açıklama yapılır; taraflardan bu kurallara ilişkin görüşleri alınır.

3. Aşama: Müzakere Sürecinin Kolaylaştırılması: Bu aşamada, çatışan tarafların ortak sorunlarını müzakere (problem çözme) etmeleri kolaylaştırılır. Problem çözme tartışmasının kolaylaştırılması sürecinde çatışmanın iki tarafının yapıcı olarak tartışabilmeleri için yardımcı olunmalıdır. Arabuluculuk sürecinde gerçek başarı, tarafların ortak sorunlarını birbirlerinin gözüyle görerek soruna bakmayı başarmalarıdır. Bu süreç, aşağıda verilen müzakere (problem çözme) işlem basamaklarını içermektedir. Bu amaçla taraflar;

a. Ortak sorunlarını ve sorunla ilgili isteklerini nedenleri ile birlikte kendi pencerelerinden anlatırlar.

b. Sorunla ilgili duygularını ve nedenlerini belirtirler.

c. Öğrenciler sırayla diğerinin konumuna kendilerini koyarak, diğer öğrencinin isteklerinden, duygularından ve bunların nedenlerinden anlamış olduklarını belirtirler ve karşı tarafa doğrulattırılır.

d. Çatışmanın her iki tarafının da kazancına olan olası anlaşma seçenekleri üretirler.

e. Çözüm seçeneklerinden biri tercih edilir ve akılcı anlaşmaya ulaşılır.

Müzakere sürecinin tamamlanması ve akılcı anlaşmaya varılması ile bu aşama sona erer.

4. Aşama: Anlaşmanın Resmileştirilmesi: Müzakere sürecinin tamamlanması ile arabulucu, arabuluculuk formunda yer alan çatışan taraflara ait ilgili bölümlere, işlem basamaklarına ilişkin sorulara tarafların verdikleri yanıtları kaydeder. Anlaşma, bir sözleşme ile saptanarak somutlaştırılır. Çatışmanın tarafları, almış oldukları son karara uyacaklarına dair formu imzalarlar.

5. Aşama: Anlaşmanın Takibi: Çatışmanın taraflarının ulaştıkları yapıcı ve akılcı anlaşmanın koşullarına tarafların uyup uymadıklarının belirli bir süre takip (en azından bir hafta) edilir.

Çatışma çözme yöntemi olarak arabuluculuğun okullarda uygulanması, öğrencilerin, arabuluculuk becerilerini kazanarak, şiddete alternatif yapıcı çatışma çözme yollarını kullanmalarını sağlamak açısından önemlidir. Arabuluculuk eğitimi, öğrencilerin, duygularını tanımlarına, kendilerini ifade etmelerine, iç denetim sağlamalarına, etkin ve empatik dinleme gibi olumlu iletişim becerileri kazanmalarına yardımcı olarak çatışmaların etkin ve işbirliği içinde yapıcı olarak çözmeleri konusunda seçenek sunar. Çatışma sürecinde yapılandırılmış bir yol olarak arabuluculuk sürecinin uygulanması, öğrencilerin davranış repertuarlarının genişlemesini ve alternatif problem çözme stratejilerini anlayabilmelerini sağlar (Smith, Daunic, Miller, Robinson, 2002).

ÖFKE

Çatışmayı yaşayan tarafların duygularını tanıması, bu duyguların farkına varması, olumsuz duygularını kontrol edebilmesi ve çatışmaya ilişkin duygularını ifade edebilmesi çatışmanın barışçıl ve yapıcı olarak sonuca ulaşması sürecinde büyük öneme sahiptir. Çünkü duygusal farkındalık olmadan bireyin iç dünyasını fark etmesi, istek ve duygularının bilincinde olması, buna bağlı olarak da kendini tanıması oldukça güçtür. Kendini tanımakta yetersiz olan bireyin kendisiyle ilgili doğru ve sağlıklı karar vermesi beklenemez. Bu anlamda kendi iç dünyası ile ilgili iletişim sorunu yaşayan bireyin dış dünya ile iletişimde, kişiler arası ilişkilerde sorun yaşaması yadsınamaz (Koçak, 2002).

Çatışmaların müzakere ya da arabuluculuk gibi yapıcı yollarla çözülebilmesinde tarafların bu süreci yaşamak istemesi kadar duygusal ve düşünsel olarak da hazır hale gelmeleri büyük önem taşımaktadır. Karip'e (2003) göre bireyler öfke gibi yoğun bir duygu yaşarken düşünme biçimleri katılaşır ve belirli bir açıdan olayları değerlendirerek, alternatif bakış açılarını göremez duruma gelirler. Yaşanan çatışma durumunun yapıcı biçimde çözümlenebilmesi, gereksinimlerin iki tarafın da karşılayabileceği sonuçlara ulaşılabilmesi için bireylerin yaşadığı duygu durumunu tanıması, fark etmesi, düşünce ve ifade biçimlerini düzenleyip kontrol etmeleriyle mümkündür.

Çatışma sürecinde bireyin tanıması ve farkına varması gereken en önemli duygulardan biri öfkedir. Öfke kavramı “engellenme, saldırıya uğrama, tehdit edilme, yoksun bırakma, kısıtlama vb. gibi durumlarda hissedilen ve genellikle, neden olan şeye ya da kişiye yönelik şu ya da bu biçimde saldırgan davranışlarla sonuçlanabilen oldukça yoğun olumsuz bir duygu” olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2000). Karip'e (2003) göre öfke bireyin temel psikolojik ihtiyaçları ile ilgili bir engeli, davranışı ya da eylemi nasıl algıladığına bağlı olarak ortaya çıkan öğrenilmiş bir davranıştır. Tanımlardan da anlaşıldığı gibi genel olarak engellenme durumlarında ortaya çıkan öfke duygusu, kişiler arası çatışma durumlarında yaşanan en yoğun duyguların başında gelmektedir; çünkü çatışma bireyin hedeflerine ulaşmak için gösterdiği eylem ve atılımları, bir başka kişinin hedeflerine ulaşmak

için gösterdiği eylem ve atılımları engellerse ortaya çıkarmaktadır (Johnson ve Johnson, 1995). Bu nedenle çatışmada yaşanan en doğal duygulardan biri öfkedir.

Öfke duygusu hakkında bilinmesi gereken en önemli nokta, bu duygunun ortaya çıkışının ya da yaşanmasının engellenemeyeceğidir. Öfke insan doğasında yer alan doğal bir duygudur. Amaç bireyin öfkesinin ortaya çıkmasının engellenmesi değil doğal bir duygu olan öfkesini, kendisine ve çevresine zarar vermeden yaşayabilmesi için öncelikle öfkesini fark ederek tanınması, olumlu bir biçimde ifade etmekten korkmayarak, onu sağlıklı bir biçimde yaşamasıdır. Bu beceri de bireylere eğitimle kazandırılabilir (Özmen, 2004).

Birçok kuramsal yaklaşım öfke duygusunun bireyin içsel ya da dışsal uyaranlara karşı vermiş olduğu biyolojik, psikolojik ve sosyal bir tepki olduğu noktasında birleşmektedirler (Özmen, 2004). Birey çatışmaya ilişkin olumsuz algısı, alternatif çözüm yollarını bilmemesi, kullandığı olumsuz stratejiler, etkili iletişim yöntemlerini kullanmaması ve yapıcı çözümlere ulaşamaması gibi nedenlerle çatışma sürecinde de biyolojik, psikolojik ve sosyal bir tepki olarak öfke duygusunu yaşamaktadır. Bilişsel kuramcılara göre olumsuz algı ve düşünceler bireyin yaşadığı öfkenin başlıca nedenidir. Öfke duygusunun üstesinden gelebilmek için bu olumsuz duyguları değiştirmek gerekir. Bilişsel yaklaşım var olan olumsuz düşünceler yerine daha işlevsel olanları yerleştirmeyi hedefler. Ellis'e (1998) göre insanların öfke gibi olumsuz duygular yaşamasının temelinde üç temel düşünce hatası yer alır. Birincisi, bireylerin kendilerini değerleri, kişilikleri ve davranışlarından ötürü sürekli olarak eleştirmeleri ve değerlendirmeleridir. Bu bakış açısıyla kendilerinde sürekli olarak hatalar bulurlar ve bunları düzeltmeye çalışırlar. Bu düşünce biçimi irrasyoneldir çünkü her insan yanılabilir, yanlış davranabilir veya toplumun takdirini toplayamayabilir. İkincisi, diğer insanları sürekli olarak değerlendirmeleridir. Bu bakış açısıyla onlarda da hatalar görürler ve kendilerini bu insanlara karşı korumasız ve kullanılabılır olarak değerlendirirler. Bu durum diğerlerine karşı genelleme yaparak öfke, kızgınlık veya diğer yıkıcı duyguların gelişmesine neden olur. Üçüncüsü, bireylerin çevreleri ile ilgili olarak tamamen iyi, kötü, kabul edilebilir, kabul edilemez şeklindeki genelleyici ve katı yargılarından kaynaklanır. Bu da

kişilerin engellenmeler karşısındaki toleransını düşürür (Robbins, 2000; Ellis, 1998; Akdoğan, 2007). Bireylerin isteklerinde, inançlarında, değerlerinde ya da gereksinimlerindeki farklılıklar nedeni ile ortaya çıkan çatışma durumunda bireyin bu farklılıklardaki düşünce sistemi öfke duygusunun kaynağını oluşturmaktadır. Kısaç'ın (1997) da belirttiği gibi Ellis'e göre duygular büyük ölçüde insan düşüncelerinin ürünleridir.

Öfke duygusunun ortaya çıkış koşullarının anlaşılabilmesi için akılcı duygusal terapi bireyin yaşadığı duygular ve sonuçlarını ABC formülasyonu ile açıklamaya çalışmaktadır. ABC modeline göre; (A) sonucu harekete geçiren, başlatan olay, çatışmanın nedeni (B) inanç sistemi (C) duygusal ve davranışsal sonuç: Öfkedir. (A) ve (C) arasında davranışı etkileyen bir düşünce süreci vardır. (B), kişinin (A) hakkındaki inançlarından ve sözel olarak ifade ettiklerinden oluşur. Bu inanç sistemi (C)'yi ve buradaki tepkileri etkileyebilir. (B) (C)'yi tek başına değil (A) ile birlikte etkileyebilir. Bu etkileşim süreci öfke yaşantısı üzerinde de aynı şekilde işler. Akılcı duygusal terapi, bireyin öfke duygusuna hangi inançların katkı yaptığını keşfetmelerine ve bu inançların mantık dışı olduklarını görmelerine ve onların yerine neleri koyabileceklerini bulmalarına yardımcı olur (Danışık, 2005).

Bilişsel davranışçı yaklaşıma göre düşünceler duyguları, duygular da davranışları belirler. Tüm davranışların oluşmasında çevresel uyaranların nasıl algılandığının, yani bilişsel süreçlerin rolü vurgulanır. Bu bilişsel süreçler, düşünceler, beklentiler, atıflar ve kendi kendine yapılan konuşmalar olabilir (Kendall, Krain ve Heinn, 2000; Tekinsav, 2006). Beck'e (1979) göre bireylerde öfkeye neden olabilecek durumlar doğrudan ya da dolaylı etkileriyle öfkeyi ortaya çıkarırlar. Bireyin hoş olmayan yaşantılarla yüzleşmesi ve bu yaşantılarda rol alan asıl uyarıcının, bireyde hoş olmayan bir yaşantıya yol açması öfkenin ortaya çıkmasında doğrudan etkide bulunmaktadır. Bu asıl uyarıcı fiziksel saldırı, eleştiri, baskı, engelleme, reddetme, yoksun bırakma ya da karşı koyma olabilir. Bu yaşantılar bireyde öfke duygusuna neden olur; çünkü bu uyarıcılar bireyin güvenliğini ve gereksinimlerini tehdit eder, birey tarafından özgürlüğüne yöneltilmiş bir tehlike olarak algılanır. Bireyin kendi haklarına doğrudan saldırı olarak

yorumladığı komutlar ve sınırlamalar da öfke duygusunun ortaya çıkmasını doğrudan etkiler. Öfkenin ortaya çıkmasına dolaylı yoldan etkide bulunan etmenler ise bireyin kendisinden kaynaklanan ya da diğerleri tarafından yöneltilen uyarıcıların karşılıklı etkileşimidir. Bireye başkaları tarafından yöneltilen davranışların her birinin anlamlandırılması, bireyin bu durumları kendisine bir saldırı olarak algılayıp algılamamasına bağlıdır. Bu davranışları benlik değerini düşürdüğü şeklinde algılaması da öfkeyi ortaya çıkaran etkenlerden biri olarak görülür. Bilişsel davranışçı yaklaşımda bildirildiği gibi öfke duygusu içeren tepkilerin, bireyin olayları algılayış biçimiyle ilgili olduğunun vurgulanması öfke duygusunu anlamada ve onu denetim altına almada önemli kolaylıklar sağlamaktadır (Akt. Özmen, 2004).

Öfke kontrolü, ifadesi, azaltılması ve başa çıkma ile ilgili pek çok program ve yaklaşım bulunmaktadır. Öğrenciler müzakere ve arabuluculuk eğitim programları ile bilişsel, sosyal ve duygusal yönetim becerilerini öğrenirler. Bu tür programlar ile olumlu kişiler arası iletişim becerilerini artırma üzerinde odaklanan sosyal beceri eğitimleri bu program ve yaklaşımlardandır. Sosyal beceri programı önceden belirlenen sonra da modellenerek prova edilen ve paylaşılan atılganlık, görüş alış veriş, kişiler arası geri bildirim, dinleme gibi özel beceriler üzerinde yoğunlaşır. Sosyal etkileşimde etkin dinleme, göz teması, sözlü iletişim becerileri gibi uygulamalı bir eğitim, sosyal becerilerin yeterliliğinde önemli düzenlemeler sağlamaktadır. Bir diğer yaklaşım gevşeme egzersizlerinin kullanılmasıdır. Gevşeme egzersizlerinin amacı, öfke sırasında bireyin bedeninin çeşitli kısımlarında ortaya çıkan kas gerginliklerini fark edebilmesi ve bunları gevşetebilmesidir. Nefes alma, nefesi kontrol etme, kelimelerle gevşeme; her üç-beş derin nefes sonrası daha fazla gevşeme ile öfke sırasında oluşan gerginlik, kan basıncının yükselmesi ve kalp çarpıntılarındaki atış gibi durumların önlenerek vücudun tekrar normal sisteminde görev yapar hale gelmesini sağlamak amaçlanmaktadır (Deffenbacher vd., 1992; Erözkan, 2006).

ÖZSAYGI

Çatışma süreci hakkında kazanılan anlayış ile bireyin farklılıklara ilişkin hoşgörü, esneklik, kabul, saygı ve baş etme becerileri gelişir. Yaşadığı çatışmayı sahip olduğu becerilerle, bir yetişkinin müdahalesi olmadan çözen birey, davranışlarının sorumluluğunu alma, kendisini ve karşısındakini kabullenme ve çatışmasının çözümünde ulaştığı yapıcı sonuçlar ile toplumsal onaylar alır. Çatışmalarını olumlu ve yapıcı olarak çözen bireyin başarılı algılanması, arkadaşları ve öğretmenleri tarafından saygıyla ve memnuniyetle karşılanması sonucu özsaygısı artar (Türnüklü, 2006). Özsaygı kişinin kendisini yetenekli, önemli, başarılı ve değerli biri olarak algılama derecesidir. Bu açılarından kişinin kendini yeterli biri olarak değerlendirmesi olumlu bir kişilik özelliği sayılmaktadır (Dilek, 2007).

Çocukluktan yetişkinliğe geçişte önemli bir dönüm noktası ergenlikte fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim hızlı değişiklikler yaşanır. Buri'ye (1991) göre bu dönem, bir çok bireyin önemli değişimler yaşadığı, süreklilik, güven ve önemlilik duygularını hissedeceği ilişkilere ihtiyaç duyulan bir dönemdir. Ailenin yanı sıra arkadaşlık ilişkileri de bireyin gelişimine katkıda bulunur. Böylelikle insan ilişkileri ile ilgili deneyimler kazanılır; çünkü sosyal gelişme için ergenin arkadaşlarıyla beraber olmasına ihtiyacı vardır. Arkadaşları tarafından beğenilmek ve benimsenmek benlik saygısı açısından önemli bir etkidir (Çevik, 2007). Bu dönemde ergen, yaşamında yeni seçenekler keşfeder, bireysel ve toplumsal kimliğini araştırır. Aynı zamanda geleceğine ilişkin kararlar vermek durumunda kaldığı mücadele ve değişim zamanıdır. Bu bir gelişim dönemidir; ancak karar verme ve problem çözme yeterlilikleri yönünden de ergenin sınırlı yaşantılara sahip olduğu bir dönemdir. Ergenin yüz yüze geldiği çatışma ve problemler onların etkin bir şekilde iş yapma ve çalışma kapasitelerini bu sınırlı yaşantılar nedeniyle çok zaman aştığı görülür (Güçray, 2001).

O'Hara ve Tiedeman'a (1959) göre benlik, bireyin kendini algılamasından çok kendini değerlendirmesidir ve gelişimi hayat boyu devam eder. Super'e (1963) göre benlik bireyin kendisini nasıl gördüğüdür. Bireyin kendisi hakkında doğrudan

edindiği algıların birbirleri ile anlamlı bütünler oluşturması ile tasarlanır (Kuzgun, 1995). Branden'e göre (1969) öz saygı kişinin kendine olan güvenini ve kendisi hakkındaki doyum duygusunu ifade eder; kişinin kendisi hakkında nasıl düşündüğü ve hissettiğidir (Aslan, 2006). Coopersmith'e (1967) göre özsaygı bireyin kendi benliğine yönelik yaptığı ve alışkanlık olarak sürdürdüğü değerlendirmesidir. Özsaygı tanımlarında görüldüğü gibi bireyin kendisi ile ilgili algısı, duygusu, güveni, kendisini değerlendirme kriterleri, çevresi ile ilişkileri bireyin özsaygısını oluşturmaktadır. Özsaygı düzeyini ise bireyin kendi benliğini onaylayan ya da onaylamayan tutumları, bireyin kendini yetenekli, önemli, başarılı ve değerli bulup bulmaması belirler. Birey benliği ile uyum içinde davrandığı zaman kendini güvende, yeterli ve değerli hisseder (Çiğdemoğlu, 2006). Bireye yaşadığı çatışmaları olumlu ve yapıcı çözümlere ulaştırma becerisinin kazandırılmasıyla kendisini yetenekli, başarılı ve değerli algılaması ve bu yönde geribildirimler alması özsaygısının gelişimine katkıda bulunacaktır.

Özsaygısı yüksek olan birey, kendini değerli hisseder ve sorunlarla başa çıkabileceğine güvenir. Kendisi ve yetenekleri hakkında olumlu bir yaklaşıma sahiptir. Kendisini hatalarıyla birlikte kabullenebilir, değerli, saygıya ve kabul edilmeye değer hisseder ve yararlı bir birey olarak algılar (Aslan, 2006; Dilek, 2007). Özsaygısı düşük olan birey ise, yeteneklerinden kuşku duyar ve kendisi hakkında gerçekçi olmayan beklentileri vardır. Kendisini pek önemli bulmayan, sevilemeyeceğini düşünen, kendi değerleri hakkındaki fikirleri, diğer insanların görüşlerinden fazlasıyla etkilenen ve kendisini acımasızca eleştiren düşünce ve davranış eğilimine sahiptirler (Aslan, 2006). Özsaygı; özgüven, benliği kabul, değerlilik ve eşitlik duygularının toplamını oluşturmaktadır. Değersizlik, güvensizlik, şüphe ve eşitsizlik duygularının ortaya çıkması, ergenlerde benlik saygısının düşmesine neden olmaktadır (Temel, Aksoy, 2001; Dilek, 2007).

Coopersmith'e (1967) göre özsaygı, bireyin sosyal, duygusal, bilişsel ve akademik yaşamını etkilemektedir. Bireyin toplumun etkin ve katılımcı bir üyesi olmasında önemli rol oynamaktadır. Topluma etkin bir şekilde katılım ise kişisel başarı ve mutluluğu beraberinde getirmektedir. Yüksek özsaygı kişinin çevre ile

ilişkilerinde daha etkili, hareketli ve güvenli olmasını sağlamaktadır (akt. Çevik, 2007). Coopersmith'e (1967) göre çocukluk döneminden itibaren gelişmeye başlayan kişisel değerler ve standartlara göre kişinin performansını, kapasitelerini ve yüklemelerini içeren yargısal süreç, kişisel değerlilik kararı özsaygıyı oluşturur. Bireyin başarı konusundaki yargısı kabul edilme temeline dayanır. Başarı her birey için farklı anlam taşır. Bazıları için uğraş sonucundaki maddi ödül, bazıları için manevi doyum ve bazıları için ise popüler olmak başarı anlamına gelebilmektedir. Diğer kişilerin kabulü, ilgisi ve onayı bireye önemli olduğu duygusunu verir. Ayrıca başkalarını etkileyebilme ve kontrol edebilme yeteneği bireye güç kazandırır (Çiğdemoğlu, 2006). Müzakere ve arabuluculuk eğitimiyle çatışma çözüm becerisi kazanan, bu becerileri kullanan öğrencilerin bu becerileri yaşamlarının diğer alanlarına, gelecekte karşılaştıkları olası çatışmalarda kullanmaları sayesinde sosyal yaşam içinde güç ve nüfuz elde edebilirler. Arabuluculukta öğrencinin başarısı arkadaşları ve öğretmenleri tarafından saygıyla ve memnuniyetle karşılandığı için problem çözme süreci olumlu ve yapıcı olarak tamamlandığında arabulucu ve çatışmanın taraflarının yaşadığı başarı duygusu ile özsaygıları artar (Türnüklü, 2006).

Coopeersmith'in benlik saygısının gelişiminde önemli gördüğü dört etken şu şekilde sıralanmaktadır (Akt. Dilek, 2007):

1. Bireyin, yaşamında önemli bir yere sahip olan bireylerden gördüğü ilgili, kabul edici ve saygılı muamelelerin derecesi,
2. Bireyin başarıları, içinde bulunduğu durum ve sahip olduğu konum,
3. Bireyin, başkaları tarafından kendisi için yapılan değerlendirmelere nasıl karşılık verdiği,
4. Bireyin, başkaları tarafından kendisi için konulan ve kendi istediği amaçlara ulaşip ulaşmamasıdır.

Özsaygıyı arttırma kuramına göre, birey kendisiyle ilgili olumlu değerlendirmelerini bireysel doyumlarını ve etkinliklerini devam ettirme ve arttırma ihtiyacındadır. Burns'e (1982) göre özsaygı ihtiyacı kişinin yaşadığı deneyimler sonucu hissettiği memnuniyet ya da hoşnutsuzluk derecesine göre değişebilir. Her bireyin özsaygı ihtiyacı farklıdır. Jussim Yen ve Aiello'a (1995) göre tüm insanlar

benlik saygısını arttıran olumlu değerlendirmelere olumlu yanıt verirler. Benlik saygısı düşük insanlar olumlu geribildirimlere daha çok ihtiyaç duymaktadırlar. Whitehead ve Corbin'e (1997) göre özsaygıyı artırma çabası, bireyin kendisini yetkin, değerli ve başkaları tarafından sevilen biri olmayı hissetme ihtiyacından doğar. Birey, çevresi tarafından kişisel değer duygularını artıran onay aldığı zaman memnun olur ve olumlu tepkide bulunur. Kendi değerlerinin başkaları tarafından onaylanmadığı zaman engellenir, hayal kırıklığı yaşar. Birey, kendinden memnun olma, benlik değeri ve etkin olma duygularına sahip olmak için özsaygısını artırma ihtiyacındadır. Alexander'a (1996) göre ise okullarda yaygın olarak kullanılan özsaygı geliştirme programları, öğrencilerin akademik başarılarını artırma ve duygusal gereksinimlerine cevap vermeyi amaçlamaktadır. Eğitimciler tarafından çok çeşitli programlar kullanılmaktadır. Bazı programlarda grup çalışması yoluyla öğrencilerin kendileri hakkında konuşmaları desteklenmekte, bazı programlarda, öğrenciler için ödül sistemleri ile birlikte akademik ve sosyal hedefler belirlenmektedir. Bazılarında da öğrencilerin benlik imgelerini ve sosyal becerilerini geliştirme yönünde etkinlikler yapılmaktadır (Akt. Doğru ve Peker, 2004).

YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çatışma çözme, müzakere ve akran arabuluculuk eğitim programları ile ilgili yurt içinde yapılan bazı araştırmalara yer verilmiştir.

Koruklu (2003) üniversite düzeyinde 60 öğrenci ile yürütülen çalışmada, arabuluculuk eğitiminin iletişim ve çatışma çözme becerisi üzerine etkisini araştırmıştır. Araştırmada, öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmış ve 40 saatlik bir uygulamayı kapsamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre iletişim ve çatışma çözme becerilerinde, empatik eğilimlerinde, iletişim çatışmalarına girme eğilimlerinde anlamlı düzeyde artış görülmüştür. Ayrıca eğitim alan öğrencilerin arabuluculuk sürecinin basamaklarını çatışma durumlarına uygulayabildikleri gözlemlenmiştir.

