

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK BİLİM DALI

KARAKTER EĞİTİMİ PROGRAMININ İLKÖĞRETİM
2. KADEME ÖĞRENCİLERİNİN ÇATIŞMA ÇÖZME VE
SALDIRGANLIK DÜZEYLERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Doç. Dr. Emel ARSLAN

HAZIRLAYAN

Nalân ÇOKDOLU

085216052003

KONYA-2013



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Adı Soyadı	NALAN ÇOKDOLU
Numarası	085216052003
Ana Bilim / Bilim Dalı	EĞİTİM BİLİMLERİ / PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK
Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
Tezin Adı	KARAKTER EĞİTİMİ PROGRAMININ İLKÖĞRETİM 2. KADEME ÖĞRENCİLERİNİN ÇATIŞMA ÇÖZME VE SALDIRGANLIK DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.


Öğrencinin imzası
(İmza)



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü
YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	NALAN ÇOKDOLU	
	Numarası	084216052003	
	Ana Bilim / Bilim Dalı	EĞİTİM BİLİMLERİ / PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK	
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/>	Doktora <input type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	DOÇ.DR. EMEL ARSLAN	
Tezin Adı	KARAKTER EĞİTİMİ PROGRAMININ İLKÖĞRETİM 2. KADEME ÖĞRENCİLERİNİN ÇATIŞMA ÇÖZME VE SALDIRGANLIK DÜZEYLERİNE ETKİSİ		

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan Karakter Eğitimi Programının İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerinin Çatışma Çözme Ve Saldırganlık Düzeylerine Etkisi başlıklı bu çalışma 12/02/2013 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Doc. Dr. Emel Arslan		
Doç. Dr. Erdal Hamerda		
Doc. Dr. Coşkun Arslan		

ÖNSÖZ

Dünyada yaşanan ekonomik ve teknolojik değişimler toplum hayatını sosyolojik ve psikolojik açıdan etkilemiştir. Ekonomideki iniş ve çıkışlar nedeni tüketen toplum olunması nedenleri ile insanların kendi çıkarlarını ön plana çıkarması, teknolojideki gelişmelerle her türlü bilgiye ulaşılması, sosyal paylaşım siteleri aracılığı ile kurulan iletişim nedeni ile yüz yüze kurulan iletişiminden uzaklaşılması, televizyonda yayınlanan insani davranışlardan uzaklaştıran dizi ve programların etkisi toplumu değerlerden uzaklaşmasına neden olmuştur.

Değerlerden uzaklaşılması toplum içerisinde çatışmaların, saldırganlığın ve şiddetin artmasına etken olmaktadır. Bu etkenlerden dolayı hayatının başlangıcında olan bireylere kaybedilmek üzere olan değerlerin kazandırılması yaşanan birçok olumsuzluğu ortadan kaldıracaktır. Evrensel veya ulusal değerlerin kazandırılması veya fark ettirilmesi için okullarımıza büyük görev düşmektedir. Eğitim- öğretimin birinci kademesinde bu değerler ders programlarının içerisinde yer alırken ikinci kademesinde bu durum daha aza indirilmiş durumdadır. Ergenliğin başlangıcında olan bireyler için değerlerin kazandırılması gerek sosyolojik gerekse psikolojik açıdan önem taşımaktadır. Çünkü bu yaşlarda yaşanan çatışmalar ve saldırganlıklar gelecekteki yaşantılarında kişilik gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Karakter eğitimi programları değerlerin kazandırılması açısından bu nedenle önemli ve üzerinde durulması gereken bir konudur. Bu araştırmada bu konu esas alınmıştır.

Tez konusunun belirlenmesinde esin kaynağım olan hocam ve arkadaşım Doç. Dr. Erdal HAMARTA'ya çok teşekkür ederim. Tezimin oluşumunu sağlayan, bana çok güzel ve önemli bilgiler veren, her türlü yardımı esirgemeyen arkadaşım ve hocam Doç. Dr. Coşkun ARSLAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamda ikinci defa anne olmasına, yoğun temposuna rağmen bana zaman ayıran, araştırmamın bitmesine sonsuz desteğini sunan, tezimin bitmesi için emeği, bilgisi ve manevi desteği ile yanımda olan canım arkadaşım, dostum ve tez hocam Doç. Dr. Emel ARSLAN' a sonsuz ama sonsuz teşekkür ederim.

Benim 'ben' olamamı sağlayan bana değerleri en güzel şekilde veren canım anne ve babama verdiğiniz emekler için çok teşekkür ederim. Gerek yüksek lisans eğitimi ders aşamasında gerekse tez aşamasında benden desteğini hiç eksik bırakmayan, bana inanan, canım oğlum Berke'ye bu zamanlarda en iyi şekilde bakan sevgili eşim Taner'e çok teşekkür ediyorum.



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Öğrencinin	Adı Soyadı	NALAN ÇOKDOLU	
	Numarası	085216052003	
	Ana Bilim / Bilim Dalı	EĞİTİM BİLİMLERİ / PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK	
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input type="checkbox"/>	Doktora <input type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	DOÇ.DR. EMEL ARSLAN	
Tezin Adı	KARAKTER EĞİTİMİ PROGRAMININ İLKÖĞRETİM 2. KADEME ÖĞRENCİLERİNİN ÇATIŞMA ÇÖZME VE SALDIRGANLIK DÜZEYLERİNE ETKİSİ		

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim okullarında ikinci kademedeki öğrenim gören öğrencilere verilen karakter eğitimi programı ile öğrencilerin çatışma ve saldırganlık davranışlarının önlenmesi veya azaltılmasıdır.

Araştırmada 'Ön test- son test kontrol gruplu deneysel model' kullanılmıştır. Çalışma grubunu Konya il sınırları içinde bulunan Mareşal Mustafa Kemal Ortaokulundaki ilköğretim 2. Kademedeki öğrenim gören deney grubu 28, kontrol grubu 28 olan kız ve erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilerin yaş ortalamaları 12-14 yaşlar arasındadır.

Karakter Eğitim programı, evrensel değerlerden oluşmaktadır. Bunlar saygı, dostluk, dürüstlük, sabır, doğru davranış, yardımseverlik, paylaşmak, sorumluluk, adalet, liderlik olan 10 değeri kapsamaktadır.

Öğrencilerin çatışma çözme becerilerini ölçmek için Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeği (koruklu,1998); saldırganlık düzeylerinin belirlenmesi için Sears Saldırganlık Ölçeği (Uluğtekin,1976) kullanılmıştır. Öğrencilerle ilgili bilgilere ulaşmak için 'Kişisel Bilgi Formu' kullanılmıştır.

Araştırma sonucuna göre uygulanan Karakter Eğitim Programının, öğrencilerin çatışma ve saldırganlık düzeylerine olumlu bir şekilde değişim sağladığı ortaya çıkmıştır.



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Öğrencinin	Adı Soyadı	NALAN ÇOKDOLU	
	Numarası	084216052003	
	Ana Bilim / Bilim Dalı	EĞİTİM BİLİMLERİ / PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK	
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input type="checkbox"/>	Doktora <input type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	DOÇ. DR. EMEL ARSLAN	
	Tezin İngilizce Adı	EFFECT OF CHARACTER EDUCATION PROGRAM ON SECONDARY SCHOOL STUDENTS' CONFLICT RESOLUTION AND AGGRESSION LEVELS	

SUMMARY

Aim of the study is to prevent and reduce conflict and aggressiveness behaviors of the students with the character education program which is given to the second stage students in the secondary schools.

In this research, “Pre-test last-test control group experimental model” has been used. This study group is consisted of primary second – grade boy and girl students which are 28 experiment group and 28 control group in Mareşal Mustafa Kemal Secondary school in Konya. The average ages of the students are between 12 – 14.

The Character Education Program is consisted of universal values. They contain the values of respect, friendship, honesty, patience, proper behavior, helpfulness, sharing, responsibility, justice and leadership.

Conflict Resolution Behavior Definition Scale (Koruklu, 1998) has been used in order to measure the student’s ability of solving the conflict. Sears Aggressiveness Measure has been used for determining aggressiveness level (Uluğtekin, 1976). ‘Personal Information Form’ has been used in order to reach the information of the students.

As a conclusion in this research Character Education Program has provided positive change of the students’ conflict and aggressiveness level.

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI.....	I
YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU.....	II
ÖNSÖZ.....	III
ÖZET.....	IV
ABSTRACT.....	V
İÇİNDEKİLER.....	VI
TABLolar LİSTESİ.....	VIII

BÖLÜM 1

GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Cümlesi.....	3
1.2.Alt Problemler.....	3
1.3.Denenceler.....	3
1.4. Sayıtlılar.....	4
1.5. Sınırlılıklar.....	4
1.6. Tanımlar.....	4
1.7..Araştırmanın Önemi.....	5

BÖLÜM 2

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. Çatışma Nedir?	7
2.1.1. Kişiler Arası Çatışmaların Nedenleri.....	9
2.1.2. Çatışmanın Kaynakları.....	11
2.1.3. Çatışma Çözümü İçin Gerekli Olan Temel Beceriler.....	13
2.2. Saldırganlık Nedir?	14
2.2.1. Saldırganlık Konusunda İleri Sürülen Yaklaşımlar.....	15
2.2.1.1. İçgüdüsel ve Biyolojik Kuramlar.....	15
2.2.1.2. Engellenme- Saldırganlık Kuramları.....	15

2.2.1.3. Sosyal Öğrenme ve Bilişsel Kuramlar.....	16
2.2.1.4. Saldırganlığın Önlenebilirliği Veya Kontrol Edilebilirliği Konusunda Görüşler.....	18
2.3. Karakter Eğitimi?.....	19
2.3.1. Değerler Eğitimi.....	20
2.3.1.1. Değer.....	20
2.3.1.2. Değerler.....	20
2.3.1.3. Neden değerler eğitiminde eğitim.....	21
2.4. Konu İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar.....	25
2.5. Konu İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Bazı Araştırmalar.....	28
BÖLÜM 3	
YÖNTEM.....	33
3.1. Araştırma Modeli.....	33
3.2. Çalışma Grubu.....	33
3.3. Veri Toplama Aracı.....	35
3.3.1. Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeği.....	35
3.3.2. Sears Saldırganlık Ölçekleri.....	36
3.4. Değerler Eğitimi Programı Ve Uygulanması.....	37
3.5. Verilerin Analizi.....	39
BÖLÜM IV	
BULGULAR.....	40
BÖLÜM V	
TARTIŞMA VE YORUM.....	46
BÖLÜM VI	
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	50
KAYNAKÇA.....	51

ŞEKİLLER VE TABLOLAR LİSTESİ

Şekil 1: Bir Çatışmanın Oluşumu.....	8
Tablo 1: Kaynaklara Göre Çatışma Biçimleri.....	12
Tablo 2: Cinsiyete ilişkin tanımlayıcı istatistikler.....	33
Tablo 3: Anne Eğitim Durumuna ilişkin tanımlayıcı istatistikler.....	33
Tablo 4: Baba Eğitim Durumuna ilişkin tanımlayıcı istatistikler.....	34
Tablo 5: Annenin Çalışma Durumuna ilişkin tanımlayıcı istatistikler.....	34
Tablo 6: Babanın Çalışma Durumuna ilişkin tanımlayıcı istatistikler.....	34
Tablo 7: Öğrencinin ana sınıfına gidip gitmediğine ilişkin tanımlayıcı istatistikler.....	35
Tablo 8: Kontrol grubu öntest ve sontest puan ortalamalarına ilişkin bağımlı t testi sonuçları.....	40
Tablo 9: Deney grubu öntest ve sontest puan ortalamalarına ilişkin bağımlı t testi sonuçları.....	41
Tablo 10: Kontrol ve Deney grubu ön test puan ortalamalarına ilişkin bağımsız t testi sonuçları.....	43
Tablo 11: Kontrol ve Deney grubu son test puan ortalamalarına ilişkin bağımsız t testi sonuçları.....	44

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Okullarımızda artan şiddet olayları, öğretmenlere karşı saygısız davranışlar, okul devamsızlığı, öğrenci başarısındaki belirgin azalma eğitim-öğretim sistemimizi tekrar gözden geçirmeyi gerekli kılmaktadır. Okullar eğitim ve öğretimin yapıldığı kurumlardır. Öğretimin sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi eğitimin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesine bağlıdır.

Günümüzde değişen aile anlayışı, öğretim sisteminin sınav odaklı olması ve medyanın olumsuz etkileri öğrencilerin karakter eğitiminde zayıf kaldığını göstermektedir. Artan şiddet olayları, yaşanan çatışmalar, öğretmen veya velilere karşı olumsuz tutum ve davranışlar bunların birer göstergesidir. Bu nedenlerden dolayı öğrencilerin karakter ve kişilik yapılarını geliştirici çalışmalar yapılarak önleyici rehberlik yapılmalıdır.

Okullarımızda öğrencinin davranışlarını, bireysel gelişimini, karakter gelişimini sağlayacak, güçlendirecek bir eğitim programına ihtiyaç vardır. Böylelikle, okullarda verilecek olan etkili eğitimle öğrencilerin kişilikleri, karakterleri olumlu yönde etkilenecektir. Sınıflar; öğrencilerin, olumlu karakter özelliklerini model alacakları, kuvvetlendirecekleri, sergileyecekleri tek yerdir (Anderson, 2000).

Karakter eğitimi; değerler eğitimi, ahlak eğitimi, karakter gelişimi, etkin eğitim, vatandaşlık gelişimi gibi birçok farklı isim altında uygulanmaya çalışılsa da hepsindeki amaç, çoğunlukla aynıdır: “çocukları topluma kazandırmaya yardımcı olmak” (Hall, 2000). Buna göre yapılan bazı karakter eğitimi tanımları aşağıdaki gibidir:

Bohning ve diğerleri (1998)’e göre, karakter eğitimi; okulların, öğrencilerin ahlak gelişimi ve doğru ile yanlış şeyler hakkında nasıl düşünceleri ve davranışları gerektiğini etkilemek için yaptıkları her şeydir.

Karakter eğitimi, en genel anlamıyla, örtük veya açık müfredat aracılığıyla, yetişen yeni nesle, duyarlılık, dürüstlük, doğruluk, sorumluluk, kendine ve başkalarına saygı gibi temel insanî değerleri kazandırma, değerlere karşı duyarlılık oluşturma ve onları davranışa dönüştürme konusunda yardımcı olma gayretinin ortak adıdır.

Karakter Eğitimi yaklaşımçılarından Jones’un Karakter Eğitimi tanımını Williams (2000) şöyle aktarmıştır; Karakter Eğitimi, iyiyi bilmek, sevmek ve yapmaktır.

Karakter Eğitimi Üzerine Ulusal Komisyon’un daha geniş bir tanımı ise Karakter Eğitimi, çocuklara ve gençlere yardımsever, prensipli ve sorumlu olmaları konusunda yardımcı olmak demektir.

Karakter eğitimi en genel anlamıyla örtük veya açık program aracılığıyla, yetişen yeni nesle temel insanî değerleri kazandırma, değerlere karşı duyarlılık oluşturma ve onları davranışa dönüştürme konusunda yardımcı olma gayretinin ortak adıdır (Ekşi, 2003).

Bu tanımlar doğrultusunda karakter eğitiminin amacı çocukken anlayışlı, ilgili, ahlaki değerleri olan, üretken, gençlik çağında kapasitelerini en iyisini yapmak için kullanan, doğru şeyler yapan ve hayatın amacını anlayarak buna göre yaşayan iyi birer çocuk yetiştirmektir. Etkin karakter eğitimi, tüm öğrencilerin herhangi bir beklenti olmadan kendi potansiyellerini keşfetmelerini sağlamak amacı ile sınıflar ve okul ortamları oluşturulmasını içermektedir (Battistich, 2003).

Karakter eğitiminin amacı Amerika Birleşik Devletler Eğitim Bölümü tarafından, diğerlerine saygıyı, doğruluğu ve adaleti, yaygın iyi karakterleri ilgilendiren ve diğerlerine yardımda gönüllülüğü savunan demokratik toplumun başarısı için esas olarak karakteri öğretmektir. Karakter eğitimi karmaşık dünyada ihtiyaç olan etikleri öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olabilir (Smith, 2007).

Karakter eğitimi açık ve acil bir ihtiyaçtır. Çünkü medeniyetlerin varlıklarını sürdürebilmeleri, ancak değerlerini yeni nesillere aktarabilmeleriyle mümkündür. Bu sebeple ailelerinden çok az ahlak eğitimi alan ve değer merkezli etkilerden uzak milyonlarca çocuk için okulun böyle bir misyonu yüklenmesi hayati bir önem taşır (Ekşi, 2003).

Christopher Dodd, “okullarımız İngilizce, matematik ve fen tuğlarından inşa edilebilir ama karakter eğitimi kesinlikle harcıdır.” diyerek okullara karakter eğitiminin katılmasının ihtiyaç olduğunu ifade etti (Robelen, 2001’den akt. Smith, 2007).

Çatışma kişinin ya da grubun bir seçeneği tercih etmede zorlanması ve bu zorlanma sonucu karar verme mekanizmalarında bozulma olarak tanımlanabilir. Çatışma kişinin kendi içinde olabileceği gibi kişi ile başka bir kişi ya da grup içinde ve gruplar arasında olabilir.(Robbins,1994). Çatışma kişiler arası ilişkilerde insan doğasına göre normal bir durumdur.

Çatışma kaynaklar, güç, statü, inançlar, çıkarlar ve diğer isteklere sahip olma çekişmesi olarak görülebilecek toplumsal bir süreçtir.(Karip, 2000) günlük kullanımda genellikle şiddet, yıkıcı düşmanlıklar, kavga ve savaş içeren anlamlar yüklenir.

Çatışma anlaşmazlıklar, uyuşmazlıklar ya da sözel olarak karşılıklı atışmalar gibi basit farklılıklarla açıklanabileceği gibi şiddete uzanan anlaşmazlıkları da içerir. Keltner (1994) çatışmada basit farklılıktan şiddete uzanan bir yelpaze olduğunu ifade etmektedir. Çatışmanın bu geniş yelpaze içerisinde ani sıçramalar olmasının nedenlerden birisi bireyin tutum ve

davranışlarıdır. Bireyin aldığı, eğitim bu tutum ve davranışlar üzerinde oldukça etkidir. Eğitimin önemli bir parçası olan karakter eğitimi programı bu noktada önem taşımaktadır.

Karip'in belirttiği çatışmanın zararları ele alındığı zaman çatışma düşmanlık hislerine ve saldırganlık davranışlarına neden olabilir. İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin şiddet ve saldırgan davranışlarının altında akranları, öğretmenleri ve ebeveynleri ile yaşadıkları çatışmaların yattığı gözlenmektedir. Bu nedenle araştırmamızda, ikinci kademe öğrencilerine verilen değerler eğitim programının saldırganlık ve çatışma çözme davranışlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.1. PROBLEM CÜMLESİ

Bu araştırma da, karakter eğitim programı, ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin saldırganlık ve çatışma çözme davranışlarını etkilemekte midir? sorusuna cevap aranacaktır.

1.2. ALT PROBLEMLER:

Araştırmanın genel amacına bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır.

1. Kontrol grubu öğrencilerin çatışma çözme davranışları ve saldırganlık düzeyleri ön test-son test puan ortalamaları arasında fark var mıdır?
2. Deney grubu öğrencilerin çatışma çözme davranışları ve saldırganlık ön test-son test puan ortalamaları arasında fark var mıdır?
3. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin saldırganlık ve çatışma çözme davranışı açısından ön test ortalamaları arasında fark var mıdır?
4. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin saldırganlık ve çatışma çözme davranışı açısından son test puan ortalamaları arasında fark var mıdır?

1.3. DENENCELER

1. Kontrol grubu öğrencilerin saldırganlık düzeyleri ve çatışma çözme davranışları ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.
2. Deney grubu öğrencilerin saldırganlık düzeyleri ve çatışma çözme davranışları ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.
3. Kontrol grubu ve deney grubu öğrencilerinin saldırganlık ve çatışma çözme davranışı açısından ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir düzeyde fark yoktur.
4. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin saldırganlık ve çatışma çözme davranışı açısından son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir düzeyde fark vardır

1.4. SAYITLI

1. Kontrol edilemeyen değişkenlerin araştırmaya katılan tüm denekleri aynı şekilde etkilediği,
2. Karakter eğitim programına katılan öğrencilerin grup rehberliği sırasında tüm içtenlikleri ile bu çalışmaya katılacakları,
3. Araştırmaya katılan deneklerin uygulanacak Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeği'ni ve Sears Saldırganlık ölçeğini tüm içtenlikleri ve doğru bir şekilde cevaplayacakları kabul edilmiştir.

1.5. SINIRLILIKLAR

1. Bu araştırma elde edilecek veriler 2011-2012 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören ilköğretim 2. kademe öğrencilerinden sağlanacak verilerle sınırlıdır.
2. Araştırmada deney ve kontrol gruplarını oluşturacak öğrenciler 12–14 yaşlar arası ilköğretim 2. Kademede öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerdir. Elde edilen sonuçlar benzer özelliklere sahip öğrencilere genellenebilir.
3. Araştırmanın verileri Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeği' nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
4. Araştırmanın verileri Sears Saldırganlık Ölçeği' nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR:

Bu araştırmada geçen kavramlar şöyle tanımlanmıştır:

Karakter eğitimi: En genel anlamıyla örtük veya açık program aracılığıyla, yetişen yeni nesle temel insanî değerleri kazandırma, değerlere karsı duyarlılık oluşturma ve onları davranışa dönüştürme konusunda yardımcı olma gayretinin ortak adıdır (Ekşi, 2003).

Çatışma: Bir davranışın diğer bir davranış ile karıştığı, davranış durdurduğu, önlediği, bozduğu ya da bazı zaman davranış etkisiz hale getirdiği bir uyuşmazlıktır.

Çatışma çözme: Çatışma çözme, çatışma içindeki tarafların gönüllü olarak bir araya gelerek sorunları ortaklaşa analiz ederek, çatışmanın derininde yatan sebepleri tanımlayarak

sorunlara ortaklaşa çözümler getirmesi, çözümleri hayata geçirerek çatışmayı sona erdirmesidir.

Saldırganlık: Başka bir kişiye zarar vermek amacıyla, bir kişi ya da grup tarafından gerçekleştirilen davranıştır (Gürşimşek, 1988).

1.7. ÖNEM

Günümüzde değişen ebeveyn tutum ve davranışları, iletişim dünyasının etkileri, eğitim – öğretimin sınav odaklı hale gelmesinden dolayı eğitim kısmının ikinci plana atılması sonucu öğrencilerde davranış sorunları görülmektedir. Bu davranış sorunları genelde değerleri bilmemesi ya da önemini kavrayamamasından kaynaklanan akranları, ebeveynleri, öğretmenleri ile yaşadıkları çatışmalara ve bu çatışmalar şiddet ve saldırganlığa dönüşmektedir.

Bireyin bir çatışma ile karşılaşması, yaşamının her döneminde olmaktadır. Bireyin yaşantısı boyunca sürekli olarak karşısına çıkacak kaynağının değişkenlik göstereceği bu çatışmalardan en az zararla nasıl çıkacağı göstereceği tutum ve davranışlara bağlıdır. Özellikle ilköğretimin 2. Kademe öğrencilerinde gözlenen çatışmalar tutum ve davranışların yanlış sergilenmesinden kaynaklanmaktadır.

İlköğretim 2. Kademe öğrencilerinde gözlemlenen ikinci durum saldırganlık düzeylerinde artış olmasıdır. Saldırgan davranışları genelde öğrenciler birbirleri ile olan olumsuz iletişimde göstermektedirler. Saygısız davranışlar özellikle bu yaşlarda çok daha sık gözlenmekte ve bu davranışlar sonucunda saldırganca tutumlar sergilenerek sonucunda şiddet içeren olaylar yaşanmaktadır.

Önleyici rehberlik olarak öğrencilerin karakter eğitimi programına alınarak onların saygı, yardım severlik, dostluk, adalet ve sabır gibi değerleri vererek hayatı boyunca karşılaşacağı çatışma yaşantılarından daha başarılı çıkması önemlidir. Yaşamı boyunca öğrendiği bu değerler yaşadığı her çatışmada kendisine yardımcı olacak ve hayatının sonuna kadar etkili olacaktır. Öyle ki çatışma davranışları sonucunda saldırganlık görülmektedir. Saldırganlığın önlenmesinde ki birinci koşul kişilerin çatışma ortamında nasıl davranacakları ve problem çözme yolunda nasıl ilerleyeceklerine bağlıdır. Karakter eğitiminde saygı, sabır gibi değerler verilerek çatışmadan doğan saldırganlık ve saldırganlıktan doğan şiddet önlenmeye çalışılacaktır.

Bu açılardan karakter eğitimi programının öğrencilerin saldırganlık ve çatışma çözme düzeylerini etkileyeceği, öğrencilerin hayatı boyunca yaşayacakları çatışmaları çözmeye ve yaşayacakları saldırganca davranışlar karşısında sergileyecekleri tutumlarda bu programın destek olacağı ve öğrencilerin daha az çatışmaya girmelerini sağlayacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM 2

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. ÇATIŞMA NEDİR?

Çatışma kişinin ya da grubun bir seçeneği tercih etmede zorlanması ve bu zorlanma sonucu karar verme mekanizmalarında bozulma olarak tanımlanabilir. Çatışma kişinin kendi içinde olabileceği gibi kişi ile başka bir kişi ya da grup içinde ve gruplar arasında olabilir.(Robbins,1994). Çatışma kişiler arası ilişkilerde insan doğasına göre normal bir durumdur.

Çatışma kaynaklar, güç, statü, inançlar, çıkarlar ve diğer isteklere sahip olma çekişmesi olarak görülebilecek toplumsal bir süreçtir.(Karip,2000) günlük kullanımda genellikle şiddet, yıkıcı düşmanlıklar, kavga ve savaş içeren anlamlar yüklenir.

Bursalıoğlu'na (1994) göre; hayatta çatışmadan kaçınabilmek olanağı yoktur. Bu yüzden, ondan korkmak yerine yararlanmak gerekir. Çatışma hakkında olumsuz düşüncelere sahip ve gönüllü olarak veya yeteneklerimiz ölçüsünde çatışmaya karşı engel oluştururuz. Çatışma yaşamda daima vardır. İnsanlarda çatışmayı anlamak zorundadırlar.

Aşağıdaki dört madde çatışmayı anlamamıza yardımcı olur.

- Çatışma yaşamın doğal ve kaçınılmaz bir parçasıdır.
- Çatışma olumlu ya da olumsuz olarak ele alınmamalıdır.
- Çatışma sonucunda yapıcı veya yıkıcı sonuçlar meydana gelir.
- Çatışma olumlu yönetildiğinde bireyin gelişmesine ve sosyal değişmelere neden olur. (Schrupf ve diğerleri, 1997, akt: Uçar, 2003).

Sosyal yaşam içerisindeki çatışmalar, gruplar arası çatışmalar ve grup içi çatışmalar kişi içi çatışmalar, kişiler arası çatışmalar, olarak dörde ayrılabilir.

1. Grup içi çatışmalar: Bu çatışmalar amaçlar ve görevler ile ilgili olarak bir grubun üyeleri ya da grup içerisindeki iki veya daha fazla alt grup arasındaki çatışmadır.

2. Gruplar arası çatışmalar: Bu çatışma birbirleriyle çelişen düşünce, amaç ve çıkarları bulunan iki veya daha fazla grup arasındaki çatışmalardır.

3. Kişi içindeki çatışmalar: Bu çatışmalar, belli bir durumda bireyin kendi içerisinde yaşadığı çatışmalardır. Lewin'e göre üç tür kişi içi çatışması vardır.

Bunlar;

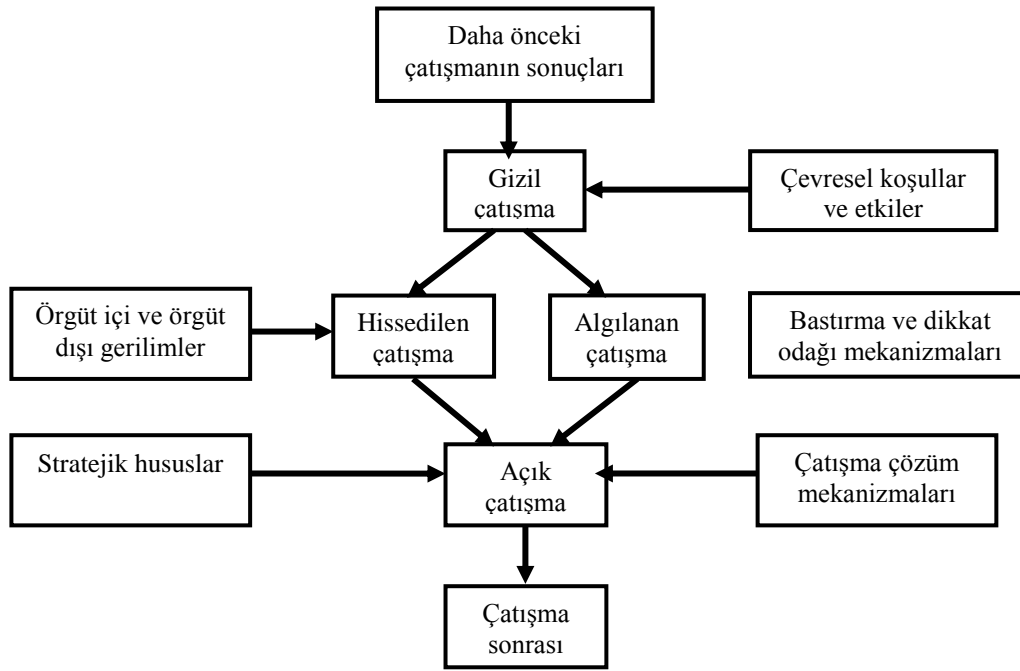
a. Yaklaşma-yaklaşma çatışması: Bu çatışma, bireyin olumlu iki seçenektan birisini seçmesi gerektiğinde ortaya çıkar.

b. Yaklaşma-kaçınma çatışması: Bu çatışma bireyin biri olumlu ve biri olumsuz seçenekten birisini seçmek durumunda olduğunda yaşadığı çatışmadır.

c. Kaçınma-kaçınma çatışması: Bu çatışma birey iki olumsuz durumdan, seçenekten birisini seçmek zorunda olduğunda yaşadığı çatışmadır. (Yates,1962).

Bireyler birbirleri ile çatışma yaşayabilecekleri gibi kendi içlerinde de çatışma yaşayabilirler. Bireylerin yaşadıkları bu çatışmalara kişi – içi çatışmalar denir.

Çizelge 1. Bir Çatışmanın Oluşumu



Kaynak: Karip, Emin (2000). Çatışma Yönetimi, Pegem, İstanbul

Kişi – içi çatışmaları başlıca iki grupta toplanır. Birincisi Psikanalitik kurama göre bir insanın belli bir anda, farklı güdülere sahip olması yaklaşma – yaklaşma, yaklaşma – kaçınma, kaçınma – kaçınma türü çatışmalara yol açabilir. İkincisi bilişsel yapılarla ilgilidir. Bu konu ile ilgili Festinger’in (1957) bilinen yaklaşımı vardır. Festinger’e göre kişi sahip olduğu tutuma aykırı bir davranışta bulunursa bilişsel çelişkiye düşer. Bu çelişkiden kurtulmak için üç yoldan birisini kullanır.

1. Davranışını değiştirir.
2. Tutumunu değiştirir yada yeni bilgiler edinerek, o konudaki mevcut bilgisini değiştirir.
3. Savunma mekanizmalarından birisini kullanır.

4. Kişiler arası çatışmalar: Bu çatışmalar iki veya daha fazla kişi arasında ortaya çıkan ve bireylerin farklı istek ve amaçlarının karşılaşmasının ortaya çıkardığı çatışmalardır.(Karip,2000)

2.1.1. Kişiler Arası Çatışmaların Nedenleri

Gerek günlük yaşamda arkadaş ilişkilerinde gerek iş ilişkilerinde gerekse aile ilişkilerinde çatışma sıklıkla rastlanan bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. İki insanın olduğu herhangi bir ortamda etkileşim ve paylaşımdan söz edildiğinde çatışmanın da olabileceğinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Zira iletişim sürecini bir zincir olarak kabul edersek çatışma da zinciri oluşturan halkalardan biridir diyebiliriz.(Kutlu,2005)

Dökmen (2002) kişiler arası çatışmaların başlamasına neden olan 11faktör olduğunu ifade etmektedir. Bunlar sırasıyla aşağıda kısaca açıklanmıştır.

1. Biliş: Biliş duyu organlarından organizmaya ulaşan uyarıcıların algılanması (anlamlandırılması) depolanması, hatırlanması ve kullanılması sürecine verilen addır. Bilişsel yaşantı hemen her alanda özellikle diğer insanlarla kurulan iletişimlerde vazgeçilmez bir role sahiptir. Gördüklerimiz, işittiklerimiz, zihnimizde bunlara verdiğimiz anlamlar, unuttuklarımız, hatırladıklarımız, kendimize ve çevremize ilişkin geliştirdiğimiz kalıp düşünceler, şemalar, kuracağımız iletişimleri büyük ölçüde etkiler.

Kalıplaşmış Düşünceler; Bilişsel-davranışçı yaklaşıma göre düşüncelerimiz, duygularımızı ve davranışlarımızı etkiler. Duygularımız ve davranışlarımızı yönlendiren düşüncelerimizi iki ana grupta toplayabiliriz. Birinci gruptaki düşünceler akılcı ve gerçekçidir. İkinci gruptakiler ise, akılcı ve gerçekçi değildir. Kişilerin sahip olduğu bu düşünce yapıları, onların kuracakları kişiler arası iletişimlerde etkili olacaktır. Aşırı genelleme yapma, kutuplaştırma (ya hep ya hiç) tarzında yaklaşım sergileme, kişiselleştirme (üzerine alınma), mutlakacılık (meli –malı kurallar), çevremizdeki insanları değiştirme düşüncesi kalıplaşmış düşüncelerin bazılarıdır.

2. Algı: Algı, duyu organlarından beynimize ulaşan verilerin örgütlenmesi, yorumlanması, anlamlandırılması sürecidir. Algı sözlü iletişimde olduğu kadar, sözsüz iletişimde de önemli bir işleve sahiptir. Kişilerin sosyal çevre içinde birbirlerini algılamaları, sosyal psikolojinin önemli konularından birisidir. Bu konudaki çalışmalar “sosyal algı”, “sosyal biliş” en çok da kişi algısı adı altında sürdürülmektedir (sosyal biliş konusundaki açıklamalar daha önce “sosyal biliş” başlığı altında açıklanmıştı). İnsanların birbirlerine ve belli gruplara karşı oluşturacakları tutumlarda ve sergileyebilecekleri iletişim çatışmalarında kişi algısı önemli bir rol oynar.