Tezer ve Demir (2001) üniversite hazırlık düzeyinde 501 öğrenci ile yürüttükleri çalışmalarında, kızların ve erkeklerin aynı ve karşı cins akranlarına karşı kullandıkları çatışma stratejilerini incelemişlerdir. Erkek öğrencilerin aynı cins akranlarına karşı kızlara göre daha yarışmacı oldukları, karşı cins akranlarına karşı da daha fazla kaçınma davranışı gösterdikleri bulunmuştur. Erkekler kızlar ile karşılaştırıldığında hem aynı hem de karşı cins akranlarına karşı uzlaşmacı çatışma stratejisini daha fazla kullandıkları saptanmıştır.

Çoban (2002) ilköğretim dördüncü sınıf düzeyinde 54 öğrenci ile yürütülen çalışmada, çatışma çözümü eğitim programının çatışma çözme stratejileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmada, öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmış ve 8 saatlik bir uygulamayı kapsamaktadır. Araştırma sonucuna göre, çatışma çözme eğitim programının öğrencilerin kullandıkları çatışma çözme stratejileri üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu bulunmuştur.

Türnüklü, Şahin, Öztürk (2002) okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin, öğrenciler arasında yaşanan çatışmalarda kullanılan çatışma çözme stratejilerini öğretmenlerin bakış açısından incelemişlerdir. Araştırma amaçlı örneklem tekniği kullanılarak, belirlenmiş 29 öğretmen ile yapılan görüşme tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme sonuçlarının nitel veri analizi ile değerlendirilmesiyle elde edilen verilere göre okul üyelerinin kullandıkları çatışma çözme stratejilerinin genel olarak dış kontrol odaklı olduğu, psikolojik ve fiziksel şiddet öğeleri içermektedir. Çatışma çözüm stratejileri olarak, öğrencilere kendi problemlerini çözdürme, ortak problemi birlikte çözme, uzlaşma ve arabuluculuk gibi yapıcı ve barışçıl çatışma çözüm stratejilerine ya hiç yer verilmediği ya da çok az yer verildiği belirlenmiştir.

Tezer (2001) üniversite düzeyinde 127 öğrencinin hem kendilerine hem de başkalarına karşı gösterdikleri çatışma stratejilerini inceleyen çalışmada, kullanılan çatışma stratejisi ile popülerite arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Genel araştırma sonucuna göre öğrenciler arasında kaçınma stratejisinin daha fazla, bütünleşme stratejisinin ise daha az kullanıldığı saptanmıştır. Kaçınma ve uzlaşma stratejisini

daha çok kullanan öğrencilerin başkaları tarafından daha fazla zorlama yaşadıkları belirlenmiştir. Popüler olmayan grubun popüler olan gruba göre daha fazla uzlaşmacı strateji gösterdiği ve bu nedenle diğerleri tarafından daha fazla zorlandıkları bulunmuştur.

Uysal (2006) ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerine verilen çatışma çözme eğitim programının çatışma çözme becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmada, öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmış ve 30 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sonucuna göre, çatışma çözme eğitim programının ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin olumlu çatışma çözme beceri düzeylerinde, bu eğitim programını almayan öğrencilere göre artış olduğu ve bu artışın uzun süreli olduğu görülmüştür.

Taştan (2004) çatışma çözme eğitimi programı ve akran arabuluculuğu eğitimi programını 68 ilköğretim altıncı sınıf öğrencisine uygulayarak, olumlu çatışma çözme becerilerine ve akran çatışmalarını çözmeye etkisini incelemiştir. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Çatışma çözme eğitimi programı sekiz oturumda uygulanmıştır. Akran arabuluculuğu eğitimi programı deney grubundan yansız seçilen on öğrenciye beş oturumda uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin olumlu çatışma çözme becerilerinde artış gözlenmiş ve akran arabuluculuğu eğitimi alan arabulucuların arabuluculuk süreci basamaklarını doğru biçimde uygulayabildiklerini ve akran çatışmalarını çözebildikleri bulunmuştur.

Tapan (2006) ilköğretim sekizinci sınıftan 37 öğrenciye uygulanan barış eğitimi programının, öğrencilerin çatışma çözme becerilerine etkilerini araştırmıştır. Araştırmada, öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmış ve eğitim programı on bir etkinlikten oluşmaktadır. Programın uygulanmasının ardından tüm öğrencilerden önceden hazırlanmış on bir sorunun cevabı görüşme tekniği ile alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre barış eğitimi programının öğrencilerin çatışma çözme becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Güner (2007) genel lise dokuzuncu sınıf düzeyinde 60 öğrenci ile yürütülen araştırmada, çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliğinin lise öğrencilerinin saldırganlık ve problem çözme becerileri üzerine etkisini incelemiştir. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Çatışma çözme grup rehberliği programı ile her biri 90 dakika süren 12 oturumda uygulanmış ve deney grubu öğrencileri 18 saatlik çatışma çözme becerileri eğitimi almıştır. Araştırma sonucuna göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin saldırganlık düzeylerinde ve problem çözme becerilerinde anlamlı düzeyde farklılık olduğu ve deney grubundaki öğrencilerin saldırganlık puanlarında gözlenen azalma ile problem çözme becerilerinde artma bulunmuştur. Çatışma çözme grup rehberliğinin saldırganlığı azaltıcı, problem çözme becerilerini artırıcı etkisinin uzun süreli olup olmadığını test eden izleme çalışmasının sonuçlarına göre çatışma çözme grup rehberliğinin olumlu etkisinin devam ettiği bulunmuştur.

Çıtak (2006) hemşerilere yönelik çatışma çözme becerileri eğitim programının hemşirelerin çatışma çözme becerileri, kullandıkları stratejilerin belirlenmesi ve tükenmişlikleri üzerine etkisini araştırmıştır. Yarı deneysel olarak planlanan çalışmaya 38 hemşire dört grup halinde beş hafta süresince haftada iki saat katılmıştır. Araştırma sonucuna göre çatışma çözme becerilerinin, karşısındakini anlamaya çalışma ve dinleme becerilerinin arttığı, bütünleştirme yöntemini kullanımlarının arttığı, kaçınma yönteminin kullanımının azaldığı ve duygusal tükenmişliğin azaldığı bulunmuştur.

YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çatışma çözme, müzakere ve akran arabuluculuk eğitim programları ile ilgili yurt dışında yapılan bazı araştırmalara yer verilmiştir.

Stevahn, Johnson, Johnson ve Schultz (2002) Kaliforniya’da lise öğrencileri arasında çatışma çözüm ve akran arabuluculuk eğitiminin etkisini araştırmışlardır. Yazarlar sosyal çalışma müfredatı içinde çatışma çözüm ve akran arabuluculuğuna ilişkin 5 haftalık bir eğitim programını random yoluyla seçtikleri iki sınıfa uygulamışlardır. Araştırmada çatışma çözüm ve akran arabuluculuk eğitiminin etkisini araştırmışlardır. Buna göre eğitim alan öğrenciler almayanlara göre

müzakere ve arabuluculuk sürecinin öğrenilmesinde daha iyi durumdadırlar ve bir çatışma durumunda müzakere yaklaşımında daha yapıcı yolları seçmişler ve çatışmaya karşı daha olumlu tutumlara sahip olmuşlardır. Bunun yanında eğitim programının akademik başarı üzerindeki etkisi de incelenmiştir. Buna göre çatışma çözüm ve akran arabuluculuk eğitiminin akademik başarıyı arttırdığı saptanmıştır.

Johnson, Johnson, Dudley, Mitchell ve Fredrickson (1997) Amerika orta batıda bulunan bir ortaokulda çatışma çözme eğitim programının etkisini incelemişlerdir. Çalışmaya katılanlar 6-7-8-9. sınıflarda yer alan 198 öğrencidir. Araştırmada öntest, sontest, kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma kapsamında deney grubuna çatışma çözüm becerilerini içeren 14 saatlik bir eğitim programı uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarında deney ve kontrol grupları arasında müzakere süreçlerini bilme ve bunu gerçek çatışmalara uygulama becerisinde anlamlı düzeyde farklılık saptanmıştır.

Rudawsky, Lundgren ve Grasha (1999) Amerika orta batıda bulunan bir üniversitede, 301 lisans öncesi öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, akranları ile yaşadıkları kişiler arası çatışmalarında olumsuz geri bildirim aldıklarında çatışmalarını çözümüleme biçimlerini incelemişlerdir. Araştırma sonucuna göre kişiler arası çatışmalar içinde olumsuz geri bildirim alma durumunda yarışmacı çatışma çözüm stratejisi daha yoğun kullanılmaktadır. Buna karşın yakın ilişkiler içerisindeki önemli konulara ilişkin geri bildirim alma durumunda, işbirlikli çatışma çözüm stratejisi daha yoğun kullanılmaktadır.

Wied, Branje ve Meeus (2007) Hollanda'da 12 farklı lisede okuyan 307 ergenle yürüttükleri çalışmada aynı cinsle arkadaşlık ilişkileri içinde yaşadıkları çatışma durumlarında cinsiyete bağlı empatinin rolünü incelemişlerdir. Empati kurma ve çatışma çözüm stratejileri arasındaki ilişkiyi değerlendirmek için anket çalışması uygulamışlardır. Araştırma sonucuna göre kız ve erkek ergenler arasında; yüksek düzeyli empati becerisinin problem çözme stratejisiyle olumlu, hükmetme stratejisiyle olumsuz ilişki bulunmuştur. Kullanılan çatışma çözüm stratejilerine göre

kızlar erkeklere göre daha sık olarak problem çözme, kaçınma ve uyma stratejilerini kullanmaktadırlar.

Black (2000) Amerika'a alt sosyo-ekonomik düzeyde üç lisede 39 ergenle yürüttüğü çalışmasında, ergenlerin yakın arkadaşlarıyla çatışması durumunda gösterdikleri çatışma çözüm stratejilerinin cinsiyete göre farklılığını incelemiştir. Ergenler yakın arkadaşlarıyla çözmedikleri problemlerini tartışma süreci kayda alınmıştır. Buna göre cinsiyetler arasında anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmuştur. Kızlar çatışma çözüm stratejilerinden kaçınma davranışını erkeklere göre daha az, iletişim becerileri ve onaylama-destekleme davranışlarını daha fazla kullandıkları bulunmuştur.

Butovskayan, Timentschik ve Burkova (2007) Rusya'da 212 ergenle yürüttükleri çalışmalarında, ergenlerin okula karşı tutum ve popülerite üzerinde çatışma yönetimi becerileri ve saldırganlığın etkisini incelemiştir. Fiziksel, sözel ve pasif saldırganlık çeşitleri, yapıcı çatışma çözümü ve üçüncü kişinin müdahalesi ve kaçınma bir çatışma çözümü eğitim programı kullanılarak araştırılmıştır. Araştırma sonucuna göre çatışma çözüm davranış kalıpları ve saldırganlıkta cinsiyete göre farklılık saptanmıştır. Erkekler fiziksel ve sözel saldırganlıkta daha yüksek puan ortalamasına sahipken; kızların pasif saldırganlıktaki puan ortalaması daha yüksektir. Bunun yanında kızların yapıcı çatışma çözüm stratejileri kullanmada erkeklere oranla daha çok beceri sahibi oldukları bulunmuştur.

Bosworth, (2002) Amerika'da, 11-15 yaş arası çatışma yaşayan 32 öğrenci ile yürüttükleri çalışmasında bilgisayar temelli arabuluculuk programının, ergenlerin çatışmalarını barışçıl biçimde çözmelerinde etkisini incelemiştir. Araştırmadaki bilgisayar temelli program çatışan taraflar arasında arabuluculuk görevini yerine getirmektedir. Araştırma sonucuna göre bilgisayar temelli arabuluculuk programı sadece ergenlerin kişiler arası çatışmalarını çözmeye yardım etmeye yarayan bir araç olmakla kalmayıp; bunun yanında ergenlere çatışmalarını tanımlama ve başka durumlarda da kullanmayı içeren becerileri öğretmektedir.

Breunlin, Cimmarusti, Bryant-Edwards, Hetherington (2002) Amerika’da 3000 öğrencinin okuduğu bir lisede gerçekleştirdikleri çalışmada, çatışma çözümü eğitim programının lise öğrencileri arasında fiziksel şiddeti azaltmada etkisi ve okuldan kısa süreli uzaklaştırmaya alternatif olarak kullanılmasını incelemişlerdir. Program okuldan uzaklaştırma alan öğrenci gruplarına ve ailelerine yönelik hazırlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, çatışma çözümü eğitim programının lise öğrencileri arasında fiziksel şiddeti azaltmada etkili olduğu ve bu eğitim alan öğrencilerin eğitimi almayanlara göre disiplin olaylarına daha az karıştıkları bulunmuştur.

Woody (2002) Amerika’da 15-20 yaşları arasında 240 öğrenci ile yürütülen çalışmada, okul temelli çatışma çözümü eğitim programı öğrencilere, okul yönetimine ve öğretmenlere uygulanmıştır. Çalışmada öntest sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Tüm okula uygulanan eğitim sonrasında fiziksel şiddet içeren çatışma yaşanmamıştır. Öğretmenlerin ve okul idaresinin gözlemlerine göre öğrenciler çatışma çözümüne ilişkin öğrendikleri becerileri çatışmalarını çözerken kullandıkları belirtilmiştir. Eğitim sonrasında öğrencilerin daha fazla girişken ve daha az saldırgan davranış gösterdikleri saptanmıştır. Yapılan izleme çalışmalarıyla elde edilen sonuçların uzun dönemli olduğu görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, araştırma grupları, veri toplama araçları ve bu araçların geçerlilik, güvenilirlik çalışmaları, veri analizi ve araştırmanın bağımsız değişkeni müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının genel nitelikleri yer almaktadır.

Araştırma Amacı

Araştırmanın amacı “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programının” ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm becerileri, öfke kontrolü ve özsaygı düzeyleri üzerine etkisini incelemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki tek yönlü hipotezler araştırmada test edilecektir. Araştırmanın hipotezleri şu şekildedir:

H₁. Müzakere (problem çözme) ve akran arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerin çatışma çözme eğilimleri almayanlara göre daha yapıcıdır.

H₂. Akran arabuluculuğu, öğrenci çatışmalarını yapıcı çözüme etkili bir yöntemdir.

H₃. Müzakere (problem çözme) ve akran arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerin öfke yönetimi becerileri almayanlara göre artmıştır.

H4. Müzakere (problem çözme) ve akran arabuluculuk eğitimi alan kız öğrencilerin öfke yönetimi becerileri almayanlara göre artmıştır.

H5. Müzakere (problem çözme) ve akran arabuluculuk eğitimi alan erkek öğrencilerin öfke yönetimi becerileri almayanlara göre artmıştır.

H6. Müzakere (problem çözme) ve akran arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerin özsaygı düzeyleri almayanlara göre daha yüksektir.

H7. Müzakere (problem çözme) ve akran arabuluculuk eğitimi alan kız öğrencilerin özsaygı düzeyleri almayanlara göre daha yüksektir.

H8. Müzakere (problem çözme) ve akran arabuluculuk eğitimi alan erkek öğrencilerin özsaygı düzeyleri almayanlara göre daha yüksektir.

Yukarıdaki hipotezleri test etmek için araştırma öntest sontest kontrol gruplu “**yarı deneysel desen**” kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yarı deneysel desen seçiminin nedeni, özellikle sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde deney ve kontrol grubunun **rastgele (random) teknikle**, seçkisizce atanmasının mümkün olmadığı durumlarda bu tekniğin kullanılmasıdır. Araştırma, 9. sınıflar ile gerçekleştirildiği için, öğrencilerin belirli sınıflara devam etmesinden dolayı tekrar rastgele olarak yeni sınıflara atanması söz konusu olmadığı için böyle bir deneysel teknik tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırma, “öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen” kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle evren ve örneklem yerine çalışma grubu hakkında bilgi verilecektir.

Araştırmanın gerçekleştirileceği okullarla ilgili izinlerin Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma, Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED)’nden

alınmasından sonra, araştırma için iki ortaöğretim kurumu seçilmiştir. Bu okullar, sosyo-ekonomik ve kültürel olarak alt düzeydeki okullar arasından seçilmiştir. Daha sonra okullardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın deney ve kontrol grubuna ait öğrenci sayıları cinsiyete dayalı olarak Tablo 1’de verilmiştir.

TABLO 1
ÇALIŞMA GRUBUNU OLUŞTURAN ÖĞRENCİLERİN CİNSİYETLERİNE GÖRE
DAĞILIMI

Gruplar	KIZ		ERKEK		TOPLAM	
	F	%	F	%	F	%
Deney Grubu	175	57.95	127	42.05	302	62.66
Kontrol Grubu	90	50.00	90	50.00	180	37.34
TOPLAM	265	54.98	217	45.02	482	100.0

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı incelendiğinde, deney grubunun %57,95’i, kontrol grubunun %50.0’ı kız öğrenciden oluşurken; deney grubunun %42.05’i, kontrol grubunun %50.0’ı erkek öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubu genel olarak değerlendirildiğinde grubun %54.98’i kız, %45.02’si erkek öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubundaki öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerine ait dağılım Tablo 2’de verilmiştir.

TABLO 2
ÇALIŞMA GRUBUNU OLUŞTURAN ÖĞRENCİLERİN ANNELERİNİN EĞİTİM
DÜZEYLERİNE GÖRE DAĞILIMI

Eğitim Düzeyi \ Gruplar	DENEY		KONTROL		TOPLAM	
	F	%	F	%	F	%
Okur Yazar Değil	56	18.5	40	22.2	96	19.9
Okur Yazar	30	9.9	22	12.2	52	10.8
İlkokul	151	50.0	88	48.9	239	49.6
Ortaokul	33	10.9	25	13.9	58	12.0
Lise	28	9.3	4	2.2	32	6.6
Üniversite	4	1.3	—	—	4	0.8
Lisansüstü	—	—	1	0.6	1	0.2
TOPLAM	302	62.6	180	37.3	482	100.0

Tablo 2’de görüldüğü gibi çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde; deney grubunun %18.5’i, kontrol grubunun %22.2’si okur yazar değil; deney grubunun %9.9’u, kontrol grubunun %12.2’si okur yazar; deney grubunun %50.0’ı, kontrol grubunun %48.9’u ilkokul mezunu; deney grubunun %10.9’u, kontrol grubunun %13.9’u ortaokul mezunu; deney grubunun %10.6’sı, kontrol grubunun %2.8’i lise ve üstü eğitim düzeyine sahiptir. Çalışma grubu genel olarak değerlendirildiğinde grubun %19.9’u okur yazar değil; %10.8’i okur yazar; %49.6’sı ilkokul mezunu; %12.0’ı ortaokul mezunu; %7.6’sı lise ve üstü eğitim düzeyine sahiptir.

Araştırmanın çalışma grubundaki öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine ait dağılım Tablo 3’te verilmiştir.

TABLO 3
ÇALIŞMA GRUBUNU OLUŞTURAN ÖĞRENCİLERİN BABALARININ EĞİTİM
DÜZEYLERİNE GÖRE DAĞILIMI

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

Tablo 3'te görüldüğü gibi çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde; deney grubunun %2.3'ü, kontrol grubunun %5.0'ı okur yazar değil; deney grubunun %6.7'si, kontrol grubunun %4.4'ü okur yazar; deney grubunun %44.5'i, kontrol grubunun %55.6'sı ilkokul mezunu; deney grubunun %19.1'i, kontrol grubunun %22.2'si ortaokul mezunu; deney grubunun %27.4'ü, kontrol grubunun %12.8'i lise ve üstü eğitim düzeyine sahiptir. Çalışma grubu genel olarak değerlendirildiğinde grubun %3.3'ü okur yazar değil; %5.8'i okur yazar; %48.6'sı ilkokul mezunu; %20.3'ü ortaokul mezunu; %22.2'si lise ve üstü eğitim düzeyine sahiptir.

Araştırmanın çalışma grubundaki öğrencilerin annelerinin çalışma durumları ile ilgili dağılım Tablo 4'te verilmiştir.

TABLO 4
ÇALIŞMA GRUBUNU OLUŞTURAN ÖĞRENCİLERİN ANNELERİNİN ÇALIŞIP
ÇALIŞMAMASINA GÖRE DAĞILIMI

Gruplar Çalışma Durumu	DENEY		KONTROL		TOPLAM	
	F	%	F	%	F	%
Çalışıyor	50	16.6	19	10.6	69	14.3
Çalışmıyor	252	83.4	161	89.4	413	85.7
TOPLAM	302	62.6	180	37.3	482	100.0

Tablo 4'te görüldüğü gibi çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin annelerinin çalışma durumlarının dağılımı incelendiğinde; deney grubunun %16.6'sı, kontrol grubunun %10.6'sı çalışırken; deney grubunun %83.4'ü, kontrol grubunun %89.4'ü çalışmamaktadır. Çalışma grubu genel olarak değerlendirildiğinde grubun %14.3'ünün annesi çalışırken; %85.7'si herhangi bir işte çalışmamaktadır.

Araştırmanın çalışma grubundaki öğrencilerin babalarının çalışma durumları ile ilgili dağılım Tablo 5'te verilmiştir.

TABLO 5
ÇALIŞMA GRUBUNU OLUŞTURAN ÖĞRENCİLERİN BABALARININ ÇALIŞIP
ÇALIŞMAMASINA GÖRE DAĞILIMI

Gruplar Çalışma Durumu	DENEY		KONTROL		TOPLAM	
	F	%	F	%	F	%
Çalışıyor	249	83.6	146	83.4	395	83.5
Çalışmıyor	49	16.4	29	16.6	78	16.5
TOPLAM	298	63.0	175	36.9	473	100.0

Tablo 5'te görüldüğü gibi çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin babalarının çalışma durumlarının dağılımı incelendiğinde; deney grubunun %83.6'sı,

kontrol grubunun %83.4'ü çalışırken; deney grubunun %16.4'ü, kontrol grubunun %16.6'sı çalışmamaktadır. Çalışma grubu genel olarak değerlendirildiğinde grubun %83.5'inin babası çalışırken; %16.5'i herhangi bir işte çalışmamaktadır.

Araştırmanın deney grubunda 302, kontrol grubunda ise 180 öğrenci olmak üzere toplam 482 öğrenci bulunmaktadır. Bu oranlar okulların sosyo-ekonomik ve kültürel düzeylerinin düşük olduğunun göstergesi olarak kabul edilebilir.

Bağımlı Değişken

Araştırmanın **bağımlı değişkeni** öğrencilerin **çatışma çözüm becerileri, öfke kontrolü ve özsaygı** düzeyleridir. Araştırmanın bağımlı değişkenlerini ölçmek amacıyla çatışma çözüm becerileri ölçeği, öfke kontrolü ölçeği ve özsaygı ölçeği kullanılmıştır. Kullanılan ölçekler farklı araştırmacılar tarafından geliştirilen hazır ölçeklerdir.

Çatışma çözüm becerilerini ölçmek için Akbalık (2001) tarafından geliştirilmiş “Çatışma Çözme Ölçeği”; öfke kontrolünü ölçmek için Özer (1992) tarafından uyarlanmış “Durumluk-Sürekli Öfke İfadesi Envanteri”; özsaygı değişkenini ölçmek için Çuhadaroğlu (1986) tarafından uyarlaması yapılan “Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Daha sonra Müzakere ve Arabuluculuk Eğitim Programının etkisini ölçmek amacıyla “Arabuluculuk Formu” kullanılmıştır.

Araştırmanın bağımlı değişkenlerini ölçmek için kullanılan veri toplama araçları aşağıda verilmiştir.

1. Çatışma Çözme Ölçeği

Öğrencilerin çatışma çözüm becerileri “Çatışma Çözme Ölçeği” (Ek-1) kullanılarak ölçülmüştür. Araştırmada kullanılan “Çatışma Çözme Ölçeği”, Akbalık (2001) tarafından geliştirilmiştir. Çatışma Çözme Ölçeği 55 maddeden oluşmaktadır

ve likert tipi ölçme aracı olarak geliştirilmiştir. Öğrenciler ölçekteki maddelere “Hiç uygun değil (0), biraz uygun (1), oldukça uygun (3) ve çok uygun (4)” seçeneklerinden birini işaretleyerek yanıt vermektedir. Ölçekten elde edilecek yüksek puan, bireyin çatışma çözme eğiliminin yüksek olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir.