3. Duygu: Kişiler arası çatışmalara yol açabilecek faktörlerden birisi de kişilerin duygularıdır. Duygular vücutta gözlenen değişiklikler olarak tanımlanır. Genellikle, “mutluluk”, “hayret”, “korku”, “üzüntü”, “öfke”, “tıksınma” ve “küçük görme” yedi temel duygu olarak kabul edilir.(Dökmen,2002)

Kişiler arası ilişkilerde güçlü bir iletişim aracı olan duyguların anlaşılması ifade edilmesi ve yönetilmesi gibi temel beceriler, güçlü bir duygusal farkındalığı gerektirir. Duyguları gösteren farklı ip uçları olmasına rağmen en güçlü göstergesinin yüz ifadesi olduğu inanılmaktadır.(Taylı,2010)

4. Bilinçdışı: Psikanalitik yaklaşıma göre, insanların bilinçdışında bulunan birtakım duygular, çatışmalar, onların görünürdeki düşüncelerini duygularını ve davranışlarını yönlendirir. Ruhsal dengemizi sürdürebilmek, kaygımızı denetim altına alabilmek için zaman zaman birtakım savunma mekanizmaları kullanırız. Kullandığımız savunma mekanizmaları, birtakım iletişim çatışmalarına yol açabilir. Örneğin, yansıtma mekanizmasını kullanarak, bir kişi, kendine ait bir özelliği karşısındaki bir kişiye yansıtıyorsa, karşıdaki kişi hak etmediğine inandığı bu tavır karşısında yansıtma yapan kişi ile çatışmaya girebilir.

5. İhtiyaçlar: Psikolojide “güdü” istekleri, ihtiyaçları, dürtüleri kapsayan genel bir kavramdır. Güdüler çoğunlukla iki ana bölüme ayrılır. Açlık, susuzluk, cinsellik gibi fizyolojik kökenli güdülere “dürtü” veya “birincil güdüler” adı verilir. Merak, başarı gibi daha üst düzeyde sayılabilecek güdülere ise “sosyal güdüler” adı verilir. Güdüler organizmayı davranışta bulunmaya zorlar. Güdülerimiz, davranışlarımız yönlendirdiğine göre, insanlarla kuracağımız iletişimlerin ve yaratacağımız çatışmaların niteliğini belirleyen faktörlerden birisi de güdülerimiz olacaktır.

6. İletişim becerisi: İletişim sırasında insanların yaptıkları bazı mekanik hatalar vardır. Bu hataların arkasında bazı derin psikolojik nedenler bulunuyor olabilir. (Dökmen,2002)

7. Kişisel faktörler: Kişiler arası iletişim süreci kişinin iç ve dış çevreden aldığı uyaranların etkisi ile başlar ve kişinin kendi içinde anlam yaratması kişiler arası iletişim süreci içerisinde iken geri bildirimde bulunması ile son bulur. İletişim sürecinin olumsuz veya olumlu etkileyecek temel faktörler arasında kişisel özellikler, algı, duygular, kültür ve fiziksel çevreyi sayabiliriz. Cinsiyet, fiziksel görünüm, kişilik özellikleri, geçmiş deneyimler ve davranış biçimleri bu kapsamda ele alınabilir. Karşımızdaki kişinin cinsiyeti ona nasıl davranacağımızı belirleyen en temel unsurlardan birisidir. Sosyal etkileşimlerde karşımızdaki kişinin kadın ve erkek oluşlarına bağlı olarak onlara farklı biçimlerde tepkide bulunabilir veya onlardan farklı davranış beklentileri içerisinde olabiliriz. Karşımızdaki kişinin fiziksel

görünümü de ona karşı davranışlarımızı ve iletişim kurma biçimimizi etkileyebilir.(Siyez,2010)

8. Kültürel faktörler: İnsanlar içinde yaşadıkları kültürün ve kullandıkları dilin niteliğinden kaynaklanan birtakım çatışmalar yaşayabilirler. Araştırmalar, gerek çatışma biçimleri gerekse çatışmaları çözme stilleri açısından kültürler arasında farklılıklar bulunduğunu göstermektedir (Koan,1989; Avruch ve ark,1991; akt. Dökmen,2002).

9. Roller: Kişilerarası çatışmaların önemli kaynaklarından birisi de kişilerin sahip oldukları rollerdir. Örneğin bir iş birlikte yapmak zorunda olan iki kişi, bu işin bazı bölümlerinin kendi işleri olmadığını, diğer kişi tarafından yapılması gerektiğinin ileri sürerler Bu kişiler işyerinde iki memur ya da evde karı-koca olabilir. Bunun sonucunda ise çatışma ortaya çıkabilir. Bazen de kendi işlerine diğerlerini karıştırmamaya çalışmak çatışma yaratabilir.

10. Sosyal ve Fiziksel çevre: Sosyal ve fiziki çevre insan davranışlarını etkileme gücüne sahiptir. Yapılan araştırmalar, aynı kişinin ya da belli bir grubun farklı çevrelerde farklı davranışlar sergilediğini ortaya çıkarmıştır (Barker ve Gump,1964; akt. Dökmen,2002).

11. Mesajın niteliği: Kişiler kendilerine ulaşan bir mesajın kapsamına karşı olduklarında sırf bu yüzden mesajı gönderenle çatışmaya başlayabilirler.

2.1.2. Çatışmanın Kaynakları

Toplumsal yapısal kuram ve psiko – kültürel çatışma kuramı çatışmanın kaynaklarını birbirinden oldukça farklı biçimlerde açıklar. Yapısal çatışma kuramına göre çatışmalar grupların birbiri ile rekabet halinde olan amaçlarından kaynaklanır. Psiko – kültürel kuram ise çatışmayı bireyin kendisi, diğerleri ve davranışlara ilişkin inançlarını biçimlendiren psikolojik ve kültürel farklılıklardır. Grubun ve grubu oluşturan bireylerin içsel dünyasından hareketle çatışmayı anlamak gerekir. (Karip,2000)

Mayer'e göre çatışmanın oluşması bireyin tutum ve davranışları ile ilgili üç temel etkenden kaynaklanır.

1.Başkalarının yanlışlarını göstermek/kanıtlamak: Çatışmayı tetikleyen bir davranıştır. Bu davranış diğer grup üyelerinin verimliliğini düşürür.

2.Uyuşmazlık ve farklılıkların olduğu konularda yazılı açıklamalar ve bildirimlerde bulunmak: Yazılı olarak yapılan açıklamalar gruptaki bireyler tarafından doğru anlaşılabilir hatta yanlış anlamalara yol açabilir.

3.'Ben'in/ 'ego'nun doyumsuzluğu: bireyin başkaları ile çatışmalarının kaynağı çoğu kez kendi egosundaki doyumsuzluktur.(Karip,2000) Özellikle iş ortamlarında bireyler arasında yaşanan çatışmalar işin yapılıp yapılmaması veya verimlilikten daha çok ego doyumsuzluklarından kaynaklanır. Bu çatışmada yönetici konumunda olan bireylerin davranışları, tutumları çok önemlidir.

Tablo 1.Kaynaklarına Göre Çatışma Biçimleri

Çatışma biçimi	Çatışma kaynakları
İlişki çatışması	<ul style="list-style-type: none"> • Aşırı duygusallık • Yanlış anlama, önyargı ve kalıp yargılar • İletişim bozukluğu/ zayıflığı • Negatif davranışların sürekliliği
Veri çatışması	<ul style="list-style-type: none"> • Bilgi yetersizliği ve yanlış bilgi • Verilerin farklı yorumlanması • Değerlendirme süreçlerinin farklılığı • Nelerin ilgili olduğuna ilişkin görüş farklılığı
Çıkar çatışması	<ul style="list-style-type: none"> • Çıkarlar üzerinde algılanan ya da gerçekten var olan rekabet • İşlemsel çıkar farklılıkları • Psikolojik çıkar farklılıkları
Yapısal çatışma	<ul style="list-style-type: none"> • Yapıcı olmayan davranış veya etkileşim biçimi • Kaynakların dağılımında, sahipliğinde ve kontrolünde eşitsizlikler • Yetki ve güç dengesizlikleri • İşbirliğini engelleyici çevresel, fiziksel ya da coğrafi etkenler • Zaman sınırlılıkları
Değer çatışması	<ul style="list-style-type: none"> • Düşünce ve davranışları değerlendirmede ölçüt farklılıkları • Manevi değeri olan amaç ayrılıkları • Yaşam biçimi, ideoloji ya da din farklılığı

Kaynak: Karip, E. (2000). Çatışma Yönetimi, Pegem yayıncılık, Ankara

Tabloda çatışma türlerine göre çatışma kaynaklarının sınıflaması sunulmaktadır. Buna göre çatışmanın kaynakları ilişkilerde, verilerde, çıkarlarda, yapısal özelliklerde ve değerlerde farklılıklardır.

Çatışmanın kaynağının doğru olarak tanımlanması, çatışmayı çözümlenmede ve olumlu sonuçlandırmada çok önemlidir.

2.1.3. Çatışma Çözümü İçin Gerekli Olan Temel Beceriler

Çatışmanın çözüme ulaşılabilmesi için bazı temel tutum ve davranışların bireylerde bulunması gerekir. Bu tutum ve davranışların temel becerilere dönüşmesi gerekir. Bu beceriler: Oryantasyon, algılama, duygusal, iletişim, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme becerileri olarak sınıflandırılır.

1.Oryantasyon Becerileri: Bu beceriler etkili çatışma çözümü için değerler, inançlar, tutumlar ve uzlaşıcı eğilimlerden oluşmaktadır. Bunlar;

- a) Barışçıl yöntemleri kullanma
- b) Empati kurma ve insanlara ilgi gösterme
- c) Adil olma
- d) Güven
- e) Adalet
- f) Hoşgörü
- g) Benlik saygısı
- h) Karşıdakine saygı duyma
- i) Farklılıkları kabul etme
- j) Karşı görüşlere saygı duymadır.

2.Algılama Becerileri: Çatışmada insanların nesnel gerçeklerin içinde değil insanların gerçeği algılayış biçiminde yattığı görüşüne dayanmaktadır.

- a) Empati kurma, olaya dışarıdan bir gözle bakabilmeyi sağlama,
- b) Kişisel duygu ve düşüncelerimizin farkında olma, öz değerlendirme yapabilme,
- c) İletişim kurabilmek için önyargılardan ve suçlamalardan vazgeçme,
- d) Öz saygıyı koruyan ve olumlu yanları görmeyi sağlayan çözümler üretme,

3.Duygusal Beceriler: Öfke, engellenme, korku ve diğer duyguların yönetimini içeren davranışlardan oluşmaktadır.

- a) Duyguları bastırmadan ifade edebilecek beceriler,
- b) Duyguları barışçıl ve öfke içermeyecek şekilde ifade edebilme,
- c) Karşısındaki kişinin öfke patlamasını kontrol altında tutabilmek için kendi öfke durumunu kontrol altında tutabilme becerileri.

4.İletişim Becerileri: Etkili duygu alışverişinde bulunabilmek için dinleme ve konuşma becerilerini içerir.

- a) Etkin dinleme
- b) Konuşup anlatma ihtiyacı
- c) Duygulardan arınarak duyguları anlatabilme
- d) Beden dilini bilerek etkin kullanabilme

5.Yaratıcı Düşünme Becerileri: Bu beceriler, sorunu tanımlama ve karar vermede yenilikçi olmayı sağlayan becerilerden oluşmaktadır.

6.Eleştirel Düşünme Becerileri: Analiz yapma, hipotez ortaya atma, çıkarsama, strateji belirleme, karşılaştırma ve değerlendirme davranışlarını içermektedir.

(<http://www.turkish-media.com/forum/topic/154574-catisma-cozme-yontemleri>-2009)

2.2. SALDIRGANLIK NEDİR?

Saldırganlık, başkalarına fiziksel ya da psikolojik zarar verme niyeti taşıyan davranışlardır. Niyet saldırganlığın temel ögesidir (Özbey, 2006). Saldırganlık özellikle tehdit, hiddet, öfke ve hayal kırıklığı sonucu oluşur. Saldırgan çocuk, vurur, ısırır, hasar verir (Yavuzer, 2000). Sevgi yoksunluğu, baskıcı disiplin yöntemleri, değişen değer yargıları, hızlı ve düzensiz kentleşme, iç ve dış göçler, ekonomik nedenler, travmatik yaşantılara tanık olma, istismar ve ailedeki suçlu birey örnekleri çocukları şiddet ve saldırgan davranışta bulunma eğilimine itmektir (Dizman ve Gürsoy, 2004).

Saldırganlığa maruz kalan çocuklar hem bedensel hem de psikolojik olarak zarar görmektedir. Saldırganlık gösteren çocuklar ise bazı olumsuz koşullarla birlikte suça yatkınlık kazanabilmektedir.(Yörükoğlu, 2004). Okulda şiddet ve saldırganlık eğitim çabalarını

olumsuz yönde etkilemesinin yanı sıra öğrencilerin karşılanması gereken temel gereksinimlerinden biri olan güvenlik gereksinimini de tehdit etmektedir (Öğülmüş, 1995).

Saldırganlık birey ya da grup tarafından bir başka kişi ya da kişilere, hayvanlara, nesnelere zarar veren, yok eden bir davranış biçimidir. Saldırganlığın neden ileri geldiği ya da neden kaynaklandığı konusunda çeşitli görüşler, yaklaşımlar vardır.

Saldırganlık konusunda ileri sürülen yaklaşımlar aşağıdaki şekilde sınıflandırılmıştır.

2.2.1. Saldırganlık Konusunda İleri Sürülen Yaklaşımlar

2.2.1.1. İçgüdüsel ve Biyolojik Kuramlar

Freud (1959) insanlarda doğuştan saldırganlık dürtüsünün bulunduğunu ileri sürmüşlerdir. Freud özellikle çocukluk yıllarının etkisinin büyük olduğunu vurgular ve saldırganlığı çocuklukta gelen baskılanmış arzuların sonucu olarak görür. İçgüdü kuramcılarına göre saldırganlık, kaçınılmaz ve değiştirilmez bir içgüdüsel dürtüdür (Akt: Masalçı, 2001).

Freud içgüdüleri cinsel içgüdüler ve kendini koruma içgüdüleri olarak iki sınıfta birleştirmiştir. Ölüm içgüdüleri organizmanın kendisine yönelmiş ise kendini yıkıcı bir dürtüdür; dışa yönelmiş ise kendinden çok başkalarını yıkıma uğratma eğilimindedir.

Kuramında saldırganlığı önce bütün canlı organizmalarda var olan biyolojik güç olarak düşünmüş ve cinsel içgüdüye bağlı olduğunu kabul etmiştir. Böylece, cinsel dürtünün bir parçası olarak saldırganlık ve cinsel içgüdüden bağımsız, benliğe karışan dış uyaranlara ve cinsel gereksinimler ile öz korunma gereksinimlerinin doyurulmasını engelleyen durumlara karşı çıkıp bunlardan nefret eden benlik içgüdülerinin bir niteliği olarak saldırganlık anlayışlarını aynı anda benimsemiştir (Fromm,1993; Akt: Karataş, 2002).

Yaşam ve ölüm içgüdüleri birbirini etkisiz kılabilir ya da biri diğerinin yerine geçebilir. Örneğin yeme eyleminde açlık ve yıkıcılık birbirini geçmiştir; doyum, yiyeceği ısırma, çiğneme ve yutma hareketleriyle sağlanır. Cinsel içgüdü'nün türevi olan sevgi, ölüm içgüdü'sünün türevi olan nefreti etkisizleştirebilir; dolayısıyla sevgi nefretin, nefret sevginin yerine geçebilir (Geçtan,1993).

2.2.1.2. Engellenme- Saldırganlık Kuramları

Engellenme, belirli bir amaca erişilmekten alıkoyma olarak tanımlanabilir. Herhangi bir istekleri ya da gereksinimleri engellendiği zaman hayvanlarda, çocuklarda ve yetişkinlerde saldırgan davranışlar görürüz. Bu türden saldırgan davranışlar engellenen amaca şiddet

kullanarak ulaşma yolunda çoğu zaman boşa çıkan girişimlerdir. Bunun yok etmek amacıyla değil, yaşamak amacıyla girişilen saldırganlık olduğu açıktır. Gereksinimlerin, isteklerin engellenmesi birçok toplumda bugüne dek süregeldiğine göre şiddetin ve saldırganlığın sürekli yaratılması, sergilenmesi olağandır (Fromm, 1994).

İnsanoğlu doğuştan başlayarak bir sürü engellerle karşılaşır; yavaş yavaş bu engellere karşı dayanıklılık geliştirir ve çeşitli tepki biçimleri kazanır. Gereksinimlerini doyumak için beklemeyi, ertelemeyi, kimi gereksinimlerini bırakmayı, nesnelere değiştirmeyi, kimi kez de saldırıya geçmeyi öğrenir. Bu öğrenme süreci toplumdan topluma, aileden aileye değişiklik gösterir. Giderek engellenmeye karşı oluşan dayanıklılık benliğinin en güvenilir, en uyum yapıcı özelliği olur (Öztürk, 1998).

Bu kuram, bir anlamda saldırganlığı bir içgüdü olarak gören kuramlar ile saldırganlığın nedenlerini tamamen bireyin dışında gören kuramlar arasında bir köprü olmakta, diğer bir ifadeyle saldırganlığın nedenlerini içsel faktörlere bağlayan kuramlar ile saldırganlığın nedenlerini dışsal faktörlere bağlayan kuramları birleştirmektedir (Aktaş, 2001).

2.2.1.3. Sosyal Öğrenme ve Bilişsel Kuramlar

Sosyal Öğrenme kuramı, saldırganlığın bir içgüdü ya da engellenmenin yol açtığı bir dürtü olduğu biçimindeki anlayışı reddetmekte ve saldırganlığın diğer öğrenilmiş tepkilerden farklı olmadığını öne sürmektedir. Saldırganlık gözlem ya da taklit yoluyla öğrenilebilir; ne kadar pekiştirilirse meydana gelme olasılığı o kadar yüksek olur. Engellenmiş birey başkalarından yardım isteyebilir, saldırganlık gösterebilir, geri çekilebilir, engeli aşmak için daha çok çabalayabilir ya da kendini alkol ve uyuşturucularla uyuşturabilir. Davranım, geçmişte engellenmeyi en başarılı biçimde ortadan kaldıran davranım olacaktır. Bu görüşe göre, engellenme, özellikle itici olaylara saldırgan tutumlarla ve davranışla tepki vermeyi öğrenmiş insanlarda saldırganlığı kışkırtmaktadır. Sosyal öğrenme kuramının bakış açısına göre, geçmişte başarılı olduğu belirlenen davranışa bağlı olarak hoş olmayan deneyimlerin neden olduğu duygusal uyarılmışlık hali farklı davranışlara götürebilir (Atkinson ve ark.,1995; Akt:Karatas,2002).

Çocuğun çevresinde gördüğü davranışları taklit etmesi sosyal öğrenmenin temelinde yatar. Bu öğrenme mekanizması nedeniyle, saldırganlık davranışında toplumlar ve kültürler arasında farklılıklar gözlenir. Saldırganlık davranışının öğrenmenin etkisi altında kaldığını gösteren araştırmalar vardır. Ne zaman, kime karşı, ne derecede, ne tür saldırganlık yapılacağını öğreniriz (Cüceloğlu, 1999).

Sosyal öğrenme kuramına göre iki tip öğrenme modeli vardır ve bu öğrenme modellerine göre saldırgan davranışları açıklar:

1- Seçmeli pekiştirme sonucu şekillenen davranış

2- Gözlem ve taklit yoluyla öğrenme

Her iki model her ne kadar kuramcılar tarafından ayrı tutulursa da birbirini tamamlar. Çocuk yetiştirmede her iki modelin demonstrasyonunu görmek mümkündür. Ebeveynler doğru davranışın öğrenilmesinde örnek teşkil ettikleri gibi çocuğun davranışlarını ödülleri ve cezalarla yönetirler. Bu öğrenme süreci çocuğun toplumsallaşmasında önemli rol oynadığı gibi saldırgan tepkileri öğrenmesinde de rol oynar (Çelen, 1989).

Bandura (1977), saldırganlığın davranış boyutuna geçmesinde sosyal modelin çok önemli bir yer tuttuğunu, çevresel uyarılar olarak kabul edilebilecek; gürültü, sıcaklık, sosyal ödüller, kalabalık, taklit, aile içinde görülen eksik ve hatalı davranışlarla alevlenen saldırgan düşünce ve ifadelerin saldırgan davranışın oluşumuna katkıda bulunarak sürdürülmesinde ve güçlenmesinde büyük etken olduğunu belirtmiştir. Çocukların tutum ve davranışlarında televizyon, film ve medya gibi sembolik modellerin çok önemli bir yer tuttuğunu bunların saldırganlığın arttırıcısı olabileceğini vurgulamıştır. Bandura, insan davranışının çevrenin belirleyicisi olduğu kadar çevrenin de insan davranışının belirleyicisi olduğunu, saldırganlığın çeşitli koşullar tarafından arttırıldığını vurgulamıştır. Bunlar; yaşantıda karşılaşılan, direkt maruz kalınan, saldırganlık içeren modeller, çevrede strese yol açan kalabalık, gürültü ve sıcaklık olarak sıralanabilir. Bu uyarılar psikolojik olarak saldırganlık gücünü arttırır (Akt: Karataş, 2002).

Bilişsel kuramcılara göre öğrenme mekanik bir olay değildir. Davranış algılama, hatırlama ve düşünme gibi bir takım zihinsel süreçlere bağlıdır. Öğrenen kişi, olaylar ve durumlar arasındaki ilişkileri algılar, kavrar ve gerektiğinde onları hatırlayarak davranışta bulunur (Dönmezer, 2003).

Bilgin (1998), Bilişsel kuramcılar ağırlıklı olarak bireyin tahrik yaşantısını nasıl algıladığı ve yorumladığı üzerinde durmaktadırlar. Masanın üzerinde bir tabanca görmek gibi dışsal faktörler, engellenme yasayan bireye durumun saldırgan yanını çağrıştırabilir. Düşmanlık ve saldırganlık dolu filmler, izleyicileri daha sonraki yaşantıyı saldırganlığa davet edici olarak yorumlamaları konusunda provoke edebilir (Akt: Masalcı, 2001).

Feldman'a (1985) göre, saldırganlığa içgüdü açısından bakan görüşler ve engellenme saldırganlık yaklaşımıyla karşılaştırıldığında sosyal öğrenme yaklaşımını benzersiz kılan şey, saldırganlığı değiştirilebilir ve engellenebilir bir olgu olarak görmesidir. Oysa saldırganlığı içgüdüyle açıklayan görüşler, saldırganlığı kaçınılmaz ve genetik olarak programlanmış bir

davranış olarak görme eğilimindedirler. Sosyal öğrenme yaklaşımı, saldırganlığın öğrenildiği gibi unutulabileceğini ya da uygun koşullar altında hiç öğrenilmeyeceğini savunmaktadır. Bu yaklaşıma göre, saldırganlık azaltılabilir ve ortamın ya da koşulların kontrol edilmesi yoluyla önlenbilir (Akt: Tuzgöl, 1998).

2.2.1.4. Saldırganlığın Önlenbilirliği Veya Kontrol Edilebilirliği Konusunda Görüşler

Saldırganlığın önlenbilirliği veya kontrol edilebilirliği konusunda farklı kuramcılar birbirinden ayrı görüşleri savunmuşlardır. Freud saldırganlığın önlenileceği konusunda pek iyimser değildir. Freud saldırganlık dürtülerinin ancak saldırganlığın açığa vurulmasıyla azaltılabileceğini ya da boşaltılabileceğini belirtmiştir. Bu sürece Freud katarsis yani duyguların boşaltımı adını vermiştir.

Saldırganlığı azaltma yollarına ilişkin olarak Sosyal öğrenme Kuramcılarının üzerinde durdukları yollar, saldırgan davranışların cezalandırılması ya da alternatif davranışların ödüllendirilmesidir. Sosyal Öğrenme Kuramcılığı'na göre çocuğun saldırgan davranışları cezalandırıldığında çocuk yaptığı olumsuz bir davranış olduğunu anlayacak ve bir daha tekrarlamayacaktır. Diğer yandan saldırgan davranış yerine yapılan alternatif davranışların ödüllendirilmesinin alternatif davranışların gelişmesini sağlamak için yararlı olacağı savunulmaktadır.

Saldırganlık bir davranışken bu davranışa neden olduğu savunulan duygular kızgınlık, öfke ve nefret gibi duygulardır. Aranson (1980)'un insanların saldırgan davranışları ile duyguları arasında düşünce sistemlerinin olduğu şeklindeki görüşü akılcı görünmektedir. Çünkü bir kişide kızgınlık ya da öfke yaratan durum ya da olay bir başka kişide aynı duyguları yaratmayabilir. Bu da kişinin o durum ya da olayı nitelendirmesi ile açıklanabilir. Dolayısıyla kişilerin düşünce sistemlerinin yeniden düzenlenmesi, kızgınlık ve öfke duygularının kontrol edilmesi ve saldırganlık yerine daha akılcı yollarla ifade etme becerilerinin kazandırılması gibi konularda psikolojik danışma hizmetleri önemli bir işlevi yerine getirmek durumundadır. Nitekim Bilge (1996) kızgınlıkla başa çıkmada bazı bilişsel ve davranışçı yaklaşımlara dayalı programların etkili olduğunu belirtmektedir, bunlar: sistematik duyarsızlaştırma, sosyal beceri eğitimi, bilişsel-davranışçı müdahale, Novaco'nun strese bağıklık geliştirme eğitimi ve bilişsel-gevşeme terapisi'dir. Bu programlar psikolojik danışma çalışmalarında kullanılarak bireylerin kızgınlık duyguları ile daha yapıcı bir şekilde başa çıkma becerisi kazanmaları sağlanmaktadır.

Bilge (1996), danışandan hız alan ve bilişsel davranışçı yaklaşımlara dayalı olarak yapılan grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin kızgınlık duyguları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda danışandan hızalan ve bilişsel-davranışçı yaklaşımlarla yapılan grup danışmaları sonunda deney grubunun sürekli kızgınlığında kontrol

grubuna göre anlamlı düzeyde azalma olduğu ve danışmaların olumlu etkisinin izleme döneminde de korunduğu bulunmuştur. Yine izleme döneminde deney grubunda kızgınlığın kontrolü üzerinde danışmanın etkilerinin kontrol grubuna göre anlamlı bir düzeyde arttığı saptanmıştır.

Görüldüğü gibi saldırganlık davranışına yol açan kızgınlık duygusuyla başa çıkma becerisi grup danışmalarında verilen eğitimle kazanabilmektedir. Bu da saldırganlık davranışının kontrol edilebilir ve azaltılabilir bir davranış olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

2.3. KARAKTER EĞİTİMİ

Karakterin sosyal özelliğini de vurgulamak gerekir. Karakter, kişinin diğer kişilerin iyiliği için, en iyisini yapmaya çalışma isteğini ve ahlaki düşüncesini, dürüst ve sorumluluk sahibi olma gibi davranışlarını, çeşitli koşullarda etkin yaklaşımları sağlayan kişisel ve duygusal özellikleri ve toplumsal - sosyal bağıllığı kapsar. İyi karakter, kişinin topluma olumlu değerler katabiliyor olmasını ve adil, eşit ve diğer insanlara saygılı bir demokratik yaşam biçimi sürdürmesini sağlar. (Battisitch, 2005). İyi değerlere sahip olan kişiler ait oldukları toplumca kabul görürler (Gökçek,2007).

Eğitim ve psikoloji literatürüne bakıldığında, değerlerin kazandırılması ve değerler psikolojisine ilişkin söylenenlerin, ahlâk psikolojisi ve ahlâk gelişimi konusyla iç içe geçtiği, değerlerin gelişimi, psikolojisi ve eğitimi konusunun daha çok yine bir değer türü olan ahlâkî değerler bağlamında incelenmeye çalışıldığı görülmektedir. Değerlerin psikolojisi ve eğitimi ile ahlâk psikolojisi ve eğitimi o kadar iç içe geçmiştir ki Emile Durkheim'in kuramında da görüleceği gibi literatürde değerlerin ve iradenin eğitimi ahlâk (moral) ya da karakter formasyonu başlığı altında incelenmekte ve bu isimle adlandırılmaktadır (Parlak, 2000). Parlak 'a göre Durkheim'in değer kavramıyla kastettiği ahlak kavramıdır ve onun anlattıkları değer kavramıyla değil, bir değer çeşidi olan ahlak kavramıyla ilgilidir.

Şu an Amerika'da geçerli olan güncel terim karakter eğitimidir. Sadece on ya da yirmi yıl kadar önce daha popüler olan 'ahlak eğitimi' (moral education) idi. Amerika Birleşik Devletleri dışındaki ülkelerde özellikle de Asya'da ahlak (moral) terimi tercih edilmektedir. Japonya'da bir grup bu terim ile psikolojiyi birleştirerek 'moraloji' diye yeni bir terim ortaya çıkarmışlardır. Ahlak eğitiminden önce, Amerika'da 'değerler eğitimi' (values education) moda idi. İskoçya, 'eğitimdeki değerler' (values in education)'i tercih ederken, İngiltere'nin geri kalanı 'değerler eğitimi' (values education) terimini tercih etmektedir. Buna ek olarak farklı teorik bakış açıları, ahlak eğitimi, değerler eğitimi ve karakter eğitimi ile ilgili terimlerle

uyuşmaktadır. Amerika'da karakter eğitimi daha çok muhafazakâr, geleneksel ve davranışçı yaklaşımlarla bir araya gelmektedir. Ahlaki eğitim, daha liberal, yapılandırmacı ve bilişsel yaklaşımlarla uyuşmaktadır. Değerler eğitimi ise daha kuramsal dışı, daha tutumsal ve daha deneysel yaklaşımlarla aynı ekseninde tartışılmaktadır (Berkowitz, 2002).

2.3.1. Değerler Eğitimi

2.3.1.1. Değer:

- Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü. (TDK, 1983)
- İnsanların kendileri de dâhil olmak üzere insanları ve olayları değerlendirmek, eylemlerini seçmek ve meşrulaştırmak için kullandıkları ölçütlerdir. (Schwartz, 1992; akt. Özensel 2003).
- Bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inançtır. İnançların tutum ve davranışlarını etkileyen, biçimlendiren ve yönlendiren inançlardır. (Güngör, 1993).

2.3.1.2. Değerler: Sosyolojik açıdan değerler kısaca kişiye beğenilen şeyler olarak tanımlanabilir (Şen, 2007).

Bir kişi ya da toplum için yararı olan her şey bir değer olarak düşünülür. Değerler, herkes için iyi, herkes için arzulanır olma özelliğine sahip ve toplumlar arası geçerliliği olan özelliklerdir. Değerler, insanların çoğunluğu tarafından üzerinde uzlaştıkları ve paylaşılan gerçek davranış standartlarıdır. Ahlaki değerler, davranış biçimleriyle ilgilidir ve odak noktası kişiler arasındadır. Değerler, bireyin süregelen eylemlerine yol gösteren standartlar olarak işlev görürler. Değerler, sosyal kontrol ve baskının araçlarıdır. Kişileri doğru şeyleri yapmaya cesaretlendirir. Ayrıca onaylanmayan davranışları engelleme işlevi görür ve yasaklanmış davranış modellerinin neler olduğuna işaret eder. Değerler, dayanışma araçları olarak da işlevde bulunurlar. Ortak değerler, sosyal dayanışmayı yaratan ve sürekli kılan en önemli etkenlerden biridir (Aydın, 2003).

Değerler, davranışlara kaynaklık eden ve onları yargılamaya yarayan anlayışlardır. Değerler ayrıca, bireylerin neyi önemli gördüklerini tanımlayarak istekleri, tercihleri, arzu edilen ve edilmeyen durumları gösterir.(Erdem, 2003) Değer, bir insanın, çeşitli insanları, insanlara ait olan özelliklerini, istek ve niyetlerini, davranışlarını değerlendirirken başvurduğu kriter demektir. Değer, bir tek inanca değil, bir arada organize olmuş bir grup inanca karşılık gelir (Dilmaç, 1999).

Değerler; belli bir durum ve şartlara bağlı kalmaksızın, arzu edilen, yararlı görülen ve beğenilen şeyleri gösteren kıstaslar olarak da tarif edilebilir. Bir varlığın psikolojik, sosyal, ahlaki veya estetik açıdan taşıdığı düşünülen yüksek ya da yararlı davranışlar onun niteliğini belirtir (Şirin, 1983'den akt. Dilmaç 1999).

Yukarıda ifade ettiğimiz değerler tanımlarından yola çıkarsak değer; insanı insan yapan özelliklere sahip olan ve insanı diğer canlılardan ayıran temel özellikleri içinde barındıran inançlar bütünü olarak tanımlayabiliriz (Dilmaç,1999). Değerlerden kaynaklanan güç, insanı ezmeyen, insanı küçültmeyen, insan onurunu yücelten bir güçtür. Davranışlarımıza yön veren değerler toplumsal baskı olmadan bizi etkiler. Davranışlar ya zorunlu uyma davranışı yani dış disiplin zoruyla olur; ya da içselleştirilerek kişinin kendine mal ettiği değerler vasıtasıyla olur. Onurlu bir yaşam için insan davranışlarını yönlendiren korku ve disiplin değil, değerler olmalıdır. Değerler iç disiplini oluşturur ve bu iç disiplin, değerler değişmediği sürece değişmez (Cüceloğlu, 1998).

Özgüven değerlerin özelliklerini şu şekilde belirtmektedir

1. Toplum ya da birey tarafından benimsenen birleştirici olgulardır.
2. Toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığına ve bireylerin iyiliği için olduğuna inanılan ölçütlerdir.
3. Sadece bilinç değil, duygu ve heyecanları da ilgilendiren yargılardır.
4. Değerler, bireyin bilincinde yer eden davranışı yönlendiren güdülerdir (Özgüven,1994'ten aktaran: Dilmaç, 1999).

2.3.1.3. Neden değerler eğitiminde eğitim:

Eğitim, bireyin davranışında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir. (Başaran, 1989).

Davranış değişikliği için bilim adamları bir takım koşullar belirlemişlerdir. İnsan davranışları her istendiğinde değiştirilemez. İnsan davranışlarının değiştirilebilmesi için şu koşulların yerine getirilmesi gerekir.