Ölçek hazırlanırken, benzer ölçme araçları incelenmiş ve McClellan ve Schrupf ve arkadaşlarının çatışma çözme aşamaları dikkate alınarak madde havuzu oluşturulmuştur. Kapsam geçerliliğine sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuş, buna göre, ölçeğin çatışma çözmeyi ölçmek amacıyla kullanılabilir bir içeriğe sahip olduğu kabul edilmiştir. Ölçek üzerinde gerekli düzeltme ve değişiklikler yapıldıktan sonra 125 maddeden oluşan deneme formu hazırlanmıştır. Ölçek, Ankara Üniversitesinin farklı bölüm ve sınıflarından gönüllü 396 öğrenci tarafından doldurulmuştur. Veriler madde ve faktör analizi için incelenmiştir. Yapılan madde analizinde önce maddelerin toplam puanla korelasyonları incelenmiş, toplam puanda yüksek korelasyon gösteren 55 madde seçilmiştir. Ölçekte bulunan bu maddelerin, toplam puanda gösterdikleri korelasyon değerleri 0.27 ile 0.57 arasında değişmektedir. Daha sonra bu maddeler, ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemenin bir yolu olarak faktör analizinde incelenmiştir. Faktör analizi sonrasında 5 faktör bulunmuştur. Bu faktörlere şu adlar verilmiştir: Anlamaya Çalışma, Dinleme Becerileri, Gereksinimlere Odaklaşma, Sosyal Uyum, Öfke Kontrolü.

Çatışma Çözme Ölçeğinin alt boyutlarının ve tüm ölçeğin güvenilirlik katsayıları Tablo 6’da verilmiştir:

TABLO 6
ÇATIŞMA ÇÖZME ÖLÇEĞİNİN VE ALT ÖLÇEKLERİN GÜVENİRLİK KATSAYILARI

Alt Ölçek	Cr- α Güvenirlik Katsayısı
Anlamaya Çalışma Alt Ölçeği	.86
Dinleme Becerileri Alt Ölçeği	.82
Gereksinimlere Odaklaşma Alt Ölçeği	.75
Sosyal Uyum Alt Ölçeği	.78
Öfke Kontrolü Alt Ölçeği	.80
Çatışma Çözme Ölçeği	.91

Tablo 6’da görüldüğü gibi Çatışma Çözme Ölçeği’nin güvenirlilik katsayısı 0.91’dir.

Çatışma Çözme Ölçeği’ne alınmasına karar verilen maddelerin 34’ü olumlu yönden, 21’i ise (1, 5, 9, 10, 14, 17, 19, 24, 25, 27, 28, 31, 32, 33, 38, 39, 40, 49, 51, 52, 53 numaralı maddeler) ters yönden puanlanmaktadır. Buna göre, ölçekten elde edilebilecek en düşük puan 55, en yüksek puan ise 220’dir (Akbalık, 2001).

2. Durumluk – Sürekli Öfke İfadesi Envanteri

Öğrencilerin Öfke Kontrolü, “Durumluk–Sürekli Öfke İfadesi Envanteri” (Ek-2) kullanılarak ölçülmüştür. Araştırmada kullanılan “Durumluk–Sürekli Öfke İfadesi Envanteri” C.D. Spielberger tarafından geliştirilip; Özer (1992) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Durumluk–Sürekli Öfke İfadesi Envanteri asıl formu 44 maddeden oluşmaktadır. Likert tipi ölçme aracı olarak geliştirilmiştir. Öğrenciler ölçekteki maddelere “hemen hiçbir zaman (1), bazen (2), çok zaman (3) ve hemen her zaman (4)” seçeneklerinden birini işaretleyerek yanıt vermektedir. Ölçekten elde edilecek yüksek puan, sürekli öfke alt testinde, öfkenin yüksek olduğu; kontrol altına alınmış öfke alt testinde, öfkenin kontrolde olduğunu; dışa vurulmuş öfke alt

testinde, öfkenin kolayca ifade ediliyor olduğunu; bastırılmış öfke alt testinde, öfkenin bastırılmış olduğunu göstermektedir.

Durumluk–Sürekli Öfke İfadesi Envanteri Bastırılmış Öfke Alttesti 13., 15., 16., 20., 23., 26., 27., 31.; Dışa Vurulmuş Öfke Alttesti 12., 17., 19., 22., 24., 29., 32., 33.; Öfke Davranışı Alttesti 11., 14., 18., 21., 25., 28., 30., 34.; Kontrol Altına Alınmış Öfke Alttesti 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8., 9., 10. soru maddelerini içermektedir.

Ölçeğin Türkçe formunun uyarlama çalışmalarında, ölçek normları için 337 kişiye uygulanmış elde edilen puanların ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır.

Güvenirlilik çalışmalarında, tüm grup verileri üzerinden elde edilen alfa değerleri her alttest için ayrı ayrı hesaplanarak; alfa değeri sürekli öfke boyutu için 0.79; kontrol altına alınmış öfke boyutu için 0.84; dışa vurulmuş öfke boyutu için 0.78; bastırılmış öfke boyutu için 0.62 olarak hesaplanmıştır (Öner, 1997).

Araştırmanın amacına uygunluğu açısından yapılan değerlendirme sonucu “Durumluk Öfke Alttesti” uygulanmamıştır.

3. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği

Özsaygı değişkeninin ölçülmesinde, M. Rosenberg tarafından geliştirilen ve Çuhadaroğlu (1986) tarafından uyarlaması yapılan “Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği” (Ek-3) kullanılmıştır. 63 maddeden oluşan Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği'nin 12 alttesti bulunmaktadır. Ölçek likert tipi ölçme aracı olarak geliştirilmiştir. Benlik Saygısı Alttesti dışındaki diğer alttestlere ait maddeler yanıt anahtarına göre değerlendirilir ve doğru yanıtta “1” puan verilir. Benlik saygısı alttestinde ise yanıtlar 0-6 puan ile değerlendirilir. Benlik saygısı alttestinden 0-1 puan alanların ‘yüksek’, 2-4 puan alanların ‘orta’, 5-6 puan alanların ‘düşük’ benlik saygısına sahip oldukları kabul edilir.

Çuhardaroğlu tarafından Türkçe'ye çevrilen ölçek, öğretim üyeleri tarafından gözden geçirilmiş; hastaneye başvuran 10 ergene uygulanarak maddelerin anlaşılabilirliği incelenmiş ve gerekli değişiklikler yapıldıktan sonra ölçek son halini almıştır.

Güvenirlilik çalışmalarında, test tekrar test güvenirliliği açısından analiz edilen ölçek 15-18 yaş arasındaki lise öğrencilerine bir ay ara ile iki kere uygulanması sonucu, her alttest için elde edilen değişmezlik katsayıları 0.46 (kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme alttesti) ile 0.89 (psikosomatik belirtiler alttesti) arasında değişmiştir.

Geçerlik çalışmalarında ölçüt bağımlı ve yapı geçerliliğine bakılmıştır. Ölçüt bağımlı geçerlik çalışmalarında, bir lisenin 5 ayrı sınıfından seçkisiz yolla saptanmış 5'er öğrenci, psikiyatrik görüşmeye alınmış; görüşmelerin değerlendirmesinde öğrencilerin benlik saygıları, kendilerine ilişkin görüşlerine göre yüksek, orta ve düşük olarak derecelendirilmiştir. Öğrencilerin benlik saygısı alttestinden aldıkları puanlar da yüksek, orta ve düşük olarak gruplandırılmıştır. Görüşme ve ölçek sonuçları arasındaki uygunluk Pearson Momentler Çarpımı tekniği ile hesaplanmış ve geçerlik katsayısı 0.71 olarak bulunmuştur.

Yapı geçerliği çalışmalarında; nörotik, psikotik ve kontrol grupları arasındaki farklar t testi ile sınıanmıştır. Ölçekten alınan puan ortalamaları gruplar arasında karşılaştırıldığında; psikotik gruptaki kızların benlik saygısının nörotik gruptakilere göre daha düşük olduğu görülmüştür. Her iki hasta grubu, kontrol grubu ile karşılaştırıldığında, hastalarda benlik saygısının daha düşük olduğu saptanmıştır. Benlik saygısı açısından her grubun kendi içinde cinsiyetlere göre dağılımı araştırıldığında, yalnız psikotik belirti gösteren kızlar ve erkekler arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Benlik saygısı derecelerinin (yüksek, orta ve düşük olarak) gruplara göre dağılımı incelendiğinde psikotiklerde orta ve düşük benlik saygısı oranlarının eşit olduğu; nörotiklerde orta derecede benlik saygısı olanların çoğunluğu oluşturduğu;

kontrol grubunun ise benlik saygısının yüksek olduğu görülmüştür. Uygulanan ki-kare testi sonucu; benlik saygısı dağılımının hasta ve kontrol grubu arasında anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir (Öner, 1997).

Araştırmanın amacına uygunluğu açısından yapılan değerlendirme sonucu araştırmada sadece “Benlik Saygısı Alttesti” uygulanmıştır.

4. Arabuluculuk Formu

“Arabuluculuk Formu” (Ek-4) araştırmacı tarafından, uygulanan eğitim programı sonrasında yaşanan çatışmaların çözümünde yapılan akran arabuluculuğunu izleme ve anlaşmanın resmileştirilmesi amacına yönelik hazırlanmıştır. Yaşanan çatışmanın taraflarının belirtildiği formda, çatışmanın konusu, çözüm önerileri, ortak karar ve tarafların imzası bulunmaktadır.

5. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” (Ek-5); öğrencilerin cinsiyet, sınıf, anne-babanın eğitimi, birliktelik, çalışma durumu; kiminle yaşadığı, kardeş sayısı, kaçınıcı çocuk olduğunu saptamaya yönelik maddeler içermektedir.

Bağımsız Değişken

Araştırmanın **bağımsız değişkeni** “**Müzakere (problem çözme) ve Akran Arabuluculuk**” (Ek-6) eğitim programıdır. Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programı, 4 temel beceri alanını içeren ve 31 ders saatini kapsayan, 19 etkinlikten oluşan bir eğitim programı olarak geliştirilmiştir. Bölümlerin ve etkinliklerin başlıkları şu şekildedir:

Etkinliklerin içeriğine ilişkin bilgiler Tablo 7’de verilmiştir:

TABLO 7
“MÜZAKERE (PROBLEM ÇÖZME) VE AKRAN ARABULUCULUK” EĞİTİM PROGRAMI
PROJE ETKİNLİKLERİ

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

Tablo 7’de yer alan “Müzakere ve Arabuluculuk” eğitim programının içerdiği dört ana temaya ilişkin açıklayıcı bilgiler aşağıda verilmektedir.

1. Kişiler arası çatışmaların doğasının anlaşılması: Bu bölümde, kişiler arası ilişkilerde yaşanan çatışmaların ve anlaşmazlıkların doğasına ilişkin bilgi ve beceriler yer almaktadır. Buna göre; çatışmaya ilişkin çağrışımlar; kişiler arası çatışmayı anlama; çatışmaların yararlarını öğrenme; çatışma türlerini kavrama; çatışmaların taraflarını ve kültürel kategorileri kavrama; çatışmaların kaynaklarını kavrama; kişiler arası çatışmaları analiz etme; çatışma çözüm prensiplerini kavrama; çatışma çözüm stratejileri ve taktiklerini öğrenme; çatışmaların olumlu ve olumsuz sonuçlarını kavrama konularına yer verilmiştir.

2. İletişim becerileri: Bu bölümde kişiler arası çatışmaların ve anlaşmazlıkların yapıcı ve barışçı çözüm sürecinin temel koşulu olarak görülen, etkili iletişim becerileri yer almaktadır. Buna göre; etkin dinleme; ben iletileri; empati; kendini ifade etme; eleştiriye açık olma; farklılıklara saygılı olma becerilerine yer verilmiştir.

3. Öfke yönetim becerileri: Kişiler arası çatışmalarda ve anlaşmazlıklardaki en yaygın duygunun öfke ya da kızgınlık olduğu düşünülerek; kişilerin çatışma sürecinde yaşanan yıkıcı duyguları etkin bir şekilde yönetmek becerileri yer almaktadır. Buna göre; duyguları tanıma; duygularını ifade edebilme; karşısındakinin duygularını anlama; otokontrol; öfke yönetimi; öfkenin doğası; kişiler arası ilişkilerde öfkeyi arttıran davranışlar; öfke durumunda verilen tepkiler; kendi öfkemizi yönetebilme; diğer bir kişinin öfkesini yönetebilme becerilerine yer verilmiştir.

4. Kişiler arası çatışmalarda çözüm becerileri: Yaşanan çatışmaların yapıcı ve barışçıl olarak çözülebilmesi için gereken bilişsel ve duygusal beceriler yer almaktadır. Bu amaçla şu konularda eğitim programları hazırlanmıştır.

a) Müzakere becerileri (Problem çözme becerileri): Ortak sorunun müzakere (problem çözme tartışmaları) yoluyla çözümünün istenmesi; Tarafların istemlerinin ve nedenlerinin belirlenmesi; Tarafların duygularının ve nedenlerinin belirlenmesi; Diğer kişinin istemlerinin, duygularının ve bunların nedenlerinin empati ve etkin dinleme teknikleri yoluyla anlaşıldığına karşı tarafa gösterilmesi; Karşılıklı kazançları içeren çözüm seçeneklerinin üretilmesi ve değerlendirilmesi; Adaletli, eşit ve akılcı anlaşmanın yaratılması (**Kazan-Kazan**).

b) Akran arabuluculuk becerileri: Saldırganlığın sonlandırılması ve öğrencilerin sakinleştirilmesi; Çatışmanın her iki tarafının da arabulucu desteği almaya hazır olmalarının sağlanması ve arabuluculuk sürecinin tanıtımı; Müzakere (Problem Çözme Tartışmaları) sürecinin kolaylaştırılması; Anlaşmanın resmileştirilmesi (**Kazan-Kazan**); Anlaşmanın takibi.

Geliştirilen eğitim programının öğretmen ve öğrenciler için iki uygulama kitabı bulunmaktadır. Deney grubunda yer alan tüm öğrencilere, öğrenci kitabı dağıtılmıştır. Tüm uygulamalar öğrenci kitapları üzerinden sürdürülmektedir.

İşlem Yolu

Araştırmanın başlangıcında öncelikle “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programı” geliştirilmiştir. Hazırlanan eğitim programının standart hale gelmesi ve uygulayıcıya yol göstermesi amacıyla öğretmen kitabı; öğrencilerin her etkinliği bağımsız ve bireysel olarak takip edip, katılımlarının sağlanması amacıyla da öğrenci uygulama kitabı hazırlanmıştır. Deney grubuna öğrenci kitapları ücretsiz olarak dağıtılmıştır. Veri toplama araçları belirlenmiştir. Eylül 2006 tarihinde veri toplama araçları Tablo 8’de görüldüğü gibi öntest olarak hem deney hem de kontrol grubuna uygulanmıştır. “Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programı”, sadece deney grubuna 14 şubede 31 saatlik eğitim programı haftada 2 saat olarak uygulanmıştır. Uygulama 2006-2007 öğretim yılı ile

başlamış, eğitim öğretim yılının ikinci döneminin başında sona ermiştir. Mart 2007 tarihinde veri toplama araçları sontest olarak hem deney hem de kontrol grubuna uygulanmıştır.

TABLO 8
ARAŞTIRMANIN İŞLEM YOLU

Grup	ÖNTEST	İŞLEM	SONTEST
Deney Grubu	R	*	*
Kontrol Grubu	R	*	*

“Müzakere (problem çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programı”, öntest ve sontest uygulamalarının ardından, programın uygulanabilirliğini ve tercih edilmesini arttırmak amacıyla arabuluculuk çalışmalarına devam edilmiştir. Arabulucu olarak eğitim verilecek ve akran arabulucu olarak görev alacak öğrencilerin belirlenmesi amacıyla bir dizi çalışma gerçekleştirilmiştir. Her şube öğrencilerinden arabulucu adayları olarak 3 öğrenci ismi alınmıştır. Arabulucu adayları olarak en fazla önerilen öğrenciler tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenler, okul psikolojik danışmanı ve program uygulayıcısının arabuluculuk yapabilecek becerilere sahip öğrenci adayları ile ilgili görüşleri alınmıştır. Görüşlerle belirlenen ve en fazla önerilen aday arabulucular arasından her sınıfı temsil edecek ikişer arabulucu seçilmiştir. Seçilen arabuluculara, akran arabuluculuğu ile ilgili eğitim tekrar verilmiş ve örnek olaylar ile uygulamalar yaptırılmıştır. Eğitim öğretim yılının ikinci döneminde, okulda yaşanan çatışmalar, okul idaresi ve öğretmenlerin de desteği, yönlendirmesi ve tarafların da isteği ile arabuluculuk süreciyle sonuca ulaştırılmıştır. Arabuluculuk süreci içinde, arabulucular, çatışan tarafların isimleri, çatışma konusu ve çözüm önerilerinin yer aldığı Arabuluculuk Formu’ doldurularak, anlaşmayı imza altına almışlardır. Tutulan kayıtlar aracılığıyla yaşanan çatışmaların türleri, cinsiyet dağılımları, tekrarı ve uzlaşma biçimleri ile ilgili veriler elde edilmiş ve programın uygulanması izlenmiştir.

Veri Analizi

Araştırma verileri, parametrik istatistiksel analiz tekniklerinden t-testi, ANCOVA, ki-kare, frekans, yüzde, ortalama, standart sapma analizi kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde SPSS 11.5 programı kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın hipotezlerine ilişkin analiz sonuçlarına ve yorumlarına yer verilecektir. Deneysel çalışmada kullanılan ölçeklere ait verilerin analizlerine ilişkin sonuçlar ayrı ayrı verilecektir.

Çatışma Çözümü Ölçeğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

HİPOTEZ 1: Müzakere (problem çözme) ve akran arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerin çatışma çözme eğilimleri almayanlara göre daha yapıcıdır.

Bu hipotezi test etmek için öğrencilerin çatışma çözme eğilimleri ölçeğinin Anlamaya Çalışma, Dinleme Becerileri, Gereksinimlere Odaklaşma, Sosyal Uyum ve Öfke Kontrolü alt ölçeklerine verdikleri yanıtların analizleri ayrı ayrı verilecektir.

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

Deney ve kontrol gruplarının çatışma çözme ölçeğinin alt testi olan anlamaya çalışma alt ölçeğine ait öntest, sontest ve fark (kazanç) puanlarının ortalamaları arasında fark olup olmadığını test etmek için ilişkisiz gruplar için t-testi analizi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 9'da verilmiştir.

TABLO 9
ANLAMAYA ÇALIŞMA ALT ÖLÇEĞİNE AİT ÖNTEST, SONTTEST VE FARK (KAZANÇ)
PUANLARININ BETİMLEYİCİ İSTATİSTİKLERİ VE T-TESTİ SONUÇLARI

	Grup	N	\bar{X}	SS	T	Sd	P
Öntest	Deney	302	38.60	6.64	.755	480	p = 0.451>0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	180	38.09	8.03			
Sontest	Deney	302	39.47	7.41	-.168	480	p (tek yönlü) 0.236>0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	180	39.59	7.45			
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	302	.87	7.27	-.937	480	p (tek yönlü) 0.174>0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	180	1.50	6.86			

Tablo 9’da görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 38.60, standart sapması 6.64; kontrol grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 38.09, standart sapması 8.03 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(480) = .755$, $p = 0.451 > 0.05$] bulunmamıştır.

Deney ve kontrol grubunun öntest sonuçları arasında istatistiksel bir fark bulunmaması nedeniyle, bağımsız değişkenin etkisini ölçmek amacıyla deney ve kontrol grubunun sontest puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmaya göre Tablo 1’de görüldüğü gibi deney grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 39.47, standart sapması 7.41; kontrol grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 39.59, standart sapması 7.45 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(480) = -.168$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.236 > 0.05$] bulunmamıştır.

Bu analize ek olarak deneysel işlemin etkililiğinin belirlenebilmesi amacıyla fark (kazanç) puanları karşılaştırılmıştır. Fark (kazanç) puanlarının belirlenebilmesi amacıyla deney ve kontrol grubunun sontest puanlarından öntest puanları çıkarılmıştır. Yapılan işlemler sonucunda deney grubunun fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması 0.87, standart sapması 7.27 iken; kontrol grubunun fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması 1.50, standart sapması 6.86 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(480) = -0.937$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.174 > 0.05$] bulunmamıştır.

Yapılan bu analizlerin ardından, sadece deney grubunda deneysel işlemin etkisinin ölçülmesi amacıyla öntest-sontest puanları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

TABLO 10
ANLAMAYA ÇALIŞMA ALT ÖLÇEĞİNE AİT DENEY GRUBU ÖNTEST - SONTTEST
KARŞILAŞTIRMASI

	ÖNTEST		SONTEST		t	Sd	P
	n	\bar{X}	SS	\bar{X}			
DENEY GRUBU	302	38.60	6.64	39.47	7.41	-2.079	301
							p (tek yönlü) 0.019<0.05 fark anlamlı

Tablo 10'da görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 38.60, standart sapması 6.64 olarak bulunurken; sontest puanlarının aritmetik ortalaması 39.47, standart sapması 7.41 olarak bulunmuştur. Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(301) = -2.079$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.019 < 0.05$] bulunmuştur.

1b. Çatışma Çözme Ölçeği'nin Dinleme Becerileri Alt Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları

Deney ve kontrol gruplarının çatışma çözme ölçeğinin alt testi olan dinleme becerileri alt ölçeğine ait öntest, sontest ve fark (kazanç) puanlarının ortalamaları arasında fark olup olmadığını test etmek için yapılan analiz sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

TABLO 11
DİNLEME BECERİLERİ ALT ÖLÇEĞİNE AİT ÖNTEST, SONTEST VE FARK (KAZANÇ)
PUANLARININ BETİMLEYİCİ İSTATİSTİKLERİ VE T-TESTİ SONUÇLARI

	Grup	N	\bar{X}	SS	T	Sd	P
Öntest	Deney	302	44.14	5.55	.962	480	p = 0.337>0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	180	43.59	6.97			
Sontest	Deney	302	44.71	6.13	1.063	480	p (tek yönlü) 0.144>0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	180	44.09	6.40			
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	302	.56	5.48	.134	480	p (tek yönlü) 0.447>0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	180	.50	5.57			

Tablo 11'de görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 44.14, standart sapması 5.55; kontrol grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 43.59, standart sapması 6.97 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(480) = .962$, $p = 0.337 > 0.05$] bulunmamıştır.

Deney ve kontrol grubunun öntest sonuçlarından istatistiksel bir fark bulunmaması nedeniyle bağımsız değişkenin etkisini ölçmek amacıyla deney ve kontrol grubunun sontest puanları karşılaştırılmıştır.

Tablo 11’de görüldüğü gibi deney grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 44.71, standart sapması 6.13; kontrol grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 44.09, standart sapması 6.40 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(480) = 1.063$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.144 > 0.05$] bulunmamıştır.

Deneysel işlemin etkililiğinin belirlenebilmesi amacıyla deney ve kontrol grubunun fark (kazanç) puanları da karşılaştırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda deney grubunun fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması 0.56, standart sapması 5.48 iken; kontrol grubunun fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması 0.50, standart sapması 5.57 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(480) = .134$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.447 > 0.05$] bulunmamıştır.

Yapılan bu analizlerin ardından, sadece deney grubunda deneysel işlemin etkisinin ölçülmesi amacıyla öntest-sontest puanları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

TABLO 12
DİNLEME BECERİLERİ ALT ÖLÇEĞİNE AİT DENEY GRUBU ÖNTEST - SONTEST
KARŞILAŞTIRMASI

	ÖNTEST		SONTEST		t	Sd	P	
	n	\bar{X}	SS	\bar{X}				SS
DENEY GRUBU	302	44.14	5.55	44.71	6.13	-1.805	301	p (tek yönlü) 0.036 < 0.05 fark anlamlı

Bu karşılaştırmaya göre Tablo 12’de görüldüğü gibi, deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 44.14, standart sapması 5.55 olarak bulunurken; sontest puanlarının aritmetik ortalaması 44.71, standart sapması 6.13 olarak

bulunmuştur. Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(301) = -1.805$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.036 < 0.05$] bulunmuştur.

1c. Çatışma Çözme Ölçeği'nin Gereksinimlere Odaklaşma Alt Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları

Deney ve kontrol gruplarının çatışma çözme ölçeğinin alt testi olan gereksinimlere odaklaşma alt ölçeğine ait öntest, sontest ve fark (kazanç) puanlarının ortalamaları arasında fark olup olmadığını test etmek için yapılan analiz sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

TABLO 13
GEREKİSİNİMLERE ODAKLAŞMA ALT ÖLÇEĞİNE AİT ÖNTEST, SONTEST VE FARK (KAZANÇ) PUANLARININ BETİMLEYİCİ İSTATİSTİKLERİ VE T-TESTİ SONUÇLARI

	Grup	N	\bar{X}	SS	T	Sd	P
Öntest	Deney	302	30.80	4.98	.438	480	p = 0.662 > 0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	180	30.59	5.07			
Sontest	Deney	302	30.70	5.35	1.147	480	p (tek yönlü) 0.126 > 0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	180	30.15	4.61			
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	302	-.09	4.92	.758	480	p (tek yönlü) 0.224 > 0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	180	-.43	4.59			

Tablo 13'te görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 30.80, standart sapması 4.98; kontrol grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 30.59, standart sapması 5.07 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının

belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(480) = .438, p = 0.662 > 0.05$] bulunmamıştır.

Deney ve kontrol grubunun öntest sonuçlarından istatistiksel bir fark bulunmaması nedeniyle bağımsız değişkenin etkisini ölçmek amacıyla deney ve kontrol grubunun sontest puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmaya göre Tablo 13'te görüldüğü gibi deney grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 30.70, standart sapması 5.35; kontrol grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 30.15, standart sapması 4.61 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(480) = 1.147, p(\text{tek yönlü}) = 0.126 > 0.05$] bulunmamıştır.

Bu analize ek olarak deneysel işlemin etkililiğinin belirlenebilmesi amacıyla deney ve kontrol grubunun fark (kazanç) puanları karşılaştırılmıştır. Yapılan işlemler sonucunda deney grubunun fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması -.09, standart sapması 4.92 iken; kontrol grubunun fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması -.43, standart sapması 4.59 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(480) = .758, p(\text{tek yönlü}) = 0.224 > 0.05$] bulunmamıştır.

Yapılan bu analizlerin ardından, sadece deney grubunda deneysel işlemin etkisinin ölçülmesi amacıyla öntest-sontest puanları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

TABLO 14
GEREKİNİMLERE ODAKLAŞMA ALT ÖLÇEĞİNE AİT DENEY GRUBU ÖNTEST -
SONTEST KARŞILAŞTIRMASI

	ÖNTEST		SONTEST		t	Sd	P
	n	\bar{X}	SS	\bar{X}			
DENEY GRUBU	302	30.80	4.98	30.70	5.35	.339	301
							p (tek yönlü) 0.367>0.05 fark anlamlı değil

Tablo 14’te görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 30.80, standart sapması 4.98 olarak bulunurken; sontest puanlarının aritmetik ortalaması 30.70, standart sapması 5.35 olarak bulunmuştur. Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [t (301)= .339, p (tek yönlü)= 0.735>0.05] bulunmamıştır.

1d. Çatışma Çözme Ölçeği’nin Sosyal Uyum Alt Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları

Deney ve kontrol gruplarının çatışma çözme ölçeğinin alt testi olan sosyal uyum alt ölçeğine ait öntest, sontest ve fark (kazanç) puanlarının ortalamalarını karşılaştırmak için yapılan analiz sonuçları Tablo 15’te verilmiştir.

TABLO 15
SOSYAL UYUM ALT ÖLÇEĞİNE AİT ÖNTEST, SONTTEST VE FARK (KAZANÇ)
PUANLARININ BETİMLEYİCİ İSTATİSTİKLERİ VE T-TESTİ SONUÇLARI

	Grup	N	\bar{X}	SS	T	Sd	P
Öntest	Deney	302	37.19	4.95	1.496	480	p = 0.135>0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	180	36.48	5.18			
Sontest	Deney	302	38.38	4.79	2.549	480	p (tek yönlü) 0.005<0.05 fark anlamlı
	Kontrol	180	37.21	4.94			
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	302	1.18	4.38	1.084	480	p (tek yönlü) 0.139>0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	180	.72	4.55			

Tablo 15'te görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 37.19, standart sapması 4.95; kontrol grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 36.48, standart sapması 5.18 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [t (480)= 1.496, p = 0.135>0.05] bulunmamıştır.

Deney ve kontrol grubunun öntest sonuçlarından istatistiksel bir fark bulunmaması nedeniyle bağımsız değişkenin etkisini ölçmek amacıyla deney ve kontrol grubunun sontest puanları karşılaştırılmıştır. Tablo 15'te görüldüğü gibi, deney grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 38.38, standart sapması 4.79; kontrol grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 37.21, standart sapması 4.94 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [t (480)= 2.549, p (tek yönlü)= 0.005<0.05] bulunmuştur.

Bu analize ek olarak deneysel işlemin etkisinin belirlenebilmesi amacıyla fark (kazanç) puanları karşılaştırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda deney

grubunun fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması 1.18, standart sapması 4.38 iken; kontrol grubunun fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması 0.72, standart sapması 4.55 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(480) = 1.084$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.139 > 0.05$] bulunmamıştır.

Yapılan analizlerin ardından, sadece deney grubunda deneysel işlemin etkisinin ölçülmesi amacıyla öntest-sontest puanları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

TABLO 16
SOSYAL UYUM ALT ÖLÇEĞİNE AİT DENEY GRUBU ÖNTEST - SONTTEST
KARŞILAŞTIRMASI

	ÖNTEST		SONTEST		t	Sd	P	
	n	\bar{X}	SS	\bar{X}				SS
DENEY GRUBU	302	37.19	4.95	38.38	4.79	-4.682	301	p (tek yönlü) 0.000<0.05 fark anlamlı

Tablo 16'da görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 37.19, standart sapması 4.95 olarak bulunurken; sontest puanlarının aritmetik ortalaması 38.38, standart sapması 4.79 olarak bulunmuştur. Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(301) = -4.682$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.000 < 0.05$] bulunmuştur.

1e. Çatışma Çözme Ölçeği'nin Öfke Kontrolü Alt Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları

Deney ve kontrol gruplarının çatışma çözme ölçeğinin alt testi olan öfke kontrolü alt ölçeğine ait öntest, sontest ve fark (kazanç) puanlarının ortalamaları

arasında fark olup olmadığını test etmek için yapılan analiz sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

TABLO 17
ÖFKE KONTROLÜ ALT ÖLÇEĞİNE AİT ÖNTEST, SONTEST VE FARK (KAZANÇ)
PUANLARININ BETİMLEYİCİ İSTATİSTİKLERİ VE T-TESTİ SONUÇLARI

	Grup	N	\bar{X}	SS	T	Sd	P
Öntest	Deney	302	17.91	3.41	-1.253	480	p = 0.211>0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	180	18.31	3.41			
Sontest	Deney	302	17.91	3.52	.432	480	p (tek yönlü) 0.333>0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	180	17.77	3.63			
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	302	.00	3.13	1.878	480	p (tek yönlü) 0.030<0.05 fark anlamlı
	Kontrol	180	-.54	3.03			

Tablo 17’de görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 17.91, standart sapması 3.41; kontrol grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 18.31, standart sapması 3.41 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [t (480)= -1.253, p = 0.211>0.05] bulunmamıştır.

Deney ve kontrol grubunun öntest sonuçlarından istatistiksel bir fark bulunmaması nedeniyle bağımsız değişkenin etkisini ölçmek amacıyla deney ve kontrol grubunun sontest puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmaya göre Tablo 17’de görüldüğü gibi deney grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 17.91, standart sapması 3.52; kontrol grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 17.77, standart sapması 3.63 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun sontest

puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(480) = .432$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.333 > 0.05$] bulunmamıştır.

Bu analize ek olarak deneysel işlemin etkisinin belirlenebilmesi amacıyla fark (kazanç) puanları karşılaştırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda deney grubunun fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması 0.00, standart sapması 3.13 iken; kontrol grubunun fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması -.54, standart sapması 3.03 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(480) = 1.878$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.030 < 0.05$] bulunmuştur.

Yapılan analizlerin ardından, deney grubunda deneysel işlemin etkisinin ölçülmesi amacıyla öntest-sontest puanları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonuçları Tablo 18'de verilmiştir.

TABLO 18
ÖFKE KONTROLÜ ALT ÖLÇEĞİNE AİT DENEY GRUBU ÖNTEST - SONTTEST
KARŞILAŞTIRMASI

	n	ÖNTEST		SONTEST		t	Sd	P
		\bar{X}	SS	\bar{X}	SS			
DENEY GRUBU	302	17.91	3.41	17.91	3.52	-.018	301	p (tek yönlü) 0.492 > 0.05 fark anlamlı değil

Tablo 18'de görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 17.91, standart sapması 3.41 olarak bulunurken; sontest puanlarının aritmetik ortalaması 17.91, standart sapması 3.52 olarak bulunmuştur. Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(301) = -.018$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.492 > 0.05$] bulunmamıştır.

HİPOTEZ 2: Akran arabuluculuğu, öğrenci çatışmalarını yapıcı çözümede etkili bir yöntemdir.

Projede, deney grubuna verilen 31 saatlik müzakere ve arabuluculuk eğitiminden sonra, öğrenciler arasından sınıf arabulucuları seçilmiştir. Her sınıftan ikişer haftalık aralıklarla 2 öğrenci arabuluculuk yapmıştır. Dolayısıyla her sınıfta ortaya çıkan öğrenciler arası anlaşmazlıklar o sınıfın arabulucuları tarafından arabuluculuk yöntemiyle yönetilmeye çalışılmıştır. Arabuluculuğa yansıyan 210 çatışmaya ait sonuçlar Tablo 19’da verilmiştir.

TABLO 19
ARABULUCULUK SÜRECİNİN ANLAŞMAYLA SONUÇLANMA ORANI

	F	%	X²	SD	P
Evet	199	94.8			p (tek yönlü)
Hayır	11	5.2	168.305	1	.000<0.05
Toplam	210	100			fark anlamlı

Arabuluculuk sürecine yansıyan çatışmaların sonuçları Tablo 19’da incelendiğinde; 210 çatışmanın %94.8’i anlaşma ile sonuçlanırken; %5.2’si anlaşma ile sonuçlanmamıştır. Arabuluculuk süreci anlaşmayla sonuçlanma ve sonuçlanmama bakımından karşılaştırıldığında istatistiksel olarak farklılaşmaktadır, $X^2(1, N = 210) = 168.305, p < 0.05$.

Müzakere (problem çözme) ve akran arabuluculuk eğitiminden sonra arkadaşlarının çatışmalarına arabuluculuk yapan arabulucu öğrencilerinin cinsiyetlerine göre dağılımına ilişkin analiz sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

TABLO 20
CİNSİYETE GÖRE ARABULUCU ORANI

	F	%	X²	SD	P
KIZ	118	56.2			p (tek yönlü)
ERKEK	92	43.8	3.219	1	.073>0.05
Toplam	210	100			fark anlamlı değil

Tablo 20’de görüldüğü gibi arabulucu olarak seçilen 210 öğrencinin 118’i kız, 92’si erkektir. Arabulucu öğrenciler cinsiyete göre karşılaştırıldığında kız ve erkek olmaya göre farklılaşma görülmemektedir, $X^2(1, N = 210) = 3.219, p > 0.05$.

“Müzakere (Problem Çözme) ve Akran Arabuluculuk Eğitim programının uygulama bitiş tarihi olan Şubat 2007 ile 10 Mayıs 2008 tarihleri arasında yapılan arabuluculuk uygulamalarında, yaşanan çatışmaların taraf sayılarına ilişkin veriler Tablo 21’de verilmiştir.

TABLO 21
TARAF SAYILARINA GÖRE ARABULUCULUK SÜRECİNE YANSIYAN ÇATIŞMA SAYISI

	F	%
2 öğrenci	174	82.9
3 öğrenci	30	14.3
4 öğrenci	5	2.4
6 öğrenci	1	.5
Toplam	210	100

Taraf sayılarına göre arabuluculuk sürecine yansıyan çatışma sayıları Tablo 21’de incelendiğinde; 210 çatışmanın %82’si 2 öğrenci; %14.3’ü 3 öğrenci; %2.4’ü 4 öğrenci; % 0.5’i 6 öğrenci arasında yaşanmıştır.

Arabuluculuk sürecine yansıyan çatışma türlerine ilişkin analiz Tablo 22’de verilmiştir.

TABLO 22
ARABULUCULUK SÜRECİNE YANSIYAN ÇATIŞMA TÜRLERİ

	F	%	X²	SD	P
Kız-Kız	77	36.7			p (tek yönlü)
Erkek- Erkek	91	43	18.200	2	0.000<0.05
Kız-Erkek	42	20			fark anlamlı
Toplam	210	100			

Arabuluculuk sürecine yansıyan çatışma türleri Tablo 22’de incelendiğinde; 210 çatışmanın %36.7’sinin tarafları kız öğrencilerken; %43 oranındaki çatışma erkek öğrenciler; %20’si de taraflardan biri kız diğeri erkek öğrenci arasında yaşandığı görülmektedir. Arabuluculuk süreci türlere göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak farklılaşmaktadır, $X^2(2, N = 210) = 18.200, p < 0.05$.

Durumluk-Sürekli Öfke İfadesi Envanterine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

HİPOTEZ 3: Müzakere (problem çözme) ve akran arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerin öfke yönetimi becerileri almayanlara göre artmıştır.

Bu hipotezi test etmek için öğrencilerin Durumluk-Sürekli Öfke İfadesi Envanteri'nin Bastırılmış Öfke, Dışavurulmuş Öfke, Öfke Davranışı, Sürekli Öfke alt ölçeklerine verdikleri yanıtların analizleri ayrı ayrı verilecektir.

3a. Öğrencilerin Durumluk-Sürekli Öfke İfadesi Envanteri'nin Bastırılmış Öfke Alt Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları

Deney ve kontrol gruplarının Durumluk-Sürekli Öfke İfadesi Envanterinin alt testi olan bastırılmış öfke alt ölçeğine ait öntest, sontest ve fark (kazanç) puanlarının ortalamaları arasında fark olup olmadığını test etmek için ilişkisiz gruplar için t-testi analizi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 23'te verilmiştir.

TABLO 23
BASTIRILMIŞ ÖFKE ALT ÖLÇEĞİNE AİT ÖNTEST, SONTTEST VE FARK (KAZANÇ)
PUANLARININ BETİMLEYİCİ İSTATİSTİKLERİ VE T-TESTİ SONUÇLARI

	Grup	N	\bar{X}	SS	T	Sd	P																				
Öntest	Deney	302	15.29	3.82	1.310	480	p = 0.191 > 0.05 fark anlamlı değil																				
	Kontrol	180	14.82	3.78				Sontest	Deney	302	15.92	4.22	-1.143	480	p (tek yönlü) 0.443 > 0.05 fark anlamlı değil	Kontrol	180	15.98	4.10	Fark (Kazanç) Puanları	Deney	302	.62	4.04	-1.328	480	p (tek yönlü) 0.092 > 0.05 fark anlamlı değil
Sontest	Deney	302	15.92	4.22	-1.143	480	p (tek yönlü) 0.443 > 0.05 fark anlamlı değil																				
	Kontrol	180	15.98	4.10				Fark (Kazanç) Puanları	Deney	302	.62	4.04	-1.328	480	p (tek yönlü) 0.092 > 0.05 fark anlamlı değil	Kontrol	180	1.15	4.46								
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	302	.62	4.04	-1.328	480	p (tek yönlü) 0.092 > 0.05 fark anlamlı değil																				
	Kontrol	180	1.15	4.46																							

Tablo 23'te görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 15.29, standart sapması 3.82; kontrol grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 14.82, standart sapması 3.78 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(480) = 1.310, p = 0.191 > 0.05$] bulunmamıştır.

Deney ve kontrol grubunun öntest sonuçlarından istatistiksel bir fark bulunmaması nedeniyle bağımsız değişkenin etkisini ölçmek amacıyla deney ve kontrol grubunun sontest puanları karşılaştırılmıştır. Tablo 23'te görüldüğü gibi deney grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 15.92, standart sapması 4.22; kontrol grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 15.98, standart sapması 4.10 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(480) = -0.143, p(\text{tek yönlü}) = 0.443 > 0.05$] bulunmamıştır.

DeneySEL işlemin etkililiğinin belirlenebilmesi amacıyla fark (kazanç) puanları karşılaştırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda deney grubunun fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması 0.62, standart sapması 4.04 iken; kontrol grubunun fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması 1.15, standart sapması 4.46 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(480) = -1.328, p(\text{tek yönlü}) = 0.092 > 0.05$] bulunmamıştır.

Yukarıda yapılan analizlere ek olarak sadece deney grubunda deneySEL işlemin etkisinin ölçülmesi amacıyla öntest-sontest puanları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonuçları Tablo 24'te verilmiştir.

TABLO 24
BASTIRILMIŞ ÖFKE ALT ÖLÇEĞİNE AİT DENEY GRUBU ÖNTEST - SONTTEST
KARŞILAŞTIRMASI

	n	ÖNTEST		SONTEST		t	Sd	P
		\bar{X}	SS	\bar{X}	SS			
DENEY GRUBU	302	15.29	3.82	15.92	4.22	-2.703	301	p (tek yönlü) 0.003<0.05 fark anlamlı

Bu karşılaştırmaya göre Tablo 24'te görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 15.29, standart sapması 3.82 olarak bulunurken; sontest puanlarının aritmetik ortalaması 15.92, standart sapması 4.22 olarak bulunmuştur. Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(301) = -2.703$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.003 < 0.05$] bulunmuştur.

3b. Öğrencilerin Durumluk-Sürekli Öfke İfadesi Envanteri'nin Dışavurulmuş Öfke Alt Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları

Deney ve kontrol gruplarının Durumluk-Sürekli Öfke İfadesi Envanterinin alt testi olan dışavurulmuş öfke alt ölçeğine ait öntest, sontest ve fark (kazanç) puanlarının ortalamaları arasında fark olup olmadığını test etmek için ilişkisiz gruplar için t-testi analizi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 25'te verilmiştir.

TABLO 25
DIŞAVURULMUŞ ÖFKE ALT ÖLÇEĞİNE AİT ÖNTEST, SONTTEST VE FARK (KAZANÇ)
PUANLARININ BETİMLEYİCİ İSTATİSTİKLERİ VE T-TESTİ SONUÇLARI

	Grup	N	\bar{X}	SS	T	Sd	P
Öntest	Deney	302	15.54	4.62	1.788	480	p = 0.074>0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	180	14.78	4.41			
Sontest	Deney	302	16.86	4.96	.351	480	p (tek yönlü) 0.363>0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	180	16.70	4.98			
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	302	1.31	4.60	-1.341	480	p (tek yönlü) 0.090>0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	180	1.91	5.03			

Tablo 25'te görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 15.54, standart sapması 4.62; kontrol grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 14.78, standart sapması 4.41 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [t (480)= 1.788, p = 0.074>0.05] bulunmamıştır.

Deney ve kontrol grubunun öntest sonuçlarından istatistiksel bir fark bulunmaması nedeniyle bağımsız değişkenin etkisini ölçmek amacıyla deney ve kontrol grubunun sontest puanları karşılaştırılmıştır. Tablo 25'te görüldüğü gibi deney grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 16.86, standart sapması 4.96; kontrol grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 16.70, standart sapması 4.98 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [t (480)= .351, p (tek yönlü)= 0.363>0.05] bulunmamıştır.

Bu analize ek olarak deneysel işlemin etkililiğinin belirlenebilmesi amacıyla deney ve kontrol grubunun fark (kazanç) puanları karşılaştırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda deney grubunun fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması 1.31, standart sapması 4.60 iken; kontrol grubunun fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması 1.91, standart sapması 5.03 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(480) = -1.341$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.090 > 0.05$] bulunmamıştır.

Yukarıdaki analizlere ek olarak sadece deney grubunda deneysel işlemin etkisinin ölçülmesi amacıyla öntest-sontest puanları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonuçları Tablo 26'da verilmiştir.

TABLO 26
DIŞAVURULMUŞ ÖFKE ALT ÖLÇEĞİNE AİT DENEY GRUBU ÖNTEST - SONTTEST
KARŞILAŞTIRMASI

	n	ÖNTEST		SONTEST		t	Sd	P
		\bar{X}	SS	\bar{X}	SS			
DENEY GRUBU	302	15.54	4.62	16.86	4.96	-4.961	301	p (tek yönlü) 0.000<0.05 fark anlamlı

Bu karşılaştırmaya göre Tablo 26'da görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 15.54, standart sapması 4.62 olarak bulunurken; sontest puanlarının aritmetik ortalaması 16.86, standart sapması 4.96 olarak bulunmuştur. Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(301) = -4.961$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.000 < 0.05$] bulunmuştur.

3c. Öğrencilerin Durumluk-Sürekli Öfke İfadesi Envanteri'nin Öfke Davranışı Alt Ölçeğine Ait Verilerinin Analiz Sonuçları

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin durumluk Durumluk-Sürekli Öfke İfadesi Envanteri'nin öfke davranışı alt ölçeğine ait öntest puanları arasında istatistiksel anlamda fark çıkması nedeniyle, sontest karşılaştırmaları ANCOVA analizi kullanılarak yapılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının Durumluk-Sürekli Öfke İfadesi Envanteri'nin öfke davranışı alt ölçeğine ait öntest ve sontest puan ortalamaları Tablo 27'de verilmiştir.

TABLO 27

DENEY VE KONTROL GRUBUNDAKİ ÖĞRENCİLERİN DURUMLUK-SÜREKLİ ÖFKE İFADESİ ENVANTERİ'NİN ÖFKE DAVRANIŞI ALT ÖLÇEĞİNE AİT ÖNTEST VE SONTTEST PUANLARININ ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ

	Grup	N	\bar{X}	SS
ÖNTEST	Deney	302	21.20	4.52
	Kontrol	180	22.08	5.02
SONTEST	Deney	302	22.15	4.99
	Kontrol	180	21.73	4.64

Tablo 27'de görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerinin Durumluk-Sürekli Öfke İfadesi Envanteri'nin alt testi öfke yönetimine ait öntest puanlarının aritmetik ortalaması 21.20, standart sapması 4.52; kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 22.08, standart sapması 5.02 olarak bulunmuştur. Buna ek olarak deney grubu öğrencilerinin Durumluk-Sürekli Öfke İfadesi Envanteri'nin alt testi öfke yönetimine ait sontest puanlarının aritmetik ortalaması 22.15, standart sapması 4.99; kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanlarının aritmetik ortalaması 21.73, standart sapması 4.64 olarak bulunmuştur. ANCOVA analizi ile yapılan deney ve kontrol grubuna ait öntest ve sontest puanlarına ilişkin karşılaştırmalar Tablo 28'de verilmiştir.

TABLO 28
ÖFKE DAVRANIŞI ALT ÖLÇEĞİNE AİT DENEY GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN TEK
FAKTÖRLÜ KOVARYANS ANALİZİ

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Öntest	2361.504	1	2361.504	125.488	.000
Grup	79.112	1	79.112	4.204	.041
Hata	9014.067	479	18.819		
Toplam	11396.000	481			

Tablo 28’de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık ($p=0.00<0.05$) bulunmuştur. Bu nedenle öntest puanlarının etkisi kontrol edilerek sontest puanları karşılaştırılmıştır. Gruplar arası sontest karşılaştırmalarında anlamlı bir fark ($F= 4.204$, p (tek yönlü)= $0.041<0.05$] bulunmuştur.

Bu analize ek olarak deneysel işlemin etkililiğinin belirlenebilmesi amacıyla deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Durumluk-Sürekli Öfke İfadesi Envanterinin öfke yönetimi alt ölçeğine ait fark (kazanç) puanları karşılaştırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen veriler Tablo 29’da gösterilmiştir.

TABLO 29
ÖFKE DAVRANIŞI ALT ÖLÇEĞİNE AİT DENEY GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN FARK
(KAZANÇ) PUAN KARŞILAŞTIRMALARI

Grup	n	\bar{X}	Ss	T	Sd	p
Deney	302	.95	5.14	2.779	480	p (tek yönlü) 0.003<0.05
Kontrol	180	-.35	4.76			fark anlamlı

Analizler sonucunda elde edilen fark (kazanç) puanları incelendiğinde, deney grubunun fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması 0.95, standart sapması 5.14 iken; kontrol grubunun fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması -.35, standart sapması 4.76 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(480)=2.779$, $p(\text{tek yönlü})=0.003<0.05$] bulunmuştur.

Bu analizlerin ardından sadece deney grubu öğrencilerinde deneysel işlemin etkisinin ölçülmesi amacıyla öntest-sontest puanları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonuçları Tablo 30'da verilmiştir.

TABLO 30
ÖFKE DAVRANIŞI ALT ÖLÇEĞİNE AİT DENEY GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN ÖNTEST - SONTTEST KARŞILAŞTIRMASI

	n	ÖNTEST		SONTEST		t	Sd	P
		\bar{X}	SS	\bar{X}	SS			
DENEY GRUBU	302	21.20	4.52	22.15	4.99	-3.224	301	p (tek yönlü) 0.0005<0.05 fark anlamlı

Tablo 30'da görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerinin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 21.20, standart sapması 4.52 olarak bulunurken; sontest puanlarının aritmetik ortalaması 22.15, standart sapması 4.99 olarak bulunmuştur. Deney grubu erkek öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(301)=-3.224$, $p(\text{tek yönlü})=0.0005<0.05$] bulunmuştur.