1. Davranışı değiştirilecek kişi, istenilen davranışı yapabilecek gelişim düzeyine ulaşmış olmalıdır.
2. Davranışın oluşabilmesi için eğitilenin içinde bulunduğu ortam davranış değişikliğine elverişli olmalıdır.
3. Eğitilen kişi değiştirilecek ya da yeniden kazandırılacak davranışı yapmaya istekli olmalıdır.

4. Yeni davranış için gereken bilgi, beceri ve tutum eğitilince yeterli düzeyde öğrenilmiş olmalıdır. (Başaran, 1989). Bu açıklamadan anlaşılacağı üzere, istekli olmak eğitim sürecinde üzerinde en çok durulması gereken şeydir.

Felsefi akımların görüşleri :

Değişik felsefi akımların eğitime yaklaşımları farklılık göstermektedir.

İdealizm, eğitimin amaçlarından çokça söz ederken eğitim metotları üzerinde fazlaca durmamıştır. İdealistlere göre eğitimin amaçları, kendini gerçekleştirme, doğum-ölüm çemberinden kurtulmak, bedensel sağlık, ahlak gelişimi, değerlerin gelecek kuşaklara taşınması, kültürün korunması ve zenginleştirilmesi, insanın keşfetme ve üretim gücünün geliştirilmesi, basit yaşamak ve derin düşünmek, saygın kişilik geliştirme ve eğitimi evrenselleştirme.

Gerçekçilik akımının eğitimin amaçları, hayatın gerçeklerine göre hareket etmeyi öğretme. Eğitim için önerdikleri metot da duyuların geliştirilmesidir. Eleştirel gözlem, keşif, kendi kendine çalışma ve deneyimleme de diğer metotlardır. Eğitimde disiplin konusunda ahlak ve dini eğitimin yardımcı olabileceğini ileri sürerler.

Pragmatistlerin önceden belirlenmiş amaç ve değerleri yoktur. Değerler ve amaçlar deneyimler yaşanırken oluşur. Eğitimde amaç kişinin yaşadığı çevreye uyum sağlaması için gerekli olan şeylerin kazanıldığı bir ortam oluşturmaktır. Dinamik uyum sağlama ve problem çözüme kapasitesinin geliştirilmesi ise diğer amaçlardır. Disiplin konusu ise çocukların 'oyun' ve 'iş' içerisinde özgür bırakılması ile oluşacak sosyal disipline etme yöntemidir. (Naki, 2005).

Varoluşçuların eğitime bakışına bakacak olursak Varoluşçu yaklaşımda da eğitimde hedef, çocuğun kendi bireyselliğini geliştirmesine imkân sağlamaktır. Her bir öğrencinin, kendi değerler sisteminin özgürce ve yetişkinlerin zorlaması olmaksızın geliştirilmesine izin verilmeli ve yardımcı olunmalıdır. (Demirel, 2006).

Hümanistik Eğitim anlayışında ise eğitimin yönlendirilmemesi, bilinçlenme, özgür ve sorumlu olma vardır. Bu modeldeki vurgulamalar ise; kendi kendine bilinçlenme, anlayış geliştirme, özerklik kazanma, yaratıcı ve çok yanlı olma ve esnek bir yapıya bürünme üzerine odaklanmıştır.(Babadoğan, 1992). Hümanist Eğitim, öğrenciyi merkeze alan, öğrenciye koşulsuz sevginin beslendiği, olumlu benlik geliştirmesi hedeflenen, bireysel farklılıkların dikkate alındığı, öğrenmenin öğretildiği demokratik ve iletişim kanallarının sonuna kadar açık olduğu bir sınıf ortamı, öğrenciye iç görünüm kazandırılmaya çalışıldığı ve potansiyelinin de ortaya çıkarılmaya çalışıldığı, öğrenci ile ilişkilerde empatinin kullanıldığı özgür ve sorumluluk sahibi öğrenci yetiştirmeye odaklanmış bir anlayıştır.

Modern toplum bilim ve yaratıcılık konusunda gelişmeler sağlamış bu doğrultuda nesilleri yetiştirmiş olsa da değerler alanının daralması bireysel ve toplumsal açıdan pek çok sorunu ortaya çıkarmıştır. Birçok çalışmada; boşanma oranlarının artması, uyuşturucu madde bağımlılarının çoğalması, insanların yalnızlaşması, güvenlik sorunlarının artması gibi problemlerin arttığı ortaya çıkarılmaktadır. Bu problemlerin kaynağında değerlerin silikleşmesi ve bireylerin değerlerden uzaklaşması vardır. Bu problemleri çözümlenmenin yolu da değer eğitimiinden geçmektedir. (Tokdemir, 2007).

Küreselleşme, toplumlar arası güçlü iletişim ve ortak dili gerekli kılmaktadır. Küreselleşme, toplumlar için çok önemli bir noktada, örneğin eğitimde, birçok problemle mücadelede yol gösterir. Kabul edilen bir gerçektir ki, şimdiye kadar okulların birincil önem verdikleri; akademik başarıydı. Böylelikle asıl problem hep ihmal edildi. Henri Benozus (1997)'ninde belirttiği gibi, bizler çevremizdeki insanlardan habersiz hale geldik, insan gibi yaşamak olanaksızlaştı ve hatta çocuklarımızın yüzünde gülümseme görmek bile olanaksız hale geldi. Açıkça görülebileceği gibi; okullar, öğrencilere gerekli olan değerleri kazandırmak konusunda yardımda başarısızdır ki bu değerler öğrencilere insan olmayı açıklar.

Bu sorunun çözümü için, geleceğin toplumlarında eğitim kurumlarının sorumluluğu çerçevesinde, öğrencilerde akademik başarının beraberinde karakter gelişimi de sağlanmalıdır. Bu ise karakter eğitimi geliştirecek ve ortak dilde ahlak değerlerini tanımlayacaktır ki bu her zamankinden çok daha zor olacaktır.

Özellikle, okulların değerlerin sergilenmesinde çok önemli bir yeri vardır; sevgi, hoşgörü, mertlik, saygı, mutluluk, kendine güven... gibi. Bunlar her insanoğlunun sahip olması gereken değerlerdir. Toplumlar bu değerlerle eğitilmelidirler. Eğer çocuklarınıza pozitif değerler asılırsanız, kendi toplumunuz için pozitif bir gelecek hazırlarsınız. Eğer çocuklarınıza negatif değerler asılırsanız, kendi toplumunuz için negatif bir gelecek hazırlarsınız. Aristoteles'in açıkladığı gibi; paradan çok daha değerli şeyler vardır: Paradan dahası onur ve erdemdir.

Gibbs ve Earley (1994), kesin evrensel değerleri tanımlamışlardır. Bunlar; şefkat, mertlik, iyilik, dürüstlük, nezaket, sadakat, azim, saygı ve sorumluluk ruhu. Phi Delta Kappa'daki çalışmada aşağıda listelenen başlıcaları gençlere öğretilmesi hedeflendi:

Öğretilmesi doğru olanlar

- Demokrasi
- Dürüstlük
- Sorumluluk
- İfade özgürlüğü

- Nezaket
- Hoşgörü
- İnanç özgürlüğü
- Kurallara, kanunlara saygı
- Birlik ruhu

Öğrenilmesin doğru olmayanlar

- Otoriterlik
- Sahtekârlık (namussuzluk)
- Sorumsuzluk
- Kabalık
- Konuşma özgürlüğünü engellemek
- Hoşgörüsüzlük
- Katı kuralcılık
- Kanunlara, yasalara uymamak
- Bölücülük ruhu

Benzer şekilde, Kinnier ve Kernes (2000) tarafından evrensel ahlaki değerler dört başlıkta toplanmıştır.

- 1- Verilen sözün önemi,
- 2- Öz saygı, alçak gönüllülük, öz-disiplin ve kişisel sorumluluklarını kabul etme
- 3- Başkalarına karşı saygılı ve yardımsever olmak
- 4- Yaşayan tüm canlıları ve çevreyi korumak

Bireylerin dinleri, ırkları ve dilleri ne olursa olsun, ortak temel değerler "insan olma" esasına göre tespit edilmelidir. Hiçbir dinin, inancın ve öğretimin bireye karşı kötü davranışları hoş görmeyeceği açıktır.

‘Karakter eğitimi okulda ayrı bir müfredat olarak değil, tam aksine okulun bütün ders programlarına bütünleşmiş bir müfredattır. Bu sebeple karakter eğitimi ‘fast food’ tarzı sabit bir program olarak düşünülmemeli, daha ziyade okul yaşamının bir parçası olmalıdır. Sınıf/Okul, günlük tabanda olumlu karakter değerlerinin pekiştirildiği, modellendiği ve uygulandığı bir mekân olabilmelidir.’ (Eksi, 2003 ; Nucci, 1997).

2.4. KONU İLE İLGİLİ YURT DISINDA YAPILAN BAZI ARASTIRMALAR

Bu kısımda saldırganlık ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkilerin incelendiği bazı araştırmalar kronolojik sırayla özetlenmiştir.

Jouriles ve Lecompte (1991), babanın anneye karşı ve ana-babanın çocuklara karşı olan saldırgan davranışlarının çocuğun cinsiyetiyle olan ilişkisini incelemiştir. Bu amaçla yaşları 5 ile 16 arasında değişen çocukları olan ve son bir yıl içerisinde en az bir kez kocasının fiziksel şiddetine maruz kalmış 73 anneye, Straus (1979) tarafından geliştirilen Çatışma Taktikleri Ölçeği (Conflict Tactics Scale) uygulanmıştır. Yapılan çalışma sonucu, babanın anneye uyguladığı fiziksel şiddetin hemen ardından hem annenin hem de babanın kız çocuktan ziyade erkek çocuğa karşı saldırgan davranışlar gösterdikleri saptanmıştır (Akt: Masalcı, 2001).

Bjorkqvist, Lagerpetz ve Kaukiainen (1992), 8-15 yaşındakilerin aynı ifadelere verdikleri tepkileri karşılaştırmışlar ve 8 yaşındakilerin kızgınlıklarını ifade etme biçimleri, tekmeleme, itme, küfretme biçiminde doğrudan; dedikodusunu yapmak, “arkadasın değilim” demek biçiminde dolaylı; öğretmene söyleme, uzaklaşma, surat asma gibi geri çekilme biçiminde iken, 15 yaşındakilerin saldırganlıklarını ifade etmeleri, doğrudan fiziksel ya da sözel, dolaylı saldırganlık ve geri çekilme biçiminde olduğunu bulmuşlardır. (Gale, Underwood, 1997; Akt: Korkut, 2004).

Gold, Tucker, Wilcox ve Dowrick (1992), geliştirdikleri öfke yönetimi eğitim programının saldırganlığın azaltılmasında etkili olup olmadığını araştırmak amacıyla deneysel bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu çalışmaya 20 ergen erkek katılmıştır. Çalışmadan önce deneklere durum-özellik öfke ifade envanteri olarak ön-test uygulanmıştır. Daha sonra kontrol ve deney gruplarına 12 oturumluk öfke yönetimi eğitimi programı yürütülmüş ve son test uygulanmıştır. Tekrarlanan ölçümler sonunda önemli farklılıklar bulunmuştur. Bu çalışmanın sonunda öfke yönetimi eğitim programının suçlu ergenler arasında saldırganlığı azaltmak için etkili bir eğitim stratejisi olabileceği düşünülmüştür (Gold & Tucker, 2005).

Phelps (2001), çocukların belirgin ve ilişkisel saldırganlıkla basa çıkmak üzere geliştirdiği tepkileri araştırmıştır. III. ve VI. sınıflar arasındaki 491 çocuk, akran saldırganlığının hedefi olduğunda nasıl karşı koyduklarını değerlendirmek üzere geliştirilen bir anket doldürmüşlerdir. Çocuklar, ilişkisel saldırganlıkla basa çıkmak için daha fazla özümseme, geride bırakma stratejileri ve belirgin saldırganlıkla basa çıkmak için daha fazla dışa vurma stratejilerinin kullanımını onaylamışlardır. Ayrıca, yaşları büyük olan çocuklar, yaşları küçük olanlara göre dışa vurma stratejilerinin kullanımını daha fazla, özümseme ve geride bırakma stratejilerinin kullanımını daha az bildirmişlerdir. Erkekler ve kızlar arasında

da anlamlı farklar bulunmuştur. Saldırganlığın türüne bakılmaksızın, kızlar erkeklere oranla problem çözme ve destek stratejilerinin daha fazla kullanımı ve dışa vurma stratejilerinin daha az kullanımını erkeklere oranla daha yüksek oranda çıkmıştır. Yüksek hedefli çocukların ve akranlarından sıkça sosyal olmayan davranış gören çocukların basa çıkma yöntemleri de incelenmiştir.

Goldstein (1999) tarafından çatışma iletişimi ölçeğinin güvenirlik ve geçerlik çalışmasının yapıldığı araştırmada kişilerin çatışma çözümede kullandıkları iletişim yaklaşımlarını ölçmek amacıyla, “yüzleşme”,”özel/genel davranış”, “duygusal ifade”, “yaklaşma/kaçınma” ve “kendini açma” alt ölçeklerinden oluşan bir ölçek geliştirmiştir. Yapılan çalışmada cinsiyet açısından anlamlı fark çıkmış, “duygusal ifade” ve kendini açma” alt ölçeklerinde kızların erkeklere göre daha yüksek puanlar aldıkları bulunmuştur. Ayrıca etnik köken ile ilgili karşılaştırmada da anlamlı bir fark çıkmış ve Japon asıllı Amerikalıların, Avrupa asıllı Amerikalılara göre bütün alt ölçeklerde düşük puan ortalamasına sahip oldukları bulunmuştur.

Grace ve arkadaşları (1993) tarafından 115 anne ve 122 ergen üzerinde uygulama yaptıkları anne-ergen çatışmalarında yüklenme süreçlerinin ortaya koymaya çalıştıkları çalışmalarında, yüklenme ile çatışma arasında ilişki olduğu bulunmuş ve yüklenen özellik ne kadar olumsuz olursa ikili çatışmanın arttığı ortaya çıkmıştır.

Çatışma çözme ile cinsiyet farkının incelendiği çalışmada ise çatışma çözümü konularında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde destek arama ve iletişim becerisi sergiledikleri, ayrıca erkeklerin kızlara oranla çatışmadan kaçınma davranışını daha fazla sergiledikleri bulunmuştur. Bu sonuç haricinde erkeklerin problemleri daha çok unutmayı teklif ettikleri, buna karşın kızların problem hakkında konuşmayı tercih ettikleri görülmüştür (Black, 2000).

Haferkamp (1992) tarafından üniversite öğrencilerinde cinsiyetle, çatışma algıları, ilişkinin kalitesi ve kullanılan çatışma çözme biçimi arasındaki ilişkinin incelendiği başka bir araştırma sonucunda ise kullanılan çatışma çözme biçimi, cinsiyet, ilişkinin kalitesi ve çatışma algıları arasında anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır. İlişkilerde erkeklerin kızlara göre daha az samimiyet kurduğu, kızların kızlarla daha samimi ilişkiler kurduğu görülmüştür. Çatışma çözme biçimleri açısından sonuçlara bakıldığında ise kızların dolaylı çatışma çözme biçimlerini fazla kullandıkları ve özellikle kaçınma biçimini erkeklere oranla daha fazla sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Erkeklerin ise daha çok yadsıma-kaçınma biçimini kullandıkları gözlenmiştir (Akt. Kavalcı,2001).

Amerika’da 200 devlet okulu müdürü üzerinde yapılan bir araştırmada, müdürlerin %81’i okul müfredatına karakter eğitiminin dâhil edilmesinin gerektiğini söylerken, %99’u sorumluluğun, %97’si dürüstlüğün ve iyi vatandaşlığın okul müfredatında yer alması gereken önemli değerler olduğunu ifade etmişlerdir (Wood & Roach, 1999). 280 öğretmen üzerinde yapılan bir araştırmada da öğretmenlerin %75’inden fazlası, karakter inşasının millî eğitimin bir parçası olduğuna inandıklarını belirtmişlerdir (Mathison, 1998).

1924’ ün baslarında en kapsamlı karakter eğitimi çalışması Kolombiya Üniversitesi’nin ‘Karakterin Tabiatı Çalışmaları’ ile Hugh Hartshorne ve Mark May (Yale Üniversitesi psikologlarından) tarafından başlatıldı. (Morrison, 2006). Hartshorne ve May öncelikle Amerika’daki yirmi üç farklı toplulukta bulunan besinci sınıftan sekize kadar olan sınıftan on bin kadar öğrencinin, karakterle ilgili davranışlarının değerlendirilmesi üzerinde çalıştı. Bu çalışmanın sonunda karakter eğitimiyle davranış; özellikle de dürüstlük ve başkalarına yardımla ilgili davranışlar arasında bir ilişki bulamadılar (Leming, 1993).

Morrison (2006), Teksas’taki devlet okullarında, karakter eğitimi programlarının, disiplin olaylarına etkisi üzerine bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada 2002-2003, 2003-2004 ve 2004-2005 ders yılındaki disiplin olayları nicel olarak incelenmiştir. Bu çalışmada, 171 okul bölgesi ve devletin, eğitimi ihaleyle verdiği okullar (charter schools) incelenmiş ve normal karakter eğitimi programı alan, özel karakter eğitimi programı (character plus) alan ve hiç karakter eğitimi almayan okul bölgesi karşılaştırılmıştır. Araştırmanın bulguları; karakter eğitimi programı alan bölgelerde, program almayanlara göre daha az disiplin olayı olacağı beklentisinin tersinedir. Karakter eğitimi alma süresiyle kastedilen zamanın etkisi olumlu değildir. Üç yıl eğitim programı alan bölgelerde disiplin olayları düşeceğine artmıştır (Morrison, 2006, s. iv). Disiplin olaylarının çoğunu, saygısızlık itaatsizlik, uygunsuz kelimeler, karşı gelme, asırı gürültü, düzeni bozma gibi davranışlardır (Fields, 2004).

Robinson-Lee (2008), yaptığı örnek olay değerlendirmesi çalışmasında, doğudaki North Carolina eyaletindeki bir ortaokuldaki, karakter eğitimi programının etkililiğini incelemiştir. Verileri; idareci, öğretmen ve velilerden oluşan 27 katılımcıdan, yüz yüze görüşerek elde etmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, uygulanan program, karakter eğitiminin duyarlı bir okul oluşturma amacına ulaşmada, tam etkili değildir. Daha duyarlı bir okul için, karakter eğitiminin, müfredatın tamamıyla bütünleşmesine ihtiyaç vardır.

Lunenburg ve Bulach’ın (2005) araştırmasına göre, karakter eğitiminin, okul kültürü, okul iklimi ve karakter davranışları arasında pozitif ilişkisi vardır. Sonuç olarak, yüksek performans isteyen okullar, okul kültürü/iklimi, karakter davranışları ve öğrenci başarısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Tatman, 2007).

Benninga, Berkowitz, Kuehn, ve Smith'e (2003) göre, öğrencilerine, ciddi ve planlı olmada karakter eğitimi veren okulların öğrencileri, daha yüksek akademik başarı elde ederler. Ryan (2003) da, iyi karakter ile akademik başarı arasında bir bağlantı olduğunu belirterek, 'iyi karakterden gelen iyi alışkanlıkları olan öğrenciler, okulda daha başarılı olur.' demektedir. Etzioni (1984), Ginsburg ve Hanson (1986), öz disiplin, çalışkanlık, inançlılık özelliğine sahip olan öğrencilerin daha iyi notlar aldıklarını açıklamışlardır (Akt. Baykent, 2002).

2.5. KONU İLE İLGİLİ YURT İÇİNDE YAPILAN BAZI ARASTIRMALAR

Son yıllarda, Türkiye'de saldırgan davranışların azaltılmasına ilişkin öfke yönetimi programlarının etkililiğini ele alan çalışmalar yapılmıştır. Şahin (2006), yaptığı çalışmada 10-11 yaşlarında ilköğretim birinci kademeye devam eden öğrencilerin, saldırgan davranışlarını azaltmaya yönelik öfke denetimi programının etkililiğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Sütçü (2006), çalışmasında ergenlerde öfke ve saldırganlığı azaltmada bilişsel-davranışçı bir müdahale programının etkililiğini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Erdoğan (2005), yaptığı çalışmada, suça yönlendirilmiş ve suça yönlendirilmemiş çocukların aile ilişkileri ve saldırganlık davranışlarını karşılaştırmayı amaçlamıştır.

Bu kısımda, ülkemizde yürütülmüş ve saldırganlık ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkilerin incelendiği bazı araştırmalar kronolojik sırayla özetlenmiştir.

Öztürk (1990), üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı bir çalışmada "demokratik ve "otoriter" olarak algılanan ana-baba tutumlarının öğrencilerin, bağımsızlık, duyguları anlama, yakınlık, başatlık, kendini suçlama ve saldırganlık düzeylerine etkisini incelemiştir. Sonuçlara göre ana-babalarını "demokratik" olarak algılayan öğrencilerin kendini suçlama ve saldırganlık düzeyleri daha düşük bulunmuştur.

Çetinkaya (1991), saldırgan içerikli video oyunu oynama ve izlemenin çocukların saldırgan davranışları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmasını, 9-11 yaşlarında, 60'ı kız ve 60'ı erkek toplam 120 ilkokul öğrencisi üzerinde yapmıştır. Araştırmada saldırgan içerikli video oyunu, saldırgan içerikli olmayan video oyunu ve saldırgan içerikli olmayan kağıt kalem oyunu olmak üzere üç oyun koşulu yer almıştır. Bulgular, saldırgan içerikli video oyunu oynayan, deneklerin hem aynı oyunu oynayan hem de diğer iki oyunu oynayan ve izleyen deneklerden daha fazla saldırgan davrandıklarını göstermiştir.

Köksal (1991), denetim odağı ile saldırgan davranışlar arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmasını 1988-1989 akademik yılında Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi'nin son

sınıfında okuyan 196 üniversite öğrencisi üzerinde yapmıştır. Bulgular, dıştan denetim inançlı bireylerin, içten denetim inançlı bireylerden daha saldırgan olduklarını göstermiştir.

Aydın ve Aydın (1993), televizyonda izlenen şiddetin çocukların saldırgan davranışlarının artmasına neden olup olmadığını inceleyen 100 civarında araştırma makalesini incelemişlerdir. Sonuç olarak değişik yaklaşımlarla yüz civarında araştırma yapılmış olmasına rağmen, ekranda izlenen şiddetin çocukların saldırgan davranışlarının artmasına neden olup olmadığı konusunda bir görüş birliğinin oluşmadığı görülmüştür. Konuyla ilgilenen psikologların çoğu, araştırma bulgularının tutarlı sayılabilecek bir biçimde ekranda izlenen şiddetin çocukların saldırgan davranışlarının artmasına neden olduğunu ortaya koyduğunu kabul etmektedirler, ancak göz ardı edilemeyecek gerçeklerle bu görüşe karşı çıkanların sayısı da az değildir. Aydın ve Aydın ise saldırgan içerikli filmlerin, çocukların saldırgan davranışlarını belirlemede doğrudan bir rolünün olmadığı görüşündedirler. Çocuğun ne ölçüde geniş bir saldırgan davranış repertuarı oluşturacağını ve bu repertuardaki davranışları hangi sıklıkla sergileyeceğini belirleyen temel etkenin, içinde yetiştiği toplumun ve yakın çevresinin saldırganlığa ilişkin tutum ve değerleri olduğunu belirtmektedirler (Akt: Tuzgöl,1998).

Güner (1995), 14–17 yas arasındaki ergenlerin dinledikleri müzik türünün yas, cinsiyet, ailelerin aylık gelir düzeyi, anne-babaların eğitim düzeyi ve mesleklerinin ergenlerin depresyon ve saldırganlık düzeylerini ne derece etkilediğini incelemiştir. Elde edilen bulgular, ailelerin aylık gelir düzeyinin ergenlerin saldırganlık düzeylerini etkilediğini göstermiştir. Ayrıca bu bulgulara göre, heavy metal müzik dinleyenlerin saldırganlık düzeyleri ve erkek öğrencilerin saldırganlık düzeyleri diğerlerininkinden daha yüksektir.

Masalıcı (2001), aile içi etkileşimlerle çocuğun saldırganlık düzeyi ve uyma davranışlarını karşılaştırmıştır. İlköğretim VI. sınıfa devam eden 217 öğrenci ile yürütülen bu çalışmada çocuğun hem saldırganlık, hem de uyma davranışı ile annenin eğitim düzeyi, ailenin ekonomik düzeyi, annenin çocuğun davranışlarını algılama biçimi ve annenin öfkesini çocuğa ifade etme biçimi arasında anlamlı ilişki saptanmıştır.

Tezer ve Demir (2001) tarafından 326'sı erkek ve 175'i kız toplam 501 öğrenci üzerinde aynı cins ve karşı cins arkadaşlar arasındaki çatışma davranışlarını inceledikleri çalışmada rekabet, kaçınma, uyum ve işbirliğinde anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara göre bir çatışma durumunda erkeklerin rekabet davranışını karşı cins arkadaştan çok, aynı cins arkadaşına gösterdikleri, kaçınma davranışlarını ise aynı cins arkadaşlarına daha çok gösterdikleri bulunmuştur. Ayrıca çatışma durumunda erkeklerin, kızlara göre uyum

davranışını hem karşı cins hem de aynı cins arkadaşlarına sergiledikleri ve öğrencilerin işbirliği davranışını karşı cinsten çok aynı cins arkadaşına gösterdiği ortaya çıkmıştır.

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

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

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.

Karip (2003) ise kritik analiz tekniğini kullanarak okullarda yaşanan çatışmaların nedenini ve sonuçlarını inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırma verileri; MEB tarafından 1999 yılında Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi'nde düzenlenen yönetici yetiştirme programına katılan 249 yönetici adayına ölçek uygulanarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda çatışma konuları içerisinde bilgisizlik, eğitim ve kültür farklılıkları, kendini kanıtlama çabası, iletişim yetersizliği ve taraflı davranma gibi konuların çatışma konuları içinde ilk sıraları aldığı ve çatışmaların bireylerde moral bozukluğu, iş veriminin düşmesi ve iletişim bozukluğuna yol açtığı belirlenmiştir.

Gökçek (2007) yaptığı çalışmada, okul öncesi eğitimi alan 5-6 yaş çocukları için hazırlanan karakter eğitimi programının etkisini incelemiştir. Eğitim programı, seçilmiş olan yedi anahtar değer (saygı, sorumluluk, özgüven, liderlik, yardımseverlik, nezaket, sabır) için hazırlanmış olan etkinliklerden oluşturmaktadır. Örneklem grubunda 44 çocukla yapılan çalışmada, deney ve kontrol grubuna önce ön test uygulanmış, daha sonra eğitim programının 7 haftalık kısmı uygulanmış ve deney ve kontrol grubuna ara test uygulanmıştır. Ara testten sonra 3 haftalık eğitim programına devam edilip onuncu haftanın sonunda her iki gruba da son test uygulanmıştır. Üç ölçüm arasındaki ilişki test edilmiştir. Uygulanan eğitim programının sonuçlarına bakıldığında programda yer alan tüm değerlerde olumlu davranış değişikliği görülmüştür. Aile bilgi formundan alınan bilgilerle ailelerin karakter eğitimine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda; ailelerin karakter eğitiminin okul müfredatı içinde yer alması gerektiğini ve karakter eğitiminin okul öncesi eğitiminin bir parçası olması gerektiğini düşündükleri söylenebilir. Aileler; Okul öncesi eğitiminin pozitif karakter gelişimine yardımcı olduğunu, evde verilen karakter eğitiminin yetersiz olduğunu, okul öncesi eğitimcisinin karakter eğitimi konusunda ebeveyn kadar iyi eğitim verebileceğini belirtmiş ve karakter eğitiminin sadece aile tarafından verilmesine katılmadıklarını da ifade etmişlerdir.

Dilmaç, Kulaksızoğlu & Eksi (2007), çalışmalarında, fen lisesi öğrencileri üzerinde, insanî değerler eğitimi programının, öğrencilerin değerlere sahip olma düzeyinde bir değişiklik meydana getirip getirmediğini ve öğrencilere uygulanan insanî değerler eğitimi programının, bu öğrencilerin değer düzeyini arttırmada etkili olup olmadığını incelemiştir. Deney grubunda yer alan öğrencilere, haftada iki oturumdan toplam 14 oturum İnsanî Değerler Eğitimi Programı verilmiştir. Kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim verilmemiştir. Bu araştırmanın bulguları şu şekilde özetlenebilir: Deney grubunun ön-test ölçüm puanları ile

son test ölçüm puanları arasında son-test lehine anlamlı bir farklılık vardır. Kontrol grubu için böyle bir farklılık söz konusu değildir. Deney ve kontrol grubunun son-test ölçüm sonuçlarına göre deney grubu lehine sorumluluk, dostluk/arkadaşlık, barışçı olma, saygı, dürüstlük, hoşgörü alt boyutlarında anlamlı bir farklılık söz konusudur. Bu sonuç da, verilen _insani Değerler Eğitim Programının öğrencilerin yukarıda ifade edilen alt boyutların duyuşsal, bilişsel ve davranışsal bazda etkili olduğunu göstermektedir. İnsani Değerler Eğitimi Programı çalışmasından elde edilen bulgular ışığında programın, ortaöğretim öğrencilerinin değer edinim düzeylerinin gelişmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel modele uygun olarak yapılmıştır. Araştırma öntest- sontest kontrol gruplu deneysel modele göre belirlenmiştir.

Öntest-sontest kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur.

Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak alınır. Her iki gruba da deney öncesi ve sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 2003)

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2011-2012 öğretim yılında, Konya il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi bir ilköğretim okulunda öğrenim gören 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşmuştur.

Tablo2. Cinsiyete ilişkin tanımlayıcı istatistikler

Kontrol grubu		Deney Grubu	
Kız	Erkek	Kız	Erkek
15	13	13	15
Toplam: 28		Toplam: 28	

Tablo 3. Anne Eğitim Durumuna ilişkin tanımlayıcı istatistikler

Kontrol Grubu		Deney Grubu
1	1	1
3	9	11
4	7	7
5	5	5
6	4	2
7	2	2
Toplam	28	28

Tablo 4. Baba Eğitim Durumuna ilişkin tanımlayıcı istatistikler

	Kontrol Grubu	Deney Grubu
1	1	1
3	6	8
4	4	4
5	7	7
6	5	5
7	5	3
Toplam	28	28

Tablo 5. Annenin Çalışma Durumuna ilişkin tanımlayıcı istatistikler

Kontrol grubu		Deney Grubu	
Çalışıyor	Çalışmıyor	Çalışıyor	Çalışmıyor
9	19	7	21
Toplam: 28		Toplam: 28	

Tablo 6. Babanın Çalışma Durumuna ilişkin tanımlayıcı istatistikler

Kontrol grubu		Deney Grubu	
Çalışıyor	Çalışmıyor	Çalışıyor	Çalışmıyor
25	3	25	3
Toplam: 28		Toplam: 28	

Tablo 7. Öğrencinin ana sınıfına gidip gitmediğine ilişkin tanımlayıcı istatistikler			
Kontrol grubu		Deney Grubu	
1	2	1	2
14	14	14	14
Toplam: 28		Toplam: 28	

3.3. Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından hazırlanacak kişisel bilgi formu, Sears Saldırganlık Ölçeği (Uluğtekin,1976) ve çatışma çözme davranışını belirleme ölçeği (Koruklu,1998) kullanılmıştır.

3.3.1. Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeği

Koruklu (1998) tarafından geliştirilen ölçek 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme davranışını belirlemeye yöneliktir. Çatışma Çözme Davranışı Belirleme Ölçeği 24 maddeden oluşan beşli Likert tipi bir ölçektir. Ölçek çatışma çözme davranışlarını iki boyutta değerlendirmektedir. Bu davranış boyutları; Saldırganlık (Küfür, kavg, tehdit, susarak saldırma) ve Problem Çözmedir. (Uzlaşma, işbirliği). Öğrencilerden ölçekte yer alan her bir durumun kendi davranışlarına ne derecede uyduğunu, maddelerin karşısında bulunan ve aşağıda verilen seçeneklere karşılık gelen 1-5 arasında bir değeri işaretleyerek göstermeleri istenmiştir. Puanlama 1-“hiç uygun değil”, 2-“biraz uygun”, 3-“uygun”, 4-“çoğunlukla uygun”, 5-“çok uygun” biçiminde yapılmıştır.

Güvenirlik ve Geçerlik

Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları Koruklu (1998) tarafından test-tekrar test tekniği ile değerlendirilmiştir. Ölçek 100 kişilik bir öğrenci grubuna 10 gün arayla iki defa uygulanmıştır. Test-tekrar test uygulamalarının sonuçlarına göre, Çatışma Çözme Davranışı Belirleme Ölçeği'nde yer alan boyutlardan saldırganlık için .64 ve problem çözme için ise .66 güvenilirlik katsayıları elde edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları ise saldırganlık için .85, problem çözme için ise .83'tür. Bu araştırma kapsamında araştırmacı tarafından ölçeğin güvenilirliği test tekrar test yöntemi ile incelenmiş, ölçek 100 kişilik bir öğrenci grubuna 15 gün ara ile uygulanmıştır. İki uygulamadan elde edilen puanlar arasındaki korelasyon .67 bulunmuştur. Ölçeğin geçerlik çalışması için kapsam geçerliğine ve yapı geçerliğine bakılmıştır. Kapsam geçerliği için, Ankara Üniversitesi EPH Bölümünden Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında çalışan uzmanların görüşü alınmıştır. Onlardan, ölçekte bulunan her bir maddeyi, ifadesi ve kapsamı açısından incelemeleri ve eklemek istediklerini belirtmeleri istenmiştir. Ayrıca ölçeğin, yapı geçerliğine faktör analizi yapılarak bakılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin iki faktörden oluştuğu görülmüştür. Bu faktörlere saldırganlık ve problem çözme isimleri verilmiştir. Ölçek maddelerinin madde toplam korelasyonları .30'un üzerinde bulunmuştur (Koruklu,1998).

3.3.2. Sears Saldırganlık Ölçekleri

Bu ölçek, R.R.Sears tarafından 1961'de geliştirilmiş olup, Sevda Uluğtekin tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. R.R. Sears tarafından 12 yaşındaki kız ve erkek çocukları için geliştirilen saldırganlık ölçeği saldırganlığın değişik yönlerini ölçmeyi amaçlayan beş ayrı ölçekten oluşmaktadır (EK 2).