3d. Öğrencilerin Durumluk-Sürekli Öfke İfadesi Envanteri'nin Sürekli Öfke Alt Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları

Deney ve kontrol gruplarının Durumluk-Sürekli Öfke İfadesi Envanterinin alt testi olan sürekli öfke alt ölçeğine ait öntest, sontest ve fark (kazanç) puanlarının

ortalamları arasında fark olup olmadığını test etmek için yapılan analiz sonuçları Tablo 31’de verilmiştir.

TABLO 31
SÜREKLİ ÖFKE ALT ÖLÇEĞİNE AİT ÖNTEST, SONTTEST VE FARK (KAZANÇ)
PUANLARININ BETİMLEYİCİ İSTATİSTİKLERİ VE T-TESTİ SONUÇLARI

	Grup	N	\bar{X}	SS	T	Sd	P
Öntest	Deney	302	21.53	5.75	.754	480	p = 0.451>0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	180	21.11	6.47			
Sontest	Deney	302	22.18	6.35	.962	480	p (tek yönlü) 0.168>0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	180	21.60	6.72			
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	302	.64	5.61	.296	480	p (tek yönlü) 0.383>0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	180	.48	5.95			

Tablo 31’de görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 21.53, standart sapması 5.75; kontrol grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 21.11, standart sapması 6.47 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(480) = .754$, $p = 0.451 > 0.05$] bulunmamıştır.

Deney ve kontrol grubunun öntest sonuçlarından istatistiksel bir fark bulunmaması nedeniyle bağımsız değişkenin etkisini ölçmek amacıyla deney ve kontrol grubunun sontest puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmaya göre Tablo 31’de görüldüğü gibi deney grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 22.18, standart sapması 6.35; kontrol grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 21.60, standart sapması 6.72 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun sontest

puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(480) = .962$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.168 > 0.05$] bulunmamıştır.

Buna ek olarak deneysel işlemin etkililiğinin belirlenebilmesi amacıyla deney ve kontrol grubunun fark (kazanç) puanları karşılaştırılmıştır. Yapılan işlemler sonucunda deney grubunun fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması 0.64, standart sapması 5.61 iken; kontrol grubunun ortalaması 0.48, standart sapması 5.95 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde de anlamlı bir fark [$t(480) = .296$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.383 > 0.05$] bulunmamıştır.

Bu analizlerin ardından sadece deney grubunda deneysel işlemin etkisinin ölçülmesi amacıyla öntest-sontest puanları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonuçları Tablo 32’de verilmiştir.

TABLO 32
SÜREKLİ ÖFKE ALT ÖLÇEĞİNE AİT DENEY GRUBU ÖNTEST - SONTTEST
KARŞILAŞTIRMASI

	ÖNTEST			SONTEST		t	Sd	P
	n	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS			
DENEY GRUBU	302	21.53	5.75	22.18	6.35	-2.010	301	p (tek yönlü) 0.022<0.05 fark anlamlı

Tablo 32’de görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 21.53, standart sapması 5.75 olarak bulunurken; sontest puanlarının aritmetik ortalaması 22.18, standart sapması 6.35 olarak bulunmuştur. Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(301) = -2.010$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.022 < 0.05$] bulunmuştur.

HİPOTEZ 4: Müzakere (problem çözme) ve akran arabuluculuk eğitimi alan kız öğrencilerin öfke yönetimi becerileri almayanlara göre artmıştır.

Bu hipotezi test etmek için kız öğrencilerin Durumluk-Sürekli Öfke İfadesi Envanteri'nin Bastırılmış Öfke, Dışavurulmuş Öfke, Öfke Davranışı, Sürekli Öfke alt ölçeklerine verdikleri yanıtların analizleri ayrı ayrı verilecektir.

4a. Kız Öğrencilerin Durumluk-Sürekli Öfke İfadesi Envanteri'nin Bastırılmış Öfke Alt Ölçeğine Ait Verilerinin Analiz Sonuçları

Deney ve kontrol grupları kız öğrencilerinin Durumluk-Sürekli Öfke İfadesi Envanterinin alt testi olan bastırılmış öfke alt ölçeğine ait öntest, sontest ve fark (kazanç) puanlarının ortalamaları arasında fark olup olmadığını test etmek için yapılan analiz sonuçları Tablo 33'te verilmiştir.

TABLO 33

DENEY VE KONTROL GRUBUNDAKİ KIZ ÖĞRENCİLERİN BASTIRILMIŞ ÖFKE ALT ÖLÇEĞİNE AİT ÖNTEST, SONTTEST VE FARK (KAZANÇ) PUANLARININ BETİMLEYİCİ İSTATİSTİKLERİ VE T-TESTİ SONUÇLARI

	Grup	N	\bar{X}	SS	T	Sd	P
Öntest	Deney	175	15.39	3.82	.829	263	p = 0.408 > 0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	90	14.98	3.65			
Sontest	Deney	175	15.73	4.17	-.564	263	p (tek yönlü) 0.287 > 0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	90	16.02	3.56			
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	175	.33	4.00	-1.355	263	p (tek yönlü) 0.088 > 0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	90	1.03	3.86			

Tablo 33'te görüldüğü gibi deney grubu kız öğrencilerinin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 15.39, standart sapması 3.82; kontrol grubu kız öğrencilerinin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 14.98, standart sapması 3.65 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(263) = .829, p = 0.408 > 0.05$] bulunmamıştır.

Deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin öntest sonuçlarından istatistiksel bir fark bulunmaması nedeniyle bağımsız değişkenin etkisini ölçmek amacıyla deney ve kontrol grubunun sontest puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmaya göre Tablo 33'te görüldüğü gibi deney grubu kız öğrencilerinin sontest puanlarının aritmetik ortalaması 15.73, standart sapması 4.17; kontrol grubu kız öğrencilerinin sontest puanlarının aritmetik ortalaması 16.02, standart sapması 3.56 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(263) = -.564, p(\text{tek yönlü}) = 0.287 > 0.05$] bulunmamıştır.

Bu analize ek olarak deneysel işlemin etkililiğinin belirlenebilmesi amacıyla fark (kazanç) puanlarına bakılmıştır. Yapılan işlemler sonucunda deney grubu kız öğrencilerinin fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması 0.33, standart sapması 4.00 iken; kontrol grubu kız öğrencilerinin fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması 1.03, standart sapması 3.86 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(263) = -1.355, p(\text{tek yönlü}) = 0.088 > 0.05$] bulunmamıştır.

Bu analizlerin ardından sadece deney grubu kız öğrencilerde deneysel işlemin etkisinin ölçülmesi amacıyla öntest-sontest puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonuçları Tablo 34'te verilmiştir.

TABLO 34
BASTIRILMIŞ ÖFKE ALT ÖLÇEĞİNE AİT DENEY GRUBU KIZ ÖĞRENCİLERİNİN
DENEY GRUBU ÖNTEST - SONTTEST KARŞILAŞTIRMASI

	ÖNTEST		SONTEST		t	Sd	P
	n	\bar{X}	SS	\bar{X}			
DENEY GRUBU	175	15.39	3.82	15.73	4.17	-1.113	174
							p (tek yönlü) 0.133>0.05 fark anlamlı değil

Tablo 34'te görüldüğü gibi deney grubu kız öğrencilerinin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 15.39, standart sapması 3.82 olarak bulunurken; sontest puanlarının aritmetik ortalaması 15.73, standart sapması 4.22 olarak bulunmuştur. Deney grubu kız öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(174) = -1.113$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.267 > 0.05$] bulunmamıştır.

4b. Kız Öğrencilerin Durumluk-Sürekli Öfke İfadesi Envanteri'nin Dışavurulmuş Öfke Alt Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları

Deney ve kontrol grupları kız öğrencilerinin Durumluk-Sürekli Öfke İfadesi Envanterinin alt testi olan dışavurulmuş öfke alt ölçeğine ait öntest, sontest ve fark (kazanç) puanlarının ortalamaları arasında fark olup olmadığını test etmek için yapılan analiz sonuçları Tablo 35'te verilmiştir.

TABLO 35
DENEY VE KONTROL GRUBUNDAKİ KIZ ÖĞRENCİLERİN DIŞAVURULMUŞ ÖFKE
ALT ÖLÇEĞİNE AİT ÖNTEST, SONTTEST VE FARK (KAZANÇ) PUANLARININ
BETİMLEYİCİ İSTATİSTİKLERİ VE T-TESTİ SONUÇLARI

	Grup	N	\bar{X}	SS	T	Sd	P
Öntest	Deney	175	15.59	4.76	1.334	263	p = 0.183>0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	90	14.78	4.43			
Sontest	Deney	175	16.67	5.21	-.073	263	p (tek yönlü) 0.471>0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	90	16.72	4.83			
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	175	1.08	4.47	-1.473	263	p (tek yönlü) 0.071>0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	90	1.93	4.44			

Tablo 35'te görüldüğü gibi deney grubu kız öğrencilerinin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 15.59, standart sapması 4.76; kontrol grubu kız öğrencilerinin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 14.78, standart sapması 4.43 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(263) = 1.334, p = 0.183 > 0.05$] bulunmamıştır.

Deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin öntest sonuçlarından istatistiksel bir fark bulunmaması nedeniyle bağımsız değişkenin etkisini ölçmek amacıyla deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin sontest puanları karşılaştırılmıştır. Tablo 35'te görüldüğü gibi deney grubu kız öğrencilerinin sontest puanlarının aritmetik ortalaması 16.67, standart sapması 5.21; kontrol grubu kız öğrencilerinin sontest puanlarının aritmetik ortalaması 16.72, standart sapması 4.83 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(263) = -.073, p$ (tek yönlü) = 0.471 > 0.05] bulunmamıştır.

Bu analize ek olarak deneysel işlemin etkililiğinin belirlenebilmesi amacıyla fark (kazanç) puanlarına bakılmıştır. Yapılan işlemler sonucunda deney grubu kız öğrencilerinin fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması 1.08, standart sapması 4.47 iken; kontrol grubu kız öğrencilerinin fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması 1.93 standart sapması 4.44 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(263) = -1.473$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.142 > 0.05$] bulunmamıştır.

Yapılan bu analizlerin ardından, sadece deney grubu kız öğrencilerinde deneysel işlemin etkisinin ölçülmesi amacıyla öntest-sontest puanları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonuçları Tablo 36'da verilmiştir.

TABLO 36
DIŞAVURULMUŞ ÖFKE ALT ÖLÇEĞİNE AİT DENEY GRUBU KIZ ÖĞRENCİLERİNİN
DENEY GRUBU ÖNTEST - SONTTEST KARŞILAŞTIRMASI

	ÖNTEST			SONTEST		t	Sd	P
	n	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS			
DENEY GRUBU	175	15.59	4.76	16.67	5.21	-3.194	174	p (tek yönlü) 0.001<0.05 fark anlamlı

Tablo 36'da görüldüğü gibi deney grubu kız öğrencilerinin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 15.59, standart sapması 4.76 olarak bulunurken; sontest puanlarının aritmetik ortalaması 16.67, standart sapması 5.21 olarak bulunmuştur. Deney grubu kız öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(174) = -3.194$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.001 < 0.05$] bulunmuştur.

4c. Kız Öğrencilerin Durumluk-Sürekli Öfke İfadesi Envanteri'nin Öfke Davranışı Alt Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları

Kız deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Durumluk-Sürekli Öfke İfadesi Envanteri'nin öfke davranışı alt ölçeğine ait öntest ve sontest puan ortalamaları Tablo 37'de verilmiştir.

TABLO 37

DENEY VE KONTROL GRUBUNDAKİ KIZ ÖĞRENCİLERİN DURUMLUK-SÜREKLİ ÖFKE İFADESİ ENVANTERİ'NİN ÖFKE DAVRANIŞI ALT ÖLÇEĞİNE AİT ÖNTEST VE SONTTEST PUANLARININ ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ

	Grup	N	\bar{X}	SS
ÖNTEST	Deney	175	20.86	4.75
	Kontrol	90	22.44	4.90
SONTEST	Deney	175	22.09	4.96
	Kontrol	90	21.62	4.82

Tablo 37'de görüldüğü gibi deney grubu kız öğrencilerinin Durumluk-Sürekli Öfke İfadesi Envanteri'nin alt testi öfke davranışına ait öntest puanlarının aritmetik ortalaması 20.86, standart sapması 4.75; kontrol grubu kız öğrencilerinin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 22.09, standart sapması 4.90 olarak bulunmuştur.

Deney grubu kız öğrencilerinin Durumluk-Sürekli Öfke İfadesi Envanteri'nin alt testi öfke davranışına ait sontest puanlarının aritmetik ortalaması 22.09, standart sapması 4.96; kontrol grubu kız öğrencilerinin sontest puanlarının aritmetik ortalaması 21.62, standart sapması 4.82 olarak bulunmuştur.

Kız deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öntest puanları karşılaştırıldığında, istatistiki anlamda fark bulunması nedeniyle öğrencilerin sontest puanları ANCOVA kullanılarak karşılaştırılmıştır. ANCOVA analizi sonucunda elde edilen sonuçlar Tablo 38'de verilmiştir.

Tablo 39’da görüldüğü gibi fark (kazanç) puanları incelendiğinde deney grubu kız öğrencilerinin fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması 1.23, standart sapması 5.03 iken; kontrol grubu kız öğrencilerinin fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması -.82, standart sapması 4.71 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(263)=3.215$, $p(\text{tek yönlü})=0.0005<0.05$] bulunmuştur.

Bu analize ek olarak sadece deney grubu kız öğrencilerinin öntest-sontest puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonuçları Tablo 40’te verilmiştir.

TABLO 40
ÖFKE DAVRANIŞI ALT ÖLÇEĞİNE AİT DENEY GRUBU KIZ ÖĞRENCİLERİNİN
ÖNTEST - SONTTEST KARŞILAŞTIRMASI

	n	ÖNTEST		SONTEST		t	Sd	P
		\bar{X}	SS	\bar{X}	SS			
DENEY GRUBU	302	20.86	4.75	22.09	4.96	-3.241	174	p (tek yönlü) 0.001<0.05 fark anlamlı

Tablo 40’te görüldüğü gibi deney grubu kız öğrencilerinin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 20.86, standart sapması 4.75 olarak bulunurken; sontest puanlarının aritmetik ortalaması 22.09, standart sapması 4.96 olarak bulunmuştur. Deney grubu kız öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(174)=-3.241$, $p(\text{tek yönlü})=0.001<0.05$] bulunmuştur.

4d. Kız Öğrencilerin Durumluk-Sürekli Öfke İfadesi Envanteri’nin Sürekli Öfke Alt Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları

Deney ve kontrol grupları kız öğrencilerinin Durumluk-Sürekli Öfke İfadesi Envanterinin alt testi olan sürekli öfke alt ölçeğine ait öntest, sontest ve fark (kazanç)

puanlarının ortalamaları arasında fark olup olmadığını test etmek için yapılan analiz sonuçları Tablo 41’de verilmiştir.

TABLO 41
DENEY VE KONTROL GRUBUNDAKİ KIZ ÖĞRENCİLERİN SÜREKLİ ÖFKE ALT
ÖLÇEĞİNE AİT ÖNTEST, SONTTEST VE FARK (KAZANÇ) PUANLARININ BETİMLEYİCİ
İSTATİSTİKLERİ VE T-TESTİ SONUÇLARI

	Grup	N	\bar{X}	SS	T	Sd	P
Öntest	Deney	175	21.44	6.01	.481	263	p = 0.631>0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	90	21.05	6.42			
Sontest	Deney	175	21.94	6.52	.128	263	p (tek yönlü) 0.449>0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	90	21.83	6.73			
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	175	.50	5.47	-.382	263	p (tek yönlü) 0.351>0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	90	.77	5.69			

Tablo 41’te görüldüğü gibi deney grubu kız öğrencilerinin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 21.44, standart sapması 6.01; kontrol grubu kız öğrencilerinin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 21.05, standart sapması 6.42 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(263) = .481, p = 0.631 > 0.05$] bulunmamıştır.

Deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin öntest sonuçlarından istatistiksel bir fark bulunmaması nedeniyle bağımsız değişkenin etkisini ölçmek amacıyla deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin sontest puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmaya göre Tablo 41’de görüldüğü gibi deney grubu kız öğrencilerin sontest puanlarının aritmetik ortalaması 21.94, standart sapması 6.52; kontrol grubu kız öğrencilerinin sontest puanlarının aritmetik ortalaması 21.83, standart sapması 6.73 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin sontest puanları

arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(263) = .128$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.449 > 0.05$] bulunmamıştır.

Bu analizlere ek olarak deneysel işlemin etkililiğinin belirlenebilmesi amacıyla fark (kazanç) puanlarına bakılmıştır. Yapılan işlemler sonucunda deney grubu kız öğrencilerinin fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması 0.50, standart sapması 5.47 iken; kontrol grubu kız öğrencilerinin fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması 0.77 standart sapması 5.69 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(263) = -.382$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.351 > 0.05$] bulunmamıştır.

Yapılan bu analizlerin ardından, deney grubu kız öğrencilerinde deneysel işlemin etkisinin ölçülmesi amacıyla öntest-sontest puanları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonuçları Tablo 42’de verilmiştir.

TABLO 42
SÜREKLİ ÖFKE ALT ÖLÇEĞİNE AİT DENEY GRUBU KIZ ÖĞRENCİLERİNİN DENEY GRUBU ÖNTEST - SONTEST KARŞILAŞTIRMASI

	ÖNTEST		SONTEST		t	Sd	P
	n	\bar{X}	SS	\bar{X}			
DENEY GRUBU	175	21.44	6.01	21.94	6.52	-1.215	174
							p (tek yönlü) 0.113 > 0.05 fark anlamlı değil

Bu karşılaştırmaya göre Tablo 42’de görüldüğü gibi deney grubu kız öğrencilerinin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 21.44, standart sapması 6.01 olarak bulunurken; sontest puanlarının aritmetik ortalaması 21.94, standart sapması 6.52 olarak bulunmuştur. Deney grubu kız öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(174) = -1.215$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.113 > 0.05$] bulunmamıştır.

HİPOTEZ 5: Müzakere (problem çözme) ve akran arabuluculuk eğitimi alan erkek öğrencilerin öfke yönetimi becerileri almayanlara göre artmıştır.

Bu hipotezi test etmek için erkek öğrencilerin Durumluk-Sürekli Öfke İfadesi Envanteri'nin Bastırılmış Öfke, Dışavurulmuş Öfke, Öfke Davranışı, Sürekli Öfke alt ölçeklerine verdikleri yanıtların analizleri ayrı ayrı verilecektir.

5a. Erkek Öğrencilerin Durumluk-Sürekli Öfke İfadesi Envanteri'nin Bastırılmış Öfke Alt Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları

Deney ve kontrol grupları erkek öğrencilerinin Durumluk-Sürekli Öfke İfadesi Envanterinin alt testi olan Bastırılmış Öfke alt ölçeğine ait öntest, sontest ve fark (kazanç) puanlarının ortalamaları arasında fark olup olmadığını test etmek yapılan analiz sonuçları Tablo 43'te verilmiştir.

TABLO 43
DENEY VE KONTROL GRUBUNDAKİ ERKEK ÖĞRENCİLERİN BASTIRILMIŞ ÖFKE ALT ÖLÇEĞİNE AİT ÖNTEST, SONTTEST VE FARK (KAZANÇ) PUANLARININ BETİMLEYİCİ İSTATİSTİKLERİ VE T-TESTİ SONUÇLARI

	Grup	N	\bar{X}	SS	T	Sd	P																				
Öntest	Deney	127	15.16	3.84	.934	215	p = 0.351 > 0.05 fark anlamlı değil																				
	Kontrol	90	14.66	3.91				Sontest	Deney	127	16.19	4.28	.415	215	p (tek yönlü) 0.340 > 0.05 fark anlamlı değil	Kontrol	90	15.94	4.59	Fark (Kazanç) Puanları	Deney	127	1.03	4.08	-.398	215	p (tek yönlü) 0.345 > 0.05 fark anlamlı değil
Sontest	Deney	127	16.19	4.28	.415	215	p (tek yönlü) 0.340 > 0.05 fark anlamlı değil																				
	Kontrol	90	15.94	4.59				Fark (Kazanç) Puanları	Deney	127	1.03	4.08	-.398	215	p (tek yönlü) 0.345 > 0.05 fark anlamlı değil	Kontrol	90	1.27	5.01								
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	127	1.03	4.08	-.398	215	p (tek yönlü) 0.345 > 0.05 fark anlamlı değil																				
	Kontrol	90	1.27	5.01																							

Tablo 43'te görüldüğü gibi deney grubu erkek öğrencilerinin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 15.16, standart sapması 3.84; kontrol grubu erkek öğrencilerinin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 14.66, standart sapması 3.91 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(215) = .934, p = 0.351 > 0.05$] bulunmamıştır.

Deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin öntest sonuçlarından istatistiksel bir fark bulunmaması nedeniyle bağımsız değişkenin etkisini ölçmek amacıyla deney ve kontrol grubunun sontest puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmaya göre Tablo 43'te görüldüğü gibi deney grubu erkek öğrencilerinin sontest puanlarının aritmetik ortalaması 16.19, standart sapması 4.28; kontrol grubu erkek öğrencilerinin sontest puanlarının aritmetik ortalaması 15.94, standart sapması 4.59 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(215) = .415, p(\text{tek yönlü}) = 0.340 > 0.05$] bulunmamıştır.

Bu analize ek olarak deneysel işlemin etkililiğinin belirlenebilmesi amacıyla fark (kazanç) puanları karşılaştırılmıştır. Yapılan işlemler sonucunda deney grubu erkek öğrencilerinin fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması 1.03, standart sapması 4.08 iken; kontrol grubu erkek öğrencilerinin fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması 1.27, standart sapması 5.01 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(215) = -.398, p(\text{tek yönlü}) = 0.345 > 0.05$] bulunmamıştır.

Yapılan bu analizlerin ardından, sadece deney grubu erkek öğrencilerinde deneysel işlemin etkisinin ölçülmesi amacıyla öntest-sontest puanları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonuçları Tablo 44'te verilmiştir.

TABLO 44
BASTIRILMIŞ ÖFKE ALT ÖLÇEĞİNE AİT DENEY GRUBU ERKEK ÖĞRENCİLERİNİN
DENEY GRUBU ÖNTEST - SONTEST KARŞILAŞTIRMASI

	n	ÖNTEST		SONTEST		t	Sd	P
		\bar{X}	SS	\bar{X}	SS			
DENEY GRUBU	127	15.16	3.84	15.48	4.45	-2.849	126	p (tek yönlü) 0.0025<0.05 fark anlamlı

Tablo 44'te görüldüğü gibi, deney grubu erkek öğrencilerinin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 15.16, standart sapması 3.84 olarak bulunurken; sontest puanlarının aritmetik ortalaması 16.19, standart sapması 4.28 olarak bulunmuştur. Deney grubu erkek öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(126) = -2.849$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.005 < 0.05$] bulunmuştur.

5b. Erkek Öğrencilerin Durumluk-Süreklilik Öfke İfadesi Envanteri'nin Dışavurulmuş Öfke Alt Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları

Deney ve kontrol grupları erkek öğrencilerinin Durumluk-Süreklilik Öfke İfadesi Envanterinin alt testi olan dışavurulmuş öfke alt ölçeğine ait öntest, sontest ve fark (kazanç) puanlarının ortalamaları arasında fark olup olmadığını test etmek için yapılan analiz sonuçları Tablo 45'te verilmiştir.

TABLO 45
DENEY VE KONTROL GRUBUNDAKİ ERKEK ÖĞRENCİLERİN DIŞAVURULMUŞ ÖFKE
ALT ÖLÇEĞİNE AİT ÖNTEST, SONTTEST VE FARK (KAZANÇ) PUANLARININ
BETİMLEYİCİ İSTATİSTİKLERİ VE T-TESTİ SONUÇLARI

	Grup	N	\bar{X}	SS	T	Sd	P
Öntest	Deney	127	15.48	4.45	1.160	215	p = 0.247>0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	90	14.77	4.43			
Sontest	Deney	127	17.12	4.61	.671	215	p (tek yönlü) 0.251>0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	90	16.67	5.15			
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	127	1.63	4.78	-.371	215	p (tek yönlü) 0.355>0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	90	1.90	5.57			

Tablo 45'te görüldüğü gibi deney grubu erkek öğrencilerinin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 15.48, standart sapması 4.45; kontrol grubu erkek öğrencilerinin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 14.77, standart sapması 4.43 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(215) = 1.160, p = 0.247 > 0.05$] bulunmamıştır.

Deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin öntest sonuçlarından istatistiksel bir fark bulunmaması nedeniyle bağımsız değişkenin etkisini ölçmek amacıyla deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin sontest puanları karşılaştırılmıştır. Tablo 45'te görüldüğü gibi deney grubu erkek öğrencilerinin sontest puanlarının aritmetik ortalaması 17.12, standart sapması 4.61; kontrol grubu erkek öğrencilerinin sontest puanlarının aritmetik ortalaması 16.67, standart sapması 5.15 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(215) = .671, p(\text{tek yönlü}) = 0.251 > 0.05$] bulunmamıştır.

Bu analize ek olarak deneysel işlemin etkililiğinin belirlenebilmesi amacıyla fark (kazanç) puanları karşılaştırılmıştır. Yapılan işlemler sonucunda deney grubu erkek öğrencilerinin fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması 1.63, standart sapması 4.78 iken; kontrol grubu erkek öğrencilerinin fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması 1.90 standart sapması 5.57 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(215) = -0.371$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.355 > 0.05$] bulunmamıştır.

Yapılan bu analizlerin ardından, sadece deney grubu erkek öğrencilerinde deneysel işlemin etkisinin ölçülmesi amacıyla öntest-sontest puanları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonuçları Tablo 46'da verilmiştir.

TABLO 46
DIŞAVURULMUŞ ÖFKE ALT ÖLÇEĞİNE AİT DENEY GRUBU ERKEK
ÖĞRENCİLERİNİN DENEY GRUBU ÖNTEST - SONTTEST KARŞILAŞTIRMASI

	ÖNTEST			SONTEST		t	Sd	P
	n	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS			
DENEY GRUBU	127	15.48	4.45	17.12	4.61	-3.861	126	p (tek yönlü) 0.000<0.05 fark anlamlı

Tablo 46'da görüldüğü gibi deney grubu erkek öğrencilerinin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 15.48, standart sapması 4.45 olarak bulunurken; sontest puanlarının aritmetik ortalaması 17.12, standart sapması 4.61 olarak bulunmuştur. Deney grubu erkek öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(126) = -3.861$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.000 < 0.05$] bulunmuştur.

5c. Erkek Öğrencilerin Durumluk-Süreklilik Öfke İfadesi Envanteri'nin Öfke Davranışı Alt Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları

Deney ve kontrol grupları erkek öğrencilerinin Durumluk-Süreklilik Öfke İfadesi Envanteri'nin alt testi olan öfke davranışı alt ölçeğine ait öntest, sontest ve fark (kazanç) puanlarının ortalamaları arasında fark olup olmadığını test etmek için yapılan analiz sonuçları Tablo 47'de verilmiştir.

TABLO 47

DENEY VE KONTROL GRUBUNDAKİ ERKEK ÖĞRENCİLERİN ÖFKE DAVRANIŞI ALT ÖLÇEĞİNE AİT ÖNTEST, SONTTEST VE FARK (KAZANÇ) PUANLARININ BETİMLEYİCİ İSTATİSTİKLERİ VE T-TESTİ SONUÇLARI

	Grup	N	\bar{X}	SS	T	Sd	P
Öntest	Deney	127	21.67	4.15	-.089	215	p = 0.929 > 0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	90	21.73	5.14			
Sontest	Deney	127	22.24	5.05	.601	215	p (tek yönlü) 0.275 > 0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	90	21.84	4.48			
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	127	.56	5.27	.651	215	p (tek yönlü) 0.258 > 0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	90	.11	4.78			

Tablo 47'de görüldüğü gibi deney grubu erkek öğrencilerinin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 21.67, standart sapması 4.15; kontrol grubu erkek öğrencilerinin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 21.73, standart sapması 5.14 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan analizde anlamlı bir fark [t (215) = -.089, p = 0.929 > 0.05] bulunmamıştır.

Deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin öntest sonuçlarından istatistiksel bir fark bulunmaması nedeniyle bağımsız değişkenin etkisini ölçmek

amacıyla deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin sontest puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmaya göre Tablo 47’de görüldüğü gibi deney grubu erkek öğrencilerinin sontest puanlarının aritmetik ortalaması 22.24, standart sapması 5.05; kontrol grubu erkek öğrencilerinin sontest puanlarının aritmetik ortalaması 21.84, standart sapması 4.48 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(215) = .601$, p (tek yönlü) = $0.275 > 0.05$] bulunmamıştır.

Bu analizlere ek olarak deneysel işlemin etkililiğinin belirlenebilmesi amacıyla fark (kazanç) puanlarına bakılmıştır. Yapılan analizler sonucunda deney grubu erkek öğrencilerinin fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması 0.56, standart sapması 5.27 iken; kontrol grubu erkek öğrencilerinin fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması 0.11 standart sapması 4.78 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(215) = .651$, p (tek yönlü) = $0.258 > 0.05$] bulunmamıştır.

Yapılan bu analizlerin ardından, sadece deney grubun erkek öğrencilerinde deneysel işlemin etkisinin ölçülmesi amacıyla öntest-sontest puanları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonuçları Tablo 48’de verilmiştir.

TABLO 48

**ÖFKE DAVRANIŞI ALT ÖLÇEĞİNE AİT DENEY GRUBU ERKEK ÖĞRENCİLERİNİN
DENEY GRUBU ÖNTEST - SONTTEST KARŞILAŞTIRMASI**

	ÖNTEST		SONTEST		t	Sd	P
	n	\bar{X}	SS	\bar{X}			
DENEY GRUBU	127	21.67	4.15	22.24	5.05	-1.211	126
							p (tek yönlü) 0.114 > 0.05 fark anlamlı değil

Tablo 48’de görüldüğü gibi deney grubu erkek öğrencilerinin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 21.67, standart sapması 4.15 olarak bulunurken; sontest puanlarının aritmetik ortalaması 22.24, standart sapması 5.05 olarak bulunmuştur. Deney grubu erkek öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(126) = -1.211$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.114 > 0.05$] bulunmamıştır.

5d. Erkek Öğrencilerin Durumluk-Süreklilik İfade İnananları'nın Sürekli İfade Alt Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları

Deney ve kontrol grupları erkek öğrencilerinin Durumluk-Süreklilik İfade İnananları'nın alt testi olan sürekli ifade alt ölçeğine ait öntest, sontest ve fark (kazanç) puanlarının ortalamaları arasında fark olup olmadığını test etmek için yapılan analiz sonuçları Tablo 49’da verilmiştir.

TABLO 49

DENEY VE KONTROL GRUBUNDAKİ ERKEK ÖĞRENCİLERİN SÜREKLİLİK İFADİ İNANANLARI'NIN SÜREKLİLİK İFADİ ALT ÖLÇEĞİNE AİT ÖNTEST, SONTTEST VE FARK (KAZANÇ) PUANLARININ BETİMLEYİCİ İSTATİSTİKLERİ VE T-TESTİ SONUÇLARI

	Grup	N	\bar{X}	SS	T	Sd	P																				
Öntest	Deney	127	21.67	5.40	.627	215	$p = 0.531 > 0.05$ fark anlamlı değil																				
	Kontrol	90	21.16	6.55				Sontest	Deney	127	22.52	6.13	1.317	215	$p(\text{tek yönlü})$ $0.095 > 0.05$ fark anlamlı değil	Kontrol	90	21.36	6.75	Fark (Kazanç) Puanları	Deney	127	.85	5.80	.789	215	$p(\text{tek yönlü})$ $0.215 > 0.05$ fark anlamlı değil
Sontest	Deney	127	22.52	6.13	1.317	215	$p(\text{tek yönlü})$ $0.095 > 0.05$ fark anlamlı değil																				
	Kontrol	90	21.36	6.75				Fark (Kazanç) Puanları	Deney	127	.85	5.80	.789	215	$p(\text{tek yönlü})$ $0.215 > 0.05$ fark anlamlı değil	Kontrol	90	.20	6.21								
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	127	.85	5.80	.789	215	$p(\text{tek yönlü})$ $0.215 > 0.05$ fark anlamlı değil																				
	Kontrol	90	.20	6.21																							

Tablo 49’da görüldüğü gibi deney grubu erkek öğrencilerinin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 21.67, standart sapması 5.40; kontrol grubu erkek öğrencilerinin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 21.16, standart sapması 6.55 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(215) = .627, p = 0.531 > 0.05$] bulunmamıştır.

Deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin öntest sonuçlarından istatistiksel bir fark bulunmaması nedeniyle bağımsız değişkenin etkisini ölçmek amacıyla deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin sontest puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmaya göre Tablo 49’da görüldüğü gibi deney grubu erkek öğrencilerin sontest puanlarının aritmetik ortalaması 22.52, standart sapması 6.13; kontrol grubu erkek öğrencilerinin sontest puanlarının aritmetik ortalaması 21.36, standart sapması 6.75 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(215) = 1.317, p(\text{tek yönlü}) = 0.095 > 0.05$] bulunmamıştır.

Bu analize ek olarak deneysel işlemin etkililiğinin belirlenebilmesi amacıyla fark (kazanç) puanlarına bakılmıştır. Yapılan işlemler sonucunda deney grubu erkek öğrencilerinin fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması 0.85, standart sapması 5.80 iken; kontrol grubu erkek öğrencilerinin fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması 0.20 standart sapması 6.21 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(215) = .789, p(\text{tek yönlü}) = 0.215 > 0.05$] bulunmamıştır.

Yapılan bu analizlerin ardından, sadece deney grubu erkek öğrencilerde deneysel işlemin etkisinin ölçülmesi amacıyla öntest-sontest puanları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonuçları Tablo 50’de verilmiştir.

TABLO 50
SÜREKLİ ÖFKE ALT ÖLÇEĞİNE AİT DENEY GRUBU ERKEK ÖĞRENCİLERİNİN
DENEY GRUBU ÖNTEST - SONTEST KARŞILAŞTIRMASI

	ÖNTEST		SONTEST		t	Sd	P
	n	\bar{X}	SS	\bar{X}			
DENEY GRUBU	127	21.67	5.40	22.52	6.13	-1.650	126
							p (tek yönlü) 0.050<0.05 fark anlamlı

Bu karşılaştırmaya göre Tablo 50’de görüldüğü gibi deney grubu erkek öğrencilerinin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 21.67, standart sapması 5.40 olarak bulunurken; sontest puanlarının aritmetik ortalaması 22.52, standart sapması 6.13 olarak bulunmuştur. Deney grubu erkek öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(126) = -1.650$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.050 < 0.05$] bulunmuştur.

Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği İlişkin Bulgular ve Yorumlar

HİPOTEZ 6: Müzakere (problem çözme) ve akran arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerin özsaygı düzeyleri almayanlara göre daha yüksektir.

Bu hipotezi test etmek için öğrencilerin Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği'ne verdikleri yanıtların analizleri verilecektir.

6a. Öğrencilerinin Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği'nin Benlik Saygısı Alt Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları

Deney ve kontrol gruplarının Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği alt testi olan benlik saygısı alt ölçeğine ait öntest, sontest ve fark (kazanç) puanlarının ortalamaları arasında fark olup olmadığını test etmek için yapılan analiz sonuçları Tablo 51'de verilmiştir.

TABLO 51
BENLİK SAYGISI ALT ÖLÇEĞİNE AİT ÖNTEST, SONTTEST VE FARK (KAZANÇ)
PUANLARININ BETİMLEYİCİ İSTATİSTİKLERİ VE T-TESTİ SONUÇLARI

	Grup	N	\bar{X}	SS	T	Sd	P
Öntest	Deney	311	30.44	4.24	.704	502	p = 0.482 > 0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	193	30.16	4.48			
Sontest	Deney	311	31.07	4.47	1.533	502	p (tek yönlü) 0.063 > 0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	193	30.43	4.72			
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	311	.63	4.44	.850	502	p (tek yönlü) 0.198 > 0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	193	.27	4.96			

Tablo 51’de görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 30.44, standart sapması 4.24; kontrol grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 30.16, standart sapması 4.48 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(502) = .704, p = 0.482 > 0.05$] bulunmamıştır.

Deney ve kontrol grubunun öntest sonuçlarından istatistiksel bir fark bulunmaması nedeniyle bağımsız değişkenin etkisini ölçmek amacıyla deney ve kontrol grubunun sontest puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmaya göre Tablo 51’de görüldüğü gibi deney grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 31.07, standart sapması 4.47; kontrol grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 30.43, standart sapması 4.72 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(502) = 1.533, p(\text{tek yönlü}) = 0.063 > 0.05$] bulunmamıştır.

Buna ek olarak deneysel işlemin etkililiğinin belirlenebilmesi amacıyla deney ve kontrol grubunun fark (kazanç) puanları karşılaştırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda deney grubunun fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması 0.63, standart sapması 4.44 iken; kontrol grubunun fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması 0.27, standart sapması 4.96 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(502) = .850, p(\text{tek yönlü}) = 0.198 > 0.05$] bulunmamıştır.

Yapılan bu analizlerin ardından, sadece deney grubunda deneysel işlemin etkisinin ölçülmesi amacıyla öntest-sontest puanları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonuçları Tablo 52’de verilmiştir.

TABLO 52
BENLİK SAYGISI ALT ÖLÇEĞİNE AİT DENEY GRUBU ÖNTEST - SONTEST
KARŞILAŞTIRMASI

	n	ÖNTEST		SONTEST		t	Sd	P
		\bar{X}	SS	\bar{X}	SS			
DENEY GRUBU	311	30.44	4.24	31.07	4.47	-2.525	310	p (tek yönlü) 0.006<0.05 fark anlamlı

Tablo 52’de görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 30.44, standart sapması 4.24 olarak bulunurken; sontest puanlarının aritmetik ortalaması 31.07, standart sapması 4.47 olarak bulunmuştur. Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [t (310)= -2.525, p (tek yönlü)= 0.006<0.05] bulunmuştur.

HİPOTEZ 7: Müzakere (problem çözme) ve akran arabuluculuk eğitimi alan kız öğrencilerin özsaygı düzeyleri almayanlara göre daha yüksektir.

Bu hipotezi test etmek için kız öğrencilerin Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği'ne verdikleri yanıtların analizleri verilecektir.

7a. Kız Öğrencilerin Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği'nin Benlik Saygısı Alt Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları

Deney ve kontrol grupları kız öğrencilerinin Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği alt testi olan benlik saygısı alt ölçeğine ait öntest, sontest ve fark (kazanç) puanlarının ortalamaları arasında fark olup olmadığını test etmek için yapılan analiz sonuçları Tablo 53'te verilmiştir.

TABLO 53

DENEY VE KONTROL GRUBUNDAKİ KIZ ÖĞRENCİLERİNİN BENLİK SAYGISI ALT ÖLÇEĞİNE AİT ÖNTEST, SONTEST VE FARK (KAZANÇ) PUANLARININ BETİMLEYİCİ İSTATİSTİKLERİ VE T-TESTİ SONUÇLARI

	Grup	N	\bar{X}	SS	T	Sd	P
Öntest	Deney	180	30.07	4.47	-.455	272	p = 0.649 > 0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	94	30.34	4.91			
Sontest	Deney	180	31.31	4.84	1.458	272	p (tek yönlü) 0.073 > 0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	94	30.41	4.80			
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	180	1.23	4.66	1.939	272	p (tek yönlü) 0.027 < 0.05 fark anlamlı
	Kontrol	94	.07	4.81			

Tablo 53'te görüldüğü gibi deney grubu kız öğrencilerinin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 30.07, standart sapması 4.47; kontrol grubu kız

öğrencilerinin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 30.34, standart sapması 4.91 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(272) = -0.455, p = 0.649 > 0.05$] bulunmamıştır.

Deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin öntest sonuçlarından istatistiksel bir fark bulunmaması nedeniyle bağımsız değişkenin etkisini ölçmek amacıyla deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin sontest puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmaya göre Tablo 53'te görüldüğü gibi deney grubu kız öğrencilerinin sontest puanlarının aritmetik ortalaması 31.31, standart sapması 4.84; kontrol grubu kız öğrencilerinin sontest puanlarının aritmetik ortalaması 30.41, standart sapması 4.80 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(272) = 1.458, p(\text{tek yönlü}) = 0.073 > 0.05$] bulunmamıştır.

Bu analize ek olarak deneysel işlemin etkililiğinin belirlenebilmesi amacıyla fark (kazanç) puanları karşılaştırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda deney grubu kız öğrencilerinin fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması 1.23, standart sapması 4.66 iken; kontrol grubu kız öğrencilerinin fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması 0.07, standart sapması 4.81 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(272) = 1.939, p(\text{tek yönlü}) = 0.027 < 0.05$] bulunmuştur.

Yapılan bu analizlerin ardından, sadece deney grubu kız öğrencilerinde deneysel işlemin etkisinin ölçülmesi amacıyla öntest-sontest puanları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonuçları Tablo 54'te verilmiştir.

TABLO 54
DENEY VE KONTROL GRUBUNDAKİ KIZ ÖĞRENCİLERİNİN BENLİK SAYGISI ALT
ÖLÇEĞİNE AİT DENEY GRUBU ÖNTEST - SONTTEST KARŞILAŞTIRMASI

	n	ÖNTEST		SONTEST		t	Sd	P
		\bar{X}	SS	\bar{X}	SS			
DENEY GRUBU	180	30.07	4.47	31.31	4.84	-3.562	179	p (tek yönlü) 0.000<0.05 fark anlamlı

Tablo 54'te görüldüğü gibi deney grubu kız öğrencilerinin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 30.07, standart sapması 4.47 olarak bulunurken; sontest puanlarının aritmetik ortalaması 31.31, standart sapması 4.84 olarak bulunmuştur. Deney grubu kız öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(179) = -3.562$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.000 < 0.05$] bulunmuştur.

HİPOTEZ 8: Müzakere (problem çözüme) ve akran arabuluculuk eğitimi alan erkek öğrencilerin özsaygı düzeyleri almayanlara göre daha yüksektir.

Bu hipotezi test etmek için erkek öğrencilerin Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği'ne verdikleri yanıtların analizleri verilecektir.

8a. Erkek Öğrencilerin Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği'nin Benlik Saygısı Alt Ölçeğine İlişkin Analiz Sonuçları

Deney ve kontrol grupları erkek öğrencilerinin Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği alt testi olan benlik saygısı alt ölçeğine ait öntest, sontest ve fark (kazanç) puanlarının ortalamaları arasında fark olup olmadığını test etmek için yapılan analiz sonuçları Tablo 55'te verilmiştir.

TABLO 55
DENEY VE KONTROL GRUBUNDAKİ ERKEK ÖĞRENCİLERİNİN BENLİK SAYGISI ALT ÖLÇEĞİNE AİT ÖNTEST, SONTEST VE FARK (KAZANÇ) PUANLARININ BETİMLEYİCİ İSTATİSTİKLERİ VE T-TESTİ SONUÇLARI

	Grup	N	\bar{X}	SS	T	Sd	P
Öntest	Deney	131	30.94	3.88	1.817	228	p = 0.071 > 0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	99	29.98	4.04			
Sontest	Deney	131	30.75	3.90	.532	228	p (tek yönlü) 0.297 > 0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	99	30.45	4.66			
Fark (Kazanç) Puanları	Deney	131	-.19	3.99	-1.091	228	p (tek yönlü) 0.138 > 0.05 fark anlamlı değil
	Kontrol	99	.46	5.11			

Tablo 55’te görüldüğü gibi deney grubu erkek öğrencilerinin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 30.94, standart sapması 3.88; kontrol grubu erkek öğrencilerinin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 29.98, standart sapması 4.04 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(228) = 1.817, p = 0.071 > 0.05$] bulunmamıştır.

Deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin öntest sonuçlarından istatistiksel bir fark bulunmaması nedeniyle bağımsız değişkenin etkisini ölçmek amacıyla deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin sontest puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmaya göre Tablo 55’te görüldüğü gibi deney grubu kız öğrencilerinin sontest puanlarının aritmetik ortalaması 30.75, standart sapması 3.90; kontrol grubu erkek öğrencilerinin sontest puanlarının aritmetik ortalaması 30.45, standart sapması 4.66 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(228) = .532, p(\text{tek yönlü}) = 0.297 > 0.05$] bulunmamıştır.

Bu analize ek olarak deneysel işlemin etkililiğinin belirlenebilmesi amacıyla fark (kazanç) puanları karşılaştırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda deney grubu erkek öğrencilerinin fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması -.19, standart sapması 3.99 iken; kontrol grubu erkek öğrencilerinin fark (kazanç) puanlarının aritmetik ortalaması 0.46, standart sapması 5.11 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(228) = -1.091, p(\text{tek yönlü}) = 0.138 > 0.05$] bulunmamıştır.

Yapılan bu analizlerin ardından, sadece deney grubu erkek öğrencilerinde deneysel işlemin etkisinin ölçülmesi amacıyla öntest-sontest puanları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonuçları Tablo 56’da verilmiştir.

TABLO 56
DENEY VE KONTROL GRUBUNDAKİ ERKEK ÖĞRENCİLERİNİN BENLİK SAYGISI ALT
ÖLÇEĞİNE AİT DENEY GRUBU ÖNTEST - SONTTEST KARŞILAŞTIRMASI

	ÖNTEST		SONTEST		t	Sd	P
	n	\bar{X}	SS	\bar{X}			
DENEY GRUBU	131	30.94	3.88	30.75	3.90	.547	130
							p (tek yönlü) 0.292>0.05 fark anlamlı değil

Tablo 56'da görüldüğü gibi deney grubu erkek öğrencilerinin öntest puanlarının aritmetik ortalaması 30.94, standart sapması 3.88 olarak bulunurken; sontest puanlarının aritmetik ortalaması 30.75, standart sapması 3.90 olarak bulunmuştur. Deney grubu erkek öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(130) = .547$, $p(\text{tek yönlü}) = 0.292 > 0.05$] bulunmamıştır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde, müzakere (problem çözme) ve akran arabuluculuk eğitimi programının öğrencilerin çatışma çözme becerileri, öfke kontrolü becerileri, özsaygı düzeyleri üzerindeki etkisine ve verilen eğitimde kazandırılması hedeflenen arabuluculuk ve yapıcı çatışma çözme becerilerinin eğitim sonrasında kullanım sıklığına ilişkin bulgular tartışılarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın müzakere (problem çözme) ve akran arabuluculuk eğitimi programı ile ilgili hipotezlerin birincisinde “Müzakere (problem çözme) ve akran arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerin çatışma çözme eğilimleri almayanlara göre daha yapıcıdır.” ifadesi yer almaktadır. Hipotezin test edilmesi amacıyla deney ve kontrol gruplarının Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği’nin beş alt ölçeğine ait ön-test ve son-test puanlarının ortalamaları ile fark kazanç puanları karşılaştırılmıştır. Ek olarak deney grubunun ön-test son-test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptanmıştır. Buna göre deney ve kontrol gruplarının Anlamaya Çalışma ve Dinleme Becerileri alt ölçeklerine ait ön-test ve son-test puanlarının ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır; ancak deney grubu öntest-son-test puanları karşılaştırıldığında bulunan sonuç anlamlıdır. Buna göre müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerin dinleme ve anlamaya çalışma becerilerinde artış olduğu söylenebilir. Gereksinimlere Odaklaşma alt ölçeğine ait ön-test ve son-test puanlarının ortalamaları ve fark kazanç puanları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır. Sosyal Uyum alt ölçeğine ait deney ve kontrol grubunun son-test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan analizde ve deney grubu öntest-son-test puanları karşılaştırıldığında

bulunan fark anlamlıdır. Buna göre müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerin sosyal uyum becerilerinde artış olduğu söylenebilir. Öfke Kontrolü alt ölçeğine ait deney ve kontrol grubunun fark (kazanç) puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerin öfke kontrolü becerilerinde artış olduğu söylenebilir.

Elde edilen sonuçlar ışığında, müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm becerilerinin anlamaya çalışma, dinleme becerileri, sosyal uyum ve öfke kontrolü boyutları üzerinde etkili ve çatışma çözme eğilimlerinin almayanlara göre daha yapıcı olduğu söylenebilir.

İlgili araştırmalar incelendiğinde, benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Çatışma çözümü eğitim programlarının çatışma çözme becerilerine etkisi incelenen birçok araştırmada olumlu çatışma çözme beceri düzeylerinde artış olduğu görülmüştür (Uysal, 2006; Çoban, 2002; Tapan, 2006; Koruklu, 2003; Taştan 2004). Çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliği programının öğrencilerin problem çözme becerilerin artma sağladığı ve etkinin kalıcı olduğu sonuçları bulunmuştur (Güner, 2007). Yine benzer bir çalışmada çatışma çözüm ve akran arabuluculuk eğitiminin müzakere süreçlerini bilme ve bunu çatışmalara uygulama becerisini arttırdığı; bireylerin çatışma durumunda müzakere yaklaşımında daha yapıcı yolları seçtikleri ve çatışmaya karşı daha olumlu tutumlara sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır (Stevahn ve diğerleri, 2002; Johnson ve diğerleri, 1997).