Ölçeğin toplam 67 maddeden oluşan 5 alt testi vardır. Bunlar: Saldırganlık Bunalımı (12 madde), Yansıtılmış Saldırganlık (13 madde), Kendine Dönük Saldırganlık (5 madde), Prososyal Saldırganlık (8 madde), Antisosyal Saldırganlık (9 madde) alt testleridir. Geriye kalan 20 madde, saldırganlıkla ilgisi olmayan 'tampon' maddelerdir. Her madde için, "aynen böyle düşünüyorum", "böyle düşünüyorum", "ne düşündüğümü pek bilemiyorum", "böyle düşünmüyorum" ve "hiç böyle düşünmüyorum" şıklarından birinin seçilmesi ve işaretlenmesi istenmektedir. Yanıt anahtarına göre, bazı maddeler için "aynen böyle düşünüyorum", bazı maddeler için ise "hiç böyle düşünmüyorum" yanıtlarına "5" puan verilmektedir. Diğer şıklara sırasıyla "4", "3", "2", "1" puan verilmektedir. Her bir alt test için ayrı puan çıkartılır.

Tampon maddeler puanlanmamaktadır. Her alt testten alınan yüksek puan o alt testin ölçtüğü özelliğin varlığını göstermektedir.

Ölçekteki maddelerin oluşturulmasında şu varsayımdan hareket edilmiştir: Maddenin okunması denekte, betimlenen duygu ve hareketin bir tasarımı canlandırır. Buna göre denek kendi durumuna uygun bulduğu yeri işaretleyecektir (Sears, 1961; akt., Uluğtekin, 1976). Bu ölçeklerde dikkati çeken bir özellik de her alt ölçekte, diğer maddeler arasına serpiştirilen birkaç adet tampon madde (buffer item) bulunmasıdır. Bu maddeler okul etkinlikleri ve meslek seçimi gibi saldırganlıkla ilgisi olmayan (nonaggressive) konuları kapsamaktadır. Saldırganlıkla ilgili maddelerin devamlı arka arkaya gelerek okunmasının duyguların aşırı derecede birikimine neden olmasına bu yolla engel olunabileceği düşünülmüştür (Sears,1961; akt., Uluğtekin, 1976).

Herhangi bir boyutta aynı tip cevap verme eğilimine (response set) engel olmak için alt ölçeklere ilişkin maddeler birbiri arasına serpiştirilmiş ve bazı maddeler olumlu bazıları olumsuz olarak ifadelendirilmiştir. Ölçeklerdeki madde sayıları birbirine eşit değildir. Ancak likert tipi ölçeklerde en önemli nokta tüm ölçek maddelerinin aynı ortak boyutu ölçmelerini sağlayabilmektedir.

3.4. Değerler Eğitimi Programı Ve Uygulanması

Karakter eğitiminin temelini oluşturan değerler üzerinden oluşturulan değerler eğitimi programı: saygı, dostluk, dürüstlük, sabır, doğru davranış, yardımseverlik, paylaşmak, sorumluluk, adalet, liderlik olan 10 değeri kapsamaktadır.

Bu değerler on oturumdan oluşan her biri için sınıf içi etkinlikleri olarak hazırlanmıştır. Bu etkinliklerde dramalardan, formlardan, hikâyelerden, deyim ve atasözlerinden yararlanılmıştır.

Programa başlamadan önce öğrencilere programın amacı anlatılmış ve kazanımlar üzerinde durulmuştur. Her etkinlik sonunda öğrencilerle etkinlik tartışılmış ve pekiştirilmiştir. Her bir oturum öncesinde bir önceki değer hakkında hatırlatma yapılarak yeni değere geçiş yapılmıştır.

Saygı :

Etkinliğin adı : Saygılısın saygısızsın

Kazanım : Saygılı ve saygısız davranışların neler olabileceğini kavrar.

Kullanılan materyal : Form 1

Dostluk:

Etkinliğin adı : Dostumdur Çünkü...

Kazanım : Arkadaşlık ve dostluğu kavrar.

Kullanılan materyal : Form 2

Dürüstlük:

Etkinliğin adı : Dürüstlük

Kazanım : Dürüst davranmanın önemini kavrar.

Kullanılan materyal : Filizlenmeyen tohum hikayesi

Sabır:

Etkinliğin adı : Bambu ağacı nasıl yetişir?

Kazanım : Sabırlı olmanın sonuçlarını kavrar.

Kullanılan materyal : Drama

Doğru Davranış:

Etkinliğin adı : Yargılamadan önce düşünelim

Kazanım : Yargılamanın yanlışlığını kavrar.

Kullanılan materyal : Kurabiye hırsız hikâyesi- kırmızı başlıklı kız hikâyesi

Yardımseverlik:

Etkinliğin adı : Yardımlaşalım

Kazanım : Yardımlaşmanın önemini kavrar.

Kullanılan materyal : Örnek olaylardan oluşan drama

Paylaşmak:

Etkinliğin adı : Hayat paylaşınca güzel

Kazanım : Paylaşmanın güzel yönlerini kavrar.

Kullanılan materyal : Özlü sözler ve şiirler

Sorumluluk:

Etkinliğin adı : Sorumluluklarım

Kazanım : Sosyal çevrede sorumluluklarının neler olduğunu kavrar.

Kullanılan materyal : Form 3

Adalet:

Etkinliğin adı : Sen..... olsaydın sana yapılan haksızlık için ne söyledin?

Kazanım :Çevresindeki bireylere adaletli davranmayı kavrar.

Kullanılan materyal :Form 4

Liderlik:

Etkinliğin adı : Yaban kazları

Kazanım : liderlik ile ilgili doğru davranışın önemini kavrar.

Kullanılan materyal : Sunu

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin istatistiksel analizi bağımsız değişkenin bağımlı değişkenler üzerindeki etkilerini ortaya koyacak bir model içinde ele alınacaktır. Her ölçekten elde edilecek olan verilerin puanları bilgisayar kodlama cetvellerine geçirilerek bilgisayar ortamında uygun görülen istatistiksel işleme tabi tutulacaktır.

BÖLÜM 4

BULGULAR

Bu bölümde denenceler ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Öncelikle kontrol grubu öntest son test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Daha sonra deney grubu öntest son test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol grubu öntest puan ortalamalarına ilişkin bağımsız t testi sonuçları verilmiştir. Deney ve kontrol grubu son test puan ortalamalarına ilişkin t testi bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 8. Kontrol grubu öntest ve sontest puan ortalamalarına ilişkin bağımlı t testi sonuçları

		N	Ortalama	Standart sapma	t	p
Saldırganlık Bunalımı	Öntest	28	31.46	6.15	.75	.45
	Sontest	28	30.50	6.86		
Yansıtılmış Saldırganlık	Öntest	28	30.60	7.03	1.97	.06
	Sontest	28	30.92	7.10		
Kendine dönük saldırganlık	Öntest	28	14.60	2.18	1.65	.11
	Sontest	28	14.35	1.98		
Prososyal Saldırganlık	Öntest	28	18.89	3.96	-1.48	.15
	Sontest	28	19.96	4.90		
Antisosyal Saldırganlık	Öntest	28	23.85	4.43	-.20	.83
	Sontest	28	23.89	4.28		
Çatışma saldırganlık	Öntest	28	33.92	11.89	-.53	.60
	Sontest	28	34.53	12.70		
Çatışma problem Çözme	Öntest	28	46.85	8.72	-.171	.09
	Sontest	28	49.32	6.94		

Tablo 8 incelendiğinde saldırganlık ölçeğinin alt boyutları olan saldırganlık bunalımı, yansıtılmış saldırganlık, kendine dönük saldırganlık, prososyal saldırganlık, antisosyal saldırganlık açısından kontrol grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı

düzye de bir farkın olmadığı görülmektedir. Bu sonuç araştırmanın gerçekleştirildiği süre içerisinde kontrol grubunda saldırganlık ile ilgili bu özellikler açısından herhangi bir değışmenin oluşmadığını ortaya koymaktadır.

Çatışma çözme ölçeğinin alt boyutları olan saldırganlık ve problem çözme açısından da kontrol grubunun puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuç araştırmanın gerçekleştirildiği süre içerisinde kontrol grubunda çatışma ile ilgili bu özellikler açısından herhangi bir değışmenin oluşmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 9. Deney grubu öntest ve sontest puan ortalamalarına ilişkin bağımlı t testi sonuçları

		N	Ortalama	Standart sapma	t	p
Saldırganlık Bunalımı	Öntest	28	31.10	5.83	5.25	.00**
	Sontest	28	24.82	4.88		
Yansıtılmış Saldırganlık	Öntest	28	32.03	4.47	5.42	.00**
	Sontest	28	27.14	5.67		
Kendine dönük saldırganlık	Öntest	28	14.64	1.98	4.89	.00**
	Sontest	28	12.85	1.38		
Prososyal Saldırganlık	Öntest	28	18.85	3.58	2.30	.03*
	Sontest	28	17.46	3.76		
Antisosyal Saldırganlık	Öntest	28	23.50	3.95	9.83	.00**
	Sontest	28	19.67	3.07		
Çatışma saldırganlık	Öntest	28	33.42	11.58	4.73	.00**
	Sontest	28	27.96	9.07		
Çatışma problem Çözme	Öntest	28	46.00	8.15	-7.45	.00**
	Sontest	28	55.42	4.14		

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tabloya bakıldığında, saldırganlık ölçeğinin alt boyutları olan saldırganlık bunalımı, yansıtılmış saldırganlık, kendine dönük saldırganlık, prososyal saldırganlık, antisosyal

saldırıcılık acısından deney grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı ($p<.05$, $p<.01$) düzeyde bir fark olduğu görölmektedir.

Saldırıcılık bunalımı alt boyutunda ön test puan ortalamasının 31.10 son test puan ortalamasının 24.82 olduğu görölmektedir. Bu sonuç deney grubundaki öğrencilerin saldırıcılık bunalımı puan ortalamalarının eğitim sonucunda düştüğünü göstermektedir.

Yansıtılmış saldırıcılık alt boyutunda ön test puan ortalamasının 32.03 son test puan ortalamasının 27.03 olduğu görölmektedir. Bu sonuç deney grubundaki öğrencilerin yansıtılmış saldırıcılık puan ortalamalarının eğitim sonucunda düştüğünü göstermektedir.

Kendine dönük saldırıcılık alt boyutunda ön test puan ortalamasının 14.64 son test puan ortalamasının 12.85 olduğu görölmektedir. Bu sonuç deney grubundaki öğrencilerin kendine dönük saldırıcılık puan ortalamalarının eğitim sonucunda düştüğünü göstermektedir.

Prososyal saldırıcılık alt boyutunda ön test puan ortalamasının 18.85 son test puan ortalamasının 17.46 olduğu görölmektedir. Bu sonuç deney grubundaki öğrencilerin prososyal saldırıcılık puan ortalamalarının eğitim sonucunda düştüğünü göstermektedir.

Antisosyal saldırıcılık alt boyutunda ön test puan ortalamasının 23.50 son test puan ortalamasının 19.67 olduğu görölmektedir. Bu sonuç deney grubundaki öğrencilerin antisosyal saldırıcılık puan ortalamalarının eğitim sonucunda düştüğünü göstermektedir.

Çatışma çözme ölçeğinin alt boyutları olan saldırıcılık ve problem çözme açısından da deney grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde ($p<.01$) bir fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Çatışma çözme ölçeğinin saldırıcılık alt boyutunda ön test puan ortalamasının 33.42 son test puan ortalamasının 27.96 olduğu görölmektedir. Bu sonuç deney grubundaki öğrencilerin çatışma çözümede saldırıcılık puan ortalamalarının eğitim sonucunda düştüğünü göstermektedir.

Çatışma çözme ölçeğinin problem çözme alt boyutunda ön test puan ortalamasının 46.00 son test puan ortalamasının 55.42 olduğu görölmektedir. Bu sonuç deney grubundaki öğrencilerin çatışma çözümede problem çözme puan ortalamalarının eğitim sonucunda yükseldiğini göstermektedir.

Tablo 10. Kontrol ve Deney grubu ön test puan ortalamalarına ilişkin bağımsız t testi sonuçları

		N	Ortalama	Standart sapma	t	p
Saldırganlık Bunalımı	Kontrol grubu	28	30.89	6.24	-.13	.89
	Deney Grubu	28	31.10	5.83		
Yansıtılmış Saldırganlık	Kontrol grubu	28	30.60	7.03	-.90	.37
	Deney grubu	28	32.03	4.47		
Kendine dönük saldırganlık	Kontrol grubu	28	14.60	2.18	-.06	.94
	Deney grubu	28	14.64	1.98		
Prososyal Saldırganlık	Kontrol grubu	28	18.89	3.96	.03	.97
	Deney grubu	28	18.85	3.58		
Antisosyal Saldırganlık	Kontrol grubu	28	23.85	4.43	.31	.75
	Deney grubu	28	23.50	3.95		
Çatışma saldırganlık	Kontrol grubu	28	33.92	11.89	.16	.87
	Deney grubu	28	33.42	11.56		
Çatışma problem Çözme	Kontrol grubu	28	46.85	8.72	.38	.70
	Deney grubu	28	46.00	8.15		

Tabloya 10 incelendiğinde saldırganlık ölçeğinin alt boyutları olan saldırganlık bunalımı, yansıtılmış saldırganlık, kendine dönük saldırganlık, prososyal saldırganlık, antisosyal saldırganlık açısından kontrol ve deney grubunun ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark olmadığı görülmektedir.

Çatışma çözme ölçeğinin alt boyutları olan saldırganlık ve problem çözme açısından da deney ve grubunun ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 11. Kontrol ve Deney grubu son test puan ortalamalarına ilişkin bağımsız t testi sonuçları

		N	Ortalama	Standart sapma	t	p
Saldırganlık Bunalımı	Kontrol grubu	28	30.50	6.86	3.56	.00**
	Deney Grubu	28	24.82	4.88		
Yansıtılmış Saldırganlık	Kontrol grubu	28	30.82	7.10	2.20	.03*
	Deney grubu	28	27.14	5.67		
Kendine dönük saldırganlık	Kontrol grubu	28	14.35	1.98	3.28	.00**
	Deney grubu	28	12.85	1.38		
Prososyal Saldırganlık	Kontrol grubu	28	19.96	4.90	2.14	.04*
	Deney grubu	28	17.46	3.76		
Antisosyal Saldırganlık	Kontrol grubu	28	23.89	4.28	4.23	.00**
	Deney grubu	28	19.67	3.07		
Çatışma saldırganlık	Kontrol grubu	28	34.53	12.70.	2.22	.03*
	Deney grubu	28	27.96	9.07		
Çatışma problem Çözme	Kontrol grubu	28	49.32	6.94	-3.99	.00**
	Deney grubu	28	55.42	4.14		

Tabloya bakıldığında, saldırganlık ölçeğinin alt boyutları olan saldırganlık bunalımı, yansıtılmış saldırganlık, kendine dönük saldırganlık, prososyal saldırganlık, antisosyal saldırganlık açısından kontrol ve deney grubunun son test puan ortalamaları arasında anlamlı ($p < .05$, $p < .01$) düzeyde bir fark olduğu görülmektedir.

Saldırganlık bunalımı alt boyutunda kontrol grubu puan ortalamasının 30.50 deney grubu puan ortalamasının 24.82 olduğu görülmektedir. Aradaki puan ortalaması farkının deney grubu lehine anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu sonuç eğitim sonucunda deney grubundaki öğrencilerin saldırganlık bunalımı puan ortalamalarının, kontrol grubu ile karşılaştırıldığında düştüğünü göstermektedir.

Yansıtılmış saldırganlık alt boyutunda kontrol grubu puan ortalamasının 30.82 deney grubu puan ortalamasının 27.14 olduğu görülmektedir. Aradaki puan ortalaması farkının deney grubu lehine anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu sonuç eğitim sonucunda deney grubundaki öğrencilerin yansıtılmış saldırganlık puan ortalamalarının, kontrol grubu ile karşılaştırıldığında düştüğünü göstermektedir.

Kendine dönük saldırganlık alt boyutunda kontrol grubu puan ortalamasının 14.35 deney grubu puan ortalamasının 12.85 olduğu görülmektedir. Aradaki puan ortalaması farkının deney grubu lehine anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu sonuç eğitim sonucunda deney grubundaki öğrencilerin kendine dönük saldırganlık puan ortalamalarının, kontrol grubu ile karşılaştırıldığında düştüğünü göstermektedir.

Prososyal saldırganlık alt boyutunda kontrol grubu puan ortalamasının 19.96 deney grubu puan ortalamasının 17.46 olduğu görülmektedir. Aradaki puan ortalaması farkının deney grubu lehine anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu sonuç eğitim sonucunda deney grubundaki öğrencilerin prososyal saldırganlık puan ortalamalarının, kontrol grubu ile karşılaştırıldığında düştüğünü göstermektedir.

Antisosyal saldırganlık alt boyutunda kontrol grubu puan ortalamasının 23.89 deney grubu puan ortalamasının 19.67 olduğu görülmektedir. Aradaki puan ortalaması farkının deney grubu lehine anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu sonuç eğitim sonucunda deney grubundaki öğrencilerin antisosyal saldırganlık puan ortalamalarının, kontrol grubu ile karşılaştırıldığında düştüğünü göstermektedir.