Araştırmanın ikinci hipotezinde “Akran arabuluculuğu, öğrenci çatışmalarını yapıcı çözümede etkili bir yöntemdir.” ifadesi yer almaktadır. Hipotezin test edilmesi amacıyla müzakere (problem çözme) ve akran arabuluculuk eğitimi programı sonrasında yapılan izleme ve değerlendirme çalışmalarında kullanılan Arabuluculuk Formu kullanılmıştır. Arabuluculuk Formu ile kayıt altına alınan çatışmaya, taraflara ve sürece ilişkin veriler değerlendirilmiştir. Bu verilerden elde edilen sonuçlar incelendiğinde arabuluculuk süreci anlaşmayla sonuçlanma ve

sonuçlanmama bakımından karşılaştırıldığında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuca göre müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerin çatışmalarını arabuluculuk yöntemini kullanarak çözebildikleri söylenebilir. Cinsiyete göre arabulucu verileri karşılaştırıldığında bulunan fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir. Taraf sayılarına göre arabuluculuk sürecine yansıyan çatışma verileri karşılaştırıldığında frekans ve yüzde dağılımı olarak en fazla oranın iki kişi arasında yaşanan çatışma olduğu görülmektedir. Arabuluculuk sürecine yansıyan çatışma türleri karşılaştırıldığında sonuçlar farklılaşmaktadır.

Elde edilen sonuçlar ışığında, müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitiminin öğrencilerin çatışmalarını yapıcı çözümede etkili bir yöntem olabileceği söylenebilir.

İlgili araştırmalar incelendiğinde, benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerin yaşadıkları çatışma durumlarında arabuluculuk sürecini yaşayarak çözebildikleri bulunmuştur (Koruklu, 2003; Taştan, 2004). müzakere ve arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerin kazandıkları becerileri yaşadıkları çatışmalarda kullandıkları ve arabuluculuk ile çatışmaları yapıcı çözebildikleri sonucuna ulaşılmıştır (Johnson, Johnson, Dudley ve Açıköz, 1994; Johnson Johnson, Dudley, ve Magnuson, 1995; Johnson ve Johnson 1996).

Araştırmanın üçüncü hipotezinde “Müzakere (problem çözme) ve akran arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerin öfke yönetimi becerileri almayanlara göre artmıştır” ifadesi yer almaktadır. Hipotezin test edilmesi amacıyla deney ve kontrol gruplarının Durumluk-Sürekli Öfke İfadesi Envanteri'nin dört alt ölçeğine ait ön-test ve son-test puanlarının ortalamaları ile fark kazanç puanları karşılaştırılmıştır. Ek olarak deney grubunun ön-test son-test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptanmıştır. Buna göre deney ve kontrol gruplarının Bastırılmış Öfke, Dışavurulmuş Öfke ve Sürekli Öfke alt ölçeklerine ait ön-test ve son-test puanlarının ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır; ancak deney grubu öntest-son-test puanları karşılaştırıldığında bulunan sonuçlar anlamlıdır. Buna verilere göre öğrencilerin bastırılmış ve

dışavurulmuş öfkelerini kontrol etme becerilerinde müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi almalarının etkisi ile artış olduğu söylenebilir. Öfke Davranışı alt ölçeğine ait ön-test ve son-test puanlarının ortalamaları, fark kazanç puanları ve öntest-sontest puanlarının karşılaştırılması sonucunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitiminin öğrencilerin öfke davranışı becerileri üzerinde etkili olabileceği söylenebilir.

Elde edilen sonuçlar ışığında, müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin Bastırılmış Öfke, Dışavurulmuş Öfke, Sürekli Öfke ve Öfke Davranışı boyutları üzerinde etkili ve öfke kontrolü becerilerinin almayanlara göre daha artmış olabileceği söylenebilir.

İlgili araştırmalar incelendiğinde, benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Danışık (2005) yaptığı çalışmada ergenlerin öfke ifade tarzları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve problem çözme ile öfke kontrolü arasında anlamlı sonuçlar elde etmiştir. Yapılan benzer çalışmalarda öfke kontrolü eğitimi sonucunda öğrencilerin öfke kontrolü becerileri üzerinde anlamlı etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akdeniz, 2007; Duran ve Eldeleklioğlu 2005; Özmen, 2004).

Araştırmanın dördüncü hipotezinde “Müzakere (problem çözme) ve akran arabuluculuk eğitimi alan kız öğrencilerin öfke yönetimi becerileri almayanlara göre artmıştır.” ifadesi yer almaktadır. Hipotezin test edilmesi amacıyla deney ve kontrol gruplarındaki kız öğrencilerin Durumluk-Sürekli Öfke İfadesi Envanteri'nin dört alt ölçeğine ait ön-test ve son-test puanlarının ortalamaları ile fark kazanç puanları karşılaştırılmıştır. Ek olarak deney grubu kız öğrencilerinin ön-test son-test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptanmıştır. Buna göre deney ve kontrol grupları kız öğrencilerinin Bastırılmış Öfke alt ölçeğine ait ön-test ve son-test puanlarının ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır. Deney ve kontrol grupları kız öğrencilerinin Dışavurulmuş Öfke alt ölçeğine ait ön-test ve son-test puanlarının ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır; ancak deney grubu öntest-sontest puanları karşılaştırıldığında bulunan sonuçlar anlamlıdır. Buna verilere göre

deney grubu öğrencilerinin dışavurulmuş öfkelerini kontrol etme becerilerinde müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi almalarının etkisi ile artış olduğu söylenebilir. Öfke Davranışı alt ölçeğine ait ön-test ve son-test puanlarının ortalamaları, fark kazanç puanları ve öntest-sontest puanlarının karşılaştırılması sonucunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitiminin deney grubu kız öğrencilerinin öfke davranışı becerileri üzerinde etkili olabileceği söylenebilir. Sürekli Öfke alt ölçeğine ait ön-test ve son-test puanlarının ortalamaları, fark kazanç puanları ve öntest-sontest puanlarının karşılaştırılması sonucunda anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Elde edilen sonuçlar ışığında, müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan ortaöğretim dokuzuncu sınıf kız öğrencilerinin Bastırılmış Öfke, Dışavurulmuş Öfke ve Öfke Davranışı boyutları üzerinde etkili ve öfke kontrolü becerilerinin almayanlara göre daha artmış olabileceği söylenebilir.

Araştırmanın beşinci hipotezinde “Müzakere (problem çözme) ve akran arabuluculuk eğitimi alan erkek öğrencilerin öfke yönetimi becerileri almayanlara göre artmıştır.” ifadesi yer almaktadır. Hipotezin test edilmesi amacıyla deney ve kontrol gruplarındaki erkek öğrencilerin Durumluk-Sürekli Öfke İfadesi Envanteri'nin dört alt ölçeğine ait ön-test ve son-test puanlarının ortalamaları ile fark kazanç puanları karşılaştırılmıştır. Ek olarak deney grubu erkek öğrencilerinin ön-test son-test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptanmıştır. Buna göre deney ve kontrol grupları erkek öğrencilerinin Bastırılmış Öfke, Dışavurulmuş Öfke ve Sürekli Öfke alt ölçeklerine ait ön-test ve son-test puanlarının ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır ancak deney grubu erkek öğrencilerinin öntest-sontest puanları karşılaştırıldığında bulunan sonuçlar anlamlıdır. Buna verilere göre deney grubu erkek öğrencilerinin bastırılmış, dışavurulmuş ve sürekli öfkelerini kontrol etme becerilerinde müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi almalarının etkisi ile artış olduğu söylenebilir. Öfke Davranışı alt ölçeğine ait ön-test ve son-test puanlarının ortalamaları, fark kazanç puanları ve öntest-sontest puanlarının karşılaştırılması sonucunda anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Elde edilen sonuçlar ışığında, müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan ortaöğretim dokuzuncu sınıf erkek öğrencilerinin Bastırılmış Öfke, Dışavurulmuş Öfke ve Sürekli Öfke boyutları üzerinde etkili ve öfke kontrolü becerilerinin almayanlara göre daha artmış olabileceği söylenebilir.

Araştırmanın altıncı hipotezinde “Müzakere (problem çözme) ve akran arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerin özsaygı düzeyleri almayanlara göre daha yüksektir.” ifadesi yer almaktadır. Hipotezin test edilmesi amacıyla deney ve kontrol gruplarının Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği’ne ait ön-test ve son-test puanlarının ortalamaları ile fark kazanç puanları karşılaştırılmıştır. Ek olarak deney grubunun ön-test son-test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptanmıştır. Buna göre deney ve kontrol gruplarının Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği’ne ait ön-test ve son-test puanlarının ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır; ancak deney grubu öntest-sontest puanları karşılaştırıldığında bulunan sonuçlar anlamlıdır. Buna göre müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitiminin öğrencilerin özsaygı düzeyleri üzerinde etkili olabileceği söylenebilir.

Elde edilen sonuçlar ışığında, müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin özsaygı düzeylerinin almayanlara göre artmış olabileceği söylenebilir.

İlgili araştırmalar incelendiğinde, Pekkaya (1994), arabuluculuk eğitiminin öğrencilerin benlik gelişimlerine etkisini incelemiştir. Ölçülen özellikler bakımından anlamlı düzeyde bir fark saptanmamıştır. İncelenen benzer araştırmalarda öğrencilerin yaşadığı akran baskısı ile benlik saygıları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Aktuğ, 2006; Çiğdemoğlu, 2006). Doğru ve Peker (2004) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilere verilen özsaygı programı sonrasında özsaygı puanlarında anlamlı fark bulmuşlardır. Güçray (2001) yaptığı araştırmada problem çözme becerilerine ilişkin yeterlik algısı ve öz-güven yükseldikçe ergenlerin karar verme durumlarında da öz-saygılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın yedinci hipotezinde “Müzakere (problem çözme) ve akran arabuluculuk eğitimi alan kız öğrencilerin özsaygı düzeyleri almayanlara göre daha yüksektir.” ifadesi yer almaktadır. Hipotezin test edilmesi amacıyla deney ve kontrol grupları kız öğrencilerinin Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği’ne ait ön-test ve son-test puanlarının ortalamaları ile fark kazanç puanları karşılaştırılmıştır. Ek olarak deney grubunun ön-test son-test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptanmıştır. Buna göre deney ve kontrol grupları kız öğrencilerinin Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği’ne ait ön-test ve son-test puanlarının ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır; ancak deney ve kontrol grubu fark kazanç puanları ve deney grubu öntest-sontest puanları karşılaştırıldığında bulunan sonuçlar anlamlıdır. Buna göre müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitiminin kız öğrencilerin özsaygı düzeyleri üzerinde etkili olabileceği söylenebilir.

Elde edilen sonuçlar ışığında, müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan ortaöğretim dokuzuncu sınıf kız öğrencilerinin özsaygı düzeylerinin almayanlara göre artmış olabileceği söylenebilir.

Araştırmanın sekizinci hipotezinde “Müzakere (problem çözme) ve akran arabuluculuk eğitimi alan erkek öğrencilerin özsaygı düzeyleri almayanlara göre daha yüksektir.” ifadesi yer almaktadır. Hipotezin test edilmesi amacıyla deney ve kontrol grupları erkek öğrencilerinin Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği’ne ait ön-test ve son-test puanlarının ortalamaları ile fark kazanç puanları karşılaştırılmıştır. Ek olarak deney grubunun ön-test son-test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptanmıştır. Buna göre deney ve kontrol grupları erkek öğrencilerinin Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği’ne ait ön-test ve son-test puanlarının ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır.

Elde edilen sonuçlar ışığında, müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan ortaöğretim dokuzuncu sınıf erkek öğrencilerinin özsaygı düzeyleri üzerinde etkili olmayabileceği söylenebilir.

ÖNERİLER

Bu araştırmanın sonucu olarak, gelecekte bu alanda çalışmak isteyen araştırmacılara yönelik olarak şu önerilerde bulunulabilir:

1. Okullarda yaşanan şiddet olaylarının azaltılması amacıyla öğrencilerin yanı sıra, öğretmen, okul idaresi ve görevli diğer personele de çatışmaların barışçıl ve yapıcı yollarla çözümü ile ilgili okul temelli çatışma çözüm eğitim programlarının uygulanması yarar sağlayabilir.

2. Okullarda belli bir grubun eğitilmesiyle uygulanan arabuluculuk eğitimi yerine tüm okula uygulanan bir eğitim ile programın etkiliği test edilebilir.

3. Çatışma çözüm programıyla kazanılan barışçıl ve yapıcı problem çözme becerilerinin kalıcı hale gelmesi için öğrencinin iletişimde bulunduğu çevrelerce teşvik edilmesi ve benzer yöntemlerle karşılaşmasının önemi büyüktür. Bu nedenle, eğitim süresince aile toplantıları ve eğitimi yapmanın becerilerin kalıcı olması ve kullanılması açısından yararlı olabilir.

4. Ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencileri için geliştirilen bu program, ortaöğretim kurumlarında daha üst sınıflara da uygulanması amacıyla öğrencilerin gelişimsel özellikleri dikkate alınarak program içeriğinde yapılacak değişikliklerle etkililiği denendikten sonra uygulanabilir.

5. Çatışma çözümü eğitim programını bir okulun tüm dokuzuncu sınıflarına değil, belirli kriterlerle belirlenmiş homojen küçük gruplara uygulanması etkililiğini arttırabilir.

6. Okullarda meydana gelen disiplin olaylarında arabuluculuk ilk basamak olarak değerlendirilip, disiplin olaylarının çözümündeki etkisi araştırılabilir.

7. Bu çalışmada çatışma çözüm becerileri, öfke yönetimi becerisi ve özsaygı düzeyi ile ilgili üç ölçekten yararlanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin saldırganlık düzeylerine, akademik başarılarına etkisi incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Adak, N. (2004). Bir Sosyalizasyon Aracı Olarak Televizyon ve Şiddet. **Ahmet Yesevi Üniversitesi Dergisi Bilig**. Yaz 2004. Sayı 30, 27-38
- Akbalık, G. (2001). Çatışma Çözme Ölçeği'nin (Üniversite Öğrencileri Formu) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**. Eylül. Cilt II, Sayı 16. Sayfa 7-13.
- Akdeniz, M. (2007). Öfke Kontrolü Eğitiminin Lise Öğrencilerinin Öfke Kontrolü Becerilerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akdoğan, R. (2007). Farklı Cinsiyet Rollerine Sahip Üniversite Öğrencilerinin Öfke Yaşama Biçimleri ve Utangaçlık Düzeylerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akkoyun, F. (2001). **Psikolojide İşlemsel Çözümleme Yaklaşımı Transaksiyonel Analiz**. Ankara: Nobel.
- Akтуğ, T. (2006). Ergenlerde Akran Baskısı ve Benlik Saygısının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aslan, H. (2006) Çalışanların İş Doyumu Düzeylerine Göre Depresyon, Benlik Saygısı ve Denetim Odağı Algısı Değişkenlerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Bickmore, K. (2002). Good Training is Not Enough: Research on Peer Mediation Program Implementation. **Social Alternatives**. 21.1.33-38.
- Black, K.S. (2000). Gender Differences in Adolescents' Behavior During conflict Resolution Tasks With Best Friends. **Adoloscence**. Vol. 35, No:139, 499-512
- Bodine, J.R., Crawford, K.D., Schrupf, F. (2002). **Creating the Peaceable School: A Comprehensive Program for Teaching Conflict Resolution**. Illinois: Research Pres.
- Borum, R. (2000). Assessing Violence Risk Among Youth. **Journal Of Clinical Psychology**. Sayı 56 (10). 1263-1288.
- Bosworth, K. (2002) "Talking It Out":A Computer-Based Mediation Process for Adolescents. **Journal of Technology in Human Services**. Volume: 20. No. 1/2. 67-81.
- Breunlin, D.C., Cimmarusti R.A., Bryant-Edwards, T.L., Hetherington, J.S., (2002). Conflict Resolution Training as an Alternative to Suspension for Violent Behavior. **The Journal of Educational Research**. July/August. Vol.95 No.6. 349-357.
- Budak, S. (2000). **Psikoloji Sözlüğü**. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Butovskayan, M.L., Timentschik, V.M. & Burkova, V.N. (2007). Aggression, Conflict Resolution, Popularity, and Attitude to School in Russian Adolescents. **Aggressive Behavior**. Volume 33, 170–183.

- Cantrell, R., Parks-Savage, A., Mark, R. (2007). Reducing Levels of Elementary School Violence with Peer Mediation. **Professional School Counseling**. 10. 5.
- Corcoran, O. K., Mallinckrodt, B. (2000). Adult Attachment, Self-Efficacy, Perspective Taking and Conflict Resolution. **Journal of Counseling&Development**. 78. 473- 483
- Çetin, H. (2004). Öğrenci Ergenlerin Şiddete Yönelik Tutumları: Yaş Ve Cinsiyete Göre Bir İnceleme. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara : Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çevik, G. B. (2007) Lise 3. Sınıf Öğrencilerinin Arkadaşlık İlişkileri ve Benlik Saygılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çiğdemoğlu, S. (2006). Lise I. Sınıf Öğrencilerinin Akran Baskısı, Özsaygı ve Dışadönüklük Kişilik Özelliklerinin Okul Türlerine Göre İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çıtak, E. (2006). Çatışma Çözümü Eğitiminin Hemşirelerin Çatışma Çözüm Becerisi, Yöntemi ve Tükenmişlik Düzeyine Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Çoban, R. (2002). The Effect Of Conflict Resolution Training Program on Elementary School Students' Conflict Resolution Strategies. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Danışık, N.D. (2005). Ergenlerin Sürekli fke fke İfade Tarzları ile Problem zme Becerileri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Deutsch, M., Coleman, T.P., Marcus, C.E. (Ed).(2006). **The Handbook of Conflict Resolution Theory and Practice**. San Francisco: Jossey-Bass
- Deutsch, M., (1993). Educating for a Peaceful World. **American Psychologist**. Vol. 48, 5. 510-517.
- Dilek, H. (2007) Farklı Eğitim Programlarına Devam Eden Lise II. Sınıf ğrencilerinin Benlik Saygısı ile Anne babalarının Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Doğru, N., Peker, R. (2004) zsaygı Geliştirme Programının Lise Dokuzuncu Sınıf ğrencilerinin zsaygı Düzeylerine Etkisi. **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** XVII (2), 315-328.
- Dökmen., . (2003). **Sanatta ve Günlük Yaşamda İletifim atışmaları ve Empati**. İstanbul: Sistem.
- Droisy, H.R. & Gaudron, C.Z. (2003). Interpersonal Conflict Resolution Strategies in Children: A Father-Child Co-Construction. **European Journal of Psychology of Education**. Vol XVIII, No 2. 157-169
- Duran, . ve Eldeleklioğlu, J. (2005). Öfke Kontrol Programının 15–18 Yaş Arası Ergenler zerindeki Etkililiğinin Araştırılması. **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 25, Sayı 3. 267-280

- Efiliti, E. (2006). Orta Öğretim Kurumlarında Okuyan Örgencilerin Saldırganlık, Denetim Odağı Ve Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erçetin, Ş. (2006). **Okullarda Şiddet ve Çocuk Suçluluğu, Eğitim ve Şiddet**. Ankara: Hegem.
- Erözkan, A. (2006). Öfke İle Başa Çıkma: Bilişsel Davranışçı Terapilere Dayalı Bir Program. **Milli Eğitim**. Sayı 171. Yaz. 55-66
- Fisher, R., Ury, W. (1999). **Evet'e Ulaşmak**. Ankara: Öteki
- Guanci, A. J., (2002). Peer Mediation A Winning Solution to Conflict Resolution. **The Education Digest**. February. 26-33.
- Güçray, S. (2001) Ergenlerde Karar Verme Davranışlarının Öz-Saygı ve Problem Çözme Becerileri Algısı İle İlişkisi. **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt: 8, Sayı: 8
- Güner, İ. (2007). Çatışma Çözme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Grup Rehberliğinin Lise Öğrencilerinin Saldırganlık ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güvenir, T. (2005). **Okulda Akran İstismarı**. Ankara: Kök.
- Humphries, L.T. (1999). Improving peer Mediation Programs: Student Experiences and Suggestions. **Professional School Counseling**. 3.1. 13- 22.

- Johnson, W.D., Johnson, R., Dudley, B., Açıkgöz, K. (1994). Effects of Conflict Resolution Training on Elementary School Students. **The Journal of Social Psychology**. 134(6). 803- 817.
- Johnson, W.D., Johnson, T.R. (1995). **Teaching Students To Be Peacemakers**. Edina, MN: Interaction Book Co.
- Johnson, W.D., Johnson, T.R., Dudley, B., Magnuson, D. (1995). Training Elementary School Students to Manage Conflict. **The Journal of Social Psychology**. 135(6). 673- 686.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1996). Training Elementary School Students to Manage Conflict. **Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama & Sociometry**. 49.1. 24- 37.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Dudley, B., Mitchell, J., & Fredrickson, J. (1997). The Impact of Conflict Resolution Training on Middle School Students. **The Journal of Social Psychology**, 137 (1), 11-21.
- Karip, E. (2003). **Çatışma Yönetimi**. Ankara: Pegema.
- Kısaç, İ. (1997). Üniversite Öğrencilerinin Bazı Değişkenlere Göre Sürekli Öfke ve Öfke İfade Düzeyleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kızmaz, Z. (2006). **Okullardaki Şiddet Davranışının Kaynakları Üzerine Kuramsal Bir Yaklaşım**. C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi Mayıs 2006 Cilt : 30 No:1 47-70

- Kite, D. (2007). **21. yy'da Arabuluculuk Mediasyon**. Kayseri: Kayseri Ticaret Odası
- Koçak, R. (2002). Aleksitimi:Kuramsal Çerçeve Tedavi Yaklaşımları ve İlgili Araştırmalar. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. Cilt 35. Sayı 1-2. 183-212
- Koruklu (Öner), N. (2003). Arabuluculuk Eğitiminin İletişim ve Çatışma Çözme Becerisine Etkisi: Bir Grup Üniversite Öğrencisi Üzerinde Çalışma. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kuzgun, Y. (1995). **Rehberlik ve Psikolojik Danışma**. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Longaretti, L., Wilson, J. (2006). The Impact of Perceptions on Conflict Management. **Educational Research Quarterly**. 29.4. 3- 15.
- McKay, M., Davis, M., Fanning, P. (2006). **İletişim Becerileri**. Ankara: HYB Yayıncılık.
- Öner, N. (1997). **Türkiye'de Kullanılan Psikolojik Testler** Bir Başvuru Kaynağı, 3. Basım. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Özmen, A. (2004). Seçim Kuramına ve Gerçeklik Terapisine Dayalı Öfkeyle Başa Çıkma Eğitim Programının ve Etkileşim Grubu Uygulamasının Üniversite Öğrencilerinin Öfkeyle Başa Çıkma Becerileri Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Pekkaya, B. (1994). Arabulucu Yolu İle Çatışmalara Çözüm Bulma, Arabuluculuk Eğitiminin Okullarda Uygulanması ve Bu Eğitimin Öğrencilerin Benlik Gelişimlerine, Liderlik Becerilerine, Saldırgan Davranışlarına ve Algıladıkları Problem Miktarına Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pınar, N. (2006) Görsel Medya ve Şiddet Kültürünün Orta Öğretim Öğrencileri Üzerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Rahim, A., Magner, N.R., Shapiro, D.L. (2000). Do Justice Perceptions Influence Styles of Handling Conflict With Supervisors?: What Justice Perceptions, Precisely?. **The International Journal of Conflict Management**, Vol.11, No:1, 9-31
- Rudawsky, D.J., Lundgren, D.C. & Grasha, A.F. (1999). Competitive an Collaborative Responses to Negative Feedback. **The International Journal of Conflict Management**. Vol.10, No. 2 (April), 172-190.
- Sarı, S. (2005).İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerine Çatışma Çözümü Becerilerinin Kazandırılmasında Akademik Çelişki, Değer Çizgisi Ve Güdümlü Tartışma Yöntemlerinin Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Schrumpf, F. Crawford, K. D. ve Bodine, J. R. (1997). **Peer mediation: Conflict resolution in schools: Program guide**. Illinois: Research Press.
- Schrumpf, F., Crawford, K.D., Bodine, J.R. (2007). **Okulda Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk Program Rehberi**. Ankara: İmge

- Smith, W.S., Daunic, P.A., Miller, D.M., Robinson, R.T. (2002). Conflict Resolution and Peer Mediation in Middle Schools: Extending the Process and Outcome Knowledge Base. **The Journal of Social Psychology**. 142(5). 567- 586.
- Stevahn, L., Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Schultz, R. (2002). Effects of Conflict Resolution Training Integrated Into a High School Social Studies Curriculum. **The Journal of Social Psychology**, 142 (3), 305-331
- Stevahn L. (2004). Integrating Conflict Resolution Training Into the Curriculum Theory Into Practice, Volume 43, Number 1, Winter, pp. 50-58.
- Tapan, Ç. (2006). Barış Eğitimi Programı'nın Öğrencilerin Çatışma Çözme Becerileri Üzerinde Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taştan, N. (2004). Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuğu Eğitimi Programlarının İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuğu Becerilerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tekinsav, S. (2006). Ergenlerde Öfke ve Saldırganlığı Azaltmaya Yönelik Bilişsel Davranışçı Bir Müdahale Programının Etkinliğinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tezer, E. & Demir, A. (2001). Conflict Behaviors Toward Same-Sex and Opposite-Sex Pers Among Male and Female Late Adolescents. **Adolescence**. Vol.36, No.143. 525-533.