Çatışma çözme ölçeğinin alt boyutları olan saldırganlık ve problem çözme açısından da kontrol ve deney grubunun son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde ($p<.05$, $p<.01$) bir fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Çatışma çözme ölçeğinin saldırganlık alt boyutunda kontrol grubu son test puan ortalamasının 34.53, deney grubu son test puan ortalamasının 27.96 olduğu görülmektedir. Bu sonuç deney grubundaki öğrencilerin çatışma çözmede saldırganlık puan ortalamalarının kontrol grubu ile karşılaştırıldığında düştüğünü göstermektedir.

Çatışma çözme ölçeğinin problem çözme alt boyutunda kontrol grubu son test puan ortalamasının 49.32, deney grubu son test puan ortalamasının 55.42 olduğu görülmektedir. Bu sonuç deney grubundaki öğrencilerin çatışma çözmede problem çözme puan ortalamalarının kontrol grubu ile karşılaştırıldığında yükseldiğini göstermektedir.

BÖLÜM 5

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın denenceleriyle ilgili olarak saldırganlık, çatışma çözme davranışları ile ilgili bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır. Tartışma ve yorum denenceleri inceleme sırasına göre yapılmıştır.

Denence 1.0. Kontrol grubu öğrencilerin saldırganlık ve çatışma çözme davranışı açısından ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

Denence 1.0.'a göre, kontrol grubu öğrencilerin saldırganlık açısından ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuç araştırmanın gerçekleştirildiği süre içerisinde kontrol grubunda saldırganlık ile ilgili bu özellikler açısından herhangi bir değişimin oluşmadığını ortaya koymaktadır. Kontrol grubuna herhangi bir eğitim verilmediği için saldırganlık ölçeğinin alt boyutları olan saldırganlık bunalımı, yansıtılmış saldırganlık, kendine dönük saldırganlık, prososyal saldırganlık, antisosyal saldırganlık puanları aynı düzeyde kalmıştır.

Denence 1.0.'a göre, kontrol grubu öğrencilerin çatışma çözme davranışları açısından ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır. Çatışma çözme ölçeğinin alt boyutları olan saldırganlık ve problem çözme açısından da kontrol grubunun puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır.

Denence 2.0. Deney grubu öğrencilerin saldırganlık ve çatışma çözme davranışı açısından ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark vardır.

Denence 2.0.'a göre, deney grubu öğrencilerin saldırganlık ve çatışma çözme davranışı ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark oluşturduğu görülmektedir. Deney grubuna 10 hafta uygulanan karakter eğitim programı, saldırganlık bunalımı, yansıtılmış saldırganlık, kendine dönük saldırganlık, prososyal saldırganlık, antisosyal saldırganlık davranışlarını etkilediği görülmüştür. Bu sonuç bize uygulanan karakter eğitim programının etkililiğini göstermektedir. Deney grubu eğitim sonunda öğrencilerde saldırganlık davranışlarında azalma olduğu görülmektedir. Bu bulgumuza benzer olarak, Gold, Tucker, Wilcox ve Dowrick (1992), geliştirdikleri öfke yönetimi eğitim programının saldırganlığın azaltılmasında etkili olup olmadığını araştırdıkları çalışmalarında

öfke yönetimi eğitim programının suçlu ergenler arasında saldırganlığı azaltmak için etkili bir eğitim stratejisi olabileceği ortaya koymaktadır (Gold & Tucker, 2005). Uygulanan eğitim programlarının saldırganlığı azalttığını ortaya koyan başka çalışmalarda bulunmaktadır. Şahin (2006), öfke yönetimi eğitim programı, Şütçü (2006), bilişsel davranışçı müdahale eğitim programının saldırganlığı azalttığı sonuçlarını ortaya koymaktadırlar.

Karakter eğitimi programı içerisinde yer alan saygı, bireylerin sağlıklı iletişim kurmasında çok önemli rol oynamaktadır. Özellikle ön ergenlik dönemi öğrencilerinde kendilerine saygı duyulmasını bekleyen öğrenciler çevrelerine karşı aynı duyarlılığı göstermemektedir. Verilen karakter eğitimi programı ile öğrencilerde saygı kavramına yönelik farkındalık oluşmuş ve bu benimsenmiştir. Doğru davranışta saygı gibi iletişimin temellerinden birisidir. Bu değeri kazanan öğrencilerde saldırganlık ve çatışma en alt düzeye iner, problem çözme davranışı ise yükselir. Sabır, çatışma çözme davranışının başarılı gelişebilmesi için kazanılması gereken değerlerdendir. Problem çözme davranışının özünde sabır yatmaktadır. Ön ergenlik döneminde duyguları ile hareket eden öğrenciler için sabır değerini kazandırmak zordur. Ama uygulanan etkinlik ile sabrın önemi öğrencilere benimsetilmiştir. Karakter eğitimi programında yer alan bir diğer değer olan adalette ise ele alınan etkinlikte çevredekilere karşı adaletli davranma kazanımı ele alınmıştır.

Saygı, sabır, adaletli davranma, sorumluluk gibi temalar karakter unsurlarını pekiştiren, okula öğrencilerin devamını özendirmeyi bütünüyle bir amaç olarak taşıyan bir okul ortamı oluşturmada etkilidir.(Ekşi ve Katılmış,2011)

Öğrencilerin karakter değişimi olumlu yönde ilerletebilmek için bu değerlerin bir eğitim programı çerçevesinde ele alınması sonucunda deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test sonuçları arasında fark oluşmuştur.

Deney grubuna uygulanan eğitim programının çatışma çözme davranışını da olumlu etkilediği görülmektedir. Çatışma çözme ölçeğinin alt boyutları olan saldırganlık davranışında bir azalma olurken, problem çözme alt boyutunda ise bir artış olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin çatışmalarını eğitim sonucunda daha yapıcı bir şekilde çözdüklerini göstermektedir. Ulaşılan bu sonuç, verilen karakter eğitimi ile öğrencilere çatışma çözme davranışlarını olumlu etkileyeceği denencemizi desteklemektedir.

Denence 3.0. Kontrol grubu ve deney grubu öğrencilerinin saldırganlık ve çatışma çözme davranışı açısından ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

Denence 3.0' a göre, kontrol grubu ve deney grubu öğrencilerinin saldırganlık ve çatışma çözme davranışı ön test puan ortalamalarında fark oluşturmadığı görülmüştür. Bu durum tesadüfi olarak oluşturulan deney ve kontrol gurubu öğrencilerinin karakter eğitimi programı uygulanmadan önce gerek saldırganlık düzeyleri ve gerekse çatışma düzeyleri bakımından farklılaşmadığını ortaya çıkarmıştır.

Deneyisel araştırmalarda farklılaşmanın görülmemesi yapılan çalışmanın güvenilirliği açısından önemlidir.

Denence 3.0' a göre kontrol gurubu ve deney gurubunun saldırganlık ölçeğinin alt boyutları olan saldırganlık bunalımı, yansıtılmış saldırganlık, kendine dönük saldırganlık, prososyal saldırganlık ve antisosyal saldırganlık bakımından ayrışmadığı belirlenmiştir.

Çatışma çözme ölçeğinin alt boyutları olan saldırganlık ve problem çözmede de kontrol ve deney gurubu öğrencilerinin farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Denence 4.0. Kontrol grubu ve deney grubu öğrencilerinin saldırganlık ve çatışma çözme davranışı açısından son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark vardır.

Denence 4.0'a göre kontrol grubu ve deney grubu öğrencilerinin saldırganlık ve çatışma çözme davranışı açısından son test puan ortalamaları arasından anlamlı düzeyde fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Kontrol grubu ve deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalamalarına bakıldığı zaman saldırganlık ölçeğinin alt boyutları olan saldırganlık bunalımı, yansıtılmış saldırganlık, kendine dönük saldırganlık, prososyal saldırganlık, antisosyal saldırganlık açısından deney grubunun yararına anlamlı düzeyde bir farkın olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç verilen Karakter eğitimi programının saldırganlık düzeyinin düşmesinde fayda sağladığını ortaya koymuştur.

Kontrol grubu ve deney grubu öğrencilerinin çatışma çözme son test puan ortalamalarına bakıldığı zaman çatışma çözme ölçeğinin alt boyutları olan saldırganlık ve problem çözme açısından da anlamlı düzeyde bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Saldırganlık alt boyutunda deney grubu öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinde düşüş saptanırken kontrol

grubu öğrencilerinde farklılaşma olmadığı ortaya çıkmıştır. Problem çözme alt boyutunda ise deney grubu öğrencilerinin problem çözme düzeylerinde artma olurken kontrol grubu öğrencilerinde bir değişiklik göstermemiştir. Bu durum deney grubu öğrencilerine uygulanan karakter eğitimi programının problem çözme düzeylerine olumlu şekilde etkilediği görülmüştür. Yine aynı şekilde öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin düşmesinde fayda sağlamıştır.

Deney grubuna uygulanan karakter eğitimi programında amaç öğrencilere ele alınan değerlerin kazandırılarak bu öğrencilerin çatışma çözme ve saldırganlık düzeylerine etkilemesidir. Bu araştırmada saygı, dostluk, dürüstlük, sabır, doğru davranış, yardımseverlik, paylaşmak, sorumluluk, adalet ve liderlik değerlerine yer verilerek deney grubu öğrencilerinde kontrol grubu öğrencilerinden farklı olarak problem çözme becerilerinde yükselme olduğu çatışma ve saldırganlık davranışlarında azalma olduğu görülmüştür.

Değerler eğitimi insani davranışları kazandırmayı hedeflemektedir. Okulun ve toplumun insani davranışlar yönünden gençlerden beklentilerini karşılanması açısından verilen bu değerler eğitimi programının önemli olduğunu bu araştırma göstermiştir.

Bu bulgumuza benzer olarak 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 incelemiş ve çalışmasının sonuçlarına göre çatışma çözme grup rehberliğinin olumlu etkisinin devam ettiği bulunmuştur. Dilmaç, Kulaksızoğlu & Eksi (2007), insanî değerler eğitimi programının ortaöğretim öğrencilerinin değer edinim düzeylerinin gelişmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM 6

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma sonucunda oluşturulan Karakter Eğitimi Programının ilköğretim ikinci kademesinde öğrenim gören öğrencilerin saldırganlık ve çatışma çözme düzeylerini etkilediği görülmüştür.

Öğrencilerin saldırganlık düzeylerinde düşüş gözlemlenirken çatışma çözme düzeylerinde artış gözlemlenmiştir. Bu durum teknolojik ilerlemelerin ve tüketim toplumları hale gelmemizin yarattığı değerlerin yitirilmesi durumu ile saldırganlık ve çatışmanın arttığı günümüz koşullarında Karakter Eğitimi Programının öğrencilere okul ortamında verilmesinin faydalı olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Aşağıda bu araştırmaya bağlı olarak bir takım öneriler verilmiştir:

1. Karakter Eğitimi programını öğrencilerin daha erken yaşlarda alınması sağlanabilir.
2. Karakter Eğitimi Programı sadece sınıf içi etkinlikler olarak değil okulun tümü tarafından daha geniş etkinlikler halinde ele alınabilir.
3. Okulun tüm personeli için Karakter Eğitimi programı yapılarak örnek teşkil eden etkinlikler gerçekleştirilebilir.
4. Aile eğitimi programı çerçevesinde okulun tüm velilerine Karakter Eğitimi seminerleri verilebilir.

KAYNAKÇA

Aktaş Arnas, Y. (2005). **3-18 Yaş Grubu Çocuk Ve Gençlerin Kitle İletişim Araçlarını Kullanma Alışkanlıklarının İncelenmesi**. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Denizli, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Arslan, C. (2005). **Kişilerarası Çatışma Çözme Ve Problem Çözme Yaklaşımlarının Yükleme Karmaşıklığı Açısından İncelenmesi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Konya, Selçuk Üniversitesi.

Aydın. M.Z. (2003). **Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayınevi.

Başaran, I.E. (1991). **Eğitime Giriş**, Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Berkowitz, M. W. , Bier, M. C. (2005). **What Works In Character Education. Character Education Partnership**. St. Louis. USA.

Cüceloğlu, D. (1999). **“İnsan Ve Davranışı”**. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Demirel, Ö. (2007). **Eğitimde Program Geliştirme**. 10. Baskı. Ankara: Pegem

Dilmaç, B. (1999). **İlköğretim Öğrencilerine İnsanî Değerler Eğitimi Verilmesi Ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği İle Eğitimin Sınanması**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, Marmara Üniversitesi.

Dizman, H.,& Gürsoy, F. (2005). **İlköğretim Dördüncü Ve Besinci Sınıfa Devam Eden Anne Yoksunu Olan Ve Olmayan Çocukların Saldırganlık Eğilimleri**. Kastamonu Eğitim Dergisi, 13 (2), 437-446.

Dökmen, Ü. (2003). **İletişim Çatışmaları Ve Empati**. Ankara: Sistem Yayıncılık.

Durak, N. (2006). **Son Çocukluk Dönemi Öğrencilerinin Saldırganlıklarını Belirlemeye Yönelik Sosyal Uyum Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi Niğde İli Örneği**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde, Niğde Üniversitesi.

Eksi, H. (2003). **Temel İnsanî Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları**. Değerler Eğitimi Dergisi, 1 (1), 79-96.

Ekşi, H. Ve Katılmış, A. **Karakter Eğitimi El Kitabı**. Ankara: Nobel Yayınları.

Geçtan, E. (1990). **Psikanaliz Ve Sonrası**. İstanbul, Remzi Kitabevi.

Gökçek, B.S. (2007). **5-6 Yas Çocukları İçin Hazırlanan Karakter Eğitimi Programının Etkisinin İncelenmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul. Marmara Üniversitesi.

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.

Gürşimsek, I. (1988). **Düşmanlık Ve Saldırganlık, Sosyal Psikolojiye Giriş**, (Ed. Nuri Bilgin), İzmir: Ege Üniversitesi Yayınları.

Hall, S.(2000). **Using Picture Storybooks To Teach Character Education**, Oryx Pres, Phoenix,

Karataş, Z. (2002). **Anne-Baba Saldırganlığı İle Lise Öğrencilerinin Saldırganlığı Arasındaki İlişki**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana, Çukurova Üniversitesi.

Karip, E. (2000), **Çatışma Yönetimi**, Ankara: Pegem A Yayınevi,

Koruklu, N. (1998), **Arabuluculuk Eğitimin İlköğretim Düzeyindeki Bir Grup Öğrencinin Çatışma Çözme Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, Ankara Üniversitesi.

Kutlu, H.K.(2005). Kişiler Arası İlişkilerde Çatışma. **İletişime Yeni Yaklaşımlar(Editörler: Demet GÜRÜZ – Ayşen TEMEL)**. Ankara: Nobel Yayınları.

Masalıcı, A. D. (2001). **Aile İçi Etkileşimlerle Çocuğun Saldırganlık Düzeyi Ve Uygu Davranışının Karşılaştırılması**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi.

Ögülmüş, S. (1995). **Okullarda(Liselerde) Şiddet Ve Saldırganlık**. Ankara: Arastırma Raporu.

Öz, S.E. (2007). **İlköğretim I. Kademe 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir, Ege Üniversitesi.

Özensel, E. (2003). **Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer**, Değerler Eğitimi Dergisi, 1 (3), 217-230.

Öztürk, İ. (1990). **Ana-Baba Tutumlarının Üniversite Öğrencilerinin Bağımsızlık Duyguları Anlama, Yakınlık, Başatlık, Kendini Suçlama Ve Saldırganlık Düzeylerine Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara, Hacettepe Üniversitesi.

Pekkaya, F. B. (1994). **Arabulucu Yolu İle Çatışmalara Çözüm Bulma, Arabuluculuk Eğitiminin Okullarda Uygulanması Ve Bu Eğitimin Öğrencilerin Benlik Gelişmelerine, Liderlik Becerilerine, Saldırgan Davranışlarına Ve Algıladıkları Problem Miktarına Etkisi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul, Marmara Üniversitesi.

Rehber, E. (2007), **İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Çatışma Çözme Davranışlarının İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana, Çukurova Üniversitesi.

Siyez, D.M.(2010). Kişiler Arası Başlangıcı Ve Gelişimi. **Kişiler Arası İlişkiler Ve Etkili İletişim(Editör, Alim KAYA)**. Ankara: Pegem Akademi Yayınları

Taylı, A. (2010). Kişiler Arası İlişkiler Ve İletişimde Duygusal Zeka. **Kişiler Arası İlişkiler Ve Etkili İletişim(Editör, Alim KAYA)**. Ankara: Pegem Akademi Yayınları

Tuzgöl, M. (2000). **Ana-Baba Tutumları Farklı Lise Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.** Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi, 2(14).

Uçar, E. (2003). **İlköğretim Okullarında Öğrenci Çatışmaları Ve Öğrencilerin Bu Çatışmaları Çözmek İçin Kullandıkları Çatışma Çözüm Stratejileri.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi.

Uysal, F. (2008). **Karakter Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, Yeditepe Üniversitesi.

Üstünyer, F. (2009). **Karakter Eğitimi İle İlgili Eğitimcilerin Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, Yeditepe Üniversitesi.

Yavuz, Ş. (2007). **Son Çocukluk Dönemi Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Benlik Saygısı Ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya, Selçuk Üniversitesi.

Yörükoğlu, A. (2004). **Çocuk Ruh Sağlığı,** 27. Basım, İstanbul: Özgür Yayınları.

(<http://www.turkish-media.com/forum/topic/154574-catisma-cozme-yontemleri>) Ocak 2013 tarihinde alınmıştır.