- Tezer, E. (2001). Conflict Behaviors and Their Relationship to Popularity. **Adolescence**. Vol.36, No.144. 697-706.
- Türnüklü, A. (2005). Öğrenci Çatışmaları ve Çözüm Stratejilerinin Öğrencilerin, Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Perspektifinden İncelenmesi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü, Proje No:03.KB.EĞT.011
- Türnüklü, A. (2006). **Sınıf ve Okul Disiplinine Çağdaş Bir Yaklaşım: Onarıcı Disiplin**. Ankara: Ekinoks.
- Türnüklü, A. (2007). Öğrenciler Arasındaki Çatışmaların Çözümünde Problem Çözme ve Arabuluculuk. Karip, E. (Edt.). **Sınıf Yönetimi**. 193- 232. Ankara: Pegema.
- Türnüklü, A., Şahin, İ., Öztürk, N. (2002). İlköğretim Okullarında, Öğrenci, Öğretmen, Okul Yöneticisi ve Velilerin Çatışma Çözme Stratejileri. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**. 32. 574- 597.
- Türnüklü, A., İlleez, M.. (2006). Öğretmenlerin, Öğrenci Çatışmalarını Çözüm Strateji ve Taktiklerinin Sosyal Oluşturmacılık Perspektifinden İncelenmesi. **Eurasian Journal of Educational Research**, 22, pp.221-232.
- Uysal, Z. (2006). Çatışma Çözme Eğitim Programının Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin Çatışma Çözme Becerilerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Wied, M., Branje, S.J.T. & Meeus, W.H.J. (2007). Empathy and Conflict Resolution in Friendship Relations among Adolescents. **Aggressive Behavior**. Volume 33, 48-55.

Woody, D., (2002). A Comprehensive School-Based Conflict-Resolution Model. *Children&Schools*. Vol.23, No 2, April.

Yıldırım, M. (2007). Şiddete Başvuran ve Başvurmayan Ergenlerin Yalnızlık Düzeyleri ve Akran Baskısı Düzeyleri Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ÇATIŞMA ÇÖZÜM ÖLÇEĞİ

Öğrencinin Adı-Soyadı :

No :

Sınıfı :

Değerli öğrenciler, bu ölçeğin amacı yaşadığımız farklı sorunlara gösterdiğiniz tepkileri belirlemektir. Her ifadeyi okuyun. Sonra da o ifadenin karşısında verilen “çok uygun”, “oldukça uygun”, “biraz uygun” ve “hiç uygun değil” seçeneklerinden size en uygun gelen tepkiyi işaretleyiniz. Hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. Fazla düşünmeden içinizden geldiği gibi yanıtlamaya çalışınız. Kararsızlığa düşerseniz aklınıza ilk gelen tepkiyi işaretleyiniz.

Katılımınız için teşekkür ederim.

		Hiç uygun değil	Biraz uygun	Oldukça uygun	Çok uygun
1.	İncir çekirdeğini doldurmayan nedenlerden dolayı kavga ederim.				
2.	Arkadaşlarım sorunlarını genellikle benimle paylaşırlar.				
3.	Başkalarına karşı nazik bir insanım.				
4.	Çabuk ve kolay arkadaşlık kurarım.				
5.	Sinirli bir insanım.				
6.	Uzlaşmacı bir kişi olduğumu düşünüyorum.				
7.	Başkalarıyla olan ilişkilerimde dürüst bir insanım.				
8.	Bir sorun yaşanmasının ardından konuşulması her iki tarafa da kazanç sağlar.				

		Hiç uygun değil	Biraz uygun	Oldukça uygun	Çok uygun
9.	İnsanları dinlemek bana zor gelir.				
10.	Birisiyle ilgili sorun yaşadığımda bu sorunu o kişiyle konuşmaktan kaçınırım.				
11.	Arkadaşlarımdan benimkinden farklı olan inanç ve değerlerine saygı gösteririm.				
12.	İnsanlara güvenirim.				
13.	İyi bir dinleyici olduğumu düşünüyorum.				
14.	Çok az arkadaşım var.				
15.	İnsanları severim.				
16.	Çevremdekiler iyi bir dinleyici olduğumu söylerler.				
17.	Arkadaşlarımla iyi ilişkiler kuramıyorum.				
18.	Çevremde aranan bir kişiyim.				
19.	Çabuk öfkelenirim.				
20.	Bir arkadaşımın rahatsız olduğunu söylediği davranışlarım hakkında, onunla konuşurum.				
21.	Arkadaşlarımdan yardım istemekten çekinmem.				
22.	Tanıdığım birinin dedikodumu yaptığını duysam onunla bu konuda konuşurum.				
23.	İnsanlara saygılı bir kişiyim.				
24.	İnsanlara çabuk kırılıyorum.				
25.	Sık sık münakaşa ederim.				
26.	Çevremdekiler kararlarıma güvenirler.				

		Hiç uygun değil	Biraz uygun	Oldukça uygun	Çok uygun
27.	Bir kişi/grup beni tehdit etse bende onu/onları tehdit ederim.				
28.	Arkadaşlarımla ilişkilerimden memnun değilim.				
29.	Konuşmak isteğimde duygu ve düşüncelerimi iyi ifade edebilirim.				
30.	İnsanların sorunlarını konuşarak çözebileceklerine inanırım.				
31.	Kendimi yalnız hissediyorum.				
32.	İnsanların söylediklerimi yanlış anladığı çok olmuştur.				
33.	Bir arkadaşımın bana selam vermediğini görürsem, bir daha ona selam vermem.				
34.	Öfkemi kontrol edebilirim.				
35.	Başkasıyla bir sorun yaşadığımda kendimi onun yerine koyarım.				
36.	Başkasıyla sorun yaşadığımda onun duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışırım.				
37.	Yaşadığım olaylara başkalarının gözüyle de bakabilirim.				
38.	Bana nasıl davranılırsa ben de benzer şekilde davranırım.				
39.	Sadece benim için önemli olan insanlarla uzlaşmaya çalışırım.				
40.	Önem vermediğim bir kişiyle sorun yaşadığımda, kendi çıkarlarımı ön planda tutarım.				
41.	İnsan ilişkilerinde eşitlikten yanayım.				
42.	Karşımdaki kişinin ne demek istediğini bilsem bile sözünü kesmeden dinlerim.				
43.	Konuşan insandan ya da konuşulan konudan hoşlanmasam bile dinlerim.				

		Hiç uygun değil	Biraz uygun	Oldukça uygun	Çok uygun
44.	Karşımdaki kişinin duygu, düşünce ve davranışlarını anlamaya çalışırım.				
45.	Konuşan kişinin vücut duruşu ve yüz ifadesine dikkat ederim.				
46.	Bir kişiyle ilgili yaşadığım bir sorunu çözmek istediğimde, uygun bir zaman ve uygun bir yer bulmaya çalışırım.				
47.	Bir kişiyle yaşadığım bir sorunu çözmek için konuşurken açılış cümlemi dikkatlice seçerim.				
48.	Bir sorunla ilgili görüşeceğim zaman her ikimizin de kendimizi rahat hissedeceğimiz bir ortam yaratmaya çalışırım.				
49.	Benim için sadece kendi ihtiyaçlarım önemlidir.				
50.	Sorun yaşadığım kişinin de gereksinimlerini anlamaya çalışırım.				
51.	Kendi çıkarım için başkalarının çıkarlarını göz ardı edebilirim.				
52.	Eleştirilmeyi kabul edemem.				
53.	Yaşadığım çatışmalarda karşı tarafla konuşmadan kendi bulduğum çözümü uygularım.				
54.	Çatışmanın sonunda, benimkilerin olduğu kadar diğer kişinin de gereksinimlerinin karşılanması benim için önemlidir.				
55.	Bir kişiyle sorun yaşadığımda onun da bakış açısını öğrenmeye çalışırım.				

ÖFKE YÖNETİMİ ÖLÇEĞİ

Öğrencinin Adı-Soyadı : No:

Sınıfınız :

I. BÖLÜM

YÖNERGE: Aşağıda, kişilerin kendilerine ait duygularını anlatırken kullandıkları bir takım ifadeler verilmiştir. Her ifadeyi okuyun, sonra da *genel olarak* nasıl hissettiğinizi düşünün ve ifadelerin sağ tarafındaki sayılar arasında sizi en iyi tanımlayanı seçerek üzerine (X) işareti koyun. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Herhangi bir ifadenin üzerinde fazla zaman sarf etmeksizin, *genel olarak* nasıl hissettiğinizi gösteren cevabı işaretleyin. Katkılarınız için çok teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Abbas TÜRNÜKLÜ

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

		Sizi ne kadar tanımlıyor?			
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tümüyle
1.	Çabuk parlarım.	①	②	③	④
2.	Kızgın mizaçlıyım.	①	②	③	④
3.	Öfkesi burnunda bir insanım.	①	②	③	④
4.	Başkalarının hataları, yaptığım işi yavaşlatınca kızarım.	①	②	③	④
5.	Yaptığım iyi bir işten sonra takdir edilmemek canımı sıkar.	①	②	③	④
6.	Öfkelenince kontrolümü kaybederim.	①	②	③	④
7.	Öfkelenince ağzıma geleni söylerim.	①	②	③	④

8.	Başkalarının önünde eleştirilmek beni çok hiddetlendirir.	①	②	③	④
9.	Engellendiğimde içimden birilerine vurmak gelir.	①	②	③	④
10.	Yaptığım iyi bir iş kötü değerlendirildiğinde çılına dönerim.	①	②	③	④

II. BÖLÜM

YÖNERGE: Herkes zaman zaman kızgınlık veya öfke duyabilir. Ancak, kişilerin öfke duygularıyla ilgili tepkileri farklıdır. Aşağıda, kişilerin öfke ve kızgınlık tepkilerini tanımlarken kullandıkları ifadeleri göreceksiniz. Her bir ifadeyi okuyun ve öfke ve kızgınlık duyduğunuzda genelde ne yaptığınızı düşünerek o ifadenin yanında sizi en iyi tanımlayan sayının üzerine (X) işareti koyarak belirtin. Doğru veya yanlış cevap yoktur. Herhangi bir ifadenin üzerinde fazla zaman sarfetmeyin.

1.	Hiç
2.	Biraz
3.	Oldukça
4.	Tümüyle

ÖFKELENDİĞİMDE VEYA KIZDIĞIMDA...

		Sizi ne kadar tanımlıyor?			
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tümüyle
11.	Öfkemi kontrol ederim.	①	②	③	④
12.	Kızgınlığımı gösteririm.	①	②	③	④
13.	Öfkemi içime atarım.	①	②	③	④
14.	Başkalarına karşı sabırlıyım.	①	②	③	④
15.	Somurtur ya da surat asarım.	①	②	③	④

ÖFKELENDİĞİMDE VEYA KIZDIĞIMDA...

		Sizi ne kadar tanımlıyor?			
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tümüyle
16.	İnsanlardan uzak dururum.	①	②	③	④
17.	Başkalarına iğneli sözler söylerim.	①	②	③	④
18.	Soğukkanlılığımı korurum.	①	②	③	④
19.	Kapıları çarpmak gibi şeyler yaparım.	①	②	③	④
20.	İçin için köpürürüm ama gösteremem.	①	②	③	④

ÖFKELENDİĞİMDE VEYA KIZDIĞIMDA...

		Sizi ne kadar tanımlıyor?			
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tümüyle
21.	Davranışlarımı kontrol ederim.	①	②	③	④
22.	Başkalarıyla tartışırım.	①	②	③	④
23.	İçimde, kimseye söyleyemediğim kinler beslerim.	①	②	③	④
24.	Beni çileden çıkaran her neyse saldırırım.	①	②	③	④
25.	Öfkem kontrolden çıkmadan kendimi durdurabilirim.	①	②	③	④

ÖFKELENDİĞİMDE VEYA KIZDIĞIMDA...

		Sizi ne kadar tanımlıyor?			
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tümüyle
26.	Gizliden gizliye insanları epeyce eleştiririm.	①	②	③	④
27.	Belli ettiğimden daha öfkeliyimdir.	①	②	③	④
28.	Çoğu kimseye kıyasla daha çabuk sakinleşirim.	①	②	③	④
29.	Kötü şeyler söylerim.	①	②	③	④
30.	Hoşgörülü ve anlayışlı olmaya çalışırım.	①	②	③	④

ÖFKELENDİĞİMDE VEYA KIZDIĞIMDA...

		Sizi ne kadar tanımlıyor?			
		Hiç	Biraz	Oldukça	Tümüyle
31.	İçimden insanların fark ettiğinden daha fazla sinirlenirim.	①	②	③	④
32.	Sinirlerime hakim olamam.	①	②	③	④
33.	Beni sinirlendirene, ne hissettiğimi söylerim.	①	②	③	④
34.	Kızgınlık duygularımı kontrol ederim.	①	②	③	④

ÖZSAYGI ÖLÇEĞİ

Öğrencinin Adı-Soyadı : No.....

Sınıf :

AÇIKLAMA

Aşağıda, kişilerin kendilerine ilişkin düşüncelerini ve duygularını yansıtan ifadeler bulunmaktadır. Her ifadeyi okuyun. Sonra da o ifadeye ilişkin düşüncenizi ve duygunuzu sizce “çok doğru”, “doğru”, “yanlış”, ya da “çok yanlış” olduğunu yansıtan uygun kutunun içerisine (X) işareti koyarak belirtin. Herhangi bir ifadenin üzerinde fazla zaman sarfetmeksizin, genel olarak düşüncenizi ve duygunuzu yansıtan cevabı işaretleyin. Katkılarınız için çok teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Abbas TÜRNÜKLÜ

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

		Çok Yanlış	Yanlış	Doğru	Çok Doğru
1.	Kendimi en az diğer insanlar kadar değerli buluyorum.				
2.	Bazı olumlu özelliklerim olduğunu düşünüyorum.				
3.	Genellikle kendimi başarısız bir kişi olarak görme eğilimindeyim.				
4.	Ben de diğer insanların birçoğunun yapabildiği kadar bir şeyler yapabilirim.				
5.	Kendimde gurur duyacak fazla bir şey bulamıyorum.				
6.	Kendime karşı olumlu bir tutum içindeyim.				
7.	Genel olarak kendimden memnunum.				
8.	Kendime karşı daha fazla saygı duyabilmeyi isterdim.				
9.	Bazen kesinlikle kendimin bir işe yaramadığımı düşünüyorum.				
10.	Bazen kendimin hiç de yeterli bir insan olmadığını düşünüyorum.				

EK – 4

ARABULUCULUK FORMU

Arabulucu: İmza:
 Tarih: Saat: Arabuluculuk yeri:

Anlaşmazlık yaşayan öğrencilerin adları ve soyadları	Sınıfı

Anlaşmazlık konusu:

Anlaşmaya ulaşıldı mı? Evet : Hayır:

Birinci kişi

İkinci kişi

.....aşağıdakileri yapmaya söz verdi:aşağıdakileri yapmaya söz verdi:
İmza:	İmza:
Takip sonucu:	

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 durumuna uygun yeri işaretleyiniz.

1. Okur yazar değil	
2. Okur yazar	
3. İlkokul	
4. Ortaokul	
5. Lise	
6. Üniversite	
7. Lisans üstü	

6. Babanızın eğitim durumuna uygun yeri işaretleyiniz.

1. Okur yazar değil	
2. Okur yazar	
3. İlkokul	
4. Ortaokul	
5. Lise	
6. Üniversite	
7. Lisans üstü	

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

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

9. Kardeş sayısı (sizinle birlikte):

10. Kaçınıcı çocuksunuz?.....

**“MÜZAKERE (PROBLEM ÇÖZME) VE ARABULUCULUK” EĞİTİM
PROGRAMININ İÇERİĞİ**

I. BÖLÜM

KİŞİLER ARASI ÇATIŞMALARIN DOĞASININ ANLAŞILMASI

- 1. ETKİNLİK** : BAŞLANGIÇ: PROGRAMIN TANITIMI
- AMAÇLAR** : 1. Barış dolu bir okulun ne olduğunu öğrenmek
2. Sınıf toplantısı yapma stratejisi ile bu stratejinin temel kurallarını öğrenmek
3. Çalışma boyunca uyulacak sınıf kurallarını belirlemek
- SINIF DÜZEYİ** : 9-10
- SÜRE** : 2 ders saati
- MATERYAL** : Kağıt, kalem, Form 1, Form 2, Form 3
- 2. ETKİNLİK** : HAKLAR VE SORUMLULUKLAR
- AMAÇLAR** : 1. Öğrencilerin sorumluluklarının farkına varmalarını sağlamak,
2. Öğrencilerin sorumluluk sahibi davranışları anlamalarına yardımcı olmak,
3. Sorumluluklar ve haklar arasındaki ilişkiyi anlamalarını sağlamak
- SINIF DÜZEYİ:** 9-10
- SÜRE** : 2 ders saati
- MATERYAL** : Form 1, Form 2, Form 3, Form 4

- 3.ETKİNLİK** : ÇATIŞMAYI ANLAMAK
AMAÇLAR : 1. Çatışmanın ne olduğunun anlaşılmasına yardımcı olmak,
 2. Çatışmaların günlük hayatın doğal bir parçası olduğunun anlaşılmasını sağlamak,
 3. Çatışma türlerini kavramalarını sağlamak,
SINIF DÜZEYİ : 9 – 10
SÜRE : 1 ders saati
MATERYAL : Kalem, Form 1, Form 2, Form 3

- 4. ETKİNLİK** : ÇATIŞMALARIN YARARLARI VE ZARARLARI
AMAÇLAR : 1. Öğrencilerin, çatışmaların yararlı ve zararlı sonuçlarını anlamalarını sağlamak,
 2. Çatışmaları yapıcı çözümlerin yararlarını anlamalarına yardımcı olmak,
 3. Çatışma çözümünde kendi seçimlerinin önemini kavramalarına yardımcı olmak,
 4. Çatışmaya ilişkin ortak bir bakış açısı edinmelerini sağlamak
SINIF DÜZEYİ : 9 – 10
SÜRE : 1 ders saati
MATERYAL : Kalem, Form 1, Form 2, Form 3

- 5. ETKİNLİK** : ÇATIŞMANIN NEDENLERİ – 1
AMAÇLAR : 1. Öğrencilerin çatışmaların nedenlerini anlamalarını sağlamak,
 2. Çatışmaların altında yatan temel gereksinimleri kavramalarına yardımcı olmak
SINIF DÜZEYİ : 9 – 10
SÜRE : 1 ders saati
MATERYAL : Form 1, Form 2, Form 3

- 6. ETKİNLİK** : ÇATIŞMALARIN NEDENLERİ – 2
- AMAÇLAR** : 1. Öğrencilerin çatışmalarda temel ihtiyaçların karşılanmamasının sonuçlarını anlamalarını sağlamak,
2. Çatışmaların altında yatan farklı değerleri kavramalarına yardımcı olmak.
- SINIF DÜZEYİ** : 9 – 10
- SÜRE** : 1 ders saati
- MATERYAL** : Form 1, Form 2, Form 3

- 7. ETKİNLİK** : ÇATIŞMA ÇÖZÜM YOLLARI -1
- AMAÇLAR** : 1. Öğrencilerin çatışma yaşadıklarında nasıl tepki verdiklerini fark etmelerini sağlamak.
2. Çatışmaya karşı gösterilen tipik tepkilerinin belirlenmesini sağlamak
- SINIF DÜZEYİ** : 9 – 10
- SÜRE** : 1 ders saati
- MATERYAL** : Form 1 a ve b, Form 2

- 8. ETKİNLİK** : ÇATIŞMA ÇÖZÜM YOLLARI – 2
- AMAÇLAR** : 1. Öğrencilerin çatışma yaşandığında verilen tepkileri fark etmelerini sağlamak,
2. Çatışma yaşandığında verilen yumuşak tepkilerin neler olduğunu kavramalarını sağlamak,
3. Çatışma yaşandığında verilen sert tepkilerin neler olduğunu kavramalarını sağlamak,
4. Çatışma yaşandığında verilen yapıcı ve barışçıl tepkilerin neler olduğunu kavramalarını sağlamak,
5. Çatışmaları yapıcı çözüme yapıcı ve barışçıl tepkilerin önemini anlamalarını sağlamak,

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

SINIF DÜZEYİ : 9 – 10

SÜRE : 2 ders saati

MATERYAL : Form 1, Form 2, Form 3, Form 4, Form 5, Form 6, Form 7

II. BÖLÜM : İLETİŞİM BECERİLERİ

9. ETKİNLİK : ÇATIŞMA SÜRECİNDE FARKLI ALGILAMALARIN YERİ

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

SINIF DÜZEYİ : 9 – 10

SÜRE : 1 ders saati

MATERYAL : Form 1

10. ETKİNLİK : ÇATIŞMA ÇÖZÜM SÜRECİNDE ETKİLİ DİNLEME

AMAÇLAR : 1. Öğrencilerin, etkili dinlemenin ne olduğunu anlamalarını sağlamak,
2. Çatışma sürecinde etkili dinlemenin kullanılabileceğini anlamalarını sağlamak,
3. Çatışma sürecinde ve günlük yaşamda etkili dinleme becerilerini kullanabilmelerini sağlamak,

4. Etkili dinlememenin etkilerini ve sonuçlarını anlamalarını sağlamak

SINIF DÜZEYİ : 9 – 10

SÜRE : 1 ders saati

MATERYAL : Form 1

11. ETKİNLİK : ÇATIŞMA ÇÖZÜM SÜRECİNDE EMPATİ VE ETKİN DİNLEME

AMAÇLAR : 1. Öğrencilerin, empatinin ne olduğunu anlamalarını sağlamak,

2. Çatışma sürecinde empati kurulabileceğini anlamalarını sağlamak,

3. Çatışma sürecinde ve günlük yaşamda etkin dinleme ve empati kurmayı engelleyen davranışları anlamalarını sağlamak,

4. Etkin dinlememenin etkilerini ve sonuçlarını anlamalarını sağlamak.

SINIF DÜZEYİ : 9 – 10

SÜRE : 2 ders saati

MATERYAL : Kartlar, Form 1, Form 2

III. BÖLÜM: ÖFKE YÖNETİM BECERİLERİ

12. ETKİNLİK : ÇATIŞMA SÜRECİNDE DUYGULARIN YERİ

AMAÇLAR : 1. Öğrencilerin, çatışma yaşayan bireylerin farklı duygular yaşayabileceğini anlamalarını sağlamak,

2. Çatışma sürecinde öfke ve kızgınlık hissedilebileceğini anlamalarını sağlamak.

SINIF DÜZEYİ : 9 – 10

SÜRE : 2 ders saati

MATERYAL : Form 1, Form 2, Form 3, Form 4

13. ETKİNLİK : ÇATIŞMA ÇÖZÜM SÜRECİNDE ÖFKE KONTROLÜ

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

SINIF DÜZEYİ : 9 – 10

SÜRE : 2 ders saati

MATERYAL : Form 1, Form 2, Form 3, Form 4, Makas

14. ETKİNLİK : ÖFKEMİ YÖNETEBİLİRİM

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

SINIF DÜZEYİ : 9 – 10

SÜRE : 2 ders saati

MATERYAL : Form 1, Form 2, Form 3, Form 4

IV. BÖLÜM: ÇATIŞMA ÇÖZÜM BECERİLERİ

- 15. ETKİNLİK** : MÜZAKERE BECERİSİ-1
AMAÇLAR : Öğrencilerin, müzakere sürecini öğrenmelerini sağlamak
SINIF DÜZEYİ : 9-10
SÜRE : 2 ders saati
MATERYAL : Form 1, Form 2, Form 3, Form 4, Form 5, Form 6, Form 7, Form 8, Form 9, Form 10, Ek 1, Ek 2
- 16. ETKİNLİK** : MÜZAKERE BECERİSİ – 2
AMAÇLAR : Öğrencilerin, müzakere sürecini uygulayarak öğrenmelerini sağlamak
SINIF DÜZEYİ : 9-10
SÜRE : 2 ders saati
MATERYAL : Form 1, Form 2, Form 3
- 17. ETKİNLİK** : ARABULUCULUK BECERİSİ – 1
AMAÇLAR : Öğrencilerin, arabuluculuk sürecini öğrenmelerini sağlamak
SINIF DÜZEYİ : 9-10
SÜRE : 2 ders saati
MATERYAL : Form 1, Form 2, Form 3, Form 4, Form 5
- 18. ETKİNLİK** : ARABULUCULUK BECERİSİ – 2
AMAÇLAR : Öğrencilerin, arabuluculuk sürecini uygulayarak öğrenmelerini sağlamak
SINIF DÜZEYİ : 9-10
SÜRE : 2 ders saati
MATERYAL : Form 1, Arabuluculuk Formu